

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 286

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

MENESTYKSEKKÄÄT YLIOPISTOPELIN PELAAJAT?

Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta

English Abstract

Satu Merenluoto

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2009

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Risto Rinne
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Professori Erno Lehtinen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Esitarkistajat:

Professori Leena Koski
Joensuun yliopisto
Sosiologian ja yhteiskuntapolitiikan oppiaineryhmä

Professori emeritus Erkki Olkinuora
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Vastaväittäjä:

Professori Leena Koski
Joensuun yliopisto
Sosiologian ja yhteiskuntapolitiikan oppiaineryhmä

ISBN 978-951-29-4053-0 (PRINT)

ISBN 978-951-29-5054-7 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku 2009

ESIPUHE

Tie valmiiseen väitöskirjaan on ollut pitkä ja mielenkiintoinen. Minulla tämä polku alkoi jo aineopintojen aikana erään opettajani todetessaan minulle, että mikäs kiire minulla on valmistua. Jäin pohtimaan tuota kysymystä; mikä kiire minulla on valmistua, miksi muut valmistuvat nopeasti, minkälaiset opiskelijat valmistuvat nopeasti tai nuorena ja monia muita kysymyksiä. Siitä vuonna 2000 esitetystä kommentista alkoi tie, joka tämän työn kautta saavuttaa yhden tärkeän etapin. Koko tämän ajan edellä mainitut kysymykset ovat viehättäneet minua ja todennäköisesti tulevat viehättämään vielä kauan. Aineopintojen proseminaari-työssä tarkastelin erinomaisen ohjauksen alaisuudessa opintoaikojen rajoitusta esittäneen opetusministeriön työryhmän ja siitä käydyn lehdistökeskustelun välistä vuorovaikutusta ja kiinnostukseni levisi myös koulutuspolitiikkaan ja sen historiallisesti muuntuvaan luonteeseen.

Pro gradua tehdessäni tiesin jo jatkavani jatko-opintoihin enkä itse valmistunut nopeasti. Yliopiston opetuksen tuki –projekti ja professori Erno Lehtinen varmistivat sen, että saatoin tutkia ja keskittyä nopeasti valmistuneisiin. Väitöskirjassani työ laajeni koskemaan nopeaa valmistumista, nuorena valmistumista sekä laajemmallekin. Valitsin omalta osin vaikean aiheen. Vaikka valmistumisen viivästymistä oli tutkittu paljon ja valmistumisaikaa yleensäkin, oli tämän aiheen hahmottaminen sen monipuolisuuden ja monimutkaisuuden johdosta hetkittäin hankalaa. Samoin valitsemani teoreettinen taustakuvio, Bourdieun teoria kentistä ja niillä pelattavista peleistä, oli haasteellinen, vaikkakin viehättävä, omaksua. Nyt työn ollessa valmiina, voin todeta, että vaikei se ole täydellinen, on sen teko ollut haasteellisuudestaan huolimatta ihastuttavaa ja hyvillä mielin annan sydäntäni lähellä olevan työn muille luettavaksi. Ehkä hekin voivat jakaa mielenkiinnon sekä etsimisen ja löytämisen ilon.

En olisi tässä ilman usean ihmisen myötävaikutusta. Haluan kiittää professori Risto Rinnettä, joka ohjasi sekä pro graduni että väitöskirjani. Valitsin hänet ohjaajakseni, sillä hän oli tavattoman taitava ja työni osui hyvin hänen asiantuntijuutensa alueelle. Tiesin, että saisin häneltä rehellistä palautetta ja siitä kiitän häntä. Hänen kommenttinsa ovat aina haastaneet minut aina parempaan ja parempaan työhön. Lisäksi hänen kiinnostuksensa aiheeseeni on ollut avuksi niinä hetkinä, kun olen tätä tarvinnut.

Haluan kiittää myös toista ohjaajaani professori Erno Lehtistä. Ilman häntä aineiston kerääminen olisi ollut mahdotonta. Maisteritutkinnoista lähtien hän on luottanut minuun ja kykyyni tehdä hyvää tutkimusta ja on halunnut tukea minua siinä. Hän on kannustanut ja ohjannut sekä kansainvälisyyteen että hyviin tieteellisiin käytäntöihin. Lisäksi haluan kiittää häntä niistä keskeisistä työtäni parantamisen ehdotuksista sekä ystävällisestä että kannustavasta suhtautumisesta työhöni ja sen tekoon.

Haluan kiittää myös esitarkistajiani professori Leena Koskea sekä emeritusprofessoria Erkki Olkinuoraa. Heidän oivaltavat, kriittiset sekä hyvät kommenttinsa auttoivat minua näkemään tutkimustani ulkopuolelta, kun omalle tutkimukselleen tulee usein sokeaksi.

Heidän työnsä saa ehdottoman kiitokseni. Se auttoi viimeistelemään työtäni kohdissa, joiden heikkouksia en ollut havainnut. Erityinen kiitos kuuluu tutkimukseen osallistuneisiin, sillä ilman heitä tutkimus ei olisi koskaan ollut mahdollista.

Haluan myös kiittää professori Rosemary Deemiä, joka on kannustanut ja kehottanut tähtäämään korkealle ja emeritusprofessori Graham Badleya hänen jatkuvasta huumorintajusta ja totemuksesta, ettei eri akateemisen elämän ja toiminnan tapoja kannata ottaa asioita liian vakavasti.

Haluan kiittää niitä tahoja, jotka antoivat minulle mahdollisuuden keskittyä väitöskirjani tekemiseen: Suomen Kulttuurirahastoa sekä Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen valtakunnallista tutkijakoulua (KASVA), Yliopiston opetuksen tuki –projektsia, Suomen kulttuurirahaston Varsinais-Suomen rahastoa sekä TOP-säätiötä. Kiitos myös Yliopiston opetuksen tuki – projektia ja Turun yliopiston kasvatustieteiden laitosta hyvien työolosuhteiden järjestämisestä.

Haluan myös kiittää kolleegoitani. Erityinen kiitos kuuluu opettajalleni ja yliassistentti Arto Jauhiaiselle, jonka kysymys johti minut tälle tielle, jota olen jo kulkenut usean vuoden, ja Minna Vuorio-Lehteä siitä, että hän niin ystävällisesti sekä asiantuntijasti on opastanut minua historiallisen tutkimuksen luonteessa sekä tukenut minua ystävyydellä jatkuvasti. Yliopetuksen tuki –projektista haluan kiittää Matti Lappalaista. Haluan kiittää myös muitakin kolleegoitani, joiden kanssa käyty keskustelut ovat tarjonneet huumoria, tukea ja ystävyyttä. Kaikkia ei voi erikseen mainita, sillä heitä on ollut hyvin paljon, mutta haluan mainita Mirka Mäkinen-Strengin, Henna Norin, Sari Silmäri-Salon ja Marjo Niemisen.

Lopuksi, muttei vähäisimpänä, haluan kiittää perhettäni. Kiitän vanhempiani heidän jatkuvasta tuestaan; äitiäni, joka opetti minulle yliopistopelin säännöt sekä isääni, joka ei koskaan epäillyt pärjäämistäni. Erityisesti haluan kiittää rakasta miestäni Rikua, joka on jo vuosia kuunnellut ajatuksiani ja suunnitelmiani, korjannut kielivirheitäni, pitänyt jalkani maassa ja muistuttanut minua siitä, että elämässä on muutakin kuin vain työ. Viimeisenä haluan kiittää kissakavereitani, jotka jatkuvasti muistuttavat sekä istumalla näppäimistöille että erilaisten paperipinojen päälle, että elämä on tässä ja nyt.

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

MERENLUOTO, SATU: MENESTYKSEKKÄÄT YLIOPISTOPELIN PELAAJAT?

Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta

Väitöskirja

Kasvatustiede

Marraskuu 2009

Opintojen kesto nousi ensimmäistä kertaa puheenaiheeksi jo vuonna 1883, mutta keskustelu on ollut erityisen aktiivista viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana, jolloin useiden työryhmien, komiteoiden ja tutkinnonuudistuksien tavoitteena on ollut opintojen keston lyhentäminen sekä, viime vuosina, valmistumisiän alentaminen. Nämä kaksi nähdään tehokkuuden mittareina ja pyrkimysten tavoitteena on edistää muun muassa opiskelijavirtojen sujuvaa etenemistä ja siirtymistä työelämään. Valmistumisiän alenemisen ja yliopisto-opintojen keston lyhenemisen nähdään myös kasvattavan työelämässä vietettyä aikaa, joka mahdollistaa suomalaisen hyvinvointivaltion tulevan toiminnan jatkumisen väestön ikääntyessä. Opintojen pitkän keston takana on nähty muun muassa lukukausien aikainen työssäkäynti, tutkintojen tosiasialliset laajuudet, opiskelijavalinnan ongelmat, opintotuen ongelmat, opetusjärjestelyt ja korkeakoulujen rahoitusjärjestelmiin liittyvät syyt.

Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen, miten opiskelijat ovat opiskeluympäristönsä kokeneet, miten he ovat edenneet yliopistossa, mitä resursseja he ovat käyttänyt ja mitä valintoja he ovat tehneet. Tutkimukseen osallistuivat Turun yliopiston kuudesta tiedekunnasta vuosina 1999-2001 valmistuneet ja aineiston muodostivat nopeasti ja hitaammin valmistuneiden kyselyt (N=499), haastattelut (N=69) sekä tilastot muun muassa valmistumisajoista, suoritettujen opintojen määrästä sekä opintomenestyksestä. Nopean valmistuminen määritelmänä oli valmistuminena nopeimman 18% prosentin joukossa.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa Bourdieun kenttäteoria ja sen mahdollistama pelin metafora. Tässä pelissä yliopisto muodostaa pelikentän ja sen säännöt, jotka ovat historiallisesti ja jatkuvasti muuttuvia. Opiskelijoilla on omista taustoistaan johtuvia, taloudellisia sekä sosiaalisia resurssejaan, joita he käyttävät omien pelistrategioidensa mukaisesti. Osa strategioista johtaa nopeasti tai nuorena valmistumiseen. Tässä tutkimuksessa nopeutta ja nuoruutta tarkastellaan erikseen, näin voidaan myös tarkastella, ovatko nopeus ja nuoruus kaksi erillistä peliä, eli johtavatko samat asiat sekä nuoruuteen että nopeuteen valmistumisessa. Lisäksi pyritään selvittämään, ovatko nopeat ja nuoret valmistajat ”menestyjiä”. He ovat onnistuneesti navigoineet tiensä yliopistokentällä, mutta tutkimuksessa pyritään selvittämään myös se, mitä etua ja haittaa heille on siitä ollut niin yliopistoaikana kuin sen jälkeenkin.

Tutkimuksen yhtenä keskeisenä tuloksena oli se, että vaikka nopeuden ja nuoruuden peleillä on yhtäläisyyksiä, ovat ne silti riittävän erilaisia, että ne muodostavat omat pelinsä, joiden pelaajat tarvitsevat eri tavoin rakentuneita pääomia. Nopeasti valmistumiselle on keskeistä on kyky yliopistokentän oikeaan hahmottamiseen sekä opintojen suunnitteluun. Monista yliopiston tarjoamista vaihtoehdoista nopeasti valmistuneet kykenivät parhaiten valitsemaan yhdistelmiä, jotka sopivat heille ja monien valintojen jälkeen johtivat, joko tarkoituksella tai tahattomasti, nopeasti valmistumiseen. Nuoruuden pelissä puolestaan oikeanlaisella taustalla vaikuttaisi olevan keskeinen merkitys. Nuorimpina valmistuneiden vanhemmat viettivät enemmän aikaa lastensa kanssa ja heillä oli korkeampi koulutustaso. Tämä mahdollisti nuorena valmistuneille paremman ymmärryksen koulumaailman toiminnasta ja luonnolliset keinot pelata yliopistopeliä, kuten heidän oma koulumenestyksensäkin osoittaa.

Tämän tutkimuksen puitteissa menestys näytti olevan termi, jonka jokainen määrittää eri tavoilla. Nopeus ja nuoruus voidaan nähdä yhdenlaisina menestyksen mittareina. Molemmat voivat kuitenkin olla sekä etuja että haittoja ja kukin haastateltu koki tilanteen omalla tavallaan. Nopeus oli kuitenkin näistä kahdesta useammin puhtaasti etu. Keskeiseksi tulokseksi muodostui kuitenkin se, että menestyksen mittarina toimi opiskelijan kyky muodostaa elämänsä ja opiskelunsa itselleen mielekkäällä tavalla ja siirtyä sujuvasti työelämään.

Asiasanat: opintojen kesto, ikä, valmistuminen, maisterin tutkinto

ABSTRACT

UNIVERSITY OF TURKU
Faculty of Education

MERENLUOTO, SATU: SUCCESTUL PLAYERS OF THE UNIVERSITY GAME?

A study about the short duration of master's degree studies and graduating at a young age

Doctoral dissertation
Science of Education
November 2009

The duration of studies has long been a topic of conversation. It was first mentioned in 1883, but the discussion has been quite active and topical for the last fifty years. During that time, there have been numerous committees, working groups for the Ministry of Education, and revisions to the structure of the master's degree program. All of these have focused on lowering the duration of studies as well as the age at which students graduate. These two factors have been regarded as indicators of efficiency. Achieving these goals is seen to promote the successful transition from studies to work. In addition, the greater time that people spend working is thought to help with the fiscal burden of an aging population. The reasons for prolonged study seem to be: students working during the course of their studies; the actual workload of the studies, which sometimes does not correlate with the calculated workload; problems with the students' course selections and with their financial support from the government; issues in teaching; and problems with university funding.

This study focuses on students' study experiences, their progress, and the university itself. Of particular interest was the students' use of different resources—cultural, social, and economical capital. Participants in the study had graduated from the University of Turku between the years of 1999 and 2001 and were divided into two groups: prompt graduates, those who graduated among the fastest 18th percent in their faculty; and those who graduated at a slower pace. A survey (N=499) and interviews (N=69) were among the methods used, along with a compilation of statistics on the students' duration of studies, the number of modules studied, and marks obtained.

Bourdieu's theory about fields and the games people play in those fields formed the theoretical background of this study. The university was seen to form a playing field with historically and politically changeable rules. The students playing in this field were considered to possess different economical, social, and cultural resources, which they use more or less successfully. Some of the strategies used by students result in graduating at a young age and/or a short duration of study; some do not.

This study divided the age of graduation and the duration of study into separate games. This allowed the study to determine the relationship between these two factors and to examine their similarities and differences. The study also focused on the idea of success. Short duration of studies and a young graduation age can be considered, be some, an indication of success in navigating the university field. This study aimed to see if this concept held true or whether these seeming indicators of success have negative side effects.

The main result of this study is that, even though the games of duration and age have similarities, they are sufficiently diverse to be considered separate games, which need different resources. To graduate with a short duration of studies, it is important for a student to successfully view and navigate the university field, tailoring one's studies and extracurricular activities to suit the individual. In the game of youth, the background of the student seemed to be of greater importance. The youngest graduates had spent more time with their parents, who also had higher educational qualifications. They also had higher achievement in their previous studies. This seems to indicate that their background allowed them to assimilate a better understanding of the school and university fields and that playing the university game was natural for them.

As for the aspect of success, it seems that there are many ways to define the term. Youth on graduation and short duration of studies can be seen as two indicators of success. Both revealed negative and positive outcomes, even though short duration of studies seemed more often to be connected with positive outcomes. However, it seems that the best indicator for success is the way in which students organize study into their lives to support and suit their needs and abilities to realize a meaningful life and a successful entry into the field of work.

Keywords: duration of studies, age, graduation, master's degree

SISÄLLYSLUETTELO

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	6
I. JOHDANTO	10
II. VALMISTUMINEN HISTORIAN JA POLITIIKAN PYÖRTEISSÄ	12
2.1. 1900-luvun alkupuoli	12
2.2. 1960- ja 1970-luku	14
2.4. 1980-luku.....	16
2.5. 1990-luku.....	20
2.6. 2000-luku.....	23
2.7. Yhteenveto.....	27
III. OPINTOJEN KESTOT JA VALMISTUNEIDEN IÄT TILASTOJEN VALOSSA	28
3.1. Suomalaisten valmistuminen kansainvälisessä vertailussa	28
3.2. Valmistumisajat kansallisesti.....	29
3.3. Valmistumisiät	32
3.4. Tilastoinnin ongelmia.....	34
3.5. Yhteenveto.....	35
IV. YLIOPISTOT OPISKELIJOIDEN PELIKENTTÄNÄ SÄÄNTÖINEEN JA PELISTRATEGIOINEEN	36
4.1. Bourdieun kenttäteoria tutkimuksen taustalla	36
4.2. Yliopistokenttä	42
4.3. Opiskelijakenttä ja opiskelijoiden kokemukset.....	46
4.4. Yhteenveto.....	62
V. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	65
5.1. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	65
5.2. Tutkimuksen luonne ja asetelma	66
5.3. Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden valinta	68
5.4. Kysely.....	69
5.5. Teemahaastattelu	75
5.6. Tilastot.....	79
5.7. Yhteenveto.....	80

VI. PELIN PELAAJAT	81
6.1. Sukupuoli- ja tiedekuntajakaumat	81
6.2. Vanhempien koulutus	82
6.3. Aikaisempi koulumenestys ja menestys yliopistossa	85
6.5. Syntymävuosi ja valmistumisikä	86
6.6. Opintojen kesto.....	87
6.7. Haastateltavien edustavuus suhteessa kyselyyn osallistuneisiin	89
6.8. Yhteenveto.....	89
VII. YLIOPISTON JA OPISKELUPELIN SÄÄNNÖT	91
7.1. Yliopistoinstituutio	91
7.2. Yliopisto-opetus	93
7.3. Kurssien järjestelyt	94
7.4. Kirjojen saatavuus ja tenttien järjestelyt	97
7.5. Akateeminen vapaus, vastuu ja yksinäisyys.....	100
7.6. Yhteenveto.....	102
VIII. TALOUDELLINEN PÄÄOMA.....	104
8.1. Opiskelijoiden taloudellisen pääoman lähteet ja rahoitusvalinnat	104
8.2. Työnteon ja valmistumisen yhteydet	112
8.3. Valmistumisen jälkeen.....	116
8.4. Yhteenveto.....	117
IX. SOSIAALINEN PÄÄOMA.....	120
9.1. Perhe tuen lähteenä	120
9.2. Ystävät ja opiskelu	124
9.3. Henkilökunnan ja opiskelijoiden vuorovaikutus	129
9.4. Sosiaalisten verkostojen moninaisuus	133
9.5. Yhteenveto.....	135
X. KULTTUURISEN TAUSTAN VAIKUTUS.....	138
10.1. Kulttuurisen pääoman yhteys valmistumisikään ja valmistumisaikaan	138
10.2. Perijät, kiinnostuneet, välinpitämättömät ja itsenäiset	140
10.3. Yhteenveto.....	144
XI. VALINNAT JA PELISTRATEGIAT	146
11.1. Opintojen kiinnostavuus ja kuormittavuus	146
11.2. Opiskelijan valinnat ja niiden seurauksia	149
11.3. Opintojen suunnittelun olennaisuus	152
11.4. Keskeisimmät opintoihin ja valmistumisaikaan yhteydessä olevat tekijät ..	154
11.5. Etu vai haitta?	155
11.6. Yhteenveto.....	157

XII. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	160
12.1. Johdanto ja keskeiset tulokset	160
12.2. Yliopistopelin keskustelun taustasta	162
12.2. Keskeiset tutkimustulokset tarkemmin tarkasteltuna	163
12.3. Loppusanat	172
XIII. LÄHTEET	173
13.1. Kirjallisuus	173
13.2. Komiteamietinnöt ja muut viralliset asiakirjat	180
13.3. Lehtiartikkelit	181
13.4. Muut	181
LIITTEET	182
LIITE 1. Korkeakoulupolitiikkaa opiskeluaikojen lyhentämiseksi 1900– ja 2000–luvulla.....	183
LIITE 2. Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden saatekirjeet ja kyselyt	186
LIITE 3. Summamuuuttajat	191
LIITE 4. Teemahaastattelujen saatekirjeet ja teemarungot	193
LIITE 5. Esimerkki teemahaastattelujen analysoinnista	197
LIITE 6. Haastatteluihin osallistuneiden kuvaus ja vertailu kyselyyn osallistuneisiin.....	198
LIITE 7. Rahoitusvaihtoehtojen yhdistelmät opintojen keston ja valmistujan iän suhteen.....	206
LIITE 8. Kulttuurisen pääoman mukaan profiloidut ryhmät verrattuna toisiinsa	207
LIITE 9. Tutkimuksen taulukot.....	209
LIITE 10. Tutkimuksen kuviot.....	211

I. JOHDANTO

Korkeakoulusta valmistumisen viivästyminen, opiskelun hitaus ja valmistujien suhteellisen korkea ikä ovat Suomessa olleet keskeisiä korkeakoulupoliittisia keskustelunaiheita. Ja näiden taustalla vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon (ks. esim. Lempinen & Tiilikainen 2001; Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998). Keskusteluun ovat vaikuttaneet myös kansainväliset vertailut, kuten OECD:n tekemä vertailu, jonka mukaan suomalaiset valmistuvat hitaammin ja vanhempina kuin muissa OECD-maissa (OECD 2002; OECD 2003). Lisäksi nopea valmistuminen nähdään yhtenä tehokkuuden mittarina ja sen katsotaan parantavan kansallista kilpailukykyä, Suomen tilannetta kansainvälisissä vertailuissa, opiskelijavirtojen sujuvaa etenemistä ja siirtymistä työelämään. Valmistumisiän alenemisen ja yliopisto-opintojen keston lyhenemisen ajatellaan myös pidentävän työelämässä vietettyä aikaa. Tämän lisäajan odotetaan turvaavan suomalaisen hyvinvointipolitiikan toimintamahdollisuudet tulevassa ikärakenteen muutoksessa. (Fägerlind & Strömqvist 2004, 39–40; Kivinen & Nurmi 2002, 367–358; Lempinen & Tiilikainen 2001, 15; Mannisenmäki & Valtari 2005, 15.)

Ensimmäisen kerran pitkiin valmistumisaikoihin viitattiin jo vuonna 1883, jolloin huomion kohteina olivat lääkäreiden pitkät opiskeluajat (af Schultén 1883). Erityisen aktiivista keskustelu on ollut 1960-luvulta lähtien ja se jatkuu edelleen niin korkeakoulupoliittikkojen keskuudessa kuin lehdistössäkkin (ks. mm. Liiten 2008; Koulutus ja Tutkimus 2007-2012).

Viime vuosina yliopisto-opintoihin on myös tehty monia muutoksia opintojen tehostamiseksi ja opiskeluajan lyhentämiseksi, jotta niiden myötä myös valmistujien ikä laskisi. Näitä ovat lehdistössäkkin käsitellyt toimenpiteet tutkintojen mitoituksen ja rakenteen muuttamisesta tutkinnonuudistuksessa, yliopisto-opiskelijoiden opinto-oikeuden rajaamisesta ja opintorahan määrän nostamisesta (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27, 28–29; HS 2.6.2005; Liiten 3.6.3005; Salminen 24.3.2009, 4). Tutkinnonuudistuksen voimaan tulon jälkeen valmistumisajat ovat itse asiassa pidentyneet, mutta on todennäköistä, että tämä johtuu vanhojen opiskelijoiden paluusta yliopistoon suorittamaan tutkintonsa loppuun (Kota-online -tietokanta 2008; Silvonen 1996, 92–96; 1993, 34–35). Parhailtaan tehdäänkin paljon tutkimuksia vuoden 2005 tutkinnonuudistuksen vaikutuksista opintoihin ja niiden keston ja aika näyttää, mitkä ovat tehtyjen toimenpiteiden todelliset vaikutukset (ks. mm. Erkkilä 2009; Rantanen & Liski 2009; Sammalisto 2009).

Tähän mennessä tehty tutkimus on pääasiallisesti pyrkinyt selvittämään opintojen pitkittymisen ongelmien taustalla olevia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa näitä kysymyksiä tutkitaan toisesta näkökulmasta eli nopeasti ja nuorena valmistuneiden kautta. Lisäksi valmistumisen kysymyksiä lähestytään sekä usean eri tason kautta että niiden risteyskohdista. Makrotasolla tarkastellaan, miten valmistumisajoista ja -iästä käyty keskustelu on kehittynyt korkeakoulupolitiikan myötä ja miten se on yhteydessä muuttuvaan

yhteiskunnalliseen kontekstiinsa. Tämä muodostaa tutkimuksen taustan ja kehyksen. Mesotasolla tarkastellaan yliopistoa, sen toimintakulttuuria ja sääntöjä, joiden mukaan opiskelijan tulee toimia valmistuakseen. Mikrotasolla tarkastellaan opiskelijoita yksilötasolla ja sitä, miten he ovat opiskeluympäristönsä kokeneet, miten he ovat edenneet yliopistossa, mitä resursseja he ovat käyttäneet ja mitä valintoja he ovat tehneet. Yksittäisiin opiskelijoihin ei tässä tutkimuksessa ole mahdollista keskittyä, vaan mikrotasollakin tarkastellaan opiskelijajoukkoja eikä varsinaisesti yksittäisiä opiskelijoita.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa Bourdieun kenttäteoria ja erityisesti sen mahdollistama pelin metafora. Metaforan mukaan yliopisto muodostaa pelikentän, jonka säännöt ovat sekä eläviä että historiallisesti muuttuvia, kuten historiallisessa katsauksessa käy ilmi. Tässä kentässä opiskelija pelaa. Opiskelijoilla puolestaan on omia taustasta johtuvia, taloudellisia sekä sosiaalisia resurssejaan. He pelaavat näiden resurskien avulla yliopistopeliä enemmän tai vähemmän tietoisesti, mutta kaikki pelaavan sitä. Kukin opiskelija tuo peliin oman pelistrategiansa, joka mahdollisesti johtavaa nopeaan valmistumiseen nuorella iällä. Kaikki pelistrategiat eivät sitä tee.

Tutkimuksen aineisto on koottu kyselylomakkeilla, haastatteluilla ja tilastoilla. Tutkimukseen osallistivat Turun yliopiston kuudesta tiedekunnasta vuosina 1999 - 2001 valmistuneet. Nopea valmistuminen määriteltiin osatutkimuksen myötä (Merenluoto 2005) siten, että opiskelija oli valmistunut nopeasti, mikäli valmistui 18% nopeimman joukossa tiedekunnastaan valmistumisvuotenaan. Tämä prosenttiluku valittiin siksi, että sen avulla näytti olevan todennäköistä saada riittävän suuri edustus eri tiedekunnista, jotta varovaiset yleistyksiset ovat mahdollisia.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan siis nopeasti ja nuorena valmistuneita opiskelijoita, pyrkimyksenä selvittää, miten he ovat tähän lopputulokseen päässeet tai päätyneet. Vertaamalla nopeasti opiskeluissaan edenneitä opiskelijoita opiskelijoihin, joiden opinnot ovat pitkittyneet, voi tässä risteyskohdassa selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä opiskelun nopeuteen tai pitkittymiseen. Vastaavaa vertailevaa tapaa käytettiin myös iän suhteen Tarkoituksena on siis selvittää, mitkä resurssit ja pelistrategiat ovat näille peleille eduksi ja mitkä haitaksi. Nopeutta ja nuoruutta tarkasteltiin erikseen kahtena eri pelinä ja täten tutkimuksessa keskitytään myös kahden pelin sääntöjen ja resurssien selvittämiseen. Tämän kautta myös voidaan katsoa, onko nopeus ja nuoruus kaksi eri peliä vai ei, eli johtavatko samat asiat sekä nuoruuteen että nopeuteen valmistumisessa. Lisäksi pyritään selvittämään sitä, ovatko nopeat ja nuoret valmistujat menestyjiä. He ovat onnistuneesti navigoineet tiensä yliopistokentällä, mutta pyritään selvittämään myös se, mitä etua ja haittaa siitä on heille ollut niin yliopistoaikana kuin sen jälkeenkin.

II. VALMISTUMINEN HISTORIAN JA POLITIIKAN PYÖRTEISSÄ

Tässä luvussa opintojen kestoja ja valmistajien ikää koskeva keskustelu pyritään asettamaan historialliseen kontekstiinsa sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Tämä mahdollistaa sääntöjen historiallisen luonteen, muutosten sekä pysyvyyden tarkastelun. Tarkastelu alkaa 1800-luvun lopulta, jolloin aihe nousi ensimmäistä kertaa puheeksi, ja päättyy vuodenvaiheeseen kesään 2009. Luvussa käsitellään muun muassa seuraavia muutoksia. Ensin tarkastellaan 1900-luvun alkupuolta, jolloin korkeakouluinstituutio muuttui yliopistoon pyrkivien määrän kasvaessa ja hyvinvointivaltion pohjan rakentamisessa. Opintojen pitkä kesto alettiin kokea ongelmaksi 1960-luvulla ja idea neljän vuoden maisterista syntyi. Lisäksi alettiin valmistella 1970-luvulla toimeenpantua tutkinnon uudistusta. 1980-luvulla korkeakoulutus muuttui koulumaisemmaksi ja massoittui. Opintojen pitkittyminen alkoi saada kansainvälistä huomiota ja korkeakoulujen ohjauksen keinoksi otettiin tulosohjaus-mallia. 1990-luvulla Suomi myös liittyi EU:n jäseneksi. Opinto-oikeuden rajoittamista ehdotettiin ensimmäistä kertaa. Lineaarinen elämäнкаaari puolestaan alkoi muuttua limittäiseksi elämäнкаareksi. Korkeakoulupolitiikka kokonaisuudessaan on suurien muutosten keskellä 2000-luvulla ja muun muassa opinto-oikeuden rajoitus ja uusi yliopistolaki hyväksyttiin.

2.1. 1900-luvun alkupuoli

Yliopisto-opiskelijoiden opintoajat ovat pysyneet keskustelunaiheena vuodesta toiseen (Mikkonen 2000, 18). Ensimmäisen kerran pitkiin opiskeluaikoihin viitattiin jo vuonna 1883, jolloin yleisessä lääkärikokouksessa todettiin lääkärien 13 vuoden valmistumisajkojen olevan liian pitkiä. Niiden lyhentäminen ei kuitenkaan saanut tapahtua opiskelussa saavutettavien ammatillisten tietojen kustannuksella. Tutkinnon yleissivistävän luonteen katsottiin olevan yhteydessä lääkäreiden kunnioitettuun asemaan eikä opintojen keston liittyviä toimia tehty. (af Schultén 1883.)

Pian tämän jälkeen suomalainen yhteiskunta koki suuria muutoksia. Suomi itsenäistyi vuonna 1917 ja osana kansallisvaltion rakentamisen prosessia rakennettiin myös kansallinen koulutusjärjestelmä (Rinne 2004b, 91). 1900-luvun palkkatyön yhteiskunta tarvitsi työvoimaa ja sen keskeisiä tunnuksia olivat oikeus työhön sekä oppi täystyöllisyydestä (Rinne 1997, 451). Yhden koulutuksen ja työuran oletettiin käytännön politiikassa ja koulutussuunnittelussa kestävä läpi koko yksilön työ- ja elämänuran ajan mahdollisesti pienin täydennyksin (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003, 10, 15; Rinne & Salmi 1998, 95–96). 1900-luvulla myös suhtautuminen koulutukseen muuttui. Koulutuspolitiikkaa alkoivat hallita aiempaa enemmän käytännöllisemmät ja hyötypainotteisemmat tavoitteet ja ajatukset. Koulutuksella haluttiin nyt keskittyä kartuttamaan kansallisia voimavaroja sekä edistää Suomen kansainvälistä kilpailuasemaa. (Lampinen, 2003, 70.)

Yliopistolaitoksella nähtiin olevan hyvin monenlaisia tehtäviä kansallisvaltion rakentamisessa. Yliopiston tehtäväksi tuli säilyttää kansallista historiaa sekä edistää tieteen ja kirjallisuuden saavutuksia. (Rinne 2003, 153.) Kuitenkin suomalainen yliopistolaitos oli edelleen eliitille suunnattu instituutio, jonka tarkoituksena oli pääasiassa huolehtia sääty-yhteiskunnan ylempien luokkien koulutuksesta ja pääsystä yhteiskunnallisesti arvostettuihin asemiin (Ahola 1995, 56–58).

Korkeakoulutuksessa havaittiin kuitenkin ongelmia 1930-luvulla, sillä yliopistoon pyrkivien määrä kasvoi nopeammin kuin paikkoja oli yliopistossa tai työelämässä tarjolla. Numerus clausus – järjestelmä otettiin käyttöön ensin lääketieteellisessä tiedekunnassa vastustamaan yliopistoon pyrkivien määrän kasvua. Lääketieteellisestä tiedekunnasta järjestelmä levisi muihin tiedekuntiin. (Ahola 1995, 69; Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 19–20; Silvonen 1996, 76–77.) Samalla vuonna valmistumisaika nousi uudelleen puheeksi vuonna 1938, jolloin opetusministeri Hannula kehotti Helsingin yliopistoa harkitsemaan toimenpiteitä opiskeluajan lyhentämiseksi (Kivinen ym. 1993, 18).

Sotavuodet kuitenkin pysäyttivät ylioppilastulvan (Silvonen 1996, 76–77). Sota ei kuitenkaan vaikuttanut vain yliopistoon pyrkivien määrään vaan myös siihen miten yliopisto nähtiin. Yliopistoa alettiin pitää sodan jälkeen yhä selkeämmin osana yhteiskuntapolitiikkaa, taloudellista kasvua ja rakenteilla olevaa hyvinvointiyhteiskuntaa. Korkeakoululta alettiinkin hiljalleen edellyttää tehokkuutta ja tuloksellisuutta. (Jauhiainen 1997b, 21; Lampinen 2003, 127.) Tähän muutokseen liittyi myös tasa-arvon käsite, jonka ideologia oli hyvin keskeinen suomalaiselle hyvinvointivaltiolle. Eräs tämän ideologian osa-alue oli tarjota tasavertaiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen ja tämän mahdollisuuden tarjoamisesta koko kansalle tuli vuosikymmeniksi yksi keskeinen tekijä suomalaisessa koulutuspolitiikassa (Kivinen & Rinne 1993; Öhman 1992, 25). Koko kansan sivistystä ja tasa-arvoisia kouluttautumismahdollisuuksia pidettiin keskeisenä tekijänä Suomen menestymiselle ja kansalaisten tasa-arvolle (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 11; Kivinen & Rinne 1993, 8; Rinne 2003, 154; Rinne & Kivinen 2003, 26).

Vuonna 1952 asetettiin niin sanottu Mybergin komitea. Sen tuli laatia yleissuunnitelma maan korkeakoulupolitiikan yhtenäistämistä ja korkeakoulujen kehittämistä siten, että ne tyydyttävät paremmin maan kulttuurisia tarpeita. Tässä mietinnössä luotiin korkeakoulupolitiikan käsite ja idea, mutta kesti vielä kymmenen vuotta ennen kuin varsinainen korkeakoulupoliittinen sääntelyjärjestelmä muodostui. (KM 1956: 7; Kivinen ym. 1993, 22–40; Silvonen 1996, 76–77.) Mybergin komitea käsitteli mietinnössään myös opintojen etenemisen problematiikkaa, jossa opintojen keskeyttämisen nähtiin olevan keskeisellä sijalla. Opiskeluaikojen nähtiin venyvän joissain tapauksissa kohtuuttoman pitkiksi, mutta tilastoissa näkyvät muutokset eivät raportin mukaan johtuneet yksin opiskelijoista, vaan ne olivat seurausta muun muassa tutkintovaatimusten muutoksesta. Opiskeluaikaa ei myöskään rinnastettu opintomenestykseen, koska vaatimukset eri opintosuunnilla ovat erilaisia. (KM 1956:7, 41–43, 112–113, 122–123.)

2.2. 1960- ja 1970-luku

Järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka alkoi kehittyä sotien jälkeen 1960-luvulla. Sen taustalla oli muun muassa koulutuksen voimakas laajeneminen ja koulutusjärjestelmän eriytyminen. Tärkein toimija oli valtio, jonka intressissä oli vahvistaa ja monipuolistaa koulutusta sekä pyrkimys rationalisoida sen toimintaa. Yliopistojärjestelmästä tuli osa yleistä koulutusjärjestelmää ja täten osa laajempaa sosiaalista, ekonomista ja koulutuksellista politiikkaa. Haettiin yhä tehokkaampia ja tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja. Opetusministeriö alkoi myös säännöstellä ja suunnitella korkeakoulutuksen massoittumista. Poliitikassa pyrittiin rakentamaan virtaviivaista ja suorituskykyistä koulutuksen palvelujärjestelmää. (Kivinen & Rinne 1993, 8; Lampinen 2003, 53, 77; Rinne 2004b 92–93.)

Opiskeluajat nousivat varsinaisesti koulutuspoliittiseksi ongelmaksi juuri 1960-luvulla, sillä niitä tarkasteltiin nimenomaan kansantaloudellisesta näkökulmasta. Tästä näkökulmasta katsoen pitkät suoritusajat merkitsevät koulutetun työvoiman poissaoloa työmarkkinoilta ja tätä kautta menetyksiä koko kansantaloudelle. Mikäli suoritusajat lyhenisivät, työmarkkinat saisivat nopeammin työvoimaa ja tuottavuus paranisi. Täten valmistumisaikojen lyhenemisen katsottiin merkitsevän huomattavaa kansantaloudellista säästöä. (Kivinen ym. 1993, 52–62, 76; Mäkinen 1999, 66; Silvonen 1996, 78–80; Tiede ja ylin opetus tulevien vuosien Suomessa 1965, 42.)

Vuonna 1965 presidentti Kekkonen asetti Presidentin työryhmän. Sen tehtäväksi annettiin laatia ehdotus, joka toteuttaminen mahdollistaisi Suomen yliopistoissa ja korkeakouluissa tehdyn tutkimuksen ja opetuksen säilyttämisen kansainvälisellä tasolla. Presidentin työryhmä, jonka puheenjohtajaksi kutsuttiin professori Oiva Ketonen, vertaili suomalaista korkeakoulutusta Iso-Britannian ja Yhdysvaltojen korkeakoulutukseen. Tämä korkeakoulujärjestelmien kansainvälinen vertailu toi esiin sen, että suomalaisten tutkinnot suoritettiin merkittävästi hitaammin kuin muissa vertailluissa maissa. (Jauhiainen 1997b, 21; Kivinen ym. 1993, 52–62; Lampinen 2003, 56; Silvonen 1996, 76–79.) Ketonen näki tämän epäkohtana ja päätyi seuraavaan: –Edellä esitetty tarkastelu viittaa siihen, että opintoaikaa pitäisi voida lyhentää, ja että neljä vuotta olisi hyvin riittävä aika filosofian kandidaatin tutkintoa varten. (Ketonen 1967, 82; vrt. Ketonen 1964, 164.) Näin syntyi idea neljän vuoden maisterista.

Neljän vuoden maisterin idea kirjattiin korkeakoulupolitiikan työjärjestykseen ja se jäi elämään suunnittelukoneiston omana normina, vaikka sitä ei kirjattukaan vuoden 1966 korkeakoulujen kehittämislakiin. Lain tavoitteena oli kuitenkin tehdä uudistuksia tutkinnoissa opiskeluajan lyhentämiseksi ja keskeyttämisen vähentämiseksi. Tällöin resurssien ohjauksen ja suunnittelun lähtökohdaksi otettiin käyttöön laskennallisen opiskelijapaikan käsite. Sillä tarkoitettiin niitä resursseja, joita tarvitaan yhden täyspäiväopiskelijan kouluttamisessa. Käsitteestä tuli korkeakoulupoliittisen säännöstelyn indikaattori. Laki merkitsi myös numerus clausus –periaatteen ulottamista koko korkeakoululaitoksen sisäänottoon. (Kivinen ym. 1993, 52–62; Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä vuosina 1967–1981 6.4.1996/228; Mäkinen 1999, 66; Silvonen 1996, 78–80.)

Pian Presidentin työryhmän jälkeen alettiin suunnitella suorituspistemäärien varaan rakentuvaa kolmivuotista akateemista perustutkintoa. Korkeakoululaitoksen suunnittelukomitea esitti ensin vuonna 1967 suorituspistemäärän käyttöönottoa tutkintojen mitoituksesta. Korkeakouluneuvosto jatkoi suorituspistemallin kehittämistä omissa mietinnössään. Suunnitelmien mukaan tästä perustutkinnosta jatkettaisiin joko virka- tai spesialistin tutkintoon. Tätä tutkintomallia kannatettiin, koska sen nähtiin mahdollistavan eri alojen keskinäisen vertailun. Lisäksi tutkintojen suorittaminen ohjeajoissa oli tärkeää. Tämän tulikin olla opintojen organisoinnin perustana. (KM 1968: B73; Silvonen 1996, 81–82.)

Korkeakoululaitoksen suunnittelukomitean ja Korkeakouluneuvoston ehdotusten pohjalta suunnittelua jatkoi Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta (FYTT), joka pyrki uudistamaan perusteellisesti korkeakoulututkintojen tavoitteet ja siällöt. Toimikunnan mietintö antoi lopulta mallin tulevalle tutkinnonuudistukselle, jolla pyrittiin ensisijaisesti lisäämään korkeakoulutuksen tehokkuutta sekä rationalisoimaan opetusta ja tutkintoja. (Jauhiainen 1997b, 22–26; Kivinen ym. 1993, 110–124; KM 1972: A17; Mikkonen 2000, 13; Silvonen 1996, 82–85.)

Opetusministeriön toimeksiannosta huolimatta Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta luopui itse mietinnössä konkreettisen tutkinnonuudistusesityksen valmistelusta ja suorituspistejärjestelmään siirtymisestä. Mietinnössä tuotiin lisäksi esiin ajatus siitä, että voimakas pyrkimys tehokkuuteen on vaarassa jättää varjoonsa tämän tehokkuuspyrkimyksen mielekkyyden pohtimisen niin opiskelijan, tieteen kuin yhteiskunnankin kannalta. (Jauhiainen 1997b, 23–24; Kivinen ym. 1993, 110–116; KM 1972: A17; Mikkonen 2000, 13.)

Vuonna 1974 hyväksyttiin kuitenkin periaatepäätös, jonka mukaan koulutus tulisi järjestää siten, että perustutkinto on mahdollista suorittaa neljässä vuodessa täyspäiväisesti opiskellen. Tämän lisäksi tutkinnot päätettiin johtaa yleisistä yhteiskuntapoliittisista tavoitteista korkeakoulujen itsensä harjoittaman autonomisen määrittelyn sijasta. (Jauhiainen 1997b, 23–26; Silvonen 1996, 83–85; VNp 19.12.1974.) Uuteen tutkintojärjestelmään siirryttiin asteittain kunnes syksyllä 1980 koko korkeakoululaitos noudatti yhtenäistettyä tutkintorakennetta (Jauhiainen 1997b, 23–26; Silvonen 1996, 83–85).

Vaikka tutkinnonuudistus pantiinkin toimeen FYTT-mietinnön tavoitteiden suunnassa, toteutus oli riisuttu ja jopa vesitetty muoto alkuperäisistä ajatuksista. Myöhemmin toimikunnan mietintö symboloi kuitenkin koko tutkinnonuudistusta ja siihen liitettiin nekin tutkintorakenteen piirteet ja muutokset, jotka muotoutuivat vasta myöhemmin uudistuksen toteuttamisen yhteydessä. (Jauhiainen 1997b, 25; Kivinen ym. 1993, 118; Silvonen 1996, 82.)

Toimeenpantu tutkinnonuudistus ei ollut ongelmaton. Vaikka opiskelijan tosiasiallista työmäärää oli tarkoitus käyttää suunnittelunormina opintojen mitoitukselle, näin ei kuitenkaan käynyt. Eri tieteenaloilla ja tiedekunnissa oltiin huolissaan tutkintojen tason laskusta, oman aineen oppiaineen määrän pienenemistä ja aineen aseman heikentymistä.

Tämä johti siihen, että laadun varmistamiseksi opintojaksot alimitoitettiin suhteessa vaatimuksiin ja todelliseen työmäärään. (Jauhiainen 1997b, 25, 27–28; Lehtisalo & Raivola 1999, 156–157; Mikkonen 2000 13, 15–16.) Todellisuudessa opiskelu kävi siis määrällisesti raskaammaksi (Silvonen, Häyrynen, Perho & Kuittinen 1990, 119). Yliopistossa opiskelemisen pelisäännöt muuttuivat eri tavoilla eri yliopistoissa, tiedekunnissa ja laitoksissa (ks. luku III). Huolet perustutkintojen liian pitkistä suoritusajoista ja suurista keskeyttäneiden määristä eivät tutkinonuudistuksella vähentyneet vaan pikemminkin siirtyivät sen mukana vanhasta järjestelmästä uuteen (Jauhiainen 1997b, 27–28; Lehtisalo & Raivola 1999, 156–157; Mikkonen 2000 15–16).

Hyvinvointiyhteiskunnan keskeiseksi dilemmaksi muodostui se, että sen resurssit ovat rajalliset, mutta siihen osoitetut vaatimukset ovat rajattomat (Kivinen & Rinne 1998, 39). Samoihin aikoihin alkoi usko koulutuksen mahdollisuuksiin heiketä. Huomattiin, ettei koulutus voi sittenkään kokonaan poistaa yhteiskuntaan juurtunutta eriarvoisuutta. (Kivinen & Rinne 1993, 11; Rinne 1997, 458–459.) Kuitenkin ihmisten ajatuksissa säilyi sitkeästi odotus koulutuksen mahdollisuudesta luoda parempaa elämää ja koulutus säilyikin tehokkaana keinona vähentää työttömyyden mahdollisuutta (Kivinen, Nurmi & Salminiitty 2000, 165–177; Rinne 1997, 457–458).

2.4. 1980-luku

Vaikka hyvinvointivaltion rakennustyötä jatkettiin 1980-luvulla, suhtautuminen siihen alkoi hiljalleen muuttua ja ajatus hyvinvointivaltiosta kyseenalaistettiin (Hilpelä 2001, 139; Kivinen & Rinne 1993, 11). Julkisen toiminnan malliksi alettiin nostaa yritystoiminta, jolloin kansallisvaltioiden erityisessä suojeluksessa olleesta koulutuksestakin alettiin hakea kustannustehokkuutta, vaikka mittavista koulutustavoitteista ei juuri tingittykään ennen 1980-luvun loppua. (Kivinen & Rinne 1993, 11; Rinne 2003, 153–154;) Koulutuksen katsottiin edelleen olevan avainasemassa kansainvälisen kilpailukyvyyn ja kansallisen rikkauden saavuttamisessa ja säilyttämisessä (Hilpelä 2001, 140). Kuitenkin katsottiin, että kyse oli panoksista, joille haettiin maksimaalista voittoa riippumatta toiminta-alueesta. Tehokkuus nostettiin arvoksi, joka ajoi muiden arvojen ohi. Tämän ajattelutavan ongelmana koulutuksen kohdalla oli kuitenkin se, että vaikka panokset oli suhteellisen helppo identifioida, tuotosten osoittaminen aiheutti päänvaivaa. Tämä johti loputtomaan toiminnan tulosten arviointiin ja mittaamiseen. Valtiohallinnon entisen normatiivisen ohjaamisen korvasi nyt arviointi. (Hilpelä 2001, 139–140.) Ajan päämääriä voikin kuvata sanoilla sääntelyn vähentäminen ja kiinnittyminen tulosohjaukseen, päätösvallan hajauttaminen, joustavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden parantaminen ja valinnanmahdollisuuksien parantaminen (Lampinen 2003, 82–85; Rinne 2004b, 93).

Korkeakoulutus massoittui 1980-luvulla. Vaikka yliopistojen ja korkeakoulujen massoitumista suunniteltiin jo 1960-luvulla ja se nousi keskustelun aiheeksi 1970-luvulla, sen voidaan katsoa toteutuneen tutkinonuudistuksen jälkeen 1980-luvulla (Jauhiainen 1997b, 17; Lampinen 2003, 53, 77; Rinne 2004b, 92–93; Silvonen 1996, 101). Tämä

massoittuminen ja korkeakoulutuksen laajentuminen toi mukanaan monia seurauksia. Ensinnäkin se tuli kalliiksi. Se tuotti yhä suuremmassa määrin ammattilaisia hyvinvointivaltion tarpeisiin eikä voinut toimia enää yhtä autonomisesti kuin aikaisempi eliitti-yliopisto. (Ahola 1999, 58.) Toiseksi akateemiset opinnot avautuivat suuremmalle väestöosalle. Yliopisto-opinnot eivät siis enää olleet kapean eliitin etuoikeus, vaan myös alempien yhteiskuntaluokkien lapset saattoivat ottaa osaa yliopisto-opiskeluun ja –elämään. (Ahola 1995, 59; Jauhiainen 1997b, 17; Kivinen & Rinne 1995a.) Tämän seurauksena hyvin erilaisia valmiuksia omaavia ja erilaisista taustoista tulevia yksilöitä pääsivät korkeakoulutuksen piiriin. Vaikka korkeakoulutuksen ekspansiolle tavoiteltiin mahdollisuuksien tasa-arvon leviämistä yhä ylemmille koulutushierarkian portaille, ajatus eivät ole kuitenkaan toteutuneet (Gellert 1997, 193,198; Liljander 1991, 2; Kivinen & Rinne 1995a; Mäkinen 1999, 59; Nevala 1999). Korkeakoulutuksen laajentumisesta huolimatta yhteiskunnallisen valinnan mekanismit ovat yhä olemassa korkeakoulutuksen piirissä (Jauhiainen 1997b, 17; Kivinen & Rinne 1995a; Nevala 1999; Nurmi 1998, 9).

Vuonna 1986 opintojen keston problematiikka puhutti jälleen, kun vuonna 1966 asetetun kehittämislain voimassaoloaika päättyi. Opetusministeriössä asetettiin hyvissä ajoin työryhmä valmistelemaan esitystä uudeksi korkeakoululaiksi. Samalla opetusministeriö arvioi opintojen kulkua uudistetussa tutkintojärjestelmässä. Arvion seurauksena vuonna 1986 hyväksytyssä toimenpideohjelmassa todettiin, että opintojen pitkittymisongelma ei ollut ratkennut toivottavalla tavalla. (OPM 1991, 37; Silvonen 1996, 85–86.) Itse asiassa opetusministeriössä havaittiin, että ainakin osa yliopistojen opiskelijamäärien kasvusta selittyi pitkittyvillä opiskeluaajoilla (Lempinen & Tiilikainen 2001, 10; Silvonen 1996, 85). Ylempien korkeakoulututkintojen suoritusajat pidentyivät 1980-luvun loppuun asti lähes kaikilla aloilla. Näistä syistä opiskeluaikoihin kiinnitettiin yhä enemmän huomiota. (Lehtisalo & Raivola 1999, 158–159; Lempinen & Tiilikainen 2001, 48.) Opetusministeriön kansliapäällikkö Numminen toteaa jopa, että:

”todella uhkaavalta näyttää opintojen pidentyminen ja valmistumisaikojen venyminen. Tämä tendenssi tuntuu kulkevan läpi koko korkeakoululaitoksen ja se tuntuu jatkuvasti voimistuvan. Kysymyksessä saattaa olla koko yliopistolaitoksen luonteen muuttuminen.” (Numminen 1987, 176.)

Myös OECD ja EU kiinnittivät 1980-luvulta eteenpäin yhä uudelleen ja uudelleen huomiota suomalaisen korkeakoululaitoksen tehottomuuteen. Nämä instanssit kritisoivat yhä kärkkäämmin sitä, että Suomessa valmistutaan hitaammin ja vanhempina kuin muiden vertailussa mukana olevien maiden korkeakouluista. Suositusten mukaan koulutuksessa tulisi pyrkiä tehokkuuteen ja laadunvarmistukseen. (Rinne 2004a, 148, 160.)

Hitauden syiksi suomalaisissa selvityksissä esitettiin muun muassa paisuneita tutkinto-vaatimuksia, puutteellista ohjausta ja opiskelijoiden taloudellisia vaikeuksia (Lehtisalo & Raivola 1999, 158-159; Lempinen & Tiilikainen 2001, 48). Toimenpideohjelmassa kiinnitettiin huomiota muun muassa opiskeluaikojen lyhentämiseen ja keskeyttäneiden määrän vähentämiseen (Lehtisalo & Raivola 1999, 157). Toimenpiteiksi asiakirjassa eh-

dotettiin muun muassa opintojen realistista mitoitusta ja tarvittaessa opintojen sisältöjen karsimista. Opetussuunnitelmat olisi laadittava siten, että yhä suuremmalla osalla opiskelijoista olisi mahdollisuus suorittaa 160 opintoviikon laajuinen tutkinto neljässä vuodessa täyspäiväisesti opiskellen. (Silvonen 1996, 85-86.) Korkeakouluja kehoitettiinkin järjestämään opetusta pidempänä aikana vuodessa sekä järjestämään tenttejä ja ohjattua harjoittelua lukukausien ulkopuolellakin. Tutkintojen työmääriä kevennettiin ja useiden alojen tutkintoasetuksien joustavuutta lisättiin 1980-luvun lopulla. (Mikkonen 2000, 16-17.) Tämä myös mahdollisti laajempien yliopistopelin siirtojen tekemisen.

Valtioneuvosto tekikin 1980-luvun lopulla myös voimavarapäätöksen, jonka mukaan yliopistoille annettava määräraha nousisi vuosittain. Samalla se edellytti jälleen korkeakoulujen toiminnan tehostamista ja tuloksellisuuden parantamista. Suurelta osin valtiovarainministeriön sanelema valtioneuvoston päätös edellytti, että ensinnäkin perustutkinnot on suoritettava 4-5 vuodessa, toiseksi korkeakoulujen on otettava käyttöön toiminnan arviointijärjestelmä ja kolmanneksi niiden on raportoitava toimintansa tuloksista. Korkeakoulujen tuli kirjoittaa joka neljäs vuosi kehittämissuunnitelma valtioneuvostolle hyväksyttäväksi. Kehittämissuunnitelman tuli sisältää yleisten kehittämistavoitteiden lisäksi tavoitteet myös ensinnäkin tutkintonsa suorittavien sekä toiseksi, uutena tehokkuuden indikaattorina, myös opintonsa aloittavien määrästä. Lisäksi sen tuli sisältää katsaus edellisen suunnitelmakauden toiminnan tuloksista. Saavutetut tulokset ja tuloksellisuus otettiin huomioon uusia voimavaroja kohdennettaessa. (Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä 31.12.1986/1052; Lehtisalo & Raivola 1999, 108-130, 162; OPM 1991, 37-38.) KOTA-tietokanta luotiin helpottamaan ja mahdollistamaan korkeakoulutuksen suunnittelu, seuranta sekä päätöksenteko. Samalla se toimi keinona tarkistaa korkeakoulujen eteenpäin antamat luvut. Tietokanta loi taustamateriaalin tavoitteiden asetukseen, tuloksellisuuden arvioimiseen ja raporttien luomiseen korkeakoulujen vuosittaisiin neuvotteluihin. (KOTA 1997, 5-6.)

Myös ylioppilaiden sijoittuminen nähtiin ongelmallisena. Opiskelupaikan löytäminen saattoi selvitysten mukaan kestää 2-3 vuotta ja lähes viidennes korkeakoulujen uusista opiskelijoista oli yli 25-vuotiaita. Tätä ongelmaa, johon liittyi kiinteästi myös valmistumisiän ongelma, ratkaistakseen Opetusministeriössä määriteltiin uudelleen niitä vaatimuksia, joita hakijan piti täyttää päästäkseen yliopistoon. (OPM 1991, 36-37.)

Korkeakoulun uudessa tulosohjauksen doktriinissa tärkeää oli mitattavat tulokset, selvät toimivaltasuhteet ja yhteydet asiakkaiden tarpeisiin. Perusluonne oli aikaisempaa järjestelmäkeskeistä koulutuspolitiikkaa avoimempi ja siinä tavoitteet nähtiin yhä selkemmin olevan yhteydessä koulutuksen ulkopuoliseen maailmaan. Tulosohjauksen ydin oli kuitenkin usko koulutuksen taloudelliseen tuottavuuteen. Koulutus nähtiin yksilöllisen ja yhteiskunnallisen edistyksen moottorina ja asiana, joka lisää yksilöiden ja organisaatioi-

den kilpailukykyä. Valtiolle hyvä koulutustaso merkitsi myös parempaa kilpailukykyä ja arvostusta. (Lampinen 2003, 78–83.) Valtio hyvin innokkaasti omaksuikin tämän uuden doktriinin ja vaati tuloksellisuutta ja tehokkuutta (Rinne & Kivinen 2003, 26).

Tulosohjaus perustuu tulosneuvotteluihin, jotka käydään yliopistojen ja Opetusministeriön välillä, joissa sovitaan muun muassa yliopiston kokonaistoiminnan tavoitteet, opettavat alat, tutkintojen määrälliset tavoitteet, ja käytettävissä olevat valtion myöntämät resurssit sekä niiden käyttö. Tulosohjaus palkitsee ensinnäkin sovituista tavoitteista ja toiseksi tuloksista. Hyvin keskeinen osa näitä tavoitteita ja tuloksia ovat suoritettujen maisterien ja tohtorien määrät. (Rinne 2004b, 111; ks. myös mm. OPM 6.9.2000 ja OPM 7.1.2008).

Yliopistoissa tulosohjaus herätti kritiikkiä, jonka mukaan järjestelmä ei sovi tutkivaan ja dynaamiseen organisaatioon vaan toimii parhaiten staattisissa olosuhteissa, jossa tuotokset ovat standardoituja. Pahimmillaan kriitikoiden mielestä tiukka tilivelvollisuus voi lamauttaa dynaamisuuteen pyrkivän organisaation. (Lampinen 2003, 136–137). Opetusministeriön suunnittelu- ja kehittämistehtävissä toiminut Lampinen (Emt.) on kuitenkin sitä mieltä, että Suomessa sovellettu tulosohjaus sisältää melko lieviä yliopistojen toimia ohjaavia välineitä eikä kriitikoiden huoli täten ole välttämättä aiheellinen. Rinne (2003 ja 2004a) toteaa myös, että Suomessa ei ole haluttu alistaa koulutusta vain taloudenpidon osaksi, vaikka koulutus nähdäänkin olennaisena osana yhteiskunnan taloudellista kasvua. Tämä toisenlainen suhtautuminen näkyy selvimmin siinä, ettei Suomessa ole toistaiseksi siirrytty koulutuksen yksityistämiseen. Toiseksi Suomessa ollaan jäljessä koulujen ranking-listojen julkistamisessa arviointien perusteella. Kolmanneksi Suomessa tulosvastuuta ei ole ulotettu vielä yksittäisten opettajien tasolle. (Rinne 2003, 155–156; Rinne 2004a, 145.)

Tulosohjauksen yhtenä keskeisenä taustavaikuttajana voidaan nähdä olevan globalisaatio, jonka myötä yliopiston ja valtion keskinäiset kytkökset heikentyvät ja yliopistosta tulee keskeinen tekijä globaalissa taloudellisessa kilpailussa. Tässä prosessissa yliopistoon Kwiekin (2005, 333–335) mukaan kansainvälisesti sisällytetään yhä voimakkaammin yritysten organisaatiomalleja ja taloudellisista syistä johdettuja reformeja (Emt. 333–335). Koulutuspolitiikka onkin yleinen globalisaatioon¹ liittyvä keskustelunaihe (Ball 2001, 21). Vaarana on, että kun kansallisten hallitusten ote koulutuksesta heikenee, tällöin vaarantuu koulutuksen kansallisvaltioihin sidottu historiallinen tehtävä siirtää kansallista kulttuuria ja uusintaa kansallista työvoimaa (Rinne 2004a, 141). Globalisaation voidaan toisaalta katsoa sitovan yliopisto lopullisesti valtion palvelukseen. Lisäksi globalisaatio määrittää uudelleen yliopiston paikan yhteiskunnassa. Poliittisen integraation sijasta sen tehtäväksi tuleekin olla osana tuotannollista prosessia ja ekono-

¹ Globalisaatio = sosiaalinen prosessi, jossa maantieteelliset ja kansallisvaltiolliset rajoitukset taloudellisille, kulttuurisille ja sosiaalisille yhteyksille vähenevät. Globalisaatiosta puhutaan myös jonkinlaisen maailmanlaajuuden ja rajat ylittävän tietoisuuden kasvun myötä. (Kosonen 1999; 181–183.)

mista integraatiota kansojen välillä. (Kwiek 2005, 333; Neave 2001, 48.) Globalisaation keskustelun osa on uusliberalismi² ja nämä ideaalit liikkuvat kansainvälisillä kentillä.

Kansainvälistyminen nousi keskeiseksi koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi Suomessa 1980-luvun lopulla (Kivinen ym. 1993, 52; OPM 1991, 15, 59–60; Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, 2). Kansainvälistymisen tavoitteeseen vaikutti myös osallistuminen Euroopan integraatioprosessiin, josta lähtien Suomi on panostanut erityisesti opiskelija- ja opettajavaihdon lisääntymiseen sekä yleisen vuorovaikutuksen lisääntymiseen ja yhteistyöverkostojen rakentamiseen. Liikkuvuuden ja vuorovaikutuksen lisääntyessä tutkintorakenteen vertailtavuus on ollut entistä tärkeämpi tavoite. Keskeinen osa tätä tavoitetta näyttää olevan viiden vuoden valmistumisaika maisterintutkinnoissa. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 23:2001, 13; Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, 2, 16.)

2.5. 1990-luku

Yhteiskunnallinen tilanne muuttui 1990-luvulla, ankaran laskusuhdanteen, lähes 20% työttömyyslukujen ja julkisen velan kasvun myötä. Uuden keskusta-oikeistohallituksen toimet pakottivat hyvinvointivaltion kasvun taittumaan. (Kivinen & Rinne 1993, 11; Sihvo 1997, 139.) Taloudellinen tilanne oli merkittävästi muuttunut, sillä yhä useamman ihmisen nojautuessa valtion hyvinvointipalveluiden varaan, nämä palvelut tulivat yhä kalliimmaksi ylläpitää veropohjan samalla kaventuessa. Tämä asettaa paineita saada opiskelijat nopeammin osaksi työelämää ja pidentää kokonaisuudessaan työelämässä vietettyä aikaa. Ikääntyvä väestö asetti omat rasiitteensa hyvinvointivaltion rakenteille. (Alanen 1992, 22; Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002; Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27.)

Samalla yksilöiden elämä alkoi muuttua eikä yksi koulutus taannut yhtä työuraa, vaan keskeiset termit alkoivat olla limittäinen elämänkaari³ ja joustavuus. Käytännön politiikka ja koulutussuunnittelu perustui kuitenkin yhä teollisen ajan ajattelulle, jossa ihmisillä on yksi työura, jota varten henkilö hankkii yhden koulutuksen, joka kestää ehkä hie-man täydentäen läpi koko työ- ja elämänuran ajan. Pitkä ja yhtämittainen koulutusputki oli edelleen koululaitoksen normi. (Koski & Moore 2001; Rinne 1997, 457; Rinne ym. 2003, 10, 15; Rinne & Salmi 1998, 95–99; Suikkanen & Linnakangas 1998; Suikkanen, Linnakangas, Martti & Karjalainen 2001.)

Ihmiset olivat kuitenkin kiinnostuneita joustavasta työajasta myös kyetäkseen yhdistämään työn ja opiskelun. Opiskelijat olivat valmiita työskentelemään hyvinkin vaihtelevina aikoina ja opiskelijoiden määrä jatkuvana työreservinä on lisännyt joustohaluisten

² Uusliberalismi on talousoppi, markkinoiden tulisi toimia vapaasti ilman valtioiden asettamia rajoitteita. Se tarjoaa yksilölle yrittäjän, asiakkaan ja kuluttajan roolit ja samalla pakottaa ihmiset kilpailemaan keskenään. (Hilpelä 2001; 147-151; Peck & Tickell 2002, 394-404; Rinne 2003, 154; Rinne 2004a, 143-144.)

³ Limittäinen elämänkaari = koulutuksen ja työkajsojen vaihtelu, katkottaiset työkajset ja uudelleen kouluttautuminen.

työvoiman määrää. (Koski & Moore 2001; Rinne 1997, 457; Rinne ym. 2003, 10, 15; Rinne & Salmi 1998, 95–99; Suikkanen & Linnakangas 1998; Suikkanen ym. 2001.) Tämä asettaa haasteensa koulutusta järjestäville tahoille, sillä myös sieltä vaaditaan joustoa. Opiskelijat haluavat koulutuksenkin piirissä kulkea omia polkujaan. (Wallhaus 2000, 25.) Samalla koulutukseen kohdistuu paineita opettaa konkreettisemmin muuttuvien työelämän ja yhteiskunnallisten toimintojen edellyttämiä taitoja (Lehtinen 1998, 25–26). Koulutus toimii yhä suuremmassa määrin myös varastona, sillä perinteinen työ väheni 1990-luvulla (Rinne 1997, 455).

Koska kuitenkin yksi tutkinto ei välttämättä enää riitä, ei yhden tutkinnon kanssa kannata välttämättä käyttää merkittävää määrää aikaa. Toisaalta laajan tutkinnon hankkiminen voi hyvin auttaa yksilöä välttämään mahdollisia työttömyysjaksoja ja tämänlaisen tutkinnon hankkiminen vie aikaa. Toisaalta puoli asiasta on, kuinka hyvin lukiosta suoraan yliopistoon tuleva ja siellä tiiviisti ja nopeasti valmistumiseen etenevä koulutusputki soveltuu nykyiseen limittaiseen elämäntapaan sekä miten hyvin tämänlainen koulutusputki valmistaa nykyiseen työelämään.

Kuitenkin poliittinen ilmasto muuttui, kun 1980-luvulla alkaneet muutokset, kuten painotus tehokkuuteen, kilpailukykyyn ja markkinoihin ja koko uusliberalistinen politiikka, voimistuivat 1990-luvulla (Rinne 2004b, 94–96). Rationalisointia vaadittiin myös koulutuspolitiikassa. Kun aiemmin hyvinvointivaltion hyvinvoinnin aikana koulutus nähtiin yhteisenä hyvänä ja tämä oikeutti hyvän rahoituksen koulutukselle, nyt koulutus alettiin nähdä yhä voimakkaammin yksilön hyvänä. Koulutuksen sijaan alettiin puhua oppimisesta ja tästä oppimisesta tuli yksilön sosiaalisen ja kulttuurisen selviämisen asia eikä enää yhteiskuntapoliittisen päätöksenteon kohde. (Rinne ym. 2003, 23.)

1980-luvun lopun voimavarapäätöksen jälkeen korkeakoulujärjestelmän suurempi uudistaminen aloitettiin keväällä 1991. Tällöin muotoiltiin kehittämissuunnitelma, jonka keskeisiä tavoitteita olivat tutkinnon suoritusaikojen lyhentäminen ja keskeyttämisen vähentäminen. (Kivinen ym. 1993, 147–158; Mikkonen 2000, 17; Silvonen 1996, 86; VNp 20.11.1991, 18.) Kehittämissuunnitelmassa todettiin, että perustutkintojen suorittamisaikojen lyhentämiseksi aikaisemmasta 4–5 vuodesta 5–6 vuoteen, korkeakoulujen tulee kehittää opiskelijavalintaa, opetuksen sisältöä, opetusmenetelmiä sekä tutkinnon rakennetta (VNp 20.11.1991, 18). Suunnitelmassa ei kuitenkaan esitetty tarkempia ajatuksia siitä, miten opintojen etenemistä voisi käytännössä tehostaa. Tarkempia ohjeita esitettiin, kun kehittämissuunnitelma tarkistettiin vuonna 1993 (Silvonen 1996, 87). Tässä tarkennetussa suunnitelmassa todetaan, että:

”Tutkintojen ja koulutusohjelmien rakennetta kehitetään valtakunnallisten arvioiden pohjalta. Opetusministeriö organisoii arviot toteutettaviksi koulutusaloittain korkeakoulujen ja korkeakouluneuvoston yhteistyönä ja osin kansainvälisiä asiantuntijoita käyttäen [...] kaksiportainen tutkintojärjestelmä otetaan käyttöön [...] Luodaan koulutuksen kustannuksia säästävät sekä opiskelijan kannalta joustavat tutkintojen ja opintojen yhdistelymahdollisuudet.” (VNp 18.6.1993, 8.)

Tämän lisäksi kehittämissuunnitelmassa ehdotettiin sitä, että yliopiston opiskelijavalinnassa asetetaan etusijalle ne, jotka hakevat ensimmäistä jatkokoulutuspaikkaansa. Suunnitelmassa todetaan myös koulutuksen ja tieteen vähenevät määrärahat, jotka johtavat valtionosuuksien pienentämiseen, rakennushankkeiden lykkäämiseen, palkkamenojen karsimiseen, laite- ja muiden hankintojen siirtämiseen ja uusien opiskelijoiden määrän vähentämiseen. (VNp 18.6.1993, 11, 27.) Jälleen yliopistopelin säännöt muuttuivat.

Kaksiportainen tutkintojärjestelmä astui voimaan vuosina 1994 ja 1995. Teknistieteellisiä aloja lukuun ottamatta otettiin käyttöön kaksiportainen perustutkinto, jossa opiskelijoiden on tarkoitus suorittaa kandidaatin tutkinto kolmessa vuodessa ja maisterin tutkinto viidessä vuodessa. Opintojen mitoitusta ei kuitenkaan muuttunut. (Mikkonen 2000, 17; Opetusministeriön työryhmien muistioita 15:1998, 2–3.) Uusi tutkintorakenne näytti silti johtaneen radikaaleihin uudistuksiin, jotka vaikuttivat myös opiskelijoiden työmääriin ja ajankäyttöön (Mikkonen 2000, 18).

Suomi oli edelleen syvän laman kourissa liittyessään EU:n jäseneksi 1995. Sen edelleen hyvin valtio-keskeinen hyvinvointipolitiikka törmäsi yhteen voimakkaammin markkinaorientoituneiden Euroopan maiden politiikan kanssa. Suomi kuitenkin muutti nopeasti kurssiaan ja otti vaikutteita omaan koulutuspolitiikkaansa. (Rinne & Kivinen 2003, 23–26; Rinne 2004b, 95.) Euroopan unioni pyrki yhdistämään eurooppalaista koulutusalueita ja OECD puolestaan pyrki lisäämään koulutuksen läpinäkyvyyttä vertais- ja indikaattoritutkimuksilla. Molemmat näistä instansseista ovat kritisoineet suomalaista korkeakoulujärjestelmää pitkien opintojen keston sekä korkean valmistujien iän johdosta. (OECD 1995; Rinne 2004a, 150–156; Rinne, Kallio & Hokka 2004, 35; Rinne & Kivinen 2003, 38–39.)

Opetusministeriössä huomattiin 1990-luvun lopulla, että toimenpiteistä ja uudistuksista huolimatta opintoajat eivät olleet lyhentyneet. Tällöin asetettiin Opintojen etenemistä selvittävä työryhmä eli niin sanottu Mustajoen työryhmä. Sille annettiin tehtäväksi selvittää opintojen etenemistä estävät tekijät sekä tehdä ehdotus niiden poistamiseksi. Työryhmä ehdotti muun muassa opiskeluoikeuden rajoittamista tiettyyn aikamäärään. Tämä aikamäärä olisi ylempään korkeakoulututkinnon tutkintoasetuksessa määritelty aika eli viisi vuotta ottaen kuitenkin huomioon läsnäolokuukaudet. Lisäksi raportissa mainitaan suomalaisten opiskelijoiden olevan iältään vanhempia kuin monissa muissa maissa ja valmistujien ikä nähtiin yhä voimakkaammin ongelmana. Vanhemman iän nähtiin johtavan muutoksiin perhesuhteissa ja työssäkäynnin lisääntymiseen, jotka puolestaan raportoitiin mukaan vaikuttavat opiskeluun sen päätoimisuutta vähentävästi. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 15:1998, 2–3, 11, 30.)

Mustajoen työryhmän ehdotus opinto-oikeuden rajoittamisesta perustui osaltaan Vesikansan, Lempisen ja Suomelan (1998, 26–29) tutkimukseen, jossa kysyttiin opiskelijoiden mielipidettä viiden vuoden tavoiteajasta. Vaikka valtaosa piti tavoiteaikaa järkevänä, he olivat ilmeisesti kuitenkin sekoittaneet sen opintotuen 55 kuukauden rajoitettuun tukiaikaan ja näin viittasivat sen järkevyyteen. Vaikka tämä tuodaan esiin tutkimuksessa,

ei sitä mainita enää työryhmän raportissa. Tutkimuksessa todettiin myös, että vain muutamien alojen opiskelijat arvioivat valmistuvansa alle viidessä vuodessa. Yleistä tämä nopea valmistuminen oli kauppa-, oikeus- ja kasvatustieteessä. Viidesosa opiskelijoista arveli käyttävänsä yli kuusi vuotta opintoihinsa. Tavallisinta tämä oli humanistisilla, teknistieteellisillä ja taidealoilla. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 15:1998; Vesikansa ym. 1998, 20–24.)

Ehdotuksen saaman hyvin kielteisen palautteen johdosta opetusministeriössä päätettiin, ettei opiskeluoikeutta koskevaa lakia muuteta (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 27, 28). Valtioneuvosto hyväksyi koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman, jonka avulla pyrittiin selkiyttämään tutkintorakennetta. Sen tavoitteiksi asetettiin tutkintojärjestelmän kehittäminen edelleen ja suoritusaikojen lyhentäminen. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, 2.)

Vuonna 1998 annettiin myös Sorbonnen julistus, jonka päätavoitteena on saavuttaa Eurooppalaisten korkeakoulusysteemien keskinäinen harmonisointi. Dokumentissa kuitenkin otetaan huomioon erilaisuuden tarve ja kansallisten erojen kunnioitus. Kaksi-syklinen tutkintorakenne ehdotetaan keinoksi parantaa tutkintojen keskinäistä vertailtavuutta. Lisäksi tavoitteena oli parantaa opiskelijoiden liikkuvuutta, kehittää yhteinen opintokrediittijärjestelmä (ETCS) ja valmistuneiden työllistymistä. (Ahola & Mesikämnen 2003, 218; Fägerlind & Strömqvist 2004, 38; Rinne 2004a, 154.)

2.6. 2000-luku

Vuonna 2000 Lissabonin Euroopan neuvoston kokouksessa päätettiin luoda ”Tiedon Eurooppa” (Europe of Knowledge) ja Lissabonin kokous vuonna 2002 päätti siirtymisestä kohti tietoperusteista taloutta (knowledge-based economy) (COM 2003/58, 3; Rinne 2004a, 154). Talous on siis muuttumassa tieto- ja osaamistaloudeksi ja tämä kehitys asettaa uudenlaiset haasteet elinikäiselle oppimiselle (Lehtinen 1998, 19). Vuonna 2002 Suomessa tiedostettiin, että EU:n alueen koulutuspolitiikalla oli kansallisesta näkökulmasta katsoen yhteiset intressit (Rinne 2004a, 154). Näin yliopistojen rooli muuttui, vaikka perusluonne pysyi muuttumattomana, sillä nyt ne nähtiin olennaisina tekijöinä tietoperustaisen yhteiskunnan, ekonominen kilpailukyvyyn ja sosiaalisen koheesion kehityksessä (Koivula & Rinne 2005, 7–8; Kwiek 2005, 326).

Tietoyhteiskunnan nähtiin tarvitsevan kasvaakseen ja kehittyäkseen uutta tietoa, sen välitystä ja käyttöä sekä koulutusjärjestelmässä että teollisuudessa. Komission raportissa katsottiin, että tästä syystä Euroopan Unioni tarvitsee tervettä ja hyvinvoivaa yliopistokenttää tai tarkemmin sanoen, erinomaisia yliopistolaitoksia tullakseen kilpailukykyisimmäksi ja dynaamisimmaksi tietoyhteiskunnaksi maailmassa. (COM 2003/58, 2, 22.)

Yliopistolaitoksella kuitenkin nähtiin olevan ongelmia. Eurooppalaiset yliopistot ovat yleisesti ottaen huomattavasti rahoitettua kuin esimerkiksi Yhdysvaltalaiset vastineensa. Niiden resurssien katsottiin olevan riittämättömiä. (COM 2003/58, 3, 12–14) Kwiekin

(2005) mukaan on selkeä paradoksi siinä, että yliopistot nähdään tärkeämpinä kuin koskaan kansalliselle kilpailukyvyille, mutta samalla niiden rahoitusta heikennetään hyvinvointivaltion rahoitusongelmien johdosta (Emt. 325). Komission raportissa puututaan tähänkin. Tilannetta korjatakseen raportissa ehdotetaan, että yliopiston tuloja pitäisi lisätä ja tehostaa ja toisaalta nykyisiä tuloja pitäisi käyttää tehokkaammin vähentämällä keskeyttämisä, lyhentämällä opintoaikoja sekä käyttämällä tieteellisen tutkimuksen tuloja tehokkaammin (COM 2003/58, 12–16).

Vuonna 2002 alettiin Suomessa jälleen suunnitella tutkinnonuudistusta Bolognan prosessin yhteydessä, joka toteutuessaan jälleen kerran muuttaisi opiskelijoiden yliopistopelin luonnetta. Bolognan prosessin yhtenä tavoitteena oli luoda tutkintorakenne, jossa ensin suoritetaan kolmivuotinen kandidaatintutkinto. Tämän jälkeen opiskelija voi halutessaan suorittaa kaksivuotisen maisterintutkinnon. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, tiivistelmä, 2–5, 16; Rinne 2002, 98–99.) Bolognan prosessi tarkoitti kokonaisuudessaan sitä, että kansallisia koulutuspolitiikkoja piti muokata yhteensopiviksi, jotta on mahdollista seuraavan vuosikymmenen aikana luoda Eurooppalainen korkeakoulualue. Keskeisenä osana Bolognan prosessissa on ollut pyrkimys tutkintojen kansainväliseen vertailtavuuteen ja yhteensopivuuteen. Tavoitteena oli myös suomalaisen kilpailukyvyn parantaminen. (Fägerlind & Strömqvist 2004, 39–40.)

Ylemmän korkeakoulututkinnon ideaalikesto tässä prosessissa on siis yhteensä viisi vuotta. Yliopistojen tutkintorakenteen kehittämistyöryhmä painotti jälleen muistiossaan, että tutkintovaatimukset eivät saa nykyisestään kasvaa. Hallitus sitoutuikin kehittämään tutkinto-opiskelun edellytyksiä siten, että valmistumisajat lyhenevät. Tarkoituksena oli kehittää opetusta, tutkintorakennetta ja tutkintovaatimuksia siten, että tavoitteeseen lyhyemmistä valmistumisajoista päästään. Yksi esitetyistä keinoista oli kehittää tutkintorakennetta on tutkintojen rakentaminen lyhyemmistä kokonaisuuksista. Tämän katsottiin tukevan opintojen suunnittelua, selkeyttävän opintojen kulkua ja edistävän sitoutumista tehokkaaseen opiskeluun. Raportissa ei kuitenkaan haluttu ottaa kantaa opinto-oikeuden rajoitukseen. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, tiivistelmä, 2–5, 16, 30.)

Raportissa kiinnitettiin huomiota myös siihen, että opiskelijat ovat aloittaessaan keskimäärin vanhempia kuin useimmissa muissa OECD-maissa. Tämän katsottiin johtuvan muun muassa korkeakoulujen rajoitetusta sisäänpääsystä, suuresta joukosta muodollisesti kelpoisia hakijoita ja nuorten halusta pitää väli vuosia ennen opintojen aloittamista. Raportin suosituksissa kuitenkin paneuduttiin vain valintaprosessin parantamiseen. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, 2–5, 16, 30.)

Vuonna 2003 näytti siltä, että suomalainen korkeakoulupolitiikka oli ottanut OECD:n kritiikin tosissaan ja suunnitteli monella rintamalla yliopisto-opintojen keston lyhentämistä ja yliopistosta valmistuvien iän nuorentamista. Opintojen lyhentämisestä oli tullut suomalaisen korkeakoulupolitiikan tärkeä kysymys, millä haettiin myös merkittäviä säästöjä korkeakoulukustannuksiin. Painotukset olivat siis pitkälle samat kuin 1960-lu-

vullakin. Esitetyt ratkaisukeinot olivat kuitenkin erilaisia. Suomessa trendinä oli nyt edistää kilpailukykyä ja tehokkuutta, joiden nähtiin vaativan tehokasta tiedonkulkua, vuosikatsauksia ja arviointikokouksia. Toisaalta Suomen yliopistojärjestelmän tehokkuudesta kertoo se, että se tuottaa pienemmillä kustannuksilla per opiskelija kuin aiemmin aikaisempaa enemmän tohtoreita ja maistereita. (OPM 2003; Rinne 2004a, 152; Rinne 2004b, 95, 121.)

Kesällä 2003 opetusministeriö asetti jälleen työryhmän valmistelemaan hallituksen edellyttämää toimenpideohjelmää, jonka tavoitteena oli edistää tutkintojen suorittamista tavoiteajassa sekä nopeuttaa opintoihin sijoittumista. Työryhmän toiminnan taustalla oli tavoite pidentää suomalaisten työuraa ja tällä tavalla valmistautua tulevaan ikärakenteen muutokseen Suomessa. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 27, tiivistelmä, 8–9.)

Työryhmän mietinnön mukaan opintoaikoja on mahdollista lyhentää muun muassa uudistamalla tutkintorakennetta ja opetussuunnitelmaa. Tässä keskeisellä sijalla on ylimääräisen aineksen karsiminen pois tutkintovaatimuksista, henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen sekä uusi tutkintorakenteen uudistus vuonna 2005. Myös korkeakoulujen rahoituksen muokkaamisella on mietinnön mukaan mahdollista lyhentää valmistumisaikoja. Tämä on mahdollista siten, että tuloksellisuusrahoitukseen sisällytettäisiin kaksi uutta indikaattoria. Nämä olisivat normiajassa tutkinnon suorittaneiden osuus kaikista tutkinnon suorittaneista sekä kokopäiväopiskelijoiden osuus kaikista läsnä oleviksi ilmoittautuneista opiskelijoista. Kokopäiväopiskelijana käsitetään tässä yhteydessä ne opiskelijat, jotka suorittavat 30 opintoviikkoa lukuvuodessa. Lisäksi mietinnössä ehdotetaan lukuvuosien käytön tehostamista. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 27, 26–34.)

Siitä negatiivisesta palautteesta huolimatta, mitä Mustajoen työryhmän ehdotus opiskeluoikeuden rajoituksesta herätti erityisesti opiskelijajärjestöjen keskuudessa, myös tässä mietinnössä ehdotetaan opiskeluoikeuden rajaamista. Siinä ehdotetaan opiskeluoikeuden rajaamista siten, että tutkinto on suoritettava viimeistään kaksi vuotta ylempään korkeakoulututkintoon laskettua aikaa pidemmässä ajassa. Lisäksi opiskelija voi ilmoittautua poissaolevaksi kahtena vuotena. Käytännössä siis tutkinto tulee suorittaa ehdotuksen mukaan yhteensä yhdeksässä vuodessa, joista kuitenkin vain seitsemän vuoden aikana on mahdollista suorittaa opintoja. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27, 28–29.)

Esitys hyväksyttiin kesäkuussa 2005 ja syksyllä 2005 yliopistonsa aloittavilla opiskelijoilla opinto-oikeus oli rajoitettu muuttaen jälleen merkittävästi opiskelijoiden yliopistopelin luonnetta. Samalla otettiin käyttöön Bolognan prosessin mukainen uusi tutkintojärjestelmä. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 27, 28; HS 2.6.2005.) Sen sijaan suoritettavien opintojen määrää ei ainakaan toistaiseksi ole rajoitettu.

Vuoden 2005 jälkeen erityisesti edistystä Bolognan prosessissa seurattiin. Seurantareportissa todettiin Suomen olevan aktiivisesti noudattamassa Euroopan unionin yhdessä sopimista koulutuksen muutoksissa. Tehokkuuden arvioinnissa paino on valmistumisnopeudessa mutta entistä voimakkaammin myös työllistymisessä. (Bologna process 2006.) Koulutus ja Tutkimus 2007–2012 –raportin mukaan opintojen etenemisen tehostamiseksi pyritään kehittämään aiempia parempia keinoja hyväksyä tutkintoon koulutuksesta, arkitoiminnasta ja työstä saatavaa aikaisempaa oppimista. Lisäksi keskeiseksi teemaksi nostettiin epätarkoituksenmukaisen moninkertaisen kouluttautumisen poistamista esimerkiksi ohjaamalla suoraan niin sanotusti vaikuttavimpiin ohjelmiin kuten täydennyskoulutukseen uuden tutkinnon sijaan. Valmistumisaikojen lyhentäminen pysyi edelleen tärkeänä tavoitteena. Siihen raportin mukaan pyritään kehittämällä ohjausta, tiedotusta, neuvontaa, opintotukea, opintojen seurannan järjestelmiä sekä opiskelun henkilökohtaistamista. Henkilökohtaistamisen kautta tiedostetaan se, että samanlainen tapa opiskella ei sovi kaikille. Esimerkiksi työstä yliopistoon palaaville ei sovi samanlaiset tavat opiskella kuin suoraan lukiosta tuleville. Rahoituksessa puolestaan lisätään koulutuksen läpäisyn painoarvoa. (Koulutus ja Tutkimus 2007–2012.)

Lontoon Julkilausumassa (London Communiqué 2007) todetaan Suomen yliopistojen tutkintojärjestelmien rakennemuutoksen edenneen hyvin. Julkilausumassa painotettiin siirtymää opettajakeskeisestä opiskelusta oppilaskeskeiseen opiskeluun, sujuvuutta opiskelussa ja syklistä toiseen siirtymisessä sekä, kuten Koulutus ja Tutkimus 2007–2012 –raportissa, aikaisemman oppimisen ja työkokemuksen hyväksymisen parantamista. Lisäksi myös painotus on aikaisempaa voimakkaammin nimenomaan työllistymisessä. Julkilausuma tähtää siihen, että yksilöiden voimavarat ja panos yhteiskunnan hyväksi on maksimoitu. Tämän toivotaan ja katsotaan johtavan kansainväliseen liikkuvuuteen, työllistettävyyden parantumiseen ja Euroopan vetovoiman ja kilpailukyvyn kasvattamiseen. Varsinaista aikataulua näille tavoitteille ei aseteta, mutta vuonna 2010 siirrytään Bolognan prosessista eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. (London Communiqué 2007.)

Suomessa vuonna 2008 kirjoitetussa Koulutus ja Tiede -julkaisussa tarkastellaan, miten tämä kaikki voidaan nykyisessä tilanteessa toteuttaa kansallisessa korkeakoulupolitiikassa. Yliopisto onkin parhaillaan monen uudistushankkeen kourissa. Yhteiskunnallista vaikuttavuutta ja yliopistojen autonomisuutta tulisi lisätä. Korkeakouluinstituutioiden rakenteita uudistetaan ja uusi yliopistolaki on hyväksytty. Uudessa laissa on useita eri tavoitteita ja keinoja toteuttaa halutut tavoitteet. Yliopistoista pyritään tekemään itsenäisempiä suhteessa valtioon muun muassa taloudellisin keinoin mahdollistamalla uudenlaiset tavat kerätä varoja. Lisäksi autonomialla pyritään edistämään mahdollisuuksia huippututkimukseen ja -opetukseen. Tavoitteena on yliopisto, joka edistää vapaata tutkimusta, tieteellistä ja taiteellista sivistystä. Keinoiksi esitetään ensinnäkin tavoite- ja tulosohjaus, jossa sovitaan toiminnan tavoitteista, kuten tutkintojen määristä, määrärahoista, tavoitteiden seurannasta, arvioinnista ja toiminnan kehittämistä. Opiskelijoiden etenemistä ei myöskään ole unohdettu, vaan opintojen etenemisen seuranta ja opiskelijoiden ohjausta tulee helpottaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (HOPS) avulla.

Lisäksi ehdotukseen sisältyy opintojen maksullisuus EU:n ulkopuolelta tuleville opiskelijoille. (Hallituksen esitys Eduskunnalle uudeksi yliopistolainsäädännöksi 2008; Koulutus ja Tiede Suomessa 2008:24.)

2.7. Yhteenveto

Yliopisto elää jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa ja globalisaation myötä kansainväliset vaikutteet ja ideologiat vaikuttavat nopeammin myös suomalaiseen korkeakoulutukseen ja asettavat paineita valmistumisaikojen alentamiselle ja valmistujien iän laske-
miselle. Vaikka yhteiskunta on muuttunut ja sen myötä yliopistoon heijastuvat toiveet ja vaatimukset ovat vaihdelleet, kaikki vaatimukset eivät ole muuttuneet.

Valmistumisaikojen laskun vaatimus osana tehokkuuden pyrkimystä on ollut jatkuvaa ja toistuvaa erityisesti 1960-luvulta lähtien. Opintojen pitkä kesto on nähty vaihtelevista syistä ongelmallisena ensin kansantalouden näkökulmasta, sitten kansallisen kilpailuky-
vyn ja kansainvälisen vertailukyvyn näkökulmasta ja jälleen väestön ikääntyessä myös kansantaloudellisesta näkökulmasta. Valmistumisaikojen laskun tavoitteen rinnalle on vaihtelevissa määrin nostettu opintojen keskeyttämisen vähentäminen, valmistujien iän laskeminen ja työllistymisen parantaminen. Valmistumisen tehostamisen lisäksi myös tavoite, eli niin sanottu hyväksyttävä valmistumisaika, on muuttunut 1960-luvun neljäs-
tä vuodesta nykyiseen viiteen vuoteen käytyään 1990-luvulla kuudessa vuodessa.

Systemaattisesti 1960-luvulta lähtien valmistumisaikoja on pyritty lyhentämään lähem-
mäksi tätä tavoiteaika. Tavoite nopeammasta valmistumisesta ja nuoremmista valmis-
tujista on pysynyt samanlaisena. Myös ehdotukset keinoista ja muutoksista sekä niiden toteutus ovat olleet pitkälti samanlaisia ja valmistumisajat ovat olleet samaten kohtuulli-
sen muuttumattomia, joskin 2000-luvun alkupuolella valmistumisajat laskivatkin keski-
määrin 6,5 vuodesta kuuteen vuoteen.

Valmistumisajoista puhutaan paljon. Niiden alentaminen nähdään tärkeänä ja keskus-
telu ajankohtaisena sekä helposti myös uutena aiheena. Kuitenkin voidaan nähdä, että keskustelu on ollut sekä vilkasta että ajankohtaista jo vuosikymmenten ajan. Vain syyt keskustelun taustalla ovat muuttuneet ja muovautuneet yhteiskunnallisten muutosten heijastumina⁴.

⁴ Tiivistelmä korkeakoulupolitiikan kehityksestä liitteessä 1

III. OPINTOJEN KESTOT JA VALMISTUNEIDEN IÄT TILASTOJEN VALOSSA

Yliopistopelin historialliset muutokset ja niihin liittyvät yliopistopelin sääntöjen muutokset ovat perustuneet pitkälti valmistumisaikojen ja valmistujien iän tarkasteluun. Vertailukelpoisen tiedon saaminen on kuitenkin vaikeaa, sillä tilastoinnin tavat ovat vaihdelleet. Tämä seikka tuo esiin sen, miten erilaisiin tietoihin eri aikoina yliopistolle esitetyt vaatimukset ainakin osaksi perustellaan. Lisäksi tilastojen kautta on mahdollista tarkastella eri alojen valmistuneiden keskimääräistä ikää, opintojen kestoa sekä teoreettisesti päätellen tarkastella myös yliopistopelin luonnetta, joka pitää ottaa huomioon nopeuden tai nuoruuden pelejä tutkittaessa. Tässä luvussa tarkastellaan valmistumisajan ja valmistujien iän tilastoja sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Luvussa seurataan valmistumisaikojen ja -iän kehittymistä tilastojen kautta. Lopussa keskitytään tilastoinnin ongelmakohtiin.

3.1. Suomalaisen valmistuminen kansainvälisessä vertailussa

Vaikka suomalainen korkeakoulutus on opetusministeriön mukaan kansainvälisesti kilpailukykyistä ja korkeakoulupolitiikka onnistunutta, on yliopistojen ongelmana nähty siis olevan opintojen pitkittyminen (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, 4; Rinne 1998, 15; Silvonen 1996, 91). Toisaalta tavat opiskella keskimäärin seitsemän vuotta, työssäkäynti opintojen ohessa sekä opintojen keskeyttäminen ovat ongelmana useissa muissakin Euroopan maissa, joten ongelmat eivät ole pelkästään suomalaisia (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, 4; Pajala & Lempinen 2001, 76).

Tilannetta kuvaa hyvin OECD:n vuonna 2003 tekemän selvitys, jonka mukaan 15-vuotiaat suomalaiset ovat OECD-maista odotettavasti pisimpään koulutuksessa eli keskimäärin yhdeksän vuotta. Tanskalaisilla, islantilaisilla ja ranskalaisilla tämä arvio on lähes sama. Näiden maiden keskiarvo on merkittävästi OECD-maiden 6,4 vuoden keskiarvoa korkeampi. Lyhyin odotettava koulutien pituus oli 15-vuotiailla turkkilaisilla, jotka viettivät koulutuksessa keskimääräisesti enää alle 4 vuotta ja samanlaisia arvoja oli Meksikossa ja Slovakiassa. Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa, joissa koulutustien pituus oletettavasti oli tilastojen mukaan on noin 6 vuotta. (OECD 2003, 152–153.)

Samaa kertoo myös OECD:n tekemä vertailu siitä, minkä ikäisinä valmistutaan korkeakoulutuksesta. Viiden vuoden kouluohjelmia tarkasteltaessa valmistumisiän mukaan alenevassa järjestyksessä, maat ovat Suomi, Saksa, Ruotsi ja Tanska, Sveitsi, Yhdysvallat ja Iso-Britannia sekä nuorimpina Japanilaiset. Viiden vuoden koulutuksesta valmistuessaan suomalaiset ovat keskimäärin iältään 25–29-vuotiaita, saksalaiset ovat 26-vuotiaita, ruotsalaiset ja tanskalaiset 25–26-vuotiaita, sveitsiläiset 23–26-vuotiaita, yhdysvaltalaiset ja Iso-Britanniassa valmistuneet 23-vuotiaita ja japanilaiset 22-vuotiaita. (OECD 2002, 354.) Vuotta 2006 koskevissa tiedoissa viisi tai kuusi vuotta kestävässä opiskeluohjelmissa suomalaiset olivat valmistuessaan noin 26-vuotiaita. Erot muihin maihin ja

kansallisesti kuitenkin tuntuivat pienentyneen. Samanikäisinä valmistuttiin myös Tanskassa ja Islannissa. Suurempaa ajallista ikäväläiä käyttäen samaa ikäluokkaa kuin Suomi edustivat Saksa, Sveitsi ja Turkki, jossa valmistuttiin 25–27-vuotiaina. Nuorimpina valmistuttiin muun muassa Espanjassa (22-vuotiaina), Uudessa-Seelannissa ja Irlannissa, (23-vuotiaina) sekä Australiassa ja Iso-Britanniassa (22–24-vuotiaina). (OECD 2008, 500.)

OECD on tarkastellut myös korkeakoulussa vietettyä aikaa. Siitä kertova mittari ottaa huomioon kansallisen korkeakoulutuksen osallistumisprosentin ja laskee mukaan myös ne jotka eivät osallistu korkeakoulutukseen. Tilasto antaa keskiarvon sitä, kuinka kauan tiettyyn kansallisuuteen kuuluva yksilö keskimäärin viettää korkeakoulutuksessa. Näin tuloksista ei voi suoraan nähdä keskimääräistä korkeakoulussa vietettyä aikaa. Tämän mittarin mukaan kuitenkin suomalaisten korkeakoulussa keskimäärin viettämä aika on OECD-maiden pisin (aika 3,6 vuotta), joskin osallistumisprosentti (71%) on hyvin korkea. Aika on lyhyempi esimerkiksi Iso-Britanniassa (1,4; 46%), Yhdysvalloissa, (1,7; 43%), Saksassa (1,7; 30%), Sveitsissä (1,2; 29%), Uudessa-Seelannissa (1,6; 70%) ja Puolassa (1,3; 62%), joissa kaikissa kuitenkin osallistumisprosentti on alhaisempi. (OECD 2002, 231–232.)

3.2. Valmistumisajat kansallisesti

Varhaisimpia tietoja valmistumisajoista löytyy Korkeakoulukomitean mietinnöstä (KM 1956:7), jonka liitteistä löytyy vuosien 1930, 1931, 1945 ja 1946 opintonsa aloittaneiden valmistumisaikojen Helsingin yliopistosta sukupuolittain eroteltuna vuosikohtaisesti. Ketosen (1967, 80) teoksesta Yliopistopolitiikkaa tutkimasta esitellään puolestaan vuonna 1955 ja sen jälkeen Helsingin yliopistossa tutkintonsa suorittaneiden opintoaikoja (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Varhaisia tietoja valmistumisajoista Helsingin yliopistossa vuosien 1930 ja 1962 välillä

		1930	1931	1945	1946	1955-1962
Historiallis-kielitet. osasto	Miehet	6,0	5,8	5,9	5,4	5,6
	Naiset	6,5	6,3	6,0	5,6	6,5
Matemaattis-luonnontiet. osasto	Miehet	6,4	6,0	6,1	5,7	5,8
	Naiset	7,1	8,2	5,6	5,8	6,2
Valtiotieteellinen tiedekunta	Miehet	-	-	4,6	4,5	5,3
	Naiset	-	-	5,2	4,9	5,9

(KM 1956:7)

Kolari (1982) puolestaan selvitti valmistumisaikojen muutosta vuodesta 1966 vuoteen 1979 jälleen sukupuolittain, mutta lukukausien mukaan (Taulukko 2). Miesten valmis-

tumisaika pysyi hieman kuuden vuoden alapuolella ja naisten valmistumisaika hieman sen yläpuolella, mutta molemmilla sukupuolilla valmistumisajat nousivat aikaperiodista toiseen edetessä mediaaneja tarkasteltaessa.

TAULUKKO 2. Valmistumisaikojen mediaaneja vuosina 1966-1979 sukupuolittain tarkasteltuna

Periodi	Miehet	Naiset
1966/67 – 1970/71	5,72	6,34
1971/72 – 1975/76	5,87	6,56
1976/77 – 1978/79	5,95	6,43

(Kolari 1982)

Suomen Tilastokeskus alkoi julkaista Korkeakoulut-julkaisusarjassaan vuonna 1979 tietoa valmistumisajoista. Ensimmäiset tiedot valmistumisajoista tässä julkaisusarjassa koskevat lukuvuotta 1977/1978. Tällöin ylemmän kandidaattiasteen tutkinnon mediaanipituus oli 6,2 vuotta (Tilastokeskus 1979). Siitä lähtien löytyy myös tarkempaa alakohtaista tietoa valmistumisajoista. Ylemmän korkeakoulututkinnon pituus oli monilla aloilla yli 7 vuotta, mutta osalla keskimääräinen aika on myös merkittävästi alhaisempi (Emt. ; Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Eri korkeakoulualojen keskimääräiset valmistumisajat lukuvuosina 1976–1980

Alat	1976/77 ^a	1977/78 ^b	1978/79 ^c	1979/80 ^d
Fil. kand. (humanistinen)	7,7	7,8	7,7	7,6
Oikeustiet. kand.	5,1	5,2	5,1	5,3
Valtiotiet. kand.	7,0	7,6	7,4	7,6
Yhteiskuntatiet. kand.	5,6	5,6	5,9	6,0
Arkkitehti	7,7	7,0	9,2	8,6
Fil. kand. (matem-luonnontiet)	7,0	7,1	7,3	7,4
Lääketiet. lis.	-	5,8	5,9	5,9
Yhteensä	6,2	6,1	-	-

a) Tilastokeskus (1979) b) Tilastokeskus (1980) c) Tilastokeskus (1981) d) Tilastokeskus (1982)

Siirryttäessä 1980-luvulle valmistumisajat pitkittyivät monilla aloilla (Taulukko 4), mikä voi Silvosen (1996) mukaan johtua tutkinnonuudistuksen aiheuttamasta vääristymästä tilastoissa, mitä hän kutsuu pitkittymisefektiiksi, kun monet tulivat takaisin yliopistoon suorittamaan tutkintonsa loppuun, niin kauan kuin se oli vielä mahdollista vanhassa tutkintojärjestelmässä. Näissä tiedoissa ei edellisistä tiedoista poiketen ollut saatavissa yhteistä keskimääräistä arvoa.

TAULUKKO 4. Eri korkeakoulualojen keskimääräiset valmistumisajat lukuvuosina 1980-luvulla⁵

Alat	1980/81 ^a	1981/82 ^a	1982/83 ^a	1983/84 ^a	1984/85 ^a	1985/86 ^a	1987 ^b
Humanistinen	7,8	8,0	8,2	8,0	8,1	8,2	8,5
Kasvatustiet.	-	-	-	4,2	4,5	4,9	5,0
Valtiotiet.	7,9	7,5	7,4	7,2	7,1	7,6	8,0
Yhteiskuntatiet.	6,0	6,3	6,8	6,9	6,9	6,1	7,0
Oikeustiet.	5,5	5,7	5,7	5,6	5,6	5,8	6,0
Luonnontiet.	7,5	7,5	7,5	7,6	7,8	7,7	8,0
Arkkitehti	8,7	9,4	9,9	9,3	9,4	10,0	11,0
Lääketiet.	6,0	6,2	6,4	6,4	6,5	6,5	6,5

a) Tilastokeskus (1988)

b) Tilastokeskus (1989)

Valmistumisaikojen tarkastelu siirtyi 1990-luvulla Kota-tietokantaan, jossa valmistumisaikoja tarkasteltiin lukuvuosien sijaan jälleen kalenterivuosisissa, kuten Korkeakoulukomitean mietinnössä. Tietokannan mukaan opinnot kestivät 1990-luvun ajan keskimäärin 6,5 vuotta, vaikka tietoa ei joka vuosilta ollutkaan saatavissa. (KM 1956:7; Kota-online –tietokanta 2006.) Pisimmät valmistumisajat olivat arkkitehteillä, joiden valmistumisajat vaihtelivat 10–10,5 vuoden välillä (Taulukko 5). Lyhyimmät valmistumisajat ovat olleet terveystieteissä, jossa on valmistuttu keskimäärin 4–5 vuoden valmistumisajalla vuodesta 1990 alkaen. Terveystieteiden tutkinnon pituuteen tosin vaikuttaa aikaisemman sairaanhoitajan tutkinnon pakollisuus, minkä johdosta terveystieteiden tutkinto on käytännössä maisterilinja. Toiseksi lyhyimmät valmistumisajat ovat kasvatustieteissä, jossa valmistumisajat ovat vuodesta 1990 alkaen olleet keskimäärin 5 vuotta. (Kota-online –tietokanta 2006; Vesikansa 1998; 27–29.)

TAULUKKO 5. Eri korkeakoulualojen keskimääräiset valmistumisajat 1990-luvulla

Alat	1991	1993	1995	1997	1999
Arkkitehti	10,0	10,0	10,0	10,0	10,5
Humanistinen	8,0	8,0	7,5	7,5	7,0
Kasvatustieteellinen	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Yhteiskunnallinen	6,5	7,0	6,5	6,5	6,5
Oikeustieteellinen	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
Luonnontieteellinen	7,0	7,0	7,0	6,5	6,5
Lääketieteellinen	7,0	7,0	6,5	7,0	6,5
Terveystieteellinen	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5
Yhteensä	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5

(Kota-tietokanta 2006)

⁵ Tietoa valmistumisaikojen kestosta yhteensä ei ollut mahdollista lähteistä saada

Vuosina 2000–2004 valmistumisaikojen keskiarvo laski kuuteen vuoteen. Alojen väliset erot ovat edelleen olleet suuria. Arkkitehtien valmistumisajat vaihtelevat 9,5–11 vuoden välillä ja ovat kokonaisuudessaan pisimpiä (Taulukko 6). lyhyimmät opintojen kestot olivat jälleen terveystieteellisen opiskelijoilla, jotka valmistuivat keskimäärin 4,5 vuodessa. Vuodesta 2005, jolloin valmistumisaikojen rajoitus kirjoitettiin lakiin ja Bologna-prosessin mukainen tutkintojärjestelmä rajoitti vanhan tutkinnon mukaisen maisteritutkinnon suorittamisen vuoteen 2008, valmistumisajat alkoivat muuttua. Kokonaisuukojen tarkasteltaessa valmistumisajat nousivat vuoden 2005 kuudesta vuodesta 2006 eteenpäin 6,5 vuoteen. (Vuodet 2000–2003 - Kota-online -tietokanta 2006; Vuodet 2004–2007 – Kota-online -tietokanta 2008.)

TAULUKKO 6. Eri korkeakoulualojen keskimääräiset valmistumisajat 2000-luvulla

Alat	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Arkkitehti	9,5	10,5	10,0	11,0	-	-	-	-
Humanistinen	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0
Kasvatustieteellinen	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
Yhteiskunnallinen	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,5	6,5	6,5
Oikeustieteellinen	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,5
Luonnontieteellinen	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,5	6,5	6,5
Lääketieteellinen	7,0	7,0	7,0	6,5	6,5	6,5	7,0	7,0
Terveystieteellinen	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,0	4,5	4,0
Yhteensä	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,5	6,5

(Vuodet 2000–2003 - Kota-online -tietokanta 2006; Vuodet 2004–2007 – Kota-online -tietokanta 2008)

- Tietoa ei saatavilla

3.3. Valmistumisiät

Ensimmäiset tiedot ylemmän korkeakoulututkintojen suorittajien iästä löytyvät vuonna 1973 julkaistusta Suomen Virallinen Tilasto-sarjan Korkeakoulut-julkaisusta, jossa kuvataan lukuvuotta 1969–1970 (Tilastokeskus 1973,130-131; Taulukko 7).

TAULUKKO 7. Valmistuneiden iät eri aloilla lukuvuonna 1969–1970

Tutkinto	Yht.	-22v	23-24	25-26	27-28	29-30	30-
Fil. kand. (humanistinen)	593	-	58	161	164	106	124
Oikeustiet. kand.	300	9	75	104	56	15	47
Valtiotiet. kand.	11473	11	95	179	100	149	69
Yhteiskuntatiet. kand.	194	1	26	80	53	14	29
Arkkitehti	45	-	1	7	13	11	15
Fil. kand. (matem-luonnontiet)	554	4	69	184	150	889	51
Lääketiet. lis.	297	-	-	76	171	2427	22

(Tilastokeskus 1973,130-131)

Seuraavan kerran ikätietoja löytyy saman julkaisusarjan lukuvuotta 1977–1978 kuvaavassa julkaisussa, jonka mukaan suurin yksittäinen joukko valmistuneita valmistuu 25-vuotiaina, mutta ylemmän kandidaattiasteen tutkinnon suorittaneiden mediaani-ikä on 26,6 vuotta. Julkaisusta käy ilmi myös se, miten laaja ikäskala on. Kaksikymmentäkysivuotiaita tai sitä nuorempia valmistujia on lähes kuusisataa ja puolestaan neljäkymmentävuotiaita tai vanhempia valmistujia on lähes neljäsataa. (Tilastokeskus 1979, 25.) Seuraavan vuoden julkaisussa on eroteltu miesten ja naisten suorittamat tutkinnot, eikä näitä tietoja ole enää yhdistetty vaikeuttaen vertailua tätä edeltävän ja jälkeisen ajan välillä. Suurimman yksittäisen ikäjoukon tutkinnon suorittaneiden joukossa muodostivat molempien sukupuolten keskuudessa 25–29-vuotiaat. Tutkinnon suorittaneiden keski-ikä ilmoitetaan vuoden tarkkuudella 26 vuoden iäksi. (Tilastokeskus 1980, 20.) Tämä tilanne jatkui lukuvuoteen vakaana 1980–1981 asti (Tilastokeskus 1981, 18; Tilastokeskus 1982, 17).

Lukuvuoteen 1985–1986 mennessä valmistumisi-ikä nousi 27,5 vuoteen, jossa se pysyi myös kalenterivuonna 1987. Suurimman yksittäisen joukon muodostavat edelleen 25–29-vuotiaina valmistuneet. (Tilastokeskus 1988, 25; Tilastokeskus 1989, 26.) Vuonna 1988 perustutkinnon suorittaneiden keski-ikä nousi 27,8 vuoteen (Tilastokeskus 1990, 25). Vuosina 1992–1995 valmistuneiden keski-ikä vaihteli 27,5 vuoden ja 27,2 vuoden välillä naisten pääasiallisesti valmistuen nuorempina (Tilastokeskus 1994a, 13; Tilastokeskus 1994b; Taulukko 8). Tämän jälkeen valmistumisiän tarkastelu vaihtui taas tiedekuntaakohtaiseksi.

TAULUKKO 8. Ylemmän kandidaattiasteen valmistumisiät 1990-luvulta

	Ylempi kandidaattiaste		
	1992 ^a	1993 ^b	1995 ^c
Tutkintoja yhteensä	8714 kpl	9438	9807
Valmistumisiän mediaani	27,2 v.	27,3 v.	27,5 v.
<24	8,9 %	8,3 %	8,2 %
25–29	64,7 %	64,2 %	61,7 %
30–34	16,3 %	16,3 %	16,2 %
35–39	5,2 %	5,1 %	6,2 %
40->	4,9 %	6,1 %	7,7 %

a)Tilastokeskus 1994a b) Tilastokeskus 1994b c) Tilastokeskus 1996

Vuodesta 1996 vuoteen 1999 valmistumisiät vaihtelivat 27,6–27,0 välillä eikä sukupuolten välillä enää ollut eroa valmistumisiän suhteen. Jälleen valmistujien iän suhteen skaala on merkittävä valmistujien iän vaihdellessa 19-vuotiaasta 79-vuotiaaseen. (Tilastokeskus 1997, 32; Tilastokeskus 1998, 30–31; Tilastokeskus 1999, 30–31; Tilastokeskus 2000, 30–31; Tilastokeskus 2001, 33–34; Tilastokeskus 2003, 33–34; Taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Valmistumisiät eri korkeakoulualoilla 1996–2001

Alat	1996 ^a	1997 ^b	1998 ^c	1999 ^d	2000 ^e	2001 ^f
Humanistinen	28,4	28,3	28,1	27,9	28,0	27,7
Kasvatustiet.	27,4	27,7	27,6	27,0	27,0	26,9
Yhteiskuntatiet.	28,7	28,6	28,5	28,5	28,0	27,9
Psykologia	27,9	27,8	27,2	27,4	26,9	26,9
Terveydenhuolto / Terveystieteet	40,3	38,8	39,6	40,2	38,7	38,0
Oikeustieteellinen	26,9	26,9	27,2	26,8	26,9	26,8
Luonnontiet.	27,0	26,7	26,8	26,4	26,6	26,6
Lääketieteellinen	26,9	27,1	26,8	26,9	26,9	27,0
Yhteensä	27,6	27,6	27,4	27,3	27,1	27,0

a) Tilastokeskus 1997; b) Tilastokeskus 1998; c) Tilastokeskus 1999; d) Tilastokeskus 2000; e) Tilastokeskus 2001; f) Tilastokeskus 2003

3.4. Tilastoinnin ongelmia

Valmistumisaikojen, kuten myös valmistumisiän⁶ keskiarvojen perustana ovat tilastot, joita on seurattu tarkkaan, mutta joiden tarkastelussa on ongelmia. Yksi näistä on se, ettei Kota-tietokannassa erotella ensimmäistä tutkintoaan suorittavia toista tai kolmatta tutkintoa suorittavista. Opintojen tehottomuudesta puhuttaessa viitataan kuitenkin yleensä vain ensimmäistä tutkintoaan suorittaviin opiskelijoihin viitaten tutkintojen määrää erittelemättömään tietokantaan. (Lempinen & Tiilikainen 2000, 21; OPM 1996; Silvonen 1996, 93; Vesikansa 1998, 27–29.)

Panhelainen, Malin ja Mäkinen (1986) toteavat lisäksi, että tilastot kuvaavat yleensä bruttoaikaa, joka sisältää päätoimisen opiskelun lisäksi yleensä myös monia muita asioita, kuten työssäkäyntiä, äitiyslomia, asepalveluksen suorittamista sekä opintoalan vaihtoja. Lisäksi tilastojen rekisteröimään valmistumisaikaan sisältyvät myös ne lukukaudet, jolloin opiskelija on kirjautunut poissaolevaksi yliopistolta eli jolloin hän ei edes voi suorittaa opintojaan. Empiirinen netto-opiskeluaika, joka on ollut uusien tutkintojen mitoituksen perustana, sen sijaan kertoisi tutkintoon tosiasiaassa käytetyn työpanoksen. (Panhelainen ym. 1986, 443; Lempinen & Tiilikainen 2000, 21; Pajala & Lempinen 2001, 77; Tutkintojen suoritusajat 6.2.2006; Vesikansa 1998, 27–29.) Lisäksi teknologian kehitys on aiheuttanut tilanteen, missä yksi opiskelija voi suorittaa opintojaan monessa eri instituutiossa ja monella eri tavalla. Tämä tekee yhä vaikeammaksi saada instituutioilta paikkaansa pitävää tietoa opiskelijan opiskelusta ja sen etenemisestä. (Wallhaus 2000, 25–26.)

Valmistumisen pitkittymisestä puhumisella viitataan lisäksi näkemykseen, jonka mukaan opiskelun ehdot olisivat pysyneet vakiona ja opiskelun pitkittyminen johtuisi joko opiskelun tai opetuksen tehottomuudesta. Kuitenkin eri tutkinnonuudistukset ovat

⁶ Valmistumisiän tarkastelun ongelmat ovat vastaavia, vaikka niihin ei erikseen tässä viitata

muuttaneet opintoja merkittävästi ja luvut ennen tutkinnonuudistuksia eivätkä niiden jälkeen ole yhteismitallisia. Esimerkiksi Silvosen mukaan opintojen pitkittymishavainto 1980-luvulla kertoo valmistumisaikojen pitkittymisen sijaan lähinnä siitä, että tutkinnot olivat aikaisempia laajempia ja osa jo töissä olleista palasivat suorittamaan tutkintonsa, kun se vielä vanhassa järjestelmässä oli mahdollista. Opintoaikojen arvioimisen ongelman kannalta olisi Silvosen mielestä olennaista tietää, onko kyse tutkintovaatimusten laajentumisen aiheuttamasta suoritusaikojen pidentymisestä, vai opetukseen ja opiskeluun liittyvästä pitkittymisestä. Lisäksi myös tilastoinnin ehdot ja tavat sekä tilastointia tekevät tahot ovat muuttuneet ajan kuluessa. (Silvonen 1996, 92–96; 1993, 34–35.)

Silvonen kommentoi myös sitä, että 40 opintoviikon laskennallinen opintovuosi ei vastaa korkeakoulujen todellista opetuskäytäntöä (Silvonen 1996, 92–93). Hän viittaa tällä Panhelaisen, Malisen ja Mäkisen artikkeliin, jossa todetaan esimerkiksi humanistisen ja luonnontieteellisen alan lukuvuoden pituuden olevan noin 32 – 34 viikkoa. Tämä johtaa siihen, että 160 opintoviikon tutkinnon suorittamiseen menee noin 5 vuotta vaikka ne etenisivätkin tutkintovaatimusten edellyttämässä tahdissa. (Panhelainen ym. 1986, 442–443; Silvonen 1996, 92–93.)

3.5. Yhteenveto

Valmistumisajat ja valmistujien iät ovat olleet keskeisenä indikaattorina opintojen tehokkuudesta sekä toimineet keskeisenä tavoitteiden toteutumisen seuraamisen välineenä. Ne ovat antaneet pohjan niin kansalliselle korkeakoulupolitiikalle kuin kansainvälisille vertailuillekin. Muuttuneiden tilastointitapojen johdosta on vaikea saada tarkkaa kuvaa valmistumisaikojen ja valmistujien iän muutoksista, mutta valmistumisajat ovat kokonaisuudessaan vaihdelleet noin neljän ja yhdentoista vuoden välillä alakohtaisten erojen ollessa suuria. Keskimääräinen valmistumisaika on 1990-luvulla ja sen jälkeen vaihdellut 6 – 6,5 vuoden välillä. Keskimääräiset valmistujien iät ovat vaihdelleet 1970-luvun lopulta 2000-luvulle hieman 26 ja 28 vuoden välillä. Vaihtelu on kuitenkin ollut suurta nuorimman valmistujan ollessa 19-vuotias ja vanhimman 79-vuotias. Myös valmistusiässä on ollut alakohtaisia vaihteluita.

Tilastoja tarkasteltaessa on huomioon otettava useita asioita, kuten muuttuvat tilastoinnin kriteerit ja tulkinnanvaraisuus. Valmistumisaikojen suhteen ne mittaavat pääasiassa kokonaisaikaa ottamatta huomioon niitä lukukausia tai –vuosia, jolloin opiskelija on ollut kokonaan poissa yliopistosta. Tulkinnoissa on lisäksi hyvä muistaa sijoittaa tilastot historialliseen kontekstiinsa sekä muistaa, että valmistumiseen vaikuttaa hyvin monet tekijät. Näitä ovat muun muassa tutkinnonuudistusten yhteydessä tapahtuneet opintojen mitoituksen ja opintosuoritteiden todellisen raskauden muutokset. Tämä historiallinen tilastojen katsaus, vaikkei tutkimus sitä suoraan kosketakaan, antaa kuitenkin taustan sille, miten yliopistokentän ja opiskelun ajalliset muutokset todennäköisesti vaikuttavat tuleviin muutoksiin yliopistoissa muuttaen mahdollisten pelisiirtojen tekemistä opiskelupelissä.

IV. YLIOPISTOT OPISKELIJOIDEN PELIKENTTÄNÄ SÄÄNTÖINEEN JA PELISTRATEGIOINEEN

Valmistumisen pitkittymistä, opiskelijaelämää ja valmistujien ikää on tutkittu paljon, jotta olisi mahdollista ymmärtää opiskelijaelämää, selvittää opintoja hidastavia tekijöitä sekä löytää keinoja edistää opintojen etenemistä. Tässä luvussa tarkastellaan näitä aikaisempia tutkimuksia yliopistopelin ja Pierre Bourdieun kenttäteorian viitekehysten avulla. Luvussa selvitetään Bourdieun teorian tälle tutkimukselle keskeisiä käsitteitä ja luodaan pohja opiskelijaelämästä ja opintojen pitkittymisestä tehtyjen aikaisempien tutkimusten käsittelylle. Tämän jälkeen edetään yliopistopelin teoreettiseen ja aikaisempiin tutkimuksiin perustuvaan tarkasteluun. Ensin käsitellään yliopistoa opiskeluympäristönä. Tämän jälkeen keskitytään opiskelijoihin, heihin koostuviin vaatimuksiin ja opiskeluun. Yleisemmästä näkökulmasta jatketaan opiskelijan eri resurssien, taloudellisten, sosiaalisten ja taustan, tarkempaan tarkasteluun. Tässä keskitytään muun muassa opiskelijoiden työntekoon, ystävyyksien ja henkilökunnan vaikutukseen opintoihin sekä vanhempien koulutustason ja aikaisemman opintomenestyksen vaikutukseen opintoihin. Lopuksi käsitellään opiskelijan tekemiä valintoja ja niiden yhteyttä opintojen etenemiseen ja valmistumisikään.

4.1. Bourdieun kenttäteoria tutkimuksen taustalla

Bourdieuun kenttäteoria on laaja, monipuolinen ja kattava. Sitä on käytetty monissa maissa ja useissa yhteyksissä. Suomalaisessa yhteiskunnassa 1980-luvulla teoria sai hyvin vahvan aseman verrattuna moneen muuhun maahan (Alasuutari 1997, 3; Purhonen, Rahkonen & Roos 2006, 7). Teorialla on nähty olevan useita selkeitä etuja, ensinnäkin voimakas suhde teorian ja empirian välillä. Toiseksi suosiota on lisännyt Bourdieun sosiologian kriittinen ote yhteiskunnallisiin teorioihin ja tutkimukseen. Kolmanneksi Bourdieu on luonut käsiteparaatin ja tutkimusohjelman, jonka soveltaminen on mahdollista monenlaisiin erilaisiin tilanteisiin ja tutkimuskohteisiin. (Purhonen ym. 2006, 7–53.)

Teoriaa on myös kritisoitu ja yksi näistä kriteereistä liittyy nimenomaan sen siirrettävyyteen. Kritiikin kohteina on se, etteivät Bourdieun 1970- ja 1980-luvuilla kehittämät kulttuuripääoman määritelmät välttämättä sovellu tai ainakaan ole riittäviä vuosituhanen vaihteen tietotekniseen suomalaiseen yhteiskuntaan, jossa sisällöllinen digitaalinen vallankumous on tuonut kilpailuun uusia elementtejä (Olkinuora & Mäkinen 1999, 17, 20). Lisäksi ongelmana on nähty teoriassa ja tuotannossa selkeästi mukana olevat viitteet ranskalaiseen kulttuuriin sekä analyysin perustuminen pitkälti ranskalaiseen yhteiskuntaan. Bourdieu (1989/2006) on vastannut tähän kritiikkiin sanoen, että on mahdollista esittää tutkimus ranskalaisesta yhteiskunnasta ilman, että luopuu mahdollisuudesta teorian ja tutkimuksen siirrettävyydestä. Ranska toimiikin Bourdieun näkökulmasta esimerkinä.

Teorian käyttöä Suomessa on kritisoitu lisäksi siitä, koska Suomessa yhteiskuntaluokkien erot ovat pienempiä, koulutuksen arvostus on kattavampaa ja makutottumuksissa on vähemmän eroja (Alasuutari 1997, 3; ks. Haapakorpi 1998, 259; Kuittinen 1990; Liljander 1991; Olkinuora & Mäkinen 1999; Purhonen ym. 2006, 32). Lievemmästä luokkajaosta huolimatta Suomessa on kuitenkin havaittavissa koulutuksen valikoivuuden tendenssi ja näin Bourdieun teorian soveltaminen tuntuu perustellulta (Haapakorpi 1998, 259; Liljander 1991, 117; Olkinuora & Mäkinen 1999, 15).

Purhosen, Rahkosen ja Roosia (2006, 7–53) mukailten jokaisella Bourdieun teorian lukijalla ja käyttäjällä on oma ymmärryksensä ja tapansa käyttää teoriaa (Purhonen ym. 2006, 7–53). Tässä tutkimuksessa teoriaa käytetään käsiteparaattina ja viitekehyksenä. Näin ollen Bourdieun teoriaa ei tässä tutkimuksessa käsitellä kokonaisuudessaan, vaan keskitytään pelin idean kannalta kolmeen keskeiseen käsitteeseen, eli kenttään, habitukseen ja pääomiin.

Teoriaa käytetään keinona ja käsiteparaattina hahmoittamaan monimutkaista, -puolista ja –sävyistä ilmiötä sekä jakaa sen käsittely mielekkäisiin ja ymmärrettäviin kokonaisuuksiin. Täysin yksiselitteisesti ilmiötä ei voi jakaa teorian termien alle, koska teoria koostuu pitkälti käsitteistä ja niiden välisistä suhteista (Ks. mm Wacquant 1992, 16) ja ymmärryksen saavuttamiseksi tulee selittää molemmat. Tekstissä on pyritty selkeyteen, vaikka käsitteiden peräkkäinen esitys voi antaa virheellisen kuvan. Teoriassa nimittäin keskeistä on se, että käsitteet toimivat vain suhteessa toisiinsa ja niillä on symbolinen luonne. Kentän tilanteen voidaan tuoda esiin vain empiirisen tutkimuksen kautta, sillä minkään käsitteen luonnetta tai arvoa ei voida varmistaa yleisesti ilman tämänlaista tutkimusta, koska niillä on muuttuva arvo muuttuvalla kentällä. Lisäksi on huomion arvoista, että mitä tiiviimmän esityksen teoriasta luo, sen yksinkertaisemmalta teoria vaikuttaa.

Ennen jatkoa on siis tarpeen selittää tutkimuksessa käytettyjen keskeisten termien merkitys lyhyesti. Kentän termillä, esimerkiksi työelämän, koulutuksen tai politiikan kentällä, tarkoitetaan sosiaalisten asemien välistä verkostoa, jossa on jännitteitä eri hierarkkian tasojen välillä ja joka tämän johdosta toimii jatkuvana kilpailuna yksilöiden pyrkiessä parantamaan omia asemiaan (Bourdieu & Wacquant 1992, 97; 1995, 124–125; Olkinuora & Mäkinen 1999, 14). Kilpailuun johdosta kenttä on jatkuvassa muutoksen tilassa, jossa kentän rakenteet voivat muuntua, säilyä tai vahvistua. Tämä johtaa kentille ominaiseen dynamisen ja muuntumisen luonteeseen. (Bourdieu 1990a, 194; Bourdieu & Wacquant 1992, 101–103.)

Kenttä

Tutkimusalue, kuten tässä tutkimuksen keskiössä oleva yliopistokenttä, voidaan määrittellä kentäksi, jos sillä ensinnäkin on identifioitavat säännöt, toiseksi näitä sääntöjä määrittävät henkilöt on mahdollista löytää ja kolmanneksi mikäli on mahdollista selvittää ne pääoman lajit, jotka ovat kentällä harvinaisia ja siksi arvokkaita. Kentästä on käytetty myös metaforaa pelikenttä, joka muodostaa monimutkaisen ja avoimen pelitilan, jota

kukaan ei ole suunnitellut ja joka on paljon muuntuvaisempi ja monimutkaisempi kuin kenenkään koskaan keksimä peli. Kentällä menestyminen viittaa siihen, että kykenee pelaamaan kentän peliä ja omaa peliin tarvittavia pääomia ja resursseja. (Bourdieu & Wacquant 1992, 36–97, 104, 118; 1995, 16, 132.)

Kentän rajat ovat siinä, missä kentän vaikutukset lakkaavat (Bourdieu & Wacquant 1992, 100; Olkinuora & Mäkinen 1999, 14; Roos 1985, 11–12). Näillä rajoilla on aina jonkinlainen sisäänpääsyn rajoite. Sisäänpääsyn rajoitus tai maksu on erilainen eri kentillä ja se määrittää kentän toiminnassa. (Bourdieu & Wacquant 1992, 100, 107.) Kentän vaikutusten alle sijoitetaan tässä tutkimuksessa erilaisten yliopistokäytäntöjen vaikutukset opiskeluun.

Pääomat

Pääomat ovat Bourdieun määritelmän mukaan kerääntynyttä työtä, yksilön resursseja ja ominaisuuksia. Ne kertyvät ajan kanssa ja niiden muodostuminen vaatii töitä. Sosiaalisessa maailmassa pääomien johdosta yksilöllä ei ole mahdollista välittömästi muuttaa pääomiensa määrää tai laatua. Pääomilla on kuitenkin mahdollisuus tuottaa voittoa ja uusiutua joko samanlaisena tai tärkeämpänä suhteessa kenttään. Ne mahdollistavat joitain asioita ja tekevät toisista mahdottomia tai ainakin epätodennäköisiä. (Bourdieu 1986, 241–242.) Pääoman käsite näyttää olevan Bourdieulle ensisijaisesti ominaisuus eli resurssi. Näin eri pääoman muodot ovat yksilön ominaisuuksia. Ne saadaan osittain perheen kautta kasvatuksen, perinnön tai muussa vastaavassa muodossa. Osittain ne hankitaan kentällä, taistelussa muiden siellä toimivien kanssa. (Bourdieu & Wacquant 1992, 119; 1995, 148–149; Roos 1985, 12–13.) Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että näiden pääomien tavoittelu ei ole tietoisista ja mekaanista, vaan enemmänkin alitajuisia (Bourdieu 1986, 242–254; 1990a, 22, 128). Bourdieun teorian kolme keskeistä pääoman lajia ovat taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma sekä symbolinen pääoma, jonka kukin muista pääoman lajeista ottaa käytön yhteydessä. Käyttö toimijan omaksi eduksi mielletään luonnollisena ja oikeutettuna. (Bourdieu 1990a, 128; 1998, 47; Bourdieu & Wacquant 1992, 119; 1995, 148; Siisiäinen 2003, 214–218.)

Taloudellinen pääoma on Bourdieun teorian tärkein ja keskeisin pääoman laji. Yksinkertaisesti ilmaistuna taloudellinen pääoma on kaikkea sitä, mikä on suoraan ja välittömästi muutettavissa rahaksi. Tämä rahaksi muuttamisen mahdollisuus tekee taloudellisesta pääomasta mitattavan. Taloudellisen pääoman keskeinen ominaisuus on se, että sen avulla voi hankkia muita pääoman lajeja. (Bourdieu 1986, 242–255; 1990a, 93; Bourdieu & Wacquant 1995, 149; Lehtinen & Palonen 1998, 121; Roos 1985, 12–13.) Tässä tutkimuksessa taloudellisen pääoman alle on lajiteltu kaikki ne tekijät, joilla on yhteys opiskelijan taloudelliseen tilanteeseen ja pärjäämiseen. Näitä ovat muun muassa opintotuki, -laina, työnteko, työelämän vaikutus ja vanhempien taloudellinen tuki.

Sosiaalisena pääomana puolestaan Bourdieun teoriassa tarkoitetaan sitä, miten mittava yksilön suhdeverkosto on, minkälainen on sen luonne ja miten tehokkaasti yksilö kyke-

nee tätä verkostoa käyttämään edukseen. Sosiaalinen pääoma on verkostoja ja yksilöiden välisiä suhteita, jossa kaikki voivat käyttää, lainata tai muuten edistää toisten pääomilla omaa tilannettaan. (Bourdieu 1986, 248–255; Bourdieu & Wacquant 1992, 119; 1995, 149; Croll 2004, 390–416; Lehtinen & Palonen 1998, 121; Roos 1985, 12–13; Siisiäinen 2003, 204–218.) Sosiaalisella pääomalla on oma rikas ja monipuolinen tutkimusperinteensä, joka perustuu pitkälti Colemanin ja Putnamin teorioihin. Tässä tutkimuksessa kuitenkin pitäydytään nimenomaan Bourdieun teorian sisältämässä sosiaalisen pääoman käsitteessä. Sosiaalisen pääoman termin alle on tässä tutkimuksessa sisällytetty opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet, opinto-ohjaus ja opiskelijoiden sosiaalisuuden eri puolet.

Kulttuurinen pääoma on Bourdieun kehittämä termi, jonka tarkoituksena oli pyrkiä selittämään, miksi eri sosiaalisista luokista peräisin olevat lapset selvisivät hyvinkin eri tavoilla koulussa (Bourdieu 1986, 243; Purhonen ym. 2006, 34). Kulttuuripääomaa onkin usein käytetty selittämään nimenomaan koulumenestystä. Termillä tarkoitetaan kielellistä ja kulttuurista osaamista, makutottumuksia ja asenteita sekä sellaista laajaa tietoa kulttuurista, joka on ominaista ylemmille luokille (Alasuutari 1997, 4; Bourdieu 1986, 243–254; Dumais 2002, 44–45; Olkinuora & Mäkinen 1999, 14–15). Kulttuurinen pääoma on sosiaalisten etujen lähde, joka viittaa sellaiseen tietoon oikeanlaisista toimintatavoista, esimerkiksi koulutuksessa, joita voidaan käyttää arvokkaisiin sosiaalisiin asemiin pääsemiseksi (Purhonen ym. 2006, 34).

Keskeinen kulttuurisen pääoman välitys- ja kehittymiskeino on perhe. Perheen kautta voi periä yhteiskunnassa hyviin asemiin saavuttamisessa odotettuja tietoja, taitoja ja makumieltymyksiä. (Alasuutari 1997, 5; Bourdieu 1986, 244; Sullivan 2001, 909.) Tällä viitataan siihen, että perheessä omaksutut arvot edistävät koulumenestystä ja vastaavasti, mikäli näitä arvoja ei ole, voidaan koulu kokea vihamieliseksi ja vieraaksi paikaksi. Tämä voi johtaa huonoihin arvosanoihin ja mahdollisesti aikaiseen poistumiseen koulujärjestelmästä. (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp 2000, 92–93.) Koulutus onkin yksi keskeinen keino uudistaa tai ylläpitää yhteiskuntaa ja vähentää epätasa-arvoa. Tämän perustalla on ajatus siitä, että koulumenestys pohjautuu ainoastaan yksilön lahjakkuuteen ja älykkyyteen. Näin se piilottaa taustalla olevat epätasaiset lähtökohdat ja välittää vanhemman sukupolven saavuttamat edut heidän jälkeläisilleen. (Wacquant 1996.)

Kulttuuripääoma on samalla sekä syy että seuraus. Koulutus muokkaa helposti yksilön makua ja asenteita niin, että pitkä koulutus johtaa samoihin asenteisiin, makumieltymyksiin ja arvoihin, joita eliitillä on. Toisaalta nämä arvot voidaan aivan yhtä hyvin omaksua kodin kautta, puolisoltaan, työympäristöstään, harrastuksistaan tai kiinnostusten kohteidensa kautta. Vanhempien peruskoulutustasolla voidaan kuitenkin selittää sitä, miksi saman koulutustason saavuttaneilla ihmisillä on niin poikkeavia määriä kulttuuripääomaa. Vaikka vanhempien koulutus ei mekaanisesti määrääkään kulttuuripääoman määrää, on se kuitenkin keskeinen vaikuttava tekijä. (Alasuutari 1997, 9–11.) Lisäksi kulttuuripääoman arvo on sidoksissa sen harvinaisuuteen ja epätasaiseen ja-

kautumiseen yhteiskunnassa. Mikäli esimerkiksi maisterin tutkintojen määrä kasvaa merkittävästi, niiden arvo vähenee ja kärsii inflaatiosta. (Bourdieu 1977/2002, 187; 1986, 245–246.) Kulttuurisen pääoman termin alle on tässä tutkimuksessa sisällytetty muun muassa aikaisempi koulumenestys, lapsuuden kodin kulttuurinen ympäristö ja vanhempien koulutus.

Habitus

Habituksen termiä on vaikeampi määritellä, sillä kuten Wacquant (1992, 22, ks. myös Bourdieu 1990a, 77) on kuvannut sitä: “Habitus is in cahoots with the fuzzy and the vague”. Habituksen käsitteellä Bourdieu pyrkii selvittämään yksilöiden käytöksen logiikkaa, joka hänen mukaansa voi olla tähdätty tiettyyn tavoitteeseen olematta kuitenkaan tietoisten strategioiden tai determinismin tulosta. Habitus on yksilön kuva maailmasta ja omasta paikastaan siinä sekä yksilön kokemusten pohjalta muodostunut toiminta- ja suhtautumistapojen kokonaisuus, joka vaikuttaa yksilöön rajaten tämän havaitsemia mahdollisuuksia sekä kykyä käyttää näitä hyväkseen. (Bourdieu 1977/2002, 72, 78–95; 1990a, 120; 1990b, 53–54, 130–131; Bourdieu & Wacquant 1992, 120; 1995, 150–163; Dumais 2002, 44–45; Olkinuora & Mäkinen 1999, 16; Taylor 1999, 29–44; Wacquant 1992, 12–13, 16, 126–127.) Se on havaintomallien, kognitiivisten toimintojen ja arvostusten järjestelmä, joka syntyy pitkällisen kokemuksen kautta ja joka antaa yksilölle näkemyksen omasta sosiaalisesta maailmastaan ja keinot toimia siinä (Bourdieu 1990a, 13, 131; Wacquant 1992, 20–21).

Habitus on myös mielen rakenne, joka tekee maailman yksilölle ymmärrettäväksi ja mielekkääksi. Se on kyky pelata yhteiskunnan pelejä. Tarkemmin sanottuna se on yhteiskunnallisten pelien alitajuinen sisäistäminen yksilön luonteenpiirteiksi. Habitus sisäistettynä ulkoisena sosiaalisena maailmana mahdollistaa loputtoman määrän erilaisia pelisiirtoja, valintoja ja toimintatapoja, jotka kentän sen hetkinen tilanne vaatii ja joihin se tarjoaa mahdollisuudet. (Bourdieu & Wacquant 1992, 127–128, 130; Wacquant 1992, 20–21.) Kun habitus kohtaa sen maailman, johon se perustuu, se on kotonaan ja mieltää maailman itsestään selväksi. Se mahdollistaa tilanteeseen parhaiten sopivien toimintatapojen valinnan sekä myös ennakoimisen jatkosta. (Bourdieu 1977/2002, 72–73; 1990a, 90; Bourdieu & Wacquant 1992, 127–128.)

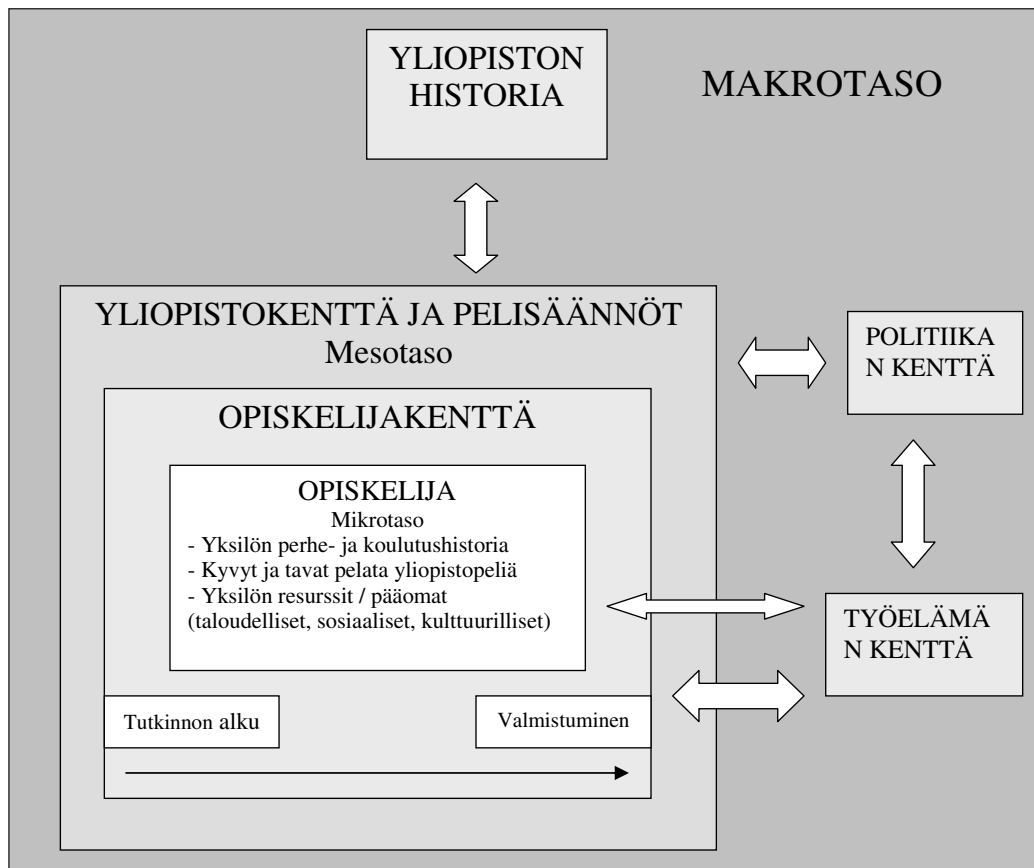
Habitus ei ole staattinen ja muuttumaton, vaan sitä muokkaavat ja muovaavat monet tekijät. Keskeinen muokkaava tekijä on se tilanne, missä yksilö kehittyy. Se koostuu yksilöllisestä historiasta, lapsuuden kokemuksista, perheen ja luokan kollektiivisesta historiasta, kokemuksista ja kehityskuluista. (Bourdieu 1977/2002, 82, 87; 1985, 110; 1990a, 91; 1990b, 54–56; Järvinen & Vanttaja 2000, 208, 215; Vanttaja 2002, 240; Virtanen 1999, 92–93; Wacquant 1992, 19.) Habitukseen vaikuttaa myös koulutus ja koulukokemus (Bourdieu 1977/2002, 87; Bourdieu & Passeron 1977/1990, 161). Taustan vaikutus ei kuitenkaan näytä selvältä. Koulun käytäntöihin sopiva habitus voi kehittyä myös kodissa, jossa vanhemmilla ei juuri ole eliitille ominaista koulutus pääomaa. Heidän kohdallaan oli Vanttajan (2002) mukaan kyse siitä, ettei

vanhemmilla ollut mahdollisuutta kouluttautua, joten he haluavat tarjota lapselleen sen tilaisuuden. Lisäksi lapsuuden kodin toimintamallit ovat voineet olla yhden-suuntaisia koulun toimintamallien kanssa. (Vanttaja 2002, 240.) Lisäksi habitukseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa sukupuoli, käsitykset sukupuolten rooleista ja sukupolvi. Nämä kaikki muokkaavat tapaa, jolla yksilö näkee mahdollisuutensa, tekee valintansa ja käyttää erilaisia pääomiaan. (ks. mm. Bourdieu 1977/2002, 88; 1985, 110; 1990b, 54, 64; Järvinen & Vanttaja 2000, 208, 215; Vanttaja 2002, 235, 251; Virtanen 1999, 92–93.) Tässä tutkimuksessa habituksen termillä pyritään kuvaamaan muun muassa opiskelijoiden päätöksiä ja valintoja yliopistopelin pelaamisessa sekä kykyä suunnitella opintonsa.

Yliopistopelin hahmottelusta

Käsitteiden hahmottamisen jälkeen tutkimuksen ymmärtämisen helpottamisessa tärkeäksi muodostuu yliopistopelin kuvainnollistaminen. Opintojen keston vaikuttavien tekijöiden ja tutkimustulosten hahmottaminen ja kuvaaminen yliopisto- ja opiskelijakentällä on jälleen varsin moninäkökuulmainen asia. Lyhyesti asian voi ilmaista siten, että kaikki liittyy kaikkeen. Käsitteiden ja aikaisempien tutkimustulosten esittäminen erillään voi toisaalta selventää mutta myös toisaalta hämärtää kokonaisuutta. Kuviossa 1 on kuvainnollistettu näitä monimutkaisia yhteyksiä, joiden keskellä yliopistopeliä pelataan. Ensinnäkin sekä yhteiskunnan, yliopistoinstituution että yksilön oma historiallinen tausta vaikuttavat peliin, pelin sääntöihin ja pelaajiin. Opiskelija yliopistopelin pelaajana sijoittuu opiskelijakentälle, joka on se yliopistokentän osa, johon opiskelijat ovat kosketuksissa opintojensa aikana. Yksilö astuu opiskelijakentälle aloittaessaan opintonsa ja poistuu siltä valmistuessaan. Nämä kaksi, sisäänpääsy ja valmistuminen, muodostavat opiskelijakentän rajat. Opiskelijan toimiminen ja pelin pelaamisen tapa juontuu sekä hänen ominaisuuksistaan, kyvyistään että resursseistaan, jotka kaikki ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Kun huomioon otetaan vielä politiikan ja työelämän vaikutus niin yliopistokenttään, opiskelijakenttään kuin yksittäisten opiskelijoiden elämään, alkaa tilanteen monimutkaisuus hahmottua.

Tässä tutkimuksessa liikutaan kolmella tasolla, mikro-, meso- ja makrotasolla. Mikrotasolla tarkastellaan opiskelijan ominaisuuksia, toimintaa ja resursseja opiskelun aikana. Mesotasolla puolestaan analysoidaan opiskelijan vuorovaikutusta opiskelijakenttään ja työelämän kenttään. Makrotaso luo pohjan alempien tasojen analysoinnille merkiten politiikan, työelämän ja yliopiston kenttien tilannetta sekä niiden historiallista luonnetta.



KUVIO 1. Opiskelijoiden yliopistopelin hahmotus

4.2. Yliopistokenttä

Yliopistokentän luonne

Yliopisto on kenttä, johon yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat (Bourdieu 1988/1996, 128–129). Kenttänä yliopistolla on myös omat tehtävänsä, kulttuurinsa, konfliktinsa, auktoriteettinsa, logiikkansa, rajansa ja sääntönsä (Bourdieu 1996, 36–72; Olkinuora & Mäkinen 1999, 14; Roos 1985, 11–12; Siisiäinen 2003, 204–218; Wacquant 1992, 16–17). Kilpailua on yliopisto kentän joka tasolla; sekä tiedekuntien välillä ja niiden sisällä laitoksissa että akateemisten asemien ja virkojen välillä (Bourdieu 1988/1996, 128). Eri tiedekunnat ja yliopiston hierarkian tasot vaativat erilaisia pääomia ja eroavat arvostuksessa, tarjoamissaan mahdollisuuksissa sosiaaliseen liikkuvuuteen ja pääsyssä yhteiskunnallisesti korkeaan asemaan (Bourdieu & Passeron 1977/1990, 229–231; Bourdieu 1988/1996, 41, 105–107).

Yliopistokenttä ei kuitenkaan ole yhteiskunnan ainoa kenttä. Siihen kohdistuu vaatimuksia niin valtion, työmarkkinoiden kuin yliopiston itsensä, eli professorien ja tieteenalojen, taholta. Nämä tavoitteet ovat usein keskenään ristiriitaisia. (Bourdieu & Passeron

1979, 54–66; Kivinen ym. 1993, 235.) Valtiolla on useita keinoja ohjata yliopistojen toimintaa haluttavaan suuntaan. Näihin keinoihin kuuluvat tuloksellisuuden ja arvioinnin käytännöt, jotka puolestaan johtavat yliopistoille annettuun rahoitukseen. (Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä 31.12.1986/1052; Huttunen 1997, 88; Kivinen ym. 1993, 234). Yksi valtion vaatimuksista on ollut nopea valmistuminen, joka nähdään yhtenä tehokkuuden mittareista ja jolla nähdään olevan vaikutuksia kansainväliseen kilpailukykyyn, opiskelijavirtojen sujuvaan etenemiseen ja siirtymiseen työelämään (Fägerlind & Strömqvist 2004, 39–40; Jauhiainen 1997b, 16–17, 41; Kivinen & Nurmi 2002, 367–358; Lempinen & Tiilikainen 2001, 15). Näin nopeuden ja nuoruuden vaatimus tulee yliopistomaailmaan sen ulkopuolelta, mutta muodostuu eri ohjauskeinojen kautta myös sen sisäiseksi vaatimukseksi.

Yliopistolla on lisäksi omat lakisääteiset tehtävänsä, kuten tutkimus, opetus ja tieteellisen ajattelun kehittäminen (Jauhiainen 1997a, 4; Aittola & Aittola 1988, 59). Sen odotetaan kouluttavan laadullisesti korkeatasoiseen tieteelliseen tutkimukseen kykeneviä tutkijoita ja antavan tutkimukseen perustuvaa opetusta tehokkaasti (Huttunen 1977, 88; Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 25). Lisäksi yliopiston tulisi edistää opiskelijoiden valmistumista ja vähentää opintojen keskeyttämistä (Lehtisalo & Raivola 1999, 157). Työmarkkinat puolestaan vaativat yliopistoa tuottamaan erilaisia ammatillisia kvaalifikaatioita, osavia työntekijöitä ja eri alojen spesialisteja (Bourdieu & Passeron 1979, 54–66; Nurmi 1998, 9; Skinnari 1997, 53).

Nämä vaatimukset, tehtävät ja vaikuttajat vaikuttavat opiskelijoiden arkeen. Esimerkiksi ideaalit opetuksesta törmäävät taloudellisiin resursseihin arkitodellisuuden sanellessa, mitä voidaan toteuttaa. Opiskelijoiden havaitessa tämän aikaisin opintojensa alussa, mahdolliset uskomukset sivistysyliopistosta murenevat nopeasti ja todellisuus koostuu muun muassa kiireestä ja pirstaleisista opintojaksoista. (Ahola & Olin 2000, 51.)

Piilo-opetussuunnitelma

Lakisääteisten tehtäviensä lisäksi yliopistolla on myös joukko epävirallisia toimintoja, kriteereitä ja käytäntöjä, jotka ohjaavat sen toimintaa. Näistä käytännöistä käytetään nimeä yliopiston piilo-opetussuunnitelma eikä niitä tietoisesti opeteta. (Ahola & Olin 2000, 8, 147–163; Aittola T., 1990a, 69–74; Broady 1987, 96–113.) Nämä koskevat niitä erilaisia valikointimenetelmiä, joihin yliopistokentällä toimivien tulee sopeutua kyetäkseen toimimaan tällä kentällä. Kun piilo-opetussuunnitelman kautta koulutuksen tehtäväksi tulee löytää sopiva henkilö kuhunkin yhteiskunnan tason tehtäviin, on sen samalla valikoitava ne, jotka ovat suostuvaisia töihin, jotka eivät välttämättä ole kovin arvostettuja. (Silvennoinen 1992, 256–267.)

Koulutus perustuu siis pudotuspelin kaltaiseen kilpaan tai peliin, jossa jotkut voittavat ja jotkut väistämättä häviävät. Pelaajan tausta vaikuttaa hänen todennäköisyyksiinsä olla menestyjien tai häviävien joukossa jokaisessa koulutusjärjestelmän karsintapisteessä. Mitä pidemmälle mennään, sen tarkemmat ovat ne vaatimukset, joita menestymiseen vaaditaan. Kussakin valintakohdassa opiskelijat, jotka eivät täytä vaatimuksia karsiu-

tuvat pois, näin ne, jotka selviytyvät, eivät omaa näitä puutteita. Näin myös opintojen keskeyttäminen, vaikkakin yliopistoille ongelmallinen, on uusintamisen näkökulmasta mielekäs tapahtuma. (Bourdieu & Passeron 1977/1990, 82, 159.)

Yliopistotasolle päästessään opiskelija onkin läpäissyt jo monta karsintapistettä. Tästä syystä taustan ja eri pääomien omaamisen vaikutus yliopisto-opiskelijoiden heterogeenisessä joukossa voi näyttää pieneltä. Heterogeenisuudesta huolimatta opiskelijapopulaatio on valikoitu, mutta silti sisältää hyvin erilaisia ihmisiä, ryhmiä ja ryhmittymiä. (Ahola 1995; Bourdieu & Passeron 1977/1990, 72–76; Haapakorpi 1998, 258–266; Kivinen & Rinne 1995b; Liljander 1991.) Tämä ei estä sitä, etteikö yliopisto-opiskelu ja koulutus yleensäkin voi olla pettymys niille opiskelijoille, joilla ei ole sen vaatimia pääomia, sillä yliopisto ei näitä pääomia anna (Bourdieu & Passeron 1977/1990, 99; De Graaf ym. 2000, 93).

Koulutus tämänlaisena jatkuvana kilpailuna, arvioitavana olemisena ja toistuvina vapailta näyttävinä valintoina johtaa illuusion, jonka mukaan menestys tai epäonnistuminen, muun muassa opintojen keston kohdalla, johtuu yksilön omista ominaisuuksista. Koulutuksessa yksilön menestys tai sen puute välittää yksilölle viestin, että hänen elämänpolkunsu kulkua johtaa vain hänestä eivätkä hänen taustansa tai pääomiensa määrä vaikuta hänen valintoihinsa koulutuksen pituudesta tai menestyksestä. (Bourdieu 1998, 20; Silvennoinen 1992, 256–267.)

Piilo-opetussuunnitelma kohdistaa opiskelijoihin useita erilaisia vaatimuksia. Heidän tulee sopeutua taloudellisen tilanteen epävarmuuteen, perheen perustamisen aikatauluttamisen muutoksiin, opiskelijan etuuksien ja taloudellisen tuen – kuten opintotuen – ulkoiseen kontrollointiin, henkilökunnan auktoriteettiin ja kyvyttömyyteen määritellä yliopistopelin sääntöjä, normeja sekä opinto-ohjelmia. (Ahola & Olin 2000, 2–5, 143–149; Aittola & Aittola 1985, 148–154; 1988, 59; Aittola T. 1990a, 70.) Toiminta perustuu myös esimerkiksi koulutuksessa käytettyihin termeihin, toimintatapoihin ja puhetapoihin. Bourdieun (1988/1996; 1989/2002) mukaan sillä, ettei termejä, odotuksia ja vaatimuksia selitetä avoimesti ja suoraan, edistetään oikeanlaisen taustan omaavien opiskelijoiden menestystä. He tietävät ja tuntevat nämä käytännöt ilman erityisen selityksen tarvetta. Toisin sanoen heidän habituksensa on sopivampi yliopistokentän kanssa ja nämä opiskelijat tuntevat tämän kentän paremmin kuin muut. (Bourdieu 1988/1996, 208; Bourdieu 1989/2002; ks. myös Haapakorpi 1998, 258–266.)

Tiedekunnat ja niiden erot

Yliopistomaailma ei ole yhtenäinen kenttä, vaan siinä voidaan erottaa tieteenala- ja koulutusalaakohtaisia kulttuureja ja eroja. Keskeinen tämänlainen ero on jaottelu ammattillisesti orientoituneisiin, ja suoraan tiettyyn ammattiin johtaviin, koulutusaloihin eli professioaloihin, sekä teoreettisesti orientoituneisiin koulutusaloihin, jotka eivät kouluta tiettyihin työtehtäviin, eli generalisteihin. Nämä eroavat toisistaan opiskelutavoissa, suhtautumisessa yliopistoon, tieteelliseen ajatteluun, vaadituissa opiskeluprosesseissa ja opiskelijoiden tärkeysjärjestyksessä sekä sen toteutumisessa opinnoissa. (Aittola & Ait-

tola 1985, 147–181; 1988, 58; Aittola T. 1990b, 337–345; Aittola 1992, 98–99; Entwistle & Tait 1990, 169; Mannisenmäki & Valtari 2005, 60–61; Merenluoto 2005; Ramsden 1997, 208–214; Silvonen 1996, 103–104; Ylijoki 1998.)

Koulutusalat eroavat valmistumisajoissaan sekä keskeyttämisen todennäköisyydessä. Myös nopeasti valmistuneiden keskuudessa opintojen kesto suhteessa tiedekunnan keskimääräiseen valmistumisaikaan vaihtelee merkittävästi eri tiedekunnittain lääketieteestä ja oikeustieteellisestä valmistuneiden opintojen keston ollessa lähimpänä keskiarvoa (Merenluoto 2005). Yksi vaikutustekijä alojen eroille voi löytyä opiskelijoiden samaistumisesta omaan alaansa, laitokseen ja yksikköön. Henkilökunnan ja vanhempien opiskelijoiden kautta he saavat alalle tyypillisen habituksen, käsitteistön, elämäntavan, kulttuurisen maun ja toimintakäytänteet. Novisiin tullessa yliopistoon opiskelun vaatiman ajankäytön hallinta ja työn organisointi voivat olla hänelle vieraita, näin vaikuttaen hänen opiskelunsa tehokkuuteen ja etenemiseen. Samaistuminen johtaa myös vaihteleviin näkökulmiin halutusta opiskelun nopeudesta. Siinä, missä nopea valmistuminen on tavoite yhdellä alalla, voidaan sitä toisaalla pitää haittana esimerkiksi tieteellisen ajattelutavan saavuttamiselle. Opintojen tehokas ja nopea suorittaminen on ominaista niille opiskelijoille, jotka tulevat yliopistoon hakemaan ammattipätevyyttä, akateemisen sivistyneisyyden tai tieteellisen ajattelutavan sijaan. (Bourdieu & Passeron 1979; Mannisenmäki & Valtari 2005, 61–62; Merenluoto 2005; Pajala & Lempinen 2001, 72, 77; Shah & Burke 1999, 359–375; Silvonen 1996, 103–104; Vesikansa ym. 1998, 31–32; Ylijoki 1998, 159–181; 2000, 341–358.)

Nopeutta ja tehokkuutta koskevat eroavaisuudet aiheuttavat ongelman yliopistokentälle, koska sen tulee tarjota nopea ja tehokas opintoväylä työelämään sitä etsiville ja tarvitseville. Toisaalta yliopisto tarvitsee myös tieteelliselle ja tutkijanuralle suuntaavia opiskelijoita, jotta tieteellinen koulutus täyttäisi kaikki sille asetetun tuloksellisuuden vaatimukset. Eli sen on samanaikaisesti tuettava nopeaa ja koulumaista opiskelua sekä koulumaisuudesta irtautumisen, itsenäisen ajattelun, ongelmien ratkaisemien ja tieteellisen ajattelun määrittämää opiskelua. (Aittola T. 1990b, 345; Silvonen 1996, 104.)

Perinteiset yliopistokenttään yhdessä olevat tekijät pitkille valmistumisajoille ja valmistujien korkealle iälle

Hitaan valmistumisen syytä on etsitty muun muassa yliopiston käytännöistä ja opetuksesta eli muuttuvista yliopistokentän säännöistä. Tämän luonteensa johdosta niiden vaikutusta voi olla vaikea tarkasti määrittellä erityisesti eri tutkinnonuudistuksen vaiheissa. Tutkintovaatimukset ovat olleet yksi tekijä, josta on etsitty syytä valmistumisajan ongelmiin. Aikaisempiin tutkintovaatimuksiin yhdistetyt raskaat tutkintovaatimukset vaikuttivat siihen, että todellinen työmäärä koettiin suunniteltua suuremmaksi. Myös yliopiston koulutustarjonnan, resurssien määrän sekä niiden jakautumisen on havaittu olevan yhteydessä opiskeluaikaan. (Goldschmidt & Wang 1999, 719; Kurri 2006, 57–60, 69; Mannisenmäki & Valtari 2005, 69, 79–80; Marsh 2001, 183, 197; Vesikansa ym. 1998, 39–43, 53.)

Opintoviikkojärjestelmä, joka uuden tutkintojärjestelmän myötä muuttui opintopistejärjestelmäksi, on myös yksi kritisoitu aihe keskustelussa opintojen pituudesta. Ensimmäkin yksittäisen opintoviikon vaatimaa työpanosta on kritisoitu vaihtelevan työlääksi, ja sen suoritus voi edellyttää merkittävästi suurempaa työpanosta, kuin mitä siihen on laskennallisesti määritelty. Toiseksi, opintoviikoista koostuva järjestelmä voi myös johtaa pirstaleisuuteen tutkinnon koostuessa irrallisista paloista, jotka lisäksi menevät helposti päällekkäin ja vaikeuttavat koordinaatiota sekä aikataulutusta. (Jansen 2004, 411–435; Leino 2000, 5–6; Lempinen & Tiilikainen 2001, 48; Mikkonen 2000, 9–10; Pajala & Lempinen 2001, 73; Vesikansa ym. 1998, 35–38.) Kolmas kritiikin kohde on opiskelijoiden taipumus suorittaa enemmän opintoja kuin mitä tutkinnossa edellytetään. Näiden ylimääräisten opintojen mielekkyyttä onkin tarpeellista pohtia. Ne voivat olla pakoilua työelämästä erityisesti huonoina työllisyyden kausina. Toisaalta ne voivat olla myös harjittua oman asiantuntijuuden laajentamista. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 79.)

Ongelmana on pidetty myös opiskelun osa-aikaisuutta johtuen työstä, harrastuksista ja muista opiskelijan elämässä aikaa vievistä tekijöistä (Mannisenmäki & Valtari 2005, 80; Vesikansa ym. 1998, 35–38). Onkin tutkimustuloksia, joiden mukaan opiskelijoiden todellinen työpanos opintoihinsa on vain noin 20 tuntia viikossa (Karjalainen, Alha & Jutila 2007, 72). Tämä voi itsessään myös pitkittää opintoja ja lisätä tuntemusta niiden kuormittavuudesta. Muita esillä olleita tekijöitä ovat olleet yliopiston todellisen lukuvouden lyhyys, kirjaston kurssikirjojen määrän vähyys, valintakoejärjestelyt, opinto-oikeuden määrittely, opetusjärjestelyt, opintojen ohjaus, selkeiden ammattikuvien puute sekä eri alojen työllisyystilanne. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 80; Vesikansa ym. 1998, 35–38.)

4.3. Opiskelijakenttä ja opiskelijoiden kokemukset

Opiskelijakenttä on yliopistokentän alakenttä (sub-field), joka on yliopiston sisällä toimiva kenttä ja johon vaikuttaa yliopistokentän luonne ja toiminta, mutta sillä on oma logiikkansa, sääntönsä ja rakenteensa. Valtion ja työelämän makrotasolta sekä yliopiston mesotasosta tulevien vaikutusten lisäksi opiskelijakentän mikrotasolla vaikuttavat myös opiskelijoiden pyrkimykset, toiveet sekä heidän toimintansa. (mm. Bourdieu & Wacquant 1992, 104; Lempinen ja Tiilikainen 2001, 50; Pajala ja Lempinen 2001, 76.)

Kuten kaikilla kentillä, myös opiskelijakentällä, on rajat. Tässä tutkimuksessa opiskelijakenttä kattaa maisteritutkinnon suorittamisen. Sisäänkäynti muodostaa ensimmäisen rajan ja vaatii yliopistosta, tiedekunnasta ja laitoksesta riippuen erilaisia määriä tietoja, taitoja ja resursseja eli erilaisia pääomia. Kentän vaikutus päättyy toiseen rajaan eli valmistumiseen, jolloin peli päättyy ja valmistujalle jaetaan todistus hänen muodollisesta pätevyydestään pärjätä työelämässä.

Opiskelukenttään voimakkaasti vaikuttanut tekijä on massoituminen. Se on vaikuttanut niin sanotun tyyppillisen opiskelijan kuvaan, muuttaen sen hiljalleen realistisemmaksi suhteessa yhteiskunnan, yliopiston ja opiskelijoiden näkemyksiin yliopiston tarkoituk-

sista, arvoista ja tärkeydestä (mm. Bourdieu & Passeron 1979, 28–53). Se on merkittävästi lisännyt opiskelijoiden määrää korkeakoulutuksessa, mikä on puolestaan johtanut opiskelijoiden anonymiteettiin ja opiskelijajoukon muuttumiseen heterogeenisemmäksi. Opiskelijoita yhdistääkin lähinnä opiskelijana olo ja opiskelijan identiteetti. (Bourdieu 1988/1996, 93; Bourdieu & Passeron 1979, 28–53.) Massoitumisen toinen puoli oli tutkintojen devalvaatio. Tutkintojen määrän kasvaessa niiden merkitys vähenee ja johtaa helposti sekä pidempään opintojen keston että uudelleen kouluttautumiseen. (Bourdieu 1989/2002; Bourdieu 1990a, 42–45; Bourdieu & Passeron 1979, 77–97; Mannisenmäki & Valtari 2005, 32–33.)

Korkeakoulutuksessa opintojen nopeutuminen ei ole yksinkertainen eikä helppo asia. Sen toteutuminen vaatisi hyvin perustavanlaatuisia muutoksia opetuksessa ja kouluihin pääsyssä. Yksi näistä muutoksista olisi kulttuurisen ja sosioekonomisen taustan huomioon ottaminen. Lisäksi, jotta opintojen järjestäminen siten, että ne olisi mahdollista suorittaa tehokkaasti, nopeasti ja samalla oppien tarvittavat asiat ja älylliset periaatteet, vaatisi se sekä opettajan että oppilaan roolien ja omakuvan muutosta sekä muutosta siihen, miten he näkevät toisensa. Opintojen lähtökohtana tulisi olla opiskelijan vastuu omista opinnoistaan ja toisaalta yliopiston vastuu koulutuksen ja ohjauksen järjestämisestä siten, että opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa itselleen tarkoituksenmukainen tutkinto työelämän ja elinikäisen oppimisen kannalta mielekkäässä ajassa. (Bourdieu & Passeron 1979, 67–76; Bowman 2005, 233–249; Kurri 2006, 71.)

Opiskelijoihin kohdistuvat vaatimukset

Keskeinen, yliopistokentän kautta tuleva, opiskelijoihin kohdistettu vaatimus on se, että työelämässä vietetty aika olisi mahdollisimman pitkä. Tästä syystä nopea valmistuminen ja sujuva siirtyminen opinnoista työelämään koetaan tärkeiksi. Näiden vaatimusten taustalla on pyrkimys turvata suomalaisen hyvinvointivaltion toimintamahdollisuuksia tulevaisuudessa. Koulutuspolitiikan tavoitteena on saada nuoret nopeasti ja nuorena töihin samalla kuin eläkepolitiikalla ihmiset pyritään pitämään pidempään työelämässä. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 15.) Toisin sanoen vaatimus nopeaan valmistumiseen tulee sekä opiskelijakentän että yliopistokentän ulkopuolelta. Myös opiskelijat näyttävät arvostavan nopeaa valmistumista, menestystä opinnoissa sekä kokevat opiskelevansa tehokkaasti ja menestyvänsä yliopistossa (Silvonen ym. 1990, 118; Vesikansa ym. 1998, 31–32). Nopean ja tehokkaan opiskelun tulisi onnistua mahdollisimman vähin kustannuksin. Näin päästäänkin siihen ongelmalliseen tilanteeseen, jossa opiskelijoihin kohdistetut odotukset eivät kulje käsi kädessä heihin kohdistuviin tukitoimiin. Ne eivät opiskelijoiden heterogeenisuudesta johtuen riitä siihen, että opiskelijajoukko kokonaisuudessaan opiskelisi täysipäiväisesti tekemättä töitä. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 151; Utriainen 2004.)

Kuitenkin työnteke vaikeuttaa yliopistojen pyrkimyksiä lyhentää valmistumisaikoja sekä suunnitella opetuksen ja ohjauksen eri muotoja. On kyseenalaista, ovatko putkitutkinnot mielekkäitä laajemmassa mittakaavassa. Kysymykseksi tulee, pyritäänkö tutkintoihin

vai osaamiseen ja ovatko nämä toisensa poissulkevia. Työskentely, johon paneudutaan tarkemmin myöhemmin, voi vaikeuttaa näiden pyrkimysten onnistumista sekä lisätä paineita yliopistojen talouteen. Opiskelun aikaiseen työskentelyyn liittyy myös toinen puoli, jota harvemmin otetaan huomioon. Opiskelijat ovat varsin joustava työvoima, joten opintojen ajallinen pitkittyminen ei välttämättä ole pelkästään negatiivinen asia. (King 2003, 69–83; Mannisenmäki & Valtari 2005, 17, 151.)

Opiskelijaan kohdistuu monenlaisia vaatimuksia. Sosiaalisesti aktiivinen, tietopohjaltaan laaja-alainen ja kriittisesti ajatteleva nuori hyödyttää koko yhteiskuntaa. Opiskeluun liittyy vapaus sekä valinta olla tekemättä mitään ja nämä menevät joskus sekaisin. Opiskeluun ja siinä tehtyihin valintoihin liittyy myös vastuu. Yhteiskunnan kannalta viisaat päätökset ja opiskelusta kannettu vastuu jäävät kuitenkin palkitsematta ja näin opiskelijaan kohdistuu vaatimuksia ilman kannustusta. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 165–166.)

Yhtenä odotuksena on myös sekä mahdollisen nuorena sisäänpääsy yliopiston mesokentälle että valmistuminen nopeasti. Yliopistoon hakeutuminen voi kuitenkin olla pitkä prosessi, joka sisältää tiedonhankintaa, valintoja ja mahdollisesti useita hakukertoja. Laaja koulutusvalinta avaa vaihtoehtojen kirjon. Valinnat koskevat aloja, ammatteja, tulevaisuuden sosio-ekonomista asemaa ja elämäntapaa. Koulutuksen lupaamiin päämääriin ei aina ole mahdollista päästä, mutta hakuprosessissa täytyy silti päättää, mihin tähtää. Osa pääsee haluamalleen alalle ensiyrittämällä osan yrittäessä useita kertoja. Päätöstä kypsyttellään pitkän ajan kuluessa. Valinnan vaikeudesta huolimatta alan valinta on usein kohtuullisen varma ja siihen vaikuttavat muun muassa kiinnostus alaa kohtaan, mahdollisuus käyttää lahjoja ja taitoja sekä mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön. Myös alan työllisyystilanne on yksi valintoja ohjaavista tekijöistä. Ensisijaiselle alalle sisäänpääsyn ollessa vaikea saatetaan hakeutua helpomman sisäänpääsytien omaavalle alalle odottamaan, mikä puolestaan on selkeästi yhteydessä valmistumisen keston, kunnes on mahdollista hakeutua ensisijaiseen paikkaan tai ainakin todennäköisyydet sinne pääsystä ovat kasvaneet. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 58–60, 149; Tuominen & Siitonen 2008.)

Opiskelijajoukon heterogeenisuus ja muuttuvat elämäntilanteet

Yliopisto-opiskelijoiden elämä on opiskelua ja opiskelu on elämää. Opiskelu onkin hyvin kokonaisvaltainen vaihe, jonka menestyksellinen läpikäynti on tärkeää. Tähän menestykseen vaikuttavat sekä elämäntilanne että opiskelutilanteet. (Aittola & Aittola 1985, 1.) Opiskelijajoukon heterogeenisuus tekee elämäntilanteiden ja opiskelutilanteiden tarkastelun ja edistämisen haastavaksi. Opiskelijat poikkeavat toisistaan iän, opiskelun kokemisen, keston ja tahdin sekä taloudellisen tilanteen, työskentelyn, taustan, vanhemmilta saadun henkisen tuen, perhetilanteen, suunnitelmallisuuden ja ajankäytön mukaan. (Aittola 1992, 95; Lempinen & Tiilikainen 2001, 35, 50–53; Liljander 1991, 1; Mannisenmäki & Valtari 2005, 151; Mäkinen 1988, 66; Ramsden 1992, 2; Vesikansa ym. 1998, 46.) Heterogeenisuudesta johtuen samat opiskelutavat eivät sovi kaikille.

Kuitenkin yhteiskunnalliset säädökset, päätökset ja tutkintorakenteet laaditaan edelleen tiettyä nuoruuskäsitettä silmällä pitäen. (Bowman 2005, 233–249; Mannisenmäki & Valtari 2005, 151.)

Opiskelun asema opiskelijoiden elämässä on muuttunut. Tärkeysjärjestyksessä opiskelu voi hyvinkin jäädä harrastusten, ystävien, perheen ja työssäkäymisen jälkeen samalle tasolle (Aittola 1992, 94). Muut alueet tarjoavat opiskelulle vastapainoa, joka voi edistää opiskelua joidenkin kohdalla, mutta myös hidastaa sitä. Ne voivat ohjata opiskelijoiden tavoitteita moneen suuntaan, joista kaikki eivät välttämättä ole tutkinnon nopean suorittamisen kanssa yhteensopivia. (Aittola 1992, 96; 1993, 24; Mero 2005, 5; Wallhaus, 2000, 25.) Opiskelijat eroavat tässäkin toisistaan siinä, miten tehokkaaksi ja itselleen sopivaksi he oman ajankäyttönsä muokkaavat. Siinä, missä yksi opiskelija kehittää itselleen sopivan, mielekkään ja toimivan ajankäytön, toinen voi joutua toteamaan, ettei ehdi perehtyä kunnolla opiskeltaviin asioihin. (Aittola & Aittola 1985, 118–123; 1988, 56–57; Aittola H. 1990, 29–32.)

Opiskelua pidetään kuitenkin välivaiheena elämässä, vaikka tämäkin näkökulma on kyseenalaistettu elämäntapojen pirstaloituessa (Mero 2005, 5). Väliaikaisuus auttaa opiskelijaa selviämään jatkuvasti muuttuvista elämäntilanteista, oman ajattelun kehityksestä, epävarmuudesta ja helposti kriisiytyvistä elämäntilanteista. Opiskelijan elämä onkin usein jatkuvassa muutoksen tilassa asumisolojen, ihmissuhteiden, taloudellisen tilanteen ja opintoihin liittyvien ongelmien vuoksi. (Aittola & Aittola 1985, 14–147; 1988, 57; Aittola 1992, 97; Lempinen & Tiilikainen 2001, 33.) Epävarmuutta aiheuttavat myös tulevaisuuden kuvat, jotka eivät ole alasta tai yksilöstä riippuen aina ruusuisia. Pelko työttömyydestä, tai sen uhasta, vaikuttaa väistämättä opiskelun tapoihin ja laatuun. (Aittola H. 1990, 36.) Ongelmana on, että ne opiskelijat, joiden talous, terveys ja tukiverkostot toimivat, myös pärjäävät. Sen sijaan jos nämä verkostot eivät toimi, opiskelumenestys on vaarassa. (Hoikkala & Lounasmaa 2005, 12.) Fyysisesti ja henkisesti hyvinvoiva opiskelija jaksaa opiskella täysipainoisesti sekä tehokkaasti ja edelleen siirtyä työelämään. Opiskelijoiden sosiaaliturvassa on kuitenkin aukkoja. Osa opiskelijoista pärjää hyvin muun muassa vanhempiensa, sosiaalisten verkostojensa ja puolisonsa avulla. Kaikilla opiskelijoilla näitä verkostoja ja avun lähteitä ei ole ja osan heistä voidaan katsoa elävän absoluuttisessa köyhyydessä, joka johtaa heikompaan psyykkiseen hyvinvointiin. (Kunttu & Huttunen 2009, 44–50; Kurri 2006, 54–65; Mannisenmäki & Valtari 2005, 98–102, 163; Utriainen 2004.)

Elämäntilanteen haavoittuvuus ja riskitilanteissa eläminen kuvaa erityisesti nuorten opiskelijoiden elämää. Nuorilla opiskelijoilla itsenäistyminen, aikuistuminen, tulevaisuuden työelämään suuntautuminen ja siihen suhtautuminen kaikissa näiden olomuodoissa tekevät opiskeluajasta haastavan elämänvaiheen. Heidän opiskeluunsa kuuluvat muutto opintojen perässä, ihmissuhdetilanteen vaihtelu, mahdollisesti oman perheen perustaminen, oman identiteetin etsintä ihmisinä sekä opiskelijoina että ammatti-ihmisenä, opiskelutaitojen ja elämäntaitojen oppiminen. Tulevan työelämän hahmottamisen vaikeudet

voivat johtaa opiskelussa laajan sivuainerepertuaarin hankkimisen, jotta usko tulevaan työllistymiseen vaihdistuu. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 45–50; Mäkinen 2005.)

Nuorten eri opiskeluvaiheet ovat yhteydessä erilaisiin kehitystehtäviin ja elämänmuutoksiin. Alkuvaiheessa opiskelu ja siihen totuttelu vie suurimman osan opiskelijan ajasta. Samalla hän enemmän tai vähemmän menestyksellisesti irtautuu kotiympäristöstään, itsenäistyy, integroituu yliopistoon, tottuu uudelleenlaiseen taloudelliseen tilanteeseen sekä sen kontrollitekijöihin. Keskivaiheessa opinnoissaan nopeasti ja tehokkaasti etenevät alkavat erottua niistä, joiden opinnot ovat pitkittymässä. Tässä vaiheessa nuoren opiskelijan on hyvin helppo keskittyä opiskelijaelämään opintoihin keskittymisen sijaan. Opinto-ohjelman sekä hallinnon kontrolli voi myös alkaa haitata opintoprosessin etenemistä. Loppuvaiheessa opiskelijan huomio alkaa siirtyä jo opiskelun jälkeiseen aikaan. Perheen perustaminen, työelämään siirtyminen ja loppututkielman mahdolliset ongelmat tulevat opiskelun kuvioon mukaan. Perheen perustaminen saattaa vaatia vakaampaa toimeentuloa johtaen työelämään siirtymiseen. Tämä puolestaan on yhteydessä lopputyön tekemiseen. Työelämästä on sitä vaikeampi palata opintojen keskuuteen, mitä kauemmin siellä on ollut. Yli puolet opintonsa kokonaan keskeyttämistä tekevät sen vasta opintojen loppusuoralla. (Aittola & Aittola 1985, 147–181; 1988, 54; Aittola, T. 1990a, 72–74; Lempinen & Tiilikainen 2001, 50; Vesikansa ym. 1998, 61–62.)

Aikuisten opiskelijoiden tilanne on erilainen kuin nuorten, vaikka heidän joukkonsa on ihan yhtäläillä heterogeeninen. Yliopisto-opiskelijat keskimäärin ovat vanhempia kuin aiemmin, mikä viittaa opiskelujen erilaisesta sijoittumisesta elämäntilanteeseen. Lisäksi aikuisopiskelijoiden määrä on kasvanut. (Moore 2003; Murphy & Roopchand 2003, 243–259; Osborne, Marks & Turner 2004, 291–315; Wooley & Wilson 2002, 329–347.) Aikuisiällä opiskelu saa erilaisia merkityksiä kuin nuoruudessa ja ristiriitaisuus käytäntöjen kanssa tulee esille. Samanaikaisesti aikuisopiskelijoita kohdellaan samoin kuin nuoria ja toisaalta asemassa on jatkuvasti mukana myös erilaisuus, koska heidän opiskelunsa ei sisällä ”ideaalisen” opiskelun kuvaan. Aikuisopiskelijat näkevät eron itsensä ja perinteistä nuorten opiskelijoiden reittiä kulkevien välillä. (MacDonald & Stratta 1998, 67–80; Moore 2003, 137.)

Aikuisopiskelijat myös pitävät itseään normaaliopiskelijoista eroavana joukkona. Nuorten opiskelijoiden vapaa-aikaan liittyviin toimintoihin ei ole halua tai, esimerkiksi ajan puutteen vuoksi, mahdollisuutta osallistua. Osallistumisen kokemuksetkin saattavat olla huonoja erillisyyden tunteen vuoksi. Aikuisilla on usein työ ja perhe ja näiden yhdistäminen opiskeluun johtaa vuorotteluun kolmen vaativan osa-alueen välillä. Kiire lisääntyy ja tilanne vaikuttaa myös ympäristöön. Erityisesti nuorten lasten vanhemmat kokevat tilanteen usein vaikeaksi. Kuitenkin useimmille on tärkeää toimia perheen kanssa yhteinä tiiminä, perheen tuki koetaan välttämättömäksi ja työtehtävät halutaan hoitaa hyvin. (MacDonald & Stratta 1998, 67–80; Moore 2003, 110–115, 124–135.)

Nuorena opiskelun syyt nähdään selkeinä. Tutkinto on jatko aikaisemmalle koulutukselle kohti tulevaa työelämää. Aikuisilla syyt eivät välttämättä ole näin yksiselitteisiä. Kou-

lutusta, työkokemusta ja elämäkokemusta on enemmän. Paluu opiskeluun ei välttämättä tapahdu ongelmitta. Aikaisemmasta koulutuksesta voi olla aikaa, jonkin oman elämän hallinnan aspektin menetys voi olla vaikeaa, mahdolliset aikaisemmat epäonnistumisen pelot voivat aiheuttaa epävarmuutta ja opiskelun vaikutuksia perhetilanteeseen voidaan pohtia monestakin näkökulmasta. Aikuisiällä vastuut ja velvollisuudet eroavat nuoren opiskelijan elämäntilanteeseen liittyvistä velvollisuuksista. (Britton & Baxter 1999, 179–193; MacDonald & Stratta 1998, 67–80; Murphy & Roopchand 2003, 243–259.)

Velvollisuuksien, erillisyyden tunteen ja opiskeluun palaamisen erilaisten syiden taustalla ovat kuitenkin usein intensiivisesti opiskelevat aikuiset, jotka osaavat, kykenevät ja haluavat yhdistää työkokemukset, elämäkokemukset ja oppimisen taidot. Nämä eri lähteistä tulevat taidot auttavat ymmärtämään opittuja asioita, näkemään osaltaan myös niiden tärkeyden eri lailla sekä hahmottamaan soveltamismahdollisuuksia. Heidän odotuksensa ja näin myös suhtautuminen korkeakoulutukseen on erilaista. Vakaammat elinolot, kehittyneemmät opiskelutaidot ja parempi kyky selvitä muutostilanteista johtaa siihen, että aikuiset pärjäävät nuoria paremmin korkeakoulutuksessa. On myös hyvin mahdollista, että näillä taidoillaan aikuiset pelaavat yliopistopeliä nuoria paremmin. (MacDonald & Stratta 1998, 67–80; Moore 2003, 120–125; Simonite 2003, 293–302.) Täysin yksiselitteistä aikuisten nuoria parempi menestyminen opinnoissa ei ole, sillä useamman vuoden työelämäkokemuksen ja korkeamman kulutustason jälkeen paluu opiskelijan statukseen ja alempaan elintasoon voi olla vaikeaa. Opiskelu muodostuikin helposti sivutoimiseksi. (Kurri 2006, 62–63.)

Opiskelun taloudelliset aspektit

Opiskelijoiden taloudellinen tilanne

Työmarkkinat ovat epävakaituneet. Uusien ammattien syntyessä ja vanhojen kadotessa nykytilannetta kuvaavat määräaikaisuus, epätietoisuus työpaikoista sekä epävakaa työajat. Korkeintaan koulutus ei enää takaa työllisyyttä, mutta on edelleen jonkinlainen vakuutus, jolla pyritään minimoimaan työttömyyden mahdollisuutta vähemmän koulutetun työvoiman kärsiessä enemmän rakenteellisista työvoiman muutoksista. Opiskelijat kaiken kaikkiaan elävät tilanteessa, jossa tulevaisuuden ennakointi ja suunnittelu ovat vaikeita eri alojen työllisyystilannetta koskevien yhteiskunnallisten muutosten ollessa nopeita ja ennakoimattomia. (Kivinen, Nurmi & Salminiitty 2000, 165–177; Mannisenmäki & Valtari 2005, 26, 46–47.) Opiskelijat ovat tietoisia tulevasta epävakaa työtalanteesta, vaikeasti saatavista työpaikoista ja työttömyyden mahdollisuudesta. Nämä vaikuttavat heidän opintoihinsa tehden opiskelusta vaikean ja työntäyteisen ajanjakson toimeentulovaikeuksien ollen yksi keskeisimmistä opintojen hitautta selittävästä tekijöistä. (Aittola & Aittola 1985, 100–146; 1988, 50; Aittola H. 1990, 36; Aittola 1993, 23; Lempinen & Tiilikainen 2001, 48; Mikkonen 2000, 35.)

Opiskelijoilla on kuitenkin useita tapoja suhtautua toimeentuloonsa ja useita toimeentulon lähteitä. Taloudellisen tilanteen pohjan opiskeluaikana muodostaa opintotuki. Sen eri säädösten vaatimukset ja muiden rahoitustapojen luomat edellytykset säätelevät pitkälti

opiskelijan taloudellista tilannetta. Lisäksi sen saaminen on sidottu opintojen etenemiseen. (Aittola H. 1990, 27; Christie, Munro & Rettig 2001, 363-383; Kela opintotuki 2000, 15, 29.) Opintotuen on tarkoitus olla opiskelijoiden toimeentulon perusta ja sillä pyritään turvaamaan edellytykset kokopäiväopiskeluun ja opintojen tehokkaaseen etenemiseen. Tämä ei kuitenkaan käytännössä toteudu opintotuen riittämättömyyden vuoksi. (Aittola H. 1990, 38; Kela opintotuki 2000, 15, 29; Lempinen & Tiilikainen 2001, 36; Mannisenmäki & Valtari 2005, 83; Mikkonen 2000, 29,34; Utriainen 2004; Vesikansa ym. 1998, 54.) Opintotuen lisäksi asumislisä on keskeinen toimeentulolähde opiskelijalle. Utriais (2004) tutkimuksen mukaan vain kolmasosalla opiskelijoista vuora jäi Kelan asettaman vuokraton alle (Utriainen 2004). Asuminen muodostaa suurimman yksittäisen menoerän ja siitä tinkiminen on vaikeinta (Vesikansa ym. 1998, 46).

Opintotuen ja asumislisän rinnalla opiskelijoilla on mahdollisuus nostaa opintolainaa. Lainan suosio opiskelijoiden keskuudessa on vähäinen sillä se voidaan kokea tarpeettomana, liian kalliina tai opiskelija haluaa mieluummin elää ilman lainaa. Toisille laina taas on välttämätöntä perustoimeentuloon. (Hunt, Lincoln & Walker 2006, 3-18; Mannisenmäki & Valtari 2005, 83; Utriainen 2004.) Lainan ottamisella on myös mahdollista vaikuttaa valmistumiseen sikäli, että lainan ja osa-päivätyön yhdistämineillä opiskelijoilla keskeyttäminen oli vähäisempää kuin työnteolla opintonsa rahoittavilla. Näin laina edistäisi valmistumista työnteon haitatessa, mutta on myös tuloksia siitä, että vaikutus kääntyy päinvastaiseksi opintojen pitkittyessä. (DesJardins, McCall, Ahlburg & Moye 2002, 83-114; King 2003, 69-83.)

Osa opiskelijoista valitsee työnteon opiskelun yhteydessä. Tätä saatetaan pitää, opiskelijasta riippuen, parhaana tai joskus ainoana keinona selvittää taloudellisista vaikeuksista. Työskentely onkin opiskelijoille tyypillinen tapa parantaa parantaa taloudellista tilannettaan, samaan aikaan kun sen on todettu olevan yksi tärkeimmistä valmistumista viivästyttävistä tekijöistä. Monet ovat kuitenkin sitä mieltä, etteivät tekisi töitä, mikäli opintoraha olisi suurempi. Osa keskittää työnteon loma-ajoille osan työskennellessä myös lukukausien aikana. Opiskelijoiden työtunneissa on kuitenkin suurta hajontaa. (Aittola H. 1990, 27; Mannisenmäki & Valtari 2005, 83-86; Utriainen 2004.)

Työn haittaavuuden aspektit johtuvat monesta eri tekijästä. Ensinnäkin työn ja opiskelun yhdistäminen voi aiheuttaa ongelmia. Toiseksi työn aloittaminen voi olla yhteydessä motivaation ongelmiin, pettymykseen tai tyytymättömyyten opintoihin. Työpaikka voi olla pakopaikka opinnoista ja johtaa yliopistosta vieraantumiseen. Kolmanneksi, erityisesti opintojen lopussa lopputyön teon aikoihin, työmarkkinoiden veto voi olla voimakas ja paluu yliopistoon lopputyön tekemistä varten voi olla turhauttavaa. Keskeisenä kysymyksenä on kuitenkin se, näkevätkö opiskelijat opintoihin palaamisen kannattavampana kuin työelämässä jatkamisen. Olennaista on myös se, että opiskelijat näkevät työkokemuksen ja opiskelun toisiaan täydentävinä työelämäkvalifikaatioina. Tällöin työnteko ei suurimmalle osalle tarkoita opinnoista vieraantumista tai luopumista. (Aittola H. 1990, 27-29; Hofman & Van Nen Berg 2000, 93-110; Hung, Chung & Sui-Chu Ho 2000, 455; Hunt ym. 2006, 3-18; Kurri 2006, 40; Lempinen & Tiilikainen 2001, 10, 40-48, 50,

59–65; Mannisenmäki & Valtari 2005, 107; Mikkonen 2000, 35–36; Pajala & Lempinen 2001, 76; Vesikansa ym. 1998, 47–53; Watts & Pickering 2000, 129–134.)

Työnteosta on myös hyötyä eikä työnteon ja opintojen keston välillä ole suoraa ja mekaanista yhteyttä. Työnteko voi innostaa opintoihin, lisätä motivaatiota, kannustaa nopeaan ja tehokkaaseen valmistumiseen. Kohtuullinen työnteko ja työnteko lukukausien ulkopuolella voikin olla edullista opintojen kannalta. (Aaltonen 1993, 15; Kurri 2006, 72; Pajala & Lempinen 2001, 50, 76; Silvonen 1996, 98; Vesikansa ym. 1998, 47–53, 59–61; Warren, LePore & Mare 2000, 943.) Yksi vaihtoehto ristiriitaisiin tuloksiin työn vaikutuksesta opiskeluun ovat erot opiskelijoiden lähestymistavoissa ja luonteissa. Vaikka työnteko voi lisätä kuormittuneisuutta ja väsyneisyyttä haitaten opintoja, se ei välttämättä vähennä suoritettujen opintoviikkojen määrää. Pikemminkin aktiivisesti ja tehokkaasti opiskelevat ehtivät käydä myös töissä opintojen pitkittymättä. Toisaalta ne, joille opintoviikkoja kertyy vähiten, eivät välttämättä viihdy työssäkään. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 156.)

Vanhempien, kuten myös muiden läheisten, taloudellinen tuki on viides tärkeä tulonlähde opiskelijoille. Tuki voi olla monenmuotoista, kuten rahaa, vaatteita, kodintarvikkeita ja elintarvikkeita. Kaikkien opiskelijoiden vanhemmilla ei kuitenkaan ole varaa tukea lastensa opiskelua taloudellisesti ja tämä luo eroja opiskelijoiden välille toimeentulon suhteen. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 96–98.) Mikäli vanhemmat eivät kykene tukemaan opiskelijaa taloudellisesti, on hän taipuvaisempi hankkimaan lisätuloa työskentelystä tai opintolainasta. Työskentely painottuukin niille opiskelijoille, jotka tulevat vähemmän edullisesta taustasta. (Christie ym. 2001, 363–383; Hunt ym. 2006, 3–18.)

Opiskelijoiden taloudellista tilannetta voidaan myös tarkastella siitä näkökulmasta, miten he sen itse kokevat. Kulutus opiskeluaikana jää usein askeettiseksi enemmän tai vähemmän vapaaehtoisesti. Opiskelijat voidaan karkeasti jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, miten he suhtautuvat taloudelliseen tilanteeseensa. Ensimmäiselle ryhmälle niukkuus ja säästeliäs eläminen kuuluvat opiskeluelämään, heidän suhteuttaessa menonsa tuloihinsa. Toinen opiskelijaryhmä pyrkii puolestaan säilyttämään kohtuullisen elintason ja he pikemminkin suhteuttavat tulot menoihinsa. Heille halu kohtuulliseen elintasoon on syy opintojen aikaiselle työnteolle tai lainanotolle. Kolmas ryhmä on jo työelämässä tottunut korkeampaan elintasoon ja siitä siirtyminen opintotuen varaan on suuri muutos, eikä sitä välttämättä olla halukkaita tekemään. (Aittola H. 1990, 27–29; Blomster 2000, 105; Christie ym. 2001, 363–383; Lempinen & Tiilikainen 2001, 53; Mannisenmäki & Valtari 2005, 90–91; Vesikansa ym. 1998, 46.)

Työkentän säännöt

Työn ja opiskelun tarkastelu vain suhteessa valmistumisen nopeuteen jättää varjoonsa sen tosiasian, että opiskelijat pelaavat jo opiskeluaikanaan myös työelämäpeliä tavoitteenaan varmistaa itselleen mahdollisimman hyvät todennäköisyydet työllistymiseen valmistumisen jälkeen. Opiskelija pelaa näin samanaikaisesti sekä yliopistokentän mesotasolla että työkentän makrotasolla ja molemmat kentät ovat sekä erillisenä että

yhdistettynä osa opiskelijan todellisuutta. Samoin nämä kaksi kenttää ovat vuorovai-
kutuksessa keskenään, sillä korkeakouluista valmistuneiden työttömyys voidaan tulkita
systeemin tehostomaksi toiminnaksi (Lindberg 2007a, 624; Lindberg 2008).

Työkenttä on markkinapaikka, jossa kysyntä kohtaa tarjonnan. Samoilla työmarkkinoilla
on erilaisia suhdannevaihteluja, jotka vaikuttavat työllistymiseen. Työvoiman kysynnän
ollessa korkealla opiskelijat siirtyvät helposti työelämään. Opiskelijoita voidaan rek-
rytoida jopa ensimmäisen vuoden aikana, mikä voi vähentää opiskelijan halua jäädä
opiskelemaan tai palaamaan työelämästä takaisin yliopistoon. Kun taas on laskusuhdan-
ne, opiskelijat palaavat korkeakouluun kerryttämään opintojaan. (Lähteenoja & Pirttilä-
Backman 2005, 641–661; Mannisenmäki & Valtari 2005, 107, 119, 150–151.) Näin kor-
keakoulu voi toimia työvoiman varastona, sillä opiskelija-status koetaan paremmaksi
kuin työttömän status (Lindberg 2007b, 552–553; Lindberg 2008).

Suhdannevaihtelujen lisäksi vaikuttaa työelämän saturaatio. Mikäli korkeasti koulutet-
tuja työntekijöitä on enemmän kuin kysyntää, on vastavalmistuneilla edessään ongelma;
kaikki eivät mahdu työelämän korkeille hierarkian portaille työmarkkinoiden tilanteen
ollessa keskeisempi työllisyyden määrittäjä kuin yksilön tiedot, taidot tai koulutus. (Lind-
berg 2005, 394; Lindberg 2007a, 625; Lindberg 2008.) Tällöin vastavalmistuneet ovat
tilanteessa, jossa jos yleensäkin saadaan töitä, kilpaillaan siitä, kuka tekee työn hal-
vimalla tai sijoittuu koulutustaan vastaamattomiin työtehtäviin. Toisaalta työvoiman
valikointia kiristetään ja vaadittu osaaminen kasvaa. (Kivinen ym. 2000, 165–177; Man-
nisenmäki & Valtari 2005, 105–107; Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2008, 7–16.)

Työnantajat etsivätkin monenlaisia ominaisuuksia työntekijöissään. Nämä luonnollisesti
vaihtelevat työpaikan, työn luonteen ja aseman mukaan. Perusasiat, kuten haluttu koulu-
tus, määritellään sekä yksityis- että valtion puolella, vaikka yksityispuolella koulutuksen
vaatimukset eivät niin tiukkoja edellytyksiä välttämättä olekaan (Puhakka ym. 2008,
7–16). Sosiaalinen pääoma helpottaa yhteisön toimintaa vuorovaikutuksen ja keskinäi-
sen luottamuksen keinoin. Verkostojen kautta on myös mahdollista rekrytoitua merki-
tystään kasvattaneita epävirallisia kanavia myöten. Opiskelijat tiedostavat sekä työko-
kemuksen että työelämäkontaktien arvon hyvin eivätkä välttämättä kieltäydy sopivasta
työpaikasta, vaikka sillä ei olisi juurikaan rahallista hyötyä. (Mannisenmäki & Valtari
2005, 113–115, 155; Rouhelo 2001; Sainio 2001a.) Työnantajat eivät kuitenkaan odo-
ta valmiita työntekijöitä, vaan valmistuneet kasvavat tasapainoisiksi työntekijöiksi niin
opiskeluaikana kuin työssäkin (Mannisenmäki & Valtari 2005, 113–115).

Työelämän kannalta opiskelijat ovat hyvin joustavaa työvoimaa ja työkokemus omalta
alalta on opiskelijalle hyvin merkittävää, ellei jopa välttämätöntä, tulevan työnsaannin
kannalta. He tekevät töitä epätyypillisissä ja kulutuksenomaisissa työsuhteissa. Näin
ollen, vaikka opiskelijoiden työskentely voikin aiheuttaa ongelmia opiskelujen etene-
miselle ja korkeakouluille, voi heidän häätämisenä työelämästä olla riskialtista, sillä
lienee turhan optimistista olettaa työttömien joukosta löytyvän korvaavaa ja yhtä jous-
tavaa työvoimaresurssia opiskelijoiden tilalle. Opiskeluprosessin tiivistymisen tuloksena

ei siis voi olla se, että opiskelijat vetäytyisivät kokonaan työmarkkinoilta. (Kivinen & Ahola 1999, 196–197; Kurri 2006, 71; Lempinen & Tiilikainen 2001, 45; Mannisenmäki & Valtari 2005, 150–151, 161–162; Mikkonen 2000, 35; Pajala & Lempinen 2001, 76; Vesikansa ym. 1998, 50.) Työskentelyllä opiskeluaikana onkin mahdollista välttää uhkakuva, jossa, opintoaikaisen työssäkäymisen vaikeutuessa, nuoret vastavalmistuneet kiertelevät työmarkkinoilla ilman työkokemusta etsimässä koulutustaan vastaavaa työtä (Mannisenmäki & Valtari 2005, 108). Nämä ovat työmarkkinoiden pelisääntöjä.

Työelämän ja korkeakoulutuksen välillä

Työn pysyvyyden ongelmien, suhdannevaihtelujen ja epätyypillisten työsuhteiden ennakoinnattomuus tekevät korkeakoulujen tutkintojen ja sisäänottomäärien suunnittelun hankalaksi. Lisäksi opiskelijat vaativat lisää tietoa työllistymisestä, erityisesti niillä aloilla, jotka eivät valmista suoraan ammattiin. He odottavat, että työelämän konkretiaa tuotaisiin osaksi korkeakouluopintoja, jolloin työelämä loisi aitoja oppimistilaisuuksia ja työnteko sekä opiskelu yhdistelmänä olisi mielekkäämpää ja työelämävalmiudet olisivat parempia. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 109–113, 150–151.) Työelämän ja korkeakoulutuksen yhteistyölle on voimakas tarve ja kumppanuus on molemmille elinehto (Järvinen 1998, 65–99).

Yliopisto auttaa opiskelijoita kehittämään monia näistä kyvyistä ja taidoista vaatiessaan samantyyppisiä taitoja kuin työnantajatkin. Pohja työelämälle ja sen vaatimukseen vastaamiselle luodaankin jo opiskeluaikana ja osaksi myös sitä ennen. Yliopisto kehittää kykyä itsenäiseen, systemaattiseen ja analyttiseen ajatteluun, tiedonhankintaan, alan teoreettiseen osaamiseen, oppimiskykyyn sekä oman osaamisen verbalisoimiseen. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 113; Siitonen 2007.) Yliopiston suurin puute näyttää kuitenkin olevan oman alan käytännön taitojen, esiintymiskyvyn ja johtamistaidon opettamisen alueilla (Siitonen 2007).

Opiskelijoilla on kuitenkin myös omia erilaisia keinojaan valmistautua ja pyrkiä täyttämään työelämän asettamia kvalifikaatioita. Jokaisessa keinossa on omat riskinsä ja etunsa ja niiden onnistuminen nähdään vasta työllistymisen prosessissa. Työssäkäynti edistää opiskelijan työmarkkina- ja valmiuksia, mutta voi johtaa opintojen pitkittymiseen, jonka työnantajat voivat nähdä motivaation tai taitojen puutteena (Kurri 2006, 72; Lindberg 2007b, 552–553; Lindberg 2008). Työllä ja työllä on kuitenkin eroa. Työnteko on yleistä ja se voi olla omalta tai koulutusta vastaamattomalta alalta. Oman alan työ antaa arvokasta työkokemusta, kun taas koulutusta vastaamattomassa työskentelyssä on riskinsä. Kiinnostava ja työtehtäviin sopiva ansioluettelo, vaikka lyhyempänäkin, on parempi takuu työllistymisestä, kuin alaan liittymättömien töiden teko. Koulutustaan vastaamattomissa töissä valmistumishetkellään olevien sijoittuminen työmarkkinoille onnistuu huonommin kuin niiltä, jotka eivät olleet tuolloin lainkaan töissä. (Christie ym. 2001, 363–383; Mannisenmäki & Valtari 2005, 107; Puhakka ym. 2008, 7–16; Utriainen 2004.) Mikäli opiskelija haluaa koulutustaan vastaavan työpaikan, kannattaa hänen Suomessa valmistua nopeasti, tällä tavoin massasta erottuen (Lindberg 2005; 2007a; 2007b; 2008).

Työskentelyn lisäksi toinen tulevaa työllistymistä edistävä strategia on lisäopintojen suorittaminen. Opiskelija voi opiskella suuren määrän sivuaineita pyrkiessään valmistautumaan työelämään ja vakuuttaakseen itselleen, että strategia on toimiva. Toiveena on, että opinnot ja lisätutkinnot tunnustetaan työelämässä käypänä valuuttana. Kyseessä voi myös olla tietoinen valinta siitä, ottaako riski valmistua työttömyyskortistoon. Opinnot pitkittymisen vaikuttaessa huonolta, nähdään pitkä työttömyys opiskelijan kannalta vielä huonompana tilanteena. (Kurri 2006, 40; Mannisenmäki & Valtari 2005, 50, 158; Puhakka ym. 2008, 7–16.)

Opintojen jälkeinen työllistyminen

Yliopistosta valmistuneiden työllistymisprosentit ovat varsin hyviä, joskin alisteisia työelämän suhdannevaihteluille (Sainio 2001a; 2001b; 2002; Siitonen 2007). Työllistymisessä on kuitenkin suuria eroja eri alojen välillä. Työllistymistä silmällä pitäen paras neuvo onkin oikean alan valinta (Lindberg 2005, 394; Lindberg 2008). Huomioon kannattaa ottaa myös alueelliset kysymykset, sillä työvoimapulaa ja työttömyyttä on samaan aikaan riippuen eri alueilla. Pohjoisen ja idän opiskelupaikkakunnilta valmistuneilla on taipumus siirtyä opiskelupaikkakunnilta rannikkokaupungeille. Näin rannikkokaupungeissa, erityisesti Helsingissä, työn saamisen vaikeudet korostuvat, kun taas idässä ja pohjoisessa on selvää työvoimapulaa ja vaikeutta pitää yllä vaadittuja toimintoja esimerkiksi koulutuksen ja terveydenhuollon puolella. (Kivinen ym. 2000, 165–177.)

Maantieteellisten erojen lisäksi eroja on myös siinä, mihin valmistuneet työllistyvät. Heti valmistumisen jälkeen pääosa (62–67%) valmistuneista oli töissä julkisella sektorilla, noin neljäsosa (24–28%) yksityisellä sektorilla ja noin 10 % kolmannella sektorilla eli järjestöissä, yhdistyksissä, säätiöissä sekä vastaavissa, sekä yksityisen että julkisen sektorin ulkopuolelle rajautuvissa työpaikoissa. Viisi vuotta valmistumisen jälkeen tilanne oli merkittävästi muuttunut ja tasaantunut. Julkisella sektorilla työskenteli enää 20 %, yksityinen sektori työllisti 24 % ja kuntasektori suurimpana työllistäen 47% valmistuneista. (Sainio 2001a; 2001b; 2002; Siitonen 2007.)

Valmistuja joutuu työllistymisessään tekemään valintoja hakemansa työn laadun, vastaavuuden ja vakituisuuden suhteen. Korkeakoulutetut yleisesti ottaen pitävät työtään mielekkäinä, monipuolisina ja haasteellisina (Mannisenmäki & Valtari 2005). Kuitenkin vastaavuuden ja vakituisuuden kysymyksissä on kyse valinnasta ainakin heti valmistumisen jälkeisinä vuosina. Mikäli pyrkimyksenä on saada vakaa työpaikka alasta riippumatta, työllistymisen todennäköisyys kasvaa. Sukupuolieroja toki on miesten työllistyessä vakituisiin paikkoihin naisia useammin. (Lindberg 2005, 391–392; Lindberg 2008; Sainio 2001b.) Mikäli valmistuja pyrkii omaa alaansa vastaavaan työhön, on työllistymisessä suurempia ongelmia. Miehet pyrkivät Lindbergin (2005; 2008) mukaan naisia useammin jatkamaan koulutustaan parantaakseen työllistymismahdollisuuksiaan sekä saadakseen kokemuksiaan ja taitojaan vastaavia töitä. Naiset puolestaan valitsivat useammin vakaan työpaikan. (Lindberg 2005, 393; Lindberg 2008.)

Sosiaalisten suhteiden merkitys

Muuttuva yliopisto ja muuttuvat opiskelijat

Yliopiston merkitys yhteiskunnassa on muuttunut, mikä on vaikuttanut sekä opiskelijoihin että opettajiin. Yliopisto ei enää ole samalla tavalla yksilön identiteettiä rakentava tekijä, vaan identiteetti rakennetaan monesta lähteestä yliopisto-opintojen aikaanakin. Opiskelijoiden syyt tulla yliopistoon ovat muuttuneet kiinnostuksen opiskelusta vaihtuessa kiinnostukseen valmistumisesta. Taloudellisista syistä tätä kehitystä on tuettu. Yliopiston opettajien näkemysten mukaan kehitykseen on useita syistä. Ensinnäkin opiskelija voi olla tehokas ja pyrkiä tulokselliseen toimintaan. Toiseksi opiskelijalla on monia eri rooleja; opiskelija, työntekijä, vanhempi ja niin edelleen, joiden välillä liikkuminen voi aiheuttaa tarpeen valmistua. Kolmanneksi opiskelija voi olla välinpitämätön tieteen toimintatapoja, tutkimusta ja teoriaa kohtaan. Neljäntenä tekijänä ovat taloudelliset tekijät. Nämä eivät kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että kiinnittyminen yliopistoon on heikentynyt opiskelijoiden keskuudessa. (Lähteenoja & Pirttilä-Backman 2005, 641–661.)

Samalla sosiaalinen tuki, yhteisöllisyys ja toisista huolehtiminen tiedostetaan tärkeiksi hyvinvoinnin lähteiksi, vaikka ne ovatkin pitkälti kaikonneet korkeakoulujen yksilöllisyyttä korostavasta maailmasta. Nämä arvot ovatkin nousseet esiin viimeaikaisessa keskustelussa ja niillä koulutusaloilla, joilla tämänlaista yhteishenkeä löytyy, sen merkitys ymmärretään ja sitä arvostetaan. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 48, 99.)

Koska tutkintojen ja opiskelijoiden määrän kasvaessa opettajien määrä on vähentynyt, on viime vuosina on alettu kantaa huolta tutkintojen tason laskusta. Opettajilla on opetustehtävänsä lisäksi myös tutkimustehtävänsä ja heiltä voidaan odottaa liikaa. Opiskelijat saattavat olettaa opettajan olevan jatkuvasti tavoitettavissa, muun muassa sähköpostin kautta, eivätkä he välttämättä tiedosta, että opettajilla on päällekkäisiä kursseja. Opiskelijoiden määrän kasvaessa opettajan on mahdoton muistaa kaikkien tilanne, harjoitustehtävien menestys ja muut yksittäiseen opiskelijaan liittyvät yksityiskohdat huolimatta niiden tärkeydestä sekä opiskelijalle että opettajalle. Onneksi löytyy myös hyvin asiaansa keskittyneitä ja paneutuneita tutoropettajia, joiden kanssa opiskelija voi pohdiskella opintojensa tavoitteita ja tehdä tietoisia päätöksiä opinnoistaan. Tämänlainen tuki herättää motivaatiota ja täten lyhentää opiskeluaikaa. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 28, 64–68, 152–153.)

Opintojen ohjaus

Opintojen ohjauksesta puhuttaessa perinteisesti keskitytään sen puutteeseen. Tutkimuksissa on todettu kannustamattoman ilmapiirin ja opinto-ohjauksen puutteiden viivästyttävän opintoja (Goldschmidt & Wang 1999, 719; Kurri 2006, 64–70; Marsh 2001, 183, 197; Vesikansa ym. 1998, 39–43, 53). Opiskelijat eivät välttämättä saa tarpeeksi palautetta opinnoistaan, mikä vaikeuttaa opintoja jatkossa, sillä opiskelija ei tiedä, mitä hän tekee väärin ja eikä näin pysty korjaamaan sitä (Goldschmidt & Wang 1999, 719; Mannisenmäki & Valtari 2005, 64–67; Marsh 2001, 183, 197; Ramsden 1997, 207; Vesikansa ym. 1998, 39–43, 53). Ohjauksella on kuin suuri merkitys. Opettajat ovat tärkeä sosiaa-

lisen pääoman lähde erityisesti niille opiskelijoille, jotka tulevat epäedullisesta taustasta ja jotka ovat kokeneet vaikeuksia kouluaikaanaan (Croninger & Lee 2001, 548–581). Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan tarvitse ohjausta opintojensa tueksi (Mannisenmäki & Valtari 2005, 65).

Myös ohjauksen ja opiskelun vastuun jako voi olla opiskelijalle epäselvä. Opiskelija saattaa odottaa valmiita ratkaisuja, kun niiden tekemisen prosessin katsotaan olevan keskeinen osa oppimista. Opiskelijoilla itsellään onkin vastuu opintojensa onnistumisesta. Opiskelijajoukko on kuitenkin heterogeeninen, osan opiskelijoista ollessa passiivisia, osan sekoittaessa opiskelun vastuun ja osan ollessa aktiivisia opiskelijoita, jotka aidosti ottavat kantaa opintoihinsa ja saamaansa opetukseen. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 64–67.)

Riippumatta opiskelijan suhtautumisesta ohjaukseen, eri opintovaiheiden on huomattu vaativan erilaista ohjausta. Keskeisinä vaiheina nähdään opintojen alku, lopputyö ja valmistumisen viimeiset metrit. Opintojen aloitus sekä oppilaitokseen sosiaalistuminen voivat hämmentää ja kestääkkin oman aikansa, ennen kuin opiskelija on löytänyt omat tapansa toimia ja selviytyä uudessa ympäristössään (Mannisenmäki & Valtari 2005, 70–73). Koska ensimmäisinä päivinä ohjausta annetaan niin paljon, ettei sitä kaikkea pystytä omaksumaan, tulisi tuutorointiin panostaakin enemmän koko ensimmäisen vuoden ajan (Kurri 2006, 70; Mannisenmäki & Valtari 2005, 70–73).

Loppitutkielman teon ja valmistumisen aikana ohjaus koetaan myös usein riittämättömäksi. Loppitutkielman teon ongelmat ovatkin yksi opintojen pitkittymistä sekä niiden keskeyttämistä selittävä tekijä. Tässä opintojensa vaiheessa opiskelija tarvitsee hyvää, kannustavaa ja asiantuntevaa ohjausta, joka voi auttaa opiskelijaa myös pääsemään eroon mahdollisista väärinkäsityksistä lopputyön merkityksestä. Opiskelija voi kokea lopputyön elämäntyökseen. Uuden tiedon tuottaminen, omien mielipiteiden esittäminen, laajojen kokonaisuuksien hallinta ja julkisen arvostelun kohteeksi joutuminen voi olla opiskelijalle hyvinkin vaikeaa ja ahdistavaa. Tällöin olisi erityisen tärkeää saada motivoitunut ja alaan perehtynyt ohjaaja. Tällaisen löytäminen voi kuitenkin osoittautua ongelmalliseksi. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 73; Vesikansa ym. 1998, 39–43, 53.)

Käsittelemättä on vielä yksi tärkeä näkökulma yliopiston opetukseen ja opintojen ohjaukseen. Samalla, kun opintojen pitkä kesto voi olla merkki huonosta ohjauksesta, voi se olla merkki myös erinomaisesta opetuksesta, oppimisesta ja motivaatiosta. Tästä syntyneet asiantuntijuuden taidot ja tiedot voivat hyvinkin johtaa työnantajien kilpailuun työntekijöistä jo ennen heidän valmistumistaan. (Ylijoki 2000, 360.)

Opiskelijoiden vertaistuki sekä perhe-elämä

Siirryttäessä opiskelijoiden ja opettajien välisestä interaktiosta opiskelijoiden väliseen vertaistukeen on selkeää, että se on keskeinen sekä opintoja että opiskelijaelämää edistävä tekijä. Ystävyyssuhteet tuovat mielekkyyttä elämään, auttavat purkamaan paineita ja kestämään opiskelun ongelmia sekä vaikeita elämäntilanteita. Myös monet ongelmat

voidaan ratkaista muiden opiskelijoiden avulla yhteistyön auttaessa ja helpottaessa opiskelua. Ilman sitä opiskelija jääkin helposti yksin, sillä tieto opinnoista, toimintatavoista ja ratkaisusta kulkevat opiskelijalta toiselle. Hyvä tuki muilta opiskelijoilta ja ystäviltä myös lisää opiskelun intensiivisyyttä. (Ahola & Olin 2000, 107; Aittola & Aittola 1985, 113–118; Aittola H. 1990, 16, 38; Kurri 2006.)

Ystävyysuhteet eivät kuitenkaan ole ongelmattomia. Esimerkiksi opiskelijat kokevat, ettei ihmissuhteille välttämättä jää riittävästi aikaa tiivistähtisen opiskelun keskellä. Ihmissuhteet tarjoavat myös pakokeinon ja niihin saatetaan vetäytyä, kun opinnoissa kohdataan ongelmia, pettymyksiä ja vaikeuksia. Kohdatut ihmissuhteiden ongelmat voivat vaikuttaa opintojen kestoon ja tehokkuuteen hyvinkin voimakkaasti. Samansuuntaista vaikutusta aiheuttaa myös se, ettei opiskelija hae tai saa apua vertaisiltaan. Opiskelun tiiviiseen tahtiin liittyvien ongelmien lisäksi opiskelijoiden irrallisuus toisistaan johtaa tuen ja tiedonvälityksen paineen kohdistumiseen entistä voimakkaammin opettajiin saman tiedon ja tuen ollessa saatavissa muilta opiskelijoiltakin. Ystävyysuhteiden vähyys voi myös johtaa hyvin hiljaisiin tai olematomiin keskusteluihin luennoilla. (Aittola H. 1990, 38; Kurri 2006, 57–60; Lähteenoja & Pirttilä-Backman 2005, 641–661; Vesikansa ym. 1998, 59.)

Perhe toimii myös hyvin erityisenä sosiaalisuuden muotona ja on vahva aikuisuuden määrittäjä. Sen katsotaan kuitenkin vaikuttavan negatiivisesti opintojen kestoon yksinhuoltajien ja naimisissa olevien opiskellessa muita muita harvemmin päätoimisesti. Tässä keskustelussa nopeudesta ja tehokkuudesta helposti unohdetaan opiskelijan oikeus omaan perheeseen ja lapsiin opiskeluun keskittymisen siirtäessä usein lasten hankintaa. Vaikka lapsia halutaankin, voivat taloudellinen epävarmuus ja keskeneräiset opinnot siirtää suunnitelmia ja vain kahdeksalla prosentilla 19–34 -vuotiaista yliopistossa opiskelevilla naisilla on lapsia, kun muilla samanikäisillä tuo osuus on 38%. Kuitenkin naisen hedelmällinen aika on rajallinen, ja lasten hankkimisen siirrolla opintojen tehokkuuden lisäämiseksi tai aikarajoihin mahtumiseksi, on riskinsä. (Aittola & Aittola 1985, 113–118; Aittola H. 1990, 27–29, 38; Kurri 2006, 44; Lempinen & Tiilikainen 2001, 53; Mannisenmäki & Valtari 2005, 53.)

Kulttuurinen pääoma ja opintomenestys

Kulttuuripääoma ja koulussa menestyminen

Koulutuksen kannattavuus ja tuottavuus riippuu Bourdieun teorian mukaan ratkaisevasti kodin kulttuurisesta pääomasta (Bourdieu 1986, 243–254; Dumais 2002, 44–45; Kivinen & Rinne 1995b; Kuusinen 1992, 47–56; Olkinuora & Mäkinen 1999, 14–15; Sullivan 2001, 893). Kulttuurinen pääoma voi myös merkittävästi vaikuttaa koulussa saatuihin arvosanoihin (Sullivan 2001, 909). Tämä kannattavuus ja sen tuomat edut siirtyvät kodin rakenteiden ja perheen toimintatapojen kautta, jotka muokkaavat sekä nuoren kykyjä että näkemyksiä kyvyistään, mahdollisuuksistaan ja rajoituksistaan. Myös nuori itse vaikuttaa aktiivisesti nykyisyytensä ja tulevaisuutensa muokkaamiseen tässä kodin ilmapäärissä. (Scott 2004, 565–589.) Koska koulutuksen alkuvaiheet määrittelevät

pitkälti koulumenestystä, on peruskoulutason tarkastelu mielekästä myös yliopisto-opiskelijoiden menestystä silmällä pitäen.

Enemmän koulutus pääomaa hankkineet vanhemmat näyttävät saavan lapsilleen muita paremman koulutuksen (Kivinen & Rinne 1995b, 44). Vanhempien koulutustaso vaikuttaa siihen, miten paljon he rohkaisevat lapsiaan koulutuksessa, sen aloituksessa ja pituudessa (Mannisenmäki & Valtari, 95). Toisaalta koulun kulttuuriin voi sosiaalistua jossain määrin kotitaustasta tai koulunkäynnistä riippumatta (Alasuutari 1997, 12).

Erilaisilla aktiviteeteilla on myös hyvin erilaisia vaikutuksia. Esimerkiksi Sullivanin (2001) tutkimuksen tulosten mukaan lukeminen kehittää enemmän oppilaiden kognitiivisia kykyjä kuin perinteiseen korkeakulttuuriin osallistuminen. Myös oppilaiden oma kulttuuripääoma vaikutti merkittävästi heidän koulumenestykseensä ja sama aktiviteettiero vaikutti myös tässä, eli lukemisen ollessa korkeakulttuuria voimakkaammassa yhteydessä menestykseen. Tulokseen vaikutti myös oppilaan sanavaraston laajuus ja kulttuurinen tietämys. Tutkimuksessa todettiin, että kulttuurisiin toimintoihin osallistuminen vaikuttaa oppilaiden menestykseen, koska se on yhteydessä niihin älyllisiin kykyihin, jotka auttavat heitä koulussa. (Sullivan 2001, 909.)

Kulttuuripääoma ja menestyminen peruskoulun jälkeen

Kulttuuripääoman on tutkimuksissa katsottu vaikuttavan moneen koulutusvalintaan peruskoulun aikaan ja sen jälkeen. Vaikka voidaankin ajatella ihmisen tekevän valintansa vapaasti, tekee hän ne kuitenkin jossain kulttuurisessa kontekstissa (Vanttaja 2002, 250). Kivinen ja Rinne (1995b) huomasivat, että kodin kulttuuripääoma ja vanhempien koulutustaso määrittävät vahvasti sitä, millä todennäköisyydellä nuoret millekin koulutusuralle valikoituvat, miten kauan koulunkäyntiään jatkavat ja mille koulutustasolle yltyvät. Akateemisesti korkeakoulutettujen vanhempien lasten todennäköisyys korkeakouluopiskeluun oli yli kymmenkertainen kouluttamattoman työväestön lapsiin verrattuna. Koulutusuran pituuteen kuitenkin vaikuttavat myös vanhempien sosioekonominen asema, koulutustaso ja tulot. Mahdollisuuden pitkään koulutusuraan on selvitetty olevan vahvasti yhteydessä vanhempien eri koulutustaustojen ja ammattien välillä. Ylemmillä toimihenkilöillä on varaa ja halua kouluttaa lapsensa paremmin ja lapset myös pyrkivät kouluttautumaan paremmin. (Kivinen & Rinne 1995b, 43, 75–90, 119–120.)

Valintojen lisäksi kulttuurisella pääomalla näyttäisi olevan positiivinen yhteys opintomenestykseen ja opintojen loppuun saattamiseen (DesJardins ym. 2002, 83–114; DiMaggio & Mohr 1985). Korkeakoulua edeltävällä opintomenestyksellä ja arvosanoilla on myönteinen vaikutus valmistumiseen, joskin tämä yhteys heikkenee ja kääntyy päinvastaiseksi viidennen vuoden paikkeilla. Hyvin pärjääminen alussa ei tarkoita hyvää pärjäämistä lopussa, eikä toisin päin, eivätkä hyvät arvosanat sisäänpääsyssä takaa tai ennusta hyvää menestystä yliopistossa ainakaan arvosanojen tasolla. (Boyle, Carter & Clark 2002, 3–18; DesJardins ym. 2002, 83–114.) Hyvien arvosanojen kautta on siis mahdollista valmistua nopeasti, mutta tämä vaikutus vaihtuu ajan kuluessa. Alun etu vaihtuu mahdollisesti haitaksi opintojen pitkittyessä tavoitteiden kasvun myötä. Lisäksi on huomattava,

tu, ettei ennen yliopistoa saaduilla arvosanoilla ole yhteyttä yliopistossa valmistumisen arvosanoihin (Boyle ym. 2002, 3–18; DesJardins ym. 2002, 83–114; Lindblom-Ylänne, Lonka & Leskinen 1999, 239–258). Myös ikä vaikuttaa olevan tekijä opintomenestyksessä. Toisaalta aikuisten opiskelijoiden havaitaan saavan parempia arvosanoja mahdollisesti motivaatio-eroista tai opiskelutavoista johtuen (Hoskins & Newstead 1997, 317–329). Toisaalta nuorten nähdään pärjäävän paremmin (Mäkinen 2005).

Pelin pelaamisen taito

Pelin pelaaminen vaatii ensinnäkin ihmisiä, jotka ovat valmiita pelaamaan. Toiseksi se vaatii voima-asemissa yksilöitä, jotka laativat pelin säännöt. Kolmanneksi se vaatii sen, että jokainen pelaaja hyväksyy nämä säännöt. Toisin sanoen pelikenttä ei ole vapaa toimintatila, jossa kukin voi tehdä mitä tahansa millä hetkellä tahansa. Kentän pelit ovat jatkuvassa muutoksen tilassa, eivätkä pelin säännöt ole kiveen kirjoitettuja tai absoluuttisia yksilöiden ollessa taipuvaisia noudattamaan näitä sääntöjä vain niin pitkälle kuin se on heille kannattavaa. Koska pelissä on säännöt, pelin ”virtuoosit” tietävät, miten pitkälle sääntöjä voi venyttää ennen kuin niitä rikkoo. (Bourdieu 1990a, 63–65, 78.)

Kentällä pelaajilla on pääomat, jotka ovat suunnanneet heidät kyseiselle kentälle ja habitus, jonka johdosta he menestyvät eri tavoin kentällä. Kentälle sopivan habituksen omaavat yksilöt ovat erinomaisia kyseisen pelin pelaajia ja menestys on todennäköistä ellei taattia. Itse asiassa voidaan sanoa, ettei mikään ole vapaampaa ja samalla rajoitetumpaa kuin hyvän pelaajan toiminta ja pelisiirrot. (Bourdieu 1990a, 63, 78.) Pelin huonommin hahmottavan pelaajan siirrot ovat puolestaan huonosti ajoitettuja tai sopimattomia kyseiseen pelitilanteeseen. Osalle pelaajista opiskelu ja tutkinnon suorittaminen on helppoa ja toisille siitä tulee sekä omien että muiden asettamien vaatimusten ja odotusten vuoksi selviytymistäistelua ja epätoivoista kamppailua. (Bourdieu 1998, 80–81; Mannisenmäki & Valtari 2005, 150). Heidän habituksensa ei siis ole täysin yhteensopiva kentän kanssa. Menestyksekkäiden opiskelijoiden voidaan siis mieltää osaavan pelata tehokkaasti, toimivasti ja luontevasti yliopistopeliä saavuttaakseen haluamansa tavoitteet. Samalla opiskelussa heikommin pärjäävien voidaan mieltää osaavan pelata peliä huonommin ja tavoitteiden saavuttaminen on epävarmempaa.

Huomioon kannattaa kuitenkin ottaa tavoitteiden yksilökohtaisuus ja vaihtelevuus. Ahola ja Olin (2000) ovat erotelleet kolme erilaista opiskelijatyyppeä. Ensimmäiselle ryhmälle oli ominaista olla suorituskeskeisiä sekä vertailla omia saavutuksia muiden opiskelijoiden saavutuksiin kilpailun ja hyvien arvosanojen ollessa keskeisiä. Toinen ryhmä puolestaan keskittyi itsensä kehittämiseen, oppimiseen sekä omien tietojen ja taitojen hiomiseen. Kolmas ryhmä pyrki pärjäämään mahdollisimman vähällä työllä eikä heillä ei ollut varsinaista opintojen päämäärää. Ne, jotka kokivat yliopiston toimintatavat itselleen vieraaksi kuuluivat pääosin kolmanteen ryhmään. (Ahola & Olin 2000, 105–106.)

Pelisiirtoja on kuitenkin, sen hetkisestä menestyksestä huolimatta, jatkuvasti tehtävä. On tiedettävä, mitä tahtoo ja osattava ennakoida kuinka sen saa. Lisäksi useimmat asiat ovat väliaikaisia sekä asiat että valinnat voisi aina tehdä toisin. Tämä onkin yksi kompastus-

kivi. Koska mahdollisuuksia on niin paljon, voi aina unelmoida, toteuttaa itseään, kokeilla ja luoda itseään sekä mielikuviaan uudelleen ja uudelleen. (Mannisenmäki & Val-tari 2005, 47.) Tässä individualismin maailmassa unohtuu se, että valinnan idea peittää alleen taustasta johtuvat epätasa-arvon vaikutukset. Yksilön valintoihin ja pelisiirtoihin vaikuttavat hänen elämänsähistoriansa ja havaitsemansa mahdollisuudet. (Ball, Davies, David & Reay 2002, 51–72.)

Pelin pelaaminen on pääosin tiedostamatonta. Siirrot ja valinnat vain tapahtuvat ja tuntu-vat luonteelta tavalta toimia. Pelaamisessa voi kuitenkin olla myös tietoisia päätöksiä ja pelaajalla voi olla tietoisuus omasta tilanteestaan ja mahdollisuuksistaan pelissä. (Bour-dieu 1990a, 197; Bourdieu & Wacquant 1992, 36–97, 104, 118; 1995, 16, 132.) Erilaisia pelisiirtoja ovat muun muassa välivuodet, ulkomaanvaihdot, asevelvollisuuden suoritta-minen opintojen aikana, erilliset opinnot, lisäsiivoukset, nopea eteneminen ja yliopisto-opiskelun vapaudesta nauttiminen nopeuteen keskittymättä. Opintojen pitkittyminen on kuitenkin harvoin suunniteltua tai haluttua (Utriainen 2004).

Opiskelijaa auttavat useat eri kyvyt, joita voi opetella ja joissa voi kehittyä. Osa on kuitenkin niin syvällä tietoisuuden toiminnan alapuolella, että niiden nostaminen tietoisuu-teen tai tietoinen harjoittaminen on hankalaa. Kyvyistä yliopisto-opintojen luonteen ja sudenkuoppien ennakoiminen on tärkeää ja pärjäämisen taito vielä tärkeämpää (Kurri 2006, 63). Päämäärätietoisuus ja suunnitelmallisuus, johon opiskelijan ympäristöllä on suuri vaikutus, antavat luottamusta siinä missä epävarmuus ja epäilykset omista kyvyistä estävät keskittymisen opintoihin. Tehokas suunnittelu ja hyvien sekä lyhyen että pitkän aikavälin tavoitteiden teko edistää opintoja. Akateeminen kielenkäyttö, oikea lukutek-niikka ja opiskelustrategiat ovat monille menestymisen edellytys, sillä yliopistossa laa-jasti käytetyssä arviointimenetelmässä, tentissä, laajojen tietomäärien hallinta ja esittely oikeassa muodossa on keskeistä. Kriittisyydellä voi osoittaa akateemisen pätevyytensä, mutta myös taktikoimalla ja tenttivihjeitä tarppimällä voi menestyä hyvin. (Ahola & Olin 2000, 105–107; Bandura & Schunk 1981, 586–598; Kurri 2006, 55–60.) Voi myös vaikuttaa tarpeettomalta ymmärtää enemmän kuin mitä tenteissä vaaditaan ymmärtä-mään (Svensson 1997, 69–70).

4.4. Yhteenveto

Yliopistolla on opiskeluympäristönä omat sääntönsä ja kulttuurinsa, joihin sopeutumi-nen vie aikansa. Yliopiston kautta opiskelijaan kohdistuu politiikan kentältä tuleva vaa-timus nopeasta valmistumisesta nuorella iällä, kansainvälisyydestä ja vähäisestä työn teosta opintojen aikana. Nopeus ja nuoruus valmistumisessa koetaan, pääosin politiikan makrotason kentällä, tärkeänä niin kansainvälisen kilpailukyvyyn ja opiskelijavirtojen sujuvan etenemisen kuin suomalaisen hyvinvointivaltion toimintakyvyn ylläpidon nä-kökulmastakin. Työmarkkinat puolestaan haluavat osaavia ja työkokemusta omaavia työntekijöitä, vaikka eivät oletakaan valmistuneiden olevan täysin valmiita siihen työ-tehtävään, johon heidät palkataan. Opiskelijat ovat kuitenkin tietoisia työmarkkinoiden

epävakaudesta, työpaikan saannin vaikeudesta ja työttömyyden mahdollisuudesta pyrkien luomaan itselleen sekä mielekkään opiskeluajan että siirtymän työelämään.

Ennen valmistumistaan opiskelijoiden pitää kuitenkin navigoida tiensä opiskelukentän lävitse sisäänpääsystä valmistumiseen saakka. Tänä aikana häneen kohdistuu erilaisia valikointimenetelmiä, joista selviämässä taustan vaikutus on olennainen. Hänen tulee sopeutua yliopistopelin vaatimuksiin, sääntöihin, epävarmuuteen, anonymiteettiin ja vapauden tuomaan vastuuseen. Samalla hänen tulee onnistua pääsemään tarvitsemilleen kursseille, löytämään tenttikirjat, valitsemaan oikeat tenttipäivät ja jaksamaan raskaidenkin tutkintovaatimusten ja pirstaleisten opintojen läpi. Menestyksekkään ja tehokkaan valmistumisen oletuksena on opiskelijan vastuu omista opinnoistaan ja yliopiston vastuu opintojen järjestämisestä tavalla, joka mahdollistaa valmistumisen tehokkaasti ja joka mahdollistaa opiskelijalle mielekkään tutkinnon, jonka pohjalta hän pärjää työelämässä.

Opiskelun aikana opiskelija kuitenkin elää omaa elämäänsä ja pyrkii rakentamaan sen itselleen parhaimmalla ja mielekkäimmällä tavalla opintojen kokonaisvaltaisuudesta ja eri elämänvaiheiden ja -tilanteiden limittyemisestä huolimatta tai niiden avulla. He pyrkivät selviytymään opiskeluaikaisen elämän vaiheista ja kriiseistä ja valmistautumaan tulevaisuuden ja työelämän epävarmuuteen. Opiskelijan elämän jatkuvana teemana on valintojen teko. Näitä valintoja ovat työnteko, tavoiteltu taloudellinen tilanne, ystävyys-suhteet, perhe, lapset, vaihto-opiskelu, suoritettavien kurssien määrä, nopea eteneminen monien muiden muassa. Ne, joiden sosiaaliset verkostot, terveys, talous ja tausta ovat oikeanlaiset ja kunnossa, pärjäävät. Muiden tilanne ei ole yhtä hyvä.

Valmistuakseen epävakaille työmarkkinoille ja selvitäkseen taloudellisesti, suuri osa opiskelijoista valitsee työntöön opintojen ohessa. Työskentelyn vaikutus opiskeluun on eri tutkimuksissa näyttäytynyt hyvin eri tavoin. Toisaalta se yliopistojen kannalta katsottuna hankaloittaa opintojen suunnittelua. Opiskelijoiden näkökulmasta se voi tehdä opinnoista raskaita, ja osa-aikaisia sekä johtua esimerkiksi motivaation puutteesta. Se voi kuitenkin olla myös etu. Työelämässä voisi olla vaikea löytää opiskelijoiden tilalle yhtä joustavia työntekijöitä. Opiskelijoille työ puolestaan tarjoaa keinon kerätä tarpeellista työkokemusta, saada kokemusta tulevalta alalta, lisätä motivaatiota ja kannustaa opiskelijoita valmistumaan. Työn vaikutus voi hyvin olla myös samanaikaisesti sekä eduksi että haitaksi. Esimerkiksi nopeasti ja tehokkaasti opiskelevat voivat yhtälailla toimia tehokkaasti työelämässä kummankaan häiriintymättä. Toisaalta hitaasti opiskelevat eivät välttämättä valmistuisi sen nopeammin, vaikka eivät työskentelisivätkään.

Työntöön määrä liittyy ainakin osittain opiskelijoiden sosiaaliturvaan, jossa on selkeitä aukkoja. Opintotuki ei riitä elämiseen, opintolaina on epäsuositettu ja töitä tehdään, vaikka osa mieluusti valitsisikin opintoihin keskittymisen. Joka tapauksessa opiskelijat pelaavat työmarkkinoiden peliä jo opiskeluaikanaan. Yliopistot pyrkivät auttamaan heitä vaatimalla monia myös työelämässä vaadittuja taitoja, kuten tiedon hakemista, itsenäis-

tä ja analyttistä ajattelua, oppimista ja sen verbalisointia. Yliopistosta valmistuneiden työllistymisprosentit ovatkin kohtuullisen hyviä.

Opintojen aikainen sosiaalinen tuki, yhteisöllisyys ja sosiaaliset verkostot muodostavat myös yhden keskeisistä opintojen menestykseen liittyvistä tekijöistä. Opettajien määrän laskiessa ja opiskelijamäärän kasvaessa yliopistohenkilökuntaan voi kohdistua kohtuuttomia paineita, erityisesti mikäli opiskelijoilla ei ole riittävästi vertaistukea. Opintojensa aikana opiskelija kaipaa ohjeita, neuvoja, opastusta, tukea ja tietoa käytännöistä. Henkilökunta voi omalta osaltaan olla avuksi opiskelijoille. Toinen avun lähde ovat muut opiskelijat. Sosiaalisesti suuntautunut ja sosiaalisia pelejä osaava opiskelija voi kerätä itselleen hyvin toimivan verkoston, jonka avulla eteneminen on sujuvaa. Kannustamaton ilmapiiri ja palautteen vähäisyys voi haitata opintoja. Henkilökunnan ohjaus onkin tärkeää, vaikka kaikki opiskelijat eivät sitä välttämättä tarvitsekaan. Henkilökunta voi toimia erinomaisena tuen lähteenä niille opiskelijoille, jotka ohjausta tarvitsevat. Myös vanhemmat, oma suku, mahdollinen oma perhe ja sen kautta tullut uusi suku voivat toimia keskeisinä tuen lähteinä.

Keskittyessä puhtaasti tehokkaaseen ja nopeaan valmistumiseen nuorella iällä, voidaan unohtaa, että opiskelijalla on oikeus muodostaa perhe ja hankkia lapsia. Parisuhteen kehittäminen ja lasten saaminen voi hidastaa opintoja ja useat opiskelijat päättävätkin lykätä lasten saamista opintojen jälkeiseen aikaan. Yhteiskunnan kannalta tämä, kuten myös opiskelijoiden poistuminen työelämästä, voi muuttua ongelmalliseksi ikäluokkien pienentyessä.

Sosiaalisten suhteiden ja työllisyyteen sekä toimeentuloon liittyvien kysymysten lisäksi myös taustan vaikutusta tarkastellaan yhteydessä koulumenestykseen muun muassa kulttuurisen pääoman käsitteen kautta. Onkin tutkimustuloksia, joiden mukaan koulutuksen kannattavuus riippuu keskeisesti kodin kulttuurisesta pääomasta. Kulttuurisen pääoman on myös todettu edistävän opintojen loppuun saattamista. Tällä kulttuurisella pääomalla tarkoitetaan muun muassa vanhempien korkeaa koulutusta, oikeanlaisia kulttuurisia harrastuksia ja hyvää aikaisempaa koulumenestystä. Taustaansa opiskelija ei voi vaikuttaa, mutta opiskelija voi aktiivisesti vaikuttaa nykyisyyteen ja hankkia sitä tietoa ja ymmärrystä, jota yliopistossa pärjäämisessä tarvitaan. Tämän tiedon kerryttäminen voi kuitenkin kestää eikä opintojen alun menestys välttämättä ennusta opintojen loppuvaiheiden menestystä.

Näiden kaikkien tekijöiden, vaatimusten, kannustuksen, työelämän, sosiaalisen verkoston ja taustan keskellä on opiskelija, yliopistopelin pelaaja, joka valinnoillaan ja taustallaan voi joko edetä opinnoissaan ja valmistua tehokkaasti tai kokea opinnot raskaiksi ja menestyksen saavuttamisen taisteluksi. Päämäärätietoisuus, oikeat valinnat, suunnitelmallisuus, opiskelijan ympäristöön sopivat opiskelutavat ja tulevien sudenkuoppien ennakointi ovat keskeisiä. Loppujen lopuksi opintojen menestyksenkäs ja tehokas eteneminen ja nopea valmistuminen nuorena on mahdollista. Sillä on kuitenkin edellytyksensä.

V. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastellaan ensinnäkin sitä, mikä on tämän tutkimuksen tarkoitus, mihin sillä pyritään ja mistä lähtökohdista. Toiseksi keskitytään tutkimusasetelmaan ja sen rajoituksiin ja mahdollisuuksiin. Kolmanneksi selvitetään, ketkä tutkimukseen osallistuivat ja millä menetelmillä heidät valittiin. Neljänneksi tarkastelun kohteena ovat tutkimuksessa käytetyt menetelmät, kysely, haastattelu ja tilastot, sekä niiden toteutus, analysointi ja luotettavuus.

5.1. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Opintojen pitkä kesto ja valmistujien korkea ikä koetaan ongelmiksi, kuten historian tarkastelun ja aikaisempien tutkimusten valossa nähdään (ks. tarkemmin luvut 2 ja 4). Tässä tutkimuksessa tätä ongelman asetelmaa ja keskustelua haluttiin lähestyä sen eli nopeasti ja nuorena valmistumisen kautta. Tutkimus on jatkoa aikaisemmalle (Merenluoto 2005) tutkimukselle⁷, jossa keskityttiin nopeasti valmistuneisiin ja jossa aineistona käytettiin tämän tutkimuksen osa-aineistoa eli nopeasti valmistuneiden kyselyä.

Aikaisemmassa tutkimuksessa pyrittiin ensinnäkin kuvaamaan nopeasti valmistuneita ja heidän opiskeluaan ja toiseksi laajentamaan opintoajoista käytyä keskustelua sisältämään myös tehokkaasti ja nopeasti valmistuneet. Lopputuloksena oli ensinnäkin se, että valmistumisaikojen kuva on aikaisemmin esiteltyä monimutkaisempi. Toisena lopputuloksena oli hypoteesi, jonka mukaan nopeat valmistajat ovat hyviä yliopistopelin pelaajia, joilla on ollut oikeanlaisia pääomia ja jotka ovat osanneet ratkaista opiskeluaikaiset ongelmansa tavalla, joka johtaa nopeaan valmistumiseen (Merenluoto 2005; ks. mm. Bourieu & Wacquant 1995.)

Tässä tutkimuksessa pyritään vastaamaan niihin kysymyksiin, joihin ei ollut mahdollista vastata vain nopeasti valmistuneita tarkastelemalla. Lähtökohtana toimii hypoteesi, jonka mukaan nopeasti valmistuneet ovat pelanneet yliopistopeliä hyvin. Nopean valmistumisen rinnalle on tässä tutkimuksessa tullut myös valmistujien ikä. Myös heidän oletetaan lähtökohtaisesti, tutkimuksen hypoteesina, pelanneen yliopistopeliä hyvin. Näitä kahta, nopeuden ja nuoruuden, peliä tarkastellaan erikseen, sillä nopeasti valmistunut ei ole välttämättä valmistunut nuorena eikä nuorena valmistunut ole välttämättä valmistunut nopeasti.

Keskeisinä teemoina ovat a) nopeuden peli yliopistokentällä, b) nuoruuden peli yliopistokentällä ja c) onko kyseessä sama peli eli toisin sanoen, voiko nopeuden pelin strategioilla ja pääomilla pelata nuoruuden pelissä menestyksekkäästi ja toisin päin, vai eroavatko pelit toisistaan ja jos eroavat, miten. Yliopistopeliä tutkitaan seuraavien, tarkempien, kysymysten kautta:

⁷ Merenluoto, S. 2005. Nopeasti maisteriksi – Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:204. Turun yliopisto.

1. Minkälaisena yliopistokenttä koetaan opiskeluympäristönä; mitkä ovat sen säännöt ja luonne? Miten valmistuneet ovat sen kokeneet (ks. mm. Bourieu & Wacquant 1995)?
2. Mitä resursseja opiskelija käyttää nopeuden tai nuoruuden peliä pelatessaan (ks. mm. Bourdieu 1986)?
 - a. Taloudelliset resurssit: Minkälaisia eri taloudellisen tuen lähteitä opiskelijoilla on ja miten niihin suhtaudutaan? Minkälainen on työn ja opiskelun keskinäinen vuorovaikutus? Vaikuttaako nopeus tai nuoruus työllistymiseen opintojen jälkeen?
 - b. Sosiaaliset resurssit: Minkälaisia sosiaalisen tuen lähteitä valmistuneilla on ja millaiset sosiaaliset verkostot ovat yhteydessä nopeuteen tai nuoruuteen tarkasteltaessa lapsuuden perheen ja suvun, valmistuneen mahdollisen oman perheen, ystävien ja henkilökunnan vaikutusta ja merkitystä?
 - c. Kulttuurinen pääoman ja taustan kautta tulevat resurssit: Onko näillä väliä nopeuden tai nuoruuden peleissä eli onko jokin tausta edullisempi kuin toinen? Miten opiskelijan omat kiinnostuksen kohteet ja koulumenestys vaikuttavat nopeuteen ja nuoruuteen valmistumisessa?
3. Minkälaiset muun muassa valinnat ja strategiat, eli habitus suppeasti ymmärrettynä, ovat mahdollisesti yhteydessä valmistumisen nopeuteen tai valmistumiseen nuorella iällä (ks. mm. Wacquant 1992)?
4. Minkälaisia etuja, haittoja tai molempia opiskelijat katsoivat seuranneet opiskelunsa nopeudesta tai valmistumisensa iästä? Tämän kysymyksen kautta pyritään tarkastelemaan korkeakoulupoliittista käsitystä nopeuden ja nuoruuden ideaalia, kun käsitellään laajemmin opiskelijan elämää (ks. tarkemmin luvusta 2).

Näitä kysymyksiä tarkastellaan myös laajemmasta näkökulmasta, joka muodostaa kontekstin kysymyksille. Eroja tutkitaan ja suhteutetaan ensinnäkin kokonaisuuteen, eli siihen, minkälaisena tutkimukseen osallistuneet ovat yliopistopelin kokeneet (yliopistopelin säännöt), toisin sanoen, minkälainen vuorovaikutus on ollut yliopiston mesotason ja opiskelijan mikrotason välillä; mikrotasolla tarkastellaan, mitä resursseja heillä on ollut käytössään (pääomat) ja mitä valintoja he ovat opiskeluaikanaan tehneet (habitus). Toiseksi, nopeus suhteutetaan pidempään valmistumisaikaan ja nuoruus vanhempaan ikään valmistumisessa. Näin kyetään tarkastelemaan olettamusta, jonka mukaan nopeana tai nuorena valmistunut on menestynyt yliopistopelissä.

5.2. Tutkimuksen luonne ja asetelma

Tämä tutkimus keskittyy valmistumiseen, sen keston ja valmistujien ikään. Valmistumisen nopeutta ja ikää on vaikeaa ennustaa opintojen keskeisen viivästyskohdan olles-

sa lopputyön tekemisen aika. Toisaalta hitaammin edenneet opinnot voivat nopeutua, mikäli opiskelijalle tulee jokin syy valmistua nopeasti. Tästä syystä päätettiin tutkia jo valmistuneita ja tutkimusasetelmaksi valittiin *ex post facto* -asetelma. Sen avulla oli mahdollista tutkia ja tulkita mahdollisia syy- ja seuraussuhteita, tai pikemminkin yhteyksiä eri tekijöiden välillä, tarkastelemalla ensin olemassa olevaa tilannetta ja lähtemällä siitä ajassa taaksepäin etsien mahdollisia selittäviä tekijöitä sille, miksi osa opiskelijoista valmistuvat nopeana tai nuorena ja osa ei. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 205–206.) Tutkimus edustaa *ex post facto* -tutkimuksen alaista kriteerijoukkojen tutkimusta (criterion group study), jossa tutkitaan kahta erilaista joukkoa, eli tässä tapauksessa nopeasti valmistuneita sekä normaalissa tai hitaammassa ajassa valmistuneita. Tutkimuksen myötä pyritään selvittämään ne tekijät, jotka aiheuttivat erot joukkojen välille. (Cohen ym. 2000, 206.)

Tutkimuksessa olikin otettava huomioon se, että tutkimuksessa voidaan luoda keskenään ristiriitaisia hypoteeseja ja tulkintoja. Lisäksi selittävä tekijä voi puuttua tutkimusasetelmasta kokonaan tai selittävät tekijät muodostavat monimutkaisia yhteyksiä, joita on vaikea tutkia sekä tuoda esiin. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin tarkastelemaan muutamia selittäviä tekijöitä tietoisena siitä, että ilmiön monipuolisuudesta johtuen kaikkea ei ole ollut mahdollista sisällyttää tutkimukseen.

Asetelma asetti myös rajoituksia sille, mitä oli mahdollista tutkia ja kuinka tarkkaan. Tutkittavien valmistumisesta oli kulunut aikaa, mikä johtaa kysymykseen muistin tarkkuudesta. Tästä syystä tutkimuksessa keskityttiinkin niihin aspekteihin, joiden katsottiin olevan pysyvämpiä, kuten kulttuurisen taustan, aikaisemman koulumenestyksen, sosiaalisuuden ja taloudellisten valintojen vaikutus. Muita tärkeitä alueita, kuten motivaatio ja opiskelustrategiat, jouduttiin pääosin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka viitteitä pyrittiinkin saamaan jatkotutkimuksia varten.

Menetelmällisesti tutkimus edustaa mixed methods -paradigmaa, joka yhdistää sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen lähestymistavan. Keskeistä lähestymistavassa on pyrkimys löytää parhaimmat mahdolliset keinot vastata tutkimuksen kysymyksiin ja tutkia ilmiötä eri katsontakannoista. (Greene, Caracelli & Graham 1989; Johnson & Onwuegbuzie 2004.) Tässä tutkimuksessa käytettiin lisäksi menetelmätriangulointia jossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta- tai tutkimusmenetelmillä (Eskola & Suoranta 2001, 68–70). Menetelminä yhdistettiin kysely, teemahaastattelu ja tilastoaineisto. Tilastoaineisto kattaa tietoja muun muassa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden valmistumisajasta, aikaisemmin suoritetuista opintoviikoista, koulutusohjelmätiedoista, aloitus- ja valmistumisvuosista, lopputyön arvosanoista ja opintoviikkojen kokonaismäärästä. Näin voitiin saada tietoja kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kuuluvien tutkinnoista sekä arvioida kyselyssä vastaamattomien osuuden vaikutusta yleistettävyyteen kato-analyysin avulla. Kyselyllä pyrittiin syventämään analyysia yhden askeleen syvemmälle, kuitenkin saaden aikaan monipuolista, yleistettävää, laajasti sekä ekonomisesti kerättyä tietoa. Kysely kattoi kysymyksiä laajasti vastaajan lapsuuden kodista, kouluhistoriasta, yliopistotoiminnasta ja mielipiteistä sekä toiminnasta yliopistosta val-

mistumisen jälkeen. Haastatteluilla puolestaan pyrittiin yleistyksen sijaan pikemminkin luomaan syvempää ja tarkempaa kuvaa valmistumisesta, valmistumisajoista ja -iästä.

Trianguloinnista keskustellaan usein luotettavuuden parantamisen yhteydessä (Esim. Eskola & Suoranta 2001; Tschudi 1989; Tuomi & Sarajärvi 2002). Sen katsotaan parantavan tutkimuksen reliabiliteettia (Niiranen 1990, 45), joskin eriäviä mielipiteitä tutkija-yhteisössä aiheesta on. Triangulaation ajatuksena on se, että sen avulla tutkija kykenee ylittämään henkilökohtaiset ennakkoluulonsa johtuen kykenemättömyydestä sitoutua yhteen näkökulmaan, suuntautumiseen tai menetelmään. Menetelmät eivät ole neutraaleja välineitä, jotka tuottavat samat tulokset riippumatta metodeita ohjaavasta ajattelusta, tutkijasta tai tiedonlähteestä. Lisäksi jokaisessa menetelmässä on omat ongelmansa, mutta triangulaation perusidea on se, että kahdessa menetelmässä tuskin on samoja ongelmia ja yksi voi olla vahva siinä, missä toinen on heikko ja tällä tavalla eri menetöt vahvistavat toistensa luotettavuutta. (Tschudi 1989, 119–120; Tuomi & Sarajärvi 2002, 140–141.) Näin useasta eri näkökulmasta on mahdollista korjata luotettavuusvirheitä ja tähän on omassa tutkimuksessani pyritty (Eskola & Suoranta 2001, 68).

Kuitenkin yksi tekijä trianguloissa tulee tässä tutkimuksessa ottaa huomioon. Vaikka menetelmät tukivat toisiaan tässä tutkimuksessa ja mahdollistivat useiden eri tasojen ja aiheiden tarkastelun, ajallisesti ne sijoittuivat peräkkäin, joten kyselyssä saatu tieto ohjasi puolestaan siihen, mitä lisätietoa haastattelussa haluttiin saada. Tällä tavoin ne tukivat toisiaan, mutta tuottivat myös osaltaan erillistä tietoa eivätkä näin olleet täysin toisiaan vastaavia syvyyden tasolta toiselle siirryttäessä.

5.3. Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden valinta

Ensimmäisessä vaiheessa valittiin Turun yliopisto harkinnanvaraisesti tutkimuksen kontekstiksi, koska aikaisempaan osatutkimukseen⁸ osallistuneiden rajautuessa Turun yliopistosta valmistuneisiin, sama rajaus oli luontevaa tehdä myös tähän tutkimukseen. Samoin opiskelijatilastojen saanti oli mahdollista ja ne olivat yhteensopivia aikaisemman tutkimuksen tilastotietojen kanssa. Kolmanneksi, kuten Kivinen ja Rinne (1995) toteavat, sosiaaliselta statukseltaan Turun yliopisto sijoittuu suunnilleen keskiluokkaiselle alueelle ja täten yleistyksen muihin saman sosiaalisen statuksen omaaviin monitieteellisiin yliopistoihin ovat mahdollisia. Helsingin yliopisto ei kuitenkaan samaan yleistyksen mahdollisuuteen kuulu korkeamman sosiaalisen statuksensa johdosta. Neljänneksi, Turun yliopisto edustaa monitieteellistä yliopistoa, mikä mahdollisti nopean ja nuoren valmistumisen pelien tarkastelua laajemmalla katsontakannalla. Tutkimuksessa valittiinkin tutkimustasoksi tiedekunnat, koska haluttiin saada kattavampi kuva yliopistosta valmistuneista. Kaikki Turun yliopiston kuusi tiedekuntaa, humanistinen, kasvatustieteellinen, lääketieteellinen, oikeustieteellinen, matemaattis-luonnontieteellinen sekä yhteiskuntatieteellinen, olivat edustettuina tutkimuksessa. Tiedekunnan taso kuitenkin peittää alleen

⁸ Merenluoto 2005

niiden sisältämien alojen keskinäiset erot. Tälle eri alojen tarkastelun syvyydelle ei tässä tutkimuksessa voitu lähteä kuitenkaan mainituista syistä.

Valinnan toinen askel oli rajoittaa valitulta kohdejoukolta tutkintoon sisällytettyjen aikaisempien opintoviikkojen määrää, sillä näiden suoritusten kestoa oli mahdoton saada selville ja maisterin tutkinnon (lääkäreiden kohdalla lisensiaatin) suorittamisen kesto haluttiin saada vertailukelpoiseksi tutkimukseen osallistuneiden välillä. Koska esimerkiksi opettajankoulutuksen ja terveystieteellisen linjalla aikaisempien opintojen sisällyttäminen tutkintoon on hyvin yleistä, aikaisempien opintojen sisällyttämistä ei voitu karsia kokonaan pois. Sen sijaan tutkimuksen kohteena olevaan maisteritutkintoon sisällytettyjen aikaisempien opintojen määrä rajoitettiin 15 opintoviikkoon (eli noin 30 ECTS).

Kolmas vaihe oli nopeasti valmistuneiden ja hitaammin valmistuneiden valinta. Molemmat valittiin käyttämällä ositettua otantaa (Nummenmaa 2004, 24). Ositetun otannan avulla pyrittiin varmistamaan, että otos on mahdollisimman edustava tutkimuksen kannalta merkittävien ryhmien, tiedekuntien, osalta. Nopeasti valmistuneisiin valittiin kokonaisotannalla kaikki ne, jotka olivat tutkimusvuosina 1999 - 2001 valmistuneet omana valmistumisvuotenaan omasta tiedekunnastaan nopeimman 18 % joukossa. Tämä prosenttimäärä perustui tavoitteeseen saada riittävä määrä vastaajia, jotta yleistyksiä olisi mahdollista tehdä.

Hitaammin valmistuneet valittiin käyttäen systemaattista satunnaisotantaa (Nummenmaa 2004, 23). Valmistumisajan ja tiedekunnan mukaan järjestetystä valmistuneiden listasta valittiin joka viides, varmistaen, ettei yksikään tämän joukon jäsen kuulunut nopeasti valmistuneisiin. Molemmissa ryhmissä oli 524 valmistujaa, eli yhteensä tutkimukseen osallistuneiden määrä oli 1048 Turun yliopistosta valmistunutta. Otos vastasi niin tiedekunta- kuin sukupuolijakaumaltaan hyvin Turun yliopistosta valmistuneita yleensäkin.

5.4. Kysely

Kysely menetelmänä

Kysely valittiin tutkimusmenetelmäksi, koska sillä on mahdollista kerätä monipuolista tietoa suhteellisen ekonomisesti laajalta ihmisjoukolta. Anonyymiutensa johdosta se myös kannustaa vastauksissa rehellisyyteen. Lisäksi kyselyn tuloksia on mahdollista yleistää, mikäli otos on onnistuneesti ja satunnaisesti valittu sekä vastausprosentti on riittävä. Sen avulla on mahdollista kuvata kohdejoukkoa ja yleistämisen onnistumisesta riippuen menestyksellisesti myös koko populaatiota eli valmistuneita kokonaisuudessaan. (Cohen ym. 2000, 269; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191; Wallen & Fraenkel 2001, 377.)

Kysely valittiin yhdeksi tutkimuksen menetelmäksi tietäen, ettei tutkija voi korjata väärin ymmärrettyjä kysymyksiä ja että aineistossa olevat poikkeustapaukset ja mahdollisesti tärkeät yksityiskohdat häviävät helposti suureen joukkoon kerättyjä tapauksia ja vastauksia. Kysely voidaan täyttää pikaisesti, eikä voida olla varmoja, ovatko vastaajat

pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti. (Cohen ym. 2000, 269; Hirsjärvi ym. 1997, 191; Wallen & Fraenkel 2001, 377.) Tärkeää on myös muistaa, että kyselytutkimuksessa vastaajat kertovat oman näkemyksensä asiasta. Toisin sanoen kysely ei välttämättä Tuckmannin mukaan niinkään mittaa sitä, mihin ihmiset oikeasti uskovat vaan pikemminkin sitä, mihin he sanovat uskovansa (Tuckmann 1994, 216).

Kysely toteutettiin postikyselynä, jonka etuna on se, että sen voi lähettää henkilöille, joita on vaikea muuten saada kiinni. Lisäksi vastaajilla on näin riittävästi aikaa vastata kyselyyn. Haittana on se, ettei vastaajia voi kehottaa yhteistyöhön kuin saatekirjeen avulla ja yleensä ongelmana onkin alhainen vastausprosentti. (Wallen & Fraenkel 2001, 377.)

Kyselyn eettisyys, luotettavuus ja yleistettävyys

Eettisessä mielessä kyselyn toteutuksessa pyrittiin varmistamaan vastaajien nimettömyys ja vastausten käsittelyn luottamuksellisuus. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrittiin varmistamaan validiteetti ja reliabiliteetti, joiden perusteena ovat otoksen toimivuus, kyselylomakkeen onnistunut suunnittelu ja toteutus, esitestaus, huolellisesti ja perusteellisesti tehdyt tilastolliset testit sekä analyysin kattavuus. (Cohen ym. 2000, 105, 246.)

Validisuus jaetaan yleensä sisäiseen validisuuteen ja ulkoiseen validisuuteen. Sisäisellä validisuudella tarkoitetaan ensinnäkin sitä, että tulos on pätevä ja kuvaa tutkittuja henkilöitä totuudenmukaisesti (Soininen 1995, 120). Toiseksi sillä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulos voidaan luotettavasti tehdä aineistosta (Cohen ym. 2000, 107). Sisäiseen validisuuteen on pyritty varmistamalla, että aineisto täyttää tilastollisten analyysin asettamat keskeiset vaatimukset. Aineistoa on analysoitu useista eri lähtökohdista ja eri tilastoanalyysillä. Yksi keskeinen luotettavuuden arvioinnissa oleva huomio koskee tiedekuntatasoa, joka piilottaa ensinnäkin laitoserot ja toiseksi tutkittaessa kaikkia valmistuneita yhtenä joukkona tai jaetusti myös tiedekuntien väliset erot voivat vaikuttaa voimakkaammin kuin tulokset näyttävät.

Ulkoisella validisuudella tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä (Soininen 1995, 121). Kvantitatiivisen aineiston yleistämisen perustana pidetään otannan onnistuneisuutta sekä vastausprosenttia. Sekä nopeasti että hitaammin valmistuneiden otos vastasi sukupuoli-, tiedekunta- ja valmistumisvuosijakaumaltaan Turun yliopistosta valmistuneita yleensäkin. Lisäksi kohdejoukon opintoviikkojakauma vastasi Turun yliopistosta valmistuneiden opintoviikkomääriä.

Lisäksi suoritettiin katoanalyysi, jossa verrattiin niiden tietoja, jotka eivät vastanneet kyselyyn, otokseen kuuluvien tietoihin. Tämän lisäksi katoanalyysissä tarkasteltiin puuttuvia tietoja suhteessa tutkimuksen ryhmittelyyn eli nopeasti ja hitaammin valmistuneisiin. Käytettävissä olevia tietoja olivat syntymävuosi, valmistumisaika, sukupuoli, valmistumisvuosi, opintoviikkomäärä, tiedekunta ja lopputyön arvosana. Nopeasti valmistuneiden joukossa ainoa ero niihin, jotka eivät vastanneet, ja kaikkien ryhmään kuuluvien välillä oli syntymävuoden kohdalla, sillä kyselyyn vastaamatta jättäneet olivat tilastollisesti merkitsevästi vanhempia. Kyselyyn osallistuneet nopeat valmistajat olivat

syntyneet keskimäärin vuonna 1978, kun kyselyyn vastaamatta jättäneet olivat syntyneet vuonna 1976 ($t(1,240) = -2,674$; $p = 0,008$). Hitaammin valmistuneiden kohdalla vastaamatta jättäneet eivät eronneet tutkittujen muuttujien suhteen lainkaan verrattuna koko hitaammin valmistuneiden joukkoon.

Yleistämistä silmällä pitäen otantoja voidaan siis pitää vertailujen perusteella suhteellisen hyvin onnistuneina (vastausprosentit kyselyn toteutuksen osuudessa). Tuloksia voidaan näin yleistää Turun yliopistosta valmistuneisiin yleensäkin sekä varovaisesti myös Suomen muihin monitieteellisiin yliopistoihin. Rajoituksena yleistyksessä pitää kuitenkin ottaa huomioon, että kyselyyn osallistuneiden nopeasti valmistuneiden joukko oli kokonaisuutta hieman nuorempi ja aineistossa painottunut. Yleistyksessä tulee ottaa huomioon myös tutkimusasetelma, jonka johdosta tutkimuksen tulokset ovat luonteeltaan suuntaa antavia. Samoin tulee huomioida, ettei yleistettävyydellä ei tarkoiteta tulosten suoraa yhteneväisyyttä pieniin joukkoihin tai yksittäisiin henkilöihin.

Kyselylomake ja kyselyn toteutus

Kyselylomake oli seitsemän sivun mittainen ja koostui pääosin strukturoiduista, monivalinta- ja likert-asteikollisista kysymyksistä. Kysely sisälsi kysymyksiä varsin laajasti eri alueilta valmistuneiden taustasta nykyisen hetken itsevarmuuteen ja toimimiseen omalla alalla. Kulttuurisen pääoman alueella kysely sisälsi kysymyksiä koskien vanhempien koulutusta, kulttuuriharrastuksia sekä lapsuuden kodissa että tällä hetkellä, kirjojen määrää, koulumenestystä aikaisemmin ja menestystä yliopistossa. Sosiaalisen pääoman alueella kysely sisälsi kysymyksiä koskien perheen yhteistä ajanviettoa, perheen osallistumista koulunkäyntiin ja tukea yliopistoaikana ja osallistumista opiskelijatoimintaan. Taloudellisen pääoman alueella kysely sisälsi kysymyksiä koskien vanhempien taloudellista tukea ja muita rahoituslähteitä opintojen aikana sekä töiden vaikutusta opintojen etenemiseen. Näiden lisäksi kysely sisälsi kysymyksiä opiskeluympäristön vaikutuksesta opintoihin, kohdatuista ongelmista opintojen aikana, opiskeluympäristöstä yleensä ja valmistuneen tärkeysjärjestyksestä opintojen aikana. Kyselyn lopussa oli muutama avoin kysymys koskien opintojen jälkeistä aikaa, valmistumista sekä opiskeluprosessia. Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden kyselyt poikkesivat toisistaan vain muutaman avoimen kysymyksen kohdalla (Kyselyt Liite 2). Kysely esitettiin ennen sen käyttöä tutkimuksessa ja sen täytti 16 pääosin kasvatustieteen opiskelijaa.

Postikysely sekä yksi karhukysely lähetettiin kaikille niille, joiden osoite oli mahdollista saada opiskelijapalveluista tai maistraatista. Karhukyselyn jälkeen vastausprosentti oli nopeasti valmistuneilla 70 % (N=336) ja hitaammin valmistuneilla 53 % (N=236). Vastanneiden joukosta poistettiin ne kyselyt, joihin vastanneilla oli oman vastauksensa mukaan yli 15 opintoviikkoa aikaisempia opintoja sisällytettynä tutkintoon. Tutkimukseen hyväksytyjen kyselyjen määrä oli tämän jälkeen 499 kappaletta, joista 283 (54 %) kuuluivat nopeasti valmistuneisiin ja 216 (41 %) hitaammin valmistuneisiin (Taulukko 10).

TAULUKKO 10. Tutkimukseen osallistuneiden valinnan vaiheet ja osallistuneiden määrät

Valinnan vaihe	Nopeasti valmistuneet	Hitaammin valmistuneet	Yhteensä
Kohdejoukon jakaantuminen	524	524	1048
Lähetettyjen kyselyjen määrä	477	443	920
Vastausten määrä ja vastausprosentit	336; 70 %	236; 53 %	572; 57 % ⁹
Poistetut vastaukset: liikaa aikaisempia opintoja	53	20	73
Tutkimukseen hyväksytyjen kyselyvastausten määrä ja vastausprosentit	283; 54 %	216; 41 %	499; 54 %

Kyselyaineiston käsittely

Vastaamatta jätetyt kysymykset

Kyselystä tarkastettiin vastaamatta jätetyt kysymykset, joita oli hyvin vähän. Kuitenkin joissakin aihealueissa niitä oli huomiota herättävä määrä, eli lähes 20 kappaletta tai enemmän, kun yleensä kysymyksissä vastaamatta jätettyjä kysymyksiä oli noin 4-5. Aihealueet, joissa oli paljon puuttuvia vastauksia, olivat aikaisempi koulumenestys, oliko nykyinen pääaine ensisijainen toive, pääaineen vaihtaminen opintojen aikana, tyytyväisyys pääaineeseen, pääaineen keskiarvo, tyytyväisyys pääaineen menestymiseen, tyytyväisyys sivuaineiden menestymiseen, ensisijaisen tuen määrittäminen ja sen määrittäminen, kuinka paljon enemmän tai vähemmän olisi toivonut opintolainaa, vanhempien taloudellista tukea tai työtuloja.

Näiden kysymysten kohdalla arvioitiin, jakautuivatko nämä puuttuvat vastaukset tasaisesti vastaajien kesken vai painottuivatko ne joihinkin tiettyihin ryhmiin. Tämä analyysi tehtiin suhteessa tiedekuntaan, sukupuoleen, valmistumisikään ja -aikaan sekä vanhempien koulutukseen. Muuten puuttuvat vastaukset näyttivät jakautuneen tasaisesti, mutta pääaineen arvosanan sekä tyytyväisyyteen sivuaineiden menestyksen kohdalla oli selkeitä tiedekuntakohtaisia painotuksia. Puuttuvat vastaukset painottuivat lääketieteelliseen ja oikeustieteelliseen tiedekunnasta valmistuneiden vastauksiin. Lisäksi puuttuvat vastaukset koskien tyytyväisyyttä pääaineen menestykseen painottuivat oikeustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneiden keskuuteen. Tämä osaltaan voi johtua toisenlaisesta arvosana- ja sivuainekäytännöstä verrattuna esimerkiksi yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan.

Tämän lisäksi kahdessa kysymyssarjassa¹⁰ oli vastausvaihtoehto ”en osaa sanoa”. Sitä käsiteltiin analyyseissa puuttuvana tietona, mutta vain harvat käyttivät tätä vastausvaihtoehtoa. Näiden kysymysten kohdalla arvioitiin jakautuivatko nämä ”en osaa sanoa” vastaukset tasaisesti vastaajien kesken vai painottuivatko ne joihinkin tiettyihin ryhmiin. Tämä analyysi tehtiin suhteessa tiedekuntaan, sukupuoleen valmistumisikään ja -aikaan sekä vanhempien koulutukseen. Analyysin pohjalta ”en osaa sanoa” -vastaukset näyttivät jakautuneen tasaisesti vastaajien kesken painottumatta mihinkään tiettyyn ryhmään.

⁹ Vastausprosentti lähetetyistä kyselyistä

¹⁰ kysymyssarja 42, jossa kysytään opiskeluaikaista tärkeysjärjestystä ja sen toteutumista, sekä 43, jossa kysytään itsevarmuuteen liittyviä kysymyksiä

Summamuuttujat ja uudet muuttujat

Aineiston analyysin aikana muodostettiin useita summamuuttujia kokoamaan yksittäiset kysymykset mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tarkempi summamuuttujien erittely löytyy liitteestä 3. Summamuuttujat voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan (Taulukko 11). Ensimmäisessä luokassa tarkastellaan kulttuurisen pääoman lähteitä. Tämänlaisia summamuuttujia ovat opiskeluaikaisten kulttuuriharrastusten tärkeudet (8a): Näyttelyissä käymisen ja lukemisen tärkeyteen sekä musiikin ja teatterissa käymisen tärkeyteen. Lapsuuden kodin kulttuuriharrastusten tärkeyksiä kuvaa summamuuttuja lapsuuden kodin korkeakulttuurin tärkeys. Valmistujan aikaisempien kouluasteiden arvosanat ovat yhdistettyinä aikaisemman koulumenestyksen summamuuttujaan. Toisen luokan muodostivat sosiaalisen pääoman lähteitä kuvaavia lähteitä. Näistä laajin on sosiaalisen pääoman summamuuttuja, joka sisälsi kysymyksiä koskien perheen yhteistä ajanviettoa, perheen henkistä tukea ja osallistumista koulunkäyntiin sekä ennen yliopistoa että sen aikana. Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, mitä merkitystä lapsuuden sosiaalisuudella on myöhempää elämää ajatellen ja tätä tarkastelua varten luotiin omat summamuuttujat perheen ajanviettoa ja vanhempien koulunkäyntiin osallistumista varten.

Kolmannessa luokassa summamuuttujat kuvaavat opiskelijoiden tärkeysjärjestyksiä opiskeluaikana (42a). Opiskelijoiden tärkeysjärjestykset opiskeluaikana jaettiin tieteellisyyden, yhteisöllisen opiskelun, itsenäisen opiskelun, opiskelijaelämään osallistumisen ja olennaiseen keskittymisen summamuuttujiin. Näiden avulla pyrittiin selvittämään jatkotutkimuksen suuntia suhteessa oppimisorientaatioihin. Lisäksi muodostettiin opiskelijoiden itsevarmuuden summamuuttuja (43), jolla pyrittiin tarkastelemaan sitä, miten selkeästi vastaaja koki olevansa niin sanotusti omalla kentällään, eli pyrittiin hahmottamaan osaltaan vastaajan habitusta.

TAULUKKO 11. Tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien tiivistelmä

Summamuuttujan luokitus	Summamuuttujan nimi	Alfa
Kulttuurinen pääoma	Näyttelyihin osallistumisen ja lukemisen tärkeys	0,772
	Teatterissa käymisen ja musiikin tärkeys	0,670
	Lapsuuden kodin korkeakulttuurin tärkeys	0,872
	Aikaisempi koulumenestys	0,793
Sosiaalinen pääoma	Sosiaalinen pääoma	0,741
	Perheen yhteinen ajanvietto	0,637
	Perheen osallistuminen koulunkäyntiin	0,771
Opiskelun tärkeysjärjestykset	Tieteellisyyden tärkeys	0,813
	Yhteisöllisyyden opiskelun tärkeys	0,721
	Itsenäisen opiskelun tärkeys	0,632
	Opiskelijaelämään osallistumisen tärkeys	0,793
	Olennaiseen keskittymisen tärkeys	0,702
Itsevarmuus	Itsevarmuus omalla alalla toimimisessa	0,688

Uutena muuttujana muodostettiin valmistumisiän muuttuja, joka laskettiin syntymävuoden, valmistumisvuoden ja valmistumisajan avulla. Tämä muuttuja ei ole täysin tarkka, sillä muuttujan luomisessa käytettiin syntymävuotta eikä tarkempia päivämääriä. Se kuitenkin antaa viitteellisen kuvan siitä, minkä ikäisenä vastaaja valmistui. Samoja muuttujia käyttämällä saatiin suhteellisen tarkka kuva siitä, minkä ikäisenä tutkimukseen osallistuneet aloitti opiskelun. Lisäksi, keskeisenä muuttujana, muodostettiin tiedekuntien suhteen painotettu valmistumisajan muuttuja suhteuttamalla valmistujan oma tilastoista saatu valmistumisaika sen tiedekunnan valmistusarvon keskiarvoon, josta hän oli valmistunut. Muuttujassa negatiivisen arvon saaneet ovat valmistuneet tiedekunnan keskiarvoa nopeammin ja positiiviset arvon saaneet hitaammin. Tällä muuttujalla pyrittiin tasapainottamaan tiedekuntien pelisääntöjen ja kenttien luonteiden eroja.

Valmistumisajan ja -iän muuttujat luokiteltiin kolmeen eri ryhmään kvartiileja hyväksi käyttäen siten, että ensimmäinen eli nopein ja/tai nuorin ryhmä sekä neljäs kvartiili hitain/vanhin olivat omina ryhminään ja keskimmäiset, toinen ja kolmas, kvartiili yhdistettiin¹¹ ja nimettiin nimellä ”tavalliset”, sillä heidän valmistumisaikansa sijoittui näiden ääripäiden väliin. Valmistumisajan kolmeluokkainen muuttuja perustui tiedekunnittain painotettuun valmistumisajan muuttujaan ja tällä tavalla pyrittiin mahdollistamaan vertailu valmistumisajan eikä tiedekunnan suhteen. Tiedekuntakohtaisesti painotettuna luokittelussa esimerkiksi nopeimmissa on 25% nopeimmista jokaisesta tiedekunnasta (Taulukko 12). Ääripäihin keskittymisen ratkaisu tehtiin, koska haluttiin identifioida ne asiat, jotka erottavat ääripäät toisistaan. Näiden erojen kautta voitiin pyrkiä vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja selvittää nopeuden ja nuoruuden peliä.

TAULUKKO 12. Painotetun valmistumisajan arvot tiedekuntakohtaisesti valmistumisajan luokissa

Tiedekunta	Nopeimmat	Tavalliset	Hitaimmat
Humanistinen	> - 1,3	-1,2 - 0,5	0,6 >
Kasvatustieteellinen	> - 0,5	- 0,4 - 0,1	0,2 >
Lääketieteellinen	> - 0,8	- 0,7 - 0,4	0,5 >
Matemaattis-luonnontieteellinen	> -1,2	- 1,0 - 0,5	0,6 >
Oikeustieteellinen	> -1,3	- 1,2 - 0,1	0,2 >
Yhteiskuntatieteellinen	> -1,4	-1,3 - 0,9	1,0 >

Jakaumien vertaaminen

Tilastollisina analyyseinä käytettiin ensinnäkin frekvenssijakaumia ja jakaumien eroja mittaavaa χ^2 -testiä. Toisaalta vastaajien suuri määrä ja kohtuulliset jakaumat antoivat mahdollisuuden myös parametriin testeihin, kuten esimerkiksi keskiarvoihin perustuvaan t-testiin sekä varianssianalyysiin, joita käytettiin tarpeen mukaan.

¹¹ Nopeuden suhteen: Nopeimmat, keskimmäiset 50% kvartiiliosuudet = tavallisessa ajassa valmistuneet ja hitaimmin valmistuneet. Ajan suhteen: 24-vuotiaina tai nuorempina valmistuneet (N=113), 25-27-vuotiaina valmistuneet (N=251) ja 28-vuotiaina tai vanhempina valmistuneet (N=134). Molemmassa näissä keskimmäisessä ryhmässä on 50% vastaajista ja muissa 25% vastaajista.

Parametristen testien käytössä varmistettiin, että testiedellytykset täyttyivät ja tulokset tarkistettiin tarpeen mukaan epäparametrisillä vastineilla. Faktorianalyysia käytettiin summamuuttujien muodostamisessa samoin kuin reliabiliteetti-analyysia. Vastaajien ryhmittelyyn käytettiin myös klusterianalyysia, jota käytettiin muun muassa ryhmittelemään vastaajat kulttuurisen pääoman muuttujien suhteen.

Valmistumisajan ja -iän kolmiluokkaisten ryhmien keskinäisessä vertailussa keskiarvoihin perustuvien testien ollessa kyseessä oli mahdollista vertailla kaikkia kolmea ryhmää keskenään. Määriin perustuvissa testeissä kuitenkin keskimmäisen ryhmän koon ollessa kaksinkertainen muihin nähden, verrattiin keskenään nopeinta ja hitainta, nuorinta ja vanhinta, ryhmää.

5.5. Teemahaastattelu

Teemahaastattelu menetelmänä

Teemahaastattelu valittiin haastattelun tyyppiksi, sillä vastaajille haluttiin antaa mahdollisuus kertoa itsestään ja aiheesta heidän haluamallaan laajuudella ja yksityiskohtien tasolla. Haastattelujen teemat oli päätetty, mutta kysymysten tarkkaa muotoilua ja järjestystä oli mahdollista vaihdella haastattelun kulun mukaan ja vastaajien ajatuskuluja myötäillen. Lisäksi oli mahdollista selittää kysymyksiä ja lisätä niitä tarpeen tullen. Näin aineistoa kerättiin suhteellisen kattavasti ja systemaattisesti. (ks. mm. Cohen ym. 2000, 268–271; Hirsjärvi ym. 1997, 201–205.)

Teemahaastattelun heikkoutena on ensinnäkin se, että tärkeitä aiheita voi jäädä täysin käsittelemättä, mikäli esimerkiksi vastaaja ei omalta osaltaan halua kyseistä asiaa käsitellä. Toiseksi erilailla sanoitetut kysymykset voivat aiheuttaa erilaisia vastauksia näin heikentäen vastauksien vertailtavuutta toisiinsa. Kolmanneksi haastateltavalla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Neljänneksi tulee ottaa huomioon, että aineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. (ks. mm. Cohen ym. 2000, 268–271; Hirsjärvi ym. 1997, 201–203.) **Vaikka halukkuus osallistua haastatteluun pyydettiin ensin, osa vastaajista selkeästi alkoivat vasta haastattelun kuluessa ajatella opiskeluaikojaan. Tämä osaltaan syvensi vastauksia, mutta toisaalta osa muisti opiskeluaikansa paremmin ja osa huonommin. Samoin osa haastattelun teemoista muistettiin paremmin tämänkin kuitenkin vaihdellen vastaajasta toiseen.**

Haastattelun eettisyys, luotettavuus ja yleistettävyyys

Haastattelun eettisyyttä tarkastellessa jokaiselta haastateltavalta pyydettiin suostumus sähköpostitse haastatteluun osallistumisesta ja haastattelun alussa suullinen suostumus haastattelun nauhoittamisesta. Vain tutkija käsiteli haastatteluaineistoa ja viittauksia käytettäessä huolehdittiin siitä, ettei vastaajia kyetä lainauksista tunnistamaan¹². Näin

¹² Suoriin lainauksiin viitataan esim: 154K-n tarkoittaen kasvatustieteiden tiedekunnasta vastaanuttua naispuolista vastaaja, joka tutkimuksessa sai koodin 154. Mikäli numeron edessä on k, on vastaaja hitaammin valmistuneiden joukosta.

pyrittiin varmistamaan tutkimukseen osallistuneille nimettömyys ja luottamuksellisuus. Lisäksi eettisyyttä ajatellen pyrittiin myös luotettavuuteen ja aineistosta tehtyjen tulkin-tojen paikkaansa pitävyyteen. (Cohen ym. 2000, 292.)

Tutkijayhteisön keskuudessa ei kuitenkaan ole yhteisymmärrystä siitä, mitä laadullisen tutkimuksen kohdalla tarkoitetaan luotettavuuden käsitteellä (Kelle & Laurie 1995, 20). Tässä tutkimuksessa laadullisen aineiston osalta luotettavuuteen on pyritty viidellä eri tavalla. Huomiota on kiinnitetty erityisesti aineistojen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen, riittävyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Eskola & Suoranta 2001, 214–219). Yhteiskunnalliseen merkittävyyteen pyrittiin tiedostamalla aineiston kulttuurinen ja historiallinen konteksti tarkastelemalla kattavasti aiheesta käy-dyn keskustelun taustaa ja sen kontekstia. Riittävyydellä viitataan puhtaasti siihen, että aineistoa on tarpeeksi. (Eskola & Suoranta 2001, 214–219). Tutkimuksessa haastatteluja oli yhteensä 69 ja litteroitua haastattelutekstiä noin 740 sivua. Näiden myötä saavutettiin niin sanottu saturaatiopiste. Ajatus saturaation taustalla on se, että kun aineisto alkaa toistaa itseään, on saavutettu aineisto, joka riittää ja mahdollistaa sen teoreettisen perus-kuvion hahmottamisen ja esiin tuomisen, joka kohteesta on mahdollista löytää. Tällöin aineistoa ja siitä tehtäviä tuloksia voidaan tämän ajattelutavan mukaan yleistää. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89–92.) Analyysin kattavuuden suhteen tulkinnat perustettiin aineis-ton kattavaan käsittelyyn ja analyysiin eikä päätelmät näin perustu satunnaisiin poimin-toihin. Analyysin arvioitavuudessa puolestaan pyrittiin varmistamaan, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä. Toistettavuuteen pyrittiin antamaan mahdollisim-man tarkat tiedot muun muassa käytetyistä luokittelu- ja tulkintasäännöistä. (ks. mm. Eskola & Suoranta 2001, 214–219.)

Yleistettävyyden osalla ensinnäkin yhtenä keinona käytettiin yhteyksien luomista ai-kaisempaan tutkimukseen ja tilastotietoihin. Toiseksi yleistyksiä ei pyritty tekemään suoraan aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista ja täten yleistettävyyden kriteerinä on aineiston järkevä kokoaminen (ks. mm. Eskola & Suoranta 2001, 66). Alasuutaria (1999) mukailten haastatteluja analysoitiin kahdella tasolla. Ensimmäinen taso oli ha-vaintojen taso. Tässä tasossa pyrittiin yksittäisistä pätkistä ja vastauksista siirtymään yk-sittäistapauksia ylemmälle metatasolle, jolla konstruoidaan tutkittavaa asiaa ja selitetään ilmiötä. Toinen taso rakentuu ensimmäisen varaan ja siinä pyrkimyksenä ja tavoitteena on löytää selitysmalli tai sääntö, joka on sisäisesti looginen. Lisäksi mahdollisimman monien aineiston analyysin pohjalta löydettyjen johtolankojen tulee puhua sen puolesta. Sen avulla on mahdollista vastata tutkimuskysymyksiin luotettavalla tavalla.

Haastattelun toteutus

Haastatteluja varten lähetettiin sähköpostitse kaikille kyselyn yhteydessä yhteystietonsa antaneille vastaajille kutsu osallistua haastatteluihin. Kutsuun vastasi nopeiden valmis-tujien joukosta 40 ja hitaammin valmistuneista 29. Tällöin tehtiin tutkimuksen rajauk-sesta ja aineiston saturaatiosta pohjautuva päätös keskittyä näihin haastatteluihin. Haas-tateltujen kokonaismääräksi tuli 69 valmistunutta 499:stä kyselyyn vastanneesta.

Haastattelurunko esitettiin kahdella nopeasti valmistuneiden joukkoon kuuluvan haastattelulla. Nopeasti valmistuneiden haastattelut suoritettiin loppuvuodesta 2003 ja hitaammin valmistuneiden haastattelut keväällä 2004. Haastattelut nauhoitettiin ja vain yhden haastattelun kohdalla nauhoitus epäonnistui konevian vuoksi. Sen johdosta haastattelusta tehtiin välittömästi ja pitkälti jo haastattelun aikana muistiinpanot, jotka haastateltava luettuaan totesi ne paikkaansa pitäväksi.

Haastattelurunko

Haastattelu koostui kuudesta temasta, jotka olivat valmistumisaikaa koskeva keskustelu, opiskeluaika, valmistumisaika, sosiaalinen pääoma, taloudellinen pääoma ja valmistumisen jälkeinen aika. Ensimmäinen valmistumisajan keskustelua koskeva teema sisälsi kysymyksiä koskien nopean valmistumisen vaatimusta, syitä hitaan valmistumisen taustalla, opintojen nopeuttamista ja valmistujan omaa valmistumisaikaa.

Toinen opiskeluaikaa koskeva teema sisälsi kysymyksiä koskien valmistuneen omaa opiskeluaikaa. Siinä oli kysymyksiä opintojen parhaasta ja hankalimmasta asiasta, kiinnostavuudesta, ajankäytöstä, opintojen kuormittavuudesta ja joustavuudesta. Kolmas valmistumisaikaa koskeva teema sisälsi kysymyksiä koskien valmistumisen nopeuteen tai hitauteen liittyviä etuja tai haittoja, opintojen etenemistä edistäviä ja haittaavia tekijöitä ja valmistumiseen kannustavia tekijöitä.

Neljäs sosiaalista pääomaa koskeva teema sisälsi kysymyksiä koskien perheen suhtautumista opintoihin, valmistuneen välejä henkilökuntaan, henkilökunnan apua valmistumisessa ja opiskelussa, sekä kysymyksiä koskien suhteita muihin opiskelijoihin. Viides taloudellista pääomaa koskeva teema sisälsi kysymyksiä koskien opintojen rahoitusta, työskentelyä, työelämän vaikutusta opintoihin ja valmistumisnopeuden vaikutusta valmistumisen jälkeen. Viimeinen teema koski valmistumisen jälkeistä aikaa ja työuraa.

Haastatteluaineiston analysointi

QSR NVivo 2- ohjelmisto analysoinnin apuna

Haastattelujen analyysissa käytettiin QSR NVivo 2 ohjelmistoa. Tietokoneen käytössä haastattelujen analysoinnin apuna on tärkeä muistaa, että aineiston analysointiohjelmisto on, kuten nimikin sanoo, vain ohjelma. Se ei kirjallisuudessa esitetyistä huolista huolimatta johda analyysia omiin suuntiinsa tai tahattomiin suuntiin (Crowley, Harré & Tagg 2002, 193). Tutkija tekee edelleen keskeiset päätökset ja itse analysoinnin. Laadullisen aineiston analysoinnissa on kuitenkin monia tehtäviä, jotka ovat pitkälti mekaanisia ja joiden tekemisessä tietokoneesta on paljon hyötyä. (Kelle 1995, 3, 10.)

Kyseistä ohjelmistoa käytettiin useista syistä. Ensinnäkin NVivo mahdollistaa laadullisten aineistojen analyysiohjelmistojen tapaan tehokkaat keinot käsitellä suurta aineistoa (Crowley ym. 2002, 193-194; Lee & Ezterhuizen 2000, 234). Se antaa mahdollisuuden hahmottaa paremmin ilmiön rakennetta. Lisäksi suurempi aineiston koko yhdistettynä tehokkaaseen aineistonkäsittelyyn mahdollistaa laajemman analyysin kuitenkin säilyttämisen tulkintojen syvyyden. (Kelle & Laurie 1995, 23.)

Toiseksi ohjelmassa on koodaustoiminto, jonka avulla tekstin voi jakaa segmentteihin, liittää niihin koodeja sekä etsiä kaikki samalla koodilla merkityt pätkät ja tarkastella niitä yhdessä. Toisin sanoen samaa teemaa voi tarkastella aineistossa helposti ja yhdessä, vaikka varsinaista haastattelutekstiä on paljon. (Miles & Huberman 1994, 312.) Lisäksi ohjelma mahdollistaa koodien ja tekstipätkien välille luotujen yhteyksien avulla koodattujen pätkien tarkastelemisen alkuperäisessä kontekstissaan (Dey 1995, 69). Näin on mahdollista estää fragmentaatiota ja säilyttää haastatteluissa oleva narratiivi, muutokset ja prosessit (Kelle 1995, 7; Dey 1995).

Kolmanneksi NVivo-ohjelma voi auttaa hypoteesien luomisessa ja auttaa niiden testaamisessa. Tässä alueessa tietokone voi olla eniten hyödyksi. Koodien välille voidaan luoda yhteyksiä ja käyttää erilaisia hakutoimintoja, joilla voidaan testata näitä yhteyksiä. Tätä käyttäen ohjelma auttaa tutkijaa luomaan erilaisia kategorioita ja testaamaan käsitteellisiä rakenteita. (Miles & Huberman 1994, 44, 312–313; Kelle, Sibert, Shelly, Hesse-Biber & Huber 1995, 107.) Lisäksi tutkija voi ohjelman avulla varmistamaan, että hypoteesit todella sopivat koko aineistoon eivätkä pohjaudu vain muutamaan poikkeukselliseen tapaukseen (Kelle & Laurie 1995, 27). Neljänneksi ohjelman avulla analyysin vaiheet saadaan systemaattisemmaksi ja näkyvämmiksi lisäten mahdollisuuksia arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Crowley 2002, 193; Kelle 1995, 9).

Lisäksi ohjelman avulla on yhdistää haastatteluista saatuja tietoja muista menetelmistä saatuihin tietoihin tarpeen mukaan sekä mielekkäillä tavoilla. Näin on mahdollisuus yhdistää ja tarkastella erilaisia näkökulmia koko tutkimuksessa käytettyyn aineistoon. Haastatteluissa saatuja tietoja ja teoreettisia rakennelmia on mahdollista yhdistää kvantitatiiviseen aineistoon ja sen tuloksiin vähentämättä aineiston rikkautta. (Bazeley 2002, 229; Crowley ym. 2002, 196.)

Aineiston analysointi

Haastatteluaineiston analyysissä aineistoa lähestytään useammasta suunnasta ja eri tavoilla pyrkien aineiston kattavaan, ymmärtävään ja todenmukaiseen tulkintaan. Useampia analyysimenetelmiä käytettiin siitä syystä, että haluttiin sulkea pois tulkintaan ja ymmärrykseen liittyvien virheiden mahdollisuutta (Kelle & Laurie, 1995, 22). Aineiston analyysitavasta voidaan käyttää termiä sisällönanalyysi laajasti ymmärrettynä yhdistäen sisällön erittelyn ja laadullisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajarvi 2002, 107).

Ensimmäinen vaihe aineiston analyysissä oli sisällön erittely, joka tehtiin kvantifioimalla aineisto. Kvantifioinnin tarkoituksena oli ensinnäkin toimia alustavana aineistoon tutustumisen keinona sekä myös erilaisena tapana katsoa aineistoa. Toiseksi se mahdollisti tarkastelun koskien sitä, miten yleisiä analyysin seuraavassa vaiheessa, laadullisessa sisällönanalyysissä, esiintyvät teemat ja aiheet olivat haastatteluissa kokonaisuudessaan. Sen tarkoitus oli toimia taustana, johon sisällönanalyysi voidaan osaltaan perustaa. Siksi sen paikkaansa pitävyys olikin keskeistä. Kvantifiointi toteutettiin pääasiallisesti kysymys-kohtaisesti tarkistaen kuitenkin jälkikäteen koko haastattelun läpikäyden, että vastaus oli luokiteltu oikean teeman ja alateeman alle. Kvantifioinnin tuloksia käytettiin

osaltaan tulosten esiintuomisessa, kun haluttiin esimerkiksi painottaa jonkin asian, kuten työnteon, yleisyyttä ja toisaalta sen sijoittumista eri ajoille lukuvuodessa.

Toinen vaihe oli teoriaohjaava sisällönanalyysi, joka kuitenkin eteni aineiston ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116). Tässä vaiheessa tarkasteltiin haastattelurungon muodostamia tärkeitä teemoja, kuten opiskelijan havaitsemat säännöt pelikentällä, hänen omat resurssinsa ja niiden käyttö sekä opiskelun aikana tehdyt valinnat, jotka loivat alustavan rungon analyysille ja koodaukselle. Valintojen tarkastelu antoi mahdollisuuden tutkia suppeasti opiskelijoiden habitusta. Analyysirunko oli väljä, mikä mahdollisti erilaisten ilmaisujen ja alaluokkien muodostumisen induktiivisen sisällönanalyysin periaatteella. Aineiston käsitekarttaan sisällytettiin ne asiat, jotka kuvasivat sitä, miten teemat esiintyivät tässä aineistossa, sekä ne asiat, jotka eivät sisältyneet alkuperäiseen analyysirunkoon täten korjaten alkuperäistä käsitekarttaa. Näitä uusia ja tärkeitä olivat ensinnäkin pelisäännöt, jotka kuvasivat yliopiston käytäntöjä, jotka vaikuttavat opiskeluun. Toisena teemana olivat opiskelijoiden strategiat ja motivaatiot opiskelussaan ja valmistumisessaan. Nämä keskeiset teemat valittiin ja eriteltiin Nvivo:n kautta kukin yhdeksi kokonaisuudeksi, jonka jälkeen niiden analyysi jatkui asiakokhtaisesti yleiseltä tasolta tarkempaan tarkasteluun, niiden sisältämiin ajatuskokonaisuuksiin ja lopulta myös sanoihin. Tällä tavalla vastaukset ja teemat pyrittiin tiivistämään keskeisimpään ytimeensä. Esimerkki haastattelun teemoittelusta ja analyysistä on liitteessä 5.

5.6. Tilastot

Tutkimusta varten hankittiin tilastotietoja valmistuneiden syntymäajoista, vuodesta, jolloin he ensimmäistä kertaa kirjautuivat yliopistoon, korvattujen opintoviikkojen määräästä, koulutusohjelmasta, tiedekunnasta, valmistumisajoista ja suoritetuista opintoviikkomääristä. Lisäksi saatiin yhteystiedot, jotka mahdollistivat yhteydenoton kohdejoukkoon valituille.

Korvattujen opintoviikkojen määrä pyydettiin, koska haluttiin rajoittaa tutkintoon sisällytettyjen aikaisempien opintoviikkojen määrää. Syntymäaika pyydettiin valmistumisiän analyysijä ajatellen. Tiedekuntatiedot puolestaan mahdollistivat sen, että eri tiedekunnat tulisivat samoissa prosentuaalisissa osuuksissa edustetuiksi aineistossa kuin ne ovat yliopistossa yleensäkin. Opintoviikkomäärät kokonaisuudessaan antoivat mahdollisuuden tarkastella nopeasti ja nuorena valmistuneiden suorittamia opintoviikkomääriä sekä niiden mahdollisia eroja hitaammin ja vanhempina valmistuneiden opintoviikkomääriin.

Tiedot saatiin Turun yliopiston opiskelijapalveluista siten, että ne oli mahdollista liittää valmistuneiden muihin tietoihin ja kyselyn vastauksiin. Tilastotiedoista pitää kuitenkin ottaa huomioon niiden rajoitukset (Hirsjärvi ym. 1997, 186). Esimerkkinä tilastojen vertailun rajoituksista on tiedekuntien erilainen tutkintojen rakenne, laajuus, koulutusmuodot ja tavat arvioida kursseja.

5.7. Yhteenveto

Tutkimuksen keskiössä oli aikaisempaan tutkimukseen ja teoreettiseen taustaan perustuva yliopistopelin ajatus. Tässä tutkimuksessa nopeasti ja nuorena valmistuminen lähtökohtaisesti nähtiin menestyksekkäänä yliopiston pelaamisena. Opintojen kestoa ja valmistumisikää haluttiin tarkastella erikseen, jotta olisi mahdollista selvittää, minkälaisia resursseja ja strategioita tarvitaan, jotta saavutetaan näiden kahden tekijän suhteen menestysekäs lopputulos. Lisäksi haluttiin selvittää, miten opintojen kesto ja valmistumisikä vaikuttaa siihen, miten opiskeluympäristö, yliopistokenttä, koetaan. Lopuksi haluttiin tarkastella menestyksen hypoteesia: mitä voitetaan ja mitä hävitään, jos mitään, eli toisin sanoen, mitä etuja ja/tai haittoja nopeudesta tai nuoruudesta voi seurata.

Näitä tutkimuskysymyksiä lähdettiin tarkastelemaan Turun yliopistosta 1999–2001 valmistuneiden avulla. Nopeus määriteltiin yleistyksen pyrkimisen kautta toivottujen vastausten määrää ajatellen. Tämän johdosta valittiin prosenttiluku 18%, mikä määriteltiin nopeasti valmistuneeksi omasta tiedekunnasta valmistumisvuotenaan. Ennen ryhmien valintaa rajoitettiin aiempien, tutkimuksen kohteena olevaan tutkintoon, sisällytetyjen opintoviikkojen määrä 15 opintoviikkoon. Tutkimukseen valittiin osittain käyttäen nopeasti valmistuneiden ja hitaammin valmistuneiden ryhmät, joihin molempiin kuului 524 henkilöä. Molemmille ryhmille lähetettiin vuonna 2002 postissa kyselylomake, joka sisälsi kattavasti kysymyksiä vanhempien koulusta ja omasta koulumenestyksestä aina valmistumisen jälkeiseen työllistymisen nopeuteen. Lisäksi heistä pyydettiin Turun yliopiston opiskelijapalveluista tilastotietoja, kuten syntymävuosi, valmistumisikä, opintoviikkomäärä ja tiedekunta.

Nopeasti valmistuneiden joukosta 70 % vastasi kyselyyn ja hitaammin valmistuneista 53 %. Lopulliseksi tutkimukseen osallistuneiden määräksi tuli 499 vastaajaa, joista 56,7 % kuului nopeasti ja 43,3 % hitaammin valmistuneisiin. Tilastoaineisto kyettiin yhdistämään kyselyaineistoon ja nämä analysoitiin noudattaen kunkin käytetyn analyysin vaatimuksia. Vuonna 2003–2004 tehtiin lisäksi teemahaastatteluja, joihin osallistui 40 nopeasti ja 29 hitaammin valmistunutta. Haastattelut toteutettiin puhelimitse ja analysoitiin QSR NVivo 2 -ohjelmistoa hyödyntäen. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa pyrittiin varmistamaan tutkimuksen luotettavuus, eettisyys sekä yleistettävyys.

Nopeuden ja nuoruuden pelin tutkimiseksi tutkimuksessa muodostettiin kaksi keskeistä luokitusta. Valmistumisikä jaettiin kolmeen osaan, josta ensimmäinen sisälsi osallistuneista 25 % nopeimmin valmistunutta. Keskimäinen (50 % vastaajista) ryhmä nimettiin tavallisessa ajassa vastanneiksi. Pisimpään valmistuneiden ryhmään kuului osallistuneista 25 % hitaimmin valmistuneet. Valmistumisiän suhteen osallistuneista 25 % nuorimpien ryhmä sisälsi ne valmistajat, jotka olivat valmistuneet korkeintaan 24-vuotiaina. Keskimäinen ryhmä piti sisällään ne 50 % osallistuneista, jotka olivat valmistuneet 25–27-vuotiaina. Vanhimpana valmistuneiden ryhmä vastaavasti sisälsi ne 25 % osallistuneista, jotka olivat valmistuneet vähintään 28-vuotiaina.

VI. PELIN PELAAJAT

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen kyselyyn vastanneita. Luku liittyy kiinteästi metodilukuun ja tämä on luvun ensimmäinen tehtävä. Siinä vertaillaan nopeasti ja hitaammin valmistuneiden joukkoja keskenään. Luvussa tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden sukupuolta, vanhempien koulutusta, aikaisempaa koulumenestystä, valmistumisikää ja syntymävuotta, valmistumisaikaa, menestystä yliopisto-opinnoissa ja tiedekuntaa, josta he ovat valmistuneet. Toiseksi, luvun tarkoituksena on suhteuttaa Turun yliopiston tiedot Kota-tietokannassa oleviin lukuihin koskien Turun yliopistoa, jotta voidaan tarkastella osallistuneita edustavuutta opintojen keston, sukupuolen ja jakaumissa tiedekuntiin. Kolmanneksi, luvussa pyritään tämän kuvauksen avulla tarkastelemaan sitä, ketkä pelasivat tässä tutkimuksessa yliopistopeliä, eli on mahdollista tarkastella ovat yhteydessä siihen, minkälaisia tekijät ovat yhteydessä siihen, miten heidän habituksensa on kehittynyt ja minkälaisia taustatekijöitä heillä on erityisesti kulttuurisen pääoman alueella. Tämän kautta on myös mahdollista antaa pohja myöhemmille luvuille. Tämä puolestaan mahdollistaa muiden tutkimustulosten tarkastelun suhteessa osallistuneiden tässä luvussa tarkasteltaviin ominaisuuksiin. Lopussa tarkastellaan haastatteluihin osallistuneiden eroja ja yhteneväisyyksiä kyselyyn vastanneisiin, jotta olisi mahdollista.

6.1. Sukupuoli- ja tiedekuntajakaumat

Verrattaessa kaikkiin Turun yliopistosta vuosina 1999–2001 valmistuneisiin, sukupuoli-jakauma oli tässä tutkimuksessa pitkälti vastaavanlainen. Nopeasti tai hitaammin valmistuneiden kesken ei myöskään ollut tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolijakaumien suhteen. Tiedekuntatasolla tarkasteltuna eroja oli erityisesti lääketieteellisestä tiedekunnasta valmistuneiden kohdalla. Naisten prosentuaalinen osuus oli suurin lääketieteellisestä tiedekunnasta valmistuneissa (82,7 %. Taulukko 13). Vähiten naisia oli puolestaan matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan vastaajien joukossa (55,9 %).

TAULUKKO 13. Naisten prosentuaalinen osuus tutkimukseen osallistuneista

Tiedekunnat	Kysely		Kaikki Turun yliopistosta vuosina 1999-2001 valmistuneet*	
	N	% naisia	N	% naisia
Humanistinen	138	74,5	776	80,3
Kasvatustiede	75	68,0	570	72,8
Lääketieteellinen	52	82,7	348	69,3
Matemaattis-luonnontieteellinen	118	55,9	673	51,9
Oikeustieteellinen	55	58,2	350	51,7
Yhteiskuntatieteellinen	61	60,7	456	57,5
Yhteensä	499	66,5	3173	65,2

*Kota-online -tietokanta 2006

Myös jakautuminen eri tiedekuntiin oli kohdejoukossa vuosina 1999–2001 Turun yliopistosta valmistuneiden jakaumaa vastaava (Kota-tietokanta 17.10.2005). Humanistisen ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekuntien valmistujien osuus oli hieman kaikkien valmistujien osuutta suurempi. Vastaavasti kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden tiedekuntien valmistujien osuus oli hieman pienempi (Taulukko 14).

TAULUKKO 14. Vastaajien jakautuminen Turun yliopiston kuuteen tiedekuntaan

Tiedekunnat	Kysely		Kaikki Turun yliopistosta vuosina 1999-2001 valmistuneet*	
	N	%	N	%
Humanistinen	138	27,7	776	24,5
Kasvatustiede	75	15,0	570	18,0
Lääketieteellinen	52	10,4	348	11,0
Matemaattis-luonnontieteellinen	118	23,6	673	21,2
Oikeustieteellinen	55	11,0	350	11,0
Yhteiskuntatieteellinen	61	12,2	456	14,4
Yhteensä	499	100,0	3173	100,0

* Kota-online -tietokanta 2005

Kun tilannetta tarkistellaan tarkemmin nopeasti ja hitaammin valmistuneiden jaon näkökulmasta, nähdään, että hitaasti kasvatustieteistä valmistuneet ovat aliedustettuna ja yhteiskuntatieteellisestä valmistuneet taas hieman yliedustettuina nopeasti valmistuneiden nähden. (Taulukko 15).

TAULUKKO 15. Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden jakaumat eri tiedekuntiin eri aineistoissa

Tiedekunnat	Kysely	
	Nopeasti	Hitaammin
Humanistinen	78 – 27,6%	60 – 27,8%
Kasvatustieteiden	50 – 17,7%	25 – 11,6%
Lääketieteellinen	29 – 10,2%	23- 10,6%
Matemaattis-luonnontieteellinen	65 – 23,0%	53 – 24,5%
Oikeustieteellinen	30 – 10,6%	25 – 11,6%
Yhteiskuntatieteellinen	31 – 11,0%	30 – 13,5%
Yhteensä	283 – 100%	216 – 100%

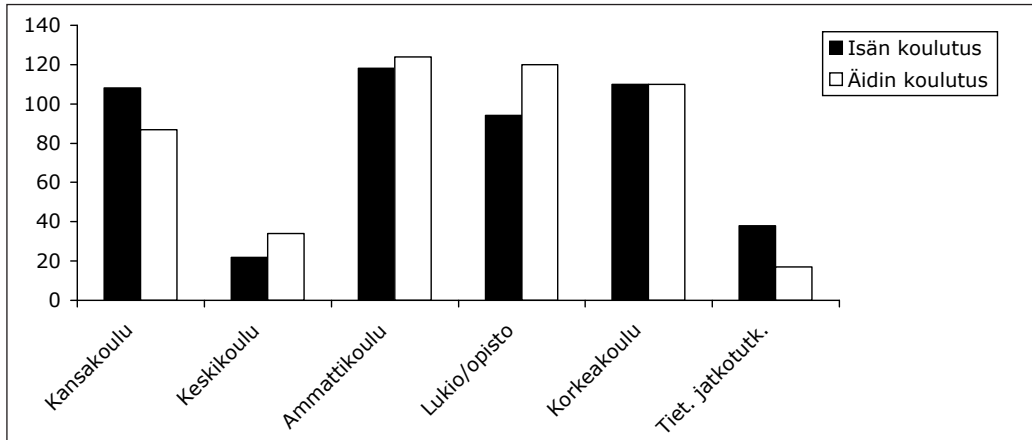
6.2. Vanhempien koulutus

Vastaajien vanhemmat ovat kyselyyn vastanneiden joukossa keskimäärin kohtuullisesti koulutettuja. Vastaajien isän koulutuksen mediaani¹³ ja moodi¹⁴ ovat ammattikoulutus

¹³ Mediaani = Vastaukset järjestettynä suuruusjärjestykseen ja mediaani on keskimäinen arvo. Keskiarvoa toimivampi luokittelumuuttujille eikä ole yhtä herkkä ääriarvoille

¹⁴ Moodi = arvo, jota on vastausten joukossa eniten

ja äidin koulutuksen osalla mediaani ja moodi ovat lukio tai opistotason koulutus (Kuvio 2). Vastaajien vanhempien koulutuksessa ei ollut sukupuoleen tai aikaan liittyviä eroja ja vain äidin koulutuksen osalla oli tiedekunta-kohtaisia eroja. Oikeustieteellisessä vastaajien äitien koulutus oli korkein ja he erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ($\chi^2=11,909$; $p=0,036$) kasvatustieteiden tiedekunnasta valmistuneista, joiden äitien koulutus oli alhaisin. Eroja muihin tiedekuntiin ei ollut.



KUVIO 2. Vastaajien vanhempien koulutustaso kyselyssä

Lisäksi tarkasteltiin vastanneiden vanhempien koulutuksen kokonaisjakautumista sekä isän ja äidin koulutuksen suhdetta toisiinsa ristiintaulukoinnin avulla (Taulukko 16). Suurimman yksittäisen ryhmän muodostavat vastaajat, joiden molemmat vanhemmat ovat korkeakoulutettuja. Seuraavaksi suurimman ryhmän muodostavat ne valmistuneet, joiden molempien vanhempien koulutus on kansa- tai keskkoulun tasoa. Taulukosta käy ilmi, että suurimmat ryhmät muodostuvat niihin kohtiin, missä molemmilla vanhemmillä on sama koulutustaso.

TAULUKKO 16. Vanhempien koulutuksen ristiintaulukointi

			Äidin koulutustaso				Yhteensä
			Kansa- tai keskkoulu	Ammattikoulu	Lukio/Opisto	Korkeakoulu	
Isän koulutustaso	Kansa- tai keskkoulu	N	75	24	23	8	130
		% Yht	15,4%	4,9%	4,7%	1,6%	26,7%
	Ammattikoulu	N	23	61	27	7	118
		% Yht	4,7%	12,5%	5,5%	1,4%	24,2%
	Lukio/Opisto	N	14	25	42	12	93
		% Yht	2,9%	5,1%	8,6%	2,5%	19,1%
	Korkeakoulu	N	6	13	27	100	146
		% Yht	1,2%	2,7%	5,5%	20,5%	30,0%
Yhteensä		N	118	123	119	127	487
		% Yht	24,2%	25,3%	24,4%	26,1%	100,0%

Vanhempien koulutustasoa tarkasteltiin myös suuruusjärjestyksiä hyödyntäen, koska prosentuaaliset osuudet antaisivat virheellisen kuvan tilanteesta. Alla olevassa taulukossa on (Taulukko 17) on kuvattu niiden vastaajien määrää (N), joiden vanhemmilla on taulukossa kuvattu koulutuksen yhdistelmä. Näin verrattaessa näyttää siltä, että jakaumat sekä vastaajan isän että äidin koulutustason osalta ovat pääosin vastaavat. Isän koulutustasoa ensisijaisesti tarkasteltaessa ensimmäisellä sijalla ovat ammattikoulun suorittaneet. Toiseksi suurin ryhmä on korkeakoulutaso kolmanneksi suurin kansakoulu. Neljänneksi suurin ryhmä oli lukion ja opistotason koulutukset. Isän koulutus oli harvimminkin korkeakoulun tasoa.

Äitien koulutustasoa tarkasteltaessa suurimman ryhmän muodostivat ammattikoulun tasoisen tutkinnon suorittaneet äidit. Toiseksi suurin ryhmän oli lukio tai opistotason opiskelleet äidit ja kolmanneksi yleisin koulutustaso oli korkeakoulutus. Harvinaisimmat koulutukset olivat määrällisesti alenevassa järjestyksessä kansakoulu, keskikoulu ja tieteellinen jatkotutkinto (Taulukko 17).

TAULUKKO 17. Kyselyyn osallistuneiden vanhempien koulutus tiedekunnittain (N)

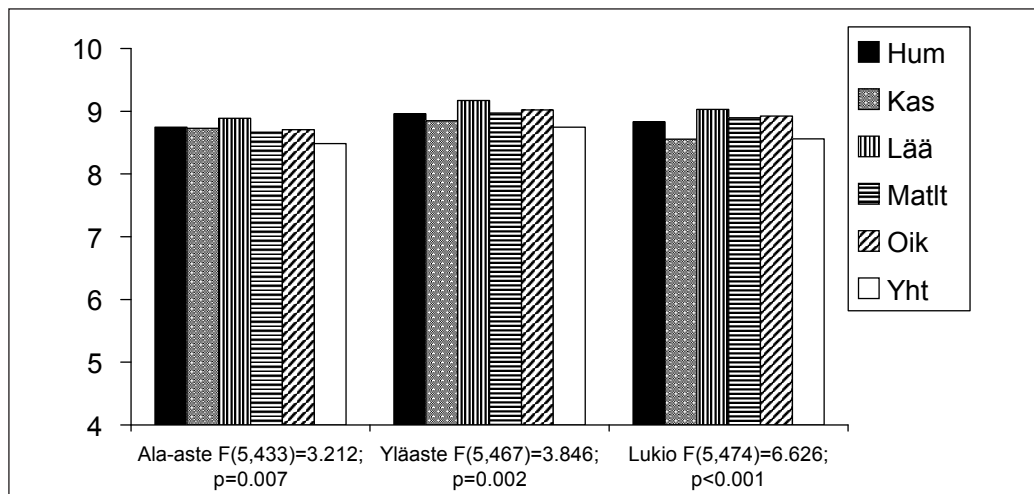
Tiede-kunta	Kansa-koulu	Keski-koulu	Ammatti-koulu	Lukio/Opisto	Korkea-koulu/yliopisto	Tiet. jatko-tutkinto	Yhteensä
Hum. isä	35	4	36	20	36	6	137
Hum. äiti	20	9	40	42	24	1	136
Kas. isä	21	1	21	12	13	4	72
Kas. äiti	16	4	26	14	14	1	75
Lää. isä	11	3	9	6	16	6	51
Lää. äiti	16	3	4	9	17	3	52
Mat. isä	19	7	32	29	17	13	117
Mat. äiti	16	8	32	26	32	3	117
Oik. isä	10	3	10	11	15	5	54
Oik. äiti	3	6	9	16	13	6	53
Yht. isä	12	4	10	16	13	4	59
Yht. äiti	16	4	13	13	11	3	60
Yhteensä isä	108	22	118	94	110	38	490
Yhteensä äiti	87	34	124	120	111	17	493

Tiedekuntia verrattaessa ristiintaulukointia käyttäen vastaajan vanhempien koulutus on määrällisesti ilmoitettu eri koulutustasoina ja eri tiedekunnissa. Tässä tarkastelussa tiedekuntia tarkastellaan koulutustasojen suhteen yleisimmästä harvimpaa tasoa kohti. Humanistisesta tiedekunnasta valmistuneiden isällä on useimmiten joko ammattikoulu, korkeakoulututkinto tai kansakoulututkinto. Humanistisesta tiedekunnasta valmistuneiden äideillä on useimmiten joko lukio/opistotason tutkinto tai ammattikoulutus. Näyt-

täähän siltä, että tähän tiedekuntaan tullaan hyvin erilaisista taustoista. Kasvatustieteiden puolella sekä isien että äitien tutkinnot painottuvat ammattikouluun ja kansakouluun. Lääketieteestä valmistuneiden vanhemmilla on puolestaan joko korkeakoulutausta tai kansakoulutausta, mikä voi viitata lääketieteellisen tiedekunnan jakoon lääketieteeseen ja terveystieteisiin. Matemaattis-luonnontieteelliseen tiedekuntaan tullaan vaihtelevista taustoista. Valmistuneiden isien osalta suurimmat ryhmät ovat ammattikoulu, lukio/opisto ja kansakoulu kun taas äitien osalta suurimmat ryhmät muodostuvat ammattikoulututkinnosta, korkeakoulututkinnosta ja opisto/lukio-tasoisesta tutkinnosta. Oikeustieteestä valmistuneiden isien tutkinnot ryhmittyyvät korkeakouluun, lukio/opisto sekä kansakouluun, kun taas äitien tutkinnot painottuvat lukio/opisto-tasoiseen koulutukseen sekä korkeakouluun. Yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta valmistuneiden isien koulutus on ollut pääosin lukio/opisto-tasoa, korkeakoulutasoa tai kansakoulutasoa kun taas äideillä koulutus on pääosin kansakoulu, ammattikoulu tai lukio/opisto-tasoa.

6.3. Aikaisempi koulumenestys ja menestys yliopistossa

Aikaisempi koulumenestys oli kyselyyn osallistuneilla kohtuullisen korkea¹⁵. Eroja nopeasti ja hitaammin valmistuneiden välillä ei kyselyssä ollut. Sen sijaan eri tiedekunnista valmistuneet erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Kuvio 3). Lääketieteestä valmistuneilla oli kaikilla kouluasteilla parhaimmat arvosanat. Yhteiskuntatieteellisestä valmistuneilla oli ala- ja yläasteella huonoimmat arvosanat ja kasvatustieteiden tiedekunnasta valmistuneilla oli lukiossa huonoimmat arvosanat. Naiset pärjäsivät miehiä paremmin kaikilla kouluasteilla¹⁶.



KUVIO 3. Aikaisempi koulumenestys tiedekunnittain kyselyyn osallistuneilla

Tutkimukseen osallistuneet olivat menestyneet keskiarvoa paremmin pääaineessaan (skaala 1-3, Taulukko 18). Kyselyyn vastanneiden pääaineen keskiarvo oli 2,33 (kh

¹⁵ ala-aste ka 8,70 kh 0,53; yläaste ka 8,95 kh 0,56; lukio 8,80 kh 0,63

¹⁶ ala-aste $t(1,437)=-5,102$; $p<0,001$; yläaste $t(1,471)=-6,351$; $p<0,001$; lukio $t(1,487)=-6,098$; $p<0,001$

0,42). Eroja oli kuitenkin niin tiedekuntien kuin kohdejoukon ryhmienkin välillä. Nopeasti valmistuneiden arvosanojen keskiarvo oli 2,39 (kh 0,39) kun taas hitaammin valmistuneiden keskiarvo oli 2,25 (kh 0,44). Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä¹⁷.

TAULUKKO 18. Tutkimukseen osallistuneiden pääaineen keskiarvot eri tiedekunnissa

Tiedekunnat	Pääaineen arvosanat	
	Ka	Kh
Humanistinen	2,46	0,42
Kasvatustieteellinen	2,17	0,32
Lääketieteellinen	2,05	0,35
Terveystieteellinen	2,63	0,47
Matemaattis-luonnontieteellinen	2,31	0,41
Oikeustieteellinen	2,20	0,35
Yhteiskuntatieteellinen	2,36	0,45
Yhteensä	2,33	0,42
Ero	F(1,6)=7,8185; p<0, 001	

Tutkimukseen osallistuneet kokivat menestyneensä kohtuullisesti myös sivuaineissaan (skaala 1-5). Sivuaaineiden koettu menestys oli sekä kyselyyn osallistuneilla että haastatteluun osallistuneilla keskitason yläpuolella (ka 3,87; kh nopeasti valmistuneet 0,81 ja hitaammin valmistuneet 0,77). Ainoa eroavaisuus oli jaottelussa kohdejoukon ryhmisiin¹⁸. Nopeasti valmistuneet kokivat menestyneensä sivuaineissa paremmin¹⁹ kuin mitä hitaammin valmistuneet kokivat²⁰.

6.5. Syntymävuosi ja valmistumisikä

Kyselyyn vastanneiden syntymävuodet vaihtelivat vuosien 1955 ja 1980 välillä. Puolet heistä olivat syntyneet vuosien 1972 ja 1975 välillä ja syntymävuosien keskiarvo on 1973 (kh 3,5; Taulukko 19) ja mediaani on 1974. Syntymävuodessa ei ollut tilastollisia eroja sukupuolen tai tiedekunnan mukaan. Eroja kuitenkin oli nopeasti ja hitaammin valmistuneiden ryhmien välillä²¹. Siinä, missä nopeasti valmistuneisiin kuuluva oli syntynyt keskimäärin vuonna 1974 (kh 3,5), hitaammin valmistuneisiin kuuluva oli syntynyt keskimäärin vuonna 1972 (kh 3,2).

Syntymävuodesta laskettiin valmistumisvuoden avulla summittainen valmistumisikä (Taulukko 19). Sen mukaan kyselyyn vastanneet valmistajat olivat keskimäärin 26,7 vuoden ikäisiä (kh 3,3). Vastajista 50% olivat valmistumisvuotenaan 25 ja 28 ikävuoden välillä.

¹⁷ (t=3,5075; p=0,001)

¹⁸ t=2,7134; p=0, 007

¹⁹ ka 2,39; kh 0,39

²⁰ ka 2,25; kh 0,44

²¹ (t(2,497)=6,544; p<0,001)

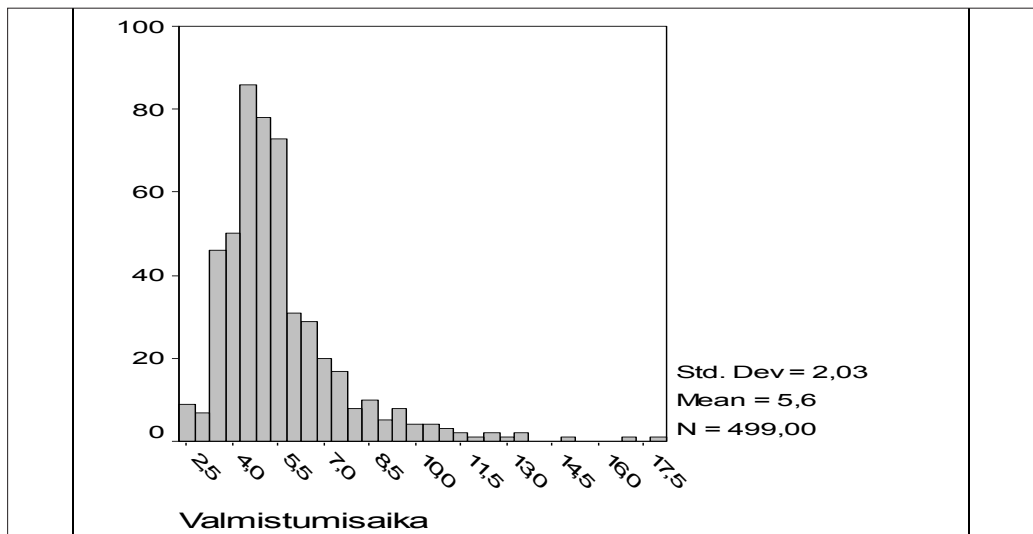
Valmistumisiän mediaani oli 26 vuotta. Nopeat valmistajat olivat valmistuessaan keskimäärin 26 vuoden ikäisiä²² ja hitaammin valmistuneet keskimäärin 28 vuoden ikäisiä²³.

TAULUKKO 19. Vastaajien syntymävuosi ja valmistumisikä eri tiedekunnissa

Tiedekunnat	Syntymävuosi				Valmistumisikä			
	Nopeasti		Hitaammin		Nopeasti		Hitaammin	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh
Humanistinen	1974	2,7	1972	2,7	25,7	2,5	28,3	2,6
Kasvatustieteellinen	1974	3,7	1974	3,1	26,0	3,6	26,2	2,7
Lääketieteellinen	1970	6,0	1972	3,7	29,9	6,0	27,9	2,6
Matemaattis-luonnontieteellinen	1975	2,3	1973	2,8	25,1	2,1	27,3	2,6
Oikeustieteellinen	1975	2,9	1971	4,7	25,3	2,8	28,4	4,3
Yhteiskuntatieteellinen	1975	1,5	1972	2,9	25,9	1,3	28,5	2,7
Yhteensä	1974	3,5	1972	3,2	26	3,4	27,8	2,9

6.6. Opintojen kesto

Tutkimukseen osallistuneiden valmistumisaika vaihteli 2,3 vuodesta 18,0 vuoteen ja sen keskiarvo oli 5,6 vuotta (kh 2,03 – Kuvio 4). Puolet vastaajista oli valmistunut 4,3–6,2 vuoden valmistumisajalla. Nopeasti valmistuneiden valmistumisikä oli keskimäärin 4,5 vuotta (kh 0,77) ja se erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi²⁴ hitaammin valmistuneiden 7,0 (kh 2,24) vuoden valmistumisajasta.



KUVIO 4. Kyselyyn vastanneiden valmistumisaikojen keskiarvot

²² (ka 25,94; kh 3,39)

²³ (ka 27,79; kh 2,91)

²⁴ $t(2,497)=-16,076; p<0,001$

Myös vastaajat eri tiedekunnissa erosivat kyselyssä tilastollisesti erittäin merkitsevästi toisistaan valmistumisaikojensa suhteen²⁵ (Taulukko 20). Valmistumisajat olivat lyhimpiä kasvatustieteiden tiedekunnassa ja keskimäärin humanistisessa tiedekunnassa. Lyhyin valmistumisaika oli matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa (2,3 vuotta) ja pisin aika oikeustieteellisessä tiedekunnassa (18 vuotta). Sen sijaan sukupuolten välillä ei ollut merkitseviä eroja valmistumisaikojen suhteen.

TAULUKKO 20. Vastaajien määrät, valmistumisajat ja valmistumisaikojen hajonta eri tiedekunnissa

Tiedekunta	N	Ka	Kh	Minimiarvo	Maksimi
Humanistinen	138	6,2	1,96	3,7	13,7
Kasvatustieteellinen	75	4,1	0,74	2,8	6,9
Lääketieteellinen	52	5,8	1,97	2,6	12,2
Matemaattis-luonnontieteellinen	118	5,7	2,00	2,3	16,9
Oikeustieteellinen	55	5,6	2,64	2,8	18,0
Yhteiskuntatieteellinen	61	5,6	1,92	2,7	11,4
Yhteensä	499	5,6	2,03	2,3	18,0

Taulukossa 21 verrataan myös tiedekunnista valmistuneiden valmistumisaikojen mediaania Kota-tietokannan antamiin valmistumisaikojen mediaaneihin Turun yliopistossa. Tästä vertailusta nähdään, että aineisto on kokonaisuudessaan painottunut lyhyemmällä valmistumisajoilla valmistuneiden puoleen, mikä tulee ottaa huomioon yleistyksiä tehdessä.

TAULUKKO 21. Vastaajien valmistumisaikojen keskiarvot ja mediaanit eri tiedekunnissa verrattuna Kota-tietokannan antamiin tietoihin

Tiedekunta	Kysely					Vuonna 2000 Turun yliopistosta valmistuneiden valmistumisaika*
	Nopeasti		Hitaammat		Yhteensä	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Mediaani	
Humanistinen	4,9	0,41	7,8	2,00	5,3	7,0
Kasvatustieteellinen	3,7	0,25	4,9	0,77	3,8	5,0
Lääketieteellinen	4,9	1,34	7,0	2,02	5,7	7,0
Matemaattis-luonnontieteellinen	4,5	0,62	7,1	2,12	5,1	6,0
Oikeustieteellinen	4,3	0,42	7,1	3,33	4,7	6,0
Yhteiskuntatieteellinen	4,3	0,72	7,0	1,75	5,2	6,0
Yhteensä	4,5	0,77	7,0	2,24	5,1	6,0

* Kota-online -tietokanta 2006

²⁵ $F(5,493)=11.972; p<0,001$

6.7. Haastateltavien edustavuus suhteessa kyselyyn osallistuneisiin

Kyselyyn osallistuneista haastateltiin 69 vastaajaa, joista neljäkymmentä olivat nopeasti valmistuneita ja 29 hitaammin valmistuneita. Kokonaisuudessaan haastateltu joukko edusti kohtuullisen hyvin kyselyyn osallistuneita (Liite 6). Heidän isänsä koulutus oli ammattikoulutuksen tasolla ja äidin lukion ja opistokoulutuksen tasolla. Suurimman yksittäisen ryhmän muodostivat kuitenkin ne, joiden vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja. Heidän koulumenestyksessään, valmistumisajassaan ja valmistumisiässään ei ollut eroja verrattuna kaikkiin tutkimukseen osallistuneisiin. He olivat menestyneet hyvin aikaisemmassa koulutuksessa kuten myös yliopisto-opinnoissaankin ja valmistuneet keskimäärin 6,1 vuodessa ja 27-vuotiaina.

Kyselyyn ja haastatteluun osallistuneiden välinen suurin ero oli tiedekuntajakautumassa. Erot ovat merkittävät kasvatustieteellisestä valmistuneiden ja lääketieteestä valmistuneiden kohdalla. Molempien tiedekuntien valmistajat ovat aliedustettuna haastatteluissa. Pienempi ero kyselyyn ja haastatteluun osallistuneiden välillä on sukupuolten kohdalla, jossa miesten osuus haastatteluiden hitaammin valmistuneissa on korkeampi kuin kyselyssä.

Erojen kohtalaisesta pienuudesta huolimatta haastatteluja voidaan pitää edustavina suhteessa kyselyyn. Ainoana poikkeuksena on lääketieteellinen tiedekunta, josta vain kaksi valmistujaa osallistui haastatteluun. Toinen näistä oli valmistunut lääketieteen puolelta ja toinen hoitotieteen puolelta. Kuitenkin sekä kyselyn että haastatteluiden analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa tulee ottaa huomioon tiedekuntien erot, jotka tulisi huomioida kautta linjan.

6.8. Yhteenveto

Luvun ensimmäinen tehtävä oli kuvata tutkimuksen kyselyyn vastanneita. Vastaajia lyhyesti kuvattaessa tyypillisen²⁶ valmistujan kautta, on tutkimukseen osallistunut tyypillisimminkin aikaisemman koulu-uransa aikana hyvin menestynyt nainen, jonka isällä on ammattikoulutus ja äidillä lukion tai opiston tasoinen koulutus. Yliopistossa hän on saanut kohtuullisen hyviä arvosanoja. Hän on valmistunut keskimäärin noin 5 vuodessa ja seitsemässä kuukaudessa ja hieman alle 27-vuotiaana. Kuitenkin näissä tekijässä on eroja sekä tiedekunnittain että sukupuolittain²⁷.

Nopeasti ja hitaammin valmistuneita verrattaessa nopeasti valmistuneet valmistuivat nopeammin ja nuorempina. Vanhempien koulutuksen suhteen heidän äidillään oli ollut hieman korkeampi koulutus ja heillä oli enemmän sekä aiempia tutkintoja että aiempia opintoja. Lisäksi he saivat yliopistossa parempia arvosanoja hitaammin valmistuneihin verrattuna. Näissä kussakin oli kuitenkin merkittävää vaihtelua, joista tälle tutkimukselle olennaisimpia olivat vaihtelut valmistumisiän ja opintojen keston suhteen. Tutkimuk-

²⁶ Mikä arvo kulloinkin kyseisessä muuttujassa on ollut yleisin/suurin. Ei voi soveltaa yksittäiseen valmistujaan

²⁷ Ks. myös Merenluoto 2007

seen osallistuneiden ikä vaihteli 21-vuoden ja 42-vuoden välillä ja syntymävuodet vuosien 1955 ja 1980 välillä. Kohdejoukon valmistumisaika vaihteli puolestaan 2,3 vuoden ja 18 vuoden välillä.

Toinen luvun tehtävä oli verrata tutkimuksen aineiston edustavuutta Kota-tietokannassa koko Turun yliopistoa koskeviin tietoihin. Eroja oli verrattaessa sukupuolta, tiedekuntaa, vanhempien koulutusta ja opintojen kestoa. Sukupuolen kohdalla naiset olivat vastanneiden joukossa yleensä voimakkaammin edustettuna. Eron muodostivat vain humanistinen ja kasvatustieteellinen tiedekunta, joissa vastaajien joukossa naisia oli suhteellisesti vähemmän Turun yliopistoon keskiarvoihin verrattuna. Tiedekuntien kohdalla eroja oli sekä suhteessa koko Kota-tietokantaan että Turun yliopistoa koskevaan aineistoon verrattuna. Kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan edustajat olivat aliedustettuina ja humanistinen sekä matemaattis-luonnontieteellinen olivat yliedustettuina. Eroja oli myös nopeasti ja hitaammin valmistuneiden ryhmien välillä. Tässä kasvatustieteellinen oli vastausten lukumäärän suhteen yliedustettuna ja yhteiskuntatieteellinen aliedustettuna. Kummassakin erot olivat kuitenkin suhteellisen pieniä. Lisäksi eroja oli vanhempien koulutuksen kohdalla eri tiedekuntien välillä viitaten erilaisiin status- ja taustaerojen väliin ja myös siinä, mihin tiedekuntiin tähdätään ja päästään. Lopuksi eroja oli nopeasti ja hitaammin valmistuneiden välillä opintojen keston ja sekä syntymävuoden että valmistumisvuoden välillä. Näissä nopeasti valmistuneet olivat tutkimuksen asetelman mukaisesti myös myöhemmin syntyneitä ja täten nuorempina valmistuneita.

Luvun kolmannes tehtävä oli tarkastella eri tekijöitä ja niiden yhteyttä heidän habitukseensa ja erityisesti tarkastella kulttuurisen pääoman aluetta. Tämä puolestaan mahdollisti muiden tutkimustulosten tarkastelun suhteessa osallistuneiden tässä luvussa tarkasteltaviin ominaisuuksiin. Lisäksi tämä antoi alustavan kuvan heistä yliopistopelin pelin pelaajina. Aikaisemmin luvun alussa kuvattiin heidät yhtenä joukkona. Siitä syystä tässä nostettiin esiin ne tekijät, jotka koskevat eroja nimenomaan tämän tehtävän alueella. Ensinnäkin vanhempien koulutus oli isän puolelta ammattikoulun ja äidin puolelta lukion/opistotason alueella viitaten keskitason koulutukseen. Kuitenkin verrattaessa vanhempien koulutustasoa yhdessä, suurimman ryhmän muodostivat ne, joiden molemmilla vanhemmista oli tutkinto korkeakoulusta. Toiseksi suurimman ryhmän muodosti heidän vastaparinsa eli ne, joilla oli kansa- tai keskikoulutodistus. Pelin pelaajien joukon taustassa oli siis merkittäviä eroja tämän suhteen. Tutkimukseen osallistuneiden oma koulumenestys oli kohtuullisen korkea, joskin kaikilla kouluasteilla keskiarvot olivat alle 9. Yliopistossa nopeasti ja hitaammin valmistuneiden välillä oli se ero, että nopeasti valmistuneiden saadessa keskimäärin paremmat arvosanat pääaineissa he kokivat menestyneensä paremmin myös sivuaineissa²⁸. Erot olivat kuitenkin pienet, silti viitaten ainakin taustan ja yliopiston arvosanojen suhteen parempaan kulttuuriseen pääomaan.

²⁸ Kyselyssä pyydettiin tietoa omasta kokemuksesta menestyksestään sivuaineissa eli ei verrattuna muihin.

VII. YLIOPISTON JA OPISKELUPELIN SÄÄNNÖT

Tässä luvussa tarkastellaan yliopistoa sekä opiskelijan toiminnan ympäristönä että tässä ympäristössä olevia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opiskelijan toimintaan, opintojen etenemiseen ja käsityksiin yliopistosta toiminnan kenttänä. Luvun alussa tarkastellaan muuttuvaa yliopistoa ja opetussuunnitelmia; tiedonkulkua sekä professorien mahdollisuuksia vaikuttaa valmistumiseen. Toisessa osassa keskitytään yliopisto-opetuksen tasoon; teoreettisuuteen ja käytännöllisyyteen sekä niiden vaikutukseen ja vaihteluun; sekä vähäisten resurssien yhteydestä opetukseen. Kolmannessa osassa keskitytään kurssien ja opintojen yhteyteen; päällekkäisyydet, suoritusjärjestykset, määrät ja suoritustapojen joustavuus. Viides osa keskittyy tenttien järjestelyihin ja kurssikirjojen saamiseen. Viimeisessä osassa huomio siirretään opiskelijaan: opiskelijan kokemuksiin akateemisesta vapaudesta, vastuusta, yksinäisyydestä sekä opintojen suunnittelun tarpeesta. Tässä viimeisessä osassa keskitytään myös opiskelijan kykyyn pärjätä tällä kentällä ja kykyyn hahmottaa tätä kenttää.

7.1. Yliopistoinstituutio

Yliopisto on muuttuva kenttä, jonka jokainen opiskelija kokee hieman eri tavoin ja kohtaa siellä toimiessaan erilaisia ongelmia, joihin myös suhtaudutaan eri tavoin. Esimerkiksi opintolinjoja luotaessa käynnistysongelmat voivat tuottaa ongelmia niin opiskelijoille kuin henkilökunnallekin. Opetussuunnitelmat muuttuvat niiden päivitysten yhteydessä sekä perusteellisesti tutkinnonuudistusten yhteydessä.

”mä olin tehny opintoja ja sit mä kävin välillä armeijassa ja, kun mä tulin armeijasta, niin ne oli niin kun kar, kadonnut ne mun opintoviikkoni. Ne opinnot oli olemassa, mutta niillä ei oikeestaan tehny yhtään mitään, joten ne pystyttiin lukemaan hyväksi ainoastaan jossain vapaaehtosis opinnoissa, niin, et mul oli suurin piirtein kolmekymmentä opintoviikkoa vapaaehtosia tai semmosia vapaavalintaisia, jotka alunperin oli ollut hyvinkin pakollisia” – k14H-m²⁹

Uudet kurssit tulevat pakollisiksi vanhojen käydessä tarpeettomiksi. Vanhoja suorituksia ei aina kykene sisällyttämään uuteen tutkintoon, joka voi edelleen venyttää opintoja edelleen. Muutokset ei kuitenkaan tarvitse olla negatiivisia vaan opiskelu voi muutosten myötä muuttua myös helpommaksi. Kurssivaihtoehdot voivat lisääntyä, kesällä on mahdollista suorittaa enemmän opintoja ja on mahdollista suorittaa opintoja toisissa yliopistoissa.

Yliopiston säännöt ja toimittavat voivat opiskelijasta tuntua varsin omalaatuisilta. Byrokratia ja yliopiston tavat toimia voi tuntua tarpeettomalta, joustamattomalta ja vieraal-

²⁹ k14H-m koodilla tarkoitetaan, että lainaus on hitaammin valmistuneiden ryhmästä koodinumeron 14 saanut mies, joka valmistui humanistisesta tiedekunnasta. Kun vastaavassa koodissa ei ole k-merkkiä edessä, kuuluu vastaaja nopeasti valmistuneiden joukkoon.

ta: ”se on vähän joustamaton se järjestelmä. Siitä jäi semmoinen olo, että niin kun sen opiskelijan pitää sopeutua siihen eikä eikä toisin päin” – 464M-n.

Tiedonsaaminen aiheuttaa ongelmia opiskelijoille instituutiossa, joka jakautuu eri tiedekuntiin, jotka jakautuvat eri laitoksiin sekä opintolinjoihin, jotka jakautuvat eri kursseihin ja osa-alueisiin. Henkilökunta ei välttämättä osaa vastata opiskelijan kysymyksiin, jolloin opiskelijalle voi jäädä olo, että häntä pompotellaan eri henkilöltä toiselle ja että hänet on jätetty yksin:

”et aika paljon oli itsestä kiinni.(...) joissain taas niin sai suurin piirtein rukoilla, että kukaan viitsi vastata mitään ja sitten vastaus saattoi olla sitä, ettei tajua, et ei kuulu ja kysy siltä ja siltä ja se ja se ei koskaan ollut paikalla. Sit vastaavasti toisissa oppiaineissa asiat oli hoidettu hirmu hyvin” –34H-n.

Henkilökunnan tapaamisajat ja suhtautuminen opiskelijoihin vaihtelevat laitokselta toiselle. Jossain tapaamisajat ovat tarkkoja ja lyhyitä. Jossain ovet ovat kirjaimellisesti kiinni eikä opiskelija koe itseään tervetulleeksi. Tapaamisaikojen ollessa tarkkoja opiskelijoiden suuri määrä johtaa myös siihen, etteivät kaikki ehdi saamaan kaipaamaansa tietoa. Samaan aikaan on laitoksia, joissa opiskelijat kokevat olevansa tervetulleita, ovet ovat niin sanotusti auki. Internetin käytön lisääntyessä informaation välittäminen henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä on helpottunut. Keskeiseksi tiedonkulun kanavaksi muodostuvat usein myös toiset opiskelijat.

Professoreiden, sekä muiden lopputöiden tarkastuksesta vastaavien, toiminta voi omalta osaltaan edistää³⁰ tai viivästyttää³¹ valmistumista. Lopputyön, kuten myös muiden opintosuoritteiden, tarkastus voi kestää opiskelijasta tarpeettoman kauan. Lisäksi myös tilannetta voi hankaloittaa lopputyön tarkistuksen luonne, jossa lopputyö kulkee useasti opiskelija ja professorin välillä monta kertaa. Tarkastajien päätökset myös voivat tuntua opiskelijoista mielivaltaisilta ja omaa etuaan ajavilta: ”hän oli itte antanut mulle aineiston ja kaks viikkoo ennen kun oli viimeinen päivä, kun se piti hänelle palauttaa, mikäli halusi, että hän sen lukee, niin hän ilmoitti, et substanssi ei riitä, on pakko ottaa lisää materiaalia” – k14h-m. Heidän toimintansa voi lisäksi opiskelijasta tuntua siltä, että ”ei kyl saanu (tukea -> keskustelun konteksti) just veti se ne pakolliset kuviot seminaarit sun muut, mut eihän se ollut edes läsnä suurimpaan osaan viikosta” – k142Oik-m.

Toisaalta he voivat myös olla merkittävä tekijä opiskelijan motivoinnissa lopputyön valmiiksi saattamisen suhteen. Heidän toimintansa ja suhtautumistapansa voi kannustaa, edistää ja informoida opiskelijoita. Rohkaiseminen, tasavertainen suhtautumistapa ja innostuminen voivat olla juuri ne tekijät, jotka auttavat erityisesti opinnoissaan viivästynyttä opiskelijaa viimeistelemään lopputyönsä sekä saamaan maisterin tutkintonsa valmiiksi:

”avoimesti professori tai apulaisprofessori, kuka siinä nyt oli niin kun oli oli sillai tuttavallisempi niin niin kerto, että näitä ja näitä kannattaa tehdä ja kun otin

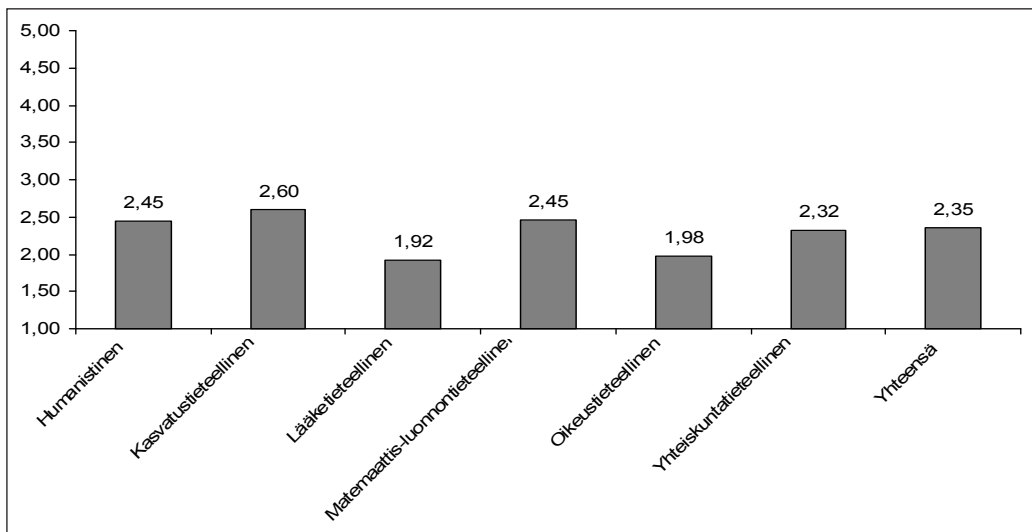
³⁰ N=7

³¹ N=9

yhteyttä sitten sen parin vuoden tauon jälkeen, että meinaan ottaa paperit ulos niin se kysy, että kuinka se tästä fiksuiten onnistuu niin hyvin mielellään kertoi, että näin kannattaa nyt toimia” – k150Y-n.

7.2. Yliopisto-opetus

Opetuksessa koetut ongelmat ovat yksi opintoja hidastava tekijä, vaikka niiden merkitys hidasteena ei olekaan kovin merkittävä eikä niillä ole yhteyttä opintojen kestoon tai valmistujan ikään. Ongelmat vaihtelevat tiedekuntia verrattaessa³² niiden ollessa suurimpia kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja pienimpiä lääketieteellisessä tiedekunnassa (Kuvio 5). Erot ovat kuitenkin suhteellisen pieniä.



KUVIO 5. Opetuksen järjestelyjen haittaavuus eri tiedekunnissa³³

Opetuksen tasoon suhtauduttiin jokseenkin kaksijakoisesti. Yhtäältä opetusohjelmat nähtiin laadukkaina ja hyödyllisinä. Toisaalta kritisoitiin sekä sitä, että opetusmateriaali voi joillain aloilla olla ajastaan jäljessä. Lisäksi kritisoitiin sitä, ettei opettajilta vaadita opettajanpätevyyttä ja sen vuoksi he eivät välttämättä osaa opettaa hyvin tai siten, että opiskelija ymmärtäisi alan ja opetuksen keskeisen sisällön.

Myös teoreettisuus suhteessa käytäntöön jakoi mielipiteitä. Erityisesti suoraan ammatin johtavissa koulutusohjelmissa, kuten opettajankoulutuksessa, kritisoitiin yliteoreettisuutta³⁴. Toisaalta haastateltavien joukossa niitä, jotka hahmottivat yliopiston olevan ensisijaisesti tiedeyhteisö:

³² $F(5,488)=3,993$; $p=0,001$.

³³ 1= Ei lainkaan – 5= Hyvin paljon

³⁴ Sekä luokanopettajia että aineenopettajia

”mua yllätti se se niin kun teoreettisuus (...) teoreettisuus ja tämmönen abstraktius näissä näitten asioitten käsittelyssä, et mä olisin ehkä jossain välissä kaivannut vähän enemmän semmosta semmosta niin kun käytännön osaamista ja konkretiaa (...) konkretiaa, mut et toisaalta yliopisto on yliopisto ja se on ensisijaisesti tiedeyhteisö ja ja niin kun tutkimukseen painottuva oppilaitos oppilaitosmuoto et ne on sit muualla nämä nämä käytännön taidot panottuneempii enemmän”
– 35H-m

Käytäntöä etsivät opiskelijat kokivatkin mielenkiintoisiksi esimerkiksi demot, joissa harjoiteltiin teorian soveltamista käytäntöön. Myös muuta ammattiin valmistavaa harjoittelua oli, mutta ei aina riittävästi. Työmahdollisuuksista, mahdollisista työurista tai itsevarmuutta oman alan töitä varten ei koettu saadun tarpeeksi. Toisaalta³⁵, mahdollisesti tulevaan uraan liittyen, myös yliopiston opetus- ja arviointitapojen mielekkyys hahmotettiin. Joustavuus mahdollisti suuntautumisen; kirjojen luku ja tenttiminen opetti tiedonhakua; ja yleisestikin ottaen opiskelu tarjosi mahdollisuuden kehittää itseään ja taitojaan.

Kirjatenttien paljous ja kontaktiopetuksen vähyys antoi sekä mahdollisuuksia että saattoi haitata oppimisprosessia. Tenttiminen antoi suuremman vapauden suunnitella omaa aikatauluaan ja vei vähemmän aikaa. Kuitenkin muilla arviointimenetelmillä, kuten esseillä tai kontaktiopetuksella, olisi voinut oppia ja muistaa enemmän. Arvioinnin keskittyminen kirjatentteihin saattoi myös olla yhteydessä motivaatioon opiskelijasta riippuen hyvin eri tavoilla. Kuitenkin tässäkin eri aloissa oli sävyeroja. Lähinnä oikeustieteellisestä ja humanistisesta tiedekunnasta valmistuneet kommentoivat kirjatenttien määrää. Taloudellisten resurssien vähäisyydellä selitettiin kuitenkin kontaktiopetuksen vähyyttä, kuten myös henkilökunnan vähäistä määrää ja harvoin tarjottavia kursseja. Tämän yhteys opintojen nopeuteen saattoi olla sekä sitä lyhentävä tai pidentävä. Kursseja saatettiin suorittaa suunniteltua nopeammin, koska ei ollut tiedossa, milloin niitä seuraavaksi tarjottaisiin. Toisaalta taas ohjaus oli vähäistä ja lopputyön tarkistukset saattoivat kestää, koska henkilökuntaa oli vähän suhteessa opiskelijamäärään.

7.3. Kurssien järjestelyt

Kurssien järjestelyillä on useita eri vaikutuksia opiskeluun, sen tehokkuuteen ja kestoan. Ongelmia voivat tuottaa muun muassa päällekkäiset kurssit, kurssien suoritusjärjestykset, harvoin tarjotut sekä liian täynnä olevat kurssit. Nämä harvoin toimivat erillisinä tekijöinä toisista erillään. Sen sijaan ne muodostavat verkon yhteyksiä ja sitä kautta muodostavat pelisäännöt, joita opiskelijan on noudatettava saadakseen kaikki kurssisuoritukset valmiiksi ja maisteritutkinnon suoritetuksi. Eri kurssien järjestelyihin liittyviä ongelmia ajatellen nopeimmin valmistuneilla oli hyvin marginaalisesti useammin ongelmia kuin hitaasti valmistuneilla³⁶.

³⁵ Neljä suhtautui kielteisesti ja neljä positiivisesti

³⁶ Nopeat 9kpl; hitaimmat 7kpl

Päällekkäisiä kursseja esiintyy erityisesti tutkinnoissa, joissa on pakollisia sivuaineita, kuten aineenopettajien koulutuksessa. Laitosten välillä kurssien järjestely kaikille sopivaksi on hankalaa sivuaineiden kuitenkin vaihdellessa ja kunkin opiskelijan suorittaessa tutkintoaan eri vauhtia. Päällekkäisyydet toimivat yhtenä tekijänä lukujärjestystä ja kurssien suoritusta suunniteltaessa. Kuitenkin parhaatkin suunnitelmat saattoivat muuttua kurssien tarjonnan vaihdellessa ja opiskelija saattoi päätyä tilanteeseen, jossa hänen pitäisi olla useassa paikassa kerrallaan:

”siellä oli aika paljon kursseja päällekkäin et välillä tuntu, et miten ne professorit siellä keskenänsä sumplii niitä niitä, että miten fyysisesti on mahdollista olla kolmes paikas yhtä aikaa, jos haluaa tehdä nopeesti, et tuntu et siellä ei edes millään lailla tuettu sitä, että valmistuis nopeesti, et et oli hirveen vaikeeta sijoitella nit kursseja” – k34H-n

Myös kurssit, joissa oli pakollinen läsnäolo, vaikuttivat olevan yhteydessä etenemiseen. Päällekkäisyyksillä saattoi olla negatiivisia yhteyksiä myös motivaatioon ja kiinnostukseen muiden mielenkiintoisten kurssien osuessa samaan aikaan. Kurssien päällekkäisyys ei välttämättä aiheuttanut hidastuksia, mutta se otettiin kuitenkin opintoja suunniteltaessa huomioon.

Kurssien suoritusjärjestykset olivat tosiaan toinen opintojen etenemisessä huomioon otettava tekijä. Ellei opiskelija ei ollut edeltäviä kursseja suorittanut, ei seuraavalle kurssille voinut osallistua. Tämä päti erityisesti menetelmäkursseilla. Opiskelija saattoi osua kurssien tarjonnan johdosta epäedulliseen ajankohtaan, joka oli yhteydessä opintojen etenemiseen: *”se just ettei niitä niin kun pystynyt tiettyi kursei tekemään, jos se oli mennyt ohi edellisenä syksynä jonkun muun niin kun päällekkäisyyden takia niin sit se oli vasta seuraavan kerran seuraavana syksynä” – 185H-n.* Tässä myös opiskelijan ajoitus ei välttämättä ollut onnistunein tai suunnitelma tehty liian lyhyelle aikajänteelle tai epäonnistunut ohi menneen pakollisen kurssin aiheuttaessa tilanteen, jossa opiskelijan piti odottaa kyseistä kurssia, kunnes se jälleen tarjottiin:

”siellä olikin jotain (...) jotain sellasia, mitkä olis pitänyt jossain tietys järjestyksessä tehdä jotain niin sit ne vois olla, et ne niin kun hankaloitti silleen, et tavallaan (...) et joutukin joutukin sit palaamaan tavallaan askeleen taaksepäin ja tekemään jonkun edeltävän kurssin, mikä oliskin pitänyt tehdä” – k95M-m.

Kuitenkin haastatellut pääosin kokivat suoritusjärjestysten olleen selkeästi ilmoitettu etukäteen. Opinto-opas vaikuttikin olevan keskeinen ja olennainen tekijä näiden selvittämisessä ja ilmoittamisessa. Siinä olivat suositukset muidenkin opintojen suoritusjärjestyksestä sekä ohjeellisen aikataulun koko tutkinnon suorittamiseen: *”mä noudatin kyllä johonkin asti aa tän laitoksen, onks se nyt opintolinjan antamaa tällasta ohjeellista aikatauluraamia, jossa ne kurssit oli oli tavallaan niin kun ajateltu, että mikä mihinkin vaiheeseen sopi.” – k447M-m.*

Suosittelut tai pakolliset suoritusjärjestykset yhdistettyinä päällekkäisiin kursseihin aiheuttivat ongelmia erityisesti silloin, kun kursseja järjestettiin harvoin. Haastateltavista 27 toi harvoin järjestettävät kurssit esiin yhtenä ongelmana opintojensa etenemiseen. Mikäli jokin kurssi unohtui, saatettiin se tarjota vasta vuoden, kahden tai jopa kolmen vuoden päästä kurssista ja laitoksesta riippuen:

”kursseja järjestettiin aika harvoin ja et semmonen ja monissa sivuaineissa sama juttu, että semmonen lukujärjestyksen suunnittelu saatto olla hirveen vaikeeta, että kun että joillekin tietyille kursseille oli pakko mennä, koska sitä ei järjestetä vasta kun seuraavana vuonna vastaavaan aikaan seuraavan kerran” – 378H-n

Sillä oli useita eri vaikutuksia opiskelijasta riippuen. Se saattoi nopeuttaa opintoja, koska kurssit kannatti suorittaa, kun ne tarjottiin, ja opinnot saattoivat tätä kautta nopeutua. Toisaalta pakollisia kursseja oli joskus vaikea saada koottua ja väliin jäänyt kurssi ei tullutkaan odotetusti viivästyttäen opintoja. Se myös aiheutti vaihtelua opintojen raskaudessa eri vuosien välillä. Raskaat pakolliset kurssit saattoivat osua samalle vuodelle tehden sen haastavaksi opiskelijalle: *”ei saatu kursseja järjestettyä just sinä vuonna, kun piti, että sit piti tehdä toisena vuonna enemmän töitä” – 426K-n.* Myös pienten, irrallisten kokonaisuuksien ja yksittäisten suoritusten kokoon kerääminen koettiin ongelmalliseksi. Lisäksi mielenkiintoisia kursseja jäi väliin, mikäli ne tarjottiin huonoon aikaan.

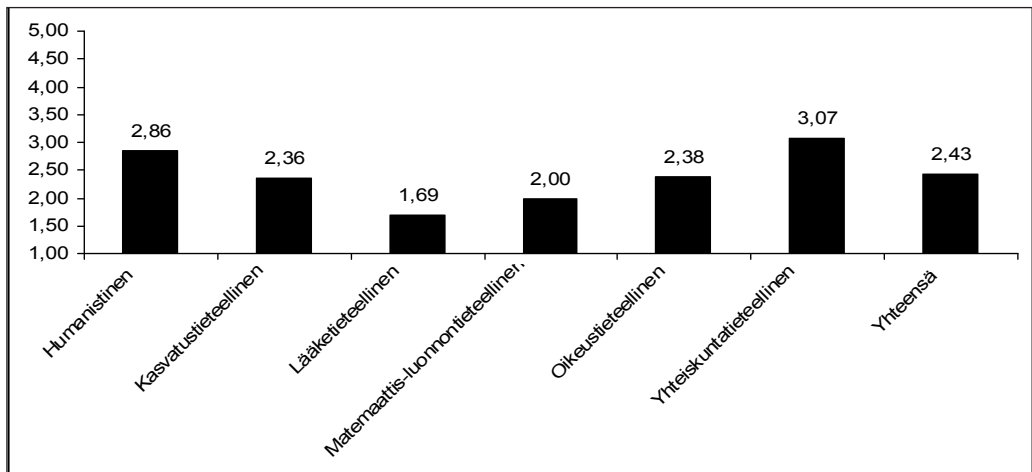
Silloinkin kurssi järjestettiin ja se sopi opiskelijan aikatauluun, ongelmaksi saattoi vielä muodostua se, ettei kurssille mahtunut, tai sopivaan aikaan järjestettävässä demoryhmässä ei ollut tilaa. Haastateltavista 15 kertoi tämän olleen ongelmallista. Se oli yksi tekijä opintojen suunnittelussa, suuntautumisessa ja kurssien valitsemisessa. Erityisesti kieliopintoihin pääsy tuntui olevan ongelmallisia, joskin myös valinnaisille kursseille pääsy saattoi vaatia pitkää odotusta. Tilanne saattoi olla se, että ellei opiskelija ollut hyvin tarkkana ilmoittautumismahdollisuuksien kanssa hän joutui jättämään kurssin väliin.

”tuo ilmoittautumissysteemi oli äärettömän hankala, et mäkin yhden kurssin, yks kurssi oli esimerkiks semmonen, et mä lähdin kotoo noin puolen yön aikaa, mä en koskaan viettäny makuupussis siel illast asti, mut oli muutama kurssi, kun mä lähdin tosi aamulla aikasin tai keskellä yötä ja sittenkin kävi sillai, et mä en välttämättä heti ollu muilla kun varasijoil” – 481Oik-n

Kurssien suorittaminen ei ollut välttämättä ongelmallista. Haastatelluista 41 koki, että kurssien suorittamisessa oli joustavuutta. Omaan etenemiseen koettiin voivan vaikuttaa, erilaisia järjestelyjä kurssien korvaavuuksissa järjestettiin ja erityisesti henkilökunnan joustavuutta kiiteltiin. Mikäli luennoille ei päässyt, oli mahdollista suorittaa kurssi esseellä tai kirjatentillä. Myös tentin sijasta saattoi olla mahdollista vaihtaa suoritustapaa esseeseen ja toisin päin. Pääasiassa koettiin, että mikäli otti yhteyttä kurssista vastuussa olevaan henkilöön, oli mahdollista sopia suoritustavoista, ajoituksista ja korvaavuuksista. Sisällöstä ei joustettu, mutta suoritustavoista kyllä, erityisesti, mikäli se edisti opintojen etenemistä.

”se riippuu yleensä tentaattorista aika paljon tai tai niin kun opettajasta et et jos oli jotain sellaista, että olis, kysy jotain erikoisjuttuja niin kyl ne yleensä ne onnistu silloin, kun kävi kysymässä suoraan, et et tota et siin mielessä niist niin kun joustettiin” – 338Y-m

Tentaattorien lisäksi myös tiedekuntatasolla oli vaihtelua siinä, miten vaihtoehtoisia suoritustapoja eri kursseissa tarjottiin (Kuvio 6)³⁷. Eniten vaihtoehtoisia suoritustapoja tarjottiin yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa ja humanistisessa tiedekunnassa. Vähiten niitä tarjottiin lääketieteellisessä tiedekunnassa. Tämä voi pitkälti johtua opintojen ja kurssien sisällöstä sekä luonteesta. Valmistumisajan tai valmistujan iän suhteen eroja ei ollut.



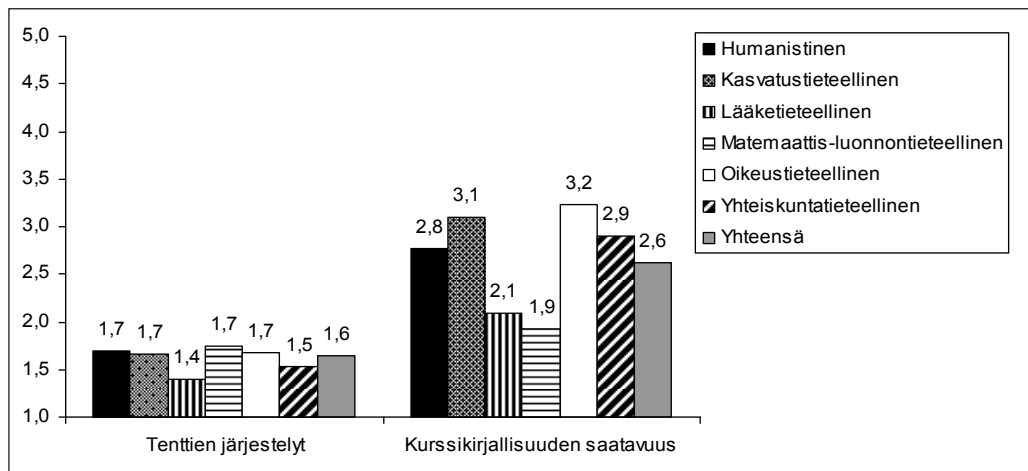
KUVIO 6. Vaihtoehtoisten suoritustapojen tarjonta eri tiedekunnissa

7.4. Kirjojen saatavuus ja tenttien järjestelyt

Opetuksen järjestelyistä, henkilökunnan avun puutteesta, kurssikirjallisuuden saannin ongelmista ja tenttien järjestelyistä opintoja hidastavina tekijöinä, koettiin tenttien järjestelyt vähiten ongelmalliseksi kurssikirjallisuuden saannin ollessa suurin ongelma (Kuvio 7)³⁸. Tenttien järjestelyt kaiken kaikkiaan aiheuttivat hyvin vähän ongelmia ja eivätkä tiedekuntien väliset erot olleet tilastollisesti merkitseviä. Sen sijaan kurssikirjallisuuden saatavuuden suhteen tiedekunnat erosivat toisistaan. Vähiten ongelmia oli matemaattis-luonnontieteellisestä ja lääketieteellisestä tiedekunnasta valmistuneilla. Eniten ongelmia puolestaan oli oikeustieteellisestä tai kasvatustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneilla. Opintojen keston ja valmistujien iän suhteen ei eroja näiden aiheuttamissa ongelmista tai ongelmattomuudessa ollut.

³⁷ $F(5,491)=23,288$; $p<0,001$

³⁸ Tenttien järjestelyt: ka 1,65; kh 0,89. Kurssikirjallisuuden saannin ongelmat: ka 2,61; kh 1,19. Tiedekuntien välinen ero $F(5,492)=19,523$; $p<0,001$.



KUVIO 7. Tenttien järjestelyt ja kurssikirjallisuuden saatavuus opintoja haittaavana tekijänä eri tiedekunnissa

Ongelmallisuudesta huolimatta vain yksitoista haastateltavaa mainitsi sen opintojaan haitanneena tekijänä. Näistä viisi oli humanistisesta tiedekunnasta ja kolme oikeustieteellisestä tiedekunnasta valmistunutta. Opiskelijamääriltään suurissa peruskursseissa ongelma oli merkittävä. Se saattoi myös pakottaa opiskelijat ostamaan kalliita kurssikirjoja tilanteessa, jossa ylimääräistä rahaa ei ollut. Se toimi samalla kuitenkin myös opintojen suunnitteluun yhteydessä oleva tekijänä. Kurssin suorituksen ajankohta, erityisesti kirjatentin kohdalla, saattoi riippua nimenomaan siitä, että mitkä kirjat oli mahdollista saada milloinkin. Opiskelijan oma aktiivisuus oli myös tärkeää, sillä kirjoja oli mahdollista etsiä useasta eri lähteestä.

Vaikka tenttien järjestelyissä ei merkittäviä ongelmia kyselyyn vastanneiden mukaan ollutkaan, oli se silti yhteydessä opiskeluun, sen järjestelyyn, etenemiseen ja suunnitteluun. Yksi keskeinen suunnitteluun vaikuttava tekijä olivat tenttipäivät. Haastateltavista yhdeksän 18:sta asiaa kommentoineesta koki tämän järjestelyn joustamattomaksi. Tenttipäivistä ei joustettu; ohi mennyt tenttipäivä voi jälleen aiheuttaa myöhästymisiä, jos jotakin tenttimahdollisuutta tarjotaan harvoin: *”on tietyt tenttipäivät vaan, et jos se menee ohi niin sit sit se saattaa kyl jopa, et se aiheuttaa niin kun sitä myöhästymistä”* – 373H-n. Toisaalta yhdeksän koki saman järjestelmän joustavaksi. Sen ympärille saattoi suunnitella aikataulunsa ja tenttiä tarjottiin useamman kerran, jolloin opiskelija saattoi välttää tenttien kertymistä tiettyyn aikaan: *”tentit taas on joustavia, on uusintamahdollisuuksia ja on useita eri tenttikertoja ja muita, että se se on hyvä, että niitä voi vähän hajottaa vuodelle, ettei ne oo kaikki samassa sumassa”* – 477M-m.

Yhtälailla kuin mielipiteet jakautuivat myös tenttien määrän suhteen. Haastateltavista 11 oli sitä mieltä, että tenttejä järjestettiin liian harvoin. Kurssin tenttien määriä oli rajoitettu, ja nopeasti valmistuneellekin harvoin järjestettävä kurssitentti on saattanut pidentää valmistumisaikaa: *”Se on tietysti se on tietysti kiusallista, jos joku valmistuminen esimerkiksi jää siitä kiinni, et sopivaa tenttiä ei pidetä puoleen vuoteen tai muuta, mut*

mun kohdalla se oli oikein ihan ihan hyvin toimi” – 446M-m. Joustamattomuudesta puhuivatkin lähinnä nopeasti ja nuorena valmistuneet. Keskeisenä syynä tenttien määrän kritiikkiin oli niiden osuminen päällekkäin. Yhdessä tenttikerrassa ei voi kovin monta tenttiä suorittaa: ”se varsinainen opiskelu niin se nyt mun mielestä ei ollut mitenkään ylitse pääsemättömän rankkaa, paikatellen saatto olla, et oli kolme tenttiä samana päivänä, mut hyvin niistäkin selvitettiin” – k32H-n. Tenttikausina joka päivä saattoi olla jokin tentti. Tentaattoreiden päättäessä päivät, jolloin jotain tenttiä otetaan vastaan, voivat useiden eri tenttien suorituspäivät mennä päällekkäin vaikka sekä opiskelija että tentaattori olivat lähtökohtaisesti suunnitelleetkin opinnot siten, ettei näin kävisi.

Haastateltavista 16 oli puolestaan sitä mieltä, että tenttejä järjestettiin tarpeeksi usein: *”saa yrittää useemman kerran tenttiä läpi ja näin pois päin niin onhan se joustava järjestelmä, kylläkin, et siinähan saa, annetaan kuitenkin monta mahdollisuutta ja on mahdollisuus korottaa ja näin pois päin et onhan se kaiken kaikkiaan joustava” – 247K-n. Tätä mieltä olivat useimmin tavallisessa ajassa tai hitaasti valmistuneet sekä yli 25-vuotiaina valmistuneet. Tämä mahdollisti tenttien hajauttamisen pitkin lukuvuotta ja eri lukuvuosille. Näin se, ettei johonkin tenttipäivään kyennyt osallistumaan, ei häirinnyt opintojen etenemistä, sillä aina saattoi osallistua seuraavaan: ”oikeestaan tentit oli ihan silleen, et kyl niitä päiviä oli ihan tarpeeks ja tota jos ei ekaan ehtiny tai päässy tai jotain niin ei se ainakaan häirinny niin kun opintojen edistymistä, et ei ois tenttiin päässyt” – k257M-m.*

Tenttipäivien määrän ja päällekkäisyyksien mahdolliset ongelmat tai ongelmattomuus tasapainottuivat kuitenkin sillä, miten joustavaksi niiden järjestelyt koettiin. Nopeasti ja nuorena valmistuneet kokivat järjestelyt marginaalisesti hitaasti ja vanhimpana valmistuneita joustavampina³⁹. Haastateltavista 26 koki, että tenttien järjestelyissä joustettiin ja yliopiston henkilökunnan asema tässä oli merkittävä. Luennoitsija tai tentaattori pystyi haastateltavien mielestä halutessaan joustamaan ja järjestämään tentin opiskelijalle paremmin sopivaan päivään, jos henkilökuntaan otettiin yhteyttä ja asiasta keskusteltiin. Kaikki eivät olleet joustavia, mikä kuitenkin ymmärrettiin vähäisten taloudellisten resurssien ja opiskelijoiden suuren määrän johdosta. Haastateltavista 14 erikseen sanoi henkilökunnan olleen halukas mahdollistamaan opiskelujen etenemisen sujuvuuden:

”ainakin neljä kertaa vuodes on aina se tentti, voi se nyt olla useamminkin, mut mut sit jotkut opettajat kuitenkin suostu semmoseenkin, et teki jotakin jotakin poikkeavina aikoina. Et ainakin syventävien jatko-opintojen tenttipäivistä ainakin joustetaan aika hyvin” – 484Oik-n

Tenttien joustavuus näkyi myös toisella tavalla. Kirjatenttien suorittaminen luentokursien tai kontaktiopetuksen sijaan saattoi hyvinkin säästää opiskelijalta aikaa: *”mun pääaineessa ainakin oli hirveen paljon kirjatentteinä suoritettiin ja tietysti sehän on niin*

³⁹ Joustavuus: Opintojen kesto: nopeimmat 12kpl ja hitaimmat 9kpl. Valmistumisikä: nuorimmat 12 ja vanhimmat 10kpl.

joustava kuin olla ja voi” – 378H-n. Lisäksi oli mahdollista, että henkilökunta suostui pyyntöön vaihtoehtoisesta suoritustavasta:

”oli paljon mahdollisuuksia tenttiä ja oli oli tota oli paljon tenttikertoja, oli paljon eri mahdollisuuksia öö tai eri eri tapoja tehdä tenttejä, et voitiin tehdä esseinä, saatto tehdä esseinä tai saatto tehdä kirjatentteinä . öö opettajat oli aina kauheen joustavia, että melkein mikä tahansa tenttimismuoto tai tapa niin kun kävi tai ajankohta kävi, kun siitä kävi vaan sopimassa” – k515Y-m.

7.5. Akateeminen vapaus, vastuu ja yksinäisyys

Haastateltavista kolmetoista nosti esiin akateemisen vapauden käsitteen. Sen nähtiin tarkoittavan useita eri asioita, jotka koettiin myönteisiksi mielipiteen keskittymättä mihinkään aika- tai ikäryhmittymään. Koettiin yliopiston antavan mahdollisuuden suuntautua alueille, jotka itseään kiinnostaa; aikataulun ja omien opintojen etenemisen saattoi itse määrittää; opintojen suoritustapaan saattoi itse vaikuttaa; oli mahdollisuudet osallistua ainejärjestötoimintaan, ulkomaan vaihtoihin sekä kehittää tieteellistä ajatteluaan:

Sai ”kehittää itseään ja taitojaan ja tietojään sillä osalueella, mihin haluaa todella suuntautua, että että näin sen puolen niin kun siinä aika hyväks, että että semmosta koul, koulumaisuus puuttu siitä ja mä pidin siitä asiasta oikeestaan eniten niin kun akateemisessa opiskelussa ja sitten kyllä se niin kun niitten laajaalaisten valmiuksien saaminen saaminen sieltä ja kyllä myös tietyllä tavalla ne järjestelmän joustavuus tätä kautta oli myönteinen asia” – k280M-m.

Toisaalta vapaus saattoi jättää opiskelijan yksin: *”akateeminen vapaus on se positiivinen asia niin jonkunlaista se tuutorointisysteemi niin kaipais ehkä vielä vähän vähäsen kuitenkin hiomista” – k445M-n.* Opiskelija oli yksi monien joukossa ja saattoi huomata jääneensä keskelle instituutiota, jonka toimintaa ei ymmärrä; opinnoissa, joiden tyyliä ei hahmota; keskellä vaatimuksia sopivista opiskelumenetelmistä, joita ei omannut. Esimerkiksi:

”meillähän saatto melkein yliopiston kaikilla luennoilla oli oli ihmisiä, täys joita ei ollenkaan tuntenut ja sielt saattoi yhden tai kaks tietää, keitä ne oli (...) mä olisin kyllä kaivannut siihen omaan opiskeluuni enemmän semmosta semmost struktuuria, että se olis ollu vähän et et nyt sä valitsit, nyt sun kannattaa valita tää ja nyt sun kannattaa tää, että kun aika paljon jätettiin oman onnensa nojaan ja silleen itse, itse vaan sen opuksen kanssa piti ottaa selvää, että milloinkin ja eihän siinä mitään. Totta kai ihminen sen osaa tehdä tehäkin” – k34H-n.

Opiskelun rytmiin saattoi olla vaikea päästä ja toimivien opiskelustrategioiden löytäminen olla haastavaa ilman ohjausta: *”mun opintoja olis olis tuosta nopeuttanut, niin olis ollu se, et jos olis opetettu tutkimusmenetelmiä niin kun enemmän” – k4H-n.* Opiskelija saattoi jäädä tilanteeseen, jossa hän kaipasi ohjausta, yhteisöllisyyttä ja sitä, ettei ollut vain yksi opiskelija muiden joukossa. Kuitenkin joskus hahmotettiin se, että ohjausta

olisi saatavilla, jos sitä hakisi. Keinot tähän eivät kuitenkaan olleet välttämättä selvillä tai vaihtelevista syistä opiskelija ei aina apua hakenut, vaikka olisi sitä tarvinnutkin. Hän ei välttämättä osannut hahmottaa, mitä kysyä tai hän ei välttämättä edes kokenut tarvitsevana ohjausta. Yksinäisyyden teema nousi esiin 23 haastateltavan haastatteluisissa. Kukaan näistä ei kuulunut nuorimpana tai nopeimpana valmistuneiden ryhmään, joten on mahdollista, että tehokas eteneminen ja nuorena valmistuminen vaatii yliopiston toiminnan ymmärtämistä ja opiskelun taidon osaamista.

Yhtenä opintoihin keskeisesti vaikuttavana tekijänä hahmotettiin opiskelijan vastuu omista opinnoista, joka käsitettiin jokaisessa ikä- ja aikaryhmässä, mutta erityisesti hitaimmin ja vanhimpana valmistuneiden joukossa:

”meillä se on aika aika vapaata ja sit sit se ,että et et sitä tuli tavallaan niin kun et se on yks yks pointti, mikä niin kun tämmönen niin kun vapaus, ja se, et saa tehdä sitten, se tavallaan tuo sit sen itelle sen oman vastuun, mut et tota et se joka sit voi helpottaa tai vaikeuttaa sitä touhua, et jos ei osaa tehdä valintoja” – 338Y-m.

Vapauden, valintojen ja yksinäisyyden keskellä opiskelija oli tilanteessa, jossa mahdollisesti kaipasi jotakuta niin sanotusti piiskaamaan itseään eteenpäin. Tästä huolimatta omatoimisuuskin nähtiin tärkeänä. Itse piti selvittää muun muassa opetuksen aikataulut, sopivat sivuaineet, kurssien oikea järjestys sekä suunnitella oma uransa opintojen jälkeen. Vaikka sen nähtiinkin olevan yksi mahdollinen ongelmakohta, saattoi se myös olla keskeistä siinä prosessissa, jossa opiskelija itse oppii hakemaan tietoa, kantamaan vastuun itsestään ja oivaltamaan asiat. Tästä huolimatta ohjausta kaivattiin samalla kuin ymmärrettiinkin sen olevan opiskelijan vastuulla oleva asia: *”keskustelemalla ja kyselemällä sai kyllä aina apua, kun vaan sitä meni itse pyytämään, mut sitä ei kyllä mitenkään tyrkytetty”* – k447M-m.

Keskeisenä nähtiinkin tarve opintojen suunnitteluun. Huonolla organisoinnilla opinnot saattoivat muodostua raskaaksi suuritöisten kurssien ja laajojen tenttien osuessa samaan aikaan. Vastaavasti tehokkaalla organisoinnilla ja aikataulun suunnittelulla opiskelu saattoi opiskelijasta olla hyvinkin helppoa. Joustava järjestelmä, opinto-opas ja professoaloilla lukujärjestykset antoivat tukea opiskelijan suunnitelmille ja niiden toteutukselle. Ongelmana tehokkaalle suunnittelulle nähtiin se, että tiedot tarjottavista kursseista annettiin lyhyellä aikavälillä. Lisäksi ongelmiksi saattoi muodostua poikkitieteellisten ja päällekkäisten kurssien sovittelu omaan aikatauluun ja opintojen pirstaleisuus. Yhtenä mahdollisuutena opiskelun tehostamiseen ja nopeuttamiseen olisikin se, että tieto tarjottavista kursseista tulisi pidemmällä aikavälillä:

”yks hankaluus sitten näitten opintojen suunnittelussa ja siinä että kun kaik, saatais valmistumaan nopeesti niin on se minkäläinen mahdollisuus on sit suunnitella niitä omia opintoja vähän pitemmälle jänteellä kun vaan vaan tavallaan pieni pala kerrallaan” – 35H-m.

7.6. Yhteenveto

Yliopistoinstituutio muuttuu jatkuvasti ja voi olla opiskelijalle vieras ja omanlaatuinen paikka, jonka luonnetta on hankala ymmärtää ja jossa tiedonsaanti voi muodostua ongelmaksi. Opiskelijan opintojen aikana muutokset opetussuunnitelmissa ja mahdolliset tutkinnonuudistukset voivat muuttaa tutkintoja, opiskelua ja opiskelua. Myös henkilökunnan toiminta usealla eri tavalla voi hidastaa tai tukea, motivoida ja innostaa valmistumiseen. Tulee kuitenkin pitää mielessä, että kysely lähetettiin jo valmistuneille. Tällöin on mahdollista esittää olemus siitä, että ongelmien muistaminen voi olla helpompaa kuin niiden, jotka toimivat hyvin.

Yliopisto-opetuksessa koettuja ongelmia olivat esimerkiksi teorian ja käytännön suhde, joka erityisesti suoraan tiettyyn ammattiin suuntautuville opiskelijoille painottui heidän mielestään turhan voimakkaasti teorian puolelle, vaikka käytännön sovelluksia olikin saatavilla erilaisten demojen kautta. Opetusohjelmia saatettiin pitää laadullisesti hyvinä mutta kritiikki kohdistui opettajien taitoon opettaa alaansa. Kontaktiopetusta kaivattiin, mutta sen puute ymmärrettiin resurssien vähäisyyden kautta. Toisaalta tentteihin perustuvat ohjelmat antoivat suuren vapauden opiskelijalle suunnitella omat opintonsa itselle sopivaan tahtiin.

Kurssien järjestelyissä ongelmia saattoivat tuottaa päällekkäiset kurssit, kurssien suoritusjärjestykset, harvoin tarjotut ja/tai liian täydet kurssit. Tehokkaasti suunnitellut opinnot ja sopivasti tarjotut kurssit mahdollistivat tehokkaan enenemisen ja nopeasti valmistuneilla oli marginaalisesti vähiten ongelmia kurssien järjestelyjen kanssa. Opintoppaasta sai suunnitteluun tukea. Kuitenkin lyhyellä aikajänteellä tulevat tiedot tarjottavista kursseista, pirstaleiset opinnot sekä joko opiskelijan suunnitelman toimimattomuus tai epäonnekas ajoitus saattoivat johtaa katkoihin opintojen etenemiselle ja hidastuksia valmistumiselle. Kuitenkin opiskelijat kokivat yliopiston pääosin joustavaksi paikaksi henkilökunnan tarjoessa mahdollisuuksia erilaisiin suoritusmenetelmiin ja järjestelyihin.

Tenttien järjestelyt koettiin myös joustaviksi, joskin mielipiteet jakautuivat jonkin verran sen suhteen, tarjotiinko tenttejä tarpeeksi usein ja osuivatko ne päällekkäin. Nopeat ja nuoret valmistajat kokivat muihin verrattuina tenttien järjestelyt vähiten joustaviksi. Lisäksi he kokivat muita useammin, ettei tenttejä järjestetty tarpeeksi usein. Tässäkin kuitenkin opiskelijan suunnitelmat sekä henkilökunnan joustavuus olivat keskeisiä tekijöitä ja nopeasti sekä nuorena valmistuneet kokivat joustavuuden marginaalisesti muita paremmaksi. Kurssi- ja tenttikirjojen saatavuus koettiin kuitenkin ongelmalliseksi. Erityisesti kursseilla, joissa oli paljon opiskelijoita, kurssikirjoja oli harvoin saatavilla tarpeeksi, mikä vaati myös opiskelijalta aktiivisuutta tenttikirjojen etsimisessä ja saattoi johtaa opintojen pitkittymiseen.

Eri opiskelijoilla tuntui myös olevan vaihteleva suhtautuminen akateemiseen vapauteen. Se koettiin toisaalta mahdollisuutena oman tieteellisen ajattelun kehittämiseen, suuntautumiseen itseä kiinnostaville alueille ja kykyyn vaikuttaa omien opintojen etenemiseen.

Toisaalta vapaus saattoi johtaa yksinäisyyden ja nimettömyyden kokemuksiin ja toiveeseen yhteisöllisyydestä ja ohjauksesta, joita kuitenkin nuorena ja nopeasti valmistuneet eivät juuri kokeneet. Kuitenkin ainakin osaltaan nähtiin, erityisesti hitaimmin ja vanhimpana valmistuneiden keskuudessa, että opiskelijalla itsellään on vastuu opinnoistaan, niiden etenemisestä, onnistumisesta sekä myös avun hakemisesta sitä tarvittaessa. Olennaisena tekijänä menestymiseen vaikutti opintojen toimiva suunnittelu ja tehokas tiedonsaanti. Opintojen onnistunut suunnitteleminen näyttikin olevan yksi keskeinen tekijä opintojen tehokkaassa etenemisessä ja ongelmakohtien välttämässä eli yliopistopelin onnistuneessa pelaamisessa. Nämä tekijät ovat keskeisiä pelisääntöjä, joiden keskellä opiskelijan pitää pärjätä resursseillaan ja opiskelustrategioillaan.

Yliopiston luonteen ja sopivien opiskelumenetelmien hahmottaminen ja omaksuminen näytti olevan yhteydessä nopealle valmistumiselle ja yliopistopelin loppuunsaattamiselle nuorella iällä. Kuitenkin jokainen joutui kohtaamaan luonteensa mukaisesti tiedekuntansa, laitoksensa ja opintojensa eri vaiheisiin liittyvät erilaiset tilanteet, ongelmat ja mahdollisuudet. Opiskelijajoukon heterogeenisuus on yksi tekijä, joka vaikuttaa siihen, että eri asiat ovat eri tavoin ongelmallisia eri yksilöille, ja sen vuoksi yliopiston eri toimintoja on vaikea korjata siten, että opiskelijoiden kokemat ongelmakohdat selkiintyisivät kaikille. On mahdollista, että opintojen tehostaminen vaatisi yksilöllisempää opintojen järjestelyä kuin mikä nyt on mahdollista.

VIII. TALOUDELLINEN PÄÄOMA

Tässä luvussa käsitellään ensinnäkin, minkälaisia taloudellisen pääoman lähteitä opiskelijalla on käytettävissään ja niihin liitettyjä merkityksiä. Toiseksi pyritään selvittämään, millä tavoin opiskelijat ovat näitä pääoman lähteitä yhdistäneet opiskeluaikanaan sekä ovatko nämä tavat yhteydessä opiskelun keston ja valmistujan ikään. Kolmanneksi tarkastellaan työn ja opiskelun keskinäistä vuorovaikutusta. Lopussa keskitytään valmistuneiden työllistymiseen. Näitä tarkastellessa pyritään selvittämään, miten opiskelijat jo opiskeluaikanaan alkavat pelata työelämän peliä sekä tämän pelin että yliopistopelin vuorovaikutusta ja opiskelijoiden menestystä heti opintojen alussa tällä toisella makrotason kentällä.

8.1. Opiskelijoiden taloudellisen pääoman lähteet ja rahoitusvalinnat

Opintotuki, laina, työtulot ja vanhempien tuki

Opiskelijoilla on käytössään useita eri tulonlähteitä, joista yleisimmät ovat opintotuki, opintolaina, työtulot ja vanhempien taloudellinen tuki. Näistä ja mahdollisista muista tulonlähteistä opiskelija voi rakentaa itselleen sopivan toimeentulon. Eri tulonlähteiden käyttö myös vaihtelee opintojen kuluessa.

Tärkein rahoitusvaihtoehto on opintotuki, joka muodosti myös toimeentulon perustan. Se oli toiseksi yleisimmin käytetty taloudellisen tuen muoto (N=60) työtulojen ollessa vielä yleisempi. Vaikka valmistumisajan suhteen opintotuen tärkeys ei vaihdellut, opintotuki oli kuitenkin erityisen tärkeää⁴⁰ 25–27-vuotiaina valmistuneille ja vähiten tärkeää 28-vuotiaina tai vanhempina valmistuneille. Vaikka sitä käytettiin opintojen ajan, oli sillä erityisen tärkeä rooli⁴¹ opintojen alussa tai opiskelijan muuttaessa pois vanhempiensa luota. Sillä on hyvin monenlaisia merkityksiä opiskelijoiden taloudessa, joita osa haastateltavista pohti tarkemmin. Ensinnäkin se nähtiin opintojen rahoitukseen luonnollisesti kuuluvana perustana, jota täydennettiin mahdollisesti muilla rahoitusmuodoilla⁴²: *“No se opintotuki tiettenkin ja sitten vanhemmilta sai vähän, mut mutta mutta se oli kuitenkin aika aika vähän, mut jonkin verran kuiteskin.”* – 194H-n.

Toiseksi se näytti toimivan myös opintojen ajoittajana⁴³, jolloin esimerkiksi käyttämättä jätetyt tukikuukaudet koettiin merkitsevän nopeutta ja tehokkuutta opinnoissa. Toisaalta tukikuukausien määrä ohjasi opintojen pituutta opiskelijan päättäessä käyttää kaikki tukikuukaudet hyväkseen tai pakkona saattaa opinnot päätökseen tukikuukausien uhatessa loppua: *”kyllä mä olin melkeinpä ajatellut*

⁴⁰ (F(2,495)=3,6309; p=0,027)

⁴¹ Eri tulomuotojen merkitykset haastatteluista. Tarkoitettu kuvaamaan erilaisia merkityksiä, ei yleistämään, sillä merkitykset pohjautuvat siihen, että haastateltava on omaehtoisesti pohtinut merkitystä tarkemmin.

⁴² N=36

⁴³ N=13

alusta lähtien, et mä käytän niin kun, et mä opiskelen sen sen koko ajan, minkä tukea saa” – k508Y-n. Se saattoi toimia muun muassa mahdollisuutena lisätä työelämävalmiuksia esimerkiksi lisäopintoja mahdollistamalla; ja kritiikki sen yhteydestä opiskeluaikaan kohdistui sen määrään tai keston. Opintotukea saatiin käyttää liikaa tai nähdä riittämättömänä: *”niin kun opintotuella ei elä ja opintolainan joutuu maksaa kalliisti takaisin, et se on niitä se kaikkein raskain asia” – 375H-n.* Opintojen pitkittyessä tukikuukausien määrän raja tuli vastaan: *”just että haluaa töihin niin se, se oli sellanen, sit on myöskin täytyy myöntää se, että opintotukikuukaudet alko loppumaan” – k447M-m.*

Kolmas merkitys koski opiskelijan prioriteetteja. Opintotuki mahdollisti keskittymisen opintoihin ja toisaalta myös vaati sitä. Opintotukilautakunnalta tullut viesti riittämättömien opintojen johdosta oli tehokas heräte opintojen suorittamiselle: *”ensimmäiseen kahteen vuoteen en en juurikaan niin kun opiskellutkaan hirveesti. Sillon mun opintotukilaitakunta jo lähestyi kirjeellä, että missä sun opintoviikot on, että kohta lähtee opintotuki pois ja ja tota mut sitten mä ryhdistäydyin” – 464m-n.* Opintotukeen liitetyt tulorajat saattoivat rajoittaa opiskelijoiden työnteon määrää:

”mä tein siin töitäkin, mutta tota sillon oli niin tiukka se raja, että mä sain, mä olin yhden päivän viikos töitä, mä sain siit niin paljon rahaa, että sen jälkeen olis sitten tota opintotuen laskeminen olis syöny sen hyödyn niin tota ei mun kannattanu olla yhtään enempiä töissä” – k142oik-m.

Toiseksi tärkein ja yleisimmin (N=67) käytetty tulonlähde olivat työtulot, jonka tärkeydessä ei ole valmistumisiän tai opintojen keston näkökulmasta tilastollisesti merkitsevää eroa. Toisin sanoen, lähes kaikki olivat opintojensa aikana tehneet jonkin verran töitä. Työnteon merkitystä opintojen aikana tarkastellaan usein nimenomaan sen kautta, miten se vaikuttaa opintoihin.

Haastateltavista 14 sanoi, ettei työ haitannut lainkaan opintoja. Esimerkiksi:

”ite mä oon ollut koko opiskeluaikana töissä niin et mä sain vuokran maksettu ja onnistusin ihan hyvin, et en mä mul jäi opintotukeekin aika paljon käyttämättä, että tota et mä luulen, et se on aika paljon itestään kiinni, et jos jaksaa tehdä opiskelun ohella töitä niin kaikki siihen pystyy” – 376H-n.

Yhtätoista haastateltavaa työ oli jonkin verran haitannut ja 23:n haastateltavan opintoja se haittasi selkeästi. Suurin yksittäinen mainittu työn haitallisuuden syy (N=9) oli se, että se teki opiskelusta raskasta: *”kyl se varsinkin siel alkuvaihees, kyl se vähän hidasti, kun se teki teki noista tenttiin luvuista aika lailla raskaita tapahtumia” – 288M-m.* Vaikka siis opintojen ja työn yhdistämisessä ei ollut ongelmia, työskentely opiskelun kanssa samaan aikaan oli raskas yhdistelmä. Työ, sijoituessaan loma-ajoille, teki lomien pitämisestä mahdotonta ja näin opiskelija oli koko ajan joko opiskelemassa tai töissä ja usein molemmissa samanaikaisesti. Viisitoista haastateltavaa totesi sen suoraan hidastaneen opintoja esimerkiksi aikataulujen yhdistämisen ongelmien kautta.

Suurin osa haastatelluista (N=50) kuitenkin koki työn myös edistäneen opintojaan. Työ edisti opintoja haastateltujen mielestä usealla eri tavalla. Se antoi motivaatiota opiskeluun tuodessaan opiskelijalle varmistusta alan valinnan onnistuneisuudesta (N=19). Se antoi mahdollisuuden nähdä, mitä tuleva työ voi olla sekä miksi ja mitä kannattaa opiskella. Siitä saatiin myös tärkeänä pidettyä käytännön kokemusta (N=16). Se toimi tehokkaana keinona tasapainottaa opintoja (N=8), toi taloudellista vakautta (N=7) ja auttoi lopputyön tekemisessä kokemuksen karttuessa sekä antaen mahdollisuuden tehdä lopputyö esimerkiksi suoraan työpaikalle (N=6). Työ oli myös viidelle suoraan syy valmistua. Lisäksi se myös muutamalle tehosti ja nopeutti opintoja heidän sen tarkemmin asiaa erittelemättä (N=4). Yksittäisiä mainintoja töiden edusta olivat myös laadun tuominen opiskeluun; siitä saatavat opintoviikot; työkokemus tulevaan työnhakuun; esiintymisvarmuus; vastuun kantamisen oppiminen sekä kontaktit työelämään. Vain 14 oli sitä mieltä, ettei työ lainkaan edistänyt heidän opintojaan.

Kolmanneksi tärkein, mutta haastateltavien keskuudessa harvimminkin käytetty (N=24) tuen muoto oli vanhempien sekä myös muiden sukulaisten taloudellinen tuki, joka sai hyvin erilaisia muotoja. Joidenkin vanhemmat halusivat antaa mahdollisuuden opiskella ilman työntekoa ja yhdellä opiskeluun ilman lainaa. Apu saattoi olla osuus vuokramenoista ja opintojen alussa mahdollisuus kotona asumiseen: *”sain pienen summan kyllä vanhemmilta, et ne makso tavallaan sen vuokran vuokran loppuosion, mikä jää asumistuesta maksettavaksi”* – 187H-n. Se saattoi olla myös satunnainen tulonlähde rahojen ollessa vähissä, ruokakasseina tai apuna esimerkiksi vaatteiden ja muiden välttämättömyyksien hankinnassa: *”vaikka mä en oo sit suoraan rahaa saanu, ni sit sit tota noin niin sit he saatto ostaa mulle esimerkiks joskus jonkun takin tai kengät tai jotain tämmöst, et silleen mä sain.”* – 198H-m. Ajallisesti opintojen alkuvaihe oli luonnollinen vaihe vanhemmille tukea lapsiaan. Toisaalta tuki saattoi olla koko opintojen aikana jatkuvaa tai säännöllisen epäsäännöllistä.

Neljänneksi se toimi myös syynä valmistua nopeammin, sillä vanhempien vähistä rahoista annettua tukea ei haluttu käyttää tarpeettoman kauaa tai vanhemmat saattoivat alkaa muistuttaa asiasta: *”muuten olin sitten niin kun vanhempien kontolla kyllä ne niin kun nopeutti, että loppuvaihees alku tulla niin ku jo vanhemmiltakin noottia, että pikkuhiljaa vois alkaa valmistumaan.”* – k130oik-n. Kaikilla ei ollut mahdollista saada tukea lainkaan. Toisille se taas oli aivan olennainen osa opintojen rahoituksessa. Samaa kuvaa myös kyselyssä kysytty vanhempien taloudellinen tilanne, jossa oli valmistumisikään, joskaan ei valmistumisaikaan, liittyviä tilastollisesti merkitseviä eroja⁴⁴. Mitä nuorempana opiskelija valmistui, sen parempi taloudellinen tilanne hänen vanhemmillaan oli ollut. Joka tapauksessa vanhempien tuen käyttö väheni valmistujan valmistumisiän kasvaessa ja valmistumisajan pidetessä.

Vähiten tärkeä ja toiseksi harvimminkin valittu (N=27) taloudellisen tuen muoto oli opintolaina, joka oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi⁴⁵ tärkein hitaimmin valmistuneille ja

⁴⁴ $F(2, 495)=3,7404$; $p=0,024$: nuorimmat ka 2,03; kh 0,49 / 25-27-vuotiaat ka 1,92; kh 0,48/ vanhimmat ka 1,85; kh 0,56

⁴⁵ $(F(2,483)=8,662$; $p<0,001)$

vähiten tärkeintä tavallisessa ajassa valmistuneille. Myös iän suhteen lainan tärkeydessä oli eroja⁴⁶. Tärkeintä se oli vanhimille opiskelijoille ja tärkeys väheni nuorimpia valmistujia kohti, joille se oli vähiten tärkeä tulonlähde. Lainan valinneille opiskelijoille silläkin oli muutamia, ristiriitaisiakin, merkityksiä. Ensinnäkin se oli asia, jota haluttiin tietoisesti välttää (N=10). Välttämässä auttoi erilaiset yhdistelmät vanhempien tuesta, niukasta elämäntavasta ja työtuloista: *”mä rahoitin mun opinnot tietysti opintotuella, ja ja asumistuella ja tota sitten mun vanhemmat anto mulle rahaa , et mun ei tarvinnu ottaa lainaa, että mä olin siinä suhteessa ihan hyvässä hyvässä asemassa”* – k515Y-m. Toisaalta se myös saattoi olla keino keskittyä opintoihin: *”mä en tosiaan joutunu käymään töissä samalla, et mä olin valmis ottamaan sen lainan niin sitten oli aikaa vaan opiskella”* – 243K-n. Kolmanneksi se nähtiin keinona rahoittaa jokin yksittäinen isompi hankinta, kuten asunto tai tietokone: *”kyllä mä sitten ehdin ottamaan opintolainaa siinä vaiheessa, kun mulla oli vielä opintotukea. Sitä oli melkein pakko ottaa, koska mun piti hommata oma tietokone”* – 34H-n. Opintoihin sijoittuminen vaihteli vain alussa käytetystä, koko ajan käytetyn kautta vain lopussa käytettyyn. Lainan oton määränä 13 haastateltavaa oli ottanut sitä jonkin verran, seitsemän oli ottanut kaiken ja 7 erikseen mainitsi, ettei ottanut lainaa. Yhtenä nopean valmistumisen etuna pari opiskelijaa näki sen, että se mahdollisti valmistumisen vähemmällä lainan määrällä.

Taulukossa 22 on kooste kuvaamassa neljän tärkeimmän tulonlähteen käyttöä ja tärkeyttä kyselyn (keskiarvo & keskihajonta) pohjalta. Tilastollisesti merkitseviä eroja oli valmistumisikää tarkastellessa opintotuen ja lainan suhteen. Valmistumisaikaa tarkastellessa eroja on vain opintolainan tärkeydessä. Kuitenkin se, ettei eroja ole, on yhtä tärkeää kuin se, että niitä olisi. Kokonaisuudessaan opintotuki näyttää muodostavan opiskelijoiden perustulon, jota opiskelijasta riippuen täydennetään muilla tulonlähteillä, jotta saavutettaisiin haluttu taloudellinen tilanne. Muut käytetyt tulonlähteet olivat alenevassa tärkeysjärjestyksessä tarkastellessa työtulot, vanhempien taloudellinen tuki ja laina. Haastatteluista nousi esiin opiskelijan tekemä valinta joko elää niukalla budjetilla tai tavoitella parempaa taloudellista tilannetta sekä enemmän mahdollisuuksia muun muassa matkustamiseen.

Opintolainan kohdalla tällä valinnalla oli yhteys sekä valmistumisaikaan että -ikään, joskin yhteyden luonteesta voidaan tehdä useampi tulkinta. Esimerkiksi opintolainan ollessa tärkein hitaimmin valmistuneille voidaan sen tulkita viittaavan siihen, että opintojen pitkittyessä ja opintotukikuukausien vähetessä lainasta tulee yhä tärkeämpi osa opintojen rahoitusta. Toisaalta hitaimmin valmistuneet ovat saattaneet pyrkiä rahoittamaan opintojen ulkopuolista ja hidastavaa toimintaa lainalla. Vanhimpina valmistuneilla puolestaan esimerkiksi vanhempien tuki ei ole yhtä luonteva tapa rahoittaa opintoja joko myöhään aloitettujen opintojen johdosta tai opintojen pitkittymiseen liittyvässä valmistumisiän nousussa. Nuorimpana valmistuneilla opintolaina voi toimia keinona välttää työskentelyä ja keskittyä opintoihin tai vanhempien tuki voi mahdollistaa saman asian. Molemmat näistä vaihtoehdoista selittäisivät sitä, miksi laina on heille vähiten tärkeää.

⁴⁶ (F=(2,481)=15,579; p<0,001)

Tulkinnassa tulisikin ottaa huomioon se, että vaihtoehtoja ei ole vain yksi ja etteivät tässä esitetyt kata kaikkia näitä.

TAULUKKO 22. Eri tulonlähteiden tärkeys ja valintojen yleisyys valmistumisajan ja -iän näkökulmasta

	VALMISTUMISAIKA			Yhteensä
	Nopeat	Tavallinen ⁴⁷	Hitaimmat	
Tuen lähteet	ka ; kh	ka ; kh	ka ; kh	ka ; kh
Opintotuki	4,56 ; 0,87	4,66 ; 0,79	4,62 ; 0,80	4,63 ; 0,81
Opintolaina	2,1 ; 1,57	1,88 ; 1,40	2,57 ; 1,63	2,11 ; 1,52
Vanhempien taloudellinen tuki	3,11 ; 1,44	3,40 ; 1,45	3,53 ; 1,34	3,37 ; 1,43
Työtulot	3,41 ; 1,49	3,67 ; 1,40	3,79 ; 1,25	3,64 ; 1,40
	VALMISTUMISIKÄ			Yhteensä
	Nuorimmat	25-27v.	Vanhimmat	
Tuen lähteet	ka ; kh	ka ; kh	ka ; kh	ka ; kh
Opintotuki	4,65 ; 0,78	4,71 ; 0,70	4,49 ; 0,96	4,63 ; 0,81
Opintolaina	1,85 ; 1,41	1,89 ; 1,37	2,72 ; 1,71	2,11 ; 1,52
Vanhempien taloudellinen tuki	3,35 ; 1,37	3,41 ; 1,44	3,33 ; 1,44	3,37 ; 1,43
Työtulot	3,65 ; 1,35	3,59 ; 1,43	3,73 ; 1,34	3,64 ; 1,40

Rahoitusmuotojen yhdistely

Kuten yllä todettiin, opiskelijat yhdistelevät tulonlähteitä eri tavoin ja yksittäisten tulonlähteiden tarkastelu antaa helposti harhaanjohtavan kuvan opiskelijoiden taloudellisesta tilanteesta (Liite 7). Yleisin yhdistelmä (N=19) oli opintotuen antaman perustulon kasvattaminen työskentelyn avulla:

”mä oon ollut koko opiskeluaikana töissä niin et mä sain vuokran maksettua ja onnistusin ihan hyvin, et en mä mul jäi opintotukeekin aika paljon käyttämättä, että tota et mä luulen, et se on aika paljon itestään kiinni, et jos jaksaa tehdä opiskelun ohella töitä” – 376H-n.

Se oli yhtä yleistä sekä nopeimmille että hitaimmille valmistujille, joista kummastakin ryhmästä yhdeksän oli rakentanut toimeentulonsa tätä kautta. Iän mukaan tarkasteltuna ei eroja juurikaan ole.

Toiseksi yleisin yhdistelmä (N=15) oli opintotuki, -laina ja työtulot:

”mä tota sain opintotukee jossain vaiheess, sit mä otin opintolainaa ja sit tietenkkin, kun tää pitkitty ja pitkitty niin sit mä rahotin itse ja maksoin ne lainat siinä pois,

⁴⁷ Valmistumisajassa ”Tavalliseksi” nimetty ryhmä edustaa sitä 50% vastaajista, jotka eivät kuulu 25% nopeimmista tai 25% vanhimmista.

sit kun mä olin niin paljon töissä niin sit mulla olikin jo rahaa, mut olen mä saanut tukea ja lainaa molempia” – k218H-n.

Tätä yhdistelmää käyttivät pääasiallisesti pisimpään opiskelleilla (N=7) ja vain kaksi nopeasti valmistunutta on käyttänyt tätä yhdistelmää. Yksikään alle 25-vuotiaista ei ole valinnut tätä yhdistelmää ja tämän ovatkin pääasiassa valinneet vanhimpina valmistuneet (N=10). Valinta näyttää siis olevan tyypillisin pisimpään opiskelleilla ja vanhimpina valmistuneilla.

Kolmanneksi yleisin (N=9) oli opintotuesta, vanhempien taloudellisesta tuesta ja työtuloista yhdistetty kokonaisuus, jota vain yksi pisimpään opiskelleista, joka myös kuuluu vanhimpina valmistuneisiin, on käyttänyt ja jota ei yksikään nopeimmin valmistuneista ole käyttänyt. Sen sijaan ikää ajatellen kolme nuorimpana valmistunutta ja viisi 25-27-vuotiaana valmistunutta ovat valinneet tämän yhdistelmän:

”se oli se opintotuki ja sitten myös se vanhempien tuki. Se oli se oli tosi tärkeä myös ja sitten kesätyöt oli kyllä hyvät, että sieltä jäi aika paljon säästöön sitten, mun ei tarvinnu niin kun lukukausien aikana käydä töissä kun ihan silleen satunnaisesti” – 387H-n.

Eri rahoitusvaihtojen tarkastelun tärkeydestä kertoo myös se, että yhdistettäessä ja ryhmiteltäessä vastaajat kolmeen ryhmään opintotuen, opintolainan, vanhempien tuen ja työtulojen mukaan, nämä ryhmät eroavat tilastollisesti erittäin merkittävästi toisistaan sekä valmistumisaikaa että valmistumisajan mukaan⁴⁸ (Taulukko 23). Erilaiset valinnat ovat yhteydessä opintojen keston ja valmistajien ikään.

TAULUKKO 23. Eri rahoitustapojen tärkeyden mukainen ryhmittely ja sen yhteys valmistumisaikaan ja -ikään⁴⁹

Eri rahoitustapojen tärkeyden mukaiset ryhmät			
	Ryhmä 1 (N=119)	Ryhmä 2 (N=129)	Ryhmä 3 (N=232)
Opintotuki	4	5	5
Opintolaina	1	4	1
Vanhempien taloudellinen tuki	4	3	3
Työtulot	2	4	5
Valmistumisaika	ka -,42; kh 1,60	ka 0,66; kh 2,54	ka -21; kh 1,53
Valmistumisikä	ka 26,0; kh 2,54	ka 27,6; kh 3,53	ka 26,5; kh 3,48

Ensimmäinen ryhmä, joka on valmistunut sekä nopeimmin että nuorimpana, on rahoitusmuotoinaan pitänyt tärkeimpänä sekä opintotukea että vanhempien tukea. On mahdollista, että nuorempien opiskelijoiden kohdalla vanhempien tuki on luonnollisempi

⁴⁸ Valmistumisaika (painotettu): $F(2, 478)=12,432$; $p<0,001$. Valmistumisikä: $F(2, 477)=8,826$; $p<0,001$

⁴⁹ 1 = ei lainkaan tärkeä, 5 = erittäin tärkeä

ratkaisu. Toisaalta vanhempien merkittävä tuki voi myös mahdollistaa paremman keskittymisen opintoihin.

Toinen ryhmä on valmistunut sekä vanhimpana että pisimmällä valmistumisajalla. Heille kaikki rahoitusmuodot ovat olleet vähintään kohtuullisen tärkeitä opintotuen ollessa kuitenkin tärkein rahoitusmuoto. Tässäkin on eri tulkintamahdollisuuksia. Ensinnäkin pidempään opiskellessa eri rahoitusmuotojen käyttö voi tulla tärkeämmäksi elämäntilanteen muuttuessa ja opintojen pitkittyessä. Toisaalta rahoitusmuotojen yhdistely tällä tavalla ei välttämättä ole paras vaihtoehto nopean valmistumisen näkökulmasta. Pitkittyneissä opinnoissa ja valmistumisiän kasvaessa opintoaikaan voi liittyä useammin perheellisyys, vanhemmista irtaantuminen ja jo työelämässä oleminen. Yhteyden suuntaa on kuitenkin mahdotonta varmasti määrittää.

Kolmas ryhmä sijoittuu sekä ajallisesti että iän mukaan tarkasteltuna välimaastoon. Heille sekä opintotuki että työtulot ovat olleet erittäin tärkeitä vanhempien tulon ollessa kuitenkin myös jokseenkin tärkeää. Yhteistä tämän ja ensimmäisen ryhmän välillä on se, ettei lainaa ole pidetty lainkaan tärkeänä opintojen rahoituksen muotona.

Ryhmien jakautumisessa eri sukupuolten mukaan ei ole merkitseviä eroja, mutta jakautumisessa eri tiedekuntiin on⁵⁰ (Taulukko 24). Näitä eroja oli mahdollista tarkastella ristiintaulukoinnin avulla. Ensimmäiseen, opintotukea ja vanhempien tukea tärkeimpänä pitävään, ryhmään kuuluvat painottuvat humanistiseen ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekuntaan näissä tiedekunnissa edustuksen ollessa selkeästi odotettua suurempia. Sen sijaan kasvatustieteellisessä ja lääketieteellisessä tiedekunnassa määrät ovat selkeästi odotettua pienempiä. Toiseen, kaikkia rahoitusmuotoja tärkeänä pitävään, ryhmään kuuluvat puolestaan ovat odotettua useammin yhteiskunnallisesta tiedekunnasta valmistuneita ja harvemmin matemaattis-luonnontieteellisestä valmistuneita. Kolmanteen, erityisesti opintotukea ja työtuloja tärkeänä pitävään, ryhmään kuuluvat ovat odotettua useammin matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta valmistuneita ja odotettua harvemmin humanistisesta tiedekunnasta valmistuneita. Tämä aineisto ei mahdollista tarkempaa analyysia siitä, miksi nämä kolme ryhmää jakautuvat edellä kuvatulla tavalla. On mahdollista, että on kyse esimerkiksi sosiaaliturvasta eri tiedekuntiin ja näiden suhtautumiseen muun muassa valmistumisen nopeuteen tai erilaisten ihmisten hakeutumisesta eri tiedekuntiin. Jatkotutkimuksessa näitä eroja tulisi selvittää tarkemmin.

⁵⁰ $\chi^2=24,548$; $p=0,006$

TAULUKKO 24. Eri rahoitusprofiilien jakautuminen tiedekunnittain

Tiedekunta		Ryhmät			Yhteensä
		1	2	3	
Humanistinen	N	42	37	54	133
	Odotettu N	32,90	35,67	64,43	133
	% TDK	31,58	27,82	40,60	100
Kasvatustieteiden	N	11	22	39	72
	Odotettu N	17,81	19,31	34,88	72
	% TDK	15,28	30,56	54,17	100
Lääketieteellinen	N	5	15	28	48
	Odotettu N	11,88	12,87	23,25	48
	% TDK	10,42	31,25	58,33	100
Matemaattisluonnontieteellinen	N	28	22	66	116
	Odotettu N	28,70	31,11	56,19	116
	% TDK	24,14	18,97	56,90	100
Oikeustieteellinen	N	20	12	21	53
	Odotettu N	13,11	14,21	25,67	53
	% TDK	37,74	22,64	39,62	100
Yhteiskuntatieteellinen	N	13	21	25	59
	Odotettu N	14,60	15,82	28,58	59
	% TDK	22,03	35,59	42,37	100
Yhteensä	N	119	129	233	481
	Odotettu N	119,00	129,00	233,00	481
	% TDK	24,74	26,82	48,44	100

Yhteiskunnan taloudellinen tuki ja opintojen eteneminen

Opiskelijoiden opintotuen etuudet nähtiin yhtenä keskeisenä mahdollisuutena edistää valmistumista. Keskeisiksi teemoiksi nousi ensinnäkin se, ettei opintotukijärjestelmä haastateltujen opintojen aikana mahdollistanut keskittymistä opiskeluun. Työntekoon ei pääosin suhtauduttu haluttuna ja toivottuna vaihtoehtona vaan pikemminkin pakkona. Opintotuki ja asumislisä nähtiin liian pienenä mahdollistamaan täysipäiväinen opiskelu. Tällöin opiskelija oli pakotettu menemään töihin, vaikka haluaisikin keskittyä opintoihinsa. Koettiin epäkohtana myös se, ettei opintotukea oltu kunnolla tarkistettu moneen vuoteen eikä se ollut noussut elinkustannusten nousun tahdissa.

Tätä kautta esiin tuli myös se, ettei tukijärjestelmä mahdollista tai kannusta nopeaan valmistumiseen. Työnteon nähtiin olevan välttämättömyys mutta myös keskeinen opintoja hidastava tekijä. Opintolainaa saatettiin ottaa, joskin sitä pidettiin liian kalliina ja usein myös liian pienenä. Kaksi haastateltavaa toi esiin erityisesti sen, että opiskelijoiden pa-

kottaminen elämään lainarahalla on kohtuutonta. Muihin tukimuotoihin ei ole mahdollisuutta ennen laina kuin on kokonaisuudessaan nostettu.

Samalla opintotukisysteemi loi rajan opinnoille. Opintotukikuukausia on varattu opiskelijalle tietty määrä, jonka voi käyttää kokonaan, osaksi tai se voi loppua kesken. Tukikuukausien rajattu määrä toimi useille syynä valmistua. Toisaalta tämäkin toi esiin sen, ettei opiskelijalle ole mitään hyötyä tukikuukausien käyttämättä jättämisestä

Opintotuen ehdoissa rajatut työtulot toimivat rajoitteena työnteolle. Monet mitoittivat työntekonsa nimenomaan siten, että saivat vielä opintotuen maksimimäärän. Kuitenkin tuloarajoissakin oli yksi ongelma. Koska tuloarajat tarkastetaan vuosittain, valmistumisen jälkeisen työnteon johdosta pari haastateltavaa joutui maksamaan tukikuukausia takaisin, vaikka eivät olleet kaikkia käyttäneetkään.

Ongelmien lisäksi haastateltavat pohtivat myös keinoja, joilla yhteiskunta voisi tulla opiskelijaa vastaan ja edistää nopeampaa valmistumista. Yleisin esitetty keino oli opintotuen ja asumislisän määrän nosto tasolle, jolla se mahdollistaisi täysipäiväisen opiskelun ilman työntekoa. Toiseksi yleisin esitetty keino oli opiskelijan palkitseminen nopeasti edenneistä opinnoista. Palkitsemiskeinoja esitettiin useita, joista yleisimpiä olivat ensinnäkin apu opintolainan takaisinmaksussa tai koroissa esimerkiksi muokkaamalla verotusta siten, että opintolainaa ja/tai sen korot olisivat verovähennettäviä. Kolmanneksi esiintynyt keino oli opiskelijan palkitseminen, mikäli opintotukikuukausia jää käyttämättä. Jos opiskelija saisi jonkinlaisen palkinnon käyttämättömistä tukikuukausista, olisi heillä syy olla käyttämättä kaikkia ja täten syy myös valmistua nopeammin. Tämä palkinto, joka useimmiten mainittuna oli loppujen tukikuukausien antaminen opiskelijalle, myös tekisi opintolainasta sikäli houkuttelevamman, että lopuilla tukikuukausilla olisi mahdollista maksaa opintolainaa pois. Tällä tavalla opiskelijaa palkittaisiin päätöksestä opiskella myös opintolainan avulla tai yleensäkin tehtäisiin se houkuttelevammaksi.

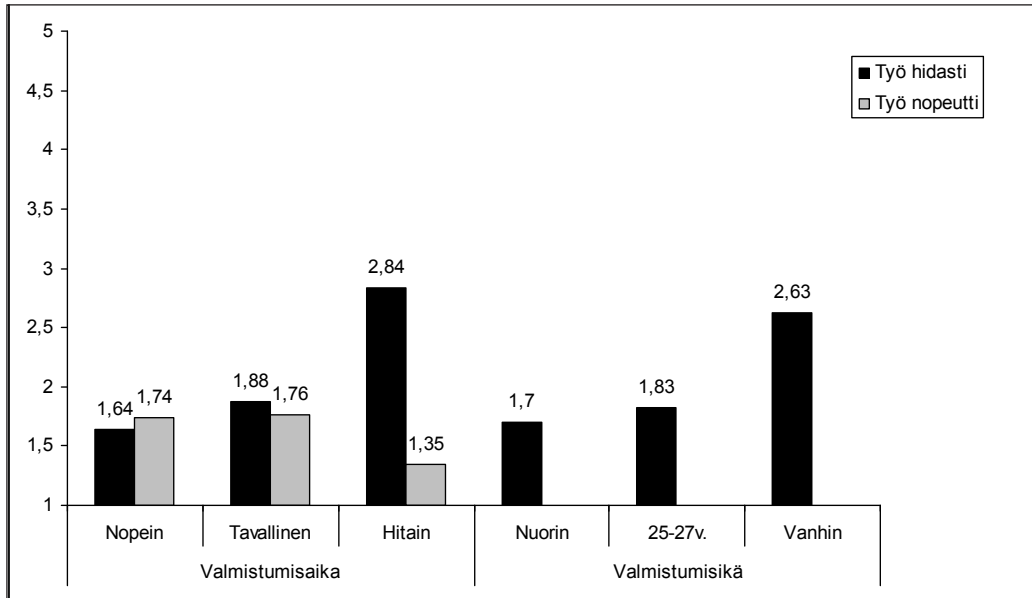
Kuitenkin opiskelijat toivat esiin selkeästi sen, että erilaiset opiskelijat pyrkivät erilaiseen toimeentulon tasoon. Toiset elävät niukasti ja toiset eivät halua. Lisäksi eri elämäntilanteissa tarvitaan enemmän taloudellista tukea. Esimerkiksi perheellisyys nähtiin tämänlaisena tilanteena, joka asettaa lisäpaineita aloittaa työnteko. Yksiselitteistä ratkaisua opiskelijoiden taloudelliseen tilanteeseen ei haastatelluilla ollut. Kuitenkin 42 haastateltavaa 69:stä näki nimenomaan opiskelijan taloudellisen tilanteen parantamisen tai opiskelijan palkittamisen keinona edistää valmistumista.

8.2. Työnteon ja valmistumisen yhteydet

Opiskelijoiden työnteosta puhuttaessa keskeinen kysymys on sen vaikutus opintoihin (Kuvio 8). Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneilla työ hidasti⁵¹ erityisesti vanhimpi-

⁵¹ Ikä – työ hidasti ($F(2,486)=19,189$; $p<0,001$): Täysin eri mieltä 1 – täysin samaa mieltä 5; nuorimmat (1,7; 1,08); 25-27v. valmistuneet (1,83; 1,22); vanhimmat (2,63; 1,48)

na valmistuneita ja vähiten nuorimpana valmistuneita. Ajan suhteen tarkasteltuna⁵² tulokset olivat samansuuntaisia. Mitä pidempi valmistumisaika opiskelijalla oli ollut, sen voimakkaammin hän koki työn hidastaneen opintojaan. Kuitenkin keskiarvot viittaavat siihen, ettei työ kovin merkittävästi hidastanut opintoja. Samalla erityisesti nopeasti valmistuneet kokivat työn nopeuttavan⁵³ valmistumista. Tässäkään keskiarvojen tarkastelun perusteella voidaan todeta, ettei tilastollinen merkitsevyys ole kovin suuri. Tällä voidaan kuitenkin osoittaa se, että työllä on monenlaisia vaikutuksia opintoihin.



KUVIO 8. Työnteon hidastava ja nopeuttava yhteys opintoihin eri valmistumisiän ja -ajan ryhmissä

On hankalaa määrittää tarkasti, miten paljon kukin tutkimukseen osallistuneista teki töitä opintojensa aikana. Haastatteluiden analyysissä havaittiin selkeästi, miten opintojen ja haastattelun välillä ollut aika oli yhteydessä muistin tarkkuuteen ja työnteon määrä ja ajoitus opintojen vaiheen suhteen tarkentuivat usein haastattelun kuluessa. Työnteon määrä myös toisaalta vaihteli opintojen kuluessa. Ottaen nämä seikat huomioon on mahdollista antaa suuntaa antavia tietoja työnteon määrästä näillä 67:llä haastatellulla, jotka olivat opintojensa aikana tehneet töitä. Työmäärä-luokituksessa heidät on jaettu lukukausien ulkopuolella töitä tehneisiin; satunnaisesti töitä tehneisiin; osa-aikaisesti töitä tehneisiin, jotka olivat tehneet enemmän töitä kuin vain satunnaisesti töitä tekevät; paljon töitä tehneisiin, joissa suuri osa oli merkittävän osan opiskeluajastaan täysipäiväisesti töissä; ja näistä hieman erillään olevaan luokitukseseen eli yhden muutaman kuukauden täysipäiväisen työjakson lukukausien aikana tehneisiin: ”*kyl se mulla ainakin niin oli*

⁵² Aika – työ hidasti ($F(2,487)=33,819$; $p<0,001$): Täysin eri mieltä 1 – täysin samaa mieltä 5; nopein (1,64; 1,07); tavallinen (1,88; 1,16); hitain (2,84; 1,49).

⁵³ Aika – työ nopeutti ($F(2,385)=7,325$; $p=0,001$): Täysin eri mieltä 1 – täysin samaa mieltä 5; nopein (1,74; 1,12); tavallinen (1,76; 1,31); hitain (1,35; 0,62). Iän suhteen ei tilastollisesti merkitsevää eroa

ensimmäinen lapsi tullut ja oli pakko tehdä rahaa siin välis ja toi noin niin olin opettajan hommas vuoden siinä epäpätevänä” – k66K-m.

Puhtaasti lukukausien ulkopuolella, eli pääosin kesäisin, töitä tekivät 22 haastateltua. Loput 45 haastateltua olivat tehneet töitä lukukausien sisällä. Näistä 13 teki töitä vain satunnaisesti lukukausien aikana; 13 tasaisen osa-aikaisesti ja neljällä lukukausien aikainen työnteko koostui yhdestä täysipäiväisestä työntekijästä. Loput 15 haastateltua tekivät paljon töitä opiskeluaikanaan, esimerkiksi arkipäivinä, viikonloppuina, osa-aikaisesti tai täysipäiväisesti. Työtuntien määrät vaihtelivat opintojen kuluessa kaikilla lukukausien aikana töitä tehneillä. Vain kolme haastateltua tekivät koko ajan täysipäiväisesti töitä. Opintojen keston ja valmistumisiän suhteen työntekoa tarkastellessa jakaumat eri luokkiin ovat taulukossa 25.

TAULUKKO 25. Haastateltavien ja heidän tekemänsä työn määrien ristiintaulukointi valmistumisajan ja -iän suhteen

	Valmistumisaika			Yhteensä
	Nopeat	Tavallinen	Hitaimmat	
Lukukausien ulkopuolella	N=6	N=15	N=1	N=22
Satunnaisesti	N=3	N=6	N=4	N=13
Osa-aikaisesti	N=3	N=6	N=4	N=13
Paljon	N=5	N=3	N=7	N=15
1 täysipäiväinen jakso	N=1		N=3	N=4
	Valmistumisikä			Yhteensä
	Nuorimmat	25-27-vuotiaat	Vanhimmat	
Lukukausien ulkopuolella	N=9	N=10	N=3	N=22
Satunnaisesti	N=3	N=5	N=5	N=13
Osa-aikaisesti	N=3	N=6	N=4	N=13
Paljon	N=2	N=4	N=9	N=15
1 täysipäiväinen jakso		N=3	N=1	N=4

Taulukon lukuja tarkastellessa näkyy, että nopeimmin valmistuneet tekivät hitaimpiin verrattuna useammin töitä vain lukukausien ulkopuolella. Samalla kuitenkin näkyy, että vaikka työnteko näyttää lisääntyvän valmistumisajan kasvaessa⁵⁴, myös nopeasti valmistuneiden joukossa on niitä, jotka ovat tehneet opintojensa aikana merkittävästi työtunteja. Tämä viittaisi siihen, ettei työnteko ole välttämättä este opintojen tehokkaalle etenemiselle. Valmistumisikää tarkastellessa kuva muuttuu. Nuoret tekevät merkittävästi useammin töitä lukukausien ulkopuolella, mutta vain harvoin merkittäviä määriä luku-

⁵⁴ Sekä opintojen keston että valmistumisiän ryhmittelyssä keskimäinen ryhmä pitää sisällään 50% vastaajista ja näin ensimmäisen ja kolmannen ryhmän, joissa molemmissa on 25% vastaajista, vertaaminen, on luontevampaa kuin niiden vertaaminen keskimäiseen ryhmään.

kausien sisällä. Valmistumisaikaan verrattuna valmistumisiässä työnteon määrä kasvaa voimakkaammin valmistujan iän noustessa.

Ajallisesti työntekeo lisääntyi haastateltavilla opintojen edetessä

N=21 – esim. ”en mitenkään hirveen paljon ainakaan alkuvaiheessa, että kesätöitä mä tein ja ja sitten niin kun hmm hetkinen kahtena viimisenä kesänä mä tein lääkärin töitä mitä sitten sillai ja viimeisenä vuonna myös sitten niin ku opiskeluaikana päivystin ja tein töitä” – 77L-n,

mutta opinnot olivat useimmiten töitä tärkeämpiä

”mul on siten hyvä hyvä työpaikka opiskelun aikana, et se toimi oikeestaan niin päin, et sinne saatto itse soittaa et onko sillon ja sillon mahdollista tulla töihin että että se oli sikäli hirveen hyvä, et mun ei tarvinnu opintoja tehdä töiden ehdoilla vaan mä saatoin tehdä töitä opintojen ehdolla” – 35H-m.

Opintojen loppupuolella saatettiin myös ottaa virka-vapaata tai muilla keinoilla varmistaa opintojen loppuun saattaminen:

”gradun aikana olin ainoastaan semmonen aika, etten mä ois tehny yhtään töitä, muuten tein kesät sitten tota opiskelun ohessa muutaman päivän viikos vähintään ja sillon tällön epäsäännöllisemmin ja joskus jopa vähän enemmänkin” – 375H-n.

Työn edistävän tai haittaavan yhteyden on mahdollista tulkita liittyvän siihen, minkälaisessa työpaikassa tämä työskentely on tapahtunut. Muutama paljon töitä tehnyt haastateltava kertoi tarkemmin myös tekemästään työstä ja työnantajan suhtautumisesta opintoihin. Näistä neljälletoista oli joko joustava työnantaja tai muuten joustava työtilanne, joka mahdollisti opintojen ensisijaisuuden töiden järjestyessä opintojen mukaan. Työnantaja saattoi myös tietoisesti antaa mahdollisuuden valmistumiseen virka-vapaan mukaan tai tarjoamalla parempaa työpaikkaa, mikäli opiskelija valmistuu pian: *”se virka oli sitten tiedossa melkein suoraan sanottiin, että nyt, et esimiehet kannusti siihen, että näin (...) mä olin semmosella vuorotteluvapaalla, että siinä mieli, että työnantaja sitten suostu antaa semmosen vapaan” – k115M-n.* Yleisesti ottaen lukukausien aikana töitä tehneet kokivat työnantajien suhtautuvan opiskeluun ja valmistumiseen hyvin myönteisesti ja vain kaksi asetti työnteon opiskelun edelle.

Siirryttäessä opinnoista valmistumiseen, 62 haastatelluista katsoi työn ja työelämän kannustaneen heitä valmistumaan. Ajatus työelämään siirtymisestä ja opintojen loppumisesta kannusti 27 vastaajaa valmistumaan. Yhtenä keskeisenä teemana haastatteluissa olikin se, että valmistumiseen pyrittiin, koska haluttiin siirtyä työelämään ja opiskelija-elämä nähtiin väliaikaisena vaiheena: *”sit mä lähin opiskelemaan, et mä saisin joskus jonkun vakituisen työpaikan ja ja sitä varten mä lähin opiskelemaan (...), et mul on niin kun selkeet työelämätavoitteet ollu heti siin opiskelussa” – 345Y-n.* Neljälletoista haastateltavista varma tieto työpaikasta oli voimakas kannustin valmistumaan: *”no joo siinä mielessä et en oo en olis niin kun valmistunu niin nopeesti, jos ei olis tota tullu*

tullu työtarjoista” – 188H-n. Tästä erikseen ajatus tulevasta taloudellisesta vakaudesta ja paremmasta taloudellisesta tilanteesta kannusti 12 vastaajaa: ”tietysti siin oli sellanen taloudellinen taloudellinen tota nin kun pakko kanssa, että alko alko loppua kohti tietysti väsy väsyttään se jatkuva pennin venyttäminen” – k515Y-m. Lisäksi vielä 7 vastaajaa mainitsivat palkan nousun olleen hyvä kannustin.

8.3. Valmistumisen jälkeen

Valmistuneet olivat kokonaisuudessaan saaneet kohtuullisen hyvin töitä valmistumisensa jälkeen. Keskimääräinen aika ennen oman alan töiden saamista oli noin 2 kuukautta ja kyselyyn vastanneista 499 valmistuneesta vain 37 vastaajaa (7,4% eivät olleet kyselyn ajankohtaan mennessä saaneet oman alan töitä. Kyselyn ajankohtana⁵⁵ suurin osa vastaajista oli töissä ja vain muutama työttömänä eli työllisyys oli edelleenkin kohtuullisen hyvä, kun töitä tekevien joukkoon lisätään jatko-opintoja tekevät ja ne, jotka tekevät töitä ja opiskelevat samaan aikaan (Taulukko 26).

TAULUKKO 26. Valmistuneiden työllisyystilanne vuonna 2002

Työllisyystilanne	N	%
Työtön	15	3,0
Täysipäiväisesti töissä	346	69,3
Töissä ja opiskelee (mm. täydennyskoulutusta)	34	6,8
Opiskelee	19	3,8
Suorittaa tieteellisiä jatko-opintoja	56	11,2
Muu	28	5,6

Kyselyn perusteella tässä aineistossa ei ollut yhteyttä valmistumisajan ja oman alan työpaikan saannin nopeuden välillä. Sen sijaan valmistumisiällä oli yhteys. Mitä vanhempana valmistui, sen kauemmin töiden saaminen kesti⁵⁶, joskin keskihajonta ikäryhmissä oli kohtuullisen suuri. Toisaalta nuoruuttakaan ei aina koettu eduksi. Nuorena valmistuneista 4 koki sen olleen haitta, sillä heitä ei pidetty pätevinä tekemään työtään nuoruutensa johdosta eikä aina myöskään uskottu heidän jo valmistuneen:

”jotkut jotkut saattaa niin kun ajatella, et ei oo ikään kuin tasavertainen, kun on ajattelevat et on niin kun liian nuori tavallaan siihen työhön, mutta mut et johtuuko se sitten niinkään iästä vai siitä, et yleensä et kun tulee uutena et ei oo vielä sitä kokemusta” – 311M-n.

⁵⁵ 2002, jolloin vuonna 1999 olivat olleet työelämässä noin kolme vuotta ja 2001 valmistuneet vuoden.

⁵⁶ $F(2, 430)=5,614$; $p=0,004$): Nuorimmat (1,1kk; 2,82); 25-27v. valmistuneet (1,23kk; 3,06) ja vanhimmat (2,54; 5,30)

Toisaalta nuoruus saattoi olla myös etu:

”sit kai mä ajattelin tai mulle oli kerrottu niin kun, et et jos niin kun tutkijaks esimerkiksi haluaa niin voi olla, et sitä niin kun katotaan niin kun et et saatetaan niin kun katsoa plussana jos on niin kun nopeesti valmistunut et tehny hommat tehokkaasti” – 499Y-n.

Nopeuden yhteys oman alan töiden saantiin ei ollut tilastollisesti merkitsevää, mutta sen sijaan nopeudella oli yhteys jatko-opintoihin osallistumiseen⁵⁷. Mitä nopeammin vastaaja oli valmistunut, sen useammin hän jatkoi yliopistossa jatko-opintoihin. Myös nopeuden yhteyttä oman alan työnsaantiin tarkasteltiin tarkemmin haastattelujen kautta. Suurimmalla osalla haastatelluista (N=35) valmistumisaika ei ollut valmistumisen jälkeenkoussut esiin missään vaiheessa. Haastatelluista 27:llä valmistumisaika oli jotenkin huomioitu, mutta lähinnä työpaikkakeskusteluissa tai mainintana työnottohaastattelussa: *”ei se tuu silleen esiin kauheesti, että et sit tietty kun on asiast, jos joku on kysyny, et miten kauan on menny niin sit tietty vähän ihmetelty, et eiks ne yleensä on vähän kauemmin vie, mutta ei mitään sen kummempaa” – 402K-n.*

Nopeassa valmistumisessa nähtiin etuna se, että pääsee töihin ja ehtii tekemään enemmän töitä ennen eläkkeelle jäämistä. Nopeuden nähtiin myös näyttävän työnantajista hyvältä kertoen valmistujan tehokkuudesta ja aikaansaavasta luonteesta. Opiskeltavat asiat olivat myös vielä muistissa ja valmistuessa oli vähemmän opintolainaa. Kukin näistä oli saanut yksittäisiä mainintoja. Keskeisenä etuna valmistumisessa nähtiin kuitenkin olevan itse valmistuminen eli valmis tutkinto, jonka avulla sai töitä: *”kyl et kyl meillä työnantajakin arvostaa sitä, et on sellasia ihmisiä töissä, että on tehny opintonsa loppuun” – 26H-n.* Tähän liittyi myös itse valmistumisen aika, eli työmarkkinoiden tilanne valmistumishetkenä. Laman vaikutus 1990-luvulla opiskelupäätöksiin tuotiin parissa haastattelussa selkeästi esiin. Toisaalta useissa haastatteluissa tuotiin esiin valmistumisaikana olleen etu nimenomaan siksi, että kyseisenä aikana oli mahdollista saada töitä: *”no mul oli hyötyä siitä, että se pahin lama pahimman laman aikaan mä olin yliopistossa, eli mä en yrittänyt sillon liikkua jossain työttömänä ja sitten, kun lama oli ohi niin mä pääsin heti työmarkkinoille” – k14H-m.*

Vain kahdeksan haastateltavaa oli kokenut valmistumisen keston aiheuttaneen ongelmia. Nopeasti valmistuneena ei välttämättä saatu tarpeeksi työkokemusta. Pitkittyneiden opintojen johdosta pääsi puolestaan myöhemmin vakaammalle taloudelliselle pohjalle ja oli pidemmän aikaa poissa koulutusta vastaavasta työstä. Tätä kautta myös sai, mikäli teki oman alan töitä opiskeluaikanaan, pienempää palkkaa kuin jo valmistuneet.

8.4. Yhteenveto

Opiskelijat tekevät opintojensa aikana monia taloudellisia ratkaisuja. Näiden taustalla on pyrkimys saavuttaa haluttu toimeentulon taso eri taloudellisen pääoman lähteitä käyt-

⁵⁷ $t=2,066$; $df 490$; $p=0,039$. Ei jatka: $ka 0,19$; $kh 2,08$; Jatkaa: $ka -,17$; $kh 0,77$

tämällä. Osan pysyessä, haastateltua lainaten (477M-m), näkkileipälinjalla, osa haluaa paremman toimeentulon ja laajemmat toiminnan mahdollisuudet. Keinoina on yhdistää tulonlähteitä eri tavoilla. Toimeentulon perustan muodosti opintotuki, jota täydennettiin toiveiden, tavoitteiden sekä mahdollisuuksien mukaisesti opintolainalla, työtuloilla ja sukulaisten tuella. Kullakin näistä eri rahoitusvaihtoehdoista oli useita eri merkityksiä opiskelijoille ja samalla myös erilaisia lopputuloksia. Siinä, missä yksi opiskelija saattoi valita työnteon välttyäkseen lainan ottamiselta, toinen valitsi lainan keskittyäkseen opiskeluun. Kolmannen vanhemmat saattoivat tukea opiskelijaa riittävästi, jolloin hänen ei tarvinnut ottaa lainaa tai mennä töihin.

Vanhempien tuki, vaikka se ei kyselyn mukaan ollutkaan tilastollisesti merkityksellisesti yhteydessä valmistumisikään tai opintojen kestoon, oli kuitenkin haastattelujen perusteella opintoihin yhteydessä vaikuttava tekijä, vaikka sen yhteys ei välttämättä ollut kovin merkittävä. Mitä enemmän vanhemmat lapsiaan tukivat heidän opiskeluaikanaan, sen nopeammin ja nuorempina opiskelija valmistui. Sama tilanne oli valmistumisiän kohdalla. Mitä parempi taloudellinen tilanne oli, sen nuorempina opiskelija todennäköisesti valmistui.

Yksittäisiä tulonlähteitä tarkasteltaessa opintotuella, sisältäen asumislisän, oli yhteys valmistumisikään. Se oli tärkein 25-27-vuotiaina valmistuneille ja vähiten tärkeää vanhimpina valmistuneille, joiden suhteen on mahdollista, että opintotuki on loppunut kesken tai elämäntilanne on sellainen, ettei opintotukea samalla tavalla tarvita. Opintolainalla oli yhteys sekä opintojen kestoon että valmistumisikään. Laina oli tärkeintä vanhimpina ja hitaimmin valmistuneille. Vähiten tärkeää se oli nuorimpina valmistuneille ja tavallisessa ajassa⁵⁸ valmistuneille. Olennaista on huomioda tämä siksi, että suurimman osan haastateltavien mielestä näillä yhteiskunnan taloudellisen tuen keinoilla on yhteys valmistumisaikaan, valmistumiseen yleensäkin ja työntekoon opintojen aikana. Opintotuen pienuuden katsottiin usein pakottavan opiskelijan työntekoon eikä järjestelmän yleensäkin katsottu kannustavan nopeaan valmistumiseen. Yhteiskunnalla nähtiin kuitenkin olevan mahdollisuus edistää tätä kautta valmistumista. Palkitseminen tai, kuten useat haastateltavat sanoivat, vastaantulo opintolainan takaisinmaksussa, voisi olla toimiva keino nopeuttaa valmistumista tekemällä tavoiteajassa valmistumisen mahdolliseksi.

Erillisten pääoman lähteiden tarkastelu opiskelijoiden näkökulmasta ja niiden yhteys opintojen kestoon sekä valmistujien ikään näyttää yksinkertaisemmilta kuin ne ovat todellisuudessa ja niiden vaikutus voi näyttää hyvin erilaiselta. Kun neljä pääasiallista tulonlähettä yhdistettiin ja opiskelijat ryhmiteltiin sen mukaan, rahoitusvalintojen yhteys opintojen kestoon ja valmistumisikään oli selkeä. Nopeimmin ja nuorimpana valmistuivat ne, joiden tulot olivat peräisin pääosin opintotuesta ja vanhempien tuesta ja joille työtulot olivat merkittävästi vähemmän tärkeitä kuin muille ryhmille. Hitaimmin ja vanhimpina valmistuivat ne, joille kaikki tuen lähteet olivat vähintään jokseenkin tärkeitä opintolainan ollessa muihin ryhmiin verrattuna erityisen tärkeää.

⁵⁸ 25% = nopeimmat, 50% tavalliset, 25% = hitaimmat

Työntekoa tarkasteltaessa lähes kaikki haastatelluista olivat tehneet töitä opiskeluaikanaan ja näistä suurin osa myös lukukausien aikana. Työskentelyn yhteys opintoihin oli kuitenkin hyvin monitahoinen. Kyselyn perusteella työllä oli yhteys sekä opintojen keston että valmistumisiikään. Hitaimpana ja vanhimpana valmistuneilla työ oli hidastanut opintoja eniten ja nopeasti ja nuorimpana valmistuneita vähiten. Sen sijaan työn nopeutavaan vaikutukseen keskityttäessä, työnteko nopeutti hitaasti valmistuneita vähiten ja nopeasti valmistuneita eniten. Haastattelujen kautta tilannetta oli mahdollista tarkastella lähemmin. Nopeasti opiskelleet ja nuorena valmistuneet tekivät töitä pääasiallisesti vain lukukausien ulkopuolella. Lukukausien sisäpuolella työnteko lisääntyi valmistumisiän ja opintojen keston kasvaessa.

Haastateltavista 34:ää työnteko oli haitannut ainakin jonkin verran ja neljäätoista se ei ollut haitannut lainkaan. Muut haastateltavat eivät ottaneet kantaa. Kuitenkin samalla viisikymmentä koki työn edistäneen heidän opintoja ja 62 haastateltavaa sanoi työn ja työelämän jollain tavalla kannustaneen heitä valmistumaan. Näyttääkin siltä, että vaikka työnteolla ja työelämällä eli työelämän kentällä toiminen voi opiskelijasta riippuen, olla hidastava tekijä, se on samalla myös hyvin keskeinen syy valmistua.

Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneet olivat työllistyneet keskimääräisesti hyvin, ja kahden kuukauden päästä valmistumisestaan olivat saaneet oman alansa töitä. Heidän voidaan siis nähdä menestyneen siirtymisessään työelämän kentälle. Kyselyn hetkellä 2002 täysipäiväisessä työssä oli seitsemän kymmenestä. Opintojen kestolla ei ollut yhteyttä valmistumisen jälkeisen työllistymisen nopeuteen, mutta valmistumisiällä oli. Valmistumisiän kasvaessa kesti kauemmin saada oman alan töitä. Kuitenkin myös nuoruus saattoi olla ongelma, mikäli työkaverit pitivät valmistunutta liian kokemattomana. Vaikka tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opintojen keston ja työllistymisen välillä ei ollutkaan, koki hieman alle puolet haastatelluista sen kuitenkin olevan yhteydessä opiskelun jälkeiseen elämään. Tämä yhteys oli kuitenkin erilainen valmistujasta riippuen. Se saattoi edistää työuraa, parantaa eläkekertymää, viitata tehokkuuteen tai olla yhteydessä esimerkiksi työkokemuksen puutteeseen tai pitkittyneeseen työntekoon epäpätevän palkalla.

Opintojen taloudellisella pääomalla, opiskelijoiden valinnoilla sekä työmarkkinoilla on yhteys opintoihin, niiden etenemiseen ja valmistumiseen. Nämä yhteydet ovat monimutkaisia ja hyvinkin pitkälle opiskelijasta riippuvia. Yksiselitteistä johtopäätöstä niin sanotuista oikeista, nopeaan ja nuorena tapahtuneeseen valmistumiseen, onkin vaikea vetää. Näyttää kuitenkin siltä, että taloudellisella pääomalla on yhteys valmistumiseen. Tämä yhteys on merkityksellinen, vaikei tilastolliset tulokset aina näytäkään olevan merkittäviä.

IX. SOSIAALINEN PÄÄOMA

Taloudellisen pääoman lisäksi opiskelijoilla on myös sosiaalista pääomaa, jonka yhteyttä opintojen etenemiseen, opintojen keston ja valmistujien ikään tarkastellaan tässä luvussa Ensin keskitytään tutkimukseen osallistuneen lapsuuden kotiin sekä vanhempiin sosiaalisen pääoman varhaisimpana muotona. Toisena tarkastellaan opiskeluaikana perheen muodostaneita ja niitä, joilla oli jo opintoja aloittaessaan oma perhe. Kolmanneksi huomion keskiössä ovat ystävyys-suhteet ja neljäntenä opiskelijoiden ja henkilökunnan välinen vuorovaikutus opiskelunaikaisena sosiaalisen pääoman muotona. Lopuksi tarkastellaan opintojen jälkeen eli valmistuneiden sosiaalisen pääoman lähteiden määrää ja sosiaalista verkostoa.

9.1. Perhe tuen lähteenä

Kyselyn avulla tarkasteltiin lapsuuden sosiaalisuuden yhteyttä valmistujan ikään ja opintojen keston. Tätä tarkasteltiin suhteessa perheeseen; yhteisen ajanvieton, vanhempien osallistumisen koulunkäyntiin sekä yliopiston tärkeyden kautta. Valmistumisajalla ei ollut yhteyttä näihin tekijöihin ja onkin mahdollista, ettei yhdessä vietetty aika, vanhempien kiinnostus koulunkäyntiin tai yliopisto aikainen tuki ole yhteydessä opintojen keston. Sen sijaan näillä tekijöillä oli yhteys valmistujan ikään (ks. Taulukko 27).

TAULUKKO 27. Valmistujan iän ja perheen kautta saadun sosiaalisen verkoston yhteydet

	Valmistujan ikä			Ryhmi- välinen ero	Korrelaatio
	Nuorin ka ; kh	25–27v. ka ; kh	Vanhin ka ; kh		
Perheen yhteinen ajanvietto ⁵⁹	3,72; 0,78	3,52; 0,74	3,27; 0,96	F(2,494)= 9,549; p<0,001	-,162; p<0,001
Perhe ja koulu ⁶⁰	3,06; 1,00	3,09; 0,97	2,81; 1,00	F(2,491)=3,914; p=0,21	-,103; p=0,022
Kodin sosiaalinen pääoma ⁶¹	3,17; 0,60	3,14; 0,55	2,97; 0,59	F(2,487)= 4,802; p=0,009	-,112; p=0,007

Lapsena vanhempien kanssa vietetty aika sekä vanhempien kiinnostus ja osallistuminen lapsensa koulunkäyntiin vaikuttivat olevan yhteydessä alhaisempaan valmistumisikään. Tarkasteltaessa erikseen perheen suhtautumista ja tukea yliopisto-opintojen aikana, ei löydetty yksiselitteistä yhteyttä valmistumisikään. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että yhteisen ajanvieton ja koulunkäyntiin osallistumisen kautta vanhempien tuella ja

⁵⁹ Summamuuuttuja: Kysymyssarja 9a

⁶⁰ Summamuuuttuja: Kysymyssarja 10a

⁶¹ Summamuuuttuja: Kysymyssarjat 9a, 10a sekä 33 (perheelle oli tärkeää, että opiskelen yliopistossa), 35 (perheeni tuki minua henkisesti opintojeni aikana) ja 36 (perheeni auttoi minua opiskelutehtävien kanssa).

kiinnostuksella on yliopistoajanakin yhteys valmistumisikään. Vanhempien henkinen tuki oli kohtuullisen tärkeää opiskelujen aikana⁶².

Vanhempien tuesta ja suhtautumisesta käytettiin monenlaisia sanoja ja niiden kautta näkyikin erilaisia sävyjä siitä, minkälaisena sosiaalisena tukena vanhemmat ovat opiskelujen aikana olleet (Taulukko 28). Nämä eivät olleet tosiaan poissulkevia, vaan erityisesti vanhempien suhtautumista kuvattiin usein eri tavoin:

”no vanhemmat oli tietysti kauheen ylpeitä, kun musta tuli maisteri, mut mutta tota noin niin et ihan silleen positiivisesti ja ja tota ja ja kannustavasti, mut ei he mitenkään niin kun erityisen kiinnostuneita ollu just nimenomaan mun alasta tai aiheesta tai tai sillä tavalla, mut että yleisesti siitä, että että tota noin niin suoritti yliopistotutkinnon ja sillä tavalla niin se oli yleisesti heille sellanen tärkeä asia”
– 311M-n

TAULUKKO 28. Vanhempien tuesta käytetyt ilmaisut ja niiden yleisyys

Ilmaisu	N
Eivät tukeneet/auttaneet mitenkään	4
Eivät olleet innostuneita, kannustavia tai kiinnostuneita	3
Asiasta ei keskusteltu	1
Eivät ymmärtäneet, mistä yliopisto-opiskelussa oli kyse	7
Yliopistotutkinto oli odotusarvona	4
Yliopistotutkinto oli vanhemmille tärkeä	7
Heillä oli eri mieltä valitusta alasta	3
Suhtautuivat neutraalisti opintoihin (ei positiivisesti eikä negatiivisesti)	6
Suhtautuivat positiivisesti	5
Kannustivat	24
Tukivat	19
Olivat tyytyväisiä	7
Auttoivat	5
Olivat kiinnostuneita	4
Lohduttelivat/rauhottelivat stress- ja tenttikausina	3
Luottivat menestykseen/eivät painostaneet	4
Keskusteltiin opinnoista	4
Suhtautuivat myönteisesti	3
Olivat ylpeitä	3
Olivat innostuneita	1
Yhteensä	117

⁶² Ka 3,57; kh 1,07. Ei opintojen keston tai valmistumisikään liittyviä eroja.

Suurimmalla osalla opiskelijoista vanhemmat olivat kannustavia ja suhtautuivat myönteisesti heidän opintoihinsa (N=42, 60,9%). Tähän luokkaan voidaan lisätä vielä ne neljä valmistunutta, jotka kertoivat vanhempiensa suhtautuneen opinoihin pääosin myönteisesti, vaikka yliopistoympäristö olikin heille täysin vieras: ”*myönteisesti suhtautu, mutta ei sieltä niin kun kummallakaan ei oo tavallaan ei oo yliopistotaustaa eikä eikä sillä tavalla niin ei ne oikein niin kun mitenkään muuten sitten suhtautuun kun myönteisesti ja tukien*” – k337Y-m. Seitsemän haastatellun vanhemmat suhtautuivat neutraalisti lastensa opintoihin ja viisi eivät oikein mitenkään. Lisäksi neljällä vastaajalla vanhempien suhtautuminen oli samalla sekä positiivista että negatiivista: ”*ihan kannustavasti, muttei mitenkään kovin kiinnostuneita sillä tavalla olleet, olivat tyytyväisiä, että pääsin sinne minne halusin*” – 426K-n. Vanhempien ohella tukea saatiin myös sisaruksilta, isovanhemmilta, tädeiltä ja yleisesti koko suvultakin. Tietoa yliopistosta ja vinkkejä toimintatavoista saatettiin saada esimerkiksi sisaruksilta, jotka olivat jo yliopistossa: ”*mun iso-veli on on tehny oikeestaan mun puolesta niitä valintoja tai niin kun ainakin jälkikäteen ajateltuna silleen, että et tota se on tominu aika hyvin esimerkkinä ja tota on ollu just samasta tiedekunnast valmistunu*” – 338Y-m.

Vanhempien ja oman suvun lisäksi viidellä haastatelluista oli oma perhe ennen opintojen aloitusta ja kahdeksantoista löysi puolisonsa ja meni naimisiin joko opintojen aikana tai pian niiden jälkeen. Näiden lisäksi kymmenellä oli vakituinen parisuhde. Viisi hankki lapsen opiskeluaikanaan (7,2%). Lasten hankinta oli ainakin haastateltavien joukossa harvinainen päätös. Kuitenkin lähes puolella oli oma perhe vanhempiensa ja oman sukusensa lisäksi (N=33; 47,8%), jonka johdosta on tärkeää tarkastella myös tämän perheen merkitystä opintoihin.

Lapsuuden perheellä, kuten myös omalla perheellä ja puolisollla oli erilaisia vuorovaiikutussuhteita opintoihin. Näitä kuvattiin eri tavoin kuitenkin lähes poikkeuksetta myönteisinä. Opintoja mahdollisesti hidastavia valintoja tai tilanteita olivat matkustus kahden kaupungin välissä ja lapsen hankinta. Kuusi haastateltavaa matkusti kahden kaupungin välillä perhetilanteensa johdosta. Tämä henkilöstä riippuen joko nopeutti tai hidasti valmistumista, sillä järjestelyt olivat hankalia. Lapsen hankinta toimi toisaalta syynä valmistumista, toisaalta hidasteena joko siitä syystä, että äiti halusi jäädä kotiin lapsen kanssa tai että isän oli tarpeen mennä töihin. Näistä kuudesta yksi oli nuorena, yksi tavallisessa ajassa ja kolme hitaimpana valmistunutta. Valmistumisiän suhteen yksi valmistui nuorimpana, yksi 25–27-vuotiaina valmistunut ja kolme vanhimpana valmistunutta. Puhuttaasti myönteisistä tekijöistä ja tuesta kertovia kommentteja olivat muun muassa se, että opintojen etenemiselle oli tärkeää, että kotiasiat olivat kunnossa (ks. Taulukko 29). Yhdessä opiskelu edisti opintoja ja mahdollisti opintoaikana ajatusten vaihdon:

”miehen kans käytiin tiettyjä keskusteluja näistä teemoista ja näistä asioista sillai et se oli enemmän mun puolelta semmosta, et mä sain purkaa sitä ajatusta niin kun päästäni tai olin innostunu jostakin asiasta niin saa niin kun jollekin sanoo, et hei et täähän on just tää juttu” – 247K-n.

TAULUKKO 29. Oman perheen suhtautuminen, apu ja tuki opintojen aikana

Ilmaisu	N
Puoliso oli myös opiskelija ja opiskeltiin yhdessä	10
Oma perhe tuki ja kannusti	8
Matkustus kahden kaupungin välillä hankalaa	6
Tärkeää, että kotiasiat olivat kunnossa	5
Puoliso tuki rahallisesti	4
Puoliso akateemisesta perheestä, joten tukea puolison lisäksi myös appivanhemmilta	3
Puoliso hoiti käytännön asioita	3
Puolison kanssa saattoi keskustella opinnoista	2
Innoitti	1
Patisti eteenpäin	1
Luotettiin valmistumiseen	2
Meni töihin taloudellisen tilanteen johdosta	1
Vei huomion pois opinnoista	1
Yhteensä	47

Kumppani toimi myös tukijana, innoittajana, kannustajana ja hoiti kotiasioita kuntoon, jotta haastateltava saattoi keskittyä opintoihinsa. Lisäksi kumppanin kautta sai mahdollisesti akateemisesta perheestä tulevan puolison vanhempien tuen: ”vaimon puolelta ne oli sitten ne piti jotenkin itsestään selvyytensä, että et tota korkeakoulututkinto pitää olla. Sielt tuli sit semmosta (naurahtaa) niin kun hyväksy, hyväksyvää myhäilyä” – 174Y-m.

Kaiken kaikkiaan perheen kautta saatava sosiaalinen tukiverkko saattoi muodostua hyvin monipuoliseksi ja tukea saattoi näin tulla monesta eri lähteestä; vanhemmilta, sisarusilta, parisuhteen kautta (avio- tai avopuoliso, seurustelusuhde), isovanhemmilta, omalta suvulta, appivanhemmilta ja lapsilta. Näistä muodostettujen verkostojen luonne vaihtelivat haastateltavien välillä (Taulukko 30). Yleisimpänä perheen kautta saadun tuen lähteenä toimivat vanhemmat ja toiseksi yleisimpänä vanhemmat ja parisuhde. Näitä yleisimpiä vaihtoehtoja tarkasteltaessa valmistumisiän näkökulmasta nuorimpina ja vanhimpina valmistuneiden välillä ei ollut määrällisesti eroa siinä, koostuiko haastateltavan perhe vain vanhemmista vai vanhemmista ja parisuhteesta⁶³. Opintojen keston näkökulmasta nopeimpien ja hitaimpien välillä ei ollut eroa siinä, kuinka monella vanhemmat olivat perheen suhteen ainoa tuen lähde. Sen sijaan nopeimmin valmistuneilla oli hitaimpiin verrattuna useammin vanhempien tuen lisäksi myös puolison tuki⁶⁴. Laskehtaessa, kuinka monesta erillisestä perheeseen liittyvästä lähteestä valmistunut sai tukea, hitaimmin valmistuneilla oli nopeasti valmistuneita useammin vain yksi tuen lähde,

⁶³ Vanhemmat tuen lähteenä: nuorimmilla ja vanhimmilla molemmilla 9. Vanhemmat ja parisuhde: nuorimmilla 4 ja vanhimmilla 5

⁶⁴ Vanhemmat tuen lähteenä: nopeimmat 7 ja hitaimmat 8. Vanhemmat ja parisuhde: nopeimmat 7 ja hitaimmat 4

kun taas nopeasti valmistuineilla oli enemmän tuen lähteitä⁶⁵. Valmistumisiän suhteen vanhimmilla oli nuoria useammin vähintään kolme tuen lähettä⁶⁶.

TAULUKKO 30. Haastateltavien perheen muodostamien sosiaalisten verkostojen muotoja

Haastateltavan perheen muodostama sosiaalinen verkosto	N
Vanhemmat	28
Vanhemmat ja parisuhde	18
Parisuhde	5
Vanhemmat, parisuhde ja appivanhemmat	3
Vanhemmat, oma suku, parisuhde ja lapsi	3
Vanhemmat, parisuhde ja lapsi	2
Vanhemmat ja sisarukset	2
Suku	2
Vanhemmat ja laajemmin suku	1
Vanhemmat, sisarukset ja parisuhde	1
Vanhemmat, isovanhemmat ja parisuhde	1

9.2. Ystävät ja opiskelu

Opiskelua tarkastellessa tärkeässä osassa ovat ystävät yliopistossa ja sen ulkopuolella. Yliopistoaikana ystävyudet voivat olla vanhojen tai uusien harrastusten, ainejärjestön ja opintojen kautta löydettyjä. Mikäli jää opiskelemaan kotikaupunkiinsa, voivat aiemmat ystävyysuhteet olla edelleen keskeisiä jättäen opiskeluaikaisen ystävyyksien muodostuksen vähemmälle. Opinnoissa ystäviä voi saada samalta kurssilta erityisesti niillä aloilla, joissa opinnot on järjestetty kurssimaisesti. Ystäviä voi yhtälailla saada esimerkiksi opettajanpätevyyttä opiskellessa ja muuallakin, missä samat ihmiset suorittavat jotain kurssikokonaisuutta samanaikaisesti. Pienellä laitoksella puolestaan oli helpompi tutustua toisiin samaa ainetta opiskeleviin kuin isoissa oppiaineissa puhtaasti sen pohjalta, että nähdään samoissa paikoissa useammin ja ollaan enemmän tekemisissä toisten kanssa. Kuitenkin myös massaluennoilla ja suurilla kursseilla luodaan ystävyksiä. Haastattelujen perusteella nopeimmin valmistuneet olivat hitaimmin valmistuneihin verrattuna sosiaalisempia ystävyysuhteiden muodostuksessa ja niiden tärkeydessä⁶⁷.

Opiskelun kautta muodostuneiden ystävyysuhteiden synnyssä haastattelujen perusteella näytti olevan keskeisenä perusteena ensinnäkin se, että ollaan samoilla kursseilla. Massaluennoilta ja suurilta kursseilta voi löytää hyviä ystäviä, kun etsii ohi menneen luennon muistiinpanoja ja näkee usein samoja ihmisiä. Kontaktiopetuksessa, sen eri muodoissa, tilanne on vielä helpompi. Toisena keskeisenä, mahdollisesti ystävyksiä ylläpitävänä,

⁶⁵ Tuen lähteiden määrä perheessä opintojen keston suhteen: Nopeimmat 1 lähde=7; 2 lähettä=8; kolme tai enemmän=3. Hitaimmat 1 lähde=11; 2 lähettä=4; kolme tai enemmän=3

⁶⁶ Iän suhteen kolme tai enemmän tuen lähteitä: nuorimmat 1; vanhimmat 5.

⁶⁷ Hyvin sosiaalisia ystävyysuhteita silmällä pitäen: Nopeimmat – 16 ja hitaimmat – 7.

tekijänä on samanhenkisyys, jonka haastateltavat nostivat toistuvasti esiin. Yhtenä keskeisenä etuna yliopistossa oli samanhenkisten ihmisten löytäminen ja ajan viettäminen heidän kanssaan: *”se oli samalt vuosikursilta, se muodostu aika aika nopesti siinä alussa. oltiin nin ku hiukan saman henkisiä henkisiä ja alettiin sitten pyörimään, pyörimään tota noin niin yhdessä”* – 277M-m. Saman alan tai suuntautumisen valinneilla oli jokin yhteinen pohja, jonka kautta oli mahdollista alkaa rakentaa vahvempaa pohjaa ja löytää lisää yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Kolmantena, ensimmäiseen liittyen, oli halu edetä samaa vauhtia opinnoissa, kurseista toiselle, tentistä toiseen sekä mahdollisesti jopa valmistua samassa tahdissa:

”kaikil päämäärä, et tääl ei niin kun notkuta ja olla vaan huvikseen kymmentä vuotta mut sit mut sit kuitenkin sellast, et että että kaik, et jos sai tentit nopeesti läpi ja hyvin arvosanoin niin tuli sellast hyvää palautetta, et hei et noin mäkin haluan tehdä ja mutta ei meil nyt mitään sellasta ollu, et nyt kaikki viidessä vuodessa, mut se, et mä muistan heti sillon, kun aloitettiin niin kaikil oli sama päämäärä, et täält valmistutaan semmoses suht koht kohtuullises ajassa” – 194H-n.

Tälle saattoi olla pohja myös opiskelijan luonteessa. Hänelle saattoi esimerkiksi olla luonteenomaista haluta edetä tehokkaasti ja nopeasti ja samanhenkisiä ihmisiä löytäänsään ystävyyden oli mahdollista muodostua myös tälle pohjalle. Tämä olikin tyypillisintä sekä nopeasti että nuorimpana valmistuneilla⁶⁸.

Toisaalta halu edetä kurssista toiselle samaan tahtiin liittyi myös sosiaalisuuteen ja siihen, että halusi tuntea jonkun: *”kyl se varmaan helpotti, että monella kaverilla oli aika paljon sama rytmi, niin ei tarvinnu sit ihan yksin lähtee kaikille kurseille, kyl se on ihan merkittävä tekijä”* – 142Oik-m. Yksin edetessä, erityisesti massaluennoilla, voi helposti tuntea olonsa yksinäiseksi, kun taas samoja kurseja opiskeleva ystävä muuttaa tilanteen. Toisaalta taas kurssimaisesti järjestetty koulutusohjelma voi luoda kurssilaisten keskusteen vahvan yhteishengen, että opiskelija ei tämän johdosta halua jäädä muista jälkeen:

”se yleinen trendi vuosikursilla oli, et ihmiset alko siihen aikaan valmistumaan, muutkin, jollon sitä sitten oli siinä valtavirrassa, että tavallaan huomaa, et nyt tässä lähitulevaisuudessa ihmiset alkaa valmistua, itekin täytyy tässä saada nää loput suoritettua pois” – k447M-m.

Ystävillä oli opiskelulle useita eri merkityksiä. Heidän avullaan oli mahdollista saada tietoa luennoista, tenteistä, tentaattoreista, kurssivaatimuksista ja käytännöistä. Heidän kanssaan voi opiskella, etsiä tenttikirjoja ja vaihdella luentomuistiinpanoja:

”Ihmiset oli kaikki samaa alaa ja sit saatettiin niin ku tota jos yks oli saanu kirjan ja sit se oli niin ku tentis niin mä muistan, et sit saatettiin niin ku ottaa kopiot ja ja muuta tämmöstä, et tavallaan ku oli semmonen sosiaalinen verkko, et ei ollu sillä tavalla tyhjän päällä. et kyl se, must se oli hirmu hyvä” – 198H-m.

⁶⁸ Opinnoissa sama vauhti ja ystävien innostus valmistumisessa: Nopeimmat – 10 ja hitaimmat – 2. Nuorimmat – 14 ja vanhimmat – 4.

Ystävät saattoivat motivoida, innostaa ja tukea vaikeana aikana. He loivat sosiaalisen verkoston, jonka avulla opinnoissa eteneminen helpottui. Haastateltavien kommentit, ystävyydelle annetut merkitykset ja apu opinnoissa luokiteltiin viiteen eri ryhmään, jotka ovat opinnoissa eteneminen, sosiaalinen verkosto ja yhteishenki, tiedonvaihto ja käytännön apu, yhdessä opiskelu sekä vapaa-aika ja ”biletyt” (Taulukko 31).

TAULUKKO 31. Ystävyys merkityksiä ja vertaistukea opintojen aikana

Ystävien vaikutus, apu ja merkitys opinnoissa	N
Opinnoissa eteneminen	Yht. 30
- Tehtiin kursseja yhdessä (ei tarvinnut edetä yksin)	10
- Yhteinen ajatus nopeasta etenemisestä	8
- Ystävät alkoivat valmistua, joten halusi itsekin valmistua	5
-- Ystävät kannustivat etenemään opinnoissa	7
Sosiaalinen verkosto ja yhteishenki	Yht. 38
- Sosiaalinen verkosto	9
- Tiivis yhteishenki	5
- Yhteistyö samanhenkisten kanssa	5
- Samat tavoitteet	2
- Kannustus	6
- Tuki / Vertaistuki	9
- Auttoivat jaksamaan	2
Tiedonvaihto ja käytännön apu	Yht. 29
- Lainattiin tenttikirjoja yhdessä ja jaettiin kopioita	5
- Apu ilmoittautumisissa, materiaalin etsinnässä	9
- Vastauksia kysymyksiin, info käytännöistä, vinkit ja neuvot	15
- Vaihdettiin luentomuistiinpanoja	7
Yhdessä opiskelu	Yht. 25
- Opiskeltiin käytännössä yhdessä	10
- Keskusteltiin opinnoista	9
- Ideoitiin ja sai innostua	2
- Sai palautetta ja mielipiteitä esimerkiksi gradusta	4
Vapaa-aika ja ”biletyt”	Yht. 12
- Sai ajatukset pois opinnoista	3
- ”Biletys”	9

Näistä tärkein, tai useimmin mainittu, näytti olevan sosiaalinen verkosto ja yhteishenki: *”opiskelukaverit oli yks semmonen ja yhteisö sinänsä, et muut opiskelijat, mä olin osa sitä yhteisöä ja kokemukset ja se elämä jaettiin siinä”* – 26H-n. Muiden opiskelijoiden kautta saatiin kannustusta, tukea ja kokemuksen ryhmään kuulumisesta.

Toisena oli opinnoissa eteneminen, mikä kertoo muiden opiskelijoiden olennaisuudesta valmistumiselle: ”*semmoset saman henkiset kaverit, et oli muutama muu, jotka halus sielt suht nopeesti sielt pois*” – 194H-n. Lähes yhtä tärkeä oli tiedonvaihto ja käytännön apu. Ystävien avulla sai käsiinsä vaikeasti löydettäviä tenttikirjoja, sai tietoa ja vastauksia eri kysymyksiin:

”jos mul oli ongelmia niin mä keskustelin muitten opiskelukavereitten kanssa niin sieltä sai paljon apuja kurssien suorittamiseen, niiden sisällöstä sai selvitettyä, et mitä ne piti sisällään ja kurssivaatimuksist ja muista, et eniten tukea sai kyllä opiskelukavereilta. Niiltä sai tietoa ja tukea ja sit semmosta ymmärtämystä ja vähän semmosta katsantokantaa johonkin et pysty sit suunnittelemaan paremmin”
– k445M-n.

Neljänneksi tärkein oli yhdessä opiskelu ja viidentenä yhteinen vapaa-aika. Ystävien saaminen oli yksi keskeinen tekijä ja haastateltavista 31 (44,9%) mainitsikin yliopiston sosiaalisen puolen, erityisesti ystävien saamisen, yhtenä opintojensa parhaimmista asioista⁶⁹: ”*sieltä sai tosi hyviä hyviä ystäviä, jotka edelleen on säilyneet hyvinä ystävinä, et tota kyllä mä tykkäsin tykkäsin (...) opiskeluajassa, hauskinta, no en mä tiedä no ehkä uudet uudet ystävät*” – 510Y-m. Selvitettäessä, oliko opintojen kesto yhteydessä ystävyysuhteisiin myönteisesti, haitallisesti tai ei ollenkaan, havaittiin, että nuorimmille ja nopeimmille se oli hitaammin ja vanhimpana verrattuina useammin etu⁷⁰. Sen sijaan nopeuden haitallisuuden suhteen tai sen, ettei yhteyttä ollut, ei tuntunut olevan minkäänlaista eroa eri ryhmien välillä. Nopeuden aiheuttama etu saattoikin perustua useisiin tekijöihin, kuten opiskeluun samanhenkisen porukan tai samaa vauhtia opiskelevien kanssa ja ystävilta saatuihin positiivisiin kommentteihin. Ystävyysuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen olivatkin tärkeämpiä nuorille ja nopeimmille tärkeämpi kuin muille.

Opintojen kestolla oli yhteys yhteisöllisen opiskelun tärkeyteen. Yhteisöllinen opiskelu vaikutti olevan vähemmän tärkeää nopeasti valmistuneille kuin muille ryhmille. Summamuuttujan muuttujia tarkasteltiin myös erikseen⁷¹, jolloin selvisi, että vaikka yhteisöllisellä, opiskelijoiden välillä tapahtuneella, opiskelulla oli yhteys valmistumisaikaan, oli opettajien merkitys suurempi (Taulukko 32). Ajatellessa valmistuneita kokonaisuudessaan oli opinnoista keskustelu tärkeämpää kuin yhdessä opiskelu. Eri aikaryhmiä tarkastellessa nähtiin molempien olleen vähiten tärkeitä nopeasti valmistuneille ja tärkeimpiä tavallisessa ajassa valmistuneille, joskaan erot eivät olleet suuria. Sen sijaan yhteisöllisen opiskelun ja valmistumisiän välillä ei ollut yhteyttä.

⁶⁹ Sosiaalinen puoli yliopiston yhtenä parhaimpana tekijänä: Nuorimmat – 5; Vanhimmat – 7; Nopeimmat – 8; Hitaimmat – 6.

⁷⁰ Nopeus etuna ystävyysuhteissa: Nopeimmat – 11; hitaimmat – 3; nuorimmat – 7 ja vanhimmat 3

⁷¹ Tässä käsitellään vain muihin opiskelijoihin liittyvät kaksi kohtaa. Loput kolme käsitellään henkilökuntaa käsittelevän osion yhteydessä.

TAULUKKO 32. Opintojen kesto ja yhteisöllisyyden tärkeys eri valmistumisajan ryhmissä

	Valmistumisajan ryhmät			Ero
	Nopein ka; kh	Tavallinen ka; kh	Hitain ka; kh	
Summamuuttuja: Yhteisöllinen opiskelu	3,10; 0,81	3,41; 0,73	3,38; 0,67	F(2,479)=6,584; p=0,002
Yhdessä opiskeleminen toverien kanssa	2,73; 1,26	3,09; 1,20	3,07; 1,11	F(2,494)=3,592; p=0,028
Opintojen sisällöistä keskuste- leminen tovereiden kanssa	3,62; 1,08	3,90; 0,99	3,78; 0,94	F(2,495)=3,164; p=0,043

Ystävien kanssa vietetyn epävirallisen toiminnan tärkeydellä ei ollut yhteyttä valmistumisaikaan. Valmistujan iän suhteen tarkasteltaessa vaikutti kuitenkin siltä, että nuorena valmistuneille erilaiset juhlat ja vapaamuotoinen ajanvietto olivat tärkeämpiä kuin vanhempana valmistuneille⁷². Tämä koski erityisesti vapaamuotoista seuraelämää, ei niinkään ainejärjestössä toimimista⁷³ (Taulukko 33).

TAULUKKO 33. Vapaamuotoinen ajanvietto muiden opiskelijoiden kanssa suhteessa valmistujan ikään

	Valmistumisikän ryhmät			Ero
	Nuorin ka; kh	25–27-vuotias ka; kh	Vanhin ka; kh	
Summamuuttuja: Opiskelijat	3,07; 1,05	3,08; 1,03	2,59; 1,03	F(2,490)=10,771; p<0,001
Ystävät ja ”akateeminen hauskanpito”	3,71; 1,17	3,75; 1,22	3,13; 1,30	F(2,494)=12,191; p<0,001
Opiskelijoiden seuraelämään osallistuminen	3,42; 1,33	3,49; 1,20	2,86; 1,33	F(2,493)=11,624; p<0,001
Ainejärjestössä toimiminen	-	-	-	ei eroa

Ainejärjestöjen suhteen kaikista tutkimukseen osallistuneista 55,7% (N=278) osallistui ainejärjestötoimintaan ainakin jossain määrin ja 11,0% (N=55) hallintoelinten toimintaan. Valmistumisajan tai opintojen keston suhteen ei osallistumisen aktiivisuudessa ollut merkitseviä eroja. Nopeasti valmistuneiden keskuudessa suhtautuminen ainejärjestötoimintaan oli kaksijakoinen: ”en ehkä viettäny semmosta railakasta opiskelijaelämää sit

⁷² Korrelaatio: Summamuuttuja: 42a opiskelijat -0,221; p<0,001.

⁷³ 42a opiskelijat yksittäiset muuttujat ja korrelaatio ikään: Ainejärjestössä toimiminen – ei korrelaatiota; Ystävät ja ”akateeminen hauskanpito” -0,227; p<0,001; Opiskelijoiden seuraelämään osallistuminen -0,227; p<0,001.

tota mut en mä tiedä, olisinko mä sittenkään viettäny railakasta opiskelijaelämää, jos mä olisin valmistunu hitaasti” – 174Y-m; ja toisaalta ”mä olin kuitenkin mun ainejärjestön toi puheenjohtajakin vuoden” – 187H-n.

Ainejärjestöillä nähtiin olevan useita eri merkityksiä. Niiden kautta oli mahdollista tutustua opiskelijoihin eri vuosikursseilta, jota kautta saatiin toimimaan tehokas ”puskaraudio”, jossa tieto kulki eri opiskelijaelämään kuuluvista asioista. Niiden kautta sai ystäviä ja oli mahdollista luoda sosiaalista verkostoa. Lisäksi keskeisenä tekijänä olivat erilaiset juhlat ja bileet, joita ainejärjestö järjesti ja jotka antoivat mahdollisuuden rentoutua ja pitää hauskaa.

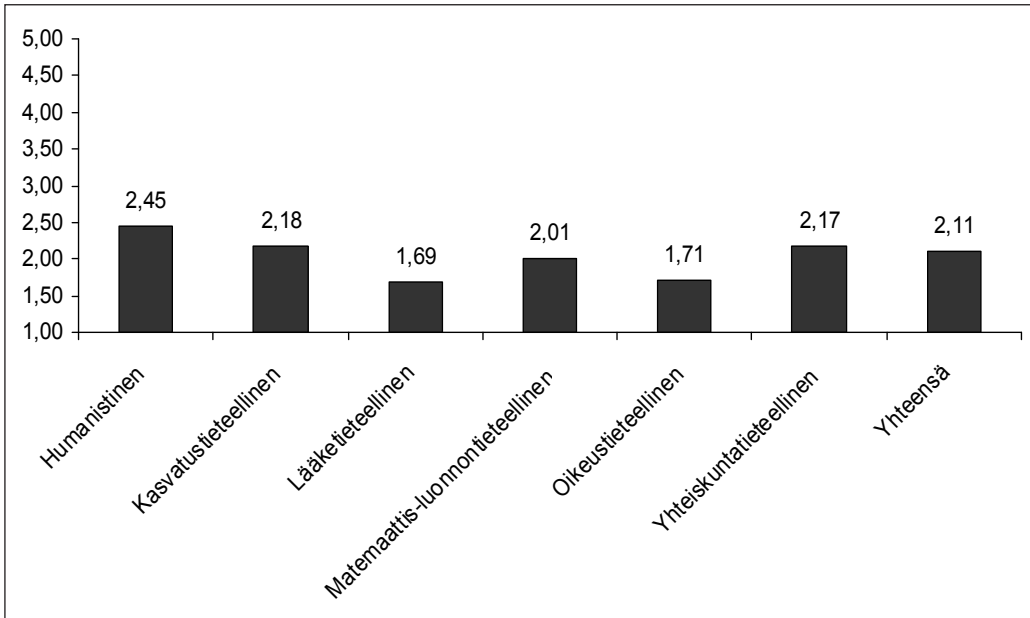
9.3. Henkilökunnan ja opiskelijoiden vuorovaikutus

Yliopiston henkilökunta koettiin pääosin hyvin myönteisesti. Haastateltavista 27 (39,1%) koki henkilökunnan ja sen suhtautumisen opiskelijoihin hyvänä ja 14 (20,3%) erittäin hyvänä. Toisaalta 18 (26,1%) koki suhteet neutraaleina ja kahdeksan (11,6) etäisinä. Opintojen keston tai valmistumisiän suhteen ei eroja näissä ollut. Pääosin nämä mielipiteet koskivat koko sitä henkilökuntaa, jonka kanssa opiskelija oli tekemisissä. Muutamia erityisen kannustavina yksittäisinä henkilökunnan jäseninä 12 mainitsi gradunsa ohjaajan ja 7 muun professorin laitokseltaan. Yksittäisiä kiitoksen ansaitsevina mainittiin myös kirjaston henkilökunta, tuutori, assistentti, amanuenssi, dosentti, dekaani ja opintosihteeri. Tämä viittaa siihen, että ensinnäkin henkilökunta koetaan myönteiseksi ja myönteisesti opiskelijaan suhtautuvaksi. Toiseksi, yksikin henkilökunnan jäsen voi muodostua merkittäväksi opintoja edistävaksi tekijäksi.

Opintoja haittaavina tekijöinä henkilökunnan avun puutteen ei koettu olevan merkittäviä⁷⁴. Eroja ei ollut valmistumisiän tai opintojen keston suhteen. Sen sijaan eri tiedekuntien välillä erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä⁷⁵ (Kuvio 9). Ongelmat olivat suurimpia humanistisesta tiedekunnasta valmistuneiden ja pienimpiä lääketieteellisestä ja oikeustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneiden mielestä. Suurimpina puutteina haastateltujen kesken koettiin ohjauksen (10) ja lisäksi nimenomaan graduohjauksen (5) puutteet. Lisäksi yksittäisinä mainintoina haastateltavien joukossa kaivattiin ystävällisempää suhtautumista opiskelijoihin, tukea, pidempiä tapaamisaikoja ja tarkempaa palautetta.

⁷⁴ Ka 2,11; Kh, 1,12

⁷⁵ F(5,489)=6,006; p<0,001



KUVIO 9. Henkilökunnan avun puute eri tiedekunnissa⁷⁶

Avusta puhuttaessa haastateltujen joukossa pääosin koettiin, että apua oli saatavilla. Joko sitä tarjottiin selkeästi tai sitä sai, jos haki. Vain seitsemän haastateltua ei saanut apua opintoihinsa, vaikka sitä hakivat. Lisäksi kolme ei uskaltanut tai osannut pyytää apua. Kymmenen, lähinnä nopeasti valmistunutta, ei hakenut apua, koska ei katsonut sitä tarvitsevana.

Haastattelujen avulla oli mahdollista tarkastella lähemmin opiskelijoiden ja henkilökunnan välistä sosiaalista peliä. Tämä tehtiin ristiintaulukoinnin avulla⁷⁷ (Taulukko 34). Suhde henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä jaettiin kahteen luokkaan: opiskelija koki henkilökunnan ja heidän suhtautumisensa opiskelijoihin pääasiallisesti hyvänä; opiskelija koki suhteensa henkilökuntaan ja vastaavasti henkilökunnan suhtautumisen opiskelijoihin etäiseksi tai enemmän huonoksi kuin hyväksi. Avun tarve jaettiin kolmeen eri luokkaan: Opiskelija ei kaivannut eikä tarvinnut apua; opiskelija sai tarvitsemansa avun; opiskelija ei saanut kaipaamansa ja tarvitsemaansa apua. Parhaina sosiaalisen pelin pelaajina tässä katsottiin olevan niiden opiskelijoiden, jotka tulivat henkilökunnan kanssa hyvin toimeen ja joko saivat tarvitsemansa avun tai eivät apua tarvinneet. Toiseksi parhaimpina pelaajina koettiin ne, jotka poikkesivat edellisistä siinä, etteivät heidän suhteensa henkilökuntaan olleet hyviä. Niin sanotusti huonoimpina pelaajina pidettiin niitä opiskelijoita, jotka eivät saaneet tai osanneet hakea tarvitsemaansa apua.

⁷⁶ 1 = ei haitannut etenemistä, 5 = haittasi erittäin paljon

⁷⁷ Ei tilastollisilla menetelmillä ja tilastollista merkitsevyyttä silmällä pitäen. Kyseessä viitteellisiä tuloksia, joiden tehtävänä on yleistyksen sijaan pikemminkin tilanteen kuvaaminen toisenlaisesta näkökulmasta.

TAULUKKO 34. Opiskelijoiden kaipaama ja saama apu yhdistettynä heidän suhteeseensa henkilökuntaan

	Nopein	Hitain	Nuorin	Vanhin
A) Ei kaivannut/tarvinnut/halunnut apua ja tuli toimeen henkilökunnan kanssa	3	4	3	4
B) Ei kaivannut/tarvinnut/halunnut apua eikä tullut toimeen henkilökunnan kanssa	-	-	-	-
C) Sai tarvitsemansa avun ja tuli toimeen henkilökunnan kanssa	7	11	7	12
D) Sai tarvitsemansa avun, mutta ei tullut toimeen henkilökunnan kanssa	5	1	5	1
E) Ei saanut tarvitsemaansa apua, mutta tuli toimeen henkilökunnan kanssa	2	-	2	-
F) Ei saanut tarvitsemaansa apua eikä tullut toimeen henkilökunnan kanssa	1	3	2	5

Taulukkoa tarkastellessa on havaittavissa, että nuoret ja nopeat osasivat kyllä pelata tätä peliä ja pääasiallisesti saivat tarvitsemansa avun⁷⁸ eivätkä eronneet hitaimmin ja vanhimpina valmistuneista, mikäli suhtautumista henkilökuntaan ei laskettu mukaan. Kuitenkin aikaisemmin esitetyn parhaan pelaajan määritelmää ajatellen vanhimpina valmistuneet ja pisimpään opiskelleet pelasivat tätä peliä parhaiten. Heillä oli useimmin paremmat suhteet henkilökuntaan ja he saivat tarvitsemansa avun, mikäli apua yleensäkin tarvitsivat⁷⁹. On hyvin mahdollista, että iän karttuessa ja opintojen keston kasvaessa opiskelija kykeni paremmin identifioimaan tarvitsemansa avun ja mahdollisesti ymmärsi henkilökuntaa ja sekä sen tehtäviä että henkilökunnan jäsenten ja opiskelijoiden asemaa paremmin.

Henkilökunnan apu oli hyvin monimuotoista kuvaten myös sitä, miten erilaista apua opiskelijat henkilökunnalta kaipaavat (Taulukko 35). Opiskelijoiden saama ja kaipaama apu saattoi olla hyvin yksinkertaista, kuten ystävällisyyttä, keskustelua ja tasa-arvoista suhtautumista:

”oma laitoksen kohdalla täytyy mainita niin on kyl sillai kannustavuus, että tota sillä oli ehkä semmonen suurin suurin merkitys myös sille, että sitä sitten tuli sit jatkettua myös opintoja, että että siin vaiheessa, kun itse itse on opiskelijana niin sitä on vaikee jotenkin hahmottaa sitä, et että osa osaako sitä nyt oikeestaan yhtään mitään niin niin siin sellasel kannustavilla sanoilla on yllättävän iso merkitys ja sit ne ei maksa mitään, että siin on sekin hyvä puoli” – 188H-n.

⁷⁸ Nopeimmat ja nuorimmat valmistajat saivat tarvitsemansa avun – 15 hlö A, C ja D yhdistettynä. Vastaavasti hitaimmin valmistuneet 16 ja vanhimpina valmistuneet 17.

⁷⁹ Hitaimmin valmistuneet 15 ja vanhimpina valmistuneet 16, kun taas nopeimmin ja nuorimpina valmistuneet 10

Suurimpia yksittäisiä tuen muotoja olivat neuvot yliopiston käytännöistä; jousto opintosuoritusten vastaanottamisessa ja suoritustavoissa; pyrkimys omalta osaltaan edistää opintojen etenemistä; graduohjaus ja ystävällisyys.

TAULUKKO 35. Valmistuneiden kokemat henkilökunnan avun muodot

Avun / tuen luonne	N
Neuvot ja ohjaus	Yht. 44
Antoivat neuvoja yliopiston käytännöistä	21
Graduohjaus	12
Vastasi kysymyksiin	4
Palaute	3
Muu opintojen ohjaus	3
Opettivat alalla toimivia opiskelustrategioita	1
Henkinen tuki	Yht. 41
Olivat ystävällisiä / suhtautuivat opiskelijoihin tasavertaisina	11 / 2
Kannustus	8
Tuki	6
Ei jätetty yksin / patistettiin / rohkaistiin / oltiin kärsivällisiä	2 / 1 / 1 / 1
Oli tavoitettavissa	3
Keskusteli opiskelijoiden kanssa	3
Innostavia / kiinnostavia	2 / 1
Jousto opinnoissa	Yht. 34
Joustivat suoritustavoissa	14
Edistivät omalta osaltaan haastatellun valmistumista	13
Tekivät muita ylimääräisiä järjestelyjä auttaakseen opiskelijaa	4
Joustivat aikatauluissa	3
Hyvä opetus	Yht. 6
Opettivat hyvin	2
Tekivät työnsä hyvin	4

Henkilökunta ja opettajat osallistuivat monilla eri tavoilla opiskelijoiden opintoihin. He voivat kannustaa, tukea, joustaa ja innostaa:

”keskustelemaan periaattees sai mennä koska vaan ja ja sitten tota noin niin jos oli jottain ja jos sitten tietty nää graduohjaukset on ihan ehdottomat ja tämmöset et niin kun esimerkiksi graduvaihees täytyy olla mahdollisimman paljon niin kun apuu ja tukee saatavis (...) kyl mä sit siihen apuu ja tukee sain” – 345Y-n.

Kyselyn suhteen tarkasteltiin opettajien ja opiskelijoiden välisen yhteisöllisen opiskelun tärkeyttä. Tässä tiedekunnat eivät eronneet toisistaan, mutta opintojen keston suhteen oli

eroja⁸⁰ nimenomaan palautteen saamisen suhteen ja erityisesti yksityiskohtaisten ohjeiden saamiseen gradua varten. Säännöllinen palaute oli tärkeintä tavallisessa ajassa valmistuneille ja vähiten tärkeää nopeimmin valmistuneille. Myös yksityiskohtaiset ohjeet lopputyön suhteen olivat vähiten tärkeitä nopeimmin valmistuneille. Tärkeimpiä ne olivat pisimmällä valmistumisajalla valmistuneille. Sen sijaan eroja ei ollut tarkasteltaessa henkilökunnan avun saamista yleisesti ottaen (Taulukko 36).

TAULUKKO 36. Valmistumisajan ryhmien yhteys henkilökunnan palauteen ja lopputyötä varten saatujen ohjeiden tärkeyteen

	Valmistumisajan ryhmät			Ero
	Nopein ka; kh	Tavallinen ka; kh	Hitain ka; kh	
Säännöllisen palautteen saaminen opettajilta ja ohjaajilta	2,95; 1,13	3,34; 0,96	3,24; 1,01	F(2,488)=5,500; p<0,004
Yksityiskohtaisten ohjeiden saaminen gradun tekemiseen	3,18; 1,25	3,54; 1,16	3,66; 1,13	F(2, 483)= 5,137; p=0,006

9.4. Sosiaalisten verkostojen moninaisuus

Haastatteluissa käsiteltiin niitä eri tahoja, joista opiskelija oli saanut apua. Kokonaisuudessaan tuen eri lähteitä olivat vanhemmat, sisarukset, isovanhemmat, muut oman suvun jäsenet, puoliso⁸¹, lapsi, appivanhemmat, ystävät ajalta ennen yliopistoa, opiskelukaverit, harrastuksissa saadut ystävät, yksittäiset henkilökunnan jäsenet, henkilökunta kokonaisuudessaan ja ainejärjestö. Näiden ulkopuolelle jäivät vielä työelämän kautta tulleet tuen tahot, joita käsiteltiin edellisessä luvussa. Näistä tuen lähteistä kukin rakentaa itselleen parhaimmin sopivan sosiaalisen verkoston. Haluttaessa tarkastella näitä erilaisia sosiaalisia verkostoja puhtaasti listattiin erilaiset yhdistelmät sekä niitä käyttäneiden henkilöiden lukumäärä (Taulukko 37).

TAULUKKO 37. Erilaisten sosiaalisten verkostojen luonne, moninaisuus ja laajuus

Eri tuen tahot	N
Vanhemmat, puoliso, opiskelijaystävät, henkilökunta	7
Vanhemmat, opiskelijaystävät	6
Vanhemmat, opiskelijaystävät, henkilökunta	5
Vanhemmat, puoliso, opiskelijaystävät	3
Vanhemmat, puoliso, opiskelijaystävät, ainejärjestö	3
Vanhemmat, opiskelijaystävät, ainejärjestö, henkilökunta	3
Vanhemmat, opiskelijaystävät, vanhat ystävät	2
Vanhemmat, opiskelijaystävät, ainejärjestö	2

⁸⁰ Summamuuuttujasta 42a yhteisöllinen opiskelu, jonka ero kokonaisuudessaan F(2,479)=6,584; p=0,002: Nopein ka 3,10; kh 0,81. Tavallinen ka 3,41; kh 0,73. Vanhin ka 3,38; kh 0,67

⁸¹ parisuhde tässä sen enempää erittelemättä

Eri tuen tahot	N
Puoliso, opiskelijaystävät	2
Vanhemmat, puoliso, appivanhemmat, opiskelijaystävät, gradun ohjaaja	2
Vanhemmat, puoliso, opiskelijaystävät, ainejärjestö, henkilökunta	2
Vanhemmat, opiskelijaystävät, gradun ohjaaja	2
Vanhemmat, opiskelijaystävät, vanhat ystävät, henkilökunta	2
Vanhemmat, puoliso, lapsi, opiskelijaystävät, henkilökunta	2
Puoliso, opiskelijaystävät, gradun ohjaaja	1
Sisarukset, vanhemmat, yksittäisiä henkilökunnan jäseniä	1
Vanhemmat, puoliso, appivanhemmat, opiskelijaystävät, vanhat ystävät ja henkilökunta	1
Vanhemmat, isovanhemmat, muu suku, puoliso, lapsi, vanhat ystävät, ainejärjestö	1
Vanhemmat, puoliso, opiskelijaystävät, gradun ohjaaja	1
Opiskelijaystävät, ainejärjestö, gradun ohjaaja	1
Vanhemmat, isovanhemmat, puoliso, ainejärjestö	1
Opiskelijaystävät, henkilökunta	1
Vanhemmat, ainejärjestö, henkilökunta	1
Puoliso, opiskelijaystävät, vanhat ystävät, henkilökunta	1
Vanhemmat, vanhat ystävät, henkilökunta	1
Sukulaiset, opiskelijaystävät, ainejärjestö, henkilökunta	1
Vanhemmat, sisarukset, opiskelijaystävät	1
Vanhemmat, vanhat ystävät, yksittäisiä henkilökunnan edustajia	1
Vanhemmat, puoliso, opiskelijaystävät, ainejärjestö, yksittäinen henkilökunnan edustaja	1
Vanhemmat, henkilökunta	1
Vanhemmat, sisarukset, opiskelijaystävät, kirjastohenkilökunta	1
Vanhemmat, puoliso, opiskelijaystävät, ainejärjestö, gradun ohjaaja	1
Sukulaiset, opiskelijaystävät, ainejärjestö	1
Opiskelijaystävät	1
Vanhemmat, sukulaiset, harrastuksissa saadut ystävät, yksittäinen henkilökunnan edustaja	1
Vanhemmat, opiskelijaystävät, yksittäinen henkilökunnan edustaja	1
Vanhemmat, opiskelijaystävät, vanhat ystävät, ainejärjestö, henkilökunta	1
Vanhemmat, suku, puoliso, opiskelijaystävät, yksittäiset henkilökunnan edustajat	1
Suku, puoliso, lapsi, opiskelijaystävät, ystävät muissa lapsiperheissä	1
Vanhemmat, opiskelijaystävät, harrastuksissa saadut ystävät, ainejärjestö, henkilökunta, kirjaston henkilökunta	1
Puoliso, opiskelijaystävät, henkilökunta	1
Puoliso, vanhat ystävät, yksittäiset henkilökunnan edustajat	1

Taulukossa ystävät on jaettu tietoisesti kolmeen eri ryhmään: ennen opintoja saatuihin ystäviin, jotka säilyivät opiskeluaikana tärkeinä; opiskelijaystäviin; ja harrastuksissa

saatuihin ystäviin. Nämä eivät ole täysin toisiaan poissulkevia luokkia, mutta kuvaavat hieman eri tapoja luoda ystävyysuhteita sekä lopputuloksena on hieman erilainen sosiaalinen verkosto. Lisäksi on toisistaan erotettu tuen lähteenä henkilökunta kokonaisuudessaan yksittäisistä henkilökunnan edustajista. Henkilökunnasta kokonaisuudesta viittaa siihen, että tuen lähteinä ovat haastateltavan mukaan olleet henkilökunta kokonaisuudessaan. Opiskelijat, joilla tuen saaminen on henkilökunnan puolelta tullut yhdeltä henkilöltä, on näin merkitty erikseen, sillä tällöin sosiaalinen verkosto henkilökunnan suhteen on ollut suppeampi.

Tällä tavalla jaoteltuna on selvää, että haastatelluilla oli hyvin erilaiset, enemmän tai vähemmän kattavat, sosiaaliset verkostot. Sosiaalisen verkoston kattavuus vaihteli yhdestä tuen lähteestä, opiskelijajäystävistä, kuusi eri tahoja kattavaan kokonaisuuteen. Luonnollisesti opiskelijajäystäviäkin on eri määriä eri henkilöillä eivätkä henkilökuntaan luodut tuttavuudet ole samanlaisia kaikilla. Kaiken kaikkiaan erilaisia yhdistelmiä oli 42, kun haastateltuja oli 69. Valmistumisiän ja opintojen keston mukaan ja ääripäitä tarkastellessa tuen lähteiden määrät vaihtelevat (Taulukko 38). Nopeimmin valmistuneilla tuen lähteitä on yleisimmin 3–4, kun taas hitaimmin valmistuneiden joukossa on enemmän niitä, joilla on enintään kaksi tuen lähdeä mutta samoin myös enemmän niitä, joilla on vähintään viisi eri tuen lähdeä. Iän suhteen tilanne on samanlainen.

TAULUKKO 38. Opintojen keston ja valmistumisiän ristiintaulukointi tuen lähteiden lukumäärän kanssa

		Tuen lähteiden lukumäärä		
		1–2	3–4	5 tai enemmän
Opintojen kesto	Nopein	2	13	4
	Hitain	5	6	8
Valmistumisikä	Nuorin	2	13	4
	Vanhin	6	8	6

9.5. Yhteenveto

Tässä luvussa käsiteltiin erilaisia sosiaalisen pääoman lähteitä, joita valmistuneilla oli käytössään opiskelun aikana, ennen niitä sekä niiden jälkeen. Lapsuuden perhe, vanhemmat, sisarukset, isovanhemmat ja muu suku, näytti olevan merkittävässä osassa heidän sosiaalisen verkostonsa rakennetta. Lapsuuden aikana vanhempien osallistumisella lastensa elämään oli yhteys valmistumisikänsä siten, että mitä enemmän vanhempi viettää aikaa lapsensa kanssa ja mitä kiinnostuneempi hän on tämän koulunkäynnistä, sen nuorempana lapsi todennäköisesti valmistuu yliopistosta. Vanhempien tuki oli tärkeää myös yliopisto-opintojen aikana ja suurinta osaa opiskelijoista olikin kannustettu ja tuettu. Vanhempien lisäksi tukea saattoi saada myös sisaruksilta, isovanhemmilta ja muilta sukulaisilta.

Oman suvun lisäksi keskeinen tuen lähde oli myös valmistujan opiskeluaikainen parisuhde, oli se sitten avioliitto, seurustelusuhde tai avoliitto. Haastatelluista hieman alle

puolella oli parisuhde. Tämä lisäsi sosiaaliseen verkostoon ja pääomaan puolison, lapsen ja appivanhemmat. Tärkein yksittäinen opintoja edistävä tekijä suhteessa omaan perheeseen oli mahdollisuus opiskella yhdessä ja jakaa tämä keskeinen elämänvaihe oman puolison kanssa. Kumppani toimi myös tukijana ja kannustajana.

Yhdistettäessä haastatellun oma suku ja mahdollinen uusi perhe yleisintä oli se, että opiskelijan tukena toimivat vanhemmat tai vanhemmat ja puoliso. Tuen lähteiden yhdistelmänä vanhemmat ja puoliso oli hieman yleisempää nopeasti valmistuneille kuin hitaimmin valmistuneille. Lisäksi hitaimmin valmistuneilla oli nopeasti valmistuneisiin verrattuna useammin vähemmän tuen lähteitä perheen piirissä.

Perheen lisäksi ystävät toimivat keskeisenä sosiaalisen pääoman lähteenä. Ystävyysuhteet saattoivat syntyä esimerkiksi kurssikavereiden, samaa vauhtia etenevien tai ainejärjestössä toimivien joukosta tai kotikaupunkiin opiskelemaan jääneillä keskeisimpinä ystävinä saattoivat olla ennen opintoja muodostetut ystävyysuhteet. Yliopisto-opintojen kautta oli kuitenkin mahdollista löytää samanhenkisiä ihmisiä, joilla oli samat kiinnostuksen kohteet ja joiden kanssa saattoi edetä kurssilta toiselle. Sosiaalisimpia opintojensa aikana olivat nuorimpana ja nopeimpana valmistuneet mahdollisesti nimenomaan edellä esitettyjen syiden johdosta.

Ystävien merkitys opintojen edistäjänä perustui useaan eri tekijään. Ensinnäkin he toimivat sosiaalisena verkostona, jonka kautta sai kannustusta, tukea ja tunteen yhteisöllisyydestä. Toiseksi he saattoivat kannustaa etenemiseen ja valmistumiseen. Kolmanneksi ystävien avulla opintojen käytännön toimet saattoivat helpottua. Tenttikirjoja etsittiin yhdessä, luentomuistiinpanoja jaettiin ja kysymyksiin sai vastauksia. Neljänneksi tärkeänä koettiin myös yhdessä opiskelu. Ystävien kesken saattoi vaihtaa ajatuksia luetuista teksteistä ja saada palautetta omista opinnäytetöistä. Yhteisöllinen opiskelu oli nopeasti valmistuneille kuitenkin vähemmän tärkeää kuin muille valmistuneille. Viidentenä ystävien merkitystä kuvaavana tekijänä olivat heidän kykynsä auttaa opiskelijaa niin sanotusti vaihtaamaan vapaalle ja saamaan ajatukset pois opinnoista. Nuorena valmistuneille tämä opiskelun aspekti oli vanhimpina valmistuneisiin verrattuna tärkeämpää. Nopeaan ja/tai nuorena valmistumiseen ystävyysuhteilla havaittiin olevan suurempi merkitys kuin hitaimmin ja/tai vanhimpana valmistuneille. Tämä saattoi johtua sosiaalisten suhteiden tärkeydestä, yhtäläisestä halusta edetä ja valmistua vastaavassa ajassa tai yleensäkin ystävien positiivisesta palautteesta.

Sosiaalisen pääoman lähteinä toimivat myös ne henkilökunnan jäsenet, joihin opiskelijat olivat yhteydessä. Yli puolet tutkimuksessa mukana olleista koki suhteensa henkilökuntaan joko hyvänä tai erittäin hyvänä ja alle kolmasosa ei kokenut opiskelijoiden ja henkilökunnan välien olevan erityisen hyviä eikä myöskään erityisen huonoja. Pääosin nämä mielipiteet koskivat koko henkilökuntaa, mutta yksittäisinä kiitosta saaneina olivat gradun ohjaajat, mikä viittaisi siihen, että opintojen loppuvaiheessa suhteet henkilökunnan jäseniin lähentyivät, kun yhteistyö tiivistyi. Tämä kertoi myös siitä, että yksittäinen

henkilökunnan jäsenkin saattoi olla keskeinen opintoja edistävä ja opiskelijaa opinnoissa kannustava tekijä.

Henkilökunnan avusta puhuttaessa pääasiallisesti koettiin, että apua sai, jos sitä haki. Henkilökunnan avun puute opintoja haittaavana tekijänä olikin kohtuullisen vähäinen. Tämän avun ja tuen luonne vaihteli hyvinkin yksinkertaisesta ystävällisestä suhtautumisesta joustoon eri kurssien suorituksissa. Tärkeimpänä kuitenkin koettiin henkilökunnan apu ja vinkit yliopiston käytäntöjä selvittäessä. Myös graduohjaus oli tärkeää. Nopeimmin valmistuneet tuntuivat tarvitsevan sitä vähiten ja yleensäkin hakivat henkilökunnan apua vähiten. Pisimpään opiskelleet sen sijaan kokivat tarvitsevansa eniten ohjausta lopputyönsä tekemisessä.

Tarkasteltaessa avun saantia ja tarvetta sekä opiskelijan ja henkilökunnan välistä suhtautumista yhdessä, nähtiin hitaimmin ja/tai vanhimpana valmistuneiden nopeasti ja/tai nuorena valmistuneisiin verrattuna omaavan hyvät välit henkilökuntaan ja saavan tarvitsemansa avun, mikäli katsoivat sitä tarvitsevansa. Onkin mahdollista, että he ymmärtävät yliopiston henkilökunnan ja opintojen luonteen selkeämmin ja tätä kautta pelaavat tätä sosiaalisen pelin osaa nuoria ja/tai nopeimpia paremmin.

Kun jätetään pois työelämän kautta tulevat sosiaalisen pääoman ja verkoston kontaktit, jäljelle jää hyvin moninainen joukko tuen lähteitä vanhemmista, ystäväistä, henkilökunnasta, puolisoista aina appivanhempiin asti. Haastatelluilla 69:llä opiskelijalla oli 42 eri tapaa yhdistellä näitä tuen lähteitä. Sekä opintojen keston että valmistumisiän kolmen ryhmän vertailussa näytti siltä, että nopeilla ja nuorilla oli vähemmän vähintään viiden eri tuen lähteen mutta samalla myös vähemmän alle kolmen lähteen verkostoja. On mahdollista, että nuorena tai nopeasti valmistuminen tarvitsee useita tuen lähteitä, mutta samalla pisimpään ja vanhimpaa opiskelleilla on eniten aikaa muodostaa hyvin kattava sosiaalisen tuen verkosto. Kuitenkin pisimpään opiskelleilla ja vanhimpana valmistuneilla oli samalla pienimpiä verkostoja viitaten siihen, että sosiaalisten siteiden muodostaminen voi olla yksi tekijä opintojen etenemisessä.

Kokonaisuudessaan näyttää ensinnäkin siltä, että sosiaalinen pääoma on yksi keskeinen tekijä opintojen etenemisen ja valmistujien iän tarkastelussa. Toiseksi vaikuttaa siltä, ettei mitään yksiselitteistä tai selkeää tapaa sosiaalisen pääoman eri muotojen luokittelussa ole, vaan kukin etsii tai löytää itselleen parhaiten sopivan tai mahdollisen verkoston. Tämän kautta hän voi saada sen tuen, tiedon ja kontaktit, jotka muodostavat hänen sosiaalisen pääomansa.

X. KULTTUURISEN TAUSTAN VAIKUTUS

Tässä luvussa tarkastellaan kolmannen opiskelijoilla käytettävissä olevan resurssin, eli kulttuurisen pääoman, yhteyttä nopeaan valmistumiseen ja valmistumisikään. Valmistumisiän ja opintojen keston yhteyttä kulttuuriseen pääomaan tutkittiin useilla kulttuurisen pääomaan viittaavilla muuttujilla, kuten vanhempien koulutustasolla, arvosanoilla sekä ennen yliopistoa että sen aikana, aikaisemmalla kouluttautumisella, opintoviikkomäärällä sekä kiinnostuksella korkeakulttuuriin lapsuuden kodissa ja opintojen aikana. Tämän jälkeen esitellään kulttuurisen pääoman muuttujista muodostettu ryhmittely ja neljä näiden muuttujien mukaan profiloitua ryhmää.

10.1. Kulttuurisen pääoman yhteys valmistumisikään ja valmistumisaikaan

Useimmilla mitatuilla kulttuuriseen pääomaan viittaavilla muuttujilla oli yhteys valmistumisikään. Sekä vanhempien koulutustasolla että aikaisemmalla koulumenestyksellä oli negatiivinen yhteys valmistumisikään (ks. Taulukko 39). Mitä korkeampi vanhempien koulutustaso oli ja mitä paremmin kyselyyn vastannut oli menestynyt aikaisemmillä kouluasteilla, sen nuorempana hän valmistui. Arvosanojen yhteys pysyi samantyyppisenä myös yliopistossa nuorimpana valmistuneiden saadessa parhaimmat arvoserät ja arvosanojen vastaavasti laskiessa valmistumisiän noustessa. Korkeakulttuurin tärkeiteen viittaavista summamuuttujista⁸² vain kirjallisuudella, lukemisella ja näyttelyillä oli yhteys valmistumisikään, merkityksen ollessa voimakkain vanhimmin valmistuneilla ja alhaisin 25–27-vuotiaina valmistuneilla.

Valmistumisikään olivat yhteydessä myös aikaisempien opintojen ja tutkintojen suorittaminen sekä yliopistossa suoritettujen opintoviikkojen määrä. Mikäli valmistuneella oli aikaisempia opintoja ja tutkintoja, oli hän myös todennäköisimmin valmistunut vanhempana. Ristiintaulukoituna oli mahdollista nähdä, että nuoret olivat suorittaneet laskettua arvoa vähemmän aikaisempia opintoja ja tutkintoja vanhimpien suorittaessa odotettua enemmän⁸³. Kaiken kaikkiaan kulttuuri pääomaan viittaavilla summamuuttujilla näyttäisi siis olevan melko monipuolinen yhteys valmistumisikään.

⁸² joita oli a) lapsuuden kodin korkeakulttuuri, b) opiskelunaikaisen lukemisen, kirjallisuuden ja näyttelyiden tärkeys sekä c) opiskelunaikaisen musiikin ja teatterin tärkeys

⁸³ **Aikaisemmat opinnot:** Ei aikaisempia opintoja ->24: todellinen 86 ja odotettu 73,3 / 25-27: tod 170 ja odot 162,8 / 28-> tod 67 ja od 86,9. Kyllä aikaisempia opintoja ->24: todellinen 27 ja odotettu 39,7 / 25-27: tod 81 ja odot 88,2 / 28-> tod 67 ja od 47,1. **Aikaisemmat tutkinnot:** Ei aikaisempia tutkintoja ->24: todellinen 111 ja odotettu 96,6 / 25-27: tod 225 ja odot 215,7 / 28-> tod 91 ja od 114,7. Kyllä aikaisempia tutkintoja ->24: todellinen 1 ja odotettu 15,4 / 25-27: tod 25 ja odot 34,3 / 28-> tod 42 ja od 18,2.

TAULUKKO 39. Kulttuuripääoman muuttujien yhteys valmistumisikään

	Valmistumisiän kolme ryhmää			Yhteensä	Tilastollinen merkitsevyys
	->24-vuotiaat	25-27 -vuotiaat	28-> -vuotiaat		
	Mediaani	Mediaani	Mediaani		
Isän koulu- tustaso	Lukio/Opisto	Lukio/Opisto	Ammatti- koulutus		F(5, 483) =4,428; p=0,001*
Äidin kou- lutustaso	Lukio/Opisto	Lukio/Opisto	Ammatti- koulutus		F(5,486)=7,861; p<0,001*
	Ka; Kh	Ka; Kh	Ka; Kh	Ka; Kh	
Aikaisempi koulume- nestys	9,02; 0,39	8,78; 0,48	8,71; 0,50	8,82; 0,48	F(3,416)=4,019; p=0,008*
Aikaisem- mat opinnot	0,24; 0,43	0,32 ; 0,47	0,50; 0,50	0,35; 0,48	t=-4,845; df 496; p<0,001
Aikaisem- mat tutkin- not	0,01; 0,09	0,10; 0,30	0,32; 0,47	0,14; 0,34	t=-6,858; df 493; p<0,001
Menestys pääaineessa	2,46; 0,39	2,30; 0,40	2,28; 0,46	2,33; 0,42	F(2,427)=6,541; p=,002
Näyttelyt ja lukeminen	3,03; 0,79	2,91; 0,92	3,16; 0,81	3,00; 0,87	F(3,486)= 3,168; p=0,024*

* Lähde: Merenluoto 2009b

Valmistumisiästä poiketen valmistumisaikaan oli yhteydessä vain muutama tutki-
muksessa tarkasteltu kulttuurisen pääoman muuttuja. Vanhempien koulutuksella,
koulumenestyksellä tai lapsuudenkodin korkeakulttuurin tärkeydellä ei ollut yhteyt-
tä valmistumisaikaan. Opiskelunaikaisella korkeakulttuurin arvostuksella puolestaan
oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. Mitä tärkeämpänä mitattuja korkeakulttuurin
muotoja; klassista kirjallisuutta, lukemista, klassista musiikkia, teatteria, oopperaa
ja taidenäyttelyitä, opiskelija piti, sen kauemmin hänellä kesti valmistua (ks. Tau-
lukko 40).

Opiskelijan aktiivisuus näytti olevan yhteydessä muutenkin valmistumisen nopeuteen.
Mitä enemmän hänellä oli aikaisempia opintoja ja tutkintoja, sen nopeammin hän val-
mistui. Tämä voi viitata siihen, että näiden opintojen kautta opiskelija on oppinut toimi-
maan korkeakoulujärjestelmässä ja/tai löytänyt hänelle itselleen sopivimmat opiskelu-
menetelmät.

TAULUKKO 40. Kulttuurisen pääoman muuttujien yhteys valmistumisaikaan

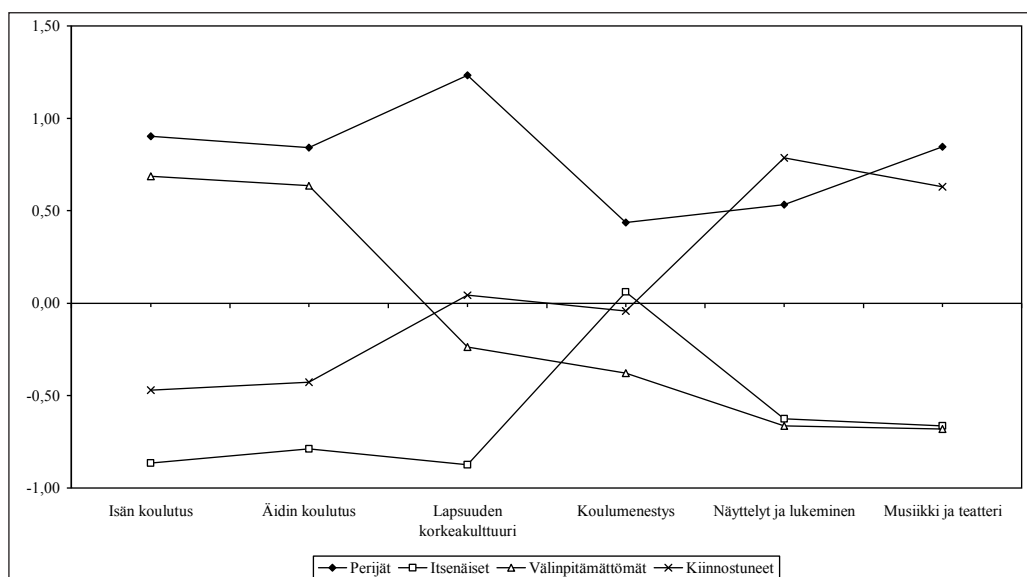
	Valmistumisajan kolme ryhmää			Yhteensä ka; kh	Tilastollinen merkitsevyys
	Nopeat ka; kh	Tavalliset ka; kh	Hitaimmat ka; kh		
Aikaisemmat opinnot	0,42; 0,50	0,38; 0,49	0,24; 0,43	0,35; 0,48	t=3,840; df 497; p<0,001
Aikaisemmat tutkinnot	0,19; 0,40	0,14; 0,35	0,08; 0,27	0,14; 0,34	t=3.500; df 494; p=0,001
Näyttelyt ja lukeminen	2,95; 1,87	2,95; 0,88	3,17; 0,84	3,01; 0,87	F(3,487)=5,038; p=0,002*
Musiikki ja teatteri	2,06; 0,88	2,06; 0,78	2,33; 0,89	2,13; 0,84	F(3,343)=5,222; p=0,002*

* Lähde: Merenluoto 2009b

Tulokset, joiden mukaan valmistumisajalla ole yhteyttä vanhempien koulutukseen tai aikaisempaan koulumenestykseen, voivat viitata siihen, ettei kulttuurinen pääoma ole paras keino selittää nopeaa valmistumista, tai siihen, etteivät tässä tutkimuksessa valitut muuttajat kattaneet niinkin monimutkaista ja -puolista asiaa kuin kulttuurinen pää-omaa.

10.2. Perijät, kiinnostuneet, välinpitämättömät ja itsenäiset

Koska kulttuurisen pääoman tärkeys tai toiminta jollain sen alueella on yhteydessä toisiin alueisiin välittäen osaltaan niiden vaikutusta, oli mielekästä tarkastella keskeisiä muuttujia yhdessä ryhmittelyanalyysin keinoin. Analyysissa yhdistettiin vanhempien koulutus, oma aikaisempi koulumenestys sekä korkeakulttuurin arvostukseen viittaavat summamuuttujat. Nämä muuttujat luotiin kyselytietojen avulla, koska katsottiin niiden antavan selkeimmän kuvan kulttuurisesta pääomasta tämän tutkimuksen tietojen pohjalta. Näistä summamuuttujista luotiin näistä neljä profiilia (ks. Kuvio 10), joita tarkasteltiin ensin kyselytietojen kautta ja sen jälkeen yhteydessä haastatteluihin ja tilastotietoihin mahdollistaen yhden toimivimmista triangulaation tavoista. Vanhempien koulutus valittiin taustamuuttujaksi, sillä sen katsottiin ensinnäkin viittaavan suoremmin kulttuuriseen pääomaan siinä missä sosiaaliseen statukseen voi sitä voimakkaammin indikoivan myös sosiaalisesta ja taloudellisesta pääoma. Toiseksi sen katsottiin myös kertovan myös siitä, miten tuttu koulutus sen eri asteilla on ja miten kotiympäristö on valmistanut vastaajaa koulu-uralleen. Saman kotiympäristön luonteen johdosta valittiin ryhmittelyyn myös lapsuuden kodin korkeakulttuurin tärkeydestä kertova summamuuttuja. Oman aikaisemman koulumenestyksen katsottiin puolestaan kertovan suoremmin omasta kulttuurisesta pääomasta ja kyvystä selvitä kouluympäristössä. Opiskelun aikainen korkeakulttuurin arvostus jaettuna kahteen erilliseen muuttujaan puolestaan katsottiin viittaavan kulttuuriseen pääomaan tai pyrkimykseen sen kasvattamiseen.



KUVIO 10. Perijöiden, itsenäisten, välinpitämättömien ja kiinnostuneiden profiilit

Lähde: Merenluoto 2009a

Nämä ryhmät nimettiin perijöiksi, itsenäisiksi, välinpitämättömiksi ja kiinnostuneiksi kuvastamaan niiden saamia arvoja ryhmittelymuuttujissa. *Perijät*-nimitys tulee Bourdieu (1979) teoksesta *The Inheritors*, jossa kuvataan korkeakouluopiskelijoita ja koulutuksen periyymistä ja tämän ryhmän saamat arvot kuvaavatkin kohtuullisen hyvin sitä ryhmää, jota kuvataan parempien yhteiskunnallisten asemien perijöiksi. *Välinpitämättömät*-nimitys puolestaan viittaa siihen, että vanhempien korkean koulutuksen lisäksi ryhmää kuvasi alhainen kiinnostus kulttuuriin ja huonoin aikaisempi koulumenestys. *Itsenäiset*-nimitys kuvaa ryhmää, jossa vanhempien koulutus on alhaisin ja kulttuurin arvostus on vähäistä. Kuitenkin ryhmään kuuluvien oma koulumenestys on kohtuullisen korkea. *Kiinnostuneet*-nimitys on seurausta ryhmän jäsenten voimakkaasta kiinnostuksesta korkeakulttuuria kohtaan opiskelujensa aikana. Tätä kiinnostusta on ollut jo lapsuuden kodissa. *Kiinnostuneiden* vanhempien koulutustaso oli toiseksi alhaisin ja heidän oma aikaisempi koulumenestyksensä kohtuullisella tasolla. (ks. Merenluoto 2009a ja Merenluoto 2009b. Tarkat arvot liitteessä 8.)

Perijät

Perijöillä molempien vanhempien koulutus on ollut korkeakoulutasoa. Heidän kodissaan kulttuuriset harrastukset ovat olleet melko tärkeitä⁸⁴ ja aikaisempi koulutaso keskiarvona hieman yli yhdeksän. Näyttelyissä käyminen ja lukeminen ovat myös olleet heille melko tärkeitä. Klassinen musiikki ja teatteriesityksissä käyminen ei ole ollut aivan yhtä tärkeää, mutta kuitenkin jokseenkin tärkeää. Toisin sanoen *perijöiden* vanhemmillaan oli

⁸⁴ Tarkat arvot taustamuuttujista löytyy taulukosta x ja muiden kohdalla aikaisemmin kirjoitetuista artikkeleista: Merenluoto, S. 2009a. Nopeat ja nuoret valmistajat... sekä Merenluoto, S. 2009b. Cultural capital and educational attainment.

korkea koulutus, he ovat itse menestyneet koulu-urallaan ja heillä on merkittävää kiinnostusta korkeakulttuurina pidettyihin harrasteisiin. Perhe on myös haastattelujen perusteella ollut keskeisessä osassa opintojen edistävänä tekijänä⁸⁵. Haastatteluista havaittiin, että *perijöiden* perheelle korkeakoulutus on ollut vahvasti kannustettua, jopa itsestään selvää. Alan suhteen kuitenkin oli joitain erimielisyyksiä. Lääketieteellisestä sekä oikeustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneet kuuluivat useimmiten tähän ryhmään. Miehiä oli tässä ryhmässä vähiten verrattuna muihin ryhmiin.

Opiskelussa *perijöillä* korostui keskittyminen olennaiseen eli aineiden syvälinen ymmärtämiseen, oman oppimisen tason arviointiin, keskeisten asioiden tunnistamiseen ja kokonaisuuksien hahmottamiseen. Yhteisöllisyys sekä vapaamuotoisen opiskelijatoiminnan muodossa että enemmän tai vähemmän virallisemmissa opintoihin liittyvissä yhteyksissä oli heille tärkeintä, kun taas itsenäinen opiskelu oli muihin profileihin verrattuna vähiten tärkeää. *Perijöille* oli tärkeää myös tieteellinen lähestymistapa opintoihin, jolla tarkoitetaan teoreettisten näkökulmien hallitsemista ja kysymysten ymmärtämistä. Heitä kiinnosti tiedeyhteisön teoreettisiin keskusteluihin osallistuminen, vierailevien luennoitsijoiden kuunteleminen sekä pakollisten kirjojen lukemisen lisäksi lisäkirjallisuuden hakeminen ja tieteellisten artikkelien lukeminen. Yliopiston parasta antia *perijöille* oli oppiminen yleensä ja erityisesti omasta alastaan⁸⁶. Mahdollisesti näistä syistä *perijät* ovat valmistumisensa jälkeen varmimpia pärjäämisessään oman alan muutoksissa ja toiminnassa selviytymisessä sekä pitivät eniten uusista haasteista.

Yliopisto-opinnoissaan *perijät* olivat aktiivisimmin ottaneet osaa opiskelijajärjestötoimintaan sekä yliopiston hallintoelinten toimintaan. He olivat myös useimmin käyneet opiskelijavaihdossa. Valmistumisen ajan ja keston suhteen *perijät* olivat toiseksi nuorimpia ja kolmanneksi nopeimpia valmistuessaan. Valmistumisensa jälkeen he kirjautuivat useimmin jatko-opiskelijoiksi.

Välinpitämättömät

Välinpitämättömillä vanhempien koulutus oli toiseksi korkein. Isän koulutuksen mediaani oli korkeakoulu äidin koulutustason ollessa lukiota tai opistotasoa vastaava. Vanhempien suhtautuminen *välinpitämättömien* ryhmään kuuluville on pääosin ollut etäisempää kuin perijöille, vaikka kouluttautumiseen onkin kannustettu. Haastatteluisa tähän ryhmään kuuluvat kertoivat vanhempiensa olleen tyytyväisiä ja kannustavia yliopisto-opinnoista. Toisaalta he eivät juurikaan seuranneet opintojen etenemistä eivätkä olleet siitä niin kiinnostuneita. *Välinpitämättömien* keskiarvo oli alhaisin verrattuna muihin ryhmiin, vaikka hekin olivat menestyneet aikaisemmassa koulutuksessaan (8,62; 0,53). Heillä on lapsuuden kodissa ollut vain hieman kiinnostusta korkeakulttuuriin eikä korkeakulttuuri ole *välinpitämättömille* opiskeluaikanakaan ollut keskeistä, joskin tässä suhteessa he eroavat vain marginaalisesti *itsenäisistä*. Tähän ryhmään kuuluneet valmistuivat useimmin matemaattis-luonnontieteellisestä tai oikeustieteellisestä tiedekunnasta. Miehet kuuluivat useimmin tähän ryhmään naisten kuuluessa harvimmin.

⁸⁵ Haastatteluista

⁸⁶ Haastatteluista

Opiskelussa ja siihen kohdistuneissa tärkeysjärjestyksissä *välinspitämättömät* jatkoivat nimensä viitoittamalla linjalla ollen kolmannella tai neljännellä sijalla kaikissa mitatuissa opiskelun prioriteetteja kuvaavissa summamuuttujissa. Selkeästi vähiten tärkeää heille oli yhteisöllinen opiskelu, jolla tarkoitettiin aktiivista yhteydenpitoa opettajiin, yksityiskohtaisen ja säännöllisen palautteen saamista sekä opiskelemista muiden kanssa. Poikkeuksena muiden prioriteettien saamiin alhaisiin arvoihin muiden opiskelijoiden kanssa käytetty vapaamuotoinen yhdessäolo ja juhliminen olivat heille kolmeen muuhun ryhmään verrattuna toiseksi tärkein. Yliopiston tarjoama vapaus olikin heille yliopiston paras puoli⁸⁷. Itsevarmuus omalla alalla pärjäämisessä oli puolestaan kolmanneksi matalinta.

Välinspitämätön linja jatkuu myös muissa opiskelijatoiminnoissa opiskelijajärjestötoimintaan osallistumisen ollessa kolmanneksi harvinaisinta, hallintoelinten toimintaan osallistuminen harvinaisinta ja vaihto-opiskelu myös kolmanneksi harvinaisinta. Näissäkin tekijöissä joko *välinspitämättömät* tai *itsenäiset* olivat alimmilla sijoilla. Opintojen kestoa ja valmistumisen ikää ajatellen *välinspitämättömät* olivat sekä nopeimpia opinnoissaan että nuorimpia valmistuessaan. Valmistumisen jälkeen jatko-opintoihin kirjautuminen oli tälle ryhmälle harvinaisinta. Verrattuna muihin ryhmiin, ajatus tulevasta työelämästä kannusti erityisesti *välinspitämättömiä* opiskelemaan ja valmistumaan⁸⁸.

Itsenäiset

Itsenäisten isän koulutuksen mediaani oli kansakoulu äidin koulutuksen ollessa keskikoulun tasolla. He saivat ryhmittelymuuttujissa, aikaisempaa koulumenestystään, lukuun ottamatta alimpia arvoja. Aikaisemman koulu-uran keskiarvoa tarkastellessa *itsenäisten* keskiarvot ovat kuitenkin olleet toiseksi korkeimpia. Kulttuurista toimintaa tarkastellessa sen tärkeyden saamat arvot olivat hyvin samanlaisia kuin *välinspitämättömillä*. Nimestään poiketen heidän opintojaan edisti eniten heidän perheensä⁸⁹. Haastatteluissa näkyi kuitenkin selkeästi, että korkeakoulun maailma on ollut perheelle vierasta eikä sitä välttämättä ymmärretty suhtautumisen vaihdellella vahvasta kannustuksesta täysin neutraaliin suhtautumiseen. Heillä oli muihin neljään ryhmään verrattuna selkein kuva sitä, mitä odottaa yliopistolta, vaikkei perheen koulutustausta korkea ollutkaan. Tähän ryhmään kuuluvat ovat useimmin valmistuneet joko kasvatustieteellisestä, matemaattisluonnontieteellisestä tai yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta, joten ryhmän hajonta kuuden tiedekunnan kesken on melko laaja.

Opiskelun prioriteeteissa *itsenäisillä* on hyvin vastaava linja kuin *välinspitämättömillä* ja he jakavatkin viimeiset sijat lähes kaikissa tarkastelluissa opiskelun eri alueissa. Kuitenkin heille itsenäinen opiskelu; tiedonhakeminen, ajankäytön suunnitteleminen ja gradun itsenäinen tekeminen oli toiseksi tärkeintä. Myös yhdessä opiskelu oli kohtuullisen tärkeää ja heidän saamansa arvo onkin hyvin lähellä *perijöiden* saamaa arvoa. Sama näkyi myös haastatteluissa, joissa yliopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa opiskelu

⁸⁷ Haastatteluista

⁸⁸ haastatteluista

⁸⁹ haastatteluista

ja ajanvietto olivat tärkeitä⁹⁰. Vähiten tärkeitä olivat tieteellinen opiskelu sekä opiskelijoiden vapaamuotoinen ajanvietto.

Itsenäisen opiskelijan profiilin kuva vahvistuu tarkasteltaessa osallistumista vaihto-opiskeluun ja opiskelijajärjestöjen toimintaan. Näihin osallistuminen oli harvinaisinta tässä ryhmässä. Myös hallintoelinten toimintaan osallistuminen oli harvinaista. *Itsenäiset* valmistuivat toiseksi nopeimpina ja kolmanneksi nuorimpina. Itsevarmuus omalla alalla ja sen kehityksessä selviytymisessä oli tällä profiililla kuitenkin alhaisin. *Itsenäiset* suhtautuivat ryhmänä kaksijakoisesti jatko-opintoihin osallistumiseen. Toisaalta kiinnostus ja osallistuminen oli toiseksi yleisintä ja samalla osallistumisprosentti oli alhaisin.

Kiinnostuneet

Kiinnostuneilla molempien vanhempien koulutus on ollut ammattikoulutasoa. Haastattelutavat kertoivat lähes yksimielisesti vanhempiansa olleen kiinnostuneita, ylpeitä ja kannustavia suhteessa heidän korkeakoulutukseensa. Heidän lapsuudenkodissaan on kuitenkin ollut kiinnostusta korkeakulttuuria kohtaan ja heidän oma kiinnostuksensa oli voimistunut opiskeluaikana ja oli suhteellisen voimakasta. Aikaisemmat arvosanat olivat toiseksi alhaisimpia, vaikka keskiarvo oli edelleenkin lähellä yhdeksää. Tähän ryhmään kuuluneet valmistuivat useimmin humanistisesta tiedekunnasta ja vaikka naisten jakautuminen eri ryhmiin oli miehiin verrattuna tasaisempaa, suurin osa naisista kuului tähän ryhmään.

Lukuun ottamatta vapaamuotoista ajanviettoa muiden opiskelijoiden ja ystävien kanssa, kaikki tutkitut opiskelunaikaiset prioriteetit olivat tälle ryhmälle tärkeimpiä. He olivat hyvin kiinnostuneita opiskelun tieteellisestä puolesta, olennaiseen keskittymisestä ja samalla sekä itsenäisestä että yhteisöllisestä opiskelemisesta. Yliopiston parasta antia *kiinnostuneille*, kuten myös *perijöille*, oli oppiminen yleensä ja erityisesti omasta alastaan ja he katsoivat opiskelukavereiden eniten edistäneen heidän opintojaan⁹¹.

Tämä aktiivisuus ja kiinnostus, joka näytti olevan *kiinnostuneille* luonteenomaista, näkyi myös siinä, että *perijöiden* jälkeen tämä ryhmä oli aktiivisin vaihto-opiskelussa, opiskelijajärjestöjen toiminnassa kuin yliopiston hallintoelinten toimintaan osallistumisessakin. Heidän opintonsa kestivät kauimmin ja he valmistuivat keskimäärin vanhimpina.

10.3. Yhteenveto

Tulosten perusteella voi varovasti olettaa, että kulttuurisella pääomalla on yhteys sekä valmistumisaikaan että valmistujien ikään. Tämä yhteys ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen eivätkä valmistumisikään yhteydessä olevat muuttujat erikseen välttämättä ole yhteydessä opintojen kestoon. Vaikka valmistumisen kestolla on yhteys valmistumisikään, on kyseessä kuitenkin kaksi hyvin erilaista ilmiötä. Valmistumisikään näyttivät olevan yhteydessä monet perinteisesti kulttuuriseen pääomaan liitetyt muuttujat, kuten vanhempien koulutus ja koulumenestys. Valmistumisaikaan puolestaan tuntui olevan yh-

⁹⁰ haastatteluista

⁹¹ Haastatteluista

teydessä vain ne tässä tutkimuksessa mitatut muuttajat, jotka pohjautuvat valmistuneen omiin päätöksiin, eli aikaisemmat opinnot ja tutkinnot sekä opiskeluaikana kulttuuriin toimintoihin osallistuminen. Opintojen kestolla oli yhteys myös kiinnostukseen ja osallistumiseen jatko-opintoihin. Mitä nopeammin opiskelija oli valmistunut, sen useammin hän jatkoi opintojaan jatko-opintoihin.

Kulttuurisen pääoman, eli sen lähteiden keskenäisiä yhteyksiä ja vuorovaikutusta eri muuttajien välillä tarkasteltiin ryhmittelemällä vanhempien koulutustasot, kiinnostus korkeakulttuuriin lapsuuden kodissa ja opiskeluaikana sekä valmistuneen oma aikaisempi koulumenestys. Tämän kautta huomattiin, että kulttuurisella pääomalla oli tärkeä merkitys sekä valmistumisiin että -ajan tarkastelussa. Onkin mahdollista, että eri tekijät toimivat erilailla yhdessä kuin erikseen. Nuorimpana valmistuivat ne, joiden vanhimmillä oli korkein koulutus, eli *välinpitämättömät* ja *perijät* (ks. Liite 8). Tämä viittaisi siihen, että vanhempien koulutus voi auttaa opiskelijaa navigoimaan eri kouluasteilla tehokkaimmin ja täten valmistumaan nuorimpana työelämään. Muuten näillä kahdella ryhmällä on hyvin vähän yhteistä. Kahdella vanhimpana valmistuneella ryhmällä, *kiinnostuneilla* ja *itsenäisillä*, oli myös vanhempien alhaisempi koulutus yhteistä. Heilläkin on muuten varsin vähän yhteistä. Toisaalta vanhimpina valmistuneilla *kiinnostuneiden* ryhmällä vanhempien koulutus oli *itsenäisten* ryhmää korkeampi.

Vaikka vanhempien koulutustausta olisikin siis yksi tekijä nuorena tai vanhempana valmistumisen todennäköisyyksien tarkastelussa, ei se näytä olevan missään nimessä ainoa. *Perijöiden*, jotka valmistuivat toiseksi nuorimpana, vanhemmilla oli korkein koulutus ja he valmistuivat toiseksi nuorimpana. Seuraavaksi korkein vanhempien koulutustaso oli *kiinnostuneilla* ja he valmistuivat vanhimpana. Nämä tutkimustulokset kaipaavat jatkotutkimuksia vanhempien koulutustason merkityksestä sekä niistä muuttujista, jotka toimivat sen välittäjinä.

Nopeimmin, kuten myös nuorimpana, valmistuivat *välinpitämättömät*, jotka tämän nopeuden ja nuoruuden pelin näkökulmasta pelasivat peliä parhaiten. Toiseksi nopeimmin valmistuivat *itsenäiset*. Näillä kahdella ryhmällä puolestaan yhteistä on alhainen kiinnostuksen aste korkeakulttuurin harrastuksiin sekä mitattuihin opiskeluaikaisiin toimintoihin ja tärkeysjärjestyksiin. Voikin siis olla niin, että nopeimmin yliopistosta valmistuvat ne, joita opinnot, tai ehkä pikemminkin niihin liittyvät oheistoiminnot, eivät yhtäläillä kiinnosta. Hitaimmin ja vanhimpana valmistuivat *kiinnostuneet*, jotka pelasivat nopeuden ja nuoruuden peliä mahdollisesti huonoimmin, ajattelivat ehkä nopeuden tavoitteita toisella tavalla. He olivat aktiivisia ja pitivät monia opiskelun eri osa-alueita tärkeimpinä verrattuna muihin. Toiseksi hitaimmin valmistuivat *perijät*, jotka olivat aktiivisimpia osallistumisessa vaihto-opiskeluun sekä olivat muutenkin aktiivisia osallistumaan opintoihinsa liittyviin järjestötoimintoihin. Nopeimpina valmistuivat siis ne, jotka eivät olleet kovin kiinnostuneita ainakaan näillä mitatuilla tekijöillä ja hitaimmin valmistuivat ne, jotka puolestaan olivat. Kuten iän suhteen, tämäkin vaatii tarkempia jatkotutkimuksia. Loppujen lopuksi kyse on kuitenkin siitä, minkälaisia valmistujia toivotaan. Liitteeseen 8 on kerätty nämä ryhmien ominaispiirteet sekä verratut asiat.

XI. VALINNAT JA PELISTRATEGIAT

Tässä luvussa pyritään tarkastelemaan opiskelijan habitusta. Sen tutkiminen on hankalaa, koska sen toiminta ei välttämättä ole tietoisista ja tietoisetkin valinnat voivat olla peräisin habituksesta. Kuitenkin on mahdollista tarkastella sitä, miten kuormittavaksi tai kiinnostavaksi opiskelija koki opintonsa. Toiseksi tarkastellaan opiskelijan opiskeluaikana tekemiään valintoja, kuten opintoviikkojen määrää, vaihto-opiskelua, opintojen keskeyttämistä, sekä niiden yhteyttä valmistumisaikaan ja -ikään. Haastattelujen ja kyselyaineiston kautta on mahdollista hahmottaa, miten heterogeenisistä ryhmistä on kyse. Luvun kolmannessa osassa tarkastellaan opintojen suunnittelua; miten pitkäkestoiset suunnitelmat ovat olleet, millä perusteella niitä on tehty ja minkälaisia yhteyksiä näillä on ollut valmistumisen keston ja valmistumisikään. Neljännessä osassa tarkastellaan valmistumisen keston yhteydessä olevia tekijöitä kokonaisuudessaan; mitkä ovat haastateltujen mielestä eniten nopeuttaneet ja mitkä hidastaneet heidän valmistumistaan. Lopuksi tarkastellaan, mitä etuja ja haittoja vastanneet ovat kokeneet valmistumisaikaansa liittyen.

11.1. Opintojen kiinnostavuus ja kuormittavuus

Opintojen kiinnostavuus, kuten myös kuormittavuus voivat olla yhteydessä muun muassa opintojen tehokkuuteen, nopeuteen ja valmistumiseen nuorella iällä. Kahdeksantoista haastateltavaa oli sitä mieltä, että opinnot olivat kokonaisuudessaan kiinnostavia. Tämä perustui pääasiallisesti vapauteen valita kiinnostavia kursseja sekä sivuaineita, sellaisten laajaan tarjontaan ja mahdollisuuteen opiskella itseään kiinnostavaa alaa. Viidenkymmenen haastatellun mielestä opintojen kiinnostavuus vaihteli. Heistäkin opinnot olivat pääasiallisesti, mutta eivät kokonaisuudessaan, kiinnostavia. Pakollisia kursseja ja sivuaineita suoritettiin, koska ne olivat nimensä mukaisesti pakollisia, vaikka kiinnostusta ei välttämättä olisikaan.

Kurssien sisältökin vaikutti olevan yhteydessä kiinnostavuuteen. Se saattoi opiskelijasta tuntua turhalta tai yliteoreettiselta. Se saatettiin kuitenkin nähdä oleellisena tulevalle työlle, vaikka kiinnostusta ei juuri kyseiseen aiheeseen olisikaan. Myös arviointimenetelmät olivat yksi keskeinen tekijä. Yksityiskohtien muistaminen nähtiin pääasiallisesti vähemmän mielekkäänä kuin kokonaisuuksien hahmottaminen ja mahdollisuudet saadun tiedon ja oppimisen soveltamiseen. Yksikään valmistunut ei kuitenkaan ollut sitä mieltä, etteivät opinnot olleet ollenkaan kiinnostavia.

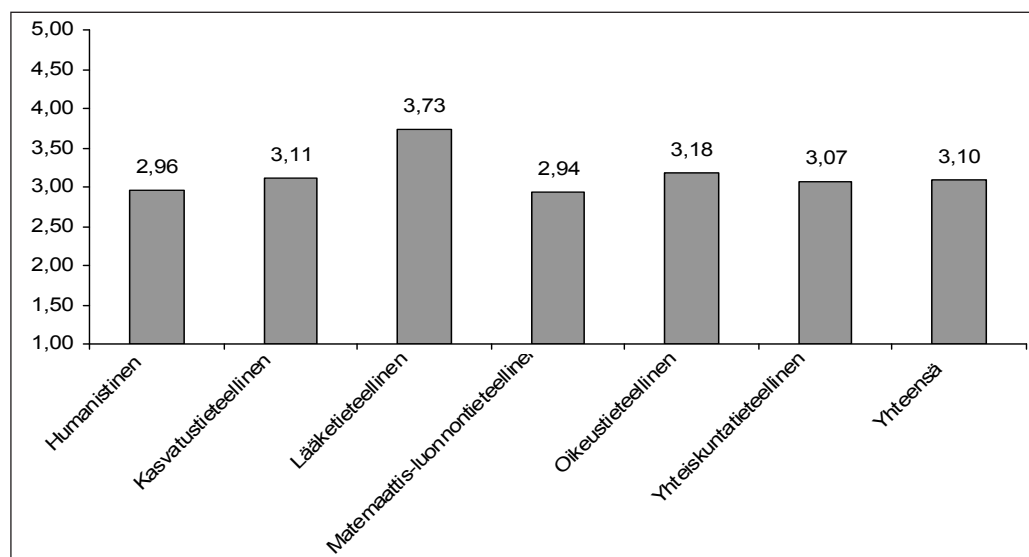
Haastateltavista 32 koki opinnot suhteellisen helpoksi⁹². Syinä helppoudelle olivat muun muassa hyvä ajan organisointi, kiinnostuneisuus ja puhtaasti kyky vain jaksaa opiskella. Sopivan kuormittavina opintonsa koki 22 haastateltua⁹³. Tällöin toisaalta hyödyllisyys ta-

⁹² Helppo:Ajan suhteen: Nopein 10kpl; Tavallinen 13kpl; Hitain 9kpl. Iän suhteen: Nuorin 10kpl; 25-27v. 14kpl; Vanhin 8kpl.

⁹³ Sopivan kuormittava:Ajan suhteen: Nopein 6kpl; Tavallinen 8kpl; Hitain 8kpl. Iän suhteen: Nuorin 3kpl; 25-27v. 10kpl; Vanhin 9kpl

sapainotti kuormittavuutta tai kuormittavuuden katsottiin kuuluvankin yliopistotutkintoon. Satunnainen kuormittavuus saattoi johtua myös tenttien sekä muiden opintosuoritteiden kerääntymisestä tai kyvyttömyydestä hakea apua. Seitsemän koki opinnot jokseenkin kuormittavina ja viisi hyvin kuormittavina⁹⁴. Näiden kohdalla vaikeudet johtuivat muun muassa tietämättömyydestä opiskelumenetelmistä, kursseista ja yleensäkin toiminnasta yliopistossa. Yhtälailta ero yliopisto-opintojen ja aikaisempien opintojen välillä saatettiin kokea suureksi ja orientoituminen vaadittavaan tasoon vei jonkin aikaa. Merkittäviä eroja valmistumisiän tai valmistumisen keston suhteen ei opintojen kuormittavuudessa ollut.

Kyselyssä kuormittavuutta tutkittiin ensinnäkin suhteessa opintojaksojen tavoitteiden selkeyteen. Toisena huomion kohteena oli suhde opintoviikkojen ja todellisen työmäärän välillä. Opintojaksojen tavoitteet koettiin jokseenkin selviksi⁹⁵, joskaan nopeimmin valmistuneet eivät olleet yhtä voimakkaasti samaa mieltä kuin tavallisessa ajassa valmistuneet⁹⁶. Valmistumisiän suhteen ei eroja ollut, mutta eri tiedekunnista valmistuneet olivat eri mieltä tavoitteiden selkeyden suhteen (ks. Kuvio 11). **Lääketieteellisestä valmistuneet** kokivat eri kurssien tavoitteet selkeimmiksi ja yleisestikin ottaen professionaalilta, lääketieteestä, oikeustieteestä ja kasvatustieteestä, valmistuneet kokivat tavoitteet selkeämmiksi kuin generalistialoilta valmistuneet. Matemaattis-luonnontieteellisestä valmistuneet olivat voimakkaimmin eri mieltä väittämän kanssa, joskin sieltäkin valmistuneet olivat sitä mieltä, että tavoitteet olivat jokseenkin selkeät. Onkin todennäköistä, että tietämättömyydestä syntyvä kuormittavuus koskee enemmän vaadittavia opiskelutaitoja kuin opintojaksojen tavoitteiden selkeyttä.



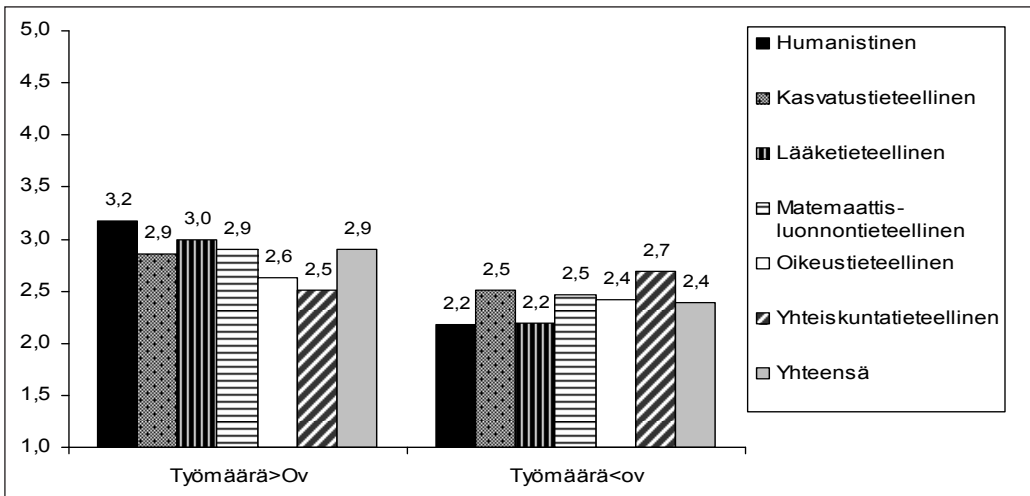
KUVIO 11. Tiedekunnittain kyselyyn osallistuneiden mielipiteet tavoitteiden selkeydestä

⁹⁴ Jonkin verran kuormittava & kuormittava: Ajan suhteen: Nopein 2kpl; Tavallinen 7kpl; Hitain 3kpl. Iän suhteen: Nuorin 6kpl; 25-27v. 2kpl; Vanhin 4kpl

⁹⁵ Ka 3,10; kh 0,88

⁹⁶ $F(2,494)=4,030$; $p=0,018$; Nopein ka 2,95, kh 0,75; Tavallinen ka 3,20, kh ,931; Hitain ka 3,00, kh 0,83

Työmäärän koettiin samalla sekä ylittävän⁹⁷ että alittavan opintoviikkomäärän⁹⁸. Valmistumisajan tai valmistujien iän suhteen mielipiteet eivät eronneet toisistaan ja kokonaisuudessaan vastaajat olivat hieman enemmän sitä mieltä, että työmäärä ylitti opintokokonaisuudesta saadun opintoviikkomäärän. Eri tiedekunnista valmistuneet olivat jälleen hieman eri mieltä (Kuvio 12). Humanistisesta tiedekunnasta valmistuneet olivat eniten sitä mieltä, että työmäärä ylitti saadun opintoviikkomäärän, kun taas yhteiskuntatieteellisestä valmistuneet olivat eniten sitä mieltä, että opintoviikkoja sai vähällä työllä. Lääketieteellisestä tiedekunnasta valmistuneiden mielipiteet olivat hyvin samansuuntaisia humanistisesta tiedekunnasta valmistuneiden kanssa. Kokonaisuudessaan eri tiedekunnista valmistuneiden vastausten keskiarvot olivat kohtuullisen lähellä toisiaan.



KUVIO 12. Työmäärän vastaavuus opintoviikkomäärään eri tiedekunnissa

Haastatteluista oli mahdollista tarkastella syitä päinvastaisille mielipiteille. Humanistisesta tiedekunnasta valmistuneiden joukossa koettiin voimakkaimmin ja kokonaisvaltaisimmin opintojen työmäärän ylittävän kurssista saadun opintoviikkomäärän: ”*siinä oli paljon ihan niin kun sivumäärällisesti siinä et kirjallisuudessahan luetaan ihan valtavia sivumääriä, jotka sitten voi vastata yhtä opintoviikkoa siinä missä, esimerkiksi valtiopissa olisit selviytynyt muutamalla kirjalla ja selviydytkin.*” – 26H-n. Muuten työmäärän ja opintoviikkomäärän suhde toisiinsa vaikutti haastattelujen perusteella vaihtelevan siten, että osissa kursseista työmäärä selkeästi ylitti lasketun opintoviikkomäärän samalla kuin toisissa kursseissa tilanne oli päinvastainen: ”*hirveen niin kun eri eri tasot opintoviikot, et joihinkin tuntuu, et joutuu tekee ihan niin kun kohtuuttoman paljon töitä ja jotkut sit taas sai niin kun melkosen helpolla*” – 373H-n. Näin päästiin jonkinasteiseen tasapainoon kokonaisuudessa. Työmäärän ja opintoviikkojen määrän suhde keskenään saattoi myös vaihdella tentaattorin vaatimusten mukaan.

⁹⁷ Työmäärä ylitti saatujen opintoviikkojen määrän: Ka 2,38; kh 1,14. Erot tiedekuntien välillä $F(5,490)=3,036$; $p=0,01$.

⁹⁸ Opintoviikkoja sai vähällä työmäärällä: Ka 2,90; kh 1,05. Erot tiedekuntien välillä $F(5,488)=4,523$; $p<0,001$.

Opintojen vaikeus vaihteli myös opintojen vaiheiden mukaan opiskelun aloittamisen ja lopputyön ollessa opintojen vaikeimmat vaiheet. Alussa opintojen tyylin ja opiskelurytmin hahmottaminen vei aikaa, oikeiden sivuaineiden valitseminen saattoi muodostua hankalaksi eivätkä opiskelutaidot vielä välttämättä vastanneet vaatimuksia. Raskain vaihe oli kuitenkin lopputyö, joka koettiin vaativimpana tavallisessa ajassa valmistuneiden ja hitaasti valmistuneiden joukossa⁹⁹. Valmistujan iän suhteen tarkastellessa lopputyö oli vaikein vanhimpina valmistuneille ja selkeästi vähiten vaikea 25–27-vuotiaina valmistuneille¹⁰⁰. Lopputyö koettiin usein ahdistavana ja yksinäisenä prosessina, josta oltiin iloisia sen ollessa ohi: ”gradun kirjottaminen niin vastaavaan ei kyllä ikinä joudu enää, et tota se on hyvä, et sen saa pois pois käsistä. Joku väitöskirjan tekeminen se on huomattavasti helpompaa kun gradun tekeminen.” – 477M-m.

11.2. Opiskelijan valinnat ja niiden seurauksia

Ensimmäisiä, ja pääosin miehiä koskevia valintoja, on asepalveluksen suorittaminen. Mikäli sen suorittaa opintojen aikana, kuten kolme haastateltavaa oli tehnyt, voi se olla yhteydessä sekä opintojen kestoon että valmistujan ikään. Nämä kolme kuitenkin haajantuivat ajan ja iän ryhmittelyissä. Ajan mukaan tarkastellessa yksi oli tavallisessa ajassa valmistunut ja kaksi hitaimmin valmistunutta. Valmistumisiän suhteen puolestaan kukin kuului eri ryhmään, joka viittaakin siihen, ettei asepalvelu poista mahdollisuutta valmistua nuorena, vaikka se voikin pidentää opiskeluaikaa.

Tutkimukseen osallistuneista 106 (21,2%) oli käynyt ulkomailla opiskelijavaihdossa. Valmistujan iän suhteen ei opiskelijavaihtoon osallistumisessa ollut eroja viitaten siihen, ettei tämäkään valinta poissulje nuorena valmistumista. Sen sijaan ulkomaan vaihdolla oli yhteys valmistumisaikaan¹⁰¹. Nopeimmin valmistuneista 15 opiskelijaa (14,2%) oli käynyt vähintään kerran vaihdossa:

”kyllä mä olin olin siin vaihdossa puol vuotta ja siellä mä en saanu kun kaheksan opintoviikkoa, koska ne oli sellasia niin kun kurssei, mist ei saanu. et siel oli just sellasii, joita ei ei luettu hyväks niin kuitenkin olis jonkun verran kuitenkin niin tota kyllä se olis nopeemminkin mennyt” 187H-n (nopeimpana ja nuorimpana valmistunut).

Tavalliseen aikaan valmistuneilla prosenttiluku oli 20,7% (N=55) ja hitaimpana valmistuneilla prosenttiluku oli korkein (29,3% - N=36). Tämäkään valinta ei sulje pois nopeasti valmistunutta, mutta se voi pidentää opintoja erityisesti sen kautta, ettei ulkomailla suoritettuja opintoja hyväksytä kokonaisuutenaan suoritettavaan tutkintoon.

Pääaineen vaihdolla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys valmistumisaikaan sekä merkitsevä yhteys valmistumisaikaan¹⁰². Pääaineen vaihtamisen jälkeen oli mahdollis-

⁹⁹ Aika: Nopeat 2kpl; Tavallinen aika 6kpl; Hitain 6kpl.

¹⁰⁰ Ikä: Nuorin 5kpl; 25-27v. 2kpl; Vanhin 7kpl

¹⁰¹ $\chi^2=7,918$; $p=0,019$

¹⁰² Valmistumisaika $\chi^2=16,890$; $p<0,001$; Valmistumisaika $\chi^2=10,446$; $p=0,005$

ta valmistua nuorimpana ja nopeimpana, mutta pääaineen vaihtaminen saattoi pitkittää opintoja sekä nostaa valmistumisikä. Valmistuneista 52 (10,4%) oli vaihtanut pääainetta. Nopeimpien joukossa luku oli 8 (7,8%), kun se oli hitaimpien joukossa 25 (21,2%). Nuorimpien joukossa se oli 4 (3,7%), kun taas vanhimpana valmistuneiden kesken se oli 22 (16,9%). Valmistuneiden joukossa oli myös niitä, joilla oli aikomus vaihtaa pääainetta, mutta aloitettuaan opinnot, päättivätkin olla vaihtamatta:

”ensimmäisenä vuonna niin sanotaan ensimmäinen puoli vuotta niin mä ajattelin vielä, et kyl mä keväällä sit haen haen vielä sinne sinne lukemaan sitä (toivottu pääaine), mut sit se muuttu se ajatus siinä sen ensimmäisen vuoden aikana, sitä huomaa, et kyl kyl se (sen hetkinen pääaine) on ihan kiinnostavaa ja sil taval se vei tavallaan mukanaan” 311M-n (tavallisessa ajassa ja nuorimpana valmistunut).

Toisena vaihtoehtona pääaineen vaihdolle oli toisen tutkinnon suorittaminen samanaikaisesti¹⁰³. Tätä vaihtoehtoa ei ollut valinnut kukaan tämän aineiston vanhimpana tai pisimpään opiskelleina valmistuneista valinneet. Sen sijaan kuudesta kahta tutkintoa samanaikaisesti opiskelleista kolme oli nopeimpana valmistuneita ja kolme tavallisessa ajassa valmistuneita. Yksi kuului nuorimpana valmistuneiden ryhmään ja loput viisi 25–27-vuotiaina valmistuneisiin. Kahden tutkinnon suorittaminen tarjosi vaihtelua kumpaankin opintolinjaan: *”mä opiskelin kahes paikkaa samaan aikaan, tuol kauppaakorkees ja tuol oikiksessa ja se oli just kivaa, kun oli vaihteluu sit siinä, et toisel koulul oli aivan erilaista kuin toises”* – 484Oik-n. Se saattoi myös toimia opintojen tehostajana:

”mä itte tein niin, että mä olin koko ajan töissä töissä, kun mä opiskelin ja sit tota noin osittain opiskelin kahta tutkintoa samaan aikaan ja sitten tota tai mul oli niin kun (...) tutkinto ja (...) maisterin tutkinto ja tää otti viisi ja puoli vuotta ja mä olin töissä kuitenkin sillai kolmena päivänä viikossa” – k337Y-m.

Työharjoittelu ei ollut yhteydessä valmistumisaikaan eikä eroja myöskään ollut tiedekuntakohtaisesti tarkisteltuna. Työharjoittelussa käyneet opiskelijat valmistuivat hieman nuorempina kuin ne, jotka eivät käyneet. Ero oli kuitenkin pieni¹⁰⁴. Työharjoittelu saattoi toimia ponnistuslautana valmistumisen jälkeiseen työhön tai auttaa esimerkiksi gradun teossa:

”se ensimmäinen työpaikka, mihin mä pääsin heti valmistumisen jälkeen niin se oli oikeestaan semmonen, et mä olin siellä sit mä olin harjoittelijana, valtionhallinnon harjoittelijana opintojeni loppuvaiheessa ja tein siinä samalla, kun olin harjoittelijana niin tein graduni valmiiks ja ja tota valmistuin” – 35H-m.

Muutolla pois opiskelupaikkakunnalta saattoi, henkilöstä riippuen, olla hyvin erilaisia vaikutuksia¹⁰⁵. Toisaalta se oli syy valmistua nopeasti, jotta opintojen, matkustuksen ja

¹⁰³ Haastatteluista

¹⁰⁴ Valmistumisikä $t = -1,966$; $p = 0,050$; Ei harjoittelua ka 26v. ja kh 2,9; Harjoittelu ka 27v. ja kh 3,5

¹⁰⁵ Haastatteluista: 1 nopein ja nuorin; 1 tavallinen nopeus ja nuorin; 1 nopein ja 25-27v.; 1 tavallinen nopeus ja vanhin sekä 2 hitain ja vanhin.

mahdollisesti vielä perheen yhteensovittaminen helpottuisi: ”se oli viidennen opintovuoden syksynä sitten muutin pois Turusta niin silloin täytyi ihan eri tavalla ruveta suunnittelemaan, kun ei enää asunu Turussa” – 378H-n. Toisaalta samoista syistä opinnot saattoivat hiljalleen pitkittyä, kun yhteensovittaminen ei välttämättä samalla tavalla onnistunut: ”mikähän siin sit hankaloitti, no siin tuli lähinnä tää oma motivaatio ja sit mä asuin toisella paikkakunnalla kanssa, semmoset asiat, et niin kun en voinut niin kun osallistua kun tietyille kursseille ja kyl mä sit kuitenkin kävin tenteissä ja muuten” – k218H-n.

Valintana opintojen väliaikainen keskeytys¹⁰⁶ oli luonteenomaista vain pisimpään opiskelleille ja pääosin myös vanhimpana valmistuneille¹⁰⁷. Keskeyttämisen taustalta löytyi monia syitä. Lopputyön tekeminen koettiin vaikeaksi tai se muuten pitkittyi ja opiskelija siirtyi työelämään. Toisaalta myös keskeytyksen taustalla saattoi olla myös vieraantumisen yliopisto-opinnoista sekä pohdinta alan valinnan onnistuneisuudesta:

”ei voi puhua nopeudesta, että kaiken kaikkiaan, siis mitä siinä meni seitsemäntoista vuotta, että ne seitsemän ekaa vuotta mä opiskelin ihan sujuvasti ja suunnitelman mukaan, mut siihen graduvaiheeseen se tyssä sitten, et sit olin kymmenkunta vuotta töissä ja sit vasta oli aikaa tehdä se loppuun” – k115M-n.

Samalla keskeytys saattoi olla myös täysin opintoihin liittymätön valinta, kuten houkutteleva työpaikka tai perheen lisäys:

”mulla kesti nyt, mitäs mulla kesti, yhdeksän vuotta se kaiken kaikkiaan se tutkinnon saaminen, että että tietysti jos joku olis multa kysynyt, niin mä olisin hyvin voinu sanoa, et mä pidän kolme välivuotta (...) mullehan kävi sillä tavoin, että mä olin ihan viittä vaille valmis, kun mä sit rupesin lapsia tehtailemaan ja luulin, että se hoituu siinä sivussa ne ne viimeiset pienet puristukset, mut eihän siitä sit mitään tullukaan” – k34H-n.

Myös valintana suoritettavien opintoviikkojen määrä oli yhteydessä sekä opintojen keston että valmistumisikään. Yhteys opintojen keston oli selkeä. Mitä vähemmän opintoviikkoja opiskelijalla oli, sen nopeammin hän valmistui. Ero ryhmien välillä ei ollut kuitenkaan kovin suuri. Valmistumisiän kohdalla nuorimpana valmistuneet suorittivat keskimäärin vähiten opintoviikkoja 25–27-vuotiaina valmistuneiden suorittaessa eniten vanhimpien suorittamien opintoviikkojen määrän sijoituessa näiden kahden ryhmän välille (Taulukko 41). Osalle ylimääräiset opintoviikot olivat keino hankkia lisäpätevyyttä, jolla toivottiin olevan merkitystä työllistymiselle. Jotkut taas olivat enemmänkin elinikäisen oppimisen kannalla:

”mä olen tässä nyt valmistumisen jälkeen jälkeen työn ohessa opiskellu yhä edelleen, et ei se niin ku, se on mun mielestä väärä ajattelutapa, et kun valmistuu yliopistosta, saa maisteripaperit kouraan niin sitten on valmis työelämään ja

¹⁰⁶ Haastatteluista

¹⁰⁷ Haastateltavista kahdeksan 11:sta opintonsa keskeyttäneistä valmistui vanhimpana ja hitaimpana valmistunutta ja kolme hitaimpana mutta 25-27-vuotiaina.

sitten tehdäänkin vaan töitä, vaan kyl se hyvin monessa monessa tapauksessa vaatii jatkokoulutusta, täydennyskoulutusta ja lisäkoulutusta, et ei se ei se opin tie katkea siihen tutkintopaperiin vaan kyl se tää hoettu mantra elinikäisestä oppimisesta tai mitä jotkut puhuu elinkautisesta oppimisesta niin niin tuota kyllä se paikkansa pitää” – 35H-m.

TAULUKKO 41. Suoritetut opintoviikkojen keskiarvot ja keskihajonnat ryhmiteltynä valmistumisajan ja -iän ryhmien suhteen

	Valmistumisaika			Ero
	Nopein ka; kh	Tavallinen ka; kh	Hitain ka; kh	
Opintoviikkomäärä	180,58; 19,01	191,18; 32,79	193,3; 33,51	F(2,496)=5,866; p=0,003
	Valmistumisiikä			Ero
	Nuorin ka; kh	25–27v. ka; kh	Vanhin ka; kh	
Opintoviikkomäärä	182,40; 22,41	193,62; 34,00	187,79; 29,91	F(2,495)=5,525; p=0,004
Yhteensä kyselyyn vastanneilla	Min 140,0	Max 312,0	Ka 189,46	Kh 30,89

Opiskelijan valmistumisen jälkeisen ajan suunnittelu oli myös yksi valinnoista. Valmistumisiällä tai opintojen kestolla ei ollut yhteyttä työllistymisen nopeuteen. Sen sijaan opintojen kestolla ja kiinnostuksella jatko-opintoihin oli yhteys. Ne opiskelijat, jotka olivat kiinnostuneita jatko-opintojen suorittamisesta tai jo suorittamassa niitä, valmistuivat nopeammin kuin ne opiskelijat, jotka eivät olleet suuntautuneita jatkoon yliopistolla¹⁰⁸. Yhteys oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Valmistumisiällä ei kuitenkaan ollut tähän yhteyttä.

11.3. Opintojen suunnittelun olennaisuus

Yhtenä keskeisenä opintojen strategiana näytti olevan opintojen suunnittelu, joka vaihteli opiskelijalta toiselle tarkkuutensa, toimivuutensa ja aikajänteensä osalta, aikajänteen vaihdellessa parista kuukaudesta koko opinnot kattavaan suunnitelmaan. Seitsemän opiskelijaa totesivat, etteivät he oikeastaan suunnitelleet lainkaan opintojaan, vaan pikemminkin ajautuivat virran mukana: *”no en mä oikein niitä suunnitellut, koska se piti kattoo, et mitä kurssei no sattuu olemaan tarjolla tällä kertaa (...) se oli vähän semmost ajopuuteoriaa, et katsotaan, et mitä minulle tapahtuu”* – k14H-m.

¹⁰⁸ $t=2,066$; $p=0,039$. Ei kiinnostunut ka 0,19 ja kh 2,08. Kiinnostunut/suorittamassa ka -0,17 ja kh 1,77.

Haastateltavista 16 suunnitteli opintonsa lukukauden mittaisissa jaksoissa muun muassa sen johdosta, että tiedot kurseista tulivat lukukausi kerrallaan: *”mun mielestä tämän kaikin semmonen suunnitteleminen on hirveen helppoo et mä katoisin sieltä semmoset sopivat lukujärjestykset oikeestaan tarjonnasta sitten.”* – k260M–n. Suunnitelman muodostus perustui hyvin vaihtelevasti kurssitarjontaan, lukujärjestyksiin ja myös opetussuunnitelmassa ohjeistettuun etenemissuosituksiin.

Seitsemällätoista haastatelluista oli lukuvuosikohtainen suunnitelma, joka perustui joko opetussuunnitelmaan tai opintoviikkotavoitteisiin: *”mulla ainakin niin kun opintoviikkojen suhteen kyllä, et kuin monta pitää saada ja olin kyllä laskenu, et pitää se neljäkymmentä opintoviikkoo vähintään olla, olla per vuosi ja ja olin tyytyväinen, jos meni vähän yli”* – 187H–n. Kahdeksalla opiskelijalla oli koko opiskeluajan kattava suunnitelma, johon kurssitarjonta oli kuitenkin yhteydessä. Näillä opiskelijoilla oli mielessä tietynlainen ajatus valmistumisajasta, johon suunnittelu perustui. Suunnitelma jaettiin usein pienempiin osiin, lukuvuosiin ja lukukausiin kuitenkin kokonaisuus mielessä pitäen:

”mä siin ku yliopisto alko mä laskin, mikä on vähimmäisopintoviikkomäärä, niin et kuinka paljon pitää vuodes tulla ja sit aina lukukausittain plus kesät päälle, niin se meni aika näppärästi niin. (...) No ensin oikeestaan se, kun mä viiskuus vuotta otin tähtäimeks, niin ensin siin kuusvuotiskohtanen ja sitten vuosikohtainen ja sitten niin kun lukukausikohtainen” – 194H–n.

Lisäksi viisitoista opiskelijaa seurasi opetussuunnitelmaa joko suoraan noudattaen annettuja aikataulutuksia: *”mun mielestä siihen aikaan oli aika selkeet suositukset, että mitkä kurssit kannattaa ottaa niin ihan sen suunnitelman mukaan tavallaan etenin”* – k115M–n tai käyttäen opetussuunnitelmaa pohjana, johon lisättiin kurseja sen mukaan mitä katsottiin jaksettavan tehdä: *”tietysti mä tein tein silleen, et mitä suositeltiin ja sitten sitten tota noin niin hiukan hiukan enemmän vielä siihen, et mä varsinkin niin kun ensimmäisenä vuonna oikeestaan oikeestaan niin kun tein aika älyttömän määrän owareita”* – 277m–m.

Nopeasti tai nuorena valmistuneilla oli kaikilla vähintään lukukausikohtainen suunnitelma. Verrattuna hitaammin valmistuneisiin nopeimpina valmistuneilla oli lisäksi useammin eri aikajaksoihin jaottuneita suunnitelmia kokonaisuunnitelmista lukukausikohtaisiin suunnitelmiin asti. Kaiken kaikkiaan heillä oli useammin lukuvuosikohtaisia suunnitelmia ja jonkinasteinen koko opiskeluajan kattava suunnitelma. Iän suhteen sen sijaan nuorena valmistuneilla oli lukukausikohtaisia ja lukuvuosikohtaisia suunnitelmia, kun taas vanhimpina valmistuneilla suunnitelmat keskittyivät näiden lisäksi myös seuraamaan suoraan opetussuunnitelmaa.

Opiskelijoiden lähtökohdat opintojensa suunnitteluun vaihtelivat. Opetussuunnitelmaan pohjaavaa suunnittelua on jo käsitelty ja se olikin keskeinen lähtökohta opiskelun suunnittelulle. Toisena lähtökohtana toimi opintojen keston tavoiteaika, joka kuitenkin oli vain kuudella haastatelluista:

”mä olin rakentanu sen tarjottimeni silleen valmiiks, et mä opiskelen näitä ja näitä aineita ja valmistun tässä ja tässä ajassa ja mä valmistuin itse asiassa sit vuoden myöhempään, mitä mä olin suunnitellut, et neljä vuotta mä olin ajatellu, et siihen riittää ihan hyvin, mut sit tota ni keväällähän (pätkee) mä valmistuin sitten” – 375H–n).

Lisäksi kuudella oli tavoite vuoden aikana suoritettavien opintoviikkojen määrästä, vaikka varsinaista suunnitelmaa opintojen kestosta ei ollutkaan. Opintolinjasta riippuen mukaan esimerkiksi lääketieteellisessä tiedekunnassa ja opettajankoulutuksen puolella suunnittelun tarvetta ei juurikaan koettu, sillä opintojen nähtiin olevan pitkälti ulkoa ohjattua: *”No se oli oikeestaan niin pakon sanelemaa ajankäyttöä, että ei sitä tarvinnu suunnitella” – 427L–n.* Nopeimmin valmistuneille oli tyypillisintä pohjustaa suunnitelmansa nopeutetulle opetussuunnitelman noudattamiselle tai opintoviikkomäärään pohjautuvalle suunnittelulle. Sen sijaan hitaimmin valmistuneet kokivat useammin opintojensa olleen ulkoa ohjattua tai heillä oli jokin muu peruste, kuten ajatuksellisten kokonaisuuksien tai pääaineen ja sivuaineiden suorittamisen vaihtelun mielekäs rakentaminen. Iän mukaan tarkasteltuna vastaavia painotusero ei ollut havaittavissa.

11.4. Keskeisimmät opintoihin ja valmistumisaikaan yhteydessä olevat tekijät

Haastattelussa valmistuneita pyydettiin pohtimaan heidän opintojensa keston eniten vaikuttaneita tekijöitä ja niitä tekijöitä, jotka kannustivat heitä valmistumaan. Eniten haastateltavien opintoja tuntuivat edistävän opiskelukaverit (27) ja toiseksi eniten perhe (21). Kolmanneksi eniten vastaajia auttoi oma motivaatio opiskella (15). Tämän jälkeen opintoja edistäviä tekijöitä oli yliopiston henkilökunta (12), työelämä ja työ (6 + 5), parisuhde (9) ja hyvä taloudellinen tilanne (7). Neljä vastaajaa totesi, ettei juuri mikään ollut auttanut heitä heidän opinnoissaan (ks. Taulukko 45).

Opintoja haittaavista tekijöistä suurin osa (61) liittyi opintojen organisointiin ja yliopistoon, kuten esimerkiksi opintojen järjestäminen (7), tenttikirjojen löytämisen ongelmat (8), ohjauksen puute (6), aikataulujen sovittamiseen (4), kurssien suoritusjärjestykset (3), graduvaihe (3), henkilökunnan toiminta tai sen puute (4), opetuksen tehottomuus (3) ja päällekkäisyydet (3). Kuitenkin yksittäiset hankalaksi koetut tekijät liittyivät työntekoon, jonka 10 haastateltavaa koki ongelmalliseksi. Lisäksi 5 vastaajaa koki henkilökohtaisen elämän kriisit ongelmalliseksi. Kolmetoista vastaajaa sanoi, ettei mikään oikein haitannut opintojen etenemistä (ks. Taulukko 45).

Valmistumiseen tuntui eniten kannustavan työelämä ja siihen liittyvät tekijät. Haastateltavista 27 sanoi ajatuksen työelämästä kannustaneen valmistumaan. Lisäksi 12 haastateltavaa kertoi taloudellisen vakauden ja rahan saannin toimineen kannustimena. Kahdeksalla vastaajalla odotti työpaikka valmistumisen jälkeen ja seitsemällä palkka nousi valmistuessa. Oma motivaatio oli tärkeää valmistumisen kannalta. Kuusitoista vastaajaa

piti sitä tärkeänä tekijänä. Lisäksi ajatus eteenpäin pääsemisestä yleisestikin ajatellen kannusti valmistumaan (11). Valmistuminen itsessään kannusti 10 haastateltavaa, tavoitteen saavuttaminen kannusti myös kymmentä vastaajaa. Lisäksi neljä vastaajaa sanoi haluavansa muuttaa toiselle paikkakunnalle (ks. Taulukko 42).

TAULUKKO 42. Tärkeimmät opintojen keston yhteydessä olevat tekijät

Opintoja edistävät	Opintoja haittaavat	Valmistumiseen kannustavat
Opiskelukaverit (27)	Opintojen organisointi (61):	Ajatus työelämästä (27)
Perhe ja parisuhde (21 + 9)	– Opintojen järjestäminen ja päällekkäisyydet (7+3)	Oma motivaatio (16)
Oma motivaatio (15)	– Tenttikirjojen saaminen (8)	Tuleva taloudellinen vakaus ja parempi taloudellinen tilanne (12)
Henkilökunta (12)	– Ohjauksen puute (6+4)	Eteenpäin pääseminen ja valmistuminen (11+10)
Työ ja työelämä (5 + 6)	Työnteko (10)	Työpaikka odottamassa (8)
Hyvä taloudellinen tilanne (7)	Ei mikään (13)	Palkan nousu (7)

11.5. Etu vai haitta?

Haastateltavilta kysyttiin, oliko heidän opintojensa kesto aiheuttanut heille jotain etua tai haittaa. Näitä kysyttiin erikseen eikä ne olleetkaan toisiaan poissulkevia tekijöitä. Haastateltavista 41:llä (59,4%) oli ollut etua valmistumisajastaan. Heistä 14 katsoi sen johtaneen työpaikan saantiin. Seitsemän sanoi sen olleen henkisesti hyvä asia saada opinnot valmiiksi. Kuusi sanoi nuoruuden olevan hyvä asia valmistumisvaiheessa. Viisi kertoi palkan nousseen. Sen sijaan haastateltavista 23 (33,3%) sanoi, ettei heillä ollut etua opintojensa kestosta.

Opintojen keston suhteen nopeimmin valmistuneilla oli useammin etua kuin hitaimmin valmistuneilla¹⁰⁹. Nopeasti valmistuneiden opintojensa keston liittyvät edut koskivat pääasiallisesti työelämää; työpaikan saantii, parempi palkka ja siihen, että näyttää hyvältä työnantajista. Hitaimmin valmistuneiden edut puolestaan koskivat lähes pääasiallisesti heidän kokemaansa aikuistumisen ja kypsyyn mukanaan tuomaa kokemusta. Valmistumisiän suhteen tilanne oli samantyyppinen, joskin erot olivat pienemmän¹¹⁰. Iänkin suhteen nuorena, kuten myös vanhimpana, valmistuneet kokivat suurena etuna erilaiset työhön liittyvät tekijät, mutta, nopeasti valmistuneita useammin, etu oli myös se, että nuorena valmistuneet kokivat valmistumisen ja opintojen loppuun saattamisen olleen henkisesti ja jaksamisen puolesta hyvä asia.

Haastateltavista 19 (28%) sanoi, että heillä oli ollut haittaa heidän opintojen kestosta haitan laadun vaihdelta melko paljon. Kolme sanoi päässeensä myöhemmin tienaamaan. Kahta opiskelu stressasi. Nuoruus oli ongelmana neljälle vastaajalle ja kaksi vastaajaa

¹⁰⁹ Nopein: oli etua 15 – ei ollut etua 3; Hitain: oli etua 6 – ei ollut etua 11.

¹¹⁰ Nuorin: oli etua 13 – ei ollut etua 5; Vanhin: oli etua 9 – ei ollut etua 10.

olisi halunnut opiskella enemmän. Suurimmalle osalle haastateltavista (N=39; 60%) opintojen kestosta ei ollut haittaa.

Nopeimpien suhteen kuudella oli haittaa opintojen kestosta ja kahdellatoista ei ollut. Pääosin nämä haitat koskivat nuoruuteen ja sen kautta valmistujan näkemiseen epäpäteväenä. Hitaimmilla puolestaan seitsemällä ei ollut ja yhdeksällä oli haittaa. Nämä koetut haitat liittyivät pääasiallisesti palkkaan; alempaan palkkaan ja myöhemmin tienaamaan. Iän suhteen tarkasteltuna eroja nuorimpana valmistuneiden ja vanhimpina valmistuneiden välillä ei määrällisesti juurikaan ollut¹¹¹, mutta nuorimpana valmistuneet kokivat nuoruutensa, tai pikemminkin siihen liittyvä kokemattomuuden illuusion, olevan haitallista, kun taas vanhimpina valmistuneet kokivat haittana työelämään ja jaksamiseen liittyvät tekijät.

Näitä mielipiteitä ristiintaulukoitiin keskenään sekä ajan ja iän näkökulmista muodostaen neljä eri tilannetta; opintojen kestosta oli sekä etua että haittaa, opintojen kestosta ei ollut etua eikä haittaa, opintojen kestosta oli etua muttei haittaa ja opintojen kestosta ei ollut etua mutta oli haittaa (Taulukko 43). Nopeimmin valmistuneilla oli useimmin ollut etua valmistumisesta mutta ei haittaa. Hitaimmin valmistuneilla puolestaan yleisin tilanne oli se, ettei heillä ollut opintojen kestosta etua eikä haittaa. Nuorimmilla puolestaan yleisin tilanne oli se, että heillä oli sekä etua että haittaa opintojen kestosta ja vanhimmilla ei ollut etua eikä haittaa. Iän suhteen toiseksi suurimman ryhmän muodostivat sekä nuorimmissa että vanhimmista valmistujissa ne, joilla opintojen kestosta oli etua muttei haittaa.

TAULUKKO 43. Opintojen edut ja haitat ristiintaulukoituna valmistumisiän ja opintojen keston näkökulmista

Edut – Haitat	Kaikki	Opintojen kesto			Valmistumisikä		
		Nopein	Tavallinen	Hitain	Nuorin	25–27v.	Vanhin
Opintojen kestosta sekä etua että haittaa	12	4	6	2	7	2	3
Opintojen kestosta ei etua eikä haittaa	17	2	8	7	3	8	6
Opintojen kestosta etua muttei haittaa	20	10	8	2	5	10	5
Opintojen kestosta ei etua vaan haittaa	6	–	1	4	2	1	3

Lisäksi haastateltavilta kysyttiin jäivätkö he mielestään paitsi yliopiston tarjonnasta. Haastateltavista 33 (48%) eivät mielestään jääneet paitsi yliopiston tarjonnasta. Kahdeksan vastaajaa sanoi, ettei jäänyt paitsi mistään, mitä olisivat kaivanneet tai halunneet. Kahdeksantoista haastateltavaa kertoi jääneensä jonkin verran paitsi yliopiston tarjonnasta ja 6 sanoivat jääneensä paitsi jostain heille merkittävästä yliopiston tarjonnasta,

¹¹¹ Nuorin: ei haittaa 9 – haittaa 9; Vanhin: ei haittaa 11 ja haittaa 7

kuten kieliopinnoista (5), yksittäisistä kursseista (5) ja sivuainekokonaisuuksista (4), jotka olisi haluttu suorittaa, tai ainejärjestötoiminnasta (5). Myös tämä ristiintaulukoitiin iän ja ajan suhteen (Taulukko 44), mutta näyttää siltä, ettei valmistumisikä tai valmistumisaika olisi yhteydessä siihen, kokiko valmistunut jääneensä paitsi jostain yliopiston tarjonnasta.

TAULUKKO 44. Jäikö haastateltu mielestään paitsi jostain yliopiston tarjonnasta?

Jäikö paitsi	Kaikki	Opintojen kesto			Valmistumisikä		
		Nopein	Tavallinen	Hitain	Nuorin	25–27v.	Vanhin
Ei + ei kaivattua	41	11	18	12	11	19	11
Jonkin verran	18	5	9	4	5	6	7
Kyllä	6	2	2	2	2	3	1

11.6. Yhteenveto

Opiskelijat olivat hyvin heterogeeninen joukko, joka tekivät opintojensa aikana monia erilaisia valintoja, joista osa oli yhteydessä valmistumisaikaan ja valmistujan ikään. Tässä luvussa tarkasteltiin opintojen kiinnostavuutta ja kuormittavuutta, asepalveluksen suorittamista, vaihto-opiskelua, pääaineen vaihtoa, työharjoittelua, opintojen keskeyttämistä, suoritettujen opintoviikkojen määrää ja opiskelukaupungin vaihdon merkitystä. Opiskelijoiden tekemiä valintoja tarkastellessa käy erityisesti haastattelujen kautta nopeasti ilmi, etteivät mitkään näistä valinnoista, ehkä opintojen keskeyttämistä lukuun ottamatta, ole poissuljettuja nuorilta tai nopeilta valmistujilta.

Habituksesta ehkä selkeimmin kertoo opintojen kiinnostavuus ja kuormittavuus, sillä se viittaa ensinnäkin siihen, miten kotonaan opiskelija on yliopistokentällä ja miten hyvin hän sopeutuu sen sääntöihin. Kokonaisuudessaan opinnot koettiin pääasiallisesti kiinnostaviksi, vaikka vaihtelua kurssien välillä olikin. Pakollisissa kurssien sisältöä ei välttämättä koettu kiinnostavaksi, vaikka se saattoikin olla hyödyllistä. Myös arviointimenetelmät olivat yhteydessä koettuun kiinnostavuuteen. Samoin kuin kiinnostavuus, myös kuormittavuus koettiin suhteellisen sopivaksi. Nuorena valmistuneet muita ryhmiä voimakkaammin kokivat opinnot joko helpoiksi tai kuormittaviksi ja vähemmistö oli näiden kahden ääripään välissä. Hyödyllisyys, ajan tehokas organisointi ja opiskelijan sinnikkyys oli keskeistä. Toisaalta tiedonsaannin ongelmat ja tietämättömyys sopivista opiskelumenetelmistä lisäsi opintojen kuormittavuutta. Tiedonsaannin ongelmia tasapainotti kuitenkin se, että opintojaksojen tavoitteet koettiin pääasiallisesti selkeiksi, joskin tavallisessa ajassa valmistuneet olivat selkeästi voimakkaammin samaa mieltä kuin sekä nopeimmin että hitaimmin valmistuneet. Kuormittavuuteen yhteydessä olevana tekijänä myös työmäärän ja opintoviikkojen suhteen nähtiin vaihtelevan ja mielipiteet olivat erilaisia eri tiedekunnissa. Lisäksi opintojen vaiheilla näytti olevan merkitystä kuormittavuuden kokemukseen lopputyön tekemisen ollessa hankalin ja raskain vaihe. Erityisen raskaana sen kokivat vanhimpana valmistuneet ja vähiten vaikeana nopeimmin valmistuneet sekä 25–27-vuotiaina valmistuneet.

Valintojen suhteen, vaikka nopeasti ja nuorena valmistuneilla oli mahdollisuuksia valita itseä kiinnostavia opintojen sisällä ja ulkopuolella olevia ratkaisuja, oli valintoja, jotka ovat yhteydessä sekä opintojen kestoon että valmistujan ikään. Opintojen keskeyttäminen, pääaineen vaihto ja vaihto-opiskelu olivat tavallisimpia hitaimmin opiskelleiden ja vanhimpana valmistuneiden keskuudessa. Myös suoritettujen kurssien määrällä oli merkitystä. Nopeimpana ja nuorimpana valmistuneet suorittivat vähiten opintoviikkoja. Nopeimpana valmistuneilla oli samalla kuitenkin voimakkaampi kiinnostus jatko-opintoihin. Lisäksi, tarkasteltaessa kahta tutkintoa samaan aikaan suorittaneita, tätä vaihtoa ei ollut valinnut yksikään vanhimpana tai hitaimpana valmistuneista.

Yksi tekijä, joka selittää eron valinnan seurauksissa, on opintojen suunnittelu. Suunnittelun aikajänne vaihteli opiskelijoilla parista kuukaudesta koko opinnot kattavaan suunnitelmaan, jotka lisäksi perustuivat vaihteleville tekijöille. Opetussuunnitelma, siinä olevat kurssien suoritusjärjestykset sekä suositeltu suorittamisen aikataulu näyttäisi olevan opintojen suunnittelua pääasiallisesti ohjaava tekijä, johon kurssitarjonta kuitenkin näytti olevan yksi merkittävä tekijä. Valmistumisiän mukaan tarkasteltuna eri ikäryhmien välillä ei ollut juurikaan eroa suunnitelmien pituudessa tai perusteissa. Sen sijaan nopeasti valmistuneilla oli pisimpään opiskelleihin verrattuna useammin jonkinlainen kokonaisuunnitelma aikatavoitteineen opintojen perustuessa opetussuunnitelman nopeutettuun suorittamiseen tai vuotuisiin opintoviikkomäärien suoritustavoitteisiin.

Opintoja edistäviä tekijöitä tarkastellessa tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat opiskelijoiden sosiaaliset suhteet ystäviin, perheeseen, parisuhteeseen ja henkilökuntaan, opiskelijan motivaation ollessa myös merkittävä opintoja edistävä tekijä. Opintoja haittaavat tekijät puolestaan keskittyivät tutkintojen organisointiin ja yliopiston toimintaan, joiden koettiin olevan keskeisimpiä opintoja haittaavia tekijöitä, kun taas työnteon rooli opintoja haittaavana tekijänä koettiin paljon pienemmäksi. Sen sijaan valmistumisen kannustimena kuitenkin työelämä eri muodoissaan oli keskeisessä osassa. Toinen keskeinen tekijä oli opiskelijan oma motivaatio ja kolmas oli opintojen loppuun saattaminen eli valmistuminen itsessään. Näiden tulosten pohjalta opiskelijoiden motivaation tutkiminen opintojen kestoon yhteydessä olevana tekijänä on tärkeä jatkotutkimusten aihe.

Osana opintojen tarkastelua yliopistopelinä haluttiin tarkistaa, onko valmistujalla ollut etua tai haittaa opintojensa kestosta, erityisesti tarkastellen tätä ääripäiden kautta. Täten oli mahdollista pyrkiä selvittämään, onko korkeakoulupoliittinen käsitys nopeudesta ja nuoruudesta menestystä vai onko tilanne monimutkaisempi. Kokonaisuudessaan suurimmalla osalla valmistuneista oli etua opintojen kestosta eikä siitä ollut haittaa. Suurin osa oli myös sitä mieltä, ettei jäänyt paitsi mistään yliopiston tarjoamasta asiasta, kuten opintomahdollisuuksista tai ainejärjestötoiminnasta.

Tarkemmin tarkasteltuna sekä edut ja haitat yhdistettynä oli mahdollista selvittää, mikälainen tilanne on nopeimmin valmistuneiden, hitaimmin valmistuneiden, nuorimpana valmistuneiden ja vanhimpana valmistuneiden keskuudessa. Näytti siltä, että nopeasti valmistumisesta oli useimmin etua mutta ei haittaa. Nämä edut koskivat pääasiallisesti

työelämää; sinne pääsyä ja siellä pärjäämistä. Sen sijaan hitaammin valmistumisesta ei ollut työelämän suhteen etua eikä haittaa. Valmistumisiän suhteen tilanne oli erilainen ja selkeästi tasaisempi. Nuorena valmistuneet kokivat opintojensa keston olleen sekä etu että haitta. Etuna koettiin, että jaksamisen suhteen ja henkisesti oli hyvä saada opinnot valmiiksi. Haittana se oli siitä syystä, että siitä saattoi seurata työnantajien ja työkavereiden oletus kokemattomuudesta ja epäpätevyydestä. Sen sijaan vanhimpana valmistuneet kokivat, ettei opintojen kesto aiheuttanut etua eikä haittaa.

XII. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

12.1. Johdanto ja keskeiset tulokset

Tutkimuksen lähtökohtana toimi oletamus, jonka mukaan nopeasti ja nuorena valmistuneet ovat pelanneet yliopistokentällä hyvin, käyttäneet resurssejaan, eli pääomiaan, yliopistokentällä oikealla tavalla ja heillä on ollut niitä tarvittavia määriä. Lisäksi heillä on ollut yliopistokentälle sopiva habitus. Näin he ovat täyttäneet korkeakoulupoliittisen sekä tämän tutkimuksen lähtökohdan mukaisen käsityksen menestyjinä yliopiston pelin pelaajina. (ks. Bourdieu 1986; 1977/2002; 1990a; Bourdieu & Wacquant 1992; 1995; Wacquant 1992.) Pyrkimyksenä oli myös selvittää, minkälainen on nopeana valmistumisen peli, minkälainen on nuorena valmistumisen peli ja ovatko nämä kaksi osa samaa peliä, jossa menestyy samoilla strategioilla ja resursseilla eli pääomilla.

On mahdollista olettaa, että nopeasti ja nuorena valmistuneet hahmottivat yliopistokentän luonteen ja säännöt parhaiten sekä omasivat toimivimmat opiskelumenetelmät. Lisäksi erityisesti nopeasti valmistuneilla oli taito suunnitella opintonsa siten, että se mahdollisti tehokkaimman etenemisen erilaisista säännöistä huolimatta tai niiden avulla. Näitä sääntöjä olivat muun muassa kurssien ja tenttien järjestelyt ja järjestäminen sekä yliopiston resurssien käytön.

Eri pääomien omaamisella ja käytöllä näyttäisi myös olevan yhteys sekä valmistumisen nopeuteen että valmistujan ikään (ks. mm. Bourdieu 1986; Bourdieu & Wacquant 1995). Nuoren ja/tai nopean valmistumisen pelissä taloudellisen pääoman alueella parhain vaihtoehto näyttäisi olevan pohjata toimeentulo opintotukeen ja vanhempien tukeen sekä jättää työnteko lukukausien ulkopuolelle. Sosiaalisessa pääomassa nuorena vanhempien kanssa kannatti viettää aikaa, sillä se saattaa olla yhteydessä nuorena valmistumiseen. Nopeuden pelissä puolestaan näyttäisi puolison ja perheen tuki tuona aikana olevan varovaisesti tulkiten merkityksellistä. Hyvä ja toimiva ystävyysverkosto näyttäisi olevan yhteydessä menestykseen molemmilla kentillä. Tämä sosiaalinen verkosto mahdollisti lomaa opiskelusta, kun sitä tarvittiin, ja toisaalta toimi tehokkaana tiedonkulkuverkostona yliopistokentällä navigoitaessa. Kulttuurisen pääoman alueella on tutkimuksissa huomattu taustan olevan keskeinen tekijä koulumenestyksessä (ks. mm. Bourdieu 1986; Kivinen & Rinne 1995b; Olkinuora & Mäkinen 1999). Tämänkin tutkimuksen tulosten valossa onkin mahdollista olettaa, että kulttuurisella pääomalla on yhteys sekä opintojen kestoon että valmistujien ikään. Nopean valmistujan ja/tai nuorena valmistuneen äideillä oli muihin verrattuna korkeampi koulutus ja heidän arvosanansa yliopistossa olivat paremmat. Nämä yhteydet ovat kuitenkin erilaisia. Siinä, missä nuorena valmistuneiden kulttuurinen pääoma on pääosin tullut perinteisesti kulttuuriseen pääomaan liitetyistä tekijöistä, kuten vanhempien koulutuksesta, nopeasti valmistuneilla yhteys muodostui pikemminkin heidän aikaisempien päätösten, kuten aiempien opintojen kautta sekä korkeakulttuuriin osoitetun kiinnostuksen kautta. Nopeasti valmistuneilla oli myös suurempi kiinnostus jatko-opintoihin.

Kulttuurisen pääoman yhteyttä tarkasteltiin myös toista kautta, eli yhdistäen vanhempien koulutus, opiskelijan aikaisempi koulumenestys ja kiinnostus korkeakulttuuriin niin lapsuuden kodissa kuin opiskeluaikanakin. Lopputuloksena oli neljä ryhmää. Nopeimmin ja nuorimpana valmistuivat ne, joilla vanhempien koulutus oli kohtuullisen alhainen. Näillä opiskelijoilla ei juurikaan ollut kiinnostusta korkeakulttuuriin. Heillä oli kuitenkin hyvä aikaisempi koulumenestys. Pisimpään ja vanhimpana valmistuivat ne, joiden vanhemmilla oli edellisiin verrattuna hieman parempi koulutus ja opiskeluaikana he itse olivat hyvin kiinnostuneita korkeakulttuurista. (ks. mm. Merenluoto 2007a; 2007b.)

Pelistrategioissa kaikki valinnat näyttivät olevan mahdollisia nopeasti ja/tai nuorena valmistuneille, vaikka kaikkia ei käytettykään. Ehkä heillä oli pikemminkin parempi hahmotus siinä, miten eri valinnat, kuten vaihto-opiskelu, vaikuttaa opintoihinsa. Tätä olettamusta tulisi kuitenkin tarkemmin tutkia jatko-tutkimuksissa. Olennaista on kuitenkin se mahdollisuus, että heidän habituksensa oli yhteydessä valmistumiseen nopeasti ja/tai nuorena, oli tämä heille tietoinen tai tiedostamaton päämäärä (ks. mm. Bourdieu 1977/2002; 1990a; Bourdieu & Wacquant 1992).

Tarkasteltavana oli myös nuorena ja nopeasti valmistumisen peli, niiden luonne, sekä mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia niillä on. Aikaisempien tarkastelujen perusteella voidaan olettaa, että peleillä on paljon yhteyksiä, mutta riittävästi eroja, että ne olisivat eri pelejä. Lisäksi haluttiin tarkastella, onko nopeasti ja nuorena valmistuneille etua tai haittaa opintojen kestosta tai valmistujan iästä. Vaikuttaa siltä, että nopeasti valmistuminen on etu, vaikka menestyminen voidaankin määritellä monin tavoin. Onkin täten mahdollista varovaisesti olettaa, että he ovat menestyjiä yliopistopelissä. Valmistujien iän suhteen tilanne on tasaisempi ja on mahdollista, että edut ja haitat ja täten tarkasteltuna menestymisen toteutuminen onkin yksilöllisempää.

Kuitenkin on keskeistä muistaa, että jokainen tämän tutkimuksen osallistujista on selvinnyt yliopistopelistä. He ovat läpäisseet ensimmäisen rajan, eli päässeet yliopistoon. He ovat pärjänneet yliopistokentän sääntöjen kanssa vaihelevalla menestyksellä käyttäen omia resurssejaan, eli taloudellista, sosiaalista ja kulttuurista pääomaa, sekä omanneet sopivan habituksen. Näiden avulla he ovat kyenneet läpäisemään yliopistokentän toisen rajan, eli toisin sanoen, he ovat valmistuneet. (ks. Bourdieu 1986; Bourdieu & Wacquant 1992; 1995; Wacquant 1992.)

Tutkimuksen kysymykseen pyrittiin vastaamaan kyselyn, haastattelujen ja tilastojen avulla. Tutkimukseen valittiin Turun yliopiston kuudesta tiedekunnasta vuosina 1999-2001 valmistuneita. Tutkimukseen osallistuneet jaettiin kahteen ryhmään eli nopeasti valmistuneiden joukko ja heille vertailukohtana, hitaammin valmistuneiden joukko. Tutkimukseen valittiin nimenomaan valmistuneet valmistumisen ennustamisen ollessa hankalaa nopeasti edenneiden opintojen viivästyessä viime metreillä tai hitaasti edenneiden opintojen puolestaan nopeutuessa esimerkiksi houkuttavan työtarjouksen johdosta.

12.2. Yliopistopelin keskustelun taustasta

Opiskelu on väliaikainen, mutta hyvin kokonaisvaltainen, elämänvaihe opiskelijan eläessä maailmassa, joka on täynnä toiveita, sääntöjä, vaatimuksia ja pyrkimyksiä (Aittola & Aittola 1985; Mero 2005, 5). Hänen pitää navigoida kurssilta toiselle, suorittaa tentti toisensa perään, etsiä tietoa yliopiston käytännöistä ja tehdä valintoja valintojen jälkeen. Samalla häneen kohdistuu vaatimuksia nopeasti ja nuorena valmistumisesta sekä työelämästä, jossa pitää olla tarpeeksi paljon kokemuksen kerryttämiseksi, tarpeeksi joustavana täyttämään työelämän tarpeita ja juuri sopivasti, ettei työ haittaa opintoja (Mannisenmäki & Valtari 2005, 15-17, 151; Lempinen & Tiilikainen 2001, 65.) Näiden lisäksi opiskelijan arkeen kuuluvat erilaiset perhesiteet, aikuistumisen prosessit, taloudelliset ja terveydelliset tilanteet. Tätä kokonaisvaltaista opiskelijan elämää hän elää koko olemuksellaan ja identiteetillään. (Bourdieu 1988/1996, 93; Bourdieu & Passeron 1979, 28-53; Lempinen & Tiilikainen 2001, 15; Mannisenmäki & Valtari 2005, 15.)

“Opiskelijat opiskelevat liian kauan” - on ollut korkeakoulupoliittinen keskustelun aihe ja ongelma, jota on pyritty ratkaisemaan 1960-luvulta lähtien siinä onnistumatta. Tarkemmin sanottuna 1960-luvulta tähän päivään asti ei todellisia valmistumisaikoja ole saatu alennettua tavoiteaikaan, joka on myös vaihdellut tänä aikana (Ks. luku 2). Nopeasti ja nuorena valmistumisen katsotaan omalta osaltaan auttavan ratkaisemaan muun muassa ikärakenteen muutoksen mukanaan tuomia taloudellisia ongelmia, lisäävän kansainvälisen vertailun mahdollisuutta, kansallista kilpailukykyä, sekä johtavan opiskelijavirtojen sujuvaan etenemiseen opintojen läpi työelämään. (ks. Fägerlind & Strömqvist 2004, 39-40; Lempinen & Tiilikainen 2001, 15; Mannisenmäki & Valtari 2005, 15.)

Aktiivisen keskustelunaiheena oleva opintojen kesto ja sitä käsittelevät viestit – onnistumiset ja epäonnistumiset - voivat laajentua välittymään myös niille opiskelijoille jotka valmistuvat tehokkaasti ja nopeasti. Tällöinkin menestykset ja epäonnistumiset, johtuivat ne opiskelijasta itsestään tai ei, sisäistetään helposti myös osaksi omaa identiteettiä (Bourdieu 1988/1996, 93; Bourdieu & Passeron 1979, 28-53).

Nuorena valmistumisen vaatimus 2000-luvulla elinikäiseen oppimiseen pyrkivässä suomalaisessa koulupolitiikassa perustuu käsitykseen, jossa nuori etenee kotoa koulutukseen ja koulutuksen jälkeen työelämään. Elämänvaiheiden limittyessä ja opiskelijajoukon muuttuessa yhä heterogeenisemmäksi myös iän suhteen, voi nuorena valmistumisen vaatimus olla jopa mahdoton toteuttaa, mikäli tutkinnon tarkoituksena, esimerkiksi työelämässä olevalle aikuiselle, on toimiakeinona etsiä uutta ammattia epävakailta työmarkkinoilla tai lisätä jo olemassa olevaa ammattitaitoa. Toisaalta aikuisopiskelija voi valmistua hyvin nopeasti. (Aittola 1992, 93-94; Aittola 1993, 23-25; Moore 2003; Pajala & Lempinen 2001, 76.) Tällöin yksi vaatimus on täytetty.

On kyseenalaista, miten kauan kannattaa käyttää aikaa tutkintoon muuttuvilla työmarkkinoilla, jossa ammatteja syntyy ja katoaa ja jossa yksi tutkinto ei välttämättä riitä täyttämään niitä vaatimuksia, joita työuran aikana esiintyy. Aina voi myöhemmin valita erilaisia täydennyskoulutuksen ja aikuiskoulutuksen muotoja. Samalla on kyseenalaista, miten suppealla tutkinnolla kannattaa valmistua monenlaisia ominaisuuksia ja pätevyyskäsitteitä odottavaan työmaailmaan, erityisesti niiltä aloilta, jotka eivät suoraan kouluta tiettyyn ammattiin. Tällöin on mahdollista, että haluttua työtä ei löydy, omat pätevyyskäsitteet eivät kata pätevyysvaatimuksia tai mielikuvat nuorena tai nopeasti valmistuneesta eivät toimikaan etuna vaan haittana.

Hitaan valmistumisen syytä on tutkittu paljon ja siitä on seurannut jatkuvasti kasvavaa ymmärrystä opiskelijan maailmaa kohtaan sekä useita pyrkimyksiä ja myös onnistuneita ratkaisuja, opiskelijan arjen helpottamiseksi ja opintojen sujuvuuden lisäämiseksi. Tässä tutkimuksessa haluttiin kuitenkin lähestyä valmistumista toisesta, nopeuden ja nuoruuden, näkökulmasta. Pyrkimyksenä ja toiveena on, että näiden kahden näkökulman yhdistelmä ja risteyskohta on paikka, jossa kolikon kaksi puolta kohtaavat ja ymmärrys kokonaistilanteesta lisääntyy entisestään.

12.2. Keskeiset tutkimustulokset tarkemmin tarkasteltuna

Minkälainen on yliopistopeli ja miten sitä pelataan?

Yliopisto on ympäristö, joka voi olla hyvin vieras opiskelijalle tai joka esimerkiksi vanhempiensa tai sisartensa koulutuksen johdosta tuntuu tutulta ja toiminta siellä luontevalta. Opiskelijan tausta olikin yksi keskeinen tekijä opinnoissa selviytymisessä, kuten Bourdieun ja Passeronin (1977/1990), Aholan ja Olinin (2000) sekä Kivisen ja Rinteen (1995b) tutkimuksissa huomattiin. Ympäristönä yliopisto myös muuttuu ajan kuluessa. Olennaisinta on ehkä se, että opiskelijan kokemukset tästä ympäristöstä ovat hyvin erilaisia eikä yhtä selkeää kuvausta ole tämän moniäänisyyden johdosta helppo tehdä (ks. Ahola & Olin 2000; Aittola 1992; Mannisenmäki & Valtari 2005).

Opiskelijalla on suuri vapaus valita kiinnostuksen kohteensa, suuntautumisensa, kurssin, tenttinsä ja aikataulunsa. Vapaus perustuu kuitenkin vastuulle omista valinnoista, toiminnasta ja selviämisestä. Osalle opiskelijoista tämä on selvää ja he toimivat omatoimisesti ja yleensäkin selviytyvät hyvin yliopistoympäristössä. Osa tuntee jääneensä yksin suuren opiskelijamäärän keskelle, nimettömänä ja osana opiskelijamassaa. (ks. mm. Aittola 1992; Bourdieu 1988/1996; Bourdieu & Passeron 1979; Merenluoto 2005; Kurri 2006.)

Tässä tutkimuksessa opintoja hankaloittavana tekijöinä olivat kurssikirjallisuuden saatavuus erityisesti massaluennoissa sekä opetuksen järjestelyt liittyen siihen, että kurssit tarjottiin liian harvoin tai tärkeät kurssit menivät päällekkäin. Lisäksi koettiin, että tieto kurssista tuli varsin lyhyellä aikajänteellä. Nämä eri opintojen järjestelyihin

liittyvät ongelmat ovat yhdenmukaisia useiden muiden tutkimusten kanssa (ks. Lempinen & Tiilikainen 2001; Mannisenmäki & Valtari 2005; Mikkonen 2000; Vesikansa ym. 1998.)

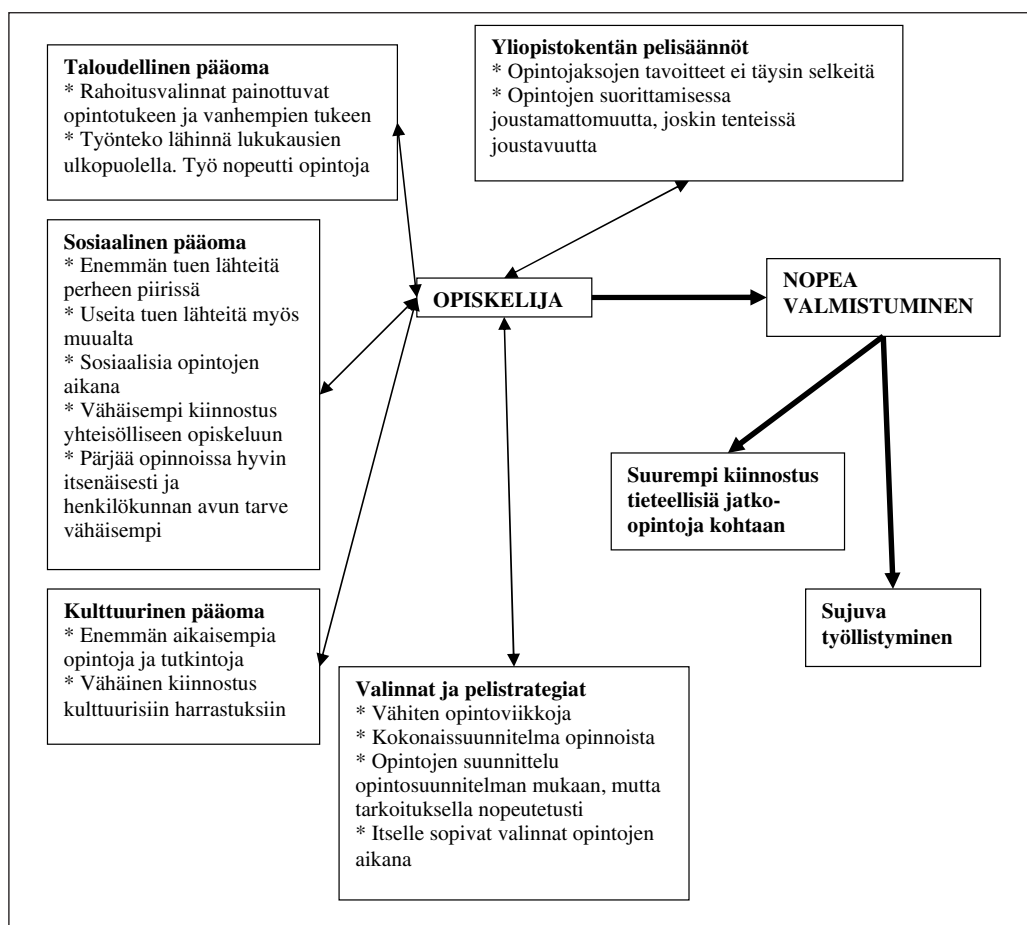
Näistä ongelmista huolimatta opinnot koettiin pääasiallisesti kiinnostaviksi ja sopivan kuormittaviksi. Opintojen alkuvaihe koettiin kuitenkin ongelmalliseksi. Tällöin tarvittavaa tietoa tulee enemmän kuin opiskelija ehtii omaksua eikä hän ole vielä ehtinyt sosiaalistua oppilaitokseensa, kuten myös Mannisenmäki & Valtari (2005) huomasivat. Keskeisempi opintojen ongelmakohta oli silti lopputyön vaihe, jolloin riittävää ohjausta oli joissakin tapauksissa vaikea löytää.

Kokonaisuutena opintoihin vaikuttavia tekijöitä oli kuitenkin monia. Niiden avulla opiskelija saattoi pelata opiskelupeliä ja valmistua. Opintoja edisti eniten perhe ja parisuhde, tausta, opiskelukaverit, opiskelijan oma motivaatio, henkilökunta ja erilaiset työelämään ja taloudelliseen tilanteeseen liittyvät tekijät. Opintoja haittaavina tekijöinä olivat pääasiallisesti eri opintojen järjestelyihin, organisointiin ja ohjaukseen liittyvät tekijät. Erikseen valmistumiseen kannattavina tekijöinä oli työelämä sen eri muodoissa, parempi taloudellinen tilanne ja opiskelijan oma motivaatio valmistua.

Nopeuden yliopistopeli

Nopean valmistumisen yliopistopelin voisi tämän tutkimuksen perusteella kuvata olevan peli, jossa opiskelija tekee valintoja toisensa jälkeen. Näiden valintojen tulee olla opiskelijalle ja hänen opiskelukyvylleen sopivia. Yksi näistä valinnoista voi olla opiskelijalla alusta asti ollut halu valmistua nopeasti. Toisaalta se voi olla loppuvaiheen valinta, jotta lasten saaminen tai parempi työpaikka tulisi mahdolliseksi. Kuitenkin se voi myös olla opiskelijalle tiedostamaton lopputulos, eikä hän välttämättä edes pidä itseään nopeasti valmistuneena (ks. Merenluoto 2005). Kuviossa 13 on hahmoteltu nopeuden pelin luonnetta. Se käsittelee ensinnäkin niitä tekijöitä, jotka tämän tutkimuksen mukaan vaikuttavat olevan yhteydessä nimenomaan nopeaan valmistumiseen. Toiseksi se tuo esiin tutkimuksessa nopeuden yhteydessä olevia lopputuloksia valmistumisen jälkeen.

Tarkemmin nopeuden yliopistopeliä tarkasteltaessa huomataan, että yliopistokentän toimiva hahmotus ja onnistunut suunnittelu ovat keskeisiä nopeaa valmistumista edistäviä tekijöitä. Tämä viittaisi ensinnäkin yliopistokentälle sopivan habituksen tärkeyteen tässä yliopistopelissä (ks. Bourdieu & Wacquant 1992; Wacquant 1992), sillä yliopistokentälle sopiva habitus mahdollistaa kuhunkin tilanteeseen parhaiten sopivan käyttäytymistavan valinnan sekä myös jonkinasteisen kyvyn ennakoita pelin kulkua. Toiseksi tämä tulos on samansuuntainen Banduran ja Schunkin (1981) sekä Kurrin (2006) tulosten kanssa, joiden mukaan tehokas suunnittelu edistää opintoja.



KUVIO 13. Nopeaan valmistumiseen yhteydessä olevia tekijöitä ja nopeuden seurauksia

Koska habituksen keskeinen muokkaava tekijä on lapsuuden ympäristö (mm. Bourdieu 1985; 1990a; Järvinen ja Vanttaja 2000; Virtanen 1999), on huomioitava tämän tutkimuksen tulos, jonka mukaan nopeuden pelissä taustan vaikutus oli odotettua vähäisempi. Vaikka se olikin yksi nopeuteen vaikuttava tekijä, sitä keskeisimmiksi tekijöiksi nousivat yksilön valintoihin perustuvat kulttuuripääoman tekijät. Näitä olivat ensinnäkin aikaisempi kouluttautuminen, joka oli yhteydessä lyhyempään opintojen keston. Toisena oli opiskelijan oma kiinnostus korkeakulttuuriin, joka puolestaan vaikutti pidentävän opintoaikaa. Kulttuurisen pääoman ja taustan vaikutusta tarkastellessa näyttääkin siltä, että kulttuurisen pääoman määrä ei ole yhtä keskeinen tekijä kuin se, miten se on muodostunut. Kulttuurinen pääoma on käsitteenä niin monipuolinen, että on mahdollista, että tästä tutkimuksesta puuttui osatekijöitä, jotka ovat keskeisiä opiskelun nopeudelle. Tutkimuksessa oli kuitenkin nähtävissä, että eri osatekijät toimivat myös välittäjinä toisilleen ja näin yksittäisen osatekijän vaikutusta kokonaisuuteen on vaikea arvioida

Sosiaalisen pääomalla myös oli hieman kaksijakoinen luonne nopeuden yliopistopelissä. Nopeasti valmistuneet olivat sosiaalisia ja heillä oli kohtuullisen laajan sosiaalisen verkoston myötä käytettävissä olevaa sosiaalista pääomaa (ks. Bourdieu 1986; Siisiäinen

2003). Kuitenkin he pikemminkin opiskelivat itsekseen yhteisöllisen opiskelun sijaan, sillä pääasiallisesti he katsoivat pärjäävänsä hyvin niin. Nopea valmistuminen osoittaa, että näin olikin. Sen sijaan hitaammin valmistuneet kokivat sekä tarvitsevansa että myös saavansa henkilökunnalta enemmän apua.

Nopeasti valmistuneet olivat rahoittaneet opintonsa hitaammin valmistuneita enemmän opintotuella ja vanhempien tuella. Myös he tekivät töitä, mutta se pääasiallisesti sijoittui lukukausien ulkopuolelle. Hitaammin valmistuneille kaikki tutkimuksessa selvitetty tulonlähteet olivat ainakin kohtuullisen tärkeitä viitaten siihen, että opintojen pitkittyessä taloudellisia valintoja tehdään uudelleen ja uudelleen tilanteiden vaihtuessa. Työnteon määrä oli yksi tämänlainen valinta ja lukukausien aikana tehdyn työn määrä lisääntyikin opintojen pitkittyessä.

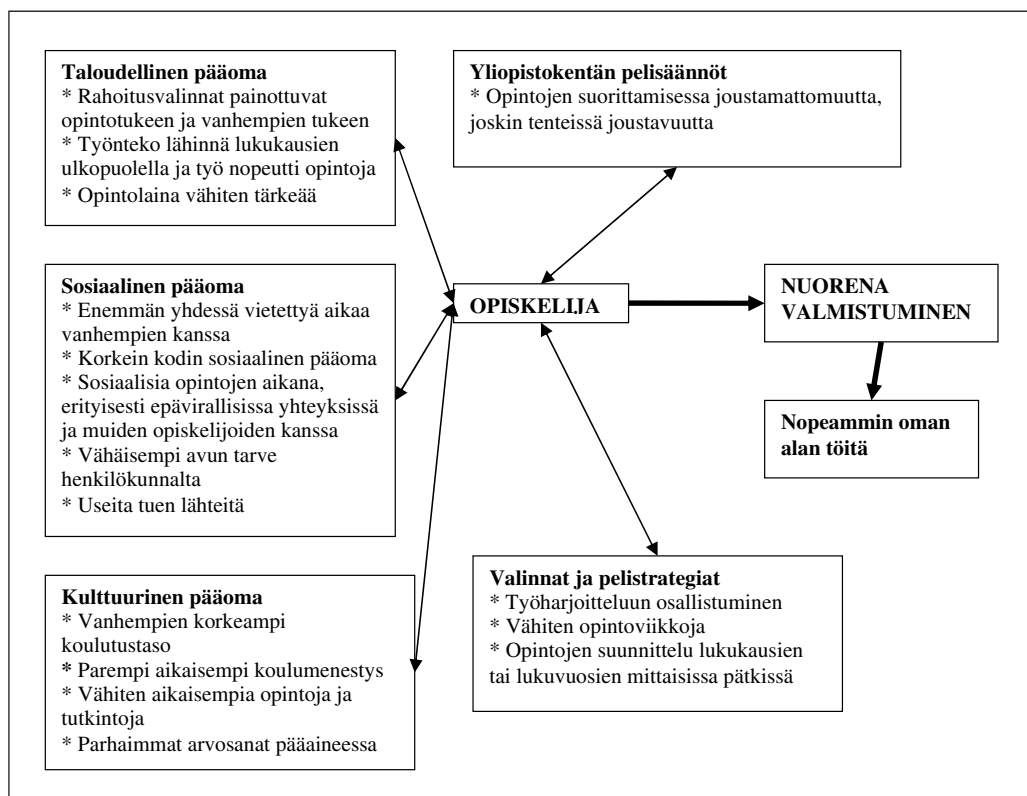
Nopeasti valmistuneille eri opintojen aikaiset valinnat, kuten vaihto-opiskelu, laaja tutkinto, työnteko ja ainejärjestötoiminta, olivat yhtä mahdollisia kuin hitaamminkin valmistuneille. Kuitenkin tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että nopeasti valmistuneilla on parempi kyky hahmottaa heille sopivat tavat yhdistellä näitä eri valintoja opintojen kanssa. Heillä voi olla paremmin yliopistoon sopeutuva ja siellä pärjäävä habitus, joka auttaa heitä menestymään (ks. Bourdieu 1990a; Bourdieu & Wacquant 1992; Kurri 2006).

Nuoruuden yliopistopeli

Nuoruuden pelissä, kuten myös nopeuden pelissä, (Kuvio 14¹¹²) valinnoilla on tärkeä merkitys. Kuitenkin nopeuden pelistä poiketen, nuoruuden pelissä opiskelijan taustalla oli voimakkaampi merkitys. Lisäksi tulokset viittaavat siihen, että nuorena tai vanhempana valmistumisessa tulisi sekä opiskelijan itsensä, yliopiston ja korkeakoulupolitiikassa toimivien ottaa huomioon, ettei valmistujan ikä välttämättä ole riippuvainen pelkästään opiskelijan luonteesta, identiteetistä tai opiskelutaidoista.

Nuorena valmistuneiden vanhemmilla oli vanhempana valmistuneisiin verrattuna korkeampi koulutustaso, mikä viittaisi siihen, että heidän lapsuuden kotinsa on ympäristönä valmistanut heitä kouluympäristöön. Taustan tärkeys koulumenestykselle on huomattu myös monessa aikaisemmassa tutkimuksessa (ks. mm. Bourdieu 1986; Kivinen & Rinne 1995b; Olkinuora & Mäkinen 1999). Tässäkin tutkimuksessa vaikuttaa siltä, että vanhempien toiminta ja kodin ympäristö auttoivat opiskelijaa tehokkaasti navigoimaan tiensä eri kouluasteiden läpi. Vanhemmat olivat myös viettäneet enemmän aikaa nuorena valmistuneiden kanssa heidän lapsuutensa aikana sekä osallistuneet enemmän yliopistoa edeltävään koulutukseen. Lisäksi vanhempien parempi taloudellinen tilanne oli yhteydessä nuorena valmistumiseen. Kaiken kaikkiaan tulokset viittaavat siihen, että lapsuuden koti ja perhe ovat keskeisiä tekijöitä nuoruuden yliopistopelissä.

¹¹² Kuten nopeuden yliopistopelin kuvio, myös tämä kuvio käsittelee vastaavasti ensinnäkin niitä tekijöitä, jotka tämän tutkimuksen mukaan ovat yhteydessä nimenomaan nuorena valmistumiseen. Toiseksi se tuo esiin tutkimuksessa nuoruuteen yhteydessä olevia lopputuloksia työllistymisessä.



KUVIO 14. Nuorena valmistumiseen yhteydessä olevia tekijät ja nuoruuden seurauksia

Tausta ei kuitenkaan ole ainoa vaikuttava tekijä. Nuorena valmistuneet olivat menestyneet hyvin ja saaneet korkeita arvosanoja sekä ennen yliopistoa että yliopistossa, mikä viittaisi siihen, että heillä itsellään oli vanhempina valmistuneita kansatovereitaan enemmän itse hankittua kulttuurista pääomaa. Kulttuurisella pääomallahan on perinteisesti pyritty selittämään sitä, miksi osa oppilaista ja opiskelijoista menestyy toisia paremmin eri koulutuksen tasoilla (ks. Alasuutari 1997; Bourdieu 1986; Olkinuora & Mäkinen 1999; Sullivan 2001). He olivat myös sosiaalisia ja heillä oli kohtuullisen laaja sosiaalinen verkosto. He, kuten nopeasti valmistuneetkin, katsoivat pärjäävänsä opinnoissa hyvin itse ja tarvitsevansa vähemmän opettajien tukea ja yksityiskohtaisia neuvoja. Nuorena valmistuneiden sosiaalisuus tuntuikin keskittyvän erilaisiin epävirallisiin opiskelijoiden keskinäisiin tapahtumiin ja ajanviettoon. On hyvin mahdollista, että vapaa-ajan vieton myötä tieto opintojen suorittamisen tavoista ja mahdollisuuksista sekä yliopiston käytännöistä kulkee tehokkaasti opiskelijalta toiselle.

Nuoruuden pelissä rahoitusvalinnat olivat samantyyppisiä kuin nopeasti valmistuneilla, eli opintotukeen ja vanhempien tukeen painottuvia. Myös he työskentelivät vähemmän lukukausien aikana kuin vanhempana valmistuneet. Valmistumisen jälkeen he työllistyivät vanhempina valmistuneita opiskelijatovereitaan nopeammin. Nuoruuden ei aina kuitenkaan koettu olevan etu, sillä, vaikka se saattoi antaa tehokkuuden vaikutelman,

yhtäläillä se saattoi muiden mielestä viitata epäpätevyYTEEN. Tästä huolimatta nuoruus vaikuttaa olevan etu työmarkkinoilla.

Pelien yhteneväisyydet ja erot sekä opintojen tehostamisen mahdollisuudet

Nopeuden ja nuoruuden yliopistopeleissä on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Ensinnäkin vaikuttaa siltä, että yliopistokentän käytäntöjen, sääntöjen ja luonteen parempi hahmottaminen on yhteydessä sekä nopeuteen että nuoruuteen. Tämä parempi hahmotus voi olla peräisin vanhempien koulutustaustasta ja omasta aikaisemmasta koulumenestyksestä, kuten nuorilla valmistujilla, tai aikaisemmista opinnoista, tutkinnoista ja keskittymisestä lähinnä opiskeluihin, kuten nopeasti valmistuneilla. Kulttuurinen pääoma olikin yhteydessä nopeuden ja nuoruuden yliopistopeleissä pärjäämiseen. Tällä on kaksi seuraamusta. Teoreettisesti ajatellen nopeuteen yhteydessä oleva kulttuurinen pääoma ja tausta on erilainen kuin nuoruuteen yhteydessä oleva. Kuitenkin se oli vaikuttava tekijä molemmissa, mikä tekee tästä käsitteestä hyödyllisen arvosanojen tutkimuksen lisäksi myös näin määritellyn menestyksen tutkimuksessa (ks. Bourdieu 1986; Purhonen ym. 2006). Tuloksen käytännöllisenä implikaationa on, että yliopiston vaatimusten ja toimintatapojen selkeyttäminen, opiskelijoiden ohjaus sekä käytäntöjen, eli piilo-opetussuunnitelman (ks. Ahola & Olin 2000), tekeminen näkyvämmäksi, voisi olla yksi keino lyhentää opintojen kestoa ja alentaa valmistujien ikää. Tässä onnistuminen voi kuitenkin olla vaikeaa.

Nuorina ja nopeina valmistuneille oli yhteistä tapa, jolla he olivat yhdistelleet taloudellisen tuen eri lähteitä. Taloudellisen pääoman eri muodot olivatkin tärkeitä tekijöitä yliopistopelissä. Nopeasti ja nuorena valmistuneiden talous pohjautui, muihin verrattuna, voimakkaammin vanhempien tukeen ja vähemmän työtuloihin. Heidän työntekonsä myös sijoittuu useammin lukukausien ulkopuolelle. Nuorina valmistuneilla myös vanhempien taloudellinen taso oli yksi vaikuttaja. Mitä parempi taloudellinen tilanne valmistujan vanhemmilla oli, sen nuorempana hän valmistui. Tämä viittaa siihen, että opintojen nopeuttamisen pyrkimyksissä ja valmistujien iän laskemisen tavoitteissa on vaarana se, että lähinnä ne, joiden vanhemmilla on parhaat edellytykset tukea lastensa opintoja, pärjäävät. Mikäli tilannetta halutaan ratkaista tavalla, joka pikemminkin edistää tasa-arvoista mahdollisuutta opiskella kuin heikentää sitä, vaikuttaisi opintotuen asema olevan keskeinen. Lainan ollessa epäsuositettu tulisi huomion kiinnittyä nimenomaan opintorahaan ja asumislisään. Mikäli nämä kattaisivat elämiseen tarvittavat peruskustannukset, kuten asumisen, ruoan, opiskeluun kuluvat menot ja muut vastaavat, olisi useammalla mahdollisuus keskittyä opintoihinsa.

Huomioon tulee kuitenkin ottaa myös se, ettei työnteko välttämättä pidennä opintoja. Jopa täysipäiväinen työnteko koko opintojen aikana on mahdollista nopeasti valmistuneelle. Eli, kuten Mannisenmäki ja Valtari (2005) toteavat, tehokkaasti opiskelevat voivat yhtäläillä työskennellä tehokkaasti ilman, että nämä haittaavat toisiaan. Tämä tilanne on kuitenkin enemmän poikkeus kuin sääntö. Työnteon rajoitukset voivat kuitenkin olla haitallisia sikäli, että tämän tutkimuksen perusteella yhteyksillä työelämään ja työllä

sinänsä oli keskeinen merkitys valmistumisessa. Työ pikemminkin edisti kuin haittasi nopeasti valmistuneita ja valmistumisiän kohdalla nuoria se haittasi vähiten. Työstä puhuttaessa, ja poliittisen painotuksen siirtyessä myös vastavalmistuneiden työllistymiseen, nuoret saivat nopeammin töitä vanhempiin verrattuna. Valmistumisen kestossa ei sen sijaan eroja työllistymisessä ollut, vaikka aikaisemmat tutkimukset aineistosta siihen viittaavatkin (Merenluoto 2005; Merenluoto 2007b). Tätä voi selittää se, että nopeimpia ja hitaimpia verrattaessa ero ei näy, sillä vaikka aikaisempien tulosten mukaan nopeimmin valmistuneet saivat nopeimmin oman alan töitä, hitaimpina valmistuneet voivat valmistumishetkenään olla jo työelämässä aktiivisesti mukana¹¹³.

Myös sosiaalinen verkostoituminen, sosiaalinen pääoma, oli merkittävä opintoihin vaikuttava tekijä. Tässä kuitenkin nopeasti ja nuorena valmistuneet erosivat toisistaan ja pelisäännöt vaikuttavatkin olevat toisenlaiset. Nuorena valmistuneilla oman perheen tuki on ollut voimakasta; he ovat opiskeluaikanaan olleet hyvin sosiaalisia, vaikka sosiaalisuus painottuikin ehkä hieman voimakkaammin vapaa-ajan viettoon kuin yhteisölliseen opiskeluun. Opintojen keston suhteen ei vanhempien tuessa ollut eroja, ja opiskelijoina nopeasti valmistuneet opiskelivat mieluummin itsenäisesti. Sekä nuorilla että nopeilla oli kuitenkin, muihin ryhmiin, verrattuna enemmän etua sosiaalisista suhteistaan muihin opiskelijoihin. Henkilökunnan osalta tilanne on päinvastainen. Hitaammin ja vanhempana valmistuneilla oli paremmat suhteet henkilökuntaan ja he osasivat paremmin hakea apua, mikäli sitä tarvitsivat. Opintojen keston suhteen pidempi yliopistossa vietetty aika saattoi antaa mahdollisuuden tutustua henkilökuntaan paremmin ja toisaalta nopeasti valmistuneet katsoivat harvemmin tarvitsevansa apua. Vanhempana valmistuneiden osalta kyse saattoi myös olla siitä, että he kokevat enemmän yhtäläisyyttä henkilökuntaan kuin nuoriin opiskelijoihin, sillä elämäntilanteiden tuomat erot ovat voimakkaammat nuoriin nähden (ks. Moore 2003). Erillisenä huomiona on se, että lasten hankinta oli tähän tutkimukseen osallistuneiden joukossa varsin harvinainen valinta.

Erilaisten opiskeluaikana tehtyjen valintojen suhteen nuoret ja nopeat tuntuivat olevan samoilla linjoilla. Työnteko, sosiaalisuus, vaihto-opiskelu, laaja tutkinto, samanaikaisten tutkintojen suorittaminen, ainejärjestötoiminta ja muut vastaavat valinnat olivat yhtäläillä mahdollisilla nopeasti ja nuorena valmistuneille kuin muillekin. Tämä viittaisi siihen, että tehokkaasti opiskeleva voi hyvin yhdistää hyvinkin erilaisia toimintoja opintoihinsa sen keston kasvamatta tai valmistumisiän nousematta¹¹⁴. Kuitenkin vaihto-opiskelu, laajat tutkinnot ja erityisesti opintojen keskeyttäminen helposti pidentävät opintoja ja nostavat valmistumisikää. Kaikilla näillä vaihtoehdoilla on silti etunsakin. Vaihto-opiskelu tuo kansainvälisyyttä opintoihin, laaja tutkinto voi mahdollisesti olla etu työmarkkinoilla ja opintojen keskeyttäminen voi tehdä esimerkiksi armeijan suorittamisen tai lasten hankkimisen mahdolliseksi. Nämä kysymykset tuntuvat lähes poikkeuksetta olevan kaksitahoisia.

¹¹³ Tässä tutkimuksessa verrattiin kyselyyn vastanneista 25% nopeimpia 25% hitaimpiin, kun aiemmin aineistossa vertailu on tehty kahden ryhmän, nopeasti ja hitaammin valmistuneiden, kesken.

¹¹⁴ Ks. myös Mannisenmäki & Valtari 2005

Hitaimmin ja nopeimmin valmistuneiden välillä oli yksi keskeinen strategioihin liittyvä ero. Hitaammin opiskelleihin verrattuna nopeimmin valmistuneilla oli useammin jonkinlainen opintojensa kokonaissuunnitelma, tavoiteaika tai vuosittainen opintoviikkotaavoite suunnittelunsa pohjalla. Valmistumisiän suhteen ei vastaavaa eroa ollut. Apu opintojen suunnittelussa sekä neuvot opintojen nopeuttamisessa voisivat myös olla tehokas keino opintojen tehostamiseksi ja tätä pyritäänkin henkilökohtaisten opetussuunnitelmien (HOPS) avulla toteuttamaan. Niihin panostus ja nopeuttamisen mahdollisuuden esiin tuominen vaikuttaisi kuitenkin olevan sekä tasa-arvoinen että toimiva keino auttaa opiskelijaa etenemään tehokkaasti opinnoissaan.

Nopeuden ja nuoruuden pelejä verrattaessa lopputuloksena on se, että yhteneväisyyksistä huolimatta kyse on kahdesta eri pelistä, joissa tarvitaan hieman erilaisia resursseja ja pelistrategioita, jotta valmistutaan nopeasti tai nuorena. Lisäksi on mahdollista, että nopea valmistuminen ei ole opiskelijan tavoite, vaan pikemminkin elämänsä sivutuote, johon päädytään joko tietoisesti tai tiedostamatta. Voikin olla niin, että nopeus ja nuoruus ovat opiskelijakentän ulkopuolelta tulevia vaatimuksia, jotka opiskelija voi omaksua tai olla omaksumatta.

TAULUKKO 45. Opintojen keston ja valmistumisiän pelin yhtäläisyydet ja erot

Yhteiset tekijät opintojen keston ja valmistumisiän peleissä	Pelien erot
Yliopistokentän parempi hahmotus	Opintojen suunnittelun kesto
Taloudellisten tuen lähteiden yhdistelmä	Aikaisempien opintojen suorittaminen
Työn teon määrä ja ajoitus	Sosio-kulttuurisen taustan vaikutus
Sosiaalisuus	Vanhempien taloudellisen tilanteen vaikutus
Suhteet henkilökuntaan ja tarvittavan avun määrä	Vanhempien ja perheen sosiaalisen tuen merkitys
	Epävirallinen sosiaalisuus vs. yhteisöllinen opiskelu
	Työllistyminen
	Kiinnostus jatko-opintoja kohtaan

Ovatko nuorena tai nopeasti valmistuneet menestyjiä?

Menestys on termi, jolle jokainen antaa omat merkityksensä. Tätä kysymystä tarkastellessa onkin loppujen lopuksi kyse siitä, katsovatko nopeana ja nuorena valmistuneet olevansa menestyjiä ja onko heillä ollut etua valmistumisajastaan. Tutkimukseen osallistuneita tarkastelemalla on kuitenkin mahdollista tarkastella, millä perusteella heidän voidaan sanoa olevan menestyjiä, jos he ovat sitä olleet.

He ovat onnistuneet navigoimaan tiensä yliopiston läpi tehokkaasti ja onnistuneesti, mikä viittaisi siihen, että he ovat olleet menestyjiä opinnoissaan. He eivät ole jääneet mistään paitsi ja ovat voineet tehdä kaiken sen, minkä ovat halunneetkin, oli se esimerkiksi opis-

kelijavaihto, yleinen sosiaalisuus, työnteko, aktiivinen osallistuminen opiskelijaelämään tai hyvinkin laajan tutkinnon suorittaminen. Aivan yhtäläillä he ovat voineet keskittyä opiskelemiseen. Nopeat ja nuoret valmistujat vaikuttavat olevankin aivan yhtä heterogeenisiä ryhmiä kuin opiskelijat yleensäkin. Ehkä nopeuden ja nuoruuden takana on pääomien lisäksi kyse siitä, että löytää itselleen oikean ja sopivan yhdistelmän opintoja ja niitä tukevia toimintoja, jotta opiskeluelämä muodostaa niin toimivan kokonaisuuden kuin se on vaikuttanut tutkimukseen osallistuneille muodostaneen.

Entä tilanne valmistumisen jälkeen? Tässä nopeat valmistujat ja nuoret valmistujat eroavat hieman toisistaan. Nopea valmistuminen vaikutti useimmille olevan etu. He kokivat päässeensä hyvin työelämään ja pärjänneet siellä ainakin osaltaan opintojensa nopeuden johdosta. Sen sijaan he eivät pääasiallisesti kokeneet sen olleen haitta. Nuorilla valmistujilla puolestaan oli viitteitä siitä, että nuoruus toi mukanaan sekä etuja että haittoja. Nuorena valmistuminen ja opintojen valmiiksi saattaminen oli heille henkisesti hyvä asia ja he pääsivät työelämään nuorina. Tähän jälkimmäiseen liittyy myös nuoruuteen liittyvä haitta. Hyvin nuorta valmistujaa voidaan epäillä epäpäteväksi tai luullaan vielä opiskelijaksi. Alun kysymykseen palattaessa voidaan kuitenkin tehdä se päätelmä, että nopeasti ja nuorena valmistuneita voidaan korkeakoulupolitiikan tavoinkin määriteltessä kokonaisuutena ajatella menestyneen yliopistopelissä varsin hyvin.

Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusten suuntien hahmottelua

Tutkimuksen lähtökohtana toimi oletamus, jonka mukaan nuorena ja nopeasti valmistuneet ovat pelanneet yliopistopeliä hyvin ja tämä oletamus vaikuttaa saaneen vahvistuksen tässä tutkimuksessa. Näyttää siltä, että Bourdieun kenttäteorian viitekehys on yksi toimiva keino tarkastella niin monipuolista ja -mutkaista ilmiötä kuin valmistuminen, mutta kattavamman ymmärryksen nopeasta ja nuoresta valmistujasta saisi yhdistelemällä eri tutkimus- ja teoreettisia lähtökohtia.

Jatkotutkimuksen suuntia onkin monia. Ensinnäkin, valmistujien ikään keskittyvä tutkimus olisi tarpeen, jotta olisi mahdollisuus sulkea pois se mahdollisuus, että painotus nopeuteen olisi vaikuttanut merkittävästi tämän tutkimuksen tuloksiin. Toiseksi, opiskelukentän säännöt ovat muuttuneet tutkinnonuudistuksen myötä, joten näiden tulosten tarkastelu tässä uudessa tutkintojärjestelmässä olisi mielenkiintoista. Kolmanneksi tutkimus tästä tutkimuksesta pois rajattujen aiheiden, kuten motivaation ja opiskelustrategioiden, tutkiminen auttaisi lisäämään ymmärrystä sekä lisäksi mahdollisesti auttaisi myös erottamaan ne opiskelijat, jotka todennäköisesti pärjäävät itsenäisesti ja opiskelevat tehokkaasti, niistä opiskelijoista, jotka kaipaavat apua opinnoissa pärjäämiseen esimerkiksi nimenomaan yliopistoon sopivien opiskelustrategioiden kohdalla. Neljäs mahdollinen tutkimussuunta liittyy edelliseen, joskin lähestyy sitä toisesta näkökulmasta. Olisi mielekästä selvittää, voidaanko nopeaa valmistumista ennustaa, mihin ennustus perustuisi ja minkälaisia rajoitteita sillä olisi. Vaikka se voi olla vaikeaa, voi se kuitenkin jollain tarkkuudella olla mahdollista. Tämänkin tiedon ja ymmärryksen kautta olisi mahdollista paremmin ohjata tukea ja neuvoja niille opiskelijoille, jotka sitä erityisesti tarvitsevat.

Valmistuneiden valinta aiheutti kuitenkin yhden, tutkimuksen tuloksia tulkittaessa mielessä pidettävän, ongelman eli muistin tarkkuuden. Opiskelunaikaiset tilanteet, mielipiteet ja tulkinnat ovat voineet muuttua valmistumisen jälkeen. Tämä myös rajasi tutkimuksen mahdollisuuksia. Analyysiin opiskelumenetelmistä tai motivaation tarkemmista aspekteista ei ollut mahdollista mennä. Toiseksi, tutkimuksen jatkaessa aikaisemmasta tutkimuksesta, kohdejoukko valittiin keskittyen nopeuteen eikä valmistumisikää otettu tutkimusasetelmassa huomioon. Vaikka tämä ei vähennä tulosten merkitsevyyttä, voisivat painotukset olla toisenlaiset, mikäli ikä olisi kohdejoukkoa valitessa huomioitu. Kolmanneksi, tutkimusasetelmassa valittiin tiedekuntataso. Tällä pyrittiin saavuttamaan kattavampaa tietoa yliopisto-opiskelusta, mutta tulkintoja lukiessa kannattaa muistaa, että eri alat tiedekuntien sisällä eroavat toisistaan merkittävästi. Neljänneksi, vastausprosentti ei ollut kovin korkea. Katoanalyysi kuitenkin osoitti, että osallistumatta jättäneet jakautuivat tasaisesti sukupuolen, iän, opintomenestyksen ja tiedekunnan mukaan. Viidenneksi, tutkimusasetelma, *ex post facto*, lähestyy usein vähän tutkitun aiheen kohdetta lopputilanteesta ja pyrkii löytämään syytä sille, miten tähän lopputulokseen on päädytty. Tuloksena on siis puhtaasti sekä tutkittuja tuloksia, mutta myös olettamuksia, joiden varmistus muilla tutkimusasetelmilla on suositeltavaa.

12.3. Loppusanat

Tutkimuksen aineisto kerättiin ennen tutkinonuudistusta ja opintoaikojen rajoitusta. Moni asia on muuttunut opintojen arjessa sen jälkeen. On otettu käyttöön henkilökohtainen opintosuunnitelma, opintotuen määrää on nostettu, opinnot järjestetään lukukausien sijaan periodeittain. Muutokset jatkuvat edelleen. Uusi yliopistolaki on hyväksytty. Aika näyttää, miten nämä muutokset vaikuttavat opintojen keston ja valmistujien ikään. Parhailtaan tehdään tutkimuksia näiden vaikutusten selvittämiseksi. (ks. mm. Erkkilä 2009; Rantanen & Liski 2009; Sammalisto 2009) Tilastoissa nämä muutokset kuitenkin näkyvät todennäköisimmin muutaman vuoden viiveellä, sillä useat opiskelijat palasivat vuosien 2005 ja 2008 välillä suorittamaan tutkintonsa, kun se vielä oli vanhassa tutkintojärjestelmässä mahdollista.

Sekä muutokset että vakaat ajanjaksot tilastoissa mahdollisesti aiheuttaa ja ehkä jatkotoimia opiskelun tehostamiseksi. Tämä kiinnostus kestänyt aktiivisena kuitenkin jo 1960-luvulta asti. Toisin sanoen aktiivisena ja ajankohtaisena aiheena keskustelua on käyty 1960-luvulta lähtien eli jo 50 vuotta ja valmistujien iästäänkin on keskusteltu lähes 10 vuotta. Lisäksi ensimmäistä kertaa opintojen kesto vaikutti ongelmalliselta jo vuonna 1883. Vaikuttaakin siltä, että keskustelun pitkistä historiasta huolimatta näiden aiheiden ajankohtaisuus tuskin häviää vielä pitkään aikaan.

XIII. LÄHTEET

13.1. Kirjallisuus

- Aaltonen, K. 1993. Korkeakouluopiskelijat "oikeassa työssä". Mistä opiskelijoiden työssäkäynnissä on kysymys? Teoksessa J. Silvonen (toim.) Kolme näkökulmaa 1990-luvun opiskelijakulttuuriin. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS r.s. Ylioppilaspalvelu ry:n julkaisusarja 1/93, 9–20.
- af Shultén, M. W. 1883. Johdatus keskusteluun lääkärikoulutuksen lyhentämisestä. Yleinen lääkäririkokous 1883. Keskustelu. Finska Läkaresällskapetets handlingar: Yleinen kokousprotokolla. Lisäke, 7–20.
- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 30. Turun yliopisto.
- Ahola, S. 1999. Yliopistot. Teoksessa K. Andreasson & V. Helin (Toim.) Suomen Vuosisata. Helsinki: Tilastokeskus.
- Ahola, S. & Mesikämmen, J. 2003. Finnish higher education policy and the ongoing Bologna Process. *Higher Education in Europe*, 28 (2), 217–38.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetus suunnitelma. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54. Turun yliopisto.
- Aittola, H. 1990. Opiskelijoiden elämänhallinta ja elämisen mahdollisuudet. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola (toim.) Yliopisto elämismailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31/1990, 7–24.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismailman perusteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359/1985.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa T. Aittola (toim.) Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30, 49–63.
- Aittola T. 1990a. Havaintoja yliopiston piilo-opetus suunnitelmasta. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola (toim.) Yliopisto elämismailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31/1990, 69–77.
- Aittola, T. 1990b. Kehittääkö yliopisto opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa? *Kasvatus* 21 (5–6), 337–346.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 91. Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. 1993. Opiskelijakulttuurin muutoksista. Teoksessa J. Silvonen (toim.) Kolme näkökulmaa 1990-luvun opiskelijakulttuuriin. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS r.s. Ylioppilaspalvelu ry:n julkaisusarja 1/93, 21–28.
- Alasuutari, P. 1997. Kulttuuripääoma summamuuttujan valossa. *Sosiologia* 34 (1), 3–14.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alestalo, M. 1992. Hyvinvointivaltio Suomessa. Historiallinen aikakauskirja 90 (3), 233–242.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Suomentajat U. Veitonen & R. Rinne. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. *Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen Seura*, 21–43.
- Ball, S., Davies, J., David, M. & Reay, D. 2002. 'Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of higher Education. *British Journal of Sociology of Education* 23 (1), 51–72.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. 1981. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 41 (3), 586–598.
- Bazeley, P. 2002. The evolution of a project involving an integrated analysis of structured qualitative and quantitative data: from N3 to NVivo. *International Journal of Social Research Methodology* 5 (3), 229–243.
- Blomster, P. 2000. Yliopisto-opiskelijoiden toimeentulo ja opintotuki 1900-luvun Suomessa. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia nro 56. KELA: Helsinki.
- Bourdieu, P. 1977/2002. Outline of a theory of practice. Kääntäjä R. Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suomentaja J.P. Roos. Helsinki: Gummerus.

- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York; Greenwood Press Inc., 241–258.
- Bourdieu, P. 1988/1996. Homo academicus. Kääntäjä P. Collier. Polity Press: Cambridge.
- Bourdieu, P. 1989/2006. Distinction – A social critique of the judgement of taste. Kääntäjä R. Nice. Cornwall: Harward College and Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1990a. In other words. Essays towards a reflexive sociology. Kääntäjä M. Adamson. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1990b. The logic of practice. Kääntäjä R. Nice. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1996. State nobility. Kääntäjä L. C. Clough. California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1998. Practical reason. On the theory of action. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.–C. 1977/1990. Reproduction in education, society and culture. Kääntäjä R. Nice. 2. PAINOS. Lontoo: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.–C. 1979. The Inheritors. French students and their relation to culture. Kääntäjä R. Nice. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. The Purpose of reflexive sociology (the Chicago Workshop). Teoksessa P. Bourdieu & L. Wacquant (toim.) An invitation to reflexive sociology. Chicago: The University of Chicago Press, 61–216.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. Refleksiivisen sosiologian tarkoitus. Teoksessa P. Bourdieu & L. Wacquant. Refleksiiviseen sosiologiaan. Kääntäjät A. Antikainen, Y-P. Häyrynen, A. Jolkkonen, L. Koski, I., Pirttilä, V. Puuronen, M., Sabour, M. Salo ja E. Turjanmäki. Joensuu University Press, 85–256.
- Boyle, R., Carter, J. & Clark, M. 2002. What makes them succeed? Entry, progression and graduation in Computer Science. Journal of Further and Higher Education 26 (1), 3–18.
- Bowman, H. 2005. 'It's a year and then that's me: masters students' decision-making. Journal of Further and Higher Education 29 (3), 233–249.
- Britton, C. & Baxter, A. 1999. Becoming a mature student: gendered narratives of the self. Gender and Education 11 (2), 179–193.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Suomentajat P. Kämäräinen, M. Neste & I. Rostila. Helsinki: Gummerus.
- Christie, H., Munro, M. & Rettig, H. 2001. Making ends meet: students income and debt. Studies in Higher Education 26 (3), 363–383.
- Cohen, M., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. 5. PAINOS. Lontoo: RoutledgeFalmer.
- Croninger, R. & Lee, V. 2001. Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. Teachers College Recors 103 (4), 548–581.
- Crowley, C., Harré & Tagg, C. 2002. Editorial. Qualitative research and computing: methodological issues and practices in using QSR NVivo and NUD*IST. International Journal of Social Research Methodology 5 (3), 193–197.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. 2000. Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. Sociology of Education 73 (2), 92–111.
- DesJardins, S., McCall, B., Ahlburg, D. & Moye, M. 2002. Adding a timing light to the "tool box". Research in Higher Education 43 (1), 83–114.
- Dey, I. 1995. Reducing fragmentation in qualitative research. Teoksessa U. Kelle (toim.) Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice. Lontoo: Sage Publications, 69–79.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. 1985. Cultural capital, educational attainment, and marital selection. The American Journal of Sociology 90 (6), 1231–1261.
- Dumais, S. 2002. Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. Sociology of Education 75 (1), 44–68.
- Entwistle, N. & Tait, H. 1990. Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. Higher education 19 (2), 169–194.
- Erkkilä, M. 2009. Strategisesti suorittaan? Teknillistieteellisen alan opiskelijoiden kandidaattivaiheen opintojen eteneminen, opiskeluorientaatiot ja opiskelukokemukset uudesta kaksiportaisesta tutkintorakenteesta. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisu 2/2009. Espoo: HSE Print.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fägerlind, I. & Strömqvist, G. 2004. Higher education reform in the global context – What ever happened to the Nordic model? Teoksessa I. Fägerlind & G. Strömqvist (Toim.) Reforming higher education in the Nordic countries – studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. Pariisi: UNESCO, 17–53.
- Gellert, C. 1997. Élite versus mass higher education – A misconceived dichotomy? Higher Education in Europe 22 (2), 193–199.

- Goldschmidt, P. & Wang, J. 1999. When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal* 36 (4), 715–738.
- Greene, J., Caracelli, V. & Graham, W. 1989. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11 (3), 255–274.
- Haapakorpi, A. 1998. Realisoituuko koulutusoptimismi työmarkkinoilla? Korkeakoulutus, sosiaalinen tausta ja urakehitys. *Kasvatus* 29 (3), 28–266.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hofman, A. & Van Nien Berg, M. 2000. Determinants of study progress: The impact of student, curricular, and contextual factors on study progress in university education. *Higher Education in Europe* 25 (1), 93–110.
- Hoikkala, T & Lounasmaa, J. 2005. Lukijalle. Teoksessa E. Mannisenmäki & M. Valtari. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita, 11–13.
- Hoskins, S. & Newstead, S. 1997. Degree performance as a function of age, gender, prior qualifications and discipline studied. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 22 (3), 317–329.
- Hung, F.-S., Chung, Y.-P. & Sui-Chu Ho, E. 2000. To work or to continue to higher education? The choice of senior secondary students in Shenzhen, China. *Higher Education* 39 (4), 455–467.
- Hunt, A., Lincoln, I. & Walker, A. 2004. Term-time employment and academic attainment: evidence from a large-scale survey of undergraduates at Northumbria University. *Journal of Further and Higher Education* 28 (1), 3–18.
- Huttunen, M. 1997. What is 'higher' about higher education? Koulutuksen yliopistollisuuden etsintää. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58, 87–104.
- Jansen, E. 2004. The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education* 47 (4), 411–435.
- Jauhiainen, A. 1997a. Saatteeksi. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58, 4–9.
- Jauhiainen, A. 1997b. 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.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 11–20.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33 (7), 14–26.
- Järvinen, M.-J. 1998. Korkeakoulujen ja työelämän yhteistyö: retoriikkaa vai todellisuutta. Teoksessa M.-J. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) *Yliopistot ja muuttuva työelämä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:60. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun täydennyskeskus, 65–99.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. 2000. Koulutuksen hyvä ja huono-osaiset. Laudaturyliooppilaiden ja koulutuksesta karsiutuneiden kotitaustat. *Kasvatus* 31 (3), 205–216.
- Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2007. Anna aikaa ajatella. Suomalaisen yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä. Opetuksen kehittämissyksikkö. Oulun yliopisto.
- Kelle, U. 1995. Introduction: An overview of computer-aided methods in qualitative research. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice*. Lontoo: Sage Publications, 1–17.
- Kelle, U. & Laurie, H. 1995. Computer use in qualitative research and issues of validity. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice*. Lontoo: Sage Publications, 19–28.
- Kelle, U., Sibert, E., Shelley, E., Hesse-Biber, S. & Huber, G. 1995. Introduction: Hypothesis Examination in Qualitative Research. Teoksessa U. Kelle (toim.) *Computer-Aided Qualitative Data Analysis. Theory, Methods and Practice*. London: Sage Publications, 105–112.
- Ketonen, O. 1964. Valkolakista väitöskirjaan. Helsinki: WSOY.
- Ketonen, O. 1967. Yliopistopolitiikkaa tutkimassa. Helsinki: WSOY.
- King, J. 2003. Nontraditional attendance and persistence: The cost of students' choices. *New Directions for Higher Education* 2003 (121), 69–83.

- Kivinen, O. & Ahola, S. 1999. Higher education as human risk capital. Reflections on changing labour markets. *Higher Education* 38 (2), 191–208.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2002. Yhdenmukaista korkeakoulutusta erilaisille eurooppalaisille? Korkeakoulutus ja työ kymmentä maata vertailevan tutkimuksen valossa. *Kasvatus* 33 (4), 363–382.
- Kivinen, O., Nurmi, J. & Salmiiniitty, R. 2000. Higher education and graduate employment in Finland. *European Journal of Education* 35 (2), 165–177.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Tampere: Hanki ja Jää.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Koulutus ja hyvinvointivaltion näköalat. *Kasvatus* 24 (1), 7–16.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995a. Korkeakoulutuksen kastijako. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti JANUS 3 (2), 97–116.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995b. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. SVT. Koulutus 1995: 4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1998. State, governmentality and education – the Nordic experience. *British Journal of Sociology of Education* 19 (1), 39–52.
- Koivula, J. & Rinne, R. 2005. The Entrepreneurial university in the European knowledge society: the changing tasks of higher education and a clash of values. EUEREK Literature review. Draft. Presented in the EUEREK workshop 11.–12.2.2005. Turun yliopisto.
- Kolari, R. 1982. Korkeakouluopiskelu: Korkeakoulututkinnot ja opintojen keskeyttäminen 1966–1979. Tutkimuksia N:o 84. Helsinki: Tilastokeskus.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa A, Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (Toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 367–384.
- Kosonen, P. 1999. Globalisaatio sosiologisena käsitteenä. *Sociologia* 36 (3), 181–192.
- Kuittinen, M. 1990. Kulttuuripääomaa etsimässä. Teoksessa J. Silvonen (toim.) Oppimistapahtuma, opiskelijoiden kulttuuripääoma ja opintokokeusten muutos. Psykologian tutkimuksia n:o 9. Joensuun yliopisto, 70–100.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksia 45. Helsinki.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS rs 27/2007.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23 (1), 47–56.
- Kwiek, M. 2005. The university and the state in a global age: renegotiating the traditional social contract? *European Educational Research Journal* 4 (4), 324–341.
- Lampinen, O. 2003. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus.
- Lee, R. & Esterhuizen, L. 2000. Computer software and qualitative analysis: trends, issues and resources. *International Journal of Social Research Methodology* 3 (3), 231–243.
- Lehtinen, E. 1998. Arviointihankkeen lähtökohdat: Osaamisen uudet haasteet tietoyhteiskunnassa. Teoksessa M. Sinko & E. Lehtinen (Toim.) Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa ja oppimisessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus, 19–56.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1998. Yliopistojen rooli asiantuntijuuteen kouluttamisessa: Amerikkalaisten ja suomalaisten strategioiden pohdintaa. Teoksessa M-R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 101–124.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000–luvulle. Helsinki: WSOY.
- Leino, P. 2000. Tavoitteena osaaminen ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Mikkonen. Opintoviikon ongelmat. Helsingin yliopisto. Opintoasiainosaston julkaisuja 20/2000, 5–7.
- Lempinen, P. & Tiilikainen, A. 2001. Opiskelijatutkimus 2000. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 21/2001. Helsinki.
- Liljander, J.–P. 1991. Yliopistoinstituutio kulttuuriensä uusintajana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 40. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos: Jyväskylä.
- Lindberg, M. 2005. Is it worth being 'traditional' in an era of mass individualization? *Higher Education in Europe* 30 (3–4), 385–398.
- Lindberg, M. 2007a. 'At the frontier of graduate surveys'. Assessing participation and employability of graduates with master's degrees in nine European countries. *Higher Education* 53 (5), 623–644.
- Lindberg, M. 2007b. Connections between the differentiation of higher education participation and the distribution of occupational status. A comparative study of seven European countries. *European Societies* 9 (4), 551–572.
- Lindberg, M. 2008. Diverse routes from school, via higher education to employment. A comparison of nine European countries. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 70. Turku.

- Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K., & Leskinen, E. 1999. On the predictive value of entry-level skills for successful studying in medical school. *Higher Education* 37 (3), 239–258.
- Lähteenoja, S. & Pirttilä-Backman, A-M. 2005. Cultivation or coddling? University teachers – views on student integration. *Studies in Higher Education* 30 (6), 641–661.
- MacDonald, C. & Stratta, E. 1998. Academic work, gender and subjectivity: Mature non-standard entrants in higher education. *Studies in the Education of Adults* 30 (1), 67–80.
- Mannisenmäki, E. & Valtari, M. 2005. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita.
- Marsh, H. 2001. Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching. *American Educational Research Journal* 38 (1), 183–212.
- Merenluoto, S. 2005. Nopeasti maisteriksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:204. Turun yliopisto.
- Merenluoto, S. 2007a. The differences and similarities between male and female students in higher education – On the road to equality... Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (toim.) *Adult education – Liberty, fraternity, equality?* Nordic views on lifelong learning. Kasvatusalan tutkimuksia 28. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 185–202.
- Merenluoto, S. 2007b. Turun yliopiston valmistajat. Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 1/2007.
- Merenluoto, S. 2009a. Nuori ja nopea valmistaja – Mitä me etsimme ja mitä saamme? Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) *Kilvoittelusta kilpailuun?* Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 173–187.
- Merenluoto, S. 2009b. The connection of cultural capital with success in master's degree programmes in Finnish higher education. *Research on Finnish Society* 2, (In Print)
- Mero, P. 2005. Saatteeksi. Teoksessa E. Mannisenmäki & M. Valtari. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Edita, 5–7.
- Mikkonen, J. 2000. Opintoviikon ongelmat. Helsingin yliopisto. Opintoasiainosaston julkaisuja 20/2000.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. Paines. California: Sage Publications.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 61. Joensuun yliopisto.
- Murphy, H. & Roopchand, N. 2003. Intrinsic motivation and self-esteem in traditional and mature students at a post-1992 university in the north-east of England. *Educational Studies* 29 (2/3), 243–259.
- Mäkinen, J. 1999. Oikeustieteen opiskelijoiden perhe- ja sosiaalituden yliopistoon. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 59–78.
- Mäkinen, M. 2005. Age, experiences and undergraduate non-completion in higher education. A paper presented at Nordic Conference on Adult Education, Turku, 13–14.5. 2005.
- Mäkinen, R. 1988. Opiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B Teoriaa ja käytäntöä 30, 65–74.
- Neave, G. 2001. The european dimension in higher education: an excursion into the modern use of historical analogues. Teoksessa J. Huisman, P. Maassen & G. Neave (Toim.): *Higher education and the nation-state*. Oxford: Pergamon, 13–73.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoittuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatuksen laadulliseen tutkimukseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuun yliopisto.
- Nummenmaa, L. 2004. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Numminen, J. 1987. *Yliopistokysymys*. Helsinki: Otava.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulu ja valikoituminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 43. Turun yliopisto.
- Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 11–58.
- Osborne, M., Marks, A. & Turner, E. 2004. Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education* 48 (3), 291–315.

- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulkusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 22/2001.
- Panhelainen, M., Malin, A. & Mäkinen, R. 1986. Opiskeluajoista ja niiden vaihteluista korkeakouluopinnoissa. *Kasvatus* 17 (6), 442–448.
- Peck, J. & Tickell, A. 2002. Neoliberalizing space. *Antipode* 34 (3), 380–404.
- Pierson, P. 2001a. Introduction. Investigating the welfare state at century's end. Teoksessa P. Pierson (toim.) *The new politics of the welfare state*. Oxford University Press, 1–14.
- Purhonen, S., Rahkonen, K. & Roos, J.P. 2006. Johdanto. Bourdieun sosiologian merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa S. Purhonen & J.P. Roos (Toim.) *Bourdieu ja Minä*. Tampere: Vastapaino, 7–53.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2/00, 11–28.
- Ramsden, P. 1992. *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Ramsden, P. 1997. *The Context of learning in academic departments*. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The Experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 198–216.
- Rantanen, E. & Liski, E. 2009. Valmiiksi tavoiteajassa? Teknillistieteellisen alan opiskelijoiden opintojen eteneminen ja opiskelukokemukset tekniikan kandidaatin tutkinnossa. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 3/2009. Espoo: HSE Print.
- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. *Kasvatus* 28 (5), 450–461.
- Rinne, R. 1998. Akateemiset tutkinnot muuttavana työmarkkinavaluuttana. Teoksessa M.-R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) *Yliopistot ja muuttuva työelämä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 13–42.
- Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: Erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 80–106.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaisenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuis-kasvatus* 23 (2), 152–157.
- Rinne, R. 2004a. Suomalainen korkeakoulupolitiikka ylikansallisessa talutusnuorassa? Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (Toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto, 139–166.
- Rinne, R. 2004b. Searching for the rainbow: Changing the course of Finnish higher education. Teoksessa I. Fägerlind & G. Strömqvist (Toim.) *Reforming higher education in the Nordic countries – studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Pariisi: UNESCO, 89–135.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija. Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muutokuihin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:200. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35 (1), 34–54.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 2003. The Nordic welfare state model and European Union educational policies. Teoksessa P. Rasmussen (Toim.) *Educational policy and the global social order*. Papers from the Nordic Network of International and Comparative Education. VCL publication series No. 34. Aalborg University, 23–42.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Roos, J. P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu *Sosiologian kysymyksiä*. Helsinki: Gummerus, 7–28.
- Rouhelo, A. 2001. Akateemisten työllistyminen, tulevaisuuden muutostuulet ja piilevät työmarkkinat. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:197. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun täydennyskeskus.
- Sainio, J. 2001a. Turun yliopistosta vuonna 1999 valmistuneiden työllistyminen. Rehtorinviraston julkaisusarja 1/2001. Turun yliopisto.
- Sainio, J. 2001b. Turun yliopistosta vuonna 2000 valmistuneiden työllistyminen. Rehtorinviraston julkaisusarja 3/2001. Turun yliopisto.
- Sainio, J. 2002. Turun yliopistosta vuonna 2001 valmistuneiden työllistyminen. Rehtorinviraston julkaisusarja 3/2002. Turun yliopisto.
- Sammalisto, P. 2009. Fuksien filikset. Teknillistieteellisen alan ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opiskelukokemuksia 2007–2009. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 1/2009. Espoo: HSE Print.

- Scott, J. 2004. Family, gender, and educational attainment in Britain: A longitudinal study. *Journal of Comparative Family Studies* 35 (4), 565–589.
- Shah, C. & Burke, G. 1999. An undergraduate student flow model: Australian higher education. *Higher Education* 37 (4), 359–375.
- Sihvo, T. 1997. Hyvinvointivaltiota koskevien asenteiden taloudelliset ja kulttuuriset selittäjät. *Sosiologia* 34 (3), 139–149.
- Siisiäinen, M. 2003. Yksi käsite, kaksi lähestymistapaa: Putnamin ja Bourdieun sosiaalinen pääoma. *Sosiologia* 40 (3). 204–218.
- Siitonen, M. 2007. Viisi vuotta valmistumisesta. Turun yliopistosta vuosina 1999–2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Turun yliopiston ura- ja rekrytointipalvelut. Turun yliopisto.
- Silvennoinen, H. 1992. Huono-osaisuus ja koulutus. *Kasvatus* 23 (3), 256–267.
- Silvonen, J. 1993. Korkeakouluopintojen pitkittymisefekti ja opintojen kesto. Teoksessa J. Silvonen (toim.) Kolme näkökulmaa 1990-luvun opiskelijakulttuuriin. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS r.s. Ylioppilaspalvelu ry:n julkaisusarja 1/93, 29–43.
- Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin Opiskelu ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.). Kohti McDonald's - yliopistoa? Jyväskylä: Gummerus, 73–118.
- Silvonen, J., Häyrynen, Y-P., Perho, H. & Kuittinen, M. 1990. Opintokokemusten ja -ilmapiirin muutoksesta Helsingin yliopistossa vuodesta 1969 vuoteen 1989 opiskelija-arvioiden valossa. Teoksessa J. Silvonen (toim.) Oppimistapahtuma, opiskelijoiden kulttuuripääoma ja opintokokemusten muutos. Psykologian tutkimuksia n:o 9. Joensuun yliopisto, 102–127.
- Simonite, V. 2003. A longitudinal study of achievement in a modular first degree course. *Studies in Higher Education* 28 (3), 293–302.
- Skinnari, S. 1997. Sivistystä etsimässä – tulevaisuuden korkeakouluopetuksen tavoitteet. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) sekä antaa siihen perustavaa ylintä opetusta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58, 51–85.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Täydennyskoulutuskeskus. Turku: Turun yliopisto.
- Suikkanen, A & Linnakangas, R. 1998. Uusi työmarkkinajärjestys? Sitra 182. Helsinki: Sitra.
- Suikkanen, A, Linnakangas, R., Martti, S. & Karjalainen, A. 2001. Siirtymien palkkatyö. Sitran raportteja 16. Helsinki: Sitra.
- Sullivan, A. 2001. Cultural capital and educational attainment. *Sociology* 35 (4), 893–912.
- Svensson, L. 1997. Skill in learning and organising knowledge. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The Experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 59–71.
- Taylor, C. 1999. To follow a rule... Teoksessa R. Shusterman (toim.) *Bourdieu. A Critical reader*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 29–44.
- Tschudi, F. 1989. Do qualitative and quantitative methods require different approaches to validity?. Teoksessa S. Kvale (toim.): *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 109–134.
- Tuckman, B. W. 1994. *Conducting educational research*. Orlando: Harcourt Brace & Company.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen analyysi ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, V. & Siitonen, J. 2008. Vasta-aloittaneet Joensuun yliopistossa syksyllä 2007. Opintonsa aloittaneiden näkemyksiä koulutusvalinnasta ja sen apuna käytetyistä tietolähteistä. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä n:o 46. Joensuun yliopisto.
- Utriainen, R. 2004. Töitä, tenttejä ja tulevaisuudenpelkoa. Selvitys Turun yliopiston opiskelijoiden arjesta. Turun yliopiston ylioppilaskunta.
- Vanttaja, M. 2002. *Koulumenestyjät*. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vesikansa, S. 1998. 55 kuukautta opintotukea. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus* rs 13/1998.
- Vesikansa, S., Lempiäinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehtokseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. *Otus* rs 14/1998.
- Virtanen, M. 1999. Sukupolven tasot, fraktiot ja elämäntahti. *Sosiologia* 36 (2), 81–94.
- Wacquant, L. 1992. *Toward a social praxeology: The structure and logic of Bourdieu's sociology*. Teoksessa P. Bourdieu & L. Wacquant (toim.) *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1–59.
- Wacquant, L. 1996. Foreword. Teoksessa Bourdieu, P. *State nobility*. Kääntäjä L. C. Clough. California: Stanford University Press. ix–xxii.
- Wallen, N. & Fraenkel, J. 2001. *Educational research (2ed.)*. Manwah: Lawrence Erlbaum.
- Wallhaus, R. 2000. E-learning. From institutions to providers, from students to learners. Teoksessa R. Katz & D. Oblinger (Toim.) *The "E" is for everything. E-commerce, e-business, and e-learning in higher education*. EDUCAUSE Leadership Strategies No. 2. San Francisco: Jossey-Bass, 21–52.

- Warren, J., LePore, P. & Mare, R. 2000. Employment during high school: Consequences for students' grades in academic courses. *American Educational Research Journal* 37 (4), 943–969.
- Watts, C. & Pickering, A. 2000. Pay as you learn: student employment and academic progress. *Education + Training* (42) 3, 129–134.
- Woodley, A. & Wilson, J. 2002. British higher education and its older clients. *Higher Education* 44 (3), 329–347.
- Ylijoki, O.–H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosiaalisaatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.–H. 2000. Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case study of four Finnish university departments. *Higher Education* 39 (3), 339–362.
- 13.2. Komiteamietinnöt ja muut viralliset asiakirjat**
- Bologna process. 2006. Bologna process. Template for national reports: 2005–2007. Main achievements since Bergen 19.–20.5.2005. Suomi.
- COM 2003/58. The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission 05.02.2003. <http://europa.eu.int/eurlex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf> (Luettu 25.1.2006).
- Hallituksen esitys Eduskunnalle uudeksi yliopistolainsäädännöksi. 2008. Luonnos 14.8.2008.
- Kela Opintotuki 2000. Tunne perusturvasi 5. Kansaneläkelaitos. Tiedotus. Tampere: Alprint Aikauslehtipainot.
- KOTA 1997. KOTA. The database on university sector statistics 1996. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja Tutkimus 2007–2012. Helsingissä 5.12.2007 hyväksytty kehittämissuunnitelma vuosille 2007–2012. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus ja Tiede Suomessa. 2008:24. Opetusministeriön julkaisuja 2008:24. Helsinki: Opetusministeriö.
- KM 1956:7. Korkeakoulukomitean mietintö.
- KM 1968: B73. Korkeakouluneuvoston mietintö 1. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tiedekuntien tutkintojärjestelmien uudistaminen.
- KM 1972: A17. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö.
- Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä vuosina 1967–1981. 6.4.1966/228.
- Laki korkeakoululaitoksen kehittämisestä. 31.12.1986/1052.
- London Communiqué 2007. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18.5.2007. Lontoo.
- OECD. 1995. Finland. Higher education. Reviews of national policies for education (inc. Finnish background report & OECD Examiner's report). Pariisi: OECD.
- OECD. 2002. Education at a glance. OECD indicators 2002. Pariisi: OECD.
- OECD. 2003. Education at a glance. OECD indicators 2003. Pariisi: OECD.
- OECD. 2008. Education at a glance. OECD indicators 2008. Pariisi: OECD.
- OPM. 1991. Korkeakoululaitoksen katsaus 1987–1990. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 1996. Kota. The database on university sector statistics 1996. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 6.9.2000. Turun yliopiston ja opetusministeriön välinen tulossopimus kaudelle 2001–2003.
- OPM. 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelman lausunto 22.8.2003. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 7.1.2008. Turun yliopiston ja opetusministeriön välinen tulossopimus kaudelle 2007–2009 ja voimavarat vuodelle 2008.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 1998:15. Opintojen etenemisen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 23:2001. Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan strategia. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002. Yliopistojen kaksipuolaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tiede ja ylin opetus tulevien vuosien Suomessa. 1965. Tasavallan Presidentin helmikuun 4. päivänä 1965 asettaman työryhmän lausunto.
- Tilastokeskus. 1973. Korkeakoulut. 1969/1970. Suomen virallinen tilasto XXXVII: 4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1979. Korkeakoulut. 1977/1978. Suomen virallinen tilasto XXXVII: 6. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1980. Korkeakoulut. 1978/1979. Suomen virallinen tilasto XXXVII: 7. Helsinki: Tilastokeskus.

- Tilastokeskus. 1981. Korkeakoulut. 1979/1980. Suomen virallinen tilasto XXXVII: 8. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1982. Korkeakoulut. 1980/1981. Suomen virallinen tilasto XXXVII: 10. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1988. Korkeakoulut 1986. Koulutus ja tutkimus 1988:5. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1989. Korkeakoulut 1987. Koulutus ja tutkimus 1989: 4. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1990. Korkeakoulut 1988. Koulutus ja tutkimus 1990:4. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1994a. Korkeakoulut 1993. Koulutus ja tutkimus 1993:10. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1994b. Korkeakoulut 1994. Koulutus ja tutkimus 1994:10. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1996. Korkeakoulut 1996. Koulutus ja tutkimus 1996:12. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1997. Oppilaitostilastot 1997. Koulutus 1997:5. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1998. Oppilaitostilastot 1998. Koulutus 1998:5. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 1999. Oppilaitostilastot 1999. Koulutus 1999:6. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2000. Oppilaitostilastot 2000. Koulutus 2000:4. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2001. Oppilaitostilastot 2001. Koulutus 2001:4. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus. 2003. Oppilaitostilastot 2002. Koulutus 2002:4. Suomen virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- VNp 19.12.1974. Korkeakoulujen perustutkinnon kehittämisessä sovellettavista periaatteista. Teoksessa Kettunen, P. & Kilpi, P. (toim.). 1980. Uudistuva korkeakoulu. Jyväskylä: Gummerus, 203–204.
- VNp 20.11.1991. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Helsinki: Opetusministeriö.
- VNp 18.6.1993. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Helsinki: Opetusministeriö.

13.3. Lehtiartikkelit

- Alanen, J.-P. 1992. Taisteluun hyvinvointipalveluiden puolesta – sisäisesti uudistumalla. *Suunta* 2000 1992 (1), 21–25.
- Helsingin Sanomat. 2005. Opintoaikojen rajoittaminen ja lainanvähennys hyväksyttiin. *Helsingin Sanomat* 2.6., Kotimaa.
- Liiten, M. 2005. Nopeammin kiinni opintoihin. *Helsingin sanomat* 3.6., Kotimaa.
- Liiten, M. 2008. Opintoaikoja ei ole saatu lyheneämään. *Helsingin sanomat* 24.8., Talous & Työ.
- Salminen, M. 2009. Virkkunen haluaa abit heti opiskelemaan. *Kauppalehti* 24.3., 4–5.
- Öhman, P. 1992. Suomi sivistisyhteiskuntana. *Suunta* 2000 1992 (1), 25–28.

13.4. Muut

- KOTA-online –tietokanta. 2005. <<http://www.csc.fi/kota/kota.html>> (Luettu 17.10.2005).
- KOTA-online –tietokanta. 2006. <<http://www.csc.fi/kota/kota.html>> (Luettu 7.2.2006).
- KOTA- online –tietokanta. 2008. <<http://www.csc.fi/kota/kota.html>> (Luettu 29.10.2008).
- Tutkintojen suoritusajat. 2006. <<https://www.csc.fi/kota/valintahelp/suoritusajat.html>> (Luettu 7.2.2006).

LIITTEET

- LIITE 1. Korkeakoulupolitiikkaa opiskeluaikojen lyhentämiseksi 1900- ja 2000-luvuilla
- LIITE 2. Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden saatekirjeet ja kyselyt
- LIITE 3. Summamuuttajat
- LIITE 4. Teemahaastattelujen saatekirjeet ja teemarungot
- LIITE 5. Esimerkki teemahaastattelujen analysoinnista
- LIITE 6. Haastatteluihin osallistuneiden kuvaus ja vertailu kyselyyn osallistuneisiin
- LIITE 7. Rahoitusvaihtoehtojen yhdistelmät opintojen keston ja valmistujan iän suhteen
- LIITE 8. Kulttuurisen pääoman mukaan profiloidut ryhmät verrattuna toisiinsa
- LIITE 9. Tutkimuksen taulukot
- LIITE 10. Tutkimuksen kuviot

LIITE 1. Korkeakoulupolitiikkaa opiskeluaikojen lyhentämiseksi 1900– ja 2000-luvuilla

1883 Lääkäreiden pitkät valmistumisajat puhututtavat (Konttinen 1991, 155–156 Viitaa af Schultén 1883)

Traditionaalinen akateeminen yliopisto

Kansallisvaltion synty

Yhteiskunnan muokkautuminen työyhteiskunnaksi

1930-luku -> Korkeakouluopiskelu ongelmana ensimmäisen kerran, kun yliopistoon pyrkivien määrä kasvoi nopeammin kuin oli paikkoja yliopistossa tai työelämässä (Silvonen 1996, 76–77)

-> Numerus clausus -järjestelmä valvomaan sisäänpääsyä yliopistoihin (Silvonen 1996, 76–77)

1935 Ylioppilastulvan vastustamiskomitea (Silvonen 1996, 76–77)

1938 Opetusministeri Hannula kehottaa Helsingin yliopistoa kehittämään toimenpiteitä opiskeluaikojen lyhentämiseksi (Kivinen ym. 1993, 18)

1950-luku Hyvinvointivaltion synty

-> Sotavuodet pysäyttivät ylioppilastulvan (Silvonen 1996, 76–77)

-> Sodan jälkeisten muutosten johdosta yliopisto alettiin nähdä yhä selkeämmin osana taloudellista kasvua, yhteiskuntaa ja yhteiskuntapolitiikkaa (Jauhiainen 1997b, 21; Kwiek 2001, 27)

Mybergin komitea: Tehtävänä laatia yleissuunnitelma korkeakoulupolitiikan yhtenäistämiseksi ja korkeakoulujen kehittämiseksi paremmin maan kulttuurisia tarpeita tyydyttäväksi

-> Korkeakoulupolitiikan käsite ja idea luotiin komitean lausunnossa (Kivinen ym. 1993, 22–28; Silvonen 1996, 76–77)

Valtiojohtoinen yliopisto

1960-luku Taloudellisesta kasvusta yhä tärkeämpi käsite suunnittelussa ja inhimillisen pääoman teorian synty

1965 Presidentin työryhmä: Tehtävänä laatia ehdotus toimenpiteistä, jotka mahdollistaisivat Suomen yliopistoissa tehdyn tutkimuksen ja opetuksen säilyttämisen kansainvälisellä tasolla. Puheenjohtaja Ketosen kansainvälisistä vertailuista (Suomi, Yhdysvallat, Britannia) nousi idea, jonka mukaan maisterin tutkinto tuli suorittaa neljässä vuodessa. (Kivinen ym. 1993, 50–62; Silvonen 1996, 78–79)

1966 Korkeakoulujen kehittämislaki: Neljän vuoden maisterin idea kirjattiin lakiin. Laki tavoitteli uudistuksia tutkinnoissa opiskeluaikojen lyhentämiseksi ja keskeyttämisen vähentämiseksi. Numerus clausus -periaate uloitettiin koko korkeakoululaitoksen sisäänottoon. (Kivinen ym. 1993, 67–76; Silvonen 1996, 80–81)

1967 Suunnittelukomitea ja Korkeakouluneuvosto: Suorituspistemallin käyttöönottoa esitetään mahdollistamaan alojen keskinäinen vertailu. Perustutkinto tarkoitetaan muotoilla siten, että perustutkinto olisi kolmivuotinen akateeminen perustutkinto, jonka jälkeen suoritetaan joko virka- tai spesia-

listin tutkinto. Opintojen suorittaminen ohjeajassa tärkeä kriteeri opintojen organisoinnille. (Kivinen ym. 1993, 76–82; Silvonon 1996, 81–82)

1969 FYTT eli Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta: Tehtävänä konkreettiset ehdotukset tutkinnonuudistukselle ja suorituspiestejärjestelmään siirtymiselle. Tehtävänanto tulkitaan kuitenkin laajaksi ja konkreettisten ehdotusten tekemisestä luovuttiin. FYTT pyrki uudistamaan perusteellisesti koko korkeakoulutuksen tavoitteet ja sisällöt. (Jauhiainen 1997b, 23–28; Kivinen ym. 1993, 110–123; Silvonon 1996, 81–85)

1970-luku Hyvinvointivaltion ensimmäiset kriisin merkit ja koulutuseuforian taittuminen

1974 Periaatepäätös: Koulutus tulisi järjestää siten, että perustutkinto olisi mahdollista suorittaa neljässä vuodessa täyspäiväisesti opiskellen. Lisäksi korkeakoulujen tutkinnot päätettiin johtaa yleisistä yhteiskuntapoliittisista tavoitteista. (Jauhiainen 1997b, 26; Kivinen ym. 1993, 147–158; Silvonon 1996, 83–85)

Tulosvastuullinen ja markkinakeskeinen yliopisto

1980-luku Hyvinvointivaltion kriisi voimistuu. Yhteiskuntaan ja yliopistoon alkavat vaikuttaa uudenlaisia ideologioita, kuten markkinat, tulosjohtaminen, globalisaatio ja uusliberalismi

1980 Yhtenäinen tutkintorakenne kaikilla aloilla.

- > Tutkinnonuudistus, johon siirryttiin asteittain ja vuoden 1980 syksyllä koko korkeakoululaitos noudatti yhtenäistettyä tutkintorakennetta (Jauhiainen 1997b, 26; Kivinen ym. 1993, 123)

-> Opiskelu muodostuu määrällisesti raskaammaksi eivätkä pitkät suoritusajat lyhene (Mikkonen 2000, 15–16; Jauhiainen 1997b, 27–28; Lehtisalo & Raivola 1999, 156–157; Silvonon ym. 1990, 119)

1981 Kehittämislakityöryhmä: Valmistelemaan esitystä uudeksi korkeakoulu-laiksi, jonka myötä korkeakoulupolitiikassa siirryttiin valtiokeskeisestä ohjausparadigmasta markkinakeskeiseen. Tulosjohtaminen ja markkinoille suuntautuminen uuden doktriinin avainkäsitteitä (Kivinen ym. 1993, 134–144; Silvonon 1996, 85–86)

1986 Kehittämislain (1966) voimassaoloaika päättyi (Silvonon 1996, 85)

1986 Toimenpideohjelma: Ohjelmassa kiinnitettiin huomiota muun muassa opiskeluaikojen lyhentämiseen ja keskeyttäneiden määrän vähentämiseen. Opinnot mitoitettava realistisesti ja opintojen sisältöä tarvittaessa karsittava. Opetussuunnitelmat olisi laadittava siten, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus suorittaa 160 opintoviikon laajuinen tutkinto neljässä vuodessa täyspäiväisesti opiskellen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 157; Silvonon 1996, 85–86)

- > Tutkintojen työmääriä kevennettiin ja useiden alojen tutkintoasetusten joustavuutta lisättiin (Mikkonen 2000, 17)

1990-luku Hyvinvointivaltio ja samoin työyhteiskunta ovat syvässä kriisissä. Yliopistoon tulevat yritysliopiston ja managerialismin termit. Kansainvälistyminen.

1991 Kehittämissuunnitelma: Keskeinen tavoite oli tutkintojen suoritusaikojen lyhentäminen ja keskeyttämisen vähentäminen (Kivinen ym. 1993, 147–158; Silvonon 1996, 86)

1994 Tutkinnonuudistus: Kaksiportainen perustutkinto. Opintojen mitoitus ei juurikaan muuttunut. Tutkintorakenteen yhtäläinen laajuus ja rakenne kaikilla tieteenaloilla purettiin (Lehtisalo & Raivola 1999, 158; Mikkonen 2000, 17; Silvonon 1996, 86–88)

- 1998 Mustajoen työryhmä: Kun huomattiin, että opintoajat eivät lyhentyneet, opetusministeriö asetti uuden työryhmän. Työryhmä esitti opiskeluoikeuden rajoittamista maisterintutkinnoissa viiteen vuoteen. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 15:1998, 2–3, 6, 30)
- 1999 Koulutuksen ja tutkimuksen kehityssuunnitelma vuosille 1999–2004: Pyrkimys selkiyttää tutkintorakennetta. Lain tavoitteiksi asetettiin tutkintojärjestelmän kehittäminen edelleen ja suoritusaikojen lyhentäminen (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, 2)
- 2000-luku Kansallisvaltion kriisi ja sen vaikutus yliopistoon. Tietoyhteiskunta ja sen vaatimukset yliopistolta. (1990-luvulle?)
- Bolognan prosessi (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, tiivistelmä, 2–5.)
- 2002 Tutkintorakenteen kehittämistyöryhmä: Tehtävänä laatia esitys kaksiportaisesta perustutkintorakenteesta ja esitys niistä toimenpiteistä, joita tämä rakenne vaatisi. Työryhmä ehdotti kaksiporaisen tutkintorakenteen käyttöön ottoa kaikilla aloilla vuonna 2005. Lisäksi opintoviikkojärjestelmästä luovutettiin ja siirryttäisiin kansainväliseen ECTS-pohjaiseen opintojen mitoitukseen. Työryhmä painottaa, ettei tässä prosessissa tutkintovaatimukset saisi nykyisestään kasvaa. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002, tiivistelmä.)
- 2003 Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma: Tavoitteena oli edistää tutkintojen suorittamista tavoiteajassa sekä nopeuttaa opintoihin sijoittumista. Työryhmän mietinnön mukaan opintoaikoja on mahdollista lyhentää muun muassa uudistamalla tutkintorakennetta ja opetussuunnitelmaa. Tässä keskeisellä sijalla on ylimääräisen aineksen karsiminen pois tutkintovaatimuksista, henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatiminen sekä uusi tutkintorakenteen uudistus vuonna 2005. Lisäksi mietinnössä ehdotetaan lukuvuosien käytön tehostamista. Mietinnössä ehdotettiin myös tuloksellisuusindikaattoreita, jotka ottaisivat opintojen suoritusnopeuden huomioon. (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003: 27.)
- 2005 Kaksiporainen tutkintojärjestelmä astuu voimaan. Lisäksi opinto-oikeuden ajallinen rajoitus astuu voimaan.
- 2007 Koulutus ja tutkimus 2007-2012 raportti: korkeakouluissa pyritään tehostamaan ja edesauttamaan voimakkaammin opiskelijoiden menestymistä sekä opinnoissa että myöhemmissä vaiheissa. Opintojen etenemisen tehostamiseksi pyritään kehittämään aiempia parempia keinoja hyväksyä tutkintoon koulutuksesta, arkitoiminnasta ja työstä saatavaa aikaisempaa oppimista. Lisäksi keskeiseksi teemaksi nostettiin epätarkoituksenmukaisen moninkertaisen kouluttautumisen poistamista. Rahoituksessa puolestaan lisätään koulutuksen läpäisyn painoarvoa.
- 2007 Lontoon Julkilausuma: Julkilausumassa todetaan Suomen yliopistojen tutkintojärjestelmien rakennemuutoksen edenneen hyvin. Julkilausumassa painotettiin siirtymää opettajakeskeisestä opiskelusta oppilaskeskeiseen opiskeluun, sujuvuutta opiskelussa ja syklistä toiseen siirtymisessä, aikaisemman oppimisen ja työkokemuksen hyväksymisen parantamista sekä sosiaalisen yhteiskuvuuden kasvattamista ja eriarvoisuuden vähentämistä. Lisäksi myös painotus on aikaisempaa voimakkaammin nimenomaan työllistymisessä. Julkilausuma tähtää siihen, että yksilöiden voimavarat ja panos yhteiskunnan hyväksi on maksimoitu.

9. Pajonko kotonasi vietettiin yhteisiä aikoja?

	Vähän	Pajon
Aterioiden yhteydessä keskustellen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Harrastuksissa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Loma-aikoina	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tv:n ääressä	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Muuten, miten?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

KOULUNKÄYNTI PERUSKOULUSSA JA LUKIOSSA

10. Arvioi, kuinka paljon perheesi osoitti kiinnostusta koulunkäyntiäsi

	Vähän	Pajon
Perheeni osallistui koulunkäyntini	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Perheeni auttoi minua koulutehtävissä	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Perheeni osallistui koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

11. Miten mielestäsi menestyit koulussa?

	Heikosti	Hyvin
Merkittise päästöodistuksen keskiarvo:	1 2 3 4 5	0 1 2 3
Ala-asteella, keskiarvo:	1 2 3 4 5	0 1 2 3
Ylä-asteella, keskiarvo:	1 2 3 4 5	0 1 2 3
Lukiassa, keskiarvo:	1 2 3 4 5	0 1 2 3

12. Oliko koulunkäynti mielestäsi (tengasta sopiva vaihtoehto):

Hyvin helppoa / Aika helppoa / Ei erityisen helppoa eikä vaikeaa / Aika vaikeaa / Hyvin vaikeaa

13. Helpoin aine koulussa oli _____

14. Vaikein aine koulussa oli _____

OPISKELU YLIOPISTOSSA

15. Olitko suorittanut tukiintoja tai opintoja ennen opintojasi Turun yliopistossa? Missä ja mitä?

	Vähän	Pajon
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
_____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

16. Oliko sinulla aikaisempia opintoja ennen tutkimon aloittamista? Ei / kyllä _____ ov

_____ Kuinka monta niistä korvattiin osana tukiintoa? _____ ov

17. Kauanako sinulta oli mennyt korvattujen opintojen suorittamiseen? _____

_____ syksy / kevät _____

18. Milloin valmistuit (merkittise vuosi) syksy _____ / kevät _____

19. Kauanako opintosi kestivät? _____ vuotta _____ kuukautta

20. Tiedekunta, jossa opiskelit _____

21. Laitos _____

22. Pääaine _____

23. Sivutaineet ja niiden laajuus ja keskiarvot (1-3): _____

_____	_____
_____	_____

24. Minkä vuoksi valitsit sen pääaineen, mistä valmistuit?

25. Oliko se ensisijainen toiveesi? _____

26. Ellei, mitä muuta olisit halunnut opiskella? _____

27. Vaihdoiko pääainetta opintojen aikana? En / Kyllä. Mista? _____

28. Kuinka tyytyväinen olti pääaineesi valintaan (ympyröi sopiva vaihtoehto):

Hyvin tyytyväinen / kohtalaisen tyytyväinen / en osaa sanoa / aika tyytymätön / erittäin pettynyt

En Erittäin

29. Mikä oli pääaineen keskiarvos (1-3)? _____

Kuinka tyytyväinen olti pääaineen opiskelumenukseen? _____

En Erittäin

30. Miten tyytyväinen olti sivuaineiden opiskelumenukseen? _____

En / Kyllä

31. Oliko ulkomailla vaihto-oppilaa? En / Kyllä

Kuinka kauan viivytit? _____

32. Osallistuitko opiskeluaikasi opiskelijajärjestötoimintaan: En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

PERHEEN TUKEA OPISKELUN AIKANA

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

Enä erilaisten yliopiston hallintoelinten toimintaan? _____

En / Kyllä : vähän / jonkin verran / paljon

33. Perheelleni oli tärkeää, että opiskelen yliopistossa _____

34. Perheeni tuki minua taloudellisesti opintojen aikana _____

35. Perheeni tuki minua henkisesti opintojen aikana _____

36. Perheeni auttoi minua opiskelutehtävien suorittamisessa _____

37. Kenen tuki merkitti sinulle opiskeluaikasi eniten, merkittise järjestyks 1= eniten, 2= toiseksi eniten, jne.

_____ Isä _____ Ystävät ja opiskelukaverit

_____ Äiti _____ Sisaruksset

_____ Isovanhemmat _____

_____ Kumppani _____

38. Oliko vanhemmillasi sinulle toiveammatti? Kyllä / Ei / En tiedä

Jos oli, niin mikä? _____

OPINTOJEN SUJUMINEN

39. Arvioi, kuinka tärkeitä opintojen sujumiselle olivat seuraavat rahoituslähteet ja olisitko toivonut enemmän tai vähemmän.

	Kuinka tärkeä?			Paljonko olisit toivonut?						
	Ei tärkeä	Hyvin tärkeä	Vähemmän tärkeä	Ei tarvetta	Määrä oli sopiva	Enemmän				
Opintotuki	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Opintolaina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vanhempien taloudellinen tuki	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Työtolot	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

40. Arvioi, kuinka paljon **opintojasi haittasivat** seuraavat seikat ja miten olisit toivonut ne hoidettavan.

Yliopiston taholta:	Kuinka paljon					Mitä olisit toivonut?				
	Ei ollenkaan	Hyvin vähän	Hyvin paljon	Ei lainkaan	Enemmän					
Tenttien järjestelyt	1	2	3	4	5					
Kursseja/järjestyksen saanti	1	2	3	4	5					
Yliopiston henkilökunnan avun puute	1	2	3	4	5					
Opetuksen järjestelyt	1	2	3	4	5					
Muut, mitkä:	1	2	3	4	5					

41. Arvioi, missä määrin seuraavat väittämät pitivät kohdallasi paikkansa:

Yliopiston taholta:	Ei lainkaan					Erittäin paljon				
	1 <th>2 <th>3 <th>4 <th>5 <th>1 <th>2 <th>3 <th>4 <th>5 </th></th></th></th></th></th></th></th></th>	2 <th>3 <th>4 <th>5 <th>1 <th>2 <th>3 <th>4 <th>5 </th></th></th></th></th></th></th></th>	3 <th>4 <th>5 <th>1 <th>2 <th>3 <th>4 <th>5 </th></th></th></th></th></th></th>	4 <th>5 <th>1 <th>2 <th>3 <th>4 <th>5 </th></th></th></th></th></th>	5 <th>1 <th>2 <th>3 <th>4 <th>5 </th></th></th></th></th>	1 <th>2 <th>3 <th>4 <th>5 </th></th></th></th>	2 <th>3 <th>4 <th>5 </th></th></th>	3 <th>4 <th>5 </th></th>	4 <th>5 </th>	5
Sain opettajilta riittävästi palautetta opiskelustani	1	2	3	4	5					
Opintojaksojen tavoitteet olivat selkeät	1	2	3	4	5					
Työmäärä ylitti saadun opintovivokomäärän	1	2	3	4	5					
Opintojen suorittamisessa tarjottiin vaihtoehtoisia suorustapoja	1	2	3	4	5					
Tenttien suorittamisessa vaadittiin ulkolukua ja pitkäsioiden muistamista.	1	2	3	4	5					
Opintovivkoja sai vähällä työllä	1	2	3	4	5					
Suorituksissa edellytettiin opittujen asioiden ymmärtämistä ja kokonaisuuksien hallintaa	1	2	3	4	5					
Henkilökohtainen tilitytteeni										
Henkilökohtaiset asiat hidastivat opintojani	1	2	3	4	5					
Työ nopeutti opintojani	1	2	3	4	5					
Henkilökohtaiset asiat nopeuttivat opintojani	1	2	3	4	5					
Työssä käytyminen hidasti opintojani	1	2	3	4	5					

42. Seuraavassa on useita opiskelua luonnehtivia kuvauksia. Arvioi niitä **oman opiskelusi** näkökulmasta. Rengasta ensin vasempaan sarakkeeseen, kuinka tärkeää se oli sinun opinnoissasi. Rengasta sitten oikeaan sarakkeeseen, missä määrin se toteutui omassa opiskelussasi. Esimerkki: Jos hyvin arvosanojen saaminen oli hyvin tärkeää, siihen merkittään 5. Jos sinä onnistuitiin ihan hyvin, rengastetaan oikeasta sarakkeesta luku 4. Tai jos sinä et oikein onnistunut, rengastetaan oikeasta sarakkeesta 2.

	Kuinka tärkeää se oli sinulle?					Miten hyvin se toteutui?						
	Ei lainkaan	Ei lainkaan	Hyvin tärkeää	Ei lainkaan	Erittäin hyvin	Ei ollenkaan	Ei lainkaan	Hyvin	Erittäin hyvin			
Yliopisto-opintojen nopea sujuminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Hyvien arvosanojen saaminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Uskominen omaan pärjäämiseen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Oman oppimisen tason arviointi	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Keskeisten asioiden tunnistaminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Yksityiskohtien muistaminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Kokonaisuuksien hahmottaminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Lisäkirjallisuuden hakeminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Opintojen sisällöistä keskusteleminen toverien kanssa	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Opittavien aineiden syvälinen ymmärtäminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Paremmat suoritukset kuin muilla opiskelutovereilla	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Laaja-alaisen teoreettisen näkökulman hallitseminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Ainejärjestössä toimiminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Ystävää ja "akateeminen hauskampito"	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Tiedeyhteisön teoreettisiin keskusteluihin osallistuminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Avun saaminen opettajilta	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Huollitteluun tuntiin valmistautuminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Vieraillevien luentoistojen kuunteleminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Opintojakson suorittaminen kohtuullisin ponnistuksin	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Yksityiskohtaisien ohjeiden saaminen gradun tekemiseen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Opiskelijoiden seuraamiseen osallistuminen	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Opittujen asioiden soveltaminen käytäntöön	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Laajojen kirjallisten kokonaisuuksien hallinta	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5
Käytännön esimerkkien keksiminen teoreettisiin ongelmiin	9	1	2	3	4	5	9	1	2	3	4	5

Kuinka tärkeää se oli sinulle?					Miten hyvin se toteutui?				
En osaa sanoa	Ei lainkaan	Erittäin tärkeä			En osaa sanoa	Ei lainkaan	Erittäin hyvin		
9	1 2 3 4 5				9	1 2 3 4 5			
				Englannin kiellisen tekstin sujuva lukeminen ja ymmärtäminen					
				Gradun itsenäinen tekeminen					
				Tieteellisten artikkelien lukeminen					
				Käytännön työssä tarvittavien taitojen oppiminen					
				Oman opiskelun ajan käytön suunnittelu					
				Itsenäinen tiedonhaku					
				Teoreettisten kysymysten ymmärtäminen					
				Tiedon saaminen opinnoista ja mahdollisuuksista					
				Omien opiskelutavoitteiden asettaminen					
				Omien opiskelutavoitteiden saavuttaminen					
				Yhdessä opiskeleminen toverien kanssa					
				Säännöllisen palauteen saaminen opettajilta ja ohjaajilta					
				Omien opiskelutaitojen kehittäminen					

OPISKELUN JÄLKEEN

43. Arvioi, miten hyvin seuraavat väittämät sopivat sinuun nyt

	En osaa sanoa	Ei lainkaan	Erittäin hyvin
	9	1 2 3 4 5	
Haluun jatkuvasti oppia uusia asioita			
Yritän keksiä uusia ratkaisuja vanhoihin ongelmiini ja tehdä asioita uudella tavalla			
Tunnen oloni epämuikavaksi, kun minun täytyy ratkaista vaikeita ongelmia ja käsitellä monimutkaisia tietoja			
Mimustia on vaikeaa pysyä ajan tasalla oman alan kehityksessä			
Käsitteet ja metodit alallani muuttuvat niin nopeasti, etten pysy perässä			
Pidän siitä, että saan vaativia ja monimutkaisia ongelmia ratkaistavakseni			

44. Mihin ammattiin valmistuit? _____
 Missä suoritit työharjoittelun? _____
45. Kuinka pian sait opintojasi vastaavaa työtä? _____
46. Oletko parasta aikaa työtömänä, työssä vai opiskeletko? _____
47. Oletko suorittamassa tai harkinnut suorittaa tieteellisen jatkoopinnon? En / Kyllä: _____
48. Kuulut joukkoon nopeasti valmistuneet. Julkisessa keskustelussa on viime aikoina esitetty huolta siitä, että nopeasti valmistuneet eivät enää omaksua tieteenalansa tieteellistä ajattelua. Mikä on sinun mielipiteesi tästä asiasta? _____
49. Oletko sinulla jokin erityinen syy valmistua nopeasti? _____
50. Mitä tekisit toisin, jos nyt aloitaisit opiskelun uudelleen? _____
51. Mihin olit opinnoissasi erittäin tyytyväinen? _____
52. Mikä miissä oli turhaa? Entä mitä olisi tarvittu lisää? _____
53. Miten mielestäsi parhaiten edisti opintojasi (esimerkiksi erilaiset teknikat ja keinot, kuten valmiiden luentomuistinpöytäkirjojen etsiminen luennolle menemisen sijasta)? _____

KIITOS VAIVANÄÖSTÄSI!

Hitaammin valmistuneille lähetetty saate ja poikkeava osa kyseystä



27.9.2002


Arvoisa vastaanottaja,

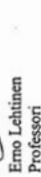
Yliopisto-opiskelijoiden opiskelujat ovat olleet esillä viimeaikojen julkisessa keskustelussa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada kuva siitä, millälaiset opiskelijat ja opiskelutavat edesauttavat opinnojen sujumista. Tämä kysely on osa yliopiston opetuksen tuki -projektin tiedonhankintaa, jonka tarkoituksena on auttaa yliopistotutkintojen ja opetusjärjestelyjen edelleen kehittämistä. Tätä tarkoitusta varten pyydämme Teitä, yhtenä yliopistostamme valmistuneena, täyttämään ohessa olevan kyselylomakkeen ja postittamaan sen Turun yliopiston opetuksen tukiyksikköön mahdollisimman pian, kuitenkin ennen 15.11.

Kaikki tiedonne tulevat pysymään täysin luottamuksellisena. Vastaajien nimet korvataan koodimerkinnöillä jo ennen vastauslomakkeiden analysointia. Nimet ovat tarpeen vain lomakkeiden ja opintorekisteritietojen yhdistämiseen.

Yhteenveto tuloksista tulee vuoden 2003 lopulla Turun yliopiston kotisivuille alaotsikon Opiskelu alle (<http://www.utu.fi/opiskelu.htm>).

Kunnioitteen,


 Samu Merenluoto
 Tutkimusavustaja
 Opetuksen tuki - projekti
 Turun yliopisto
 041-5317654
 samame@utu.fi


 Ermo Lehtinen
 Professori
 Opetuksen tuki -projekti
 Turun yliopisto

44. Mihin ammattiin valmistuit? _____
 Missä suorittit työharjoittelun? _____
45. Kuinka pian sait opintojasi vastaavaa työtä? _____
46. Oletko parasta aikaa työttömänä, työssä vai opiskeleto? _____
 Mikä tilanne oli puoli vuotta sitten? _____
47. Oletko suorittamassa tai harkinnut suorittaa tieteellisen jatkoopintokurssin? En / Kyllä: _____
48. Julkisessa keskustelussa on viime aikoina esitetty huolta siitä, että nopeasti valmistuneet eivät enää omaksua tieteenalansa tieteellistä ajattelua. Mikä on sinun mielipiteesi tästä asiasta? _____

50. Mitä tekisit toisin, jos nyt aloittaisit opiskelun uudelleen? _____

51. Mihin olit opinnoissasi erittäin tyytyväinen? _____

52. Mikä niissä oli turhua? Entä mitä olisi tarvittu lisää? _____

53. Mikä omasta mielestäsi parhaiten edisti opintojasi (esimerkiksi erilaiset teknikat ja keinot, kuten valmiiden luentomuistiinpanojen etsiminen luennoille menemisen sijasta) ? _____

KIITOS VAIVANNAOSTÄSI!

LIITE 3. Summamuuttajat

TAULUKKO 46. Kulttuurisen pääoman summamuuttajat

Summamuuttaja	Yksittäiset muuttajat	Lukumäärä	Cronbachin alfa	Muuttujien väliset korrelaatiot
Näyttelyt ja lukeminen	Klassinen kirjallisuus, lukeminen ja taidenäyttelyt	3	0,772	0,612–0,507
Musiikki ja teatteri	Ooppera, klassinen musiikki, teatteri	3	0,670	0,575–0,367
Lapsuuden kodin korkeakulttuuri	Ooppera, klassinen musiikki, klassinen kirjallisuus, lukeminen, teatteri, museot ja taidenäyttelyt	7	0,872	0,731–0,558
Aikaisempi koulumenestys	Ala-aste, yläaste ja lukio	3	0,793	0,758–0,522

TAULUKKO 47. Sosiaalisen pääoman summamuuttajat

Summamuuttaja	Yksittäiset muuttajat	Lukumäärä	Cronbachin alfa	Muuttujien väliset korrelaatiot
Sosiaalinen pääoma	Perheen yhteinen ajanvietto aterioilla, harrastuksissa, loma-aikoina, tv:n ääressä, perhe osallistui koulunkäyntiin, perhe auttoi koulutehtävissä, perhe osallistui koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, perheelle oli minun yliopisto-opiskelu tärkeää, perhe tuki henkisesti yliopisto-opintojen aikana, perhe auttoi opiskelutehtävien suorittamisessa	10	0,741	0,135–0,619
Ajanvietto ja osallistuminen koulunkäyntiin	Perheen yhteinen ajanvietto aterioilla, harrastuksissa, loma-aikoina, tv:n ääressä, perhe osallistui koulunkäyntiin, perhe auttoi koulutehtävissä, perhe osallistui koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön	7	0,704	0,108–0,575
Perheen ajanvietto	Perheen yhteinen ajanvietto aterioilla, harrastuksissa ja loma-aikoina	3	0,637	0,420–0,480
Osallistuminen koulunkäyntiin	perhe osallistui koulunkäyntiin, perhe auttoi koulutehtävissä ja perhe osallistui koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön	3	0,771	0,509–0,697

TAULUKKO 48. Opiskelun eri aspektien tärkeyksien summamuuttujat

Summamuuttuja	Yksittäiset muuttujat	Lukumäärä	Cronbachin alfa	Muuttujien väliset korrelaatiot
Tieteellisyyden tärkeys	Laaja-alaisen teoreettisen näkökulman hallitseminen, teoreettisten kysymysten ymmärtäminen, tiedeyhteisön teoreettisiin keskusteluihin osallistuminen, tieteellisten artikkelien lukeminen, lisäkirjallisuuden hakeminen, vieraillevien luennoitsijoiden kuunteleminen, laajojen kirjallisten kokonaisuuksien hallinta	7	0,813	0,415–0,632
Yhteisöllisen opiskelun tärkeys	Säännöllinen palaute opettajilta ja ohjaajilta, avun saaminen opettajilta, yksityiskohtaisten ohjeiden saaminen gradun tekemiseen, yhdessä opiskeleminen toverien kanssa, opintojen sisällöstä keskusteleminen tovereiden kanssa	5	0,721	0,386–0,619
Itsenäisen opiskelun tärkeys	Gradun itsenäinen tekeminen, itsenäinen tiedonhaku, oman opiskelun ajankäytön suunnittelu, englanninkielisen tekstin sujuva lukeminen ja ymmärtäminen, tiedon saaminen opinnoista ja mahdollisuuksista	5	0,632	0,336–0,470
Opiskelijaelämään osallistumisen tärkeys	Ainejärjestössä toimiminen, ystävät ja ”akateeminen hauskanpito”, opiskelijoiden seuraelämään osallistuminen	3	0,658	0,459–0,734
Olennaiseen keskittymisen tärkeys	Opittavien aineiden syvälinen ymmärtäminen, uskominen omaan pärjämiseen, oman oppimisen tason arviointi, keskeisten asioiden tunnistaminen, kokonaisuuksien hahmottaminen	5	0,702	0,374–0,531

TAULUKKO 49. Itsevarmuuden summamuuttuja

Summamuuttuja	Yksittäiset muuttujat	Lukumäärä	Cronbachin alfa	Muuttujien väliset korrelaatiot
Itsevarmuus	Haluan jatkuvasti oppia uusia asioita, yritän keksiä uusia ratkaisuja vanhoihin ongelmiin ja tehdä asioita uudella tavalla, pidän siitä, että saan vaativia ja monimutkaisia ongelmia ratkaistavakseni	3	0,688	0,482–0,528

LIITE 4. Teemahaastattelujen saatekirjeet ja teemarungot

Saate: Nopeasti valmistuneiden haastattelukutsu

Arvoisa nopea valmistuja,

Keväällä 2002 suoritetun kyselytutkimuksen alustavat tiedot ovat viimeinkin selvinneet yliopiston internet sivuille. Ne ovat löydettävissä sivulta:

http://www.utu.fi/hallinto/kehy/pedakehi/nopeat_valmistujat.pdf

Tiedosto on pdf-muodossa. Sen lukemiseen tarvitsee siis Adobe Acrobat reader –ohjelman, jonka voi ladata ilmaiseksi osoitteesta:

<http://www.adobe.com/products/acrobat/readstep2.html>

Projektista on myös piakkoin valmistumassa Pro gradu -työ. Olemme aloittamassa haastattelut nopeasta valmistumisesta. Mikäli suostut siihen, että sinua haastatellaan aiheesta, vastaisitko tähän sähköpostiin ja lähettäisitkö yhteystietosi sekä tiedon siitä, miten sinuun saa parhaiten yhteyden.

Kunnioittaen,

Satu Merenluoto
Opetuksen tuki –projekti
Turun yliopisto

Nopeasti valmistuneiden haastattelurunko

1. Valmistumisaikaa koskeva keskustelu
 - Mitä mieltä olet opiskeluaikojä koskevasta keskustelusta?
 - Entä nopean valmistumisen vaatimuksesta?
 - Pitäisikö nopeampaa valmistumista edistää?
 - Jos pitäisi, niin: Millä toimenpiteillä edistäisit nopeampaa valmistumista?
 - Kannattaisiko nopeutta palkita tai tukea taloudellisesti? (esim. ylijääneen opintotuen saisi pitää)
 - Jos ei pitäisi, niin miksi?
 - Mistä hidas valmistuminen mielestäsi johtuu?
 - Mitä mieltä olet oman opiskelusi nopeudesta?
2. Opiskeluaika ja orientaatiot
 - Miten kuvailisit opiskeluaikaasi?
 - Pääsitkö sinne opiskelemaan, minne halusitkin?
 - Vastasiko opiskeluaika odotuksiasi?
 - Mikä oli opiskelussa parasta? Tai hauskinta?
 - Mikä oli opiskelussa hankalinta?
 - Olivatko opinnot pääasiallisesti kiinnostavia?
 - Miten luit tentteihin? Oliko sinulla jokin tietty strategia tentteihin lukiessasi?
 - Miten suunnittelit ajankäyttösi?
 - Entä kurssien suorittamisen? Oliko sinulla kokonaissuunnitelma opinnoistasi ja niiden etenemisestä vai oliko opiskelu enemmän yksittäisten kurssien suorittamista?
 - Kuinka kuormittavia tai raskaita maisteriopinnot mielestäsi olivat? (HUOM: lääk -lisuri)
 - Miten koit opetussuunnitelman, tenttikäytäntöjen jne. joustavuuden ja mahdollisuudet?
3. Valmistumisaika
 - Mitkä asiat yliopistolla ja sen ulkopuolella auttoivat etenemistäsi?
 - Miten perhe suhtautui opintoihisi?
 - Onko sinulle ollut etua nopeasta valmistumisesta? Entä haittaa? Onko se tullut esiin?
 - Minkälaisia vaikeuksia koit opiskeluprosessin etenemisen suhteen? Mitkä tekijät hankaloittivat?
 - Mitkä tekijät/asiat kannustivat valmistumaan?
 - Jäitkö mielestäsi paitsi jostain yliopiston tarjonnasta?
4. Sosiaalinen pääoma
 - Minkälaiset välit sinulla oli yliopiston henkilökuntaan?
 - Miten yliopiston henkilökunta auttoi tai tuki opiskeluprosessiasi?
 - Miten kuvailisit ystävyssuhteitasi muihin opiskelijoihin? Oliko joku oma porukka kuten esim. vuosikurssi?
 - Vaikuttiko opiskelusi tahti jotenkin ystävyssuhteisiisi muihin opiskelijoihin?
 - Miten kuvailisit muuten ystävyssuhteitasi opiskeluaikanasi?
 - Oliko sinulla muita tahoja, jotka auttoivat opiskeluprosessiasi?
5. Taloudellinen pääoma
 - Miten rahoitit opintosi?
 - Miten eri rahoitusvaihtoehdot (perheen tuki, opintotuki, opintolaina, työtulot) vaikuttivat opiskeluaikaasi?
 - Kuinka paljon teit töitä opiskeluaikanasi ja miten se vaikutti opintoihisi?
 - Edistikö työ ja työelämä opintojasi jollain tavalla? Miten?
 - Onko valmistumisaikasi tullut esiin valmistumisesi jälkeen työelämässä? Onko esimerkiksi tullut esiin työhönottohaastattelussa?
6. Mitä olet tehnyt valmistumisesi jälkeen?
 - Oletko harkinnut tai oletko suorittamassa jatko-opintoja?
 - Minkälainen työura sinulla on ollut?
 - Onko valmistumisen jälkeinen aika vastannut odotuksiasi? Kontrollijoukon haastattelukutsu

Saate: Hitaammin valmistuneiden haastattelukutsu

Arvoisa Turun yliopistosta valmistunut,

Vastasit syksyllä 2002 Opetuksen tuki -projektin kyselytutkimukseen koskien yliopisto-opintojen etenemistä. Olemme nyt jatkamassa tutkimusta haastattelemalla siihen kyselyyn vastanneita.

Haastattelussa olisimme kiinnostuneita muun muassa seuraavista aiheista: Mitä mieltä olet opiskelijoiden valmistumisajoista käydystä keskustelusta? Millaista tukea tai apua olisit tarvinnut opiskelun aikana? Pitäisikö opiskelijoiden opiskeluaikojaa rajoittaa? Miten kuvaisit opiskeluaikaasi?

Haastattelu suoritetaan puhelinhaastatteluna touko- ja kesäkuun aikana 2004. Haastattelu kestää noin puoli tuntia. Kaikkien haastatteluun osallistuneiden tiedot tulevat pysymään täysin luottamuksellisena.

Mikäli suostut haastateltavaksi, vastaisitko tähän sähköpostiin ja lähettäisitkö yhteystietosi sekä tiedon siitä, miten ja milloin sinuun saa parhaiten yhteyden.

Kunnioittaen,

KM Satu Merenluoto
Opetuksen tuki projekti
Turun yliopisto

Hitaammin valmistuneiden haastattelurunko

Kiitos kovasti osallistumisestasi tähän haastatteluun.

1. Valmistumisaikaa koskeva keskustelu
 - Mitä mieltä olet opiskeluaikojä koskevasta keskustelusta?
 - Entä nopean valmistumisen vaatimuksesta?
 - Pitäisikö nopeampaa valmistumista edistää?
 - Jos pitäisi, niin: Millä toimenpiteillä edistäisit nopeampaa valmistumista?
 - Kannattaisiko nopeutta palkita tai tukea taloudellisesti? (esim. ylijääneen opintotuen saisi pitää)
 - Jos ei pitäisi, niin miksi?
 - Mistä hidias valmistuminen mielestäsi johtuu?
 - Entä nopea valmistuminen?
 - Mitä mieltä olet oman opiskelusi nopeudesta?
2. Opiskeluaika ja orientaatiot
 - Miten kuvailisit opiskeluaikaasi?
 - Pääsitkö sinne opiskelemaan, minne halusitkin?
 - Vastasiko opiskeluaika odotuksiasi?
 - Mikä oli opiskelussa parasta? Tai hauskinda?
 - Mikä oli opiskelussa hankalinta?
 - Olivatko opinnot pääasiallisesti kiinnostavia?
 - Miten luit tentteihin? Oliko sinulla jokin tietty strategia tentteihin lukiessasi?
 - Miten suunnittelit ajankäyttösi?
 - Entä kurssien suorittamisen? Oliko sinulla kokonaissuunnitelma opinnoistasi ja niiden etenemisestä vai oliko opiskelu enemmän yksittäisten kurssien suorittamista?
 - Kuinka kuormittavia tai raskaita maisteriopinnot mielestäsi olivat? (HUOM: lääkä -lisuri)
 - Miten koit opetussuunnitelman, tenttikäytäntöjen jne. joustavuuden ja mahdollisuudet?
3. Valmistumisaika
 - Mitkä asiat yliopistolla ja sen ulkopuolella auttoivat etenemistäsi?
 - Miten perhe suhtautui opintoihisi?
 - Onko valmistumisajastasi ollut jotain etua? Entä haittaa? Onko se tullut esiin?
 - Minkälaisia vaikeuksia koit opiskeluprosessin etenemisen suhteen? Mitkä tekijät hankaloittivat?
 - Mitkä tekijät/asiat kannustivat valmistumaan?
 - Jäitkö mielestäsi paitsi jostain yliopiston tarjonnasta?
4. Sosiaalinen pääoma
 - Minkälaiset välit sinulla oli yliopiston henkilökuntaan?
 - Miten yliopiston henkilökunta auttoi tai tuki opiskeluprosessiasi?
 - Miten kuvailisit ystävyysuhteitasi muihin opiskelijoihin? Oliko joku oma porukka kuten esim. vuosikurssi?
 - Vaikuttiko opiskelusi tahti jotenkin ystävyysuhteisiisi muihin opiskelijoihin?
 - Miten kuvailisit muuten ystävyysuhteitasi opiskeluaikanasi?
 - Oliko sinulla muita tahoja, jotka auttoivat opiskeluprosessiasi?
5. Taloudellinen pääoma
 - Miten rahoitit opintosi?
 - Miten eri rahoitusvaihtoehdot (perheen tuki, opintotuki, opintolaina, työtulot) vaikuttivat opiskeluaikaasi?
 - Kuinka paljon teit töitä opiskeluaikanasi ja miten se vaikutti opintoihisi?
 - Edistikö työ ja työelämä opintojasi jollain tavalla? Miten?
 - Onko valmistumisaikasi tullut esiin valmistumisesi jälkeen työelämässä? Onko esimerkiksi tullut esiin työhönottohaastatteluissa?
6. Mitä olet tehnyt valmistumisesi jälkeen?
 - Oletko harkinnut tai oletko suorittamassa jatko-opintoja?
 - Minkälainen työura sinulla on ollut?
 - Onko valmistumisen jälkeinen aika vastannut odotuksiasi?

LIITE 5. Esimerkki teemahaastattelujen analysoinnista

Teema	Alkuperäisintuukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Teema
Yliopiston pelisäännöt	meilläkin oli niitä läsnäolijaisia luentoja hurveen paljon, et kans meni päällekkäin, jotka taas sit hidasti laas joutain juttuja. se just ettei niitä niin kun pystynyt tietty kurssit tekemään, jos se oli mennyt ohi edellisinä syksyinä jonkun muun niin kun päällekkäisyyden takia niin sit se oli vasta seuraavan kerran seuraavana syksynä (187h-n)	Läsnäolopakko päällekkäin menevillä pakollisilla kurssella	Päällekkäiset kurssit	Kurssit	Yliopiston pelisäännöt
	laitos laitokset aina esitti sitten sen tulevan syksyn ja kevään tänä tänä tota kurssitarjontansa niin sieltä sit valittiin aina siihen opinnojen vaihteseen sopivat kurssit ja just sillä tavalla katoo, et tule päällekkäisiä kurssia ja ja sillä (311m-n)	Kurssitarjonnan tarkastelu opiskeluvaiheen ja päällekkäisyyksien suhteen			
	muilla ainakin meni siis ensimmäiset vuodet mä olin hyvin imoissani asiasta, ja olin ottanut kaikki mahdolliset kurssit, mitä nyt ikänä voi yliopistot löytyy, mut tota se fyysis oikeestaan siihen, et mit luenot oli terjolla tuisista torstaihin kello kymmenen viiva neljatoista ja sit ne oli tietysti päällekkäin ne kinnostavat jutut (k32h-n)	Luennot päällekkäin tiistaista torstaihin klo 10-14			
	Siel oli tiettyjä sellasia kurssia, jota oita niin kun oli hyvä suorittaa tietys tietys järjestyksessä, että pääsi sit seuraavalle kurssille (338y-m)	Menetelmäkurseissa suoritusjärjestys			
	no huikein siin oli ongelmi: kun tollai nopeesti valmistu, etei ihan kaikki kurseja sillä luenoitu snä aikana, etenkin silteen et sopivasti, et ehkä ne meni aina ensimmäisenä vuotena, mut silloin et sitten esitiedot vielä ritänneet, joutan senmmissä kurseja ois mieteltään ottanut, mitä mitä et sitten sopinu (446m-m)	Jos esitiedot eivät riitä, et voi osallistua kurssille	Kuussien suoritusjärjestys		
	si sieltä olikin joutain joutain sellasia, mitkä ois pitäny jossain tietys järjestyksessä tehdä joutain niin sit ne vois olla, et ne niin kun hankitotti silteen, et tavallaan et joutain joutain sit palamaan tavalliaan askeleen taaksepäin ja tekemään jonkun edeltävän kurssin, mikä olikin pitäny tehdä (k95m-m)	Tiety etenemisjärjestys, jonka johdosta joutuu palaamaan taaksepäin tekemään edeltävän kurssin			
	onhan siin periaattees niin kun tietysti tää, et saa yrittää useemman kerran tenttiä läpi ja näin pois päin niin onhan se joustava järjestelmä, kyläkin, et sinähän saa, annetaan kuitenkin montia mahdollisuutta ja on mahdollisuus korottaa ja näin pois päin et onhan se kaiken kaikkiaan joustava (247k-n)	On monta mahdollisuutta yrittää läpäistä tenttiä ja korottaa arvosamaa			
	varsinkin joku kirjantenti niin mit kuitenkin järjestettiin silleen muistaakseni niin kun kaks kolme kertaa aina niin kun lukukaudessa, sit oli viel kesäntentkin, (k 142ok-m)	Kirjantenttejä 2-3krt lukukaudessa ja lisäksi kesäntentkin	Tarpeeksi tenttikertoja		
	mun mielest nit oli tentit oli just sopivast ja sit mit määrä, et sä pääsit uusimaan tai korottamaan tai mitä ikänä niin nit oli ihan ok ja ne oli pistety sillä, kun ne oli pistetty ei mul ollu mitään sanomista, joku oli varmaan ajatellut ne tosi hyvin hyvin ja niin kun sillä, et ei mitään muuttamista (k200h-n)	Sopivasti tenttikertoja. Pääsi uusimaan tai korottamaan		Tentit	
	Sitten oli semmissä niin kun tiedekunnan vapaita kurssipäiviä tai semmissä avoimia, avoimia tenttipäiviä, mihiin sai osallistua, mutta aina sitä mieluiten osallistui kursseittain (425L-n)	Vapaita, avoimia tenttipäiviä, joihin saattoi kursseittain lisäksi osallistua			
	eiikka tietysti niin kun niin kun tämä tenttikäytännössä tiettyjä aiheita pysty tenttimään tietynä päivänä niin senhän tietysti nyt ymmärtää ja miiten mukaahan siitä suunnitelt sen aikaalunsa, (464h-n)	Tiettyä tenttiä pystyi tenttimään tietynä päivänä	Tietyt Tenttipäivät		
	tenttiminen, mä mä en ymmärrä sitä, et miks joku tentti voidaan järjestää vain jonakin päivänä osatenttipäivänä eikä varsinaisena tenttipäivänä ja päin vastoin, (k14h-m)	Jokkut suoritukset osatenttipäiviä, jokkut varsinaisina tenttipäivinä.			

KUVIO 15. Esimerkki haastatteluaineiston sisällönanalyysin etenemisestä

LIITE 6. Haastatteluihin osallistuneiden kuvaus ja vertailu kyselyyn osallistuneisiin

Tutkimusta varten haastateltiin 69:ää kyselyyn vastannutta, joista 40 oli nopeasti ja 29 hitaammin valmistunutta. Kyselyyn vastanneille lähetettiin kutsukirje haastatteluun osallistumista varten ja haastateltavat valikoituivat tätä kautta ja muodostavat osajoukon kaikista kyselyyn osallistuneista, Tässä liitteessä pyritään antamaan keskeiset tiedot haastatteluihin osallistuneista, jotta on mahdollista ensinnäkin saada kuva haastatteluun osallistuneista ja jotta on mahdollista verrata kyselyyn ja haastatteluun osallistuneita, osajoukkoa kaikkiin osallistuneisiin, ja arvioida otoksen edustavuutta.

Sukupuolten jakauma ja jakautuminen eri tiedekuntiin

Haastatteluihin osallistuneiden välillä nopeasti ja hitaammin valmistuneiden ryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolijakauman suhteen (Taulukko 50). Naisten prosentuaalinen osuus oli suurin humanistisesta tiedekunnasta valmistuneiden joukossa, jossa naisten osuus oli 82,6%. Vähiten naisia oli matemaattis-luonnontieteellisestä valmistuneiden joukossa (38,9%). Verrattuna kaikkiin tuona aikana Turun yliopistosta valmistuneisiin eroja on erityisesti matemaattis-luonnontieteellisestä ja yhteiskuntatieteellisestä valmistuneiden keskuudessa. Näissä molemmissa tapauksissa naiset ovat haastattelussa aliedustettuina. Tämä tilanne on sama, joskin pienemmällä erolla, kun tarkastellaan kaikkia haastatteluun osallistuneita ilman jakoa tiedekuntiin.

TAULUKKO 50. Naisten prosentuaalinen osuus kyselyssä ja haastattelussa

Tiedekunta	Haastattelu		Kaikki Turun yliopistosta vuosina 1999-2001 valmistuneet*	
	N	% naisia	N	% naisia
Humanistinen	23	82,6	776	80,3
Kasvatustiede	6	66,7	570	72,8
Lääketieteellinen	3	67,7	348	69,3
Matemaattis-luonnontieteellinen	18	38,9	673	51,9
Oikeustieteellinen	7	57,1	350	51,7
Yhteiskuntatieteellinen	12	41,7	456	57,5
Yhteensä	69	59,4	3173	65,2

*Kota-online -tietokanta 2006

Verrattuna kyselyyn osallistuneisiin, jossa naisten osuus on noin kaksi kolmasosaa molemmissa ryhmissä, haastatteluihin osallistuneiden joukossa naisten osuus on nopeasti valmistuneiden joukossa noin kaksi kolmasosaa kun taas hitaammin valmistuneiden joukossa tilanne on merkittävästi tasaisempi miesten ollessa tässä ryhmässä yliedustettuina (Taulukko 51).

TAULUKKO 51. Miesten ja naisten määrä nopeasti ja hitaammin valmistuneissa eri aineistoissa

Sukupuoli	Kysely		Haastattelut	
	Nopeasti	Hitaammin	Nopeasti	Hitaammin
Mies	100 – 35,3%	67 – 31,0%	15 – 37,5%	13 – 44,8%
Nainen	183 – 64,7%	149 – 69,0%	25 – 62,5%	16 – 55,2%
Yhteensä	283 – 100%	216 – 100%	40 – 100%	29 – 100%

Eri tiedekuntiin jakautumisessa haastateltavien osuudet poikkeavat kyselyyn vastanneita enemmän Kota-tietokannan ilmoittamista osuuksista. Jos näitä osuuksia verrataan, on humanistisesta, yhteiskuntatieteellisestä ja oikeustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneet yliedustettuina, kun taas kasvatustieteistä ja lääketieteestä valmistuneet ovat ali-edustettuina (Taulukko 52).

TAULUKKO 52. Haastateltujen jakautuminen Turun yliopiston kuuteen tiedekuntaan

Tiedekunta	Haastattelu		Kaikki Turun yliopistosta vuosina 1999-2001 valmistuneet*	
	N	%	N	%
Humanistinen	23	33,3	776	24,5
Kasvatustiede	6	8,7	570	18,0
Läketieteellinen	3	4,3	348	11,0
Matemaattis-luonnontieteellinen	18	26,1	673	21,2
Oikeustieteellinen	7	10,1	350	11,0
Yhteiskuntatieteellinen	12	17,4	456	14,4
Yhteensä	69	100,0	3173	100,0

* Kota-online -tietokanta 2005

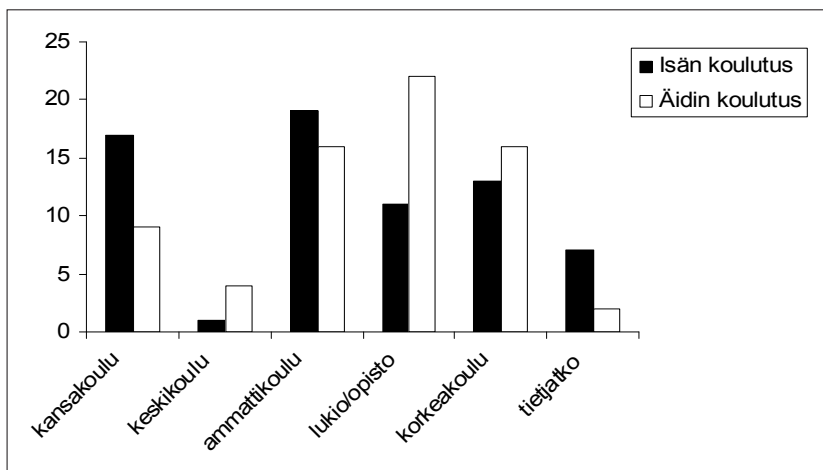
Haastatteluihin osallistuneissa hitaammin valmistuneiden joukossa humanistisesta ja kasvatustieteiden tiedekunnasta valmistuneet ali-edustettuina ja yhteiskuntatieteellisestä valmistuneet yliedustettuina nopeasti valmistuneisiin nähden (Taulukko 53).

TAULUKKO 53. Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden jakaumat eri tiedekuntiin eri aineistoissa

Tiedekunta	Haastattelu	
	Nopeasti	Hitaammin
Humanistinen	15 – 37,5%	8 – 27,6%
Kasvatustieteiden	4 – 10,0%	2 – 6,9%
Läketieteellinen	2 – 5,0%	1 – 3,4%
Matemaattis-luonnontieteellinen	10 – 25,0%	8 – 27,6%
Oikeustieteellinen	4 – 10,0%	3 – 10,3%
Yhteiskuntatieteellinen	5 – 12,5%	7 – 24,1%
Yhteensä	40 – 100%	29 – 100%

Vanhempien koulutus

Haastattelussa, kuten kyselyssäkin, isän koulutuksen mediaani ja moodi on ammattikoulutus ja äidin koulutuksen osalla mediaani ja moodi on lukio tai opistotason koulutus (Kuvio 16). Nopeasti valmistuneiden vastaajien äidit¹¹⁵ olivat hieman korkeammin koulutettuja kuin hitaammin vastanneiden¹¹⁶ vastaajien äidit ($Z=-2,156$; $p=0,031$). Sen sijaan vanhempien koulutuksen suhteen ei sukupuoleen tai tiedekuntaan liittyviä eroja haastatteluun vastanneiden joukossa ollut.



KUVIO 16. Haastateltujen vanhempien koulutustaso

Haastateltujen osalta suurimman ryhmän muodostivat ne, joiden molemmat vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja (Taulukko 54). Toiseksi suurin ryhmä, kyselystä poiketen, oli kuitenkin ne, joiden isällä on kansa- tai keskikoulutodistus ja äidillä lukio- tai opistotason todistus. Isän koulutuksen ollessa muu kuin kansa- tai keskikoulu, suurimmat ryhmät muodostavat ne parit, missä molemmilla on vastaava koulutus. Isän koulutuksen ollessa kansa- tai keskikoulutasoa, vastaajan äidillä oli yleisimmin lukio tai opistotason koulutus.

Vanhempien koulutustasoa tarkasteltiin myös kyselyyn ja haastatteluun osallistuneiden vastaajien välillä. Koska prosentuaaliset osuudet antaisivat virheellisen kuvan tilanteesta, on alla olevassa taulukossa käytetty määrää (N). Näin vertailu tapahtuu suuruusjärjestyksiä tarkastellen. Näin verrattaessa näyttää siltä, että jakaumat sekä vastaajan isän että äidin koulutustason osalta ovat pääosin vastaavat. Isän koulutustasoa ensisijaisesti tarkasteltaessa ensimmäisellä sijalla ovat ammattikoulun suorittaneet sekä haastatteluissa että kyselyssä. Tämän jälkeen haastatteluissa ja kyselyn kohdalla koulutustason mukainen järjestys poikkeaa toisistaan. Toiseksi suurin ryhmä on kyselyssä korkeakoulutaso ja haastatteluissa kansakoulutaso, kolmanneksi suurin kyselyssä kansakoulu ja haastatteluissa korkeakoulu. Neljänneksi suurimmat ryhmät ovat molemmissa lukion ja opistotason koulutukset. Kyselyssä isän koulutus oli harvimminkin korkeakoulun jatkokutkinto ja haastattelussa keskikoulutus.

¹¹⁵ ka 3,83; kh 1,28

¹¹⁶ ka 3,17; kh 1,37

TAULUKKO 54. Vanhempien koulutuksen ristiintaulukointi haastattelussa

		Äidin koulutustaso				Yhteensä	
		Kansa- tai keskikoulu	Ammattikoulu	Lukio/ Opisto	Korkea- koulutus		
Isän koulutus- taso	Kansa- tai keski- koulu	N	6	3	7	2	18
		% Yht.	8,8%	4,4%	10,3%	2,9%	26,5%
	Ammat- tikoulu	N	4	9	4	2	19
		% Yht.	5,9%	13,2%	5,9%	2,9%	27,9%
	Lukio/ Opisto	N	2	2	6	1	11
		% Yht.	2,9%	2,9%	8,8%	1,5%	16,2%
Yhteensä	Korkea- koulutus	N	0	2	5	13	20
		% Yht.	,0%	2,9%	7,4%	19,1%	29,4%
		N	12	16	22	18	68
	% Yht.	17,6%	23,5%	32,4%	26,5%	100,0%	

Vastaajien äidin koulutusta tarkastellessa kolmen kärki poikkeaa hieman haastateltujen ja kyselyyn vastanneiden välillä. Ammattitason koulutuksen opiskelleet äidit ovat suurin ryhmä kyselyssä ja haastattelussa puolestaan suurimman ryhmän muodostavat lukio tai opistotason koulutuksen opiskelleet. Toiseksi suurin ryhmän kyselyssä oli lukio tai opistotason opiskelleet äidit kun taas haastatteluissa ammattikoulutus ja korkeakoulutus- taso olivat yhtä yleisiä. Kolmanneksi yleisin koulutustaso oli kyselyssä korkeakoulutus ja haastattelussa kansakoulutus. Harvinaisimmat koulutustasot kyselyssä olivat määrällisesti alenevassa järjestyksessä kansakoulu, keskikoulu ja tieteellinen jatkotutkinto. Haastattelussa puolestaan keskikoulu oli toiseksi harvinaisin ja tieteellinen jatkotutkin- to harvinaisin (Taulukko 55). Vanhempien koulutuksen osalta jakaumat eri tiedekuntiin vastaavat hyvin kokonaisuuden jakaumia.

TAULUKKO 55. Kyselyyn ja haastatteluun osallistuneiden vanhempien koulutus tiedekunnittain (N)

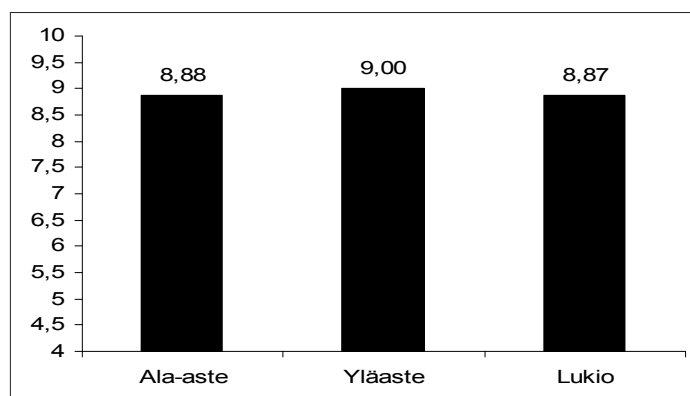
	Kansakoulu Kys. – Haast.	Keskikoulu K - H	Ammattikoulu K - H	Lukio/ Opisto K - H	Korkeakoulu/ yliopisto K - H	Tiet. Jatko- tutkinto K - H	Yhteensä K - H
Hum. isä	35 - 6	4 - 0	36 - 9	20 - 3	36 - 5	6 - 0	137 - 23
Hum. äiti	20 - 2	9 - 2	40 - 6	42 - 9	24 - 4	1 - 0	136 - 23
Kas. isä	21 - 4	1 - 0	21 - 1	12 - 0	13 - 1	4 - 0	72 - 6
Kas. äiti	16 - 0	4 - 0	26 - 2	14 - 3	14 - 1	1 - 0	75 - 6
Lää. isä	11 - 0	3 - 0	9 - 1	6 - 0	16 - 0	6 - 2	51 - 3
Lää. äiti	16 - 1	3 - 0	4 - 0	9 - 0	17 - 2	3 - 0	52 - 3
Mat. isä	19 - 2	7 - 0	32 - 6	29 - 4	17 - 2	13 - 4	117 - 18
Mat. äiti	16 - 2	8 - 1	32 - 4	26 - 5	32 - 6	3 - 0	117 - 18
Oik. isä	10 - 2	3 - 0	10 - 2	11 - 1	15 - 1	5 - 1	54 - 7
Oik. äiti	3 - 1	6 - 0	9 - 2	16 - 2	13 - 1	6 - 1	53 - 7
Yht. isä	12 - 3	4 - 1	10 - 0	16 - 3	13 - 4	4 - 0	59 - 11
Yht. äiti	16 - 3	4 - 1	13 - 2	13 - 3	11 - 2	3 - 1	60 - 12
Yhteensä isä	108 - 17	22 - 1	118 - 19	94 - 11	110 - 13	38 - 7	490 - 68
Yhteensä äiti	87 - 9	34 - 4	124 - 16	120 - 22	111 - 16	17 - 2	493 - 69

Aikaisempi koulumenestys ja menestys yliopistossa

Aikaisempi koulumenestys oli haastatteluun osallistuneilla kohtuullisen korkea. Kyselyä ja haastattelua verrattaessa haastateltavien aikaisempi koulumenestys oli lievästi korkeampi (ks. kuvio 17¹¹⁷). Tiedekuntien tai kohdejoukon ryhmien suhteen haastateltujen välillä ei ollut eroja. Sukupuolten kohdalla eroja oli vain yläasteen osalla ($t=-2,322$; $p=0,020$), jossa naisten arvosanat olivat tilastollisesti merkitsevästi miesten arvosanoja parempia¹¹⁸.

¹¹⁷ ala-aste ka 8,89 kh 0,50; yläaste ka 9,00 kh 0,57; lukio 8,87 kh 0,72

¹¹⁸ Naiset: ka 9,14; kh 0,49. Miehet: ka 8,79; kh 0,64



KUVIO 17. Haastateltavien aikaisempi koulumenestys

Kyselyä ja haastattelua verrattaessa haastateltavien aikaisempi koulumenestys oli lievästi korkeampi¹¹⁹. Tiedekuntien tai kohdejoukon ryhmien suhteen haastateltujen välillä ei ollut eroja. Sukupuolten kohdalla eroja oli vain yläasteen osalla ($t=-2,322$; $p=0,020$), jossa naisten arvosanat olivat tilastollisesti merkitsevästi miesten arvosanoja parempia¹²⁰.

Tutkimukseen osallistuneet olivat menestyneet keskiarvoa paremmin pääaineessaan (skaala 1–3). Haastatteluun osallistuneiden keskiarvo oli 2,39 (kh 0,41). Koko joukosta puhuttaessa eroja oli niin tiedekuntien kuin kohdejoukon ryhmienkin välillä. Nopeasti valmistuneiden arvosanojen keskiarvo oli 2,39 (kh 0,39) kun taas hitaammin valmistuneiden keskiarvo oli 2,25 (kh 0,44). Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä¹²¹. Haastateltavien kohdalla oli melkein merkitsevä ero tiedekuntien kohdalla (Taulukko 56).

TAULUKKO 56. Tutkimukseen osallistuneiden pääaineen keskiarvot

Tiedekunta	Kysely		Haastattelu	
	ka	kh	ka	kh
Humanistinen	2,46	0,42	2,58	0,42
Kasvatustieteellinen	2,17	0,32	2,10	0,22
Lääketieteellinen	2,05	0,35	2,00	0,00
Terveystieteellinen	2,63	0,47	2,00	-
Matemaattis-luonnontieteellinen	2,31	0,41	2,32	0,40
Oikeustieteellinen	2,20	0,35	2,13	0,25
Yhteiskuntatieteellinen	2,36	0,45	2,48	0,41
Yhteensä	2,33	0,42	2,39	0,41
Ero	$F(1,6)=7,8185$; $p<0,001$		$\chi^2(1,6)=13,01$; $p=0,043$	

¹¹⁹ ala-aste ka 8,89 kh 0,50; yläaste ka 9,00 kh 0,57; lukio 8,87 kh 0,72

¹²⁰ Naiset: ka 9,14; kh 0,49. Miehet: ka 8,79; kh 0,64

¹²¹ ($t=3,5075$; $p=0,001$)

Tutkimukseen osallistuneet kokivat menestyneensä kohtuullisesti myös sivuaineissaan (skaala 1–5). Sivuaineiden koettu menestys oli keskitason yläpuolella (ka 3,87; kh nopeasti valmistuneet 0,81 ja hitaammin valmistuneet 0,77). Ainoa eroavaisuus niin kyse-lyjen kuin haastateltavienkin kohdalla oli jaottelussa kohdejoukon ryhmien kyselyjen osalta¹²². Nopeasti valmistuneet koki menestyneensä sivuaineissa paremmin¹²³ kuin hitaammin valmistuneet kokivat¹²⁴.

Syntymävuosi ja valmistumisikä

Haastateltavien kohdalla puolet oli syntynyt vuosien 1972 ja 1976 välillä ja syntymävuosien keskiarvo oli 1973 (kh 4,35; Taulukko 57) ja mediaani 1974. Näiden osalta kyselyyn vastanneet ja haastatteluihin osallistuneet vastasivat hyvin toisiaan. Myös haastateltavien joukossa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero syntymävuosien mukaan¹²⁵. Nopeasti valmistuneiden ryhmään kuulunut haastateltava oli syntynyt keskimäärin vuonna 1975 (kh 3,36) ja hitaammin valmistuneisiin kuuluva vuonna 1970 (kh 4,46). Haastateltavien osalta ei eroja syntymävuosissa ollut sukupuolen tai tiedekunnan mukaan.

Haastateltavat olivat keskimäärin 26,8 ikäisiä (kh 0,39) ja ikähaarukka oli 21 ja 42 ikävuoden välillä heidän valmistuessaan (Taulukko 57). Haastatelluista puolet valmistuivat noin 24–28 -vuotiaina. Nopeasti valmistuneisiin kuuluneet haastateltavat olivat keskimäärin 25 vuoden ikäisiä¹²⁶ ja hitaammin valmistuneet 29 vuoden ikäisiä¹²⁷.

TAULUKKO 57. Vastaajien syntymävuosi ja valmistumisikä

Tiedekunta	Syntymävuosi				Valmistumisikä			
	Nopeasti		Hitaammin		Nopeasti		Hitaammin	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh
Humanistinen	1975	1,3	1971	3,2	24,7	1,3	28,3	3,0
Kasvatustieteellinen	1973	7,1	1972	0,7	28,0	7,1	27,5	0,7
Lääketieteellinen	1975	0,7	1961	.	25,5	0,7	-	-
Matemaattis-luonnontieteellinen	1975	2,2	1972	3,9	24,9	2,2	27,5	3,6
Oikeustieteellinen	1973	7,4	1965	7,5	27,8	7,4	34,0	8,0
Yhteiskuntatieteellinen	1975	2,1	1971	3,2	25,2	2,1	29,0	2,4
Yhteensä	1975	3,4	1971	4,5	25,5	3,4	28,8	0,7

¹²² $t=2.7134$; $p=0,007$

¹²³ ka 2,39; kh 0,39

¹²⁴ ka 2,25; kh 0,44

¹²⁵ ($Z=-5,053$; $p<0,001$)

¹²⁶ ka 25,48; kh 3,35

¹²⁷ ka 28,79; kh 3,93

Valmistumisaika

Haastateltavien valmistumisaika vaihteli 2,3 vuodesta 18 vuoteen. Valmistumisajan keskiarvo oli 6,1 vuotta ja keskihajonta 3,0 vuotta. Valmistumisajan mediaani oli 5,1 vuotta. Haastateltavien joukossa ei ollut valmistumisaikaan liittyviä eroja sukupuolen tai tiedekunnan osalta. Sen sijaan, kuten myös kyselyyn osallistuneissa, haastateltavien osalla oli nopeasti ja hitaammin valmistuneiden ryhmiin liittyvä tilastollisesti erittäin merkitsevä ero valmistumisajan kohdalla¹²⁸. Nopeasti valmistuneisiin kuulunut oli valmistunut keskimäärin 4,5 vuodessa (kh 0,76) ja hitaammin valmistuneisiin 8 vuodessa (kh 3,52).

Taulukossa 58 kyselyyn ja haastatteluun vastanneiden valmistumisaikoja verrataan tiedekunnittain keskenään keskiarvon ja keskihajonnan avulla. Nopeasti valmistuneiden kohdalla valmistumisajat ovat melko lähellä toisiaan muuten paitsi lääketieteellisestä valmistuneiden kohdalla, jossa on lähes vuoden ero. Pienempiä eroja on oikeustieteellisestä ja yhteiskuntatieteellisestä valmistuneiden kohdalla. Hitaammin valmistuneiden kohdalla suurin ero on lääketieteen kohdalla, joka selittyy tosin sillä, että haastateltavien joukossa oli hyvin vähän lääketieteellisistä valmistuneita. Myös oikeustieteestä valmistuneiden kohdalla ero on merkittävä. Kaiken kaikkiaan kontrolliryhmän kohdalla erot ovat suurempia kuin koeryhmän kohdalla.

TAULUKKO 58. Vastaajien valmistumisaikojen mediaanit

	Kysely					Haastattelu					Vuonna 2000 Turun yliopistosta valmistuneiden valmistumisaika**
	Nopeasti		Hitaammat		Yht	Nopeasti		Hitaammat		Yht	
	Ka	Kh	Ka	Kh	M*	Ka	Kh	Ka	Kh	M*	
Hum	4,93	0,41	7,80	2,00	5,3	4,93	0,32	8,44	2,60	5,2	7,0
Kas	3,69	0,25	4,86	0,77	3,8	3,75	0,33	4,75	1,48	3,8	5,0
Lää	4,88	1,34	6,98	2,02	5,7	5,70	0,00	12,20	0,00	5,7	7,0
Matlt	4,45	0,62	7,14	2,12	5,1	4,44	0,88	7,84	3,82	5,15	6,0
Oik	4,30	0,42	7,06	3,33	4,7	4,00	0,83	9,97	7,11	4,5	6,0
Yht	4,25	0,72	7,02	1,75	5,2	3,92	0,57	8,11	2,73	5,1	6,0
Yhteensä	4,45	0,77	7,01	2,24	5,1	4,51	0,76	8,23	3,52	5,1	6,0

* Mediaani, sillä Kota-tietokannan antamat valmistumisajat ovat tässä muodossa

** Kota-online -tietokanta 2006

¹²⁸ $Z = -5,997$; $p < 0,001$

LIITE 7. Rahoitusvaihtoehtojen yhdistelmät opintojen keston ja valmistujan iän suhteen

TAULUKKO 59. Rahoitusvaihtoehtojen yhdistelmät valmistumisajan mukaan

Yhdistelmä	Nopeat	Tavalliset	Hitaimmat
Opintotuki ja työ N=19	N= 7	N= 5	N=7
Opintotuki, -laina ja työ N=15	N= 2	N= 6	N=7
Opintotuki, vanhempien tuki ja työ N=9	-	N= 8	N= 1
Työ N=5	N= 2	N= 2	N= 1
Opintotuki ja vanhempien tuki N=3	N= 2	N= 1	-
Opintotuki, työt, säästöt N=3	-	N= 3	-
Opintotuki, opintolaina, vanhempien tuki ja työt N=3	N= 1	N= 2	-
Opintotuki ja laina N=2	-	N= 1	N= 1
Opintotuki yksinään;	N= 1	-	-
Opintotuki, vanhempien tuki ja säästöt;	N= 1	-	-
Opintotuki, vanhempien tuki, työ ja säästöt;	N= 1	-	-
Laina, vanhempien tuki ja työ;	N= 1	-	-
Vanhempien tuki ja työ	N= 1	-	-
Laina ja työ;	-	N= 1	-
Opintolaina ja vanhempien tuki;	-	-	N= 1
Laina ja vanhempien tuki;	-	-	N= 1

TAULUKKO 60. Rahoitusvaihtoehtojen yhdistelmät valmistumisiän mukaan

Yhdistelmä	Nuoret	25-27v.	Vanhimmat
Opintotuki ja työ N=19	N= 5	N= 9	N= 5
Opintotuki, -laina ja työ N=15	-	N= 5	N= 10
Opintotuki, vanhempien tuki ja työ N=9	N= 3	N= 5	N= 1
Työ N=5	N= 1	N= 2	N= 2
Opintotuki ja vanhempien tuki N=3	N= 2	N= 1	-
Opintotuki, työt, säästöt N=3	N= 2	-	N= 1
Opintotuki, opintolaina, vanhempien tuki ja työt N=3	N= 2	N= 1	-
Opintotuki ja laina N=2	-	N= 1	N= 1
Opintotuki yksinään;	N= 1	-	-
Opintotuki, vanhempien tuki ja säästöt;	N= 1	-	-
Opintotuki, vanhempien tuki, työ ja säästöt;	N= 1	-	-
Laina, vanhempien tuki ja työ;	-	N= 1	-
Vanhempien tuki ja työ	-	N= 1.	-
Laina ja työ;	-	N= 1.	-
Opintolaina ja vanhempien tuki;	-	-	N= 1
Laina ja vanhempien tuki;	-	-	N= 1

LIITE 8. Kulttuurisen pääoman mukaan profiloituneet ryhmät verrattuna toisiinsa

TAULUKKO 61. Kulttuurisen pääoman mukaan profiloituneet ryhmät verrattuna toisiinsa¹

	Perijät	Itsenäiset	Välin- pitämättömät	Kiinnostuneet
N kyselyssä	91	123	98	95
N haastattelussa	11	17	12	10
Ryhmittelymuuttujat				
Isän koulutus - mediaani	Korkeakoulu	Kansakoulu	Korkeakoulu	Ammattikoulu
Äidin koulutus - mediaani	Korkeakoulu	Keskikoulu	Lukio/Opisto	Ammattikoulu
Lapsuuden korkea- kulttuuri	ka 3,42; kh 0,63	ka 1,61; kh 0,42	ka 2,15; kh 0,64	ka 2,63; kh 0,57
Aikaisempi koulumenestys	ka 9,03; kh 0,42	ka 8,85; kh 0,45	ka 8,64; kh 0,53	ka 8,80; kh 0,45
Näyttelyt ja lukeminen	ka 3,47; kh 0,70	ka 2,46; kh 0,67	ka 2,43; kh 0,68	ka 3,69; kh 0,57
Musiikki ja teatteri	ka 2,84; kh 0,70	ka 1,57; kh 0,43	ka 1,56; kh 0,52	ka 2,66; kh 0,69
Valmistumisaika ja -ikä				
Valmistumisaika*/** F(3,403) = 5,195; p = .002	ka 5,83; kh 2,15	ka 5,38; kh 1,80	ka 5,05; kh 2,71	ka 6,11; kh 2,71
Valmistumisikä*/** F(3,403) = 5,311; p = .001	ka 26,05; kh 2,62	ka 26,85; kh 3,06	ka 25,69; kh 2,00	ka 27,11; kh 3,50
Mihin profiliin useimmin				
Sukupuoli ^{2**} $\chi^2 = 17,127$; p = ,001	M= 22; 16,4% N=69; 25,3%	M=40; 29,9% N=83; 30,4%	M=48; 35,8% N=50; 18,3%	M=24; 17,9% N=71; 26,0%
Tiedekunta ^{2**} $\chi^2 = 33,950$; p = ,003				
Humanistinen	N=27; 24,8%	N=25; 22,9%	N=17; 15,6%	N=40; 36,7%
Kasvatustieteellinen	N= 11; 16,4%	N= 26; 38,8%	N= 15; 22,4%	N= 15; 22,4%
Lääketieteellinen	N= 14; 38,9%	N= 10; 27,8%	N= 6; 16,7%	N= 6; 16,7%
Matemaattis- luonnontieteellinen	N= 18; 18,6%	N= 33; 34,0%	N= 30; 30,9%	N= 16; 16,5%
Oikeustieteellinen	N= 13; 18,6%	N= 10; 21,7%	N= 14; 30,4%	N= 9; 19,6%
Yhteiskuntatieteellinen	N= 8; 15,4%	N= 19; 36,5%	N= 16; 30,8%	N= 9; 17,3%

	Perijät	Itsenäiset	Välin- pitämättömät	Kiinnostuneet
Osallistumisen aktiivisuus suhteessa muihin profiileihin³				
Vaihto-opiskelun läh- teminen* F(3,400) = 8,568; p < ,001	ka 0,33; kh 0,47	ka 0,07; kh 0,25	ka 0,20; kh 0,40	ka 0,23; kh 0,43
Opiskelijajärjestöjen toimintaan osallis- tuminen* F(3,402)= 3,405; p = ,18	ka 0,69; kh 0,46	ka 0,48; kh 0,50	ka 0,55; kh 0,50	ka 0,57; kh 0,50
Yliopiston hallinta- elinten toimintaan osallistuminen* F(3,401)= 3,663; p = ,013	ka 0,20; kh 0,40	ka 0,08; kh 0,28	ka 0,06; kh 0,24	ka 0,15; kh 0,36
Prioriteettien tärkeys – mille profiilille prioriteetti on tärkein				
Tieteellinen-prioriteet- ti* F(3,380) = 11,288; p < ,001	ka 3,24; kh 0,64	ka 2,83; kh 0,58	ka 2,86; kh 0,73	ka 3,26; kh 0,72
Yhteisöllinen-priori- teetti * F(3,391) = 3,038; p = ,029	ka 3,37; kh 0,72	ka 3,36; kh 0,72	ka 3,16; kh 0,82	ka 3,48; kh 0,70
Itsenäinen-prioriteetti * F(3,392) = 2,825; p = 0,39	ka 3,96; kh 0,72	ka 4,11; kh 0,55	ka 3,97; kh 0,61	ka 4,15; kh 0,50
Opiskelijat- priori- teetti* F(3,402)= 2,709; p = ,013	ka 3,27; kh 0,94	ka 2,85; kh 1,03	ka 2,90; kh 1,06	ka 2,85; kh 1,17
Olellaiseen keskit- tyminen* F(3,385)= 2,709; p = ,045	ka 4,25; kh 0,44	ka 4,15; 0,47	ka 4,05; kh 0,60	ka 4,20; kh 0,48
Itsevarmuus oman alan hallinnassa³ ja valmistumisen jälkeinen aika				
Itsevarmuus* F(3,403)= 5,656; p = ,001	ka 4,07; kh 0,61	ka 3,71; kh 0,72	ka 3,86; kh 0,68	ka 3,93; kh 0,57
Jatko-opintoihin osal- listuminen $\chi^2=13,476$; p=,004	Ei: N=25; 14,9% Kyllä: N=65; 28,0%	Ei: N=62; 36,9% Kyllä: N=59; 25,4%	Ei: N=46; 27,4% Kyllä: N=51; 22,0%	Ei: N=35; 20,8% Kyllä: N=57; 24,6%

¹ Lähteet: * Merenluoto 2009a; ** Merenluoto 2009b.

² Sukupuoli N= nainen; M= mies; Tiedekunta N= määrä

LIITE 9. Tutkimuksen taulukot

TAULUKKO 1.	Varhaisia tietoja valmistumisajoista Helsingin yliopistossa vuosien 1930 ja 1962 välillä.....	29
TAULUKKO 2.	Valmistumisaikojen mediaaneja vuosina 1966-1979 sukupuolittain tarkasteltuna	30
TAULUKKO 3.	Eri korkeakoulualojen keskimääräiset valmistumisajat lukuvuosina 1976–1980.....	30
TAULUKKO 4.	Eri korkeakoulualojen keskimääräiset valmistumisajat lukuvuosina 1980-luvulla	31
TAULUKKO 5.	Eri korkeakoulualojen keskimääräiset valmistumisajat 1990-luvulla .	31
TAULUKKO 6.	Eri korkeakoulualojen keskimääräiset valmistumisajat 2000-luvulla..	32
TAULUKKO 7.	Valmistuneiden iät eri aloilla lukuvuonna 1969–1970	32
TAULUKKO 8.	Ylemmän kandidaattiasteen valmistumisiät 1990-luvulta	33
TAULUKKO 9.	Valmistumisiät eri korkeakoulualoilla 1996–2001	34
TAULUKKO 10.	Tutkimukseen osallistuneiden valinnan vaiheet ja osallistuneiden määrät.....	72
TAULUKKO 11.	Tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien tiivistelmä	73
TAULUKKO 12.	Painotetun valmistumisajan arvot tiedekuntakohtaisesti valmistumisajan luokissa	74
TAULUKKO 13.	Naisten prosentuaalinen osuus tutkimukseen osallistuneista.....	81
TAULUKKO 14.	Vastaajien jakautuminen Turun yliopiston kuuteen tiedekuntaan....	82
TAULUKKO 15.	Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden jakaumat eri tiedekuntiin eri aineistoissa	82
TAULUKKO 16.	Vanhempien koulutuksen ristiintaulukointi	83
TAULUKKO 17.	Kyselyyn osallistuneiden vanhempien koulutus tiedekunnittain (N)...	84
TAULUKKO 18.	Tutkimukseen osallistuneiden pääaineen keskiarvot eri tiedekunnissa.....	86
TAULUKKO 19.	Vastaajien syntymävuosi ja valmistumisikä eri tiedekunnissa.....	87
TAULUKKO 20.	Vastaajien määrät, valmistumisajat ja valmistumisaikojen hajonta eri tiedekunnissa.....	88
TAULUKKO 21.	Vastaajien valmistumisaikojen keskiarvot ja mediaanit eri tiedekunnissa verrattuna Kota-tietokannan antamiin tietoihin.....	88
TAULUKKO 22.	Eri tulonlähteiden tärkeys ja valintojen yleisyys valmistumisajan ja -iän näkökulmasta	108
TAULUKKO 23.	Eri rahoitustapojen tärkeyden mukainen ryhmittely ja sen yhteys valmistumisaikaan ja -ikään.....	109
TAULUKKO 24.	Eri rahoitusprofiilien jakautuminen tiedekunnittain	111
TAULUKKO 25.	Haastateltavien ja heidän tekemänsä työn määrien ristiintaulukointi valmistumisajan ja -iän suhteen	114
TAULUKKO 26.	Valmistuneiden työllisyystilanne vuonna 2002.....	116
TAULUKKO 27.	Valmistujan iän ja perheen kautta saadun sosiaalisen verkoston yhteydet.....	120
TAULUKKO 28.	Vanhempien tuesta käytetyt ilmaiset ja niiden yleisyys.....	121

TAULUKKO 29.	Oman perheen suhtautuminen, apu ja tuki opintojen aikana	123
TAULUKKO 30.	Haastateltavien perheen muodostamien sosiaalisten verkostojen muotoja	124
TAULUKKO 31.	Ystävyyden merkityksiä ja vertaistukea opintojen aikana	126
TAULUKKO 32.	Opintojen kesto ja yhteisöllisyyden tärkeys eri valmistumisajan ryhmissä	128
TAULUKKO 33.	Vapaamuotoinen ajanvietto muiden opiskelijoiden kanssa suhteessa valmistujan ikään	128
TAULUKKO 34.	Opiskelijoiden kaipaama ja saama apu yhdistettynä heidän suhteeseensa henkilökuntaan	131
TAULUKKO 35.	Valmistuneiden kokemat henkilökunnan avun muodot	132
TAULUKKO 36.	Valmistumisajan ryhmien yhteys henkilökunnan palauteen ja lopputyötä varten saatujen ohjeiden tärkeyteen	133
TAULUKKO 37.	Erilaisten sosiaalisten verkostojen luonne, moninaisuus ja laajuus..	133
TAULUKKO 38.	Opintojen keston ja valmistumisiän ristiintaulukointi tuen lähteiden lukumäärän kanssa	135
TAULUKKO 39.	Kulttuuripääoman muuttujien yhteys valmistumisikään.....	139
TAULUKKO 40.	Kulttuurisen pääoman muuttujien yhteys valmistumisaikaan	140
TAULUKKO 41.	Suoritettujen opintoviikkojen keskiarvot ja keskihajonnat ryhmiteltynä valmistumisajan ja -iän ryhmien suhteen.....	152
TAULUKKO 42.	Tärkeimmät opintojen keston yhteydessä olevat tekijät	155
TAULUKKO 43.	Opintojen edut ja haitat ristiintaulukoituna valmistumisiän ja opintojen keston näkökulmista	156
TAULUKKO 44.	Jäikö haastateltu mielestään paitsi jostain yliopiston tarjonnasta?	157
TAULUKKO 45.	Opintojen keston ja valmistumisiän pelin yhtäläisyydet ja erot	170
TAULUKKO 46.	Kulttuurisen pääoman summamuuttujat	191
TAULUKKO 47.	Sosiaalisen pääoman summamuuttujat	191
TAULUKKO 48.	Opiskelun eri aspektien tärkeyksien summamuuttujat.....	192
TAULUKKO 49.	Itsevarmuuden summamuuttuja	192
TAULUKKO 50.	Naisten prosentuaalinen osuus kyselyssä ja haastattelussa.....	198
TAULUKKO 51.	Miesten ja naisten määrä nopeasti ja hitaammin valmistuneissa eri aineistoissa	199
TAULUKKO 52.	Haastateltujen jakautuminen Turun yliopiston kuuteen tiedekuntaan	199
TAULUKKO 53.	Nopeasti ja hitaammin valmistuneiden jakaumat eri tiedekuntiin eri aineistoissa.....	199
TAULUKKO 54.	Vanhempien koulutuksen ristiintaulukointi haastattelussa	201
TAULUKKO 55.	Kyselyyn ja haastatteluun osallistuneiden vanhempien koulutus tiedekunnittain (N)	202
TAULUKKO 56.	Tutkimukseen osallistuneiden pääaineen keskiarvot	203
TAULUKKO 57.	Vastaajien syntymävuosi ja valmistumisikä.....	204
TAULUKKO 58.	Vastaajien valmistumisaikojen mediaanit	205
TAULUKKO 59.	Rahoitusvaihtoehtojen yhdistelmät valmistumisajan mukaan	206
TAULUKKO 60.	Rahoitusvaihtoehtojen yhdistelmät valmistumisiän mukaan	206
TAULUKKO 61.	Kulttuurisen pääoman mukaan profiloituneet ryhmät verrattuna toisiinsa.	207

LIITE 10. Tutkimuksen kuviot

KUVIO 1.	Opiskelijoiden yliopistopelin hahmotus.....	42
KUVIO 2.	Vastajien vanhempien koulutustaso kyselyssä	83
KUVIO 3.	Aikaisempi koulumenestys tiedekunnittain kyselyyn osallistuneilla	85
KUVIO 4.	Kyselyyn vastanneiden valmistumisaikojen keskiarvot.....	87
KUVIO 5.	Opetuksen järjestelyjen haittaavuus eri tiedekunnissa	93
KUVIO 6.	Vaihtoehtoisten suoritustapojen tarjonta eri tiedekunnissa	97
KUVIO 7.	Tenttien järjestelyt ja kurssikirjallisuuden saatavuus opintoja haittaavana tekijänä eri tiedekunnissa	98
KUVIO 8.	Työnteon hidastava ja nopeuttava yhteys opintoihin eri valmistumisiän ja -ajan ryhmissä	113
KUVIO 9.	Henkilökunnan avun puute eri tiedekunnissa.....	130
KUVIO 10.	Perijöiden, itsenäisten, välinpitämättömien ja kiinnostuneiden profilit....	141
KUVIO 11.	Tiedekunnittain kyselyyn osallistuneiden mielipiteet tavoitteiden selkeydestä	147
KUVIO 12.	Työmäärän vastaavuus opintoviikkomäärään eri tiedekunnissa	148
KUVIO 13.	Nopeaan valmistumiseen yhteydessä olevia tekijöitä ja nopeuden seurauksia	165
KUVIO 14.	Nuorena valmistumiseen yhteydessä olevia tekijät ja nuoruuden seurauksia	167
KUVIO 15.	Esimerkki haastatteluaineiston sisällönanalyysin etenemisestä.....	197
KUVIO 16.	Haastateltujen vanhempien koulutustaso	200
KUVIO 17.	Haastateltavien aikaisempi koulumenestys	203