

**”Mulla itelläni ku on just enemmän ollu niitä henkilökohtasia ongelmia, niin ei niitä sitte jollain opinnohjauksella korjata.”**

Opintojen hitaan etenemisen merkitykset yliopisto-opiskelijoiden elämismaailman ja opiskelutavoitteiden näkökulmasta

Kasvatustieteiden yksikkö  
Elinikäisen oppimisen ja  
kasvatuksen koulutus  
Pro gradu –tutkielma  
Susanna Hartikainen  
Elokuu 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus

HARTIKAINEN, SUSANNA: ”Mulla itelläni ku on just enemmän ollu niitä henkilökohtasia ongelmia, niin ei niitä sitte jollain opinnohjauksella korjata.” Opintojen hitaan etenemisen merkitykset yliopisto-opiskelijoiden elämismaailman ja opiskelutavoitteiden näkökulmasta.

Pro gradu –tutkielma, 88 s., 3 liitesivua

Kasvatustiede

Elokuu 2012

---

## Tiivistelmä

Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee yliopisto-opiskelijoiden opintojen etenemistä. Tutkimuksen aineistona ovat viiden Tampereen yliopiston opiskelijan haastattelut. Nämä opiskelijat ovat edenneet opinnoissaan suositeltua tahtia hitaammin ja harkinneet jossain vaiheessa opinnoista luopumista, mutta näistä huolimatta ovat kuitenkin pysyneet opinnoissaan. Tutkimuksessani haluan selvittää, miten opinnoissa eteneminen, opinnoista luopumisen harkitseminen ja opinnoissa pysyminen ovat yhteydessä opiskelijan elämismaailman rakenteisiin ja opiskelutavoitteisiin. Koska yliopistoissa on alettu korostaa ohjausta yhtenä tärkeänä mahdollisuutena vaikuttaa opintojen etenemiseen, tarkastelen tässä tutkimuksessa myös opiskelijoiden ohjaukokemuksia, -toiveita ja -tarpeita sekä ylipäänsä ohjauksen merkitystä heidän opintopoluillaan. Viimeisenä pohdin muutamia esimerkiksi haastattelurungon muodostumiseen vaikuttaneita kansainvälisiä teorioita ja niiden soveltuvuutta suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden tilanteiden kuvaamiseen.

Aineiston analyysissä on käytetty hyväksi useita analyysitapoja. Analyysin taustalla on narratiivinen lähestymistapa, jonka avulla olen kertonut kunkin opiskelijan tiivistetyn tarinan ja pohtinut opintojen tilannetta. Ohjaukseen liittyviä kysymyksiä analysoin puolestaan aineistolähtöisellä ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tutkimuksen tärkein tulos on, että suurin osa opiskelijoiden opiskelutahtiin, opinnoista luopumisen harkintoihin ja opinnoissa pysymiseen vaikuttavista tekijöistä löytyy enemmän opiskelijoiden elämäntilanteista kuin opiskelusta itsestään tai yliopiston toiminnasta.

Opiskelijoiden ohjaukokemuksissa ja -toiveissa korostuu opiskelun ohjaus uranvalintaan tai henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen liittyvän ohjauksen sijasta. Opiskelun ohjauksen lisäksi esiin nousee kuitenkin myös tarpeita ohjaukseen esimerkiksi pääaineen sopivuuden, tutkinnon

tarpeellisuuden ja oman elämän pohdinnassa sekä opiskelutaitojen omaksumisessa. Ohjauksella on loppujen lopuksi, muiden yliopistoinstituutioon liittyvien tekijöiden tavoin, ollut vähäinen merkitys opiskelijoiden tilanteiden kehittymiselle eikä siinä ole käsitelty juurikaan opiskelijan elämäntilanteeseen liittyviä asioita.

Yliopisto-opiskelun ohjaus keskittyy siis lähinnä opintojen ohjaukseen. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden puheista ilmenee kuitenkin myös tarve ohjaukselle, joka liittyisi enemmän heidän elämäntilanteisiinsa, jotka ovat vaikuttaneet myös opintojen etenemiseen mitä suuremmissa määrin. Esimerkiksi opiskelutaitoihin ja uranvalintaan liittyvä ohjaus voisikin mahdollistaa sen, että opiskelijoiden käsitys opiskeltavasta alasta tulevaisuuden vaihtoehtoineen sekä yliopisto-opiskelusta ylipäänsä paranisi, jolloin opiskelija voisi löytää helpommin oman paikkansa yliopistoyhteisössä. Tämä voisi edistää opintoihin sitoutumista, mikä on loppupeleissä tärkeämpää myös valmistumisen kannalta kuin itsearvoinen suositetussa tahdissa eteneminen ja valmistuminen.

Suomalaiselle korkeakoulukulttuurille on ominaista ns. osa-aikaisen opiskelun kulttuuri. Muut tekijät menevät helposti opintojen edelle, opintojen ohessa työskennellään ja opinnoissa edetään itselle sopivassa tahdissa. Jotkut opiskelijat eivät aio ikinä valmistua vaan pitävät paikkaa hallussa esimerkiksi opiskelijaetujen vuoksi. Kansainväliset teorit eivät siis välttämättä ole suorasukaisesti sovellettävissä suomalaisten opiskelijoiden kuvaukseen, jos kontekstia ei oteta huomioon.

Asiasanat: Ohjaus, yliopisto-opiskelu, elämismaailma, opinnoista luopuminen, opinnoissa eteneminen, opinnoissa pysyminen

## Sisällysluettelo

1. Johdanto .....	6
2. Opintojen pitkittymisen ilmiö .....	8
3. Mikä on hidasta opinnoissa etenemistä? .....	11
3.1. Hitaaseen etenemistahtiin vaikuttavia tekijöitä .....	12
3.2. Nopea valmistuminen .....	15
4. Opinnoista luopuminen, opinnoissa pysyminen ja opintoihin kiinnittyminen .....	17
4.1 Opinnoista luopumisen harkitseminen .....	17
4.2 Opinnoissa pysyminen .....	18
4.3. Opintoihin kiinnittyminen ja sitoutuminen .....	19
5. Opiskelijan elämismaailma .....	23
6. Ohjaus .....	25
6.1. Ohjaus yliopistossa .....	25
6.2. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjaus .....	27
6.3. Opintojen ohjauksen portaati .....	28
6.4. Aikaisempia tutkimuksia ohjauksesta korkeakouluissa .....	29
7. Tutkimuksen esittely .....	32
7.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	32
7.2. Tutkimuksen lähtökohdat .....	32
7.2.1 Narratiivisuus lähestymistapana .....	34
7.3. Aineiston keruu .....	35
7.4 Aineiston analyysi .....	38
7.4.1 Narratiivinen tapaustutkimus .....	38

7.4.2. Sisällönanalyysi .....	39
7.4.3. Teorian testaaminen .....	41
8. Viisi erilaista tarinaa opiskelusta .....	42
8.1 Opiskelun eteneminen elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä .....	44
8.2. Opinnoista luopumisen harkitseminen elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä .....	46
8.3. Opinnoissa pysyminen elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä.....	48
8.4 Ohjaus opintopolulla .....	51
8.4.1 Ohjauskokemukset .....	51
8.4.2. Ohjaustoiveet ja -tarpeet .....	58
8.4.3. Ohjauksen merkitys opintopolulla .....	61
9. Kiinnittymisteorioiden sopivuus suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opintojen etenemisen kuvaukseen.....	64
10. Johtopäätökset.....	69
11. Pohdinta .....	76
Lähteet.....	80
Liitteet .....	89

# 1. Johdanto

Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa on jo pitkään käsitelty sitä, kuinka yliopisto-opintojen etenemistä voitaisiin edistää. Tähän mennessä on tehty useita erilaisia hallinnollisia toimenpiteitä tämän vuoksi, mutta puheenaihe ei ole kulunut loppuun. Uudet, nurkan takana olevat uudistukset puhuttavat opiskelijayhteisöä tälläkin hetkellä, minkä vuoksi tämä aihe on minulle opiskelijana hyvinkin läheinen.

Tämä tutkimus on osa Campus Conexus –hanketta, johon kuuluu kaksi korkeakouluissa toteutettavaa verkostoitunutta tutkimus- ja kehittämisprojektia. Tutkimukseni liittyy Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen -osaprojektiin. Projekti pyrkii lujittamaan oppimiseen ja opettamiseen kannustavaa toimintakulttuuria korkeakouluissa. Sen keskeisin tavoite on tuottaa kiinnittymistä edistäviä toimintakäytänteitä ja ehkäistä opiskelijoiden syrjäytymistä. (Campus Conexus 2012.) Tämän tutkimuksen aihe valikoituikin projektin kiinnostusten kohteista, mutta on ajankohtaisen keskustelun ja omien mielenkiinnon kohteideni pohjalta tarkentunut hitaasti opinnoissaan edenneiden ja luopumista harkinneiden opiskelijoiden tilanteen ja opinnoissa pysymisen tarkasteluun.

Tässä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat ovat siinä mielessä erityinen, joskaan eivät harvinainen, joukko, että luopumisharkinnoista ja hitaasta etenemisestä huolimatta he eivät ole kuitenkaan luopuneet opinnoistaan. Tämä antaa tutkimukselle mehekkaan lähtökohdan, jonka pohjalta herääkin kysymyksiä: Millaisia ovat ne tekijät, jotka ovat olleet merkityksellisiä juuri näiden opiskelijoiden opintopolun vaiheissa? Ovatko yliopisto-opiskelun toimintatavat tai esimerkiksi ohjauskäytännöt sellaisia tekijöitä? Onko siis yliopistolla itsellään mahdollisuuksia vaikuttaa yksittäisten opiskelijoiden opintojen etenemiseen?

Hitaan etenemisen sekä opinnoista luopumisen ja niissä pysymisen ilmiöitä tarkastellaan sekä suomalaisten että kansainvälisten tutkimusten pohjalta. Opiskelijoiden elämismaailman ilmiön käsittely puolestaan auttaa ymmärtämään sitä, millaisessa todellisuudessa ja minkäläisten tekijöiden vaikutusten alaisuudessa opiskelijat elävät ja suorittavat opintojaan.

Ohjauskeskustelu on vain kiihtynyt viime vuosien aikana myös yliopistoissa, jonka seurauksena on esitelty myös erilaisia hankkeita ohjauksen kehittämiseksi. Myös Campus Conexus edustaa tällaista hanketta. Ohjaus näyttäisi siis ainakin keskusteluiden pohjalta olevan yksi isoimmista mahdollisuuksista korkeakoulupoliittisen hitaan etenemisen ongelman ratkaisemiseksi, minkä vuoksi otan sen myös tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi. Käsittelenkin ohjauksen erityislaatua yliopistossa ja sen osuutta opiskelijoiden opintopoluilla aikaisempien tutkimusten sekä tämän tutkimuksen aineiston näkökulmasta. Viimeiseksi haastan muutamia kansainvälisiä, myös suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa omaksuttuja opintoihin kiinnittymisen teorioita siitä näkökulmasta, voiko niitä soveltaa suomalaisen yliopisto-opiskelijan tilanteeseen.

## 2. Opintojen pitkittymisen ilmiö

Yliopilaiden osallistumisessa korkeakoulutukseen on tapahtunut suuria muutoksia viime vuosisadan puolesta välistä lähtien. 1950-luvulle tultaessa yliopistojen sisäänotto oli vasta noin neljä prosenttia, mutta tämän jälkeen opiskelijoita alkoi vyöryä yliopistoon yhä enemmän eli korkeakoulutus alkoi massoittua. Siitä seurasi käytännön ongelmia, jolloin alettiin korostaa tehokkuusajattelua ja jouduttiin ottamaan käyttöön esimerkiksi pääsykokeita. (Ahola 1995, 59, 76 – 77.) Massoittumisen myötä akateemiset opinnot eivät olleet enää vain kapean eliitin erityisoikeus. Vähitellen tuloksellisuuden ja kehittämisen korostaminen on aiheuttanut kilpailun ja arvioinnin nousun keskeiseksi toiminnaksi. Esimerkiksi opintoviikoille löydettiin tuloksellisuuspolitiikan myötä käyttöä, kun niillä voitiin alkaa mittaamaan opetuksen tehokkuutta. (Jauhiainen 1997, 17, 34.)

Opintojen eteneminen ja varsinkin tavoitteita hitaampi eteneminen on tälläkin hetkellä hyvin ajankohtainen ilmiö. Kurrin (2006, 4) mukaan yliopisto-opintojen pitkittyminen on ollut korkeakoulupoliittisen keskustelun kestoaihe, ja ilmiön vuoksi viime vuosikymmeninä on toteutettu tutkinnon uudistushankkeita, joiden keskeisempiä tavoitteita ovat olleet opintojen tehostaminen ja opiskeluaikojen lyhentäminen. Esimerkiksi vuonna 1965 pitkien suoritusaikojen katsottiin merkitsevän koulutetun työvoiman poissaoloa työmarkkinoilta ja aiheuttavan menetyksiä kansantaloudelle. Vuosina 1974/1980 uudistettiin tutkintorakennetta opiskeluprosessiin keskittyen. Opintoaikaa haluttiin lyhentää, keskeyttäneiden määrää vähentää ja muualla yleisesti sovellettu suorituspistejärjestelmä haluttiin ottaa käyttöön. Vuonna 1986 ohjausparadigma vaihtui valtiokeskeisestä markkinakeskeiseksi, jolloin tulosjohtamisesta, tulosvastuullisuudesta ja markkinasuuntautuneisuudesta tuli avainkäsitteitä. (Silvonen 1996, 77, 79, 81, 85.)

Ylikansalliset organisaatiot, kuten EU ja ekonomista kasvua promoava OECD ovat vahvasti kiinnostuneita koulutuspolitiikasta. EU kontrolloi, monitoroi ja säätelee jäsenvaltioidensa koulutuspolitiikkaa, kun OECD:n päätökset ovat vain suosituksia. Joka tapauksessa nämä ylikansalliset organisaatiot pitävät koulutusta pääasiassa yhtenä ekonominen kasvun ja kilpailukyvyn osana. (Rinne 2006, 192 – 195.) Vuonna 1999 29 Euroopan valtiota allekirjoitti Bolognan sopimuksen. Sopimuksen taustalla on ajatus korkeakoulutuksen liikkuvuudesta, työvoimasta, kilpailukyvystä ja laadun varmistuksesta. Bolognan alla tapahtuvat konkreettiset uudistukset vaihtelevat kuitenkin paljon



paikallisesti. Suomessa sopimus ymmärrettiin niin, että voitiin uudistaa yliopistojen vanhentuneet opetussuunnitelmat ja voitiin ottaa askel kohti tutkintojen muuttamista kaksiportaisiksi. Tämän uudistuksen myötä myös ohjauksen tärkeys on nostettu tärkeäksi osaksi yliopiston tarjoamia palveluja. (Rott & Lahti 2006, 33 – 35.)

Syyslukukauden 2005 alussa siirryttiin siis Suomenkin yliopistoissa jälleen uuteen tutkintojärjestelmään, jonka tavoitteena on eurooppalaisten korkeakoulujen tutkintojen vertailtavuuden parantaminen, liikkuvuuden lisääminen eri maiden yliopistojen välillä, yhtenäisen opintojen mitoitusjärjestelmän käyttöönotto ja opetuksen laadun varmistaminen (Mannisenmäki & Valtari 2005, 34). Sen myötä myös yliopisto-opiskelijoille tulivat voimaan opintojen kestolle säädettävät pääsääntöiset aikarajat. Alemman korkeakoulututkinnon suorittamisen tavoiteaika on kolme vuotta, ja sitä seuraavan ylemmän korkeakoulututkinnon kaksi vuotta. Opiskeluaikeuden kestolle määrättiin myös tarkat aikarajat, ja nyt alemmaa korkeakoulututkintoa varten opiskelijalla on käytössään neljä lukuvuotta, ja alemmaa sekä ylemmää korkeakoulututkintoa varten seitsemän lukuvuotta. Suorittamisaikaan ei lasketa poissaoloa, joka johtuu asepalveluksesta tai äitiys-, isyys- tai vanhempainvapaan pitämisestä. Tämän lisäksi opiskelija voi ilmoittautua poissaolevaksi enintään kahdeksi lukuvuodeksi muusta syystä. Opiskelijalle voidaan myöntää lisää aikaa, jos hän ei ole suorittanut tutkintoa säädetyssä ajassa ja esittää tavoitteellisen ja toteuttamiskelpoisen suunnitelman opintojen loppuun saattamiseksi. Tämän yliopistolain tärkeimmäksi tavoitteeksi on mainittu opiskelijoiden valmistumisen nopeuttaminen. (ks. Mannisenmäki & Valtari 2005, 34; Kurri 2006, 9 – 10.)

Seuraava opiskeluaikaan vaikuttava uudistus oli opintotukimuutos syyslukukauden 2011 alussa. Myös sen yksi tavoite on tehostaa korkeakouluopintojen edistymisen seuranta. Opintotuen saamisen edellytyksenä 4,8 opintopisteen kuukausikertymää nostettiin 5,0 opintopisteeseen. Syksyllä 2011 tai sen jälkeen opintonsa aloittaneille opiskelijoille opintotuki myönnetään lisäksi kaksiporraisesti eli erikseen alemmaan ja ylemmään korkeakoulututkintoon. Yhteensä alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen myönnettävä enimmäistukiaika voi olla kuitenkin yhteensä 55 tukikuukautta eli noin kuusi lukuvuotta. (Kansaneläkelaitos 2012.)

Nyt on alettu kiinnittää opiskeluaikojen lisäksi huomiota myös siihen, että opiskelijat siirtyisivät aiemmasta koulutuksesta nopeammin yliopistokoulutukseen. Esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaiseman ja valtioneuvoston joulukuussa 2011 hyväksymän vuosien 2011-2016

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (KESU) (2012, 45) mukaan ”korkeakoulujen opiskelijavalinnan uudistaminen on käynnistetty korkeakouluopintoihin sijoittumisen nopeuttamiseksi”. Opiskelijavalintauudistuksen tavoitteena on opiskelijoiden valintatilanteen helpottaminen parantamalla koulutustarjontaa koskevan tiedon saatavuutta, vähentämällä hakukohteiden määrää ja siirtymällä laajempiin valintakokonaisuuksiin. Ensimmäistä korkeakoulupaikkaa hakevien asemaa halutaan parantaa, joten heidän valinnalleen aiotaan tehdä oma kiintiönsä, ja lopulta yhteishaun kautta otettaisiinkin opiskelemaan vain heitä. Muiden hakijoiden valitsemiseksi otetaan käyttöön muita haku- ja valintaväyliä. Opintojen etenemistä halutaan edistää siten, että yksityiskohtaisempi suuntautuminen tapahtuu vasta opintojen myöhemmässä vaiheessa. Tavoitteena onkin, että yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet siirtyisivät työelämään tutkinnon suorittaneina vuotta nykyistä aiemmin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 45.)

Vaikka opiskeluaikoihin on siis kiinnitetty huomiota jo kauan, on yliopisto-opiskelijoiden asemassa nähtävillä suuri muutos, kun muutaman vuosikymmenen kuluessa on siirrytty suhteellisen vapaasta opiskelusta ja opintoajasta kohti tavoitteellista ja tuloksellista opiskelua. Nopeutuneen opiskelutahdin ja esimerkiksi työssäkäynnin, opintojen nopean etenemistahdin aiheuttamien paineiden ja nuoruusiän uusien kehitystehtävien yhtensovittaminen voi olla nuorille yliopisto-opiskelijoille haastavaa. (Kallio 2002, 9.) Uusliberalismin myötä koulutusta pyritään järjestämään yhä enemmän markkinaperiaatteiden mukaisesti, jolloin koulutuksessa kilpaillaan asiakkaista eli opiskelijoista nimenomaan laadulla, jota pyritään mittaamaan ja arvioimaan (Hilpelä 2001, 151.) Toisaalta myös yliopistojen rahoituspohja on sidottu opiskelijoihin eli nopeat valmistumisajat hyödyttävät niitä myös rahallisesti (Mannisenmäki & Valtari 2005, 28). Tässä kehityksessä ajankohtaista on, että yliopiston rahoitusta ollaan sitomassa opiskelijoiden opintopistemääriin ja palautteeseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 46).

Yhteiskunnan kannalta opintojen ajallinen pitkittyminen näyttäytyy usein ongelmana, vaikka se ei sitä pelkästään olekaan, koska opiskelijat ovat esimerkiksi varsin joustava työvoimavara. Uusi opiskelija joutuu tekemään opintojen aloittamisen kanssa muitakin suuria valintoja, jotka liittyvät esimerkiksi itsenäistymiseen, parisuhteen aloittamiseen, työhön siirtymiseen tai uudelle paikkakunnalle muuttamiseen. Oikean opiskelualan valinta tai sisäänpääsy toivottuun oppilaitokseen ei myöskään suju aina ongelmitta. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 17). Opiskelija saattaa joutua kamppailemaan elämäntilanteesta ja opiskeluista kumpuavien ristikkäistenkin paineiden keskellä.

### 3. Mikä on hidasta opinnoissa etenemistä?

Hidasta etenemistä opinnoissa on määritelty monin eri tavoin asiayhteydestä riippuen. Suurimmassa osassa tutkintoja lain määräämä rajoitusaika alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiselle on seitsemän vuotta (Kurri 2006, 9 – 10; Mannisenmäki & Valtari 2005, 34). Hallinnon tasolla opinnoissa eteneminen on siis hidasta, jos opintoihin varattu aika ei riitä tutkinnon suorittamiseen. Ennen vuoden 2005 rajoitusaikalakia 2000-luvulle tultaessa vain kolmannes tutkinnon suorittaneista yliopisto-opiskelijoista valmistui viiden vuoden tavoiteajassa, ja seitsemässä vuodessa valmistui noin 65 % valmistuneista (Kurri 2006, 3).

Vuonna 2005 voimaan tullutta uutta rajoitusaikalakia perusteltiin sillä, että yliopistoissa on paljon läsnäolevaksi ilmoittautuneita opiskelijoita, jotka eivät suorita lukuvuoden aikana yhtään opintoja tai suorittavat niitä hyvin vähän. Opintojen pitkittyminen nähtiinkin suurilta osin johtuvan osa-aikaisen opiskelun kulttuurista. (Mt. 10). Oili-Helena Ylijoki (1998) on tutkinut yliopistoissa vallitsevia erilaisia akateemisia heimokulttuureita. Hänen mukaansa teoreettisesti ja ammatillisesti suuntautuneet opiskelualat eroavat paljon siinä, kuinka niissä määritellään hyveellinen opiskelu. Hänen tutkimuksessaan esimerkiksi julkishallinnon opiskelijat noudattivat tarkasti opetusministeriön suosituksia, ja ajattelivat, että valmistua pitää nopeasti. Sosiaalitieteissä puolestaan normi oli päinvastainen: ajateltiin, että voitaisiin olla vieläkin hitaampia. Sosiaalitieteissä oli oikein ja arvokasta opiskella pitkään itsearvoisesti omalle jutulle omistautuen. Tietojenkäsittelyopin kulttuurissa moraalijärjestys ei sisältänyt opiskeluajan pituutta. Sen alan opiskelijoille oli toissijaista, kestikö valmistuminen kauan vai lyhyen aikaa vai jäikö valmistuminen kokonaan puolitiehen. Tärkeää oli vain saada kovapalkkainen työpaikka. (Mt. 8 – 9.)

Hitaan etenemisen ilmiötä on yritetty määritellä opintoviikkojen tai -pisteiden kertymisellä. Esimerkiksi Kurrin (2006, 11) tutkimuksessa viidennes kyselyyn vastanneista Suomen yliopistojen opiskelijoista määriteltiin hitaasti edenneiksi sen perusteella, että heillä oli opintoviikkoja keskimäärin alle 20 lukuvuotta kohden. Uskin (1999, 16) opintojen pitkittymistä Tampereen yliopistossa tarkastelleessa selvityksessä tarkastelun kohteeksi valikoitui opiskelijoita, joilla ei läsnäolosta huolimatta ollut tullut lukuvuosien 1996 ja 1997 sekä kevään 1998 aikana yhtään opintosuoritusta rekisteriin. Näin rajattuja viivästyneitä opiskelijoita oli kaikista opiskelijoista 9 % (mt. 16). On tietenkin tärkeää huomata, että nämä kummatkin tutkimukset on tehty opiskelijoista, joita vuonna 2005

voimaan tullut opintojen rajoitusaika ei vielä koskenut, joten opiskelijoille ei aiheutunut nimellisestä läsnäolosta muita sanktioita, kuin että mahdollista opintotukea nostessaan heidän tukikiintiönsä vähenivät.

Hitaasti etenevät opiskelijat voivat kokea tahtinsa hyvin eri tavoin. Liimataisen ym. (2010, 9, 29) tutkimuksessa hitaasti etenevistä opiskelijoista 67 % koki, etteivät opinnot olleet edenneet heidän toivomassaan tahdissa ja kolmasosa piti hitaasti eteneviä opintoja ahdistavana, kun kolmasosa oli ollut tahtiinsa tyytyväisiä. Pajalan ja Lempisen (2001, 71) mukaan opinnoissaan roikkuvat opiskelijat eivät todennäköisesti ole luopuneet valmistumisen toivosta, koska ovat yhä ilmoittautuneet läsnäolevaksi, joten he saattavat kokea opintojen kesken jäämisen epäonnistumisena. Opintojen pitkittyminen saattaa lisäksi aiheuttaa opiskelijalle pettymystä, häpeää, syllisyyttä, stressiä tai alemmuudentunnetta (Uski 1999, 33). Opintojen keskeneräisyys tai hidaskäytyminen ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti kaikille ahdistava tai muuten negatiivinen kokemus. Liimatainen ym. (2011, 29) tuovatkin esille, että opiskelijoiden oma käsitys etenemisestään on usein toinen kuin korkeakoulujärjestelmän: suurimmalla osalla hitaasti etenevistä opiskelijoista menee ihan hyvin. Opintoja tehdään ja ne aiotaan suorittaa loppuun asti oman elämän ja työn mahdollistamissa raameissa (mt. 29).

### **3.1. Hitaaseen etenemistähtiin vaikuttavia tekijöitä**

Varsinkin suomalaisessa korkeakoulupoliittisessa keskustelussa opiskelijoiden työssäkäynti on kestoaiheena, ja se nähdään usein tärkeimmäksi opintoja hidastavaksi tekijäksi. Tampereen yliopiston vuosien 2004-2007 opiskelijakyselyistä ilmenee, että työssäkäynnin opintoja hidastava vaikutus kasvoi opiskeluvuosien myötä, mutta kolme neljästä opiskelijasta koki, etteivät työt juuri vaikuttaneet etenemiseen (Ahrio & Vallo 2007, 51). Vesikansa, Lempinen ja Suomela (1998, 52) havaitsivat myös, että ansiotyön teolla ylipäänsä oli yhteys opintosuoritusten määrään, ja se häytti eniten opintoja loppuvaiheessa, jolloin työnteko liittyikin osalla opintokuukausien loppumiseen tai perheellistymiseen. Kurrin (2006, 9) tutkimuksen mukaan merkittävä rajaamattomasta opiskeluoikeudesta aiheutuva tutkinnon suorittamisaikojen pitkittävä tekijä oli työelämän imu erityisesti opintojen loppuvaiheessa, jolloin olisi pitänyt keskittyä opinnäytetyön tekemiseen.

Myös Uskin (1999, 31) mukaan hitaasti edenneillä Tampereen yliopiston opiskelijoilla suurin syy opintojen pitkittymiselle oli ansiotyö. Työnteko ongelmana opintojen aikana liitetäänkin yleensä

nimenomaan yliopisto-opiskeluun. Liimatainen ym. (2010, 9 - 10) havaitsivatkin, että ammattikorkeakouluopiskelijat opiskelivat pääsääntöisemmin kuin yliopisto-opiskelijat, mutta suurin osa yliopisto-opiskelijoista koki työssäkäynnin hidastavan opintojen etenemistä paljon tai erittäin paljon, kun ammattikorkeakouluopiskelijoista näin koki noin puolet. Vesikansan ym. (1998, 52) mukaan heidän tutkimuksessaan lukukausien aikana työskennelleistä 70 % koki työskentelyn hidastaneen etenemistä jossain määrin, kolmas koki sen hidastaneen etenemistä paljon, ja vajaa 4% koki sen nopeuttaneen opintojen etenemistä.

Opiskelijat käyvät opintojen aikana töissä monista syistä. He hankkivat työkokemusta, parantavat elintasoaan ja pyrkivät estämään jo saavutetun kulutustason liiallista laskua (Kurri 2006, 14). Opiskelijoiden työssäkäyntiä ei voi siis nähdä vain ongelmana. Työssäkäyvät opiskelijat muodostavat joustavan työresurssin ja monissa tapauksissa pätevyistyvät työhönsä oman alan töiden parissa ennen valmistumistaan maksaen koko ajan veroja. Yliopistojen näkökulmasta sen tuotantoprosessi on luonnollisesti vajaakäytössä, jos opiskelijat eivät osallistu kursseille. Kurssien suoritusten hajauttaminen työesteiden vuoksi useammalle vuodelle ei kuitenkaan sinänsä aiheuta tehottomuutta, sillä yhteen opiskelijaan käytetään joka tapauksessa sama panos. Liiallinen työssäkäynti muodostuu ongelmaksi sekä opiskelijan että yliopiston näkökulmasta silloin, kun se estää opiskelijan täyden panostamisen ja keskittymisen opintoihin. Tällöin opiskelija on helposti mukana opiskeluprosessissa liian vaatimattomin oppimistavoittein. (Mt. 14.) Vastavalmistunut saattaa kuitenkin jäädä työttömäksi, jos hänellä ei ole työkokemusta (Mannisenmäki & Valtari 2005, 161), minkä vuoksi harvat opiskelijat opiskelevat koko opiskeluajan tekemättä töitä.

Kurri (2006, 61) mukaan aiemmissa tutkimuksissa on saatu kärkeviä tuloksia työssäkäynnin vaikutuksesta opiskelujen etenemiseen, sillä niissä mukana ovat aina olleet myös ns. ikuiset opiskelijat. Aiempi opintoaikojen rajoittamattomuus mahdollistikin sen, että opiskelijat saattoivat esimerkiksi siirtyä työelämään ja pysyä silti "kaiken varulta" kirjoilla yliopistolla, koska kukaan ei sitä rajoittanut. Pajala ja Lempinen (2001, 71) muistuttavatkin, että ennen opintoajan rajausta osa opiskelijoista ilmoittautui läsnäolevaksi opiskelijaksi ainoastaan opiskelija-aseman etujen vuoksi, vaikka heillä ei olisi ollut mitään aikomuksia valmistua. Käytännössä heidät olisi siis voitu luokitella opinnoistaan luopuneiksi. Osalla opiskelijoista oli myös jo jokin ylempi korkeakoulututkinto, mutta etujen vuoksi he kuitenkin roikkuivat jossain toisessa pääaineessa, koska opiskeluoikeutta ei ollut vielä rajoitettu. (Mt. 71.) Kurri (2006, 62 – 63) kuvaakin Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimus 2004 -tutkimuksen

tuloksia ja toteaa, että, kun roikkuvat opiskelijat huomioidaan, kyseissä aineistossa työssäkäynti lukukausien aikana osoittautui olevan varsin kohtuullisella tasolla eikä se itsenäisesti selittänyt merkittävästi heikkoa opintoviikkokertymää.

Oletettavasti myös yliopistossa lukukausien aikainen ansiotyö olisi olennaisesti vähäisempää, jos opinto-ohjelmat olisi suunniteltu kurssimaisesti ja sidottu vuosirytmiiin (Kurri 2006, 4). Yliopistoissa ollaankin lähestymässä tällaista opiskelua, kun esimerkiksi opintotuki uudistus pakottaa opiskelemaan suoritustavoitteisesti kandidaatin tutkinnon ennen maisteriin siirtymistä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on löydetty työnteon lisäksi myös muita hitaaseen etenemiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Kärkkäisen (2005) pro gradu –tutkielmassa Tampereen Teknillisen Yliopiston opiskelijoista opinnoissaan pitkittyneet olivat normaaliajassa valmistuneita vanhempia, asuivat yleensä parisuhteessa, heillä oli enemmän lapsia, olivat tyytymättömämpiä koulutusohjelmaansa, kävivät usein töissä opintojen ohella, olivat integroituneet yliopistoon sekä sosiaalisesti että akateemisesti huonommin kuin normaaliajassa valmistuneet, tiesivät heikommin yliopiston tarjoamasta ohjauksesta ja kokivat hyödyntäneensä sitä määrällisesti vähemmän. He kokivat lisäksi hyödyntäneensä vähemmän eri ohjaustahoja ja saaneensa vähemmän sekä erimuotoista ohjausta että ohjausta opintojen loppuvaiheessa. Kaikista eniten opintojen etenemiseen tutkimuksen mukaan vaikuttivat työssäkäynti, opiskelijakavereiden olemassaolo sekä paperivalinta sisääntuloväylänä. Pitkittyneiden joukossa olikin vain vähän paperivalittuja. (Mt. 51, 54, 56, 60, 63, 71, 73, 77, 90.)

Vuoden 2007 tutkimuksessa kuvataan myös useita Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen sujuvuuteen vaikuttavia tekijöitä. Viidennes koki, että erilaiset rajoitukset ja pääsyvaatimukset ovat haitanneet opintojen etenemistä merkittävästi. 70 % opiskelijoista piti tutkintovaatimuksia joustavina ja vain kymmenes toi esille, että tutkintovaatimusten joustamattomuus olisi haitannut opintojen etenemistä melko tai erittäin paljon. Myös opiskelijan oman tilanteen, kuten oman aktiivisuuden, opiskelukyvyyn ja henkilökohtaiseen elämään liittyvien asioiden koettiin vaikuttavan opintojen etenemiseen. Viidenneksellä muut asiat olivat etusijalla opintoihin nähden. Järjestö- ja vapaaehtoistoimintaan osallistuneista vain 9% oli sitä mieltä, että osallistuminen oli viivästyttänyt opintoja, kun suurimman osan mielestä se ei ollut vaikuttanut mitenkään opintoihin tai se oli jopa tukenut opintoja. (Ahrio & Vallo 2007, 41, 47, 49 – 51.)

Opintojen sujumattomuuteen on tutkimuksissa yhdistetty myös opintojen suunnittelemiseen liittyviä vaikeuksia. Heikkoon suorituskertymään on liitetty opiskelijoiden kokemukset opinto-ohjauksen puutteista, tarpeet saada apua opiskelun ongelmissa tai opiskelutekniikassa, ongelmat opiskeluotteen saamisessa ja erilaisten opiskeluun liittyvien tehtävien teossa sekä opiskelualan kokeminen vääräksi. (Kurri 2006, 62 – 63.) Yliopisto-opiskelijat ovatkin pitäneet ongelmallisena sitä, etteivät opinnot sisällä perehdytystä yliopisto-opiskeluun ja opiskelutekniikoihin, jotka tuottavat heille ongelmia ja viivästyttävät heidän opintojaan. (Liimatainen ym. 2010, 13, 16.)

Viisi tärkeintä viivästytykseen yhteydessä olevaa tekijää olivat eräässä tutkimuksessa työssäkäynti, opiskelumotivaation puute, henkinen hyvinvointi, perhe-elämään tai ihmissuhteisiin liittyvät asiat sekä laiskuus. Opiskelijat toivat esille, että opettajien perehtyneisyys opetettavaan asiaan oli vaihtelevaa, ja että opetuksessa ei huomioitu opiskelijoiden yksilöllisiä tarpeita kovinkaan hyvin. Yliopisto-opiskelijoilla ei ollut niin kiirettä valmistua kuin ammattikorkeakouluopiskelijoilla. Useamman tutkinnon suorittaminen ja pääaineen vaihtaminen vaikuttivat etenemistähtiin. Myös järjestö- tai harrastustoiminnassa mukana olo sekä puutteelliset opiskelutaidot viivästyttivät enemmän yliopisto-opiskelijoiden opintoja. (Mt. 13.)

### **3.2. Nopea valmistuminen**

Satu Merenluoto (2005) on tutkinut nopeaa valmistumista ja nopeita valmistujia Turun yliopistossa. Nopeasti valmistuneet olivat menestyneet ylipäänsä hyvin koulussa ja olivat myös kokeneet menestyvänsä koulussa. He olivat olleet tyytyväisiä pääaineeseensa, saaneet hyviä arvosanoja ja osallistuneet vähän ainejärjestötoimintaan. Heillä tärkeimpiä tuen antajia olivat olleet tärkeysjärjestyksessä puoliset, ystävät, opiskelukaverit ja vanhemmat. (Mt. 69 – 70, 73 – 74.)

Eniten nopeasti valmistuneet selittivät nopeuttaan esimerkiksi taloudellisella tilanteella opiskeluaikana ja opintojen koulumaisuudella. Seuraavaksi eniten mainittiin henkilökohtaisia syitä, joiksi laskettiin esimerkiksi perhe, ikä ja pyrkimys tehokkuuteen. Lisäksi nopeat opiskelijat mainitsivat tulevaisuuteen liittyviä syitä, jollaisia olivat esimerkiksi halu päästä töihin tai jatko-opintoihin. Arvosanojen ja suoritusten toteutuminen sekä ymmärtämiseen pyrkivä lähestymistapa opinnoissa olivat yhteydessä omien tavoitteiden ja itsenäisen opiskelun toteutumiseen, joiden tärkeänä pitäminen oli yhteydessä nopeaan valmistumiseen. (Mt. 89, 92).

Tutkimus siis osoittaa, että samanlaiset tekijät, jotka useiden tutkimusten mukaan ovat yhteydessä hitaaseen etenemiseen opinnoissa, voivat edesauttaa joidenkin kohdalla nopeaa valmistumista. Nämä tekijät siis ovat selkeästi opiskelijoiden opintoihin vaikuttavia asioita, mutta niitä ei automaattisesti voida nähdä negatiivisina tai positiivisina. Erilaisten tilanteiden kohdalla tärkeäksi näyttääkin muodostuvan se tapa, jolla yksilö ne ratkaisee (Merenluoto 2005, 109).



## 4. Opinnoista luopuminen, opinnoissa pysyminen ja opintoihin kiinnittyminen

### 4.1 Opinnoista luopumisen harkitseminen

Uusmanagerialistinen lähestymistapa olettaa, että kaikki opiskelijat aloittavat opintonsa aikomuksenaan valmistua juuri kyseisestä oppiaineesta, mikä ei pidä kuitenkaan paikkaansa (Palmer 2001, 353). Moni lopettaa opinnot, vaihtaa yliopistoa tai siirtyy toiselle alalle. Tässä tutkimuksessa käytetään opinnoista luopumisen termiä kuvaamaan sitä, että opiskelija lopettaa opintonsa kyseisessä pääaineessa lopullisesti (*drop-out*) ja luopuu opiskelupaikastaan, jolloin hän ei voi saada sitä takaisin kuin uuden valintamenettelyn kautta. Monissa tutkimuksissa puhutaan myös keskeyttämisestä joko synonyymina luopumiselle tai väliaikaiselle tauolle, mutta koska yliopistoissa sillä tarkoitetaan tällä hetkellä määräaikaista päätoimisen opiskelijan statuksesta luopumista työttömyysturvan saamiseksi (ks. Tampereen yliopisto 2012), voi sen käyttö aiheuttaa sekaannusta.

Penttisen, Sarapikin ja Vallius-Leinosen (2010, 41) tutkimuksessa opinnoista luopumista oli harkinnut hieman yli kymmenes vastanneista Joensuun yliopiston opiskelijoista. Opintojensa alussa olevat opiskelijat olivat harkinneet luopumista enemmän kuin loppuvaiheessa olevat. Opiskelumotivaatioltaan heikoista opiskelijoista lähes puolet oli harkinnut luopumista, kun erinomaisen motivaation omaavista opiskelijoista vain n. 3 % oli harkinnut luopumista. (Mt. 41 – 42.) Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa tehdyssä tutkimuksessa puolestaan ilmeni, että joka neljäs opiskelija oli joskus harkinnut luopumista, ja 3 % oli harkinnut sitä usein. 9 % ei ollut tyytyväinen koulutusalaan ja oli ajatellut vaihtaa sitä mikäli se on mahdollista. (Mäkinen 1999, 158.)

Opiskelijoiden luopumisharkintojen taustalla voi olla hyvinkin monenlaisia syitä. Tällainen tekijä voi olla esimerkiksi yliopisto-opiskelun luonne (Penttinen ym. 2010, 42). Opiskelusta luopumisen päätöksiin vaikuttaa kansainvälisten tutkimusten mukaan työssäkäynnin lisäksi esimerkiksi vähäinen sitoutuminen yliopisto-opintoihin ja pääaineeseen, epävarmuus opiskelutaidoista, vähäinen suoritusmotivaatio ja vähäinen kunnianhimo (Georg 2009, 656), rahatilanne ja aiempi koulutushistoria (Palmer 2001, 353), sosiaalinen tausta, henkilökohtaiset asiat sekä kokemukset opettamisesta ja oppimisympäristöstä (Ulriksen, Moller Madsen & Holmegaard 2010, 233). Gilardin ja Guglielmettin

(2011, 47) tutkimuksessa opiskelijat, jotka olivat kokonaan sosiaalisten suhteiden ulkopuolella, vaikka osallistuisivatkin luennoille, olivat suurimmassa riskiryhmässä luopua opinnoistaan.

Rautopuron ja Väisäsen (2001) tutkimuksessa Joensuun yliopiston opiskelijoista 15,4% luopui opinnoistaan ensimmäisen vuoden aikana. Toisena ja kolmantena vuonna opinnoistaan luopui 14,3%. Ensimmäisen vuoden jälkeistä opinnoista luopumista estivät positiiviset oppimiskokemukset ja integraatio laitokselle. Sitoutuneet opiskelijat jatkoivat opintojaan todennäköisimmin. Toisen opintovuoden jälkeen luopumissyöt liittyivät enemmän tyytymättömyyteen opettamiseen ja ohjaukseen. Jotkut opiskelijat vaihtoivat yliopistoa, mutta niillä, jotka eivät luopuneet opiskelupaikastaan opiskellakseen muualla, syyt liittyivät työssäkäyntiin, taloudelliseen tilanteeseen, motivaation puutteeseen ja vanhemmaksi tuloon. (Mt. 61 – 62, 65, 67.)

## **4.2 Opinnoissa pysyminen**

Yhdysvaltalainen opintoihin kiinnittymistä tutkinut Tinto (2004, 3) ja australialaiset Crosling, Heagney ja Thomas (2009, 9) toteavat, että ympäri maailmaa ollaan kiinnostuneita siitä, että opiskelijat sisäänpäästyään pysyisivät opinnoissaan ja suorittaisivat tutkintonsa menestyksekkäästi. Opintojen lopettaminen onkin esimerkiksi amerikkalaisissa korkeakouluissa suurempi ongelma kuin niiden hitaus, mihin varmasti vaikuttavat olennaisesti kulttuuriset seikat. Amerikkalaisissa korkeakouluissa opetus on enemmän vuosikurssimuotoista, eikä akateemista vapautta välttämättä myönnetä samoin kuin Suomen yliopistoissa, joissa opiskelu ainakin ennen vuoden 2005 rajoitusaikalakia nähtiin hyvin usein osaaikaisena (Kurri 2006, 10). Näin ollen Suomessa on ollut vaikea tietää, ketkä ovat jo luopuneet opinnoistaan ja ketkä vain etenevät hitaasti tai pitävät niistä taukoa.

Esimerkiksi Yhdysvalloissa lukuvuonna 1995-1996 korkea-asteen opinnot aloittaneista 3 miljoonasta opiskelijasta oli kuusi vuotta myöhemmin valmistunut kandidaatiksi vain 29 %. 14 % heistä oli yhä kirjoilla samassa koulutuksessa ja 35 % oli lopettanut opinnot kesken. (Tinto 2004, 4 – 5.) Espanjassa Malagan yliopistossa vuonna 1996 aloittaneista opiskelijoista opintonsa lopetti 46 %, kun taas 40 % valmistui kahdeksan vuotta kestäneen pitkittäistutkimuksen aikana. 14 % oli yhä kirjoilla kahdeksan vuoden jälkeenkin. (Lassibille & Navarro Gómez 2008, 94.)

Kansainvälisissä tutkimuksissa on esitetty useita opinnoissa pysymistä edistäviä tekijöitä kuten hyvä sosioekonominen tausta (Tinto 2004, 6), varmuus pääaineesta (Allen & Robbins 2008, 74), aiempi

opintomenestys (Allen & Robbins 2008, 73; Kahn & Nauta 2001, 646; Porter & Swing 2006, 103), opiskelutaitoihin keskittyviin seminaareihin tai orientaatioluennoille osallistuminen (Porter & Swing 2006, 104), koetut vaikeudet, koettu sosiaalinen integraatio, oppimiskokemusten merkityksellisyys ja yliopiston palvelujen käyttö (Gilardi & Guglielmetti 2011, 41 – 42), sosiaalinen sitoutuminen (Shinde 2010, 60), sosiaalinen yhteisöllisyys sekä ensimmäisen vuoden opintomenestys (Allen, Robbins, Casillas & Oh 2007, 658).

Myös koulutusinstituutiolla on kansainvälisten tutkimusten mukaan vaikutusta opinnoissa pysymiseen. Esimerkiksi instituution koolla on todettu olevan merkitystä, mutta tutkimustulokset poikkeavat sen suhteen, edistäisikö suurempi vai pienempi instituutio pysymistä enemmän. Esimerkiksi Porterin (2006, 543) mukaan pieni instituutio edistää opiskelijoiden sitoutumista, kun taas Tituksen (2004, 691) mukaan suurella koolla olisi tällainen vaikutus. Lisäksi instituution valikoivuuden on todettu edistävän opinnoissa pysymistä (Hu & Kuh 2002, 256; Oseguera & Rhee 2009, 561; Porter 2006, 543; Titus 2004, 691).

### **4.3. Opintoihin kiinnittyminen ja sitoutuminen**

Opinnoissa pysymistä tarkastellaan usein kiinnittymisen ja sitoutumisen termein. Opiskelijoiden opinnoissa pysyminen on yksi tärkeä osa laadunvalvontaa ja tilivelvollisuutta, ja opiskelijoiden sitoutuminen on tärkeää, koska se edesauttaa opinnoissa pysymistä (Crosling ym. 2009, 16).

Vesikansa, Lempinen ja Suomela (1998) ovat jakaneet opintoihin vaikuttavat tekijät ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Ulkoisia tekijöitä ovat muun muassa toimeentuloon liittyvät tekijät (opintojen rahoitus, ansiotyön teko), yliopistoinstituutioon liittyvät tekijät (opetus, ohjaus, ilmapiiri), tutkinnon rakenteeseen liittyvät tekijät (koulutusala, opiskelun muoto), työllisyystilanteeseen liittyvät tekijät (työelämässä arvostetut kvalifikaatiot, työtilanne) sekä elämäntilanteeseen liittyvät tekijät (perhemuoto tm.). Sisäisiä tekijöitä puolestaan ovat esimerkiksi motivaatiotekijät, orientaatiotekijät, suuntautuneisuus koulutusosalalle, alavalinnan selkeys ja varmuus. Näistä vain osa on siis sellaisia, johon yliopisto instituutiona voi toiminnallaan yrittää vaikuttaa. Elämäntilanne saattaakin ohjautaa opiskelua paljon enemmän kuin hallinnon toimet ja odotukset. (Mt. 8.)

Vincent Tinton (esim. 2000) kuuluisa kiinnittymismalli koostuu akateemisesta ja sosiaalisesta kiinnittymisestä. Usein akateemista ja sosiaalista järjestelmää pidetään erillisinä, mutta Tinto painottaa,

että tarkemmin ajateltuna ne limittyvät olennaisesti toisiinsa, sillä akateeminen kiinnittyminen tapahtuu laajemman sosiaalisen systeemin sisällä. Sosiaalisia yhteisöjä syntyy puolestaan hyvin rajatuissa akateemisissa luokkahuonetilanteissa. (Tinto 2000, 90.)

Myös Braxton, Milem ja Shaw Sullivan (2000) ovat käsitelleet sosiaalista ja institutionaalista integroitumista. Heidän tutkimuksessaan sosiaaliseen integroitumiseen vaikuttivat positiivisesti luokassa käydyt keskustelut ja korkeampaa ajattelua vaativat tehtävät. Sen sijaan ryhmätöillä ja tietoon pohjautuvilla koekysymyksillä ei ollut tilastollisesti luotettavaa vaikutusta sosiaaliseen integroitumiseen. Luokassa käydyt keskustelut vaikuttivat positiivisesti myöhempään insitutionaaliseen sitoutumiseen, joka sosiaalisen integroitumisen kanssa vaikutti positiivisesti opiskelijan päätökseen jatkaa opintoja. Luokkahuonetapahtumat yleisesti ja varsinkin aktiivinen oppiminen voivat siis vaikuttaa sosiaaliseen integroitumiseen, myöhempään institutionaaliseen sitoutumiseen ja lopettamispäätöksiin. Pedagogisten käytäntöjen parantamisella voitaisiinkin vähentää opiskelijoiden lopettamista, mutta myös lisätä oppimista. (Mt. 577, 580, 582, 587.)

Sosiaalinen ja akateeminen integroituminen ovat siis tärkeitä, mutta Tinton mallia on usein kritisoitu siitä, että se ei ota huomioon sellaisia ulkopuolisia tekijöitä, jotka usein vaikuttavat opiskelijoiden luopumis- ja jatkopäätöksiin. Tällainen tekijä voi olla esimerkiksi työssäkäynti opintojen ohella (Gilardi & Guglielmetti 2011, 35). Barefoot (2004, 11) huomauttaa, että vaikka Tinton mallissa onkin vikoja, on se ollut tärkeässä roolissa siinä, että kouluttajat ovat alkaneet tiedostamaan akateemisia ja sosiaalisia dimensioita korkeakoulutuksen käytännössä. Hänen mukaansa kiinnittymisteorioissa onkin keskitytty lähinnä vain yksilön ominaisuuksiin ja ympäristöön niin, että instituution organisointia ja opetuksen tuottamista ei ole juurikaan huomioitu (mt. 11).

Akateemiseen kiinnittymiseen liittyy myös Ylijoen (1998) esittelemät akateemiset heimokulttuurit. Opiskelijoiden on opintojensa kuluessa sosiaalistuttava oman oppiaineensa moraalijärjestykseen ja hyveelliseen opiskeluun. Vasta näin opiskelijoista tulee oman alansa jäseniä, jolloin he voivat rakentaa omaa akateemista identiteettiään. Opiskelussa ei siis ole kyse vain oppiaineen tiedollisen perustan omaksumisesta vaan myös opiskelijan identiteetin rakentamisesta oman heimonsa jäsenenä. Heimokulttuurilla on myös pakottavaa normatiivista voimaa, sillä siihen nähden noviisien toimintaa ja heidän kelpoisuuttaan arvioidaan. Saman alan opiskelijoista kaikki ovat kuitenkin erilaisia, minkä

vuoksi jotkut joutuvat vaihtamaan alaa, kun vallitsevat hyveiden määrittelyt eivät istu itseän. (Ylijoki 1998, 9.)

Kiinnittymisen lisäksi opinnoissa pysymistä on tarkasteltu myös sitoutumisen kautta. Krausen ja Coatesin (2008, 499) mukaan sitoutuminen koostuu erilaisista skaaloista. Ensimmäinen skaala on se, kuinka uusi opiskelija siirtyy yliopistomaailmaan eli kuinka orientaatio-ohjelmat onnistuvat yhdistämään opiskelijat oppimista ja kokemusta tukeviin ihmisiin ja palveluihin, ja kuinka opiskelijan odotukset täyttyvät. Toiseksi sitoutumista voidaan tarkastella sen avulla, kuinka opiskelija sitoutuu akateemiseen ympäristöön eli kuinka hän siirtyy koulumaailmasta yliopistomaailmaan ja toimii itseohjautuvasti. Kolmantena skaalana on, missä määrin opiskelija voi luoda tietoa yhdessä vertaistensa kanssa. Neljäntenä kirjoittajat painottavat henkilökunnan roolia eli kuinka kiinnostuneita he ovat opiskelijoista tai kuinka taitavia ja innokkaita he ovat opetustilanteissa. Viidentenä skaalana on oppiaineen antama älyllinen stimulaatio ja haaste. Kuudentena skaalana puolestaan on tietotekniikan rooli oppimisen tukijana ja materiaalin tarjoajana, itsenäisyyden ja itsestälähtevän oppimisen edesauttajana sekä kommunikaation ja yhteisöjen luomisen välineenä. Viimeisenä tärkeänä skaalana tutkijat pitävät epävirallisia tilanteita, jotka edistävät kuulumisen ja sosiaalisen yhteläisyyden tunteita. Tutkijat pyrkivätkin skaalojen avulla luomaan sitoutumisesta laajempaa ja holistisempaa käsitystä. (Mt. 499 – 503.)

Suomessa tehdyssä tutkimuksessa kaikista yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoista noin 60 % koki olevansa vahvasti sitoutuneita opiskeluun. Ammattikorkeakoulussa oltiin sitoutuneempia kuin yliopistossa. Työssäkävivistä opiskelijoista vain kolmasosa koki olevansa sitoutunut opiskeluun. Noin puolet opiskelijoista koki viihtyvänsä korkeakoulussaan, ja noin kolmasosa oli harkinnut opiskelualan vaihtoa. Opiskeluyhteisöön tunti kuuluvansa yliopistoissa 31,9 % ja ammattikorkeakouluissa 41,7 %. (Liimatainen ym. 2010, 14 – 15.)

Purnell, McCarthy ja McLeod (2010) ovat esittäneet, että oppimista ja sitoutumista opintoihin voitaisiin tukea sillä, että riskitapaukset havaittaisiin ajoissa systemaattisesti. He esittävätkin, että kolmasosa Australian yliopistojen opiskelijoista ei saata opintojaan loppuun, ja että aiemmissä tutkimuksissa saatujen tulosten mukaan huonommin suoriutuvien opiskelijoiden tunnistaminen ja oikea-aikainen interventio voisi parantaa opinnoissa pysymistä. (Mt. 77 – 78.)

Tutkijat esittävät riskiopiskelijoiden tunnusmerkeiksi motivaation ylläpidon ongelmat, epärealistiset odotukset opiskelusta ja haluttomuuden etsiä apua. He kertovatkin, että tutkimuksen mukaan opintonsa suorittaneet kertoivat tärkeimmiksi akateemisen menestyksen tekijöiksi (1) päättäväisyyden, rakkauden tai intohimon opiskeltavaa ainetta ja oppimista kohtaan, (2) realistiset odotukset ja halun sitoutua täysin oppimiskokemuksiin sekä (3) henkilökohtaisen tuen saamisen yliopistosta, vertaisilta ja perheenjäseniltä. Lisäksi korostettiin, että tarjolla olevista tukipalveluista pitää viestiä vahvasti. (Purnell ym. 2010, 79 – 81.)

## 5. Opiskelijan elämismaailma

Kuten esimerkiksi hidasta ja nopeaa etenemistä tarkastellessa nousi esille, samanlaisetkin tekijät voivat vaikuttaa yksittäisten opiskelijoiden opintoihin hyvin eri tavoin. Kurri (2006, 34) huomauttaakin, että opiskelijoiden yksilölliset elämäntilanteet ja opiskeluvälmiuksen erot vaikuttavat olennaisesti opintojen sujuvuuteen. Toisilla opiskelijoilla ne voivat nopeuttaa ja toisilla hidastaa opintojen etenemistä.

Yksilöllisyys tarkoittaa myös sitä, että henkilöllä ei ole välttämättä tarkoitustakaan edetä opinnoissaan tiukkaan aikarajaan sidotusti (mt. 34.) Opiskelu on vain yksi osa yksittäisen opiskelijan elämismaailmaa. Opiskelijoiden elämismaailma koostuu elämäntilanteesta ja opiskelutilanteesta, joiden mahdollistamissa puitteissa koko opiskeluprosessi tapahtuu ja saa merkityksensä (Aittola 1992, 65).

Elämäntilanne on nimitys ilmiöille, joiden rajoissa opiskelijat elävät ja toimivat päivittäin. Siihen liittyvät tekijät muodostavat elämismaailman tärkeimmät perusrakenteet. Tällaisia tekijöitä ovat asumistilanne, taloudellinen tilanne, ihmissuhteet, opiskelun ja vapaa-ajan välinen suhde sekä uranvalintaan ja tulevaisuutta koskeviin elämänsuunnitelmiin liittyvät pohdinnat. (Aittola & Aittola 1985, 100 – 101.) Elämäntilanne siis tarkoittaa kaikkea opiskelun ulkopuolella olevaa, joka muodostaa opiskelulle sellaisen perustan, joka joko mahdollistaa suotuisat olosuhteet opintojen etenemiselle tai tuottaa vaikeuksien täyttämän opiskeluajan (Aittola 1992, 65). Opiskelun mielekkyyttä elämäntilanteen näkökulmasta selittivätkin Aittolan & Aittolan (1985, 142) mukaan järjestyksessä eniten uravalinnan onnistuneisuus, tyytyväisyys asumiseen sekä opiskelun ja vapaa-ajan välinen suhde.

Opiskelua ohjaa myös opiskelutilanne, joka vaikuttaa opiskelijoiden elämään ja opintojen etenemiseen (Aittola 1992, 68). Yliopistollinen opiskelutilanne muodostuu laitoksen sosiaalisesta ilmapiiristä, opintojen organisoinnista ja opetuksen tasosta. Sosiaaliseen ilmapiiriin liittyy olennaisesti opiskelijayhteisöjä, joilla tarkoitetaan laitoksen sosiaalisia suhteita ja niiden myötä syntyvää sosiaalista ilmapiiriä. Siihen liittyvät opiskelijoiden ja henkilökunnan keskinäiset ja heidän väliset henkilösuhteet ja koetut mahdollisuudet vaikuttaa laitoksen sosiaaliseen ilmapiiriin. Opiskelutilanteeseen kuuluu myös opintojen organisointi, joka tarkoittaa niitä tapoja ja muotoja, joilla opetus on järjestetty. Opetuksen tason arviointeihin sisältyy puolestaan opettajien opetustaitoon, opetuksen laatuun ja opetussisältöihin

liittyviä tekijöitä. (Aittola & Aittola 1985, 147 – 148, 155, 163.) Opiskelun mielekkyyden kokemista opiskelutilanteeseen liittyen selittivät parhaiten Aittolan ja Aittolan (1985, 177) tutkimuksessa hyvätasoinen laitoksen opetus, vapaamuotoinen opintojen organisointi ja opiskelijoiden hyvä sosiaalinen ilmapiiri.



## 6. Ohjaus

Ohjausta on vaikea selittää yhdellä lauseella. Nummenmaan (2005b, 221) mukaan ohjaus on ensinnäkin institutionaalista toimintaa eli ammatti, jossa pätevyys on saavutettu muodollisessa koulutuksessa, joka painottuu ohjauksen erityisosaamiseen. Toiseksi kaikkein alkuperäisimmässä muodossaan ohjaus (*counseling*) on ammatillisen keskustelun muoto, joka kuuluu usein myös ohjausammattien osaamisvaatimuksiin. (Mt. 221.)

Ohjauksesta kokonaisuudessaankin on alunperin englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty *counseling*-termiä, jota kuitenkin kritisoidaan, koska se tulee kliinisen psykologian piiristä ja keskittyy vikoihin ja puutteellisuuksiin (Nummenmaa 1992, 79). Nykyään ohjauksessa on vallalla konstruktivistinen käsitys, jonka mukaan ohjauksen tehtävä on tukea ja auttaa yksilöä parantamaan elämänhallintaansa, mitä kutsutaan voimaannuttamiseksi tai mahdollistamiseksi (*empowerment*). Konstruktivistinen ohjaus pyrkii auttamaan yksilöä arvioimaan, hyväksymään tai muuttamaan asioita itsessään, suhteissaan tai elämän konteksteissaan. Ohjauksen tulisi siis tukea yksilöä asioiden selventämisessä ja toiminnan suunnittelussa eikä alleviivata hänen ongelmiaan. (Peavy 1999, 27.)

Konstruktivistisen ohjausteorian taustalla on ajatus, jossa korostetaan merkitysten konstruoinnista ja ratkaisujen keksimistä. Ohjaaja ja ohjattava osallistuvat yhdessä kielelliseen toimintaan, ja ohjauskeskustelut konstruoidaan heidän dialogissaan. Ohjaaja nähdään siis pikemminkin tasapuolisena kumppanina kuin objektiivisena asiantuntijana. Ohjaus olisi tärkeää käsitteellistää sosiaalisesti toiminnaksi, jotta yksilöllinen psykologia ei korostuisi liikaa. Tiivistäen voisi todeta, että konstruktivistinen ohjaus on yleinen elämänsuunnittelun menetelmä. Se olettaa, että ihminen tuo koko elämänsä yhteen ohjaustilanteeseen, vaikka olisikin huolissaan vain tietyistä ongelmista. (Mt. 20 – 21, 25.)

### 6.1. Ohjaus yliopistossa

Yliopistossa ohjaus on jotain, jota ammattilaiset tekevät työkseen (esimerkiksi opintopsykologit, uraohjaajat, neuvonnan ammattilaiset) tai jotain, joka toteutuu pedagogiikan piirissä (esimerkiksi opinnäytetyön ohjaus, harjoittelun ohjaus, tuutorointi). Esimerkiksi yliopisto-opettajan työnä ohjaus

on pedagogista toimintaa, jossa opetetaan tieteellisiä sisältöjä ja akateemisia toimintatapoja. Ohjaus kuuluu usein opetussuunnitelmaan, mutta sitä toteutetaan lisäksi spontaanisti ja epävirallisesti. (Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen 2009, 323, 328 – 329.)

Opettajien antamaan ohjaukseen kuuluu nykyään olennaisesti myös opettajatuutorointi, joka käynnistui vuonna 1991 kolmen korkeakoulun omaopettajakokeiluna ja on yleistynyt sen jälkeen laajasti. Väljästi tarkasteltuna opettajatuutorointina voidaan nähdä lähes kaikki opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus, joka edistää opiskelijan opintojen etenemistä mielekkäällä tavalla, ja jolla ohjataan opiskelijaa kiinnittymään omaan tiedeyhteisöönsä. Ohjausmuodon teemoina voivat olla esimerkiksi oppisisällöt, opiskelutekniikka ja tiedeyhteisöön integroituminen. Ohjaus voidaan kuitenkin rajata tarkoittamaan vain opintojen kulun ohjaamista. (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003, 43.) Myös psykososiaalinen ohjaaminen, eli henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen, voidaan nähdä opettajatuutoroinnin yhtenä teemana (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 173).

Yliopisto-opiskelijan ohjauksen tavoitteena on opiskelijan ammatillinen kasvu sekä tieteellisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittyminen. Lisäksi ohjauksella halutaan auttaa opiskelijan oppimisen ohjaamisen ja ajattelun taitojen, tiedonhallinnan sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitojen kasvua. (Ansela, Haapamäki & Pirttimäki 2005, 26 – 27.) Ohjaus liittyy esimerkiksi rekrytointiin, valintoihin, opiskelun kokonaissuunnitteluun, oppimisen ohjaukseen, opiskelun ja muun elämän yhteensovittamiseen sekä työelämään suuntautumiseen. Ohjaus- ja neuvontapalveluiden verkosto on yliopistoissa nykyään monipuolinen, mutta siitä huolimatta tai juuri sen vuoksi se voi jäädä opiskelijoille vaikeasti hahmotettavaksi ja sitä kautta näkymättömäksi. (Nummenmaa & Lairio 2005, 10.) Opiskelijat kuitenkin tarvitsevat ohjausta ja heidän yksilölliset ohjaustarpeensa voivatkin vaihdella hyvin konkreettisesta vaikkapa kirjaston käyttöön liittyvästä neuvonnasta elämän kannalta ratkaisevien ammatinvalintaan liittyvien kysymyksien pohdintaan (Levander ym. 2003, 196 – 197).

Ohjauksessa ei yliopistomaailmassa loppujen lopuksi ole mitään uutta, sillä se on pohjimmiltaan hyvin tyypillinen ja usein vähän tiedostettu käytäntö. Ohjaus on perinteisesti ollut osa akateemisia mestari-kisäli –suhteita eli akateemisten työskentelytapojen välittämistä ihmisten välillä ja tiedeyhteisöissä. Esimerkkejä tästä ovat seminaarit, verkostot tai tutkijatapaamiset. Niin kauan kuin on ollut tiedettä, on ollut seniorin ja juniorin välistä opastavaa vuorovaikutusta. (Vehviläinen ym. 2009, 321 – 322.)

Suomalaisissa yliopistoissa opiskelijoiden ohjausta ei ole kuitenkaan perinteisesti nähty kovinkaan tärkeänä. Opiskelijoiden oletetaan olevan itseohjautuvia, koska yliopisto erottuu muista oppilaitoksista juuri akateemisen vapauden ja autonomian vuoksi. Ohjausta on kyllä ollut saatavilla, mutta sitä ei ole tarjottu aktiivisesti. Tämän vuoksi suomalaisten yliopistojen ongelmana on tasapaino ohjauksen määrän ja opiskelijoiden autonomisuuden välillä. (Lairio & Penttinen 2005, 20.) Akateeminen vapaus onkin yksi yliopistomaailman perusarvoista, ja sillä viitataan tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun vapauteen. Opiskelijat kokevat akateemisen vapauden sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Se antaa mahdollisuuden itsenäiseen ja vapaaseen opiskeluun, kun taas toisaalta vapauden tuomaa vastuuta voidaan pitää raskaana. Opiskelijat pitävät yleensä akateemista vapautta koulumaisuuden vastakohtana. On kuitenkin myös koulutusalasidonnaista, miten akateeminen vapaus ilmenee. Esimerkiksi luokanopettaja- ja lääkärikoulutusohjelmissa virallinen opetussuunnitelma rajoittaa vapautta, kun taas sosiologiopiskelijoille akateeminen vapaus tarkoittaa mahdollisuutta suunnitella opintojen kulku, aikataulut ja toteutustavat itse. Se merkitsee heille myös oikeutta tiedon etsimiseen, kriittisyyteen ja luovaan ajatteluun. (Ahola & Olin 2000, 124 – 127.)

Ohjauksen kehittämistä on perusteltu pitkittyneiden opiskeluaikojen ja opintojen keskeyttämisen ongelmallalla (Lairio & Penttinen 2005, 21). Toisaalta myös yliopiston massoituminen on arkipäiväistänyt opiskelua, jolloin sivistys ja tieteen harjoittaminen ovat vain eräitä mahdollisia opiskelun motiiveja monien muiden rinnalla, minkä myötä tarpeet henkilökohtaiselle ohjaukselle ovat kasvaneet (Saukkonen 2005, 49). Yliopisto siis ikään kuin kamppailee akateemisen vapauden ja strukturoidumman ohjauksen välimaastossa. Ehkä tämä vaikuttaakin olennaisesti siihen, mistä Mannisenmäki ja Valtarikin (2005, 65) huomauttavat: opintojen ohjauksen ja itsenäisen tekemisen välinen raja saattaa olla opiskelijoille epäselvä. Opiskelijat saattavat odottaa ohjaukselta valmiita ratkaisuja, vaikka niiden teko esimerkiksi tutkielmaa työstäessä on keskeinen osa oppimista (mt. 2005, 65).

## **6.2. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjaus**

Wattsin ja van Esbroeckin (2000, 178) holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa opiskelijan ohjaustarpeet on jaettu kolmeen luokkaan, jotka ovat opiskelun ohjaus, uranvalinnan ohjaus sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Opiskelun ohjaus keskittyy ohjaamaan valintojen

tekemistä ja tukemaan oppimista. Henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen liittyy henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin asioihin. Uranvalinnan ohjaus puolestaan keskittyy valintojen ja työelämään sijoittumiseen liittyvien asioiden ohjaukseen. (Watts & van Esbroeck 2000, 178.)

Holistisuus merkitsee sitä, että ohjauksessa otetaan huomioon kaikki opiskelijan kannalta keskeiset osa-alueet. Niin voidaan turvata, että opiskelija saa kasvustaan ja kehityksestään monipuolista ja yksilöllistä palautetta. Ohjaus nähdään yhteistyönä, joka toteutetaan moniammatillisesti ja ehkä lomittainkin eri palveluiden kesken. Opintojen ohjaukseen tarvitaan koko opintopolun kattava ohjausuunnitelma, ja oleellisinta on, että opiskelijalla on käytettävissään ohjauspalveluita, jotka sijoittuvat hänelle sopivalla tavalla opiskelujen eri vaiheisiin. Malli pyrkii edistämään uudenlaista ohjauksellista kulttuuria, jossa opetushenkilökuntaa yritetään saada osallistumaan enemmän ohjaukseen. (Lairio & Penttinen 2005, 23 – 25.)

### **6.3. Opintojen ohjauksen portaat**

Opintojen ohjauksen portaissa erilaiset ohjauksen ulottuvuudet on määritelty sen mukaan, kuinka suuri osa opiskelijoista niitä käyttää. Yleisin ohjauksen muoto on tiedotus opinnoista, jota kaikki opiskelijat tarvitsevat. Suurin osa opiskelijoista tarvitsee myös joskus vastauksia opintoja koskeviin kysymyksiin, jolloin heille tarjotaan opintoneuvontaa. Osalle nämä kaksi ohjauksen muotoa riittävät, mutta jotkut opiskelijoista tarvitsevat useitakin ohjauspalveluita opiskelujensa aikana. Ohjaukseen kuuluu dialogi ja vastausten etsiminen yhdessä ohjaajan kanssa. Erityisohjaus puolestaan toteutuu esimerkiksi opintopsykologien tai ura- ja rekrytointipalveluiden vastaanotoilla, ja sitä on pelkästään resurssienkin vuoksi tarjolla vain pienelle osalle opiskelijoista. (Mikkonen ym. 2003, 39.) Nämä ohjauksen ulottuvuudet ovat siis läsnä kaikessa ohjaustyössä.

Ohjauksessa painotetaan dialogia ja keskustelua. Myös Nummenmaa (2005a, 89) korostaa, että suoraan henkilökohtaiseen kontaktiin ja vuorovaikutukseen perustuva keskustelu on tärkeä ammatillisen auttamisen keino. Usein ohjaus ja neuvonta ovatkin käytössä rinnakkaisina käsitteinä, jolloin puhutaan esimerkiksi ohjauskeskustelusta. Neuvonnasta siirrytään usein hataran rajan läpi ohjaukseen. Vaikka työntekijä valitseekin tilanteeseen sopivan keskustelun muodon ja etenemistavan, täytyy tavoitteiden määräytyä opiskelijan tarpeista ja tavoitteista sekä kulloisestakin elämäntilanteesta. (Mt. 90, 92.)

#### **6.4. Aikaisempia tutkimuksia ohjauksesta korkeakouluissa**

Korkeakouluopiskelijoiden ohjaukokemuksia ja -toiveita on tutkittu Suomessa kiitettävästi. Esimerkiksi Mannisenmäen ja Valtarin (2005, 64) mukaan joka viides opiskelija kokee korkeakoulujen tarjoaman ohjauksen ja neuvonnan riittäväksi, kun kohtuulliseksi tai vaihtelevaksi ohjauksen kokee noin puolet ja riittämättömäksi kolmasosa. Joensuun yliopiston ohjaukselyssä vastanneista opiskelijoista vain vajaa 3 % ei ollut tarvinnut lainkaan tukea vuoden aikana opiskeluun liittyen (Penttinen ym. 2010, 19). Tampereen yliopistossa vuosina 2004-2007 toteutetuissa opiskelijakyselyissä puolestaan ilmeni, että vain alle viidennes (16%) opiskelijoista haki tukea suunnitteluun laitoksen opetushenkilökunnalta. Sen sijaan 98 % opiskelijoista kertoi suunnittelevansa opintonsa itsenäisesti. Opiskelukavereiden kanssa suunnittelua teki 48% ja perhepiirissä 22% opiskelijoista. (Ahrio & Vallo 2007, 40 – 41.)

Opiskelijat ovat kokeneet, että ohjausta saa pyytäessä, mutta oikean ohjaustahon löytäminen on haasteellista. Yliopisto-opiskelijat kokevatkin ohjauksen merkitsevämpänä opintoja hidastava tekijänä kuin ammattikorkeakoululaiset. Ohjausta hankaloittaa opiskelijoiden tietämättömyys ohjauksesta, ohjaavan opettajan vaihtuminen ja eri ohjaustahojen työnjaolliset epäselvyydet. Opettajien välillä on opiskelijoiden mielestä suuria eroja ohjauksen suhteen. Kehuja opettajat saavat tuesta ja kiinnostuksesta opiskelijaa kohtaan. (Liimatainen ym. 2010, 13, 18.)

Liimataisen ym. (2011, 43) tutkimuksessa opiskelijat pitivät opettajia helposti lähestyttävänä opintojen suorittamiseen liittyvissä kysymyksissä, ja he kokivat, että ohjaus oli myös auttanut heitä etenemään opinnoissa. Heidän mielestä opettajat olivat myös auttaneet mielellään. Ohjauspalveluiden kohdalla tilanne oli huonompi, sillä moni ei edes tiennyt kuka hänen opettajatuutorinsa tai oppiaineen opintoneuvoja tai HOPS-vastaava oli. Ohjauksikäytäntöjä pidettiin usein sekavina, ohjaava henkilökunta vaihtui nopeasti, ja opiskelijoiden oma aktiivisuus ohjaukseen hakeutumisessa oli tärkeää. (Mt. 43, 49, 53).

Lairion ja Penttisen (2005, 35) mukaan ohjauksen saatavuuden ongelmat kiteytyvät opiskelijakyselyn perusteella kolmeen seikkaan. Ensinnäkin ohjauksen saatavuuden koetaan olevan pitkälti kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta. Opiskelijan on siis osattava vaatia ohjausta, jonka jälkeen sitä on kyllä saatavilla. Toiseksi opetushenkilökunta näyttyy opiskelijoille etäisenä, kiireisenä ja vaikeasti lähestyttävänä. Jos siis opetushenkilökunta koetaan etäiseksi, ja ohjausta saa vain aktiivinen opiskelija,

tärkeäksi nousee kysymys siitä, miten ohjausta saa epävarma ja aloitteeton opiskelija, jolle tuottaa vaikeuksia lähestyä vierasta henkilökuntaa. Ohjauksen näkökulmasta ongelmaksi muodostuukin, että jos akateeminen opettaja identifioituu ennen kaikkea tutkijaksi, ei hän luonnollisestikaan koe itseään välttämättä opiskelijan opintojen, uranvalinnan ja henkilökohtaisen kasvun ohjaajaksi. Kolmantena saatavuuteen liittyvänä ongelmana pidetään opiskelijoiden keskuudessa ohjauksen satunnaisuutta. Kaikki opettajat eivät välttämättä aktiivisesti toimi ohjaajina ja ohjauksen saatavuus voi riippua yksittäisistä kiinnostuneista ja panostavista ohjaajista. Akateemisessa yhteisössä opiskelijat tulisi kuitenkin nähdä kollegiaalisuuden periaatteen mukaan työyhteisön nuorempina jäseninä. Kyselyssä kuitenkin vasta keski- ja päätösvaiheen opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin yliopisto-opettajan merkitys oman ammatillisen ja tieteenalan identiteetin selkiinnyttämisen lähteenä. Voikin kysyä, että onko vasta gradun tekeminen se paikka, jossa opiskelijalle tarjoutuu tilaisuus kollegiaaliseen vuorovaikutukseen yhteisön opettajien kanssa? (Lairio & Penttinen 2005, 35 – 39.) Onko rakenteellisempaan ohjaukseen pyrkiminen hävittänyt akateemisista yhteisöistä mestari-kisälli -suhteisiin rinnastettavaa työskentelyä ratkaisevasti?

Tutkimuksissa on noussut esiin myös useita ohjaustoiveita ja -tarpeita. Erityisesti ohjausta on kaivattu opintojen alkuun (esim. Liimatainen ym. 2010, 18) sekä muihin nivelvaiheisiin kuten opinnäytetyön aloitukseen ja työelämään siirtymiseen (Liimatainen ym. 2011, 41). Toiveissa korostuu välittämisen tunteen kaipuu, mahdollisuus keskusteluihin (Liimatainen ym. 2010, 18), opiskelijälähtöisyys (Liimatainen ym. 2010, 18; Penttinen ym. 2010, 52), yksilöllisten tilanteiden huomioiminen, henkilökohtaisuus, aktiivisuus, läpäisevyys koko opintojen ajan (Liimatainen ym. 2011, 58) sekä henkilökohtaisuus opintojen suunnittelussa, yksilöllisessä suorittamisessa, urasuunnittelussa ja sivuainevalinnoissa (Liimatainen ym. 2010, 18). Myös Jyväskylässä keväällä 2004 tehdyssä kyselyssä yksi opiskelijoiden suurimmista opinto-ohjausta koskevista toiveista oli sen henkilökohtaistaminen. Muutenkin henkilökunnan toivottiin suhtautuvan nykyistä ystävällisemmin ja auttavaisemmin opiskelijoihin. (Saukkonen 2005, 45.) Tutkimuksissa on myös kaivattu ohjauksen antajaksi siihen nimenomaan palkattavaa henkilöä (Saukkonen 2005, 45; Penttinen ym. 2010, 52; Uski 1999, 43).

Tutkimuksissa opiskelijat ovat siis toivoneet ohjausta myös henkilökohtaiseen elämään liittyvissä kysymyksissä, vaikkakin vähemmän kuin opiskeluun ja työelämään liittyvissä asioissa (esim. Penttinen ym. 2010, 27). Vain pieni osa opiskelijoista keskustelee ohjaajan kanssa elämäntilanteestaan tai urasuunnitelmistaan (Liimatainen ym. 2011, 58.) Opiskelijoiden toiveissa ohjausta vaativia

henkilökohtaiseen elämään liittyviä asioita olivat taloudellisen toimeentulon turvaaminen, terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät asiat sekä opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen. Selvästi harvempi olisi kaivannut apua aikuistumiseen ja itsenäistymiseen sekä sosiaaliseen elämään liittyvissä asioissa. Naiset olisivat kaivanneet enemmän keskustelua henkilökohtaisen elämän asioista kuin miehet. (Penttinen ym. 2010, 27 – 28.) Henkilökohtaiset keskustelut eivät kuitenkaan itsearvoisesti ole lääke kaikkeen. Esimerkiksi Liimataisen ym. (2011, 58) tutkimuksessa lähes puolet opiskelijoista koki, ettei henkilökohtaisissa ohjauskeskusteluissa olla aidosti kiinnostuneita heidän asioistaan.

Myös uranvalintaan liittyviä ohjaustoiveita on noussut esille. Opiskelijat ovat esimerkiksi kritisoineet opettajien ajantasaisen työelämätiedon puuttumista (Liimatainen ym. 2010, 18). Opettajilta on kaivattu enemmän tukea ammattialaan liittyvissä kysymyksissä tai kannustavaa palautetta ammattillisesta osaamisesta (Liimatainen ym. 2011, 43). Opiskelijat ovat myös toivoneet, että ohjaus olisi ajantasaisempaa työelämänäkökulmasta (Liimatainen ym. 2011, 52). Lisäksi työelämään liittyen opiskelijat toivoisivat ohjausta sivuainevalinnoissa ja yleisesti työelämän huomioimista opinnoissa (Penttinen ym. 2010, 53).

Toiveiden ja tarpeiden lisäksi tutkimuksissa on kartoitettu konkreettisia kehitysehdotuksia ohjauksen parantamiseksi. Opiskelijat ovat esimerkiksi esittäneet vapaavalintaisten kurssien ja kurssijärjestelyiden lisäämistä, ammatillista relevanssia opintoihin, käytännönläheisyyttä ja hyödynnettävyyttä opintoihin, opetusmetodien kehittämistä sekä opettajien pedagogisten taitojen kehittämistä. (Rautopuro & Väisänen 2001, 71.) Ohjaustahoilta on toivottu lisää vastaanottoaikoja ja tiedottamista ohjauksen työnjaosta. Lisäksi ohjaustahojen ja tiedekuntien välille on toivottu parempaa yhteistyötä. Ohjausmuotojen ja -tapojen suhteen on toivottu kehitystä yleisessä tiedottamisessa, www-sivuissa, opettaja- ja opiskelijatuutoroinnissa, ryhmäohjauksessa sekä henkilökohtaisissa ohjauksissa ja niiden sisällöissä. Opiskelun ohjauksessa opiskelijat haluaisivat säännöllisempiä keskusteluja henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta ja opintopolun seuraamista. Kaiken kaikkiaan toivotaan aikaa, huomiota ja kunnioitusta ohjaukseen. (Penttinen ym. 2010, 51 – 54.)

Ammattikorkeakouluopiskelijoihin verrattuna yliopisto-opiskelijat ovat toivoneet enemmän ohjausta opiskelutaitojen puutteeseen ja tarpeeseen. Yliopiston akateeminen vapaus mahdollistaa ja myös vaatii opiskelijalta siis enemmän itsenäistä kykyä suunnitella ja suorittaa opintoja. (Liimatainen ym. 2011, 30.)

## 7. Tutkimuksen esittely

### 7.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää hitaasti opinnoissaan edenneiden ja opinnoista luopumista harkinneiden opiskelijoiden opiskelua heidän elämänsä rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kehikossa sekä pohtia heidän tilannettaan eri kiinnittymismallien näkökulmasta. Lisäksi tehtävänä on tarkastella ohjauksen roolia näiden opiskelijoiden opiskeluissa.

Tutkimuksen tavoitteena on löytää vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opinnoissa eteneminen, opinnoista luopumisen harkitseminen ja opinnoissa pysyminen ovat yhteydessä opiskelijan elämänsä rakenteisiin ja opiskelutavoitteisiin?
2.
  - a. Millaisia kokemuksia hitaasti opinnoissaan edenneillä ja opinnoista luopumista harkinneilla on ohjauksesta?
  - b. Millaisia ohjaustoiveita ja –tarpeita näillä opiskelijoilla on?
  - c. Mikä on ohjauksen merkitys näiden opiskelijoiden opiskelulle?
3. Kuinka eri kiinnittymismallit sopivat kuvaamaan hitaasti opinnoissaan etenevien ja opinnoista luopumista harkinneiden opiskelijoiden tilannetta ja opinnoissa pysymistä?

### 7.2. Tutkimuksen lähtökohdat

Tämä tutkimus on laadullinen. Laadullista tutkimusta on pohdittu siltä kannalta, onko se tutkimustyyppiltään teoreettista vai empiiristä. Oli tutkimus sitten laadullista tai määrällistä, ei se voi kuitenkaan olla teoretonta, jos se määritellään tutkimukseksi. Laadullinen tutkimus on kuitenkin empiiristä, ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida (Tuomi & Sarajarvi 2009, 19, 22).

Yksinkertaisimmillaan laadullista tutkimusta kuvataan aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi ei-numeraalisesti (Eskola & Suoranta 1998, 13). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ei kannata olettaakaan olevan samalla tavalla objektiivinen kuin määrällisessä tutkimuksessa, vaan Eskolan ja Suorannan (1998, 17) sanoin ”objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa - -



tunnistamisesta”. Omat esioletukset ja arvostukset tutkimusaiheesta tulisi yrittää tunnistaa ja mainita tutkimusraportissa tutkimuksen lähtökohdaksi (Eskola & Suoranta 1998, 17).

Puhdas objektiivisuus olisi omassa tutkimuksessani mahdotonta, koska olen itse osa Tampereen yliopiston opiskelijayhteisöä. Minulla on jo esioletuksia ja omia kokemuksia hitaan etenemisen ilmiöstä sekä ohjauksesta kyseisessä instituutiossa ja yliopistoissa ylipäänsä. Lisäksi tein kandidaatintutkielmani ohjaukseen liittyen, mikä luonnollisesti suuntaa tätäkin tutkimusta. Opiskelijana en voi enkä halua olla täysin puolueeton, kun tarkastelen opintojen nopeuttamistavoitteita, sillä opiskelijayhteisöt ja erityisesti opiskelijajärjestöt ovat vahvasti muodostaneet niistä mielipiteensä jäsentensä etuja ajaessaan. Tämän lisäksi olen päässyt tarkastelemaan yliopisto-opiskelua ilmiön toiselta puolelta työskennellessäni yliopiston hallinnossa, joten tutkimusaiheeni kannalta olen siis mielestäni onnellisessa asemassa.

Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 20) korostavat, että yksilön käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, ilmiölle annetut merkitykset sekä käytetyt välineet vaikuttavat tuloksiin. Tulokset eivät siis ole objektiivisia vaan subjektiivisia, sillä tutkijan oma ymmärrys vaikuttaa tutkimusasetelman muotoutumiseen (mt. 20). Tutkimusaiheen, tutkimuskysymysten ja myös analyysitapojen valinnassa subjektiivisuuteni on ohjannut valintoja merkittävästi, sillä olenhan itse osana opiskelija- ja yliopistoyhteisöä havainnut, että tilastolliset tutkimukset eivät useinkaan tavoita yksittäisen opiskelijan todellisuutta. Näiden ennakkoletuksieni tunnistaminen on myös tärkeää, jotta pystyn lähestymään ilmiötä niin, että myös kenties löydän siitä jotain uutta.

Laadullista tutkimusta kutsutaan ymmärtäväksi tutkimukseksi. Eri perinteet eroavat siinä, näkevätkö ne, että ilmiötä voi ymmärtää vai selittää. Ymmärtämisenäkökulmassa korostuu jo 1800-luvun positivismiin vastustajien kannattama psykologinen ajattelu. Metodien tavoitteena on ikään kuin eläytyä tutkimuskohteiden henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Se vastustaa sitä, että luonnontieteellistä metodologiaa sovelletaan inhimillisen elämän ilmiöiden tutkimiseen. Ihmistieteiden teoreettiset konstruktiot ovat aina toisen asteen konstruktioita, koska ne käsittelevät olemassa olevan arkisen merkitysmaailman konstruktioita. (Mt. 28, 32). Aaltola (2010, 21 – 22) toteaaakin, että selittämisen ja ymmärtämisen erot ja niiden yhteenkuuluvuuskin tutkimuksessa ovat aiheuttaneet tieteenfilosofiassa paljon pohdintaa ja kiistelyä.

### 7.2.1 Narratiivisuus lähestymistapana

Tutkimukseni lähestymistapa on narratiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen kohteen muodostaa viisi opiskelijaa, joista olen tehnyt narratiivisen lähestymistavan mukaisesti viisi erilaista tarinaa tutkimustulosten esittämiseksi. Nämä viisi tarinaa ovat perustana kaikkien tutkimuskysymysten analyysissa, vaikkakin hieman eri tavoin.

Narratiivisuus kohdistaa huomion kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Arkielämässäkin tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten kuulemiseen ja niiden tuottamiseen. Me siis tulkitsemme maailmaa kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy siihen kulttuuriseen kertomusvarastoon, jota kutsutaan tiedoksi. Myös ihmisten oma ymmärrys itsestä tapahtuu kertomusten kautta. (Heikkinen 2007, 142, 144.) Narratiivinen suuntaus ottaakin lähtökohdaksi kertojan näkökulman. Näin ollen on tavoiteltavampaa ymmärtää yksilön ainutlaatuista näkökulmaa kontekstissaan kuin esimerkiksi tarkistaa kerrotun paikkaansapitävyyttä. Kontekstin käsite on monimerkityksinen. Se kattaa tarinan sijoittumisen tietytyn sosiaaliseen struktuuriin, aikaan ja paikkaan sekä myös kerronnan sosiaalisen kontekstin. (Erkkilä 2008, 198.)

Heikkisen (2007, 144) mukaan narratiiveja voidaan käyttää tiedonprosessissa, tutkimuksen aineistona, aineiston analyysitapana tai käytännöllisenä merkityksenä. Tiedonprosessissa narratiivisuus liitetään konstruktivismiin, joka korostaa sellaista näkemystä, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Näin ollen ei ole olemassa yhteistä todellisuutta vaan eri tavoin ihmisten mielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoituvia todellisuuksia. Tutkimuksella on mahdollisuus tuottaa jonkinlainen autenttinen näkökulma todellisuuteen, mutta sillä ei ole minkäänlaista tavoitetta päästä subjektiiviseen totuuteen. (Mt. 145.)

Tarinallisen kiertokulun teorian viitekehys on ensinnäkin ontologinen, sillä sen mielestä ihmisen olemisen, elämän ja tarinan välillä on perustavanlaatuinen yhteys, jonka mukaan ihmisen olemassaolo on olemukseltaan tarinallista. Fenomenologisen siitä tekee se, että inhimillinen kokemus on aktiivista toimintaa, jossa uudet kokemukset tulkitaan aiemmin muotoutuneen merkitysjärjestelmän pohjalta, jonka jälkeen ne integroituvat sen osiksi. Hermeneuttisuus tarkoittaa sitä lisää, jonka kerronta ja sen eksplikoima tulkinta tuo elämään ja sitä koskevaan tutkimukseen. Kertomukset eivät siis ole vain elämän jäljittelijöitä tai kulttuurisen elämisen mallin välittäjiä, vaan rikastavat elämän merkityksiä. Materialistisen viitekehystä tekee se, että tarinallisten prosessien taustalla on ihmisen reaalin

suhde maailmaan. Viitekehys on myös realistinen, sillä vaikka tarinat ovat muunneltavissa olevia todellisuuden tulkintoja eivät ne ole mielivaltaisia. Lisäksi se on eksistentiaalinen, mikä viittaa siihen, että ihminen on oman elämäntarinansa luoja, vaikka yhteisön ja kulttuurin käytännölliset ja kulttuuriset traditiot saattavat sitä prosessia rajoitaakin. (Hänninen 2000, 24 – 26.)

### **7.3. Aineiston keruu**

Aineistoni koostuu keväällä 2011 kerätystä Campus Conexus –kyselyaineistosta valikoituneiden viiden opiskelijan haastatteluista, jotka toteutettiin syksyn 2011 ja alkukevään 2012 aikana. Kyselyssä kartoitettiin hitaasti opinnoissaan edenneiden opiskelijoiden tilannetta. Siihen vastasi Tampereen ja Jyväskylän yliopistoista 231 opiskelijaa, jotka opintopistekertymänsä mukaan määriteltiin hitaasti edenneiksi.

Kyselyllä saadusta aineistosta kartoitettiin seuraavaksi sopivia haastateltavia Tampereen yliopistosta tähän tutkimukseen. Haastateltavat ovat kaikki generalistialoilta, koska niiden alojen opiskelijoille on Tampereen yliopistossa todettu olevan yleistä, että opinnoissa on etenemisvaikeuksia. Haastatelluilla opiskelijoilla on ollut opintojensa aikana aikomuksia luopua opinnoistaan. He ovat aloittaneet opintonsa alle 25-vuotiaina, sillä esimerkiksi motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmat näyttävät Tampereen yliopistossa olevan yleisempiä nuorempana kuin vanhempana opiskelunsa aloittaneiden keskuudessa (Korhonen & Hietava 2011, 62). Kriteerit täyttävistä opiskelijoista lähestyin sähköpostitse 13 opiskelijaa, joista neljän sähköposti ei ollut käytössä. Heille lähetin haastattelupyynnön kirjeitse. Kaikista näistä opiskelijoista kahdeksan vastasi pyyntööni, mutta kaksi heistä oli jo lupautunut toisen Campus Conexus –graduntekijän haastateltavaksi ja yksi luopui haastattelusta. Näin ollen haastattelin siis viittä opiskelijaa. Haastatellut opiskelijat opiskelevat Tampereen yliopistossa eri pääaineissa, jotka ovat tietojenkäsittelyoppi, kansantaloustiede, vuorovaikutteinen teknologia, sosiaalipsykologia ja tiedotusoppi.

Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä samalla tavalla tilastollisiin yleistyksiin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan mielekäs tulkinta ilmiöstä, perustuu tutkimus usein suhteellisen pieneen tapausmäärään. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiselle vaan kysymys on aina tapauksesta. Usein puhutaan aineiston kylläntymisestä eli

saturaatiosta, mikä tarkoittaa sitä, että aineistoa on riittävästi, kun tutkimusongelman kannalta ei saada uutta tietoa ottamalla mukaan uusia tapauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 61 – 62.) Tässä tutkimuksessa kaikkien viiden opiskelijan tilanne on erilainen, vaikka kyselyssä heidän opintojaan luonnehtivat samat tekijät, kuten hidas eteneminen ja luopumisharkinnat jossain vaiheessa opintoja. Näin ollen tavoite yksilöllisten opiskelutilanteiden kuvaamisesta mahdollistuu tällä määrällä haastateltavia hyvin.

Haastattelut toteutettiin yksilöteemahaastatteluina, ja ne nauhoitettiin. Haastattelut toteutettiin pääasiassa yliopiston ryhmätyötiloissa, mutta kerran myös haastateltavan kotona ja kerran kahvilassa. Haastattelutilanteen kannattaa olla rauhallinen ja sisältää mahdollisimman vähän muita virikkeitä, mutta sen ei myöskään kannata olla liian muodollinen ja virallinen, jotta haastateltava ei koe itseään epävarmaksi (Eskola ja Vastamäki 2010, 29). Haastattelun toteuttaminen opiskelijan kotona olikin hyvä idea juuri sen vuoksi, että siellä hän koki pystyvänsä puhumaan vapaammin henkilökohtaisista asioistaan.

Haastattelu on Tuomen ja Sarajärven (2009, 71) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä kyselyn, havainnoinnin ja erilaisiin dokumentteihin perustuvan tiedon ohella. Haastattelu perustuu siihen ideaan, että jos halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä itseltään (Mt. 71 – 72). Haastattelussa on kyse keskustelusta, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen ehdoillaan. Vuorovaikutuksessa tutkija pyrkii sitten saamaan selville häntä kiinnostavat asiat. (Eskola & Vastamäki 2010, 26.) Haastattelua on kritisoitu lähinnä metodologisten ongelmien vuoksi, mutta myös yksilökeskeisyydestä tai yksilön todellisten sisäisten tunteiden ja merkitysten löytämisen mahdollisuuksista. Haastattelun etu taas on joustavuus: haastattelija voi toistaa kysymyksen, oikaista väärinkäsityksen, selventää ilmausten sanamuotoa, keskustella haastateltavan kanssa sekä esittää kysymykset siinä järjestyksessä kuin katsoo aiheelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72 – 73.)

Eskola ja Vastamäki (2010, 27) kertovat, että haastatteluun suostumisessa on kolme motivoivaa tekijää: haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esiin mielipiteensä, hän halua ehkä kertoa omista kokemuksistaan tai kenties hänellä on hyviä kokemuksia aiemmista tutkimukseen osallistumisista. Omassa tutkimuksessani haastateltavilla on ollut todennäköisesti vielä yksi motivoiva tekijä: tutkimusprojekti antoi heille kiitokseksi haastatteluun osallistumisesta pienen lahjan.

Haastatteluni ovat teemahaastatteluja eli puolistrukturoituja haastatteluja. Silloin haastattelun aihepiirit eli teemat on määrätty etukäteen. Haastateltavien kanssa käytiin tietyt päätetyt teemat läpi eikä yhtenäistä järjestystä tarvinnut noudattaa. Valmiiden kysymysten sijasta haastattelijalla onkin yleensä jonkinlainen lista käsiteltävistä asioista. (Eskola & Vastamäki 2010, 28-29.) Selvyiden vuoksi noudatin itse luomaani teemalistaa kuitenkin aika orjallisesti, jotta kaikki asiat tulisi käytyä läpi, ja jotta ne myös olisi helpompi poimia litteroidusta aineistosta.

Haastattelun yleiset teemat olivat opiskelutilanne ja opintojen eteneminen, opiskelukokemukset ja orientaatio opiskeluun, henkilökohtainen integroituminen opintoihin, akateeminen integroituminen opintoihin, sosiaalinen integroituminen opintoihin sekä ohjauskokemukset ja ohjaustarpeet. Ne muodostuivat Campus Conexus –projektin puolesta laaditusta yleisestä haastattelurungosta, jota kaikki projektin puitteissa graduaan tekevät käyttivät aineistonkeruunsa pohjana. Näiden teemojen lisäksi otin mukaan vielä yhden teeman: opinnoissa pysyminen ja niihin kiinnittyminen luopumisajatuksista huolimatta. Opinnoissa pysymiseen liittyviä asioita olen kuitenkin ripotellut myös muiden teemojen sisälle, jotta ilmiötä käsiteltäisiin kattavasti esimerkiksi henkilökunnan, oppimisen, opiskelukavereiden ja ohjauksen kautta. Teemahaastattelun runko on liitteenä 1. Litteroitua haastattelutekstiä tuli viiden haastateltavan osalta yhteensä 47,5 sivua, ja haastatteluiden kestot olivat 23-35 minuuttia.

Narratiiveja voidaan käyttää myös tutkimuksen aineistona. Aineistona narratiivit ovat kerrontaan perustuvia kuten haastatteluja tai vapaita kirjallisia vastauksia. Kaikkein vaativimmassa merkityksessä narratiivisilta aineistoilta voitaisiin edellyttää, että niistä löytyy alku, keskikohta ja loppu sekä ajassa etenevä juoni. Yksinkertaisimmillaan narratiivit ovat kuitenkin mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa. (Heikkinen 2007, 144, 147.) Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto on narratiivista väljemmässä määrittelyssä, mutta opiskelijoiden tarinoista on kyllä mahdollisuus löytää tarinallisuuden edellytyksiä: heidän tilanteellaan on alku (eli opintojen aloitus), keskikohta (hidas eteneminen ja luopumisharkinnat jossain vaiheessa opintoja) sekä loppu (tämä hetki ja tavoitteet jatkoa ajatellen tässä hetkessä).

Usein on esitetty, että laadullinen tutkimus on kokonaisuus, jossa aineiston keräämistä ja analyysia ei voida erottaa toisistaan. Kysymys palautuu kysymykseen ”miten minä voin ymmärtää toista?” Tämä kysymys taas on kaksisuuntainen. Toisaalta se koskettaa sitä, miten tutkijan on mahdollista ymmärtää

tiedonantajaa eli toista ihmistä. Toisaalta taas siihen liittyy se, miten on mahdollista, että joku toinen ihminen ymmärtää minun eli tutkijan laatimaa tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68 – 69.)

Tässä raportissa käytän tutkimusosiossa havainnollistamiseen haastatteluista poimimiani sitaatteja, joita olen muokannut hieman luettavuuden parantamiseksi. Käytännössä olen poistanut välistä haastateltavien käyttämiä täytesanoja ja tehnyt lauseista selkeämpiä. Tässä on yksi esimerkki muokkauksesta:

Alkuperäinen lainaus: *Ehkä mä olisin voinu, voinu kaivata tavallaan ohjausta, mut se olis ollu sitte jo siinä vaiheessa ennen kun mä edes valitsin pääainetta. Että, että tota.. että mitä mun olis sit niinku kannattanu ottaa. Mutta.. mutta sehän nyt on vähän sellasta, et ehkä yliopistolta ei oikeen pystytä sellasta [naurahtaa], sellasta ohjausta antamaan että..* (Laura)

Muokattu lainaus: *Ehkä mä olisin voinut kaivata tavallaan ohjausta, mut se olis ollu sitten jo siinä vaiheessa ennen kuin mä edes valitsin pääainetta. Että mitä mun olis sit kannattanut ottaa. Mutta sehän nyt on vähän sellaista, että ehkä yliopistolta ei oikeen pystytä sellasta [naurahtaa] ohjausta antamaan.* (Laura)

## 7.4 Aineiston analyysi

### 7.4.1 Narratiivinen tapaustutkimus

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset analysoidaan eri tavoin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissa narratiivinen lähestymistapa on vahvin, ja se edustaa vahvasti narratiivista tapaustutkimusta. Heikkisen (2007, 144) mukaan narratiiveja voidaan käyttää tiedonprosessissa, tutkimuksen aineistona, aineiston analyysitapana tai käytännöllisenä merkityksenä. Tässä tutkimuksessa narratiivit toimivat analyysin muotona ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä:

Miten opinnoissa eteneminen, opinnoista luopumisen harkitseminen ja opinnoissa pysyminen ovat yhteydessä opiskelijan elämismaailman rakenteisiin ja opiskelutavoitteisiin?

Tämän tutkimuskysymyksen analyysissa lähestyn aineistoa ensin muodostamalla erilaiset yksittäiset tiivistetyt tarinat. Tarinallisen lähestymistavan eettistä arvoa on perustelu sanomalla, että se antaa osallistuville ihmisille ”äänen”, jolloin siis pyritään tuomaan esille osallistuvien oma tapa antaa merkityksiä eli analyysikin on aineistolähtöistä (Hänninen 2000, 34). Aineistolähtöisyys tarkoittaa

pelkistetyimmillään teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien (Eskola & Suoranta 1998, 19). On kuitenkin tärkeää muistaa, että äänen antaminen on tutkimuksessa aina suhteellista, sillä tutkija valikoi ja pelkistää aineiston rikkautta. Aina viime kädessä tutkimuksesta onkin kuultavissa tutkijan ääni, mikä on tärkeää tunnustaa. (Hänninen 2000, 34.)

Aineiston analyysinä narratiivien analyysi kohdistaa huomion kertomusten luokitteluun erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla (Heikkinen 2007, 148). Erillisten tarinoiden kertomisen jälkeen kategorisoinnin ne sen mukaan, ovatko ne tutkintotavoitteellisia vai opiskellaanko niissä lähinnä itseään sivistääkseen. Tämän jälkeen asettelin viisi eri tarinaa kolmen eri ilmiön yhteydessä nelikenttään sen mukaan, kuinka yliopistosta ja yksilöstä löytyvät tekijät ovat vaikuttaneet ilmiöön heidän kohdallaan. Nelikentän kaksi ääripäätä (yksilötekijät ja instituutitekijät) olen muodostanut Aittolan (1992, 65) elämismailman teorian pohjalta. Käytännössä käyttämässäni jaottelussa *instituutio* on yhtenevä Aittolan opiskelutilanteen kanssa, ja siihen kuuluu esimerkiksi instituution sosiaalinen ilmapiiri, opintojen organisointi ja opetuksen taso (ks. Aittola & Aittola 1985). Elämäntilanne-termin sijaan käytän kuitenkin toisena ääripäänä *yksilöä*, jonka näen sisältävän esimerkiksi ihmissuhteiden, taloudellisen tilanteen ja uranvalintaa ja tulevaisuutta koskeviin elämänsuunnitelmiin liittyvien pohdintojen (Aittola & Aittola 1985, 100 – 101) lisäksi myös muita henkilökohtaisia tekijöitä, kuten opiskelunvalmiudet ja mielenterveydelliset ongelmat.

Aineistoa voisi analysoida myös narratiivisella analyysillä, joka eroaa narratiivien analyysistä siinä, että siinä pyritään tuottamaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella (Heikkinen 2007, 148), mitä en omassa analyysissäni tee, sillä yhdistelyn vaara on se, että se tekee esimerkkitapauksista keinotekoisia (vrt. Hänninen 2000, 33).

Narratiivisuus sopii tämän tutkimuksen lähestymistavaksi ja myös ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysitavaksi, koska tämän tutkimuksen tavoitteena on päästä lähemmäs juuri yksilöiden elämää. Narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa sen, että voin tarkastella jokaisen opiskelijan tilannetta ainutlaatuisuudessaan joutumatta yhdistelemään niistä löytyviä piirteitä keinotekoisesti.

#### **7.4.2. Sisällönanalyysi**

Myös toisen tutkimuskysymyksen eli ohjauksen analyysissä muodostetut viisi tarinaa ovat edelleen läsnä. Niiden pohjalta analyysia kuitenkin jatketaan ohjaukokemusten ja -toiveiden osalta

teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla. Sisällönanalyysin viitekehystenä on Wattsin ja van Esbroeckin (2000, 178) holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli sekä Mikkosen ym. (2003, 39) opintojen ohjauksen portaati. Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) mukaan teoriaohjaava analyysi tarkoittaa sitä, että analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Aikaisemman tiedon vaikutus on siis tunnistettavissa analyysistä, mutta se ei ole teoriaa testaava vaan enemmänkin uusia ajatusuria aukova (mt. 97).

Sisällönanalyysilla voi analysoida dokumentteja eli kirjalliseen muotoon saatettuja materiaaleja systemaattisesti ja objektiivisesti (mt. 96). Aukikirjoitettuun haastatteluaineistoon tutustumisen jälkeen aloin alleviivaillen ja muistiinpanoja tehden etsiä siitä tutkimuskysymyksen mukaisia lausumia. Varsinaisen analyysin tein tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla, jolloin tekstitiedostona olleista haastatteluista oli kätevä poimia lausumia eri teemojen alle.

Analyysin ensimmäinen vaihe onkin pelkistäminen, jolloin aukikirjoitettu haastatteluaineisto pelkistetään siten, että siitä karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois nostamalla esiin tutkimustehtävän mukaisia ilmaisuja. Sen jälkeen aineistoa ryhmitellään eli aineistosta koodattuja alkuperäisilmaisuja käydään tarkkaan läpi, ja pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistetään luokaksi, joka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Viimeisenä aineisto abstrahoidaan eli siitä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaavassa analyysissä tuodaan aineistolähtöisestä analyysistä poiketen teoreettiset käsitteet valmiina. (Mt. 109 – 111, 117.)

Opiskelijoiden saaman ohjauksen merkitystä heidän opintopolullaan olen analysoinut aineistolähtöisesti eli juuri kuvattujen Tuomen ja Sarajärven (2009, 109 – 111) mainitsemien analyysien vaiheiden mukaisesti niin, että lopulta muodostetut teoreettiset käsitteet on nostettu aineistosta eikä analyysia ohjaavasta teoriasta. Viisi erilaista tarinaa ovat nähtävillä tämänkin tutkimuskysymyksen analyysissä. Näin pyrin yhä tuomaan esille tarinoiden yksilöllisyyttä ja sitä, että samaan luokkaan kuuluessaankin luokan merkitys voi olla niille hyvin erilainen.



### 7.4.3. Teorian testaaminen

Kolmannen tutkimuskysymyksen analyysissä haluan problematisoida hieman myös tämän tutkimuksen toimintatapoja ja valintoja. Hyvä esimerkki tästä on haastattelurunko, joka muodostui pitkälti Campus Conexus –hankkeen valintojen ja kiinnostusten kohteiden pohjalta. Aineiston hankinnan kannalta haastattelurunko (liite 1) on olennainen ja ohjaa näin myös tuloksia, joten sitä on tärkeää tarkastella kriittisesti.

Haastattelurungon pohjana oli käytännössä Tinton (esim. 2000) sosiaalisesta ja akateemisesta integraatiosta nousseet teemat. Lisäksi siihen oli yhdistetty henkilökohtainen kiinnittyminen opintoihin, jota esimerkiksi Zepke ja Leach (2007) tai Purnell ym. (2010) ovat tuoneet esille. Neljäs valmis teema oli ohjaus. Suomalaisissa ohjaustutkimuksissa ja –teorioissa otetaan hyvin huomioon suomalainen korkeakoulukonteksti ja historiallinen kehitys, joten sen yhteys tämän tutkimuksen viitekehykseen on ilmeinen ja oikeutettu. Sen sijaan esimerkiksi yhdysvaltalaisessa, australialaisessa tai uusi-seelantilaisessa kontekstissa kehiteltyjen teorioiden kyseenalaistamaton mukaanotto tähän tutkimukseen ei ole yhtä ongelmaton valinta.

Tutkimuskysymyksessä kolme lähestynkin saatuja tuloksia kahden kansainvälisen opintoihin kiinnittymistä ja niissä pysymistä kuvaavan teorian avulla, jotka ovat Tinton (2000, 90) jako sosiaaliseen ja akateemiseen kiinnittymiseen sekä Purnellin ym (2010, 79 – 81) jako kolmeen akateemista menestymistä edesauttavaan tekijään, jotka ovat (1) päättäväisyys, rakkaus tai intohimo opiskeltavaa ainetta ja oppimista kohtaan, (2) realistiset odotukset ja halu sitoutua täysin oppimiskokemuksiin sekä (3) henkilökohtaisen tuen saaminen yliopistosta, vertaisilta ja perheenjäseniltä.

Tämän analyysin tavoitteena on jatkaa narratiivisen lähestymistavan mukaisen tiedonkäsityksen korostamista. Tilastolliset tutkimukset, kuten ne, joiden pohjalta Tinton ja Purnellin ym. teoriat on muodostettu, pystyvät antamaan vain suuntaa sille, miten yksittäisen opiskelijan tilannetta tulisi käsitellä. Keskeisemmäksi tarkastelun kohteeksi muodostuu kuitenkin konteksti eli se, kuinka hyvin erilaisissa korkeakoulukonteksteissa kehitellyt teoriat voivat auttaa selittämään suomalaista opiskelua.

## 8. Viisi erilaista tarinaa opiskelusta

Hitaasti opinnoissaan edenneiden ja opinnoista luopumista harkinneiden opiskelijoiden opiskelu- ja elämäntilanteet ovat erilaisia, ja niillä on erilaisia vaikutuksia opiskelijoiden opinnoille. Loin jokaisesta viidestä haastattelusta omat tiivistetyt tarinansa, jotta niiden yksittäiset piirteet pääsevät oikeuksiinsa paremmin kuin yhtäläisyyksiä etsivässä analyysissä. Näin muodostetut viisi tarinaa ovat.

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

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

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

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

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

Juhon pääaineopinnot Tampereella ovat edenneet huonosti, koska hän opiskelee päätoimisesti toista pääainetta toisessa yliopistossa. Hän vaihtoi pääainetta takaisin täältä sinne, kun motivaatio ja oman elämän suunnan kohde vaihtuivat. Suurin syy Tampereen opinnoissa pysymiseen on taloudellinen: hän voi käyttää yliopiston palveluita täällä. Lisäksi hän kuvaa aikovansa vielä "sivistää" itseään tämänkin pääaineen parissa.

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

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

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

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

Opiskelijat kokevat etenemistahtinsa eri tavoin. Esimerkiksi Laura kokee edenneensä hitaammin kuin mitä toivoisi, vaikka hänen nykyisen pääaineensa opinnot ovat edenneet ihan hyvin. Ennen sitä hän opiskeli toisessa pääaineessa kolme vuotta, jonka aikana hän ei saanut paljon opintopisteitä. Voimavarojen puutteen vuoksi tahti ei ole kuitenkaan ollut se, mitä hän olisi toivonut. Hänellä on kuitenkin nyt selkeät suunnitelmat gradun teon aloittamisesta ja valmistumisesta. Roope taas toteaa, etteivät opinnot ole edenneet mitenkään. Reilun kuuden opiskeluvuoden jälkeen hänellä on taskussaan noin 40 opintopistettä. Nyt hänellä on kuitenkin ollut mahdollisuus suorittaa opintoja, joten hän on ottanut kunnon kirin. Hän aikoo hakea lisäaikaa ja suorittaa ensin ainakin kandidaatin tutkinnon. Helin opinnot ovat hyvän startin jälkeen edenneet lähinnä satunnaisilla tenteillä. Hän on suorittanut reilun neljän opiskeluvuoden aikana noin 40 opintopistettä. Hänelläkään opintoihin varattu suoritus aika ei tule riittämään valmistumiseen, mutta hän kertoo, että jos jatkoaikaa vain saa, niin sitten hän varmaan ehtii onnistuakin. Juho toteaa Tampereen yliopiston pääaineen opintojen edenneen tietenkään huonosti odotuksiin nähden, koska hän ei opiskele sitä enää pääaineellisesti eikä todennäköisesti aio siitä koskaan valmistua. Vilho kokee opintojensa edenneen vaihtelevalla nopeudella. Hän ei koe olevansa kaukana suositellusta tahdista, jos vain saa roikkuvat kurssit käytyä loppuun. Hän tavoitteensa ovat kandidaatin tutkinnon suorittamisessa tai ainakin siihen kuuluvan tietämyksen saavuttamisessa. Hänellä on myös taustalla toinen tutkinto, joten hänellä ei ole samanlaista tarvetta tutkinnolle kuin ensimmäistä tutkintoaan suorittavalla.

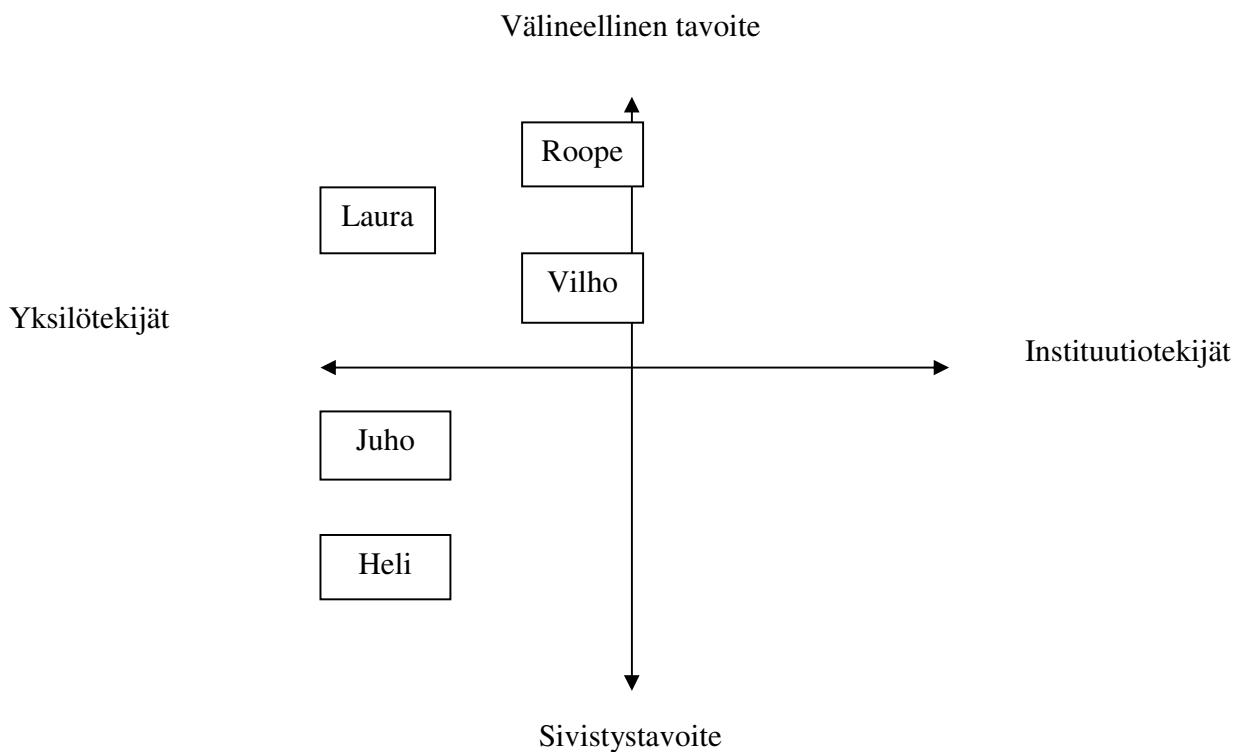
Seuraavaksi tarkastelen opiskelijoiden hidasta etenemistä, luopumisharkintoja ja opinnoissa pysymistä nelikenttien avulla. Jokaisessa nelikentässä on eroteltu, onko opiskelijan opiskeluiden päätavoite *välineellinen* eli suorittaa tutkinto vai *opiskella sivistysmielessä*. Roope on kaikkein eniten tutkintosuuntautunut, mutta myös Laura ja Vilho pitävät tutkintoa olennaisena tavoitteena. Vilho kuvaakin sen olevan todistus tietotaidosta. Laura puolestaan kuvaa tutkintoa sijoituksena tulevaisuuteen

ja jonkinlaisena varasuunnitelmana, joka on sitten ainakin olemassa, jos haluaa kokeilla jotain muuta. Juho taas on kaikkein vähiten suuntautunut tutkinnon suorittamiseen, sillä hän aikoo tehdä tutkinnon toisessa pääaineessa. Helillä puolestaan ei ole suoranaista tarvetta tutkintoon, sillä hänellä on jo työpaikka ja yksi tutkinto alla, joten hän opiskelee lähinnä kiinnostuksen vuoksi.

Toisen kahtiajaon nelikentässä muodostaa jako yksilöön ja instituutioon liittyviin tekijöihin. Muodostamani jako mahdollistaa sen pohtimisen, ovatko tekijät sellaisia, joihin yliopisto voisi toiminnallaan yrittää vaikuttaa. Nelikentällä voidaan lisäksi tarkastella sitä, vaikuttaako tutkintotavoitteellisuus siihen, löytyvätkö syyt tilanteelle instituutiosta vai yksilöstä itsestään.

### 8.1 Opiskelun eteneminen elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä

Yliopistoon liittyvät syyt eivät ole pääsyy yhdenkään opiskelijan hitaalle etenemiselle (ks. kuvio 1). Suurin osa hitautta aiheuttavista tekijöistä löytyy siis yksilöstä.



Kuvio 1. Opiskelun eteneminen elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä

Kahdella opiskelijalla pääsy opintojen hitauteen on työssäkäynti. Helillä työssäkäynti on kokopäiväistä, ja koska hänellä on jo yksi korkeakoulututkinto, ei hänellä ole suurta tarvetta kiirehtiä tutkinnon kanssa. Roopen puolestaan oli ollut pakko käydä töissä toimeentulon vuoksi, sillä hän oli velkaantunut eikä saanut opintotukea. Opiskelijoiden kuvaamista syistä huomattava osa liittyy opiskelutaitoihin ja muihin henkilökohtaisiin tekijöihin. Esimerkiksi Lauralla syyt hitaaseen etenemistähtiin kumpuavat mielenterveyden ongelmista, päättäväisyyden puutteesta ja epäonnistumisen pelosta.

*Kyllä mä tietysti olisin toivonu, et mä olisin enemmänkin saanu tehtyä, mutta varmaan siin on vähän ollu semmosta päättäväisyyden puutetta ja sitte ku on ollu näitä mielenterveysongelmiakin niin se on sit kans vaikuttanu, että ei oo sit ne voimavarat ollu ihan niin semmoset hyvät. (Laura)*

Juhon kohdalla pääsy hitaan etenemisen taustalla on se, että hän vaihtoi ensin toisesta yliopistosta Tampereelle ja täältä taas takaisin sinne. Nyt hänellä ei ole paineita Tampereen yliopiston pääaineen etenemisestä, koska hän opiskelee sitoutuneemmin toista pääainetta. Kahden eri pääaineen välillä pohtimisen lisäksi Juholla on kuitenkin kohdannut myös muita henkilökohtaisia opintojen etenemistä hidastavia tekijöitä:

*On ollu semmosii vaiheita, ettei oo kiinnostanu opiskella tai ollu tärkeempii asioita kuten jotain suruja elämässä. Niin sitten se on hidastanu sitä, mutta enemmän kuitenkin ehkä se käytännön venkslaava epätietoisuus siitä, et mitä sinä haluat. (Juho)*

Opintojen alussa Juholla ei myöskään ollut omien sanojensa mukaan varmuutta opiskeluun, jolloin ensimmäinen vuosi meni lähinnä opiskelutyöliä etsiessä. Opiskelualojen vaihtojen taustalla hänellä on ollut opiskelumotivaation, kiinnostuksen kohteiden ja oman elämän suunnan muuttumiseen liittyviä tekijöitä.

Roope kuvaa pystyvänsä keskittymään vain yhteen asiaan kerrallaan, jollon työssäkäynnin ohella opiskelu ei ollut onnistunut. Taustansa vuoksi hän myös kokee omaavansa huonommin yliopisto-opiskelun vaatimia opiskelutaitoja tai rutiineja, mikä on myös hidastanut opintoja:

*Ja yks semmonen, minkä mä oon huomannu vahvasti, on, että yliopisto on edelleen tänä päivänäkin lukiolaisille. Mä itse olen ammattikoulusta tullu tänne, ja kyllä sen huomaa, että on*

*tullut väärästä paikasta. Ei ihmiset vaan se koko opintosuunnitelma oikeestaan on vähän semmonen, rankka. (Roope)*

Vilholla puolestaan kursseilla on tapana lykkääntyä seuraavaan suorituskertaan paineen ja tylsän puurtamisen vuoksi. Helille ei ole työssäkäynnin vuoksi kerennut kertyä läheisiä suhteita opiskelukavereihin, minkä vuoksi kursseilta luistaminen on hänestä yhä helpompaa.

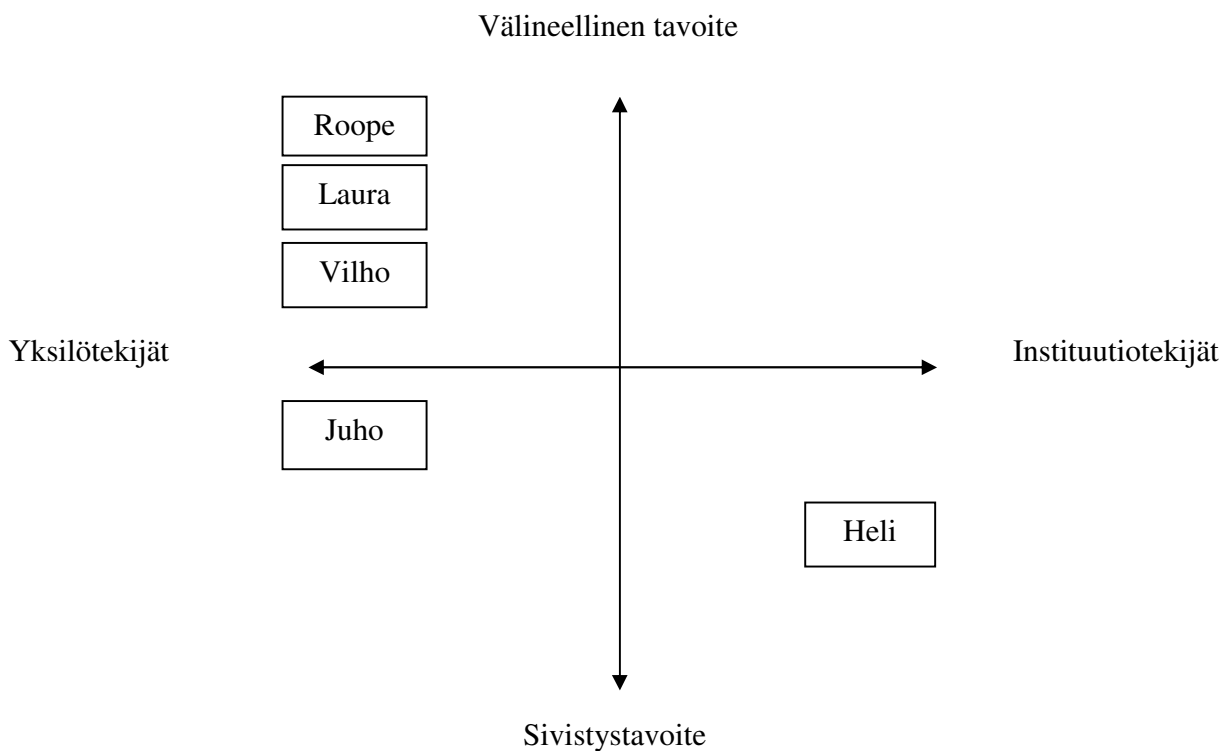
Kaikki edellä kuvatut tekijät kumpuavat yksilöstä. Roopella ja Vilholla myös yliopistoon eli opiskelutilanteeseen liittyvillä asioilla oli kuitenkin ollut jokin vaikutus etenemiseen. Roope koki, että yliopisto ei jouta tarpeeksi, ja Vilhon mielestä joidenkin opettajien opetustyyli vaikuttaa siihen, että hän jättää kurssin helpommin kesken.

## **8.2. Opinnoista luopumisen harkitseminen elämämaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä**

Kun tarkastellaan opiskelijoiden luopumisharkintoja, eivät yliopistoinstituutiosta löytyvät tekijät ole taaskaan kovin suuressa roolissa yhden opiskelijan tilannetta lukuunottamatta (ks. kuvio 2). Opinnoista luopumiseen liittyvien harkintojen suhteen Roope, Vilho ja Laura ovat hyvinkin samanlaisessa tilanteessa. Varsinkin Roopea ja Vilhoa yhdistävät aiemmat pohdinnat siitä, tarvitsevatko he tutkintoa oikeasti.

*Juuri tänä vuonna, ennen ku mä aloin edes tähän kauheeseen loppukiriin, mä kävin tarkasti läpi sen, että tarvitsenko mä tän tutkinnon. Ja mulla oli aiemmin kuvitelmana että en, koska mul oli sen verran työkokemusta omalta alaltani. (Roope)*

*Eli, siinä, kun alotteli niin oli vähän sellanen, et kuinkas pitkään. On tiettyjä tietoja, mitkä halus et, ne oppii joka tapauksessa. Mut sen jälkeen kun tavallaan ne oli hallinnassa, niin tuli jo vähän mieleen että no, minkälainen tarve mulla enään on. (Vilho)*



Kuvio 2. Opinnoista luopumisen harkitseminen elämämaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä

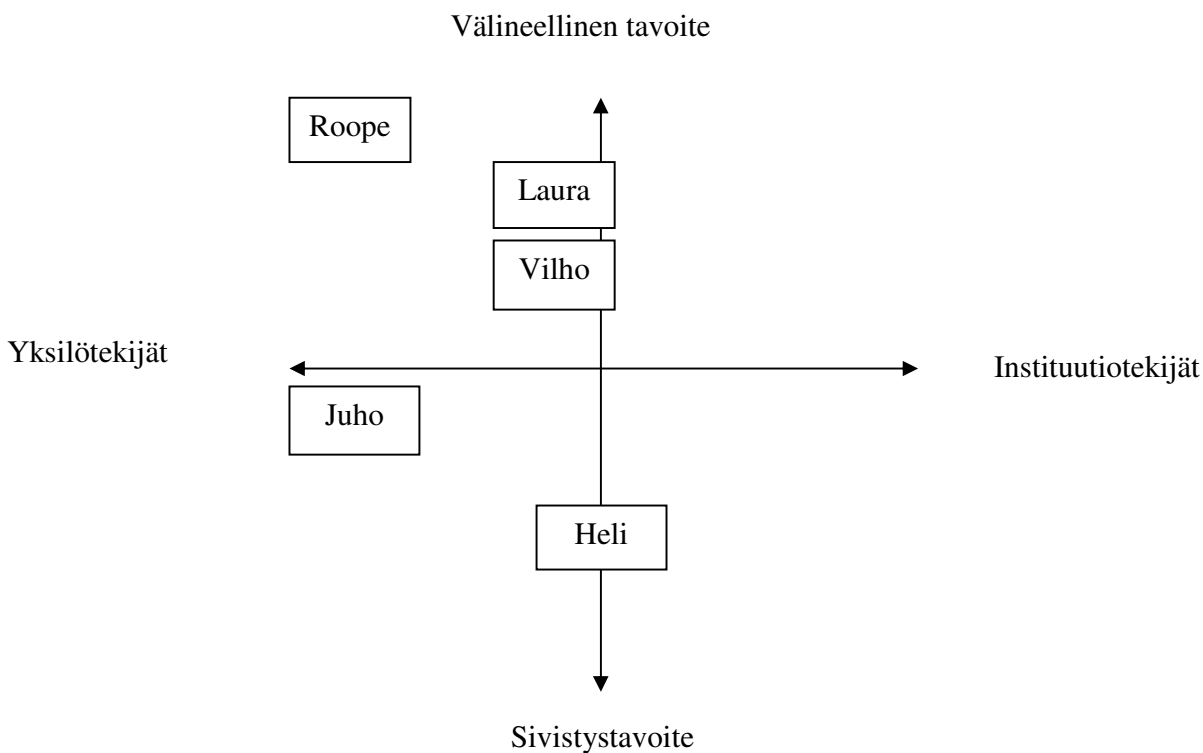
Lauralla ja Roopella oli puolestaan ollut jossain vaiheessa pohdintoja siitä, opiskelevatko he oikeassa pääaineessa. Nämä tekijät liittyvät elämäntilanteeseen, ja nimenomaan oman urakehityksen ja tulevaisuuden pohdintaan. Esimerkiksi Lauran pohdinnat liittyvät nimenomaan kursseihin, koska jos hänellä olisi ollut toinen pääaine, olisi hän voinut opiskella enemmän sellaisia kursseja, joista olisi enemmän hyötyä hänen tulevassa ammatissaan.

Juholla ei ole päätavoitteena valmistua Tampereen yliopiston pääaineesta. Lopettamispohdintojen ja toiseen pääaineeseen vaihtamisen taustalla on henkilökohtaisia tekijöitä, kuten opiskelumotivaation loppumista sekä kiinnostuksen kohteen ja oman elämän suunnan muuttumista. Heli puolestaan poikkeaa muista opiskelijoista siinä, että hänen luopumispohdintojensa taustalla olivat nimenomaan yliopistoon liittyvät syyt. Hänellä oli aiemman pääaineensa graduohjauksesta erittäin huonot kokemukset:

*Silloin ennenku mä sain sen ensimmäisen tutkinnon valmiiks ja opiskelin sit sen ekan vuoden niinku päällekkäin, niin silloin mä mietin, että ku se mun ekan gradun tekeminen oli jotenki tosi kamalaa, koska mun ohjaajaa ei kiinnostanu yhtään, niin silloin tuli sellanen olo, et mä en halu kuulla koko yliopistosta enää yhtään mitään ikinä koskaan, ja melkeen päätin siin vaihees, et mä lopetan kaikki opinnot. (Heli)*

### 8.3. Opinnoissa pysyminen elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä

Opinnoissa pysymistä tarkasteltaessa yhdenkään opiskelijan tilanteessa yliopistotekijät eivät nousseet tärkeimmiksi (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Opinnoissa pysyminen elämismaailman rakenteiden ja opiskelutavoitteiden kentässä



Roopelle tärkein syy pysymiseen on tutkinnon suorittaminen, koska se nostaa palkkaa:

*Mulla on vähä tämmönen raadollinen näkökulma. Mä voisinkin kuvitella, et moni, joka tulee tänne opiskelee ja valmistuu on todella kiinnostuneita ja haluaa valmistua ja kaikkee, mut mul ei ikinä oo toiminu sellanen. Mun täytyy joko oikeesti haluta ja olla kiinnostunu siitä, ja valitettavasti opiskelu ei oo ikinä ollu semmonen asia. Mulla on siis tyly raha motivaattorina. Viimeisimmän tutkimuksen mukaan kandi nostaa tuhat euroa palkkatasoa ja maisteri viissataa, kuussataa euroa. Se on niinku se, ikävä kyllä. (Roope)*

Hän kuvaa muutenkin voivansa oppia yliopistossa loppujen lopuksi aika vähän. Henkilökunnalla on hänen tilanteensa vain marginaalinen vaikutus, kun taas muilla opiskelijoilla ei ole mitään merkitystä hänen opinnoilleen.

Laura on jatkanut opintojaan tässä pääaineessa, koska pääainetta vaihtaessaan hän ei saisi nykyisen tutkinnon kursseja automaattisesti hyväksiluetuksi. Tässä mielessä syyn jatkamiselle voidaan nähdä liittyvän heikosti yliopistoon eli tarkemmin sen tutkintorakenteen joustamattomuuteen. Kuitenkin käytännössä Lauraa pitävät opinnoissa häneen itseensä liittyvät asiat kuten päättäväisyys ja tavoitteet. Laura pitää pääaineensa kursseja kiinnostavina ja uskoo, että hän oppii työelämässä lisää tarvittavia taitoja. Lauralla ei ole ollut kurssien suorittamisen lisäksi juurikaan kontakteja yliopiston henkilökuntaan, mutta muiden opiskelijoiden kanssa on mukava käydä yhdessä luennoilla ja jutella opintoihin liittyvistä asioista, sillä heiltä on pienempi kynnyks kysyä kuin opettajalta.

Vilho on jatkanut opintoja, sillä vaikka hän oli jossain vaiheessa oppinut mitä halusi, ajatteli hän, että todistuksella on merkitystä merkinä tietystä saavutetusta tasosta. Lisäksi häntä pitää opinnoissa tiedon saavuttaminen ja itsensä kehittäminen. Vilholle henkilökuntakontaktit ovat hyvinkin epämuodollisia:

*No, tietysti, osahan on ihan vanhoja kavereita. Mä en oo kuitenkaan ihan just se 19-vuotias eli sinänsä oon ehkä enemmän semmonen ei niinkään opiskelija ja opetuutori, vaan että kaks aikuista nyt juttelee. Mutta totta kai siinä on aina se, että toinen on opastavassa tehtävässä ja toinen taas sitte [naurahtaa] opastettavana. (Vilho)*

Ohjaus on pystynyt vain hieman potkaisemaan Vilhoa oikeaan suuntaan. Muiden opiskelijoiden kanssa hän voi vaihtaa kokemuksia kursseista. Luran tavoin Vilhokin kuvaa kysyvänsä ensin muilta opiskelijoilta, jos jokin mietityttää. Luennoilla on hänen mielestään mukavampi istua jonkun kanssa.

Vilho kokee, että suurin osa opintoja hidastavista ja edistäväistä tekijöistä on lähtöisin hänestä itsestään, mutta opiskelijoiden opintoja suorittava asenne on lähempänä tukevaa kuin neutraalia.

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

Heli opiskelee ylipäänsä sen vuoksi, että aivot pysyvät vireänä. Hän jatkoi opinnoissa, koska ala alkoi kiinnostaa häntä ja tuntui mielekkäältä. Hän kuvaa ylipäänsäkin opiskelevansa oman kiinnostuksensa vuoksi eikä niinkään tutkinnon vuoksi:

*No siis mul on se et onneks ku mul on jo yks tutkinto taustalla, niin ei oo tavallaan pakko saada sit tutkintoo, et opiskelen tavallaa enemmän sit oman itteni ja kiinnostukseni takia. Tällanen moraaliton toisen tutkinnon huvikseen suorittaja [nauraa]. (Heli)*

Suhteet opiskelijakavereihin ovat jääneet vähäisiksi, ja ilman niitä kurseiltakin on ollut ehkä helpompi luistaa. Heli on ainoa, joka kokee, että ohjauksella on ollut suuri merkitys hänen pysymiselleen opinnoissa. Ensimmäisen opintovuoden seminaarit ja varsinkin opettajatuutorin ja muun henkilökunnan vastaanotto ovat olleet olennaisia sille, että hän opiskelee yhä:

*En mä varmasti olis jatkanu niit opintoja eli oikeestaan päässy alkuu pidemmälle ellei ne olis ottanu niin hyvin vastaan. Kyl se henkilökunnan panos on niinku todella merkittävä. (Heli)*

Opiskelijat pohtivat myös sitä, ovatko he oikealla alalla. Nämä pohdinnat ovat myös oleellisesti yhteydessä opinnoissa pysymiseen. Laura on ainoa, joka kokee vahvasti näin. Hänen mielestään kurssit ovat mielenkiintoisia eivätkä mene hukkaan. Juho pitää nykyistä pääainettaan toisessa yliopistossa oikeana alana ja pitääkin Tampereen yliopiston paikkaa hallussaan muiden syiden vuoksi. Vilho kuvaa alaansa sanomalla, että se ei ole ainakaan ihan täysin väärä. Myös Roopen näkemys on samantapainen, sillä hänen mielestään ala on oikein mitä tällä hetkellä on saatavissa. Hän näkee asian niin, että jos hän haluaisi opiskella jotain muuta, olisi hänen pitänyt aloittaa siihen tutustuminen jo kauan sitten. Hän pitää joitain yliopiston käytäntöjä, kuten haastavien pääsykokeiden jälkeen hyvin helpolle pakolliselle kurssille joutumista, seikkana, joka saa hänet miettimään, onko hän oikea ihminen tänne. Myös Heli on

kokenut kuulumattomuuden tunnetta. Hän huomasi jäsentävänsä asioita eri tavalla opintotaustansa vuoksi, minkä takia hän tuntee itsensä hieman ulkopuoliseksi. Silti hän pitää alaa ihan hyvänä.

## 8.4 Ohjaus opintopolulla

Seuraavaksi opiskelijoiden ohjauskokemuksia ja -toiveita tarkastellaan Wattsin ja van Esbroeckin (2000) tekemän jaottelun mukaisesti opiskelun ohjauksen, uravalinnan ohjauksen ja henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemisen kautta. Tämän lisäksi tuloksia käsitellään Mikkosen, Erikssonin ja Jyryn (2003) opintojen ohjauksen portaiden mukaisesti.

### 8.4.1 Ohjauskokemukset

Suurin osa ohjauskokemuksista asettuu opiskelun ohjauksen alle (ks. taulukko 1). Laura, Juho ja Roope mainitsevat tiedottamiseen liittyviä kokemuksia. Keskeisemmiksi kokemuksiksi nousevat tiedon saatavuus, tiedon yksiselitteisyys ja omatoimisuus tiedon etsinnässä. Tiedon saatavuuteen liittyvät esimerkiksi opiskeluiden alun yhteisluennot, joita pidetään ihan toimivina:

*Onhan se tietysti, että siellä tulee sitte hirveen paljon sitä informaatiota, mut toisaalta sit sä tiedät myös, tai ainakin siellä pitäis antaa ohjeet myös siihen, että jos nyt tästä asiasta haluat tietoa, niin sitten löydät sitä tietoa täältä. -- Mut ei mitään sellasta, mikä olis ollu huonoa.*  
(Laura)

*Tampereella taas oli enemmän yliopiston puolesta niitä opiskelun taidot –luentoja ja semmosii yleisii perehdytyksii. Toki mä olin silloin jo vuoden nähny sit touhuu, niin mä tiesin enemmän, mut minusta se oli paljo paremmin järjestetty täällä.* (Juho)

Lauran mielestä alussa saa kyllä siis tietoa, mutta käytännössä apu voi jäädäkin sen varaan:

*Aluks vähän niinku isketään vaan nettisivu käteen ja [nauraa] opinto-opas ja sanotaan että pärjää noilla.* (Laura)

Taulukko 1. Opiskelijoiden ohjauskokemukset Wattsia ja van Esbroeckia (2000) sekä Mikkosta, Erikssonia ja Jyrä (2003) mukaillen.

	OPISKELUN OHJAUS	URAN- VALIN- NAN OHJAUS	HENKILÖKOHTAISEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN
Tiedotus opinnoista	Tiedon saatavuus Tiedon yksiselitteisyys Omatoimisuus tiedon etsinnässä		
Opintoneuvonta	Mahdollisuus saada neuvontaa Opiskelijakeskeisyys ja henkilökohtaisuus Oikeaan paikkaan ohjaaminen		
Ohjauspalvelut	Ohjaukseen osallistuminen Kontaktit henkilökuntaan Ohjaustarjonta Ohjauksen henkilökohtaisuus Ryhmäohjaus	Ammatti- identiteetti	Kontaktit henkilökuntaan Ohjaustarjonta Ohjauksen muoto
Erityisohjaus	Opintopsykologi YTHS:n psykologi		Opintopsykologi YTHS:n psykologi

Tiedon saatavuuden lisäksi opiskelijoiden kokemuksista erottui selkeästi saadun tiedon yksiselitteisyys. Roope pitää opinto-opasta ja muuta saatua informaatiota ehkä liiankin yksiselitteisenä:

*Se nyt on aika yksiselitteinen se meidän opinto-opas: tämä on pakollinen, tämä on pakollinen, tämä on pakollinen, tämä on pakollinen. On yks valinnainen. Että ei siinä hirvesti mulla tuu edes mieleen kysymyksiä. (Roope)*

Roopen kohdalla yksiselitteisyys näyttäytyikin enemmän jäykkyytenä, jolloin oman polun rakentaminen oli vaikeaa. Kukaan ei maininnut, että tiedottamisessa olisi jotain epäselvää. Kun itse etsii, niin tiedon kyllä löytää. Tämä liittyy olennaisesti omatoimisuuteen tiedon etsimisessä. Omatoimisuudella säästyy paljon vaivaa ja aikaa:

*Mä oonkin vähän kyllä sellanen, että mä mieluummin melkeen otan itte enemmän selvää kuin lähen kysymään sit taas toisaalta. Jos mä tiedän, että tuolta mä sen tiedon löydän, niin sit mä meen itte sinne kattomaan enkä jää niinku odottelemaan, et joku muu kertois mulle vastauksen tai lähe kyselemään... (Laura)*

Opiskelun ohjaukseen liittyvät myös kokemukset opintoneuvonnasta. Opiskelijoiden kokemuksissa keskeisemmiksi piirteiksi nousivat mahdollisuus saada neuvontaa, opiskelijakeskeisyys ja henkilökohtaisuus sekä oikeaan paikkaan ohjaaminen. Kaikki mainitsivat tällaisia opintoneuvontaan liittyviä kokemuksia.

Mahdollisuuteen saada neuvontaa liittyy esimerkiksi Vilhon kokemus siitä, että henkilökunnan ovi on kyllä selkeästi auki, jos avulle tulee tarvetta tai Juhon kokemus jonkun henkilökontaktin olemassaolon tärkeydestä epävarmuuden kohdatessa. Myös Laura kokee, että henkilökuntaan saa yhteyden, jos sille tulee tarve. Hänen ja Helin toteamukset ohjauksesta ylipäänsäkin korostavat tällaista ohjauksen luonnetta:

*Melkein se on sellasta se ohjaus tuol yliopistolla, että tuolta voit käydä ottamassa asiasta selvää, kun tarve on. Että ei se niin kasvokkain olevaa ohjausta oo sitte monestikaan. (Laura)*

*Nyt ehkä mä oon täl kertaa tavallaan tienny ite suunnilleen, mitä pitäis tehdä, niin ei sitä oo tarvinnu niin paljoo. Mut on jääny sellanen kuva, et jos tarvis, niin kyllä sitä sit saaki. (Heli)*

Laura mainitsi suurimmaksi esteeksi kysymiselle sen, jos opettajasta tai muusta henkilökunnasta huokuu, että opiskelijat ovat enemmän rasite kuin tarpeellinen voimavara. Muutenkin kommentteista

huokuu sellainen käsitys, ettei henkilökuntaa loppujen lopuksi kiinnosta, mitä opiskelijat tekevät. Käytännössä opiskelijalla on siis vapaus toimia niin kuin haluaa, kunhan pysyy tietyissä raameissa:

*Yliopistossa tykätään siitä, et sä teet asiat tässä järjestyksessä omalla vauhdilla, mutta jos sä poikkeat siitä, niin ei tuu niinku kuuloonkaan. (Roope)*

*Muutenhan se on ollu aika lailla kiinni siitä, että ootko viittä mennä luennoille ja jaksanu tehdä harjoituksia, jos sellasia on ollu. Et ei siellä ketään oo niinku kiinnostanu tavallaan että [naurahtaa] mitä kukakin tekee. (Laura)*

Opiskelijoiden opintoneuvontakokemuksissa korostuu opiskelijakeskeisyys ja henkilökohtaisuus. Juho korosti kontaktin olemassaolossa nimenomaan henkilöä ja kertoo lisäksi käyvänsä säännöllisesti juttelemassa opintosihteerin kanssa. Helille tärkeää opintojen alussa oli, että kiireenkin keskellä henkilökunta keskittyi opiskelijaan ja hänen tilanteeseensa:

*Tiedekunnan henkilökunta jakso siinä kaiken kiireen keskellä hämmästyttävän hyvin sit perata jotain et ku mullaki esimerkiks sivuaineet on silleen, et mä oon tehny ulkomailla osan niistä, niin ne todistukset on sit kans sellasii, että tos on tää metrinen kommentti, et [naurua] saa tutkii. (Heli)*

Helillä oli näiden lisäksi kokemusta myös opintoneuvonnan merkityksestä oikean ohjaustahon luo ohjaamisessa. Hänet oli ohjattu alussa opintoneuvonnan kautta asiallisesti yksikön puolelle hoitamaan hyväksilukuihin liittyviä asioita. Myös Lauran kommentti siitä, että alussa kerrotaan, mihin tulee ottaa milloinkin yhteyttä, kuvaa hyvin oikeaan paikkaan ohjaamista.

Opiskelun ohjausta saa myös erilaisista ohjauspalveluista, joista opiskelijoilla oli jo paljon enemmän kokemusta. Ohjauspalveluihin liittyvät kokemukset jakautuvat ohjaukseen osallistumiseen, henkilökuntakontakteihin, ohjaustarjontaan ja ohjauksen muotoon.

Ohjaukseen oli osallistuttu hyvin eri tavoin ja määrin. Lauralla ohjauskokemukset rajoittuivat pääasiassa niin sanottuihin pakollisiin ohjaushetkiin kuten orientoiviin opintoihin, tuutoreiden kanssa toimimiseen ja kandidaatin tutkielman ohjaukseen. Välttämättä opiskelijat eivät osallistu edes näihin, jolloin ohjaus jää ihan omalle vastuulle:

*No en minkäänlaista, mutta toisaalta en mä voi välttämättä syyttääkään siitä ketään, että mä en oo ollu oikein paikalla ohjattavana. Se on ehkä ollu kans ongelma. Mä osallistuin kerran*

*HOPS:iin, ja sitte ekana vuonna taisin osallistua kans yhen kerran, mutta en oo ollu pahemmin.*

(Roope)

Heli on yhden maisterin tutkinnon jälkeen tiennyt paremmin, mitä haluaa, joten hän ei ole tarvinnut ohjausta paljoakaan. Hän osallistui kuitenkin ensimmäisen vuoden pienryhmäohjaukseen, jonka opettajatuutorin toimintaa hän on pitänyt oleellisena omien opintojensa jatkumiselle. Ryhmässä hän koki kiinnostavansa hieman opiskelijaporukkaankin, koska ei ikänsä vuoksi koe mielekkääksi lähteä esimerkiksi fuksiaisiin tekemään kontakteja.

Juho osallistui ensimmäisenä opintovuonnaan toisessa yliopistossa heikosti ohjaukseen, jolloin se jäi lähinnä tuutoritoiminnan ja vertaisohjauksen varaan:

*Itse kun olin kännissä koko viikon, niin meni vähän ohitte ne jutut. (Juho)*

Opintoneuvonnan tavoin myös ohjaukseen liittyy opiskelijoiden tunne siitä, että ovi on auki ja että apua saa, jos sitä tarvitsee. Vilho toteaa kuitenkin osuvasti, että on eri asia, tuleeko avointa ovea sitten käytettyä.

Ohjauspalveluihin liittyy yleisesti opiskelijoiden kontaktit henkilökuntaan. Vilholle kontaktit ovat tosiaan epävirallisia ja satunnaisiakin, ja myös Juholla on tällaisia kokemuksia:

*Sitte siel on ruvennu tunteen niitä proffia ja muita työntekijöitä sen verran, että ihan vaikka jossain ruokalassaki meen niinku heittää läppää. (Juho)*

*Tuolla ruokalassa istahtaa oman luennoitsijan kanssa ja vaihdetaan kuulumisia. No, kyllä itte asias siinäkin käydään läpi, että mites ne opinnot sujuu ja vastaavaa. Mutta se on enemmän sitä smalltalkia eikä syvempää kontaktia. (Vilho)*

Juho pitää yleisesti henkilökunnan toimintaa Tampereen yliopistossa opiskelijalähtöisenä. Professorit ja muu henkilökunta on kiinnostuneita opiskelijoista ja keskustelevia. Lauran tuntemus siitä, että joskus henkilökunnasta tuntuu pitävän opiskelijoita vain rasitteena, vaikuttaa myös siihen, että henkilökunta ei tee mieli lähestyä. Lauralla lähes ainoat kontaktit henkilökuntaan ovat kurssit ja tenttivastausten katsominen.

Ohjauspalveluihin liittyy myös kokemukset ohjaustarjonnasta eli esimerkiksi kokemukset siitä, että ohjausta saa, jos vain hakee. Helin kohdalla ensimmäisen vuoden ryhmäseminaarit jättivät hänelle erittäin lähestyttävän kuvan ohjaajista, vaikka ensimmäisen vuoden jälkeen opinnoista alkoikin hävitä

yhteisöllisyys. Hän pitää erittäin tärkeänä sitä, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kanssa oikeasti tarkastellaan asioita eikä heitä jätetä yksin. Hän oli havainnut myös suuria eroja verrattuna hänen aiempaan opiskelupaikkaansa:

*No mul ois ehkä sellanen olo, et tuol poikkeuksellisesti saa, kun vaan menee kysymään. Että sit taas siel mun aiemmal laitoksella, niin vaikka ois menny maahan ja vetäny itkupotkuraivarin, niin ei kukaan olis kiinnittäny mitään huomioo. Että se kontrasti on todella huomattava. (Heli)*

Helin mielestä ohjausta voisi olla enemmän tarjolla, vaikka hän itse ei koekaan sitä tarvitsevansa. Myös Vilho on sitä mieltä, että ohjausta on liian vähän:

*No onhan se vähän pintaraapasuu aina, vaikka ihan selkeesti on kuitenkin halua opastaa. Mutta se pistotarkistus puolen vuoden välein ei nyt ihan hirveen kattava koskaan oo. (Vilho)*

Ohjauksen muotoa tarkasteltaessa ohjauksen henkilökohtaisuus nousi selkeästi esille. Jo kuulumisten vaihtokin esimerkiksi ruokalassa on kahden ihmisen välistä henkilökohtaista keskustelua. Tämän lisäksi kokemuksia henkilökohtaamisten tärkeydestä oli useita:

*No siis ihan tämmönen henkilökohtanen kahdenkeskinen tapaaminenhan on se paras. Koska kun on hyvä opetuutor niin siinä voi käydä läpi vähän, että mitä on tehty, mitä ei oo ja miks ei. Siis molemmin puolin voi. Ja sit, et miten tästä eteenpäin. Ja se on helpompi suorittaa noin, kuin sillai, että kirjotan sähköpostin. Parempia ehkä sitte ku tää ryhmätyömeininki. (Vilho)*

*Ja sit tosiaan oli hirveen hyvät ne meidän ohjaajat. Ne oli oikeesti sellaset, ne kysy ihan säännöllisesti, et miten menee ja mitä nyt aiot tehdä. Ja oli sit jokaselle henkilökohtaaminen ja hopsi, joka käytiin ihan oikeesti silleen läpi, et katottiin, että onks toi nyt järkevää eikä vaan sillee, että joo on täs jotain lyödään leima [nauraa]. (Heli)*

*Siis siellä on opintosihiteeri, jota mä käyn aika säännöllisesti morjesteleen. Ja niinku kyselen aina vähä jotain juttuja. (Juhon)*

Juhon “morjestelu” kuvaa hyvin sitä, että hän käy juttelemassa henkilökohtaisesti jonkun henkilön kanssa ihan arkipäiväisistäkin asioista, jonka lisäksi myös kyselee joitain opintoihin liittyviä asioita.

Opiskelijoilla oli kokemuksia myös ryhmämuotoisesta ohjauksesta. Heli oli ainoa, jolla oli kokemuksia seminaarimuotoisesta ensimmäisen vuoden ohjauksesta. Hänen sanojen mukaan se oli ikään kuin



leikkikandiseminaari, jossa jokainen teki pienen tutkimuksen ja tutustui alan artikkeleihin. Näin orientoiduttiin omaan tieteenalaan, ja Heli oli siihen erittäin tyytyväinen.

Sekä Heli että Vilho tuovat kuitenkin esille, että vaikka ryhmätyöskentelyllä on puolensa, on kahdenkeskinen tapaaminen kuitenkin usein parhain:

*Ei ehkä sit omista asioistaan halua niin paljo puhua ryhmän edessä. Silleen se henkilökohtanen ohjaus on kuitenkin parempi, et siinä tulee ehkä oltua vähän raadollisemman rehellinen kuin jos kaikki on sillee ryhmässä ja hymyilee kauniisti, et juu kyllä mä tästä näit opintoja... (Heli)*

*Siinähan tietysti vähän tutustuu ihmisiin ja erilaisiin opiskelutavotteisiin ja -strategioihin, mutta kuitenkin. Et se on vähän sellasta, pakkopullaa. (Vilho)*

Juho kuvaa ohjauksen olleen alkuvaiheessa lähinnä vertaisohjauksen varassa. Roope puolestaan on kohdannut ongelmia byrokratiaosastojen kanssa, kun hän ei ole voinut olla opinnoissaan niin joustava kuin olisi halunnut.

Opintojen ohjauksessa Roopella ja Lauralla oli kokemuksia erityisohjauksesta. Roope kävi juttelemassa YTHS:n psykologin kanssa, kun hän pohti opinnoista luopumista. Silloin hän mietti ensin pääaineen vaihtoa, ja psykologi oli ohjannut hänet ammatinvalintapsykologin luo, mutta Roope teki päätöksensä itse. Laura puolestaan mainitsee käyneensä opintopsykologin luona, mutta opintopsykologista ei ollut juurikaan hyötyä, kun oli kyse päivittäisestä selviytymisestä.

Kukaan opiskelijoista ei nostanut spontaanisti esiin uravalinnan ohjaukseen liittyviä kokemuksia. Ainoastaan Juho liippaa sitä henkilökunnasta puhuen:

*Ja onhan siinä semmonen tietty, niinku ammatti-identiteetin vahvistuminen näköjään varmaan tärkein, pystyy siitä keskusteleen. (Juho)*

Sen sijaan joitain opiskelijoiden kokemuksia voidaan asettaa henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemisen alle. Tiedottamisessa tai opintoneuvonnassa ei opiskelijoiden kokemusten perusteella päästä koskettamaan opiskelijan kehitystä tai henkilökohtaista elämää, mutta ohjauspalveluilla on siihen mahdollisuus.

Esimerkiksi henkilökunnan opiskelijakeskeisyys ja ohjauksen henkilökohtaisuus tukevat opintojen etenemiseen liittyvien asioiden lisäksi myös henkilökohtaista kehittymistä ja kasvua. Juho kuvaa esimerkiksi keskustelleensa professorin kanssa silloin, kun oli miettinyt, mitä oikeastaan haluaa

opiskella. Tällaisessa keskustelussa voidaan päästä käsittelemään esimerkiksi arvoja tai muita elämäntilanteeseen liittyviä asioita, jotka esimerkiksi Juhon kohdalla olivat pääsyy opintoalan vaihdolle. Roopen vierailussa YTHS:n psykologilla ja Lauran käynnissä opintopsykologin luona käsiteltiin esimerkiksi opintoalan sopivuuteen tai yleensä opiskelutaitoihin liittyviä teemoja, jotka kuuluvat ehdottomasti henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemisen alle. Lauran ja Roopen tilanteissa näistä vierailuista ei kuitenkaan ollut kauhean suurta hyötyä.

Heli kuvaa ensimmäisen vuoden seminaarityöskentelyä hienona tapana aloittaa opinnot. Ryhmässä tutustuttiin toisiin ja omaan tieteenalaan. Parhaimmassa tapauksessa myös siinä olisi siis mahdollisuuksia käsitellä henkilökohtaiseen kehittymiseen liittyviä asioita, vaikka Heli itse toteaaakin sen olevan vaikeampaa kuin henkilökohtaisessa ohjauksessa.

#### **8.4.2. Ohjaustoiveet ja -tarpeet**

Opiskelijoiden ohjaustoiveet ja -tarpeet löytyvät koottuna taulukosta 2. Suurin osa opiskelijoiden ohjaustoiveista ja -tarpeista sijoittuu holistisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa opiskelun ohjauksen alle. Ainoastaan Juho esitti toiveita tiedotukseen liittyen. Hänen mielestään opintojen alussa kaikki opiskelijat tulisi pakottaa yhteisluennoille, jotta heidät voitaisiin pitää yhdessä edes alkupäivien ajan:

*Mun mielestä sitä vapautta ei ehkä kannata antaa siinä ekassa kuukaudessa. Koska sitten ihmiset, kuten meikäläinen, niin kun on vähän krapulaa, niin ei jaksakaan lähteä johonki tutortapaamiseen. (Juho)*

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

Taulukko 2. Opiskelijoiden ohjaustoiveet ja -tarpeet Wattsia ja van Esbroeckia (2000) sekä Mikkosta, Erikssonia ja Jyryä (2003) mukaillen.

	OPISKELUN OHJAUS	URANVALINNAN OHJAUS	HENKILÖKOHTAISEN KASVUN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN
Tiedotus opinnoista	Pakottaminen alun yhteisluennoille (Juho)		
Opintoneuvonta	Saatavuus (Vilho, Juho, Heli, Laura) Joustavuus (Roope)	Pääaineen sopivuus (Laura, Roope, Juho, Heli)	
Ohjauspalvelut	Henkilökohtaisuus (Vilho, Juho, Heli) Säännöllisyys (Vilho, Heli) Ohjaava opetus (Vilho, Laura)	Tutkinnon tarpeellisuus (Vilho, Roope)	Oma elämä (Vilho, Heli) Opiskelu (Juho, Vilho) Välittämisen tunne (Laura)
Erityisohjaus			

Roope oli opinnoissaan niin päämäärätietoinen, ettei toivonut lainkaan muuta ohjausta, kuin että henkilökunta pysyisi poissa hänen opintojensa tieltä ja antaisi hänen edetä joustavammin. Kolme opiskelijaa kaipasi ohjaukseen henkilökohtaisuutta. Toivottiin esimerkiksi, että ohjauksesta vastaisi joku henkilö, joka saisi nimenomaan siitä palkkaa. Ohjaukseen toivottiin myös säännöllisyyttä. Opintojen etenemättömyyteen liittyen voisi Helin mielestä järjestää keskustelutilaisuuksia, ja Vilho korostaa sitä, että nykyään tiettyjen tarkastuspisteiden väliajalta puuttuu mahdollisuus kysymysten ja pienten asioiden opastukseen. Vilho ja Laura olisivat voineet toivoa joillekin kursseille tai joihinkin elämänvaiheisiin liittyen enemmän ohjaavaa opetusta itse kursseille. Juho toivoi, että opintojen alussa järjestettäisiin pienryhmätoimintaa, jossa omaa alaan ja yliopisto-opiskeluihin liittyviä asioita voisi pohtia.

Opiskelijoiden toiveiden voidaan nähdä liittyvän myös henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Tässäkin kaikki muut paitsi Roope esittivät ohjaustoiveita. Opinnoissa ei nykyään voi Vilhon mielestä juurikaan käsitellä esimerkiksi työhön tai omaan elämään liittyviä asioita. Hän koki lisäksi, että vapaamuotoiset tilaisuudet henkilökunnan kanssa voisivat lieventää heidän opetustapojen soveltumattomuutta itselle. Laura puolestaan korostaa, että säännölliset keskustelut henkilökunnan kanssa voisivat edistää tunnetta siitä, että opiskelijasta välitetään ja pidetään huolta. Juho olisi kaivannut opintojen alkuun enemmän sen käsittelyä, mitä yliopistossa opiskelu oikeasti tarkoittaa ja vaatii.

Kukaan opiskelijoista ei esittänyt suoranaisia toiveita uravalinnan ohjaukseen liittyen. Muuten opiskelijoita yhdistivät pääaineeseen liittyvät pohdinnat. Laura ja Roope olivat pohtineet pääaineen sopivuutta, mutta Laura toteaaakin siihen liittyvän ohjauksen saatavuuteen liittyen:

*Ehkä mä olisin voinut kaivata tavallaan ohjausta, mut se olis ollu sitten jo siinä vaiheessa ennen kuin mä edes valitsin pääainetta. Että mitä mun olis sit kannattanut ottaa. Mutta sehän nyt on vähän sellaista, että ehkä yliopistolta ei oikeen pystytä sellasta [naurahtaa] ohjausta antamaan. (Laura)*

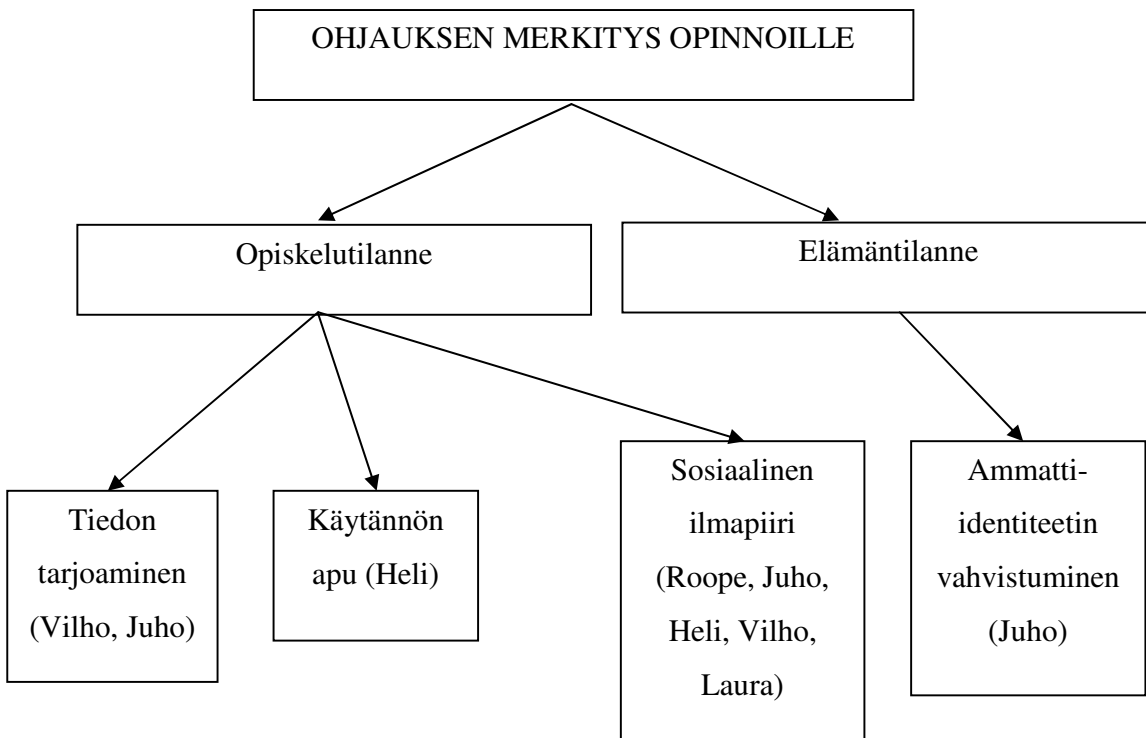
Laura kuitenkin toteaa, että jos hän olisi tehnyt opintosuunnitelman jo ensimmäisenä opintovuonna, olisi hän voinut ymmärtää, että hänen olisi kannattanut opiskella toista pääainetta.

Heli oli tuntenut kuulumattomuuden tunnetta tullessaan opintoihin erilaista tieteenalaa edustavasta taustasta. Vilhoa ja Roopea taas yhdistivät pohdinnat siitä, tarvitsevatko he tutkintoa lainkaan. He eivät

maininneet kaipaavansa siihen ohjausta, mutta Roope oli käynyt keskustelemassa asiasta YTHS:n psykologin kanssa. Juho taas oli tehnyt jo pitkään pohdintaa kahden eri opiskelupaikan välillä. Hän kävi Tampereella tekemässä käännöksen ja palasi sitten alkuperäiseen opiskelupaikkaansa. Hän ei maininnut tarpeita pääaineen valintaan liittyvään ohjaukseen.

### 8.4.3. Ohjauksen merkitys opintopolulla

Ohjauksen merkitys opiskelijoiden opinnoille liittyy sekä yksilön opiskelu- että elämäntilanteeseen (ks. kuvio 5). Suurimmaksi osaksi ohjauksen merkitys korostuu nimenomaan opiskelutilanteessa, johon kuuluu olennaisesti opintojen eteneminen.



Kuvio 4. Ohjauksen merkitys opiskelijoiden opinnoille.

Opintojen suorittamiseen liittyy olennaisesti tiedon tarjoaminen ja käytännön apu. Tiedon tarjoamista on esimerkiksi oikeaan suuntaan ohjaaminen ja tiedon, mahdollisuuksien ja vinkkien antaminen:

*Onhan sitä pikkasen pystytty potkasemaan oikeeseen suuntaan paremmin ja annettu vinkkejä. Ja ehkä enemmän just mahdollisuuksia annettu. Ei niinkään että työnnetty tai ohjattu. Mutta just se tiedon ja mahdollisuuksien tarjoaminen ollu se paras ohjaava tekijä. (Vilho)*

Juhon tapauksessa ohjauksen merkitys tiivistyy kontaktin olemassaoloon:

*Se, että on mahdollisuus ottaa yhteyttä johonki tyyppiin aina, jos on epävarma, niin se ehkä se on semmosen niinku kontaktityylin olemassaolo. (Juho)*

Laura kokee, ettei ohjaus ole pääsyy sille, että hänen opintonsa etenevät:

*Ei se nyt mikään suurin tekijä siinä oo, että mä oon saanu opintoja tehtyä. Ei se ohjaus siinä suurin asia oo. Mulla itelläni ku on just enemmän ollu niitä henkilökohtasia ongelmia, niin ei niitä sitte jollain opinnonohjauksella korjata. Tavallaan niihin on vaan sitte tarvinnu sitä aikaa. (Laura)*

Helin tilanteessa ohjauksella on ollut myös tärkeä merkitys käytännön asioissa. Ohjauksessa on esimerkiksi autettu aiempien opintosuoritusten hyväksilukujen kanssa.

Lisäksi ohjauksella on ollut merkitystä sosiaalisen ilmapiirin näkökulmasta. Tällöin tärkeiksi tekijöiksi muodostuvat jokaisen opiskelijan kohdalla jossain muodossa henkilökunnan mukavuus ja suhtautuminen opiskelijaan. Roope, jolle ohjauksella ei ole ollut muuten juurikaan merkitystä, toteaa, että jos henkilökunta ei olisi mukavaa, olisi hänellä iso kynnys yrittää jatkaa opintoja. Helille henkilökunnan suhtautuminen oli ratkaiseva opiskelujen jatkon kannalta:

*Se opettajatuutori otti jotenki se niin asiakseen, et nyt kaikki opiskelee täälä ja katotaan yhdessä, miten tää menee. Niin tuli sellanen olo, et sille tulee niin paha mieli, jos mä lopetan [nauraa]. (Heli)*

Lisäksi ohjauksella on ollut jotain merkitystä myös ykslön elämäntilanteen kannalta, mutta ei käytännössä paljoakaan. Ainoastaan Juhon kohdalla pääaineen henkilökunnalla on ollut nimittäin myös merkitystä ammatti-identiteetin vahvistumisessa ja siitä keskustelemisessä. Varsinaisessa ohjauksessa ei siis kuitenkaan juuri päästä koskemaan henkilökohtaisia tekijöitä, jotka kumpuavat muustamuusta kuin opiskelutilanteesta.

Opiskelun tavoitteellisuus, eli tässä tapauksessa se, onko opiskelijalla opinnoissaan välineellinen vai sivistystavoite, ei näytä vaikuttavan siihen, millainen merkitys ohjauksella on ollut opiskelijalle. Heli on opiskelijoista oikeastaan ainut, jolle ohjaus on ollut merkityksellistä. Hänellä on takanaan toinen maisteritutkinto, josta saatujen kokemusten pohjalta hän saattaa katsella nykyisen pääaineensa ohjausta eri tavoin ja tarkemmin. Sen sijaan kaikkia näitä opiskelijoita yhdistää opiskelutavoitteesta huolimatta erilaiset pääaineeseen ja opiskelun tarpeellisuuteen liittyvät pohdinnat. Ehkä ohjauksessa ei juurikaan ole mahdollisuuksia käsitellä näitä opintojen etenemisen kannalta tärkeitä pohdintoja, koska ainoa niihin liittyvä kommentti tuli Juholta, kun hän puhui jonkinlaisesta ammatti-identiteetin vahvistumisesta.

## 9. Kiinnittymisteorioiden sopivuus suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opintojen etenemisen kuvaukseen

Seuraavaksi tarkastelen opiskelijoiden tilanteista saatua kuvaa kahden kiinnittymismallin viitekehyksessä. Näistä ensimmäinen on Vincent Tinton (2000) jako akateemiseen ja sosiaaliseen opintoihin kiinnittymiseen. Aittolan tutkimukseen verraten nämä kiinnittymisen osa-alueet sijoittuisivat opiskelijan opiskelutilanteen eli instituutioon liittyvien tekijöiden alle.

Kuten tuloksista nähdään, suurin osa opiskelijoiden hidasta opinnoissa etenemistä, luopumisharkintoja ja opinnoissa pysymistä edesauttavista tekijöistä eivät ole lähtöisin yliopistoinstituution akateemisista tai sosiaalisista tekijöistä. Akateemisella tasolla korostuu oikeastaan vain henkilökunnalta saadun ohjauksen merkitys mukavan ja opiskelijalähtöisen ilmapiirin luojana. Tämä on kuitenkin merkittävä tekijä vain Helille, jonka opintopolulla tuutoropettajalla on ollut suuri merkitys sille, että hän on pysynyt opinnoissaan. Lisäksi hänen aiemmin saamansa graduohjaus oli kauheudessaan saanut hänet pohtimaan myös tämän pääaineen opintojen lopettamista.

Sosiaalisetkaan tekijät eivät olleet pääsyitä opiskelijoiden tilanteille. Esimerkiksi muut opiskelijat näyttäytyvät opiskelijoiden puheissa lähinnä jonkinlaisena bonuksena. Heidän kanssaan on mukava käydä luennoilla, ja heiltä on helpompi kysyä mieltä askarruttavasta asiasta tai kokemuksista kuin esimerkiksi opettajilta. Muiden opiskelijoiden opintoja suorittava asenne saattaa vaikuttaa myös omaan opiskeluun. Suurimman osan hidastavista, luopumisharkintoja aiheuttavista ja pysymistä edistävästä tekijöistä nähdään kuitenkin olevan lähtöisin omasta tilanteesta ja ominaisuuksista.

Näin ollen Tinton kiinnittymistä kuvaava malli itsessään ei riitä kuvaamaan kaikkien tämän tutkimuksen opiskelijoiden opinnoissa pysymistä saati opintojen hidasta etenemistä tai luopumisharkintoja. Opiskelijoiden tilanteissa näyttää olevan jotain opintojen etenemisen kannalta paljon merkityksellisempää. Kalima (2011, 287) onkin täydentänyt mallia suomalaisen järjestelmään sopivammaksi lisäämällä mukaan ulkopuolisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden päämäärään ja oppilaitoksen tavoitteisiin sitoutumiseen. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi opiskelijan taloudellinen tilanne, ansiotyön tekeminen, henkilökohtaiset syyt, sosiopoliittiset etuudet sekä työelämän työntö- ja vetotekijät. (Mt. 287.) Tämänkin tutkimuksen aineistosta nousee juuri tällaisia tekijöitä. Yhden oli



pakko työskennellä taloudellisen tilanteen vuoksi, ja toisen asuntolainan ja perheen vuoksi. Henkilökohtaisia syitä varsinkin hitaalle etenemiselle löytyi paljon. Tällaisia ovat esimerkiksi hitaan etenemisen ja luopumisharkintojen taustalla olleet puutteelliset opiskelutaidot, mielenterveyden ongelmat, surut elämässä, suoritusten lykkääminen sekä pääaineeseen ja tutkinnon tarpeellisuuteen liittyvät pohdinnat. Sosiopoliittiset etuudet olivat tärkeä syy sille, että Juho pitää Tampereen yliopiston opiskelupaikkaansa yhä hallussaan, vaikkei aio sieltä valmistua. Työelämän työntö- ja vetotekijöinä taas ovat lähinnä ne syyt, joiden vuoksi opiskelijat tähtäävät tutkintoon. Roope tavoittelee tutkinnon mukanaan tuomaa palkan nousua ja myös Vilho ja Laura tunnistavat tutkinnon tärkeyden tulevaisuutta ajatellen.

Näitä Kaliman esittelemiä tekijöitä ei siis ole tunnustettu Tinton alkuperäisessä mallissa. Ne ovatkin juuri suomalaiselle korkeakoulujärjestelmälle ominaisia. Vaikka Tinton malli onkin paljon käytetty ja helposti sovellettavissa eri maissa, on hyvä muistaa, että sen sisältämät asiat saattavat olla eri kontekseissa merkityksellisiä, mutta täysin eri tavoin. Esimerkiksi sosiaalisen kiinnittymisen näkökulmasta yhdysvaltalaisille opiskelijoille merkityksellistä voi olla se, asuvatko he kampuksen asuntoloissa vai eivät. Tämä tekijä ei suomalaisessa kontekstissa kuitenkaan ole lainkaan tärkeä eikä edes osa koko järjestelmää. Suomaaisen yliopistotutkinnon ja yhdysvaltalaisen kaksivuotiaan college-tutkinnon suorittamisen välillä on myös varmasti eroja opiskelun luonteen suhteen.

Toinen tämän tutkimuksen aineiston valossa pohtimani kiinnittymismalli on Purnellin ym. (2010) jako kolmeen akateemisen menestymisen tekijään. Nämä tekijät ovat (1) päättäväisyys, rakkaus tai intohimo opiskeltavaa ainetta ja oppimista kohtaan, (2) realistiset odotukset ja halu sitoutua täysin oppimiskokemuksiin sekä (3) henkilökohtaisen tuen saaminen yliopistosta, vertaisilta ja perheenjäseniltä. (Purnell ym. 2010, 79 – 81.) Ne tuovat Tinton teorian ohella huomion kohteeksi myös joitain henkilökohtaisia tekijöitä.

Kyseinen jäsenys on syntynyt jo valmistuneiden opiskelijoiden ajatusten pohjalta. Näin ollen siis voidaan ajatella, että nämä tekijät edesauttavat tutkinnon suorittamista. Tämän tutkimuksen opiskelijoista ne eivät siis koske Juhoa lainkaan, koska hän ei todennäköisimmin koskaan aio tutkintoa suorittaakaan. Mikään kolmesta kohdasta ei häneen tämän pääaineen kohdalla sovikaan. Sen sijaan muut opiskelijat eivät ole ainakaan rajanneet ulkopuolelle valmistumista, joten Purnellin ym. mainitsemia asioita voi pohtia heidän kohdallaan.

Kaiken kaikkiaan näitä ominaisuuksia on löydettävissä tämänkin tutkimuksen opiskelijoiden kuvauksista, mutta vain osittain. Päätäväisyyteen, rakkauteen tai intohimoon opiskeltavaa ainetta kohtaan liittyen vain Laura kokee, että hänen käymänsä kurssit ovat mielenkiintoisia eivätkä mene hukkaan. Hän on jo hyväksynyt sen, että vaikka toisessa pääaineessa olisi voinut ehkä käydä enemmän tulevaa työtä koskevia kursseja, oppii hän todennäköisesti loput tarvittavat taidot työelämässä. Heli taas oli alkuun innostunut alastaan, mutta tullessaan erilaisesta opiskelutaustasta hän huomasi jäsentävänsä asioita eri tavoin kuin muut alalla. Kiinnostus alaa kohtaan sai hänet kuitenkin jatkamaan opintojaan. Muut opiskelijat eivät ole omasta alastaan niin varmoja. He ajattelevat esimerkiksi, että kyseinen ala on paras ala, mitä on saatavilla. Rakkauden tai intohimon sijaan kaikkia opiskelijoita ajaa eniten kohti tutkintoa nimenomaan päätäväisyys.

Realistiset odotukset ja halu sitoutua täysin oppimiskokemuksiin liittyvät myös akateemiseen menestymiseen. Esimerkiksi Roopella oli ollut opinnoista suuret odotukset verrattuna siihen todellisuuteen, että hän joutui sisäänpäästyään helpolle peruskurssille, vaikka oli selvittänyt vaikean pääsykokeen. Hän koki tämän opintojen etenemistä haittaavaksi tekijäksi. Vilho puolestaan oli harkinnut opintojen lopettamista, kun oli oppinut mitä halusi, joten välttämättä sitoutuminen oppimiseen ei tarkoita sitoutumista valmistumiseen.

Kolmantena tekijänä Purnell ym. mainitsevat henkilökohtaisen tuen saamisen yliopistosta, vertaisilta ja perheenjäseniltä. Tässä tutkimuksessa kukaan opiskelijoista ei spontaanisti tuo esille perheenjäseniltä saatua tukea. Vertaisilta saadussa tuessa korostuu jo aiemmin kerrotun mukaan se, etteivät he ole yhdenkään opiskelijan kohdalla merkittävä tekijä. Toisaalta Heli mainitsee, että koska hänelle ei ole syntynyt läheisiä suhteita muiden opiskelijoiden kanssa, on myös kursseilta helpompi luistaa.

Yliopistolta saatu tuki liittyy ohjaukseen ja sen merkitykseen. Opiskelijoiden kuvauksissa korostui, että ohjausta olisi kyllä saatavilla, jos sitä tarvitsee. Suomalaiseen yliopistojärjestelmään kuuluvan akateemisen vapauden mukainen itseohjautuvuus korostuu siis heidän puheissaan. Vaikka ohjausta on tarjolla, ei siihen välttämättä kuitenkaan oteta osaa. Kaiken kaikkiaan ohjauksella on ollut merkitystä opintojen etenemiselle ainoastaan Helin tapauksessa, jossa opettajatuutor oli antanut hyvää ja henkilökohtaista ohjausta. Ohjaus on muuten onnistunut antamaan tietoa vaihtoehtoista, jolloin se lasketaan osaksi opinnoista tiedottamista tai opintoneuvontaa. Laura korostaa sitä, ettei ohjaus ole ollut hänelle tärkein opintoja edistävä tekijä, sillä henkilökohtaisia ongelmia on vaikea korjata opintojen

ohjauksella. Ohjauksella on myös mahdollista luoda mukava ja opiskelijalähtöinen ilmapiiri, joka ainakin suosii opintojen etenemistä enemmän kuin vaikeuttaa sitä. Useinkin opiskelijan mielestä henkilökunnan mukava suhtautuminen heihin on tärkeää. Joitain opettajia ei esimerkiksi tee mieli lähestyä, koska heistä huokuu, että opiskelijat ovat heille enemmän haitta ja taakka kuin tärkeä osa yliopistoa.

Purnell ym. siis korostavat mallissaan enemmän opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja tuen merkitystä. Tinton tavoin he kuitenkin jättävät ulkopuolelle opiskelijan muusta elämästä kumpuavat tekijät, jotka kuitenkin nimenomaan suomalaisissa korkeakouluissa vaikuttavat suuresti opintojen etenemiseen.

Kun siis halutaan ymmärtää kokonaisvaltaisesti opiskelijoiden opiskelutilanteeseen liittyviä asioita, eikä keskitytä vain opinnoissa pysymiseen kiinnittymismallien tapaan, täytyy ottaa kokonaisvaltaisesti huomioon opiskelun konteksti. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden tilanteelle on tunnusomaista, että he ovat edenneet hitaasti, harkinneet opinnoista luopumista ja siitä huolimatta pysyneet opinnoissaan. Tämän paletin ymmärtäminen auttaa hahmottamaan sitä, kuinka monimuotoisia opiskelijoiden tilanteet suomalaisissa yliopistoissa ovat. Huomion kiinnittäminen pelkästään hitaaseen etenemiseen ei riitä, jos jätetään huomioimatta, että sen taustalla on ollut esimerkiksi pääaineen epävarmuudesta johtuvia luopumisharkintoja, joista huolimatta opiskelija on kuitenkin jatkanut opintojaan saadakseen jonkin tutkintotodistuksen, vaikka ala ei kiinnostaisikaan. Toinen opiskelija taas ei kaipaa todistusta, vaan itsensä kehittämistä. Näin päästään lähemmäs opiskelijan tavoitteita ja arvostuksia, ja myös asennetta opiskeluun yliopistossa. Opiskelijat ovat monimutkaisempia kuin tilastollisten yleistyksien pohjalta luodut mallit. Kuten huomattiin, yhdenkään opiskelijan kohdalla esimerkiksi opinnoista pysymistä ei selitä täysin kumpikaan malleista.

Tässä käsitellyt teoriat on kehitelty hyvin erilaisissa korkeakoulukonteksteissa Yhdysvalloissa ja Australiassa. Ne kummatki käsittelevät nimenomaan opinnoissa pysymistä eli niihin kiinnittymistä tai niissä menestymistä. Yksi tärkeä syy sille, että ne eivät suoraan sulaudu suomalaiseen kontekstiin on se, että Suomessa korkeakoulupoliittisista ongelmista suurin on ollut hidaskäynninen etenemistähti, kun taas edellä mainituissa maissa ongelma keskittyy opinnoista luopumiseen ennen valmistumista. Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden ”osa-aikaisen opiskelun kulttuuri” on elinvoimainen, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että muut asiat nostetaan helposti opiskelun edelle. Toisaalta suomalaisella

opiskelijalla ei välttämättä ole mitään tavoitetta suorittaa tutkintoa, jolloin hän opiskelee omien resurssiensa ja mielenkiinnon kohteidensa vuoksi sellaisessa aikataulussa kuin haluaa. Korkeakoulutuksen massoitumisen myötä opiskelijat ovatkin yhä heterogeenisempi joukko.

Tässä tutkimuksessa otetaan opiskeluun vaikuttavien tekijöiden lisäksi tarkkailuun opiskelutavoite. Sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan määrällisistä tutkimuksista saatuihin tilastollisiin yleistyksiin, haluan tässä tutkimuksessa tuoda esille, että opiskelijoiden tavoitteilla on yhtä suuri merkitys. Jos opiskelija todella haluaa suorittaa tutkinnon joskus, hän myös todennäköisesti sen tekee. Suomalainen korkeakoulujärjestelmä on kuitenkin ennen vuoden 2005 rajausaikalakia mahdollistanut sen, että kirjoilla on roikkunut opiskelijoita, jotka eivät välttämättä aio lainkaan suorittaa tutkintoa. Kaikissa tilastoissa he ovat siis hitaasti eteneviä opiskelijoita, vaikka todellisuudessa he eivät kenties ole enää vuosiin aikoneet edetä lainkaan. Rajoitusaikalain piirissä on tietenkin myös näitä opiskelijoita, mutta heidän roikkumistaan voidaan jo jotenkin rajoittaa. Tämä roikkuminen on kuitenkin suomalaisessa korkeakoulukontekstissa niin tärkeä ominaisuus, että se on myös pakko huomioida.

Tässä tutkimuksessa tutkintoa eniten edesauttava tekijä tutkintotavoitteellisilla opiskelijoilla on päättäväisyys. Heillä on tarkat suunnitelmat opintojen loppuun saattamista ajatellen, ja he pitävät tätä omaa päättäväisyyttä tärkeimpänä sille, että he suorittavat opintoja. Toinen ääripää taas on opiskelija, joka pitää opiskelupaikkaa hallussaan etuuskien ja ehkä harrastusmielessä opiskelun vuoksi. Epävarmuus alasta ja tutkinnon tavoitteesta puolestaan on jossain määrin ollut läsnä kaikkien opiskelijoiden opiskeluissa. Nämä kaksi kansainvälistä mallia eivät lainkaan ota huomioon näitä epävarmuuden ajatuksia, mikä johtuu todennäköisesti juuri siitä, että ne eivät keskity hitaaseen etenemistähtiin, johon alapohdinnat tuntuvat liittyvän olennaisesti suomalaisessa järjestelmässä.

## 10. Johtopäätökset

Opiskelijat kokivat oman etenemistahtinsa hyvin eri tavoin. Jollekulle tahti oli ollut paljon omia toiveita hitaampi, kun toinen koki suositellun tahdin tavoitettavissa olevaksi eikä juuri stressannut siitä. Kaksi opiskelijaa opiskeli tavalla, jota voidaan kuvata sivistysmielessä opiskeluksi. Toinen heistä opiskeli tutkintotavoitteellisesti eri pääainetta toisessa yliopistossa, ja toinen oli ensimmäisen maisterintutkintonsa suorittuaan jo kokopäiväisesti töissä, mikä vaikeutti opintoihin panostamista. Kummallakaan näistä opiskelijoista ei ollut huolta opintojensa etenemisestä tai loppuun suorittamisesta. Myös kolmannella opiskelijalla oli taskussaan yksi tutkinto, mikä myös hänen kohdallaan oli vaikuttanut siihen, että hän oli tullut hakemaan tästä koulutuksesta pääasiassa tietojen ja taitojen kehittymistä. Opiskelijoiden tutkintotavoitteellisuudella ei ollut kuitenkaan merkitystä sille, näyttäytyivätkö syyt opintojen hitaudelle, luopumisharkinnoille tai pysymispäätöksille yksilö- vai instituutitekijöissä. Samoin tavoin opintojen loppuun saattamiseen orientoituneet opiskelijat poikkeavat siis toisistaan tilanteidensa osalta paljon.

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden kuvauksissa korostui, etteivät yliopistoon liittyvät tekijät olleet kovinkaan tärkeitä opintojen hitauteen, luopumisharkintoihin tai opinnoissa pysymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa vain yhdellä opiskelijalla instituutioon liittyvät tekijät olivat olleet tärkeitä luopumisharkintoihin ja pysymispäätökseen liittyen, mutta muuten sosiaaliset tai akateemiset yhteisöt eivät olleet merkittäviä. Esimerkiksi muut opiskelijat näyttäytyivät opiskelijoiden puheissa lähinnä jonkinlaisena bonuksena. Heidän kanssaan on mukava käydä luennoilla, ja heiltä on helpompi kysyä mieltä askarruttavista asioista tai kokemuksista kuin opettajilta. Muiden opiskelijoiden opintoja suorittava asenne saattaa vaikuttaa myös omaan opiskeluun positiivisesti, kun taas sosiaalisen tuen puute saattaa helpottaa kursseilta luistamista. Aiemmissakin tutkimuksissa opiskelijatovereiden antama opiskeluun liittyvä tuki on ollut merkittävä opintojen intensiivisyyttä tukeva tekijä (ks. Kurri 2006, 62). Suurimman osan hidastavista, luopumisharkintoja aiheuttavista ja pysymistä edistävästä tekijöistä nähdään kuitenkin olevan lähtöisin omasta tilanteesta ja ominaisuuksista, joten välttämättä nämä opiskelijat eivät ole kiinnittyneet opintoihinsa akateemisesti ja sosiaalisesti (vrt. Tinto 2000) vaan jollain muulla tavalla. Näin ollen heidän pysymistään opinnoissa ei voi selittää ainoastaan Tinton teorialla. Myöskään Purnellin ym. (2010, 79 – 81) teoria ei pysty kokonaisvaltaisesti selittämään sitä,

miksi tutkintoa tavoittelevat opiskelijat jatkavat opintojaan. Kansainväliset mallit eivät pysty tavoittamaan niitä tekijöitä, jotka ovat olennaisia nimenomaan suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä opiskelemiselle. Akateeminen vapaus, osa-aikainen opiskelu tai pelkkien opiskelijaetujen vuoksi kirjoilla oleminen ovat suomalaiselle järjestelmälle ominaisia. Opiskelijat hyödyntävät järjestelmää ja etenevät opiskeluissaan oman elämäntilanteensa ja tavoitteidensa rajoissa, mikä tulisi ottaa huomioon sekä tutkimuksissa että ohjauksessa.

Yliopiston näkökulmasta tärkeäksi kysymykseksi tietenkin nousee, onko hyväksyttävää opiskella, vaikkei tähtää tutkintoon. Akateemisen vapauden ja sivistämisen kannalta vastaus on myönteinen, mutta nykyisen rahoitusmallin ja ohjausparadigman osalta tällainen toiminta näyttäytyy vääränä. Yliopisto tasapainotteleekin ohjauksen määrän ja opiskelijoiden autonomisuuden välillä (Lairio & Penttinen 2005, 20). Tietenkin Tampereen yliopistossakin voitaisiin kehittää järjestelmä, joka poimii määräajoin rekisteristä ne opiskelijat, joilla ei ole tarpeeksi opintosuorituksia. Helsingin yliopistossa tällaisen Etappi-järjestelmän poiminnan jälkeen opiskelijalle tarjotaan opintojen alkuvaiheessa ohjausta. Myöhemmässä opintojen vaiheessa liian hitaasti edenneeltä opiskelijalta vaaditaan opintosuunnitelma opintojen loppuunsaattamisesta, jotta hän voi ylipäänsä ilmoittautua läsnäolevaksi. (Helsingin yliopisto 2012). Tällainen järjestelmä veisi luonnollisestikin viimeisimpiä akateemiseen vapauteen kuuluvia oikeuksia pois opiskelijoilta. Toisaalta sillä voisi olla mahdollisuuksia päästä lähemmäs opiskelijoiden elämäntilanteista kumpuavia tekijöitä, jos ohjauskeskustelut vain otettaisiin henkilökunnan taholta tosissaan.

Ohjauksen osalta opiskelijoilla on eniten kokemuksia opiskelun ohjauksesta. Suurin osa näistä kokemuksista liittyy opinnoista tiedottamiseen, opintoneuvontaan ja ohjauspalveluihin. Myös ohjaustoiiveissa opiskelun ohjaus korostuu. Lisäksi toiveita tuli henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen liittyen, mutta vähemmän kuin opiskelun ohjaukseen liittyen, mikä tukee myös aiempia tuloksia (esim. Penttinen ym. 2010, 27). Muutamia opiskelijoiden kuvaamia ohjauskokemuksia voidaan pitää henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemisena, koska niissä on ollut kyse muustakin kuin esimerkiksi opintojen etenemiseen tai suorittamiseen liittyvistä asioista.

Uranvalinnanohjauksesta ei mainittu lainkaan kokemuksia, mikä voi tarkoittaa myös sitä, että ohjaus-sana mieletään juuri opintoihin ja opiskeluun liittyväksi ohjaukseksi. Se, ettei mainintoja uravalinnanohjauksesta tullut, ei siis välttämättä tarkoita, ettei opiskelijoilla olisi niistä mitään

kokemuksia. Joka tapauksessa ohjauksen alla se osa-alue näyttää saavan opiskelijoiden kokemuksissa aika pienen roolin. Ainoastaan yksi opiskelija pohti sitä, että henkilökunnalla on vaikutusta ammatti-identiteetin muodostumisessa eli identiteetin rakentamisessa oman heimonsa jäsenenä, mikä on Ylijoen (1998, 9) mukaan oleellinen osa akateemiseen heimokulttuuriin sosiaalistumista. Uravalinnan ohjausta ei myöskään suoranaisesti toivottu, mutta silti kaikki opiskelijat olivat jollain tavalla pohtineet esimerkiksi pääaineen sopivuutta itselle tai tutkinnon merkitystä. Nämä uravalintaan ja tulevaisuutta koskeviin elämänsuunnitelmiin liittyvät pohdinnat ovat hyvin yksilöllisiä, ja Aittolan ja Aittolan (1985, 100) jaottelussa ne kuuluvat opiskelijan elämäntilanteen piiriin.

Henkilökohtaisuuden lisäksi opiskelijat toivoivat pääasiassa, että ohjausta olisi saatavilla, ja että se olisi säännöllistä ja opiskelijalähtöistä. Opiskelijat ovat aiemmissakin tutkimuksissa toivoneet enemmän henkilökohtaistamista (esim. Liimatainen ym. 2011, 58; Saukkonen 2005, 45; Vehviläinen ym. 2009, 324). Saukkosen (2005, 49) mukaan se voi liittyä siihen, että yliopiston massoitumisen myötä sivistys ja tieteen harjoittaminen ovat vain eräitä mahdollisia opiskelun motiiveja monien muiden rinnalla. 1900-luvun jälkipuoliskolla myös korkeakoulutuksen merkitys ”normaalityömarkkinakansalaisen” mittapuuna on kohonnut, jolloin hyvästä ja pitkästä koulutuksesta on tullut edellytys päästä työmarkkinoille (Mannisenmäki & Valtari 2005, 32). Yliopistosta siis haetaan nykyään työelämään liittyviä valmiuksia eikä pyritä vain sivistämiseen ja tieteen harjoittamiseen, mikä aiheuttaa yliopiston käytännöille ja ohjaukselle haasteita. Tulostavoitteellisuuden lisääntyessä voivat esimerkiksi akateemista vapautta kannattavat opettajat ja professorit vastustaa ohjauksen kehittämistä, jolloin he saattavat unohtaa antaa perinteistä ohjausta, jossa mestari opettaa kisälliään. Näin esimerkiksi ammatillinen ja tieteenalan identiteetti kehittyy hitaasti ja vaivalloisesti, jos ohjaus jätetään ainoastaan puhtaasti opintojen etenemiseen keskittyvien ohjaustahojen armoille. Professorit ja opettajat ovat itse valinneet akateemisen urapolun, vaikka suurin osa opiskelijoista tuskin sitä tulee tekemään, mikä saattaa myös vahvistaa heidän nihkeää suhtautumista uravalintoihin ja opintojen etenemiseen keskittyvään ohjaukseen ainakin joillain aloilla.

Ohjaus on tärkein toimi, jolla yliopisto yrittää vaikuttaa opintojen etenemiseen lakien ja muiden määräysten ohella. Sen merkitys tämän tutkimuksen opiskelijoille oli kuitenkin vähäinen. Tarjotulla tiedolla oltiin pystytty esimerkiksi potkaisemaan opiskelijaa oikeaan suuntaan tai autettu käytännön asioiden kuten hyväksilukujen hoitamisessa. Ohjaus mieletään kuitenkin lähinnä juuri opintojen ohjaukseksi, ja esimerkiksi mielenterveysongelmien kanssa kamppailut opiskelija totesikin, ettei

opintojen ohjauksella voida hänen ongelmiaan poistaa. Kaikin puolin ohjauksen merkitys oli näille opiskelijoille nimenomaan opiskelutilanteeseen liittyvää eikä sillä ollut opiskelijoiden elämäntilanteille muuta merkitystä kuin että yksi heistä mainitsi kokemuksia ammatti-identiteetin vahvistamisesta. Ohjauksella on mahdollista luoda mukava ja opiskelijalähtöinen ilmapiiri, joka ainakin suosii opintojen etenemistä enemmän kuin vaikeuttaa sitä. Useinkin opiskelijan mielestä henkilökunnan mukava suhtautuminen heihin oli tärkeää. Joitain opettajia ei esimerkiksi tehnyt mieli lähestyä, koska heistä huokui, että opiskelijat ovat heille enemmän haitta ja taakka kuin tärkeä osa yliopistoa.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että tämän tutkimuksen mukaan vain pieni osa opiskelijoiden hitaaseen etenemistähtiin, opinnoista luopumisen harkintoihin ja opinnoissa pysymiseen vaikuttavista tekijöistä on sellaisia, joihin yliopisto instituutiona voisi vaikuttaa esimerkiksi hallinnollisilla tai ohjauksellisilla toimilla, mikä on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Georg 2009, 656; Vesikansa ym. 1998, 8; Zepke & Leach 2007, 244). Kuitenkin yliopiston rahoitusta ollaan sitomassa opiskelijoiden opintopistemääriin ja opiskelijapalautteeseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 46). Onko tämä yliopiston tai opiskelijoiden kannalta paras kehityssuunta, jos yliopiston mahdollisuudet vaikuttaa yksittäisen opiskelijan opintojen etenemiseen ovat vähäiset?

Jos opiskelijoita halutaan käyttää osana yliopiston laadunvarmistusta tai rahoitusta tilastollisesti mitattavissa olevalla tavalla, voisi ideaalissa tilanteessa opintopistemäärien tarkkailun sijaan huomion kiinnittää esimerkiksi sitoutumisen tarkasteluun. Opiskelijahan voi kokea olevansa sitoutunut, vaikka opinnot eivät sillä hetkellä etenisikään. Esimerkiksi olosuhteiden pakottama hidaskäyttö ei tee opiskelijasta välttämättä yhtään vähemmän tutkinto-orientoitunutta kuin täysipäiväisesti opiskelevasta. Esimerkiksi australialainen tutkija Coates (2005) on nostanut opiskelijoiden sitoutumisen tason keskeiseksi instituutioiden laadunvarmistuksessa. Oppimisen kannalta sitoutumisen taso on hyvin merkittävä, sillä vaikka instituutiolla olisi paras maine, paljon resursseja, vakuuttavia opettajia, oikeat oppisisällöt tai hyvin säädelty hallinto, kertoo sitoutuminen enemmän oppimisesta. Tuloksista voitaisiin myös saada objektiivisempaa tietoa siitä, mitä opiskelijat oikeasti tekevät. Yliopistokoulutuksen tuottavuudelle voitaisiin myös näin luoda mittari. Saatua informaatiota voisi käyttää oppimisen hallinnan suunnan määrittelyssä sekä apuna päätöksenteossa, mutta sen tärkein merkitys olisi kuitenkin, että se keskittää laatukseskustelun opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa. (Mt. 32.)



Tämän tutkimuksen tuloksissa yliopistoon liittyviä tekijöitä ovat hitaan etenemisen ilmiössä joustamattomuus ja opetustyyli, luopumispohdintoihin liityen pro gradu- työn ohjaus ja pysymisen kohdalla henkilökohtainen opettajatuutorointi, ohjaus oikeaan suuntaan potkaisijana, muiden opiskelijoiden opintoja suorittava asenne ja mahdollisuus jakaa kokemuksia ja tukea muiden opiskelijoiden kanssa. Näistä kaikki opinnäytetyöohjauskokemusta lukuunottamatta ovat opiskelijoille vähäpätöisempiä syitä joihinkin toisiin verrattuna, mutta ne ovat kuitenkin mainitsemisen arvoisia. Esimerkiksi Roope, joka kokee, ettei hän loppujen lopuksi voi edes oppia yliopistossa paljoakaan, mainitsee kuitenkin, että ilman ystävällistä henkilökuntaa opintojen jatkaminen olisi ollut vaikeampaa. Yliopiston panos ohjaukseen ja opetukseen ei siis ole merkityksetön, vaikka suurin osa hitauden, luopumisharkintojen ja opinnoissa pysymisen takana olevista syistä löytyisivätkin opiskelijasta itsestään.

Opiskelijoiden mainitsemista tekijöistä esimerkiksi opetustyyli, opinnäytetyön ohjaus ja joustavuus ovat tekijöitä, joihin yliopisto voisi vaikuttaa paljonkin. Crosling ym. (2009, 16 – 17 ) toteavatkin, että organisaatio ja opetuksen järjestäminen ovat sellaisia tekijöitä, joihin instituutio itse voi vaikuttaa, jolloin opinnoissa pysymistä tulisikin lähestyä oppimisen, opettamisen ja opetussuunnitelman kehittämisen kautta. Opetuksen laatu onkin joissain tutkimuksissa noussut tärkeimmäksi lopettamisen harkinnan syyksi (Zepke, Leach & Prebble 2006, 594). Myös Vesikansan ym. (1998, 43) mukaan opetukseen kannattaa panostaa, koska se näyttää lisäävän motivaatiota ja sitä kautta edistävän opintojen etenemistä. Opetuksen kehittäminen ei kuitenkaan johda välttämättä suoraan opintojen nopeuttamiseen, koska opintojen keston ja keskeyttämiseen vaikuttaa monia yliopistoinstituution ulkopuolisia tekijöitä. (mt. 43.) Sillä voisi kuitenkin olla sitoutumista edesauttava vaikutus.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös opiskelijoiden henkilökohtaisista asioista jotkut ovat sellaisia, joiden käsittelyssä yliopisto voisi auttaa. Esimerkiksi oman elämän pohdiskelu ja välittämisen tunteen saavuttaminen henkilökohtaisissa keskusteluissa ovat tällaisia. Myös uranvalintaan olennaisesti kuuluvat pääaineeseen ja tutkinnon tarpeellisuuteen liittyvät pohdinnat voisivat sopia hyvinkin ohjauksen kohteeksi. Tällöin yksittäisen opiskelijan kohdalla voitaisiin säästyä parhaassa tapauksessa vuosien harhailulta.

Norjassa opintonsa lopettaneista tai koulutusta vaihtaneista opiskelijoista suurin osa oli sitä mieltä, että he olisivat lopettaneet opintonsa joka tapauksessa, eli että yliopisto ei olisi voinut tehdä mitään, mikä

olisi saanut heidät jäämään. Viidesosa vaihtaneista ja kolmannes lopettaneista oli kuitenkin sitä mieltä, että jotain olisi ollut tehtävissä. Yliopisto olisi heidän mielestään voinut seurata heidän tilannettaan enemmän ja tarjota parempaa ohjausta ja ohjeita läpi opintojen. Toiset halusivat toisaalta enemmän vapautta, jolloin erilaiset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet olisi tullut huomioida. Yksittäisen opiskelijan lopullinen päätös luopua opinnoista voi siis johtua tyytymättömyydestä opettajiin tai ohjaukseen (Hovdhaugen & Aamodt 2009, 186 – 187.)

Tämän tutkimuksen valossa ohjaus tai suhteet opettajiin eivät kuitenkaan olleet vaikuttaneet juurikaan merkittävästi opiskelijoiden opintoihin. Onkin hyvä pohtia sitä, onko tässä kyse siitä, ettei tarjolla ole ollut yksilön tilanteeseen sopivaa ohjausta vai kenties siitä, ettei ohjaus yksinkertaisesti tavoita yksilöitä. Runsas ohjaustarjontakin on turhaa, jos opiskelijat eivät käytä sitä tarpeen vaatiessa hyväkseen. Opiskelijoista eräs ei yksinkertaisesti ollut ollut ohjattavana ja toinen toi ilmi, että vaikka henkilökunnan oven toivotaan ja koetaan olevan auki, on eri asia, käyttääkö sitä ovia. Yliopiston kannalta onkin ongelmallista, että opiskelijat eivät osallistu ohjaukseen, vaikka sitä heille aktiivisesti tarjotaan (Vehviläinen ym. 2009, 325).

Ohjausta organisoidessa tärkeäksi seikaksi muodostuu näin ollen se, miten sitä on esimerkiksi resurssien puitteissa järkevää toteuttaa. Esimerkiksi opettajatuutoritoiminta ei ole järkevää, jos sen toteutus vaihtelee oletetusta henkilökohtaisen opintosuunnitelman teosta ja säännöllisistä tapaamisista siihen, että opettaja antaa automaattisesti tuutorointiin osallistumisesta merkinnän, kun opiskelija on saamassa tutkintotodistusta. Myöskään joillain aloilla toteutetun portfolion rakentaminen opintojen aikana ei ole mielekästä, jos sitä ei oikeasti käytetä hyväksi ammatti-identiteetin rakentumisen tai muun kehityksen pohdinnassa.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoista yksi oli osallistunut omassa pääaineessaan järjestettävään ensimmäisen vuoden seminaariin, jossa pienryhmässä sitoutuneen ohjaajan kanssa oltiin tutustuttu omaan tieteenalaan. Eräs toinen opiskelija puolestaan olisi toivonut juuri tällaista toimintaa opintojensa alkuun. Varsinkin monilla generalistialoilla, ja miksei professioaloillakin, tällainen toiminta voisi olla resurssienkin puitteissa ja myös opiskelijoiden kannalta mielekästä. Tällöin uuteen alaan tutustuvat opiskelijat voisivat yhdessä keskustella siihen liittyvistä identiteetti-, työelämä- ja suuntautumismielikuvista ja -kokemuksista. Parhaassa tapauksessa tällaiseen toimintaan voisi ottaa mukaan myös useampia vuosia opiskelleita tuutoreita, joilla olisi varmasti paljon kerrottavaa omaan

opiskelupolkuun ja -alaan liittyen. Kun opiskelija näin pääsisi paremmin sisälle tiede- ja opiskelijayhteisöön ja opiskelemaansa alaan, olisi se varmasti mielekkäämpää ja kauaskantoisempaa kuin vain sen ohjaaminen, miten internetissä ilmoittaudutaan kursseille. Myös resursseissa säästettäisiin, kun tällainen pohdiskelu sisällytettäisiin opettajatuutorointiin, jolloin jokaisen opiskelijan ei välttämättä tarvitse käydä yksitellen miettimässä asiaa yksilöohjauksessa opettajatuutorin, opintopsykologin tai opintoneuvojan luona.

Lisäksi samalla opiskelijaa voitaisiin tutustuttaa siihen, millainen paikka yliopisto on ja miten siellä opiskellaan. Tutkimusten mukaan opiskelijat voivat kokea epäselvyyttä ohjatun ja itsenäisen opiskelun välillä (esim. Mannisenmäki & Valtari 2005, 65). Tämä voi kertoa myös siitä, ettei opiskelijoilla ole tarpeeksi selkeää käsitystä siitä, kuinka yliopistossa tai nimenomaan heidän omilla opiskelualoillaan opiskellaan. Opintojen suunnittelemiseen, opiskelutekniikkaan ja yliopisto-opiskeluun ylipäänsä liittyvät vaikeudet onkin tutkimuksissa yhdistetty opintojen sujumattomuuteen (esim. Kurri 2006, 62 – 63; Liimatainen ym. 2010, 16), ja myös tässä tutkimuksessa opiskelijoilla oli tällaisia kokemuksia.

Kaiken kaikkiaan on tärkeää muistaa, että kuten Karjalainen ja Alaniskakin (2006, 14) painottavat, ei opiskelija ole vain asiakas oppimista tuottavassa organisaatiossa. Oppiminen ei synny pelkästään palvelun vastaanottamisesta, vaan luennoilla istumisen lisäksi opiskelijan tulee itse aktiivisesti opiskella ja nähdä vaivaa (mt. 14). Tätä ei pitäisi unohtaa esimerkiksi ohjausta tai opettamista kehitettäessä. Ei ole tarkoituksenmukaista luoda opiskelusta tiukkaan rajattua putkea, jossa tasainen ilmavirta pyrkii työntämään opiskelijaa kohti tutkintoa, jos halutaan samalla panostaa laadukkaaseen koulutukseen ja sitoutumiseen. Koulutuksen tulisi parhaimmassa tapauksessa luoda hyvät puitteet oppimiselle ja kehitykselle sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tietoa yhdessä luoden ja haastaen. Tinto (2005, 7) korostaakin, että yliopistonkin tehtävä on kouluttaa opiskelijoitaan eikä vain pitää heitä opinnoissa. Kun instituutio panostaa koulutukseen, seuraa siitä myös sitoutumista ja opintoihin kiinnittymistä (mt. 7). Nykyinen rajattu opiskeluaika ja opintotukijärjestelmä ei edes mahdollista kovin pitkään kestävää opiskelua, jolloin yliopiston tehtäväksi voisi jäädäkin sen tukeminen, miten jokainen opiskelija löytää oman alansa ja pääsee sisälle yliopistoyhteisöön. Tällainen ohjaus olisikin nimenomaan uranvalinnan ohjausta sekä henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemista.

## 11. Pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen halunnut lähestyä opiskelijalähtöisesti ilmiötä, jonka suhteen varsinkin kansainvälisissä tutkimuksissa on turvauduttu tilastollisiin tutkimuksiin. Näissä tutkimuksissa on pyritty erittelemään listanomaisesti tekijöitä, jotka vaikuttavat opinoissa pysymiseen, hitaaseen etenemistähtiin tai opinnoista luopumiseen. Tämän tutkimuksen fokus määrittyikin helposti sen ymmärtämisestä, että suomalainen korkeakouluopiskelu on omassa kontekstissaan ainutlaatuista ja mahdollistaa hyvinkin eri tavoin ja eri tavoittein opiskelun. Opiskelu ei siis esimerkiksi välttämättä automaattisesti tarkoita opintojen suorittamista vaan yleisesti opiskelijastatuksen omaamista. Opintopisteitä huonosti saavuttava opiskelija ei myöskään ole yksiselitteisesti syrjäytymisriskissä vaan voi sillä hetkellä vain panostaa enemmän johonkin toiseen osa-alueeseen elämismaailmassaan oman tahdon tai olosuhteiden pakon vuoksi.

Koska halusin tavoittaa viiden opiskelijan aineistosta jotain muuta kuin kankeita yleistyksiä, oli narratiivinen ote hyvä valinta. Perinteisesti tutkimustulosten pätevyyttä on arvioitu validiteetin avulla eli on kysytty, millä tavalla tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa sekä arvioimalla reliabiliteettia eli sitä, missä määrin satunnaiset tekijät ovat voineet vaikuttaa tutkimustulokseen. Konstruktivistinen näkemys kuitenkin painottaa sitä, että todellisuus pikemminkin tuotetaan tarinoiden välityksellä. Todentunne on tunne jostain, joka puhuttelee tarinan lukijaa sen kautta, mitä tämä on itse elämässään kokenut. Näin ollen mahdollisuus eläytyä tarinaan on tärkeämpää kuin se, onko kertomus todella tapahtunut todellisille henkilöille. Lukijalle voi siis parhaimmillaan avautua uusi ymmärrys maailmasta. (Heikkinen 2007, 152 – 154).

Tutkimuksen teon jälkeen tärkeäksi kysymykseksi nouseekin, onko eteneminen ja sen hitaus todella suurin ongelma yliopisto-opinnoissa? Jotkut tässäkin tutkimuksessa ilmi tulleista hidasta etenemistä tai luopumisharkintoja edesauttaneista tekijöistä olivat toki sellaisia, että yliopiston tulisi ehdottomasti pyrkiä ottamaan ne huomioon toiminnassaan, mutta suurin osa kumpusi kuitenkin opiskelijoiden elämäntilanteista. Ne olivat olemassa yliopisto-opinnoista huolimatta, vaikka luonnollisestikin opinnot kuuluvat myös olennaisesti heidän elämismaailmaansa. Jostain syystä näistä tekijöistä on kuitenkin tehty ongelma, kun yliopisto ja muut tahot mittaavat opintojen laatua niiden tehokkuudella. Oletus on,

että jos byrokraattiset rajat ovat tiukat, ei opiskelijoilla ole muita ongelmia suoraan lukiosta opintoihin siirtymisessä, niissä suositetussa tahdissa etenemisessä ja ajoissa valmistumisessa. Unohdetaan täysin, että yliopisto-opiskelijat ovat hyvin heterogeeninen joukko esimerkiksi ikänsä, taustansa ja tavoitteidensa osalta, ja että opiskelun lisäksi jokaiseen elämänvaiheeseen liittyy myös muita suuria kehitystehtäviä, jotka opiskelijan täytyy ratkaista opintojen ohessa. Korkeakoulupolitiikan kannalta ongelmallisia ovat luonnollisestikin opiskelijat, jotka vievät toisten opiskelupaikat sen vuoksi, että saavat itse käyttää opiskelijaetuja ilman aikomuksia opiskella. Tämän vaikeuttaminen on luonnollisesti järkevää. Silti suurin osa opiskelijoista varmastikin aikoo valmistua, mutta omassa tahdissaan ja ehkä jonkinlaisten mutkien kautta. Nämä mutkat ovat esimerkiksi oman alan sopivuuden pohdintoja ja mahdollisia pääaineen vaihtoja. Kun jo kerran opiskelupaikan saaneen toisen opiskeluoikeuden saamista jatkossa kuitenkin vaikeutetaan, on hyvä kysyä, lisääkö se opintojen pitkittymistä ennen opintoihin hakeutumista käytettyjen väli vuosien myötä.

Ohjausta on kehitetty viime vuosina ahkerasti myös yliopistoissa, mikä liittyy luonnollisestikin siihen, että yliopistoja on alkanut tuloksellisuuden vuoksi kiinnostaa, mitä opiskelijat todella tekevät. Nyt ohjauksesta on tullut monissa yhteyksissä joko tilanteen pelastaja tai kirosana, joka uhkaa yliopiston todellisinta luonnetta. Ohjauspalveluista hallinnollinen ohjaus on tietenkin tärkeää, jotta opiskelijat tietävät puitteet ja mahdollisuudet opinnoissa etenemiseen ja käytännön asioiden järjestelyyn. Tällainen ohjaus ei kuitenkaan riitä lisäämään opiskelijoiden sitoutumista, jos perinteinen omaan opintoalaan integroiva ohjaus unohdetaan. Tällaista ohjausta voivat antaa vain alan professorit ja opettajat sekä toiset opiskelijat. Näin ollen esimerkiksi opettajatuutorin tehtävä, joka helposti muodostuu vain opintojen suorittamista seuraavaksi työksi, voisikin keskittyä enemmän sen käsittelemiseen, millaisesta alasta tulevaisuuden mahdollisuuksineen on kysymys.

Tämä tutkimus on osa Campus Conexus –hankkeen Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen -osaprojektia, jonka tavoite on lujittaa oppimiseen ja opettamiseen kannustavaa toimintakulttuuria korkeakouluissa (Campus Conexus, 2012). Projektin on EU-rahoitteinen, joten luonnollisesti senkin takana on opintojen etenemistä edistävä tavoite. Käytännössä on tärkeää pitää huoli siitä, ettei syrjäytymistä aleta käyttää pelkästään hitaan etenemisen tai opinnoista putoamisen synonyymeina vaan muistetaan sen kauaskantoisempi luonne. Hidas etenemistähti ei myöskään automaattisesti voi tarkoittaa sitä, ettei opiskelija olisi sitoutunut opintoihinsa. Projektin kannalta tämän tutkimuksen tärkein tulos onkin, että kukaan tämän tutkimuksen opiskelijoista ei ole

syrjäytymisvaarassa, vaan opinnot ovat edenneet hitaasti elämäntilanteeseen liittyvien tekijöiden vuoksi. Hitaan opiskelutahdin ohella opiskelijat saattavat olla moninkin tavoin hyödyksi yhteiskunnalle esimerkiksi maksamalla veroja. Tämän tutkimuksen jokaista opiskelijaa askarruttaneet ala- ja tulevaisuuspuhdinnat ovat kuitenkin sellaisia, joilla on mahdollisessa opinnoista syrjäytymisessä suuri rooli. Oman paikan löytämistä edistämällä yliopisto voisi siis estää harhailua ja mahdollista syrjäytymisriskiä. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että todellisuudessa syrjäytymisvaarassa olevia opiskelijoita on vaikeaa saada tällaisten tutkimusten osallistujajoukkoon.

Tämän tutkimuksen toteutuksessa haastattelukysymykset olivat sellaisia, joihin minun olisi kannattanut kiinnittää alusta alkaen enemmän huomiota. Niitä olisi kannattanut painottaa enemmän teorian pohjalta jo alkuvaiheessa valmiiseen kysymysrunkoon turvautumisen sijaan. Valmis kysymysrunko oli tarkoituskin pitää mukana kokonaisuutena, jotta Campus Conexus –projekti voisi kerätä ns. aineistopankkia kaikkiin eri osatutkimuksiin osallistuneiden haastatteluista. Tämän pohjalta oman kysymysrunkon muodostuminen ei pohjannut tarpeeksi tämän aiheen kannalta olennaisiin teorioihin, mikä aiheutti vaikeuksia esimerkiksi analyysitavan valinnassa. Toisaaalta kysymysten pohtiminen analyysivaiheessa antoi hedelmällisen pohjan narratiivisen otteen valinnalle sekä haastattelurungon pohjana olleiden teorioiden haastamiselle. Kaiken kaikkiaan tutkimusaihe on elänyt koko tutkimusmatkan ajan, minkä mahdollistaminen on ollut tärkeää punaisen langan löytämiseksi.

Kaikkein eniten tutkimusetiikkakeskustelussa on kiinnitetty huomiota tutkittavien suojaan. On esimerkiksi painotettu, että tutkittaville on selitettävä tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Heillä tulee olla täysi vapaus kieltäytyä osallistumisesta ja keskeyttää mukanaolonsa milloin vain. Tutkijan tuleekin varmistaa, että osallistuja tietää, missä tutkimuksessa on kyse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73, 131.) Tässä tutkimuksessa myös narratiivinen ote herätti tutkimuseettistä pohdiskelua: kuinka hyvin tutkittavien henkilöllisyys pysyy suojassa narratiivista otetta käytettäessä? Juuri suojan vuoksi päädyinkin esimerkiksi tiivistämään kunkin opiskelijan tilannetarinan pääkohtiin. En myöskään ottanut analyysiin mukaan tutkittavien opiskelualoja, sillä ne eivät mielestäni olisi tuoneet aiheesta esiin mitään olennaisen tärkeää.

Tämän tutkimuksen teossa en edes pyrkinyt olemaan puolueeton tutkija oman opiskelijataustani vuoksi. Lisäksi nimenomaan omasta pääaineestani saamani ja toisten kanssa jaetut kokemukset ovat varmasti vaikuttaneet valintoihini ja painotuksiini. Työkokemukseni yliopiston hallinnosta on kuitenkin hieman

tasapainottanut oletuksiani ja saanut arvioimaan niitä myös toisen puolen eli hallinnon ja työntekijöidenkin näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan yliopistossa eletään tällä hetkellä ristipaineessa, kun akateemisen vapauden ja tuloksellisuuden arvot törmäävät.

Jatkossa suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden tilanteita tulisi selvittää säännöllisesti tärkeiden kysely- ja tilastollisten tutkimusten lisäksi myös laadullisilla tutkimuksilla. Vertailukelpoisen tilastotiedon kerääminen on siis erittäin tärkeää, jotta ilmiön kehitystä voidaan seurata. Kuitenkin laadullisesti voitaisiin päästä lähemmäksi sellaisten asioiden selvittämistä, joita nimeomaan ohjauksessa pitäisi pystyä koskettamaan. Hallinnollisen ja pedagogisen ohjauksen eroa pitäisi myös selvittää sekä opiskelijoiden että yliopistojen henkilökunnan näkökulmista.

## Lähteet

- Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 12 – 27.
- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 30. Turun yliopisto.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 54.
- Ahrio, L. & Vallo, M. 2007. Työelämää ja opintoja. Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt 2004-2007. Tampereen yliopisto: Opinto ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 48.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359/1985.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91. Jyväskylän yliopisto.
- Allen, J. & Robbins, S. 2008. Prediction of College Major Persistence Based on Vocational Interests, Academic Preparation, and First-Year Academic Performance. *Res High Educ* 49, 62 – 79.
- Allen, J., Robbins, S., Casillas, A. & Oh, I-S. 2007. Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness. *Res High Educ* 49, 647 – 664.



- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops. Ohjaajan opas. Kuopion yliopisto: Oppimiskeskus.
- Barefoot, B. 2004. Higher Education's Revolving Door: Confronting the Problem of Student Drop Out in the US Colleges and Universities. *Open Learning* 19 (1), 9 – 18.
- Braxton, J., Milem, J. & Shaw Sullivan, A. 2000. The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process. Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education* 71 (5), 569 – 590.
- Campus Conexus 2012. Campus Conexus – opiskelijan hyväksi. [www-dokumentti]. <<http://www.campusconexus.fi/>>. Luettu 3.8.2012.
- Coates, H. 2005. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education* 11 (1), 25 – 36.
- Crosling, G., Heagney, M. & Thomas, L. 2009. Improving Student Retention in Higher Education. *Improving Teaching and Learning. Australian Universities' Review* 51 (2), 9 – 18.
- Erkkilä, R. 2008. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 195 – 226.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 44.
- Georg, W. 2009. Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education* 34 (6), 647 – 661.

Gilardi, S. & Guglielmetti, C. 2011. University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education* 82 (1), 33 – 53.

Heikkinen, H. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 142 – 157.

Helsingin yliopisto 2012. Etappi – tutkintojen valmistumisen seuranta- ja tukijärjestelmä. [www-dokumentti]. < [http://www.helsinki.fi/opiskelu/Etappifi\\_esite08.pdf](http://www.helsinki.fi/opiskelu/Etappifi_esite08.pdf)>. Luettu 18.5.2012.

Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139 – 154.

Hovdhaugen, E. 2009. Learning Environment: Relevant or Not to Students' Decision to Leave University? *Quality in Higher Education* 15 (2), 177 – 189.

Hu, S. & Kuh, G. 2002. Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influence of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education* 43 (5), 555 – 575.

Hänninen, V. 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Akateeminen väitöskirja.

Jauhiainen, A. 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiassa ja rakenteissa. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58, 11 – 49.

Kahn, J. & Nauta, M. 2001. Social-cognitive Predictors of First-year College Persistence: The Importance of Proximal Assessment. *Research in Higher Education* 42 (6), 633 – 652.

Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002-2007 ja

niihin vaikuttamisen keinoista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Suomalaiset Oikeusjulkaisut.

Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni. Yliopisto-opintojen kuormittavuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kansaneläkelaitos 2012. Opintotuen muutokset 1.8.2011 alkaen. [www-dokumentti]. <<http://www.kela.fi/in/internet/suomi.nsf/NET/310111141038JP>>. Luettu 8.3.2012.

Karjalainen, A. & Alaniska, H. 2006. Opiskelija opetuksen laadunvarmistuksessa. Teoksessa H. Alaniska (toim.) Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006, 11 – 26.

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

Krause, K-L. & Coates, H. 2008. Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (5), 493 – 505.

Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27/2006.ws

Kärkkäinen, J. 2005. Ohjaus opintojen edistäjänä? Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opintojen etenemisen esteistä, opintojen ohjauksesta ja yliopistoon integroitumisesta. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Pro gradu –tutkielma.

Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 9 – 43.

Lassibille, G. & Navarro Gómez, L. 2008. Why Do Higher Education Students Drop Out? Evidence from Spain. *Education Economics* 16 (1), 89 – 105.

Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 171 – 202.

Liimatainen, J., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Valtti –Valmis tutkinto työelämävalttina –projekti.

Liimatainen, J., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2011. Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijalähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästyisestä, työelämästä ja ohjauksesta. Oulu: Oulun yliopisto. Ohjaus ja työelämäpalvelut.

Mannisenmäki, E. & Valtari, M. 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita.

Merenluoto, S. 2005. Nopeasti maisteriksi. Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:204.

Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Tuella ja taidolla. Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita Prima Oy, 35 – 54.

Mäkinen, M. 1999. Matemaattis-luonnontieteellisten opintojen keskeyttämisen ja koulutusalan vaihdon jäljillä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 145 – 166.

Nummenmaa, A. R. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Opetushallitus, aikuiskoulutuksen linja. AK-sarja 5. Helsinki: VAPK-kustannus.

Nummenmaa, A.R. 2005a. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Mitä on ammatillinen keskustelu? Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 89 – 101.

Nummenmaa, A.R. 2005b. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 221 – 229.

Nummenmaa, A.R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 9 – 14.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. [www-dokumentti] <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>>. Luettu 18.5.2012.

Oseguera, L. & Rhee, B. 2009. The Influence of Institutional Retention Climates on Student Persistence to Degree Completion: A Multilevel Approach. *Res High Educ* 50, 546 – 569.

Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22/2001.

Palmer, J. 2001. Student Drop-out: a Case Study in New Managerialist Policy. *Journal of Further and Higher Education* 25 (3), 349 – 357.

Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

Penttinen, L., Sarapik, S. & Vallius-Leinonen, K. 2010. Opiskelijan äänellä ohjauksesta. Joensuun yliopiston ohjauskysely 2008. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Porter, S. 2006. Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education* 47 (5), 521 – 558.

Porter, S. & Swing, R. 2006. Understanding how first-year seminars affect persistence. *Research in Higher Education* 47 (1), 89 – 109.

Purnell, K., McCarthy, R. & McLeod, M. 2010. Student success at university: using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 7 (3), 77 – 86.

Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing Studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. Finnish educational research association. *Research in Educational Sciences* 7.

Rinne, R. 2006. Like a Model Pupil? Globalisation, Finnish Educational Policies and Pressure from Supranational Organizations. In J. Kallo & R. Rinne (eds.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Turku: Finnish Educational Research Association, 183 – 215.

Rott, G. & Lahti, J. 2006. Bridges between European HE policies and guidance and counselling development. In R. Vuorinen & S. Saukkonen (eds.) *Guidance Services in Higher Education. Strategies, Design and Implementation*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 33 – 49.

Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä. Yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 45 – 53.

Shinde, G. 2010. The Relationship Between Students' Responses on the National Survey of Student Engagement (NSSE) and Retention. *Review of Higher Education and Self-learning* 3 (7), 54 – 67.

Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin... Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) *Kohti McDonald's –yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*. Helsinki: Tammi, 73 – 118.

Tampereen yliopisto 2012. Opintojen keskeyttäminen työttömyysturvan saamiseksi. [www-dokumentti]. <<http://www.uta.fi/opiskelu/tavoiteajat/keskeyttaminen.html>>. Luettu 18.5.2012.

- Tinto, V. 2000. Linking Learning and Leaving: Exploring the Role of the College Classroom in Student Departure. In J. Braxton (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press, 81 – 94.
- Tinto, V. 2004. Student Retention and Graduation. Facing the Truth, Living with the Consequences. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. Occasional Paper 1.
- Tinto, V. 2005. Student Retention: What Next? Presented at the 2005 National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention, Washington, D.C., July 27 – 30.
- Titus, M. 2004. An Examination of the Influence of Institutional Context on Student Persistence at 4-Year Colleges and Universities: A Multilevel Approach. *Research in Higher Education* 45 (7), 673 – 699.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulriksen, L., Moller Madsen, L. & Holmegaard, H. 2010. What do we know about explanations for drop/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education* 46 (2), 209 – 244.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 40.
- Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 2000. New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling* 22, 173 – 187.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2009. Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 320 – 333.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun. Norminopeutta vai mielekästä oppimista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja yliopistoyhteisön itseymmärrys. *Tiedepolitiikka* 3, 7 – 11.

Zepke, N. & Leach, L. 2007. Educational Quality, Institutional Accountability and the Retention Discourse. *Quality in Higher Education* 13 (3), 237 – 248.

Zepke, N., Leach, L. & Prebble, T. 2006. Being Learner Centered: one way to improve student retention? *Studies in Higher Education* 31 (5), 587 – 600.



# Liitteet

## Liite 1. Haastattelurunko

1. Taustatiedot
  - a. Pääaine/koulutusohjelma? Sivuaaineet? Muut opiskellut aineet?
  - b. Opintojen aloitusvuosi
2. Opiskelutilanne ja opintojen eteneminen
  - a. Opintopistemäärä, opintojen vaihe
  - b. Opintojen eteneminen tähän saakka (oma eteneminen vs. suositeltu tahti)
  - c. Opintojen jatko ja loppuun saattaminen
  - d. Ajatuksia luopua opinnoista? Miksi?
3. Opiskelukokemukset ja orientaatio opiskeluun
  - a. Itsenäisen ja ohjatun opiskelun suhde
  - b. Itse sopivat ja sopimattomat opiskelutavat
  - c. Opiskelun merkitys itselle
4. Henkilökohtainen kiinnittyminen opintoihin
  - a. Oikea opiskeluala?
  - b. Minä yliopisto-opiskelijana ja oppijana
  - c. Opiskelutaitoihin liittyvien asioiden vaikutus
  - d. Opintoja hidastavat tai vaikeuttavat asiat / nopeuttavat tai helpottavat asiat
5. Akateeminen kiinnittyminen opintoihin
  - a. Kontaktit yliopiston tai yksikön henkilökuntaan

- b. Mahdollisuudet keskustella opetushenkilökunnan kanssa opintoihin liittyvistä asioista
  - c. Henkilökunnan merkitys opinnoille ja niiden etenemiselle
  - d. Millaista kanssakäymistä ja ohjausta toivoo?
6. Sosiaalinen kiinnittyminen opintoihin
- a. Opiskelukaverit ja tutut yliopistolla, miten tekemisissä?
  - b. Yliopiston ulkopuoliset opiskelualaan liittyvät yhteydet
  - c. Mahdollisuudet tehdä opiskeluun liittyviä asioita yhdessä toisten kanssa, niiden mielekkyys
  - d. Toisten opiskelijoiden merkitys opinnoille
7. Ohjauskokemukset ja ohjaustarpeet
- a. Millaista ohjausta saanut?
  - b. Ohjauksen työtavat, mistä pitänyt mistä ei?
  - c. Millaista ohjausta olisi tarvinnut enemmän?
  - d. Puuttuuko joitain ohjaus- ja neuvontapalveluita tai ohjausmuotoja?
  - e. Saadun ohjauksen merkitys opinnoille ja niissä etenemiselle?
8. Opinnoissa pysyminen ja niihin kiinnittyminen
- a. Miksi jatkanut luopumisharkinnoista huolimatta?
  - b. Sosiaalisilla, akateemisilla tai muilla läpikäydyillä ollut vaikutusta jatkamiseen?

## Liite 2. Haastattelupyyntö

Osallistu tutkimukseen, saat palkkion!

Hei!

Osallistuit aikaisemmin Campus Conexus- projektiin liittyvään kyselytutkimukseen. Teen nyt kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaani kyseiseen projektiin liittyen ja tiedustelisinkin, olisitko halukas tulemaan haastateltavakseni? Vaivanpalkaksi saat valintasi mukaan joko elokuvalipun tai muistitikun.

Campus Conexus –projekti on korkeakouluissa toteutettava verkostoitunut tutkimus- ja kehittämisprojekti, joka keskittyy korkeakouluopiskelijoiden syrjäytymisen ehkäisyyn. Minä keskityn omassa pro gradu -tutkielmassani opintojen etenemisen tutkimiseen. Haluaisin siis kysyä sinulta muutamia kysymyksiä opintoihisi ja niiden etenemiseen liittyen. Huomaathan, että voit olla missä tahansa vaiheessa opintojasi! Haastateltavana pysyt luonnollisesti nimettömänä eikä sinua voi tunnistaa valmiista tutkielmasta.

Käytännössä voimme tavata sinulle sopivana ajankohtana esimerkiksi yliopistolla tai muualla sinulle sopivassa paikassa. Haastattelun kesto on noin 15-30 minuuttia.

Vastaa tähän viestiin, jos olet kiinnostunut tulemaan haastateltavakseni. Voimme sitten sopia tarkemmin käytännön järjestelyistä. Osallistumisellasi olisi tutkimukselleni suuri merkitys eikä se vie sinulta kuin haastatteluun kuluvan ajan.

Ystävällisin terveisin

Susanna Hartikainen