

Anne Kouvo, Marja-Leena Stenström, Maarit Virolainen & Päivi Vuorinen-Lampila

OPINTOPOLUILTA OPINTOURILLE

Katsaus tutkimukseen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

Opintopolulta opintourille

Koulutuksen tutkimuslaitos
Tutkimuselosteita 42

Opintopoluilta opintourille

Katsaus tutkimukseen

Anne Kouvo
Marja-Leena Stenström
Maarit Virolainen
Päivi Vuorinen-Lampila



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3220

Faksi (014) 260 3241

Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi

www.ktl-julkaisukauppa.fi

© Kirjoittajat ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISSN 1456-5153

ISBN 978-951-39-4340-0 (pdf)

Jyväskylä 2011

Sisältö

Tiivistelmä	7
Abstract.....	8
1 JOHDANTO	9
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ.....	11
2.1 Opintoura.....	11
2.2 Siirtymät.....	12
2.2.1 Siirtymän käsite ja siirtymäjärjestelmät	12
2.2.2 Elämänkulun siirtymät.....	14
2.2.3 Nuorten siirtymät koulutukseen ja työelämään	15
2.2.4 Psykologinen näkökulma siirtymiin	16
2.2.5 Hyvinvointi ja motivaatio koulutuksellisissa siirtymissä	17
2.3 Opintojen keskeyttäminen.....	18
2.3.1 Tinton malli keskeyttämisestä	19
2.3.2 Keskeyttämisen työntö- ja vetotekijät	20
2.4 Työllistyvyys ja työpaikkakilpailumalli	20
3 OPINTOURAT TOISEN ASTEEN AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA	22
3.1 Nivelvaihe ja siirtymät.....	22
3.2 Opintoihin hakeutuminen ja niiden eteneminen tilastojen valossa	24
3.3 Ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutuminen	25

3.4	Ammatillisten opintojen keskeyttäminen ja opintojen pitkittyminen.....	27
3.4.1	Työmarkkinatuki ja ns. pakkohakujärjestelmä.....	33
3.5	Ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuminen ja työllistyminen.....	33
4	OPINTOURAT AMMATTIKORKEAKOULUSSA.....	36
4.1	Ammattikorkeakouluun hakeutuminen	36
4.2	Opiskeluorientaatioiden yhteys opintoihin sitoutumiseen ja opintojen kulkuun	37
4.3	Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen	37
4.4	Ammattikorkeakouluopintojen pitkittyminen ja viivästyminen	44
4.5	Opiskelijavalinta ja pakkohaku.....	46
4.6	Valmistuminen ja työllistyminen.....	46
5	OPINTOURAT YLIOPISTO-OPISKELUSSA.....	50
5.1	Yliopistokoulutukseen hakeutuminen	50
5.2	Opintoihin sitoutuminen ja oppimisympäristöön integroituminen	51
5.3	Opintojen eteneminen.....	52
5.4	Yliopisto-opintojen keskeyttäminen	55
5.4.1	Läpäisyasteet korkeakoulutuksessa	61
5.5	Yliopisto-opintojen pitkittyminen ja viivästyminen	62
5.6	Yliopisto-opinnoissa menestyminen.....	66
5.7	Koulutusalan vaihtaminen.....	69
5.8	Valmistuminen ja työllistyminen.....	70
6	YHTEENVETO JA POHDINTA.....	75
	Lähteet	79
	Liitteet	85

Kouvo, A., Stenström, M.-L. Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011

OPINTOPOLUILTA OPINTOURILLE

Katsaus tutkimukseen

Jyväskylän yliopisto
Koulutuksen tutkimuslaitos
Tutkimusjulkaisuja 42

ISSN 1456-5153
ISBN 978-951-39-4340-0 (pdf)

Tiivistelmä

Koulutukseen osallistumisen muodot ja nuorten koulutusodotukset ovat muuttuneet. Muutosten taustalla ovat koulutuksen massoittuminen, eriytyminen, globalisaatio, tietoyhteiskuntakehitys ja työelämän jatkuva muutos sekä yhteiskunnallinen yksilöllistymiskehitys. Koulutuspoliittisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa opintojen keskeytykset, pitkät opiskeluajat ja hidas siirtyminen koulutuksesta työelämään ovat usein näyttäytyneet ongelmallisina sekä yksilöiden että koulutusjärjestelmän tehokkuuden näkökulmasta.

Raportissa esitetään kirjallisuuskatsaus opintourien monimuotoistumisesta tutkimuksessa käytyyn keskusteluun: millaisin käsittein opintouria ja niihin vaikuttavia tekijöitä on kuvattu ja pyritty selittämään nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa, ammattikorkeakoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa? Kirjallisuuskatsauksen pohjalta on työstetty malli, joka kuvaa opintopolkuihin ja -uriin vaikuttavia tekijöitä monitasoisena ilmiönä. Malli erittelee opintourien rakentumiseen, niiden sujuvuuteen, viivästymiseen ja keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät kolmelle tasolle: yksilötaso, siirtymäjärjestelmä ja yhteiskunnallinen taso sekä koulutuksen ja oppilaitoksen sisäiset tekijät.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, ammattikorkeakoulut, yliopistot, opinnot, opintojen keskeyttäminen, valmistuminen

Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M. & Vuorinen-Lampila, P. 2011

FROM STUDY PATHS TO STUDENT CAREERS

A Glance to Research

University of Jyväskylä
Finnish Institute for Educational Research
Occasional Papers 42

ISSN 1456-5153

ISBN 978-951-39-4340-0 (pdf)

Abstract

The forms of participation in education and young people's educational expectations have changed. Underlying factors for these changes include the massification and diversification of education as well as the trends of globalisation, information society and constantly changing world of work and also general individualisation in society. In education policy and social debate disrupted studies, prolonged graduation and slow transition to work have often been considered a problem from the viewpoint of educational efficiency for both individuals and the education system.

This report presents a review on research literature dealing with the diversification of study paths: What kinds of concepts have been used to describe and explain young people's different study paths in initial vocational education and training and further in higher education? Based on this review we have developed an analytical model that describes various factors relevant to study paths and student careers as a multilevel phenomenon. The model divides the factors affecting the development, fluency, delays and disruptions of student careers into three levels: individuals, the transition system and society, and the internal factors of school and education.

Keywords: vocational education, universities of applied sciences, universities, drop-out problems, withdrawal, graduate students

1

Johdanto

Elinikäisen oppimisen merkitys on korostunut jälkimodernissa yhteiskunnassa. Sen edistäminen on nähty keskeisenä välineenä väestön työllistyvyyden parantamisessa ja ylläpitämisessä sekä ammatillisen liikkuvuuden lisääntymisessä. Elinikäisen oppimisen vaatimuksen myötä yksilön valintojen niin koulutuksessa kuin työelämässäkin oletetaan moninaistuvan ja lisääntyvän. Tärkeiksi tulevat yksilöiden taidot tehdä valintoja ja korjata epäonnistuneita valintoja, samalla kun ohjauksen tarve yksilön eri elämäntilanteissa korostuu.

Koulutussuunnittelun näkökulmasta ihanteena pidetään usein suoria koulutusuria, joissa siirtymät koulutusasteelta toiselle ja työelämään ovat välivuodettomia ja keskeytyksettömiä. Yksittäisten henkilöiden motiivit katkoksille ja viiveille voivat olla hyvin vaihtelevia sen ohessa, että rakenteelliset ja alueelliset työvoimatekijät voivat edellyttää sopeutumista. Ohjausjärjestelmän tehokkuuden kannalta olennaista on koulutukseen hakeutujan valintakypsyyden tunnistaminen ja ohjauspalvelujen kohdentaminen sen mukaisesti. Yksilön näkökulmasta keskeistä on koulutusvalinnan ja omien elämäntavoitteiden välinen suhde sekä mahdollisuus sovitella koulutusta ja vaihtelevia elämäntilanteita (perhe, asevelvollisuus, työ) tyydyttävällä tavalla.

Nuorten koulutusvalintojen on todettu pitkittyneen ja monimutkaistuneen. Koulutus- ja koulutuspaikkakilpailu ovat lisääntyneet, ja korkeakoulutus on massoitunut. Koulutuspoluista ei muodostu välttämättä lineaarisesti korkeampaan koulutukseen eteneviä, vaan osa ikäluokasta osallistuu useaan koulutukseen. Nuoret voivat etsiä sopivaa

työllistymistä ja koulutusta myös samalta tai alemmalta koulutustasolta kuin mistä voisivat saada koulutuspaikan tai hyvin erityyppisiltä aloilta (ks. Lahelma 2003; Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004).

Tämä kirjallisuuskatsaus liittyy opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan tutkimusprojektiin "Ammatillisen toisen asteen ja korkea-asteen opintourat: opintonsa keskeyttäneet tai pitkittyneesti opiskelleet, koulutusta vaihtaneet, opinnoissaan menestyneet ja valmistuneet". Tämän katsauksen tavoitteena on kuvata kyseessä olevaa ilmiötä aikaisempien tutkimusten avulla. Ensiksi esitellään tutkimusteemaan liittyviä yleisiä käsitteitä, kuten opintoura, siirtymä, opintojen keskeyttäminen ja työllistyvyys. Sen jälkeen kuvataan eri koulutussektoreita teemoittain. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen teemat liittyvät peruskoulusta ammatillisen koulutuksen siirtymisen nivelvaiheeseen, hakeutumisvaiheeseen, opintoihin sitoutumiseen, keskeyttämiseen sekä valmistumiseen ja työllistyvyyteen. Ammattikorkeakoulusektorilla keskitytään hakeutumiseen, keskeyttämiseen ja koulutuksen vaihtamiseen, opintojen pitkittymiseen ja viivästymiseen, opiskelijavalintaan sekä valmistumiseen ja työllistyvyyteen. Yliopisto-opiskelussa kuvataan hakeutumisvaihetta, opintoihin sitoutumista, opintojen etenemistä, keskeyttämistä, opintojen pitkittymistä ja viivästymistä, opinnoissa menestymistä sekä valmistumista ja työllistyvyyttä. Lopuksi esitetään teemallinen yhteenvedo kuvion muodossa.

2

Tutkimuksen taustaa ja keskeisiä käsitteitä

2.1 Opintoura

Opintoura etenee harvoin lineaarisesti peruskoulutuksesta toiselle asteelle ja sitä kautta korkeakoulutukseen. Opintoura-käsitteen ohella on käytetty myös käsitettä opintopolku, opinpolku sekä koulutusura. Karjalainen ym. (2003, 30–32) määrittävät opintopolun seuraavasti: opintopolku tarkoittaa suunniteltua, toteutunutta ja koettua opintojen etenemisen ja oppimiskokemusten prosessia. Mehtäläinen (2001, 8) kuvaa opintopolkua toisen asteen koulutus kontekstissa seuraavasti: ”opiskelijalle toisen asteen opintojen aikana muodostunut henkilökohtainen koulutushistoria, perättäisten sijoittumisten ja niihin johtaneiden tapahtumien sarja”. Hän käyttää opintouran synonyymina käsitettä opinpolku. Mehtäläisen (2001, 8) mukaan opintopolkua luonnehtivat opintojen väliaikaiset tai pidempiaikaiset keskeyttämiset ja siirtymiset toiseen oppilaitokseen. Yksilölliset opintopolut eroavat myös ajallisesti joko opintojen pitkittymisen tai opintojen keskimääräistä nopeamman edistymisen vuoksi. Opintojen sisällöllinen painopiste tai koulutusala voi vaihtua koulutusuran aikana tai opiskelija voi suorittaa opintoja muissa toisen asteen oppilaitoksissa (Mehtäläinen 2001, 10).

Opintouran lähikäsitteenä tai synonyymina käytetään käsitettä koulutusura. Boudon (1974) ja Maren (1980) mukaan koulutusura voidaan perinteisesti ymmärtää siirtymien sarjana, jolloin yksilön koulutusurasta on mahdollista erotella useita peräkkäisiä siirtymiä

aina perusasteen koulutuksesta korkeakoulutukseen. Yksilö tekee koulutusuransa kuluessa päätöksiä opintojen jatkamisesta tai niiden keskeyttämisestä. Menestyksellä koulutusura ja mahdollisimman korkea tutkinto voidaan nähdä aikaisempien siirtymävaiheiden onnistuneiden valintojen tuloksena syntyneenä eräänlaisena päätepisteenä. Kyseessä on siis peräkkäisten koulutussiirtymien lineaarisesti etenevä sarja. (Hillmert & Jacob 2010.) Koulutusuralla tapahtuvissa siirtymissä on huomioitava myös yksilöiden väliset variaatiot, kuten sosiaalinen tausta tai vaihtoehtoiset opintopolut, jotka eivät aina etene lineaarisesti koulutuksesta toiseen. Lisäksi tietty siirtymävaihe, kuten korkea-asteen koulutukseen siirtyminen ja opiskelu siellä, voi itsessään sisältää erityyppisiä polkuja ja siirtymiä, kuten viivästyneitä siirtymiä, koulutusalan vaihtoa, koulutuksen lopullista tai väliaikaista keskeyttämistä tai siirtymistä työelämään. Elämänkerrallinen näkökulma mahdollistaa koulutusuralla tapahtuvien yksilöllisten siirtymien paikantamisen ja niiden merkityksen selvittämisen laajemmin osana yksilön elämäntietoa. (Hillmert & Jacob 2010.) Suomessa koulutuksellisia siirtymiä ovat elämänhistoriallisesta näkökulmasta tutkineet esimerkiksi Komonen (2001a, 2001b) ja Lahelma (2003). Eri korkeakoulusektoreiden välillä tai niiden sisällä tapahtuvista koulutussiirtymistä on olemassa vain vähän tutkimuksellista tietoa (Harris & Rainey 2009).

2.2 Siirtymät

Siirtymiä voidaan lähestyä esimerkiksi sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmasta. Sosiologisessa näkökulmassa siirtymät nähdään osana elämäntietoa, jota rakenteistavat historia, sosiaaliset rakenteet ja instituutiot sekä eläminen tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa. Psykologinen näkökulma siirtymiin painottaa puolestaan yksilön omaa kokemusta, sopeutumista, motivaatiota ja kehitystä. Sosiologisen ja psykologisen näkökulman yhdistäminen tarjoaa monipuolisemman ymmärryksen siirtymistä ja niihin yhteydessä olevista asioista. (Schoon & Silbereisen 2009, 5–6.)

2.2.1 Siirtymän käsite ja siirtymäjärjestelmät

Raffen (2008) mukaan *siirtymä* on käsitteenä moni-ilmeinen ja se sisältää erityyppisiä elämäntietoa tapahtuneita muutosvaiheita. Käsitteenä siirtymä kattaa koulutukselliset siirtymät, työelämään siirtymän sekä aikuisuutta määrittäviä siirtymävaiheita aina parisuhteen solmimisesta perheen perustamiseen saakka. Siirtymiin liittyy edestakaista liikettä, ja yksilölliset koulutuspolut voivat eriytyä useisiin eri suuntiin ennen lopullista tai ainakin pysyvämpää kiinnittymistä työmarkkinoille. Kun yksilö liikkuu koulutuksen ja työelämän välillä ja kiinnittyminen työhön pitkittyy, pitkittävät samalla myös muut merkittävät

elämänkulun siirtymävaiheet, kuten perheen perustaminen. Harrisin ja Raineyn (2009) mukaan koulutukselliset siirtymät voidaan jaotella neljään eri muotoon. Siirtymät voivat olla suoria tai epäsuoria siirtymiä, koulutussektorin sisäisiä tai niiden välisiä siirtymiä sekä siirtymiä saman koulutusalan sisällä tai koulutusalojen välillä.

Siirtymäjärjestelmä kuvaa kullekin valtiolle tyypillisiä institutionaalisia järjestelyjä, jotka muovaavat nuorten siirtymää opiskelusta työelämään. Siirtymän käsite puolestaan viittaa siihen, että nuoret siirtyvät työelämään ja aikuisuuteen tiettyjen instituutioiden välityksellä. (Raffe 2008.) Raffen (2008) mukaan siirtymäjärjestelmä käsittää koulutusrakenteiden lisäksi työmarkkinat ja olemassa olevat rakenteet, kuten hyvinvointijärjestelmän ja perherakenteen piirteet. Siirtymäjärjestelmään vaikuttavat siis vallitseva poliittinen ja koulutuspoliittinen kulttuuri sekä erilaiset yhteiskunnalliset ja taloudelliset tekijät, jotka muovaavat siirtymäprosessien kulkua ja lopputulosta.

Siirtymäjärjestelmät ilmenevät *mikrotasolla* yksilöiden henkilökohtaisissa siirtymäprosesseissa ja niiden lopputuloksissa, kuten siirtymissä koulutuksen ja työelämän välillä, työnhakemisena ja työelämään kiinnittymisenä, työttömyytenä tai muuna työelämän ulkopuolella olemisena. *Makrotasolla* kansalliset siirtymämallit kuvaavat yksilön siirtymien onnistuneisuutta esimerkiksi keskipalkkauksen ja työllisyyslukujen, tai koulutuksen ja työn välisen vastaavuuden kautta. Kansallisella tasolla selvitetään myös siirtymissä ja niiden nopeudessa tapahtuvia eroja esimerkiksi sukupuolen, sosiaalisen taustan tai kansallisuuden näkökulmasta. Institutionaaliset ja rakenteelliset tekijät vaikuttavat eriyttävästi yksittäisten valtioiden siirtymämalleihin eli kansallisiin malleihin. Institutionaalisista ja rakenteellisista tekijöistä keskeisimpiä ovat työmarkkinarakenne, koulutusjärjestelmät ja näiden kahden ulottuvuuden monimuotoiset yhdistelmät. Lisäksi siirtymäjärjestelmiin, niiden nopeuteen ja toimivuuteen vaikuttavat usein perherakenteen ja -kulttuurin eroavaisuudet, ase- tai siviilipalvelukseen osallistuminen sekä tarjolla olevat ohjaus- ja neuvontapalvelut. (Raffe 2008.)

Siirtymäjärjestelmien onnistuneisuutta määrittävät talouselämän tuki, hyvin organisoidut siirtymävaiheet koulutuksesta työelämään tai jatko-opintoihin, mahdollisuudet työssäoppimisen laajaan hyödyntämiseen, ohjaus sekä tehokkaat koulutusinstituutiot ja -järjestelmät. Lisäksi hyvin toimivien siirtymäjärjestelmien olisi tuettava ja kyettävä löytämään ne yksilöt, jotka ovat vaarassa joutua koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle. (Raffe 2008.)

Suomessa siirtymä perusasteelta jatko-opintoihin on yleensä nopea, sillä perusasteelta valmistuneet siirtyvät jatko-opintoihin tyypillisesti jo saman vuoden aikana. Siirtymävaiheen ongelmat ilmenevätkin vasta siirtymässä toiselta asteelta korkeakouluopintoihin. Tämä siirtymävaihe on Suomessa kansainvälisesti vertaillen hidas. Siirtymässä korkeasteelta työelämään ilmenee myös ongelmia ja ajanjakso valmistumisen ja työllistymisen välillä on verrattain pitkä. (Opetusministeriö 2008.)

2.2.2 Elämänkulun siirtymät

Lineaarinen ja ennustettavissa oleva elämänkulku sekä siirtymät nuoruudesta aikuisuuteen ja opiskelusta työelämään ovat muuttuneet, ja niitä määrittävät nykyisin epälineaarisuus ja epäyhteneväisyys (Thomson ym. 2002). Waltherin (2006) mukaan yksilön elämänkulun siirtymiä luonnehtivat yksilöllistyminen, epäjohdonmukaisuus, pitkittyneisyys ja sirpaleisuus. Siirtymien muutosprosessin taustalta on löydettävissä muun muassa pidentyneet opiskeluaajat, elämäntyöliien monimuotoistuminen, joustavammat työmarkkinat, naisten lisääntynyt työssäkäynti sekä yksilöllisyyden korostuminen kaikilla elämänaalueilla ja elämänvalinnoissa.

Ero nuoruuden ja aikuisuuden välillä on hämärtynyt. Walther kuvaa nuoruuden ja aikuisuuden ikärajojen hämärtymistä metaforisesti käsitteellä jojo-siirtymät (yo-yo transitions). Kestoltaan epävarmoissa jojo-siirtymissä nuoret pyrkivät elämään omaa, itsenäistä elämää, mutta ovat vielä taloudellisesti riippuvaisia vanhemmistaan. Kun nuorten on vaikea hahmottaa rajaa tai siirtymää nuoruudesta aikuisen rooliin, sijoittavat he itsensä nuoruuden ja aikuisuuden väliin, nuoriksi aikuisiksi (Walther 2006). Myös Arnett (2000) viittaa rakentuvan aikuisuuden (emerging adulthood) käsitteellään tähän näkökulmaan.

Waltherin (2006) mukaan yhteiskunnan tarjoama tuki siirtymävaiheessa on vähentynyt, jolloin perheen tuen merkitys korostuu. Kun yhteiskunnan tukimuodot vähentyvät, nuorten siirtymiin sisältyvät erilaiset riskit kasvavat. Nuoret, joilla on hyvät psyykkiset ja fyysiset voimavarat, kokevat siirtymät yleensä myönteisinä vaiheina oman elämäntarinansa rakentamisessa. Puolestaan ne nuoret, joilla on heikommat voimavarat joutuvat helpommin ns. kyseenalaisille uraporuille.

Nuorten siirtymävaiheisiin nyky-Euroopassa liittyy tyypillisesti myös niin sanottu *osittaisriippuvuus*; samalla kun nuoret pyrkivät taloudelliseen autonomisuuteen, ovat he jossain määrin riippuvaisia vanhemmistaan tai vaihtoehtoisesti yhteiskunnan tuesta. Siirtymien yhteiskunnallisten rakenteiden ja nuorten oman elämänkulun ja henkilökohtaisten kokemusten välillä on ristiriitaa; yhteiskunta olettaa siirtymien tapahtuvan lineaarisemmin tietystä vaiheesta seuraavaan, kun taas nuoret itse haluavat edetä siirtymissä omien valintojensa ja henkilökohtaisten voimavarojensa kautta kukin omassa tahdissaan. Mikäli yksilö ei etene siirtymissä yleisen, yhteiskunnan kannalta mielekkään, standardin mukaan, hän voi eristäytyä, vetäytyä ja keskeyttää opinnot. (Walther 2006.) Myös Stauberin (2007) mukaan jojo-siirtymät eivät etene lineaarisesti nuoruudesta aikuisuuteen, vaan niihin liittyy edestakaista liikettä; toisaalta nuoruudessa elämistä ja toisaalta aikuisen roolin ottamista, luoden entistä pidempikestoisia, niin sanottuja osittaisriippuvuuden siirtymävaiheita.

2.2.3 Nuorten siirtymät koulutukseen ja työelämään

Kullekin valtiolle tyypillinen hyvinvointijärjestelmä vaikuttaa siirtymiin makrotasolla. Walther (2006) tarkastelee artikkelissaan 11 eri valtion siirtymäregiimejä (transition regimes) Gallien ja Paugamin (2000) hyvinvointiregiimijaottelun pohjalta. Hän esittää kiinnostavia määritelmiä nuorista sekä heidän suhteestaan koulutukseen ja työhön kuskakin neljässä siirtymäregiimissä (universaaliregiimi, liberaaliregiimi, työllisyyskeskeinen regiimi ja matalan turvan regiimi). *Universaaliregiimissä*, joka on tyypillinen erityisesti Tanskassa ja Ruotsissa, nuoreen liitetään aktiivinen itsensä kehittäminen kouluttautumisen kautta. Nuorta ei kuitenkaan pidetä ainoastaan tulevaisuuden resurssina, vaan häntä tuetaan yksilöllisissä valinnoissa ja siirtymissä ja jokaiselle pyritään turvaamaan vähintään toisen asteen koulutus. (Walther 2006.) Myös Suomen malli noudattelee lähinnä universaaliregiimiä (ks. esim. Sweet 2009).

Liberaaliregiimissä nuoret nähdään varhain taloudellisesti riippumattomina vanhemmistaan ja yhteiskunnasta. Liberaaliregiimiin kuuluvissa maissa, kuten Englannissa ja Irlannissa, koulutuspolitiikan tärkeä tavoite on saattaa nuoret mahdollisimman nopeasti koulutuksesta työelämään ns. tuottaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Koulutus nähdään välivaiheena ennen yhteiskuntakehityksen kannalta merkittävää työelämään siirtymisen vaihetta. (Walther 2006.)

Työllisyyskeskeisessä regiimissä korostuvat nuorten sopeutuminen ja valmiudet tiettyihin sosiaalisiin ja ammatillisiin aseisiin. Nuoren odotetaan löytävän koulutustaan vastaavaa työtä pian valmistumisensa jälkeen ja ellei näin tapahdu, on leimautumisen pelko suuri. Esimerkiksi Saksassa työttömäksi joutumista pyritään välttämään kaikin keinoin ja usein nuorten on toimittava koulutustaan vastaamattomissa työtehtävissä. Mikäli nuori joutuu työttömäksi, syyksi katsotaan se, ettei hänellä ole riittäviä valmiuksia toimia työelämässä ja siirtyä onnistuneesti koulutuksesta työelämään. Nuoren täytyy kyetä suunnistamaan omien valintojen ja erilaisten yhteiskunnan normatiivisten odotusten välimaastossa. Tämä siirtymäregiimi on vallitseva erityisesti Saksassa, Ranskassa ja Alankomaissa. (Walther 2006.)

Matalan turvan regiimi on tyypillinen Italiassa, Espanjassa ja Portugalissa. Nuorten asema on työelämässä selkiintymätön ja siirtymiin liittyy tyypillisesti pitkittyminen. Koska nuoret eivät ole opiskellessaan oikeutettuja sosiaalietuuksiin, on heidän osallistuttava erityyppisiin epävarmoihin työsuhteisiin. Siirtymien pitkittyneisyyttä selittää toisaalta heikko taloudellinen tilanne, toisaalta se, että miesten odotetaan käyvän ansiotyössä ja naisten olevan kotona. Näin ollen nuorten naisten työttömyysluvut ovatkin korkeita. Esimerkiksi Italiassa työttömyys on yleistä kaikilla koulutusasteilla, ja koska yhteiskunta ei tarjoa tukea ja sosiaalietuuksia, on nuori hyvin riippuvainen oman perheensä avusta ja tuesta. (Walther 2006.)

2.2.4 Psykologinen näkökulma siirtymiin

Salmela-Aro (2008) on tarkastellut useissa pitkittäistutkimuksissaan ihmisiä erilaisissa kriittisissä elämän siirtymissä. Kriittisiä elämäntilanteiden siirtymiä ovat esimerkiksi peruskoulusta jatkokoulutukseen tai työelämään siirtyminen. Elämäntilanteiden motivaatiomallin mukaan siirtymiin liittyy neljä prosessin keskeistä osatekijää; suuntaaminen, suunnistaminen (valinta), säätely ja sopeuttaminen. Salmela-Aro (2008) nimeää prosessin osatekijät 4S-malliksi.

Siirtymien kokemisessa *suuntaaminen* viittaa erilaisiin instituutioihin, kehitystehtäviin ja roolisiirtymiin, jotka vaikuttavat yksilön mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Vanhemmat, puoliso, ystävät sekä työ- ja opiskelutoverit suuntaavat yksilön elämäntilanteita ja muodostavat interpersoonallisen ympäristön. *Suunnistaminen* viittaa yksilön omiin henkilökohtaisiin valintoihin, joita hän tekee kriittisissä elämäntilanteissaan omien tavoitteidensa toteuttamiseksi. *Säätelyyn* liittyy sekä itsesäätely että oman toiminnan säätely muiden ihmisten kanssa. Itsesäätelyn avulla yksilö pyrkii saavuttamaan tietyt tavoitteensa. Usein tavoitteet ovat kuitenkin yhteisiä ja jaettuja, ja tällöin säätely tapahtuu yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Salmela-Aro 2008.) Kysyttäessä nuorilta sitä, ketkä ovat vaikuttaneet eniten heidän valintoihinsa opintourasta, tuli vastauksissa useimmiten esiin äiti ja isä. Tämän jälkeen tulivat ystävät ja sukulaiset. (Salmela-Aro & Little 2007; Salmela-Aro 2009a, 69.) Heikot siteet peruskoulun opettajiin ennustivat siirtymää ammatilliseen koulutukseen, kun puolestaan vanhempien korkea sosioekonominen asema ja opiskelijan laaja sosiaalinen vuorovaikutusverkosto ennustivat siirtymää akateemiseen suuntautuneeseen lukioon (Salmela-Aro 2007; Salmela-Aro 2009a, 69). Myöhemmin nuoruusiässä ystävien merkitys koulutuksellisten tavoitteiden asettamisessa ja suuntaamisessa lisääntyi, mikä johti tyypillisesti siihen, että tavoitteet olivat yhdessä jaettuja (Salmela-Aro 2009a). *Sopeuttamisella* Salmela-Aro (2008) tarkoittaa tilannetta, jossa asiat eivät ole edenneet yksilön toiveiden ja hänen asettamiensa tavoitteiden mukaan. Tällaisessa tilanteessa yksilö joutuu sopeutumaan vallitsevaan tilanteeseen. Merkittävä keino sopeuttamisessa on joko tavoitteiden muokkaaminen tai luopuminen kyseisistä tavoitteista. Salmela-Aron (2009a) mukaan hyvinvoinnin kannalta tavoitteiden uudelleen asettelu on tärkeää, sillä esimerkiksi työttömyyden kohdatessa on osattava luopua liiallisista töihin suuntautuvista tavoitteista oman hyvinvoinnin säilyttämiseksi. Hyvinvoinnin kannalta on merkittävää myös se, että asetetut tavoitteet ovat ikäsidonnaisten haasteiden ja vaatimusten mukaan asetettuja (Salmela-Aro 2009a).

Nuoren kokemat vaatimukset esimerkiksi koulutusta, työelämää ja perheen perustamista koskien ovat samalla merkkejä siirtymästä aikuisuuteen. Siirtymiin liittyville kehitystehtäville on tyypillistä niiden pitkä kesto ja useat erilaiset vaiheet. Tyypillistä esimerkiksi työelämään siirtymässä on aluksi koulutuksen hankkiminen ja opintojen loppuunsaat-

taminen, jatkokouluttautuminen, uudelleen kouluttautuminen, erilaisissa työsuhteissa toimiminen ja lopulta vakaampi siirtymä työelämään. Ajanjakso opintojen aloittamisesta vakaaseen tai vakaampaan työuraan voi siis kestää useita vuosia. Siirtymille on tyypillistä myös niiden kiinteä yhteys toisiinsa, siten että esimerkiksi vakaampi siirtymä työelämään on usein yhteydessä elämänkulun muihin kriittisiin siirtymiin, kuten vanhemmuuteen ja perheen perustamiseen. (Salmela-Aro 2008.)

2.2.5 Hyvinvointi ja motivaatio koulutuksellisissa siirtymissä

FinEdu (Finnish Educational Transitions Studies) ja HELS (Helsinki Longitudinal Student Study) -pitkäaikaistutkimukset tarkastelevat motivaatiota, kouluintoa ja koulu-uupumusta ja niiden muuttumista elämänkulun kriittisten siirtymien aikana. FinEdu-tutkimuksessa keskitytään perusasteelta toiselle asteelle ja jatko-opintoihin siirtymisen tarkasteluun. HELS-tutkimus selvittää yliopisto-opiskelua ja siirtymää työelämään. (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi 2008; Salmela-Aro, Tolvanen & Nurmi 2009.)

Koulu-uupumus tarkoittaa uupumusasteista väsymystä, kouluun liittyvää kyynisyyttä ja riittämättömyyden tunteita. Kouluuntoon liittyy puolestaan tarmokkuus, päättäväisyys ja sitoutuminen. (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009.) Nuoren hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin muutosten on todettu liittyvän juuri elämänkulun merkittäviin siirtymävaiheisiin. Peruskoulun jälkeen lukion valinneet nuoret kokivat ammattikouluun siirtyneitä enemmän uupumusasteista väsymystä koko siirtymän ajan. Lukioon suuntautuneilla myös kyynisyys ja riittämättömyyden tunteet lisääntyivät. Ammatilliseen peruskoulutukseen siirtymävaiheessa uupumusasteinen väsymys ja riittämättömyyden tunteet laskivat. Kyynisyys puolestaan lisääntyi ennen siirtymävaihetta, mutta väheni ammatilliseen koulutukseen siirtymän jälkeen. Sukupuolittain tarkasteltuna siirtymävaiheen koulu-uupumus oli sekä lukioon että ammatilliseen peruskoulutukseen siirtyvillä tytöillä selvästi yleisempää kuin pojilla. Lisäksi koulu-uupumusta kokivat enemmän opinnoissaan heikosti menestyneet kuin hyvin menestyneet nuoret. Lukioon siirtyneillä nuorilla koulu-uupumus oli yleistä, sillä nuori kohtaa lukioon siirtyessään peruskouluun nähden hyvin erityyppisen oppimisympäristön. Lukiossa opettajia on enemmän, luokkakoot ovat suurempia, vastavuoroisia vuorovaikutussuhteita on hankalampi muodostaa ja opinnoissa vaaditaan itseohjautuvuutta. Kuitenkin oppimisen tukea ja ohjausta on saatavilla tarpeeseen nähden liian vähän. Salmela-Aron ym. (2008) mukaan nuoren uupumus tulisi tunnistaa ajoissa ja löytää keinot siihen puuttumiseen. Uupunut nuori tarvitsee tukea, sillä koulu-uupumus voi johtaa opintojen myöhempään keskeyttämiseen ja välivuosiin. (Salmela-Aro ym. 2008.)

Opiskelijan kokemalla hyvinvoinnilla lukio-opintojen aikana oli merkitystä korkeakoulutukseen siirtymissä. Tytöillä kouluinto lukiossa ennusti onnistunutta siirtymää kor-

keakouluopintoihin, kun taas koulu-uupumus ennusti tämän siirtymävaiheen pitkittyneisyyttä ja usein siis välivuosien viettämistä. Pojilla ei vastaavaa ennustearvoa ollut korkeasteen opintoihin siirtymässä, sillä pojilla lukiossa koettu kouluinto tai koulu-uupumus ei ennustanut myöhempien siirtymien onnistuneisuutta. Koettu hyvinvointi ja motivaatio lukio-opintojen aikana näyttävätkin määrittävän myöhempien koulutusurien suuntaa ja laatua. (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2009.)

HELS-tutkimuksessa Salmela-Aro, Tolvanen & Nurmi (2009) ovat selvittäneet yliopisto-ikäisten motivaatiotekijöiden ja suoritusstrategioiden (optimismi vs. tehtävien välttely) vaikutusta koettuun hyvinvointiin (työinto vs. työuupumus) työuran alkuvaiheessa. Optimismien havaittiin lisääntyvän opintojen aikana, mutta tehtävien välttelystä ei tapahtunut muutoksia. Motivaatiotekijöiden ja koetun hyvinvoinnin välillä havaittiin selvä yhteys, sillä yliopisto-opinnoissaan optimistiset ja tehtäväsuuntautuneet opiskelijat kokivat työssään työintoa ja työuupumus oli hyvin vähäistä. Mitä enemmän yliopisto-opiskelijat käyttivät opintojensa aikana suoritusstrategianaan tehtävien välttelyä, sitä vähäisempää koettu työinto oli työuran alkuvaiheessa. Uupumus olikin työuran alkuvaiheessa tyypillisempää pessimistisille ja tehtävää vältteleville opiskelijoille. Myös myöhemmin uran aikana positiiviset hyvinvoinnin kokemukset olivat heillä vähäisiä. Optimistinen ajattelutapa näyttää olevan uupumukselta suojaava tekijä, sillä se vahvistaa yksilön minäpystyvyyttä ja tukee aktiivisten, positiivisten coping-keinojen käyttöä.

2.3 Opintojen keskeyttäminen

Keskeyttäminen on käsitteenä hyvin moniulotteinen ja sen merkitys koetaan erilaisena riippuen siitä, kenen tai minkä näkökulmasta sitä tarkastellaan tai millaisia sen vaikutukset ovat (esim. Vuorinen & Valkonen 2001). Monissa tutkimuksissa esimerkiksi koulutusalan vaihtaminen luetaan koulutuksen keskeyttämiseksi ja näin ollen yhdeksi keskeyttämisen muodoksi. Rouhiainen (2010, 22) näkee keskeyttämistilastojen tarjoaman kuvan opintojen keskeyttämisestä ongelmallisena ja samalla virheellisenä, koska tilastoissa on mukana myös opiskelijoita, jotka ovat siirtyneet toiseen oppilaitokseen.

Keskeyttämistä ilmiönä voidaan lähestyä sekä *oppilaitoksen* näkökulmasta, *koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan* näkökulmasta että *yksilön* näkökulmasta. Oppilaitoksen näkökulmasta opintojen keskeyttäminen näyttäytyy aina negatiivisena, sillä oppilaitos menettää potentiaalisia opiskelijoita, mistä koituu taloudellisia menetyksiä ja heikkenäviä tuloksellisuuslukuja. Myös koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan näkökulmasta keskeyttämisellä on kielteisiä seurauksia. Opiskelija, joka ei suorita opintojaan loppuun, on kuluttanut koulutusresursseja. Usein koulutusjärjestelmä- ja yhteiskuntatasolla keskeyttäminen näyttääkin hidastuneena työmarkkinoille siirtymisenä, koulutustason mahdollisena heik-

kenemisenä ja kokemuksena opintonsa keskeyttäneen nuoren epäonnistumisesta ja syrjäytymisestä. (Friman 2001; Hyvönen 2002; Lerkkanen 2002; Rouhiainen 2010; Vuorinen & Valkonen 2001.)

Yksilön näkökulmasta keskeyttämistä ei voida pitää suoraviivaisesti negatiivisena asiana, vaikka se osalle keskeyttäneistä sitä varmasti onkin. Yksilötasolla opiskelija voi kokea keskeyttämisen myös neutraalina ja myönteisenä asiana. Keskeyttäminen on myönteinen käänne silloin, kun syynä on mieluisamman koulutuspaikan saaminen jostain muualta. Myös työelämään siirtyminen voi olla yksilölle mieluisa asia. Kielteisen merkityksen keskeyttäminen saa, kun nuori ajautuu kokonaan koulutusjärjestelmän ulkopuolelle eikä myöskään sijoitu työelämään. Esimerkiksi ammattikorkeakoulusta yliopistoon siirtyminen on yleistä, ja yksilölle itselleen koulutushierarkiassa nouseminen voi olla henkilökohdaisesti merkittävä asia. (Ks. Friman 2001; Hyvönen 2002; Lerkkanen 2002; Rouhiainen 2010; Vuorinen & Valkonen 2001.) Peruskoulun aikana koetut ongelmat oppimisessa tai puutteelliset oppimisvalmiudet voivat lisätä alttiutta opintojen keskeyttämiseen sekä toisella asteella että korkeakoulutuksessa (Opetusministeriö 2007, 12).

2.3.1 Tinton malli keskeyttämisestä

Opintojen keskeyttämistutkimuksessa jo klassikon aseman saavuttanut Tinto (1975) tutki opintojen keskeyttämistä Yhdysvalloissa. Tinton malli on ollut pohjana useassa opintojen keskeyttämistä tarkastelevassa tutkimuksessa (ks. esim. Stenström, Suovirta & Renko 1988; Penttilä 2008b; Yorke 2000; Rouhiainen 2010). Tinton mukaan keskeyttäminen voidaan nähdä pitkäaikaisena vuorovaikutusprosessina, jossa yksilö toimii vuorovaikutteisesti sekä akateemisissa että sosiaalisissa systeemeissä. Hän kuvaa opiskeluun sitoutumista *akateemisen* ja *sosiaalisen integroitumisen* käsitteillä. (Tinto 1975.) Onnistunut integroituminen sosiaaliseen järjestelmään ei kuitenkaan takaa yksilön integroitumista akateemiseen järjestelmään, eikä päinvastoin. Keskeyttäminen on hyvin monisyinen ilmiö ja Tinto jaottelee keskeyttämiset niin sanottuihin pakotettuihin (ei riittävästi yliopistokoulutuksessa tarvittavia akateemisiä valmiuksia) keskeyttämiin ja vapaaehtoihin koulutuksen keskeyttämiin (esim. siirtyminen toiseen oppilaitokseen).

Tinto näkee keskeyttämisen taustalla siis joko akateemisen syyn eli sen, ettei opiskelija läpäise kurssia ja joutuu sen takia keskeyttämään (*failure/drop out*) tai opiskelijan vapaaehtoisena opinnoista vetäytymisenä (*withdrawal*). Keskeyttämisen syinä voivat olla perhetaustaan, yksilöllisiin ominaisuuksiin ja aikaisempiin koulutuskokemuksiin liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat oppilaan sitoutumiseen koulun tavoitteisiin ja kouluinstituutioon. Tinton mukaan henkilön sosiaalisen taustan ja akateemisten taitojen sekä aiemman koulutusuran tarkastelussa on tärkeää huomioida, millä tavoin nämä asiat johtavat keskeyt-

tämiseen, ja mistä syystä opintojen keskeyttäminen lopulta johtuu. (Tinto 1975, 90–93). Keskeyttämisessä on Tinton mukaan kyse yksilön ja instituution välisestä epätasapainotilasta (Tinto 1975).

2.3.2 Keskeyttämisen työntö- ja vetotekijät

Parjanen (1979) ryhmittelee keskeyttämisen syitä *opiskeluprosessiin liittyviksi työntötekijöiksi ja koulun ulkopuolisiksi vetotekijöiksi*. Tyypillisiä työntötekijöitä ovat heikko koulumenestys, puutteelliset opiskelutaidot ja kouluuyhteisöön integroitumattomuus sekä taloudellinen tilanne. Vetotekijöitä voivat olla esimerkiksi toisen alan kiinnostavuus, taloudelliset syyt ja työmarkkinatilanne. Opintojensa aikana opiskelija joutuu punnitsemaan työntö-veto-teorian näkökulmasta sitä, kumpi on kustannus-hyöty-analyysin pohjalta hyödyllisempää: jatkaa opintojaan vai keskeyttää ne. (Parjanen 1979, 7.) Vaikka Parjanen (1979) tutki korkeakouluopiskelijoiden opintojen keskeyttämisen syitä, sopii tämä viitekehys kuvaamaan laajemmin keskeyttämisilmiön taustalla vaikuttavia tekijöitä.

2.4 Työllistyvyys ja työpaikkakilpailumalli

Nykyisessä työmarkkinatilanteessa on perusteltua tarkastella työllistymisen ja työllistyvyyden eroavaisuuksia. *Työllistyvyys* (employability) määritetty Yorken ja Harveyn (2005) mukaan tiedoiksi, taidoiksi ja henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi, jotka yleisesti auttavat ihmistä saamaan töitä sekä tällä hetkellä että tulevaisuudessa. Työllistymisellä puolestaan tarkoitetaan hetkellistä, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua tapahtumaa. Yorke (2006) määrittelee työllistyvyyden seuraavasti: ”Joukko saavutuksia – taidot, ymmärrys ja yksilölliset piirteet, jotka kasvattavat valmistuneiden todennäköisyyttä työllistyä ja menestyä valitsemassaan työssä ja jotka hyödyntävät sekä valmistuneita itseään, työvoimaa, yhteiskuntaa että kansantaloutta.” McQuaidin ja Lindsayn (2005) mukaan työllistyvyys-käsitettä voidaan lähestyä yksilön henkilökohtaisten piirteiden ja ominaisuuksien kautta eli tarkastelemalla sitä, millaisia työelämävalmiuksia yksilöllä on. Työllistyvyyttä voi tarkastella myös niiden tekijöiden kautta, jotka vaikuttavat henkilön työllistymiseen.

Mielenkiintoinen näkökulma koulutuksesta työelämään siirtymisessä on Korven ym. (2003) tutkimuksessaan käyttämä käsite *työpaikkakilpailumallista* (job competition model). Mallin mukaan yksilöt asetetaan paremmuusjärjestykseen tiettyjen asioiden perusteella, joista yksi tärkeimmistä on muodollinen koulutus. Näin ollen mitä korkeampi koulutus yksilöllä on, sitä suotuisampi asema hänellä on työmarkkinoilla. Suoritetut tutkinnot kertovat rekrytoijalle henkilön kyvyistä omaksua erilaisia tietoja ja taitoja. Rekrytoijalle

korkean muodollisen koulutuksen omaava työnhakija merkitsee niin sanottua hyvää sijoitusta, sillä mitä enemmän rekrytoitavalla on koulutusta, sitä vähemmän häntä tarvitsee työpaikalla kouluttaa.

Kun yksilö on kertaalleen kiinnittynyt onnistuneesti työhön, hänellä on suhteellisen vakaa työmarkkina-asema kaikissa työuran vaiheissa ja työttömyys on epätodennäköisempää. Korkean koulutuksen positiivinen vaikutus heijastuu myös työttömyyskokemuksiin siten, että työttömäksi jäätyään korkeamman koulutuksen saaneiden on helpompi löytää uusi työpaikka kuin vähemmin koulutettujen. Vähäisen koulutuksen saaneilla on todettu esiintyvän tyypillisemmin ongelmia työllistymisessä. Mikäli yksilö kokee ongelmia työelämään kiinnittymisessä heti uran alkuvaiheessa, voi seurauksena olla riski pitkittyneeseen työttömyyteen ja pitkäaikaiset vaikutukset koko myöhempään työuraan. (Korpi ym. 2003.)

3

Opintourat toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

3.1 Nivelvaihe ja siirtymät

Nivelvaihe voidaan määritellä suppeasti kahden koulutusasteen väliseksi taitekohdaksi. Nykyisin nivelvaiheella on kuitenkin laajempi merkitys. Se nähdään siirtymävaiheena, jonka aikana nuoret tekevät omaa tulevaisuuttaan koskevia tärkeitä koulutus- ja ammattiurien ratkaisuja ja valintoja. Siirtymävaiheen ajallinen kesto ja sisältö vaihtelevat yksilöittäin. Osalla nuorista nivelvaihe on lyhyt, välivuodeton ja lineaarinen siirtyminen koulutusasteelta toiselle. Joillakin nuorista nivelvaihe voi puolestaan kestää huomattavan pitkään nuoren hakiessa paikkaansa koulutuksen, työn, koulutuksen ulkopuolella olemisen ja työttömyyden välillä. (Vehviläinen 2006, 31; Opetusministeriö 2005, 10–11.) Siirryttäessä peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen on onnistuneella nivelvaiheen ohjauksella merkitystä muun muassa opiskelijan kannalta mielekkäiden alavalintojen kartoittamiseksi (Rantanen & Vehviläinen 2007, 55). Myös Vehviläinen (2006, 31) sekä Rantanen ja Vehviläinen (2007, 55) painottavat siirtymävaihetta sosiaalisena tilana, jossa on nuoren lisäksi mukana tarvittava ohjaus- ja tukihenkilöstö. Yhteistyön eri toimijoiden välillä tulisi olla joustavaa ja ongelmatonta.

Erityisesti heikot opiskelutaidot omaavat nuoret saattavat ajautua koulutuksesta syrjäytymiseen, mikäli nivelvaiheen ohjaus ei ole riittävän suunnitelmallista. Lappalaisen ja

Hotulaisen (2007) mukaan nivelvaiheen ohjaukseen olisi panostettava enemmän ja tarjottava nuorelle tukimuotoja oman koulutusuran hahmottamiseen ja suunnittelemiseen. Jo syntyneiden ongelmien korjaamisen sijaan olisi löydettävä tukimuotoja, jotka ennakoivat mahdollisia ongelmia ja tavoittavat ne nuoret, jotka eivät itse osaa hakeutua tukipalvelujen piiriin ja jäävät näin tuen ulkopuolelle.

Nuoren kokemat ongelmat oppivelvollisuuden jälkeiseen koulutukseen osallistumisessa vaikuttavat koulutusuran lisäksi myöhempään työuraan. Koulutuksen puute voi johtaa sekä heikkoon tulotasoon että asemaan työmarkkinoilla. Mahdolliset katkokset ja poikkeamat peruskoulutuksen ja jatko-opintojen välillä ovatkin kauaskantoisia ja vaikuttavat yksilön elämässä pitkään. (Vantaja 2005.) Myös opetusministeriö on tuoreessa muistiossaan (2010) korostanut onnistuneen siirtymän vaikutusta yksilön koulutusuraan.

Erityisesti syrjäytymisvaarassa oleville nuorille siirtymävaihe perusopetuksesta toiselle asteelle on kriittistä aikaa. Mikäli välivuotia kertyy useita ja siirtymävaihe pitenee, on opiskelijan vaikeampaa orientoitua opiskeluun uudelleen ja suorittaa opintonsa loppuun. Ongelmallisin tilanne on nuorilla, jotka eivät ole saaneet hakemaansa opiskelupaikkaa, eivät ole lainkaan hakeutuneet koulutukseen tai keskeyttävät opintonsa heti opintojen alkuvaiheessa. (Opetusministeriö 2005, 11; Stenström 1983.)

Kuronen (2010, 109, 324–325) on väitöstutkimuksessaan selvittänyt koulusuhteen rakentumista peruskoulussa opiskelevilla nuorilla, jotka ovat vaarassa syrjäytyä ammatillisesta koulutuksesta. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin peruskoulutuksen jälkeistä elämänkulun rakentumista. Kuronen haastatteli 22 ammatillisesta peruskoulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevaa nuorta. Hän havaitsi, että yläkoulu on kriittinen vaihe nuorille, joiden ongelmat ovat kasautuneita ja joiden elämässä on erityyppisiä riskitekijöitä. Kuronen mukaan erilaisia vaikeuksia kokevat nuoret eivät saaneet koulusta riittävää tukea tilanteeseensa, ja tämän vuoksi jatkokoulutukseen osallistuminen oli monella opiskelijalla ongelmallista, mikä saattoi johtaa syrjäytymiseen. Syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi Kuronen piti tärkeinä vaihtoehtoisia koulutusmuotoja, kuten koulutuksen työpainotteisuutta, elämänhallinnan tukea ja luottamuksellisia kohtaamisia. Tutkimuksesta havaittiin, että elämässään vaikeuksia kokeneiden nuorten sitoutuminen opintoihin oli heikointa yläasteella ja ammatillisessa koulutuksessa, joka päättyikin yleensä keskeyttämiseen. Mikäli opiskelija kokee ongelmia opintoihin kiinnittymisessä eikä ole sitoutunut opintoihin peruskoulun yläluokilla, kokee hän suurella todennäköisyydellä ongelmia myös toisen asteen ammatillisiin opintoihin kiinnittymisessä tai lukio-opinnoissa. Kuronen korostaa ennaltaehkäisevän työn merkitystä, erityispedagogista lähestymistapaa, rakenteellisten ratkaisujen pohtimista, kuten opiskelun ryhmäkokojen pienentämistä, sekä tehokkaampaa ohjauskulttuuria. Nimenomaan yläkouluvaiheessa tulisi olla enemmän tukimuotoja ja ohjausta, jotta siirtymä toiselle asteelle olisi mutkattomampaa.

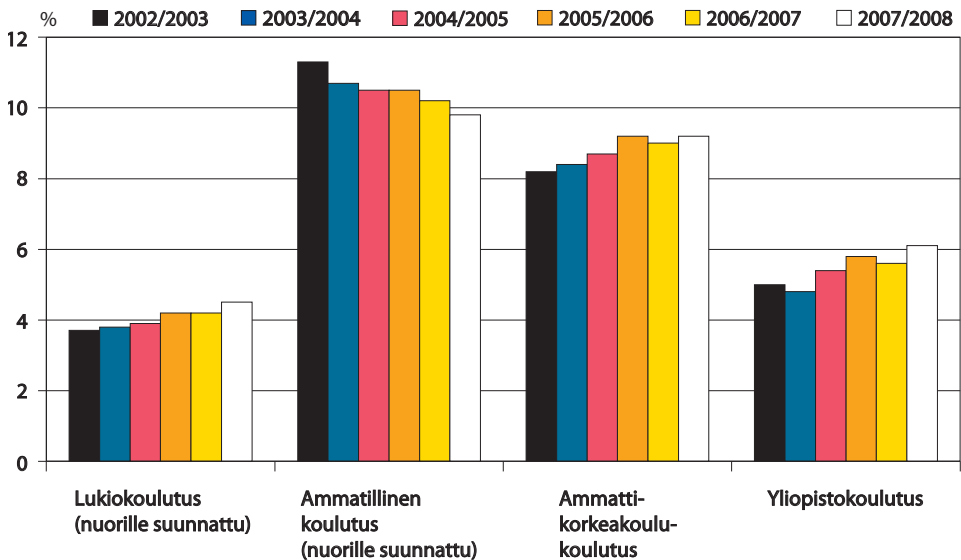
3.2 Opintoihin hakeutuminen ja niiden eteneminen tilastojen valossa

Vuonna 2009 opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen perustutkinnon suoritti 33 600 opiskelijaa, ja suurin osa (53 %) tutkinnon suorittajista oli miehiä. Suurin koulutusala oli tekniikka ja liikenne (42 %). 15 prosenttia suoritti tutkinnon sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalta. Matkailu-, ravitsemus- ja talousalalla tutkinnon suoritti 13 prosenttia sekä liiketalouden ja hallinnon alalla 10 prosenttia. Muilla koulutusaloilla prosenttiosuus jäi alle 10 prosenttia. (Tilastokeskus. Ammatillinen koulutus 2009.)

Tilastokeskuksen julkaisusta (Opintojen kulku 2008) selviää, että vuonna 2005 toisen asteen ammatillisen koulutuksen aloittaneista uusista opiskelijoista koulutuksen läpäisy vuoden 2008 loppuun mennessä oli naisilla ja miehillä jokseenkin yhtä suurta. Naisten osuus läpäisyssä oli prosenttiyksikön suurempi kuin miesten. 3,5 vuotta opintojen aloittamisen jälkeen suurin läpäisyaste oli humanistisella ja kasvatusalalla sekä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla (66 %). Luonnontieteiden alalla oli alhaisin läpäisyaste (49 %). (Tilastokeskus. Opintojen kulku 2008.)

Vuonna 2008 toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneista työhön sijoittui 74 prosenttia heti valmistumisensa jälkeen. Työttömänä ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneita oli 11 prosenttia. (Tilastokeskus. Opintojen kulku 2008.)

Tilastokeskuksen julkistuksesta (Koulutuksen keskeyttäminen 2008) ilmeni, että ammatillisen toisen asteen koulutuksen keskeyttämisprosentti oli lukuvuoden 2007/2008 aikana 10 prosenttia. Verrattaessa ammatillista koulutusta lukio-opintoihin voidaan havaita, että lukio-opintojen keskeyttäminen oli huomattavasti harvinaisempaa. Nuorille suunnatun lukiokoulutuksen keskeyttämisprosentti oli ainoastaan 4,5 prosenttia. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on vähentynyt kokonaisuudessaan ajanjaksolla 2002–2008 tarkasteltuna. (Tilastokeskus. Koulutuksen keskeyttäminen 2008, ks. kuvio 1.)



Kuvio 1. Lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa (nuorille suunnattu), ammattikorkeakoulutuksessa (nuorille suunnattu) ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen lukuvuosina 2002/2003–2007/2008 ko. koulutussektorilla (Tilastokeskus. Koulutuksen keskeyttäminen 2008.)

3.3 Ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutuminen

Toisen asteen koulutukseen hakeutumista sekä opiskelijoiden koulutusala ja uranvalintaa ohjaavia tekijöitä on selvitetty Mehtäläisen (2001) tutkimuksessa. Tutkimuksessa selvitetiin myös opintonsa keskeyttäneiden ja oppilaitosta vaihtaneiden keskeyttämisspäätöksen takana olleita syitä ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, lukuvuonna 1999–2000. Tutkimuskohteena olivat helsinkiläisten lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijat. Aineisto koostui opiskelijakyselystä (n=5500), opiskelijahaastattelusta (n=185) sekä opintonsa keskeyttäneille ja oppilaitosta vaihtaneille lähetetystä kyselystä.

Ammatilliseen koulutukseen hakeutui Mehtäläisen (2001, 53) mukaan opiskelijoita, joiden ensisijaisina tavoitteina oli hankkia ammatti ja mennä töihin (47 %). Osalle opiskelijoista toisen asteen ammatillinen koulutus näyttäytyi ammattikorkeakouluopintoja edeltävänä koulutuksena ja nämä opiskelijat tavoittelivat paikkaa ammattikorkeakoulussa (17 %). Ammatillinen koulutus nähtiin ikään kuin korkeakouluopintoihin valmistavana koulutuksena. Opiskelijoista 10 prosenttia koki yleisten jatko-opintomahdollisuuksien parantumisen tärkeänä asiana ammatilliseen koulutukseen hakeutumisessa. Myös toive opinnoista yliopistossa, lisäajan saaminen eri vaihtoehtojen pohtimiselle, laajan yleisivistyksen hankkiminen, opinnot ammattioppilaitoksen ylioppilas pohjaisella linjalla,

mieluisampaan oppilaitokseen pääsemisen odottaminen ja taloudellinen toimeentulo (työmarkkinatuen saamisen mahdollistuminen), tulivat esiin koulutukseen hakeutumisyyhinä. Koulutukseen hakeutumisen ja opiskelemisen tavoitetta ei osannut kertoa 17 prosenttia opiskelijoista.

Vanhempien koulutustaustalla on havaittu olevan yhteys nuorten peruskoulutuksen jälkeiseen koulutukseen hakeutumiseen esimerkiksi Vanttajan (2005) mukaan. Nuoret näyttävät hakeutuvan perusasteen tutkinnon jälkeen sitä todennäköisemmin jatko-opintoihin mitä korkeampi vanhempien koulutustausta on. Vanhempien koulutustason vaikutus näkyy erityisesti korkea-asteen koulutukseen jatkamisessa sekä myöhemmin työuralla sijoittumisessa työelämään ja sosioekonomisessa asemassa. Korkeasti koulutettujen vanhempien jälkeläiset ovat sijoittuneet yleensä alempiin tai ylempiin toimihenkilötehtäviin ja työttömien osuus on tässä ryhmässä pienempi verrattaessa perusasteen ja keskiasteen suorittaneiden vanhempien jälkeläisiin. Myös Mehtäläisen (2001, 133) tutkimus osoitti, että vanhempien koulutustausta vaikuttaa siihen, valitseeko nuori lukion vai ammatillisen oppilaitoksen jatkokoulutuspaikakseen. Kauppinen (2004) on sosiologian alan väitöskirjassaan havainnut, että perhetaustalla on yhteys yksilön koulumenestykseen peruskoulun jälkeen. Sama havainto tehtiin jo 1980-luvun alussa (Stenström 1981). Perhetaustalla on vaikutusta sekä keskiasteen tutkinnon suorittamiseen että erityisesti suoritettujen tutkinnon tyyppiin. Vanhempien koulutustaso oli tutkimuksen mukaan erityisen merkittävä taustatekijä opintojen jatkamiseen peruskoulun jälkeen. (Kauppinen 2004.)

Lappalaisen ja Hotulaisen (2007, 250) mukaan yksilön opintomenestys peruskoulussa on yhteydessä jatkokoulutukseen osallistumiseen ja myöhempään työelämään sijoittumiseen, siten että ammattikorkeakouluun ja yliopistoon päätyivät opiskelemaan jo peruskoulussa hyvin menestyneet opiskelijat. Nämä opiskelijat olivat selviytyneet hyvin opinnoissaan myös toisella asteella ja heidän koulutus-/opintouransa oli ollut yleisesti ottaen ongelmatonta. Myös Mehtäläinen (2001, 133) havaitsi, että *peruskoulun opintomenestyksellä* on vaikutusta jatkokoulutukseen hakeutumiseen. Ammatilliseen koulutukseen ovat hakeutuneet tyypillisimmin nuoret, joiden peruskoulun päästötodistuksen lukuaineiden keskiarvo on keskimääräistä heikompi. *Sukupuoli* vaikuttaa jossain määrin koulutusvalintaan siten, että tytöille lukiokoulutukseen hakeutuminen on poikia tyypillisempää, kun taas pojat hakeutuvat yleisemmin ammattikoulutukseen. Merkittävä, joskin tutkimuksissa vähemmän esillä ollut näkökulma onkin *opiskelijan omat henkilökohtaiset tavoitteet, kiinnostus ja motivaatiotekijät* koulutukseen hakeutumisen taustalla. Mehtäläisen (2001, 134) mukaan lukio-opinnot ovat suurelle osalle opiskelijoista oman alanvalinnan pohtimisen aikaa, kun puolestaan ammatillisiin oppilaitoksiin hakeutuvat tietävät yleensä paremmin, mitä he ammatilliselta tulevaisuudeltaan haluavat.

Salmela-Aron (2009b, 305) mukaan 10 prosenttia ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutuneista uskoo opiskelevansa oikealla alalla. Suurimpana syynä valitun opiskelualan

koettuun epävarmuuteen Salmela-Aro pitää riittämätöntä peruskoulun opinto-ohjausta. Kun opintojen ohjausta ei ole riittävästi tarjolla, nuori ei saa tarpeellista tietoa eri aloista ja tukea opiskelupaikan ja -alan valintaan. Jo peruskoulussa nimenomaan ammatinvalintaan liittyvään ohjaukseen tulisi panostaa resursseja nykyistä huomattavasti enemmän.

3.4 Ammatillisten opintojen keskeyttäminen ja opintojen pitkittyminen

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä on tarkasteltu useissa ESR-projekteissa lähinnä koulutuspolitiikan ja koulutusorganisaation / koulutuksen järjestäjien näkökulmista. Tällöin tutkimuksen kohdejoukoksi on valikoitunut sekä tutkimukseen valittujen oppilaitosten henkilökuntaa, koulutuksen järjestäjien edustajia että Opetushallituksen ja opetusministeriön edustajia. (esim. Rantanen & Vehviläinen 2007, 3.)

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä ehkäiseviä ja koulutukseen aktivoivia projekteja (Innopajat) on käynnistetty Suomessa lukuisia (Rantanen & Vehviläinen 2007, 24). Lisäksi useat oppilaitokset ovat tehneet omaa oppilaitostaan koskevia raportteja erityisesti keskeyttämisen vähentämisen näkökulmasta. Myös useissa ammatikorkeakouluopiskelijoiden päättötöissä, kehittämishankkeissa, on tarkasteltu lähinnä keskeyttämisen yksilöllisiä kokemuksia ja keskeyttämisen syitä.

Mehtäläisen (2001) mukaan keskeyttäminen on saanut tutkimuksissa liian usein kielteisen sävyn. Hän näkeekin, että se on käsitteenä monimerkityksellinen. Omassa tutkimuksessaan hän määrittelee keskeyttämisen tarkoittamaan ”opintojen todellista keskeyttämistä ja oppilaitoksesta eroamista ainakin tutkimuksellisen seurannan ajaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija ei ole hakeutunut mihinkään muuhun oppilaitokseen tai palannut entiseen oppilaitokseensa. Voitaisiin siis puhua ainakin toistaiseksi opinnoista luopuneesta.” Mehtäläinen ei sisällytä keskeyttämiseen opintojen väliaikaista keskeyttämistä tai oppilaitoksen vaihtoa, vaan hän näkee ne osana joustavaa toisen asteen opintouraa.

Helsingin kaupungin opetusviraston selvityksen mukaan lukuvuonna 1997–1998 toisen asteen ammatilliset opinnot keskeytti joko väliaikaisesti tai pysyvästi 18 prosenttia kaikista ikäluokista. Tuoreempien kansallisten tilastojen perusteella keskeyttäneiden osuus on laskenut (vrt. luku 3.2), mutta niissä ei tarkastella keskeyttämisen syitä. Mainitun opetusviraston selvityksen mukaan viidesosa keskeyttäjästä keskeytti opintonsa väliaikaisesti. Tyypillisimmin opiskelijat keskeyttivät opintonsa ensimmäisen lukuvuoden aikana. *Pysyvän keskeyttämisen eli koulusta eroamisen* pääasiallisena syynä oli hakeutuminen muuhun koulutukseen (22 %). Opiskelu- ja oppimisvaikeudet olivat koulusta eroamisen syynä 17 prosentilla opiskelijoista. Henkilökohtaisten syiden vuoksi opintonsa keskeytti 16 prosenttia opiskelijoista ja 11 prosenttia keskeytti opintonsa koulutusvalinnan epäon-

nistumisen seurauksena. Keskeyttämisen syinä olivat myös työpaikka (9 %), terveydelliset syyt (4 %), taloudelliset vaikeudet (3 %) sekä opetukseen ja oppilaitokseen liittyvät syyt (0,5 %). *Väliaikaisesti opintonsa keskeyttäneiden* suurin yksittäinen syy keskeyttämiseen olivat henkilökohtaiset syyt (51,5 %). Seuraaviksi yleisimpiä syitä tilapäiseen keskeyttämiseen olivat opiskelu- ja oppimisvaikeudet (11 %), taloudelliset vaikeudet (11 %), terveydelliset syyt (8,5 %), muuhun koulutukseen meno (7,5 %), töihin meno (4 %), avoimet syyt (3 %), epäonnistunut koulutusvalinta (2 %) ja opetukseen ja oppilaitokseen liittyvät syyt (0,5 %). (Ahlberg 1999, Mehtäläisen 2001, 16–17 mukaan.)

Ihatsun ja Koskelan (2001, 30, 16–20) tutkimus tarkasteli keskeyttämistä ja opintoihin kiinnittymistä ammatillisten oppilaitoksissa. Aineistona tutkimuksessa oli 24 oppilaitosta tai kuntayhtymää, joiden johto (n=46), ohjaajat (n=120) ja opiskelijat (n=182) vastasivat kyselyyn. Ihatsu ja Koskela jaottelevat opintojen keskeyttämissyyt aikaisempien tutkimusten pohjalta valinnan ongelmiin eli samaistumattomuuteen ja motivoitumattomuuteen koulutuksen tavoitteisiin, heikkoon menestymiseen ja erityyppisiin institutionaaliin koulujärjestelmän ongelmiin. Keskeyttämiseen johtavat usein myös vuorovaikutuksen ongelmat sekä fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset opiskelurajoitteet ja elämäntilannetekijät.

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen taustalla voi olla myös *kouluvastainen kulttuuri*. Kouluvastainen kulttuuri syntyy kun opiskelijat kokevat, ettei opetus vastaa heidän käsityksiään käytäntöön painottuvista opinnoista. Opiskelijat saattavat myös kokea opinnot liian teoreettisiksi ja opetuksen koulumaiseksi, mikä johtaa keskeyttämisspätöksen tekemiseen ja opinnoista irtaantumiseen. (Ihatsu ja Koskela 2001, 18.)

Keskeyttämisen taustalla vaikuttavia kulttuurisia tekijöitä pohtiessaan Karisto ja Mõnten (1997) ovat viitanneet pedagogisen eetoksen käsitteeseen. Opintojen keskeyttäminen voidaan liittää opiskelijan kulttuuriseen taustaan eli *pedagogiseen eetokseen*. Pedagoginen eetos tarkoittaa nuoren sisäistämää koulutushalukkuutta ja sitä säätelevää kulttuuriympäristöä. Kielteinen eetos tarkoittaa koulun vastaista kulttuuria, jota saattavat vahvistaa koulun lisäksi kodin koulukielteiset asenteet, lähialueen koulutustarjonnan vähäisyys tai kaverit, jotka suhtautuvat koulutukseen kielteisesti. (Karisto & Mõnten 1997; ks. myös Broady 1986.)

Heikko menestyminen ammatillisissa opinnoissa voi kertoa siitä, ettei opiskelijalle ole muodostunut selvää kuvaa tulevasta ammatistaan, vaan opiskelijan ammattisuunnitelmat ovat epärealistisia tai epäselviä. Keskeyttäminen heikon opintomenestymisen vuoksi ei siis johdu aina esimerkiksi oppimisvaikeuksista, vaan syynä voivat olla opiskeluun liitetyt epärealistiset odotukset ja motivaatio-ongelmat. Kun nuori peruskoulun päätösvaiheessa hakee jatkokoulutuspaikkaa, ei hänelle ole välttämättä muodostunut riittävää kuvaa ja ymmärrystä omasta ammattisuuntautumisestaan, kyvyistään ja taidoistaan. Tällöin nuori hakee helposti koulutukseen, joka ei ole ehkä itselle se kaikkein sopivin, mutta jonne kaverit yleisesti hakeutuvat. Koulutusvalintaan vaikuttaa siis ulkoajautuvuus. Kun opin-

toihin sitoutuminen on heikkoa eikä valittu koulutus ole motivoivaa, pakkovalintojen seurauksena tapahtuu keskeyttämissä. (Ihatsu & Koskela 2001, 16–17.)

Opintoihin sitoutumisella on ratkaiseva merkitys ammattiopinnoissa pysymiseen. Tärkeä havainto oli se, että opintoihin sitoutuminen on aina opiskelijan oma, henkilökohtainen ratkaisu, eikä opettaja pysty sitouttamaan opiskelijaa. Opintoihin sitoutumiseen ja sitoutumattomuuteen vaikuttavat kuitenkin moninaiset tekijät, jotka eivät ole yksin opiskelijasta itsestään johtuvia. Merkittävä keino sitoutumisen taustalla vaikuttavien esteiden tunnistamiseen ja niihin puuttumiseen olisikin henkilökohtaisen ohjauksen lisääminen. (Ihatsu & Koskela 2001, 69–71.) Opiskelijat korostivat opintoihin sitoutumisessa yhteisöllisyyttä toisten opiskelijoiden kanssa. Heille opiskelijaryhmä ja ystävät olivat merkittäviä tuen antajia. Johto ja ohjaajat pitivät puolestaan sitoutumisessa tärkeänä ohjaajan läsnäoloa, ymmärtävää asennoitumista opiskelijoihin sekä ohjausta. Myös opetuksen puitetekijät, kuten opiskelun säännöllisyys, selkeät pelisäännöt ja sopiva ryhmäkoko tulivat henkilökunnan vastauksissa tyypillisesti esiin. (Ihatsu & Koskela 2001, 54.)

Osalla, erityisesti peruskoulussa heikosti menestyneillä opiskelijoilla, ammatillisten opintojen aloittamiseen ja niiden myöhempään keskeyttämiseen vaikuttaa oppilaitoksesta tuleva *imu* ja opiskelijoiden taustalla vaikuttava *työntö*. Kun tietyille aloille aloituspaikkoja on enemmän kuin ensisijaisia hakijoita, ottavat oppilaitokset myös alalle soveltumattomia ja motivoitumattomia opiskelijoita sisään, koska opiskelija on oppilaitokselle taloudellisesti hyödyllinen. Yhteiskunnan tuki opintotuen muodossa ja yhteiskunnallinen taantuma-aika kannustavat opiskelijoita opiskelemaan, mikä lisää työntöä opintoihin. Myös vanhemmat ja peruskoulun opinto-ohjaus voivat ikään kuin työntää opiskelijaa toisen asteen jatko-opintoihin, sillä pelkkä peruskoulun suorittaminen ei ole riittävä edellytys työllistymiseen, puhumattakaan työelämään kiinnittymisestä. (Ihatsu & Koskela 2001, 23.)

Joillakin aloilla työttömyys on suurta, mikä hankaloittaa siirtymää koulutuksesta työelämään. Tietyillä aloilla taas työntekijöiden tarve voi olla erityisen suuri, mikä houkuttelee opiskelijat työelämään jo ennen tutkinnon loppuunsaattamista. Tämänäyttypisiin keskeyttämissä voidaan vastata oppisopimuskoulutuksella, jonka avulla tutkinto suoritetaan loppuun. Opintojen loppuunsaattamista voidaan tukea myös palkkauskannustimilla ja mahdollisuudella valmistumisen jälkeiseen työllistymiseen. (Opetusministeriö 2007, 25.)

Amerikkalaiset Drewry, Burge ja Driscoll (2010) tarkastelevat laadullisessa tutkimuksessaan lukio-opiskelijoiden keskeyttämiskokemuksia. Keskeyttämistä lähestytään tarkastellen sekä perheen, oppilaitoksen, opiskeluyhteisön ja muun sosiaalisen yhteisön tarjoaman sosiaalisen pääoman vaikutusta opinnoissa pysymiseen ja opintojen keskeyttämiseen. Pääasiallisena aineistona tutkimuksessa käytettiin opiskelijoiden haastatteluja. Tutkimusaineistona olivat myös kenttämuistiinpanot sekä dokumenttiaineistot ja oppilaitoksen opiskelija-aineistot. Tutkimuksen viitekehyksen muodosti Colemanin (1988) *sosiaalisen pääoman käsite*, jonka tutkijat määrittelevät tarkoittamaan yhteisön tiiviistä sosiaalista

rakennetta, joka mahdollistaa yhteisön normien ja luottamuksen ylläpitämisen. Tulosten mukaan sosiaalisen pääoman puute sekä perheen sisällä että laajemmissa sosiaalisissa toimintaympäristöissä voi johtaa opiskelun keskeyttämiseen ja sen mukanaan tuomiin negatiivisiin seurauksiin. Näitä negatiivisia seurauksia ovat esimerkiksi rikollisen käyttäytymisen lisääntyminen ja syrjäytymisriskin kasvaminen. (Drewry ym. 2010.)

Noin 10–15 prosenttia ammatillisen koulutuksen aloittaneista opiskelijoista koki opintojen hidastumista ja/tai keskeyttämisiä nimenomaan opintojen alussa. Yleisimpinä syinä tämäntyyppisiin opintojen alkuvaiheen ongelmiin olivat henkilökohtaiseen elämään liittyvät ongelmat ja vaikeudet taloudellisessa tilanteessa. Kokonaisuudessaan keskimäärin viidesosa opiskelijoista koki jossain vaiheessa opintojaan ongelmia. Tutkimuksessa havaittiin, että ikäryhmän 15–18-vuotiaat miehet keskeyttävät opintonsa naisia todennäköisemmin kun taas ikäryhmässä yli 18-vuotiaat, naisten keskeyttäminen oli yleisempää. Keskeyttämistä ei kuitenkaan johdu miesten kohdalla opiskelun raskaudesta, sillä miehet eivät koe opiskelua naisia raskaammaksi. Miehillä keskeyttämiseen voi johtaa se, että he viihtyvät naisia huonommin oppilaitoksessa. (Mehtäläinen 2001, 79–80, 120.)

Opintojen *keskeyttämistä* tarkasteltaessa huomattiin, että kokemus epäonnistuneesta valinnasta ja opiskelijan henkilökohtaiset syyt painottuivat oppilaitoksen vaihtajilla (19 %). Opintonsa väliaikaisesti keskeyttäneillä (23 %) syyt olivat henkilökohtaisia tai terveydellisiä. Opintonsa kokonaan keskeyttäneillä (58 %) syinä olivat opiskeluvaikeudet, opetukseen ja oppilaitokseen liittyvät tekijät sekä siirtyminen työelämään ja taloudelliset vaikeudet. Sukupuolten välisiä eroja ei havaittu, mutta eri ikäryhmien keskeyttämistä vertaillaessa havaittiin, että nuoremmalla ikäryhmällä (15–18-vuotiaat) keskeyttämisyinä painottuivat vanhempaa ikäryhmää (yli 18-vuotiaat) suhteellisesti enemmän valinnan epäonnistuminen, opiskeluvaikeudet sekä opetukseen ja oppilaitokseen liittyvät tekijät. Yli 18-vuotialla vastaavasti suhteellisesti enemmän painottuivat henkilökohtaiset syyt ja taloudelliset vaikeudet. (Mehtäläinen 2001, 120, 122.)

Toistuvat poissaolot pitkittävät opintoja ja voivat johtaa poissaolojen syistä riippuen keskeyttämiseen. Jos poissaolo johtuu esimerkiksi työelämään siirtymisestä, on todennäköistä, että opinnot keskeytyvät ennemmin tai myöhemmin. Valtakunnallisten tilastojen mukaan keskeyttämiset ammatillisessa koulutuksessa ovat vähentyneet 2000-luvulla. Oppimisvaikeuksista tai sopeutumattomuudesta sosiaaliseen yhteisöön johtuvat keskeyttämiset olivat jossain määrin vähentyneet, kun puolestaan ongelmat elämänhallinnassa, heikko motivaatio ja väärä opiskelualan valinta lisäsivät keskeyttämisen todennäköisyyttä. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 71, 73.)

Opintojen *pitkittymisen* ja opinto-ongelmien taustalla on havaittu olevan ongelmia muun muassa elämänhallinnan taidoissa tai motivaatiossa. Heikot elämänhallinnan taidot heijastuvat käytännön ammattitaidon puutteisiin, jolloin oppilaitoksen on käytettävä entistä enemmän resursseja perustaitojen hallinnan opettamiseen. Elämänhallinnan on-

gelmat näyttäytyvät esimerkiksi tunneilta myöhästelynä, opiskelutavaroiden unohteluna tai ongelmina opiskelutaidoissa. Motivaatio-ongelmat konkretisoituvat lähinnä opintojen sujumista, poissaoloja ja keskeyttämisiä tarkasteltaessa. Ammatillisen opintojen keskeyttämisen suuri riskitekijä onkin nimenomaan heikko motivaatio. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 67–68.)

Hämäläinen ja Komonen (2003, 13) toteavat koulutuksellisen syrjäytymisen prosessin alkavan usein jo peruskoulun alaluokilla. Koulutuksellinen syrjäytyminen on sekä yksilöettä rakennetasoa asia. Hämäläisen ja Komosen (2003, 13) mukaan lopullisempaa koulutuksesta syrjäytymistä edeltää tyypillisesti koulutuksessa syrjäytyminen. Koulutuksessa syrjäytymisellä tarkoitetaan nuoren kokemia ongelmia oppimisyhteisöön integroitumisessa oppilaitoksen sisällä. Tämänkaltaiset ongelmat voivat johtaa pahimmillaan koko koulutusjärjestelmän ulkopuolella olemiseen, koulutuksesta syrjäytymiseen. Koulutuksellinen syrjäytyminen on pitkäaikainen prosessi, johon liittyy useita negatiivisia kasautuvia ongelmia ja kouluvaikeuksia. (Hämäläinen & Komonen 2003, 13.) Eriasteiset syrjäytymis- tai syrjäyttämiskokemukset tuovat väistämättä mukanaan negatiivisia katkoksia yksilölliseen opintopolkuun.

Opiskelun erilaiset *tukipalvelut*, kuten opinto-ohjaus, on nähty merkittävänä opintojen sujumisessa ja keskeyttämisen ennaltaehkäisemisessä. Tarjolla olevien tukipalvelujen merkitys korostuu henkilöillä, joilla on erityyppisiä oppimisvaikeuksia tai sosio-emotionaalisia ongelmia. Keskeyttämisen ehkäisyssä oikein mitoitettut tukipalveluresurssit voivat osaltaan vähentää sekä opintojen pitkittymistä että niiden keskeyttämisen todennäköisyyttä. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 56, 59.)

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä on tutkittu sveitsiläisessä duaalijärjestelmässä (Masdonati, Lamamra & Jordan 2010; Schmid & Stalder, forthcoming). Masdonatin ym. (2010) laadulliseen tutkimukseen osallistui 46 opiskelijaa, jotka keskeyttivät opintonsa ensimmäisen vuoden aikana. Opiskelijat kokivat erityyppisiä siirtymään liittyviä ongelmia, jotka johtivat opintojen keskeyttämiseen. Siirtymäongelmat jaoteltiin tutkimuksessa diakronisiin ja synkronisiin ongelmiin. *Diakronisia ongelmia* siirtymissä aiheuttivat opiskelijoiden omat, epäselvät ja osin myös virheelliset käsitykset valitsemastaan koulutusalaista ja niistä seuranneet väärät valinnat. Opiskelijoilla ei myöskään välttämättä ollut riittävää ammatillista kypsyyttä itselle soveltuvien valintojen tekemiseen vielä peruskoulun päättövaiheessa. Opiskelijoilla oli tämäntyyppisiä siirtymävaiheen ongelmia jo ennen varsinaista siirtymistä koulutukseen ja lisäksi he saattoivat opintoihin siirryttyään kokea haasteellisenä aikaisemmasta koulutuksesta poikkeavan, korostuneen työelämäkeskeisyyden ja koulutuksen käytännönläheisyyden, joka merkitsi laajaa osallistumista työssäoppimiseen. *Synkroniset vaikeudet* tarkoittivat tutkimuksessa ongelmallisia suhteita työssäoppimispaikan henkilökuntaan, heikosti järjestettyjä oppimistilanteita ja ongelmallisia työyhteisön vuorovaikutussuhteita ja muita yleisiä työpaikassa koettuja käytännöllisiä ongelmia. Näitä

ongelmia olivat esimerkiksi heikko työtehtäviin perehdytys tai liian haasteelliset tai yksinkertaiset työtehtävät suhteessa omaan osaamistasoon.

Oppilaitosten *jaetun pedagogisen johtajuuden* merkitystä ammatillisten opintojen keskeyttämiselle on lähestytty Jäppisen (2010) tutkimuksessa. Jaettu pedagoginen johtajuus voidaan määritellä koulutusorganisaation yhteisön suunnitelmalliseksi ja vastuulliseksi toiminnaksi. Tähän yhteisölliseen toimintaan, joka pyrkii vahvistamaan opiskelijan sitoutumista opintoihinsa, osallistuu koko oppilaitoksen henkilökunta: rehtorit, opettajat, opiskelijahuollon jäsenet, hallintohenkilökunta, avustajat ja niin edelleen. Jäppisen mukaan oppilaitoksen luomilla oppimisen puitteilla ja vuorovaikutteisella oppilaitoskulttuurilla eli jaetulla pedagogisella johtajuudella on mahdollista vaikuttaa keskeyttämisten ehkäisemiseen.

Tutkimuksessa tarkasteltiin kyselyjen, haastattelujen ja dokumenttiaineiston kautta 14 toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjää, joiden oppilaitoksissa opintojen keskeyttäminen on poikkeuksellisen vähäistä. Tulokset toivat esiin viisi erilaista oppilaitostyyppiä, joiden toimintaa ohjasi vahva jaetun pedagogisen johtajuuden periaate. Oppilaitosryhmiä olivat työelämäpainotteiset oppilaitokset, verkostoituneet ja tiimiytyneet oppilaitokset, kodikkaat ja perinteiset oppilaitokset, ohjaukselliset oppilaitokset sekä kokeilevat ja organisoivat oppilaitokset. *Työelämäpainotteisissa* oppilaitoksissa korostui tiivis yhteys työelämäänsä sekä opetus suunnitelmatyössä että oppilaitoksen ja työelämän eri toimijoiden välillä. Opetusmenetelmät olivat käytännönläheisiä ja konkreettisia ja opetuksessa korostettiin työelämälähtöisyyttä. *Verkostoituneille ja tiimiytyneille* oppilaitoksille oli tyypillistä tiivis yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa. Tyypillistä oli myös sekä virallisten että epävirallisten organisatoristen ja pedagogisten ryhmien ja tiimien monipuolinen toiminta. Opetuksessa hyödynnettiin laajasti informaatioteknologian tarjoamia oppimismahdollisuuksia. *Kodikkaissa ja perinteisissä* oppilaitoksissa korostuivat harrastus- ja vapaa-ajantoimintojen järjestäminen sekä opintojen konkreettisuus ja käytännönläheisyys. Opintojen rakenne ja kulku oli organisoitu hyvin, ja koko henkilökunnan työote oli sitoutunut ja vastuullinen. *Ohjauksellisissa* oppilaitoksissa panostettiin opiskelijoiden ohjaukseen ja esimerkiksi jokaiselle erityistukea tarvitsevalle opiskelijalle laadittiin henkilökohtainen opetus suunnitelma. Opiskelijoiden ohjauksessa hyödynnettiin erilaisia opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaisia ohjausmenetelmiä, ja ohjausyhteistyö peruskoulusta toiselle asteelle oli suunnitelmallista ja hyvin toimivaa. *Kokeileville ja organisoiville* oppilaitoksille oli tyypillistä uusien toimintamallien ja käytänteiden kokeilu, kuten informaatioteknologian ja avointen oppimisympäristöjen hyödyntäminen, opiskelun käytännönläheisyys ja konkreettisuus. Oppilaitoksen henkilökunta oli hyvin sitoutunutta, opiskelijoiden ohjaus oli järjestelmällistä ja henkilökunnalla oli hyvät mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen täydennyskoulutukseen osallistumisen myötä. (Jäppinen 2010.)

Vaikka jaettu pedagoginen johtajuus tarjoaa monia hyviä pedagogisia käytäntöjä opintojen sujuvaan etenemiseen ja näin samalla myös keskeyttämisten ehkäisemiseen, sille ei voida osoittaa suoraa yhteyttä mataliin opintojen keskeyttämislukuihin muun muassa menetelmällisten rajoitusten vuoksi. Jotta tätä yhteyttä voitaisiin selvittää, tarvittaisiin mukaan kontrolliryhmäksi oppilaitoksia, joissa keskeyttämisluvut ovat poikkeuksellisen korkeita. (Jäppinen 2010.)

3.4.1 Työmarkkinatuki ja ns. pakkohakujärjestelmä

Heikosti opintoihin motivoituneiden opiskelijoiden yhdeksi koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisykeinoksi on kehitetty vuoden 1996 alusta voimaan tullut velvoite hakeutua koulutukseen työmarkkinatuen saamisen edellytyksenä. Tämä niin sanottu pakkohaku on kuitenkin tuonut mukanaan ongelmia sekä toisen asteen koulutukseen hakeutumisessa että erityisesti ammattikorkeakouluhauissa (esim. Vuorinen & Valkonen 2001, 52). Ammattikorkeakouluun hakeneissa on suuri osa nuoria, joiden motivaatio ammattikorkeakouluopintoihin ei ole vahva ja monet keskeyttävät opintonsa melko pian valituksi tultuaan. Kun opintoihin valitaan opiskelijoita, jotka eivät ole riittävän motivoituneita opintojen suorittamiseen, motivoituneita opiskelijoita jää koulutusvalintojen ulkopuolelle. (Opetusministeriö 2007, 12, 26.)

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen vaikuttavat myös Lappalaisen ja Hotulaisen (2007) mukaan nuorten omat kokemukset niin sanotusta pakkohausta ja sen seurauksena syntyneet väärät valinnat ja motivaatio-ongelmat. Tutkimuksessa mukana olleet nuoret kokivat, että he eivät olleet peruskoulun jälkeen valmiita päättämään omista koulutusratkaisuisistaan, ja urahaaveet eivät olleet vielä muotoutuneet kovinkaan selkeiksi. Ammatilliseen koulutukseen hakua määrittivätkin pitkälti sekä koti että kodin kautta tulleet velvoitteet ammatilliseen koulutukseen hakemiseksi. Työvoimapolitiikkaan sisältyvä niin sanottu pakkohakujärjestelmä työmarkkinatuen saamisen edellytyksenä vaatii nuorta tekemään koulutusvalintoja, vaikkei hän välttämättä olisi valmis niitä tekemään (Kivelä & Ahola 2004, 20).

3.5 Ammatillisesta peruskoulutuksesta valmistuminen ja työllistyminen

Maliranta, Nurmi ja Virtanen (2010) ovat tutkineet ammatillisen peruskoulutuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä opiskelijoiden jatkosijoittumisen kautta. Tutkimuksessa selvitetiin ammatillisen peruskoulutuksen jälkeistä työllistymistä, jatko-opintoihin osallistumis-

ta, työelämän ulkopuolella olemista ja opintojen keskeyttämistä rekisteriaineistojen avulla. Koulutuspolitiikassa ammatillisen peruskoulutuksen laadun tarkkailussa on tutkijoiden mukaan korostettu erityisesti ammatillisen peruskoulutuksen jälkeisiä jatko-opintomahdollisuuksia. Opiskelijan työllistymiseen liittyvät kysymykset ovatkin jääneet vähemmälle huomiolle. Ammatillinen koulutus on nähty ikään kuin korkea-asteen koulutukseen valmistavana koulutuksena.

Tutkimuksen empiirisen aineiston muodostivat vuonna 1981 tai 1982 syntyneet, jotka päättivät peruskoulun vuonna 1997 ja hakeutuivat ammatilliseen peruskoulutukseen joko syksyllä 1997 tai keväällä 1998. Opintojen aloittamisesta viisi vuotta myöhemmin, vuonna 2003, tutkituista 62,2 prosenttia oli työelämässä, 12,8 prosenttia suoritti jatko-opintoja, 15,5 prosenttia oli työelämän ulkopuolella ja 9,5 prosenttia oli keskeyttänyt opintonsa. Eri koulutusalojen välillä oli havaittavissa eroja tutkinnon jälkeisessä sijoittumisessa. Esimerkiksi auto- ja kuljetusalalla sekä kone- ja metallialalla todennäköisyys työllistymiseen oli korkea. Sitä vastoin tekstiili- ja vaatetusala sekä viestintä- ja kuvataidealalla työllistymisen todennäköisyys oli pienempi. Työelämän ulkopuolella olevat olivat suorittaneet ammatillisen perustutkinnon, mutta he eivät olleet työelämässä, eivätkä olleet jatkaneet opintojaan joko ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Opintonsa keskeyttäneillä ei ollut toisen asteen koulutusta eikä työpaikkaa. (Maliranta ym. 2010.)

Hyvä opintomenestys peruskoulussa ennusti työllistymistä ja jatko-opintoihin osallistumista. Heikko opintomenestys oli puolestaan selvästi yhteydessä työttömyyteen ja opintojen keskeyttämiseen. Sukupuolten välisistä eroista havaittiin, että miehille oli tyypillisempää mennä opintojen jälkeen suoraan työelämään, kun puolestaan naiset siirtyvät jatko-opintoihin miehiä useammin. Erot miesten ja naisten välillä eivät kuitenkaan olleet suuret. Paikallisilla taloudellisilla olosuhteilla oli enemmän vaikutusta poikien kuin tyttöjen työllisyyteen. Tämä saattaa viitata tyttöjen poikia suurempaan halukkuuteen siirtyä paikkakunnalta toiselle työn perässä. (Maliranta ym. 2010.)

Mikäli opiskelijat olivat päässeet ensisijaisesti hakemaansa koulutusohjelmaan, oli työllistyminen ammatillisen perustutkinnon jälkeen todennäköisempää ja jatko-opintoihin osallistuminen tai koulutuksen keskeyttäminen harvinaisempaa. Vanhempien korkealla koulutustaustalla oli merkittävä vaikutus siihen, valitsiko nuori jatko-opinnot vai siirtykö suoraan työelämään siten, että korkean koulutuksen omaavien vanhempien lapset siirtyivät tyypillisimmin jatkokoulutukseen kuin työelämään. Vanhempien hyvällä tulotasolla nähtiin olevan vaikutusta työllistymisen todennäköisyyteen. (Maliranta ym. 2010, 532.)

Opinnoissa menestymistä ja työllistymistä on tarkasteltu myös *henkilökohtaisten tavoitteiden* (personal task) näkökulmasta: miten opintojen aikainen tavoiteorientaatio vaikuttaa opintomenestykseen, valmistumiseen ja valmistumisen jälkeiseen työllistymiseen. Tavoitteiden asettamisella on nähty olevan yhteys ihmisen ajattelustrategioihin. Tutkittaessa erilaisia ajattelustrategioita ja toimintatapoja on havaittu, että positiivinen asenne omaan

menestymiseen ja haasteisiin tarttuminen ennustavat parempaa opintomenestystä kuin haasteiden vältteleminen. (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos 2003.)

Nurmi, Salmela-Aro ja Koivisto (2002) selvittivät nuorten toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta valmistuneiden työelämään sijoittumista opiskeluaikana luotujen/syntyneiden henkilökohtaisten tavoitteiden näkökulmasta. Henkilökohtaisten tavoitteiden ja sen, miten yksilö niitä arvioi, on todettu olevan yhteydessä subjektiiviseen hyvinvointiin. Tutkimukseen osallistui 250 nuorta, joita tutkittiin kolmena eri aikana: opiskeluaikana, 8 kuukautta valmistumisen jälkeen ja 1,5 vuotta valmistumisen jälkeen vuosina 1995–1997. Tutkituista 117 opiskeli kaupallista alaa ja 133 teknologia-alaa. Tutkijoiden mukaan yksilön päämäärätietoisuus ja usko omiin kykyihin toimia tulevassa työssä helpottivat työpaikan löytämistä valmistumisen jälkeen. Mitä enemmän nuoret olivat jo opintojensa aikana orientoituneet tulevaan työelämään ja sen haasteisiin, sitä paremmin he löysivät omaa koulutustaan vastaavan työn ja työttömyys valmistumisen jälkeen oli harvinaista. (Nurmi ym. 2002.)

Mikäli yksilö arvioi tulevaan työelämään liittyvät päämäärät tärkeiksi, lisääntyi todennäköisyys onnistuneelle siirtymälle ammatillisesta koulutuksesta työelämään. Mitä enemmän opiskelija opintojensa aikana korosti näitä tavoitteita, sitä todennäköisemmin hän työllistyi heti valmistumisensa jälkeen ja löysi omaa koulutusta vastaavaa työtä viimeistään 1,5 vuoden kuluttua valmistumisestaan. Työllistymiseen liittyi puolestaan ongelmia, mikäli opiskelija ei kokenut opintojensa aikana työhön liittyviä tavoitteita kovinkaan tärkeiksi. Tällöin opiskelija saattoi valmistumisensa jälkeen aloittaa opinnot täysin uudella alalla, työllistyä omaa koulutustaan vastaamattomaan työhön, olla työttömänä tai jäädä kotiin lasten kanssa. (Nurmi ym. 2002.)

4

Opintourat ammattikorkeakoulussa

4.1 Ammattikorkeakouluun hakeutuminen

Ammattikorkeakouluopintoihin hakeutuvat opiskelijat voidaan jakaa karkeasti kahteen pääryhmään: ammatti- ja opiskelusuuntautuneisiin (Lerkkanen 2002). Opiskelijaryhmien pohjakoulutuksessa on havaittavissa ero siten, että ammatillisen perustutkinnon suorittaneet ovat tyypillisesti ammattisuuntautuneempia kuin lukiokoulutuksesta valmistuneet. Ylioppilastutkinnon suorittaneet olivat puolestaan tavallisesti opiskelusuuntautuneempia. (Lerkkanen 2002.)

Samantyyppisiin tuloksiin ovat päätyneet myös Nieminen ja Ahola (2003) sekä Vuorinen ja Valkonen (2003) selvittäessään korkeakoulutukseen hakeutuneiden koulutuspreferenssejä ja hakeutumisen syitä. Ammatillisella pohjakoulutuksella ammattikorkeakouluun hakeutuneille oli tyypillistä se, että heille oli muodostunut melko selkeä käsitys, mitä he ammattikorkeakouluopinnoilta odottivat. Monet ylioppilaista taas saattoivat hakeutua useampaan eri oppilaitokseen vailla selkeämpää ammatillista suuntautumista, joskin heidän päämääränään olivat tyypillisesti myös yliopisto-opinnot. Ammattikorkeakoulun tavoitteissaan ensisijaiseksi asettaneet ylioppilaat pitivät merkityksellisenä koulutuksen käytännönläheisyyttä ja vahvempia työelämäyhteyksiä, jotka tuntuivat itselle sopivammilta kuin teoreettisempi yliopistokoulutus (Vuorinen & Valkonen 2003, 85–88).

4.2 Opiskeluorientaatioiden yhteys opintoihin sitoutumiseen ja opintojen kulkuun

Korkeakouluopiskelijoiden orientaatiota ja opinnoilleen antamia merkityksiä, toisin sanoen heidän yleistä suhtautumistaan opintoihin ja motivaatiota ovat tutkineet Mäkinen, Olkinuora ja Lonka (2002). Erilaisten opiskeluorientaatioiden syntyyn vaikuttavat yksilöllisiin päämääriin, arvoihin ja henkilökohtaisiin kokemuksiin pohjautuvat merkitysrakenteet.

Ammattikorkeakouluopiskelijoista kyselytutkimukseen osallistui 243 ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Opiskelijoita oli bioanalytiikan, fysioterapian, kättilökoulutuksen, radiologian, sairaanhoitoalan, hammashoidon ja toimintaterapian koulutusohjelmista. Opiskelualojen ja opiskeluorientaatioiden välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. Radiologian opiskelijat eivät olleet niin motivoituneita opintoihinsa kuin muiden koulutusalojen opiskelijat. Sitoutuneimpia opintoihinsa olivat kättilökoulutuksen ja fysioterapian opiskelijat. Opintoihin sitoutuneisuuden lisäksi kättilökoulutuksen opiskelijat olivat sekä saavutusorientoituneimpia että ahdistuneimpia. Työelämäorientaatio ja ahdistuneisuusorientaatio olivat tyypillisempiä ammattikorkeakouluopiskelijoille kuin yliopisto-opiskelijoille. (Mäkinen ym. 2002.)

Erilaisilla opiskeluorientaatioilla on Mäkisen ym. (2002) mukaan selvä yhteys opintojen etenemiseen ja opintopolun rakentumiseen, kuten myös opiskelualan vaihtoon tai koulutuksen lopulliseen keskeyttämiseen. Nimenomaan *sitoutumaton opiskeluorientaatio* eli omakohtaisen merkityksen puuttuminen johtaa usein erilaisiin opiskelussa koettuihin ongelmiin, kuten opintojen pitkittymiseen tai niiden keskeyttämiseen. Mikäli opiskelija ei koe opintojaan merkityksellisiksi ja sitoudu niihin heti ensimmäisen opiskeluvuoden alusta saakka, on todennäköistä, että opintoihin sitoutuminen heikkenee edelleen, pois- saolot lisääntyvät ja opiskelija lopulta keskeyttää opintonsa.

4.3 Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen

Oman alan löytäminen voidaan nähdä prosessina, johon sisältyy suunnantarkistuksia myös silloin kun yksilö on jo aloittanut opinnot tietyssä oppilaitoksessa. Suunnanmuutosten ennaltaehkäisy edellyttäisi, että opiskelijoilla olisi jo hakuvaiheessa tarjolla riittävästi ennakkotietoa koulutusaloista, niiden työllistävyydestä ja koulutustarpeesta. (Penttinen & Falck 2007.) Myös Kolehmainen (2002, 8), Frimanin (2001) sekä Vuorisen ja Valkosen (2005) mukaan oppilaitosten harhaanjohtava koulutusalojen markkinointi johtaa väärin koulutusvalintoihin. Jos informaatio jää vähäpätöiseksi tai sitä ei juuri ole, seurauksena voivat olla pitkittyneet opiskeluaikat ja opintojen keskeyttämiset.

Vuorisen ja Valkosen tutkimuksessa (2005, 47–48) korkeakoulutukseen hakeneilta kysyttiin, onko heillä käsitystä ammatista tai ammasteista, joihin he voivat koulutuksen jälkeen sijoittua. Vastausvaihtoehtoja oli kolme: 1) ei ole, 2) on jonkinlainen kuva ammateista ja 3) tietty ammatti. Tulosten mukaan yliopistoon ensisijaisesti hakeneista 15 prosentilla ja ammattikorkeakouluun ensisijaisesti hakeneista 23 prosentilla ei ollut käsitystä ammatista tai ammasteista, joihin he voisivat sijoittua. Ero on tilastollisesti merkitsevä ($p=0.003$). Tulos on varsin yllättävä. Kun korkeakoulusektorit ovat luonteeltaan erilaisia, ja AMK-sektorin koulutus on nimenomaan ammatillista ja työelämäyhteyksiltään kiinteämpää korkeakoulutusta, tuloksen olisi odottanut olevan päinvastainen. Lisäksi ammattikorkeakouluun hakeneissa, nimenomaan ensisijaisissa hakijoissa on enemmän niitä, joilla on ammatillinen pohjakoulutus, jonka myötä heillä on ylioppilaspohjaisia hakijoita enemmän ammatillista tietämystä. Tulosta voi osin selittää se, että tutkimus koski vuoden 2001 hakijoita, eli ammattikorkeakoulut olivat tuolloin toimineet vain kymmenisen vuotta ja olivat vielä melko uusi eikä välttämättä kovin hyvin tunnettu osa koulutusjärjestelmässä. Joka tapauksessa tällaiset puutteet hakuvaiheen tiedoissa altistavat koulutuksen vaihtamiselle ja keskeyttämiselle. Jos opiskelijalta puuttuu käsitys siitä, mihin hänen koulutuksensa tähtää opiskeluajan jälkeen, se vääjäämättä vaikuttaa myös opiskelumuotivaatioon. Siksi oikean tiedon saaminen jo hakuvaiheessa on erittäin tärkeää.

Kolehmainen (2002, 9–10) näkee keskeyttämisen tai opintojen pitkittymisen syyt suurelta osin sellaisiksi, joihin ammattikorkeakoulu ei voi itsessään vaikuttaa. Keskeyttämisten taustalta on löydettävissä erilaisia henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyviä asioita, jotka ainakin sillä hetkellä heikentävät opiskelijan kykyä panostaa opintoihin täysipainoisesti. Ammattikorkeakoulun on vaikea vaikuttaa keskeyttämiin, jotka johtuvat esimerkiksi opiskelijan sairastumisesta, parisuhdeongelmista ja taloudelliseen tilanteeseen liittyvistä vaikeuksista (Kokko & Kolehmainen 2002, 44). Tampereen ammattikorkeakoulussa opintonsa keskeyttäneitä tarkastelleen Penttilän (2008a) tutkimuksessa keskeyttämissyyinä olivat useimmiten yksilölliset elämänmuutokset, eivät niinkään opiskeluvaikeudet tai pettymys opintoihin. Keskeyttäminen oli todennäköisintä silloin, kun kiinnostus koulutukseen oli vähäistä, muita koulutusvaihtoehtoja ei ollut tai koulutus ei ollut ensisijaisen kiinnostuksen kohteena (Penttilä 2008a). Oppilaitoksella on kuitenkin vastuu opintojen tukemisesta ja näin se on tärkeässä asemassa opiskeluun sitouttamisessa ja keskeyttämisten ehkäisyssä (Kolehmainen 2002, 10). Penttilän tutkimuksessa 14 prosenttia keskeyttäneistä katui opintojensa keskeyttämistä ja katsoi, että oppilaitos olisi voinut toimenpiteillään ehkäistä keskeyttämisen (Penttilä 2008a).

Keskeyttämistä voidaan tarkastella sekä yksilö-, yhteiskunta- että järjestelmätasolla. Vuorinen ja Valkonen (2001, 12) sekä Lerkkanen (2002, 40) lähestyvät keskeyttämistä yksilön, ammattikorkeakoulujärjestelmän, yhteiskunnan ja koulutusyksikön näkökulmasta. Keskeyttämisellä voidaan tarkoittaa opintojen väliaikaista keskeyttämistä, lopullista

keskeyttämistä, ammattikorkeakoulusta eroamista, siirtymistä ammattikorkeakoulutusjärjestelmän sisällä, tai koulutusohjelman tai alan vaihtoa. Keskeyttäjät muodostavat kokonaisuudessaan hyvin heterogeenisen joukon, jolla on omat syynsä ja motiivinsa keskeyttämispäätöksen takana. Frimanin ja Kokon (2000, 19) mukaan keskeyttämiseen kuuluu sekä tilapäinen että lopullinen keskeyttäminen. Kuten Lerkkanen (2002), myös Friman ja Kokko (2000) määrittelevät keskeyttämiseksi koulutusalan tai koulutusohjelman vaihtamisen. Kun opiskelija keskeyttää opintonsa tilapäisesti, määrittynyt opiskelija tilapäisesti opintonsa keskeyttäneeksi ja hän ei opiskele tuona aikana. Vaikka keskeyttäminen aluksi on tilapäistä, voi se lopulta johtaa joko lopulliseen keskeyttämiseen tai koulutusalan- tai ohjelman vaihtamiseen.

Ammattikorkeakouluopintojen viivästymistä poissaolon vuoksi ja poissaolojen yhteyttä opintojen keskeyttämiseen on tarkasteltu melko äskettäin Penttilän (2008a,b) ja Penttilän ja Niemelän (2008) tutkimuksissa, sekä 2000-luvun alkupuolella Vuorisen ja Valkosen (2001) tutkimuksessa. Poissaolevaksi ilmoittautumisen syynä oli Tampereen ammattikorkeakoulussa kirjoilla olleille tehdyn kyselyn perusteella useimmiten asepalvelu (44 %), työelämään siirtyminen (28 %), taloudelliset syyt (12 %), tai parisuhde ja perhesyyt (11 %). Poissaolevaksi ilmoittautuneena opiskelijoista 14 prosenttia oli tehnyt jotain muuta, kuten jatkanut töitä, lukenut pääsykokeisiin tai lähtenyt ulkomaille. Opintoihin paluuaikheet olivat yhteydessä poissaolon syhyyn siten, että esimerkiksi asevelvollisuuden vuoksi poissaolevat olivat varmempia paluustaan opintoihin kuin töihin menneet. Poissaoloaikana saatettiin etsiä uutta opiskelupaikkaa ja miettiä tulevaisuuden suuntaa, kun nykyinen opiskelupaikka ei tyydyttänyt. Käyttämätöntä opiskelupaikkaa pidettiin toisinaan myös varalla, kun oltiin epävarmoja uusien opintojen sujumisesta. Myös armeijan aloittamista voitiin käyttää aikalisänä opintosuunnan miettimiseen. (Penttilä 2008b.)

Opintojen keskeyttämisen ilmiötä on tarkastellut myös Honkonen (2002, 15). Hänen mukaansa keskeyttämispäätöksen taustalla vaikuttavat sekä oppilaitokseen liittyvät pedagogiset tekijät että opiskelijan ja oppimisympäristön sosiaaliseen ympäristöön, kuten opintoihin ja oppimisympäristöön integroitumiseen, liittyvät tekijät. Mikäli opintonsa aloittava opiskelija kokee kuuluvansa tiettyyn ryhmään ja kykenee luomaan sosiaalisia, vuorovaikutteisia suhteita muiden opiskelijoiden lisäksi myös opettajiin, keskeyttämisriski on matalampi kuin opiskelijoilla, joilla sosiaalisia suhteita ei ole muodostunut. Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämistä tarkasteltaessa opintojen sujumattomuus ei kuitenkaan ole yleisin keskeyttämissyy, sillä keskeyttäneissä on paljon opinnoissaan hyvin menestyneitä ja lahjakkaita. Toisaalta on ollut havaittavissa, että yhä useammin ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämisen taustalla on nähtävissä ongelmia opintojen sujumisessa, sillä opiskeluaika ennen keskeyttämistä on pidentynyt selvästi (Honkonen 2002, 21). Esimerkiksi matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla on kriittiseksi kohdaksi havaittu 1–1,5 vuotta opintojen aloittamisesta. Alan opiskelulle on luonteenomaista, että vaatimustaso

kasvaa tuossa vaiheessa, kun painopiste siirtyy prosessien suunnitteluun ja johtamiseen. Tämä johtaa joidenkin kohdalla keskeyttämiin. Keskeyttäneet voivat olla siis joko hyvin tai heikosti menestyneitä, jotka keskeyttävät erilaisten syiden vuoksi (Vuorinen & Valkonen 2001, 40–43). Penttilän (2008b) tutkimuksessa keskeyttämisaikaiset olivat olleet tyypillisiä koulutuksesta eronneille, opinto-oikeutensa menettäneille tai poissaoleville opiskelijoille jo ennen varsinaista opintojen keskeyttämistä. Kolme neljäsosaa heistä ei aloittanut opintojaan vaan ilmoittautui poissaolevaksi ennen opintojen aloitusta. Viidesosa oli opiskellut puolesta vuodesta vuoteen, tätä pidempään kuitenkin vain harvat. (Penttilä 2008b.)

Keskeyttäminen on käsitteenä monimerkityksinen; opiskelija voi lopettaa opintonsa kokonaan (*"drop out"*), hän voi jatkaa opintojaan tauon jälkeen samassa oppilaitoksessa (*"stop out"*) tai opiskelija voi jatkaa opintojaan jossakin muussa oppilaitoksessa (*"transfer student"*). Tämä käsitteen monimerkityksellisyys tekee käsitteen käytöstä jossain määrin ongelmallisen esimerkiksi keskeyttämistilastoja ja oppilaitossektorin rahoitusjärjestelmää tarkasteltaessa. Koulutuksen keskeyttämistä ei voida nähdä yksiselitteisesti negatiivisena ilmiönä, vaikka se sellaisena usein esimerkiksi oppilaitostasolla näyttäytyykin. Opiskelijalle itselleen keskeyttäminen voi olla positiivinen asia hänen siirtyessä itselle mieluisampaan opiskelupaikkaan ja/tai koulutusosalalle. (Honkonen 2002, 17.) Keskeyttämispäätöksen tehneiden opiskelijoiden taustalla on usein halu päästä opiskelemaan yliopistoon ja he kokevat ammattikorkeakouluopinnot välivaiheena tämän tavoitteen toteuttamisessa (Honkonen 1997).

Honkonen (1997, 2002; 23–24) lähestyy keskeyttämisen problematiikkaa opintojen keskeyttämisen yleisen mallin avulla. Mallissa keskeyttäminen ei tarkoita opiskelun lopullista keskeyttämistä, vaan keskeyttämistä kuvataan siirtymisenä tietystä koulutusinstituutiosta toiseen, esimerkiksi ammattikorkeakoulusta yliopistoon. Keskeyttäminen nähdään yksilön ja ympäristön välisen suhteen epätasapainona. Keskeyttäminen voi tapahtua kun vetotekijöitä on enemmän kuin työntötekijöitä. Vetotekijöillä Honkonen tarkoittaa toiseen oppilaitokseen liittyviä asioita, kuten parempaa maantieteellistä sijaintia tai kiinnostavampaa koulutusala, jotka vetävät opiskelijoita pois alkuperäisestä oppilaitoksesta. Opiskelijat, joiden opintojen keskeyttämisen syynä ovat vetotekijät toiseen oppilaitokseen, ovat sekä lahjakkaita että heillä on hyvät psyykkiset voimavarat. Keskeyttäminen oppilaitokseen liittyvien työntötekijöiden vuoksi on tyypillistä opiskelijoilla, joilla on heikko opintomenestys ja he eivät etene opinnoissaan. Malliin liittyy myös väliin tulevana tekijöinä keskeyttämistä helpottavia ja estäviä tekijöitä.

Edellä mainitussa Honkosen (1997, 195–196) tutkimuksessa Tampereen ammattikorkeakoulun tekniikan ja liikenteen alan opiskelijoiden (n=222) keskeyttämistä lisääviksi tekijöiksi eli edesauttajiksi muodostuivat hyvä aikaisempi opintomenestys, alhainen ikä sekä vanhempien korkea sosio-ekonominen asema. Keskeyttämistä estäviksi tekijöiksi muodostuivat heikko menestyminen aikaisemmissa opinnoissa, korkeampi ikä, vanhempien

alhaisempi sosio-ekonominen asema, pitkään jatkuneet opinnot, jotka keskeytyessään menisivät hukkaan, heikko itsetunto sekä sitoutuneisuus kyseiseen opiskeluympäristöön. Työntö- ja vetotekijät olivat tutkituilla tekniikan alan ammattikorkeakouluopiskelijoilla oppilaitoksen arvostukseen/statukseen, opetusjärjestelyihin ja opetukseen liittyviä asioita. Myös opetuksen sisältö, valinnanvapaus opinnoissa, oma vastuu, tulevat työmahdollisuudet ja oppilaitoksen sijainti määrittivät keskeyttämisen työntö- ja vetotekijöitä. (Honkonen 1997, 194–196.)

Erot keskeyttäneiden ja koulutusta jatkaneiden välillä liittyvät muun muassa sukupuoleen, sillä naiset keskeyttävät ammattikorkeakouluopinnot miehiä useammin, ja koulutustaan; ylioppilaat keskeyttivät useammin kuin ammatillisesta koulutuksesta valmistuneet. Sen sijaan heikon ylioppilastodistuksen omaavat keskeyttävät opinnot vain harvoin. Myös vanhempien koulutustaustalla näyttää olevan vaikutusta ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämiseen siten, että korkeasti koulutettujen vanhempien lapset keskeyttävät useammin kuin heikosti koulutettujen lapset ja korkeassa ammatillisessa asemassa olevien vanhempien lapset keskeyttävät useammin kuin matalassa ammatillisessa asemassa olevien lapset. Korkeakoulutettujen vanhempien lapset siirtyvät siis useammin yliopistoon. Myös niin sanotuille statusorientoituneille opiskelijoille opintojen keskeyttäminen oli todennäköisempää ja he hakeutuivat ammattikorkeakouluopinnot keskeytettyään tyypillisesti yliopistoon. Ammattikorkeakouluopinnot tietyillä koulutusaloilla olivat näille opiskelijoille ikään kuin eräänlainen valmennuskurssi yliopisto-opintoihin (Honkonen 1997, 182–188). Vuorisen ja Valkosen (2005, 82) mukaan 10 prosenttia ammattikorkeakoulussa opinnot aloittaneista oli siirtynyt kahden vuoden kuluessa yliopistoon.

Tyypillistä on, että keskeyttämisen syyt eroavat koulutusaloittain. Eri aloilla on niille luonteenomaisia keskeyttämissyitä. Ammattikorkeakoulun koulutusalojohtajien mukaan tekniikan alalla tavallisin keskeyttämisen syy ovat motivaatio-ongelmat. Tämä liittyy siihen, että alalla on runsaasti koulutuspaikkoja, joihin kaikkiin ei ole riittävästi ensisijaisia hakijoita. Tämän vuoksi alalle tulee paljon sellaisia opiskelijoita, joiden ensisijainen tavoite on ollut jokin muu koulutus. Myös työhön meno on tekniikan alalla keskeinen keskeyttämisen syy. (Vuorinen & Valkonen 2001, 31.)

Hallinnon ja kaupan alalla tärkeimmät syyt olivat koulutusalojohtajien mukaan työhön meno ja yliopistoon siirtyminen. Hallinnon ja kaupan alalla on paljon ylioppilastaus- taisia opiskelijoita, joista etenkin parhaat koulumenestyksen omaavat ovat kiinnostuneita yliopisto-opinnoista. Osalle opinnot aloittaneista koulutus on ollut varavaihtoehtona yliopisto-opinnoille. (Vuorinen & Valkonen 2001, 33–34; Vuorinen, Mäkinen & Valkonen 2000, 42.)

Sosiaali- ja terveystieteillä keskeyttämisyissä on eniten hajontaa, eli perustelut jakautuvat tasaisemmin eri syiden kohdalle. Yleisimmäksi syyksi nousee toiselle paikkakunnalle

siirtyminen, joka tarkoittanee naisvaltaisella alalla muuttamista aviopuolison/kumppanin kanssa samalle paikkakunnalle. Naisvaltaiselle alalle omaleimainen keskeyttämissyy on myös äitiyslomalta jääminen. Merkittävä syy on lisäksi yliopisto-opintoihin hakeutuminen. Sen sijaan työhön menolla on sosiaali- ja terveysalalla vähäinen merkitys, sillä työelämään siirtyminen ei ole mahdollista ilman tutkinnon tuomaa muodollista pätevyyttä. (Vuorinen & Valkonen 2001, 34–36, 41.)

Kulttuurialalla koulutusalojohtajat nimesivät tärkeimmäksi keskeyttämissyyksi yliopistoon siirtymisen. Ala on ammattikorkeakoulun aloista ylioppilasvaltaisin, joten se selittäänee muita yleisempää yliopistoon hakeutumista. Myös kulttuurialalla opinnot keskeytyvät työelämään siirtymisen vuoksi. Lisäksi terveydellisillä syillä on kulttuurialalla merkittävämpi asema kuin muilla aloilla. Alalla on fyysisesti kuormittavia koulutuksia, kuten musiikin ja tanssin koulutukset. Tällöin fyysiset syyt voivat estää opintojen jatkamisen. Kuvataiteissa taas esimerkiksi allergisoituminen voi muodostua samanlaiseksi esteeksi. Sen sijaan motivaatiotekijöiden vuoksi kulttuurialan opinnot keskeytyvät harvoin. Koska valituiksi tulleilla opiskelijoilla on oltava harrastusta alaltaan, on kiinnostus ja motivaatio alaan tullut testatuksi jo ennen opintojen aloittamista. (Vuorinen & Valkonen 2001, 36–37.)

Keskeyttämistilastojen pidemmän aikavälin tarkastelussa on havaittu, että Suomen ammattikorkeakouluissa keskeyttäminen on yleisintä tekniikan ja liikenteen sekä hallinnon ja kaupan aloilla. Näille aloille on sisäänottomäärät ovat muita koulutusaloja suuremmat ja näin ollen opiskelijajoukon heterogeenisuus opintoihin suhtautumisen ja motivaation suhteen voivat kasvattaa myös mahdollista keskeyttämisriskiä. (Vuorinen & Valkonen 2001, 25; Honkonen 2002, 28.)

Tekniikan alan insinööriopintojen keskeyttämisen problematiikkaa on lähestynyt tutkimuksessaan myös Hyvönen (2001, 2002). Tutkimus suunnattiin kymmenen ammattikorkeakoulun tekniikan opiskelijoille, jotka keskeyttivät opintonsa lukuvuonna vuonna 1998–1999. Vastaajista naisia oli 24 prosenttia ja miehiä 76 prosenttia. Vastausprosentti oli vajaa 20. Kysely lähetettiin 1085 opiskelijalle, joista 181 vastasi. Hyvönen havaitsi, että opinnot keskeytyivät tyypillisemmin opintojen alkuvaiheessa. Myös Penttilän (2008a) useiden alojen keskeyttäjiä Tampereen ammattikorkeakoulussa tarkastelleessa tutkimuksessa yli vuoden tai kaksi opiskelleita keskeyttäjiä oli muihin keskeyttäjäryhmiin nähden vähän. Kiinnostava havainto Hyvösen tutkimuksessa oli se, että keskeyttäneistä 27 prosenttia ajatteli myöhemmin elämässään suorittavansa tutkinnon loppuun (Hyvönen 2001, 48–49).

Koska suurin osa opiskelijoista (noin 30 %) hakeutui opintoihin kiinnostuksesta tekniikan alaan ja erityisesti johonkin tiettyyn tekniikan alaan (23,3 %), ei voida ajatella, että keskeyttämisen pääasiallisena syynä olisi heikko motivaatio. Eniten mainittuna syynä keskeyttämiseen oli halu jo alusta alkaen johonkin toiseen opiskelupaikkaan

(13 %) tai töihin meno (13 %). Usein syynä oli myös opiskelualan kiinnostamattomuus (10 %), mikä liittyy ainakin osittain motivaatiotekijöihin. Keskeyttämiseen johtaneita syitä mainittiin lukuisia ja osa ilmoitti useita eri syitä keskeyttämislleen. Tutkimushetkellä keskeyttäneistä suurin osa oli työelämässä (34 %). Myös opiskelualan vaihtaminen ammattikorkeakoulun sisällä oli melko yleistä, sillä vastaajista 14 prosenttia opiskeli jotakin muuta alaa ammattikorkeakoulussa. Keskeyttäneistä 13 prosenttia oli siirtynyt yliopistoon. (Hyvönen 2001, 50–54.) Opiskelunsa keskeyttäneistä suurin osa (28 %) koki, ettei oppilaitos itsessään olisi voinut mitenkään estää keskeyttämistä. Toisaalta 17 prosenttia heistä ajatteli, että joustavammat opiskelujärjestelmät ja erilainen opintosuunnitelma olisivat voineet estää opintojen keskeyttämisen. (Hyvönen 2001, 56.)

Honkonen (1997, 191) havaitsi, että tutkittavat eivät mieltäneet ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämisen olleen negatiivinen asia, sillä 56 prosenttia opiskelijoista koki keskeyttämisen olleen positiivinen käänne heidän elämässään. Opiskelijoista 38 prosenttia koki keskeyttämisen neutraalina ja ainoastaan 6 prosenttia vastaajista piti keskeyttämistä negatiivisena käännekohtana. Samoin Penttilän (2008a, 82) tuloksien mukaan keskeyttäminen on useimmiten ollut opiskelijalle neutraali tai myönteinen käänne opintouralla. Keskeyttämisen taustalla oli ollut myönteinen veto muualla: opintoala, työtehtävät tai puoliso. Myös Friman (2001, 34, 45) näkee, että keskeyttäminen voi olla osa opiskelijan identiteettityötä ja näin keskeyttäneen itsensä kannalta mielekäs ratkaisu.

Tradenomiopiskelijoiden opintojen keskeyttämiseen johtaneita syitä Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa on tarkastellut melko tuoreessa julkaisussaan Rouhiainen (2010). Tutkimuksessa valotetaan myös keskeyttämistä edeltäneitä ajatus- ja toimintaprosesseja, kuten opiskelumotivaatiota. Tutkimukseen osallistui 16 opiskelijaa, joille tehtiin puhelinhaastattelut. Tutkimusaineistona olivat myös kahden opiskelijan teemahaastattelut. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessa olivat sekä Tinton malli keskeyttämisestä että Kurrin (2006) luoma opintojen sujuvuutta kuvaava opiskelukykytalo.

Hyvin motivoituneet opiskelijat, jotka keskeyttivät opintonsa Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa, siirtyivät opiskelemaan muualla joko samaa tai eri alaa. Heikon motivaation opiskelijat puolestaan irtaantuivat opinnoistaan kokonaan ja siirtyivät tyypillisemmin työelämään. (Rouhiainen 2010, 46–47.) Keskeyttämiseen liittyvät syyt olivatkin moninaisia, kuten perhetilanteen muutokset, hyvä työpaikka ja taloudelliset ongelmat. Suuri osa syistä liittyi kuitenkin jollakin tavalla *opiskelijan henkilökohtaiseen elämään liittyviin tekijöihin* eli Kurrin opiskelukykytalon kolmeen ensimmäiseen osaan (fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky ja terveys; opiskelutaidot; arvot, asenteet ja motivaatio). (Rouhiainen 2010, 49, 26.) Opiskelukykytalon neljäs kerros (opintojen harjoittamisen kerros) liittyy oppilaitoksen kykyyn tukea opiskelijan opintoja ja mielekästä integroitumista oppilaitoskulttuuriin. Vaikka oppilaitoksen toimintatapojen ongelmakohdat eivät tulleet suoraan

esille opiskelijoiden keskeyttämissyynä, vaikuttivat ne kuitenkin esimerkiksi motivaatioon onnistuneiden opetus-, ohjaus- ja oppimiskokemusten myötä tai hyvin suunnitellun opetussuunnitelman kautta. Opiskelijat, jotka olivat aloittaneet opintonsa tammikuussa, kokivat opiskeluryhmään ja oppilaitokseen integroitumisen ongelmallisemmaksi. (Rouhiainen 2010, 57, 26.) Tinton malli sai tutkimuksessa tukea siltä osin, että keskeyttämisen syiden havaittiin olevan keskenään vuorovaikutteisia ja keskeyttämisen luonne oli prosessimainen (Rouhiainen 2010, 76).

Useiden tutkimusten mukaan keskeyttäminen tapahtuu useimmiten opintojen alkuvaiheessa, tyypillisimmin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana tai heti toisen vuoden alussa. Toisaalta opintojen keskeyttäminen työhön menon vuoksi ajoittuu yleensä opintojen loppupuolelle. Opintojen alkua- ja loppuvaiheessa keskeytetään erilaisten syiden vuoksi. (esim. Rouhiainen 2010, 47, Laitinen & Halonen 2007, 28; Vuorinen & Valkonen 2001, 38–41; Penttilä 2008a; 2008b.)

4.4 Ammattikorkeakouluopintojen pitkittyminen ja viivästyminen

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta, opintojen etenemisestä ja opintoja hidastaneista tekijöistä on selvittänyt Markkula (2006). Internet-kyselynä toteutettuun tutkimukseen osallistui 3121 nuorten koulutuksen opiskelijaa. Yleisimmin opintojen hidastumisen syyksi mainittiin *heikko opiskelumotivaatio* (25 %). Näistä opiskelijoista 17 prosenttia koki pettymyksen aiempien odotustensa ja koulutustodellisuuden välillä. Opintoihin aiemmin liitetyt positiiviset odotukset eivät olleet toteutuneet odotetulla tavalla, mikä johti motivaation laskuun. Opiskelumotivaatioon näytti vaikuttavan myös opiskelupaikan ensisijaisuus muihin opiskelupaikkoihin nähden tai pakkohaku. Mikäli opiskelija hakeutui koulutukseen niin sanotun pakkohaun vuoksi tai hän ei saanut ensisijaisesti hakemaansa koulutuspaikkaa, eivät opinnot edenneet toivotulla tavalla heikon motivaation vuoksi. Osa opiskelijoista oli pettynyt opetuksen tasoon ja saamaansa opinto-ohjaukseen. (Markkula 2006.) Myös Penttilän (2008b) tutkimuksessa todettiin, että poissaoloaikana tai poissaolon jälkeen opintoihin palaamisesta epävarmuutta kokeneet voisivat hyötyä opinto-ohjauksesta ja tuesta opintojen suunnittelussa, esimerkiksi henkilökohtaisesta tuutoroinnista. Vastaavasti poissaolonaikaiset yhteydenotot oppilaitoksen taholta ja palaamisen yhteyteen nivottu tuki opintosuunnittelussa, orientoivat kurssit tai tapaamiset muiden opiskelijoiden kanssa voisivat tukea osallisuutta opiskelijayhteisöön. (Penttilä 2008b.)

Koulutusalan valinnan epäonnistuminen oli merkittävä syy heikkoon motivaatioon, sillä yli puolet vastaajista koki sen heikentävän motivaatiota ja näin ollen opin-

tojen etenemistä. Tyypillisempää heikko motivaatio oli miehille (34 %) kuin naisille (21 %). Suurissa koulutusyksiköissä opiskelumotivaatiota heikentäviä asioita nähtiin olevan enemmän kuin pienemmissä yksiköissä. Erityisesti opintojensa loppuvaiheen opiskelijat kokivat heikon opiskelumotivaation merkittävänä opintojen hidastajana. (Markkula 2006, 59–63.) Opiskelumotivaatioon näyttävät siis kietoutuvan hyvin monentyyppiset syytekijät ja motivaation merkitys keskeisenä opintojen etenemiseen vaikuttavana asiana olisikin tärkeää huomioida riittävästi.

Opiskelumotivaation jälkeen seuraavaksi yleisin syy opintojen hitaalle etenemiselle liittyi *opiskelujärjestelyihin* – kurssien päällekkäisyyteen (18 %) ja liian vaativiin opintoihin (18 %). Kokemukseen liian vaativista opinnoista olivat usein yhteydessä puutteelliset opiskelutaidot, mikä oli miehillä yleisempää kuin naisilla. Onnistuneiden opetusjärjestelyiden merkitys korostui erityisesti niillä opiskelijoilla, jotka kävivät opintojen ohessa työssä. Opiskelijoista 14 prosenttia ilmaisi työssäkäynnin hidastaneen opintojensa etenemistä. Koska opintojen aikainen työssäkäynti on lisääntynyt myös ammattikorkeakouluopiskelijoilla, on onnistuneilla opetussuunnitelmilla ja -järjestelyillä olennainen osuus opintojen hitaan etenemisen ehkäisemisessä. Miehet olivat tyytymättömämpiä opintojen etenemiseen. Koulutusaloittain tarkasteltuna sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijat sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opiskelijat olivat tyytyväisempiä opintojen etenemiseen, kun puolestaan luonnontieteiden opiskelijat olivat tyytymättömmimpiä. Tyytyväisyys opintoihin lisääntyi kolmanteen opiskeluvuoteen saakka, minkä jälkeen se laski selvästi. Erilaiset opintojen sujumiseen liittyvät ongelmat olivat tutkimuksen mukaan tyypillisiä opintojen loppuvaiheessa oleville neljännen vuoden opiskelijoille tai opinnoissaan pidemmälle edenneille. (Markkula 2006, 60–63.)

Opintoihinsa lisäaikaa hakeneiden opintojen pitkittymiseen johtaneita syitä tutkittiin osana Laitisen ja Halosen (2007, 33–34) Savonia-ammattikorkeakoulussa tekemää tutkimusta. Tutkimuksessa olivat mukana sekä nuorten että aikuisten koulutusohjelmat. Lisäajan opiskeluoikeushakemuksia tuli nuorten koulutuksesta 232 ja aikuiskoulutuksesta 47 kappaletta. Nuorten koulutuksessa selvästi yleisintä lisäajan hakeminen oli tekniikan ja liikenteen alan opiskelijoille ja harvinaisinta pelastusopistossa opiskeleville nuorille.

Henkilökohtaiseen elämään liittyvät asiat olivat yleisimpiä opintojen pitkittymiseen johtaneita syitä nuorten koulutuksessa. Tyypillisiä syitä olivat perhetilanteen muutokset, sairaus tai vamma, työssäkäynti tai stressi, uupumus ja mielenterveysongelmat. Opiskelijat myös kokivat, että opinnäytetyön tekeminen oli monelle kompastuskivi, joka pitkitti opintojen kestoa. Riittämättömät opiskeluresurssit, harjoitteluun liittyvät ongelmat tai tilapäinen poissaolo, kuten äitiysloma tai vaihto-opiskelu, olivat myös jossain määrin pitkittäneet opintoja. (Laitinen & Halonen 2007, 33–34.)

4.5 Opiskelijavalinta ja pakkohaku

Pakkohaun kielteiset seuraukset sekä yksilön elämänkulun että valintajärjestelmän toimivuuden kannalta tulevat esille Kososen (2005, 222, 225–226) väitöstutkimuksen tuloksissa. Kosonen tutki hoitotyön ja sosiaalialan opiskelijavalintaa. Noin puolet sosiaalialan ja hoitotyön koulutusohjelmaan hakeneista hakeutui koulutukseen, josta olivat ensisijaisesti kiinnostuneita ja näin ollen motivoituneita opintojen suorittamiseen. Kuitenkin peräti kolmasosalla opintoihin hakeutuneista oli päämääränään yliopistoon pääsy ja heille haku ammattikorkeakouluopintoihin oli merkityksetön ja välineellinen. Nämä toisaalle hakeutumista suunnittelevat olivat lukio-opinnoissaan hyvin menestyneitä ja selvästi nuorempia kuin muut hoitotyöhön ja sosiaalialalle hakeutuneet. Koska toisaalle hakeutuvilla nuorilla oli hyvät arvosanat ja hyvä aiempi opintomenestys, heillä oli hyvät mahdollisuudet siirtyä odotteluvaiheen jälkeen tavoitteitaan kohti. Näiden nuorten tavoitteet poikkesivat jossain määrin toisistaan, sillä osan koulutustavoitteet olivat lähellä sosiaali- ja terveystieteiden koulutusta, osalle tärkeää oli jonkin koulutuspaikan saaminen, ja osa opiskelijoista haki koulutukseen työmarkkinatuen saamisen takaamiseksi.

Kososen mukaan institutionaaliin tekijöihin liittyvä pakkohaku ja työmarkkinatuki lainsäädäntöineen aiheuttavat väkijoukosta hakua paljon useammin kuin hakijaan liittyvät yksilölliset tekijät, esimerkiksi motivaatio. Erityisesti muuhun koulutukseen haluavat ja motivoituneet hakijat olisi tärkeää kyetä karsimaan jo valintajärjestelmän toimivuuden vuoksi ja turhien opintojen keskeyttämisen ehkäisemiseksi. Kiinnostava havainto tutkimuksessa oli se, että Kososen mukaan lukiomenestys on huono valintakriteeri, mikäli hoiva-aloille halutaan sitoutuneita opiskelijoita. Yliopistoon aikovien ylioppilastutkinnon arvosanat ovat keskimäärin tuntuvasti parempia kuin ammattikorkeakouluun sosiaalialalle tai hoitotyöhön tähtäävien. Koulumenestystä ei tulisikaan korostaa liikaa yhtenä keskeisenä valintakriteerinä hoiva-aloille hakeutumisessa. (Kosonen 2005.)

4.6 Valmistuminen ja työllistyminen

Böckerman (2007) selvitti rekisteriaineistoihin pohjautuvassa tutkimuksessaan ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittumista tuotantoteollisuuden (manufacturing) aloille tarkastellen erityisesti palkkausta ja työllistymisen laatua. Tutkimus pyrki valottamaan ja arvioimaan ammattikorkeakoulu-uudistuksen onnistuneisuutta työllistymisen näkökulmasta opistoasteen tutkintoihin nähden. Tutkimuksessa vertailtiin ammattikorkeakoulututkinnon ja vastaavan opistotasaisen tutkinnon suorittaneiden työllisyyttä, tuloja ja työtehtäviä. Tutkimusaineistona oli teollisuustyöntekijöiden (opistotasaisen tutkinnon suorittaneet merkonomit ja opistoinsinöörit ja ammattikor-

keakoulututkinnon suorittaneet tradenomit ja AMK-insinöörit) palkkarekisteriaineistot vuosilta 1995–2004.

Tulosten mukaan ammattikorkeakoulusta valmistuneet sijoittuivat korkeampiin työtehtäviin ja heillä oli korkeampi palkkaus (esimerkiksi alkupalkka) kuin opistoasteen tutkinnon suorittaneilla. Tulosten perusteella näyttää myös siltä, että työnantajat suosivat AMK-tutkinnon suorittaneita työnhaussa sitä enemmän, mitä paremmin AMK-tutkinnot ovat tulleet tunnetuiksi työmarkkinoilla ja työnantajien keskuudessa. Verrattaessa tutkinnon antamia valmiuksia eri työtehtävissä toimimiseen, ammattikorkeakouluopinnoista valmistuneet sijoittuivat paremmin omaa koulutusta vastaaviin työtehtäviin. Suurin osa ammattikorkeakoulusta valmistuneista sijoittui asiantuntijatehtäviin. Koulutuksen tuottaman pätevyyden ja työtehtävien välillä havaittiin selkeää epäsuhtaa, sillä noin 20 prosenttia AMK-tutkinnon suorittaneista teollisuuden työntekijöistä toimi suoritustason tehtävissä. Onkin havaittavissa, että teollisuudessa toimivista ammattikorkeakoulutuksen saaneista peräti 20 prosenttia oli työtehtäväänsä nähden ylikoulutettuja. (Böckerman 2007.)

Ammattikorkeakoulutuksen kaupan ja hallinnon alalta valmistuneet tradenomit eivät olleet sijoittuneet niin hyvin koulutustaan vastaaviin työtehtäviin kuin AMK-insinöörit. Tradenomeista 38 prosenttia työskenteli suoritustason tehtävissä kun vastaavasti ainoastaan 8 prosenttia AMK-insinööreistä työskenteli samantasoisissa tehtävissä. Tämä selittyy sillä, että ammattikorkeakoulun insinöörikoulutuksesta valmistuneet ovat löytäneet oman paikkansa tradenomeja helpommin teollisuuden toimialoilla. Merkittävä tulos on se, että AMK-tutkinnon suorittaneet eivät edenneet työssään: vuonna 2002 suoritustasoisissa tehtävissä toimineista 85 prosenttia toimi edelleen vuotta myöhemmin samantasoisissa tehtävissä ja ainoastaan 5 prosenttia oli edennyt asiantuntijatehtäviin. Palkkausta tarkasteltaessa ammattikorkeakoulusta valmistuneet saivat 3 prosenttia suurempaa palkkaa kuin opistoasteen tutkinnon suorittaneet. Eri koulutussektoreilta ja -aloilta valmistuneiden alkupalkkauksessa havaittiin selkeitä eroja. Tradenomeilla ja insinööreillä alkupalkkauksen väliset erot olivat melko suuret, sillä insinöörit saivat 6 prosenttia parempaa palkkaa verrattuna opistoinsinööreihin ja tradenomit ainoastaan 1 prosenttia suurempaa palkkaa kuin merkonomit. Tutkimustuloksista on hyvä huomioida se, että työllistymisen tarkastelu on keskittynyt ainoastaan teollisuuden toimialojen tarkasteluun. (Böckerman 2007.)

Stenström, Laine ja Valkonen (2005, 89) tarkastelivat kyselytutkimuksessaan ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työelämään sijoittumista. Tutkimuksessa oli mukana hallinnon ja kaupan (n=626), tekniikan ja liikenteen (n=637) sekä sosiaali- ja terveysalalta (n=625) valmistuneet. Kolme vuotta valmistumisen jälkeen, vuonna 2003, valmistuneista tradenomeista 79 prosenttia oli palkkatyössä. Insinööreistä palkkatyössä oli 88 prosenttia ja sosiaali- ja terveysalalta valmistuneista 72 prosenttia. Suurin osa työskenteli vakinaisessa työsuhteessa kokopäiväisesti. Insinöörit (62 %) sekä sosiaali- ja terveysalalta (61 %) valmistuneet toimivat useammin koulutustasoaan vastaavissa työtehtävissä kuin tradenomit (56 %).

Insinööriksi valmistuneet kokivat toimivansa muita koulutusaloja useammin asiantuntijatehtävissä. Tekniikan ja liikenteen alalta valmistuneiden asema työmarkkinoilla ja palkkaus oli koulutusaloista korkein. Sosiaali- ja terveysalalta valmistuneiden työmarkkina-asema oli heikoin ja he työskentelivät muilta aloilta valmistuneita tyypillisemmin epätyypillisissä ja satunnaisissa työtehtävissä. Myös palkkaus oli muilta aloilta valmistuneisiin nähden heikoin ja he kokivat useammin työttömyyttä. Tradenomit sijoittuvat sekä työmarkkina-asetaltaan että palkkaukseltaan edellä mainittujen alojen välimaastoon. (Stenström ym. 2005, 90–92.)

Vuorisen ja Valkosen (2007) edellistä hieman nuorempaa valmistujaryhmää tarkasteleva tutkimus kohdentui sekä ammattikorkeakoulusta että yliopistosta tekniikan ja kaupan alalta valmistuneiden työllistymiseen kolme vuotta valmistumisen jälkeen. Tutkimukseen osallistuneet olivat työllistyneet hyvin. AMK-insinööreistä palkkatyössä oli 90 prosenttia ja tradenomeista 85 prosenttia. He toimivat pääosin yksityisellä sektorilla. Työttömiä oli ainoastaan 4 prosenttia, mutta jossain vaiheessa valmistumisen jälkeen oli ollut työttömänä 27 prosenttia AMK-insinööreistä ja 32 prosenttia tradenomeista. Myöskään työllistymisen ei aina ollut tarkoituksenmukainen. Oman arvionsa mukaan tradenomeista viidennes ja AMK-insinööreistä runsas kymmenesosa oli työssä, joka ei vastannut koulutusta.

AMK- ja yliopistotutkinnon suorittaneet olivat sijoittuneet työelämässä kullekin koulutukselle tyypillisiin tehtäviin. Näin ollen korkeakoulusektorien erilaiset profiilit näyttivät toteutuvan myös valmistuneiden sijoittumisessa työelämän eri tehtäviin. Kuitenkin AMK- ja yliopistokoulutuksesta valmistuneet toimivat jossain määrin myös samankaltaisissa tehtävissä, eli he olivat kilpailleet myös samoista työpaikoista. (Vuorinen & Valkonen 2007.)

Varamäki, Heikkilä, Taipalus ja Lautamaja (2007, 13–14) tutkivat Seinäjoen ammattikorkeakoulutusta valmistuneiden työelämään sijoittumista kolme vuotta valmistumisen jälkeen. Tutkimuksessa olivat mukana vuosina 2004–2005 valmistuneet nuoret ja aikuiset seuraavista koulutusyksiköistä: ICT, kulttuuriala ja muotoilu, liiketalous, maa- ja metsätalous, ravitsemisala, tekniikka, sosiaali- ja terveysala, sekä yrittäjyyden yksikkö. Nuorten koulutuksesta valmistuneista tutkimukseen osallistui yhteensä 809 nuorta ja aikuisten koulutuksesta 199.

Kolme vuotta nuorten koulutuksesta valmistumisen jälkeen suurin osa vastaajista työskenteli vakituisessa työsuhteessa (64 %) ja määräaikaisessa työsuhteessa työskenteli 36 prosenttia. Työsuhteiden luonne vaihteli koulutusaloittain, sillä peräti 80 prosenttia ICT-yksikön, tekniikan yksikön ja yrittäjyyden yksikön valmistuneista työskenteli vakituisessa työsuhteessa. Määräaikaisessa työsuhteessa työskenteli eniten (64 %) sosiaali- ja terveysalan yksiköstä valmistuneita. (Varamäki ym. 2007, 30–31.)

Koko aineistossa oli 52 päätoimista yrittäjää. Miehistä 13 prosenttia ja naisista alle 3 prosenttia ryhtyi valmistuttuaan yrittäjiksi. Yksiköittäin tarkasteltuna suhteellisesti eniten (23 %) päätoimisia yrittäjiä oli maa- ja metsätalouden yksiköstä valmistuneissa. Työllis-

tyneistä 46 prosenttia toimi täysin omaa koulutustaan vastaavassa työssä. Tyypillisintä omalla koulutusalaalla vastaavassa työtehtävässä toimiminen oli sosiaali- ja terveysalalta valmistuneilla (78 %) sekä maa- ja metsätalouden yksiköstä valmistuneilla (62 %). Vähiten (1/5) omaa koulutusalaansa vastaavassa työssä toimivat ravitsemisalalta sekä kulttuurialan ja muotoilun yksiköstä valmistuneet. Osa ammattikorkeakoulusta valmistuneista oli jatkanut opintojaan, sillä päätoimisia opiskelijoita tutkimushetkellä oli 6 prosenttia koko aineistosta. Lisäksi erilaisissa työvoimapolitiisissa koulutuksissa oli 0,4 prosenttia vastaajista. Eniten päätoimisia opiskelijoita oli kulttuurialan ja muotoilun yksiköstä valmistuneissa (18 %) ja vähiten ICT-yksiköstä valmistuneissa (3 %). Lisäksi valmistuneista 5 prosenttia opiskeli sivutoimisesti. Yliopisto oli yleisin jatkokoulutuspaikka. (Varamäki ym. 2007, 42–45.)

Työttömien osuus koko aineistosta oli 6 prosenttia. Ammattikorkeakoulusta valmistuneilla työttömyys oli selvästi yleisempää naisilla (8 %) kuin miehillä (3 %). Erityinen piirre työttömillä muihin sijoittumisprofiileihin verrattuna oli se, etteivät he kokeneet itseään ammatillisiksi. He myös ajattelivat ammattikorkeakoulutuksen jälkeisen työelämään sijoittumisen olevan vaikeaa, koska heidän mukaansa koulutus ei vastannut riittävästi työelämässä kohdattavia vaatimuksia. (Varamäki ym. 2007, 42–45.)

Yleisesti ottaen valmistuneet kokivat saaneensa ammattikorkeakouluopinnojen kautta useita merkityksellisiä valmiuksia työelämässä toimimiseen. Vastaajien mukaan ammattikorkeakouluopinnot tarjosivat riittävästi ryhmätyö- ja sosiaalisia taitoja (85 %), tiedonhankintataitoja (76 %) ja itsenäisen työskentelyn taitoja (70 %). Yli puolet vastaajista koki, että ammattikorkeakoulu tarjosi riittävästi tietoteknisiä valmiuksia, oman alan teoreettista tietoa, esiintymisvalmiuksia, kielitaitoa sekä valmiuksia projektityöskentelyyn. Puolestaan 31 prosenttia vastaajista koki, ettei ammattikorkeakoulu tarjonnut lainkaan valmiuksia kansainvälisissä tehtävissä toimimiseen tai yrittäjyyteen (24 %). (Varamäki ym. 2007, 53–56.)

5

Opintourat yliopisto-opiskelussa

5.1 Yliopistokoulutukseen hakeutuminen

Korkeakoulutukseen siirrytään Suomessa hitaasti. Osa hitauden syistä liittyy nuoren elämäntilanteeseen tai epävarmuuteen omasta uravalinnasta. Keskeisenä syynä ovat myös hakijoiden koulutustoiveiden ja koulutuspaikkatarjonnan epäsuhta sekä siihen liittyvä koulutuspaikkakilpailu. Merkittävä tekijä ovat edelleen erilaiset koulutusjärjestelmän heikkoudet, kuten puutteelliset ohjaus- ja neuvontapalvelut sekä opiskelijavalintaan liittyvät kysymykset. Erityisesti miehillä myös asevelvollisuuden suorittaminen voi hidastaa opintojen aloittamista. (Opetusministeriö 2008.)

Uusista ylioppilaista noin 75 prosenttia hakee heti valmistuttuaan korkeakoulutukseen, mutta ainoastaan alle 40 prosenttia heistä saa korkeakoulupaikan suoraan ylioppilastutkinnon suorittamisen jälkeen. Kun tavoiteltu opiskelupaikka jää ensimmäisellä yrittämisellä saamatta, monet nuorista hakevat samaan koulutukseen jopa useita kertoja. Näin opinnot aloitetaan entistä vanhempina ja opintojen kesto venyy. (Opetusministeriö 2010, 15, 17; Vuorinen & Valkonen 2005.)

Vuorisen ja Valkosen (2003) sekä Kivisen ja Nurmen (2009) mukaan koulumenestys perus- ja toisella asteella erottelee ammattikorkeakouluun ja yliopistoon hakeutuvat toisistaan. Yksilön koulumenestykseen vaikuttaa puolestaan henkilön kotitausta, erityisesti vanhempien koulutus- ja tulotaso. Kotitaustan vaikutus korkea-asteen opintoihin hakeutu-

misessa välittyy siis myös koulumenestyksen kautta. Myös Vanttaja (2002) sekä Rantanen ja Liski (2009) ovat tutkimuksissaan havainneet, että vanhempien sosioekonomisella asemalla ja koulutustaustalla on yhteys jälkeläisen yliopistokoulutukseen hakeutumiseen, hyvään koulumenestykseen ja koulutuksen jälkeiseen työllistymiseen.

5.2 Opintoihin sitoutuminen ja oppimisympäristöön integroituminen

Tapa, jolla uusi opiskelija otetaan yliopistossa vastaan, vaikuttaa sekä opintoihin sitoutumiseen, opiskelumotivaatioon että opintojen etenemiseen. Opiskelijan *onnistunut integroituminen* oppimisympäristöön edellyttää, että hän tuntee olevansa merkittävä osa akateemista yhteisöä, oppimisympäristön täysivaltainen jäsen. (Tinto 1975.) Rautopuron ja Väisäsen (2001) mukaan opiskelun alkuvaiheeseen sisältyvät kielteiset opiskelukokemukset heikentävät opiskelumotivaatiota ja opintoihin sitoutuminen vähenee. Opintojen alkuvaihe on opintoihin integroitumisen näkökulmasta kriittinen ajanjakso, sillä tuolloin opiskelijat joko löytävät oman paikkansa oppimisympäristön keskeisenä jäsenenä tai vieraantuvat siitä (Tinto 1975). Suuri osa (2/3) keskeyttäneistä yliopisto-opiskelijoista keskeyttää opintonsa nimenomaan ensimmäisen opiskeluvuoden aikana (Yorke 2000). Myös Bennetin (2003) mukaan onnistunut alkuvaiheen integroituminen on vähintäänkin yhtä tärkeää opiskelun jatkamisen kannalta kuin valittu opiskeluala. Hänen mukaansa mahdolliset alkuvaiheessa koetut eristäytymisen ja yksinäisyyden kokemukset heikentävät motivaatiota valittua koulutusala kohtaan, huolimatta siitä, että koulutusala olisi ollut ensisijainen hakutoive.

Lähteenoja (2010) tutki väitöstutkimuksessaan sekä sosiaalisen että akateemisen integroitumisen merkitystä yliopisto-opinnoissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselyllä, joka suunnattiin Helsingin yliopiston valtiotieteellisen, humanistisen ja matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoille (n=670). Tutkimuksen mukaan opiskelijan integroituminen opiskeluympäristöön heti ensimmäisen vuoden alusta saakka vaikuttaa sekä opiskelijan oppimiseen, opiskelusinnikkyteen, motivaatioon että valmistumiseen, mutta erityisesti akateemisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Integroituminen oli heikointa matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa ja vahvinta humanistisen tiedekunnan opiskelijoilla. Yliopistokoulutuksen ja opetuksen kehittämisen kannalta mielenkiintoinen ja samalla myös hälyttävä havainto tutkimuksessa oli se, että peräti yli puolet ensimmäisen vuoden uusista opiskelijoista ei kokenut olleensa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa opintoihin liittyvistä asioista, kuten keskustellut opintojen sujuvuudesta ja tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisestä.

5.3 Opintojen eteneminen

Suomalaisissa tutkimuksissa korkeakouluopintojen etenemistä on lähestytty lähinnä koulutussosiologisesta näkökulmasta tai korkeakoulupoliittisen tarkastelun kautta. Tutkimuksessa on keskitytty muun muassa korkeakoulutukseen valikoitumiseen, opintojen keskeyttämiseen ja koulutuksen vaihtamiseen, kotitaustan vaikutukseen opintomenestyksessä sekä opintoaikoihin (esim. Merenluoto 2009a; Kivinen & Nurmi 2009; Vuorinen & Valkonen 2003, 2005). Korkeakoulupoliittisesta näkökulmasta on tarkasteltu opintojen myöhäistä aloitusikää, opintojen keskeytymistä ja opintoaikojen pitkittymistä (esim. opetusministeriön selvitykset). Näiden näkökulmien taustalla on nähtävissä sekä yhteiskunnan taloudellinen tilanne että työelämän vaatimukset korkeakoulutettujen työllistymisestä. Salmela-Aro (2009a, 2009b) on tutkinut opintojen etenemistä yksilöpsykologisesta näkökulmasta, jossa arvioidaan opiskelijan ominaisuuksia, kuten motivaatiota, tavoitteita ja päämääriä opintojen sujuvan etenemisen ja mahdollisten keskeyttämisaistusten taustalla.

Opintojen etenemistä on tutkimuskirjallisuudessa lähestytty *yliopiston sisäisiä tekijöitä*, kuten opetuksen järjestämistä, ohjaus- ja opiskeluprosessia ja tutkinnon rakennetta tarkastelemalla. Myös *opiskelijan ja opiskeluympäristön vuorovaikutteiseen* toimintaan on kiinnitetty huomiota erityisesti opiskelijan motivaation ja opiskeluorientaation näkökulmasta. Opintojen etenemiseen vaikuttavat myös opiskeluaikainen työnteko ja erilaiset toimeentulon kysymykset, jotka liittyvät *yhteiskunnallisiin tekijöihin* opintojen etenemisen tarkastelussa. (Rantanen & Liski 2009, 85.)

Tumen, Shulruf ja Hattie (2008) selvittivät opintorekisteriaineiston avulla yliopiston kandidaattitutkinto-opiskelijoiden (n=7134) opintojen kulkua tarkastellen opintojen etenemistä vuosittain. Näin pyrittiin tunnistamaan opiskelijat, jotka todennäköisemmin suorittavat opintonsa loppuun tai keskeyttävät ne, ja tarkasteltiin tekijöitä, jotka ennustavat opiskelijan opintopolkua kandidaattiopinnoissa. Oletuksena oli, että kokopäiväisesti opiskeleva opiskelija valmistuu koulutusohjelmastaan kolmessa vuodessa.

Päätulokset osoittivat, että ikä ennusti opiskelijan opintojen loppuun suorittamista. Opintonsa varttuneempina (20-vuotiaat tai vanhemmat) aloittaneet opiskelijat valmistuivat opinnoistaan todennäköisemmin kuin nuoremmat opiskelijat. Muut demografiset tekijät, kuten sukupuoli, kansallisuus tai sosioekonominen asema eivät juurikaan ennustaneet opintojen etenemistä ja opiskelijan valmistumista. (Tumen ym. 2008.)

Opiskelijan iän vaikutus korkeakouluopintojen aloitusvaiheessa näkyy opintojen etenemisessä Rantasen ja Liskin (2009, 29, 38) mukaan siten, että alle 20-vuotiaille teknillis-tieteellisen alan opiskelijoilla opinnot etenivät ensimmäisenä opiskeluvuotena hitaammin kuin 20 vuotta opintojen aloitusvuonna täyttäneillä opiskelijoilla. Puolestaan yli 20-vuotiaille opiskelijoilla opinnot etenivät aloittaneista ikäryhmistä kaikkein hitaimmin.

Erilaiset opiskeluorientaatiot ja opintojen kulku

Yliopisto-opiskelijan yleisen opiskeluorientaation merkitystä opintojen sujumiseen ovat selvittäneet Mäkinen, Olkinuora ja Lonka (2004). He määrittelevät yleisen opiskeluorientaation tarkoittavan opiskelijan itse luomaa henkilökohtaista merkitystä yliopisto-opinnoilleen. Yleinen opiskeluorientaatio viittaa tutkimuksessa laajasti erilaisiin opiskelun puitetekijöihin, ei tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuun yksittäiseen opiskelutilanteeseen. (Mäkinen ym. 2004, 175.) Mäkisen ym. (2004) ennako-oletus oli, että heikko sitoutumisen taso opintojen alussa heikentää myöhempää opintoihin sitoutumista. Sitoutumattomuus voi puolestaan johtaa epävakaisiin ja pitkittyneisiin opintouriin tai opintojen keskeyttämiseen.

Opiskelijat ryhmiteltiin kolmeen erilaiseen ryhmään yleisen opiskeluorientaation perusteella. Ryhmiksi muodostuivat opiskeluorientoituneet opiskelijat, työelämäorientoituneet opiskelijat sekä sitoutumattomat opiskelijat. *Opiskeluorientoituneiden* tyypillisiä piirteitä olivat yleinen kiinnostus opiskeluun, syväsuuntautunut oppiminen sekä sosiaalisten suhteiden ja opiskelijaelämän tärkeys. *Työelämäorientoituneita* luonnehtivat työelämään suuntautuneisuus, systemaattinen suunnitelmallisuus opinnoissa ja syväsuuntautunut oppiminen. Työelämäorientoituneet eivät pitäneet opiskeluyhteisön sosiaalisia suhteita niin tärkeinä, eivätkä he kokeneet huolta tai ahdistuneisuutta opinnoissaan. *Sitoutumattomille* oli tyypillistä se, ettei heillä ollut minkäänlaisia opiskeluun suuntautuvia tavoitteita, sosiaaliset suhteet eivät olleet heille tärkeitä ja he kokivat opintojensa aikana ahdistuneisuutta. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan nimenomaan sitoutumattomien opiskelijoiden opintojen kulkua. (Mäkinen ym. 2004, 178–179.)

Sitoutumattomille oli tyypillistä pääaineen valinta helpon sisäänpääsyn vuoksi. Usein sitoutumattomille oli tyypillistä se, että he halusivat yliopistoon sisään, mutta pääaineella tai tiedekunnalla ei ollut heille suurtakaan merkitystä. Sitoutumattomat opiskelijat kokivat pääaineen sisällön, koulutuksen tuottaman pätevyuden ja ammatillisen aseman vähemmän tärkeiksi kuin opiskelu- tai työorientoituneet opiskelijat. (Mäkinen ym. 2004, 180.)

Tiedekuntien välillä havaittiin eroja eri opiskeluorientaatioiden ilmenemisessä. Oikeustieteen ja kasvatustieteen tiedekunnan opiskelijat kuuluivat selkeimmin opiskeluorientoituneiden ryhmään. Lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijat olivat kaikkein työelämäorientoituneimpia verrattaessa heitä muiden tiedekuntien opiskelijoihin. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijat sitoutuivat opiskeluun heikoiten. (Mäkinen ym. 2004, 180–181.)

Ajatukset *pääaineen vaihtamisesta* ajoittuivat opintojen alkuun (neljä ensimmäistä kuukautta opintojen aloittamisen jälkeen). Pääaineen vaihtajien välillä ei havaittu sukupuoli-eroja, mutta ajatukset pääaineen vaihtamisesta olivat yleisimpiä sitoutumattomilla opiskelijoilla. Pääainetta vaihtoi opiskeluorientoituneista 16,2 prosenttia, työelämäorientoituneista

14,7 prosenttia ja sitoutumattomista 22,1 prosenttia. Sitoutumattomien ryhmällä kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana arvosanat olivat heikompia muihin ryhmiin verrattuna ja heillä oli opintoviikkoja muita ryhmiä vähemmän. Tulokset osoittivat, että opiskeluun sitoutumattomuudella ja sinnikkyuden puuttumisella on yhteys toisiinsa. (Mäkinen ym. 2004, 181–186.)

Valintamenettely ja poissa olevaksi ilmoittautumisen merkitys opintojen etenemiseen

Sekä Rantasen ja Liskin (2009, 30) että Erkkilän (2010, 18) tutkimukset ovat vahvistaneet käsitystä hakuvaiheen *hyvän ylioppilastodistuksen* merkityksestä opintojen etenemiseen. Pääsykokeen ja paperivalinnan kautta opiskelemaan tulleista opiskelijoista paperivalinnan kautta valitut opiskelijat olivat sitoutuneet hyvin opintoihinsa ja heidän opintonsa etenivät tavoitteiden mukaisesti. Opiskelijavalinnan merkitys opintojen etenemiseen näyttäytyi tutkimustuloksissa merkittävänä, sillä Erkkilän (2010, 25) mukaan opintojen keskeyttäminen oli teknillisellä alalla yleisempää joko valintakokeen tai yhteispistemäärän kautta opiskelemaan valituilla kuin paperivalinnan kautta opiskelemaan hyväksytyillä.

Maksimissaan yhden lukuvuoden poissaolo ensimmäisen neljän lukuvuoden aikana ei Erkkilän tutkimuksen mukaan vaikuttanut opintojen etenemiseen tai lisännyt keskeyttämisriskiä. Mikäli ensimmäisen neljän vuoden aikana poissaolojaksoja on enemmän kuin yksi lukuvuosi, opintojen eteneminen hidastuu selvästi ja riski opintojen keskeyttämiseen on huomattava. Opintojen etenemisessä on tärkeää, ettei opintojen aloittamista siirretä useammalla kuin yhdellä lukuvuodella. (Erkkilä 2010, 35.)

Erkkilä (2010, 29–30) kuvasi tutkimuksessaan opintopolkujen yhtenäisyyttä ja katkonaisuutta neljän muodostamansa opiskelijaryhmän kautta: *Viivästyneiden aloittajien* ryhmä on opiskellut yhtäjaksoisesti ensimmäiset kolme lukuvuotta, mutta opiskelijoilla on ollut vähintään puolen vuoden poissaolo ennen läsnä olevaksi ilmoittautumista. *Välittömästi aloittaneet* ovat aloittaneet opintonsa heti valituksi tultuaan ja ovat olleet läsnä olevina yhtäjaksoisesti vähintään kolme vuotta. *Katkonaisesti opiskelleita* luonnehtivat katkokset jossain vaiheessa opintoja ja ensimmäisen neljän lukuvuoden aikana heillä on läsnäolovuosia vähintään kolme. *Satunnaisesti opiskelleilla* on läsnäolovuosia ensimmäisen neljän vuoden aikana alle kolme. Opintopolkutarkastelussa 35 prosenttia opiskelijoista kuuluu välittömästi aloittaneisiin ja 29 prosenttia viivästyneesti aloittaneisiin. Katkonaisesti opiskelleiden ryhmän muodosti 19 prosenttia opiskelijoista ja satunnaisesti opiskelleita oli 17 prosenttia opiskelijoista.

Nollasuorittajat ja huippusuorittajat tekniikan kandidaattiopinnoissa

Rantasen ja Liskin (2009, 85–86) mukaan opinnot etenivät teknillisen alan kandiopinnoissa ensimmäisenä opiskeluvuonna noin 40 opintopisteen verran, kun tavoitteellinen opintopisteiden lukuvuosikertymä on 60 opintopistettä. Verrattaessa opintopistekertymiä tavoiteaikataulun mukaiseen 60 opintopisteen opiskelutahtiin tai huippusuorittajien 63 opintopistekertymään voidaan havaita selkeä ero opiskelijoiden keskimääräisen opiskelutahdin (40 op), tavoitteellisen opintojen etenemisen ja huippusuorittajien välillä. Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen opintojen etenemistähti näyttää kuitenkin nopeutuvan, sillä sekä toisena että kolmantena opiskeluvuotena opintoja suoritettiin keskimäärin 45 opintopistettä lukuvuodessa.

Opiskelijoille, jotka eivät suorittaneet ensimmäisen opiskeluvuoden aikana yhtään opintopistettä (*nollasuorittajat*), oli tyypillistä keskimääräistä korkeampi ikä (vuoden 2005 aloittaneissa ennen vuotta 1984 syntyneet opiskelijat). Myös opiskelijoilla, jotka pääsivät opiskelemaan sekä sellaisiin yliopistoihin (Tampereen teknillinen yliopisto, Lappeenrannan teknillisen yliopiston teknillinen tiedekunta, Turun yliopiston matemaattisluonnontieteellinen tiedekunta ja Vaasan yliopiston teknillinen tiedekunta) että koulutusohjelmiin, jonne oli suhteellisen helppo päästä, oli keskimääräistä enemmän nollasuorittamista. Nollasuorittajissa oli tyypillisimmin opiskelijoita, jotka olivat päässeet sisään pelkän valintakokeen pistemäärän perusteella. Myös aloitusvuosina 2006 ja 2007 tilanne oli jokseenkin samankaltainen. (Rantanen & Liski 2009, 37–38.)

Huippusuorittajat määriteltiin tutkimuksessa opiskelijoiksi, jotka kerryttivät eniten opintopisteitä. Ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen 10 prosentin parhaimmistolle oli kertynyt vähintään 63 opintopistettä. Huippusuorittamisella tarkoitettiin tutkimuksessa parhaita opintopistekertymiä. Huippusuorittajien joukossa oli yliedustettuina nuorempia opiskelijoita sekä paperivalinnan tai yhteispistemäärän perusteella opiskelemaan valittuja. Lisäksi parhaiten opintopisteitä olivat kerryttäneet vaikean sisäänpääsyn koulutusohjelmiin valitut opiskelijat. Lappeenrannan teknillisen yliopiston teknillisessä tiedekunnassa, Teknillisessä korkeakoulussa, Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa ja Vaasan yliopiston teknillisessä tiedekunnassa opiskelevilla oli eniten opintopisteitä. (Rantanen & Liski 2009, 40.)

5.4 Yliopisto-opintojen keskeyttäminen

Useissa maissa yliopistokoulutuksen keskeyttäminen on yleisempää kuin Suomessa muun muassa erilaisten koulutusrakenteiden ja korkeakoulutuksen sisäänottojärjestelmien takia (ks. Triventi & Trivellato 2008; Rautopuro & Väisänen 2001). Suomen korkeakoulujärjes-

telmässä keskeyttäminen ei ole keskimääräisestä poikkeavaa, mutta se on runsasta, kun huomioidaan käytössä oleva karsiva opiskelijavalinta (Opetusministeriö 2003, 16).

Robinson (2004) on luonut tutkimuksensa pohjalta mallin yliopisto-opiskelijan opintopolun tarkastelemiseen. Mallin avulla on mahdollista selvittää opintojen etenemistä vuosittain opiskelijatasolla ja nähdä tiettyinä opiskeluvuosina mahdollisesti esiintyviä opintopolun katkoksia ja suunnanmuutoksia. Malli kuvaa opintojen etenemisen prosessia ja lopputulosta.

Opintopolkujen tarkastelu aloitettiin Robinsonin tutkimuksessa vuonna 1994, jolloin opiskelijat kirjautuivat ensimmäistä kertaa yliopistoon. Opintopolkumallit muodostettiin yhdistelemällä opiskelijan opiskelijastatus vuoden alun tilanteesta ja edellisen vuoden lopun tilanteesta kuuteen kategoriaan: opiskelija, joka oli kirjautunut sisään ainoastaan ensimmäisenä opiskeluvuonna, opintojaan keskeytyksettä jatkava opiskelija, opintojen keskeyttäjä toistuvien opiskeluongelmien vuoksi, väliaikainen keskeyttäjä, toiseen koulutusohjelmaan siirtyjä saman yliopiston sisällä ja opiskelija, joka ei ole kirjautunut yliopistoon. Erilaisia opintopolun muutoksia kuvattiin koodinumeroilla. (Robinson 2004.)

Tulokset toivat esiin useita erilaisia opintoreittejä viiden vuoden ajanjaksona tarkasteltuna. Yleisin opiskelijoiden (58 %) opiskelupolku eteni opintoihin kirjautumisesta yhtenäisesti valmistumiseen saakka. Opiskelijoista 11 prosenttia ei läpäissyt jotakin kurssia opintojensa aikana, mikä aiheutti opintopolulle katkoksia. Väliaikaisesti opintonsa keskeytti saman verran. Väliaikaisesti opintonsa keskeyttäneet palasivat opintojensa pariin viimeistään seuraavina lukuvuosina, mutta kuitenkin ennen viidettä opiskeluvuotta erotuksena opintonsa lopullisesta keskeyttäneistä. Lopullisesti opintonsa keskeytti jossakin vaiheessa opintojaan 6 opiskelijaa. Alkuperäisestä koulutusohjelmasta toiseen koulutusohjelmaan siirtyi 8 opiskelijaa. Erilaisten opintopolkujen muodostamien opintojen etenemisnopeutta selvitettyä havaittiin, että noin 58 prosenttia opiskelijoista valmistui lyhyimmässä mahdollisessa ajassa, viidessä vuodessa. Keskimääräisessä tahdissa opinnot etenivät 26 prosenttia opiskelijoista ja 7 prosenttia oli kirjoittautunut opintoihin vielä vuonna 2000, seitsemän vuotta opintojen aloittamisesta. (Robinson 2004.)

Robinsonin mukaan malli on käyttökelpoinen esimerkiksi selvitettyäessä, missä opintojen vaiheessa siirtymät toiseen koulutusohjelmaan ovat tyypillisiä tai millaiset vaiheet ennakoivat opintojen lopullista keskeyttämistä. Mallin avulla on mahdollista selvittää eri koulutusalojen tai koulutusohjelmien välisiä eroja opintojen kulussa. Suuremmalla aineistolla myös opiskelijan taustatietojen ja demografisten tekijöiden yhteys voidaan ottaa opintopolkujen seuraamisessa huomioon. Tällöin saadaan selville esimerkiksi se, millaisen taustan omaavat opiskelijat keskeyttävät opintonsa todennäköisemmin. Opintopolkumalli ei selitä esimerkiksi keskeyttämiseen tai koulutusalan vaihtoon johtavaa syytä, vaan ainoastaan muutosten ajoituksen ja suunnan. Tutkimuksen heikkoutena voidaan nähdä

se, ettei siinä ole huomioitu sitä, onko opiskelija tullut valituksi ensisijaisesti hakemaansa koulutusohjelmaan. (Robinson 2004.)

Araque, Roldán ja Salguero (2009) tutkivat ohjelmistotekniikan, humanististen tieteiden ja taloustieteiden opiskelijoiden opintojen keskeyttämistä yliopistossa. Opintojen keskeyttämisen taustalla vaikuttivat opintojen aloittamisikä, isän ja äidin koulutustausta, opintomenestys, arvosanat, sisääntuloväylä sekä joissakin tapauksissa myös hakukertojen lukumäärä. Mitä vanhempana opinnot aloitettiin, sitä todennäköisempää oli keskeyttäminen. Mikäli yliopisto-opinnot aloitettiin yli 20-vuotiaana, oli keskeyttäminen yleistä. Suurin osa ohjelmistotekniikan opinnot keskeyttäneistä oli opinnot aloittaessaan yli 22-vuotiaita. Humanistisella koulutusalaalla keskeyttivät tyypillisimmin yli 22-vuotiaina opintonsa aloittaneet. Sen sijaan 18- tai 19-vuotiaina opintonsa aloittaneet keskeyttivät opintonsa epätodennäköisimmin. Opiskelijat, joiden vanhempien sosioekonominen tausta ja koulutustaso olivat matalia, keskeyttivät opintonsa todennäköisemmin. Heikko suoriutuminen opinnoista ja huonot arvosanat johtivat tyypillisesti keskeyttämiseen. Keskeyttämisen luonteen havaittiin olevan erittäin monisyinen. Myös eri tiedekuntien opiskelijoiden keskeyttämisprofiilit erosivat toisistaan, joten keskeyttäminen on ilmiönä sekä yksilöllisistä taustatekijöistä että koulutusalaan riippuvainen. Opiskelijan hyvät psyykkiset voimavarat auttoivat mahdollisten opintopolun esteiden voittamisessa ja johtivat näin opintojen jatkamiseen ja keskeyttämisten ehkäisemiseen.

Arulampalamin, Naylorin ja Smithin (2005) englantilaisessa tutkimuksessa tarkasteltiin yhdeksän eri koulutuskohortin ensimmäisen opiskeluvuoden aikana tapahtunutta opintojen keskeyttämistä vuosien 1984/85–1992/93 välillä. Tarkasteluun otettiin ensimmäinen opiskeluvuosi, sillä aikaisemmissa yhdysvaltalaisissa ja englantilaisissa tutkimuksissa on havaittu, että ensimmäisen opiskeluvuoden keskeyttämissyyt eroavat myöhempien opiskeluvuosien opintojen keskeyttämisestä (Tinto 1987, 1988 ja Smith & Naylor 2001, Arulampalamin ym. 2005 mukaan). Keskeyttäneeksi tutkimuksessa määriteltiin henkilö, joka oli keskeyttänyt opintonsa riippumatta keskeyttämisen jälkeisestä sijoittumisesta tai koulutukseen osallistumisesta (Arulampalam ym. 2005). Opiskelijat valikoituivat tiettyihin yliopistoihin ja tietyille koulutusaloille aikaisemman opintomenestyksen (A-levels) mukaan. Yliopistot ja koulutusohjelmat jaettiin tämän pohjalta kolmeen ns. "ranking-kategoriaan". Naisten ja miesten keskeyttämisprofiileissa havaittiin selkeä ero.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, vaikuttaako aikaisemmalta opintomenestykseltään heterogeenisessä oppimisryhmässä opiskelu keskeyttämisen todennäköisyyteen. Keskeyttävätkö aikaisemmalta opintomenestykseltään erinomaiset opiskelijat epätodennäköisemmin ja heikosti menestyneet todennäköisemmin kuin suoritustasoltaan keskinkertaiset opiskelijat? Oletuksena oli, että heikosti menestyneet keskeyttävät opintonsa kokonaan, kun taas erinomaisesti menestyneet siirtyvät tyypillisemmin paremmin omaa suoritus-

tasoa vastaaviin opinto-ohjelmiin tai toisiin yliopistoihin. Keskeyttämistyyppin (keskeyttäminen vs. siirtyminen toiseen yliopistoon) siis ennustettiin vaihtelevan opinnoissaan erinomaisesti ja heikosti menestyneiden välillä. Lisäksi pyrittiin selvittämään onko tietyllä yliopistolla vaikutusta opiskelijan aikaisemmasta opintomenestyksestä johtuvaan keskeyttämiseen. (Arulampalam ym. 2005.)

Keskeyttäminen oli todennäköisempää miehillä, joiden aikaisempi opintomenestys oli heikko. Myös naisilla havaittiin samankaltainen yhteys opintomenestyksen ja opintojen keskeyttämisen välillä. Miehillä korkea opintojen aloittamisikä vaikutti selvästi keskeyttämisen todennäköisyyteen, kun puolestaan iäkkäämmillä naisilla keskeyttämisen todennäköisyys oli matalin. Vuoden 1993 kohortissa, toisin kuin vuoden 1985 kohortissa, keskeyttämisen todennäköisyydessä ei havaittu eroja osa-aika- ja kokopäiväopiskelijoiden välillä. (Arulampalam ym. 2005.)

Mikäli hyvin menestynyt opiskelija opiskeli arvostetussa, ns. ranking-yliopistossa, keskeytti hän opintonsa hyvin harvoin. Heikosti menestyneelle keskeyttäminen oli sen sijaan yleisempää ja usein heikon menestymisen vuoksi koetut oppimisen ongelmat johtivat opintojen keskeyttämiseen. Tämä yhteys havaittiin niin naisilla kuin miehilläkin. Hyvin ja heikosti menestyneiden opiskelijoiden välillä ei kuitenkaan havaittu merkitsevää eroa opintojen keskeyttämisen todennäköisyydessä, mikäli he opiskelivat heikommin arvostetussa yliopistossa. Aiemmalta opintomenestykseltään heterogeenisessä ryhmässä opiskelu näytti johtavan miehillä opintojen keskeyttämiseen. Naisilla tätä vaikutusta ei havaittu. (Arulampalam ym. 2005.)

Tutkimustulokset puolsivat esitettyä hypoteesia, jonka mukaan aiemmissa opinnoissaan hyvin menestyneille opiskelijoille oli tyypillisempää keskeyttää opintonsa ja siirtyä opiskelemaan toiseen, arvostetumpaan, yliopistoon. Heikosti menestyneille tämäntyyppinen koulutusinstituution vaihtaminen ei ollut edes mahdollista ja he keskeyttivätkin opintonsa kokonaan. (Arulampalam ym. 2005.)

Tumenin ym. (2008) mukaan kandidaattiopintojen keskeyttämistä ennusti erityisesti ensimmäisen opiskeluvuoden heikko opintomenestys: suoritettujen kurssien vähäisyys ja heikot arvosanat. Keskeyttämiseen johti tyypillisesti opintojen hidaskäynnin eteneminen. Demografisilla tekijöillä ei havaittu olevan yhteyttä keskeyttämisen todennäköisyyteen. Keskeyttäneiden profiilit erosivat vuosittain jossain määrin. Mikäli opiskelija opiskeli insinööri- tai lakialalla, oli keskeyttäminen ensimmäisen vuoden jälkeen tyypillisempää. Teknologiaalalla opiskelu keskeytyi tyypillisemmin toisen opiskeluvuoden jälkeen. Myös Erkkilä (2010, 34) havaitsi, että tekniikan kandidaattiopinnoissa keskeyttämissä päätös tehdään tyypillisimmin 1–1,5 vuoden opintojen jälkeen. Usein opintonsa keskeyttäneillä opiskelijoilla on poissaolojaksoja ennen lopullista keskeyttämistä.

Keskeyttämisen syitä

Yliopistossa erityisesti ns. generalistialojen opiskelijat, joilla ei välttämättä ole selkeää ammattikuvaa eikä selvyttä koulutuksen tuottamista työelämävalmiuksista ja työhön sijoittumisesta, valmistuvat hitaammin ja keskeyttäminen on yleisempää. Myös opetuksen kurssimuotoisuus ja opettajien heikko pedagoginen taso voivat johtaa opintojen keskeyttämiseen. Keskeyttämispäätösten taustalla vaikuttavat myös opiskelijavalintajärjestelmän epäkohdat ja ongelmat aikaisempien opintojen hyväksi lukemisessa, korkeakoulujen rahoitusjärjestelmässä sekä opintososiaalisissa eduissa. (Opetusministeriö 2003, 19–25.)

Yorke (2000) tutki opintonsa vuonna 1994–1995 ja 1995–1996 keskeyttäneitä (n=2151) opiskelijoita Englannissa. Hän jaotteli keskeyttämiseen keskeisesti vaikuttavia ja siihen yhteydessä olevia asioita. Suurin osa opiskelijoista näytti *keskeyttävän opinnot ensimmäisen vuoden aikana tai heti sen lopussa*. Yliopistolla onkin suuri rooli keskeyttämisten ehkäisemisessä ja opiskelijan sitouttamisessa erityisesti ensimmäisten opiskeluvuikkojen aikana. Erityisesti nuoret, 18–19-vuotiaat, keskeyttivät opintonsa vanhempia ikäluokkia todennäköisemmin *väärän ja selkiintymättömän opiskelualan* vuoksi. Tähän vaikuttivat muun muassa heikko opinto-ohjaus sekä vanhempien taholta tullut paine yliopisto-opintoihin hakeutumiseen. *Ikä, jolloin yliopisto-opinnot aloitettiin*, vaikutti keskeyttämisiin. Alle 21-vuotiaina opiskelemaan päässeille keskeyttäminen oli tyypillistä koetun opintoalan vaikeuden vuoksi. Nuorempi ikäluokka koki vanhempaa ikäluokkaa yleisemmin, etteivät he edistyneet opinnoissaan, mikä johti opintojen keskeyttämiseen. Nuoremmat opiskelijat myös kokivat, ettei opetus vastannut odotuksia, mistä seurasi opintojen keskeyttäminen. Keskeyttämisessä havaittiin eroja *sukupuolen mukaan*. Miehet keskeyttävät opintonsa naisia useammin *vääräksi/sopimattomaksi koetun opiskelualan* vuoksi. He myös kokivat useammin ongelmia opinnoista selviytymisessä. Opintonsa keskeyttäneet miehet olivat sitoutumattomampia opintoihinsa ja keskeyttämispäätökseen vaikutti tunne siitä, ettei vallittu koulutusala tukenut heidän uravalintaansa. Lisäksi keskeyttäminen oli tyypillisempää *tietyille koulutusaloille* ja keskeyttämissyyt erosivat jossain määrin koulutusaloittain. (Yorke 2000.)

Itselle sopimattoman opiskelualan valinta yliopisto-opintojen keskeyttämisen taustalla tuli esiin myös Vanttajan (2002) väitöstutkimuksessa, jossa hän tarkasteli lukiossa erinomaisesti menestyneitä opiskelijoita ja opiskelijoiden jatkokoulutussuunnitelmia. Vaikka Vanttajan tutkimat opiskelijat olivat saaneet opiskelupaikan yliopistosta melko helposti hyviin ylioppilastodistuservosanoihin perustuen, heillä ei välttämättä ollut riittäviä akateemisia valmiuksia yliopisto-opintoihin tai he kokivat valitsemansa opiskelualan itselleen soveltumattomaksi. Mikäli opiskelijan omat aikaisemmat odotukset ja todelliset kokemukset opiskelusta eroavat selkeästi toisistaan, edellytykset opintojen jatkamiselle vähenevät (Yorke 2004).

Koulutusalan tai koulutusohjelman vaihtaminen on melko yleistä yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. Vuorisen ja Valkosen (2005, 83) tutkimuksessa seuratuista yliopistossa opinnot aloittaneista oli kahden vuoden kuluessa vaihtanut toiseen yliopistokoulutukseen 24 prosenttia. Ammattikorkeakoulun sisällä toiseen AMK-koulutukseen vaihtaminen ei ollut kovin yleistä, sillä ainoastaan 5 prosenttia oli siirtynyt saman ajanjakson kuluessa toiseen koulutukseen ammattikorkeakoulussa. Opiskelijoiden on havaittu pitävän tiukasti kiinni alkuperäisestä koulutustavoitteestaan. Mikäli se ei heti toteudu, sen saavuttamiseksi ollaan valmiita hakemaan koulutukseen useita kertoja. (Vuorinen & Valkonen 2005, 77–78.) Etenkin niiden kohdalla, joiden tavoitekoulutukseen on vaikea päästä (esim. lääketiede, taidealat), opinnot aloitetaan jollakin muulla koulutusallalla, jossa odotellaan toivotumman opiskelupaikan saamista. Lisäksi koulutuksen vaihtaminen opintojen alkuvaiheessa liittyy siihen, että aloitettu koulutus ei vastannut odotuksia tai työllistymisnäkymät osoittautuivat heikoiksi.

Sitoutumisen asteen merkitystä opintojen keskeyttämiseen ovat tutkineet Rautopuro ja Väisänen (2001). Heidän mukaansa sitoutuminen kasvaa kaikilla tieteenaloilla opintojen edetessä. Opintoihin sitoutuminen puolestaan ennustaa opinnoissa pysymistä, tyytyväisyyttä ja hyvää opintomenestystä. Bennett, Kottasz ja Nocilino (2007) haastattelivat opiskelijoita, jotka keskeyttivät opintonsa parin ensimmäisen opiskelukuukauden aikana. Tutkimuksessa opintoihin sitoutumattomuus nousi keskeisemmäksi keskeyttämissyyksi, sillä keskeyttäneistä yli puolet (55 %) ilmoitti *opintoihin sitoutumattomuuden* syyksi keskeyttämiselleen. Sitoutumattomat kokivat, että olivat ikään kuin ajautuneet opintoihin. Opiskelijat eivät myöskään olleet aina selvillä, mitä tulevaisuudeltaan halusivat, ja hakeutuivat koulutukseen tietynlaisessa etsintävaiheessa. Tutkituista opiskelijoista 31 prosenttia ei ollut löytänyt paikkaansa yliopistossa ja koki, etteivät yliopisto-opinnot sopineet heille. Opiskelijat kokivat muun muassa irrallisuuden ja eristäytyneisyyden tunteita, jotka lopulta johtivat päätökseen opintojen keskeyttämisestä.

Yliopisto-opintojen keskeyttämistä on tutkittu laajasti Euroopassa. Lassibillen ja Cómezin (2008) espanjalaisen tutkimuksen mukaan keskeyttäminen oli yleisintä teknillisissä korkeakouluissa, sillä tarkasteluaikana yli 60 prosenttia vuonna 1996 opiskelunsa aloittaneista keskeytti opintonsa jossain vaiheessa opintojaan ja ainoastaan 12 prosenttia opiskelijoista valmistui. Muussa korkeakoulutuksessa keskeyttäminen oli harvinaisempaa. Kokonaisuudessaan keskeyttämisprosentti vaihteli 15–64 välillä riippuen koulutusohjelmasta. Merkittävä havainto tutkimuksessa oli, että ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen keskeyttämisen todennäköisyys pienenee selvästi. Kun ensimmäisenä opiskeluvuotena keskeyttämisen todennäköisyys oli keskimäärin 26 prosenttia, oli se toisena vuotena 10 prosenttia ja kolmantena 6 prosenttia. Kolmen opiskeluvuoden jälkeen todennäköisyys keskeyttämiseen oli enää 5 prosenttia. (Lassibille & Cómez 2008.)

Välivuodet ennen korkeakouluopintoihin siirtymistä olivat yleisempiä yliopiston lyhyille ja pitkille koulutusohjelmille kuin teknillisen korkeakoulutuksen opintoaloille. Teknillisen alan opiskelijat olivat tulleet valituiksi tyypillisimmin ensisijaisesti hakemalleen koulutusosalalle. Ikä, jolloin opiskelija aloitti korkeakoulutuksen, vaikutti opintojen keskeyttämiseen. Erityisen suuri merkitys korkealla opintojen aloittamisiällä oli teknillisen korkeakoulun opintoaloilla; lisävuosi opintojen aloittamisiässä kasvatti keskeyttämisen todennäköisyyttä 17 prosenttia. Yliopiston pitkissä koulutusohjelmissä vastaava prosenttiosuus oli 10 prosenttia ja lyhyissä 6 prosenttia. (Lassibille & Cómez 2008.)

Merkittävä havainto tutkimuksessa löydettiin korkeakouluopinnoissa menestymisen ja aikaisemman pohjakoulutuksen välillä. Ammatillisen perustutkinnon suorittaneet suoriutuivat korkea-asteen opinnoistaan heikommin kuin lukiokoulutuksen saaneet. Keskeyttäminen oli kolme kertaa todennäköisempää ammatillisen pohjakoulutuksen saaneilla kuin lukion suorittaneilla. Korkea-asteen koulutuksessa akateemisilla kyvyillä ja valmiuksilla näyttää siis olevan ennaltaehkäisevä vaikutus opintojen keskeyttämiseen. Keskeyttämisyynä saattoi olla myös opiskelijan tyytymättömyys koulutusalaansa. Valtion tarjoama opintotukijärjestelmä vaikutti keskeyttämiseen siten, että opiskelijat, jotka eivät saaneet tukea opinnoilleen, keskeyttivät opintonsa todennäköisemmin. (Lassibille & Cómez 2008.) Vaikka Espanjan korkeakoulujärjestelmä poikkeaa Suomen järjestelmästä, tarjoaa tutkimus yleisiä suuntaviivoja keskeyttämisen tarkasteluun.

5.4.1 Läpäisyasteet korkeakoulutuksessa

Tilastokeskuksen opintojen kulkua koskeneen selvityksen mukaan koulutuksen läpäisyaste on naisilla miehiä suurempi kaikilla koulutussektoreilla. Kyseisessä tarkasteluun osallistuneet ammattikorkeakouluopiskelijat olivat aloittaneet opintonsa vuonna 2004 ja yliopisto-opiskelijat 2003. Läpäisyastetta tarkasteltiin vuoden 2008 loppuun mennessä eri tarkasteluajaväleillä. Luvuissa on mukana myös vanhan tutkintojärjestelmän mukaan opiskelleet opiskelijat. Siirtymäaika uuteen tutkintojärjestelmään päättyi vuoden 2008 loppuun mennessä. (Tilastokeskus. Opintojen kulku 2008.)

Tarkasteltaessa erikseen ammattikorkeakoulu- ja yliopistosektoria, naisten ja miesten väliset erot koulutuksen läpäisyssä korostuivat entisestään. Kun naisista 54 prosenttia suoritti ammattikorkeakoulututkinnon 4,5 vuoden sisällä opintojen aloittamisesta, miehistä vastaavassa ajassa tutkinnon suoritti 23 prosenttia. Yliopistotutkinnon (ylemmät tai alemmat korkeakoulututkinnot) 5,5 vuodessa suorittaneiden naisten osuus oli 56 prosenttia ja miesten 30 prosenttia. Kuitenkin pidemmän aikavälin (13,5 vuotta) tarkastelu osoittaa erojen tasoittuneen. Vuonna 1995 yliopisto-opinnot aloittaneista naisista 13,5 opiskelu-

vuoden jälkeen tutkinnon oli suorittanut 86 prosenttia, kun miesten vastaava osuus oli 72 prosenttia. (Tilastokeskus. Opintojen kulku 2008.)

Myös alakohtaiset erot läpäisyprosentteissa olivat suuret kummallakin korkeakoulusektorilla. Ammattikorkeakouluopinnot vuonna 2004 aloittaneista opiskelijoista 4,5 vuoden kuluttua läpäisyaste oli korkein sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla (64 %) kun taas alhaisinta läpäisy oli tekniikan ja liikenteen alalla (20 %). Vuonna 2003 yliopisto-opinnot aloittaneista uusista opiskelijoista yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alan opiskelijat suorittivat eniten ylempiä korkeakoulututkintoja vuoden 2008 loppuun mennessä. Vähiten ylempiä korkeakoulututkintoja tällä tarkasteluajavälillä suorittivat tekniikan ja liikenteen alan opiskelijat. (Tilastokeskus. Opintojen kulku 2008.) Alojen väliset erot läpäisyasteissa voivat osin selittyä alojen sukupuolijakaumilla. Yliopistojen ammattiorientoituneilla koulutusaloilla (professionaalit) laskennalliset läpäisyasteet ovat korkeampia kuin generalistialoilla (Opetusministeriö 2003, 16).

5.5 Yliopisto-opintojen pitkittyminen ja viivästyminen

Opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen taustalla on monenkirjavia syitä. Kokonaisopiskeluaika voi pitkittyä alkupäästä sen vuoksi, että hakijat eivät usein tule ensimmäisellä hakukerralla tai heti ylioppilaaksi tulonsa jälkeen valituiksi toivomaansa koulutukseen. Tällöin he aloittavat opinnot jossain muussa koulutuksessa, mutta hakevat sinnikkäästi ja useita kertoja siihen koulutukseen, joka on ollut heidän ensisijainen tavoitteensa. Etenkin silloin, kun tavoite on ollut jokin yliopistokoulutus, siitä ei helposti tingitä. (esim. Vuorinen & Valkonen 2005.)

Työelämän vetovoimaisuus opintojen pitkittymisen syynä korostuu tietyillä opintoaloilla ja tietyssä työmarkkinatilanteessa. Työmarkkinatilanteen voidaan nähdä vaikuttavan kahdella tavalla: mikäli opintojen jälkeinen työllistyminen nähdään epävarmaksi, opintoja jatketaan vaihtoehtoratkaisuna työttömyydelle. Mikäli taas työmarkkinatilanne on hyvä ja työtilaisuuksia on runsaasti tarjolla, opiskelusta irtaudutaan helpommin työelämään. Vaikka opintojen aikainen työssäkäynti voi joillakin opiskelijoilla hidastaa opintojen etenemistä, toiset kokevat työelämän toimivan opiskelun motivaattorina ja valmistumisen jälkeisen työllistymisen edistäjänä. Urakehityksen näkökulmasta keskeytyneet opinnot voivat pitkällä aikavälillä tarkasteltuna johtaa uramahdollisuuksien kaventumiseen loppututkinnon puuttumisen takia. Myös suoritettujen tutkintojen normilaaajuutta laajemmat opinnot pitkittävät opintoja. (Opetusministeriö 2003, 19–25.)

Opintojen etenemiseen ja niiden loppuunsaattamiseen vaikuttaa yleinen taloudellinen tilanne. Opiskelijat saattavat tarkoituksella pitkittää opintojaan, mikäli taloudessa on taantumaa ja työttömyyden uhkaa. Teknillisellä opiskelualalla opintoja voivat pitkittää myös

opiskelijasta itsestään osittain riippumattomat syyt, kuten diplomityöpaikan saamisen vaikeus. (Rantanen & Liski 2009, 86–87.)

Uski (1999) on selvittänyt Tampereen yliopistossa opintojen pitkittymiseen johtaneita syitä. Syistä merkittävimmät olivat työssäkäynti, taloudellinen tilanne, perhesuhteet ja pitkä matka opiskelupaikkakunnalle. Monet vastaajista kokivat opintojen pitkittymisen henkisesti raskaana, eräänlaisena painolastina. Opiskelijat toivoivatkin enemmän opintojen ohjausta ja sitä, että myös oppilaitos ottaisi yhteyttä suoraan opiskelijaan tietyin määräajoin, mikäli opinnot etenevät liian hitaasti. Opintojen hitaan etenemisen taustalla saattoi olla ongelmia esimerkiksi pro gradu -työn tekemisessä ja sen loppuunsaattamisessa. (Uski, 1999, 28, 43–45.)

Kurrin (2006) tutkimuksessa keskityttiin niihin opiskelijoihin, joille kertyi opintoviikkoja alle 20 lukuvuodessa. Päinvastoin kuin monissa muissa tutkimuksissa, työssäkäynti ja toimeentuloon liittyvät ongelmat eivät merkittävästi selittäneet heikkoa opintoviikkojen kertymistä. Opintojen sujumattomuuden tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat opintojen suunnittelemiseen liittyvät vaikeudet, opinto-ohjauksen puutteet sekä tarve saada apua opiskelun ongelmissa ja opiskelutekniikassa. Myös opiskelualan kokeminen vääräksi oli selvästi yhteydessä vähäiseen opintoviikkojen kertymiseen. Sen sijaan päinvastainen merkitys oli opiskelutovereilta ja ystäviltä saadulla tuella, joka oli hyvin merkittävä opintojen intensiivisyyttä tukeva tekijä.

Teknillisen alan opintoja hidastivat ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen Rantasen ja Liskin (2009) mukaan eniten epämotivoivat kurssit, vaikeudet ajankäytössä, kokemukset itselle sopimattomista opetusmenetelmistä sekä motivaatio-ongelmat. Merkittävä tulos oli, että yli puolet vastaajista koki nimenomaan kurssien epämotivoivuuden ja ajankäytön vaikeuksien johtaneen opintojen hidastumiseen. Luottamustehtävät, perhe- tai terveydeliset syyt sekä kurssitarjonta puolestaan koettiin asioiksi, jotka hidastivat opintoja vähiten.

Kolmen opiskeluvuoden jälkeen opiskelua hidastavat asiat olivat hyvin samankaltaisia kuin ensimmäisenkin vuoden jälkeen. Asioiden tärkeysjärjestys oli kuitenkin muuttunut, ja monet opiskelijat suhtautuivat aiempaa kriittisemmin yliopiston ohjaukseen ja opetukseen. Myös ajankäytön ongelmat olivat lisääntyneet ja motivaatio oli heikentynyt opintojen myöhemmässä vaiheessa. (Rantanen & Liski 2009, 81–82.) Merenluodon (2009a, 93) mukaan opintoja hidastavat muun muassa opetuksessa koetut ongelmat. Myös kurssi- ja tenttijärjestelyt ja kirjojen saatavuus koettiin opintoja hidastavina asioina. Nämä ongelmat eivät kuitenkaan vaikuttaneet valmistumisikään tai opintojen kestoon negatiivisesti. (Merenluoto 2009a.)

Pajarteen, Lukkarin ja Lahtisen (2010, 14–18) tutkimuksessa selvitettiin opiskelijarekisteriaineiston avulla opintojen etenemistä erilaisten poissaolosyiden (asevelvollisuuden suorittaminen, ulkomaan vaihto-opiskelu tai muu syy) perusteella. Tutkimuksessa selvitettiin myös poissaoloajankohdan vaikutusta suositusten mukaisen opiskelutahdin

saavuttamiseen. Poissaoloksi laskettiin vähintään yhden lukukauden pituinen poissaolojakso, joka oli kirjattu jollakin poissaolokriteerillä. Tutkimus toteutettiin Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoille, jotka oli hyväksytty opiskelemaan vuonna 2005 tai sen jälkeen.

Asevelvollisuuden suorittaminen joko ennen opintojen alkua tai kesken opintoja kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana ei näyttänyt hidastavan opintoja pitkän aikavälin tarkastelussa. Myöskään asevelvollisuuden jälkeinen opiskeluun siirtymisen ajankohta (syyslukukausi/kevätlukukausi) ei näyttänyt vaikuttavan opintojen etenemisnopeuteen. Opinnot etenivät puolestaan selvästi hitaammin opiskelijoilla, jotka suorittivat asevelvollisuuden myöhemmin kuin kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Kuten Rantasen ja Liskin (2009) tutkimus, myös Pajarteen ym. (2010, 29) tutkimus osoitti, että paperivalinnalla sisään päässeet opiskelijat etenivät opinnoissaan pääsykokeen ja yhteispistemäärän kautta valituiksi tulleita nopeammin. Muun syyn takia poissaolleeksi ilmoitautuneet poikkesivat asevelvollisuuden vuoksi poissaolleiden ryhmästä. Muun syyn takia poissaolleiden opinnot etenivät hitaammin yhden tai useamman lukukauden poissaolon jälkeen verrattuna opiskelijoihin, joilla ei ollut poissaoloja muun syyn takia. Huomattavasti tyypillisempää poissaolo ”muun syyn” takia oli miesopiskelijoille. Opintojen etenemistä vaihto-opiskelun vuoksi ei voitu tässä tutkimuksessa selvittää tarkemmin tarkastelujakson suppeuden vuoksi. (Pajarre ym. 2010, 32, 37, 54–55.)

Yliopisto-opintojen viivästymistä yleisen asepalveluksen vuoksi on tarkasteltu Pajarteen, Lukkarin ja Lahtisen (2010) tutkimuksen lisäksi myös Määtän (2007) väitöstutkimuksissa, jossa selvitettiin kyselyllä varusmiespalveluksen vaikutuksia yksilön opiskelu- ja työuralle. Tutkimukseen osallistui yhteensä 296 miestä ja naista ja heitä tutkittiin kaksi vuotta varusmiespalveluksen jälkeen. Tulosten mukaan varusmiespalvelus katkaisee miehen opinto- ja työuran ja viivästyttää jatko-opintoihin ja työelämään kiinnittymistä. Ylioppilastutkinnon suorittaneille asepalvelus voi selkiyttää urasuunnitelmia. Naisille vapaaehtoinen varusmiespalvelus merkitsee ammatillisten suunnitelmien testaamisaikaa suunnitelmissa hakeutua sotilasalalle tai alaan läheisesti liittyvälle alalle. Vaikka naiset eivät sotilasuralle välttämättä hakeutuisikaan, he kokevat varusmiespalveluksen olevan merkittävä asia työelämässä ja oppineensa sen aikana työssä tarvittavia tietoja ja taitoja miehiä enemmän. Miehet puolestaan kokivat kartuttaneensa yleishyödyllisiä taitoja ja valmiuksia, kuten yhteistyötaitoja, työhön sopeutumiseen liittyviä taitoja sekä johtamistaitoja. Asepalvelusaika oli tutkimuksen mukaan merkittävä ajanjakso erityisesti oman uran ja myöhemmän elämänkulun kannalta, vaikka se hidastikin uralle hakeutumista opintoihin kiinnittymistä hidastamalla.

Edelleen Laaksonen (2005) on selvittänyt korkeakouluopiskelijoiden ja varusmiesten kokemuksia varusmiespalveluksen vaikutuksesta korkeakouluopintojen aloittamiseen ja jatkamiseen. Internet-kyselyyn vastasi 2242 alle 34-vuotiasta miesopiskelijaa, jotka olivat

suorittaneet varusmiespalveluksen vuosina 1999–2003. Kyselyn tuloksia täydennettiin ryhmähaastatteluilla. Varusmiespalveluksen suorittaneista 62 prosenttia koki, ettei varusmiespalvelulla ollut minkäänlaista vaikutusta opintojen etenemiseen. Myönteisenä tai kielteisenä varusmiespalveluksen vaikutukset opintoihin kokeneita oli molempia 19 prosenttia. Yliopisto-opiskelijat kokivat varusmiespalveluksen ja opintojen etenemisen suhteen hieman kielteisempänä kuin ammattikorkeakouluopiskelijat. Kielteisimpänä varusmiespalveluksen vaikutuksen opintojen etenemiseen kokivat opiskelijat, jotka olivat opiskelleet yhden lukukauden ennen varusmiespalvelukseen osallistumista. Eniten myönteisiä vaikutuksia ja vähiten kielteisiä vaikutuksia kokivat ne opiskelijat, jotka eivät olleet vielä hakeneet opiskelupaikkaa.

Avovastausten mukaan varusmiespalvelus oli johtanut opintojen pitkittymiseen ja valmistumisen viivästymiseen. Sekä palvelusaika itsessään että saapumis- ja kotiuttamisajan kohdat voivat aiheuttaa opintoihin pidemmän tauon. Tammikuu oli saapumisajankohdista hankalin, koska kotiuttaminen elo-joulukuussa tai tammikuussa aiheutti ongelmia eri kursseille pääsemisessä, sillä tietyille kursseille osallistumisen edellytyksenä saattoi olla jokin tietty aikaisemmin kurssitarjonnassa ollut kurssi. Myöskään kurssitarjonta ei ollut aina riittävän kattava. Ongelmia opintojen etenemiseen tuotti myös puutteellinen opinto-ohjaus. Yliopisto-opiskelijat kokivat sen puutteelliseksi jonkin verran ammattikorkeakouluopiskelijoita useammin. Kesken lukuvuotta opintoja aloittavat opiskelijat tarvitsivat enemmän opinto-ohjausta kuin ennen varusmiespalvelusta opintonsa aloittaneet opiskelijat. Ongelmia koettiin myös sosiaalisten suhteiden muodostamisessa, ja osalla oli taloudellisia ongelmia. (Laaksonen 2005, 33–37.)

Opiskelijoista ainoastaan 10 prosenttia oli hakenut varusmiespalvelukseen kuuluneiden opintojen hyväksilukemista. Tyypillisempää se oli ammattikorkeakouluissa opiskeleville. Yleisimmin hyväksi luettaviksi oli haettu johtajakoulutukseen liittyviä opintoja, fysiikan opintojaksoja sekä työharjoittelua. Ammattikorkeakouluopiskelijat olivat saaneet hyväksiluettua varusmiespalveluksessa suorittamia opintoja tutkintoon paremmin kuin yliopisto-opiskelijat. Kaikista hyväksilukemista hakeneista 74 prosenttia oli saanut toivomansa opinnot hyväksiluettua. (Laaksonen 2005, 44.)

Korhonen (2008, 38–39) selvitti Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteelliseltä koulutusosalta vuosina 1994–2000 valmistuneiden kokemuksia valmistumisesta ja työhön sijoittumisesta. Hän havaitsi, että opintoja pitkittää erityisesti laajojen tutkintojen suorittaminen, vaikkei se ollut kovin yleistä. Syitä esimerkiksi useiden sivuaineiden sisällyttämiseen tutkintoon ei tutkimuksessa selvitetty. Laajoja tutkintoja suoritettiin kaikilla yhteiskuntatieteellisillä aloilla lukuun ottamatta informaatiotutkimuksen ja kansantaloustieteen koulutusaloja. Tutkimus osoitti lisäksi, että työssäkäynti pitkitti opintoja, mikä on havaittu myös esimerkiksi Uskin (1999) tutkimuksessa.

Vallon (2007, 11–13) opintotukiselvityksessä tutkittiin niitä Tampereen yliopiston opiskelijoita, jotka opintojen hitaan etenemisen vuoksi joutuivat opintojen seurantaan. Opintotukilain mukainen opinnoissa edistymisen peruste on 4,8 opintopistettä yhtä opintotukikuukautta kohti. Lukuvuonna 2005–2006 selvityspyynnön sai 467 opiskelijaa. Osa opiskelijoista ilmoitti useamman syyn opintojen hitaalle etenemiselle, joten syitä (626) oli enemmän kuin pyyntöön vastanneita opiskelijoita. Opiskelijoiden ilmoittamat syyt opintojen hitaalle etenemiselle luokiteltiin 13 eri ryhmään. Viisi yleisintä syytä olivat opiskelujärjestelyt, opiskelutaitojen puutteet ja terveyteen liittyvät opintoja hidastavat tekijät, elämänhallinta/motivaatio ja työssäkäynti. Työssäkäynnin vaikutusta opintojen viivästymiseen ei tässä selvityksessä voida kuitenkaan kattavasti kuvata, koska opiskelijat, jotka tienaavat tulorajoja enemmän, eivät ole oikeutettuja opintotukeen. (Vallo 2007, 18, 12.)

Opiskelujärjestelyillä, joihin liittyi noin 15 prosenttia maininnoista, tarkoitetaan muun muassa kurssien ja tenttien päällekkäisyyttä, sekä ohjauksen puutetta tai sen heikkoa tasoa. Tyypillisintä hidasta eteneminen erilaisten opiskelujärjestelyiden vuoksi oli ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat kokivat, että eniten opintojen etenemistä hidastivat opiskelujärjestelyt. Opiskelutaitoihin liittyi 12 prosenttia maininnoista, ja niitä olivat muun muassa henkilökohtaisen opintosuunnitelman puute tai koulutusohjelman vaihto. Noin puolet ensimmäisen vuoden opiskelijoista mainitsi opiskelutaitojen puutteet hitaan etenemisen syynä. Tiedekuntatasolla tarkasteltuna tässä syyryhmässä oli eniten informaatiotiedekunnan opiskelijoita. Maininnoista 12 prosenttia liittyi psyykkisen ja fyysisen terveydentilan aiheuttamaan opintojen hidastumiseen. Naisista 70 prosenttia ja miehistä 30 prosenttia mainitsi terveyteen liittyvien asioiden hidastaneen opintoja. Näin kokeneita opiskelijoita oli selkeästi eniten humanistisessa tiedekunnassa. Peräti 53 prosenttia opiskelijoista, jotka mainitsivat terveyden opintojen hitaan etenemisen syynä, kuului ikäryhmään 21–23-vuotiaat eli he olivat jokseenkin nuoria. Elämänhallintaan ja motivaatioon liittyvistä tekijöistä (8 %) osa liittyi yliopistoon sopeutumisen vaikeuteen ja osa motivaation puutteeseen ja erityyppisiin elämänhallinnan ongelmiin. Useimmin edellä mainittuja ongelmia mainitsivat 21–23-vuotiaat opiskelijat, ja informaatiotieteiden tiedekunnan opiskelijat. Työssäkäyntiin liittyviä mainintoja oli 8 prosenttia. Tämän syyryhmän maininneista vastaajista 48 prosenttia oli miehiä ja 52 prosenttia naisia. Työssäkäyntiin vetoaminen jakaantui tasaisesti eri opintovaiheisiin. (Vallo 2007, 19–26.)

5.6 Yliopisto-opinnoissa menestyminen

Tavoiteajassa valmistuminen nähdään usein opinnoissa menestymisen selkeimpänä mitarina. Demografisten tekijöiden lisäksi menestyksestä opiskelua määrittää myös aiempi

koulutustausta, lähinnä ylioppilastutkinnossa menestyminen eli niin sanottu aikaisempi akateeminen kompetenssi. (Murphy, Gaughan, Hume & Moore JR 2010.)

Tumenin ym. (2008) mukaan pääsykoemenestys ennusti kandidaatin tutkinnon tavoiteaikaista valmistumista, mutta viivästyneeseen valmistumiseen sillä ei ollut vaikutusta. Myös opiskelijan *aikaisemmalla koulumenestyksellä* ja akateemisiin opintoihin vaadittavilla opiskelutaidoilla, *opiskelutyyllillä*, oli vahva ennustearvo opintojen tavoiteaikaiseen suorittamiseen. Erityisen merkittävää valmistumisen kannalta oli se, että opiskelija opiskeli ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana intensiivisesti eli suoritti useita kursseja. Myös arvosanojen parantuminen kolmen opiskeluvuoden aikana ennusti opiskelijan valmistumista. Ensimmäisen vuoden hyvä opintomenestys korreloikin vahvasti myöhempien opiskeluvuosien opintomenestykseen ja opintojen loppuun suorittamiseen. Tavoiteajassa valmistumiseen näytti vaikuttavan myös se, että opiskelija aloitti opinnot hieman vanhempana (20–24-vuotiaana). (Tumen ym. 2008.)

Boyle, Carter ja Clark (2002) selvittivät englantilaisessa tutkimuksessaan kahdessa eri yliopistossa tietojenkäsittelytiedettä opiskelevien opintomenestystä, opintojen etenemistä ja valmistumista. Boylen ym. (2002) tutkimuksessa opintomenestyksellä tarkoitettiin korkeita arvosanoja, ei esimerkiksi opintojen etenemisnopeutta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko opiskelijan aikaisempien opintojen kokonaisarvosanalla ja erikseen matematiikan ja tietotekniikan arvosanoilla (A-levels) yhteyttä valmistumisvuoden hyviin loppuarvosanoihin.

Tulosten mukaan tietojenkäsittelytieteen opiskelijat, joiden arvosanat ennen yliopisto-opintoja olivat keskimääräistä heikompia, menestyivät yliopisto-opinnoissaan yhtä hyvin kuin korkeammilla arvosanoilla sisään tulleet opiskelijat. Tutkijoiden mukaan on tärkeää, että aikaisemmissa opinnoissaan heikommin menestyneet opiskelijat ymmärtävät, ettei aikaisempi opintomenestys ole esteenä yliopisto-opinnoissa menestymiseen. Opintomenestyksessä arvosanoja tärkeämpänä tutkijat pitivät opiskelijan odotuksia omista taidoistaan ja kyvykkyydestään yliopisto-opiskelussa ja tavoitteellista toimintaa hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi. Tällöin sekä oma asenne opiskeluun että motivaation merkitys korostuivat aikaisemmin suoritettujen opintojen ja arvosanojen sijaan. (Boyle ym. 2002; vrt. Merenluoto 2009a; Murphy ym. 2010).

Opinnoissa menestyminen voidaan nähdä hyvien arvosanojen ja opintopistekertymien lisäksi lyhyinä opiskeluaikoina ja nuorena valmistumisena. Merenluoto (2009a, 164–171, 124) näkee *nopean valmistumisen* taustalla opiskelijan oman tahdon ja suunnitelmallisuuden. Nopeasti valmistuneella opiskelijalla on sisäinen motivaatio opintojen nopeaan suorittamiseen ja hän osaa ennakoida opintojensa kulkua. Nopeasti tutkinnon suorittaneilla on havaittu olevan hyvät työllistymismahdollisuudet heti tutkinnon suorittamisen jälkeen ja heidän kokemuksensa työelämästä on ollut pääsääntöisesti positiivinen. Nopeimmin valmistuneilla on hitaammin valmistuneisiin verrattuna myös laajemmat opiskeluaikaiset

ystävyyssuhteet ja he ovat sosiaalisempia. Nopeimmin valmistuneet kokivat ystävyyssuhteet myös selvästi tärkeämmäksi kuin hitaammin valmistuneet opiskelijat.

Opintoaikojen pituutta ja opintojen etenemistä tarkastellessaan Merenluoto (2009b, 183–184) jakoi opiskelijat neljään eri ryhmään (välinpitämättömät, kiinnostuneet, perijät ja itsenäiset) opintojen suoritus-/valmistumisen nopeuden ja opiskelijan valmistumisiän perusteella. *Välinpitämättömien* ryhmässä sekä valmistuttiin nopeimmin että nuorempina. Välinpitämättömille oli tyypillistä, etteivät he osallistuneet opiskelun aikaiseen vapaaehtoiseen toimintaan ja he suhtautuivat opiskelun jokseenkin välinpitämättömästi. *Kiinnostuneiden* valmistumisajat olivat pisimpiä ja he olivat iältään muita ryhmiä vanhempia. Kiinnostuneiden ryhmää luonnehtivat muun muassa hyvä koulumenestys, kiinnostus ja osallistuminen opiskelijajärjestöjen toimintaan, opintojen tieteellisyyden korostuminen sekä itsenäinen opiskeluote. *Perijät* olivat puolestaan kolmanneksi hitaimpia valmistumisessa ja toiseksi nuorimpia iältään. He osallistuivat opintojensa aikana aktiivisesti järjestötoimintaan ja vaihto-opiskeluun. *Itsenäiset* valmistuivat toiseksi nopeimmin ja olivat valmistuessaan kolmanneksi vanhimpia. Erilaisiin kulttuurisiin toimintoihin osallistuminen ei ollut heille tärkeää. (Merenluoto 2009b, 182–185.)

Nuorena valmistumisessa korostuu omien valintojen merkitys. Myös vanhempien koulutustaso oli korkeampi nuorena valmistuneilla kuin vanhempana valmistuneilla. Vanhempien tuella ja kodin kasvuympäristöllä oli positiivinen vaikutus nuoren koulutusuraan ja korkea-asteen koulutukseen hakeutumiseen. Nuorena valmistuneet olivat menestyneet sekä aiemmissa opinnoissaan että yliopisto-opinnoissaan vanhempina valmistuneita paremmin. Nuorille opiskelijoille olivat tärkeitä sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ja he kykenivät suoriutumaan opinnoistaan vanhempina valmistuneita opiskelijoita itseohjautuvammin. (Merenluoto 2009a, 166–168.)

Merenluodon (2009a, 160) tutkimuksessa selvitettiin myös sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurisen pääoman merkitystä opintojen etenemiseen ja niiden sujumiseen. *Sosiaalinen pääoma* eli sosiaaliset verkostot vaikuttivat opiskelun sujuvaan etenemiseen selvästi. Verrattaessa nopeasti ja hitaasti valmistuneiden opiskelijoiden ryhmiä toisiinsa havaittiin, että nuorena vietetty aika vanhempien kanssa oli yhteydessä nuorempina valmistumiseen. Nopeasti valmistuneilla opiskelijoilla sosiaalisen pääoman merkitys tuli esiin myös puolison ja perheen tukiverkoston tärkeytenä nuoruusiässä. Hyvät ystävyyssuhteet olivat menestyksen taustalla sekä nopeasti että nuorena valmistuneilla. *Taloudellisen pääoman* merkitys tuli esiin siten, että turvautuminen opintotukeen ja vanhempien tukeen vaikuttivat sekä nopeasti että nuorena valmistumiseen. Opinnot etenivät paremmin, kun opiskelijan ei tarvinnut käydä töissä opintojen ohella. *Kulttuuriseen pääomaan* liittyvien tekijöiden merkitys välittyi nopeasti valmistuneilla aiemman opintomenestyksen kautta ja henkilökohtaisena kiinnostuksena korkeakulttuuriin.

5.7 Koulutusalan vaihtaminen

Mäkinen (2006, 173) toteaa, että tutkimukset koulutuksen vaihtamisesta ovat osa opintojen keskeyttämistutkimusten traditiota. Mäkinen (2005, 267) tuo esiin opiskelijakeskeisen näkökulman koulutusalan vaihtamiseen yliopistokoulutuksen sisällä. Hän tarkasteli koulutuksen vaihtamisilmiötä retrospektiivisten opiskelijahaastatteluiden avulla. Mäkinen (2005, 272–273) jakoi koulutuksen vaihtajat haastattelujen perusteella neljään ryhmään: toissijaisen koulutuksen kautta ensisijaiseen koulutukseen, ensisijaiseen koulutukseen pettyminen ja koulutuksen vaihtaminen, ajautuminen kohti kiinnostavampaa koulutusta ja sen vaihtaminen pääaineeksi sekä oman alan etsintä pidemmän, opiskelua yliopistossa sisältävän miettimisvaiheen kautta.

Mäkisen tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat aloittaneet alun perin opintonsa joko *humanistisessa, matemaattis-luonnontieteellisessä tai yhteiskuntatieteellisessä* tiedekunnassa eri koulutusaloilla. Suurin osa humanistisessa tiedekunnassa aloittaneista vaihtoi koulutusta tiedekunnan sisällä, osa siirtyi luonnontieteelliselle tai oikeustieteelliselle alalle. Matemaattis-luonnontieteellisestä siirryttiin tyypillisimmin joko lääketieteeseen tai toisille luonnontieteellisen koulutusaloille. Yhteiskuntatieteistä vaihdettiin koulutusta puolestaan yleisimmin toisille yhteiskuntatieteellisille koulutusaloille, mutta myös lääketieteelliselle alalle. Kaikkiaan koulusta tai alaa yliopisto-opintojensa aikana vaihtaneet näyttivät olevan hyvin heterogeeninen joukko niin tavoitteidensa, motiivinsa kuin opiskeluhistoriansakin suhteen (Mäkinen 2005, 276).

Koulutusala vaihtaneiden *opinto-aika* ei Mäkisen (2006, 180) mukaan juurikaan pidentynyt. Opiskelijat arvioivat opintojensa kokonaiskestoksi 4,5–6 vuotta opintojen aloittamisesta. Lääketieteen koulutusosalalle vaihtaneiden opintojen kokonaiskesto oli kuitenkin pidempi. Lääketieteeseen vaihtaneiden opinnot kestivät aikaisempien opiskeluvuosien lisäksi kuusi vuotta. Koulutuksen pituutta selittää muista koulutusaloista poikkeava opetussuunnitelma ja pitkälle strukturoitu, valmis opinto-ohjelma.

Yli puolet koulutusta vaihtaneista opiskelijoista oli tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja suurin osa piti *oppimisilmapiiriä* hyvänä ja avoimena. Myös *integroituminen* uuteen laitospuolueeseen ja opiskelukavereihin oli onnistunutta ja harvat tunsivat ongelmia yhteenkuuluvuudessa. Vaikka vastaajista miltei puolet tiesi, mitä he tulevaisuuden työltään halusivat, kolmannes vastaajista oli hyvin epävarma ammatillisesta tulevaisuudestaan. Opiskelijat olivat vaihtaneet koulutusta tyypillisimmin ensimmäisen tai toisen opiskeluvuoden jälkeen (Mäkinen 2006, 192).

5.8 Valmistuminen ja työllistyminen

Akateemisen tutkinnon suorittaneiden työllistyminen eroaa huomattavasti eri alojen kesken. Esimerkiksi Sainion (2009, 114–115) yhteiskuntatieteilijöiden työllistymistä ja työuria koskevassa tutkimuksessa havaittiin huomattavia eroja professio- ja generalistialoilta valmistuneiden välillä. Tutkimus toteutettiin viisi vuotta valmistumisen jälkeen ja sen kohdejoukkona olivat vuonna 2002 yhteiskuntatieteelliseltä alalta valmistuneet maisterit eri yliopistoista. Valtakunnallisesta kaikki koulutusalat kattavasta aineistosta oli tutkimukseen otettu hallintotieteiden, valtiotieteiden tai yhteiskuntatieteiden maisterit sekä *politices magister* -tutkinnon suorittaneet.

Valmistuneiden työsuhteita ja niiden laatua tarkasteltaessa havaittiin, että määräaikaiset työsuhteet olivat tyypillisiä erityisesti uran alkuvaiheessa. Usealla vastaajista saattoi olla jopa neljä eri työsuhdetta viiden vuoden aikana. Miehillä työsuhteita oli enemmän kuin naisilla. Viiden vuoden kuluttua valmistumisesta pysyvä työsuhde oli jo noin 70 prosentilla. Naisilla ensimmäinen valmistumisen jälkeinen työsuhde oli miehiä hieman useammin vakituinen. Kyselyhetkellä tilanne oli päinvastainen, sillä miehet olivat tyypillisemmin vakituudessa työsuhteessa kuin naiset. Yhteiskuntatieteilijöiden ensimmäinen työpaikka ja -tehtävä oli useammin omaa koulutusta vastaamaton kuin muilla generalistialoilta valmistuneilla keskimäärin. Miehet olivat naisia useammin työttöminä sekä valmistumista kyselyhetkellä. Koko yhteiskuntatieteellinen koulutusala huomioiden on nähtävissä generalistialojen sekä professio ja puoliprofessioalojen erot työllistymisen nopeudessa ja laadussa. Professioaloilta (esim. sosiaalityöntekijä) ja puoliprofessioaloilta valmistuneille koulutusta vastaavan työpaikan löytäminen oli generalistialoilta (esim. politiikan tutkimus) valmistuneita helpompaa ja nopeampaa. (Sainio 2009, 115.)

Vuorisen ja Valkosen (2007) tutkimuksessa tarkasteltiin tekniikan ja kaupallisen alan koulutuksesta valmistuneiden työllistymistä. Kohdejoukkona olivat vuonna 2002 tutkinnon suorittaneet. Työttömiä oli kolmen vuoden kuluttua valmistumisesta hyvin vähän, ainoastaan 2 prosenttia. Diplomi-insinööreistä oli palkkatyössä 94 prosenttia ja kauppatieteiden maistereista 92 prosenttia, valtaosin yksityisellä sektorilla. Valmistuneiden työelämään siirtyminen erosi kuitenkin siten, että diplomi-insinööreistä 85 prosentilla oli jo valmistuessaan koulutusta vastaava työpaikka, kun vastaavasti kauppatieteiden maistereista koulutusta vastaavan työn oli saanut jo valmistumisvaiheessa 66 prosenttia. Sekä diplomi-insinöörit että kauppatieteiden maisterit olivat sijoittuneet erittäin hyvin koulutustaan vastaavaan työhön. Oman arvionsa mukaan koulutusta vastaavassa työssä sekä alan että tason suhteen oli 93 prosenttia diplomi-insinööreistä ja 89 prosenttia kauppatieteiden maistereista. Miesten ja naisten väliset erot työn ja koulutuksen vastaavuudessa olivat varsin vähäisiä.

Koulutuksesta valmistuneiden työllistymiseen vaikuttaa olennaisesti valmistumishetken työllisyystilanne, johon taloudelliset suhdanteet heijastuvat. Etenkin tekniikan ja

kaupan alan koulutuksen saaneet sijoittuvat monesti tehtäviin, joihin taloudellisten suhdanteiden vaihtelut vaikuttavat melko suoraan. Vaikka vuonna 2002 yliopistosta valmistuneet olivat työllistyneet erittäin hyvin, on työelämään sijoittumisessa havaittavissa piirteitä, jotka liittyvät epäedulliseen työllisyystilanteeseen. Esimerkiksi diplomi-insinööreistä lähes kolmannes (naisista 33 %, miehistä 28 %) toimi yliopistossa tutkijana ja/tai jatkokoulutettavana. Kun yksityisen sektorin palkkaus on tekniikan alalla huomattavasti korkeampi kuin julkisen sektorin, kertoo näinkin yleinen sijoittuminen tutkimustehtäviin yliopistoon heikosta työllistymistilanteesta. (Vuorinen & Valkonen 2007.)

Vaikka sekä naisia miehiä oli työttömänä yhtä lailla hyvin vähän (0–3 %), toteutui sukupuolen mukainen segregatio valmistuneiden työelämän sijoittumisessa selkeästi siten, että miehet olivat jo valmistumisvaiheessa naisia useammin koulutusta vastaavassa työssä, sijoituivat selvästi naisia korkeampiin asemiin ja olivat useammin pysyvässä työsuhteessa. Miesten palkkataso oli huomattavasti naisia korkeampi. (Vuorinen & Valkonen 2007, 67, 69, 105.)

Kivisen ja Nurmen (2009) eurooppalaisessa aineistossa (Suomi, Saksa, Sveitsi, Alankomaat, Norja, Ranska, Englanti, Espanja ja Italia) sekä naiset että miehet näyttivät menestyvän korkeakouluopinnoissaan yhtä hyvin. Heti valmistumisen jälkeen tilanne oli kuitenkin toinen. Huomioitaessa kaikki vertailun maat lukuunottamatta Englantia, naisten työllistyminen heti valmistumisen jälkeen oli miehiä vaikeampaa. Suomessa naisten valmistumisen jälkeiset työllistymisongelmat olivat miehiin verrattuna jopa kaksinkertaiset. Sukupuolten väliset erot ilmenevät ammattikorkeakoulu- ja yliopistosektorilla jonkin verran erilaisina. Ammattikorkeakoulutetuista työttömyys on yleisempää naisilla (lukuunottamatta tietojenkäsittelyalaa). Yliopistokoulutuksen saaneista maistereista työttömyyttä kokivat useammin miehet. Opiskelualalla näytti olevan oma vaikutuksensa naisten työllistymiseen, sillä oikeustieteestä ja kaupalliselta aloilta valmistuneet naismaisterit kokivat miehiä selvästi vähemmän työttömyyttä. (Kivinen & Nurmi 2009.)

Miesten palkkaustaso oli samassa asemassa ja työtehtävässä toimimisesta huolimatta selvästi korkeampi viisi vuotta valmistumisen jälkeen, ja miehet toimivat korkeimmissa ammattiasemissa. Korkeakoulututkimuksen suorittaneiden naisten ja miesten erilainen asema työelämässä oli nähtävissä Suomen tavoin myös muissa tutkimuksissa mukana olleissa maissa. (Kivinen & Nurmi 2009.)

Vermeulen ja Schmidtin (2008) hollantilaisessa kyselytutkimuksessa selvitettiin opiskeluaikaisen oppimisympäristön ja opiskelun ulkopuolisen toiminnan (extra-curricular activities) vaikutusta työssä menestymiseen. Oppimisympäristö rakentuu sekä opiskeluympäristöstä, vuorovaikutuksesta toisten opiskelijoiden kanssa että hyvin suunnitellusta opetussuunnitelmasta.

Erityisesti työuran alkuvaiheessa työssä menestymisessä korostui yliopistossa hankittu osaaminen (kvalifikaatiot). Työuran alussa ja myöhemmällä työuralla menestymiseen vaikuttivat puolestaan opiskelun ulkopuolisiin toimintoihin osallistuminen (esim. jär-

jestötoiminta) ja sosiaalisten suhteiden luominen sekä opiskelutovereihin että opettajiin. Aktiivinen osallistuminen vapaamuotoiseen, koulun ulkopuoliseen toimintaan, mahdollistaa sosiaalisten verkostojen luomisen, mistä on usein hyötyä työelämässä. (Vermeulen & Schmidt 2008.)

Professio- ja generalistialoilta valmistuneet työelämässä

Puhakka, Rautopuro ja Tuominen (2010) tutkivat Itä-Suomen yliopistosta vuosina 2001 ja 2002 valmistuneita opiskelijoita. Opiskelijat jakaantuivat professio- ja generalistialoilta valmistuneisiin. Professioaloilta valmistuneiksi luokiteltiin psykologiasta, sosiaalityöstä, farmasian alalta ja hoitotieteestä valmistuneet ja loput valmistuneista luokiteltiin generalisteiksi. Kyselyyn vastaajista 52 prosenttia kuului professioaloilta valmistuneisiin ja 48 prosenttia generalisteihin.

Kokonaisuudessaan kaikkien valmistuneiden työllisyystilanne näytti hyvältä, sillä 67 prosenttia kaikista valmistuneista oli työelämässä valmistumishetkellä. Työttöminä valmistumisen jälkeen oli 34 prosenttia vastaajista. Työttömyysjaksot olivat generalisteilla professioaloilta valmistuneita pidempiä. Generalistien työttömyysjakso kesti keskimäärin 6 kuukautta, ja professioaloilta valmistuneilla työttömyysjakso oli puolta lyhyempi, kolme kuukautta. Tutkinnon merkitys ensimmäisessä valmistumisen jälkeisessä työpaikassa oli erityisesti professioaloilta valmistuneille tärkeä. 93 prosentille professioaloilta valmistuneita tutkinto oli edellytyksenä työtehtävässä toimimiseen, kun generalisteilla vastaava osuus oli 68 prosenttia. (Puhakka ym. 2010.)

Vaikka tietyissä työtehtävissä toimiminen vaatii erityistä ammatillista pätevyyttä (esim. psykologia), valmistuneet kokivat tarvitsevansa työssään myös useita niin sanottuja yleisiä työelämätaitoja, kuten ongelmanratkaisutaitoja, tiimityö- ja sosiaalisia taitoja, kommunikointitaitoja, tiedonetsintätaitoja sekä organisointi- ja yhteistyötaitoja. Edellä luetellut taidot ovat siirrettävissä työtehtävästä toiseen, ja ne ovat sen vuoksi arvokkaita työelämään sijoittumisessa. (Puhakka ym. 2010.)

Myös Korhonen (2008, 11, 64–66) on selvittänyt kyselytutkimuksessaan tutkinnon merkitystä työllistymisessä ja valmistuneiden henkilökohtaista käsitystä siitä, vastasiko tutkimushetken työ sekä tasoltaan että alaltaan yliopistollista koulutusta. Tutkimuksessa tarkasteltiin Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteelliseltä koulutusosalta vuosina 1994–2000 valmistuneiden opiskelijoiden valmistumista ja työhönsijoittumista. Ajanjaksolla 1994–2000 yhteiskuntatieteellisellä koulutusosalalla suoritettiin yhteensä 1978 ylempää korkeakoulututkintoa. Kysely suunnattiin valmistuneille viisi vuotta valmistumisen jälkeen. Kyselyssä selvitettiin myös koulutusta vastaamattomissa tehtävissä työskentelemisen syitä. Tarkasteltavina koulutusaloina olivat hallintotieteet, yhteiskuntatieteet, kauppatieteet ja psykologia.

Psykologikoulutuksen saaneista 86 prosenttia työskenteli koulutustaan vastaavassa työssä. Psykologian alalla työtehtävät edellyttivät ylempään korkeakoulututkinnon suorittamista. Muilla aloilla (hallinto-, yhteiskunta- ja kauppatieteet) tutkinto oli edellytyksenä tietyssä työtehtävässä toimimiseen noin 70 prosentilla työllisistä. Joka kymmenennelle yhteiskuntatieteilijälle oli epäselvää, onko ylempi korkeakoulututkinto vaatimuksena heidän työssään. Sukupuolittain tarkasteluna ero miesten ja naisten välillä ei ollut suuri, sillä naisista 75 prosentilla ylempi korkeakoulututkinto oli edellytyksenä nykyiseen työtehtävään, kun miesten vastaava osuus oli 71 prosenttia. (Korhonen 2008.)

Selvempi sukupuolittainen ero havaittiin tarkasteltaessa miesten ja naisten osuutta niissä työtehtävissä, joihin ei edellytetty ylempään korkeakoulututkinnon suorittamista. Naisista 18 prosenttia ja miehistä 26 prosenttia työskenteli tehtävissä, joissa ei vaadittu ylempää korkeakoulututkintoa. Psykologiasta valmistuneista kukaan ei työskennellyt tehtävissä, jotka eivät lainkaan vastanneet koulutustasoa. Hallinto-, yhteiskunta- ja kauppatieteiden aloilta valmistuneista täysin koulutustasoa vastaamatonta työtä teki 5–8 prosenttia vastaajista. (Korhonen 2008, 64–65.)

Puhakka, Rautopuro ja Tuominen (2008) tarkastelivat maistereiden ylikoulutusta Joensuun yliopistossa vuosina 2003–2005 kerättyyn aineistoon pohjautuen. Tutkimuksessa selvitettiin professio- ja generalistialoilta valmistuneiden pätevyyskysymyksiä ja sitä, mikä merkitys näiden alojen tutkinnoilla on ylikoulutukselle. Valmistuneet arvioivat työn ja koulutuksen vastaavuutta seuraavana vuonna valmistumisensa jälkeen. Puhakan ym. (2008, 9–10) mukaan *ylikoulutus* voidaan käsittää sekä yksilön omasta toiminnasta että Suomen koulutuspoliittisista valinnoista johtuvaksi. Myös yhteiskunta voi ylikouluttaa. Ylikoulutus, kuten alikoulutuskin, saa merkityksensä suhteestaan työhön. Työntekijä on työtehtävänsä nähden ylikoulutettu, mikäli hän työskentelee koulutustaan vastaamattomassa, ns. alempitaisoisessa työssä.

Generalistialoilla, jotka antavat yleisiä ammatillisia valmiuksia, mutta eivät valmista suoraan tiettyyn ammattiin, havaittiin olevan professioaloja enemmän ongelmia valmistuneiden työllistymisessä. Tuloksissa havaittiin ylikoulutuksella olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys siihen, valmistaaako tutkinto suoraan tiettyyn ammattiin (professioala) vai antaako se yleisiä ammatillisia valmiuksia (generalistialat). Generalisteilla kokemukset ylikoulutuksesta olivat huomattavan paljon yleisempiä kuin professioaloilta valmistuneilla.

Ylikoulutuksella nähtiin olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys myös valmistumishetken työtilanteeseen. Mikäli opiskelija oli jo valmistumishetkellä koulutusta vastaamattomassa työssä, suurella todennäköisyydellä hän jatkoi myös tarkasteluajanjaksona samassa työssä verrattuna henkilöihin, jotka eivät olleet valmistumishetkellä lainkaan työssä. Kolmas tilastollisesti merkitsevä yhteys ylikoulutukseen havaittiin siinä, mikä oli työtehtävältä vaadittava tutkinto. Mikäli omaa koulutusta vastaavaa työtä ei ollut saatavilla, niin valmistuneet olivat hakeutuneet alempiin koulutusta vastaaviin töihin. Syitä koulutukseen

nähdessä alemmissa työtehtävissä toimimiseen olivat työpaikkojen vähäinen määrä ja haluttomuus muuttaa työn perässä. Ylikoulutettuja professioaloilta valmistuneista oli noin 7 prosenttia ja generalisteista yli 30 prosenttia. (Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2008.)

Korkeakoulutetut ja työttömyys

Korkeakoulutettujen työttömyyttä vuosina 2005–2010 selvitettiin Neittaanmäen ja Ärjeen (2010) tutkimusraportissa. Korkeakoulutetuista työttömistä suurin osa (noin 60 %) oli yliopistotutkinnon suorittaneita. Aikavälillä 2005–2010 yleisintä korkeakoulutettujen työttömyys oli koko Suomessa kauppa- ja yhteiskuntatieteellisellä alalla, tekniikan alalla, humanistisella alalla ja taidealalla. Yksittäisissä oppiaineissa suurinta työttömyys oli tradenomeilla sekä kone-, energia- ja kuljetustekniikan aloilla koko maassa. Työttömyys oli kasvanut erityisen jyrkästi tieto- ja tietoliikennetekniikassa.

Vuodesta 2008 lähtien korkeakoulutettujen työttömyys on noussut selvästi. Synä työttömyydelle Neittaanmäki ja Ärje (2010) näkevät sekä taloustaantumana että sen, että tutkinnot oli suoritettava usealla alalla loppuun vanhoilla tutkintovaatimuksilla viimeistään vuonna 2008, minkä vuoksi tutkintoja valmistui kyseisenä vuonna poikkeuksellisen paljon. Vuosien 2009 ja 2010 korkeita työttömyyslukuja selitti ja selittää puolestaan lama-aika.

Akateemisen tutkinnon työmarkkina-arvo näyttäisi laskeneen ylikoulutuksen ja työelämän muutosten takia. Tällä hetkellä korkeakoulutettujen työttömyys on ennätyskorkealla. Työttömänä on yli 35 000 ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkinnon suorittanutta henkilöä. Nopea valmistuminen ilman työkokemusta ei ole kannattavaa, sillä työpaikan saamisen vaikeudet johtuvat usein työkokemuksen puutteesta ja heikoista työnhakutaidoista. Tutkintoa tärkeämpänä työnhaussa korostuu entistä enemmän se, mitä henkilö todella osaa. Tärkeää on myös kyky oman osaamisen markkinointiin, mikä erottaa saman koulutustaustan omaavat hakijat paremmin toisistaan. Työnhakijan on osattava perustella, mitä arvoa ja millaista tieto-taitoa voisi tuoda yritykselle. Aiemman työkokemuksen merkitys korostuu, sillä esimerkiksi valtio palkkaa työntekijöitä, jotka ovat aiemmin olleet valtion palveluksessa, työharjoittelussa ja sijaisuutta hoitamassa. Mikäli työkokemusta ei juuri ole opintojen aikana kertynyt, tarjoavat rekrytointikoulutusohjelmat yhden väylän työmarkkinoille kiinnittymiseen. Myös työnhakijan persoonalla on oma vaikutuksensa, sillä työelämä etsii ns. hyviä tyyppejä. (Jan Fredriksson, Yle-uutiset 23.9.2010.)

Valmistuneet itse kokevat, että oma aktiivisuus ja henkilökohtaiset ominaisuudet ovat merkittäviä asioita työllistymisessä. Työllistymisessä pelkkä akateeminen tutkinto ei enää riitä, vaan rekrytoitavan persoonalla on ratkaiseva merkitys muodollisen pätevyyden lisäksi. (Puhakka, Rautopuro & Tuominen 2008; Vuorinen & Valkonen 2007.)

6

Yhteenveto ja pohdinta

Tämä kirjallisuuskatsaus osoittaa, että opintopolut ja -urat ovat kiinnostaneet useita kotimaisia ja ulkomaisia tutkijoita. Laajimmin on tutkittu opintoja yliopistossa. Aiempi tutkimus tuo esille opintopolkuihin ja -uriin vaikuttavien tekijöiden monitasoisuuden ja niiden keskinäisen vuorovaikutteisuuden. Opintojen keskeyttämisen ja viivästymisen syyt ovat useimmiten ala-, konteksti- ja sektorisidonnaisia, vaikka nähtävissä on myös kaikille koulutussektoreille yleisiä ja yhteisiä tekijöitä.

Erlaisia opintopolkuihin ja uriin vaikuttavia tekijöitä on kuvattu kirjallisuuskatsauksen perusteella muodostetussa mallissa opintouran rakentumisesta (kuvio 2). Malliin on koottu tutkimuksissa esiin tulleita opintouriin vaikuttavia tekijöitä yksilön, siirtymäjärjestelmän ja yhteiskunnallisen ympäristön sekä koulutuksen ja oppilaitoksen näkökulmasta. Yksilöiden opintourat muodostuvat näiden eri tasojen vuorovaikutuksessa yksilön tulkitsessa omia koulutuksellisia toimintamahdollisuuksiaan saamansa tiedon perusteella.

Yksilötason tekijöistä opiskeluvaikeudet, heikko motivaatio ja opintoihin sitoutumattomuus näyttävät olevan syitä opintojen keskeyttämiseen eri koulutussektoreilla. Epävarmuus uranvalinnassa, epärealistiset koulutusodotukset ja puutteelliset elämäntaitot näkyvät eniten toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Tämä johtunee opiskelijoiden iästä ja kehitysvaiheesta. Keskeyttämisessä on erilaisia muotoja ja sen syyt painottuvat eri tavoin keskeyttämisajankohdasta riippuen. Keskeyttäminen on kuitenkin tyypillisintä ensimmäisen opiskeluvuoden aikana tai heti sen jälkeen.

Sukupuolen mukaan tulokset vaihtelevat sektoreittain: ammatillisessa koulutuksessa miehet keskeyttävät useammin kuin naiset, jotka puolestaan ammattikorkeakouluissa keskeyttävät miehiä enemmän siirtyäkseen yliopistoon. Tosin tutkimustulos on jo yli 10 vuotta vanha, ja tilanne saattaa olla muuttunut. Yliopisto-opiskelussa ei näyttänyt olevan sukupuolen mukaisia eroja opintojen keskeyttämisessä. Aiemmillä koulumenestyksellä ja pääsykoemenestyksellä on yhteys korkeakouluopintojen sujuvuuteen. Korkeakoulutusta koskevissa tutkimuksissa on havaittu myös opiskelijan kotitaustan ja pohjakoulutuksen yhteys opintojen keskeyttämiseen. Esimerkiksi yliopisto-opintojen keskeyttäminen on todennäköisempää ammatillisen perustutkinnon suorittaneille kuin ylioppilaille. Opiskelijoiden psyykkisillä voimavaroilla ja tavoitteellisella toiminnalla on havaittu olevan oleellinen merkitys opintojen sujuvuuteen kaikilla koulutusasteilla.

Heikko motivaatio voi johtaa opintojen pitkittymiseen. Motivaatio-ongelmat opintojen pitkittymisen taustalla ovat tyypillisempiä ammattikorkeakoulussa opiskeleville kuin yliopisto-opiskelijoille. Erityisesti tunne väärästä opiskelualasta aiheuttaa motivaation laskua ja opintojen kesto venyy. Työssäkäynti näyttäytyy kaikilla koulutussektoreilla yhtenä keskeyttämisen syynä ja erityisesti korkeakoulutuksessa myös opintojen viivästymisen syynä.

Koulutusalan ja oppilaitoksen vaihtaminen on yleisimmin seurausta epäonnistuneesta koulutusvalinnasta, joka johtaa motivaation laskuun ja opintoihin sitoutuminen heikkenee. Oppilaitoksen vaihtaminen on ammattikorkeakouluopiskelijoille yliopisto-opiskelijoita tyypillisempää. Yliopistossa vaihdetaan tyypillisemmin pääainetta kuin koulutusinstituutiota. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ei koulutuksen vaihtamista ole juuri tutkittu.

Siirtymäjärjestelmä ja yhteiskunnallinen ympäristö. Ohjaus- ja neuvontapalvelut ovat tärkeitä opiskelijoiden siirtyessä koulutusasteelta toiselle ja työelämään. Työmarkkinatilanteella on merkittävä rooli työelämään siirtymisessä kaikilla koulutussektoreilla. Työmarkkinatuen sidos opintoihin näkyy ammattikorkeakouluihin hakeutumisessa ja opintojen keskeyttämisessä. Korkeakouluopintoja viivästyttää myös asevelvollisuuden suorittaminen erityisesti miesvaltaisilla koulutusaloilla.

Koulutussuunnittelun ja järjestelmäohjauksen keinoin on mahdollista vaikuttaa, kehittää ja puuttua vain osaan opintouraan vaikuttavista tekijöistä. Esimerkiksi koulutusalojen väliset erot työtilanteiden vaihtelussa suhdanteiden mukaan ja niiden vaikutukset työskentelyyn opintojen ohessa ovat tällaisia. Opiskelijoiden päätökset opintojen rahoittamisesta työllä ovat monisidoksisia ja seuraukset yksilöllisestikin vaihtelevia. Jotkut opiskelijat motivoituvat opintoihin työskentelyn myötä. Työskentelyn tuoma taloudellinen turva voi olla edellytys ripeälle opiskelulle lukukausien aikana, tai se voi hidastaa opintoja. Työnteko voi olla myös ratkaisu silloin, kun saatu opiskelupaikka ei tyydytä ja välivaihe uutta opiskelupaikkaa haettaessa.

Koulutuksen ja oppilaitoksen sisäiset tekijät. Koulutukseen sitoutumattomuus on kaikilla koulutussektoreilla yksi keskeyttämisen syy. Tämä havainto tukee Tinton mallia, jossa koulutukseen ja opintokulttuuriin sitoutumattomuuden nähdään olevan yhteydessä keskeyttämiseen. Opintojen laajuus etenkin korkeakoulutuksessa näyttää viivästyttävän opintoja. Koulutuksen työelämäyhteydet yleensä edistävät työelämään sijoittumista valmistumisen jälkeen. Tämä ilmenee korkeakoulutuksen generalisti- ja professioaloilta valmistuneiden työllistymisen eroina: generalistialoilla on vähemmän koulutuksen aikaisia työelämäyhteyksiä kuin niin sanotuilla professioaloilla. Ylikoulutus onkin generalistialoilta valmistuneille tyypillisempää.

Ohjauksen merkitys korostuu kaikilla koulutusasteilla, mutta erityisen tärkeää se on toisen asteen ammatillisiin opintoihin hakeutumisvaiheessa. Koska ammatilliseen peruskoulutukseen hakeudutaan vaiheessa, jolloin oma ammatillinen identiteettityö on usein vielä kesken, tarvitsisi nuori enemmän tietoa eri ammattialoista ja tukea valinnoilleen. Ohjauksen merkitys ja tarve eivät kuitenkaan vähene korkeakouluopintoihin siirryttyä, vaan sen sisältö muotoutuu usein erilaiseksi. Korkeakouluohjauksessa korostuvat työelämätaidot ja niiden kehittäminen, sillä työllistyminen nähdään nykyisin tärkeänä korkeakoulutuksen tuloksellisuusmittarina.

Opetushallinnon toimenpitein koulutusjärjestelmää on pyritty aktiivisesti kehittämään siihen suuntaan, että opintourat muodostuisivat mahdollisimman saumattomiksi. Esimerkiksi opetusministeriö on julkaissut 2000-luvulla lähes 30 muistioita ja selvitystä, joissa etsitään keinoja ammatillisen toisen asteen ja korkeakoulutuksen opintourien tehostamiseen (ks. liite, taulukko 1). Osa opintouriin vaikuttavista tekijöistä pakenee kuitenkin järjestelmäohjauksen vaikuttamisen keinoja, koska ne ovat riippuvaisia yhteiskunnan muusta toiminnasta ja kulttuurista, tai ne ovat oppilaitosten autonomiaan ja yksilöiden valinnanvapauteen perustuvia. Tutkimuksen avulla voidaan kuitenkin tunnistaa entistä paremmin niitä tekijöitä, joihin vaikuttaminen on mahdollista.

OPINTOURAN RAKENTUMINEN		
Opintojen sujuvuuteen, viivästymiseen ja keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät		
Yksilötaso	Siirtymäjärjestelmä ja yhteiskunnallinen ympäristö	Koulutuksen ja oppilaitoksen sisäiset tekijät
<ul style="list-style-type: none"> • opiskelutaidot ja -valmiudet / oppimisen vaikeudet ja ongelmat • opintomenestys • koulutustausta • pääsykoemenestys • opintoihin sitoutuminen • kotitausta (vanhempien koulutus- ja tulotaso) • elämäntilanne (perhesuhteet, terveys, taloudellinen tilanne) • epävarmuus uravalinnasta • epärealistiset koulutusodotukset • hakutoiveen toteutuminen • orientaation kiinnittyminen: opiskelu/työelämä/sitoutumaton • motivaatio • työssäkäynti koulutuksen ohessa • opintojen laajuus • välivuodet 	<ul style="list-style-type: none"> • ohjaus- ja neuvontapalvelut • opiskelijavalintajärjestelmä • opintotukijärjestelmä • yhteishakujärjestelmä • asevelvollisuus • perhe-etuudet • työmarkkinatuen sidos opintoihin hakeutumiseen (ns. pakkohaku) • työmarkkinatilanne • taloustilanne: taantuma/housukausi • tutkintojen eriytyneisyys ja vastaavuus työmarkkinoilla tarjolla oleviin työtehtäviin, koulutusalojen erot • koulutusalakuluttuurit • sukupuolten väliset erot • kouluttautumisen ja työllistymisessä välivuodet • koulutuspaikkakilpailu 	<ul style="list-style-type: none"> • oppilaitosmarkkinointi • opiskelijan integroiminen oppimisympäristöön (vuorovaikutus opettajan ja opiskelutovereiden kanssa) • opetussuunnitelma (professio- ja generalistialat, opintojen laajuus, pedagogiset ratkaisut) • joustavat opiskelijajärjestelyt ja -käytännöt (esim. poissaolojen korvattavuus, lisävuosien haku) • aiempien opintojen hyväksiluku • oppilaitoksen pedagoginen johtajuus • opetuksen ja ohjauksen laatu • koulutuksen työelämäyhteydet

Kuvio 2. Opintojen sujuvuuteen, viivästymiseen ja keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät

Lähteet

- Ahlberg, H. 1999. Opintojen keskeyttämisen syyt Helsingin kaupungin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sekä va. ammattikorkeakoulussa lv. 97–98 nuorisoasteen koulutuksessa. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. Ammatti- ja aikuiskoulutuslinja. Psykologia- ja kuraattoripalvelut.
- Araque, F., Roldán, C. & Salguero, A. 2009. Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education* 53 (3), 563–574.
- Arnett, J. J. 2000. Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist* 55 (5), 469–480.
- Arulampalam, W., Naylor, R. A. & Smith, J.P. 2005. Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal: cross-section and time-series analysis for UK university students. *Economics of Education Review* 24 (3), 251–262.
- Bennett, R. 2003. Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education* 27 (2), 123–140.
- Bennett, R., Kottasz, R. & Nocciolino, J. 2007. Catching the early walker: an examination of potential antecedents of rapid student exit from business-related undergraduate degree programmes in a post-1992 university. *Journal of Further and Higher Education* 31 (2), 109–132.
- Boudon, R. 1974. Education, opportunity and social inequality. In *Chancing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Boyle, R., Carter, J. & Clark, M. 2002. What makes them succeed? Entry, progression and graduation in Computer Science. *Journal of Further and Higher Education* 26 (1), 3–18.
- Broadly, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Böckerman, P. 2007. Polytechnic graduate placement in Finnish manufacturing. *Journal of Education and Work* 20 (1), 1–16.
- Coleman, J. S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Drewry, J. A., Burge, P. L. & Driscoll, L. G. 2010. A tripartite perspective of social capital and its access by high school dropouts. *Education and Urban Society* 42 (5), 499–521.
- Erkkilä, M. 2010. Tuleeko tekniikan kandidaatteja kolmen vuoden putkessa? Lukuvuonna 2005–2006 aloittaneiden tekniikan ylioppilaiden opintopolut, läsnäolotiedot sekä opintojen eteneminen ja keskeytyminen vuosina 2005–2009. Teknillistieteellisen alan opintoprosessien seuraaminen, arviointi ja kehittäminen -hanke. Aalto yliopiston teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 1/2010. Espoo.

- Friman, M. 2001. Opintojen keskeytyminen – ongelma vai mahdollisuus? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Oped-projekti. Hämeen ammattikorkeakoulu. A14, 33–47. Hämeenlinna.
- Friman, M. & Kokko, P. 2000. Raportti Hämeen ammattikorkeakoulussa tapahtuneista opintojen keskeyttämisistä lukuvuonna 1998-99. Oped-projekti. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Gallie, D. & Paugam, S. (toim.) 2000. *Welfare regimes and experience of unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, R. & Rainey, L. 2009. Interrogating the notion of transition: learner experiences of multiple transitions between the vocational- and higher-education sectors. Teoksessa R. Brooks (toim.) *Transitions from education to work. New perspectives from Europe and beyond*. Basingstoke (England), New York: Palgrave Macmillan, 42–60.
- Hillmert, S. & Jacob, M. 2010. Selections and social selectivity on the academic track. A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 28 (1), 59–76.
- Honkonen, R. 1997. Best or second best choice? Polytechnic education in the lives of engineering students. University of Tampere. *Acta Universitatis Tamperensis* 564.
- Honkonen, R. 2002. Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttäminen ja sen vähentäminen. KeVät-projektin arviointi. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hyvönen, R. 2001. Miksi tekniikan opinnot keskeytyvät ammattikorkeakoulussa? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Oped-projekti. Hämeen ammattikorkeakoulu. A14, 48–60. Hämeenlinna.
- Hyvönen, R. 2002. Tekniikan ammattikorkeakouluopintojen keskeytyminen. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 4.
- Hämäläinen, J. & Komonen, K. 2003. Työkoulumalli ammatillisessa koulutuksessa. Kuopio: Kaprakan ammatillinen koulutuskeskus.
- Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Jäppinen, A.-K. 2010. Preventing early leaving in VET: distributed pedagogical leadership in characterising five types of successful organisations. *Journal of Vocational Education & Training* 62 (3), 297–312.
- Karisto, A. & Mönten, S. 1997. Jakomäestä kulosaaressa. Pedagogisen eetoksen ja lukiokäynnin aluevaihtelut Helsingissä. *Sociologia* 34 (2), 99–112.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopisto: Opetuksen kehittämissyksikkö, 25–55.
- Kauppinen, T. M. 2004. Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 6. Väitöskirja.
- Kivelä, S. & Ahola, S. 2004. Koulutusyhteiskunnan syrjäpoluilla. VaSKoolin tutkimushankkeen 1. osaraportti. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. 2009. Sukupuolten keskinäissuhteet korkeakoulutuksessa ja työmarkkinoilla – eurooppalainen vertailu. *Yhteiskuntapolitiikka* 74 (2), 149–157.
- Kokko, P. & Kolehmainen, S. 2002. Mitä opimme toisiltamme? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) *Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistään! Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti*. Hämeen ammattikorkeakoulu. A5, 43–53.
- Kolehmainen, S. 2002. Mihin opintojen edistämällä pyritään? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) *Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistään! Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti*. Hämeen ammattikorkeakoulu. A5, 7–11.
- Komonen, K. 2001a. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämäntähtäilyä. *Nuorisotutkimus* 19 (3), 4–23.
- Komonen, K. 2001b. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto: Sosiologian laitos.
- Korhonen, P. 2008. Tutkinto ja työkokemus työllistymisen avaimina – Työurien käynnistyminen yhteiskuntatieteellisellä koulutusalailla. Turku: Aarresaari.
- Korpi, T., Graaf, P., de, Hendrickx, J. & Layte, R. 2003. Vocational training and career employment precariousness in Great Britain, the Netherlands and Sweden. *Acta Sociologica* 46 (1), 17–30.
- Kosonen, P. A. 2005. Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 271. Väitöskirja.

- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistossa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laaksonen, E. 2005. Varusmiehestä opiskelijaksi. Selvitys varusmiespalveluksen vaikutuksista korkeakouluopintojen aloittamiseen ja jatkamiseen. Opetusministeriön julkaisuja 28. Helsinki.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus* 34 (3), 230–242.
- Laitinen, A. & Halonen, M. 2007. Keskeyttämisen syyt selville – opinnot loppuun ammattikorkeakoulussa! Opintojen keskeyttäminen Savonia-ammattikorkeakoulussa vuonna 2005. Savonia-ammattikorkeakoulu D3/2008. Kuopio.
- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2007. ”Jospa sitä joskus sais oikeita töitä” – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioidujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus* 38 (3), 242–256.
- Lassibille, G. & Gómez, L. N. 2008. Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics* 16 (1), 89–105.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14. Väitöskirja.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian tutkimuksia 23. Väitöskirja.
- Maliranta, M., Nurmi, S. & Virtanen, H. 2010. Resources in vocational education and post-schooling outcomes. *International Journal of Manpower* 31 (5), 520–544.
- Mare, R. D. 1980. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75, 295–305.
- Markkula, J. 2006. Ammattikorkeakoulu opiskelijan silmin. Opinnot, opintojen ohjaus ja vaikuttamismahdollisuudet. Helsinki: Otus rs 28.
- Masdonati, J., Lamamra, N. & Jordan, M. 2010. Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education + Training* 52 (5), 404–414.
- McQuaid, R. W. & Lindsay, C. 2005. The concept of employability. *Urban Studies* 42 (2), 197–219.
- Mehtäläinen, J. 2001. Joustavat koulutusväylät ja uravalinta. Osaraportti 1. Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001.
- Merenluoto, S. 2009a. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C286. Väitöskirja.
- Merenluoto, S. 2009b. Nuori ja nopea valmistuja – Mitä me etsimme ja mitä saamme? Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 173–187.
- Murphy, T. E., Gaughan, M., Hume, R., Moore Jr., S. G. 2010. College graduation rates for minority students in a selective technical university: Will participation in a summer bridge program contribute to success? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32 (1), 70–83.
- Mäkinen, M. 2005. Yliopisto-opiskelijoiden monet opintopolut: Kertomukset koulutuksesta toiseen vaihtaneista opiskelijoista. Teoksessa A.-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 267–279. Saatavilla: <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1>>.
- Mäkinen, M. 2006. Mitä koulutuksen vaihdon jälkeen? Yliopisto-opintojen aikana koulutusta vaihtaneiden kertomukset tarkastelussa. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 98, 173–195.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2002. Orientations to studying in Finnish higher education. Comparison of study orientations in university and vocational higher education. Teoksessa E. Pantzar (toim.) Perspectives on the age of the information society. Tampere: Yliopistopaino, 51–59.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students’ general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48 (2), 173–188.
- Määttä, J. 2007. Asepalvelus nuoren naisen ja miehen opinto- ja työuralla. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 303.

- Neittaanmäki, P. & Ärje, J. 2010. Suomen ja Keski-Suomen korkeakoulutetut työttömät koulutusaloittain ja -asteittain 2005–2010. Jyväskylän yliopisto: Tietotekniikan laitos.
- Nieminen, M. & Ahola, S. 2003. Ammattikorkeakoulun paikka. Hakijanäkökulma suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 60.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. 2003. The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: The three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology* 28 (1), 59–90.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Koivisto, P. 2002. Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior* 60 (2), 241–261.
- Opetusministeriö 2003. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27. Helsinki.
- Opetusministeriö 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki.
- Opetusministeriö 2007. Opintojen keskeyttämisen toimenpideohjelma. Keskustelumistio 8.2.2007. Opetusministeriön monisteita 2007:2. Helsinki.
- Opetusministeriö 2008. Suomen koulutusjärjestelmä kansainvälisessä vertailussa. Opetusministeriön politiikka-analyysijä 2008:4. Helsinki.
- Opetusministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Helsinki.
- Pajarre, E., Lukkari, H. & Lahtinen, P. 2010. Poissaolojen ja opintojen suoritusjärjestyksen vaikutus opintojen etenemiseen Tampereen teknillisellä yliopistolla. Tampereen teknillinen yliopisto. Yliopistopalvelut. Raportti 5.
- Parjanen, M. 1979. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen: tutkimustuloksia ja toimenpide-ehdotuksia. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 25.
- Penttilä, J. 2008a. "Kävin kokeileen kepillä jäätä". Tutkimus opintojen keskeyttämisestä Tampereen ammattikorkeakoulussa. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulun opiskelijakunta ja OTUS ry.
- Penttilä, J. 2008b. Kuka olet poissaoleva? – Sallittu poissaolo osana keskeyttämisilmiötä. *Kever-verkkolehti* 7 (4), 1–15.
- Penttilä, J. & Niemelä, A. 2008. "Kun mä jouduin kaikki asiat hoitaan". Epätyypillisen opiskelijuuden yhteys ammattikorkeakouluopintojen keskeyttämiseen. *Nuorisotutkimus* 26 (4), 66–76.
- Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: Keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–67.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2008. Maistereiden ylikoulutusta kartoittamassa. *Tiedepolitiikka* 33 (2), 7–16.
- Puhakka, A., Rautopuro, J. & Tuominen, V. 2010. Employability and Finnish university graduates. *European Educational Research Journal* 9 (1), 45–55.
- Raffe, D. 2008. The concept of transition system. *Journal of Education and Work* 21 (4), 277–296.
- Rantanen, E. & Liski, E. 2009. Valmiiksi tavoiteajassa? Teknistieteellisen alan opiskelijoiden opintojen eteneminen ja opiskelukokemukset tekniikan kandidaatin tutkinnossa. Teknillistieteellisen alan opintoprosessien seuraaminen, arviointi ja kehittäminen -hanke. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 3/2009. Espoo.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the university of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 7.
- Robinson, R. 2004. Pathways to completion: Patterns of progression through university degree. *Higher Education* 47 (1), 1–20.
- Rouhiainen, K. 2010. Viisasten kiveä etsimässä: miksi tradenomiopiskelija jättää opintonsa kesken? Opintojen keskeyttämisen syiden selvitys Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalouden osaamisalalla vuonna 2008. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.
- Sainio, J. 2009. Viisi vuotta kentällä. Katsaus vuonna 2002 valmistuneiden yhteiskuntatieteilijöiden työuran alkuun. Turku: Aarresaari.

- Salmela-Aro, K. 2007. Goal-related social ties. Teoksessa H. Helve & J. Bynner (toim.) *Youth and social capital*. London, UK: The Tufnell Press, 127–136.
- Salmela-Aro, K. 2008. Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymässä. *Psykologia* 5, 374–379.
- Salmela-Aro, K. 2009a. Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's – channeling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research* 14 (1-2), 63–73.
- Salmela-Aro, K. 2009b. School-related burnout during educational tracks. Antecedents and consequences. Teoksessa I. Shoon & R. K. Silbereisen (toim.) *Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity*. New York : Cambridge University Press, 293–311.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2009. School burnout inventory (SBI). Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. 2008. The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology* 78 (4), 663–689.
- Salmela-Aro, K. & Little, B. 2007. Goal-related social ties. Teoksessa B. Little, K. Salmela-Aro & S. Phillips (toim.) *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 199–219.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. & Nurmi, J.-E. 2009. Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior* 75 (2), 162–172.
- Schmid, E. & Stalder, E. (forthcoming) Dropping out from apprenticeship training as a opportunity for chance. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Dordrecht: Springer.
- Schoon, I. & Silbereisen, R. K. 2009. Conceptualising school-to work transitions in context. Teoksessa I. Shoon & R. K. Silbereisen (toim.) *Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity*. New York : Cambridge University Press, 3–29.
- Smith, J. & Naylor, R. 2001. Dropping out of university: A statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of the Royal Statistical Society Series A*, 164 (2), 389–405.
- Stauber, B. 2007. Motivation in transition. *Young* 15 (1), 31–47.
- Stenström, M.-L. 1981. Perusasteen päättöluokkalaisten valikoituminen keskiasteen koulutukseen yhteisvalinnassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 311.
- Stenström, M.-L. 1983. Yhteisvalinnassa koulutuksen ulkopuolelle jääneiden koulutus- ja työhistoria. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 341.
- Stenström, M.-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 21.
- Stenström, M.-L., Suovirta, I. & Renko T. 1988. Opintojen keskeyttäminen kaupan ja hallinnon peruslinjalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia A 23.
- Suikkanen, A., Martti, S. & Linnakangas, R. 2004. Homma hanksaan. Nuorten kuntoutuskokeilun arviointi. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:5. Helsinki.
- Sweet, R. 2009. Apprenticeship, pathways and career guidance: A cautionary tale. Teoksessa F. Rauner, E. Smith, U. Hauschildt & H. Zelloth (toim.) *Innovative apprenticeships. Promoting successful school-to-work transitions*. Conference Proceedings, 17–18 September 2009 Turin, Italy. Saatavilla: <<http://www.inap.uni-bremen.de/>>.
- Thomson, R., Bell R., Holland, J., Henderson, S., McGrellis, S. & Sharpe, S. 2002. Critical moments: choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition. *Sociology* 36 (2), 335–354.
- Tilastokeskus. Ammatillinen koulutus 2009. Liitetäulukko 1. Opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen tutkinnon suorittaneet koulutusaloittain 2009. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/aop/2009/02/aop_2009_02_2010-08-30_tau_001_fi.html> (luettu 30.8.2010).
- Tilastokeskus. Koulutuksen keskeyttäminen 2008. Saatavilla: <<http://www.stat.fi/til/kkesk/2008/>> (luettu 7.9.2010).
- Tilastokeskus. Opintojen kulku 2008. Koulutus 2010. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/opku/2008/opku_2008_2010-05-20_fi.pdf> (luettu 15.9.2010).
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45 (1), 89–125.
- Tinto, V. 1987. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

- Tinto, V. 1988. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education* 59, 438–455.
- Triventi, M. & Trivellato, P. 2009. Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century. Evidence from the Italian Longitudinal Household Survey. *Higher Education* 57 (6), 681–702.
- Tumen, S., Shulruf, B. & Hattie, J. 2008. Student pathways at the university: patterns and predictors of completion. *Studies in Higher Education* 33 (3), 233–252.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 40.
- Vallo, M. 2007. Riittävästi opintoja? Selvitys opintotukea saavien opintomenestyksestä. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 49.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Suomen Kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Väitöskirja.
- Vanttaja, M. 2005. Koulutuksesta ja työstä karsituneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (4), 411–416.
- Varamäki, E., Heikkilä, T., Taipalus, E. & Lautamaja, M. 2007. Ammattikorkeakoulusta työelämään. Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v. 2004–2005 valmistuneiden sijoittuminen opiskelujen jälkeen. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 31.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2009. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist* 14 (4), 332–341.
- Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Helsinki: Opetushallitus.
- Vermeulen, L. & Schmidt, H. G. 2008. Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education* 33 (4), 431–451.
- Vuorinen, P., Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslaseista 10.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslaseista 14.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslaseista 18.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulustavoitteiden toteuttajina. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuslaseista 25.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2007. Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhön sijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuslaseista 37.
- Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young* 14 (2), 119–139.
- Yle uutiset. 23.9.2010. Fredriksson Jan. Nopea valmistuminen ei aina kannattavaa korkeakouluopiskelijalle. Saatavilla: <http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2010/09/nopea_valmistuminen_ei_aina_kannattavaa_korkeakouluopiskelijalle_1997188.html>.
- Yorke, M. 2000. The quality of the student experience: what can institutions learn from data relating to non-completion? *Quality in Higher Education* 6 (1), 61–75.
- Yorke, M. 2004. Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning* 19 (1), 19–32.
- Yorke, M. 2006. Employability in higher education: what it is – what it is not. Learning and employability series one. York: The Higher Education Academy.
- Yorke, M. & Harvey, L. 2005. Graduate attributes and their development. *New Directions for Institutional Research* 128 (Winter), 41–58.

Taulukko 1. Opetusministeriön koulutusuriin liittyviä muistioita vuosilta 2000–2010

MUISTIO	KOHDEALUE (lyhyesti)
<p>Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen</p> <p>Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:9</p>	Opintojen edistymisen seurannan nykytilan kartoitus sekä vaihtoehtojen arviointi seurannan kehittämiseksi.
<p>Opintotuen rakenteen kehittäminen. Toisen asteen opintotuen ja opiskelijoiden asumisen tukemisen kehittämislinjaukset</p> <p>Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:8</p>	Toisen asteen opintotuen koulutukseen kannustavuutta parantavan kehittämisohjelman laatiminen.
<p>Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11</p>	Toiselta asteelta korkeakouluopintoihin siirtymisen nykytilanteen kartoitus ja ongelmakohtat sekä esitykset toimenpiteistä, joilla siirtymistä voidaan nopeuttaa.
<p>Opintotuen rakenteen kehittäminen. Tavoitteena päätoimiseen opiskeluun kannustaminen korkeakoulussa</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:33</p>	Ehdotukset opintotukijärjestelmän rakenteelliseksi kehittämiseksi tavoitteena päätoimiseen opiskeluun kannustaminen korkeakouluissa.
<p>Nuorten ohjauspalveluiden tehostaminen. Opinto-ohjauksen ja työhallinnon ohjauspalveluiden yhteistyöryhmän muistio</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:39</p>	Nuorten koulutukseen ja työelämään ohjaamiseen liittyvän yhteistyön kehittäminen kansallisella ja paikallisella tasolla.
<p>Ammattikorkeakoulujen yhteishaun johtoryhmän loppuraportti</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:12</p>	Ohjata ammattikorkeakoulujen yhteishakua ja ammattikorkeakoulujen yhteistyötä opiskelijavalintojen kehittämisessä.
<p>Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4</p>	Selvittää korkeakoulujen käytäntöjä aiemmin suoritettujen opintojen ja aiemmin hankitun osaamisen hyväksilukemisessa sekä arvioida nykyisten käytäntöjen ja prosessien toimivuus ja yhdenmukaisuus eurooppalaisten linjausten kanssa.
<p>Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen niveltävien kehittämissuositusten muistio</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33</p>	Nuorten siirtymistä perusopetuksesta jatko-opintoihin tukevien toimenpiteiden arviointi sekä keinojen pohtiminen perusopetuksen jälkeisten jatkokoulutusmahdollisuuksien turvaamiseksi koko ikäluokalle.

<p>Tekniikan alan korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kehittäminen</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:19</p>	<p>Teknillistieteellisen koulutuksen ja tutkimuksen tarkastelu yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa sekä ehdotukset tekniikan alan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisestä.</p>
<p>Yliopistojen yhteishakutyöryhmän muistio</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:17</p>	<p>Yhteishakujärjestelmän rakenteen, sisällön ja toimintatapojen määrittely sekä esitys yhteisvalintojen laajentamiseksi.</p>
<p>Nuorten ohjauspalvelujen järjestäminen; Opinto-ohjauksen ja työvoimapalvelujen yhteistyöryhmä</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:29</p>	<p>Opetus- ja työhallinnon yhteistyön edistäminen nuorten ohjauksessa.</p>
<p>Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27</p>	<p>Työryhmän tehtävänä on ollut laatia lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa suoritettavien opintojen, aiempien opintojen tai muutoin hankitun osaamisen hyväksilukemisen periaatteet.</p>
<p>Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9</p>	<p>Kartoittaa mahdollisuudet ja vaihtoehdot kehittää yliopistojen opiskelijavalintoja luomalla yhteisvalintajärjestelmä tai muu hakijoiden, yliopistojen, koulutusalojen ja koko valintajärjestelmän kannalta soveltuva valintayhteistyömalli.</p>
<p>Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen väliraportti</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:29</p>	<p>Selvityksessä etsitään keinoja päästä opetusministeriön asettamaan tavoitteeseen, jonka mukaan noin puolet opintonsa aloittaneista tulisi olla uusia ylioppilaita.</p>
<p>Ammattikorkeakoulujen yhteishaku-uudistus</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:26</p>	<p>Kokonaissuunnitelman laatiminen, siten että ammattikorkeakoulut vastasivat kevästä 2003 lähtien yhteishaun ja valintojen toteutuksesta. Jokaiseen ammattikorkeakouluun perustettiin hakutoimisto yhteishakutehtävien hoitamiseksi.</p>
<p>Opintotukea ja opiskelijoiden opintososiaalista asemaa koskeva toimenpideohjelma</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:28</p>	<p>Selvitysmiehen toimeksiantona on ollut valmistella opintotukea ja opiskelijoiden opintososiaalista asemaa koskeva toimenpideohjelma.</p>
<p>Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:27</p>	<p>Laatia toimenpideohjelma tutkintojen tavoiteajassa suorittamisen edistämiseksi.</p>
<p>Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4</p>	<p>Tämä syrjäytymisen ennaltaehkäisyä koulutuksen alla käsittelevä muistio on esittänyt 18 toimenpidettä syrjäytymisen ehkäisemiseksi.</p>

<p>Yhteistyössä yhteishakuun. Ammattikorkeakoulujen yhteishaun uudistamisen projektiryhmän muistio</p> <p>Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:2</p>	<p>Esitys ammattikorkeakoulujen yhteishakutehtävien siirtämiseksi lääninhallitusten sivistysosastoilta ammattikorkeakouluille.</p>
<p>Tekniikan alan korkeakoulutuksen kehitysnäkymät</p> <p>Selvitysmiehen raportti 2002</p>	<p>Selvitysmiehen tehtävänä oli arvioida tekniikan alan kehitysnäkymiä yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa ottaen huomioon IT-alojen ja muiden tekniikan alojen kehittämistarpeet.</p>
<p>Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano</p> <p>Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002</p>	<p>Työryhmän tehtävänä oli laatia esitys yliopistojen perustutkintorakenteen muuttamiseksi kaksiportaiseksi. Työryhmä ehdottaa, että kaksiportainen tutkintorakenne otetaan käyttöön kaikilla koulutusaloilla 1.8.2005 alkaen.</p>
<p>Opintotuen kannustavuus</p> <p>Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:18</p>	<p>Työryhmä on selvittänyt erilaisia vaihtoehtoja lisätä kannustavuutta opintotuessa ja tehnyt ehdotuksen opintotuen kehittämistoimenpiteistä.</p>
<p>Opintojen keskeyttäminen sekä korkeakoulujen kokopäivä- ja osa-aikaopiskelu; Eräiden koulutustilastojen kehittämistyöryhmä</p> <p>Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001, 25</p>	<p>Ehdotus ammatillisen koulutuksen ja korkeakouluopintojen keskeyttämisen tilastoinnista.</p>
<p>Ammattikorkeakoulujen yhteishakutyöryhmän muistio</p> <p>Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001, 15</p>	<p>Työryhmän tehtävänä oli selvittää, miten ammattikorkeakoulujen yhteishakuun liittyvien tehtävien siirtäminen lääninhallitusten sivistysosastoilta ammattikorkeakouluille voidaan toteuttaa.</p>
<p>Nuorisoasteen koulutuskokeilun arviointi</p> <p>Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001, 4</p>	<p>Arvio nuorisoasteen koulutuskokeilun kokemuksista ja tuloksista ja valmistella ehdotukset jatkotoimenpiteiksi.</p>
<p>Opintotuki – opiskelijapalkka vai koulutusinvestointi</p> <p>Opetusministeriön työryhmien muistioita 2000, 14</p>	
<p>Ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän muistio</p> <p>Opetusministeriön työryhmien muistioita 2000, 19</p>	



OPINTOJEN KESKEYTTÄMINEN, opintopoluilta putoaminen, pitkät opiskeluajat ja hidas siirtyminen koulutuksesta työelämään ovat keskeisiä teemoja koulutuspoliittisessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa. Sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta tavoitteena pidetään usein suoraa, välivuodettomia siirtymiä koulutusasteelta toiselle ja sujuvasti eteneviä koulutusuria. Käytännössä osa ikäluokasta osallistuu useampaan koulutukseen ja vuorottelee koulutuksesta työhön ja työstä koulutukseen sekä työskentelee opintojen ohessa.

Julkaisussa kuvataan opintouriin vaikuttavia tekijöitä yksilön, siirtymäjärjestelmän ja oppilaitoksen tasolla kirjallisuuden pohjalta työstetyn mallin avulla. Malli tarjoaa eväitä opintopolkujen ja -urien hahmottamiseen monitasoisena ilmiönä. Julkaisua voivat hyödyntää kehittämistyössään toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestäjät, ammattikorkeakoulut ja yliopistot sekä muut koulutuksen asiantuntija-, ohjaus- ja suunnittelutehtävissä toimivat.