



LEENA AHRIO

Modernin yliopisto-opiskelun
toimintakertomus



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
päärakennuksen luentosalissa A1, Kalevantie 4, Tampere,
15. päivänä kesäkuuta 2012 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Copyright ©2012 Tampere University Press ja tekijä

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1743
ISBN 978-951-44-8837-5 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1215
ISBN 978-951-44-8838-2 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Sisällys

1	Johdanto	14
2	Suomalainen yliopistokenttä – muutokset jatkuvat.....	20
2.1	'Eliitin' yliopistoista yleiskoulutukseen	21
2.2	Managerialistiset muutokset jatkuvat.....	25
2.3	Kesto-ongelma säilyy: pitkät opintoajat	29
3	Yliopisto-opiskelu tutkimuksen kohteena.....	32
3.1	Yliopisto omana maailmanaan, omine vapauksineen	33
3.2	Erilaisia aikoja	35
3.3	Erilaisia opiskelualoja	38
3.4	Erilaisia opiskelijoita.....	41
3.5	Päämääristä toimintaan	44
4	Toiminnan teoreettiset järjestykset.....	49
4.1	Anthony Giddensin teoria modernin vaikutuksista elämäntapaan.....	50
4.2	Toiminnan teoria: tavoitetietoista tekemistä ja inhimillistä toimintaa	58
4.3	Keskeiset oletukset ja käsitteet	65
5	Tutkimustehtävä ja menetelmävalinnat.....	72
5.1	Käsitteellistetty tutkimusongelma.....	74
5.2	Toiminnan teoreettiset analyysiyksiköt	77
5.3	Tutkimusaineisto ja -menetelmät.....	78
6	Yliopisto-opiskelun empiriaa.....	93
6.1	Ajan ja paikan järjestykset.....	96
	<i>Korkeakoulupoliittiset tavoitteet ja keinot</i>	<i>97</i>
	<i>Tilastotietoa koulutukseen kelpoisista ja yliopisto-opiskelijoista</i>	<i>100</i>
	<i>Opiskelun aineelliset ehdot ja toimeentulo.....</i>	<i>107</i>
	<i>Yhteenvetoa ajan ja paikan järjestyksistä</i>	<i>110</i>
6.2	Yliopisto-opintojen sosiaaliset käytännöt	112
	<i>Akateeminen vapaus.....</i>	<i>113</i>
	<i>Akateemiset opinnot ja akateeminen tutkinto.....</i>	<i>127</i>
	<i>Osa-aikainen opiskelukulttuuri ja opiskeluaikainen toimeentulo</i>	<i>155</i>
	<i>Itsenäistä ja ohjattua opintojen suunnittelua.....</i>	<i>168</i>
6.3	Yliopisto-opiskelun taitekohdat osana identiteetin luomista	214
	<i>Hakeutuminen opintoihin</i>	<i>215</i>
	<i>Kiinnittymisen mahdollisuuksia</i>	<i>228</i>
	<i>Valmistumisen kynnyksellä.....</i>	<i>240</i>

7	Synteesi: Perinteikkään moderni toimintakertomus.....	270
7.1	Tietoista elämänsuunnittelua?	273
7.2	Elämäntyylit ja identiteettiprosessit	277
7.3	Rutinoituneet toimintatavat ja suojakotelo	279
7.4	Korkeakoululaitos kovilla: tavoitteista toimintaan.....	281
7.5	Lopuksi – sapere aude	294

Taulukot

Taulukko 1.	Traditionaalinen, modernin ja jälkitraditionaalinen yhteiskunnan tunnuspiirteitä Giddensin tuotannossa.....	58
Taulukko 2.	Kohdejoukko, vastanneet ja vastausprosentti	83
Taulukko 3.	Vastanneiden sukupuoli ja tiedekunta	83
Taulukko 4.	Kahteen tai useampaan opiskelijakyselyyn vastanneet.....	84
Taulukko 5.	Haastateltavat tiedekunnittain tutkinto-oikeuden myöntämisen ja haastatteluvuonna	91
Taulukko 6.	Opiskelijat ja tutkinnot Suomessa 2001–2005	101
Taulukko 7.	Pääkomponenttianalyysin komponenttimatriisi opiskeluaikaisesta työssäkäynnistä ($N_{35}=1765$)	161
Taulukko 8.	Opiskelijakohtaiset muutokset sivuaineiden valinnan perusteissa ($N_{35}=354$).....	185
Taulukko 9.	Pääkomponenttianalyysin komponenttimatriisi sivuaineiden valinnasta ($N_{35}=2286$)...	186
Taulukko 10.	Toisen ja viidennen opintovuoden opiskelijoiden viiteriikot ($N_{25}=2598$)	232
Taulukko 11.	Pitkien opintoaikojen ja lyhyiden työurien ”ongelma” korkeakoulu- politiikassa ja yksilötoimijoilla.....	284

Kuviot

Kuvio 1.	Yliopisto-opiskelijoiden määrä vuosina 1900–2009	24
Kuvio 2.	”Oleminen” toiminnan ja sosiaalisten käytäntöjen solmukohtissa	67
Kuvio 3.	Elämäntyyli voi ratkaista monenlaisia päivittäisen elämän ja identiteetin kysymyksiä...	70
Kuvio 4.	Suojakotelo kattaa eri ihmisillä erilaisia olemisen osa-alueita.....	71
Kuvio 5.	Ylempien korkeakoulututkintojen opiskelijat tiedealoilla Suomessa vuonna 2005.....	81
Kuvio 6.	Tampereen yliopisto, ylemmän korkeakoulututkinnon vuosina 1993–2007 aloittaneiden opiskelutilanne.....	82
Kuvio 7.	Opintopisteet vuosina 2006–2008 kyselyyn vastanneilla ja vastaavana aikana tutkinto-oikeuden saaneilla.	85
Kuvio 8.	Hakeneet ja hyväksytyt koulutusaloittain 2002–2004: kolmen vuoden keskiarvo	104
Kuvio 9.	Ylemmän korkeakoulututkinnon keskimääräinen suoritus aika	105
Kuvio 10.	Työllisten osuus valmistuneista	106
Kuvio 11.	Opintotukimenot 1985–2009 vuoden 2009 euroina.....	107
Kuvio 12.	Korkeakouluopiskelijoiden opintotuen enimmäismäärän ostovoima (€/kk) vuosina 1969–2010.....	109
Kuvio 13.	Perusturvavertailu 2010.....	109
Kuvio 14.	Opintojen rahoituslähteet opiskelijoilla	110
Kuvio 15.	Opiskeluaikajassa parasta on akateeminen vapaus ja sosiaalinen elämä ($N_5=607$)	121
Kuvio 16.	Ikävinä opiskeluaikajassa on heikko taloudellinen tilanne ja tekemättömät työt ($N_5=607$).....	122
Kuvio 17.	Opiskelijoiden mielestä opintojen vapaus kuuluu yliopistoon ($N_5=677$).....	124
Kuvio 18.	Odotuksia ja näkemyksiä yliopisto-opiskelusta ($N_{235}=3961$)	128
Kuvio 19.	Yliopisto-opiskelun toiminnan logiikat eivät sulje toisiaan pois ($N_5=682$).....	129
Kuvio 20.	Yliopisto-opiskelun toiminnan logiikat ovat moninaisia ($N_5=682$).....	133
Kuvio 21.	Opiskelijoiden näkemyksiä yliopistokoulutuksesta ($N_5=674$).....	136
Kuvio 22.	Opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä yliopistossa oppii ($N_5=615$)	137
Kuvio 23.	Opintojen parhaita puolia ($N_5=606$)	141
Kuvio 24.	Opintojen turhimpia puolia ($N_5=606$)	143
Kuvio 25.	Keskeisiä opiskeluaikaisia toiminnan logiikoita koulutus- ja ’aika’-akseleilla.....	152
Kuvio 26.	Koulutuksen ja opetuksen arvioinnin ulottuvuuksia	154
Kuvio 27.	Opiskelujen päätoimisuus vähenee opiskeluaikajän lisääntyessä ($N_{235}=2561$)	156
Kuvio 28.	Opintojen eteneminen tutkinto-oikeuden saaneilla sekä kyselyyn vastanneilla	157

Kuvio 29.	Osallistuminen opintojen alun tilaisuuksiin.....	170
Kuvio 30.	Tyytyväisyys opintojen ohjaukseen ja suunnittelun tukeen toisen opintovuoden alussa...	171
Kuvio 31.	HOPSin tehneet, tekemättä jättäneet ja epätietoiset toisen vuoden alussa (N ₂ =1438)..	174
Kuvio 32.	Opiskelijoiden näkökulmia HOPSiin sosiaalisena käytäntönä (N ₂ =469)	174
Kuvio 33.	Opiskelijoiden perusteluita jättää tutkintoon kuuluva HOPS tekemättä (N ₂ =203).....	178
Kuvio 34.	Suhtautuminen HOPS-työskentelyyn ja koettu hyödyllisyys (N ₂ = 467)	180
Kuvio 35.	Opintojen ja opiskeluaikaisten valintojen suunnittelu (N ₂₃₅ =1207)	181
Kuvio 36.	Opintojen ja opiskeluaikaisten valintojen suunnittelun seuralaiset (N ₂₃₅ =1211).....	183
Kuvio 37.	”Mitä tekisin opinnoissani toisin, jos aloittaisin opintoni nykyisin tiedoin” (N ₂₃₅ =2580)	188
Kuvio 38.	Jälkikäteinen arvio omasta toiminnasta eri opintovaiheissa	191
Kuvio 39.	Opiskelijoiden näkemyksiä opintoihin kaivattavasta tuesta ja ohjauksesta (N ₂₃₅ =1369)...	201
Kuvio 40.	Omasta mielestään riittävän aktiivisesti ja ei riittävän aktiivisesti tietoa hankkivat (N ₂₃₅ =3559)	209
Kuvio 41.	Tampereen yliopistoon opiskelupaikan saaneiden tausta (N=1445)	216
Kuvio 42.	Opiskelijan tavoitteleva opiskelupaikka nykyisen tutkinnon alussa (N ₂₃₅ =3089).....	217
Kuvio 43.	Tutkintotavoitteisiin opintoihin hakeutumisen reittejä ja logiikoita	226
Kuvio 44.	Opiskelijat kokevat olevansa oikealla alalla (N ₂₃₅ =3961)	229
Kuvio 45.	Tärkeimmät viiteryhvät opintojen alkua- ja loppupuolella (N ₂₅ =2606)	231
Kuvio 46.	Kiinnittymisprosessi: minä-identiteettiin sopivan tutkinnon suorittaminen tai tutkinnon luominen	239
Kuvio 47.	Työelämään siirtymisen merkityksiä opintojen loppupuolella (N ₅ =236)	241
Kuvio 48.	Opiskelijoiden toivotat työtehtävät (2007–2008) ja valmistuneiden työtehtävät (2004–2006)	248
Kuvio 49.	Opiskelijoiden näkemyksiä työllistymiseen vaikuttavista tekijöistä (N ₅ =670)	249
Kuvio 50.	Valmistuneiden näkemyksiä työllistymiseen vaikuttaneista tekijöistä (N=1860)	250
Kuvio 51:	Opiskelijoille tulevaisuudessa tärkeät asiat (N ₅ =578)	251
Kuvio 52.	Tulevaisuuden uhkatekijät: työmarkkinatilanne, työelämän vaatimukset ja työn laatu (N ₅ =305).....	253
Kuvio 53.	Miten viidennen vuoden opiskelijat ovat pyrkineet tavoittelemiinsa työtehtäviin (N ₅ =318)..	257
Kuvio 54.	Viidennen vuoden opiskelijoiden suhtautuminen tulevaisuuteen (N ₅ =669)	261
Kuvio 55.	Opiskelijoiden suhtautuminen valmistumiseen ja työelämäosaamiseen	266
Kuvio 56.	Opiskeluaikaiset elämänsuunnittelun, toiminnan logiikoiden ja elämäntyylien järjestykset ja sosiaaliset käytännöt.....	273
Kuvio 57.	Tutkinto-oikeuden hankkimisen logiikat	288

Liitteet

Liite 1.	Ylemmät korkeakoulututkinto-opiskelijat ja suoritettut tutkinnot opetushenkilökuntaa ja professoria kohti	300
Liite 2.	Opetushenkilökunnan määrä vuosina 1981–2009 yliopistoissa	300
Liite 3.	Yliopisto-opiskelijoiden määrä vuosina 1900–2009	300
Liite 4.	Ylempää korkeakoulututkintoa suorittavat ja suoritettut tutkinnot tiedealoilla vuonna 2005	301
Liite 5.	Aittolan kuvaamat opiskeluajan mukaiset elämänvaiheet ja muutokset elämismaailmassa	301
Liite 6.	Kyselyyn vastanneet eri vuosina ja vuosikursseilla	301
Liite 7.	Kyselyyn saaneiden ja vastanneiden sukupuoli	302
Liite 8.	Kyselyyn saaneiden ja vastanneiden ikä	302
Liite 9.	Kyselyyn saaneiden ja vastanneiden tiedekunta	302
Liite 10.	Toiselle ja korkea-asteelle siirtyvien ikäluokkien kehitys vuosina 2007–2025	302
Liite 11.	Ylioppilastutkinnot 1910–2005	303
Liite 12.	Ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus väestöstä ikäluokittain	303
Liite 13.	Kokelaiden ylioppilastutkinnon suorittamiseen käyttämien tutkintokertojen määrät 1997–2006	303
Liite 14.	Vuonna 2005 koulutukseen hakeneet ja sijoittuneet ylioppilastutkinnon suoritusvuoden mukaan	304
Liite 15.	Perustutkinto-opiskelijat ja uudet opiskelijat 1986–2005	304
Liite 16.	Yliopistoihin hakeneet ja hyväksytyt Suomessa 1984–2005	305
Liite 17.	Yliopistoihin hakeneet, hyväksytyt vuosina 2002–2004: kolmen vuoden keskiarvo	305
Liite 18.	Hakeneet, hyväksytyt ja uudet opiskelijat yliopistoittain vuosina 2002–2004: kolmen vuoden keskiarvo	306
Liite 19.	Hakeneet, hyväksytyt ja uudet opiskelijat koulutusaloittain 2002–2004: kolmen vuoden keskiarvo	307
Liite 20:	Opiskelupaikan hakeminen korkeakoulusta koulutusalan mukaan.	308
Liite 21.	Ylempien korkeakoulututkintojen keston mediaani koulutusaloittain vuosina 1990–2009	308
Liite 22.	Yliopisto-opiskelijoiden työssäkäynti lukukausien aikana prosentteina	309
Liite 23.	Opiskelun parhaita ja ikävimpiä puolia ($N_5=419$)	309
Liite 24.	Opiskelijoiden odotuksia yliopisto-opinnoista tiedekunnittain ($N_5=612$)	309
Liite 25.	Ristiintaulukko opintojen parhaasta ja turhimmasta puolesta ($N_5=589$)	309
Liite 26.	Opintojen pää- ja sivutoimisuus sekä muu elämäntilanne ($N_{35}=1953$)	310
Liite 27.	Opintojen eteneminen suositusten mukaan (60 op/vuosi) kyselyyn vastanneilla ja tutkinto-opiskelijoilla	310
Liite 28.	Näkemyksiä opiskeluaikaisesta työssäkäynnistä ja toimeentulosta	311
Liite 29.	Muutokset opiskelijoiden näkemyksissä työelämästä ja työssäkäynnistä kolmantena ja viidentenä vuotena	312
Liite 30.	Pääkomponenttianalyysi opiskeluaikaista työssäkäyntiä koskevista väitteistä ($N_{35}=1765$)	312
Liite 31.	Muutokset kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoiden sivuaineiden valinnan perusteissa	313
Liite 32.	Omien opintojen suunnittelun aikaväli ennen pakollista HOPS-työskentelyä ($N_3=561$)	313
Liite 33.	Opintojen suunnittelu ja eteneminen ($N_{235}=3957$)	313
Liite 34.	Opintojen suunnittelukumppanit: ”Kenen kanssa olet suunnitellut opintojasi?” ($N_3=561$)	314
Liite 35.	Sivuaineiden valinnan perusteita	314
Liite 36.	Pääkomponenttianalyysi: Kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoiden sivuaineiden valinta	315

Liite 37.	Opiskelijoiden arviot opintojen suunnitteluun saadun tiedon ja tuen riittävydestä ...	315
Liite 38.	Opiskelijoiden näkemyksiä opintoja hidastaneista tekijöistä (N ₂₃₅ =3938)	315
Liite 39.	Keneltä tai miltä taholta opiskelijat kaipaavat tukea ja ohjausta (N ₂ =526)	316
Liite 40.	Oman aktiivisuuden yhteys opintojen etenemiseen (N ₂₃₅ =3501)	316
Liite 41.	Korkeakoulupaikkaa vailla olevien ja ”aidosti uusien” osuudet hauista tiedekunnittain ..	316
Liite 42.	Uudet ylioppilaat päävalinnoissa sekä yliopistoon kirjoittautuneissa Tampereen yliopistossa	317
Liite 43.	Toivottu opiskelupaikka opintojen alussa tiedekunnittain (N ₂₃₅ =3977)	317
Liite 44.	Kiinnostuksen kohteet muuttuvat opintojen opintojen aikana (N ₂₃₅ =3986)	317
Liite 45.	Opiskelijoiden toivomat työtehtävät (2007–2008) ja työtehtävät vuosi valmistumisen jälkeen (2004–2006)	318
Liite 46.	Viidennen vuoden opiskelijoiden luottamus tulevaisuuteen tiedekunnittain (N ₅ =699) ...	318

Tiivistelmä

Väitöstutkimukseni kohdistuu 2000-luvun alun yliopisto-opiskeluun sekä sille asetettuihin korkeakoulupoliittisiin tavoitteisiin Suomessa. Kesto-ongelmaksi muodostuneita pitkiä opintoaikoja ei ole saatu lyhennettyä tavoitteenmukaisiksi jo 1960-luvulla alkaneista korkeakoulupoliittisista ratkaisuyrityksistä huolimatta. Tutkimustani ohjaa yleisellä tasolla kysymys siitä, mikseivät korkeakoulupoliittiset keinot johda tavoiteltuihin tuloksiin.

Tutkimuksessani jäsenän yliopisto-opiskelua inhimillisenä toimintana akateemisten ja yhteiskunnallisten järjestysten ja käytäntöjen puitteissa. Tutkimustani ohjaavat Anthony Giddensin, A.N. Leontjevin ja Klaus Weckrothin näkemykset toiminnasta. Heidän jakavat samat perusoletukset, mutta heidän kiinnostuksensa kohdistuu toiminnan eri tasoille. Lähtökohtieni mukaan inhimillinen toiminta jäsenyy ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä kolmella tasolla. Ensimmäistä tasoa, ajan ja paikan järjestyksiä, edustavat lainsäädäntö, korkeakoulupolitiikka, massayliopisto, työmarkkinatilanne ja opintoetuedet. Toiminnassa järjestykset otetaan huomioon, mutta niihin voidaan myös vaikuttaa välillisesti esimerkiksi osallistumalla opiskelijapolitiikkaan. Sosiaaliset käytännöt, kuten opetusjärjestelyt, puolestaan rakentuvat toisella tapaa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Ihmiset sekä ottavat huomioon totutut toimintatavat mutta myös muokkaavat niitä omalla toiminnallaan. Kolmannella tasolla inhimillinen toiminta konkretisoituu olemisessa, johon vaikuttavat myös aineelliset ehdot. Toiminnassa ja sen suunnittelussa otetaan huomioon nykyisyyden ohella menneisyys ja tulevaisuus. Toiminta toteutuu osin konkreettina ulkoisena toimintana, mutta sisäiset prosessit sekä erilaiset toiminnan logiikat ja identiteettiprosessit antavat sille suuntaa. Toiminnan kolme 'tasoa' muodostuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa; mikään niistä ei ole ensisijainen tai erillinen.

Empiirisenä tutkimuskohteenani ovat yliopisto-opiskelijoiden toiminnan logiikat ja identiteettiprosessit Tampereen yliopistossa aikana, jota on kutsuttu myös myöhäismoderniksi. Aineistoni koostuu korkeakoulupoliittisista dokumenteista, valtakunnallisesta tilastoaineistosta ja Tampereen yliopistoa koskevasta tilastoaineistosta sekä tutkimusta varten kerätyistä opiskelijakyselyistä (N≈5000) ja -haastatteluista (N=32). Jäsenän tutkimuksessani opiskeluun vaikuttavia ajan ja paikan järjestyksiä sekä opiskelijoiden toiminnan logiikoita, elämäntyyliä sekä identiteettiprosesseja.

Tutkimukseni keskeinen tulos on, että ajan ja paikan järjestykset sosiaalisine käytäntöineen ovat hyvin väljät ja ne mahdollistavat yliopisto-opiskelun käytäntöjen yhteensovittamisen muun elämän kannalta monella tapaa mielekkäästi. Ajan ja paikan järjestykset mahdollistavat monenlaisia hyväksytyjä ja arvostettuja toiminnan logiikoita, elämäntyyliä sekä myös pitkän aikavälin identiteettiprosesseja. Pitkät opintoajat eivät useimmilla opinto-aloilla ole opiskelijan näkökulmasta osoitus kyvyttömyydestä, vaan pikemminkin kyvykkyydestä sovittaa erilaisia elämänalueita opiskelun oheen ja kyvystä hankkia niiden kautta rakennuspuita omaan elämään. Näin yliopisto-opiskelu toimintana kilpailee muiden tärkeiden toimien ja tavoitteiden

den kanssa. Toinen keskeinen tulokseni on, ettei opiskelijoiden toiminta ole erityisen myöhäismodernia, vaan keskeistä on hyvin perinteisesti toimeentulon turvaaminen ja perheestä huolehtiminen. Opiskelijoiden päämäärät eroavat edelleen selkeästi eri ikäisinä ja eri aloilla. Nuorten opiskelijoiden enemmistö ei rakenna erityisen päämäärätietoisesti elämäänsä eikä se näin vaikuta erityisen myöhäismodernilta. Ammattio-rientoituneempien alojen opiskelijat ja vanhemmat opiskelijat sen sijaan organisoivat toimintaansa päämäärätietoisemmin. Kolmanneksi opiskelijoiden toiminta on melko myöhäismodernilla tapaa refleksiivistä: Tietoa hankitaan jatkuvasti ympäristöstä ja ystäviltä, ja sitä hyödynnetään oman elämän arjen suunnittelussa sekä omissa toimintakertomuksissa. Muutokset ja mutkat opintojen kuluessa eivät ole epäonnistumisia vaan uudenlaisia suuntia. Elämänsuunnittelussa keskeistä on elämän järjestäminen itsen – ei koulutuspoliittisten tavoitteiden – kannalta järkevästi, oli kyse opintoihin hakeutumisesta, opintoetuuksien hyödyntämisestä tai valmistumisen ajoittamisesta.

Tutkimukseni perusteella 2000-luvun alun väljät järjestykset ja sosiaaliset käytännöt antavat opiskelijoille mahdollisuuden elää arvostetulla, muusta yhteiskunnasta erillisellä ja eriaikaisella akateemisen vapauden saarekkeella pitkäänkin. Opiskelijoiden toiminnan logiikoiden ja elämänsuunnitelmien kannalta pitkät opintoajat eivät merkitse epäonnistumista. Kun valmistuminen merkitsee vastuuseen ja yhteiskunnallisiin pakkoihin astumista annettuine aikatauluineen, ei sinne välttämättä ole kiire niillä, joille vapauden päätyminen ei tuo palkintoa, kuten kunnioitusta, työpaikkaa tai statusta.

Abstract

Studying in University: A Modern Account of Action

The topic of my dissertation is university studies and its objectives set by higher education policy at the turn of the third millennium in Finland. Despite all the efforts that have been done in the past 50 years university studies still last too long from the point of view of higher education policy makers. My aim is to discover the features of the time and place – be they modern or late modern – that make this possible.

In my thesis, I analyse studying in university as human action amidst academic and societal orders and practices. My theoretical background of human action is a combination of the studies of Anthony Giddens, A.N. Leontjev and Klaus Weckroth. These theoreticians share the same basic assumptions but their interests focus on different levels of human action. According to my theoretical assumptions, human action is structured in social practices ordered by time and place. The first level, the structures of time and place, consists of legislation, higher education policy, mass university, study benefits, and the labour market situation. These structures are taken into account in action and they can be influenced by individuals for example in taking part in student politics. On the second level, the social practices, such as teaching arrangements, are created in human interaction. Individuals take into account the pre-existing conventions and practices but also moderate and create new. On the third level human action is created in being in the material and concrete settings of everyday life. In their action and plan making, individuals take into account the past, the present, and the future. Different aspirations, fears and hopes give human action certain objectives, but motives do not determine human action. These three levels of human action are created in mutual interaction; none of them is to be treated as prior or separate.

My empirical focus is on the accounts of action and the identity processes of students at the University of Tampere. My empirical research data consists of higher education policy documents and national statistics along with local University of Tampere statistics, student surveys (N≈5000) and interviews (N=32). In my thesis, I analyse the structures and practices of Finnish university education and the accounts of action, life styles, and identity processes of students.

According to my study, the effort and devotion put in university studies compete with other important aspects and priorities such as work employment, family and social life. My main result is that the social structures and practices of the time are very loose: They allow the students to make do with various priorities and actions during university studies and long term identity processes. The so called academic freedom offers the students a variety of different and prestigious identities, logics, and lifestyles. This means that it is not a demerit or sign of failure to study longer than the expected norm of five years. It is more of a sign of capability to make different ends meet. The second main finding is that the students' action is not decisively late modern: central features and aims dwell around securing a decent income and taking

care of one's family. These basic aims are very traditional as well the basic distinctions between professional and general study fields and the young and more mature students. Most of the young students are not very goal oriented in their life plans in a late modern way. In competitive professional fields, and among the more mature, the students make more use of strategic life planning and effective time management. The third conclusion is that the students are reflexive in a late modern way by constantly monitoring their surroundings and fellow people to gain information and to plan their dos and whereabouts, and giving accounts on their lives. Changes and side tracks are not seen as failures but as new beginnings and directions. In life planning identity questions and the use of student and other social benefits and are crucial, including striving for a certain university study field and on deciding the 'right' time to graduate.

According to my research the wide and flexible social structures and practices allow university students to lead a prestigious life on a secluded and unscheduled zone of academic freedom. As to the students' point of view the extra years spent on this academic island is not a sign of failure, instead, it is often quite the opposite. Whereas graduation means leaving the secluded and safe island into the harsh realities and strict timetables of working life, there is no hurry, if the outside world appears not to offer any rewards in terms of esteem, job or status.

Esipuhe

Väitöstutkimukseni on ollut pitkä matka, purjehdus jota en suunnitellut, mutta jonka tulin tehneeksi. Matkalle en koskaan olisi lähtenyt ilman pitkäaikaisen esimieheni Matti Jussilan antamaa mahdollisuutta kehittää asiantuntemustani enkä ilman tieteellistä selkärankaa, jonka olen saanut Oili-Helena Ylijoelta. He ovat olleet alkuun paneva ja eteenpäin vievä tuuli, heidän avullaan olen voinut yhdistää käytännön työn tieteelliseen tutkimukseen omalla eriaikaisella hallinnon ja tutkimuksen saarekkeellani. Suomen Akatemian myöntämä tutkimusrahoitus vuosina 2010-2011 antoi tarvittavan tutkimusrauhan loppupurjehdukselle.

Matkan varrella olen saanut vahvistusta kasvavalta joukolta tieteellisiä asiantuntijoita. Jatko-opintojeni ovat tukeneet Anja Riitta Lahikainen, Anja Koski-Jännes sekä Irmeli Järventie. Irmelin ohjauksellinen ote sai minut lähtemään etappi kerrallaan paljon kauemmaksi kuin olin koskaan kuvitellut. Yksilöpurjehdus muuttui joukkuelajiksi. Eri satamissa tutkimustyötäni ovat tukeneet kommenttien ja arvokkaiden lähteiden avulla erityisesti Steve Yearley, Risto Heiskala, Harri Melin, Sanna Vehviläinen, Timo Aarrevaara ja Vuokko Kohtamäki. Työni loppuun viemisestäni erityiskiitos tutkimukseni asiantunteville esitarkastajille Tapio Aittolalle ja Klaus Helkamalle sekä vastaväittäjälle Anna-Maija Pirttilä-Backmanille.

Työyhteisöäni haluan kiittää ajasta ja tuesta. Erityiskiitoksen ansaitsevat Mikko Markkola, Tenho Takalo ja Eini Mäkelä hyvistä korkeakoulupoliittisista keskusteluista. Kiitos Tarjalle ja Virvelle työarjen kohokohdista, heidän kanssaan olen saanut nauraa enemmän kuin yhdellä työuralta voi kohtuudella edellyttää. Malja työhuonehengelle! Kiitos Tarjalle viisaista sanoista kaiken kiireen keskellä. Kiitos myös kaikille tutkimuksessa avustaneille henkilöille, erityisesti Arille.

Tutkimusnäkökulmani olisi kuitenkin hyvin rajallinen ilman antoisaa vapaa aikaa. Ilman kirjallisuuden suuria sosiaalipsykologeja ja antropologeja Italo Calvinoa, Kurt Vonnegutia, Joseph Helliä ja Erlend Loeta sekä Väinö Linnaa, Markku Lahtelaa ja Kari Hotakaista en olisi löytänyt opiskelun suuria ja pieniä tarinoita. Kiitos kirjallisuudelle erilaisista järjestä ja logiikoista, kiitos erilaisista tavoista toteuttaa arvokasta elämää. Malja elämää suuremmalle kirjallisuudelle ja sen pienille ja tavallisille ihmisille! Kiitos myös kaikille ystäväilleni, erityisesti Helille ja Christellelle, hengen ja ruumiin ravinnosta sekä maallisista puutarhatöistä.

Tärkein on kuitenkin pursi, jonka olen saanut soutuakseni. Kiitos siis isälle ja äidille, Eskolle ja Railille, vahvoista ja tuulella kuin tuulella eespäin vievistä airoista. Kiitos heille myös lepoheikistä niin rannalla kuin järven selällä. Kiitos sisarelleni Eevalle, joka on ollut mukana pitkissä luovimisissa ja matkan kohokohdissa. Kiitos lapsilleni Einolle ja Aarolle, kiitos kun olen saanut kantaa arvokasta lastia monien suvantojen, auringon nousujen ja sumuisten hetkien keskellä. Kaiken kaikkiaan tunnen ihmetystä kaikesta siitä mitä olen saanut, kaikista minua kohdanneista hyvistä sattumuksista. Kiitos kaikille tästä mielenkiintoisesta, haastavasta ja arvokkaasta matkasta!

1 Johdanto

Elokuussa 2010 julkaistu kansallista ja kansainvälistä huomiota herättänyt *Newsweek*-lehden artikkeli¹ nostaa Suomen maailman parhaaksi maaksi syntyä, erityisesti koulutusoloja kiitellään. Koulutusolojen lisäksi artikkelissa vertaillaan eri maiden elinolosuhteita mm. talouden, elämänlaadun ja terveydenhuollon suhteen. Oli ajatuksia herättävää yhtäkkiä huomata tutkivansa jotain, jonka esitetään olevan maailman parasta. Tarkastelen tutkimuksessani yliopisto-opiskelua osana laajempaa toiminnan kokonaisuutta ja elämänsuunnittelua, jolle suuntaviivat antavat korkeakoululaitos ja korkeakoulupolitiikka. Vaikka tutkimukseni tarkempi kohde on yliopisto-opiskelu, on se osa tuota kehuttua koulutusta: meillä on maailman parhaiksi arvioidut mahdollisuudet kouluttautua ja suunnitella elämää 2000-luvun alussa, aikana jota on milloin kutsuttu moderniksi, myöhäismoderniksi tieto- tai palveluyhteiskunnaksi.

Mielenkiintoni aiheeseen heräsi käytännön kautta toimiessani erilaisten opiskeluprosessien kehittämishankkeiden parissa Tampereen yliopistossa. Hankkeissa on kehitetty esimerkiksi opiskelijapalautejärjestelmää, opintojen ohjausta sekä työelämän ja opintojen yhteensovittamisen keinoja opetusministeriön² suuntalinjojen mukaisesti. Hankkeiden viimekätinen päämäärä on ollut opintojen vauhdittaminen opiskeluprosesseja tukemalla. Hankkeista saadut tulokset ovat osin ristiriitaisia: vaikka ohjausta toisaalta toivotaan lisää, ei ohjaukseen kuitenkaan aina hakeuduta; opintoja ja työelämän yhteensovittamista tukevia opetusmuotoja toivotaan, mutta niitä ei kuitenkaan täysimääräisesti hyödynnetä. Toisaalta taas yliopiston opiskelijapalautteen mukaan opintojärjestelyt ovat suurimmalta osin sujuvia. Lähdin hakemaan syvempää näkemystä siihen, missä määrin viralliset tavoitteet on mahdollista sovittaa yhteen opiskelijoiden henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa ja missä määrin yliopiston on mahdollista tukea omilla käytännöillään opintojen etenemistä korkeakoulupoliittisten tavoitteiden mukaisesti opintoihin hakeutumisvaiheessa, opintoihin kiinnittymisessä sekä opiskeluaikaisen työssäkäynnin ja valmistumisajankohdan suhteen. Työni opiskeluprosessien kehittämisen parissa on vaikuttanut myös tutkimusaineistoon, joka kohdistuu osin valtakunnalliseen tilastoaineistoon ja korkeakoulupoliittisiin viiranomaisdokumentteihin ja osin Tampereen yliopiston opiskelijakuntaan.

Tutkimusaihe on monella tapaa merkittävä. Suomalainen yliopistolaitos on laaja niin yliopistojen ja opiskelijoiden määrän suhteen kuin valtion rahoituksen osalta. Tutkimukseni koskettaa niin koulutukseen hakeutuvia kuin korkeakouluissa opiskelevia. Paraikaa käydään keskustelua oikeudesta maksuttomaan korkeakouluopetukseen, valintajärjestelmän uudistamisesta sekä opintojen ohjauksen lisäämisestä tutkintoaikojen nopeuttamiseksi (*Ei paikoillanne... 2010*). Kysymys on yksittäisen opiskelijan

1 Osoitteessa: <http://www.newsweek.com/content/newsweek/2010/08/15/interactive-infographic-of-the-worlds-best-countries.html>, 4.10.2010

2 Opetusministeriön (OPM) tehtäviä hoitaa vuodesta 2010 alkaen opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). Tässä tutkimuksessa pitäädyn opetusministeriö -nimityksessä sekaannusten välttämiseksi.

oikeuksien ja koulutuksellisen tasa-arvon lisäksi kansantaloudellisista kustannuksista. Näin kysymys pitkälle myös poliittinen, mutta omassa tutkimuksessani en ota kantaa poliittisiin kysymyksiin.

Suomi on ollut pitkään erittäin koulutusmyönteinen yhteiskunta, koulutuksen on uskottu tuottavan niin yksilölle kuin kansantaloudellekin hyötyä. Väestön ikääntyminen ja samalla huoltosuhteen heikkeneminen asettaa haasteen hyvinvointivaltion taloudenpidolle. Yliopistojen, kuten muidenkin valtion tukemien instituutioiden, odotetaan tehostavan toimintaansa. Yliopistolaitokselle onkin annettu tärkeä rooli osana kansallista innovaatiojärjestelmää, yliopistojen tulee toimia talouden moottorina ja kansainvälisen kilpailukyvyyn ylläpitäjänä. (*KESU 2003–2008; KESU 2007–2012; Ehdotus kansalliseksi... 2008*) Kun yliopistojen lakisääteisenä tehtävänä korkeimman opetuksen ja tutkimuksen ohella on vaikuttaa yhteiskuntaan (*Yliopistolaki 558/2009*) muodostaa yliopisto tärkeän yhteiskuntatieteellisen – oma väitöstutkimukseni kuuluu sosiaalipsykologian alaan – tutkimuksen kohteen.

Historialliset ja poliittiset tekijät vaikuttavat korkeakoululaitoksen päämääriin ja kehitykseen: työelämän vaateet ovat harvoin olleet kovin kaukana yliopistolaitoksen tavoitteista. Humboldttilainen vapaa sivistysyliopisto on pikemminkin kuriositeetti ja saavuttamaton ideaali kuin todellisuudessa vallinnut yleinen asiantila. (ks. esim. Kantasalmi 1990) Vuonna 1640 perustetun Kuninkaallisen Turun Akatemian ensisijaisena tavoitteena on alun perin ollut kouluttaa luterilaisia kirkonmiehiä ja valtiollisia virkamiehiä eikä unohtaa sovi sitä, että tarkoituksena oli myös yhdistää Suomea emämaa Ruotsiin. Kautta 1900-luvun aluepoliittiset ja sosiaalipoliittiset päämäärät ovat yhtä selvästi näkyvillä: kansalaisille on haluttu taata yhtäläiset oikeudet osallistua korkeakoulutukseen (mm. maksuttomuus, opintotuki, alueellisesti hajautettu korkeakoululaitos). (ks. esim. Ahola 1995; Kantasalmi 1990; Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Välimaa 2001b)

Maailman on esitetty olevan erityisessä myllerryksen tilassa, jota kutsutaan esimerkiksi myöhäis- tai jälkimoderniksi ajaksi. Myöhäismodernia maailmaa kuvataan nopeaksi, riskialttiiksi, yksilökeskeiseksi ja globaaliksi. Sanotaan, että valistusideologian usko kehitykseen tiedon ja teknologian avulla on viety ja että valistuksen suuri kertomus on päättynyt: tieto on muuttunut relativistiseksi; kehitys ei vie vain eteenpäin vaan myös ongelmiin ja vaikeuksiin. On myös esitetty, että yhteiskunnalliset rakenteet, sosiaaliset käytännöt ja perinteet murtuvat ja muuntuvat muuksi. (Bauman 2002; Beck 1992; Beck et al. 1995; Giddens 1991; Giddens 1995; Lyotard 1985; Sennett 2002) Giddens (1991, 1995) esittää, että yksilö on tämän muutoksen keskellä hyvin yksin, koska aiempaa turvaa perinteistä, luokasta ja jumalasta ei ole. Giddensin näkemyksen mukaan elämä ahdistavassa ja riskialttiissa myöhäismodernissa muuttaa joiltain osin yksilökehitystä, mutta ennen kaikkea edellyttää uutta vahvuutta. Selvitäkseen myöhäismodernin haasteista ihminen tarvitsee Giddensin mukaan vahvaa minuutta, joka kantaa epävarmuuden keskellä. Yksi tapa vahvistaa itseään on luonnollisesti kouluttautuminen. Toinen, Giddensin mukaan yleistyyvä tapa, on asiantuntijatiedon käyttö oman elämänsuunnittelun välineenä. Yksilön usko kouluttautumisen tuomaan arvoon sekä kansantaloudellinen ajattelu

inhimillisen pääoman tuottamasta lisäarvosta on vahvasti elossa 2000-luvulla. Valtion tukema koulutusjärjestelmä on kattava ja laaja. Vaikka erilaisia supistuksia on jouduttu tekemään erityisesti 1990-luvun laman jälkeen, ei toimipisteiden vähentämistä tai opettaja-oppilas -suhteen kasvattamista ole perusteltu tiedon turhuudella vaan vähenevillä taloudellisilla resursseilla sekä pienenevillä ikäluokilla. (*KESU 2003–2008*; *KESU 2007–2012*; *Korkeakoulujen rakenteellisen... 2006*) Suomessa on mahdollisuus kouluttautua ja usko koulutukseen on vahvaa. Tieto vahvistaa pienten henkilökohtaisten kertomusten ohella valtion kertomusta – kansainvälistä kilpailukykyä sekä kansantaloudellista kantovoimaa huoltosuhteen heiketessä.

Luokaton Suomi teoksen (2010a) kirjoittajat puolestaan esittävät empiirisen aineiston pohjalta, ettei maailma ole muuttunut pelkästään yksilöiden Suomeksi. Vastaaviin tuloksiin päädytään monissa muissa vuosituhannen vaihteen tilastollisissa aikavertailuja sisältävissä teoksissa (Blom 1999; Taimio 2007; Taimio 2009). Näiden tutkimusten mukaan yksilön tausta vaikuttaa edelleen hyvin vahvasti, vaikka Suomi onkin sadassa vuodessa siirtynyt agraariyhteiskunnasta maailman rikkaimpien maiden joukkoon. Erolan ym. (2010) mielestä ajatus yhteiskuntaluokattomasta Suomesta on myytti, 2000-luvun alussa vielä vahvemmin kuin aiempina vuosikymmeninä. Empiiriset tutkimukset kyseenalaistavat ja haastavat monin osin myöhäismodernikeskustelua. Noro (2000) on esittänyt, että myöhäismodernikeskustelussa on kaksi päälinjaa: aikalaisdiagnostinen ja jälkitekiteellistumisen merkitystä korostava (ks. myös Erola 2010b). Aikalaisdiagnostista lähestymistapaa leimaa ei-empiirisyys ja esseistinen esitystapa, jälkitekiteellistumista korostavassa suuntauksessa hyödynnetään myös kuvailevaa tutkimustietoa. Erola (2010b, 35) kiteyttää: ”Suomalaisilla akateemisilla areenoilla ei sentään julkisesti ole väitetty yhteiskuntaluokkien kadonneen. Tällaiset väitteet on jätetty pääosin poliittisen retoriikan hyödynnettäviksi”. Erola jatkaa, että dramaattista muutosta on sen sijaan odotettu ja povattu yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa. Ja edellisen lisäksi uutta janoavassa mediassa. Selvää on, että maailma muuttuu, mutta muuttuuko se hitaasti, merkittävästi tai yhdensuuntaisesti?

Perhetaustan on havaittu vaikuttavan siihen, miten pitkälle jälkikasvu kouluttautuu ja miten korkealle se sijoittuu yhteiskunnallisissa järjestyksissä (Bourdieu & Passeron 1990 (alkuper. 1977); Kivinen et al. 2007; Naumanen & Silvennoinen 2010; Nevala 1999; Nori 2011; Shavit et al. 2007). Koulutus uusintaa näin osin luokka-asemia. Kouluttautumishalukkuuteen vaikuttaa pelkän aseman lisäksi ensinäkin perheen kyky tukea oppilasta opinnoissaan niin tiedollisesti, taidollisesti, taloudellisesti kuin sosiaalisesti, toiseksi perheen koulutusta koskevat arvostukset ja kolmanneksi pärjäämisen kokemukset koulumaailmassa. Arvostus ja pärjäämisen kokemukset luonnollisesti tukevat uskoa omaan osaamiseen ja kouluttautumishalukkuutta. Suomalaistutkimusten mukaan pitkällä aikavälillä kotitaustan vaikutus on pienentynyt, mutta se on edelleen selkeä: akateemisista perheistä ja ylemmistä luokista hakeudutaan muita useammin akateemiseen koulutukseen ja työläistäustaisista puolestaan muita harvemmin. (Kivinen et al. 2007; Naumanen & Silvennoinen 2010; Nevala 1999; Nori 2011)

Suomessa opiskelijaa koskeva korkeakoulupoliittinen tavoitteenasettelu keskittyi vuosituhannen taitteessa opintoaikojen lyhentämiseen ja opintotuen parantamiseen

(Ahola 2003; KESU 1999–2004; KESU 2003–2008; Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003; Kurri 2003; Mustajoki et al. 1998). Valtion näkökulmasta mittavat kustannukset, pitkät opintoajat ja vertailumaita lyhyemmät työurat näyttävät ongelmana, jolle oli löydettävä ratkaisu. Pääsyllisinä pidettiin hidasta siirtymää lukioista korkeakoulutukseen, osa-aikaisen opiskelun kulttuurua, opintotuen, ohjauksen ja opetusjärjestelyiden puutteita sekä laajoja tutkintoja. (Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003) Opiskelijoiden lukukausien aikainen työssäkäynti onkin varsin mittavaa³ (Ahrio & Vallo 2007, 67; Hölttä 1988; Lempinen & Tiilikainen 2001, 38; Tampereen yliopistosta... 2008, 9). Opintoaikojen lyhentämistä haettiin opiskeluprosesseja kehittämällä sekä opiskelua suunnitelmallistamalla ja ohjeistamalla (HOPS), mutta myös järeämmillä keinoilla mm. rajaamalla elinikäinen opinto-oikeus tutkintokohtaisesti määriteltyyn opiskeluaikaan (Hallituksen esitys... 2005; Laki yliopistolain... 556/2005).

Toinen maailman muuttumista koskeva modernisaatiokeskustelu kytkeytyy työelämän muuttumiseen. On ajateltu, että työsuhteet ovat radikaalisti muuttuneet tai muuttumassa esimerkiksi ”jälkieteollistuneeseen” yhteiskuntaan siirryttäessä (Adam et al. 2000; Beck 1992). On puhuttu muun muassa prekariaatin kasvusta ja työn luonteen muuttumisesta. Tilastokeskuksen mukaan suomalainen työelämä ei 1990-luvun laman jälkeen ole muuttunut suurimittaisesti (Kauhanen 2007). Epätyyppillisiä työsuhteita, kuten osa- ja määräaikaista sekä vuokratyösuhteita on edelleen noin neljännes⁴. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopun taantumien vaikutuksista työsuhteisiin ei toistaiseksi ole selvyyttä. Keskustelua on myös aika ajoin käyty siitä, koulutetaanko akateemisia liikaa ja saavatko kaikki koulutusta vastaavaa työtä. Aittola (1992) esittää, että jo 1980-luvulla oltiin tilanteessa, jossa valmistumisen jälkeisistä akateemisista töistä ei ole varmuutta. Ahola (1995, 158) puolestaan nostaa työllistymisvaikeudet tapetille 1990-luvulla eikä asia ole päässyt unohtumaan 2000-luvullaan (Ahola 2004b). Perinteisesti akateemisen koulutuksen on kuitenkin ajateltu johtavan hyvään työpaikkaan, mutta myös nykyiset runsaat hakijamäärät yliopitokoulutukseen yleensä, mutta myös aloille, joilta työllistyminen on epävarmempaa kuvaavat uskon olenvan yhä voimissaan⁵. Usko ei ole myöskään tilastollisesti katteeton, sillä työllisyystilastojen⁶ mukaan suomalaiset maisterit työllistyvät hyvin verrattuna alemman koulutuksen suorittaneisiin. Eurooppalaisen vertailututkimuksen mukaan suomalaiset maisterit työllistyvät hyvin oman alan tehtäviin ja ovat tyytyväisiä saamaansa koulutukseen (Kivinen et al. 2002; Kivinen & Nurmi 2008)

3 Tilastokeskus, opiskeluaikainen työssäkäynti, osoitteessa: http://www.stat.fi/til/opty/2006/opty_2006_2008-03-28_rie_001.html, 15.5.2008.

4 Epätyyppillisten, kuten osa- ja määräaikaisten sekä vuokratyösuhteiden määrä on pysytellyt 25 prosentissa. Määräaikaisten työsuhteiden osuus on laskenut muutaman prosentin ja osa-aikaisten kohonnut muutaman prosentin (nousuun vaikuttaa sosiaaliturvalla kompensoitu mahdollisuus työajan lyhentämiseen). Osa-aikaisista työntekijöistä kolmannes on opiskelijoita, vajaa kolmannes ei ole löytänyt kokoaikatyötä ja loput ovat muista syistä osa-aikaisia (lastenhoito, terveydellinen syy, osa-aikaeläke, ei halua kokoaikatyöhön). Vasten tahtoaan epätyyppillisissä työsuhteissa on eniten muita heikommassa elämäntilanteessa olevia nuoria ja naisia. Vuokratyön osuus on edelleen suhteellisen pieni verrattuna koko työvoimaan (noin 100 000 henkeä). (Kauhanen 2007)

5 Opetusministeriön KOTA-tietokanta osoitteessa: <https://kotaplus.csc.fi/online/>, 15.5.2008.

6 Tilastokeskus, sijoittuminen koulutuksen jälkeen, osoitteessa: <http://www.stat.fi/til/sijk/index.html>, 15.5.2008.

Omalla tavallaan opiskelijat ovat erilaisia kuin aiemmin. Yhtäältä opiskelijat vaikuttavat työkeskeisemmiltä ja uratietoisemmilta kuin edeltäjänsä (Ahrio & Holtinen 1998; Ahrio & Vallo 2007; Ylijoki 1998). Toisaalta taas Aittolan (1992) kuvaaman 1980-luvun ”passiivisen sählysukupolven” jälkeen opiskelijat ovat jossain määrin politisoituneet: he ovat esimerkiksi heränneet osoittamaan mieltään opintotukiudistusta, opintoaikojen rajaamista ja opintojen maksullisuutta vastaan. Toimittaja Naomi Klein (2001) kuvaa ”NO LOGO”-kirjassaan miten kansainvälinen opiskelijaliike on vuosituhanen vaihteessa herännyt vastustamaan monikansallisia yrityksiä sekä puolustamaan ihmis(työläisten) oikeuksia ja ympäristöarvoja. Osanottajamäärien perusteella suomalaismielenosoitukset ovat pikemmin kuitenkin olleet osoituksia ylioppilajärjestöjen tai tiettyjen ryhmien aktiivisuudesta kuin yleisemmästä innosta osallistua tällä tapaa korkeakoulupoliittiseen tai tasa-arvoa koskevaan keskusteluun. Millaisia sitten riviopiskelijat ovat? Toimivatko he hiljaa paremman maailman puolesta esimerkiksi maksamalla kuukausiavustuksia hyväntekeväisyyteen ja kuluttamalla vastuullisesti tai käyvätkö he hankkimassa kulutusrahaa sekä uranrakennusmateriaalia opiskeluaikaisilla työkeikoilla? Pelkäävätkö opiskelijat, ettei edes huippuunsa asti viritetty tutkinto työhistorioineen riitä? Osin työpaikan saantia varmistellaan opiskeluaikaisella työssäkäynnillä sekä kouluttautumalla laajasti. (Ahola & Nurmi 1995; Ahola 2004b; Ahrio 2000) Humanistisilla aloilla suoritettut tutkinnot ovat tyypillisesti huomattavasti vaadittua laajempia. Toista korkeakoulututkintoa suorittavien määrä on kasvussa samoin tohtoritutkinnon suorittajien. Elämästä voi ”elinikäisen oppimisen” aikakaudella muodostua myös jatkuvaa työn ja opintojen yhteensovittamista.

Tutkimusaiheeni on yliopisto-opiskelu 2000-luvun alun Suomessa. Tutkimuksessani piirrän kuvaa opintoihin hakeutumisesta, opiskelusta massayliopistossa sekä tulevaisuuden suunnitelmista 2000-luvun alkupuolella. Erityisesti tarkastelen opiskelu-uran tärkeitä valinnanpaikkoja: opintopaikan valintaa ja siihen sitoutumista, sivuaineiden valintaa ja opinto-ohjauksen hakemista, opiskeluaikaista työssäkäyntiä sekä opintojen päättämistä ja valmistumista. Empiirinen aineistoni koostuu valtakunnallisista tilastoista ja dokumenteista sekä Tampereen yliopiston perustutkinto-opiskelijoille tehdyistä kyselyistä ja haastatteluista. Korkeakoulupoliittisten tavoitteiden, tilastojen sekä aiemman tutkimuksen avulla peilaan suomalaista yliopistomaailmaa Tampereen yliopistoa laajemmin. Tavoitteenani on selvittää yliopisto-opiskelua keskeisesti määrittävät reunaehdot. Yhtäältä tutkin ajasta riippumattomia ominaispiirteitä osana traditiota ja ihmisenä kasvamista, toisaalta tutkin ajalle ominaisia toimintatapoja (ks. esim. Aittola 1992; Bourdieu ja Passeron 1979; Giddens 1991; Marin 1970; Snellman 1990 (alkuper. 1837), Ylijoki 1998). Nuorille yliopistoaika on keskeisesti itsenäistymisen ja aikuistumisen vaihe (Aittola 1992), mutta vanhempana yliopistoon saapuville tuo vaihe on jo takana (Moore 2003). Yhdistän tutkimuksessani opiskelun eri puolet – ajankohdat ja erilaiset opiskelijat tarkastelemalla opiskelun kriittisiä valintoja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian (Leontjev 1977, Weckroth 1988, Weckroth 1991) sekä Giddensin (1984, 1991, 1995) modernia yhteiskuntaa käsittelevän teorian kautta. Näin tulen myös piirtäneeksi kuvaa siitä, miten erilaiset myöhäismoderneiksi kutsutut piirteet näkyvät opiskelijoiden toiminnassa ja elämänsuunnitelmissa sekä yliopistolaitoksen käytännöissä ja tavoitteissa. Tutkimuksellani

on myös käytännöllinen tutkimustehtävä: miten yliopisto voisi edesauttaa korkeakoulupoliittisten tavoitteiden toteutumista omilla järjestelyillään?

Tutkimus jakautuu kuuteen päälukuun johdannon lisäksi. Toisessa luvussa taustoitatan tutkimuskohdettani tarkastelemalla yliopistoinstituution muuttumista: opiskelijamäärien kasvua ja yliopistojen toiminnan tehostamispyrkimyksiä sekä perehtymällä ”pitkien opintoaikojen” ongelmaan. Kolmas luku käsittelee yliopisto-opiskelua koskevaa tutkimusta. Neljännessä luvussa esitän teoreettisen viitekehýkseni. Viidennessä pääluvussa kuvaan tutkimustehtäväni tutkimusongelman sekä tutkimusaineiston ja -menetelmien kautta. Kuudes luku on laajin ja se kattaa empiirisen osan. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen opiskelun reunaehtoja tilastojen ja korkeakoulupoliittisten tavoitteiden valossa. Toisessa alaluvussa tarkastelunäkökulmani keskittyy yliopisto-opiskelun käytäntöihin ja kolmannessa opiskelun taitekohtiin. Luvussa seitsemänten synteesiä kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisissä kolmessa alaluvussa tarkastelen tuloksia teoreettisen viitekehýksen kautta. Toiseksi viimeinen alaluku vastaa työn käytännölliseen tutkimustehtävään: pohdin siinä tutkimukseni merkitystä korkeakoulupoliittisten tavoitteiden ja institutionaalisten käytäntöjen näkökulmasta. Viimeisessä alaluvussa punnitsen tutkimukseni antia ja sen herättämiä jatkotutkimusaiheita.

2 Suomalainen yliopistokenttä – muutokset jatkuvat

Tässä luvussa kartoitan opiskelijaa koskevat keskeiset muutokset yliopistomaailmassa 1900-luvun loppupuolelta 2000-luvun ensimmäiselle vuosikymmenelle. Käsittelem lyhyesti myös yliopistojen taloudellisessa ja hallinnollisessa asemassa tapahtuneita muutoksia lukuun ottamatta tiedepolitiikkaa. Lakisääteisten tehtävien, tutkimuksen, opetuksen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen lisäksi korkeakoulupolitiikassa asetetaan paljon yksityiskohtaisia tavoitteita ja toimenpide-ehdotuksia. Korkeakoulupoliittista keskustelua on käyty pitkälti akateemisen vapauden, tehokkuuden ja käytännön hyödyn ympärillä.

Yliopistojen ja korkeakoulujen toimintaa säädeltiin viime vuosisadan lopulle erillislaeilla. Yhteinen yliopistolaki astui voimaan vuonna 1998 (645/1997). Lakiin on tehty laajamittaisia uudistuksia erityisesti tutkintojen osalta lailla yliopistolain muuttamisesta (556/2005) sekä uudella yliopistolailla (558/2009) erityisesti rahoituksen ja juridisen aseman osalta. Yliopiston itsehallinto sekä opetuksen ja tutkimuksen vapaus on turvattu perustuslaissa (731/1999, 16§ ja 123§). Yliopistolaissa ja asetuksessa säädetään mm. suoritettavista tutkinnoista, opetuksen maksuttomuudesta, opiskelijaksi ottamisesta, hakukelpoisuudesta, tavoitteellisista suoritusajoista, opiskeluoikeudesta, kurinpidosta sekä muutoksenhakumenettelystä. Yliopistolain mukaan yliopistot valitsevat itse opiskelijansa ja päättävät opiskelijavalintansa perusteet. Yliopistojen tutkinnoista annetussa valtioneuvoston asetuksessa (794/2004) säädetään mm. tutkintojen laajuudesta ja tavoitteista sekä koulutusvastuusta. Keskeisiä yliopiston valtio-ohjauksen välineitä ovat korkeakoulupoliittiset kehittämissuunnitelmat (”KESUrt”) sekä opetusministeriön⁷ ja yliopistojen väliset tulossopimukset. Nykyisin korkeakoulupoliittisiin linjauksiin vaikuttavat myös eurooppalainen korkeakoulupolitiikka (Bolognan prosessi) sekä monet muut kansainväliset suuntaukset (ks. esim. Nori 2011, 25).

Suomalainen yliopistohistoria sai alkunsa vuonna 1640 perustetusta Turun Akatemiasta, joka siirrettiin Helsinkiin 1828. Tamperelainen yliopistohistoria puolestaan alkaa vuodesta 1960, kun vuonna 1925 Helsingissä Kansalaiskorkeakoulun nimellä perustettu yksikkö muutti Tampereelle. Vuonna 1966 yksityisestä Yhteiskunnallisesta Korkeakoulusta tuli Tampereen yliopisto, joka valtiollistettiin vuonna 1974 ja yksityistettiin vuonna 2010. 2000-luvun alussa suomalainen yliopistolaitos on mittava sekä luku- ja opiskelijamäärältään että valtion rahoituksen osalta. Ennen yliopistojen rakenteellisen kehittämisen toimeenpanoa vuosikymmenen puolivälissä yliopistoja oli 20, mutta vuonna 2010 kuusitoista. Vuosituhannen ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä suomalaisissa yliopistoissa oli kirjoilla 170 000 perustutkinto-opiskelijaa.

⁷ Opetusministeriön tehtäviä on hoidettu 1.1.2010 alkaen opetus- ja kulttuuriministeriössä. Selvyyden vuoksi käytetään pelkästään opetusministeriö nimeä.

Opiskelupaikka on noin 60 prosentille vuosittain ylioppilastutkinnon suorittavista (noin 35 000), mutta yliopistokoulutukseen hakee huomattava määrä aiempien vuosien ylioppilaita ja muissa oppilaitoksissa opiskelevia. Hakemuksia yliopistojen perustutkintoihin jätetään vuosittain noin 90 000⁸ ja opiskelupaikan saa noin 20 000 hakijaa. Vuosittain yliopistollisista perustutkinnoista valmistuu keskimäärin 15 000 opiskelijaa. Opiskelijoita oli 2000-luvulla kaksi kertaa enemmän kuin 1980-luvulla ja reilu neljännes enemmän kuin 1990-luvulla (Liite 3). Vuonna 2005 yliopistolaitos kattoi valtion toimintamäärärahoista noin 3 prosenttia eli 1 262 miljoonaa euroa. Yliopisto-opiskelua tuetaan lisäksi KELAn kautta. Esimerkiksi opintorahaan ja -lainaan käytettiin 250 miljoonaa euroa. Yliopistojen kokonaisrahoituksesta noin 65 prosenttia on opetusministeriön kautta tulevaa valtion budjettirahaa; lisäksi valtio rahoittaa yliopistoja muiden ministeriöiden sektoritutkimuksen sekä Tekesin ja Suomen Akatemian kautta. Vuonna 2004 valtion henkilökunnasta 26 prosenttia oli töissä yliopistoissa. (*Yliopistojen tulosoajauksen...2005*, 11, 24; *Korkeakoulujen rakenteellisen...* 2006, 42–43) Vuonna 2010 voimaantullut laki edellyttää yliopistojen laajentavan rahoituspohjaansa (*Yliopistolaki 558/2009, Hallituksen esitys...2009*).

Korkeakoulupoliittinen tavoitteenasettelu pyörii läpivirtauksen ja tehokkuuden ympärillä, mutta itse korkeakoulutusta tai yliopistosivistystä ei aseteta kyseenalaisiksi. Vuosikymmeniä läpäisevä teema on keskustelu muutoksesta, sen tarpeesta tai haitallisuudesta. Pääsääntöisesti korkeakoulumaailma puolustaa pysyvyyttä ja sivistystä, korkeakoulupolitiikka puolestaan muutosta ja tehokkuutta. (Kivinen et al. 1993; Koski 1993; Rekilä 2006) Vaikka valtiollisissa kannanotoissa korostuukin tehokkuus, ei korkeakoulupolitiikassakaan tyystin unohdeta sivistystä: ei yliopistolaisissa (*Yliopistolaki 558/2009*) eikä puheenvuoroissa tai kehittämissuunnitelmissa (*KESU 2003–2008*, 13).

”Yliopistot ovat Suomen sydän, joka sykkii sivistystä, korkeinta osaamista, elinvoimaa sekä hyvinvointia koko maahan.” (..) ”Yliopistolakiin on kirjattu yliopistojen humboldtilaisen ihanteen mukainen tehtävä edistää sivistystä ja kasvattaa tutkimuksen avulla opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tämä tehtävä pysyy ja vahvistuu uuden yliopistolain myötä” Opetusministeri Sari Sarkomaa, välikysymysvastaus eduskunnassa 21.5.2008⁹

2.1 ’Eliitin’ yliopistoista yleiskoulutukseen

Kun ajatellaan suomalaisen koulutuksen kehittämishankkeita, joissa ammattikorkeakoulujen myötä korkeakoulutusta suunnitellaan tarjottavan lähes kahdelle kolmesta, täytyy tämänkin tutkimuksen lopuksi perätä, mitkä ovat ne yhteiskunnalliset asemat ja työelämän tehtävät, joihin tällainen joukko korkeasti koulutettuja sovituu? (Ahola 1995, 158)

8 Opetusministeriön KOTA-tietokanta osoitteessa: <https://kotaplus.csc.fi/online/>

9 Osoitteessa (29.5.2008): http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/valikysymys_210508.pdf

Korkeakoululaitos on kasvanut OECD-maissa 1950-luvulta lähtien 1980-luvulle, Suomessa puolestaan 2000-luvulle asti. Korkeakoulujärjestelmät eri maissa ovat muodostuneet historiallisen kehityksensä myötä tukemaan kansallisia näkökohtia, joten niiden vertailu on hankalaa. Korkeakoulutuksen (”higher education, HE”) piiriin katsotaan yleensä kuuluviksi perinteiset yliopistot ja erityisalojen korkeakoulut (esimerkiksi kaupalliset, teknilliset ja taidealat) sekä erityyppiset ammattikorkeakoulut, mutta toisinaan viitataan vain kahteen ensimmäiseen. Korkeakoulutuksen lisäämistä on perusteltu sen tuomalla taloudellisella kasvulla perustuen ajatteluun, jonka mukaan inhimillisen pääoman lisääminen (”human capital”) lisää myös yhteiskunnallista hyvää (ks. esim. Ahola 2004b; Rinne & Salmi 1998). Korkeakoulutuksen on uskottu vähentävän yhteiskunnallista eriarvoisuutta sekä vahvistavan demokratiaa ja työn tuottavuutta. Usko korkeakoulutuksen – yhteiskunnalle tai yksilölle – tuottamaan lisäarvoon on horjunut 1970-luvun alkupuolelta alkaen monissa maissa muun muassa Yhdysvalloissa ja Euroopassa. Suomessa koulutususkoa vastaan on esitetty kritiikkiä vahvemmin vasta 1990-luvulla. (Ahola 1995; Kivinen et al. 1993; *Kivinen et al. 2002*; Rinne 1998; Teichler & Kehm 1995)

Kritiikki ei kuitenkaan ole löytänyt Suomessa kovin otollista maaperää: Suomessa usko koulutukseen on yhä vahva, vaikka jo 1990-luvulta alkaen on epäilty korkeakoulutettujen ylikoulutusta tai työllistymisvaikeuksia (Ahola 1995; Kivinen & Ahola 1999; Rinne & Salmi 1998). Suomessa halutaan edelleen ylläpitää laajaa korkeakouluverkostoa sekä tarjota maksutonta korkeakouluopetusta, vaikka korkeakouluverkostoa, joka paisutettiin ensin 1970-luvulla yliopistojen alueellistamiskehityksen ja 1990-luvulla ammattikorkeakoulujärjestelmän synnyttämisen myötä, on 2000-luvulla ryhdytty supistamaan. Verkoston karsiminen ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei koulutuspolitiikassa edelleen pidettäisi korkeakoulutusta tärkeänä taloudellisen, alueellisen ja muun hyvinvoinnin kannalta, pikemminkin päinvastoin (*KESU 2003–2008; Ehdotus kansalliseksi... 2008*).

Suomi sivistisyhteiskuntana rakentuu osaamisen, tiedon ja luovuuden varaan. Sen arvoihin kuuluvat ihmisten yhdenvertaisuus, suvaitsevaisuus, kansainvälisyys, vastuu ympäristöstä ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Koulutuksella edistetään sivistyksellisiä oikeuksia ja aktiivisen kansalaisuuden valmiuksia. (*KESU 2003–2008, 13*)¹⁰

Perusteena supistuksille on esitetty nuorten ikäluokkien pienenemistä sekä kustannus- säästöjä. Vuosituhannen vaihteen Suomessa maksuton korkeakoulupaikka oli tarjolla reilulle kahdelle kolmasosalle noin kaksikymmentävuotiaiden ikäluokasta ja yliopistopaikka noin kolmannekselle (Välimaa 2001a, 44). Kustannuksia ja ’tehottomuutta’ lisää myös se, että kouluttautuminen on osin myös moninkertaista, mutta tästä huolimatta sitä ole estetty tai tehty maksulliseksi. Tuhatluvun alussa yliopistoihin sisään otettavista uusista opiskelijoista noin neljäsosa on suorittanut vähintään opistotasoisin tutkinnon. (*Korkeakoulujen opintoaika...* 2003, 11) Hakijoiden silmissä korkeakoulutus on arvostettua, tästä kertoo yliopistokoulutukseen hakevien suuri määrä.

10 Vuosien 2003–2008 kehittämissuunnitelman otsikot toistavat ”koulutushyvän” ideologiaa (Silvonen 2002): ”Koulutus ja tutkimus hyvinvoinnin rakentajana” sekä ”Koulutusmahdollisuudet ja tasa-arvo”.

Korkeakoulututkimuksen piirissä tuttu käsite ”massayliopisto” pohjautuu Martin Trown (1970, ks. myös Trow 2007, 243–280) kolmijakoiseen luokitukseen. Trown mukaan eliittikorkeakoulutukseen ottaa osaa alle 15 prosenttia ikäluokasta, massakorkeakoulutukseen alle 40 prosenttia ikäluokasta sekä yleiskorkeakoulutukseen (”universal”) yli 40 prosenttia ikäluokasta. Suomessa maaginen 15 prosentin raja ylittyi 1970-luvulla (Ahola 1995, 35) ja esimerkiksi Iso-Britanniassa vuonna 1988 (Trowler 1998, 16). Vuosituhannen vaihteen Suomessa korkeakoulupaikka oli tarjolla noin kahdelle kolmasosalle ikäluokasta; ylemmän korkeakoulututkinnon on suorittanut yli 40 prosenttia ikäryhmästä, jonka ikäisenä siitä tyypillisesti valmistutaan. Suomessa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on maailmanlaajuisesti erittäin korkea (*Education at... 2004*, 60; *OECD Factbook 2005*).¹¹ Trown (1970) käsittein suomalaista korkeakoulujärjestelmää voi kutsua ”yleiseksi”, sillä pelkästään jo yliopistoissa opiskelee nykyisestä ikäluokasta 40 prosenttia.

Trown (1970) määritelmässä on omat puutteensa (ks. myös Trow 2007, 243–280). Trow keskittyy lukumääriin ja jättää vähemmälle huomiolle itse instituutiot ja niiden opettaja- ja opiskelijakunnan. Korkeakoulujärjestelmä sisältää kuitenkin erityyppisiä instituutioita, joista osa on elitistisiä ja osa ei. Elitistisyys ei kuvaa kovinkaan hyvin koko opiskelijakuntaa tai kaikkia instituutioita, mutta osassaan kasvaa kansakunnan kermaa. (Neave & van Vught 1994; Nori 2011; Trowler 1998, 16) Perinteisesti suomalainen järjestelmä on hyvin yhtenäinen verrattuna brittiläiseen tai pohjoisamerikkalaiseen. Nykyiset korkeakoulupoliittiset kaavailut yliopistojen luonteen eriyttämisestä mahdollistavat kuitenkin kehityksen kohti erilaistuvaa yliopistojärjestelmää^{12, 13}. Kun yliopistojen tulee valita omat profiilinsa ja painoalueensa, vasta tulevaisuus kertoo tuoko kehitys tullessaan erikseen opetukseen ja tutkimukseen keskittyvät yliopistot, joiden opettaja- ja opiskelija-aines eroa jyrkästi toisistaan. (*Ei paikoillanne... 2010*; *Kannanotto korkeakoulujen... 2010*; *Korkeakoulujen rakenteellisen... 2006*; *Laadukas, kansainvälinen... 2011*; *Opetusministeriön asetus 771/2009*). Suomalainen tutkijakunta on yhtä mieltä, ettei maamme yliopistojärjestelmää voi pitää elitistisenä (ks. esim. Ahola 1995; Aittola 1992; Nori

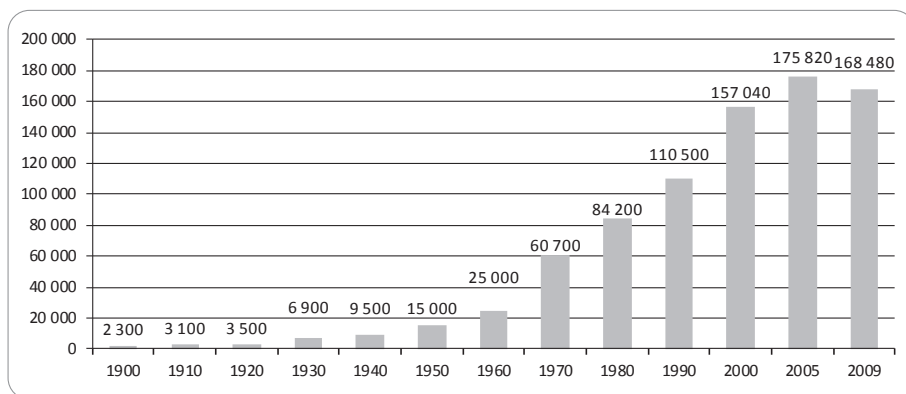
11 Seitsemäntoista OECD-maan keskiarvo oli puolestaan 32 prosenttia kunkin maan tyypillisestä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittavien ikäryhmästä. (*Education at... 2004*, 60) Vuonna 2002 Suomessa 25–34-vuotiaiden ikäryhmässä oli ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita lähes 40 prosenttia ja 55–65-vuotiaissa reilut 20 prosenttia. Määrä oli ehdotonta kansainvälistä huippua, sillä vain Kanadassa, Japanissa ja Yhdysvalloissa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita oli enemmän 25–64-vuotiaissa (OECD Factbook 2005)

12 Yliopistojen rahoitusmallissa osa rahoituksesta tulee erilaisten indikaattorien mm. tutkimus- ja koulutustoiminnan laadun ja tehokkuuden perusteella. ”Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen profileja selkeytetään tavoite- ja tulosneuvotteluissa niin, että strategiset painoalat nousevat selkeästi esiin ja tarjoavat parempia edellytyksiä kilpailuntutkimusrahoituksen kohdentamiselle ja kilpailuun kansainvälisestä tutkimusrahoituksesta. Yliopistojen tutkimusedellytyksiä vahvistetaan valituilla strategisilla painoaloilla ja erityisesti tutkimusintensiivisissä yliopistoissa.”(*Korkeakoulujen rakenteellisen... 2006*, 5) ”Rakenteellisen kehittämisen toimenpiteitä tuetaan suuntaamalla yliopistojen perusrahoitukseen sisältyvää strategiarahoitusta ja ammattikorkeakoulujen hankerahoitusta siirtymävaiheessa merkittävimpien rakenteellisten uudistusten ja muiden uudelleenjärjestelyjen tukemiseen.”(*Kannanotto korkeakoulujen... 2010*, 8)

13 Kivinen et al. (1993, 224) esittävät kaukokatseisia pohdintoja 1990-luvun ”Centres of Excellence” ajatteluun kuuluvista tutkimuksen ja opetuksen huippuyksiköistä.

2011; Välimaa 2001b), mutta ehkäpä keskustelua kaivattaisiin siitä, mitä siirtymä massayliopistosta yleiskoulutukseen tai eliittikorkeakouluihin voi merkitä.

Opiskelijamäärät suomalaisissa yliopistoissa ovat kasvaneet koko 1900-luvun (Kuvio 1), radikaaleinta kasvu oli 1960-luvulla (138 % vuodesta 1960 vuoteen 1970). Opiskelijamäärien kasvu on merkinnyt opiskelijapohjan laajenemista: opiskelijat saapuvat yliopistoon hyvin erilaisin taustoin (Ahola 1995; *Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003*, 11). Massoittumisen on katsottu aiheuttavan myös yliopistotutkintojen arvon inflaatiota sekä uudenlaista kilpailua työpaikoista, Aholan (1995) termin koulutusautomaation katkeamista. Massoittuminen on merkinnyt myös sitä, että opiskelijoita on opettajaa kohden aiempaa enemmän (Välimaa 2001b, 37). Opettajien määrä opiskelijaa kohden on heikentynyt 1980-luvulta 2000-luvun alkuun. Vaikka opiskelijoiden määrä opettajaa kohden onkin kasvanut, on myös tutkintojen määrä kasvanut (Liite 1). Asteikon yläpäässä (professorit, yliassistentit, lehtorit) määrä on lisääntynyt ja arvoasteikon alapäässä vähentynyt (assistentit ja tuntiopettajat) (Liite 2) Opiskelijat saavat entistä korkeatasoisempaa opetusta, mutta Yljoen ja Hakalan (2006, 25, 28–29) mukaan aiempaa vähemmän. Kasvava korkeakoululaitos on merkinnyt myös tutkintojen erilaistumista ja moninaistumista. Kaksiportainen tutkintorakenne kaksinkertaistaa mahdollisuudet ja toisaalta myös valinnat; samalla kasvaa myös tiedottamisen, neuvonnan ja opintojen suunnittelun tarve.



Kuvio 1. Yliopisto-opiskelijoiden määrä vuosina 1900–2009¹⁴

Puitteiden – opiskelijamäärien, opetushenkilöstön ja erilaisten tutkintojen – lisäksi massoittuminen on merkinnyt sitä, että opiskelijat ovat aiempaa heterogeenisempi joukko. Noin neljänneksellä ylemmän korkeakoulututkinnon aloittavista on ylioppilastutkinnon lisäksi muuta koulutusta (*Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003*, 11). Kun koulutuksessa aloitetaan erilaisilla koulutushistorioilla – mihin myös opetusministeriön elinikäisen oppimisen strategia kannustaa – ovat opintojen tavoitteet entistä moninaisempia. Massoittumisen on myös ajateltu johtavan opiskelija-aineksen moninaistumisen lisäksi sen heikkenemiseen, niin älyllisiltä ominaisuuksiltaan kuin motivaatioltaan (Aittola

14 Suomen tilastollinen vuosikirja 2006, 391

1992, 41; Bourdieu & Passeron 1979; Huber 1984, 244–245; Hämeen-Anttila 2006; Tight 1991). Ylijoen (1998) mukaan puhe muutoksesta kertoo usein ilmiöstä, jossa menneisyys kultautuu. Historiaan perehtyminen tukee Ylijoen näkemystä. Ajasta ja paikasta riippumatta yliopistokeskustelut tuntuvat sisältävän ainaista valitusta leipäprofessoreista ja -opiskelijoista (Bourdieu & Passeron 1979; ks. esim. Kantasalmi 1990). Kuten jo Johann Wilhelm Snellman 1800-luvun alkupuoliskolla kirjoitti:

Kieltäisin vakaumukseni, ellen tunnustaisi, että akateemisen opiskelun kuvaileminen, sellaisena kuin miksi tämä nykyään osoittautuu, on minulle vaikeaa, miltei vastenmielistä. ... Pankaamme itse kukin käsi sydämellemme ja tunnustakaamme: mitä meidän akateeminen opiskelumme on ollut? Onko ketään, joka voi antaa siihen muun vastauksen kuin masentavan: läksynlukua? (Snellman 1990 (alkuper. 1837), 72–73)

Vaikuttaa siltä, että opiskelijoita on kautta aikojen syytetty ulkoa oppimisesta, henkisesti laiskuudesta ja muusta ”alaikäisyydestä” (Snellman 1990; Mehtonen 1990, 22). Syytä ei siis tarvitse etsiä vain nykyhetkestä tai opiskelijoista. Henkinen laiskuus – tai ainakin puhe siitä – näyttää kuuluvan yliopistoon. Tämän lisäksi yliopisto on muuttunut, massoittunut ja kuten usein esitetään koulumaistunut esimerkiksi tarkemmin määriteltyjen tutkintovaatimusten seurauksena. (Aittola 1992, 41; Huber 1984, 244–245; Hämeen-Anttila 2006; Tight 1991) Suomalaiselle keskustelulle – kaipuulle kulta-aikaan – on antanut leimansa 1950-luvun lopulla ja 1960-luvun alussa vallinnut yliopistojen suhteellisen suuri tutkimusvapaus ja professorivalta (ks. esim. Kivinen, Rinne, Ketonen 1993, 189–190), joiden kapeuttamista yliopistoissa on ymmärrettävästi arvosteltu. Teemaan kytkeytyy myös 1970-luvun vahva sivistysyliopistokeskustelu silloisesta tutkinnon uudistuksesta (Eskola & Kaukonen 1976; ks. esim. Kantasalmi 1990). Massoittumisen – opiskelijamäärien kasvun, opiskelija-opettaja -suhteen heikkenemisen, uusien oppilajien tulon yliopistoihin, opiskelijataustojen erilaistumisen sekä kilpailtujen työmarkkinoiden – voi katsoa antavan oman erityislaatunsa nykypäivän yliopisto-opiskelulle erotuksena aiemmista vuosikymmenistä.

2.2 Managerialistiset muutokset jatkuvat

Toki ihmiset ovat ennenkin puhuneet tehokkuudesta, mutta vuonna 1988 tuntuu kuin yhteiskunnallinen merkitys olisi vain tulosvastuullisilla tekemisillä. (Weckroth 1991, 55)

Länsimaissa yliopistoilta on 1970-luvulta, Suomessa 1980-luvulta alkaen on vaadittu *uudenlaista* tehokkuutta ja taloudellisuutta (ks. esim. Ahola 1995; Ben-David 1992; Lyotard 1985, 76–85; Neave & van Vught 1991; Rekilä 2006; Välimaa 1997; Välimaa 2001a). Nämä uudet tehokkuuden ja taloudellisuuden vaatimukset kohdistuvat yleensä myös laajemmin valtiohallintoon. Vaatimukset ovat kummunneet erityisesti taloustilanteen heikkenemisestä sekä korkeakoululaitoksen massoittumisesta; pohjimmiltaan kyse on niukkojen resurssien jakamisesta. (ks. esim. Gornitzka & Maassen 2000b; Neave & van Vught 1994) Usein managerialistisilla muutoksilla viitataan

niin sanottuun uuteen julkishallintoon (”New Public Management, NPM”). Hood (1995) erottaa seitsemän keskeistä ”uutta julkishallintoa” kuvaavaa piirrettä: 1) organisaatioiden rakentuminen tulosvastuullisista yksiköistä, 2) lisääntyvä kilpailu yksiköiden välillä, 3) yksityissektorin johtamiskäytäntöjen soveltaminen, 4) kustannustehokkuuden ja vaihtoehtoisten rahoitusmuotojen lisääminen, 5) johtajien aseman vahvistaminen, 6) mitattavien tulosindikaattoreiden hyödyntäminen sekä 7) tulosohjaus. Nämä piirteet näkyvät suomalaisissa korkeakoulutusta koskevissa muutoksissa 1980-luvulta alkaen ja vahvistuen erityisesti 2000-luvulla (ks. myös Rekilä 2006, Välimaa 2001). ”Uusia julkishallinnollisia” muutoksia ei ehkä enää ole johdonmukaista nimittää *uusiksi* kolmenkymmenen vuoden jatkumolla, vaikka muutokset saavatkin eri maissa ja eri aikoina erilaisia painotuksia.

Suunnitelmallisen suomalaisen korkeakoulupolitiikan katsotaan alkaneen 1960-luvulla. Korkeakoulupoliittiset kaudet on tutkimuksessa jaoteltu eri tavoin, mutta yleensä ensimmäisen jakson katsotaan päättyvän 1960-luvun puolivälin jälkeen, kun presidentti Kekkonen (VTT) asettama työryhmä¹⁵ ryhtyi miettimään korkeakoululaitoksen kehittämistä ja nostamista kansainväliselle tasolle. (Kivinen et al. 1993, 12–13, 52) Kivinen et al. (1993, 191–195) jakavat suomalaisen korkeakoulupoliittisen valtio-ohjauksen kolmeen kauteen. 1) ”akateemis-traditionalistisessa” vaiheessa (1960-luvulla) korkeakoulut olivat autonomisia sisältöjen suhteen, mutta talous oli alistainen tiukalle ja yksityiskohdaiselle budjettikontrollille. Yliopistoilta ei kuitenkaan odotettu välitöntä taloudellista hyötyä. 2) Yliopistojen vahvan laajenemisen ”kehittämisdoktriinin” aikana (1960-luvun lopulta 1980-luvun lopulle) korkeakouluja kehitettiin tukemaan hyvinvointivaltion yhteiskunta- ja aluepoliittisia tavoitteita. Laajeneminen tapahtui tiukasti valtion budjettiohjauksessa. Laajennusohjelmaa perusteltiin inhimillisen pääoman lisäämisellä ja kansantaloudellisella hyödyllä (lahjakkuusreservien hyödyntäminen). 3) ”Tuloksellisuusdoktriinin” myötä (1980-luvulta alkaen) työelämää koskevat vaatimukset ja arvot astuivat yhteiskunnallisten (myös kansantaloudellisten) rinnalle, ja yliopistojen rahoituksen perustaksi tuli tulosohjaus. Yliopistojen odotettiin lisäävän lisäksi Suomen kansainvälistä kilpailukykyä. 2000-luvulla uuden julkishallinnon piirteet vahvistuivat Rekilän (2006) mielestä edelleen. Yliopistojen säätiöittäminen ja julkisoikeudellisen aseman muuttaminen vuoden 2010 alusta on luonnollisesti uudenlainen korkeakoulupoliittinen suunta (*Yliopistolaki 558/2009*). Onko se osa ”tuloksellisuusdoktriinia” vai jotain aidosti uutta, voidaan arvioida lähitulevaisuudessa.

Suomessa managerialistisia otteisiin lähdettiin 1980-luvun loppupuolella toisin perustein ja keinoin kuin monissa muissa länsimaissa. Managerialistiset otteet ovat pääsääntöisesti saaneet alkusysäyksensä taloudellisesta lamasta ja niukkuuden uudelleen jakamisesta. (ks. esim. Ahola 1995, 59-60; Gornitzka & Maassen 2000b; Neave & van Vught 1994) Suomessa yliopistolaitoksen muutokseen puolestaan lähdettiin lisävoimavarojen turvin korkeakoulujen kehittämislain myötä (*Laki korkeakoululaitoksen...*

15 Vuoden 2005 lakimuutos (556/2005) edellyttää lisäajan myöntämistä, jos opiskelija esittää toteuttamiskelpoisen opintosuunnitelman. Aikatauluttomuus ja venyvät takarajat tekevät yliopistosta muuhun yhteiskuntaan nähden erilaisen, vrt. oppivelvollisuus aika, työsuhteiden määräaikaisuus, työtehtäville annetut rajat, vanhempainvapaat, vuorotteluvapaa.

1052/1986). Suomessa siirtyminen tulosohjaukseen toisaalta merkinnyt valtiosäätelyn lisääntymistä, toisaalta uudenlaista vapautta päättää rahoituksen kohdentamisesta, mutta myös pakkoa hankkia rahoitusta ulkopuolisilta tahoilta. (Kivinen et al. 1993, 192–193; Rekilä 2006, 11, *Laadukas, kansainvälinen... 2011*) Silvonen (1996) katsoo, että Suomessa on siirrytty yliopistojen kehittämislain myötä valtiokeskeisestä ohjausparadigmasta markkinakeskeiseen. Gornitzka ja Maassen (2000a) puolestaan näkevät ohjauksessa muunkinlaisia vivahteita – erityisesti valtiokeskeisyyttä – vaikka heidän mielestään markkinaohjauksen merkitys on kasvanut Suomessa. Elinkeinoelämän vaikutus on lisääntynyt edelleen Vanhasen II hallituksen toteuttamassa yliopistouudistuksessa, jossa yliopistojen asema muuttui vuoden 2010 alusta valtion tilivirastoista joko julkisoikeudellisiksi laitoksiksi tai yksityisoikeudellisiksi säätiöiksi (*Pääministeri Vanhasen... 2007; Yliopistolaki 558/2009*).

”Uudistuksessa yliopistot vapautetaan valtion tiliviraston alta asemasta.” Opetusministeri Sari Sarkomaa, välilyksymysvastaus eduskunnassa 21.5.2008¹⁶

”368-vuotiaalle Helsingin yliopistolle julkisoikeudellisen oikeushenkilön asema merkitsee tuloa täysi-ikäiseksi – irti kuninkaan, kirkon, keisarin ja valtion holhouksesta.” Helsingin yliopiston rehtori Ilkka Niiniluoto, Helsingin yliopiston vuosipäivän juhlassa 26.3.2008¹⁷

Rehtori Niiniluoto viittaa yllä olevassa esimerkissään täysikäisyydestä Immanuel Kanttiin, joka (1990, alkup. 1784) tarkoittaa täysi-ikäiseksi tulemisella ”vapautumista itse aiheutetusta alaikäisyyden tilasta” ja rohkeutta käyttää omaa järkeä julkisesti ja vapaasti. Niiniluodon esimerkissä aiemmat viikkorahat joudutaan nyt ansaitsemaan omalla työllä. Nähtäväksi jää, miten yliopistot itse aiheutetun alaikäisyyden jälkeen rohkenevat käyttää omaa järkeään.

Yliopistomaailman muutokset – managerialistisen tehokkuuden edellyttäminen ja pelko itsemääräämisoikeuden kaventumisesta – ovat kiinnostaneet väitöskirjan tekijöitä yhä kasvavalla vauhdilla¹⁸. Korkeakoulupolitiikassa peräänkuulutetaan tehokkuutta ja suurempaa yhteiskunnallista hyötyä. Rekilän (2006, 9) mukaan valtiovallan edustajien tehokkuutta vaativissa puheenvuoroissa kuuluu omistajan ääni ja tyytymättömyys nykytilaan. Akateeminen maailma puolestaan tyypillisesti puolustaa vapautta, sivistystä sekä akateemisen maailman kykyä itse tehdä valintoja, jotka ennen pitkää palvelevat koko kansakuntaa (ks. myös Koski 1993; Rekilä 2006; *Suomen yliopistojen... 2005*). Tutkimuksissa on tosin saatu viitteitä siitä, että akateemisen maailman arvot olisivat muuttumassa ja eriytyvässä. Esimerkiksi Ziman (2002) katsoo, että yhteiset jaetut arvot ovat katoamassa; Clark (1998) puolestaan uskoo, että kas-

16 Osoitteessa (29.5.2008): http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/valikysymys_210508.pdf

17 Osoitteessa: http://www.helsinki.fi/lehdisto/rehtorin_puhe08.shtml, 29.5.2008

18 Uusmanagerialismin tuloa Suomen yliopistoihin on jäsenetty väitöskirjoissa mm. yliopiston sisäisten symbolisten järjestysten (Koski 1993) ja enteellisesti itseohjautuvien yliopistojen (Höhlttä 1995) sekä johtamiskulttuurin (Kekäle 1997) kautta. 2000-luvulla kiinnostusta ovat herättäneet mm. tulosohjaus (Treuthardt 2004), Euroopan unionin koulutuspolitiikka (Blomqvist 2007) sekä yliopistojen, valtionhallinnon ja markkinoiden suhteet (Rekilä 2006; Kivistö 2007).

vava markkinaorientaatio on yhteen sovitettavissa akateemisten arvojen kanssa. Moni myös katsoo, että valtion edellyttämät taloudelliset tai managerialistiset tehokkuusvaatimukset uhkaavat akateemisia arvoja.

Yliopistoa ei enää pidetä tieteellisestä sivistyksestä vastaavana kulttuuri-instituutiona, vaan pikemminkin tutkintoja ja erilaisia tutkimus- ja tuotekehittelypalveluja tuottavana laitoksena. (Aittola 1992)

Aittolan kommentin voi katsoa kumpuavan jyvaskyläläisestä 1970-luvun tutkimuksen uudistusta koskevasta sivistysyliopistokeskustelusta (esim. Mehtonen 1990). Toisaalta sama retoriikka jatkuu nykyisessä korkeakoulupoliittisessa keskustelussa, esimerkiksi tästä on Suomen yliopistojen rehtorien neuvoston ”Manifesti” (*Suomen yliopistojen... 2005*). Siinä rehtorien neuvosto esitti, että yliopistojen tavoitteet (mm. tehokkuus, huippututkimus, kansainvälisyys) ovat yhdenmukaiset valtion intressien kanssa. Yliopistot vain tahtovat tehdä asiat omalla tavallaan: Manifestissa sekä penätään lisää taloudellista ja toiminnallista autonomiaa että epäsuorasti myös innovaatioyliopistoa.¹⁹

Huolimatta kaipuusta vapauteen ja itseisarvoiseen toimintaan, yliopistot toistavat Rekilän (2004, 218) mukaan valtion asettamia tavoitteita omissa dokumenteissaan, ja esittävät ne lähtökohtina omalle suunnittelulle. Rekilä katsoo, että yliopistot osaa- vat käyttää valtio-ohjauksessa ja korkeakoulupolitiikassa käytettävää retoriikkaa hyväkseen, mutta kysyy missä määrin valtio-ohjaus vaikuttaa itse käytäntöihin²⁰. Rekilä kyseenalaistaa missä määrin niinkin löyhäsidonnaista organisaatiota kuin yliopistoa on edes mahdollista ohjata. Tutkimukseni käsittelee osin samaa korkeakoulupoliittisen ohjauksen teemaa, mutta opiskelijan näkökulmasta: missä määrin yliopistot aidosti lähtevät toteuttamaan valtio-ohjauksen tavoitteita ja missä määrin hakijat ja opiskelijat toimivat näiden suuntalinjojen mukaisesti. Tutkimukseni lopussa pohdin käytännön kannalta sitä, missä ohjaussuhde horjuu: opetusministeriön ja yliopiston, yliopiston ja opettajakunnan, opettajakunnan ja opiskelijoiden, vai kenties opetusministeriön ja opiskelijoiden välillä.

Yliopisto-opiskeluun managerialistiset muutokset ja tehokkuusvaatimukset eivät ole vielä vaikuttaneet täydellä ankaruudella. Vuoden 2005 lakimuutoksella siirryttiin kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään Bolognan prosessin mukaisesti ja ehdolliseen opintoaikojen rajaukseen. Vuoden 2010 alusta voimaan tulleen lain tavoitteena on yliopiston taloudellisen autonomian lisääminen (*Yliopistolaki 558/2009*). Opiskelijoiden näkökulmasta tilanne on kiinnostava, sillä uuden lain mukainen tilanne edellyttää uudenlaista varainhankintaa. Pääsääntöisesti länsimaissa osa rahoituksesta tulee opiskelijoilta, nyt tehty lakimuutos ei tuonut lukukausimaksuja suomalaisopiskeli-

19 Rehtorien neuvoston tavoitteet ovat näiltä osin toteutuneen huomattavan tarkasti. Innovaatioyliopisto muodostettiin Aalto-yliopiston nimellä Helsingin kauppakorkeakoulusta, Teknillisestä korkeakoulusta sekä Taideteollisesta korkeakoulusta. Uudenlainen taloudellinen itsenäisyys luotiin vuoden 2010 alusta voimaan tulleella lailla (*Yliopistolaki 558/2009*).

20 Vastaavan tuloksen saa myös Nokkala (2007), jonka mukaan korkeakoulupoliittiset toimijat osaa- vat käyttää erilaisissa yhteyksissä asetettuja tavoitteita hyväkseen (mm. koulutuksen kehittämissuunnitelmat Suomessa ja Euroopan unionissa).

joille. On kuitenkin oletettavissa, että osa yliopiston rahoituksesta tulee jatkossa Suomessakin opiskelijoilta, heidän vanhemmiltaan, maksusitoumuksista tai muista käytössä olevista rahoituslähteistä. Koulutuksen maksullisuus todennäköisesti myös muuttaisi suhtautumista koulutukseen. Koulutuksen maksullisuuden vastustajat epäilevät, että muutos olisi huonoon suuntaan ja että opiskelijat muuttuisivat vaativiksi koulutuspalveluja vaativiksi asiakkaita. (ks. esim. Williams 1998) Ylioppilajärjestöt ovat heränneet osoittamaan mieltään maksuttoman opetuksen puolesta. Suuria massatapahtumia näistä mielenosoituksista ei kuitenkaan ole muodostunut. Opiskelu sisältää suhteellisen vapauden edelleenkin, vaikka opiskeluprosesseja onkin yritetty tehostaa. Tenttien uusiminen ja niihin tulematta jättäminen on useissa yliopistoissa mahdollista, ei tosin aivan ilman rajoituksia. Yliopistokoulutus on edelleen ilmaista, yliopistossa voi edelleen olla kirjoilla, vaikkei opiskele, eikä opiskeluaikakaan ole tarkkaan rajattu. Ensimmäistä suurempaa rypästä opinto-oikeuden jatkamista koskevia anomuksia odotetaan vuonna 2012, jolloin ensimmäisen kaksiportaista maisteritutkintoa suorittavan vuosikerran opintoaika täyttyy.

2.3 Kesto-ongelma säilyy: pitkät opintoajat

Kansainvälisesti vertaillen suomalaiset tutkintoajat ovat pitkiä (ks. esim. *Education at... 2004*, 60). Opintoaikojen lyhentäminen on asetettu korkeakoulupoliittiseksi tavoitteeksi kaikilla vuosikymmenillä 1960-luvulta alken. Keskustelua pitkät opintoajat ovat herättäneet aiemminkin. Merenluodon (2009) löytämän esimerkin mukaan jo 1880-luvulla ollaan oltu huolestuneita lääkäreiden 13 vuotta pitkistä opiskeluaajoista; ja asiasta käytiin runsaasti keskustelua myös 1930-luvulla kun yliopistokoulutettavien määrä nousi jo 25 000:een (Liite 3). Tavoitteista huolimatta opintoajat eivät ole lyhentyneet koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaisesti. 1960- ja 1970-luvuilla perustutkinnon tavoitteellinen suoritus aika oli neljä vuotta; 1980-luvulla tavoiteaika nostettiin viiteen vuoteen. Vuonna 2005 keskimääräinen tutkinnon suoritus aika oli 6,5 vuotta. Globalisoituvassa maailmassa koulutuspolitiikassa ollaan huolissaan imagosta sekä velvoitteiden toteuttamisesta sekä taloudellisesta kilpailukyvyistä (esim. Bolognan prosessi). Pitkät opiskeluaikat lieveilmiöineen voi tulkita esteettiseksi haitaksi, suomalaisen maineen häpeätahraksi, mutta kyse on myös kansantaloudellisesta huolesta, opiskelijat halutaan nopeasti työelämään. (*Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003*; Kivinen et al. 1993; Marin 1970; Merenluoto 2009; Pajala & Lempinen 2001; Silvonen 1996) 1990-luvulle asti ohjausjärjestelmän huomio kiinnittyi lähinnä opintoaikoihin, opetuksen laadun ongelmien ja opetuksen kehittämisen noustessa tarkastelun keskiöön sen jälkeen. (Marin 1970; Merenluoto 2009; Pajala & Lempinen 2001; Silvonen 1996) Suomessa ajallisesti rajoittamattomasta opinto-oikeudesta luovuttiin vuodesta 2005 alkaen kaksiportaisessa tutkintojärjestelmässä opiskelevien osalta (*Laki yliopistolain... 556/2005*). Ohjausjärjestelmän ongelmissa on kuitenkin usein kyse eri asioista kuin opiskelun ongelmissa. (Kurri 2006; Marin 1970; Pajala & Lempinen 2001; Uski 1999; Vesikansa et al. 1998).

Opiskelijavalintaa, väli vuosia, opintojen keskeytymistä jai alan vaihtoa sekä osa-aikaista opiskelukulttuuria on pidetty valtionhallinnon toimenpideohjelmassa ja kehittämissuunnitelmissa syypäänä hukkakäyntiin ja pitkiin opintoaikoihin (*KESU 1999–2004; KESU 2003–2008; KESU 2007–2012; Ei paikoillanne... 2010*). Tutkimuksin ei kuitenkaan ole voitu osoittaa, että opiskeluajat näistä syistä venyisivät tai että pitkät brutto-opiskeluajat olisivat sinänsä huono asia (ks. esim. *Kivinen et al. 2002; Kivinen ja Nurmi 2008; Marin 1970; Silvonen 1996*), vaikka taloudelliset rajoitteet ja resurssit on hyväksyttävä terveen kansantalouden pohjaksi. Pikemminkin on niin, että talouskeskeisessä ajattelussa pitkät opintoajat ovat pahasta. Managerialistisessa diskurssissa molemmat näyttävät tehottomuutena; parsonslaisen funktionalismin termein kyseessä olisivat korkeakoulutuksen dysfunktiot (ks. esim. *Marin 1970; Parsons 1951; Parsons & Platt 1973*). Virallisista puheenvuoroista unohtuvat helposti – kuten talouskeskeiselle ajattelutavalle onkin ominaista – monet muut ei-mitattavissa olevat arvot, kuten henkilökohtainen kasvu tai sivistys. Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että eräillä koulutusaloilla väli vuoden pitäminen on opintojen etenemisen kannalta jopa hyväksi. Väli vuoden aikana opiskelijoiden motiivit ja tavoitteet selkiytyvät, millä on yleensä selvä opintoja tukeva sekä keskeyttämistä vähentävä vaikutus. Opiskelijan kannalta väli vuodet voivat olla parsonslaisittain funktionaalisia (ks. myös esim. *Aittola 1988; Marin 1970*) Ensimmäinen kyse on pitkästä siirtymästä korkeakoulutukseen, opiskelijat ovat jo yliopisto-opinnot aloittaessaan vanhempia kuin monissa vertailumaissa. (*Kivinen ja Nurmi 2008*) Korkeaan aloitus- ja valmistumisikään liittyy ”ylioppilassuma” eli opiskelupaikkaa olevien nuorten suuri joukko. Suma johtuu toisaalta uusien ylioppilaiden kasvavasta määrästä toisaalta siitä, että jo opinto-paikan saaneet hakevat toista opintopaikkaa pääsykokeiden kautta. Ylioppilassuma kertoo korkeakoulutuksen arvostuksesta, opintopaikkaa haetaan uudelleen ja uudelleen. Sumaa on ehdotettu purettavaksi monenlaisilla järjestelyillä, jotka helpottaisivat siirtymää yliopistoihin heti lukion jälkeen. Viimeisimmässä ehdotuksessa on esitetty, että aiemman korkeakoulupaikan saaneet ja tutkinnon suorittaneet valittaisiin eri kiintiöissä kuin pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneet. Toisaalta suman on ennakoitu hälvenevän pienentyvien ikäluokkien myötä. (*Ei paikoillanne... 2010*)

Toiseksi kyse on pitkistä opintoajoista, johon syypäänä on pidetty osa-aikaista opiskelukulttuuria (*Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003; KESU 2003–2008*). Osa-aikaiseen opiskeluun liittyy erityisesti opiskeluaikainen työssäkäynti, mutta myös opintojen ja perheen yhteensovittaminen sekä lyhyet lukuvuodet ja alhaiset opintopistekertymät. Suomessa ei ole virallista tapaa määritellä opiskelun osa-aikaisuutta. Osa-aikaisuuden voi määritellä esimerkiksi sen perusteella edistyvätkö opinnot opinnotuen edellyttämällä tavalla. Vuonna 2008 opintotuki edellytti opiskelijan suorittavan 4,8 opintopistettä tukikuukautta kohden. 2010-luvun taitteen rahoituskriteerit edellyttävät täyspäiväiseltä (FTE) opiskelijalta 45 opintopistettä vuodessa eli hieman

enemmän kuin opintotuki (*Opetusministeriön asetus 771/2009*).²¹ Tightin (1991, 2–4) opiskelijälähtöisen määritelmän mukaan osa-aikaisia opiskelijoita ovat ne, jotka eivät halua tai pysty osallistumaan kokopäiväiseen opiskeluun. Suomeen Tightin määritelmä sopii, sillä suurin osa osapäiväisesti opiskelevista rahoittaa opiskeluaan tai perheensä toimeentuloa työssäkäynnillä eikä siten halua tai pysty osallistumaan kokopäiväiseen opiskeluun.

Osa-aikaisuus liittyy pitkälti opiskeluaikaiseen työssäkäyntiin. Toisaalta opiskeluaikaista työssäkäyntiä pidetään valtionhallinnon taholta etupäässä syntinä, josta on syytä päästä eroon. Opiskeluaikaisen työssäkäynnin katsotaan venyttävän opintoaikoja sekä vievän työpaikkoja muilta tarvitsevilta. Toisaalta taas työkokemus parantaa usein työllistymismahdollisuuksia. (*Kivinen et al 2002, 78; Kivinen ja Nurmi 2008; KESU 2003–2008; Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003, 18; Lindberg 2008*) Opinnot rahoittamiseen omalla työssäkäynnillä on Suomessa vahvat perinteet, voi sanoa, että työssäkäynti on muodostunut osaksi opiskelukulttuuria. Tutkimusten perusteella työssäkäyntiä ei kuitenkaan voi pitää pääsyyinä heikosti edenneisiin opintoihin; työssäkäynnillä ei näyttäisi olevan yksiselitteistä vaikutusta opintoaikoihin. (Aaltonen 1992; Ahrio & Holttinen 1998; *Helenius 1991; Kivinen et al. 2002; Kivinen ja Nurmi 2008; Kurri 2006, 22; Liljander 1996; Lindberg 2008; Marin 1970; Merenluoto 2005; Merenluoto 2009; Teichler 2003*) Pikemminkin kyseessä on yhtälö, jossa opiskelijan oma motivaatio ja kyky yhdistää opinnot ja työ toisiinsa, voivat yhtä hyvin venyttää opintoja kuin kannustaa nopeaan valmistumiseen. Lopputulos voi hyvin olla opiskelijan kannalta paras: hyvän ja mieleisen työpaikan löytyminen vaivattomasti valmistumisen jälkeen. Eikä korkeakouluopintojen kesken jääminenäkään aina ole huono ratkaisu, sillä sekin voi olla osa elämän tärkeitä valintoja. Loppukaneettina voi yhtyä Marinin toteamukseen siitä, ettei se, mikä julkisuudessa nousee tai nostetaan esiin aina tunnu osuvan asian ytimeen, perusopiskelijan arkeen:

Nyt käsiteltävät ongelmat eivät ehkä välttämättä ole sellaisia, jotka muodostaisivat opiskelijalle itselleen todellista ongelmaa tai jotka olisivat juuri tällä hetkellä erityisen ajankohtaisia, vaan pikemminkin sellaisia, jotka tuntuvat vähemmän suotavilta etenkin talousmiehistä, korkeakoulusuunnittelijoista tai osallistumisintoilijoista. (Marin 1970, 9)

21 Opintotuen saamiseen ehdotettu kiristyksiä opetusministeriön uudessa kehittämissuunnitelmassa (*Korkeakouluopintojen edistymisen... 2010*) "Laskennallisen opiskelijamäärän" osalta ehdotukseen sisältyy mm. vähintään 30 opintopistettä lukuvuodessa suorittavien opiskelijoiden osuus. Opetusministeriön asetuksen (771/2009) perusteella yli 30 opintopistettä vuodessa suorittavista (FTE1-opiskelijoista) jaetaan "perusrahoitusta" ja yli 45 opintopistettä vuodessa suorittavista sekä seitsemässä vuodessa valmistuvista "laaturahoitusta". Laaturahoitusta esitetään siis maksettavaksi kun tavoitteet ylittyvät kahdella vuodella. Uusimmissa suunnitelmissa FTE-laskennasta on luovuttu ja tuloksellisuuskriteeriksi on esitetty 55 opintopistettä (*Laadukas, kansainvälinen... 2011*).

3 Yliopisto-opiskelu tutkimuksen kohteena

Yliopisto-opiskelu on ollut kiinnostava kohde tutkijoista ja yliopistoihmisistä; aihe tulee lähelle omaa työtä ja aineiston hankkiminen on helppoa. Suomessa yliopisto-opiskelusta on tehty lukuisia väitöskirjoja 1950-luvulta lähtien²² sekä erityisesti 1990-luvulta alkaen runsaasti selvityksiä ja raportteja opiskelun ongelmakohdista ja opintojen etenemisestä²³. Aihealueen väitöstutkimus kattaa opiskelu-uran perhetaustasta, aiemmista opinnoista ja opintoihin hakeutumisesta valmiiden maisterien työllistymiseen²⁴. Kasvatustieteellinen tutkimus pureutuu lähinnä opiskelijoiden oppimiseen tai asenteisiin, sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa on puolestaan vahva perinne opiskelijoiden taustan tutkimuksessa. Ulkomaista tutkimusta yliopisto-opiskelusta on runsaasti, mutta suomalaisessa opiskelijaelämässä on vahva oma leimansa: pitkät opintoajat, lukukausien aikainen työssäkäynti, ilmainen koulutus sekä laaja opiskelijakunta (*Kivinen et al. 2002, 77*). Ulkomainen korkeakoulututkimus ei siten pureudu kaikilta osin samoihin kysymyksiin kuin kotimainen.

Puheenaiheet opiskelijoita koskevassa väitöstutkimuksessa eivät juuri ole muuttuneet, puhetaan sen sijaan ovat muuntuneet sitäkin enemmän. Marin (1970, 7) aloittaa väitöskirjansa lausumalla: ”Tutkimus on kartoittava ja kuvaileva, suoraan sanoen 1960-lukua syleilevä, ilman syvällisempää teoreettista tai periaatteellista keskustelua”. Nykyisessä väitöskulttuurissa lause kalskahtaisi perin oudolle. Myös teoreettiset ja metodologiset lähestymistavat ovat vaihdelleet. Marin valotti opiskeluongelmia tilastollisesti Parsonsin funktioanalyttisin käsittein muun muassa ”vieraantumisen” avulla. Koulutussosiologisessa tutkimuksessa on käytetty muun muassa Bourdieun ajatuksia erilaisilla ”kentillä tarvittavista pääomista” (ks. esim. Ahola 1995; Lähteenoja 2010; Nori 2011) Tieteenalakuulttuurit ovat olleet yksi tärkeä teoreettinen lähtökohta, jota edustaa Ylijoen (1998) tutkimus ”akateemisesta sosialisaatiosta” eri oppiainekulttuureissa. Oppimista on tutkittu erityisesti psykologiassa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian avulla, tätä suuntausta edustaa Engeström (1987).

Lähimmäs omaa lähestymistapaani ja aihepiiriäni tulevat yliopisto-opiskelua kokonaisvaltaisemmin tarkastelevat Aittola ja Ylijoki. Aittola (1986; 1988; ks. esim.

22 1960–1970-luvun opiskelijamaailmaa kuvasivat ja aiheesta väittelivät alansa suomalaiset uranuurtajat Marjatta Marin (1970) ja Yrjö-Paavo Häyrynen (1970). Korkeakoulututkimuksen aihepiiristä ovat väitelleet myös Yrjö Littunen (1956), Päivi Elovainio (1969) ja Matti Parjanen (1979).

23 Erilaisia selvityksiä ja opettajien ja tutkijoiden analyysseja oman opetustyön innoittamina ovat tehneet mm. (ks. esim. Hakala 1996; Lairio & Penttilä 2007; Nummenmaa et al. 2005; Penttinen 2005; Ylijoki 1992; Ylijoki & Ahrio 1995).

24 Sakari Ahola (1995) tarkastelee yliopiston muuttumista eliitin koulutusinstituutiosta massayliopistoksi sekä perhetaustan vaikutuksia. Susanna Lähteenoja (2010) on selvittänyt opiskelijoiden integroitumista yliopistoon. Juha-Pekka Liljander (1996) on tutkinut erilaisia opintouria ja keskeyttämiseen vaikuttaneita syitä. Jarkko Mäkinen (2004) on selvittänyt valmistumiseen vaikuttavia tekijöitä erilaisten ”yleisten opiskeluorientaatioiden” kautta. Satu Merenluoto (2009) on väitellyt nopeaan valmistumiseen johtavista tekijöistä. Matti Lindberg (2008) on puolestaan tehnyt vertailevaa tutkimusta yhdeksän Euroopan maan yliopisto-opiskelijoiden koulutusurista ja työllistymisestä.

1992) on tarkastellut ”uuden opiskelijatyypin” syntyä, elämänvaiheita sekä tieteenala-kohtaisia habituksia 1980-luvun lopun yliopistossa. Ylijoki (ks. esim. 1992; 1998; 2000) puolestaan analysoi 1990-luvun eri oppiainekulttuureita nostamalla esiin tieteenala-kohtaisia piirteitä sekä opiskeluaikaisia identiteetti- ja kulttuuriprojekteja. Aittolan ja Ylijoen tutkimuksissa on kaikuja yhteiskunnasta, mutta varsinaisesti yhteiskunnallisia ne eivät ole. Oman tutkimukseni olen sijoittanut kiinteämmin yhteiskunnalliseen kontekstiinsa: korkeakoulupoliittisiin tavoitteisiin, opiskelun aineellisiin ehtoihin sekä moderni/myöhäismoderni -keskusteluun.

Suomessa yliopisto-opiskelua leimaa vahvasti opintojen luonne, asiantuntijaksi kasvu itsenäisyyttä edellyttävässä ja vapauksia tarjoavassa instituutiossa. Toisaalta opiskelua ohjaavat hyvinkin selkeästi ilmaistut tavoitteet (esimerkiksi ohjeelliset suoritusajat ja tutkintovaatimukset), toisaalta opiskelukulttuuria välitetään hienovaraisemmin. Opiskelukulttuuri on hyvin kestävä, opiskelijat tulevat omaksuneeksi osin hyvin samantyyppisiä näkemyksiä ja käytäntöjä eri aikoina, vaikka yhteiskunnallinen tilanne muuttuu. Akateeminen opiskelukulttuuri sisältää yhteisiä eri aloja koskevia piirteitä mutta myös vahvasti oppiaine- ja oppialasidonnaisia piirteitä, joita selittävät osin eri tiedekulttuurit. Esimerkiksi näkemys siitä, että akateeminen vapaus tarkoittaa vapautta jäädä pois luennolta ilman erityistä syytä, jaetaan useimmilla aloilla eri aikoina, vaikkei opiskelun vapautta käytännössä juuri olisikaan. Opiskelu saa lisäksi merkityksiä tulevaisuudesta, tulevista työnkuvista ja työllisyystilanteesta käsin. Opiskelu on aina myös opiskelijan, yksilön toimintaa. Siihen tuo omat vivahteensa ikä, motiivit ja tavoitteet sekä elämäntilanne. Nuorille yliopisto-opiskelu on osa aikuistumisprosessia, mutta vanhemmille tai perheellisille se merkitsee monien osa-alueiden yhteensovittamista. Opiskelu voidaan näin nähdä monisäikeisenä toiminnan kokonaisuutena, jollaisena sitä myös tutkimuksessani tarkastelen.

3.1 Yliopisto omana maailmanaan, omine vapauksineen

Bourdieu ja Passeronin (1979, 28–40) mielestä yliopisto-opiskelu on elämää ”*eriaikaisella saarekkeella*”, pienessä kylässä, jossa opiskelijat seurustelevat toisten opiskelijoiden ja muiden kylän asukkaiden kanssa. Opiskeluaikaa he kuvaavat noviisijaksiksi, jona opiskelijat voivat keskittyä opettelemaan erilaisia tiedollisten, sosiaalisten ja kulttuuristen kenttien hallintastrategioita sekä keräämään kentillä tarvittavia pääomia. Eriaikaisella saarekkeella yliopisto-opiskelijat voivat välttää monia palkkatyötä tekevien elämää sääteleviä ulkoisia pakkoja, kuten esimerkiksi ehdottomia aikatauluja ja pakollista läsnäoloa.

The student situation enables the temporal frameworks of social life to be broken, or their priorities reversed. Realizing on is a student means first, and perhaps foremost, feeling free to go to the movies at any time and therefore never on a Sunday when other people do; contriving to weaken or reverse the major oppositions which imperiously organize adults’ work and leisure; flouting the distinction between weekend and weekdays, day and night, work time and playtime. Bourdieu & Passeron (1979, 29)

Bourdieu ja Passeronin (1979, 40–48, 55) mukaan akateeminen vapaus antaa opiskelijoille myös mahdollisuuden identiteettikokeiluihin ja identiteetteihin, jotka eivät myöhemmin elämässä ole mahdollisia. Omaa opiskeluaikaista identiteettiä voi rakentaa tietyllä tapaa puhtaalta pöydältä huolimatta taustasta tai tulevaisuuden ammatista. Olennaista kuitenkin on ymmärtää, ettei opiskeleminen merkitse tietyn asian – maisterintutkinnon – tuottamista, vaan itsen luomista. Opiskelu merkitsee itsen luomista kykeneväksi ”tuottamaan”. Mikä tuo kyky ”tuottaa tulevaisuudessa” on, riippuu luonnollisesti niin ihmisestä, koulutuksesta kuin tulevaisuudestakin. Tämä luominen on opiskelijan omalla vastuulla. Opiskelijan ainoaksi tehtäväksi jää Bourdieu ja Passeronin mukaan työskennellä oman ”opiskelijuutensa” lopettamiseksi. Tässä prosessissa opiskelija myös työskentelee sen eteen, että ”opettaja lakkaisi olemasta opettaja” ja vastaavasti opettajan keskeinen tehtävä on työskennellä sen eteen, että hän lakkaisi olemasta opettaja.

To study is not create something but to create oneself”(..) to study is not to produce, but produce a capacity to produce. (..) The student has and can have no other task than to work toward his own disappearance qua student”. Bourdieu & Passeron (1979, 55)

Opiskeluaikaa voi kuvata kehityspsykologi Eriksonin (1980) käsittein nuoruutta pidentäväksi moratorioksi, eräänlaiseksi maksun lykkäykseksi. Sosiologi Ziehe (1991, 54–57) puolestaan kyseenalaistaa ajatuksen opiskelijaelämän vapaudesta ja opiskelusta moratoriovaiheena. Hänen mukaansa huolimatta siitä, että yksilölliset elämäntavat koskevat yhä laajempaa osaa nuorten ikäryhmästä, mahdollisuus olla nuori ja elää moratoriovaihetta on käynyt yhä vaikeammaksi yhteiskunnallisten paineiden alla. Suomalaisessa yliopistomaailmassa moratoriovaihe on ollut varsin pitkä, mahdollisesti elinikäinen. Nykyisin kaksiportaisessa tutkintojärjestelmässä aloittavien opiskeluoikeus on ajallisesti rajattu, tosin yliopisto voi hakemuksesta antaa jatkoaikaa opintojen loppuunsaattamiseen. Aiemmassa tutkintojärjestelmässä (ennen vuotta 2005) aloittaneita laki ei toistaiseksi koske. (*Laki yliopistolain...556/2005*) Vuosituhannen lopussa tehdyissä tutkimuksissa tamperelaiset yliopisto-opiskelijat tunnistivat vahvasti akateemisen vapauden ja arvostivat sitä (Ylijoki 1998; Ahrio, Holtinen 1998). 1990-luvun puolivälissä Tampereen yliopistosta valmistuneet kuvaavat opiskeluaikaa vapaana ja henkilökohtaisesti merkittävänä kasvun aikana, elämänvaiheena, jossa henkilökohtaista kasvua ja sosiaalisten suhteiden merkitystä on vaikea erottaa tiedollisen ymmärryksen lisääntymisestä. Ylijoki (1998, 40) esittääkin, että akateeminen vapaus on yksi yliopiston tärkeistä arvoista, johon sitoudutaan ja jonka kautta erottaudutaan muista koulutusinstituutioista. Moratoriokauden voi katsoa jatkuneen Suomessa – tai ainakin Tampereen yliopistossa – vuosituhannen taitteeseen.

Osin opiskelun vapaus liittyy suoraan opetussuunnitelmiin ja opetusjärjestelyihin. Opiskelu yliopistossa on muihin koulutusinstituutioihin verrattuna varsin vapaa ja itsenäistä. On opiskelijan vastuulla, mitä hän oppii ja mihin hän osallistuu sekä missä tahdissa opintonsa suorittaa. Opiskelukulttuuri välittyy myös hienovaraisesti. Keskeisiä teemoja korkeakoulututkimuksessa ovat kysymykset leipäopiskelusta ja akateemisesta vapaudesta. Näistä ensimmäinen on luonnollisesti paha ja jälkim-

mäinen hyvä. Mistä tällaiset näkemykset omaksutaan? Sitä, mitä opiskelijat tulevat oppineeksi tai sisäistäneeksi ilman että se kuuluu viralliseen opetussuunnitelmaan, on nimitetty piilo-opetussuunnitelmaksi (ks. esim. Broady 1986; Margolis et al. 2001, 6; Ylijoki 1998, 72).²⁵ Hiljainen tieto ja piilo-opetussuunnitelmat sosiaalistavat opiskelijoita myös pärjäämiseen, eräänlaisen yliopistopelin pelaamiseen (Ahola & Olin 2000; Bourdieu & Passeron 1979; Bourdieu 1984). Opiskelussa on omat sääntönsä, joita ei julkilausuta virallisesti, mutta joita käytetään toiminnassa ja sen arvioinnissa.

On esitetty, että yliopisto-opinnot ovat kokeneet perustavanlaatuisen muutoksen: akateemisesta opiskelusta on tullut *koulunkäyntiä*. Yliopisto-opinnot ovatkin monissa maissa 1970-luvulta alkaen ”koulumaistuneet” ja kurssimaistuneet. Opetusjärjestelyistä on tehty vähemmän vapaita ja itsenäisiä ja laajat opintokokonaisuudet on pilkottu suorituspisteillä mitatuiksi oppikursseiksi. (Huber 1984; Marton & Säljö 1976; Marton et al. 1997; Trowler 1998; Wagner 1982, 27–52) Koulumaisuuden on väitetty muuttaneen opiskelijoiden suhtautumista opiskeluun ja oppimiseen. On esitetty, että aidosti ja syvällisesti asioita pohtivien opiskelijoiden tilalle ovat tulleet opintoihin välineellisesti ja kevyesti suhtautuvat opiskelijat. Opiskelijoita on jopa kuvattu suorituspisteitä ja tenttivihjeitä keräileviksi, bluffaaviksi ja tentaattoreita mieliteleviksi koulunkävijöiksi. Snellmanin havainto 1800-luvulta kuitenkin kyseenalaistaa ”koulumaistumisen” alkamisen ajankohdan. Snellman kuvaa ’ikuista’ kysymystä leipäopiskelusta:

Entä akateemiset luennot? Niin, niillä käydään kahdesta syystä: (1) jotta päästäisiin hyviin väleihin luennoitsijan, tulevan kuulustelijan kanssa; (2) jotta opittaisiin muutamia tämän kuulustelijan mielifraaseja ja omaksuttaisiin hänen ilmaisutapansa. (Snellman 1990 (alkuper. 1837), 73)

3.2 Erilaisia aikoja

Opiskelijasukupolvien kiinnostuksen kohteet vaihtelevat (Aittola 1992, 34–35; Huber 1984, 243–251; Marin 1970), mistä kertovat myös tieteenalojen suosion vaihtelut. On esitetty, että opiskelijat muodostavat oman kulttuurinsa jonkinlaisena vasta-poolina edelliselle opiskelijakulttuurille (Aittola 1992, 35). Marinin (1970) mukaan yliopisto-opiskelu heijastaa 1960- ja 1970-lukua laajemmin: ”Ehkäpä asian voisi sanoa näinkin: ensin oli ”olen hämäläinen”-kausi, sitten ”olen medisiinari”-kausi ja nyt on ”olen radikaali”-kausi.” Ensimmäinen kausi viittaa Helsingin yliopiston osakuntien ”valtakauteen”, jolloin turvaa ja sopeutumisapua haettiin maakuntayhteydestä.

25 Jackson (1968) esitteli teoksessaan ”Life in Classrooms” ensimmäisenä käsitteen ”hiddin curriculum”, joka on tapana kääntää suomeksi piilo-opetussuunnitelmaksi. Suomalaiseen keskusteluun koulumaailmaa kuvaava termi nousi Broady (1986) kirjan suomennoksesta. Bourdieu ja Passeronin (1979) tutkimat opiskelijat pelasivat ”yliopistopeliä” 1970-luvun Ranskassa. Käsitettä on on korkeakoulumaailmaan soveltanut mm. Berghenhegouven (1987); hänen näkemyksensä mukaan kyse oli eräänlaisesta ”implisiittisestä koulutuksesta”. Englanninkielinen termi on laaja-alaisempi: opetussuunnitelman lisäksi se kattaa opintosuunnitelman, yleensä epäformaalin oppimisen sekä laajemmin sosiaalistumista koulumaailmaan. Margolixen ym. (2001, 6) yleismääritelmänä on ”The elements of socialization that take place in school, but are not a part of the formal curricular content”. Ylijoen (1998, 72) mukaan piilo-opetussuunnitelma pitää sisällään kaiken sen ylimääräisen, mitä opiskelijat tulevat oppineeksi varsinaisten oppisisältöjen ohella.

Seuraavaksi haettiin tukea ammatillisen identiteetin syntyyn kaudella tiedekuntayhdistystoiminnasta. Viimeisellä kaudella yhteiskunnallinen keskustelu vallan ja työn jaosta herätti voimakkaan aatteellisen järjestäytymisen, politisoitumisen: oli tärkeämpää tietää oliko joku radikaali vai konservatiivi kuin hänen ammatinsa.

Yliopisto-opiskelijoiden määrän kasvettua voimakkaasti 1900-luvun loppupuoliskolla, tutkijat ovat esittäneet, että opiskelijat ovat muuttuneet ja muuttumassa ja yleisesti ottaen huonompaan suuntaan.²⁶ (Aittola 1992, 32, 40–42; Bergenhenegouven 1987; Bourdieu & Passeron 1979, 67–68; Huber 1984, 243–251; Hämeen-Anttila 2006, 12; Lyotard 1985, 77–78; Wagner 1982, 27–52; Ylijoki & Hakala 2006, 25). Huber (1984) erittelee ansiokkaasti syitä, joita korkeakoulututkimuksessa on esitetty opiskelijoiden akateemisen tason laskulle: 1) Opiskelijoita ei pidetä kiinnostuneina mistään muusta kuin tutkinnon suorittamisesta, jonka tavoitteena on työpaikan turvaaminen. Näin opinnoista kaivataan käytännöllistä tietoa. Taustalla vaikuttavat akateemisten työnhakijoiden määrän lisääntymisestä johtuvat heikentyneet työllistymismahdollisuudet. 2) Opiskelijoita pidetään itsekeskeisinä, hemmoteltuina, herkkinä sekä kulutuskeskeisinä.²⁷ Näin opinnoistakin haetaan välitöntä henkilökohtaista tyydytystä. Kehityksen katsotaan johtuvan hyvinvointiyhteiskunnan aiheuttamasta veltoistumisesta sekä menetetyistä uskosta tieteen ja teknologian tuottamaan edistykseen ja kehitykseen.²⁸ 3) Opiskelijoita ei yksinkertaisesti pidetä tarpeeksi lahjakkaina, kykenevinä ja kurinalaisina. Oletuksena on, että opiskelijapohjan laajenemisen myötä opiskelijat ovat vähemmän kyvykkäitä niin älyllisesti kuin perhetaustastaan johtuen. Selitysmallit eroavat Huberin mielestä sen mukaan missä määrin niissä otetaan huomioon pelkästään opiskelijat ja missä määrin myös yhteiskunnalliset sekä yliopistoja koskevat muutokset.

Huber (1984) tuo esille edellisten lisäksi neljän muuta vaihtoehtoa: opiskelijat eivät välttämättä ole tyhmistyneet ja huonontuneet vaan pikemminkin muuttuneet uuteen suuntaan. Taustalla vaikuttaa ensinnäkin opiskelukulttuurin muuttuminen pitkälti osa-aikaiseksi. Osa-aikaisia ovat aikuisopiskelijat, jotka elättävät perhettään, mutta myös yhä useammat nuoremmat opiskelevat osa-aikaisesti lukukausien aikaisen työssäkäynnin lisääntyessä. Huberin mukaan saksalaisopiskelijoista kävi 1980-luvulla lukukausien aikana töissä 40 prosenttia. Samanaikaisesti opiskeluaikainen asuminen oli muuttunut. Opiskelija-asuntoloiden soluhuoneista on siirrytty yksiöihin ja jaettuihin vuokra-asuntoihin, mikä on tuonut uudenlaista mukavuutta ja vapautta opiskeluaikaiseen elämään. Opiskeluaikaisessa asunnossa voi myös viihtyä. Toisena syynä Huber pitää opiskelijoiden halua lykätä päätöksiä myöhemmäksi ja pidentää moratoriovaihettaan. Työssäkäynnillä turvataan niin taloudellista itsenäisyyttä, asu-

26 Opiskelijoita pidetään usein aiempaa heikommin tai eri tavalla motivoituneina. Hämeen-Anttilan (2006, 12) mukaan tällaiset opiskelijat asettavat opettajan haastavan tilanteen eteen: miten motivoida opiskelija, joka mieluummin istuu jossain muualla. Opiskelijoilta hän edellyttää kuitenkin jonkinlaista tasoa: ”Toisaalta on kohtuullista odottaa, että korkeakoulutukseen valikoitunut opiskelija on jo oppinut oppimaan.”

27 Näkemys perustuu Ziehen ajatuksiin narsistisen persoonallisuuden synnystä (Ziehe 1981).

28 Giddensin (1991) näkemykset modernista/myöhäismodernista perustuvat myös ajatukseen yksilöiden perustavanlaatuisesta muuttumisesta myöhäismodernissa sekä kehityskulun murentumisesta, josta tarkemmin seuraavassa luvussa.

mismuotoa kuin elämäntyyliäkin. Opiskelijat lykkäävät suurempia päätöksiä kuten puolison valintaa sekä koulutus- ja urapäätöksiä. Moratoriovaihe antaa mahdollisuuksia pidentää identiteetin etsintää ja jatkaa elämäntapakokeiluja. Kun opiskelijat rahoittavat elämäntapansa osin omalla työssäkäynnillään, he katsovat, ettei ei siihen pitäisi olla kenelläkään huomautettavaa. Huberin mukaan isompiin kaupunkiin on muodostunut kulttuuri, jossa epäsäännöllisen toimeentulon voi yhdistää monenlaisen mielekkääseen tekemiseen ja arvostettuun (opiskelija)kulttuuriin. Opiskeluai-ka ei näin ole pelkästään köyhää ja ankaraa puurtamista tulevaisuuden eteen, vaan opiskeluai-ka elämänvaiheena voi olla varsin miellyttävä. Kolmanneksi Huber pohtii, missä määrin yliopisto-opiskelukulttuuri eroaa muusta nuorisokulttuurista. Onko nuoriso ehkä omaksunut ajatuksen, että jos tulevaisuus ei tuokaan taloudellisia rikkauksia, se voi olla – tai pitää olla – rikasta muuten vain? Neljänneksi Huberin mukaan opiskelijoita ei tule tarkastella kokonaisuutena, vaan eri alojen opiskelulla sekä opiskelijapohjalla on eroja esimerkiksi iän suhteen. Opiskelutahtiin vaikuttavat erot sekä opiskelukulttuurissa että tulevaisuuskuvin, työttömäksi ei ehkä ole kiirettä, mutta leveä leipä saattaa houkuttaa.

Jyväskyläläisopiskelijoita 1980-luvulla tutkinut Aittola (1992) esittää, että on syntynyt ”uusi opiskelijatyyppe”. Aittolan mukaan opiskelijat *eivät enää halua* käyttää kaikkea energiaansa opiskeluun (vrt. Snellman 1990 (alkuper. 1837)). Aittolan (1992, 32) mukaan 1980-luvun opiskelijoille opinnot olivat lähinnä heidän oman elämänsä kehitysvaihe, opinnoilla oli merkitystä lähinnä heille itselleen. Opinnoista ammenne-taan sisältöä ja ratkaisumalleja omaan elämään. Syipäinä muutokseen Aittola (1992, 10, 28) pitää 1) koulutusekspansion aiheuttamaa opiskelija-aineksen erilaistumista sekä 2) yliopiston koulumaistumista. Hänen mukaansa opiskeluai-ka on muuttumassa välineelliseksi *kouluttautumiseksi* (kursiivi Aittolan) tiettyihin ammattitehtäviin ei *sivistymiseksi*. Edellisten lisäksi Aittola 3) opiskeluai-kaa ”intellektuaalisena noviisivai-heena”, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus kokeilla ja tehdä väliaikaisia valintoja ennen vakiintuneen elämäntavan aloittamista (ks. myös Huber 1984; Bourdieu & Passeron 1979, 46). Nykyisin voi tietysti kysyä, missä määrin ”vakiintunut elämäntapa” alkaa opiskelujen päätyttyä ja missä määrin muutokset jatkuvat myös perhe- ja työelämässä. Aittola esittää Ziehen (1991, 54–57) tapaan, että aikaa kokeilemiseen ja sivistymiseen on aiempaa vähemmän. Lisäksi Aittola yhtyy niihin tutkijoihin, joi-den mukaan kyse on 4) uudeltaisesta nuorisosta, josta yhteiskunnallisten muutosten myötä on kehittynyt aikaisempaa yksilöllisempi, mutta myös haavoittuvampi ja itse-keskeisempi (Aittola 1992, 32; Giddens 1991; Huber 1984; Ziehe 1981). Aittolan (Aittola 1992, 11) mukaan 1980-luvun opiskelijat edustavat Roosin (1988, 18–20) esittelemää ”hyvinvoinnin sukupolvea”. He ovat syntyneet pääosin ”1960-luvulla, jol-loin aineellinen hyvinvointi lisääntyi, mutta työn ja traditioiden elämää ohjaava vai-utus alkoi vähentyä”. Roosin mukaan (1988, 18) ”Tätä aktiivista sukupolvea leimaa tietty kriittisyys ja etsintä. (...) Harrastukset suuntautuvat edellisistä sukupolvista mel-koisesti poiketen kodin ulkopuolelle. (...) Käydään elokuvissa, ravintoloissa, tavataan ystäviä. Harrastuksiin kuuluvat tennis, slalom, jazz-tanssi, squash ja aerobic. Vähi-ten tätä sukupolvea kiinnostavat toimiminen ammattijärjestöissä ja arkiruoan laitto.”

”Uuden opiskelijatyypin” voi katsoa edustavan aiempia opiskelijasukupolvia vahvemmin Giddensin esittämää kuvaa myöhäismodernista yksilöstä (Giddens 1991). Äkki-seltään on kuitenkin vaikea nimetä mikä nettielämän lisäksi erottaisi nykypöskelijän edellisestä kuvauksesta. Slalomin sijaan toki puhutaan snoukkaamisesta, ruuanlaitto on suosittua monissa trendejä seuraavissa piireissä ja jazz-tanssin on korvannut vaika zumba.

Aittola (1992, 33) esittää, että opiskelulla ei ehkä 1980-luvulla ollut entisen kaltaista ”statusta ja auraa” ja se oli lähentynyt pakkotahtista työntekoa. Hänen mukaansa opiskelijat eivät enää halunneet korostaa olevansa opiskelijoita, he vain opiskelivat omien intressiensä mukaisesti. Huberin (1984) mukaan 1980-luvun opiskelijat viivyttelivät astumista kovaan taloudelliseen pyörytykseen, kun taas Buchmannin (1989) mukaan ”1980-lukua hallitsi taloudellisen kasvun ja teknologisen edistyksen mukainen kova taloudellinen rationaalisuus, kansainvälistyminen sekä yksilön omaan edistykseen uskova individualismi”. Samantyyppisen kuvan on saanut Altbach (1991, 117–118) 1980-luvun saksalaisopiskelijoista, jotka pitivät tärkeinä lyhyttä opiskeluaikaa, hyväpalkkaista työtä sekä nopeaa uralla etenemistä. Myös Bergenhenegouvenin tutkimuksessa saatiin viitteitä siitä, että opiskelijat kaipasivat erityisesti työelämässä tarvittavia taitoja ja soveltamiskelpoisia valmiuksia (Bergenhenegouven 1987). Näyttää siltä, että opiskelijat ovat näin osin samanlaisia ja osin erilaisia eri aikoina. Kun palaa vielä varhempaan kirjallisuuteen, mikä tämän ajan oikeastaan erottaa muusta?

Kaikkien nykyisten kasvatusjärjestelmän perusteita koskevien väittelyjen taustalla väijyy jollakin ratkaisevalla paikalla ammatti-ihmisyyttä edustavan ”spesialistin” kaikkein intiimeimpiinkin kulttuurisiin kysymyksiin tunkeutuva kamppailu aikaisempaa ”kulttuuri-ihmistä” vastaan. Tätä kamppailua määrittää kaikkien julkisten ja yksityisten auktoriteettisuhteiden vastustamattomasti laajeneva byrokratisoituminen sekä jatkuvasti lisääntyvä ammatti-ihmisyyden ja spesiaalitetien tarve. (Weber 1990 (alkuper. 1925), 117)

3.3 Erilaisia opiskelualoja

Korkeakoulututkijoita on pitkään kiinnostanut se, eroavatko eri alojen opiskelijat. Suomessa Marin (1970) tutki 1960-luvulla eri tiedekuntia ”opintoympäristöinä”. Hänen johtopäätöksensä, niin kuin muidenkin perässä tulevien on: eri alat eroavat toisistaan. Opiskelijat eroavat jo taustoiltaan, erilaisista lähtökohdista tulevat opiskelijat hakeutuvat erityyppiseen yliopistokoulutukseen (Ahola 1995; Bourdieu 1986; Kivinen & Rinne 1995; Mäkinen & Olkinuora 1999b). Eroja on tutkittu esimerkiksi tiedekulttuurien (Becher 2001 ja Ylijoki 1998) ja elämismailmojen (Aittola 1992) kautta sekä erilaisten kenttien ja pääomien suhteen (Bourdieu & Passeron 1979; Bourdieu 1986; Bourdieu & Passeron 1990). Osin opiskelijat ovat aloittain samanlaisempia eri maissa kuin samaan eri alojen opiskelijat (Bourdieu & Passeron 1979; Mäkinen & Olkinuora 1999b; Ylijoki 1998). Toisaalta osa tutkijoista uskoo eri oppialojen menettävän omaleimaisuuttaan, kun erilaiset ulkoiset paineet kovenevat yliopistoissa (Becher & Trowler 2001; Gibbons et al. 1994; Halsey 1992).

Tiedekulttuurien tutkimustraditio

Tiedekulttuureita on tutkittu 1960-luvulta lähtien (Becher & Trowler 2001; Kogan 2000; Trowler 1998). Tutkimus on alun perin pitkälti kohdistunut tieteeseen ja tieteen tekijöihin, ei niinkään opiskelualoihin tai opiskelijoihin. Suomessa tiedekulttuureita on tutkittu henkilökunnan, erityisesti opettajien, näkökulmasta (Välimaa 1995), hallinnon muotien kautta (Treuthardt 2004), johtamisen näkökulmasta (Kekäle 1997) sekä opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden näkökulmasta (Ylijoki 1998; Ylijoki 2003). Tiedekulttuurien tutkimustraditio perustuu ajatukselle, jonka mukaan eri tieteenalat eroavat toisistaan niiden episteemisen rakenteen mukaisesti kahdella ulottuvuudella (Becher & Trowler 2001, 36). Toisen ulottuvuuden ääripäissä ovat ”soveltavat ja puhtaat” tieteenalat; toinen ulottuvuus kuvaa tieteenalan ”pehmeyttä tai kovuutta”. Fysiikka edustaisi ”puhdasta ja kovaa” tiedettä, kvalitatiivisia menetelmiä käyttävä sosiologia puolestaan ”puhdasta ja pehmeää” alaa. Soveltavilla aloilla kovaa tiedettä edustaisi insinööritiede, ”soveltava-pehmeä” ala puolestaan olisi esimerkiksi sosiaalityö. Episteemisen rakenteensa lisäksi tiedekulttuurit eroavat toisistaan sosiaalisilta toimintatavoiltaan ja arvostuksiltaan. Osa kulttuureista painottaa yksittäisten tutkijoiden ajattelua, toiset perustuvat tutkimusyhteistyöhön; osassa tiedekulttuureita arvostetaan monografioita ja toisissa artikkeleita. (ks. myös esim. Välimaa 1995, 36–41; Ylijoki 1998)

Ylijoki (1992; 1998; 2000) on jakanut 1990-luvun taitteen tamperelaiset yliopisto-opiskelijat eri tieteenalakulttuurien mukaisesti akateemisiin heimoihin, joilla on omat arvostuksensa ja identiteettinsä. Opiskelijat sosiaalistuivat omaan oppiainekulttuuriinsa, mutta ajattelivat selvästi myös tulevaisuuttaan ja tulevaisuuden työtään erityisesti soveltavilla aloilla (julkishallinto, kirjastotiede ja informatiikka, tietojenkäsittelyoppi). Kussakin oppiaineessa oli tyypilliset omat ja toisistaan eroavat ”päämäärät”. Julkishallinnossa päämääränä oli tutkinto, tietojenkäsittelyssä ”kova osaaminen” ja kirjasto- ja informaatiotieteissä ”ammattitaito”. Sosiaalitieteiden opiskelun keskeisenä päämääränä oli ”oma juttu” eli itselle tärkeä asia, joka antaa mielen opiskelulle.

Tiedekulttuureihin painottunutta korkeakoulututkimusta on kritisoitu liiallisesta tiedekeskeisyydestä. On katsottu, ettei se ota huomioon muita tärkeitä puolia, kuten ympäröivää yhteiskuntaa, korkeakoulumaailmaa ohjaavia toimenpiteitä eikä toimijoiden aktiivisuutta oman ympäristönsä luomisessa. (ks. esim. Trowler 1998; Ylijoki 2002) On kysytty, onko tiedekulttuuriin keskittynyt traditio vanhentunut, kun yliopistot ovat läpikäyneet useissa länsimaissa 1980-luvulta alkaen voimakkaita uudistuksia, jotka ovat tulostamattomasti asettaneet paineita yhdenmukaisempaan tutkimustapaan (ks. Gibbons et al. 1994; Trowler 1998; Ylijoki 2002). Osa tutkijoista kokee, että jonkinlainen katkos on tapahtunut: vanhat kulttuurit ovat korvautuneet uudella. Näkemystä on perusteltu ulkoisten muutosten lisäksi oppiaineiden sisäisillä muutoksilla, esimerkiksi sillä, että professorin vallan kutistuminen on vähentänyt tieteenalakohtaisen tiedon merkitystä (Becher & Trowler 2001; Halsey 1992). Myös tutkimuksen monitieteisyyden ja poikkitieteisyyden on katsottu pienentävän tietyn tieteenalan merkitystä tutkimuksen teossa (Gibbons et al. 1994).

Erilainen tulevaisuus, erilaiset ammatit

Eri alojen opiskelijoita vertailevia tutkimuksia on tehty pitkään myös muusta kuin tiedekulttuurien tutkimustradition lähtökohdista tai sitä täydentäen (Bourdieu & Passeron 1979; Marin 1970; Ylijoki 1998). Tutkimuksissa on todettu, että opiskelijat soiaalistetetaan tai he soiaalistuvat omaan oppiainekulttuuriin, mutta opiskelijoille muodostuu muita identiteettejä oppiaineidentiteetin lisäksi (Gibbons et al. 1994; Ylijoki 2002). Gibbons (1994) esittää, että esimerkiksi tutkijoiksi valmistuville muodostuu perusidentiteetin päälle vaihtuva projekti-identiteetti. Eri alojen opiskelijoita on vertailtu toisaalta suhteessa erilaisiin pääomiin Bourdieun kenttien ja pääomien kautta ja toisaalta suhteessa oppiaineen ammatillisuuteen ja ei-ammattillisuuteen.

Kun tiedekulttuurien traditio ajattelee erojen perustuvan tieteenalaan ja sen ajattelumalleihin, Bourdieu ja Passeron (1979, 57–63) katsovat erojen johtuvan pikemminkin opiskelijoiden taustoista ja eri alojen opiskelu- ja ammattiurien erilaisuudesta. Ensinnäkin opiskelijoiden tausta vaikuttaa hakeutumiseen. Akateemisten vanhempien lapset hakeutuvat useammin korkeastatuksiseen koulutukseen (lääkäri, juristi) kuin vähemmän koulutettujen vanhempien (esimerkiksi sosiaalityö) (ks. myös Ahola 1995, 112–121, Aittola 1992, 43–45, Nori 2011). Toiseksi eroihin vaikuttaa opiskelijan suhtautuminen tulevaisuuteensa: osa hakee opintojen kautta ammattia ja osa ei halua alun perin edes tietää tai päättää, mikä heistä ”isona tulee”. Bourdieu ja Passeron (1979, 56–59) esittävät, että sosiologian ja filosofian opiskelijoille on ominaista, etteivät he ’tiedä’ tulevaisuuttaan tai tulevaisuuden työnkuviaan; opettajille ja lääkäreille työnkuvat puolestaan ovat melko selkeitä. Jälkimmäisillä aloilla opiskelu onkin usein alisteinen työnkuvulle. Humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla tulevaisuus on puolestaan avoin, ja opiskelun mieli tulee pikemmin opiskeluaikaisesta älyllisestä haasteesta ja seikkailusta kuin jälkikäteisestä ammatista. Nämä alat näyttävät houkuttelevan opiskelijoita, jotka suosivat epämääräisiä tai ei ainakaan ennalta määrättyjä tulevaisuudenkuvia. Heille on tyypillistä ahdistus epämääräisistä tulevaisuudenkuvista, mitä he Bourdieun ja Passeronin mukaan kompensoivat hakemalla merkitystä opiskelusta ja sen älyllisistä haasteista.

Aittola ja Aittola (1990, 17–19) ovat soveltaneet Bourdieun ja Passeronin (1979, 1986) ajattelua jyväsyläläisopiskelijoihin ja jakaneet alat taloudellista pääomaa edustavaan ”juppikulttuuriin” ja sosiaalista pääomaa painottavaan ”akateemiseen vaihtoehtokulttuuriin”. Tulokset vastaavat ennako-oletuksia: eri oppiaineissa opiskelijat arvostavat ja tavoittelevat eri asioita ja siksi opiskeluintressitkin ovat erilaiset. Aittoloiden mukaan ammatillisesti suuntautuneiden koulutusohjelmien opiskelijat suhtautuvat opintoihinsa instrumentaalisesti: he haluavat suorittaa tutkintonsa nopeasti ja sijoittua hyvin työelämään. Teoreettisemmilla aloilla opiskelijat painottavat itsensä kehittämistä: he haluavat tutkinnon suorittamisen ohella nauttia vapaasta akateemisesta elämäntavasta sekä opiskelija- ja yliopistokulttuurista. (Aittola & Aittola 1990; Aittola 1992, 69; ks. myös Piskonen 1993)

Aholan ja Olinin (2000, 48–53) tutkimus turkulaisopiskelijoista vahvistaa edelleen näkemystä siitä, että opiskelijoiden odotukset ja tavoitteet vaihtelevat eri aloilla. Aholan ja Olinin tutkimus kohdistui opintoihin hakeutumisen syihin ja opintojen tavoitteisiin

opettaja-, lääkäri- sekä sosiologiopiskelijoilla. Tutkimuksesa opinnoilleen asetetut tavoitteet ja odotukset jaettiin kolmeen: henkilökohtaiseen kasvuun, professio-odotuksiin sekä akateemiseen asiantuntijuuteen. Henkilökohtainen kasvuun liittyy muun muassa oman maailmankuvan ja persoonallisuuden kehittyminen, ajankohtaisiin asioihin perehtyminen, yhteiskunnallisten asioiden pohtiminen sekä vapaus suunnitella omat opinnot. Tätä korostivat etenkin opettaja- ja sosiologiopiskelijat. Professio-odotuksiin kuuluvat muun muassa työelämätehtäviin pätevytyminen, erityistietojen ja -taitojen hankkiminen sekä oman alan asiantuntijuuden saavuttaminen. Näitä tekijöitä painottivat nimenomaan lääkäriopiskelijat. Tieteelliseen asiantuntijuuteen liittyvät muun muassa tieteellisten ansioiden saavuttaminen ja tieteelliseen eliittiin nouseminen. Opettajiksi opiskelevat arvostivat vähiten akateemista asiantuntijuutta.

Osa opiskelijoista siis opiskelee saavuttaakseen tulevaisuuden tavoitteensa, kuten työpaikan tai statuksen, osa hakee opiskelun merkitystä opiskeluajasta tai opiskeltavasta asiasta, kuten sosiaalitieteilijät ”omasta jutusta” (Ylijoki 1998) tai ”akateemisesta vaihtoehdokulttuurista” (Aittola ja Aittola 1990).

Opiskelijat näyttäisivät osaavan hakeutua aloille, joiden opiskelukäytännöt ja tulevaisuuskuva sopivat heille itselleen. Opiskelijat, jotka haluavat saavuttaa tietyn ammatin, hakeutuvat aloille, jotka sellaista tarjoavat. Opiskelijat, jotka puolestaan eivät tiedä millaisiin töihin haluaisivat valmistuttuaan tai haluavat koulutukseltaan laaja-alaisia mahdollisuuksia työllistyä eri ammatteihin, hakeutuvat laaja-alaisiin tutkintoihin aloille, jotka eivät suoraan johda ammattiin. Squiresin (1990, 86–87, 107) analyysi vetää hyvin yhteen aihepiirin tutkimusta. Hän on luokitellut tieteenalat ja tutkinnot kolmeen tarkastelemalla opiskelijoiden suhtautumista työelämään: professionaaliseen, akateemiseen ja yleiseen tutkintotyyppiin. Professionaaleilla aloilla korostuu erilaisten ammatillisten käytäntöjen oppiminen ja pätevytyminen. Akateemisilla aloilla opinnoissa puolestaan korostuu tutkimuksen teko. Yleisen tutkintotyypin opinnot eivät suuntaudu selkeästi tieteeseen tai professioniin.

3.4 Erilaisia opiskelijoita

Opiskelijamäärien kasvu on lisännyt eritaustaisten ja eri-ikäisten opiskelijoiden määrää yliopistoissa niin Suomessa kuin maailmallakin. Ikä ja elämäkokemus vaikuttavat osaltaan opintojen tavoitteisiin. Lisäksi vanhemmilla opiskelijoilla on useammin lapsia ja vakituinen työ, mutta myös nuoremmat opiskelijat käyvät töissä ja osalla heistäkin on lapsia. Näin iän lisäksi opiskeluun vaikuttaa elämäntilanne sekä suhtautuminen opintojen ja muun elämän yhteensovittamiseen. (1979, 9-11; Huber 1984; Moore 2003) Tutkijoita on kiinnostanut miten opiskelijoiden asenteet vaikuttavat opinnoissa etenemiseen. Usein asennetutkimuksella on käytännöllinen agenda: halutaan tietää, millainen asennoituminen oppimiseen tai opiskeluun johtaa ’parhaisiin tuloksiin’. Orientaatioiden on havaittu vaihtelevan opiskelujen kuluessa sekä oppiaineittain. (Bergenhengouven 1987; Marton & Säljö 1976; Marton 1977; Marton et al. 1997; Mäkinen et al. 2004; Wagner 1982).

Eri-ikäiset opiskelijat

Aittola ja Aittola (Aittola & Aittola 1990; Aittola 1986; Aittola 1988; Aittola 1992) ovat tutkineet jyväsnyläisiä yliopisto-opiskelijoita elämänavaihetutkimuksiin pohjautuen. Tapio Aittola esittää, että yliopisto-opiskelijoita koskevat pääosin myöhäisnuoruuden (ikävuodet 16–23) ja varhaisaikuisuuden (ikävuodet 24–35) vaiheet. Opiskeluaika on nuorilla perheettömillä opiskelijoilla osa elämänavaihetutkimuksen ”aikuistumisprosessia”, joka pitää sisällään siirtymän myöhäisnuoruudesta varhaisaikuisuuteen (Liite 5). Siirtymään kuuluu irrottautuminen lapsuudenkodista, itsenäisen opiskelijaelämän aloittaminen ja lopulta ”uran ja puolison” löytyminen sekä paikoilleen asettuminen. Siirtymä seuraavalle kehitystasolle edellyttää kullekin vaiheelle tyypillisistä kriiseistä ja kehitystehtävistä selviämistä. (Aittola 1992; ks. esim. Erikson 1980, 108–175) Kriiseistä ja ristiriidoista selviytymistä pidetään edellytyksenä aikuistumiselle. Eriolaiset ristiriidat ja kriisit ovat elämänavaihetutkimuksen näkökulmasta normaali osa nuorten elämää, eivät osoitus esimerkiksi ohjaus- tai koulutusjärjestelmän puutteista.

Vaikka elämänavaihetutkimusta (ks. esim. Aittola 1992; Erikson 1980, 108–175) kohtaan onkin esitetty kritiikkiä – elämä ei aina kulje tiettyjen vaiheiden mukaan – on sillä myös annettavaa yliopisto-opiskelijoita tarkasteltaessa. Nuorimmat opiskelijat elävät ”myöhäisnuoruuttaan” ja ’aikuistopiskelijat’ pikemminkin ”varhaisaikuisuuttaan” tai ”keski-ikä”. Nuorempien yliopistoa kohtaan esittämä kritiikki ja heidän kokemansa vaikeudet ovat erityyppisiä kuin vanhemmilla opiskelukollegoilla, myös koulutukseen hakeutumisen perusteet vaihtelevat (Moore 2000; Moore 2003; Mäkinen 2001). Yliopisto-opinnot ovat hyvin itsenäisiä ja suurimmalle osalle opintojen aloittaminen merkitsee myös omillaan asumisen aloittamista. Koska yliopisto-opinnot ovat itsenäisiä, on opiskelijan opittava ottamaan vastuu luennoilla käymisestä ja tenttiin menemisestä. Viimeisenä opiskelun koetinkivenä on luonnollisesti pro gradu -tutkielman tekeminen, joka edellyttää tutkimustaitojen ohella kurinalaisuutta ja aikatauluttamista. Seuraavana haasteena on siirtyminen työelämään, ja monilla myös perheen ja työnteon yhteensovittaminen. Yliopisto-opintojen loppuun saattamista voi pitää myös osoituksena siitä, että opiskelija on ’aikuistunut’.

Asenteita ja orientaatioita koskeva tutkimus

Korkeakouluopiskelijoiden asenteita ja orientaatioita on selvitetty erityisesti kasvatustieteellisessä ja psykologisessa tutkimuksessa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Taustalla on usein ajatus asenteiden ja orientaatioiden vaikutuksesta oppimiseen ja toisaalta myös valmistumiseen. Luokittelut vaihtelevat kaksijakoisesta teoreettinen/ammattillinen -orientaatiosta hyvin moniluokkaisiin jaotteluihin. Opiskelijoiden suhtautumisen ja tavoitteiden on havaittu vaihtelevan oppialoittain. (Bergenhengouven 1987; Marton & Säljö 1976; Marton 1977; Marton et al. 1997; Mäkinen 2003; Mäkinen et al. 2004; Wagner 1982). Tutkimuskirjallisuudessa asennoitumisissa ja orientoitumisissa nähdään vähintään kaksi puolta: yhtäältä opinnoilta haetaan käytännön merkitystä (pätevyys, työtaidot) ja toisaalta henkilökohtaista antia (status, mielenkiinto, sivistys). Se, miten eri tutkijat sijoittavat eri tekijät, vaihtelee selvästi. Pääsääntöisesti so-

siaalitieteellisessä ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa teoreettisuus, tutkimuksellisuus ja sivistys kuvataan perinteiseksi ja oikeaksi asennoitumistavaksi, ammatillisuus puolestaan esitetään useimmiten ”uutena” ei yhtä arvokkaana mutta alaa valtaavana suhtautumistapana²⁹. Toisaalta taas, jos miettii Weberin kommentteja (ks. sivu 38) 1800-luvulta, niin käytännön taitoja hakevia yliopistoissa on ollut jo pitkään, jollei alusta asti.

Wagner (1982) katsoo, että opiskelulla on merkitystä toisaalta ”vaihtoarvon” vuoksi (palkka, status) tai toisaalta ”käyttöarvon” kautta (henkilökohtainen ja ongelmanratkaisu). Vaihtoarvo kuvaa sitä, mitä yliopisto-opiskelun tai tutkinnon vastalahjaksi voi saada: esimerkiksi statusta, rahaa, mukavan työpaikan tai avioliiton. Käyttöarvo puolestaan viittaa siihen, mitä oppimallaan voi tehdä: laukkuja, kenkiä, tilastoja, tilinpäätöksiä, ennustuksia, parantaa sairaita. Yhteiskuntatieteellisen alan yliopisto-opiskelijoita tutkinut Bergenhenegouwen (1987) pitää Wagnerin jaottelua liian yksipuolisena. Hänen jäsennyksensä opiskeluorientaatioista ja -asenteista ottaa laajemmin huomioon opiskelijan elämäkokonaisuuden. Bergenhenegouwen erottaa kaksi puolta opiskelussa: ensinnä on orientaatio, se mitä opiskelija opinnoistaan hakee ja toiseksi asenne, miten opiskelija suhtautuu opintoihin. Bergenhenegouwen (1987, 540–541) kutsuu opiskelijoiden suhteellisen pysyviä tapoja suhtautua opintoihinsa ”yleistyneiksi orientaatioiksi”. Yleistyneet orientaatiot Bergenhenegouwen jakaa kahteen luokkaan: teoriaorientaatioon ja ammattiorientaatioon. Teoriaorientoitunut opiskelija on suuntautunut opiskeluunsa akateemisesti ja ammattiorientoitunut opiskelija käytännönläheisesti. Mäkinen on puolestaan jaotellut (2003) yliopisto-opiskelijat kahdeksaan luokkaan, joita hän nimittää ”yleisiksi opiskeluorientaatioiksi”. Opiskeluorientaatiot viittaavat hyvin erityyppisiin asioihin: Neljä luokkaa kuvaa oppisisältöihin suhtautumista ja opintojen organisointia (*syväorientaatio*, *pintaorientaatio*, *suunnitelmallisuus*, *saavutusorientaatio*). Yksi luokka (*sosiaalinen orientaatio*) kuvaa opiskelijoiden kiinnostusta opiskelijaelämään ja yksi kiinnostusta työelämään (*työelämäorientaatio*). Kaksi viimeistä luokkaa eivät niinkään käsittele opiskelua vaan yleistä elämäntilannetta: ahdistuneisuutta ja motivaation puutetta (*ahdistuneisuus*, *omistautumattomuus*)³⁰. Jaottelu perustuu Mäkisen ja Olkinuoran (1999a) niin sanottuun IGSO-patteristo (Inventory of General Study Orientations), jonka avulla voidaan erottaa yleiset ’opiskeluorientaatiot’. Mäkisen ym. (2004) jatkotutkimuksessa opiskeluorientaatiot on tiivistetty kolmeen päälukkaan: ”*opiskeluorientoitumiseen*”, ”*työorientoitumiseen*” ja ”*ei-orientoitumiseen*”. IGSO-patteristoa on kehitetty jotta saataisiin selville, mikä on ’tehokkain’ orientaatio. Näin myös yliopistotutkimus voi ajatella ’uusmanagerialistisesti’. Tutkimuksessa päädyttiin tulokseen, jonka mukaan nopeimmin valmistuvat ne, jotka suhtautuvat opiskelun sisältöön suhteellisen välinpitämättömästi, ja hitaimmin ne, joille opiskelulla sinänsä tai sen sisällöllä on suuri merkitys (ks. myös. Merenluoto 2009)

29 Näin niin sosiaalitieteellinen kuin kasvatustieteellinen korkeakoulututkimuskin näyttäisivät edustavan tiedekulttuurin tutkimustradition mukaisesti ”puhtaita” arvoja. Vastaavasti teknisemmällä ja soveltavammilla aloilla myös opetuksen ja tutkimuksen tavoitteet ovat samansuuntaiset: niihin halutaan enemmän soveltavuutta sekä käytännön yhteyttä (ks. esim. Ylijoki 2000; Ylijoki & Hakala 2006, 28).

30 Mielenterveydellisiä ongelmia ei orientaatio- ja asenne tutkimuksissa yleensä eksplisiittisesti nimetä, sen sijaan ne voivat olla peitossa esimerkiksi ”oma juttu”, ”ei-orientoituminen” kategorioiden takana.

3.5 Päämääristä toimintaan

Olen tarkastellut edellä 1) yliopisto-opiskelun omaleimaisuutta, kuten akateemista vapautta ja eriaikaisuutta muun yhteiskunnan kanssa sekä 2) yliopiston muutosta, kuten opiskelijamäärien kasvua, opiskelijoiden taustojen erilaistumista ja opintojen osaaikaistumisesta sekä 3) tutkimusperinteitä, kuten tiedekulttuurien tutkimusta, pääomien kerryttämistä sekä orientaatio- ja elämänvaihetutkimusta. Aihepiirien tutkimuskirjallisuuden perusteella ei selviä, onko opiskelijoilla edelleen mahdollisuus viettää akateemista, muusta yhteiskunnasta eriaikaista elämää. Voiko voiko 2000-luvun opiskelija elää eriaikaisella saarekkeella ja lykätä tärkeitä päätöksiä myöhemmäksi vai pitääkö hänen jo opiskeluaikanaan tehdä töitä tulevaisuutensa eteen hartiavoimin? Akateemista vapautta tukevat ehdot ovat ainakin osin vielä voimassa. Yliopisto-opinnot ovat edelleen maksuttomia ja maisterin tutkinnon suorittamiseen voi käyttää seitsemän vuotta. Opiskeluaikasta elämää voi rahoittaa sekä opintotuella että työssäkäynnillä. Erilaiset rajoitukset ja opintotuen kiristäminen vaikuttavat kuitenkin opiskelun ajan ja paikan järjestyksiin ja sen myötä mahdollisuuksiin hyödyntää akateemista vapautta.

Opiskelijamäärien kasvu on johtanut opiskelija-aineksen erilaistumiseen ja joidenkin tutkijoiden mielestä myös laadun heikkenemiseen. Opiskelijoita pidetään usein vähemmän motivoituneina ja käytännönläheisempinä kuin aiemmin. Opiskelu ole kaikille opiskelijoille keskeisin osa elämää: Opiskelijoina on vakituisesti työssäkäyviä ja perheellisiä. Monille opiskelijoille myös akateemiseen opiskeluun kuuluva ajankäytön vapaus on tärkeä osa opiskeluaikaa. (Ahola 1995; Aittola 1992, 32; Bergenhenegouven 1987; Huber 1984, 243–251; Hämeen-Anttila 2006, 12; Ylijoki & Hakala 2006, 25) Opiskelijoiden erilaistumisen lisäksi myös yliopistot sekä niiden tavoitteet ovat muuttuneet tulosvastuullisuuden, oppialojen ja työelämärelevanssin suhteen (Bourdieu & Passeron 1979; Lyotard 1985; Kivinen et al 2007; Rekilä 2006). Oppialat ovat eriytyneet ja joiltakin osin oppialat ovat tulleet lähemmäs yhteiskunnallisia käytäntöjä. Yliopistoihin on tullut sosiaalityön ja opettajakoulutuksen kaltaisia oppiaineita, joiden tulevat professiot ovat vähemmän elitistisiä kuin perinteisten juristien ja lääkärien. Myös yliopistolliselta tutkimukselta edellytetään aiempaa vahvemmin yhteistyötä eri sektoreiden kanssa sekä vahvempaa tuloksellisuutta ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Välimaa (1995, 82) katsoo tieteenalakulttuureiden tutkimustradition edustavan ”*humanistitraditiota*”, joka on aikaan sidottu, paikallinen, erityinen ja siten unohtavan organisaatiokeskeisen korkeakoulututkimuksen ”*rationaalisen tradition*” painotamat kiinnostuksen kohteet ”yleiset ja mitattavat ilmiöt” sekä niitä koskevat ”ajattomat periaatteet”. Kun traditioiden tärkeät piirteet yhdistää, tulee kohdetta, tässä tapauksessa yliopisto-opiskelijaa, tarkasteltava yhtäältä erityisenä tietyn koulutuksen edustajana ja toisaalta osana yleisempää ilmiötä: yliopistojen muutosta. Tiettyä aikaa, paikkaa ja oppiainetta edustaa esimerkiksi suomalaisen 2000-luvun alun Tampereen yliopiston historianopiskelija. Yleisempi katsantokulma edellyttää opiskelijamäärien, opiskelijataustojen ja akateemisen opiskelun ehtojen tarkastelua. Trowler (1998, 79) puolestaan kritisoi Chickeringin (Chickering & Reisser 1993, alkuperäinen 1969) ajatuksiin pohjautuvaa korkeakoulututkimusta, koska se puolestaan jättää huomi-

oimatta pääosin muut yliopistoyhteisön epäviralliset viiteryhvät, kuten Aittolan (1992) kuvaamat sähköporukat tai luomuruokapiirit. Humanistitradition heikkous on, että se ottaa huomioon pelkästään akateemisen yhteisön, ei sen ulkopuolisia tekijöitä. Välimaa (1995, 83) kuvaa sattuvasti, että tiedekulttuurin tutkimuksen ongelmana on ”oletus siitä, että akateemisten yhteisöiden toiminta voitaisiin selittää *ikään kuin akateeminen maailma olisi muusta yhteiskunnasta eristetty saareke*”.

Tiedekulttuurin tutkimustradition voi katsoa pitäytyvän käsityksessä, jonka mukaan opiskelijat ovat nuoria ja päätoimisia (Ylijoki 2002). Nykyisin opiskelijajoukko on kuitenkin heterogeeninen niin taustaltaan kuin iältään, eivätkä opinnot aina ole kaikkien elämässä keskeisimmällä sijalla. Onko nykypäivän opiskelijoilla useita tärkeitä identiteettejä sen mukaan mikä heidän elämässään on keskeistä, onko opiskelijoilla enää oppialaidentiteettiä. Kun yliopisto-opinnot eivät ole opiskelijoille ainoa tärkeä asia, on yliopisto-opiskelun tarkastelu ulotettava yliopiston seinien ulkopuolelle. Yhtäältä on kysyttävä, mikä opiskelijoille on tärkeää ja mitä muuta he tekevät opintojen ohella? Millaisissa yhteisöissä opiskelijat rakentavat omaa identiteettiään ja suhteuttavat toimintaansa? Toisaalta yliopisto-opiskelun reuna-ehdot on tarkasteltava yleisemmällä yhteiskunnallisella tasolla. Millaisia odotuksia yliopistokoulutettaviin kohdistuu, millaiseen maailmaan he astuvat valmistumisen jälkeen? Humanistinen korkeakoulututkimus ei sovellu tämän tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi, sillä sen katse kiinnittyy yliopistoon, ei opiskelijan toiminnan kokonaisuuteen ja sen ehtoihin.

Myöskään opiskeluasenteita ja -orientaatiota koskeva tutkimus ei sovellu työn lähtökohdaksi, sillä niiden ongelmana on, että opiskelu tulee kuvatuksi asennoitumisina ja mielipiteinä, jotka heijastavat sitä, mitä kullakin alalla pidetään arvostettuna (ks. esim. Aittola 1992, 38–39; Aittola ja Aittola 1985, 182–204, Ahrio, Leena 1998; Marton ja Säljö 1976, Mäkinen et al. 2004). Orientaatiotutkimus keskittyy yksilöihin eikä se huomioi opiskelijan elämänkokonaisuutta (myös Case 2008). Opiskeluaikaiset näkemykset heijastavat myös ammatillisia tulevaisuuskuvia sekä yhteiskunnallista tilannetta, esimerkiksi työllisyystilannetta. Asenteet ja orientaatiot eivät paljasta, mitä tapahtui, kun suunnitelmallinen ja työelämäorientoitunut opiskelija ei koskaan valmistunut. Toiminnan logiikoiden ja elämänkokonaisuuden huomioon ottaminen vaatii erilaista tutkimusotetta. Kuten Aittola (1992, 28–30) esittää opiskeluaikaan kuuluu etenkin nuorilla opiskelijoilla kasvu akateemiseksi asiantuntijaksi ja vastuulliseksi aikuiseksi. Opintojen alkuvaiheessa kiinnostus kohdistuu usein opiskelijaelämään (kotiutuminen ja ystäväpiirin löytäminen) ja opintoja arvioidaan usein niiden mielenkiintoisuuden perusteella. Opiskelun omakohtainen merkitys – miksi opiskelen juuri tätä alaa, mikä on opintojeni tavoite tai mikä minusta tulee isona – voi olla hukassa jossain vaiheessa opintoja. Opintojen alkuvaiheen ja keskivaiheen opiskelijoille on tyypillistä, joskin eri syistä, että opintojen merkitystä pohditaan jopa niin, että elämäntilanne tuntuu kriisiytyvän. Vaihetta on kutsuttu ”kolmannen vuoden kriisiksi”, mikä orientaatiotutkimuksessa viittaisi ”ei-orientoitumiseen”, siis jonkinlaiseen ongelmiin, mutta elämänvaihetutkimuksessa se tulkittaisiin normaaliksi kasvukivuksi”. (ks. esim. Aittola 1992; Ahrio & Holttinen 1998) Opiskelijoiden elä-

mäntilanteet vaihtelevat opintojen kuluessa: lapsia syntyy ja varttuu, ystäviä ja puolisoita löytyy ja entisistä erotaan, opiskelijat kohtaavat myös erilaisia sairauksia, omia ja läheisten. Opintojen loppuvaiheessa opintojen eteneminen hidastuu monilla oppialaa kohtaan tunnetusta mielenkiinnosta huolimatta kun opiskeluaikainen työssäkäynti lisääntyy. Useimmat päättävät yliopistollisen opintonsa johonkin yliopistolliseen tutkinnosta, vaikkei välttämättä siihen ensimmäiseen jota tulivat yliopistoon lukemaan.³¹

Kokonaisvaltaista opiskelijatutkimusta on tehty vähän verrattuna edellä kuvattuihin tutkimustraditioihin. Aittola on tutkinut fenomenologisen tradition hengessä opiskelijoita kokonaisvaltaisemmin viitaten opiskelijoiden ”elämismaailmaan” (Liite 5). Aittolan (1992) määritelmän mukaan elämismaailman tarkoittaa opiskelijoiden jokapäiväiseen elämään sisältyviä opiskelu- ja elämäntilannetekijöitä, jotka muodostavat mahdollisuuksien kentän, jossa opiskelijat elävät ja opiskelevat intressiensä mukaisesti. Elämismaailman perusrakenteet voivat sekä edistää että vaikeuttaa yliopisto-opiskelun ja muun elämän suotuisaa etenemistä. Näin Aittolan ajatuksiin on syytä perehtyä tarkemmin.

Aittolan (1992, 36–40, 70–74) mukaan opiskelijoiden elämismaailman koostuu kolmesta toinen toisiinsa vaikuttavasta osa-alueesta: yliopistollisesta opiskeluprosessista, opiskelijoiden elämäntilanteesta sekä opiskelutilanteesta yliopistossa. ”*Yliopistolliseen opiskeluprosessiin*” kuuluvat opiskeluintressit ja opiskelustrategiat (*monikossa*) ja tieteellisen ajattelutavan kehittyminen (*muutos*). Sama opiskelija voi opintojen eri vaiheissa ja eri oppiaineita opiskellessaan käyttää erilaisia opiskelustrategioita sekä tiedon hahmotustapoja. ”Tieteellisen ajattelun kehittyminen” pitää jo käsitteenä sisällään ajatuksen muutoksesta (ks. tarkemmin esim. Lähteenoja 2010; Marton & Säljö 1976; Perry 1970; Pirttilä-Backman 1993). Aittola kuvaa tieteellisen ajattelun kehittymisen vaiheet Perryn (1970) malliin perustuen: Opiskelut aloitetaan dualismilla ja faktakeskeisyydellä, jota seuraa kriittinen tiedollinen relativismi, jonka kautta käydään omakohtaisiin tieteellisiin näkemyksiin. Kehityksessä voidaan myös mennä taaksepäin eikä myöskään ole annettua, että kaikki käyvät tien loppuun asti. Aittolan (1992, 40) sanoin: ”läheskään kaikki yliopisto-opiskelijat eivät näet saavuta tieteellisen ja eettisen ajattelutavan korkeimpia vaiheita.”³² ”*Opiskelutilanteeseen*” kuuluvat opintojen organisointi, sosiaalinen ilmapiiri, piilo-opetussuunnitelma, opetuksen taso ja ohjaus sekä tiedekulttuurit (1992, 37–38, 68–69). Merkittävänä Aittola pitää professionaalista ennakkososialisaatiota tulevaan elämäntapaan sekä ammatilliseen kulttuuriin. Opiskelijat sosiaalistuvat sekä kulttuurisesti että ammatillisesti opiskeluajan jälkeiseen työelämään. Yliopisto-opinnot toimivat ammatillisen identiteetin rakennuspuina. ”*Opiskelijoiden elämäntilanteeseen*”

31 Suomalaisista yliopistoista valmistuu keskimäärin kaksi kolmasosa tutkinto-oikeuden saaneista, mutta alakohdattaiset vaihtelut ovat erittäin suuret Esimerkiksi humanistisella alalla valmistumisprosentti on Tampereen yliopistossa noin 50 prosenttia, kun taas lääketieteessä se on yli 90 prosenttia. Tampereen yliopiston opiskelutilanne koulutusaloittain: osoitteessa <http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/tutkinnot/kohtalot/v2008/>, 13.10.2008

32 Lähteenojan (2010, 194, 222, 225, 229) mukaan ensimmäisenä opintovuotena humanistisen ja luonnon-tieteellisen alan opiskelijoiden tietokäsityksissä esiintyi sekä absolutistisia (ka. hieman alle 3) että relativistisia piirteitä (ka. hieman yli 3). Ero keskiarvoissa relativismin hyväksi oli noin 0,5 viisiporraisella asteikolla. Käsitkset eivät juuri muuttuneet ensimmäisen vuoden kuluessa, tulos vastaa Aittolan näkemyksiä.

liittyvät asumistilanne, taloudellinen tilanne, ihmissuhteet, elämänsuunnitelmat sekä opiskelijakulttuurit. (Aittola 1992, 37, 65–67) Läheiset ihmissuhteet olivat merkittävien tyytyväisyyteen vaikuttava tekijä, ihmissuhdeongelmien katsottiin heijastuvan melko välittömästi myös opiskeluun (ks. myös Moffat 1991, 52–56). Asumisoloihin – lähinnä opiskelija-asuntoloihin – oltiin suhteellisen tyytyväisiä, vaikka irrallisuutta muusta yhteiskunnasta kritisoitiinkin. Eniten opiskelua häiritsivät taloudelliseen tilanteeseen liittyvät ongelmat, opintotuen riittämättömyys ja lisätienestien hankkiminen työssäkäynnillä. (Aittola 1992, 37, 66) Jakavatko nykyiset opiskelijat samat ilonaiheet ja murheet; mistä he huolehtivat ja iloitsevat?

Elämismaailman tarkastelu antaa kokonaisvaltaisemman kuvan opiskelusta, opiskelu ei ole erillinen eikä ainoa osa elämää. Aittolan tutkimusote pitäytyy pitkälti yliopisto- ja opiskelijamaailmassa. Ulkomaailma on ”professionaalista ennakkososi-alisaatiota” lukuun ottamatta pikemminkin este tai hidaste yliopistoon keskittymiselle kuin jotakin arvokasta. Aittola kytkee ”uuden” opiskelijatyypin ”sählyskupolven” osaksi Roosin (Roos 1988) kuvaamia suomalaisia sukupolvia. Nyky-yliopistossa sukupolvia on enemmän, maisteriksi valmistuu sekä parikymmenvuotiaita mutta runsaasti myös aikuisopiskelijoita ja joitakin eläkeläisiäkin. Aittolan rajaus, keskittyminen yliopistoon viiteryhmineen sekä nuorten aikuistumiseen, on tutkimusekonomisesti järkevä. Oman tutkimuskysymykseni kannalta, niin mielenkiintoinen kuin koko elämismaailman haltuunotto olisikin, olisi se kuitenkin tutkimusekonomisista syistä liian laaja. Aittola lähtee humanistitradition hengessä hakemaan sitä, mikä on lokaalia ja erityistä, tarkastelunäkökulmana on erityisen ymmärtäminen. Oma näkökulmani puolestaan edellyttää, että tutkimus suhteutetaan myös ympäröivään yhteiskuntaan sekä opiskelun aineellisiin ehtoihin, kuten opintojen rahoittamiseen. Yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa on esitetty vahvasti, että elämme aivan erityistä aikaa, myöhäismodernia tai sen murrosta (ks. esim. Bauman 2002; Giddens 1991; Heiskala 1994, 1995; Sennet 2002), mutta muutoksen ajankohdasta ollaan monta mieltä (Blom 1999; Erola 2010a; Rinne & Salmi 1998). Jotta yhteiskunta mahtuisi mukaan taustakuvaan, olen joutunut rajaamaan elämismaailman tarkastelun akateemiseen vapauteen ja työssäkäyntiin sekä opiskelun tärkeisiin valintoihin ja taitekohtiin.

Yliopistomaailma ja siinä opiskeleminen on oma erityinen maailmansa, joka on sinänsä kiinnostava tutkimuskohde. Vaikka yliopistojen johtamista on vahvistettu ja tulosvastuullisuutta lisätty, opiskeluaika sisältää edelleen vapauksia, joita muussa koulutuksessa tai palkkatöissä olevilla ei ole. Yliopisto on mielenkiintoinen myös modernisaation näkökulmasta, sillä se on erityisen myöhäinen myöhäisessä modernisuudessaan. Yliopisto on paikka, joka perustuu tiedonhankintaan, sen arviointiin ja uudelleen arviointiin, uusien tulkintojen luomiseen suhteessa lukuisiin tieteellisiin traditioihin, muoteihin ja hierarkioihin. Sille on ominaista refleksiivisyys ja sisäinen referentiaalisuus. Yliopistoinstituutiolle on myös ominaista asiantuntemuksen jatkuva kapeutumisen; alat ja tutkimustraditiot pilkkoutuvat yhä pienemmiksi ja asiantuntijuuden voi omistaa entistä pienemmällä sektorilla. (ks. tarkemmin Giddens 1991)

Missä määrin opiskelijoiden elämäntyyli ovat moderneja, myöhäismoderneja tai kenties irrallaan yhteiskunnasta Bourdieun ja Passeronin (1979, 28–40) kuvaamalla

”eriaikaisella saarekkeella”? Valmistuttuaan opiskelijat astuvat kuitenkin ’takaisin’ yhteiskuntaan, ja on mielenkiintoista tietää millaisin mielin. Kuten Bourdieu ja Passeron (1979, 55) toteavat, opiskeluajassa olennaista ei ole se mitä tulee tuottaneeksi, vaan se, millaiseksi itsensä tekee, toisin sanoen mitä opintojen kautta pystyy tulevaisuudessa tuottamaan. Ajatus on lähtökohtaisesti tunnusomainen myös myöhäismodernille yksilökeskeisyydelle, jossa projektina on itsen luominen, ei annettuun asemaan syntyminen (ks. tarkemmin seuraava luku, Giddens 1991). Millaisia maistereita opiskelijat itsestään opiskeluaikana luovat? Miten opiskelijat rakentavat omaa identiteettiään ja osoituksia omasta tuotteestaan, Bourdieun ja Passeronin kuvaamasta ’tuotantokyvystä’?

Tarkastelen tutkimuksessani yliopisto-opiskelua kokonaisvaltaisesti kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja identiteettiprojektien näkökulmasta, sillä opiskeluala, opiskeluorientaatio tai opintojen päämäärä eivät auta riittävästi ymmärtämään opiskelijan toimintaa. Tarkastelen opiskelutoimintaa kokonaisvaltaisesti, toimintana jossa otetaan huomioon menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden (Leontjev 1977, 178). Menneisyys vaikuttaa muun muassa opiskelupaikan valintaan (esim. koulumestys ja perhetausta) mutta myös toimintaan nykyhetkessä. Vaikkei toimintaa voi selittää tulevaisuudesta käsin, se kuitenkin antaa suuntaa sille. Niin tulevat työtehtävät kuin työtilanne voivat vaikuttaa opintojen etenemiseen. Opiskelija myös sopeuttaa toimintaansa myös aineellisiin ehtoihin sekä ottaa muut ihmiset toiminnassaan huomioon. Muu elämä luo puitteet opiskelulle, puitteet, jotka välillä tukevat opintoja ja välillä eivät. Opiskelijat hankkivat myös aktiivisesti tietoa oman toimintansa suunnittamiseksi, ja suhteuttavat siihen omia mahdollisuuksiaan ja toiveitaan. Opiskelua leimaa myös yhteiskunnallinen tilanne – myöhäismoderniksi kutsuttu aika – sekä globalisaatio, joka on lisännyt niin mahdollisuuksia kuin epävarmuuttakin. Yliopisto-opiskelun ymmärtämiseen haen näkökulmaa toiminnan teoriasta Leontjeviltä ja Weckrothilta sekä Giddensin modernia identiteettiprojektia koskevista näkemyksistä. Toimintaa kokonaisvaltaisesti jäsentämällä voi myös hahmottaa sitä, miten opiskelijoita on mahdollista ohjata ja tukea: mitkä ovat yliopiston mahdollisuudet toimia opintojen edistämiseksi. Samalla saadaan näkökulmaa ’pitkiin’ opiskeluaikoihin sekä valmistumiseen liittyvään problematiikkaan. Tutkimus ei kuitenkaan voi antaa vastausta yksittäiseen ’miksi’ kysymykseen: miksi tietyn opiskelijan opinnot jäivät kesken. Tutkimuksen kautta voi kuitenkin jäsentää erilaisia toiminnan logiikoita, jotka tukivat opintojen etenemistä tai saivat opinnot jäämään taka-alalle sekä valinnoista, joita täytyi tehdä ja jotka sulkiessaan myös avasivat erilaisia identiteettejä ja tulevaisuuksia.

4 Toiminnan teorettiset järjestykset

Tutkimuksen teoreettisena taustana toimii Anthony Giddensin (1984, 1991, 1995) teoria modernin sosiaalisista käytännöistä³³ sekä Aleksei Nikolajevits Leontjevin kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria (1977)³⁴ sekä Klaus Weckrothin (1987, 1988, 1991) sovellukset toiminnan teoriasta. Giddensin teoria käsittelee modernin yhteiskunnan tunnuspiirteitä ja niiden vaikutuksia ihmiseen. Giddens (1991) esittää, että elämä modernissa nyky-yhteiskunnassa eroaa ratkaisevasti aiemmasta perinteiden ohjaamasta yhteiskuntajärjestelmästä. Näin hänen teoriansa auttaa hahmottamaan aikamme erityisyyttä ja sen vaikutuksia inhimilliseen toimintaan. Toiminnan teoria puolestaan erottaa toiminnasta historiattomia piirteitä, joiden avulla erilaisia tietyissä ajan ja paikan järjestyksissä tapahtuvaa toimintaa voidaan ymmärtää.

Maailman on esitetty olleen uuden, radikaalin muutoksen äärellä 1960–1970-luvuilta alkaen (esim. Bauman 2002; Beck 1986; Giddens 1991; Heiskala 1994; Heiskala 1995; Lyotard 1985; Sennett 2002). Milloin on kirjoitettu postmodernista, milloin jälkiteollisesta tai riskiyhteiskunnasta tai kuten Giddens (1991) esittää myöhäisestä tai korkeasta modernista. ”Nykyajan jäljillä – refleksiivinen modernisaatio”-teoksessa³⁵, Giddens (1995) kuvaa ”jälkitraditionaalista vaihetta”, jota voi pitää yhtenä uuden yhteiskuntatyyppin synonyyminä. Heiskala (1994, 11–15) kokoaa hyvin yhteen teoreettista keskustelua modernista yhteiskunnan luonteesta kymmenen erityispiirteen avulla. Kuusi ensimmäistä piirrettä koskevat moderneja yhteiskuntia ylipäättään, neljä viimeistä vain modernin lännen yhteiskuntia. Yhteiskunta on Heiskalan mukaan sitä modernimpi mitä selvemmin esitetyt tendenssit ovat lyöneet itsensä läpi. Kuusi ensimmäistä piirrettä ovat 1) teollistuminen, 2) talouden ja politiikan sfäärien eriytyminen, 3) markkinaorientoitunut talous, 4) oikeusvaltio, 5) byrokraattinen valtiokoneisto sekä 6) kommunikaatioympäristöjen rakennemuutos. Modernia länttä koskevat lisäksi seuraavat piirteet: 7) kansallisvaltio, 8) demokratia 9) atomistinen minäidentifikaatio sekä 10) maallistuminen. Kolme viimeistä tendenssiä ovat keskeisiä sekä Giddensin (1991) hahmottamassa modernin teoriassa että tutkimukseni kannalta. Ne antavat hyvät mahdollisuudet koulutusvalintoihin ja elämänsuunnitteluun: Demokratia eräänlaisena pohjana ’tasa-arvoisille’ mahdollisuuksille toteuttaa suunnitelmiaan esimerkiksi kouluttautumalla. Atomistinen minäidentifikaatio vastakohtana perhe- tai heimokeskeiselle ajattelulle tukee nimenomaan yksilökeskeistä elämänsuunnittelua. Atomistinen minäidentifikaatio sekä maallistu-

33 Giddensia pidetään usein niin rakenteistumis- kuin modernisaatioteoreetikkonakin (Ilmonen 1994, Heiskala 1996). Olennaista Giddensin (1984, 1991) tuotannossa on kuitenkin halu ylittää dualistinen yksilö/rakenne-erottelu. Kuuselan (1996, 260) mukaan Giddensin ajattelua voikin nimittää monin osin myös toimintateoreettiseksi; kiinnostuksen kohteena on sosiaalinen toiminta.

34 Ilmestynyt alun perin 1975 nimellä ”Dejatelnost, soznanie, litsnost”.

35 1995 suomennettu teos koostuu Ulrich Beckin, Giddensin ja Scott Lashin artikkeleista, joissa kukin määrittää modernin refleksiivisyyden eri tavoin. Giddens (Giddens 1995) jakaa artikkelissaan yhteiskuntatyyppit ”traditionaaliseen”, ”modernin traditionaaliseen” ja ”jälkitraditionaaliseen” vaiheeseen.

minen puolestaan vähentävät viljalti traditioiden merkitystä. Suomalaiset ovat lähtökohtaisesti varsin vapaita valitsemaan koulutusalsansa, opiskelupaikkakuntansa sekä tulevaisuuden tavoitteensa.

Giddens (1984) asettaa rakenteistumisteoriassaan sosiaalitieteellisen tutkimuksen kohteeksi ajan ja paikan ”järjestämät” (”ordered”) sosiaaliset käytännöt (vrt. Ilmonen 1994). Tietyille paikalle ja aikakaudelle ominaiset sosiaaliset käytännöt tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia perustella toimintaa sekä rakentaa identiteettiä. Toiminnan mahdollisuudet ja sosiaaliset käytännöt eivät ole ’kiinteitä’, vaan toimijat ottavat erilaiset mahdollisuudet huomioon ja tarpeen mukaan muokkaavat käytäntöjä uudellaisiksi (Giddens 1984, 25–34). Keskeistä inhimilliselle toiminnalle on sen luonne jatkumona; toiminnassa otetaan huomioon niin menneisyys, nykyisyys kuin tulevaisuuskin (Leontjev 1977, 178, Giddens 1984, 3–12, 34–37).

Tässä luvussa käsittelen ensin tutkimukseni kannalta keskeiset kohdat Giddensin ajattelussa ja toiminnan teoriassa. Luvun lopussa kokoan yhteen keskeisimmät lähtökohdat sekä luon välineet työn empiiriseen analyysiin.

4.1 Anthony Giddensin teoria modernin vaikutuksista elämäntilanteeseen

Giddensia kuten muitakin modernisaatioteoreetikkoja vastaan on esitetty paljon kritiikkiä. Yhteiskunnan muuttumista ”uudellaisiksi” sinänsä ei teoreettisessa kritiikissä yleensä ole asetettu kyseenalaiseksi³⁶ (ks. esim. Eräsaari 1995; Heiskala 1995; Heiskala 1996; Hänninen 1994; Kuusela 1996, 279–297). Suomalaisessa empiirispohjaisessa tilastotutkimuksessa puolestaan ei ole havaittu yhtä ratkaisevia muutoksia; Suomen todetaan jopa olleen 2000-luvun alussa moderni luokkayhteiskunta (Blom 1999; Erola 2010a; Melin 2010; Taimio 2007; Taimio 2009). Eräsaari (1995, 71) kommentoi Giddensia ja modernisuuskehitystä seuraavasti: ”Eihän kovin suurta kekseliäisyyttä vaadita sen huomaamiseen, että olemme siirtyneet tavanomaisesta tai yksinkertaisesta modernista epätavanomaiseen, monimuotoiseen ja refleksiiviseen moderniin...”. Heiskala arvioi Giddensin modernin teoriaa hyvin kriittisesti:

Yleisarviona Giddensin 1990-luvun tuotannosta voi edellä sanotun pohjalta todeta, että kysymys on laajuudessaan megalomaanisesta ja poliittisuudessaan kiistanalaisesta käsitteistöä, joka lisäksi jää useilta osin niin abstraktiksi ja viitteellisesti kehitellyksi, ettei ole selvää, voidaanko sitä lainkaan käyttää hyväksi tutkimuksessa. (Heiskala 1996, 118)

36 Heiskala (1995, 211) huomauttaa osuvasti, että myös asioiden nimeäminen ”moderniksi” tai ”myöhäismoderniksi”, mitä käsitettä sitten halutaankin käyttää, myös sulkee silmät toisenlaisilta tulkinnoilta. ”Ellemme halua olla moderneja Lyotardin ja Latourin mielessä ja traditionaalisia Giddensin mielessä, meidän on tunnustettava, että se [traditionaali/moderni/myöhäismoderni] kaikkien kertomusten tavoin paitsi paljastaa myös kätkee näkyvistä jotain, ja että sen ohella tai sen sijasta voidaan samoista ilmiöistä kertoa toisia kertomuksia, jotka paljastavat ja kätkevät toisia asioita.”

Ottamatta sen enempää kantaa Heiskalan näkemyksiin, jotka monin osin ovat osuvia ja selventäviä, voi kuitenkin todeta, että Giddensin (1991) ”Moderniteetti ja identiteetti” -kirjasta on otettu uusintapainoksia sen ilmestymisestä lähtien lähes vuosittain. Tutkimukseni keskiössä ei kuitenkaan ole pohtia Giddensin modernin teorian paikkansa pitävyyttä tai puutteita. Giddensin teoria käsittelee modernia länttä, ja olennaista on, että suomalaiseen yhteiskuntaan määreet pääsääntöisesti sopivat.³⁷ Sosiaalipsykologisesti merkittävä on Giddensin (1991, 80–81) väite siitä, että eläminen myöhäismodernissa maailmassa asettaa identiteetin muodostumisen ja muodostamisen uudelleen tilanteeseen, uudenlaisten ehtojen alle³⁸. Kaikessa toiminnassa on Giddensin (1984, 3–5, 10, 16–34, 1991) mukaan olennaista yhteys olemassa oleviin yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja sosiaalisiin käytäntöihin. Valinnan mahdollisuudet ovat sidoksissa kunkin ihmisen lähtökohtiin. Näin ihminen ei myöskään voi saavuttaa kaikkea mitä toivoo saavuttavansa. Keskeistä Giddensin (1984, 5–34, 297–304) ajattelussa on sosiaalipsykologiselta kannalta myös pyrkimys ylittää sosiaalitieteille tyypillinen ”rakenne-yksilö” -jaottelu ja ensisijaisuuden määrittely. Giddensin näkemyksen mukaan sosiaaliset rakenteet vaikuttavat ihmisten toimintaan ja inhimilliseen vuorovaikutukseen, mutta sosiaaliset rakenteet myös muodostuvat ja muuttuvat toiminnan myötä. Ihmisen toimintaa luonnehtii ”rekursiivisuus” (”recursive”): Ihminen kykenee sekä ottamaan huomioon yhteiskunnalliset rakenteet sekä sosiaaliset käytännöt että vaikuttamaan niihin omalla toiminnallaan. Lisäksi toiminnalla on sekä tarkoitettuja että tarkoittamattomia seurauksia. Giddensin rakenteistumisteorian ihminen siis sekä tuottaa että uusintaa maailmaa: ihminen ei ole olosuhteidensa uhri, vaan ympäristöään tarkkaileva ja muuttava, ajatteleva ja toimiva olento. Ihmisen toimintaan vaikuttavat tietojen ja käytännön taitojen lisäksi motiivit. Ihmisen toiminta ei kuitenkaan Giddensin mukaan palaudu yksittäisten motiivien virittämien toimien tai tekojen summaksi. Ajatukset ja motiivit sekä niiden virittämä toiminta on jatkuvasti etenevä ja muuttuva prosessi (”durée”). Ihminen on siis toisaalta sidottu ennalta annettuihin rakenteisiin, mutta yhtäältä kykenevä ottamaan ne omassa toiminnassaan huomioon

37 ”Modernilla” Giddens (1990, 1; 1991, 15) viittaa laajalti ottaen feodaalajan jälkeisessä Euroopassa (noin 1700-luvulta alkaen) vakiintuneisiin instituutioihin ja käytäntöihin, jotka ovat levinneet 1900-luvun aikana ympäri maailmaa. Giddensin mukaan ”modernia” voi pitää teollistuneen maailman karkeana synonyyminä. Teollistumisen lisäksi modernia luonnehtiva institutionaalinen piirre on erilaisten valvontatehtävien antaminen erillisille, vain niitä varten olemassa oleville instituutioille (esim. poliisi, armeija, vankeinhoito, mielisairaalat). Giddensin pitää olennaisena modernin piirteenä kapitalismia. Näin määriteltynä Giddens rajaa modernin yhteiskunnan ulkopuolelle suuren osan maapalloa, siten turvaten selustansa melko pitkälle. Hän ei väitä koko maailman muuttuneen moderniksi tai myöhäismoderniksi vaan vain osien siitä.

38 Snow ja Herling väittävät, että Giddensin teoriassa on ongelmallista se, että modernisuus eri asteineen esittäytyy kohtaavan samalla tapaa ”kaikkia” (Snow & Heirling 1992). Tällaisen näkemyksen saa helposti, jos tarkastelee pelkästään ”Moderniteetti ja identiteetti” -kirjaa (1991). Snown ja Herlingin näkemys on kuitenkin ristiriidassa Giddensin ajattelun kanssa laajemmin. Tutkimukseni kohde, yliopisto-opiskelu, tarjoaa kaikille periaatteessa samat lähtökohdat opiskella, vaikka yliopistokoulutukseen osallistuu niin perheellisiä kuin lukiosta suoraa tulleita. Suomalaisopiskelijoilla on näin hyvin vapaat lähtökohdat ja toisaalta hyvin suuret valinnan mahdollisuudet toteuttaa omaa minuuksiprojektiaan yliopistossa.

ja muuttamaan niitä.³⁹ (Giddens 1984, 3-5, 28–37; Giddens 1991, 82, ks. myös Kuusela 1996, 278) Giddensin rakenteistumisteorian lähtökohdat sopivat erityisen hyvin sosiaalipsykologiseen tutkimukseen, koska sen mukaan sekä yksilö että rakenteet muovautuvat vuorovaikutuksen kautta.

Jatkuvaa muutosta ja epävarmuutta

Giddensin (1991, 16–21; 1995) mukaan myöhäismodernia yhteiskuntaa luonnehtii vapauden lisääntyminen ja jatkuva muutos sekä näistä johtuva uudenlainen epävarmuus. Giddensin mukaan myöhäismodernia leimaava vapauden lisääntyminen johtuu siitä, että perinteiden⁴⁰ ja syntyperän vaikutus on vähäisempi kuin aiemmin. Traditionaalisessa yhteiskunnassa⁴¹ elämää sääтели pitkälti se, kenen pojaksi tai tytöksi sekä mihin maahan ja paikkaan sattui syntymään. Nykyisissä ’länsimaissa’ ovat varsin vapaita valitsemaan ja muokkaamaan omaa elämäänsä omista lähtökohdistaan. Lisäksi vakiintuneet ja vaikeasti horjutettavat auktoriteetit, kuten papit ja kuninkaat, ovat saaneet tehdä tietä asiantuntijoiden armeijoille ja keskenään kilpaileville strategioille.

Myöhäismodernia yhteiskuntaa leimaavaa jatkuvaa muutosta (ks. myös esim. Bauman 2002; Lyotard 1985) kiihdyttää ja vahvistaa Giddensin (1991, 16–21) mukaan ensinnäkin sosiaalisten tapajärjestelmien ja instituutioiden irtautuminen paikallisen ympäristön kouriintuntuvista käytännöistä. Yhtäältä kyse on ”*ajan ja tilan erkanemisesta*” (”separation of time and space”) toisistaan. Sitä kuvastavat luonnon vuosirytmien, kellon ja käsin piirrettyjen karttojen tilalle tulleet Greenwichin normaaliaika ja aikavyöhykkeet⁴². Aika ei ole enää kiinni paikassa eikä yksittäisen toimijan kokemuksessa. Toisaalta ”*abstraktit järjestelmät*” (”abstract systems”) toimivat muutosta nopeuttavina ”*irrotusmekanismeina*” (”disembedding mechanisms”). Abstraktit järjestelmät eivät ole sidoksissa paikallisiin ja konkreetteihin (tapa)järjestelmiin ja instituutioihin. Abstraktit järjestelmät koostuvat sekä ”*symbolimerkeistä*” (”symbolic tokens”), kuten kultakannasta irrotetusta rahasta tai ECTS-opintopisteistä että ”*asiantuntijajärjestelmistä*” (”expert systems”), kuten sosiologiasta ja korkeakoulupolitiikasta. Abstrakteille järjestelmille on ominaista, etteivät ne ole kasvokkaisen vuorovaikutuksen varassa, vaan sama järjestelmä toimii eri paikoissa eri aikoina

39 Vastaava näkemys ihmisen toiminnan ’proaktiivisesta’ sekä ympäristöään muuttavasta luonteesta ja tarkoitamattomista seurauksista sekä motiivien keskeisyydestä on myös Leontjevillä (1977) ja Weckrothilla (1988).

40 Perinteisiin (Giddens 1995, 92–96) liittyy usein rituaaleja ja niiden ylläpidosta vastaavat vartijat. Erotuksena tavoista (”habit”), traditioilla on aina sitova, normatiivinen luonne (Giddens 1991, 145).

41 Giddens (1991, 36) kuvaa ”modernia” *perinteisen jälkeisenä* yhteiskuntana (”post-traditional”), vaikkei aiempia perinteitä ja tapoja olekaan syrjäytetty järjellä ja rationaalisuudella. Toisaalta myöhäismodernin voi nähdä *osana* modernia: tietyt piirteet ovat samat molemmissa ja tietyt piirteet ovat luonteenomaisia vain toiselle. On selvää, että traditioilla on merkityksensä nyky-yhteiskunnassa, ja että myös perinteisenä aikana on toimittu ei-perinteisesti (Giddens 1995, 114). ”Traditionaalia”, ”modernia” ja ”myöhäistä modernia” onkin heuristista ajatella siten, ettei mitään yksittäistä katkosta ole löydettävissä, vaan eri piirteet ovat kerrostuneet ja limittyneet yksilön ja yhteiskunnan eri osa-alueilla, aikoina ja paikoissa.

42 Autoilu ja navigointijärjestelmät ovat ajan ja paikan näkökulmasta monella tapaa mielenkiintoisia: Navigointijärjestelmät perustuvat monikansalliseen satelliittijärjestelmään yhdistettynä avoimen verkon personoituun palveluun, joka on kiinni niin ajassa kuin paikassa.

(esim. nettiyliopistot, pörssi, yhteisöllinen media). (Giddens 1990, 29–30; Giddens 1991, 17–21).

Toiseksi jatkuvalla muutokselle antaa pontta toimintaan ”vakiintunut refleksiivisyys” (”institutional reflexivity”) ⁴³. Giddens (1991, 20–21) viittaa refleksiivisyydellä (”reflexive”) ihmisille kaikkina aikoina ominaiseen tapaan seurata ympäristöään ja hankkia tietoa toimintansa pohjaksi. Vakiintunut refleksiivisyys puolestaan tarkoittaa sitä, että sosiaaliset instituutiot, tapajärjestelmät ja sosiaalinen toiminta ovat perustaltaan refleksiivisiä. Ihmisen sosiaalinen toiminta on perustavanlaatuisella tavalla refleksiivistä: ihmiset hankkivat jatkuvasti informaatiota ja muuttavat toimintaansa sekä sosiaalisia instituutioita saamiensa tietojen perusteella jatkuvasti. ”Sosiaalisilla instituutioilla” Giddens viittaa erilaisiin vakiintuneisiin käytäntöihin, tapajärjestelmiin. Sosiaalisia instituutioita ovat esimerkiksi yhteiskunnalliset laitokset (kuten koulut ja oppilaitokset), perinteet (kuten uskonnot ja Suvivirsi), talous, politiikka ja lainsäädäntö sekä myös perhe, erilaiset vakiintuneet roolit (äidin, opettajan, professorin, lakimiehen) ja puhetaan. Toiminnan perustavanlaatuisen refleksiivisyys merkitsee sitä, että sosiaalisia käytäntöjä koskeva tieto muuttuu lakkaamatta ja käytännöt muuttuvat jatkuvasti saadun tiedon perusteella. Modernin refleksiivisyys merkitsee Giddensin mukaan myös sitä, ettei tieto ole jotain pysyvää eikä uusi tieto aina entistä parempaa: lopullista totuutta ei ole. Informaation jatkuva tuottaminen ja kumoutuminen varmistavat sen, että informaatiota on niin paljon, ettei sen täydellinen haltuun ottaminen ole kenellekään mahdollista. Tämä merkitsee myös sitä, että päätökset joudutaan tekemään puutteellisen tiedon valossa: lopullisesti oikeita, riskittömiä ratkaisuja ei ole.

Kun yksilö ei voi turvata perinteisiin ja ehdottomiin auktoriteetteihin eikä riskitömiin rationaaliin ratkaisuihin, on epävarmuuden ja päätösten tekemisen taakka Giddensin mukaan aiempaa vahvemmin yksilön harteilla ja näin aiempaa raskaampaa kantaa. Myöhäismodernissa ihminen joutuu *itse* miettimään oman suhteensa olemassa oloa, elämän tarkoitusta ja moraalialia koskeviin kysymyksiin (Giddens 1991, 47–55).⁴⁴ Valinnat ja päätökset ovat tehtävä itse, sillä uskonnon ja luokan tuomia kohtaloita ja varmuuksia ei myöhäismodernissa yhteiskunnassa ole. Miten nämä muutokset vaikuttavat Giddensin mukaan ihmiseen?

43 Usein ”institutional reflexivity” on käännetty suomalaisessa tutkimuksessa insituutioiden refleksiivisyydeksi. Mielestäni Giddens tarkoittaa käsitteellään nimenomaan kaikelle sosiaaliselle toiminnalle luonteenomaista, perustavanlaatuisia refleksiivisyyttä. Giddensin määritelmän mukaan: ”Institutions by definition are the more enduring features of social life.” (Giddens 1984, 24) ”Institutional reflexivity: the regularised use of knowledge about circumstances of social life as a constitutive element in its organisation and transformation.” (Giddens 1991, 20)

44 Giddensin (1991, 208) mukaan siirtymä myöhäismoderniin ei ole vain osoitus modernin loputtomasta dynaamisuudesta, vaan se ennustaa isompaa muutosta. Muutos nostaa hän mukaansa esille sosiologisten kysymysten ohella poliittisia ja moraalialia kysymyksiä. Hän esittää, että asioiden määrittäminen niistä itsestään käsin on saavuttanut ääriajansa; yksilön ja yhteisöjen tasolla moraalialiset ja eksistentiaalialiset kysymykset nousevat takaisin päivittäisen elämän päänäyttämölle.

Luottamus, luovuus ja koteloituminen selviytymiskeinoina

Myöhäismoderni on Giddensin (1991, 1995) mukaan uudella tapaa epävarma ja ahdistava, koska selkeää perustaa päätöksenteolle – auktoriteetteja, rikkomattomia sääntöjä ja totuuksia – ei ole. Giddens (1991, 20–21, 47–55, 109–143) väittää, että ihminen joutuu myöhäismodernissa erityislaatuiseen tilanteeseen: hänellä on sekä valinnan mahdollisuus että pakko. Päätösten ja valintojen teko jää itselle; myös sellaisten päätösten ja valintojen tekeminen, joiden perusteista eikä lopputulemasta ole varmuutta. Toimiminen epävarmassa ja muuttuvassa myöhäismodernissa edellyttääkin Giddensin mukaan *luottamusta*.

Giddens esittää Eriksonin (1980, ilmestynyt alun perin 1959) kehityspsykologiseen ajatteluun pohjautuen, että voidakseen ’luottaa’ epämääräiseen ja muuttuvaan maailmaan ja siitä saatavaan informaatioon, ihmisen on saavutettava ”*perusluottamus*” (”basic trust”) lapsuudessaan. Perusluottamus syntyy, kun lapsi oppii luottamaan siihen, että hänen tarpeistaan huolehditaan. Erikson jakaa elämän erilaisiin kehitysvaiheisiin, joilla on niille ominaiset kriisit ja kehitystehtävät. Kunkin vaiheen kriisistä ja kehitystehtävästä selviäminen on edellytyksenä seuraavasta vaiheesta selviämiseksi. Perusluottamuksen saavuttaminen on ensimmäinen kehitystehtävä, mistä johtuu sen perustavanlaatuinen merkitys myöhemmälle elämälle. Perusluottamuksen syntymisessä Giddens pitää tärkeänä rutiinia sekä kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa. Yhdessä rutiini ja käytännön sosiaaliset taidot toimivat pohjana luovuudelle. Luovuus on Giddensin mukaan pohjimmiltaan kykyä toimia tai ajatella uudella tapaa eri tilanteissa. Luovuus on erityisen tärkeä ominaisuus myöhäismodernin jatkuvassa muutoksessa. Perusturvallisuus sekä rutiinit kantavat erityisesti elämän taitekohdissa sekä muissa tilanteissa, jotka edellyttävät uuden tyyppistä toimintaa eli luovuutta. (Giddens 1984, 51–61; 1991, 40–41)

Giddensin (1991, 37–39) mukaan luottamusta ja luovuutta tarvitaan käytännön elämästä selviämisen lisäksi ratkaisemaan sekä identiteettiä ja elämänsuunnitelmia että olemassa oloa koskevia kysymyksiä. Ihminen muodostaa ympärilleen eräänlaisen ”*suojakotelon*” (”protective cocoon”). Sen avulla hän sulkee pois (”brackets out”) päivittäistä elämää turhaan rasittavia tai estäviä (ontologisia, eksistentiaalisia sekä moraalisia ja yhteiskunnallisia) ajatuksia sekä elämänsuunnitelmia koskevia riskejä. Suojakotelo tarvitaan sekä tukemaan arkielämän sujumista että elämänsuunnittelua. Suojakotelo auttaa estämään arkielämässä rasittavan pitkälle viedyt pohdinnat esimerkiksi ruuan valinnassa. Sen avulla voi myös sulkea pois omia elämänvalintoja koskevia jossitteluja: mistä voi tietää mikä puoliso tai sivuaine on hyvä valinta 20 tai 40 vuoden päästä katsottuna? Giddens katsoo, että perusturvallisuus on edellytyksenä suojakotelon muodostamiselle. Perusturvallisuuden lisäksi suojakotelo luodaan ja ylläpidetään sosiaalisten perustaitojen ja rutiinien avulla. Suojakotelo tekee mahdolliseksi elää epävarmuuden keskellä, ja sen merkitys elämän taitekohdissa ja muutoksissa on erityisen tärkeä.

Myöhäismodernia luonnehtii Giddensin (1984, 28–32; 1991, 13, 32–34) mukaan uudenlainen levottomuus. Giddens ei ajattele, että levottomuus sinänsä olisi paha asia. Levottomuus voi herättää toimimaan ja keksimään uusia tilanteeseen soveltuvia ratkaisuja ja toimintatapoja. Hän ei myöskään väitä, että nyky maailma olisi aiempaa jotenkin radikaalisti levottomampi tai ahdistavampi. Sen sijaan se, mikä tekee ihmisen levottomaksi modernina aikana, on erilaista kuin aiemmin. Tämä johtuu siitä, ettei myöhäismodernina aikana ole selkeitä elämänvaiheita ja niiden tuomaa vakautta. Ihminen joutuu jatkuvasti rakentamaan omaa minuuttaan *refleksiivisesti*, toisin sanoen olemaan aktiivisessa *vuorovaikutuksessa* alati muuttuvan ympäristön kanssa (sisältäen ihmiset, aineellisen ympäristön sekä abstraktit järjestelmät). Myöhäismodernit elämänvaiheet seuraavat erilaisessa järjestyksessä toisiaan, milloin eteen milloin taaksepäin hyppien ja kerraten: uudelleen ja uudelleen, uudenlaisen tiedon kanssa uusissa tilanteissa. Giddens esittää (1991, 43), että myöhäismodernille ominainen *levottomuus* on sidoksissa pikemminkin henkilökohtaiseen turvallisuuden tunteeseen ja suojakoteloon kuin tilanteisiin tai niiden odotettuihin riskeihin sinänsä.

Valinnan paikat: identiteetit, elämän taitekohdat ja elämäntyö

Aikojen ja paikkojen saatossa identiteetti – minuus – luo jatkuvuutta olemassaololle: minä olen minä, vaikka ulkonäköni, tekemiseni ja tuntemukseni ovat ihan erilaisia elämän eri aikoina (ja päivinä). Traditionaalisessa yhteiskunnassa identiteetin on saanut tietyllä tapaa syntymälahjaksi: on sen ja sen poika ja edustaa sitä tai tätä yhteiskuntaluokkaa. Tosin edellinen on pikemminkin kärjistyks, kuin ehdottomasti vallitseva asiointi. Kuten Giddens itsekin esittää, yhteiskunnissa on aina ollut tilaa valinnalle: on ollut huvililipoikia ja rasavillityttöjä tai on naitu ylemmäs ja alemmas. Samalla kun elämäntapojen muuttuvat selkeistä ja perinteiseksi ajatelluista elämänvaiheista – koulun kautta töihin, naimisiin, lapsia ja eläkkeelle – erilaisiksi siirtymiksi ja yhteensovittamiseksi opintojen, työn ja perhe-elämän välillä, myös valintojen määrä ja mahdollisuus kasvavat. (Giddens 1990, 36–39; Giddens 1991, 74–75; Giddens 1995)

Kun valintoja ja päätöksiä on näin aiempaa enemmän, eivätkä traditiot ja auktoriteetit sanele ratkaisuja, on ratkaisut tehtävä itse⁴⁵. Giddensin mukaan *itsen* tasolla päivittäinen elämä on olennaisesti valintojen tekemistä. (Giddens 1991, 80–81) Hän jopa esittää (1995, 103), että jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa mikään logiikka tai moraalit eivät velvoita tekemään samaa kuin eilen. Valintojen tekemistä mutkistaa edelleen se, että myöhäismodernia elämää luonnehtii inhimillisen toiminnan kasvava *refleksiivisyys*, tiedon jatkuva lisääntyminen ja uudelleen arviointi (Giddens 1991, 20–21). Kun irrottaudutaan perinteisistä tavoista tehdä asioita, avaudutaan samalla tulevaisuudelle, josta ei ole varmuutta (Giddens 1991, 111–124). Riskit ja niiden ottaminen on monen muun modernisaatioteoreetikon mukaan keskeinen osa myöhäismodernia (ks. esim. Adam et. al. 2000; Beck 1986)

45 Giddens (1995, 146–147) katsoo, että traditiot ovat pohjimmiltaan keino ratkaista erilaisten arvojen ja elämäntapojen välisiä konflikteja. Traditiot säilyvät hänen mukaansa niin pitkään kun ne on mahdollista perustella diskursiivisesti, ts. niin kauan kun niiden merkityksen pystyy pukemaan sanoiksi.

Kun muilta ei saa sääntöjä ja ohjeita eikä perinteitä tarvitse noudattaa, on ihmisen perusteltava ja oikeutettava valintansa itselleen. Giddens (1991, 53) käyttää käsitettä ”*minä-identiteetti*” (”self-identity”) kuvaamaan ihmisen sisäistä tarinaa. Minä-identiteetti on hänen mukaansa se tarina, jota ihminen kertoo itselleen itsestään ja jota hän muokkaa refleksiivisesti tarpeen mukaan eri tilanteisiin sopivaksi. Giddens kuvaa minä-identiteettiä ”*koherentiksi narratiiviksi*”. Minä-identiteetti, Giddens väittää, halutaan pitää oikeutettuna ja kunnossa. Minä-identiteetti ei saa olla omasta mielestä hävettyä⁴⁶, sen avulla tulee voida ylläpitää omanarvontuntoa sekä oikeuttaa oma oleminen ja tekeminen⁴⁷. Minä-identiteetti ei ole erityinen luonteenpiirre tai koelma ihmisen omaamia luonteenpiirteitä, vaan jatkuvan refleksiivisen työn tulos.

It (self-identity) is the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography. Identity here still presumes continuity across time and space: but self-identity is such continuity as interpreted reflexively by the agent. (Giddens 1991, 53)

Giddens (1991, 112–114) nimittää ”*kohtalokkaiksi hetkiksi*” (”fateful moments”) tilanteita, jolloin ihmisen on aloitettava jotain uutta tietäen, että tehtyä päätöstä ei ole helppo pyörittää. Hetket ovat riskialttiita, koska ne ovat ratkaisevia omien tulevaisuuden tavoitteiden, kunnianhimon ja elämäkulun kannalta. Myöhäismodernissa elämän taitekohdat, kuten opiskelupaikan valinta ja siirtymä koulusta työelämään, tuntuvat erityisen raskailta tai merkityksellisiltä, koska ne eivät kosketa niinkään yhteisöä tai omaa ikäluokkaa vaan yksittäistä ihmistä. Tästä syystä yksilön *oma* suojakotelo on tärkeä. Elämän taitekohdissa turvaudutaan usein asiantuntijoiden apuun, vaikkei lopullisia auktoriteetteja tai asiantuntijoita olekaan. Kuten Giddens (1991, 141) esittää, asiantuntijatietokin on jatkuvan uudelleenarvioinnin alaisena. Giddens väittää, että tietoisten ja refleksiivisten elämänsuunnitelmien tueksi haetun asiantuntija-avun tarkoituksena onkin pitää riskit ja onnistumisen mahdollisuudet tasoissa. Elämän taitekohdissa minä-identiteetti joutuu koviin. Valinnat tehdään siten, että ne voidaan perustella oman minä-identiteetin kannalta järkeviksi ja toimiviksi.

Keinoja valita ja selvittää elämän taitekohdissa

Giddens (1991, 71–81) väittää, että myöhäismodernissa ihmisen on jatkuvasti luotava minuuttaan: kuka tai millainen minä olen, mihin minä uskon ja mihin minä olen menossa. Hänen mukaansa elämä myöhäismodernissa on perinteisen elämänsuunnitelman noudattamisen sijaan jatkuvaa valintaa, joka edellyttää refleksiivistä elämänsuunnitte-

46 Vuoden 2005 lakimuutos (556/2005) edellyttää lisäajan myöntämistä, jos opiskelija esittää toteuttamiskelpoisen opintosuunnitelman. Aikatauluttomuus ja venyvät takarajat tekevät yliopistosta muuhun yhteiskuntaan nähden erilaisen, vrt. oppivelvollisuusaika, työsuhteiden määräaikaisuus, työtehtäville annetut rajat, vanhempainvapaat, vuorotteluvapaa.

47 Weckroth (1988, 80–85) esittelee keinoja (biologinen, psykologinen, sosiaalinen, kulttuurinen tai yhteiskunnallinen järki), joilla oman toiminnan perusteita voidaan valita ja oikeuttaa. Hän kuvaa oivaltavasti tilannetta, jossa ihminen ei voi toimia yhteiskunnallisesti arvokkaalla tavalla, vaan on esimerkiksi työtön ja/tai työkyvytön. ”Yhteiskunnallisen moraalin murtuessa jäljelle jää kulttuurinen moraal (’kunnia’), tunteiden moraal (’rehellisyys’) tai toiminnan moraal (’se toimii sittenkin’) eli se omituinen ylpeys, jonka useiden ’pudonneiden’ ihmisten keskuudesta tapaa.

lua. Giddensin mukaan elämä myöhäismodernissa on jatkuva refleksiivinen projekti, jossa tärkeää on oman ”*tulevaisuuden haltuunotto*” (”colonisation of future”) (Giddens 1991, 80). Määrätietoisien elämänsuunnittelun tarkoituksena on tuottaa sellainen minä-identiteetti, joka luo turvallisen perustan yhteiskunnallisissa ja omaa elämää koskevissa murroksissa. (vrt. Ilmonen 1994, 344)⁴⁸ Tietoisien elämänsuunnittelun projektitehtävänä, Giddens väittää, on pitää riskit ja mahdollisuudet tasapainossa ja perustella omat valinnat niin, että tulee niiden kanssa toimeen (Giddens 1991, 85).

Millaisia keinoja ihmisillä on valita valintojen loputtomasta merestä? Giddens esittää (1991, 80–88), että erilaiset ”*elämäntyyli*” (”lifestyles”) auttavat tekemään päätöksiä. Kun traditiot ja sen tuomat rutiinit eivät tuo järjestystä elämään, elämäntyyli auttaa rajaamaan valintoja. Samalla kun ihminen valitsee jonkin elämäntyylin, myös tietyt päivittäiset valinnat tulee esivalittua. Kun olen ”äijä”, vetelen punaista maitoa, makkaraa ja voita eikä minulla ole parvekekukkia. Kun olen ”vegaani”, nautiskelen soijamaitoa kangastossuissa omalla kasvimaalla. Myöhäismodernille on ominaista, että valintojen tueksi sekä elämäntyylien hiomiseen käytetään erilaisia oppaita, asiantuntijoita ja terapioida⁴⁹.

Yet because of the ‘openness’ of social life today, the pluralisation of contexts of action and the diversity of ‘authorities’, lifestyle choice is increasingly important in the constitution of self-identity and daily activity. Reflexively organised life-planning, which normally presumes consideration of risks as filtered through contact with expert knowledge, becomes a central feature of the structuring of self-identity. (Giddens 1991, 5)

Traditionaalisessa yhteiskunnassa *elämäntyylin* käsitteellä ei Giddensin (1991, 81) mukaan ole juuri tekoa, koska se on jotakin, minkä ihminen *valitsee sen sijaan, että sen saisi annettuna*. Giddens esittää, että kaikki valinnat niin suuret kuin pienetkin (mitä söisin tänään, mitä opiskelisin) ovat valintoja, *ei vain siitä, mitä tekisi vaan siitä kuka olisi*. Mitä pidemmälle moderniin mennään, sitä enemmän elämäntyyliässä on kyse minä-identiteetistä, sen muokkaamisesta ja uudelleen muokkaamisesta. Giddens (1991, 82) ei kuitenkaan esitä, että kaikki voisivat valita minkä tahansa elämäntyylin, tyylit ovat monilta osin sidoksissa ihmisen sosioekonomiseen asemaan. Giddensin mukaan työpaikan valinta on yksi peruselementti, jonka nojalla elämäntyylin voi muodostaa. Myös opiskelupaikan valinta on elämäntyyliävalinta. Taulukkoon 1 olen jäsentänyt Giddensin (1991, 1994) näkemyksiä keskeisistä traditionaalin, modernin ja jälkitraditionaalin yhteiskunnan tunnuspiirteistä.

48 Missä määrin kyseessä on projekti, missä määrin prosessi? Kun toiminnan päämäärä on selvillä, kyse voisi olla projektista: pyritään tiettyyn päämäärään. Kun taas ei tiedetä minne pyritään, kyseessä on pikemminkin prosessi. Näihin ajatuksiin palaan toiminnan teorian päämäärätietoisien tekemisen ja inhimillisen toiminnan kautta.

49 Giddens väittää (1991, 85), etteivät terapiat ja itseapu-oppaat ole pelkästään todiste myöhäismodernina aiheuttamasta ahdistuksesta, vaan ne ovat osa myöhäismodernia refleksiivisyyttä. Ihmiset nimenomaan *hyödyntävät* saamaansa tietoa osana omaa elämänsuunnitteluaan.

Taulukko 1. Traditionaalien, modernin ja jälkitraditionaalien yhteiskunnan tunnuspiirteitä Giddensin (1991, 1994) tuotannossa

	Traditionaali vaihe	Modernin traditionaali	Jälkitraditionaali vaihe
Tiedon luonne	Perinteet, uskomukset	Valistususkko, usko teknologiaan ja tieteeseen	Tiedon refleksiivisyys
Aika/Paikka	Paikallinen	Yhtenäinen /-näistynvä	Globaali
Riski	Kohtalo	Oma, suku, luokka	Globaali
Levottomuus	Taivaaseen pääsy, tuonpuoleinen, toimeentulo	Naapurit, suku, toimeentulo	Itsen jatkuva refleksiivinen tuottaminen
Yksilö	Osa perhettä, yhteisöä	Osa luokkaa, sukupuolta	Osa elämäntyyliä
Ahdistus	Syällisyys	Syällisyys ja häpeä	Häpeä
Toiminnan peruste	Annettu syntymässä	Luokan mukainen	Itsensä luova
Elämäntapa	Paikallaan pysyvä	Eteenpäin pyrkivä	Globaali (Nomadinen)
Elämän tarkoitus	Kohtalo	Luokkaspesifi	Itse valittu ja tehty
Perinne	Annettu: uskonto, yhteisö	Annettu: luokkaspesifi, sukupuoli, kansalaisuus	Itse valittu: itse tehty ⁵⁰

Giddensin teorian avulla voi jäsentää ajan ja paikan järjestämiä sosiaalisia käytäntöjä. Tukeudun Giddensin ajatteluun tutkiessani yliopisto-opiskelun sosiaalisia käytäntöjä sekä modernin elämäntavan erityispiirteitä: yksilön mahdollisuutta ja pakkoa valita itse. Itse toiminnasta selkeämmän kuvan saa toiminnan teoriasta, sillä minä-identiteetti ja elämäntyyli rakentuvat käytännön toiminnassa.

4.2 Toiminnan teoria: tavoitetietoista tekemistä ja inhimillistä toimintaa

Neuvostopsykologisessa lähestymistavassa toiminnan ajatellaan rakentuvan ihmisen kehityksessä ulkoa sisälle: alun perin praktinen ulkoinen toiminta voi kehittyä sisäiseksi psyykkiseksi toiminnaksi (Leontjev 1977, 91–95; Galperin 1979, 142). Leontjevin (1977, 91–95) mukaan inhimillinen toiminta on sekä ulkoista praktista (lukemista, luennoilla käyntiä) että sisäistä psyykkistä (havaitsemista, ajattelua, muistamista) eikä niiden välille tarvitse piirtää selkeää rajaa.

Perustaltaan ihmisen toiminta on ruumiillista ja myös fysiikka asettaa omat rajoituksensa. Opiskeluaikaan kuuluu myös sairastumisia, nälkää ja unentarvetta. Galperinin (1979, 138–141) kuvaamat 1) ”*fysiset toiminnot*” ja 2) ”*fysiologiset toiminnot*” asettavat omat rajoituksensa ja vaatimuksensa. Käytännön tasolla 3) ”*subjektin toiminnot*” ovat sidoksissa ulkoiisiin aineellisiin ehtoihin; niiden toteuttaminen edellyttää oman aiemman kokemuksen lisäksi toiminnan sopeuttamista olosuhteisiin ennen toiminnan aloittamista ja sen aikana. Neljäs taso kuvaa inhimillistä toimintaa, Galperin nimittää sitä 4) ”*persoonallisuuden toiminnon tasoksi*”. Tällä tasolla toiminnassa ei oteta huomioon pelkästään omia havaintoja vaan myös ”yhteiskunnallista” tietoa sekä yhteiskunnan asenteita ja arvoja. Ihmisen toiminnot, toisin kuin eläinten, eivät siis rajoitu pelkästään

50 Esimerkiksi omat tavat viettää joulua tai syntymäpäiviä.

yksilön kokemuksiin. (Galperin 1979, 138–141) Tutkimukseni rajautuu lähinnä viime-mainitulle, inhimillisen toiminnan tasolle. Olennaista kuitenkin on, että muut tasot on otettava huomioon omissa suunnitelmissa ja tavoitteissa sekä käytännön toiminnassa.

Vaikka kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian voi ajatella edustavan yksilöpsykologista näkökulmaa, hyödynnän sitä sosiaalipsykologina toiminnan ja vuorovaikutuksen en yksilön tasolla. Suoraviivaisimmin opiskelu on suoritus, jolla on selkeä tavoite: tutkinto. Laajemmasta toiminnan näkökulmasta katsottuna opiskeluaika koostuu paljosta muustakin kuin tutkintovaatimusten täyttämisestä. Opiskeluaikainen toiminta luo pohjaa myöhemmälle elämälle: perheelle, työlle ja muille toiveille. Opiskelupaikan valinnan ja valmistumisen motiivit voivat olla enemmän tai vähemmän tiedostamattomia, itsellekin hämäriä. Hyödynnän Weckrothin ajatuksia edelleen jäsentämään opiskeluaikaista toimintaa sekä yliopisto-opiskelua koskevia valintoja ja toiminnan logiikoita.

A. N. Leontjev: toiminta, teko ja operaatio sekä motiivien hierarkia

Inhimillisen toiminnan eri puolien ”*ulkoisen praktisen*” ja ”*sisäisen psyykkisen*” välille ei tarvitse Leontjevin (1977, 91–98, 132) mukaan piirtää selkeää rajaa. Psykkisiä prosesseja edustavat havaitseminen, ajattelemine ja oppiminen. Ulkoisessa inhimillisessä toiminnassa kolme eri tasoa: varsinainen ”*toiminta*”, sen konkretisoivat ”*teot*” ja käytännön olosuhteisiin sidoksissa olevat ”*operaatiot*”. Opiskeluaikaisen toiminnan rakentumista kuvaa seuraava esimerkki: opiskelijan *toimintaa* vaikkapa *työelämävalmiuksien hankkimista* konkretisoi *gradun tekeminen*, johon liittyy *operaatiota*, *kuten kirjastokäyntejä aukioloaikojen puitteissa*. Kaikki edellä kuvatut ulkoiset, praktiset toiminnat edellyttävät myös sisäistä, psyykkistä toimintaa.

Leontjevin (1977, 93–95) mukaan *toimintaa* vastaa jokin ”*motiivi*”. Osa motiiveista on mielenmuodostajamotiiveja, erityisen tärkeitä motiiveja. Leontjevin mukaan ”*toiminnan kohde*” on sen tosiasiallinen motiivi. Kyseessä voi olla niin aineellinen kuin ideaalinen kuviteltu kohde. Opiskelun motiiviksi voisi ajatella vaikkapa hyvän aseman saavuttamisen työelämässä tai sivistymisen; tai yhtä hyvin sekä sivistymisen että hyvän aseman saavuttamisen työelämässä. Saman toiminnan taustalla voi siis olla useampia motiiveja, ja yhtä lailla sama toiminta voi toteuttaa useampia motiiveja. Leontjevin mukaan motiivi vastaa aina tiettyä ”*tarvetta*”. Ihminen ei välttämättä tiedä tai osaa kuvata motiivejaan. Motiiveista ei myöskään voida päätellä suoraa sitä, miten ihminen tulee toimimaan.⁵¹ ”*Kokonaistavoitteeksi*” Leontjev nimeää tiedostetun motiivin, joka tiedostamisen vuoksi muodostuu toiminnan motiivitavoitteeksi.

Teoksi Leontjev (1977, 95–98) nimittää kuviteltua tulosta palvelevaa, tietoiselle ”*tavoitteelle*” alisteista prosessia. Teot suuntautuvat kohti toiminnan päämäärää. Tämä tarkoittaa sitä, että jos opiskelua tarkastellaan tekona, se pitäisi tehdä tavoit-

51 Giddens (1984, 6-7, 50; 1991, 63) ja Weckroth (1988, 32–33, 40–45; 1991, 52–60) jakavat ajatuksen siitä, ettei motiiveja aina tiedosteta tai osata kuvata eikä niiden perusteella voida sanoa, miten ihminen tulee toimimaan.

teesta käsin (esim. ammatti, tutkinto, harrastus)⁵². Tavoitteelle alisteisissa teoissa motiivit Leontjevin mukaan pirstoutuvat vaikka säilyttävätkin suuntansa. Tavoitteen saavuttamiseksi täytyy tehdä muutakin kuin suoraan sitä palvelevia tekoja. Tutkin- totavoitteiseen opiskeluun liittyy opintosuoritteiden ohella esimerkiksi opintorahan hakeminen, ainejärjestössä toimiminen, perheestä huolehtiminen. Tavoitteeseen suuntautuvat teot ovat osia, jotka muodostavat konkreettisen toiminnan sisällön. Teot eivät ole kuitenkaan mitään irrallisia osia, sillä ”inhimillinen toiminta on ole- massa vain teon tai teoista muodostuneen ketjun muodossa. Työtoiminta muodos- tuu siihen liittyvistä teoista, oppimistoiminta oppimiseen liittyvistä teoista jne.”

”*Vallitsevat ehdot*” määräävät Leontjevin (1977, 95) mukaan sen, miten tavoitteet on mahdollista toteuttaa. Olennainen osa tavoitteenmuodostamisprosessia on tavoit- teen konkretisoituminen: selvitetään ne ehdot, joilla tavoite on mahdollista saavuttaa. Tekoa ei ole mahdollista abstrahoida tilanteesta. Leontjev nimittää teon toteuttami- seksi tarvittavia keinoja *operaatioiksi*. Teolla on sekä intentionaalinen puoli (mitä pi- tää saavuttaa) että operationaalinen puoli (miten, millä tavoin se voidaan saavuttaa). Operaatiot eivät määräydy tavoitteesta käsin vaan vallitsevista ehdoista. Erona teon ja operaation välillä on, että teot viittaavat tavoitteisiin ja operaatiot vallitseviin ehtoihin (1977, 95).

Yksi ja sama teko voi olla osa eri toimintaa. Vaikka opiskelu tekona muodostuisi- kin samoista osista, sen motiivi, Leontjevin käsittein sen kohde, voi olla eri, jolloin se on syntynyt eri tarpeesta (työpaikan hankkiminen, sivistyminen jne.). Teosta ei siten voi suoraa päätellä toiminnan motiiviva. Toimintaa kuvaa Leontjevin mukaan alin- omainen muutos: jos toiminta menettää motiivinsa, se muuttuu teoksi, joka mahdol- lisesti toteuttaa aivan eri toimintaa. Ja päinvastoin teoista voi muodostua toimintaa, jos se saa itsenäisen motiivin. Teosta voi myös tulla operaatio, joka voi realisoida eri- laisia tekoja (Leontjev 1977, 97–98, ks. myös Weckroth 1988, 66–69).

Leontjev (1977, 94–95) katsoo, että tavoitteen muodostaminen on minkä tahan- sa toiminnan⁵³ aloittamisen kannalta tärkeintä, ei niinkään tiedostettu motiivi. Ihmi- nen luo psyykkisesti eräänlaisen ulkoisen toiminnan kartan, joka konkretisoi tekojen tavoitteet sekä operaatioiden muodot. Leontjevin mukaan toiminnan kohteita ei ase- teta mielivaltaisesti: ne ovat riippuvaisia myös ulkoisista olosuhteista. Olennainen osa tavoitteen muodostumisprosessia on sen konkretisoituminen ja saavuttamisen ehto- jen selvittäminen. Toiminnan kohteen valitseminen, motiivien ja tavoitteiden selkiy- tyminen ei myöskään ole automaattinen tai kertakaikkinen tapahtuma, vaan suhteel- lisen pitkä tekojen kautta tapahtuva tavoitteiden hyväksymisen prosessi.

Toisin sanoen, jos tarkastelemme konkreettista – ulkoista tai sisäistä prosessia – sen motiivin kannalta, se ilmenee ihmillisenä toimintana. Jos taas tarkastelemme sitä tavoitteelle alisteisena, se ilmenee tekona tai tekojen ketjuna tai kokonaisuutena. (Leontjev 1977, 92–93)

52 Näin ajateltuna orientaatiotutkimus on hedelmällistä niiltä osin kuin opiskelun päämäärä on selvillä.

53 Tässä viitataan toimintaan sen arkimerkityksessä, en *toimintaan* Leontjevin toimintojen hierarkian merkityksessä.

Tekojen kautta tarkasteltuna opiskelupaikkaan hakeutumisprosessin eri vaiheita ovat esimerkiksi sen miettiminen, mitkä alat kiinnostavat, mitä valintakokeisiin valmistautuminen edellyttää ja mihin on mahdollisuuksia päästä opiskelemaan. Kun hakeutumisprosessia puolestaan tarkastelee inhimillisenä *toimintana*, mukaan tulevat motiivit, esimerkiksi halu itsenäistyä lapsuudenkodista tai hankkia hyvä tulotaso heti koulunpääätteeksi tai vasta tulevaisuudessa.

Leontjevin (1977, 154, 178–179, 182–183, 197) mukaan *toiminnan taustalla olevat motiivit ovat hierarkkisesti rakentuneita. ”Persoonallisuutta”* – ihmisen olemista maailman ja oman toiminnan solmukohdissa – puolestaan luonnehtivat ensisijaisesti toimintojen hierarkkiset suhteet sekä niiden yleinen rakenne, mutta myös yhteydet maailmaan. Leontjev (1977, 178–181) esittää, että persoonallisuutta (maailmassa oloa) voidaan kuvata kolmen parametrin avulla. Ensimmäinen parametri kuvaa ihmisten suhteiden rikkautta maailmaan: sekä konkreettia maailmasuhdetta – missä on asunut, käynyt töissä ja matkustellut – että sitä, mitä ja millaista tietoa hankkii ympäristöstään. Tärkeimpänä parametrina Leontjev pitää toimintojen ja niiden motiivien hierarkisoituneisuutta. Motiivit voivat olla myös ristiriidassa keskenään ja viedä esimerkiksi toisen tavoitteen saavuttamista (esim. yliopistosta valmistumista) kauemmas. Kolmas parametri on motiivihierarkian rakenne, joka voi olla yhtä lailla monihuippuinen kuin yksihuippuinenkin tai peräti littä, jolloin ihminen ei näe suuria asioita lainkaan, vaan keskittyy pelkästään pieniin asioihin, mikä Leontjevin mukaan on tyypillistä kulutusyhteiskunnassa.

Leontjev (1977, 167) katsoo, että motiivit voidaan tiedostaa vain objektiivisesti analysoimalla toimintaa ja sen dynamiikkaa. Motiiveja on erityyppisiä: osan ihminen tiedostaa, osa vaikuttaa toimintaan tiedostamatta (Leontjev 1977, 165, 181–182). ”*Mielenmuodostajamotiivit*” antavat toiminnalle persoonallisen mielen ja ne ovat motiivihierarkian yläpäässä. ”*Motiivitavoitteet*” ihminen tiedostaa. ”*Motiiviärsykkeet*” puolestaan ovat lähinnä herätteitä. Leontjev (1977, 179) toteaa, että ”elämän päämäärään” viitataan usein, kun (arkikielessä) puhutaan ihmisen tärkeimmästä motiivista.⁵⁴

Toiminnan teoriassa persoonallisuuden katsotaan olevan suhteellisen myöhäinen yhteiskunnallis-historiallisen ja yksilön kehityksen tulos (Galperin 1979, 133; Leontjev 1977, 146; Vygotsky 1962)^{55, 56}. Näkemyksen mukaan persoonallisuuden luovat

54 Giddensä, Leontjevia ja Weckrothia askarruttaa ja yhdistää elämän ’tarkoitus’ sekä aidosti inhimillinen toiminta. ”Persoonallisuus ja sen kohtalo muodostuvat toisenlaisiksi kun motiivitavoite on todella inhimillinen, ei eristä ihmistä, vaan yhdistää hänen elämänsä toisten ihmisten elämään ja heidän hyvinvointiinsa (Leontjev 1977, 180)”. Giddens puolestaan pohtii inhimillisen toiminnan perustaa elämänpolitiikan (1991, 209–231) ja Weckroth (1988, 90–92) itsensä toteuttamisen vs. ”toisille toteuttamisen” kautta.

55 Galperin (1979) on tarkastellut laaja-alaisesti dialektisen materialismin perustalle kehittyneen neuvostopsykologisen suuntauksen psyykettä, persoonallisuutta ja toimintaa koskevia psykologisia ja biologisia lähtökotia. Hänen mukaansa persoonallisuus voi olla ”kypsä” tai ”epäkypsä” ja persoonallisuuden kypsyyssaste todetaan arvioimalla ihmisen toimintaa kulloisessakin yhteiskunnassa vallitsevien suhteiden järjestelmässä. Galperin ajattelee, että ihminen osallistuu yhteiskunnalliseen toimintaan, tavallaan kasvaa siihen sisään, ja häntä arvioidaan sen mukaan, kuinka hyvin hän hallitsee hänelle ”määrätyn” toiminnan. (Galperin 1979, 135) Persoonallisuus edellyttää tietoisuutta, mutta ei ole sama asia. Tietoisuus ei toimi, vaan persoonallisuus, joka säätelee toimintaansa tietoisuuden perusteella. (Galperin 1979, 137)

56 Perusteluna sille, että ’ihmiseksi’ tai persoonallisuudeksi kasvaminen edellyttää sosiaalisia suhteita on käytetty niin sanottuja susilapsia, jotka ovat viettäneet lapsuutensa eristyksessä ihmiskontakteista. Susilapset liikkuvat usein neljällä jalalla ja heidän opettamisensa ’ihmisten’ tavoille on hankalaa, joskus jopa mahdotonta. (esim. Weckroth 1988, 74)

ne yhteiskunnalliset suhteet, joihin ihminen osallistuu toiminnassaan: persoonallisuudeksi ei synnytä vaan kehitytään (Galperin 1979, 134–135; Leontjev 1977, 145–146). Toimintojen hierarkiat syntyvät ja muuttuvat toiminnan myötä, ja ne muodostavat persoonallisuuden ytimen (Leontjev 1977, 154). Persoonallisuudessa, niin kuin toiminnassakin, ovat mukana niin menneisyys kuin tulevaisuus (Leontjev 1977, 178). Persoonallisuus ”on sitä, miksi ihminen tekee itsensä pystyttäessään oman inhimillisen elämänsä” (Leontjev 1977, 183). Leontjev esittää (1977, 186–187), että ”olemme tottuneet ajattelemaan että ihminen on keskus, johon ulkoiset vaikutukset yhdistyvät ja josta lähtevät hänen yhteytensä ja vuorovaikutuksensa ulkoiseen maailmaan. Ajatellaan, että tämä tietoisuudella varustettu keskus on hänen ”minänsä”. Ajatus ei kuitenkaan Leontjevin mukaan pidä paikkaansa, sillä

Havaitsemme subjektin monimuotoisten toimintojen kulkevan keskenään ristiin ja liittyvän solmuiksi niiden objektiivisten, luonteeltaan yhteiskunnallisten suhteiden kautta, joihin subjekti väistämättä joutuu. Nämä solmut ja niiden hierarkia muodostavat tämän salaperäisen ”persoonallisuuden keskuksen”, jota nimitämme ”minäksi”. Toisin sanoen keskus ei ole ihmisen sisällä, eikä hänen ihonsa alla vaan hänen olemisessaan. (Leontjev 1977, 186–187)

Näin tutkimuskohteeksi muodostuu ”ihmisen oleminen” toisin sanoen toiminta ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä, ei hänen persoonallisuutensa. Toiminnan tutkimuksessa ei ole tärkeää erotella sisäistä tai ulkoista toimintaa, sillä ilman toista ei ole olemassa inhimillistä toimintaa. Ihmisen motiivit ja tavoitteet ovat neuvostopsykologisen näkemyksen mukaan läpeensä yhteiskunnallisia ja kiinni ulkoisissa ehdoissa. Ulkoisen toiminnan perusteella ei voida päätellä mikä on toiminnan motiivi, eikä motiivista voida päätellä sitä, mitä ihminen tulee tekemään. Olennaista on myös jatkuva muutos ja toiminnan uudelleen suuntaaminen; motiivit ja tavoitteet tarkentuvat toiminnan kuluessa.

Klaus Weckroth: sattumat ja valintojen tekemisen vaihtoehdot

Weckroth (1988) erottaa Leontjevin lailla toiminnasta kaksi puolta: sisäisen psyykkisen ja ulkoisen praktisen. Olennaista molempien mukaan on, että ihmisen elämässä psyykkinen ja praktinen ovat jatkuvassa yhteydessä keskenään (Weckroth 1988, 47). Psykkistä toimintaa edustavat esimerkiksi havaitseminen, muistaminen ja ajatteleminen; praktista toimintaa puolestaan luentosalissa istuminen (Weckroth 1991, 27). Jo ”kursin suorittaminen” edellyttää molempia toiminnan puolia, ja niin edellyttävät myös opiskeluaikaiset valinnat sekä tulevaisuuden tavoitteiden toteuttaminen. Käytännön elämän eli olemisen (ks. Leontjev 1977, 186–187), kuten luennoilla ja työssä käymisen, kautta voidaan tarkastella taustalla olevia tavoitteita ja motiiveja – toiminnan logiikoita ja hierarkioita. Toiminnan ja sosiaalisen todellisuuden suhde on monitasoinen (Weckroth 1988, 74–86, 1991, 25–41). Yhtäältä ihminen ottaa toiminnassaan huomioon ympäristönsä ja muokkaa sitä omalla toiminnallaan⁵⁷. Toisaalta sosiaalinen todellisuus on ulkoinen pakko, johon on vain sopeuduttava.

57 Giddens (1994, 3-5) nimittää tätä toiminnan rekursiivisuudeksi.

Leontjevin tapaan Weckroth (1988, 64–73, 1991, 52–60) erottaa toisistaan ”toiminnot”, joilla on ”kohde”, ”teot”, joilla on ”päämäärä” sekä ”operaatiot”, joiden toteuttamisessa on otettava huomioon olosuhteet⁵⁸ (ks. Leontjev 1977, 91–98). Tämän lisäksi Weckroth esittää, että on myös ”toimintaa”, joka ei selity kohteista käsin. Weckrothin mukaan toiminnalla ei ole ennalta asetettua lopputulosta, eikä sen motiiviakaan tarvitse tiedostaa. ”Tekeminen” sen sijaan on päämäärätietoista. Weckrothin määritelmä *itseisarvoisesta toiminnasta* sopii kuitenkin Leontjevin määritelmään *toiminnasta*⁵⁹. Olennaista on toiminnan sekä tekemisen ja taustalla vaikuttavien tavoitteiden ja motiivien prosessuaalisuus, Giddensinkin kuvaama jatkumo. Motiivit muuttuvat ja tarkentuvat toiminnan kuluessa. (Giddens 1984, 3–5, 10; Leontjev 1977, 94–95; Weckroth 1988, 68–69) Tietystä tavoitteesta tai motiivista ei voi päätellä sitä, mitä ihminen tulee tekemään. Weckroth painottaa Giddensia ja Leontjevia vahvemmin sattuman ja ajautumisen vaikutusta toimintaan. Giddens esittää toiminnan pääsääntöisesti päämäärätietoisena – refleksiivisenä minusprojektina – vaikka hänenkin mukaansa toiminnalla on myös tarkoittamattomia seurauksia ja saavuttamattomia tavoitteita. Weckroth (1988, 69–70, 1991, 53–54) puolestaan korostaa, että vaikka ihminen usein toimiikin tavoitteidensa suuntaisesti, elämä myös vyöryy yli ja ohi.

Weckroth (1991, 39–41) esittää, että sosiaalitieteissä ja psykologiassa ihmisen toimintaa on tarkasteltu sen mukaan, mikä on järkevää tai rationaalista⁶⁰. Tarkastelun keskittyminen rationaaliseen järkeen kuitenkin jättää Weckrothin mukaan ulkopuolelle merkittävän osan elämää. Ihmiset tekevät paljon sellaista, mikä ei ole hyödyllistä vaan ehkä jopa haitallista. Kun ihmistä kuitenkin tarkastellaan moniulotteisena kokonaisuutena – psyykkisesti ja käytännössä toimivana subjektina, tietoisena persoonallisuutena sekä haluineen ja tarpeineen yhteiskunnan pakkoihin kiinnittyvänä yhteiskunnallisena identiteettinä – erilaiset ”järjet” astuvat kuvaan. Subjektin tasolla kyse on ”psyykkisestä järjestä”, mikä minulle on hyvä. Persoonallisuuden tasolla järki on ”meidän järkeämme”: mikä meille, minulle suhteessa muihin ihmisiin on hyväksi. Ja edelleen eteenpäin ”yhteiskunnallisen järjen” tasolla: yhteiskunnan kannalta ”väärin” voi olla persoonallisesti ”järkevää”. Hyvänä esimerkkinä toimii ”pitkien opiskeluaikojen ongelma”. Eri tasoilla eri järjet perustelevat erilaisia tekoja ja toimintaa. Yksilösubjektin käytännön tasolla hauska ilta voi voittaa tenttiin lukemisen, persoonallisuuden tasolla oleminen perheenäitinä voi viedä pois opiskelupaikkakunnalta, yhteiskunnan tasolla halu kantaa kortensa yhteiskunnan kehoon voi kannustaa valmistumiseen.

Weckrothia (1988, 69–73) askarruttaa Giddensin tavoin toiminnan suunnan valitseminen elämän solmukohdissa. Elämäntapahtumien hallitseminen edellyttää psyykkistä toimintaa, tietoisuutta. Weckrothin (1988, 54) mukaan valintojen tekemistä ohjaa tietoisuus, joka käsittää niin muistamisen (menneisyys), havaitsemi-

58 Leontjevin (1977, 91–98) ja Weckrothin määritelmät eroavat, mutta ajatus toiminnan luonteesta on pääpiirteissään sama. Leontjevin *toiminta* vastaa Weckrothin *toimintoja*, *tekeminen* Weckrothin *tekoja*. Operaatiot ovat molemmilla sidoksissa vallitseviin ehtoihin. Leontjevin toiminnalla on aineellinen tai kuviteltu *kohde*, joka on sen tosiasiallinen, muttei välttämättä tietoinen motiivi. Leontjevin teot ovat tietoiselle *tavoitteelle* alisteisia ja suuntautuvat toiminnan *päämäärään*.

59 Leontjevin *toiminnan* motiivina voi myös olla toiminta itse.

60 Katso rationaalisen toiminnan kritiikistä myös (Heiskala 2011; Joas & Kilpinen 2006)

sen (nykyhetki) kuin ajattelemisen (tulevaisuus) sekä tahtomisen. Weckroth (1988, 80–86) erittelee tasoja, joilla valintoja tehdään ja joiden avulla on mahdollista löytää omalle toiminnalle ”juoni”. Projektit voivat olla ”*minä-projekteja*”, ”*sinä tai me*” -projekteja tai ”*yhteiskunnallisia*” projekteja.

Pääsääntöisesti ihminen toimii Weckrothin (1988, 69–70) mukaan päämääränsä suuntaan omien tietojensa, taitojensa ynnä muiden avujensa varassa. Mutta miten toimia tilanteessa, jossa päämäärää ei vielä ole asetettu? Etukäteen tiedossa olevista vaihtoehdoista on vaikea tietää, mikä niistä olisi viisain tulevaisuuden kannalta. Hyvä esimerkki tilanteesta on Weckrothin kuvaama opiskelupaikan valinta. Olisiko syytä valita ”tilastotieteen opiskelu, kirjoittaminen, kitaransoitto vai alkoholinkäyttö”? Tilanne on inhimillinen ja tuttu. Moni suomalainen työllistää itsensä musisoimalla, kirjoittamalla, mailalla tai palloa potkimalla; moni tutkinnon tuomilla tiedoilla ja taidoilla. Valinnat voivat siis olla kokonaan erityyppisiä ja yhtä lailla koskea sitä, mitä kannattaisi opiskella tai kannattaako opiskella lainkaan. Weckrothin mukaan ongelmassa, johon ei ole olemassa psykologista ratkaisua (mikä minulle olisi viisain ratkaisu) ts. sanoen ajattelu, järki ja tahto eivät riitä tuottamaan ratkaisua, on päätös tehtävä suhteessa johonkin itsen ulkopuoliseen. Psykologisella tasolla ratkaisu voidaan tehdä myös antautumalla kohtalolle tai pikemminkin valitsemalla ”*kohtalo*”: Kohtalo voi antaa toiminnalle juonen, joskus tervetulleen. Asiointi ei enää ole omissa käsissä, jolloin sitä ei enää tarvitse murehtia. Valintoja voidaan tehdä psykologisen tason lisäksi sosiaalisella tasolla, toisin sanoen, jos omalta kannalta ratkaisut ovat samanarvoisia, niitä tehdään suhteessa muihin ja muuhun.

Weckroth (1988, 80–89) esittää, että psykologisen järjen lisäksi perusteita ratkaisuille haetaan neljällä muulla vuorovaikutuksen tasolla. Ensimmäinen *ulkoisen paikan taso*, on lähinnä yhteiskunnallinen (esim. yliopistolainsäädäntö, korkeakoulukohtaiset tutkintomääräykset ja opintososiaaliset edut). Toisella tasolla kyse on *toiminnan ja kulttuurin* suhteesta: siitä miten kulttuuri vaikuttaa toimintaan, kieleen ja vaikkapa asenteisiin (esim. akateeminen vapaus ja oppiainekulttuurit). Kolmanneksi ratkaisuja tehdään ottaen *muut ihmiset* ja heidän toimintansa ja tavoitteensa huomioon (esim. opettajakunta sekä opiskelukaverit, työnantajat, ystävät ja perhe). Neljänneksi on vielä *konkreetin toiminnan taso*, jota säätelevät aineelliset ehdot ja joka toteutuu operaatioina (opiskelukäytännöt, oman toiminnan organisointi).

Ihmiset hakevat vahvistusta toiminnalleen ja päätöksilleen myös asiantuntijoilta, opiskelua koskien vaikkapa ammatinvalintapsykologilta tai opinto-ohjaajalta. Weckroth tuo mielenkiintoisen näkökulman ohjaamiseen erottamalla päämäärätietoisen tekemisen toiminnasta, jolla ei ole tietoista päämäärää. Weckroth väittää, että vain päämäärätietoista tekemistä voidaan ohjata. (Weckroth 1991, 52–60) Tekemisen ohjaamisessa päämäärä tai ihannetila (objekti) tulee pääsääntöisesti annettuna *vaikuttajalta* (opettajalta, opinto-ohjaajalta, poliitikolta, lääkäriltä, poliisilta jne.), joka liikuttaa (kasvattaa, kouluttaa, opettaa, ohjaa, terapoi) ’omaa parastaan’ ymmärtämätöntä *vaikutettavaa* ihanteen suuntaan (Weckroth 1991, 52). Toimintaan sen sijaan liittyy tasa-arvo ja selkeän päämäärän puuttuminen, toiminnan suuntaa mietittäessä samanarvoiset pohtivat, miten asioiden tulisi olla. Tällöinkään ei olla vapaita, vaan ollaan kiinnittyneitä ensinnäkin objekteihin ja kohteisiin, mutta olennaista on, että nämä kohteet (objektit) eivät ole kaikki kaikessa, vaan ”elämä

'vyöryy' myös niiden yli ja ohi, 'tuntemattomaan'. Tämä on Weckrothin mukaan luovan toiminnan lähtökohta: täysin tavoitteisiin sidottu ihminen ei voi olla spontaani ja luova. Tavoitteellistakin tekemistä tarvitaan, ihmiset eivät voi pelkästään tehdä mitä milloinkin huvittaa (Weckroth 1988, 58–63; 1991, 56–60). Weckroth (1991, 53–54) eritteleeakin samoja elämänkulkua koskevia kysymyksiä kuin Giddens, kohtalokkaisesti hetkiin liittyä paljon kysymyksiä, joihin ei ole oikeita vastauksia, mutta toisaalta elämään kuuluu paljon arkea ilman isompia kysymyksiä ja valintoja: Toisaalta elämä on tilanteita, joissa selkeää (tai edes vähemmän selkeää) päämäärää, sääntöä tai ohjetta ei ole. On tilanteita, joissa kukaan ei välttämättä tiedä mitä pitäisi tehdä. Tilanteita joissa on pakko valita kahden toiminnan välillä kuin tienviitattomassa risteyksessä kahden tuntemattoman johtavan tien välillä. Toisaalta elämässä on paljon tilanteita, joissa se kulkee ikään kuin omalla painollaan vailla miksi, minne ja koska -kysymyksiä. (Weckroth 1991, 53–54).

4.3 Keskeiset oletukset ja käsitteet

Giddensia, Leontjevia ja Weckrothia yhdistävät monet näkemykset, jotka toimivat tutkimukseni peruslähtökohtina. Ihmisen toiminnassa on sekä ajalle ominaisia että ajattomia piirteitä, mutta sitä ei kuitenkaan voi ymmärtää irrallaan ajasta ja paikasta eikä ruumiillisuudesta. Toiminnassaan ihminen ottaa huomioon niin menneisyyden kuin tulevaisuudenkin, luonteeltaan toiminta on rekursiivista ja refleksiivistä. Giddens (1984, 6–7, 50; 1991, 63) käsittelee toimintaa pääsääntöisesti päämäärätietoisenä, jopa strategisena elämänsuunnitteluna ja myös Leontjev (1977, 93–95) ja Weckroth (1988, 32–33, 40–45; 1991, 52–60) esittävät, että pääsääntöisesti ihmiset tietävät mitä ovat tekemässä. Tästä huolimatta kaikki kolme jakavat näkemyksen siitä, ettei toiminnalla aina ole tietoisia tavoitteita tai motiiveja, asioita tapahtuu myös sattumalta tai niihin ajaututaan. Asioita voidaan tehdä vain niiden itsensä vuoksi ilman erityistä perustetta. Näin he välttävät loukun, johon oletus inhimillisen toiminnan rationaalisuudesta johtaa.⁶¹ Toiminnalla on myös tarkoittamattomia seurauksia, eivätkä kaikki tavoitteet toteudu. Motiivit ovat toiminnan myötä jatkuvassa liikkeessä ja muutoksen tilassa. Olennaista on, ettei motiiveista tai tavoitteista voi päätellä sitä, miten ihminen tulee toimimaan eikä ulkoisesta toiminnasta voida päätellä sen motiivia. Weckrothin sanoin (1988, 41–42):

Niin kauan kuin tulevaisuus on olemassa, on menneisyys osin yhtä avoin, selittämätön ja hypoteettinen kuin tulevaisuuskin: sen merkitys muuttuu jatkuvasti... Elävässä elämässä jonkin toiminnan esiintyminen on välttämättömyys vasta kun se on jo alkanut.

Tutkimukseni empiirisessä osassa jäsenenä sekä yliopisto-opiskelijoiden tavoitteellisia pyrkimyksiä ja tietoisia elämänsuunnitelmia että sattunutta ja tapahtunutta. Näitä pyrkimyksiä ja suunnitelmia toteutetaan korkeakoulupoliittisissa sekä muissa elämän tärkeissä käytännöissä ja järjestyksissä. Piirrän Giddensin modernin teorian avulla kuvaa ”*sosiaalisten käytäntöjen*” yhteiskunnallisesta kontekstista eli ”*ajan ja paikan järjes-*

61 Katso tarkemmin toiminnan rationaalisuuden kritiikistä esim. Heiskala 2011; Joas & Kilpinen 2006.

tyksistä”, joita tutkimuksessani edustavat korkeakoulupoliittiset tavoitteet ja keinot, suomalainen yliopistolaitos sekä akateemiset työmarkkinat. Giddensin teoria antaa myös välineitä ymmärtää toiminnan erityislaatua modernissa yhteiskunnassa.

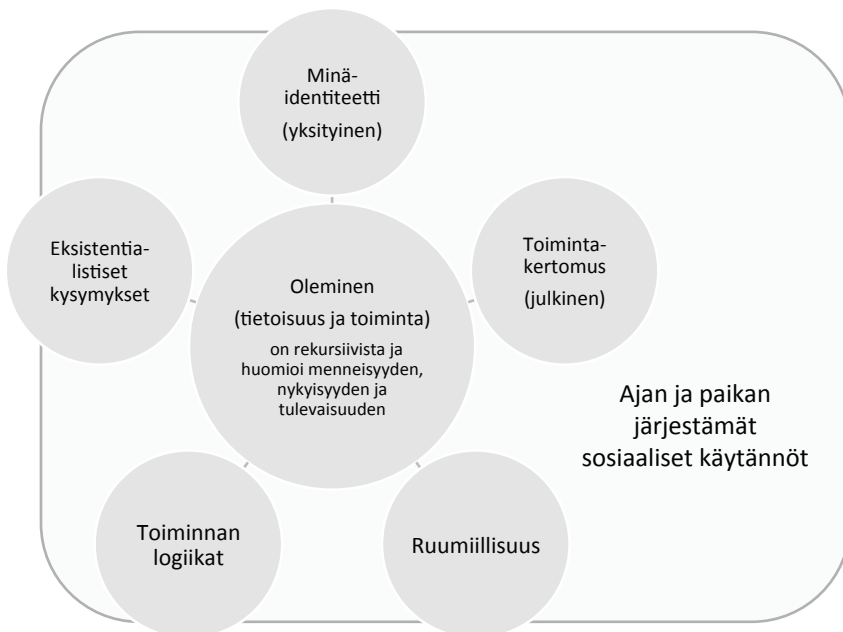
Tutkimuksessani sosiaalitieteellisen ”*inhimillisen toiminnan*” ymmärtämisen kannalta ei ole kovin olennaista onko jokin toiminta sisäistä tai ulkoista, kuten Leontjev (1977, 91–98, 132) esittää (ks. myös Galperin 1979, 138–141; Järventie 1993, 35–36). Sisäisen ja ulkoisen erottamisessa on pitkälti kyse kartesiolaisen ajattelun jatkamisesta eri muodoissa: mielen ja ruumiin erottamisesta⁶². Toisinkin voi kuitenkin *ajatella ja kirjoittaa*. Ajatusta voi havainnollistaa jatkumolla (tai kehällä – kun kyse on pidempikestoisesta toiminnasta) dikotomian sijaan: toinen toiminta on lähempänä tai liki *aineellista*, ulkoista (uuden härrävärkin rakentaminen, seminaariesitelmän kirjoittaminen) toinen pää on kauempana, *lähempänä, liki aineetonta*, kuten luova ajattelu (härrävärkin idean luominen, ajatusten työstäminen). Leontjev yhdistää – ’sisäisen’ ja ’ulkoisen’ – ”*olemisessa*”.⁶³ Inhimillisellä toiminnalla on motiivi (aineeton tai aineellinen) sekä teolla päämäärä (aineeton tai aineellinen) ja operaatioissa otetaan huomioon käytännön olosuhteet, aineellinen maailma. Ajattelu on olemassa sanojen (ulkoisen - sosiaalisen) kautta ja tunteet, toiminnan logiikat ja motiivit ovat tulkittavissa (sosiaalisen) kautta; ne eivät ole irrallaan olosuhteista, sosiaalisesta ja konkreettisesta. Aineeton ja aineellinen konkretisoituvat olemisen kautta, ne ovat yhdessä (maailmassa) olemisen kautta. Pikemminkin on näkyvää (kirjoitettu teksti, sanotut sanat, aineellinen) ja silmille näkymätöntä ja korville kuulumatonta inhimillistä toimintaa (ajattelu, tunteiden pidättäminen, aineeton). Olennaista on, että inhimillinen toiminta määritelmänomaisesti tarvitsee ja on olemassa vain molempien kautta. Tästä syystä kaikki tavoitteet eivät – keinoista tahdosta, tiedosta tai valistuksesta huolimatta – toteudu. Äärimmillään, niin sanotusti psyykkisesti sairailta aineeton ja aineellinen voivat erota hyvin pitkälle toisistaan. Mutta myös muilla omat tavoitteet voivat olla ristiriidassa maailman kanssa, kun ne eivät konkreettisista yrityksistä huolimatta toteudu: ei esimerkiksi päästä tiettyyn opiskelupaikkaan, ei päästä kurssista läpi tai ei saada opintoja suoritettua loppuun. Yhden rationaliteetin logiikka ei siis päde ihmistieteissä, sillä ihminen ottaa huomioon toiminnassaan ”a:n, b:n saavuttaakseen c:n” ei tarkoita sitä, että c:n ulkoisesti annetut kriteerit toteutuvat⁶⁴. Ihmiset epäonnistuvat tavoidensa saavuttamisessa, muuttavat tavoitteitaan ja asettavat uusia. Olennaista on myös, että ihmiset toteuttavat useita tavoitteita samanaikaisesti. (vrt. Joas & Kilpinen 2006)

62 Katso tarkemmin esim. Heiskala 2011; Joas & Kilpinen 2006; Kilpinen 1998.

63 Joas ja Kilpinen (2006) lähtevät perustelevaan kartesiolaisen ajattelun paikkansa pitämättömyyttä päinvastaisesta suunnasta, pragmatismien lähtökohdista. Heidän mukaansa sielu ja ruumis yhdyntävät erottamattomasti tapojen (”habits”) tasolla. Tietoisuutta, tunteita ja havaintoja he eivät pidä toiminnasta irrallisina, vaan sen vaiheina (”phases”). He kuitenkin ajattelevat, että mieli monitoroi tai valvoo sekä tarpeen mukaan muovaa toimintaa uusiin suuntiin, mikä herättää kysymyksen siitä, pitävätkö he mieltä kuitenkin joutain erillisenä ja ”ylempänä”. Joasin ja Kilpisen mukaan ruumis (tai reaali maailma) kuitenkin iskee takaisin, sillä parhainkaan mieli ei voi taata toiminnan onnistumista. He pitävät pragmatismia ensimmäisenä filosofiana, joka on ottaa järjestelmällisesti huomioon sen, että inhimillinen toiminta voi epäonnistua ja usein epäonnistuu. Heidän mukaansa toiminta on jatkumo ja pikemminkin kehämäistä kuin lineaarista. Inhimillisessä toiminnassa olennaista ja inhimillisistä ei ole vain tavoitteiden asettaminen tai laatiminen vaan myös niiden toteuttaminen.

64 Behavioristinen perusoletus on, että tietyistä ärsykkeistä (S) seuraa tietty reaktio (R). Kaavaa on täydennetty väliin tulevilla tekijöillä tai olosuhteilla tai organismimuuttujilla (O) siis (S->O->R) (O’Donohue & Ferguson 2001; Skinner 1974; ks. esim. Weckroth 1988, 36–37) Aihetta käsittelem tarkemmin synteesi luvussa 7.4.

Olen yhdistänyt Giddensin, Leontjevin ja Weckrothin näkemykset inhimillisestä toiminnasta sekä ajan ja paikan järjestämistä sosiaalisista käytännöistä (Kuvio 2). Näistä lähtökohdista sosiaalitieellisen tutkimuksen kohteeksi asettuu ihmisen olemisen ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä (Giddens 1984, 264; Leontjev 1977, 186–187). Kuviossa 2 esitetyt inhimillisen olemisen eri puolet ovat ominaisia inhimilliselle toiminnalle moderneissa yhteiskunnissa, vaikka ne eri järjestyksissä saavat erilaisia ilmenemismuotoja. Uloimmaksi kuviossa olen sijoittanut ”*ajan ja paikan järjestämät sosiaaliset käytännöt*”. ”*Ajan ja paikan järjestyksiä*” edustavat lainsäädäntö, korkeakoulupolitiikka, massayliopisto, työmarkkinatilanne, opintotuki.⁶⁵ Inhimillisessä toiminnassa järjestykset otetaan pääsääntöisesti huomioon ja niihin voidaan myös vaikuttaa. Vaikuttamisen reitti on kuitenkin usein pitkä: lainsäädäntöön voi yrittää vaikuttaa esimerkiksi osallistumalla mielenosoituksiin, allekirjoittamalla adresseja tai osallistumalla opiskelijapolitiikkaan. ”*Sosiaalisiin käytäntöihin*”, kuten opetusjärjestelyihin, oppiainekulttuuriin, opiskeluaikaiseen työssäkäyntiin ja akateemiseen vapauteen, on puolestaan mahdollista vaikuttaa likeisemmin ja lyhyemmällä tähtäimellä oman toiminnan kautta valitsemalla miten itse toimii (osallistumalla opetussuunnitelmatyöhön ja ainejärjestötoimintaan, kurssipalautteella, keskustelemalla opettajien ja opiskelijoiden kanssa jne.). Kuvan keskiössä – tai tarkoituksella hieman sivummalla – on Leontjevin kuvaama ”*oleminen*”, joka konkretisoituu toiminnassa (sisäisessä ja ulkoisessa, näkyvässä ja näkymättömässä, aineellisessa ja aineettomassa).



Kuvio 2. "Oleminen" toiminnan ja sosiaalisten käytäntöjen solmukohdissa

⁶⁵ Ajan ja paikan järjestyksiin järjestystä, epäjärjestystä ja muutosta tulee luonnollisesti myös luonnosta ja sen tuotteista (esimerkiksi arvokkaista raaka-aineista, sääoloista, taudeista).

Erilaisissa ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä mahdolliset ”toiminnan logiikat” antavat suunnan toiminnalle. ”Minä-identiteetti” on ihmisen oma, yksityinen kertomus itsestä ja oman olemisen ja tekemisen oikeutuksesta. ”Toimintakertomus” on puolestaan julkinen muille, kuten kavereille, vanhemmille, tutkijalle tai opettajalle esitettävissä oleva kertomus omasta toiminnasta ja sen perusteista. Minä-identiteettiä ja toimintakertomusta rakennetaan ja kerrotaan kuhunkin tilanteeseen sopivaksi. Kertomukset ovat osin kiinni omassa näkyvässä tekemisessä, kuten elämäntyylissä, opiskelupaikan vastaanottamisessa, mutta olennaista on aineellisen yhdistäminen aineettomaan niin, että kertomuksesta muodostuu sosiaalisesti mielekäs.

Ihminen on myös *ruumiillinen*, mikä antaa omat fyysiset ja fysiologiset rajansa terveydelle ja toiminnalle. Ruumiillisuus on Giddensin (1991, 99-103) mielestä enenevässä määrin osa minän rakentamista, tästä esimerkkinä erilaiset dieetit, kauneuskirurgia sekä pukeutuminen. Toisaalta koristautumisella on ollut sijansa alkukantaisista heimoista lähtien. Ihmisyyteen kuuluu myös *eksistentiaalista kysymyksiä*, jotka omalta osaltaan vaikuttavat toimintaan ja päämääriin⁶⁶. Kaksi viimeainittua inhimillisen olemisen puolta olen pääosin rajannut tutkimukseni ulkopuolelle.

Toiminnan logiikkaa voi ajatella toiminnan, tekojen tai operaatioiden henkilökohtaisena mielenä virallisten merkitysten ohella. Tätä voi havainnollistaa tarkastelemalla opintosuorituksen merkitystä ja mieltä. Virallisesti opintosuoritus on tutkinnon osa, jolla on tietty sisältö, joka opiskelijan tulisi oppia tai nykyisen korkeakoulupoliittisen sanaston mukaan ”osata”. Henkilökohtaiselta mieleltään opintosuoritus voi olla vain edellytys tutkinnon suorittamiseksi: toiminnan logiikkana kurssin käymisessä on läpipääsy. Toisaalta kurssi voidaan suorittaa, koska ei haluta olla huonompia kuin muutkaan, mutta yhtä lailla voidaan haluta sivistyä, hankkia työelämävalmiuksia tai päästä tentaattorin suosioon.

Toiminnan logiikoille on ominaista se, että eri logiikat ovat eri tavoin järkeviä eri näkökulmista: henkilökohtaisesta, muiden ihmisten, kulttuurisesta, institutionaalista sekä yhteiskunnallisesta näkökumista (vrt. Weckroth 1988, 80–89). Toiminnan logiikat kertovat esimerkiksi siitä, onko opiskelijan tavoitteena olla yhteiskunnan hyvää tavoitteleva moderni kansalainen, joka hakeutuu koulutukseen heti ylioppilaaksi tulon jälkeen ja valmistuu ripeästi veronmaksajaksi. Tai tavoitteleeko opiskelija loogisesti omaa hyväänsä myöhäismodernina yksilönä ja vaihtaa koulutusta sen mukaan, mikä antaa itselle eniten. Korkeakoulupoliitikassa usein ajatellaan, että opiskelija saataisiin toimimaan paremmin, toisin sanoen koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaisesti rationaalisti, jos opiskelija tietäisi enemmän ja toimisi suunnitellummin. Tavoitteeseen on pyritty valinta- ja opiskelu- ja työelämäinformaatiota parantamalla ja opinto-ohjausta lisäämällä (ks. esim. *KESU 2003–2008; Ei paikoillanne... 2010*).

66 Giddensin mukaan (1991, 47–55) ihmistä koskettavat erilaiset olemassa oloa koskevat kysymykset (eksistentiaaliset kysymykset). Näitä ovat ontologisen kysymyksen – olemassaolosta ylipäätään – lisäksi kysymykset inhimillisen elämän luonteesta (syntymästä ja kuolemanjälkeisestä), toisten ihmisten huomioimisesta sekä minuuden jatkuvuudesta. Vastaukset ovat osa ihmisen suhtautumista esimerkiksi luontoon, elämään, kanssaihmiin sekä itseensä.

Ajatus noudattaa varhaismodernia valistuksen logiikkaa – uskoa tietoon sekä rationaaliseen toimintaan ja päätöksentekoon. Ajatus ei kuitenkaan tunnu sopivan saumattomasti yhteen myöhäismodernin tiedon jatkuvan muuttumisen ja kyseenalaistumisen sekä erilaisten toiminnan logiikoiden kanssa.

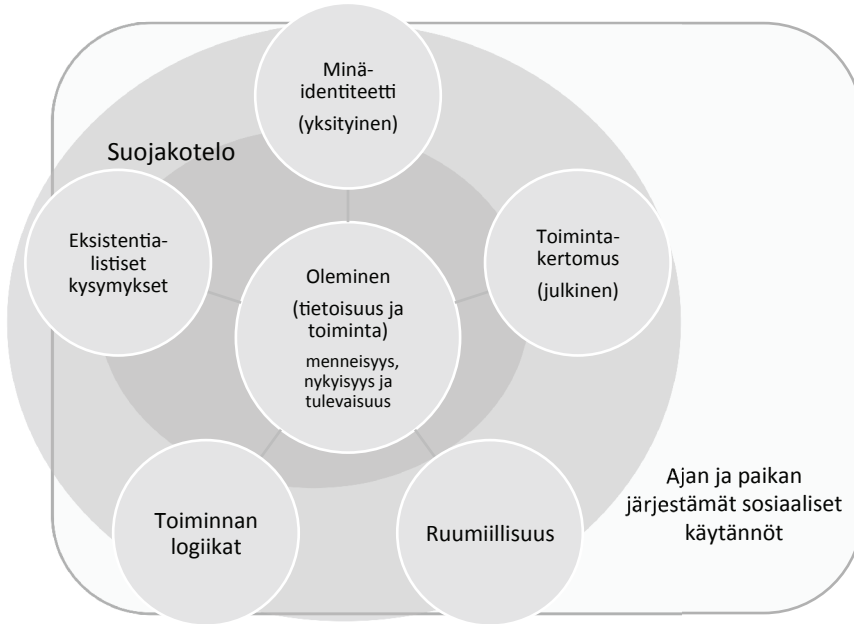
Toiminnan logiikat rakentavat minä-identiteettiä, mutta kaiken toiminnan tavoitteena ei ole minä-identiteetin rakentaminen. Osa toiminnasta on hyvinkin rutiininomaista tai tavallista: joskus tenttiin luku sujuu kuin huomaamatta, joskus tentti jää tekemättä kun syystä tai toisesta ei ole ehtinyt lukea tarpeeksi; kumpikaan ei ole tavatonta yliopisto-opiskelussa. Jos itse tai muut ihmiset eivät aikaansaamattomuudesta kärsi, ei minä-identiteettiin vaadita muutosta. Akateeminen vapaus – kulttuurin tasolla – tukee akateemista minä-identiteettiä: akateemiseen vapauteen kuuluu mahdollisuus jättää tentti väliin ilman negatiivisia seuraamuksia. Kun taas tenttejä jää tekemättä siinä määrin, että opintotuen maksaminen on vaakalaudalla, täytyy identiteettiä pohtia uudelleen: onko akateeminen vapaa elämä, työssäkäynti tai lasten hoitaminen tärkeämpää kuin opintosuoritusten karttuminen?

Yhteiskunnilla ja niiden instituutioilla on omat erityispiirteensä ja sosiaaliset käytäntönsä. Giddensin (1991, 37–39, 80–88) mukaan myöhäismodernia luonnehtii jatkuva muutos, perinteiden heikkeneminen sekä lopullisten totuuksien katoaminen, jotka tuovat elämään uudenlaista epävarmuutta sekä uudenlaisia riskejä. Elämä myöhäismodernissa edellyttää Giddensin mukaan jatkuvaa valintojen tekemistä sekä refleksiivistä elämänsuunnittelua, minän rakentamista. Yksi tapa vähentää valintojen määrää ja vähentää omaa epävarmuutta, on liittyminen uuteen 'sukuun' tai 'perinteeseen': elämäntyylisiin. Toisin kuin suvun ja perityn luokka-aseman, *elämäntyylin voi valita*. Valittu elämäntyyli auttaa sekä tekemään valintoja että perustelemaan niitä, ratkaisua perustelee se, että muutkin ovat valinneet samoin. Kuvio 3 esittää, miten elämäntyyli voi kattaa hyvinkin laajalti inhimillisen toiminnan eri puolia. Elämäntyyli auttaa tekemään monenlaisia valintoja sekä kuvaamaan minä-identiteettiä ja toimintakertomusta. Elämäntyyli voi kattaa niin asumisjärjestelyt, autottomuuden kuin harrastukset (opiskelijaelämäntyyli) kuin toisaalta myös hengellisempiä (kristillinen elämäntapa) asioita. Elämäntyyli auttavat ylläpitämään perusteltua *minä-identiteettiä*, tarinaa, jota ihminen kertoo itselleen itsestään. Minä-identiteettiä ja sen julkista versiota *toimintakertomusta* muokataan refleksiivisesti eri tilanteisiin sopivaksi. Giddensin (1991, 53, 81) mukaan mitä pidemmälle moderniin mennään, sitä enemmän elämäntyyllissä on kyse minä-identiteetistä, sen muokkaamisesta ja uudelleen muokkaamisesta.



Kuvio 3. Elämäntyyli voi ratkaista monenlaisia päivittäisen elämän ja identiteetin kysymyksiä

Giddens (1991, 16–21, 47–55, 109–143) esittää, että yksilökeskeisessä myöhäismodernissa valintoja on runsaasti ja ne ovat yksilön omilla harteilla, ei osa kohtaloa tai syntyperän sanelemaa elämäntulkua. Erityisesti elämän taitekohtiin, *kohtalokkaisiin hetkiin*, kohdistuu runsas painolasti. Giddensin mukaan elämänsuunnittelu edellyttää sekä ontologista luottamusta että luottamusta omaan kyvykkyyteen ja pärjäämiseen. Luottamuksen lisäksi elämä jatkuvan muutoksen keskellä edellyttää luovuutta. Luovuutta ja luottamusta tarvitaan niin käytännön elämästä selviämiseen kuin ratkaisemaan omaa identiteettiä ja elämänsuunnitelmia kysymyksiä. Keskeistä luottamuksessa ja luovuudessa on Giddensin mukaan *suojakotelo*: sen avulla voidaan sulkea pois päivittäistä elämää rasittavia pohdintoja sekä vapauttaa voimia uudenlaisiin ratkaisuihin ja käytäntöihin. Kuvion 4 avulla voi hahmottaa, miten suojakotelo voi kattaa erilaisia alueita omasta olemisesta. Suojakotelon kattavuus kertoo luottamuksesta päivittäisiin valintoihin, toiminnan logiikoihin, minä-identiteettiin sekä ontologisiin ja eksistentiaaliin kysymyksiin. Vahva ja kattava suojakotelo tekee siirtymistä kohtalokkaina hetkinä helpompia. Giddens katsoo, että myöhäismodernille ominainen *levottomuus* on sidoksissa pikemminkin henkilökohtaiseen turvallisuuden tunteeseen ja suojakoteloon, kuin tilanteisiin ja niiden odotettuihin riskeihin sinänsä.



Kuvio 4. Suojakotelo kattaa eri ihmisillä erilaisia olemisen osa-alueita

Tutkimukseni kohdistuu näin toimintaan ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä. Toiminnan logiikat, sattuneen ja tapahtuneen huomioivat ’juonelliset’ minä-identiteetit ja toimintakertomukset ovat tietyissä sosiaalisissa käytännöissä sosiaalisesti kelpoisia tapoja toimia ja perustella omia valintoja. Sosiaaliset käytännöt eivät ole kiinteitä, vaan toimijat ottavat ne toimissaan huomioon ja tarpeen mukaan muokkaavat uusia omanlaisia tapoja toimia ja perustella toimintaa. Jäsenmän opiskeluaikaista toimintaa ja sen tavoitteita sekä korkeakoulupoliittisia ja institutionaalisia vaikutusmahdollisuuksia toiminnan logiikoiden kautta. Minä-identiteetti, elämäntyyli ja suojakotelo ovat puolestaan keskeisiä käsitteellisiä välineitä analysoidessani opiskeluaikaisia identiteettiprosesseja.

5 Tutkimustehtävä ja menetelmävalinnat

Tutkimuksen tekijät esittävät usein olevansa muutoksen äärellä, kohdassa, jossa entinen on korvautumassa uudella⁶⁷ (Bauman 2002; Beck 1986; Eskola 1994b; Giddens 1991; Järvelä 1985; Lyotard 1985; Weckroth 1991). Väite luonnollisesti korostaa tutkimuksen tekemisen tarpeellisuutta. Aittolan (1992, 10) mukaan 1980-luvun yliopistoa on tarkasteltava ”osana jälkiteollisen yhteiskunnan *murrosvaihetta*, jossa saksalaisen valistusfilosofian synnyttämät ylevät ideat, kuten *sivistys* ja *tiede* ovat menettäneet ”auransa”⁶⁸. Rubin (2000) puolestaan piirtää kuvaa vuosituhannen vaihteen Suomesta, jossa nuoriso hakee identiteettiään keskellä myöhäismodernin *murrosta*. Sosiaalipsykologian professori Antti Eskola puolestaan kuvaa tilannetta 1990-luvulla näin:

... jonka retoriikan keskeisimpiä iskusanoja ovat ”kansainvälisyys”, ”huippuosaaminen” ja ”tutkimuksen keskittäminen muutamiiin suuriin yksiköihin”. Aikana, jolloin maailma ja Suomeksi kutsuttu kolkka sen osana ovat tulleet monessa suhteessa *käännekohtaansa*... (Eskola 1994, 49)

”Äkkinäinen ja radikaali murros ja muutos” vaikuttaa vuonna 2010 hitaalta, junaanvalta ja samansuuntaiselta, koski se sitten 1970-luvulta alkanutta managerialistista muutosta (luku 2) tai massoitumisen vaikutusta opiskelijapohjaan (luku 3). Itse en kuitenkaan voinut välttyä samalta muutoksen tai murroksen ajatukselta lukiessani opiskelijoille tekemäni esikyselyn vastauksia vuonna 2004. Onko yliopistolaitos opiskelijoineen siirtynyt ”jälkiteollisen yhteiskunnan murrosvaiheesta” johonkin aivan uuteen kuten giddensläiseen myöhäismoderniin? Vai ovatko myöhäismoderni ja jälkiteollisen yhteiskunnan muutosvaihe osa jotakin samaa? Kuvaavaa on, että esimerkiksi Buchmann (1989) kirjoitti samoihin aikoihin kuin Giddens ”myöhäismodernista”, pelkästä ”modernista” teoksen ”The Script of Life in Modern Societies”. Myöskään pitkittäinen empiirinen tilastotutkimus ei osoita Suomen muuttuneen nopeasti tai radikaalisti (Erola 2010a; Taimio 2007; Taimio 2009). Melinin (2010) mukaan elämme 2000-luvun alussa edelleen modernissa luokkayhteiskunnassa.

Tutkimukseni alussa tarkastelin korkeakoulumaailmaa sekä yliopisto-opiskelijoita koskevaa tutkimusta hahmottaakseni yliopistolle ja yliopisto-opiskelulle ominaisia puolia eri aikoina. Empiirisessä osassa puolestaan sidon yliopisto-opiskelun 2000-luvun alun ajan ja paikan järjestyksiin. On esitetty, että opiskelu on myös kilvoittelua hyvästä työpaikasta ja ’esiintymistä’ hyvänä opiskelijana (Ahola & Olin 2000; vrt. Garfinkel 1984; Ylijoki 1998) ja että valmistuneiden työllistymisvaatimukset ovat kasvaneet (kie-

67 Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisussa ”Ovi raollaan” tutkijat käsittelevät aihepiirejään ”kansantajuisesti”. Järvelä kuvaa rakennemuutosta – 1980-luvun ’globalisaatiota’ – otsikolla ”Elämäntapamme muutoksen kourissa”

68 Muotoilut ovat Aittolan.

litaito, työ- ja ulkomaan kokemukset, harrastustoiminta⁶⁹) (Ahola 2004b; Kivinen & Ahola 1999; Rouhelo 2001; Teichler 1997; Tynjälä et al. 2004) Opiskeluaikaan kuuluu runsaasti muutakin kuin opiskelua, yhtäältä kyse on aikuistumisesta (Aittola 1992), mutta myös identiteetin rakentamisesta suhteessa perheeseen, harrastuksiin sekä työelämään (Giddens 1991; Ylijoki 2002). Opiskeleminen ei tapahdu tyhjiössä eikä edes tietyssä oppimisympäristössä: opiskelijat päättävät ja ilmestyvät luennoille, katselevat ”tositeeveetä” ja uutisia, matkustelevat, maksavat vuokraa ja kännykkäkuluja sekä miettivät valmistumisen jälkeistä työtilannetta, asuntolainoja ja niin edelleen. Yliopisto-opiskelua luonnehtivat eri tiedekulttuureille ominaisten piirteiden (Becher & Trowler 2001; Ylijoki 1998) lisäksi myös erilaiset ajattomat piirteet, niistä tunnetuimpana akateeminen vapaus (Bourdieu & Passeron 1979; Bourdieu & Passeron 1990). Millaiselta yliopisto-opiskelu näyttää 2000-luvun alussa: Onko opiskeluaika muuttunut kilvoitteluksi hyvästä työpaikasta? Määrittääkö sitä myöhäismodernin tietoinen minuuden ja uranrakennusprosessi?

Varsinaiset tutkimuskysymykset piirtyvät esiin usein vasta aiheeseen perehtymisen myötä (esim. Alasuutari 1995, 134–135). Perehtyminen korkeakoulutuspoliittisiin tavoitteisiin, tutkimuskirjallisuuteen ja empiriaan onkin muovannut tutkimuskysymyksiäni. Alun perin halusin nimenomaan löytää sen, mikä luonnehtii nykyisyyttä, tämän päivän opiskelua. ”Muutoksen ja murroksen” propagoimisen ohella tutkimuskirjallisuus sekä oma aineisto nostivat työn kuluessa näkyville paljon sellaista, mikä leimaa yliopisto-opiskelua yleisemmin. Toisaalta murros myös menettää kiinnostavuutensa, jos se on jatkuvaa. En myöskään kokenut omaa tutkimustyötäni kvartaalitalouden ehdoilla mielekkäänä: miksi käyttäisin elämästäni monta vuotta asiaan, jota neljännesvuoden tai neljän vuoden päästä ei ole olemassa? Näin alkuperäinen hypoteesi muuttui tai katosi. Kiinnostukseni ei kohdistu pelkästään ajankohdan ominaispiirteisiin vaan myös siihen, mikä yliopisto-opiskelussa on samaa. Alkuperäisen kiinnostukseni kohdistui Giddensin (1991, 53) viritämänä siihen, miten yliopisto-opiskelijat rakentavat toimintakertomustaan tai curriculum vitaetaan (CV) tietynlaisena itsen tuotteistamisena. Kun aineistotani kävi kuitenkin ilmeiseksi, ettei opiskelu-uraa rakenneta useinkaan kovin päämäärätietoisesti tai loogis-rationaalisesti, minun oli laajennettava näkökulmaani koskemaan opiskeluaikaa laajemmin: ei pelkästään tavoitetietoista tekemistä vaan myös inhimillistä toimintaa (Leontjev 1977, Weckroth 1988, 1991). Tukea näkökulman laajentamiseen sain näkemyksestä, jonka mukaan keskittyminen pelkästään rationaaleihin päämääriin estää tutkimusta näkemästä monia inhimillisen toiminnan ymmärtämisen kannalta merkittäviä näkökohtia. Sattumien ja ei-rationaalien puolten tutkiminen puolestaan auttaa ymmärtämään, mikseivät keinot johda päämääriin. (Joas & Kilpinen 2006; Weckroth 1988, 40). Näin sen sijaan, että olisin lähtenyt tutkimaan opiskelijoiden rationaaleja päämääriä ja strategioita, lähdin tutkimaan inhimillistä toimintaa, toiminnan logiikoita ja minuusprosesseja.

69 En tosin koskaan ole törmännyt työpaikkailmoitukseen, jossa osaamisvaatimuksissa olisi mainittu tietty harrastus. Mielikuva raskaista työllistymiskriteereistä elää kuitenkin opiskelijoiden keskuudessa: ”Pitäisi todennäköisesti olla alle kaksivitonen hurjasti työkokemusta omaava ulkomailla vaihto-oppilana isän rahoilla ollut EU-direktiivit ulkoa osaava pyrkäri.”, kirjoittaa vuonna 1994 valmistunut maisterismies (Ahrio ja Holtinen 1998, 94).

Yliopisto-opiskeluun on kohdennettu Suomessa lukuisia korkeakoulupoliittisia toimenpiteitä 1960-luvulta asti. Pitkien opiskeluaikojen ongelma on säilynyt, vaikka tutkintoja on uudistettu ja uudelleen mitoitettu, opetusta on kehitetty, opintojen ohjausta on lisätty ja opintotukea on parannettu. Opinnot myös keskeytyvät edelleen liian usein tai etenevät liian hitaasti korkeakoulupoliittisesta ja kansantaloudellisesta näkökulmasta. Ongelmien pysyvyys herätti kysymyksen: mikseivät keinot johda päämääriin?⁷⁰ Toisaalta voidaan ajatella, että yliopistolaitos toimii: yliopistokoulutukseen on hakijoita selvästi enemmän kuin heitä voidaan ottaa, noin kaksi kolmannesta valmistuu, akateemiset työllistyvät paremmin kuin muilta tasoilta valmistuvat ja myös kansainvälisesti vertailun hyvin (Kivinen & Nurmi 2008; *Saarenmaa et al. 2010*). Yliopistojen tuottavuus on myös kasvanut 1990-luvulta alkaen. Myöskään lopputulokseen – valmistuneisiin – ei olla erityisen tyytymättömiä, vaikka myös korkeakoulupolitiikassa edellytetäänkin ennistä vahvempaa työelämäsidosta.

Mistä sitten johtuu, että osin yliopistolaitos toimii niin kuin sen halutaankin toimivan ja osin ei? Onko yliopisto-opiskelun aineellisissa ehdoissa jotain, joka mahdollistaa opiskelun määrääjässä ja jotain, mikä tarjoaa pidemmän reitin? Entä opiskelijoiden toiminnassa ja elämäntyyeissä? Miten tärkeää opiskelijalle on valmistua nopeasti, työllistyä tai löytää elämänsisältöä? Tutkimukseni kohdistuu Becherin (1995) määritelmän mukaan sekä yhteiskunnalliselle makrotasolle – korkeakoulupoliittisiin tavoitteisiin, valtakunnallisia tilastoihin ja opiskelun aineellisia ehtoihin – että mikrotasolle – opiskelijatoimijoihin. Kumpikaan taso ei mielestäni yksinään voi paljastaa, miksi makrotason tavoitteet ja keinot eivät johda tuloksiin mikrotasolla. Tässä luvussa raamitan tutkimustehtäväni käsitteellistämällä tutkimusongelmani, perustelemalla menetelmävalintani sekä kuvaamalla tutkimusaineistoni.

5.1 Käsitteellistetty tutkimusongelma

Giddensin (1984) rakenteistumisteoria antaa mahdollisuuden etsiä uudenlaisia vastauksia, sillä se ylittää ”mikro-makro”-kahtiajaon asettamalla tutkimuskohteeksi toiminnan ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä. Olen kuitenkin jäsentänyt empiirisen osan tarkastelun kolmelle tasolle 1) ajan ja paikan järjestyksiin, 2) yliopisto-opiskelun sosiaalisiin käytäntöihin ja 3) opiskelijoiden inhimilliseen toimintaan. Teoreettiset lähtökohtani antavat mahdollisuuden tarkastella toimintaa yksilöpsykologisen lähestymistavan sijaan vuorovaikutuksen kautta. Tarkasteluni kohteena on vuorovaikutus, jossa inhimillinen toiminta muovautuu ja muovaa sosiaalisia käytäntöjä ja jonka kautta ajan ja paikan järjestykset muovaavat sosiaalisia käytäntöjä ja inhimillistä toimintaa.

Tutkimukseni kohdistuu suomalaisen yliopisto-opiskelua raamittaviin *ajan ja paikan järjestyksiin*: korkeakoulupoliittisiin tavoitteisiin, yliopistolaitokseen institutiiona sekä opiskelijoiden toimentuloon ja opintososiaalisiin etuihin. Empiirisenä

70 Jacksonin ja Kilen (2004) laajan amerikkalaista korkeakoulututkimusta koskevan analyysin mukaan hallinnollisilla toimenpiteillä ei juuri ole vaikutusta opintojen edistymiseen.

tutkimuskohteenani ovat Tampereen yliopiston opiskelun *sosiaaliset käytännöt* (akateeminen vapaus, akateemiset opetusjärjestelyt, opiskeluaikainen työssäkäynti, opintojen suunnittelu ja ohjaus) sekä niissä mahdolliset *toiminnan logiikat, elämäntyyli* ja *minän rakentamisen prosessit*. Toiminnan ymmärtämisen kannalta keskeisiä ovat myös siitä annetut perustellut selonteot eli *toimintakertomukset*. Toiminta ja sen motiivit ovat jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa, näin erityisesti nuoruudessa. Toiminta ei kuitenkaan aina ole loogis-rationaalista eikä sen motiiveja aina tiedosteta; pääsääntöisesti ihmiset kuitenkin osaavat tuottaa toiminnastaan ymmärrettäviä, koherentteja narratiiveja tai selontekoja. (Leontjev 1978, 97–98, 167; Giddens 1984, 6-7; Giddens 1991, 53, 63; Joas & Kilpinen 2006; Weckroth 1988, 41–42)

Alasuutari esittää (1995, 145), että tutkimuksessa voi valmiiden hypoteesien todistamisen sijaan lähteä avoimin mielin tarkastelemaan tutkimuskohdetta. En siis ole lähtenyt esittämään tutkimuskysymyksiäni hypoteeseina, väittäminä joiden mukaan ”opiskelu 2000-luvun alussa on sellaista tai tällaista”. Sen sijaan kysyn millaisia ajan ja paikan järjestämät käytännöt ovat vuosituhannen taitteessa. Tutkimusongelmanani on selvittää vuosituhannen vaihteen yliopisto-opiskelua koskevien korkeakoulupoliittisten tavoitteiden päälinjat, yliopisto-opiskelijoiden toiminnan lähtö- sekä taitekohdat sekä yliopistojen mahdollisuudet vaikuttaa yliopisto-opiskeluun koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaisesti. Samalla erittelen myös korkeakoulupolitiikan, yliopiston sekä opintopaikkaa tavoittelevien ja opiskelijoiden elämänpiirin modernisuutta, perinteisyyttä ja irrallisuutta. Empiirisessä osassa tutkin rekursiivisten ja refleksiivisten, pääosin nuorten aikuisten hakeutumista yliopistokoulutukseen, heidän opiskeluaikaista toimintaansa sekä tulevaisuusodotuksiaan. Tavoitteenani on kuvata 2000-luvun taitteen korkeakoulupolitiikan, massayliopiston sekä akateemisten työllistymismahdollisuuksien järjestämiä sosiaalisia käytäntöjä ja tutkia millaiset toiminnan logiikat, minä-identiteetit ja elämäntyyli muodostavat 2000-luvun yliopisto-opiskelun kelvolliset toimintakertomukset. Kolmannen vuosituhannen alkua koskevat tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Mitkä ovat ajan ja paikan järjestykset 2000-luvun alun suomalaisessa yliopisto-opiskelussa?
- 2) Millaisia ovat yliopisto-opiskelun sosiaaliset käytännöt Tampereen yliopistossa?
- 3) Millaista yliopisto-opiskelu on inhimillisenä toimintana?
 - a) Millaisia toiminnan logiikoita opiskelijat käyttävät?
 - b) Millaisia ovat opiskeluajan keskeiset valinta- ja taitekohdat?
 - c) Millaisia ovat opiskeluajan identiteettiprosessit, elämäntyyli ja -suunnitelmat?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan luvussa 6.1 ”Ajan ja paikan järjestykset”, joka käsittelee korkeakoulupoliittisia tavoitteita, tilastotietoa koulutukseen kelpoisista ja yliopisto-opiskelijoista sekä opiskelijoiden toimeentuloa. Tutkimuskysymyksiä kaksi ja kolme käsitellen yhdessä, sillä inhimillistä toimintaa ei voi irrottaa sosiaalisista käytännöistä. Luvussa 6.2 erittelen opiskelun sosiaalisia käytäntöjä – akateemista vapautta, akateemisia opetus- ja opiskelukäytäntöjä, osa-aikaista

opiskelukulttuuria, opiskeluaikaista työssäkäyntiä ja opintojen suunnittelua – sekä niihin liittyviä toiminnan logiikoita ja elämäntyylejä. Luvussa 6.3. jäsenmän opiskelun taitekohtia – hakeutumista, kiinnittymistä sekä valmistumista – ja niihin liittyvää minän rakentamista ja elämänsuunnittelua. Lisäksi tutkimustani ohjaa neljäs käytännöllinen kysymys tai tutkimustehtävä: miten yliopistot voivat vaikuttaa yliopistoon hakevien ja yliopistossa opiskelevien toimintaan. Tähän yleiseen tutkimustehtävääni vastaan teoreettisluonteisen synteessin jälkeen alaluvussa 7.4. Esittämistäni kysymyksestä muodostuu laatimani modernin yliopisto-opiskelun toimintakertomus.

Yliopisto-opiskelua tarkastelen teoreettisen viitekehäkseni mukaisesti yliopisto-opiskelun keskeisten sosiaalisten käytäntöjen ja valinta- ja taitekohtien kautta. Samat sosiaaliset käytännöt ovat myös korkeakoulupoliittisen kiinnostuksen ja kehittämisen kohteena. Opiskeluaikojen lyhentäminen on ollut korkeakoulupoliittisena tavoitteena 1960-luvulta alkaen. Syynä pitkiin opiskeluaikoihin on pidetty hidasta hakeutumista yliopisto-opintoihin, huonoa kiinnittymistä opintoihin, osa-aikaisen opiskelun kulttuuria, opetusjärjestelyitä, laajojen tutkintojen suorittamista sekä opintojen ohjauksen puutteita (*KESU 2003–2008; KESU 2007–2012; Ei paikoillanne... 2010; Kurri 2006*). Syyt ovat siis osin järjestelyissä, osin inhimillisen toiminnan taite- ja valintakohdissa. Myöhäismoderni aika asettaa Giddensin mukaan haasteen yksilöille. Samanaikaisesti kun mahdollisuus erilaisten valintojen tekemiseen moninkertaistuu, vastuu valinnoista jää traditioiden antamisen suuntaviivojen heiketessä enenevässä määrin yksilön harteille. Koska elämän taitekohdat, *kohtalokkaat hetket*, ovat aiempaa yksilöllisempiä ja raskaampia, ratkaisujen tekeminen saattaa arveluttaa ja ahdistaa vahvasti. Kohtalokkaina hetkinä opiskelijan on sopeutettava minä-identiteettinsä elämäntyylin mukaiseksi ja toisaalta pystyttävä luomaan omasta toiminnastaan myös muiden näkökulmasta järkevä selonteko, toimintakertomus. Opiskeluajan taitekohtia ovat opiskelupaikan valinta, opintoihin sitoutuminen sekä valmistuminen. Koulutuspolitiikassa näihin samoihin taitekohtiin toivotaan ratkaisuja koulutusinstituutioilta sosiaalisten käytäntöjen tasolla.

Tutkimukseni käytännölliseen kysymykseen haen jäsennystä suhteuttamalla mikrotason toimintaa yliopistojen ja korkeakoulupoliittikan vaikutusmahdollisuuksiin. Analysoin miten ajan ja paikan järjestyksillä sekä sosiaalisilla käytännöillä voidaan vaikuttaa ja tukea toimintaa mikrotasolla. Koulutuspoliittisten ja institutionaalisten tavoitteiden saavuttaminen edellyttää ymmärrystä mikrotason toiminnan tavoitteista eikä pelkästään opintoja koskevista, vaan laajemmista, elämää koskevista pyrkimyksistä. Osalla opintonsa aloittavista toiminta johtaa maisteritutkinnon suorittamiseen, mutta sitä kenen kohdalla näin tapahtuu, ei voida päätellä opiskeluoikeutta annettaessa.

5.2 Toiminnan teoreettiset analyysiyksiköt

Giddens (1993) ei määrittele omassa perusoppikirjassaan sosiologiaa tieteeksi, jonka totuuden varmistaa metodi, vaan yhteiskuntaa työkseen tutkivien keskusteluksi yhteiskunnan kanssa. Heiskalan (Heiskala 1994) mukaan tämä antaa sosiologialle käytännöllisen tehtävän. Sosiologia on määritelmän mukaan pikemminkin interventioita ja puheenvuoroja, joiden tekijät pyrkivät kohottamaan yleistä tietoisuutta tärkeinä pitämistään asioista ja tarjoamaan tapoja puhua asioista, joilta on aiemmin puuttunut ääni. Giddens (1984, 284–286) esittää, että sosiaalitieteen tavoitteena on antaa kieli, jolla puhua yhteiskunnallista ilmiöistä. Oman tutkimukseni tavoitteena on katsoa yliopisto-opiskelua Eskolan (1982) kuvaamalla ”sosiaalipsykologian sillalta” ja ottaa osaa niin riviopiskelijaa kuin riviyliopistoakin koskevaan keskusteluun. En siis lähde metodin avulla perustelemaan tutkimukseni tieteellisyyttä, vaan toivon, että se ottaa osaa ja jäsentää keskustelua yliopisto-opiskelusta 2000-luvun alussa.

Toiminnan logiikoita voi hahmottaa yleisemmän sosiaalitieteellisen *tyyppi*-käsitteen kautta. Tyyppi ei kuvaa ketään yksittäistä yksilöä vaan on tutkijan konstruoima näkemys. Se ei perustu mekanistisesti siihen, mikä on tilastollisesti yleistä tai objektiivisesti totta. Eskolan mielestä on tärkeää, että tutkijan luoma tiivistys – nimitetään sitä tyyppiksi tai toiminnan logiikaksi – tarjoaa hedelmällisen ja uskottavan vertailukohtan tutkijoille ja muille lukijoille (vrt. Eskola 1994b, 23). Kun tutkimuskohteenä ei ole yksilö, ei myöskään ole tarpeen tietää, ovatko kerrotut asiat ja logiikat ’tosia’⁷¹. Erilaiset toiminnan logiikat ovat tapoja kuvata ja perustella toimintaa niin, että oma *toimintakertomus* on esittelykelpoinen ja *minä-identiteetti* itselle kelpoinen (vrt. Giddens 1984, 30; Giddens 1991, 63–69)⁷². Tyypit ovat ideaalityyppejä ja vastaa-vasti myös *toiminnan logiikat*. Eskola (1994, 23) siteeraa John McKinneyn ajatusta vuodelta 1954: ”ei ole olemassakaan mitään muuta kuin ’poikkeuksia’ konstruoiduista tyypeistä”. Toiminnan logiikat ja toimintakertomukset eivät edusta yksilöä vaan ovat ideaalimalleja.

Eskola (1994, 43) esittää omassa ”realistisessa paradigmassaan inhimillisen toiminnan tutkimiseksi”, että ”toimija *ottaa toiminnassaan huomioon*, sen tai tämän logiikan mukaisesti, että jos A, niin B (laki tai sääntö)”. Oma tulkintani toiminnan logiikoista on laajempi ja vastaa Giddensin näkemyksiä: toimijat *voivat käyttää* oman toimintansa suuntaamisessa tai perustelemissa sekä omakohtaisia, uusia että myös ympäristössä olevia kulttuurisia toimintamalleja ja arvoja. Ihmisen toiminta on luonteeltaan *rekursiivista*: ihminen sekä ottaa toiminnassaan huomioon kulttuurisia toiminta- ja selitystapoja sekä muokkaa olemassa olevia ja luo uusia. Samaan tapaan

71 Ihmiset eivät välttämättä tiedä omia motiivejaan tai osaa pukea niitä sanoiksi, mikä ei tarkoita, etteivät ne vaikuttaisi toiminnan taustalla ja luonnehtisi inhimillistä toimintaa. Tutkijan onkin tärkeää antaa kieli asioille, joiden kuvaaminen on hankalaa. Olenkin lähestynyt vaikeammin sanoiksi puettavia aiheita myös arkipäiväisten konkreettien asioiden kautta.

72 Teemahaastattelut eivät anna mahdollisuutta analysoida minä-identiteettejä kovin syvällisesti, tarkempi analyysi olisi edellyttänyt syvähaastatteluja. Haastattelut antavat kuitenkin hyvän kuvan minä-identiteetin julkisesta puolesta, toimintakertomuksesta.

ihmisten luodessa omaa minuuttaan, *minä-identiteettiään*, he käyttävät kulttuurista tietoa oikeuttaakseen, perustellakseen ja suunnatakseen toimintaansa. Toiminnastaan he tuottavat monenlaisia koherentteja narratiiveja, toisin sanoen järkevän kuuloisia selontekoja elämästään. (Giddens 1984, 30; Giddens 1991, 53, 80–85) 'Säännön noudattaminen' ei kuitenkaan takaa lopputulosta⁷³, eikä kaikissa tilanteissa myöskään ole sääntöä, jota noudattaa tai ketään antamassa ohjeita. (Weckroth 1991, 53–54). Näitä tilanteita on runsaasti elämän taitekohdissa, jolloin myös tullaan luoneeksi uusia toimintatapoja ja sääntöjä.

Analyysiyksikön tasoa ja sen modernisuutta versus myöhäismodernisuutta voi hahmottaa tarkastelemalla toiminnan logiikoita suhteessa orientaatioihin ja asenteisiin. Yliopisto-opiskelijoiden suhtautumista opintoihin ja opintojen suunnittelmallisuutta on tarkasteltu opiskeluorientaatioiden ja asenteiden kautta. Orientaatioita pidetään yleensä suhteellisen pysyvinä *yksilön ominaispiirteinä* ja ne on yleensä muodostettu koulutusorganisaation tai tutkimuksen näkökulmista. (ks. myös Bergenhengouven 1987; Case 2008; Mäkinen et al. Lonka 2004). Usein orientaatioita voidaan arvioida ”hyvä-huono” -akselilla koulutusorganisaation tai tutkijan näkökulmasta. Näin ne edustavat perinteistä tai modernia ajattelua, jossa ’ylhäältä’ voidaan määritellä se, mikä on hyvää tai huonoa. Modernia on myös mahdollisuus selkeisiin luokkiin sekä luokittelujen pysyvyys. Toiminnan logiikat kuvastavat, ei pelkästään annettua, virallista merkitystä, vaan mieltä, joka omalle toiminnalle annetaan. Toiminnan logiikat ovat eri tavoin järkeviä eri tasoilla: yhteiskunnallisella, institutionaalisella sekä henkilökohtaisella. Ne kertovat erilaisista yliopisto-opiskelun tavoitteista ja motiiveista, mutta tutkimusaineistoni perusteella ei ole mahdollista läheskään aina päätellä, onko kyse teoista tai toiminnasta, onneksi se ei myöskään ole olennaista. Toiminnan logiikat kuitenkin jäsentävät sitä, miten eritasoisista toiminnoista ja niiden arvioinneista yliopisto-opiskelussa on kyse. Olen pyrkinyt muodostamaan logiikat toimijan – opiskelijan – näkökulmasta en organisaation. Olen yrittänyt välttää logiikoiden arvottamista, logiikat ovat niin hyviä ja toimivia kuin niiden perusteet ovat ja niiden mahdollistama toiminta ovat tekijänsä näkökulmasta. Toiminnan logiikat eivät aina ole pysyviä, vaan niitä mukautetaan kulloisiinkin elämäntilanteisiin ja sosiaalisiin käytäntöihin sopiviksi. Näin toiminnan logiikat muuttuvina, ei täysin selkeärajaisina kuvaavat pikemminkin myöhäismodernia ajattelutapaa.

5.3 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkin yliopisto-opiskelua ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä viiden erityyppisen aineiston kautta. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu: 1) suomalaista yliopisto-opiskelua koskevista korkeakoulupoliittisista linjauksista ja tavoitteista (lainsäädäntö, kehittämissuunnitelmat ja niitä tukevat selvitykset); 2) yliopistoon hakeutumista, yliopisto-opiskelua sekä yliopistotutkimuksen suorittaneiden

⁷³ Esimerkkinä toimii opiskelupaikan hakeminen, huolellinenkaan valmistautuminen ei takaa opiskelupaikkaa.

työllistymistä koskevasta tilasto-aineistosta (mm. KOTA-tietokanta, tilastokeskus); 3) Tampereen yliopistoa koskevasta valmiista rekisteriaineistosta (mm. Tampereen yliopiston opiskelijatietojärjestelmä) sekä tutkimusta varten erikseen kerätystä 4) kysely- ja 5) haastatteluaineistosta.

Tampereen yliopiston valintaan tutkimuskohteeksi vaikutti se, että työni kautta minun on ollut mahdollista saada sitä koskevaa monipuolista aineistoa. Olen suorittanut maisterintutkintoni Tampereen yliopistossa sekä tutkinut, kehittänyt, hallinnoinut yliopisto-opiskelua omalta osaltani 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Niin sanotussa koulutusta vastaavassa täyspäiväisessä työssä olin kolmisen vuotta ennen kahdeksan vuotta kestänyttä maisterin tutkintoni suorittamista. Lyhyt laskutoimitus osoittaa, että aikaa täyspäiväiselle opiskelulle jäi viisi vuotta. Tiedekulttuurien tutkimusperinteen uranuurtaja Tony Becher (1991, 119–136) esittää, että tutkimuksessa on hyvä keskittyä yhteen yliopistoon: omaansa. Becherin mukaan tutkimuskohteen omakohtainen tuntemus lisää hankitun tutkimusaineiston pätevyyttä ja luotettavuutta. Toisaalta voi ajatella, että omaan organisaatioon kohdistuva tutkimuksessa on ongelmansa: tiettyjä asioita voi pitää itsestään selvinä, toisille voi olla sokea.

Aineiston kerääminen osana yliopiston sähköistä kyselyä on tarjonnut ainutlaatuisen mahdollisuuden kerätä laaja aineisto usean vuoden aikana. Toisaalta se, että tutkimus on ollut osa virallista koulutusorganisaation palautejärjestelmää, on asettanut myös rajoituksia – ainakin henkisiä – kysymysten muotoilulle ja aihepiireille⁷⁴. Opiskelijat tunnistautevat lomakkeelle yliopiston peruspalvelutunnuksella; saatekirjeessä käytäntö perustellaan taustatietojen saamisella suoraan tietojärjestelmästä. Saatteessa todetaan, että tietojen käsitteleminen on luottamuksellista. Vastaaminen on mahdollista myös anonymisti tulostamalla vastaava kyselylomake verkosta ja palauttamalla se toteuttajataholle yliopiston opintoasioihin. Mahdollisuutta on käyttänyt kaksi vastaajaa viidestä tuhannesta. Opiskelijat tuntuvat luottavan asianmukaiseen ja luottamukselliseen käsitelyyn. Opiskelijat eivät myöskään ole kritisineet käytäntöä, joka edellyttää peruspalvelutunnuksella kirjautumista. Vastaamiseen sillä, ettei kyse ole pelkästä akateemisesta tutkimuksesta, voi kuitenkin olla oma vaikutuksensa. Vastaukset ovat pääsääntöisesti hyvin rakentavia, vaikka kielteisiäkin seikkoja nostetaan esille⁷⁵.

74 Esimerkkinä toimivat opintojen sujumiseen liittyvät kysymykset (mm. kirjallisuuden saaminen, kurssitarjonta), joilla yliopisto haluaa varmistaa, että opinnot voi suorittaa sujuvasti myös yliopistolain edellyttämällä tavalla (ks. Ahrio ja Vallo 2007). Opiskelijoita itseään koskevat opintoja hidastavat tekijät otettiin kyselyyn vasta ylioppilaskunnan pyynnöstä. Itse olin liian arka laittamaan omaa 'saamattomuutta' annetuksi vaihtoehdoksi, vaikka opiskelijat itsekin nimesivät sen avovastauksissa. Vuosien 2009–2011 perusteella näyttää siltä, että opiskelijasta itsestä johtuvat organisoinnin ja toimeen tarttumisen vaikeudet aiheuttavat yhtä usein opintojen viivästymistä kuin työssäkäynnin ja selvästi useammin kuin opintojen ohjauksen puutteet. Osoitteessa: <http://www.uta.fi/opiskelu/kyselyt/aikasarjat.html>

75 Palautteessa ei pääsääntöisesti esitetä henkilöön meneviä kommentteja joitakin positiivisia huomioita lukuun ottamatta. Huumoria ja sarkasmia viljellään jossain määrin. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastataan asiallisesti ja paneutuen. Opiskelijat luonnehtivat kyselyä pääsääntöisesti positiivisesti: asiasisällöt ovat tärkeitä ja kysely itsessään on hyvin laadittu. Isoin kritiikki kohdistuu kyselyn laajuuteen. Lääketieteen opiskelijat kritisoivat myös joidenkin kysymysten soveltuvuutta heidän koulutukseensa.

Korkeakoulupoliittiset asiakirjat ja selvitykset

Olen hyödyntänyt tutkimuksessani keskeisiä korkeakoulupoliittisia ohjausasiakirjoja. Korkeakoulupoliittinen viranomaisaineisto sekä niiden taustaselvitykset kuvaavat yliopisto-opiskelun viralliset tavoitteet. Tutkimusaineistonani ovat yliopisto-opiskelun kannalta keskeiset 2000-luvun taitteen korkeakoulupoliittiset linjaukset, lait ja lakimuutokset, hallituksen kehittämissuunnitelmat sekä opetusministeriön selvitykset.

Korkeakoulupoliittiset kehittämissuunnitelmat, selonteot ja toimeenpide-ehdotukset

- Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Työryhmämuistio, 2010
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi yliopistolain muuttamisesta, 2005
- Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma, 2003
- Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004: Kehittämissuunnitelma, 1999 (KESU 1999–2004)
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008: Kehittämissuunnitelma, 2004 (KESU 2003–2008)
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: Kehittämissuunnitelma, 2007 (KESU 2007–2012)
- Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle, 2006
- Yhteishausta yhteisvalintaan: yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen, 2004
- Yliopistojen kaksipuolisen tutkintorakenteen toimeenpano, 2002
- Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen, selvitysmiehen väliraportti 2003

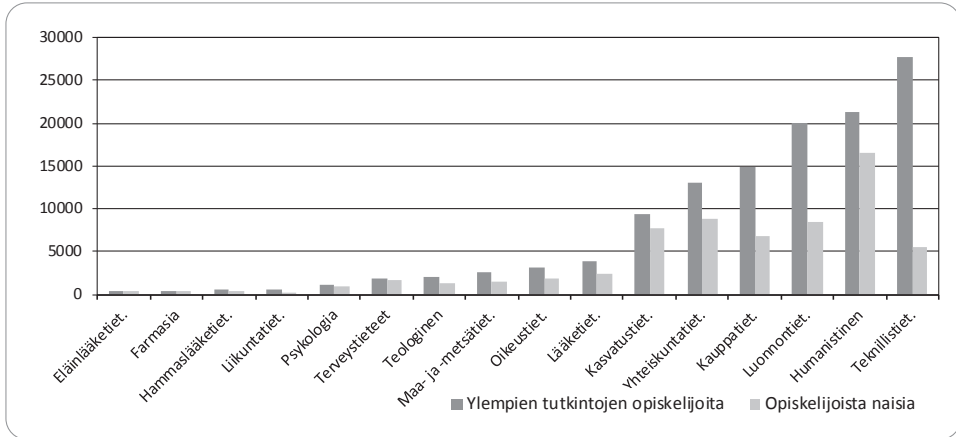
Lait ja asetukset

- Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä 1052/1986
- Opintotukilaki 65/1994
- Yliopistolaki 645/1997
- Yliopistoasetus 115/1998
- Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005
- Yliopistolaki 558/2009
- Opetusministeriön asetus yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereistä 771/2009

Rekisteri- ja tilastoaineistot

Tutkimuksessani käyttämäni rekisteri- ja tilastoaineistot koostuvat sekä valtakunnallisista että Tampereen yliopistoa koskevista aineistoista. Valtakunnallinen rekisteri- ja tilastoaineisto taustoittaa opiskelun aineellisia ehtoja: opintoihin hakeutumista, opiskelijamääriä, opintoaikoja, opiskelijoiden työssäkäyntiä, tutkinnon suorittaneiden työllistymistä sekä korkeakoulupoliittisten tavoitteiden toteutumista. Koko maan kattava tilasto- ja rekisteriaineisto koostuu Suomen tilastollisesta vuosikirjasta, opetusministeriön ylläpitämästä korkeakoulutusta koskevasta KOTA-tietokannasta, tilastokeskuksen tilastoista, ylioppilastutkintotilastoista. Kuten kuvio 5 osoittaa, Suomessa oli vuonna 2005 yli 120 000 yliopisto-opiskelijaa. Eniten opiskelijoita on teknillistieteellisellä,

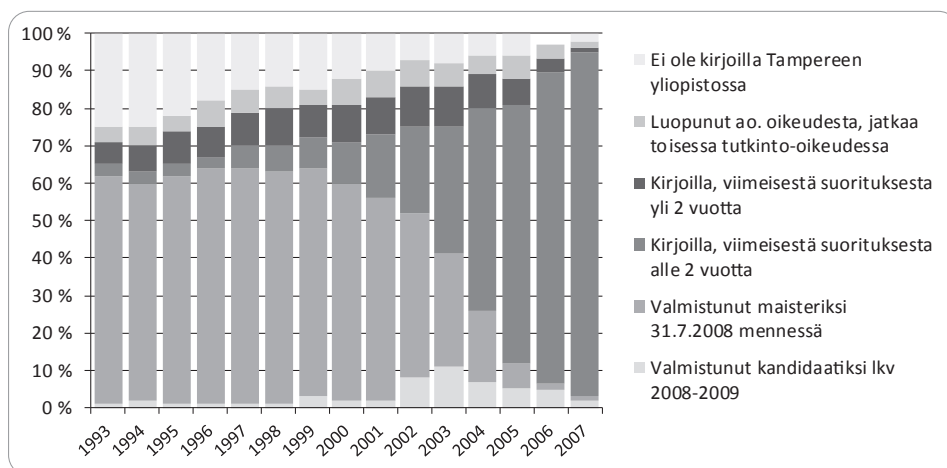
humanistisella ja luonnontieteellisellä alalla. Ylempiä korkeakoulututkintoja suoritettiin puolestaan reilut 12 000 vuodessa (Liite 4). Eniten tutkintoja suoritettiin teknillisellä, humanistisilla sekä kauppatieteellisellä alalla.



Kuvio 5. Ylempien korkeakoulututkintojen opiskelijat tiedealoilla Suomessa vuonna 2005 (KOTA)

Tampereen yliopiston rekisteri- ja tilastoaineistot on koottu eri järjestelmistä. Pääosin tilastoaineisto pohjautuu yliopiston opiskelijatietojärjestelmään, joka kattaa tiedot muun muassa tutkinnon aloitusvuodesta, tutkinto-oikeudesta, pääaineesta, opintosuorituksista, iästä, sukupuolesta ja aiemmin suoritetuista opinnoista. Lisäksi tietoja on koottu yliopiston hakijarekisteristä, joka sisältää tiedot muun muassa hakija- ja hakumääristä hakukohteittain.

Kuvio 6 ilmentää vuoden 1993 jälkeen aloittaneiden Tampereen yliopiston opiskelijoiden opiskelutilannetta vuonna 2009. Kuviossa vuonna 2004 aloittaneet ovat periaatteessa opiskelleet viisi vuotta, joka on suositusaika maisterintutkinnon suorittamiseen. Viisi vuotta aiemmin tutkinto-oikeuden saaneista noin kymmenen prosenttia on luopunut opinto-oikeudestaan tai ei ole kirjoilla yliopistossa. Luopuneiden määrä kertoo kyseisestä tutkinto-oikeudesta luopumisesta, sama opiskelija voi kuitenkin olla aktiivisena opiskelijana toisessa aiemmin tai myöhemmin saamassaan tutkinto-oikeudessa. Noin kymmenellä prosentilla ei ole suoritusmerkintöjä rekisterissä kahden edeltävän lukuvuoden ajalta. Valmistuneita on reilu neljännes. Jäljelle jäävistä, viisi vuotta aiemmin tutkinto-oikeuden saaneista, reilulla 55 prosentilla on opintosuorituksia kahden edeltävän vuoden ajalta.



Kuvio 6. Tampereen yliopisto, ylemmän korkeakoulututkinnon vuosina 1993–2007 aloittaneiden opiskelutilanne 31.7.2009 tutkinto-oikeuden alkuvuosittain.⁷⁶

Tampereen yliopiston opiskelijoiden kyselyt ja haastattelut

Tutkimustani varten olen kerännyt erikseen kysely- ja haastatteluaineistoa Tampereen yliopiston opiskelijoilta. Tampereen yliopisto edustaa Suomessa monialaista keski-suurta yliopistoa ja sen koulutusvastuuseen kuuluvat suurimmat koulutusalat lukuun ottamatta teknistieteellistä alaa (ks. Kuvio 5, sivu 81). Tavoitteenani oli saada tutkimukseen mukaan myös Tampereen teknillinen yliopisto, mutta teknisten ongelmien vuoksi vastaavaa aineistoa ei ollut mahdollista saada.

Tutkimuksen kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto on kerätty Tampereen yliopiston opiskelijoilta vuosina 2004–2008. Kvantitatiivinen aineisto on koottu osana yliopiston säännönmukaisia sähköisiä opiskelijakyselyitä. Kyselyaineisto koostuu noin 5 000 vastauksesta. Aineistoa on edelleen syvennetty ja täydennetty vuoden 2006 keväällä tehdyillä opiskelijahaastatteluilla (32). Aineiston keräämisessä on ollut mukana kolme tutkimuksessa avustanutta henkilöä ja haastatteluaineiston litte-roinnissa kaksi muuta henkilöä.⁷⁷ Yliopiston tietokonekeskus on huolehtinut sekä kyselyiden lähettämisestä että tausta-aineiston toimittamisesta. Tutkimusaineisto on kerätty osana ”Sovitus-hanketta”⁷⁸, jonka tavoitteena oli kartoittaa opintojen etene-misen esteitä, opiskelun ja työssäkäynnin yhteensovittamisen mahdollisuuksia sekä opiskeluaikaisen työssäkäynnin perusteita⁷⁹. Olen lisännyt yliopiston kehittämis- ja laadunvarmistusta koskevien osioiden rinnalle tutkimukseeni liittyviä teemoja.

⁷⁶ Opintonsa aloittavien määrä on noussut noin 200 opiskelijalla vuodesta 1993 (1548) vuoteen 2007 (1776). Tampereen yliopiston tilastot 20.5.2010, osoitteessa <http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/tutkinnot/kohtalot/v2009/gchart.gif>

⁷⁷ YTM Teresa Teppo, HM Minna Vallo ja HM Ari Kurlin sekä YTM Outi Kärenlampi ja KM Heidi Fordell.

⁷⁸ Opetusministeriön rahoittama opiskeluprosessin kehittämishanke vuosina 2005–2007.

⁷⁹ Tampereen yliopiston kyselyt ja niiden tulokset, <http://www.uta.fi/opiskelu/kyselyt/> sekä Ahrio ja Vallo 2007.

Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt on kohdistettu toisen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoille. Strukturoidut kyselyt lähetetään sähköpostitse kaikille tietyinä vuonna tutkinto-oikeuden saaneille läsnäolevaksi ilmoittautuneille opiskelijoille, joilla on yliopiston sähköpostiosoite. Ensimmäiset kyselyt lähtivät vain kolmannen vuoden opiskelijoille vuonna 2004; vuodesta 2006 alkaen kyselyt on suunnattu toista opiskeluvuottaan aloittaville sekä kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoille. Yliopiston peruskyselyyn on liitetty väitöskirjatyötä tukevia osuuksia. Kustakin kyselystä on lähetetty yksi karhun-tarjunta-kirje. Kyselyn taustatiedot saadaan yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä. Järjestelyllä on pystytty vähentämään taustakysymysten määrää sekä varmistamaan tietojen oikeellisuus (esim. opintopistemäärä). Tietyt teemat toistuvat vuosittain, mutta eri vuosina on kysytty myös eri teemoista. Ratkaisuun on päädytty, jottei kysely paisuisi liian suureksi ja siten karsisi yliopiston kyselyn vastausprosenttia. Kysymyksiä on myös muotoiltu uudelleen, kun aiempien kyselyiden kysymyksiä on koettu tarpeelliseksi täsmentää. Kvantitatiivisen aineiston syventämiseksi ja täydentämiseksi kyselyissä on ollut avokenttiä.

Kyselyaineisto koostuu kaiken kaikkiaan reilusta 5 000 vastauksesta (Taulukko 2). Vastausprosentti (37,4) on moniin postikyselyihin nähden melko alhainen, mutta tyypillinen sähköisille kyselyille. Vajaa seitsemänsataa opiskelijaa on vastannut kyselyyn kahdesti tai useammin. Joidenkin kysymysten osalta on näin mahdollista saada pitkittäiskuvaa opiskelutaipaleen eri vaiheista. Vastausaktiivisuus on ollut hienoisessa laskussa (Liite 6). Osasyynä vastausaktiivisuuden heikkenemiseen voi pitää erilaisten sähköisten kyselyiden yleistymistä. Vastauksista ei voida syytä vastausaktiivisuuden laskuun. Taulukko 3 kuvaa vastaajamääriä eri tiedekunnissa. Tampereen yliopistossa oli vuoteen 2011 asti kuusi tiedekuntaa: humanistinen (HUM), informaatiotieteiden (INF), kasvatustieteiden (KASV), kauppa- ja hallintotieteiden (KAHA), lääketieteellinen (LÄÄK) ja yhteiskuntatieteellinen (YHT).

Taulukko 2. Kohdejoukko, vastanneet ja vastausprosent

			Vastanneita	%	Kysely lähetetty
Opintovuosi	2	2006-2008	1571	37,7%	4167
	3	2004-2008	2452	39,4%	6219
	5	2006-2008	1041	33,1%	3145
Yhteensä			5064	37,4%	13531

Taulukko 3. Vastanneiden sukupuoli ja tiedekunta

		HUM	INF	KASV	KAHA	LÄÄK	YHT	Yhteensä
Nainen	N	1246	444	324	608	550	763	3935
	%	31,7 %	11,3 %	8,2 %	15,5 %	14,0 %	19,4 %	100 %
Mies	N	195	327	41	294	148	124	1129
	%	17,3 %	29,0 %	3,6 %	26,0 %	13,1 %	11,0 %	100 %
Yhteensä	N	1441	771	365	902	698	887	5064
	%	28,5 %	15,2 %	7,2 %	17,8 %	13,8 %	17,5 %	100 %

Olen tarkastellut aineiston edustavuutta vastausaktiivisuuden, iän, tiedekunnan ja sukupuolen mukaan. Kysely on lähetetty vuosina 2004–2008 runsaalle 13 000 opiskelijalle, joista noin 5000 on vastannut. Opiskelijakyselyt lähtevät vain osalle tutkinto-oikeuden saaneista, sillä osa opiskelupaikan saaneista on jättänyt opinnot kesken tai valmistunut (ks. Kuvio 6, sivu 82). Osa opiskelijoista on myös aloittanut uudessa pääaineessa myöhemmin ja saa kyselyt myös sen mukaisesti.

Naiset vastaavat kyselyyn miehiä selvästi useammin (Liite 7). Naisia vastanneista on 78 prosenttia, kun heitä kohdejoukossa on 69 prosenttia. Vastanneissa on eniten valtakunnallisestikin laajan humanistisen alan naisopiskelijoita. Tampereen yliopistossa ovat edustettuina suurimmat tiedalat lukuun ottamatta teknistieteellistä alaa (Kuvio 5, sivu 81), mutta miesvaltaisten alojen vähyyden vuoksi vastaajissa miehiä on vähemmän kuin naisia. Vastanneiden ja vastaamatta jättäneiden ikäjakauma ei juuri eroa (Liite 8). Vastaajat ovat toisen vuoden opiskelijoita lukuun ottamatta hieman nuorempia kuin vastaamatta jättäneet. Aktiivisimmin ovat vastanneet humanistisen tiedekunnan opiskelijat, vähiten aktiivisia ovat olleet kauppa- ja hallintotieteiden opiskelijat. Kustakin tiedekunnasta vastanneita on vähintään kolmannes (Liite 9).

Koko aineistossa noin viisitoista prosenttia opiskelijoista on vastannut kahteen tai useampaan kyselyyn (Taulukko 4). Yli 80 prosenttia vastaajista on vastannut yliopiston kyselyyn vain kerran. Näin ainesisto antaa varsin laajan kuvan Tampereen yliopiston opiskelijoista. Noin viidennes eli (671) opiskelijaa on vastannut sekä kolmannen ja viidennen opintovuoden kyselyyn. Heidän osaltaan saadaan pitkittäiskuvaa muutamista aihepiireistä. Toisen opintovuoden vastauksia ei voida samalla tapaa seurata, sillä kysely eroaa pitkälti kolmannen ja viidennen opintovuoden kyselystä.

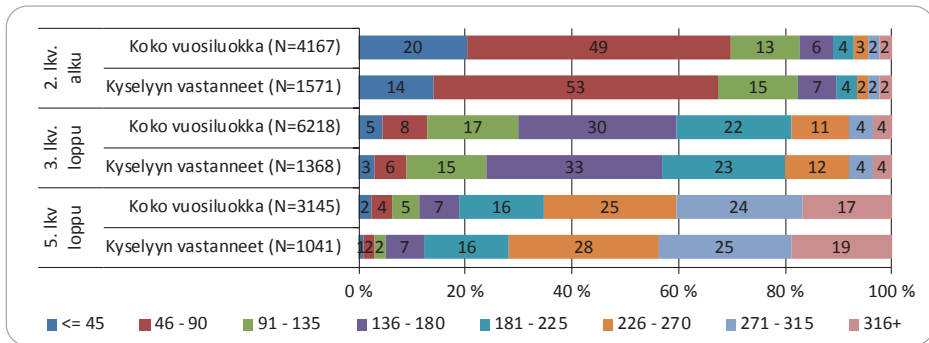
Taulukko 4. Kahteen tai useampaan opiskelijakyselyyn vastanneet

Opiskelijakyselyyn vastanneet 2004–2008	N	%
Kyselyyn vastanneita yhteensä	5064	100,0
Joista vähintään kahteen kyselyyn vastannet	788	15,6
Kolmannen ja viidennen vuoden kyselyyn vastanneet	3493	100,0
Joista molempiin vastanneita	671	19,2

Kuvio 7 opintojen etenemistä verrataan kyselyyn vastanneiden ja kaikkien samaan aikaan opinto-oikeuden saaneiden kesken. Opintojen etenemistä voi tarkastella eri tavoin vertaamalla suoritettuja opintoja: Tarkastelu voidaan tehdä esimerkiksi suhteessa annettuun opintoaikaan eli seitsemään vuoteen ja suoritettuihin opintopisteisiin (45 opintopistettä vuodessa) tai tavoiteaikaan (5 vuotta, 60 opintopistettä vuodessa) tai opintotuen myöntämiseen (55 opintotukikuukautta).⁸⁰ Kukin palkinosa osoittaa opintopistemäärää, joka yhdessä vuodessa pitäisi suorittaa, jotta opinnot etenisivät laskennallisesti loppuun seitsemässä vuodessa. Tarkastelu osoittaa, että toisen vuoden opiskelijoista 80 prosentilla on opintopisteitä enemmän kuin ohjeellinen etenemistahti edellyttäisi ja 20 % opiskelijoista on suorittanut alle opintotukeen edellytettävän

80 Empiirisen osan opintoihin kiinnittymistä koskevassa luvussa tarkastellaan opintojen edistymistä pää- ja sivutoimisilla opiskelijoilla 60 opintopisteen etenemistahdin mukaan.

määrän (alle 45 opintopistettä). Toisena opintovuotena kyselyyn vastanneilla on opintopisteitä hieman vähemmän kuin vuosiluokalla keskimäärin, mitä selittää se, että kyselyyn ovat todennäköisemmin harvemmin vastanneet ne, joiden opinnot ovat todellisuudessa alkaneet jo aiemmin jonkin toisen tutkinto-oikeuden myötä. Aiemmin opintonsa aloittaneet eivät näin aina koe opintojaan aloittaville suunnattua kyselyä omalta kohdaltaan merkitykselliseksi. Kolmannen vuoden opiskelijoista 70 % on suorittanut enemmän (yli 135 op) kuin seitsemän vuoden opiskelutahti edellyttää, kyselyyn vastanneista vielä hieman useampi 75 %. Viidennen vuoden opiskelijoista vaadittuun tahtiin on edennyt yli 65 prosenttia, kyselyyn vastanneilla opintopisteitä on vielä hieman reilummin. Viidennen vuoden lopussa vielä kirjoilla olevista opiskelijoista noin 40 prosentilla on koossa suunnilleen tutkintoon vaadittavat opintopisteet tai selvästi enemmän. Tilastojen valossa näiden 40 prosentin opiskelijoista olisi varsin mahdollista valmistua viidennen vuoden aikana.



Kuvio 7. Opintopisteet vuosina 2006–2008 kyselyyn vastanneilla ja vastaavana aikana tutkinto-oikeuden saaneilla.

Kuvio 7 osoittaa, että monenlaisissa opintotilanteissa olevat vastaavat kyselyyn: mukana on opiskelijoita, joiden opinnot eivät ole käynnistyneet sekä opiskelijoita, joilla on opintopisteitä enemmän kuin viralliset suositukset edellyttäisivät. Tosin hieman innokkaammin vastaavat ne, joilla opinnot etenevät ainakin opintopisteillä mitaten hyvin. Opintopistekertymää tarkasteltaessa on muistettava se, että niihin sisältyvät myös muulla suoritetut, mikäli ne on hyväksi luettu tutkintoon. Tästä johtuen joillakin opiskelijoilla on ensimmäisen vuoden jälkeen hyvin runsaasti opintopisteitä.

Kyselyn taustatiedot ovat peräisin Tampereen yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä, näin ollen itse kyselyssä ei ole tarvinnut tiedustella esimerkiksi ikää, sukupuolta, pääainetta, tiedekuntaa eikä opintopistemäärää. Samalla rekisteristä saadut taustatiedot ovat oikein ja vertailukelpoisia. Kyselyiden teemat ja yksittäiset kysymykset ovat vaihdelleet eri vuosina. Yksittäisiä kysymyksiä on lisätty ja myös muunneltu vastausten perusteella paremmin toimiviksi.⁸¹ Eri teemoja on puolestaan vaihdeltu

81 Esimerkiksi ”En osaa sanoa” -vaihtoehdon lisääminen on muuttanut selvästi vastausten jakaumia. Asiaa käsitellään enemmän muun muassa opintojen ohjausta käsittelevässä osuudessa.

eri kyselyissä, ettei kysely paisuisi liian pitkäksi ja siten karsisi vastausprosenttia. Eri opintovuosien opiskelijat ja heidän lukumääränsä on erotettu lyhenteillä N_2 = kaksi, N_3 =kolme ja N_5 =viisi vuotta aiemmin tutkinto-oikeuden saaneet. Vastaavasti N_{235} viittaa toisen, kolmannen ja viidennen opintovuoden opiskelijoihin. Olen hyödyntänyt tutkimuksessani seuraaviin teemoihin liittyviä kysymyksiä:

- opintojen pää- ja sivutoimisuus
- opintoihin hakeutuminen
- yliopisto-opintoja koskevia odotuksia ja näkemyksiä
- opintojen sujuvuus
- opintojen suunnittelu ja ohjaus, henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS)
- opiskeluaikaiset valinnat ja opintojen tavoitteet
- korkeakoulupolitiikkaa koskevia näkemyksiä
- opintotuki
- työssäkäynti opiskeluaikana ja toiveet tulevaisuuden työtehtävistä
- valmistuminen
- tulevaisuuden näkymät
- viiteryhmä

Kvantitatiivista aineistoa olen analysoinut tilastollisin menetelmin (mm. ristiintaulukointi, pääkomponenttianalyysi, pitkittäisanalyysi) sekä luokittelemalla avovastauksia niissä esiintyvien teemojen ja toiminnan logiikoiden mukaan. Luokittelussa olen käyttänyt hyväksi Excel-ohjelmistoa ja sen pivot- ja kaaviotoimintoja aineiston kuvaamisessa. Tilastolliset ajot ja testit olen tehnyt SPSS-ohjelmistolla.

Olen käyttänyt ristiintaulukointia ja χ^2 -riippumattomuustestiä selvittämään vähintään nominaaliasteikollisten luokiteltujen muuttujien keskinäistä riippuvuutta. Ristiintaulukon eli kontingenssitaulukon solufrekvenssit kertovat, kuinka monta muuttujaa sijoittuu kahden muuttujan risteyskseen. Testi vertaa nollahypoteesin mukaisia odotettuja frekvenssejä (muuttujien välillä ei ole lainkaan riippuvuutta) aineistossa esiintyviin frekvensseihin. χ^2 -testissä tilasto-ohjelma laskee testisuureen ja vapausasteen perusteella merkitsevyytensä eli p-arvon (sig.), joka kertoo kuinka suuri riski on, että tulos johtuu sattumasta. Mitä suurempi arvo on, sitä todennäköisemmin tulos johtuu sattumasta. Vapausaste (df) kertoo mahdollisten erilaisten muuttujien yhdistelmien määrän. Testaaminen edellyttää, että korkeintaan 20 prosentissa soluja odotettu frekvenssi on alle viisi. Pearsonin χ^2 -testiä käytetään useamman muuttujan riippuvuuden testaamiseen, Fisherin testiä kahden toisistaan riippumattoman muuttujan riippuvuuden testaamiseen. Olen käyttänyt χ^2 -testiä runsaasti aineiston analyysissä, sillä se soveltuu erinomaisesti aineiston kuvaamiseen helposti lukijalle avautuvilla taulukoilla. Käytön runsauteen liittyy luonnollisesti myös se, että monet tilastomenetelmät edellyttävät vähintään välimatka-asteikollisia muuttujia, jolloin ne eivät sovi aineiston pääsääntöisesti nominaali- ja järjestysasteikollisten muuttujien analyysiin. Aineistoluvuisissa olen tekstin luettavuutta parantaakseni jättänyt pois ylimääräiset tilastomerkinnot. Joten, jos tekstissä ei erikseen mainita mitä analyysimenetelmää ja -testiä on käytetty, se on oletusarvoisesti Pearsonin χ^2 -testi, esimerkiksi ($p < 0,001$, $df = 8$, $N_{235} = 3\ 001$).

Pearsonin χ^2 -testin tulkinnassa hankaluutena on, että suurilla aineistoilla pienetkin prosentuaaliset erot ovat tilastollisesti merkitseviä, vaikeivät prosentuaaliset erot olisi muuttamaa yksikköä enempää.

Varianssianalyysiä käytetään, kun tutkitaan, eroavatko useamman kuin kahden ryhmän keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Keskiarvojen testaaminen edellyttää, että muuttujat ovat vähintään välimatka-asteikollisia. Olen tarkastellut varianssin yhtä suuruutta Kruskal-Wallis testillä, joka on tarkoitettu ei-parametristen ryhmien varianssin testaamiseen. Varianssianalyysiä on käytetty eri ryhmien opintopistekertymien ja ikävertailujen tarkasteluun.

Samojen opiskelijoiden seuranta, mielipiteiden muutosta on tarkasteltu kahdella eri testillä. ”Wilcoxon Signed Ranks” -testi kertoo mihin suuntaan opiskelijoiden mielipiteet ovat annetulla järjestysasteikolla muuttuneet. Testiä on käytetty selvittämään, ovatko opiskelijoiden näkemykset opiskeluaikaisesta työssäkäynnistä sekä sivuaineiden valinnasta muuttuneet opintovuosien välillä. Ei-parametrinen Wilcoxonin testi (Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test) soveltuu käytettäväksi, kun verrataan toisiinsa yhteydessä olevia järjestysasteikollisia, ei-normaalijakautuneita muuttujia. Aineistossa olevat Likert-skaalalla mitatut väitteet ovat järjestysasteikollisia ja pääosin vinosti jakautuneita. Mielipiteiden muutosta tarkastellaan vertaamalla saman henkilön eri opintovaiheissa ilmoittamia Likert-arviointeja. Vertailun tulos voi olla joko pienentynyt eli negatiivinen pistemäärä, kasvanut eli positiivinen pistemäärä tai 0-pistemäärä, mikäli mielipide on säilynyt samana. Testin Z-arvo ilmoittaa ”rankin” sen mukaan kumpia muutoksia on vähemmän (negatiivisia vai positiivisia) ja p-arvo tilastollisen merkitsevyyden. McNemarin testiä käytetään toisistaan riippuvien binomisten eli dikotomisten (joko/tai) muuttujien testaamiseen. McNemarin testiä on käytetty samojen opiskelijoiden binomiseen tarkasteluun (mielipiteiden muutos, työssäkäynti), vertailuun kolmannen ja viidennen vuoden välillä.

Pääkomponenttianalyysiä olen käyttänyt opiskelijaryhmien eri toimintalogiikoiden esille nostamiseksi (työssäkäynti, sivuaineiden valinta). Pääkomponenttien avulla voidaan selvittää, mitkä muuttujat korreloivat tietyn pääkomponentin kanssa. Näin aineistosta saadaan ’uusia muuttujia’ pääkomponentteja, joiden avulla aineistoa on helpompi kuvata. Usein pääkomponenttianalyysiä pidetään oppikirjoissa faktorianalyysin yhtenä muotona. Tätä kuvaa vahvistaa se, että monissa tilasto-ohjelmissa pääkomponenttianalyysi valitaan faktorianalyysivalikosta. Näkemys on kuitenkin Ian Jolliffen (2002, 150) mukaan väärä, sillä pääkomponenttianalyysi ja faktorianalyysi ovat tilastollisesti kaksi täysin eri tekniikkaa. Jolliffen mukaan pääkomponenttianalyysiä voidaan käyttää aineiston kuvailuun ilman, että aineisto täyttää tiukat jakaumaoletukset. Hänen mukaansa pääkomponenttianalyysiä voi käyttää aineistoon, joka ei noudata normaalijakautuneisuutta, mutta jonka otoskoko on suuri (yli 1000 yksikköä). (Jolliffe 2002, 338) Aineistolähtöistä eksploratiivista faktorianalyysiä aineistosta ei sen sijaan voida tehdä, sillä muuttujat eivät ole normaalisti jakautuneet. Pääkomponenttianalyysiin sen sijaan aineisto soveltuu, koska aineisto on järjestysasteikollinen, ei-normaalinen sekä otoskoko on suuri (aineistossa yli 3000 vastaajan riippuen eri muuttujista). Analyysiä vinouttavia ”outliereita” aineistossa ei sen

luonteen – viisiportaisen Likert-skaalan - vuoksi ole eikä niitä siten tarvinnut poistaa. (Jolliffe 2002; Nummenmaa 2004, 342–344; Stevens 1986, 337–345 ja 363–365)

Pääkomponenttianalyysin periaatteena on, että ensimmäinen pääkomponentti selittää suurimman mahdollisen osan aineiston vaihtelusta. Toinen ja sitä seuraavat pääkomponentit selittävät suurimman mahdollisen osan aineiston vielä selittämättömästä vaihtelusta ja lisäksi ne ovat kohtisuorassa kaikkia edellisiä pääkomponentteja vastaan. Kaikki pääkomponentit yhdessä esittävät alkuperäisen aineiston tarkkaan ja jäännöksettä. Analyysissä tarkastellaan ensin sitä, korreloivatko muuttujat lainkaan keskenään. Muuttujien korreloitumista tarkastellaan korrelaatiomatriisin ja KMO-testin (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) perusteella. KMO-testiarvon tulisi olla 0,60 tai suurempi. Bartlettin sfäärisyystestin avulla arvioidaan, onko tulos merkitsevä. Jos muuttujat korreloivat keskenään, voidaan pääkomponenttianalyysi tehdä. Tämän jälkeen arvioidaan pääkomponenttien latautumista. Komponenttien taustalla olevien muuttujien latausten tulee ylittää arvo 0,30 (kommunaliteetti), mitä usein pidetään raja-arvona sille, latautuuko muuttuja millekään pääkomponenteista. Tämän jälkeen tarkastellaan eri komponenttien ominaisarvoja, joiden yleisenä raja-arvona pidetään yli 1.0. Jos komponentti saa arvon 1.0 tai enemmän sen katsotaan muodostavan oma pääkomponenttinsa. (Jolliffe 2002; Stevens 1986, 337–345, 363–365; Tabachnick & Fidell 2001, 372–380)

Korkeakoulututkimuksessa on pidetty vaikeana luoda muuttujia tai vastausvaihtoehtoja, jotka aidosti kuvaisivat vastaajien näkemyksiä eivätkä vain uusintaisi yleisesti hyväksytyjä näkemyksiä yliopisto-opiskelusta (Huber 1984). Olenkin lisännyt valmiisiin vastausvaihtoehtoihin niitä täydentäviä avokenttiä. Hyvänä puolena tutkijan avovastauksiin perustuvassa luokittelussa on, että opiskelijat eivät vastaa valmiiden vaihtoehtojen mukaisesti vaan saavat itse nimetä omasta mielestään keskeisimmät asiat. Näin saadaan paremmin selville, mitä opiskelijat itse ajattelevat, odottavat tai mielestään oppivat. Avovastaukset on luokiteltu niissä esiintyvien asiakokonaisuuksien ja toiminnan logiikoiden mukaan aineistolähtöisesti. Avovastaukset on koodattu aineistosta muodostettujen luokkien mukaan omiksi muuttujikseen avovastaukset sisältäviin Excel-pohjiin. Luokittelu on ollut moniportaista: aineistosta alun perin nousseita luokkia on yhdistetty ja tarpeen mukaan myös hajotettu sopimaan paremmin lopullisiin luokkiin. Luokista on muodostettu kuviot Pivot-toiminnolla. Osa avovastauksista luokitelluista muuttujista on siirretty SPSS-ohjelmaan, jotta muuttujia on voitu tarkastella taustatietojen suhteen. Luokitteluperusteet on selvitetty tarkemmin kunkin kysymyksen yhteydessä. Periaatteita on kuitenkin kaksi: kun vastauksista on luokiteltu vain yksi asia, kuviossa tulokset esitetään vaakapalkkeina, kun taas vastauksesta on luokiteltu useampi kuin yksi asia, kuviossa tulokset esitetään pystypalkkeina. Avovastauksetkaan eivät aina anna kovin monisyisiä selityksiä, joten itsestäänselvyyksien taa on menty haastatteluiden avulla. Avovastauksiin ei pääsääntöisesti ole merkitty tunnistetietoja, sillä aineiston analyysissä se ei ole ollut keskeistä. Joissakin kysymyksissä kuitenkin on haluttu erottaa eri opintovuosina vastanneet toisistaan. Otteet vastauksista on erotettu muusta tekstistä sisennyksillä ja kursivilla lukemisen helpottamiseksi. Otteita ei ole lainkaan muokattu, vaan ne on otettu suoraa kyselyaineistosta mahdollisine kirjoitusvirheineen.

Kyselyaineistoa täydennettiin ja syvennettiin tekemällä teemahaastatteluja osana opetusministeriön rahoittamaa ”Sovitus”-hanketta keväällä 2006. Vastaavantyyppisissä tutkimuksissa, joissa survey-aineistoa on täydennetty haastatteluaineistolla, on osoittautunut, että asioiden pohtiminen haastatteluissa tuo esille erityyppisiä vastauksia kuin kyselyaineisto (ks. esim. Ahrio ja Holttinen 1998). Haastatteluaineistoa on käytetty sekä täydentämään kyselyistä saatua kuvaa että käsittelemään monisyisempiä asiakokonaisuuksia. Erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttö antaa myös mahdollisuuden tarkastella eri menetelmillä kerättävän tiedon luonnetta.

Yliopistossa opiskelee monen ikäisiä opiskelijoita erilaisissa elämäntilanteissa ja myös opintojen eri vaiheissa ollaan erilaisissa elämänvaiheissa. Aittola (1992, 54, 75–77) on kuvannut nuorten opiskelijoiden elämänvaiheita (ks. tarkemmin. Opintojen alussa kiinnostus kohdistuu opiskelupaikkaan ja opiskeluyhteisöön sekä itsenäisen elämän opetteluun. Opintojen loppuvaiheessa keskeistä on akateemisesti koulutetun aikuisen identiteetin luominen, jolloin keskeistä on myös ennakoitavissa oleva status-asema ja ammatti. Aikuisopiskelijan voi määritellä monin tavoin. Tärkeää ei niinkään ole tarkka ikä vaan selkeä elämänvaihe (ei pelkästään välivuosi tai pari) ennen siirtymistä korkeakouluopintoihin. Näitä ovat muut opinnot, perheen perustaminen ja ammatissa toimiminen. Tutkimuksessani olen päättänyt käyttämään samaa aikuisopiskelijan määritelmää kuin Erja Moore (2000, 64): aikuisopiskelijat ovat itsenäistä elämää eläviä pääsääntöisesti yli 30-vuotiaita aikuisia, joiden elämänvaihetta ei enää kuvaa itsenäistyminen ja irtautuminen lapsuudenkodista. Tutkimuksessani en tarkastele ikää ’selittävänä’ tekijänä, tutkimukseni kannalta elämäntilanne on keskeisempi.

Otin haastateltaviksi viidennen vuoden opiskelijoita, jotta heillä olisi kokemusta opintojen eri vaiheista sekä näkemystä tulevaisuuden suunnitelmistaan. Haastateltavat on valittu satunnaisotannalla vapaaehtoisiksi ilmoittautuneista viidennen opintovuoden kyselyyn vuonna 2006 vastanneista. He ovat saaneet tutkinto-oikeutensa vuonna 2001. Satunnaisotannan tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattavasti erityyppisiä opiskelijoita mukaan tutkimukseen. Haastattelusta kieltäytyneiden tilalle valittiin mahdollisimman hyvin eri tiedekuntia, sukupuolia sekä eri-ikäisiä opiskelijoita edustavia henkilöitä. Haastattelut (32) tehtiin keväällä 2006 ja ne kestivät keskimäärin 90 minuuttia. Ykkösen rivivälillä litteroituja haastatteluja on reilut 600 sivua, tyypillisesti yhdeltä haastateltavalta aineistoa on noin 20 sivua. Osan haastatteluista olen tehnyt itse, osa on tutkimusta avustaneen henkilön tekemiä. Haastatteluiden litterointiin on osallistunut lisäksi kolme tutkimuksessa avustanutta henkilöä. Olen kuunnellut kaikki nauhoitukset sekä tarkastanut ja täsmentänyt tarpeen mukaan litterointeja. Haastattelut on purettu tilkesanoja lukuun ottamatta sanatarkasti. Lisäksi pidemmät tauot ja nauraminen on merkitty ylös. Tutkimuksessa siteerattuja otteita on kuitenkin vähäisessä määrin editoitu estämään tunnistamista sekä parantamaan luettavuutta, esimerkiksi tilkesanoja on poistettu sekä sanajärjestyksiä ja taivutusmuotoja on korjattu. Hakasulkeiden [sisään] on merkitty luettavuutta lisääviä täydennyksiä. Otteissa käytetty merkintä [...] tarkoittaa, että otteesta on poistettu lause tai joitakin lauseita. Merkintä (..) tarkoittaa, että virkettä on lyhennetty. Lyhenne H merkitsee haastattelijaa, N viittaa naishaastateltavaan ja M mieshaastateltavaan. Haastatteluiden tunnistemerkinnot koostuvat vastaus-

numerosta sekä sukupuolesta (esim. N23, M176), jotka merkitty otteiden perään. Pidemmät haastatteluotteet on erotettu muusta tekstistä sisennyksillä; lyhyemmät tekstin sisään kirjoitetut otteet puolestaan lainausmerkeillä.

Haastattelumenetelmänä olen käyttänyt teemahaastattelua. Se sijoittuu muodollisuudessaan lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun väliin. Haastattelut tehtiin väljästi ennalta valittujen teemojen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48, 66) Haastattelurunko luotiin aiempien tutkimusten, teoriapohjan sekä korkeakoulupoliittisten tavoitteiden pohjalta. Itse haastatteluissa teemojen järjestys vaihteli, mutta valitut aihepiirit käytiin läpi jokaisessa haastattelussa. Haastatteluaineisto on hyvin rikas. Opiskelijat kertovat niin pienistä asioista ja käytännöllisistä rutiinimaisista logiikoista kuin isommista tapahtumista, jolloin minä-identiteettiä ja toimintakertomusta jouduttu uudelleen arvioimaan ja rakentamaan uusia rutiineja.

Haastateltavista miehiä on 12 ja naisia 20. Tampereen yliopistossa miesten osuus on 30 prosenttia, joten aineistossa miehet ovat hieman yliedustettuina. Haastateltavilla on opintopisteitä keskimäärin 250 ja kaikilla viidennen opintovuoden opiskelijoilla joitakin pisteitä vähemmän (ka. 245 op.). Näin haastateltavat edustavat opintojen etenemisen suhteen varsin tyypillistä opiskelijaa. Haastatelluista opiskelijoista yhdellätoista on vähintään kaksi tutkinto-oikeutta maisteriopintoihin; kolmella toisesta yliopistosta ja kahdeksalla Tampereen yliopistosta. Iältään haastateltavat ovat 23–46 -vuotiaita, heidän keski-ikänsä on 27 vuotta. Haastateltavat ovat hieman vanhempia kuin opiskelijat keskimäärin, sillä halusin saada haastateltaviksi riittävästi (7) hieman vanhempia opiskelijoita. Mitenkään radikaalisti haastateltavat eivät ikänsä puolesta poikkea yliopisto-opiskelijoist. Aikuisopiskelijoiksi voi iän perusteella laskea seitsemän (yli 30-vuotiaita), lisäksi elämäntilanteen puolesta kaksi muuta opiskelijaa kuuluu samaan kategoriaan (toisella on lapsi ja aiempaa koulutusta, toisella aiempi koulutus sekä pidempi työhistoria).

Haastatelluista reilulla kolmanneksella (12) on aiempi tutkinto-oikeus yliopistoon. Kaikki haastatellut ovat alun perin tulleet valituksi yksiportaiseen tutkintoon, mutta osa on valittu kaksiportaiseen tutkintoon tai pelkkään maisteriohjelmaan myöhemmin (Taulukko 5). He ovat siis hakeneet tai vaihtaneet uuteen pääaineeseen, lisäksi yksi opiskelija aikoi vielä vaihtaa pääainettaan. Noin kolmanneksella on aiempia yliopisto-opintoja takanaan, mikä vastaa hyvin yliopiston tilannetta kokonaisuudessaan. Haastateltavat edustavat hyvin myös muista yliopistoista ja oppilaitoksista tulleita opiskelijoita. Neljällä opiskelijalla on takanaan jokin tutkinto, ja vielä useammalla opintoja jossakin toisessa oppilaitoksessa, esimerkiksi avoimessa yliopistossa. Haastatelluiksi valittiin kaikkien tiedekuntien edustajia, humanistit ovat hieman aliedustettuina ja kauppa- ja hallintotieteet sekä informaatiotieteet yliedustettuina. 'Yliedustus' johtuu siitä, että halusin tutkimukseen haluttiin riittävästi mieshaastateltavia. Miesten osuus haastateltavista on suurempi kuin heidän osuutensa yliopiston opiskelijoista.

Taulukko 5. Haastateltavat tiedekunnittain tutkinto-oikeuden myöntämis- ja haastattelu-
vuonna

Tiedekunta	Vuonna 2001 saatu tutkinto-oikeus	Muutos	Tutkinto-oikeus vuonna 2006
Humanistinen	7	-1	6
Informaatiotieteiden	9	-3	6
Kasvatustieteiden	1	-	1
Kauppa- ja hallintotieteiden	7	+2	9
Lääketieteellinen	3	-	3
Yhteiskuntatieteellinen	5	+2	7
Yhteensä	32	8	32

Haastateltavien valintaperuste – satunnaisotanta haastatteluopyyntöön kyselyssä yhteis-
tietonsa antaneista – on osoittautunut jälkikäteen perustelluksi ja toimivaksi. Tavoitteen-
na oli saada kattavasti eri alojen opiskelijoita mukaan. Mikäli valintaperuste olisi ollut
tiedekunta tai koulutusala opintojen alussa tai vuoden 2006 keväällä, olisi tulos ollut
jokin muu kuin tarkoitettu. Tampereen yliopistossa opiskelijaliikkuvuus yliopiston si-
sällä on runsasta ja haastateltujen reitit ovat olleet samansuuntaisia. Informaatiotietei-
den tiedekunta ja humanistiset alat menettävät opiskelijoitaan muille koulutusaloille.
Talous- ja yhteiskuntatieteet ovat puolestaan opiskelijoiden nettosaajia. Näin haastat-
teluaineistossa humanistit ovat yliopiston alansa opiskelijamääriin nähden aliedustet-
tuna, mutta toisaalta haastateltavat kertovat edustavaa tarinaa opintoalalle hakeutu-
misen perusteista ja toisaalta alan vaihdon syistä. Olen hyödyntänyt tutkimuksessani
seuraavia haastatteluteemoja:

- opintoihin hakeutuminen
- näkemys itsestä opiskelijana
- opintojen sujuvuus
- opintojen suunnittelu
- valmistumisen merkitys
- opiskeluaikainen muu elämä
- opiskeluaikaiset valinnat
- työssäkäynti opiskeluaikana
- opintotuki
- valmistumisen kynnyksellä – tulevaisuuden näkymät ja mietteet

Olen analysoinut haastattelut kolmen kierroksen kautta. 1) Haastatteluvuon-
na 2006 kuuntelin kaikki haastattelut ja tein niiden pohjalta taulukoita mielestäni
keskeisistä tekijöistä (välivuosista, muista opiskelupaikoista, perheestä, työssäkäyn-
nistä, tulevaisuuden tavoitteista). Tein myös alustavia analyysejä ohjauksesta, aka-
teemisesta vapaudesta ja opintoihin hakeutumisesta. Työkiireistä johtuen jouduin
jättämään aikomuksistani poiketen haastattelut hautumaan muutamaksi vuodeksi.
2) Kesällä 2009 vietin kesäpäiviä lukemalla haastattelut uudelleen. Vuosiksi 2009–
2010 myönnetty Suomen Akatemian myöntämä tutkimusrahoitus työssäkäyville
henkilöille mahdollisti työn eteenpäinviemisen. 3) Vuonna 2010 aloitin aineiston
varsinaisen työstämisen lukemalla haastattelut vielä uudelleen ja muodostamalla niis-
tä Atlas.ti-ohjelmalla ”koodiperheitä” eri teemojen mukaisesti. Näin jokaisesta aineis-

ton empiirisestä osiosta on oma ”koodiperheensä” ja tiedostonsa, joka sisältää teemoja koskevat otteet. Näistä hyvinkin pitkiä haastatteluotteita sisältävistä tiedostoista olen lähtenyt analysoimaan toiminnan logiikoita, elämäntyylejä sekä toimintakertomuksia sekä sitä, miten ne sopivat aiemmin analysoimaani tilastoaineistoon: kertovatko ne samoista vai eri asioista.

6 Yliopisto-opiskelun empiriaa

Tutkimukseni empiirinen osuus jäsentää yliopisto-opiskelun makrotason järjestyksiä ja mikrotason sosiaalisia käytäntöjä 2000-luvun taitteessa. Empiriaa käsittelen sekä teoreettisesti että korkeakoulupoliittisesti keskeisten kysymysten kautta. Korkeakoulupolitiikan reunaehdot ja haasteita ovat opiskelijamäärien kasvu, koulutuksen hidas läpäisy, opintojen rahoittaminen sekä opiskeluaikainen työssäkäynti. Tutkimukseni kohdistuu teoreettisen viitekehykseni mukaisesti ajan ja paikan järjestämiin sosiaalisiin käytäntöihin. Luvussa 6.1 jäsenän *ajan ja paikan järjestyksiä*: korkeakoulupolitiikkaa, yliopistolaitosta sekä opiskelijan toimeentuloa. Luvussa 6.2 siirryn tutkimaan yliopisto-opiskelun *sosiaalisia käytäntöjä*, kuten akateemista vapautta, akateemista opiskelua, opintojen suunnittelua ja ohjaamista sekä opiskeluaikaista työssäkäyntiä. Giddensin (1984, 28–37, 297–304) määritelmä sosiaalisista käytännöistä ylittää kaksijakoisen ”yksilö-rakenne” -jaottelun: sosiaaliset käytännöt muuttuvat toiminnassa. Käytän kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa (Leontjev 1977, Weckroth 1988, 1991) analysoidessani *sosiaalisissa käytännöissä toteutuvaa toimintaa*. Toisissa sosiaalisissa käytännöissä toiset *toiminnan logiikat* ovat käyttökelpoisempia ja arvostetumpia ja siirtyminen käytännöistä toisiin edellyttää myöhäismodernissa yhteiskunnassa tietoista elämänsuunnittelua. Giddensin (1991) mukaan elämänsuunnittelun tavoitteena on rakentaa ja ylläpitää halutunlaista *minä-identiteettiä*. Elämänsuunnittelussa erityisen merkittäviä ovat *kohtalokkaat hetket*, joiden jälkeen ei ole paluuta entiseen. Luvussa 6.3 analysoin minän rakentumista ja rakentamista yliopistokoulutukseen liittyvien *taitekohtien* – opintoihin hakeutumisen ja sitoutumisen sekä valmistumisen – kautta.

Tarkastelen tutkimuksessani yliopisto-opiskelua osana 2000-luvun taitteen modernia – lisämääreellä tai ilman – suomalaista yhteiskuntaa. Nuorten lisäksi yliopistokoulutukseen osallistuu aikuisia ja perheellisiä, sillä Suomessa on pidetty poliittisesti ja taloudellisesti tärkeänä mahdollistaa yliopisto-opiskelu erilaisissa elämäntilanteissa. Giddens (1991) esittää, että sekä elämä myöhäismodernissa yhteiskunnassa että yksilöksi kasvaminen ovat perustavalla tavalla erilaista kuin aiemmin. Modernissa yhteiskunnassa elämänsuunnittelun katsotaan koostuvan eri vaiheista (lapsuus, nuoruus, aikuisuus, ”kolmas ikä”, vanhuus) ja niitä jaksottavista siirtymistä (syntymä, kouluun meno, opiskeluaika, työelämään sijoittuminen, avioituminen, vanhemmuuden alkaminen, eläkkeelle jäänti, leskeksi jääminen) (Antikainen 1998; Vilkkonen 2000). Giddens väittää, että olennainen osa myöhäismodernia on ”itsen refleksiivinen projekti”, tietoinen elämän suunnittelu. Se on prosessi, jossa minä-identiteetti luodaan järjestämällä *refleksiivisesti* omaa elämänhistoriaa (1991, 244). Myöhäismoderniin elämään kuuluvat määrätietoisesti kehitellyt ”minuusprojektit” (”identity projects”), joiden tarkoituksena on rakentaa sellaista omaa minuutta (minä-identiteettiä), johon turvata yhteiskunnallisissa ja omaa elämää koskevissa murroksissa. Keskeinen osa elämänsuunnittelua on koulutuksen hankkiminen ja sen mahdolliseksi tekemät *minä-identiteetit*. Yliopistoissa onkin monenlaisin taustoin ja tavoittein opiskelevia

nuoria ja aikuisia, joiden kuuluu tehdä AHOT-menettelyt⁸² huomioivat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ja valmistautua elinikäiseen oppimiseen. Olennaista on, että Giddensin kuvaaman minän rakentamisen ja rakentumisen kautta voi jäsentää niin aikuisuuteen astuvien kuin jo varttuneempien koulutusvalintoja ja elämän käännekohtia osana elämänsuunnittelua. Yliopisto-opinnoissa ja niiden päättämisessä on kyse monista valinnoista, joita opiskelija tekee luodessaan minä-identiteettiään ja oman elämänsä julkista ”toimintakertomusta”. Elämänsuunnittelua ja minän rakentamista tarkastelen opintojen suunnittelun (luku 6.2) sekä kohtalokkaiden hetkien ja CV:n rakentamisen kautta (luku 6.3)

Toiminnalla on ajallisten ja paikallisten erityispiirteiden lisäksi omat ajattomat piirteensä. Erilaisia toiminnan logiikoita – jotka kuvaavat toiminnan henkilökohtaista merkitystä – tarkastelen toiminnan teorian kautta. (Leontjev 1977; Weckroth 1988, 1991) Samalla toiminnalla, esimerkiksi gradun tekemisellä, on erilainen henkilökohtainen merkitys – mieli – eri ihmisille (vrt. Ylijoki 1998). Toiminnan teorian kautta *tavoitteeseen suuntautunut tekeminen* on mahdollista erottaa monisyisemmästä *motiivien ohjaamasta toiminnasta*. Inhimillisen toiminnan ymmärtämisen kannalta on olennaista pitää mielessä, ettei kaiken toiminnan taustalla ole selkeitä tavoitteita tai syvällisiä motiiveja. Osa motiiveista on tiedostamattomia, osa tietoisempia. Leontjev (1977, 165, 181–182) kutsuu tiedostamattomia herätteitä motiiviärsykkeiksi. Vaikka toiminta näyttäytyy Giddensin (1991, 63) myöhäismodernina aikana pääosin tavoitteellisenä projektina, toimintaan vaikuttavat hänen mukaansa tiedostettujen motiivien lisäksi tiedostamattomat ja tunteenomaiset kimmokkeet ja yllykkeet. Motiivit eivät kuitenkaan kerro, miten ihminen tulee toimimaan tai aina toimii, motiivit antavat pikemminkin viitteitä mahdollisesta toiminnasta tulevaisuudessa (Giddens 1984, 6-7, 50, Weckroth, 1988 41–43). Ihmisen toimintaa ei voida summata yhteen erilaisten tekojen ja motiivien perusteella. Motiivi tulee ymmärtää pikemminkin motivaationa, jatkuvana prosessina (*durée*), jossa osa motiiveista menettää merkityksensä ja osa vahvistuu. Weckroth (1991, 25–41) tuo oivaltavasti esille havainnon, että toimintaan vaikuttavat omien tavoitteiden ja motiivien lisäksi erilaiset sattumat ja tapahtumat sekä muut ihmiset. Hän esittää, että muiden ihmisten tai kohtalon avulla toiminnalle voidaan löytää juoni, jos ratkaisua ei osata tai haluta tehdä suhteessa itseän⁸³.

Yliopistomaailma ja siinä opiskeleminen on oma erityinen maailmansa. Bourdieu ja Passeron (1979, 28–40) kuvaavat yliopisto-opiskelua elämäksi eriaikaisella saarekkeella (ks. myös Välimaa 1995, 83). Toisaalta taas yliopistoa voidaan pitää erityisen myöhäisenä myöhäisessä modernisuudessaan, kuten refleksiivisyydessään ja sisäisessä referentiaalisuudessaan asiantuntemuksen piirin syventyessä ja eriytyessä jatkuvasti (vrt. Giddens 1991). Yliopiston toiminta perustuu niin tutkimuksessa, opiskelussa kuin hallinnossa olennaisilta osin tiedonhankintaan, tiedon arviointiin ja uudelleen arviointiin, uusien tulkintojen luomiseen suhteessa lukuisiin tieteellisiin traditioihin, muoteihin ja hierarkioihin (ks. esim. Koski 1993; Treuthardt 2004). Mutta onko

82 AHOT-menettely tarkoittaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista tutkintoon johtavassa koulutuksessa ja siinä huomioidaan mm. formaalinen ja non-formaalinen oppiminen sekä työkokemus.

83 Onko työ nykyajan kohtalo, jolle alistuu niin opiskeluaika kuin tulevaisuuskin, onko työtä vastaan turha taistella? Onko ”downgrading” nykyajan ateismia?

yliopisto-opiskelijan elämä vuosituhannen taitteessa modernia, myöhäismodernia tai kenties eriaikaista muuhun yhteiskuntaan nähden?

Aittolan mukaan vuosituhannen lopun opiskelijat suhtautuivat yliopistoon kuin mihin tahansa markettiin, jossa he päivittäin asioivat. Opiskelua luonnehti myös osa-aikaisuus mikä samalla merkitsi sitä, että useimmilla opinnot eivät olleet elämän ainoa keskipiste, vaan elämän osa-alue työn, perheen ja harrastusten rinnalla. (Aittola 1992, 96; Aittola 1996, 45, 142) Aittolan (1992, 10) ja Olkinuoran (1999, 47) mukaan opiskelijoista oli tullut myös välineellisempiä: sivistystä tärkeämpää oli työpaikan saaminen. Näin opiskelun yhtälö on muodostunut melko monimutkaiseksi: opiskelijoilla on monia tärkeitä elämänalueita, joita on sovittava yhteen varsin vapaassa toimintaympäristössä. Näin itsenäisten ja pitkäjänteisten opintojen edistäminen edellyttää hyvää elämänhallintaa erityisesti 'murroksen keskellä'. Opiskeluaikaisen elämän hallinta nouseekin esille opintojen pitkittyessä ja opintoihin onkin kaivattu lisää järjestystä ja ohjausta (*Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003*; Kurri 2006; Kärkkäinen 2005; Lempinen & Tiilikainen 2001; Penttinen & Falck 2007). Suhtautuvatko 2000-luvun alun opiskelijat aiempaa välineellisemmin tai kenties uudella tapaa yliopisto-opintoihin? Tarvitsevatko he enemmän elämänhallinnan tukea tai asiantuntijajohtoa? Naomi Klein (2001) kuvaa ”No logo” -teoksessaan yhtiöiden menestyksen perustuvan aiempaa selvästi enemmän imagoon, ei tavaraan. Koskeeko tämä myös yliopistoa ja sen tuotteita, esimerkiksi maistereita? Korostuuko myös yliopisto-opiskelussa imago-elämäntyyli ja esimerkiksi Curriculum Vitaen (CV) rakentaminen? Miten määrätietoisesti ja tehokkaasti opiskelijat rakentavat minuuttaan ja akateemisia työvalmiuksiaan kohdatakseen 2000-luvun kilpaillut työmarkkinat ja globaalit haasteet?

Empiirinen osa rakentuu kolmasta pääluvusta. Luku 6.1 kuvaa 2000-luvun alun yliopisto-opiskelun valtakunnallisia järjestyksiä. Sen kolme alalukua käsittelevät 1) korkeakoulupoliittisia tavoitteita ja keinoja, 2) tilastotietoa yliopisto-koulutuksesta, yliopistoon hakevista ja akateemisten työllistymisestä sekä 3) yliopisto-opiskelun aineellisia ehtoja. Näihin yliopisto-opiskelun järjestyksiin yksittäinen toimija ei voi välittömästi vaikuttaa (hakijamäärä, opiskelijaetuudet, työllisyystilanne, lainsäädäntö); toiminnan logiikoissa ne otetaan huomioon. Luvussa 6.2 näkökulma kääntyy Tampereen yliopistoon ja opiskelija-aineistoon: keskeisiin sosiaalisiin käytäntöihin opiskelun arjen näkökulmasta (akateeminen vapaus, akateeminen opiskelu, opiskeluaikainen työssäkäynti ja opintojen suunnittelu). Yksittäisen yliopiston sosiaaliset käytännöt ovat toisella tapaa alttiita yksilötason vaikuttamiselle. Niissä opiskelija voi väljemmin luovia omien toiminnan logiikoiden ja elämäntyyliensä mukaisesti. Luvussa 6.3 katse kiinnittyy opiskeluaikaisiin valinta- ja taitekohtiin: 1) hakeutumiseen, 2) kiinnittymiseen ja keskeyttämiseen sekä 3) valmistumiseen ja tulevaisuusodotuksiin. Olenaisia muutoskohdissa ovat omaa identiteettiä sekä elämäntyyliä koskevat henkilökohtaiset kysymykset ja valinnat, jotka eivät aina ole yhdenmukaisia koulutusinstituution tai korkeakoulupoliittikan tavoitteiden kanssa.

6.1 Ajan ja paikan järjestykset

Tutkimukseni aluksi tarkastelin korkeakoulupoliittikkaa, yliopistolaitosta ja sen kehityksen keskeisiä piirteitä 1900-luvun loppupuoliskolla. Aikavertailu osoitti, että yliopistolaitoksessa on omat hitaasti muuttuvat ominaispiirteensä. Yliopistolaitos on muuttunut eliitin kouluttajasta massojen koulutuslaitokseksi, jopa ”yleisyliopistoksi” (ks. myös Ahola 1995). Valtion kustannusten noustua yliopistoilta on edellytetty aiempaa vahvemmin taloudellisuutta ja tehokkuutta. ”Pitkät opintoajat” ovat edelleen korkeakoulupoliittinen kesto-ongelma erilaisista korkeakoulupoliittisista ja institutionaalisista ratkaisurytyksistä huolimatta. Tässä luvussa jäsenän *yliopisto-opiskelun ajan ja paikan järjestyksiä* kolmannen vuosituhannen alussa korkeakoulupoliittisten keinojen ja tavoitteiden sekä tilastotiedon kautta. Keskeisiä yliopisto-opiskelua määrittäviä järjestyksiä ovat yliopiston luonne massakoulutusinstituutina, maksuttomat korkeakouluopinnot, yhteiskunnan tuki korkeakouluopiskelijoille, opintojen rahoittaminen sekä akateemiset työmarkkinat. Yliopistojen tiedealoilla on kirjoilla ylempää korkeakoulututkintoa 125 000 suorittavaa, tutkinnon suorittaa vuoden aikana tästä kymmenesosa (12 500) (KOTA, Liite 4).

Yliopistokoulutusta säätelee yliopistolaki (558/2009) sekä yliopistoasetus (115/1998), joita yliopistot täydentävät omilla tarkemmilla mm. tutkintoja, opiskelijapalveluita sekä oikeusturvaa koskevilla ohjeilla ja säännöillä. Oikeus maksuttomaan yliopisto-opiskeluun säädetään perustuslaissa. Vuoden 2005 lakiuudistuksessa asetettiin opintojen kestolle ensimmäistä kertaa väljä aikaraja. Aikaa maisteritutkinnon⁸⁴ suorittamiseen on seitsemän vuotta, jonka jälkeen lisäaikaa voi hakea perustellusta syystä.

Korkeakoulupoliittiset tavoitteet ja keinot

Tutkintojärjestelmän kehittämisen tavoitteena on nopeuttaa tutkintojen suorittamista, vähentää opintojen keskeyttämistä, tuottaa uutta osaamista työelämän tarpeisiin, vahvistaa suomalaisten yliopistojen kilpailukykyä, parantaa opintojen kansainvälistä vertailukelpoisuutta, lisätä opiskelijoiden liikkuvuutta, edistää koulutuspaikkojen tehokasta käyttöä ja helpottaa ulkomaisten opiskelijoiden rekrytointia. Tavoitteena on joustava tutkintorakenne, joka mahdollistaa yliopisto-opintojen aloittamisen erilaisilla koulutustaustoilla ja näin edesauttaa esimerkiksi aikuisten mahdollisuuksia suorittaa yliopistotutkinto. (*Hallituksen esitys... 10/2004*)

Yliopistokoulutus perustuu lainsäädäntöön, jota on uudistettu koulutuspoliittisten linjausten mukaan. Koulutuspolitiikkaa ohjaavat hallitusohjelmat ja niitä toteuttavat opetusministeriön kehittämissuunnitelmat (KESU:t) sekä toimenpidesuosituksukset, jotka noudattavat osin omia, kotoperäisiä tavoitteita ja osin kansainvälisiä suuntauksia, erityisesti OECD:n ja EU:n linjauksia⁸⁵. Opetusministeriö on teettänyt runsaas-

84 Tutkinnon suoritus aika riippuu suoritettavan tutkinnon laajuudesta, näin esimerkiksi psykologian maisterin ja lääketieteen lisensiaatin tutkinnon suoritus aika on pidempi. Opiskeluajan rajaamisen vaikutuksia ei toistaiseksi ole voitu ennakoita, sillä ”määräajat” menevät suurimmitaisesti umpeen vuonna 2012.

85 Linjaukset eivät ole epäpoliittisia, vaan ne noudattelevat EU:n ja OECD:n tavoitteita. On esitetty, että em. organisaatioilta tilataan ”ulkopuolisia” selvityksiä myös kansallisiin tarpeisiin perustelevaan poliittisia päätöksiä. (Kallo 2009; Rinne et al. 2004)

ti korkeakoulutukseen kohdistuvia selvityksiä ja toimenpide-ehdotuksia 2000-luvun taitteessa. Linjausten ja lakien lisäksi yliopistojen toimintaa ohjaavat keskeisesti rahoituseriaatteen sekä opetusministeriön kanssa käytävät tulosneuvottelut.

Pääpiirteissään koulutuspoliittiset suuntalinjat ja toimenpidelinjaukset ovat säilyneet samanlaisina vuosituhaten vaihteen molemmin puolin. Yliopistokoulutuksen kehittämisen kolme keskeistä ohjenuoraa rakenteellisen kehittämisen ohella ovat kansainvälistyminen⁸⁶ (ja globalisaatio), koulutuksen läpäisyn tehostaminen (koulutukseen hakeutumisen nopeuttaminen, opintoaikojen lyhentäminen, huolto-suhteen ylläpitäminen) sekä työvoiman tuottaminen ja talouden moottorina toimiminen. Korkeakoululaitos nimetään kansallisen innovaatiojärjestelmän perustaksi ja sitä kehitetään duaalimallin pohjalta. (*KESU 1999–2004; 2003–2008; 2007–2012*) Tutkimukseni kohdistuu näistä vain pitkäaikaisimpaan ongelmaan ja kehittämiskohteeseen: koulutuksen läpäisyn tehostamiseen. Pehentyminen koulutuksen kansainvälistymiseen ja roolin työvoiman tuottajana olisi edellyttänyt toisentyypistä tutkimusotetta ja -aineistoa.

Korkeakoulupolitiikan keskiössä olivat pitkään rakenteet ja prosessit; politiikan muutos kohti yksilöä ja opiskelijakeskeisempiä opetusmenetelmiä ja -järjestelyjä alkoi 1990-luvulla. Painotus vaihtuu 2000-luvun edetessä yksilöstä rakenteiden kehittämiseen; samaan aikaan erisuuntaisia tavoitteita on kuitenkin asetettu aiempaa enemmän. (*KESU 1999–2004; 2003–2008; 2007–2012*) Perustavoitteiden säilyessä samansuuntaisina yksittäisten tavoitteiden määrä, tarkkuus ja laajuus ovat kuitenkin lisääntyneet. Vajaassa kymmenessä vuodessa suunnitelmat ovat kasvattaneet mittaa yli sata prosenttia, 29 sivusta 61 sivuun. Vuosituhannen vaihteen suunnitelmassa korostuu myöhempiä suunnitelmia vahvemmin yksilö, koulutuksen sivistystehtävä sekä yliopistojen perusrahoituksen turvaaminen. Myöhemmissä suunnitelmissa keskeisemmässä roolissa ovat muuttuva yhteiskunnallinen tilanne, opintojen työelämäkytkennät, työvoiman saatavuuden varmistaminen ja globalisaation haasteet (*KESU 2003–2008, 8–12, 46–48; KESU 2007–2012, 5–9*). Viimeisimmässä (*KESU 2007–2012, 23–25*) korostetaan lisäksi rakenteellista tehostamista niin yksikkö- kuin toimintotasolla.

Yksilöä on haluttu korkeakoulupoliittisin toimenpitein tukea opintojen ohjauksella, monipuolistamalla ja joustavoittamalla opetusjärjestelyitä, lisäämällä opiskelumahdollisuuksia JOO-opinnoilla ja virtuaaliyliopistotoiminnalla sekä huolehtimalla aiemmin opitun tunnistamisesta ja tunnustamisesta (AHOT) sekä elinikäisestä oppimisesta (*KESU 1999–2004, 22; KESU 2003–2008, 22, 47; KESU 2007–2012, 41; Yliopistojen kaksiportaisen... 2002, 5*). Opetusjärjestelyitä on edellytetty kohennettaviksi muun muassa mitoittamalla tutkintovaatimukset työmäärää vastaavaksi, pidentämällä lukukausia⁸⁷ sekä uudistamalla tutkintorakenne kaksipor-

86 Kansainvälisyys on nostettu suomalaisen korkeakoulupolitiikan keskeiseksi tavoitteeksi 1980-luvun lopulta alkaen. Kansainvälistymistä on haluttu edistää pitkälti ns. Bolognan prosessin tavoitteiden mukaisesti parantamalla vertailtavuutta sekä tukemalla liikkuvutta ja EU alueen kilpailukykyä. (Yliopistojen kaksiportaisen... 2002, 2; *KESU 2003–2008, 46–47; KESU 2007–2012, 32–33, KESU 2007–2012, 31*).

87 Monissa korkeakouluissa siirryttiin periodijärjestelmään lukukausien pidentämiseksi. Vaikutukset eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä; osin opiskelijat lähtevät töihin kevään viimeisen periodin aikana, jolloin kontaktiopetuksen määrä on suppeampi. (ks. esim. Ahrio & Kurlin 2009).

taiseksi⁸⁸ (*KESU 1999–2004*, 22; *KESU 2003–2008*, 47; *KESU 2007–2012*, 41). Yliopistojen rakenteiden ja yhteistyön syventämiseksi on lanseerattu oma yliopistojen rakenteellisen kehittämisen toimenpideohjelmansa, jonka mukaisesti korkeakouluverkostoa on supistettu (*Korkeakoulujen rakenteellisen... 2006, Korkeakoulujen rakenteellisen...2010*).

Koulutuksen läpäisyn tehostaminen onkin maksajan näkökulmasta varsin ymmärrettävä. Vuoden 2005 yliopistolakiuudistuksen tavoitteena oli muun muassa lyhentää opiskeluaikoja luomalla yliopistoihin kaksiportainen tutkintojärjestelmä⁸⁹. (*Yliopistojen kaksiportaisen... 2002*, 5; Kivinen & Nurmi 2008) Lakia valmistellut Mustajoen työryhmä (1998) esitti opintoaikojen rajaamista viiteen vuoteen sekä panostamista opiskelijoiden ohjaukseen. Lakiuudistus ei mennyt näin pitkälle, vaikka pakolliset HOPSit lanseerattiinkin. Yliopisto-opinnoissa säilytettiin mahdollisuus opiskeluaikaiseen työsäkäyntiin sekä edellytettiin joustavuutta erilaisissa elämäntilanteissa; aikaa alemman ja ylemmän tutkinnon suorittamiseen jätettiin seitsemän vuotta. (*Laki yliopistolain... 556/2005*) Korkeakoulujen arviointineuvoston teettämän hieman ennenaikaisen selvityksen mukaan uudistus ei ole lyhentänyt opiskeluaikoja (*Niemelä et al. 2010*, 121).

”Opintojen venyminen on yliopiston julkisuuskuvan kannalta niin iso negatiivinen asia, että siihen täytyy tulla muutos. Yliopisto menetti 90-luvun alussa satoja miljoonia markkoja, koska päättäjillä oli mielikuva tehottomasta yliopistosta. Korkeakoulut joutuivat siksi rajumpien leikkausten kohteeksi kuin yhteiskunnan muut sektorit, Mustajoki painottaa.”⁹⁰

Vaikka yliopistojen toiminta on tehostunut, muun muassa suoritettujen tutkintojen määrä on kasvanut voimakkaasti, tavoitteeksi on asetettu opiskeluprosessin edelleen tehostaminen. Ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä tavoitteeksi asetettiin, että 75 prosenttia opiskelijoista suorittaa ylemmän korkeakoulututkinnon tavoiteajassa eli viidessä vuodessa. (*KESU 2003–2008*, 46–48). Tavoite oli hyvin kunnianhimoinen, sillä opetusministeriön teettämän tutkintojen suorittamista, alan vaihtoa sekä keskeyttämistä koskevan selvityksen mukaan kolme neljästä aloittaneesta on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon vasta 13,5 vuoden kuluttua. Noin 40 prosenttia aloittaneista oli vailla minkäänlaista tutkintoa vielä 7,5 vuotta opintojensa aloittamisen jälkeen. Tavoitteena oli siis enemmän kuin puolittaa opiskeluaika 5 vuoden kuluessa. (*Yliopistojen kaksiportaisen... 2002*, 4) Tavoitteeseen ei päästy määräajassa eikä uutta yhtä eksplisiittistä tavoitetta enää asetettu. Vuosikymmenen lopussa kymmenessä vuodessa *ylemmästä tai alemmasta* tutkinnosta valmistui lähes 70 prosenttia, mutta tavoitteen mukaisesti alle kuudessa vuodessa 42 prosenttia (*KESU 2007–2012*, 29). Puutteellista opintojen oh-

88 Kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirryttiin pitkälti Euroopan unionin koulutuspoliittisten linjausten, ns. Bolognan prosessin mukaisesti. Yliopistojen tutkintorakenteen kehittämistyöryhmä laati esityksen yliopistojen perustutkintorakenteen muuttamisesta kaksiportaiseksi, opintoviikkojen muuttamisesta ECTS-yhteensopivaksi opintopistejärjestelmäksi sekä tarvittavista säädösmuutoksista. Esityksen perusteella 20 yliopistotutkintoa koskevaa asetusta korvattiin yhdellä valtioneuvoston asetuksella sekä tehtiin muutoksia yliopistolakiin mm. opiskelijavalintojen ja tutkintokielen osalta.

89 Opinto-aikojen rajaamisella sekä tutkintorakenteen uudistamisella on haluttu puuttua myös ns. laajoihin tutkintoihin, sillä ylimääräisten opintojen suorittamisen on katsottu pidentävän opiskeluaikoja..

90 Osoitteessa: <http://www.ylioppilaslehti.fi/1998/09/18/mustajoen-tyoryhma-opinnot-rajoitetaan-viiteen-vuoteen/>, 25.11.2008

jaussta on pidetty yhtenä syynä opintojen venymiseen. Ohjauksen mahdollisuuksia on selvitetty ja sen vahvistamiseen on myönnetty erillisrahoitusta (esim. *KESU 1999–2004*, 21–22; *KESU 2003–2008*, 47; *KESU 2007–2012*, 14, 19–21; *Kurri 2003*; *Lempinen 1997*; *Moitus 2001*; *Mustajoki et al. 1998*; *Vuorinen 2006*; *Yliopistojen kaksiportaisen... 2002*, 7). Vahvimpana esimerkkinä uskosta ohjaukseen ovat henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) sekä elinikäisen ohjauksen kokonaisjärjestelmä (*Elinikäisen ohjauksen... 2011*). Opetusministeriön työryhmän esittämän (*Yliopistojen kaksiportaisen... 2002*, 6), sittemmin lakiin (556/2005) kirjatun, pakollisen ”opiskelijan henkilökohtainen opintosuunnitelman” (HOPS) tavoitteeksi on asetettu sekä opintoaikojen nopeuttaminen että opintojen jatkuvuuden turvaaminen erilaisissa elämäntilanteissa.

Opiskelijoiden työssäkäyntiin suhtaudutaan kaksijakoisesti: toisaalta opiskeluaikaisen työssäkäynnin sanotaan pidentävän opiskeluaikoja, toisaalta pidetään tärkeänä, että valmistuvat vastaavat työelämän tarpeisiin ja työllistyvät hyvin. Kansainvälisesti vertaillen suomalaiset korkeakoulutetut käyvätkin opiskeluaikanaan enemmän töissä kuin monissa muissa maissa ja vastaavasti työllistyvät hyvin (*Kivinen et al. 2002*; *Kivinen & Nurmi 2008*). Yliopistojen odotetaan myös kehittävän kouluksensa työelämäkykentoja ja laatua (*KESU 2003–2008*, 47–48; *KESU 2007–2012*, 37–38, 42). Viimeisessä suunnitelmassa edellytetään, että työelämänäkökulma tulisi huomioida myös HOPS-työskentelyssä (*KESU 2007–2012*, 38). Valmistuneiden työllistyminen huomioidaan myös yliopistojen uudistetussa rahoitusmallissa (*Opetusministeriön asetus 771/2009*).

Myös opiskelijavalintaa pidetään keskeisenä osana opintoaikojen tehostamista. Yliopistojen edellytetään kehittävän valintamenettelyjään siten, että siirtyminen toisen asteen opinnoista tehostuu ja valintaprosessi kevenee. (esim. *Abola 2003*; *KESU 2003–2004*; *Ei paikoillanne... 2010*; *Sajavaara 2002*; *Sajavaara 2005*) Opiskelijavalinnan kehittämistä on tuettu erillisellä ministeriön hankerahoituksella ja ministeriö on teettänyt hallitusohjelman linjausten mukaisesti useita selvityksiä ja arviointeja sekä asettanut työryhmiä opiskelijavalintojen kehittämiseksi. Suomalaiset yliopisto- opiskelijat ovat opinnot aloittaessaan vanhempia kuin useimmissa muissa OECD-maissa keskimäärin. Ministeriön selvityksen mukaan tämä johtuu mm. korkeakoulujen rajoitetusta sisäänpääsystä erillisine pääsykokeineen, suuresta muodollisesti kelpoisten joukosta, väli vuosista ennen opintojen aloittamista sekä moninkertaisesta koulutuksesta korkea-asteella. (*Yliopistojen kaksiportaisen... 2002*, 4-5; *Kivinen & Nurmi 2008*) Toimenpide-ehdotuksissa on suositettu valintakokeiden poistamista ja opiskelijoiden valitsemista yliopistoihin lukiomenestyksen perusteella, hakukohteiden vähentämistä sekä yhteisvalintoja (*KESU 1999–2004*, 47; *KESU 2003–2008*, 23-24; *KESU 2007–2012*, 48; *Ei paikoillanne... 2010*; *Abola 2003*; *Abola 2004a*; *Sajavaara 2005*, 7, 17, 26, 28), Ministeriö ja yliopistot ovat sopineet, että vuoden 2007 alkuun mennessä vähintään 50 % uusista opiskelijoista on saman vuoden toisen asteen tutkinnon suorittaneita. Tavoite ei kuitenkaan ole toteutunut, käytännössä noin 30 prosenttia opintonsa aloittavista on saman vuoden ylioppilaita. (*KESU 2003–2008*, 47; *KESU 2007–2012*, 48; *Korkeakoulut 2007*) Onkin esitetty, että ensimmäistä opiskelupaikkansa hakevat valittaisiin eri kiintiössä kuin aiempaa yliopistokoulutusta omaavat sekä yliopistotutkinnon suorittaneet (*Ei paikoillanne... 2010*), mikä edellyttäisi tietoa aiemmista tutkinnoista ja opiskeluoikeuksista, pelkkä yliopistojen yhteishakujärjestelmä ei tähän riitä. Opiskelijavalinnastaan yliopistot päättävät kuitenkin aiempaan tapaan itse. Vuoden

2010 rahoitusmallissa osa rahoituksesta myönnetään koulutusta koskevilla tunnusluvuilla, mutta ne eivät kohdistu opiskelijavalintaan (*Opetusministeriön asetus 771/2009*).

Nuorille asetetaan melkoiset paineet: heidän tulisi valita tai heidät tulisi ohjata valitsemaan omaa kasvuaan tukeva sekä työvoimatarpeet tyydyttävä koulutus lukion päättyessä. Vaatimus on vahva, sillä esimerkiksi tutustuminen hallituksen koulutuksen kehittämissuunnitelmaan – joka sisältää kansallisen tason näkemyksen tulevaisuuden koulutustarpeista – ei olisi auttanut ennakoimaan vuosituhannen ensimmäisen vuosikymmenen lopulta alkanutta lamaa ja sen seurauksia työllisyyteen.

Yhteiskunnan kannalta on tärkeää, että nuorten koulutusvalinnat ovat sellaisia, että ne mahdollisimman hyvin vastaavat työvoiman tarpeeseen. Samalla koulutusvalintojen tulisi kuitenkin tukea myös nuorten henkilökohtaista kasvua ja omatahtista kehittymistä. Vastaaminen kohtaanto-ongelmaan ja osaavan työvoiman saatavuuden turvaaminen ovatkin keskeisiä koulutuspoliittisia haasteita tulevilla kehittämissuunnitelmakaudella. (*KESU 2007–2012, 8*)

Kehittämistä ja edelleen kehittämistä tarvitaankin: Korkea-asteelle siirtyvien ikäluokat ovat pienemässä (Liite 10). Korkeakoulupolitiikassa esitetään, että kansainvälisen kilpailukyvyyn turvaaminen edellyttää koulutustason nostamista edelleen. Tavoitteeksi on asetettu Suomen nostaminen maailman koulutetuimpien kansojen kärkisijoille; tavoitteena on, että vuonna 2020 iältään 25–34-vuotiaista 42 prosenttia olisi suorittanut ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinnon. (*KESU 2007–2012, 12*) Suunnitelmassa viitataan OECD:n Education at a Glance (2009) -julkaisuun, jonka mukaan Suomi on koulutuksen osalta eri vertailuissa sijoilla 10–15. Tämän perusteella Suomi on koulutuksen huippumaa, ja herääkin kysymys, miten korkealle huipulle Suomi tähtää. Voiko ajatella, että kansallinen tuottavuus tai hyvinvointi kasvaa samassa suhteessa kuin pykälät kohti huippua, vai onko olemassa taso, jolla sijoitukset eivät enää tuotakaan taloudellista 'voittoa' vaan vain 'palkintosijan' koulutuksen kansainvälisissä kauneuskilpailuissa (vrt. Ahola 2004b).

Tilastotietoa koulutukseen kelpoisista ja yliopisto-opiskelijoista

Suomessa koulutetaan kansainvälisesti vertaillen paljon ja myös koulutuksen läpäisyaste on hyvä. Opiskeluajat ovat sen sijaan kansainvälisesti vertaillen pitkät. (*Education at... 2009; Ei paikoillemme... 2010, 28–29; KESU 2003–2008, 46–47; Kivinen & Nurmi 2008*). 2000-luvun alun opiskelijamäärät ja suoritettujen tutkintojen määrä antavat kuvan koulutusmyönteisyydestä sekä valtion panostamisesta maksuttomaan koulutukseen (Taulukko 6). Peruskoulutuksen päättävistä noin kahdelle kolmasosalle on lukion aloituspaikka ja keskimäärin puolet ikäluokasta suorittaa ylioppilastutkinnon. Ammattikorkeakoulupaikka on periaatteessa puolelle ikäluokasta, yliopistotutkintopaikka kolmasosalle⁹¹.

91 Tilastokeskus, osoitteessa: http://www.stat.fi/til/lop/2007/lop_2007_2008-06-16_tau_004.html, 10.7.2008. Tilastokeskus, osoitteessa: http://www.stat.fi/til/opiskt/2007/opiskt_2007_2009-01-23_tau_004.html, 10.7.2008.

Taulukko 6. Opiskelijat ja tutkinnot Suomessa 2001–2005⁹²

	2001	2002	2003	2004	2005 ⁹³
Perusopetuksessa aloittaneiden ikäluokka	65 987	63 970	61 531	60 127	57 727
Perusopetus					
- uudet opiskelijat	65 310	63 570	61 300	59 830	57 600
- päätötodistuksen saaneet	63 750	61 450	60 830	61 830	66 500
- opiskelijamäärä	581 070	582 230	583 130	581 080	576 000
Lukiokoulutus					
- uudet opiskelijat	42 790	41 020	42 610	40 590	40 000
- suoritettut ylioppilastutkinnot ⁹⁴	35 270	36 200	35 170	34 650	35 000
- opiskelijamäärä	127 720	124 160	120 870	118 530	117 000
Ammattikorkeakoulujen perustutkinnot⁹⁵					
- aloittaneet	31 890	31 420	32 840	32 690	33 260
- suoritettut tutkinnot	17 960	20 480	20 500	20 670	21 140
- opiskelijamäärä	112 960	114 050	115 790	116 830	116 710
- josta ulkomaalaiset opiskelijat	2 780	3 130	3 480	3 730	3 930
Yliopiston perustutkinnot⁹⁶					
- uudet opiskelijat	20 650	21 010	20 940	20 970	20 760
- suoritettut tutkinnot	14 040	14 690	15 290	15 310	15 830
- opiskelijamäärä	138 260	144 310	147 090	149 170	151 830
- josta ulkomaalaiset opiskelijat	2 560	2 840	2 890	3 050	3 150
Yliopiston tohtorintutkinnot⁹⁷					
- uudet opiskelijat	-	-	-	-	-
- suoritettut tutkinnot	1 210	1 220	1 260	1 400	1 420
- opiskelijamäärä	21 010	21 940	22 960	22 110	22 200
- josta ulkomaalaiset opiskelijat	1 430	1 310	1 490	1 580	1 650

Yliopistoon hyväksytyjen määrä sekä opiskelijamäärä ovat kasvaneet 1980-luvulta saakka, vaikka ikäluokat eivät ole kasvaneet. Ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä on kasvanut viidessätoista vuodessa – vuodesta 1990 vuoteen 2005 – yhteensä 24 prosenttia (ks. tarkemmin Liite 3). Suomen väkiluku on vastaavana aikana noussut viisi prosenttia ja 15–24-vuotiaiden määrä on kasvanut yhden prosentin. (*Suomen tilastollinen... 2006, 100, 104, 391*)

Ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä on noussut sadassa vuodessa yli kolme tuhatta kertaiseksi: vajaasta tuhannesta reiluun 30 000:een (Liite 10). Vuonna 2005 ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus ikäluokasta ”20–24” oli 51 prosenttia (169 202) ja parikymmentä vuotta vanhempien 37 prosenttia, (40–44-vuotiaat).

92 Tilastot on koottu Valtioneuvoston koulutuspoliittisesta selonteosta (2006, 71). Luvut poikkeavat hieman Yliopistotilastojen (2005) luvuista (Liite 15), vaikka molemmat pohjautuvat KOTA-tietokantaan.

93 Vuoden 2005 osalta perus- ja lukiokoulutusta koskevat tiedot uusista opiskelijoista ja suoritetuista tutkinnoista ovat arvioita ja ne perustuvat valtionosuusjärjestelmän opiskelijamääriin. Tilastointi poikkeaa hieman opetushallituksen tilastoista (osoitteessa <https://www.data.opi.fi/wera/wera>, 12.11.2008).

94 Ei sisällä IB-lukioiden eikä Reiheprüfung -tutkintoja.

95 Ammattikorkeakoulujen perustutkintoihin on laskettu läsnäolevat opiskelijat (AMKOTA).

96 Yliopiston perustutkinnot sisältävät sekä ylemmät että alemmat korkeakoulututkinnot (KOTA), vuoteen 2005 alempiin tutkintoihin on hyväksytty vuodessa noin 1000 opiskelijaa (tutkintojärjestelmän muutos).

97 Jatkotutkintoihin on laskettu sekä lisensiaatin että tohtorin tutkinnot (KOTA).

Parikymmentä vuotta vanhemmista yliopistotutkinnon on suorittanut 16 prosenttia (60–64-vuotiaat). (*Ylioppilastutkinto 2006*, 32, Liite 12) Vuodesta 2002 ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä on ollut hienoisessa – muutaman prosentin – laskussa, samanaikaisesti myös ikäluokat ovat pienentyneet (*Suomen tilastollinen... 2006*, 110, 391). Yliopistokoulutuksessa aloittavien ikä on noussut samaan aikaan kun ylioppilastutkinnon hajauttaminen tuli mahdolliseksi vuoden 1996 keväällä. Hajauttaminen on kasvattanut suosiotaan: 1990-luvun lopussa 70 prosenttia suoritti ylioppilaskokeet yhdellä kerralla. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla 70 prosenttia suoritti kokeet kahdessa osassa ja 10 prosenttia kolmessa osassa (Liite 13).

Suomalaiset aloittavat ja lopettavat yliopisto-opintonsa kansainvälisesti vertailten hieman vanhempina. Aloituskäytännöt suomalaisilla on noin 21 vuotta ja kuuden vuoden opintojen jälkeen opinnot päätetään noin 27-vuotiaina. Opiskelijat käyttävät myös aikaa tutkinnon suorittamiseen keskimäärin kauemmin kuin OECD maissa, mutta myös tutkinnot ovat laajoja. Läpäisyaste sekä korkeakoulutukseen osallistumisaste sen sijaan on OECD-vertailun kärkipäässä. (*Education at... 2009*, 51–71) Parissa kymmenessä vuodessa yliopistokoulutuksessa ja tiedekorkeakouluissa aloittavien uusien opiskelijoiden määrä on kasvanut 56 prosenttia. Opiskelijamäärät ovat kasvaneet vielä reippaammin: vuonna 2005 yliopistoissa oli perustutkintoa suorittamassa 151 030 opiskelijaa, mikä on 27 prosenttia enemmän kuin vuonna 1995 (116 327 opiskelijaa) ja 73 prosenttia enemmän kuin vuonna 1986 (87 547 opiskelijaa). Sisäänpääsy ei siis Suomessa tilastollisella tasolla ole vaikeutunut, eri aloille sisäänpääsystä sen sijaan on suuria eroja.

Opiskelijamäärät ja hakeutuminen yliopistokoulutukseen

Opiskelijamäärät ovat kasvaneet enemmän kuin yliopistojen sisäänotto 1980-luvun puolivälistä lähtien, mikä kertoo myös siitä, ettei opiskeluaikaa ole tiukasti rajattu. Yliopisto-opinnot ovat hyvin suosittuja: 2000-luvun alussa yliopistoihin on ollut vuosittain noin 110 000 hakijaa eli lähes kolme kertaa enemmän kuin ylioppilaita valmistuu vuodessa. Opiskelupaikkoja yliopistoissa on suhteessa ikäluokkaan tarjolla runsaasti; noin kolmannekselle lukion päättävästä ikäluokasta. (Taulukko 6) Yliopistoihin hyväksytään vuosittain noin 28 000 tutkinto-opiskelijaa (ka. 2000–2005). Kolmasosa paikoista ei oteta vastaan, sillä sama hakija voi samalla hakukerralla voi ottaa vain yhden paikan vastaan. Näin yliopistoissa aloittaa vuosittain noin 20 000 ”uutta opiskelijaa”⁹⁸. Opiskelupaikoista kilpailevat edellisten vuosien ylioppilaiden ohella korkeakoulututkinnon suorittaneet sekä opiskelupaikkaa vaihtavat (Liite 14). Ylioppilastutkinnon suorittavista viidennes saa samana vuonna opiskelupaikan yliopistosta ja vajaa viidennes ammattikorkeakoulusta. Yliopistoon tutkinto-oikeuden saavista kolmanneksella on takanaan aiempia korkeakouluopintoja tai -tutkinto. (*Valtioneuvoston koulutuspoliittinen... 2006*, 60; *Ei paikoillenne... 2010*, 26) Perustutkinto-opiskeli-

98 Uusiksi opiskelijoiksi on vuosina 1989–2004 laskettu ensimmäistä kertaa *yliopiston kullekin koulutusosalalle* ja vuodesta vuodesta 2005 lähtien *yliopistoon ensimmäistä kertaa* irjautuvat. Tilastokeskus osoitteessa https://koytaksi.csc.fi/online/Help.do?topic=uudet_opiskelijat, 12.11.2008

joiden määrä on kasvanut kahdessakymmenessä vuodessa 1980-luvun puolivälistä reilut 70 prosenttia ja uusien opiskelijoiden määrä 56 prosenttia (Liite 15).

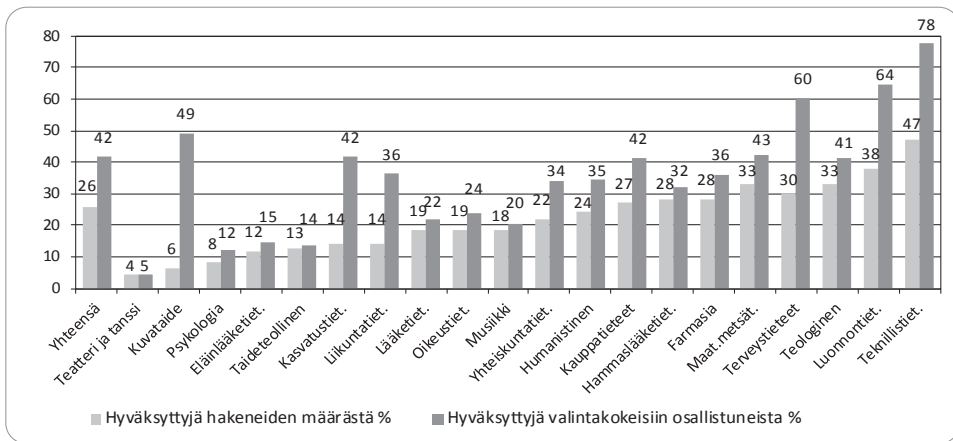
Kahdenkymmenen vuoden aikavertailu osoittaa⁹⁹, että opiskelupaikka heltisi kevyimmin 1990-luvun taitteessa (Liite 16). Tuolloin lähes 30 prosenttia hakijoista sai opiskelupaikan. 1980-luvun puolivälissä yliopistokoulutukseen pääsy oli epätodennäköisempää: 20 prosenttia *hakijoista* hyväksyttiin yliopistoihin. 1990-luvun taitteen 'helpon sisäänpääsyn' vuosien jälkeen hyväksymisprosentti on ollut melko tasaisesti 25 prosentin tuntumassa. Kunakin vuonna neljännes hakijoista tulee hyväksytyksi yliopistokoulutukseen. *Valintakokeisiin osallistuneista* on puolestaan tullut hyväksytyksi 1990-luvun taitteessa reilut 40 prosenttia; 1990-luvun keskivaiheilla 35 prosenttia; 2000-luvulle tultaessa hyväksytyjä jälleen yli 40 prosenttia. Pääsymahdollisuudet korkeakouluihin ja koulutusaloille eroavat vahvasti. Hakumääriä kasvattaa se, että sama opiskelija voi hakea paikkaa useista yliopistoista. Yliopistolakiin perustuva yhden paikan periaate astui voimaan vuonna 1999. Vuoden 2011 lakimuutoksessa periaatetta täsmennetään koskemaan saman lukukauden hakua.

Yliopistot ja eri koulutusalat eroavat suosituimmuuden suhteen. Suosituimmuutta voi arvioida tilastollisesti esimerkiksi absoluuttisten hakijamäärien, sisäänpääsyprosentin sekä hakukertojen avulla. Hakijoiden taustan havaittu vaikuttavan koulutukseen hakeutumiseen; ylemmästä sosiaaliluokasta haetaan arvostetumpiin tutkintoihin ja professioihin. Aholan (1995, 112-116, 153-155) mukaan Suomessa on omat eliittipinajot sosiaalisen kerman jälkeläisille ja vähemmän arvostetut työläistaustan omaaville. Kivinen ja Rinne (1995) puolestaan jakavat suomalaiset yliopistot elitistisiin, verraten kansanomaisiin sekä kansanomaisiin vanhempien koulutustaustan ja aseman perusteella. Tampereen yliopiston he sijoittivat "verraten kansanomaisiin". Nori (2011) on tutkinut yliopistojen kansanomaisuutta ja elitistisyyttä 2000-luvulla samoista lähtökohdista. Tilanne vastaa pääosin kymmenen vuoden takaista tilannetta: Suomalainen yliopisto on vuosituhannen taitteessa "ei-elitistinen" lukuun ottamatta tiettyjä aloja ja instituutioita. Norin tutkimuksen mukaan koulutetuimpien ja hyvässä asemassa olevien isien jälkeläiset valikoituivat opiskelijoiksi keskimääräistä useammin. Nori esittää, että tasa-arvo koulutukseen valikoitumisessa on toteutunut kansainvälisesti vertaillen keskimäärin hyvin. Korkein kotitausta on teknistieteellisellä, matemaattis-luonnontieteellisellä, kauppatieteellisellä, taiteellisella ja oikeustieteellisellä alalla, alhaisin farmasiassa ja kasvatustieteessä. Elitistisiä yliopistoja isän aseman mukaan ovat pääkaupunkiseudun korkeakoulu lukuun ottamatta teatterikorkeakoulu sekä Turun kauppakorkeakoulu. Tampereen, Kuopion ja Vaasan yliopistoja Nori luonnehtii meritokraattisiksi, sillä niissä yhdistyvät melko matala perhetausta ja korkea oma asema. Matalin oma asema ja perhetausta ovat Lappiin, Joensuuhun ja Jyväskylään hakeutuvilla. (Nori 2011, 174, 211, 219)

Suosituimmuutta voi arvioida ensinnäkin absoluuttisten hakijamäärien perusteella (Liite 17, Liite 18, Liite 19). Eniten 2000-luvulla on ollut kasvatustieteelliselle (≈18 500 vuodessa), luonnontieteelliselle (≈17 700) ja humanistiselle (≈16 300) koulutuslalle. Seuraavaksi eniten hakijoita on ollut yhteiskuntatieteelliselle, kauppa-

99 Yliopistoon hakeneita koskevat tilastot ovat saatavilla 1980-puolivälistä alkaen KOTA-tietokannasta.

tieteelliselle ja teknistieteelliselle koulutusaloille (KOTA). Yliopistoittain tarkasteltuna suuret monialaiset yliopistot (Helsingin, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot) keräävät eniten hakijoita (Liite 18). Monialaisista yliopistoista Tampereen yliopistoon on eniten hakijoita opiskelupaikkaa kohti. Toiseksi voidaan arvioida sitä, mihin on ”vaikeinta” päästä vertaamalla hakijamääriä sisään päässeiden määrään (ks. Kuvio 8, Liite 18). Suomessa sisäänpääsy taideyliopistoihin on vaikeinta: hakijoiden ja sisään päässeiden suhde on pieniin. ’Suosituimmat’ alat ja opinahjut ovat taiteen alalta. Seuraavaksi eniten hakijoita paikkaa kohti on vahvoille professioaloille: psykologiaan, opetuslalle sekä lääke- ja oikeustieteeseen. Teknilliselle alalle sisäänpääsy näyttää helpoimmalle. Kyse on osin tilastoharhasta, sillä opinnot edellyttävät vahvaa matemaattista pohjaa. Tekniselle alalle sekä lääkärikoulutukseen hakee lähinnä pitkän matematiikan sekä fysiikan lukijoita¹⁰⁰. Ruotsinkieliseen koulutukseen pääsy näyttää pääsääntöisesti helpommalle kuin vastaavaan suomenkieliseen koulutukseen.



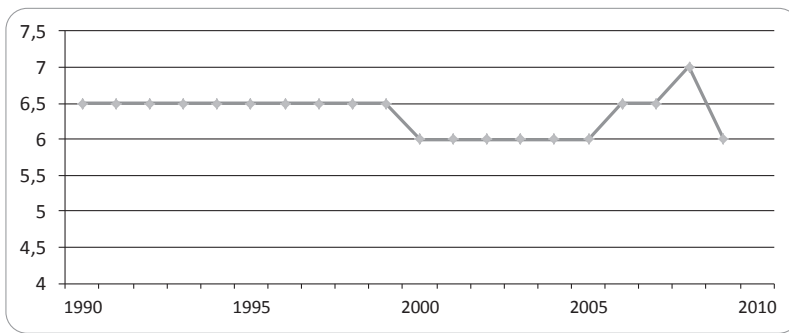
Kuvio 8. Hakeneet ja hyväksytyt koulutusaloittain 2002–2004: kolmen vuoden keskiarvo (KOTA)

Opiskelupaikan tavoiteltavuutta voi tarkastella myös sen mukaan, kuinka monesti opiskelupaikkaa haetaan ennen kuin ovet koulutukseen avautuvat. Opetusministeriön teettämän selvityksen mukaan (Saarenmaa et al. 2010, 18) kaikista yliopisto-opiskelijoista ensimmäisellä yrittämällä opiskelupaikan oli saanut 77 prosenttia (Liite 20). Kaksi kertaa hakeneita oli 16 prosenttia ja kolme kertaa tai useammin hakeneita seitsemän prosenttia. Tässä valossa sisäänpääsyn vaikeus ei näytä ensisijaiselta ongelmalta. Tietyille aloille sen sijaan haetaan useamman kerran: näitä ovat arvostetut lääkärin ja juristin professiot sekä niiden vastapainona tulevan toimeentulon kannalta vähemmän varmat taidealat. Teknistieteelliselle ja luonnontieteiden aloille päästään useimmin jo ensimmäisellä hakukerralla.

100 Pitkän matematiikan kokeisiin ilmoittautui vuosina 2005–2007 alle puolet ylioppilastutkinnon suorittavista ja heidän määrä on laskussa edeltävät kymmenen vuotta. Uusimuotoisen reaalikokeen osalta tiedot ovat vuosilta 2005–2006. Reaalilaineiden kokeista fysiikan kokeisiin ilmoittautuneita oli keskimäärin 4600 (9 prosenttia), joista 80 prosenttia oli miehiä. Vastaavasti historian ainereaalii ilmoittautui 15 prosenttia (noin 9850 kokelas-ta), joista 40 prosenttia oli naisia. (*Ylioppilastutkinto 2007, Tilastoja ylioppilastutkinnosta 2008*, 13–17, 22)

Keskeyttäminen ja läpäisy

Yliopistotutkintojen keskeyttämis- ja läpäisyaste samoin kuin valmistumisajat ovat pysyneet samankaltaisina vuosikymmenen alkupuolella (*KOTA, Suomen tilastollinen... 2009, 394-395; Valtioneuvoston koulutuspoliittinen... 2006, 60-61, 86*). Viidessä ja puolessa vuodessa yliopistotutkinnon on suorittanut vuosituhannen alussa keskimäärin 28 prosenttia aloittaneista (Kuvio 9, ja opiskeluaajat eri aloilla Liite 21). Yliopistokoulutuksen läpäisyaste on noin 60 prosenttia kahdeksassa ja puolessa vuodessa. Valmistumis- ja keskeyttämisluvut vaihtelevat vahvasti aloittain. Vuoden 2008 vanhan tutkinto-oikeuden päättymisvuosi näkyy piikkinä valmistumisajoissa. Tilastokeskuksen mukaan 13,5 vuodessa yliopistosta valmistuu reilu kolme neljäsosaa, viidessä vuodessa noin 40 prosenttia.



Kuvio 9. Ylemmän korkeakoulututkinnon keskimääräinen suoritus-aika (kaikki yliopistot, KOTA)¹⁰¹

Yliopistokoulutuksen keskeyttää vain viitisen prosenttia¹⁰², näin yliopistoissa on kirjoilla runsaasti opiskelijoita, jotka eivät ole kahdeksassa vuodessa suorittaneet tutkintoa, mutta eivät myöskään ole luopuneet opinto-oikeudestaan. Kolmannes yliopisto-opiskelijoista ei koskaan tee tutkintoaan loppuun. Erot ovat suuret aloittain, lääkäriopinnot aloittaneista lähes kaikki valmistuvat. Humanistien valmistumisprosentit ovat puolestaan alhaisemmat kuin muilla koulutusaloilla¹⁰³. Tilanne näkyy myös yliopistojen tutkintotavoitteissa sekä aloituspaikkojen määrässä: uusia opiskelijoita otetaan tutkintoa suorittamaan selvästi enemmän kuin on asetettu tutkintotavoitteeksi erityisesti aloilla, joilla valmistumisprosentit ovat alhaiset (Jussila ja Ahrio 2008).

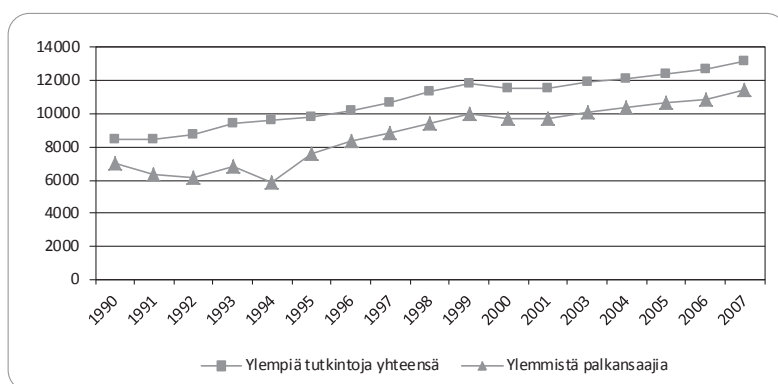
¹⁰¹ Bruttoaikoja, mediaanit sisältävät sekä poissaolo- että läsnäololukukaudet. Vuoden 2010 tietoja ei ole saatavilla KOTA-tietokannasta eikä opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön tietokannasta Vipusesta (23.11.2011).

¹⁰² Suomen tilastollinen vuosikirja 2009, taulukko 398 (vuodet 2000–2007), lukion keskeyttää noin neljä prosenttia, ammatillisen koulutuksen noin 10 prosenttia ja ammattikorkeakoulun alle 10 prosenttia.

¹⁰³ Tampereen yliopiston ylemmän korkeakoulututkinnon 1993-2007 aloittaneiden opiskelutilanne 31.7.2009 tutkinto-oikeuden alkuvuosittain, osoitteessa: <http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/tutkinnot/kohtalot/v2009/>

Korkeakoulutettujen työllistyminen

Korkeakoulututkinnon suorittaneet työllistyvät paremmin kuin vähemmän koulutetut¹⁰⁴. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2005 yleimmästä korkeakoulututkinnosta valmistuneista lähes 90 prosenttia oli työssä ja vajaa 4 prosenttia työttömänä vuoden 2006 lopussa. Viisi prosenttia valmistuneista oli opiskelijoita ja noin neljän prosentin elämäntilanne oli muu (esim. vanhempainvapaa tai varusmiespalvelus). Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneilla luvut ovat vain piirun verran heikkomat. Ero toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneisiin on selvä: heistä työssä oli 71 ja työttömänä 11 prosenttia. Työllisten suhteellinen osuus on pysynyt lähes vakiona lukuun ottamatta notkahdusta 1990-luvun alun lamavuosina (Kuvio 10). Korkeakoulutetut näyttävät Suomessa työllistyneen hyvin huolimatta tutkinnon suorittaneiden määrän kasvusta (Kivinen & Nurmi 2008).



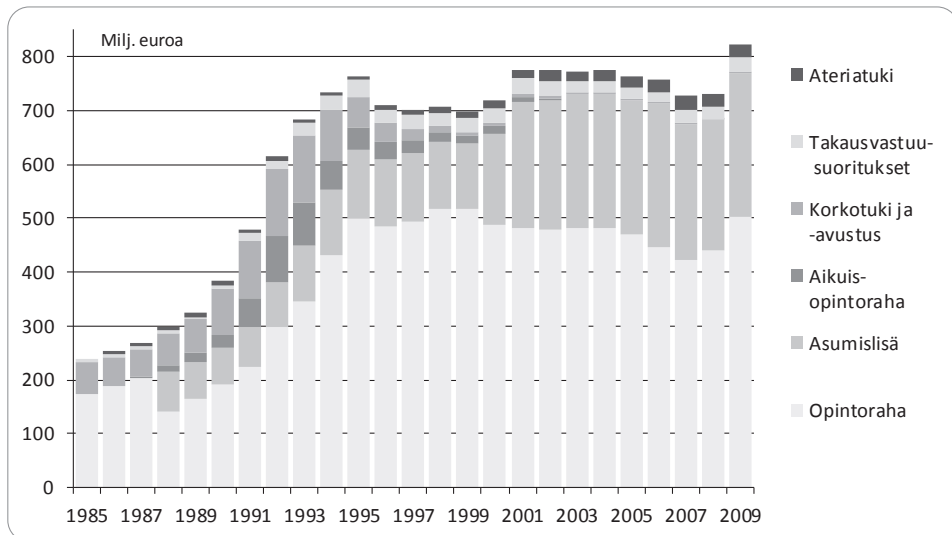
Kuvio 10. Työllisten osuus valmistuneista (KOTA)

Työllistyminen vaihtelee ajoittain ja alueittain. Tampereen yliopistosta valmistuneiden tilanne vastaa yliopiston seurannan mukaan valtakunnallista tilannetta. Useimilla aloilla korkeakoulututkinnon suorittaneiden valtakunnallinen työttömyysaste on vajaa viisi prosenttia.¹⁰⁴ Tampereella parhaiten työllistyivät lääkärit sekä kasvatusta ja kauppatieteilijät; heistä lähes kaikilla oli työpaikka. Tutkinnon suorittaneista reilut 40 prosenttia on vakituudessa ja saman verran määräaikaisessa työssä vuoden kuluttua valmistumisesta. Työvoiman ulkopuolella on vajaa 10 prosenttia ja työttömänä noin neljä prosenttia. Eniten työttöminä oli humanisteja (6 %), heistä myös muita useampi ilmoitti olevansa muuten työelämän ulkopuolella esimerkiksi hoitovapaalla (16 %). Valmistuneista noin 60 prosenttia kokee olevansa vuosi valmistumisen jälkeen työssä, jonka vastaa kokonaan yliopistotutkintoa. Osittain koulutusta vastaavassa työssä kokee olevansa joka kolmas ja kuusi prosenttia on sitä mieltä, ettei työ vastaa lainkaan koulutusta. Huonoiten oman alansa töissä kokevat olevansa kauppatieteilijät (38 %) ja humanistit (36 %). (*Tampereen yliopiston... 2008, 7-8, 13-15*)

¹⁰⁴ Tilastokeskus sijoittuminen koulutuksen jälkeen: osoitteessa <http://www.stat.fi/til/sijk/index.html>, 15.5.2008

Opiskelun aineelliset ehdot ja toimeentulo

Yhteiskunta tukee yliopisto-opiskelijoita monin tavoin maksuttoman opiskelun lisäksi. Ylioppilaskuntien jäsenillä on oikeus muuhun työelämän ulkopuolella olevaan väestöön verrattuna edulliseen ja kattavaan terveydenhoitoon sekä mielenterveyspalveluihin. Valtio myöntää opintotukea opiskelijoille tiettyyn tulotasoon asti. Opiskelijoilla on mahdollisuus asua vapaiden markkinoiden asuntojen lisäksi kohtuullisen edullisissa, yleensä jatkuvin vuokrasopimuksin tehdyissä opiskelija-asunnoissa. Valtio tukee opiskelijoiden, kuten muidenkin vähän ansaitsevien, asumista asumislisällä. Lisäksi lähes kaikki opiskelijat rahoittavat opintojaan myös työssäkäynnillä. Kansainvälisesti vertaillen opintotuki Suomessa on hyvällä tasolla. Suomessa korkeakouluopiskelijoiden opintotuki koostuu ateriatuesta, opintorahasta ja asumislisästä sekä opintolainasta korkotukineen. Opintotuen enimmäisaikaa laskettaessa otetaan huomioon myös elämäntilanteeseen liittyviä tekijöitä. Valtion opintotukimenot ovat huomattavat, pelkästään korkeakouluopiskelijoiden opintorahaan ja asumislisään käytettiin vuonna 2008 noin 250 miljoonaa euroa (Kuvio 11). Valtion tukimenot ovat kasvaneet lähes nelinkertaisiksi 25 vuodessa. (*Opintotukilaki 1994/65, Lahtinen 2010*)



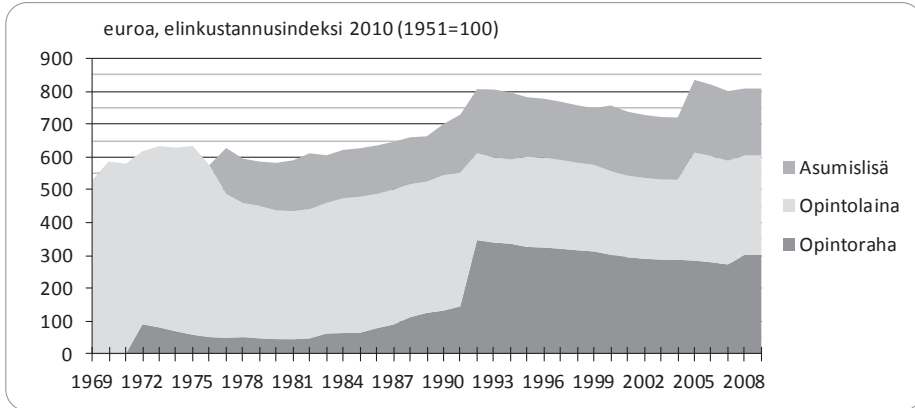
Kuvio 11. Opintotukimenot 1985–2009 vuoden 2009 euroina (KELA/tilastoryhmä 17.3.2010)

Valtio on tukenut korkeakouluopiskelijoiden toimeentuloa 1970-luvun taitteesta. Vuodesta 1969 alkaen pienituloisten vanhempien lapset saattoivat anoa valtion takaa-antamaa opintolainaa. 1970-luvulla tehtiin useita parannuksia opiskelijoiden toimeentuloon: vuonna 1972 opiskelijat saattoivat hakea opintorahaa ja vuodesta 1977 asumislisää; vuodesta 1979 korkeakouluopiskelijoiden ruokailua on tuettu ateriatuella. Vuoden 1992 opintotuki uudistuksessa luovuttiin aiemmasta lainapainotteisesta mallista ja korotettiin opintorahaa tuntuvasti. Korkotuetut lainat muutettiin markkina-

korkeiksi eikä vanhempien tai puolison tuloja ja varallisuutta tai omaa varallisuutta enää otettu huomioon tukea myönnettäessä. Vuoden 2005 jälkeen aloittaneiden opiskelijoiden on ollut mahdollista saada opintolainavähennys tuloistaan valmistumisen jälkeen. Aikuisopiskelijoiden opintoja on tuettu vuodesta 1987 alkaen ensin aikuisopintorahan muodossa ja vuodesta 2001 alkaen aikuiskoulutustuella (Koulutusrahasto). (Lahtinen 2010)

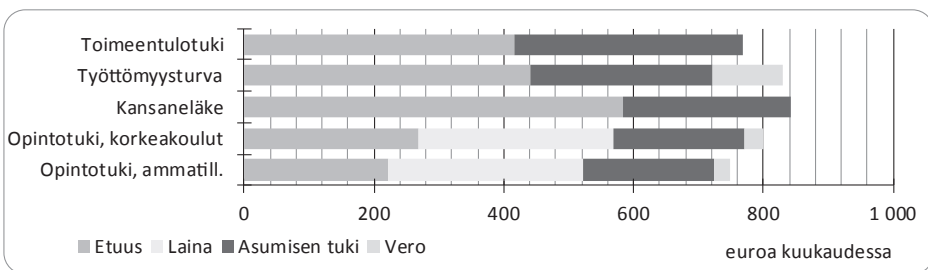
Korkeakouluopiskelija voi saada opintotukea – opintorahaa ja -lainaa sekä asumislisää – hieman vajaa 850 euroa kuukaudessa (Opintotukilaki 1994/65). Opintorahan määrä oli vuonna 2008 muualla kuin vanhempansa luona asuvalle yli 18-vuotiaalle opiskelijalle korkeakoulussa 298 euroa ja muussa oppilaitoksessa 246 euroa. Asumislisää korkeakouluopiskelija voi saada 80 prosenttia kiinteistä asumismenoistaan. Asumismenoja ei oteta huomioon 252 euron ylittävältä osalta. Opintolainan valtiontakauksen määrä tukikuukautta kohden on korkeakouluopiskelijalla 300 euroa. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneella on oikeus opintolainavähennykseen, kun tutkinnon suorittamiseen käytetty aika ylittää korkeintaan kahdella lukuvuodella tutkinnolle asetetun suoritusajan. Opintolainansaaja on oikeutettu opintolainavähennykseen, vaikka tutkinnon suorittamiseen käytetty aika olisi säädettyä pidempi, jos lainansaajan opinnot ovat viivästyneet asevelvollisuuden, siviilipalveluksen tai naisten vapaaehtoisen asepalveluksen tai oman sairauden vuoksi. Tutkinnon suorittamisaika voi olla pidempi myös muun muassa silloin, kun lainansaaja on saanut lapsen hoitamisen perusteella äitiys-, isyys- tai vanhempainrahaa. Opintotuessa otetaan näin huomioon monia opiskelijan asumiseen ja elämäntilanteeseen vaikuttavia tekijöitä.

Opintotuen ostovoima on säilynyt suunnilleen samalla tasolla vuoden 1992 opintotukiuudistuksen jälkeen lukuun ottamatta notkahdusta noususuhdanteen aikana vuosituhanen vaihteessa (Kuvio 12). Kuviosta näkyy selvästi myös vuoden 1992 opintotukiuudistus: lainapainotteisuudesta luopuminen ja opintorahan tuntuva korotus. Asumislisän korotukset ovat puolestaan merkinneet ostovoiman hienoista nousua.



Kuvio 12. Korkeakouluopiskelijoiden opintotuen enimmäismäärän ostovoima (€/kk) vuosina 1969–2010 (KELA)

Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulon vertaaminen muiden pienituloisten kanssa osoittaa, että korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo vastaa muiden pienituloisten tulotaso, mikäli opiskelija nostaa opintolainaa. Käytännössä vain noin 30 prosenttia korkeakouluopiskelijoista nostaa opintolainaa. Opintolainan sijaan opiskelijat käyvät töissä, heidän ansiotulonsa ovat keskimäärin opintolainan verran noin 300 euroa kuussa. (Lahtinen 2010) Opintolaina ei suurimmalle osalle näyttäydä sijoituksena tulevaisuuteen, vaan useimmat turvaavat opiskeluaikaisen toimeentulonsa mieluummin työssäkäynnillä. Kuvio 13 kuvaa pienituloisen yksinasuvan tamperelaisen tilannetta.

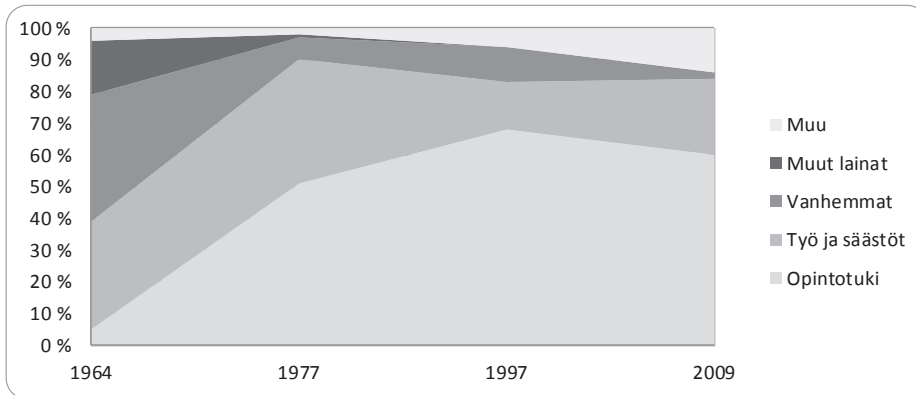


Kuvio 13. Perusturvavertailu 2010 (KELA)¹⁰⁵

Yliopisto-opintoja on Suomessa perinteisesti rahoitettu työssäkäynnillä eikä tapa ole vieras muissakaan maissa (Kivinen & Nurmi 2008, 47–48). Osa-aikainen työssäkäynti on ollut keino rahoittaa opintoja niin 1960-luvun Ranskassa (Bourdieu & Passeron 1979, 119–121) kuin 2000-luvun alun Alankomaissa, jossa käydään töissä vielä enemmän kuin Suomessa. Suomessa, Saksassa ja Englannissa koko tai osapäiväinen työssäkäynti vie kolmanneksen opiskeluajasta, Alankomaissa lähes puolet. Espanja-

¹⁰⁵ Perusturvavertailu kevät 2010, yksin asuva, asumismenoiksi laskettu 350e/kk, Tampere

laiset, italialaiset ja sveitsiläiset käyttävät työssäkäyntiin vain kymmenesosan tutkinon suorittamiseen kuluva ajasta. (Kivinen & Nurmi 2008, 45, 4 Kuvio 14 kertoo suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden opintojen rahoituslähteiden muuttumisesta (Lahtinen 2010). Opiskelijat ovat rahoittaneet opintojaan jatkuvasti työssäkäynnillä, mutta vanhempien tuen osuus sen sijaan on vähentynyt opintotuen osuuden kasvaessa. Muut rahoituslähteet pitävät sisällään esimerkiksi vanhempain- ja sairauspäivärahat sekä puolison tulot.



Kuvio 14. Opintojen rahoituslähteet opiskelijoilla (Lahtinen 2010)

Suomalaisista yliopisto-opiskelijoista valtaosa käy töissä jossain vaiheessa opintojaan, Kivisen ja Nurmen (2008, 47) mukaan lähes 90 prosenttia. Opiskeluaikainen työssäkäynti on tyypillisempää suuremmissa kaupungeissa. Opiskelijat käyvät pääsääntöisesti töissä osa-aikaisesti, lomien aikana myös täysiaikaisesti. Opiskeluaikainen työssäkäynti on sitä yleisempää, mitä vanhempi opiskelija on (Lempinen 1997; Lempinen & Tiilikainen 2001). Työssäkäynti opintojen ohessa on yleistynyt hienoisesti 2000-luvun kuluessa. Tilastokeskuksen¹⁰⁶ mukaan lukukausien aikana töissä käy noin 60 prosenttia opiskelijoista (ks. Liite 22), mikä tarkoittaa sitä että noin 40 prosenttia ei käy töissä lukukausien aikana. Tampereen yliopistosta valmistuneista kolme prosenttia kertoo, ettei ole käynyt töissä opiskeluaikanaan (*Tampereen yliopiston... 2008*, 9). Vakituksessa päätoimisessa työsuhteessa olevat opiskelijat eivät yleensä ole oikeutettuja opintotukeen tai eivät sitä nosta. Opiskeluaikainen työssäkäynti ilmiönä ei ole erityinen, vain 2000-luvun alun opiskelua kuvaava tekijä. Lukukausien aikainen työssäkäynti kuitenkin määrittää pitkälle opiskelijoiden arkea.

Yhteenvetoa ajan ja paikan järjestyksistä

Käsitlemäni tutkimusteemat ovat olleet esillä suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa 1960-luvulta alkaen, jolloin ongelmaksi muodostuivat pitkät opintoajat opiskelijamäärien noustessa radikaalisti (ks. tarkemmin Kuvio 1, sivu 24). Vuosituhan-

¹⁰⁶ Tilastokeskus: http://www.stat.fi/til/opty/2006/opty_2006_2008-03-28_tie_001.html, 15.5.2008; http://www.stat.fi/til/opty/2008/opty_2008_2010-03-30_tie_001_fi.html, 9.12.2010

nen viimeisellä vuosikymmenellä tavoitteeksi nousi koulutukseen hakeutumisen nopeuttaminen. Opiskelijamäärien kasvettua yliopistoissa oli enenevässä määrin otettu käyttöön pääsykokeet, joiden katsottiin kasvattavan niin kutsuttua ylioppilassu-
maa. Vuosituhannen taitteessa tarvetta vauhdittaa opintoja perusteltiin uudella tapaa: opintoaikoja oli lyhennettävä ja työuria pidennettävä huoltosuhteen parantamiseksi suurten ikäluokkien eläköityessä. Keskeisinä keinoina opintoaikojen lyhentämiseksi on esitetty: 1) Opintoihin hakeutumisen tehostamista lisäämällä opintoneuvontaa ja keventämällä valintakokeita. 2) Opintotuen sitomista vahvemmin opintojen etene-
miseen. 3) Opintojen suunnitelmallisuuden lisäämistä henkilökohtaisilla AHOT-
menettelyn huomioivilla opintosuunnitelmissa. 4) Opintojen etenemisen takaamista joustavilla, oikein mitoitetuilla sekä hyvin suunnitelluilla opetusjärjestelyillä ja 5) työ-
elämävahvoilla tutkinnoilla.

Vuosituhanne taitteen korkeakoulupolitiikassa on instituutiotasolla uudistettu rakenteita sekä lisätty valtio-ohjausta. Samanaikaisesti on kuitenkin tuettu opiskeli-
joiden yksilöllisiä elämänvalintoja. Sekä instituutio- että opiskelijatasolla koulutus-
politiikalle on ominaista (kustannus)tehokkuuden vaatimus. Opiskeluprosesseista ja läpivirtauksesta tulisi tehdä mahdollisimman virtaviivaista: nopean valmistumi-
sen lisäksi opiskelijoiden tulisi vastata työelämän tarpeisiin että osallistua kansan-
taloudellisiin talkoisiin. (ks. myös Rekilä 2006; Rubin 2000) Vaikka yhteiskunta onkin muuttunut, toistuvat tehokkuutta, taloudellisuutta, kansainvälistymistä ja enenevässä määrin myös luovuutta painottavat tavoitteet koulutuspolitiikassa hui-
pentuen innovaatioyliopiston ideaan sekä Aalto-yliopiston perustamiseen (ks. myös *Suomen yliopistojen... 2005*)¹⁰⁷.

Koulutusjärjestelmän toimintaa tehostamalla pyritään edesauttamaan yksilöiden me-
nestystä opinnoissa ja myöhemässä elämässään. Tehostamisella tavoitellaan myös
koulutukseen sijoitettavien resurssien nykyistä parempaa hyödyntämistä ja työllisyys-
asteen kasvattamista. (*KESU 2007–2012, 19*)

Ennen vuosituhanne taitetta koulutusjärjestelmä palveli Rubinin (2000, 59–60)
mukaan teollisen yhteiskunnan tarpeita ja arvoja, mutta koulutuspolitiikka edusti
myöhäismoderneja tai myöhäisen teollisen ajan tarpeita. Tutkimukseni mukaan vuo-
situduhannen alussa korkeakoulupolitiikassa myöhäismoderneja piirteitä puolestaan
edustavat 1) yksilöllisyys ja elämänprojektit: HOPS ja aiemmin opitun tunnistami-
nen ja tunnustaminen, elinikäinen oppiminen; ohjauksen laajeneminen kattamaan
opiskelulisäiltöjen ja graduohjauksen lisäksi elämän- ja urasuunnittelua 2) luovuus:
yliopiston innovaatiotehtävän korostaminen; 3) globalisoituminen: kansainväliset
vaihdot ja maisteriohjelmat sekä tilauskoulutus ulkomailla. Moderneja tarpeita edus-
tavat kaiken pohjana ja perusteena huoltosuhteesta huolehtiminen, kustannustehok-
kuus sekä osaavan työvoiman tuottaminen. Yliopistojen tehtäväksi näyttäisi jäävän
yksilöiden valjastaminen taloudellisen hyödyn käyttöön niin oman toimintansa ra-
hoituksen perustana kuin kansakunnan hyvänä.

107 Weckrothin mukaan ”tekemisen” ylivallan yhtenä heikkoutena on asioiden teknistäminen ja asetettuihin pää-
määriin pyrkiminen. Näin luovuudelle (nykyisin ehkä pitäisi sanoa innovatiivisuudelle) jää tiukat ”häkkiin
asetetut” rajat.

Yhteenvetona voi todeta, että ajan ja paikan järjestyksiä yliopisto-opiskelussa määrittelevät korkeakoulupoliittisten tavoitteiden ja keinojen mukaisesti 1) yliopiston luonne massakoulutuslaitoksena, 2) lakiin perustuva ilmainen ja valtion tukema koulutus, mahdollisuus useampiin tutkinto-oikeuksiin, seitsemän vuoden opiskeluaikaan ja tutkinnon laajuuden mukaiseen opintotukiaikaan sekä 3) työmarkkinatilanne sisältäen opiskeluaikaisen työssäkäynnin sekä valmistuneiden työllisyystilanteen. Yliopistokoulutus perustuu Suomessa vahvasti lainsäädäntöön, villiä tai kaupallista koulutusta ei Suomessa ole tarjolla. Opiskelija voi luottaa saamaansa koulutukseen ja pyrkiä mieleiseensä koulutukseen itselleen sopivana ajankohtana. Suomessa korkeakoulutus on arvostettua. Hakijoita yliopistoihin on vuosittain lähes kolme kertaa enemmän kuin lukion päättäviä. Vuosittaista hakijamäärää kasvattavat erityisesti aiempien vuosien ylioppilaat sekä uutta tutkintopaikkaa hakevat. Vaikka hakijamäärät ovat kasvaneet, myös opiskelupaikat ovat lisääntyneet: ikäluokasta noin joka kolmannelle on 'tarjolla' opiskelupaikka yliopistossa. Kilvoittelu opiskelupaikasta ei suhteessa opiskelupaikkojen määrään ole vaikeutunut. Maisteritutkinnon suorittaneet työllistyvät pääsääntöisesti hyvin koulutustaan vastaavaan työhön ja kokevat vähemmän työttömyyttä kuin alemmilta koulutusasteilta valmistuneet.

6.2 Yliopisto-opintojen sosiaaliset käytännöt

Tässä luvussa siirryn tarkastelemaan empiirisen opiskelija-aineiston kautta yliopisto-opiskelun paikallisia sosiaalisia käytäntöjä Tampereen yliopistossa. Tutkin sosiaalisia käytäntöjä ja niiden mahdollistamia toiminnan logiikoita ja elämäntyynejä akateemisen vapauden, akateemisten opetusjärjestelyjen, opintojen suunnittelun ja ohjauksen sekä opiskeluaikaisen työssäkäynnin kautta. Millaista akateeminen opiskelu on 2000-luvun alussa ja mitä yliopistossa opitaan? Vieläkö opiskelijat saavat 'nauttia' akateemisesta vapaudesta ilman tehokkuuspaineita? Millaisia ovat opiskeluaikainen työssäkäynnin perusteet ja perustelut? Miten opintoja suunnitellaan ja miten suunnitelmat toteutuvat? Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelukohteenani on akateeminen vapaus sekä sen muodot ja merkitykset. Toinen alaluku kohdistuu akateemisiin opintoihin sekä opintojen tavoitteisiin. Kolmas alaluku käsittelee opintojen pää- ja sivutoimisuutta sekä opiskeluaikaista työssäkäyntiä. Neljäs alaluku pureutuu opintojen suunnitteluun ja ohjaukseen. Aihealueiden yhteenvetoluvuissa suhteutan tutkimustuloksiani myös muihin tutkimuksiin.

Aineistonani ovat opiskelijakyselyt sekä viidennen vuoden opiskelijoiden haastattelut (ks. aineistoluku 5.3). Tiettyyn aihealueeseen ja kysymykseen vastanneiden määrä ja opintovuosi on esitetty asiayhteydessään ja tarkat kysymykset ja vastausvaihtoehdot on esitetty alaviitteissä. Tekstissä on runsaasti haastatteluotteita ja avovastauksia, jotka on erotettu tekstistä sisennyksillä. Haastatteluotteet on merkitty sukupuolen ilmaisevalla tunnistenumeraalilla (esim. N123, M97). Luettavuuden vuoksi kyselyiden avovastauksissa on tunnistemerkintä vain, jos sama kysymys on esitetty eri opintovuosien opiskelijoille (esim. 2/2006 tai 5/2008) ja sillä on merkitystä analyysin kannalta.

Akateeminen vapaus

Akateemisen vapauden ideaali on Suomessa pitkälti perua ”humboldttilaisesta” sivistysyliopistoajattelusta. Wilhelm von Humboldt aikaansai Preussin *opetusministerinä* toimiessaan yliopistouudistuksen, jonka tavoitteena oli estää tieteen valjastaminen pelkästään hyötytavoitteiseksi. Akateeminen vapaus tarkoitti 1800-luvun taitteen Saksassa tutkimuksen vapautta valtion tai kirkon sekä muiden yliopiston ulkopuolisten tahojen vaatimuksista. (ks. esim. Fichte 1990 (alkuper. 1794–1795); Mehtonen 1990; Snellman 1990 (alkuper. 1837); von Humboldt 1990 (alkuper. 1810)) Suomalaisopiskelijat antavat akateemiselle vapaudelle edellä mainitun lisäksi monenlaisia, erityisesti ajankäyttöä ja yksilön vapautta painottavia merkityksiä (vrt. esim. Ylijoki 1998, 40–41).

Akateemisen vapauden on niin Suomessa kuin monessa muussakin maassa katsottu olevan uhattuna. Aittolan (1992, 26–27) mukaan Suomessa opiskelijaelämän vapaus on mennyt 1990-luvun taitteeseen tultaessa silloisen tutkinnonuudistuksen myötä. Ziehe (1991, 54–57) esittää vastaavasti, että 1990-luvulle tultaessa saksalaisopiskelijoilta on viety vapaa opiskelijaelämä. Saksassa olikin tuolloin otettu käyttöön erilaisia opintoaikaa rajoittavia ehtoja. Yliopistokoulutukseen onkin kohdistunut erityisesti 1980-luvulta alkaen erilaisia supistuksia ja uusia vaatimuksia, joiden on katsottu rajoittavan akateemista vapautta. Opetus- ja tutkimushenkilökuntaa koskien akateemisen vapauden menetyksen uhka kiteytyy usein sanapariin ”publish or perish” (ks. esim. Ylijoki 1998). Yliopistolakia uudistettaessa vuonna 2005 puututtiin ’akateemiseen vapauteen’ asettamalla aikaraja sekä ehdot opinto-oikeuden jatkamiselle kaksiportaisessa tutkinnossa (*Laki yliopistolain... 556/2005*). Tätä ennen opintosa aloittaneiden ”ikuista” opinto-oikeutta ei toistaiseksi ole rajoitettu lainsäädännöllä.

Bourdieu ja Passeron (1979, 28–40) esittävät, että yliopisto-opiskelu on historiallisesti katsottuna omaleimaista: sitä luonnehtii *eriaikaisuus muun yhteiskunnan kanssa*. Yliopisto-opiskelijat eivät ole sidottuja yhteiskunnan ’pakkotahtisuuteen’ tai ajankäyttöön, vaan heillä on varsin laajat vapaudet muun muassa opiskeltavien asioiden ja ajankäytön suhteen. Ajankäytön vapautta tukee Bourdieun ja Passeronin (1979, 74) mukaan *akateeminen sopimus*: yliopisto-opiskelijoita pidetään itsenäisinä ja kykenevinä akateemiseen työskentelyyn ilman erityistä valvontaa. Tämä takaa opiskelijoille opiskelurauhan ja henkilökunnalle tutkimusrauhan. Millainen tilanne on 2000-luvun alussa? Ylijoen (1998) tutkimuksen tamperelaisopiskelijat nauttivat akateemisesta vapaudesta 1990-luvun puolivälissä toisin kuin jyvaskyläläiset kollegansa (Aittola 1992, 26–27). Järjestyvätkö 2000-luvun tamperelaisopiskelijoiden sosiaaliset käytännöt akateemisen vapauden kautta vai muovaavatko sitä 1980-luvulta lähtien akateemista vapautta uhanneet pakkotahtiset ”putkitutkinnot”?

Tämän alaluvun tutkimusaineistona ovat opiskelijahaastattelut ($N_5=32$), joita täydennän muutamilla strukturoiduilla kysymyksillä ($N_5=677$). Aineisto jäsenyy kolmen Bourdieun ja Passeronin (1979) kuvaaman tunnuspiirteen kautta, jotka valottavat akateemista vapautta sosiaalisena käytäntönä. Akateemisen vapauden eri puolet perustelevat ja tekevät erilaiset toiminnan logiikat mahdollisiksi. Ensinnäkin se mer-

kitsee sosiaalisena käytäntönä akateemisten *opintojen vapautta*, joka perustelee logiikkaa, jonka mukaan opiskelijan kuuluu saada valita asiat ja tavat, joita ja joilla haluaa opiskella. Toinen akateemisen vapauden nimissä kulkeva sosiaalinen käytäntö koskee *elämää eriaikaisella saarekkeella*, joka toiminnan logiikkana merkitsee mahdollisuutta sovittaa yliopisto-opinnot ja muu elämä yhteen perustellulla tavalla. Kolmanneksi akateeminen vapaus sosiaalisena käytäntönä merkitsee *akateemista sopimusta* hyvine ja huonoine puolineen, ja sen vaikutuksia omaan toimintaan.

Opintojen vapaus aidon yliopiston ja akateemisuuden tunnuspiirteinä

Opiskelijoille akateeminen vapaus merkitsee ensinnä yliopistoinstituutioon kuuluvaa opintojen vapautta: ilman vapautta valita opiskeltavia aineita ja opiskelutapoja yliopisto ei ole yliopisto. Akateeminen vapaus kuuluu opiskelijoiden mielestä yliopistoon instituutiona. Samalla tehdään eroa muuhun koulutukseen, opintoja verrataan koulumaisempaan opiskeluun erityisesti ammattikorkeakouluihin ja lukioihin; samanlaista opiskelun vapautta ei ole läheskään kaikkialla. Akateeminen vapaus on ja ei ole olemassa 2000-luvun Tampereen yliopistossa. Osassa oppiaineita tai yksittäisiä kursseja vapaus on kuitenkin viety pakollisten suoritustapojen ja läsnäolopakkojen myötä. Esimerkiksi lääketieteen opiskelijoiden mielestä akateeminen vapaus ei koske heitä, koska opinnoissa edetään annetun suunnitelman mukaan eikä vapaasti valittavia opintojakaan juuri ole. Pääosin akateeminen vapaus koskee opiskelijaa aidosti, ainakin toistaiseksi ja ainakin suurimmassa osassa aineita.

Jollain tavalla pitää amkit ja yliopistot erottaa. Musta se akateeminen vapaus kuuluu olla yliopistolla. Se auttaa ihmisiä itsenäistymään ja ajattelemaan omalla tieteellisellä tavallaan periaatteessa. N156

Opiskelijat välillä valittaa kauheasti, että ei ole. Tai yliopisto-opiskelijat on kriittisiä kaikkea kohtaan, mutta kyllä musta täällä on, opiskelijalle. En mä tiedä, mitä se on tutkijalle, se akateeminen vapaus. N122

Kyllä se ärsyttää, ettei voi lähteä esimerkiksi viikoksi johonkin, kun me keräillään kaiken maailman nimilappuja. Nytkin ens syksynä mä joudun vähän järjestelemään, kun mä aika aktiivisesti urheilen tai harrastan, kilpailen. Sit kun meillä on turnauksia ulkomailla, mä joudun olemaan aika paljon koulusta pois. N248

Akateeminen opintojen vapaus merkitsee pääsääntöisesti kolmea asiaa: mahdollisuutta valita opiskeltavat asiat, suoritustavat ja -tahti. Niillä voidaan perustella omaa toimintaa monelta kannalta oman toiminnan logiikan mukaisesti. Ensinnä kyse siitä, että yliopistoon päästyään opiskelijalla on oikeus lukea sitä, mikä itseä kiinnostaa tai itse haluaa. Tampereen yliopistossa siihen liittyy kiinteästi yliopiston melko vapaa sivuaineoikeus. Yleensä akateeminen vapaus merkitsee oikeutta valita sivuaineensa tai halutut kurssit, mutta se voi kattaa myös oikeuden valita pääaineensa. Ajatuksella on yhteys historialliseen tapaan ymmärtää akateeminen vapaus oikeutena valita tutkimuskohteet kirkon tai muun tahon intresseistä vapaana. Näin opiskeluvallinnat voivat toteuttaa täysin omia intressejä, mikä merkitsee myös sitä, että koulutusinstituution tai työllistymisen näkökohtia tarvitse huomioida. Pisimmälle vietynä tämä

logiikka tarkoittaa sitä, että kun opiskelija on päässyt yliopistoon sisään, hänen tulisi voida vapaasti vaihtaa pääainettaan. Akateeminen vapaus merkitsee opiskelijoille myös oikeutta päättää kuinka paljon haluaa opiskella. Akateeminen vapaus perusteele näin niin oikeuden lukea useampia sivuaineita kuin osallistua yksittäisille kursseille ja muille sivupoluille.

On vapautta päättää ite, mitä opiskelee, milloin opiskelee, missä ajassa. On ihan täysin vapaa tekemään oman aikataulun. Tietty on sidottu niihin tiettyihin opetus-suunnitelmiin, mutta. N156

Sitä, että mä saan opiskella oman päämääräni mukaan ihan rauhassa niitä asioita, mitä mä haluan. Vaikka mä olen lukenut sisään hallintotieteisiin, ja vaikka tilin-tarkastus ei ole ehkä juuri meitä varten. Mutta koska tämä mua kiinnostaa, niin mun ei tarvitse vaihtaa tai ruveta uudestaan lukemaan pääsykokeisiin. N123

Vapaata sivuaineoikeutta, mitä ei kaikissa yliopistoissa ole. Musta on hirveän tärkeä-tä, että voit itse koota sen kokonaisuuden, minkä katsot sulle tärkeäksi ja mikä sun mielestä olisi hyvä työelämän kannalta tai muuten vaan kiinnostava. N28

Kyllä se mun mielestä on sitä, et saa itte koota sitä, ei oo mitään valmiita väyliä, mitä täytyy mennä, vaan saa vähän poukkoilla sinne tänne. N258

Toiseksi opintojen vapaus merkitsee vapautta valita itselle sopivat tavat ja ajankohdat opiskella ja oppia. Yliopistossa opiskelijan tulisi voida päättää se, miten hän haluaa opiskella: esimerkiksi tenttimällä tai kirjallisia töitä tekemällä. Luento- ja muut pakot ovat selkeästi akateemisen vapauden vastaisia. Kolmanneksi opintojen akateeminen vapaus tarkoittaa sitä, että oppimiseen voi käyttää itse sopivaksi katsomansa ajan. Asioihin voi syventyä enemmän ja työstää niitä kauemmin kuin opetussuunnitelmassa on määritelty, oman halunsa mukaisesti.

Akateeminen vapaus oikeasti tarkoittaa sitä, että opiskelijoilla on todella vapaus valita, että miten asiat haluaa opiskella tai oppia. [...] että hyvin monessa vaiheessa saa valita, meneekö luennolle, mitä lukee, koska lukee, missä porukassa, yksin. Just sitä, että on vaihtoehtoisia oppimistapoja. Joku oppii kirjastossa, joku oppii kotona, joku oppii puhumalla, lukemalla, niin sitä. M9

Juurikin vapautta tehdä niitä opintoja sillä tahdilla, mitä itse haluaa ja miten haluaa. M119

Akateeminen vapaus on aika lähellä nollaa sen takia, että mä olen ollut kursseilla, joilla ei ole todellista mahdollisuutta valita itse opiskelumenetelmää. (..) eikä voi päättää, että menenkö luennolle, että osaan nämä jo etukäteen. Toisaalta on taas kirjoja, minkä asioita ei opeteta mitenkään muuten. Ja molemmat pitää vaan saada läpi. Sitten on ollut kursseja, joissa on ihan rehellisesti läsnäolopakko. N269

Eriaikainen saareke ja henkilökohtainen vapaus

Tampereen yliopiston opiskelijoiden elämää – akateemista vapautta – kuvaa elämä muuhun yhteiskuntaan nähden *eriaikaisella saarekkeella*. Opiskelu-aika antaa opiskelijoille mahdollisuuden välttää monia palkkatyötä tekevien elämää sääteleviä ulkoisia pakkoja. Opiskelija voi elää omalla laillaan erillään yhteiskunnasta antaen palttua vii-

konlopuille, öille ja päiville. Kuvaavaa on, ettei yliopisto-opiskelijan elämän ei tarvitse sisältää opiskelua. Eriaikaisen elämän kuvaukset kertovat, että opiskeluaika on täynnä monenlaista toimintaa. Elämä eriaikaisella saarekkeella on kokonaisvaltaista ja vahvistaa kuvaa siitä, ettei yliopisto-opintoja ole tarkoituksenmukaista tutkia irrallaan muusta elämästä.

Ehkä se on just sitä, et mun ei tarvi joka päivä herätä kello seitsemän (naurahtaa) ja syödä tiettyyn aikaan ruokaa. (naurahtaa) [...] Ehkä ajankäyttöä, just nää opinnot, niin kyl se siitä koostuu. Tai niin mä ainakin oon ymmärtänyt. N151

Akateeminen vapaus merkitsee sitä, ettei opiskelupakkoa ja ehdottomia määräaikoja ole. Vapaus on myös vapautta olla opiskelematta. Yhteiskunnan velvoitteista vapaana opiskelijalla on oikeus olla osallistumatta luennoille, jos ei halua, jaksaa tai viitsi. Opiskelutahdin tulee akateemisen vapauden nimissä olla myös joustava. Akateemiset määräajat eivät ole annettuja, niitä voi sovittaa omien intressiensä ja elämäntilanteensa mukaisesti huomattavasti vapaammin kuin työelämässä. Kun akateemisen vapautteen kuuluu, että voi opiskella niin päivisin, iltaisin kuin viikonloppuisinkin, ovat aikataulut laadittavissa sopimaan siihen, onko ihminen aamu- tai iltauninen. Akateeminen vapaus takaa sen, että joskus voidaan opiskella ripeämmin joskus taas löysemmin sen mukaan kuin itsestä tuntuu. Akateeminen identiteetti on mahdollinen, vaikka opiskelemattomuus on hyvinkin pitkäkestoista, joskus jopa vuosia jatkuvaa. Näkemys poikkeaa tavallisesta palkkatyöläisten yhteiskunnasta ja arjesta, jossa toimeentulon hankkiminen määrittää tekijänsä. Toki äitikin voi olla etänä ja lapsiaan näkemättä, mutta pääsääntöisesti yhteiskunnallinen identiteetti määritellään toiminnan perusteella.

Jos sä olit kipeä tai sua ei huvittanu, niin ei tarvinnu mennä, että sen voi suorittaa jotenkin muuten. N248

Tulet kun tykkäät ja menet kun tykkäät (mieltii). Voit olla viikon, tai siis melkein tekemättä puoli vuotta mitään ja nostaa opintotukea, ihmetellä maailmaa ja olla silti akateeminen. N122

Mulla on vapaus tehdä sitä, mitä mä haluan. Siihen aikaan kun mä haluan. Jos mä perustan perheen, niin mä perustan ja sitten palaan taas ja voin jatkaa sitä mun tietämystäni. Eihän sekään hukkaan kotona mene. Mä hyvin kerkeän lukea Aamulehden ja pitää kiinni päivän politiikasta esimerkiks. N123

Kun määrättyjä työaikoja ei ole, akateeminen vapaus antaa myös mahdollisuuden olla *tehokas*, sitä minkä osaa jo valmiiksi, ei tarvitse käydä istumassa. Tärkeintä on, että työn saa tehtyä. Gradun tekeminen on oiva esimerkki siitä, miten joustavaa opiskelu on. Ja myös siitä, miten joustavaa opetus on. Gradun voi jättää ”hautumaan” pitkiksikin ajoiksi ja palata sen tekemiseen, kun se sopii paremmin omaan elämään.

Käytännössähän se mielletään, ettei oo pakko mennä luennoille, jos ei nappaa. [...] Kyllä mä oon ihan järkevästikin tehnyt, jos on ollut tilanteita, että oon voinu tutustua johonkin asiaan etukäteen ja sen pohjalta voinut päättää, että menenkö jonkun asian luennoille. M269

Kun se ei oo kuitenkaan sidottu siihen, että on näin ja näin ja näin. Justiinsa gradunkin suhteen, mä aloitin sen jo viime vuonna toukokuussa, et piti tehdä syksyllä, ei onnistunut. Piti tehdä joululomalla, ei onnistunut. Joulun jälkeisellä lomalla me muutettiin yhteen, tyttöystävän kanssa, ei onnistunut. Se on nyt sitten vaan. Nyt ei oo töitä näkyvissä, niin en nää mitään kauheeta kiirettä. M9

Tiukimmillaan akateeminen vapaus on elinehto tai pikemminkin opiskelun ehto. Näin ajateltuna akateeminen vapaus perustelee rajoittamattoman vapauden toimia omien päämäärien mukaisesti. Opiskelijan status ei merkitse vain mahdollisuutta tai oikeutta elää eriaikaisella saarekkeella, vaan elämää rajattoman vapauden saarekkeella niin opiskeltavan asian ja tavan kuin opiskeluun käytettävän tai käyttämättömän ajan suhteen.

Varmaan just sitä, että saa itse tehdä niitä valintoja ja opiskella niitä juttuja, mistä on kiinnostunut tai mitkä on itselle tarpeellisia. Sitä se merkitsee. Mä olisin kyllä hermostunut jo ajat sitten, jos täällä oltais menty jonkun muotin mukaan. Että se on mulle ihan ehdoton. Ja samaten just se, että saa käyttää sen ajan niihin juttuihin, kun tarvii. N277

Akateeminen vapaus merkitsee mahdollisuutta rytmittää elämä oman halunsa mukaisesti. Yhtäältä akateeminen vapaus tekee mahdolliseksi toimia järkevästi ja tehokkaasti: opiskella silloin kun siltä tuntuu ja viettää luppoaikaa, kun hoksottimet eivät ole terässä. Akateeminen vapaus antaa mahdollisuuden hoitaa juoksevia asioita - esimerkiksi käydä pankissa – itselle sopivana aikana. Toisaalta elämä eriaikaisella saarekkeella merkitsee mahdollisuutta ottaa vapaa-aikaa silloin kun siltä tuntuu ja käyttää se yleiseen ”hengailuun” tai ”häröilyyn” kavereiden kanssa tai matkustamiseen ja lomailuun.

Ei oo kellossa kiinni, pystyy aina vähän oman mielen mukaan. Kun tuntuu hyvältä niin rutistaan vähän enemmän ja sitten pystyy välillä vähän löysätä, jos ei oo hirveetä inspiraatiota tai muuta. (..) Mull ei oo kahdeksasta neljään työrytmi. Mulla tahtoo monesti painottua iltapuoleen tuo aivotyöskentely. N94

Sä voit ihan hyvin herätä vasta kaheksalta ja ruveta tekeen hommia kymmeneltä. Jos sua ei sinä päivänä huvita, niin sitten et tee mitään. Sit vaikka siivoot, jos se tuntuu hauskemmalta tai leivot pullaa tai näät kavereita. Sit kun tulee se into opiskella, niin sit sä voit tehdä sitä vaikka vuorokauden läpeen. N235

Eihän se tietysti pelkkää juhlamista ole kokoajan opiskelijaelämäkään, mutta kuitenkin. Sellasta vapaata hengailua, että voi mennä syömään, istua kahvilla yliopistolla pari tuntia ja jutella kavereitten kanssa, kouluasioistakin tietenkin ja muista tällasista. M171

Tietynlainen vapaus ja joustavuus, kun voi lähteä esimerkiksi reissuun melkein koska vaan ilman että tarvitsee neuvotella lomista. N31

Olennaista akateemisessa vapaudessa on, että se mahdollistaa opiskeluaikaisen työsäkännin sekä perhe-elämän yhteensovittamisen. Täysiaikaisesti työssäkäyville se tekee mahdolliseksi akateemisten opintojen edistämisen, päätoimisille opiskelijoille se puolestaan mahdollistaa osa-aikatyön ja keikkatöiden tekemisen oman rahatilanteen mukaan. Perheellisille opiskelijoille akateeminen vapaus merkitsee mahdollisuut-

ta yhdistää opinnot ja perhe-elämä hyvinkin sujuvasti. Akateemisen opiskelijan on mahdollista viettää aikaa lasten kanssa, kun siltä tuntuu, huomattavasti helpommin kuin työelämässä kiinni olevien. Akateeminen vapaus antaa mahdollisuuden hyvään vanhemmuuteen.

Kyllä se mulle sopii tosi hyvin. Jos on rahallisesti tiukkaa, niin pystyy ottaa työjakson, että tekee vähän enemmän töitä ja vähän vähemmän opiskelee. Pystyy sillain tasapainottaan hyvin työtä ja opiskelua. N94

Monet on kysynyt, et miten sää jaksat hoitaa lasta ja opiskella, niin mun mielestä ne käy tosi hyvin yhteen. Akateeminen vapaus siihen aika hyvät mahdollisuudet antaa. Jos sä oot töissä, niin sä oot aina siellä kahdeksasta neljään N151

Ihania aamuja (nauraa). Vapautta suunnitella elämää, viettää paljon aikaa lapsen kanssa, et se on koko tarha-aikansa saanu pitää kuuden tunnin tarhapäiviä. Kun on ollu mun luona. On ollu vähän aikaa hoitaa mummua, nähdä kavereita ja tehdä taidetta. N235

Aina kyse ei ole vain mahdollisuudesta vaan myös oikeudesta suunnitella elämänsä niin omien halujen, omien tulevaisuuden tavoitteiden kuin perhetilanteenkin mukaan. Näin ajateltuna akateemisen vapauden nimissä yliopiston tulee joustaa, ei opiskelijan. Elämä eriaikaisella saarekkeella mahdollistaa sekä kakun syömisen että sen säilyttämisen.

Mitäs mä tekisin nyt, kun mulla on kaksi lasta tullut tässä yliopistoaikana vielä lisää, jos mulla ei olisi akateemista vapautta? Olisko mun pitänyt sanoutua irti yliopistoelämästä, jäädä kotiin ja olla kotirouvana ja toivoa, että mies ei kyllästy minuun (nauhahtaa)? Ei kai nyt sentään. Kyllä suomalaisen yhteiskunnan pitää joustaa, jos halutaan että naiset käy töissä, niin annetaan vapautta valita. N123

Akateeminen sopimus: vapaus ja vastuu

Akateeminen vapaus tekee mahdolliseksi ”akateemisen sopimuksen”. Tämän osin sanattoman sopimuksen mukaan opiskelijat ovat itsenäisiä sekä kykeneviä ja opettajat kohtelevat heitä vastavuoroisesti itsenäisinä ja kykenevinä. Mahdollisuus päättää ajankäytöstään ja suunnitella opintoja vapaasti edellyttää samalla huomattavaa itsenäisyyttä ja oman toiminnan organisoimisen taitoa. Akateemisen sopimuksen noudattaminen merkitsee sitä, ettei opetus ole tarkkaan ohjeistettua eikä opiskelijoita seurata ’viran puolesta’, vaan opiskelija on itse vastuussa opintojensa etenemisestä. Sopimukseen kuuluu, että molemmat osapuolet jättävät toisensa rauhaan. Opettajat eivät vahdi ja vaadi eivätkä opiskelijat turhaan vaivaa opettajaa. Opiskelija ottaa yhteyttä vasta kun hänellä on asiallista asiaa ja hän voi osoittaa tehneensä jotain. Tämä koskee erityisesti gradua. Akateeminen sopimus turvaakin kaikille työrauhan: mahdollisuuden keskittyä siihen, mitä kukin pitää tärkeimpänä. Itsenäisistä opinnoista selviäminen lisää käsitystä omasta kyvykkyydestä, itsenäisen työskentelyn vaikeus omasta kyvyttömyydestä.

Mä näen vapauden myös siinä, että kukaan ei puutu sun opintoihin. Kaikki on susta itsestä kiinni. N156

Käytännössä se tarkoittaa, että on ite vastuussa siitä, omista tekemisistensä, että on vapaus itte suunnitella ja tehdä niin ku haluaa. Se vastuukin, et ei sit ihan tee mitä sattuu (nauraa). [...] Kyl täällä pitäiskin ite ottaa vastuu ittestensä. Elää sen vapauden kanssa, mikä sit tulee mukana. N140

Mulle se on ollut enemmänkin riesa, koska mä oon ihan hirveen laiska ihminen. Tai en tiedä onko se laiskuutta, saamattomuutta mitä kaikkea. Mutta kun ei oo pakko, kukaan ei patista, niin ei sitten välttämättä tuu mentyä tai tehtyä. Mulle sopis hirveen paljon paremmin, et joku antais lukujärjestyksen, et nämä hommat sä teet ja näin. Mutta kyllä mä ymmärrän, ettei tietenkään voi olla. Pakkohon se oppia tekemään itekin vähän näitä juttuja. N197

Tälläkin vapaudella on kääntöpuolensa: akateemisen sopimuksen 'pienellä kirjoitettu' osuus ei sovi kaikille. Kun akateemista sopimusta noudatetaan – opiskelijoita pidetään kykenevinä ja vastuullisina – eikä opintojen etenemistä tarvitse eikä kuulu tarkkailla. Yhtäältä tämä merkitsee sitä, että yksittäisten luentojen väliin jättäminen on helppoa, opiskelijan vastuulla on, miten ja missä hän oppii. Sopimuksen mukaan yksittäisille luennoille ei ole välttämätöntä osallistua. Poisjäänti yksittäiseltä luennolta ei estä opintojen etenemistä vaan pikemminkin korostaa yksilön itsenäisyyttä ja etevyyttä, kykyä hahmottaa asioita vähemmällä. Joskus poissaolot kuitenkin kasaantuvat, jolloin siitä voi seurata ongelmia: lipsumista, omasta "laiskuudesta" johtuvaa saamattomuutta ja sitä kautta ahdistusta. Yliopisto-opiskelun vapaus ei sovi kaikille: kaikki eivät osaa elää yliopisto-opintojen tuoman vapauden kanssa. Liiallinen vapaus ja löysäily voi myös olla ärsyttävää:

Opintojen eteneminen on täysin susta itestä kiinni. Nyt on muutama tapaus, että vapaus on kääntynyt niitä itteään vastaan, ne ei saa mitään aikaan. Ne on vaan jääny pyörimään tänne ja kattoon, että mitähän nyt, et vielä muutama vuosi menee, kattelee kivoja kursseja, tai et "en määhän nyt oo ottanut mitään kursseja, kun ei oo pakko". [...] Kun aloitin opinnot, niin mä pihisin raivosta. Olin ite tottunut siihen, että okei, homma alkaa silloin kun kello naksahtaa ja päättyy kun kello naksahtaa. Täällä porukkaa valuu koko ajan sisälle ja luennon pitäjä on jo puhunut puolituntia ja edelleen sieltä laahustaa porukkaa ja lähtee millon lähtee. Milloin luennon pitäjät tulee itse myöhässä tai niitä ei näy ollenkaan, tai ne lähtee milloin sattuu. M177

Varmaan se, mikä opiskelussa on ikävintä kun pitäisi itse vastata kauheasti omista (mieltii). Se ei oikeastaan liity opiskeluun vaan opiskelemattomuuteen, että aamuisin pitäisi saada itsensä opiskelemaan. Se ei ole mukavaa aina, kun ei saa itseään, kun pitäisi kuitenkin saada suoritettua juttuja. Se on välillä ahdistavaa, jos ei ihan täytä niitä vaatimuksia, joita on itselleenkin asettanut. N122

Sopimukseen kuuluu, ettei opintoja ohjata tarkkaan. Opiskelijan kuuluu itse päätellä ja päättää. On opiskelijan vastuulla, milloin hän ottaa yhteyttä henkilökuntaan, oli kyse sitten yksittäisten kurssien suorittamistavoista tai laajemmin omia opintoja koskevista kysymyksistä. Jos vapaus kuitenkin ahdistaa, opintoihin kaivataan enemmän ohjeistusta ja raameja tai vaihtoehtoisesti enemmän tukea ja ohjausta. Puhe ohjeiden ja ohjauksen puuttumisesta, on myös keino perustella opintojen etenemättömyyttä, sillä akateemista sopimusta noudattavien mielestä, raameja ja ohjeita saa, kun vain jaksaa perehtyä opinto-oppaaseen tai saa aikaiseksi kysyä neuvoa.

Monet opiskelijat ahdistuu siitä, varsinkin ehkä nuoremmat. Jos en tiedä, opiskelun oikeaa alaa ja en tiedä, mikä musta tulee. Ja sitten kaikki sanoo, että teet vaan niin ja näin. Monet kaipais semmosta, että sanottais, kuinka monta sivua tässä työssä pitäisi olla. No, siinä voi olla niin paljon kuin sä haluat! N277

Just tähän akateemiseen vapauteen liittyen. Se olisi musta ihan tervetullutta, että olisi tosiaan sellaset valmiit, järkevät kokonaisuudet, että ne olisi hahmoteltu jossakin. Tietysti ne tulee sieltä rivien välistäkin, kun luet opetussuunnitelmaa. M64

Kun akateemiseen sopimukseen kuitenkin kuuluu, ettei opettajia turhaan vaivata, on opettajien lähestyminen ilman hyväksyttävää kysymystä tai ongelmaa hankalaa, sillä silloin vaarana on paljastuminen: osoittautuminen epäitsenäiseksi ja kyvyttömäksi. Kun opiskelija ei käy paljastamassa omaa ”epäitsenäisyyttään ja kyvyttömyyttään”, hän voi ylläpitää itsestään sopimuksen mukaista mielikuvaa ”kykenevästä ja etevästä” akateemisesta opiskelijasta. Opiskelijoiden kesken henkilökuntaa kuitenkin voidaan syyttää piittaamattomuudesta ja heitteillejätöstä sekä tiedottamisen ja opintojen ohjauksen puutteista. Suoria syytöksiä tai paljastuksia ei kuitenkaan kuulu tehdä. Napina pidetään, jos nyt ei ihan itsellä, niin kaveripiirissä. ’Heitteillejättäjä’ itse jää usein tietämättömäksi tapahtuneesta, mikä onkin akateemisen sopimuksen mukaista. Yliopisto-opiskeluun voikin lyödä leimansa se, että ”kukaan ei ole kiinnostunut” opiskelijasta.

Ehkä sitäkin, ettei kukaan ota [yhteyttä]. Välillä tuntuu, että ois ihan hyväkin, että ois joku valvomassa niitä opintoja, että tekee jotain järkevää. Mutta kukaan ei tuu sanomaan mitään, ellei ensin ite mee kysymään. Se on ehkä se toinen puoli sitä vapautta. Jossain lukiossa joku on koko ajan tarkkailemassa, että mitä tekee ja mitä kurseja valitsee. Täällä ei ketään kiinnosta. M171

Opiskelijalle vapautta on kyllä, (..) se on melkein kontrolloimattomuuttakin välillä, tuntuu ett ainoa, joka on kiinnostunu sun opinnoista (naurahtaa) on Kela. [...] Kela on (naurahtaa) lähettänyt kirjeen, jos on opintoja ollut vähän. Kyll mä nyt olen myös nauttinut siitä vapaudesta. Mutta jos on ollut suunnittelemattomuudesta joutuvia, niin kun aikaansaamattomuutta, niin silloin on helppo syyttää sitten, että ei ole kontrolloitu (naurua). N122

Akateeminen vapaus yhdistettynä akateemiseen sopimukseen antaa mahdollisuuden ja toisaalta myös pakottaa kasvuun. Jotta opinnot etenisivät, on opiskelijan otettava vastuu omista tekemisistään. Osa opiskelijoista on sinut vastuullisen ja itsenäisen opiskeluotteen kanssa opintojen alusta alkaen, osa oppii vastuunkantoa ja itsenäisyyttä opintojen kuluessa enemmän tai vähemmän kantapäähän kautta. Osalle vapaus osoittautuu liian raskaaksi kantaa. Opiskelijoista vapauden ja vastuun yhtälö on hyvä, koska sen mukana opiskelijan on myös mahdollista kasvaa ja kehittyä myös ihmisenä. On opittava huolehtimaan omista asioistaan, koska kukaan muukaan ei niistä huolehdi. On opittava itsekuria sekä otettava vastuu siitä, mihin suuntaan haluaa opintojaan ja elämänsä viedä.

Kun on vapaa mahdollisuus, niin pitää ajatella se, mitä haluaa tehdä, että pääsee johonkin päämäärään. M9

Mä oon niin käytännönläheinen ihminen, et mä ajattelen, että yliopistosta valmistutaan työelämään. Mut mä näkisin sen akateemisen vapauden, et on aikaa kehittää, hakea itteensä osin. En nyt tarkoita, et pitäis lähteä Intiaan Goaan vaan, et ois mahdollisuus tutkailla vähän eri aloja, mieltä mitä haluaa tehdä oikeasti, eikä mitä yhteiskunta taikka vanhemmat haluaa sun tekevän. M201

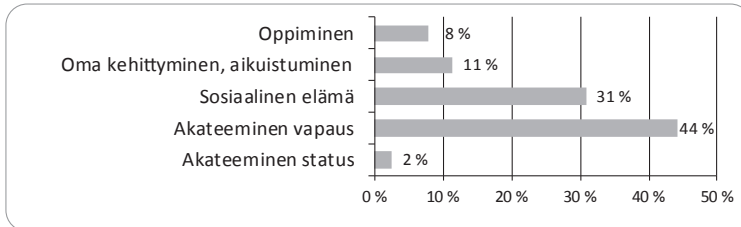
Sen vastuunoton ja sen ymmärtäminen. Sen lisäksi, että kun puhuu akateemisesta vapaudesta niin akateemisesta vastuusta olisi myös hyvä puhua, että ihmiset ymmärtäisivät sen, että kun kaikkienkokoisia ihmisiä yliopistoihin tulee, jotka olisi tavallaan alallaan päteviä, niin voi olla aivan reppanoita muuten ja ei selviä siitä kaikesta vastuusta. Nämä ei ole mun mielestä irrallisia asioita. M65

Opiskeluajan parhaat ja ikävimmät puolet: akateeminen vapaus ja varattomuus

Opiskeluajan parhaat ja ikävimmät puolet kiertyvät enemmän tai vähemmän kiinteästi akateemisen vapauden ympärille. Opiskelijat ovat kuvanneet avovastauksissaan *opiskeluajan* parhaita ja ikävimpiä puolia¹⁰⁸. Vastauksista ($N_5=607$, 2006, 2008) on luokiteltu yksi paras tekijä sekä yksi ikävin tekijä sen mukaan, mikä on mainittu ensimmäisenä tai on erikseen nimetty parhaimmaksi tai ikävimmäksi puoleksi. Kymmenisen prosenttia on jättänyt vastaamatta kysymykseen, mikä opiskelijakyselyissä tyypillistä. Opiskelun parhaissa puolissa korostuvat luonnollisesti vapauden hyvät puolet, ikävissä puolissa vapauden huonot puolet. Opiskeluajan parhaaksi puoleksi muodostuu akateeminen vapaus; keskeistä on myös mahdollisuus viettää antoisaa sosiaalista elämää (Kuvio 15). Akateeminen vapaus tukee myös omaa kehittymistä ja aikuistumista sekä oppimista. Pienelle osalle yliopisto-opinnoissa on parasta akateeminen status ja sen mukanaan tuomat alennukset ja palvelut.

'Opiskelijastatus' eli alennukset juna- ja bussi jne lipuista, terv.huoltopalvelut.

Ei tarvitse perustella olemassaoloon yhteiskunnalle niinkuin työttömänä. Palvelut ja alennukset pelaa.



Kuvio 15. Opiskeluajassa parasta on akateeminen vapaus ja sosiaalinen elämä ($N_5=607$; 2006, 2008)

Avovastauksissa kuvataan samoja akateemisen vapauden hyviä puolia kuin haastatteluissakin. Akateemista vapautta kuvataan aidon 1) akateemisuuden historiallisena tunnuspiirteenä, 2) elämänä eriaikaisella saarekkeella sekä 3) akateeminen sopimuksen mukaisena itsenäisyyden vaatimuksena. Erityisesti kaksi viimeainittua tekijää korostuvat avovastauksissa. Vapaus näyttäytyy eriaikaisen saarekkeen ihanuutena – ajankäytön vapautena sekä huolettomana nuoruutena – ja sitä verrataan työelämän ja valmistumisen jälkeisen ajan pakkoihin. Yliopisto-opinnoissa on hienoa kun voi

108 ”Mikä opiskeluajassa on parasta? Mikä ikävintä?”

valita itsenäisesti opiskelurytminsä sekä opiskelemaisasi. Akateeminen vapaus mahdollistaa vilkkaan ja antoisan sosiaalisen elämän, joka ei viittaa pelkkään ”bilettämiseen”, vaan kaikenlaiseen tekemiseen ystävien ja tuttujen kanssa sekä harrastusten parissa. Opiskelun vapaus antaa opiskelijalle mahdollisuuden syventyä haluttuihin asioihin sekä oppia ja kasvaa ihmisenä.

Se, että voi keskittyä lukemaan, kirjoittamaan ja sivistämään itseään monipuolisella tavalla..voi sitä päivää, kun pitää etsiä töitä ja alkaa elää aikuisten työelämän rytmin mukaan...!!

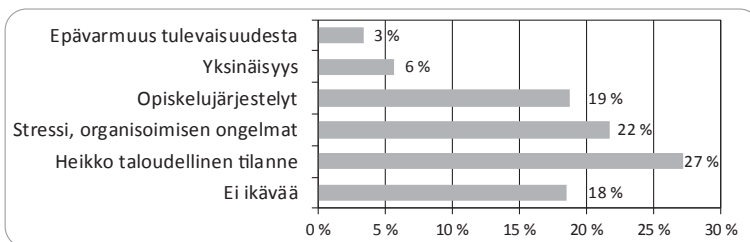
Parasta on vapaus! Ei tarvitse vielä olla aikuinen vastuullinen veronmaksaja, vaan saa elää omaa ihanaa nuoruutta. Myös opiskelukaverit ovat olleet parasta opiskeluaikaa.

Mahdollisuudet joustavaan ja itsenäiseen toimintaan ja se, että voi uteliaisuudesta suorittaa kaikenlaisia kursseja verrattuna siihen, että puurtaisi jossain yksitoikkoisessa työpaikassa.

Opiskeluajan on ikävimmät puolet ($N_5 = 607$) kietoutuvat melkein yhtä vahvasti akateemiseen vapauteen: opintojen vapaus ja vastuu aiheuttavat stressiä, lipsumista sekä organisoinnin ongelmia (Kuvio 16). Toisaalta ne kuvaavat sitä, mikä elämässä muutenkin on ikävää: rahapula, yksinäisyys, kiire ja huoli huomisesta. Huomionarvoista tosin on, että joka viidennen mielestä opiskeluaikassa ei ole ollut varsinaisesti mitään ikävää: he joko ovat ilmoittaneet suoraan, ettei ikävää ole ollut tai he ovat maininneet vain opintojen parhaan puolen. Pieni osa vastauksista koskee yksityiselämää ja sairauden mukana tulleita muutoksia elämässä, joten ne eivät sinänsä ole opiskeluajan ikävimpiä puolia.

Olen ollut todella pitkään suorittamatta opintoja sairauden ja pitkän kuntoutustukiajan vuoksi.

Ikävimmät asiat liittyvät yksityiselämän tapahtumiin.



Kuvio 16. Ikävintä opiskeluaikassa on heikko taloudellinen tilanne ja tekemättömät työt ($N_5=607$; 2006, 2008)

Akateemisella vapaudella on kääntöpuolensa: kun opiskeluun käytetty aika ei ole selväräjäinen, vaivaavat tekemättömät työt jatkuvasti. Kun ei ole pakko opiskella määrättyinä aikoina, joutuu lomillakin joskus opiskelemaan. Akateeminen vapaus säilyttää vastuun opintojen etenemisestä yksilölle: opintojen venyminen voi ahdistaa ja stressata. Myös akateemista vapautta rajoittavat huonot opetusjärjestelyt turhauttavat. Opiskeluissa ikävää on myös jatkuva kiire tai aikapula; opintoja ei ehdi tehdä niin hyvin kuin haluaisi. Opiskeluissa ikävintä on ainainen rahapula. Rahapulaan voi liittyä

työssäkäynnin ja väsymyksen kierre. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijaa voi ahdistaa myös tulevaisuus, jos työllistymisestä ei ole varmuutta. Pieni osa vastaajista pitää opiskeluaikaista yksinäisyyttä opiskeluajan ikävimpänä puolena. Opiskelu voi merkitä ikävää eroa lapsuuden perheestä ja ystäväistä. Aina opiskeluaika ei toteuta lupausta vilkkaasta sosiaalisesta elämästä tai omanmielisten kavereiden löytämisestä.

Ikävintä: opiskelun ja vapaa-ajan sekoittuminen. Opiskeluasiat ovat tietyllä tapaa mielessä koko ajan, kun joku rästissä oleva tehtävä on palauttamatta.

Aika ei tahdo riittää elämään ja opiskeluun, harmittaa kun homma roikkuu vuosikausia keskeneräisenä.

Ikävintä rahan puute, jonka vuoksi joutuu töihin, joka taas aiheuttaa väsymistä ja stressiä. Toisaalta, pakkohan sitä on joskus oppia stressiäkin kestäämään.

Ikävintä: Viimeisten opiskeluvuosien aikana tulevaisuus on alkanut pelottaa, oma työllistyminen ei vaikuta kovin lupaavalta.

Itsenäistymispakko ja yksinäisyys poissa perheen luota.

Ikävintä on ollut se, ettei omalta laitokselta ole juuri löytynyt samanhenkisiä ihmisiä, joista voisi muodostaa sosiaalisen turvaverkon. Olen itse kotoisin Tampereen lähikunnasta, mutta koen silti olleeni yksinäinen opiskelujeni aikana, nimenomaan siksi, että kaikille yliopistolla voi kyllä moikata, mutta kukaan ei ole valmis kuuntelemaan ja lohduttamaan.

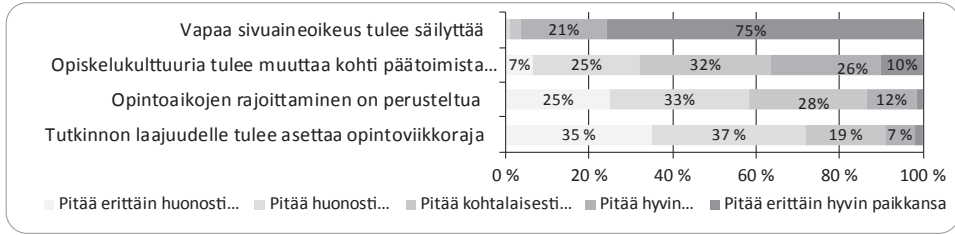
Opiskelijoiden parhaat ja ikävimmät puolet liittyvät yhteen (Liite 23). Sosiaalista elämää ja akateemista vapautta opintojen parhaana puolena pitäviä harmittaa erityisesti heikko taloudellinen tilanne. Oppimista opintojen parhaana puolena pitävät sen sijaan toivoisivat joustavuutta opiskelujärjestelyihin. Organisoinnin ongelmia ja stressiä kokeneet arvostavat yliopisto-opiskelun kehittävää ja aikuistavaa puolta.

Parasta on vapaus, toisaalta se on myös ikävintä: on ihanaa, että voi järjestää aikataulunsa niin kuin lystää, mutta sitten täytyy myös vastata tekemisistään ja tekemättä jättämisistään.

Uudistukset ja akateeminen vapaus

Tamperelaisopiskelijat suhtautuvat akateemista vapautta ja omia opintojaan koskeviin rajoituksiin pääosin kielteisesti (N₅=677, 2006, 2008, Kuvio 17). Yliopisto-opiskelua koskevien uudistusten pelätään rajoittavan yliopisto-opiskelun vapautta. Opiskelijoiden mielestä uudistukset muuttavat ikiaikaisia perinteitä huonompaan: opiskelu on elämää murroksen keskellä tai uuden ajan alussa. Vapaata sivuaineoikeutta pidetään akateemisen vapauden keskeinenä ilmentymä, josta halutaan pitää kiinni. Akateemisen opiskelun tulee myös mahdollistaa elämä eriaikaisella saarekkeella, opinnoissa tulee saada edetä omaan tahtiin, ei pelkästään päätoimisesti opiskellen. Opintojen määrän rajoittaminen tuntuu opiskelijoista lähes yhtä huonolta ajatukselta.

Nyt tämän opintouudistuksen myötä meidän laitoksella on puhuttu ihan opiskelijoidenkin kesken, että muuttuuko tämä nyt sitten liikaa, tommoseen amk-suuntaan, ammatilliseen opiskeluun. Jääkö siitä pois semmonen tietynlainen akateeminen vapaus? M355



Kuvio 17. Opiskelijoiden mielestä opintojen vapaus kuuluu yliopistoon ($N_5=677$; 2006, 2008)

Opintoaikojen rajauksiin suhtaudutaan hieman vähemmän kielteisesti. Osan mielestä opiskeluaikojen rajaamisessa on oma järkensä: on hyvä, että on olemassa selkeät raamit ja rajoitukset. Vapauden rajoittamista vastustavista akateeminen vapaus sisältää lupauksen 'ikuisesta opiskeluoikeudesta'.

Ehkä niille nyt jonkun aikarajan voi laittaa, mutta ei siitä kannata kynsin hampain pitää kiinni kuitenkaan. Ehkä jotain suosituksia on hyvä siitä tehdä, kyl se akateeminen vapaus kuuluu osaks yliopisto-opintoja kuitenkin. Ja se opiskelijaelämä myös. Jos täällä ois vaan kahdeksasta neljään opiskelemissa joka päivä, niin kyllä siitä jäis aika paljon pois mun mielestä. M171

Miksi akateeminen vapaus on tärkeää, miksi sitä on tärkeä puolustaa? Millaista toimintaa se mahdollistaa? Kuten edellä esitettiin, se mahdollistaa ensinnäkin oman elämän sujuvan järjestämisen, mahdollisuuden yhdistää oma elämä opinnot, perhe, työt ja laadukas vapaa-aika. Toiseksi opintojen ”vapautta” pidetään olennaisena osana yliopisto-opiskelua ja sitä perustellaan ensinnäkin vetoamalla ’perinteisiin’ ja historiaan. Kolmanneksi se on olennainen osa sivistystä sekä tieteen edistymistä.

Mutta täällä ylempässä, taas se tieto, ehkä se ajatusmaailma, mikä on satoja vuosia, tuhansia vuosia vanhaa, että ollaan luovia, osataan ajatella, se hukkuu sitten ihan täysin, jos se lyödään niihin raameihin. M9

Akateeminen vapaus ei kuitenkaan edistä vain tutkimusta ja kanna perinteitä. Bourdieun ja Passeronin tunnistamien tekijöiden lisäksi opiskelijat esittävät, että akateeminen vapaus tukee työelämää. Vapaus edetä omaan tahtiin sekä suorittaa tarpeellinen määrä haluttuja opintoja tekee tutkinnon suorittaneesta aidosti akateemisen myös työelämän näkökulmasta. Laajat tutkinnot sekä akateemisen vapauden tuottaman itsenäisyyden kanssa tuottavat opiskelijoiden mielestä työelämään tehokkaita, tuottavia ja asiantuntevia asiantuntijoita. Akateemisen vapauden tuoma mahdollisuus opiskeluaikaiseen työssäkäyntiin tuottaa hyötyä työelämälle laajemmän työelämää tuntevina osaajina. Laajasti opiskelleet sekä akateemisen vapauden kasvattamat työntekijät tuovat lisäarvoa työnantajalle laajan akateemisen ymmärryksen omaavina työntekijöinä sekä avarakatseisina ja kypsinä ihmisinä.

Se että rakentaa itelle sen oppimiskokonaisuuden, jolla hakee niitä töitä tai sen tyyppisiä töitä, mitä haluais tehdä. Loppupeleissä, jos tätä kautta määrittää akateemisen vapauden, niin se hyödyttää työelämää paljon enemmän kuin pelkästään se, että abso luuttiset valmistumisajat lyhenis tai pysyis seitsemässä vuodessa taikka muuta, jos ne ihmiset ei osaa tehdä yhtään mitään kun ne valmistuu. Muuta kuin nätin määrän taloushallinnon teorioita. Eikä oo mitään käsitystä esimerkiksi normaali reaalibisneksestä tai reaaliliike-elämästä, jos ajattelee taloushallintoa. Ehkä ois parempi, että ne ois valmiimpia ihmisiä ammattimielessä, miksei myös henkisestikin valmistuessaan. M201

Yhteenveto: Akateeminen vapaus kuuluu yliopistoon.

Akateeminen vapaus toteutuu pääsääntöisesti opiskelun arjessa lukuun ottamatta kurssimuotoisimpia aloja. Näin se toimii ajan ja paikan järjestämänä sosiaalisena käytäntönä. Vaikka vapaus saattaakin alun perin tulla hämmäntävänä yllätyksenä, opintojen kuluessa opiskelijat tulevat tästä *oikeudesta* hyvin tietoisiksi. Ajan ja paikan järjestykset sekä yliopiston opetusjärjestelyt antavat rajat akateemiselle vapaudelle ja sen mahdollistamille toiminnan logiikoille ja identiteeteille. Suomessa opintoaikoja ei ole rajattu tiukasti eikä opinnoista peritä lukukausimaksuja. Kansainvälisesti vertaillen joustava noin seitsemän¹⁰⁹ vuoden tutkinto-oikeus on pitkä; useissa maissa käytössä on myös lukukausimaksut. Suomalainen opintotuki, vaikeivätkä kaikki sitä käytäkään, on varsin hyvällä tasolla. Maisteriopinnot kestävätkin Suomessa kauemmin kuin monissa länsimaissa (*Education at... 2004*; Kivinen & Nurmi 2008). Alakohtaiset suoritusajat vaihtelevat runsaasti ja lyhimät tutkinnot suoritetaan pääsääntöisesti kurssimuotoisimmilla, vähiten vapautta sisältävillä aloilla. Usein opiskelijat tulevat verranneeksi akateemista vapautta yliopiston ulkopuoliseen, selvästi raamitetumpaan elämään.

Opiskeluja koskeva akateeminen vapaus merkitsee sosiaalisten käytäntöjen ja toiminnan logiikoiden kannalta kolmea asiaa. Ensinnä se on koulutusinstituution ikiaikainen erityispiirre, jolla tehdään eroa – luodaan sosiaalista järjestystä suhteessa – muihin koulutusinstituutioihin, kuten ammattikorkeakouluihin. Tällaista vapautta ei tämän logiikan mukaan saa rajoittaa esimerkiksi opintoaikojen tai määrien suhteen, sillä sen mukaan vain akateemisessa vapaudessa kasvaa akateemisia, laajakatseisia ihmisiä, jotka hyödyttävät yhteiskuntaa. Usein kasvu aidoksi akateemiseksi edellyttää opiskelijoiden mielestä vapautta opiskelukäytäntöjen ja opiskeltavien aineiden osalta: akateemisen opiskelijan kuuluu saada valita opiskeltavat asiat, tavat ja tahti. (ks. myös Ylijoki 1998, 40–41, Ahola ja Olin 2000, 124–129) Toiseksi akateeminen vapaus on elämistä eriaikaisella saarekkeella: se on aikataulujen vapautta, oikeutta olla opiskelematta sekä vapautta yhdistää monia itselle tärkeitä asioita, kuten ’opiskelijaelämä’, perhe-elämä, työt, matkustelu ja ystävien tapaaminen. Kolmanneksi akateeminen vapaus kulkee käsikynnäkä akateemisen vastuun kanssa, kaikille akateemisen sopimuksen mukainen vapaamuotoinen opiskelu ei sovi. Valvonnan ja tiukkojen määräysten

109 Vuoden 2005 lakimuutos (556/2005) edellyttää lisäajan myöntämistä, jos opiskelija esittää toteuttamiskelpoisen opintosuunnitelman. Aikatauluttomuus ja venyvät takarajat tekevät yliopistosta muuhun yhteiskuntaan nähden erilaisen, vrt. oppivelvollisuusaika, työsuhteiden määräaikaisuus, työtehtäville annetut rajat, vanhempainvapaat, vuorotteluvapaa.

puuttuminen antaa mahdollisuuden ja pakottaakin kasvamaan vastuulliseksi toimijaksi, mutta myös ahdistaa ja saa lipsumaan opinnoista. (myös Ylijoki 1998, 40–41, Ahola ja Olin 2000, 124–129) Näyttää siltä, että Bourdieun ja Passeronin (1979, 55) kuvaus opiskeluaajasta pitää paikkansa: opiskeluaikana olennaista ei ole se mitä tulee tuottaneeksi, vaan se, millaiseksi itsensä tekee, mitä yliopisto-opiskelun kautta pystyy tulevaisuudessa tuottamaan. Akateemisella vapaudella on opiskelijoiden mielestä tässä tuotantoprosessissa merkittävä rooli. Bourdieun ja Passeronin tunnistamien tekijöiden lisäksi 2000-luvun opiskelijat esittävät, että akateeminen vapaus tukee työelämää ja tehokkuutta.

Akateeminen vapaus osoittautuu edelleen hyvin keskeiseksi osaksi yliopisto-opiskelua; oli kyse sen puuttumisesta tai sen kanssa elämisestä (Ahola & Olin 2000; Aittola 1992; Bourdieu & Passeron 1979; Ylijoki 1998). Akateemisen vapauden kautta voidaan elää Eriksonin (1980, 110–118) kuvaamaa nuoruutta pidentävää moratorio – ”maksuajan pidennys, maksun lykkäys” – vaihetta. Akateemisen vapauden keskeytyttä korostaa se, että opiskeluaajan parhaat ja ikävimmät puolet kietoutuvat opiskeluaikaan moratoriona sekä akateemiseen vapauteen: ikävintä on taloudellinen tilanne, parasta on elämän vapaus. Suomessa moratoriovaihetta voi elää velkaantumatta, sillä opintojen vapaus antaa mahdollisuuden työssäkäyntiin eikä opintolainaa näin tarvitse ottaa. Bourdieun ja Passeronin (1979) mukaan vapaus on niin kiinteä osa yliopisto-opiskelua, että opiskelijat myös vastustavat kaikkea, mikä rajoittaa yksilön vapautta. SYL ja paikalliset ylioppilaskunnat ovat vastustaneet lakiehdotuksia koskevissa lausunnoissaan niin opintojen maksullisuutta, opintoaikojen rajaamista kuin opiskeluoikeuden kaventamista. Kyselyihin vastanneet opiskelijat vastustivat myös opiskelun vapauden rajoituksia, eivät tosin yhtä voimakkaasti kuin opiskelija-aktiivit. Haastateltavilta löytyi selvästi enemmän ymmärtämystä erilaisille rajoituksille ja pakoille esimerkiksi taloudellisesta ja inhimillisestä näkökulmasta katsottuna. Tämän logiikan mukaan tietyt raamit ja rajat olisivat hyvästä: koulutusinstituutio voisi kontrolloida saamattomia opiskelijoita. Omalle kohdalle ei kuitenkaan pakkosääteilyä toisissaan haluta. Akateeminen sopimus näyttäisi lyövän kättä yksilön vapauksien kanssa: vapauksien rajoittamista tulee vastustaa, sillä ne rajaisivat elämää myös eriaikaisella saarekkeella ja se ei ole yksilön etujen mukaista.

Akateeminen vapaus eriaikaisella saarekkeella merkitsee sitä, että yliopisto-opiskelijan on mahdollista perustella erilaisia toiminnan logiikoita – monenlaista tekemistä ja tekemättömyyttä – ja silti säilyttää arvostettu yliopisto-opiskelijan status. Akateemista vapautta on puolustettava, sillä sen avulla voi oikeuttaa monenlaisia oman elämäntyylin ja identiteetin kannalta merkittäviä asioita. Akateeminen vapaus näyttää niin houkuttelevalta, että on varsin ymmärrettävää, ettei yliopistosta aina ole kiirettä työelämän oravanpyörään. Opiskeluaajan ikävin puoli rahattomuus onkin kannustin valmistumiselle. Jos taas valmistuminen ei tuo rahallista palkintoa, vaan esimerkiksi työttömyyden, ei ole ihme jos, toimintaa ohjaa logiikka, jossa yliopisto-opiskelijan status vie pidemmän korren. Näihin tekijöihin palaan tutkimuksen lopussa. Seuraavat luvut johdattavat pidemmälle siihen, miten akateemisen vapauden kanssa tullaan toimeen.

Akateemiset opinnot ja akateeminen tutkinto

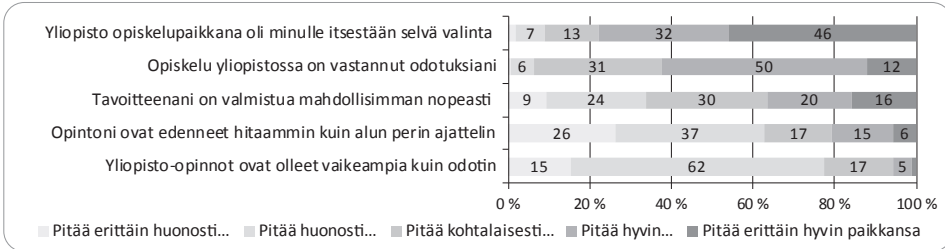
Akateeminen vapaus näyttäisi toimivan Tampereen yliopistossa keskeisenä sosiaalisena käytäntönä lukuun ottamatta kurssimuotoisempia aloja. Tässä alaluvussa tarkastelen akateemisia opintoja ja opetusjärjestelyjä käsittelen kolmen monitasoisen kokonaisuuden kautta. Yhtäältä kyse on vallitsevista sosiaalisista käytännöistä, kuten opetusjärjestelyistä ja opiskelumahdollisuuksista, toisaalta yliopisto-opiskelijan statuksen 'järjestämästä' elämänpiiristä sekä tutkinnon 'järjestämästä' tulevaisuudesta. Opintoja koskevia odotuksia ja tavoitteita kuvaan aineistosta esiin piirtämiäni toiminnan logiikoiden kautta. Opetuksen sosiaaliset käytännöt eli akateemiset opetusjärjestelyt puolestaan kertovat niissä mahdollisista 'oppimisen' logiikoista. Opintojen parhaat ja turhimmat puolet puolestaan luonnehtivat logiikoita, joilla akateemisia opintoja ja opetusjärjestelyjä arvioidaan.

Ylijoen (1998, 40–55) mukaan akateeminen vapaus näkyy vahvasti niin opetuksessa kuin opiskelussakin. Hän esittää, että suomalaisessa akateemisessa kulttuurissa vallitsee neljä opiskelun kannalta merkittävää tekijää: ”akateeminen vapaus”, ”tutkimus yli kaiken”, ”paha pedagogiikka” sekä ”akateemisen kulttuurin jännitteet”. ”Akateeminen vapaus” merkitsee Ylijoen mukaan opiskelijoille erityisesti aikataulujen ja opiskeltavien aineiden vapautta. Edellisen alaluvun perusteella se merkitsee myös Bourdieun ja Passeronin (1979, 74) kuvaamaa akateemista sopimusta, jonka mukaan opiskelijat ovat itsenäisiä ja kykeneviä toimimaan vapauden edellyttämällä tavalla (ks. myös Kumpula 1994). ”Paha pedagogiikka” merkitsee Ylijoen (1998, 45–51) mukaan sitä, ettei pedagogisia taitoja juuri arvosteta, vaan ne mielletään usein kasvatustieteelliseksi mestaroinniksi. Korkeimmassa akateemisessa opetuksessa tärkeänä pidetään ennen kaikkea tutkimuksellisuutta, sivistyksellisyyttä ja tieteellisyyttä. ”Tutkimus yli kaiken” kertoo siitä, että akateemisessa maailmassa tutkimus on huomattavasti arvostetumpaa kuin opetus. Tutkimuksen ja opetuksen erilainen arvostus voi synnyttää ”akateemista jännitettä” opettajien ja opiskelijoiden välille, jos opettajat panostavat tutkimukseen ja suhtautuvat opettamiseen välinpitämättömästi. Seuraavassa tarkastelen sitä, miten nämä akateemisen kulttuurin piirteet näkyvät 2000-luvun akateemisissa opinnoissa.

Yliopisto-opiskelua koskevat odotukset ja tavoitteet

Yliopisto-opiskelua koskevia odotuksia ja ennakkokäsityksiä on selvitetty opiskelijakyselyissä strukturoiduilla ($N_{235}=3961$, Kuvio 18) ja avokysymyksillä ($N_5=682$, Kuvio 19). Valtaosalle opiskelijoista yliopisto-opinnot ovat olleet itsestään selvä vaihtoehto ja opinnot ovat myös vastanneet odotuksia vähintään kohtuudella. Odotusten toteutumisen suhteen eroa ei synny opintovuosien kuluessa (Pearsonin χ^2 , $df=8$, $p<0,001$, $N_{235}=3961$). Opinnot ovat osoittautuneet myös odotettua helpommiksi ja edenneet suunniteltuun tahtiin suurimmalla osalla. Opintojen haastavuuden suhteen vuosikurssien välillä on pienehköjä, mutta tilastollisesti merkitseviä ($df=8$, $p<0,001$, $N_{355}=3961$) eroja. Opintojen alussa opinnot on koettu odotettua vaikeammiksi kuin myöhemmin opinnoissa. Tiedekunnittain tarkasteltuna infor-

maatieteiden opiskelijoiden opinnot ovat osoittautuneet vaikeammiksi kuin muilla ($df=20$, $p<0,001$), matemaattisten aineiden opiskelu yliopistossa onkin selvästi haastavampaa kuin lukiossa. Nopea valmistuminen ei kaikille ole tärkeää, mutta näyttäisi siltä, ettei suurin osa opintoja ehdoin tahdoin vitkuttelekaan.



Kuvio 18. Odotuksia ja näkemyksiä yliopisto-opiskelusta ($N_{235}=3961$; 2006–2008)

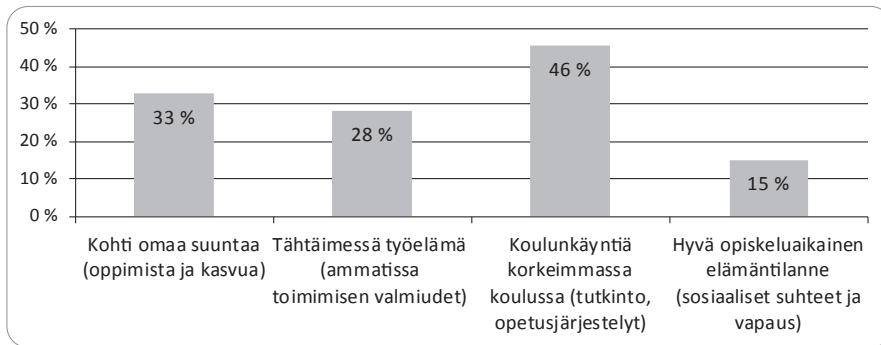
Vastaukset kysymykseen ”Mitä odotit yliopisto-opiskelulta?” puolestaan kertovat erilaisista toiminnan ja tekemisen logiikoista ja avaavat sitä, mitä itsestäänselvyydet ja odotukset pitävät sisällään (Kuvio 19). Opiskelijoiden vastaukset kertovat monenlaisista odotuksista ja tavoitteista, jotka moninaisuudestaan huolimatta näyttävät toteutuvan. Opiskelijoiden esittämät ”odotukset” kuvaavat monenlaisia yliopisto-opiskeluun kohdistuvia toiveita, odotuksia sekä ennakkokäsityksiä¹¹⁰. Lähinnä vastaukset käsittelevät opintoja, mutta jossain määrin vastaukset koskevat opiskelun sosiaalisia ja henkilökohtaisia ulottuvuuksia. Tavanmukainen kymmenen prosenttia jättää vastamatta avokysymykseen. Lisäksi reilut viisi prosenttia ilmoittaa, ettei odottanut opinnoilta erityisesti mitään. Vastauksista käy myös ilmi, että odotukset ja toiveet ovat muuttuneet opintojen kuluessa.

Opiskelijat nimesivät vastauksissaan useita yliopisto-opintoja koskevia odotuksia. Lähes poikkeuksetta vastaukset voitiin luokitella neljän aineistosta nousevan toiminnan logiikan mukaan. Keskimäärin opiskelijat kuvasivat yhtä tai kahta logiikkaa; aineistossa on yhteensä 1,6 toiminnan logiikkaa vastaajaa kohti. Vain muutama opiskelija oli nimenyt enemmän kuin kaksi logiikkaa, joten heidän osaltaan jouduin valitsemaan opiskelijan sijaan ”tärkeimmät” logiikat. Vastaavaa logiikkaa noudatetaan strukturoiduissa kysymyksissä, joissa pyydetään valitsemaan annetuista vaihtoehdoista vain tärkeimmät. Jos vaihtoehtoja on nimetty useampia, vastausten koodausvaiheessa tyypillisesti jätetään pois ”ylimääräiset” valinnat, sillä niitä ei pystytä huomioimaan jatkoanalyysissä.

Opiskelijoiden vastaukset noudattavat pääsääntöisesti neljää eri toiminnan logiikkaa ja niiden kombinaatioita. Ensimmäinen toiminnan logiikka kuvaa koulunkäyntiä sekä hyvän koulutuksen hankkimista. Vastauksissa kuvataan halua hankkia hyväntasoinen koulutus tai erilaisia yliopisto-opinnoille tyypillisiä opiskelumuotoja ja valinnan

110 Toiveita on välillä vaikea erottaa ennakkokäsityksistä: Esimerkiksi ”teoreettisia opintoja” voi tarkoittaa sitä, että opiskelija on erityisesti toivonut teoreettisia opintoja tai, että hänen ennakkokäsityksensä mukaan yliopisto-opinnot ovat luonteeltaan teoreettisia. Näin en myöskään käsittele niitä erikseen, vaan yhdessä lyhyesti odotuksina.

mahdollisuuksia. Toisen logiikan mukaan yliopistokoulutuksesta on lähdetty hakemaan ammatillisia valmiuksia ja pätevyyskäytäntöä työelämässä toimimiseen. Kolmanneksi opiskelijat haluavat kehittää itseään ja uskovat yliopisto-opintojen antavan tähän mahdollisuuden. Yhtäältä halutaan lisätä tiedollista pääomaa, toisaalta halutaan kehittää itseä ja omia taipumuksia. Neljännessä toiminnan logiikassa opiskeluaikaa koskevat odotukset kohdistuvat akateemisen maailman oheistuotteisiin: ystäviin, sosiaaliseen elämään sekä ajankäytön vapauteen, toisin sanoen elämään eriaikaisella saarekkeella.



Kuvio 19. Yliopisto-opiskelun toiminnan logiikat eivät sulje toisiaan pois ($N_5=682$; 2006, 2008)

Eri logiikat eivät ole toisiaan poissulkevia tai toisille vastakkaisia. Noin puolessa vastauksista onkin aineksia kahdesta logiikoista. Näin opinnoista voidaan hakea hyvää koulutusta tiettyyn ammattiin (esimerkiksi lääketieteessä) tai mahdollisuutta suorittaa tutkinto ja viettää hauskaa opiskelijaelämää (esimerkiksi ekonomiopiskelijat). Aineiston jatkokäsittelystä on jätetty pois ”muista syistä” antaneet ($N=28$), ”ei odotuksia” tai ”en muista” -vastanneet ($N=28$). Opiskelupaikan hankkimisen tavoite ei kohdistu opintoihin sinänsä, vaan esimerkiksi mahdollisuuteen päästä pois kotipaikkakunnalta tai hankkia yliopisto-opiskelijan status. Kun opinnoilta ei odoteta mitään, on yliopistoon tuleminen ennen muuta itsestäänselvyys.

En muista odottaneeni erityisesti mitään, yliopistoon meneminen oli minulle itsestäänselvyys.

En oikeastaan mitään. En tiennyt opiskelijaelämästä mitään, enkä opiskelustakaan. Lähdin katsomaan, millaista tämä on.

Ensimmäinen toiminnan logiikka kuvaa koulun käyntiä korkeimmassa koulussa. Opiskelijat ikään kuin saapuvat katettuun pöytään hankkimaan itselle mieluisan akateemisen koulutuksen. Vastauksissa kuvataan pitkälti erilaisia koulutusta koskevia ennakkokäsityksiä tai opetusmuotoja. Odotukset eivät kohdistu opetuksen sisältöön, kuten työelämää varten opiskelevien ja omasta kiinnostuksesta opiskelevien kohdalla, vaan käytännön järjestelyihin, kuten massaluentoihin, tentteihin tai pienryhmyöskentelyyn sekä niiden vastaavuuteen omien ennakkokäsitysten kanssa. Eri opiskelijoiden odotukset tai ennakkokäsitykset ovat osin vastakkaisia, toisaalta myös eri oppiainesten opetustavat eroavat toisistaan. Näin osa odottaa kirjatenttejä ja massaluentoja,

osa ryhmätöitä. Osa on pettynyt toiveissaan tai ennakkokäsityksissään; osa on iloisesti yllättynyt. Monesti korkeimman opetuksen on kuviteltu olevan teoreettista ja haastavaa tai ainakin aikaa vievää ja istumalihaksia ja pänttäämistä edellyttäviä. Opinnoilta odotetaan myös akateemista vapautta ja joustavuutta: pakollisia kursseja ei pitäisi olla, erilaisia opintoja tulisi olla tarjolla sekä sivuaineet tulisi saada valita vapaasti. Vaikka opinnoilta odotetaan vapautta, hyvään koulutukseen kuuluu mahdollisuus saada ohjausta tarpeen mukaan.

enemmän luentoja, ja vähemmän kirjatenttejä

Opiskelua, tenttejä, luentoja, kursseja.

Opiskeluun joutuu käyttämään paljon aikaa. Asiat olisivat hankalia ja teoreettisia.

Opiskelun vapautta, joustavuutta ja vapaata sivuaine oikeutta.

Joustavuutta, joka on pitänytkin paikkansa. Tasokasta opetus, joka on myös pitänyt paikkansa.

Parempaa opintojen ohjausta ja enemmän henkilökohtaisempaa ohjausta, opintojen kanssa on välillä ollut aika yksin ja apua ongelmiin on vaikeaa hakea, koska opiskelu on niin itsenäistä ja omatoimista.

Yliopistoon hakeutuminen on itsestään selvää, koska yliopistokoulutus on oletusarvoisesti hyvää ja opetus korkeatasoista mikä onkin luontevaa, koska siihen on itse vapaaehtoisesti hakeuduttu. Usein vertailukohtana toimivat lukio-opiskelu tai ammattikorkeakouluopinnot. Aiemman koulutuksen hankkineet puolestaan ovat lähteneet hakemaan jotain parempaa: kaikkein korkeinta koulutusta. Itsestään selvyys pitää sisällään sen, ettei opinnoilta odoteta mitään tiettyä vaan tullaan hakemaan sitä mitä annetaan, toisin sanoen tullaan käymään koulussa ja hankkimaan tutkinto.

Odotin paljon vaativampia kursseja sekä sitä, että yo-opiskelu tuntuisi järkevältä ja sel-laiselta, ettei yhteiskunnassa voi muualla saada yhtä tasokasta koulutusta.

Vapautta valita itse, mitä haluan opiskella tiukasti ulkoaohjatun lukio-opiskelun jälkeen.

Toisen toiminnan logiikan keskiössä on työelämä ja ammatissa toimimisen valmiudet. Osa tavoittelee erityisesti ammattipätevyyttä, toisille keskeisempiä ovat tiedolliset ja taidolliset valmiudet, joita työelämässä pärjätäkseen tarvitsee. Opintojen alussa toive ”ammatin saamisesta” tai ”työllistymistä” voi olla epämääräinen: se mihin työhön tai mille alalle halutaan, ei aina ole selvää. Akateemisen koulutuksen uskotaan kuitenkin tuovan tähän selvennystä. Opinnoilta voidaan odottaa työelämäläheisyyttä tai erityisiä työelämävalmiuksia, mutta yhtä lailla työelämässä tärkeitä akateemisia taitoja ja yleissivistystä. Opinnoista voidaan myös hakea pätevyyttä toimia tietyissä ammatissa, kuten lääkärinä tai opettajana, mutta tutkinto voidaan nähdä myös ikään kuin pääsylippuna akateemisiin ammatteihin. Hyvin harva ilmoittaa tulleensa hakemaan yliopistosta pelkästään tutkintoa, tutkintotavoite yhdistyy yleensä ammatilliseen tavoitteeseen, kykyyn toimia työelämässä.

Valmiuksia työelämään. Tietoa, jota voi soveltaa työelämässä

Tietoja ja taitoja tulevaa ammattia silmälläpitäen.

Odotukset olivat epäselvät. Tietoa jonka avulla työllistyn haluamalleni alalle.

Yleissivistävää, itsenäistä opiskelua joka antaa valmiudet toimia työelämässä.

Olen jo yhden tutkinnon tehnyt, joten tiesin, mitä on edessä. Odotin työllistävää koulutusta.

Arvostettua tutkintoa, josta on hyötyä työelämässä.

Saavani tutkinnon ja sen opettavan minulle tietoja/taitoja joilla pärjätä työelämässä

Tietoa ja kokemusta, jonka pohjalta kykenen tekemään jatkossa lääkärin työtä.

Opinnoista haetaan ensisijaisesti tietoja ja taitoja toimia työelämässä tai tiettyssä ammatissa, tutkinnon suorittamisen logiikka tulee opintojen ulkopuolelta työelämästä. Kuten koulun käynnin logiikassa, myös työelämävalmiuksien hankkimiseen tähtäävässä logiikassa koulutukseen hakeudutaan enemmän tai vähemmän itsestään selvästi. Työelämätaavoite on kuitenkin julkilausuttu, koulutuksen uskotaan takaavan paikan työelämässä.

Minulla ei ollut mitään erityisiä odotuksia. Lähinnä ajattelin, että yliopistotutkinto avaa tien hyvään ammattiin.

Kolmannen toiminnan logiikan keskiössä on opiskelija itse. Yliopisto-opinnot toimivat keinona kehittää itseä sekä mahdollisuutena tutustua omiin mielenkiinnon kohteisiin. Yliopistoon on lähdetty sivistymään ja kehittymään. Opinnoissa merkittävää voi olla niiden tiedollinen anti itselle – mahdollisuus oppia itseä kiinnostavista aiheista – tai henkilökohtainen anti – itsenäistyminen tai paineensietokyvyn ja itsekurin kehittyminen. Opiskeluaika tarjoaa myös mahdollisuuden ”etsiä itseä” ja tai kasvaa ihmisenä. Tutkinnon suorittaminen ei välttämättä ole pääasia. Opinnoilta haetaan tutustumista omiin mielenkiinnon kohteisiin sekä perinteisiä akateemisia taitoja sekä laajaa yleissivistystä. Akateemisten opintojen uskotaan kehittävän ajattelunvalmiuksia kuten kriittisyyttä sekä analyttisyyttä.

Mielenkiintoista, haasteellista opiskelua, jossa voin kehittyä sekä ihmisenä että kehittää omia kykyjäni.

Yleissivistystä, taitoa oppia ajattelemaan asioita syvemmin ja laaja-alaisemmin kuin aiemmin

Hain yliopistoon saadakseni opinto-oikeuden takaisin edellisen valmistumisen jälkeen. Tavoitteenani ei ole toisen tutkinnon suorittaminen, vaan mahdollisuus opiskella itseäni kiinnostavia asioita, mikäli muilta töiltäni ehdin.

Halusin opiskella ja sivistyä, enkä niinkään tietoisesti puurtaa itselleni ammatin ja äkkiä töihin.

Uusia tiedollisia valmiuksia ja maailmojen avautumista. Odotin sivistysyliopisto-opiskelua.

Odotin pääseväni oppimaan juuri sitä, mikä minua kiinnostaa.

Kun koulussa käymisen logiikka keskittyy opetusmuotoihin ja tutkintoon, tässä logiikassa tärkeää on yliopiston tarjoama itsenäisyys, väljyys ja vapaus. Yliopiston uskotaan toimintaympäristönä tarjoavan mahdollisuuden itsenäistymiseen ja vastuunottoon sekä perehtymiseen itseä kiinnostaviin asioihin. Opiskelu on itsessään merkittävää ja opintojen uskotaan antavan tekijälleen tiedollista, henkistä tai sosiaalista pääomaa. Sen sijaan, että toiminnan logiikka saisi pontimensa tulevasta työelämästä, halutaan pikemmin perehtyä siihen mikä itseä kiinnostaa tai testata ja avartaa omia rajoja.

Opintojen odotetaan olevan itsenäisyyttä vaativia ja niiden etenemisen katsotaan olevan omalla vastuulla sekä hyvässä että huonossa, sillä se antaa mahdollisuuden kehittyä vastuulliseksi omia aivojaan käyttäväksi ihmiseksi.

Itsenäistä opiskelua, jolloin ns. kohtalo on omissa käsissään. Opinnot, kurseille ilmoittautuminen ja valmistuminen on itsestään ja viitsimisestään kiinni: kukaan ei hoida asioita puolestasi (vrt. esim. lukio, jossa selkeä puolivalmis opintosuunnitelma mitä seurataan).

Neljännän opintoihin hakeutumisen logiikan keskiössä on hyvä opiskeluaikainen elämäntilanne. Yliopisto ympäristönä ja ympäristö yliopistokaupunkina tarjoaa uudenlaisia mahdollisuuksia vapaa-ajan viettoon sekä sosiaalisten suhteiden luomiseen. Perheellisille ja työssäkäyville akateeminen opiskelu tarjoaa mahdollisuuden yhdistää elämän eri puolet mielekkäästi. Akateeminen vapaus ja muuttaminen uuteen kaupunkiin antavat mahdollisuuden rakentaa omasta elämäntilanteesta itselle mieleinen. Hyvin harva kuitenkaan nimeää akateemisen opiskelun oheismahdollisuudet ja vapaudet opiskelun ainoiksi pontimiksi tai odotuksiksi.

Uusia ihmisiä, uuden oppimisen ihanuutta, seurustelukumppania, joustavaa elämää, mielenkiintoisia keskusteluita ja kriittistä ajattelua.

Bileitä, opiskelijaelämää, köyhyyttä, mielenkiintoisia opiskeltavia asioita, paljon työtä

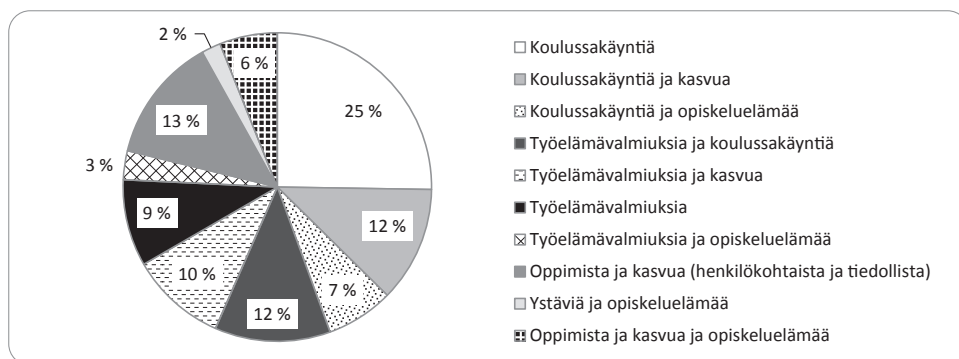
Alun perin odotin ennen kaikkea vilkasta opiskelijaelämää.

Odotin pääseväni tutustumaan aivan uuteen maailmaan, mutta mitään erityisen konkreettisia odotuksia ei ollut, koska yliopisto oli vielä aikamoinen mysteeri. Sosiaaliselta elämäältä odotin enemmän. Yliopisto merkitsi uuden elämän alkua.

Vastauksissa korostuvat toisaalta sosiaaliset suhteet, toisaalta henkilökohtaiset vapaudet ja mahdollisuudet. Yliopisto-opiskelulta on odotettu akateemista vapautta ja opiskelijaelämää: vapaita aikatauluja, opiskelijoille suunnattuja tapahtumia tai uusia kavereita sekä mielenkiintoisia keskusteluita. Eriaikaisen saarekkeen lisäksi vapaus merkitsee myös henkilökohtaista vapautta ja mahdollisuutta toteuttaa elämän muita tärkeitä osa-alueita, kuten sovittaa opinnot, työssäkäynti ja perhe-elämä itselle mielekkäällä tavalla. Yliopisto-opinnot eivät sen sijaan ole ainakaan yksin toiminnan keskiössä, vaikka yliopisto-opiskelijan status tarjoaakin puitteet elämäntyyliä. Perhe, ystävät ja antoisa sosiaalinen elämä ovat olennaisia toiminnan logiikassa, joka perustuu haluun tehdä omasta elämästä mielekästä.

Opiskelussa yhdistyvät monenlaiset toiminnan logiikat, eivätkä eri logiikat pääsääntöisesti sulje toisiaan pois. Tulokseni eivät kerro opintoja koskevien logiikoiden yleisyydestä, mutta ne antavat kuitenkin selkeän kuvan keskeisistä toiminnan logiikoista. Analyysin tekemistä hankaloittaa se, ettei avovastauksissa eritellä kaikkia opintoja koskevia odotuksia. Likert-väitteiden perusteella sen sijaan voitaisiin tarkastella missä määrin eri vastaajilla on erilaisia ”odotuksia” opinnoista. Noin puolet vastanneista kuvaa kuitenkin kahta eri toiminnan logiikkaa, muutamit vielä useampia. ”Koulussa käyntiin” liittyy niin työelämävalmiuksien hankintaa, opiskelijaelämää kuin oman kasvun hakemista, kuten muihinkin toiminnan logiikoihin. Kuvioon 20

on koottu vastaukset, jotka edustavat yhtä tai kahta logiikkaa. Erilaisia kombinaatioita on luonnollisesti enemmän. Logiikoiden moninaisuus kertoo myös siitä, etteivät yliopisto-opinnot aina ole toiminnan keskiössä (vrt. Aittola 1992). Logiikoiden monimuotoisuus antaa kuvaa siitä, miten erilaisin odotuksin opiskelijat saapuvat yliopistoon ja miten erilaisia heidän päämääränsä ovat.



Kuvio 20. Yliopisto-opiskelun toiminnan logiikat ovat moninaisia ($N_5=682$; 2006, 2008)

Toiminnan logiikat ovat eräänlaisia ideaalityyppejä, toiminnassa näitä erilaisia logiikoita yhdistellään ja käytetään eri tavoin eri vaiheissa opintoja. Keskeistä kuitenkin on, että toiminnan logiikat yhdistyvät opiskelijan toimintaan ja motiiveihin laajemmin. Yhdessä yhdistelmälogiikassa opiskelua motivoi mahdollisuus saada hyvän koulutuksen kautta valmiudet tai pätevyys toimia ammatissa. Tulevia työtehtäviä ajatellen halutaan oppia käytännön taitojen ohella akateemisia valmiuksia sekä yleissivistystä. Toisessa yhdistelmälogiikassa opiskelua motivoi halu toimia hyvin ja vastuullisesti tulevaisuuden työtehtävissä. Näin oppiminen ja henkilökohtainen kasvu – jota usein nimitetään ”aikuistumiseksi” – pidetään opiskeluaikana erityisen tärkeänä (vrt. Aittola 1992), mutta ei vain oman kehittymisen kannalta vaan myös työelämää tai yhteiskuntaa silmällä pitäen.

Korkeinta mahdollista opetusta, laajaa yleissivistystä ja käytännön taitoja työelämään.

Laadukasta opetusta, hyvän tietotaidon ja professionaalisuuden omaksumista.

Harjottamista tietelliseen, kriittiseen ajatteluun, valmiuksia työelämään, laaja-alaista tietopohjaa.

Vaativaa itsenäistä opiskelua, joka antaa paljon ja on arvokasta työelämässä.

Käytännön edellytyksiä työelämään, (...) sekä kasvamista ihmisenä, aikuistumista.

Että oppisin ajattelemaan valitsemastani pääaineesta laajemmin ja niin, että voisin jollain tasolla vaikuttaa yhteiskunnallisesti.

Kolmannessa yhdistelmälogiikassa opiskelua motivoi opiskeluaikainen elämäntilanne sekä akateeminen status. Opiskeluaika toimii mukavana ja meritoivana elämänvaiheena ennen siirtymistä työelämään. Neljännessä yhdistelmälogiikassa motivaatiota saadaan itseä kiinnostavista oppisisällöistä, mutta tärkeää on myös mahdollisuus omi-

en näkökulmien laajentamiseen osallistumalla aktiivisesti keskusteluihin ja sosiaaliseen elämään, kuten järjestötoimintaan.

Odotin opiskelulta yleisen liiketaloustieteellisen ajatusmallin kehittymistä työelämää silmällä pitäen. Lisäksi odotin opiskelijaelämää ja sen tyypillisiä kuvia.

Valmistumista työelämään ja opiskelun sosiaalisia puolia; opiskelijaliikuntaa, kavereita yms.

Kirjallisuuden lukemista, pönttäämistä ja bileitä.

Odotin, että voin keskittyä opiskelemaan itseäni kiinnostavia aineita. Odotin tutustuvani uusiin ihmisiin.

Kirjoitustöitä enemmän ja tiedon etsintää ja sen käytön hallintaa. Keskustelua samanhenkisten kanssa niin luennoilla kuin sen ulkopuolella.

Eri alojen opiskelijat hakeutuvat opintoihin osin samoista, osin eri syistä (Liite 24). Tiedekunnittain tarkasteltuina erot ovat selviä (χ^2 , $df=15$, $p<0,023$, $N_5=612$), mikä vahvistaa kuvaa eri koulutusalojen erilaisista kulttuureista (esim. Ylijoki 1998). Kauppa- ja hallintotieteilijöiden suuntana on pääsääntöisesti korkeimman koulutuksen koulu- ja tutkintotodistuksen hankkiminen. Humanistisella alalla odotetaan koulun käyntiä korkeimmassa koulutuksessa sekä mahdollisuutta edetä kohti omia vahvuuksia. Informaatiotieteiden tiedekunnan opiskelijat ovat nimenneet vähemmän odotuksia kuin muut. Vastausten vähyyttä selittää se, että heistä osa valitaan suoraan ylioppilastutkinnon perusteella, jolloin hakupapereiden jättämiselle ei tarvitse olla erityisiä perusteita. Opinnoilta on odotettu melko tasavahvasti hyvää koulutusta sekä työelämätaitoja ja -asiantuntijuutta. Kasvatustieteellisiltä opinnoilta odotetaan tasavahvasti mahdollisuuksia monenlaiseen toimintaan ja tekemiseen. Lääketieteessä koulutukselta odotetaan sekä koulun käyntiä että työelämätaitoja, mutta myös kasvua ihmisenä sekä sosiaalista elämää. Yhteiskuntatieteellisten opintojen odotetaan antavan erityisesti työelämätaitoja sekä mahdollisuutta henkiseen ja tiedolliseen kasvuun.

Tarkastelin toiminnan logiikoita myös suhteessa opintojen etenemiseen vertaamalla opintopistemääriä. Opintomenestykseen toiminnan logiikoilla (10) ei näyttäisi juuri olevan vaikutusta, tilastollista merkitsevyyttä ei lainkaan (yksisuuntainen ANOVA, Tukeyn $p=0,524$, keskihajonta 73,2)¹¹¹. Kysymyksiin vastanneet opiskelijat olivat suorittaneet keskimäärin 270 opintopistettä. Pelkästään työelämävalmiuksia hakemaan tulleet ovat suorittaneet keskimäärin samaisen 270 opintopistettä. Opiskelijat, jotka ovat odottaneet opinnoiltaan työelämävalmiuksien ohella jotain muutakin, ovat suorittaneet keskimääräistä hieman enemmän opintoviikkoja (ka. 284 op). Sen sijaan opiskeluelämää odottaneet ovat suorittaneet hieman vähemmän opintoja kuin muut, vähiten ne, jotka ovat hakeneet opinnoilta henkilökohtaista antia sekä opiskelijaelämää. Myös hyvää elämäntilannetta ja koulun käyntiä odottaneet ovat suorittaneet hieman vähemmän opintoja kuin muut. Tulos ei siis tue näkemystä, jonka mukaan työelämäorientoituneet etenevät usein opinnoissaan hieman muita nopeammin (Mäkinen et al. 2004). Tulosta ei kuitenkaan voi yleistää, sillä osa opiskelijoista

¹¹¹ Yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA) mittaa normaalisesti jakautuneiden ryhmien varianssin yhtä suuruutta, oletuksena on, että varianssi on eri ryhmissä yhtä suuri. Tukeyn testi vertaa kaikkien ryhmien varianssia toisiinsa. (Nummenmaa 182–184; Tabachnick 1983, 29–34)

valmistuu alle viidessä vuodessa. Vastausta ei myöskään saada siihen, suorittavatko työelämään tähtäävät suppeamman tutkinnon tai nopeammin tutkintonsa. Toiminnan logiikoiden näkökulmasta katsottuna halu päästä nopeasti työelämään voisi motivoida opiskelijoita etenemään nopeammin, mutta myös opintoja kohtaan tunnettu kiinnostus voisi innostaa opiskelemaan enemmän.

Koulun käynnin ja työelämään tähtäämisen logiikoissa yliopisto-opinnot näyttävät usein itsestäänselvyytenä. Yliopistoon tullaan, koska opinnot suoritettuaan on maisteri. Maisterille puolestaan avautuu maisterin maailma. Vastaukset kuvastavat pitkälle koulutusyhteiskunnan arvomaailmaa ja uskoa korkeakoulutukseen. Aholan termein opiskelijat näyttäisivät uskovan ”koulutusautomaatioon”, siihen että korkeakoulutus takaa hyvän työpaikan (Ahola 1995, 158). Joskus jopa niin itsestään selvästi, ettei koulutukselta ”odoteta mitään”. Koulutuspoliittisesta näkökulmasta nelijakoinen luokittelu on varsin mielenkiintoinen: tutkinnon suorittajia näyttäisi olevan eniten. Opiskelijat siis arvostavat yliopisto-opiskelua. Hakeutuminen yliopisto-opintoihin on näin sekä itsestään selvää että luonnollista. Työelämän ja kansantalouden näkökulmasta puolestaan tulos on ongelmallisempi: läheskään kaikkien odotukset eivät ole oppimisessa tai työelämävalmiuksien hankkimisessa. Näin yksinkertaisia päätelmiä ei kuitenkaan voi tehdä, ehkäpä opiskelijat odottavat yhtä itsestään selvästi omaksuvansa työelämässä tarvittavia taitoja kuin uskovat korkeakoulutukseenkin.

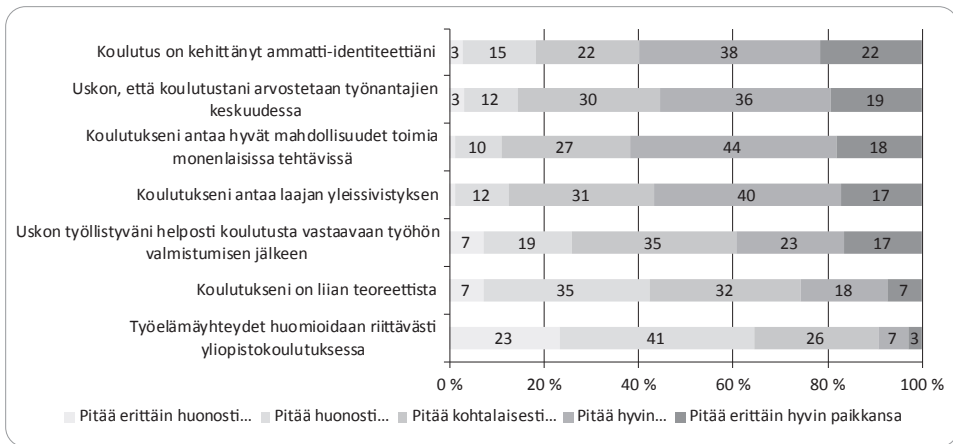
Keskeinen tavoite on luonnollisesti korkeakoulututkinto, joka luo tietynlaista järjestystä tiettyinä aikana ja tietyssä paikassa (Bolognan prosessin mukaisesti Euroopan unionin laajuudella): on yliopistotutkinnon suorittaneita ja suorittamattomia. Noin puolet opiskelijoista kuvaa vain yhtä toiminnan logiikkaa; eniten on kuvauksia koulun käynnistä korkeimmassa koulussa. Koulussakävijöiden odotukset vastaavat pitkälti Bergenhenegouwenin (1987) ”koulumaista asennetta”, jossa oppisisällöt ovat vähemmän keskeisiä kuin itse tutkinnon suorittaminen. Pelkästään työelämätaitoja tai valmiuksia hakevat edustavat lähinnä Bergenhenegouwenin ”ammattiorientoituneita” sekä Aittolan (1986, 1992) ammatillisia valmiuksia hakevia. ”Omaa suuntaansa kohti” menevät edustavat jossain määrin perinteistä kuvaa yliopisto-opiskelijoista (vrt. Aittola 1992), mutta pikemminkin Bergenhenegouwenin ”kokemuksellista asennetta”, jonka mukaisesti opiskelija opiskelee ensisijaisesti itseään varten. Tiedon lisäämisen sen itsensä vuoksi tai tieteellisyyden korostamisen sijaan keskiössä on opiskelija itse. Tämän logiikan tarkoituksena ei ole viedä valistuksen kertomuksen tiedettä ja teknologiaa eteenpäin vaan edistää omaa kehitystä ja eteenpäinmenoa myöhäismodernille ominaisesti. Hyvän opiskeluaikaisen elämäntilanteen logiikka ei kuvasta opiskeluorientaatioita, eikä sille näin ole vastinetta Bergenhenegouwenin luokituksessa. Bergenhenegouwenin ”teoreettista orientaatiota”, kiinnostusta tieteeseen ja tutkimukseen, ei juuri esiintynyt. Pelkät odotukset ja ennakkokäsitykset eivät luonnollisesti kuvaa opiskelijoiden opintojen tavoitteita ja motiiveja kokonaisuudessaan. Selviä yhtenevyyksiä Bergenhenegouwenin hollantilaisopiskelijoihin löytyy, vaikkeivät toiminnan logiikat jäännöksettä putoa hänen luokituksensa.

Johtopäätöksenä voi todeta, että huolimatta siitä, että ennakkokäsitykset ja odotukset vaihtelevat runsaasti, odotukset toteutuvat hyvin. Opiskelijat näyttäisivät on-

nistuvan hakeutumaan hyvin ”itsestään selvästi” itselle sopivaan koulutukseen jopa tutkimuksissa esitetyin hatarin mielikuvin (Ahola & Nurmi 1995; Ahrio & Holttinen 1998; Mäkinen 2004; Vuorinen & Valkonen 2003; Vuorinen & Valkonen 2005). Luvussa 6.3 opintoihin hakeutumisen itsestään selvyyksiin palataan uudelleen.

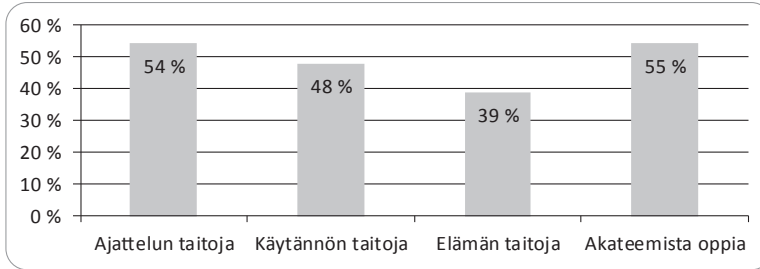
Yliopistossa oppimisen logiikoita

Mitä opiskelijat kokevat yliopistossa oppivansa? Opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen annista on selvitetty viidentenä opiskeluvuotena sekä väitelausein että avokysymyksin ($N_5=674$). Pääsääntöisesti omaan koulutukseen ollaan tyytyväisiä (Kuvio 21). Opiskelijat kokevat saaneensa hyviä mahdollisuuksia toimia työelämässä valmistumisen jälkeen, jopa vahvemmin kuin laajaa yleissivistystä. Koulutusta ei pääsääntöisesti pidetä liian teoreettisena, mutta työelämäyhteyksiä kaivataan ehdottomasti lisää. Opinnot näyttävät vastaavan varsin hyvin työelämän tarpeisiin, sillä omakohtaisen tyytyväisyyden lisäksi opiskelijat uskovat työnantajien arvostavan omaa koulutustaan. Näitä näkemyksiä vasten onkin mielenkiintoista tarkastella opiskelijoiden avovastauksia siitä ”mitä yliopistossa oppii” sekä ”opintojen parhaista ja turhimmista puolista”.



Kuvio 21. Opiskelijoiden näkemyksiä yliopistokoulutuksesta ($N_5=674$; 2006, 2008)

Opiskelijoiden avovastauksista ($N_5=615$) erottuu neljä selkeää kokonaisuutta: yliopistossa oppii akateemista oppia sekä ajattelun, käytännön ja elämän taitoja. Kokonaisuudet ovat melko tasasuuruisia ja vain kaksi prosenttia vastauksista ei sopinut niihin. Kymmenisen prosenttia ei ole vastannut avokysymykseen, mikä on tyyppillistä kyselyissä. Kultakin vastaajalta kirjattiin ylös kaikki maininnat, koska luokkia oli vain neljä. Valtaosa eli kaksi kolmasosaa oli ilmoittanut kaksi ”oppia” tai ”taitoa”, kolme nimesi noin viidennes. Yhden tai neljä ”oppia” tai ”taitoa” oli nimennyt muutama prosentti opiskelijoista. Mainintoja eri ”opeista ja taidoista” on näin ollen yhteensä 1207. Kuvio 22 kertoo, kuinka moni opiskelija on nimennyt saaneensa näitä ”oppeja” ja ”taitoja” yliopistossa.



Kuvio 22. Opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä yliopistossa oppii ($N_5=615$; 2006, 2008)

Ensinnäkin yliopisto-opinnoista saa *akateemista oppia*: teoriaa ja tutkimusta sekä yleissivistystä. Akateeminen oppi kattaa ensinnä oman alan teoreettiset perusteet, mutta se on myös laajaa: yleistä teoreettista näkökulmaa sekä tutkimuksen värittämää yleissivistystä. Opiskelijat suhtautuvat akateemiseen oppiin periaatteessa kolmella tavalla. Yhdestä näkökulmasta ”akateeminen oppi” on juuri sitä, mitä yliopiston kuuluu tarjota. Muut asiat opitaan muualla, kuten työelämätaidot työelämässä. Akateeminen oppi ei kuitenkaan aina ole irrallaan muusta maailmasta, joskus mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria. Kyynisestä näkökulmasta opinnot ovat pelkkää teoriaa, jolla ei ole mitään tekemistä käytännön kanssa. Akateeminen oppi voi siis ensinnä toimia perustana, jonka pohjalta voi laajentaa omaa osaamistaan, rakentaa maailmankuvaansa tai työelämävalmiuksiaan. Toisaalta sitä voidaan pitää akateemisena hömpötyksenä, jolla ei juuri ole tekemistä reaali maailman kanssa ja jolloin teoreettiset opinnot näyttävät lähinnä pakkopullana.

Saa laaja-alaisen ja yleissivistävän näkemyksen omasta alasta.

Oppii yleistä perustietoa oppiaineista ja tietenkin teoriaa. Käytäntöä ei varsinaisesti opi yhtään.

Yliopistossa saa monenlaisia teoreettisia valmiuksia eri alojen asiantuntijoiksi, siis nimenomaan teoreettiset tiedot hankitaan yliopistossa ja käytännön tiedot työelämässä.

Teoriatietoa, jota voi hyödyntää käytäntöön työelämässä.

Teoreettisen viittekehityksen, jota kykenee soveltamaan työelämässään ja jonka avulla ymmärtää yhteiskunnan ilmiöitä paremmin.

Oppii asioita teoriassa, käytäntö onkin sitten aivan eri asia.

Toiseksi yliopisto opettaa *ajattelun taitoja*, joihin kuuluvat muun muassa analytyisyys, kriittisyys, jäsentämiskyky sekä laaja-alainen näkökulma asioihin. Ajattelun taitoihin kuuluu myös se, ettei vain yhtä tapaa ajatella ole. Näin ajatukset ja näkökulmat on myös osattava perustella. Lisäksi voi ajatella uudella tavalla ja kyseenalaistaa totunnaisuuksia. Akateeminen koulutus ja sen käytännöt tukevat ajattelun taitojen kehittymistä. Taidot voidaan oppia vaivihkaa ja huomaamatta tai aktiivisesti omia taitoja kehittäen. Ajattelun valmiuksia mietitään myös suhteessa työelämään. Osa näkee ajattelun valmiuksien tuovan tarvittavia työelämätaitoja. Aina ei kuitenkaan ole selvää, että ajattelun taidot ovat usein juuri sitä, mistä akateemisilla markkinoilla on

kysyntää. Ajattelun valmiudet tukevat omaa toimintaa: yhtäältä ne kehittävät yksilöä, mutta usein niiden katsotaan myös tukevan työelämässä toimimista, ehkäpä elannon ansaitsemistakin. Vain harva pitää niitä pelkästään keinona selvittää opinnoista.

Kriittistä ajattelua, perustelujen vaatimista. Kyllähän myös sisältöjä, mutta sisällöt ovat muuttuvaisia, joten pääpaino on oman ajattelun edistämisessä.

Ajattelun valmiuksiin kuuluu myös se, että osaa kyseenalaistaa itseäänselvyyksiä sekä osaa pyytää perusteluja tai esittää niitä itse.

Yliopisto-opinnot kehittävät ennen kaikkea ajattelukykyä. Asioita oppii arvioimaan monelta kantilta ja kriittisesti. Yliopistossa oppii myös omaksumaan laajempia asiakokonaisuuksia esim. kirjatenttiin valmistuessa tietoa tulee niin paljon, ettei sitä voi opiskella yksityiskohtaisesti. On opittava näkemään metsä puilta.

Yliopistossa saa yleissivistystä, oppii laajojen asioiden hallintaa ja kehittää omaa ajatteluaan. Ehkä oman ajattelun kehittyminen on ainakin itselleni ollut suurin asia, mitä olen oppinut. Työelämässä konkreettisesti hyödynnettäviä asioita ei juurikaan opi, mikä on mielestäni vähän pelottavaa näin valmistumisen kynnyksellä.

Kieputtelemaan käsitteitä ja saivartelemaan, jos asiaa kynnisesti katsoo. Toisaalta kertyy mahtavan laaja yleissivistys (huomaan eron itseni ja amk-opiskelijoiden välillä, vaikei yleistää voikaan). Oppii jäsentämään ajatuksia kirjoittamalla, ymmärtää että asioissa on monia ristiriitaisia puolia, oppii viittaamaan lähteisiin ja olemaan analyttinen ja lähdekriittinen.

Kolmanneksi yliopistossa oppii käytännön – esimerkiksi työn tai opiskelun – kannalta hyödyllisiä *käytännön taitoja*. Niitä ovat esimerkiksi aineiston haku ja hankinta sekä niiden analyysi ja esittäminen erilaisilla ohjelmilla. Koulutus voi myös tarjota alakohdittaisia käytännön työtaitoja myös muilla kuin suoraan ammattiin valmistavilla aloilla. Vahvimmin koulutus kuitenkin antaa yleisiä työtaitoja: kun ensin on oppinut ajattelemaan, voi oppia myös hakemaan ja jäsentämään tietoa sekä esittämään sitä muille niin kirjallisesti kuin suullisestikin. Erilaiset näkökulmat ja laaja yleissivistys luonnollisesti auttavat hahmottamaan sitä, mihin ja miten käytännössä asiaan haetaan ratkaisua. Yhtä lailla kuin on mahdollista oppia tulevaisuuden kannalta hyviä työelämätaitoja, on mahdollista oppia saamaan opintosuorituksia oppimatta. Selviytymiskeinoina opintojen edistämiseksi voidaan opetella tulkitsemaan tentaattorien toiveita tai kirjoittamaan näennäisakateemisesti. Usein tällaiset kommentit kuulostavat turhautuneilta, ehkä alun perin olisi haluttu oppia enemmänkin. Toisaalta selviytymistaidot näyttävät myös väylänä oppia jotakin muuta. Hyvin harvoin käytännön taidoilla ei ole mitään käyttöä tulevassa (työ)elämässä. Vaikka tenttiin lukeminen saattaa olla turhauttavaa eikä työelämässä useinkaan järjestetä tenttejä, on tenttiin luvun ohessa mahdollista oppia tulevat maisterin taidot – suurien tietomääriä omaksuminen, tiedon jäsentäminen, asioiden katsominen eri näkökulmista – joita voi pitää erinomaisen tarpeellisina työelämätaitoina. Tenttiminen on yksi ja suhteellisen edullinen tapa tämän taidon harjoitteluun. Osan mielestä opinnot eivät juuri opeta tarvittavia käytännön taitoja eivätkä anna eväitä juuri muuhun kuin akateemiseen selviytymiseen. Osa taas katsoo, että vaikkeivät opinnot suoranaisia työelämätaitoja annakaan, niiden kautta on mahdollista saavuttaa asiantuntijuus tai kasvaa asiantuntijaksi. Opinnot voivat opettaa käytännön hallintaa, oli

kyse sitten opintojen suorittamisesta tai spesifeistä työelämätaidoista. Käytännön taidot voivat kasvattaa myös omaa osaamista, selviytymistä tulevassa (työ)elämässä.

Minä ainakin opin lääkärin ammattia

Aineiston hankinta, tiedon hankintaa, ryhmätyöt, kirjoittamiseen liittyvät asiat, pohjatiedon saaminen. Siis sellaisia asioita mitä tarvitsee tulevaisuudessa työssä kuin työssä.

Akateemista jargonia ja kirjoittamaan muka-tieteellistä tekstiä.

Lukemaan kirjoja nopeasti muistamatta niistä seuraavalla viikolla enää mitään. Parhaiten oppii kuitenkin etsimään tietoa ja muokkaamaan ja yhdistelemään sitä.

Toisaalta myös venyttämään lähdeluetteloita ja kikkailemaan sivistysanoilla.

Pintapuoliset valmiudet oppia joskus lisää. Valitettavasi monesti myös menemään sieltä mistä aita on matalin jaltai neuvottelemaan tällaisia ratkaisuja.

Lukemaan 1500 sivua yhteen tenttiin. Omaksumaan valtavan määrän tietoa lyhyessä ajassa ja sietämään epävarmuutta.

Neljänneksi yliopistossa oppii monenmoisia *elämäntaitoja*, joita voi hyödyntää elämässä laajemmin. Yhtäältä on kyse ihmissuhdetaidoista, toisaalta organisointitaidosta ja ajanhallinnasta, mutta myös kokonaisvaltaisemmin oman elämän ”aikuisesta” hallinnasta: kyvystä kantaa vastuuta ja tehdä päätöksiä. Suurin kiitos elämänhallintataitojen oppimisesta annetaan yliopisto-opiskelujen luonteelle. Opiskelut edellyttävät pääsääntöisesti itsenäisyyttä ja vastuuta omien opintojen edistämisestä. Kun muut eivät huolehdi opintojen etenemisestä on se tehtävä itse, samalla oppii huolehtimaan myös muista asioistaan aikuisen tavoin. Moni uskoo elämänhallinnan ja organisoinnin taitojen olevan myös kuumaa valuttaa työmarkkinoilla. Osin elämän taidot ovat hyvin konkreettisia esimerkiksi aikataulujen tekeminen, tietojen hankkiminen opiskelumahdollisuuksista ja -vaatimuksista opettaa itsenäisen työotteen ohella aikataulujen tekemiseen ja tiedonhankintaan muilla elämän osa-alueilla. Hieman nurinkurisesti nimenomaan teoreettisuus voi opettaa hyvinkin käytännöllisiä elämänhallinnan taitoja. Laajojen kysymysten kanssa puurtaminen puolestaan opettaa ajankäyttöä sekä priorisointia. Kun kaikkeen ei ole aikaa, eikä syytä perehtyä yksityiskohtia myöten, voi oppia sitä, mikä on riittävän hyvää. Lisäksi selviäminen itsenäisistä ja haastavista opinnoista voi kasvattaa henkilökohtaisempia ominaisuuksia kuten itsetuntoa ja itsetuntemusta. Kuten muutkaan taidot, kaikki elämäntaidot eivät ole kovin ylpeyttä herättäviä: tavoitteena ei aina ole oppia vaan selvitä tai suorittaa.

Oppii ennen kaikkea ottamaan vastuun omista valinnoistaan ja ’johtamaan’ itseään, ainakin olisi opittava jos mieli valmistuakin.

Omatoimisuutta, aikataulusuunnittelua, asioita akateemisesta maailmasta, tomeruutta koska opintojen aikataulujen täytyy pitää ja työt saada valmiiksi.

Elämän hallintaa (opintojen eteenpäin saamista ja sen sovittamista yhteen elämän muiden osa-alueiden kanssa), pitkäjänteisyyttä ja kykyä itsenäiseen työskentelyyn, joka on eittämättä tärkeä avu työelämässä.

Itsenäistä suunnittelua, joka ei koske pelkästään opiskelun- vaan myös elämänsuunnittelua. Koska pääaineeni ei ole mitenkään kuvailtavissa konkreettiseksi oppiaineksi, olen oppinut enemmän abstrakteja taitoja, kuten kokonaisuuksien hallintaa, organisointia, aikataulutamista ja tärkeiden asioiden poimimista ja analysoimista muun massan seasta.

Itsehillintää, suunnitelmallisuutta, yleissivistystä, tieteellistä ajattelua. Rutiinien hoitamista mahdollisimman vähällä vaivalla. Ryhmässä toimimista. Sopeutumista vallitseviin olosuhteisiin.

Menemään siitä missä aita on matalin, kiertämään vastuuta, puhumaan itsensä kurseista läpi.

Että ihminen on joskus aika heikko

Elämäntaitojen oppiminen on toiminnan logiikoiden näkökulmasta monisyinen. Yhtäältä koko opiskeluprosessin tavoitteena voi olla itsen ymmärtäminen tai toteuttaminen. Opintojen kautta saadut elämäntaidot toimivat myöhemmän elämän rakennuspuuna. On myös mahdollista havainnoida tapoja toimia: miten itse voisi toimia eri tilanteet ja ihmiset huomioiden tai päinvastoin, miten voi hyödyntää toisia ihmisiä paremmin ja edistää omia intressejään tehokkaammin.

Yliopistoissa opittavat ”opit” ja ”taidot” kertovat siitä, miten samalla kurssilla ollaan opiskelemissa täysin erilaisilla logiikoilla. Tenttiin lukeminen olennaiset poimien voi yhtä lailla olla opiskelijasta selviytymiskeino tentin läpäisyyn kuin keino asioiden omaksumiseen tulevaisuutta ajatellen. Opiskelijoiden vastaukset herättävät myös ajattelemaan, onko oppiminen itsestä kiinni tai onko (opinnoissa) mikään turhaa. Yliopistossa oppii opiskelijoiden mukaan akateemista oppia sekä ajattelun, käytännön ja elämäntaitoja. Kun oppiminen ei näin ole ”sisällöistä” kiinni, onko oppiminen itsestä kiinni? Monien mielestä yliopistossa on mahdollista oppia juuri sitä mikä itseä kiinnostaa; se mitä oppii, on pitkälti kiinni itsestä. Oppiminen on myös sen oivaltamista, mitä muut eivät osaa. Oman osaamisen näkee suhteessa muiden alojen tai oppilaitosten opiskelijoihin. Omaan osaamiseen on hyvä saada etäisyyttä. Oman osaamisen tunnistaminen ja esille tuominen, ovat usein töitä hakevan maisterin asialistalla. Onko niin, että kuin varkain yliopisto-opiskelija tulee oppineeksi asioita, jonka jälkeen onkin akateeminen asiantuntija?

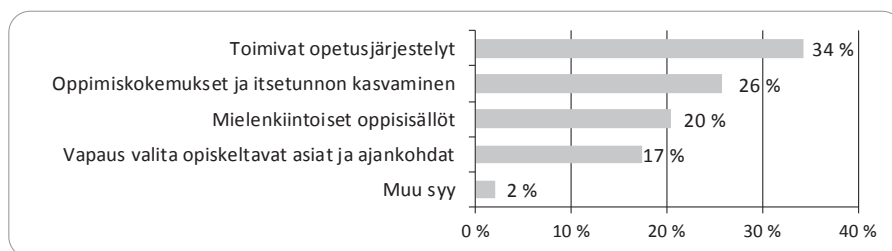
Olen oppinut paljon omasta alastani, mutta viime aikoina olen myös huomannut, että olen myös kypsynyt ja oppinut kriittistä ajattelua. Usein omaa kriittistä ajatteluaan ei vain huomaa ennen kuin kohtaa jonkun, joka ei ole saanut yliopistokoulutusta, ja vertaa omaa ajatustapaansa hänen ajatustapaansa.

Kaikkea on mahdollista oppia, jos vain haluaa. Näyttää siltä, että monet oppivat (kantapään kautta) ottamaan vastuuta itsestään ja opinnoistaan.

Opinnoissa parasta: opetusjärjestelyt toimivat ja opiskelija oppii

Edellisessä osiossa opiskelijat kuvasivat sitä, mitä kaikkea yliopistossa voi oppia. Opintojen parhaat ja turhimmat puolet paljastavat, että se, mitä tulee oppineeksi ja varsinkin miten, ei aina ole kivaa eikä miellyttävää. Opintojen parhaat ja turhimmat puolet kertovat logiikoista, joilla yliopisto-opintoja arvioidaan. Avokysymyksille ominaisesti kymmenisen prosenttia on jättänyt vastaamatta ($N_5=606$). Kultakin vastaajalta on poimittu vain ”paras” ja ”turhin” puoli. Opintojen parhaimmat ja turhimmat puolet olen käsitellyt erikseen, koska ne noudattavat erilaisia logiikoita. Tarkastelen ensin opintojen parhaita puolia, jotka sopivat neljään luokkaan. *Parhaat asiat opin-*

noissa liittyvät *opetukseen* (lähes 60 % 1) opetusjärjestelyihin ja 2) oppisisältöihin) sekä 3) *oppimiseen* ja 4) *opintojen vapauteen* (Kuvio 23).



Kuvio 23. Opintojen parhaita puolia ($N_5=606$; 2006, 2008)¹¹²

Vastauksia, jotka eivät sopineet edellä mainittuihin luokkiin, oli ainoastaan kaksi prosenttia. Useimmat niistä liittyivät opintojen sosiaalisiin puoliin, kuten yhteishenkeen ja opiskelukavereihin.

Parasta on ollut, että historian sivuaineluennoilta löytyi nykyinen puoliso.

Toimivat opetusjärjestelyt ovat kolmanneksen mielestä parasta opinnoissa. Laajimmillaan opiskelijat keuhuvat opintojen kokonaisuutta sekä sujuvaa opintojen etenemistä. Näkemykset siitä, mitä on hyvä opetus, ovat hyvin erilaisia: Toiset ovat massaluentojen puolella, toiset niitä vastaan. Toisille sopivat kirjatentit, koska niiden avulla oppii hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia tai keskittymään olennaiseen. Toiset kokevat kirjatentit liian raskaina ja helposti ulkolukuun johdattavina. Osa arvostaa pienryhmätyöskentelyä tai omakohtaista pohdintaa, osa kokee ne ahdistavina tai ”turhanpäiväisenä lätinänä”. Osa puolestaan iloitsee itsenäisestä työskentelystä, kuten pro gradun tekemisestä. Osalle merkittävimpiä ovat opetusjärjestelyihin liittyvät ihmiset. Opetushenkilökunnalle jaetaan usein kiitosta. Hyvä opettaja voi tehdä tylsänkin aiheen mielenkiintoiseksi, loistava luennoitsija voi herättää ajattelemaan. Kanssaopiskelijat tuovat oman osansa opetukseen: innostuneet kurssikaverit tekevät opiskelusta antoisampaa. Tutkinto voi myös saada lisäarvoa onnistuneista harjoittelu- tai ulkomaanjaksoista. Harjoittelujaksot työelämässä sekä ulkomailla opiskelu ovat usein mainittuja opintojen tähtihetkiä.

Se että aikataulut on suunniteltu etukäteen ja niitä seuraamalla opinnot etenevät. Opetussuunnitelma on kokonaisuudessaan mielestäni melko hyvin suunniteltu, melko vähän on ollut turhaa opiskelua.

Parasta ovat olleet laboratorioskursit ja kurssit, joissa luennoijat ovat vaatineet paljon, mutta luennoista, harjoituksista ja niiden tarkastamisesta on näkynyt, että myös he ovat panostaneet kurssiin.

Tärkeintä ovat olleet innostavat opettajat, ne harvat ja valitut.

Parasta on toisten opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut ja kirjallistentöiden kommentointi.

Parhain: vaihto-oppilasvuosi. Turhinta: en tiedä

Hyödyllisintä on ollut opettajan pedagogisten opintojen opetusharjoitteluosuus.

112 ”Mikä opinnoissa on ollut parasta? Mikä turhinta?”

Toimivat opetusjärjestelyt takaavat sen, että kurssin tai tutkinnon suorittamisen voi suorittaa sujuvasti: opetusjärjestelyt ja oppisisällöt ovat sujuvia ja tasokkaita.

Toiseksi opiskeluaajan tähtihetkiä ovat *osaamisen ja oppimisen kokemukset*. Osin ideat ja oivallukset liittyvät opiskeltavaan alaan tai akateemisen ymmärryksen kasvamiseen. Tärkeää on myös mahdollisuus kasvuun ihmisenä sekä oman elämänsä hallitsijana. Selviytyminen opinnoista voi kasvattaa myös itsetuntoa. Oivaltamisen kokemukset liittyvät ajattelun laajenemisen monin tavoin: osaltaan kyse on maailmankuvan laajenemisesta osin siitä, ettei yhtä totuutta olekaan ja että itsestään selvyksiä voi kyseenalaistaa.

Palkitsevinta ovat onnistumisen kokemukset, hyvät arvosanat, tunne siitä että hallitsee oman pääaineensa alueet yhä laajemmin ja syvemmin, jatkuva uuden omaksuminen ja jonkinlaisen rutiinin kehittyminen. Turhinta? Mikään ei ole ollut turhaa, sillä turhauttavistakin asioista voi oppia jotakin.

Tunne, että tekee jotakin itselle merkityksellistä. Opiskelun tuomat haasteet ja niistä selviytyminen. Asioihin perehtyminen ja oppimisen tunne sekä ajattelun avartuminen.

Opinnoissa on ollut parasta se, että on oivaltanut uusia asioita ja alkanut ymmärtää maailmaa ja eri asiayhteyksiä laajemmin kuin ennen. Olen oppinut itsenäisemmin ajattelemaan.

Parasta on ollut kriittisen katsontakannan kehittyminen ja joidenkin ennaltaan itsensäselvinä pitämien asioiden kyseenalaistaminen.

Opintojen kautta oppii ensisijaisesti hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia ympäröivässä maailmassa ja miettimään itsenäisesti syy-seuraus suhteita. Turhia asioita ei tule mieleen.

Kun toimivat opetusjärjestelyt – sosiaaliset käytännöt – tekevät tutkinnon suorittamisen sujuvaksi, oppimiseen ja oivaltamiseen liittyvät kommentit tekevät opiskelusta mielekäästä. Yksittäiset teot ja operaatiot, kuten luennon seuraaminen tai kurssin suorittaminen saavat lisäsisältöä, kun se yhdistyy muihin päämääriin esimerkiksi kasvuun ihmisenä, akateemisen yhteisön jäsenyyteen, työelämävalmiuksiin tai maailmankatsoimuksen avartumiseen. Näin parhaat opetusjärjestelyt voivat tukea kahta selkeästi erilaista logiikkaa: laadukkaan tutkinnon suorittamista tehokkaasti tai opiskelijan laajempia, ei pelkästään tutkintokeskeisiä motiiveja.

Kolmanneksi opinnoissa parasta ovat *oppisisällöt*, toisin sanoen mielenkiintoisiin asioihin tutustuminen. Se mitä mielenkiintoiset asiat pitävät sisällään vaihtelee ja jää usein hämärän peittoon. Olennaisia voivat olla esimerkiksi oman pääaineen opinnot tai muu mielenkiintoinen opetustarjonta. Opetuksen kytkeminen käytäntöön on yksi mielenkiintoa lisäävistä tekijöistä. Tyytyväiseksi voi tehdä se, että saa rauhassa opiskella vain sitä, mikä itseä kiinnostaa. Näin voi käydä esimerkiksi pro gradun yhteydessä, kun saa syvällisesti perehtyä omaan aiheeseensa omaan tahtiinsa.

Opinnoissa on ollut parasta se, että on saanut opiskella itselle mielenkiintoisia asioita ja kokea oman alan mielekkääksi. Turhinta ovat olleet jotkin pakolliset opinnot.

Se mikä on kiinnostanut eniten, eli taidehistorian kurssit, vaikka ei niistä varmaan hyötyä ole.

Parasta on ollut, kun on saanut lukea kaunokirjallisuutta mielin määrin ihan luvan kanssa (opiskelen kirjallisuutta) ja kuunnella luentoja kirjallisuudesta.

Kiinnostavien aiheiden perinpohjainen tutkiminen ja analysointi.

Neljänneksi opintojen parhaana puolena pidetään akateemista *vapautta*: Opinnoissa saa itse valita mitä ja milloin opiskelee. Erityisen tärkeänä pidetään vapaata sivuaineoikeutta, mutta myös valinnaisuutta oman alan sisällä: vaihtoehtoisia kursseja ja suorittamistapoja. Opiskelun vapaus keskeinen yliopisto-opiskelun sosiaalinen käytäntö, jotka mahdollistaa omien tekemisten järjestämisen siten, että opinnot voi suorittaa haluttuna aikana ja halutulla tapaa. Samalla se mahdollistaa muun elämän, muiden tärkeiden asioiden yhteensovittamisen opiskelun kanssa.

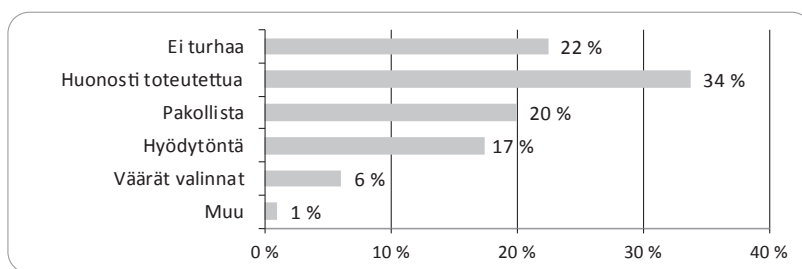
Parasta: mielenkiintoiset oppiaineet, vapaa sivuaineoikeus on TäY:n ehdoton valtti.

Parasta on ollut valinnanvapaus ja vastuu omista tekemisistään; turhaa ei ole ollut mitään, sillä kaikesta oppii

Parasta on ollut valinnan vapaus ja vapaus sovittaa opinnot muuhun elämään sekä mielenkiintoiset kurssit.

Turhinta opinnoissa: harmittaa kun täytyy istua, vaikei opi

Kun opinnoissa on parasta ovat hyvät opetusjärjestelyt, mielenkiintoiset sisällöt, oppimisen kokemukset sekä opintojen vapaus, on opintojen turhin puoli näiden vastakohta: huonosti toteutettu, pakollinen sekä sisällyksetön opetus. Avokysymyksestä poimittiin yksi ”turhin” puoli ($N_5=606$) viiden, aineiston mukaisen toiminnan logiikan mukaan, jotka kuvaavat sitä mitä halutaan (oppia) tai miten opinnot on järjestetty (Kuvio 24). Viidennes ei ole kokenut opinnoissaan ”mitään turhaa” tai ei ole maininnut ”turhaa” tekijää, vaikka on maininnut ”parhaan” puolen. Ensimmäisen logiikan mukaan opinnot eivät sisälläkään mitään turhaa, sillä kaikesta voi oppia. Turhimmat puolet koskevat pääosin opetusta ja opetusjärjestelyjä. Niitä kritisoidaan siitä, että ne ovat ”huonosti toteutettuja”, ”pakollisia” tai ”hyödyttömiä”, jolloin opiskelija ei opi. Viimeinen logiikka kuvaa tyytymättömyyttä omiin opiskeluaikaisiin valintoihin (6 %). Muita, lähinnä kyynisiä mainintoja, oli alle prosenttia.



Kuvio 24. Opintojen turhimpia puolia ($N_5=606$; 2006, 2008)¹¹³

Opetusta ja opiskelujärjestelyitä koskevien kommenttien luokittelu oli haasteellista. Usein huono toteutus, pakollisuus ja hyödyttömyys kietoutuvat monin säikein yhteen. Halusin kuitenkin tuoda esille erityyppiset vastaukset myös summattaisina mää-

113 ”Mikä opinnoissa on ollut parasta? Mikä turhinta?”

rinä, sillä tällaisia kommentteja esitettiin runsaasti. Mikäli kaikki opetusta koskevat kommentit olisi laitettu samaan luokkaan, kattaisi se yli kaksi kolmasosaa vastauksista, eikä siten antaisi tietoa siitä, mikä opetuksessa koetaan turhaksi. Turhat kurssit voivat olla niin pakollisia, huonosti toteutettuja kuin opiskelijan mielestä hyödyttömiä. ”Huonosti toteutettu” on arvio siitä, miten oppisisältö on osattu välittää (opetustaito ja opetusmenetelmät). ”Pakollisuus” näyttäytyy vapauden vastakohtana: istumis-pakkona. ”Hyödytön” on puolestaan selvästi henkilökohtainen oppisisältöä koskeva näkemys. Vastaukset, joissa kritisoidaan pelkästään pakollisuutta eikä kommentoida lainkaan opetuksen toteutusta tai sisältöä, on luokiteltu ”pakolliseksi”. Viidennes pitää kaikenlaista pakkoa turhana. Kun pakollinen kurssi on opiskelijan mielestä lisäksi hyödytön, se on luokiteltu ”hyödyttömäksi”, sillä hyödylliseksi koetut pakolliset kurssit eivät ole turhia. Kun opiskelija kritisoi pakollisen kurssin opetusjärjestelyjä, vastaus on luokiteltu kohtaan ”huonosti toteutettua”.

Ensimmäisen logiikan mukaan opiskeluissa ei ole ollut mitään turhaa. Usein näkemys on myös asennekysymys: kaikesta voi oppia ja saada irti, jos vain tahtoo. Tämän logiikan mukaan opiskelu ei ole vain tiettyjen asioiden oppimiseen tähtäävää päämäärätietoista tekemistä vaan osa laajempaa toimintaa, jossa ei koskaan voi tietää, mistä on itselle hyötyä.

Työnteko ja hyvät suoritukset siitä. Uskon, ettei mikään tieto ole turhaa.

Jotain kuitenkin aina oppii. Aina tulee jotain uutta. Paljon tulee kuitenkin minulle itseltään selvyyksiä.

Toisen logiikan keskiössä ovat opetusjärjestelyiden epäonnistumisen vaikutukset oppimiseen: on turhauttavaa, jos oppisisältö ei huonosta toteutuksesta johtuen välity. Huonojen opetusjärjestelyiden keskiössä on opettaja. Kurssisisällöt ovat huonosti toteutetuilla kursseilla kohdallaan, mutta oppisisältö ei välity joko opetusmetelmien, opetus-taidon tai asiantuntemuksen puutteista johtuen. Huonot opetusjärjestelyt eivät koske koko tutkintoa – mitä sinänsä voidaan pitää osoituksena itse koulutuksen laadukkuudesta – aivan surkeita tutkintoja ei vastanneiden mielestä ole. Asiasisällön välittymistä estävät ensinnäkin kurssijärjestelyt ja opetusmenetelmät. Huonon toteutuksen kruunaa se, ettei opiskelijoilta vaadita riittävästi. Mahdollisuus pilata hyvät kurssivaatimukset pätee myös tentteihin, hyvä kirja voidaan pilata huonolla kysymyksellä. Toiseksi huonosti toteutettu kurssi on mielenkiintoisen kurssin vastakohta eli sisällyksetön. Huonolla kurssilla opettaja ei panosta kurssiin, eikä opetus aina täytä edes kurssivaatimuksia. Huonoimmassa tapauksessa sekä opiskelijat että opettajat käyvät istumassa kurssin pois. Massakursseilla ongelma voi juontaa juurensa siitä, että kun yriterään antaa kaikille jotain, ei kurssi ole kenenkään mielestä erityisen onnistunut. Kolmanneksi kurssi voidaan pilata huonolla ulosannilla: leipäopettajat mumisevat tai vain mekaanisesti toistavat käsikirjoitustaan. Uudet tekniikat tuovat lisäväriksi uudenlaista didaktista kyvyttömyyttä. Kun perinteisesti on kritisoitu tauluun päin puhuvaa mumisijaa, nyt on mahdollista myös kritisoida PowerPoint-kalvojen esittäjiä. Erityisen tyyppillistä leipäopettamista on opiskelijoiden mukaan pakollisten opintojen opettajille.

Turhinta? Jotkut luennot, joissa on ollut huonoa opetusta. Harvassa ovat tosin. Turhauttavinta on lukea kiinnostava tenttikirja ja huomata että tentaattori kysyy jotain epäolennaista yksityiskohtaa.

Turhinta: Kirjatentit, joissa testataan kuinka hyvin muistaa ulkoa lukemiaan asioita.

Turhinta turhat kurssit, joihin eivät panosta edes luennoitsijat, ja joilla tuhlataan kaikkien aikaa ilman että kukaan oppii mitään.

Turhinta ovat olleet kurssit, joita ei ole valmistettu niin, että kurssin tavoite täytyisi. (Kurssien tavoitteet useinmiten mielestäni kohdallaan.) Syynä useinmiten opettaja, jota ei kiinnosta tai joka ei ole pätevä.

Turhinta ovat mitänsanomattomat massaluennot, jotka on suunniteltu kaikille eikä oikein kellekään.

Turhinta pakolliset massaluennot joissa ei vaadita mitään.

Huonosti toteutetut opetusjärjestelyt noudattavat pitkälle samaa logiikkaa kuin toimivat opetusjärjestelyt. Opetusjärjestelyt ovat sosiaalisia käytäntöjä, joiden tehtävänä on mahdollistaa oppiminen. Kun järjestelyt ovat kunnossa, on opiskelijan mahdollista oppia ja suorittaa laadukas tutkinto. Kun järjestelyt eivät ole kunnossa, ei suinkaan valiteta siitä, ettei opintoja pystyisi suorittamaan vaan siitä, etteivät opinnot ole tasokkaita tai ettei niillä opi ”mitään järkevää”. Tässä turhautumisen logiikassa huono toteutus estää oppimisen.

Toisen logiikan mukaan pahinta on pakollinen, turhan panttina istuttaminen. Toisin toteutettuna huonosti toteutetuista kursseista saisi hyviä, mutta toisin on pelkästään pakollisten kurssien laita. Ne eivät muutu tekemälläkään – opettajaa vaihtamalla tai opetusmenetelmiä muuttamalla – hyväksi. Tämän logiikan mukaan pakollinen opetus vie aikaa joltakin mielekkäämmältä toiminnalta. Joka viides pitää opinnoissa turhimpana opintojen pakollisia osuuksia tai pikemminkin osaa niistä. Opiskelijaa pakollinen opetus ei kiinnosta, toisin kuin oma ala ja itse valitut sivuaineet ja pääaineopinnot. Opetus sinänsä voi olla hyvää, mutta se ei kosketa itseä. Kysymys kuuluu: miksi aikuisia ihmisiä istutetaan turhan panttina. Erityisen turhautavana pidetään läsnäolopakkoa.

Tiedekunnan Yleisopinnot turhinta. Oman pääaineen opiskelu ylipäänsä parasta.

Turhinta on ollut jotkut pakolliset kurssit tai kurssikokonaisuudet ja läsnäolopaketot.

Turhinta: loputtomalta tuntuvat yleisopinnot ja pakolliset sivuaineet. Eikö korkeakouluopiskelija pysty muka oppimaan mitään ilman erillistä kurssia? Eiko tieteellistä kirjoittamista opi lukiessaan ja kirjoittaessaan tieteellistä tekstiä pää- ja sivuaineiden kursseilla ja saadessaan niiden yhteydessä ohjeita ja palautetta?

Pakolliset opinnot kuvastavat näin koulunkäyntiä akateemisen opiskelukulttuurin vastakohtana. Pakollista opetusta ei pidetä hyvänä, koska se estää opiskelijan muuta järkevää toimintaa. Tämän logiikan mukaan turhauttavaa on se, ettei opintoja ei voi suorittaa oman toiminnan kannalta mielekkäästi.

Kolmannen logiikan mukaan turhauttavinta on istua hyödyttömällä kurssilla, sillä niillä ei voi oppia uutta, hyödyllistä tai mielenkiintoista asiaa. Kritiikki kohdistuu oppisisältöihin ei niinkään itse opetukseen. Hyödyttömyyden kokemus voi kohdistua

nykyhetkeen – ei kiinnostavaa – tai tulevaisuuteen – ei hyödyllistä. Joskus hyödyttömiksi koetaan tietyt oman alan kurssit, mutta lähinnä hyödyttömiä ovat pakollisten sivuaineiden, yleis- tai kieliopintojen kurssit. Pakkoruotsi, pakkometodit ja -menetelmät sekä pakkoperuskurssit keräävät paljon mainintoja; niiltä saatuja taitoja ei uskota tarvittavan. Hyödyttömiksi kurssit voivat muodostua myös siksi, että asioiden käsittely on liian yleistä tai niitä käsitellään useilla kursseilla, vaikka asiat sinänsä olisivat tärkeitä. Myös ”turhaa teoreettisuutta” pidetään hyödyttömänä.

Parasta on oppiminen ja tietonsa lisääminen. Turhinta kokonaisuuksien turhien kurssien pakollinen läpiporskuttaminen.

Turhinta on ollut turhat pakolliset luennot ja seminaarit. Ruotsin kurssista ei jäänyt mitään käteen. Aamuhetätykset on kamalia. Lääkiksessä ei tunneta akateemista vapautta.

Turhinta samojen asioiden toisto eri kursseilla, vahingossa tai opinto-ohjelman mukaan.

Turhinta pakolliset, hyvin yleisellä tasolla asioita käsittelevät kurssit, joissa ei opi mitään mutta tylsistyy.

Jotkut pakolliset kurssit, jotka eivät kiinnosta itseä ollenkaan ja joilla ei ole minkäänlaisia merkityksiä oman tulevaisuuden kannalta ovat olleet turhinta.

Turhinta liiallinen teoreettisuus, josta ei tule ikinä olemaan hyötyä työssä.

Hyödyttömät kurssit ovat opiskelijan toiminnan logiikan kannalta turhia, sillä niillä ei opi tulevaisuuden kannalta tärkeitä asioista. Ne myös vievät aikaa jostakin järkevämmästä tekemisestä.

Neljäs opintojen arvioinnin logiikka koskettaa pientä, omiin valintoihinsa tyytymätöntä joukkoa. Lähinnä ollaan turhautuneita siihen, ettei heti opintojen alussa osattu valita itselle sopivimpia aineita. Oma pääaine tai sivuainevalinnat ovat voineet osoittautua omasta mielestä jälkikäteen huonoiksi. Vastauksista käy kuitenkin ilmi, että opintojen loppua kohden oma ala, sivuaineet tai motivaatio yleensä löytyvät. Aikanaan hyödyttömiksi koetut kurssit voivat muuttua myöhemmin hyödylliseksi. Omat huonot valinnat näyttävät kohdistuvan melko pieniin asioihin, kuten vääriin valittuihin kursseihin, mutta myös vähän laajemmin sivuaineisiin. Usein valinnat käännetään kuitenkin oman toimintakertomuksen kannalta mielekkäiksi, jolloin oman toiminnan juoni näyttäytyy perusteltuna.

En osaa sanoa, mitään turhaa. Ehkä jotkut omat valinnat, joita on joskus tehnyt ja jotka ehkä nyt tekisi toisin. Niitäkin on turha katua, koska silloin teki ne sen tiedon valossa.

Omien juttujen tekeminen, esim. opinnäytteiden kirjoittaminen on ollut palkitsevinta. Turhalta tuntuivat jotkut yleisopinnot, mutta jälkikäteen ajatellen olisi kannattanut ottaa niistäkin kaikki hyöty irti, olisi nyt mm. SPSS hallussa :)

Turhimmilta on tuntuneet jotkut pakolliset jutut esim. jotkut yleisopinnot, mutta loppuvaiheessa on huomannut, että ehkä niistäkin oli sitten loppujen lopuksi hyötyä. Toisin sanoen, hyötyä ei välttämättä huomaa heti silloin eka vuonna, kun nämä kurssit käydään.

Vaikka yliopisto-opinnot ovat pääsääntöisesti tai ainakin perinteisesti melko teoreettisia tai tutkimuksellisia, vain viidennes pitää opintoja liian teoreettisina (Kuvio 21, sivu 136). Useimmat opiskelijat ovat tyytyväisiä saamiinsa näkökulmiin – odotukset ovat toteutuneet pääsääntöisesti hyvin (Kuvio 18, 128) ja ajatukseen siitä, ettei suo-

raa käytännössä sovellettavaa tietoa tarjota. Pelkästään työelämävalmiuksia opinnoiltaan odotti alle kymmenen prosentti opiskelijoista. Usein toive käytännöllisemmästä opetuksesta tulee esille käänteisesti, kehutaan kursseja, joilta käytännön tietoa on saatu. Ammattikorkeakouluista halutaan kuitenkin erottautua.

Opinnoissa on ollut parasta sisällöt. Ensimmäisenä vuotena tuntui siltä, että pää räjähtää, koska kaikki oppimani tuntui niin järjestyttävän hienolta ja uudelta. Tapa merkityksellistä maailmaa oli erilainen kuin mihin olin oppinut lukiossa tai ammattikorkeakoulussa. Varsinkin ero ammattikorkeakouluun oli jyrkkä. Turhinta ovat olleet jotkin kurssit etenkin omassa pääaineessa. Itseä on myöskin kiusannut työelämän käytäntöihin liittyvien opintojen puuttuminen. Tiedän, että niitä olisi ollut tarjolla ammattikorkeakoulussa, mutta olen kuitenkin mieluummin valinnut hieman teoreettisemman tien.

Näkemykset opintojen parhaista ja ikävimmistä puolista liittyvät toisiinsa (Liite 25). Huonoja opetusjärjestelyjä kritisoivat arvostavat hyvin toteutettuja kursseja ja hyvää tutkinnon kokonaisuutta. Omia vääriä valintojaan harmitteleville tärkeää on osaaminen ja oppiminen. Opiskelijoille, jotka eivät koe opinnoissa olevan mitään turhaa, arvostavat toimivia opetusjärjestelyjä sekä oppimista ja osaamista. Pakollisia ja hyödyttömiä opintoja arvostelleet arvostavat mielenkiintoisia oppisisältöjä sekä toimivia opetusjärjestelyjä.

Eri tasojen – järjestysten, käytäntöjen ja toiminnan – tavoitteet

Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista siivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Yliopistolaki 645/1997,4 §

Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Laki yliopistolain muuttamisesta 715/2004, 4 §

Tässä akateemisia opintojen viimeisessä osiossa tarkastelen yliopisto-opiskelun tavoitteita tutkimuskysymysteni mukaisesti kolmella tasolla: ajan ja paikan järjestysten, sosiaalisten käytäntöjen sekä yksilön toiminnan tasolla. Haastateltavien ($N_5=32$) näkemykset yliopiston, yliopisto-opintojen sekä omien opintojen tavoitteista eroavat toisistaan ja kokoavat yhteen mielenkiintoisella tavalla monia yliopisto-opiskelua yleisemmin määrittäviä tekijöitä. Opiskelijoiden ajatukset *yliopiston tavoitteista* seuraavat yliopiston lakisääteisiä tehtäviä, ja kuvaavat siten ajan ja paikan järjestyksiä. Yliopisto-opintojen tavoitteet ovat selvästi sosiaalisten käytäntöjen tasolla. *Yliopistokoulutuksen tavoitteena* on yliopiston kolmannen tehtävän mukaisesti antaa valmiudet toimia työelämässä. *Omien opintojen tavoitteet* sisältävät enemmän henkilökohtaisia tavoitteita ja motiiveja. Kysymykset erilaisista tavoitteista koettiin usein vaikeiksi ja moni yrittikin muistella laissa annettuja tehtäviä. Erityisesti kysymys yliopiston tavoitteesta herättää pohdintaa, moni ei ole asiaa aiemmin asiaa sen kummemmin pohtinut. Kysymys saatettiin tulkita myös eräänlaiseksi tietojen testaamiseksi.

Enpä ole koskaan miettinyt (naurahtaa). Yliopiston tavote? No, yliopistossa tehdään tutkimusta, sitten opetetaan (naurahtaa). Sen syvällisemmin en oo koskaan sitä miettiny. N297

Niitähän on lähinnä kolme, tuottaa tutkimusta ja sitten valmistaa opiskelijoita ja kolmantena tämä (naurahtaa) positiivisia ulkoisia yhteyksiä ympäristöön (nauravat) ympäristöön. Hah hah, tais mennä oikein. M65

Opiskelijoiden nimeämät yliopiston tavoitteet kietoutuvat 'aidon yliopiston' ympärille. Aito yliopisto on historiallinen instituutio lakisääteisine tehtävineen, jota uhkaavat tehokkuusvaatimukset, ja jonka olemassaoloa perustellaan erityisesti kolmannen tehtävän, yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kautta. Keskustelua käydään itseisarvoisen toiminnan ja hyödyllisen toiminnan merkityksestä. Tärkeimpänä näyttäytyy koulutustehtävä: korkeimman opetuksen antaminen sekä tutkintojen tuottaminen. Tutkimus on lähes yhtä olennainen osa yliopistoa. Akateeminen tutkimus ja akateemisten arvojen ylläpitäminen on sinänsä tärkeää, vaikkei niistä itse välttämättä olla kiinnostuneita. Kolmas tehtävä – yhteiskunnallinen vaikuttavuus – merkitsee velvoitetta kouluttaa ammattitaitoista työvoimaa, panostaa opetukseen, tehdä tutkimusta yhteiskunnallisesti merkittävistä aiheista sekä osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Yksi tavoite on tuottaa tutkimusta, mutta se ei palvele meitä opiskelijoita. Taas opiskelijoista, niin yliopiston tavoite on kouluttaa ammattitaitoisia ja akateemisia ihmisiä, ja itsenäisiä. Siinä on myös se ristiriita, että kumpaan panostaa, siihen tutkimukseen vai siihen koulutukseen ja opetukseen. N156

Yliopiston tavoite (mieltii). Että piderään yllä Suomessa osaamista, kaikkien alojen. Ja ymmärretään se, että, että tiedolla ja sivistyksellä on kuitenkin tällainen itseisarvokin. Kaikki ei ole siitä kiinni, että tehdään tulosta. Semmoisen osaamisen ja tiedon puolesta, pää-äänen kannattaja. M64

Korkeimman opetuksen antajana yliopiston keskeisenä tehtävänä on yhteiskunnallisten erojen tuottaminen tai ylläpitäminen. Näin se erottuu myös muista oppilaitoksista ja alemmasta ammatillisesta opetuksesta. Yliopiston tehtävänä on tuottaa ammattityöntekijöiden sijaan asiantuntijoita. Samalla yliopisto tulee luoneeksi eriarvoisuutta tasa-arvon sijaan, mitä ei pidetä pelkästään myönteisenä asiana. Näin koulutus ei luo vain tasa-arvoa, vaan tukee yksilöllisiä projekteja.

Enemmänkin yliopiston tehtävä olisi antaa tietynlainen yleissivistävä, jollain tapaa syväluotaavampi näkemys. En mä sano kaikesta, mutta enemmän kuin pelkästään siitä, mihin sä opiskelet. Se on enemmänkin yleismaailmallinen, ehkä jollain tapaa sivistävä, avartava koulu, kuin ammatillinen koulu. M355

Vaikka halutaankin, että yhteiskunnassa on tasa-arvoa ja muuta, niin kuitenkin halutaan, että on joitakin vähän ylioppineita (naurahtaa). Ja jotta päästään eteenpäin, pitää olla myös niitä tutkijoita, jotka tutkii, miten päästään eteenpäin ja näin. Mutta kyllä yliopistossa on mun mielestä niin paljon turhaakin, mikä ei oikeesti edistä kauheesti tätä maailman menoa. Toisaalta hyvä, mutta toisaalta yliarvostettu. Kai sillä jonkunlaista järjestystä halutaan luoda kuitenkin. Ainakin arvojärjestystä, jos ei muuta. N76

Kaikkia kolmea näkökulmaa – tutkimusta, koulutusta ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta – läpäisee puhe sivistyksestä ja sen vastakohtana hyödystä. Sivistystä uhkaavat ”nykyiset” tehokkuusvaatimukset. Yhtäältä tutkimus tuo sivistystä ja toisaalta opiskelijat sivistyvät; yhdessä ne lisäävät yhteiskunnallista vaikuttavuutta: yhteiskunnan sivistystä. Sivistystä ei kukaan vastusta, mutta varauksia sille voidaan asettaa. Yhtäältä

pidetään tärkeänä, että koulutus on sivistävää ja myös tutkimuksella, sivistyneellä sellaisella, on oma itseisarvonsa. Tulosvastuusta, ennen kaikkea tutkinnoista tutkintojen takia esitetään kyynisiä ja sarkastisia kommentteja. Tulosvastuun ja tehokkuuden vaatimuksen katsotaan yleensä tulevan kuitenkin yliopiston ulkopuolta, näin ollen sitä ei useinkaan pidetä yliopiston 'oikeiden' tai 'aitojen' tavoitteiden mukaisena.

Auttaa arkipäivässä ihmisiä sitä kautta, että kun ne kouluttaa ihmisiä, jotka osaa ajatella ja miettiä, niin sitä kautta tulee yritysmaailmaan, elinkeinoon, kunnalliseen tulee henkilöitä, jotka on löytänyt oman alansa ja halun auttaa kautta palvelu ihmisiä. M9

Yliopiston tavoite on saada opiskelijat mahdollisimman nopeasti pois yliopistosta ja saada rahat sitä vastaan. Ei se yliopiston vika ole, näin on järjestetty tuolta valtionhallinnon puolelta. Ne jakaa rahaa sen mukaan, että tehkää näin monta tohtoria ja näin monta maisteria ja niin edelleen. En mä tiedä, olisiko yliopisto niissä tehtävissä tullut ahneeksi vai mitä, sitä minä en tiedä. N123

Yliopistokoulutukselle puolestaan asetetaan kolme tavoitetta, joiden keskiössä on yliopiston kolmas tehtävä. Yliopistokoulutuksen keskeisimmäksi tehtäväksi nostetaan työelämässä tarvittavien valmiuksien välittäminen opiskelijoille. Valmiudet ovat samoja tietoja ja taitoja, joita opiskelijat kuvasivat oppivansa yliopistossa (ks. Kuvio 22, 118), mutta niitä käsitellään vahvemmin työelämän näkökulmasta. Lyhykäisyydessään yliopistokoulutuksen tavoitteena on tuottaa asiantuntijoita. Akateemiset työelämätaidot eivät sisällä pelkästään substanssitetoutta, vaan myös menestymisen eväitä. Yliopisto-opintojen tulisi antaa perusta, jonka avulla omaa alaa ymmärtää ja pystyy toimimaan sillä, vaikkei opittua voisi suoraan soveltaa käytäntöön. Ammatillisilla aloilla koulutuksen tavoitteena on antaa ammattipätevyys. Ajattelun, käytännön- ja työtaitojen lisäksi yliopistokoulutuksen tavoitteeksi asetetaan opiskelijan henkilökohtaisen kasvun tukeminen, koska se sitten tietosisältöä tai muita elämäntaitoja. Nämä kasvun ja henkilökohtaisen eteenpäinmenon ajatukset ovat hyvin lähellä ”omien opintojen tavoitetta”. Yliopistokoulutuksen tavoitteiden saavuttamista uhkaavat samat tehokkuuden vaatimukset, jotka uhkaavat yliopiston tavoitteiden saavuttamista.

Yliopisto-opintojen tavoite on tulla asiantuntijaksi jollekin alueelle tai tutkijaksi jollekin alueelle. N197

Tavoite on antaa valmiudet työelämään ja herättää ajatuksia sun päässä. Ehkä ne valmiudet on, se tärkein juttu, että sä pystyt oppimaan uutta. N28Hmm. Tuottaa mahdollisimman hyviä virkamiehiä (nauraa) meillä. N151

Kun on olemassa määrätynlainen työpaikka, mihin vaaditaan määrätynlaiset ominaisuudet, niin yliopiston tehtävä on valjastaa opiskelijaa niillä ominaisuuksilla. Jos on määritelty, että johonkin on nyt tammoinen tutkintovaatimus. Ei se, mitä siinä paperissa sanotaan, vaan sen työn hallitseminen oikeasti vaatii. Sen tiedon yliopistosta pitäisi löytyä, mitä opiskelija tarvii, että se pystyy sellaista työtä tekemään. N251

Kun suurin osa yliopisto-opiskelijoista on nuoria aikuisia, niin varmaan se oman elämän rakentaminen ja kehittäminen. Musta tuntuu, että monelle se, että lähtee opiskelemaan toiselle paikkakunnalle, on se amk tai ammattikoulu tai yliopisto, ihan mikä tahansa. Se oman elämän aloitus ja kasvupaikka. Ainakin viimeinen irtautumisen sieltä kotoa, jos ei muuten ole. N213

Yliopisto-opintojen hurskas tavoite on kasvattaa ihmisistä kansalaisia kuten minkä tahansa muunkin opinnon, mutta kyllä tällä hetkellä yritetään tuupata tästä firmasta niin paljon ihmisiä ulos kun saadaan. Sillä ei välttämättä niin paljon väliä, että mitä opitaan. M269

Omien opintojen tavoitteet puolestaan keskittyvät hyvin pitkälle toimeentulon hankkimiseen tulevaisuudessa. Tavoitteiden kärjessä ovat työpaikan saaminen, ammatin ja työelämän tietotaidon hankkiminen sekä maisteriksi valmistuminen. Omista opinnoista on lähdetty hakemaan ajattelun kehittymistä, sivistymistä sekä itseä kiinnostaviin asioihin perehtymistä. Keskeistä on eteenpäin meno omassa elämässä. Nuoremmilla se tarkoittaa usein kasvamista ja itsenäistymistä. Vanhemmilla opiskelijoilla korostuu puolestaan tutkinnosta saatava hyöty. Toisaalta omien opintojen tavoitteena on asioita, jotka ovat osin ristiriidassa yliopiston tai yliopisto-opintojen tavoitteiden kanssa, kuten henkilökohtaisen taloudellisen edun tai statuksen tavoittelu. Omien opintojen tavoitteet vastaavat varsin tarkkaan opintoja koskevia odotuksia, sillä erotuksella että kun opiskelemaan lähtiessä odotukset kohdistuvat enemmänkin opiskeluaikaan, niin opintojen loppusuoralla tavoitteeksi asettuu pikemmin työelämä (ks. Kuviot 19, sivu 129). Yleisimmin tavoitteena on saavuttaa työelämässä vaadittava asiantuntemus, joka voi edellyttää niin alakohtaista eriytymistä, laaja-alaista työelämäosaamista kuin avarakatseista aikuisuutta.

No (naurahtaa) valmistua. Sitten sama siinä sivussa, sivistyä. Kyllä mulla on varmaan ollut. Tai se, että miksi mä tulin yliopistoon ylipäänsä, niin oli aika paljon varmaan se. Mä luulen, että on myös tätä yhteiskunnallisen. Se status, mikä yliopistolla on, niin se houkutti mua, ja yliopisto-opiskelijalla. Ja just tosiaan, kun isosiskokin kävi yliopiston niin minäkin käyn yliopiston. Kai se oli tämmönen laajempi tavoite, että oppia ymmärtämään mitä isosisko, no joo (naurua). N122

Tulla viisaammaksi (nauraa), valmistua ja valmistua vähän viisaampana kuin aloitti. N218
Ehkä tutustua semmoisiin asioihin, joista olen ollut jo valmiiksi kiinnostunut. Se on ollut se ensimmäinen tavoite. Ja toisaalta löytää vähän sisältöä elämään, silleen tuoda sitä rikkautta. N277

Mää haluaisin olla monialainen ihminen. Tai et mahdollisimman, et siitä kuntapuolesta tietää joka suunnalta jonkin verran edes, et pystyy hahmottamaan sen kokonaisuuden. Myös se, et pystyy hakemaan vähän niinku siis useampiin töihin, ettei oo vaan niinku yks tietty. N151

Omien opintojen tavoite nyt on tulla hyväksi kirjastotädiksi (naurahtaa), jolla ehkä on jotain kehitysideoita ja resursseja viedä sitä maailmaa eteenpäin osaltaan. N197

Kyllä siihen tietysti liittyy myös jatko-opintokelpoisuus tai mahdollisuus hakea valtion virkoihin tai jotain tällaista, instrumentaalinen puoli myös. Nämä kaks asiaa ehkä. M59

Et osaa arvioida lääketieteen kehitystä, lääkealan kehitystä sillä tavalla, mikä on tarpeellista just mun potilaille. Tai mikä on tarpeellista ylipääntensä lääketieteen etiikan mukaan hoitaa. Arvioida niitä asioita itte suhteessa muuhun, tai siihen ympäristöön missä toimii. M201

Näin opiskelijat kuvaavat *yliopiston tavoitteiksi* lain mukaiset kolme päätehtävää: korkeimman opetuksen, tutkimuksen sekä yhteiskunnallisen vaikuttavuuden. *Yliopistokoulutuksen tavoitteet* puolestaan kiinnittyvät selkeästi kolmanteen tehtävään: yliopiston tulee kouluttaa opiskelijoista työelämässä pärjääviä kypsiä asiantuntijoita. *Omien opintojen tavoitteet* ovat puolestaan sidoksissa työpaikan saamiseen tulevaisuudessa sekä omaan opiskelu- ja elämäntilanteeseen. Näyttää siltä, että mitä kiinteämmin tehtävät ja tavoitteet koskevat opiskelijan omaa elämää, sitä enemmän ne voivat erota virallisista tavoitteista.

Yhteenvetoa akateemisista opinnoista

Opiskelijoiden ajatukset yliopisto-opinnoista ja opetusjärjestelyistä kuvaavat erilaisia toiminnan, oppimisen ja arvioinnin logiikoita. Valtaosalle opiskelijoita yliopisto-opiskelut ovat itsestään selvä ja arvostettu koulutusvalinta, vaikeivät käsitykset ja odotukset yliopisto-opinnot ole kovin päämäärätietoisia tai selkeitä. Opintoja koskevat odotukset näyttävät toteutuvan hyvin niiden erilaisuudesta huolimatta. Opiskelijat uskovat koulutuksensa antavan välineitä toimia työelämässä sekä työnantajien arvostavan maisteriksi valmistuneita. Opintoihin suhtaudutaan periaatteessa neljän logiikan ja niiden erilaisten yhdistelmien kautta. Opintoja koskevat odotukset vastaavat pitkälti omille opinnoille annettavia tavoitteita, sillä erolla, että kun odotukset kohdistuvat kiinteämmin opintoihin, kohdistuvat tavoitteet vahvemmin työelämään. Opintoja koskevien odotusten logiikat yhdistyvät monin tavoin oppimisen ja opintojen arvioinnin logiikoihin. Toiminnan logiikat muuttuvat inhimilliselle toiminnalle ominaisesti opintojen kuluessa (Giddens 1984, Leontjev 1977).

Opiskelua koskevia odotuksia ja niitä kuvaavia toiminnan logiikoita on hedelmällistä tarkastella Leontjevin (1978) toimintojen tasojen kautta. Eri logiikoissa opiskelu ja sitä koskevat odotukset koskevat eritasoisia toimintoja. Opiskeluun liittyvistä toiminnan logiikoista voi muodostaa kuvion, jonka toisena akselina ovat itse opinnoille annetut merkitykset ja toisena akselina 'aika' opiskeluaikasta työvaiheeseen. Kuvio 25 on luonnollisesti yksinkertaistus; myös toisenlaiset toiminnan logiikat ja niiden yhdistelmät ovat mahdollisia. Opintojen aikana voidaan myös käyttää erilaisia logiikoita, yksi logiikka ei sulje pois toista. 1) *Korkeimmassa koulussa käymisen logiikassa* tekemisen päämääränä on annetun akateemisen tutkinnon suorittaminen. Logiikka kuvaa vahvaa uskoa koulutukseen ja koulutushyvään, tulevaisuutta ei ikään kuin ole tarpeen ajatella. Opinnot näyttäytyvät tekojen ja operaatioiden sarjana – lukujärjestykseen kuuluvina luentoina ja tentteinä – joiden todennäköisenä tavoitteena on opiskelijan itsensä tai yhteiskunnan arvostama yliopistotutkinto. Opinnoissa parasta ovat toimivat ja joustavat opetusjärjestelyt ja mahdollisuus mukavaan vapaa-aikaan opiskelukavereiden kanssa. 2) *Työelämään tähtäämisen logiikassa* opintojen varsinaisen päämäärä toteutuu vasta opintojen päätyttyä. Tutkinnon suorittaminen on osa laajempaa toiminnan kokonaisuutta. Opinnoista haetaan ensisijaisesti tietoja ja taitoja toimia työelämässä tai tietyssä ammatissa, olennaista ei ole kuinka hyvin kurssi on toteutettu tai miten mielenkiintoinen se on, vaan miten tarpeellinen se on työ-

elämänäkökulmasta. 3) *Henkilökohtaisen kehittymisen logiikka* kietoutuu oman suunnan löytämisen ympärille. Opiskelu on siten itsessään merkittävää: halutaan perehtyä omiin mielenkiinnon kohteisiin tai testata ja avartaa omia rajoja. Opiskelua motivoi pikemminkin oma kiinnostus ja kehittyminen kuin tiettyjen työtaitojen oppiminen. Sen sijaan, että opintoja motivoisi tuleva työelämä, itse opintojen pitää olla omasta mielestä motivoivia ja mielenkiintoisia. Yliopisto-opinnoista haetaan tiedollista, henkistä tai sosiaalista pääomaa. 4) Opiskelemaan hakeutumisen logiikan keskiössä voi olla myös *elämä eriaikaisella saarekkeella*. Opinnoilta haetaan hyvää opiskeluaikaista elämäntilannetta. Motivaatiota haetaan vahvasti myös yliopisto-opintojen ulkopuolelta. Toiminnan motiivina on uudenlaisen sisällön löytäminen omaan elämään, koska se sitten arkielämää (uusia kavereita tai seurustelukumppania) tai sen kohokohtia (opiskelijatapahtumia) tai laajemmin ”omaa minuutta” (mikä minä haluan olla, miksi minä haluan tulla). Perhe, ystävät ja antoisa sosiaalinen elämä muodostavat tärkeän toiminnan kokonaisuuden, jonka tavoitteena on tehdä omasta elämästä mielekästä.



Kuvio 25. Keskeisiä opiskeluaikaisia toiminnan logiikoita koulutus- ja 'aika'-akseleilla

Näyttää siltä, että opiskelijat osaavat pelata Bourdieun ja Passeronin (1979) kuvamia yliopistopelejä (ks. myös Ahola & Olin 2000; Huusko & Jokinen 2001). Mitenkään keskeiseltä pelaaminen ei kuitenkaan vaikuta. Pääsääntöisesti opiskelijat kertovat oppivansa yliopistossa 'hyviä' ja hyödyllisiä asioita ja suhtautuvansa oppimiseen myönteisesti. Usein käytäväkeskusteluissa parjattu turha teoreettisuus ei näyttäisi edustavan enemmistön käsitystä, sillä vain neljännes pitää opintoja liian teoreettisina. *Akateeminen oppi* ja teoreettiset opinnot nähdään pääsääntöisesti myönteisessä valossa. Ne kehittävät omaa ammattitaitoa tai itseä. Osa näkee akateemisen opin kui-

tenkin pelkkänä pakkopullana ja näennäisakateemisuutena. *Ajattelun valmiudet* tukevat opiskelijoiden mielestä vielä vahvemmin omia päämääriä: yhtäältä ne kehittävät yksilöä, toisaalta tukevat työelämässä toimimista, ehkäpä elannon ansaitsemistakin. Ani harva kokee ajattelun taidot pelkästään keinona selvittää opinnoista, taitona kertoa opettajalle mitä opettaja haluaa kuulla. Yliopistossa opittaviin *käytännön taitoihin* suhtaudutaan kahdella tapaa. Osa on tyytyväinen saamiinsa akateemisiin käytännön taitoihin: tiedonhankintaan ja suurten asiakokonaisuuksien jäsentämiseen ja esittämiseen. Osa puolestaan on tyytymätön, jos opinnot eivät tarjoa erityisiä oman alan työelämätaitoja. Heidän mielestään opinnot eivät anna juuri eväitä muuhun kuin akateemiseen selviytymiseen: ulkolukuun, akateemisen jargonin sujuvaan viljelemiseen ja tenttitärppien hankkimiseen. *Elämäntaitojen* oppiminen on toiminnan logiikoiden näkökulmasta monisyinen. Yhtäältä koko opiskeluprosessin motiivina voi olla itsen ymmärtäminen tai toteuttaminen. Toisaalta opinnot toimivat myöhemmän elämän rakennuspuina: yhtäältä opitaan organisointi- ja ajanhallintataitoja mutta myös itse-tuntemusta ja sosiaalisia toimintatapoja. Kun ymmärretään itseä ja muita paremmin, on helpompi edistää omia intressejä ja hyödyntää muita.

Opiskelijoiden arviot akateemisista opinnoista kertovat siitä, miten samaa sosiaalista käytäntöä arvioidaan eri logiikoiden pohjalta eri tavoin. Akateemista opetustyyliä voidaan pitää itsessään tärkeänä ja arvokkaana; akateemiset tiedot ja taidot voidaan nähdä myös hyödyllisinä työelämänäkökulmasta. Opintoihin tyytymättömien näkökulmasta akateemiset opinnot opettavat puolestaan lähinnä opinnoista selviämistä ja opettajien miellyttämistä. Se mikä toisessa logiikassa on opintojen suola, on toisessa ylimääräistä pakkopullaa. Sama luento voi yhtä hyvin toimia vaadittuna opintosuorituksena, ajatuksen herättäjänä tai työelämävalmiuksien tuojana kuin tulevan puolison tapaamispaikkana.

Yhtä ”parasta” opetustapaa tai opetusjärjestelyä ei näyttäisi olevan. Parhaimmillaan opetus näyttäisi olevan kun opiskeltava asia esitetään mielenkiintoisesti ja opiskelija kokee oppivansa, mutta milloin näin on, näyttää riippuvan siitä, mitä opiskelija opinnoiltaan odottaa. Pakolliset, hyödyttömät ja turhat opinnot herättävät paljon närää; ne ovat selvästi akateemisen vapauden idean vastaisia. Opintojen parhaat puolet liittyvät enimmäkseen opetusjärjestelyihin, oppisisältöihin ja oppimiseen. Opetusjärjestelyt ovat oppimisen edellytyksiä, käytäntöjä, jotka tekevät oppimisen mahdolliseksi. Selkeästi ikävintä ovatkin huonosti toteutetut opetusjärjestelyt, koska silloin oppisisältö ei välity. Opintojen parhaimmissa puolissa, opiskelija itse on keskiössä: osaamisen ja oppimisen kokemuksissa sekä opintonsa valitsevana. Turhimmat puolet sen sijaan keskittyvät opetusjärjestelyihin ja opettajaan. Opiskelijat kuvaavat Snellmaninkin (1990, alkuper. 1837) aikoihin tavattuja leipäluennoitsijoita, joita eivät kiinnostaa aihe eivätkä opiskelijat. Pakkoistuttaminen on erityisen turhauttavaa, koska aidon akateemisuuden hengessä aikansa voisi käyttää paremmin. ”Hyödyttöntä” ja ”pakollista” ovat näin ”mielenkiintoisen” ja ”oman alan” sekä ”vapauden” vastakohtia. Mielenkiintoiset ja hyödylliset asiat innostavat, kun taas tunne siitä, ettei ole oikealla kurssilla turhauttaa ja tekee opintojen edistämisestä raskaampaa. Akateeminen vapaus näyttäisi myös toimivan perusteluna tutustua vain siihen mikä itseä kiinnostaa ja katsoa muut opinnot turhiksi.

Ylijoen (1998, 39–55) kuvaamat akateemisten opintojen peruspiirteet näkyvät vahvoina 2000-luvulla huolimatta 1990-luvun alkupuolella alkaneesta vahvasta valtakunnallisesta panostuksesta opiskeluprosessien kehittämiseen. Opetukseen panostamisen ohella opettajilta on myös vaadittu vahvemmin tutkimukseen panostamista. Näin akateemisen kulttuurin perusjännite tutkimus vs. opetus näyttää säilyneen. Akateeminen vapaus on edelleen keskeinen osa akateemisia opetusjärjestelyjä: kaikinainen pakot ovat vieraita aidolle akateemiselle opetukselle. Ylijoen kuvaama tutkimuksen ensisijaisuus on opiskelijoille edelleen tuttua, tutkimus voi asettua opetuksen edelle. Opetusta moititaan joskus myös turhasta teoreettisuudesta, mutta useammin kylläkin käytännön puutteesta. Tärkeänä pidetään kuitenkin sitä, että opetus on korkeinta akateemista laatua. Opiskelijoiden enemmistö näyttäisi myös arvostavan enemmän kurssin sisältöä kuin pedagogisia taitoja.

Kuvion 26 avulla voi hahmottaa erilaisia toiminnan logiikoita ja niille ominaisia tapoja arvioida koulutusta ja opetusjärjestelyitä. Vasen puoli kuvioista keskittyy elämään eriaikaisella saarekkeella, oikealla puolella toiminta saa mielen tulevasta työelämästä käsin. Koulussa käymisen logiikassa opetusjärjestelyjä arvioidaan sen mukaan, miten joustavasti opetus on järjestetty ja miten hyvin kurssin työ määrä on onnistuttu mitoittamaan. Työelämään tähtäävät puolestaan arvioivat keskeisesti tutkinnon kokonaisuutta: miten hyvin se tukee toimimista työelämässä ja miten hyvin se kattaa tulevat työtiedot ja -taidot. Hyvää opiskeluaikaista elämäntilannetta opinnoista hakevilla painottuu opiskelun vapaus ja mielenkiintoisuus. Hyvässä koulutuksessa on voi valita pää- ja sivuaineensa itsenäisesti. Opetusta arvioidaan ensisijaisesti sen mukaan, miten mielenkiintoista se omasta mielestä on. Olennaista on myös mahdollisuus olla opiskelematta, opetuksessa ei pitäisi olla tiukkoja aikarajoja. Kohti omaa suuntaa -logiikassa keskeistä on, miten hyvin opetus kehittää omia valmiuksia ja vie kohti tulevaisuuden tavoitteita, joiden kautta koulutusta myös arvioidaan.



Kuvio 26. Koulutuksen ja opetuksen arvioinnin ulottuvuuksia

Huolimatta siitä, että ennakkokäsitykset ja odotukset yliopisto-opintojen luonteesta sekä arviot opintojen parhaista ja turhimmista puolista vaihtelevat runsaasti, ne toteutuvat hyvin ja opiskelijat ovat pääosin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen. Tulokset herättää kysymään, miten opiskelijat onnistuvat hakeutumaan näin ”itsestään selvästi” itselleen sopivaan koulutukseen monissa tutkimuksissa esitetyn ”hatarin mielikuvin” (Ahola & Nurmi 1995; Ahrio & Holttinen 1998; Mäkinen 2004; Vuorinen & Valkonen 2003). Palaan asiaan opintoihin hakeutumisen yhteydessä luvussa 6.3.

Osa-aikainen opiskelukulttuuri ja opiskeluaikainen toimeentulo

Korkeakoulupolitiikassa osa-aikaista opiskelukulttuuria ja opiskeluaikaista työssäkäyntiä on syytetty venyneistä opiskeluaajoista (esim. *Hallituksen esitys... 2005; Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003*). Vaikka osa-aikaisen opiskelun on katsottu venyttävän opintoaikoja, virallista määritelmää opintojen sivutoimisuudelle ei Suomessa ole. Kaikissa yliopistoissa ei myöskään ole käytössä pää- tai sivutoimisen opiskelijan statusta. Päätoimisuuden rajaksi on yliopistojen laskentakriteereissä esitetty 45–55 opintopistettä (*Opetusministeriön asetus 771/2009; Laadukas, kansainvälinen... 2011*). Lähes kaikki yliopisto-opiskelijat käyvät töissä jossain vaiheessa opintojaan. Opiskelijoiden työssäkäynti ei yleensä ole jatkuvaa tai kokoaikaista, tilastokeskuksen mukaan 40 prosenttia ei käy töissä.¹¹⁴ Kivisen ja Nurmen (2008, 48, 50, 176) mukaan suomalaisista yliopisto-opiskelijoista 40 prosenttia opiskelee sivutoimisesti opintojensa loppupuolella, mikä on enemmän kuin monissa Euroopan maissa. Opintoihin käytetään vertailumaita vähemmän aikaa, keskimäärin 30 tuntia viikossa. Suomalaiset opiskelevat useammin osa-aikaisesti ja tyypillistä on, että opinnot keskeytyvät työssäkäynnin takia kokonaan joksikin aikaa kokonaan. Opiskelun nettoaika on kuitenkin lähellä eurooppalaisia vertailumaita eli 5,5 vuotta. Työssäkäynti yleistyy jossain määrin opintojen kuluessa ja iän karttuessa (Lempinen 1997; Lempinen & Tiilikainen 2001, 38). Tyypillistä on, että opiskelijat siirtyvät työelämään opintojen loppupuolella, mikä myös tukee valmistumisen jälkeistä työllistymistä (*Hallituksen esitys... 2005; Kivinen et al. 2002; Kivinen & Nurmi 2008; Pajala & Lempinen 2001*).

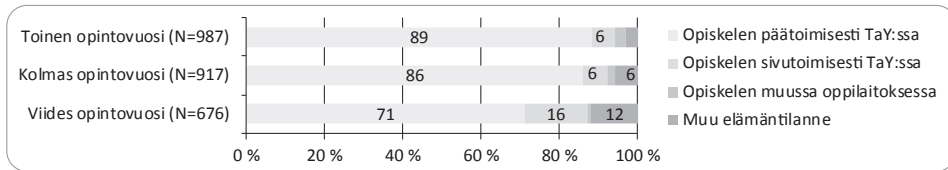
Tampereen yliopiston viidennen vuoden opiskelijoista sekä yliopistosta valmistuneista vain kolme prosenttia ettei ole lainkaan käynyt töissä opiskelujensa aikana (Ahrio & Vallo 2007, 67; *Tampereen yliopiston... 2008, 9*). Kaikkiin vaiheisiin työssäkäynti ei kuitenkaan kuulu. Viidennes opiskelijoista tekee töitä vain lomien aikana. Työssäkäynti yleistyy opintojen kuluessa. Kolmannen lukuvuoden aikana työssä käy 60 prosenttia, viidentenä lukuvuotena reilut kaksi kolmasosaa (72 %). Tyypillisesti opiskelijat käyvät osa-aikatöissä tai keikkatöissä. Osa-aikatyötä työtä tehdään keskimäärin 15 tuntia viikossa ja työnteko keskittyy arkipäiviin ja -iltoihin; yö- ja vuorotyöt ovat harvinaisia.

114 Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2006 ylempää korkeakoulututkintoa suorittavista työllisiä oli 61 prosenttia, uusimaalaisista 68 ja pirkanmaalaisista 62 prosenttia. Työllisiksi on laskettu kaikki työsuhteessa olevat sen kestoista riippumatta. Osoitteessa: http://www.stat.fi/til/opty/2006/opty_2006_2008-03-28_tie_001.html, 15.5.2008

Osa-aikainen opiskelu ja opiskeluaikainen työssäkäynti liittyvät näin monin osin toisiinsa, mutta miten opiskelijat itse kokevat opintojensa sivu- tai päätoimisuuden? Tarkastelen seuraavaksi pää- ja sivutoimisten opiskelijoiden määrää ja opiskelun laatua kysely- ja haastatteluaineiston pohjalta ($N_{235} = 2561$, $N_5 = 32$) ja lopuksi käsittelen opiskeluaikaisen työssäkäynnin määrää ja laatua sekä työssäkäynnin logiikoita kysely- ja haastatteluaineistojen ($N_{35} = 3430$, $N_5 = 32$) kautta.

Pää- ja sivutoiminen opiskelu

Liittyykö opintojen sivu- tai päätoimisuus opintomenestykseen opintopisteinä mitaten? Lähdin selvittämään opintojen pää- ja sivutoimisuutta antamalla opiskelijoille kaksi vastausvaihtoa. Päätoimiseksi opiskelijaksi ilmoittautui 80 prosenttia kolmannen ja kaksi kolmasosaa (76 %) viidennen vuoden opiskelijoista ($N_{35} = 743$, 2006). Kymmenisen prosenttia ei valinnut kumpaakaan vaihtoehtoa tai valitsi molemmat. Tulosten selkeyttämiseksi vastausvaihtoehdoksi annettiin myös ”opiskelu muussa oppilaitoksessa” sekä ”muu elämäntilanne”. Vaihtoehtojen lisääminen muutti tuloksia merkittävästi (Liite 26). Vaihtoehtojen lisääminen nosti kolmantena vuonna (86 %) ja laski viidennä vuonna (71 %) itsensä päätoimiseksi kokevien määrää. Opintojen päätoimisuus vähenee opiskeluajan pidentyessä (Kuvio 27, Pearson χ^2 , $p < 0,001$, $df=6$, $N_{235} = 2561$).



Kuvio 27. Opiskelujen päätoimisuus vähenee opiskeluajan lisääntyessä ($N_{235} = 2561$; 2007-2008)¹¹⁵

Tietyissä elämäntilanteissa omaa statusta on vaikea määritellä ”joko-tai”-vaihtoehtoin. ”Muun elämäntilanteen” valinneet ovat tyypillisesti töissä, sairaina tai vanhempainvapaalla. Avovastauksista käy ilmi, että opiskeleminen voi olla päätoimista täyspäiväisen työssäkäynnin rinnalla tai opiskelu voi toisessa oppilaitoksessa olla päätoimista, mutta Tampereen yliopistossa sivutoimista. Myöskään opiskelun, perheen ja työn yhteensovittaminen ei kaikille ole mahdollista.

Riippuu vähän miten sen ottaa. Tällä hetkellä opiskelen Tampereella sivutoimisesti, koska teen toista tutkintoa toisessa yliopistossa. Käyn myös osa-aikatöissä opiskelujen ohella.

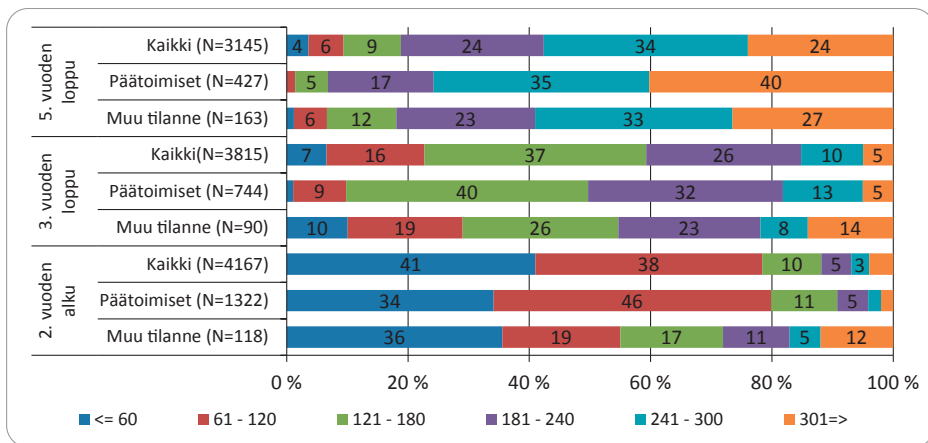
Olen käynyt töissä koko opiskeluni ajan, lisäksi minulla on perhettä ja remontoin omakotitaloa.

Päätoimisen opiskelun edellytykset eivät täyty opiskelijoiden omasta mielestä työssäkäynnin lisäksi periaatteessa kolmenlaista tilanteista johtuen: Ensinnä kyse on perhelähtöisestä, esimerkiksi vanhempainvapaasta, jolloin opinnot eivät etene päätoimisesti,

¹¹⁵ ”Mikä seuraavista kuvaa parhaiten tilannettasi?”

vaikka yliopistossa ollaankin kirjoilla. Toiseksi itse opintoihin kuuluu vaihteita, jolloin opinnot eivät etene opintopisteinä mitaten normaalisti. Näin esimerkiksi kun osallistutaan opintoihin kuuluvaan vaihtoon tai harjoitteluihin tai kun valmistumisen kynnyksellä vaaditut opinnot on jo suoritettu. Kolmanneksi on tilanteita, joissa opiskelu on periaatteessa päätoimista, mutta opintopisteitä ei kuitenkaan kerry opintotuen edellyttämää määrää opiskeluvaikeuksien, motivaation puutteen tai sairauden vuoksi.

Opintojen ja muidenkin elämän osa-alueiden sivu- ja päätoimisuuteen liittyy monenlaisia tilanteita eikä niille löydy selkeää määritelmää lainsäädännöstä eikä opiskelijoiden vastauksista. Osa opiskelijoista tekee kahta räyttä työpäivää, osalle yhdenkin 'työpäivän' täytöntön paneminen on syystä tai toisesta vaikeaa. Tilastollisia tapoja määritellä opintojen sivu- tai päätoimisuus on lukuisia.¹¹⁶ Kuviossa 28 opintojen etenemistä on tarkasteltu ohjeellisen suoritusajan mukaan *kaikkien* Tampereen yliopistoon opiskeluoikeuden saaneiden osalta lukuun ottamatta tutkinnosta valmistuneita. Opiskelutilannetta on tarkasteltu erikseen kyselyyn vastanneiden päätoimisten ja "muussa tilanteessa" olevien¹¹⁷ sekä kaikkien tutkinto-oikeuden saaneiden osalta (Liite 27). Kukin palkinosa edustaa suositusten mukaista yhden vuoden maisteritutkinnon opintopistekertymää (60 op).



Kuvio 28. Opintojen eteneminen tutkinto-oikeuden saaneilla sekä kyselyyn vastanneilla (N₂₃₅ 2006–2008)

116 Opintotuki edellyttää noin 5 opintopistettä opintotukikuukautta kohden. Kun opiskelija käyttää opintotukea vain lukukauden aikana yhdeksän kuukautta lukuvuodessa, tulee päätoimisen opiskelun minimirajaksi 45 opintopistettä kertoimella 5. Samantapainen tulos minimiopintojen määräksi saadaan jakamalla vähimmäisopintopistemäärä lakisäteisellä maksimisuoritusajalla. Maisterin tutkintoon vaaditaan vähintään 300 opintopistettä ja tutkintoon käytettävä enimmäissuoritus aika on 5+2 vuotta, jolloin edellytyksenä on 42,9 opintopistettä vuodessa; lääketieteen lisensiaatin tutkintoon vaaditaan vähintään 360op/6+2 vuotta eli 45 opintopistettä vuodessa. Ohjeellisessa suoritusajassa opintopisteitä tulisi kertyä 60 vuodessa sekä maisteri- että lääketieteen lisensiaattitutkinnoissa. Täyspäiväisen opiskelun laskentakriteerinä voitaisiin käyttää tulo-rahoituksen pohjana myös FTE-opiskeluun edellytettävää 30:tä tai laaturahoituksen edellyttämää 45 opintopistettä vuodessa. (*Halituksen esitys... 2005; Laadukas, kansainvälinen... 2011; Opintotukilaki 65/1994*)

117 Muu tilanne: sivutoimisesti tai toisessa oppilaitoksessa opiskelevat sekä muussa elämäntilanteessa olevat.

Toisen opintovuoden opintopistetiedot ovat lukuvuoden alusta. Niiden mukaan opinnot näyttävät alkaneen hyvin: reilut 60 prosenttia on edennyt vähintään edellytettyyn tahtiin (yli 60 op). Opintojen 'alkupuolella' "muussa tilanteessa" olevilla opintopisteillä on koossa vielä enemmän kuin päätoimisesti opiskelevilla. Heistä joka toisella on koossa yli 120 opintoviikkoa. Viidesosalle on kertynyt selvästi enemmän opintopisteitä kuin vuodessa ehtii suorittamaan. Opintosuorituksia on siis kertynyt jo ennen tarkastelukohdeena olevien opintojen aloittamista. Opintoja on kartutettu muun muassa avoimessa yliopistossa sekä aiemmin aloitetuissa tai suoritetuissa tutkinnoissa.

Kolmannen ja viidennen opintovuoden opintopisteet on kerätty lukuvuoden päätyttyä. Kolmannen vuoden lopussa neljäkymmentä prosenttia on suorittanut enemmän ja parikymmentä prosenttia vähemmän opintopisteitä kuin ohjeellinen suoritus aika edellyttäisi. "Muussa tilanteessa" olevat ovat suorittaneet opintojen 'keskivaiheilla' vähemmän opintopisteitä kuin muut. Maisteriopiskelijan olisi tullut ohjeellisen etenemisaikataulun mukaan suorittaa tutkintoon vaadittavat 300 opintopistettä viidessä vuodessa. Neljännes opiskelijoista on suorittanut enemmän kuin vaaditut, kolmannes suunnilleen edellytetyn määrän, mutta nelisenkymmentä prosenttia on suorittanut opintoja selvästi vähemmän kuin suositukset edellyttäisivät. Kyselyyn vastanneet päätoimiset opiskelijat näyttäisivät edenneen muita vielä opiskelevia pidemmälle opinnoissaan. Viidenteen opintovuoteen mennessä opintoja näyttää pääosalle kertyneen niin paljon, että kuudentena opintovuotena olisi mahdollista suorittaa tutkinto loppuun. Näin useimmat tekevätkin, sillä tutkinnon suorittaminen keskimäärin viisi ja puoli vuotta eli opintotuen keston ajan.

Opinnot etenevät siis opintopisteinä mitaten varsin hyvin, vaikka opintoja ei saatetakaan loppuun viidessä vuodessa. Viidenteenä opintovuotena ollaan pääosin valmistumisen kynnyksellä. Opintojen loppua kohden, erityisesti ei-päätoimisilla opiskelijoilla opintopisteiden kertymisen tahti selvästi laskee. Elämäntilanne vaikuttaa selvästi opintojen etenemiseen opintojen loppuvaiheessa. Monet siirtyvätkin täyspäiväisesti työelämään opintojen loppuvaiheessa. Opiskelijoiden mielestä mahdollisuus sivutoimiseen opiskeluun erilaisissa elämäntilanteissa tulee säilyttää (ks. Kuvio 17, sivu 124) ja samansuuntaisia ovat korkeakoulupoliittiset linjauksetkin. Seuraavaksi siirryn käsittelemään opiskeluaikaista toimeentuloa ja empiirisen osuuden lopussa palaan valmistumisen teemaan.

Opiskeluaikainen toimeentulo ja työssäkäynti

Opiskelijat eivät kovin helposti miellä itseään sivutoimiseksi opiskelijaksi. Sivutoiminen opiskelu vaikuttaisi tarkoittavan opetusministeriön ja opiskelijoiden mielestä eri asioita. Opiskelija voi omasta mielestään olla päätoiminen käyttämällä keskimääräiset 30 viikkotuntia opiskeluun ja 15 viikkotuntia työssäkäyntiin. (Ahrio ja Vallo 2007, 67; Kivinen & Nurmi 2008, 48, 50). Opetusministeriön näkökulmasta nuo viisitoista työssäkäyntiin käytettävää tuntia pitäisi sijoittaa opiskeluun. Miksi opiskelijat oikeastaan käyvät töissä, kun opintotuellakin voisi opiskella ja elää eriaikaisella saarekkeella? Syitä opiskeluaikaiseen työssäkäyntiin sekä sen vaikutusta opintoihin selvitin Likert-asteikolla parinkymmenen väitteen avulla ($N_{35}=3450$, 2004–2008; $N_{35}=1920$, 2006–2008, Liite 28).

Vastaukset opintojen keskivaiheilla ja loppupuolella eivät juuri eroa (Pearsonin χ^2 -testi). Opiskeluaikaisen työssäkäynnin merkittävin syy on taloudellinen: työssäkäynti turvaa perustoimeentuloa. Vain joka kymmenes tulee toimeen käymättä töissä. Perheensä toimeentulosta huolehtii työssäkäynnillä vajaa viidennes opiskelijoista. Perhettään elättävät ovat tyypillisesti vanhempia kuin opiskelijat keskimäärin¹¹⁸. Suurin osa ei halua käyttää opintolainaa perustoimeentuloonsa eikä kulutusluottona vaan käy mieluummin töissä. Opintolainaa on tärkeä toimeentulon lähde vain 15 prosentille opiskelijoista.

Vaikkeivät opiskelijat pidäkään itseään sivutoimisina opiskelijoina, työnteke vie kuitenkin usein aikaa opinnoilta. Näin he toisaalta jakavat opetusministeriön näkemykset, mutta opiskelijoiden mielestä työt eivät kuitenkaan väistämättä *turhaan* venytä opintoja. Pääsääntöisesti opiskelijat onnistuvat omasta mielestään sovittamaan työnsä ja opintonsa hyvin. Noin puolet kuitenkin kokee työssäkäynnin stressaavana. Toisaalta joka kolmas opiskelija katsoo, että työssäkäynti on pelkkä järjestelykysymys. Opiskelijoiden työnantajat ovatkin pääsääntöisesti joustavia työajoissa. Selvä enemmistö myös katsoo keskittyvänsä vähintään kohtuudella opintoihinsa. Vuosivertailu kuitenkin osoittaa, että opintoihin ja opiskelijaelämään keskittyminen laskee opintovuosien myötä merkittävästi (χ^2 , $N_3=2416$, $df=20$, $p<0,001$; $N_5=1034$, $df=8$, $p<0,001$). Nopean valmistumisen työssäkäynnin edelle asettaa vain joka kymmenes vastaaja.

Työssäkäyntiä pidetään aikaa vievänä, mutta mielekkäänä. Mikä siitä tekee niin mielekkästä, että sen annetaan viedä aikaa opinnoilta tai lykätä valmistumista? Työssä on selvästi tärkeintä toimeentulon ohella saatu työkokemus. Vaikkeivät työt ei aina ole omalta alalta, niin noin puolet opiskelijoista katsoo, että työ ja opinnot tukevat toisiaan ainakin jossain määrin. Työ myös motivoi myös opiskelemaan ja se toimii myös vastapainona opinnoille. Työssäkäyntiä pidetään palkitsevaa muutenkin kuin toimeentulon kannalta, vain noin neljänneksen mielestä työstä saatu hyöty on pelkästään taloudellinen. Noin kolmannes hakee työelämästä kontakteja, mutta pääosa jotain muuta. Vähiten opiskeluaikaista työssäkäyntiä arvostavat ne, jotka eivät ole käyneet töissä opiskeluaikanaan (χ^2 , $df=4$, $p=0,035$, $N_{35}=1510$). Työssäkäynnin katsotaan pääsääntöisesti tukevan omia opintoja ja valmistumisen jälkeisiä mahdollisuuksia. Työmarkkinatilanne vaikuttaa opiskelijan toimeentulon kannalta suotuisalta: yli 90 prosentille on tarjolla sopivaa työtä opintojen oheen. Kaiken kaikkiaan työnteon mielekkyys kasvaa opintovuosien myötä ($p<0,001$, $df=4$, $N_{35}=3397$).

Aineisto antoi mahdollisuuden myös tarkastella samojen opiskelijoiden vastauksia kolmantena ja viidentenä opintovuotena. Yksittäisen opiskelijan näkemykset opiskeluaikaisesta työssäkäynnistä muuttuvat melko maltillisesti opintojen keskivälistä sen loppupuolelle. Tarkastelin muutosta Likert väitteitä vertaamalla¹¹⁹ *saman henkilön vastauksia kolmantena ja viidentenä opintovuotena* ($N_{35}=621$, 2004–2008). Täsmälleen samaa mieltä kuin pari vuotta aiemminkin on noin 40 prosenttia opiskelijoista. Lisäksi vastaukset muuttuvat samansuuntaisesti kuin opintojen edetessä yleensäkin (ks. tarkemmin Liite 28, Liite 29).

118 Iän mediaani kolmantena opintovuotena 23 vuotta ($N_3=2374$); perheensä toimeentulosta huolehtivilla 27 vuotta ($N_3=423$, pitää hyvin tai erittäin hyvin paikkansa, $df=2$, $p<0,000,1$); viidentenä opintovuotena mediaani 25 vuotta ($N_5=1024$), perheensä toimeentulosta huolehtivilla 28 vuotta ($N_5=624$, $df=2$, $p<0,001$)

119 Ei-parametrinen Wilcoxonin Signed Ranks -testi (järjestysasteikollisen muuttuja vino jakautuma (ks. luku 5.3).

Suurimmat muutokset ($p < 0,001$, Willcoxon, alle 40 prosenttia vastaa täysin samalla tavalla) koskevat työntöön mielekkyyttä, motivoivuutta, työtilaisuuksia. Työnteko on tuonut opintoihin aiempaa enemmän motivaatiota, se on palkitsevampaa sekä vastaa paremmin omaa alaa. Opiskelijat hakevat aiempaa vahvemmin kontaktia työnantajiin sekä saavat aiempaa enemmän houkuttelevia työtarjouksia. Vähiten ($p < 0,001$) ovat muuttuneet 'ulkoiset tekijät'. Yli viisikymmentä prosenttia oli aivan samaa mieltä kuin aiemminkin useimmista toimeentuloa koskevista kysymyksistä (perheen toimeentulosta huolehtiminen, vakituinen työsuhde, ei taloudellista tarvetta työssäkäynnille).

Syvensin muutoksen tarkastelua edelleen jakamalla vastaukset kahteen luokkaan¹²⁰(ks. Liite 29). Mukana ovat vain vastaajat, joiden mielestä väite ei pidä paikkansa ("pitää huonosti tai erittäin huonosti paikkansa") tai pitää hyvin paikkansa (pitää "hyvin" tai "erittäin hyvin" paikkansa). "Kohtalaiset" vastaukset jätin pois analyysistä, sillä tavoitteena oli selvittää, monenko mieli oli täysin muuttunut, toisin sanoen ei-paikkansa pitävästä paikkansa pitäväksi tai päinvastoin. Lähes 90 prosentilla näkemukset työssäkäynnistä pysyvät hyvin samankaltaisina, vaihtelu on siis pienimuotoista. McNemarin testin mukaan muutokset ($p = 0,001$) olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä kuuden väitteen osalta. Yhtäältä keskittyminen opintoihin ja opiskelijaelämään vähenee, mutta toisaalta mahdollisuudet parempaan työhön lisääntyvät opintojen myötä. Kokemus työn luonteesta on parantunut muutamassa vuodessa noin viidellätoista prosentilla opiskelijoista. Opintojen loppupuolella opintojaan tukevaa työtä on saanut noin 8 prosenttia aiemmin hanttitöitä tehneistä. Aiemmin vain rahan takia tehty työ on muuttunut myös sisällöllisesti mielenkiintoiseksi 8 prosentilla. Hyviä työtilaisuuksia tarjotaan opintojen loppupuolella 10 prosenttia useammalle.

Opiskelijoiden näkemukset työssäkäynnin hyöty- ja haittapuolista vaihtelevat. Onko eri näkemysten takana erilaisia toiminnan logiikoita tai elämäntyytlejä? Pääkomponenttianalyysin avulla aineistosta on mahdollista luoda "uusia" muuttujia, pääkomponentteja, jotka muodostuvat sen perusteella, miten eri muuttujat korreloivat keskenään (ks. tarkemmin luku 5.3). Pääkomponenttien avulla aineistoa on helpompi kuvata, sillä niitä on vähemmän kuin alkuperäisiä muuttujia. Analyysiin soveltuvia vastauksia oli yhteensä $N_{35} = 1765$ vuodesta 2006 alkaen.¹²¹ Kaikkien työssäkäyntiä koskevien muuttujien lataukset ylittivät arvon 0,30 (kommunaliteetti). Korrelaatioiden tarkastelun sekä pääkomponenttien latautumisen perusteella jätin kuitenkin viisi muuttujaa pois¹²².

120 McNemarin testi toisistaan riippuvien dikotomisten muuttujien muutoksen merkittävyyden testaamiseen (ks. luku 5.3).

121 Aineisto ei sovellu aineistolähtöiseen eksploratiiviseen faktorianalyysiin, sillä muuttujat eivät ole normaalisesti jakautuneet. Pääkomponenttianalyysissä aineisto voi olla järjestyksellisesti ja ei-normaalin jarrittävän suuri. (Ks. tarkemmin luku 5.3 ja esim. Stevens 1986, 337–345, 363–365; Jolliffe 2002; 212, 338; Tabachnick & Fidell 2001, 372–380)

122 Opintotukea koskevat väitteet latautuivat vain keskenään. "Työnteko lisää opiskelumotivaatiota" sekä "työssäkäynti opiskeluaikana ei ole mielekästä" väitteet jätin pois, koska ne korreloivat vain vähän ja latautuivat useille pääkomponenteille. Työntöön mielekkyyden ja motivoivuuden riippuu kulloisestakin työtehtävästä. Lisäksi väite "käyn töissä taatakseni itselleni toimeentulon" korreloi hyvin vähän; sillä valtaosa opiskelijoista käy töissä hankkiakseen perustoimeentulonsa.

Loput muuttujat soveltuivat pääkomponenttianalyysiin KMO-testin, Bartlettin testin sekä korrelaatiomatriisin perusteella (ks. Liite 30, Taulukko 7). Pääkomponenttianalyysissä käytin suorakulmaista varimax-rotatiota tulosten yksinkertaistamiseksi. Tuloksena oli neljä, ominaisarvoltaan yli 1.0 olevaa pääkomponenttia, jotka selittävät yhteensä 58,5 prosenttia varianssista. Pääkomponentit kuvaavat neljää erilaista opiskelun ja työssäkäynnin yhteensovittamisen logiikkaa: työelämää hyödyntäviä (ominaisarvo 4,13), työn teon rasittamia (2,67), vakiintuneesti (perheellisiä) työssäkäyviä (2,03) sekä ilman työntekoa toimeentulevia (opintoihin keskittyviä) (1,52).

Taulukko 7. Pääkomponenttianalyysin komponenttimatriisi opiskeluaikaisesta työssäkäynnistä ($N_{35}=1765$)¹²³

	Komponentti			
	1	2	3	4
Nykyinen työni liittyy opiskelemaani alaan	,798			
Käyn töissä saadakseni kontakteja työelämään	,790			
Opiskeluaikainen työssäkäynti antaa arvokasta työkokemusta	,778			
Työssäkäynti on palkitsevaa myös ei-rahallisessa mielessä	,775			
Työnteko ja opinnot tukevat toisiaan	,764			
Käyn töissä, koska minulle tarjotaan työtilaisuuksia, joista on vaikea kieltäytyä	,653			
Työnteko venyttää turhaan opintoja		,754		
Työnteko vie aikaa opinnoilta		,738		
Opintoni sujuvat hyvin työssäkäynnistä huolimatta		-,732		
Opiskelu ja työnteko samanaikaisesti on todella stressaavaa		,713		
Työn ja opintojen yhteensovittaminen on vain järjestelykysymys		-,695		
En käy töissä, koska haluan valmistua mahdollisimman nopeasti			,819	
En käy töissä, koska mielekästä työtä ei ole tarjolla			,762	
En käy töissä, koska toimentuloni on muutenkin turvattu			,737	
Käyn töissä huolehtiakseni perheeni toimentulosta				,683
Käyn töissä hankkiakseni vähän ylimääräistä kulutukseeni				-,678
Olen vakituksessa työsuhteessa, josta pois jääminen ei ole kannattavaa			-,302	,596

Opiskeluaikaista työssäkäyntiä kuvaa neljä elämäntyyliä: työelämän hyödyntäminen, rasittuminen työnteosta, vakiintunut työssäkäynti sekä opintoihin keskittyminen. Ensimmäinen pääkomponentti ”työelämän hyödyntäminen” on osa elämäntyyliä, jossa työnteko on luonteva, opintoja hyödyttävä osa elämää. Toinen pääkomponentti kuvaa elämäntyyliä, jossa työnteko vie veronsa opintojen edistämiseltä ja kolmas elämäntyyliä, jossa opiskeluaikainen työssäkäynti ei ole keskeisellä sijalla. Neljäs pääkomponentti kuvaa vakiintuneesti työssäkäyviä. Haastattelujen kautta oli mahdollista syventää ja tarkistaa pääkomponenttianalyysin tuottamia toiminnan logiikoita ja elämäntyyliä. Pääsääntöisesti haastatellut kuvaavat samoja elämäntyyliä, joissa työssäkäynnillä on niille ominaiset logiikkansa. Näin muodostamani opiskeluaikaista työssäkäyntiä koskevat väitelauset ja niistä tehty pääkomponenttianalyysi tavoittavat hyvin opiskeluaikaisen työssäkäynnin osana elämäntyyliä.

123 Ekstrahointimenetelmänä pääkomponenttianalyysi ja rotaatiomenetelmänä Varimax Kaiser normalisaatiolla. Rotaatio kon-vergoi viiden iteroinnin jälkeen.

”Työelämän hyödyntämisessä” työelämä on luonteva osa elämää. Haastattelut paljastavat, että työssä käytäisiin – ehkä hieman vähemmän – mutta joka tapauksessa, vaikkei työ taloudellisesti olisikaan välttämätöntä. Osa opiskelijoista on työssä joka liittyy omaan alaan, tai jonka he muuten kokevat tukevan opintoja tai antavan arvokasta työkokemusta. Työssäkäynti tuntuu mielekkäältä, sitä ei tehdä pelkästään rahan vuoksi. Samalla voidaan luoda kontakteja työelämään. Kysyntää on myös työelämästä käsin, hyviä työtilaisuuksia myös tarjotaan. Kaiken kaikkiaan opinnot ja työnteko tukevat toisiaan. Rasituksetkin ikään kuin kuuluvat asiaan, sillä työ on antoisaa tai sen avulla saa etulyöntiaseman tulevassa työnhankinnassa.

Lomat ihan täysin töitä niin kun kaikki muutkin kunnan opiskelijat. Sitten viikonloppuisin ja öisin keikkaa, iltavuoroa, yövuoroa, viikonloppua, sillain kun ne sattuu tarvitsemaan sairaalassa. Nythän on kova pula Tayssissakin. Nyt ois kyllä vientiä niin paljon vaan kuin ois aikaa (..) Se on fyysisesti rankkaa totta kai, mut mä oon kokenut sen ittelleni tärkeäksi, koska on todella hyvä päästä kirjojen lukemisen sijaan tekeen käsillä, oleen potilaitten kanssa, huomata, että osaa homman. Mä tykkään siitä työstä, se antaa paljon. Mä tykkään tehdä, ettei se oo pelkästään rahan takia, vaan on sillä muitakin arvoja mulle. M201

Toinen pääkomponentti kuvaa elämäntyyliä, jossa työnteko vie veronsa opintojen edistämiseltä. Yhtäältä työ vie aikaa opinnoilta ja venyttää opintoja ainakin osin turhaan. Toisaalta väsymyksen takia opinnot eivät suju hyvin ja työn sekä opintojen yhtensovittaminen on stressaavaa. Opiskelu töiden ohessa ei ole mikään järjestelykysymys, eikä työssäkäynti aina ole erityisen mielekästä. Työssä käydään selvästi hankkimassa perustoimeentuloa, mutta jotenkin työ vie opiskelijan voimat sen sijaan, että se sovitettaisiin omaan elämään. Ollaan ikuisessa rahan, ajanpuutteen ja väsymyksen kierteessä.

Oisitko käynyt töissä, jos ei ois taloudellista tarvista? En kyllä mielellään olis käynyt töissä. Nyt huomaa syksyllä, kun mulla oli 20 tuntia vaan viikossa työaika ja tein pelkästään gradua enkä mitään muita kursseja, niin aika vähälle se jäi sen 20 tunnin jälkeen. Ei sitä kuitenkaan ihan hirveesti jaksanut tai jaksoin vähemmän tehdä gradua kuin mitä mää olin kesällä ajatellut. M171

Sillä tavalla se on aika helppoa, että kun pystyn käymään aamulla tai illalla. Mutta on se tavallaan aika raskasta, kun olen käynyt suurimmaksi osaksi aamulla töissä, niin mun pitää herätä ennen viittä. Ja luentoja saattaa olla kuuteenkin asti. Se on vähän semmosta, että päivällä tulee nukuttua eikä saa kauheasti mitään aikaiseksi päivän aikana. Illalla (naurahtaa), kun poikakaveri tulee kotiin, on tosi vaikea keskittyä. N216

Kolmas pääkomponentti kuvaa elämäntyyliä, jossa opiskeluaikainen työssäkäynti ei ole keskeisellä sijalla. Tärkeämpää on valmistua nopeasti sekä keskittyä opintoihin sekä muuhun opiskeluaikaiseen elämään. Toimeentulon hankkiminen työssäkäynnillä ei ole kovin keskeistä, toimeentulo turvataan muuta kautta. Mikäli töihin mentäisiin, sen pitäisi olla mielekästä. Elämäntyyli kuvastaa pisimmälle perinteistä yliopisto-opiskelua: yliopisto-opiskelussa on olennaista, että aikaa jää vapaa-ajalle, ystävyyssuhteille, elämänpohdinnoille sekä opintoihin paneutumiselle. Elämän vapautta turvataan mieluummin lainanotolla, kimppa-asumisella ja kengännarubudjetilla kuin rahan tuomilla mukavuuksilla.

N: Mää oon tehnyt kesätöitä, paitsi viime kesänä mä opiskelin, kun en saanut mitään töitä, kun en niitä hirveesti hakenutkaan.[...]

H: Kävisitkö töissä, jos taloudellisesti ei tarvits?

N: Se vähän riippuu. Kyllä mä jotain tutkimusapulaisen hommia voisin tehdä. Ne on ihan kivoja ja opettavaisia. Emmä kyllä sit ehkä oikein muuta (mieltii). Se on kuitenkin aika kuluttavaa. N258

Mä oon silloin 2001 aloittanut ja mulla on nyt tutkinto valmiina, ja mä oon ollut vuoden ulkomailla töissä, että ehkä ahkera. Mutta kyllä siinä on ollut sitten vapaa-aikaa, ja viettänyt opiskelijaelämää ihan normaalisti. Kaveriporukkaa on aika paljon, on opiskelijoita. Kyllä se siihen on mennyt vaan. Ne, jotka on töissä, niin niillä on niin oma rytmensä M9

Neljättä elämäntyyliä kuvaa vakiintuminen joko työssäkäyntiin ja/tai perhe-elämään. Opiskelu on uusi osa elämää, jota eletäisiin opinnoista huolimatta. Elämäntyyliissä on keskeistä tasapainon löytäminen itselle mielekkäästi. Opiskelut voidaan sovittaa muuhun elämään tai siirtää opinnot sivummalle. Töissä käydään joko vakinaisten töiden vuoksi, totutun elämäntyylin ylläpitämiseksi tai perheen elättämiseksi. Useimpia vakiintuneesti työssäkäyviä ajatus siitä, ettei tekisi töitä vaan asettuisi kokonaan opiskelijan elämäntyyliin, hämmentää. Osa kuitenkin jättää työssäkäynnin ja lähtee elämään perheellisen opiskelijan arkea. Kun elämä on vakiintunut jo ennen opintojen aloittamista, ei se merkitse isoa elämäntyylin muutosta, pikemminkin elämään tulee yksi projekti lisää muiden enemmän tai vähemmän tärkeiden projektien rinnalle. Elämästä voidaan tehdä hyvin organisoitua, jolloin elämän eri osa-alueet vain projektoidaan ja sovitetaan yhteen. Työssäkäynti voi jatkua eikä perheen tai opintojen tarvitse kärsiä. Mutta yhtä lailla opintojen edistämisen sijaan voidaan päättää keskittyä työtai perhe-elämään, sillä Suomessa yliopisto-opinnot voidaan jättää pidemmäksi aikaa syrjään ja palata opintoihin vasta kun se sopii omaan elämään.

Mulla on siinä mielessä hyvä, kun mä asun naapurikunnassa (..) Mä olen aina tehnyt töitä (naurahtaa) ja asun tässä lähellä, ja asunto ja kaikki muu on jo olemassa. [...] Mä en ole joutunut luopumaan, tai ei ole täytynyt luopua, tavallaan mistään. Tää opiskelu on, koko tämä 5 vuotta, ollut vaan kaiken muun lisäksi. [...] Mä olen muutamana kerran käynyt meidän laitoksen opiskelijajuhlissa. Se saattaa ollakin yksi syy siihen, että mä olen pystynyt tekemään opintoja suht koht nopeasti. Mulla jää kaikki lieveilmiöt pois, kun on vanhempi ja perhe-elämää, ja töissä täytyy käydä. Mä en ehdi kun opiskella täällä. En tiedä, että pidänpö mä itseäni opiskelijana siinä mielessä ollenkaan. Tää on vaan yksi projekti tässä kaiken muun ohella. M355

Siellä oli pitempää sairauslomaa. Totta kai mä menin ja jäin kesätöihin, se oli ihan automaattista ja syksyllä pyydettiin taas (..) ne halusi jonkun, joka on opiskellut yliopistossa, (..) Se oli aika haastavaa, mä yksin kiersin ja opetin ja koulutin. [...] Sitten mä huomasin, kun ne kevään opinnot oli tehty, että nyt meni liian rankaksi, että äitillä ei ollut enää kivaa eikä lapsillakaan kivaa (naurahtaa) eikä isällä. Silloin mä päätin ja mun miehen kanssa puhuttiin. Se sanoi itse asiassa mulle, että joko menet töihin tai opiskelet, mutta ei molempia. [...] Mulla on sellainen suunnitelma, että kun lapset on vähän isompia, mä laitan ne hoitoon. Yksi aloittaa koulun ja äitikin aloittaa koulun. Mennään molemmat reppu selässä. N123

Kyselyiden perusteella näytti siltä, että opiskeluaikaista työssäkäyntiä koskevat näkemykset pysyvät pääosin samoina. Haastattelut tarkensivat kuitenkin tätä kuvaa. Näyttää siltä, että opintojen aikana opiskelijat löytävät itselleen sopivan työssäkäynnin määrän, usein ensimmäisten opintovuosien aikana. Työssäkäyntiä hyödyntävään elämäntyyliin kuuluu työn, opintojen ja vapaa-ajan organisoiminen tai organisoimaan oppiminen, mikä yleensä merkitsee sitä että ”luppoaikaa ei ole”. Opiskelukeskeisessä elämäntyyliissä puolestaan rajoitetaan tai on opittu rajoittamaan töiden tekemistä siten, että aikaa palautumiselle on riittävästi. Väliin sen sijaan voidaan ottaa rankempiakin kausia toimeentulon turvaamiseksi. Ahkerammilla työssäkäynnin jaksoilla kerätään rahaa säästöön, jotta opintoja on mahdollista edistää välillä puolestaan rivakammin tai saada keskittymisrauha esimerkiksi gradun tekoon. Näin eri vaiheessa opintoja toimitaan erilaisilla logiikoilla ja eletään erilaisista elämäntyyliä: välillä puserretaan töitä, välillä keskitytään opintoihin.

Mä mietin, että mä tein jossain vaiheessa aina perjantaisin töitä, kun perjantaisin ei ollu opetusta, et jos en olis ollut töissä niin olisin mä todennäköisesti jonkun verran opiskellut silloin, tai sitten mä olisin nukkunut (naurahtaa). Mikä ei olisi tehnyt yhtään huonoa. Tää edellinen vuosi, kun mä olin jossakin vaiheessa ihan hajalla. Aloin miettiä, että miksi olen ihan yliväsynyt ja ei nyt varsinaisesti masentunut, mut vähän semmoisia oireita. Mä aloin miettiä taaksepäin sitä, että milloin mä olen viimeksi pitänyt lomaa kunnolla tai levännyt. Silloin oli opiskelujen ja joidenkin ihmissuhteiden kanssa aika stressaavaa [...] Mä tein sen ratkaisun, että mä en ollut viime kesänä töissä ollenkaan. Mä hain muutamaa työpaikkaa, mitkä mua olisi oikeasti kiinnostanut, mutta en lähtenyt mihinkään semmoisiin, vaan rahan takia työhön. Mä olisin voinut aloittaa sitä mun gradua, mä olin ollut just seminaarissa sen lukukauden aikana. Mut mä päädyin opettamaan yhdelle pojalle vähän englantia ja sitten vaan lomailin. Tein joitakin rästikouluhommia. Mä olen edelleenkin ihan tyytyväinen, vaikka se tarkoitti sitä, että mun on pakko nostaa lainaa, niin tänä vuonna mä olen ollut paljon paremmassa (naurahtaa) vedossa, sen takia että on välillä vähän veränyt henkeä. N297

Useimmilla opiskeluaikaiseen toimeentulon hankintaan liittyy myös opintotuki. Pääkomponenttianalyysissä opintotuki ei liittynyt selkeästi edellä kuvattuihin opiskeluaikaisiin elämäntyyliihin (ks. Taulukko 7). Haastattelut selvensivät kuvaa siitä, miksi näin on. Opintotukea ja lainaa hyödynnetään monin eri logiikoin ja erilaisissa elämäntilanteissa. Useimmilla päätoimisesti työssä käyvillä tulot ylittävät opintotukirajat, joten kysymykset opintotuesta eivät heidän osaltaan ole relevantteja. Erilaisia keikkatöitä tai pätkätöitä tekevät sen sijaan täyttävät opintotuella ja lainaotolla työkajsojen katkosten aikana toimeentuloaan.

Sanoit, että opintorahaa et oo saanut. Ootko lainaa nostanut? Ei, enkä mä varmaan saiskaan. En oo kokeillutkaan, eikä oo mitään tarvetta ollut. M177

Mä oon käynyt työssä koko ajan niin kuin ennenkin opiskelua. Ei tää ole vaikuttanut taloudellisesti mitenkään mun elämäni, tää opiskelu. M355

Ootko ottanut opintolainaa asuntolainan päälle? Mä oon yhdesti, varmaan yhtenä keväänä ottanut. Johonkin muuhun tai siis johonkin tarkoitukseen. Saattoi olla töitäkin vähemmän tai jotakin. Nyt en ole varmaan kahteen vuoteen nostanut mitään (...) Kun on töissä ollut ja tuota. Yhtenä vuonna jouduin maksamaan takaisin niitä, vaikka mä huolellisesti yritin laskea. N251

Pääsääntöisesti haastatellut ovat tyytyväisiä myönnettävään opintotukiaikaan. Opintotuki riittää lähes kuuden vuoden opintoihin lukukausien aikana ja tähän aikarajaan useimmat opintotukea käyttävät tähtäävät. Tutkintoa vaihtaneilla opintotuki sen sijaan usein loppuu kesken, mutta tästä huolimatta opintotukiaikaa pidetään hyvänä tai täysin kohtuullisena. Hyvästä syystä, joita ovat esimerkiksi sairastuminen, vaihtoon osallistuminen tai koulutuksen työläys, joustoa kuitenkin toivotaan. Opintotuen luomaa aikarajaa pidetään hyvänä, se antaa aikaraamit opinnoille.

Se on minun mielestä erinomaisen hyvä aika, mulla jää muutamaa kuukautta vaille. Joudun keksimään todennäköisesti itselleni jonkun muun tulonlähteen pariksi kuukaudeksi. Se johtuu ihan vaan siitä, että olen opiskellut mielestäni liian hitaasti. Se on minun mielestä erinomaisen käypä opintoaikarajaus. M269

Mä luulen, että se on ihan hyvä aika. Sehän kai se rajoittaa, ihan sopivasti. Itse asiassa mä jossain vaiheessa luulin, että se loppuu 5 vuoden jälkeen. Mulle tuli ekstrana se ylimääräinen vuosi, että ahaa, että mä voin vielä jatkaa opiskelua käymättä väittämättä töissä, muuten kuin kesäisin, niin kuin mä käyn. N122

Musta tuo 55 kk on ihan hyvä, ett jos 5 vuodessa valmistut ja sulla ei ole mitään ihmeellistä.(..) Mut jos sulla on jotain, vaikka lähdet vaihtoon, mikä todennäköisesti vennyttää sun opintoja, niin siitä voisi hakea jollakin hyvällä syyllä lisää. Ei tuo välttämättä kaikille riitä, jos joutuu ottamaan aina kesällä tukea, kun ei ole töitä. Pitäisi vähän enemmän katsoa yksilöllisesti. (..) toisiltahan tuosta jää käyttämättä paljonkin. N28

Suhtautuminen opintolainaan sen sijaan jakaa opiskelijat elämäntyylin ja toiminnan logiikan mukaan: osa välttelee opintolainaa, osa hyödyntää sitä. Kaikki eivät myöskään lainaa tarvitse ja useimmiten se liittyy toimeentulon ja elämäntyylin yhdistämiseen. Toimeentulo saadaan riittämään elämällä säästeliäästi ja asumalla halvasti sekä käymällä töissä – oli se sitten vakituisesti, hieman tai kesäisin – sekä vanhemmilta tai puolisolta saatavalla tuella. Useimmiten yksinkertaisin ratkaisu asumiskustannusten alentamiseen on kimppa-asuminen kavereiden, sukulaisten tai kumppanien kanssa.

En oo ottanut lainaa. Mulla on ollut töitä ja toimeentulevat vanhemmat, niillä mä oon tullut toimeen. M290

Pelkällä opintotuellaakin pärjää, jos elää säästeliäästi. (..) Me asutaan Toasilla avovaimon kanssa, se on suht halpaa. Vuokra on 40 euroa kuussa, mitä me maksetaan Kelan tukien jälkeen ja ruoka maksaa kaks euroa päivässä, niin ei siinä silleen mee hirveen paljon rahaa. M59

Opintolainan välttelyssä on sekä yhteiskunnallinen ja henkilökohtainen puoli. Opintolainan vältteleminen voi olla eräänlainen yhteiskunnallinen protesti: ajatellaan, että yhteiskunnan tulisi järjestää kaikkien kansalaisten toimeentulo siten, ettei perustoimeentuloon tarvittaisi lainaa. Ollaan siis tyytymättömiä ajan ja paikan järjestyksiin. Toisaalta kyse on pitkätkin perinteet omaavasta – usein vanhempien tukemasta – ajattelusta, jonka mukaan turhaa velanottoa kuuluu välttää. Lainan ottamattomuuden logiikka on saatu perinnöksi vanhemmilta. Kolmanneksi mietitään omaa maksukykyä, työllistymistä sekä toimeentuloa ja perustellaan niiden epävarmuudella lainan ottamatta jättämistä; vaikka toisaalta omaan tulevaisuuteen ja maksukykyyn sekä lainan oton edullisuuteen

kuitenkin uskotaan. Logiikassa pohditaan omia mahdollisuuksia ajan ja paikan järjestysten kautta. Näiden hyvin perinteisten ajattelumallien lisäksi halutaan välttää sitoumuksia, jos työelämä ei kiinnostaisikaan opintojen jälkeen, vaan haluttaisiin nauttia vapaudesta, esimerkiksi lähteä maailmalle hankkimaan kokemuksia.

Kotonakin on ollut se, että älä nyt ota lainaa (..) vaikka toisaalta, sehän olisi suht edullista lainaa, miksei sitä nyt sitten käyttäisi niitä tulevaisuuden rahojaan. Mutta kun on pärjännyt ihan hyvin noillakin, ei ole tarvinnut edes miettiä. N28

Mulla alkaa pulssi nousemaan, kun mä ajattelen, että toimeentulo perustuisi velkaantumiseen. Se on vaan todella väärin. Ei tollasta saisi tehdä. Se on ihan ok, että se vaihtoehto on siellä. Mutta että sä otat velkaa, että sä saat kaupasta 2 pakettia nakeja etkä vaan yhtä, niin se on pyyh. En lämpene sille. [...] En mäkään sitä mielelläni ottanut, sanotaan näin. Ei mulla sitä niin paljoa ole. Mä tiedän sen, et jos, huom jos, mä saan hyvän työpaikan kun mä valmistun, niin ei mulla kauan siinä nokka tuhise kun mä maksan ne pois. N64

Ehkä just se, että voiko sitä maksaa sitten takaisin. Ja ehkä se, että jos olisi laina, niin se sitoisi tulevaisuutta. Jos nyt ei saisi töitä tai saisi töitä joita ei haluaisi tehdä. Tässä haluaa pitää sen vapauden, vaikka lähteä opiskelun jälkeen kiertämään maailmaa eikä töihin, koska pitää alkaa maksaa sitä opintolainaa. N119

Opintolainaa hyödyntävät sen sijaan toimivat aivan toisen logiikan mukaan: miksi kituuttelisi opiskeluaikanaan kun tarjolla on myös halpaa lainaa. Opintolainaa käytetään tekemään arjesta mukavampaa, isompiin kertahankintoihin, juhlistamaan elämän tärkeitä hetkiä sekä matkusteluun. Rahaa kerätään myös sukanvarteen joko varmistamaan opintojen sujuminen ilman työssäkäyntiä esimerkiksi graduvaiheessa tai opintotuen loputtua. Suunnitelmallisimmat keräävät rahaa valmistumisen jälkeiseen aikaan: auton tai asunnon pesämunaksi.

Olen nostanut tällä hetkellä 4000 euroa ja aion nostaa tästä vuodesta alkaen kaikki mitä irti saan. Todennäköisesti uuden opintolainakannustejärjestelmän mukaan opiskeleva vaimokin nostaa kaikki mahdolliset opintolainat, että saa mahdollisimman paljon vähennettyä ja voi sitten laittaa sukanvarteen. Niitä lainoja ei ole tarkoitus tuhlata. Saa halpaa asuntolainaa(..) Mutta mitään kodinkoneita ei saa ilman, häitä on paha maksaa opintorahalla, niin kyllä ne on sitten nostettu lainat. M269

Mietti sitä, että jos muuttaa yksiöön, jos tarvii autoa, jos haluaa lähteä johki matkalle ja vastaavaa, sitten rupesin nostaa sitä lainaa (..) onko sitä seitsemän vai yhdeksän tuhatta euroa, mutta kun toisaalta mä olen käyttänyt sitä, mutta toisaalta en. Mulla on sitä töistä saatua pääomaa, sitten on perintöjä ja sitten olen sijoittanut sen ja niin kun mulla on pääomaa, mitä käyttää. Eli nyt jos mä lähden työelämään, niin mä voin ostaa auton heti. Mä voin maksaa asunnosta käteismaksun heti. Mä voin elää ihan normaalia elämää vuoden, vaikka mä en menisi töihin, en opiskelisi. M9

Opintolainaa otetaan eri elämäntilanteissa eri perustein. Opiskelijakyselyyn vastanneista lainaa nostaa kolmannes (35 %, $N_3=2834$, 2004–2008)¹²⁴. Lainaa ei nosteta ensinnä koska sitä ei tarvita, toiseksi yhteiskunnallisena protestina ja kolmanneksi halutaan välttää myöhempiä takaisinmaksusitoumuksia. Lainaa nostavat puolestaan

124 ”Oletko nostanut opintolainaa?, Kyllä, En”

hyödyntävät sitä sijoituksena nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Miehet nostavat lainaa hieman useammin kuin naiset (χ^2 , Fisher-testi, kaksisuuntainen $p=0,011$, $df=2$) tiedekunnittaisia eroja lainaoton suhteen ole (χ^2 , Pearson-testi, $p=0,203$, $df=5$). Oppiaineittain eroja sen sijaan on: lääkäriksi opiskelevat (40 %) nostavat muita useammin lainaa ja terveystieteen opiskelijat muita harvemmin (20 %). Edellisillä ei juuri ole huolia takaisinmaksusta, jälkimmäisellä alalla on puolestaan paljon aikuisopiskelijoita. Lainan ottamisen logiikka näyttää hyvin erilaiselta kuin sen välttäminen: lainan ottaminen perustuu lainan ottamisen edullisuuteen ja välttäminen sen epäedullisuuteen, vaikka kyseessä on sama laina, jonka valtio viimekädessä takaa, ja vaikka opiskelijat pääsääntöisesti uskovat omaan tulevaan maksukykyynsä.

Yhteenvetoa opiskeluaikaisesta elämäntilanteesta ja toimeentulosta

Työssäkäynnillä ja yliopisto-opiskelulla on monimutkainen suhde. Osa-aikainen työssäkäynti ei näytä tekevän opinnoista sivutoimisia. Myös osa täysiaikaisesti työssä käyvistä katsoo myös opiskelevansa päätoimisesti. Sivutoimisina yliopisto-opiskelijoina itseään pitävät lähinnä perhevapailla olevat ja muualla päätoimisesti opiskelevat. Tulokset tukevat ja osin täydentävät kuvaa, jonka mukaan opiskeluaikaista työssäkäyntiä perustellaan toimeentulon turvaamisella sekä työkokemuksen hankkimisella. Kaikki eivät kuitenkaan käy töissä opiskeluaikanaan, ja monet pääsääntöisesti vain lomien aikana. Opiskeluaikaisen työssäkäynnin on katsottu myös venyttävän opintoaikoja sekä kuormittavan elämäntilannetta, mikä näyttäisi osin pitävän paikkansa osin ei. Opiskelijoiden enemmistö ei kuitenkaan hae opintolainasta helpotusta talouteensa tai stressaavaan elämäntilanteeseen, vaan valitsee mieluummin työssäkäynnin. (Ahrio & Vallo 2007; Järvinen et al. 1998; Kurri 2006; Lempinen & Tiilikainen 2001; Saarenmaa et al. 2010; Viuhko 2006)

Työnteolle annettu merkitys näyttäisi eroavan elämäntyylin ja toiminnan kokonaisuuden mukaan. Aineistosta erottuu neljä elämäntyyliä ja niille ominaiset toiminnan logiikat, joilla voidaan perustella työssäkäyntiä ja -käymättömyyttä. Opintolainaa hyödynnetään eri elämäntyylien mukaisesti niin perustoimeentulon ja opintojen etenemisen turvaamiseen, matkustamiseen, isompiin ja pienempiin hankintoihin kuin elämän juhlahetkiin sekä tulevaisuuden pääomaksi. Ensimmäistä elämäntyyliä kuvaa työssäkäynnin hyödyntämisen logiikka: työstä saa rahaa ja työkokemusta ja se on myös mielekästä ja sisällöllistä. Työssäkäynnin määrä on oma asia, koska se ei haittaa opintojen etenemistä ja pitkitä opintoaikoja. Opiskeluaikainen työssäkäynti on pelkkä bonus, sillä opiskeluaikana kerrytetään työelämässä tarvittavaa pääomaa. Toista elämäntyyliä, jossa työ syö voimat ja opintoihin käytettävän ajan, voi käyttää perusteena venyville opinnoille sekä opintotuen korottamiselle. Marin (1970, 196) esittääkin, työssäkäynti voi olla myös jonkinlainen pakoreaktio tai selitys omalle saamattomuudelle tai epäonnistumisen pelolle: opintojen ei tarvitse edetä, koska työssäkäynti on liian rasittavaa. Haastatteluista oli kuitenkin vaikea löytää edustajaa työelämän rasittamaan elämäntyyliin: haastateltavat tunsivat kuitenkin työelämän rasittamia ja melkein myönsivät itsekkin aiemmin tehneensä liikaa ansiotöitä: ”en mä tajua, kuinka mä sillon jaksoin” tai ”jotenkin se meni sumussa”. Tutkijalle kerrotussa

toimintakertomuksessa omista kokemuksista on kuitenkin otettu opiksi, julkisesti ei ole helppo tunnustautua Alepan kassaksi tai muuksi päätoimiseksi hanttityöntekijäksi. Opiskelukeskisessä elämäntyylissä opiskelun asettaminen etusijalle taas perustelee omaa työssäkäymättömyyttä. Opiskeluaikana työssäkäynti kannattaa vain, jos työt on mielekästä tulevaisuuden kannalta ja sellaisia ei aina ole tarjolla. Logiikan mukaan raskaat opinnot vaativat vastapainokseen lepoa ja lomaa. Pakkotahtisuus vie voimia toiminnan laadusta. Näin itseä ei tarvitse kokea laiskaksi tai saamattomaksi työssäkäyvien opiskelijoiden rinnalla. Elämää ei ole välttämätöntä uhrata rahan ansainnalle tai työelämälle. Näin voidaan perustella työkokemuksen ”puute”. Neljäs opiskeluaikainen elämäntyyli kuvaa perheellisiä tai ammatin hankkineita, joilla on vakituinen, yleensä asiantuntemusta edellyttävä työ. Olennaista on, että opiskelut ovat vain osa elämää muiden tärkeiden osa-alueiden tai projektien ohella. Vakiintunut elämäntyyli jakautuu kuitenkin kahteen sen mukaan onko opintojen edistäminen keskeisellä sijalla nykyisyydessä. Vakiintuneeseen opintoja eteenpäin vievään elämäntyyliin kuuluu elämän vahva organisoiminen: työt, opinnot ja mahdollinen perhe sovitetaan kokonaisuudeksi, jossa jokaiselle on aikansa ja paikkansa. Toisessa vakiintuneessa elämäntyyliä etusijalle asettuu muu elämä: opinnot jätetään odottamaan parempia aikoja perhe- tai työolosuhteista johtuen joskus lyhyemmäksi joskus pidemmäksi ajaksi.

Lindbergin (2008) tulokset tukevat kuvattujen elämäntyylien ja toiminnan logiikoiden ’järkevyyttä’. Erilaiset logiikat voivat johtaa hyvään valmistumisen jälkeiseen työllistymiseen. Helpoimmin työllistyvät opiskeluaikanaan työssä käyneet, mutta parhaimpiin työpaikkoihin päätyvät annetuissa aikarajoissa valmistuneet. Kun vielä ottaa huomioon, että suomalaiset työllistyvät vertailumaihin katsottuna hyvin, ovat monet logiikat ja elämäntyyliä hyvinkin käyviä työllistymistä silmällä pitäen (Kivinen & Nurmi 2008; Lindberg 2008).

Edellä kuvattujen elämäntyylien ja niitä perustelevien toiminnan logiikoiden tai selitysmallien paikkansapitävyys tarkoittaisi myös sitä, että opiskelijat osaavat ”oikeuttaa” omat valintansa – työssäkäyntinsä sekä opintojen viivästymisen, lainan ottamisen ja ottamattomuuden – taloudellisin argumentein. Työssäkäynti ja lainanotto ovat osa elämäntyyliä tai sen ylläpitämistä. Työssäkäynti ja lainanotto mahdollistavat myös kulutusta: hankinnat, matkustelu, hääit ja asuinpaikan valinta ovat osa identiteetin rakentamista. Identiteetin rakentamiseen ja elämäntyyliin palaan Giddensin (1991) ajatusten pohjalta tutkimuksen lopussa. Valtakunnallisen tutkimuksen (*Viuhko 2006*, 43–47) mukaan opiskelijat ovat tyytyväisiä sekä toimeentuloonsa että asumiseensa, joten voikin kysyä miksi kiirehtiä valmistumista tai valmistua ennen kuin opintotuki loppuu? Aiheeseen palaan luvun 6.3 lopussa.

Itsenäistä ja ohjattua opintojen suunnittelua

Opintojen ohjauksen ja suunnitelmallisuuden lisäämistä on vuosituhannen taitteen korkeakoulupolitiikassa pidetty keskeisenä keinona nopeuttaa opiskelijoiden valmistumista. Opintojen ohjaukseen ja suunnitteluun perehtyminen antaa mielenkiintoisen mahdollisuuden tarkastella korkeakoulupoliittisia keinoja suhteessa yliopiston

sosiaalisiin käytäntöihin sekä niiden mahdollistamiin toiminnan logiikoihin. Huolimatta siitä, että ohjausta on lisätty ja kehitetty ohjaukseen ollaan edelleen tyytymättömiä, erityisesti sivuaineiden valintaan ja gradun tekoon kaivataan apua (Ahrio 1997; Ahrio & Holttinen 1998; Ahrio 2000; Eriksson & Mikkonen 2003; Kärkkäinen 2005; Nummenmaa et al. 2005; Ylijoki & Ahrio 1995; Ylijoki 1998). Opiskelijat kuitenkin käyttävät ohjausta selvästi vähemmän kuin toiveiden perusteella olisi odotettavissa. Mistä nämä ristiriitaisilta tuntuvat näkemykset johtuvat? Yhtäältä esitetään, ettei ohjausta ole tarpeeksi, mutta toisaalta siihen ei kuitenkaan hakeuduta. Aiempaan tutkimukseen haastattelemani opiskelijat reagoivat usein hämmennyneesti kysymykseeni: ”Käyttänyt opinto-ohjausta? Ai, minäkö? Ei, kyllä minä olen tullut toimeen ihan ilmankin.” (Ahrio & Holttinen 1998) Jos ”minä” ei ohjausta tarvitse, kuka sitä sitten tarvitsee? Toiminta näytti tutkimuksessani 1990-luvun Tampereella noudattavan Bourdieun ja Passeronin (1979) kuvaamaa akateemista sopimusta: opinnot suunniteltiin itse. Giddensin (1991) sen sijaan väittää, että elämä myöhäismodernissa edellyttää jatkuvaa minän rakennusta ja tietoista elämänsuunnittelua yhdessä asiantuntijoiden kanssa. Millainen tilanne on tuhatluvun taitteessa: Noudattavatko opiskelijat yhä akateemista sopimusta ja suunnittelevat opintonsa itse vai suunnitellaanko opinnot ja elämä järjestelmällisesti ja päämäärätietoisesti yhdessä asiantuntijoiden kanssa?

Alaluku on jaettu neljään opintojen suunnittelun ja ohjauksen sosiaalisia käytäntöjä ja niiden puitteissa mahdollisia toiminnan logiikoita kuvaavaan osaan. Luku perustuu opiskelijakysely- ja haastatteluaineistoon, käytetyt aineistot olen esitellyt asiayhteyksissään. Aihepiirin jäsentäminen on ollut haasteellista, mistä johtuen kysymyksiä on muotoiltu uudelleen¹²⁵. Haastatelluilta ei puolestaan ole kysytty opintojen alkuvaiheen käytännöistä eikä HOPSista, sillä pakollinen HOPS ei kuulunut heidän tutkintoonsa. Aluksi tarkastelen yhteisiä sosiaalisia käytäntöjä – tilaisuuksia, ohjeistuksia ja käytäntöjä – sekä sitä, miten ne tukevat opintojen edistämistä. Tämän jälkeen käsittelen opintojen omakohtaista suunnittelua ja yksilöohjausta sosiaalisten käytäntöjen (kyselyaineisto) tasolla sekä haastatteluaineiston toiminnan logiikoiden kautta. Niiden jälkeen tutkin opintojen suunnittelua ja ohjausta tyytyväisyyden ja riittävyysnäkökulmasta. Lopuksi vedän osa-alueet yhteen sekä pohdin opintojen suunnittelun ja ohjauksen hakemisen käytäntöjä ja mahdollisuuksia muun kirjallisuuden valossa.

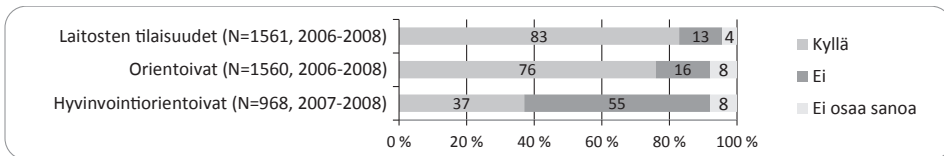
Opiskelijoille suunnatut tilaisuudet ja ohjeet

Opintojaan aloittaville tarjotaan monenlaista tukea ja tietoa opintoihin orientoitumiseksi ja tavoitteellisten tutkinto-opintojen käynnistämiseksi. Tiedotustilaisuudet, neuvonta, ohjaus sekä erilaiset oppaat ja opiskelijatutorointi ovat sosiaalisia käytäntöjä, joiden tavoitteena on tukea opintoihin kiinnittymistä ja suunnitelmallista opiske-

125 Yliopistosta valmistuneille tehdyn kysely- ja haastattelututkimuksen perusteella oli selvää, että opintojen ohjaamisesta kysyminen lomakkeella oli haastavaa. Lisäksi kysely- ja haastatteluaineistot antoivat hyvinkin erilaisen näkemyksen opintojen ohjauksen käyttämisestä. (Ahrio & Holttinen 1998, 26)

lua. Opiskelijatutoroinnin¹²⁶ ohella keskeisiä käytäntöjä Tampereen yliopistossa ovat tiedekuntien orientoivat opinnot, laitosten tilaisuudet sekä hyvinvointiorientoivat opinnot. Orientoivissa opinnoissa opiskelijaa tutustutetaan yliopisto-opiskeluun ja opastetaan tutkintotavoitteiseen opiskeluun. Laitosten tutustumistilaisuuksissa kerrotaan opiskelukäytännöistä ja integroidaan opiskelijaa laitosyhteisöön. Hyvinvointiorientoivien¹²⁷ opintojen tavoitteena on tukea opiskelijoiden jaksamista ja opiskelukykä. Toisen vuoden opiskelijoiden (N₂=1571) näkemyksiä tilaisuuksista ja oppaista on selvitetty strukturoitujen ja avokysymysten avulla.

Opiskelijat osallistuvat kattavasti opintojen alussa järjestettäviin tilaisuuksiin lukuun ottamatta hyvinvointiorientoivia opintoja (Kuvio 29). Opintojaan aloittavien on välillä vaikea muistaa, mikä tilaisuus on mikäkin. Avovastaukset kertovat, että opiskelijoilla on muutakin elämää opintojen ensimetreiltä alkaen. Tilaisuuksista jätetään pois, kun ne ovat päällekkäisiä muun elämän kanssa. Ensinnäkin tiedollinen päällekkäisyys tekee osallistumisen turhaksi: asiat tiedetään aiemman opiskelukokemuksen tai itsenäisen etukäteistutustumisen kautta. Ajallinen päällekkäisyys taas tarkoittaa sitä, että omat tärkeämmät menot ajavat tiedotus- ja tutustumistilaisuuksien ohi. Tampereen yliopistossa opintonsa aloittavista noin 40 prosentilla onkin aiempaa yliopistokokemusta (ks. Kuvio 41, sivu 216).



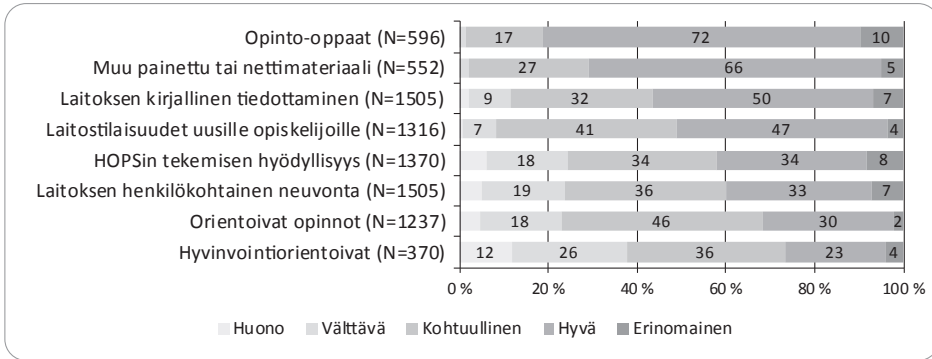
Kuvio 29. Osallistuminen opintojen alun tilaisuuksiin¹²⁸

Opintojensa alkupuolella opiskelijat ovat tyytyväisiä erityisesti kirjallisiin ohjeisiin (Kuvio 30). Opintojen suunnittelun perustyökalu opinto-opas on toisen vuoden opiskelijoista selvästi hyödyllisin (N₂=596, 2006), mutta myös yliopiston yleisen ja laitosten tiedottamiseen ollaan pääosin hyvin tyytyväisiä. Olennainen opiskelua koskeva tieto löytyy oppaista ja nettisivuilta.

126 Ylioppilaskunnan koordinoimaa opiskelijatutorointia en käsittele tässä yhteydessä tarkemmin (ks. opiskelijatutoroinnista osoitteessa: <http://www.uta.fi/opiskelu/kyselyt/aikasarjat.html>)

127 Hyvinvointiorientoivat on järjestetty vuodesta 2006 alkaen.

128 ”Osallistuitko viime lukuvuonna (lkv) laitoksesi järjestämiin tilaisuuksiin opintojaan aloittaville?”, ”Osallistuitko tiedekunnan järjestämiin orientoiviin opintoihin/hyvinvointiorientoiviin opintoihin lukuvuonna (lkv)?” ja ”Mikäli osallistuit (ao. tilaisuuteen), miten hyödyllisenä niitä pidit?”, ”Mitä tilaisuudesta jäi mieleesi? Mitä voitaisiin mielestäsi kehittää?”



Kuvio 30. Tyytyväisyys opintojen ohjaukseen ja suunnittelun tueksi toisen opintovuoden alussa

Opiskelijat ovat melko tyytyväisiä tiedekunta-kohtaisiin orientoiviin opintoihin, erityisesti asiasisältöön ollaan tyytyväisiä. Avovastaukset kertovat, että orientoivista saa yleiskuvan tutkinnon kokonaisuudesta, yliopisto-opinnoista, opintojen suunnittelun merkityksestä sekä tiedon siitä, mistä tietoa voi hakea lisää. Orientoivien opintojen yleisö on hyvin moninainen. Taustoista ja pohjatiedoista johtuen opiskelijoiden odotukset ja arviot ovat hyvin erilaisia. Konkari tuntee yliopisto-opiskelun ja sen käytännöt aiempien opintojen perusteella, noviisit ovat ottaneet asioista selvää ennen opintojen alkua. Ummikot ovat vasta muuttaneet uuteen opiskelukaupunkiin uhraamatta sen kummemmin ajatuksia opiskelun käytännöille tai tavoitteille.

Tarve suunnitella jo alkuun koko opintojen kaari pääpiirteissään ja mahdollisuus muuttaa suunnitelmaa opintojen aikana (= jää mieleen)

Yliopisto tuli tutuksi ja alkoi tuntumaan omalta koululta, tämä hyvää.

Kerrottiin hyvin kaikista yleisistä asioista. Sai selvyuden, mitä kaikkea pitää tehdä ja mitä asioita hoitaa. Asiaa tuli todella paljon ja tuntuikin, että niitä on vaikea muistaa

Kun pohjatiedot yliopisto-opinnoista ovat heikot, ovat tietosisällöt helposti liian laajoja ja vaikeasti omaksuttavia. Ensikertalaista tiedon määrää ja yliopisto-opintojen vaatimukset voivat tien loiventamisen sijaan jopa ahdistaa. Kun ummikot toivovat ”pehmeää laskua” yliopistomaailmaan, konkari ja kisällit haluavat enemmän tietoa kuin annetaan. Kun orientoivissa opinnoissa yritetään täyttää erilaisista taustoista tulevien odotukset ja välittää keskeinen tieto suunnitelmallisen opiskelun tueksi, ovat tilaisuudet monin tavoin kuormitettuja.

Aivan alussa oli ehkä turha kuulla siitä, miten tavoitteena olisi valmistua viidessä vuodessa ja kuinka paljon opintopisteitä pitäisi vuosittain saada, kun ei tiennyt yhtään mihin aikoo suuntautua ja kuinka paljon työtä opinnot tulevat teettämään. Orientoivat aiheuttivat ehkä pienen lisäpaniikin juuri paikkakunnalle muuttaneelle ja yliopisto-opinnoista täysin tietämättömälle opiskelijalle.

Orientoivien opintojen I luento oli vähän kuiva, koska oikeastaan tiesin jo paljon etukäteen, mutta ihan hyvin saivat infoa ne, jotka eivät olleet itse ottaneet asioista selvää

Oikeasti ensimmäisen vuoden opiskelijoille oikein käypä keino tutustuttaa yliopistoon. Itse olin jo yliopistossa kuudetta vuotta, joten ne eivät minulle sinällään uutta tuoneet.

Sen sijaan hyvinvointiorientoivien opintojen anti koettiin melko heikoksi. Turhilta tilaisuudet tuntuivat, koska käsitellyt asiat olivat pääsääntöisesti tuttuja entuudestaan. Yliopiston astuminen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäjän rooliin ei ole yksinkertainen. Vaikka osa arvostaa yliopiston huolenpitoa – vinkkejä esimerkiksi riittävän unen, ulkoilun tai ergonomian merkityksestä – tuntuu se vielä suuremmasta osasta lapselliselta ja koulumaiselta.

Kannustettiin pitämään itsestä huolta ja hankkimaan apua kun siltä tuntuu. Tilaisuudesta jäi hyvä mieli.

Se tilaisuus oli ainakin masentava ja koulumainen. Varoitettiin myöhästelystä, ja psykologin sanoista jäi ainakin mieleen se, että jos nyt menee hyvin, niin kyllä se siitä taantuu ja päinvastoin..!

Puheet työasennosta, nukkumisesta yms. olivat jo ala-asteikäisenä sisäistettyjä juttuja.

Laitosten järjestämiä tilaisuuksia opiskelijat arvostivat selvästi. Tilaisuudet myös antavat kaikille jotain, sillä aiempaa kokemusta ei oppiaineen pääaineopiskelusta ole, ei ainakaan Tampereen yliopistossa. Tilaisuuksissa on tiedonjakamisen lisäksi onnistuttu pitkälti tutustuttamaan uudet opiskelijat laitokseen ja sen henkilökuntaan. Henkilökohtaisen neuvonnan suhteen opiskelijoilla on enemmän toivomista (Kuvio 30). Tyytyväisyys henkilökohtaiseen ohjaukseen kietoutuu laitoksen toimintaan yleensä: laitoksen toimintaan tyytyväiset kokevat saaneensa myös hyvää henkilökohtaista neuvontaa, tyytymättömät puolestaan eivät ($\chi^2 < 0,001$, $df=4$, $N_2=1311$).

Tiedotusta ja jonkinlaista opinto-ohjausta olisin kaivannut enemmän kun en ymmärtänyt että moiseen tarvitsee itse hakeutua. Aina ei myöskään ole ollut selvää keneltä voi kysyä mitään.

Tilaisuudet ja tilanteet, jossa laitoksen henkilökunta tuli tutummaksi olivat hyviä (esim. laitoskahvit). Itse ainakin huomasin että sellaiset tilanteet joissa henkilökuntaan sai kontaktin auttoi jatkossa tiedonhankinnassa ja ihan opiskelussakin.

Opiskelijat osallistuvat varsin kattavasti yliopiston järjestämiin tilaisuuksiin opintojaan aloittaville sekä arvioivat tilaisuudet ja tiedottamisen pääosin hyväksi. Arviot kohdistuvat pääsääntöisesti tietosisältöön ja siitä itselle saatuun hyötyyn. Turhina pidetään tilaisuuksia, jotka eivät anna itselle uutta tietoa tai joiden tietosisältö on saatavilla netistä tai oppaista. Näkemys edustaa mielikuvaa aidosta ja itsenäisestä yliopisto-opiskelijasta. Suhtautuminen ”hyvinvointiorientoiviin” vahvistaa kuvaa. Yliopisto ”hyvinvoinnista” huolehtijan roolissa ei tunnu kuuluvan akateemiseen sopimukseen.

Yhteenvetona voi todeta, että opintojaan aloittaville suunnattuihin tilaisuuksiin osallistuvat ja oppaita hyödyntävät saavat varsin hyvin tietoa tärkeistä opiskelukäytännöistä ja opintovaatimuksista (ks. Kuvio 30) oman suunnittelun tueksi. Yliopisto-

opintojen alun sosiaaliset käytännöt tukevat suunnitelmallista opiskelua ja antavat vähintään kohtuulliset lähtökohdat opintojen omatoimiselle suunnittelulle. Opiskelijat ovat tyytyväisimpiä kirjallisiin ohjeisiin ja oppaisiin, sitten selvästi kohdennettuihin tilaisuuksiin, vähiten tyytyväisiä ollaan henkilökohtaiseen ohjaukseen sekä HOPS-työskentelyyn. Tyytyväisyysjärjestys kuvaa eri 'keinojen' kohdallisuutta opiskelijan kulloiseenkin elämäntilanteeseen: Oppaat ja netti ovat parhaita asiantiedon lähteitä, koska niihin voi tutustua silloin kun se itselle parhaiten sopii. Toiseksi tyytyväisempiä ollaan tilaisuuksiin, joissa on kohdennettu yleisö ja näin myös kohdennettu, juuri itseä koskettava sanoma. Orientoivien opintojen ongelmana ovat osallistujien erilaiset taustat, pohjatiedot ja tavoitteet. Tyytymättömmimpiä ollaan yksilöneuvontaan ja ohjaukseen, mutta mistä tämä kumpuaa? Onko kyseessä henkilökohtaisten odotusten ja saatujen vastausten epäsuhta? Tähän palaan alaluvun lopussa.

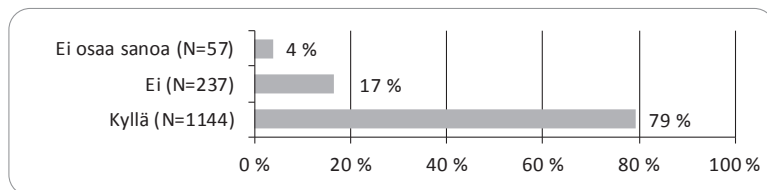
HOPS!

Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat otettiin käyttöön vuonna 2005 kaksiportaisen tutkintojärjestelmän myötä, HOPS on näin sosiaalisena käytäntönä vasta muotoutumassa. Sen avulla haluttiin lyhentää opintoaikoja tukemalla yksilöllisiä urapolkuja sekä saattamalla ohjauksen piiriin sitä tarvitsevat. Siitä toivottiin apua myös opintojen keskeyttämistä tai alan vaihtamista harkitseville, huonosti työllistyneille sekä ei-suunnitelmallisille ja liian hitaasti eteneville. Yliopistoissa suhtauduttiin eri tavoin HOPSien tuloon: yhtäältä niitä pidettiin turhana holhoamisena ja toisaalta niiden tuomaa suunnitelmallisuutta arvostettiin. Keskeinen jaottelu tehtiin rajatun ja avoimen HOPSin välillä¹²⁹. Yliopistoissa on asetettu HOPSille erilaisia muotoja ja tavoitteita. Tampereen yliopistossa HOPSin tekeminen ei ole pakollista luokanopettaja- ja lääkärikoulutuksessa, joissa opinnot etenevät vuosikursseittain laaditun suunnitelman mukaan¹³⁰. Tutkimusaineistonani ovat kaksiportaista tutkintoa suorittavien opiskelijoiden strukturoidut ja avovastaukset ($N_2=1438$). Aluksi tarkastelen näkemyksiä HOPS-työskentelystä sekä syitä jättää HOPS tekemättä. Lopuksi arvioin HOPSin hyötyä ja mahdollisuuksia.

Tampereen yliopistossa tiedekunnat ovat omaksuneet erilaisia käytäntöjä tarpeidensa mukaisesti (Kuvio 31). Reilut viisitoista prosenttia opiskelijoista ei oman ilmoituksensa mukaan ole tehnyt HOPSia toisen opintovuotensa alkuun mennessä. HOPSin tekemättä jättäneiden määrä on noussut käyttöönoton alkuvaiheen 15 prosentista 20 prosenttiin. (χ^2 , $p=0,046$, $df=4$, $N_2=1438$).

129 Rajattu HOPS keskittyy aikatauluihin ja opiskelun käytäntöihin (mm. sivuainevalinnat, opintokokonaisuuksien ja valmistumisen ajankohdat). Avoimessa HOPS on laajempi, siinä pohditaan muun muassa millainen oppija itse on ja mikä on opintojen tavoite. (ks. esim. Anselä et al. 2005, 15)

130 Alojen opiskelijat eivät ole mukana analyysissä.



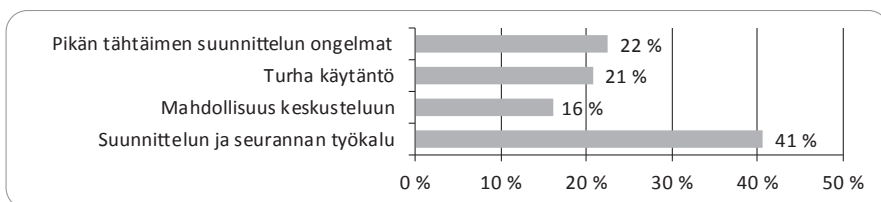
Kuvio 31. HOPSin tehneet, tekemättä jättäneet ja epätietoiset toisen vuoden alussa ($N_2=1438$; 2006-2008)¹³¹

Viitisen prosenttia on epävarmoja siitä, onko HOPS tullut tehtyä. Avovastaukset paljastavat, että epätietoisuus johtuu pitkälle siitä, miten HOPS määritellään: Mitä HOPSin tulee sisältää ja milloin se on valmis? Onko HOPS tehty kun se on virallisesti hyväksytty tai kun siitä on saatu opintopisteet? Kuuluuko HOPSia täydentää puuttuvilta osin tai opintojen kuluessa? Tehdäänkö uusi HOPS, jos suunnitelmat muuttuvat?

Tein ensimmäiselle vuodelle mutta en osaa ajatella pitemmälle

ei kukaan oo käsenyt, en vielääkään oo ihan varma mitä se pitää sisällään. Joku pohdintalappu kyllä täytettiin ja kerran olen assistentin hops-keskustelussa ollut..

HOPS-työskentelyyn liittyy monenlaisia sosiaalisia käytäntöjä ja opiskelijoiden arviot HOPSista ovat vähemmän myönteisiä kuin opintojen suunnittelun perinteisestä työkalusta, opinto-oppaasta (ks. Kuvio 30, sivu 171). Nelisenkymmentä prosenttia pitää HOPS-työskentelystä, mutta viidennes ei koe saavansa siitä varsinaista hyötyä. Suhtautuminen HOPSiin ei ole muuttunut ensimmäisinä vuosina sen käyttöönotosta (χ^2 , $p=0,101$, $df=8$, $N_2=1338$), vaikka voisi olettaa, että kokemusten karttuessa ja käytäntöjen kehittyessä koettu hyöty paranisi. HOPSin tehneet suhtautuvat HOPSiin positiivisemmin kuin sen tekemättä jättäneet (χ^2 , $p<0,001$, $df=8$, $N_2=1338$). Vajaa kolmannes kommentoi sanallisesti HOPS-työskentelyä ($N_2=469$). HOPSia arvioidaan sosiaalisena käytäntönä neljästä näkökulmasta: 1) opintojen suunnittelu- ja seurantavälineenä, 2) pitkän tähtäimen suunnittelun ongelmien kautta, 3) keskustelumahdollisuutena sekä 4) turhana tai byrokraattisena käytäntönä (Kuvio 32). Loput kaksi prosenttia vastauksista sisältävät yksityiskohtaisia kehittämisehdotuksia vallitseviin käytäntöihin. Kukin vastaus on sijoitettu vain yhteen luokkaan, sillä niissä painottuu selkeästi yksi näkökulma.



Kuvio 32. Opiskelijoiden näkökulmia HOPSiin sosiaalisena käytäntönä ($N_2=469$; 2006, 2008)¹³²

131 "Oletko tehnyt HOPSin?"

132 "Mikä HOPS-työskentelyssä on mielestäsi hyvää?"

Opiskelijoiden vastaukset eroavat tilastollisesti merkitsevästi (χ^2 , $df=12$, $p<0,001$, $N_2=469$) tiedekunnittain. Kasvatustieteilijät suhtautuvat HOPSiin positiivisimmin: he arvostavat sen tuomaa suunnitelmallisuutta ja keskustelumahdollisuutta. Kauppa- ja hallintotieteilijät korostavat HOPSin ansiona opintojen suunnitelmallisuuden lisääntymistä. Yhteiskuntatieteilijät ja humanistit kokevat muita useammin hankalana opintojen suunnittelun HOPSin edellyttämällä tavalla. Informaatiotieteilijät puolestaan uskovat muita harvemmin HOPSin aidosti vaikuttavan käytännön opiskeluun.

Ensinnä HOPS voi toimia hyvänä suunnittelun ja seurannan välineenä. Se antaa oivan tilaisuuden miettiä opintoja ja tulevaisuutta pidemmällä tähtäimellä sekä pakottaa perehtymään tarkemmin opinto-oppaisiin, tutkintorakenteeseen sekä sivuaineiden valintaan. HOPS toimii välineenä, jonka avulla opiskelija voi laatia itselleen aikataulun ja etenemissuunnitelman sekä seurata opintojensa edistymistä ja aikataulussa pysymistä. Suunnitelmallisille opiskelijoille HOPSin tekeminen on luontevaa, mutta HOPSin pakollisuus voi saada myös vähemmän suunnitelmalliset suunnittelu- töihin. Näin HOPS voi aidosti tukea opintojen etenemistä tai vähentää ”haahuilua” sekä hukkakäyntiä.

Lähinnä HOPSin tekeminen tutustuttaa tutkinnon opintoihin kokonaisuudessaan ja ainakin itselleni se loi melko selkeän pohjan siihen, mitä milloinkin aion suorittaa, vaikkakin olin jo aikaisemminkin opintojani suunnitellut itsenäisesti.

Hops työskentely on mielestäni kokonaisuudessaan hyvää, sen avulla joutuu suunnittelemaan opintojaan pitkällä aikavälillä ja pystyy seuraamaan opintojensa etenemistä.

Hyvä, että laiskemmatkin ’pakotetaan’ miettimään opintojensa etenemistä.

Toiseksi HOPSiin liittyy monenlaisia pitkän tähtäimen suunnitelmien ongelmia, jotka kietoutuvat siihen, miten HOPS sosiaalisena käytäntönä vaikuttaa omaan toimintaan ja sen arviointiin. HOPSiin sosiaalisena käytäntönä suhtaudutaan hyvin varautuneesti, jos se nähdään kiveen hakattuna sopimuksena eikä ohjeellisena suunnitelmana. Kun ajatellaan, että HOPS-suunnitelmaa on ehdottomasti noudatettava, sen tekeminen on vaikeaa ja tekemisen lykkääminen on omalla laillaan hyvin loogista. HOPS-käytäntöjä pidetään liiallisen sitovuuden lisäksi epärationaaleina: Oman toiminnan logiikka ei sovi yhteen HOPS-logiikan kanssa. Yhtäältä ajatellaan, ettei opintojen alussa kerta kaikkiaan voi tietää tarpeeksi omasta opiskelutahdistusta, yliopisto-opinnoista ja yliopiston tarjoamista mahdollisuuksista järkevän ja toteuttamiskelpoisen suunnitelman laatimiseksi. Toisaalta vaatimukset voivat tuntua kohtuuttomilta ja aiheuttaa ahdistusta. Pelätään, ettei osata tehdä tarpeeksi hyvää suunnitelmaa tai suunnitelmaa ei pystytä noudattamaan. Lisäähdistusta aiheuttaa epä tietoisuus sanktioista eli siitä, mitä tapahtuu tai miltä tuntuu, jos omia suunnitelmiaan ei kykene toteuttamaan.

Opiskelijalle, joka on täysin tietoinen haluamistaan aineista, on Hopsin laatiminen helpo - laittaa paperille suunnitelmat, jolloin niitä on helppo lähteä toteuttamaan. Opiskelija, kuten minä, joka ei tiedä edes sunntautumisvaihtoehtoistaan oman aineen sisällä, saati sitten sivuainettaan edelleenkin, on Hops mahdoton tehtävä ja aivan turha. Ensimmäisenä syksynä kun ei ole vielä mitään käsitystä siitä tahdistusta, jota yliopistossa on mahdollista pitää.

HOPS on ideana hyvä ja auttaa varmasti monia opintojen suunnittelussa, mutta omalla kohdallani se on aiheuttanut lähinnä turhautumista ja stressiä. Jos opiskelijalla ei ole selviä suunnitelmia, HOPSin kaltainen suunnitelma voi ahdistaa pahastikin.

... Vaikea arvioida milloin jotkut vapaa valintaiset kurssit ovat omien opintojen kannalta hyödyllisiä. Ensimmäisen vuoden syksy ei ehkä sovellu hopsin tekoon kun ei ole välttämättä vielä ihan hyvää kuvaa siitä mitä opiskelu yliopistossa on. Lisäksi siitä pitäisi tehdä realistinen muuten saa epäonnistumisen kokemuksia kun ei pysykään ennalta arvioimassaan tahdissa.

Kolmanneksi HOPSia sosiaalisena käytäntönä tarkastellaan henkilökohtaisen ohjauksen näkökulmasta. Hyvää on HOPSin myötä tullut periaatteellinen mahdollisuus keskusteluun henkilökunnan kanssa. Kolmannes aihetta kommentoineista on tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen, mutta loput kaksi kolmannesta pääosin tyytymättömiä. Ohjausta kiitellään sekä asiantuntemuksesta ja paneutumisesta että mahdollisuudesta tutustua laitoksen henkilökuntaan. Tyytymättömät toivovat lisäohjausta lähinnä opintoihin: kurssien suoritusjärjestykseen, sivuainevalintoihin sekä tutkinnon kokonaisuuteen. Ani harva kaipaa mahdollisuutta käydä keskustelua ”asiantuntijan” kanssa henkilökohtaisesta kasvusta, omasta tulevaisuudesta tai työelämän kannalta relevanteista opinnoista. Jossain määrin arvioidaan myös HOPS-ohjaajien motivoituneisuutta ja soveltuvuutta. Osa kaipaa henkilökohtaista yhteydenottoa ja osoitusta siitä, että ”edes joku” on kiinnostunut opiskelijasta. Motivaatio HOPSin tekemiseen laskea, jos opintojen edistymistä ei seurata. Henkilökohtaisen kontaktin kaipuu on hyvin ymmärrettävä, onhan kyse henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta. Kaikki eivät henkilökohtaista ohjausta kuitenkaan halua. Akateeminen sopimus merkitsee sitä, ettei toisten suunnitelmia sovi vahtia. Toisaalta antautuminen keskusteluun voi olla ahdistavaa ja akateemisen sopimuksen vastaista, jos opiskelija on epävarma omista tavoitteistaan sekä kyvystään toteuttaa suunnitelmia.

Hyvää on se, että siinä tutustuu assistenttiin. HOPSista ei ole ollut minulle mitään muuta hyötyä kuin se, että siitä sai opintopisteitä. Ihan päällisin puolin niitä opiskeluasioita käytiin Mielellään kävisin keskustelua Hopsista jonkun viisaamaan kanssa, vaikei siitä varsinaisesti kysyttävää olisikaan.

HOPSia pitäisi pystyä työstämään opettajan kanssa, joka todella on perillä opinnoista. Tutorin tehtävään ei pitäisi nimetä ketä tahansa.

Hops-luennolla sanottiin, että ohjaava opettaja ottaa opiskelijaan yhteyttä kevään 2007 aikana ja tarkistaa hops:n. Ei ottanut.

Neljänneksi HOPSia tarkastellaan turhana tai byrokraattisena käytäntönä. HOPS sosiaalisena käytäntönä ei tämän näkemyksen mukaan täytä tehtävänsä: se ei lisää opiskelun suunnitelmallisuutta tai tehosta opintojen etenemistä. Ensinnäkin koetaan, että osa tutkinnoista on niin tarkkaan suunniteltu, ettei HOPSin tekemisestä ole vastaavaa hyötyä. Toiseksi HOPSin tekemisen katsotaan edellyttävän lähinnä opintosuunnitelman kopiointia hallinnollisia tarpeita varten. Kolmanneksi HOPS on turha, jos sitä ei ole aikomustakaan toteuttaa. Neljänneksi HOPS on turha opiskelijoille, jotka joka tapauksessa suunnittelevat opintojaan. Omaehtoisten suunnitelmien katsotaan toimivan paremmin ja edustavan sitä, millaista yliopisto-opiskelun kuuluu olla: itsenäistä, nykytermein itseohjautuvaa.

Koulutusohjelmani on niin 'putkitutkinto', että HOPSaaminen on aika lailla turhaa. ei sen tekeminen edellytä mitään suunnittelua senkun heittää jotain numeroita ja kursseja sinne.

Kukaan ei edes noudata HOPS:ia; se on vain yksi lisärasite opiskelijalle. Yliopistoon pääsyt opiskelija osaa varmasti suunnitella opintonsa muutenkin.

Turhaa holhoamista ja kädestä pitämistä. Jos ei omaehtoisesti osaa sivuaineitaan valita tai opiskelutahtia suunnitella, niin yliopisto ei ole oikea paikka ko. ihmiselle. Seuraavaksi lanseerataan kai reissuvihko...

Aidon akateemisuuden vastakohtana HOPS on opetusministeriön edellyttämä epäonnistunut byrokraattisä, joka ei kuitenkaan saa opiskelijaa valmistumaan yhtään suunnitelmallisemmin tai nopeammin kuin ennenkään. Byrokraattisuudesta kertoo se, että HOPS ei ota tarpeeksi huomioon opiskelijan elämäntilannetta. HOPSin katsotaan soveltuvan lähinnä suoraan lukiosta tuleville opiskelijoille, jotka aikovat suorittaa tutkintonsa ohjeellisessa ”kolme plus kaksi vuotta” aikataulussa, jollaisiksi myös HOPS-kaavakkeet on usein suunniteltu. Turhana HOPSin laatimista pitävät pääaineen vaihtamista suunnittelevat, aikuisopiskelijat ja muita opintoja aiemmin suorittaneet. Erityisesti aiempaa opiskelu- ja elämäkokemusta omaavat katsovat, että he osaavat suunnitella opintonsa ilmeinkin. Lisäksi viisi vuotta aiemmin laaditun suunnitelman seuraaminen voisi olla jopa järjetöntä elämän- tai työllisyystilanteen muuttuessa.

Pakollinen HOPS turha. Ei ota huomioon opiskelijoiden eri preferenssejä ja suunnitelmia esim. vaihtaa muualla kandidaatin tutkinnon jälkeen.

Hops-kaavake voisi olla jollain lailla yksilöllisen tilanteen paremmin huomioiva, kaikki eivät käytä 3 vuotta kandi- ja 2 vuotta maisteritutkinnon suorittamiseen.

Aika järjetön idea, jonka ainoa tarkoitus nopeuttaa opintoja(valmistumista) ministeriöiden painostuksesta.

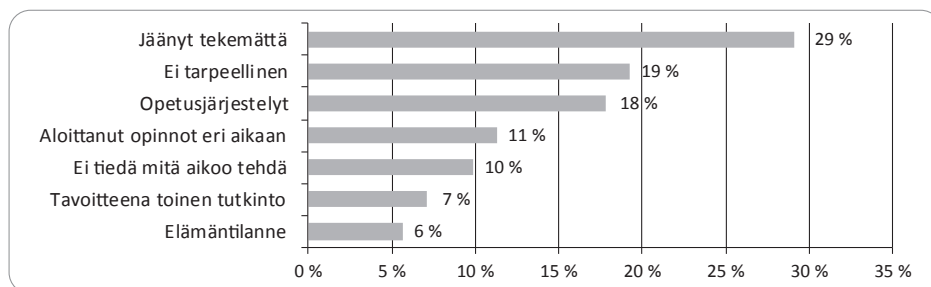
Kuka tahansa vastuullinen opiskelija tekee moisen suunnitelman joka tapauksessa, ja vastuuttomat voisi puolestani luonnonvalinta karsia ulos yliopistosta.

Kaikki eivät kuitenkaan tee lain mukaan pakollista HOPSia, syyt siihen liittyvät pääosin opiskelijaan. Saamattomuuden lisäksi syyt liittyvät siihen, ettei HOPS tai vu opinto- ja elämäpolun mutkille. Toista opintovuottaan aloittavista noin viidennes ($N_2=354$) ilmoittaa, ettei ole tehnyt HOPSia. Heistä kolmasosa ($N_2=107$, 35 %) kertoo, ettei se kuulu heidän tutkintoonsa (Kuvio 33). Kaikista vastaajista 12 prosenttia ($N_2=203$) on nimennyt syyn jättää HOPS tekemättä. Kultakin vastaajalta on kirjattu ylös yksi syy jättää HOPS tekemättä. Vastausten mukaan HOPS on jäänyt tekemättä opetuskäytännöistä, omasta saamattomuudesta sekä elämäntilanteesta johtuen. Syyt kietoutuvat hyvin pitkälle itse opiskelijaan: HOPS on opiskelijan toiminnan kannalta turha tai ei-toimiva sosiaalinen käytäntö.

Opiskelen ala-asteen kaltaisessa holhousyhteisöissä eli lääkiksessä

Opiskelen luokanopettajaksi, joten meillä on valmis opetusohjelma joka vuodeksi.

Opintosuunnitelma tulee minulle valmiina kuin manulle illallinen. Käymme erikoisutusvaihtoehtoja läpi koululla professorin kanssa, kun aika on.



Kuvio 33. Opiskelijoiden perusteluita jättää tutkintoon kuuluva HOPS tekemättä ($N_2=203$; 2006–2008)¹³³

Opetusjärjestelyiden kautta yliopiston on periaatteessa mahdollista vaikuttaa HOPSin tekemiseen. HOPS voi jäädä tekemättä johtuen erilaisista opetusjärjestelyjä koskevista yhteensattumista ja käytännön järjestelyistä: aina ohjeet, välineet ja käytännöt eivät opiskelijoille selkeitä. Tässä mielessä HOPS-käytännöissä on selkeyttämistä. Pääosin vastaukset kuitenkin kuvastavat eräänlaista uusavuttomuutta tai itsenäisyyden ja aktiivisuuden puutetta, mutta ne voivat olla myös ironisia. Opiskelijat selittävät tekemättömyyttään tietämättömyydellä. Yksinkertaisimmillaan ”ei ole kuultu, että HOPS pitäisi tehdä”. Toisaalta tietämättömyys voi johtua käytännöllisistä asioista, kuten mistä HOPS-lomakkeen saa, kenen kanssa keskustellaan korvaavuuksista tai kenelle HOPS-paperi jätetään. Yliopiston käytäntöihin liittyy myös se, että työntekijät vaihtuvat tutkimusjaksojen ja viransijaisuuksien vuoksi ja tämä pätee myös HOPS-ohjaajiin. Kun vanha ohjaaja siirtyy toisiin tehtäviin, voi HOPSin teko jäädä, jos uutta henkilöä ei tehtävään erikseen nimitä. Opiskelija voi jättää vastuun myös kokonaan yliopistolle. HOPSia ei tarvitse tehdä, jos sitä ei kukaan vaadi tai erikseen pyydä.

En tiennyt, että piti

Aion tehdä, mutta aluksi oli vähän epäselvää miten se tehdään ja mistä löytyy siihen pohja

Tuntui vaikealta, kun ei ole valmista kaavaketta, en ole varma mitä minun halutaan kirjoittavan.

Hops roikkuu muutamasta kohdasta (esim. erilaiset korvaavuudet) joista on vaikea saada selvyyttä.

HOPS jäi keväällä kiireessä tekemättä, ja nyt HOPS opettajani on virkavapaalla

Ei kukaan ole sanonut että sellainen täytyisi tehdä, ite en oo siihen vapaaehtoisesti ruvennut

Hops-vastaava ei ole vielä ottanut yhteyttä

Toiseksi osa tekemättä jättämisistä liittyy vielä kiinteämmin opiskelijaan. Vastaajat vetoavat taustansa lisäksi omiin kiireisiinsä sekä laiskuuteensa, HOPSin hyödyttömyyteen sekä omiin suunnitelmiin. Unohtamiseen, laiskuuteen ja saamattomuuteen vedotaan, vaikei HOPSin tekemistä muuten vastustettaisi. Osa HOPSista onkin unohtamisesta johtuen palauttamista vaille valmiita. Toisaalta toteuttamiskelpoisen

133 ”Oletko tehnyt HOPSin: ”Kyllä”, ”En osaa sanoa”, ”En, miksi et?”

suunnitelman tekemistä ei pidetä järkevänä, jos omat tavoitteet, opiskelusuunnitelmat tai tulevaisuuden näkymät ovat epäselvät tai ne tähtäävät toiseen opiskelupaikkaan. Toisaalta selkeät suunnitelmat saavat HOPSin tekemisen tuntumaan turhalle. Näin käy usein kun opiskelijalla on aiempia opintoja takana avoimessa yliopistossa tai toisessa tutkinnossa. Erilaisia opintopolkuja kulkevilta HOPS jää helposti tekemättä.

Koska luin sähköpostiani tosi harvoin ja missasin melkein kaikki tapaamiset

Ajan puutteen vuoksi. Olen unohtanut ja lykännyt.

Se jotenkin vain unohtui, kevään sählingissä

hautautui paperipinoon, se on kyllä jo lähes valmiiksi täytettykin!

En ole ehtinyt. Tulin ulkomaanmatkalta suoraan takaisin opiskelemaan eikä sen jälkeen ole ollut riittävästi aikaa huolelliseen suunnitteluun

En kokenut tarpeelliseksi, koska kiinnostukseni on vielä hajanaista.

Sehän nyt muuttuu koko ajan

Koska tiesin, että haluan opiskelemaan psykologiaa, jätin hopsin tekemisen pois. Kävin yhdessä HOPS-tapaamisessa lehtorin kanssa, ja sanoin, että minuun on turha uhrata aikaa.

Vaihdoin pääainetta ja opintoja ei ollut paljoa suoritettavana.

Kolmanneksi HOPSin tekemättömyyteen vaikuttavat elämäntilannetekijät. Elämäntilanteen muutokset voivat olla ennakoimattomia ja itsestä johtumattomia tai hyvinkin ennakoituvia ja suunniteltuja. Muutokset terveydentilassa, työtilanteessa tai perhesuhteissa voivat aiheuttaa laajoja ja pitkäkestoisia muutoksia suunnitelmiin, joiden pohjalta koulutukseen on alun perin hakeuduttu. HOPSin tekeminen tilanteessa, johon itse ei voi vaikuttaa, vaikuttaa mahdollisuuksiin tehdä toteuttamiskelpoinen HOPS. Ennakoidut ja itse valitut elämäntilanteet, kuten asevelvollisuuden tai aiemmin aloitetun koulutuksen loppuun suorittaminen, vaikuttavat usein opintojen aloittamisen ajankohtaan, jolloin HOPS voikin olla tekemättä siitä yksinkertaisesta syystä, että opintoja ollaan vasta aloittamassa tai niiden aloitusta lykätään edelleen. Edellisten lisäksi harrastukseen tai ei-tutkintotavoitteisesti opiskelevat eivät pääsääntöisesti koe HOPSin tekemistä mielekkäänä.

Tein sen ensin, mutta sen suunnitelmat kaatuivat jo alkuunsa töissä tapahtuneiden muutosten takia. Jouduin/ pääsin reiluksi vuodeksi esimietettäviin, joten opiskeluun kaavailtu aika kapeni olemattomiin

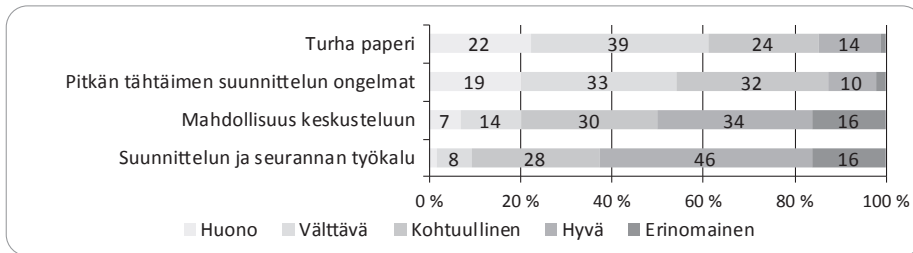
En ole jaksanut/voinut suunnitella, kun olen ollut ajoittain masentunut ja ahdistunut. Välillä olen ahkera, välillä en kykene työskentelemään lainkaan.

Isän kuoleman takia en jaksanut. Sitä seurasi erittäin vaikea perinnönjako, joka kummitelee välillä vieläkin. nyt vasta olen saamassa energiaa siihen, että otan oman elämäni ja opiskeluni haltuuni.

Olin intissä, kun semmoinen oli tarkoitus tehdä

Siirsin opintojen aloittamista seuraavalle vuodelle keskeneräisten AMK-opintojen vuoksi. olen tällä hetkellä äitiyslomalla ja en vielä tiedä varmasti jatkosuunnitelmia

Opiskelijoiden näkemykset HOPSin tavoitteesta liittyvät kiinteästi siihen, miten hyödyllisenä HOPS-työskentelyä pidetään (Kuvio 34). HOPSia hyvänä suunnittelun ja seurannan työkaluna pitävät arvostavat HOPSia eniten, myös HOPSin tuomaa keskustelumahdollisuutta painottavat pitävät sitä periaatteessa hyvänä. Kun pitkän tähtäimen suunnittelu koetaan vaikeaksi tai mahdottomaksi myös HOPSin hyötyarvo koetaan heikoksi. Erityisen hyödyttömänä HOPSia pitävät ne, joiden mielestä HOPS on lähinnä byrokratian edellyttämänä lappu, jolla ei ole vaikutusta opintojen etenemiseen. Turhana ajanhukkana HOPS näyttäytyy myös monelle opiskelijalle, joka joka tapauksessa suunnittelee opintojaan. (χ^2 , $df=12$, $p<0,001$, $N_2= 624$)



Kuvio 34. Suhtautuminen HOPS-työskentelyyn ja koettu hyödyllisyys ($N_2= 467$; 2006, 2008)

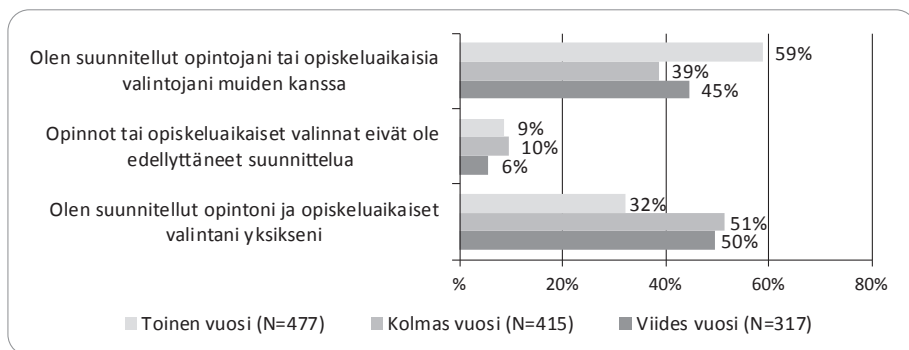
HOPS työskentely ei näytä kovin hyvin soveltuvan tilanteisiin, joissa opintopolut eivät noudata peruskaavaa: esimerkiksi kun opiskellaan harrastusluonteisesti, aiotaan vaihtaa tai on jo vaihdettu koulutusta. Opetuskäytännöt eivät myöskään nykyisellään näytä edellyttävän HOPSin tekemistä. Opiskelija voi vetäytyä vastuusta täysin ja heittää pallon kokonaan yliopistolle: kun HOPSia ei kukaan vaadi tai pyydä, ei sellaista välttämättä itse tule tehtyä. HOPS voikin näyttäytyä lähinnä ylimääräisenä ja byrokraattisena kaavakkeena, josta ei ole kiinnostunut opiskelija eikä opettaja. HOPSilla ei myöskään aina ole vaikutusta, sillä suunnitelmalliset suunnittelevat opintojaan ilman HOPSiakin ja turhan kaavakkeen osaa täyttää suunnittelematta.

HOPS-ohjausta – kuten ohjausta yleensäkin – toivotaan periaatteessa lisää. Osin toiveet kohdistuvat melko yksityiskohtaisiin tekijöihin kuten kurssien suoritusjärjestykseen, mutta myös sivuainevalintoihin ja laajemmin tutkinnon kokonaisuuteen työelämän kannalta. Ohjaajilta toivotaan melkoista asiantuntemusta, joka on osin ristiriidassa tutkijaopettajien työn painotusten, kuten kansainvälistyminen sekä tutkimusmeriittien kanssa, joiden toteuttaminen edellyttää myös virkakiertoa ja -vapauksia, jotka puolestaan usein harmittavat HOPS- tai muuta ohjausta hakevia opiskelijoita. Usein ohjaukseen tyytyväisten odotukset ovat akateemisen sopimuksen mukaisella tasolla: opiskelija vastaa itse omista valinnoistaan ja hakee asiantietoa sitä tarvitessaan. Tyytymättömät puolestaan usein toivovat, vaikeivätkin välttämättä hae ohjausta selvästi henkilökohtaisemmiksi koettuihin asioihin.

Opintojen itsenäinen suunnittelu ja henkilökohtainen ohjaus

Millaista oli opintojen suunnittelu ennen HOPSia? Oliko opintojen suunnittelu yleinen sosiaalinen käytäntö vai vain osa suunnitelmallisimpien opiskelijoiden toimintaa? Millaisia suunnitelmia tehtiin ja kenen kanssa? Opiskelijakyselyissä asiaa on tiedusteltu monelta kannalta, ja usein vastaukset herättävät pikemminkin kysymyksiä kuin antavat selkeitä vastauksia. Vuosittain toistuvat kyselyt antoivat kuitenkin hienon tilaisuuden selvittää aukinaisia kysymyksiä. ”Vanhoja” kysymyksenasetteluja ja vaihtoehtoja ei kuitenkaan voitu lomakkeissa säilyttää, kun uusilla kysymyksenasetteluilla tarkennettiin aiempia tuloksia, mikä samalla merkitsee sitä, ettei yhdenmukaisia vuosivertailuja voi tehdä.

Opintojensa keskivaiheilla kolme neljäsosaa (75 %) kertoo tehneensä ”erityyppisiä suunnitelmia” opintoihinsa liittyen, ja vastaavasti neljäsosaa ei ole tehnyt ”varsinaisia suunnitelmia” ($N_3=553$, 2005)¹³⁴. Tyypillisimmin opintoja suunnitellaan lukuvuosittain, mutta merkillepantavaa on, että sama opiskelija tekee suunnitelmia erilaisille aikaväleille (Liite 32). Noin neljäsosaa on jättänyt vastaamatta kysymykseen; samainen joukko opiskelijoita, joka ei tee ”varsinaisia suunnitelmia”. Vastaukset herättivät kysymään, miten on mahdollista, ettei opintoja suunnitella, ja ajatuksen siitä, ettei opiskelu ”koulumaisissa” tutkinnoissa ehkä edellytä suunnittelua. Näin vaihtoehdoksi lisättiin ”opintoni eivät ole edellyttäneet suunnittelua” ($N_{235}=1207$, 2008). Lukuvuosittain etevissä lääkäri- (35 %) ja opettajakoulutuksissa (11 %) tarvetta opintojen suunnitteluun onkin selvästi vähemmän. Muilla aloilla vain muutama prosentti ei ole katsonut tarpeelliseksi suunnitella opintojaan. Opintojen suunnittelu näyttäisi muuttuvan itsenäisemmäksi opintojen edetessä (Kuvio 35), sillä alkupuolella opintoja suunnitellaan pääosin yhdessä muiden kanssa ja myöhemmin pääosin itsenäisesti (χ^2 , $p<0,001$, $df=4$, $N=127$).



Kuvio 35. Opintojen ja opiskeluaikaisten valintojen suunnittelu ($N_{235}=1207$; 2008)¹³⁵

134 ”Missä määrin olet suunnitellut yliopisto-opintojasi? Olen tehnyt erityyppisiä suunnitelmia. En ole tehnyt varsinaisia suunnitelmia.”

135 ”Oletko suunnitellut opintojasi tai opiskeluaikaisia valintojasi muiden kanssa?”

Pitävätkö opiskelijoiden suunnitelmat tai tuleeeko niihin muutoksia? Kun kysymyksenasettelu on kaksiluokkainen opintojen keskivaiheille tultaessa valtaosa (68 %) on muuttanut suunnitelmiaan, joka kolmannen suunnitelmat ovat muuttuneet vain vähän ($N_3=429$, 2005)¹³⁶. Opiskelijat ovat kuvanneet muutoksiin johtaneita syitä avovastauksissa ($N_3=329$). Muutoksia ovat aiheuttaneet erityisesti sivuainevalinnat ja opetusjärjestelyt, mutta myös työ- ja elämäntilanne sekä tulevaisuuden suunnitelmat. Pääainetta ilmoittaa vaihtaneensa noin viisi prosenttia; heidän suunnitelmansa ovat saaneet uuden, toivotun käänteen. Sivuainevalintoja koskevan osuuden jälkeen käsittelen tarkemmin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaisia valintoja he tekisivät jälkikäteen katsottuna.

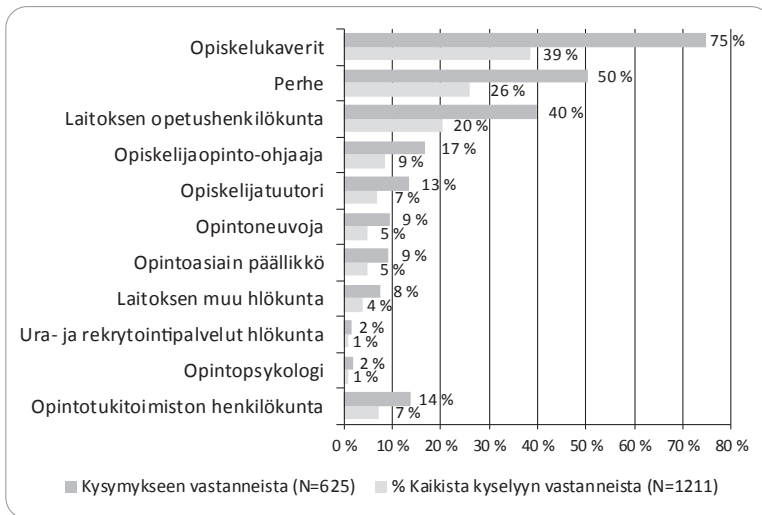
Opintojen suunnittelua ja etenemistä koskevien väitteiden ($N_{235}=3957$) perusteella valtaosa suunnittelee opintojaan pitkällä tähtäimellä (Liite 33). Opintojen myös katsotaan etenevän pääosin oman mielen mukaisesti omia mielenkiinnon kohteita ja suunnitelmia seuraten. Eri vuosina vastaukset eivät eroa tilastollisesti, esimerkiksi HOPSin käyttöönotto ei näy suunnitelmallisuuden lisääntymisenä¹³⁷. Opintovuositain tarkasteltuna erot sen sijaan ovat tilastollisesti merkitseviä. Opintojen suunnitelmallisuus näyttäisi vähenevän (χ^2 , $df=8$, $p<0,001$) opintovuosien mittaan. Opintojen alussa selvästi yli puolet suunnittelee opintojaan pitkällä tähtäimellä, viidentenä vuotena kymmenen prosenttia vähemmän. 'Suunnittele mattomuuden lisääntymistä' selittää yhtäältä se, että osa suunnitelmallisista opiskelijoista on valmistunut ennen viidettä opintovuotta; toisaalta taas opintojen loppupuolella suunnitelmien aikaväli lyhenee, kun valmistuminen alkaa häämöttää. Opintojen loppua kohden suunnitelmiin tulee enemmän muutoksia ($df=8$, $p<0,001$) samalla kun kiinnostuksen kohteet vaihtuvat ($df=8$, $p<0,001$). Opintojen loppupuolella kiinnostuksen kohteet ovat muuttuneet selvästi yli puolella opiskelijoista. Alkuvaiheessa opinnot etenevät hyvin omien suunnitelmien mukaan 60 prosentilla ja viidentenä vuonna 40 prosentilla. Opinnot eivät ole lähteneet käyntiin odotetulla tavalla noin 15 prosentilla ja viidentenä opintovuotena opinnot ovat edenneet omiin odotuksiin nähden selvästi odotettua hitaammin joka viidennellä ($df=8$, $p<0,001$).

Opiskeluaikana kiinnostuksen kohteet ja tulevaisuuden suunnitelmat muuttuvat ja sitä mukaa myös omiin suunnitelmiin tarvitaan korjauksia. Keiden kanssa opiskelijat opintojaan suunnittelevat? Suunnittelevatko opiskelijat elämäänsä tietoisesti Giddensin (1991) esittämällä tavalla ja hyödyntävätkö he asiantuntijoita elämänp projektinsa toteuttamisessa? Opiskelijakyselyissä suunnittelukumppaneiden selvittämiseksi on käytetty kahta eri kysymyksenasettelua, joista ensimmäinen sisältää vaihtoehdon opintojen suunnittelusta "itsenäisesti". Tulokset eroavat selvästi vastausvaihtoehtojen mukaan. Kun vaihtoehtona on opintojen suunnittelu "itsenäisesti", nimeävät opiskelijat selvästi harvemmin kansasuunnittelijoita. Suunnittelukumppanien järjestys sen sijaan pysyy samana. Useimmin opintoja suunnitellaan itsenäisesti (72 % kyselyyn vastanneista), sitten opiskelukaverien, perheen ja opetushenkilökunnan kanssa (ks. Liite 34). Kun vastausvaihtoehdoksi ei anneta "itsenäistä" suunnit-

136 "Oletko tehnyt muutoksia suunnitelmiisi? Kyllä olen. En varsinaisesti, suunnitelmiin on tullut vain vähäisiä muutoksia."

137 HOPSin vaikutusta suunnitelmien mukaiseen etenemiseen ei voida tarkastella aikavälin lyhyden vuoksi.

telua, opintojen suunnittelu opiskelukavereiden, perheen ja laitoksen opetushenkilökunnan kanssa näyttää paljon yleisemmältä (Kuvio 36). Sen sijaan harvinaisempien suunnittelukumppanien kanssa opintoja näytettäisiin suunniteltavan lähes yhtä usein. Opinto-ohjauksen ”ammattilaisia” – opintopsykologeja, opintoneuvojia, ura-ohjaajia – ei juuri käytetä opintojen suunnittelun tukena. Järjestettyä vertaisohjausta – opiskelijaopinto-ohjaajia ja tutoreita – hyödynnetään hieman useammin.



Kuvio 36. Opintojen ja opiskeluaikaisten valintojen suunnittelun seuralaiset (N₂₃₅ =1211; 2008)¹³⁸

Kyselyillä ei näin saada selville, kuinka moni opintojaan suunnittelee tai kuinka moni käy keskustelemassa opiskeluaikaisista suunnitelmistaan ja valinnoistaan yliopiston henkilökunnan kanssa. Yleisimmät suunnittelukumppanit sen sijaan voidaan päätellä. Tärkein opintojen ’suunnittelukumppani’ on opiskelija itse, mikä kuvastaa hyvin sitä, että yliopisto-opiskelijan tulee itse tietää mitä hän opinnoiltaan haluaa ja mihin hän elämässään tähtää; muut eivät voi antaa opinnoille päämäärää. Opiskelijat vaikuttavat pääosin itsenäisiltä sekä näyttävät suunnittelevan opintojaan erityisesti opiskelukavereiden ja läheisten kanssa. Hyvin harvat käyvät suunnittelemassa opiskeluaikaisia valintojaan ’ammattilaisen’ kanssa lukuun ottamatta opetushenkilökuntaa. Opintotukihenkilökuntaa konsultoivat ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijat, mikä kertoo siitä, että opintojen suunnittelu edellyttää opintojen edistämisen lisäksi toimeentulosta ja asumisesta huolehtimista. Opintojen loppua kohden päätökset omista valinnoista tehdään entistä vahvemmin itse, ei suinkaan asiantuntijoita konsultoiden.

Kyselyiden kautta on vaikea päästä kiinni siihen, mitä ohjauksella ja suunnittelulla oikein tarkoitetaan. Opiskelijat ymmärtävät ”ohjauksen ja suunnittelun” eri tavoin, ja usein kysymyksenasettelulla on iso vaikutus ”tuloksiin”. Mikä on ”varsinainen suunnitelma”? Pitääkö ”suunnitelma” tehdä paperille? Vastaavatko opiskelijat

¹³⁸ ”Mikäli olet suunnitellut opintojasi tai opiskeluaikaisia valintojasi muiden kanssa, kerro kenen.”

kysymyksiin kulloisenkin ajankohdan mukaan vai kattavatko vastaukset koko opiskeluajan suunnitelmat sekä ohjauksen? Mikäli opiskelija miettisi koko opiskeluaikaansa, suunnittelukumppanien yhteismäärän tulisi olla suurempi opintojen lopussa kuin alussa. Näin ei kuitenkaan kyselyiden perusteella ole. Näyttäisi pikemmin siltä, että opiskelijat ajattelevat opintojen suunnittelua ja ohjauksen hakemista erilaisten logiikoiden ja aikaperspektiivien kautta. Palaan aiheeseen sivuaineiden valintaa koskevan osion jälkeen poimimalla haastatteluista esiin toiminnan ja suunnittelun logiikoita.

Tampereen yliopiston sosiaaliset käytännöt sivuaineiden valinnassa ovat pääsääntöisesti varsin vapaat. Opiskelija voi useissa oppiaineissa valita kuinka paljon ja mitä oppiaineita haluaa lukea. Vähimmäisvaatimukset sivuaineiden määrälle on annettu, joihinkin tutkintoihin kuuluu myös pakollisia sivuaineita. Kun sivuaineiden valintaa tarkastelee viisiportaisella Likert-asteikolla, opiskelijat näyttävät tekevän valintansa varsin järkevästi (ks. Liite 35, $N_{35}=3397$). Pääsääntöisesti sivuaineet valitaan oman kiinnostuksen pohjalta muodostamaan omasta mielestä hyvä kokonaisuus pääaineen kanssa työelämää silmällä pitäen. Selkeimmin työelämä ohjaa sivuainevalintoja kauppa- ja hallintotieteissä, kasvatustieteissä sekä hoitotieteessä (χ^2 , $p<0,001$, $df=20$, $N_{35}=3397$). Ainakin jonkinasteista yleissivistävyyttä sivuaineistaan hakee kaksi kolmasosaa opiskelijoista. Vahvimmin sitä halutaan yhteiskuntatieteissä; lääketieteessä sekä kauppa- ja hallintotieteissä yleissivistykselle annetaan vähiten painoarvoa (χ^2 , $p<0,001$, $df=20$, $N_{35}=3397$). Sattumalle jätetään vain vähän tilaa samoin kuin toissijaisille kriteereille, kuten kurssien helppoudelle tai aikatauluihin sopivuudelle.

Viisitoista prosenttia ottaa vahvasti huomioon muiden opiskelijoiden suosituksukset sivuaineiden valinnassa (Liite 35). Tulos on mielenkiintoisella tavalla ristiriitainen sen kanssa, että kolmannes ilmoittaa suunnittelevansa opintojaan opiskelukavereidensa kanssa¹³⁹. Kaksi kolmasosaa puolestaan kertoo suunnittelevansa opintonsa itsenäisesti oman kiinnostuksensa pohjalta. Näyttäisi siltä, että oman alan opintoja suunnitellaan enemmän opiskelukavereiden kanssa sen sijaan isommat päätökset, kuten sivuainevalinnat tehtäisiin itsenäisemmin. Opinto-oppaille ja erityisesti opinto-ohjaukselle jää sivuainevalinnoissa vielä pienempi, oikeastaan hyvin vähäinen rooli¹⁴⁰. Opintojen keski- ja loppuvaiheilla sivuainevalinnat eivät juuri eroa, valintoja ei tehdä suunnitelmallisemmin tai tietoisemmin.¹⁴¹

Mutta onko työelämäkeskeisyys ja suunnitelmallisuus tyypillisempää kolmantena vuotena, vai ovatko suunnitelmallisemmat ja työelämäkeskeisemmät valmistuneet jo ennen viidennen vuoden kyselyä? Työelämä ohjaa valintoja vahvimmin kauppa- ja hallintotieteissä sekä kasvatustieteissä; näiltä aloilta opiskelijat muuta yliopistoa no-

139 Eniten painoa opiskelukavereiden mielipiteille antavat kauppa- ja hallintotieteilijät (χ^2 , $p=0,002$, $df=20$, $N_{35}=3392$).

140 Vahvimmin opinto-oppaaseen tukeudutaan informaatiotieteissä ja kauppa- ja hallintotieteissä, vähiten kasvatustieteissä (χ^2 , $p<0,001$, $df=20$, $N_{35}=3391$).

141 Tilastollisesti merkitseviä eroja on muutamia. Opintojen keskivaiheilla mietitään hieman enemmän työelämä-näkökohtia (χ^2 , $p=0,001$, $df=4$, $N_{35}=3391$) ja tutkinnon kokonaisuutta ($p=0,004$) sekä tukeudutaan hitusen vahvemmin opinto-oppaaseen ($p=0,043$) ja opintojen ohjaukseen ($p=0,032$). Myös aikataulut ovat keskivaiheilla aavistuksen merkittävämpiä ($p=0,035$). Loppupuolella sen sijaan sattuman vaikutusta pidetään hivener suurempana ($p=0,039$).

peammin. Kauppateieteellisellä alalla valmistutaan keskimäärin 5,5 vuodessa ja kasvatustieteissä 3,9 vuodessa, kun mediaani koko yliopistossa on 5,7 vuotta¹⁴². Vastausta voidaan täsmentää tarkastelemalla kyselyyn sekä kolmantena että viidentenä opintovuotena vastanneita. Wilcoxonin testi kertoo antaako opiskelija saman vastauksen eri opintovuosina vai muuttuuko vastaus ja mihin suuntaan¹⁴³. Testin tulos on hyvin yksisuuntainen: kaikki tekijät olivat menettäneet merkitystään lukuun ottamatta sattuman vaikutusta (ks. Liite 36). Näyttäisikin siltä, ettei sivuaineiden valinta suunnitelmallistu opintojen edetessä. Toisaalta opiskelija, joka katsoo opintojaan taaksepäin, voi nähdä omat valintansa erilaisessa, ei niin suunnitelmallisessa valossa.

Syvensin muutoksen tarkastelua edelleen jakamalla vastaukset kahteen luokkaan: 1) ei-vaikutusta sivuainevalintoihin (”pitää huonosti tai erittäin huonosti paikkansa”) sekä 2) selkeä vaikutus sivuainevalintoihin (”pitää hyvin tai erittäin hyvin paikkansa”) (Taulukko 8). ”Kohtalainen” -vaihtoehto jäi näin pois jatkoanalyysistä. Tarkastelin muutoksen merkittävyyttä McNemarin testillä, jota käytetään toisistaan riippuvien muuttujien testaamiseen. Muutokset työelämäorientaatioissa ($p=0,001$) olivat tilastollisesti merkitseviä: työelämäorientaatio on vähentynyt selvästi 10 prosentilla ja noussut 3 prosentilla sekä pysynyt samana 87 prosentilla. Myös opinto-oppaiden ja opiskelukavereiden vaikutus laski tilastollisesti merkitsevästi. Muiden muuttujien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää muutosta ($p>0,05$).

Taulukko 8. Opiskelijakohtaiset muutokset sivuaineiden valinnan perusteissa (N35=354, 2004–20

Opiskelijakohtaiset muutokset sivuainevalinnoissa	Työelämän silmällä pitäminen		Opinto-oppaan suositukset		Muiden opiskelijoiden suositukset	
	N	%	N	%	N	%
Merkitys vähentynyt	34	9,6	32	10,5	21	6,6
Merkitys noussut	10	2,8	12	3,9	6	1,9
Merkitys pysynyt samana	310	87,6	260	85,5	291	91,5
Yhteensä	354	100,0	304	100,0	318	100,0
McNemar Asymp. Sig.	0,001		0,007		0,004	

Kaksiportainen analyysi tukee edelleen päätelmää, jonka mukaan opiskelijoiden sivuaineiden valinnan perusteet eivät juuri muutu opintojen keskiväliltä niiden loppupuolelle. Opiskelu-aika sen sijaan näyttää kasvattaneen itseluottamusta tai uskoa omiin näkemyksiin: muiden ihmisten ja ulkopuolisten tekijöiden vaikutus sivuaineiden valintaan vähenee opiskelun kuluessa.

142 Osoitteessa: <http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/tutkinnot/kestot/>, 11.6.2008

143 Testi vertaa saman henkilön eri opintovaiheissa ilmoittamia arvioita toisiinsa. Testi sopii järjestysasteikollisille muuttujille sekä vinolle jakautumalle. Tulos voi olla joko negatiivinen tai positiivinen tai 0-pistemäärä, mikäli mielipide on säilynyt samana. Testin Z-arvo ilmoittaa ”rankin” sen mukaan kumpia muutoksia on vähemmän (negatiivisia vai positiivisia) ja p-arvo tilastollisen merkitsevyyden. (ks. tarkemmin luku 5.3 sekä Liite 35)

Sivuainevalintojen erilaisia perusteita, valinnan logiikoita, voi kuvailla pääkomponenttianalyysin avulla (Taulukko 9)¹⁴⁴. Analyysissa¹⁴⁵ kolmen pääkomponentin ominaisarvoksi muodostui yli yksi. Pääkomponentit kuvaavat kolmea erilaista toiminnan logiikkaa: 1) ”työelämää kohti suuntautumista” (selittää 22 % varianssista), 2) ”tuen hakemista valinnoille” (19 %) sekä 3) ”oman kiinnostuksen mukaan menemistä” (14 %). Yhteensä pääkomponentit selittävät 55 prosenttia varianssista (ks. Liite 36). Tämä merkitsee sitä, että sivuaineiden valinnan perusteita on muitakin, mutta ne eivät muodosta omia komponenttejaan. ”Työelämää kohti suuntaavat” opiskelijat valitsevat sivuaineensa tutkinnon kokonaisuutta sekä työelämää ja työelämän pätevyysvaatimuksia silmällä pitäen. ”Tukea hakevat” puolestaan ottavat huomioon muiden suosituksia sekä ajautuvat sivuaineisiin ulkoisista syistä kuten sattumasta tai aikataulutekijöistä johtuen. ”Oman kiinnostuksensa ohjaamat” valitsevat sivuaineikseen omasta mielestään mielenkiintoisia tai yleissivistäviä aineita.

Taulukko 9. Pääkomponenttianalyysin komponenttimatriisi sivuaineiden valinnasta (N₃₅=2286, 2004-2008)

	Komponentti		
	1	2	3
Valitsen sivuaineeni muodostamaan mielestäni hyvän kokonaisuuden pääaineeni kanssa	,744		
Valitsen sivuaineeni työelämää silmällä pitäen	,722		
Sattuma on ohjannut sivuainevalintojani	-,658		
Valitsen sivuaineita, jotka sopivat aikatauluini	-,564		
Opinto-oppaan suosituksilla on merkitystä valintoihini		,688	
Opintojen ohjaus on vaikuttanut sivuainevalintoihini		,683	
Muiden opiskelijoiden suosituksilla on merkitystä valintoihini		,659	
Valitsen sivuaineeni oman kiinnostukseni pohjalta			,748
Valitsen yleissivistäviä aineita sivuaineikseni			,724

Sivuaineiden valinnat ovat näin osa toiminnan kokonaisuutta. Opinnoilta ja siten myös sivuaineilta voidaan hakea työelämärelevanttisiä, opintoja voidaan toteuttaa muiden antamien suuntaviivojen mukaisesti (valita suositellut aineet) tai sivuaineet voivat toimia oman projektin jatkeena.

Sivuaineiden valinta näyttää haastatteluissa osin samanlaiselle, osin erilaiselle. Haastatellut käyttävät edellä kuvattua työelämään suuntautumisen, suositusten mukaan toimimisen sekä omien kiinnostuksen kohteiden seuraamisen logiikoita, mutta he saavat sivuaineiden valinnan näyttäytymään pikemminkin prosessilla: omat valinnat ja suunnitelmat täsmentyvät opiskeluvuosien kuluessa, niin oppiaineisiin tutustumisen, erilaisten suositusten, kesätöiden kuin uratoiveiden selkiytyessä.

144 Aineisto soveltuu pääkomponenttianalyysiin, koska se on järjestysasteikollinen, ei-normaalinen ja otoskoko on suuri (N₃₅=2286, 2006–2008). Muuttujien lataukset ylittivät raja-arvon 0,30 (kommunaliteetti), eikä muuttujia tarvinnut jättää pois. KMO- ja Bartlettin testin sekä korrelaatiomatriisi mukaan aineisto soveltuu pääkomponenttianalyysiin (Liite 36).

145 Ekstrahointimenetelmänä pääkomponenttianalyysi ja rotaatiomenetelmänä Varimax Kaiser normalisaatiolla. Rotaatio konvergoi viiden iteroinnin jälkeen.

Opinto-oppaan mukaan (naurahtaa) hyvinkin pitkälti. Laskentatoimi on sivuaineena sen takia, että moni sanoo, että se on oikeastaan, sillä saa sitten töitä helpommin. M119

Mä yleensä opiskelen vaan sellaista, mikä tuntuu musta kivalta. Varsinkin nyt loppuvaiheessa kun on kaikki pakolliset tehnyt. Siinä mielessä mä en ole kunnianhimoinen, että miettsin mitä pitäis tai sillai kauheasti kannattaisi opiskella. Mä olen opiskellut aikalailla tunteella (naurahtaa), mikä tuntuu kivalta. N122

Lähinnä vain selvästi *työelämään tähtäävät* tietävät valintansa jo yliopistoon tullessaan, mutta heistäkin suuri osa suuntaa valintojaan opintojen kuluessa. Sen sijaan sattuman vaikutus näyttää selkeästi vahvemmalta kuin kyselyt antaisivat olettaa, mutta kyse voi pikemminkin olla näkökulmaerosta. Oma mielenkiinto, suositukset sekä työelämä toimivat eräänlaisina yleisinä ja järkevinä perusteluina, sen sijaan se, mikä erityinen ala tai kokonaisuus tulee valittua samantapaisten joukosta, on sattumanvaraisempaa.

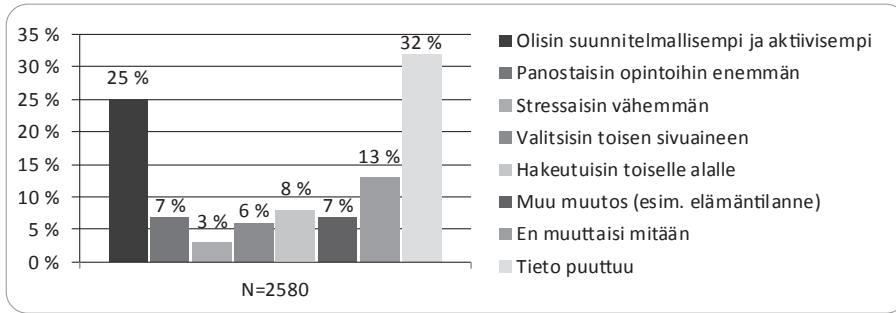
Itse asiassa vasta tänä vuonna mulle on kirkastunut, että mitä mä nyt sitten luen. Tilintarkastajan tutkintoon vaadittavat opinnot, niin nekin tuli vasta viime vuonna, että no kai ne voi käydä nämäkin. Yritysviestinnän mä keksin vasta viime keväänä. Ne on tulleet aika loppuvaiheessa. Tuo tietojenkäsittely oli ainut, joka oli alusta asti, koska mä olin käynyt sitä jo vähän. En tiedä, oonko kauhean fiksusti suunnitellut. Olen vaan keksinyt, että mulla on nyt näitä kurseja käyty näin ja näin, nythän nämä sopisivat hyvin tähän alalle. Ehkä enemmänkin ne on nyt vaan sattuneet osumaan näin, eli mua on ne kiinnostaneet kuin silleen fiksusti, niin ku monet tuolla kauppätieteissä, että on tarkasti suunniteltu alusta asti. N28

Mitä mieltä opiskelijat ovat omista opiskeluaikaisista valinnoistaan? Muuttaisivatko he itseään tai valintojaan, jos se olisi mahdollista. Mitä opiskelijat tekisivät, jos he voisivat aloittaa opintonsa uudelleen nykyisine tietoineen? Opiskelijakyselyissä¹⁴⁶ on tiedon hankkimisen ohella haluttu kannustaa opiskelijoita miettimään omia valintojaan, jossittelun tarvetta ja mahdollisuuksia. Kolmannes kyselyyn osallistuneista (N₂₃₅=2580) on jättänyt vastaamatta kysymykseen. Vastaukset on luokiteltu seitsemään luokkaan, kultakin vastaajalta on otettu mukaan kaksi tekijää.

No, öö, sen verran vois tehdä, ettei haahuilis noissa muissa sivuaineissa. Olis ollut hyvä, jos olis tiennyt sen sivuaineen, mistä haluaa sen pitkän sivuaineen aikasemmin. Koska silloin mun ei tarvis tällä hetkellä käydä niitä kurseja. Se olis ollut ihan mukavaa. Se olis pikkasen nopeuttanut mun opintoja, mutta toisaalta en mää itteäni moiti, koska ei niitä voi tietää ennen kuin tekee. Mää oon vakaasti sitä mieltä. M290

Lähes puolet opiskelijoista ei muuttaisi valintojaan, vaikka siihen tulisi uusi tilaisuus (Kuvio 37). He ovat ilmeisimmin pääosin tyytyväisiä valintoihinsa tai eivät pidä jossittelua mielekkäänä. Yli kolmannes vastaajista kertoo, että olisi toisenlainen ihminen: suunnitelmallisempi, ahkerampi tai rennompi. Noin 15 prosenttia tekisi erilaisia koulutusvalintoja: vaihtaisi sivuainetta tai lähtisi eri koulutukseen. Vajaa kymmenen prosenttia tekisi erilaisia elämänvalintoja.

146 ”Jos aloittaisit nykyisin tiedoin opintosi, mitä tekisit toisin?”



Kuvio 37. ”Mitä tekisin opinnoissani toisin, jos aloittaisin opintoni nykyisin tiedoin” ($N_{235}=2580$; 2006–2008)

Suurin osa ei juuri muuttaisi opiskeluaikaisia valintojaan. Heidän mielestään asiat ovat hyvin niin kuin ne ovat. Noin joka kymmenes ilmoittaa suoraan, ettei muuttaisi suunnitelmiaan. Lisäksi tavallista useampi, yhteensä 30 prosenttia, jättää vastaamatta kysymykseen. Tämä viittaa siihen, etteivät vastaamatta jättäneet koe kovin tarpeelliseksi miettiä asiaa; jälkiviisuus ei muuttaisi heidän valintojaan. Tämän logiikan mukaan etukäteen ei voi tietää millaiset valinnat olisivat jälkikäteen järkeviä. Opiskelujen etenemiseen ja opiskeluvaihtoihin vaikuttavat myös itsestä riippumattomat tekijät: aina ei voi valita oman mielensä mukaan, vaikka haluaisikin. Tyhjäkäynti vaatii selityksensä, jonkin muun kuin tehokkuuden näkökulmasta. Esimerkiksi gradun tekemisessä ainoa logiikka ei ole sen loppuunsaattaminen vaan oma kehittyminen. Näin opiskelu näyttyy toimintana, jolle ei voi etukäteen asettaa lopullista päämäärää.

En mitään. Virheistähän olen oppinut. 2007/2¹⁴⁷

Meinasin ensin vastata, että keskittyisin enemmän pääaineeseen ja muutamaan harkittuun sivuaineeseen, mutta eihän se olisi kivaa. Eri aineiden ja kurssien kokeilu on yliopiston suola. 2008/3

En mitään, tosin tämä löysäily gradun kanssa, on ollut ihan terveellistä. 2007/3

En usko, että tekisin kovinkaan paljon asioita toisin. Oma sairauteni on paljolti sanelnut sen, miten opinnoissani pystyn etenemään. 2008/5

Hankkisin heti enemmän tietoa tutkinnosta, kurssesista yms. Alussa lähinnä vain haahuilin. Tosin tein samalla isälle saattohoitoa Pirkanmaan Hoitokodissa, tilanne sikäli oli vähän erikoinen. 2007/3

Kolmannes haluaisi olla erilainen ihminen: suunnitelmallisempi, ahkerampi tai stressittömämpi. Opinnot haluttaisiin suunnitella alusta alkaen paremmin sekä olla rohkeampia ja aktiivisempia kysymään omista tai tutkintoa koskevista asioista. Jälkikäteen katsottuna haluttaisiin olla päämäärätietoisempia ja tavoitteellisempia. Haluttaisiin olla ahkerampia ja panostaa enemmän opintoihin: opiskella pidempiä päiviä, paneutua opintoihin eikä ainakaan jättää kursseja kesken. Oppiminen nostettaisiin arvoonsa: tentin suorittamisen ja mukavan elämän sijaan tärkeämpää olisi oppiminen ja opintojen

147 Aiemmasta poiketen omia opiskeluvaihtoja koskevilla otteilla on ilmoitettu kyselyvuosi ja vuosikurssi, sillä vastauksia käsitellään vuosikursseittain kuviossa 38.

eteneminen. Vastaukset ovat kuitenkin usein ironisia, eihän koira karvoistaan pääse, ainakaan jossittelemalla. Opiskelijoita ei kuitenkaan voi yksioikoisesti kehottaa olemaan ahkerampia ja parempia, sillä osa pakertaa liikaakin ja ottaa asioista turhaa stressiä.

Olisin suunnitelmallisempi tai ahkerampi 2007/3

Opiskelisin ensimmäisenä vuonna huomattavasti enemmän ja eri kurssit. Tosin en ole tässä varmaan mikään tyyppiesimerkki ja saan syyttää itseäni, koska en ole osallistunut yhdellekään opintoihin valmistavalle luennolle opintojeni alussa. 2007/3

Yrittäisin tehostaa ja suunnitella heti alusta loppuun asti poikkeamatta siitä. Aion tehdä sen heti kun olen varma mikä pääaine minua lopulta kiinnostaa. 2008/5

Suunnittelisin tarkempaan opintoja enkä jättäisi kirjatenttejä roikkumaan laiskuuden vuoksi. 2008/5

lukisin enemmän..en näkisi tenttejä pakkopullana, vaan yrittäisin lukea teokset ajatuksella 2008/5

Hankkisin paremman elämän ja olisin aktiivisempi, enkä laiska paskiainen... 2007/3

Ottaisin paljon rennommin ja noudattaisin asennetta 'tee parhaasi, mutta rentoudu myös välillä, kaiken ei aina tarvitse olla täydellistä' 2008/5

Viitiseitoista prosenttia kuvittelisi valitsevansa erilaisen koulutuksen tai sivuaineen. Heidän päämääränsä ovat muuttuneet tai selkiytyneet opintojen kuluessa. Heidän joukossaan on monia, jotka opintoja aloittaessaan eivät ole miettineet tulevaa työuraansa lainkaan. Opiskeluvaihto kohdistuisivat uudella tapaa sekä pieniin että suuriin asioihin: kurssien suoritusjärjestykseen, sivuaineisiin, vaihtokohteisiin sekä opiskelupaikkoihin. Jälkikäteen katsottuna omat valinnat voivat näyttää huonoilta, tai ainakin paremmin olisi voinut valita. Suurin osa sivuainevalintojaan miettivistä opiskelijoista karsisi nykytilanteessa sivuainekokeilujaan ja tekisi valintansa vahvemmin työelämänäkökuulmasta. Koulutusvalintojakin tehtäisiin ammatillisuus ja työllisyysnäkökulmasta. Joukkoon mahtuu kuitenkin niitäkin, jotka keskittyisivät enemmän itseään kiinnostaviin aiheisiin tai vaihtaisivat koulutukseen joka vastaa paremmin omaa kiinnostusta. Varmuuden vuoksi sisään hakeminen – jo omasta mielestä alun perinkin väärälle alalle – voi harmittaa jälkikäteen. Tärkeää olisi ollut omien tavoitteiden tai päämäärien selkeyttäminen ennen opintojen aloittamista.

En ehkä juuri mitään. Saattaisin yrittää opiskella taloutta tai kuntajuttuja lisäksi, mutta ne on niin tylsiä, etten olisi vielä alussa jaksanut niistä kiinnostua, vaikka nyt tiedänkin ne tärkeiksi. 2007/5

Valitsisin huolellisemmin vaihto-opiskelukohteena olevan yliopiston. 2008/5

Valitsisin pääaineen, josta on paremmat työllistymismahdollisuudet omasta kiinnostuksesta välittämättä. 2008/5

No en saatana yliopistolle tulisi ainakaan. Tai ainakin alussa stressaisin vielä vähemmän. 2008/3

Valitsisin alan, jolla saa parempaa palkkaa. =) 2008/5

En hakisi 'väärään' pääaineeseen vain päästäkseni sisälle, pääaineen vaihtaminen on osoittautunut täällä yllättävän hankalaksi. En välttämättä muutenkaan hakisi Tampereen yliopistoon. 2007/5

Kymmenisen prosenttia olisi tehnyt erilaisia valintoja elämän suhteen. Osin valinnat ovat pieniä tai vähemmän suuria arkielämän valintoja, mutta jotka kuitenkin vaikuttavat opintojen etenemiseen tai opiskeluaikaiseen elämään. Toivotaan, että oltaisiin oltu aktiivisempia suhteessa muihin opiskelijoihin ja hyödynnetty opiskeluaikaista elämäntilannetta täydemmin. Toiset valinnat ovat isompia, esimerkiksi harmitellaan sitä, ettei tullut pidettyä välivuotta tai että armeijaan tuli mentyä väärään aikaan. Hyvin harva, hämmästyttävän harva opiskelija toivoo, että olisi tehnyt opiskeluaikanaan vähemmän töitä.

Pitäisin välivuoden jotta saisin oikeasti pohtia, miksi haluan tulla isona vaikka nyt mutkien kautta tuntuu oma ala löytyneen niin monta vuotta meni turhuuteenkin. 2008/5

Heh... Taitaisivat muutokset liittyä enemmän henk.koht. elämään kuin itse opintoihin. Monilla ratkaisuilla on kovasti ollut vaikutusta myös opintojen edistymiseen. 2008/5

yrittäisin sosialisoida enemmän vuosikursilaisten kanssa ja olla kaikin puolin aktiivisempi jotta olisin paremmin perillä opintoihin ja opiskeluelämään liittyvistä asioista. 2007/5

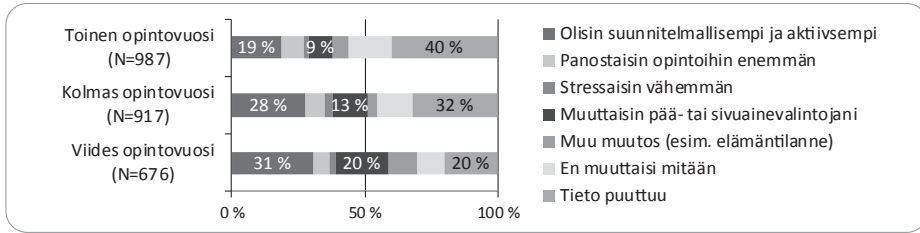
En varmaan olisi mennyt armeijaan kesken opintojen. 2007/3

Paneutuisin paremmin opintoihini heti alusta lähtien ja tekisin HOPSin, joka olisi realistinen, mutta ohjaisi minua selkeästi opinnoissani. Olisin tiukempi osa-aikaisen työn vievän ajan kanssa ja sovittaisiin työn paremmin opintojeni kanssa. 2008/5

Opintojen eri vaiheissa ja tiedekunnissa valinnat ovat pääsääntöisesti samantapaisia, mutta joitakin selkeitä eroja eri opintovuosien (Kuvio 38) ja tiedekuntien välillä kuitenkin on. Vähiten muutoksia tekisivät lääke- ja kasvatustieteilijät. Heidän opinnoissaan on myös vähiten valinnanvaraa. Humanistit puolestaan olisivat suunnitelmallisempia opinnoissaan ja kauppa- ja hallintotieteiden opiskelijat panostaisivat enemmän opintoihinsa. Opintojen edetessä opiskelijat näkevät enemmän asioita, joita olisi voinut tehdä toisin. Mutta vastaavasti opintojen varmuus omista valinnoista kasvaa. Päämäärät ja näkemys itsestä selkiytyvät opintojen edetessä.

en olisi välttämättä ottanut paikkaa vastaan minulle ei niin kovin mieluiseseen pääaineeseen, vaan keskittynyt valmentautumaan mieluisamman pääaineen pääsykokeisiin. Olisin heti alkanut opiskella pelkästään sivuainetta josta haluan tulevan pääaineeni, enkä sinnitellä perusopintojen kanssa. 2008/2

Jos aloittaisin nyt, luottaisiin alusta asti siihen, että työllistyn omalle alalleni, eikä minun tarvitsisi sivuaineiden kautta lähteä kehittämään vaihtoehtoisia urapolkoja (suunnittelin pitkään suorittavani opettajan pedagogiset opinnot, ja suoritin tätä varten kasvatustieteen perusopinnot ja täydentäviä opintoja englantilaisesta filologiasta). 2008/5



Kuvio 38. Jälkikäteinen arvio omasta toiminnasta eri opintovaiheissa (2007–2008)

Opintojen alussa harmitellaan vielä sitä, että tuli ottaneeksi opiskelupaikan, joka ei vastaa alkuperäistä toivetta. Viidenteen opiskeluvuoteen mennessä opiskelupaikkaa on jo vaihdettu tai mieli on muuttunut siten, että valinta tuntuu loppujen lopuksi edes jossain määrin järkevältä. Näkemykset omista valinnoista muuttuvat vuosien varrella. Uudelleen ne tulevat muuttumaan valmistumisen jälkeen, mikäli valinnat ovat osoittautuneet huonoiksi erityisesti työllistymisen kannalta. Oma toimintakertomus saadaan näyttämään kelvolliselta, kun omat mutkat ja harha-askeleet osataan perustella hyvin tai kun lopputulos kruunaa sen eteen tehdyt vähemmän hohdokkaat hetket.

Valitsisin ehdottomasti eri sivuaineet! Tällä hetkellä olen kokeillut aivan liian paljon kaikkea, jos nyt aloittaisin, keskittyisin pääaineeni lisäksi kahteen hyödylliseen sivuaineeseen. Pääaineeseen kuitenkin olen toistaiseksi ihan tyytyväinen, tai en tiedä ainakaan parempaakaan. Toisaalta joskus olen miettinyt, että olisi sittenkin ollut parempi mennä ammattikorkeakouluun, jossa oppisi konkreettisia työelämätaitoja. Ammattikorkeakouluopiskelu olisi tietyllä tavalla myös mukavampaa, sillä vaikka akateeminen vapaus on toisaalta ihanaa, toisaalta on ahdistavaa lukea päivät pitkät yksin kirjatentteihin. Jos kuitenkin työllistyn nykyisellä pääainevalinnallani, olen ihan tyytyväinen. 2008/5

Lopuksi voi todeta, että muutokset kohdistuisivat siis pääosin itseen: omaan ahkeruuteen, suunnitelmallisuuteen sekä organisoitaitoihin. Henkilökohtaisia muuta elämää koskevia ratkaisuja muuttaisi alle kymmenen prosenttia. Opiskeluvalintoihinsa opiskelijat ovat pääosin tyytyväisiä, tyytymättömiä on viitisentoista prosenttia. Huolimatta siitä, että sivuainevalinnat mietityttävät opiskelijoita, suurin osa on tyytyväinen omiin valintoihinsa jälkikäteen katsottuna. Etukäteen ei voi tietää mikä itseä kiinnostaa tai millä sivuaineella missäkin taloudellisessa tilanteessa olisi mahdollisesti työllistävä vaikutus. Opiskelijat näyttävät siis varsin tyytyväisiltä hatarasti tehtyihin valintoihinsa!

Opintojen suunnittelun ja toiminnan logiikoita

Haastatelluilla opiskelijoilla on usein aika lyhyt vastaus siihen, miten suunnitelmallisina he itseään pitävät ja millaisia suunnitelmia he tekevät: ”oon aika suunnitelmallinen” tai ”aika vähän oon suunnitellu”. Mutta kun suunnitelmien teosta ja sisällöstä keskustellaan laajemmin, suunnitelmien vaihteluväli ja sisältö ovat vielä laajempia kuin kyselyissä. Usein käy myös ilmi, että erilaisia suunnitelmia on tehty tai noudatettu, vaikkei opintoja ole ”varsinaisesti suunniteltu”. Opintojen suunnittelu ja suunnitelmallisuus näyttävät myös erilaisilta eri aikaperspektiiveistä käsin. Opintojen suunnittelu ja tavoitteellisuus ovat hyvin erilaisia kun niitä tarkastelee yksilön, instituution sekä korkeakoulupolitiikan näkökulmista.

Haastateltavat tarkastelevat opintojen suunnittelua pääosin kolmella tapaa: suunnitelmien tekemisen ja tekemättömyyden sekä suunnitelmien toteutumisen kannalta. Opintojen lisäksi suunnitelmissa otetaan huomioon opiskeluaikainen elämäntilanne ja jossain määrin myös tulevaisuuden tavoitteet. Koulutusta koskevat suunnittelun logiikat vastaavat pitkälti opiskelun odotuksia koskevia logiikoita: koulussa käymisen, ammatillisten valmiuksien ja pätevyyksien hankkimisen, oman kehittymisen sekä akateemisen statuksen mahdollistaman elämäntilanteen logiikoita. Opiskelijoiden suunnitelmat eivät kuitenkaan koske pelkästään koulutusta, vaan laajemmin elämäntilannetta ihmis- ja perhesuhteineen. Erilaisiin elämäntyyleihin liittyy vahvasti toimeentulo ja työssäkäynti sen osana, toisin sanoen työssäkäynnin hyödyntäminen, työssäkäynti toimeentulon hankkimisena, opintoihin ja opiskeluaikaan keskittyminen sekä vakiintunut työssäkäynti tai perhe-elämä. Opintotuen piirissä olevilla opintotuen ehdot, määrä ja kesto ovat olennainen osa opintojen suunnittelua. Koulussa käymisen ja työvalmiuksien hankkimisen logiikoissa opinnot ja niiden suunnittelu näyttävät pitkälti toteuttavan selkeää päämäärää, jonka loppupisteenä on tutkintotodistuksen saaminen. Kun opinnoissa keskeistä on kehittyminen tai akateemisen statuksen mahdollistama elämäntyyle; opiskelu on elävä prosessi, jonka lopputulos ei ole ennakoita kiinnitetty.

Ensimmäisen opintojen suunnittelun logiikan mukaan suunnittelua ei tarvita. Opintoja suunnitellaan omien sanojen mukaan vähän jos ollenkaan. Toiminta vastaa pitkälti ”koulussa käymisen” logiikkaa. Suunnittelemattomuus kuvaa kolmenlaista opiskelutoimintaa. Opinnot voivat opintoviikkoina mitaten edetä huonosti, hyvin tai erinomaisesti. Ensinnäkin ”suunnittelemattomuudesta” huolimatta opinnoissa voidaan edetä suunnitelmallisesti: opinto-oppaan mukaan niin kuin on tarkoitettu. Toiseksi ”varsinaisia suunnitelmia” ei ole tehty, sillä yliopisto on tehnyt ne opiskelijan puolesta. Kolmannessa tapauksessa toiminta vaikuttaa ’aidon’ suunnittelemattomalle: opintoja suoritetaan sieltä täältä uhraamatta ajatuksia sille, muodostavatko suoritettavat opintopisteet tutkinnon. Yliopiston ja opetusministeriön näkökulmasta suunnittelematta suoritettavat opinnot voivat eri ääripäissään olla juuri sitä mitä tahdotaankin – järjestelmällistä opetussuunnitelman mukaista opiskelua – tai täysin päinvastaista opintotuen myöntämistä opintoihin, joista ei voi myöntää tutkintotodistusta.

Määrällisesti on ihan ok, että ei mulla missään vaiheessa ole ollut mitään sellaista, että Kela alkaisi karhuaan tukia takaisin tai tämmöistä. Mutta se ei ole ollut sellaista määrätietoista eikä kauhean. En mä ole ollut kurseilla sen takia, että mä nyt olen oppimassa täällä mitään. Mä olen ollut siellä oikeastaan lähinnä tekemässä niitä ov:ja. [...] Tietysti ajattelin, että se 5-6 vuotta. [...] Tietysti olen katsonut opetussuunnitelmat, opetusohjelmat. En mä nyt ehdoin tahdoin mitään sillisalaattiakaan ole lähtenyt siitä tekemään. Olen yrittänyt pitää sen koherenttina. Sen mukaan mennyt, mitä tuntuu, että jaksaa ja rahkeet riittää, ja sen mukaan katsonut niitä kurseja. M64

Opiskelija voi pitää omaa toimintaansa suunnittelemattomana, jos opintoja ei ole suunniteltu itsenäisesti omaa toimintaa tukevaksi. Yhtäältä tämä tarkoittaa vain sitä, ettei ”varsinaisia” suunnitelmia ole tehty. Opinto-oppaita noudattamalla opintoja voidaan *suorittaa* sen kummempia pohtimatta. Kokonaisuuden kannalta toiminta voi kuitenkin olla hyvinkin suunnitelmallista, omia päämääriä, kuten tutkinnon kokonaisuutta tukevaa. Opinnoissa voidaan edetä sen mukaan millaisia kurseja on tarjolla ja valita niistä omien opintojen kannalta mielekkäimmät. Toisessa äärilaidassa suunnittelemattomuus merkitsee kuitenkin sitä, ettei opiskelija ole miettinyt tutkinnon kokonaisuutta. Opinnoissa edetään miten sattuu, suoritellaan kurseja sieltä täältä eivätkä opinnot muodosta kokonaisuutta.

Ootko suunnitellut opintojasi? Aika vähän. Silleen lähinnä aina sen yhden lukukauden eteenpäin. Mutta mää oon edennyt silleen hyvin tarkasti, vaan ihan järjestyksessä opinto-oppaasta, kurssi kurssilta. Sillain, et ensin perusopinnot, sitten aineopinnot, sitten syventävät opinnot, nästisti niinku se on ajateltu. M290

Se on mennyt aika lailla sillain, et nyt ei oo oman aineen opintoja, pitää lukea jotain muuta vähän. Ei viitti väkisten ottaa sellasta kurssia, mikä ei kiinnosta, niin vähän menee senkin mukaan, mitä on tarjolla. [...] Se ei oo ollut kauhean järjestelmällistä. On tavallaan miettinyt, että mistä aineista haluaa ne opintoviikkokokonaisuudet, mutta se ei oo niin tarkkaa, että silloin ja silloin mää suoritan tätä ainetta ja tollon tota. N94

Ihan selevästi mun opiskelussa on huomattavissa se, että mä olen siirtänyt kaikki tympiät kurssit aina eteenpäin. Nythän mää oon siinä tilanteessa, että mulla ei ole jäljellä muuta kuin ne tympiät kurssit. Muuta logiikkaa tässä ei ole ollut. Mä olen hyppinyt perusopinnoista laudaturiin, joihinkin kirjatentteihin tai mihin on voinut mennä. Ne ei ole mitenkään edennyt sillä lailla, miten olisi ehkä toivottu tai suunniteltu. N251

Suunnittelemattomuus näyttäytyy opiskelijan näkökulmasta monin tavoin loogisena tai erityinen suunnittelu ajanhukkana. Ajatus kulkee samalla tapaa kuin niillä, jotka pitävät HOPSia turhana opintosuunnitelman kopiointina. Opintoja ei kannata suunnitella, koska ne on suunniteltu jo valmiiksi. Suositusten noudattaminen ikään kuin takaa kunnon tutkinnon. Toisaalta opintoja ei kannata suunnitella, kuten ei HOPSiakaan tehdä, jos opinnot etenevät hyvin ilman erityisiä suunnitelmiakin.

H: Miten oot muuten suunnitellut opintojas?

N: Mmm. En ehkä. Vuosi kerrallaan tai lukukausi kerrallaan. Ihan sillain miten kurssija on tarjolla ja miten nyt sitten kiinnostaa opiskella. Et tosi vaikeeta ois ollut silloin alussa pitemmälle suunnitella, kun ei yhtään tiedä systeemeistä ja ylipäänsä. Et vaikeee mennä sanomaan, mitä tarkalleen ottaen opiskelee. Ihan hyvin se on mennyt sillain lyhyen tähtäimen suunnitelmillakin.

H: Opintoja on kertynyt kovasti?

N: Joo (naurahtaa). N31

Toisessa toiminnan logiikassa seurataan alkuperäistä ”työsuunnitelmaa”. Suunnitelma voi olla opintojen alusta saakka valmis, mutta usein se täsmentyy opintojen myötä tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla tulevaa työelämää. Esimerkiksi sivuaineet ja kurssivalinnat suunnataan työelämän kannalta suotuisasti. Suunnittelun tähtäin on työelämässä – tulevaisuudessa – jota nykyiset opiskeluvaihtoehdot tukevat. Tätä logiikkaa noudattavilla on pääsääntöisesti takanaan muita opintoja tai työelämää, usein he ovat vakituisesti työssä, mutta joukossa on suoraan koulunpenkiltä tulleita erityisesti ammatillisemmilla aloilla.

Mä oon varmaan hyvin suunnitelmallinen. Mä en oo semmosia hetken mielijohde- kurssija ottanut ensimmäistäkään. Mä oon vaan kerännyt sen, et saa kasaan sen pakollisen, mitä pitää saada. Oon kattonut, että tuo on riskienhallintapuolta, et ton kurssin mä haluan käydä ehdottomasti, et tästä mulle on varmasti hyötyä, niin mä oon ottanut. Semmonen, että ois kiva käydä tuollakin istumassa ja oisko tuolla jotain mukavaa ja tämmöstä, niin se on jäänyt pois täysin. M177

Se on mennä jotenkin sen oman kiinnostuksen mukaan aika systemaattisesti, et mulla oli se, et sosiaalityön opinnot hoidetaan, et siitä saadaan se tutkinto. Sen jälkeen sivuaineeksi otetaan sitä mikä eniten kiinnostaa, ja se oli alusta lähtien naistutkimus. Mä tiesin, et se on se juttu, minkä mä haluan opiskella. Kaikkei muutakin olis, mut niihin ei valitettavasti jää aikaa. N235

Tämä logiikka on pääosin yhteneväinen korkeakoulupoliittisten tavoitteiden kanssa: virtaviivaisesti ja suunnitelmallisesti työelämään. Toisaalta taas opintoihin saavutaan usein mutkan kautta: takana on niin muita opintoja kuin työhistoriaakin. Korkeakoulupoliittisena tavoitteena on myös tukea aikuisten opiskelumahdollisuuksia. Selkeä ammattiorientaatio voi kuitenkin hidastaa opintoja, jos nimenomaisesti halutaan suorittaa kokonaisuus, jonne pääsy ei ole itsestään selvää siinä vaiheessa kun se sopisi omiin aikatauluihin (esim. opettajan pedagogiset, toimittaja- tai kauppatieteen opinnot).

Kyllä olen tehnyt, kyllä mulla on aika selkeä. Se mun suunnitelma on melkein se, että mitä siihen tilintarkastajien tutkintoon tarvitaan. [...] Kun mä haluan sitä tilintarkastajan tutkintoa, niihin tarvittavia opintoja suorittaa, niin mähän suoritan. Sen takia voi olla, että mun opinnot viivästyy, kun mun täytyy päästä lukemaan kaikki ne kirjanpidon jatkokurssit. N123

Kolmannen logiikan mukaan toimintaa suunnataan kulloisenkin tilanteen kannalta järkeväksi. Opiskelu on suunnitelmallista, jos opiskeluvaihtoehdot *suunnataan* omien tavoitteiden mukaan toiminnan edetessä sen mukaisesti, mikä opiskelijan mielestä on

kulloinkin järkevää. Opinnoilla voidaan tyydyttää niin omaa tiedonjanoa kuin hakea tutkinnolta selkeitä työelämävahvuuksia sitä mukaa kun omat tulevaisuuden tavoitteet selkiytyvät. Yliopiston tai koulutuspolitiikan näkökulmasta toiminta voi näyttäytyä suunnittelemattomuutena, vaikka loppujen lopuksi toiminta voi hyödyttää kaikkia osapuolia. Suunnitelmat siis elävät ja kehittyvät ja niitä tehdään monenlaisilla aikaperspektiiveillä.

Aika sillain järjestelmällisesti.(..) Kun mä tulin tänne, niin mulla oli vahva näkemys siitä, että mä teen sen opettajan pätevyyden, mut jossain vaiheessa mä päätin, että en teekään. Nyt mä oon taas päättänyt, että mä teen sen. Kyllä mä oon semmosia kokonaisuusko koko ajan kattonut ja suunnitellut, et mitä mä teen minäkin vuonna ja miten ne etenee. Sillain mä on hahmottanut ne alusta lähtien, toisin kuin mun poikaystävä, joka on yhtä kauan opiskellut. N184

Mä oon aika järjestelmällinen ihminen. Mä tykkään suunnitella kaikkea, tehdä taulukoita ja aikatauluja ja semmosia esim sivuaineista, et mihin tahtiin mä niitä suoritan. Alkuvuosina mä en hirveesti miettinyt, et milloin valmistun, et meen vaan sitä vauhtia kun jaksan. Nyt on ollut pakko miettiä vähän ton pääaineen vaihdon takia, kun opintotuki loppuu jossain vaiheessa. Mulla on vihko, mihin mä pistän kaikki kokonaisuudet. Siellä on mun opinnot semmosena mehiläiskennokuviona, pääaineen ympärille ryhmittyy ne muut. [...] se on mulle itellekin ollut vähän mysteeri, et miks mä just aluetieteeseen pyrin. Se oli joku saunailta ihan jostain muusta aiheesta, mut joku oli lukenu ympäristöpolitiikkaa. [...] Toka vuonna, kun tuntu vähän semmoselta hakemiselta ja muutenkin, mä kävin noita sosiologian peruskursseja. Se ehkä vaikutti pääaineen vaihtoon. Tuli semmonen olo, et nää on jotenkin kivempää kun nää liittyy ihmisiin. N258

Suunnitelmallisuus on määrittelykysymys. Yhdestä suunnasta hyppiminen kurssilta toiselle voi näyttää epäsuunnitelmalliselta, mutta jos hyppiminen on suunnitelmallista – saadaan erilaisia näkökulmia tai päästään kokeilemaan erilaisia opiskelumuotoja, jotka voivat tukea omaa toimintaa – ollaan vahvasti suunnitelmallisen toiminnan ytimessä. Ajattelutavassa on piirteitä sekä kasvun että kehittymisen, mutta myös työelämävalmiuksien hankkimisen logiikoista. Suuntaamisen logiikka kuvastaa vahvasti ajatusta toiminnasta muuttuvana prosessina.

Mää oon suunnitellut kaikki sivuaineet, et ne ois jotenkin siihen mun pääaineeseen tai siihen, et tulis sellasta kokonaisvaltaista näkemystä. Mää oon yrittänyt ne sillain hankkia ja on ne aika hyvin sillain toiminutkin. Mää oon aina tehnyt vähän tämmösiä erikoisempiakin. Tänä keväänä olin yhdellä kurssilla, jolla oli aiheena tieteen etiikka ja julkisuus. Ihan täydellinen syrjähyppy. Mut oli ihan mukavaa, kun se oli verkkokurssi ja mä en ikänä oo ollut verkkokurssilla (..) Mää käytän näitä kaiken näkösiä hyödyksi, et yritän mahdollisimman erilaisilla kursseilla käydä, keskustelukurssseja, luentoja ja kirjatenttejä, et sais vähän kokemusta niistäkin. N151

Neljännessä suunnittelun logiikassa toimintaa arvioidaan suunnitelmien toteutumisen näkökulmasta: toteutuivatko suunnitelmani. Opinnot näyttäytyvät omasta mielestä jälkikäteen suunnittelemattomina, jos suunnitelmat eivät ole toteutuneet, vaikka erilaisia suunnitelmia onkin voitu tehdä matkan varrella. Yliopiston ja opiskelijan nä-

kökulmasta opiskelua voikin kuvata suunnittelemattomaksi. Yhtäältä suunnittelemisessa on siis kyse suunnitelmien tekemisestä, toisaalta niiden noudattamisesta.

Mua on varmaan hidastanut semmonen suunnittelemattomuus. No eka vuosi meni sutjakasti. Toka vuosi, mitähän tokana vuonna tapahtui. Mä otin hirveästi kursseja ja puolet jäi kesken, koska jotenkin tuli liikaa. Kolmantena vuonna mä menin opiskelemaan ympäristökasvatusta, ihan sen takia, että olisi joku selkeä paketti. Neljäs vuosi meni taas laakereilla (naurahtaa). Nyt on taas viides. Jotenkin ei oo suunnitellut tarpeeksi hyvin. On jäänyt tekemättä tai sitten on tullut otettua liikaa, minkä seurauksena on jäänyt tekemättä asiat. Se on hidastanut varmaan opintoja. Muuten olisi varmaan jo kaikki sivuaineet tehty. N122

Suunnitelmat muuttuvat myös siksi, etteivät opinnot vastaa ennakkokäsityksiä. Suunnitelmiin tarvitaan korjausta, jos aiemmin valitun oppiaineen suorittaminen ei vie tavoitteeseen oli kyse sitten ammatillisista tai sivistyksellisistä pyrkimyksistä. Uuden suunnitelman mukainen toiminta – ja sen edellyttämien opintojen suorittaminen – luonnollisesti vaatii lisäpanostusta ja motivaation hakemista kun alun perin suoritettujen opintojen osoittautuvat 'vääriksi' ja 'turhiksi'. Suunnitelmien toteuttamista puolestaan hankaloittaa, jos opiskeltava asia ei ennakkokäsityksistä huolimatta tunnu mielenkiintoiselta, vaikka sen suorittaminen olisikin tulevaisuuden kannalta miten järkevää tahansa.

Tän viiden vuoden aikana montakin kertaa. Viimeinen on ruvennut kantamaan jotain hedelmää (...). Se oli jossain vaiheessa kavereillekin vitsi, ”Et jaaha, et nyt sä aloitat taas opiskelemaan kunnolla.” (naurahtaa) Nyt mulla on aika selkeä suunnitelma tälle lopulle, et mitä mä aion tehdä ja missä järjestyksessä. Järjestelmällisyys tai suunnitelmällisyys ei oo mitenkään mun paras puoli. Sitä on tullut kuitenkin opeteltua pakon edessä. [...] Se johtui osittain myös siitä, että mulla ei oikeesti ollut mitään tietoa, et mitä mä haluan tehdä. Et mä vaan yritin, koska tuli semmonen olo, et pakkohan mun on jotenkin selvittää tää homma. Mut mä olin sit kuitenkin menossa väärään suuntaan, ja ei kiinnostanut oikeesti se asia mitä oli tekemässä. N197

Vaikka suunnitelmia pyritään tekemään omien voimavarojen mukaan, ne voivat kaatua monenlaisista opintoihin ja omaan elämään liittyvistä syistä. Usein ongelma on se, ettei opiskelumäärää osata mitoittaa sopivaksi: osin tulee otettua liikaa, eikä jakseta suorittaa kursseja loppuun, osin on otettu liian vähän kursseja ja opintoihin tulee hukkakäyntiä. Kyse voi yksinkertaisesti olla siitä, ettei kursseja järjestetä itselle sopivana ajankohtana, mutta myös siitä, ettei kurseista päästä läpi. Näin edellytyksiä jatkaa seuraaville kursseille ei ole. Omassa elämäntilanteessa voi myös olla isompiakin kysymyksiä kuin opintojen edistäminen.

Ekana vuonna sulla oli aika selkeät suunnitelmat, mutta ne sitten kaatui? Ne kaatu siinä vaiheessa, kun sain kaks hylättyä kahdesta olennaisesta viiden opintoviikon kurssista. M269

Mulla todettiin tuossa kaksisuuntainen mielialahäiriö, joka on välillä aiheuttanut pahoja keskittymisongelmia. Se on nyt hoidossa, mutta mulla ei edelleenkaan ole maailman paras stressinsietokyky, mikä aiheuttaa sen, että pystyn tekemään vain rajallisen määrän hommia. N218

Viidennessä logiikassa suunnittelun keskiössä ei ole opiskeltava asia, vaan opintojen sovittaminen muuhun elämään. Olennaista on, että elämän perusasiat ovat kunnossa; tärkeitä ovat oman hyvinvoinnin lisäksi muut ihmiset sekä toimeentulon ja koulutuksen hankkiminen. Opintoihin käytettävää aikaa ja panosta suunnitellaan osana nykyistä ja tulevaa elämää. Elämäntyyli ja niiden ylläpitoon tarvittavan toimeentulon hankkiminen edellyttävät omansalaista elämänsuunnittelua.

Se oli taloudellinen fakta, joka määritteli sen. Sen mukaan mä sit laskin, et miten monta opintoviikkoa on suoritettava per vuosi, että valmistuu niiden opintotukikausien puitteissa (..) otin kesältä tuet, kun mä tietysti halusin olla mun tytön kanssa kaikki kesät. Varmaan muksu jonkun verran hidastanu. Jos lasta ei olis ollu, niin mä olisin varmaan tehny vielä enemmän opintoviikkoja. Seurustusuhteet on vieny aikaa ja taiteen tekeminen on vieny aikaa eli mulla on koko ajan pyöriny taideprojektit taustalla. N235

Opintotukea saavat hakevat suunnittelumittaa tutkinnolle myönnettävästä tukiajasta ja sen edellyttämästä opintopistemäärästä tukikuukautta kohden. Opintoihin keskittyvät suunnittelevat elämäänsä niin, ettei työssäkäynti muodostu esteeksi opintojen edistämiseksi. Tämä vaatii usein pitkän tähtäimen suunnittelua ja kesätöissä ansaitujen rahojen käyttöä säännellysti. Toimeentulon ja opintojen etenemisen turvaamiseksi voidaan etsiä halvempaan kämppään, muuttaa yhteen poika- tai tyttökaverin kanssa, leirytyä mökille tai vanhempien luokse gradun kirjoittamisen ajaksi. Myös puolison tuloilla ja lainanotolla turvataan opintojen eteneminen haluttuun tahtiin.

Ootko ottanut lainaa? En oo vielä, mutta nyten rupeen ottaan. Mää nyt sitten säästän sille viimeiselle vuodelle niitä lainarahoja. En ajatellut silloinkaan vielä ruveta käymään töissä. N258

Olen mä sitä ajatellut, että kuinka ne [opintotuet] nyt sitten riittää. Mutta eipä sillä rahalla joka tapauksessa perhettä elätetä, että kyllä minä miehen pussilla elelen. [...] Mä muistelin, että me tehtiin kyllä keittiöremontti, että otinkohan mä [opintolainaa] vai ottiko mun mies keittiöremonttiin, mutta kyllä se oli ihan muuhunkin elämiseen. Kyllä me sitä muuhunkin käytettiin. [...] Mut mä en opintojani tule koskaan keskeyttämään. Kyllä mä pystyn lainaa ottamaan, jos näyttää siltä, että mä valmistun nopeammin ja pystyn opiskelemaan paremmin, niin kyllä minä sitten nostan sitä. N123

Työssäkäyntiä hyödyntävät suunnittelevat työaikansa ja määränsä siten, ettei työn teko rasita opiskelua liiaksi. Jos elämässä jostain tingitään, niin se on lähinnä vapaa-ajasta ja kavereiden näkemisestä. Työelämän hyödyntämisen logiikassa elämää suunnitellaan niin, että opintojen edistyvät työssäkäynnistä huolimatta.

Mulla on melkein aina tiedossa syksyllä, että minkä tentin mä teen joka kuukausi ja miten mä opiskelen joka viikko. Mulla on kalenteri, mihin mä merkkään, että lue tähän tenttiin ja tee sitä ja tätä ja tuota. [...] Se vapaa-aika mitä mulla on, niin mä urheilen. Se mikä mulla on kärsinyt ihan täysin, niin mä en tapaa mun ystäviä juuri. Mulla on ollut se periaate, että mä opiskelen maanantaista perjantaihin, mutta viikonloppusin en opiskele. Ennen ku mä asuin mun poikaystäväni kanssa yhdessä, niin mä en tavannut mun poikaystäväni viikolla. Koska mä joko urheilin, opiskelin tai olin töissä. Mutta sitten mä

omistauduin viikonloput pelkästään hänelle. [...] Mun päätyö on se opiskelu, mä teen työtä sen takia, että mä saan rahaa. Posti on siitä hyvä, että mä voin periaatteessa jättää aivot sinne tietokoneen ääreen ja mennä tekemään sen mekaanisen työn ja saada siitä, opiskelijatöihin verrattuna suhteellisen hyvän palkan, ja mennä kotiin. Vielä kun se työaika on ollut iltakuudesta kymmeneen ja mä oon aamuihminen. Mä voin olla töissä väsyneenä, mut mä oon silti hoitanut sen mun päätyön eli opiskelun. N156

Työnteon rasittamien elämä näyttää helposti suunnittelemattomalle. Työnteolla halutaan turvata elämäntyöliä ja toimeentuloa, opinnot sen sijaan jäävät taka-alalle tai eivät ainakaan edisty suunniteltuun tahtiin. Haastatteluista oli yllättävän vaikea löytää – tätä usein toistettua mantraa – jossa opiskelijat ovat työssäkäynnin kierteessä, eivätkä opinnot etene. Työnteko rasittaa etupäässä muita ihmisiä, tai itseä menneisyydessä, ennen kuin (työ)kokemuksesta on otettu opiksi.

Toisaalta sit kyllä mä tunnen paljon ihmisiä, jotka saattaa työskennellä 30 tuntia viikossa kaupan kassana. Mä en ymmärrä, minkä takia ne yleensä tulee yliopistoon. Ottaisivat mieluummin lainaa, kun valmistuttua saa kuitenkin parempaa palkkaa. Tiettyyn rajaan asti se on järkevää, ja varsinkin jos se homma on jollain tavalla mielekästä, mutta jos vaan rahan takia tekee hanttihommia ja sen takia opinnot kärsii, niin siinä ei mun mielestä oo mitään järkeä. En tekis ite sitä, ottaisin mieluummin lainaa. M59

Vakituisesti työssäkäyville ja perheellisille opintojen suunnitteleminen ja sumpliminen on arkipäivää ja usein opintojen etenemisen ehto. Elämänsuunnittelussa on otettava huomioon niin toimeentulo kuin muut ihmiset. Niillä vakituisesti työssäkäyvillä, joiden tavoitteena on tutkinnon suorittaminen itse asetetussa aikarajassa, opinnot suunnitellaan siten, että ne sopivat elämään, jota eletään, oli opiskelupaikkaa tai ei. Toiseksi opintoja suunnitellaan hyvinkin tarkkaan sen mukaan, että muu elämä saadaan pyörimään ja pysymään mukana. Opiskeluvalintoja mukautetaan kulloisenkin tarpeen mukaan.

Meillä on kotona semmonen almanakka, niin kun hammaslääkäriin varauskirja, sinne kaikki kirjottaa menonsa, että kuka on milloinkin missä (naurahtaa). Siitä ei oikein muuten tullut mitään, jossain vaiheessa huomattiin, että se on pakko tehdä tällainen systeemi. Ei voinut sopia mitään etukäteen, kun ei tiennyt, missä toinen on (..) ollaan jotenkin totuttu siihen. Sopii meille. M355

Oikestaan se on aika lailla työn ehdoilla mennyt. (..) Kalenteri kädessä on koko ajan mennyt ja kattonut, että mihinkä pääsee, miten pystyy mitäkin suorittaa, milloin pääsee mihinkin tenttiin ja mitenkä joutuu lomiasioille, että pääsee tiettyihin juttuihin. Se koko ajan on ollut sellasta järjestelemistä. Jos ei muuta, niin ajankäytön hallinta on kyllä kehittynyt täällä (nauraa). M177

Opintojen loppuun suunnitteleminen ja saattaminen avaavat oman väljän suunnitteluperspektiivinsä, joka yleensä päättyy tai jonka toivotaan päättyvän työpaikkaan. Opintojen loppuun vienti suunnitellaan siten, että liukuma työelämään olisi mahdollisimman sujuva. Muuttujia on tässä vaiheessa monia: vaihtoon lähteminen, sivuaineiden loppuun vieminen, opettajan pedagogisten opintojen suorittaminen, työkokemuksen hankkiminen, gradun tekeminen, opintotukikaudet ja niin edelleen. Valmistumisajankohdan suhteen puolella vuodella tai vuodella ei useimmille ole oman elämän perspektiivistä merkitystä. Teemaan palaan luvussa 6.3.

Oot suunnitellu valmistuvas tän vuoden loppuun mennessä? Joo, jos nyt hyvin käy. Oon lähdössä työharjoitteluun syksyllä ulkomaille muutamaksi kuukaudeksi. Riippuen vähän siitä, miten saan gradun tehtyä, kun se on ihan alussa vasta. Ja oon menossa kesätöihinkin (naurahtaa). Et miten mä nyt ehdin sitä tehdä. Tarkotus olisi joululuun mennessä, mutta viimeistään ens keväänä. N28

Suunnittelemista ja suunnitelmien tekemistä tarkastellaan eri perspektiiveistä ja toiminnan tasoilla. Operaatioiden tasolla kyse on erilaisista päässä tai paperilla olevista suunnitelmista. Tekojen tasolla kyse on tutkinnon suorittamisesta opetussuunnitelman mukaan tai alkuperäisten työsuunnitelmien toteuttamisesta. Toiminnan tasolla suunnitelmia tarkastellaan sen mukaan toteuttavatko ne muuttuvia tavoitteita tai miten suunnitelmat ovat toteutuneet omassa toiminnassa; olennaista on, muutetaanko suunnitelmia vastaamaan kulloistakin tavoitetta tai motiivia. Opintojen suunnittelua ei useinkaan voi erottaa muusta elämänsuunnittelusta, jossa keskeistä on toimeentulon turvaaminen oman elämäntyylin kannalta riittäväksi. Opintojen suunnittelu ei kuitenkaan aina lisää hyvinvointia. Liiallinen suunnittelu voi estää elämän tänään tai aiheuttaa turhaa ahdistusta tulevaisuudesta. Itsenäiset opinnot kuitenkin voivat tukea päätöksen tekoon oppimista ja epävarmuuden ja epätäydellisyyden sietämistä.

No ainaski musta on tullut itsevarmempi. Varmaan just sen myötä, että on ite saanut tehdä kaikkia päätöksiä. Just se, kun on asunut ittekseen, niin näkee, että kyllä mä pärjäänkin täällä (mieltii) Mitähän mä nyt sanoisin? No hirveesti on tietysti saanut lisää näkökulmia elämään ja maailmaan ja tota ja oppinut näkemään, että kaikki liittyy kaikkeen, mikä on älyttömän siistiä. Ehkä myös se, emmä tiä, miten se liittyy opiskeluun tai muuhun, mutta musta tuntuu, etten mää oo enää niin semmonen kuitenkaan niin semmonen suunnittelija, että mä pystyn enemmän elään tässä hetkessä (naurahtaa) ja päivän kerrallaan. N258

Kokemus riittävästä tiedosta ja ohjauksen hakemisen logikat

Edellä kuvasin opiskelijoille suunnattuja tilaisuuksia, ohjeita ja oppaita sekä omaehtoista opintojen suunnittelua. Pääsääntöisesti opiskelijat ovat tyytyväisiä yleisiin ohjeisiin ja oppaisiin, mutta mitä mieltä opiskelijat ovat kaiken kaikkiaan opintojensa suunnitteluun saadusta tuesta? Tämän alaluvun tavoitteena on luoda kokonaiskuvaa opintojen suunnittelusta ja ohjauksesta tarkastelemalla sitä riittävyyden ja opiskelijan aktiivisuuden näkökulmista. Kun opiskelijoilta tiedusteltiin, onko tarjolla ”riittävästi” tukea opintojen suunnitteluun kaksiportaisella ”kyllä–ei”-asteikolla saamaansa tukeen oli tyytyväisiä puolet (52 %) ja tyytymättömiä 46 prosenttia ($N_3=440$; 2007). Tulos vastasi hämmästyttävällä lailla tilannetta parikymmentä vuotta aiemmin (54 % tyytyväisiä, Ahrio & Holttinen 1998, 27). Vaikka vertailukohde ei olekaan sama – opiskelijat vs. valmistuneet – on ohjausta ja tiedotusta lisätty ja uudistettu niin monin tavoin sitten 1990-luvun, että tilanteen olisi olettanut muuttuneen. Kun kysymykseen lisättiin ”En osaa sanoa” –vaihtoehto, tulokset yllättivät toistamiseen: tyytyväisten määrä laski 10 prosenttia, mutta myös tyytymättömien määrä laski alle kolmannekseen (Liite 37). Aiemman puolet ja puolet tuloksen sijaan sekä riittävästi ja riittämättömästi tukea saavia että epätietoisia oli noin kolmannes opiskelijoista. Olivatko opis-

kelijat yhtäkkiä näin eri mieltä ohjauksen riittävydestä, vai muuttiko ”en osaa sanoa” vaihtoehdon lisääminen tulosta? Jälkimmäinen vaihtoehto pitää todennäköisesti paikkansa, sillä muilta osin kyselyn tulokset eivät muuttuneet ”tyytymättömämpään” suuntaan. Tulkintaa vahvistaa se, ettei vuosivaihtelu ole samaa suuruusluokkaa kuin ”en osaa sanoa” -vaihtoehdon lisääminen.

Opintovuosien myötä kokemus saadusta tuesta laskee (χ^2 , $p < 0,001$, $df=8$, $N_{235}=2615$; Liite 37) ja puolestaan kokemus siitä, että ohjauksen puute on johtanut opintojen hidastumiseen voimistuu (χ^2 , $p < 0,001$, $df=8$, $N_{235}=3922$). Opintojaan aloittaville onkin tarjolla tutorointia, opintojen suunnittelua tukevia tilaisuuksia ja myös HOPSien suunnittelu aloitetaan. Muihin opintojen etenemiseen vaikuttaviin tekijöihin – elämäntilannetekijöihin, työssäkäyntiin sekä opetusjärjestelyihin verrattuna – ohjauksen puute vaikuttaa opintoja hidastavasti selvästi harvemmin (Liite 38)^{148, 149}. Opintojen alkupuolella ohjauksen puute ei näytä vaikuttavan kertyneeseen opintopistemäärään, mutta viidentenä opintovuotena ohjauksen puutteesta kärsineet ovat suorittaneet noin 35 opintopistettä vähemmän kuin vastanneet keskimäärin ($N_5=1032$, ka. 270 op, $p < 0,001$)¹⁵⁰.

Millaista tukea ja ohjausta opiskelijat sitten kaipaavat? Opiskelijoita pyydettiin nimeämään sekä taho, jolta kaivataan lisää tukea että asia, johon tukea haluttaisiin enemmän ($N_{235}=1369$, Liite 39). Avokysymykseen on vastannut 38 prosenttia eli tavanomaista selvästi vähemmän ($N_{235}=516$). Asiaa ovat kommentoineet ohjaukseen tyytyväiset että tyytymättömät opiskelijat. Vastaukset kertovat näin siitä, mihin opinnoissa tukea ja ohjausta kaivataan, ei siitä mihin ohjausta tai tukea ei ole saatu riittävästi. Vastauksista on luokiteltu kaikki maininnat tahoista, joilta tukea kaivataan sekä asioista, johon sitä kaivataan. Pääosin ohjausta toivotaan ainelaitoksilta (49 %) ja tuen tuen riittäväksi kokevat osaavat paremmin nimetä tahon, jolta tukea kaipaavat. Henkilökohtaista ohjausta ”ammattiohjaajilta”, kuten opintoneuvojilta, opinto-ohjaajilta, uraohjaajilta sekä opiskelijaopinto-ohjaajilta, toivovia on selvästi vähemmän (13 %). Tietoa opintojen suunnitteluun kaivataan myös oppaista ja netistä. Tulos vahvistaa kuvaa siitä, että opiskelijat kaipaavat ohjausta pikemmin perinteisiltä tahoilta kuin ohjauksen ammattilaisilta. Kolmannes ($N_{235}=426$, 31 %) vastanneista on nimennyt asian, johon he kaipaavat ohjausta tai muuta tukea. Heistä kuusi prosenttia ilmoittaa, ettei kaipaa enempää tukea. Eniten opiskelijat toivovat tukea opintojen suunnitteluun kokonaisvaltaisemmin: ”mitä juuri minun kannattaisi tehdä”, ”miten opintoja kannattaisi suunnitella” tai ”mikä olisi järkevää”. Lisäksi ohjausta ja tukea kaivataan opintojen suorittamiseen, sivuaineiden valintaan sekä työelämään ja ammattinäkömiin.

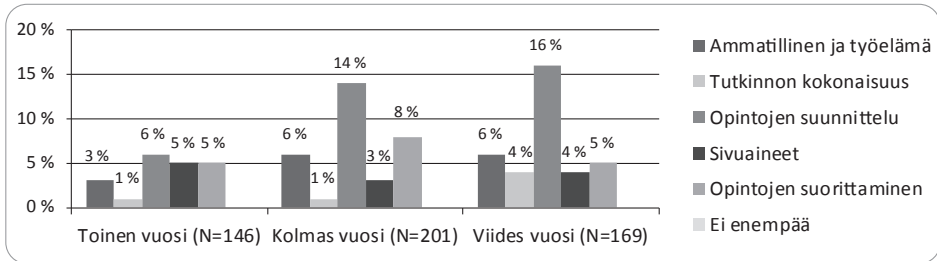
Opiskelijoiden vastaukset eroavat opintojen alku- ja loppupuolella (Kuvio 39). Toisen vuoden opiskelijoista vain kolmannes on vastannut kysymykseen ja heistäkin lähes parikymmentä prosenttia ilmoittaa, ettei kaipaa enempää tukea. Opintojen

148 Ks. tarkemmin Ahrio & Vallo 2007, 54–64

149 Eniten opintopisteiden kertymisen hidastumiseen vaikuttavat elämäntilannetekijät (haitannut ”erittäin paljon” vastanneilla noin 65 opintopistettä vähemmän kuin viidennen vuoden vastanneilla keskimäärin) sekä työssäkäynti (noin 50 opintopistettä vähemmän kuin viidennen vuoden vastanneilla keskimäärin).

150 Kruskal-Wallis-testi mittaa ei-parametrisen aineiston keskiarvojen yhtäsuuruutta.

alussa tuen tarve kohdistuu opintojen suorittamiseen ja sivuainevalintoihin. Viiden vuoden opiskelijoista puolestaan joka toinen on vastannut kysymykseen. Heistä puolet toivoo apua opintojen suunnitteluun kokonaisvaltaisemmin. Kolmantena opintovuotena kysymykseen on vastannut 40 prosenttia. Opintojen keskivaiheilla kiinnostus kohdistuu siihen, miten omassa oppiaineessa kannattaisi edetä ja mitä vaihtoehtoja valita.



Kuvio 39. Opiskelijoiden näkemyksiä opintoihin kaivattavasta tuesta ja ohjauksesta (N₂₃₅=1369; 2007)

Avovastaukset antavat alustavaa tietoa siitä, miksei ohjausta tai tukea haeta. Opintojen alussa tukea on runsaasti ja opiskelijoiden mielenkiinto suuntautuu opintojen aloittamiseen, ei niiden päättämiseen. Näin ohjauksen hakemiselle ei opintojen alussa ole tarvetta. Vastauksista käy myös ilmi, ettei opintojen alussa tiedä ”sopivia” kysymyksiä, joiden kanssa ohjausta voisi hakea. Uutta opiskelupaikkaa tavoittelevien ei ole yksinkertaista hakea ohjausta yliopiston sisällä, koska he tietyllä tavalla ovat toimineet väärin’ yliopistoa kohtaan hankkiessaan opiskelupaikan, jossa he eivät aio opiskella. Toisaalta ohjaus tai tieto voi olla riittämätöntä siitä yksinkertaisesta syystä, että opiskelijat ovat omien sanojensa mukaan saamattomia sekä ohjaukseen hakeutumisessa sekä tiedon hankinnassa.

Jälkikäteen ajatellen olisin halunnut saada enemmän ohjausta opintojeni alkuvaiheessa, mutta toisaalta tilanne on kahtalainen. Tietoa ei ole riittävästi ja erityisesti aikataulutus sekä mahdolliset sivuaineet askarruttavat, mutta toisaalta ko. asiat oppii parhaiten kokemuksen kautta.

Mahdollisimman neutraalilta taholta. Omalta laitokselta / tiedekunnalta ei kehtaa mennä pyytämään apua tilanteessa, jossa haluaa lähinnä haistattaa pitkät koko alalle.

Tukea on kyllä nykyisellään riittävästi, onhan käytännössä koska tahansa mahdollista sopia tapaaminen oman HOPS-opettajan tai ootin kanssa. Kyse on lähinnä omasta aktiivisuudesta.

Henkilökohtaista neuvontaa opinto-ohjaajalta. Oma vika kun en varaa aikaa.

Näin ”ohjauksen puutetta” voi pitää osin myös jälkikäteisenä selityksenä: ohjausta ei haeta opintojen alkuvaiheessa eikä koeta tarvittavan. Kun opintojaan tarkastelee taaksepäin, voi puolestaan havaita, että opinnot olisi voinut tehdä ’järkevämmin’ tai nopeammin. Toisaalta kaikkein suunnitelmallisimmat ja nopeimmat opiskelijat ovat

osin jo ehtineet valmistua ennen viidennen vuoden loppua. Seuraavassa käsitellään haastatteluiden kautta opintojen ohjauksen hakemista ja hakemattomuutta, tuovatko haastattelut lisävalaistusta asiaan vai vahvistavatko ne kyselyistä saatua kuvaa.

Opiskelijat näyttävät siis jakautuvan niihin, joiden mukaan yliopistossa saa tai ei saa riittävästi tietoa ja tukea opintojen suunnitteluun sekä niihin, jotka eivät oikein tiedä onko tukea riittävästi. Vaikka opiskelijat pitävät tärkeänä, että ohjausta on tarjolla, vain osa käy keskustelemassa opiskeluvalinnoistaan ainelaitosten henkilökunnan tai ammattiohjaajien kanssa. Myös haastateltaviin kuului opintojen ohjaukseen tyytyväisiä ja tyytymättömiä. Usein kysymys ”ohjauksen hakemisesta opintojen suunnitteluun” herätti hämmennystä, aivan kuten 20 vuotta aiemmin opiskelleilla.

H: Ootko suunnitellut kenenkään yliopiston henkilökuntaan kuuluvan kanssa sun opintoja?

N: En oo kyllä, en.

H: Entä työkkärissä tai muualla käynyt miettimässä uravalintaa?

N: En oo semmostakaan tehnyt.

H: Mikset?

H: Ööh (nauraa). Ei oo tullut mieleenkään.

H: Kenen kanssa oot sitten suunnitellut niitä?

N: Itseni kanssa ilmeisesti (nauraa). N31

Millaisena ohjauksen hakeminen näyttäytyy, kun sitä tarkastelee toiminnan kokonaisuuden näkökulmasta. Millaisiin asioihin asiantuntijatukea haetaan? Miksi toisten mielestä ohjausta on tarjolla, mutta toisten ei? Miksi jotkut eivät hae ohjausta, vaikka kaipaisivatkin sitä? Erilaisia logiikoita, joilla perustellaan hakemista ja ”hakemattomuutta” on neljä. Ensimmäisen logiikan mukaan ohjausta ei haeta siitä yksinkertaisesta syystä, että sitä ei tarvita. Kuten edellä on käynyt ilmi, koulumaisilla ja vähän vapaavalintaisilla osuuksilla sisältävillä aloilla, opintoja ei ole välttämätöntä suunnitella eikä näin muodoin myöskään hakea ohjausta.

Meillä tulee tosiaan niin valmiina. Katsot vaan, että missä ryhmässä olet ja kumpaan puolikkaaseen kuulut, niin voi suoraan vetää viivottimella, että nämä on mun ja tälöin pitää olla tässä.[...] Me ollaan tuolla vähän lastentarhassa (naurua), päivähoitosa. N213

Toinen toiminnan logiikka on akateemisen sopimuksen mukainen: vastuu omien päämäärien selkiyttämisestä, opintojen suunnittelusta ja edistämisestä on opiskelijalla itsellään. Yliopisto tarjoaa peruslähtökohdat opintojen itsenäiselle suunnittelulle: tutoroinnin, opinto-oppaan ja mahdollisuuden kysyä. Akateeminen sopimuksen noudattaminen ylläpitää opiskelijasta kuvaa kykenevänä, itsenäisenä ja vastuullisena. Opintojen suunnittelua pidetään siinä määrin yksinkertaisena, että opintojen edistäminen on kiinni lähinnä itsestä ja omasta viitseliäisyydestä. Saatuun tukeen ollaan sopimuksen mukaisesti pääosin tyytyväisiä.

Mä olen aina ajatellut sen niin, että mä itse suunnittelen ja teen. Tavallaan tuntuu, että ei täällä kukaan kannu huolta, että suoritatko sä mitään ikinä. Mun mielestä se on vähän yliopiston piirrekin, että olet itse vastuussa sun kurseista. Aikuisia ihmisiä ollaan (naurahtaa). En mä koe, että en olisi saanut tarpeeksi tukea. Tai mä en ole tavallaan kaivannut sellaista. N28

Mä ainakin oon pärjännyt ihan hyvin. Eihän se oo kun omasta viitseliäisyydestä kiinni. Opinto-opas käteen ja katotaan, mitä vaaditaan mihinkin, ja sitten vaan marssii sinne, niin se on siinä. M177

Siitähän puhutaan paljon, että onko ohjausta liian vähän. En mä tiä, kyllä mulla ainakin ois ohjausta. Vika on siinä, ettei ole sitä hakenutkaan. (..) Ei mulla ainakaan ole mitään mokia sattunut tai jäänyt hirveän epäselväksi jotain juttuja. Jos onkin jäänyt, niin se on sen takia, että mä en ole niitä kysellyt. N277

Akateeminen vastuu ja itsenäinen opintojen suunnittelu voi tuntua hankalalta opintojen alussa, mutta valintojen tekoon harjaantuu opiskelijan kuluessa. Alkuun auttavat tutorit, tämän jälkeen omatoiminen tutustuminen opinto-oppaisiin ja ainevalikoimiin riittää. Vaikeinta opintojen suunnittelussa on tietää, mitä haluaa. Akateemisen sopimuksen mukaan päämääriä ei kuitenkaan voida antaa ulkopuolelta, vaan ne halutaan ja pitää ratkaista itse. Kun tietää mihin haluaa vastauksen, on lisätiedon tai ohjauksen hakeminen mutkatonta; pitää vain selvittää mistä tai keneltä tiedon saa. Logiikan mukaiseen toimintaan kuuluu myös ajatus siitä, että ohjausta olisi kyllä haettu, jos siihen olisi koettu tarvetta. Logiikan mukaan opinnot suunnitellaan itsenäisesti ja niistä jutellaan opiskelukavereiden ja muiden tuttavien ihmisten kanssa (Kuvio 36, sivu 183).

Ekana syksynä, kun mulla ei ollut mitään käsitystä, miten lukujärjestys tehdään tai mitä mun kannattaisi ottaa. Mä marssin (..) professorin ovelle ja koputin, et (naurahtaa) voitko kertoa mulle, mitä mun kannattaisi. [...] Se proffa kyllä teki mulle, että käy nämä kurssit (naurua). Loppupelissä se alkoi jo itsellekin selvitä, että ai niin, tässä on tämä, pystyn vaihtamaan näitä, ja miten se toimii. Kyllä se sitten äkkiä kirkastui. N28

Oli vähän sellanen ennakoasennekin, että ei ne mun puolesta voi tehdä mitään päätöstä, että mun pitää ite selkiyttää omat suunnitelmani päässäni. Siitä on enemmän apua siinä vaiheessa, jos edes vähän edes tietää mitä haluaa. Siinä vaiheessa voi sitten kysyä semmoisia konkreettisia juttuja, että miten. N21

Ei oo ollut tarvetta. Nää varsinaiset muodolliset puolet on mennyt ihan hyvin ja opinnot on edenneet koko ajan mukavasti, ettei oo mitään varsinaista syytä. Jos ois jotain ongelmia tullut, niin oisin mä sitten varmaan mennyt. M59

Kolmas logiikka kuvaa ohjauksen hakemisen esteitä, jotka pääosin liittyvät akateemiseen sopimukseen, mutta myös ohjauksen puolueettomuuteen. Ajatus siitä, että ohjausta olisi pitänyt olla enemmän tai itsen olisi pitänyt hakea sitä aktiivisemmin, erottaa tämän logiikan edellisestä. Yhtäältä ollaan tyytymättömiä ohjauksen määrään, toisaalta omaan aikaansaamattomuuteen. Keskeistä on, että ohjauksen hakemattomuutta 'oikeutetaan' eri perustein. Akateemista sopimusta on ikään kuin rikottu, kun asioita ei ole selvitetty tai hakeuduttu ohjaukseen, vaikka olisi pitänyt. Mutta asia voi käänntyä vastakohtakseen ja loppujen lopuksi, kun ei ole vaivauduttu menemään ohjaukseen, tullaan noudattaneeksi akateemista sopimusta. Menemättömyyttä on helppo

perustella akateemisella sopimuksella: omat päämäärät on ratkaistava itse. Kun päämäärä on selvillä, se on enää tekemisestä kiinni, niin kuin akateemisessa sopimuksessa sanotaan. Ohjausta ei haeta, koska ajatellaan, että omien tavoitteiden selkiyttämiseen ei oikeastaan voi tai kuulu hakea ratkaisua ulkopuoliselta. Samanarvoisten – opiskelijoiden ja muiden tuttujuuden ihmisten – kanssa asioista sen sijaan voidaan keskustella.

Mä jossain vaiheessa sain puhelinnumeronkin, mutta mä en vaan saanut soitettua(..) Olikohan se joku urasuunnittelija, joku psykologi. Mä varmaan tajusin, ettei kukaan muukaan tiedä, mitä ne haluaa isona (nauraa), et miks mun pitäis. Sit mä kuulin, et siellä tehdään [lopettaa lauseen kesken]. Mä ajattelin, et en mä ehkä sitä tarvikaan (..) Nyt mä olen siinä pisteessä, et oon jo tavallaan tehnyt valintani, että ei mun kannata enää hirveästi uusia sivuaineita ottaa. Suorittaa ennemmin loppuun ne, joita on aloittanut. N122

Varmaan oltais kiinnostuneita, jos nyt menisi itse tilittämään. Meillä on kauhean, tuntuu että on mukavia nuo professorit, mutta ei se nyt niiden tehtävä ole välttämättä kuunnella kaikkia itkuja, jos vähän ahdistaa. Kyllä ne opiskelukaverit on olleet niitä, joille on, joiden kanssa on jutellut kaikki opiskeluasiat. N122

Ohjaukseen voi myös olla vaikea mennä, jos opinnot eivät etene. Yhtäältä on vaikea tunnustaa omaa ”opiskelemattomuuttaan” – kykenemättömyyttään noudattaa akateemista sopimusta. Toiseksi, elämässä ja opinnoissa on asioita, joista henkilökunnan ei haluta tietävän. Taustalla on suoritettavaan tutkintoon liittymättömiä syitä, kuten halu vaihtaa opiskelualaa tai oman elämän ongelmat, joskus arkipäiväiset ”ahdistukset” joskus isommat itseä koskevat ongelmat.

N: Nyt kun on löytänyt sen juttunsa, niin ihan eri intensiteetillä mennään. Opiskelu voi olla kivaakin eikä pelkästään pakolla vääntämistä. [...] Kaks vuotta siihen haahuiluun suunnilleen meni.

H: Osaatko sanoa, mikset menny kenenkään luo jutteleen?

N: Jotenkin musta tuntui, että koko kouluasia oli jotenkin aika sivussa elämästä. Mä kyllä täällä pyörin ja haahuilin ja olin pihalla. Se ei kuitenkaan tuntunut siltä asialta, mitä mä rupean tässä elämässä ensimmäisenä selvittämään. Oli sitten kaikkia muitakin juttuja.

H: Mitä muita juttuja?

N: Ihan henkilökohtasia ongelmia. Jonkun aikaa olin masentunut. Täällä näin. Musta tuntuu, että kaikki mitä mä silloin tein oli hirveen järjetöntä. Asiat ois voinu tehdä hirveen paljon helpomminkin. N197

”Ammattiavun” hakemiseen on edelleen kynnystä. Ammattiavun hakeminen on pikemminkin osoitus kykenemättömyydestä kuin osa Giddensin kuvaamaa tietoista elämänsuunnittelua. Toisaalta vaikkei ehkä ajateltaisi, että käynti ammattiohjaajan luona on osoitus kyvyttömyydestä, ei ohjauksen hakeminen kuitenkaan – ilman sopivaa ja järkevää kysymystä – tunnu miellyttävälle.

Varmaan löytäisin, jos haluaisin. Mut sen saman tiedon ehkä jotain toista kautta kaveripiiristä löytää tai jotain vastaavaa. Niin ei kuitenkaan tarvi mennä. Semmonen kahdenkeskinen keskustelu, jossa toinen saa epätoivossaan sanoa, että mä en tiedä mitä mä teen, niin ei se ole tavallista. M9

Lisäksi ohjausta vältellään, koska sen katsotaan olevan puolueellista. Yhtäältä puolueellisuus tulee tehokkuusajattelusta, toisaalta sen katsotaan olevan vain inhimillistä. Laitoksen voidaan katsoa markkinoivan omaa oppiainettaan liian ruusuisin kuvitelmin, koska koulutuksen vaihtaja vie rahoituksen mennessään. Samalla tapaa epäillään yliopiston yleistä tai uraohjausta. Ohjaajien ajatellaan huolehtivan pikemminkin siitä, että opiskelijat valmistuvat mahdollisimman nopeasti ja työllistyvät mahdollisimman hyvin kuin opiskelijoiden omien motiivien tai tavoitteiden tukemisesta.

Mä kävin opiskelijaopinto-ohjaajan kanssa juttelemassa ja kun mä tulin takaisin mä olin vielä enemmän sekaisin kun mennessä (..) Se liittyi pääaineen vaihtamiseen (..) Se ei ollut kauhean valmis kuuntelemaan mitä mä haluan tehdä, vaan se oli vähän niin kuin päättämässä mun puolesta. En tiedä, oliko se sen takia, että se on jotenkin hankalaa tai että ehkä mun työllistymismahdollisuudet heikkenee. Minkä mä ymmärrän. Siinä mielessä vähän väärin, että kai mä nyt itse hyvänen aika saan sellaisen päätöksen tehdä. Se on mun ongelma, kunhan nyt tästä valmistuisi ensin (naurahtaa) (..) Mä menin sillä asenteella, että nyt mä käyn juttelemassa ja otan asiasta selvää. Sitten mä tulen sieltä, että mitä ihmettä tää nyt oli. Et olisi ihan hirveän kiva, jos salama iskisi taivaalta, ja sen jälkeen mä olisin kauhean hyvä matikassa ja lukisin itseni maisteriksi tosi äkkiä, mutta kun ei se vaan mene niin. M64

Neljäs logiikka kuvaa koulutuspalveluiden käyttämisen logiikkaa. Sen mukaan ohjauksen ja muiden palveluiden hakeminen on osa arkipäiväinen keino edistää omia päämääriä ja yliopiston tehtävä koulutuslaitoksena on tarjota näitä palveluita. Logiikka oli harvinainen, osin jo siitä syystä, että edellisten logiikoiden mukaan ohjausta ei juuri käytetä. Opiskelija on erällä tapaa asiakkaan, mutta toisaalta nuoremman kollegan asemassa: ohjauksen hakeminen ei ole osoitus itsenäisyyden puutteesta tai kyvyttömyyden tunnustamisesta, vaan osoitus kyvystä hoitaa asioita. Opettajia ja muuta henkilökuntaa lähestytään tarpeen tullen suoraa ja epäroimättä, jos omiin tavoitteisiin pääseminen sitä edellyttää.

Kun ite tiesi miten aikoo opintonsa suorittaa, niin sitä pysty ennakoimaan ja ottamaan opettajiin yhteyttä, sitä sai aika hyvin sumplittua sitten. Kesäntenttejäkin suoraa vaan soittelemalla opettajille, et hei, mä tarvitsisin semmosen ja semmosen tentin, ja yleensä aina järjesty. [...] Se on semmonen tapa kiertää byrokratia. Mä oon harrastanu sitä aikasemmassakin koulutuksessani. Suoraan vaan mahdollisimman korkeelta (naurahtaa) kysyy niin lupa järjesty. [...] Ei kysyvä ei tieltä eksy. Mä oon koko ajan kyselly ja tivannu kaikkee ja sähköposteilla pommittanu. Kyllä vastauksen saa kun kysyy eikä hellitä, jos ei heti vastata. N235

Vaikka ammattiavun hakemiseen on edelleen kynnystä, on ammatillisilla ohjauspalveluilla oma käyttäjäkuntansa. Opiskelija voi käydä läpi koko yliopiston henkilökunnan sekä yliopiston ja työvoimatoimiston palvelut, saada erityisjärjestelyjä ja erityispalveluja ja olla silti sitä mieltä, ettei ohjausta ole riittävästi.

H: Onko ne enemmän käytännön asioita vai sen suunnittelemista, että mitä kannattais tehdä?

N: Käytännön asioita. Oon mä nyt käynyt tuolla vasta opintopsykologilla tota gradua varten juttelemassa.(..) En mä oo siellä vasta kuin kerran käynyt, mut mä meen jatkossakin (..)H: (..) Mistä kuulit, että semmonen on olemassa?

N: Tuolta YTHS:ltä. Mä muutenkin oon sinne päin yhteyksissä. Niin sieltä.

H: Minkälaista neuvoa sää oot sieltä hakenut? Ihan yleisellä tasolla.

N: Kaikenlaista. Ihan käynyt niinku tuolla toisella puolella lääkäriillä ja hammaslääkäriillä ja terveydenhoitajalla, ja kaikissa kokeissa ja tämmöttisissä. Ja mielenterveyspuolella oon käynyt psykologilla ja psykiatrilla. [...]

H: Ootko mielestäsi saanut riittävästi tukea opintojen suunnittelemiseen?

N: No en. Mun mielestä sitä ois saanut olla enemmän.

H: Sano vielä uudestaan, mihin sä sitä toivoisit?

N: Ihan niin ku vähän kaikkeen. Siihen käytännön asioihin ja siihen muuhun suunnitteluun. Urasuunnitteluun ja mitä sivuaineita kannattaa, mikä ois hyödyllistä. Kaikkeen tämmöseen (..) Täytyy mennä just johonkin urasuunnitteluun ja tämmösiin nyt. Mutta aikaisemmin ois jo voinut.

H: Ootko töökkärissä käynyt? Siellähän on kans uraneuvontaa.

N: En, mut mä oon menos sinne nyt huomenna (nauraa).

H: Mitä sä odotat saavasi?

N: En mä silleen kauheesti vielä mitään odota. Senhän näkee sitten, jos se nyt jotain osais sanoa tohon mun. Mitä mää tässä alkaisin tekeen, kun on vähän epäselvää. Ja sit ehkä jotain harjoittelujuttua. Et jos sais jostain toisen harjoittelupaikan vielä. Siitä mä aion kysyä. N140

Pääsääntöisesti akateeminen sopimus on voimassa: ohjaus kuuluu niille, jotka eivät muuten selviä opinnoistaan. Opintojen suunnitteluun opiskelijat hakevat tietoa ensisijaisesti oppaista ja tarpeen mukaan henkilökunnalta. Sanana ohjaus vaikuttaa viittaamaan opintojen päämääristä keskusteluun, eikä sellaisiin keskusteluihin antautuminen henkilökunnan kanssa herätä suurisuuntaista vastakaikua. Elämästä, opinnoista ja niiden suunnista halutaan keskustella ja keskustellaan kavereiden ja läheisten kanssa. Ohjauspalveluja on kuitenkin hyvä olla – niin kävijämäärien kuin haastattelujen perusteella – ikään kuin varmuuden varalta. Tarpeellisena ohjausta tai ohjauspalveluja pidetään suoraa lukiosta tuleville ja muille, joiden omat päämäärät eivät ole selvineet tai jotka eivät muuten ole riittävän itsenäisiä. Jos omat päämäärät ovat selvillä, ohjausta ei juuri kaivata. Opintojen suunnittelussa toki käytetään hyväksi yliopiston tarjoamaa tietoa ja neuvontaa.

Mää pidän sitä tärkeenä sitä, että niitä on täällä. Just kuulin, että täällä on opintopsykologi tai joku tällänenkin. Mää pidän hirveen tärkeenä, että niitä tuotais esille ja ihmiset uskaltais tarttua niihin. Uskaltais mennä ammatinvalintapsykologille tai jonnekin, ettei ajateltais, että on joku luuseri, jos semmosia käyttää hyväksi. Niistä voi ihan oikeesti olla aika paljonkin hyötyä. On mun mielestä tärkeitä ja tarpeellista. N184

Pakollisella ohjauksella on kannattajansa ja vastustajansa. Pakollisuutta perustellaan sillä, ettei kynnyksen ja hukkakäynnin poistamisella ja vastustetaan sillä, että aikuiset ihmiset osaavat kyllä suunnitella opintonsa muutenkin. Ohjausta on joidenkin mielestä jo nykyisellään liikaa.

Hirveen keskeistä ois kun aloittaa ne opinnot, että heti opiskelee tosissaan ja suunnitelmallisesti. Ettei ajatella, että mä pari vuotta tässä kattelen yhteiskunnan rahoilla, että miltä tää näyttää. Enemmän pitäis yrittää kannustaa silleen, jos on jotain ongelmia, niin tultais heti. Se ois tärkeetä. Tietysti on tosi hyvä, että on joku minne mennä, mutta kynnyks lähteä, jos joku ei oo potkimassa, saattaa olla aika korkea. M59 Älkää vaan pakottako ketään tekeen mitään hopsituksia, se on ihan turhaa aikuisia ihmisiä kiusata sillä. Se voi olla vapaaehtonen ja hyödyks jolleki nuorille, mut kyllä aikuinen ihminen osaa tehdä ihan itse jos on kerta yliopistoon päässy [...] Ei mitään turhaa byrokratiaa lisää. Se on musta ihan ihmisten kiusaamista. Tai jotkut orientaatiorpäivät (naurahtaa)! Mä onneks lintsasin niistä, mut sain silti sen merkinnän. N235 Ainakin tuolla lääkiksen puolella voisi ehkä vähän vähentää. Opetushoitajat, jotka järjestää lukujärjestyksen ja katsoo kaikki merkinnät, saattaa soitella kotiin perään, että sulta puuttuu nyt tällainen ja tällainen lappu. Hirveästi joustetaan kaikissa. Vaikka viimeinen päivä olisi 6.3. niin kuitenkin saa tuoda vielä kuukauden myöhässä. Toivois, että ihmiset vähän oppisivat, että tämä on aikaraja, jos et ole tähän mennessä tehnyt, niin se on oma asia. N213

Haastateltujen enemmistö edustaa perinteistä itsenäistä yliopisto-opiskelijaa, joka pohtii ratkaisunsa itse ilman ammattiapua. Ohjausta kuuluu olla tarjolla – ja onkin akateemisen sopimuksen mukaisesti – mutta opiskelijan ei kuulu sitä käyttää: opintojen alussa omaa kysymystä ei osata muotoilla ”akateemisesti fiksusti” ja opintojen lopussa vastaus omaan kysymykseen on puolestaan jo löytynyt. Opiskelijat toimivat pääsääntöisesti akateemisen sopimuksen mukaan, tämän logiikan mukaan ohjausta ei kuulu käyttää, jotta näyttäisi olevan ja olisi kykenevä ja itsenäinen.

Kun ohjausta sitten lähdetään hakemaan, henkilökohtaista ohjausta haetaan pääosin neljän eri toiminnan logiikan mukaan: 1) asiantietoa asiantuntijalta, 2) viisaan vahvistusta, 3) keskusteluseuraa sekä 4) ”grand plania” tai valmispakettia. HOPS-ohjaukselle asetetut toiveet ovat pitkälti samat kuin henkilökohtaiselle ohjaukselle yleensä. Ohjausta ja tukea kohtaan esitetty kritiikki kohdistuu eri asioihin riippuen siitä, minkä toiminnan logiikan mukaista ohjausta tai neuvontaa ollaan hakemassa. Näin myös tavat, joilla ohjausta voitaisiin parantaa tai sovittaa opiskelijan kulloiseenkin tilanteeseen, vaihtelevat niiden mukaan.

Ohjauksesta voidaan hakea ensinnä asiantuntemusta ja tietoa ’tosiasioista’ joltakulta, joka tietää enemmän. Ohjauksesta haetaan konkreettista tietoa omaan päämäärään pääsemiseksi; tietoa jonka perusteella omia tekemisiä voi suunnata. Opintojen ohjausta tai oppaita voidaan tästä näkökulmasta kritisoida asiantuntemattomiksi, vääräksi tai puutteelliseksi sekä käytäntöjä sekaviksi. Asiantietoa koskevaa ohjausta voidaan parantaa ensisijaisesti parantamalla tiedotusta sekä ohjaajien ja neuvojen asiantuntemusta.

M: Tiedekunnassa en varmaan ollut käynykään (..) tai ehkä yhden kerran aikaisemmin ohi kävellyt, mutta en oikeestaan muuta. Laitoksella olin joskus käynyt. No viime syksynä kävin, tai hetkinen, tai siis vuosi sitten joulun tienoilla kävin tarkistamassa, että kaikki kurssit on valmiina, kun tein kandin työtä, että saisin kandin paperit ulos. Sellanen välitarkastus siinä, mutta en oo muuten käynyt.

H: Suunnitteluapua et oo hakenut, että se on ollut asiantietoa sitten?

M: Joo, en oo hakenut.

H: Hoitanut asioita niin sanotusti?

M: Joo. M171

Toiseksi ohjauksesta voidaan hakea 'toisen tietävämmän' hyväksyntää omille valinnoille. Ohjauksesta ei siis sinänsä haeta tietoa, sillä oma päätös ja päämäärä ovat jo siunaamista vaille valmis. Ohjaukseen ollaan tyytymättömiä, mikäli vahvistusta ei saada. Ohjausta voidaan parantaa lisäämällä ohjaajan herkkyyttä, mutta toisaalta aina siunausta ei voi antaa: tulevaisuus on kuitenkin aina epävarma ja tekijänsä käsissä.

Mitä on itsekin hakenut ja oon huomannu, mitä monet opiskelijat hakee, sellaista vahvistusta. Että itse tietää sen jutun ja sitten kysyy toiselta, ja sitten se toinen sanoo, että joo, tosi hyvä juttu, vaikka niin kuin tiesi sen. Se on se mitä monet varmaan niin ku hakee. N277

Mä tykkään siitä, että semmoinen ihminen joka on todella perehtynyt meidän laitoksen tutkintorakenteisiin, sanoo mulle, että mä teen asiat järkevästi, vaikka mä kuvittelen itsekin niin tekeväni. M269

Kolmanneksi ohjausta voidaan käyttää ”ääneen puhumiseen”; omista asioista voi olla mukava keskustella. Valintojen mahdollisuudet ja seuraukset selkenevät kun niitä puntaroi toisen kanssa. Ohjaaja toimii tällöin keskustelukumppanina. Ohjaukseen ollaan tyytymättömiä, mikäli ohjaaja vaikuttaa kiireiseltä tai kiinnostumattomalta. Keskustelusta ei kuitenkaan haeta varsinaista vastausta; keskustelu on osa toimintaa, jossa omalle toiminnalle haetaan mieltä.

Se ammatinvalintapsykologi oli ihan kiinnostava. Se oli vähän semmoista isetutkistelua, kun mieltä omia ominaisuuksia, niin kyllähän se auttaa miettimään, että mitähän mä voisin tehdä ja näin. N184

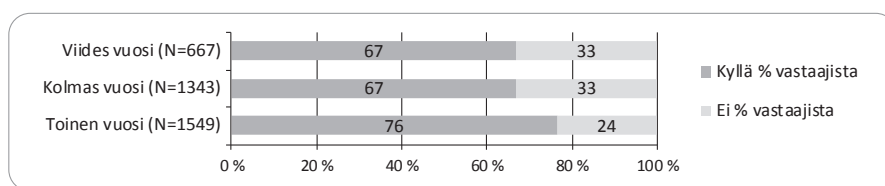
Varsinkin kun aloittaa koko opiskelun, ja opinnot tuntuu niin hämäreperäiseltä, kun tää on niin vapaata. Sellasta mielenrauhaa voi saada, kun juttelee jonkun kanssa, joka ymmärtää ne asiat perin pohjin. Ettei turhaan hermostu eikä hötkyile niitten opintojensa takia. Se ois mun mielestä varmaan monille aika tärkeitä. Ois itellekin ollut varmasti hyväksi, jos olis vaan vaivautunut. Eipä siitä haitakaan olis ollut. M290

Neljänneksi ohjausta haetaan ja ollaan siihen tyytymättömiä myös yliopisto-opintojen idean vastaisista 'vääristä' syistä. Ohjauksesta voidaan hakea tai pikemminkin vaatia valmiita vastauksia: miten minun pitäisi toimia, mikä olisi minun päämäärääni, millä aineyhdistelmällä työllistyn mieleiseeni ammattiin? Tällaisiin kysymyksiin ei perinteisesti yliopistossa ole oltu kykeneviä eikä halukkaita vastaamaan. Alun perin koulumaailmasta tiensä yliopistoon löytänyt HOPS on tarkoittanut suunnitelmaa, jonka ohjaaja on laatinut oppilaalle, joka ei ole pystynyt tai kyennyt suorittamaan opintojaan normaalin opetus suunnitelman mukaan. Kun tämän ajatuksen siirtää yliopiston puolelle ohjauksen puute kääntyy näkemykseen, jonka mukaan henkilökunnan tulisi suunnitella yhdessä opiskelijan kanssa henkilökohtainen, jokaiselle opiskelijalle erikseen räätälöity opintosuunnitelma ja erikseen räätälöidyt tai ainakin paljon vapauksia sisältävät tavat suorittaa yksittäiset kurssit.

En ole. Olisin tarvinnut paljon enemmän, varsinkin silloin alussa. (..) laitoksella oli mottona, että olemme itseohjautuvia aikuisia ja se kyllä näky joka käänteessä. Se oli vaan heidän keino vetäytyä ohjausvastuusta. [...] Se on niin käsittämätöntä, ku nykyään voi opiskella niin monella tavalla. Tuolla on vaan se läsnäolopakko ja essee. Oikein puistattaa. [...] Oikealla ja oikea-aikaisella ohjauksella, periaatteessa mun työt ei ole ollu niin suuri este, ettenkö mä olis valamistunut jo nyt. Siinä on tullut myös kuvioihin tämä kun niitä kurseja ei ole ollut tarjolla tai ne on ollu semmoisia, jotka mä olen kokenut niin tympeiksi ja hankaliksi. Kun niihin ei ollut mittään joustoa, suoritusta muulla tavalla, niin mä oon vaan jättänyt ne tekemättä. N251

Yliopisto-opiskelun on perinteisesti katsottu edellyttävän aktiivista ja itsenäistä tiedonhankintaa. Itsenäisesti (ja ohjatusti) opintojaan suunnitteleva opiskelija on asetettu tavoitteeksi niin korkeakoulupolitiikassa kuin esimerkiksi Tampereen yliopiston vuonna 2006 laaditussa strategiassa (2006, 5-6). Tutkimukseni perusteella opinnot suunnitellaan edelleen sivuainevalinnat mukaan lukien pääosin itsenäisesti ja opintojen ohjauksella on edelleen vähäinen rooli. Tyytyväisiä saamaansa tukeen ja ohjaukseen ovat akateemisen sopimusta noudattavat opiskelijat: itsenäisesti ja aktiivisesti tietoa hankkivat sekä opiskelukavereidensa ja lähipiirinsä kanssa opinnoistaan keskustelevat.

Oma aktiivinen ote tiedonhankintaan on selvästi yhteydessä tyytyväisyyteen moniin tekijöihin yliopisto-opiskelussa (Pearsonin χ^2 -testi, Kuvio 18, Liite 38). Opiskelijakyselyissä kaksi kolmesta pitää itseään ”riittävän” aktiivisena hankkimaan tietoja ja tukea opintojensa suunnitteluun (Kuvio 40). Opintojen alkuvaiheessa opiskelijat pitävät itseään aktiivisempina tiedonhankkijoina kuin opintojen loppuvaiheessa (χ^2 , $p < 0,001$, $df=2$, $N_{235}=3559$). Tämä selittyy osin sillä, että opintojen loppuvaiheessa huomaa, että opintojen alkupuolella olisi voinut olla aktiivisempi ja suunnitelmallisempi (Kuvio 38, sivu 191).



Kuvio 40. Omasta mielestään riittävän aktiivisesti ja ei riittävän aktiivisesti tietoa hankkivat ($N_{235}=3559$; 2006–2008)¹⁵¹

Aktiivisina itseään pitävät ovat suunnitelmallisempia ja tyytyväisempiä opiskeluvaihtoihinsa kuin vähemmän aktiiviset (χ^2 , $p < 0,001$, $df=3$, $N_3=553$). Aktiivisten opintoja koskevat odotukset ja suunnitelmat ovat toteutuneet paremmin. He ovat tyytyväisempiä opintojensa etenemiseen, mutta he myös panostavat enemmän opintoihinsa. ($p < 0,001$, $df=4$, $N_{235}=3553$) Näkemykset opetusjärjestelyiden vaikutuksesta opintojen etenemiseen eivät eroa ($p > 0,079$, $df=4$, $N_{235}=3528$), käytännöt ovat ilmeisimmin tasapuolisia ja tieto on kaikkien ulottuvilla. Sen sijaan monet

151 ”Oletko itse riittävän aktiivisesti hankkinut tietoa opintojen suunnittelun tueksi?”

muut tekijät hidastavat vahvemmin vähemmän aktiivisten opiskelijoiden opinnoissa etenemistä). Aktiiviset tuntevat paremmin opiskelukäytännöt ja tenttiin valmistautumisen sekä onnistuvat paremmin myös kirjallisten töiden tekemisessä ($N_{235}=3525$, $df=4$, $p<0,001$). Yliopiston ulkopuoliset tekijät, kuten elämäntilanne sekä työssäkäynti, hidastavat selvästi harvemmin aktiivisten opiskelijoiden opintojen etenemistä. Aktiivisesti tietoa hakevat ovat mielestään useammin oikealla alalla ($p<0,001$, $df=4$, $N_{235}=3540$) ja luottavat tulevaisuuteensa vahvemmin ($p=0,001$, $df=2$, $N_5=660$). He ovat myös tyytyväisempiä opintojensa suunnitteluun saamaansa tukeen ja ohjaukseen ($p<0,001$, $df=2$, $N_{235}=3499$). Aktiiviset valitsevat sivuaineensa vahvemmin oman kiinnostuksen ohjaamina tutkinnon kokonaisuutta ja työelämää silmälläpitäen ($p<0,001$, $df=4$, $N_{35}=1937$). Aktiiviset suhtautuvat myönteisemmin saamaansa koulutukseen kuin vähemmän aktiiviset opiskelukaverinsa ($p<0,001$, $df=4$, $N_5=753$). He uskovat työllistyvänsä koulutusta vastaavaan työhön helpommin ja saaneensa paremmat valmiudet työntekoon. Aktiiviset katsovat olevansa paremmin selvillä tulevista työtehtävistä, vaadittavista työtaidoista. He myös seuraavat alansa työmarkkinatilannetta aktiivisemmin ja uskovat työnantajien arvostavan omaa koulutustaan enemmän kuin vähemmän aktiiviset ($p<0,0063$, $N_5=753$).

Tilastollisten testit näyttäisivät vahvistavat haastatteluista saatua kuvaa. Perinteiset, akateemista sopimusta noudattava itsenäiset opiskelijat ovat tyytyväisiä yliopisto-opintoihin ja sen suomaan tulevaisuuteen. Jos yliopisto taas nähdään palveluinsti-tuutiona, jonka tavoitteena on räätälöidä kullekin yksilölle sopiva hyvään työpaikkaan johdettava paketti, yliopiston opetusjärjestelyihin ollaan helposti tyytymättömiä. Molemmat näkökulmat ovat mahdollisia, mutta toiminnan – sosiaalisten käytäntöjen – arviointi kohdistuu eri asioihin.

Yhteenvetoa opintojen suunnittelusta ja ohjauksesta

Vuosituhanneen taitteessa korkeakoulupolitiikassa virisi ajatus selittää pitkien opintoaikojen ongelma tukemalla opintojen suunnitelmallisuutta opinto-ohjauksella. Yliopistoissa opintojen ohjausta vahvistettiin koulutuspoliittisten linjausten mukaisesti niin erilaisilla hankkeilla, uusilla ohjauksellisilla tehtäväkuvilla kuin järjestämällä aiheesta seminaareja, koulutusta sekä laatimalla erilaisia oppaita ja selvityksiä. Opiskelijajärjestöt olivat mukana esittämässä pakollista ohjausta kaikille HOPS-työskentelyn kautta. Pakollisen ohjauksen lisääminen ei kuitenkaan suoraa istu akateemiseen sopimukseen; tyytyväisimpiä yliopistoon olivatkin juuri itsenäiset ja toimeliaat opiskelijat. Tyytymättömiä puolestaan ne, jotka kritisoivat sopimusta tai omaa aikaan saamattomuuttaan. (myös Ahonen 1999; Ahrio 1997; Ahrio & Holttinen 1998; Ahrio 2000; Eriksson & Mikkonen 2003; Kärkkäinen 2005; Nummenmaa et al. 2005; Penttinen & Falck 2007; Ylijoki & Ahrio 1995; Ylijoki 1998) Kaiken kaikkiaan ohjauksen ongelmat ja toiveet olivat samansuuntaisia sekä 1990-luvun että 2000-luvun Tampereen yliopistossa; HOPS ei näytä tuoneen tilanteeseen juuri muutosta. Opiskelijat eivät näytä omaksuneen myöhäismodernia ajatusta oman elämän tietoisesta

rakentamisesta asiantuntijatiedon valossa (ks. esim. Giddens 1991, 20–21, 80–85; Vilkkö 2000). Akateeminen sopimus on kestänyt aikaa yliopiston eriaikaisella saarekkeella; tutkimukseni opiskelijat eivät juuri ohjauspalveluita hakeneet, sillä ohjauksen hakeminen on edelleen pikemmin osoitus epäonnistumisesta kuin Giddensin kuvaamaa tietoista, riskit huomioivaa elämänsuunnittelua (Ahrio 2000, 82). Eriaikaisen saarekkeen ulkopuolella, korkeakoulupolitiikassa puolestaan uskotaan opintojen ohjauksen hyvää tekevään voimaan jopa niin vahvasti, että on haluttu luoda elinikäisen ohjauksen järjestelmä (*Elinikäisen ohjauksen... 2011*).

Yksi selvä muutos on kuitenkin tapahtunut: opintojen ohjaus on laajentunut 1990-luvun loppupuolelta lähtien kattamaan uudentyyppisiä osa-alueita. Aiemmin se merkitsi lähinnä opetuksen yhteydessä annettuja ohjeita ja neuvoja, kuten professorien antamaa graduohjausta sekä opintoneuvontaa. Nykyisin ohjausta annetaan erikseen myös opiskelutaitoihin ja työuran alkuun saattamiseen. Uusien aluevaltausten myötä myös ohjaajien ammattikunta on kasvanut muun muassa uraohjaajilla ja opintopsykologeilla. Lisäksi uudenlaista ammattislangia, jolla erottaudutaan muista, on lanseerattu, kuten avoin tai rajattu HOPS, itseohjautuva tai oppimaan oppiminen. Koulutuspoliittinen tavoite opiskelijoiden ohjaamisesta asiantuntijoiden avulla lukiosta HOPSin kautta työelämään noudattaa Giddensin ajatusta siitä, että asiantuntijoiden määrä kasvaa, koska elämänsuunnittelu myöhäismodernissa edellyttää jatkuvaa tiedonhankintaa ja asiantuntijatietoa. Ohjausten ammattilaisten lisäys on toisaalta marginaalinen: esimerkiksi Tampereen yliopiston noin 15000 opiskelijaa kohti on kaksi uraohjaajaa ja yksi opintopsykologi. Professoria (205) kohti opiskelijoita Tampereen yliopistossa on noin 70, ja 'opetusvirkaa' (vajaa 600) kohti puolestaan 25 opiskelijaa.¹⁵²

Opintojen ohjaus yliopistoissa on keskittynyt varsin ymmärrettävästi opintojen ohjaamiseen, ei elämän suunnitteluun. Tutkimukseni mukaan opiskelijat kuitenkin suunnittelevat opintojaan elämäntarkoituksellisuuden huomioon, ei pelkästään tietyn opintosuorituksen tai tutkinnon suorittamisen näkökulmasta, mikä tekee opintojen ohjaamisesta haastavaa. Elämänsuunnittelussa olennaista on nykyhetken toimeentulosta huolehtiminen – vakiintuneesti työssäkäyvät turvaavat sen työssäkäynnillä ja muut opiskelijat opintotuella ja mahdollisella opiskeluaikaisella työssäkäynnillä – muuten suunnitelmat eivät voi toteutua. Opintojen loppupuolella suunnitelmien tekemistä määrittelee usein opintotuen riittäminen. Suunnitelmia tehdään jossain määrin myös tulevaisuuden näkökulmasta: opiskeluaikana tehdään valintoja, jotta tulevaisuuden tavoitteet saavutettaisiin. Nykyhetken kannalta ratkaisut merkitsevät tietyistä asioista tinkimistä, kuten vapaa-ajasta tai tulotasosta, ja toisiin panostamista, kuten opintojen edistämistä tai työkokemuksen hankkimista.

Suunnittelemattomuus ja suunnitteleminen tarkoittavat eri asioita toiminnan kokonaisuudesta riippuen. 1) *Suunnittelemattomuuden* logiikka noudattaa pitkälti *koulussa käymisen* logiikkaa: opinnot voivat edetä 'suunnitelmallisesti' opinto-oppaan tai muun yliopiston antaman suunnitelman mukaisesti. Annettuja suunnitelmia noudattaen opinnot voidaan suorittaa sen kummempia pohtimatta. Koulutuspoliittisella

152 Osoitteessa: <http://www.uta.fi/tilastot/virat9307.xls>, 18.3.2008

ja institutionaalisella tasolla tällainen toiminta on suunnitelmallista ja tavoiteltavaa, yksilön näkökulmasta toiminta sen sijaan voi näyttäytyä suunnittelemattomana, koska opintoja ei ole suunniteltu itsenäisesti omaa toimintaa tukevaksi. 2) *Alkuperäistä työsuunnitelmaansa noudattavat* suunnittelevat opintonsa *työelämään tähdäten*. Opintojen tavoitteet ovat usein hyvin selvillä ennen opintoihin hakeutumista. Yliopisto-opintoihin on kuitenkin usein tultu pidempää reittiä, mutta opintojen alettua niissä edetään suunnitelmallisesti omia päämääriään seuraten sivuille juuri vilkuilematta. Korkeakoulupoliittisen ja yksilötason intressit ovat samat, mutta tutkimuksissa logiikkaa on kritisoitu liiallisesta ammatti- tai työelämäkeskeisyydestä. 3) *Suunnitelmiin mukaan muuttavat* puolestaan edustavat eniten 'vanhojen hyvien aikojen opiskelijoita', joille tärkeää on oma *kehittyminen ja kasvaminen*. Useimmiten kehitys kehittyy työelämän suuntaan opintojen edetessä ja suunnitelmiin tehdään korjauksia niin pää- kuin sivuaineiden osalta. Korkeakoulupolitiikan ja instituution kannalta tällaiset logiikat ovat hankalia ja ennustamattomia. 4) Kyse on myös siitä *toteutuivatko suunnitelmat*¹⁵³. Erityisesti *akateemista elämää* tavoitelleet arvioivat suunnitelmiansa toteutumista. Mutkia matkaan ovat voineet tuoda motivaation puute, huono opintomenestys, keskittyminen opiskelijaelämän viettoon sekä erilaiset sairaudet ja elämäntilanteen muutokset. Opinnot näyttävät suunnittelemattomilta kaikilla kolmella – politiikan, instituution ja yksilön – tasolla, mutta opiskelija on tapahtumien seurauksena voinut voimistua toteuttamaan seuraavaa suunnitelmaa aivan toisen logiikan mukaan. HOPSin myötä akateeminen sopimus näyttäisi joutuvan uudelleen neuvottelun kohteeksi, sillä se paljastaa armotta, jos opiskelija ei olekaan itsenäinen ja kykenevä ja myös opettaja tulee tästä täysin tietoiseksi. HOPSin ideaanhan kuuluvat keskustelut yliopiston henkilökunnan kanssa erityisesti jos opinnot eivät etene. HOPSin alkutaival näyttää tutkimukseni valossa osin hyvälle, osin ongelmalliselle. HOPSiin tyytyväisimpiä ovat suunnitelmalliset ja opinnoissaan hyvin edenneet opiskelijat, heidän osaltaan HOPS todistaa akateemisen kykenevyyden. Heidän toimintansa ja ”minä-identiteetinsä” sopii akateemiseen sopimukseen. Tyytymättömiä ovat opiskelijat, joille itsenäinen suunnittelu ja opintojen eteenpäin vieminen on hankalinta, sillä HOPS paljastaa akateemisen sopimuksen vastaisen toiminnan. Usein HOPS jääkin tekemättä opiskelijoilta, joiden tavoitteet eivät ole selkiytyneet tai jotka eivät opiskele täysipäiväisesti. Raadollisimmillaan HOPS on akateemisen sopimuksen vastainen byrokraattinen lappu, jonka toteuttamisesta ei ole kiinnostunut opiskelija eikä opettaja.

Opintojen ohjaamisen merkitys ja mahdollisuudet riippuvat toiminnan kokonaisuudesta. Weckroth (1991, 52–60) esittää, että toimintaa, jonka päämäärä ei ole selvillä, ei voida ohjata. Päämäärätietoisien tekemisen ohjaamiseen ulkopuolinen asiantuntemus sen sijaan sopii. Tekemisen ohjaamisessa päämäärä tai ihannetila tulee ”*vaikuttajalta*” (opettajalta, poliitikolta, lääkäriltä jne.), joka liikuttaa (kouluttaa, kehittää, ohjaa, tera- poi) ’omaa parastaan’ ymmärtämätöntä ”*vaikutettavaa*” ihanteen suuntaan. Toimintaan

153 HOPS kuten muutkin suunnitelmat voivat toimia sekä hyvässä että huonossa. Toteutunut suunnitelma voi johtaa positiiviseen ja toteutumaton negatiiviseen kehään. Epäonnistumisen jälkeen voi olla vielä vaikeampaa tarttua toimeen ja saavuttaa seuraava tavoite. Tavoitteiden saavuttaminen taas voi nostaa itsetuntoa, jolloin seuraavan tavoitteen saavuttaminen voi olla vielä helpompaa. (vrt. esim. Rubin 2000, 79)

sen sijaan liittyy tasa-arvo ja selkeän päämäärän puuttuminen: toiminnan suuntaa mietittäessä samanarvoiset pohtivat, miten asioiden tulisi olla. Kun opiskelutoiminnan päämäärä ei ole selvillä on 'ammattiohjauksen' hakeminen selvästi vaikeaa; usein tällainen ohjaus jää hakematta. Kun taas tarvitaan tietoa tiettyyn päämäärään pääsemiseksi, on ohjauksen hakeminen yleensä yksinkertaista. Tietoa "tekemisen" toteuttamiseen, valittuun suuntaan etenemisen tueksi haetaan siltä, joka tietää asiasta enemmän: opettajalta, opintoneuvojalta, opintoasiainpäälliköltä. Opiskelijat näyttävät jälkiviisaassa valossa viisailta: toiminnan suunnan miettimiseen, elämää koskevat ratkaisuihin soveltuvat samanarvoisten *keskustelut*, tekemisen suuntaamiseen haetaan tietoa asiantuntijoita.

Opiskelijat myös näyttävät epäilevän virallisen ohjauksen tarkoituksena "vaikuttajia": onko opintojen ohjauksen tarkoitus saada opiskelija valmistumaan vai löytämään oma tiensä. Vaikka ohjaajalla ei monien määritelmien mukaisesti tulisi olla omia intressejä ohjattavan suuntaan, on esitetty, ettei ohjaus koulutusinstituutioissa voi aidosti olla "neutraalia" koulutuksen päämäärien suhteen (ks. esim. Onnismaa 2007; Onnismaa et al. 2000; Vehviläinen 2001; Vehviläinen & et. al. 2009). Vehviläinen (2001, 17; 2009) tarkastelee intressejä suhteessa prosesseihin, instituutioihin ja toimijuuteen. Ensinnä kyse on asian ohjaamisesta, toiseksi institutionaalisten tavoitteiden saavuttamisesta sekä kolmanneksi ohjaajan ja ohjattavan toiminnasta. Niistä jokaisella on omat tavoitteensa. Ohjauksessa eri puolet ovat olemassa niin opinnäytteen, pääaineen valinnan kuin opiskelujen määrääjassa etenemisen suhteen. Opintojen ohjauksen "ammattilaisten" vähäinen käyttö ja merkitys opintojen suunnittelussa ovat tässä valossa loogisia: ammattilaisilta haetaan lähinnä tietoa tai siunausta omille jo tehdyille valinnoille ja suunnitelmille. Opiskelukavereiden, ystävien ja sisarusten kanssa puolestaan on hyvä keskustella ja pohtia asioita, joilla annettua päämäärää ei vielä ole tai jotka eivät koulutusinstituution näkökulmasta näytä 'hyväksyttävillä' kuten pääaineen vaihto tai kykenemättömyys edistää omia opintoja.

Tutkimuksestani saadaan näin vastauksia siihen, miksei opintojen ohjausta haeta. Pääasiallisin peruste ohjauksen (ei neuvonnan) välttelylle on, että omaa elämää koskevat ratkaisut on tehtävä itse, niitä ei voi ulkopuolinen antaa. Tätä ajatusta perustelee neljä logiikkaa: Ensinnä kun omat tavoitteet ja motiivit ovat vielä hakemassa muotoaan, ei ohjaukseen 'voida' mennä. Toiseksi kun oma suunta on löytynyt ei ohjaukseen enää 'kannata' mennä. Kolmanneksi ohjauksen 'välttely' liittyy kiinteästi akateemiseen sopimukseen: Ilman sopivaa kysymystä ohjauksessa voi paljastua 'tyhmäksi' tai 'epäitseenäiseksi', ei aidosti akateemiseksi noviisiksi. Neljättä logiikkaa kuvaa vähimmän vaivan periaate. Ohjaukseen ei aina tule vain mentyä: ikäviä, turhia tai tylsiä asioita on helppo lykätä. Asia selviävät usein ennen pitkää muutenkin, joskus jopa helpommin ja nopeammin nettisivuilta, oppaista, kavereilta kuin erilliseltä vastaanotolta.

Giddens (1991, 20–21, 80–85) esittää, että myöhäismodernina aikana yksilöt suunnittelevat omaa elämäänsä entistä enemmän asiantuntijatiedon avulla. Keskellä opiskelun arkea opiskelijat eivät näyttäneet erityisen suunnitelmallisilta, seuraavassa luku kertoo miltä elämän suunnittelu näyttää opintojen taitekohdissa.

6.3 Yliopisto-opiskelun taitekohdat osana identiteetin luomista

Tämä luku kertoo yliopisto-opiskelun ajan ja paikan järjestämistä taitekohdista – opintoihin hakeutumisesta ja valmistumisesta – ja matkasta niiden välillä, kiinnittymisestä. Giddens (1984, 51–61; 1991, 40–41, 53, 112–114) esittää, että elämän taitekohdissa omaan toimintaan ja identiteettiin kohdistuu monenlaisia haasteita: Vanhat logiikat ja rutiinit kyseenalaistuvat ja uusia joudutaan rakentamaan. Myös minä-identiteetti täytyy järjestää vastaamaan muuttunutta tilannetta. Keskeistä on siis siirtyminen yhdenlaisista rutiineista, toiminnan logiikoista ja minä-identiteeteistä toisenlaisiin. Kun edellinen luku keskittyi yliopistoinstituution sisäisiin sosiaalisiin käytäntöihin ja niissä mahdollisiin toiminnan logiikoihin, opiskelun taitekohdissa keskeisemmällä sijalla ovat monet itse koulutusinstituution ulkopuoliset käytännöt ja järjestykset sekä niille ominaiset toiminnan logiikat ja identiteetit. Opintoihin hakeutumisessa ja niiden päättämässä ei kyse ole pelkästään informaatiosta, opintosuorituksista ja oppilaitoksista, vaan monista yliopiston ulkopuolisista tekijöistä ja identiteetin kannalta keskeisistä valinnoista. Opintojen alun ja lopun taitekohdissa olennaisia eivät niinkään ole opiskelun sosiaaliset käytännöt, vaan ero yliopisto-opiskelijan identiteetin ja muiden mahdollisten identiteettien välillä. Kun opiskelu kiinnittyy vahvasti myös yliopiston ulkopuolelle, opiskelua tulee tarkastella toiminnan kokonaisuuden – ei pelkästään opintojen ja instituution – näkökulmasta. Oman mielenkiintoisen lisänsä toimintaan tuo se, että eri vaiheissa opintoja toiset aikaperspektiivit ovat keskeisempiä kuin toisissa. Tässä luvussa tarkastelen yliopisto-opintojen taitekohdissa mahdollisia *toiminnan logiikoita* ja *minä-identiteettejä* ja niistä muodostuvia ’järkeviä’ tai ’oikeutettuja’ *toimintakertomuksia*.

Vuosituhanne vaihteen korkeakoulupolitiikan keskeisenä tavoitteena on ollut nopeuttaa nuorten siirtymistä työelämään. Yhtäältä kyse on siitä, että ylioppilaat saadaan mahdollisimman nopeasti jatkamaan opintoja korkea-asteella, toisaalta siitä, että opiskelijat saadaan kiinnittymään opintoihin ja suorittamaan aloittamansa tutkinto. Oman haasteensa siirtymään toiselta asteelta korkeakouluihin tuo se, etteivät nuoret aina pidä kovaa kiirettä korkeakoulutukseen. Neljännes uusista ylioppilaista ei edes hae opiskelupaikkaa. Oman haasteensa tuovat myös suuret hakijamäärät, hakijoita korkeakoulutukseen on vuosittain noin kaksi kertaa enemmän kuin paikkoja on tarjolla. Yliopistokoulutus on varsin arvostettua. Yhteiskunnan kannalta hakijoiden sijoittumisessa jatko-opiskelupaikkoihin on kyse varsin isosta prosessista. Yksilön kannalta opiskelupaikan valinta ei ainakaan ole vähäarvoisempi: toisenlainen koulutuspaikka toisi nuorelle myös konkreettisesti toisenlaisen elämän.

Luku 6.3. rakentuu seuraavasti: Ensimmäinen alaluku käsittelee opintoihin hakeutumista, toinen opintoihin kiinnittymistä, kolmas valmistumista ja tulevaisuutta. Luku perustuu opiskelijakyselyaineistoon sekä viidennen vuoden opiskelijoiden haastatteluihin. Käytetyt aineistot on esitetty asiayhteydessään ja tarkat kysymykset alaviitteissä. Aluksi jäsenän elämäntilanteiden muutoksissa perusteltuja toiminta logiikoita. Lopuksi tarkastelen matkaa opintoihin hakeutumisesta valmistumisen kynnykselle minä-identiteetin ja toimintakertomusten kautta.

Hakeutuminen opintoihin

Tutkimusta aloittaessani käsitykseni oli, että pääsy yliopistokoulutukseen on vaikeutunut. Tutkimuskirjallisuudessa oli kuvattu ”Kilpahakua korkeakoulutukseen” (Ahola & Nurmi 1995) – mielikuvaa – jota uutisointi mielestäni tuki. Liikkeellä oli onnettomia tarinoita siitä, miten nuoret pönttävät kirjoja sekä osallistuvat preppauskursseille ja pääsykokeisiin vuodesta toiseen vain epäonnistuaan. Ylioppilaille suunnattuja valmennuskursseja onkin aiempaa enemmän, eikä vain perinteisiin kohteisiin, kuten lääketieteelliseen, vaan myös lastentarhanopettajille ja yhteiskuntatieteilijöille. Tilastoaineisto kuitenkin osoitti, että lukuun ottamatta suosituimpia aloja yliopisto-opiskelupaikan saaminen ei ole vaikeutunut (luku 6.1). Mistä nämä osin ristiriitaisilta kuulostavat ajatukset kertovat? Tuottaako vahvasti kilpailtu opiskelupaikka lisäarvoa – statusta – sisäänpääsijälle tai antaako ”vaikea sisäänpääsy” luvan olla hakematta koulutukseen heti lukion jälkeen? Joka tapauksessa opiskelemaan hakeutuminen on keskeinen osa elämänsuunnittelua. Opiskelupaikkaa valitessa joudutaan yhtäältä miettimään omia kykyä ja mahdollisuuksia, toisaalta otetaan huomioon opiskelupaikkakunta ja itselle läheiset ihmiset. Opiskelupaikan valinnassa on kyse myös tulevaisuudesta, koski se sitten yliopisto-opiskelijan tai maisterin statusta tai mahdollista työuraa.

Yliopisto-opintoihin hakeutumista käsittelen ensin tilastojen ja kyselyiden ($N_{235}=3089$) kautta. Haastattelujen ($N_5=32$) avulla syvennän kuvaa opintoihin hakeutumisesta toiminnan logiikoiden ja identiteettiprosessien kautta sekä suhteutan opiskelijoiden logiikoita ja pyrkimyksiä korkeakoulupoliittisiin tavoitteisiin. Haastatellut ovat pääosin nuoria, aikuisuuteen astumassa oleva ”norminmukaisia” opiskelijoita. Kolmannes on saanut opiskelupaikan heti lukion jälkeen, kolmanneksella on väli-vuosia. Neljäs on kulkenut pidempää reittiä yliopistoon; heillä on aiempaa koulutusta, työhistoriaa tai perhettä. (ks. tarkemmin luku 5.3) Pääosin haastateltujen kouluttautumisreitit noudattavat tyypillisiä yliopisto-opintoihin hakeutumisen reittejä ja myös yliopiston sisällä he ovat tavalliseen tapaan siirtyneet kohti ammatillisempia ja arvostetumpia koulutusaloja (ks. Liite 20, Liite 41).

Ammatin ja opinahjon valinnan kysymykset ovat keskeisiä nuoren elämässä. Väinö Linna kuvaa teoksensa ”Täällä Pohjan tähden alla” kolmannessa osassa 1960-luvun taitetta. Alla oleva ote on suora lainaus; kolme pistettä on kirjailijan tekstillinen valinta, tekstiä ei ole lyhennetty. Linna tuntuu porautuvan harvinaisella tarkkuudella opiskelupaikan valinnan ytimeen nuoruudessa, mutta kuinka kattavasti se kuvaa 2000-luvun alun massayliopistoa, jossa opiskelee runsaasti myös aikuisia.

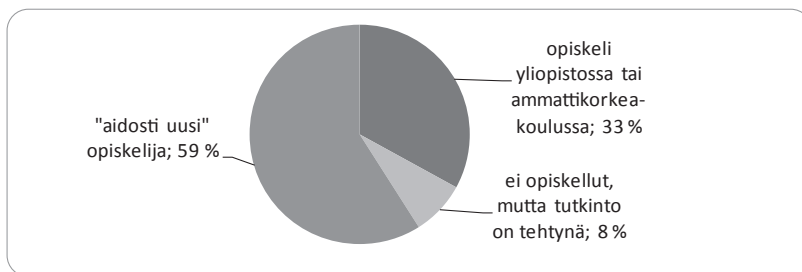
Elina kyseli sitten, mitä Jouko rupeaisi lukemaan, ja poika vastasi ettei ollut aivan varma. Isoisä tahtoi, että hän menisi valtiotieteellisen tiedekuntaan, mutta hän itse oli kiinnostunut estetiikasta ja psykologiasta. Koskelan väki ei oikein tiennyt mitä sellaiset aineet ovat eivätkä jatkaneet kyselyä, mutta Janne ja poika kinastelivat jonkin aikaa. Poika selitti, ettei hän ole kiinnostunut politiikasta eikä valtiotieteestä, vain ainoastaan kulttuurista, ja Janne sanoi hieman äreästi:

Sinä et todellisuudessa tiedä mitä sinä lopulta tahdot. Kunhan puhut. Sinä jauhat tyhjää. Sinä käyt löysällä siivalla sen takia sinulla remmi läpsyttää ja lässyttää... No, sinä olet ikäisesi... Kyllä se kerran vedetään sinullekin työvaihe päälle... Jaaha, jaaha. Entäs tämä poika, joka syö koko naamallaan. Mikäs siitä kerran tulee?

Väinö Linna: Täällä Pohjan tähden alla, osa III, 276

Hakeutuminen Tampereen yliopistoon

Tampereen yliopistosta opiskelupaikkaa hakevilla on usein muita opintoja takanaan, jonka lisäksi opiskelijat vaihtavat yliopiston sisällä ja pääsykokeiden kautta koulutuspaikkaa (Liite 41). Vuosituhannen ensimmäisellä vuosikymmenellä Tampereen yliopistoon valituista opiskelijoista on ”aidosti uusia” – ensimmäistä kertaa korkeakoulussa opiskelevia – noin 60 prosenttia, mikä on hieman vähemmän kuin suomalaisissa yliopistoissa keskimäärin (Kuvio 41). Hakijoista uusia ylioppilaita on 28 prosenttia ja hyväksyistä lähes saman verran. Kirjoittautuneita on viisi prosenttia vähemmän, sillä hakija voidaan hyväksyä useampaan paikkaan kerralla, mutta hakija voi ottaa vain yhden paikan vastaan. (Jussila & Ahrio 2007, 7, 11, Liite 42) Opintonsa aloittavista kolmanneksella on aiempaa kokemusta korkeakouluopiskelusta ja kahdeksalla prosentilla korkeakoulututkinto. Aiempaa yliopistokokemusta omaavat menestyvät paremmin sisäänpääsyssä: Kun kaikista ”hauista” 8 prosenttia johti opiskelupaikkaan, niin yliopistotaustaisten tekemistä ”hauista” sisäänpääsyyn johti 14 prosenttia.¹⁵⁴ (Jussila & Ahrio 2007, 7–9)

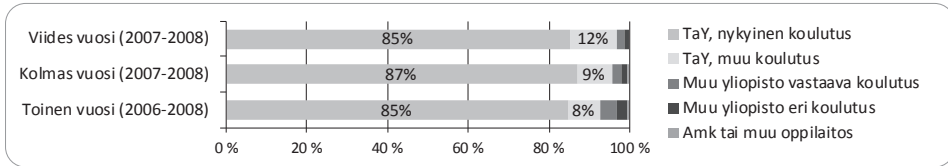


Kuvio 41. Tampereen yliopistoon opiskelupaikan saaneiden tausta (N=1445, 2006) (Jussila ja Ahrio 2007, 7)

Valtaosa kyselyyn vastanneista (85 %, $N_{235}=3089$) opiskelee juuri sitä oppiainetta, jota alun perin halusi (Kuvio 42). Tulos ei ole yleistettävissä muihin yliopiston opiskelijoihin, sillä oletettavasti muualta opiskelupaikkaa tavoitelleet vastaavat harvemmin yliopiston kyselyyn. Tulokset eroavat tilastollisesti Pearsonin χ^2 -testin mukaan eri opintovuosina ($p=0,001$, $df=8$, $N_{235}=3089$), mutta prosenttimäärinä mitaten muutokset ovat

¹⁵⁴ Parhaiten opiskelijavalinnassa menestyivät Tampereen teknillisessä yliopistossa opiskelevat (hakujen määräästä kirjoittautuneita 21 %), Tampereen yliopistossa opiskelevat (19 %) ja Helsingin yliopistossa opiskelevat (15 %). Myös tamperelaiset ammattikorkeakouluopiskelijat onnistuivat muita paremmin sisäänpääsyssä yliopistoon (Tampereen 17 % ja Pirkanmaan ammattikorkeakouluista 13 % tehdyistä hauista). Sen sijaan muista ammattikorkeakouluista kirjoittautuneiden osuus oli alhainen (5 %). (Jussila & Ahrio 2007, 9)

hyvin pieniä. Toisen vuoden opiskelijat ovat hieman useammin alun perin halunneet eri yliopistoon ja viidennen vuoden opiskelijat ovat puolestaan hieman useammin alun perin halunneet toiseen oppiaineeseen Tampereen yliopistossa. Tulos kertoo, että opin-
topaikka otetaan vastaan, vaikkei se ole ensisijainen toive. Tutkintopaikka pidetään tai
tutkinto suoritetaan loppuun, jos ovet ensisijaiseen toiveeseen eivät avaudu.



Kuvio 42. Opiskelijan tavoitteleva opiskelupaikka nykyisen tutkinnon alussa ($N_{235}=3089$)¹⁵⁵

Paikan saaminen juuri halutusta oppiaineesta ja koulutusosalta vaihtelee tiedekunnittain ($df=5$) ja tutkinnoittain ($df=8$) tilastollisesti merkitsevästi (χ^2 , $p<0,001$, $N_{235}=3089$) (Liite 43). Tulokset ovat samansuuntaiset valtakunnallisten tilastojen kanssa (ks. luku 6.1). Lääketieteen, terveystieteen ja psykologian opiskelijat ovat lähes poikkeuksetta haluamassaan opiskelupaikassa. Luonnontieteellisellä alalla joka neljäs sekä humanistisella ja kauppatieteellisellä alalla noin 15 prosenttia vastaajista olisi alun perin valinnut toisen opiskelupaikan. Alle prosentti kyselyyn vastanneista oli opiskelupaikkaa hakiessaan ensisijaisesti tähdännyt muihin kuin yliopisto-opintoihin. Opiskelijoille yliopisto-opinnot ovatkin pääsääntöisesti itsestään selviä, kuten Kuvio 18 (sivu 128) kertoo. Vain joka kymmenes ei ole pitänyt yliopistoon tulemistä itsestään selvänä. Vähemmän itsestään selvänä yliopisto-opintoja pitävät ovat muita opiskelijoita selvästi vanhempia ($p<0,001$, $df=4$, $N_{235}=3977$)¹⁵⁶.

Tilastot antavat alustavan lähtökohdan opiskelijoiden opiskelupaikan ja -reitin kuvaamiselle. Haastatteluiden perusteella hakeutuminen yliopistoon on ”itsestään selvää” viidestä näkökulmasta: 1) on omaksuttu mielikuva itsestä sellaisena ihmisenä, 1) joka menestyy hyvin (lukiossa), 2) joka hakeutuu yliopistoon, 3) jonka kaveripiiri jatkaa korkeakouluihin 4) joka tulee toimimaan akateemisissa ammatissa, ja/tai 5) jonka perheeseenkin kuuluu akateemisesti koulutettuja. Itsestäänselvyydessä on näin pitkälti kyse itsestä luodusta kuvasta, minä-identiteetistä, johon vaikuttavat omat kyvyt ja tavoitteet, perhetausta sekä sosiaalinen ympäristö.

Olen vähän semmonen hikipinko koulussa ollut, se oli aika selviö, että jatkaa sitä lukemista N248

Mä olin tykännyt luonnontieteistä ja kielistä. Silloin en halunnut opettajaksi enkä kääntäjäksi, enkä tiennyt, mitä muuta kielillä olisin tehnyt. Ajattelin, että okei, lääkäriksi voisi olla, kun oli kaveritkin sinne hakemassa. [...] Se oli ihan itsestään selvä. En tiedä, missä vaiheessa, se oli vaan aina ollut. Mun molemmat vanhemmat on opiskelleet yliopistossa ja mun kaks vanhempaa sisarusta, ne oli menneet yliopistoon. N297

¹⁵⁵ ”Mihin halusit päästä ensisijaisesti opiskelemaan vuonna 20XX?”

¹⁵⁶ Varianssianalyysi keskiarvojen vertailu, parametriton Kruskal-Wallis –testi.

Joku korkeakoulu oli itseäänselvyys. Se oli vähän semmoinen elämänvaihe ja -tilanne, että mä en kauheasti osannut ajatella sitä. (...) Luulen, että se on ihan identiteettikysymys. Siihen vaikuttaa kaikki perhetaustat ja tämmöset. Molemmat vanhemmat korkeakoulutettuja, niin (...) se toinen vaihtoehto olisi sitten tuntunut omalle identiteetille jotenkin vieraalta. En mä sitä sen kummemmin osaa selittää. On mieltänyt itsensä enemmän sellaiseksi, että vois tulla korkeakouluun. M64

Perusteet hakeutua nimenomaan Tampereen yliopistoon keskittyvät Tampereeseen: maantieteelliseen sijaintiin, Tampereeseen kaupunkina, tamperelaisiin sekä Tampereen yliopiston vapaaseen sivuaineoikeuteen. Ehdottomasti useimmin mainittu peruste hakeutua Tampereen yliopistoon on sen maantieteellinen sijainti tai pikemminkin hakijan maantieteellinen sijainti. Tampereen yliopistoon haetaan, koska asutaan Tampereella tai naapurikunnassa, kun Tampere on lähin yliopistokaupunki, kun ei asuta liian kaukana tai kun halutaan riittävän pitkälle omasta kotikaupungista. Tampereella on myös sosiaalista vetovoimaa tai pikemminkin tamperelaisilla on vetovoimaa. Tampereella asuu siskoja, mummoja, poikaystäviä ja monenkirjava joukko muita sukulaisia. Osalla jo perinteet velvoittavat: Tampereen yliopistoon saavutaan, koska omat vanhemmat tai sisarukset ovat opiskelleet siellä. Tampere on hieno paikka sinänsä, ainakin verrattuna moniin muihin paikkakuntiin. Kun vaihtoehtoina ovat vaikkapa Rovaniemi ja Vaasa, niin Tampere asettuu etusijalle. Helsingin häviää, jos sitä pidetään liian kylmänä tai suurena.

Entäs Tampere valintana, haitko muualle? En oikeastaan. Se taas selittyy sillä, että mä olen Ylöjärveltä kotoisin. Ei ollut halua lähteä pitemmälle. M119

Joo, siis Tampere, kun mulla on mummo täällä ja sillai oli vähän niin kuin tuttu. Tuttu oloinen kaupunki, vaikkon mä tätä silleen tuntenut omakohtaisesti, siis hirveen hyvin, mut kuitenkin. N122

Halusin Lappeenrantaa isompaan kaupunkiin, mutta pienempään kuin Helsinki. Äiti on kotoisin Mäntästä, niin täällä on tullut reissattua ennen tänne muuttoa useamman kerran kuin mitä on ollut ikävuosia. M269

Yliopistojen välisessä kisassa Tampere tyypillisesti häviää vain Helsingin yliopistolle. Tampereelle on jouduttu kun Helsinkiin ei ole päästy. Mutta maakuntakorkeakoulun ei tulekaan kilpailla väärässä sarjassa. Tampereen yliopistolla on omat 'eliittilajinsa', niiden etunenässä lääketiede¹⁵⁷, teatterityö ja tiedotusoppi¹⁵⁸. Kahdeksan haastattelutavaa oli alun perin halunnut opiskelemaan tiedotusoppia. Tiedotusopin suosiota pohdittiin haastatteluissa viisasten kiveä löytämättä. Mitään erityistä perustetta sille, miksi toimittajan työstä oli haaveiltu, ei osattu nimetä. Toimittajan työ on toisaalta tuttua ja toisaalta suosittua omien lukioaikaisten kavereiden keskuudessa. Tampereen yliopiston vetonaulana toimii tieto yliopiston vapaasta sivuaineoikeudesta houkuttaa hakijoita. Osalle vapaa sivuaineoikeus tarkoittaa mahdollisuutta rakentaa laaja-alainen tutkinto, mutta se houkuttaa myös niitä, jotka ajattelevat, että sisään päästyään he voivat vapaasti opiskella sitä, mikä aidosti kiinnostaa.

Mää en tiedä. Tiedotusoppi oli yks varmaan, joka ajo mut tänne. Toiseks mä pääsin Turkuun, missä mulla on sukulaisia, mut mä en halunnut Turkuun. (nauraa) Hain myös Helsinkiin, mutta sinne en päässyt. N184

157 Kaikki haastatellut lääketieteen opiskelijat olivat opiskelleet toisessa korkeakoulussa ennen lääkärinopintojaan.

158 Kerään ei ole suoraan valittu tiedotusoppiin tai lääketieteen opintoihin vuonna 2001, mutta myöhemmin yksi haastatelluista on hakeutunut pääsykokeiden kautta tiedotusopin pääaineopiskelijaksi.

Toimittajan työ, tietyllä tapaa. (..) En ole sille kauheasti uhrannut ajatuksia. Sekin on ehkä näitä juttuja, että on yleisesti helppo ajatella, kun on aika suppeasti tietoa siitä, mitä kaikkia työmahdollisuuksia ja aloja on. Tämmöiset näkyvät, toimittajan työ, ne alkaa kiinnostaa. M65

Mä tiesin jo valmiiksi, että sitä mä en halua lukea. Se oli vaan semmonen, että pääsee sisään. Tiesin, että täällä on vapaa sivuaineoikeus, sinänsä tiesin, että voin sitten lukea ihan mitä vaan muutakin periaatteessa. Mä olisin halunnut lukemaan tiedotusoppia. Hainkin, mutta en päässyt silloin. Se vähän vaihtui tohon kauppatieteisiin seuraavana vuonna. N28

Oppisisällöt, opetuksen laatu tai yliopiston maine toimivat harvoin, ainakaan nimettyinä, opiskelupaikan valintakriteerinä lukuun ottamatta vapaata sivuaineoikeutta. Yliopiston vahvuuksia instituutiona ovat sivuaineoikeuden lisäksi maine yhteiskunnallisena korkeakouluna, sittemmin yliopistona, lääkärikoulutuksessa vetoaa ongelmaperustaiseen oppimiseen nojaava koulutus. Näyttäisi siltä, että suomalaista yliopistokoulutusta pidetään siinä määrin tasalaatuisena, ettei maine tai opetus ratkaise opiskelupaikan valintaa siinä määrin kuin paikkakunta, perinteet tai sosiaalinen elämä.

Siinä oli oikeastaan Turku ja Tampere vastakkain. Vanhemmat on opiskellut täällä ja oli semmonen mielikuva ehkä Tampereesta ja vähän mukavampi kuva kaupungin sosiaalisesta ilmapiiristä. Tampereen yliopistolla on tämmönen yhteiskunnallinen maine ja tietysti se, että olin lähdössä opiskelemaan yhteiskunnallista alaa, niin se on vahvoilla täällä. Ei niin elitistinen jotenkin kuin Turku. N218

Kohti omia vahvuuksia ja työelämää

Haastatteluista voi erottaa kolme opintoihin hakeutumisen reittiä, jotka noudattavat omia toiminnan logiikoitaan. Koulutukseen hakeudutaan suoraan lukiosta, välivuosien kautta sekä erilaisten elämänvaiheiden jälkeen. Nais- ja miesopiskelijoiden reitit mutkittelevat monella tapaa ja monin osin samankaltaisesti. Miesvaltaisilla luonnon-tieteellisillä aloilla sisäänpääsy on ollut nopeampaa ns. todistusvalinnasta johtuen. Armeijan käyminen, siviilipalveluksen suorittaminen tai lapsen saaminen voivat merkitä välivuotta, mutta myös armonvuotta pääsykokeisiin lukemiseksi ja omien päämäärien selvittämiseksi. Armonaika on merkittävä erityisesti, jos ovet ensisijaiseen opiskelupaikkaan eivät ole auenneet ensi yrittämällä. Ensimmäisellä kerralla onnistuneita on hieman runsaammin kuin yliopistossa keskimäärin, alaa vaihtaneita puolestaan likimäärin yhtä paljon.

Siinä vaiheessa se oli aivan sama, koska mulla oli vielä toinen yritys jäljellä. Armeijan jälkeen mä olisin ihan yhtä lailla voinut hakea, hyvin suurella todennäköisyydellä päästäkin. Pääsykoekirja tai ne pääsykokeessa vaaditut asiat oli niin äärettömän simpleiteitä, että en mä kokenut siitä mitään painetta. Ihan kiva, kun pääsin. M269

Mä hain siihen, mikä oli Tampereen yliopistossa helpoin. Sillä hetkellä viime kauden tilastojen mukaan. Hain sinne ja katoin noita valintakoekirjoja ja ne ei näyttäneen hirveen pahalta. Sillain suht mielenkiintoinen aihe kuitenkin, niin hain sitten. M290

Mulla oli tällöinen hieno, että lähetetään papereita joka paikkaan ja toivotaan, että päästään jonnekin (naurahtaa). Tänne mä sitten tulinkin, kun en tiennyt oikeastaan mitä halusin. Tai ei päässyt sinne, mihin ois halunnut, niin se oli. Mutta lukiosta suoraan. N28

Suoraan lukiosta voidaan myös tulla viettämään ”välivuosi” yliopiston suojissa. Alkuperäisestä unelmasta ei aina hevin hellitetä, vaan mieleistä opiskelupaikkaa voidaan hakea useitakin vuosia. Ensimmäinen opiskelupaikka on hankittu ikään kuin varalta, sillä ”mikä tahansa” yliopisto-opiskelupaikka antaa mahdollisuuden käyttää aikansa järkevästi, esimerkiksi sivuaineita tai tavoiteltua pääainetta opiskellen tai pääsykokeisiin prepaten lukemalla esimerkiksi kemiaa ja fysiikkaa. Yleensä reitti yliopistojen sisällä kulkee kohti arvostetumpaa tai lähempänä työelämää olevaa koulutusta.¹⁵⁹ Rohkeutta voidaan kerätä tai ”harhailla” yliopistolla useitakin vuosia, ennen kuin edes uskalletaan hakea omien toiveiden mukaiseen koulutukseen. Yliopistolla vietetyt vuodet voivat tiedon lisääntymisen ohella kasvattaa itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihin.

Mä tein sen [valinnan] ihan silloin abikeyvänä, sillai aika paniikissa (naurahtaa). Mä ajattelin että jotain [haen opiskelemaan]. Tiedotusoppikin oli silloin yks vaihtoehto, mut se vähän pelotti, että kun oli niin kovat vaatimukset tai vaikee päästä sisälle, en mä siihen silloin hakenukaan. N216

Mä ajattelin, että lääkis on niin vaikea, sinne on vaikea päästä, että en uskalla hakea sinne. Sitten ehkä pelas varman päälle. N141

Pääosan muodostavat alle kolmikymppiset ”välivuoden” tai useampia viettäneet opiskelijat. Osa välivuosisista on tahdottuja, kun opintoihin ei edes haeta; osalle yliopiston ovet eivät hakemisesta huolimatta ole avautuneet. Välivuosi tulee muuten täydestä elämästä, kuten perheenisäyksestä johtuen. Myös sairaudet voivat estää opintoihin hakeutumisen. Niin sanottuja välivuosi on vietetty töitä tehden, ulkomailla, sekä avoimessa yliopistossa tai muussa oppilaitoksessa opiskellen. Kaikki eivät kuitenkaan alunperinkään vakavasti tavoittele opiskelupaikkaa heti lukion jälkeen.

Siinä oli asevelvollisuuden suorittaminen [...] syksyn mä olin Alkio-opistossa tuolla Korpilahdella. Siellä on sellainen journalistiikan linja, niin olin siellä, koska mä aluksi pyrin pari kertaa tänne lukemaan tiedotusoppia, tänne Tampereelle, mutta mä en sitten päässyt. N64

Mulla oli yksi välivuosi siinä. Mä hain aluetiedettä lukemaan jo suoraan lukiosta, mutta mä en silloin ekalla kerralla päässyt. Mä olin pätkätoissa kotipalvelussa Helsingissä. Ja sitten mä olin avoimessa yliopistossa lukemassa yhteiskuntahistoriaa, mä ajattelin sivistää itseäni. Mutta se jäi sitten aika vähälle loppujen lopuksi se opiskelu, se oli sitten mukava kun mä sain töitä. N122

Yhtäältä lukio-opinnot ovat voineet olla liian rankkoja – tai lukioaikainen elämäntilanne harrastuksineen – että ne ovat syöneet tarmon pääsykokeisiin lukemiselta. Toisaalta omia sisäänpääsyn mahdollisuuksia on voitu pitää ensimmäisenä keväänä

159 Tämä selittää sitä, miksi esimerkiksi humanistiselle alalle on runsaasti hakijoita kun taas lääketieteeseen vähemmän. Lääketieteelliseen ei haeta heppoisesti, vaan hakuun kerätään rohkeutta ja panostetaan. Aloilla joille pääsy on helpompaa, voidaan valintakokeisiin vain lähteä kokeilemaan ilman suurempaa panostusta.

liian pieninä. Omasta mielestä aikaa ei ole ollut tarpeeksi tai on jouduttu vielä parantamaan lukioaikaista tietämystä tai numeoroita. Aina myöskään motivaatiota ei ole riittävästi, pääsykokeet voidaan myös vain käydä ”nukkumassa” tai ”istumassa”.

Mulla ei ollut oikeestaan kirjoitusten jälkeen kauheesti motivaatiota lukea pääsykokeisiin, enkä sit päässytäkään tänne. (..) kun mä ensimmäisen kerran luin sen, niin silloin mä vaan suurin piirtein selasin sen kirjan lävitte, et on tää ihan kivaa, mut en mä nyt vaan jaksa (..) Seuraavana vuonna oli vielä se sama kirja, niin sit mä luin sen kunnolla läpi ja pääsin. N151

Mä varmaan vähän väsähdin ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Mä olen aina ollut semmonen hirveän tunnollinen, että läksyt piti aina tehdä kaikki ja kokeisiin piti aina lukea. Se 3 vuotta oli loppu viimein aika rankkaa, kun harrasti urheilua ja muuta. Sitä todellista vapaa-aikaa ei ollut ihan hirveesti. Mä sitten nukuin vaan niiden pääsykoekirjojen kanssa kotona. N213

Mä hain molempina vuosina tai keväänä. Toisella kerralla kävin täällä tiedotusopin pääsykokeessa. Kirjan mä näin junassa silloin kun mä tulin tänne ekaa kertaa. Toisella kerralla mä hain Helsinkiin suomen kieltä opiskelemaan, ja silloinkaan en lukenut. Lähinnä pointti oli varmaan vaan, et mä halusin nähdä millaiset ne pääsykokeet on, et mitä siellä tapahtuu. Siitä olikin sitten hyötyä kun tuli tänne tosissaan yrittämään, et ei ollut ihan uus tilanne. N197

Vaikka opiskelupaikan hakeminen vuodesta toiseen on turhauttavaa, ja ”välivuodet” voivat tuntua raskailta tai hukkaan heitetyltä ajalta, niin jälkikäteen katsottuna aika ei välttämättä opiskelijan itsensä kannalta ole ollut turhaa, elämätöntä elämää. Yksilön kannalta välivuodet tarkoittavat eräänlaista etsiytymisaikaa, ne eivät ole välivuosia, toisin kuin koulutusputken näkökulmasta. Etsikköaikana omat tavoitteet kirkastuvat ja omat sisäänpääsyn mahdollisuudet tulevat realistisemmiksi. Välivuodet tai pääsy pois ’väärän’ alan opinnoista lisäävät motivaatiota. Mieleinen opiskelupaikka usein kruunaa kaiken sen eteen nähdyn vaivan, sillä, toisenlainen koulutus voi konkreettisesti tuoda toisenlaisen elämän. Näin myös oma toimintakertomus säilyy kirkkaana, kun sitä tarkastelee lopputuloksesta käsin.

Se oli ihan mukava vuosi sillain, et sai vähän ajatuksia vähän jonnekin muualle ja vähän tehdä käsilläkin. Mä tykkään vieläkin tehdä. Se oli semmonen rentouttava vuosi (nauraa). N151

Sehän oli kuin lottovoitto (naurua). Mulla asuu sukulaisia täällä, olen aina tykännyt kaupungista kauheasti. Kun täällä on ongelmalähtöinen opiskelusysteemi, niin se oli se, minkä takia halusin tänne. Ja pääsin sitten sitä opiskelemaan, mitä olin aina halunnut. N213

Kyllä se varmaan vähän kasvatti intoa, sitten opiskellakin. Että ei suoraan siitä, ylioppilaskirjoituksista jatkanut putkessa, motivaatiota kasvatti. N122

Mulla oli kaks välivuotta siinä välissä. Piti pähkäillä, että mitä haluaa opiskella ja se kesti vähän aikaa ennen kuin löysin mieleisen jutun. Sit mä hain itse asiassa, se oli toinen kerta kun hain lukeen informaatiotutkimusta. Ekalla en päässyt, mut sit toisella kerralla tärppäs. N94

Aikuisiällä yliopistoon tulleilla on takanaan pidempi työhistoria, työttömyyttä tai erilaisia opintojen ja työn jaksoja. Useimmilla on myös perhettä. Yleensä yliopisto-opinnoista ei ole oltu nuorina kiinnostuneita, ainakaan vakavasti. Elämää on lähdetty rakentamaan toisenlaisen koulutuksen, työn ja perhe-elämän varaan. Elämän ja työtilanteiden muuttuessa yliopisto-opinnoista tulee omaan elämään sopiva vaihtoehto. Perinteisen työssäkäynnin ja perhe-elämän viettämisen lisäksi syypäinä eripituisiin jaksoihin ennen yliopistoon tuloa on kiinnostuksen puute yliopisto-opintoja tai yleensä perinteistä koulutuksen kautta työelämään -elämäntapaa tai ”järkeviä” valintoja kohtaan. Osa on alun perinkin halunnut mennä heti työelämään tai ”kapinoida” koulutuskeskeisyyttä vastaan. Lukion oppimääräkin on voitu suorittaa vasta myöhemmällä iällä. Elämän- ja työtilanteiden muuttuessa yliopisto-opinnot ja toimeentulon turvaaminen tutkinnon avulla voivat tulla eri tavalla määrääviksi.

Kun oli perhetilanne semmoinen, että poika rupesi olemaan toisella kymmenellä ja asuntopelka maksettu ja niin edelleen, niin mä ajattelin, että vähän aikaa itsellekin, lähdempä opiskelemaan vielä. M355

Peruskoulun jälkeen mä olen ollut töissä ja työttömänä ja käynyt iltalukiota. Sitten mä kävin metsätalouden perustutkinnon, se oli puolitoistavuotinen koulu. Sitten mä olen käynyt jotain kursseja ja sitten mä opiskelin avoimessa yliopistossa sosiaalipoliitikkaa. N218

Lukioaikana, yläasteaikana ja (...) kun mä lähdin toiselle välivuodelle, musta ei olisi ikinä voinut kuvitella, et musta tulee yliopisto-opiskelija. Mä olin erittäin ei-motivoitunut, passiivinen ihminen. Mut sit motivaatio kasvoi ja kasvoi. Halusi (...) ns. parhaimman tutkinnon, minkä pystyy saamaan tai korkeimman. N156

Mä olen sataprosenttisen varma siitä, että jos mä olisin silloin aikasemmin aloittanut opiskelun, niin mä olisin keskeyttänyt [...] että mä mietin sen 10 vuotta mitä mä haluan tehdä. N251

Mä tuumasin, et mä valitsen ekaks tän taiteiljauran et jos mä meen yliopistolle mä kuitenkin löydän kivan miehen, teen lapsia ja meen naimisiin, ja huomaan, et on pakko tehdä töitä ja se taide jää.[...] Se oli tietyllä tapaa pakkotilanne [...] mä en tienä, et kuntoutuuko mun ex-mies ikinä työkykyseks ja laps pitää kuitenkin elättää. Mä tarvin nopeesti yliopisto-opiskelupaikan ja ammatin. N235

Omat – koetut ja koetellut – mahdollisuudet vaikuttavat hakupäätöksiin. Lukiomenestys vaikuttaa vahvasti siihen, että yliopistoon tulee ylipäättään hakeneeksi. Monelle lukiomenestys selvittää omia vahvuuksia – esimerkiksi matemaattista tai kielellistä kyvykkyyttä – mutta ”kymppintappajilla” on omat ongelmansa – valinnan mahdollisuuksia on liikaa. Lukioaikainen opintojen ohjaus ei juuri ole vaikuttanut valintoihin. Oppilaanohjaajia sen sijaan muistetaan niin hyvällä kuin pahallakin: osa kokee saaneensa kannustusta, mutta osa ei. Myöhemmin kokemukset pääsykokeista, toisista oppilaitoksista, yliopistoista ja työelämästä antavat pontta hakeutua ’ylemmäs’ tai vaihtaa alaa. Myös opiskelu avoimen yliopiston puolella tuo tunnetta oppiaineisiin.

Opintojen ohjaajalta lukiossa ja peruskoulussa sai aika vähän tietoa. Meillä oli mun mielestä aika heikko se opintojen ohjauksen taso. [...] Mä olin aikasemmin kuullu, että hän oli neuvonu väärin joissakin noissa hauissa (..) Oli vähän semmoinen tunne, että pitää oikeesti kaikki tarkistaa itse, eikä voi luottaa siihen mitä hän sanoo. (..) mä en kyllä kauheesti kaivannu häneltä päätökselleni tukee, että siinä mielessä nyt ei niin haitannut. Mutta joillekin muille oli semmosta että. Hän ei kannustanu vaan pikemminkin sit sano, että no hae nyt mieluummin tuonne, että sinne sun on helpompi päästä. N216

Kiinnostus – neljä syytä, mutta kolme logiikkaa opinto-oikeuden hankkimiseen

Mistä kiinnostus tiettyä opiskelualaa kohtaan herää? Suoraa lukiosta tulevien opiskelupaikan valintakriteerit eroavat myöhemmin opiskelemaan tulevien perusteista. Lukiolaisille omat kiinnostuksen kohteet, opetustarjonta tai tulevaisuuden työnkuvat eivät ole aina kovin selkeitä. Pidemmän kaavan kautta opiskelemaan tulevat ovat usein työnsä tai muun koulutuksen kautta tietoisia kiinnostuksen kohteistaan tavoitteistaan sekä työllistymismahdollisuuksistaan. He myös tuntevat paremmin opetustarjontaa ja suuntautumisvaihtoehtoja. Kiinnostuksen kohteet selviävät tutustumalla koulutusta koskevaan informaatioon, yliopistollista opiskelukokemusta hankkimalla sekä elämän- ja työkokemuksen kautta. Opiskelupaikkaa lähdetään hakemaan periaatteessa neljän logiikan kautta, jotka pitkälle vastaavat yliopisto-opiskelua koskevia odotuksia. Ensinnä lähdetään hakemaan 1) hyvää – korkeinta – koulutusta kiinnostavan oloiselta alalta. Toiseksi opintojen tavoitteena on 2) ammatin hankkiminen tai työelämätaitojen vahvistaminen. Kolmannen logiikan tavoitteena on varmistaa sisäänpääsy yliopistoon. Tähtäimessä voi olla joko 3) akateemisen opiskelijan status ja sosiaalinen elämä tai 4) halu varmistaa akateeminen opiskelumahdollisuus oli toiminta tutkintotavoitteista tai harrastusluonteista.

Ensimmäisen logiikan mukaan opiskelupaikkaa lähdetään hakemaan melko suoraan lukion jälkeen. Hyvän koulutuksen hakijat tutustuvat lukioaikana valintaoppaisiin sekä muiden näkemyksiin. Kun opiskelukaupunki on valittu, valitaan oppaasta ala, joka tuntuu kiinnostavalta. Kiinnostus kohdistuu pikemminkin asioihin ja ilmiöihin kuin tulevaisuuteen. Käsitukset opintojen jälkeisistä työllistymismahdollisuuksista eivät ole kovin selviä, eivätkä tässä logiikassa kovin tärkeitä. Pääsykoekirjojen selaaminen ja lukeminen selkiyttävät valinnan mahdollisuuksia.

Se vaikutti kiinnostavimmalta siinä haku- tai valintaoppaassa, mitä oli vaihtoehtoja. Se oli vaan semmoinen, että luin vaan ne läpi ja katsoin, mikä niistä vaikutti kiinnostavimmalta. M59

Sekin oli vähän niinku vahinko. Mä en oikeestaan tiennyt, et mitä mä haluaisin lukee. Mää kattelin kovasti, et mitäs täällä olis. Mä halusin Tampereelle, kun mulla oli mies täällä. Kattelin pääsykoekirjoja ja aloin lukea kunnallisanalan pääsykoekirjaa. Se oli tosi mielenkiintoinen ja tykkäsin ihan hirveesti. N151

Toinen opiskelupaikan valinnan logiikka määrittyy työelämästä. Lukioaikana ammatillisiin oppiaineisiin, kuten lääkäreiksi, ekonomeiksi ja opettajiksi tähtäävät, ottavat jo hakuvaiheessa huomioon mahdolliset työnkuvat ja työllistymismahdollisuudet. Kiinnostus alaa kohtaan määrittyy siten pikemminkin tulevaisuudesta kuin nykyisyydestä käsin, toisin kuin hyvään koulutukseen hakeutuvilla. Tuleva työelämä ja ammatti ovat osa koulutukseen hakeutumisen perusteita ja identiteettiä. Pidemmän työhistorian omaavat puolestaan haluavat yleensä hyödyntää aiempaa uraansa ja uuden koulutuksen suomia mahdollisuuksia. Tyypillisesti myöhemmällä iällä opiskeluvaihdokset ovat pohditumpia kuin nuorempien ja keskittyvät usein työelämään.

Ei siinä oikeasti vaihtoehtoja ollut. Niin pitkään musiikin kanssa ollut tekemisissä, että tavalla taikka toisella hyödyntää sitä aikaisempaa kokemusta. Se olisi sitten mennyt tavallaan hukkaan se aikaisempi. M355

Vakuutustiede, et kun tää on ainut paikka, missä pystyy Suomessa opiskelemaan ylipäätään sitä alaa ja siellä toi riskienhallintapuoli oli semmonen, mikä erityisesti kiinnosti. Ajatteli, et jos jotenkin pystyy yhdistämään tätä aikaisempaa ammattia tähän mahdollisesti tulevaan. M177

Kiinnostus ja sisäänpääsymahdollisuudet kietoutuvat useimmilla yhteen, mutta kolmannen logiikan tavoitteena on varmistaa nimenomaan sisäänpääsy yliopistoon. Opiskelupaikkaa haetaan kylmän rauhallisesti sieltä, missä aita on matalin, hyöty paras tai omat mahdollisuudet suurimmat. Opiskelijan status, tutkinto tai mahdollisuus muuttaa mieleiselle paikkakunnalle on tärkeämpi kuin itse opiskeltava asia. Valintaa tukee tieto vapaasta sivuaineoikeudesta, ajatellaan, että sisään päästyä voi lukea mitä tahansa oppiainetta niin tutkintotavoitteisesti kuin harrastusluonteisesti. Opintojen kautta voidaan myös parantaa omia mahdollisuuksia päästä toiveena olevaan opiskelupaikkaan. Mielenkiinto ei kohdistu haettavaan tutkintoon sinänsä, vaan mahdollisuuteen yliopiston suojissa siirtyä kohti toiveiden opiskelupaikkaa tai turvata toimeentulo. Ensimmäisenä opintovuotena voidaankin keskittyä lukemaan seuraaviin pääsykokeisiin tai parantamaan omaa lukiotietämystä.

Mä laskin ihan systemaattisesti, et minkälaiset tytöt hakee sosiaalityöhön. Sinne hakee todennäköisesti kiltit ahkerat tytöt, jotka on tehnyt kaikkensa lukioaikana ja niillä on hyvät keskiarvot ja muuta (...) mä tiesin, et mä pärjään niille. Mä tiesin, et sinne mä pääsen kertalaakista. N235

Finanssihallintoon oli vaan yksi kirja, ja mä olin päättänyt jo siinä vaiheessa, että mä sinne pääsen ja mä tiesin, että hirveästi ei ole hakijoita. Mutta siinä käy just niin, että kun edellisenä vuonna ei ole paljon hakijoita, niin sitten seuraavana vuonna on. N156

Että jee, matikkaa lukemaan (nauraa), kivaa! Ei todellakaan, se oli vaan vähän sitä, että nyt on opiskelupaikka ja sitten voi päästä nuuskimaan vähän sitä akateemista maailmaa, todella alkaa ottamaan selvää, että mistä siinä on kyse. Jos löytäisi jotakin, mikä itseä kiinnostaisi. M64

Se on nyt, ja on ollu monta vuotta, no ainakin vuoden verran, tää opiskelu ollu hyvin samanlaista kun silloin, kun mä olin siellä avoimessa. Tää opiskelu on tavallaan niin kun harrastus. N277

Yhteenvetoa hakeutumisesta: eri logiikoiden itsestäänselvyydet

Opiskelijavalinnan kehittäminen on ollut keskeinen korkeakoulupoliittinen tavoite 1980-luvulta lähtien ja yliopistoilta on edellytetty toimia väli vuosien eliminoimiseksi. Sisään pääsyä yliopistoihin on haluttu nopeuttaa keventämällä valintakokeita ja valintakoe kirjallisuutta, lisäämällä todistusvalintoja, uusille ylioppilaille annettavia pisteitä¹⁶⁰ ja soveltuvuutta mittaavia osuuksia sekä karsimalla hakukohteiden määrää. (Luku 6.1) Kilpailu opiskelupaikoista näyttää haastatteluaineiston *toimintakertomuksissa* melko maltilliselta: tietyille aloille on vaikea päästä, mutta pääosin sisään pääsy näyttäisi pääsykokeisiin kunnolla panostavalle olevan hyvinkin mahdollista, mikä vahvistaa opetusministeriön selvityksessä saatua kuvaa. (Saarenmaa et al. 2010, 18) Pääsykokeisiin ei jokaisella hakukerralla panosteta yhtä paljon: osin käydään vain kokeilemassa kepillä jäätä. Opiskelupaikan edellytyksenä ei haastateltavilla ole ollut valmennuskurssin käyminen tai vuosikausien itsenäinen uurastus. Suosituimmille aloille pääsyyn sen sijaan on haettu vahvistusta muusta yliopisto-opiskelusta. Todistusvalinta luonnollisesti tukee sisään pääsyä heti lukion jälkeen. Sen ongelmana kuitenkin on, että suoraan sisään päässeet vaihtavat muita useammin myöhemmin koulutuspaikkaa. Lukiossa menestyneet voivat myös varmistaa sisään pääsyä hakeamalla paikkaa, johon omat todistus pisteet riittävät, vaikkei paikka vastaisikaan omia tavoitteita. Todistusvalinta voi myös aiheuttaa lisä paineita ylioppilaskirjoituksiin sekä arvosanojen korottamiseen. (ks. esim. Nori 2010, 23–24) Opiskelupaikan hankkiminen sekä vaihtaminen yliopiston sisällä ja välillä tematisoituu eri tavoin, kun sitä katsoo yksilön tai koulutusyksikön näkökulmasta. Jälkimmäinen näkökulma painottaa tehokkuutta ja ennustettavuutta, ensin mainittu keskittyy inhimillisen hyvän toteutumiseen. Opiskelijan kannalta on tärkeää löytää omia intressejä tukeva opiskelupaikka, siinä vaiheessa kun se itselle sopii. Sopiminen ei läheskään aina liity koulutuspoliittiseen tavoitteeseen lyhentää aikaa, joka kuluu lukion päättämisestä korkeakouluopintojen kautta työelämään siirtymiseen.

Kun kaikilla lukiota päättävillä ei ole selkeää kuvaa yliopisto-opinnoista tai tutkimuksen tuomista työllistymismahdollisuuksista, on ajateltu, että parantamalla ”tietämystä” opiskelupaikan valinta järkevöityisi, helpottuisi ja nopeutuisi. Hataria mielikuvia on haluttu parantaa milloin lisäämällä oppilaanohjausta lukiossa, milloin selkiyttämällä valintatiedotusta tai karsimalla valintakohteiden määrää (ks. esim. Vuorinen & Valkonen 2003). Viimeisimpänä ”kiihdyttimenä” keskusteluun on tuotu ”learning outcomes” -ajattelu Euroopan unionin koulutuspolitiikasta. Sen tavoitteena on nostamalla esiin koulutuksen tuottama ”osaaminen” nopeuttaa sekä opintoihin hakeutumista, niiden suorittamista että työelämään sijoittumista. Aineistoni perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että tietoa koulutuksesta haetaan keskeisesti omien tuttuja ja sukulaisten sekä valintainformaation eli hakuoppaiden kautta. Lisäksi tietoa haetaan pääsykoekirjoista, yliopisto-opinnoista (avoimessa yliopistossa, sivuaineissa ja muussa

160 Kunnas eduskunnan apulaisoikeusasiamies katsoi uusien ylioppilaiden suosimisen yliopistolain vastaiseksi syksyllä 2007. Tämän jälkeen uusille ylioppilaille ei ole voitu antaa lisä pisteitä. Seuraavan uudistuksen tavoitteena on luoda kiintiöt ensimmäistä korkeakoulupaikkaa tavoitteleville.

tutkinnossa) sekä työelämän kautta. Lopullinen näkemys saadaan vasta opiskelijien kuluessa. Ennakkokäsitykset ovat aina ennakkokäsityksiä ja näin ne eivät välttämättä ole sitä, mitä opinnoilta loppujen lopuksi halutaan. Tavoitteet myös muuttuvat opinnojen kuluessa: opintojen alussa keskeisellä sijalla on usein opiskelupaikka, opintojen lopussa puolestaan työpaikka.

Opintoihin hakeutumisen reitit ja perusteet noudattavat erilaisia logiikoita eri elämäntilanteissa (Kuvio 43). Yliopisto-opintoihin hakeudutaan, kun se sopii omaan elämäntilanteeseen ja minä-identiteettiin. Nuorena yliopisto-opiskelupaikan hankkineille yliopistoon hakeutuminen on enemmän tai vähemmän itsestään selvää. Keskeistä on opiskelupaikan hankkiminen. Päätöksiä ohjaa ennen kaikkea koulutuksen kiinnostavuus sen hetkisestä elämäntilanteesta katsottuna, oli kyse sitten opiskelupaikan hankkimisesta, 'välivuosien' viettämisestä, kotoa muuttamisesta, yliopistoon pääsemisestä tai perheen perustamisesta. Kaikille yliopisto-opinnot eivät kuitenkaan ole vakavasti otettava tai ensisijainen vaihtoehto nuoremmalla iällä. Muutaman 'välivuoden' jälkeen keskiössä on unelmien opiskelupaikkaan pääsy sekä pohdinnat siitä, mikä minusta tulee isona. Ajatukset eivät enää pyöri opiskelumaa- ilman ympärillä vaan siirtyvät mielenkiintoisesta siihen, mikä on myös kannattavaa. Vanhemmalla iällä yliopisto-opintoihin suunnataan, kun perhetilanne sallii keskittymisen opintoihin tai kun halu päästä eteenpäin (työ)elämässä herää. Koulutuksessa on tärkeää, että sen avulla päästään eteenpäin elämässä. Hankittu kokemus halutaan yhdistää opiskeltavaan alaan, opintojen on kiinnostavuuden rinnalle nousee vahvasti niiden hyödyllisyys.

Opintoihin hakeutumisen reitti	Suoraan lukiosta	'Välivuosia' yliopiston sisällä tai ulkopuolella	Toisen elämänvaiheen jälkeen
Hakeutumisen logiikoissa keskeistä	Opiskelupaikka yliopistoon – sisään-pääsyn varmistaminen Kotoa muuttaminen, opiskelijaelämä ja opiskelijan status Mikä on sillä hetkellä kiinnostava ala (tai ammatti)	'Unelmien' koulutuspaikan tavoittelu Kuka minä olen, mikä minusta tulee Mikä kiinnostavaa ja kannattava ala ja ammatti myös tulevaisuuden näkökulmasta	Aiemman työn ja koulutuksen yhdistäminen tulevaan ammattiin Eteenpäin elämässä Opintojen hyödyllisyys tärkeämpi kuin kiinnostavuus Mahdollisuus opiskeluaikaiseen toimeentuloon
Ammatti ja pätevyys			
Nykyisyys		Tulevaisuus	

Kuvio 43. Tutkintotavoitteisiin opintoihin hakeutumisen reittejä ja logiikoita¹⁶¹

Opintoihin hakeutuminen näyttäytyy opiskelijoiden *toimintakertomuksissa* pitkänä prosessina, johon vaikuttaa niin perhetausta, koulumenestys ja kaverit kuin myös menestys yliopistossa ja työelämässä. Suurimmalle osalle yliopisto-opinnot ovat ”itsestään selvää”, mutta se mikä tutkinto loppujen lopuksi tulee suoritettua ei aina ole

¹⁶¹ Lisäksi opintoihin hakeudutaan myös harrastusluontoisesti sekä tutkinnon täydentämiseksi (ks. Kuvio 57, sivu 288).

selvillä lukion päättyessä¹⁶². Yliopisto-opintoihin tuleminen on haastattelujen valossa yhtä lailla ”itsestään selvää”, ”sattumanvaraista” sekä ”oman mielenkiinnon ohjaamaa” 2000-luvulla kuin se oli 1990-luvulla, eikä Tampere kaupunkina ole menettänyt vetovoimaansa (Ahrio & Holttinen 1998, 60–65, 103, Kauppinen & Sakari 1998). Opiskelijoiden mielikuvat yliopisto-opinnoista, opiskelutavoista tai oppisisällöistä ovat usein viitteellisiä. Myös näkemykset tulevista työmahdollisuuksista ovat usein melko hataria, lukuun ottamatta professioaloja. Opiskelijat näyttäisivät myös uskovan ”koulutusautomaatioon” – siihen, että yliopisto-opinnoista päädytään hyvään työpaikkaan – toisin kuin Ahola (1995, 158). Opiskelijat tuntuvat aiempien sukupolvien tapaan luottavan tasalaatuiseen suomalaiseseen yliopistojärjestelmään: koulutuksen voi valita pikemminkin sijainnin kuin maineen perusteella¹⁶³. (ks. esim. Ahola & Nurmi 1995, 88–89; Ahola & Olin 2000, 58–60; Ahrio & Holttinen 1998, 60–65; Kauppinen & Sakari 1998; Mäkinen 2004; Vuorinen & Valkonen 2003; Vuorinen & Valkonen 2005) Kun koulutus lisäksi on maksutonta, ei opiskelusta saatavaa hyötyä tarvitse miettiä hakeutumisvaiheessa lukuun ottamatta niitä, joiden on huolehdittava perheensä toimeentulosta.

’Välivuodet’ ovat osalla tahdottuja, osalla aikaa kuluu joko paikan saamiseen tai omien tavoitteiden selkiytymiseen. On luonnollista, ettei ensisijaisena toiveena oleva opiskelupaikka ole kaikkien ulottuvilla, ei heti lukion jälkeen eikä välttämättä myöhemminkään. Vuosien kuluessa opiskelutoiveet muuttuvat realistisemmiksi kahdella tapaa. Ensinnä, jos jatkuvasta hakemisesta huolimatta paikka ei aukene, niin haetaan paikkaan, johon omat pääsymahdollisuudet ovat paremmat. Toiseksi, koska positii- visten kokemusten ja itsetunnon kohoamisen myötä uskalletaan hakea paikkoihin, joihin on vaikea päästä. ’Välivuodet’ myös selkeyttävät omia kiinnostuksen kohteita. Sen sijaan osa suoraan lukiosta tulleista hakee opiskelupaikkaa alalta, johon omat sisäänpääsyn mahdollisuudet ovat hyvät, mutta joka ei suuremmin kiinnosta itseä. Varsinaisesti etsitään sitä, mikä aidosti kiinnostaisi itseä tai johon voisi sitoutua. Mikäli oma kiinnostuksen kohde on jo selvillä, yliopistossa kerätään voimia ja ’vietetään välivuotia’ lukemalla oman toivealan pääsykokeisiin. Olennaisin ero ensimmäisen ja toisen yliopistotutkinto-oikeuden valitsemisen välillä on sattuvasti rationaliteetti. Kuten elämänvaihetutkimus esittää (ks. esim. Erikson 1980, 108–175; Aittola 1992, 28–30), lukiota päättävät nuoret elävät vaihetta, jonka keskiössä ei suinkaan ole valmistumisen jälkeinen elämä: perheen perustaminen ja toimeentulon turvaaminen. Vanhempina yliopistoon saapuneet toimivat elämänvaiheensa mukaisesti, elättävät perheensä sekä tietävät mitä opinnoiltaan haluavat. Yliopistokoulutukseen haetaan

162 Ranskalaisyliopistoissa ei yleensä ole sisäänpääsykokeita. Maryn väitöskirjaluonnoksen mukaan yliopistoihin mennään viettämään välivuotta, kun ei tiedetä mitä tehtäisiin tai ei tahdota työelämään. Ranskassa yliopistokoulutus ei olekaan samalla tapaa arvostettua ja myös työllistymisnäkymät ovat heikommat kuin Suomessa lukuunottamatta eliittikorkeakouluja ”Les Grandes Écoles”, jotka ovat erillään muusta yliopistojärjestelmästä. (myös Kivinen & Nurmi 2008) Eliittikouluihin on vaikea päästä ja niiden pääsykokeisiin valmentaututaan etukäteen, joskus jopa vuosia. Vastaavasti Suomessa eliittikoulutukseen hakeudutaan usein pääsykokeiden tai muun koulutuksen kautta.

163 Samantapaista hakutumisen itsestänselvyttä korkeakouluopintoihin esiintyy myös muissa maissa (Arum & Roksa 2011; Laming 2012)

elämän eri vaiheissa niille ominaisin logiikoin. Opiskeluvalintojen suunta kulkee pääsääntöisesti yleissivistävästä kohti ammattiorientoituneempaa tai arvostetumpaa koulutusta (ks. myös Ahola 1995, 112-116; Nori 2011). Kivivuoren Jannen ennustukset tuntuvat toteutuvan ... Ikäisiään, niin. Työvaihe sattuu useimmilla silmään ennemmin tai myöhemmin (ks. sivu 215, Linna)

Kiinnittymisen mahdollisuuksia

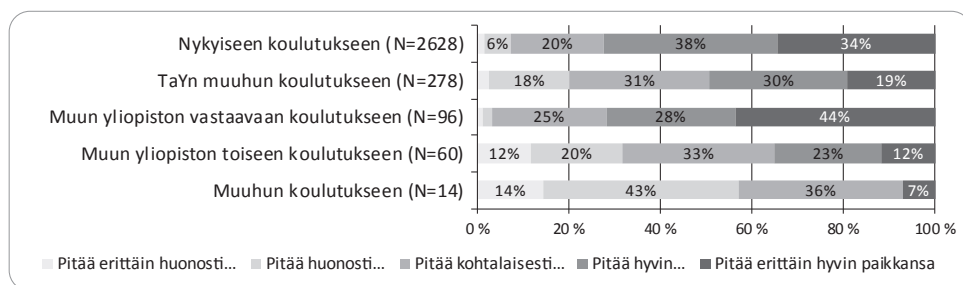
Yliopisto haluaa kiinnittää opiskelijat itseensä, saada heidät opiskelemaan; ja loppujen lopuksi irrottautumaan, valmistumaan. Yhteyden ei kuitenkaan haluta olevan liian kiinteä: akateemisen sopimuksen mukaan sekä professoreilla että opiskelijoilla kuuluu olla toimintarauha. Yliopisto kiinnittää opiskelijoita itseensä esimerkiksi opintojaan aloittaville suunnatuilla tilaisuuksilla, houkuttelevalla opetuksella sekä lupauksilla tulevaisuudesta. Yliopisto ei kuitenkaan aina ole opiskelijan toiminnan keskiössä: osa jättäytyy pois jo uusille opiskelijoille suunnatuista tilaisuuksista muihin menoihin vedoten (Kuvio 29, sivu 170). Osallistumisesta tai osallistumattomuudesta, kiinnittymisestä ja kiinnittymättömyydestä huolimatta opinnot voidaan saattaa päätökseen tai olla saattamatta. Tutkimuksissa on todettu, että opintojen jatkamisen kannalta on tärkeää, että opiskelu tukee joiltain osin opiskelijan muuta toimintaa, jos näin ei ole, on opintojen keskeyttäminen tai opintoalan vaihtaminen tyypillistä. Opiskelijat voivat kiinnittyä itse opintoihin, sosiaaliseen ympäristöön tai tuleviin ammattikuvuihin. (esim. Aittola 1988; Christie et al. 2004; Häyrynen 1992; Liljander 1996; Lähteenoja 2010; Marin 1970; Mäkinen & Olkinuora 1999b; Mäkinen 1999; Mäkinen et al. 2004; Penttinen & Falck 2007; Rautopuro & Väisänen 2002; Tiilikainen 2000; Vesikansa et al. 1998; Wilcox et al. 2005; Ylijoki 1998) Kun kiinnittymisen on todettu olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen, myös korkeakoulut ovat itse selvittäneet opintojen viivästymistä ja keskeytymistä (esim. Kärkkäinen 2005; Rautopuro et al. 1999; Uski 1999) ja luonnollisesti opetusministeriö on ollut asiasta kiinnostunut (esim. *Korkeakoulujen opintoaikojen... 2003; Kurri 2006; Mustajoki et al. 1998*). Lähteenojan (2010) mukaan integroitumisen ja integroitumattomuuden syitä on tutkimuksissa haettu opiskelijasta (motivaatio, sitoutuminen, opintomenestys, sosiaalistuminen ja samaistuminen), organisaatiosta (opiskeluilmapiiri ja opetus, opiskelupaikkakunta) sekä opiskelualasta (vastaako omia tavoitteita, oliko sitä mitä kuvitteli, työllistyminen).

Tarkastelen opintoihin kiinnittymistä toiminnan kokonaisuuden kautta: Miten yliopisto-opiskelu ja opiskeluala sopivat minä-identiteettiin ja elämänsuunnitelmiin, toisin sanoen millaisia opiskelijat haluavat olla ja millaisiksi tulla? Pelkän opintoihin kiinnittymisen – opintosuoritusten tekemisen – lisäksi tärkeää on, miten opinnot suhteutuvat opiskelijan muuhun elämään, laajempaan toiminnan kokonaisuuteen. Elämäntilanteet jo opintojen alussa ovat moninaiset, sillä lukion päättävien lisäksi joukossa on perheellisiä, toista tutkintoa suorittavia ja pitkään työelämässä toimineita. Erilaiset elämäntilanteet vaikuttavat vahvasti niin opintojen osa-aikaisuuteen kuin opiskeluajaksiin tavoitteisiin (ks. esim. Huber 1984; Olkinuora & Mäkinen 1999,

31). Opintojen jatkamisen näkökulmasta tärkeää on, että opiskelu toimii osana omaa minuutta tukevaa elämäntyyliä. Seuraavassa tarkastelen kysely- ja haastatteluaineistoon pohjautuvia taitekohdista toiseen muuttuvia toimintakertomuksia sekä opintojen aikana rakentuvia identiteettejä.

Opintojen jatkamisen mieli ja merkitys

Opintojen jatkamisen kannalta on pidetty tärkeänä opiskelijan kokemusta oikealla alalla olemisesta. Pääsääntöisesti opiskelijakyselyihin vastanneilla ehto täyttyy, mutta noin joka kymmenes ilmoittaa olevansa selvästi väärällä alalla (Kuvio 44). Kokemus oikealla alalla olemisesta liittyy siihen, mihin koulutukseen on alun perin haluttu (χ² p<0,001, df=16, N₂₃₅=3961). Parhaiten oikealla alalla kokevat olevansa ne, jotka alun perin halusivat lukea samaa alaa eri yliopistossa. Tyytymättömmimpiä ovat alun perin toisenlaiseen koulutukseen halunneet. Huomion arvoista on, että alun perin eri koulutukseen halunneista puolet kokee olevansa oikealla alalla. Täysin eri koulutukseen tai toiselle paikkakunnalle halunneita vastanneissa on vähän. Muuhun koulutukseen halunneita on todennäköisesti enemmän, sillä heistä osa on jo vaihtanut koulutusta. Myös kyselyyn vastaaminen on vähemmän todennäköistä kuin niillä ovat mieleisessään koulutuksessa. Kaiken kaikkiaan opiskelijat näyttävät hakeutuvan hyvin itseään miellyttävään koulutukseen jo alun perin (p=0,182, df=8, N₂₃₅=3961).



Kuvio 44. Opiskelijat kokevat olevansa oikealla alalla (N₂₃₅=3961; 2006–2008)¹⁶⁴

Toisaalta myös kiinnostuksen kohteet vaihtuvat opintojen aikana: tutustutaan uusiin asioihin ja vieraannutaan vanhoista. Mieli ehtii muuttua yhä useammalla opintojen kestäessä pidempään (p<0,001, df=8, N₂₃₅=3986). Opintojen alkupuolella kiinnostuksen kohteet ovat muuttuneet huomattavasti joka kolmannella, opintojen loppupuolella joka toisella (ks. Liite 44). Instituutiotasolla kiinnostuksen kohteiden muuttuminen näkyy usein pääaineen vaihtamisena, uusien sivuaineiden lukemisena ja opintojen keskeytymisenä. Toisaalta myös lapsesta saakka unelma-ammattiinsa tähänneet voivat pettyä, ennakkokäsitykset alan luonteesta tai tulevaisuuskuvista voivat

164 ”Mihin halusit päästä ensisijaisesti opiskelemaan vuonna [tutkinto-oikeuden myöntämivuosi]?” ja ”Tunnen opiskelevani minulle oikeaa alaa”

osoittautua paikkansapitämättömiksi. Opiskeluala voi osoittautua motivoituneellekin opiskelijalle vääräksi valinnaksi.

Mä oon aina tykänny kirjoittamisesta ja kielen kanssa pelleilystä. Se tuntu omalta jutulta sillon. Pääsykokeista tiesin, et mä tuun pääseen sisään. Aluksi olikin, että kyllä tää varmaan on mun juttu, mut mä hyvin nopeasti huomasin, että ei (naurahtaa) ei ollutkaan. Sitten ajauduin muille teille. [...] Opiskelukaverit oli hirveän erilaisia kuin minä, tuli vaan semmonen olo, että mä en kuulu sinne yhtään. N197

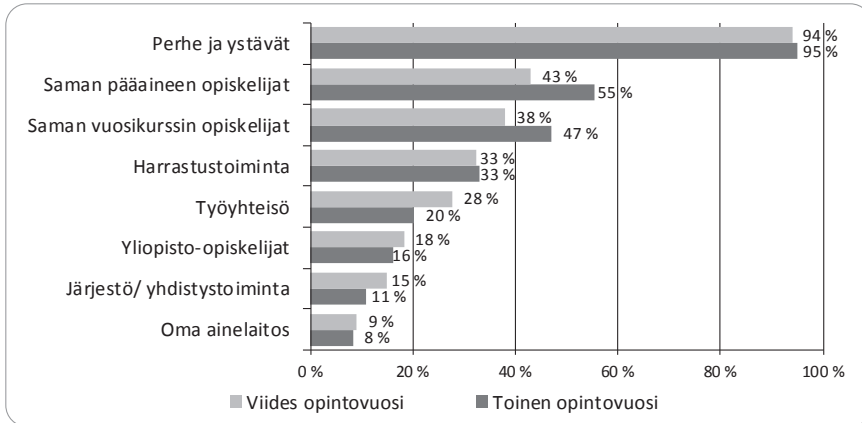
Tulin papereilla suoraan. Monihan tulee papeilla, et menee nyt kattoon jotain. Et ne ei halua oikeasti sitä. Mulla oli selkeä visio siitä, että mä haluan tilastotieteilijäksi. Yliopistomatikka olikin aikalailla erilaista kuin lukiossa. Lukiossa mä tykkäsin hirveesti siitä, mut täällä se olikin ihan erityyppistä, samoin tilastotiede. Eka vuosi meni vielä ihan jees, mut toka vuonna mä rupesin ymmärtämään, et me tehdään tilastotiedettä niin kun tilastotieteenä, kun mä olin ajatellut, et ois kiva käyttää sitä apukeinona jossain muussa. N258

Matkan varrella kiinnostuksen kohteet muuttuvat myös sen suhteen, mikä opinnoissa on olennaista. Nuoret opiskelijat viettävät usein opintojensa alkuvaiheessa ”opiskelijaelämää”, joka myöhemmin jää vähemmälle, kun oma elämänpääpiiri opiskelukaupungissa löytyy. Oman kaveripiiriin löytäminen on tärkeä osa opintoihin kiinnittymistä varsinkin nuoremmilla. Toisaalta taas, jos opinnot eivät ole mielenkiintoisia tai vastaa omia tavoitteita, mielenkiintoa elämään voidaan hakea myös opintojen ulkopuolelta esimerkiksi opiskelijaelämästä.

Kyllä mä muistan, että silloin ekana vuonna, kun aloitti opiskelun, niin kyllä mä kävin ihan kaikissa kissanristiäisissä ja olin kaikissa mukana, varmaan bileissä viimeisenä hilluin. En ollut missään semmoisissa vastuujutuissa, mutta ei mua. Kyllä se oli semmoista uutta, erilaista. N248

Jos nuorempia opiskelijoita kattoo, niin ehkä ne jaksaa viettää se opiskelijaelämää enemmän kuin mitä ite. Ei jaksaa ihan joka viikko kulkea enää opiskelijabileissä ja silleen. M171

Edellyttääkö opintojen edistäminen kiinnittymistä yliopistoyhteisöön? Ketkä opiskelijoille ovat oman elämän kannalta tärkeitä? Opiskelijat ($N_{25}=2606$) valitsivat kyselyissä annetuista vaihtoehdoista kolme tärkeimpänä pitämäänsä viiteryhmää (Kuvio 45). Ylivoimaisesti tärkeimpiä ovat ystävät ja perhe, joiden jälkeen tulevat oman vuosikurssin ja pääaineen opiskelijat. Neljännen sijan nappaavat harrastukset. Viidesosalle työyhteisö on tärkeimpien joukossa. Oma ainelaitos pitää viimeistä sijaa, kun opiskelijat miettivät viiteryhmiään. Viitisen prosenttia nimeää jonkin muun tärkeän viiteryhmän, joita ovat muun muassa seurakunta, sukulaiset, lapsiperheet sekä monenkirjava joukko ”tieteenrakastajia” ja ”syrjäytyneitä elitistejä”. Psykkisiä tai fyysisiä ongelmia kokeneille merkittäviä ovat myös kuntoutusyhdistykset ja vastaavat. Vain muutama vastaaja on nimennyt tärkeimmäksi jonkin Internetin käyttäjäryhmän; Internet on pikemminkin väline, jonka kautta ollaan yhteydessä tärkeisiin ihmisiin.



Kuvio 45. Tärkeimmät viiteryhvät opintojen alku- ja loppupuolella ($N_{25}=2606$; 2006–2008) ¹⁶⁵

Tärkeät ihmiset eivät juuri eroa tiedekunnittain: ensisijaisia ovat perhe ja ystävät sekä yhteys oman pääaineen opiskelijoihin. Opiskelujärjestelyt ja tulevaisuuskuva heijastuvat kuitenkin vastauksissa: oma vuosikurssi on keskeinen lääkärikoulutuksessa, kasvatustieteilijät puolestaan painottavat harrastusryhmiään. Opintojen loppua kohden opiskelijat suuntautuvat vahvemmin yliopistosta ulospäin. Työkavereiden merkitys lisääntyy ja vastaavasti opiskelukavereiden laskee.

Yliopistoyhteisö ei ole kaikille opiskelijoille merkittävä missään vaiheessa opintoja (Taulukko 10). Opiskelijat voi jakaa kolmeen sen mukaan miten he suhtautuvat yliopiston eri viiteryhmiin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ovat nimenneet jonkin opiskelijaryhmän mutteivät ainelaitosta. Toiseen ryhmään kuuluvat ovat nimenneet ainelaitoksen, mutteivät lainkaan opiskelijoita. Kolmas ryhmä ei ole nimennyt mitään opiskelijaryhmää eivätkä ainelaitosta. Yliopistoyhteisön merkitys laskee opintojen edetessä: opintojen alussa joka kymmenes ja opintojen loppupuolella joka viides ei koe ainelaitosta eikä yliopistokavereita itselleen merkittäviksi. Todennäköisesti opiskelijoita, joille yliopistoyhteisö ei ole merkittävä, on enemmän, sillä he oletettavasti vastaavat muita harvemmin yliopiston kyselyyn. Ainelaitoksen roolia korostavat eroavat selvästi kahdesta muusta ryhmästä: he ovat muita muutaman vuoden vanhempia ja suorittaneet opintojensa loppupuolella parikymmentä opintoviikkoa vähemmän. Sen sijaan yliopisto-opiskelijoita tai yliopiston ulkopuolisia tahoja tärkeinä pitävät ovat edenneet opinnoissaan keskimääräistä nopeammin. Näyttää siis vahvasti siltä, ettei kiinnittyminen yliopistoon ole edellytys opintojen edistymiselle.

¹⁶⁵ ”Mitkä seuraavista viiteryhmistä koet itsellesi läheisimpinä? Valitse kolme tärkeintä.”

Taulukko 10. Toisen ja viidennen opintovuoden opiskelijoiden viiteryhmät (N₂₅=2598, 2006–2008)

		Yhteensä	%	län mediaani	Op:n mediaani
Toinen vuosi	Yliopisto-opiskelijat	1250	79,9	22	72
	Yliopiston ainelaitos	130	8,3	25	76
	Ei mainittu yliopistoyhteisöä	185	11,8	22	72
	Yhteensä	1565	100,0	22	72
Viides vuosi	Yliopisto-opiskelijat	730	70,7	25	276
	Yliopiston ainelaitos	94	9,1	26	250
	Ei mainittu yliopistoyhteisöä	209	20,2	25	276
	Yhteensä	1033	100,0	25	272

Haastattelut tuovat valaistusta siihen miten toiminnan logiikat, muut ihmiset ja elämäntilanteet vaikuttavat opintojen edistämiseen. Mielekkyyttä opiskeluaikaiseen elämään tuovat muut opiskelijat, harrastus- ja järjestötoiminta, opinnot (sisältö ja oman kyvykkyyden osoittaminen)¹⁶⁶, ystävät ja perhe sekä työelämä. Tyypillistä on, että mielekkäisyys syntyy monen eri tekijän yhdistelmästä. Aineistosta erottuu kuitenkin neljä opiskeluaikaista elämäntyyliä. Elämäntyylistä riippumatta lähes kaikille tärkeitä ovat läheiset, erityisesti ystävät ja perhe. Läheiset saavat toisaalta jaksamaan vaikeimpien aikojen läpi, toisaalta taas, jos elämä ei muuten ole reilassa, on opintoihin keskittyminen vaikeampaa. Myös opiskelukaverit voivat tukea opintojen etenemistä tai olla 'luotaantyöntäviä'. Vaikka työ- ja harrastuskaverit voivat olla tärkeitä elämässä, he eivät yleensä sen kummemmin tue kuin haittaakaan opintojen sujumista.

Keväällä jo alko oleen, ettei tää taida olla mun juttu. [...] Kesän mietin ja aattelin, että kokeillaan nyt vielä yks vuosi (nauraa). Sit alko mennä vähän paremmin. Keväällä astu poikaystäväkin kuvioihin. Sillä oli semmonen vaikutus, että se sai vähän relaamaan. [...] Mää olin tosi väsynyt keväällä ja mää kesällä lähdin vielä työharjoitteluun. Syksyllä 2004 olin aika puhki. Mut toisaalta taas oli hyviä kokemuksia ja kun oli poikaystävä siinä, niin sitten sillä jakso. N76

Isoveli tsemppasi mua ihan kauheesti pääsykokeisiin. Se tiesi tavallaan, että minkälaista se on oikeasti lukea, kun luettiin tosi urakalla koko kevät. [...] Mun veljet on hirveän kovia psyykkaan mua kaikessa, ne aina sanoo, että jos jotain tarpeeksi paljon haluaa, niin kyllä sen sitten saa. N248

'Opiskelijaelämää' on monenlaista: sen voi kuitenkin nähdä koostuvan neljästä elämäntyylistä, joissa nykyisyys ja tulevaisuus sekä opiskeltava asia ovat erilaisissa asemissa. Ensimmäiseen elämäntyyliin kuuluvat erottamattomasti opiskelukaverit ja yliopistotutut. Aikaa vietetään opiskelukavereiden kanssa sekä yliopistolla opintojen parissa että opintojen ulkopuolella. Opiskelijaelämäntyyliin voi kuulua opiskelijarientoihin osallistumista, tutorporukan kanssa pyörimistä, yliopistolla ja sen kuppiloissa "hengailua", urheilutapahtumiin osallistumista tai vapaa-ajan viettämistä erilaisissa opintoihin kuuluvissa "harkkaryhmissä" tai ryhmätöiden parissa. Kuulumisen tunnetta ja yhteisyyttä voi löytyä oman vuosikurssin tai oman alan opiskelijoiden kautta.

¹⁶⁶ Viiteryhmissä ei ole luonnollisesti kysytty opintojen substanssia tai itseä, sillä ne eivät ole viiteryhmiä.

Toisaalta vaikka oman alan opiskelijat eivät tuntuisikaan omilta, voi kiinnittyminen tapahtua muiden yliopisto-opiskelijoiden kautta. Oman piirin löytyminen voi viedä kauankin ja siihen voi myös liittyä opiskelualan vaihtaminen.

Mä oon ollut meidän ainejärjestön sihteerinä ja nytten oon yhdessä toisessa järjestössä kanssa mukana. Ja kaiken maailman noissa pippaloissa vapaa-ajalla. N31

Mä olen nukkunu pitkään aamuisin (naurahtaa) ja käyny baareissa, joissa toiset opiskelijat käy. Mut mä en ole pukenut haalaria päälle kun kaks kertaa. Se on se risti-riita, opiskelijoilla on hirveän suuri keskinäinen yhteenkuuluvuuden tunne, ja mä en todellakaan tuntenut olevani samasta maailmasta kauppa- ja hallintotieteilijöiden kanssa, joita ekana vuonna tapasin. Se oli vähän outoa, mutta mä olen löytänyt omat piirini myöhemmin. [...] Attilan ruokala on ollut mulle se, missä mä olen ehkä eniten viettänyt aikaa täällä. N122

Toisessa elämäntyyliässä elämä pysyy tietyllä tapaa vanhoissa uomissa, varsinkin jos jäädään kotipaikkakunnalle. Tarvetta tai aikaa yliopistoympyröihin kiinnittymiseen ei ole. Aikuisopiskelijoilla, vakituisesti työssäkäyvillä ja perheellisillä on elämässä muitakin kiinnostusteita ja tärkeitä ympyröitä. Lukiosta tulevilla paikkakuntalaisilla perhe on lähellä eikä kaveripiiriäkään tarvitse luoda uudelleen. Myös oma ennen opintoja alkanut hengellinen, harrastus-, järjestö- tai yhdistystoiminta voi asettua yliopistopiirien edelle. Elämään voi kuulua myös netissä pyöriminen ja surffailu omien mielenkiinnon kohteiden mukaan. Opiskelijapiirin ulkopuolelle jääminen voi kuitenkin jälkikäteen harmittaa.

Kun aloitti opiskelut täällä, niin oli vähän vanhempi kun muut. Oli jo ne omat kaveriporukat muodostunut ja se oma, mitä halusi tehdä. Mäkin urheilen aika paljon, meillä on turnaukset viikonloppuisin. En mä voi osallistua mihinkään, kun aina pelejä jossain ties missä. Ei vaan kiinnosta, se oli se vaihe. Mä en enää jaksa, että mulla on kaks päivää kankkunen, mä mieluummin käytän ne kaks päivää ihan muuhun. N248

Mä en ole käynyt yksissäkään opiskelijabailuissa enkä muissa kökkäjäisissä. Mä en tiää edes, missä ne sijaitsee. Mua tympäisee, että ei ole ollut siihen mahdollisuutta, esimerkiksi ystävyysuhteet ei ole täällä kehittyneet ollenkaan. Kun mä tukkapatulla tulen luennoille tai seminaariin ja vielä suuremmalla kiireellä sieltä lähdän. Sillä tavalla on tosi harmi. N251

Kolmanneksi elämä pyörii tiukemmin yliopiston ja opiskeltavan asian ympärillä. Kiinnittymis- tai kiinnittymättömyyskohteena toimivat opinnot ja opetusyhteisö. Olennaista on, että ”ala tuntuu omalle”, ”on oma juttu”, ja lähes poikkeuksetta oma ”vierauden kokemus” on pontimena opiskelupaikan vaihdolle. Yhtäältä vierauden kokemus koskee laitosta ja sen ilmapiiriä ja itse oppiainetta, toisaalta opiskelukavereita, heidän erilaisuuttaan. Toisaalta vieraus koskee myös tulevaisuutta, tulevaa ammattikuvaa tai työtehtäviä: haluanko opettajaksi, lääkäriksi tai onko humanistille järkeviä töitä. Usein epävarmuus tai motivaation puute opiskeltavaa asiaa kohtaan heijastuu opintomenestykseen. Opintojen tulee olla mielekkäitä jostakin näkökulmasta. Toisaalta jos opinnot ovat itsessään antoisia, ei niiden tarvitse taata tulevaisuutta tai mielekästä elämämpiiriä. Opinnoista voidaan myös hakea sisältöä elämään ja panostaa niihin paljon enemmän kuin kurssivaatimukset edellyttävät.

Harkkoja on tehty aika paljon yhdessä, koska toisena vuonna mulla oli kuudet harkat viikossa. [---] Toinen keksii jonkun idean, päästään yhdestä vaiheesta yli. Toinen keksii seuraavan, kolmas keksii vielä yhden ja sit se onkin valmis. Kukaan ei oo keksinyt sitä kokonaan ite, mut kaikilla on pieni osa siitä. Siinä se ainakin alkuaikoina pyöri paljon opintojen ympärillä. M9

Syksyllä kun tuli yliopistoon pääaine osoittautu vääräksi. Se oli aika merkittävää. Istuu oman pääaineen luennoilla ja huomaa, ettei pääse tenteistä läpi. Istuu takarivissä eikä vois vähempää kiinnostaa ja rupeaa lähtemään jokaselta luennolta kesken kaiken pois. Miettii, että oonko mä oikeesti näin huono opiskelija. Enkö mä oikeesti mitenkään sopeudu tänne? Tunsi epäonnistuneensa (..) mut kun meni hallintotieteen luennoille, istu eturivissä ja oli ihan innoissaan, rupes tuleen kiitettävää tenteistä ja huomas, että ehkä se vika oli vaan motivaatiossa ja pääaineessa. N156

Mä yleensä opiskelen vaan sellasta, mikä tuntuu musta kivalta. Varsinkin nyt kun on loppuvaiheessa opintoja, kun on kaikki pakolliset tehnyt, niin siinä mielessä mä en ole kunnianhimoinen, että mieltäisin mitä pitäis tai sillai kauheasti kannattaisi opiskella, vaan mä olen opiskellut aikalailla tunteella (naurahtaa), mikä tuntuu kivalta. N119

Neljännessä opiskeluaikaisessa elämäntyyllisessä opiskeluaikainen toiminta saa mielen tulevaisuudesta käsin. Sen sijaan, että itse opiskeltava asia, opetusjärjestelyt tai elämäntyyli eri-aikaisella saarekkeella olisivat tärkeitä, merkittävintä on opiskelun tuoma mahdollisuus työllistyä akateemiseen ammattiin. Opintojen päämääränä on päästä tavoiteltuun tilaan työn suhteen ja muut asiat ovat alisteisia sille. Opintojen mieli voi myös nousta etupäässä siitä, että halutaan näyttää itselle (ja muille), että pystytään akateemisen tutkinnon suorittamiseen.

Työreissun aikana vähän selaan jotain kirjoja, ja saman tien kun tulen töistä niin tenttiin. Se on vähän herran haltuun, että miten mahtaa käydä. Pääasia on ollut se, että on läpi päässyt, ei sen korkeampia tavoitteita. [...] Kun tämmösellä sivukurssilla on, ja lähestulkoon kaikki muut on kymmenen vuotta nuorempia ja muuta, niin välillä tuntuu, että ”mitä helvettiä tämmönen vanha äijä täällä enää tekee”. Ei voi sanoa, et opiskelijaelämää viettäisin noissa kaikenmaailman pippaloissa ja muissa. Se aika on mennyt jo mun elämässä kyllä ohi. Ottaa sen hyödyn, mitä näistä kurseista ja muista saa ja se on sit siinä. M177

Kun opinnoissa keskeistä on itse opiskeltava asia puutteellinen kiinnittyminen ja opiskelun tarkoituksellisuus näkyvät usein opintopistekertymässä ja johtavat usein opiskeltavan alan vaihtamiseen. Kun taas yliopisto-opintojen mieli on yliopiston ulkopuolella – omilla yhteisöissä, perheessä ja tulevassa työssä – ei opintoja silti välttämättä keskeytetä, vaikkeivät opinnot tai opiskeluympyrät sinänsä olisi kiinnostavia. Opiskelun motiivi on tällöin jossakin aivan muualla kuin mielenkiintoisissa tai hyvin järjestetyissä opinnoissa tai hausassa opiskelijaelämässä. Opinnot voivat olla vain väline jonkin toisen asian saavuttamiseksi (vrt. vaihtoarvo), voidaan hakea statusta tai varmaa leipää. Opiskelut voivat sujua vauhdikkaasti myös siitä yksinkertaisesta syystä, ettei opiskeluun haluta käyttää enempää aikaa kuin on välttämätöntä. Näyttää siltä, ettei yliopisto-opiskeluun sinänsä tarvitse kiinnittyä: opinnot voidaan käydä suorittamassa vain pikaisilla poikkeamisilla tentteihin, kun työnteko tai muu elämä sen sallivat. Opintojen edistämisen motiivi voi olla itse opintojen, opiskelun tai opiskelu-

yhteisön ulkopuolella esimerkiksi työelämässä tai elämässä, jonka voi aloittaa valmistumisen jälkeen. Valmistuminen voi myös olla kunnia-asia: aloitetut asiat halutaan viedä loppuun, tutkintotodistukseen asti. Vahva kiinnittyminen ainelaitokseen voi jopa näkyä hitaampana opintopistekertymänä.

Ollako vaiko eikö olla – monta mahdollisuutta olla ’opiskelija’

Kertooko opintojen sivutoimisuus sitotutumattomuudesta ja hitaasta etenemisestä? Opintojen loppupuolella valtaosa opiskelee päätoimisesti, vaikka opintojen sivutoimisuus lisääntyikin opintojen kuluessa (Kuvio 27, 134). Noin joka kymmenennen elämäntilannetta ei kuitenkaan kuvaa pää- eikä sivutoiminen opiskelu. Lähdin hakemaan lisävalaistusta elämäntilanteisiin ja sivu- ja päätöimisuuteen haastattelujen kautta (N₅=32). Haastateltavat olivat pääsääntöisesti opintojensa loppuvaiheessa, opintopisteinä mitaten he olivat gradua vaille valmiita. Haastattelujen kautta olen analysoinut yliopisto-opiskelijalle mahdollisia identiteettejä sekä tarkastelut miten vahvasti yliopisto-opiskelu määrittää identiteettiä. Omaa identiteettiä määrittellään suhteessa 1) elämäntilanteeseen, 2) ”normaaliin” opiskelijaan ja opiskelijaelämään sekä 3) prosessina, johon kuuluu erilaisia vaiheita.

Ensinnä identiteettiin vaikuttaa elämäntyyli ja sen eri osa-alueiden arvojärjestys. Kun opiskelu on omassa elämäntilanteessa arvostetuimmalla sijalla, oma identiteetti määrittellään opiskelijaksi. Opiskelijaksi määrittäytyvien toimenkuvana on opiskelu, vaikka opinnot eivät aina etenisikään. Opiskelijan status ja identiteetti on useimmiten haluttu ja arvostettu: se on osoitus kyvykkyydestä, se jatkaa perinteitä ja mahdollistaa hyvän tulevaisuuden. Kun taas elämää määrittää aiempi koulutus tai elinkeino, ne asettuvat yliopisto-opiskelijan statusta arvokkaammiksi

Ihan kyllä täysin (naurua) pidän itseäni opiskelijana. Mulle sopii hyvin tämä opiskelu. Ei olisi mitään hirveätä kiirettä työelämään, mutta en mä oikein keksi enää, miten voisin täällä viivytteläkään. Ihan opiskelijana, varsinkin kun mä en nyt ole ollut töissä kuin kesäisin oikeastaan. N28

En mä ensimmäisenä sano, että mä oon opiskelija. Mut kyllä mä sanon sitten. Tai sanon, mitä mä teen työkseni ja sitten, että mä myös opiskelen. N277

Mä nään hirveen suurena etuoikeutena olla yliopisto-opiskelija, kun vertaa, että työtön (..) Hervannasta, yksinhuoltaja, eronnut. Kun sitä leimaa on kantanu päällänsä, se on etuoikeutetun kokemus (naurahtaa). N235

Opiskelijan identiteetti on sen sijaan yleensä vieras vakiintuneesti työssäkäyville. Osa kieltää ainakin julkisen yliopisto-opiskelijuuden, mielummin ollaan oman alan ammattilaisia. Yliopisto-opinnot voidaan myös ajatella pikemminkin harrastukseksi. Opiskelijaksi tunnustautuminen on osin myös ikäsidonnaista: nuorelle opiskelijan identiteetti on luonteva, työelämässä toimiville aikuisille työntekijän identiteetti luontuu paremmin. Päätoiminen työssäkäynti tai vanhemmuus ei kuitenkaan aina tarkoita opintojen sivutoimisuutta. Täysaikainen työssäkäynti ei välttämättä estä täysipainoista opiskelua tai vanhemmuutta, mutta sen sijaan edellyttää hyviä organisointitaitoja, kurinalaisuutta sekä omasta vapaa-ajasta tinkimistä.

H: Missä määrin pidät itseäsi opiskelijana?

V: En oikeastaan missään määrin.

H: Mikä on semmoinen juttu, mikä määrittää sua?

V: Nykyään mä olen ohjaaja, mutta tarvittaessa valo- ja äänisuunnittelija. Riippuu siitä, mistä maksetaan (naurahtaa).

H: Minkälainen opiskelija olet sitten ollut?

V: Töiden ohessa opiskeleva opiskelija. Niin ja sitten, mähän olen eronnut. Mulla on perhettä, mulla on siinäkin vielä puuhaa ihan riittävästi.

H: Sulla opiskelu on siis enemmän sivutoimista, sanoisitko niin?

V: En mä sanoisi niinkään. Se on fifty-fifty. N314

Toiseksi opiskelijuutta määritellään ja opiskelijaksi määrittäydytään suhteessa ”opiskelijaelämään” ja paikkoihin, jossa sitä vietetään: käydäänkö yliopistolla (luennolla, kirjastossa, syömässä tai kahvilla) ja osallistutaanko opintojen ulkopuolisiin opiskelijarientoihin, kuten järjestötoimintaan tai bilettämiseen. Toisin sanoen eletäänkö ’opiskelijaelämäntavan’ mukaisesti. Opiskelijaksi itsensä määrittäminen ei kuitenkaan edellytä aktiivista opiskelua tai opintoviikkojen kertymistä. Toisaalta opiskella voi, vaikkei itseään määrittäisi missään määrin opiskelijaksi. Akateeminen vapaus, akateeminen sopimus sekä elämä eriaikaisella saarekkeella antavat tähän mahdollisuuden.

Jos opiskelija on semmoinen, joka bilettää joka viikonloppu, niin mää en oo opiskelija (nauraa). Kyllä mää tietysti aika paljon oon opintoviikkoja kerännyt, että ihan opiskelija, päätoiminen. N76

Mulla ei oo tänä syksynä ja keväänä ollut kun yks kurssi menossa. Se on viimeinen kurssi, mun opinnot on ihan lopussa. Gradua teen, että en ehkä ihan niin opiskelijaksi kuin esim viime vuonna. Sillon tuli opiskeltua kuitenkin melkein 40 opintoviikkoa vuodessa. Kun ei oikeestaan hirveesti tule yliopistolle. Melkein sitten kirjastossa käy tekemässä töitä, jos tänne tulee. Paljon vähemmän näkee kavereita kuin viime vuonna. Mutta kyllä mää opiskelijana itteeni pidän kuitenkin. N171

Olen nyt lasten kanssa kotona ja olen ollut aika monta vuotta. Olin itse asiassa töissäkin vuoden 2003 kokonaan, silloin keväällä mä kävin jotain kursseja. Mä olen ollut tosi pitkään pois täältä. Silti mä pidän itseeni opiskelijana, ei se ole päässyt multa unohtumaan, et mun opinnot odottaa. N123

Identiteetti ei kaikilla selvästikään täyty edes sadasta prosentista, mutta osalla yhdenkin identiteetin täyttämässä on täysi työ. Opiskelija voi olla sekä sataprosenttinen päätoiminen opiskelija että työssäkävijä että huoltaja. Toisilla identiteetti on taas ”päällä/pois” -periaatteella. Kun käydään töissä, ollaan täyspäiväisiä työssäkävijöitä. Sitten taas vuorostaan panostetaan opiskeluun ja ollaan täyspäiväisiä opiskelijoita. Perinteiset opiskelijat puolestaan kokevat ensisijaisesti olevansa kesätöissä käyviä tai lisätienestejä hankkivia yliopisto-opiskelijoita. Kaikki ’täyspäiväiset’ opiskelijat eivät kuitenkaan saa ’sataa prosenttia’ tai identiteettiään täyteen: he eivät saa opiskeltua omasta tai Kelan mielestä riittävästi ja ahdistuvat. Heidän pitäisi olla täyspäiväisiä opiskelijoita, mutta täyspäiväisen opiskelijan kriteerit eivät täyty edes omasta mielestä: ollaan pihalla ja haahuillaan, hoidossa tai masentuneita. Haahuilijan tai masentuneen identiteettiä on raskasta kantaa; eriaikaisella saarekkeella opiskelemattomuuden voi upottaa jonkinlaisen yliopisto-opiskelijan identiteettiin.

Kyl mä tällä hetkellä pidän ihan täyspäiväisenä opiskelijana itteeni. Tietysti silloin kun on töissä, tekee pääasiassa töitä. Että kyllä mä silloin pidän itteeni pääasiassa työntekijänä. Se on sitten se, mistä saa rahaa, niin se on se tärkein. Se mikä tuo leipää pöytään, niin se on se tärkein. M290

Kyl mää käyn koko ajan töissä, mut kyl mää pidän itseäni opiskelijana. Ja oikeestaan koko ajankin oon ollut (...) kesät töissä ja sitten yhtä tai kahta päivää viikossa muuten. Opiskelulle jää sellaset neljä viis päivää viikossa. Kyllä se silloin on ihan päätoimista. N94

Mitä kaikkea siihen liittyy, et on opiskelija. En mä tiedä, ainakin 75–80 % pidän itseäni opiskelijana. Opiskelijan käsitteeseen liittyy kaikkea muutakin, mitä mä en omalla kohdallani tunnista. M64

En mä sitä [opiskelijaa] varmaan sano, mä sanon (...) millon mitäkin, en mä sitä sillä tavalla, mut kyllä mä sanon, et opiskelen yliopistossa. Se ei oo silloin mun identiteettiä kuvaava, mä oon niin paljon muutakin, se on vaan yks osa. Mä oon äiti, nainen, kuvataiteilija, naistutkimuksen opiskelija, sosiaalityön opiskelija, naapurin rouva, eronnut, karannut. Ihan miten vaan. N235

Kolmanneksi opiskeluaikaan mahtuu monenlaisia kausia, välillä opiskelu määrittää elämää enemmän välillä vähemmän. Yhtäältä kyseessä on toiminnallinen prosessi: kasvu noviiisista maisteriksi, useimmat saavat 'opiskelijaelämästä' tarpeekseen myöhemmässä vaiheessa opintoja. Loppuvaiheessa gradutyöskentely voi kuitenkin aiheuttaa tyhjäkäyntiä, odottelua ja opiskelemattomuutta. Toisaalta kyse on erilaisista kausista omassa elämässä, työssäkäynnissä sekä opiskelumotivaatiossa. Opinnoissa voi olla huonompia jaksoja: niiden taustalla on masennusta ja muita sairauksia sekä ongelmia motivaatiossa ja ihmissuhteissa. Opiskelumotivaatio paranee usein, jos pääaineen saa vaihdettua itselle sopivampaan suuntaan, mutta toisaalta opintojen mieli voi löytyä omasta vanhasta oppiaineestakin.

Jos nuorempia opiskelijoita kattoo, niin ehkä ne jaksaa viettää opiskelijaelämää enemmän kuin mitä ite. Ei jaksaa ihan joka viikko kulkea enää opiskelijabileissä ja silleen. M171

Juuri nyt käyn töissä. Pitäis viimeistellä kandityö ylihuomiseen mennessä ja sen jälkeen mä en taas hetkeen ole opiskelija, riippuu siitä, miten pitkään on töitä. Jos ei ole töitä kesällä tai koko kesänä niin mä taas olen täysipäiväinen opiskelija. Yleisesti ottaen vähän pitemmällä aikajänteellä eteen- ja taaksepäin, kyllä mä pidän itseäni täysipäiväisenä opiskelijana. M269

Ensimmäinen vuosi, et onpahan ainakin opiskelupaikka, kyllä se tästä lähtee (...) eipäs lähdekään, eikä kiinnostosta. (...) kolmantena ja neljäntenä vuonna se alkoi hajottaa päätä ihan tosissaan, oli ihan kunnolla vaikeata. Neljäntenä vuotena kävin tuolla YTHS:läkin ihan ammattiavun piirissä juttelemassa asioista ja muuta. Kyllä se opiskelu jatkui, mutta ei se todellakaan mitään kivaa ollut. Viidentenä vuotena (...) tuli mitta täyteen, että on vaan yksinkertaisesti pakko alkaa tehdä. Ei jaksanu enää tapella sen asian kanssa. Kun asennoitui sillä tavalla, niin siitä se lähtikin menemään. Aluksi oli tietysti vaikeata, kun ei ollut hirveetä opiskelumotivaatiota ja rutiinia entuudestaan. M64

Opintojen alussa on usein vaihe, jolloin omaa identiteettiä haetaan. Samaan aikaan myös haetaan omanmielistä seuraa ja tekemistä: ystäviä, ainejärjestötuttuja, seurakuntalaisia. Opiskelun kuluessa oma tapa olla opiskelija löytyy useimmille. Valmistumisvaiheessa identiteetti joutuu jälleen koetukselle, jos uutta toimintasuunnitelmaa tai

työpaikkaa ei ole näkyvissä. Valmistumisvaiheessa kun on aika lopettaa itsensä opiskelijana ja näin myös identiteetti joutuu koville.

Eka vuosi meni ehkä niin ja näin. Olin hukassa sen pääaineen takia. Sitten mä olin meidän ainejärjestön hallituksessa. (...) Sen jälkeen musta tuli aktiivinen opiskelija. Mä olen erittäin organisoitu, maanantaista perjantaihin. Mulla ei ole loppopäiviä siinä välissä. N156

Kyllä vielä ihan opiskelijana. Kyllähän tuolla on sitten alkanut ajattelemaan itseään enemmän opettajana, nyt tämän vuoden aikana. N297

Se on varmaan pää (mieltii) se, millä mä määritän itseäni. (...) mua vähän pelottaakin valmistuminen, koska sithän on mahdollisesti työtön maisteri. Opiskelijana on mun mielestä mukavampi olla tai on mukavampi sanoa olevansa opiskelija kuin työtön maisteri (naurahtaa). Hyvin suuressa määrin pidän itseäni opiskelijana, ilolla sanon olevani opiskelija. N122

Giddensin (1991, 53) esittämä ajatus minä-identiteetistä on toimiva. Opiskelijat kertovat oman toimintakertomuksensa siten, että se on oikeutettu ja siitä voi omalla laillaan olla ylpeä. Minä-identiteetti on henkilökohtainen, se mitä kullekin toimintakertomuksena kerrotaan, riippuu kysyjästä.

Jos joku kysyy, että mitä sä teet, niin mitä sä sitten sanoisit? Opiskelen ja oon töissä. Kumminkin kategorisoisin itseni jo ikäni puolesta, että on helpompi, ensin sanon sen, että opiskelen kylläkin. Tietenki riippuen siitä kenelle mä puhun (nauravat) yleisemmin sen, että opiskelen. Enkä sano, että olen yrittäjä, mä en jaksa sitä selvittää, kun se herättää vielä enemmän kysymyksiä. Riippuen kenen kanssa keskustelen, mutta se on se työssä olo vaan, et töissähän mä olen joka tapauksessa, olen yrittäjän asemassa tai en. M65

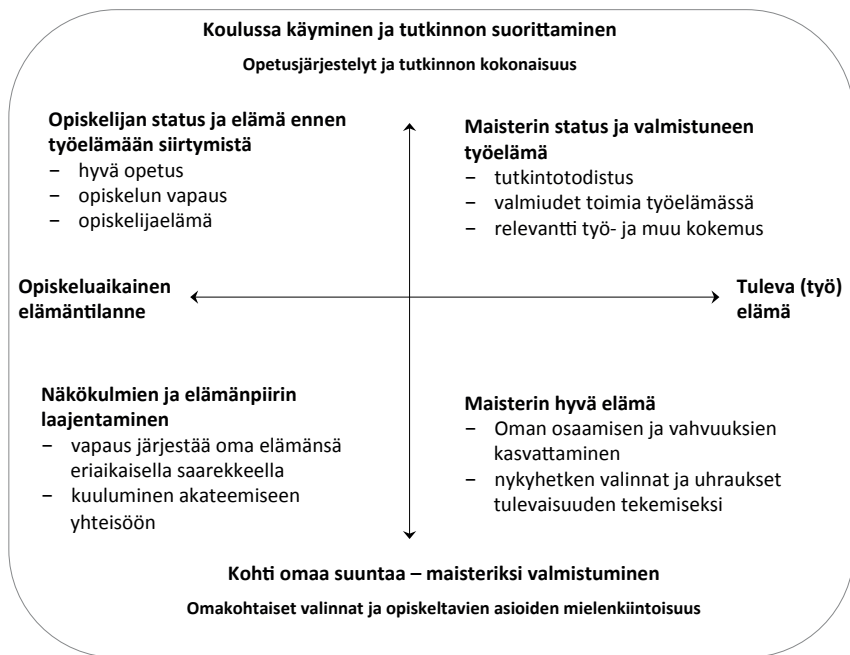
Yhteenvetoa kiinnittymisestä: riittävästi, mutta ei liikaa

Opintoihin hakeutumisen ja opiskelupaikan vaihtamisen syitä on selvitetty runsaasti, sillä koulutusinstituutit ovat kiinnostuneita saamaan opiskelijoita, jotka suorittavat tutkintonsa määräajassa. Vaikka yliopiston rahoitus onkin sidottu aiempaa tiukemmin opiskelijoiden opintojen etenemiseen, on asiasta oltu kiinnostuneita pitkään. (ks. esim. Lerkkanen 2002; Liljander 1996; Marin 1970; Mäkinen et al. 2004; Rautopuro et al. 1999) Tutkimusten mukaan opiskelualan valitsemisen ja vaihtamisen syyt liittyvät opiskelijaan ja hänen taustaansa, opiskelualaan ja opetukseen sekä yliopistojen ulkopuolisiin tekijöihin (ks. esim. Bourdieu & Passeron 1979; Case 2008; Christie et al. 2004; Lähteenoja 2010; Marin 1970; Nori 2011; Rautopuro et al. 1999; Wilcox et al. 2005). Tutkimukseni mukaan opintojen jatkamisesta päättäminen ja opintoihin sitoutuminen eivät kosketa pelkästään opiskelualaa ja sen opetusjärjestelyjä, vaan ovat osa suurempaa kokonaisuutta: minä-identiteettiä ja elämäntyyliä. Kokonaisuus kattaa myös nykyhetken eli ”mitä tahdon elämäntäni nyt” lisäksi tulevaisuuden eli ”miksi haluan ’isona’ tulla”¹⁶⁷. Opintojen alkuvaiheessa nykyisyys on usein keskeisempi kuin tulevaisuus, mistä johtuvat monet opintojen

167 Gleggin (2010) mukaan tämä ajatelmall on yleinen: elämää suunnitellaan nykyisyyden näkökulmasta (mitä haluan tehdä nyt) ei tulevaisuuden (mitä tahdon tulevaisuudelta/mihin tähtään tulevaisuudessa).

suunnan muutokset. Korkeakoulututkimuksessa koulutusinstituution näkökulma korostuu usein muiden opiskelijalle merkittävien seikkojen kustannuksella (Aittola 1992; vrt. Case 2008), mikä sinänsä on ymmärrettävää, sillä tavoitteena on selvittää omien toimintatapojen vaikutuksia opintojen edistämiseen.

Opintoihin kiinnittymistä koskeva Kuvio 46 on eräänlainen täydennys opiskelun logiikoita koskevaan kuvioon (Kuvio 25, sivu 152). Sen kautta voi tarkastella opiskeluaikaista toimintaa suhteessa opiskeltavaan asiaan, opetusjärjestelyihin, opiskeluaikaiseen elämäntilanteeseen sekä tulevaan (työ)elämään. Yliopisto-opiskelun tuomat mahdollisuudet painottuvat eri tavoin opiskeluaikaisessa toiminnassa ja sen motiiveissa. Ensimmäinen elämäntyyli on kiinni nykyisyydessä: Koulussa käymisen logiikassa on tärkeää yhtäältä yliopisto-opiskelijan status ja opiskelijaelämä toisaalta hyvin järjestetty vapautta sisältävä opetus. Toisessa elämäntyyliässä opintoihin kiinnittymisen ponttimet ovat eriaikaisella saarekkeella: halutaan itsenäistyä, nauttia akateemisesta vapaudesta, tutustua omanmielisiin kavereihin ja opiskella mielenkiintoisia asioita. Opiskella voidaan myös tulevaisuutta varten, jolloin nykyhetki on vähemmän merkittävä. Puuduttavat opinnot ja huono opiskeluaikainen elämäntilanne kestetään, kun tähtäimenä on itselle tai perheelle riittävän elannon turvaava tulevaisuus. Kolmannessa elämäntyyliässä keskeisiä ovat tulevaisuuden työt ja työura. Opintojen aikana on tärkeää hankkia opinnoista ja opiskeluaikaisista töistä näyttöjä tulevaa uraa varten. Neljännessä elämäntyyliässä keskeistä on rakentaa opiskeluaikaisilla valinnoilla ja ymmärryksillä hyvä tulevaisuus, koska se sitten työtä tai muuta elämää.



Kuvio 46. Kiinnittymisprosessi: minä-identiteettiin sopivan tutkinnon suorittaminen tai tutkinnon luominen

Kuten Kuvio 46 käy ilmi, keskeinen, vaikkei välttämätön osa opintoihin kiinnittymistä koskee koulutusala ja opiskelijan mielenkiinnon kohteita (Aittola 1988, ks. esim.; Case 2008; Mäkinen & Olkinuora 1999b; Mäkinen 1999; Mäkinen 2006; Ylijoki 1998) Mäkinen (2005, 105; 2006) kuvaa ajatuksia herättävästi neljän tyyppitarinan avulla opiskelupaikan vaihtamiseen johtaneita syitä. Tarinat kuvaavat opintoalan vaihtamista toissijaisen koulutuksen kautta ensisijaiseen, ensisijaiseen koulutukseen pettymistä, ajautumista kohti kiinnostavampaa koulutusta sekä oman alan etsintää pidemmän, opiskelua yliopistossa sisältävän mietintävaiheen kautta. Samat tarinat löytyvät myös omasta aineistostani. Opiskelijan näkökulmasta alan vaihtaminen ei merkitse yliopisto-opintojen keskeyttämistä, vaan oman opintoalan täsmentymistä. Koulutusinstituution näkökulmasta tilanne on toisenlainen, kielteinen asia: annettu tutkinto-oikeus ei välttämättä johda tutkintoon, jolloin opinnot voidaan tulkita ”keskeytyneiksi”. Opiskelijan itsensä kannalta ”kiertoreitit”, ”pettyminen”, ”ajautuminen” tai ”mietintävaihe” sen sijaan kirkastavat ja vahvistavat omia tavoitteita ja mahdollisuuksia. Missä määrin nämä vaiheet ovat välttämättömiä, ja missä määrin niihin voitaisiin ohjauksella puuttua? Missä määrin on kyse Weckrothin (1991, 52–60) kuvaamasta tavoitetietoisesta tekemisestä tai toiminnasta, jonka päämäärä ei ole selvillä? ”Kiertoreittiä käyttävää” voitaisiin ehkä ohjata hakeutumaan koulutukseen, joka tukee sisäänpääsyä ensisijaiseen opiskelupaikkaan. Mutta parhainkaan ohjaus tai sparraus ei kuitenkaan takaa sisäänpääsyä, jos hakijan ’rahkeet’ eivät riitä sisäänpääsyyn. Ja edelleen, miten voitaisiin nopeuttaa ”pettyvää”, ”ajautuvaa” ja ”etsivää” elämää?

Hakeutuminen ja sitä seuraava kiinnittymisen prosessi on näin pidempi kuin vain opintojen käyntiin lähteminen: opiskelijan pitää kiinnittyä myös tutkinnon tekemiseen ja valmistumiseen. Alussa tärkeää on kiinnittyä yliopisto-opiskeluun (omanmieliset kaverit, opiskelijaelämä) tai asiasisältöön (määrätietoiseen opiskeluun tai oppialoihin tutustumiseen) kun taas myöhemmin tulevaisuuskuvat ovat merkittäviä (valmistuminen, työpaikan saaminen). Kuten Bourdieu ja Passeron (1979, 55–57) esittävät, valmistumisvaiheessa on tarpeen lopettaa itsensä opiskelijana ja siirtyä eteenpäin. Irroutumisesta – valmistumisesta ja työelämään siirtymisestä – enemmän seuraavassa alaluvussa.

Valmistumisen kynnyksellä

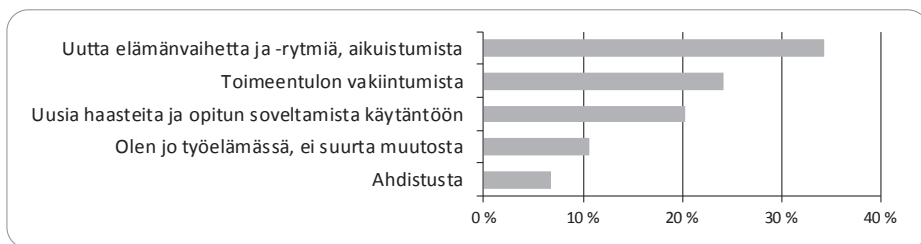
Valmistumisvaiheessa opiskelijat ovat ’kohtalokkaan’ valinnan edessä: kun opinnot päättyä, ei voi enää astua takaisin ’perusopiskelijaksi’. Uusi elämäntilanne edellyttää myös uskoa omiin kykyihin, ja uudenlaisten rutiinien opettelemista ja minä-identiteetin uudelleen rakentamista (Giddens 1991, 53, 80, 112–114). Valmistumiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät. Korkeakoulupoliittiset ja yliopiston tavoitteet ovat pääsääntöisesti ripeässä valmistumisessa, mutta opiskelijoille se ei aina ole ensisijaista (Kuvio 18, sivu 128). Kun valmistuminen merkitsee selvää elämänmuutosta, on siirtymään myös oltava valmis. Valmistumisessa ei ole kyse pelkästään tutkintopapereiden ulos ottamisesta, muodollisesta prosessista, vaan laadullisesta muutoksesta. Valmistumisvaiheessa toiminta kytkeytyy vahvasti niin menneisyyteen, nykyyhetkeen kuin tulevaisuuteenkin (Leontjev 1977, 178, Weckroth 1988, 54, Giddens 1991, 71–81). Valmistumisessa on vahvasti läsnä opiskelijan oma opiskelu- ja elä-

mänhistoria, elämäntilanne ja tulevaisuuden tavoitteet sekä yliopiston ulkopuolinen maailma erilaisine järjestyksineen ja mahdollisuuksineen. Giddensin (1991, 71–81) ajatus siitä, että elämä myöhäismodernissa yhteiskunnassa edellyttää tietoista elämänsuunnittelua herättää kysymään, miten tietoisesti ja suunnitelmallisesti opiskelijat rakentavat omaa elämäänsä ja opiskeluaikaista Curriculum Vitaetaan.

Tässä aluvuossa tarkastelen ensin valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyviä mietteitä ja sen jälkeen opiskelijoiden tulevaisuusodotuksia sekä opiskeluaikaisen CV:n rakentamista. Lopuksi käsittelem opiskelijoiden pohdintoja koulutuksen kannattavuudesta ja vedän tuloksia yhteen. Alaluku perustuu pääosin opiskelijakyselyihin ja -haastatteluihin, mutta olen hyödyntänyt aiemmasta poiketen myös vastavalmistuneiden maistereiden näkemyksiä¹⁶⁸. Käytetyt aineistot on kuvattu tarkemmin asiayhteydessään.

Valmistuminen ja työelämään siirtyminen

Valmistuminen herättää monenlaista pohdintaa opintojen loppupuolella ($N_5=317$, $N_5=32$). Yhtäältä mietitään omaa ’kyvykkyyttä’ toimia työelämässä sekä koetaan haiketta vapauden ja huolettoman elämän päättyessä, toisaalta kaivataan vakautta elämään sekä työelämän haasteita ja taloudellista turvaa. Neljännes ei kuvannut työelämään siirtymisen henkilökohtaista merkitystä, avovastauksia on näin 15 prosenttia tavallista vähemmän ($N_5=236$). Kultakin vastaajalta kirjasin yhden, keskeisimmältä vaikuttavan maininnan, sillä tavoitteenani oli vain kartoittaa erilaisia tekijöitä, ei niiden tarkkaa määrää. Aineisto piiryy viiden keskeisen teeman ympärille ja vain muutama vastaus ei sopinut jaotteluun (Kuvio 47). Ensinnä valmistumiseen merkitsee siirtymistä uuteen elämänvaiheeseen; työssäkäynnin mukana tulevaa elämänrytmin muutosta ja aikuistumista. Toiseksi se merkitsee toimeentulon vakiintumista ja kolmanneksi mahdollisuutta antaa henkilökohtainen panos työelämälle sekä soveltaa yliopistossa opittua käytäntöön. Neljänneksi pieni osa vastauksista käsittelee vain työelämään siirtymisen epävarmuutta ja sen tuomaa ahdistusta tai pelkoa. Noin joka kymmenelle valmistuminen tuo suurempia muutoksia elämään, sillä he ovat jo siirtyneet työelämään.



Kuvio 47. Työelämään siirtymisen merkityksiä opintojen loppupuolella ($N_5=236$; 2008)¹⁶⁹

168 Opiskelijakyselyn tuloksia oli mahdollista verrata ura- ja rekrytointipalveluiden sijoittumis seurantaan mm. työtehtävistä ja työllistymisestä. Aineistona ovat vuosina 2004–2006 valmistuneet maisterit (vastausvuosi 2005–2007, $N_{\text{valmistuneet}}=1902$) ja viidennen vuoden opiskelijat 2007–2008 ($N_5=654$).

169 ”Mitä työelämään siirtyminen sinulle merkitsee?”

Haastateltavien näkemykset valmistumisesta ovat samansuuntaisia kuin kyselyissä, mutta ne myös tuovat lisävalaistusta moneen asiaan. Ensinnä ne havainnollistavat hienosti sitä, miten eri-ikäisinä ja erilaisissa elämäntilanteissa opiskelijat valmistuvat ja miten erilainen merkitys opiskeluaian päättymisellä on jo tästä syystä. Toisille valmistuminen merkitsee yhden projektin loppua ja ehkä toisen alkua, toisille valmistumisessa on kyse nuoruuden ajanjakson sekä sen aikaisen kaveri- ja elämänpörrin päättymisestä. Kaiken kaikkiaan haasteltavat pohtivat paljon elämäntyylejää, omaa identiteettiä sekä muutoksia, joita opiskelun päättymisen tuo tullessaan.

H: Osaatko ennakoida, miltä tuntuu kun opinnot päättyy?

N: Onhan se tietty (naurahtaa) aika iso muutos elämään kun pitäis oikeita töitä alkaa tehdä (naurahtaa). Kun tää opiskelijaelämä on kuitenkin semmosta rentoa.

H: Miten tärkeää sulle on, että valmistut?

N: Onhan se ylipäättänsä valmistuminen tosi tärkeää. Mut ei sen oo oikeestaan niin väliä, et vuodella kahdella, mihin suuntaan se on. Ei nyt kuitenkaan ikä vielä paina päälle. (naurahtaa)

H: Mikä merkitys sillä on, että valmistuu?

N: Onhan se tosi tärkeää, että on koulutus (naurahtaa). Harvaan työpaikkaan sitä varmaan ilman koulutusta pääsee (naurahtaa). N31, 23 vuotta

Valmistumisen kysynnyksellä herää monenlaisia tuntemuksia. Pääosin tuntemukset ovat myönteisiä: olo on huojentunut, haikea tai ylpeä. Työelämään siirtyminen puolestaan herättää toisensuuntaisia tunnelmia: jännitystä, levottomuutta ja ahdistusta, mutta myös näyttämisen halua. Haikeita ollaan, koska yksi ajanjakso päättymässä. Haikeaa on jättää taakseen yliopiston tuoma sosiaalinen elämä, tutut ihmiset, tekemiset ja ympäristö. Ikävä tulee myös mahdollisuutta oppia aina lisää. Opintojen päättymisen voi olla myös silkka helpotus, pitkän puurtamisen loppu. On helpottavaa saada urakkansa valmiiksi tai lisää vapaa-aikaa. Valmistuneiden kaverien työuran alut myös vaikuttavat lähtöpäätöksiin ja lähtötunnelmiin: onko luvassa sitkeää nitkuttamista pätkätöissä vai mahdollisuus vakaaseen toimeentuloon ja mielekkäisiin töihin.

Se on haikeaa, että loppuu tää opiskeluaika, mikä on ollut niin kivaa (...). Varmaan se on tosi outoa, kun on tottunut pyörimään täällä. Ne sosiaaliset ympärätkin katoaa. Ei samalla tavalla näe kaikkia ja ei ole näitä tuttuja paikkoja ja muuta. Lukiosta kun pääsi oli kivaa, että jes, maailma on avoinna. Nyt tuntuu, että loppuu ne valinnan mahdollisuudet, sitten on siellä työelämässä. N28

Yes (nauraa)! Varmaan vapauttavalta. Kun koko ajan on ollut semmonen tunne, että tää ei on mun juttu. Välillä on tietenkin ollut mukavaa, välillä tosi tuskasta. Mutta koko ajan on kuitenkin, että tää ei oo just se, mitä mä haluan. Kyllä se sitten varmaan tuntuu siltä, että no, paska homma, mutta tulipahan tehtyä. N76

Kyl tää tuntuu ihan hyvältä. Tässä on sen verran joutunut repimään itestä irti ja karsiamaan sitä omaa vapaa-aikaa ja siitä nipistämään pois. Kyl ihan hyvällä mielellä. M177

Sit ei voi enää tulla yliopistoon (naurahtaa) opiskelemaan, roikkumaan tänne. Tosin mä ajattelin muuttaa Helsinkiin sitä ennen takasin. Mä en tiedä, miten se vaikuttaa mihinkään. Saanko mä töitä vai oonko mä työtön. Tää on kauhea uhkakuva, mut mulla ei ole hirväästi tuttuja, jotka olisi valmistuneet. Ne jotka on, on aika räpiköiden edenneet työelämässä (naurahtaa) ja pätkissä saaneet töitä. N122

Urakan päätteeksi moni on saavutuksestaan ylpeä. Valmistumisella on merkitystä itselle ja suvulle. Valmistumatta jättäminen on useimmiten opintojen lopulla pois-suljettu vaihtoehto. Valmistuminen on tärkeää minä-identiteetin kannalta, ei haluta olla ikuisia opiskelijoita. Tutkintopaperi merkitsee kyvykkyyttä ja sitä kautta oikeutta hakea maisterin töitä. On tärkeää laittaa ”kansi laatikon päälle” ja saattaa ”gradu pois roikkumasta”. Itsestään voi olla ylpeä, vaikkei koskaan saisi koulutusta vastaavaa työtä, sillä kaikista ei ole yliopistotutkinnon suorittamiseen.

On se hienoa olla maisteri. Sillä on suuri merkitys. Mä olen meidän suvussa, meillä on iso suku, mä oon ensimmäinen tai toinen, eikun toinen tai kolmas maisteri, joka ikinä valmistuu. Mä olen ylpeä siitä, että mä olen saavuttanut sen. Jos katsoo mua lukiossa, ei ois ikinä voinut kuvitella, että mä meen yliopistoon. N156

Tän jälkeen mä voin tehdä ihan mitä mua huvittaa. Kukaan ei voi sanoa mua tyhmäks, etten päässy yliopistoon enkä saanu tutkintoa. Vaikka mä muuttaisin maalle ja kasvattaisin kanoja, niin mä saan olla ihan rauhassa (nauraa), jos mä valitsen erilaisemman elämäntavan, kaikki uskoo, et se on mun oma valinta. N235

Enemmän se on ittelte jotenkin tärkeä. Kykenee ylipäänsä yliopistosta valmistuun. Joku siinä on, vaikkei saiskaan mitenkään jaotella, niin oon ite ylpeä siitäkin kun valmistuu. Mä jo suunnittelin valmistumisjuhliakin (nauraa) ihan huvikseni (...). Toisille se ehkä merkitsee jotain muuta, et sit saa palkkaa tai pääsee johonkin töihin, mut se ei oo se, mikä se mulle on. N140

Valmistumisen ajankohta ei puolestaan ole lainkaan niin tärkeä kuin itse valmistuminen tai töiden saaminen. Valmistumista mietitään erilaisten etuuksien näkökulmasta: opintotuen, työttömyyskorvausten sekä vanhempainetuuksien. Valmistumista ’viivästyttävät’ rästiin jääneet tentit ja kurssit, maisteriohjelman siirtyminen, opettajan pedagogiset opinnot, gradun eteneminen sekä harjoittelut, työt sekä ulkomaanvaihdot. Yliopiston suojissa voidaan kerryttää myös mahdollisuutta ansiosidonnaiseen päivärahaan.

Musta todennäköisesti tuntuu siltä, että tulot kasvaa, vaikken saiskaan töitä. Mä en todennäköisesti saa järkeviä töitä siihen mennessä, mutta toivon, että saan kerättyä niin paljon työssäolo aikaa siihen mennessä, että pääsen ansiosidonnaiselle. M269

Gradun pitäis olla valmis viimeistään kesäkuussa. Alun perin piti saada jo toukokuulla, että oisin saanut paperit ulos ennen kesää. En oo hakenut kesäksi töitä, koska sain kieli-keskukselta rahaa tätä projektia varten niin, nyt on saanut säästöön niin hyvin, et nyt voi kesällä tehdä sen gradun ja sit lomailla ihan hyvillä mielin, jos jää aikaa. M171

Mun ihan oma valinta hidastuttaa valmistumista. Mä olen lähdössä vaihtoon, vaikka mä olen suorittanut kaikki englannin opinnot (...) Mä yritän saada mun gradun valmiiksi ennen kuin mä lähden. Mä voisin valmistua silloin tutkinnon kannalta. Töiden kannalta mä todennäköisesti vielä luen saksaa, että mä voin opettaa sitä myös. Sen takia se menee vielä se yksi vuosi. N297

Otan sen opinto-oikeuden ja sen opiskelijan tittelin vielä ensi vuodeksi. Mä pystyn sillä statuksella liikkumaan tuolla VR:llä ja matkahuollossa. Saa ne opiskelijaetuudet vielä yhden vuoden. N156

Työelämään siirtyminen on puolestaan pääsääntöisesti innostavaa, jännittävää tai pelottavaa. Joissakin se herättää myös ahdistusta: saako töitä ja millaisia töitä. Oma pärjääminen voi joutua koetukselle, jos omaa osaamista ei ole päässyt testaamaan opiskeluaikaisissa töissä. Yliopiston rutiinit on opittu ja näkemys itsestä opiskelijana on syntynyt, mutta työelämän rutiinit voivat olla harjaantumisasteella. Myös harjoittelusta haetaan ja saadaan varmuutta hakea ja toimia työelämässä.

Neljännän vuoden keväänä ruvetaan tekemään terveystieteiden keskuksessa hommia (..) opiskeluaikanaikin sairaalan ensiapupäivystyksiä (..). Kyllä mä sitä suurella innolla odotan (..). Sillä tavalla ei huolestuta, koska mä uskon, että mä tuun pärjään ihan ok, ja sit mä tiedän, et jos mä en tiedä jotain, niin aina saa apua. M201

Aikaisemmin mua pelotti ihan älyttömästi työelämä. Oikeastaan viime kesän harjoittelun jälkeen mä huomasin, et jos on mukava duuni niin kyllä sitä jaksaa. Kyse on vaan siitä, että saa duunin, missä jaksaisi. Mä tiedän, etten jaksa semmosessa, mikä ei ole jotenkin itelle tyydyttävää. N218

Tähän systeemiin on jo oppinut, että miten tämä opiskelu toimii. Niin sitten tietää, että se käytännön työelämä, vaikka nyt on vähän jo sitä saanut harjoitella, niin sen tietää että se on eri asia kuin tuo harjoittelu, paljon isompi vastuu. N297

Valmistumisessa pelottavaa tai ikävää on se, mitä elämänmuutos työmarkkinoille siirtymisen myötä voi tuoda tullessaan: työttömyyttä, vapauden menetystä sekä aikuisen ihmisen vastuuta ja velvollisuuksia. Vaikka työttömyys ei useimpia houkutakaan, ei siihen tai ainakaan sen lopullisuuteen uskota. Ajatellaan, että kyllä tekevä töitä löytää ja jos ei hyviä niin tavanomaisia. Työttömyys tai sen uhka voi myös olla ponnin lähteä maailmalle. Ikävää on akateemisen vapauden päättymisen: aamuheräämiset, työn sitovuus, annetut aikarajat sekä vuodesta toiseen toistuvat rutiinit. Epäillään, ettei akateeminen sopimus ole voimassa työelämässä.

Se on aika pelottavaa, että pitää valmistua ja siirtyä tuonne maailmalle. Ei ole enää akateemista vapautta, joustavuutta, että nukkuu aamulla pitkään ja (naurahtaa) jos ei tunnu siltä, että haluaisi mennä luennolle, niin ei tarvi. Valmistumisessa koko elämä muuttuu. Alkaa se työelämä siitä. Mä en ole kauhean innostunut, koska mä olen ihan hyvin pärjäänyt opintotuella ja kesätyörahoilla. Mulla ei ole sitä, että nyt nouseen seuraavaan sosiaaliseen luokkaan, ylemmäs elintasoportaikossa, kun menee töihin. Se ei ole tärkeitä. N28

Tavallaan vähän pelottaa, millaista elämästä tulee. Jämähääkö samaan työpaikkaan seuraavaks 40 vuodeks. Ehkei kuitenkaan. Tietokonealakin muuttuu niin paljon, että siinä ei oo sitä vaaraa, että se alkaa mennä semmoseksi rutiiniksi ja tylsäksi. Sitä ehkä eniten pelkää, jos se on tylsää. M171

Valmistuminen merkitsee myös aikuistumista, vastuulliset tehtävät edellyttävät riittävästi tietotaitoa sekä vastuullisuutta, jotka voivat hieman hirvittää. Aikuistuminen merkitsee myös sitä, ettei omia päätöksiään tai päättämättömyyttään voi laittaa nuoruuden tiliin. Aikuistumista ja vakiintumista myös kaivataan: halutaan kantaa oma korsi kekoon ja olla vastuullisia omasta toimeentulostaan huolehtivia aikuisia. Moratoriovaihe halutaan myös päättää.

On niiden omien tietojensa kanssa kaksistaan ja lääkärin ammatti on aika vaativa. Jos kokki unohtaa sopasta suolan, niin se ei ole niin vaarallista, mutta jos unohtaa tehdä jotakin, niin ehkä se vähän pelottaa. N213

Työhuone, oma työhuone (nauravat) ja tietysti palkka. Saisi tehdä oikeita asioita, vaikka nytkin saa. Tuntee olevansa tavallaan hyödyksi tai jotain. Aikuinen ihminen, joka elättää itsensä. N218

Se on ihan toisenlainen tilanne. Täytyy miettiä muutakin kuin mihin mä oon tästä matkalla. Eikä sitä aina tehdä aina niin oman pään mukaan eikä välttämättä oman mielenkiinnon tai arvojen mukaan. Täytyy tehdä vähän myönnytyksiä. Voi se olla aika hienoakin. Tässä vaiheessa tuntuu, et mä en milloinkaan halua valmistua, ois vaan kiva leijutella täällä (naurahtaa). (..) jossain vaiheessa tuli kun töitäkin teki, et mä haluaisin oikeesti mennä kattoon, et mitä mä osaan. Se on varmasti tosi mielenkiintoista ja haasteellista. N258

Kyllähän se jännittää. Kun opiskelijana oli se vapaus, että jos nyt ei huvitakaan opiskella, niin en opiskele. (..) on pystynyt muuten matkustelemaan, päättämään, että nyt lähdän viikoksi johonkin muualle. Mutta sitten kun on työelämässä, niin sitä vapautta ei ole. N156

Kun akateemisen vapauden edut päättyvät, onko työelämässä jotain, joka voi kompensoida tätä opiskeluajan autuutta? Nuoria työelämään siirtymisessä kiinnostaa erityisesti talouden kohentuminen ja elämän vakiintumisen myötä tuleva ajatus siitä, että elämää voisi suunnitella pidemmällä tähtäimellä sekä harkita perheen perustamista ja asunnon hankintaa. Työn ohessa opiskelleille valmistuminen puolestaan on selkeä helpotus ja saavutus, jonka myötä elämän muihinkin osa-alueisiin jää paremmin aikaa. Työntäyteistä elämää viettäneille, kuten vakiintuneesti työssäkäyville tai ahkerasti opiskeluaikanaan töissä käyneille, aktiiviharrastajille ja perheellisille, opintojen päättyminen tietää – kummallista kyllä – lisää vapautta.

Se tietysti, että olisi taloudellisesti omillaan. Se on nyt päällimmäisenä. On se tietysti sitä kahdeksasta neljään puurtamista, mitä se opettajalla tulee olemaankin. Mikäli musta opettaja tulee. Onhan siinä puolensa ja puolensa. Mutta se, että on taloudellisesti omillaan, niin se on se numero yksi tällä hetkellä. M64

Mulle jäisi silloin enemmän vapaa-aikaa. Pystyisin enemmän harrastamaan liikuntaa ja näkeen ihmisiä. Ja sitten mulla on se talous turvattu. Eli vaikka mä olen käynyt koko ajan töissä, niin mä elän kuitenkin aika tiukalla budjetilla koko ajan. N156

Lisää vapaa-aikaa. Se on se konkreettinen merkitys varmaan. Se ei muuta mun elämää välttämättä millään tavalla muuten kuin vapaa-ajan puitteissa. Mähän olen aina töissä. Mutta se, että saa yhden isomman homman tehtyä. Se on varmaan ihan kivaa ja toinen asia on, että jos opiskelee paljon ja tekee töitä paljon, niin perhe ei siihen kauhean hyvin sovi. M65

Valmistuminen merkitsee mahdollisuutta hakeutua alan töihin sekä ammattipätevyyttä. Työelämään pääsyä myös odotetaan innokkaasti: halutaan uusia haasteita ja mahdollisuutta käyttää kerrytettyä pääomaa sekä näyttää mihin pystytään. Työelämään halutaan, kun tuntuu, että on tullut opiskeltua jo riittävän kauan ja että yliopisto-opinnot ovat jo antaneet sen, mitä niiltä tultiin hakemaan. Uskotaan, että maisterin paperit ovat arvokkaat työelämässä.

Kyllä sitä odottaakin, täällä nyt on tämä 5 vuotta roikuttu. Vaihtelukin virkistää. Varmasti tulee tuntuun todella hyvältä ja todella jännittävältä. Varmaan yhtä jännittävältä ja hyvältä kun tuntui, kun pääsi sisään. Varmaan aika samanlaiselta. Työnäkymät on tällä hetkellä hyvät, mielenkiintoisia työpaikkoja paljon. Varmasti tulee olemaan upeeta, haastavaa ja jännittävää ehkä myös, koska on taas omilla siivillä. M201

Haen tai toivon niitä, odotan niitä haasteita myös työelämältä. Musta tuntuu, että yliopisto on nyt antanut sen, mitä se nyt pystyy antamaan. (..) nyt mä haluaisin vähän uudenlaisia haasteita. N156

Se merkitys, että mä saan maisterin tittelin, jolla mä toivon olevan vielä jotain painoarvoa työnhaussa. Oikeastaan se ainoastaan. Kumminkin, mä toivon, et se noteerataan vielä jollain tavalla. Kyllähän aika moniin paikkoihin vaaditaan korkeakoulututkinto, onneks vielä. M290

Usein työelämässä houkuttaa moni akateemisen vapauden kääntöpuolen häviäminen. Köyhyyden ja kituuttamisen tilalle tulee vähintään kohtuullinen toimeentulo. Uskotaan, että ero vapaa-ajan ja työn välille on helpompi vetää kuin vapaa-ajan ja opintojen. Odotetaan että vapaa-ajasta tulee aidosti erilaista: aidosti vapaata, kun enää ei tarvitse tehdä harjoitustöitä tai lukea tenttiin viikonloppuisin, kun 'ikuinen' gradun tekeminen tai lykkääminen saa päätöksensä. Työssäkäynnin uskotaan tuovan sopivaa säännönmukaisuutta: työstä tulee myös rytmi, kun työelämässä ei projekteja voi veyttää samalla tavalla kuin opinnoissa.

Työelämässä mua vetää puoleen raha (nauravat). Kyllä mä olen iloisempi siitä, vaikka mä nyt saan vähän palkkaa alaan nähden, niin se on enemmän kuin opintoraha. Voi jopa ostaa vaatteita. M269

Tietysti tää käytännön merkitys, sitä koko ajan kaipaa, että vois keskittyä vaan yhteen asiaan. Vois keskittyä siihen töissä olemiseen, ei tarvis miettiä enää opintoja. N251

Tietysti se, että vapaa-ajan ja työajan raja on toivottavasti vähän selkeämpi. Olis rahaa enemmän matkustella ja muuta. Ne varmaan. Ja tietty säännöllisyys. Mutta kyllä siinä on enemmän huonoja puolia kuin hyviä puolia. Lähinnä se taloudellinen juttu, että miksi pitäisi mennä töihin. Voisi vaikka ostaa asunnon ja ajatella perustamista jossakin vaiheessa. N28

Houkuttaa se taloudellinen vakaus (nauraa). Eikä mua taas sillain, en mä halua ikuisesti opiskellakaan. Ajatus siitä, että ois säännöllinen elämänrytmi, niin kyllä se houkuttelee tosi paljon. N94

Nuoria valmistumaan siivittää tieto varmasta leivästä leivänpäällyksineen, sillä yliopisto-opiskelijan status on usein arvostetumpi kuin työttömän. Työttömän identiteetti ei juuri houkuttele. Opiskelijan arki on helpompi täyttää kuin työttömän: aina voi opiskella lisää ja viettää aikaa opiskelukavereiden kanssa. Toisaalta sosiaalisen yhteisön opiskelijakavereiden häviäminen ympäriltä hävittää myös totutun elämäntyylin, jolloin valmistuminen on houkuttelevampaa. Opiskelijat miettivät valmistumisvaiheessa erilaisia varasuunnitelmia, kuten lisäopintoja, -vaihtoja ja -harjoitteluja. Voidaan myös päättää ”jättää ottamatta paperit ulos”.

Ehkä kaikista suurin este on työmarkkinat (..) työtön ehkä saa tuplasti enemmän kuukaudessa rahaa, mutta täällä on kaveriporukkaa, on tietty elämäntyö. Pystyy asuun vähän halvemmalla (..) oppiin asioita, joista voi olla hyötyä. Mikä ajaa ihmisen pois täältä, jos ei se saa sitä työpaikkaa? [...] Mä oon hakenut töitä silleen, että mä periaatteessa pystyisin valmistumaan. Mä nyt siirrän gradun tekemistä kesälle. Hain tukia, ettei tarvi tehdä töitä välttämättä, koska en mä näe mitään syytä mennä huonoon työhön. (..) ei oo mitään intressejä valmistua työttömäksi. Tänne pääsee takaisin vuoden verran lukeen, mutta se ei oo sama asia. M9

En hetkeäkään epäile, etten töitä saisi. Kyllä tekevä aina saa [...]. Mä en ota papereita ulos ennen kun mulla on työpaikka. Mä en rupea olemaan maisteri, joka on Postilla töissä ja hakee oman alan töitä. En. Enemmin mä olen opintojeni loppuvaiheessa Postilla töissä ja haen töitä. N156

Tulevaisuutta voidaan miettiä myös muista kuin työllistymisnäkökohdista. Yhtäältä kyse on perinteisistä valinnoista: perheen perustamisesta ja perhe-elämästä. Voidaan valita perheestä huolehtijan identiteetti, äitiys – kukaan haastatelluista miehistä ei tähännyt koti-isyteen – tai mahdollisuus tukea puolison työuraa. Voidaan esimerkiksi suunnitella muuttoa paikkakunnalle, jossa perheen on mahdollista saada riittävä tulo- taso tai jäämistä itse kotiin perheestä huolehtimaan. Toisaalta valmistuminen voi antaa myös mahdollisuuden viettää toisenlaista modernia elämää, eräänlaista väli vuotta yliopisto-opintojen jälkeen. Suunnitelmissa voi olla pitkäkestoista matkustelua, hant- tihommien tekoa ulkomailla tai hakeutumista ansiosidonnaiselle päivärahalle.

Nyt olen ajatellut olla vähän aikaa valmistumisen jälkeen töissä ja sitten mä vähäksi aikaa rupean kotiäidiksi (naurahtaa). N213

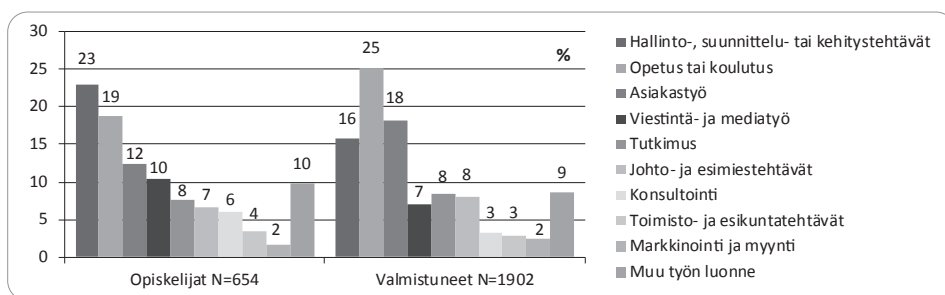
Tavallaan mun yks tavote (naurahtaa) työelämässä, jos mä joudun siellä oleen, on maksimoida palkka ja turvallisuus ja päästä ansiosidonnaiselle päivärahalle. Ottaa böönauttilomat ja kaikki muut lusmuilulomat, että voi tehdä taidetta ja mikä on oikeesti mielenkiinnostaa. Mä teen sitä vaan palkan takia. Itessään se sosiaalityö mitä mä tällä hetkellä teen, se ei mua kauheesti kiinnosta. Se ei oo mun oma juttu. N235

Matkustelu jäi vähän päälle Prahon reissulta, sitä tekis mieli harrastaa enemmän kuin mitä nyt ehtii. Joku projektuluontoinen työ vois olla siinä mielessä ihan kiva. Tehdä puolen vuoden projekti ja tienata tarpeeksi rahaa, et vois toisen puoli vuotta asua vaikka Aasiassa tai Etelä-Amerikassa. Se vois olla ihan mukava ratkaisu. En välttämät- tä halua mitään vakituista virkaa ainakaan heti. M171

Tulevaisuuden tavoitteita, toiveita ja uhkia

Toiminta suhteutuu yhtäältä menneisyyteen ja nykyisyyteen, toisaalta tulevaisuuteen. Tulevaisuuden tavoitteet ovat osa elämänsuunnittelua sekä tämän päivän toimintaa. Millaisia ovat opiskelijoiden tavoitteet ja keinot tavoitteisiin pääsemiseksi? Mikä voisi estää omien tavoitteiden saavuttamisen? Seuraavaksi tarkastelen ensin opiskelijoiden tulevaisuuden toiveita ja odotuksia sekä tulevaisuutta koskevia uhkakuvia. Osion lo- pussa kuvaan sitä, miten tietoisesti opiskelijat valmistautuvat tulevaisuuteensa ja mi- ten he toimivat saavuttaakseen unelmansa tai välttääksensä uhkakuvat.

Millaisiin ammatteihin opiskelijat tähtäävät ja millaisiin työtehtäviin valmistuneet päätyvät? Entä mikä vaikuttaa työpaikan saamiseen? Tampereen yliopiston opiskelijoiden ja sieltä valmistuneiden näkemykset piirtävät esiin mielenkiintoisia eroavaisuuksia¹⁷⁰. Opiskelijoiden tavoittelemat työtehtävät eroavat selvästi valmistuneiden työtehtävistä samoin kuin näkemykset siitä, mitkä tekijät vaikuttavat työpaikan saantiin. Sijoittumisseurannat kertovat työtilanteesta vuosi valmistumisen jälkeen ja opiskelijakyselyt antavat kuvaa uratoiveista. (Kuvio 48). Opiskelijoiden ammattitoiveet ovat pääosin maltillisia: johtotehtäviin tähtääviä on vähemmän kuin asiakastyöhön suuntaavia. Eniten on ensisijaisesti hallinto- suunnittelu- ja kehitystehtäviin pyrkiviä. Viestintä- ja mediatyöt kiinnostavat opiskelijoita enemmän kuin alalle on aiemmin valmistuneista päätenyt. Valmistuneista useampi toimii opetus-, asiakas- ja toimistotehtävissä kuin niihin vielä opiskelevista tähtää.



Kuvio 48. Opiskelijoiden toivomat työtehtävät (2007–2008) ja valmistuneiden työtehtävät (2004–2006)¹⁷¹

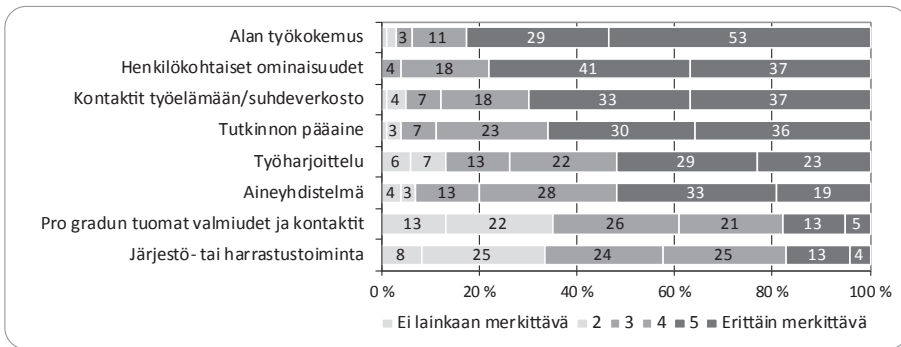
Vastaukset eroavat tiedekunnittain, erityisesti lääkäreiden tehtävät eroavat muiden tehtäväkuvista (Liite 45). Opiskeluaikana potilastyötä ei välttämättä mielletä asiakastyöksi, lääkäriopiskelijoista noin 40 prosenttia valitsee ”muun työn”. Samalla tapaa lääkäriksi valmistuneet huomaavat olevansa hallinto- ja esimiestehtävissä, vaikka alun perin ajattelivat olevansa matkalla potilastyöhön. Kasvatustieteissä pääosa valmistuu opetus- ja koulutustehtäviin. Kasvatustiedettä opiskelevat toivoisivat pääsevänsä hallinto- ja kehittämistehtäviin useammin kuin niihin on työuran alussa päädytty. Kauppa- ja hallintotieteitä opiskelevista yli 40 prosenttia haluaisi hallinto-, suunnittelu- ja kehitystehtäviin eli hieman useammin kuin maisterit niissä toimivat. Sen sijaan valmistumisen jälkeen työskennellään toimistotöissä useammin kuin niihin opiskeluaikana tähdätään. Valmistuneista humanisteista toimii hieman suurempi osuus opetus- ja koulutustehtävissä kuin niihin alan opiskelijoista tähtää, kun taas viestintä- ja mediatyöt kiinnostaisivat enemmän kuin alalle on päätynyt. Yhteiskuntatieteiden

170 Opiskelijat ovat kysyneet *uratoiveitaan* vuosina 2007–2008 ja valmistuneet *työpaikkojaan* vuosina 2005–2007. Kyse ei siis ole samoista henkilöistä eikä samasta ajankohdasta, mikä on otettava huomioon tulkinnessa.

171 Opiskelijoilta on kysytty ”Millaisiin tehtäviin tähtäät ensisijaisesti valmistumisesi jälkeen?” ja valmistuneilta ”Mikä seuraavista lähinnä kuvaa päätyötäsi tällä hetkellä?”

opiskelijoista kolmannes pyrkii hallinto- ja kehittämistehtäviin, mutta maisterien enemmistö toimii asiakastyössä. Myös viestintä- ja mediatyöt kiinnostavat opiskelijoita enemmän kuin yhteiskuntatieteiden maistereista on niihin päätynyt. Informaatiotieteiden tiedekunnassa opiskelijat tähtäävät pitkälti samoihin tehtäviin kuin valmistuneet päätyvät, toisin sanoen hallinto- ja kehitystehtäviin.

Mitkä tekijät vaikuttavat maisterin töiden saamiseen? Opiskelijoiden mielipiteet ($N_5=665$) eroavat mielenkiintoisella tavalla vastavalmistuneiden näkemyksistä ($N_{\text{valmistuneet}}=1860$). Kyselyissä käytettiin samaa asteikkoa (1–6), mutta hieman erilaista kysymyksenasettelua ja vaihtoehtoja¹⁷². Opiskelijat uskovat eri tekijöiden olevan pääsääntöisesti merkittävämpiä työn saannissa kuin vastavalmistuneet (Kuvio 49, Kuvio 50). Valmistuneet antavat ainostaan omalle asenteelleen ja motivaatiolleen enemmän painoa kuin vielä opiskelevat.

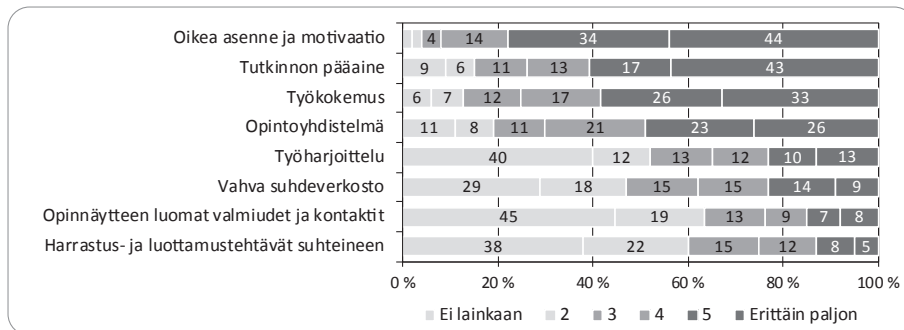


Kuvio 49. Opiskelijoiden näkemyksiä työllistymiseen vaikuttavista tekijöistä ($N_5=670$; 2007–2008)¹⁷³

Opiskelijat luottavat työllistymisessä eniten oman alan työkokemukseen. Lähes yhtä vahva on usko itseän, omaan persoonaan ja omiin kontakteihin. Opiskelijat luottavat vahvasti myös omaan pääaineeseensa ja aineyhdistelmäänsä. Sen sijaan opintomenestyksellä ja pro gradulle annetaan paljon vähäisempi merkitys. Valmistuneiden mielestä eniten työpaikan saantin vaikuttavat asenne- ja motivaatiotekijät. Valmistuneista toiseksi tärkein on pääaine, sitten työkokemus ja tutkinnon aineyhdistelmä. Muut tekijät ovat valmistuneista selvästi vähämerkitysisempiä. Suhteilla sen sijaan näyttäisi olevan työnsaannissa paljon vähemmän merkitystä kuin opiskelijat uskovat.

172 Opiskelijoilta on kysytty ”Miten merkittävänä pidät seuraavia tekijöitä työllistymisesi kannalta?” ja valmistuneilta ”Arvioi paljonko seuraavat tekijät vaikuttivat myönteisesti nykyisen työpaikkasi saamiseen?”

173 ”Miten merkittävänä pidät seuraavia tekijöitä työllistymisesi kannalta?”



Kuvio 50. Valmistuneiden näkemyksiä työllistymiseen vaikuttaneista tekijöistä (N=1860; 2004–2006)¹⁷⁴

Näkemykset eroavat selkeästi tiedekunnittain, mutta vähemmän kuin voisi olettaa erilaisten oppialojen ja tulevaisuuskuvioiden perusteella.¹⁷⁵ Humanistit korostavat työelämävahvuuksinaan osaamistaan asioita: aineyhdistelmiään mikä usein käytännössä tarkoittaa myös laajoja tutkintoja. Informaatitieteissä pääainetta puolestaan pidetään merkittävänä, pääaine on todistus tietynlaisesta osaamisesta. Kasvatus- ja kauppatieteilijät painottavat itseään; omaa persoonaansa sekä harrastuneisuuttaan. Lääketieteen lisensiaattien ei tarvitse painottaa tutkintonsa lisäksi mitään puolta työn saamisessa; työmahdollisuudet ovat erinomaiset. Yhteiskuntatieteilijät puolestaan haluavat erottua työkokemuksellaan ja korostavat sen merkitystä.

Mikä opiskelijoiden mielestä tulevaisuudessa on tärkeää? Ovatko opiskelijat perinteisen perhekeskeisiä, maailmoja syleileviä tai urakeskeisiä? Tulevaisuuden tavoitteistaan on kertonut (N₅=590) avovastauksille tyypilliseen tapaan noin 90 prosenttia vastaajista. Vastauksista on luokiteltu korkeintaan neljä tulevaisuudessa tärkeää asiaa (Kuvio 51). Keskimäärin opiskelijat ovat nimenneet kaksi omasta mielestään tärkeää asiaa tulevaisuudessa (yhteensä 1241 mainintaa), 49 opiskelijaa nimesi neljä. Parikymmentä vastaajaa on nimennyt muita kuin edellämäinittuja tavoitteita. Kuva tulevaisuuden tavoitteista on kiltti, melko perinteinen ja työkeskeinen. Työ, perhe ja onnellisuus ovat tärkeimmät tulevaisuuden tavoitteet. Raha tai maine ei ole tulevaisuudentavoitteiden kärkisijoilla. Työkeskeisyyttä pehmentää myös se, että moni toivoo tasapainoa henkilökohtaisen ja työelämän välille.¹⁷⁶

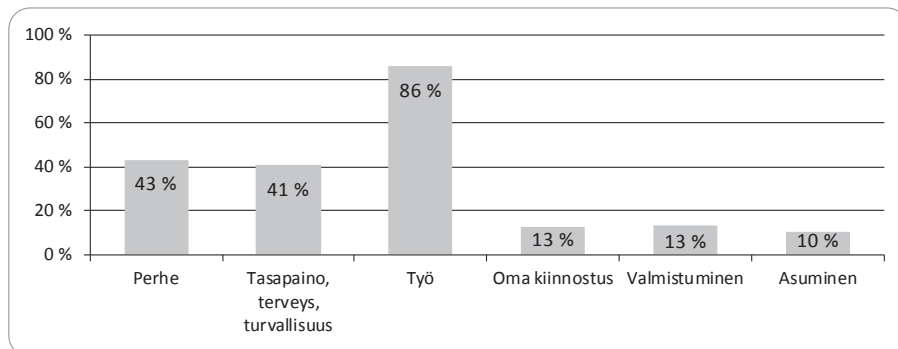
Vakituinen, koulutusta vastaava, hyvä työpaikka. Perhe, omakotitalo ja se koira.

Mielekästä työtä, joka ainakin 75 % vastaisi koulutusta. Yleisesti ottaen pidän tärkeänä työn ja vapaa-ajan välisen tasapainon saavuttamisen. Työ ei saa olla elämässä ykkösenä.

¹⁷⁴ ”Paljonko seuraavat tekijät vaikuttivat myönteisesti nykyisen työpaikkasi saamiseen?”

¹⁷⁵ Tiedekunnittain osoitteessa: http://www.uta.fi/opiskelu/kyselyt/opiskelijakysely_2008/kuvat/tiedekunta_kuvio_50_files/

¹⁷⁶ Lääketieteen opiskelijoiden vastaukset eroavat muista. Lääkäriksi opiskelevien vastaukset ovat muita perhekeskeisempiä. Aluksi ehkä hämmäntävältä tuntuva tulos saa selityksensä siitä, että tulevilla lääkäriillä on ”varaa” kotiäitiyteen. Taloudellisesti epävarmimpien alojen opiskelijoiden ajatukset täyttää ”edes jokin työpaikka, toivottavasti omalta alalta”.



Kuvio 51. Opiskelijoille tulevaisuudessa tärkeät asiat ($N_5=578$ yhteensä 1189 mainintaa)¹⁷⁷

Työ näyttäisi kyselyn perusteella olevan hyvinkin keskeinen osa maisterin elämää. Vaikka työlle asetetaan monenlaisia toiveita ja osalle tärkeää on uralla eteneminen, vielä tärkeämmäksi osoittautuu hyvä elämänkokonaisuus, mitä se sitten itse kullekin tarkoittaa. Opiskelijahaastatteluista erottuu kolme tapaa suhtautua tulevaisuuteen ja niillä kaikilla on omat logiikkansa. On tulevaisuuden tekijöitä, tulevaisuuteen sovittautuvia sekä 'taikauskaisia' ja uskonnollisia. Logiikat kuitenkin syventävät kuvaa siitä, että elämässä keskeisintä on tavallisen hyvän elämän viettäminen. Säännön vahvistavat ne, jotka tähtäävät elämässään korkealle ja ovat valmiita tekemään sen eteen myös töitä.

Siinä pitää sopivasti olla haasteita. Sen on tuolla postillakin jo huomannut, että alkaa jo kaivata, että vois tehdä jotain monimutkaisempiakin (nauraa). Joutuis käyttää vähän päänuppiakin. En halua olla mikään johtoasemassa oleva ihminen, mutta sopivasti vastuuta ja työkavereitten kanssa hyvät välit. Sopivasti lomaa ja säännölliset työajat ja keskiverto palkka, se riittää (naurahtaa). N76

Mökki olisi ihan kiva, jos täytyy nyt valita, että ottaako asunnon vai mökin. Ehkä työpaikka, mikä olisi joustava. Saisi vähän vapaata silloin kun tarvii, en mä osaa sanoa. Oon mä nyt vähän suunnitellut, mutta monesti just se ajatus tulee silleen ihan vähän ennen ja sitten lähtee sinne. Kauheasti jotain haaveita, ei niitä sen enempää kuitenkaan ole, ehkä mielenkiinnon kohteita. Olisi se hienoa, jos olisi hyvät tulot, mutta taas pienemmillään pärjää. Pitää vaan rajata se, että miten käyttää niitä. M9

Aion valmistua. Toivon saavani semmosen työn, että sillä elättää ihmisiä ja saavani sen työn Tampereelta. Toivon saavani edellytykset elää ilman kultaista noutajaa suomalaista perhe-elämää. M269

Ensimmäisen, tulevaisuuteen sopeutuvan logiikan mukaan ylenmääräinen suunnittelu on turhaa, realistisempaa ja henkisesti palkitsevampaa on olla tyytyväinen siihen mitä maailma tuo tullessaan. Toisen logiikan mukaan varotaan lausumasta asioita ääneen. Yhtäältä koska elämä on korkeimmassa kädessä tai ikään kuin kohtalon voisi suututtaa sanomalla toiveensa ääneen. Tulevaisuuden suunnitteleminen voidaan esimerkiksi jätetään 'kokonaan' kunnes maisterin paperit ovat kädessä. Kolmannen

¹⁷⁷ ”Minkä asioiden saavuttamista pidät tärkeänä tulevaisuudessa?” 2006, 2008

tulevaisuuden tekemisen logiikka on erilainen. Jos suunnitelmat menevät mönkään, niitä muutetaan. Suunnitelmien epäonnistuminen ei ole kiinni suunnittelijasta, vaan kanssaihmisistä ja olosuhteista.

Multa löytyy nämä perus, että haluaisin lapsia ja muuta. En ehkä naimisiin, enkä ihan perus kivitaloa ja koiraa ja farmariautoa, mut kuitenkin nää perushaaveet. Ylipäänsä musta olisi vaan hirveän tärkeätä, että olisi onnellinen. Tuli se sitten mistä tahansa asiasta, lapsista tai työstä tai jostain. Olisi tyytyväinen elämäänsä. Se olisi mun mielestä tärkein. Siihen tähdätään (naurahtaa). N28

Mä suhtaudun elämään niin, että jos joku voi mennä pieleen, niin se useimmiten menee. Mulla on aina siihen varasuunnitelma. [...] Mutta eihän sitä koskaan tiedä, kannattaa koputtaa aina puuta (koputtaa). M314

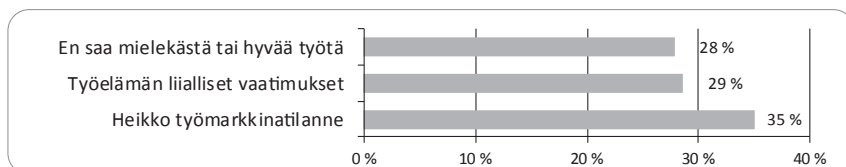
En mä halua, että mulle tarjotaan jotain naurettavaa palkkaa vaan sen tähden, että mä olen nainen ja mulla on pieniä lapsia. Musta mun pitää saada korotus siitä, että mä olen nainen ja mulla on pieniä lapsia ja mä olen tehnyt yliopistotutkimon. Mulle pitää sen takia maksaa enemmän palkkaa, mun mielestä. Mä olen todella pettynyt, jos mulle tarjotaan jotain huonoa palkkaa. N123

Tulevaisuudessa monenlaiset minä-identiteetit ovat mahdollisia hyvinkin modernilla tapaa. Kaikkien ei tarvitse lähteä ”perussettiin” kilpaa hakemaan töitä sekä hankkimaan asuntoa ja lapsia. Kaikki eivät myöskään ole halukkaita astumaan ”aikuisen oikeeseen” elämään. On hyväksyttävää ensin vähän kierrellä ja kaarrella, nauttia itsellisen ihmisen vapaudesta. Taustalla kuitenkin häämöttää porvarillinen elämä. Ja toisaalta, jos porvarillinen perhe-elämä ei osu kohdalle, senkin kanssa opetellaan elämään. Näyttää siis siltä, että vaikka toiveet ovatkin perinteisiä mahdollisuuksien maailma on avara.

Mä olen ihan penskasta asti halunnut lähteä ulkomaille ja sitä [opettajan] ammattia mä voin tehdä muuallakin. Mä voisin ajatella asuvani jossakin Saksassa jonkun aikaa, jo senkin takia, että siitä olisi hyötyä sitten tässä ammatissakin ja koska mä osaan sitä kieltä. (...) todennäköisesti mä menen jossakin vaiheessa naimisiin ja saan lapsia. Se on ehkä muuttunut. Ei mun elämä ole mitenkään epäonnistunut, vaikken mä menisi naimisiin tai vaikkei mulla olisikaan koskaan lapsia. N297

Tulevaisuuden pelot ja uhat ovat pitkälti tulevaisuuden tavoitteiden vastakohtia (N₅=365, 2006, Kuvio 52). Avokysymykseen vastasi noin 80 prosenttia kaikista vastaajista, mikä on 10 prosenttia tavanomaista alhaisempi. Vastaukset ovat pääosin lyhyitä, osin lakonisia; osaa ei puolestaan huolestuta mikään. Vastauksista on luokiteltu yksi tekijä kolmeen selkeään kokonaisuuteen, joista ensimmäinen käsittelee työmarkkinatilannetta. Toinen kokonaisuus kietoutuu työn mielekkyyden ympärille ja kolmas omiin kykyihin sekä työn ja perheen yhteensovittamiseen. Muista asioista esimerkiksi omasta tai läheisten terveydentilanteesta sekä opintojen loppuun viemisestä mainitsi vain muutama opiskelija. Näin uhkatekijät keskittyvät vahvasti itseen ja työtilanteeseen, yhteiskunnallista tilannetta ei työttömyyttä lukuun ottamatta nosteta esille. Opiskelijat eivät myöskään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kirjoita globaaleista tai henkilökohtaisista ongelmista, kuten saastumisesta ja ihmissuhteista.

*Ei sen kummemmin mitkään. Lähinnä se, että sitten pitää oikeasti käydä töissä 8 tuntia päivässä. Kylläpä kuulostan kulturalisikka suussa syntyneeltä. (en kyllä myönä olevani)
Pätkätyökierre, työttömyys, alkoholismi, henkinen ja moraalinen rappio, äkkikuolema. Ai niin ja ekokatastrofi.*



Kuvio 52. Tulevaisuuden uhkatekijät: työmarkkinatilanne, työelämän vaatimukset ja työn laatu ($N_5=305$)¹⁷⁸

Työmarkkinatilannetta koskevat ajatukset keskittyvät työttömyyteen ja pätkätöihin. Työttömyys on jo ennen vuonna 2008 alkanutta taantumaa selvästi yleisin huolenaihe valmistumisvaiheessa. Yleinen 'koulutusautomaation' katkeaminen huolettaa valmistumisvaiheen opiskelijoita, vaikka opintoihin hakeutuminen onkin itsestään selvää eikä työllistyminen ole hakuvaiheessa kaikilla opiskelijoilla mielessä. Työtilannetta pidetään haastellisenä ja monet ennakoivat työttömyysjaksoa ennen työn saantia. Työttömyys on pelonaiheena erityisesti humanistisella alalla. Opintojen loppuvaiheessa myös ounastellaan pätkätöitä ja niiden aiheuttamaa epävarmuutta. Tulevaisuudelta kaivataankin päinvastaista: vakautta ja turvallisuutta.

Että en saa työpaikkaa heti valmistuttuani.

Työttömyysvaihe tutkinnon suorittamisen jälkeen, jos se venyy, ei ole kovin hyvät näkymät työmarkkinoilla.

Pätkätöiden ja määnäaikaisten töiden lisääntyminen, kun itse olisi valmis vihdoinkin asettumaan jonnekin.

Joutuu opetustöissä tekemään pitkään pelkkiä sijaisuuksia eikä saa virkaa, josta voisi jäädä äitiyslomalle.

Toiseksi epäillään, ettei työn sisältö vastaa omaa näkemystä mielekkästä tai hyvästä työstä. Keskeinen epäily koskee sitä, ettei työ vastaisi koulutusta tai että työn perässä joutuisi muuttamaan paikkakunnalle, joka itseä miellyttää. Oman alan työn tai työkokemuksen puutteen vuoksi pelätään ajautumista 'huonoihin' töihin, joita ovat koulutusta vastaamattomat, tylsät tai epämielikkäät työt. Epämielikästä on työ, joka ei kiinnosta itseä, työympäristö joka ei ole toimiva tai viihtyisä tai hyvän uran vastapainona työ, joka ei tarjoa haasteita tai kunnollista vastinetta rahallisessa muodossa. Uhkakuvana väijyy myös työelämän tylsyytys tai oikeammin vapauden puute. Työelämässä ei välttämättä saakaan tehdä sitä mikä itseä kiinnostaa tai on omasta mielestä tärkeää. Työelämä näyttätyy tavallaan akateemisen vapauden vastakohtana: työelämä ei ehkä olekaan "oma juttu".

¹⁷⁸ "Millaisia pelkoja tai uhkia näet tulevaisuudessa?"

Että ei saa tehdä sitä, mitä haluaa

sen että en löydä sellaista työtä mitä haluan tehdä ja arvostan.

Työllistyminen alalle, joka ei ehkä kuitenkaan ole oma juttu.

*Pelottaa että aineyhdistelmälläni päädyin töihin, jotka eivät lainkaan vastaa koulutukse-
ni tasoa ja joissa en viihdy.*

Kolmanneksi pelätään työn liiallisia vaatimuksia ja mahdottomuutta sovittaa omaa elämää ja työtä mielekkäällä tavalla. Työn pelätään vievän liikaa aikaa tai energiaa. Yhtäältä epäillään omaa kykyä vastata muuttuvan työelämän vaatimuksiin, toisaalta pelätään työn vievän aikaa muilta itselle tärkeiltä asioilta. Oma osaamista, tietoja ja kykyjä epäillään erityisesti, jos takana ei ole työkokemusta. Työelämän vaatimukset, vastuu sekä työn kuormittavuus, nopea muuttuminen ja stressaavuus näyttävät myös uhkaavina. Ajatus on selvä vastinparina halulle löytää tasapaino työn ja muun elämän välille. Osa ennakoi myös ongelmia perheen ja työn yhteen sovittamisessa, kuten pätkätöiden vaikutusta perheen perustamiseen ja asumisjärjestelyihin sekä uran edellyttämiä panoksia.

Jos relevanttia työkokemusta ei saa, työllistyminen voi olla vaikeaa.

Lääkäri- ja resurssipulan aiheuttama kuormitus perusterveydenhuollossa.

Työttömyys, stressi, erilaiset suorituspaineet.

Uran ja kunnianhimon sovittaminen yksityiselämän kanssa

Lasten saannin ja työn yhdistämisen ongelmat

Työelämän muutosvauhdin kiihtyminen, vaikea pysyä vauhdissa mukana, varsinkin jos perustaa perhettä ja on hetken poissa oravanpyörästä.

Haastatteluissa kuvaa tulevaisuuden huolenaiheista ja uhkatekijöitä syvennettiin myös oman elämänpiirin ulkopuolelta. Tulevaisuuden huolenaiheet kohdistuvat henkilökohtaiselle, Suomen ja maapallon tasolle. Henkilökohtaiset huolenaiheet koskevat pääsääntöisesti työpaikan saamista, pätkätöitä, työhyvinvointia, työn mielekkyyttä sekä omaa ja perheen hyvinvointia. Suomalaisessa yhteiskunnassa huolettavaa eniten hyvinvointivaltion purkaminen, henkisen pahoinvoinnin ja itsekyyden lisääntyminen sekä arvojen koveneminen. Työllisyystilanteen heikkenemistä ennakoidaan, vaikka suurten ikäluokkien eläköitymisen on ennustettu tuovan työpaikkoja nuorille. Työllisyystilanteen heikentymisen pääsyyntä pidetään työpaikkojen siirtymisestä halvemmän tuotannon maihin. Globaalilla tasolla ollaan huolissaan ilmastonmuutoksesta ja saastumisesta, terrorismista, uskontojen välisistä kiistoista, Pohjois-Amerikan Yhdysvaltain ulkopoliitikasta sekä kuilusta rikkaiden ja köyhien maiden välillä. Globaalit terveysuhat nostetaan myös esille, mutta niihin suhtaudutaan usein pikemminkin ilmiönä kuin uhkana: sika- ja lintuinfluenssa, hullunlehmän tauti tai SARS ovat osa samaa lähes vuosittain toistuvaa uutta epidemiaa tai ”terveysuhkaa”.

Perusterveydenhuolto rupee pikkuhiljaa repsahtamaan niinku vanhustenhuolto. Koululaitos kans, peruskoulu, pysykö siinä se taso ja pysykö se mielekkäänä se toiminta. Mä näkisin yhteiskunnan ydin alueiden hajoamisen suurimpana uhkana ihmisten hyvinvoinnille ja meidän yhteiskunnalle lähitulevaisuudessa. Tänä päivänäkin jo. Ei mulla oo valmista reseptiä, et mikä siihen vois enää tässä tilanteessa auttaa [...] markkinatalous muutenkin, et pitää pelata globaalissa taloudessa globaaleilla säännöillä. Toivottavasti pysyy perustuottava työ Suomessa mahdollisimman hyvin. On huolestuttavaa jos perusteellisuus ja vastaavat häviää. Se kuitenkin tuo puuron pöytään, sillä loppupeleissä rahoitetaan nää julkissektorin palvelut. M201

Voi olla, että mun työssäkin on korostunut se, mutta mä oon kohdannut ihan hirveästi opiskelijoita, jotka on henkisesti tosi huonossa jamassa. Täällä (..) näkee ja tietää ihan psykoottisia opiskelijoita paljon. (..) mitä viestiä tulee YTHS:ltä. Monet on tosi huonossa jamassa. Mua pelottaa se, että miten ne, jos ne on niin heikossa jamassa. Jos ne joskus täältä pystyy valmistumaan, niin mihin ne voi mennä töihin? Koska se työelämä tällä tasolla, yliopistosta valmistuneille, on niin vaativaa. Ne on johto- ja asiantuntijatehtäviä. Eihän ne tule ikinä pärjäämään niissä, siis jos eivät muuten saa asioitaan kuntoon. N277

Se on ikävää, että Lähi-idässä koko ajan kinastellaan ja tuo jenkkien touhu. Ne aiheuttaa vielä kaikille muillekin pahaa, vaikka ne rellestäkin omaan piikkiinsä enemmän tai vähemmän. Siitä kärsii kaikki länsimaat vielä. Ja näistä taudeista ja muista. Lintuinfluenssasta on paljon puhuttu, mutta eiköhän lääkärit jonkin lääkkeen löydä. Nää nyt on hyvin yleismaailmallisia juttuja. Jos kotimaahan mennään, niin aina on puhuttu suurten ikäluokkien poistumisesta työmarkkinoilta. Toistaiseksi mä näen sen mahdollisuutena, että avautuu itellekin ura sieltä. Mut heidän huolehtimisensa siitä eteenpäin kun ne jää eläkkeelle ja muuta, niin kuka maksaa laskut? Miten tää yhteiskunta muuttuu, koska maksajia on paljon vähemmän enää siinä vaiheessa. Se saattaa olla ongelma. M177

Suuret, globaalit uhat eivät juuri vaikuta omaan toimintaan. Ne suljetaan pois suojatelon avulla: asioita, joihin ei voi vaikuttaa, ei kannata aktiivisesti murehtia. Enemmistöä huolettää lähinnä oma elämä, kuten työpaikan saaminen. Enemmistö muuttaa maailmaa kuitenkin omalta pieneltä osaltaan¹⁷⁹. Maailman parantaminen ja pelastaminen näkyy omassa elämässä monina pieninä tekoina niin omissa toiminnan logiikoissa kuin sosiaalisten käytäntöjen ja ajan- ja paikan järjestysten tasolla. Omasa arkipäivässä suositaan reilun kaupan tuotteita eikä kuluteta turhaan ja myös auton käyttöä vältellään. Kovin suurina omia vaikutusmahdollisuuksia ei nähdä, mutta asioihin yritetään vaikuttaa lähimpiin lisäksi keskustelemalla myös poliitikkojen, toimittajien ja tutkijoiden kanssa sekä äänestämällä, allekirjoittamalla adresseja ja osallistumalla mielenosoituksiin. Lähimmäisistä pidetään huolta vanhempia sukulaisia auttelemalla, osallistumalla seurakunta- ja vapaaehtoistyöhön ja järjestötoimintaan sekä kuukausimaksuilla. Hyvä työpaikka voi tarkoittaa nimenomaan työtä, jossa voi omalta osaltaan muuttaa maailmaa paremmaksi. Muutamalle on tullut mieleen myös lähteä avustus- tai järjestötöihin maailmalle opintojen jälkeen.

179 Tampereen yliopiston strategia ”Tehdään tulevaisuus” (2010, 10): ”Tampereen yliopiston keskeinen tehtävä on kasvattaa opiskelijoista kansainvälisesti toimintakykyisiä, vastuuntuntoisia akateemisia vaikuttajia ja asiantuntijoita, jotka valmistuttuaan saavat koulutustaan vastaavaa työtä”.

Jos niitä rupeaa miettimään, niin niistähän voi tehdä vaikka kuinka pitkän listan. Ja olla ihan paniikissa koko päivän (..) mä yritän omassa pienessä elämässäni muka kiinnittää vähän huomiota. Ihan vaan kierrättämällä ja harrastamalla pientä kulutuseettisyyttä. Ehkä kannustamalla vähemmän materialistiseen ajatteluun (..) Aika pientä, mutta kumminkin (..) Mää annan Amnestylle rahaa suoraveloituksella viis euroa kuussa, mutta (naurahtaa) varsinaisesti en oo tekemisessä senkään kans. Annanpahan hyvään tarkoitukseen. M290

Niitähän on pilvin pimein. Saasteet ja kasvihuoneilmiö ja otsonikadot ja kaikki. Kun tuntee ihmisiä, jotka kirjottaa tai on politiikassa mukana, niin keskustele heidän kanssaan. Mä en pysty tällä hetkellä osallistuun järjestötoimintaan kauheen aktiivisesti (..) omia ajatuksiaan voi saada julki, niin kun taustavaikuttajana välittää sitä sanaa muillekin kuin lähipiirille (..) Miks mä osallistun tähän tutkimukseen, niin mä haluan toimia taustavaikuttajana. N235

Me eletään vähän niin kuin pumpulissa ja mietitään, että pistäisikö vaaleansinisen vai vaaleanpunasen paidan päälle tai muuta ja kuinka huonosti muualla voikaan olla asiat. Eihän yks ihminen paljon pääse nälänhätää purkamaan tai muuta, mut kävis vähän hakemassa uutta perspektiiviä omiin töihin ja omaan elämään. On se vähän erilaista nähä muutakin kun Tampereen Stockmann (naurahtaa) tai joku hieno kuntosali. N213

Toisaalta haluais aatella, että työlläkin vois olla merkitystä että sillä vois vaikuttaa. Ei välttämättä mitenkään kauheen isosti, vaikka jo sekin, että pystyy vaikuttaan jonkun, vaikka vaan yhen kaupunginosan tai jos nyt aluetieteilijänä ajattelee, niin johonkin parempaan asumiseen tai parempaan sosiaaliseen tilanteeseen. Silleen kyllä kiinnostaa tehdäkin jotain sen eteen. N258

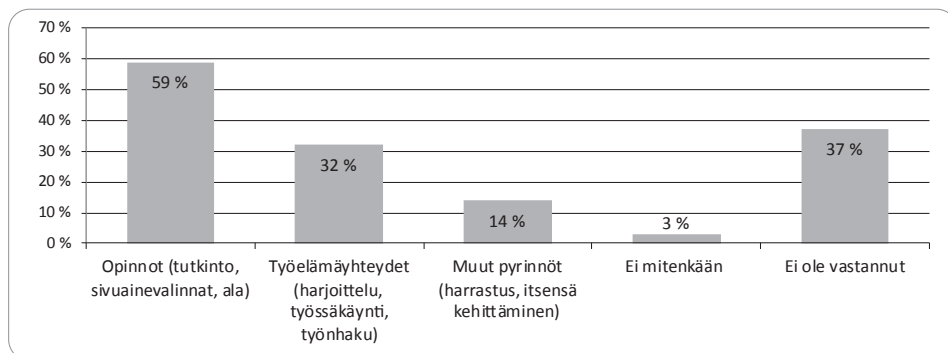
Läheskään kaikki opiskelijat eivät näytä tietoisesti rakentavan opiskeluaikanaan työuraansa. Tietoinen uran rakentaminen – mediassa näkyvä kilpailu työpaikoista – näyttäisi kuvaavan pikemmin tiettyjen alojen, kuten kaupallisen ja media-alan kilpailuhenkisyyttä kuin laajemmin yliopisto-opiskelijoiden elämää. Kyselyistä ($N_5=318$, 2008) ja haastatteluista ($N_5=32$) voi kuitenkin erottaa kolme logiikkaa, joilla tulevaa työllistymistä varmistellaan. Ensimmäisen logiikan mukaan yliopisto-opinnot tai niiden suunnittaminen riittävät sinällään. Tässä logiikassa keskeistä näyttäisi olevan koulutus- ja työllistymisusko. Toiseksi työllistymistä varmistellaan työkokemuksen hankkimisella. Kolmannessa logiikassa keskeistä on aktiivinen CV:n luominen: suhteita, tietoja, taitoja ja kokemuksia haetaan tietoisesti muun muassa järjestötoiminnasta, kansainvälisyydestä sekä työsuhteista. Logiikat eivät ole toisiaan poissulkevia, mutta eniten käytetään ensimmäistä logiikkaa – omia opiskeluvaihtoehtoja – ja vähiten käytetään logiikkaa, jossa suhteita ja taitoja hankitaan aktiivisesti, ei vain satunnaisina oheistuotteina. Edellä kuvattujen logiikoiden lisäksi useimmat opiskelijat uskovat vahvasti omaan persoonaansa, jota he myös pitävät tärkeänä työnsaannissa.

Opintojen loppuvaiheen opiskelijoiden ($N_5=318$, 2008)¹⁸⁰ avovastaukset (Kuvio 53) suhteutuvat mielenkiintoisesti strukturoituun kysymyksenasetteluun. Annetuista vaihtoehtoista valittuna työpaikan saannissa keskeisiä ovat työkokemus, henkilökohtaisia ominaisuuksia, suhteet työelämään sekä tutkinnon pääaine (Kuvio 49, sivu 212).

180 ”Miten olet pyrkinyt pääsemään tavoittelemaasi tehtävään?”

Työharjoittelu, aineyhdistelmä, pro gradulle sekä järjestö- ja harrastustoiminnalle annetaan selvästi pienempi rooli. Avovastaukset puolestaan keskittyvät opiskeluun ja ovat pääsääntöisesti lakonisia. Ehkä opiskelijat uskovat myös itseensä yhtä vahvasti kuin valmiiden vaihtoehtojen perusteella näyttäisi, mutta omaa erinomaisuutta on ehkä hankala kirjoittaa avovastauksissa niin, ettei vaikuttaisi omahyväiseltä.

Avovastauksista on luokiteltu kaikki asiat, joita opiskelijat kertoivat tehneensä päästäkseen tavoiteltuun työtehtävään. Opiskelusta, opiskeluaikaisesta harjoittelusta, töistä tai niiden hakemisesta sekä muista tavoiteltuun työhön pääsemiseksi tehdyistä ratkaisuksista kertyi 333 mainintaa 200 opiskelijalta. Vastauksista erottui kolme logiikkaa, joista ensimmäinen koskee opintoja, toinen työelämää ja kolmas muita henkilökohtaisia pyrintöjä ja valintoja (Kuvio 53). Enemmistö luotti omaan tutkintoonsa työllistymisen avaimena. Lisäksi epätyypillisen moni, yli kolmannes (N=118), jätti vastaamatta. Muutama toteaa lisäksi suoraan, ettei ole kiinnittänyt työllistymiseen huomiota. Opiskelijat näyttävät siis uskovan varsin vahvasti yliopistotutkinnon tuomaan koulutushyvään.



Kuvio 53. Miten viidennen vuoden opiskelijat ovat pyrkineet tavoittelemiinsa työtehtäviin (N₅=318)

Yleisin tulevan työuran rakentamisen logiikka keskittyy opiskeluun. Kun työllistymistä halutaan erityisesti vahvistaa, se tapahtuu valitsemalla hyvät sivuaineet tulevaa työelämää silmälläpitäen. Sivuaineiden valinnan lisäksi tulevaa työllistymistä pohjustetaan valitsemalla pätevyiden tuottavia kokonaisuuksia tai suuntaamalla gradua tai valinnaisia opintoja omien työtavoitteiden mukaan.

Opiskelemalla alaa.

haen nyt keväällä opettajan pedagogisiin opintoihin, ainevalinnat tehty äidinkielen opettajan pätevyiden saavuttamiseksi

En vielä toistaiseksi muuten kuin sivuainevalinnoillani.

eiköhän lääkärille töitä riittää muutenkin

projektityöt opintojen ohella, harjoittelu ja gradun aihe

Menen kesällä työharjoitteluun, ja olen opiskellut alan opintoja

Toinen logiikka kuvaa opiskeluaikaista työssäkäyntiä väylänä työelämään. Työssäkäynnin merkitystä täsmennetään muun muassa katsomalla, että työkokemus tai alan työkokemus ovat tärkeitä. Esimerkiksi kesätyöt nähdään keinona päästä tavoitteeseen. Myös työharjoittelua pidetään väylänä tavoiteltuun tehtävään. Töitä pitää luonnollisesti myös hakea, että niitä voi saada; osa onkin vasta päässyt vaiheeseen, joka tähtää töiden hankkimiseen.

Olen pyrkinyt hankkimaan opiskeluaikanani hyödyllistä työkokemusta.

Kesätöiden valinta.

Hakeutumalla nykyisessä tehtävässäni erilaisiin kehittämisprojekteihin ja pyrin rakentamaan sitä kautta sopivaa suhdeverkostoa.

Opiskelemalla tehtävässä vaadittavia oppiaineita ja etsimällä töitä kyseisistä tehtävistä

Hakemalla sopivia työpaikkoja.

Tekemällä harjoitteluja hyvää työkokemusta tarjoavissa paikoissa, oli palkka sitten kuinka huono tahansa.

Kolmas logiikka korostaa opiskelijaa itseään: omaa aktiivisuutta työn hankkimisessa hakemalla aktiivisesti kontakteja sekä erilaisten harrastusten ja järjestötoiminnan kautta. Oma-aloitteisia ollaan erityisesti ottamalla yhteyttä suoraan mahdollisiin työnantajiin, mutta suhteita luodaan myös laajemmin harrastusten ja järjestötoiminnan kautta saatavien valmiuksien avulla. Vain harva esittää, että on tehnyt selkeitä valintoja päämääränsä toteuttamiseksi. Tietoinen uran rakentaminen sekä kilpailu eivät ole kovinkaan keskeisiä opiskeluaikaisessa elämässä. Mielenkiintoista on, että kilpailullisuus ja uratietoisuus näkyvät niiden opiskelijoiden vastauksissa, jotka tähtäävät tutkijauralle.

Toivon, että ulkomailla harjoittelusta on apua. Olen ollut aktiivinen myös järjestötoiminnassa, jossa olen saanut arvokasta kokemusta ja oppinut uusia taitoja. Teen paljon sellaista, mistä voisi olla hyötyä myöhemmin työllistymisen kannalta.

Olen kiinnostunut työskentelemään kansalaisjärjestöissä. Siispä olen osallistunut minua kiinnostavien järjestöjen työhön vapaaehtoisena, hankkinut valmiuksia ja solminut suhteita.

myin sieluni puolueelle, jota en muuten kannattaisi

Jäämällä opintovapaalle vakivirastani ja tekemällä maisteriopinnot valmiiksi.

Olen pyrkinyt tekemään graduni hyvin ja opiskelemaan sitä alaa tukevia asioita, jotta pääsisin suorittamaan jatko-opintoja.

Giddensläinen myöhäismodernille tyypillinen tietoinen uranrakentaminen asiantuntijatiedon avulla, työhön pääsyn sosiaalisten käytäntöjen tarkempi analyysi tai oman osaamisen tietoinen reflektointi loistaa poissaolollaan. Asiantuntijoiden käyttämisestä oman työuran kehittämiseksi on vain muutama maininta. Hieman useampi kertoo pohtivansa – refleктоivansa – omia valintojaan tai kehitystään.

Hankkimalla kontakteja, harrastamalla tavoitteitani tukevia asioita, sivuainevalintojen avulla sekä laajemmin ajatellen kehittämällä itseäni päättäväisesti kohti tavoitteitani.

Kävin Ensimetrissä juttelemassa.

Seuraamalla kenttää, tiedostamalla vaatimukset ja mahdollisuudet, hankkimalla kokemusta, tarkkailemalla toisten urapolkua ja omien vahvuuksien ja heikkouksien pohdiskelulla.

Pyrin valitsemaan hyödyllisiä kursseja ja sivuaineita. Yritän myös hankkia tietoa erilaisista uratarinoista ja käyn satunnaisesti työnbakuun liittyvissä koulutuksissa.

Haastattelut tukevat näitä ajatuskalkuja. Näkemys itsestä ja omista vahvuuksista, sekä oma suojakotelo vahvistuvat monenlaisessa vuorovaikutuksessa opinnoissa, työelämässä sekä harrastuksissa ja järjestötoiminnassa. Omaa kyvykkyyttä ja omia vahvuuksia mietitään CV:tä silmällä pitäen monesta suunnasta. Omat valmiudet voivat vahvistua hyvin menneistä opinnoista, kuten arvosanoista, mutta myös vaikeuksista: on selvitty vaikeuksien kautta voittoon. Toisaalta opinnot ovat voineet antaa kuvaa omista kyvyistä, kuten kirjoittamis- ja ajatteluvalmiuksista. Gradutyön kautta vahvistusta voidaan saada ja hakea esimerkiksi aihevalinnoilla, haastateltavilla ihmisillä tai menetelmillä. Sosiaaliset kyvyt vahvistuvat ulkomaankokemuksissa, harrastusten ja järjestötoiminnan parissa, aiempien työnantajien palautteesta sekä näkemyksestä omasta itsestä: millainen on verrattuna muihin ihmisiin.

Sitä teki joka tapauksessa, ei vaan sen takia, et se näyttää hyvältä CV:ssä. Mut onhan siitä tosiaan taitoja saanut. Kyllä mää sitä ajattelin silloin, kun puheenjohtajaksi rupe- sin, vaikka ei siihen ollut kyllä hirveesti muita tulijoitakaan, mutta määkin ajattelin ensin, että onko musta siihen, mutta kun tää on niin pieni pulju, ja että hitto, se kehittää mua itteeni, niin miksi ei. N258

Pitää pystyä vaan antamaan hyvä, positiivinen kuva itsestään, vaikuttaa normaalilta. Sellaselta ihmiseltä, jonka pystyy ottaan johonkin esimerkiksi virkaan, mikä tarkoittaa sitä, että se saattaa olla siinä seuraavat 20 vuotta. Pystyy ottaan sen ihmisen siihen pelkäämättä koko ajan, että siitä aiheutuu joku katastrofi. Pitää yrittää vaikuttaa sellaselta hyvältä, omalta itseltään. M290

Mä olen asunut vuoden Englannissa ja vuoden Turkissa. Mulla on kansainvälistä näkemystä ja elämäkokemusta. Ei ole ihan vaan se 24 vee ja juuri paperit taskussa, muutakin elämässä nähty (naurahtaa). N297

Mä olen puhunut laskentatoimen assarin kanssa. Se sanoi, että viimeisillä kursseilla tilintarkastusyrietykset käy esittelemässä itseänsä ja sieltä ne poimii potentiaalisia työntekijöitä. Mä ajattelin, et jos joku tulee luennolle ja mä otan kantaa, niin mä varmasti olen potentiaalinen työntekijä. N123

Uskon, että sopeudun työympäristöön. On se millainen tahansa. Olen sosiaalinen, erittäin ahkera. Olen myös niin itsekriittinen sen työn suhteen, että haluan tehdä kaiken työn hyvin. En ole sellanen pikkutarkka, että en saa ikinä työtä tehdyksi. Mutta se työ, minkä teen niin mä haluan sen tehdä hyvin. Aina kaikki palaute, minkä olen työnantajilta saanut, se on ollut hyvää ja positiivista, koska mä itse lähdän siitä, että haluan tehdä kaiken työn hyvin minkä mä pystyn. N156

Haastellut kertoivat myös omista hyvistä tai vahvoista puolistaan työpaikkaa haettaessa. Työpaikkahakemuksissa ja -haastatteluissa miehet kuvaavat mieluummin omia tekemisiään kuin persoonaansa; naiset korostavat enemmän itseään, elämäkokemustaan tai arvojaan. Omien vahvuuksien tunnistaminen ja esitleminen ei aina tuntunut helpolta; pääsääntöisesti ajateltiin, että työhaastatteluissa riittäisi kun olisi oma itsensä. Näyttäisi siltä, että tamperelaisopiskelijat ovat pääosin melko vaatimattomia, mutta tyytyväisiä itseensä. Yksi adjektiivi nousee ylitse muiden ja se on ”sosiaalinen”; ”hyvä tyyppikin” esiintyy. Oman toimintakertomuksen ja persoonan uskotaan riittävän: erilaisiin tehtäviin tarvitaan erilaisia ihmisiä ja opiskelu-, työ- ja elämähistorioita.

Mulla ei ole muuta plussia kun se, et mä olen oikeasti päässyt matematiikasta läpitte. Ei mulla ole mitään semmosia. [...] Mä olen 24. Mä olen neljässä vuodessa suorittanut akateemisen tutkinnon, ollut vuoden töissä, suorittanut lukion kahdessa ja puolessa vuodessa, ollut vuoden ulkomailla, suorittanut armeijan. Missä välissä mulla olisi jotain muuta kokemusta jostain muusta? M9

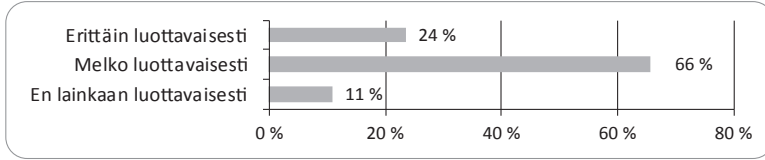
Sun vahvuudet ja heikkoudet. Onko se niin perisuomalaista. En tiedä, mihin se liittyy, mut hankala lähteä omia vahvuuksia. Joo, että mä olen iloinen ja. Siis en todellakaan ole hyväntuulinen ja ahkera ja tunnollinen työntekijä. Jos mä lähden tuollaista siinä puhumaan, niin tulee semmonen olo, että mikä pirun cockerspanieli mä tässä yritän olla. Vaikea sanoa. Jos vaatimattomuus on hyve, niin se kai sitten. Kai sen voi kääntää hyveeksikin. Enemmän yrittää sopeutua siihen ympäristöön kuin yrittäisi että minä, minä. Ja muokata ympäristön itsensä mukaiseksi. Joissain töissä se voi olla hyvä juttu ja joissain huono. M64

Näin työllistyminen näyttää samalla tapaa pääsääntöisesti itsestään selvälle, kuin opintoihin hakeutuminenkin. Tietoisia valintoja ja tekoja ei juuri tehdä, lukuun ottamatta sitä, että on hakeuduttu opiskelemaan, opiskellaan omasta mielestä fiksua sivuaineita sekä aiotaan myös valmistua. Sivuaineiden valinnan perusteet vahvistavat näkemystä siitä, että henkilökohtaisissa haastattelutilanteissa elämä valintoinen esitetään vähemmän suunnitelmallisena, mutta silti perusteltuna. Kun taas valitaan kate-tusta pöydästä, valmiista vaihtoehdoista, valinnat näyttävät mietitymmiltä ja suunnitelmallisemmille (ks. Liite 35)¹⁸¹. Valintojen tekoa ohjaa pitkälti oma mielenkiinto ja oma käsitys järkevästä valinnoista, ammattiapua tai työmarkkinatietoutta ei kovin aktiivisesti haeta. Yliopistokoulutus on näin pitkälti itsestään selvä, usein riittävä tie hyvään tulevaisuuteen; usko koulutukseen on vahva. CV:n rakentaminen ja merkitys nousevat itse opiskeltavien asioiden valinnan ohella usein vasta valmistumisvaiheessa. Opintojen lopussa omaa CV:tä voidaanakin pyrkiä rakentamaan valmistumisajankohdan kustannuksella. Kun CV on omasta mielestä kunnossa, tulee myös valmistuminen ajankohtaiseksi.

Koulutus kannattaa aina

Opiskelijat suhtautuvat tulevaisuuteensa varsin luottavaisesti, mikä selittää myös sitä, miksei tulevaisuuden eteen tarvitse kouluttautumisen lisäksi erityisemmin ponnistella opiskeluaikana. Opiskelijanäkökulmasta koulutus kannattaa (lähes) aina ja yleensä parhaat edellytykset tulevaisuudelle takaa yliopistokoulutus. Opiskelijoiden luottamus tulevaisuuteen yleensä näyttäisi olevan sidoksissa monneen nykyisyyttä koskevaan näkemykseen. Tulevaisuuden uskoa ja uhkatekijöitä kartoitettiin opiskelijakyselyissä ristiintaulukoinneilla sekä avokysymyksillä ja kokonaiskuvaa täydennettiin opiskelijahaastatteluilla.

181 Kolmanneksi ja neljänneksi merkittävimpinä pidetään ”sivuaineiden valintaa työelämään silmällä pitäen” (ka. 3,6) sekä ”työelämän pätevyysvaatimuksia” (ka. 3,1). Kuitenkin selvästi tärkeämpänä sivuaineiden valintakriteerinä opiskelijat pitävät ”omaa kiinnostustaan” (ka. 4,2) ja ”omasta mielestä hyvää kokonaisuutta” (ka. 3,7).



Kuvio 54. Viidennen vuoden opiskelijoiden suhtautuminen tulevaisuuteen ($N_5=669$; 2007–2008)
182,183

Opiskelijat suhtautuvat pääosin (2/3) melko luottavaisesti tulevaisuuteen (Kuvio 54). Erittäin luottavaisia on neljännes, mutta joka kymmenes ei ole lainkaan luottavainen. Nykyisyys vaikuttaa myös tulevaisuuteen: opiskelijat, jotka ovat tyytyväisimpiä nykyhetkeen, suhtautuvat myös tulevaisuuteensa positiivisimmin ja päinvastoin, opiskelijat, jotka ovat tyytymättömimmät nykyhetkeen myös näkevät tulevaisuuden mustimpana. Omasta mielestään oikealla alalla olevat luottavat tulevaisuuteensa muita vahvemmin (39 % erittäin luottavaisesti), kun taas omasta mielestään väärällä alalla olevista peräti 65 prosenttia ei suhtaudu luottavaisesti tulevaisuuteensa (χ^2 , $p<0,001$, $df=8$, $N_5=668$). Mielestään oikealla alalla olevat uskovat muita vahvemmin myös pääaineen merkitykseen työllistymisessä ($p<0,001$). Kokemukset oikealla olemisesta vaihtelevat aloittain ($p<0,001$, $df=14$, $N=668$): vahvimmin omalla alalla kokevat olevansa lääketieteen opiskelijat (90 %); epävarmimpia omasta alastaan ovat luonnontieteellisten (17 %) ja humanististen (13 %) alojen opiskelijat. Lääketieteen (60 % erittäin luottavaisesti) opiskelijat myös suhtautuvat positiivisimmin tulevaisuuteensa. Epävarmimpia tulevaisuudestaan ovat humanistit, yhteiskuntatieteilijät sekä luonnontieteilijät (FM) (Liite 46). Luottamus näyttäisi liittyvän myös työuran alun suunnitelmiin ($N_5=664$)¹⁸⁴. Epävarmimpia tulevaisuudestaan ovat tutkimustehtäviin sekä viestintä- ja mediatyöhön tähtäävät. Luottavaisimmat suuntaavat muita useammin johtotehtäviin, asiakastyöhön (sisältää muun muassa sosiaalityöntekijät ja lääkärit) ja muihin tehtäviin (suurin osa kertoo tähtäävänsä lääkäriksi). Melko luottavaisesti tulevaisuuteensa suhtautuvat tähtäävät useammin hallinto- ja kehitystehtäviin sekä toimistotehtäviin. Arviot tulevaisuudesta heijastelevat näin myös työllisyystilannetta ja työmarkkinatilannetta eri aloilla.

Luottamus tulevaisuuteen liittyy myös omaan suunnittelu- ja organisointikykyyn sekä opintojen sujumiseen. Opintojaan pitkällä tähtäimellä suunnitelleet ja opinnoissaan suunnitellusti edenneet luottavat muita selvästi vahvemmin tulevaisuuteensa (χ^2 , $p<0,001$, $df=8$, $N_5=668$). Kun opinnot ovat edenneet alkuperäistä suunnitelmaa hitaammin, myös usko tulevaisuuteen on heikompi kuin muilla ($p<0,001$ $df=8$, $N_5=668$). Tulevaisuuteensa luottavaisesti suhtautuvat valitsevat sivuaineensa vahvemmin työelämää silmällä pitäen sekä miettivät vahvemmin tutkinnon kokonaisuutta

182 ”Miten luottavaisesti suhtaudut tulevaisuuteen? En lainkaan luottavaisesti, melko luottavaisesti, erittäin luottavaisesti”.

183 Luottamus ei ole laskenut vuonna 2009, vaikka taloudellinen tilanne heikkeni selvästi kesällä 2008.

184 Pearsonin khiin neliö – testiä ei voitu tehdä, sillä reilussa viidenneksessä soluja oli alle 5 havaintoa.

($p=0,001$, $df=8$, $N_5=632$). Erittäin luottavaiset osaavat lisäksi sovittaa työt ja opinnot paremmin ($p=0,002$) sekä saavat opinnot sujumaan hyvin työssäkäynnistä huolimatta ($p<0,001$, $df=8$, $N_5=596$). Opintojen ja työn yhteensovittamista stressaavana pitävät puolestaan suhtautuvat muita vähemmän luottavaisesti tulevaisuuteen ($p<0,001$, $df=8$, $N_5=596$). Hyvin luottavaiset uskovat työllistyvänsä myös muita vahvemmin oman persoonansa ($p<0,001$) sekä käytännön tötaitojensa perusteella ($p=0,008$, $df=4$, $N_5=668$).

Haastattelut täydentävät kyselyistä saatua kuvaa muutamalla logiikalla, jotka liittyvät perinteisiin elämän ohjeisiin, omaan vakaumukseen ja tukiverkoston. Perhe ja läheiset ovat voimavara ja taloudellinen resurssi, joihin voi turvata, vaikkei oma elämä menisikään eteenpäin suunnitelmien mukaan. Saatujen elämänohjeiden, uskonnollisen vakaumuksen, omien kokemusten kautta opiskelija voi muodostaa ympärilleen suojakotelon, jonka avulla turhat arkielämää rasittavat tulevaisuuspohdinnat on mahdollista poistaa. Turha jossittelu suljetaan arkielämän ulkopuolelle kansanviisauksilla, kuten ”asioilla on taipumusta järjestyä”, tai ”läheiset kantavat huonoina hetkinä” tai uskonnon tuomalla varmuudella, kuten ”elämä on korkeimman kädessä”. Suojakotelo voi vahvistua myös siitä, että aiemmista hankalista tilanteista on selvitty sekä siitä, että asiat ovat toistaiseksi sujuneet hyvin. Yliopistotutkintokin on useimmilla jo käden ulottuvilla; on päästy jo pitkälle.

Mä suhtaudun aika luottavaisesti. Siihen hyvin merkittävästi vaikuttaa mun vakaumus, ajatus ettei mun elämä ole mun omassa käsissä. Vaikken mä ajattelsi sitäkään, niin inhimillisestikkin ajateltuna asiat näyttää ihan hyviltä. Kun mä mietin elämää taaksepäin, niin asiat on yleensä kääntyneet ihan hyvin. Mun perhe on mulle aika iso voimavara. Meitä sisaruksia on viisi ja me aika paljon, milloin nyt kenelläkin on mikäkin tilanne, aika paljon ollaan toistemme tukena. Tietenkin vanhemmatkin, mutta ehkä vielä enemmän sisarukset keskenämme. N297

Vaihtelee tosi paljon. Pääosin ihan positiivisesti. On mulla ennenkin ollut se fiilis, että nyt mennään päin mäntyä ja lujaa, mutta aina siitä on sitten kuitenkin selvitty. Ihan luottavaisin mielin. En tiedä, mistä mä itseni löydän 10 vuoden päästä. Kuitenkin luottavaisin mielin, että asiat on kuitenkin ihan hyvin kymmenenkin vuoden päästä. En vaan vielä tiedä yksityiskohtia. N64

Kyllä mä luotan, että jotenkin räpiköidään eteenpäin, jos huonommaksi menee Suomen taloudellinen tilanne. Mää uskon, että kun perusasiat on kuitenkin kunnossa, niin sitä pärjää ihan hyvin. Ei tässä nyt niin huolestuneita olla, vaikka epäselevää tulevaisuus vielä onkin. Asioilla on tapana järjestyä. N76

Haastateltavien mielestä yliopistokoulutus – kuten kouluttautuminen yleensäkin – kannattaa, vaikkei se yksittäisen henkilön näkökulmasta aina olekaan järkevä investointi tulevaisuuteen. Usko koulutuksen kannattavuuteen on yhtä itsestään selvää opintojen loppupuolella kuin koulutukseen hakeuduttaessa. Omalla kohdalla koulutus kannattaa aina, mikä on luontevaa toimintakertomuksen näkökulmasta: koulutus on itse valittu ja siihen on panostettu useita vuosia. Omassa toimintakertomuksessa olisikin selvästi hankalampi perustella, miksi aikaa olisi käytetty silkkaan turhuuteen.

Mää oon tällä viihtynyt tosi hyvin, ei oo mitään valittamista. En osais ees kuvitella, että oisin tehnyt jotain muuta, mennyt ammattikorkeeseen tai jotain. Kyllä mun mielestä kannattaa, ihan itsensä takia, oman kouluttamisen ja oppimisenhalun takia tää varmaan on paras paikka. M171

Mulla on semmonen mielikuva, että kouluttautuminen kannattaa aina. Tai investointi omaan tulevaisuuteen. Jotenkin ajattelee, että ehkä on parempi tulevaisuus, jos on hyvä koulutus. N31

Kyllä se mun mielestä silti kannattaa, koska mä olen kuitenkin täällä. Ei ehkä niin paljoa, kuin sen toivoisi kannattavan. Rahallisesti ei kannata niin paljoa kuin toivois sen kannattavan. N216

Koulutuksen kannattavuutta perustellaan pääsääntöisesti yksilön näkökulmasta. Yhtäältä kyse on siitä, että opiskeleminen ja opiskelu-aika sinänsä ovat arvokkaita; yliopistossa voi sivistyä sekä kerätä sosiaalista ja kulttuurista pääomaa. Toiseksi yliopistokoulutus kannattaa, koska se parantaa yksilön työllistymismahdollisuuksia. Näkemystä perustellaan tilastotiedoilla. Tilastollisesti työllistyminen hyvin työtehtäviin on todennäköisempää korkeammalla koulutuksella. Tulevan työn uskotaan olevan mielekkästä, vaikkei se suoraan näkyisikään palkan tai vakituisen työsuhteen muodossa.

Kyllä kannattaa. On se aina parempi tai useimmissa tapauksissa parempi kuin alempi koulutus, ei se tietenkään samanlainen jyrä ole kuin ennen. Se on tämä koulutusinflaatio. Koulutusinflaatiota on mun mielestä turha itkeä, se kuuluu maailmaan siinä missä taloudellinen inflaatio ja talousteorian inflaatio. N277

Se kannattaa aina. Sivistys kannattaa aina, mutta kyllä ihan hyöty näkökulmastakin, uskon siihenkin, että kannattaa, jos on semmonen ihminen että se sopii itselle. Mä en ole ollenkaan sitä mieltä, että kaikkien tarvitsisi käydä yliopistokoulutusta. N218

Kannattaa siinä mielessä, että opiskelijan mahdollisuudet työelämässä parempiin ansioihin paranee huomattavasti. M9

Koulutuksen kannattavuutta epäillään kahdesta näkökulmasta. Ensinnä yhteiskunnan tasolla: kuinka paljon ihmisiä on tarpeen kouluttaa yliopistoissa työn kohtaanon näkökulmasta. Ajatellaan, että yliopistoissa koulutetaan liikaa ihmisiä tietyillä aloilla, kuten humanistisella, jotta he voisivat työllistyä 'akateemisiin ammatteihin'. Toiseksi yliopistokoulutuksen kannattamattomuutta perustellaan myös yksilön näkökulmasta, kaikilla ei ole kykyä suoriutua yliopistokoulutuksesta tai sen jälkeisistä työtehtävistä. Kaikkien ei ole tarkoituksenmukaista tulla yliopistoon, eikä kaikkia ole tarkoituksenmukaista kouluttaa yliopistoissa: osa soveltuisi paremmin ammattikorkeakouluun tai muulle "sähköputkimieslinjalle".

Kannattaako se siinä mielessä, et sä saisit töitä, niin ei välttämättä aina. Tietenkin, jos olet ihan väärällä alalla, niin ehkä aika menee hukkaan, mutta kyllä siitä aina jotain jää käteen (naurahtaa). Mä itse olen jotenkin kasvanut tai mistä lienee, onko se pelkästään kotoa vai muualtakin. Jotenkin korkeakoulutus, se tietty status on tavoiteltava. En mä muista, et meillä olisi mitenkään halveksittu jotain muuta, mut se on vaan jotenkin ollut itsestäänselvyys. (..) Paljon ihmisiä laitetaan lukioon ja sit yliopistoon, joille ole valmiuksia tai joilla lahjat olisivat jossakin muualla, toisenlaiseen koulutukseen pitäisi ohjata ihmisiä. M297

Mikä mun mielestä on hirveän ongelmallista on humanistit. Tuntuu, et niillä on tosi vaikea löytää töitä ja ehkä myös se opiskelijamateriaali, mikä sinne tulee. Välttämättä ne ei oo ehkä niin työorientoituneita. Ne on ehkä taiteilijasieluja, on vaikeempi löytää sellaista akateemista työtä. Meilläkin Postilla on maistereita töissä. (..) tuntuu, et ne menee suoraan kortistoon kun ei ole töitä. N156

Yhteenvetoa valmistumisesta ja tulevaisuudesta

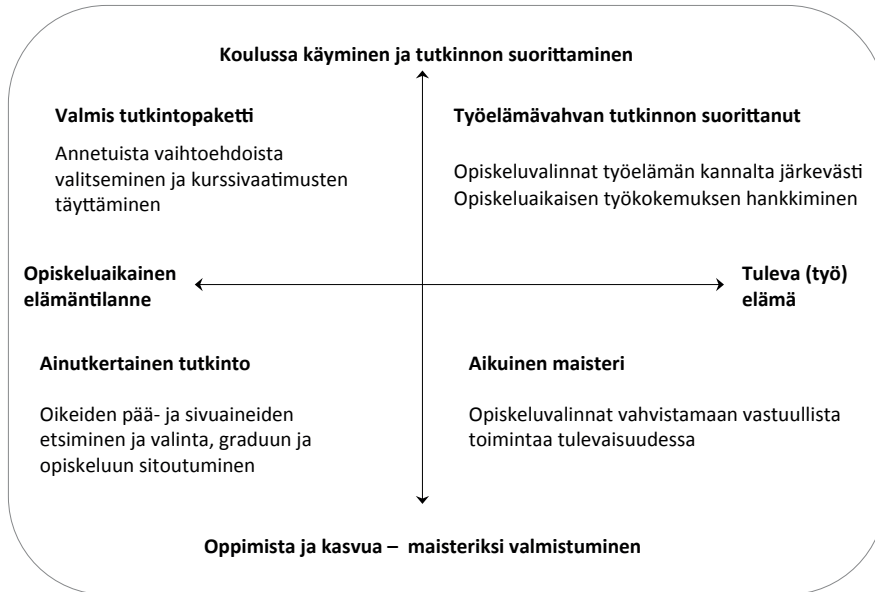
Vaikka usein ajatellaan, että opiskelijan tulisi kiinnittyä joko opintoihin tai sen tuomiin tulevaisuuskuviin, (Aittola 1988; Mäkinen & Olkinuora 1999b; Mäkinen 1999; Mäkinen 2006; Ylijoki 1998) voidaan opinnot suorittaa loppuun huolimatta siitä, etteivät ala tai sen tulevaisuuskuvat tunnu omille (ks. myös Case 2008, Mäkinen 2006, 105). Keskeisellä sijalla yliopisto-opiskelu toki on. Opintojen suorittamisessa kyse on osin minä-identiteetistä: sopivatko opiskeltavat asiat ja tavat näkemyksiini siitä, millaista haluan oman yliopisto-opiskeluni olevan: onko se ”minun juttuni”. Ovatko oman alani opiskelijat ja opettajat samalla aaltopituudella, sopivatko he minun tyyliini? Opiskelijan katse voi kuitenkin ulottua nykyisyyden yli: tuleviin työmahdollisuuksiin tai maisterin titteliin tai perheen elättämiseen. Opinnot voidaan vanhanaikaisesti viedä päätökseen ikään kuin velvollisuudesta joko itseä, perhettä tai opiskelupaikkaa kohtaan. Valmistuminen voi myös olla kunnia-asia. Jos ikuisen opiskelijan minäkuva ei itselle luonnu, minä-identiteetin kannalta suoritettavaa tutkintoalaa tärkeämpi voi olla maisteriksi valmistuminen.

Opiskelijat uskovat varsin oletusarvoisesti yliopistotutkintonsa olevan arvostettu ja työkokemuksen hankkimisen tarpeellista. Opiskelijoiden mielestä työllistymiseen vaikuttaa työkokemuksen ja persoonan lisäksi eniten suoritettu maisterin tutkinto sekä omat ainevalinnat. Näin merkitys, jonka opiskelijat antava omille pää- ja sivuainevalinnoilleen on hyvin ymmärrettävä: on tärkeää tietää, mikä on juuri minulle oikea valinta. Opiskelijat uskovat vastavalmistuneita selvästi vahvemmin, että työllistymiseen tarvitaan enemmän työkokemusta ja osaamista. Keinot ja tietoinen ”uran” rakentaminen eivät kuitenkaan ole kovin keskeinen osalta opiskeluaikaista toimintaa. Ehkäpä opiskeluaikaista toimintaa pitääkin katsoa – koulutususkon lisäksi – myös tulevaisuuden tavoitteista ja työtilanteesta käsin. Kun tavoitteet eivät ole maailmoja mullistavia, ei opiskeluaikaa tarvitse valjastaa tietoisiin eteenpäin menemisen pyrintöihin. Voi myös olla ja katsella mihin tutkinto ja elämä vie; korkeakoulututkinto johtaa työpaikkaan noin 95 prosenttisesti. Näin haluttomuutta tietoiseen uranluontiin tai nuoren ihmisen huolettomuutta selittää se, että opiskelijat uskovat työnantajien arvostavan juuri omaa koulutusalaan. Opiskelijoiden enemmistö myös uskoo työllistyvänsä joko helposti tai melko helposti. Miksi sitten käyttää opiskeluaikansa ’tulevaisuuden eteen raatamiseen’ siis CV:n rakentamiseen opintojen ohella? Toisaalta vaikka työllistymistilastoja tarkastelisikin kriittisesti – tilastokeskuksen luvut kertovat yhden päivän tilanteesta ja sijoittumis seurantojen vastaamisaste on työttömien osalta luultavasti alhaisempi kuin työllisten – ei usko korkeakoulututkinnon

tuottamaan työmarkkinakelpoisuuteen tilastojen valossa vaikuta liioitellulta (Kivinen & Nurmi 2008; Lindberg 2008)¹⁸⁵. Eivätkä vastavalmistuneetkaan ole juuri tarvinneet työkokemuksen lisäksi muita meriittejä, vain joka kymmenes kokee harrastus- ja luottamustehtävien olleen merkittäviä työnsaannissa.

Opiskeluaikana tulevaa työuraa on varmisteltu lähinnä koulutusvalinnoilla. Yksinkertaisimmillaan on kyse hakeutumisesta yliopistokoulutukseen, toiseksi oikeista pää- ja sivuainevalinnoista. Myös työkokemus on osa CV:n rakentamista, mutta pääosin työkokemus kertyy lisäarvona, rahanansainnan oheistuotteena. Opintojensa alusta asti uraa rakentaa määrätietoisesti vain osa opiskelijoista. Valmistumisen kynnyksellä voidaan kuitenkin herätä hakemaan ja miettimään erilaisia CV-merkintöjä. Opiskeluaika voi myöhäisen heräämisen vuoksi myös venyä. Kun puolen, vuoden tai kahdenkaan lisästä opiskeluaikaan ei virallisten järjestysten tasolla rangaista, ei opintoihin käytettävällä ajanjaksolla ole opiskelijalle samanlaista merkitystä kuin koulutuspolitiikassa. Valmistumisvaiheessa voidaan herätä pohtimaan minä-identiteettiä uudesta työelämänäkökuilmasta, riittääkö oma toimintakertomus ja mihin se riittää. Minä-identiteettiä ja suojakoteloita voidaan kehittää opiskelun varaan: jos kerran olen selvinnyt opinnoistani määräajassa ja kunnialla, se riittää. Tämän logiikan mukaan tutkinnon suorittaminen on osoitus riittävästä kyvykkyydestä. Opinnot ja työnteon yhdistävät taas hakevat vahvistusta minä-identiteettiinsä hyvin suoritetuista töistä, hyvästä työnantajasta ja työnantajien antamasta palautteesta. Tämän logiikan mukaan, jos aiemmista töistä on selvitty kunnialla, miksei selvittäisi myös tulevasta maisterin töistä. CV:tään muilla ansioilla kuorruttavat puolestaan rakentavat minä-identiteettiään saamallaan kokemuksilla, onnistumisilla ja sosiaalisilla taidoilla. Vaikkei järjestö- tai vapaaehtoistoimintaan alun perin oltaisikaan lähdetty CV:n rakentaminen mielessä, sen uskotaan kuitenkin kertovan toimintakertomuksessa omasta toimeliaisuudesta myös tulevassa työssä.

185 Suomalaismaistereiden työllisyysnäkökulmat ovat varsin hyvät. Suomalaisopiskelijat käyvät useammin töissä ja siirtyvät liukuen työelämään kuin monissa muissa Euroopan maissa. Suomessa yliopistosta valmistuvista 45 prosenttia oli töissä, vertailumaissa puolestaan 12–16 prosenttia. Suomalaiset yliopistokoulutetut työllistyvät hyvin: Työkokemusta omaavista vain joka kymmenes oli kokenut työttömyyttä, opiskeluun keskittyneistäkin kaksi kolmasosaa työllistyi vaivatta. Koulutusta vastaamattomassa työssä viisi vuotta valmistumisen jälkeen oli alle kolme prosenttia. Suomessa useimmat (85 %) ovat työssä, joka vastaa omaa koulutustasoa ja omalla alallaan koki olevansa vielä useampi (90 %). Suomalaismaisterit saavat myös (24 prosenttia) parempaa palkkaa kuin ammattikorkeakoulusta valmistuneet. (Kivinen & Nurmi 2008, 66–71, 111, 128, 160, 170–172, 176–177, 179, ks. myös Vuorinen & Valkonen 2007, 160–164).



Kuvio 55. Opiskelijoiden suhtautuminen valmistumiseen ja työelämäosaamiseen

Opiskeluun suhtaudutaan ajanjaksona hyvin eri tavoin; opinnot voivat saada merkityksensä itsestään, yliopistoympyröistä, tulevaisuuden ammatista tai tulevasta asemasta (myös Aittola 1992, 1988). Kuvion 55 avulla voi tarkastella erilaisia tapoja minä-identiteetin ja julkisen toimintakertomuksen luomiseen. Nurkat edustavat eräänlaisia ideaalityyppejä, mutta olennaisempia ovat akselit: suhtautuminen koulutukseen sekä nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Olennaista on myös, että opintojen kuluessa erilaiset motiivit ja tavoitteet muuttuvat ja kehittyvät näillä akseleilla¹⁸⁶. Yläosassa CV:n rakentaminen ja perusteltu minä-identiteetti edellyttävät ennen kaikkea suoritettua tutkintoa: opiskelija on 'valmis' tutkinnon suorittettuaan. Alapuolella valmistuminen edellyttää puolestaan omakohtaista näkemystä siitä, että on itse valmis aikuiseksi maisteriksi. Vasemmalla puolella taas painotetaan opiskelua nykyisyyden näkökulmasta: tutkintovaatimuksia ja valinnan mahdollisuuksia (vasen ylänurkka) tai opintojen henkilökohtaista antoisuutta ja mieltä (vasen alanurkka). Oikea puoli painottaa opiskeluvalintoja tulevaisuuden näkökulmasta: opinnoilta edellytetään työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja (oikea ylänurkka) tai mahdollisuutta hankkia vastuullisen aikuisen näkemyksiä ja taitoja (oikea alanurkka). Opiskeluaikainen työssäkäynti sovituu eri nurkkiin omalla tavallaan: työstä voidaan hakea ensisijaisesti opiskeluajasta toimeentuloa tai mielenkiintoisia työtehtäviä tai tähdätä uran kannalta hyviin ja opet-

186 Opiskeluorientaatiota tai -asennetta koskevat tutkimukset käsittelevät samoja kysymyksiä, niissä tarkastellaan opiskelijoiden suhtautumista opintoihin ja työelämään yleensä yliopiston ulkopuoliset tekijät poissulkien (Bergenhengouven 1987; Marton 1997; Marton 1976; Mäkinen 1999; Mäkinen 2002; Mäkinen, 2004; Wagner 1982). Wagnerin (1982) klassisen ja yksinkertaisen jaottelun mukaan opiskelulla on merkitystä toisaalta vaihtoarvon vuoksi (esim. palkka, status) tai sen käytännön arvon kautta (henkilökohtaiset valmiudet, työtaidot ja ongelmanratkaisutaidot).

tavasiin työtehtäviin tekemällä kompromisseja toimeentulon tai työpaikan sijainnin suhteen. Myös muualla aktiivisuudella on erilainen asema eri nurkissa: esimerkiksi ai-nejärjestötoiminta voi olla niin hauskanpitoa, omanmielisiin kavereihin tutustumista kuin työelämäkontaktien hankkimista tai elämäkokemuksen kerryttämistä.

Kuvio 55 avulla voi hahmottaa myös valmistumista eri alojen tutkinnoista. Bourdieun ja Passeronin (1979, 57–63) mukaan se, etteivät kaikki opiskele saavuttaakseen tulevaisuuden tavoitteensa, johtuu siitä, että oppiaineet ja niiden tulevaisuuskuvat eroavat.¹⁸⁷ Opiskelijat eroavat jo sen mukaan mihin he hakeutuvat opiskelemaan: osaa miellyttää selkeä professio, osa puolestaan arvostaa sitä, ettei tulevaisuus ole lukkoon lyöty. Profiialoilla, kuten opettajilla ja lääkäreillä tulevaisuus työnkuvineen on melko selkeä. Koulutus on usein rakennettu tuottamaan työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, ja näitä opiskelijat myös hakevat ja arvostavat. Generalistialoilla ei puolestaan ole – tiettyä tulevaisuutta ja tiettyjä työnkuvia – joita kohti valmentautua. Opiskelijoiden itsensä kontolle jääkin tulevaisuuden tekeminen kun se on ajankoh- taista. Kun tulevaisuus ei anna lupautta, haetaan toiminnalle mieltä pikemmin opiske- lueluukaisesta älyllisestä haasteesta ja mielenkiinnosta kuin jälkikäteisestä ammatis- ta¹⁸⁸. Valmistumiseen ja tulevaisuuteen on näin oltava valmis, jos valmistutaan ennen virallisesti asetettua takarajaa. ”Tutkintoa suorittaville” tämä on yksinkertaista, koska heidän logiikkansa mukaan tutkinto on valmis kun tarvittavat opintosuoritukset ovat kasassa. Kaikki eivät kuitenkaan ole niinkään suorittamassa tutkintoa, vaan valmis- tumassa maisteriksi (vrt. Bourdieu & Passeron 1979, 55–57). Tämän logiikan mu- kaan kun valmistutaan, halutaan myös olla valmiita maisterin vastuuseen, muuten ollaan mieluummin yliopisto-opiskelijoita. Yliopiston tehtävänä on puolestaan tuot- ta korkeakoulututkintoja ja toisaalta maistereita työelämään. Näyttäisi siltä, että opiskelijat toimisivat välittäjinä niin, että he valmistuvat kun ovat valmiita antamaan panoksensa työelämälle ja huoltosuhteen ylläpidolle.

Opintonsa aloittavista keskimäärin kaksi kolmasosaa valmistuu, mutta alakohtaiset vaihtelut ovat erittäin suuret¹⁸⁹. Aloilta, joilla tulevaisuus on houkutteleva, valmistutaan selvästi useammin kuin aloilta, joiden tulevaisuusodotukset ovat heikot, vaikka poik- keuksiakin on. Humanistisella alalla valmistumisprosentti on Tampereen yliopistossa noin 50 prosenttia, lääketieteessä puolestaan noin 90 prosenttia. Myös ekonomi- ja opettajatutkinnoista valmistutaan hyvin, ja esimerkiksi luonnontieteellisiltä ei-amma-

187 Bourdieu ja Passeron (1979, 59–62) esittävät, että erityisesti ne humanististen ja yhteiskuntatieteellisten alojen naisopiskelijat, joiden työllistymisnäkökulmat ovat hyvin epävarmat, keskittyvät nimenomaan opiskeluaikaan ja opintojen antiin itselleen sekä myös suorittavat laajoja tutkintoja. Keskiössä ovat opiskelijan henkilökohtainen anti, henkinen kasvu, sivistys sekä mahdollisuus auttaa lähimmäisiä. Vaikka ajatukset tuntuvat vanhanaikaisil- le, on niissä tarkemmin ajateltuna totuuden siemen. Nykysuomessakin naiset suorittavat keskimäärin laajem- pia tutkintoja kuin miehet, näin erityisesti naisten suosimilla humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla. Haastatellut opiskelijajäidit toisin kuin isät, arvostivat yliopisto-opinnoissa mahdollisuutta viettää lasten kanssa enemmän aikaa kuin tavallisessa työelämässä. Lisäksi naiset toisin kuin miehet myös haaveilevat valmistumisen jälkeen ajasta vain perheen parissa.

188 Tyypillistä tämä on gradutyöskentelyssä: tarpeeksi mielenkiintoista aihetta ei löydy, koska gradu tehdään vain itseä varten, ei työtaitojen tai työn aihepiiriin tutustumiseksi. (Ahrio 1997; Ylijoki & Ahrio 1995) Vastaavaa ongelmaa ei juuri olekaan aloilla, joilla päättötyöt tehdään työnantajalle.

189 Tampereen yliopisto: Ylemmän korkeakoulututkinnon 1993-2007 aloittaneiden opiskelutilanne 31.7.2009 tutkinto-oikeuden alkuvuosittain, osoitteessa: <http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/tutkinnot/kohtalot/v2009/>

tillisilta aloilta puolestaan heikosti. Teatterialalta valmistuvat Tampereen yliopistossa lähes kaikki, vaikka näyttelijän työ ei edellytä tutkintoa eikä tutkinto takaa töitä. Tästä näkökulmasta ei ole todennäköistä, että vaikka koulutus muutettaisiin lääkäri-, opettaja- tai ekonomikoulutuksen mukaisesti kurssimuotoiseksi tai valvotuksi, se että tuottaisi saman tuloksen esimerkiksi kirjallisuustieteissä tai filosofiassa, joissa opiskelijoiden kiinnostus kohdistuu opiskeltavaan asiaan ja nykyhetkeen, ei lupaukseen hyvästä työpaikasta. Opintojen kuluessa yhä useampaa työelämä ja sinne pääseminen houkuttaa aivan kuten Kivivuoren Janne ennakoii (sivu 215) ja tilastot todistavat: opintojen kuluessa siirrytään pääsääntöisesti kohti ammatillisempia aloja (myös Piskonen 1993).

Sosiaalipsykologian attribuutioteoria (ks. esim. Weiner 1986) selittää joitakin näkökulmia elämän suunnittelusta ja hallinnasta. Attribuutioteorian mukaan toisten epäonni luetaan pääosin heistä itsestään johtuviksi, menestys ulkopuolisista tekijöistä johtuviksi. Ja päinvastoin itselle tapahtuvat hyvät asiat luetaan omaksi ansioksi, (mahdolliset) epäonnistumiset lasketaan ulkopuolisten kontolle. Opiskelijat pitävätkin ulkopuolisia tekijöitä, kuten työkokemusta ja suhteita työelämään keskeisimpinä työpaikan saamisessa. Työssäkäyvät maisterit puolestaan ajattelevat saaneensa työpaikan juuri itsensä vuoksi, omasta ansiostaan. Näin elämänsuunnittelu näyttää noudattavan attribuutioteorian näkemyksiä: suunnitelmien epäonnistuminen tai työpaikan saaminen ei ole itsestä kiinni, vaan tilanteista ja kanssaihmisistä. Toisaalta uskomusta työpaikan saamisen korkeista edellytyksistä, voi itsen suojelemisen – epäonnen ulkoistamisen – lisäksi käyttää pitkien opiskeluaikojen oikeuttamiseen: työkokemusta on hankittava, aineyhdistelmästä on rakennettava riittävän kattava ja myös harrastus- ja luottamustoiminnalle on annettava aikaa. Työnantajat kuitenkin palkkaavat ihmisen – mihin myös vastavalmistuneet uskovat – eivät tutkintoa tai työkokemusta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tutkinnolla ei olisi merkitystä, määritelmän mukaisesti akateemisiin töihin edellytetetään pääsääntöisesti tutkintoa. Sen sijaan tutkintoon käytetty aika ei työnantajien näkökulmasta ole kovin merkittävä (Kaksonen 2010, 98–99; Korhonen 2004, 98–114; ks. esim. Rouhelo 2001).

Akateemisten ammattien arvostus, ylikouluttautuminen ja työllistymismahdollisuudet ovat herättäneet keskustelua yliopistokoulutettavien määrän kasvettua 1960-luvulta alkaen erityisesti 1970-luvulla öljykriisin heikennettyä taloudellista tilannetta ja sittemmin 1990-luvun laman aikana (Ahola 1995; Ahola 2004b; Bourdieu & Passeron 1979; Kivinen & Ahola 1999; Kivinen et al. 2007; Teichler & Kehm 1995; Teichler 1997). Bourdieu ja Passeron (1979, 78–79) mukaan 1970-luvun Ranskassa akateemisten työpaikkojen määrä oli kasvanut, mutta samanaikaisesti niiden vaatimustaso ja arvostus oli laskenut¹⁹⁰. Akateemisten ammattien arvostusta on yritetty ylläpitää virallisilla pätevyysvaatimuksilla, mutta akateemisen tutkinnon arvo kuitenkin mitataan vasta akateemisilla työmarkkinoilla. Euroopan unionin tavoite aikaansaada Bolognan prosessissa viralliset määritelmät tutkinnoille, vastaavuuksille sekä kelpoisuuksille näyttää tästä näkökulmasta osin turhalle, sillä akateemisten markkinoiden ulkopuolella tutkinto on vain sen arvoinen, jonka sen haltija on ta-

190 Ranskassa yliopistotutkinnon arvostus ja työllistävä vaikutus on edelleen heikompi kuin Suomessa (Kivinen & Nurmi 2008).

loudellisesti ja sosiaalisesti. Bourdieu ja Passeron esittävätkin, että koulutuksellisen pääoman tulo on taloudellisen ja sosiaalisen pääoman hyödyntämisestä saatu funktio. Näin vähiten hyötyä koulutuksestaan saavat ne, joilla on vähiten perittyä kykyä hyödyntää koulutustaan. Kovin vakavalle akateemisen tutkinnon arvon lasku ei Suomessa vaikuta, suomalaismaisterit työllistyvät varsin hyvin verrattuna moniin Euroopan maihin (ks. Kivinen & Nurmi 2008, 66–71, 170–179, Vuorinen & Valkonen 2007, 160–164). Näin suomalaisopiskelijoiden usko koulutukseen tai ”koulutushyvään” vaikuttaa kaikesta huolimatta varsin hyvin perustellulta.

Giddens (1991) esittää, että myöhäismodernina aikana riskit ja uhat muuttuvat globaaleiksi ja kun tiedotusvälineet tuovat ’koko’ maailman kotiovelle myös tieto erilaisista uhista ja riskeistä kasvaa. Periaatteessa tietotulvalta ei voi sulkea silmiään vai voiko? Opiskelijoiden kuvaamat tulevaisuuden pelot ja uhat kohdistuvat pääsääntöisesti suomalaisen työelämään. Eniten opiskelijoita mietityttävät työmarkkinatilanne, työttömyys, pätkätyöt sekä ylikouluttautuminen, mutta myös työn sisältö aiheuttaa huolta, lähinnä epäilyksiä siitä, ettei työn sisältö vastaa omaa näkemystä mielekkäästä tai hyvästä työstä. Lisäksi huolenaiheet koskevat työelämän vaatimuksia: omia kykyjä, työelämän kuormittavuutta ja stressaavuutta sekä työn ja perhe-elämän yhteensovittamista. Globaaleja uhkakuvia ei opiskelijakyselyissä juuri pohdittu ja haastatteluista käy ilmi, että usein suuremmat uhkakuvat suljetaan ajatusten ulkopuolelle pois rasittamasta päivittäistä elämää. Giddens (1991, 37–39) esittää, että poissulkeminen voidaan tehdä suojakotelon avulla. Näin ajateltuna globaalien uhkakuvien puuttuminen voisi kertoa sisäänpäin ja suomalaisen työelämään käpertymisen sijaan siitä, että uhkakuvat suljetaan pois asiayhteyksistä, joihin ne eivät kuulu, kuten opiskelijakyselyihin vastaamisesta. On myös esitetty, että suhtautuminen työntekoon ja työn keskeisyyteen elämässä on muuttumassa myöhäismodernissa yhteiskunnassa (ks. esim. Castells 2000; Klein 2001; Sennett 2002). Tämä näkemys ei saa suurtakaan vahvistusta tutkimuksestani. Huolenaiheiden ja pelkojen keskittyminen työhön ja työssäkäyntiin voi yhtäältä kertoa siitä, että kysymykset työstä ja työllistymisestä ovat keskeisiä juuri valmistumisvaiheessa ja että koulutuksen viimekätisenä tavoitteena on yleensä toimeentulon hankkiminen. Toisaalta vastaukset voivat kertoa siitä, että työssäkäynti on perinteiseen tapaan edelleen keskeistä toimeentulon kannalta, vaikkei ”vakitöihin” aina uskota tai pyritä.

Opiskelijoiden tulevaisuuskuvat eivät ole muuttuneet erityisen ’myöhäismoderniksi’. Myös Rubinin (2000) tutkimuksessa vuosituhannen vaihteen nuorten tulevaisuuden tavoitteet olivat hyvin samankaltaisia kuin heidän vanhempiansa ja isovanhempiansa. Tutkimukseni opiskelijoiden tulevaisuuskuvat ovat pääosin hyvin perinteisiä, pääosan tavoitteena on työpaikka sekä hyvä perhe- ja asumistilanne. Valmistumisen jälkeiseltä elämältä kaivataan vakiintumista ja vakautta. Selkeä nuoruus-aikainen kouluttautuminen ja siirtyminen heti työelämään, ei kuitenkaan ole ainoa vaihtoehto. Modernissa maailmassa voidaan yhtä hyvin ensin vakiintua ja lähteä sen jälkeen opiskelemaan. Ja yhtä lailla voidaan nuoruuden kouluttautumis-työelämäputki katkaista maisteriksi valmistuttua: tähtäimessä voi olla niin väli vuoden viettäminen maisterina, uuden opiskelupaikan hakeminen kuin perheenäidiksi ryhtyminen.

7 Synteesi:

Perinteikkään moderni toimintakertomus

Empiirisen osan aluksi tarkastelin makrotasoa, *ajan ja paikan järjestyksiä*: korkeakoulupolitiikkaa, yliopistolaitosta sekä opiskelijan toimeentuloa. Sen jälkeen siirryin mikrotasolle tamperelaisessa monialayliopistossa opiskelevan näkökulmaan. Opiskelun *sosiaalisia käytäntöjä, toiminnan logiikoita* sekä *elämäntyylejä* erittelin akateemisen vapauden, akateemisten opetusjärjestelyjen, opintojen suunnittelun sekä osa-aikaisen opiskelun ja työssäkäynnin kautta. Opiskeluaikaisen toiminnan järjestykset ovat varsin väljät, näin varsin erilaiset toiminnan logiikat ovat mahdollisia ja perusteltuja. Toiminnan logiikoille ominaisesti myös yliopisto-opiskelun sosiaalisia käytäntöjä arvioidaan eri tavoin. *Opiskelun taitekohtia* jäsenisin yliopistoon hakeutumiseen, opintoihin sitoutumiseen sekä valmistumiseen liittyvien *toiminnan logiikoiden, elämäntyyleiden ja minä-identiteettien* kautta. Opiskelun taitekohdissa käsitelin pääosin yliopisto-opiskeluun liittyviä käytäntöjä, mutta myös yliopiston ulkopuolisia taitekohtia sekä ajan ja paikan järjestyksiä, jotka vaikuttavat elämän ja opintojen yhteensovittamiseen.

Sosiaaliset käytännöt muotoutuvat toiminnassa (Giddens 1984, 25–28). Niitä kuitenkin määrittävät ajan ja paikan järjestykset, joihin voidaan toki vaikuttaa, mutta harvoin suoraan. Ne rajaavat ja antavat puitteet sosiaalisille käytännöille, vaikka ovat osin itsekkin sosiaalisia käytäntöjä. Ne järjestävät kuitenkin toisella tapaa toimintaa: toisen käden – lakien ja sääntöjen, olosuhteiden ja aineellisten ehtojen (opiskelijamäärät, työllisyystilanne, opintotuki) – kautta. (vrt. Giddens 1984, 17–28) Ajan ja paikan järjestykset voi erottaa sosiaalisista käytännöistä käsitteinä sen mukaan, miten suoraan ja nopeasti niihin voi vaikuttaa. Lainsäädäntöön ja yliopistojen omiin määräyksiin voi vaikuttaa osallistumalla niiden valmisteluun mielenosoituksin, kirjoittamalla adresseja, pyrkimällä eduskuntaan tai ylioppilasjärjestöihin sekä vaikkapa osallistumalla kyselyihin ja tutkimuksiin. Aineellisiin ehtoihin voi osaltaan vaikuttaa vain pidemmän kaavan kautta, sinänsä valmistuminen neljässä vuodessa tai valmistumatta jättäminen, lainan ottaminen tai ottamatta jättäminen ei kuitenkaan juuri vaikuta suomalaiseen yliopistolaitokseen eli sen luonteeseen massayliopistona. Sosiaalisia käytäntöjäkään ei voi suoraa muuttaa, sillä ne ovat ajan ja paikan järjestämiä. Yliopiston sosiaalisilla käytännöillä on pitkä historia, mutta kullakin yliopistolla on myös omat sosiaaliset käytäntönsä. Sosiaaliset käytännöt muotoutuvat ja otetaan huomioon toiminnassa. Ne mahdollistavat monenlaisia tapoja toimia: kyse on pikemminkin omasta aktiivisuudesta kuin alistumisesta ennalta määrättyihin tapoihin ajatella ja toimia. Yliopisto-opiskelun keskeisiä sosiaalisia käytäntöjä ovat opetusjärjestelyiden lisäksi akateeminen vapaus ja sopimus, elämä eriaikaisella saarekkeella sekä osa-aikainen opiskelu ja opiskeluaikainen työssäkäynti. Näin yliopisto-opiskelu on vahvasti kiinni kolmenlaisissa ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä: yliopiston, opiskeluaikaisen toimeentulon sekä sosiaalisen elämän. Elämä eriaikaisella saarekkeella on hyvin joustavaa erilaisille logiikoille, elämäntyyleille

ja minä-identiteeteille. Elämäntyyliä niille ominaisine toiminnan logiikoinen pitävät osaltaan yllä tiettyä minä-identiteettiä. Eri elämäntyyliissä eri järjestykset ja käytännöt (koulutuksen, työn, perheen, harrastusten, uskonnon jne.) ovat keskeisempiä kuin toiset. Erilaiset logiikat puolestaan vaikuttavat niin koulutuksen arviointiin kuin omien opintojen edistämiseen.

Tästä näkökulmasta koulutuspolitiikan 'epäonnistumiset', kuten pitkät opintoajat, näyttävät miltei väistämättömiltä. Koulutuspolitiikalla ei voida vaikuttaa työmarkkinatilanteeseen eikä opiskelijoiden sosiaaliseen elämään, sillä ne ovat eri järjestysten alaisia. Tavoitteiden saavuttamattomuutta tukee vahvasti koulutusmyönteinen valtakunnanpolitiikka, joka mahdollistaa ja ylläpitää yliopisto-opiskelun eriaikaista saarekettä. Saarekkeen autonomisen aseman ylläpitämiseen on vahvasti sitouduttu maksuttomalla koulutuksella, opintoetuuksilla sekä sallimalla osa-aikainen opiskelu. Kansainvälisen aineiston valossa panostuksia ei ole tehty turhaan, sillä elämä eriaikaisella saarekkeella akateemisine vapauksineen ja sopimuksineen kuitenkin kouluttaa opiskelijoista itsenäisiä, organisointikykyisiä ja osaavia varsin hyvin työllistyviä mai-tereita (Kivinen *et al.* 2002; Kivinen & Nurmi 2008; Korhonen & Sainio 2006).

Yliopisto-opiskelu ei näytä 2000-luvun alussa erityisen myöhäismodernille: pikemminkin sitä leimaa Bourdieun ja Passeronin (1979, 30–31, 77–97) kuvaama eriaikaisuus muun yhteiskunnan kanssa. Ajatuksen oikeellisuus vahvistuu kun tarkastelee 1970-luvun ranskalaisopiskelijoita suhteessa 2000-luvun alun suomalaisopiskelijoihin¹⁹¹, sillä niin monin osin ajan ja paikan järjestykset sosiaalisine käytäntöineen muistuttavat toisiaan. Molemmissa yliopistot ovat laajentuneet 'elitistisistä' instituutioista 'tasa-arvoisiksi' laitoksiksi¹⁹², johon kaikilla sosiaaliluokilla on pääsy¹⁹³. Yliopisto-opiskelu on ollut maksutonta ja opiskeluaika on ollut pääsääntöisesti rajoittamaton. Opintoja on myös rahoitettu työssäkäynnillä. Akateeminen vapaus ja akateeminen sopimus luonnehtivat opiskelua molemmilla eriaikaisilla saarekkeilla. 1970-luvun Ranskalla ja 2000-luvun Suomella on historiallisen aikaeron, ehkäpä modernisuus-myöhäismodernisuus -akselinkin lisäksi muita järjestystason eroja. Erojen vuoksi ja niistä huolimatta näyttäisi sille, että yliopisto-opiskelulle keskeisempää onkin irrallisuus: elämä eriaikaisella saarekkeella. (Bourdieu & Passeron 1979, 30–31, 77–97; Giddens 1991, 1994, Lyotard 1985) Yliopisto-opiskelijoiden toimintaa eivät kosketa samat järjestykset ja vaatimukset kuin muilla elämän sektoreilla (Bourdieu ja Passeron 1979, 38–40).

191 'Tasa-arvoiseen' malliin siirtyminen on Bourdieun ja Passeronin mukaan tehnyt myös yksilöiden tulevaisuudesta hämärän, aiemmin oma luokkatausta kertoi mahdolliset ammatit ja tulevaisuuden. Näin luokkapohjaisen epäoikeudenmukaisuuden sijaan ongelmat näyttäytyvät yksilön henkilökohtaisina kriiseinä erityisesti Bourdieun ja Passeronin (1979, 93) kuvaamissa "all-or-nothing-breaks" -tilanteissa, jotka vastaavat Giddensin kohtalokkaita hetkiä.

192 Ranskassa yliopisto-opiskelijoiden määrä lähti voimakkaaseen kasvuun 1950-luvun lopulla. Viime vuosikymmenellä ensimmäisellä vuosikymmenellä yliopistossa opiskeli Ranskassa 0,7 prosenttia ikäluokasta (19–24 vuotiaista), 1950-luvun alussa 2 prosenttia ikäluokasta, mutta 1963 jo viisi prosenttia ikäluokasta eli 172 000 opiskelijaa. Naisopiskelijoita oli 1900-luvun alun Ranskassa kuusi prosenttia, 1960-luvulla reilut 40 prosenttia. (Bourdieu ja Passeron 1979, 111)

193 Bourdieu ja Passeron eivät pidä koulutusjärjestelmää aidosti tasa-arvoisena, sillä se tukee kaiken kaikkiaan paremmin ylemmistä sosiaaliryhmistä tulevia myös siirtymässä työelämään (myös esim. Kivistö 2009). Helpoiten työllistyvät parhaista ja huonoiten heikoimmista lähtökohdista tulevat.

It's the only time in life when you can put off what you've got to do, work when it suits you, be unemployed if you feel like it (senior executive's son, Paris, age 26).

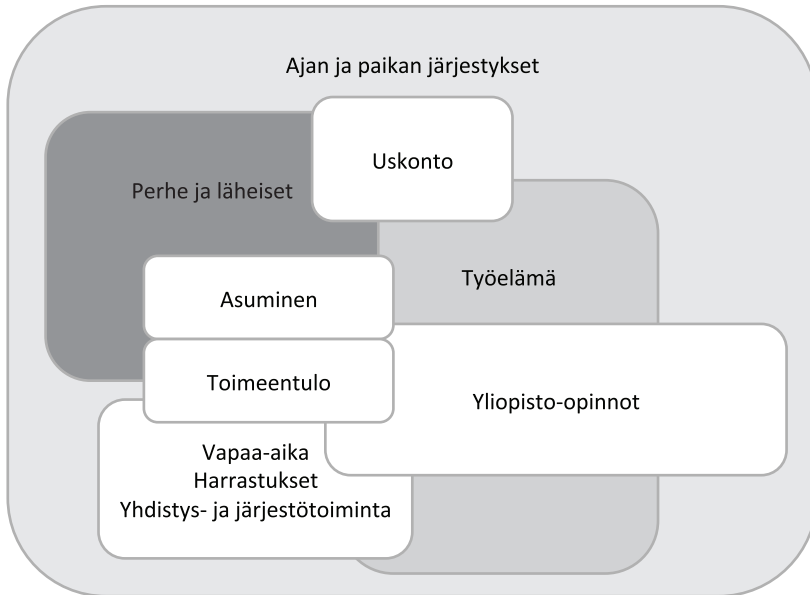
Being a student means working when you want to, having time to take an interest in things, more leisure, elastic time (senior executive's son, Paris, age 23).

Toisaalta yliopisto-opiskelua luonnehtii myöhäismoderni, jos se nähdään yksilön mahdollisuutena luoda omaa elämäänsä omista lähtökohdista, ilman suvun ja perinteiden antamia uria (Giddens 1991). Yliopisto-opiskelu on Bourdieun ja Passeronin (1979, 45–47) mukaan irrallaan menneisyyden ja tulevaisuuden järjestyksistä: mikä tahansa toiminta voidaan nähdä eteenpäin vievänä opiskeluna (Bourdieu ja Passeron 1979, 30), kuten esimerkiksi työkokemuksen hankkiminen tai maailman parantaminen. Toisaalta taas, kuten mainitut tutkijat toteavat, perhetausta vaikuttaa niin opiskelupaikan valintaan, menestykseen yliopisto-opinnoissa kuin myöhemmin työllistymisessä. Oma tutkimukseni vahvistaa kuvaa 2000-luvun taitteen Suomesta, jossa perhetausta vaikuttaa edelleen vahvasti opintoihin hakeutumiseen. (Ahola & Nurmi 1995; Ahola 1995; Ahola & Olin 2000; Nevala 1999; Nori 2011; *Saarenmaa et al. 2010*). Osa opiskelijoista tuntee yliopiston ja akateemisen työelämän pelisäännöt jo opintoihin saapuessaan perhe- ja sukutaustansa kautta ja osaa niitä myös paremmin hyödyntää.

Giddensin (1991) mukaan myöhäismodernissa yhteiskunnassa tietoinen elämänsuunnittelu on keskeinen osa toimintaa. Hän väittää, että elämänsuunnittelussa sekä suhtautumisessa kohtalokkaisesti hetkiin perusturvallisuuteen pohjautuvalla suojakotelolla on vahva merkitys. *Suojakotelo* kehittyy toiminnallisessa vuorovaikutuksessa erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Toiminnan rutinoitumisen myötä yksilön suojakotelo ja luottamus omaan kyvykkyyteen vahvistuu ja aikaa jää uuden oppimiseen sekä uusien tilanteiden edellyttämään luovuuteen. Elämänsuunnittelussa on keskeistä, että minä-identiteetti voidaan pitää oikeutettuna ja että omasta toiminnasta voidaan antaa järkevä selonteko, toimintakertomus. Giddensläinen vastaus siihen, miksi opinnot aloitetaan ja miksi niitä jatketaan tai päätetään, olisi: ”silloin kun ne sopivat minä-identiteettiin, elämäntyylisiin ja elämänsuunnitelmiin”.

Leontjevin (1977) toiminnan teorian avulla opiskeluaikaista toimintaa voi tarkastella monitasoisina eri suuntiin vetävinä toimintoina. Hänen mukaansa eri toiminnot ovat järjestyneet motiivihierarkioiksi, jotka voivat olla yhtä lailla moni- kuin yksihuippuisia. Motiivihierarkiat muuttuvat toiminnan kuluessa ja eri toiminnot voivat olla ristiriidassa keskenään. Samalla ulkoisella toiminnalla, kuten opiskelutoiminnalla, on erilainen mieli eri ihmisille ja myös eri vaiheissa elämää. Opiskelu voi olla niin minuuden etsintää, koulunkäyntiä kuin valmentautumista tulevaisuuden työelämään. Opintojen suunnittelu ja suorittaminen ovat kuitenkin vain osa opiskeluaikaista toimintaa ja osa Giddensin (1991, 85) esittämää tietoista elämänsuunnittelua. Kuvioon 56 olen koonnut keskeiset opiskeluaikaiset ajan ja paikan järjestämät sosiaaliset käytännöt. Kuvio on heuristinen, laatikoiden koot ja järjestys eivät kerro niiden painoarvosta, sillä niillä on omat painoarvonsa erilaisissa toiminnan kokonaisuuksissa. Laatikoiden sijoittelu kertoo kuitenkin siitä, että osin sosiaaliset käytännöt ovat eri järjestysten alaisia. Elämänsuunnittelussa, toiminnan logiikoissa ja elä-

mäntyyleissä otetaan huomioon eri järjestysten sosiaaliset käytännöt oman elämän kannalta mielekkäästi. Näin esimerkiksi asumisen sosiaaliset käytännöt voivat liittyä ensinnä perheeseen ja läheisiin, toiseksi opiskelijan statukseen ja kolmanneksi toimeentuloon. Asua voidaan niin lapsuuden kotona, omien lasten tai sisarusten kanssa kuin opiskelija- tai omistusasunnossa. Asumiseen saatava tuki riippuu niin statuksesta, perhesuhteista kuin toimeentulostakin. Eri järjestykset huomioiden rakennetaan omaan elämäntyyliin sopiva ”opiskelijaluokku-, perhe- tai citisinkkuasuminen” niiden vaatimine tulotasoinen.



Kuvio 56. Opiskeluaikeiset elämänsuunnittelun, toiminnan logiikoiden ja elämäntyylien järjestykset ja sosiaaliset käytännöt

Seuraavaksi tarkastelen ensin opiskeluaikeista elämänsuunnittelua eri aikaperspektiiveistä opiskelun kohtalokkaina hetkinä. Toiseksi analysoin elämäntyyliä ja identiteetti prosesseja, joiden toiminnan logiikoissa sosiaaliset käytännöt ovat eri asemassa. Kolmanneksi käsittelen elämänsuunnitelmien toteuttamisen ja akateemisen asiantuntijuuden saavuttamisen kannalta tärkeän suojakotelon rakentumista sosiaalisissa käytännöissä. Neljänneksi tarkastelen korkeakoulupoliittisia keinoja ja tavoitteita opintoaikojen lyhentämiseksi. Viimeiseksi esitän joitakin loppupohdintoja tutkimuksestani sekä sen merkityksestä.

7.1 Tietoista elämänsuunnittelua?

Giddensin (1991) mukaan elämä myöhäismodernissa edellyttää tietoista elämänsuunnittelua, jonka tavoitteena on pitää riskit ja mahdollisuudet tasapainossa. Vaikkei hakeutuminen yliopisto-opintoihin tai tiettyyn pääaineeseen tutkimukseni mukaan

aina vaikutakaan kovin tietoiselta ja pohditulta vaan pikemminkin itsestäänselvyydeltä, ovat opiskeluvalinnat omalla tavallaan 'tietoisia'. Valintoja ohjaa usko korkeakoulututkinnon lupaamaan hyvään elämään, mitä se itse kunkin kohdalla tarkoittaaakin. Sen sijaan opintojen sovittaminen omaan elämäntyyliin näyttäisi edellyttävän selvästi vahvemmin tietoista elämänsuunnittelua, sillä muuten ollaan vaarassa jäädä ikuisen opiskelijan osaan. Elämänsuunnittelussa on olennaista, että toiminta osataan sovittaa olemassa oleviin järjestyksiin ja omiin mahdollisuuksiin: kaikki opiskelupaikat eivät ole kaikkien ulottuvilla.

Opiskelua ja opintojen suunnittelua on tärkeä tarkastella osana laajempaa elämäntilanteen kokonaisuutta opiskeluaikojen kohtalokkaina hetkinä. Elämänsuunnitteluun vaikuttavat monet ajan ja paikan järjestämät sosiaaliset käytännöt, eivät pelkästään yliopisto-opiskelun sosiaaliset käytännöt (Kuvio 56). Toiminnassa otetaan huomioon minä-identiteetti ja oman elämäntyylin kannalta merkitykselliset sosiaaliset käytännöt, kuten perhe, toimeentulo, uskonto ja vapaa-ajan toiminta. Opintoihin hakeutumisen-, kiinnittymisen- ja valmistumisvaiheessa ajan ja paikan järjestykset sosiaalisine käytäntöineen ovat erilaisessa asemassa. Myös aikaperspektiivi on erilainen eri elämäntilanteissa, vaikka niin menneisyys, nykyisyys kuin tulevaisuuskin ovat läsnä kaikessa toiminnan suunnittelussa (Giddens 1991, Leontjev 1977, Weckroth 1988).

Hakeutumiseen liittyvät elämänsuunnitelmat ovat vahvasti kiinni nykyhetkessä. Keskeistä on luoda sen hetkisen elämän kannalta mieleinen elämäntilanne. Opiskelupaikka antaa niin arvostetun statuksen, opiskelumahdollisuuden kuin usein epämääräisen lupauksen hyvästä elämästä. Koulutususkoon kuuluu ajatus siitä, etteivät suomalaisyliopistot eroa ratkaisevalla tavalla tutkinnon laadun tai tulevaisuuden suhteen. Näin opiskelupaikan hankkimisessa olennaista on opiskelukaupungin valinta siten, että se mahdollistaa muun elämän sujumisen oman toiminnan kannalta mielekkäästi. Nuorilla ulkopaikkakuntalaisilla muutto opiskelukaupunkiin mahdollistaa kodista irtautumisen, uuden kaveripiirin ja elämäntyylin luomisen sopivan etäällä omasta kotipaikkakunnasta. Nuoret (lähi)paikkakuntalaiset puolestaan arvostavat vanhan ystäväpiirin ja asumisen vakautta: elämäntilannetta ei ole tarpeen luoda kokonaan uudelleen. Vanhemmat toisenlaisen elämäntilanteen kautta yliopistoon saapuneet opiskelijat puolestaan haluavat varmistaa oman elämänsä sujumisen uuden opiskeluprojektin rinnalla.

Hakeutumisvaiheessa nuorille on usein olennainen yliopisto-opiskelun tuoma identiteetti, vanhempana yliopistoon tulevilla sen sijaan olennaisempaa on, että yliopisto opinnot sopivat elämään ja jo olemassa olevaan identiteettiin. Oman toimintakertomuksen ja minä-identiteetin kannalta opiskelupaikka yliopistossa on tärkeä pääsääntöisesti joko mahdollisuutena yliopisto-opiskelijan statukseen, itseä kiinnostavien asioiden opiskeluun, ammatin tai toimeentulon hankkimiseen tulevaisuudessa tai oman jo olemassa olevan aikuisen elämän rakentamiseen. Koulutukseen hakeutumisen itsestäänselvyys – koulutususkon – sekä ajan ja paikan järjestykset tekevät mahdolliseksi sen, ettei vain omasta toimeentulostaan huolehtivien hakijoiden tarvitse harkita opiskelupaikan valintaa tulevaisuuden näkökulmasta. Koulutusvalintoja on nykyisissä ajan ja paikan järjestyksissä – maksuttomat opinnot, useat tutkinto-oikeudet, osa-aikainen opiskelu – mahdollista suunnata aivan uudella tapaa ja paremman tiedon valossa, kun se on oman toiminnan kannalta ajankohtaista ja mielekästä.

Opintoihin kiinnittymisessä tulevaisuudesta tulee yhä merkittävämpi. Vaikka opinnot olisivat puuduttavia ja laitos luotaantyöntävä, voi toiminnan motiivi ylläpitää opintojen edistämistä ja päinvastoin, vaikka opetus sinänsä olisi loistavaa ja laitos aidosti kiinnostunut opiskelijasta, voivat opinnot keskeytyä, koska ne eivät tue opiskelijan toiminnan motiivia tai eivät sovi minä-identiteettiin, omaan kertomukseen itsestä. Opintoihin kiinnittymisessä keskeisempiä ovat opintojen sosiaaliset käytännöt ja niiden suhde minä-identiteettiin; rakentavatko ne yksilön kannalta järkevää toimintakertomusta myös tulevaisuuden kannalta. Kun opintoihin hakeutuminen on tehty pitkälti nykyisyyden näkökulmasta, kiinnittymisessä kyse on myös siitä, viekö alkanut projekti haluttuun suuntaan. Ovatko opiskelu ja opinnot sellaisia kuin niiden kuviteltiin olevan: lunastaako uusi kotikaupunki lupauksensa, istuuko minä-identiteetti uuteen sosiaaliseen elämään, ovatko oppiaineen käytännöt ja tulevaisuuskuva oma juttu. Kiinnittymisprosessissa haetaan yhteyttä opintojen jatkamisen ja valmistumisen välille. Alkuperäiset kiinnostuksen kohteet muuttuvat vastaamaan tulevaisuutta ja muita elämän tärkeitä osa-alueita. Jos tulevaisuuden pohdinnat eivät ole olleet keskeisiä hakeutumisvaiheessa, kiinnittymisen aikana omaa toimintaa suunnataan vahvemmin kohti tulevaisuutta, yhteiskunnan järjestyksiä ja mahdollisuuksia maisterin hyvään elämään.

Opintojen päättäminen on vahvasti kiinni yliopiston ulkopuolisissa ajan ja paikan järjestyksissä: Yhtäältä työllistymisessä ja työttömyydessä, omalta kannalta mielekkään elämän järjestämisessä (mkl. perheen hyvinvointi) sekä niihin liittyvissä taloudellisissa kysymyksissä. Toisaalta valmistuminen on vahvasti kiinni henkilökohtaisessa, minä-identiteetissä: onko valmistumisesta minun tarinalleni hyötyä tai haittaa. Opiskelijat ajattelevat valmistumista pääsääntöisesti käytännön ja oman identiteetin kannalta, harvemmin koulutusyksikön kannalta. Millaisia hyötyjä valmistumisesta tai opintojen jatkamisesta on. Usein opiskelijan statuksessa ja identiteetissä on monia etuja työttömän statukseen verrattuna. Opiskelijan kannalta useimmilla aloilla ei ole merkitystä onko opiskellut viisi, viisi ja puoli tai kuusi vuotta, kun lakisääteinen aika on pääsääntöisesti seitsemän vuotta. Opintotukeakin myönnetään noin kuudeksi vuodeksi; lisäksi opintotuki halutaan joskus jopa ”käyttää loppuun” ennen valmistumista. Opiskelija on myös oikeutettu monenlaisiin muihin etuihin, kuten erilaisiin alennuksiin, minkä vuoksi valmistumista voi olla mielekästä siirtää seuraavaan syksyyn. Opiskelijan status antaa mahdollisuuden käyttää aikaansa järkevällä tavalla: opiskella uutta, lähteä opiskelija- tai harjoittelijavaihtoon tai syventyä gradun tekemiseen. Työpaikkaa etsitään usein mieluusti yliopiston suojissa. Pätevyyttä edellyttävillä aloilla tilanne on luonnollisesti toinen: vasta valmistuttua voidaan hakea oman alan töitä. Vakiintuneesti työssäkäyville valmistumisella ei ole yhtä suurta merkitystä kuin nuorille opiskelijoille. Kaiken kaikkiaan irrottautuminen yliopistoympyröistä on helpompaa joukon jatkona tai työpaikan vetämänä, toisin sanoen, kun muut sosiaaliset käytännöt tai identiteetit tulevat tutummiksi ja keskeisemmiksi.

Työn keskeisyys yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä on korostunut entisestään 1990-luvun laman jälkeen, työurien pidentäminen on jopa kirjattu korkeakoulu-poliittisiin tavoitteisiin (*KESU 2007–2012*). Palkkatyö ei näytä menettäneen merkitystään yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä: opiskelijat sekä varmistelevat omaa työllistymistään – opiskeluaajan kustannuksella – että arvioivat koulutustaan työllisty-

mismahdollisuuksien perusteella. Työllistyminen näyttäytyy arvostetumpana ja tärkeämpänä kuin esimerkiksi opintojen suorittaminen määräajassa; tämä on ymmärrettävää, sillä omassa toimintakertomuksessa pudotus kilpaillusta yliopisto-opiskelijan statuksesta työttömän maisterin statukseen voi tuntua huimalle. Kun pitkään kestäneet maisteriopinnot eivät Suomessa perinteisesti ole olleet dismeriitti, opintojen lopullista päättämistä ja tutkintopapereiden ulosottamista voidaan suunnata monista muista oman elämän, toimeentulon ja minä-identiteetin näkökulmista.

Kuvio 56 (sivu 273) kokoamani järjestykset ja käytännöt voivat niin tukea kuin estääkin opintojen edistymistä. Perheellisyys voi yhtä hyvin opettaa oman toiminnan organisoimista kuin toimia perusteena opintojen keskeyttämiselle. Asumistilanne voi vaikuttaa yhtä lailla moneen suuntaan: soluasuminen voi estää tenttiin lukemisen tai olla ponnin saattaa opinnot nopeasti loppuun. Vapaa-ajan toiminta voi yhtä lailla olla pois opiskeluun käytettävästä ajasta, mutta myös opintoja tukeva tärkeä henkireikä tai kenttä, jolla omat valmiudet kehittyvät tai jolla voi tutustua uusiin ihmisiin. Toimeentulon kysymykset voidaan ratkaista monin tavoin: työssä voidaan käydä rasisittumiseen asti tai turvata lainanotolla opiskelurauha. Omat toiminnan logiikat ja elämänsuunnitelmat antavat toiminnalle mielen. Opintojen loppuunviemiseksi on niiden yleensä oltava oman toimintahierarkian kärkipäässä. Pelkkä motiivi ei kuitenkaan riitä, tarvitaan myös elämänhallintaa, toisin sanoen suunnitelmien tekemisen lisäksi niiden toteuttamisen kykyä sekä luottamusta omaan osaamiseen.

Giddens (1991) esittää, että myöhäismodernissa elämän valintakohtat ovat raskaita, koska vastuu päätöksistä on yksinomaan itsellä, ei osa ikäluokan, suvun tai luokan mukana tulevia toimintatapoja. Tästä näkökulmasta nuorten 'haluttomuus' heti päättää tulevista valinnoistaan voi olla oman toiminnan logiikan kannalta järkevää. Omien elämänsuunnitelmien kannalta ei aina ole mielekästä rajoittaa mahdollisuuksiaan esimerkiksi sitoutumalla ensimmäiseen saamaansa opiskelupaikkaan, vaan järkevämpää on hakea parempia mahdollisuuksia mahdollisesti pitkäänkin. Tutkimukseni opiskelijat eivät kuitenkaan ole valintojensa kanssa täysin yksin, heillä on monenlaisia vertaisia ja sukulaisia, joihin omia valintoja peilataan ja jotka tukevat opiskelijoita niin käytännössä kuin keskusteluissakin. Opintoihin hakeutumisvaiheessa vertailukohtaa haetaan vertaisista, kuten muista lukiota päättävistä ja kavereista sekä perheestä ja sukulaisista. Valmistumisvaiheessa vertailukohtina toimivat muut opiskelukaverit sekä heidän työuriensa alut. Vertailuja tehdään myös suhteessa omaan perheeseen ja sukuun: miten pitkään opinnot ovat oman suvun jäsenillä kestäneet ja miten heidän työuransa ovat edenneet. Opiskelijat eivät pääsääntöisesti suunnittele elämäänsä asiantuntijoiden kanssa eivätkä välttämättä asiantuntijatiedon valossakaan vaan perinteisesti, erilaisten läheisten ja muiden samassa elämäntilanteessa olevien kanssa.

Opiskelupaikan ja maisterin paperien saamisen välillä on pitkä minän rakentamisen prosessi. Opinnot eivät käynnistyytään jatku, jos opinnot eivät ole opiskelijan minä-identiteetin kannalta tärkeitä. Kyse ei näin ollen ole siitä, että saa opiskelupaikan, vaan siitä, että jää suorittamaan tutkintoa. Vastaavasti opintojen loppumetreillä ei ole kyse siitä, koska tutkintotodistuksen saa, vaan siitä, että valmistuminen sopii minä-identiteettiin.

7.2 Elämäntyyli ja identiteetti prosessit

Opiskelu-aika on pitkälti irrallaan muusta yhteiskunnasta, menneisyydestä ja toisaalta vielä tulevaisuudesta, kuten paikasta työelämän hierarkioissa (Bourdieu ja Passeron 1977, 29–30, 38–43). Elämä eriaikaisella saarekkeella merkitsee myös monia mahdollisuuksia valita omat tekemisensä ja elämäntyylinsä. (ks. myös Aittola 1992, 26–27, Aittola & Aittola 1993) Yliopisto-opiskeluun ei kohdistu samanlaisia seuraamuksia epäonnistumisista tai tekemättömyyksistä kuin muualla yhteiskunnassa. Toisin kuin monissa muissa maissa, suomalaisissa yliopistoissa epäonnistuneen tentin voi uusia periaatteessa loputtomiin. Opiskelutyölle, kuten harjoitustöille ja gradulle, sekä opinto-oikeuden jatkamiselle voi hakea jatko-aikaa. 'Epäonnistumisesta' ei saa ”potkua”. Opiskelijoiden elämä eriaikaisella saarekkeella näyttäisi näin vielä pakenevan tehokkuuden ikeestä, vaikka sitä valtiohallinnon ja enenevässä määrin myös yliopistojen itsensä taholta sinne yritetäänkin ujuttaa. Perinteinen, moderni tai myöhäismoderni aika järjestyksineen ei näin ulotu yliopisto-opiskelun eriaikaiselle saarekkeelle täydellä voimallaan.

Yliopisto-opiskelussa ja opiskelu-aikaisessa elämässä on keskeisesti kyse opiskelijoiden identiteetti prosessista (ks. myös Ylijoki 1998, 130–156). Giddens (1991, 80–81) esittää, että olennainen osa identiteetti prosessia on elämäntyylin valinta. Hän määrittelee elämäntyylin enemmän tai vähemmän vakiintuneiksi yksilön omaksumiksi käytännöiksi, mutta ei vain käytännön vuoksi vaan, koska sen avulla voidaan rakentaa tietynlainen kertomus itsestä ja ylläpitää tietynlaista minä-identiteettiä. Giddens väittää, että elämäntyyliä koskevat valinnat eivät kosketa pelkästään sitä, miten nyt eletään ja opiskellaan vaan sitä, miksi halutaan tulla: esimerkiksi nopeasti tenttimällä ja lainaa ottamalla hyväpalkkaiseen arvostettuun ammattiin. Elämäntyyllillä on Giddensin (1991, 81) mukaan merkitystä vasta modernissa yhteiskunnassa, jossa elämäntyyli voidaan *valita*. Traditionaalisessa yhteiskunnassa ei tällaista valinnan mahdollisuutta hänen mukaansa ollut, sillä elämä tuli annettuna, suvun, aseman ja perinteiden kautta. Giddensin mukaan kaikki valinnat niin suuret kuin pienetkin ovat valintoja, jotka koskettavat *itseä*. Kyse ei ole vain siitä, mitä tekisi, vaan myös siitä, kuka olisi. Mitä pidemmälle moderniin mennään, sitä enemmän elämäntyyllissä on Giddensin mukaan kyse minä-identiteetistä, sen muokkaamisesta ja uudelleen muokkaamisesta. Ihmiset eivät kuitenkaan Giddensin (1991, 82) mukaan voi valita mitä tahansa elämäntyyliä, sillä tyylit ovat monin säikein sidoksissa ihmisen sosioekonomiseen asemaan ja yhteiskunnallisiin ajan ja paikan järjestyksiin. Elämäntyylin peruselementti on Giddensin mukaan työpaikan valinta. Yhtä keskeisenä voi pitää opiskelupaikan valintaa ja ehkäpä opintojen loppuun saattamista. Tietty opiskelupaikka ja tutkinto sulkevat pois tai mahdollistavat tulevaisuudessa tiettyjä töitä. Valmistumisen jälkeen on mahdollisten työpaikkojen joukosta löydettävä omansa, oli se sitten ura kehitysyhteistyössä tai monikansallisessa yrityksessä, lääkärinä toimiminen terveyskeskuksessa tai yksityispraktiikalla, Suomessa tai ulkomailla, kaupungissa tai maalla.

Ylijoen kuvaamat opisto-opiskelun ”heimot” ovat yksi keino ylläpitää minä-identiteettiä ja valita elämäntyyli (ks. esim. Ylijoki 1992; Ylijoki 1998; Ylijoki 2000).

Opiskeltavan asian lisäksi tärkeitä ovat alan opiskelijat ja opiskelukulttuuri, toisaalta tulevaisuus ja työnkuvat. Opintoihin kiinnittyminen on yksinkertaista, jos joko heimo tai sen tulevaisuuskuvat sopivat omaan minä-identiteettiin: kuulutaan 'joukkoon' tai löydetään oma 'juttu'. Jos heimo tai sen tulevaisuuskuvat vaikuttavat sopiville, monet valinnat muuttuvat helpommiksi, tehdään niin kuin muutkin (Giddens 1991, 82; myös Weckroth 1988, 80, vrt. Ylijoki 1998, 130–156). Opiskelijoille heimot ovat tuttuja: Helsingin ylioppilaskunnan uuden opiskelijan oppaan "Humanistit on peikkoja" -luvussa kerrotaan hauskaasti, miten kullakin alalla tulee toimia ja jopa pukeutua.¹⁹⁴

"Oikislaiset ovat kiipijöitä, materialisteja ja häikäilemättömiä opiskelijoita, jotka tunnistaa attaseasalkusta. ... Naisjuristin tunnistaa myös kaulassa lilluvasta helminauhasta"

"Biologit ovat hiljaisia nynnereitä, joilla on finnejä. He löytävät itselleen hyviä vaatteita kirpputoreilta."

"Matemaatikkojen neuleet ovat peräisin Anttilasta, eivätkä hiusmallitkaan ole aivan tätä päivää. Kulttuuri on matematiikan opiskelijoille joutavaa hömppää."

"Kielten opiskelijat ovat maailman tavallisimpia kilttejä ja ahkeria tyttöjä. He ovat matkalla koulusta kouluun ja valmistuttuaan haluavat naimisiin, kaksi lasta ja koiran. Osa kielenopiskelijoista on ollut ulkomailla ja rakastunut siellä mieheen, jonka takia he opiskelevat kyseisen maan kieltä."

Yliopiston väljät sosiaaliset käytännöt antavat "heimokulttuurin" lisäksi monenlaisia mielenkiintoisia mahdollisuuksia rakentaa minä-identiteettiä. Opiskeltavan asian, akateemisen heimon tai sen tulevaisuuskuvien ohella voidaan valita toisenlaisia minä-identiteettejä ja elämäntyyliä. Merkittävää on, että yliopisto-opiskelijan identiteettiä ja elämäntyyliä on mahdollista ylläpitää, vaikkei varsinaisesti opiskeltaisikaan. Yhtäältä voidaan valita elämäntyyli, jossa keskeistä on kulttuuri- tai järjestöelämä, joko opintoihin tai muuhun elämänpiriin liittyen (myös Huber 1984). Toisaalta elämäntyyli voi olla keskeistä akateemisen vapauden mahdollistama työssäkäynti. Työssäkäynnillä on puolestaan mahdollisuus rahoittaa erilaisia elämäntyyliä, kuten solu- tai yksiöasumista, halpoja huoneita tai matkailua. Opiskelun toissijaisuus voidaan perustella esimerkiksi työssäkäynnin rasittamalla elämäntyyliä: opintoja ei voida edistää, koska työssäkäynti vie ajan ja voimat opiskelulta. Vakiintuneesti työssäkäyvät voivat puolestaan määrittää opiskelunsa helposti sivutoimiseksi, opiskelulle annetaan niin paljon aikaa kuin työ mahdollistaa. Lisäksi yliopisto-opiskelun järjestykset sekä sosiaaliset käytännöt luovat monia mahdollisuuksia rakentaa omaleimaista opiskelevan perheellisen tai vanhemman identiteettiä. Opiskelu ja äitiys on yhtäältä helppo yhdistää: yliopisto-opinnot joustavat akateemisen vapauden ansiosta hyvin. Opiskelevien äitien on jopa mahdollista olla tavallista 'parempia' äitejä, koska "koulussa" ei tarvitse olla kahdeksasta neljään. Akateeminen vapaus tarkoittaa myös mahdollisuutta kaksois-identiteettiin: ei tarvitse olla 'pelkkä' kotiäiti vaan yliopistossa opiskeleva kotiäiti. Hyvää minä-iden-

194 "Nuoren ketun varjo-oppaissa" julkaistiin 1990-luvun loppupuolella pääosin samanlaisia kuvauksia eri oppiainneiden opiskelijoista otsikolla "Humanistit on peikkoja". Otteet ovat vuoden 1999 oppaasta.

titeettiä voi ylläpitää venyvistä opinnoista huolimatta. Lapset kannattaa ”hankkia” opiskeluaikana, sillä työllistymisen kannalta on ’parempi’, kun ei ole jäämässä heti äitiyslomalle. Lapsien voi antaa myös kasvaa niin pitkälle, että omasta mielestä hyvä vanhemmuus säilyy: opiskellaan vasta, kun lapset ovat itsenäistyneet tarpeeksi.

Tutkimusasetelmani mukaisesti selvitin ”miten” ja ”miksi” opiskelijat rakentavat tietynlaista opiskelu-uraa: millaisia toiminnan logiikoita ja elämäntyyliä he ylläpitävät, millaiset minä-identiteetit ja toimintakertomukset ovat perusteltuja (vrt. Alasuutari 1995, 145). Tutkimukseni mukaan nuorilla lukiota päättävillä ei tarvitse olla mitään erityistä syytä tai perustetta hakeutua koulutukseen, pian lukion jälkeen yliopistoon päätyneille nuorille yliopisto-opinnot ovat pääsääntöisesti itsestään selvyys. He ovat ikäisiään ja usko koulutukseen on hyvin vahva. Tulevaisuutta ei myöskään tarvitse miettiä kovin tarkoin tai pitkälle lukion päättyessä, sillä uudelleen valitsemiseen on maksuttomassa koulutuksessa mahdollisuus. Nuoret siis elävät omaa elämänvaihettaan, jossa tulevaisuuden toimeentulon ja ammatin kysymykset eivät ole kovin keskeisiä. Keskeistä sen sijaan on oman aikuisen elämän opettelu ja oman elämäpiirin löytäminen (ks. Aittola 1992, Liite 5). Ammattikeskeisille aloille luonnollisesti haudutaan ammattitavoitteisesti, pääosa yliopistollisista aloista ei kuitenkaan suoraan tähtää tiettyihin ammatteihin tai toimenkuviin. Vanhempana tai lasten vanhempina yliopistoon saapuvilla sen sijaan opinnot yleensä sijoitetaan tietoisemmin osaksi omaa elämänsuunnittelua ja elämäntyyliä siten, että muut elämän tärkeät asiat, kuten tulo-taso, on mahdollista säilyttää.

Opiskelupaikkaa valittaessa ei valitakaan pelkkää oppiainetta vaan sen ohella mahdolliset elämäntyyli ja tulevaisuudet. Opintoja päätettäessä ollaan jälleen elämän taitekohdassa, jolloin luotava keinot selvittää uudesta arjesta sekä järjestettävä ”minä-identiteetti” uudelleen: kun on aika ryhtyä lukiolaisesta ”peikoksi” tai ”jupiksi” ja jälleen kun akateemisen vapauden jälkeen on aika ryhtyä ”nörtistä” työttömäksi maisteriksi tai yrityksen rattaiden osaksi. Näihin muutoksiin liittyy monenlaisia riskejä, niin omaa elämää koskevia – jääkö työttömäksi, pääsenkö kotipaikkakunnalle töihin, jaksanko työssäni – kuin laajempiakin – tuleeko pörssiromahdus tai pandemia. Suhtautuminen oletettuihin riskeihin on Giddensin mukaan keskeisempää kuin riskien mittavuus sinänsä, tästä enemmän seuraavaksi.

7.3 Rutinoituneet toimintatavat ja suojakotelo

Giddens (1991, 36–42) esittää, että perusluottamus ja rutiini ovat toiminnan pohja, jota vasten myös luovuus – eräänlainen hyppy tuntemattomaan – on mahdollinen. Giddens korostaa monen muun teoreetikon ohella rutiinien merkitystä ihmisen toiminnassa. Rutiinit eivät ole pelkästään mekaanista suorittamista, vaan toimintatapoja, joita ei tarvitse tietoisesti miettiä. Olennaista on, että omaksutut rutiinit – jotka eivät siis alun perin olleet rutiineja – ovat muutettavat muuttaen sovellettavissa muissa tilanteissa ja muilla elämäalueilla. Luovuudella Giddens tarkoittaa uutta tapaa toimia, oman elämän luovuutta, ei pelkästään innovatiivisuutta tai uuden luomista. Erilaisia hyppyjä on myöhäis-modernissa maailmassa useita, mutta yksi keskeinen muutos on siirtymä koulunpenkiltä työelämään. Elämän eri osa-alueilla on pienempiä luovuushyppyjä niin akateemisissa

opinnoissa ja työssä kuin niiden yhteensovittamisessa läheisten kanssa. Perusturvallisuuden ja suojakotelon merkitys korostuu Giddensin (1984, 60–61; 1991, 36–42) mukaan epävakaassa myöhäismodernissa. Elämänsuunnittelu ja -hallinta vaativat enemmän luottamusta ja uskoa, koska lopullista keinoa selvittää, ovatko omat tai ammattilaisten perustelut oikeat, ei ole. Saavutettu perusuottamus puolestaan merkitsee sitä, että ihminen kokee kykenevänsä toimimaan uudenslaisissakin tilanteissa ilman toisen ihmisen ohjausta tai valvontaa¹⁹⁵. Perusturvallisuuden pohjalle rakentuvan suojakotelon avulla ihminen pystyy sulkemaan pois elämää turhaa rasittavia pohdintoja ja näin vapauttamaan voimavaroja uusiin tilanteisiin ja ratkaisuihin. Suojakotelo vahvistuu vuorovaikutuksessa elämän eri osa-alueilla erilaisten rutiinien ja sosiaalisten taitojen kautta.

Synteesin lopuksi käsittelen yliopisto-opiskelijoiden suojakotelon rakentumisen peruspilareita, sillä kohtalokkaita hetkiä kuvaava luku antoi viitteitä siitä, että elämän muutostilanteisiin suhtaudutaan hyvin eri tavoin: osa luottavaisena ja osa hyvinkin monimutkaisia varmisteluja tehden. Yhtäältä kyse on toiminnan logiikoista ja rutiinoituneista toimintavoista, toisaalta suojakotelosta. Erilaiset logiikat ja kokemukset erilaisissa – opintojen, työelämän, järjestötoiminnan ja perhe-elämän – sosiaalisissa käytännöissä rakentavat ja murtavat suojakotelo. Yhtäältä on kyse siitä onko löydetty sopivia toimintatapoja ja toiminnan logiikoita, ja toisaalta siitä, uskotaanko elämän kantavan tai varmistellaanko ja jossitellaanko elämää. Tutkimukseni opiskelijat pääsääntöisesti toimisivat ja valitsisivat myös uuden mahdollisuuden saaneina suunnilleen samalla tavalla kuin aiemminkin.

Kuvio 56 (sivu 273) piirtää esiin keskeisimmät vuorovaikutuksen areenat, sosiaaliset käytännöt, joissa hankitut toimintatavat ja kokemukset vankentavat tai ehkä myös heikentävät suojakotelo. Suojakotelolle haetaan vahvistusta eri käytännöistä niin, että siirtymä seuraavaan elämän vaiheeseen on itselle mahdollinen. Valmistumisen kannalta olennaiselta näyttäisi se, että opiskelija kokee saaneensa riittävän varmuuden ja valmiudet siirtyä työelämään. Yksinkertaisimmillaan taidot saadaan opinnoista. Koulussa käymisen logiikassa vaaditut rutiinit, tiedot ja taidot saadaan suorittamalla tutkinto. Yliopisto-opinnot opettavatkin akateemisia perustaitoja ja rutiineita, kuten tiedonhakua, analyttisyyttä, lähdekriittisyyttä sekä asioiden esittämistä perustellusti. Akateemisen sopimuksen mukaiset yliopisto-opinnot opettavat myös muita työelämätaitoja: ajanhallintaa ja oman toiminnan organisoimista sekä itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta. Akateemiset taidot tullaan – joskus puuduttavasti – oppineeksi opintojen kuluessa, ja ajan mittaan ne muuttuvat toimintatavoiksi ja rutiineiksi, joita ei sen erityisemmin tarvitse ajatella. Sisällöt ja ratkaisut luonnollisesti ovat uusia ainakin, mikäli ne ovat luovia. Olennaista on luottamus siihen, että akateemiset rutiinit ja toimintatavat – akateemiset työelämätaidot – ovat siirrettävissä mihin tahansa akateemiseen työhön. Toisaalta taas sen, ettei koskaan valmistu, ei tarvitse olla merkki kykenemättömyydestä, vaan se voi olla pikemminkin merkki kykenevyydestä, kun elämässä menee hyvin ilman tutkintoakin.

Toimiminen perheessä tai yhdessä läheisten kanssa opettaa monenlaisia toimintatapoja: oma suojakotelo vahvistuu niin lapsuudessa kuin myöhemmän elämän ja opiske-

195 Tätä voi myös pitää yliopistokoulutuksen tavoitteena, akateemisen asiantuntijan kykyinä.

lun myötä. Opintoihin hakeutumisessa perheen ja sukulaisten vaikutus näkyy opintoihin hakeutumisen itsestäänselvyydessä. Yliopisto-opiskelu on jo omalla tavallaan otettu oman suojakotelon sisälle: yliopistoon voidaan tulla sen kummemmin sisällöistä ja käytännöistä tietämättä. Uskotaan, että käytännöt ja sisällöt kyllä saadaan opintojen aikana selville. Opintojen loppuun saattamiseenkin voidaan luottaa samalla tapaa itsestään selvästi, ei tarvitse tietää mitä valmistumiseen tarvitaan: jos veli tai koko suku on valmistunut, niin miksen sitten minä. Esimerkin lisäksi vahvistusta luonnollisesti saadaan kannustuksesta. Perheellisten etuna ovat omat kokemukset kykenevyydestä vanhempänä: kyvyt oppia ja luoda uusia rutiineja vahvistavat omaa suojakoteloä myös muilla elämän osa-alueilla. Myös muut läheiset suhteet, kuten seurustelusuhteet, voivat vahvistaa suojakoteloä, yhtäältä koska opitaan toimimaan yhdessä, ja toisaalta, koska opitaan eroista ja omista selviytymiskeinoista. Vapaa-ajan toiminnassa, kuten harrastuksissa ja yhdistys- ja järjestötoiminnassa, voidaan oppia niin kanssatoimijoilta kuin hankkia toimintamalleja taloudenpitoon, koulutusten järjestämiseen sekä suhteiden luomiseen. Onnistumiset kilpaurheilussa vahvistavat, mutta niin voivat tehdä myös epäonnistumiset. Työelämässä opitaan ja rakennetaan rutiineja, toimintatapoja, toiminnan logiikoita. Työssäkäynnin ainoa anti ei ole toimeentulo, käytännölliset tai asialliset taidot; keskeistä on myös vuorovaikutus muiden akateemisten työntekijöiden kanssa sekä saatu kannustus ja kokemus osaamisesta.

Oleminen 'sijaitsee' monien järjestysten sisällä ja järjestyksillä on omat sosiaaliset käytäntönsä (Kuvio 2, sivu 67). Tutkimusten mukaan – mukaan lukien omani – opiskelu ei aina ole niistä keskeisin. Muita tärkeitä järjestyksiä elämään tuovat työelämä, perhe-elämä, asuminen sekä vapaa-aika. Elämänalueilla on omat sosiaaliset käytäntönsä ja toiminnan logiikkansa, jotka voivat olla toisilleen ristikkäisiä. Toiminnassa eri osa-alueet joutuvat usein myös kilpailemaan keskenään käytettävästä panoksesta ja ajasta. Olennaista kuitenkin on, että elämän osa-alueilla kerrytetään maisterin rutiineja ja toimintatapoja monin tavoin. Toisinaan vaikeudet yhdellä osa-alueella ottavat yllätteen muustakin toiminnasta, jolloin yhden alueen ollessa jumissa muutkin jumituvat. Toisinaan taas vaikeuksien kautta on mahdollista selvittää voittoon muillakin elämän osa-alueilla.

7.4 Korkeakoululaitos kovilla: tavoitteista toimintaan

Koulutuspolitiikan voi katsoa edustavan modernia ajattelua pitkälle 1970-lukua useissa länsimaissa ja Suomessa vielä pidemmälle. Koulutuspolitiikassa keskeistä on usko koulutushyvään, koulutus toimii sekä talouden että yhteiskunnan parhaaksi. Koulutuksen on ajateltu lisäävän tasa-arvoa ja demokratiaa; tutkimuksen, tieteen ja teknologian on uskottu lisäävän hyvinvointia ja vaurautta. (Ahola 1995; Kivinen et al. 1993; Kivinen et al. 2002; Rinne 1998; Teichler & Kehm 1995) Vastakkaisiakin näkemyksiä on esitetty, koulutuksen ei katsota aina tuottavan lisäarvoa yhteiskunnalle tai taloudelle. Keskustelua on käyty koulutukseen käytettävistä resursseista, esimerkiksi koulutuksen ilmaisuudesta, jos koulutus tuottaa lisäarvoa vain koulutettavalle.

(esim. Kivistö 2009; Nori 2011) Suomessa yliopistojen on 1980-luvun lopulta alkaen edellytetty osoittavan toimeliaisuutensa ”uudella tapaa” uusmanagerialismin ja tulosohjauksen myötä. Yliopistohallinnon ja talouden osalta näyttää siltä, että ne eläisivät vähenevässä määrin eriaikaisella saarekkeella, vaikkei hallinnollisen itsemääräämisoikeuden kulta-aikaakaan ole tutkimuksin osoitettu (ks. esim. Rekilä 2006)¹⁹⁶.

...yliopistoja ja muita korkeamman opetuksen laitoksia ei enää kannusteta niinkään ihanteiden kuin taitojen ja valmiuksien muodostamiseen: niin ja niin monta lääkäriä, niin ja niin monta tietyn tieteenalan opettajaa, niin ja niin monta insinööriä, virkamiestä jne. Tietojen välittämisen tavoitteena ei näyttäisi enää olevan kansankuntaa sen vapautumisessa johtamaan kykenevän eliitin muodostaminen, vaan järjestelmän varustaminen pelaajilla, jotka kykenevät asianmukaisella tavalla täyttämään paikkansa instituutioiden tarvitsemissa pragmaattisissa tehtävissä. (Lyotard 1985, 77)

Tässä luvussa arvioin koulutuspoliittisten keinojen suhdetta tavoiteltuihin tuloksiin. Piirtääkseni kuvaa 2000-luvun yliopistokoulutuksesta olen jäsentänyt sekä yliopistolle ominaisia ajattomia piirteitä että erityisiä vuosituhannen alun ajan ja paikan järjestyksiä, sosiaalisia käytäntöjä ja tietoisia elämänsuunnitelmia. Yliopistokoulutukselle asetetut ulkoiset vaateet tehokkuudesta, vaikuttavuudesta sekä kansainvälistymisestä eivät kirjallisuuden valossa ole mitään ainutlaatuista, uutta tai outoa. Se miten tehokkuutta ja vaikuttavuutta mitataan tai pyritään mittaamaan ja millä keinoin siihen pyritään, vaihtelee erilaisten koulutuspoliittisten muotien ja kansantaloudellisten tilanteiden mukaan.

Korkeakoulututkijoille opiskelijakunnan muuttuminen tai uudistuminen kokonaan uudenaikaisiksi näyttäisi toisaalta olevan vakiotulos, mutta toisaalta eri aikojen opiskelijoiden toiminnassa on myös yhteisiä piirteitä (Aittola 1992; Bourdieu & Passeron 1979, 67; Huber 1984; Olkinuora & Mäkinen 1999; Piskonen 1993, 31; Snellman 1990 (alkuper. 1837)). Luonnollisesti myös ympäröivä yhteiskunta ja korkeakoululaitos ovat muuttuneet. Massoittumisesta huolimatta akateeminen vapaus näyttää säilyneen ja opiskeluaikainen elämäntilanne parantuneen. Opiskelijaetuudet, opiskelija-asunnot ja -elämä ovat muuttuneet hyvään suuntaan: Soluista on pitkälti siirrytty yksioihin. Matkailun halpeneminen on myös tehnyt opiskeluajasta uudella tavalla mukavaa. Toisaalta ’ongelmallinen’ työssäkäynti jatkuu vuosikymmenestä toiseen. Huolimatta voimakkaasta panostuksesta opintojen ohjaamiseen, opiskelijat noudattavat pääsääntöisesti edelleen akateemista sopimusta ja suunnittelevat opintonsa itsenäisesti. Yliopisto-opiskelussa on näin jotain pysyvää tai ainakin hitaasti muuttuvaa. Yliopiston sosiaaliset käytännöt näyttäisivät muuttuvan osin omalakisesti mutta myös muusta yhteiskunnasta vaikutteita saaden. Yliopiston sisällä tavat ja toiminnan logiikat muuttuvat hiljalleen, ne välittyvät opetusjärjestelyiden, piilo-opetussuunnitelman, vanhempien opiskelijoiden sekä tuttava- ja sukulaispiirin korkeakoulutettujen kautta.

Korkeakoulutuksen laajenemisen myötä ennustettu ”koulutusautomaation katkeaminen” ei näytä saavan yksisuuntaista vahvistusta tilastoista. Suomalaiset korkeakoulu-

¹⁹⁶ Ennen 1980-luvun siirtymää tulosohjaukseen, yliopistot joutuivat esimerkiksi esittelemään ja perustelemaan uusien virkojen perustamisen opetusministeriölle

tetut työllistyvät edelleen hyvin kansainvälisesti vertaillen sekä suhteessa muista oppilaitoksista valmistuneisiin. Tutkimukseni mukaan opiskelupaikan valintaperusteet eivät ole erityisen refleksiivisiä myöhäismodernilla tavalla ja hyvän työllistymisen perusteella niiden ei ehkä tarvitsekaan olla. Pääosin opintoihin hakeudutaan mielenkiinnon perusteella melko hatarin mielikuvin, tietoa hakupäätösten taustalle haetaan niin valintaoppaista, valintatilastoista kuin yliopistossa kouluttautuneilta. Ammatillisten alojen hakijat eroavat muista, heidän päätöksiinsä vaikuttavat selvästi vahvemmin tulevat työ-kuvat, palkkataso ja työllisyystilanne. Tutkimukseni mukaan hakijoiden enemmistö ei kuitenkaan toimi tällä tapaa rationaalisesti tai refleksiivisesti. Tilastollisesti humanistisille aloille on eniten hakijoita ja myös hyvin epävarmat taidealat kiinnostavat opiskelijoita. Tutkimukseni vahvistaa muiden tutkimusten antamaa kuvaa siitä, että yliopistoon hakeutumisen logiikat eroavat selvästi oppialoitin. (esim. Bourdieu & Passeron 1979; Kivinen & Ahola 1999; Kivinen & Nurmi 2008; Lindberg 2008; Nori 2011)

Korkeakoulupolitiikassa jalansijaa saaneilla uusmanagerialistisiksi kutsutuilla, tehokkuutta ja rationaalisuutta painottavilla opeilla (ks. esim. Rekilä 2006) on viljalta yhteistä yhteiskuntatieteissäkin paljon vaikuttaneen behavioristisen ajattelumallin kanssa, jonka teoreettisena päämääränä on käyttäytymisen ennustaminen ja kontrolloiminen (ks. esim. Eskola 1994a, 43; O'Donohue & Ferguson 2001; Skinner 1974; Weckroth 1988, 10, 36–37). Molempien lähtökohdat ovat teknis-luonnontieteellisessä ajattelussa ja ne seuraavat vahvasti valistuksen kertomusta. Peruslähtökohta on sama: asetetaan tavoite, johon pyritään keinoilla a) (toiminnan suunnittelu), b) (toiminnan seuranta) ja c) (toiminnan arviointi). Behavioristinen perusoletus on, että tietystä ärsykkeestä (S) seuraa tietty reaktio (R). Oletuksena on näin vahva syy-seuraus-suhde. Kaavaa on täydennetty väliin tulevilla tekijöillä tai olosuhteilla tai organisimuuttujilla (O) siis (S->O->R). Ihmisten kohdalla tietyt ärsykkeet tai syyt eivät kuitenkaan tuota tiettyä tulosta, sillä ihmiset ottavat erilaiset ”ärsykkeet”, kuten opintotukirajat, huomioon omassa toiminnassaan (vrt. Giddens 1984, 3-5, 28–31; Giddens 1991, 82; Eskola 1994, 43). Kuten Weckroth (1988, 34) toteaa ”Ei ole olemassa mitään viisastenkiveä, joka muuttaisi tietyt syyt tietyksi toiminnaksi.” Toiminnan taustalla on lukematon määrä erilaisia ’syitä’, motiiveja ja tavoitteita. Tutkimuksessani olen kuvannut syiden, motiivien ja tavoitteiden kirjoa, joka kertoo opiskelutoiminnan monisyisyydestä. Kaavan rakentamisen mahdottomuuden vahvistaa se tosiasia, etteivät opiskelutoiminnan logiikat ole pelkästään korkeakoulupoliittisten järjestysten ja käytäntöjen alaisia, vaan toiminnassa otetaan huomioon opiskelun lisäksi toimeentulo ja elämänpiiri eri suuntaan vetävine tavoitteineen (ks. Kuvio 56, sivu 273).

Tietyt järjestykset ja sosiaaliset käytännöt antavat mahdollisuuden tiettyihin toiminnan logiikoihin, minä-identiteetteihin ja elämäntyyliihin. Ajan ja paikan järjestyksillä sekä sosiaalisilla käytännöillä voidaan rajata ja tukea toimintaa, mutta varsinaista ”Stimulus->Response” vaikutusta niillä ei ole (vrt. Giddens 1984, 3-5, 28–31; Giddens 1991, 82; Eskola 1994, 43). Järjestyksillä on toki omanlaistaan määräysvaltaa suhteessa tekoihin: niillä voidaan osin evätä tai rajata yksilötason tekemisiä (hakukelpoisuus, opintotuen saamisen edellytykset, tutkinto-oikeuksien määrä ja kes-to), mutta mitä enemmän kyse on inhimillisestä toiminnasta – toiminnan logiikoista

ja elämäntyyleistä – sitä vahvemmin valinnat ovat korkeakoulupolitiikan tavoittamattomissa. Kun inhimillinen toiminta ei noudata behavioristista ”syy-seuraus”-kaavaa, eivät myöskään erilaiset kehittämis- ja ohjausprosessit välttämättä tuota korkeakoulupolitiikassa tahdottua lopputulosta (ks. esim. O’Donohue & Ferguson 2001; Skinner 1974; Weckroth 1988, 36–37). Olennaista on, että opiskelijat ottavat erilaiset ohjeet ja säännöt huomioon oman rationaliteettinsa kannalta mielekkäästi, mikä puolestaan voi erota hyvinkin paljon managerialistisesta rationaliteetista. Näin opiskelija ei välttämättä valmistu tutkinnosta, vaikka opinnot on suunniteltu, ohjattu, tuettu, rahoitettu ja aikataulutettu loppuun asti.

Yliopisto-opiskelun järjestykset antavat sellaista väljyyttä opintojen edistämiseen, että monenlaiset minä-identiteetit ja elämäntyylit, joiden keskiössä ei ole yliopisto-opintojen edistäminen, ovat mahdollisia. Tästä huolimatta korkeakoulupoliittisena perusoletuksena on, että opinnot ovat opiskelupaikan hankkineiden toiminnan keskiössä. Oletetaan, että tietoa ja ohjausta lisäämällä tai opetusjärjestelyjä tehostamalla opiskelijat saadaan nopeammin sisään ja ulos korkeakouluista. Usein opintojen hidastumisessa opetusjärjestelyiden sijaan keskeisempiä ovat yliopiston ulkopuolinen maailma sekä opiskelijan elämäntilanne (toimeentulo, terveys ja motivaatio) (ks. myös Ahrio & Vallo 2007; Saarenmaa et al. 2010). Korkeakoulupolitiikan tavoitteet ja toiminnan logiikat eroavatkin monella tapaa opiskelijoiden tavoitteista ja toiminnan logiikoista. Opiskelijan näkökulmasta opiskelupaikan löytyminen, sisäänpääsy haluttuun koulutukseen sekä erilaiset opiskeluaikaiset valinnat näyttäytyvät hyvin erilaisina yksilön valintoina ja arvostuksina. Olen koonnut taulukkoon 11 välivuotia, tehostomuutta sekä opiskeluaikaista työssäkäyntiä koskevat keskeiset näkökohdat opiskelijan ja korkeakoulupolitiikan sekä yliopistojen näkökulmista.

Taulukko 11. Pitkien opintoaikojen ja lyhyiden työurien ’ongelma’ korkeakoulupolitiikassa ja yksilötoimijoilla

	Korkeakoulupolitiikka ja yliopistot	Opiskelijat
Väliuudet ennen yliopistoa, yliopiston sisällä ja yliopiston jälkeen	<ul style="list-style-type: none"> – ylioppilassuma ja pääsykoejärjestelyt – tutkintojen keskeyttäminen – koulutuksesta toiseen siirtyminen korkeakoululaitoksen sisällä 	<ul style="list-style-type: none"> – elämäkokemuksen hankkiminen – sisään pääsemisen vaikeus – oman alan löytäminen – työllistyminen
Tehottomuus	<ul style="list-style-type: none"> – ylikuormitetut opetussuunnitelmat – puutteet ohjauksessa, opetuksen laadussa ja opetusjärjestelyissä – yli ohjeellisen laajuuden suoritettut tutkinnot – osa-aikainen opiskelu – harrastuksenomainen ja ei-tutkintotaivoitteinen opiskelu 	<ul style="list-style-type: none"> – puutteet opetusjärjestelyissä: opetuksen päällekkäisyys ja liiallinen kuormittavuus, riittämätön opetustarjonta – ohjauksen puute – opiskelijasta johtuvat tekijät: ylihuolellisuus, toimeen tarttumisen ja päättämisen ongelmat, motivaatio – ei-tavoitteellinen opiskelu, esim. opinnot eivät muodosta kokonaisuuksia
Opiskeluaikainen työssäkäynti	<ul style="list-style-type: none"> – opintotuen kannustavuus – opiskelijoilta vapautuvat työpaikat ja työttömyyden väheneminen työurien lyhyys 	<ul style="list-style-type: none"> – toimeentulon hankkiminen, opintotuen riittävyys – työkokemuksen hankkiminen – elämäntyylin ylläpitäminen

Pitkien opintoaikojen ja lyhyiden työurien ongelmiin ja näkökulmiin liittyvät vahvasti ajan ja paikan järjestykset: opiskelun maksuttomuus, tutkinnon suorittamiseen myönnetty aika, myönnetyt opintoetudet sekä laaja ja massoittunut yliopistokoulutus. Akateeminen vapaus ja sopimus ovat yliopisto-opiskelun keskeiset sosiaaliset käytännöt, jotka omalta osaltaan mahdollistavat ja tukevat niin opiskeluaikaista työssäkäyntiä kuin opintojen venymistäkin. Akateeminen vapaus ja sopimus kuitenkin myös vahvistavat ja koulivat opiskelijoista itsenäisiä ja vastuullisia akateemisia asiantuntijoita. Akateemista sopimusta noudattavat aktiiviset opiskelijat hyödyntävät parhaiten akateemista vapautta; sopimusta kritisoiivat puolestaan kärsivät annettujen suunnitelmien ja päämäärien puutteesta.

Opiskeluaikoihin vaikuttaa keskeisesti aika, joka opiskelijalla on mahdollisuus käyttää tutkinnon suorittamiseen. Suomessa opiskeluaikaa rajattiin vuonna 2005 tutkintojen laajuuden mukaan pääsääntöisesti seitsemään vuoteen, mutta lisäaikaa voi hankkia esittämällä toteuttamiskelpoisen HOPSin tai hankkimalla uuden tutkinto-oikeuden. Toinen keskeinen opiskeluaikojen säätelevä tekijä on mahdollisuus toimeentuloon, mikä usein tarkoittaa oikeutta opintotukeen. Opintoaikojen rajaaminen sekä opintotuen ehtojen kiristäminen merkitsevät muutosta ajan ja paikan järjestyksiin eli konkreettisiin mahdollisuuksiin käyttää opintoihin tietty määrä aikaa ja sen myötä mahdollisuuksiin käyttää akateemista vapautta muuhunkin kuin opiskeltavien aiheiden valintaan. Ensimmäiset viitteet siitä, etteivät opintoajat toistaiseksi ole lyhentyneet kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtymisen myötä, on saatu tutkintouudistuksen arvioinnista (Niemelä et al. 2010). Toisaalta uudistus antoi mahdollisuuden opiskella seitsemän vuotta, joten johtopäätökset ovat hieman ennenaikaisia. Seitsemän vuoden opiskeluaika ei myöskään vielä automaattisesti lyhennä opiskeluaikojen, sillä tutkinnon keskimääräinen 5–6 -vuoden suoritus aika on tätä lyhyempi.

Hakutuminen: aiempaa nuoremmat tehokkaammin yliopistoihin

Opiskelijavalintoja halutaan uudistaa valtakunnallisesti siten, että opintoihin sijoittuminen tehostuu ja valintaprosessi kevenee. (Ei paikoillanne... 2010; Sajavaara 2005) Olennaista niin yhteiskunnan, koulutusyksiköiden kuin opiskelijoiden kannalta olisi, että aloituspaikat osattaisiin mitoittaa ja valintaperusteet laatia siten, että koulutukseen saataisiin riittävästi opinnoissaan menestyviä ja eteneviä tutkintotavoitteisia opiskelijoita (Jussila & Ahrio 2008). Maisterivaiheen valinnat tuovat oman mielenkiintoisen lisän opiskelijavalinnan keventämiseen, sillä uudelleen valinnan aiheuttaman työmäärän lisäksi haun on myös ennustettu pidentävän opiskeluaikojen (Yliopistojen kaksiportaisen... 2002, 30).

Lain mukaan valintaperusteistaan itse päättävät yliopistot voivat tietystä määrin vaikuttaa mahdollisiin hakijoihin, mutta osa koulutusvalinnoista ja kouluttautumisaikajankohdista on selvästi yliopistojen vaikutuspiirin ulkopuolella. Yleisen tason järjestyksillä koulutustarjonnalla ja valintaperusteilla sekä informoinnilla (mainonta, hakuinformaatio) voidaan jossain määrin vaikuttaa opiskelijoiden hakupäätöksiin. Sisäisillä sosiaalisilla käytännöillä – valintakokeella ja -kriteereillä – voidaan suorem-

min vaikuttaa yliopistosta opiskelupaikan saaviin, siis hyväksyttäviin opiskelijoihin. Yliopisto ei kuitenkaan voi juuri vaikuttaa siihen, kuka opiskelupaikan vastaanottaa jos hakija on saanut toisenkin opiskelupaikan. (Jussila & Ahrio 2008, 15) Sisäisiä käytäntöjä, kuten valintaperusteita ja -kokeita, voidaan muuttaa ja tehdä houkuttelevammiksi sekä tiettyä lahjakkuutta tai ryhmää suosivaksi. Yliopiston vaikutusmahdollisuudet ovat kuitenkin hyvin rajalliset, kun opiskelijan opiskelupaikan valintaa katsotaan toimintana, jota ohjaavat opiskelijan omat tavoitteet ja motiivit, jotka eivät ole yhtenevät korkeakoulupoliittisten tavoitteiden kanssa. Yliopistot voivat siis muuttaa käyttämiään ”ehtoja”, mutta niihin, jotka eivät opintoihin hae, ei voida valintaperusteilla vaikuttaa.

Opiskelijavalintojen keventämisessä ja tehostamisessa on ongelmansa (myös esim. *Abola 2003*). Yliopistojen sähköinen yhteishakujärjestelmä (YSHJ) helpottaa hakemusten tekemistä ja mahdollistaa hakemisen samalla kertaa yhdeksään kohteeseen. Yksittäisen hakijan näkökulmasta hakemisen yksinkertaistaminen ei sinänsä paranna mahdollisuuksia tulla valituksi, sillä muiden hakijoiden mahdollisuudet parantuvat samassa suhteessa. Suoraan lukiosta opiskelemaan tulleet näyttäisivät helpommin vaihtavan koulutusta. Tutkimukseni mukaan tämä voi johtua sekä siitä, että alun perin on tultu opiskelemaan paikkaan, johon varmasti päästään, että siitä, että kiinnostuksen kohteet muuttuvat myöhemmin (ks. myös Mäkinen 2004). Pääsykokeiden laatiminen siten, että suoraa lukiosta tuleva pärjäisi paremmin pääsykokeissa kuin aiempaa yliopistokokemusta hankkinut, ei vaikuta helpolta, ehkei mahdolliseltakaan tehtävältä, jos tavoitteena on valita yliopisto-opinnoissa menestyviä opiskelijoita. Osa lukiolaisista ei myöskään hae heti lukion jälkeen yliopistoon. Tutkimuksessani itse hakemisprosessia ei pidetty liian raskaana tai hakukohteen valintaa liian vaativana prosessina. Sen sijaan osalle pääsykokeisiin valmistautuminen tai koko ajatus yliopisto-opinnoista tuntui heti lukion jälkeen liian raskaalta: mieluummin haluttiin viettää ’välivuotta’. Tutkimukseni mukaan siinä, että nuoret eivät hae opiskelemaan, koska eivät ’tiedä’ mitä haluaisivat opiskella, ei pääsääntöisesti ole kyse ’ulkoisesta tietämisestä – informaation puutteesta – vaan ’sisäisestä tietämisestä’ – ”mitä minä tahdon”, ”mikä on minun juttuni” – ja halukkuudesta päätöksen tai valinnan tekemiseen.

Jos tutkintopaikan hakeminen on aiempaa vaivattomampaa, voi hakeminen ja uudelleen hakeminen lisääntyä entisestään (myös *Abola 2003*, 19). Suuret hakijamäärät voivat turhaankin pelottaa hakijaa. Kun opiskelija voi samanaikaisesti hakea yhdeksään hakukohteeseen, on selvää, että vaivattomasti tehtäviä hakemuksia on helppo jättää ilman vakavaa harkintaa siitä, aiotaanko pääsykokeisiin panostaa tai aiotaanko mahdollinen opiskelupaikka ottaa vastaan. Jos pääsykokeissa painotetaan enemmän lukiomenestystä, voivat ylioppilastutkinnon hajauttaminen ja lukioarvosanojen korottaminen lisääntyä, sillä opiskelijan oman toiminnan logiikan kannalta voi olla järkevää parantaa omaa lukiomenestystä ja mahdollisuuksia päästä unelmien koulutuspaikkaan. Jos jo aiemmin opiskelupaikan saaneita ’rangaistaan’ opiskelijavalinnassa, voivat välivuodet myös lisääntyä, sillä oman toiminnan logiikan kannalta voi olla järkevää, ettei toissijaisiin opiskelupaikkoihin edes hakeuduta tai hakemista lykätään, kunnes ollaan varmoja siitä, mikä itselle on ’aidosti oikea’ opiskelupaikka. Todistus-

valinnoilla voi myös olla iso merkitys eriarvoistavassa kehityksessä: korkearajaisten koulutusten arvostus nousee enitisesään ja alimmat pisterajat hyväksyvät leimautuvat vähemmän tasokkaiksi.

Hallinnollisesta tai koulutuksellisesta näkökulmasta opiskelupaikan valinnassa on olennaista, että parhaimmat ja motivoituneimmat opiskelijat saadaan valittua tai kuten nykyisin puhutaan rekrytoitua opiskelijaksi. Yliopiston näkökulmasta opiskelupaikan valinta käsitetään useimmiten rationaaliseksi prosessiksi, jolloin yliopisto ainakin perinteisesti panostaa valintainformaatioon (ei hakuinformaation) sekä pääsykokeisiin. Näin opiskelemaan aikoville on perinteisesti tarjottu silkkaa tietoa päätöksen teon pohjaksi. Toisenlaistakin informaatiota on ruvettu jakamaan. Erityisesti ammattikorkeakoulut ja uudet yliopistokeskukset ovat panostaneet uuden tyyppiseen mainontaan. Oppilaitosten lehtimainokset ovat toinen toistaan suurempia ja niissä esiintyvät vain nuoret, kauniit ja rohkeat. Ajatuksia herättävä esimerkki on mm. Helsingin Sanomissa keväällä 2007 julkaistu Porin yliopistokeskuksen ilmoitus tai pikemminkin mainos. Puolen sivun laajuinen päiväkirjanomainen mainos kuvaa kaunista nuorta naishenkilöä, joka käyttää opintoihinsa kolme tuntia päivässä ja loppu ”koulupäivästä” kuluu kahvilassa, taidenäyttelyssä, ostoksilla, urheillessa sekä illanistunnassa. Mainoksen voi kuvitella vetoavan tietyn tyyppiin hakijoihin: heihin, jotka haluavat viettää iloista opiskelijaelämää kivassa kaupungissa. Tutkimukseni mukaan kuitenkin vain harvojen tähtäimessä on pelkkä ”opiskelijaelämä”. Pikemminkin kaivataan ”täysiä koulupäiviä” ennen kuin ”hyppytunnit” opitaan täyttämään omatoimisella opiskelulla. Kysyä voi, onko hakuinformaation muuttaminen markkinointihenkiseksi se tie, jolla saadaan määrätietoisesti ja itsenäisesti opiskelevia työelämän globaaleihin haasteisiin vastaavia nuoria työntekijöitä? Vai onko kyseessä vielä radikaalimpi ’myöhäismoderni’ muutos: hakijoille markkinoidaan itsekeskeisen ja vapaan elämän autuutta vailla tehokkuusvaateita?

Opintoihin hakeutumisen ”itsestään selvyyss” sekä usko ”koulutushyvään” herättää toisaalta kysymään, miten lukiossa olevia nuoria voitaisiin patistaa tekemään harkittuja elämänsuunnitelmia. Yhtäältä kyse on valinnan mahdollisuuksista, joita suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei toistaiseksi ole rajattu. Opiskelupaikka voidaan ensin valita sen mukaan, mikä tuntuu kiinnostavalta, ja vaihtaa koulutusta, kun se tuntuu omasta mielestä järkevältä. Toisaalta koulutusinstituutiolla on aina omat tavoitteensa opiskelijoiden ohjauksessa (Vehviläinen & et. al. 2009). Lukioissa tavoitteena ovat ylioppilaskirjoituksissa menestyvät ja hyvän koulutuspaikan kolmannelta asteelta saavat ylioppilaat. Opiskelijat puolestaan tähtäävät oman elämänsä ja minä-identiteettinsä kannalta parhaaseen ratkaisuun. Lukio-ohjauksen ’rationaalisenä’ tavoitteena olisi näin kehottaa oppilasta hakemaan sinne, mihin oppilas varmasti pääsee sisälle. Opiskelijan tavoitteiden kannalta taas ensisijainen ratkaisu voisi olla reilu välivuosi omaa tietämystä kohentaen, jotta sisäänpääsy seuraavana vuonna toiveiden paikkaan olisi mahdollinen. Kansantaloudellisesta näkökulmasta on kysyttävä, miten panostus ohjaamiseen vaikuttaa itse hakemiseen, mikä on ohjauksen panostamisen tuottama lisäarvo. Oppilaanohjaukseen voidaan suhtautua instituution ”virallisena” ohjauksena, jolloin oppilaat voivat epäillä sen tarkoituspäriä. Lukio-

aikaiseen HOPSiin voidaan suhtautua samoin logiikoin kuin HOPSin laaditaan yliopistossa: tarpeettomana ajanhukkana muutenkin suunnitelmallisille opiskelijoille, byrokratian edellyttämänä lappuna, mukavana keskusteluna tai toteuttamiskelpoisena suunnitelmana.

Uuden opiskelijan tausta ja tavoitteet ovat moninaiset ja ne vaihtelevat huomattavasti hakukohteittain. Kuvio 57 perustuu Jussilan ja Ahrion (2007, 14) jäsenyyteen keskeisimmistä tutkinto-oikeuden hakemisen logiikoista: tähtäimessä voi olla niin tutkinto, yliopisto-opiskelijan status, opintojen täydentäminen kuin opiskelijaelämäkin. Monenlaiset logiikat ovat mahdollisia, koska tutkinto-opiskelu on maksutonta toisin kuin täydennysopiskelu eikä se edellytä opintojen täyspäiväistä edistämistä. Kuvion avulla voidaan analysoida valintaperusteita monista hakijan kannalta olennaisista näkökulmista ja pohtia miten opiskelijavalintaa ja erilaisia opinto-oikeuksia voitaisiin kehittää niin, että suurempi osa aloittaisi koulutuksensa 'aidosti uutena' tutkintotavoitteisena opiskelijana.

Tutkintotavoitteiset osa-aikaiset tai täyspäiväiset opiskelijat
Ensimmäisen opiskelupaikan saaneet (ensimmäinen tutkinto-oikeus)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ensisijainen opiskelupaikka (ovat päässeet haluamaansa opiskelupaikkaan) 2. Toissijainen opiskelupaikka (eivät päässeet haluamaansa opiskelupaikkaan) <ol style="list-style-type: none"> a) Opiskelevat parantaakseen mahdollisuuksiaan päästä haluamaansa opiskelupaikkaan ja jättävät opintonsa, jos pääsevät ensisijaiseen kohteeseen b) Tyytyvät "toissijaiseen" opiskelupaikkaan ja opiskelevat täysipainoisesti
Aiemmin opiskelupaikan vastaanottaneet (toinen tutkinto-oikeus)
<ol style="list-style-type: none"> 3. Ei tutkintoa <ol style="list-style-type: none"> a) Hakevat toissijaisesta vaihtoehdosta ensisijaiseen oppiaineeseen tai paikkakunnalle b) Hakevat uuden mielenkiinnon kohteensa mukaisesti uudelleen 4. Tutkinnon suorittaneet <ol style="list-style-type: none"> a) Ammattikorkeakoulupohjalta yliopisto-opintoihin <ul style="list-style-type: none"> – Oman ammattiosaamisen täydentäminen ja koulutustason kohottaminen b) Toisen yliopistotutkinnon suorittaminen <ul style="list-style-type: none"> – Työelämän tarpeisiin tähtäävä koulutus (esim. DI-ekonomi) – Omaan tiedonintressiä tukeva tutkintotavoitteinen opiskelu
Opintojaan täydentävät osa-aikaiset tai täyspäiväiset opiskelijat
<ol style="list-style-type: none"> 5. Sivuaineen hankkiminen (tutkintoon liitettävä tai tutkintoa täydentävä sivuaine) 6. Opiskelu-oikeuden hankkiminen (mahdollisen täydennyskoulutustarpeen tai -halun turvaamiseksi)
Muut opiskelupaikan hankkimisen tavoitteet
<ol style="list-style-type: none"> 7. Harrastuksenomainen opiskelu 8. Yliopisto-opiskelijan statuksen hankkiminen 9. Opintososiaalisten etujen hankkiminen (esim. opiskelijakortti, opintotuki, terveydenhuolto)

Kuvio 57. Tutkinto-oikeuden hankkimisen logiikat

Yliopisto-opinnot ovat hakijamäärien perusteella varsin haluttuja. Osalla aloista – erityisesti luonnontieteellisellä ja humanistisella – valmistumisprosentit ovat kuitenkin alhaisia; alle puolet tutkinnon aloittaneista valmistuu. Kysyä voikin, miksei maisterin tutkinto kiinnosta? Kuvio 57 antaa joitakin vastauksia: Kaikki eivät edes tähtää maisterin tutkintoon ja osa tähtää maisterin tutkintoon toisessa yliopistossa (5). Opinto-oikeus voidaan hankkia ammatillisen osaamisen nostamiseksi (6) tai harrastukseksi (7). Pelkkä opiskelijan status (8) tai opintoetuudetkin (9) voivat olla riittävä syy opin-

to-oikeuden hankkimiseen. Tutkinnon suorittaminen merkitsee opiskelijalle myös opiskeluajan päättymistä ja maisteriksi valmistumista. Seuraavassa osiossa tarkastelen valmistumista kiinnittymisen ja irrottautumisen näkökulmista.

Opintojen läpäisy: kiinnittyminen ja valmistuminen

Opintojen läpäisyaste ja -nopeus ovat opintojen keston indikaattoreita, ja siten opetusministeriön pitkäaikaisen kiinnostuksen kohde. Opintojen läpäisyasteen ja -nopeuden kannalta myös kiinnittymisellä näyttäisi olevan merkitystä. Yhtäältä opintoihin kiinnittymisessä on kyse yliopiston kyvystä kiinnittää opiskelijoita yhteisöihinsä ja saada heidät viemään opintonsa loppuun. Toisaalta on kyse opiskelijoiden halusta ja kyvystä kiinnittyä opintoihin ja viedä ne loppuun. Ajatus siitä, että yliopiston tulisi ja se voisi kiinnittää opiskelijat yliopistoyhteisöön, on yksioikoinen. Ajatellaan, että ”ärsyke-reaktio”-malli toimii: jos opiskeluympäristö on miellyttävä ja tutkinto laadukas, opiskelijat jäävät automaattisesti suorittamaan tutkintoa.

Korkeakoulututkimuksessa on usein ajateltu, että opintoihin kiinnittyminen on edellytys tutkinnon suorittamiselle. Tutkimukseni mukaan opiskelun ei tarvitse olla toiminnan keskiössä, ja silti opiskelu voi olla tavoitteellista. Vain osa kiinnittymättömyyden syistä koskee sellaisia sosiaalisia käytäntöjä ja toiminnan logiikoita, joihin yliopisto tai ohjaus voi vaikuttaa. On luonnollista, että yliopistot toimeentulostaan huolehtivina tai valtio maksajana ovat kiinnostuneita opintojen loppuun saattamisesta määräjassa. Samasta syystä on kuitenkin mietittävä myös ”ohjauksen hintaa” ja ”tehokkuutta”: miten erottaa ne opiskelijat, jotka ohjauksesta voisivat hyötyä tai erityisesti hyötyisivät?

Yliopistot voivat osaltaan huolehtia opintoihin kiinnittymisestä siten, että ne kaitsevat kaikille riittävästi ohjelmaa ”lukujärjestykseen”. Laajemmat koulutusohjelmat voivat olla ratkaisu tähän kysymykseen, mutta niiden suunnittelussa on varauduttava myös muutamaa opiskelijoiden toiminnan kannalta tärkeisiin tekijöihin. Yhtäältä kyse on siitä, millaisia asioita opiskelijat arvostavat: vaarana on törmäys yhden yliopisto-opintojen parhaimman puolen – oman alan opintojen – sekä sen vastakohtaan eli laajojen, ”ei oikein kenellekään” suunnattujen kurssien kanssa. Lukkoon lyödyt lukujärjestykset myös sotivat akateemista vapautta vastaan. Ne voivat myös haitata eri tahtiin opiskelevien, kuten aiempia opintoja omaavien sekä osa-aikaisten, opintojen etenemistä. Toisaalta tutkimukseni mukaan opintojen jatkamisen kannalta tärkeää on opiskeltavan asian lisäksi yhteys muihin ”omanmielisiin” kavereihin. Sadan opiskelukaverin joukossa muihin tutustuminen on haastavampaa kuin pienessä ”porukassa”.

Opiskelijan kannalta tutkinnosta valmistuminen ei merkitse pelkästään tutkintopapereiden ulosottamista. Opiskelijalle valmistuminen tarkoittaa myös muutosta ’statukseen’ eikä tämä muutos aina ole opiskelijan mielestä parempaan suuntaan. Suomessa ajan ja paikan järjestykset antavat varsin väljät rajat valmistumiselle: opintojen edistäminen ei ole edellytys opinto-oikeuden jatkamiselle eikä tiukkoja aikarajojakaan ole asetettu. Valmistumiseen vaikuttaa opiskelijan näkemys itselle sopivasta minä-identiteetistä: halutaanko olla opiskelijoita vai maistereita, työnhakijoita vai

työttömiä tai työntekijöitä vai perhevapailla. Työmarkkinatilanne vaikuttaa valmistumiseen kaksisuuntaisesti: jos työllisyystilanne on hyvä, opiskelijat ovat töissä eivätkä 'ehdi' valmistua, jos taas työllisyystilanne on huono, ei välttämättä haluta valmistua työttömiksi vaan mieluummin säilytetään opiskelijan status. Opiskelija voi käyttää maisteritutkintoon aikaa kaksi vuotta suositusaikaa kauemmin ja yliopiston on tämänkin jälkeen myönnettävä lisää aikaa opiskelijalle, mikäli hän esittää toteuttamiskelpoisen HOPSin opintojen loppuunsaattamiseksi. Järjestely hankaloittaa opintoaikojen lyhentämistavoitteen saavuttamista, sillä tutkinto-oikeuden jatkoa ei kannata hevin evätä ainakaan, jos opinnoista puuttuu vain muutamia kursseja tai pro gradu. Toisaalta esille nousee kysymys, onko huono opintomenestys lain edellyttämä perusteltu syy saada jatkoaikaa opinnoille. Tämä antaisi opiskelijoille mahdollisuuden myös tahallaan reputtaa viimeistä tenttiään jatkoajan saamiseksi.

Opiskelu näyttäytyy siis hyvin monitasoisena prosessina. Yliopisto-opiskelun tavoitteiden miettiminen yhdenlaisen rationaalisen tehokkuuden näkökulmasta (lyhyemmät opiskeluajat, halvempi opetus) antaa yhdenlaisen vastauksen. Opiskeluaika ja -prosessi eivät kuitenkaan rajoitu vain ammatillisten ja tieteellisten taitojen hankkimiseen, vaan opiskeluaikana hankitaan myös kykyä sietää epävarmuutta, oman toiminnan hallintaa sekä päätöksentekokykyä. Tiukasti vuosikursseittain järjestetyt tiettyihin kelpoisuusehtoihin tähtäävät tutkinnot ovat tilastollisesti nopeimpia, mutta tutkimukseni perusteella väljyys, vapaus ja vastuu tuottavat myös sellaisia akateemisissa ammateissa tarvittavia taitoja, joita on vaikea kirjoittaa opitussuunnitelmaan.

Opintojen ohjaus: enemmän on paremmin?

Opintojen ohjauksen tehostaminen asetettiin tuhatluvun taitteessa yhdeksi keskeisistä korkeakoulupoliittisista keinosta opintojen tehostamiseen (esim. *KESU 1999–2004*; *KESU 2003–2008*; *Kurri 2003*; *Lempinen 1997*; *Moitus 2001*; *Mustajoki et al. 1998*; *Vuorinen 2006*). Opiskelijoille suunnattu ohjaus on laajentunut uusille alueille sekä professionaalistunut opetusministeriön vahvalla tuella. Alun perin ohjaaminen yliopistoissa tarkoitti lähinnä graduohjausta, sittemmin opiskelijatutorointia ja orientoivia opintoja. (Ahrio 2000; Ansela 2006; Nummenmaa et al. 2005; Vesikansa et al. 1998; Ylijoki & Ahrio 1995). HOPSin myötä opintojen ohjauksesta tuli opiskeluajan kattavaa ja jopa työelämäyhteyttäistä ja kymmenisen vuotta ohjausbuumin syntymisen jälkeen, elinikäiselle ohjaukselle halutaan luoda kokonaisjärjestelmä (*Elinikäisen ohjauksen... 2011*). Perinteisesti opiskelijoita on pidetty akateemisen sopimuksen mukaisesti itseohjautuvina ja kykenevinä hakemaan tarvitsemaansa ohjausta, vaikka vapautta onkin 'kavennettu' hyvää tarkoittavilla opintopisteillä, koulutusohjelmilla, HOPS-sopimuksilla sekä opintoaikojen rajoituksilla (ks. myös Trow 2007; Trowler 2002).

Ohjauksen lisäämistä on esitetty sekä lukioissa että korkea-asteella ratkaisuksi opintojen edistämiseen, mutta sitä on syytä tarkastella myös "syy->seuraus" -ajattelua laajemmin. Opintojen ohjausta on heuristista tarkastella erottamalla tavoitetietoinen tekeminen inhimillisestä toiminnasta Weckrothin tavoin (Weckroth 1988, 37–46; Weckroth 1991, 52–60). Tekemisessä kyse on prosessista, jossa opinto-ohjaaja auttaa

tai ohjaa opiskelijan valitsemaan päämäärän, jota hän on itse vielä kykenemätön näkemään. Kun oppilaan valintoja ja valitsemattomuutta tarkastellaan ”toimintana”, jonka päämäärää opiskelija ei ehkä haluakaan nähdä, näyttäytyvät ohjaamisen ja auttamisen mahdollisuudet toisenlaisilta. Ohjaus, suunnittelu ja suunnitelma eivät myöskään ole sama asia kuin toteutunut toiminta. Toteutunut toiminta on tutkimukseni mukaan hyvin erilaista kuin lukiota päätettäessä kuviteltiin. Yhtäältä suunnitelmia ei ole saatu toteutettua ja toisaalta niihin on itse tehty muutoksia. Tavoitetietoisien tekemisen ja inhimillisen toiminnan erilainen luonne korostuu yliopistossa: Tuleeko opinnoilla olla selkeä päämäärä heti alusta saakka, kuten asiantuntijan kanssa jo lukioaikana laadittu HOPS (tekeminen)? Vai voiko opiskelija löytää oman päämääränsä opintojensa kuluessa esimerkiksi opiskelu- ja työkavereiden ja opettajien kanssa keskustellen sekä vaikutteita ja tietoa ympäristöstään saaden ja hankkien (toiminta)? Weckroth (1988, 41) esittää, että vain päämäärätietoista tekemistä voidaan ohjata. Tavoitteet voivat olla selkeitä, kuten ammatti tai tutkinto, tai täysin toisenlaisia kuten, yleissivistys tai oman elämänhallinnan lisääminen. Tiedostetun tavoitteen saavuttamista opintojen ohjaus voisi hyvin tukea, mutta toisaalta se silloin on usein myös tarpeetonta. Selkeisiin kysymyksiin on helppo hakea vastauksia. Sen sijaan niiden opiskelijoiden tukeminen, jotka eivät tiedä mitä haluaisivat, on hankalampaa. Yhtäältä he välttelevät ohjausta, koska akateemisen sopimuksen mukaan opiskelijan kuuluu tietää päämääränsä ja tehdä päätöksensä itsenäisesti. Näin etsikkoaika voidaan käyttää sivuaineiden ja graduaiheiden pohtimiseen, työkokemuksen, kontaktien ja rahan hankkimiseen tai muunlaiseen asialliseen pakoiluun. Samasta syystä kuin opiskelupaikan vastaanottamiseen pakottaminen ei kannu hedelmää on ’virallinen’ ohjaus aina heikoilla. Arkiajattelussa tämä on intuitiivisesti totta: ’aikuinen’ tietää, ettei toisen ’aikuisen’ elämää koskevia päätöksiä voi tehdä eivätkä parhaatkaan suunnitelmat aina toteudu.

Kokemus opintojen tueksi saadusta ohjauksesta ei näytä muuttuneen, vaikka ohjausta onkin monin tavoin parannettu ja lisätty. Opintojen alkuvaiheessa ollaan tyytyväisiä saatuun ohjaukseen ja opintojen etenemiseen, mutta opintojen loppua kohden ja erityisesti niiden pitkittyessä tyytymättömyys lisääntyy. (Ahrjo & Holtinen 1998; Kärkkäinen 2005; Penttinen & Falck 2007). Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että kovaääninen mutta vähälukuinen joukko jossittelee, ”miksei kukaan ole kertonut”, miten itselle mieleiseen lopputulokseen olisi päässyt helpompaa reittiä. Pääosa opiskelijoista on tyytyväisiä ”hatarasti tehtyihin” valintoihinsa ja siihen, että opintojen kuluessa on oppinut löytämään itselleen mieleisen tavan opiskella ja olla opiskelija. Giddens (1991) esittää, että ihminen muokkaa menneisyyttään refleksiivisesti siten, että minä-identiteetti tai ainakin julkinen toimintakertomus on koherentti. Jos asiat luonnistuvat ja menevät ”hyvin”, ei ole tarvetta ’syyttää’ huonoa koulutusta tai ohjausta. Jos taas asiat eivät ole menneet odotetusti, oikeutetun minä-identiteetin ylläpitäminen edellyttää ’syytä’ ja se on helppo hakea itsen ulkopuolelta, koulutuksesta.

HOPS ei näytä kaikin osin toteuttaneen sille asetettuja korkeakoulupoliittisia tavoitteita. HOPSilla haettiin apua sitä eniten tarvitsevien, ei-suunnitelmallisten ja heikosti opinnoissaan etenevien opiskelijoiden opintojen tueksi. Tutkimukseni perusteella HOPS toimii, kun opiskelija tietää, mitä hän tahtoo ja kun hänen opinnoillaan on tavoite. Valtaosa HOPSia eniten tarvitsevista ei sitä kuitenkaan tee tavoitteellisesti opintojensa alkupuolella. HOPS ei myöskään tuota tulosta, kun opiskelija ei tiedä, mitä hän opinnoiltaan haluaa, aikoo vaihtaa alaa, jättää opintonsa kesken tai ei välitä suunnitella opintojaan. HOPSin voi melko vapaasti jättää tekemättä tai toteuttamatta, koska sanktioita ei nykyisissä ajan ja paikan järjestyksissä eriaikaisella saarekkeella ole.

HOPSissa on monia hyviä ja huonoja puolia. Keskeisesti kyse on siitä, onko HOPS kiveen hakattu sopimus vai ohjeellinen suunnitelma. Valtaosa opiskelijoista muuttaa alkuperäisiä suunnitelmiaan osin opetusjärjestelyistä ja opintomenestyksestä ja osin omien tavoitteiden täsmentymisestä ja elämäntilanteista johtuen. Tästä näkökulmasta HOPSin muuttamisen tulisi olla suhteellisen vaivatonta. Opiskelijanäkökulmasta toimivat HOPS-lomakkeet huomioisivat hyvin vaihtuvat opiskelu- ja elämäntilanteet sekä opiskelijat, joiden tavoitteena ei ole suorittaa opinto-oikeuden mukaista tutkintoa. Jos taas suunnitelmia ei voi muuttaa itsenäisesti, se edellyttää isoa panosta HOPS-henkilökuntaan. Mitä vahvemmin HOPS lähestyy sitovaa sopimusta, sitä kovemmiksi muuttuvat HOPS-ohjaajan vaatimukset. Sitovaa sopimusta tekevän ohjaajan tulee olla perillä niin lainsäädännöstä, tutkintorakenteesta kuin opetustarjonnasta sekä ohjauksen mahdollisuuksista ja rajoista. Mikäli HOPS on molemmin puolinen sitova sopimus, on yliopiston myös huolehdittava siitä, että suunnitelma on mahdollista toteuttaa. Tämä puolestaan merkitsisi sitä, että yliopisto tulisi vahvasti sidotuksi opiskelijoiden henkilökohtaisiin suunnitelmiin eikä päinvastoin. Opiskelijan näkökulma on toinen: yhä useammat voisivat lykätä sitovan sopimuksen tekemistä ja mikäli HOPSia voi muuttaa mielensä mukaan ilman uutta neuvonpitoa, ei sen tekemisellä ole kovin suurta merkitystä.

HOPS sitovana sopimuksena edellyttäisi sen pitävyyttä niin opiskelijan kuin opetuksen ja opettajien osalta. Tämä merkitsisi suurta hallinnollista koneistoa HOPSien toteuttamiskelpoisuuden varmistamiseen sekä opintojen vapauden kaventamista huomattavasti nykyisestä. Sitovia sopimuksia kuitenkin on vaikea tehdä nykytuotoisessa akateemisen vapauden ympäröimässä yliopistossa lainsäädännön puitteissa. Rationaalinen päätöksenteko edellyttäisi tietoa sekä tavoitteista, voimavaroista, keinoista että tulevaisuuden näkymistä (ks. esim. Vartola 1985, 17). Tällaista tietoa ei ole sen kumminkin valtiolla kuin yliopistoillakaan tulossopimusneuvotteluissaan (Rekilä 2006, 120) eikä sitä ole opiskelijan ja HOPS-ohjaajan suunnittelu- ja sopimustyöskentelyssä. Merkittävä tulostavoite yliopistoilla ovat suoritettut tutkinnot. HOPS-sopimuksin olisi periaatteessa mahdollista ennakoita ja sopia kunkin opiskelijan kanssa tulostavoitteiden saavuttamisesta. Kun valmistumiseen kuitenkin vaikuttavat vahvasti sekä ulkopuoliset tekijät kuten työmarkkinatilanne että opiskelijan oma näkemys siitä, koska on valmis ottamaan vastaan maisterin tehtävät ja vastuun, eikä opiskelijan puolelta tulevista sopimusrikkomuksista rangaista, ei HOPS kovin hyvin toimi ennakkoinnin välineenä.

Yliopistokoulutuksen tavoitteesta

Valintojen tekeminen on erottamaton osa elämää, kaiken tekemiseen ei yksinkertaisesti ole aikaa. Yhtä aikaa ei voi lukea tenttiin, myydä vakuutusksia sekä käydä kuntosalilla. Eri toiminnot pitää asettaa tärkeysjärjestykseen. Motiivihierarkiat kertovat toiminnan järjestyksistä, ylimpänä hierarkiassa on keskeisin motiivi. Hierarkiat kehittyvät toiminnan kuluessa erityisesti elämäntilanteesta toiseen siirryttäessä, kuten kohtalokkaina hetkinä. (Leontjev 1977, 178–183; Weckroth 1988, 64–65) Myös ajan ja paikan järjestykset muuttuvat ja sitä myötä mahdollisesti myös oman toiminnan motiivit. Korkeakoulupoliitiikan ja yliopistojen opetuksen kehittämisen kannalta on hankalaa, ettei yliopistotutkinto ole kaikkien opiskelijoiden motiivihierarkian kärjessä. Keskeisempää voi olla esimerkiksi työpaikan saaminen, sivistyminen, perheen perustaminen tai vapaa-aika eriaikaisella saarekkeella. Näin hyvin toisenlainen toiminta saattaa mennä opiskelemisen edelle poliittisista tai institutionaalisista tavoitteista ja toimenpiteistä huolimatta.

Onko yliopisto-opiskelulle selkeää päämäärää, sääntöä tai ohjetta? Giddens (1991) esittää, että elämä jatkuvan muutoksen myöhäismodernissa yhteiskunnassa edellyttää refleksiivisyyttä ja valintojen tekemistä ilman täydellistä tietoa. Osa yliopistotutkinnoista on melko tarkkaan ohjeistettuja, valinnan varaa voi olla melko vähän. Näillä aloilla opiskelijat tyypillisesti tietävätkin, mihin he tähtäävät, ja alojen toimenkuvat (mm. opettajat ja lääkärit) ovat usein selväpiirteisiä. Toiset alat puolestaan ovat vähemmän selväpiirteisiä samoin kuin tulevat työnkuvat. Vähemmän ohjeistettu ja suoraviivainen koulutus puolestaan vahvistaa tötaitoja, joita tulevat työnkuvat edellyttävät. Yliopistokoulutus kasvattaa oman alan tietämyksen ja tutkimusvalmiuksien ohella kykyä hallita suuria kokonaisuuksia, toimia puutteellisen tiedon perusteella sekä kykyä valita kasvavasta joukosta toiminnallisia mahdollisuuksia. Tietyillä aloilla erityisten tötaitojen merkitys korostuu, toisilla puolestaan kyky kehittää itsenäisesti tötettäviä ja hankkia tietoa (ks. myös esim. Korhonen & Sainio 2006). Vaativimmat asiantuntijatehtävät edellyttävät myös luovuutta ongelmanratkaisussa. Eri aloilla on näin omat rationaliteettinsa ja toiminnan logiikkansa, joita myös koulutusjärjestelyt tukevat.

Opintojen parhaita puolia on mielenkiintoista tarkastella erilaisten toiminnan logiikoiden näkökulmasta, joista jokaisessa on omat ”parhaat” opetustapansa tai järjestelynsä. Sama luento esimerkiksi voi yhtä hyvin toimia vaadittuna opintosuorituksena, ajatuksen herättäjänä tai työelämävalmiuksien tuojana kuin tulevan puolison tapaamispaikkana. Opiskelutoiminnassa logiikat vaihtuvat niin kurssilta toiselle kuin opintojen kuluessa, mikä kuvaa Leontjevin (1977) esittämää toiminnan jatkuvaa muutosta. Arvioinnin kohdistuminen eri asioihin on hyvä pitää mielessä, kun arvioidaan koulutuksen onnistumista. Opetusjärjestelyt tukevat eri tavoin eri toiminnan logiikoita, kuten laadukkaan tutkinnon tehokasta suorittamista tai opiskelijan laajempia, ei pelkästään tutkintokeskeisiä motiiveja. Kun toimivat opetusjärjestelyt – sosiaaliset käytännöt – tekevät tutkinnon suorittamisen sujuvaksi, oppiminen ja oivaltaminen tekevät opiskelusta mielekästä toimintaa. Opetusjärjestelyt voivat tukea laajempaa toiminnan kokonaisuutta esimerkiksi kasvua ihmisenä, olemista osana akateemisesta yhteisöä, työelämässä toimimista tai maailmankatsomuksen avartu-

mista. Yliopisto-opintojen parasta antia voi olla se, että saa opiskella sitä mikä itseä kiinnostaa; tärkeintä ei välttämättä ole kurssin tai tutkinnon suorittaminen tai asian 'hyödyllisyys'. Akateeminen vapaus on keskeinen osa logiikoita, sillä se mahdollistaa sosiaalisen käytäntönä omien tekemisten järjestämisen siten, että opinnot on mahdollista suorittaa haluttuna aikana ja halutulla tapaa sekä sovittaa ne yhteen muun oman elämän kannalta mielekkääksi kokonaisuudeksi.

Myös koulutuspolitiikan ja yliopiston vaikutusmahdollisuuksia opiskelutoimintaan voi analysoida erottamalla siitä *tekemisen*, jolla on selkeä etukäteen tiedossa oleva päämäärä, ja *toiminnan*, jonka lopputulos ei ole selvillä toiminnan alkaessa (Weckroth 1991). Toisille koko yliopisto-opiskelu voi olla lähestulkoon tekemistä eli annetun opintosuunnitelman seuraamista etukäteen määriteltyn ammattiin. Monille se on kuitenkin monen tyyppisen toiminnan vyyhti. Elämä vie, sitä viedään ja sen annetaan viedä ennalta asettamattomaan määränpäähän. Aivan kuin ajateltaisiin, ettei määränpäättä (tai kohtaloa) ole tarpeen tai mahdollistakaan tietää. Tämä herättää kysymään, onko nopeasti ja tehokkaasti suoritettu tekeminen paras valinta, jos tulokseksi halutaan saada innovatiivisia, projektielämään kouliintuneita, muutosten ja hämärän tulevaisuuden kanssa hyvin toimeentulevia työntekijöitä. Onko kuten Weckroth (1988, 41) esittää, että se, mikä on hyväksi tekemisen kehittämisen kannalta, ei välttämättä ole hyväksi toiminnan kehittämisen kannalta? Onko lopputulos – tutkintotodistus – enemmän kuin osiensa summa vai tuottavatko erilaiset prosessit saman lopputuloksen?

7.5 Lopuksi – sapere aude

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia ovat ajan ja paikan järjestykset 2000-luvun alun suomalaisessa yliopisto-opiskelussa, vastasin empiirisen osan ensimmäisessä luvussa (6.1). Tutkimukseni mukaan keskeistä on korkeakoulupoliittinen halu taata ilmainen ja taloudellisesti tuettu korkeakoulutus kansainvälisesti vertailun hyvin laajalle opiskelijakunnalle. Yliopisto-opiskelijan statusta ei toistaiseksi ole kytketty kovin vahvasti opintojen suorittamiseen, vaikkakin viimeaikoina yhteyttä on tiivistetty mm. sitomalla opintotuki vahvemmin opintojen etenemiseen. Myös yliopistojen perusrahoitusta on sidottu aiempaa vahvemmin päätoimisesti opiskeleviin. Luvussa 6.2 vastasin toiseen tutkimuskysymykseeni yliopiston sosiaalisista käytännöistä sekä opiskelijoiden toimintalogiikoista ja elämäntyyleistä. Keskeiset sosiaaliset käytännöt liittyvät pitkälti akateemiseen vapauteen ja akateemisen sopimuksen mukaiseen vastuuseen. Yliopisto-opiskelijoita pidetään kykenevinä organisoimaan omat opintonsa ja riittävän vastuullisina suorittamaan ne. Elämä eriaikaisella saarekkeella mahdollistaa kasvun akateemiseksi ammattilaiseksi mutta myös mielekkään vapaa-ajan, opiskeluaikaisen työssäkäynnin sekä opiskelemattomuuden. Tutkimuskysymykseeni yliopisto-opiskelun keskeisistä taitekohdista vastasin luvussa 6.3. Opiskeluajan keskeiset valintakohdat – opintoihin hakeutuminen, kiinnittyminen ja valmistuminen – ovat vahvasti kiinni opiskelijoiden identiteettiprosesseissa sekä

monissa yliopiston ulkopuolisissa käytännöissä, elämäntyyleissä sekä ajan ja paikan järjestyksissä. Lukujen 7.1–7.3 teoreettisessa synteesissä syvensin empiiristen tulosteni tarkastelua elämänsuunnittelun, elämäntyilien ja suojakotelon kautta. Yleiseen tutkimustehtävääni korkeakoulupolitiikan ja yliopistojen vaikutusmahdollisuuksista vastasin luvussa 7.4. Tutkimukseni mukaan korkeakoulupolitiikan keskeinen tavoite – opintojen läpäisyn tehostamisen keinot – eivät johda tavoitteisiin pitkälti sen vuoksi, että yliopisto-opiskelun vapaat järjestykset ja käytännöt antavat opiskelijoille varsin väljät mahdollisuudet järjestää elämänsä omien muuttuvien tavoitteidensa mukaisesti. Yliopisto-opintoihin voidaan näin käyttää oman elämän kannalta mielekäs aika silloin, kun se sopii omaan elämäntilanteeseen. Tutkimusaineistoa ja käytettyjä menetelmiä sekä teoreettisten jäsennysten käyttökelpoisuutta on ollut tapana arvioida väitöstutkimusten lopussa siltä kannalta, miten hyvin niiden avulla voi saada vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Olen mielestäni tutkimusaineistoni avulla saanut hyvän kuvan keskeisistä ajan ja paikan järjestyksistä, sosiaalisista käytännöistä sekä niiden mahdollistamista toiminnan logiikoista, elämäntyyleistä ja identiteettiprosesseista. Ajan ja paikan järjestyksiä koskeva tutkimusaineistoni koostuu korkeakoulupoliittisista linjauksista, massoittunutta yliopistoa sekä yliopisto-opiskelijoita ja heidän toimeentuloaan koskevista tilastotiedoista. Puutteena voi pitää sitä, ettei aineistoni koske muita tärkeitä järjestyksiä, kuten perhe- tai asuntopolitiikkaa, mutta aineiston rajaaminen tutkimusekonomisista syistä on mielestäni perusteltu. Tutkimukseni ajan ja paikan järjestyksiä käsittelevässä osassa toin esille keskeiset korkeakoulupoliittiset tavoitteet ja keinot. Tutkimukseni mukaan Suomessa korkeakoulupoliittinen usko koulutukseen on yhtä vahva kuin koulutuksen kävijöillä. Koulutuspoliittiset tavoitteet asetetaan kansainvälisten tilastojen kärkisijoille: halutaan olla EU:n ja OECD:n mallimaa. Enenevässä määrin näyttäisi kuitenkin siltä, että Suomessa vahvin koulutususkon on hälvenemässä kansantaloudellisista syistä. On esitetty, ettei suomalaisilla ole varaa elättää nykyisen kokoista 'taloudellisesti' joutilasta yliopisto-opiskelijajoukkoa eriaikaisella saarekkeella, vaan yliopistolaitoksen toimintaa on supistettava ja tehostettava. Koulutususkon – valistuksen tietoon perustuvan edistysuskon yksi juonne – ei kuitenkaan näytä menettäneen arvostustaan ennusteista huolimatta. (Giddens 1991; Lyotard 1985; Rinne & Salmi 1998) Myöskään työ ei ole myöhäismodernisti kadottanut merkitystään ainakaan yliopisto-opiskelijoiden silmissä (Sennett 2002), vaikkei sen puutetta enää häpeäksi koettaisikaan.

Yliopisto-opiskelun sosiaalisia käytäntöjä Tampereen yliopistossa kuvaava aineisto on mielestäni kattava lukuun ottamatta opiskelijoiden organisoimaa toimintaa, kuten ainejärjestötoimintaa. Ainejärjestötoiminta ei kuitenkaan vaikuttanut erityisen keskeiseltä opiskelijoiden toiminnan logiikoissa: vapaa-ajantoimintana sillä ei opiskelijariientoihin osallistumista, ainejärjestöaktiiveja ja ylioppilaskunta-aktiiveja lukuun ottamatta ollut kovin suurta vaikutusta opiskeluaikaiseen elämään. Opiskelijoiden toiminnan logiikoita, elämäntyylejä ja identiteettiprosesseja tarkastelin pitkälti opiskelijahaastatteluiden avulla. Opiskelijahaastattelut olivat onnistuneita siinä mielessä, että opiskelijat kertoivat avoimesti omasta toiminnastaan, erityisesti opiskelustaan. Haastattelujen kerääminen osana yliopiston opiskeluprosessien kehittämisprojektia

kuitenkin ehkä hieman rajoitti haastateltavien halua keskustella henkilökohtaisista asioistaan. Kaiken kaikkiaan aineistosta hahmottamani toiminnan logiikat, elämäntyyli ja identiteettiprosessit kertovat myös asioista, jotka eivät yliopiston tai opiskelijoiden itsensä kannalta aina ole kovin mairittelevia.

Tutkimuskohteen valintaa on ollut tapana miettiä sen kannalta, onko se edustava. Mielestäni yliopisto-opiskelijoita koskeva tutkimusaineistoni on kattava niin laadun kuin määränkin suhteen. Tutkimusaineistoni edustaa melko hyvin suomalaisia keski-kokoisia yliopistoja, sillä Tampereen yliopistossa edustettuina ovat suuret koulutus-alat lukuun ottamatta teknistieteellistä alaa. Aineistossa on eniten humanistisen alan naisopiskelijoita, mutta tämä naisvaltainen ala on myös suomalaisen korkeakoulukentän laajin. Tutkimus ei anna kuvaa yksialaisten yliopistojen opiskelukäytännöistä tai opiskelijoiden toiminnan logiikoista esimerkiksi taidealoilla ja teknistieteellisissä opinnoissa. Sen sijaan sen voi katsoa kuvaavan 'tavallisten' monialaisten yliopistojen 'tavallisia' viisi vuotta aiemmin tutkinto-oikeuden saaneita opiskelijoita. Merkillepantavaa toki on, että neljässä vuodessa valmistuneet olisivat ehkä antaneet suunnitelmallisemman ja tehokkaamman näkemyksen yliopisto-opiskelusta, mutta haastateltaviini osui myös kolme ja neljä vuotta yliopistossa läsnäolleet ja opintonsa vuonna 2006 päätökseensä saaneet opiskelijat. Haastatteluihin osallistuneet 'tavalliset' opiskelijat edustavat suhteellisen hyvin eri koulutusaloja, eri tavoin opinnoissaan edenneitä sekä suoraa lukiosta tulleita, väli vuosia viettäneitä, aiemman koulutuksen suorittaneita että pidemmän elämänhistorian omaavia. Tutkimusaineistostani saa näin hyvän kuvan yliopisto-opiskelusta erilaisissa elämäntilanteissa.

Vuosittain toistuva kysely on antanut ainutlaatuisen mahdollisuuden kerätä laaja aineisto, mutta myös seurata mahdollisia muutoksia. Merkittävää on, että opiskelijakyselyiden tulokset ovat vuodesta toiseen hämmästyttävän samanlaisia, jos kysymykset toistetaan samalla tapaa. Tutkimusaineistoni kohdistuu vuosiin 2004–2008, mutta tulokset eivät vuoteen 2011 mennessä ole muuttuneet muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta¹⁹⁷. Ajan ja paikan järjestykset tai sosiaaliset käytännöt eivät näytä opiskelijoiden mielestä näin muuttuneen radikaalisti. Kysymysten muotoileminen puolestaan vaikuttaa vastauksiin selvästi. Näin vertailu eri tutkimuksiin, vaikka niissä käsiteltäisiinkin samoja aihepiirejä, on jossain määrin ongelmallinen. Pyrinkin selventämään avokysymyksillä ja haastatteluilla, miten opiskelijat itse asiat mieltävät. Haastatteluista pystyin mielestäni hahmottamaan valitsemissa sosiaalisissa käytännöissä mahdollisia toiminnan logiikoita ja elämäntyyliä; 'järkeviä' tapoja toimia sekä suunnitella ja selittää omaa toimintaa. Niiden avulla myös tietynlainen vertailu muihin tutkimuksiin, huolimatta niiden erityyppisistä kysymyksenasetteluista ja tutkimustavoista, on mahdollinen. Vaikka yliopisto-opiskelulla on omat ominaispiirteensä eri aikoina ja paikoissa, on sillä myös hitaasti muuttuvat piirteensä koskien muun muassa opiskeluaikaista työssäkäyntiä, akateemista vapautta ja sopimusta sekä elämää eriaikaisella saarekkeella.

197 Opiskeluaikaista työssäkäyntiä ja toimeentuloa koskevissa kysymyksissä ainoastaan suhtautuminen opintolainaan on muuttunut vuosien 2004–2011 välillä selvästi. Opintolainan verovähennysoikeuden myötä opiskelijat näyttäisivät suhtautuvan myönteisemmin lainan ottoon. Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt osoitteessa: <http://www.uta.fi/opiskelu/kyselyt/>

Aineiston osalta täytyy pitää mielessä, että haastatteluaineistoni koostuu 'viidenen' vuoden opiskelijoista. Nykyisissä ajan ja paikan järjestyksissä viisi vuotta on lähellä opiskelun tavoiteaikaa. Sitä nopeammin suoritettu tutkinto tulee 'etuajassa' ja sen jälkeen suoritettu 'myöhässä'. Läheskään kaikilla haastateltavilla, kuten ei muillakaan yliopisto-opiskelijoilla, ole tiedossa valmistumisen jälkeistä "koulutusta vastaavaa" työpaikkaa. Näin haastateltavien tilanne ei muodosta yhden selkeän tarinan logiikkaa, joka alkaa tietoisista valinnoista ja loppuu koulutusta vastaavaan työhön. Pääsääntöisesti haastatellut puhuvat elämänsä auki tai tienhaaraan. Toisentyyppisen kuvauksen opiskelusta ja opiskeluajasta saisi muutaman vuoden kuluttua valmistumisesta, jolloin opiskeluaikaa arvioitaisiin sen hetkisen elämäntilanteen ja työllistymisen näkökulmasta (ks. esim. Ahrio & Holttinen 1998). Giddensin (1991) ajatus minä-identiteetistä näyttäisi pitävän paikkansa: minä-identiteettiä ja sen julkista toimintakertomusta muokataan tilanteen mukaan oman elämän kannalta mielekkääksi ja oikeutetuksi.

Huomionarvoista on, että aineistoni antaa kuvaa opiskelijoista, jotka edes jollakin tapaa ovat kiinnittyneitä yliopistoon, sillä he ovat vastanneet yliopiston kyselyyn. Kun aiheenani oli kuitenkin nimenomaan yliopisto-opiskelu, ei tämä sinänsä merkitse puutteellista aineistoa. Kiinnostava jatkotutkimusaihe 'pudokkaiden' elämäntyylien ja toiminnan logiikoiden selvittäminen kuitenkin olisi. Aloilla, joiden opiskelijoista valtaosa valmistuu kuten lääkäreistä, ekonomeista sekä sosiaalipsykologeista, pudokkaat voidaan laskea normaalipoistumaan, mutta tilanne on kysymyksiä herättävä aloilla, joilla valmistuneita on alle puolet. Millaiset logiikat ohjaavat näille aloille hakeutumista ja millaiset logiikat ja elämäntyyliä ovat ominaisia yliopisto-opinnoista vieraantumisessa? Onko kyse opiskeltavista asioista, tulevaisuuskuvista vaiko harrastuksenomaisesta opiskelusta tai ammatillisesta täydennyskoulutuksesta? Alhaiset valmistumisprosentit kertovat, etteivät alan yliopisto-opinnot ole toiminnan keskiössä, mutteivät sitä, ovatko pudokkaat 'tuotteliaita' kansantalouden kannalta. Mielenkiintoista olisi tietää, onko pyrhähdys akateemiseen maailmaan antanut yksilölle yhtä paljon kuin tutkinnon loppuun suorittaminen.

Opiskelijoiden tausta vaikuttaa merkityksellisemmältä kuin alun perin ajattelin: ensinnäkin johtuen perheen sosioekonomista asemasta ja koulutustasosta sekä toiseksi vuorovaikutuksessa rakentuneesta suojakotelosta. Opiskelijoiden taustan suljin pois tutkimuskysymyksistäni yhtäältä teoreettisista ja toisaalta tutkimusekonomisista syistä. Giddens esittää, että myöhäismodernissa korostuu yksilön, ei perheen ja perinteiden vaikutus elämäntyyliin. Toimintateoreettisesta näkökulmasta menneisyydellä ei voida selittää nykyisyyttä. Myös aineistoni oli rajallinen hakijoiden taustan suhteen niin kyselyiden kuin haastatteluiden osalta. Perheen merkitys nousi kuitenkin esiin monissa yhteyksissä, kuten yliopistoon hakeutumisen itsestäänselvytyksessä. Opiskelu-aikaisissa toiminnan logiikoissa – kuten ohjauksen hakemisessa tai opiskelu-aikaisessa työssäkäynnissä – sekä identiteetti-prosesseissa tai elämäntyyliä en voinut aineistosta johtuen eritellä taustan merkitystä. Muissa tutkimuksissa perhetaustan on kuitenkin havaittu vaikuttavan erityisesti opiskelupaikan valintaan mutta myös opintomenes-

tykseen ja opintoihin suhtautumiseen sekä tulevaisuuden toiveisiin.¹⁹⁸ (Ahola 1995; Bourdieu & Passeron 1979; Kivinen & Rinne 1995; Nevala 1999; Nori 2011). Näin myös opiskelijoiden tausta olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde niin teoreettisesti kuin opetuksen kehittämisen ja opetuspalautteen arvioinninkin näkökulmista.

Opiskelijoiden tausta – elämänhistoria – vaikuttaa ’luokkataustan’ lisäksi inhimilliseen toimintaan. Lapsuuden aikaiselle vuorovaikutukselle on annettu vahva merkitys monissa teoreettisissa suuntauksissa (esim. neuvostopsykologia, kehityspsykologia, psykoanalyysi, sosiaalinen interaktionismi). En kuitenkaan tarkoita, että yliopisto-opiskelua olisi tarpeen tai syytä tutkia lapsuudesta käsin, mutta ajatus siitä, miten lapsuudessa saavutettu perusturvallisuus rakentaa myöhempää elämää, on huomion arvoinen erityisesti muutosten maailmassa. Rutiinien lisäksi käytännön elämä sisältää jatkuvasti tilanteita, joita ei ole aiemmin tullut vastaan. Perusturvallisuus helpottaa niin päivittäisestä elämästä kuin isommistakin kriiseistä selviämistä. Giddens (1991, 36–42) tekee lohdullisen lisän lapsuuskeskeiseen tai perhesidonnanaiseen ajatteluun. Giddensin mukaan suojakotelo vahvistuu vuorovaikutuksessa elämän eri osa-alueilla. Näin suojakotelo on mahdollista vahvistaa monenlaisen toiminnan – opiskelun, opiskelija- ja perhe-elämän, työssäkäynnin, harrastusten – kautta. Minun oli tutkimuksessani mahdollista vain lyhyesti analysoida suojakotelon merkitystä ja vahvistumista, tähän olisi mielenkiintoista palata uudentyyppisellä aineistolla.

Tutkimusongelmani on laaja, sen tavoitteena on ollut antaa kokonaisvaltaista näkemystä yliopisto-opiskelusta. Teoreettinen viitekehitykseni antoi mielestäni hyvät lähtökohdat analysoida inhimillistä toimintaa ajan ja paikan järjestämissä sosiaalisissa käytännöissä. Teoreettiset lähtökohtani antavat mutatis mutandis välineitä jäsentää myös muuta toimintaa yliopisto-opiskelun lisäksi. Teoreettisten lähtökohtien jäsentäminen on ollut haastava tehtävä. Giddens, Leontjev ja Weckroth eivät intuitiivisesta houkuttelevuudestaan huolimatta ole kovin yksinkertaisia tai empiriaorientoituneita. Mielestäni niiden avulla kuitenkin voidaan asemoida inhimillinen toiminta konkreettiseen aikaan ja paikkaan niin yhteiskunnallisella kuin olemisen tasolla. Tavoitteet ja toiveet, omat ja muiden eivät aina toteudu olemisessa: S->R-kaava ei päde inhimillisessä toiminnassa.

Teoreettisten jäsenysten avulla loin oman yliopisto-opiskelua koskevan toimintakertomukseni. Toimintakertomustani olen kirjoittanut vuodesta 2004 alkaen, inhimillinen toiminta näkyy myös lopputuloksessa: eri osaset on tehty erilaisella ymmärryksellä. Teoreettiset lähtökohdat huomioon ottaen kovin kliininen ote ei kuitenkaan mielestäni olisi ollut uskottava. Tämä tutkimus on minun toimintakertomukseni, minun näkökulmani korkeakoulupolitiikkaan ja yliopisto-opiskeluun. Giddensin määritelmän mukaan sosiaalitieteiden tavoitteena on antaa kieli, jolla puhua asioista. Joitakin kielellisiä ilmauksia uskon antaneeni yliopisto-opiskelijoille, korkeakouluille, korkeakoulututkimukseen sekä korkeakoulupolitiikkaan. Sen sijaan kovin käytännöl-

198 Bourdieun ja Passeronin (1979, 2-4, 24, 53) mukaan käytännön töitä tekevästä alemmista sosiaaliryhmistä tulevat toivovat yliopisto-opinnoiltaan käytännönläheisempää otetta ja ongelmanasettelua. He ovat helpommin kotonaan oppialoilla, jotka ovat lähellä käytäntöä (esimerkiksi sosiaalityö, opettaja) ja joista heillä on jonkinlainen näkemys. Akateemisista perheistä tulevat opiskelijat ovat tottuneet abstraktiin ajatteluun jo kotonaan, joten he kotiutuvat paremmin teoreettisiin aineisiin. Heillä on näin myös paremmat valmiudet abstraktiin ajatteluun ja kysymyksenasetteluun sekä laajempi näkemys akateemisista töistä.

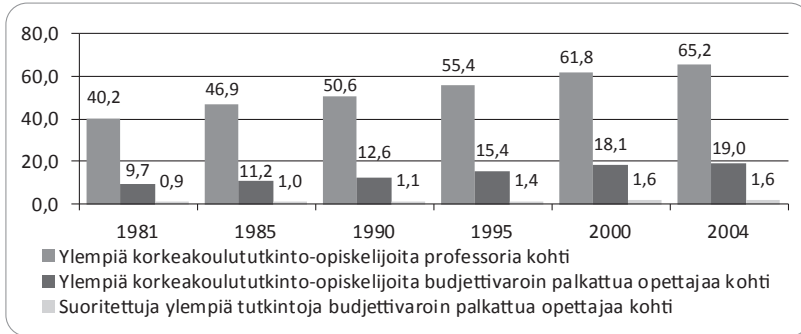
lisiä vastauksia en pyrkinytkään antamaan esimerkiksi yliopistokoulutuksen kehittämiseen. Tavoitteenani ei ollutkaan – kuten ei Georg Herbert Meadin määrittelemän tieteen kuulukaan – kertoa totuutta yliopisto-opiskelusta tai korkeakoulupolitiikasta. Meadin (1981) tarkoittama tiede ei pyri 'totuuteen', koska mitään yhtä ja ainoaa Totuutta, "truth at large" ei sen näkökulmasta ole olemassakaan (Mead 1981, 334-335). Näin nähtynä sosiaalitieteellisen tutkimuksen ja toimintakertomukseni tavoitteena ovat 'vain' yksittäiset ajateltavissa ja perusteltavissa olevat 'totuudet' eli kulloinkin ajankohtaiset näkemykset ajankohtaisista ongelmista.

Epäilemättä maailman näkeminen kokonaisena sisältää sellaista viisautta, joka kantaa meidät kaukokatseisesti menneisyydestä tulevaisuuteen; mutta tämä on viisautta eikä tietoa. Mead (1964, 335¹⁹⁹)

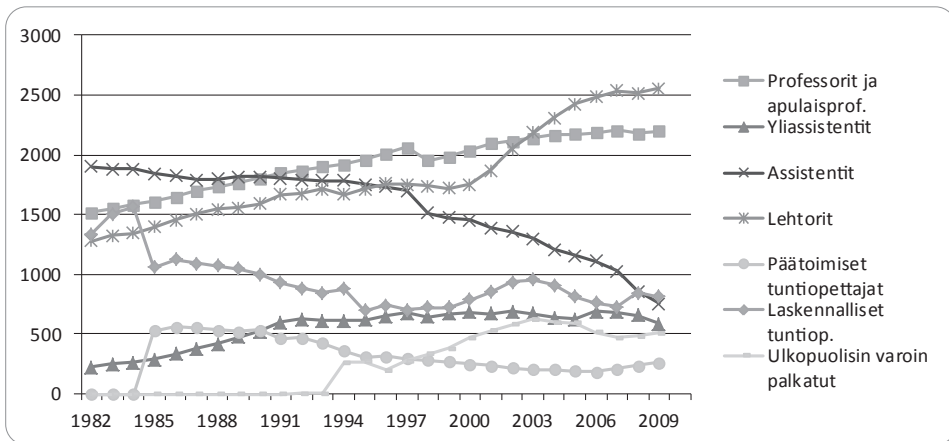
199 Suomennos Weckrothin (1991, 62).

Liitteet

Liite 1. Ylemmät korkeakoulututkinto-opiskelijat ja suoritetut tutkinnot opetushenkilökuntaa ja professoria kohti (KOTA)



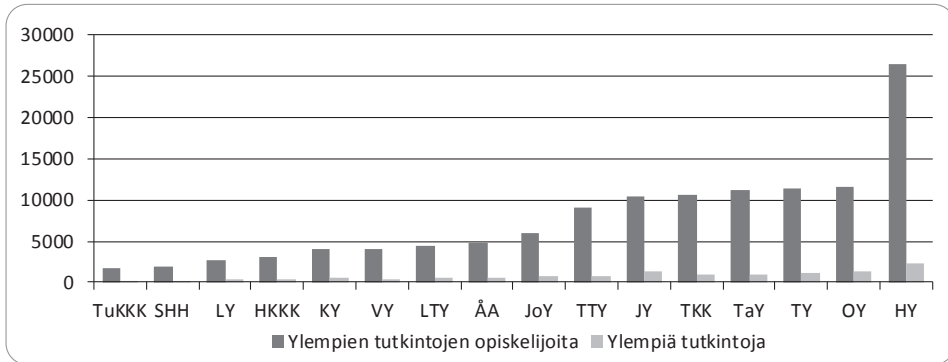
Liite 2. Opetushenkilökunnan määrä vuosina 1981–2009 yliopistoissa (KOTA)



Liite 3. Yliopisto-opiskelijoiden määrä vuosina 1900–2009 (Suomen tilastollinen vuosikirja 2006, 391)

Vuosi	Yliopisto-opiskelijoita	Muutos % edellisestä luvusta
1900	2300	..
1910	3100	35 %
1920	3500	13 %
1930	6900	97 %
1940	9500	38 %
1950	15000	58 %
1960	25000	67 %
1970	60700	143 %
1980	84200	39 %
1990	110500	31 %
2000	157040	42 %
2005	175820	12 %
2009	168480	-4 %

Liite 4. Ylempää korkeakoulututkintoa suorittavat ja suoritettut tutkinnot tiedealoilla vuonna 2005 (KOTA)



Liite 5. Aittolan (1992, 72) kuvaamat opiskeluajan mukaiset elämänvaiheet ja muutokset elämismaailmassa

Opiskeluajan mukaiset elämänvaiheet			
	Ensimmäinen opintovuosi	Kolmas opintovuosi	Viides opintovuosi
Elämänvaiheen peruspiirteitä ja elämää määrittäviä tekijöitä	Sopeutuminen muutoksiin Kodin ja opiskelupaikan välissä eläminen	Opiskelussa ja ihmissuhteissa kiinni olemista Oman elämäntavan etsintää ja sen kokeilua	Suuntautuminen pois opiskelusta ja yliopistosta Perheen perustaminen ja työhön siirtyminen
Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti	Itsenäistymien ja vanhempien kodista irtaantuminen Hämmennystä ja uuden opettelua	Tunnollista työskentelyä ja vapaata kokeilua Turhautuminen opiskelijaelämään	Rauhoittuminen ja henkinen kypsyminen Maailmankatsomuksen kiteytyminen
Elämäntilanne ja sen pääkomponentit	Asunto-ongelmat Totuttelua oman rahan käyttämiseen Parhaat ystävät jäivät kotipaikkakunnalle Uuden vapaamman elämäntavan opettelua	Soluasuminen Alkava rahapula Parisuhteiden kokeilua Opiskelu määrää elämäntapaa ja ihmissuhteita Kesätyöt ja harjoittelu-paikat	Hakeudutaan pois opiskelija-asunnoista Pelätään tulevaa köyhyysloukkua Ihmissuhteet joutuvat puntariin Oma työssäkäynti on välttämätöntä
Opiskelutilanne ja sen pääkomponentit	Totuttelua uuteen opiskelurytmiin Massaluennot ja yleisopinnot Kouluoppimisesta pois Tutor-ryhmät	Kokopäiväopiskelu Vahva sitoutuminen omaan laitokseen ja henkilökuntaan Oma vuosikurssi tärkeä	Gradun tekemistä Sivuaineet pyritään saamaan valmiiksi Tutkinnon lopullinen rakenne kuntoon Seminaariyhmät
Opiskeluprosessin pääpiirteet	Uuden opiskelutavan omaksuminen Faktakeseisyys haittaa kokonaisuuksia Yliopisto näyttäytyy kiehtovana paikkana	Persoonalliset opiskelutavat kehittyvät Tiedollinen relativismi ja kriittisyys tiedettä kohtaan "Lumousten haihtuminen" opiskelusta	Itsenäistä opiskelua Tieteellisten näkemysten kiteytyminen Tieteen relevanssisuuden pohdiskelua Valmistaudutaan palkkatyöelämään

Liite 6. Kyselyyn vastanneet eri vuosina ja vuosikursseilla

Vastausvuosi	2004	2005	2006	2007	2008	Kaikki vuodet
Opintovuosi 2			584	508	479	1571
3	523	561	451	502	415	2452
5			365	359	317	1041
Yhteensä	523	561	1400	1369	1211	5064

Liite 7. Kyselyn saaneiden ja vastanneiden sukupuoli

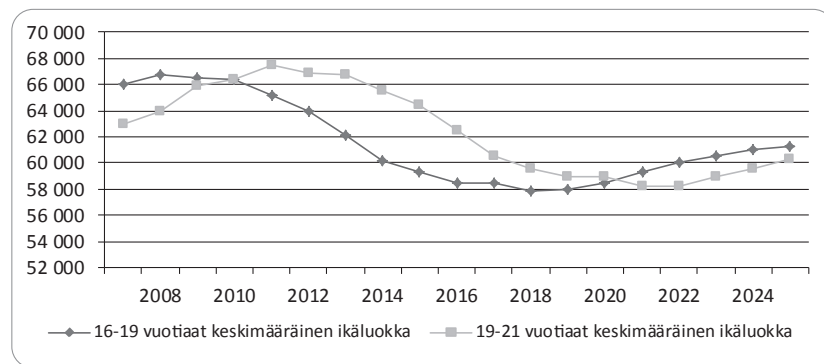
		Nainen	Mies	Yhteensä
Kysely lähetetty	N	9365	4166	13531
	%	69,2%	30,8%	100%
Vastannut kyselyyn	N	3935	1129	5064
	%	77,7%	22,3%	100%

Liite 8. Kyselyyn saaneiden ja vastanneiden ikä

Opintovuosi	Vastaaminen	Keskiarvo	Mediaani	N	Min.	Maks.	Varianssi
2	ei vastausta	24,67	22	2596	19	66	40,272
	vastannut	24,37	22	1571	19	58	39,302
	kaikki yhteensä	24,56	22	4167	19	66	39,918
3	ei vastausta	26,01	24	3767	18	65	39,469
	vastannut	25,16	23	2452	20	57	27,723
	kaikki yhteensä	25,68	24	6219	18	65	35,005
5	ei vastausta	27,54	26	2104	20	65	33,691
	vastannut	26,52	25	1041	23	65	20,996
	kaikki yhteensä	27,2	25	3145	20	65	29,709

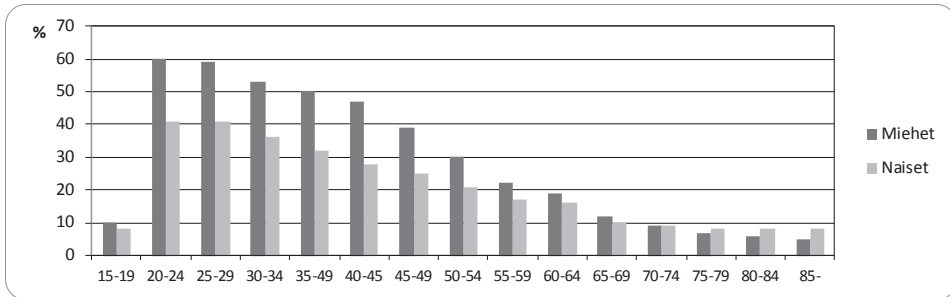
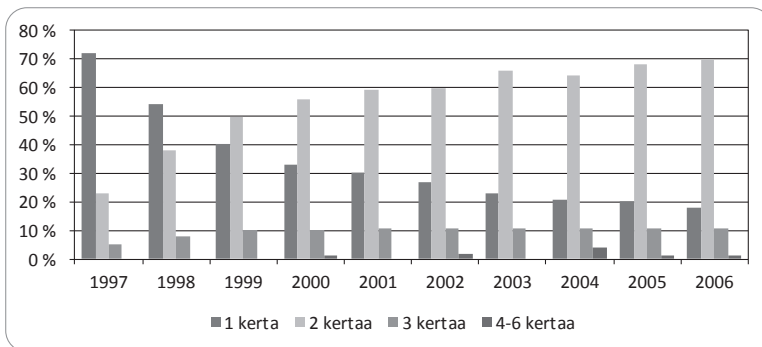
Liite 9. Kyselyn saaneiden ja vastanneiden tiedekunta

		HUM	INF	KASV	KAHA	LÄÄK	YHT
Kyselyn saanut	N	3300	2251	1080	2821	1788	2291
Vastannut kyselyyn	N	1441	771	365	902	698	887
	%	43,7%	34,3%	33,8%	32,0%	39,0%	38,7%

Liite 10. Toiselle ja korkeasteelle siirtyvien ikäluokkien kehitys vuosina 2007–2025 (Tilastokeskus)

Liite 11. Ylioppilastutkinnot 1910–2005 (Suomen tilastollinen vuosikirja 2006, 391)

Vuosi	Yhteensä	Muutos edellisestä luvusta	Naisia %
1910	929	..	36,7
1920	1142	23 %	..
1930	2105	84 %	..
1940	2692	28 %	49,2
1950	4073	51 %	51,9
1960	7666	88 %	57
1970	18280	138 %	58,8
1980	28692	57 %	62,4
1990	27469	-4 %	59,6
1995	33853	23 %	58,7
2000	35661	5 %	59,1
2005	34058	-4 %	57,6

Liite 12. Ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus väestöstä ikäluokittain (Ylioppilastutkinto 2006, 31)

Liite 13. Kokelaiden ylioppilastutkinnon suorittamiseen käyttämien tutkintokertojen määrät 1997–2006 (Ylioppilastutkinto 2006, 20)


Liite 14. Vuonna 2005 koulutukseen hakeneet ja sijoittuneet ylioppilastutkinnon suoritusvuoden mukaan (Ylioppilastutkinto 2006, 57)

Ylioppilastutkinnon suoritusvuosi	Koulutukseen hakeneet yhteensä		Koulutukseen sijoittuneet							
			Yliopistokoulutus				Toisen asteen ammatillinen koulutus			
	Lkm	%	Lkm	%	Lkm	%	Lkm	%	Lkm	%
-2000	46 779	38,0	4 889	25,6	7 274	26,7	13 732	64,1	25 895	38,2
2001	6 721	5,5	818	4,3	1 438	5,3	885	4,1	3 141	4,6
2002	9 365	7,6	1 149	6	2 362	8,7	1 245	5,8	4 756	7
2003	14 439	11,7	2 204	11,5	4 225	15,5	1 845	8,6	8 274	12,2
2004	19 617	15,9	3 371	17,6	5 762	21,1	2 182	10,2	11 315	16,7
2005	26 148	21,2	6 680	35	6 223	22,8	1 540	7,2	14 443	21,3
Yhteensä	123 069	100	19 111	100	27 284	100	21 429	100	67 824	100

Liite 15. Perustutkinto-opiskelijat ja uudet opiskelijat 1986–2005²⁰⁰

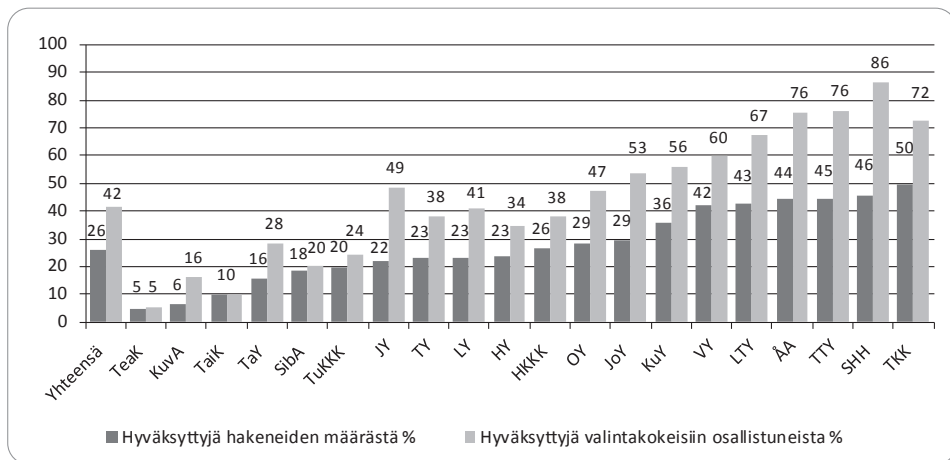
	Perustutkinto-opiskelijat		Uudet opiskelijat		Muutos edellisvuoteen		Muutos vuodesta 1986		Muutos 1996–2005	
	yhteensä	naisia %	yhteensä	naisia %	kaikissa	uusissa	kaikissa	uusissa	kaikissa	uusissa
1986	87 547	52	13 331	53,5	-	-	---	---		
1987	89 452	52,1	14 528	54,5	2,2 %	9,0 %				
1988	90 924	52	14 983	53,5	1,6 %	3,1 %				
1989	96 761	52,4	15 571	54,7	6,4 %	3,9 %				
1990	97 418	52,5	16 013	56,1	0,7 %	2,8 %				
1991	100 870	52,9	17 150	55,7	3,5 %	7,1 %				
1992	105 953	53,1	17 662	55,7	5,0 %	3,0 %				
1993	108 189	53,2	17 331	55,6	2,1 %	-1,9 %				
1994	110 894	53,2	17 289	55,5	2,5 %	-0,2 %				
1995	116 327	53,5	18 679	56,4	4,9 %	8,0 %				
1996	118 618	53,4	18 465	54	2,0 %	-1,1 %	35,5 %	38,5 %	---	---
1997	121 703	53,2	18 660	54,6	2,6 %	1,1 %				
1998	124 991	53,1	19 402	54,4	2,7 %	4,0 %				
1999	128 594	53,3	19 373	54,8	2,9 %	-0,1 %				
2000	133 230	53,6	19 919	57,7	3,6 %	2,8 %				
2001	138 256	53,7	20 651	57,1	3,8 %	3,7 %				
2002	144 306	53,4	21 013	56	4,4 %	1,8 %				
2003	147 085	53,5	20 933	55,9	1,9 %	-0,4 %				
2004	149 167	53,5	20 420	56,5	1,4 %	-2,5 %				
2005	151 030	53,8	20 786	56,5	1,2 %	1,8 %	72,5 %	55,9 %	27,3 %	12,6 %

200 Tiedot ovat tilastokeskuksesta vuoteen 1988 asti ja sen jälkeen KOTasta. Luvut poikkeavat hieman valtioneuvoston luvuista (Taulukko 6). Vuoteen 2004 asti uusiksi opiskelijoiksi on tilastoitu ensimmäistä kertaa yliopiston kullekin koulu-tusallalle kirjautuvat ja vuodesta 2005 alkaen ensimmäistä kertaa yliopistoon kirjautuvat. Uusiksi opiskelijoiksi ei ole tilastoitu maisteriopintoihin tai avoimen yliopiston opintojen perusteella opintopaikan saaneita. Tarkemmin osoite: https://kotaplus.csc.fi/online/Help.do?topic=uudet_opiskelijat, 26.9.2008

Liite 16. Yliopistoihin hakeneet ja hyväksytyt Suomessa 1984–2005²⁰¹

	Hakeneita yhteensä	Valintakokeisiin osallistuneet	Hyväksytyt yhteensä	Hyväksytyttä hakeneiden määrästä %	Hyväksytyttä valintakokeisiin osallistuneista%	Hyväksytyttä naisia %
1984	87 512	46 530	17 375	20	37	.
1985	86 828	48 053	17 150	20	36	.
1986	81 388	47 658	17 710	22	37	.
1987	74 750	45 621	18 161	24	40	.
1988	74 831	45 821	18 880	25	41	.
1989	74 308	43 377	19 772	27	46	.
1990	68 424	42 146	20 625	30	49	55
1991	78 638	49 770	20 962	27	42	55
1992	85 384	53 901	20 552	24	38	55
1993	91 513	58 899	21 471	23	36	56
1994	91 422	61 601	20 980	23	34	55
1995	89 602	60 370	21 084	24	35	56
1996	91 635	66 245	22 854	25	34	54
1997	91 397	65 754	22 930	25	35	55
1998	84 123	66 309	23 529	28	35	55
1999	106 510	62 478	25 517	24	41	56
2000	110 132	64 278	26 760	24	42	58
2001	108 582	66 109	28 483	26	43	57
2002	111 669	68 416	28 443	25	42	57
2003	110 564	68 778	28 176	25	41	57
2004	116 162	71 126	29 261	25	41	58
2005 ²⁰³	164 619	96 997	28 350			57

Liite 17. Yliopistoihin hakeneet, hyväksytyt vuosina 2002–2004: kolmen vuoden keskiarvo (KOTA)



201 Tilasto perustuu KOTA-tietokantaan. Tilastointi on muuttunut kolme kertaa vuoden 1984 jälkeen. Vuoteen 1998 asti tiedot hakijoista saatiin yliopistoilta ja vuodesta 1999 lähtien tiedot hakemuksista ovat valtakunnallisesta hakija- ja opinto-oikeusjärjestelmästä. Vuosina 1999–2004 henkilö on tilastoitu vain kerran kunkin yliopiston koulutusalaan kohden. Vuodesta 2005 lähtien tiedoissa mukana ovat henkilön kaikki hakemukset, valintakokeisiin osallistumiset sekä hyväksytyksi tulemiset. Tarkemmin: <https://kotaplus.csc.fi/online/Help.do?topic=pyrkineet>, 26.9.2008.

Liite 18. Hakeneet, hyväksytyt ja uudet opiskelijat yliopistoittain vuosina 2002–2004: kolmen vuoden keskiarvo²⁰²

	Hakeneita yhteensä	Valintakokeisiin osallistuneita	Hyväksytyt yhteensä	Hyväksytyjä hakeneiden määrästä %	Hyväksytyjä valintakokeisiin osallistuneista %	Uudet opiskelijat yhteensä	Uusia opiskelijoita hyväksytyistä %
Yhteensä	110751	68658	28577	26	42	20821	73
TeaK	1554	1550	78	5	5	47	61
KuvA	629	251	41	6	16	26	63
TaiK	2686	2684	266	10	10	130	49
TaY	13898	7794	2210	16	28	1494	68
SibA	904	819	166	18	20	146	88
TuKKK	1721	1413	343	20	24	301	88
JY	12885	5865	2855	22	49	1874	66
TY	11687	7074	2695	23	38	1705	63
LY	3382	1919	791	23	41	598	76
HY	23413	15946	5493	23	34	4308	78
HKKK	2665	1860	703	26	38	481	68
OY	10045	6075	2869	29	47	2179	76
JoY	6506	3591	1918	29	53	1194	62
KuY	3505	2229	1248	36	56	886	71
VY	1961	1370	822	42	60	637	77
LTY	2314	1467	986	43	67	903	92
ÅA	2703	1582	1198	44	76	844	70
TTY	3637	2124	1619	45	76	1208	75
SHH	922	489	423	46	86	353	83
TKK	3735	2557	1853	50	72	1507	81

202 Tilastointia on muutettu vuonna 2005. Vuosilta 2002–2004 saatavilla on viimeiset hakijakohtaiset tiedot (Yliopistotilastot 2005, 20). Vuoteen 1998 asti tiedot uusista opiskelijoista ovat yliopistokohtaiset.

Liite 19. Hakeneet, hyväksytyt ja uudet opiskelijat koulutusaloittain 2002–2004: kolmen vuoden keskiarvo²⁰³

	Hakeneita yhteensä	Valintakokeisiin osallistuneita	Hyväksytyt yhteensä	Hyväksytyt hakeneiden määrästä %	Hyväksytyt valintakokeisiin osallistuneista %	Uudet opiskelijat yhteensä	Uusia opiskelijoita hyväksytyistä %
Yhteensä	110751	68658	28577	26	42	20821	73
Teatt. ja tanssi	2069	1968	87	4	5	56	64
Kuvataide	629	251	41	6	49	26	63
Psykologia	2730	1819	222	8	12	200	90
Eläinlääketiet.	465	367	54	12	15	54	101
Taideteollinen	3192	3004	413	13	14	245	59
Kasvatustiet.	18516	6279	2621	14	42	2072	79
Liikuntatiet.	924	361	130	14	36	106	81
Lääketiet.	3368	2846	624	19	22	596	96
Oikeustiet.	2957	2325	549	19	24	515	94
Musiikki	904	819	166	18	20	146	88
Yhteiskuntatiet.	12351	7956	2702	22	34	2116	78
Humanistinen	16270	11447	3963	24	35	2964	75
Kauppatieteet	11265	7389	3066	27	42	2279	74
Hammaslääket.	344	302	94	28	32	93	100
Farmasia	1674	1313	457	28	36	371	81
Maat.metsät.	1738	1357	578	33	43	446	77
Terveystieteet	1466	743	445	30	60	359	81
Teologinen	1055	848	351	33	41	350	100
Luonnontiet.	17744	10494	6758	38	64	3652	54
Teknilliset.	11092	6770	5256	47	78	4174	79

203 Ks. edellinen viite.

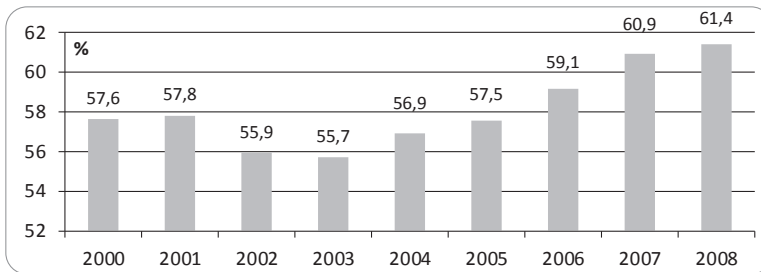
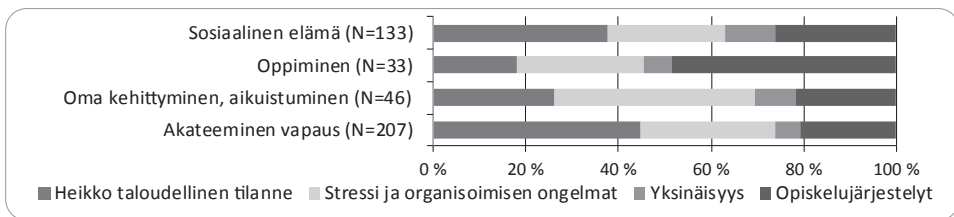
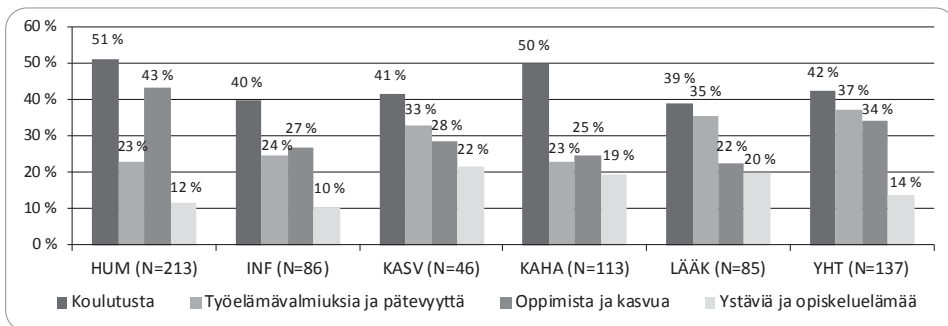
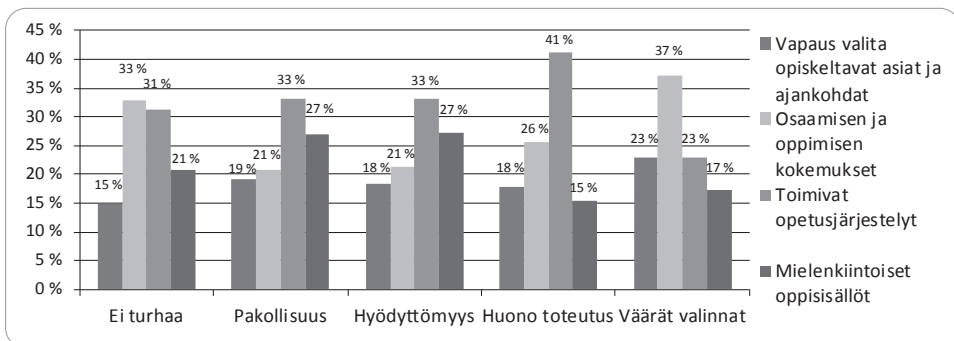
Liite 20: Opiskelupaikan hakeminen korkeakoulusta koulutusalan mukaan. ”Kuinka monena hakukertana olet pyrkinyt opiskelemaan tätä korkeakoulututkintoa?” (Saarenmaa 2010, 18)

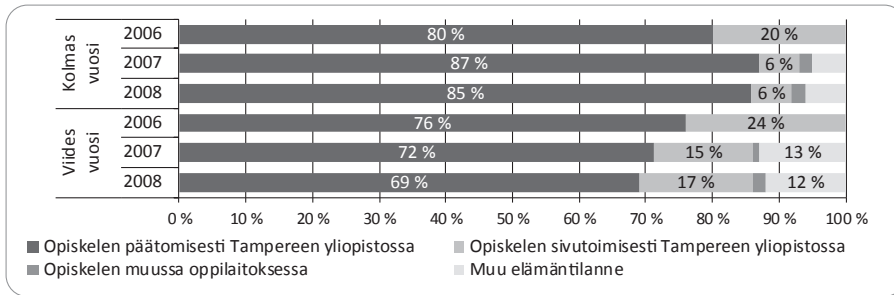
Koulutusala	1 kerta	2 kertaa	3+ kertaa
Ammattikorkeakoulu			
Kulttuuriala sekä humanistinen ja kasvatusala	80 %	14 %	6 %
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	88 %	10 %	3 %
Luonnonvara- ja ympäristöala	90 %	7 %	3 %
Tekniikan ja liikenteen ala sekä luonnontieteiden ala	86 %	12 %	2 %
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	78 %	18 %	4 %
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	78 %	16 %	6 %
Kaikki ammattikorkeakouluopiskelijat	83 %	13 %	4 %
Yliopisto			
Humanistinen ja teologian ala	74 %	18 %	8 %
Kasvatustieteellinen ala	76 %	17 %	6 %
Kauppätieteellinen ala	72 %	20 %	8 %
Kuvataiteen, musiikin ja teatterin ala sekä taideteollinen ala	63 %	25 %	12 %
Liikuntatieteellinen ja terveystieteiden ala	73 %	23 %	4 %
Luonnontieteellinen ala	86 %	10 %	4 %
Lääketieteen, eläin- ja hammaslääketieteen sekä farmasian ala	54 %	24 %	23 %
Maatalous-metsätieteellinen ala	86 %	15 %	0 %
Oikeustieteellinen ala	50 %	31 %	19 %
Teknistieteellinen ala	92 %	6 %	2 %
Yhteiskuntatieteellinen ja psykologian ala	68 %	24 %	9 %
Kaikki yliopisto-opiskelijat	77 %	16 %	7 %
Kaikki korkeakouluopiskelijat yhteensä	80 %	15 %	5 %

Liite 21. Ylempien korkeakoulututkintojen keston mediaani koulutusaloittain vuosina 1990–2009 (KOTA)²⁰⁴.

Vuosi	1990	1995	2000	2005	2009
Eläinlääketieteellinen	7	7	7	7	7,5
Lääketieteellinen	6,5	6,5	7	6,5	7
Teknillistieteellinen		7	6	6,5	7
Humanistinen	8	7,5	7	7	6,5
Musiikkiala	8	8	8	7	6,5
Psykologia	7	6,5	6	6	6,5
Farmasia	7	6,5	6	6	6
Hammaslääketieteellinen	6	5,5	5,5	6	6
Luonnontieteellinen	7	7	6	6,5	6
Oikeustieteellinen	6	6	6	6	6
Teologinen	7	7,5	6,5	7	6
Yhteiskuntatieteellinen	6,5	6,5	6	6,5	6
Kauppätieteellinen	5,5	6	5,5	5,5	5,5
Maatalous-metsätieteellinen	7	7	6,5	6,5	5,5
Taideteollinen	7	7	6	6	5,5
Kasvatustieteellinen	5	5	5	5	5
Teatteri- ja tanssiala	5,5	5	4	4	5
Kuvataideala		5,5	6	4,5	4
Liikuntatieteellinen	7	6	6	5,5	4
Terveystieteet	4	4,5	4,5	4	4
Kaikkien alojen mediaani	6,5	6,5	6	6	6

²⁰⁴ Bruttoaika, mediaanit sisältävät sekä poissaolo- että läsnäolokaudet.

Liite 22. Yliopisto-opiskelijoiden työssäkäynti lukukausien aikana prosentteina (Tilastokeskus)²⁰⁵Liite 23. Opiskelun parhaita ja ikävimpiä puolia (N₅=419; 2006, 2008)Liite 24. Opiskelijoiden odotuksia yliopisto-opinnoista tiedekunnittain (N₅=612; 2006, 2008)Liite 25. Ristiintaulukko opintojen parhaasta ja turhimmasta puolesta (N₅=589; 2006, 2008)205 Osoitteessa: http://www.stat.fi/til/opty/2008/opty_2008_2010-03-30_tie_001_fi.html, 9.12.2010

Liite 26. Opintojen pää- ja sivutoimisuus sekä muu elämäntilanne (N₃₅=1953)

Liite 27. Opintojen eteneminen suositusten mukaan (60 op/vuosi) kyselyyn vastanneilla ja tutkinto-opiskelijoilla

Opintopisteet		<= 60	61 - 120	121 - 180	181 - 240	241 - 300	301 - 360	361 - 420	421+
2. vuoden alku	Muu tilanne (N=118)	36 %	19 %	17 %	11 %	5 %	3 %	7 %	2 %
	Päätoimiset (N=1322)	34 %	46 %	11 %	5 %	2 %	1 %	0 %	1 %
	Kaikki (N=4167)	41 %	38 %	10 %	5 %	3 %	2 %	1 %	1 %
3. vuoden loppu	Muu tilanne (N=90)	10 %	19 %	26 %	23 %	8 %	8 %	4 %	2 %
	Päätoimiset (N=744)	1 %	9 %	40 %	32 %	13 %	3 %	1 %	1 %
	Kaikki (N=3815)	7 %	16 %	37 %	26 %	10 %	3 %	1 %	1 %
5. vuoden loppu	Muu tilanne (N=163)	1 %	6 %	12 %	23 %	33 %	16 %	6 %	3 %
	Päätoimiset (N=427)	0 %	1 %	5 %	17 %	35 %	30 %	8 %	2 %
	Kaikki (N=3145)	4 %	6 %	9 %	24 %	34 %	18 %	4 %	2 %

Liite 28. Näkemyksiä opiskeluaikaisesta työssäkäynnistä ja toimeentulosta (2004–2008; *2006–2008)²⁰⁶

	Pitää erittäin huonosti... %	...huonosti %	kohtalaisesti %	hyvin.. %.	... erittäin hyvin paikkansa %	N
Opintolaina on tärkeä osa opintojeni rahoitusta	61	13	11	8	7	3414
Olen vakituksessa työsuhteessa, josta pois jääminen ei kannata	61	14	9	7	9	3398
En käy töissä, koska mielekästä työtä ei ole tarjolla	60	20	11	7	2	3415
Käyn töissä huolehtiakseni perheeni toimeentulosta	55	15	12	9	9	3449
En käy töissä, koska toimeentuloni on muutenkin turvattu	55	24	13	6	3	3437
En käy töissä, koska haluan valmistua mahdollisimman nopeasti	52	23	13	8	5	3364
Nykyinen työni liittyy opiskelemaani alaan	39	13	13	12	22	3393
Käyn töissä, koska minulle tarjotaan tilaisuuksia, joista on vaikea kieltäytyä	39	23	18	14	5	3450
Työnteko opiskeluaikana ei ole mielekästä	29	32	24	12	4	3403
Käyn töissä saadakseni kontakteja työelämään	21	21	26	22	10	3407
Keskityn opintoihin tai opiskelijaelämään, en työntekoon	16	24	24	23	13	3432
Työnteko ja opinnot tukevat toisiaan	16	31	31	16	6	3379
Käyn töissä, koska haluan välttää opintolainan ottoa	15	15	18	25	27	3415
Työnteko lisää opiskelumotivaatiota	14	30	30	20	6	3420
Käyn töissä hankkiakseni vähän ylimääräistä kulutukseeni	12	17	27	29	15	3419
Työnteko venyttää turhaan opintoja	11	27	27	22	13	3431
Työnteko on sopiva vastapaino opinnoille	10	25	37	22	6	3427
Työssäkäynti on palkitsevaa myös ei-rahallisessa mielessä	10	17	31	26	17	3408
Työnteko vie aikaa opinnoilta	7	12	23	30	28	3400
Käyn töissä taatakseni itselleni perustoimeentulon	7	9	17	28	40	3411
Työnantajani joustaa tarvittaessa työajoissa*	7	14	27	33	20	1920
Työn ja opintojen yhteensovittaminen on vain järjestelykysymys*	5	24	41	23	6	2227
Opiskeluaikainen työssäkäynti antaa arvokasta työkokemusta	5	12	27	31	26	3397
Opintoni sujuvat hyvin työssäkäynnistä huolimatta*	4	15	33	36	12	1958
Opiskelu ja työnteko on samanaikaisesti todella stressaavaa*	2	14	33	31	21	2229

206 Vastajamäärät vaihtelevat vuosittain sen mukaan minä vuosina ao. väite on esitetty.

Liite 29. Muutokset opiskelijoiden näkemyksissä työelämästä ja työssäkäynnistä kolmantena ja viidentenä vuotena

	Rankit	Wilcoxonin testi (viisiportainen)		McNemarin testi (dikotominen)	
		Muutosten määrä	Muutos %	Muutosten määrä	Muutos %
Opiskeluajanani keskityn opintoihini tai muuhun opiskelijaelämään, en työssäkäyntiin	Negatiiviset	268	43	47	8
	Positiiviset	119	19	11	2
	Sama	234	38	318	91
	Yhteensä	621	100	376	100
	P	0,000		0,000	
Työnteko lisää opiskelumotivaatiota	Negatiiviset	158	26	39	6
	Positiiviset	245	40	39	6
	Sama	213	35	229	87
	Yhteensä	616	100	307	100
	P	0,000		0,999	
Nykyinen työni liittyy opiskelemaani alaan	Negatiiviset	88	15	26	4
	Positiiviset	229	38	91	15
	Sama	280	47	352	80
	Yhteensä	597	100	469	100
	P	0,000		0,000	
Työssäkäynti on palkitsevaa myös eirahallisessa mielessä	Negatiiviset	131	21	12	2
	Positiiviset	240	39	48	8
	Sama	241	39	249	90
	Yhteensä	612	100	309	100
	P	0,000		0,000	
Työnteko ja opinnot tukevat toisiaan	Negatiiviset	131	22	15	2
	Positiiviset	250	41	50	8
	Sama	228	37	241	89
	Yhteensä	609	100	306	100
	P	0,000		0,000	
Käyn töissä, koska minulle tarjotaan työtilaisuuksia, joista on vaikea kieltäytyä	Negatiiviset	148	24	28	5
	Positiiviset	239	39	64	11
	Sama	222	36	305	85
	Yhteensä	609	100	397	100
	P	0,000		0,000	
Käyn töissä saadakseni kontakteja työelämään	Negatiiviset	164	27	20	3
	Positiiviset	238	39	72	12
	Sama	206	34	255	85
	Yhteensä	608	100	347	100
	P	0,000		0,000	

Liite 30. Pääkomponenttianalyysi opiskeluaikaista työssäkäyntiä koskevista väitteistä (N35=1765; 2004–2008)

KMO ja Bartlettin testi

Kaiser-Meyer-Olkinin otannan adekvaattisuuden indeksi		,829
Bartlettin sfäärisyystesti	Khiin neliön likiarvo	9586.9294
	df	136
	Sig.	,000

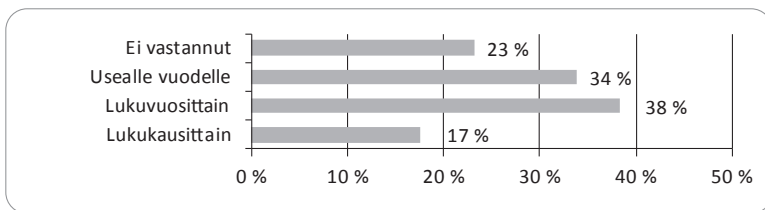
Varianssin ominaisarvot ja selitysasteet

Pääkomponentit	Ominaisarvo	Varianssin selitysaste	Kumulatiivinen selitysaste %
Työelämää hyödyntävät	4,130	24,293	24,293
Työnteon rasittamat	2,668	15,696	39,989
Opiskeluun keskittyvät	2,030	11,943	51,932
Vakiintuneesti työssäkäyvät	1,152	6,777	58,709

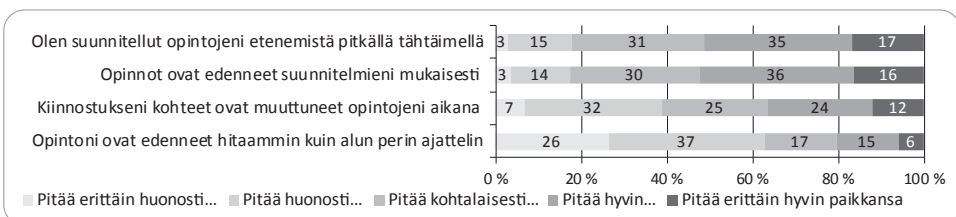
Liite 31. Muutokset kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoiden sivuaineiden valinnan perusteissa

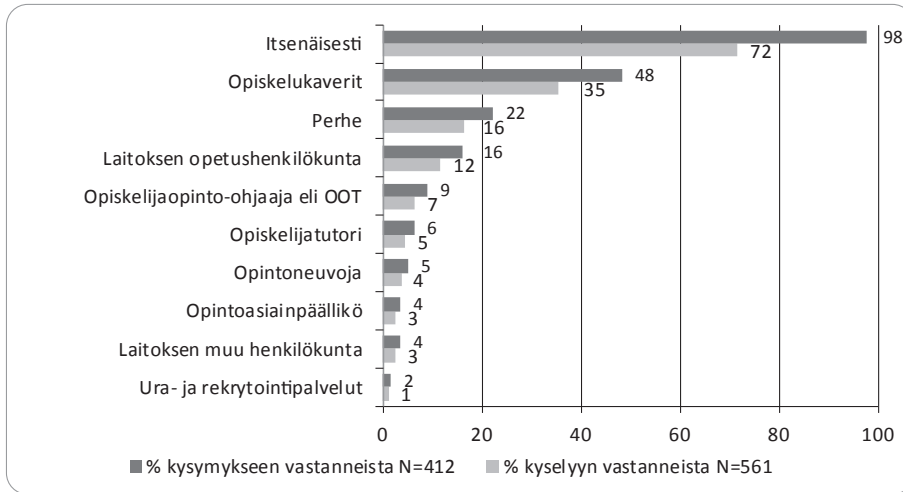
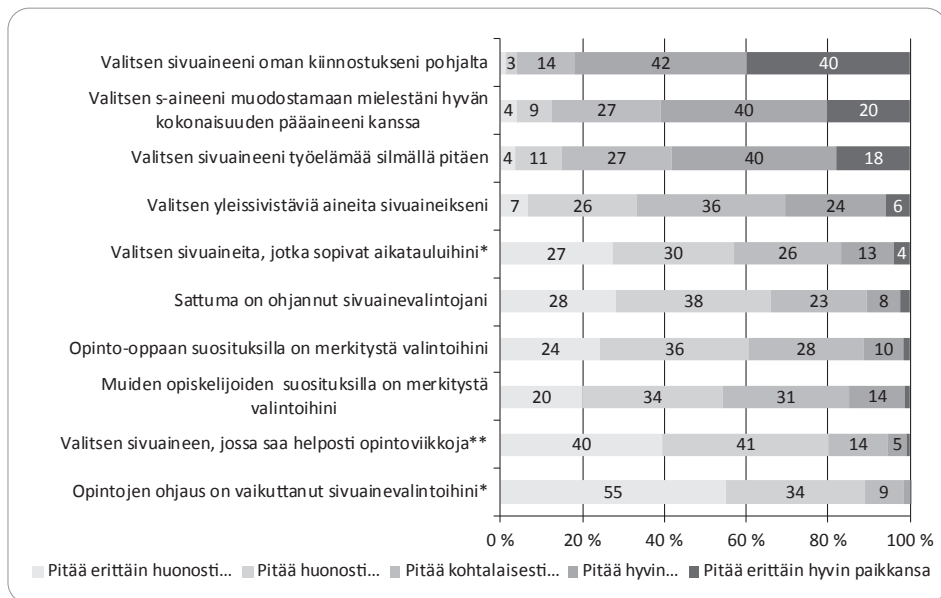
		N	Rankin keskiarvo	Rankin summa
Valitsen sivuaineeni oman kiinnostukseni pohjalta	Positiiviset	155	140,55	21786
	Negatiiviset	129	144,84	18684
	Sama	321		
	Yhteensä	605		
Valitsen sivuaineeni työelämää silmällä pitäen	Negatiiviset	192	168,5	32352
	Positiiviset	129	149,84	19329
	Sama	284		
	Yhteensä	605		
Valitsen yleissivistäviä aineita sivuaineikseni	Negatiiviset	198	168,49	33362
	Positiiviset	136	166,05	22583
	Sama	268		
	Yhteensä	602		
Työelämän pätevyysvaatimukset ohjaavat sivuainevalintojani (2004-06)	Negatiiviset	73	67,12	4900
	Positiiviset	55	61,02	3356
	Sama	98		
	Yhteensä	226		
Sattuma on ohjannut sivuainevalintojani	Negatiiviset	154	160,98	24791,5
	Positiiviset	169	162,93	27534,5
	Sama	281		
	Yhteensä	604		
Opinto-oppaan suosituksilla on merkitystä valintoihini	Negatiiviset	222	166,14	36883
	Positiiviset	111	168,72	18728
	Sama	272		
	Yhteensä	605		
Valitsen sivuaineeni muodostamaan mielestäni hyvän kokonaisuuden pääaineeni kanssa	Negatiiviset	215	173,72	37349,5
	Positiiviset	123	162,13	19941,5
	Sama	264		
	Yhteensä	602		
Muiden opiskelijoiden suosituksilla on merkitystä valintoihini	Negatiiviset	194	170,21	33021,5
	Positiiviset	134	156,23	20934,5
	Sama	276		
	Yhteensä	604		
Opintojen ohjaus on vaikuttanut sivuainevalintoihini (2006->)	Negatiiviset	40	32,61	1304,5
	Positiiviset	25	33,62	840,5
	Sama	95		
	Yhteensä	160		
Valitsen sivuaineita, jotka sopivat aikatauluini (2006->)	Negatiiviset	56	48,14	2696
	Positiiviset	38	46,55	1769
	Sama	65		
	Yhteensä	159		

Liite 32. Omien opintojen suunnittelun aikaväli ennen pakollista HOPS-työskentelyä (N₃=561; 2005)



Liite 33. Opintojen suunnittelu ja eteneminen (N₂₃₅=3957; 2006–2008)



Liite 34. Opintojen suunnittelukumppanit: ”Kenen kanssa olet suunnitellut opintojasi?” (N₃=561; 2005)

Liite 35. Sivuaineiden valinnan perusteita (N₃₅=3388; 2004–2008, *N₃₅=2326; 2006–2008, N₃=1065; 2004–2005)**


Liite 36. Pääkomponenttianalyysi: Kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoiden sivuaineiden valinta

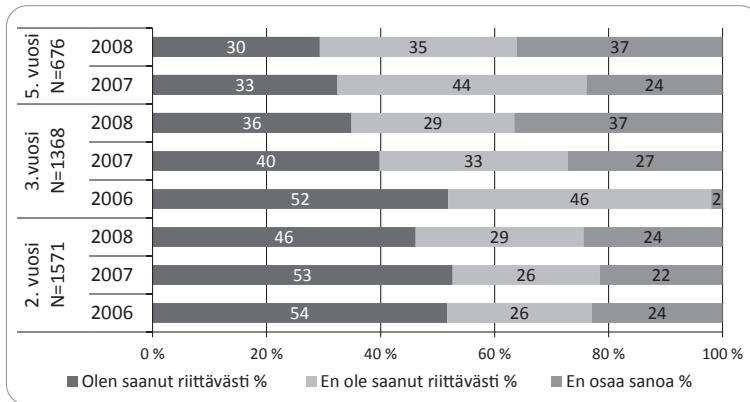
KMO ja Bartlettin sfäärisyystesti

Kaiser-Meyer-Olkinin otannan adekvaattisuuden indeksi		,635
Bartlettin sfäärisyystesti	Khiin neliön likiarvo	2404,438
	df	36
	Sig.	,000

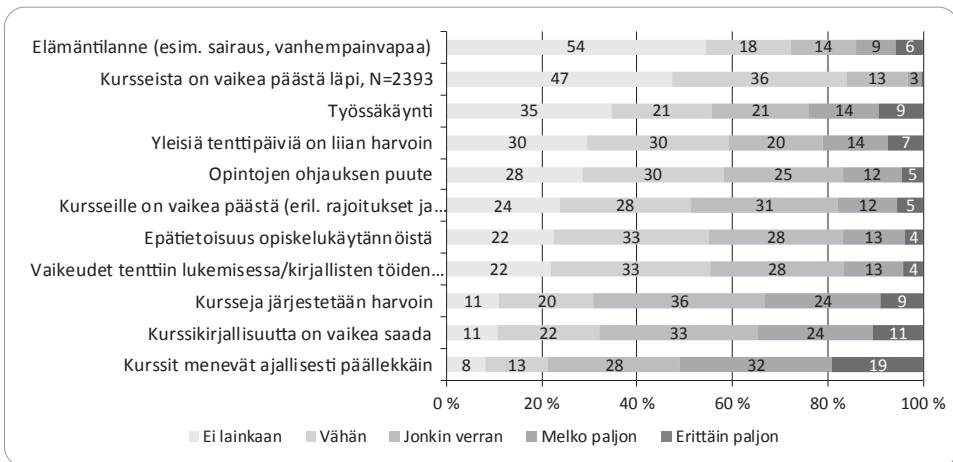
Varianssin ominaisarvot ja selityssasteet

Pääkomponentit	Ominaisarvot	Varianssin selityssaste %	Kumulatiivinen selityssaste %
Työelämäsuuntautuneet	1,964	21,821	21,821
Ulkoa ohjautuvat	1,742	19,356	41,178
Oman kiinnostuksensa ohjaamat	1,268	14,089	55,266

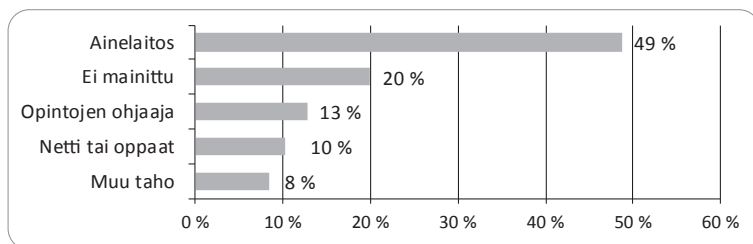
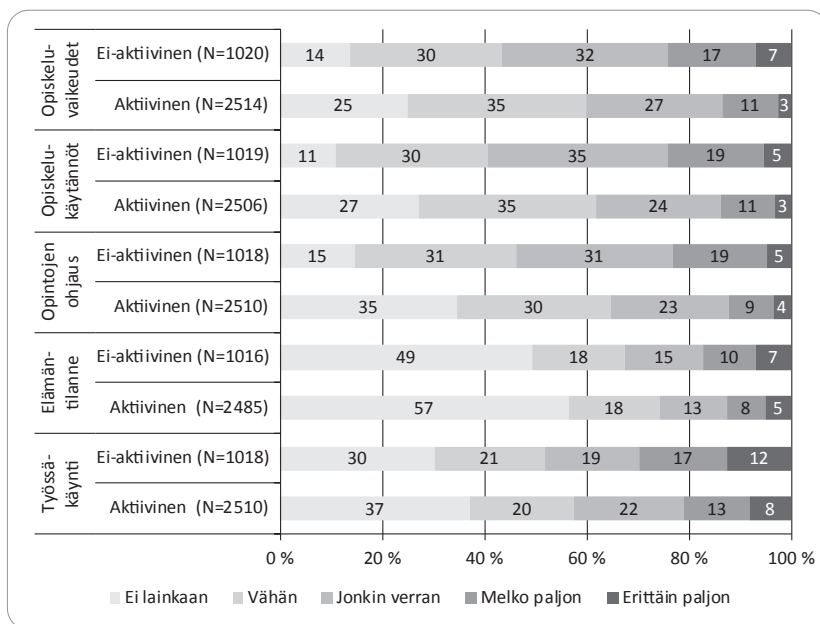
Liite 37. Opiskelijoiden arviot opintojen suunnitteluun saadun tiedon ja tuen riittävästä²⁰⁷



Liite 38. Opiskelijoiden näkemyksiä opintoja hidastaneista tekijöistä (N₂₃₅=3938; 2006–2008)

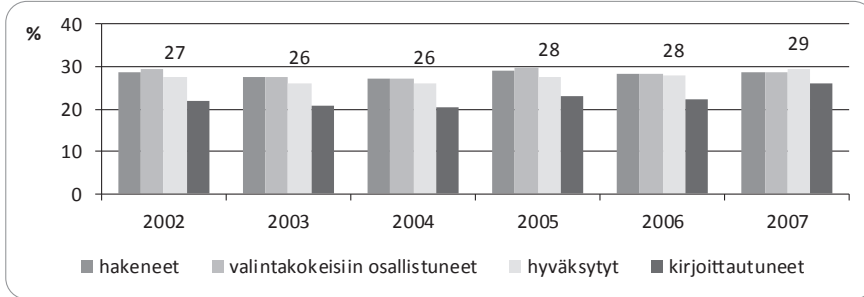


207 Vuoden 2008 tilanne – aiemman yksipuolisen tutkintojärjestelmän päättymisen – on kuitenkin selvästi vaikuttanut kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoihin.

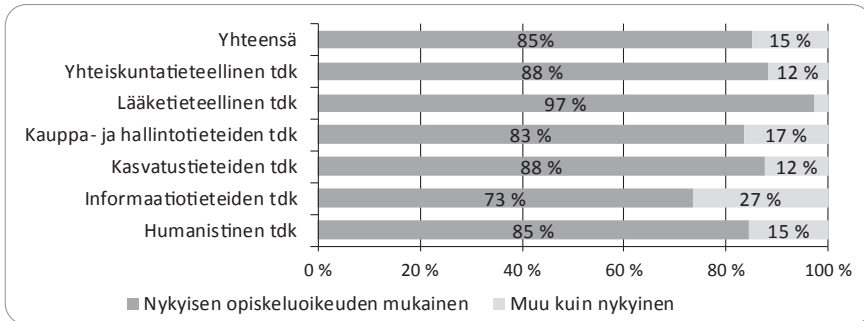
Liite 39. Keneltä tai miltä taholta opiskelijat kaipaavat tukea ja ohjausta (N₂=526; 2007)**Liite 40. Oman aktiivisuuden yhteys opintojen etenemiseen (N₂₃₅=3501; 2006–2008)****Liite 41. Korkeakoulupaikkaa vaille olevien ja ”aidosti uusien” osuudet hauista tiedekunnittain**

Tiedekunta	hakuja yhteensä	ei opiskele korkeakoulussa	%	”aidosti uusi”	%
Humanistinen	3865	3178	82,2	3087	79,9
Informaatiotieteiden	1241	916	73,8	863	69,5
Kasvatustieteiden	2894	2345	81	2179	75,3
Kauppa- ja hallintotieteiden	4594	3085	67,2	2762	60,1
Lääketeollinen	1279	863	67,5	684	53,5
Yhteiskuntatieteellinen	3457	2689	77,8	2470	71,4
Yhteensä	17330	13076	75,5	12045	69,5

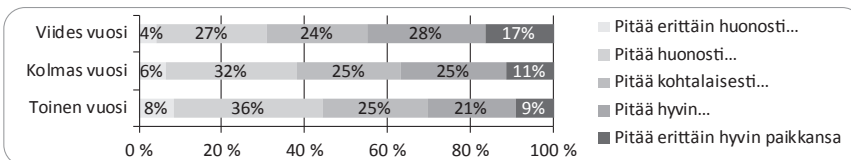
Liite 42. Uudet ylioppilaat päävalinnoissa sekä yliopistoon kirjoittautuneissa Tampereen yliopistossa²⁰⁸



Liite 43. Toivottu opiskelupaikka opintojen alussa tiedekunnittain (N₂₃₅=3977; 2006–2008)



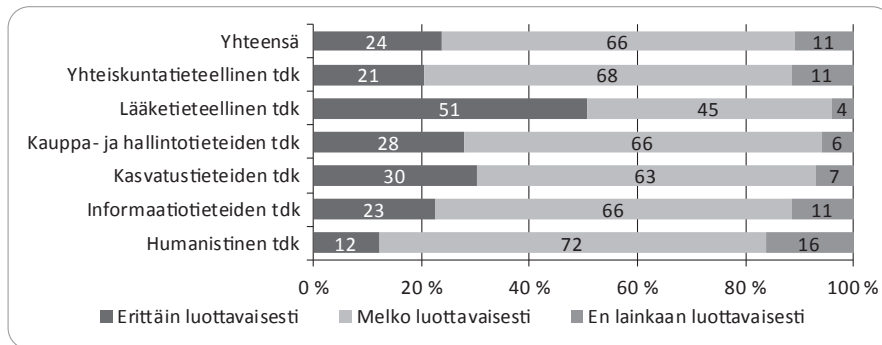
Liite 44. Kiinnostuksen kohteet muuttuvat opintojen opintojen aikana (N₂₃₅=3986; 2006–2008)



208 Uusi ylioppilas = suorittanut ylioppilastutkinnon samana keväänä tai edellisenä syksynä, henkilö esiintyy kussakin luvussa vain kerran. Tampereen yliopiston tilastot: http://www.uta.fi/tilastot/yhteenvedot/uusien_osuus.pdf (11.11.2008)

Liite 45. Opiskelijoiden toivotat työtehtävät (2007–2008) ja työtehtävät vuosi valmistumisen jälkeen (2004–2006)

		Hallinto-, suunn.- ja kehitt.	Opetus tai koulutus	Asiakas- työ	Viestintä- ja media	Tutki- mus	Johto- ja esimies- tehtävät	Konsul- tointi	Toimisto- ja esikuntat.	Markkinointi ja myynti	Muu työ
HUM	Opisk. N=187	10 %	32 %	3 %	23 %	7 %	2 %	3 %	7 %	3 %	10 %
	Valm. N=395	6 %	38 %	8 %	17 %	9 %	2 %		4 %	4 %	12 %
INF	Opisk. N=104	27 %	12 %	10 %	8 %	13 %	8 %	9 %	10 %		6 %
	Valm. N=143	25 %	13 %	15 %	5 %	16 %	6 %	6 %		0 %	13 %
KASV	Opisk. N=43	26 %	58 %	7 %	2 %		2 %	5 %			
	Valm. N=289	10 %	77 %	3 %		2 %	4 %	2 %			2 %
KAHA	Opisk. N=116	44 %	1 %	4 %	3 %	4 %	16 %	15 %	3 %	7 %	3 %
	Valm. N=430	31 %	2 %	10 %	2 %	6 %	13 %	8 %	9 %	9 %	10 %
LÄÄK	Opisk. N=75	3 %	8 %	31 %		12 %	8 %	1 %			37 %
	Valm. N=215	9 %	14 %	40 %		7 %	17 %	1 %			12 %
YHT	Opisk. N=129	29 %	2 %	20 %	26 %	9 %	4 %	5 %	2 %		3 %
	Valm. N=430	14 %	6 %	34 %	18 %	10 %	6 %	2 %	2 %		7 %
Yht.	Opisk. N=654	23 %	19 %	12 %	10 %	8 %	7 %	6 %	4 %	2 %	10 %
	Valm. N=1902	16 %	25 %	18 %	7 %	8 %	8 %	4 %	4 %	3 %	9 %

Liite 46. Viidennen vuoden opiskelijoiden luottamus tulevaisuuteen tiedekunnittain (N₅=699; 2007–2008)


Lähteet

Lait ja asetukset

Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä 1052/1986
Opintotukilaki 65/1994
Yliopistolaki 645/1997
Yliopistoasetus 115/1998
Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005
Yliopistolaki 558/2009
Opetusministeriön asetus yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereistä 771/2009

Viranomaisdokumentit ja -raportit

Ahola, Sakari. 2003. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen väliraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:29.

Ahola, Sakari. 2004a. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9.

Education at a Glance 2004. 2004. Paris: OECD.

Education at a Glance 2007. 2008. Paris: OECD.

Ehdotus kansalliseksi innovaatiostrategiaksi.2008. Työ- ja elinkeinoministeriön raportti, osoite (22.06.2008): http://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf

Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! 2010, Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio, Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11

Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet.2011. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15.

Hallituksen esitys eduskunnalle yliopistolain muuttamisesta 12/2005

Hallituksen esitys eduskunnalle yliopistolaiksi ja siihen liittyviksi laeiksi 7/2009

Helenius, Börje. 1991. Korkeakouluopintonsa keskeyttäneiden sijoittuminen. Helsinki: Korkeakouluneuvoston julkaisuja 4.

Jussila, Matti. 1996. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat: kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 1996:34.

Kannanotto korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen vauhdittamiseksi 23.6.2010. Sivistyspoliittisen ministeriryhmän kannanotto (pdf). Osoite: (30.6.2010) http://www.minedu.fi/.../koulutuspolitiikka/Hankkeet/rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/rake_kannanotto_23_6_2010.pdf

Kivinen, Osmo, Jouni Nurmi ja Otto Kanervo. 2002. Maisteriopista työuralle - suomalaiset korkeakoulu-
tetut eurooppalaisessa vertailussa. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 2002/94.

Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004: Kehittämissuunnitelma, 1999 (KESU 1999–2004) Opetusministeriön julkaisuja.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008: Kehittämissuunnitelma, 2004 (KESU 2003–2008) Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012: Kehittämissuunnitelma, 2007 (KESU 2007–2012) Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1

Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. 2003. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27.

Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. 2006. Keskustelumuistio, Opetusministeriön monisteita 2006:2.

Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008–2011. Osoitteessa (2.2.2011): http://www.minedu.fi/.../Korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/KK_rak_kehitt_suuntaviivat_muistio.pdf

Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:9.

- Korkeakoulut 2007. Vuosikertomus. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13.
- Kurri, Eero. 2003. Opintotukea ja opiskelijoiden opintososiaalista asemaa koskeva toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:28.
- Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto – ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2013 alkaen. 2011. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:26.
- Lahtinen, Ilpo. 2010. Opintotuen historia, nykypäivä ja tulevaisuus. KELA.
- Moitus, Sirpa. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Helsinki: Edita.
- Mustajoki, Arto et al. 1998. Opintojen etenemisen tehostaminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 1998:15.
- Niemelä, Jari, Sakari Ahola ja Carita Blomqvist. 2010. Tutkinnon uudistuksen arviointi 2010. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja.
- OECD Factbook 2005. Economic, Environmental and Social Statistics . 2005. OECD.
- Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. 2007. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Saarenmaa, Kaisa, Vesa Virtanen ja Katja Saari. 2010. Opiskelijatutkimus 2010: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18
- Sajavaara, Kari. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2002:17.
- Sajavaara, Kari. 2005. Yliopistojen yhteishakutyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:17.
- Sivistynyt, uudistuva ja yhteiskunnallisen vastuunsa tunteva Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston strategia 2006. Tampereen yliopisto 2006.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2006. Helsinki: Tilastokeskus.
- Suomen tilastollinen vuosikirja 2009. Helsinki: Tilastokeskus.
- Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto. 2005. Manifesti. Helsinki: Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto.
- Tampereen yliopistosta vuonna 2006 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. 2008. Tampereen yliopiston ura- ja rekrytointipalvelut.
- Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle. 2006. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24
- Viuhko, Minna. 2006. Opiskelijatutkimus 2006: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja työssäkäynti. Opetusministeriön julkaisuja 2006:51
- Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. 2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:39.
- Yliopistojen tuloshajauksen kehittämisryhmä III . 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:24.
- Yliopistotilastot 2002: taulukoita KOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 2003:31.
- Yliopistotilastot 2003: taulukoita KOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 2004:24.
- Yliopistotilastot 2004: taulukoita KOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 2005:26.
- Yliopistotilastot 2005: taulukoita KOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 2006: 37.
- Ylioppilastutkinto 2006, tilastoja ylioppilastutkinnosta. 2007. Vammala: Ylioppilastutkintolautakunta.
- Ylioppilastutkinto 2007, tilastoja ylioppilastutkinnosta. 2008. Vammala: Ylioppilastutkintolautakunta.

Tutkimuskirjallisuus

- Aaltonen, Katriina. 1992. Opiskelua ja ansiotyötä. Helsingin yliopiston opintoasiain julkaisuja 6:1992.
- Aarrevaara, Timo ja Jatta Herranen. 2006. ”Mikä Meitä Ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista.” Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Adam, Barbara, Ulrich Beck & Joost van Loon (toim.) 2000. The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory. London: Sage.
- Ahola, Sakari. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Turun yliopisto, RUSE 30.
- Ahola, Sakari. 2004b. ”Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimukseen (15–36).” teoksessa Tynjälä et al. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia, Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Ahola, Sakari ja Jouni Nurmi. 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Turun yliopisto, RUSE 31.
- Ahola, Sakari ja Jussi Välimaa. 2002. Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ahola, Sakari ja Nina Olin. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto, RUSE 54.
- Ahonen, Anna-Maija. 1999. ”Yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemukset (101–118).” teoksessa Mäkinen et al. (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:190.
- Ahrio, Leena. 1997. Kenen vastuulla? Tutkimus pro gradu -tutkielmien ohjaamisesta. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 38.
- Ahrio, Leena. 2000. Opiskelijaopinto-ohjaajat uranuurtajina. Uusia opintojen ja uran ohjauksen muotoja Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 41.
- Ahrio, Leena ja Jari Holttinen. 1998. Työelämäpalautteella osuvuutta opiskeluun. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 39.
- Ahrio, Leena ja Ari Kurlin. 2009. Jakso- ja periodiselytys yliopistoallianssissa. Tampereen yliopiston opinto- ja kansainvälisten asiain osaston tutkimuksia ja selvityksiä, 52
- Ahrio, Leena ja Minna Vallo. 2007. Työelämää ja opintoja. Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt 2004–2007. Tampereen yliopiston opinto ja kansainvälisten asiain osaston tutkimuksia ja selvityksiä 48.
- Aittola, Helena ja Tapio Aittola (toim.) 1990. Yliopisto elämismaailmana: Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Aittola, Tapio. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 36.
- Aittola, Tapio. 1988. Korkeakoulu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, Teoriaa ja käytäntöä.
- Aittola, Tapio. 1992. Uuden opiskelijatyyppin synty. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Aittola, Tapio. 1996. ”Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Yliopistoyhteisöön sisältyvien oppimisprosessien tarkastelua” teoksessa Aittola et al. (toim.) Minkä ikäinen olettekaan, rouva? Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, Tapio, Leena Alanen ja Paula Rantamaa. 1996. Minkä ikäinen olettekaan, Rouva? Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen julkaisusarja SoPhi 5.
- Alasuutari, Pertti. 1995. *Researching Culture: Qualitative Method and Cultural Studies*. London: Sage.
- Altbach, Philip G. 1991. “Student Politics and Culture (117–118).” *Higher Education* 22.
- Ansula, Maarit. 2006. ”Mikä ohjaa henkilökohtaisten suunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä yliopistoissa? Makro- ja mikrotason odotushorisontteja (253–266).” teoksessa Aarrevaara et al. (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista, Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ansula, Maarit, Tommi Haapaniemi ja Sade Pirttimäki. 2005. Yliopisto-opiskelijan HOPS: ohjaajan opas. Kuopion yliopiston oppimiskeskus.
- Antikainen, Ari. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Arum, Richard ja Josipa Roksa. 2011. *Academically Adrift Limited Learning on College Campuses*. Chigago: University of Chigago Press.
- Bauman, Zygmunt. 2002. *Norkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Becher, Tony. 1991. “Perspectives on Academic Life. An Apologia for Meso-Qualitative Research (119–136).” *Higher Education in Europe* XVI.
- Becher, Tony ja Paul R. Trowler. 2001. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Ballmoor: Society for Research into Higher Education.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens, Scott Lash (toim.) 1995. *Nykyajan jäljillä: Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, Ulrich. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity (alkuperäinen: Risikogesellschaft: Auf Dem Weg in Eine Andere Moderne. 1986)*. London: Sage.
- Ben-David, Joseph. 1992. *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. New Brunswick: Transaction.

- Bergenhengouven, G. 1987. "Hidden Curriculum in the University (535–43)." *Higher Education* 16.
- Blom, Raimo (toim.) 1999. *Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Blomqvist, Carita. 2007. *Avoin koordinaatiomenetelmä Euroopan unionin koulutuspolitiikassa*. Tampere University Press.
- Bourdieu, Pierre ja Jean-Claude Passeron. 1979. *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre ja Jean-Claude Passeron. 1990 (alkuper. 1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Second Edition. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Homo Academicus*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1986. "The Forms of Capital (241–258)." teoksessa Richardson (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press Inc.
- Broady, Donald. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Buchmann, Marlis. 1989. *The Script of Life in Modern Society. Entry into Adulthood in a Changing World*. University of Chicago Press.
- Case, Jennifer. 2008. "Alienation and Engagement: Development of an Alternative Theoretical Framework for Understanding Student Learning (321–332)." *Higher Education* 55.
- Castells, Manuel. 2000. *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Chickering, Arthur ja Linda Reisser. 1993. *Education and Identity*. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Christie, Hazel, Moira Munro ja Tania Fisher. 2004. "Leaving University Early: Exploring the Differences between Continuing and Non-Continuing Students (617–636)." *Studies in Higher Education* 29.
- Clark, Burton R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- Clegg, Sue. 2010. "Time Future - the Dominant Discourse of Higher Education (345–364)." *Time and Society* 19.
- Elovainio, Päivi. 1969. *An Evolutionary Approach in Studying the Goals of University Education*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia, 131.
- Engeström, Yrjö. 1987. *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Erikson, Erik H. (toim.) 1980. *Identity and the Life Cycle: Selected Papers*. New York: Norton.
- Eriksson, Ilse ja Johanna Mikkonen (toim.) 2003. *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita.
- Erola, Jani (toim.) 2010a. *LUOKATON SUOMI? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Erola, Jani. 2010b. "Luokkarakenne ja luokkiin samastuminen suomessa (27–44)." teoksessa Erola (toim.) *Luokaton suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*, Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, Risto. 1995. "Refleksiivinen modernisaatio (71–76)." *Tiede Ja Edistys* 20.
- Eskola, Antti. 1982. *Vuorovaikutus, muutos, merkitys: sosiaalipsykologian perusteiden kriittinen tarkastelu*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, Antti. 1994a. "Elämän merkitys – metodologinen näkökulma (82–85)." *Gerontologia* 8.
- Eskola, Antti. 1994b. "Sosiaalitiiteen muuttuvat tekstit ja käytännöt (13–54)." teoksessa Weckroth et al. (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Antti ja Erkki Kaukonen (toim.) 1976. *Yhteiskuntatieteet ja tutkinnonuudistus – puheenvuoroja tutkinnonuudistuskusteluun*. Tampereen yliopisto.
- Fichte, Johann G. 1990 (alkuper. 1794–1795). "Oppineen tarkoitusperästä (42–54)." Teoksessa Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*, Helsinki: Gaudeamus.
- Galperin, P. J. 1979. *Johdatus Psykologiaan*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Garfinkel, Harold. 1984. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gibbons, Michael, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott ja M. Trow. 1994. *The New Production of Knowledge. the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE.
- Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, Anthony. 1993. *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony. 1995. "Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa (83–152)." teoksessa Beck et al. (toim.) *Nykyajan jäljillä: Refleksiivinen modernisaatio*, Tampere: Vastapaino.
- Gornitzka, Åse ja Peter Maassen. 2000a. "Hybrid Steering Approaches with Respect to European Higher Education (267–285)." *Higher Education Policy* 13.
- Gornitzka, Åse ja Peter Maassen. 2000b. "National Policies Concerning Economic Role of Higher Education (225–230)." *Higher Education Policy* 13.
- Hakala, Juha T. 1996. *Opinnäyte ja sen ohjaaminen. Johdatus tutkimusprosessin hallintaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Halsey, Albert. H. 1992. *Decline of Donnish Dominion*. Oxford: Oxford University Press.
- Heikkinen, Eino ja Jouni Tuomi (toim.) . 2000. *Suomalainen elämäntapa*, Helsinki: Tammi.
- Heiskala, Risto. 1994. *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskala, Risto. 1995. "Moderni, jälkimoderni ja jälkitraditionaalinen yhteiskunta: Sosiologinen reaktio postmodernisuuskeskusteluun (203–215)." *Tiede ja edistys* 3.
- Heiskala, Risto. 1996. "Modernisoitumisen seuraukset ja elämänpolitiikka: Giddensin 1990-luvun tuotanto (111–120)." *Politiikka* 38.
- Heiskala, Risto. 2011. "The Meaning of Meaning in Sociology. The Achievements and Shortcomings of Alfred Schutz's Phenomenological Sociology (231–246)" *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41:3.
- Helenius, Börje, Esa Hämäläinen, et al (toim.) 1996. *Kohti McDonald's-yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, Sirkka ja Helena Hurme. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hood, Christopher. 1995. "The "New Public Management" in the 1980's. Variations on a Theme (93–109)." *Accounting Organizations and Society* 20.
- Huber, Ludwig. 1984. "Editorial (243–251)." *European Journal of Education* 19.
- Huusko, Mira ja Soile Jokinen. 2001. "En minä, mutta pojat": Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. *Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalvelut*.
- Hämeen-Anttila, Virpi. 2006. "Mistä on hyvät opettajat tehty? (207–218)." teoksessa Kivimäki et al. (toim.) *Tilanteen taju: Opettaminen yliopistossa*, Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, Vilma. 1994. "Henkimaailman asioitako? (141–145)." *Psykologia* 29.
- Häyrynen, Yrjö-Paavo. 1970. *The Flow of New Students to Different University Fields: Career Motivation, Educational Choice and Discriminating Effects of University Admission a Study of Finnish Female Students*. Helsinki: Suomalaisen tiedeakatemian tutkimuksia, sarja B 168.
- Häyrynen, Yrjö-Paavo. 1992. *Kaksi opiskelijapolvea, kaksi kulttuuria Helsingin yliopiston vaikutuksista ja opiskelijain kokemusrakenteesta 1969 ja 1989*. Joensuun yliopisto.
- Hölttä, Seppo. 1988. "Recent Changes in the Finnish Higher Education System (91–102)." *European Journal of Education* 23.
- Hölttä, Seppo. 1995. *Towards the Self-Regulative University*. Joensuun yliopisto.
- Ilmonen, Kaj. 1994. "Anthony Giddensin rakenteistumisteoria ja sen kritiikki (316–347)." teoksessa Heiskala (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*, Helsinki: Gaudeamus.
- Jackson, Jerlando ja Kimberly Kile. 2004. "Does a Nexus Exist between the Work of Administrators and Student Outcomes in Higher Education? An Answer from a Systematic Review of Research (285–301)." *Innovative Higher Education* 28.
- Joas, Hans ja Erkki Kilpinen. 2006. "Creativity and Society (321–335)." teoksessa Shook et al. (toim.) *A Companion to Pragmatism*. Malden (MA): Blackwell.
- Jolliffe, I. T. 2002. *Principal Component Analysis*. New York: Springer.
- Jussila, Matti ja Leena Ahrio. 2008. *Havainnot uusien opiskelijoiden koulutustaustasta vuoden 2006 päävalinnoissa*. Tampereen yliopiston opinto- ja kansainvälisten asiain osaston selvityksiä ja tutkimuksia 51.
- Järventie, Irmeli. 1993. *Selviytyä hengiltä. Sosiaalipsykologinen ja sosiaalipsykiatrinen näkökulma itsemurhiin*. Jyväskylä: Stakes, tutkimuksia 31.
- Järvelä, Marja. 1985. "Elämäntapamme murroksen kourissa (31–39)." teoksessa Töttö P. (toim.) *Ovi raollaan: Kurkistuksia yhteiskuntaan*, Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen sarja D 79.
- Järvinen, Marjo-Riitta, Risto Rinne ja Erno Lehtinen. 1998. *Yliopistot ja muuttuva työelämä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Kaksonen, Noora. 2010. ”Maisterin paperit takataskussa työmarkkinoille henkilöstöammattilaisten käsityksiä akateemisesta tutkinnosta rekrytoinnin viitekehyksessä.” Jyväskylän yliopiston julkaisemat pro gradu -tutkielma.
- Kallo, Johanna. 2009. OECD Education Policy. A Comparative and Historical Study Focusing on the Thematic Reviews of Tertiary Education. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisusarja.
- Kant, Immanuel: 1990 (alkuper. 1784) ”Vastaus kysymykseen: mitä on valistus? (32–39)” Teoksessa Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantasalmi, Kari (toim.). 1990. Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauhanen, Merja. 2007. ”Eriytymiskehitys työmarkkinoilla jatkunut 2000-luvulla (100-121).” Teoksessa Taimio (toim.) Talouskasvun hedelmät – kuka sai ja kuka jäi ilman? Helsinki: Työväen sivistysliitto.
- Kauppinen, Petri ja Jukka-Pekka Sakari. 1998. ”Akateemisen asiantuntijuuden uudet haasteet (33–36).” teoksessa Nuutinen et al. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä, Jyväskylän yliopistopaino.
- Kekäle, Jouni. 1997. Leadership Cultures in Academic Departments. Joensuun yliopisto.
- Kilpinen, Erkki. 1998. ”Creativity is Coming (173–179).” Acta Sociologica 41.
- Kivimäki, Sanna, Merja Kinnunen, et al (toim.) 2006. Tilanteen taju: Opettaminen yliopistossa. Tampere: Vastapaino.
- Kivinen, Osmo ja Sakari Ahola. 1999. ”Higher Education as Human Risk Capital: Reflections on Changing Labour Markets (191–208).” Higher Education 38.
- Kivinen, Osmo, Juha Hedman ja Päivi Kaipainen. 2007. ”From Elite University to Mass Higher Education. Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education (231–247).” Acta Sociologica 50.
- Kivinen, Osmo ja Jouni Nurmi. 2008. Työ, koulutus ja osaaminen: yliopisto ja ammattikorkeakoulu yhdeksän maan eurooppalaisessa vertailussa . Turun yliopisto, RUSE 72.
- Kivinen, Osmo ja Risto Rinne. 1995. Koulutuksen periytyvyys nuorten koulutus ja tasa-arvo suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, Osmo, Risto Rinne ja Kimmo Ketonen. 1993. Yliopiston huomen: korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kivistö, Jussi. 2007. Agency Theory as a Framework for the Government-University Relationship. Tampere University Press.
- Kivistö, Jussi. 2009. Kuka maksaa ja miten? Näkökulmia korkeakoulutuksen maksullisuuteen. Tampere University Press.
- Klein, Naomi. 2001. NO LOGO – tähtäimessä brändivaltiaat: Ei tilaa, ei vaihtoehtoja, ei töitä, ei logoa. Helsinki: WSOY.
- Kogan, Maurice. 2000. ”Higher Education Communities and Academic Identity (207-216).” Higher Education Quarterly 54.
- Korhonen, Päivi. 2004. Tutkinto ja työkokemus työllistymisen avaimina – työurien käynnistyminen yhteiskuntatieteellisellä koulutusallalla. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 45.
- Korhonen, Päivi ja Juha Sainio. 2006. Viisi vuotta työelämässä: Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Tampere: Aarresaari.
- Koski, Leena. 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä: yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuun yliopisto.
- Kumpula, Hannakaisa. 1994. Joku vastaa kaikesta? Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopisto.
- Kurri, Eero. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma: tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista . Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.
- Kuusela, Pekka. 1996. ”Yhteiskuntateoria, sosiaalinen toiminta ja sosiaalitieteet: Tutkimus sosiaalisen toiminnan teorian nykytilasta ja kehityksestä 1900-luvulla.” Kuopion yliopisto.
- Kärkkäinen, Jenni. 2005. Ohjaus opintojen edistäjänä? Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opintojen etenemisen esteistä, opintojen ohjauksesta ja yliopistoon integroitumisesta. Tampereen teknillinen yliopisto.
- Lairio, Marjatta ja Minna Penttilä (toim.) 2007. Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.

- Laming, Madeleine M. 2012. *The New Inheritors: Transforming Young People's Expectations of University*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Lempinen, Petri ja Anna Tiilikainen. 2001. *Opiskelijatutkimus 2000*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.
- Lempinen, Petri. 1997. *Opiskelijabarometri 1997*. Kyselytutkimus korkeakouluopiskelijoiden elinolosuhteista ja asenteista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.
- Leontjev, A. N. 1977. *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Lerikkanen, Jukka. 2002. *Koulutus- ja uravalinnan ongelmat*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Liljander, Juha-Pekka. 1996. *Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa: Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lindberg, Matti. 2008. *Diverse Routes from School, Via Higher Education, to Employment a Comparison of Nine European Countries*. Turun yliopiston koulutus sosiologian tutkimuskeskus.
- Lindblom-Ylänne, Sari ja Anne Nevgi (toim.) 2009. *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 2009.
- Littunen, Yrjö. 1956. "Opintoympäristön vaikutus korkeakouluopiskelussa." Forssa: Turun yliopisto.
- Lyotard, Jean-François. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- Lähteenoja, Susanna. 2010. *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon: sosiaalipsykologinen näkökulma*. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, sosiaalitieteiden laitos.
- Margolis, Eric (toim.) 2001. *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York and London: Routledge.
- Margolis, Eric, Michael Soldatenko, Sandra Acker ja Marina Gair. 2001. "Peekaboo (1–19)." teoksessa Margolis (toim.) *The Hidden Curriculum in Higher Education*, New York: Routledge.
- Marin, Marjatta. 1970. "Tiedekunnat opintoympäristöinä. Tutkimus opiskelusta ja opiskelijoista Helsingin yliopistossa vuosina 1962–1968." Helsingin yliopisto.
- Marton, Ference ja Roger Säljö. 1976. "On Qualitative Differences in Learning: I – Outcome and Process (4–11)." *British Journal of Educational Psychology* 46.
- Marton, Ference, Dai Hounsell, et al (toim.) 1997. *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- Marton, Ference. 1977. *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Awe/Gebers.
- Mead, George H. 1981. *Selected Writings*. University of Chicago Press.
- Mehtonen, Lauri. 1990. "Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä (18–27)." teoksessa Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Melin, Harri. 2010. "Tarvitaanko vielä luokkatutkimusta? (211–226)." teoksessa Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2010-luvun Suomessa*, Helsinki: Gaudeamus.
- Merenluoto, Satu. 2005. *Nopeasti maisteriksi: tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta*. Turun yliopiston julkaisuja.
- Merenluoto, Satu. 2009. *Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta*. Turun yliopiston julkaisuja.
- Moffat, Michael. 1991. "College Life (44–61)." *Journal of Higher Education* 62.
- Moore, Erja. 2000. *Aikuisena yliopistossa yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntutkimus*. Joensuu University Press.
- Moore, Erja. 2003. *Pitkä opintie – aikuisiällä suoritettu yliopistotutkimus ja koulutuksellisen elämäntutkimuksen muutos*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Mäkinen, Jarkko. 1999. "Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon (59–77)." teoksessa Mäkinen ja Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190.
- Mäkinen, Jarkko. 2003. "University Students' General Study Orientations Theoretical Background, Measurements, and Practical Implications." *Annales Universitatis Turkuensis B262*.
- Mäkinen, Jarkko ja Erkki Olkinuora. 1999a. "University Students' Study Orientations: Theoretical Expectations and Empirical Findings." *EducatiON-LINE: Electronic Texts in Education and Training*, <http://www.leeds.ac.uk/educol/>.

- Mäkinen, Jarkko ja Erkki Olkinuora. 1999b. Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimopsykologisista taustoista turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190.
- Mäkinen, Jarkko, Erkki Olkinuora ja Kirsti Lonka. 2004. "Students at Risk: Students' General Study Orientations and Abandoning/Prolonging the Course of Studies (173–188)." *Higher Education* 48.
- Mäkinen, Mirka. 2001. "Aikuisena aloittaneet – yliopiston ei-traditionaaliset opiskelijat" teoksessa Ruoholinna (toim.) *Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentältä*, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:193.
- Mäkinen, Mirka. 2004. "Mikä minusta tulee "isona". Yliopisto-opiskelijän ammattikuvan kehittyminen (57–76)." teoksessa Tynjälä et al. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*, Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Mäkinen, Mirka. 2005. Mikä ohjaa koulutuksenvaihtamisprosessia yliopisto-opiskelijoiden haastatteluissa? Esitys Korkeakoulututkimuksen IX symposiumissa, Jyväskylä, 5.–6.9.2005.
- Mäkinen, Mirka. 2006. Opiskelijaelämää vai opiskelua ja elämää? Raportti Turun yliopiston opiskelijakyselystä vuonna 2006. Turun yliopiston rehtorinviraston julkaisusarja 5/2006.
- Naumanen, Päivi ja Heikki Silvennoinen. 2010. "Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus (67-88)." teoksessa Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2010-luvun Suomessa*, Helsinki: Gaudeamus.
- Neave, Guy ja Frans A. van Vught. 1991. *Prometheus Bound the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Neave, Guy ja Frans A. van Vught. 1994. *Government and Higher Education Relationships across Three Continents: the Winds of Change*. Oxford: IAU.
- Nevala, Arto. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nokkala, Terhi. 2007. *Constructing the Ideal University: The Internationalisation of Higher Education in the Competitive Knowledge Society*. Tampere University Press.
- Nori, Hanna. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenoille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 309.
- Noro, Arto. 2000. "Aikalaisdiagnoosi sosiologisen teorian kolmantena lajityyppinä (321–329)." *Sosiologia* 37.
- Nummenmaa, Anna R., Marjatta Lairio, et al. (toim.) 2005. *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere University Press.
- Nummenmaa, Lauri. 2004. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- O'Donohue, William ja Kyle Ferguson. 2001. *The Psychology of B. F. Skinner*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Olkinuora, Erkki ja Jarkko Mäkinen. 1999. "Teoreettista taustaa ja kehittelyä (11–58)." Teoksessa Mäkinen et al. (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimopsykologisista taustoista Turun yliopistossa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190.
- Onnismaa, Jussi, Heikki Pasanen ja Timo Spangar (toim.). 2000. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Onnismaa, Jussi. 2007. *Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pajala, Sasu ja Petri Lempinen. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22/2001.
- Parjanen, Matti. 1979. "Learning, Earning and Withdrawing: On Social Factors Affecting Higher Educational and Professional Career." *Acta Universitatis Tamperensis A*:104.
- Parsons, Talcott ja Gerald M. Platt. 1973. *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parsons, Talcott. 1951. *The Social System*. Glencoe (Ill.): Free Press.
- Penttinen, Leena ja Heidi Falck. 2007. "Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus (37–68)." teoksessa Lairio et al. (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*, Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Penttinen, Leena. 2005. *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylän yliopisto.
- Perry, William. 1970. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pirttilä-Backman, Anna-Maija. 1993. *The Social Psychology of Knowledge Reassessed: Toward a New Delineation of the Field with Empirical Substantiation*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.

- Piskonen, Helena. 1993. Opiskelijoiden kulttuuripääoma ja tiedekulttuurit. Jyväskylän yliopisto.
- Rautopuro, Juhani ja Pertti Väisänen. 2002. ”Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä (6–20).” *Kasvatus* 33.
- Rautopuro, Juhani, Pertti Väisänen ja Matti Kuittinen. 1999. Opiskelijakohortin opintokokemukset opintojen loppuvaiheessa ja niissä opintojen aikana tapahtuneet muutokset. Joensuun yliopisto.
- Rekilä, Eila. 2006. Kenen yliopisto? Tutkimus yliopistojen valtionohjauksesta, markkinaohjautuvuudesta ja itseohjautuvuudesta suomalaisessa yliopistojärjestelmässä. Vaasan yliopisto, *Acta Wasaensia* 159.
- Richardson, John (toim.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press Inc.
- Rinne, Risto ja Eeva Salmi. 1998. Oppimisen uusi järjestys: uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, Risto, Johanna Kallo ja Sanna Hokka. 2004. ”Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response (454–485).” *European Educational Research Journal* 3.
- Rinne, Risto. 1998. ”Akateemiset tutkinnot muuttuvana työmarkkinavaluuttana (13–42).” teoksessa Järvinen et al. (toim.) *Yliopistot ja muuttuva työelämä*, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B60.
- Ross, J. P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan: Elämäntapaa etsimässä 2. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rouhelo, Anne. 2001. Akateemisten työllistymisen, tulevaisuuden muutokset ja piilevät työmarkkinat. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:197
- Rubin, Anita. 2000. *Growing Up in Social Transition: In Search of a Late-Modern Identity*. *Annales Universitatis Turkuensis* B:234.
- Sennett, Richard. 2002. *Työn uusi järjestys: Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Tampere: Vastapaino.
- Shavit, Yossi, Richard Arum et al. (toim.) 2007. *Stratification in higher education: A comparative study*. California: Stanford University Press.
- Shook, John ja Joseph Margolis. 2006. *A Companion to Pragmatism*. 2006. Malden (MA): Blackwell.
- Silvonen, Jussi. 1996. ”Nopeammin, nopeammin... opiskelu ja korkeakoulupolitiikka (73–118).” teoksessa Helenius et al. (toim.) *Kohti McDonald’s-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*, Helsinki: Tammi.
- Skinner, B. F. 1974. *Mikä ihmistä ohjaa*. Helsinki: WSOY.
- Snellman, Johan W. 1990 (alkuper. 1837). ”Akateemisesta opiskelusta (70–99).” teoksessa Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*, Helsinki: Gaudeamus.
- Snow, David A. ja Joseph Heirling. 1992. ”The Beleaguered Self (846–848).” *Contemporary Sociology* 21.
- Squires, Geoffrey. 1990. *First Degree: The Undergraduate Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Stevens, James. 1986. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Tabachnick, Barbara G. ja Linda S. Fidell. 2001. *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taimio, Heikki (toim.) 2007. *Taloukasvun hedelmät – kuka sai ja kuka jäi ilman?* Helsinki: Työväen sivistysliitto.
- Taimio, Heikki (toim.) 2009. *Kurssin muutos: Kestävään kasvuun ja hyvinvointiin*. Helsinki: Työväen sivistysliitto.
- Teichler, Ulrich ja Barbara Kehm. 1995. ”Towards a New Understanding of the Relationship between Higher Education and Employment (115–132).” *European Journal of Education* 30.
- Teichler, Ulrich. 1997. *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Kassel: Centre for Research on Higher Education and Work, University of Kassel.
- Teichler, Ulrich. 2003. *Hochschule und Arbeitswelt: Konzepte, Diskussionen, Trends (Higher Education and the World of Work: Concepts, Discussions, Trends)*. Campus Verlag: Frankfurt a.M. and New York.
- Tight, Malcolm. 1991. *Higher Education: A Part-Time Perspective*. SHRE and Open University Press.
- Tiilikainen, Anna. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.
- Truthardt, Leena. 2004. Tulsohjauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa – tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. Jyväskylän yliopisto.
- Trow, Martin. 1970. ”Reflection on the Transition from Mass to Universal Higher Education (1–42).” *Daedalus* 90.

- Trow, Martin. 2007. "Reflections on the Transition from Elite to Mass Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. (243–280)." teoksessa Forest et al. (toim.) *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Trowler, Paul R. 1998. *Academics Responding to Change New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Trowler, Paul R. 2002. *Higher Education Policy and Institutional Change Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*. Buckingham: Open University Press.
- Tynjälä, Päivi, Jussi Välimaa, et al. (toim.) 2004. *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tynjälä, Päivi et al. "Yliopistosta valmistuneet työelämässä (91–108)." teoksessa Tynjälä et al. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*, Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Töttö, Pertti (toim.) 1985. *Ovi raollaan: Kurkistuksia yhteiskuntaan*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Uski, Esa. 1999. *Eksyneet lampaat selvitys tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 40*.
- Wagner, Wolf. 1982. *UniAngst Und UniBluff. Wie Studieren Und Sich Nicht Verlieren*. Berlin: Rotbuch.
- Weber, Max. 1990 (alkuper. 1925). "Kasvatuksen ja sivistyksen rationalisoituminen (112–118)." teoksessa Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*, Helsinki: Gaudeamus.
- Weckroth, Klaus. 1988. *Toiminnan psykologia*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Weckroth, Klaus. 1991. *X voi olla kuka tahansa*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Weckroth, Klaus ja Mirja Tolkki-Nikkonen (toim.) 1994. *Jos A niin ..* Tampere: Vastapaino.
- Vehviläinen, Sanna et al. 2009. "Ohjaus Yliopistossa" teoksessa Lindblom-Ylänne et al. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*, Helsinki : WSOYpro, 2009.
- Vehviläinen, Sanna. 2001. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Weiner, Bernard. 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Vesikansa, Sanna, Petri Lempinen ja Sanna Suomela. 1998. *Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 14/1998.
- Wilcox, P., S. Winn ja M. Fyvie-Gauld. 2005. "It was Nothing to Do with the University, It Was Just the People: The Role of Social Support in the First-Year Experience of Higher Education.(707–722)." *Studies in Higher Education* 30.
- Vilkko, Anni. 2000. "Elämänkulku ja elämänkulkukerronta (75–85)." teoksessa Heikkinen et al. (toim.) *Suomalainen elämänkulku*, Helsinki: Tammi.
- Williams, Gareth. 1998. "Advantages and Disadvantage of Diversified Funding in Universities (85–93)" *Tertiary Education and Management* 4:2.
- von Humboldt, Wilhelm. 1990 (alkuper. 1810). "Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta (55–66)." teoksessa Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*, Helsinki: Gaudeamus.
- Vuorinen, Päivi ja Sakari Valkonen. 2003. *Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen haakeutumisen orientaatiot*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, Päivi ja Sakari Valkonen. 2005. *Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, Päivi ja Sakari Valkonen. 2007. *Korkeakoulutuksesta työelämään: työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, Raimo (toim.) 2006. *Guidance Services in Higher Education: Strategies, Design and Implementation*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vygotsky, Lev S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Välimaa, Jussi. 1995. *Higher Education Cultural Approach*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 113.
- Välimaa, Jussi. 1997. *Korkeakoulutus kolmiossa näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Välimaa, Jussi. 2001a. "A Historical Introduction to Finnish Higher Education (13–53)." teoksessa Välimaa J. (toim.) *Finnish Higher Education in Transition Perspectives on Massification and Globalisation*, Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.

- Välimaa, Jussi (toim.) 2001b. Finnish Higher Education in Transition Perspectives on Massification and Globalisation. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ylijoki, Oili-Helena ja Johanna Hakala. 2006. "Tehokkuutta, arviointia ja markkinahenkeä (20–31)." teoksessa Kivimäki et al. (toim.) *Tilanteen taju: Opettaminen yliopistossa*, Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, Oili-Helena ja Leena Ahrio. 1995. *Gradu lähikuvassa*. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja12.
- Ylijoki, Oili-Helena. 1992. *Koulutusohjelmat muutokuvassa*. Tampereen yliopiston opetuksen ja oppimisen kehittämisprojektin väliraportti. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen työraportteja 5.
- Ylijoki, Oili-Helena. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, Oili-Helena. 2000. "Disciplinary Cultures and the Moral Order of Studying – A Case-Study of Four Finnish University Departments (339–362)." *Higher Education* 39.
- Ylijoki, Oili-Helena. 2002. "Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet (53-72)" teoksessa Ahola et al. (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa*, Jyväskylä: Korkeakoulututkimuksen seuran vuosikirja 2002.
- Ylijoki, Oili-Helena. 2003. "Entangled in Academic Capitalism? A Case-Study on Changing Ideals and Practices of University Research (307–335)." *Higher Education* 45.
- Ziehe, Thomas. 1981. *Pubertät Und Narzissmus: Sind Jugendliche Entpolitisiert?* Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Ziman, John. 2002. *Real Science: What it Is, and What it Means*. Cambridge University Press.