

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/615/>

KESKEYTTÄJÄ - MINÄKÖ?

Yhteiskuntapolitiikan laudatur-työ
Syyslukukausi 1997
Paula Hassinen

TIIVISTELMÄ

Avoimen yliopiston opiskelijamäärä Suomessa on kasvanut lähes 70 %:lla 1990-luvun alusta tähän päivään. Opiskelijamäärän valtava kasvu on merkinnyt yhä uusien opiskelijaryhmien osallistumista avoimeen yliopisto-opiskeluun ja opiskelijakunnan heterogeenisuuden lisääntymistä. Kaikki opintonsa aloittaneista eivät suorita niitä loppuun - osa ei edes aloita opintokokonaisuutta, jonka opiskelijaksi on ilmoittautunut. Tutkimusten antamat tiedot keskeyttäjien määrästä ovat vaihdelleet noin 5 %:sta 20 %:iin. Näinkin suuret erot tuloksissa johtuvat käytettyjen keskeyttämisen määritelmien erilaisuudesta ja vaihtelevat sen mukaan, kuka keskeyttämisen määrittelee ja milloin opinnot katsotaan keskeytyneiksi.

Tässä tutkimuksessa on tietoa haettu opiskelijoilta itseltään siitä, löytyykö keskeyttäjien taustasta yhteisiä piirteitä, kuinka heidän opiskeluprosessinsa on edennyt, mitkä tekijät keskeyttämiseen ovat liittyneet ja millaisena opiskelijat näkevät mahdollisuudet ja tarpeen jatkaa kesken jääneet opintonsa loppuun saakka. Samalla on selvitetty opintojen keskeyttämisen laajuutta Jyväskylän avoimessa yliopistossa. Teoreettisena viitekehysenä on käytetty Tinton 1975 esittämää mallia, jossa opintojen keskeyttäminen nähdään yksilön sekä opiskeluorganisaation akateemisen ja sosiaalisen järjestelmän välisen vuorovaikutusprosessin tuloksena.

Keskeyttäjien määräksi saatiin 6,8 % opintonsa aloittaneista avoimen yliopiston opiskelijoista. Tietoisien päätöksen jättää opiskelu tekee näistä opiskelijoista alle puolet, valtaosalla opiskelijoista opinnot keskeytyvät eri tekijöiden vaikutuksesta ilman, että opiskelija itse päättää jättää opintonsa. Keskeyttäjistä noin puolet jättää opiskelun pysyvästi, ja puolella opiskelijoista kyse on opintojen tilapäisestä keskeytymisestä. Ennen kaikkea opintojen kesken jääminen näyttää liittyvän siihen, ettei opiskelu ole integroitavissa aikuisopiskelijan elämänkokonaisuuteen.

Keskeyttämisessä lienee usein kysymys opiskelijoiden odotusten ja akateemisten opintojen sisällön ristiriidasta. Sen voidaan kenties katsoa indikoivan puutteellista akateemista integraatiota. Näyttää kuitenkin siltä, etteivät puutteellinen akateeminen ja sosiaalinen integraatio ole keskeisimmät opintojen keskeyttämisen selittäjät, vaikka ennen kaikkea sosiaalisen integraation heikkous nousikin jossain määrin esille keskeyttäjien opiskeluprosessissa. Mitä vähemmän opiskelija on ehtinyt suorittaa opintoja, sitä suurempi on keskeyttämisriski. Opintojen etenemisen myötä opiskelijan sitoutuminen opiskelun tavoitteisiin, kenties myös opiskeluinstituutioon, kasvaa.

Asiasanat: Keskeyttäminen, aikuisopiskelu, avoin yliopisto

SISÄLTÖ

| | | |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. | Johdanto | 1 |
| 2. | Avoin yliopisto-opetus | 2 |
| 2.1. | Koulutuksellisen tasa-arvon ajatus avoimen yliopisto-opetuksen taustalla | 2 |
| 2.2. | Avoimen yliopisto-opetuksen laajeneminen | 4 |
| 3. | Yksilökeskeisestä sosiologiseen näkökulmaan | 5 |
| 3.1. | Opintojen keskeyttäminen kulttuurisen uusintamisen teorian näkökulmasta | 6 |
| 3.2. | Opiskeluorientaatio ja sosiaalinen tausta | 10 |
| 4. | Opintojen keskeyttäminen | 13 |
| 4.1. | Opintojen keskeyttäminen korkeakouluissa | 15 |
| 4.2. | Akateeminen ja sosiaalinen integraatio | 19 |
| 4.2.1. | Keskeyttämisen muodot | 24 |
| 4.2.2. | Tinton mallin arviointia | 26 |
| 4.3. | Piilo-opetussuunnitelma | 33 |
| 5. | Tutkimuksen toteutus | 36 |
| 5.1. | Tutkimusongelmat | 38 |
| 5.2. | Tutkimuksen kohderyhmä | 39 |
| 5.3. | Tutkimusmenetelmä | 40 |
| 5.4. | Tutkimuksen luotettavuudesta | 41 |
| 6. | Avoimen yliopisto-opiskelun keskeyttäminen ja siihen yhteydessä olleet tekijät | 42 |
| 6.1. | Keskeyttämisen laajuus | 42 |
| 6.2. | Enintään 3 opintoviikkoa lukuvuodessa suorittaneet opiskelijat | 43 |
| 6.3. | Opiskeluorientaatio | 45 |
| 6.3.1. | Opiskelumotiivit | 46 |
| 6.3.2. | Opiskelua koskeneet odotukset | 49 |
| 6.4. | Akateemisen ja sosiaalisen integraation kehitys | 50 |
| 6.4.1. | Opiskelusuunnitelmista keskusteleminen | 50 |
| 6.4.2. | Opiskelun aloitus | 51 |
| 6.4.3. | Tutustuminen muihin opiskelijoihin, opettajiin ja avoimen yliopiston henkilökuntaan | 52 |
| 6.4.4. | Opiskelukokemukset suhteessa ennako-odotuksiin | 53 |
| 6.4.5. | Opiskelun myönteisimmät puolet ja suurimmat hankaluudet | 56 |
| 6.4.6. | Opiskelumenestys | 57 |
| 6.4.7. | Opiskeluaikataulu | 58 |
| 6.4.8. | Opiskelu elämäkokonaisuudessa | 59 |
| 6.4.9. | Ulkopuolisten suhtautuminen opiskeluun | 60 |
| 6.4.10. | Avoimen yliopisto-opetuksen järjestelyt | 61 |
| 7. | Opiskelun keskeyttäminen | 63 |
| 7.1. | Opintojen keskeyttämisen syy | 63 |
| 7.2. | Kuka lopulta on keskeyttäjä? | 65 |
| 7.3. | Keskeyttämisen keskeyttäminen | 67 |
| 7.4. | Elinikäistä opiskeluako? | 68 |
| 7.5. | Vastaaajien yleisiä kommentteja | 69 |

| | | |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 8. | Johtopäätökset Tinton mallin soveltuvuudesta avoimen yliopisto-opiskelun keskeyttämisen tarkasteluun | 70 |
| 8.1. | Keskeyttäjän tausta | 72 |
| 8.2. | Tavoite- ja institutionaalinen sitoutuminen | 73 |
| 8.3. | Akateeminen ja sosiaalinen järjestelmä | 74 |
| 8.4. | Akateeminen ja sosiaalinen integraatio | 75 |
| 8.5. | Keskeyttämisspäätökset | 75 |

Lähteet

Liite

1. JOHDANTO

Suomalaisen yhteiskunnan usko koulutuksen voimaan ja mahdollisuuksiin on suuri. Eikä kysymys ole ainoastaan suomalaisesta ilmiöstä: koulutusprojektien avulla etsitään tietä ulos kolmannen maailman maiden ja erityisesti naisten ahdingosta, elinikäisen oppimisen ja jatkuvan koulutuksen ajatukset liittyvät vaatimukseen, että suurimman osan tämän päivän nuorista ja työikäisistä tulee olla valmiita hankkimaan työuransa aikana useampia ammatillisia kvalifikaatioita ja kouluttautumaan työelämän kehittyessä ja asettaessa eteemme yhä uusia haasteita, ikääntyvien yliopistosta on tullut kolmannen iän yliopisto, jossa aktiivisesta työelämästä pois siirtyneet voivat kehittää tietojaan ja taitojaan - ei enää työelämän vaan oman elämänsä mielekkyyden vaatimusten pohjalta. Ja samaan aikaan puhutaan koulutusinflaatiosta.

Vapaaehtoisella sivistystyöllä on maassamme pitkät juuret. Yhtenä sen muotona, varsin nuorena versona, voidaan nähdä avoimen yliopiston toiminta, joka on laajentunut erityisesti 1990-luvulla merkittävästi. Opiskelijoita avoimessa yliopistossa on Suomessa jo yli 70 000. Avoimen yliopiston asemasta on käyty aika ajoin kärkeväkin ajatuksenvaihtoa korkeakoululaitoksen sisällä. Keskustelua on käyty myös lehdistön palstoilla. Viime aikoina esille on noussut erityisesti mahdollisuus edetä avoimen yliopiston kautta yliopiston perustutkinto-opiskelijaksi. Viimeksi tämä avoimen yliopiston väylä ja sen kehittäminen nostettiin esille kesäkuun 1997 alussa pidetyillä kansanopistopäivillä. Monissa kansanopistoissa avoimen yliopisto-opetuksen laajuus kokonaistoiminnan volyyymista on kasvanut huomattavaksi, ja kansanopistot ovat kiinnostuneita tarjoamaan opiskelijoilleen entistä systemaattisemman yliopistollisen opiskelun mahdollisuuden.

Mutta koulutuksen jatkuvalla lisääntymisellä ja sen tehostamistavoitteilla on myös kääntöpuolensa. Tohtoreita valmistuu yliopistoista ja korkeakouluista enemmän kuin koskaan - liian moni vailla tietoa sijoittumisesta työelämään tiiviin ja pitkän kouluttautumisputken jälkeen. Joka vuosi tuhannet ylioppilaat jäävät vaille jatkokoulutuspaikkaa. Toisaalta kysytään entistä useammin, toimiiko koulutus yhteiskunnallisen järjestyksen uusintajana, kenties jopa sosiaalisten erojen lisääjänä. Yhteiskunnan hyvätuloiset turvaavat lastensa tulevaisuuden tarjoamalla heille parhaan mahdollisen koulutuksen.

Kaikki koulutuspaikan saaneet eivät kuitenkaan pysty tai halua viedä opintojaan eteenpäin laadittujen ohjelmien ja aikataulujen mukaan. Yliopisto-opintojen viivästyminen on nähty koulutusjärjestelmän tehottomuutena, ja yliopistoissa mietitään keinoja aktivoida "ikuiset opiskelijat" saattamaan tutkintonsa valmiiksi. Myös monilla avoimen yliopiston opiskelijoilla opiskelu venyy tai jää kokonaan. Siitä, kuinka paljon keskeyttäjiä avoimen yliopiston opiskelijoissa on, on esitetty hyvinkin vaihtelevia lukuja. Keskeyttäjiä on eri tutkimusten tulosten perusteella vaihdellut muutamasta prosentista noin viidennekseen opiskelijamäärästä. Tulosten erot selittyvät pitkälti käytettyjen keskeyttämisen määritelmien erilaisuudesta.

Keskeyttäminen ei ilmiönä ole suinkaan yksiselitteinen, ja ilmiötä on pyritty selittämään ja jäsentämään erilaisilla malleilla. Yhden tällaisen mallin on esittänyt Tinto (1975), joka korostaa erityisesti akateemisen ja sosiaalisen järjestelmän ja niihin integroitumisen merkitystä opiskelun etenemisen tai keskeytymisen kannalta.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella, kuinka laajaa keskeyttäminen avoimessa yliopistossa on ja mitkä tekijät siihen ovat yhteydessä. Tutkimuksessa sovelletaan Tinton esittämään mallia, ja yhtenä tarkoituksena on selvittää, kuinka hyvin malli soveltuu avoimen yliopisto-opiskelun keskeyttämisen selittämiseen.

Tutkimuksessa halutaan kuulla opiskelijoita, keskeyttäjiä itseään ja tuoda esille heidän oma käsityksensä opiskeluprosessin etenemisestä, sen nykyisestä vaiheesta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä sekä näkemys opintojen jatkosta. Määritteleekö ulkopuolinen tutkija ja opiskelija itse keskeyttämisen samalla tavoin? Miten opiskelija näkee opintojensa hitaaseen etenemiseen tai niiden pysähtymiseen johtaneet tekijät?

2. AVOIN YLIOPISTO-OPETUS

Avoin yliopisto-opetus on koulutuksellista tasa-arvoa edistämään tarkoitettu opintojärjestelmä, joka tarjoaa aikuisväestölle koulutustaustasta riippumatta mahdollisuuden korkeakouluopintoihin. Osallistuminen avoimeen yliopisto-opetukseen voi olla väljätaivoitteista sivistysharrastusta, täydennyskoulutusta tai tavoitteellista korkeakoulututkintoon tähtäävää opiskelua. Korkeakoulut toteuttavat opetuksen joko järjestämällä sen itse tai yhteistyössä aikuisoppilaitosten kanssa. (Opetusministeriön ohje 1991).

Jyväskylän yliopiston toiminta- ja taloussuunnitelmassa 1998-2001 (s. 33) määritellään avoimen yliopisto-opetuksen päämääräksi tarjota pohjakoulutuksesta riippumatta työssä käyvälle ja muulle aikuisväestölle mahdollisuus korkeakouluopintoihin, jotka vastaavat tasoltaan muuta akateemista koulutusta, sekä parantaa akateemisen koulutuksen alueellista kattavuutta. Avoimen yliopiston tavoitteena Jyväskylän yliopistossa on kehittää koulutusta laadullisesti aikuiskoulutuksellisten innovaatioiden avulla, laajentaa perustutkinto-opintoihin johtavaa koulutusta, monipuolistaa oppiainevalikoimaa erityisesti luonnontieteellisellä alalla sekä kehittää opetusta erityisesti etä- ja monimuoto-opetuksen avulla.

2.1. Koulutuksellisen tasa-arvon ajatus avoimen yliopisto-opetuksen taustalla

Yliopistoissa ja korkeakouluissa annettava avoin yliopisto-opetus alkoi Suomessa jo vuonna 1971 Tampereen yliopiston jatkokoulutuskeskuksessa (sittemmin täydennyskoulutuskeskus), joka aloitti opetuksen neljässä oppiaineessa: kasvatustieteessä, lehdistö- ja tiedotusopissa, sosiaalipolitiikassa ja kunnallispolitiikassa. Toiminnan liikkeelle lähdön taustalla voidaan nähdä ajatus elinikäisestä, jatkuvasta koulutuksesta, jonka erityisesti Unesco nosti voimakkaasti esille. Jyväskylän yliopistossa avoin yliopisto-opetus - aikaisemmin avoin korkeakouluopetus - alkoi kasvatustieteen laitoksen toimintana lukuvuonna 1971-1972. Pitkään avoimen yliopiston toiminta keskittyi niin Jyväskylässä kuin muuallakin maassa ennen muuta kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden ympärille. (Avoin yliopisto Suomessa 1997; Hietaranta 1995, 12; Makkonen 1994).

Avoimen yliopiston toiminnan lähtökohtana on ollut koko sen toiminnan ajan ajatus koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sen lisäämisestä samaan aikaan, kun korkea-asteen koulutus on laajentunut kattamaan alueellisesti koko maan ja väestöllisesti viidenneksen ikäluokasta (Liljander 1996b, 34). Tavoitteena on tarjota kaikille aikuisille yhtäläinen mahdollisuus korkeakouluopintoihin koulutus- tai sosiaalisesta taustasta, iästä tai asuinpaikasta riippumatta. Korkeakouluihin perustetut täydennyskoulutuskeskukset saivat 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla tehtäväkseen avoimen yliopisto-opetuksen koordinoinnin ja sen järjestämisen joko yksin tai yhteistyössä muiden aikuisoppilaitosten kanssa. Yhteistyöverkot kansan-, kansalais- ja työväenopistojen sekä kesäyliopistojen ja eräiden muiden aikuiskoulutusorganisaatioiden kanssa kattavat eurooppalaisittainkin ainutlaatuisella tavalla koko maan.

Suomalaisen avoimen yliopisto-opetuksen esikuvana on monessa asiassa ollut Englannin Open University, joka ennen kaikkea syntyessään ja alkuvuosinaan oli leimallisesti "university of second chance": se on tarjonnut aikuisille toisen mahdollisuuden opiskella korkea-asteella nuoruusiän jälkeen. Toisaalta avoimen yliopisto-opetuksen katsotaan toisinaan kuuluvan - Silvernosta (1992, 262) mukailleen - niihin akateemisille opinnoille vaihtoehtoihin kouluttautumisreitteihin, joihin informoidaan ja neuvotaan monenlaisin ohjauspalveluin "epäintellektuaalisiksi" ja "käytännöllisiksi" luokiteltuja oppilaita. Ehkä osa avoimen yliopiston toiminnan ja sen kehittämisen vastustuksesta selittyikin pyrkimyksellä rajoittaa toiminta yksinomaan harrastustavoitteiseksi koulutukseksi, jonka akateemisuutta ei haluta korostaa.

Suomalaista yhteiskuntaa pidetään usein tasa-arvoisuudessa ja kansalaisten yhdenvertaisuudessa esimerkillisenä. Usko koulutukselliseen tasa-arvoon on säilynyt lujana. Järvelä (1991, 35) toteaaakin, että toisen maailmansodan jälkeistä koulutuksen reformipolitiikkaa Suomessa on pitkälti ohjannut utopia sosiaalisesta liikkuvuudesta. Ja utopiaksi ajatus on osittain jäänytkin. Lähtökohtien erilaisuuden vuoksi yhteiskunnallinen epätasa-arvo voi uusintua vaikka koulutusmahdollisuudet ovat yhdenvertaiset. Itse asiassa valikoinnin ja yhteiskunnallisiin asemiin sijoittumisen kannalta koulutus on Kivisen ym. (1989, 15) mukaan tämän päivän Suomessa merkittävämpi kuin koskaan. Koulutuksellista tasa-arvoa ei voidakaan erottaa koulutuksen yhteiskunnalliseen valankäyttöön ja sosialisatioon liittyvien kytkentöjen vuoksi muusta yhteiskunnallisesta tasa-arvosta. Koulutuksellinen tasa-arvo ei suinkaan merkitse yhteiskunnallisen tasa-arvon saavuttamista. Koulutuksen tasa-arvoa edistävää vaikutusta voidaan syystä epäillä. Suomalaisten koulutusvalinnoissa vaikuttaa selkeänä kotitaustasta juontuva sosiaalinen perimä. Vertailut osoittavat, että vanhempien korkea koulutus tavallaan johdattaa lapset pitkälle koulutusuralle, ja vastaavasti vanhempien vähäisempi koulutus on yhteydessä lyhyen koulutusuran ja ammatillisen koulutusväylän preferointiin. Akateemiseen koulutukseen nojaavien ylempien toimihenkilöiden kokemukset koulutuksen myönteisistä vaikutuksista siirtyvät seuraaville sukupolville. Koulutususkon lisäksi näissä perheissä on yleensä myös suhteellisen hyvät mahdollisuudet investoida lasten koulutukseen. Koulutus näyttää kasautuvan niin meillä kuin muuallakin niille, joilla ennestään on hyvä pohjakoulutus ja sosiaalinen asema - Bourdieun sanoin kulttuurista pääomaa. Kulttuuripääoman kasautumistendenssi puolestaan nostattaa lisäkoulutusvaatimuksia. (Antikainen 1986; Bourdieu & Passeron 1990; Kivinen & Rinne 1995, 96, 101; Kivinen ym. 1989; Parjanen 1989, 125).

Liljander (1996a, 366-368; 1996b, 49) toteaa, että korkeakoulutus ei suinkaan näytä tasa-arvoistuneen laajentuessaan. Pikemminkin se on eriarvoistunut eriytyessään ja kerrosuessaan. Korkeakoululaitoksen tietyt osat palvelevat eliitin erottautumispyrkimyksiä ja

vastaavat eliitin uusintamisesta. Laajentuessaan korkeakoululaitos on hierarkisoitunut valikoivaksi järjestelmäksi, jonka eri tasojen kautta koulutettavat ohjautuvat eri työtehtäviin ja samalla erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Tie kulttuurin eri kenttien valta-asemiin käy koulutuksen kautta. Koulutustasolta toiselle etenemistä määräävät lahjakkuutta enemmän sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. Koko koulutusjärjestelmämme näyttää palvelevan olemassa olevan luokkarakenteen reproduktiota.

Koulutuksellisen tasa-arvon lisääjänä avoimen yliopiston merkitys voidaan myös kyseenalaistaa. Esimerkiksi Joensuun yliopiston tutkintovaatimusten mukaan opiskelista opiskelijoista lukuvuonna 1988-89 peräti 70 % oli ylioppilaita; jyvaskyläläisistä avoimen yliopiston matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden opiskelijoista vuonna 1993 77 %:lla oli ylioppilastutkinto. Ainoastaan 3 % oli käynyt pelkän kansakoulun, kun taas korkeakoulututkinto oli 15 %:lla tutkituista. Näyttää siis siltä, että avoimen yliopiston opintoihin hakeutuvat jo entuudestaan pitkän peruskoulutuksen saaneet. Lyhyen peruskoulutuksen saaneilta opiskelijoilta puuttuvat usein yliopistollisen opiskelun edellyttämät opiskeluvalmiudet. (Kärkkäinen 1992, 83-84; Puttonen 1994, 104).

Vaikka sosiaalisella taustalla ei suomalaisessa yhteiskunnassa ole yhtä merkittävää vaikutusta yksilöiden elämäntavan ja -valintojen kannalta kuin Ranskassa, johon Pierre Bourdieun kulttuurisen uusintamisen teoria viittaa, ei se merkitse sitä, etteikö taustalla olisi vaikutusta mm. yksilöiden koulutusuran kannalta. Koulutusjärjestelmää on väitetty vallitsevien rakenteiden ylläpitäjäksi, joka pikemminkin uusintaa kuin tasoittaa yhteiskuntaryhmien välisiä suhteellisia eroja. Suomalaisiin korkeakouluopiskelijoihin kohdistuneen, opintojen keskeyttämistä ja koulutuksen vaihtamista tarkastelleen tutkimuksensa tulosten perusteella Liljander (1996b) on valmis toteamaan, että myös suomalaista koulutustodellisuutta on mahdollista tarkastella kulttuurireproduktiivisessa viitekehyydessä. Hän toteaa, että bourdieulaisen käsitteistön selitysvaikutus saattaa olla jopa lisääntymässä sitä mukaa kun tehokkuusvaateet syrjäyttävät koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteet. Mutta onko tämä koko totuus? Pentti Määttä (1995, 124) on valmis omien tutkimustensa perusteella väittämään koulutuksellisen tasa-arvoisuuden lisääntyneen. Koulutuksen sanotaan toisaalta toimivan sosiaaliryhmiä toisistaan erottelevan valikointin välineenä. Kuten Järvelä (1991, 10) toteaa, "näyttää siltä, että koulutuksen tasa-arvoisten mahdollisuuksien periaate on ainoastaan legitimoinut koulutuksen sosiaalisen valikointitehtävän toteuttamisen". (Kivinen & Rinne 1995, 104).

2.2. Avoimen yliopisto-opetuksen laajeneminen

Aina 1990-luvun alkuvuosiin saakka avoimen yliopiston opetus keskittyi lähinnä kasvatus-, yhteiskunta- ja eräisiin humanistisiin tieteisiin. Opiskelijoille oli tarjolla lähinnä perusopintoja (approbatur-taso). 1980-luvun lopulta lähtien opetusministeriön tavoitteena on ollut laajentaa avoin yliopisto-opetus kaikkiin, tai ainakin lähes kaikkiin, korkeakouluihin ja uusille tieteenaloille sekä aineopintojen (cum laude approbatur) tasolle.

1990-luvulla maamme kohdanneen syvän laman tuomaan ennätykselliseen työttömyyteen on etsitty helpotusta myös koulutuksesta. Lisäkoulutuksen toivotaan parantavan työnhakijoiden työllistymismahdollisuuksia. Vuonna 1993 opetusministeriö jakoi ensimmäisen kerran korkeakouluille lisärahoitusta ns. Relanderin ohjelman perusteella.

Rahoituksesta huomattava osa oli kohdennettu työvoimapolitiittiseen koulutukseen ja avoimeen yliopisto-opetukseen. Lisärahoituksen myötä avoimen yliopiston tarjoamat opiskelumahdollisuudet laajenivat huomattavasti sekä uusien oppiaineiden että aine- ja jopa syventävien opintojen laajamittaisen mukaantulon myötä. Eniten lisääntyi humanistisen alan opiskelijamäärä; muita selvästi opiskelijamääräänsä kasvattaneita koulutusaloja olivat kauppatieteellinen, luonnontieteellinen ja teknistieteellinen ala (Avoin yliopisto Suomessa 1997; Hietaranta 1995, 13).

Avoimen yliopiston opiskelijamäärä vuonna 1993 oli koko maassa noin 20 % edellisvuotta suurempi, yhteensä lähes 60 000 opiskelijaa. Vuonna 1995 avoimessa yliopistossa opiskeli Suomessa jo lähes 73 000 opiskelijaa, kun korkeakouluopiskelijoiden määrä samana vuonna oli noin 135 000 opiskelijaa (näistä perustutkintoa suorittavia opiskelijoita oli 111 470). (Tilastokeskus 1996).

Opiskelijamäärän kasvuun liittyi nuorten voimakas mukaantulo avoimen yliopiston opiskelijoiksi; monin paikoin avoin yliopisto luopui vasta 1990-luvun alussa 25 vuoden ikärajaista. Kehitykseen on vaikuttanut myös se, että lukio on muuttunut eliitin koulutajasta yli puolen ikäluokan kouluksi. Kun yliopistojen sisäänotto on laajentunut vain hyvin rajoitetusti, jää yhä useampi nuori vaille yliopistollista opiskelumahdollisuutta, johon lukio perinteisesti on valmistanut. Yksi vaihtoehto nuorille selkeyttää uravalintaa ja parantaa omia mahdollisuuksia päästä yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi on ollut opiskelu avoimessa yliopistossa. Myös lukion kasvun taustalla on vaikuttanut ajatus koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisestä kasvattamalla koulutustarjontaa. Samalla on kuitenkin syntynyt ongelmia lähinnä lukion jälkeisen koulutuksen järjestämisessä. (Jalkanen 1988, 60; Välijärvi 1988, 6-9).

Antikaisen (1986, 95) mukaan 1980-luvun teollistuneessa maailmassa rikkumaton koulutusoptimismimme on harvinaista ellei ainutlaatuista. Suomalaisessa yhteiskunnassa voimakkaana säilynyt koulutusoptimismi on viime vuosina kohdannut myös epäilyä. Voimakas panostus koulutukseen taloudellisen ahdingon aikoina on herättänyt lukuisia kysymyksiä. Mitä rahalla on saatu aikaan? Onko koulutukselle asetetut tavoitteet saavutettu, onko koulutus ja siihen panostaminen tuottanut toivotun tuloksen? Yhä uusien opiskelijaryhmien tulo avoimen yliopisto-opetuksen piiriin on tehnyt opiskelijakunnasta aikaisempaakin heterogeenisemmän. Opiskelijakunnan kasvaessa ja sen erilaisuuden lisääntyessä voidaan olettaa lisääntyvän myös niiden opiskelijoiden määrän, joille opiskelu avoimessa yliopistossa ei sittenkään osoittautu toimivaksi ratkaisuksi. Sekä edellä esitettyihin kysymyksiin vastaamiseksi että toiminnan kehittämiseksi on tärkeää hankkia tietoa mm. opintojen keskeytyemisestä: kuinka laajaa se on, mitä tekijät siihen ovat yhteydessä ja miten opiskelijaa voidaan auttaa palaamaan takaisin opintojensa pariin, jos hän sitä haluaa.

3. YKSILÖKESKEISESTÄ SOSIOLOGISEEN NÄKÖKULMAAN

Koulutussosiologia tarkastelee koulutusinstituutioita ja niiden toimintaa suhteessa koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin. Sosiologis-kulttuurinen lähestymistapa on saanut jalansijaa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa 1980-luvulla, ja se painottaa yksilöpsykologisten tekijöiden sijasta sitä sosiaalista kontekstia, jossa koulutus toteutuu.

Sosiologisesta viitekehystä voidaan tarkastella esimerkiksi opiskelijoiden taustan yhteyttä opiskelussa ilmeneviin ongelmiin. Tarkasteltaessa yliopisto-opiskeluun liittyviä ilmiöitä ja ongelmia sosiologisesta näkökulmasta nähdään, ettei yksilöiden opintoura selity yksinomaan - eikä kenties edes ensisijaisesti - yksilöllisin määrein. Erilaiset akateemisen työskentelyn kulttuurit nousevat eri sosiaaliluokkien spesifeistä olosuhteista. (Liljander 1992, 29, 41; Liljander 1994b, 8-10; Määttä & Liljander 1992, 227).

Opintojen keskeyttämistä lähestytään varsin usein yksilön preferenssien ja niiden muuttumisen kautta, mutta tällainen selitysmalli kattaa ongelmakentästä vain osan. Jos opintojen keskeyttämistä selitetään pelkästään yksilöstä käsin - jonka merkitystä ei luonnollisesti pidä aliarvioidakaan - unohdetaan helposti se laajempi sosiaalinen konteksti, jossa keskeyttämiset tapahtuvat. Tällainen selitysmalli synnyttää (implisiittisen) käsityksen tasa-arvoisesta koulutuksesta, jonka eri osat ovat kaikille yhtä lailla avoimet. Toisaalta yliopisto on nähty selvästi stratifioituneena instituutiona, jonka tietyt osat palvelevat valtaa pitävien yhteiskuntaluokkien koulutusväylinä. (Liljander & Määttä 1994, 13).

Ellei ongelmien sosiaalisia ja kulttuurisia syitä tiedosteta, jäävät reformienkin tulokset laihoiksi. Tämä on näkynyt mm. sellaisten uudistusten tuottamisessa, joilla pyritään didaktisten metodien, opintovaatimusten, opiskelijavalinnan ja opiskelun tukijärjestelmien muuttamiseen. Tulokset eivät usein ole olleet odotusten mukaisia. (Liljander 1994a, 3; Liljander 1994b, 14). Häyrysen ym. (1992b, 15-16, 44) mukaan opiskelijakokemusten analyysin tulisi suunnata huomio tutkintojen suorittamiseen liittyviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin prosesseihin. Opintokokemukset liittyvät mm. opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämiseen tai tutkimusuralle valikoitumiseen. Ongelmallisiksi koetuissa pitkissä tilastollisissa opintoajoissa ja keskeyttämisissä lienee kysymys opiskelijan elämäntapaan ja -prosessiin liittyvistä perustekijöistä, jotka vaikuttavat opiskeluun vaikka niitä ei ole aina osattu suunnittelussa ottaa huomioon. Opintokokemusten taustalla vaikuttavat monet yksilölliset tekijät, mm. opiskelijan habitus.

1980-luvun puolivälissä sosiologinen koulutuksen tutkimus toi esille piilo-opetussuunnitelmaan liittyvän problematiikan, johon liittyy Pierre Bourdieun kulttuurisen reproduktion teoria. Tämä tarkastelu on tarjonnut vaihtoehdon traditionaaliselle koulutustutkimukselle. (Liljander 1992, 29).

3.1. Opintojen keskeyttäminen kulttuurisen uusintamisen teorian näkökulmasta

Pierre Bourdieu on Broadyn (1986, 210) mukaan luettava Emile Durkheimin luoman kasvatussosiologisen tradition jatkajaksi. Bourdieun kasvatussosiologinen tarkastelu häivyttää illuusion sisäisesti homogeenisesta, tasa-arvoisesta ja harmonisesta koulutusjärjestelmästä pitäessään lähtökohtanaan yhteiskunnassa valtaapitävien kulttuuria ja ennen muuta sen suhteen toteutuvaa valikointia ja poissulkemista. Valikoinnissa voidaan ajatella olevan kaksi puolta, "tekninen" ja "sosiaalinen" valikointi. Valikointi on osaksi tekninen prosessi, mutta siihen kuuluu aina erottamattomasti myös sosiaalinen puoli. Niin tutkimukset kuin koulutuspoliittiset toimenpiteetkin ovat kohdistuneet lähinnä koulutukseen valikointiin. Sen sijaan koulutuksesta ammattiin ja muuhun yhteiskuntaelämään sijoittumiseen ei koulutuksellisin toimenpitein kyetä juuri vaikuttamaan. Näyttää siltä, että koulutuspaikkojen lisääntyminen peittää osittain sosiaalisen

valikointimekanismin toimintaa (Järvelä 1991, 75). Koulutuksellisessa valikointiprosessissa voittajiksi selviytyvät koulutuskelpoisimmat yksilöt, jotka elämäntapa vastaa parhaiten koulutusjärjestelmän kulttuurisia odotuksia. Bourdieun sanoin koulutus näennäisestä neutraalisuudestaan huolimatta toimii täten "symbolisen väkivallan" näyttämönä edellyttäessään yksilöiltä tietynlaisia käyttäytymismalleja. Yksi esimerkki symbolisesta väkivallasta on sukupuoleen perustuva ylivalta. Kulttuurin kentillä - ja siten myös koulutuksessa - on miehinen järjestys vakiintunut siinä määrin, ettei sitä tarvitse erikseen oikeuttaa. Karkeasti yleistäen voidaan edelleen usein todeta, että nainen voi menestyä akateemisella kentällä ainoastaan miesten ehdoilla. (Antikainen 1986, 15-17; Bourdieu & Passeron 1990; 1979; Liljander 1994b, 13, Liljander 1996b, 42).

Keskeisiä Bourdieun tarkastelussa ovat kentät ja niiden toiminta. J.P. Roos (1985, 11-12) tiivistää Bourdieun keskeiseksi ajatukseksi ihmisten toiminnan sosiaalisessa maailmassa ja sen eri kentillä sitä pääomaa vahvistaen, joka kullakin kentällä on arvokkainta. Pääoman vahvistamisen ja voiton maksimoinnin tavoite ei kuitenkaan ole tietoista vaan se on sisäistetty asenteina ja suhtautumistapoina (dispositioina), joiden järjestelmää Bourdieu kutsuu habitukseksi. Jokaisella kentällä (esimerkiksi taiteessa, oppiaineissa, urheilussa) on omat pelisääntönsä, joiden nojalla pääoman arvo määräytyy. Pääoma on eräänlainen ominaisuus, resurssi. Pääoman eri muodot saadaan osittain perheen kautta, osittain ne hankitaan kentällä käytävän symbolisen taistelun kautta. Kentälle pääsee sisälle vain omaksumalla siellä vallitsevat säännöt ja osoittamalla hallitsevansa ne. Uudet tulokkaat pyrkivät muuttamaan sääntöjä sen verran, että heidän suhteellinen asemansa kentällä paranee. Bourdieun (1985, 107, 172-173) mukaan tähän peliin osallistuvat - muutospyrkimyksistään huolimatta - uusintavat samalla pelin ylläpitämällä luottamusta panosten arvoon kyseisellä kentällä. Kentän lainalaisuutena on distinktion tavoittelu; yleistyessään erottelevat tunnusmerkit menettävät erottelukykynsä, jolloin ne häviävät. Käytävä kilpailu on luonteeltaan eräänlaista dialektiikkaa. Kilpailussa menestyminen edellyttää sääntöjen tuntemisen ja tunnustamisen lisäksi taitavaa distinktiostategioiden käyttöä, mihin eliitillä erottelutietoisuutensa turvin on parhaat mahdollisuudet (Liljander 1996b, 36-37).

Menestymismahdollisuudet kulminoituvat viime kädessä siihen, miten tietyn yhteiskuntakerrostuman kulttuuri todentuu suhtautumistapoina ja valmiuksina yksilössä hänen toimintaansa sosiaalisessa todellisuudessa ohjaavaksi habitukseksi. Opiskelijamäärän kasvaessa ja heterogeenisuuden lisääntyessä on korkeakoulutuksessa moninaistunut myös tällaisten luokkaspesifien habitusten kirjo. Samalla kentälle syntyy jännitteitä, jolloin parhaimmassa asemassa ovat jo varhain eliitin kulttuurin osaksi persoonaansa ja elämäntapaansa sisäistäneet. Äärimmillään instituution sisäisten kulttuurien yhteentörmäys voi johtaa opintojen keskeyttämiseen. (Liljander 1996b, 36-37).

Yhteiskunnan luokkarakenteen yläosassa pääomien lajit erottelevat hallitsevan luokan eri ryhmiä. Maun pohjalta Bourdieu on kehittänyt kolmiluokkaisen jaottelun:

- erottelutietoisuus
- hyvä kulttuuritahto
- välttämätön valitseminen.

Ylimmän luokan maku perustuu olennaisesti erotteluihin, ja se luo pelisääntöjä. Keskiluokan maku on muiden asettamien sääntöjen seuraamista, ja alimpien luokkien jäsenet pitävät hyvänä sitä, minkä joutuvat muutenkin valitsemaan. Bourdieun mukaan hallitsevalle luokalle on ominaista älykkyyden rasismi, jonka kautta hallitseva luokka

pyrkii oikeuttamaan sen sosiaalisen järjestyksen, jota se hallitsee. Älykkyyden rasismi on tyypillinen hallitsevalle luokalle, jonka valta nojaa osittain oppiarvojen omistukseen. (Bourdieu 1985, 221; Roos 1985, 20).

Reproduktioteorian valossa akateeminen koulutus kytkeytyy yhteiskunnassa vallitsevan kulttuurin siirtämiseen. Sosiaalisen valikoinnin ja eriarvoisuuden säilymisen aiheuttaa sosiaalisen ja kulttuurisen reproduktion samansuuntaisuus (Antikainen 1986, 137). Jarvisin (1986, 201) mukaan koulutusinstituutiolla ja sen opetus suunnitelmilla on oma keskiluokkainen orientaationsa.

Liljanderin (1991) saamien tulosten valossa näyttää siltä, että teoria yliopiston sivistyksellisellä kentällä tapahtuvasta symbolisesta taistelusta sopii suomalaisessa yliopistomaailmassa paremmin miehiin, sillä he kykenevät toimissaan ilmentämään perimäänsä sosiokulttuurista pääomaa. Naiset puolestaan näyttävät kotitaustastaan riippumatta olevan sivistyksellisellä kentällä käytävässä taistelussa miehiä huonommassa asemassa. Kultivoituneen taustan omaavat naiset eivät ilmennä opiskelukäyttäytymisessään sosiokulttuurista potentiaaliaan yhtä suurena määrin kuin samanlaisen taustan omaavat miehet. Tämä johtunee pitkälti akateemisen kentän miehisestä orientaatiosta

On huomattava, että ranskalainen koulutusjärjestelmä ja yhteiskunta eroavat eräiltä osin huomattavasti pohjoismaisesta ja suomalaisesta. Broady (1985, 13-15, 19) toteaa, että Bourdieun tutkimuksissa keskeistä kulttuurista pääomaa ei ole Ruotsissa (eikä siten luultavasti Suomessakaan) samassa muodossa kuin Ranskassa. Lähinnä Bourdieun tarkoittamaa kulttuuria lienee eräänlainen "hienostokulttuuri" ("finkultur"), joka ei ole sama kuin laaja antropologinen kulttuuri-käsite. Bourdieu näkee käsitteet "kansankulttuuri" tai "työläiskulttuuri" ristiriitaisina: kulttuuri ei ole kansanomaista ja kansanomaisen ei ole kulttuuria. Kansankerrokset ovat hallittuja ja pakotettuja sopeutumaan "kulttuuriin" (Bourdieu tarkoittamassa merkityksessä), joka ei ole niiden oma vaan hallitsevan luokan kulttuuri. Broady katsookin Bourdieun omimmaksi alueeksi hallitsevan - eikä hallitun - analyysin.

Toinen keskeinen ero suhteessa Ranskaan on eliittikoulujärjestelmän puuttuminen; juuri tuo järjestelmä takaa Bourdieun mukaan johtaville ryhmille kulttuurisen pääoman hallinnan. Ruotsalaisessa yhteiskunnassa taas läheisyys valtioapparaattiin ja keskeisiin organisaatioihin antaa tietyille yksilöille, perheille ja ryhmille sellaista kulttuurista pääomaa, joka takaa pääsyn tärkeille vallan alueille. Ei ole lainkaan selvää, että ruotsalaista tai pohjoismaista yhteiskuntaa voidaan parhaiten kuvata puhumalla kulttuurisesta ja taloudellisesta vallasta tai pääomasta. Siihen sopivat paremmin toisenlaiset vallanmuodot ja pääomalajit. Myös Pohjoismaissa esiintyy symbolista pääomaa, mutta se on todennäköisesti niin toisenlaista, että sen enempää Bourdieun kulttuurisen pääoman käsitettä kuin hänen metodiaan sen tutkimiseksi ei Broadyn mukaan voida soveltaa sellaisenaan. Jos esimerkiksi on olemassa riittävän autonominen "kansankulttuuri", jota ylemmän luokan kulttuuri ei voi dominoida, ei Bourdieun metodi ole sellaisenaan käyttökelpoinen. (Broady 1985, 13, 19-20).

Vasta useamman sukupolven kestäneen symbolisen pääoman omistuksen eli tietynlaisen kasvatuksen, koulutuksen ja tietoisuuden myötä yksilöstä tulee tietyn yhteiskuntaluokan jäsen (esim. Bourdieu 1986). Järvelä (1991, 328) arvelee, että sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman merkitys kypsän palkkatyön yhteiskunnan monimuotoisilla ja muuntuvilla koulutus- ja työmarkkinoilla tulee edelleen kasvamaan. Toisaalta Bourdieun ja Passeronin (1990, 153-156) mukaan suuri potentiaalisten opiskelijoiden

joukko eliminoi itsensä koulutuksesta jo hakeutumisvaiheessa jättämällä yksinkertaisesti edes hakematta koulutukseen. Tämä on todettu myös suomalaisissa nuorten koulutusturia tarkastelleissa tutkimuksissa (mm. Sinisalo 1988, 9). Koulutukseen hakeutuminen on strategista, päämäärätietoista toimintaa, jonka käytännön ilmenemismuodot määrittyvät paitsi hakeutuvien motivaatiosta myös koulutuksen tarjonnasta (Määttä 1995a, 4). Koulutushierarkioiden sosiaalinen valikoivuus näyttää Aholan ja Nurmen (1995, 280-281) mukaan toistuvan myös ammattikorkeakoulu-uudistuksen kohdalla. Hyvistä lähtökohdista ponnistavat ja ylioppilaskirjoituksissa hyvin pärjäävät tähtäävät yliopistoihin ja korkeakouluihin. Vähäinen kulttuuripääoma ja huonompi menestys koulussa ja ylioppilaskirjoituksissa ohjaavat puolestaan ammattikorkeakouluväylälle. Keskekertainen tai huono koulumenestys vähentää myös korkean kulttuuripääoman perheistä tulevien nuorten statushakuisuutta. Toisaalta hyvä menestys korottaa heikomman sosiaalisen taustan omaavien statushakuisuutta ja suuntaa heidän koulutuspreferenssinsä kohti yliopistoa. Koulutetuimpien vanhempien lapset ovat taipuvaisia ainakin suunnitelmissaan ottamaan tarpeen vaatiessa vastaan "hätävarakoulutuspaikan". Kouluttautuminen näyttää olevan heille yksi tapa viettää välivuosi. Avoin yliopisto on muodostunut yhdeksi väli vuoden koulutuspaikaksi nuorille. Perheen kulttuuripääomalla on Aholan ja Nurmen mukaan selvä, muista tekijöistä riippumaton vaikutuksensa koulutuspreferensseihin. Toisaalta on osoitettavissa myös koulussa pärjäämiseen perustuvan sosiaalisen mobiliteetin väylän olemassaolo. Lisäksi sukupuolella on oma merkityksensä koulutuslavalinnoissa.

Avoimessa yliopisto-opiskelussa on kysymys opiskelijoiden omaehtoisesta hakeutumisesta yliopistollisiin opintoihin, johon useimmiten ei liity varsinaista opiskelijavalintaa. Määttä (1995a, 1) mukaan korkeakouluopetuksen yksi kriittinen vaihe on opiskelijavalintaa, jota tarkentamalla koulutusyksiköt voivat hänen arvionsa mukaan pyrkiä parantamaan toimintansa tuloksellisuuden edellytyksiä. Avoimen yliopiston opiskelijamäärän kasvun myötä vastaavat kysymykset saattavat tulla uudelleen arvioitaviksi myös tällä aikuiskoulutuksen sektorilla.

Opiskelijoiden lähtökohdat poikkeavat usein suurestikin toisistaan; erityisen totta tämä on avoimessa yliopisto-opetuksessa. Samalla heidän edellytyksensä akateemisten opintojen julki- ja piilotavoitteiden saavuttamiseen eroavat. Opiskelijan valmius vastata akateemisen kulttuurin vaateisiin riippuu pitkälti hänen taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääomansa määrästä ja laadusta sekä näiden symboloitumisesta hänen käyttäytymisessään. Kyvyttömyys vastata esille nousseisiin vaateisiin saattaa johtaa opintojen keskeyttämiseen. Keskeyttämistä voidaan aivan tarkastella yhteydessä opiskelijan sosiokulttuuriseen taustaan. Myös suomalaisessa yliopisto-opiskelussa keskeyttäminen näyttäisi koituvan useimmin juuri alempien yhteiskuntakerrosten jälkeläisten kohtaloksi. Opintojen keskeyttäminen on seurausta erilaisten opiskelijakulttuurien ja koulutusinstituution kulttuuristen odotusten yhteentörmäyksestä. Opintojen keskeyttäminen näyttäisi olevan osa sitä koulutuksellista valikoitumisprosessia jossa nuoret ohjautuvat sosiaaliseen taustaan kytkeytyvän pääomapotentiaalinsa turvin koulutuksellisen kentän eri osiin ja lopulta erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Tämä on kenties yllättävääkin koulutuksellista tasa-arvoa korostaneen ajattelun valossa, jossa on uskottu, ettei kotitausta enää korkeakoulutuksessa kytkeytyisi opiskelijoiden valikointiin ja karsintaan. (Bourdieu & Passeron 1979; Liljander 1994a, 3; Liljander 1994b, 30-35, 41; Liljander 1996b, 61).

3.2. Opiskeluorientaatio ja sosiaalinen tausta

Aittola (1992, 10, 41) arvelee yliopiston koulumaistumisen olevan syynä yhä useampien opiskelijoiden instrumentaaliseen suhtautumiseen opiskeluaikaan ja opiskeltaviin asiiasältöihin. Koulumaistuminen on jättänyt yhä vähemmän tilaa opiskelijoiden omien opiskeluintressien toteuttamiselle. Yhteiskuntaluokilla on kuitenkin havaittu olevan erilaisia, niille ominaisia tulkinta- ja orientaatiotyylejä. Eliitti nähdään usein vapaana välttämättömyyden pakosta, kun taas alemmille luokille on katsottu olevan tunnusomaista toiminnan - myös opiskelun - tarkoitushakuisuus. Opiskelu on alempien yhteiskuntaluokkien jälkeläisille usein selvästi ammatillisesti painottunutta, kun taas ylemmän luokan nuorisolle on ominaista tiukan ammatillisista tavoitteista vapaa pyrkimys laaja-alaiseen henkiseen kasvuun, jonka perustana on tiedon sinänsä arvostaminen. Kyse on samalla eräänlaisesta kasvatuksellisesta sivistysihanteesta, joka liitetään "sivistyneeseen" elämäntapaan - ei niinkään erikoiskoulutettuun ammattimaisuuteen. (Bourdieu & Passeron 1979; Järvelä 1991, 325; Weber 1990, 116).

Aittola (1992, 84) toteaa Bourdieun havainnon työväenluokkaisten ja maanviljelijäperheiden funktionaalista pyrkimyksestä vakiinnuttaa elämän perusrakenteet aikaisemmassa elämänvaiheessa kuin ylemmissä yhteiskuntakerroksissa pitäneen paikkansa jyväsyläisten yliopisto-opiskelijoiden kohdalla. Tosin Liljander (1991, 115) epäilee, että yliopiston sivistyksellisten arvojen tunnustaminen on monille opiskelijoille tärkeää puheen tasolla, vaikka nämä arvot eivät kaikkien kohdalla realisoidukaan käytännön toimissa. Intellektuaalisuus saattaa olla joillekin pelkkä ulkokuori.

Liljanderin (1994a, 6; 1994b, 36) suomalaisiin korkeakouluopiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessa todettiin alempien sosiaaliluokkien jäsenten näkevän opiskelun keinona saavuttaa tulevassa ammatissa tarvittavat kyvyt ja tekniset taidot - opiskelu miellettiin usein ammatilliseksi projektiksi. Ylempien luokkien jälkeläiset puolestaan korostivat opiskelua ja tiedon lisäämistä arvoina sinänsä ja pyrkivät myös usein opiskeluun liittyvillä valinnoillaan erottautumaan keskiverto-opiskelijoista ja parantamaan näin asemaansa akateemisella kentällä käytävässä kamppailussa. Parjanen (1989, 128) havaitsi avoimen yliopiston opiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessaan korkean korrelaation eksklusiivisuuden eli omasta viiteryhmästä erottautumisen tavoittelun ja mm. aikuisopiskelijan sosiaalisen taustan ja luokkatietoisuuden välillä.

Empiirisesti on siis voitu vahvistaa, että sosiokulttuurinen tausta on yhteydessä opiskeluorientaation muotoutumiseen. Erilaisiin orientaatioihin näyttää liittyvän myös eriasteinen valmius toimia menestyksellisesti akateemisella kentällä. Ylempien luokkien opiskelijoiden asennoituminen koulutukseen ja tietoon sinänsä tavoiteltavina auttaa heitä lisäämään koulutuspääomaansa ja sitä kautta erottautumaan muista. Yliopisto-opintojen oppisisällöissä ei ole tapahtunut vuosien mittaan suuriakaan muutoksia, ja siksi ammatillisemmin suuntautuneet opiskelijat turhautuvat nopeasti huomattessaan opetuksen olevan heidän intressejään ajatellen liian teoreettista. Tämä puolestaan johtaa siihen, että kyseisen ryhmän edustajien tavoitteeksi tulee ainoastaan selviytyä vaadituista opintojaksoista. Opetussuunnitelmasta tulee eräänlainen ulkoapäin ohjaava rakenne, joka määrittää, milloin mikäkin opintojakso tulee suorittaa. Tällaiseen ulkoahjautuvaan opiskelutapaan ajautuneet opiskelijat joutuvat itseohjautuvan subjektin asemasta koulutuspalvelujen kohteena olevan objektin asemaan. Ammatillisen orientaation ja siihen yhteydessä olevan ulkoahjautuvuuden voidaan katsoa ilmenevän siten, että opintoja suunniteltaessa seurataan tiukasti opinto-oppaassa esitettyjä suosituksia opintojen suorittamisaikataulusta, tenttimisessä saatetaan hyödyntää erilaisia selviyty-

misstrategioita, kirjalliset työt saatetaan tehdä "helpoista" aiheista, ei suoriteta ylimääräisiä opintojaksoja jne. Alemmista yhteiskuntaluokista lähtöisin olevat opiskelijat näyttävät suosivan tiivistähtistä ja ammatillisia valmiuksia kehittävää opiskelua. Opintojen ammatillinen intressi näkyy myös oppiainevalinnoissa: ne muodostavat suppeahkon ja tiiviin, tiettyjä ammatillisia päämääriä palvelevan kokonaisuuden. Ylemmistä luokista lähtöisin olevat opiskelijat puolestaan korostavat opinnoissaan niiden yleissivistävää luonnetta ja heidän opintonsa jaksottuvat ajallisesti selvästi väljemmiksi. Näiden opiskelijoiden oppiainevalinnoille on ominaista hajanaisuus ja niiden muodostuminen opiskelijan oman tieteellisen mielenkiinnon perustalta. Yläluokkaisen taustan omaavat opiskelijat pyrkivät myös kasvattamaan kulttuurista pääomaansa seuraamalla opiskelemissä tieteenalojen toimintaa yleisemminkin. Tähän ryhmään kuuluvat opiskelijat pyrkivät lisäksi erottautumaan "massasta" erikoisten ja eksoottistenkin opintojaksojen ja kirjallisten töiden aiheiden valinnalla, tuomalla omia mielipiteitään esille luennoilla ja keskusteluissa opetushenkilöstön kanssa. (Liljander 1992, 33-35; Liljander 1991, 29-31).

Bourdieu ja Passeron (1979) toteavat eroja opiskeluun suhtautumisessa havaittavan erityyppisiltä paikkakunnilta kotoisin olevien opiskelijoiden välillä. Myös sukupuoli erottelee opiskelijoiden suhdetta opiskelukäytäntöön. Naisopiskelijoilla on Bourdieun ja Passeronin mukaan miesopiskelijoita heikompi käsitys omasta akateemisesta arvostaan eivätkä he tunne akateemista arvomaailmaa samalla tavalla omakseen kuin miehet. Naiset eivät heidän mukaansa omaksu älymystön arvoja paljolti siksi, että heidän nykyhetkeään dominoivat enemmän tulevaisuuden ammatilliset näkymät. Kaiken kaikkiaan naisten on vaikeampi sopeutua yliopistoyhteisöön, sillä se on hengeltään voittopuolisesti "miesorientoitunut"; yliopistossa vallitsee siis naisopiskelijoita selektoiva kulttuurinen ilmapiiri. Tosin näyttää, että naisopiskelijat ovat viime vuosina alkaneet suhtautua "miesmäisemmin" opintojen kesto- ja työpaikan saantiin: ne eivät enää ole pääällimmäisiä opiskelua määrittäviä tekijöitä. On myös esitetty Bourdieun ja Passeronin näkemyksille täysin päinvastaisia käsityksiä naisten uraorientoituneisuudesta ja intellektuaalisuudesta. (Liljander 1991, 32).

Liljander (1991) totesi Jyväskylän yliopiston opiskelijoihin kohdistamassaan tutkimuksessa miehistä lähes puolen ja naisista ainoastaan reilun neljänneksen suhtautuneen opiskeluun ja tietoon arvona sinänsä. Naisten kohdalla yhteiskuntaluokkien väliset erot opiskeluun suhtautumisessa eivät olleet kovin suuria; miesten kohdalla ero ylempiä luokkia ja toisaalta alinta luokkaa edustavien välillä sen sijaan oli ratkaisevasti suurempi. Naiset valikoivat sivuaineensa miehiä useammin pitäen silmällä sitä, miten ne palvelivat sijoittumista työmarkkinoille. Naiset olivat selvästi miehiä voimakkaammin sidoksissa valmiiseen opinto-ohjelmaan. Tenttimiskäyttäytymisessään naisopiskelijat olivat selvästi selviytymis- ja suoriutumisorientoituneempia. Naiset salasivat mielipiteitään yliopiston opettajakunnalta huomattavasti useammin kuin miehet, ja miehet pyrkivät naisia aktiivisemmin keskustelemaan opiskelemissä tieteenaloihin liittyvistä kysymyksistä opettajakunnan kanssa. Miehet myös tunsivat itsensä naisia useammin ilmaisullisesti kykeneviksi tuomaan ajatuksiaan julki eri opetustilanteissa. Edelleen tutkimuksessa todettiin opiskelijoiden kotipaikkakunnalla olleen ainakin jossain määrin sosioekonomista taustaa voimakkaammin yhteydessä erilaisten opiskelukäsitysten muodostumiseen; muita selvästi edullisemmassa asemassa yliopiston sivistyksellisellä kentällä toimimista ja siellä menestymistä ajatellen olivat yliopistokaupungista kotoisin olleet ylempien toimihenkilöiden pojat. Naiset osoittautuivat taustastaan riippumatta selvästi miespuolisia ylempien toimihenkilöiden ja keskiluokan jälkeläisiä useammin olevan sidoksissa valmiiseen opinto-ohjelmaan. Oman tieteenalan seuraamisessa opintojen ulkopuolellakin erottuivat eri yhteiskuntaluokat toisistaan selkeästi: ylempien

toimihenkilöiden lapsista yli kolmannes ja työntekijöiden lapsista vain vajaa viidesosa seurasi yleisemmin omaa tieteenalaansa.

Järvelä (1991) totesi tutkimuksessaan varsin pitkälti edellä todettua vastaavan eriytymisen verrattessaan palkansaajien keskiluokan ja työväenluokan työ- ja koulutusorientaatioita: yleistäen työväenluokalle näytti olevan ominainen instrumentaalinen, työpäivän säilyttämistä ja uusintamisen turvaamista painottava orientaatio, keskiluokalle professionaalinen, sosiaalisen statuksen ja uramahdollisuuksien kohottamiseen ja laajentamiseen suuntaava orientaatio. Koska suuri osa avoimen yliopiston opiskelijoista on työelämässä toimivia/toimineita aikuisia, voidaan em. orientaatiotyyppejä olettaa näkyvän myös heidän kohdallaan.

Helena ja Tapio Aittolan (1989, 36; 1988, 61) tutkimuksessa korkeakouluopiskelun mielekkyydestä havaittiin opiskeluun orientoitumisen erojen heijastuvan eroina koettuun opiskelun mielekkyyteen: teoreettisesti opintoihinsa orientoituneet opiskelijat kokivat yliopistolliset opintonsa mielekkäämmiksi kuin puhtaasti ammatillisesti opintoihinsa orientoituneet opiskelijat. Opiskelun koetun mielekkyyden voidaan puolestaan olettaa näkyvän jossain määrin opiskelun keskeyttämis- tai jatkamispäätöstä punnittaessa. On myös huomattava, että opiskelijat asettavat opiskelulle usein tavoitteita, jotka poikkeavat opiskelulle asetetuista virallisista tavoitteista, mutta jotka opiskelijalle itselleen ovat yhtä tärkeitä ja merkityksellisiä kuin viralliset tavoitelausumat.

Häyrynen ym. (1992b) vertasivat Helsingin yliopiston opiskelijoiden opintokokemuksia vuosina 1969 ja 1989. Tutkimuksessa havaittiin vieraantuneisuuden yliopistosta vähentyneen, etenkin naisopiskelijat kokivat yliopiston vähemmän painostavana 1989 kuin 1969. Vuonna 1969 naiset olivat kokeneet opiskelun miehiä "pingottavampana", vuonna 1989 ero oli päinvastainen. Naisopiskelijoiden kokemusrakenne vaikutti myönteistyneen, kenties myös aikaisempi autoritääris-maskuliinisuus oli lientynyt. Miesten ja naisten kokemusprofiilit olivat lähentyneet toisiaan, ja sukupuolten väliset erot olivat kaventuneet. Kuitenkin näyttää siltä, että yliopisto kohdistaa naisiin enemmän sosiaalisuuden vaateita, kun taas miesten kohdalla korostuu tieteellisyys. Opintokokemusten kehittymisen myönteiseen suuntaan arvioitiin olevan yhteydessä opettajiston sukupolvenvaihdokseen, opiskelija-professori -konfliktin lientymiseen ja opettajakohtaisen opiskelijamäärän supistumiseen. Laajan "kulttuuripääoman" sijasta yliopisto näytti välittävän teknistä kompetenssia, jota opiskelijoiden arvioitiin käytännössä eniten arvostaneenkin. Yliopisto ei Häyrysen mukaan nykyisinkään näytä välittävän opiskelijoilleen distinktioita.

Matemaattis-luonnontieteellisen alan opiskelijoihin Jyväskylän avoimessa yliopistossa kohdistuneessa tutkimuksessa todettiin yli puolen opiskelijoista olleen lähtöisin ns. alemmasta sosiaalisesta statuksesta (Puttonen 1996, 94). Salmensuu (1994, 28-31, 37) totesi avoimessa yliopistossa pitkään opiskelleisiin kohdistuneessa tutkimuksessaan useimpien lähteneen alun perin opiskelemaan hyötyäkseen opinnoistaan. Jälkikäteen opintojen sisällöllinen anti arvioitiin kuitenkin vähäiseksi. Myöskään uudet työtehtävät (joita tavoiteltiin opiskelun kautta) eivät aina vastanneet etukäteiskuvitelmia tai lisäopiskelusta huolimatta työtehtävät eivät lainkaan muuttuneet. Osalla opiskelijoista opiskelemaan lähtöä motivoi mielekkään elämänsisällön haku. Arvioidessaan koulutuksen vaikutusta opiskelijat pitivät sen osuutta oman kehityksensä ja kasvunsa kannalta kyseenalaisena ja korostivat elämäkokemusten merkitystä laajempaan kokonaisuuteen. Lisäksi selvisi, että opiskelumotivaatio ja tavoitteet vaihtelivat opiskelun eri vaiheissa.

Joensuun yliopiston avoimen yliopiston opiskelijat arvioivat Okkosen ja Peltolan (1995) tutkimuksessa opiskelun vaikuttaneen eniten ajatusmaailmansa muotoutumiseen ja yleissivistyksensä kasvuun. Avoimen yliopisto-opiskelun taloudelliset ja ammatilliset vaikutukset jäivät selvästi vähäisemmiksi. Opiskelun teoreettisuus on monelle avoimen yliopiston opiskelijalle pettymys (Kärkkäinen 1992, 71). Bourdieun (1985, 132) mukaan epätasapaino koulutusjärjestelmän synnyttämien tavoitteiden ja sen todella takaamien mahdollisuuksien välillä johtuu koulutuksen kärsimästä inflaatiosta, joka puolestaan on seurausta koulutusmahdollisuuksien merkittävästä kasvusta kaikkien yhteiskuntaluokkien kohdalla.

4 3. OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN

Opiskeluaikaan sijoittuu ratkaisevia avainpisteitä, joissa opiskelijat tekevät tärkeitä tulevaisuuttaan koskevia ratkaisuja. Yksi ratkaisusta on päätös jatkaa opintojaan tai keskeyttää ne. Keskeyttäjien suhteellinen osuus näyttää vaihtelevan sen mukaan, millaisia akateemisia ja ajallisia vaatimuksia koulutus opiskelijoille asettaa. Opiskelun keskeyttäminen nähdään useimmiten ongelmana sekä yksilön itsensä että koulutusinstituution kannalta. Yhteiskunnan tasolla opintojen keskeyttämistä tarkastellaan usein hukkainvestointina. Keskeyttäjiä saatetaan pitää häviäjinä - mutta mitä he ovat hävinneet? Keskeyttämistä ei pitäisi kai käsitellä ongelmana ainakaan silloin, kun se on tulosta opiskelijan harkinnasta ja tietoisesta päätöksestä keskeyttää opintonsa. (Aittola 1992, 15; Gooderham 1994, 441; Parjanen 1979, 3).

Korkeakouluopintojen keskeyttämistä on tutkittu paljon, mutta keskeyttämiseen johtava prosessi on Tinton mukaan (1975, 89) jäänyt suureksi osaksi tuntemattomaksi. Hän erottaa kaksi pääasiallista syytä tutkimusten kyvyttömyyteen paljastaa keskeyttämisilmiön moninaisuus. Ensinnäkään ilmiön määrittelyyn ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Toiseksi puuttuvat teoreettiset mallit, joiden tavoitteena on kuvaamisen sijasta selittää korkeakouluopintojen keskeyttämiseen johtavaa prosessia.

Ilmiön täsmällisen määrittelyn puuttuessa tutkijat ovat usein tarkastelleet keskeyttämisinä toisistaan hyvinkin paljon poikkeavia toiminnan muotoja. Akateemisesta epäonnistumisesta johtuvaa keskeyttämistä ei suinkaan aina eroteta vapaaehtoisesta opintojen jättämisestä. Ei ole myöskään harvinaista, että opintonsa pysyvästi keskeyttäneitä tarkastellaan samana ryhmänä tilapäisten keskeyttäjien tai toiseen korkea-asteen oppilaitokseen siirtyneiden kanssa. Koska eroja ei nähdä, ovat tutkimustulokset usein ristiriitaisia tai harhaanjohtavia; ilmiön vaihtelevalla määrittelyllä voi nimittäin olla merkittävä vaikutus valittaviin toimenpiteisiin. Lukuisat keskeyttämistutkimukset rajoittuvatkin deskriptiivisiksi lausumiksi siitä, millä tavoin erilaiset yksilölliset ja/tai institutionaaliset piirteet liittyvät keskeyttämiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tiedettäisiin, kuinka eri tekijät vaikuttavat keskeyttämisprosessiin. Siihen tarvitaan teoreettista pitkittäismallia, joka kytkee erilaiset yksilölliset ja institutionaaliset tekijät opintojen keskeyttämisprosessiin. (Tinto 1975, 89-90).

Yksi tapa ryhmitellä keskeyttämisteorioita on sen mukaan, miten niissä painotetaan erilaisia yksilö- ja ympäristötekijöitä opiskelijoiden käyttäytymisen muovaajina. Karkeasti teorit voidaan ryhmitellä viiteen ryhmään, joiden tarkastelun painopiste ja

analysoinnin taso vaihtelevat. Tinto (1992) erottaa psykologisen, yhteisö-, talous-, organisaatio- ja interaktioteorian. Psykologisissa teorioissa korostetaan yksilön psykologisten ominaisuuksien roolia keskeyttämisprosessissa. Yhteisö-, talous- ja organisaatioteoriat painottavat eri tavoin ympäristötekijöiden vaikutusta opiskelijoiden käyttäytymiseen. Organisaatioteoriat korostavat lähiorganisaation ominaisuuksien vaikutusta opiskelijoiden käyttäytymiseen, kun taas yhteisö- ja talousteorioissa tarkastellaan laajempia yhteisö- ja taloustekijöitä sekä ulkoisten taloudellisten ja yhteisöllisten voimien vaikutusta keskeyttämisprosessiin. Interaktioteorioissa opiskelijan käyttäytymiseen katsotaan vaikuttavan sekä yksilön että ympäristön, erityisesti opiskelijan lähimmän opiskelu ympäristön, ominaisuuksien. Oman, vuonna 1975 esittämänsä mallin Tinto lukee kuuluvan interaktioteorioihin, joiden vahvuudeksi hän mainitsee kyvyn selittää - pelkän kuvaamisen sijasta - kuinka erot keskeyttäjiä ja jatkajien välillä syntyvät spesifissä instituutiokontekstissa. Tältä pohjalta on mahdollista luoda tutkimuksin testattavia hypoteeseja. Toisaalta tarkastelua ei laajenneta kohteena olevan koulutusinstituution ulkopuolelle, mikä aikuisopiskelun kyseessä ollen olisi usein erittäin tärkeää.

Tinton (1975) tavoitteena on muotoilla teoreettinen malli, joka selittää ne yksilön ja instituution väliset interaktioprocesstit, jotka saavat erilaiset yksilöt keskeyttämään korkeakouluopintonsa ja joka myös erottaa toisistaan prosessit, jotka johtavat erilaisiin keskeyttämisen muotoihin. Pitäen viitekehyksenään tällaista institutionaalisesti orientoitunutta mallia Tinto on tarkastellut alan tutkimuksia pyrkien synteesiin, joka valaisisi uudella tavalla korkeakouluopintojen keskeyttämiseen johtavaa sosiaalista prosessia.

Aikuisopiskelijoilla on itseohjautuva oppiminen varsin yleistä: oppija valitsee itse, mitä hän tahtoo opiskella ja mitä päämäärää tai tarkoitusta varten. Opiskelijan omat intressit ja tarpeet ohjaavat opiskelua, joskin nämäkin intressit määräytyvät pitkälti sosiaalisesti. Jarvis (1986, 91) puhuu tällaisesta opiskelusta "tasaveroisten koulutuksena" vastakohtana ylhäältä päin määrätylle koulutukselle. Keskeyttämisalttius ja opintosuoritusten kertyminen näyttävät tutkimusten mukaan riippuvan osittain siitä, onko opiskelija voinut aloittaa opinnot ensisijaisesti tavoittelemassaan koulutuksessa edellyttäen, että opiskelijan suunnitelmat toteutuvat, opetus vastaa ammattitavoitteita ja koulutuksen jälkeiset uranäkymät ovat kohtalaisen hyvät (Määttä 1995a, 48). Ihanteellista olisi aikuisopiskelijan itseohjautuvuuden ulottuminen realistiseen arvioon omista opiskeluedellytyksistä, jolloin voitaisiin välttää epäonnistumisesta johtuvan keskeyttämisen usein kielteiset jälkivaikutukset. Opiskelun jatkaminen ulkoisten pakotteiden voimasta silloin, kun opiskelija ei kykene perustelemaan itselleen opiskelunsa tarkoitusta, voi johtaa moniin ongelmiin. Inhimillisen toiminnan kriteereinä ovat ihmisten subjektiiviset representaatiot ja todellisuudenmäärittelyt, ja siten opiskelijat saattavat kokea ulkoisesti samankaltaiset elämän- ja opiskelutilanteet hyvinkin eri tavoin (Aittola 1992, 16).

Keskeyttäminen ilmiönä on tieteellisesti ongelmallinen, koska sitä voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Keskeyttämisen määrittely vaihtelee tutkimusintressien ja lähestymistapojen vaihdellessa. Tämä puolestaan johtaa keskeyttämislukujen erilaisuuteen samastakin kohteesta. Erilaisia tilastopohjaisia keskeyttämislukuja vertailtaessa onkin aina otettava huomioon, mikä taho on lukujen perustana olevat aineistot kerännyt ja miksi. Hermunen (1989, 12-13) toteaa keskeyttämisten tilastoinnin olevan nykyisellään käsitelmäärittelyltään jäsentymätöntä. Hänen mukaansa korkeakouluopintojen keskeyttäminen tulee määrittellä koko korkeakoululaitoksesta poistumiseksi. Tähän tarvitaan valtakunnallisia seurantatiedostoja, joiden avulla voidaan seurata korkeakoulujen välisiä vaihtoja. Keskeinen kysymys on myös, milloin opinnot katsotaan keskeytetyiksi; onhan niiden pariin palaaminen mahdollista hyvinkin pitkän tauon jälkeen. Entä kuka

määrittelee keskeyttämisen? Voiko sen tehdä joku muu kuin opiskelija itse? Soanjärvi (1994, 71) totesi tutkiessaan jyvaskyläläisten fysiikan opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä, että tutkijan keskeyttäjäksi määrittelemistä opiskelijoista vain vajaa puolet ilmoitti itse keskeyttäneensä, ja lähes joka kymmenes opiskelija ei edes osannut määritellä omaa opiskelutilannettaan. Voihan olla niinkin, ettei keskeyttäjä alunperinkään ole asettanut tavoitteekseen kuin jonkin osasuorituksen. Siksi kannattaa harkita myös opiskelijoiden itsensä kuulemista ilmiötä tarkasteltaessa. (Liljander 1994b, 15-16; Parjanen 1979, 4).

4.1. Opintojen keskeyttäminen korkeakouluissa

Opintojen keskeyttämisestä korkea-asteella on esitetty varsin vaihtelevia lukuja, mikä heijastaa ilmiön määrittelyn ongelmallisuutta. Korkeakouluopiskelijoista on arvioitu keskeyttävän jopa yli 20 % (luvussa lienevät mukana varsinaisten keskeyttäjiensä lisäksi korkeakoulun tai koulutusalan vaihtajat); toisaalta Hermusen (1989) selvityksen mukaan vuosina 1985 ja 1986 opiskelun aloittaneista keskeytti tai vaihtoi koulutuspaikkaa keskimäärin 6-10 % aloittaneista ensimmäisten opiskeluvuosien kuluessa. Liljanderin (1996b, 26) tutkimuksen mukaan kaikista vuonna 1985 korkeakouluissa opiskelleista opiskelijoista keskeyttäjäksi osoittautui 7 %, minkä lisäksi koulutuksen vaihtajia oli noin 5 %. Avoimen yliopiston matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden opiskelijoiden keskeyttämisprosentti lukuvuonna 1993-94 oli vain 7 %. Tosin heidän lisäksi 7 % opiskelemaan ilmoittautuneista ei ollut aloittanut opintoja ollenkaan. Keväällä 1994 tehdyssä, kaikkiin jyvaskyläläisiin avoimen yliopiston opiskelijoihin kohdistuneessa selvityksessä 4 % opiskelijoista (n=269) ilmoitti harkitsevansa keskeyttämistä ja 9 % oli keskeyttänyt opintonsa. Joensuun yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoista puolestaan oli lukuvuonna 1988-89 keskeyttänyt noin 20 %. (Määttä 1995a; Okkonen & Peltola 1995, 13; Puttonen 1995, 49; Salmela & Puttonen 1995).

Näyttää siltä, ettei korkeakouluopintojen keskeyttäminen ole juuri lisääntynyt 1970-luvun puolivälin jälkeen - korkeakouluopintojen keskeyttäminen kokonaan on 1960-lukuun verrattuna ehkä jopa vähentynyt. Kansainvälinen vertailu on osoittanut, ettei korkeakouluopintojen keskeyttäminen ole meillä sen yleisempää kuin muuallakaan (tosin eri maiden korkeakoulujen sisäänottojärjestelmät vaihtelevat suuresti sen mukaan, karsitaanko opiskelijamääriä ennen opiskelun aloittamista vai sen kuluessa, millä on suuri vaikutus keskeyttäjiensä määrään). Keskeyttäminen näyttää olevan yhteydessä koulutusalaan: eläinlääketieteellisellä, lääketieteellisellä, oikeustieteellisellä, kauppatieteellisellä sekä maatalous-metsätieteellisellä koulutusosalalla keskeyttäjiä on vähän; humanistisella, yhteiskuntatieteellisellä, teologisella, liikuntatieteellisellä ja luonnontieteellisellä koulutusosalalla on vaikeuksia integroida opiskelijansa koulutusprosessiin. Monilla keskeyttäjäksi luokitelluista on itse asiassa kysymys alan vaihtamisesta - erityisesti humanisteilla ja luonnontieteilijöillä. Luonnontieteellisellä koulutusosalalla keskeyttäjiensä tai koulutuspaikkaa vaihtaneiden osuus on useissa koulutusohjelmissa ollut peräti 25-35 % luokkaa. Keskimäärin joka kymmenes aloittajista vaihtaa alaa korkeakoulutuksen sisällä. Kun varsinainen keskeyttäminen on pysynyt suhteellisen vakaana, ovat erilaiset vaihdot lisääntyneet. Vaihdot näyttävät pääosin suuntautuvan kohti taloudellisesti ja sosiaalisesti antoisampia elämänuria; koulutusta käytetään myös tietoisesti välineenä tuottoisimman kulttuuripääoman kasaamisessa. Opintonsa keskeyttäneitä ei pitäisikään tarkastella yhtenä homogeenisena ryhmänä. Keskeyttäminen on ilmiönä erotettava opintojen viivästymisestä (usein tämä erottelu voidaan tehdä vain opiskelijaa itseään ja

hänen näkemyksiään kuulemalla). Opiskeluajan pituudessa ja keskeyttämisessä esiintyy eroja myös korkeakoulujen ja korkeakoulupaikkakuntien välillä. (Hermunen 1989; Häyrynen ym. 1992a, 77; Ihamuotila 1988, 9; Liljander 1996, 18; Määttä 1995b; Parjanen 1979, 5).

Parjanen (1988, 42) painottaa, miten vähän varsinaisesti tiedetään siitä, mitkä tekijät keskeyttämiseen vaikuttavat ja millä voimakkuudella. Opintojen viivästymistä tai keskeyttämistä ei nimittäin voi selittää vain yhdellä, muita merkittävämmällä tekijällä. Opiskelu on komplisoitu prosessi, johon vaikuttavat sekä yksilön sosiaaliset taustatekijät että yliopiston luomat ympäristö- ja tilannetekijät. Opiskelijoiden urasuunnitteluun näyttävät vaikuttavan ainakin kunkin koulutusalan ammatillinen ja sosiaalinen status, ammatillinen relevanssi ja taloudellinen tuottoisuus (Määttä 1995a, 7).

Opiskelun keskeyttämistä on tutkittu varsin paljon. Suuri osa ulkomaisista tutkimuksista on keskittynyt korkeakouluopintojen keskeyttämiseen johtaneiden syiden etsimiseen. Parjanen (1979, 6-7) toteaa näistä tutkimuksista, ettei niistä useinkaan ole hyötyä suomalaiselle koulutuspolitiikalle, koska ne ovat peräisin enimmäkseen toisenlaisten opiskelujärjestelmien piiristä. Toiseksi tulokset vaikuttavat varsin ristiriitaisilta syyluetteloilta. Vaikka kattavaa teoriaa ilmiön selittämiseksi ei toistaiseksi ole esitetty, vaikuttavat implisiittiset tai julki lausutut oletukset keskeyttämisen syistä joka tapauksessa siihen, millaisena ilmiönä keskeyttämistä pidetään ja pyritäänkö vaikuttamaan sen vähentämiseksi (Määttä 1995a, 57).

Useimmiten tarkastelut ovat keskittyneet siihen, ovatko opiskelijat motivoituneita ja onko opetus ollut riittävän laadukasta. Keskeyttämisistä on pyritty vähentämään pedagogisin uudistuksin, tutkintovaatimuksia, opiskelijavalintaa tai opintososiaalista tukea kehittämällä. Mutta tärkeää on selvittää myös opetuksen ulkopuolisten tekijöiden merkitystä. Opiskelija on aina tietynlaisen opintoympäristön osa, ja tähän ympäristöön kiinnittyminen on edellytyksenä opintojen menestykselliselle eteenpäin viemiselle. Yhtenä keskeyttämiseen liittyvänä tekijänä on tarkasteltu opiskelijan sosiaalisen taustan yhteyttä opintojen kulkuun: keskeyttämisen syyt vaihtelevatkin kenties opiskelijaryhmittäin. Keskeyttämiset saattavat osaltaan ilmentää akateemisen ja yhteiskunnallisen valtarakenteen uusintamisdynamiikkaa. (Liljander 1994b, 28-31).

Yliopiston massoittuessa - ja avoimen yliopisto-opetuksen lisääntyessä - opiskelijajoukon heterogeenisuus kasvaa. Opiskelijoiden kulttuuritaustaa on entistä vaikeampi sovittaa yhteen koulutusinstituution odotusten kanssa. Äärimmillään näiden törmäys voi johtaa opintojen lopulliseen keskeyttämiseen. (Liljander 1994b, 35).

Heterogeenisuuden lisääntyminen koskee myös opiskelijoiden ikäjakaumaa; ei ole tavatonta, että luentosalissa istuvien opiskelijoiden ikäero on yli 20 vuotta. Tilastollisten tarkastelujen perusteella Mäkinen (1988, 65-73; 1989, 112) on tullut tulokseen, että aikuisena aloitettujen opintojen eteneminen oli epävarmempaa kuin nuorena aloitettujen. Samansuuntaisia tuloksia saavutettiin Ruotsissa jo 1970-luvulla. Mäkisen tutkimuksessa havaittiin aloitusiän varsin selvä ja yhtenäinen yhteys yliopistollisten opintojen keskeyttämiseen: "vanhana", erityisesti yli 25-vuotiaana aloittaminen näyttää olevan korkeakouluopintojen keskeyttämisriskiä lisäävä tekijä. Tilanne useimmiten lyhytkestoisemmassa - tai ainakin selkeästi pienempiin osatavoitteisiin jaksoitetussa - avoimessa yliopisto-opiskelussa voi olla toinen. Nämä opinnot saattavat vastata aikuisopiskelijan tarpeita paremmin kuin perustutkinto-opiskelu. Jyväskylässä keväällä 1994 avoimen yliopiston opiskelijoille tehdyssä kyselyssä ei iän ja keskeyttämisen välillä havaittu

riippuvuutta. Tuloksiin on kuitenkin suhtauduttava tietyin varauksiin jo pelkästään otoksen pienuuden vuoksi. Korkeakouluopiskelijoista jonkin ammattiin valmentavan tutkinnon suorittaneet ovat keskeyttäneet korkeakouluopintonsa todennäköisemmin kuin pelkän ylioppilastutkinnon suorittaneet (Määttä 1995a, 53; Salmela & Puttonen 1994, 80).

Parjasen 1970-luvulla tekemien tutkimusten mukaan tavanomaisilla sosiaalisilla taustatekijöillä, kuten vanhempien ammatilla tai varallisuudella, ei voitu ennustaa tulevaa korkeakouluopintojen keskeyttämistä (Parjanen 1979, 10). Liljander puolestaan toteaa 1980- ja 1990-luvuilla opiskelleista, että suomalaisessa yliopisto-opiskelussa näyttää vallitsevan yhteys opintojen keskeyttämistodennäköisyyden ja opiskelijan vanhempien sosiaaliluokan välillä: opintojen keskeyttäminen näyttää koituvan useimmin vähän koulutetuissa perheissä varttuneiden kohtaloksi. Suomalaisista korkeakouluopiskelijoista todennäköisimpiä keskeyttäjiä ovat ne, joiden molemmat vanhemmat ovat saaneet vain perusasteen koulutuksen; epätodennäköisimpiä puolestaan ne, joiden molemmilla vanhemmilla on korkea-asteen koulutus. Reproduktiivisessa viitekehysesä opintojen keskeyttäminen näyttäytyy siis opiskelijoiden sosiokulttuuriseen taustaan kytkeytyvänä jälkikarsintana. Tulos on vastoin varsin yleistä käsitystä keskeyttämisten tasaisesta jakaantumisesta eri yhteiskuntaluokista lähtöisin olevien opiskelijoiden kesken. Tosin on huomattava, etteivät eri ryhmien väliset erot Suomessa ole kovinkaan suuria, mutta on mahdollista, että koulutuspolitiikan linjausten muuttuessa ja yksilöiden ja koulutusorganisaatioiden välisen kilpailun kiristyessä saattaa kulttuurireproduktioteorian soveltuvuus suomalaisen koulutustodellisuuden kuvaamiseen lisääntyä. Myös opiskelijan ympäristö, sen erilaiset opiskeluilmastot ja niihin sosiaalistuminen sekä erilaiset kulttuurit ja niiden yhteensopivuus vaikuttavat opintouran keskeytymiseen. (Liljander 1994a, 7; Liljander 1995, 28, 37; Liljander 1996b; Liljander & Määttä 1994, 11, 13).

Opiskelu avoimessa yliopistossa nähdään perinteisesti harrastuksenomaisena. Harrastuksena opiskelu on kuitenkin monimuotoinen - opiskelijalle usein myös ongelmallinen vaativuudessaan ja määrätietoisuudessaan. Opiskelu on harrastus, johon liittyy erilaisia ristiriitoja. Ne johtuvat siitä elämäkokonaisuudesta, johon opiskelu sijoittuu eivätkä opiskelusta sinänsä. Opiskelijoiden elämäntilanne muodostaa heidän opiskelunsa perustan, joka voi luoda joko suotuisat tai epäedulliset olosuhteet opintojen etenemiselle. Opiskelun lopettamiseen liittyvät tekijät saattavat liittyä opiskelijaan itseensä, työhön, kotiin, opiskeluun toimintana, arkeen tai kaikkiin näihin yhdessä. Penttinen (1994, 118-120) arvioi merkittävimmäksi avoimen yliopisto-opiskelun keskeyttämisen syiksi opiskelun tuen ja sosiaalisen hyväksynnän puuttumisen sekä opiskelun mielekkyyden kyseenalaistamisen. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoiden opintojen keskeyttämissyistä lukuvuonna 1979-80 merkittävimmät olivat työpaineet ja työhön liittyvät velvollisuudet sekä toisena kotityöt ja perheeseen liittyvät velvollisuudet. Opintojen aloittamatta jättäminen näytti liittyvän usein tietynlaiseen perhe- ja työtilanteeseen sekä opiskelutaustaan: mitä vähemmän opiskelija oli aikaisemmin opiskellut, sitä todennäköisempää oli opintojen aloittamatta jättäminen; lisäksi keskeyttäminen korostui niillä, jotka olivat aikaisemminkin jättäneet koulunkäyntinsä kesken. Tuolloin noin viidennes opintonsa keskeyttäneistä tai keskeyttämistä harkinneista opiskelijoista oli sitä mieltä, että avoin yliopisto olisi voinut toimillaan estää keskeyttämisen; keinot liittyivät tällöin avoimuuden laajentamiseen mm. opetusjärjestelyjen, -menetelmien, opinto-ohjelmien, paikan ja ajan suhteen. Runtasas neljäs keskeyttämistä harkitsevista ja runsas kolmannes opintonsa jo keskeyttäneistä puolestaan oli sitä mieltä, että avoin yliopisto ei olisi voinut millään järjestelyillä estää keskeyttämistä. Monet syyt jättää

opintonsa aloittamatta liittyivät aikuisopiskelijoiden elämäntilanteeseen eikä avoimen yliopiston järjestelmällä ollut tässä suhteessa paljonkaan tehtävissä. Opintonsa aloittamatta jättäneistä enemmistö ilmoitti olevansa halukas opiskelemaan avoimessa yliopistossa myöhemmin, mielellään jo seuraavana lukuvuonna. Aloittamatta jättäneet olivat kuitenkin opintonsa aloittaneita epävarmempia tulevista opinnoistaan. Jyväskyläläisten avoimen yliopiston opiskelijoiden tärkeimmät opiskelun keskeytymiseen vaikuttaneet syyt lukuvuonna 1993-94 olivat ajanpuute, opiskelu- tai työpaikan saaminen tai ristiriita työn ja opintojen välillä, opiskelukustannukset, kirjojen saannin vaikeus, kirjallisen tekstin tuottamisen vaikeus ja vaikeat kulkuyhteydet. Tärkeimmäksi keskeyttämisen syyksi osoittautui ajanpuute, sillä lähes puolet keskeyttäneistä oli keskeyttänyt juuri tästä syystä. Sama tekijä oli merkittävin avoimen yliopisto-opiskelun vaikeuttaja myös tamperelaisilla opiskelijoilla ja Joensuun yliopiston tutkintovaatimusten mukaan opiskelleilla. (Aittola 1992, 65, 82-83; Eskola & Weckroth 1994, 39; Kärkkäinen 1992, 70; Melin & Weckroth 1994, 15; Puttonen 1994, 50-51; Salmela & Puttonen 1994, 80; Salmela & Puttonen 1995, 43; Vehviläinen 1982; 20-21, 68-76).

Avoin yliopisto on leimallisesti ollut naisten kouluttautumismahdollisuus; vuonna 1995 kaikista maamme avoimen yliopiston opiskelijoista 74 % oli naisia. Voidaan olettaa naisten ja miesten elämäntilanteen ja sen opiskelulle antamien mahdollisuuksien useimmiten poikkeavan toisistaan. Sinisalo (1988, 6) korostaa, että naisten ja miesten koulutusuria ja niiden kehitystä täytyy tarkastella erikseen, koska naisten urakehitys poikkeaa niin paljon miesten urakehityksestä. Toisaalta yhteiskunnan kehitykseen on myös tullut lukuisia uusia erityisesti naisten uramalleja muovaavia tekijöitä. Koivisto (1984) selvitti korkeakouluopintojen keskeyttämistä ja mm. sen eroja sukupuolten välillä. Hän totesi naisten keskeyttäneen opintonsa selvästi miehiä useammin. Keskeyttämiseen yhteydessä olleet tekijät erosivat miehillä ja naisilla toisistaan. Miehillä keskeisiä olivat opiskelumenestystä ja opiskeluolosuhteita koskeneet subjektiiviset arviot. Oma tulevaa opiskelumenestystä koskenut käsitys oli miehillä yleensä naisia parempi. Naisilla keskeisiä keskeyttämiseen yhteydessä olleita tekijöitä olivat oma arvio opintojen alkuvaiheen opiskelumenestyksestä sekä suhtautuminen vallinneisiin normeihin. Naisten kohdalla huono käsitys omasta opiskelumenestyksestä saattoi lisätä keskeyttämishalukkuutta silloinkin, kun suoriutuminen objektiivisesti arvioiden oli vähintään keskitasoa. Naisten käsitys omista kyvyistä oli hieman miehiä heikompi. Naisilla keskeyttämiseen liittyneet tekijät olivat persoonallisuuteen liittyviä opiskelu- ja motivaatiotekijöitä; miehillä puolestaan korostuivat ulkoiset taloudellispainotteiset tekijät. Johtopäätöksensä Koivisto arvioi sukupuolella ilmeisesti olevan merkitystä korkeakouluopintojen keskeyttämisessä. Yliopistoympäristössä sinänsä lienee piirteitä, jotka varsinkin naisten kohdalla haittaavat opintoja.

Aittolan (1995b) sanoin yliopistoa voidaan kuvata elämäntapaympäristöksi ja opiskelua elämäntavaksi, jolle on ominaista "sukkulointi" opiskelun, työn, ystävien ja perheen välillä. Elämänvaiheiden ja -tilanteiden vaikutuksia opiskeluun on Korhosen (1996) mukaan tutkittu varsin vähän. Tutkimuksessa perheellisten ammattikorkeakouluopiskelijoiden opiskeluongelmista ja niiden ratkaisuihin selvimmäksi ongelmaksi opintojen ja muun elämän yhteensovittamisessa osoittautui ajan käyttö. Ajan puute koski niin opiskelua, perhettä kuin muutakin elämää (esim. harrastuksia ja vapaa-ajan viettoa). Yleisnimityksiä opiskelijoiden esittämille ratkaisuille ongelmiin oli suunnitelmallisuus; se koski niin opiskelua ja perhettä kuin ajan ja rahan käyttöäkin. Opiskelun kohdalla se merkitsi lukemisen jaksottamisen lisäksi "riman alentamista" ja luentovapauden hyväksikäyttämistä, perheen kohdalla asioiden tärkeysjärjestyksen määrittelyä, kau-

konäköisyyttä ja jaettua vastuuta tekemisessä. Tulokset osoittivat ristiriidan perheen ja opintojen välillä olevan olemassa.

Sukupuolten välisten erojen tarkastelussa Liljander (1996b) päätyi toiseen tulokseen kuin Koivisto: miehet osoittautuivat naisia todennäköisemmiksi yliopisto-opintojen keskeyttäjiksi. Liljander arvioi sukupuolten eron kääntyneen päinvastaiseksi 1980-luvun loppupuolella. Toinen jossain määrin yllättävä tulos hänen tutkimuksessaan oli se, että mitä kaupunkimaisemmasta kunnasta opiskelija oli lähtöisin, sitä todennäköisemmin hänen korkeakouluopintonsa jäivät kesken. Nimenomaan alimmassa statusryhmässä todennäköisimmin opintonsa keskeyttivät suurista kaupungeista tulleet miehet. Ylimmässä statusryhmässä eivät sukupuoli ja alueellinen tausta juuri vaikuttaneet keskeyttämiseen.

Liljander (1996b) on tutkimuksessaan tarkastellut opintojen keskeyttäjiä lisäksi myös korkeakoulun, koulutusalan tai molempien vaihtajia. Hän totesi korkeasti koulutettujen perheiden lasten vaihtavan opintoalaa, korkeakoulua tai molempia todennäköisemmin kuin vähemmän koulutettujen perheiden lasten. Niin ikään suurista kaupungeista kotoisin olevien keskuudessa koulutuksenvaihtajia oli enemmän kuin pienistä maalaiskunnista tulleiden ryhmässä. Miesten ja naisten välillä ei ollut juuri eroa. Kaikkien todennäköisimmin koulutuksenvaihto näytti tuottavan statusvoittoa korkeasti koulutettujen vanhempien jälkeläisille, miehille ja suurissa kaupungeissa varttuneille. Eniten vaihtajia tuli matemaattis-luonnontieteelliseltä alalta, humanistisista tieteistä, yhteiskuntatieteestä ja diplomi-insinöörikoulutuksesta. Näistä aloista yhteiskuntatieteisiin tuli kuitenkin enemmän alanvaihtajia kuin sieltä lähti. Opintoalojen sisällä siirtymisiä korkeakoulusta toiseen tapahtui lähinnä vain humanistisissa tieteissä, luonnontieteellisellä alalla ja insinöörikoulutuksessa. Alan, korkeakoulun tai molempien vaihtamisesta saivat todennäköisimmin statusvoittoa sosiaaliselta taustaltaan yläluokkaiset kaupunkilaismiehet; alkuperäistä heikompiin asemiin päätyivät puolestaan todennäköisimmin alemmista sosiaaliryhmistä ja maaseudulta lähtöisin olleet naiset.

4.2. Akateeminen ja sosiaalinen integraatio

Tinto (1975) peräänkuuluttaa opintojen keskeyttämisen tutkimukseen pitkän aikavälin tarkasteluun perustuvaa teoreettista mallia, jossa yhdistetään erilaiset yksilölliset ja yhteisölliset tekijät opintojen keskeyttämisprosessiin. Tällaiseen malliin tulisi sisällyttää sekä yksilöiden tausta että heidän odotuksensa ja motivaatiotekijät. Hänen luonnostelemansa teoreettinen malli lähtee Durkheimin itsemurhateoriasta. Malli tarkastelee yksilöiden tekemiä koulutusinvestointipäätöksiä kustannus-hyöty -analyysin näkökulmasta.

Riittämätön integroituminen on tulosta yksilön arvojen suuresta poikkeavuudesta yhteisön arvoihin nähden ja riittämättömästä henkilökohtaisesta vuorovaikutuksesta yhteisön muiden jäsenten kanssa. Tarkasteltaessa yliopistoa sosiaalisena järjestelmänä omine arvo- ja sosiaalisine rakenteineen voidaan keskeyttäminen rinnastaa tietyllä tavalla itsemurhaan: voidaan olettaa, että keskeyttämiseen vaikuttavat sosiaaliset tekijät muistuttavat tekijöitä, jotka yhteiskunnassa johtavat itsemurhaan. Tekijät liittyvät vähäiseen vuorovaikutukseen yliopistoyhteisön muiden jäsenten kanssa ja vähäiseen yhdenmukaisuuteen yliopistoyhteisön vallitsevien arvojen kanssa. On todennäköistä, että puutteellinen integroituminen yliopiston sosiaaliseen yhteisöön johtaa vähäiseen

sitoutumiseen tähän yhteisöön ja lisää keskeyttämisen ja vaihtoehtojen etsimisen todennäköisyyttä. (Tinto 1975, 91-92).

Yliopisto muodostuu sekä sosiaalisesta että akateemisesta järjestelmästä, ja siksi on tärkeää erottaa akateeminen integraatio sosiaalisesta integraatiosta. Keskeyttäminen voi johtua joko vapaaehtoisesta vetäytymisestä (vrt. itsemurha) tai "pakotetusta" vetäytymisestä (epäonnistuminen). Jälkimmäinen seuraa ensisijaisesti, joskaan ei välttämättä, heikosta akateemisesta suoriutumuksesta (huonoista arvosanoista) ja/tai niiden sääntöjen rikkomisesta, jotka säätelevät suotavaa sosiaalista ja akateemista käyttäytymistä (esim. tenttivilppi). Keskeyttäjä voi olla integroitunut yliopiston akateemiseen alueeseen, mutta ei sosiaaliseen tai päinvastoin. (Tinto 1975, 92).

Yliopiston vaikutusta opintojen jatkamiseen ei voida arvioida pelkästään tarkastelemalla yksilön kontakteja muiden opiskeluyhteisön jäsenten kanssa. Arvioinnissa täytyy ottaa huomioon myös yhteisön ilmapiirin ja eetoksen vaikutus siihen, kuinka tervetulleeksi yksilö kokee itsensä yhteisöön, jonka ilmapiirin tulisi tukea hänen tarpeitaan ja intressejään. (Tinto 1992, 1702). Koko yliopistoyhteisö voi toimia merkittävänä oppimisen lähteenä: yliopiston henkinen ilmapiiri, akateemiset kontaktit, aine- ja vapaa-ajan järjestöt, ystäväpiiri, työ ja matkustaminen tuottavat kaikki hyvin monenlaisia oppimiskokemuksia. Yliopiston institutionaalinen eetos on merkittävä oppimisen lähde, joka opettaa arvostamaan yliopistoyhteisön tärkeinä pitämiä asioita. Vuorovaikutus opetushenkilökunnan kanssa voi opettaa kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja sekä tuottaa niin myönteisiä kuin kielteisiäkin oppimiskokemuksia. Vertaisryhmien kommunikaatiotilanteet opettavat eettisen ja tiedollisen relatiivisuuden hyväksymistä, ihmissuhdetaitoja ja humanisuutta. Koko yliopisto muodostaa oppimisyhteisön. (Aittola 1995b).

Opintoympäristön laadulla ja piilo-opetussuunnitelmalla on vaikutusta opintojen kestoon ja niiden keskeyttämiseen. Näyttäisi siltä, vaikutus on varsin vähäinen itseensä luottavien ja sisäisesti motivoituneiden tai toisaalta hyvin heikon motivaation omaavien opiskelijoiden kohdalla, kun taas näiden ääripäiden väliin sijoittuvat opiskelijat ovat sille alttiita. Opiskeluyhteisön kyky kiinnittää opiskelija henkisesti yhteisöönsä saattaa Häyrysen ym. (1992a) vaikuttaa opintojen kestoon sekä opiskelijan aktiivisuuteen. Tutkijat korostavat opiskelun ja tieteellisen työn "miljööherkkää" luonnetta. Ympäristösuhteessa limittyvät subjektiivinen ja objektiivinen.

Tinto (1975, 1982) korostaa, että sekä opiskeluyhteisön akateemiseen arvojärjestelmään että sen sosiaaliseen järjestelmään (informaali kanssakäyminen muiden opiskelijoiden ja opetus- ja muun henkilökunnan kanssa) sitoutuminen ovat keskeisiä opintoihin kiinnittymisen tai niiden keskeyttämisen kannalta. Tinto painottaa edellä mainittujen kahden järjestelmän ja niihin integroitumisen erottamista: toiseen integroituminen ei johda automaattisesti myös toiseen sitoutumiseen; opiskelija voi olla integroitunut yliopiston akateemiseen järjestelmään olematta kuitenkaan integroitunut sosiaaliseen järjestelmään. Tinto korostaa opiskelussaan epäonnistuneiden keskeyttäjiä ja vapaaehtoisten keskeyttäjiä poikkeavan toisistaan akateemisen ja sosiaalisen integroitumisensa suhteen. Avoimessa yliopisto-opiskelussa voi erityisesti vähäinen sosiaalisen integraation mahdollisuus lisätä opintojen keskeyttämisriskiä. Sosiaalisen integraation puute voi heikentää myös akateemista integraatiota. Kun opiskelijoilta puuttuu säännöllinen keskinäinen yhteydenpito eikä heillä ole yliopiston varsinaisille opiskelijoille luonnostaan kuuluvaa elävää "kampusyhteyttä", jäävät he myös vaille yliopistosivistystä laajassa mielessä, opiskelijoiden monipuolista sosiaalista verkostoitumista, eri alojen

tieteellisen kielenkäytön harjoittelua sekä uuden kulttuurisen pääoman hankkimista ja tieteellisen habituksen omaksumista. Yliopistoyhteisön opiskelua tukeva merkitys tulee esiin vasta silloin, kun sitä ei ole. Yhteisökokemus syntyy yhteisten kokemusten, historian ja kommunikaation myötä. Tällainen yhteinen tausta tukee opiskelijoiden identifioitumista opiskeltavaan tieteenalaan ja edistää heidän tieteellisten käsitteiden ja näkemystensä kehittymistä. (Aittola 1995a). Toisaalta Vehviläinen (1982, 71) esittää pohdittavaksi kysymyksen, missä määrin integraatiota voidaan edesauttaa ilman, että se tapahtuu avoimuuden kustannuksella; avoimen yliopiston opiskelijoista suuri osa on jo integroitunut työelämään, perheeseensä tai formaaliseen opiskelujärjestelmään - voidaanko heiltä vielä kohtuudella vaatia tällaista informaalia integroitumista?

Opintojen keskeyttämisprosessia voidaan tarkastella pitkän ajanjakson vuorovaikutusprosessina yksilön sekä yliopiston akateemisen ja sosiaalisen järjestelmän välillä. Tuon prosessin aikana yksilön kokemukset akateemisesta ja sosiaalisesta järjestelmästä muovaavat jatkuvasti hänen sitoutumistaan päämääriin ja instituutioon, minkä seurauksena on joko opintojen jatkaminen tai jonkinmuotoinen keskeyttäminen. (Tinto 1975, 94-95).

Tinton (1982) mukaan näyttää siltä, että akateemisen opiskelu-uran eri vaiheissa opintojen keskeyttämiseen vaikuttavat eri tekijät ja että eri opiskelijoiden kohdalla eri tekijöiden merkitys opiskelun keskeyttämisen kannalta vaihtelee. Hän painottaa myös koulutusinstituutioiden mahdollisuuksia vaikuttaa - tiettyyn rajaan saakka - opiskelijoiden keskeyttämiin. Keskeinen kysymys ei ole, voidaanko tai pitäisikö keskeyttämiä pyrkiä vähentämään vaan millaiset opiskelijat vaatisivat erityistoimenpiteitä.

Keskeyttämiseen liittyvistä yksilötekijöistä keskeisimmiksi ovat osoittautuneet perhe-taustaan liittyvät tekijät, yksilön itsensä ominaisuudet, yliopistoa edeltävät opiskelukokemukset sekä hänen odotuksensa tulevasta suoriutumisestaan opinnoissa. Perhe siirtää sosiaaliseen asemaansa liittyvät hyödyt lapsilleen ennen kaikkea odotusten muokkaamisen kautta; kysymys on prosessista, jonka tuloksena ylempien luokkien lapset odottavat itseltään enemmän kuin alemmista sosiaaliryhmistä lähtöisin olevat lapset.

Opiskelun jatkaminen ei kuitenkaan ole pelkästään yksilön ominaisuuksien, aikaisempien kokemusten ja aiempien sitoutumisten tulosta. Keskeyttäminen tulisi nähdä pitkäaikaisen yksilön ja instituution (opiskelutoverit, opettajat, hallinto henkilöstö jne.) välisen vuorovaikutusprosessin tuloksena. Ulkoisten tekijöiden säilyessä muuttumattomina voidaan keskeyttäminen nähdä yksilön yliopiston akateemisesta ja sosiaalisesta järjestelmästä keräämien kokemusten tuloksena. Näiden kokemusten perusteella tapahtuu eriasteinen integroituminen näihin järjestelmiin sekä tarvittaessa instituutioon ja yliopisto-opintojen päätökseen saattamisen tavoitteeseen sitoutumisen uudelleenarviointi ja muokkaaminen. Mallissa koulutukseen ja instituutioon sitoutuminen esiintyvät sekä mallin alussa että sen lopussa, jolloin ne toimivat sekä panos- että prosessimuuttujina, jotka muodostavat dynaamisen komponentin koulutusjärjestelmässä etenemisessä. (Tinto 1975, 103-104).

Tinto (1975, 104-106) esittää, että yksilön integroitumista akateemiseen järjestelmään voidaan arvioida opintosuoritusten ja opiskelun aikana tapahtuvan intellektuaalisen kehityksen perusteella. Edellinen liittyy akateemisen järjestelmän tiettyjen eksplisiittisten standardien saavuttamiseen, jälkimmäinen yksilön identifioitumiseen akateemisen järjestelmän normeihin. Arvosanat ja opintosuoritukset edustavat ulkoisia palkkioita yliopistojärjestelmään osallistumisesta. Intellektuaalinen kehitys puolestaan edustaa

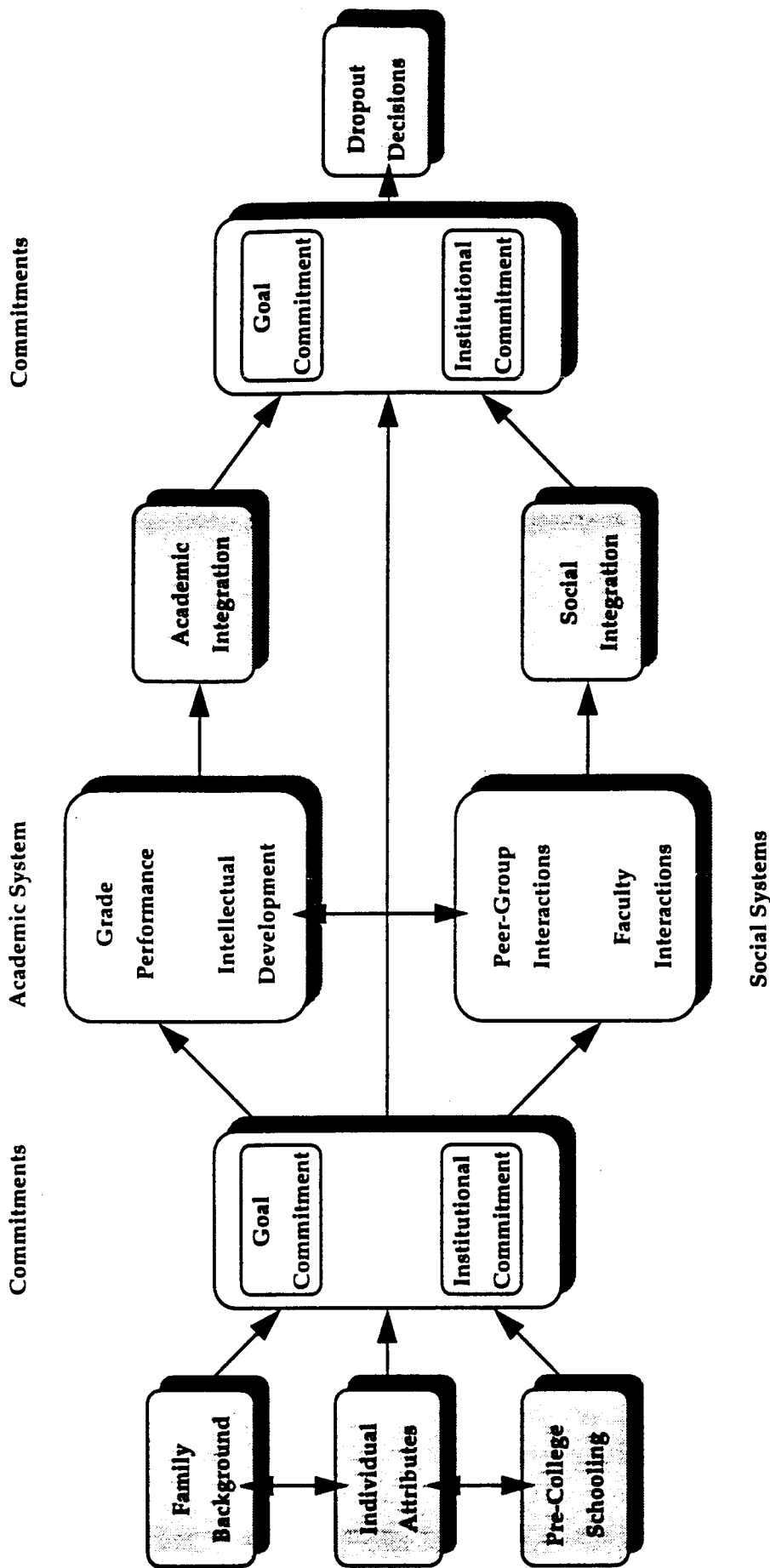
sisäisiä palkkioita, jotka voidaan nähdä olennaisena osana yksilön persoonallista ja akateemista kehitystä. Intellektuaalinen kehitys voidaan nähdä yksilön arviona akateemisesta järjestelmästä, kun taas arvosanat heijastavat ajatusta siitä, että opiskelija on myös arvioinnin kohde. Tällöin opiskelijan ominaisuuksia ja saavutuksia arvioidaan suhteessa järjestelmän arvoihin ja tavoitteisiin. Arvosanat heijastavat sekä yksilön kykyjä että instituution preferenssejä akateemisten käyttäytymistyylien suhteen. Yliopiston akateemisessa järjestelmässä opintojen keskeyttäminen näyttää siis liittyvän akateemisiin suorituksiin (arvosanat) ja intellektuaaliseen kehitykseen, mutta ilmeisesti hyvin eri tavoin miesten ja naisten kohdalla sekä vapaaehtoisten vetäytyjien ja akateemisten epäonnistujien kohdalla.

Yksilön päätökseen jatkaa yliopisto-opintojaan voi vaikuttaa myös hänen integroitumisensa yliopiston sosiaaliseen järjestelmään. Sosiaalinen integraatio ilmenee ensisijaisesti vuorovaikutuksena informaalien toveriryhmien, opiskelun ulkopuolisten toimintojen sekä yliopiston opetus- ja hallintohenkilöstön kanssa. Tässä onnistuminen johtaa eriasteiseen sosiaaliseen kommunikaatioon, ystävien keskinäiseen tukeen, opettajilta saatavaan tukeen sekä kollektiivisiin yhteenliittymiin, jotka kaikki voidaan nähdä tärkeinä sosiaalisina palkkioina, joista tulee osa yksilön yleistä kustannus-hyötyarviointia ja jotka modifioivat hänen tavoite- ja institutionaalista sitoutumistaan. Sosiaalinen integraatio opiskelun jatkamiseen vaikuttavana tekijänä ei merkitse absoluuttista tai edes laajaa yhdenmukaisuutta instituution vallitsevan sosiaalisen ilmaston kanssa vaan pikemminkin, ystävyyssuhteiden kautta, riittävän yhdenmukaisuuden kehittymistä yliopiston sosiaalisen järjestelmän jonkin osan kanssa ja siten ajatusta yliopiston sisäisistä osakulttuureista ja niiden merkityksestä sosiaalisen integraation mahdollistajana. (Tinto 1975, 106-108).

Yhtäältä akateemisen ja sosiaalisen integraation sekä keskeyttämisen suhde ja toisaalta tavoite- ja institutionaalisen sitoutumisen sekä keskeyttämisen suhde on luonteeltaan epäsymmetrinen. Suorimmin tavoitesitoutumiseen vaikuttaa integroituminen yliopiston akateemiseen järjestelmään, kun taas toiminta sosiaalisessa järjestelmässä liittyy suorimmin yksilön institutionaaliseen sitoutumiseen. Vaikka riittävä tavoitesitoutuminen saattaa saada sosiaalisessa suhteessa heikosti integroituneen yksilön pysymään yliopistossa, päinvastainen tilanne ei ole samassa määrin mahdollinen, koska sitä rajoittaa vaatimus akateemisten suoritusten minimitasosta. Vaikka korkea-asteen oppilaitokset muodostuvat sekä akateemisesta että sosiaalisesta järjestelmästä, ne ovat kuitenkin aina akateemisen suoriutumisen instituutioita, jotka jakavat palkkioita pikemminkin akateemisen erinomaisuuden kuin sosiaalisten saavutusten perusteella. (Tinto 1975, 110-111).

Tinto (1982, 697-699) painottaa erityisesti informaalien kontaktien merkitystä. Tärkeää on luoda myös hiljaisemmille opiskelijoille mahdollisuus kanssakäymiseen toisten opiskelijoiden ja opettajakunnan kanssa. Myös koulutuksen järjestelyillä voidaan jossain määrin vaikuttaa keskeyttämisiin (esim. koulutuksen markkinoinnin luomat mielikuvat, opiskelijoiden tutustuttaminen ainelaitoksiin). Tähän vaaditaan pitkäaikaisia toimenpiteohjelmia, joihin liittyen tulee erityisesti kiinnittää huomiota opiskelijoiden valintaprosessiin ja joihin myös järjestäjätahon tulee sitoutua. Kyse on usein koulutusinstituutioiden laajemmasta uudistumisesta.

Yksilön päätökseen keskeyttää opintonsa vaikuttavat yksilötekijöiden ohella myös yliopiston ulkopuoliset tapahtumat ja tekijät. Esitetyn mallin mukaan todellisuutta koskevilla havainnoilla on vaikutuksensa havainnoijaan, ja eri syistä johtuen erilaiset yksilöt saattavat tehdä samanlaisilta vaikuttavista tilanteista hyvinkin erilaisia havainto



Kuvio 1

A conceptual Schema for Dropout from College
(Tinto 1975, 95)

ja. Sekä yliopiston sosiaaliseen ja akateemiseen järjestelmään integroitumisen että yliopisto-opiskelun ja sen kanssa vaihtoehtoisten toimintojen kustannusten ja hyötyjen arvioinnin kannalta ovat juuri yksilön omat havainnot keskeisessä asemassa. (Tinto 1975, 97-98).

Bourdieu korostaa useissa yhteyksissä kielen merkitystä akateemisen kulttuurin ja integraation osatekijänä. Opiskelijan on omaksuttava sekä opiskelujärjestelmään että sosiaalisiin suhteisiin liittyvät arvot ja normit ja toimittava niiden mukaisesti; opiskelijalta edellytetään paitsi sosiaalista myös akateemista integroitumista opiskeluyhteisöön ja -järjestelmään. Sosiaaliseen järjestelmään kuuluvat opiskelijoiden lisäksi opetus- ja hallintohenkilökunta. Sosiaalinen vuorovaikutus opetushenkilökunnan kanssa lisää sekä sosiaalista integroitumista että yksilön integroitumista oppimisjärjestelmään. Karl Jaspersin mukaan yliopiston tehtävien menestyksellinen toteuttaminen edellyttää vapaata kommunikaatiota sekä tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden kesken että heidän välillään. Tällainen kommunikaatio muodostaa hänen mukaansa yliopistoelämän todellisen keskuksen. Sen toteutuminen edellyttää vapautta. Yliopiston tulisi Jaspersin mukaan mahdollistaa suora mielipiteiden vaihto niin tieteenharjoittajien kesken kuin tieteenharjoittajien ja opiskelijoiden välillä. Ilmapiiri, joka perustuu yhteisen kommunikaation idealle, luo edellytykset tieteelliselle tutkimukselle ja oppimiselle, vaikka tieteelliselle työskentelylle onkin usein ominaista pitkälle viety yksilöllisyys. Jaspers korostaa juuri kommunikaation tekevän yliopistosta paikan, jossa totuuden etsimiselle omistautuneet ihmiset kohtaavat. Hän varoittaa sekoittamasta yliopistoa koulutuslaitokseen, jossa älyllinen uteliaisuus kanavoitetaan jäykkiin opetussuunnitelmiin ja koulutuslinjoihin. Opiskelijoille tärkeä on kokemus toimivasta opettajan ja oppilaan suhteesta, jossa opiskelijat ovat muutakin kuin pelkkiä vastaanottajia. (Aittola 1990, 119; Jaspers 1990, 123-125; Liljander 1994b, 30; Liljander & Määttä 1994, 5; Manninen 1990, 255; Roos 1985, 24).

4.2.1. Keskeyttämisen muodot

Tinto korostaa erilaisten keskeyttämisen muotojen erottamisen tärkeyttä, erityisesti akateemisen epäonnistumisen erottamista vapaaehtoisesta opintojen jättämisestä. Tämä on tärkeää sekä siksi, että eri muodot koskevat erilaisia ihmisiä että siksi, että ne ovat tulosta erilaisista interaktion muodoista yliopistossa. Akateeminen epäonnistuminen liittyy läheisimmin opintosuorituksiin, mutta vapaaehtoisen keskeyttämisen kohdalla ei ole samoin. Vapaaehtoinen keskeyttäminen näyttää liittyvän yhdenmukaisuuden puutteeseen yksilön ja toisaalta instituution intellektuaalisen ilmaston ja toisaalta opiskelutovereista muodostuvan sosiaalisen järjestelmän välillä. Vapaaehtoiset keskeyttäjät ovatkin useimmiten "sosiaalisesti eristäytyviä" ja/tai "poikkeavia" instituution intellektuaalisten normien suhteen. Suuremmat koulutusorganisaatiot tarjoavat vaihtelevamman opiskelija- ja alakulttuurien joukon, ja siksi ne mahdollistavat paremmin jonkinasteisen sosiaalisen ja intellektuaalisen yhdenmukaisuuden ja tuen, mikä näyttää vähentävän opiskelijoiden vapaaehtoisia keskeyttämiä. (Tinto 1975, 116-117).

Akateemisille epäonnistujille puolestaan on usein ominaista sekä vajavainen sosiaalinen että intellektuaalinen kehitys tai äärimmäisyyksiin menevä sosiaalinen integroituminen. Epäonnistujat ovat usein kyvyttömiä vastaamaan yliopiston intellektuaalisiin ja sosiaalisiin vaatimuksiin tai he ovat niin voimakkaasti integroituneet yliopiston sosiaaliseen

järjestelmään, etteivät kykene enää vastaamaan akateemisiin vaatimuksiin. Kummassakin tapauksessa keskeisin yksittäinen akateemisen epäonnistumisen ennustaja ovat opintosuoritukset. Vapaaehtoiset vetäytyjät suoriutuvat yleensä opinnoissaan paremmin ja osoittavat positiivisempaa intellektuaalista kehitystä kuin keskimääräinen opiskelun jatkaja. Tämä viittaisi siihen, että yliopistot nykyisellään ovat kenties sekä haluttomia että kyvyttömiä tyydyttämään kaikkein luovimpien ja haastavimpien opiskelijoidensa tarpeita. (Tinto 1975, 117).

Vapaaehtoisen vetäytyjän ja akateemisen epäonnistujan sekä toisaalta pysyvän keskeyttämisen ja toiseen instituutioon siirtymisen välisen eron analysoiminen voi olla tehokkaampaa otettaessa huomioon yksilön koulutuksellisen sitoutumisen (tavoitesitoutumisen) ja omaan instituutioon sitoutumisen keskinäinen riippuvuus. Yksilön kokemukset yliopiston akateemisesta ja sosiaalisesta järjestelmästä vaikuttavat ja modifioivat tavoite- ja institutionaalista sitoutumista, mikä puolestaan määrittää yksilön päätöstä jatkaa opintojaan. Jos tavoitesitoutuminen on alhainen, vetäytymiseen ei niinkään vaikuta huono opintomenestys kuin yliopiston sosiaalisen järjestelmän riittämätön palkitsevuus. Vapaaehtoisen vetäytyjän erottaa akateemisesta epäonnistujasta alhainen sitoutuminen instituutioon ja yliopiston päämäärien saavuttamiseen. (Tinto 1975, 117).

Aikaisemmat koulutuskustannukset muuttuvat investoinneiksi, kun kustannukset on maksettu. Siten kustannus-hyötysuhde näyttää paranevan yksilön edetessä yliopisto-opinnoissaan. Voidaan olettaa sekä tavoite- että institutionaalisen sitoutumisen lisääntyvän opintojen lopun lähestyessä ja samalla vapaaehtoisten vetäytyjien osuuden vähenevän. Luultavasti epäonnistujien kohdalla voimakas tavoitesitoutuminen johtaa siirtymiseen instituutioihin, joiden standardit akateemisille suorituksille ovat alhaisempia (ns. alaspäin siirtyminen). Vapaaehtoisilla vetäytyjillä riittävän voimakas tavoitesitoutuneisuus saattaa johtaa siirtymiseen instituutioihin, joiden ajatellaan vastaavan paremmin yksilön intellektuaalisia ja/tai sosiaalisia tarpeita ja haluja (ns. horisontaalinen tai ylöspäin siirtyminen). Molemmissa tapauksissa tarpeeksi alhainen päämääriin sitoutuminen johtaa helposti yliopisto-opintojen pysyvään keskeyttämiseen. (Tinto 1975, 118).

Siirtyminen toiseen koulutukseen eroaa ratkaisevasti opintojen lopullisesta keskeyttämisestä. Ensin mainittu on usein hyvinkin perusteltua ja järkevää toimintaa, jossa on kysymys opiskelijan omasta valinnasta. Koska koulutus on keino yhteiskunnallisten asemien hankkimiseksi, sitä myös käytetään tietoisesti välineenä tuottoisimman kulttuuripääoman kasaamisessa. (Määttä 1995, 49-50).

On kiinnostavaa, että vapaaehtoiset keskeyttäjät ovat usein jonkin verran kyvykkäämpiä ja osoittavat korkeammanasteista intellektuaalista kehitystä kuin opintojaan jatkavat, heillä on myös hieman ylempi sosiaalinen status kuin keskimääräisillä jatkajilla. Sen sijaan akateemisten epäonnistujien kyvyt ja intellektuaalinen kehitys ovat usein vähäisempiä ja heidän sosiaalinen statusensa hieman alhaisempi. Keskimääräisen vapaaehtoisen vetäytyjän sosiaalinen status on yleensä korkeampi kuin keskimääräisen akateemisen epäonnistujan. Voidaankin väittää, että alhaisemman sosiaalisen taustan vaikutus opintojen jatkamiseen ei ilmene niinkään tavoitesitoutumisen (koska epäonnistujien tavoitesitoutuneisuus on verrattavissa opintojen jatkajien sitoutumiseen) kuin akateemiseen suoriutumiseen kohdistuvan vaikutuksen kautta. Tässä suhteessa alemman sosiaalisen taustan (johon usein liittyy huonompi yliopisto-opiskelua edeltävä koulutus pohja) omaavien akateemisiin suorituksiin vaikuttaviksi suunnitellut ohjelmat

näyttävät vaikuttavan oikeaan suuntaan edesauttaen yliopisto-opintojen jatkamista. (Tinto 1975, 118-119).

Keskeyttäminen on tulos monidimensioisesta prosessista, johon liittyy yksilön ja instituution välinen interaktio, ja siksi ei ole yllättävää, että myös instituution ominaisuudet liittyvät keskeyttämiskäyttäytymisen eroihin. Juuri instituution ominaisuudet - kuten sen resurssit, varustus, organisatoriset järjestelyt ja jäsenistön koostumus - muokkaavat yksilöiden kehitystä ja integroitumista ja johtavat sen akateemisen ja sosiaalisen ilmaston, tai "paineiden", kehittymiseen, jonka kanssa yksilön on selviydyttävä. Tämä koskee akateemisessa järjestelmässä suoriutumista vaikkakin laadultaan erilaisten instituutioiden akateemisten suoritusten standardit vaihtelevat. Tämä koskee myös yliopiston sosiaalista järjestelmää; onhan suuri osa keskeyttämisistä paljolti tulosta yksilön ja instituution sosiaalisen ilmaston välisen yhdenmukaisuuden puutteesta eikä niinkään yksilön yksittäisestä epäonnistumisesta. (Tinto 1975, 111).

Analyysi institutionaalisten piirteiden vaikutuksesta keskeyttämiseen ei ole ollut yhtä laajamittaista kuin yksilöllisten ominaisuuksien vaikutusten analysointi. Valitettavasti suuri osa tehdystä tutkimuksesta on lisäksi ollut Tinton (1975, 111-114) mukaan liian yksinkertaistavaa mahdollistaakseen mielekkäät tulokset.

4.2.2. Tinton mallin arviointia

Tinton (1982, 689) mukaan on olemassa lukuisia keinoja parantaa olemassa olevia teorioita ja lukuisia erittäin keskeisiä keskeyttämisilmiön luonnetta koskevia kysymyksiä, joita tulee huolellisesti pohtia. Omassa opiskelun keskeyttämismallissaan hän toteaa useampia puutteita. Malli ei ensinnäkään ota riittävässä määrin huomioon taloudellisten tekijöiden vaikutusta opiskelijoiden tekemiin, opintojen jatkamista koskeviin ratkaisuihin. Malli ei myöskään erottele tarpeeksi selkeästi oppilaitoksen vaihtamista opiskelun pysyvistä keskeyttämisestä. Kolmanneksi, se ei ota huomioon eri sukupuolia, etnisiä ryhmiä ja erilaisia perhetaustoja edustavien opiskelijoiden koulutusurien huomattavia eroja. Pascarella ja Terenzini (1991, 414) lisäävät vielä, ettei ole suinkaan selvää, päteekö malli vanhempiin opiskelijoihin ja heidän suorituksiinsa tai osa-aikaopiskelijoihin, jotka käyvät työssä opiskelun ohessa.

Garrison (1985) toteaa, että aikuisopiskelijan sosiaalisen elämän voidaan usein ajatella täyttyvän perhe- ja muista sosiaalisista vastuista ja sitoumuksista siinä määrin, ettei hänellä todennäköisesti ole samanlaista tarvetta tai aikaakaan luoda uusia sosiaalisia suhteita kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Siksi aikuisopiskelijalla akateeminen integraatio korostuu todennäköisesti sosiaalista integraatiota enemmän. Toisaalta heidän kohdallaan on huomattava opiskelun ulkopuolisten tekijöiden suuri merkitys. Garrison kääntääkin kysymyksen integraatiosta kysymykseksi, voiko opiskelu ja yliopisto integroitua osaksi aikuisen elämäkokonaisuutta sen sijaan, että kysyttäisiin, missä määrin opiskelija kykenee integroitumaan yliopistoyhteisöön. Opiskelun ulkopuolisilla sosiaalisilla ryhmillä voi olla opintojen jatkamisen kannalta erittäin suuri merkitys. Siksi opintojen keskeyttämisen tutkimukseen tulee sisällyttää laaja joukko toisaalta opiskeluun ja toisaalta sen ulkopuoliseen elämään liittyviä psykologisia ja sosioekonomisia tekijöitä.

Ei ole selvää, missä määrin yliopiston ulkopuoliset sosiaaliset ryhmät vaikuttavat opintojen jatkamiseen. Ei ole myöskään selvää, missä määrin tuollaiset sosiaaliset ryhmät ovat päällekkäisiä tai ristikkäisiä opiskelutovereista muodostuvan sosiaalisen järjestelmän kanssa. (Tinto 1975, 119).

Tulevissa keskeyttämistutkimuksissa tulisi selvittää opiskelijoiden ja opettajakunnan alakulttuurien yhteyttä opintojen jatkamiseen. Tämä ei koske pelkästään keskeyttämistä sinänsä vaan myös siirtymisiä instituution sisällä eri koulutusohjelmien välillä. Se, johtaako vuorovaikutus muiden opiskelijoiden tai opettajakunnan kanssa opintojen jatkamiseen, näyttää riippuvan näiden ryhmien siteistä yliopistoinstituutioon ja ryhmien suhteesta yksilölle tärkeisiin akateemisiin ja sosiaalisiin kysymyksiin. Se, kuinka nämä suhteet toimivat yliopistossa, on vielä toistaiseksi epäselvää. Samoin puuttuu tietoa siitä, kuinka tällaiset ryhmät ajan kuluessa saattavat myötävaikuttaa integraation vähenemiseen, minkä seurauksena onkin vapaaehtoinen vetäytyminen tai akateeminen epäonnistuminen. (Tinto 1975, 119).

Tinto (1975, 119-120) esittää vielä, että tulevissa tutkimuksissa tulee tarkastella keskeyttämistä prosessina pidemmältä ajalta koottujen seurantatietojen pohjalta eikä keskittyä tiettyyn ajankohtaan rajoittuviin poikkileikkaustutkimuksiin. Tämä vaatii sisänotettujen ikäluokkien yksityiskohtaista seuraamista erityyppisissä korkea-asteen instituutioissa. Vaikka suositellaankin, että keskeyttämistutkimusten tulisi perustua erillisiin instituutionaalisiin tiedostoihin voidaan samalla toivoa eri instituutioita koskevien vertailukelpoisten pitkän ajanjakson tiedostojen kehittämistä, mikä johtaisi mielekkäisiin vertailuanalyysiin institutionaalisten tekijöiden vaikutuksesta keskeyttämiseen.

Tinto (1992, 1702-1703) arvioi keskeyttämistä tarkastelevista teorioista interaktioteorioiden tarjoavan parhaan perustan jatkotutkimukselle ja todennäköisimmän perustan luotaessa yleisempää keskeyttämisteoriaa. Siirryttäessä nykyisistä interaktioteorioista yleisempään on kuitenkin huomattava näihin teorioihin nykyisellään liittyvät merkittävät puutteet. Ensinnäkin interaktioteorioihin on tuotava mukaan organisaation vaikutus; teorioissa on lähes täysin unohdettu formaalien organisaatioiden vaikutusta yksilöiden käyttäytymiseen tarkasteleva tutkimus. Toiseksi, interaktioteorioiden tulee ottaa huomioon yliopiston ulkopuolisten yhteisöjen vaikutus opiskelijoiden elämään. Kolmanneksi, tulevan teorian on pystyttävä enempään kuin pelkästään selittämään jatkamisen ja keskeyttämisen ero. Erityisesti sen tulee pystyä selittämään nykyistä paremmin, miksi jotkut keskeyttäjät suunnittelevat palaavansa opiskelemaan, toiset siirtyvät opiskelemaan muualle ja eräät lopettavat opiskelun kokonaan. Lisäksi interaktioteorioiden on kyettävä yhdistämään yksilön oppimista tarkasteleva tutkimus tutkimukseen, jossa tarkastellaan yliopiston vaikutusta oppimistulosten muovaajana. Nykyisessä muodossaan interaktioteoriat kiinnittävät usein hyvin vähän huomiota oppimisen merkitykseen koulutusprosessissa.

Pascarellan ja Terenzinin (1991, 53) mukaan Tinton malli keskittyy ensisijaisesti - joskaan ei yksinomaan - tarkastelemaan yliopiston sisäisten tekijöiden sekä muiden jäsenten (ennen kaikkea opiskelijoiden ja yliopiston henkilöstön, mutta myös perheen ja yliopiston ulkopuolisen toveripiirin) vaikutusta opiskelijaan. Malli kiinnittää vähemmän huomiota oppilaitoksen rakenteellisten tai organisatoristen piirteiden tai opiskelijan omien ponnistelujen vaikutusten spesifointiin.

Omasta, vuonna 1975 esittämästään keskeyttämisen prosessimallista Tinto (1982, 688) toteaa, että sen pääasiallisena tavoitteena oli selittää akateemisesta epäonnistumisesta

ja vapaaehtoisesta vetäytymisestä johtuvan keskeyttämisen ero. Tähän liittyen malli pyrki osoittamaan, kuinka kompleksisella tavalla vuorovaikutus yliopiston formaalissa ja informaalisissa sosiaalisessa ja akateemisessa järjestelmässä voi vaikuttaa keskeyttämiseen. Vaikka malli huomioikin opiskelijoiden ominaisuudet, taidot, kyvyt, sitoutumiset ja arvo-orientaatiot, se tarkasteli mainittuja tekijöitä lähinnä akateemiseen ja sosiaaliseen järjestelmään liittyvinä, yksilöiden opiskelu-urallaan kohtaamina kollektiivisina ominaisuuksina ja orientaatioina. Malli ei suoraan tarkastellut taloudellisten paineiden tai muiden yliopiston välittömän ympäristön ulkopuolisten voimien (esim. yliopiston ulkopuolisten toveriryhmien) vaikutusta. Sen sijaan se Tinton (1982, 688) mukaan kohdisti huomionsa yliopistoinstituution itsensä sekä formaaliin että informaaliin vaikutukseen opiskelun keskeyttämiseen. Vaikka malli huomioikin sen tosiasian, että monet opiskelijat keskeyttävät, koska eivät tahdo vastata akateemisen koulutuksen vaatimuksiin, se kysyi ensisijaisesti, kuinka yliopistot itse ainakin osittain ovat vastuussa keskeyttämisistä. Sen seurauksena kysyttiin, kuinka instituutiot voivat muuttua keskeyttämisten vähentämiseksi.

Tinto (1982, 688-689) toteaa esittämänsä mallin puutteiden osoittavan, ettei nykyinen teoria voi selittää kaikkea. Usein joudutaan hyvinkin vaikeiden valintojen eteen päätettäessä, mitä selitetään. Tutkijat joutuvat myös päättämään, pyrkiäkö maksimoimaan mallin kyky selittää tilastollisesti käyttäytymisvariaatiot vai sen kyky selittää selvästi tietyn tyyppisen keskeyttämiskäyttäytymisen alkuperä. Nykyisen teorian rajallisuudesta johtuen erilaiset mallit eivät kykene selittämään kovinkaan suurta osaa keskeyttämisestä todetusta tilastollisesta variaatiosta. Tinto toteaaakin, ettei hänen omansa tai sen kaltaiset mallit ole suunniteltuja selittämään kaikkea keskeyttämiseen liittyvää vaihtelua, vaan niiden tavoitteena on selittää mahdollisimman täsmällisesti yksilön ja koulutusinstituution väliset spesifit suhteet, jotka voivat selittää tietyn tyyppisen keskeyttämiskäyttäytymisen.

Yhdysvalloissa Tinton mallia on sovellettu lukuisissa tutkimuksissa, ja mallin perusolettamukset ovat saaneet varsin laajasti vahvistusta. Pascarella ja Terenzini (1991, 53) arvioivat, että mallia voidaan soveltaa paitsi opintojen keskeyttämisen myös muunlaisien opiskelun vaikutusten ja tulosten tutkimiseen. Heidän mukaansa malli tarjoaa merkittäviä mahdollisuuksia sekä tutkijoille, jotka tutkivat yliopistojen opiskelijoiden vaihtuvuutta että hallintovirkamiehille suunnitella akateemisia ja sosiaalisia ohjelmia ja tukipalveluja opiskelijoiden kehityksen tueksi.

Suomessa mallia on sovellettu mm. tarkasteltaessa opintojen keskeyttämistä kauppaoppilaitosten kaupan ja hallinnon peruslinjalla (Stenström ym. 1988). Mallin todettiin tarjoavan varsin hyvin pohjaa empiiristen oletusten laadinnalle, kun taas keskeyttämisprosessin kuvausjärjestelmänä osoittautui työntö-veto -teoria toimivaksi. Tinton mallista tutkijat toteavat, ettei se kyennyt selittämään kattavasti keskeyttämisprosessia. Keskeyttämispäätökseen yhteydessä olleista tekijöistä muodostui Tinton mallin mukaisesti sitoutumista koulun suorituksiin (opiskeluvaikeudet) sekä sitoutumista koulun sosiaaliseen järjestelmään (suhteet oppilaisiin ja opettajiin) kuvaavat faktorit. Lopullisesti keskeyttäneet eivät integroituneet yhtä hyvin kouluun kuin väliaikaisesti keskeyttäneet. Sen sijaan Tinton ryhmittely vapaaehtoisiiin keskeyttäjiin ja epäonnistujiin ei näyttänyt pätevän väliaikaisesti ja lopullisesti keskeyttäneisiin. Myöskään aikaisemman koulutuksen todistusarvosanat ja keskiarvo eivät olleet yhteydessä keskeyttämisen väliaikaisuuteen tai lopullisuuteen. Keskeyttämisen jälkeen kaupan ja hallinnon peruslinjalle palanneet kokivat alan omakseen, ja heillä oli muita vähemmän vaikeuksia opiskelussa kun taas niillä, jotka eivät palanneet, esiintyi sekä alan valintaan että opiskeluun

liittyviä vaikeuksia. Sen sijaan oppilaitoksen sosiaaliseen ilmapiiriin integroitumisessa ei havaittu eroja kaupan ja hallinnon peruslinjalla jatkaneiden ja ei-jatkaneiden välillä. Opintojen lopulliseen keskeyttämiseen näyttivät olevan yhteydessä siis vaikeudet sekä oppilaitoksen suoritus- että sosiaalisessa järjestelmässä. Sen sijaan opintojaan samalla alalla jatkaneet menestyivät keskeyttäjiä paremmin, mutta heillä saattoi olla tilapäisiä vaikeuksia opiskelussaan. Opintojen keskeyttämissyistä ja opiskeluvaikeuksista löytyi kuusi keskeyttämiseen vaikuttanutta pääryhmää: opiskeluvaikeudet, tunne alalle soveltumattomuudesta, kouluväsymys, suhteet opettajiin, suhteet muihin opiskelijoihin sekä kustannus-hyöty -ajattelu. Näistä opiskeluvaikeudet, suhteet opettajiin ja suhteet opiskelijoihin liittyvät Tinton esittämään integroitumisajatukseen, muut tekijät kuvaavat ammatinvalintaproblematiikkaa.

Eri tutkimuksissa käytetyt operationaaliset määritelmät ovat kuitenkin vaihdelleet melko lailla, ja valtaosa tutkimuksista on tehty yhdessä oppilaitoksessa. Sen vuoksi on ollutkin vaikea päätellä, missä määrin Tinton malli pätee erilaisissa oppilaitoksissa. Pascarella ja Chapman tutkivat Tinton 1975 esittämän mallin luotettavuutta erilaisissa oppilaitoksissa: 4-vuotisissa sisäoppilaitostyyppisissä collegeissa sekä 4- ja 2-vuotisissa collegeissa, joissa opiskelijat asuvat muualla kuin kampusalueella. Tutkimukseen osallistui 2 326 ensimmäisen vuoden opiskelijaa (koska heillä keskeyttämisriski on suurin) 11 oppilaitoksesta. Tulokset vahvistivat suurelta osin mallin ennustusarvon. Toisaalta tulokset vaihtelivat jossakin määrin oppilaitostyypeittäin. Keskeisimmät erot liittyivät akateemiseen ja sosiaaliseen integraatioon. Sosiaalisen integraation merkitys opintojen jatkumisen kannalta oli suurempi 4-vuotisissa sisäoppilaitostyyppisissä collegeissa, kun taas akateeminen integraatio osoittautui tärkeämmäksi 2- ja 4-vuotisissa collegeissa, joissa opiskelijat asuvat collegen ulkopuolella (ja jotka ovat lähimpänä suomalaista avointa yliopisto-opiskelua). (Pascarella & Chapman 1983, 87-88).

Andersonin (1988, 161) mukaan opiskelijoiden taustatekijöillä on eri tutkimuksissa todettu olleen vain suhteellisen rajallinen vaikutus keskeyttämiseen, minkä hän arvelee heijastavan joko (1) tutkimusten keskittymistä vapaaehtoiseen keskeyttämiseen, joka osittain voi eliminoida vähäisen akateemisen valmentautumisen vaikutusta tai (2) tutkittujen opiskelijoiden taustojen homogeenisuutta kussakin tutkitussa oppilaitoksessa. Sen sijaan tutkimukset ovat vahvistaneet selkeästi sosiaalisen ja akateemisen integraation suoran vaikutuksen. Tavoitesitoutumisen vaikutuksista on saatu jossain määrin ristiriitaisia tuloksia. Kaiken kaikkiaan tutkimuksissa on vahvistunut näkemys sekä yksilöllisten että institutionaalisten tekijöiden merkityksestä integraation ja yliopiston akateemiseen ja sosiaaliseen järjestelmään sitoutumisen edesauttajina.

Omassa, useampaan oppilaitokseen kohdistuneessa tutkimuksessaan Anderson (1988, 174-175) totesi opintosuorituksiin vaikuttavan voimakkaasti sekä alkuperäisen sitoutumisen opiskelun päämääriin että päämäärien muuttumisen ajan kuluessa. Lukion opintomenestyksen todettiin jossakin määrin ennakoivan akateemista integraatiota. Opiskelijoiden sitoutumisen opiskelijan rooliin todettiin hyvin merkitykselliseksi opintojen menestyksekkään jatkamisen kannalta. Sekä miesten että naisten osalta tavoitesitoutuminen osoittautui tärkeämmäksi suoritusten määrittäjäksi kuin instituuti-oon sitoutuminen.

Pascarellan ja Chapmanin (1983, 95-96) tutkimuksessa institutionaalisen ja tavoitesitoutumisen suora vaikutus opintojen jatkamiseen sen sijaan osoittautui likimain yhtäläiseksi. Sosiaalisella ja akateemisella integraatiolla he eivät todenneet jatkamisen kannalta suoraa vaikutusta, mutta integraatio vaikutti epäsuorasti. Pascarellan ja Chapmanin

tulosten mukaan opintojen jatkamisen kannalta keskeisimmiksi tekijöiksi osoittautuivat sitoutumista kuvaavat muuttujat.

Pascarella ja Chapman (1983, 98-100) totesivat tulostensa perusteella, että 2- ja 4-vuotisisissa collegeissa, joissa opiskelijat asuivat collegen ulkopuolella, instituutioon sitoutumista määrittä merkittävästi akateeminen integraatio. Näissä oppilaitoksissa voi tutkijoiden arvion mukaan olla siinä määrin vähäiset mahdollisuudet sosiaaliseen osallistumiseen, että sosiaalisen integraation merkitys instituutioon sitoutumisen kannalta jää vähäisemmäksi. Sosiaalisen ja akateemisen integraation vaikutus oli pääsääntöisesti epäsuora ja välittyi instituutioon sitoutumisen ja, vähäisemmässä määrin, tavoitesitoutumisen kautta. Loppupäätelmänään Pascarella ja Chapman toteavat, että kenties Tinton malli ei kata kaikkia opintojen jatkamiseen vs. niiden keskeyttämiseen vaikuttavia determinantteja. Ehkäpä suuri osa jatkamis-/keskeyttämiskäyttäytymisestä on luonteeltaan niin spesifiä, etenkin ulkoisten tekijöiden ja persoonallisten ominaisuuksien vaikutuksen kautta, että sitä on hyvin vaikea koota rationaaliseksi selitysmalliksi. Pascarella ja Chapman varoittavat tekemästä liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä tulosten perusteella johtuen sekä tutkittujen oppilaitosten pienehköstä määrästä (n = 11) että tutkimuksessa käytettyjen muuttujien mahdollisesti osittain epäonnistuneesta operationalisoinnista.

On ilmeistä, että akateemisen ja sosiaalisen integraation merkitys ja vaikutus on erilainen eri opiskelijoiden kohdalla. Saman oppilaitoksen erilaiset opiskelijat voivat hyötyä eri tavoin sosiaalisista ja akateemisista kokemuksistaan. Erilaisissa oppilaitoksissa sosiaalinen integraatio voi kompensoida akateemista integraatiota ja päinvastoin. Sosiaalinen ja akateeminen integraatio voivat kompensoida toisiaan myös opiskelun eri vaiheissa etenkin silloin, kun opiskelijan taustan perusteella keskeyttämistä voidaan pitää varsin todennäköisenä tai opiskelijan sitoutuminen oppilaitokseen tai opiskelun päämääriin on alhainen. Integroituminen sosiaaliseen ja akateemiseen järjestelmään voivat vaikuttaa eri tavoin opintojen jatkamiseen tai niiden keskeyttämiseen eri vaiheissa opiskeluprosessia. Sosiaalisen ja akateemisen integraation tai oppilaitokseen sopeutumisen vaikutus opintojen jatkamiseen tai suorituksiin on tehtyjen tutkimusten mukaan erilainen eri sukupuolilla tai etnisissä ryhmissä, mutta tulokset ovat olleet jossain määrin ristiriitaisia. (Pascarella & Terenzini 1991, 411-413).

Vaikka taloudelliset tekijät epäilemättä monien opiskelijoiden kohdalla ovat keskeisiä opintojen jatkamisen kannalta (esimerkiksi silloin, jos perheen mahdollisuudet taloudelliseen tukeen ovat vähäiset), useimpien opiskelijoiden kohdalla kysymys taloudellisista kustannuksista näyttää laajemmassa kaikkien koulutuksen vaatimien kustannusten ja ko. koulutusinstituutiosta saatujen kokemusten muodostamassa kontekstissa. Opiskelijan kokemusten ollessa positiivisia hän on todennäköisesti valmis hyväksymään suurempia opintojen jatkamisen vaatimia taloudellisia uhrauksia kuin jos kokemukset ovat päinvastaisia. Vaikka opiskelijat usein mainitsevatkin taloudelliset tekijät syynä keskeyttämiseen, heijastavat ne pikemminkin prosessin lopputulosta kuin sitä alkupe- räistä syytä, joka on johtanut opiskelijan harkitsemaan opiskelunsa keskeyttämistä. (Tinto 1982, 689-690).

Taloudellisilla syillä on suurempi vaikutus keskeyttämiseen opintojen alkuvaiheessa lopullisen päämäärän ollessa vielä varsin kaukainen kuin sen ollessa hyvin lähellä. Opiskelijan lähestyessä opintojensa päätöstä opiskelun vaatimat kustannukset pienenevät suhteessa potentiaaliin hyötyihin. On siis muistettava, että taloudelliset syyt ovat vain yksi tekijä huomattavasti suuremmassa tekijäjoukossa, joka vaikuttaa yksilön

arvioihin opintojen jatkamisen kokonaiskustannuksista ja -hyödyistä. Jatkamis- tai keskeyttämisspätös heijastelee myös yksilön arvioita muiden vaihtoehtoisten valintojen kustannuksista ja hyödyistä. (Tinto 1982, 690).

Tinton (1982, 691) mukaan tarvitaan keskeyttämistä koskevia ryhmäspesifejä malleja. On tiedettävä, missä määrin ja miten keskeyttämisprosessi eroaa eri sukupuolten kohdalla, eri etnisissä, ikä- ja erilaisesta sosiaalisesta taustasta tulevilla ryhmissä. Teoreettisesti ja metodisesti tarvitaan ryhmäkohtaista analyysia ja eriytetyt mallit erilaisten opiskelijoiden käyttäytymisestä. Ei riitä, että keskeyttämistä tutkittaessa esimerkiksi sukupuoli ja etninen tausta otetaan mukaan kahtena tarkasteltavana muuttujana, koska tällä tavalla ei tavoiteta yksilön käyttäytymisessä ilmeneviä eroavaisuuksia, joihin yksilön sukupuoli tai etninen tausta vaikuttavat. Näin ollen keskeyttämismallit usein aliarvioivat tai jopa vääristävät opintojen keskeyttämisen luonteen erilaisissa opiskelijaryhmissä.

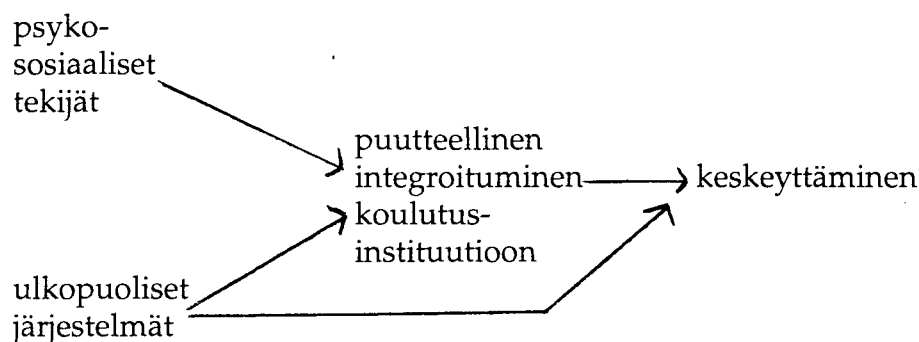
Muina lisätutkimusta vaativina, keskeyttämiseen liittyvinä kysymyksinä Tinto (1982, 692) mainitsee mm. keskeyttämisilmiön vaihtelun opiskelun eri vaiheissa sekä vertailevan analyysin eri koulutusorganisaatiossa tapahtuvasta opiskelun keskeyttämisestä. Vaikka nykyiset mallit ovat osoittautuneet jossakin määrin kykeneviksi ymmärtämään keskeyttämisen oppilaitoskohtaisia lähtökohtia, on vielä määrittelemättä eri institutionaalisten tekijöiden suhteellinen vaikutus keskeyttämiseen. Ei ole myöskään kyetty arvioimaan, minkä opiskelijaryhmien kohdalla institutionaalisten tekijöiden vaikutukset ovat toisaalta suurimmat ja toisaalta vähäisimmät. Tarvitaan huolellisesti suunniteltuja, useampiin koulutusorganisaatioihin kohdistuvia tutkimuksia, joihin sekä instituutiot että yksilöt valitaan tietyn tyyppisiä vertailuja silmällä pitäen.

Vertailututkimuksissa tulee ottaa huomioon keskeyttämisen luonne pitkän ajanjakson prosessina. Vaikka tämä useimmissa tutkimuksissa näyttääkin olevan itsestään selvää, on vielä selvitettävä, missä määrin erityyppinen keskeyttämiskäyttäytyminen vaihtelee ajallisesti. On syytä uskoa, että keskeyttämiseen johtavat voimat akateemisen uran varhaisvaiheessa voivat poiketa varsin suuresti tekijöistä, jotka myöhemmin vaikuttavat opintojen keskeyttämiseen, ja molemmat voivat lisäksi vaihdella erityyppisissä opiskelijaryhmissä. Parhaimmillaankin nykyisin pystytään mittaamaan vain hyvin karkealla tasolla keskeyttämiseen vaikuttavien tekijöiden vaikutusta ilman, että voitaisiin osoittaa, millaisen prosessin kautta tekijät vaikuttavat opintojen keskeyttämiseen ajan kuluessa. (Tinto 1982, 692-693).

Avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelun jatkumisen kannalta Salmensuu (1994, 20, 35) havaitsi keskeiseksi kiinteän opiskelijaryhmän syntymisen. Opiskelijat kannustivat toinen toisiaan opintojen jatkamiseen. Osa opiskelijoista oli siirtynyt yliopiston perusopiskelijoiksi suorittaakseen ylemmän korkeakoulututkinnon. Niillä opiskelijoilla, joilla tutkintoon tähtäävät opinnot olivat olleet jo jonkin aikaa pysähdyksissä, oli tärkein syy tilanteeseen se, ettei tutkinto todennäköisesti toisi mitään konkreettista hyötyä senhetkessä työssä.

Gooderham (1994, 443) erottaa keskeyttämiseen vaikuttavina kaksi tekijäryhmää: koulutusjärjestelmän sisäiset keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät sekä koulutusinstituutioon ulkopuoliset tekijät. Edellisten kohdalla korostuu koulutusjärjestelmän sisäisen sosiaalisen integraation riittämättömyys, johon vaikuttavat tietyt psykososiaaliset tekijät. Jälkimmäisessä tapauksessa keskeyttäminen on seurausta yksilön henkilökohtaiseen elämään liittyvistä paineista. Gooderhamin mukaan tähänastiset tutkimukset eivät ole rittäneetkään yhdistää näitä kahta näkökulmaa, minkä vuoksi ei myöskään ole verrattu

niiden suhteellista painoarvoa keskeyttämisen selittämisessä. Kuvio 2 esittää yhden mahdollisen tavan yhdistää nämä kaksi näkökulmaa.



Kuvio 2. Käsitteellinen viitekehys keskeyttämisen analysoimiseen (Gooderham 1994, 443).

Interaktionistisen näkemyksen mukaisesti puutteellinen integroituminen koulutusorganisaatioon on keskeyttämisen suora syy, joka liittyy osallistujan psykososiaalisiin piirteisiin. Toisaalta keskeyttäminen voi tapahtua integraatiosta riippumatta, ulkoisten tekijöiden suorasta vaikutuksesta. Sen sijaan tähän saakka on Gooderhamin (1994, 443-444) mukaan jäänyt vaille huomiota kolmas mahdollisuus, jonka mukaan ulkopuolisten järjestelmien jäsenyys vaikuttaa interaktioon koulutusjärjestelmässä niin, että integraatio kärsii myötävaikuttaen siten opintojen keskeyttämiseen. Gooderham on tutkinut erityisesti opiskelun ulkopuolisten järjestelmien merkitystä opiskelun jatkamisen tai keskeyttämisen kannalta.

Yksilön kannalta tarkastellen koulutusorganisaation sosiaalisena järjestelmänä voidaan katsoa muodostuvan kahdesta osajärjestelmästä, muiden opiskelijoiden yhteisöstä sekä opettajakunnan yhteisöstä. Opiskelun jatkamisen kannalta kriittinen tekijä on koulutusinstituutioon integroituminen. Muut opiskelijat ja opettajakunta voivat edesauttaa merkittävästi erilaisten käytännön, akateemisten tai psykologisten vaikeuksien voittamisessa. Lisäksi säännöllinen interaktio - sekä formaali että informaali - voi synnyttää tunteen yhteisestä päämäärästä ja kumppanuudesta. (Gooderham 1994, 444).

Monen aikuisopiskelijan elämän täyttävät erilaiset perheeseen liittyvät ja muut sosiaaliset vastuut ja velvoitteet. Opiskelun kannalta ne voivat olla myös stabilisoiva tekijä. Kuitenkin on huomattava, että perheellisen opiskelijan tilanne poikkeaa selvästi perheettömän opiskelijan tilanteesta. Tällä on vaikutuksensa koulutusjärjestelmään integroitumiseen. Tutkimuksessaan norjalaisista aikuisopiskelijoista Gooderham (1994) havaitsi, että integraation vaikutus keskeyttämiseen oli tilastollisesti merkitsevä. Vanhemmuuteen liittyvät velvoitteet olivat keskeyttämisen kannalta merkittävämpiä kuin parisuhde tai kokopäivätyö. Tutkimus osoitti lisäksi, että vaikka opiskelun ulkopuolisella järjestelmällä on merkityksensä keskeyttämisen kannalta, se ei ole kovin suuri. Gooderham toteaa kuviossa 2 esitetyn mallin kaipaavan täydentämistä muilla muuttujilla. Ulkopuolisten, lähinnä parisuhteeseen, vanhemmuuteen ja työhön liittyvien tekijöiden merkitys opiskelun jatkamisen tai keskeyttämisen kannalta osoittautui

vähäisemmäksi kuin opiskeluyhteisöön integroitumisen merkitys. Edellisillä tekijöillä oli yhteys keskeyttämiseen vain integroitumiseen vaikuttamisen kautta; niillä ei ollut suoraa itsenäistä vaikutusta keskeyttämiseen.

Gooderhamin (1994, 453) mukaan keskeyttäjiä integroituminen opiskeluyhteisöön on varsin heikko, ja perheellä ja työllä on merkitsevä negatiivinen vaikutus opintojen jatkamiseen. Opiskeluyhteisönsä integroituneetkin opiskelijat voivat keskeyttää opintonsa ulkopuolisten sitoumusten vuoksi. Toisaalta nekin opiskelijat, joiden ulkopuoliset sitoumukset tukevat opiskelun jatkamista, saattavat keskeyttää, koska he eivät kykene integroitumaan riittävässä määrin koulutusjärjestelmään. Integroitumisen vaikutus opiskelun jatkamiseen on hyvin laaja-alainen, kun taas ulkopuolisten järjestelmien vaikutus on rajallisempi.

4.3. Piilo-opetussuunnitelma

Broadyn (1986) mukaan piilo-opetussuunnitelma muodostuu koulutyön ja opiskelun ehdoista, ei opettajan tietoisista pyrkimyksistä. Siinä on kysymys luennon pituudesta, oppiainejaosta, koulutusorganisaation hierarkiasta, todistusjärjestelmästä, opiskelun sisällön ja opiskelijoiden kokemuksen välisestä kuilusta, opettajien ja opiskelijoiden sosiaalisesta taustasta jne. Piilo-opetussuunnitelma käsitteenä kuvaa niitä vaatimuksia, jotka opiskelijoille koulutuksessa asetetaan. Tällaisia vaatimuksia ovat mm. vaatimus työskennellä yksilöllisesti, tarkkaavaisuuden vaatimus, vaatimus itsensä kontrolloimisesta ja oman kokemusmaailman unohtamisesta. Tärkeimmiksi yliopiston piilo-opetussuunnitelmaan liittyviksi vaatimuksiksi ovat osoittautuneet erilaiset tenttimistä ja opintojen suorittamista koskevat taktikoinnit. Yliopisto-opiskelijoita ja opiskelijatyyppejä tarkastelleessa väitöskirjassaan Aittola totesi opiskelutilannetta koskeneissa vaatimuksissa korostuneen omien mielipiteiden salaamisen, henkilökunnan auktoriteettiä ja heikkoon opinto-ohjaukseen mukautumisen, symbolisen vallankäytön sekä opiskeluun kohdistuneen hallinnollisen kontrollin ja opinto-ohjelman ulkoaohjautuvuuden. Itse opiskeluprosessiin liittyvinä vaatimuksina korostuivat opintoviikkojen keräily, tenttivihjeiden hankkiminen, tentaattorin valinnan ja tenttikirjojen taktikointi sekä jatkuvaan kilpailuun ja pakkotahtiseen opinto-ohjelmaan mukautuminen. Opiskelun katsotaan varsin harvoin antavan valmiuksia "todellista elämää" ja sen vaatimaa henkistä autonomiaa tai itsemääräämiskyvyn kehittymistä varten. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma sisältää opiskeluun ja oppimiseen liittyvien tekijöiden ohella erilaisia opiskelijoiden elämää ja opiskelua sääteleviä tekijöitä, jotka toteuttavat yliopiston reproduktiotehtävää. Häyrysen ym. (1992a, 12) sanoin voidaan piilo-opetussuunnitelma tietyllä tavalla rinnastaa vallitsevaan ilmapiiriin. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma näyttää kohtelevan erilaisista taustoista tulevia opiskelijoita eri tavoin. Koulutusinstituution todellisuus hajoaa lukuisiksi todellisuuksiksi: opetussisällöt ja instituution sisäiset elämisen tavat saavat eri merkityksen opiskelijoiden edustamien eri yhteiskuntaluokkien keskuudessa. Yliopiston miesvaltainen kulttuurinen ilmapiiri syrjii naisopiskelijoita. Miesopiskelijat näyttävät mukautuvan yliopisto-opinnoissa menestymistä edistäviin sosiaalisiin normistoihin ja vaatimuksiin helpommin kuin naisopiskelijat. Opiskelijoiden sopeutuminen näihin opiskeluun liittyviin vaatimuksiin ei suinkaan ole itsestäänselvyys. Kyky toimia yliopiston tietynlaisen toimintakulttuurin puitteissa on yhteydessä yksilön aikaisemmissa toimintaympäristöissä muokkautuneeseen habitukseen. Tällaista habitus-

ta voidaan ajatella edustavan kyvyn esittää asioita oikealla tavalla, kyvyn "haistaa" ajankohtaisia keskustelunaiheita, kyvyn erottautua muista uusien tai erikoisten seminaari- tms. töiden aiheiden avulla jne. (Aittola 1992, 42, 83-84; Liljander 1991, 12, 25; Määttä & Liljander 1992, 226).

Piilo-opetussuunnitelma on piilevä siinä mielessä, että koulun ja koulutuksen valikoivista ja sosiaalistavista tehtävistä ei ole juurikaan puhuttu eikä tutkittu niitä opiskeluympäristössä. Piilo-opetussuunnitelman toteutumiseksi on luonut perustan se, että koulutuksen laajenemisen myötä sen piiriin on tullut muidenkin kuin ylempien yhteiskuntaluokkien edustajia. Eri asteilla koulutus edellyttää oman sisäisen perinteensä mukaisesti tietynlaisia arvoja, asennoitumistapoja ja valmiuksia - sanalla sanoen tietynlaista kulttuuripääomaa tai habitusta - koulututettavilta, joiden omat arvot, asenteet ja kulttuuriset valmiudet saattavat olla hyvin heterogeenisiä. Piilo-opetussuunnitelma liittyy koulutuksen yhteiskunnallisiin funktioihin, mikä tarkoittaa opiskelijoiden valikointia ja sosiaalistamista tavalla, joka ylläpitää ja kehittää vallitsevia valtasuhteita, pääsyä työmarkkinoille, työnjakoa ja viime kädessä yhteiskuntajärjestystä kokonaisuudessaan. Piilo-opetussuunnitelmaan voidaan kuitenkin vaikuttaa tietoisesti toimien. (Broady 1986; Liljander 1991, 12).

Piilo-opetussuunnitelman käsite liittyy akateemisen kentän vallitsevan kulttuurin siirtämiseen. Esimerkiksi Helena ja Tapio Aittolan (1989, 36-37) tutkimuksessa monet yliopisto-opiskelijat korostivat haastatteluissa oppineensa ainakin yhtä paljon opiskelijaelämän ja yliopistoympäristössä toiminnan ja elämisen kautta kuin tutkintovaatimusten mukaisista opinnoistaan. Tällainen piilo-opetussuunnitelmaan perustuva pedagogiikka on Bourdieun ja Passeronin (1990, 47) mukaan tehokkain tapa välittää traditionaalinen tieto, joka edistää sosiaalista ja kulttuurista reproduktiota. Käsite on liitetty myös selviytymisstrategioihin; tällöin piilo-opetussuunnitelma edustaa niitä julkilausumattomia sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia normeja, vaatimuksia tai valikointimekanismeja, joihin opiskelijoiden täytyy mukautua selviytyäkseen opinnoistaan. Erilaisen sosiokulttuurisen taustan omaavilla opiskelijoilla voidaan olettaa olevan erilainen suhde näihin vaateisiin. Tämä ilmenee esimerkiksi erilaisina opiskeluorientaatioina. Kyvyttömyys vastata akateemisten opintojen julkilausumattomiin vaateisiin voi johtaa syrjäytymiseen akateemisesta yhteisöstä ja opintojen keskeyttämiseen. Vaikka korkeakouluopiskelijoiden määrä on kasvanut viidennekseen ikäluokasta, ei korkein opetus ole kulttuurisesti välttämättä moniarvoistunut opiskelijajoukon moninaistumista vastaavasti. (Liljander 1994a, 4-5; Liljander 1994b, 32, Liljander 1996b, 34).

Opiskelunsa aloittaessaan opiskelijat pyrkivät pääsemään jäseniksi akateemiseen yhteisöön. Kuten Häyrynen ym. (1992b, 20) toteavat, ei uranvalinta merkitse vielä opiskelijalle lopullista kiinnittymistä akateemiseen yhteisöön. Siihen on kasvettava, omaksuttava selviytymisstrategioita, joiden varassa akateemisen kentän eri tilanteissa toimitaan. Alansa tiedekulttuuriin sosiaalistumisen lisäksi opiskelijan on kyettävä omaksumaan eräänlainen "tieteenalaspesifi habitus": tietty elämäntapa ja arvomaailma. Selviytymisstrategiat opitaan intuitiivisesti. Yhteisön kulttuurisiin odotuksiin liittyy myös yliopistoinstituution piilo-opetussuunnitelma, jonka implisiittistä normistoa opiskelijan on noudatettava saavuttaakseen akateemisen yhteisön jäsenyyden. Usein akateeminen piilo-opetussuunnitelma on ristiriidassa alemmista sosiaaliluokista tulevien opiskelijoiden elämäntyylin ja opiskeluorientaation kanssa ja suosii ylempien luokkien orientaatiota, jossa korostuu opiskelu ja tiedonhankinta sekä itsensä kehittämisen tavoite arvona sinänsä. (Liljander 1996b, 35).

Aittola (1992, 92) toteaa yliopiston piilo-opetussuunnitelman analysoinnin paljastaneen, ettei opinnoissa menestyminen edellyttänyt vain hyvää tieteellistä oppimiskykyä. Sen sijaan opiskelua ja opiskelijaelämää säätelivät erilaiset yliopistoon, opiskelijoiden elämäntilanteeseen ja opintotukeen liittyvät tekijät. Opiskelijoilta edellytettiin julkilausumattomien normistojen ja yliopistopelin sääntöjen omaksumista. Piilo-opetussuunnitelmaan liittyvät vaatimukset ja koulumaiset opinto-ohjelmat ohjasivat opiskelijoita mukautuvaisuuteen ja passiivisuuteen, minkä vuoksi sen aikaansaama metaoppiminen toimi yliopiston sivistystavoitteiden vastaisesti ja vaikeutti "intellektuaalisen täysikäisyyden" saavuttamista. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma näytti "kätkeytyvän" Aittolan tutkimilta jyvaskyläläisopiskelijoilta. Vain harvat tiedostivat kielenkäyttöön liittyvän symbolisen vallankäytön tai yliopiston miehisen arvomaailman merkityksen.

Suomalaista akateemista kenttää ovat viime vuosikymmeninä myllertäneet lukuisat uudet ajatukset, mm. pyrkimys monitieteellisyyteen, joka on järkyttänyt perinteistä tieteenala- ja laitosrakennetta. Tähän ovat liittyneet myös pyrkimykset korvata perinteisiä opetusmuotoja, joiden kautta yliopiston reproduktiivinen valta on toteutunut suhteessa opiskelijaan, uusilla opetus- ja työskentelymuodoilla. (Häyrynen ym. 1992b, 19).

Jarvisin (1986, 195) näkemyksen mukaan myös aikuis- ja täydennyskoulutusorganisaatioilla on oma keskiluokkainen osakulttuurinsa, johon tämän taustan omaavat aikuiset sopeutuvat suhteellisen helposti kun taas monet työväenluokkaiset ihmiset torjuvat koulutusorganisaation ja sen alakulttuurin. Selektio ja opintojen keskeyttäminen on siis selitettävissä erilaisten kulttuurien yhteentörmäyksen kautta. Vaikeuksia näyttää tuottavan erityisesti kentän intellektuaalisen ilmapiirin, käytännölle vieraiden oppisisältöjen ja opiskelun vapaamuotoisuuden kohtaaminen. Jotkut alempien luokkien jälkeläiset selviytyvät tästä noudattamalla orjallisesti opinto-ohjelmaa tai erilaisiin selviytymisstrategioihin turvautumalla. (Liljander 1994b, 58; Liljander & Määttä 1994, 6-7,14).

Häyrynen ym. (1992a, 107) toteavat suomalaisesta korkeakoulutuksesta tekemänsä tutkimuksen perusteella, että opiskelijoiden ja opettajien keskinäisen kosketusalan laajentaminen saattaa parantaa opintojen sujuvuutta, mikäli ilmapiiri on muuten myönteinen. Opintoaikojen pituuteen ja keskeyttäneisyyteen vaikuttavat kuitenkin myös korkeakoulujen ulkopuoliset tekijät ja opiskelijoiden motivaatioerot. Hyvä ilmapiiri vaikuttaa opintojen sujuvuuteen lähinnä aloilla, joilla opiskelijoiden ja opettajien välinen vuorovaikutus on runsasta. Jos ilmapiiri on heikko, ei yhteistoiminnan lisääminen useinkaan edistä opiskelua.

Paul Willis etsii teoksessaan *Koulun penkiltä palkkatyöhön* (1984) vastausta kysymykseen, miksi osa englantilaisista työväenluokasta lähtöisin olevista nuorista jättää koulunkäynnin mahdollisimman varhain ja valitsee ammattitaitoa vaatimattomat työt. Willis havaitsi näiden nuorten vastustavan koulun auktoriteettia ja pitävän kaikkea oppimiseen liittyvää käytännölle vieraana ja ikävänä. Nuorten oma kulttuuri näyttää tuomitsevan heidät seuraamaan vanhempiensa jälkiä ruumiillisen työn tekijöiksi. Nuorten keskuudessa vallitseva koulunvastainen kulttuuri etsii ja paljastaa kriittisesti opetuksen sisäisiä sosiaalisia tapahtumia ja ristiriitoja ja saa nuoret epäilemään koulun tuottamien kvalifikaatioiden arvoa suhteessa siihen, mitä niiden saavuttamiseksi joutuisi uhraamaan. Todellisen sosiaalisen nousun mahdollisuus näyttää etäiseltä ja merkityksettömältäkin. Koulunvastainen kulttuuri kieltää koulun vaatimaan kilpailuun osallistumisen. Kouluopetuksen mukaan yksilölliseen menestymiseen tarvittavat asenteet ovat yleisesti välttämättömiä; se ei Willisin mukaan myönnä sitä, että kaikki eivät voi

menestyä ja että menestymättömien ei ole mielekästä seurata menestymiseen johtavia ohjeita. Koulunvastainen kulttuuri auttaa jäseniään vapautumaan mukautumisen ja tavanomaisen suorituspaineen taakasta ja sallii siten heidän käyttää kykyjään ja mahdollisuuksiaan muualla. Näin saavutetaan yksi opetuksen päätavoitteista (jota tosin ei tunnusteta): se, että suuri osa työväestön nuorista ohjautuu vapaaehtoisesti ammattitaitoiseen, vähän ammattitaitoa vaativaan tai ammattitaidottomaan ruumiilliseen työhön.

Willisin (1984, 184-188, 213) mukaan mm. koulun jakamassa ammatinvalinnanohjauksessa pääsevät lävitse eräänlaiset piiloviestit erityisesti silloin, kun ne vahvistavat sellaista yhteiskunnallisten jakojen luonnollisena pitämistä, seksismiä ja näkemystä tietynlaisten töiden vääjämättömyydestä, joka muutoinkin on muotoutumassa kulttuurissa. Ideologia kääntää epävarmat ja hauraat kulttuuriset ratkaisut ja tulokset luonnostaan lankeaviksi. Ammatinvalinnanohjauksen ja koko koulun korostama individualismi hajottaa ryhmän, jopa estää sen todellisen syntymisenkin. Willis korostaa, että kouluun mukautumattomat nuoret eivät niinkään reagoi yksityisten opettajien tyyliin ja opetuksen sisältöön kuin koulun rakenteeseen ja opetuksen vallitsevaan suuntaukseen.

Monet avoimen yliopiston opiskelijat pettyivät Salmensuun (1994, 21-26) mukaan opintojen käytännöllistä hyötyä koskevissa odotuksissaan, mikä synnytti pettymyksen ja neuvottomuuden tunteita. Toisaalta opiskelun vaativuus yllätti monet, ja he totesivat välttämättömäksi noudattaa tiukasti valmista opintosuunnitelmaa pysyäkseen opiskelussa mukana. Useat olivat yllättävänkin haluttomia poikkeamaan valmiista aikataulusta, jopa silloin, kun heille tarjottiin siihen selvästi mahdollisuus. Tämä herättää kysymyksen, onko aikuisten itseohjautuvuus enemmän myytti kuin totta. Näyttää siltä, että opiskelijajoukko vetää mukanaan valmiiden ohjelmien noudattamiseen.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Avoimen yliopisto-opetuksen laajentumisen ja siihen osoitettujen taloudellisten resurssien huomattavan kasvun myötä on entistä enemmän alettu kysyä toiminnan kannattavuuden ja vaikuttavuuden perään. Kysymys onkin perusteltu ja keskeinen, onhan mm. EU-jäsenyyden ennustettu (Parjanen 1993, 70) merkitsevän - muiden vaikutusten ohella - aikuis- ja osa-aikaisen opiskelun suurta lisääntymistä, ja koulutuksen rahoituksen muuttumista tulosperusteiseksi (tähän on jo osittain menty), mihin liittyy koulutusorganisaatioiden keskinäisen kilpailun kiristyminen. Vaikka yksilön itsensä kannalta opiskelun keskeyttäminen voi olla myönteinen ja harkittu toimenpide eikä koulutusjärjestelmän näkökulmasta keskeyttämiseksi (keskeyttämiseksi) määriteltävä ehkä yksilön näkökulmasta edes sitä olekaan, merkitsee opintojen keskeyttäminen koulutusjärjestelmän kannalta usein resurssien vajaakäyttöä ja koulutuksen vaikuttavuuden vähenemistä - ainakin tietyillä indikaattoreilla mitattuna.

Silloin, kun opintojen keskeytyminen on opiskelijan kannalta ei-aiottua, on sekä koulutusorganisaation että opiskelijan itsensä kannalta tärkeää selvittää, mistä opintojen keskeyttymisessä on kysymys: mitkä tekijät siihen liittyvät ja mitkä syyt siihen ovat johtaneet, kuinka pysyvää keskeytyminen näyttäisi olevan ja voidaanko se mahdollisesti keskeyttää ja opiskelija halutessaan palata opintojensa pariin. Avoimen yliopisto-

opetuksen organisoinnista vastaavien kannalta on myös tärkeää tietää, kuinka laajaa opiskelun keskeyttäminen tässä vapaaehtoisessa aikuisopiskelun muodossa ylittäänsä on.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan Jyväskylän yliopiston tutkintovaatimusten mukaan tapahtuvaa avointa yliopisto-opetusta. Tulokset antanevat viitteitä myös muille avoimen yliopisto-opetuksen organisoijille, ovathan toiminnan muodot varsin pitkälle yhtenevät eri yliopistoissa ja korkeakouluissa. Jyväskylän yliopisto on avoimen yliopisto-opetuksen järjestäjänä yksi maan suurimpia, joten siltäkin kannalta tutkimuksen kohdentaminen siihen on perusteltua.

Tutkimuksessa erotetaan toisistaan opintojen keskeyttäminen ja opintojen keskeytyminen. Edellinen viittaa opiskelijan tietoiseen ratkaisuun ja aktiiviseen toimintaan, jossa opiskelija itse päättää syystä tai toisesta keskeyttää opintonsa. Jälkimmäisellä tarkoitetaan opiskelijan tahdosta riippumatonta, ei-aiottua tapahtumasarjaa, joka johtaa opintojen keskeytymiseen ilman, että opiskelija pyrkii ja aktiivisesti myötävaikuttaa siihen. Erottelu on lähellä Tinton (1975) tekemää erottelua vapaaehtoinen keskeyttäminen ja epäonnistumisesta johtuva keskeyttäminen, mutta opintojen keskeytymisen voitaneen ajatella seuraavan muistakin syistä kuin akateemisesta epäonnistumisesta. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka usein keskeyttäminen on opiskelijan oma ratkaisu ja mikä osuus keskeyttämisistä on oikeastaan opintojen keskeytymistapauksia, joihin opiskelija on enemmän tai vähemmän passiivisesti "ajautunut".

Keskeyttämisilmiön laajuutta selvitettiin Jyväskylän avoimen yliopiston opintosuoritusrekisterin perusteella; keskeyttäjäiksi määriteltiin opiskelijat, jotka olivat ilmoittautuneet lukuvuodelle 1995-96 ja suorittaneet lukuvuoden aikana enintään 3 opintoviikkoa. Se, kuinka hyvin tämä rajaus todellisuudessa soveltuu keskeyttämisen määrittäjäksi, oli tarkoitus selvittää osana tutkimusta (avoimen yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen alan opinnot keskeyttäneillä opiskelijoilla keskimääräinen opintoviikkomäärä oli vain 1,5; 1993-94 avoimessa yliopistossa opiskelleet jyvaskyläläisopiskelijat olivat Salmelan ja Puttosen (1995, 42) selvityksen mukaan suorittaneet lukuvuoden aikana keskimäärin 10,8 opintoviikkoa - opintoviikkomäärä vaihteli 0:sta 37:ään). Tutkimusaineisto koottiin siten, että opiskelijoita, jotka em. kriteerein määriteltiin keskeyttäjäiksi (ja joista on jätetty pois enintään 3 ov:n opintojakson suorittajiksi alunperinkin ilmoittautuneet), pyydettiin kirjoittamaan opiskelustaan ja sen keskeytymiseen liittyneistä tekijöistä. Kirjoittajia pyydetään rakentamaan kirjoitelmansa teemoittain, jotka muodostettiin tutkimusongelmia noudatellen. Lisäksi kirjoittajia pyydettiin täyttämään taustatietolomake. Tällä tavalla toivottiin saatavan monipuolisempaa ja syvemmälle menevää tietoa kuin kyselyllä. Kuten Eskola ja Weckroth (1994, 37, 40) toteavat, perehtymällä erilaisiin teksteihin (ihmisten kertomuksiin, keskusteluihin jne.) aikuisopiskelusta voidaan ajatella saatavan esille opiskelijoille kertynyttä erityistä osallistujan tietoa. On kuitenkin muistettava aineistoa analysoitaessa, että se, miten opiskelusta kerrotaan, on pitkälle tilannesidonnaista. Kysyttäessä opintojen keskeytymisen syitä opiskelijoilta itseltään saattavat vastaajat eri tavoin rationalisoida keskeyttämisen syitä projisoiden ne esimerkiksi taloudellisiin tekijöihin (Koivisto 1984, 14).

5.1. Tutkimusongelmat

Tavoitteena on ollut, että tuloksia voidaan osaltaan käyttää hyväksi Jyväskylän avoimen yliopiston toiminnan ja opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittämisessä. Tutkimus täydentää pedagogis-didaktisesti painottunutta kehittämistyötä, joka viime vuosina osana avoimen yliopisto-opetuksen voimakasta laajennusta on ollut varsin keskeisellä sijalla toiminnassa. Samalla tutkimuksen toivotaan antavan lisävalaistusta myös aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta ja sen reunaehdoista käytävään keskusteluun.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Kuinka laajaa opintojen keskeyttäminen on määrällisesti avoimessa yliopisto-opiskelussa?
2. Mistä avoimen yliopisto-opiskelun keskeyttäminen tai keskeytyminen johtuu ja mitkä eri tekijät ovat siihen yhteydessä?
(Vrt. kaavio s. 23: sosiaalinen tausta, yksilötekijät = sukupuoli ja ikä, aikaisempi koulutus ja opiskeluorientaatio; akateeminen ja sosiaalinen integraatio; keskeyttämisspätös tai opintojen keskeytyminen.)
3. Kuinka pysyvää opintojen keskeytyminen on ja millä edellytyksillä opintojen jatkaminen on mahdollista?

Ensimmäiseen kysymykseen vastaamisessa ongelmana on se, että avoimen yliopiston opiskelijarekisteristä on poistettu kokonaan ne opiskelijat, jotka ovat peruneet opiskelu-oikeutensa ennen kuin ovat tehneet yhtään opintosuoritusta (tenttiä tai vastaavaa). Täten aivan täsmällistä keskeyttäneiden määrää ei saada; tosin arvio hyvin alkuvaiheessa keskeyttävien määrästä voidaan esittää tarkastelemalla opiskelemaan ilmoittautuneiden kokonaismäärän kehitystä syyslukukauden alussa elokuun puolivälistä syyslukukauden loppupuolelle. Varsinaisesti näitä opiskelijoita ei voida lukea keskeyttäneisiin, vaan heidän kohdallaan on oikeampaa puhua saadun opiskelupaikan peruuttamisesta; heidän eivät edes aloita opiskelua.

Toisen tutkimusongelman tarkoitus on testata Tinton ajatusmallin paikkansapitävyyttä ja kattavuutta. Tämän samoin kuin kolmannen kysymyksen kohdalla selvitetään, mitä ovat ne mahdolliset tekijät, joita Tinto ei mallissaan ole huomionnut. Yksilön ominaisuuksista ei tässä yhteydessä kuitenkaan otettu tarkasteluun mukaan muita kuin sukupuoli ja ikä. Lisäksi opiskelijoiden vastauksissa kiinnitettiin huomiota siihen, kuinka usein keskeyttäminen on tietoinen ratkaisu; Tinton malliin ei eksplisiittisesti sisälly ei-aiottua opintojen keskeytymistä.

Kysymyksessä on kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisen menetelmän avulla on tavoiteltu ilmiön - opintojen keskeyttämisen - syvällisempää ymmärtämistä kuin minkä kvantitatiivinen tutkimusote mahdollistaisi. Opiskelun keskeyttämistähän on tutkittu varsin paljon, mutta useimmiten tulokset ovat jääneet luetteloiksi tekijöistä, joiden tutkittavat ovat arvioineet vaikuttaneen eniten opiskelunsa keskeytymiseen. Tällä tutkimuksella on haluttu selvittää sitä, millaisena opiskelijat itse näkevät opiskeluprosessin ja sen tämänhetkisen vaiheen. Tavoitteena on nähdä ilmiö sosiologisessa viitekehyksessään. Tutkittaessa sitä, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia

asioita, tulee aineistona olla tekstiä, jossa he puhuvat asioista omin sanoin; ei niin, että he joutuvat valitsemaan tutkijan jäsentämistä vastausvaihtoehtoista (Alasuutari 1994, 73).

5.2. Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää avoimen yliopiston opiskelijoiden opintojen keskeytymistä: sen laajuutta, siihen johtavaa prosessia ja sen lopullisuutta. Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin kaikki Jyväskylän yliopiston tutkintovaatimusten mukaan avoimessa yliopistossa lukuvuonna 1995-96 opinto-/arvosanakokonaisuuksia opiskelemaan ilmoittautuneet opiskelijat. Pois jätettiin siis yleisopintojen tai muiden yksittäisten opintojaksojen opiskelijat sekä niiden opintokokonaisuuksien opiskelijat, joiden opetus oli alkanut vasta kevätlukukaudella 1996. Lv. 1995-96 opiskelijoista tutkimuksen perusjoukkoon kuuluviksi määriteltiin opiskelijat, jotka olivat opintosuoritusrekisterin mukaan suorittaneet lukuvuoden aikana yhden oppiaineen ja opintokokonaisuuden opintoja enintään 3 ov ja joilla ei ollut lainkaan opintosuorituksia 1.2.-30.8.1996 väliseltä ajalta. Tästä joukosta jätettiin pois ne opiskelijat, joiden lv. 1995-96 tekemät opintosuoritukset olivat aikaisemmin aloitetun opintokokonaisuuden viimeiset ja joiden opinnot ao. opintokokonaisuudessa olivat siis tulleet valmiiksi. Tutkimus rajattiin koskemaan vain varsinaisia avoimen yliopiston opiskelijoita - ei Jyväskylän yliopiston perusopiskelijoita, jotka opiskelevat myös avoimessa yliopistossa. Tällä tavoin rajatun opiskelijajoukon suuruudeksi tuli 520 opiskelijaa, joista otokseen poimittiin systemaattisesti joka toinen opiskelija eli 260 opiskelijaa.

Otokseen kuuluville opiskelijoille lähetettiin hieman syyskuun 1996 puolivälin jälkeen kirje (liite 1), jossa kerrottiin tutkimuksesta ja pyydettiin vastaajia kirjoittamaan vapaamuotoisesti annetuista teemoista. Lisäksi jokaiselle lähetettiin taustatietolomake. Vastauksia palautettiin 33 kappaletta. Kirjoituspyyntö uudistettiin, ja tämän karhuamisen tuloksena kirjoituksia saatiin 35 lisää eli yhteensä kirjoitelma avoimesta yliopisto-opiskelusta yhdessä taustatietolomakkeen kanssa saatiin 68 opiskelijalta. Vastausprosentiksi muodostui näin ollen 26 %. Kyselytutkimuksessa tällainen vastausprosentti olisi selvästi riittämätön tulosten edustavuutta ja yleistettävyyttä ajatellen, mutta kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston laatu on sen laajuutta olennaisempi. Eskola ja Suoranta (1996, 33-37) toteavat laadullisen tutkimuksen perustuvan yleensä suhteellisen pieneen tapausmäärään, mikä voi toisaalta tarkoittaa varsin suurtakin aineistoa määrällisesti (esim. laskettaessa puhtaaksikirjoitettujen haastattelujen sivumäärinä). Tärkeintä Eskolan ja Suorannan mukaan on oppia tuntemaan aineistonsa mahdollisimman hyvin. Toista karhukirjettä ei lähetetty osittain aika- ja taloudellisten resurssien rajallisuuden vuoksi ja osittain siksi, että haluttiin aineistoa analysoimalla nähdä, olisiko se laajuudeltaan riittävä (aineiston saturaation perusteella) johtopäätösten tekemistä ajatellen. Mikäli aineisto olisi osoittautunut riittämättömäksi, olisi sitä täydennetty opiskelijahaastatteluin.

Aineistoa kerätessä osoittautui opiskelijarekisteri joidenkin opiskelijoiden kohdalla paikkansa pitämättömäksi siten, että eräillä opiskelijoilla oli opintosuorituksia myös 1.2.-30.8. väliseltä ajalta. Muutamat näistä opiskelijoista vastasivatkin kirjoituspyyntöön toteamalla, etteivät katsoneet kuuluvansa tutkimuksen kohdejoukkoon. Otokseen joutuivat myös ne opiskelijat, joilla oli hylätyksi tulleita opintosuorituksia aikaväliltä

1.2.-30.8., koska hylättyjä suorituksia ei viedä opintosuoritusrekisteriin eikä niistä ole muuta koottua kirjanpitoa.

5.3. Tutkimusmenetelmä

Opiskelijoille lähetetyssä kirjeessä heitä pyydettiin kirjoittamaan opiskelustaan avoimessa yliopistossa omin sanoin. Kirjoitukselle ei annettu mitään ohjeellista pituutta; sen sijaan esitettiin toivomus, että jokainen kirjoittaja ottaisi kirjoitukseensa mukaan seuraavat teema-alueet: opiskelua koskeneet odotukset, opiskelun eteneminen ja opiskelijan saama tuki sekä opiskelutilanne kirjoittamishetkellä. Jokaiselta teema-alueelta oli koottu joukko virittäviä kysymyksiä, joita vastaajat saattoivat niin halutesaan käyttää kirjoittamisensa apuna. Valtaosa kirjoittajista oli käyttänyt kysymyksiä valikoiden, todennäköisesti poimien ne, jotka katsoivat oman opiskeluprosessinsa kannalta merkittävimmiksi.

Vastaajille oli siis etukäteen annettu väljät aiheet, teemat ohjaamaan kirjoittamista. Aineiston analyysissa käytettiin annettujen virittävien kysymysten mukaan etenevää sisällön erittelyä (koska osoittautui, että kirjoitukset noudattelivat näitä teema-alueita hyvinkin tarkasti), joka puolestaan nojautui osaltaan mainintojen kvantitatiiviseen laskemiseen ja toisaalta kvalitatiiviseen teemoittamiseen ja luokitteluun. Kuten Eskola ja Suoranta (1996, 124) toteavat, käytännössä eri analyysitavat kietoutuvat usein toisiinsa eivätkä ole suinkaan mitenkään selvärajaisia. "Laadullisen aineiston yksi rikkaus piilee erilaisten analyysitapojen runsaudessa" (emt s. 125). Tämän voi olettaa mahdollistavan inhimillisen elämän eri ilmiöiden syvällisemmän ymmärtämisen kuin mihin kvantitatiivisella tutkimuksella päästään. Tai kuten Alasuutari (1994, 23) toteaa, ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmällistä kenttää ei edes voi jakaa "kvalitatiivisiin" ja "kvantitatiivisiin" menetelmiin, vaan kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysia voidaan pitää tietyssä mielessä jatkumona. Lisäpohjaa analyysille ja tulkinnalle tarjosi taustalomakkeen antama tieto kirjoittajista; se mahdollisti aineistossa esiintyvien toimijoiden profiloinnin.

Laskemisen Heiskala (1990, 247) toteaa olevan merkityksellistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa kahdesta syystä. Ensinnäkin tutkija joutuu tällä tavoin täsmentämään itselleen, mikä on analyysiyksikkö eli tapaus. Toiseksi se pakottaa tutkijan huomioimaan kaikki tapauksensa, ei vain "rakkaimmiksi" muodostuneita. Laskeminen on kuitenkin mielekästä vain silloin, kun laskelmat olisivat annettujen tulkintasääntöjen pohjalta periaatteessa kenen tahansa tehtävissä. Sulkunen (1990, 274-275) korostaa, että toteamusten esiintymistiheyksien laskeminen on paikallaan silloin, kun on aihetta uskoa, että jonkin asian tai ilmauksen esiintymistiheys ilmaisee jotakin. Päätelmissä kannattaa ottaa huomioon myös se, jos jokin toteamus jää selvästi vain yhden henkilön poikkeavaksi mielipiteeksi tai jos jokin asia jää joissakin ryhmissä kokonaan ilman mainintaa.

Alasuutari (1994, 30-46, 181) erottaa laadullisessa analyysissa kaksi vaihetta: havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen. Käytännössä nämä kaksi vaihetta nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan aina tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta kiinnittäen huomio vain siihen, mikä teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta on olennaista. Näin

aineisto pelkistyy hieman hallittavammaksi määräksi havaintoja, joita sen jälkeen yhdistetään yhteisiä piirteitä etsimällä niin, että tällaisen yhdistämällä tuotetun havainnon tulee päteä poikkeuksetta kaikkiin "raakahavaintoihin". Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi ovat erilaisia keinoja tuottaa laadullisesta aineistosta raakahavainnot yhdistäviä havaintoja. Laadullisessa tutkimuksessa ei yleistettävyyteen pyritä keskivertoa tai tyyppillisyyttä etsimällä, vaan abstraktiotasoa nostamalla. Arvoituksen ratkaiseminen, tulosten tulkinta, tarkoittaa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehtävää merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin ei johtolankoina käytetä vain pelkistämisen kautta muotoiltuja havaintolauseita, sillä empiiristä aineistoa, "raakahavaintoja", ei unohdeta tässäkään vaiheessa, vaan niistä etsitään vihjeitä merkitystulkintojen tekemistä ja koko arvoituksen ratkaisemista, "ymmärtävää selittämistä" varten. Keskeistä on kuitenkin paikallinen selittäminen, ei universaalien lainalaisuuksien etsiminen.

Ahonen (1994, 126) puhuu laadullisen tutkimuksen pyrkimyksestä ymmärtämiseen - ei selittämiseen tilastollisessa mielessä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen, joka on selittävää siinä mielessä, että se osoittaa, mistä eri henkilöiden käsitysten vaihtelussa on kysymys. Tällä tavalla tulkittuna ymmärtäminen on selittämisen laji; tutkija hakee käsityksen takana olevaa reason'ia, ei cause'a.

5.4. Tutkimuksen luotettavuudesta

Erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden arviointi nähdään usein varsin problemaattisena kysymyksenä. Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten luotettavuus riippuu Ahosen (1994, 129-131) mukaan kahdesta tekijästä: siitä, miten ne vastaavat kohdejoukon ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä sekä siitä, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Kysymys on ennen muuta tulkintojen validiteetista. Jotta lukija voi arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta, hänen on saatava riittävän seikkaperäinen kuvaus tutkimusprosessista: tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista ja niiden yhteydestä tutkimusongelmiin, tutkimustilanteesta ja tutkimuksen kohdejoukosta, aineiston keruusta sekä tulkinnan periaatteista ja tulkintaprosessin kulusta.

Luotettavuutta arvioitaessa ongelmana on monesti perinteinen, toisenlaiseen tutkimukseen tarkoitettu käsitteistö. Laadullinen tutkimus nojaa tutkijan subjektiviteettiin ja sen tunnustamiseen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. Eskola ja Suoranta (1996, 165-168) nostavat esille kaksi keskeistä näkökohtaa kvalitatiivista tutkimusta arvioitaessa. Toinen on tutkimuksen tekemisen luotettavuus, toinen kritiikki eli se, kuinka tiedeyhteisö voi arvioida yksittäistä tutkimusta tutkimustekstin pohjalta.

Tärkeätä on pyrkiä kertomaan tutkimustekstissä mahdollisimman tarkasti niin aineiston keräämisestä kuin sen käsittelystäkin. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tunnusomaista, että aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat siinä tiiviimmin toisiinsa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tulkintaoperaatiot tulisi tiivistää siten, että päättelyä on helppo seurata. On kuitenkin tunnistettava, että toiminta käytännössä ja sen kielellinen representaatio ovat aina välttämättä eri asioita: tutkimusraportin kieli ei koskaan kuvaa

lukuvuonna 1995-96 suorittaneiden opiskelijoiden määrä oli 520 opiskelijaa eli 10 % opiskelijoista. Kuten jäljempänä todetaan, oli osa näistä 520 opiskelijasta jo jatkanut opiskeluaan siinä vaiheessa, kun he osallistuivat tutkimukseen syksyllä 1996. Näin ollen oikea keskeyttäjiä suhteellinen osuus oli hieman alle 7 %.

Keskeyttäneiden "todellista" määrää vähentää edellä mainitusta se, että varsin moni keskeyttäneiksi määritellyistä opiskeli avoimessa yliopistossa samanaikaisesti useampaa opintokokonaisuutta, jolloin yhden oppiaineen intensiivisen eteenpäin viemisen aikana toisen opiskelussa oli latenssvaihe. Hyvin monilla opiskelijoilla (43 %) opiskelu avoimessa yliopistossa tapahtui rinnan muun, usein päätoimisen opiskelun kanssa.

Eri oppiaineiden välillä oli hyvin suuria eroja: keskeyttämisprosentti vaihteli 0 %:sta 35 %:iin. Oppiaineita, joissa keskeyttäneitä ei ollut lainkaan, oli lukuisia: englantilainen filologia, musiikkiterapia, puheviestintä, koulutusteknologia, biomekaniikka, naisopinnot, kansantaloustiede, markkinointi, biologia sekä kemia. Eniten keskeyttäneitä oli ekologiassa ja ympäristönhoidossa (35 %), saksankielisten maiden opintokokonaisuudessa (27 %), työelämän kieli ja viestintä -opintokokonaisuudessa (26 %), matematiikassa (21 %) ja ympäristötieteissä (20 %).

6.2. Enintään 3 opintoviikkoa lukuvuodessa suorittaneet opiskelijat

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat opiskelijat, jotka lukuvuoden 1995-96 aikana olivat suorittaneet avoimessa yliopistossa yhden oppiaineen opintoja enintään 3 ov. Valtaosassa oppiaineita pienin suoritettavissa oleva ja siten myös pienin opintosuoritusrekisteriin vietävä opintojakso on 2-3 ov:n laajuinen. Esimerkiksi avoimen yliopiston suurissa oppiaineissa, kasvatustieteen ja psykologian perusopinnoissa, ei opintosuoritusrekisteriin merkitty alle 3 ov:n osasuorituksia. Näin ollen 3 ov muotoutui varsin luonnollisesti opiskelijajoukon rajaajaksi.

Opiskelustaan avoimessa yliopistossa kirjoitti 68 opiskelijaa (kaikki vastaajat eivät vastanneet jokaiseen taustalomakkeen kysymykseen tai käsitelleet kirjoituksessaan kaikkia teema-alueiden alla esitettyjä kysymyksiä, joten jatkossa tarkastelluissa kysymyksissä vastaajien määrä voi olla myös muu kuin 68). Vastaajista valtaosa, 51 %, oli 30-vuotiaita tai nuorempia. Suurimman ryhmän muodostivat 20-25 -vuotiaat, joita vastaajista oli 38 %. Naisia oli 57 (84 %) ja miehiä 11 (16 %). Ikä- ja sukupuolijakaumaltaan vastaajat edustavat varsin hyvin avoimen yliopiston opiskelijajoukkoa yleisesti: noin puolet avoimen yliopiston opiskelijoista Suomessa on alle 30-vuotiaita, naisia heistä on 75 % (Avoin yliopisto Suomessa 1997). Vuonna 1996 Jyväskylän yliopiston tutkintovaatimusten mukaiseen avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuneista alle 30-vuotiaita oli lähes 55 % ja naisia 79 %. Tutkimuksessa naisten osuus kaikista kirjoittajista oli siis hieman suurempi kuin Jyväskylän yliopistossa tai koko maassa keskimäärin.

12 vastaajan kotipaikkakunta oli Jyväskylä, muuten he jakautuivat varsin tasaisesti eri puolille Suomea ja eri kokosiin kaupunkeihin ja kuntiin. 45 % vastaajista oli naimattomia, 44 % naimisissa. Lapsia oli 45 %:lla. Lapsista 65 % oli 10-vuotiaita tai sen alle, alle kouluikäisiä heistä oli yli kolmasosa (36 %). Täysi-ikäisiä vastaajien lapsista oli viidenes.

Ammattiryhmistä suurimpana erottuivat opiskelijat, joiden osuus vastaajista oli lähes kolmasosa (vastaa nuorten suurta osuutta vastaajista). Sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatti oli 24 %:lla ja opetusallalla työskenteli 18 %. Työttömänä ilmoitti olevansa 3 vastaajaa. Työttömänä tai lomautettuna viimeisen kolmen vuoden aikana oli ollut puolet eli 33 vastaajaa. Heistä 16:lla työttömyys-/lomautusaika oli ollut puoli vuotta tai vähemmän. 6 (9 %) vastaajaa ilmoitti olleensa työttömänä 1-2 vuotta. Nuorten ja opiskelijoiden suuren osuuden mukaisesti yli 50 %:n vuositulot olivat 0-50.000 mk. Vain 3 vastaajaa ilmoitti ansaitsevansa vuodessa yli 150.000 mk.

Lähes 80 % vastaajista oli suorittanut ylioppilastutkinnon. Tässä tutkimuksessa ja Jyväskylän yliopiston avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuneiden keskuudessa (v. 1996 78 %) ylioppilastutkinnon suorittaneiden osuus on ollut pienempi kuin koko maassa keskimäärin: vuonna 1995 ylioppilaiden osuus avoimen yliopiston opiskelijoista koko maassa oli peräti 90 % (Avoin yliopisto Suomessa 1997). Kansa- tai kansalaiskoulun oli suorittanut 3 ja peruskoulun tai keskikoulun 6 vastaajaa. Voidaan siis puhua täydellä syyllä koulutuksen kasautumistendenssistä myös avoimen yliopiston kohdalla. Piesanen tutkimuksessa (1996; 1995), jonka kohteena olivat avoimen yliopiston alle 25-vuotiaat opiskelijat Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistoissa, ylioppilaita oli 91 %. Näyttää siis siltä, että nuorten mukaantulo on tuonut avoimen yliopiston toimintaan entisestäänkin kasvaneen nuorten ylioppilaiden joukon, jolla toisaalta ei ole ammatillista koulutusta ja jonka opiskeluintressit ja -tavoitteet poikkeavat sen vuoksi vanhempien opiskelijoiden tavoitteista. Myös nyt tehdyssä tutkimuksessa puuttui ammatillinen koulutus suurelta osalta (42 %) vastaajista. Ammatillisen peruskoulutuksen saaneista suurimman ryhmän (37 %) muodostivat ammatillisen opiston käyneet. 68 %:lla ei ollut aikaisempia yliopisto-opintoja, alemman korkeakoulututkinnon oli suorittanut 7 ja ylemmän korkeakoulututkinnon 5 vastaajaa (näistä 2 ulkomailla suoritettua).

Avoimessa yliopistossa opiskelun aikaan muualla päätoimisesti opiskeli 29 (43 %) vastaajaa (ammattikseen "opiskelija" ilmoitti 20 vastaajaa, eli osalla päätoimisesti opiskelleista oli jo olemassa ammatti). 16 oli suorittamassa toisen asteen tutkintoa, 7 opiskeli yliopistossa ja 4 ammattikorkeakoulussa, 1 Ammatti-Instituutissa ja 1 täydennyskoulutuskeskuksessa. Piesanen (1996; 1995) totesi omassa tutkimuksessaan, että avoimen yliopiston alle 25-vuotiaista opiskelijoista peräti 60 % opiskeli samanaikaisesti jossakin oppilaitoksessa. Heistä kolmasosa oli yliopistojen varsinaisia opiskelijoita ja loput pääasiassa toisen asteen oppilaitoksissa. On luonnollista, että kaikkein nuorimassa opiskelijaryhmässä päätoimisten opiskelijoiden osuus on kaikkein suurin. Piesanen tutkimista opiskelijoista toisaalta työttömien osuus oli 16 %; opiskelu onkin nuorten kohdalla usein ainoa vaihtoehto työttömyydelle

Aikaisemmin, ennen lukuvuotta 1995-96, oli avoimessa yliopistossa opiskellut 50 % vastaajista (vrt. yllä 68 % ilmoitti, ettei heillä ollut aikaisempia yliopisto-opintoja; eräät vastaajat tulkitsivat ilmeisesti niiden viitanneen opiskeluun yliopiston varsinaisena opiskelijana). Valtaosa oli opiskellut parina aikaisempina lukuvuonna, mutta muutama opiskelija oli opiskellut avoimessa yliopistossa jo 1980-luvun puolivälissä. Eniten aikaisempia opintoja oli suoritettu kasvatustieteessä, erityispedagogiikassa ja psykologiassa eli Jyväskylän avoimen yliopiston suosituimmissa oppiaineissa. Muun kuin Jyväskylän yliopiston tutkintovaatimusten mukaiseen avoimeen yliopisto-opetukseen oli osallistunut 7 vastaajaa.

Vastaajien äideistä 8 (12 %) oli tai oli ollut kotiäitejä ja 5 (7 %) maatilan emäntiä. Isistä 7 (10 %) toimi tai oli toiminut yrittäjänä, 5 (7 %) työmiehenä, teknikkoja oli 5, samoin

maanviljelijöitä. Äideistä 56 %:n yleissivistävänä peruskoulutuksena oli kansa- tai kansalaiskoulu ja 21 %:lla peruskoulu tai keskikoulu; ylioppilastutkinnon oli suorittanut 14 % äideistä. Isistä 63 % oli suorittanut kansakoulun tai kansalaiskoulun ja perus- tai keskikoulun 21 %. Ylioppilastutkinnon suorittaneita oli vastaajien isistä 14 %. Äideistä neljännekseltä puuttui ammatillinen peruskoulutus, 41 % oli suorittanut ammatillisia kursseja, 11 % ammattikoulun, 13 % ammatillisen koulun ja 10 % ammatillisen opiston. Isistä neljännes oli vailla ammatillista peruskoulutusta, 22 %:lla oli erilaisia ammatillisia kursseja, 18 % oli käynyt ammattikoulun, 12 % oli suorittanut ammatillisen koulun ja 23 % ammatillisen opiston. Vastaajien äideistä 92 % ja isistä 86 % ei ollut suorittanut korkeakouluopintoja; isistä 5 %:lla oli korkeakouluopintoja ilman tutkintoa ja 5 %:lla ylempi korkeakoulututkinto sekä kahdella (4 %) lisensiaatin tutkinto. Äideistä ylemmän korkeakoulututkinnon oli suorittanut 5 %. Alle 25-vuotiaiden vanhemmista suurimmalta osalta puuttui Piesasen (1996; 1995) tutkimassa joukossa ylioppilastutkinto, ja useimmilla oli opisto- tai koulutasoinen ammatillinen tutkinto. Korkeakoulututkinto isistä oli noin 13 %:lla ja äideistä noin 11 %:lla. Ilman ammatillista koulutusta oli 26 % isistä ja 23 % äideistä. Vanhempien koulutustausta oli siis varsin pitkälle samansuuntainen kuin tässä tutkimuksessa tarkastellussa joukossa. Piesasen tutkimuksessa paljastunut korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien hieman suurempi osuus saattaa selittyä yleisellä koulutustason nousulla: nuorempien avoimen yliopiston opiskelijoiden äitien ja isien koulutustaso lienee keskimäärin korkeampi kuin vanhempien.

Bourdieu korostaa koulutusjärjestelmän reproduktiivista roolia. Hänen mukaansa hallitseva luokka tarjoaa jälkeläisilleen parhaat valmiudet selviytyä kentällä käytävässä taistelussa voittajana. Opiskelijajoukon heterogeenisuuden kasvaessa syntyy kentälle jännitteitä, jolloin parhaimmassa asemassa ovat eliitin kulttuurin sisäistäneet. Erilaisten kulttuurien yhteentörmäys voi ääritapauksessa johtaa opintojen keskeyttämiseen. Tässä tutkimuksessa keskeyttäjäiksi määriteltyjen opiskelijoiden - kuten avoimen yliopiston opiskelijoiden yleisemminkin - vanhempien suhteellisen alhaisen koulutustaustan voidaan ajatella indikoivan alhaisempaa sosiaalista statusta, mikä puolestaan merkitsee yliopistoinstituutiossa kulttuurien yhteentörmäyksen ja keskeyttämisen riskiä. Opiskelijan valmius vastata akateemisen kulttuurin vaateisiin riippuu taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääomansa symboloitumisesta hänen käyttäytymisessään, kuten Liljander (1994b; 1996b) toteaa. Liljander päätyykin oman tutkimuksensa perusteella toteamaan, että suomalaisessakin yliopisto-opiskelussa näyttää opintojen keskeyttäminen koituvan useimmin alempien yhteiskuntaluokkien jälkeläisten kohtaloksi. Todennäköisimmiksi keskeyttäjäiksi suomalaisista yliopisto-opiskelijoista osoittautuivat ne, joiden vanhemmat olivat saaneet ainoastaan perusasteen koulutuksen ja epätodennäköisimmiksi ne, joiden molemmilla vanhemmilla oli korkea-asteen koulutus. Opintojen keskeytyminen on osa koulutuksellista ja sitä kautta myös yhteiskunnallista valikointiprosessia.

6.3. Opiskeluorientaatio

Yliopisto-opiskelun koulumaistumisen on nähty vaikuttaneen opiskelijoiden instrumentaalisen opiskeluorientaation yleistymiseen (vrt. Aittola 1992). Toisaalta opiskeluorientaation on todettu vaihtelevan yhteiskuntaluokittain: alempien yhteiskuntaluokkien jälkeläisten opiskelu on usein ammatillisesti painottunutta, ylempien luokkien jäsenet puolestaan tavoittelevat laaja-alaista henkistä kasvua ja arvostavat tietoa sinänsä

(Bourdieu & Passeron 1979). Ammatillisesti suuntautuneet opiskelijat saattavat turhautua yliopisto-opiskelun teoreettisuuteen; heidän opiskelutapansa muotoutuu helposti ulkoaohjautuvaksi. Teoreettisesti opintoihinsa orientoituneet opiskelijat kokevat yleensä yliopisto-opiskelun mielekkäämmäksi; opiskelun koettu mielekkyys puolestaan on yksi keskeinen tekijä opiskelijan pohtiessa opiskelunsa keskeyttämistä. (Aittola & Aittola 1989; Aittola & Aittola 1988; Liljander 1991).

6.3.1. Opiskelumotiivit

Opetusministeriön julkaisussa Avoin yliopisto Suomessa (1997, 22-23) todetaan, että avoimen yliopisto-opiskelun motiivina voi olla yleissivistyksen parantaminen, ammattitaidon kehittäminen tai korkeakoulututkintoon tähtääminen. Eri motiivein opiskelevat ovat avoimessa yliopistossa täysin yhdenvertaisia. Kaksi ensin mainittua motiivia ovat edelleen tärkeimmät tullessa opiskelemaan avoimeen yliopistoon, mutta perinteistä opiskelijakuvaa muuttavat uudet opiskelijaryhmät: työttömät ja opiskelupaikkaa vaille jääneet nuoret. Heille opiskelu on muita useammin tutkintoon tähtäävää. Nuorille avoin yliopisto tarjoaa myös mahdollisuuden jäsentää urakehitystään ja elämäntulkuaan (vrt. Piesanen 1996). Opiskelun kautta voi testata opiskelutaitojaan ja motiivejaan. Suurin osa tutkintotavoitteisesti opiskelevista nuorista käyttää avoimen yliopiston opintoja välivaiheena valmistautuessaan yliopiston valintakokeeseen. Avoimen yliopiston väylän kautta varsinaisiksi opiskelijoiksi pyrkivien osuus on pienempi. Avoin yliopisto Suomessa -julkaisussa avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelumotiivit on ryhmitelty seuraavasti (s. 23):

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Yleissivistävä motivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> - harrastus - yleissivistyksen lisääminen - henkinen tyydytys | <p>Tutkintomotivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> - valmistautuminen valintakokeeseen - avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi pyrkiminen |
| <p>Ammatillinen motivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> - ammattitaidon ylläpitäminen - mahdollinen ammatinvaihto | <p>Muu motivaatio</p> <ul style="list-style-type: none"> - kykyjen testaus - mielekäs tekeminen - tutkinnon täydentäminen |

Kuvio 3. Avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelumotiivit (Avoin yliopisto Suomessa 1997, 23)

Tässä tutkimuksessa useimmin mainittu syy tulla opiskelemaan avoimeen yliopistoon oli ammattitaidon ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyvä. Opiskelun toivottiin auttavan ajan tasalla pysymistä omassa ammatissa, tuovan lisätietoa omalta alalta ja valottavan alan teoreettista taustaa.

"Työelämässä oli ollut jo yli 10 v... Opiskelulta odotin teoriataustaa omaan työhöni ja uusia näkemyksiä." (Nainen 34 v.)

Muutama opiskelija perusteli opiskelunsa todeten lyhyesti, että toivoi siitä olevan hyötyä työssä. Opiskelu toimii siis ammatillisena täydennyskoulutuksena. Opintojen kautta haluttiin myös täydentää aikaisemmin suoritettua tutkintoa ja aiempia opintoja.

"Peruskoulutukseltani olen lastentarhanopettaja ja halusin saada lisäpätevyyttä itselleni...Yliopistot tarjoavat...opettajille juuri sellaisia lisäpätevyysopintoja, joita tällä hetkellä tarvitaan. Yliopisto-opetus pysyy ajan hermolla ja on korkeatasoista. Monet kollegoistani ovat opiskelleet lisää, nimenomaan työn ohessa. Se on myös ajan trendi. Olemme jutelleet siitä, miten työttömyys aiheuttaa sen, että työvoimaa ja hakijoita on paljon, yli tarpeenkin. On erottava massasta, hankittava itselleen extraa, jotta voisi tulla valituksi." (Nainen 26 v.)

Opiskelun ja sen tuomien tietojen ja taitojen avulla haluttiin parantaa mahdollisuuksia kireästi kilpailluilla työmarkkinoilla. Työttöminä olleet toivoivat voivansa parantaa opiskelun kautta työnsaantimahdollisuuksiaan. 3 vastaajaa oli pohtimassa mahdollista ammatinvaihtoa, mihin opiskelukin liittyi.

Monella vastaajalla siinsi tulevaisuuden toiveena opiskelu yliopistossa tai muualla. Avoimen yliopiston opintoja tehtiinkin tulevaa opiskelua silmällä pitäen. Tässä yhteydessä opiskelu mainittiin sekä itseisarvoisena että välinearvoisena: motiivina oli kiinnostus opiskeltaviin sisältöihin ja tiedon saaminen niistä tulevan opiskelun pohjaksi tai sitten opiskelemaan haettaessa tarvittavien lisäpisteiden saaminen avoimessa yliopistossa suoritetuista yliopistollisista opinnoista. Vaikka tämä motiivi esiintyikin useammin nuorten avoimen yliopiston opiskelijoiden kohdalla, ei se ole yksinomaan heille ominainen, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

"Tavoitteenani tällä hetkellä opinnoissani on kerätä tulevien opettajaopintojeni pohjaksi itseäni hyödyttäviä opintoja." (Nainen 40 v.)

"Olen vuoden 1994 ylioppilas ja pyrin kyseisen vuoden keväällä yliopistoon... Koska en päässyt opiskelemaan haluamaani alaa, päätin kerätä opintoviikkoja avoimessa yliopistossa. ...halusin nimenomaan opiskella juuri tätä ainetta niin tehokkaasti kuin se olisi täydennyskoulutuskeskuksen kautta mahdollista." (Nainen 21 v.)

Lähes puolet kirjoittajista (43 %) opiskeli avoimen yliopiston ohella jossakin oppilaitoksessa. Heidän kohdallaan avoin yliopisto-opiskelu saattoi kuulua osana noihin muihin opintoihin (erityisesti erityispedagogiikan perusopintoihin kuuluva peruskurssi oli usein tällainen) tai liittyi niihin muuten hyvin läheisesti. Monen opiskelijan tavoitteena oli jatkossa suorittaa aloittamansa opintokokonaisuus valmiiksi tai jatkaa mahdollisesti yliopisto-opintojaan eteenpäin joko yliopiston perusopiskelijana tai avoimen yliopiston puolella.

Ammatti- ja opiskelualan valinta on usein nuorelle varsin vaikeaa. Moni pitää koulun päättämisen jälkeen väli vuoden selkeyttääkseen tulevaisuuden toiveitaan ja valintojaan. Etenkin aikaisemmin tuossa pohdintavaiheessa saattoi kokeilla työntöön kautta eri aloja ja ammatteja. Tänä päivänä moni alaansa etsivä saattaa tulla avoimeen yliopistoon nähdäkseen, ovatko yliopisto-opinnot ylipäättään - ja juuri tietyn alan opinnot - sitä, mitä hän etsii ja on kuvitellut. Yliopisto-opiskelun kokeilu voi olla myös omien kykyjen kokeilua. Todistus ja opintokokonaisuuden/arvosanan saaminen valmiiksi voi olla tärkeää opiskelijalle itselleen, osoitus omista kyvyistä itselle - tai muille.

Neljä vastaajaa totesi suoraan, että he tulivat saadakseen todistuksen suorittamastaan opintokokonaisuudesta. Todistus voi olla tarpeen työtä tai muuta opiskelua varten, mutta se voi olla myös "diplomitaudin" oire; todistusten ja diplomien uskotaan olevan varmin tae ja osoitus pätevyydestä.

"Opinnot avoimessa yliopistossa aloitin, koska halusin silloisessa koulussa...suorittaa jonkin merkittävän todistuksen. Halusin myös suorittaa kasvatustieteen "appron", koska siitä on hyötyä tulevaisuudessa esim. työ- tai koulutuspaikkaa hakiessa." (Nainen 20 v.)

Avoimen yliopisto-opiskelun perinteisenä tehtävänä on usein pidetty harrastuksenomaista itsensä kehittämistä ja sivistämistä. Moni opiskeleekin avoimessa yliopistossa lähinnä omaa yleissivistystään laajentaakseen, puhtaasta mielenkiinnosta opiskelemaansa oppiaineeseen ja sen tarkastelemaan aihealueeseen. Toki tällä kiinnostuksella ja sivistysharrastuksella saattaa olla kiinnityskohtansa myös omassa ammatissa ja työtehtävissä. Kiinnostus on saattanut herätä pitkällisen käytännön kokemuksen kautta; on syntynyt halu nähdä tuo käytäntö laajemmassa yhteydessään ja perehtyä sen teoreettisiin lähtökohtiin. Myös ristiriita omien tietojen ja käsitysten sekä työelämän vaatimusten välillä saattaa antaa kipinän lisätiedon hakemiselle opiskelun kautta. Usein opiskelu on kuitenkin harrastus ilman kiinnekohtaa työelämään, ehkä vastapaino työelämän arjelle. Opiskelu nähdään mahdollisuutena henkiseen kasvuun ja omien näkemysten avartamiseen. Paitsi vastapaino työelämälle voi opiskelu olla vastapaino myös kotiäidin lapsikeskeiselle arjelle tai työttömyydelle, tärkeä venttiili henkisen vireyden ylläpitämiseksi.

"Lähdin opiskelemaan tätä tiettyä opintokokonaisuutta puhtaasti asiaa koskevan mielenkiinnon takia. Opiskelemaan lähtemiseksi muita vaikuttavia seikkoja olivat pakonomainen tarve saada älyllistä tasapainoa työttömän/kotiäidin rooliin, samoin tarve kokeilla tenttien suorittamista näin monen vuoden jälkeen. Tenttien suorittaminen tuntui aluksi eräänlaiselta haasteelta." (Nainen 35 v.)

Opiskelu avoimessa yliopistossa on mielekäs tapa käyttää aikansa esimerkiksi työttömänä ollessa (joskaan työttömyysturvaa koskevat säännökset tai niiden tulkinnat eivät aina tällaista työttömän aktiivisuutta ja itsensä kehittämisen halua tue). Avoin yliopisto tarjoaa - kuten edellä jo on todettu - varteenotettavan vaihtoehdon myös niille yliopisto-opiskelijoiksi tavoitteleville nuorille, jotka eivät ole tulleet valituiksi yliopiston valintakokeissa. Muina perusteluina opiskelulle avoimessa yliopistossa mainittiin halu kokeilla yliopisto-opiskelua, riittävän haastava opiskelumahdollisuus, aikaisemmin aloitettujen opintojen loppuunsaattaminen, hyvät aikaisemmat kokemukset ja halu opiskella opintokokonaisuutta, jota yliopiston varsinaisena opiskelijana ei voi perusopetuksessa suorittaa. Avoin yliopisto on alunperin suunniteltu mahdollistamaan työn ohessa tapahtuva aikuisopiskelu. Tällaisena työn ohessa tapahtuvan opiskelun mahdollisuutena avoin yliopisto on myös säilyttänyt merkityksensä sen ohessa, että se tarjoaa tärkeän opiskelumahdollisuuden työttömille ja koulutus- tai työpaikkaa vaille oleville nuorille. Yksi vastaajista korosti mahdollisuutta itsenäiseen etäopiskeluun. Näyttää siltä, että sosiaalisten opiskelumotiivien merkitys on hyvin vähäinen - tai sitten niitä ei tunnusteta/tunnisteta; vain yksi opiskelija kirjoitti tulleen avoimeen yliopistoon sen tarjoamien sosiaalisten kontaktien, iloisen ja haastavan yhdessäolon vuoksi.

Valtaosa kirjoittajista mainitsi 1 tai 2 syytä opiskelulle. Useampia motiiveja mainitsivat jo selvästi harvemmat.

Puttosen (1995, 52-64) tutkimuksessa, jonka kohteena olivat avoimen yliopiston matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden opiskelijat Jyväskylän yliopistossa vuonna

1993, nousivat tärkeimmiksi opiskelumotiivifaktoreiksi sivistyssuuntautuneisuus (halu avartaa maailmankatsomusta, halu lisätä yleissivistystä, henkinen tyydytys, halu ymmärtää yhteiskunnallisia asioita, halu kehittää itseä, opiskelu harrastuksena, kiinnostus oppiaineeseen), tutkintosuuntautuneisuus (alempi korkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulututkinto, korkeakouluopintojen arvostus) ja ammattisuuntautuneisuus (hyötyä ammatissa, opintoja vaaditaan työssä tai ammatissa, mahdollisuus vaihtaa alaa tai hakea työtä). Naisilla sivistyssuuntautuneisuus oli yleisempi kuin miehillä. Mitä pitempi ammatillinen peruskoulutus tai korkea-asteen koulutus henkilöllä oli, sitä enemmän hänen opintojensa tarkoituksena oli ammattitaidon kohentaminen. Mitä vähemmän henkilöllä oli aikaisempia korkeakouluopintoja, sitä enemmän hän suuntautui opiskelussaan tutkintotavoitteisesti. Mitä vähemmän opiskelija oli ollut työttömänä, sitä yleisemmin hän suuntautui ammatillisesti. Työttömät puolestaan opiskelivat työssä käyviä useammin korkeakoulututkintoa varten. Kokopäiväopiskelijoiden ja työttömien tutkintosuuntautuneisuudessa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Kokopäiväopiskelijat olivat ammattisuuntautuneempia kuin työttömät, mutta vähemmän kuin ansiotyössä olevat. Opintojaan jatkaneiden opiskelijoiden motiivit olivat keskimäärin keskeyttäneitä sivistyssuuntautuneempia ja tutkintosuuntautuneempia. Nyt tutkittujen opintonsa keskeyttäneiden kohdalla voidaan tärkeimpinä motiiviryhminä erottaa samat motiivit kuin Puttosen tutkimuksessakin eli ammatti-, tutkinto- ja sivistyssuuntautuneisuus.

6.3.2. Opiskelua koskeneet odotukset

Opiskelijoiden ennakko-odotuksissa korostui käsitys opiskelun raskaudesta, haasteellisuudesta ja työläydestä. Tähän saattoi liittyä pelko siitä, etteivät omat kyvyt riitä, ettei tule pärjäämään opinnoissaan. Avoimen yliopisto-opiskelun arveltiin vaativan opiskelijalta itsekuria ja päättäväisyyttä opiskelusuunnitelman läpiviemiseksi. Myös ajallisesti opiskelun arvioitiin olevan vaativaa, vaativan paljon aikaa. Tähänkin saattoi liittyä pelko siitä, kuinka aikansa saa jaetuksi eri elämänalueiden kesken. Toisaalta muutama vastaaja korosti nimenomaan avoimen yliopisto-opiskelun vapautta ja itsenäisyyttä.

"Opiskelu on ollut hikeä ja hampaiden irvistelyä, mutta ei sitä muuksi kuviteltukaan." (Nainen 47 v.)

"Yliopisto-sana pelotti ja vaatimukset kauhistutti etukäteen, mutta ajattelin voivani lopettaa eikä kukaan sitä kummemmin noteeraa enkä kovin korkealta putoa..." (Nainen 47 v.)

5 kirjoittajaa kertoi kuvitelleensa opiskelun rankemmaksi kuin se lopulta osoittautui olevan. Toisaalta 2 vastaajaa kertoi, että he olivat etukäteen odottaneet avoimen yliopisto-opiskelun olevan helpompaa kuin mitä se sitten olikaan. Opiskelijoiden odotukset olivat siis kovin erilaisia, täysin päinvastaisiakin.

11 kirjoittajaa oli aloittanut opiskelun avoimessa yliopistossa saadakseen "tietoa"; opiskelulta ja sen antamalta tiedolta odotettiin syvällisyyttä ja teoreettisuutta tai laajojen kokonaisuuksien opiskelua.

"Opiskelulta ei varsinaisia erikoisodotuksia/kuvitelmia, lähinnä paljon teoretietoa." (Mies 38 v.)

"Tulin avoimeen yliopistoon hakemaan pätevyyttä ammattiini, lähinnä laajentamaan teoreettista tuntemustani." (Nainen 30 v.)

Eräiden vastaajien odotukset liittyivät ennen kaikkea opiskelumuotoon. Kaikki heistä (4) mainitsivat odottaneensa luento-opetusta; sen lisäksi mainittiin odotetun kirjallisuuden tenttimistä, valmiita aikatauluja tai itsenäistä ja ryhmätyöskentelyä. Varsin pitkälle näiden odotusten voi ajatella olevan perua perinteisestä, edelleenkin usein melko autoritäärisestä ja ulkoaohjautuvasta koulujärjestelmästä. Ne, joilla oli entuudestaan kokemusta opiskelusta varsinaisena opiskelijana, olivat luonnollisesti varsin tarkkaan tietoisia siitä, mitä tuleman piti. (Toisaalta opetuksen toteutus voi avoimessa yliopistossa poiketa perusopetuksesta paljonkin oppiaineesta riippuen.)

Avoimen yliopiston opiskelijoiden sitoutuminen on ennen kaikkea tavoitesitoutuneisuutta. Useimpien vastaajien kohdalla tavoitesitoutuminen oli varsin voimakasta, vaikka institutionaalinen sitoutuminen monien kohdalla oli lähes olematonta. Opiskeluorientaatio lähtee hyvin yksilöllisistä - voitaisiin kenties puhua egoistisistakin - lähtökohdista. Sosiaalisilla ja institutionaalisilla tekijöillä ei siinä ole suurtakaan merkitystä; joskus niihin sitoutuminen vaikuttaa peräti negatiiviselta.

6.4. Akateemisen ja sosiaalisen integraation kehitys

Tinton (1975) mukaan akateemista integraatiota voidaan arvioida opintosuoritusten ja opiskelijan intellektuaalisen kehityksen perusteella. Edellisessä on kysymys ulkoisista, jälkimmäisessä sisäisistä palkkioista yliopistojärjestelmään osallistumisesta. Intellektuaalinen kehitys on olennainen osa yksilön persoonallista ja akateemista kehitystä. Paitsi akateeminen integraatio, vaikuttaa opintojen jatkamispäätökseen myös opiskelijan integroituminen yliopiston sosiaaliseen järjestelmään. Sosiaalinen integraatio ilmenee ensisijaisesti vuorovaikutuksena informaalien toveriryhmien, opiskelun ulkopuolisten toimintojen sekä yliopiston opetus- ja hallintohenkilöstön kanssa. Akateeminen integraatio liittyy suorimmin tavoitesitoutumiseen, sosiaalinen integraatio puolestaan liittyy suorimmin yksilön institutionaaliseen sitoutumiseen. Koska tavoitesitoutuminen todettiin edellä avoimen yliopiston opiskelijoiden kohdalla institutionaalista sitoutumista selvästi voimakkaammaksi, voitaneen esittää oletus, että akateeminen integraatio on heidän ryhmässään sosiaalista integraatiota merkittävämpi (vaikka yhteys ei suinkaan aina ole näin suoraviivainen).

6.4.1. Opiskelusuunnitelmista keskusteleminen

23 opiskelijaa kertoi keskustelleensa etukäteen suunnitelmistaan aloittaa opiskelu avoimessa yliopistossa vähintään yhden henkilön kanssa. 7 oli käynyt keskusteluja useammankin henkilön kanssa. Useimmiten keskustelutovereina olivat ystävät, kaverit, luokkatoverit ja tuttavat. He ovatkin itsenäistyvälle nuorelle hyvin luonnollinen keskustelukumppani. Keskustelut voivat olla myös keskinäistä kokemusten vaihtoa. Työnantajan tai esimiehensä kanssa oli keskustellut opiskelusuunnitelmistaan 2 kirjoittajaa. Yrittäjäksi aikova oli keskustellut opinnoistaan tulevan yhtiökumppaninsa

kanssa. Aviopuolionsa kanssa oli asiasta puhunut 3 ja tyttö- tai poikaystävänsä kanssa 2 opiskelijaa. 5 kirjoittajaa kertoi puhuneensa opiskelusuunnitelmistaan perheensä tai vanhempiansa kanssa. Muita, joille opiskelusuunnitelmista oli kerrottu ja joiden kanssa niistä oli keskusteltu etukäteen, olivat sukulaiset, psykiatri, avoimessa yliopistossa aikaisemmin opiskelleet, opettaja (4), tutor ja avoimen yliopiston henkilökunta (2). 2 vastaajaa kertoi saaneensa keskustelukumppaneiltaan kannustusta, yksi oli tarvinnut keskustelua lähinnä aviopuolionsa vakuuttamiseksi opiskelun mielekkyydestä, yksi opiskelija kertoi kannustaneensa myös ystäviään opiskelemaan. Eräät olivat keskustelun yhteydessä joutuneet perustelemaan keskustelukumppanilleen suunnitelmiaan; työssäkäyvien keskustelukumppanit saattoivat kummastella halua käyttää vapaa-aika opiskeluun. Varsin monen kohdalla vaikutti siltä, että enemmän kuin keskustelusta kysymys oli muiden informoinnista tehdyistä suunnitelmista. Tiedottamisella pyrittiin varmistamaan se, että lähipiiri ymmärtäisi opiskelemaan aikovan opiskelun myötä muuttuvan elämäntilanteen. Opiskelun sujumisen ja onnistumisen kannalta opiskelijan lähipiiriin (erityisesti puolison ja perheen) suhtautumisella opiskeluun onkin huomattava merkitys.

11 vastaajaa kirjoitti, ettei ollut etukäteen keskustellut kenenkään kanssa opiskelusuunnitelmistaan. Heistä 4 oli miehiä eli miehistä 36 % ja naisista vain 12 % oli tehnyt ratkaisunsa täysin itsenäisesti. Ilmeisesti miehet kokevat olevansa tekemisiään koskevissa suunnitelmissa ja ratkaisuissa itsenäisempiä ja muista riippumattomampia kuin naiset. Voidaan olettaa, että täysin yksin ratkaisunsa tehnyt opiskelija voi helpommin jäädä vaille lähipiirinsä tukea ongelmatilanteissa. Ne, joilla on mahdollisuus keskustella opiskelusuunnitelmistaan aikaisemmin avoimessa yliopistossa (tai muualla sivutoimisesti) opiskelleiden kanssa, voivat muodostaa realistisemmän käsityksen avoimessa yliopistossa opiskelusta ja sen vaatimuksista sekä omista opiskeluedellytyksistään kuin yksin ratkaisunsa tekevät.

6.4.2. Opiskelun aloitus

Valtaosa opiskelijoista (71 %) kertoi opiskelun avoimessa yliopistossa lähteneen hyvin alkuun. Muutamille opiskelu oli entuudestaan tuttua ja siten aloituskin varmasti helpompi kuin niille, joille yliopistolliset opinnot olivat aivan uutta. Opiskelu saattoi olla tuttua sitäkin kautta, että vastaaja oli opiskellut aikaisemmin esimerkiksi kansanopistossa, jossa opintoihin oli kuulunut jokin/joitakin opintojaksoja laajemmista yliopistollisista kokonaisuuksista.

"Opinnot lähtivät reippaasti liikkeelle, koska juuri silloin muita varsinaisen yliopiston opintoja oli vähän." (Nainen 21 v.)

"Todella hyvin, olin tarpeeksi motivoitunut, sekä minulla oli paljon aikaa." (Mies 38 v.)

Aikaresurssit näyttävätkin olevan heti opintojen alusta alkaen yksi ratkaiseva tekijä opintojen sujumisen ja etenemisen kannalta. Moni oli opiskelun alkaessa tavattoman innostunut, eräät kertoivat kiinnostuksen vain kasvaneen alkuvaiheessa. Luennot ja uusi tieto innostivat; syntyi kokemus, että opinnot antoivat jotain uutta. Kaksi vastaajista kertoi, että hitaan alun jälkeen opiskelu lähti sujumaan.

"Kovin paljon en ole ollut tekemisissä muiden opiskelijoiden tai opettajien kanssa. Joidenkin opiskelijoiden kanssa olen keskustellut ja heillä on samat ongelmat kuin itselläni. Ollaan kannustettu toisiamme." (Nainen 20 v.)

Kontaktit avoimen yliopiston opettajien ja henkilökunnan kanssa olivat olleet varsin vähäisiä, ja ne olivat rajoittuneet pääasiassa formaaliin yhteydenpitoon opetuksen yhteydessä (mm. palautettaessa oppimistehtäviä ja keskusteltaessa niistä tai osallistuttaessa tutorryhmän kokoontumisiin) tai esimerkiksi tenttituloksia kysyttäessä. Vastajaat kokivat yhteytensä avoimen yliopiston muuhun henkilökuntaan vielä vähäisemmiksi kuin opetuksesta vastaaviin. Ei lainkaan tai hyvin vähän yhteyksiä opetus- ja muuhun henkilökuntaan oli 50 %:lla opiskelijoista. Yksilölliset erot vaikuttivat siihen, että eri yksilöt tulkitsivat saman määrän uusia tuttavuuksia ja kontakteja hyvin eri tavoin; toisen mielestä yhteyksiä muihin opiskelijoihin tai avoimen yliopiston henkilökuntaan syntyi varsin paljon, kun taas toisen, yhtä paljon muihin yhteydessä olleen mielestä ei juuri lainkaan. Erityisesti informaali vuorovaikutus avoimen yliopiston opettaja- ja henkilökunnan kanssa oli useimpien opiskelijoiden kohdalla minimaalista.

6.4.4. Opiskelukokemukset suhteessa ennakko-odotuksiin

42 % vastaajista katsoi, että avoin yliopisto-opiskelu oli kokemuksena ollut ensisijaisesti myönteinen. Opiskelukokemus oli myönteinen verrattuna opiskelijan odotuksiin tai aikaisempiin opiskelukokemuksiin; avoin yliopisto saattoi olla myönteinen yllätys myös suhteessa yliopiston perusopetuksesta saatuihin kokemuksiin. Myönteisen arvioinnin perusteena oli sekä opiskeltava sisältö että opiskelutapa. Monimuoto-opiskelu sai monelta vastaajalta myönteistä palautetta. Opiskelun joustavuus niin monimuoto-opetuksena toteutetussa kuin perinteisemmässä kontaktiopetuksessakin oli kiitoksen aiheena. Avointa yliopisto-opetusta kiitettiin myös aikuisopiskelijan ja hänen tarpeidensa huomioon ottamisesta toiminnassa. Oppimistehtävien tekemisen arvioitiin johtavan syvällisempään asioiden ymmärtämiseen kuin perinteisen tenttiin lukemisen.

"Myönteisenä olen kokenut sen, että olen saanut edetä omassa tahdissa... Ja palaute, joka on tullut etätehtävien palautuksen yhteydessä, ja joskus olen soittanutkin, on ollut todella hyvää, valaisevaa, suuntaa näyttävää ja rohkaisevaa!" (Nainen 22 v.)

Avoimen yliopisto-opetuksen taso, laatu ja vaativuus toivat vastaajilta kiitosta. Vaikka opiskelun vaativuus saattoi yllättää, koettiin se ennen kaikkea haasteena ja mahdollisuutena uuden oppimiseen. Sisällöistä todettiin, että opiskelun kautta oli saatu tietoa, jota oli lähdetty hakemaan. Opiskelu oli osoittautunut mielenkiintoiseksi, se tuotti opiskelijoille sisäistä tyydytystä, haastoi ja kehitti omia taitoja.

"Opetus on ollut laadultaan erittäin hyvää - yllättävän hyviä & päteviä luennoitsijoita. Vaatimustaso on ollut melko korkea, mikä on hyvä, koska ihmisillä on yleensä ollut mielikuva, että avoimessa yliopistossa opintoviikkoja saa "helpommalla" => arvostus laskee." (Nainen 21 v., vars. opiskelija)

"Tutor- ja etäohjaajatapaamisia luulin olevan enemmän, mutta opiskelu muuten valinnanvapauden ansiosta oli hyvin innostavaa. Yllätyksenä oli joidenkin kirjojen vaativuus, mutta sillä tavallahan uutta oppii ja pääsee eteenpäin. Opiskelussa pitää olla haasteita, eikä vain tasapaksua. Luulen, että opiskelu oli välillä samanlaista kuin varsinainen yliopisto-opiskelu." (Nainen 19 v.)

"Opiskelukokemuksena tämä on yksi parhaita." (Nainen 40 v.)

Monimuoto-opiskeluun liittyviä oppimistehtäviä monet pitivät varsin työläinä, mutta toisaalta oppimisen kannalta perinteistä tenttimistä huomattavasti antoisampina. Monesti työn tulos palkitsi vaivannäön. Oppimistehtäviä pidettiin kirjatenttejä sopivampina juuri aikuisopiskelijoille. Erityisesti omaan elämäntilanteeseen tavalla tai toisella liittyvät tehtävät innostivat työntekoon. Hyvästä tehtävästä oppi enemmän kuin tentistä. Mutta myös tentit saivat kiitosta; niitä pidettiin hyvin laadittuina. Esitetyt kysymykset olivat luonteeltaan sellaisia, että ne vaativat itsenäistä pohdintaa ja päättelyä, asioiden ymmärtämistä ulkoa muistamisen sijasta. Mahdollisuus oman luovuuden käyttöön teki opiskelusta sen ajoittaisesta raskaudesta huolimatta mielenkiintoista ja antoisaa opiskelum muodosta riippumatta. Kiitosta annettiin siitäkin, että oppimistehtävien lisäksi opiskeluun kuului luentoja ja tenttejä. Myös teorian käytäntöön liittävät opiskelun muodot, esimerkiksi tutustumiskäynnit, filmit tms., lisäsivät opiskelijoiden kiinnostusta ja varmasti auttoivat myös opitun syvällisemmässä ymmärtämisessä.

Vaikka sosiaalisia motiiveja ei juurikaan nähty merkityksellisinä avoimen yliopisto-opiskelun aloittamisen kannalta, korostettiin sosiaalisia tekijöitä yhtenä opiskeluun liittyneenä myönteisenä tekijänä. Opiskelun lisäanniksi tiedollisten tekijöiden ohella nähtiin uudet ja virikkeelliset ihmissuhteet. Monimuoto-opiskeluun liittyvää tutorryhmätyöskentelyä pidettiin tärkeänä; opiskelutovereiden kanssa oli mukava vaihtaa ajatuksia. Avoimen keskustelun tärkeyttä korostettiin. Salmensuu (1994) totesi omassa tutkimuksessaan kiinteän opiskelijaryhmän syntymisen tärkeäksi opintojen jatkamiseen vaikuttaneeksi tekijäksi; opiskelijat kannustivat toisiaan opintojen eteenpäin viemisessä.

"Koska Jyväskylän avoimen toiminta on näin laajaa, alkaa vähitellen olo "kakkosluokan" opiskelijasta hiipua. Koska meitä on paljon, meillä on oma kanslia, toimisto, opiskelijajyhdistys ja tutorikoontumiset, tunnen itseni "samanarvoiseksi" opiskelijaksi kuin varsinaisetkin ja voi reippaasti todeta, kysyttäessä, opiskelevani avoimessa, mikä on erittäin tärkeää." (Nainen 21 v.)

Kolmannes vastaajista kertoi avoimen yliopisto-opiskelun tuottaneen myös negatiivisia kokemuksia. Tätä määrää voidaan pitää yllättävän pienenä ajatellen sitä, että tutkimuksen kohderyhmänä olivat opintonsa keskeyttäneet. Kokemukset liittyivät niin opiskelutapaan ja -muotoon kuin opiskeltuihin sisältöihinkin. Opiskelun itsenäisyys tuo mukanaan paitsi vapautta, helposti myös yksinäisyyden. Oppimistehtävien tekeminen ja tentteihin lukeminen on usein kovin yksinäistä. Opiskelun joustavuuden ja yksilöllisyyden käänköpuolena on vaatimus opiskelijan omasta aktiivisuudesta, viitseliäisyydestä ja tietystä itsekurista. Kirjatentteihin lukemista pidettiin epämieliseksi. Ne, jotka käyttivät hyväksi mahdollisuutta opiskella täysin itsenäisesti, saattoivat todeta sen liian raskaaksi tavaksi. Vaikka alussa oli oletettu yksinopiskelumahdollisuuden helpottavan opiskelua niin, että eräät arvelivat etukäteen sen mahdollistavan useammankin oppiaineen rinnakkaisen opiskelun, osoittautui opiskelun arki toiseksi. Jälkikäteen monet arvioivat, että osallistuminen tutorryhmään - joka on vapaaehtoista - olisi todennäköisesti kannattanut ja auttanut opiskelussa eteenpäin. Luentojenkin hyöty saatettiin nähdä siinä, että niillä saattoi tutustua muihin opiskelijoihin. Vaikka opiskelijat ennakkoon arvioivat sosiaalisten tekijöiden ja motiivien merkityksen opiskelulle vähäiseksi, arvioi moni heistä niiden merkityksen opintojen ja niiden etenemisen kannalta selvästi suuremmaksi. Voitaneen siis olettaa, että sosiaalisen integraation puutteella on sittenkin merkitystä opintojen keskeyttämisen kannalta.

Oppimistehtävien tekemisen vaikeus ja tehtävien vaativuus yllätti monen. Tehtäviä luonnehdittiin työläiksi ja tylsiksikin. Esseiden tekeminen saattoi olla monille vierasta, ja siksi siihen kaivattiin nykyistä enemmän ohjausta. Liian hidas palautteen saaminen

tehtävistä häittäsi aika ajoin opiskelua. Yliopisto-opiskeluun liittyvä tieteen kieli yllätti. Jotkut kirjoittajista totesivat, että asiasisältöä tärkeämpi näyttäisi olevan se, kuinka asiat esittää.

"Opetus on vaatimuksiltaan ollut kohtalaista. Tietopuolen ei tarvitse olla kummoistakaan, kirjoista suoraan. Täytyy vain esittää kaikki saman kaavan mukaan, omaa ajattelua ei sallita." (Nainen 21 v.)

Avoin yliopisto-opetus ei siis vastannut eräiden opiskelijoiden odotuksia tai tarpeita toteutukseltaan, tasoltaan tai laadultaan. Kritiikkiä esitettiin sisällön paikoittaisesta kapea-alaisuudesta ja muutamien opettajien heikoista pedagogisista taidoista. Kaksi vastaajaa moitti opetuksen tason vaihtelua; luennoitsijat saattoivat vaihdella tasoltaan ja opetustaidoiltaan, toisaalta ero luentojen ja harjoitusten välillä oli joissakin tapauksissa liian suuri. Mutta opiskelun kuluessa oli voinut myös paljastua, että opiskelijan oma ennakkokäsitys omista resursseista ja kyvyistä oli saattanut olla liian optimistinen.

Muutamien opiskelijoiden kielteiset kokemukset johtuivat etupäässä opiskelijasta ja opetuksesta riippumattomista ulkopuolisista tekijöistä. Pitkä matka, työn ja perheen asettamat vaatimukset tai työvoimaviranomaisten toiminta mutkistivat opiskelua.

"En ole ottanut tätä haasteena itselleni, kun tajusin, että tämä ei olekaan aivan yksinkertaista. Täällä kaukana yritän pusertaa yksin 12 esseetä!...Ymmärsin kyllä vasta kokemuksieni kautta, miten todella vaikeaa minun on ohjata itse opiskelua, vaatia itseltäni. Toisaalta olen ollut passiivinen tuen haussa: en ole soitellut etäohjaajille (nyk. lehtoreille), vaikka olisin sieltä apua saanut. Ryhmässä pohtiminen (tutorryhmät) olisi kiehtonut minua ja varmasti tukenut opintojani, mutten voi ryhmiin osallistua, kun olen täällä kaukana. Varmasti innostukseni hämäsi ja yliarvioin kykyäni opiskella itsenäisesti, mutta opetteluahan tämä on - edelleen!" (Nainen 26 v.)

Avoimen yliopiston opintojen vaatimustaso oli yllättänyt eräät opiskelijat. Mutta yllätykset saattoivat olla aivan erisuuntaisia: toisen yllätti kova, toisen puolestaan alhainen vaatimustaso. Opiskelun vaativuuteen myös reagoitiin eri tavoin: joku koki sen haasteena, toinen taas ongelmana. Kokemuksissa heijastuvat aikaisemmat opiskelukokemukset.

"Hämmästykseni olikin suuri, kun vastaukset tulivat bumerangina takaisin...En voinut ymmärtää koko opiskelun tyyliä...Loppujen lopuksi sain kyllä ihan hyvän arvioinnin, mutta mielestäni tämä 3 ov teetti enemmän töitä kuin 15 ov toisenlaista opiskelua. Väitän, että teen alkamani työt ja opiskelut hyvin ja huolellisesti, joten en mene siitä missä aita on matalin. Odotin kai aivan muuta, mitä sitten kohtasin." (Nainen 36 v.)

"Opintojen vaativuus ei ollut erityisen kovaa. Vaikeus oli lähinnä siinä, miten sai tehtyä toisen luennoitsijan puheista joten kuten järkevät muistiinpanot." (Nainen 20 v.)

"Ei ollut niin vaativa kuin odotin, oli todella mielenkiintoinen suorittaa ja etätehtävät...olivat mukavia." (Nainen 20 v.)

Opiskelun vaatima aika yllätti, opinnot veivät odotettua enemmän aikaa. Tämä liittyy luonnollisesti siihen, miten opiskelu asettuu osaksi opiskelijan elämäkokonaisuutta. Opiskelutapa, -muoto, saattoi olla vastaajille yllätys. Joillekin se kenties oli kokonaan sopimaton, joidenkin kohdalla se vain poikkesi aikaisemmasta opiskelusta. Näiden opiskelijoiden ennako-odotukset opiskelusta olivat olleet vääränlaiset - kenties puutteellisista ennakkotiedoista johtuen. Tämä korostaakin opinnoista tiedottamisen, annettavan informaation realistisuuden tärkeyttä. Usein avoin yliopisto-opiskelu vaatii suurempaa itsenäisyyttä kuin mihin on totuttu. Itseohjautuvuusvalmiudet saattavat olla

heikot, ja tämä näkyy helposti myös opiskeluvaikeuksina. Itsenäisyys koettiin kuitenkin myös myönteisenä. Eräät vastaajat pettyivät opintojen sisällölliseen antiin. Kritiikkiä esitettiin sisältöjen teoreettisuudesta; useimmiten juuri se, ettei opiskelija voinut nähdä opiskelemiensa asioiden yhteyttä käytäntöön, lienee ollut kritiikin lähtökohta.

Opiskelijoiden kokemukset nostavat yhtenä keskeisenä tekijänä esille avoimesta yliopistosta tiedottamisen ja siinä välitettävän informaation merkityksen. Sillä, että opiskelija kykenee orientoitumaan oikealla tavalla opintoihin, on huomattava merkitys opiskelumotivaation kannalta. Tällöin opiskelun vaatimukset muun elämän suhteen ovat hyväksyttävissä ja ylipäätään määriteltävissä realistisesti.

6.4.5. Opiskelun myönteisimmät puolet ja suurimmat hankaluudet

Opiskelun joustavuus ja vapaus saivat paljon kiitosta. Opiskelijat saivat itse määrätä opiskelunsa aikataulun, ja heillä oli monessa oppiaineessa varsin suuri valinnanvapaus myös suoritustapojen ja/tai opiskeltavien sisältöjen suhteen. Näitä tekijöitä voidaan pitää eräänlaisina opiskelun ulkoisina tekijöinä samoin kuin opiskelun arvostusta. Sisäisenä, ja useimmin mainittuna positiivisena opiskeluun liittyvänä tekijänä mainittiin itse oppimiseen liittyviä tekijöitä: opiskelun tavoitteellisuus, uusien tietojen ja taitojen oppiminen, mielenkiintoiset sisällöt sekä opiskelun antoisuus, se että tuntee saavansa jotain itselleen. Parhaaksi tekijäksi opiskelussa mainittiin useammassa vastauksessa mielenkiintoinen oppiaine, mielenkiintoinen kirjallisuus ja tehtävien aiheet. Tämähän on keskeinen tekijä opiskelumotivaation kannalta. Mielenkiintoisina pidettiin tehtäviä, jotka edellyttivät asioiden itsenäistä pohtimista.

"Parasta opiskelussa olivat mielenkiintoiset ja syventävät tenttikirjat, ja mahdollisuus valita tehtäviä monipuolisesti ja niissä myös mielenkiintoiset tehtävien aiheet; jokaisen makuun. Luennot olivat myös erittäin mielenkiintoisia ja haastavia. Peruskoulussa ja lukiossa opettajilla oli suuri osuus opetettavaan asiaan, kappaleita ei voinut olla ymmärtämättä. Nyt piti kirjat lukea hyvin tarkkaan ja pyrkiä itse selvittämään käsiteltävä asia." (Nainen 19 v.)

Itseohjautuvuus mainittiin myös opiskelun positiivisimpana puolena; se voidaan nähdä valinnanvapautteen liittyvänä opiskelun ulkoisena piirteenä, mutta opiskelijan valmiutena kyse on sisäisestä tekijästä. Oppimista edesauttavana mainittiin hyvä opetus ja avun saaminen tarvittaessa. Opiskeluun liittyvä myönteinen sosiaalinen tekijä olivat opiskelutoverit; tämä tekijä voidaan nähdä ulkoisena kannustimena, mutta se voi olla sisäinenkin tekijä merkitessään itse oppimisen tukea.

Kaikkein suurimmiksi ongelmiksi opiskelussa vastaajat mainitsivat ajan puutteen, kirjojen ja niiden saamisen vaikeuden, oppimistehtävien laajuuden ja puutteellisen rajauksen sekä taloudelliset tekijät ja avoimen yliopisto-opiskelun korkean hintatason.

"Pahinta oli aikapula, liian paljon tehtäviä tenttien lisäksi (esim. luentojen pohjalta päiväkirjoja yms.) Koska ryhmätöitä oli paljon, tuntui, että putosi kelkasta kokonaan kun ei pysynyt ryhmän opiskelutahdissa. Vuorotyötä tekeväälle yksinhuoltajalle opiskeluajan ja energian löytäminen oli ylivoimaista. Lapsen hoitojärjestelyt olivat hankalia...Työpaikalla oli ongelmia järjestää työvuoroja siten, että olisi päässyt luennoille." (Nainen 34 v.)

Opiskelun eri vaiheista vaikeimpana pidettiin alkuun pääsemistä ja oppimistehtävien aloittamista. Myös tehtävien puhtaaksikirjoittaminen mainittiin pahimpana tekijänä opiskelussa. Hankaluuksia aiheuttivat myös yksittäiset opintojaksot, jotka eivät motivoineet ja joiden merkitystä oli vaikea ymmärtää tai joiden opetusta pidettiin huonona. Muutamat opiskelijat kokivat ongelmallisena opiskelun loppuvaiheen, jonka oppimistehtävät olivat kaikkein vaativimpia (tosin tämä nähtiin ennen kaikkea haasteena). Myös tieteen kieli oli paikoin vaikeaa.

"Se tosiasia, että yliopisto-opiskelu on todella teoreettista piti kyllä paikkansa. Usein mietiskeli, kun yritti saada lauseesta selvää, että olenko tosiaankin niin tyhmä kuin miltä vaikuttaa. Ja ilmeisesti olin, koska minun täytyi todella tehdä "ajatustyötä" että ymmärsin tiettyjen asiakokonaisuuksien sisällön ja merkityksen; paljon jäi kyllä ymmärtämättäkin. Tuntui välillä että oli lukemassa vieraita kieliä, vaikka teksti oli kuitenkin selvää suomen kieltä." (Nainen 23 v.)

Yksi opiskelija mainitsi pahimmaksi opiskelussa tentissä epäonnistumisen yrityksestä huolimatta, yksi puolestaan oppimistehtävän palautumisen täydennettäväksi. Laajojen kokonaisuuksien lukemista ja hahmottamista sekä olennaisen löytämistä siitä pidettiin niin ikään hankalana opiskelussa. Loput opiskelua hankaloittaneet tekijät liittyivät lähinnä erilaisiin ulkoisiin tekijöihin: pitkä matka, vanhojen opintojen hyvittämisen epäselvyydet, kurssien päällekkäisyydet ja paritehtävien tekeminen.

6.4.6. Opiskelumenesitys

Hyvin monessa oppiaineessa (mm. aikuiskasvatuksessa, erityispedagogiikassa, kasvatustieteessä) perusopintojen arviointi tapahtuu avoimessa yliopistossa asteikolla hyväksytty/hylätty. Lisäksi joissakin oppiaineissa yksittäisiä opintojaksoja arvioidaan samalla asteikolla. Näin ollen niissä opiskelijoiden opintomenestystä ei voi arvioida opintosuoritusotteen perusteella, koska siinä näkyvät ainoastaan hyväksytyt suoritukset. Opintomenestyksen arvioiminen edellyttäisi jokaisen yksittäisen opiskelijan osalta jokaisen hänen tekemänsä oppimistehtävän "historian" selvittämistä: mitkä tehtävät on arvioitu uusittaviksi, täydennettäväksi (ja kuinka monta kertaa) ja hyväksytyiksi. Tähän ei tämän tutkimuksen yhteydessä ollut mahdollisuutta.

Kaikkien vastaajien opintosuoritusotteista 34 oli sellaisia, joissa ainakin osa suorituksista oli arvioitu numeerisesti asteikolla 1-3. Näistä kymmenen (29,5 %) sijoittui keskiarvoltaan tyydyttäviin tietoihin, 14 (41 %) hyviin ja 10 (29,5 %) erinomaisiin tietoihin. Keskeyttäjien opintomenestystä voidaan siis pitää keskimäärin vähintään hyvänä. Opintosuoritusten perusteella arvioituna opintojen keskeytymisen ei voida katsoa johtuvan - ainakaan ensisijaisesti - heikosta akateemisesta integraatiosta.

Opiskelijoista 37 % arvioi itse opintomenestystään odotusten mukaiseksi. Heillä näyttäisi siis olleen hyvin realistinen ennakkokäsitys opiskeluedellytyksistään.

"Menestyin opinnoissa niin kuin odotin itseltäni ja päätin minkä arvosanan saan." (Mies 32 v.)

"Opiskelumenesitys on vastannut suunnilleen odotuksia. En kuitenkaan uskonut, että moni tehtävä tulee täydennettävänä takaisin." (Nainen 20 v.)

"Menestyin hyvin opinnoissani ja se vastasi odotuksiani, sillä tein töitä paljon opintojen eteen."
(Nainen 32 v.)

"Opiskelumenesitykseni on vastannut odotuksiani. Ne ovat keskitasoa hieman parempia, mutta tiedän, että pystyisin vielä parantamaan tuloksiani. En kuitenkaan stressaa arvosanoilla itseäni."
(Nainen 22 v.)

26 % ilmoitti olleensa tyytyväinen opiskelumenesitykseensä, 15 % piti opiskelumenesitystään ennakoitua parempana. 11 % katsoi menestyksen opinnoissa vastanneen niihin kohdistettua panostusta; joku arvioi panostuksensa tuottaneen hyvän menestyksen, toinen puolestaan olisi toivonut parempaa. Kahden kirjoittajan opiskelumenesitys ei heidän itsensä mukaan ollut kovin hyvä, ja kaksi vastasi, ettei opintomenestys ollut vastannut täysin tavoitteita.

"Menestykseni ei täysin vastannut asettamiani tavoitteita. Olisin halunnut perehtyä paremmin tenttikirjoihin. Lukemiseni jäi melko pintapuoliseksi. Olisin halunnut pyrkiä syväsuuntaisempaan tietojen käsittelyyn." (Nainen 19 v.)

Arviot omasta opiskelumenesityksestä olivat voittopuolisesti positiivisia. Se, että opintomenestys on odotusten mukainen tai vastaa panostusta, ei tietenkään kerro mitään siitä, onko menestys hyvä vai huono. Odotusten mukainen menestys saattoi tarkoittaa niin tyydyttäviä kuin erinomaisiakin tietoja, ja kumpikin niistä vastaajista, jotka eivät pitäneet menestystään kovin hyvänä, olivat suorittaneet siihenastiset opintonsa keskiarvoltaan hyvin tiedoin. Molemmat niistä opiskelijoista, joiden menestys ei täysin vastannut heidän ennalta asettamia tavoitteita, olivat suorittaneet opintonsa siihen saakka tyydyttävien tiedoin. Koivisto (1984) totesi tutkimuksessaan, että miehillä omaa opiskelumenesitystä koskeva käsitys oli yleensä naisia parempi. Tämän paikkansa pitävyyttä ei voi arvioida tässä tutkimuksessa aineiston pienuuden vuoksi. Koiviston mukaan naisten käsitys omista kyvyistä oli hieman miehiä heikompi. Samaan suuntaan viitanee tämän tutkimuksen havainto siitä, että kaikki, jotka totesivat opiskelumenesityksensä ylittäneen ennako-odotukset, olivat naisia.

Tinto (1975) toteaa, että koulutuksen kustannus-hyötysuhde näyttää paranevan sitä mukaa, kun opinnot etenevät. Hän olettaakin tavoite- ja institutionaalisen sitoutumisen lisääntyvän opiskelun lähestyessä loppua ja vapaaehtoisen keskeyttämisen samalla vähenevän. Oletus sai tukea tässä tutkimuksessa. Opintonsa pysyvästi keskeyttäneet olivat suorittaneet ko. opintokokonaisuuden opintoja keskimäärin vain 2,94 opintoviikkoa. Opintokokonaisuuden valmistuminen oli heillä siten vielä hyvin kaukana ja sitoutuminen opintoihin siten oletettavasti vähäisempää. Tilapäisesti keskeyttäneiden, opintojaan mahdollisesti myöhemmin jatkavien opintoviikkokeskiarvo oli noin 4 ov, ja tutkimusta tehtäessä jo opintojensa pariin palanneilla oli opintoviikkoja suoritettuna yli puolet perusopintokokonaisuuden laajuudesta eli 8,29 ov.

6.4.7. Opiskeluaikataulu

Yli puolet kirjoittajista kertoi, että oli yrittänyt, mutta ei ollut eri syistä voinut noudattaa opiskelussaan suunniteltua yhteistä aikataulua. Muutamalla syynä oli oppimistehtävien palautuminen täydennettäväksi, jolloin opiskelija ei voinut siirtyä muiden opiskelijoiden mukana seuraavaan tehtävään tai opintojaksoon. Kahdella vastaajalla työn vaatimukset

olivat muodostuneet niin suuriksi, etteivät he voineet noudattaa opiskelussaan yhteistä aikataulua.

"Jo heti alusta huomasin, että opiskelujaksosta ei tulisi helppoa. Pitkät työpäivät varsinaisessa ammatissani (12 h), josta täytyi nipistää viikonlopusta opiskeluun (pe-la) työaikaa pois. Mikä vaikutti viikkotuntien vielä lisäämiseen. Opiskelu sinänsä oli mielenkiintoista ja ajatuksia herättävää. Pidin yliopistoympäristöä mielekkäänä opiskelupaikkana. Opiskelun aikana selvisi tulevan opintoalan vaatimukset, mitkä yllättivät minut. Se vaatisi paljon aikaa, mitä minulla ei töitten takia ollut. Jo tämän alimman tason ylittäminen tuotti käytännön ongelmia. Laadittu opiskeluaikataulu ei pitänyt: kirjoja ei saanut kaukolainattunakaan niin nopeasti kuin olisi ollut tarpeen, iltaopiskelu perheen ja työn takia muuttui yöopiskeluksi, mikä vaikutti omaan työpanokseen (yrittäjä), millä oli taas vaikutusta toimeentuloon. Koska työ ja opiskelu vaati lähes kaiken ajan perhesuhteet alkoivat kiristyä joten katsoin parhaimmaksi lykätä opiskeluhaluani tuonnemmaksi." (Mies, 38 v.)

Muita syitä opiskeluaikataulun "pettämiseksi" olivat lapsen saaminen, lähiomaisen kuolema tai opiskeluvälineiden (tietokoneen?) puuttuminen. Yhdellä opiskelijalla oli opintoihin kuuluva, useamman opiskelijan yhteinen projektityö viivytännyt opintojen etenemistä.

"Ryhmätyömme käynnistyi rivakasti ja asetimmekin tavoitteen turhan korkealle. Kokoonnuimme tiheään tahtiin ja ryhmässä keskusteltiin paljon projektityötä sivuavista aiheista sekä pohdittiin syvällisesti asioita...Tekstiosuuden saimme suhteellisen nopeasti kasaan mutta työn johdanto- ja pohdintaosuus tuotti vaikeuksia. Pohdimme asioita pohtimasta päästyämme mutta emme saaneet mitään yhtenäistä linjaa paperille. Kokoonnuisemme olivat todella hauskoja, hyödyllisiä ja hedelmällisiä mutta valmista työtä ei tuntunut syntyvän. Koska itse toimin työn puhtaaksikirjoittajana aloin jo tuskastua tilanteeseen sillä en oikein pystynyt samanaikaisesti keskittymään kahden henkilökohtaisen esseän kirjoittamiseen. Keskeneräinen projektityö vaivasi mieltäni siinä määrin, että päätin keskittyä omiin kirjallisiin töihini vasta ryhmätyön valmistuttua." (Nainen 36 v.)

Lähes joka viides vastaaja kertoi noudattaneensa yhteistä opiskeluaikataulua. Tällä he ilmeisesti viittaavat osallistuneensa yhteiseen luento- ym. kontaktiopetukseen; sen sijaan tentit, kirjalliset työt tms. lienevät jääneet "roikkumaan", muutenhan heidän opintonsa eivät olisi viivästyneet. Tai kyseessä ovat opiskelijat, joilla ei kenties ole ollut tarkoitukseen suorittaa koko opintokokonaisuutta, ainoastaan osia siitä.

Lähes viidesosa opiskelijoista oli puolestaan tehnyt itselleen oman, kaikille yhteisestä poikkeavan opiskeluaikataulun, joka kuitenkin ei ollut pitänyt. Syynä oli mm. muu opiskelu, yhdellä kirjoittajista työskentely ulkomailla. Niiden opiskelijoiden kohdalla, joiden itselleen laatima aikataulu ei pitänyt, voidaan kysyä, onko vastaaja tuolloin arvioinut väärin resurssinsa tai onko hänellä ollut virheellinen käsitys opiskelun vaatimuksista? Osa vastaajista totesi, etteivät he olleet aikatauluttaneet opiskeluaan etukäteen millään tavalla.

6.4.8. Opiskelu elämäkokonaisuudessa

Kuten voi opiskelun keskeyttäjiä kyseessä ollessa arvata, valtaosalla (72 %) opiskelijoista oli ollut vaikeuksia saada avoimen yliopiston opinnot sovitetuksi osaksi muuta elämäkokonaisuutta. Syinä tähän olivat työn, muun opiskelun, kodin ja perheen, harrastusten ja ihmissuhteiden vaatimukset, jotka rajoittivat mahdollisuutta paneutua avoimen yliopiston opintoihin. Useimmin näistä tekijöistä mainittiin muu opiskelu, olihan kolmasosa kirjoittajista päätoimisia opiskelijoita. Edellä mainituista syistä aikaa

opiskelulle ei löytynyt päivää aikaan, ainoa mahdollisuus opiskeluun oli iltamyöhällä. Se osoittautui monelle liian raskaaksi.

"...kiire on toisen opiskelun myötä vain lisääntynyt, vapaa-aikaa ei paljon jää muulle opiskelulle. Opiskelumenestys on ollut sellaista kuin näillä aikarajoilla voi saada aikaan, mutta parempaa menestystä olisin toivonut itseltäni...Minulla oli aikataulu. Mutta opiskeluni (kansanopistossa) on tuonut myös yllätyksiä mukanaan. Koska opiskelumme kuuluu erilaisia suuntautumisopintoja, joista ei ollut aikaisemmin tietoa ja opiskelumme yksilöityy eri sektoreihin. Näiden suunnittelu ja toteuttaminen vie oman aikansa opiskelijalta. Aikaa olisi kivaa saada jostain lisää sillä 24 h vuorokaudessa ei tunnu riittävän kaikkeen, vaikka kuinka suunnittelisi." (Nainen 35 v.)

"Minulla on aikaa opiskella appoa iltaisin, mutta suurin vika on se ettei jaksa. Joskus tulee sellainen inspiraatio ettei malttaisi kuin kirjoittaa vastauksia. Välillä ei taas kiinnostu ollenkaan." (Nainen 20 v.)

Myös yllättävät, ennakoimattomat tapahtumat olivat sekoittaneet muutamien kirjoittajien opiskelusuunnitelmia. Tällaisia tapahtumia olivat olleet remontti, sukujuhlat, sukulaisten lukuisat vierailut, lastenlasten usein toistuva hoito, lähipiirissä sattuneet kuolemantapaukset ja lapsen vakava sairastuminen.

"Perheessämme on ollut hyvin erikoinen kevät, kesä ja vielä tässä syksykin.- Kevätpuolella meidän oli tehtävä remontti..Kesällä juhlimme yhteensä 7 (seitsemää, totta!) hääparia Turun ja Tornion välillä, siis häät melkein joka viikonvaihte. Sukulaiseni...pitävät tässä puolivälissä matkaa vierailutauon. Tyttäreni valmistautuu...erikoistumiseen, luettavaa työn ohella...n. 2000 sivua kirjallisuutta..., joten olen viime talvesta ja yhäkin ollut useaan otteeseen hoitamassa pientä lapsenlastani. Loppukesän ja tämän syksyn yhä vähän vielä jatkuen talomme tasakatto oli uusittava harjakatoksi. Olemme tehneet sitä mieheni kanssa omin voimin pääasiassa." (Nainen 61 v.)

Seitsemän kirjoittajaa totesi, että opiskelu avoimessa yliopistossa oli kyllä sovittavissa kulloisenkin elämäntilanteen muihin vaatimuksiin - tietyin edellytyksin. Ennen kaikkea opiskelu vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Monen kohdalla opiskelun vaatima aika oli ollut yllätys.

"25 vuotta on siitä kun viimeksi mitään opiskelin ja välillä en osaa jakaa aikaani oikein ja järjestää itselleni opiskeluaikaa, joka kyllä olisi mahdollista. En saa aloitettua ja aika menee miettiessä, teho puuttuu...Aikaa kuluu paljon tehtävissä enkä ole läheskään aina orientoitunut tehtäviini vaan saatan haaveilla omiani." (Nainen 49 v.)

Kuudella vastaajalla ei ollut ollut mitään erityisempiä ongelmia löytää opiskelun vaatima aika ja sovittaa se osaksi muuta elämää. Tämän he katsoivat edellyttävän päättäväisyyttä, kenties perheettömyyttä, työn jättämää tilaa opiskelulle ja sitä, että yksityiselämä on kunnossa.

"Teen vuorotyötä ja siten jää aikaa mukavasti, kun ei ole perhettäkään." (Nainen 42 v.)

"Luen kun luetuttaa, kaikkeen löytyy aikaa, jos haluaa. Lähipiiri ihmettelee kurinalaisuuttani, luen kaikesta muusta touhusta huolimatta." (Nainen 21 v.)

6.4.9. Ulkopuolisten suhtautuminen opiskeluun

Valtaosa (76 %) opiskelijoista oli saanut lähipiiriltään kannustusta opiskelulle avoimessa yliopistossa. Opintojen keskeytyminen oli siis useimmiten seurausta muista

tekijöistä. Useimmat vastaajat totesivat yleisluontoisesti, että kaikki, jotka opiskelusta olivat tienneet, olivat ilmaisseet sille kannustuksensa. Seuraavaksi useimmin tukijoina mainittiin kaikkein lähimmät omaiset eli puoliso, perhe sekä vanhemmat (nuoremmilla opiskelijoilla). Muita kannustajia olivat olleet opettaja (viittaa ilmeisesti päätoimisen opiskelupaikan opettajiin), tutor ja etäohjaaja, läheiset, ystävät, työnantaja ja työtoverit. Kaksi vastaajaa totesi yleisesti, että opiskelua arvostetaan.

"Lähipiirini, perheeni ja työyhteisö, on suhtautunut hyvin opiskeluuni, mm. työvuoroja on voinut vaihtaa helposti." (Nainen 28 v.)

"Olen monesti meinannut jättää koko appron, mutta ystävät ja vanhemmat saavat aina jatkamaan." (Nainen 20 v.)

Lähinnä neutraalista suhtautumisesta kertoi joka kymmenes opiskelija ja kannustuksen puutteesta 15 % opiskelijoista.

"...työkaverit ja sukulaiset lähinnä ihmettelivät miksi opiskelin työn ohessa, jotkut luulivat, että saisin lisää palkkaa opintojen myötä. (Sitä rahaa ei ole vielä näkynyt)...Eli ihmettelyä eniten. Miten sinä jaksat ym.???" (Nainen 30 v.)

"Työpaikalla oli ongelmia järjestää työvuoroja siten, että olisi päässyt luennoille. Koin, että työnantaja ei tue vapaaehtoista opiskelua millään tavalla." (Nainen 34 v.)

"Työnantaja ei tue, palkatonkin vapaa käytännössä vaikeaa saada, ainakin lyhytaikainen." (Mies 43 v.)

6.4.10. Avoimen yliopisto-opetuksen järjestelyt

Lähes kaksi kolmasosaa vastaajista oli tyytyväisiä avoimen yliopiston opetusjärjestelyihin ja palveluihin. He totesivat järjestelyjen toimineen hyvin; niiden käyttö on kiinni opiskelijasta itsestään. Lehtorien käyntejä opiskeluryhmissä ja eri paikkakunnilla kiitettiin, samoin heiltä saatua tukea opiskelun etenemiselle. Opiskelijat kiittivät avoimen yliopiston henkilökunnan palvelualltiutta, toiminnan hyvää suunnittelua ja joustavuutta sekä aikuisopiskelijan tarpeet huomioon ottavia opiskeluaikatauluja. Muita myönteisen palautteen perusteita olivat monimuoto-opiskelussa palautteen nopeus, videoitujen luentojen käyttö, opiskeluun liittyvä tiedottaminen, opettajien korkea taso, asiallinen suhtautuminen opiskelijoihin sekä se, että palvelut olivat saatavilla niitä tarvittaessa. Olennaista lieneekin ollut tieto ja tunne avun saatavuudesta sitä mahdollisesti tarvittaessa, koska kirjoittajat kertoivat olleensa varsin vähän yhteydessä avoimen yliopiston opettaja- ja henkilökuntaan. Avoimen yliopiston opiskelijoiden voidaan olettaa olevan ainakin jossakin määrin itseohjautuvia; he määrittelevät itse ohjauksen ja neuvonnan tarpeensa.

"Jyväskylän avoimen yliopiston toiminta on yllättänyt minut myönteisesti, sillä täällä toiminta on erittäin pitkälle suunniteltua ja toimivaa. Minulla on kokemusta verrata vain yhteen toiseen Suomen avoimeen yliopistoon..., jossa opiskelu ei toiminut läheskään yhtä joustavasti, siellä yleensä kaikki jäi oman aktiivisuuden varaan." (Nainen 21 v.)

"Avoimen palvelut ovat olleet hyvät, he tosiaan käyttäytyvät kuin olisivat pelkästään meitä varten, mikä tietysti on totta." (Nainen 20 v.)

"Onneksi ohjaajat/opettajat tähän asti ovat olleet huikean erinomaisia ja tehneet opiskelusta miellyttävän." (Nainen 28 v.)

Mutta täysin päinvastaisiakin kokemuksia oli:

"Opiskelu ei ole aina vastannut odotuksia eikä niin liioin opetuksen taso. Minua on usein jäänyt vaivaamaan sellainen asia, miksi yliopisto ei "vaadi" opettajiltaan - luennoitsijoiltaan - minkäänlaisia pedagogisia pätevyyskysymyksiä. Joskus tuntuu siltä, että on huutavassa hukassa koska luento ei juuri etene minnekään tai edes minkäänlaisessa loogisessa järjestyksessä. Suoraan sanoen olen kävellyt ulos monet kerrat ja hakenut tiedot kirjoista..." (Nainen 58 v.)

30 % vastaajista esitti kritiikkiä avoimen yliopisto-opetuksen järjestelyjä ja palveluja kohtaan. Koska järjestelyjä ja palveluja kritisoivat näinkin monet keskeyttäjäiksi määritellyistä, voidaan järjestelyillä arvioida olevan vaikutusta opintojen sujumisen kannalta. Muutamit kokivat koko avoimen yliopiston jääneen kovin kaukaiseksi, ja yhteyden ottaminen sinne oli vaikeaa. Varsinkin kaukana asuville ja yhteistoimintapaikoissa opiskeleville avoin yliopisto saattaa helposti jäädä epämääräiseksi eikä sen palveluja tunneta eikä osata käyttää.

"Tuntuu vaikealta ottaa yhteyttä yliopistoon, ehkä se johtuu siitä ettei kyseinen talo ole tullut tutuksi, eikä ole tarpeeksi tietoa yliopistosta ja siellä toimivasta henkilökunnasta." (Nainen 35 v.)

Avoimesta yliopisto-opiskelusta kertovaa, yhteistoimintapaikoista saatavaa etukäteisinformaatiota opiskeluvaihtoehtojen ja aikatauluista pidettiin riittämättömänä. Eräiden opiskelijoiden mukaan opiskelun ohjaus oli ollut heikkoa eikä esseiden ja monimuoto-opiskelussa keskeisten oppimistehtävien kirjoittamiseen ollut saanut opastusta. Oppimistehtävien faksaus ei ollut aina toiminut. Opintojen etenemistä koskeva palaute oli muutamien kirjoittajien mielestä ollut riittämätöntä.

"Kannustusta sain joka puolelta ihan kiitettävästi, ja yhteistyö oli ihan hyvä. Enemmän palautetta yliopiston puolelta olisi saanut tulla, ihan yleisestikin, eikä vain omien tehtävien osalta. Ja selkeämmät tehtävät (tehtävänannot) joiltakin osin. Ne olivat hieman sekavia, tai kirjat eivät vastanneet oikein tehtäviä." (Nainen 22 v.)

Lehtoreita (etäohjaajia) oli aika ajoin kovin vaikea tavoittaa. Opiskelijoiden tarpeet myös yhteydenpidon suhteen vaihtelevat suuresti; osa opiskelee hyvin itsenäisesti ja itseohjautuvasti, osa toivoisi enemmän henkilökohtaista yhteydenpitoa. Tutorryhmäkoontumisten ajankohdat eivät sopineet kaikille opiskelijoille. Yliopiston perusopetuksen ja avoimen yliopisto-opetuksen integrointi ei kaikissa tapauksissa ollut toiminut. Opiskelijat saivat tenttituloksia liian hitaasti. Kaikille tietyn opintokokonaisuuden opiskelijoille lähetettävien opintokirjeiden myötä oli tullut myös turhaa postia; näissä kirjeissä ei useimmiten huomioida vastaanottajien opiskeluvaihetta. Avoimen yliopiston perimien maksujen korkeutta kritisoitiin. Avoimen yliopiston opiskelijoille toivottiin myös mahdollisuutta osallistua yliopiston päiväopetukseen; erityisesti vuorotyötä tekevien on monesti vaikea järjestää työvuorojaan siten, että ilta- ja viikonloppuopetukseen voisi osallistua.

Avoimen yliopiston palvelut eivät voi perustua yksinomaan oletukselle aikuisopiskelijan itseohjautuvuudesta, sillä opiskelijoiden lähtökohdat, taustat ja tarpeet vaihtelevat suuresti. Siten myös opiskelijoiden itseohjautuvuuden aste vaihtelee vastaavasti. Onkin pohdittava, miten avoimen yliopiston palvelut tuodaan mahdollisimman lähelle opiskelijaa niitä silti tarpeettomasti tyrkyttämättä.

7. OPISKELUN KESKEYTTÄMINEN

Tinton (1975; 1982) mukaan opintojen keskeyttämiseen vaikuttavat niin yksilölliset kuin yhteisölliset tekijät sekä näiden välinen vuorovaikutus. Tinto korostaa akateemisen ja sosiaalisen integraation ja niiden toisistaan erottamisen merkitystä opiskelun jatkamisen tai keskeyttämisen tarkastelussa. Keskeyttäminen voi olla vapaaehtoista tai tapahtua opiskelijan sitä aikomatta tai tahtomatta. Jälkimmäisessä tapauksessa voidaan puhua opiskelun keskeytymisestä, johon siis ei liity yksilön harkittua päätöstä keskeyttää opintonsa. Edelleen Tinton mukaan tulee erottaa väliaikainen keskeyttäminen (keskeytyminen) pysyvästä opiskelun jättämisestä. Keskeyttämisestä tulisi erottaa vielä muuhun koulutukseen siirtyminen.

7.1. Opintojen keskeyttämisen syy

Opiskelijoilta kysyttiin heidän omaa näkemystään siitä, miksi he eivät olleet suorittaneet mitään opintoja avoimessa yliopistossa helmikuun 1996 jälkeen. Tärkein syy, jonka mainitsi noin joka neljäs vastaaja, oli muu, yleensä päätoiminen opiskelu. Suurin osa näistä vastaajista opiskeli nuorisoasteella, neljä kirjoittajaa oli päässyt kesän 1996 haussa yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi ja kaksi opiskeli samanaikaisesti avoimessa yliopistossa (joko Jyväskylän tai jonkin muun yliopiston tutkintovaatimusten mukaan) muutakin opintokokonaisuutta.

"Rekisterinne on pitänyt paikkansa, en ole suorittanut helmikuun ja syyskuun (1996) välillä mitään tenttejä. Yksi syy on ollut se, että toukokuulla sain tiedon, jossa sanottiin yliopiston olevan lomalla juuri sen ajan jolloin olisin pystynyt keskittymään yliopistotentteihin. Omat tentit täällä koululla olivat ohitse. Kouluun palattuani tuli erityisopinnot ja niiden suunnittelu. Sekä loppututkinto imee hyvin viikonloput ja lomat. Mitä tässä nyt sitten enää kertomaan mitään muita syitä." (Nainen 35 v.)

"Se etten ole suorittanut mitään helmikuun ja syyskuun välisenä aikana johtui siitä että maaliskuussa päätin jättää appron suorittamisen siihen ja keskittyä työn ohella kasvatustieteen pääsykokeisiin. Pääsykokeisiin luinkin mutten päässyt yliopistoon vaan pääsin opiskelemaan...ammattikorkeakoulussa...Tarkoitukseni oli jatkaa nyt heti tänä vuonna (1996) keskeytyneitä opintojani avoimessa yliopistossa mutta päätin etten vielä tänä vuonna ainakaan, koska en tiennyt kuinka vaativaa tämä opiskelu täällä olisi. Ajattelin sen vain stressaavan entistä enemmän ja sitten ei tulisi mistään mitään." (Nainen 19 v.)

Toiseksi tärkein, joka viidennen vastaajan mainitsema syy avoimen yliopisto-opiskelun keskeyttämiseen oli työ ja sen vaatimukset - usein vielä yhdessä muun opiskelun kanssa. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoita tutkittaessa lukuvuonna 1979-80 työpaineet olivat tärkein syy opintojen keskeyttämiseen. Tässä tutkimuksessa päätoimisen opiskelun nousu useimmin mainituksi keskeyttämisen syyksi kuvastanee sekä opiskelijajoukon nuorentumista että työllisyystilanteen heikkenemistä. Koulutuksen rooli on muuttunut vajaan 20 vuodessa, siitä on tullut yhä useammalle välttämätön "pakkovalinta" useassakin elämänvaiheessa.

"Hankala vaihe sattui työelämässä tehtävien vaihtuessa, ja kahden suuren opintokokonaisuuden päällekkäisyydessä. Valitsin työelämän haasteet..." (Nainen 58 v.)

"Kesällä oli tarkoitus tehdä appro loppuun, mutta sainkin töitä. Lisäksi piti lukea pääsykokeisiin, joten appro jäi vähäksi aikaa sivuun." (Nainen 20 v.)

Muutama vastaaja totesi varsin sarkastisesti, että syynä opiskelun keskeytymiseen oli ollut yksinkertaisesti motivaation ja itsekurin puute, laiskuus ja saamattomuus. Tuo saamattomuus saattaa monella opiskelijalla liittyä epävarmuuteen opiskelun mielekkyydestä, mistä seuraa opiskelumotivaation lasku. Neljä opiskelijaa mainitsi syyksi opiskelumuodon sopimattomuuden; keskeisimpänä tekijänä pidettiin kirjatenttejä, yksinopiskelua tai opiskelun teoreettisuutta. Elämäntilanteen muuttuminen - muutto, sairastuminen, masennus, läheisen ihmisen kuolema, lapsen syntymä ja / tai lapsenhoitongelmat olivat tekijöitä, joiden vuoksi opiskelu avoimessa yliopistossa oli jäänyt taka-alalle. Esteenä opiskeluun paneutumiselle olivat myös elämäntilanne yleisesti, ajan puute, pitkä matka, oppiaineen vähäiseksi osoittautunut kiinnostavuus sekä keskittymisen yliopiston pääsykokeisiin. Kaksi opiskelijaa oli alunperinkin tullut suorittamaan avoimeen yliopistoon vain jonkin/joitakin opintojaksoja - ei mitään opintokokonaisuutta tai arvosanaa. Kannustuksen puute, se ettei opiskeluryhmässä löytynyt ystäviä, tiedonkulun katkokset avoimesta yliopistosta, omien tulevaisuuden suunnitelmien selkiytyminen opiskelun aikana sekä opiskeltavien sisältöjen ja kielen vaikeus olivat yksittäisten opiskelijoiden mainitsemia keskeytymisen syitä.

"En vain ole ehtinyt ja jaksanut paneutua opiskeluun. Elämässäni on muiden harrastusten aika tällä hetkellä..., koitti "sosiaalinen" kausi...Aikaa vaan tahtoo kulua paljon. Tietysti tässä vaikuttaa se, että jo itse vaadin omalta esseevastaukseltani paljon - kritisoin omaa tuotostani varsin ankarasti - enkä taas pysty arvioimaan mikä saattaisi riittää tai odota palautetta ja jatka sen mukaan vastaustani (en lähetä keskeneräistä tai hutaistua vastausta "tuurilla menee" -asenteella)." (Nainen 26 v.)

"Opiskeluni ei lähtenyt liikkeelle oikein hyvin. Luennoilla kyllä kävin ja luin oppimistehtäviin liittyvät kirjat, mutta tehtävät jäivät tekemättä. Sitten kasvien opettelu tuotti suuria vaikeuksia ja opiskeluintoni laimeni. Oppimistehtävien tekeminen olisikin ehkä sujunut parhaiten yhdessä muiden kanssa, mutta yhteydenpito jäi kokonaan, koska juuri paikkakunnalle muuttaneena en tuntenut oikeastaan ketään. Ehkä minulla oli liian ruusuinen kuva omista kyvyistäni selviytyä opiskelusta." (Mies 38 v.)

Avoimen yliopiston opiskelijoita tutkittaessa on ajan puute lähes poikkeuksetta noussut keskeiseksi keskeyttämissyiksi. Nyt saatujen vastausten perusteella näyttää siltä, että ajan puute johtuu useimmiten päätoimisen opiskelun tai työn vaatimuksista, jotka eivät enää jätä tilaa sivutoimiselle opiskelulle. Yhtenä keskeyttämisen syynä esille noussut opiskelumuodon sopimattomuus korostaa osaltaan tiedottamisen merkitystä: kuinka opiskelua harkitseville kerrotaan avoimesta yliopistosta ja sen oppiaineiden opiskelusta niin, että he voisivat etukäteen muodostaa mahdollisimman realistisen kuvan opiskelusta. Toisaalta opiskelijat voivat ennakkoinformaatiosta huolimatta arvioida väärin motivaationsa ja edellytyksensä, mikä näkyy myöhemmin keskeyttämispäätöksenä tai opintojen kesken jäämisenä. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, ettei avoimella yliopistolla järjestelmänä kenties ole kovin suuria mahdollisuuksia vaikuttaa opintojen keskeytymiseen; syyt liittyvät usein aikuisopiskelijan elämäntilanteeseen.

7.2. Kuka lopulta on keskeyttäjä?

Lähes joka kolmas kirjoittaja oli jo vastaushetkellä jatkanut opintojaan. Heidän kohdallaan kysymys oli ollut opintojen väliaikaisesta keskeytymisestä. Opinnot olivat jopa saattaneet jatkua koko ajan: opiskelija oli tehnyt oppimistehtäviä - kenties täydentänyt tai uusinut joitakin - tai valmistautunut tentteihin, ehkä joutuen uusimaan joitakin niistä. Täydennettäväksi ja hylätyiksi tulleet oppimistehtävät tai tenttihan eivät näy opintosuoritusrekisterissä, siksi opiskelijan suorituksissa saattaa näkyä pidempi tauko. Joidenkin yksittäisten suoritusten osalta tilanne saattoi olla myös se, että syystä tai toisesta tieto suorituksista ei ollut tullut avoimen yliopiston toimistoon, jossa suoritukset rekisteröidään. Noin joka kymmenes kirjoittaja suoritti avoimessa yliopistossa - joko Jyväskylän yliopistossa tai jossakin muussa yliopistossa - useampaa oppiainetta ja opintokokonaisuutta samanaikaisesti. Opintojen "keskeytyminen" yhdessä oppiaineessa voi itse asiassa ollakin keskittymistä välillä toisen opintokokonaisuuden opintoihin.

Näyttäisi, että nimenomaan keski-ikäisillä naisilla opiskelusta on tullut eräänlainen elämäntapa - nälkä on kasvanut syödessä.

"Suuntasinkin energiani kasvatustieteeseen ja suoritin viime lukuvuonna approbaturin. Nyt olen jatkanut cumua ja ottanut sen rinnalle ilmaisukasvatuksen appron. Mielestäni opintoni etenevät hyvin huomioiden muun elämän "rajoitukset". (Nainen 40 v.)

"...kaksi henkilökohtaista esseetä ovat vielä kesken...Yksi syy tähän oli aidostikin printin hajoaminen mutta toisena syynä oli päällekkäisten opintojen kiireellisyys. Aloitin terveystieteiden approbatur-opinnot ja päätin viedä ne kovalla aikataululla päätökseen. Onnistuinkin tässä ja nyt kiireiden hellitettyä voin vihdoinkin keskittyä tämän fysioterapian approbatur-arvosanan loppuunsaattamiseen. Varsinkin kun tämä on ehtona nyt jo alkaneiden cum laude -opintojeni jatkamiselle." (Nainen 36 v.)

"Opintorekisteri on varmaankin puutteellinen kohdallani, sillä opiskelen kolmea ainetta nytkin, kuten myös helmikuun jälkeen. Tietotekniikan jouduin jättämään pois..." (Nainen 42 v.)

Näitä opintojaan jo jatkaneita ei voida määritellä keskeyttäjiksi. Jos tämän tutkimuksen otoksen perusteella voidaan tehdä päätelmiä koko avoimen yliopiston opiskelijajoukosta, pienenee opintonsa avoimessa yliopistossa keskeyttävien osuus saadusta 10 %:sta lähes kolmasosalla eli 6,8 %:iin.

Noin neljännes opiskelijoista aikoi jatkaa opintojaan myöhemmin; he pitivät opintojen jatkamista ja aloittamansa opintokokonaisuuden loppuun saattamista hyvin todennäköisenä. Heidät voitaneen suurimmaksi osaksi määritellä väliaikaisiksi keskeyttäjiksi; osan opiskelu saattaa jäädä, mutta osa varmastikin palaa opiskelun pariin elämäntilanteen ja muiden olosuhteiden muututtua opiskelun kannalta suotuisammiksi. Toinen neljännes vastaajista arveli mahdollisesti jatkavansa opiskeluaan myöhemmin; heidän kohdallaan opintojen keskeytyminen on jo todennäköisempää - ei tosin kaikkien osalta. Heidän kohdallaan lienee useammin kysymys opintojen keskeytymisestä kuin harkitusta ja tietoisesta keskeyttämisestä, pyrkimys ja kuvitelma jatkamisesta elää voimakkaana.

Hieman vajaa viidesosa vastaajista (18 %) - kertaalleen jo keskeyttäjäiksi määritellyistä - muodosti hyvin todennäköisten keskeyttäjäjoukon. Kolmasosa heistä totesi, ettei ehkä jatka opiskeluaan avoimessa yliopistossa. Hieman alle kolmannes ei osannut vielä sanoa jatkamisesta mitään ja kolmannes ilmoitti, ettei enää jatka opiskeluaan - ainakaan kesken olleiden opintojensa osalta. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siis siltä, että avoimen yliopisto-opiskelun keskeyttämis- tai keskeytymisprosentti on noin 7 %,

tutkitussa ryhmässä keskimäärin. Opiskelun jatkamisen lykkäytyessä kasvaa todennäköisesti opiskelun pysyvän keskeyttämisen riski. Keskeyttäjät olivat varsin epävarmoja sen suhteen, tulevatko mahdollisesti opiskelemaan tulevaisuudessa. Mahdollinen opiskelu ei toisaalta ollut kokonaan poissuljettua. Edellytyksenä myöhemmälle opiskelulle oli ajan löytyminen sille. Kaikki niistä vastaajista, jotka mainitsivat opiskelun jatkamisen edellytykseksi opiskelumaksujen alenemisen tai taloudellisen tilanteensa paranemisen, kuuluivat pysyvästi tai tilapäisesti keskeyttäneiden opiskelijoiden ryhmään. Pysyvästi keskeyttäneistä kolme ilmoitti, ettei aio tulevaisuudessakaan opiskella avoimessa yliopistossa mitään. Kaikki nämä opiskelijat olivat siirtyneet opiskelemaan johonkin muualle, kaksi yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi ja yksi muuhun oppilaitokseen.

Tutkitussa ryhmässä keskeyttäjät (sekä tilapäiset että pysyvät) olivat keskimäärin hieman muuta joukkoa nuorempia, ja heidän kotipaikkojensa hajonta eri puolille Suomea hieman opintojaan jatkaneita suurempi. Miesten osuus niin pysyvästi kuin tilapäisestikin keskeyttäneistä oli aavistuksen pienempi kuin koko tutkitussa joukossa ja avoimessa yliopistossa keskimäärin, mutta koska tarkasteltava joukko oli niin pieni, ei näistä vähäisistä poikkeamista voi tehdä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä. Tilapäisesti ja pysyvästi keskeyttäneiden joukossa oli naimattomien osuus hieman suurempi kuin vastaajien koko joukossa. Voitaisiin siis arvioida, ettei perhe ainakaan kaikkien kohdalla ole keskeisesti vaikuttanut opintojen keskeytymiseen. Lapsettomien osuus keskeyttäjiä joukossa oli yhtä suuri kuin koko vastaajaryhmässä, mutta lapset olivat hieman nuorempia. Tässä voi olla yksi tekijä, jonka vuoksi opinnot ovat jääneet kesken.

Sekä tilapäisesti että pysyvästi keskeyttäneistä valtaosa oli ylioppilaita (kuten avoimen yliopiston opiskelijoista ylipäätäänkin). Keskeyttäjiä nuoresta iästä johtuen useilta puuttui ammatillinen peruskoulutus, samoin kokemus yliopisto-opinnoista. Keskeyttäjät olivat olleet työttömänä jonkin verran useammin kuin vastaajat keskimäärin. Tänä päivänä koulutuksesta haetaan työttömille hyödyllistä ajankäyttömuotoa tai sillä pyritään pienentämään työttömyysongelmaa. Usko koulutuksen voimaan on suuri - joidenkin työttömien kohdalla se on kuitenkin perusteeton. Kaikki eivät hyödy koulutuksesta eikä se edes ole kaikille sovelias toimintamuoto.

Keskeyttäjistä suurimman osan vuositulot jäivät alle 80.000 markan. Keskeyttäjiä isien ammatillisen peruskoulutuksen tasoa voidaan pitää vastaajajoukossa jopa keskimääräistä hieman korkeampana. Sen sijaan suurimmalta osalta keskeyttäjiä vanhemmista puuttui korkea-asteen koulutus, kuten vastaajaryhmässä ylipäätään.

7.3. Keskeyttämisen keskeyttäminen

Opintojen jatkamista tulevaisuudessa suunnittelevista useimmat aikoivat jatkaa niitä vielä syyslukukaudella 1996 tai heti vuoden 1997 alkupuolella. Kaksi opiskelijoista arveli jatkavansa opiskelua lukuvuoden 1996-1997 kuluessa; jos jatkaminen viivästyisi myöhempään, he epäilivät sen jäävän kokonaan. Monet eivät puhuneet lainkaan siitä, milloin opiskelun jatkaminen olisi mahdollista ja ajankohtaista. Tähän vaikutti kenties epävarmuus jatkamisesta ylipäätään tai sitten todennäköinen ajankohta saattoi olla sen verran kaukana tulevaisuudessa, ettei se ollut vielä tarkemmin arvioitavissa. Useimmat

jatkamisen ajankohdan määrittelijöistä arvelivat sen olevan lähitulevaisuudessa, valtaosa noin vuoden sisällä.

Tärkein edellytys opiskelun jatkamiselle oli ajan saaminen sille, elämäntilanteen "väljeneminen" niin, että myös opiskelulle jää tilaa. Pienten lasten vanhemmat odottivat lasten kasvamista; toisilta opiskelijoilta työ vei niin paljon voimavaroja ja aikaa, ettei niitä jäänyt enää opiskelulle. Kaksi vastaajaa totesi, ettei opiskelu ole mahdollista työn ohessa, ja he ilmoittivat jatkavansa opiskelua avoimessa yliopistossa työttömäksi jäätyään. Myös päätoimisen opiskelun päätökseen saattaminen oli muutamilla vastaajilla edellytyksenä avoimen yliopisto-opiskelun jatkamiselle. Ajan lisäksi opintojen jatkamisen edellytyksenä mainittiin opiskelumotivaation löytäminen ja opiskeltavan asian kiinnostavuus. 10 % vastaajista totesi, ettei opiskelun jatkaminen ole mahdollista ennen kuin heidän taloudellinen tilanteensa paranee. Avoimen yliopiston maksut ovat siis jo nykyisellään liian korkeita osalle opiskelijoista ja siten avoimuuden este heidän kohdallaan. Tinto (1982) tosin toteaa, että taloudelliset perustelut keskeyttämispäätökselle heijastavat pikemminkin prosessin lopputulosta kuin keskeyttämisen varsinaista syytä. Joka kymmenes vastaaja odotti saavansa nykyistä enemmän tukea opiskelulle. Tähän liittyi myös tarve saada apua opiskelun suunnittelussa. Muita edellytyksiä avoimen yliopiston opintojen jatkamiselle olivat etäopiskelumahdollisuus opiskeltavassa oppiaineessa ja opiskeltavien asioiden selkeä yhteys opiskelijan työhön. Elämäntilanteen tasaantumiseen liittyivät oman viikkorytmin säännöllistyminen ja uuteen asuinpaikkaan asettuminen. Motivaatioon puolestaan liittyi erään kirjoittajan toteamus, että hän jatkaa opiskeluaan jos ja kun alkaa kaivata uusia virikkeitä.

"En ole päättänyt jättää opintojani - kyllä aion tämän appron vielä suorittaa! Itseäni vain niskasta kiinni ja hommiin! Kyse on siitä, miten järjestää aikansa ja ottaako haasteen todella vastaan. Motivaatiokysymys. Odotan innostusta, jonka kuulemma pitäisi tulla!!!" (Nainen 26 v.)

"En ole vieläkään päättänyt suoritaneko ne loppuun vai annanko asian olla. Syy tähän on todellakin se, että en jaksa panostaa tällä hetkellä voimavarojani muualle kuin haasteelliseen työhöni, jota pidän tärkeämpänä tällä hetkellä kuin opiskelua. Uskoisin, että jatkan arvosanojen suoritusta kunhan työelämä tasaantuu ja tarvitaan taas virikkeitä muualta." (Nainen 40 v.)

7.4. Elinikäistä opiskeluako?

Näyttäisi siltä, että hyvin monella avoimen yliopiston opiskelijalla opiskelusta on tullut elämäntapa. Voidaan siis puhua elinikäisestä oppimisesta ja opiskelusta. Suurin osa kirjoittajista arvioi todennäköisesti opiskelevansa tulevaisuudessakin. Monet heistä suunnittelivat mahdollisesti opiskelevansa myöhemmin muita oppiaineita ja opintokokonaisuuksia avoimessa yliopistossa - tai sitten opiskelevansa muualla. Osa aikoi jatkaa opintojaan vastaushetkellä kesken olleen oppiaineen aineopintoihin. Noin viidesosa kirjoittajista suunnitteli hakevansa päätoimista opiskelupaikkaa, joko yliopistosta tai muualta. Osa vastaajista ilmoitti aikovansa opiskella myöhemminkin osaamatta kuitenkaan täsmentää, mitä tai missä. Monihan opiskeli parasta aikaakin joko useampaa opintokokonaisuutta avoimessa yliopistossa tai avoimessa yliopistossa päätoimisen opiskelun ohella. Tosin mahtui joukkoon muutama sellainenkin opiskelija, joka oli todennut, ettei opiskelu - ainakaan avoimessa yliopistossa - ollut heille sopiva vaihtoehto. Sitä, kuinka monen kohdalla suunnitelmat todellisuudessa toteutuvat, on mahdoton arvioida. Osittain opiskelusuunnitelmien lukuisuus saattoi johtua myös siitä, että usko

koulutuksen merkitykseen ja vaikuttavuuteen elää edelleen voimakkaana ja ennen kaikkea siitä, että opiskeluaktiivisuuden osoittamista pidetään usein kovin suotavana.

"Aikaisemman opiskelukokemuksen perusteella katson, että jatko-opiskeluun minulla tällä hetkellä ei ole mahdollisuutta. Opiskelu sinänsä kiinnostaa ja kun saan omaa velkatasoa pienemmäksi voin ehkä vähentää työtahtia, josta osan voin käyttää opiskeluun, mahd. avoimessa yliopistossa tai lopettaa yritystoiminta ja hakea uhkarohkeasti opiskelupaikkaa. Saa nähdä... Tulen kuitenkin jatkossa miettimään opiskelumahdollisuuksiani." (Mies 38 v.)

"Opiskeluni jäivät viime keväänä niin pahasti kesken, että en aio niitä näillä näkymin jatkaa. Syynä oli kuten jo edempänä mainitsinkin läheisen ihmisen kuolema ja lisäksi eristyneisyyteni, eli se että motiivit eivät tahtoneet riittää yksinopiskeluun, kun ei ollut kontaktia muihin. Epäilen vahvasti mahdollisuutta, että jatkaisin tätä opiskelua, tai että aloittaisin korkeakoulutyypistä opiskelua jossain muussa aineessa. Tämänäköinen opiskelu ei vain sovi minulle. Luulen, että jos jotain tulevaisuudessa yleensäkin opiskelen, ovat ne jotain lyhyitä kursseja tai kieltenopiskelua, jota teen parasta aikaakin..." (Nainen 34 v.)

7.5. Vastaaajien yleisiä kommentteja

Vastauksissa korostuivat avoimen yliopiston rooleina itsensä kehittämisen mahdollistajan, yliopisto-opiskelun mahdollistavan väylän (nimenomaan ns. 60 opintoviikon väylänä) sekä tulevaisuuden suunnitelmien selkeyttäjä tehtävät. Monet vastaajat kertoivat tyytyväisyydestään avoimeen yliopisto-opiskeluun yleensä ja toisaalta sen mahdollistamaan opiskelun muotoon (mikä voi olla hyvin monenlainen oppiaineesta riippuen); opiskelumuoto oli toisaalta myös varsin monesti kritiikin kohteena.

"Minusta avoin yliopisto on loistava mahdollisuus kehittää itseään ja mikä parasta avoimessa suoritettavat opinnot voi myöhemmin liittää mahdolliseen tutkintoon. Avointa yliopistoa en sinänsä näkisi itsetarkoituksena, mutta hyvänä väylänä kohti yliopisto-opintoja. Lisäksi sieltä on myöhemmin mahdollisuus ammentaa tietojaan, joita ei oikea yliopisto ehkä pysty tarjoamaan. Ainut erittäin huono pointti avoimessa on, että siellä opiskeluun ei voi saada opintotukea, mutta toisaalta, onko se kokopäiväiseksi opinahjoksi tarkoitettukaan. Lisäksi on hyvä, että avoimessa voivat opiskella kaiken ikäiset ja näköiset, tosin viime vuosien aikana kehitys on mielestäni mennyt siihen suuntaan, että avoimessa enimmäkseen opiskelevat ovat juuri lukiosta tulleita. Tämä ei mielestäni ole yhtään pahaksi, ehkäpä jokaisen pitäisi olla vähintään vuosi avoimessa ennen yliopistoon pääsyä, koska avoimessa on hyvä mahdollisuus valmentaa itseään oikeita yliopisto-opintoja varten. Mikäli sitä haluaa, kaikkihan eivät avoimesta huolimatta yliopistoon edes pyri." (Nainen 22 v.)

Opiskelun lähtökohtana työssä käyvillä aikuisilla on usein halu kehittyä ammatissa ja toisaalta kehittää itseään laajemmin. Nämä motiivit olivat hyvin keskeisellä sijalla avoimen yliopistojärjestelmän syntyvaiheessa.

"Olen luonteeltani sellainen, että haluan kehittyä ammatissani ja haluan kehittää itseäni, joten tulen varmaan aina opiskelemaan jotain. Se on tavallaan eräs harrastus ja pitää mielen virkeänä ja elämässä on aina jotain uutta ja mielenkiintoista." (Nainen 32 v.)

"Tämä opiskelu on vain kokeilu 50-vuotiaan naisen yrityksestä löytää itsensä ja saada vielä jotain aikaan. Toivottavasti pysyn virkeämpänä työelämässä." (Nainen 47 v.)

Moni tulee ensimmäisen kerran avoimeen yliopistoon lähinnä kokeilumielellä, katsomaan, onko se hänelle sopiva toiminnan muoto ja nähdäkseen, riittävätkö omat voimavarat ja edellytykset tällaiseen varsin pitkäjänteiseen työskentelyyn. Mutta kun opis-

kelussa pääsee vauhtiin, kasvavat monen tavoitteet. Elämä ilman haasteita tuntuu liian tyhjältä. Yhden oppiaineen jälkeen saattaa löytyä toinen kiinnostava, sitten taas seuraava... Jossakin vaiheessa perusopinnoista siirrytään aineopintoihin, ja tuossa vaiheessa moni alkaa pohtia, että resurssit saattaisivat riittää korkeakoulututkinnon suorittamiseen, kun näinkin paljon suorituksia on jo kasassa. Nälkä todella kasvaa syödessä. Esimerkkinä ovat lukuisat avoimessa yliopistossa opintonsa aloittaneet, ylemmän korkeakoulututkinnon jo suorittaneet. Ja esimerkkejä löytyy aina tohtoriksi saakka edenneistä aikuisopiskelijoista. Avoimen yliopiston väylän merkitys kasvanee tulevaisuudessa - onhan väylän kautta yliopiston varsinaisiksi opiskelijoiksi sisäänotettujen määrästä tehty yksi yliopistojen ja avoimen yliopiston rahoituskriteereistä. Yliopistot esittävät opetusministeriölle tavoitteensa väylän kautta varsinaisiksi opiskelijoiksi vuosittain siirtyvien määristä. Jyväskylän yliopiston toiminta- ja taloussuunnitelmassa vuosille 1998-2001 esitetään tavoitteena, että avoimen yliopiston opiskelijoita siirtyy yliopiston vahvistamien periaatteiden mukaisesti varsinaisiksi tutkinto-opiskelijoiksi v. 1998 120, v. 1999 150 ja v. 2000 180. Nuorille avoin yliopisto on usein alusta alkaen selkeämmin eräänlainen välivaihe siirryttäessä yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi.

8. JOHTOPÄÄTÖKSET TINTON MALLIN SOVELTUVUUDESTA AVOIMEN YLIOPISTO-OPISKELUN KESKEYTTÄMISEN TARKASTELUUN

Tinton mallin rajoittuneisuus - joka on erityisen merkityksellinen tarkasteltaessa avoimen yliopisto-opiskelun kaltaista sivutoimisen aikuisopiskelun muotoa ja jonka Tinto itsekin myöntää (esim. 1982) - on siinä, ettei se ota huomioon koulutuksen rinnalla muita elämänalueita. Kuten Garrison (1985) huomauttaa, täyttävät aikuisopiskelijan elämän erilaiset sosiaaliset ja perheeseen liittyvät vastuut ja sitoumukset. Siksi aikuisella ei usein ole aikaa tai edes samanlaista tarvetta uusiin sosiaalisiin suhteisiin kuin nuoremmilla opiskelijoilla. Aikuisopiskelijalla korostuukin Garrisonin arvion mukaan akateeminen integraatio sosiaalista integraatiota enemmän. Tässä tutkimuksessa akateemisen integraation (ainakaan välitön) merkitys opintojen keskeyttämisen kannalta vaikutti varsin vähäiseltä, kun sitä arvioitiin opiskelumenestyksen ja vastaajien omien arvioiden perusteella. Kuten Garrisonin korostaa, on opiskelun ulkopuolisten tekijöiden merkitys aikuisopiskelussa suuri. Siksi olennaiseksi kysymykseksi nousee se, voiko opiskelusta muodostua mielekäs osa opiskelijan elämässä eikä niinkään se, kuinka opiskelijasta tulee osa opiskeluyhteisöä.

Tinton malli ei myöskään eksplikoi sukupuolen tai sosiaalisen taustan vaikutusta opiskelukokemuksiin ja -uraan, vaikka nämä tekijät esiintyvätkin mallissa taustamuuttujina. Mainitut tekijäthän ovat mm. Bourdieun tarkastelussa keskeisellä sijalla. Malli ei huomioi opiskelun taloudellisten edellytysten merkitystä eikä erittele keskeyttämisen erilaisia muotoja - eikä siten opiskelun harkittua keskeyttämistä sen keskeytymisestä (joka ei suinkaan aina johdu akateemisesta epäonnistumisesta) ja siirtymistä toiseen koulutukseen. (Määttä 1995a; Tinto 1982).

Tinto (1992) on mallinsa esittämisen jälkeen todennut, että niin sitä kuin muitakin interaktioteorioita on täydennettävä ottamalla tarkasteluun mukaan organisaation

vaikutus yksilön käyttäytymiseen sekä yliopiston tai muun koulutusorganisaation ulkopuolisten yhteisöjen vaikutus opiskelijoiden elämään. Lisäksi pitäisi pystyä selittämään nykyistä paremmin, miksi jotkut keskeyttäjät suunnittelevat palaavansa takaisin opiskelemaan, toiset vaihtavat opiskelupaikkaa ja jotkut lopettavat opiskelun kokonaan. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että keskeisin syy opintojen tilapäiseen keskeytymiseen on vaikeus integroida opiskelu muuhun elämäntilanteeseen. Opiskelun pariin palataan, kun elämäntilanne sen sallii ja aikaa opiskelulle on käytettävissä. Sekä opiskelupaikan vaihtajien että opiskelunsa kokonaan jättävien kohdalla lienee kysymys jossain määrin vääristä tai epärealistisista odotuksista. Opiskelupaikan vaihtajat joutuvat toteamaan, että heidän valitsemansa opiskelupaikka tai -muoto ei vastaa heidän tarpeitaan tai edellytyksiään ja hakevat itselleen paremmin soveltuvaa opiskelupaikkaa. Lopullisesti keskeyttävät luopuvat opiskelusta, koska koulutus ja opiskelu - ainakaan heidän valitsemassaan muodossa - ei osoittaudu vastaukseksi elämäntilanteen haasteisiin. Tinto kehottaa myös kiinnittämään enemmän huomiota oppimisen merkitykseen opiskeluprosessissa. Tarkastelua ei voi rajata yksinomaan siihen, kuinka koulutusorganisaatiot ovat vastuussa keskeyttämisistä.

Tinton esittämää mallia on sovellettu monissa tutkimuksissa. Niissä on todettu mallin sovellettavuuden ja selityskyvyn vaihtelevan oppilaitos- ja opiskelijatyypeittäin. Mm. Pascarella ja Terenzini (1991) toteavat, ettei ole suinkaan selvää, päteekö malli vanhempiin opiskelijoihin tai sivutoimiseen opiskeluun eli mm. avoimen yliopiston opiskelijoihin. Tehty tutkimus antaa viitteitä siitä, ettei malli sellaisenaan tässä opiskelumuodossa ja opiskelijaryhmässä ota huomioon kaikkia keskeyttämiseen yhteydessä olevia tekijöitä eivätkä kaikki sen esille nostamat opiskelu- ja sen keskeyttämisen prosessin osatekijät liity kovin keskeisesti sivutoimisten opintojen keskeyttämiseen tai keskeytymiseen. Tinto (1982) itsekin on peräänkuuluttanut keskeyttämistä tarkastelevia ryhmäspesifejä malleja.

Gooderhamin (1994) mukaan keskeyttämiseen vaikuttavat sekä koulutusjärjestelmän sisäiset että sen ulkopuoliset tekijät. Edellinen tarkoittaa sitä, että keskeyttämiseen vaikuttaa koulutusjärjestelmän sisäisen sosiaalisen integraation riittämättömyys, johon puolestaan vaikuttavat tietyt psykososiaaliset tekijät. Jälkimmäisessä kysymys on siitä, että keskeyttäminen on seurausta opiskelijan henkilökohtaiseen elämään liittyvistä paineista. Ulkopuoliset järjestelmät voivat olla yhteydessä keskeyttämiseen joko suoraan tai vaikuttamalla koulutusjärjestelmään integroitumista heikentävästi ja sitä kautta keskeyttämiseen. Gooderham on pyrkinyt yhdistämään nämä kaksi näkökulmaa, psykososiaaliset tekijät ja ulkopuoliset järjestelmät, selittäessä opiskelun keskeyttämistä. Hänen omien tutkimustensa perusteella näyttää siltä, että ulkopuolisten - vanhemmuuteen, parisuhteeseen ja työhön liittyvien - tekijöiden merkitys opintojen jatkamisen tai keskeyttämisen kannalta on vähäisempi kuin opiskeluyhteisöön integroitumisen merkitys. Integroitumisen vaikutus opiskeluun on hyvin laaja-alainen, ulkopuolisten järjestelmien puolestaan rajallisempi. Gooderhamin mukaan hänen esittämänsä mallia tulee täydentää vielä muilla muuttujilla haluttaessa selittää opiskelun keskeyttämistä. Mallin ansio on ulkopuolisten järjestelmien tuominen tarkasteluun mukaan, onhan niillä eittämättä merkityksensä sivutoimisessa aikuisopiskelussa.

8.1. Keskeyttäjän tausta

Vastaajat edustivat sosioekonomiselta asemaltaan pääasiassa alempaa luokkaa tai alempaa keskiluokkaa. Voidaan olettaa, että yliopistollisten opintojen myötä monen kohdalla tapahtuu kulttuurinen törmäys, jossa opiskelija taustoineen kohtaa yliopistoympäristön keski- tai jopa yläluokkaisen kulttuurin. Osa avoimeen yliopistoon tulevista opiskelijoista hakenee opiskelunsa kautta sosiaalisen nousun mahdollisuutta. Bourdieun ja Passeronin (1990) näkemyksen mukaan tässä tapahtuu kuitenkin paljon valtaapitävien kulttuurin suhteen toteutuvaa valikointia, mitä keskeyttäminen indikoi. Tämä valikointi nostaa voittajiksi opiskelijat, joiden elämäntapa vastaa parhaiten koulutusjärjestelmän kulttuurisia odotuksia. Suurelta osalta keskeyttäjiä luokiteltujen opiskelijoiden vanhemmista puuttuivat yliopistolliset opinnot, joten kodin välittämä kulttuurinen pääoma ei varusta opiskelijoita parhaalla mahdollisella tavalla koulutuksen kentällä käytävään kamppailuun.

Bourdieu ja Passeron (1990) puhuvat kulttuurin kentällä vallitsevasta miehisestä järjestyksestä ja maskuliinisesta ylivallassa. Tutkitussa keskeyttäjien joukossa oli naisia hieman enemmän kuin avoimen yliopiston opiskelijoissa keskimäärin. Tämä saattaa osaltaan kertoa naisten miehiä huonommasta asemasta sivistyksellisellä kentällä käytävässä taistelussa, minkä Liljander (1991) on todennut suomalaisia yliopisto-opiskelijoita tutkiessaan. Hänen mukaansa naisten huonompi asema on riippumaton heidän kotitaustastaan.

Keskeyttäjät olivat keskimäärin hieman nuorempia kuin tutkittu joukko ja avoimen yliopiston opiskelijat keskimäärin. Sen sijaan asuinpaikan tai sen maaseutumaisuuden/kaupunkimaisuuden suhteen keskeyttäjät eivät eronneet muista vastaajista. Osalla tosin pitkä matka opiskelupaikalle saattoi osaltaan haitata opintojen etenemistä.

Perheen vaatima aika ei noussut keskeiseksi keskeyttämisen syyksi tai selittäjäksi; perheelliset opiskelijat näyttivät keskeyttävän opintonsa jopa hieman keskimääräistä harvemmin. Kenties perheelliset olivat oppineet kokemuksen myötä arvioimaan ajankäyttöään ja aikaresurssejaan muita realistisemmin. Lisäksi heidän opiskelumotivaationsa saattaa olla perheettömiä opiskelijoita parempi: kun perheellinen päättää käyttää osan ehkä muutenkin niukasta vapaa-ajastaan opiskeluun, on hän sitoutunut opintoihinsa eri tavalla kuin opiskelija, joka saattaakin hakea opiskelusta täytettä vapaa-aikaansa. Perheellisistä opiskelijoista keskeyttäjien lapset olivat hieman muiden opiskelijoiden lapsia nuorempia.

Keskeyttäjiltä puuttui aikaisempaa tietoa ja kokemusta yliopisto-opiskelusta, mutta se selittää keskeyttämistä vain osittain, sillä näyttää siltä, ettei keskeyttäjillä ollut suinkaan mitenkään erityisen epärealistisia odotuksia opiskelusta. Keskeyttäjien peruskoulutus oli hyvä. Monet heistä olivat nuoria oman alansa etsijöitä. Keskeyttämistä saattaa osaltaan selittää avoimen yliopisto-opiskelun poikkeaminen aiemmista koulukokemuksista ennen kaikkea vaatimansa itsenäisyyden vuoksi. Opiskelijat olivat ennakkoon orientoituneet tietäntyyppiseen opiskeluun, mutta opiskelun vaatimukset poikkesivat heidän aikaisemmista kokemuksistaan. Monella heistä oli varsin praktinen opiskeluorientaatio, ja näihin odotuksiin ei yliopisto-opiskelun teoreettisuus vastannut. Opiskeluorientaatio on yhteydessä opiskelijoiden sosiaaliseen taustaan eikä vastaa keskiluokkaista akateemista ilmapiiriä. Vaikka suomalainen yhteiskunta ei ole moniin muihin maihin verrattuna selkeä luokkayhteiskunta, on sosiaalisella taustalla epäilemättä vaikutuksensa yksilön habituksen ja hänen pääomansa muodostumiseen, mikä

puolestaan näkyy koulutuksen kentällä käytävässä kamppailussa menestymisessä.

8.2. Tavoite- ja institutionaalinen sitoutuminen

Vastaajat kokivat, että avoimen yliopiston opinnot olivat lähteneet alkuun hyvin, siinä ei ollut ollut mitään erityisiä ongelmia. Tämä vaikuttanee myönteisesti opiskelijan sitoutumiseen opiskeluunsa ja sen tavoitteisiin. Kaikkein vahvinta tavoitesitoutuneisuus lienee avoimen yliopiston kautta yliopiston varsinaisiksi opiskelijoiksi tavoittelevilla, joilla avoimen yliopiston opinnot muodostavat selkeän välitavoitteen korkeakoulututkinnon saavuttamiseksi. Kiinnostus opiskeltaviin sisältöihin ja tietoon sinänsä on tavoitesitoutumisen kannalta paras lähtökohta. Sen sijaan niiltä opiskelijoilta, jotka käyttävät avointa yliopisto-opiskelua kokeilukenttänä omaa alaansa hakiessaan, ei voi aina odottaa kovin suurta tavoite- tai institutionaalista sitoutumista. Sitoutuminen voi olla heikkoa myös niillä opiskelijoilla, jotka etsivät opiskelusta hyödyllistä ajankäyttöä (tavoite on hyvin jäsentymätön; näistä opiskelijoista löytyi runsaasti pysyvästi opintonsa keskeyttäneitä) tai suorittavat avoimen yliopiston opintoja mahdollisia myöhempiä, vielä täsmentymättömiä opintoja varten tai nykyiseen päätoimiseen opiskeluun pakollisina liittyvinä opintoina (näissä opiskelijaryhmissä tilapäisesti opintonsa keskeyttäneiden osuus oli varsin suuri). Avoin yliopisto-opiskelu on opiskelumuoto, joka itsenäisyydessään ja yksilöllisyydessään ei helposti edesauta institutionaalisen sitoutumisen muodostumista, ja tavoitesitoutuminen riippuu pitkälle opiskelijan orientaatiosta.

Piesasen (1995, 1996) tutkimuksessa nuorista avoimen yliopiston opiskelijoista valtaosa ilmoitti avoimen yliopisto-opiskelun tavoitteeksi korkeakoulututkinnon suorittamisen. Seuraavaksi tärkein motiivi opiskelulle oli yleissivistävä ja sen jälkeen ammatillinen täydennyskoulutus. Tutkintosuuntautuneimpia olivat nuorimmat opiskelijat, vanhemmille opiskelijoille oli ominainen ammatillinen orientaatio. Opiskelijat eivät kuitenkaan näyttäneet niinkään opiskelevan tiettyyn ammattiin, vaan halusivat useimmiten kokeilla jotain mielenkiintoiselta tuntuvaa opiskelualaa. Työttömät olivat tutkittujen nuorten opiskelijoiden joukossa muita opiskelijoita tutkintosuuntautuneempia. He halusivat käyttää vapaa-aikansa mahdollisimman tehokkaasti hyväksi. Moni korosti sitäkin, että työttömyysturvan varassa kannatti opiskella mahdollisimman pitkään ennen yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi siirtymistä. Heillä opiskelu osana elämäntilannetta oli muodostunut elämäntavaksi. Piesanen korostaa avoimella yliopistolla olevan erilaisia merkityksiä opiskelijoiden erilaisissa elämäntilanteissa, työttömyyden aikana, työssä oltaessa tai päätoimisesti opiskeltaessa. Piesanen ei todennut vanhempien sosioekonomisella asemalla olleen tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen, miten nuori hahmotti avoimen yliopiston merkityksen. Sen sijaan äidin ja isän koulutustasolla oli yhteys opiskelijoiden koulutustavoitteisiin: mitä korkeampi oli isän ja äidin ammatillisen koulutuksen taso, sitä korkeammalle nuoret aikuiset asettivat koulutustavoitteensa. Yksi motiivi avoimeen yliopistoon hakeutumiselle oli myös omien kykyjen testaaminen

Hyvin monet vastaajat tämän tutkimuksen kohdejoukosta hakivat avoimen yliopiston opinnoista ammatillista täydennyskoulutusta, jolloin opintojen teoreettisuus saa opiskelijan usein katsomaan, etteivät ne vastaa hänen kenties hyvinkin praktisia tarpeitaan. Toisaalta moni vastaaja totesi kaipaavansa oman ammattitaitonsa täydentämistä alan teoreettisella tietämyksellä ja uusilla näkemyksillä. Myös työttömien opiskelijoiden motiivit lienevät useimmiten ammatillisesti painottuneita. Näyttäisikin siltä, että

keskeyttäjien joukossa on instrumentaalinen orientaatio hyvin yleinen, ja sen seurauksena opiskelijan sitoutuminen akateemiseen opiskeluun heikkenee.

8.3. Akateeminen ja sosiaalinen järjestelmä

Tinton mallissa akateemista järjestelmää kuvaavat arvosanat ja intellektuaalinen kehitys. Kaikilla pysyvästi keskeyttäneillä opinnot oli suoritettu vähintään hyvin tiedoin, samoin valtaosalla tilapäisesti keskeyttäneistä. Jälkimmäisessä ryhmässä kolmella opiskelijalla siihen mennessä suoritettut opinnot oli tehty keskiarvoltaan tyydyttävin tiedoin. Arvosanojen valossa tarkasteltuna keskeyttäjien opinnot olivat edenneet hyvin. Intellektuaalista kehitystä voidaan arvioida mm. akateemisen käsitteistön, vieraskielisen kirjallisuuden ja laajojen kokonaisuuksien sekä tieteellisen kirjoittamisen hallinnan perusteella, ja vastauksissa nousikin esille näihin liittyvät vaikeudet. Yllättävää kuitenkin oli, että vaikeuksista kertoivat etupäässä ne opiskelijat, jotka olivat jo jatkaneet opintojaan. Tällaiset vaikeudet ovat voitettavissa opiskelutaitoja kehittämällä, eivätkä ne useinkaan aiheuta opintojen keskeytymistä, vaan ainoastaan hidastavat opiskelun etenemistä sen alkuvaiheessa. Keskeyttäjäillä esiintyi ennen kaikkea opiskelumuotoon ja eräisiin opiskelun ulkoisiin tekijöihin liittyviä vaikeuksia. Toisaalta he esittivät myös eräitä positiivisia arvioita opintojen sisällöistä. Omaa intellektuaalista kehitystään keskeyttäjät arvioivat hyvinkin positiivisesti. Näyttääkin siltä, että akateemiseen järjestelmään sopeutumisen ongelmat eivät ole keskeisimpiä opintojen jatkamisen tai niiden keskeyttämisen kannalta.

Sosiaalisen järjestelmän osatekijöitä ovat vertaisryhmäinteraktio ja interaktio koulutusorganisaation henkilöstön kanssa. Pysyvästi opiskelunsa keskeyttäneiden vuorovaikutus muiden opiskelijoiden kanssa oli vähäisempää kuin tilapäisesti keskeyttäneiden. Tilapäisesti keskeyttäneet olivat yhteydessä muihin opiskelijoihin jopa keskimääräistä enemmän. Sivutoimisessa opiskelussa vertaisryhmäinteraktion lisäksi tulisi tarkastella laajemmin opiskeluun liittyvää vuorovaikutusta mm. perheen ja työtovereiden kanssa; heidän toimintansa ja mielipiteensä ovat tärkeitä myös opiskelun ja sen sujumisen kannalta. Piesasen (1996) tutkimuksessa korostui vanhempien, puolison ja kavereiden merkitys nuoren uranäkemyksen kehittymisessä. Pysyvästi keskeyttäneet olivat kanssakäymisissä avoimen yliopiston opetus- ja muun henkilöstön kanssa vähintään saman verran kuin muut tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluneet; tilapäisesti keskeyttäneiden vuorovaikutus oli vain niukasti vähäisempää. Vaikuttaa siltä, ettei interaktiolla henkilöstön kanssa ollut merkitystä opintojen keskeyttämisen kannalta. Sosiaalisten kontaktien tärkeyden puolesta puhuu toisaalta monen vastaajan esille nostama opiskelun itsenäisyys ja sen mukanaan tuoma yksinäisyys. Yksinäisyyden tunne lieneekin opiskelun keskeyttämisen kannalta merkityksellinen, mutta kysymys voi ainakin osittain olla myös itseohjautuvuuden puutteesta eli akateemiseen järjestelmään ja intellektuaaliseen kehitykseen liittyvästä tekijästä. Voidaan siis arvioida, että sosiaalisella - kenties myös akateemisella - järjestelmällä on opiskelun jatkamisen tai sen keskeyttämisen kannalta jonkin verran merkitystä. Opiskelijat itse arvioivat herkemmin sosiaaliseen kuin akateemiseen järjestelmään liittyneitä syitä.

8.4. Akateeminen ja sosiaalinen integraatio

Saatujen vastausten perusteella ei akateemisessa integraatiossa voi nähdä suurempia puutteita. Toisaalta voidaan kysyä, kertoivatko opiskelun ulkoisiin tekijöihin ja opiskelumuotoon painottuneet arviot välillisesti puutteellisesta akateemisesta integraatiosta? Vastaukset sinällään kertovat etupäässä varsin myönteiseksi koetusta integroitumisesta opiskelun akateemiseen järjestelmään. Opiskelijat toivat esille monia myönteisiä kokemuksia oppimisestaan ja intellektuaalisesta kehityksestään.

Sosiaalisella integraatiolla näyttää olevan ainakin jonkinasteista merkitystä opiskelun etenemisen ja sen keskeyttämisen kannalta. Monen keskeyttäjän arvioissa omista opiskelukokemuksista korostui yksin jäämisen tunne opiskelussa. Avoimen yliopiston opiskelijoiden sosiaalinen integraatio jää lähes väistämättä varsin vähäiseksi. Saattaa myös olla, ettei siltä odotetakaan paljoa eikä sosiaalisten tarpeiden odotetakaan tyydytyvän opiskelun kautta, koska kyse ei ole päätoimisesta, kokopäiväisestä opiskelusta. Sosiaaliset tarpeet liittyvät keskeisemmin muihin elämänalueisiin, koska myös tärkeimmät sosiaaliset kontaktit kytkeytyvät muihin aktiviteetteihin kuin opiskeluun. Opiskeluun liittyvinä korostuivat muut kuin sosiaaliset motiivit.

Olennaista opiskelun keskeytymisen tai sen keskeyttämisen kannalta on, että opiskelu ei ole integroitavissa opiskelijan muuhun elämänkokonaisuuteen, päätoimiseen opiskeluun, työhön, perhe-elämään, ystävyysuhteisiin ja harrastuksiin. Piesasen (1995) tutkimuksessa avoimen yliopiston nuoret opiskelijat ilmoittivat tärkeimmäksi elämänalueeksi ystävyysuhteiden hoitamisen, perheen sekä ammattitietojen ja -taitojen kehittämisen. Opiskelijoiden vapaa-ajan käytössä painottuivat perhe ja ystävät, minkä lisäksi varsin huomattava osa vapaa-ajasta käytettiin myös harrastuksiin ja opiskeluun. Erityisesti ne nuoret, jotka opiskelivat työn ohella, katsoivat vapaa-aikaa jääneen liian vähän.

Tinton mukaan akateemisen ja sosiaalisen integraation heikkeneminen johtaa opiskelijan tavoite- ja sosiaalisen sitoutumisen vähenemiseen. Keskeyttäjien tavoitesitoutumisen puutteesta voidaan ajatella kertovan mm. sen, että moni heistä ei ollut tehnyt itselleen minkäänlaista opiskeluaikataulua. Toisaalta valtaosa heistä uskoi ja halusi jatkaa opintojaan ja uskoi opiskelulla olevan merkittävän paikan heidän elämässään tulevaisuudessakin. Tämän voidaan katsoa kuvastavan yleisempää sitoutumista elinikäisen opiskelun periaatteeseen. Avoimen yliopiston opiskelijoiden institutionaalinen sitoutuminen on yleensä tavoitesitoutumista vähäisempää. Institutionaalista sitoutumista heikentää eräänlaisen henkilökohtaisen yhteyden puuttuminen opiskeluorganisaatioon; heikointa se on ns. monimuoto- ja etäopiskelijoilla. Vastaajilta tuli runsaasti myönteistä palautetta avoimen yliopiston toiminnasta. Avoimen yliopiston palvelujen hyväksikäyttäminen vaatii kuitenkin opiskelijalta itseltään aktiivisuutta. Opiskelijan tulee tässäkin olla ainakin jossakin määrin itseohjautuva.

8.5. Keskeyttämispäätökset

Tehdyn tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että opiskelun keskeyttäminen perustuu varsin harvoin (alle 20 % tapauksista) opiskelijan tietoiseen päätökseen keskeyttää opiskelunsa. Useimmiten puhutaan opintojen ei-aiotusta, ei-tarkoituksellisesta keskeyty-

misestä. Keskeytymiseen johtaneet syyt ovat usein muita kuin oppiaineeseen tai opetukseen liittyviä; tällaisia ovat mm. muu (usein päätoiminen) opiskelu, työ, pitkä matka opiskelupaikkakunnalle, lähipiirissä sattuneet tapahtumat. Piesanen (1995) toteaa opiskelun avoimessa yliopistossa muotoilevan uudelleen käsityksiä työn ja vapaa-ajan suhteesta. Opiskelu strukturoi merkittävästi vapaa-aikaa, vapaa-ajan käyttäminen opiskeluun nousee keskeiseksi elämänkulun muokkaajaksi.

Oppiaineeseen ja itse opiskeluun liittyivät keskeyttämisen syistä nousivat esille lähinnä opiskeltavan asian vähäinen kiinnostavuus tai opiskelumuoto. Nuoret avoimen yliopiston opiskelijat toivat Piesanen (1995) tutkimuksessa esille samanlaisia opiskeluun liittyviä ongelmia kuin keskeyttäjätkin: oppimistehtäviin tarttumisen ja niiden laatimisen vaikeus, tenttikirjojen saaminen, tenttitulosten hidas saaminen, vaikeus lomittaa useamman oppiaineen opiskelu, opiskelun yksinäisyys, opintojen rahoittaminen (erityisesti työttömillä), työvoimaviranomaisten vaihteleva suhtautuminen opiskeluun avoimessa yliopistossa.

Useinkaan opiskelija itse ei katso keskeyttäneensä opiskeluaan, vaikka ulkopuolelta arvioiden opinnot näyttävät keskeytyneen. Valtaosalla tässäkin tutkimuksessa keskeyttäjiäsi määritellyistä oli aikomuksenaan jatkaa opiskelua, ja osa oli jo jatkanutkin. Aikuisopiskelija joutuu sovittamaan opiskelun muuhun elämänkokonaisuuteen ja siten jakamaan opiskeluaan kenties hyvinkin pitkälle aikavälille. Useimmat vastaajat katsoivat opiskelulla olevan sijansa heidän elämässään tulevaisuudessakin, vaikka osa heistä aikoi siirtyä opiskelemaan muualle tai vaihtaa oppiainetta tai alaa. Muutamat olivat todenneet, että avoin yliopisto-opiskelu ja kenties laajemmin akateeminen opiskelu opiskelumuotona ei vastannut heidän tarpeitaan tai ei muuten sopinut heille. Tässä tapauksessa keskeyttämispäätös voidaan nähdä opiskelijan kannalta myönteisenä ratkaisuna. Keskeyttäjillä oli varsin täsmällinen ja realistinen käsitys siitä, millä edellytyksillä opiskelun jatkaminen heidän kohdallaan olisi mahdollista.

Tutkimuksessaan avoimen yliopiston merkityksestä nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa Piesanen (1996) totesi avoimen yliopiston vaikuttavuuden olleen merkittävä erityisesti opiskelupaikan saamisessa ja yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi siirtymisessä. Avoimen yliopiston opinnot saattoivat myös muuttaa käsityksiä koulutus-tavoitteista. Opiskelu oli saattanut tuntua vaikealta tai oppiaine ei kiinnostanut, jolloin opiskelija joko vaihtoi oppiainetta tai keskeytti opiskelun kokonaan. Jos nuori koki, ettei oma oppimistyyli soveltunut opiskelualalle, hän siis joko pyrki vaihtamaan alaa tai keskeytti opintonsa. Sama tulos tuli selvästi esille tässäkin tutkimuksessa.

Saatujen tulosten valossa voidaan todeta, ettei Tinton esittämä malli opintojen keskeyttämisestä ainakaan sellaisenaan sovellu sivutoimisen, vapaa-ajalla tapahtuvan aikuisopiskelun tarkasteluun. Mallilla on arvoa ennen kaikkea tarkasteltaessa päätoimista opiskelua ja siihen liittyviä keskeyttämispäätöksiä. Aikuisopiskelijoiden kohdalla olennaista on se, kuinka koulutus ja opiskelu integroituu muuhun elämänkokonaisuuteen. Tällöin on huomioon otettava opiskeluun suoraan liittyvien tekijöiden lisäksi joukko ulkopuolisia tekijöitä, jotka määräävät usein hyvin ratkaisevasti opiskeluakin. Keskeyttäminen heijastaa usein myös erilaisten orientaatioiden ja kulttuurien yhteentörmäystä. Tällöin keskeyttäminen voikin itse asiassa merkitä opiskelun jatkamista opiskelijan tarpeita ja orientaatiota paremmin vastaavissa opinnoissa. Keskeyttämisen sijasta olisi monesti täsmällisempää puhua opintojen keskeytymisestä, joka vielä saattaa olla luonteeltaan tilapäistä: opiskelun pariin palataan niin pian kuin se on kohtuullisin järjeste

lyin integroitavissa osaksi aikuisen muuta elämää ja sovitettavissa sen muihin osa-alueisiin.

Koulutusorganisaation ulkopuolisten tekijöiden jonkinasteinen merkitys aikuisopiskelussa lienee kiistaton. Näiden tekijöiden vaikutusten spesifiointi vaatisi lisätutkimusta. Tinton malli ei ota huomioon sukupuolten eroja opintojen keskeyttämisprosessissa; näiden erojen tarkastelu on yksi kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Tinton malli soveltuu oletettavasti niiden opiskelijoiden opiskeluprosessin etenemisen tarkasteluun, jotka siirtyvät ns. avoimen yliopiston väylän kautta yliopiston varsinaisiksi, kokopäiväisiksi opiskelijoiksi. Edelleen kiinnostavaa olisi selvittää, millainen on avoimen yliopiston kulttuuri ja sen piilo-opetussuunnitelma, millaisena nuori tai vanhempi avoimen yliopiston opiskelija ne kohtaa. Muutamat vastaajat olivat sitä mieltä, ettei heille sallita itsenäistä ajattelua esimerkiksi oppimistehtäviin vastaamisessa. Toisaalta monessa kohdin kävi ilmi vaatimus opiskelijan itseohjautuvuudesta. Voidaan myös kysyä, voiko ja missä määrin avoin yliopisto toimenpiteillään parantaa opiskelijoidensa sosiaalisen integraation edellytyksiä ja siten myötävaikuttaa opiskelun etenemiseen?

LÄHTEET

Ahola, S. & Nurmi, J. 1995. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon - onko uudella korkeakouluväylällä omat kulkijansa? *Sosiologia* 32 (4), 273-284.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Aittola, H. & Aittola, T. 1989. University studies as a life-cycle stage and the meaningfulness of the study process. Teoksessa R. Mäkinen & P. Määttä. (eds.) 1989. Students and studying in higher education in Finland. Jyväskylän yliopisto. Institute for educational research. Publication series B, 35. 23-39.

Aittola, H. & Aittola, T. 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkäisyys. Teoksessa Aittola, T. (toim.) Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 30.

Aittola, T. 1990. Karl Jaspers. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.

Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91.

Aittola, T. 1995a. Yliopisto-opiskelu ja yliopistoyhteisö. Yhteenvetopaperi täydennyskoulutuskeskuksen työpajasta 18.1.1995.

Aittola, T. 1995b. Yliopisto oppimisympäristönä. Yhteenveto kasvatustieteen laitoksen juhlaseminaarin puheenvuorosta Peda-Forumien sähköiseen keskusteluryhmään Korkeakoulu oppimisympäristönä.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Anderson, K. L. 1988. The impact of colleges and the involvement of male and female students. *Sociology of Education* 61, 160-177.

Antikainen, A. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Koulutussosiologia tutkielmia ja kirjoituksia. Helsinki: Gaudeamus.

Avoin yliopisto Suomessa. 1997. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.

Bourdieu, P. 1986. Kultursociologiska texter. Stockholm: Salamander.

Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1990. Reproduction in education, society and culture. 2nd ed. London: Sage Publications.

- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1979. *The inheritors*. Chicago: University of Chicago Press.
- Broady, D. (red.) 1985. *Kultur- och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*. Universitets- och Högskoleämbetet. Forskning och utveckling för högskolan. Skriftserie 1985:4.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eskola, J. & Weckroth, K. 1994. *Puhetta harrastuksesta - avoin korkeakouluopiskelu opiskelijoiden kuvaamana*. Aikuiskasvatus 1/1994.
- Garrison, D. R. 1985. Predicting dropout in adult basic education using interaction effects among school and nonschool variables. *Adult Education Quarterly*, 36 (1), 25-38.
- Gooderham, P. 1994. Evolving a framework for the study of dropout. *International Journal of Lifelong Education*, 13 (6), 441-455.
- Heiskala, R. 1990. *Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hermunen, H. 1989. *Korkeakouluopiskelun kesto ja keskeyttäminen*. Tietoja vuosilta 1986-1988. Helsinki. Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 8/1989.
- Hietaranta, U. 1995. Mitä kuuluu, avoin yliopisto? *Aikuiskoulutuksen maailma* n:o 3, 12-13.
- Häyrynen, Y-P., Perho, H., Kuittinen, M. & Silvonen, J. 1992a. *Ilmapiiirit, kentät ja kulttuurit*. Suomen korkeakoulutus 1973-1989. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 15.
- Häyrynen, Y-P., Perho, H., Silvonen, J. & Kuittinen, M. 1992b. *Kaksi opiskelijapolvea, kaksi kulttuuria*. Helsingin yliopiston vaikutuksista ja opiskelijain kokemusrakenteesta 1969 ja 1989. Joensuun yliopisto. Psykologian tutkimuksia n:o 13.
- Ihamuotila, R. 1988. *Korkeakouluopiskelun tarkoitus ja sen toteutuminen suomalaisessa korkeakoulussa*. Teoksessa *Korkeakouluopintojen viivästyminen ja keskeyttäminen*. Seminaariraportti Aavaranta 10.12.1987. Korkeakoulu- ja tiedepoliittisen tutkimussäätiön monistesarja 29/1988.
- Jalkanen, H. (1988). *Ylioppilaan oma päätöksenteko jatko-opintoihin valikoitumisen prosessissa*. Teoksessa Volanen, M. V. & Jalkanen, H. (toim.) *Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit*. Lukio, ylioppilaat ja nuorisasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 24.
- Jarvis, P. 1986. *The sociology of adult & continuing education*. Repr. London: Croom Helm.

Jaspers, K. 1990. Yliopiston ideasta. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.

Jyväskylän yliopiston toiminta- ja taloussuunnitelma 1998-2001.

Järvelä, M. 1991. Palkkatyö ja koulutustarve. Tutkimus palkkatyön kasvusta, ammatillisuudesta ja toimijoiden strategioista Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Helsinki: Tutkijaliitto.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuserojen pysyvyys. *Sociologia* 32 (2), 90-105.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.

Koivisto, R. 1984. Korkeakouluopintojen keskeyttämisen taustasta. Helsinki. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Korhonen, M. 1996. Opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamisen ongelmia ja ratkaisuja. *Kasvatus* 27 (3), 261-272.

Kärkkäinen, K. 1992. Pohjois-karjalainen avoimen korkeakoulun opiskelija ja hänen opiskelumotiivinsa. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja A n:o 5.

Liljander, J-P. 1992. Distinction strategies and selection in the Finnish academic field. Teoksessa J-P. Liljander. Eliitin kilpa ja karsinta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Liljander, J-P. 1994a. Drop-out as a manifestation of reproduction dynamics in the fields of academic hierarchy. Teoksessa J-P. Liljander. Eliitin kilpa ja karsinta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Liljander, J-P. 1994b. Eliitin kilpa ja karsinta. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen taitekohtana opintouran nousu- tai laskujohteisuuteen. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Liljander, J-P. 1995. Ketä korkeakoulukenttä hylkii? Opintojen keskeyttäminen akateemisen koulutushierarkian eri tasoilla. *Kasvatus* 26 (1), 24-38.

Liljander, J-P. 1996a. Koulutuspolitiikan muutos ja tasa-arvo. *Kasvatus* 27 (4), 366-371.

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

Liljander, J-P. 1991. Yliopistoinstituutio kulttuurisena uusintajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 40.

Liljander, J-P. & Määttä, P. 1994. Interruption of studies in context of maladjustment and social climbing. Teoksessa J-P. Liljander. Eliitin kilpa ja karsinta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Makkonen, A. (toim.) 1994. Avoimen yliopiston missio. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita 1.

Manninen, J. 1990. Yliopistoideat. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.

Melin, H. & Weckroth, K. 1994. Avoin yliopisto? TYT-opiskelun taustaa. Työraportti. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Mäkinen, R. 1988. Opiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Teoksessa Aittola, T. (toim.) 1988. Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 30.

Mäkinen, R. 1989. Studying as a life phase and the progress of studies. Teoksessa R. Mäkinen & P. Määttä. (eds.) 1989. Students and studying in higher education in Finland. Jyväskylän yliopisto. Institute for educational research. Publication series B, 35, 109-120.

Määttä, P. 1995a. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja tutkintoajat 1980-luvulla. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 90.

Määttä, P. 1995b. Sosiaalisen taustan mukaisista eroista korkeakoulutukseen osallistumisessa. Sosiologia 32 (2), 124-126.

Määttä, P. & Liljander, J-P. 1992. Kuka häviää ja kuka voittaa, kun korkeakouluopinnot keskeytyvät. Kasvatus 23 (3), 222-233.

Okkonen, L. & Peltola, A. 1995. Avoimen korkeakoulun vaikuttavuus. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja A n:o 8.

Opetusministeriön ohje nro 2/011/91. 1991. Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen korkeakouluissa ja koulutuksesta perittävät maksut.

Parjanen, M. 1989. Adult studies: seeking for status? Teoksessa R. Mäkinen & P. Määttä. (eds.) 1989. Students and studying in higher education in Finland. Jyväskylän yliopisto. Institute for educational research. Publication series B, 35, 121-132.

Parjanen, M. 1979. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen. Tutkimustuloksia ja toimenpide-ehdotuksia. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 25/1979.

Parjanen, M. 1988. Opintojen keskeyttämisen seuraukset. Teoksessa Korkeakouluopintojen viivästyminen ja keskeyttäminen. Seminaariraportti Aavaranta 10.12.1987. Korkeakoulu- ja tiedepoliittisen tutkimussäätiön monistesarja 29/1988.

Parjanen, M. (ed.) 1993. Values and policies in adult higher education. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A 1/93.

Pascarella, E. T. & Chapman, D. W. 1983. A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal. *American Educational Research Journal* 20, 1, 87-102.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 1991. How college affects students. Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Penttinen, P. 1994. Koulutusta vai kotihuolia. Teoksessa Makkonen, A. (toim.) Avoimen yliopiston missio. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita n:o 1.

Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 67.

Piesanen, E. 1995. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja. Tutkimuksia 61.

Puttonen, H. 1994. Avoimen yliopiston monitahoiset motiivit. MALU-projektin lähtökohdat ja opiskelijatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Tutkimuksia 1.

Puttonen, H. 1996. Avoimien yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Tutkimuksia 2.

Roos, J.P. 1985. Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Salmela, J. & Puttonen, T. 1994. Avoimen yliopiston palvelua koskevan kyselyn tuloksia. Teoksessa Makkonen, A. (toim.) Avoimen yliopiston missio. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita n:o 1.

Salmela, J. & Puttonen, T. 1995. Hyvät neuvot tarpeen. Opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja neuvonnasta avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita n:o 2.

Salmensuu, K. 1994. Arvosanaopiskelua huviksi ja hyödyksi. Tutkimus avoimessa korkeakoulussa pitkään opiskelleiden kokemuksista. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 19.

Silvennoinen, H. 1992. Huono-osaisuus ja koulutus. *Kasvatus* 23 (3), 256-267.

Sinisalo, P. 1988. Koulutusura siirtymäreittinä aikuisuuteen. Teoksessa Aittola, T. (toim.) 1988. Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 30.

Soanjärvi, K. 1994. Yliopisto-opiskelun luopio? -keskeyttäminen Jyväskylän yliopiston fysiikan koulutusohjelmassa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos.

Stenström, M-L., Suovirta, I. & Renko, T. 1988. Opintojen keskeyttäminen kaupan ja hallinnon peruslinjalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, 23.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Tilastokeskus. 1996. Korkeakoulutilasto. Yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten täydennyskoulutus ja avoin yliopisto-opetus 1995.

Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45, 1, 89-125.

Tinto, V. 1982. Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education* 53 (6), 687-700.

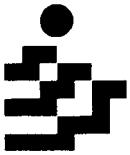
Tinto, V. 1992. Student Attrition and Retention. Teoksessa B. R. Clark & G. Neave (eds.) *The Encyclopedia of higher education* vol. 3, 1697-1709.

Vehviläinen, M-R. 1982. Avoin korkeakoulu opiskelijoiden näkökulmasta. Selvitys Helsingin yliopiston avoimen korkeakoulun opetukseen lukuvuodeksi 1979-1980 ilmoittautuneista opiskelijoista. Helsingin yliopisto. Opintoasiain toimiston julkaisuja 7/1982.

Väljärvi, J. (1988). Lukion yleissivistävän tehtävän muuttuminen. Teoksessa Volanen, M. V. & Jalkanen, H. (toim.) *Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisasteen koulutus*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, 24.

Weber, M. 1990. Kasvatuksen ja sivistyksen rationalisoituminen. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.

Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.



Avoim yliopisto

Jyväskylä
19.9.1996

HYVÄ VASTAANOTTAJA

Teen tutkimusta opintojen etenemisestä avoimessa yliopistossa. Tämän tutkimuksen kohteena ovat avoimen yliopiston opiskelijat, jotka suorittivat opintosuoritusrekisterimme mukaan lukuvuonna 1995-96 yhden oppiaineen opintoja enintään 3 ov, ja joilla ei ole suorituksia helmikuun 1996 jälkeen.

Vaikka opiskelustasi kenties onkin jo jonkin aikaa, toivon Sinun palaavan tuohon aikaan hetkeksi. Kerään kirjoituksia avoimesta yliopisto-opiskelusta opiskelijoiden omin sanoin: Millaisin odotuksin tulit opiskelemaan, kuinka opiskelusi edistyi, millaiset ovat kokemuksesi tällaisesta vapaaehtoisesta aikuisopiskelusta jne. Voit kirjoittaa niin laajasti kuin tahdot, mutta toivon Sinun käsittelevän kirjoituksessasi kolmea tema-alueetta: I opiskeluodotukset, II opiskelun eteneminen ja saamasi tuki opiskelulle, III tämänhetkinen tilanne opiskelusi osalta. Olen kerännyt jokaiselle alueelle joukon kysymyksiä virittämään ajatuksiasi.

Lopuksi pyydän Sinua vielä täyttämään oheisen taustatietolomakkeen. Kaikki antamasi tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia ja jäävät vain tutkimuksen tekijän haltuun. Saatua tietoa on tarkoitus käyttää avoimen yliopisto-opetuksen kehittämisen tukena.

Palauta kirjoituksesi viimeistään **perjantaina 18.10.1996**. Ohessa on palautuskuori, jonka postimaksu on maksettu valmiiksi. Jos mieleesi nousee kysymyksiä tästä tutkimuksesta, ota minuun yhteyttä. Kaikkien vastanneiden kesken arvotaan 3 kirjapalkintoa!

SUURKIITOS AJASTASI JA AVUSTASI!

Paula Hassinen
puh. (014) 603 706
sähköposti hassinen@cone.jyu.fi



University of Jyväskylä

PL 35
40351 Jyväskylä
puh. (941) 603 620
telefax (941) 603 621

Continuing Education Centre

P.O.Box 35
FIN-40351 Jyväskylä
Finland
tel. +358 41 603 620
fax +358 41 603 621

KIRJOITUKSEN TEEMA-ALUEET

Voit kirjoittaa vapaasti omalla tyyllilläsi niin laajasti kuin tahdot asioita käsitellä. Kirjoituksessasi toivon Sinun käsittelevän seuraavia alueita: I Opintojen aloittaminen ja siihen liittyneet odotukset, II Opintojen eteneminen ja saamasi tuki opiskelullesi, III Opiskelutilanteesi tällä hetkellä. Olen koonnut jokaisesta alueesta joukon kysymyksiä, joita voit käyttää virikkeenä ajatuksillesi siinä määrin kuin hyväksi näet.

I OPISKELUN ALOITTAMINEN, ODOTUKSET

- * Miksi tulit avoimeen yliopistoon? Tahdoitko opiskelemaan nimenomaan yliopistoon?
- * Mitä odotit opiskelulta?
- * Millaiseksi kuvittelit opiskelun?
- * Keskustelitko etukäteen suunnitelmistasi jonkun kanssa?

II OPISKELUN ETENEMINEN, NIVELTYMINEN MUUHUN ELÄMÄNKOKONAISUUTEEN, TUKI OPISKELULLE

- * Miten opiskelusi lähti liikkeelle?
- * Tutustuitko muihin opiskelijoihin, opettajiin, avoimen yliopiston henkilökuntaan? Kuinka paljon olit heidän kanssaan tekemisissä ja millaisissa asioissa?
- * Vastasiko avoin yliopisto-opetus ja opiskelu odotuksiasi sisällöltään, vaativuudeltaan, laadultaan? Mitkä olivat suurimmat yllätykset?
- * Mikä opiskelussa on ollut parasta, mikä pahinta?
- * Millaista opiskelu on ollut suhteessa aikaisempiin opiskelukokemuksiisi?
- * Arvioi omaa opiskelumenestystäsi. Onko se vastannut ennakko-odotuksiasi?
- * Oletko seurannut opiskelussasi valmista, ohjeellista aikataulua?
- * Miten opiskelu on limittynyt muuhun elämääsi? Onko opiskelun vaatima aika tuottanut yllätyksiä?
- * Miten lähipiirisi (esim. perheesi, työnantajasi) ja avoimen yliopiston henkilöstö, opettajat sekä opiskelutoverisi ovat suhtautuneet opiskeluusi?
- * Millaiset ovat olleet avoimen yliopisto-opetuksen järjestelyt ja palvelut? Mitkä ovat olleet suurimmat puutteet ja avut?
- * Onko jokin vaihe opiskelussa ollut erityisen hankala tai helppo?

III OPISKELUTILANTEESI TÄLLÄ HETKELLÄ

- * Opintosuoritusrekisterimme mukaan et ole suorittanut mitään helmikuun ja syyskuun välisenä aikana. Mikä on mielestäsi syynä siihen?
- * Mikä on tilanne opiskelusi osalta tällä hetkellä? Oletko jo jatkanut opiskelua, aiotko jatkaa mahdollisesti myöhemmin, oletko päättänyt jättää opintosi?
- * Jos aiot jatkaa, milloin luulet sen olevan mahdollista? Millä edellytyksillä opintojen jatkaminen on mahdollista? Kuinka todennäköisenä pidät jatkamista?
- * Jos olet päättänyt jättää opintosi, koskeeko päätöksesi vain nyt opiskelemaasi oppiainetta vai kokonaan avointa yliopisto-opiskelua? Aiotko siirtyä opiskelemaan jotain muuta vai oletko päättänyt jättää opiskelun kokonaan?

TAUSTALOMAKE

vastaa tyhjään tilaan tai rengasta tilannettasi vastaava vaihtoehto (yksi).

1. Nimi _____
2. Ikä _____
3. Kotikunta _____
4. Sukupuoli 1 nainen 2 mies
5. Siviilisääty 1 naimaton 2 naimisissa 3 avoliitossa 4 eronnut 5 leski
6. Ammatti _____
7. Lapsia huollettavana
1 ei 2 kyllä, montako _____
8. Lasten iät _____
9. Yleissivistävä peruskoulutus
1 ei yleissivistävää peruskoulutusta
2 kansakoulu tai kansalaiskoulu
3 peruskoulu tai keskikoulu
4 osa lukiota tai lukio
5 ylioppilastutkinto, suoritusvuosi _____
10. Ammatillinen peruskoulutus
1 ei keskiasteen ammatillista peruskoulutusta
2 ammatillisia kursseja
3 ammattikoulu
4 ammatillinen koulu (esim. teknillinen koulu)
5 ammatillinen opisto (esim. teknillinen opisto)
11. Aikaisemmat korkeakoulu-/yliopisto-opinnot
1 ei korkeakouluopintoja
2 opintoja varsinaisena opiskelijana, mutta ei tutkintoa
3 alempi korkeakoulututkinto, mikä _____
4 ylempi korkeakoulututkinto, mikä _____
5 muu, mikä _____
12. Samanaikainen päätoiminen opiskelu
1 en ole opiskelijana missään oppilaitoksessa
2 opiskelen, missä _____
13. Aikaisempi opiskelu avoimessa yliopistossa
1 en ole opiskellut aikaisemmin avoimessa yliopistossa
2 olen opiskellut aikaisemmin avoimessa yliopistossa lukuvuosi-
na _____
seuraavia oppiaineita/opintokokonaisuuksia:

14. Viimeisimmät opintoni (opintokokonaisuuden) aloitin _____,
ja tähän mennessä olen suorittanut _____ ov
15. Oletko ollut työttömänä tai lomautettuna kolmen viime vuoden aikana?
1 en 2 kyllä, montako kuukautta _____

KÄÄNNÄ

16. Arvio tämänhetkisistä vuosituloista: omat _____ mk
perheen yht. _____ mk.

17. Vanhempien ammatti

äiti _____
isä _____

18. Vanhempien yleissivistävä peruskoulutus

| äiti | | isä |
|------|------------------------------------|-----|
| 1 | ei yleissivistävää peruskoulutusta | 6 |
| 2 | kansakoulu tai kansalaiskoulu | 7 |
| 3 | peruskoulu tai keskikoulu | 8 |
| 4 | osa lukiota tai lukio | 9 |
| 5 | ylioppilastutkinto | 10 |

19. Vanhempien ammatillinen peruskoulutus

| äiti | | isä |
|------|-----------------------------------------------|-----|
| 1 | ei keskiasteen ammatillista peruskoulutusta | 6 |
| 2 | amatillisia kursseja | 7 |
| 3 | ammattikoulu | 8 |
| 4 | amatillinen koulu (esim. teknillinen koulu) | 9 |
| 5 | amatillinen opisto (esim. teknillinen opisto) | 10 |

20. Vanhempien korkeakoulu-/yliopisto-opinnot

| äiti | | isä |
|------|-----------------------------------------|-----|
| 1 | ei korkeakouluopintoja | 7 |
| 2 | korkeakouluopintoja, mutta ei tutkintoa | 8 |
| 3 | alempi korkeakoulututkinto | 9 |
| 4 | ylempi korkeakoulututkinto | 10 |
| 5 | lisansiaatti | 11 |
| 6 | tohtori | 12 |

SUURKIITOKSET SINULLE KÄYTTÄMÄSTÄSI AJASTA JA SAAMASTANI AVUSTA!