

91

Tapio Aittola

Uuden opiskelijatyypin synty

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1992

Tapio Aittola

Uuden opiskelijatyypin synty

Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
lokakuun 3. päivänä 1992 kello 12.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, JYVÄSKYLÄ 1992

Uuden opiskelijatyypin synty

Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa

Tapio Aittola

Uuden opiskelijatyypin synty

Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa

URN:ISBN:978-951-39-7945-4
ISBN 978-951-39-7945-4 (PDF)
ISSN 0075-4625

ISBN 951-680-863-8
ISSN 0075-4625

Copyright © 1992, by Tapio Aittola
and University of Jyväskylä

Jyväskylän yliopiston monistuskeskus and
Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1992

ABSTRACT

Aittola, Tapio

Origins of the new student type

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1992, 162 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 91)

ISBN 951-680-868-8

Summary

Diss.

This dissertation presents a summary of my research on university students, carried out during the 1980s at the University of Jyväskylä. In the course of my research I analysed university studies as a life-cycle stage and described the various study strategies used by students drawn from different disciplines. In the dissertation, however, the perspective has shifted from an analysis of students' life-stages to a generation analysis, on the basis of interviews, of the way of life of students and the characteristics of student culture, and to an analysis of the curricularization that has taken place in the university and the accompanying changes in its disciplinary cultures.

The main purpose of this study is to provide a documentary analysis in which the subjective experiences of the interviewed students and an objective statistical analysis of their life-situation are synthesized in a discursive description of the current milieu and atmosphere of the university. The study comprised two research tasks. The first was to analyse, on the basis of the student interviews, the temporal differentiation of the university years. This is done by describing the differentiation of student culture, the fragmentation of students' life-world, and the changes in their life stages and identity formation. The second task was to explain the fragmentation of disciplinary cultures. This problem is approached from the perspective of the "hidden curriculum", the curricularization of the university, and the formation of discipline-specific habituses and changes in discipline cultures.

A reanalysis of the interview data led to the following conclusions. First, the student years no longer constitute a "classically" academic life stage; instead, the modern student's life is divided between study and part-time employment. Second, the economic and social "immaturity" of students hampers their identity formation. Third, student culture has lost its independence and vitality. Fourth, the basic structures of the life-world of students have fragmented, and it no longer revolves around the university. Fifth, the curricularization of the university has instrumentalized the study process and the relation of students to the institution itself. Finally, various discipline-based subcultures divide students increasingly sharply. In general, the student generation of the 1980s differs so greatly from its predecessors that it can properly be called the first new type of student generation in Finnish academic life.

Keywords: University studies, student life, generation analysis, discipline cultures, hidden curriculum.

ESIPUHE

Tämä tutkimus on yhteenveto 1980-luvun aikana Jyväskylän yliopistossa tekemistäni opiskelijatutkimuksista. Nämä tutkimukset olivat fenomenografisia kuvauksia oman aikakautensa opiskelijoista ja niissä tarkasteltiin opiskelijoiden elämänvaiheita, opiskelijakulttuuria, yliopiston piilo-opetus-suunnitelmaa, opiskelustrategioita ja tieteellisen ajattelutavan kehittymistä. Näiden tutkimusten tekemisen aikoihin suomalaisessa opiskelijamaailmassa tapahtui "sukupolvenvaihdos", jonka merkittävyys on paljastunut vasta jälkeinpäin.

Uusia opiskelijoita koskevat havainnot, kuten myös kansainvälisten opiskelijatutkimusten kuvaukset *uudesta opiskelijatyypistä*, innoittivat tarkastelemaan omia haastatteluaineistoja vielä kerran. Tutkimuksen näkökulma on nyt vaihtunut elämänvaihetutkimuksesta 1980-luvun opiskelijoiden sukupolvispesifiksi analyysiksi, jonka lopputulokset olen kirjannut tähän väitöskirjatutkimukseen.

Tutkimusteemojeni kehittelyssä olen saanut apua suomalaisen opiskelijatutkimuksen uranuurtajien apulaisprofessori *Marjatta Marinin* ja professori *Yrjö-Paavo Häyrysen* asiantuntemuksesta. Heidän ohjeensa yhdessä professori *Sirkka Hirsjärven* tukevan ohjauksen kanssa ovat luoneet suotuisat edellytykset tämän tutkimuksen tekemiselle.

Pitkäaikaisen tutkijakollegan, kirjoitusteni "ensilukijan", niiden tarkan kommentaattorin ja rakkaan elämänkumppanini *Helena Aittolan* merkitys on ollut huomattava. Ilman hänen tukeaan ja myötäelämistään tämän tutkimuksen tekeminen olisi ollut paljon vaikeampaa.

Tutkimuksen eri vaiheissa syntyneitä käsikirjoituksia tai niiden osia ovat kommentoineet *Kimmo Jokinen, Kaarlo Laine, Ilkka Pirttilä* ja *Esa Sironen*. *Soile Veijola* taas on antanut "sisäpiirin tietoa" sähkösuoraa koskevista tulkinnoista. *Jouko Huttuselle* olen kiitollinen tutkimusaineiston tilastolliseen käsittelyyn liittyvistä ohjeista.

Pohjoismaista ja keski-eurooppalaista opiskelijatutkimusta koskevissa tulkinnoissa *Donald Broadyn, Berthel Sutterin* ja *Josef Langerin* kanssa käydyt keskustelut, kirjeenvaihto sekä heidän lähettämänsä lähdemateriaalit ovat olleet suureksi avuksi.

Haluan kiittää tutkimukseen osallistuneita jyvaskyläläisiä opiskelijoita sekä tutkimuksen alkuvaiheessa apunani olleita tutkimusapulaisia, joista etenkin *Anna-Maija Poikkeuksen* kanssa tehdyt opiskelijakulttuurin analyysit ja *Hannele Pulkamon* laatimat haastatteluaineiston perusanalyysit olivat suureksi avuksi. Haastatteluaineiston puhtaaksikirjoituksesta huolehti *Iiris Nieminen*. Tämän tutkimusaineiston analyysin ja opiskelijoita koskevien päätelmien tekemiseen olen saanut vihjeitä ohjauksessani olleilta tutkimusharjoittelijoilta ja graduntekijöiltä.

Tätä tutkimusta ovat stipendeillään tukeneet *Artturi ja Ellen Nyysösen säätiö* sekä *Kasvatustieteen laitos*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen osastonjohtaja *Raimo Mäkistä* haluan kiittää siitä, että saatoin vuosia sitten käynnistää yliopisto-opiskelua elämänvaiheena selvittäneen tutkimusprojektin - tässä sen loppuraportti.

Jyväskylässä elokuussa 1992

Tapio Aittola

SISÄLTÖ

ESIPUHE

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄNASETTELU	9
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	13
1.2 Tutkimuksen tehtävänasettelu	16
2 YLIOPISTOSSA JA OPISKELUSSA 1980-LUVULLA TAPAHTUNEET MUUTOKSET	23
2.1 Yliopisto ja kulttuuriset muutokset	24
2.2 Opiskelijoiden elämänvaiheiden muutokset	26
2.2.1 Opiskelijoiden elämänvaiheet	28
2.2.2 Uuden opiskelijatyypin identiteetinmuodostus	31
2.2.3 Opiskelijakulttuurin eriytyminen	33
2.2.4 Opiskelijoiden elämismailman perusrakenteet	36
2.3 Yliopistossa ja tiedekulttuureissa tapahtuneet muutokset	40
2.3.1 Yliopiston koulumaistuminen	41
2.3.2 Tiedekulttuurien eriytyminen	43
2.4 Yliopiston ja opiskelijaelämän 1980-luvun muutoksia kuvaavat hypoteettiset regulatiivit	46
3 OPISKELUAIKA ELÄMÄNVAIHEENA	48
3.1 Opiskelijoiden elämänvaiheen erityspiirteet	48
3.2 Opiskelijoiden identiteetinmuodostus	52
3.3 Opiskelijakulttuurin polarisoituminen	57
3.4 Opiskelijoiden elämismailman perusrakenteet	65
3.4.1 Opiskelijoiden elämäntilanne	65
3.4.2 Opiskelutilanne ja suhde yliopistoympäristöön	68
3.4.3 Opiskeluprosessi, opiskeluintressit ja tieteellisen ajattelutavan kehittyminen	70
3.5 Yhteenvetoa opiskelijoiden elämänvaiheiden ja elämismailman perusrakenteiden muutoksista	75

4	YLIOPISTON KOULUMAISTUMINEN JA TIETEENALASPESIFIEN HABITUSTEN MUODOSTUMINEN OPISKELUAIKANA	80
4.1	Yliopiston koulumaistuminen ja piilo-opetussuunnitelma	81
4.2	Tiedekulttuurien eriytyminen ja tieteenala- spesifiien habitusten muodostuminen	86
4.3	Yhteenvedoa yliopiston koulumaistumisesta ja tieteen- alaspesifiien habitusten muodostumisesta	90
5	LOPPUYHTEENVETO 1980-LUVUN YLIOPISTOSSA JA OPISKELIJAELÄMÄSSÄ TAPAHTUNEISTA MUUTOKSISTA	93
5.1	Opiskeluvaiheen erityispiirteet	96
5.2	Tiedekulttuurien eriytyminen	98
5.3	Yliopisto-opiskelun muutoksia koskevat johtopäätökset	99
5.4	Kohti 1990-luvun yliopistoa ja opiskelijaelämää	102
	YHTEENVETO	104
	SUMMARY	108
	LÄHTEET	113
	VIITTEET	129

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄNASETELU

*"Das Auszeichnende im Studentenleben ist in der Tat der Gegenwille, sich einem Prinzip zu unterwerfen, mit der Idee sich zu durchdringen."
(Walter Benjamin)*

Ylläoleva lainaus sisältyy saksalaisen filosofin *Walter Benjaminin* vuonna 1914 kirjoittamaan esseeseen *Das Leben der Studenten*, jossa hän kertoo yliopisto-opiskelun olevan antoisinta silloin, kun opiskelija antaa jonkin tieteellisen idean läpäistä itsensä siten, että hänelle syntyy *omakohtainen näkemys* tarkastelun kohteena olevasta asiasta (Benjamin 1977, 2-18). Ihanteena oli opiskelija, joka on *omistautunut* filosofiseen *tiedon etsintään* ja joka pyrki tekemään tieteellisestä oppimisesta ja asioihin paneutumisesta elämänsä päätavoitteen. Nykyiseen yliopistoon suhteutettuna tällainen käsitys opiskelusta tuntuu jo vanhentuneelta, vaikka se innoittikin vielä 1970-luvun lopun jyvaskyläläisten opiskelijoiden keskuudessa syntynyttä *sivistysyliopistoliikettä*, joka korosti opiskelun sivistävää vaikutusta.

Benjaminin esseen kuvaama opiskelijatyyppe kuuluu 1900-luvun alkuun, jolloin yliopistoon valikoitui lähes pelkästään pieneen yhteiskunnalliseen eliittiin lukeutuvia nuoria. Heidän ei tarvinnut kantaa huolta taloudellisista ongelmista, opintolainoista tai akateemisesta työttömyydestä, sillä yliopistollinen loppututkinto riitti takaamaan hyvän toimeentulon ja korkean yhteiskunnallisen statuksen. Nykyinen yliopisto sitä vastoin on englantilaisen korkeakoulututkija *Peter Scottin* (1991, 12) havaintojen

mukaan tullut koulutusinstituutioksi, jossa keskiluokkaisen toimihenkilötaustan omaavat opiskelijat kamppailevat taloudellisten ja sosiaalisten ongelmiansa kanssa. Akateeminen loppututkinto ei myöskään enää takaa varmaa toimeentuloa tai korkeaa yhteiskunnallista asemaa, vaan yliopistosta valmistuneet ovat saaneet tottua kilpailemaan asemastaan ja toimeentulostaan samalla tapaa kuin muutkin ammattiryhmät.

Yliopistolaitos on aina ollut sidoksissa oman aikansa yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen sekä niissä ilmeneviin muutoksiin. Sen vuoksi 1980-luvun yliopistoa on syytä tarkastella osana jälkiteollisen yhteiskunnan murrosvaihetta, jossa saksalaisen valistusfilosofian synnyttämät ylevät ideat, kuten *sivistys* ja *tiede* ovat menettäneet "auransa". Saksalainen sosiologi *Wolf Lepenies* (1990, 164) kirjoittaakin, että puhuminen yliopiston ideasta merkitsee puhumista muuttuneesta tiedekäsityksestämme, koska vallitseva sivilisaatiopessimismi koskettaa erityisesti yliopistoa ja tiedettä. Massoittunut yliopisto on joutunut taloudelliseen legitimaatiokriisiin, mikä käy ilmi mm. siinä, että yliopiston tehokkuus ja yhteiskunnallinen relevanssi on monin tavoin asetettu kyseenalaisiksi.

Massoittunut yliopisto on muuttunut koulumaiseksi instituutioksi, joka on tehnyt opiskelijoistaan *oppilaita* sekä muuttanut heidän suhteensa yliopistoon ja opiskeltaviin asiiasältöihin aikaisempaa ulkokohtaisemmaksi. Saksalaisen kasvatussosiologi *Thomas Ziehen* (1989, 105) mielestä *yliopiston koulumaistuminen* on johtanut siihen, että

"opiskelijoiden ongelmat omien tieteenalojensa ja yliopisto-instituution kanssa ovat nykyisin enemmän kuin koskaan samanlaisia kuin oppilaiden ongelmat omien oppiaineidensa ja kouluinstituutionsa kanssa."

Koulumaistunut yliopisto kohtelee opiskelijoitaan byrokraattisesti, eikä se anna riittävästi tilaa opiskelijoiden omakohtaiselle sosiaaliselle tai *intellektuaaliselle sitoutumiselle* yliopistoon, omaan ainelaitokseen tai opiskeltaviin tieteenaloihin (Astin 1984). Opiskelijat voidaan koulumaisesti organisoituneessa yliopistossa jättää jopa kokonaan tiedeyhteisön ulkopuolelle ja heitä voidaan kohdella koulutettavana "massana".

Yliopiston koulumaistuminen on todennäköisesti syynä myös siihen, että yhä useammat opiskelijat suhtautuvat opiskeluaikaan ja opiskeltaviin asiiasältöihin *instrumentaalisesti*.¹ Opiskeluaika on muuttumassa *kouluttautumiseksi* tiettyihin ammattitehtäviin, eikä opinnoilla enää katsota olevan "sivistävää" vaikutusta. Saksalainen korkeakoulututkija *Ludwig Huber* (1984, 243-251) on havainnut, että 1980-luvun opiskelijat pitävät *lyhyttä opiskeluaikaa, hyvöpalkkaista työtä ja nopeaa uralla etenemistä* tärkeänä. Opiskelijat preferoivat konkreettisia ja soveltamiskelpoisia käytännön valmiuksia ja heidän opiskelutapansa ilmentää tiedollista instrumentalismia. Opiskelijat ovat ilmeisesti muuttumassa yliopiston tarjoamien koulutuspalvelujen kuluttajiksi, eivätkä he enää halua sitoutua yliopistoon.

Yliopisto-opiskelussa tämä kulttuurinen murros näkyy akateemisen yhteisön *sosiaalisten kittien* vähittäisenä häviämisenä ja uusien hallinnollisten integraatiomekanismien syntyminenä. Nämä eurooppalaisessa yliopistossa havaittavat muutokset ovat heijastusta viime vuosikymmenen kulttuurisista prosesseista, joita saksalainen filosofi ja kulttuuritutkija *Wolfgang Welsch* (1988, 53-57) on kuvannut *kulttuurisen eriytymisen* ja *yhdenmukaistavien mekanismien* samanaikaisuutena. Yliopistossa nämä muutosprosessit ilmenevät yliopiston eri tiedekuntien, laitosten ja tieteenalojen fragmentoitumisena sekä opiskelijakulttuurien eriytymisenä. Uudet integraatiomekanismit taas ilmenevät hallinnollisena pyrkimyksenä sitoa koko yliopistolaitos erilaisten tiedepoliittisten palkitsemis- ja rangaistusjärjestelmien avulla tiukemmin ohjaukseensa.

Nämä yleiset kulttuuriset ja hallinnolliset trendit ovat välittyneet muutaman vuoden viiveellä myös suomalaiseen yliopistolaitokseen. Kansallisen sivistyneistön kouluttamista ja tiedollisen sivistystason kohottamista painottanut *uusklassinen yliopistoideologia* on vasta viime aikoina korvautunut yliopistolaitoksen tehokkuutta ja tieteen nopeaa hyödynnettävyyttä korostavalla tiedepoliittikalla (ks. Allardt 1982, 338-341; Mehtonen 1990, 19-27; Niiniluoto 1990, 4-7). Keskusjohtoista suunnittelustrategiaa ja keskitettyä tiedehallintoa edustavat yliopiston tutkinto- ja hallintojärjestelmien reformit toteutettiin Suomessa vasta 1980-luvun alussa, kun Keski-Euroopassa ja muissa Pohjoismaissa vastaavat uudistukset oli tehty jo 1970-luvulla. Yliopiston resurssikehitys on myös ollut aina 1980-luvun loppupuolelle saakka suotuisa, kun useissa keski-eurooppalaisissa maissa yliopistoa koskevat supistustoimet ovat alkaneet lähes kymmenen vuotta aikaisemmin (ks. Walford 1987).

Yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa esiintyvät muutokset kytkeytyvät laajempiin 1980-luvun kulttuurisiin muutoksiin, joista tärkeimpänä voi pitää nuorisokulttuurin hajaantumista pienempiin osakulttuureihin. Merkittävinä kuluneen vuosikymmenen kulttuuri-ilmiöinä on jyväsyläläisen opiskelijaliikkeen edustaja ja sittemmin sen tutkija *Arto Tiihonen* (1989, 66-74) pitänyt mm. Jumalan teatteria, Häräntappoasetta, Sianhoito-opasta, Vihreitä, feministejä, talonvaltaajia ja yleistä äänestämättömyyttä, joiden juuret johtavat 1970-luvun öljykriisiin, rötösherrajahtiin ja puoluepolitiikan epäuskottavuuteen. Kulttuurisosiologi *Ilkka Arminen* (1989, 18-19) taas on kuvannut 1980-luvun henkeä ristiriitaiseksi, koska sille olivat tyypillisiä sellaiset ilmiöt kuin egoismi, kylmä tehokkuus, passiivisuus, materialistisuus, ekotietoisuus sekä *juppiutuminen*.² Yhteisenä nimittäjänä viime vuosikymmenelle oli vastustus kaikkea julkista, vakiintunutta ja ylhäältä ohjautuvaa toimintaa ja ajatustapoja kohtaan.

Kun 1980-luvun yliopisto-opiskelijoita tarkastellaan osana suomalaisen yhteiskunnan sukupolvia, niin heitä voidaan sosiologi *J.P. Roosin* (1988, 18-20) tavoin kutsua *hyinvoinnin sukupolveksi*. Suurin osa opiskeli-

joista on syntynyt 1960-luvulla, jolloin aineellinen hyvinvointi lisääntyi, mutta työn ja traditioiden elämää ohjaava vaikutus alkoi vähentyä:

"Tätä aktiivista sukupolvea leimaa tietty kriittisyys ja etsintä. Se kaipaa samanaikaisesti sekä yksinkertaisuutta että yllätyksiä. Harrastukset suuntautuvat edellisistä sukupolvista melkoisesti poiketen kodin ulkopuolelle. (...) Käydään elokuvissa, ravintoloissa, tavataan ystäviä. Harrastuksiin kuuluvat tennis, slalom, jazz-tanssi, squash ja aerobic. Vähiten tätä sukupolvea kiinnostavat toimiminen ammattijärjestöissä ja arkiruoan laitto". (Roos 1988, 18.)

Hyvinvoinnin sukupolven kuuluvien nuorten elämää sävyttää taloudellinen hyvinvointi, mitä kuitenkin varjostaa tarkoituksettomuuden tunne. Tämän sukupolven käsitys omista velvollisuuksista tai vaikutusmahdollisuuksista on heikko, sillä vaikka nämä nuoret luottavat omaan tulevaisuuteensa ja katsovat voivansa vaikuttaa siihen, niin vain harvat heistä osoittavat myönteistä jäsentymistä yhteiskuntaan.

Useimmat 1980-luvun opiskelijat ovat syntyneet 1960-luvulla ja he ovat eläneet nuoruutensa 1970-luvun lopulla. Tämän aikakauden nuorisokulttuuria voidaan Thomas Ziehen (1975) tavoin kuvata *uuden nuorison* esiintulona ja nostalgisena paluuna aikaisemmille vuosikymmenille - etenkin 1950-luvulle. Suomalaiselle 1970-luvun nuorisolle oli kulttuuritutkijoiden *Ilkka Heiskasen* ja *Ritva Mitchellin* (1985, 109-111) mukaan tyyppillistä *oman rahan* käyttäminen, nuorisokulttuurin tuotteiden *kuluttaminen* sekä *tyyliperusteisten osakulttuurien* synty, minkä vuoksi nuorisoa koskevan kokonaiskuvan hahmottaminen alkoi käydä yhä vaikeammaksi. Nämä nuorisokulttuurin muutokset välittyivät opiskelijaelämään siten, että 1980-luvun suomalaiset opiskelijat olivat aikaisempiin opiskelijapolviin verrattuna *yhteiskunnallisesti passiivisempia, minäkeskeisempiä ja urheilullisempia* (mm. Suomi 1989; Tiihonen 1989). Tämä muutos heijastelee niitä kansainvälisissä opiskelijatutkimuksissa todettuja muutoksia, jotka osoittivat 1980-luvun opiskelijoiden olevan kiinnostuneita lähinnä vain hyvästä taloudellisesta toimeentulosta, nopeasta uralla etenemisestä ja henkilökohtaisesta menestyksestä (Altbach & Cohen 1990; Fend 1988).

Suomalaisia 1980-luvun yliopisto-opiskelijoita on vähitellen alettu kutsua *sählysukupolveksi*³. Tämä nimitys yleistyi jyväsyläläisen kulttuuritutkija *Esa Sirosen* (1987, 240-244) jyväsyläläisten yhteiskuntatieteilijöiden sählynpeluuta ja "urheilun hyviä hetkiä" käsittelevästä lehtiartikkelista koskemaan kokonaista opiskelijapolvea. Sählysukupolvi-nimitys viittasi alunperin pienen kriittisen opiskelijaryhmän kehittämään osakulttuuriseen ilmiöön, eikä sitä voida pitää sählyn peluun yleisyyttä kuvaavana käsitteenä. Tämä käy hyvin ilmi myös seuraavasta oman sukupolvensa tutkijan ja tulkin *Soile Veijolan* (1988, 172) toteamuksesta:

"Vain murto-osa tuntemastani 'sählyskupolvesta' on koskaan pelannut sählyä, ja heistäkin valtaosalle peli on ollut tavanomaista miesten keskistä kuntoilua ja kilpaa."

Sählynpeluusta tuli viime vuosikymmenen opiskelijaliikuntaa ja etenkin jyvaskyläläistä opiskelijakulttuuria kuvaava käsite, joka viittasi sekä opiskelun, ruumiinkulttuurin ja sukupuolijärjestelmän uudenaiseen kombinointiin, että kyseisen opiskelijapolven yhteiskunnalliseen passiivisuuteen. Nykyisin sählyskupolvi on yleistynyt 1980-luvun yliopisto-opiskelijoita kuvaavaksi yleiskäsitteeksi ja se menettänyt alkuperäisen merkityksensä, kuten *Matti Kligen* ja *Laura Kolben* (1991, 164-168) suomalaisten ylioppilaiden historiaa koskevasta teoksesta voidaan todeta.

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat Jyvaskylän yliopistossa ja opiskelijaelämässä tapahtuneet muutokset, joiden ymmärtäminen edellyttää sekä yliopiston oman syntyhistorian että laajempien opiskelijakulttuuriin vaikuttaneiden tekijöiden tuntemusta. Jyvaskylän yliopiston perustana ollut Kasvatusopillinen Korkeakoulu on jyvaskyläläisen historioitsija *Lasse Kankaan* (1992, 212-216) havaintojen mukaan tuonut selvästi havaittavat erityispiirteensä yliopiston kehitykseen, sillä vaikka opettajankoulutus ei enää dominoi yliopistoa, niin Seminaarinmäellä saattaa yhä aistia *Uno Cygnaeuksesta* juontuvan koulumestariin *"seminaarihengen"*. Pitkästä seminaariperinteestä huolimatta varsinainen yliopistoperinne on Jyvaskylässä vielä lyhytaikainen. Sen vuoksi sillä on yhä "maaseutuyliopiston" leima ja suurin osa sen opiskelijoista tulee eri puolelta Suomea olevista maalaiskunnista ja pikkukaupungeista, mikä heijastuu sekä yliopiston että opiskelijoiden kulttuuriseen ilmapiiriin (ks. Eräsaari 1984, 16-19).

Yliopiston tasapainoinen tiedekuntajako ja seminaariperinteestä juontuva kuuliaisuus "esivaltaa" kohtaan ovat ilmeisesti vaikuttaneet siihen, että useita suomalaisessa yliopistossa tehtyjä hallinnollisia reformeja on kokeiltu Jyvaskylässä, ennenkuin ne on ulotettu muihin yliopistoihin (Aittola 1987a). Jyvaskylän yliopisto on parin vuosikymmenen ajan toiminut yliopistohallinnon, opiskelijakulttuurin ja opiskelijoiden poliittisen toiminnan muotojen tiennäyttäjänä. Jyvaskylästä ovat lähtöisin mm. tutkinonnuudistusta vastustanut sivistysyliopistoliike, sitoutumattoman opiskelijapolitiikan nousu, kriittinen keskustelu hallinnonnuudistuksen epäkohdista sekä uudenaisten ruumiinkulttuurin välittyminen opiskelijamaailmaan (ks. Kanerva 1986; Salonen 1987; Sironen 1982).

Jyväskylän yliopistossa ovat käyneet esiin myös yliopiston koulu- maistumiseen ja byrokratisoitumiseen liittyvät lieveilmiöt, sillä tutkin- nonuudistusta kokeiltiin Jyväskylässä kaikkein pirstaleisimmassa muodosaan (Lahtinen 1988). Hallinnonuudistus taas byrokratisoi yliopiston hallintojärjestelmää, joka seminaariperinteen johdosta oli jo alunperin virkavaltainen. Jyväskylän yliopistossa onkin hallintohenkilökunnan suhteellisella osuudella mitattuna koko maan voimakkain hallintovirasto. (Aittola 1983; Silius 1986.) Jyväskyläläisten opiskelijoiden todennäköisyys suorittaa tutkintonsa on kuitenkin koko maan huipputasoa, minkä vuoksi Jyväskylän yliopistoa voidaan pitää varmana ja turvallisenä opiskelupaik- kana, jossa opiskellaan tutkintotavoitteisesti (Hermunen 1989).

Kokoan tässä tutkimuksessa yhteen Jyväskylän yliopistossa 1980- luvulla tekemiäni opiskelija- ja hallintotutkimuksia. Tavoitteena on tehdä kokonaisvaltainen *dokumentaarinen analyysi* siitä, mitä yliopisto-opiskelussa on viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana tapahtunut. Tutkimuksen toteuttamistapa on tästä syystä vaihtunut uusien empiiristen löydösten raportoinnista aikaisempien tulosten uudelleenarvioinniksi ja niiden kontekstualisoinniksi muihin 1980-luvun yliopistosta ja opiskelusta tehtyi- hin tutkimuksiin (ks. Aittola 1987a). Lisäksi tarkoituksena on konstruoida uusia tulkintoja siitä, millaisia muutoksia viime vuosikymmenen yliopis- tossa ja opiskelijaelämässä on tapahtunut ja siitä, millaisia vaikutuksia näillä muutoksilla on ollut yliopistoon, opiskeluprosessiin sekä opiskelija- ja tiedekulttuureihin.

Keskitin nämä opiskelija- ja hallintotutkimukseni Jyväskylän yliopistoon sen vuoksi, että olen itse opiskellut tässä yliopistossa. Näin minulle oli jo muodostunut kohtalaisen selkeä kuva yliopiston erityis- piirteistä ja siellä tapahtuneista muutoksista. Tämä henkilökohtainen tieto- ja kokemusvarasto mahdollisti yhdysvaltalaisen antropologi *Clifford Geert- zin* (1983, 167-234) kuvaaman *lokaalisesti pätevän tiedon* hankkimisen opiskelijoiden elämänvaiheista, elämismaailmasta ja yliopistoympäristöstä. Tällainen tieto olisi pysynyt salattuna, jos olisin kohdistanut tutkimukseni johonkin toiseen yliopistoon. Myös englantilainen kasvatustieteilijä *Tony Becher* (1991, 119-135) pitää hyvänä sitä, että tutkija voi keskittyä yhden yliopiston tiede- ja opiskelijakulttuurin erityispiirteiden tutkimiseen haastatteleamalla, havainnoimalla ja osallistumalla itse kyseisen yliopiston toimintaan, koska siten voidaan turvata hankitun tutkimustiedon päte- vyys ja tulkintojen luotettavuus.

Tein näistä lähtökohdista 1980-luvun alussa pienimuotoisia tutki- muksia hallinnonuudistuksen seurausvaikutuksista. Nämä tutkimukset opettivat tuntemaan Jyväskylän yliopistoa, eri tiedekuntia ja erilaisia ainelaitoksia sisältäpäin (mm. Aittola 1983; Aittola 1984). Samaan aikaan viimeistelin *Helena Aittolan* kanssa opiskelun mielekkyyden kokemista ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteita käsittelevää tutkimus-

tamme, joka kohdistui tutkinnonuudistuksen jälkeiseen opiskelijaelämään (H. Aittola & T. Aittola 1985). Nämä tutkimukset antoivat tarkemman käsityksen siitä, millaisia muutoksia yliopistossa ja opiskelussa oli meneillään. Samalla ne myös innoittivat opiskelijoiden elämänvaiheita koskevan tutkimuksen aloittamiseen (Aittola 1986).

Viimeisimmässä, keväällä 1986 toteutetussa opiskelijoiden elämänvaiheita ja opiskeluprosessia koskeneessa tutkimuksessa, joka myös muodostaa tämän tutkimuksen empiirisen perustan, oli mukana 100 eri tiedekuntaa ja opintovaiheita edustavaa opiskelijaa.⁴ Aikaisemmissa tutkimuksissa oli havaittu (mm. Häyrynen 1984, 27-65), että opiskeluaikaan sijoittuu ratkaisevan tärkeitä *avainpisteitä*, joissa opiskelijat joutuvat tekemään tärkeitä tulevaisuuttaan koskevia ratkaisuja. Tällaisia käännepisteitä ovat opintojen aloitusvaihe, keskivaiheen "kriisi" sekä loppuvaiheeseen sijoittuvat gradunteko-ongelmat (H. Aittola & T. Aittola 1986, 433-441). Opiskeluaikaan sisältyviä vaiheita ja niiden subjektiivisia tulkintoja oli sen vuoksi perusteltua tutkia aikaisempaa yksityiskohtaisemmin.

Opiskeluajan myötä syntyvien erojen lisäksi oli käynyt ilmi, että eri tiedekuntien, tieteenalojen ja koulutusohjelmien opiskelijoiden opiskeluintresseissä, tiedon prosessointi- ja hahmotustavoissa sekä tieteellisen ajattelutavan kehittymisessä esiintyi huomattavia eroja (mm. Entwistle & Ramsden 1983; Perry 1981). Eri tieteenalojen opiskelussa esiintyvät erot saivat lisää merkittävyyttä saksalaisten korkeakoulututkijoiden *Eckart Liebaun* ja *Ludwig Huberin* (1985, 314-339) havainnoista, että eri alojen opiskelijoille kehittyi toisistaan poikkeavia *tieteenalaperusteisia habituksia*⁵, jotka heijastelevat näiden opiskelijaryhmien sosiaalisessa ja kulttuurisessa pääomassa ilmeneviä eroja. Nämä habituserot konkretisoituivat opiskelijoiden elämäntavassa, arvostuksissa, opiskelijakulttuurissa sekä opiskeluintresseissä, opiskelutavoissa ja suhteessa yliopistoon (Aittola & Poikkeus 1987, 11-24; Portele & Huber 1981, 185-197).

Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokemista selvittäneessä tutkimuksessa havaitsimme, miten tärkeää oli ottaa huomioon opiskelijoiden elämäntilanteeseen ja opiskelutilanteeseen liittyvät tekijät, sillä opiskelu tapahtuu ja saa merkityksensä opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden mahdollistamissa rajoissa. *Elämismaailmalla*⁶ tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia niitä opiskelijoiden jokapäiväiseen elämään sisältyviä opiskelu- ja elämäntilannetekijöitä, jotka yhdessä muodostavat jatkuvasti uudelleen muovautuvan *mahdollisuuksien kentän*, jossa opiskelijat saattavat elää ja opiskella *intressiensä* mukaisesti (H. Aittola & T. Aittola 1990). Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet saattavat sekä edistää että vaikeuttaa yliopisto-opiskelun ja opiskelijoiden elämän suotuisaa etenemistä sen mukaan, millaisiksi ne olivat strukturoituneet.

Opiskelijoiden elämismaailmaan suuntautuvia tutkimuksiani ovat ohjanneet fenomenologisen sosiologian perustajan *Alfred Schutzin* elämis-

maailman perusrakenteita koskevat analyysit. Niiden lähtökohtana on ihmisten jokapäiväinen elämismaailma, jonka he *luonnollisen asenteensa* mukaisesti omaksuvat itsestäänselvänä todellisuutenaan. Vaikka elämismaailma on intersubjektiivinen, niin ihmiset havaitsevat ja tulkitsevat sen perusrakenteita oman *kognitiivisen tyyliensä* ja sosiaalisesti rakentuneen *tietovarastonsa* perusteella hyvin eri tavoin. Sen vuoksi Schutz (1962, 348) korostaa nk. *Thomasin teoreemaa*: *If men define situations as real, they are real in their consequences* eli jos ihmiset pitävät joitain asioita tai ilmiöitä totena, niin he toimivat siten kuin ne olisivat tosia. Inhimillisen toiminnan kriteereinä ovat ihmisten subjektiiviset representaatiot ja todellisuudenmäärittelyt, mikä tekee ymmärrettäväksi sen, että haastatellut opiskelijat saattavat kokea ulkoisesti samankaltaiset elämäntilanteet tai opiskelutilanteet hyvinkin eri tavoin. (Ks. Schutz 1975; Schutz & Luckmann 1979.)

Opiskelijoiden kokemusten, havaintojen ja tilanteenmäärittelyjen aitous pyrittiin takaamaan myös siten, että he saattoivat kuvata omaa elämänsä, opiskeluaan ja suhdettaan yliopistoon *omilla käsitteillään*. Nämä vastaukset toimivat perustana sellaisten Schutzin (1962, 34-44) kuvaamien *toisen asteen konstruktioiden* rakentamisessa, jossa tutkimushavainnot yhdistetään tutkijan luomaan laajempaan teoreettis-käsitteelliseen viitekehykseen. Fenomenologisesti kerättyä tutkimusaineistoa voidaan siten tulkita ja analysoida myös muista kuin fenomenologisista lähtökohdista, jos vain otetaan huomioon tällä tavoin kerättyyn haastatteluaineistoon liittyvät rajoitukset (vrt. Marton 1981).

1.2 Tutkimuksen tehtävänasettelu

Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan 1980-luvun yliopistossa ja opiskelussa tapahtuneita kulttuurisia muutoksia jyvaskyläläisten yliopistopöskelijöiden silmin. Tutkimuksen tehtävänasettelua suunnanneena metodologisenä periaatteena on toiminut tutkitun opiskelijasukupolven erityispiirteitä sekä sen opiskeluaikaan sisältyviä kulttuurisia ja sosiaalisia muutoksia koskeva *kasvatus- ja tiedonsosiologinen analyysi*, jonka avulla tutkitut ilmiöt on pyritty kontekstualisoimaan tiettyyn aikaan ja paikkaan. Tällaisen ajalliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen eriytymiseen kohdistuvan sukupolvispesifin analyysitavan perustana voi pitää saksalaisen tiedonsosiologin *Karl Mannheimin* (1959, 276-320) kehittämää tapaa kuvata sosiaalista todellisuutta eri sukupolvien ja sosiaalisten ryhmien muodostamana historiallisena maailmana.

"Sukupuolia koskeva ongelma on riittävän tärkeä ansaitakseen vakavaa tutkiskelua. Se on yksi niistä korvaamattomista apuvälineistä, jotka auttavat sosiaalisten ja intellektuaalisten liikkeiden ymmärtämistä" (Mannheim 1959, 286).

Eri aikoina eläneet ihmiset kohtaavat yhteiskunnalliset muutokset, kulttuurin ja koko sosiaalisen todellisuuden oman sukupolvensa välityksellä. Samaan sukupolveen lukeutuvat ihmiset kokevat samoja historiallisesti määräytyviä asioita ja tapahtumia, minkä myötä heille muodostuu suurelta osin samalla tavalla kerrostunut *sosiaalinen tieto- ja kokemusvarasto* (ks. Schutz & Luckmann 1979). Syntyminen ja eläminen samana ajankohdana ei kuitenkaan väistämättä merkitse intellektuaalista sitoutumista samaan sukupolveen, sillä eläminen erilaisissa elinolosuhteissa sekä kuuluminen erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin tai yhteiskuntaluokkiin voi aiheuttaa *aikalaisten eriaikaisuutta*, mikä on käynyt ilmi esimerkiksi klassisen sivistyneistön tai yliopisto-opiskelijoiden eriaikaisuutena muuhun yhteiskuntaan nähden (ks. Sironen 1979, 18-22).

Empiirisen haastatteluaineiston uudelleenanalysoinnin perustana ovat toimineet merkityksen eri lajeja ja eri sukupolvien erityispiirteitä koskevat analyysit. Niiden avulla pyrin liittämään yhteen 1980-luvun opiskelijoiden haastattelujen tuottamat subjektiiviset kokemukset, empiirisen aineiston tilastanalyysit sekä yliopistossa ja opiskelussa tapahtuneita muutoksia kuvaavat teoreettiset näkökulmat. Merkitysanalyysin perustana ovat olleet Mannheimin (1959, 43-63) kuvaamat objektiiviset, subjektiiviset ja dokumentoivat merkitykset, joista *objektiivinen merkitys* kuvaa asioita ja tapahtumia sellaisena kuin ne ovat tapahtuneet. Yliopiston ja opiskelijaelämän muutoksia pyritään tässä tutkimuksessa tarkastelemaan objektiivisesti "ulkopuolisen havainnoitsijan" näkökulmasta. *Subjektiivinen merkitys* taas kuvaa asioiden ja tapahtumien merkitystä toiminnassa mukana olleiden ihmisten omien intentioiden ja tulkintojen kannalta, mikä tarkoittaa tutkittujen opiskelijoiden omien kokemusten ja tulkintojen raportointia sellaisina kuin he itse ovat ne kertoneet tutkimushaastatteluissa. Edelliset "merkityksen" lajit eivät vielä pysty kuvaamaan mitä todella tapahtui, koska se edellyttää subjektiivisen ja objektiivisen merkitysanalyysin kontekstualisointia laajempiin sosiokulttuurisiin tekijöihin. *Dokumentaarisessa merkitysanalyysissa* yliopistoon ja opiskeluun liittyvät empiiriset tilastohavainnot sekä opiskelijoiden omat tulkinnat ja kokemukset asetetaan laajempiin yhteyksiin ja tarkastellaan niiden seurausvaikutuksia. (Ks. Longhurst 1989, 35-38.)

Selventääkseen näitä merkitys -käsitteen eri vivahteita Mannheim esittää kuvauksen miehestä, joka antaa almun sitä pyytävälle kerjäläiselle. Teon objektiivinen merkitys kuvaa almun tuottamaa rahallista apua, jolla kerjäläinen voi tyydyttää tarpeitaan. Subjektiivinen merkitys puolestaan voi viitata almun antajan tai sen saajan omakohtaiseen tuntemukseen ja

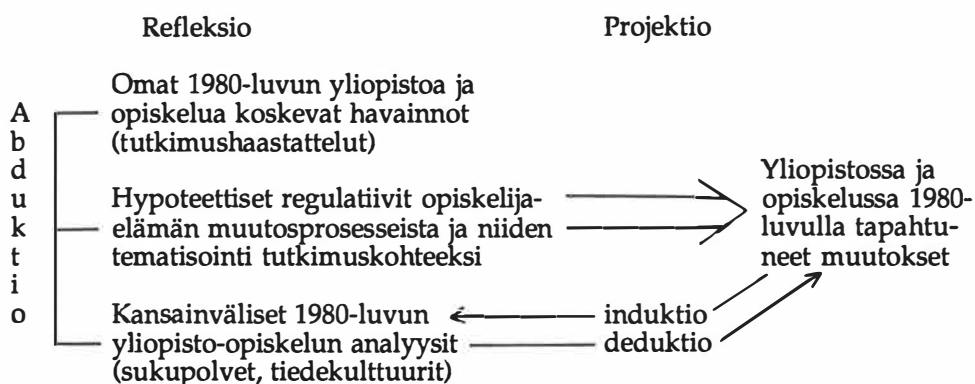
tavoitteisiin, mutta vasta tapahtuman dokumentoiva merkitys voi paljastaa teon todellisen luonteen, jonka perusteella almun antaminen saattoi osoittautua "tekopyhyydeksi". (Mannheim 1959, 45-48.) Tämä kerjäläistä ja hyväntekijää koskeva esimerkki voisi sopia allegoriseksi viittaukseksi opintotukijärjestelmään, jossa "kerjäläinen" edustaa toimeentulovaikeuksissa kamppailevaa opiskelijaa ja almun antaja opintotukiasioista vastaavaa poliitikkoa: opintolainaa lisäämällä opiskelijoiden käytettävissä oleva rahamäärä lisääntyy ja riittää paremmin jokapäiväiseen elämiseen. Poliitikko saattaa tuntea huojennusta sekä esiintyä julkisuudessa opiskelijoiden "hyväntekijänä". Tapahtuman dokumentaarinen merkitys kuitenkin paljastaa, että opiskelijat joutuvat rahoittamaan elämisensä velkavaroin ja lisääntynyt lainamäärä johtaa yhä suurempiin taloudellisiin vaikeuksiin.

Tässä tutkimuksessa etsitään yliopistossa, opiskelijaelämässä ja opiskelussa tapahtuneiden muutosten dokumentaarisia merkityksiä. Empiirisen aineiston objektiivinen tilastollinen analyysi tai haastateltujen opiskelijoiden subjektiiviset kuvaukset eivät vielä riitä selittämään mitä 1980-luvun yliopistossa ja opiskeluprosessissa todella tapahtui. Nämä monitahoiset muutokset on tieteen- ja taiteenfilosofi *Lauri Routilan* (1979, 17-23) metodisen ohjeen mukaisesti kyettävä *tematisoimaan tutkimuskohteeksi* eli ne on kontekstualisoitava 1980-luvulla tapahtuneisiin kulttuuriin muutoksiin ja niistä esitettyihin teoreettisiin kuvauksiin. Omien tutkimushavaintojen tematisointi edellyttää tutkimuskohteessa tapahtuneiden muutosten sekä sitä koskevien teoreettisten kuvaustapojen ja tutkimusten hyvää tuntemusta.

Tematisoinnin perustana on omakohtainen *teoreettinen refleksio*, jossa yliopistossa, opiskelijaelämässä ja opiskeluprosessissa tapahtuneet muutokset otetaan teoreettisesti ja käsitteellisesti haltuun, jotta näistä muutoksista voidaan luoda tietty käsitteellinen malli tai *hypoteettinen regulatiivi* (Routila 1986, 36-44; ks. myös Aittola 1982, 8-10). Teoreettisen refleksio myötä syntynyt regulatiivinen idea on kuitenkin vielä *projisoitava* tutkimuskohteena olevaan todellisuuteen, jolloin regulatiivia verrataan tutkimuskohteesta saatuihin havaintoihin. Vasta sen jälkeen voidaan tehdä lopulliset tutkimuskohdetta koskevat johtopäätökset. Tavallisesta hypoteesista hypoteettinen regulatiivi eroaa lähinnä siinä, että sitä ei testata empiirisesti, vaan regulatiivinen johtoajatus pikemminkin ohjaa ja sääntelee koko tutkimusprosessia (ks. myös Grönfors 1982, 33-37).

Tutkimuksen alussa käydään läpi ne uudemmat suomalaiset ja kansainväliset tutkimukset ja teoreettiset näkökulmat, joiden perusteella luodaan 1980-luvun opiskelua kuvaavat hypoteettiset regulatiivit. Tutkimuksen loppupuolella keskitytään näiden regulatiivien ohjaamana jyväs-kyläläisten yliopisto-opiskelijoiden haastateluaineiston uudelleenanalyysiin. Tutkimustapaa, jossa havaintojen tekoa ohjaa tietty regulatiivinen idea, voidaan yhdysvaltalaisen tieteenfilosofi *Charles S. Peircen* (1960, 94-

131) logiikkaa koskevien analyysien perusteella kutsua *abduktiiviseksi* päättelyksi (ks. myös Aittola 1982, 18-19; Routila 1986, 26-33). Aikaisemman teoreettisen tiedon pohjalta konstruoidun regulatiivin avulla tutkimushavainnot voidaan keskittää sellaisiin tekijöihin, jotka ovat tutkimuksen tehtävänasettelun kannalta muita olennaisempia. Abduktiivisesti etenevän tutkimus- ja päättelyprosessin vaiheet voidaan kuvata teoreettisen *refleksion* ja *projektion* dialektiikkana seuraavasti:



KUVIO 1. Tutkimusprosessin etenemisen vaiheet

Teoreettisen refleksion vaihe liittyy aikaisempien tutkimushavaintojen ja uusien kansainvälisten 1980-luvun yliopistoa ja opiskelua koskevien analyysien abduktiiviseen yhdistämiseen. Teoreettisen refleksion perusteella konstruoidaan yliopiston ja opiskelun muutosprosesseja koskevat hypoteettiset regulatiivit, jotka ohjaavat tutkimuksen projektiovaiheessa toteutettavaa empiirisen haastatteluaineiston uudelleenanalyysia. Tutkimusprosessi etenee hypoteettisten regulatiivien ja empiirisen haastatteluaineiston uudelleenanalyysin välisenä dialektiikkana, jossa empiiriset havainnot voivat saada uusia tulkintoja.

Tutkimuksen eri osien kuvaukseen ja teoreettiseen analyysiin tullaan soveltamaan erilaisia teoreettisia näkökulmia sen mukaan, miten hyvin ne antavat käsitteellisiä apuvälineitä yliopiston, opiskelijaelämän ja opiskeluprosessin eri puolien analysointiin. Kyse ei kuitenkaan ole *teoria-pluralismista* (ks. Routila 1979, 20), vaan pikemminkin sellaisten toisiaan täydentävien näkökulmien konstruoinnista, joiden avulla tutkittava ilmiö saadaan mahdollisimman monipuolisesti kuvattua. Erilaiset teoreettiset näkökulmat ja empiiriset tutkimushavainnot pyritään lopuksi liittämään osaksi laajempaa teoreettista regulatiivia, jonka avulla tutkimuksen loppupäätelmät tullaan siirtämään teoreettisemmalle tutkimustasolle.

Teoreettisen ja empiirisen aineiston yhteismitallistaminen sekä tässä tutkimuksessa sovellettu refleksiivinen tapa käsitellä empiiristä haastatteluaineistoa ja liittää se uusiin teoreettisiin näkökulmiin on saanut vaikutteita ranskalaisen tiedonsosiologi *Georges Gurvitchin* (1975, 73-102) kehittämästä *dialektisesta hyper-empirismistä*. Tutkimusprosessi on Gurvitchin mielestä nähtävä prosessina, jossa empiiriset havainnot ja teoreettiset näkökulmat muodostavat yhdessä dialektisen kokonaisuuden. Empiiriset havainnot toimivat tutkimuksessa tehtävien johtopäätösten perustana, mutta sellaisenaan ne eivät vielä pysty antamaan riittävää kokonaiskäsitystä tai selitystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan olisi kyettävä ottamaan etäisyyttä omaan empiiriseen aineistoonsa ja tutkimushavainnot olisi voitava käsitteistää sellaisilla teoreettisilla käsitteillä, jotka mahdollistavat erilaisten tyyppien ja tyyppittelyjen muodostamisen. Näin voidaan päästä (meta)teoreettiselle tutkimustasolle, jossa tutkimuksessa tehdyistä empiirisistä havainnoista ja niitä kuvaavista teoreettisista käsitteistä luodaan dialektisesti rakentuva "konkreettinen totaliteetti".

Empiirisen haastatteluaineiston uudelleenanalyysia ja erilaisista teoreettisista näkökulmista tehtäviä teoreettisia johtopäätöksiä on suunnannut myös ranskalaisen sosiologi *Pierre Bourdieun* (1988, 21-35) tapa käyttää empiiristä havaintoaineistoa *diskursiivisesti*. Bourdieu on pyrkinyt yhdistämään erilaisia teoreettisia näkökulmia ja konstruoimaan niistä oman teoreettisen näkökulmansa tutkittaviin asioihin.

"Sosiologiassa on suuri määrä vääriä jaotteluja, vastakohtaisuuksia, ja on totta, että yritän usein ylittää ne (...) esimerkiksi teoreetikkojen ja empiristien välinen vastakohtaisuus tai yhtä hyvin subjektivistien ja objektivistien välinen vastakohtaisuus tai myös strukturalismin ja tiettyjen fenomenologian muotojen välinen vastakohtaisuus ovat minusta täysin kuvitteellisia ja samalla vaarallisia" (Bourdieu 1983, 320).

Omaa tutkimustani on ohjannut vastaavanlainen pyrkimys käyttää apuna erilaisia teoreettisia näkökulmia, sen mukaan kuin ne antavat tarvittavia käsitteellisiä valmiuksia yliopiston ja opiskelijaelämän eri puolien kuvaamiseen. Tavoitteena on ollut sellaisten teoreettisten näkökulmien ja yleisluonteisten regulatiivien konstruointi, joissa tutkimuskohteen eri puolet tulevat adekvaatilla tavalla kuvatuiksi. Empiirinen haastatteluaineisto toimii erilaisten diskurssien perustana siten, että empiirisen aineiston käyttötapa ei kohdistu yksittäisiin tunnuslukuihin tai testituloksiin, vaan sitä käytetään teoreettisia johtopäätöksiä mahdollistavien tyyppittelyjen pohjana (ks. Broady 1985, 3-26; Bourdieu 1990, 123-139).

Tämän tutkimuksen perustana olevat empiiriset tulokset on esitelty yksityiskohtaisemmin opiskelun mielekkyyttä (H. Aittola & T. Aittola 1985), opiskelijoiden elämänvaiheita (Aittola 1986), elämänvaiheiden ja tieteellisen ajattelutavan suhteita (Aittola 1987b), opiskelijakulttuu-

rin hajaantumista pieniin osakulttuureihin (Aittola & Poikkeus 1987), yliopiston piilo-opetussuunnitelman vaatimuksia (Aittola 1989) sekä tieteellisen ajattelutavan kehittymistä opintojen kuluessa (Aittola 1990a) käsittelevissä artikkeleissa ja tutkimusraporteissa. Koska empiirisen aineiston tarkoitus on täsmentää tutkimuksessa tehtäviä päätelmiä, niin tilastollisia testauksia tai monimuuttuja-analyyseja ei esitellä tekstiosassa, vaan ne on sijoitettu tutkimuksen loppuviitteisiin.

Tutkimuksen alkupuolella luodaan aikaisempien tutkimusten avulla regulatiivinen kuvausmalli 1980-luvun opiskelijoiden elämässä, yliopistossa ja opiskelijakulttuureissa tapahtuneista muutoksista. Tämä kuvausjärjestelmä toimii tulkintakehikkona myöhemmille haastatteluai-
neiston *empiirisille diskursseille*, joista ensimmäisen tarkoituksena on luoda kuvaus 1980-luvun opiskelukokemuksista, opiskelijoiden elämänvaiheista ja opiskeluprosessin eri vaiheista (vrt. Marton 1981). Toisessa diskurssissa puolestaan tarkastellaan yliopiston koulumaistumisen seurausvaikutuksia opiskeluun ja opiskelijoiden ajattelutapojen kehitykseen sekä selvittää eri tieteenaloilla kehittyviä tiedekulttuureja ja tieteenalaspesifejä habituksia (ks. Bourdieu & Passeron 1979). Tutkimuksen teoreettisessa osassa esitetyt diskurssit pohjautuvat lähinnä muiden 1980-luvun yliopistoa ja opiskelua kuvanneiden tutkijoiden tuloksiin, kun niitä seuraavat empiiriset diskurssit pohjautuvat omiin tuloksiini, ellei lähdeviittein toisin ilmoiteta. Omiin tutkimuksiin liittyvät "itseviittaukset" on tällä tavoin pyritty supistamaan mahdollisimman vähäisiksi.

Opiskelunaikaisen elämänvaiheen, identiteetinmuodostuksen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden erityispiirteiden sekä yliopisto-opiskelun koulumaistumisen ja tiedekulttuurien tarkastelun avulla voidaan saada dokumentaarinen kokonaiskäsitys siitä, millä tapaa 1980-luvun jyvaskyläläiset opiskelijat elivät ja opiskelivat. Tämä yleinen kysymyksenasettelu on kuitenkin syytä jakaa kahdeksi täsmällisemmäksi tutkimustehtäväksi, joista ensimmäinen tehtävä kohdistuu opiskeluaikana tapahtuvan kehityksen ja toinen eri tieteenalojen opiskelijoiden sosiaalisen ja tiedekulttuurisen eriytymisen analysointiin.

Ensimmäisen tutkimustehtävän mukaisesti tarkastellaan eri opintovaiheissa olevien elämänvaiheita, identiteetinmuodostusta, opiskelijakulttuuria ja elämismaailman perusrakenteita:

1. Muodostaako opiskeluaika selvärajaista elämänvaihetta?
2. Mitkä tekijät ohjaavat opiskelijoiden identiteetinmuodostusta?
3. Miten opiskelijakulttuuria voidaan luonnehtia?
4. Millaisia ovat opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet?

Opiskelijat kohtaavat eri opintovaiheissa elämään ja opiskeluun liittyviä kehitystehtäviä, joiden ratkaisutavat suuntaavat heidän elämäntapaansa, identiteettiään ja elämänsuunnitelmiaan (Baethge 1989; Chickering & Havighurst 1981). Näiden elämänvaiheiden ja kehitystehtävien läpikäynti kuitenkin vaihtelee eri aikoina, minkä vuoksi sukupolvispesifit tekijät heijastuvat myös opiskeluprosessiin, tieteellisen ajattelutavan kehittymiseen ja opiskeluintresseihin (Huber 1987; Sutter 1990). Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kohtaa näitä muutoksia samalla tapaa, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu eri sukupuolta olevien opiskelijoiden (Thomas 1990) sekä erilaisista yhteiskunnallisista taustoista tulevien opiskelijoiden (Liebau 1984) elämänvaiheissa ja opiskeluprosesseissa ilmenevän merkittäviä sosiaalisia ja kulttuurisia eroja.

Toisen tutkimustehtävän mukaisesti tarkastellaan yliopiston koulumaistumisen seurausvaikutuksia ja tieteenalaspesifien habitusten muodostumista eri tiedekulttuurien opiskelijoille:

5. Miten yliopiston koulumaistuminen ja piilo-opetussuunnitelman vaatimukset ilmenevät eri alojen opiskeluprosessissa?
6. Millaisia tiedekulttuureja eri alojen opiskelijat muodostavat?

Tieteenalaspesifien habitusten muodostumisen on havaittu olevan yhteydessä erilaisten koulutusohjelmien rakenteellisiin tekijöihin, kuten yliopiston koulumaistumiseen ja piilo-opetussuunnitelman vahvistumiseen (Bourdieu & Passeron 1979; Snyder 1971). Nämä habituserot tulevat ilmi myös opiskelijoiden elämäntavassa ja tiedekulttuureissa (Huber 1990). Erilaisten tiedekulttuurien kehittyminen edellyttää kunkin tieteenalan mukaisen kognitiivisen orientaation omaksumista (Becher 1989), mikä osaltaan voi selittää eri alojen opiskelijoiden tiedollisten intressien ja opiskelustrategioiden (Entwistle & Ramsden 1983) sekä tieteellisen ajattelutavan kehittymisessä ilmeneviä eroja (Perry 1981). Näihin tutkimustehtäviin vastaamisen avulla voidaan selvittää 1980-luvun opiskelijapolven erityispiirteitä ja suhdetta aikaisempiin opiskelijapolviin.

2 YLIOPISTOSSA JA OPISKELUSSA 1980-LUVULLA TAPAHTUNEET MUUTOKSET

Yliopistossa, opiskelijaelämässä ja opiskelijakulttuurissa tapahtuvia muutoksia on ollut tapana luonnehtia eri vuosikymmeniä koskevien tyyppittelyjen avulla.⁷ Niinpä 1920-lukua on sanottu "märäksi" ja villiksi, 1930-luku leimattiin radikaaliksi mutta melankoliseksi. Sodan jälkeistä 1940-luvun loppua taas pidettiin kypsänä ja "kiireisenä" aikana ja 1950-lukua on kuvattu konservatiiviseksi "vanhojen hyvin aikojen" kaipaukseksi, joka vaihtui vähitellen 1960-luvun lisääntyvän skeptisyyden ja nousevan opiskelijaradikalismien vuosikymmeneksi. Tätä aktiivista ja radikaalia vuosikymmentä seuranneen 1970-luvun erityispiirteeksi taas on mainittu vahva järjestöpoliittinen opiskelijaliike, joka vuosikymmenen lopulla vaihtui poliittisen toiminnan kuihtumisen myötä elämismaailmaan ja uusiin yhteiskunnallisiin liikkeisiin keskittyväksi toiminnaksi. Viimeksi kulunutta 1980-lukua puolestaan on kutsuttu "uutta sosialisatiotyyppeä" edustavan opiskelijapolven vuosikymmeneksi. Vaikka nämä luonnehdinnat eivät ole kovin tarkkoja, niin silti ne pystyvät paljastamaan näihin vuosikymmeniin sisältyviä muutosprosesseja ja tiivistämään jotain olennaista oman vuosikymmenensä "ajan hengestä" sekä sen heijastuksista yliopistoon ja opiskeluun. (Ks. lähemmin Fend 1988; Huber 1984; Levine & Hirsch 1991.)

2.1 Yliopisto ja kulttuuriset muutokset

Eurooppalaisen yliopiston päätehtävinä on pidetty tieteellisen sivistyksen ja kulttuuriperinteen vaalimista. Nykyinen yliopisto on kuitenkin kasvanut suuria opiskelijajoukkoja kouluttavaksi ja erilaisia palvelutehtäviä toteuttavaksi massainstituutioksi, mikä on pakottanut arvioimaan sen perustehtäviä uudella tapaa. Jo yliopistotutkimuksen klassikko *Clark Kerr* (1964, 1-45) kuvasi perinteisen *universityn* hajaantumista useita toisistaan poikkeavia funktioita toteuttavaksi *multiversityksi*. Yliopiston koulutustehtävien ja palvelufunktioiden laajeneminen on kuitenkin nostanut esiin huolestuneen kysymyksen nykymuotoisen yliopiston mahdollisuudesta hoitaa tieteellistä sivistys- ja kasvatustehtävää (Halldén 1987).

Moderni yliopisto on yleensä nimetty monifunktionaaliseksi organisaatioksi, jonka pääfunktiot on tiivistetty saksalaisen korkeakoulututkija *Richard Löwenthalin* (1975, 75-77) tapaan yliopiston *klassisiksi* ja *moderneiksi* funktioiksi. Yhteiskuntakehityksen myötä tapahtunut siirros klassista sivistystehtävää edustavasta eliittiyliopistosta moderniin massakorkeakouluun on lisännyt yliopiston ammattikoulutus- ja palvelutehtävien merkitystä (ks. myös Dahrendorf 1975, 47-55). Modernia yliopistoa koskevissa erotteluissa on kuitenkin syytä korostaa yliopiston *tuotannollisia* ja *uusintamiseen* liittyviä funktioita, joista yliopiston tuotannolliset funktiot viittaavat suomalaisen korkeakoulututkija *Harriet Siliuksen* (1986, 19-26) mielestä tieteelliseen tutkimukseen, soveltamiskelpoiseen projektitutkimukseen ja tuotekehittelyyn sekä korkeaa ammattitaitoa ja specialisoitumista edellyttäviin ammattikoulutustehtäviin. Yliopiston uusintamiskunniot puolestaan koostuvat tutkijankoulutuksesta, sosiaalisen rakenteen uusintamisesta, selektiosta ja tieteellisestä socialisaatiosta.

Suomalainen yliopistoinstituutio laajeni ja sai uusia resursseja aina 1980-luvulle saakka, jonka jälkeen usko yliopiston ja tieteen mahdollisuuksiin antaa ratkaisuja erilaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin on alkanut murentua. Yliopistolle suunnatut määrärahat ja yliopiston toiminnallinen tehokkuus joutuivat vähitellen kriittisen tarkastelun kohteeksi, mikä on johtanut siihen että *tulosvastuun* nimissä aloitettiin laajamittaiset tiedettä ja tutkimusta koskevat hallinnolliset kontrolli- ja arviointitoimenpiteet (Aittola & Eräsaari 1988). Yliopiston asema ja yhteiskunnalliset funktiot ovat tämän myötä käymässä yhä epämääräisemmiksi, mikä tulee erityisen selvästi esiin seuraavista Peter Scottin (1989, 22) laatimista *massayliopistoa* kuvaavista muutoksista. Eurooppalainen yliopistoinstituutio on hänen havaintojensa mukaan kulkemassa kohti lisääntyvää epäjärjestystä ja epätietoisuutta siitä, mikä on nykyisen yliopiston yhteiskunnallinen asema ja mitkä ovat sen päätehtävät.

1. Yliopistoinstituutio toimi aikaisemmin yleisen koulutusjärjestelmän päätepineenä, mutta elinikäisen oppimisen, osa-aikaopiskelun ja aikuisopiskelijoiden määrän lisääntymisen myötä tämä rooli on käynyt yhä epäselvemmäksi.
2. Modernin yliopiston rooli professionaalisenä koulutusinstituutiona on muuttumassa, koska eri professioiden asemassa ja kvalifikaatiovaatimuksissa on tapahtunut kredentialismin myötä suuria muutoksia.
3. Yliopiston rooli tieteellisenä tuotantolaitoksena ja uuden tiedon tuottajana on käynyt kyseenalaiseksi, sillä 1980-luvulla yliopisto on joutunut yhä enemmän tekemään nopeasti hyödynnettävää soveltavaa tutkimusta ja tuotekehittelytyötä, mikä on johtanut mm. luonnontieteellisen perustutkimuksen aseman heikkenemiseen.
4. Modernin yliopiston rooli yhteiskunnallisesti merkittävänä kulttuuri-instituutiona on tullut uhatuksi, koska yliopiston kulttuuritehtävää ei voida mitata uuden tiedehallinnon suosimilla liiketaloudellisilla indikaattoreilla.

Eurooppalainen yliopisto on tullut tilanteeseen, jossa sen institutionaalinen legitimitetti ja sivistykselliset perusfunktiot on kyseenalaistettu. Uusi tiedehallinto on alkanut syrjiä yliopiston perinteisiä kulttuuriarvoja, kuten *yliopiston autonomiaa* tai *vapaata akateemista tutkimusta*. Eurooppalaisen yliopistoinstituution nykytilan analyysissaan ovat saksalainen sosiologi *Ulrich Beck* (1986, 254-299) ja kanadalainen kasvatussosiologi *Philip Wexler* (1990, 84-89) väittäneet yliopiston ja tieteen käyvän parhaillaan läpi toimintojen hajauttamisen ja institutionaalisen aseman purkamisen aikaa, mikä merkitsee yliopistojen tiedon tuottamiseen keskittyneen monopoliaseman lakkauttamista. Jälkitekollinen yhteiskunta ja tuotantoelämä edellyttävät *pragmatismia*, mikä on johtanut siihen, että resursseja on alettu suunnata sellaisille tieteenaloille ja tutkimuskohteille, joista on saatu nopea vastine sijoitetuille *pääomille*.⁸

Markkinaorientoitunut yliopisto näyttää maksimoivan "tuotannolliset" funktionsa. Tämä voi aiheuttaa sen, että tieteellisen perustutkimuksen kehittämistä ja tutkijankoulutusta koskevat "uusintamisfunktiot" jäävät liian vähälle huomiolle ja perusopetus voi jäädä "tuloksellisempien" palvelu- ja tuotekehittelytehtävien varjoon. Ludwig Huber (1990, 241-257) onkin havainnut, että lähellä taloudellista ja poliittista eliittiä olevat alat, kuten lääketiede, lakitiede ja tekniikka, saavat jatkuvasti enemmän resursseja kuin yhteiskunta- ja humanistiset tieteet. Yhdysvaltalaiset kasvatussosiologit *Stanley Aronowitz* ja *Henry Giroux* (1985, 172-176) ovat myös havainneet, että yhteiskunta-, kasvatusta- ja humanistiset tieteet ja taideaineet ovat saaneet väistyä elinkeinoelämää lähellä olevien soveltavien tieteenalojen, tietojenkäsittelyopin, taloustieteiden ja tekniikan tieltä. Yliopistoa ei enää pidetä tieteellisestä sivistyksestä vastaavana kulttuuri-instituutiona, vaan pikemminkin tutkintoja ja erilaisia tutkimus- ja tuotekehittelypalveluja tuottavana laitoksena.

Yliopiston koulumaistuminen ja akateemisen vapauden kapeutuminen näkyvät akateemisen habituksen statusarvon heikkenemisenä ja eri tieteenalojen välisenä polarisoitumisena. Akateemisella elämäntavalla tai oppiarvoilla ei enää ole riittävää kiihotetta, jotta niiden hankkimista pidettäisiin kannattavana. Huber (1989, 271-284) jopa pitää *tieteellistä sosialisatiota* koulumaisessa yliopistossa kyseenalaisena, minkä vuoksi hän antaisi opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia omien intressiensä ja tavoitteidensa mukaiseen oppimisprosessiin. *Dippelhoffler-Stiem ym.* (1984, 309-324) ovat laajan kansainvälisen aineiston pohjalta todenneet, että eri tieteenalat ovat alkaneet polarisoitua. Ulkokohtainen *konsumeristinen* suhtautuminen yliopisto-opintoihin on yleistynyt taloustieteellisten aineyhdistelmien valinneiden opiskelijoiden keskuudessa, kun akateemiset opiskelumotiivit ovat ohjanneet opiskelijoita humanististen ja yhteiskuntatieteellisten aineyhdistelmien pariin (ks. myös Silvonen ym. 1990, 25-40; Sutter 1987, 125-152).

2.2 Opiskelijoiden elämänvaiheiden muutokset

Yliopiston yhteiskunnallisissa funktioissa ja yhteiskunnallisessa statuksessa tapahtuvat muutokset heijastuvat myös opiskeluun. Opiskeluajan on perinteisesti katsottu olevan ajanjakson, jona opiskelijat voivat suhteellisen vapaasti toteuttaa ja kehittää itseään sekä elää muista väestönsistä poikkeavaa elämäntapaa. Pierre Bourdieu ja *Jean-Claude Passeron* (1979, 28-46) puolestaan kuvaavat opiskeluaikaa tiedollisten, sosiaalisten ja kulttuuristen kenttien hallinnan strategioiden opetteluun keskittyvänä intellektuaalisena noviisivaiheena, jolloin opiskelijat voivat keskittyä eri kentillä tarvittavien pääomien hankkimiseen. He puhuvat opiskeluajasta "*intellektuaalisena pelinä*", joka antaa opiskelijoille mahdollisuuden välttää monia palkkatyötä tekevien elämää sääteleviä ulkoisia pakkoja ja normeja, kuten seuraavasta tekstiotteesta voidaan todeta:

"Opiskelijan elämäntilanne mahdollistaa sosiaalisen elämän ajallisten määritysten rikkomisen tai niihin liittyvien prioriteettien kääntämisen pääläelleen. Sen tajuaminen, että on opiskelija merkitsee ennen muuta sitä, että voi tuntea itsensä vapaaksi menemään elokuviin milloin tahansa ja tämän vuoksi ei koskaan sunnuntaisin, jolloin muut ihmiset menevät; se merkitsee onnistumista niiden tärkeimpien vastakohtaisuuksien heikentämisessä tai ylösalaisin kääntämisessä, jotka omilla pakoillaan organisoivat täysi-ikäisten työtä ja vapaa-aikaa, se merkitsee myös viikonloppujen ja arkipäivien, yön ja päivän sekä työn ja vapaan välisten erojen pilkkana pitämistä." (Bourdieu & Passeron 1979, 29.)

Yliopisto on pitkään toiminut *eriaikaisena saarekkeena* muuhun yhteiskuntaan nähden. Opiskelijoiden elämäntapa ja riippumaton sosiaalinen asema mahdollistavat tietynlaista vapautta ja eriaikaisuutta suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja palkkatyön vaatimuksiin. Opiskelun suoma mahdollisuus murtaa monia arkielämää strukturoivia rakenteita on luonut opiskelijoille aivan erityisen tavan jäsentää omaa elämäänsä. He elävät Bourdieun ja Passeronin (1979, 46) mielestä sellaisessa "ajassa" ja "paikassa", joka vapauttaa heidät koti- ja työelämästä. Opiskelijoiden elämää ja opiskelua ohjaavaksi rytmiksi tulee *yliopiston vuosirythmi*, jonka sykliisyys ja erilaiset merkkipäivät konstruoivat opiskelijoille pian oman, muusta yhteiskunnasta poikkeavan elämänrytminsä ja aikatajuntansa.

Opiskelijaelämässä tulevat hyvin selvästi esiin nämä erilaiset aikaan liittyvät jaksotukset sekä niissä ilmenevät erot yliopiston ja muun yhteiskunnan kesken. Opiskelu-aika on usein mielletty saksalaisen kehityspsykologian klassikon Erik H. Eriksonin (1980, 110-118) tapaan nuoruutta pidentävänä *moratoriona*, jolloin opiskelijoiden ei ole mahdollista saavuttaa taloudellista, kulttuurista tai sosiaalista itsenäisyyttä. Opiskeluajasta voidaan Karl Mannheimin (1979, 136-146) käsittein puhua myös sosiaalisista sidonnaisuuksista *vapaan sivistyneistön* riippumattomuutena, sillä opiskelu-aika mahdollistaa opiskelijoille laajemmat elämäntapaa koskevat vapaudet kuin samanikäisille palkkatyötä tekeville nuorille.

Opiskelijoiden elämänvaiheet ja perustavat elämäntapahtumat rytmittyvät pidentyneen opiskeluajan, perheen perustamisen ja lasten hankkimisen viivästyneen vuoksi eri tavoin kuin samanikäisten palkkatyötä tekevien nuorten aikuisten elämä. Pidentynyt opiskelu-aika antaa opiskelijoille paremmat mahdollisuudet kehittää omia, yksilöllisiä ratkaisuja näihin elämänvaiheiden ajoittumista koskeviin kysymyksiin. Saksalainen sosiolisaatiotutkija Martin Baethge (1989, 29-32) tosin puhuu lisääntyneen *yksilöllistymisen* aiheuttamasta "onnesta" ja epätoivosta, sillä pidentyneen koulutuksen myötä nuorten elämää ohjaavat yhä vähemmän perhe-taustaan, yhteiskuntaluokkaan, uskontoon tai työelämään liittyvät sidokset ja odotukset. Nuorista kasvaa yhä yksilöllisempiä ja heterogeenisempiä, mutta samalla myös eristyneempiä, avuttomampia ja heikommin sosiaali-seen ympäristöönsä kiinnittyneitä yksilöitä.

Opiskeluajan mahdollistama psykososiaalinen moratorio on kuitenkin nykyisin käymässä ongelmalliseksi, koska yliopisto-opintojen pitkittyminen, opiskelijoiden lisääntyneet taloudelliset vaikeudet, työssä-käynti ja perheellisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen ovat muuttamassa opiskelu-aikaa työntäyteiseksi puurtamiseksi. Ziehe (1991, 54-67) tahtookin problematisoida nykynuorten moratoriota koskevat väitteet, sillä vaikka "nuoruus" ja yksilölliset elämäntavat ovat kulttuurisesti laajentuneet koskemaan yhä useampia ikäryhmiä, niin mahdollisuus olla nuori ja elää moratoriovaihetta on käynyt yhä vaikeammaksi.

Suomalaisten nuorten, kouluikäisten ja yliopisto-opiskelijoiden elinoloja ja terveydentilaa koskevissa selvityksissä on havaittu taloudellisen tilanteen ongelmien johtavan opiskelujen ja työnteon väliseen vuorotteluun sekä opintoaikojen pidentymiseen. Suuri osa opiskelijoista ei oman perhe- ja elämäntilanteensa vuoksi voi valita omaa elämäntapaansa. Opiskelevat nuoret joutuvat aikuistumaan yhä aikaisemmin, mikä näkyy yhä nuorempien ikäluokkien työssäkäyntinä, kiihtyneenä aikuisen statuksen tavoitteluna sekä lisääntyneenä psyykkisenä kuormituksena, jonka kohteeksi ovat joutuneet erityisesti opiskelijat ja korkeasti koulutetut naiset. (Ahola 1990, 35-39; Sauli 1990, 123-135).

2.2.1 Opiskelijoiden elämänvaiheet

Nuorten sosialisatioprosessia koskevissa tarkasteluissa väitetään, että opiskelijoiden elämänvaiheissa on tapahtunut aikaisempiin sukupolviin verrattuna ratkaisevia muutoksia. Sen vuoksi joudutaan pohtimaan voidaanko nykyisten opiskelijoiden opiskeluaikaa ja elämänvaihetta enää kuvata *Daniel Levinsonin ym.* (1978, 71-111) tai Bourdieun ja Passeronin (1979, 46) tapaan sellaisena *intellektuaalisena noviisivaiheena*, jolloin opiskelijat voivat vielä kokeilla ja tehdä väliaikaisia valintoja ennen vakiintuneen elämäntavan ja elämänrakenteen muodostamista.

Elämänvaiheita koskevan sukupolvianalyysin klassinen lähtökohta on oletus, että samaan sukupolveen kuuluvat ihmiset elävät jokseenkin samanlaista elämää, käyvät läpi samat tapahtumat ja ajattelevat monista asioista samankaltaisesti. Tällainen käsitys eri sukupolvista ei kuitenkaan näytä toteutuvan yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa, sillä jo Mannheim (1959, 298) havaitsi, että syntymäajankohdan perusteella määräytyvä samanikäisyys ei välttämättä merkitse kuulumista samaan sukupolveen. Kokemusten erilaisuus voi aiheuttaa *aikalaisten eriaikaisuutta*, kuten yliopisto-opiskelijoiden ja samanikäisten työssäkävien nuorten elämänvaiheita koskevista vertailuista voidaan todeta. Uuden opiskelijasukupolven erityispiirteitä koskevat havainnot antavatkin aiheen olettaa, etteivät heidän elämänvaiheensa etene samalla tapaa kuin aikaisempien sukupolvien (ks. Kertzer 1983, 125-149).

Opiskeluaika ajoittuu myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden väliseen psykososiaaliseen siirtymäjaksoon, jota yhdysvaltalaiset elämänvaihetutkijat *Arthur Chickering* ja *Robert Havighurst* (1981, 16-48), *Robert Gould* (1978, 71-151) ja *Gail Sheehy* (1976, 29-46) ovat nimittäneet *aikuistumisprosessiksi*. He pitävät yksilönkehitystä kehityksellisenä prosessina, jonka eri vaiheissa ihmiset asettavat itselleen erilaisia tavoitteita ja kohtaavat erilaisia psykologisia, fysiologisia ja sosiaalisia haasteita ja ongelmia.

Näiden kehitystehtävien ja elämänmuutosten menestyksekkäällä tai epäonnistuneella ratkaisemisella nähdään olevan merkittäviä seurausvaihtokuituksia koko loppuelämälle.

Opiskeluaikaisessa elämässä on mahdollista erottaa myöhäisnuoruuteen ja varhaisaikuisuuteen tai *kahdenkymmenen kokeiluvaiheeseen* ja *kolmenkymmenen siirtymävaiheeseen* liittyvät jaksotukset (Sheehy 1976, 120-247). Kotoa lähtemistä seuraavan noviisivaiheen tärkeimmät kehitystehtävät ovat mm. omaa elämää koskevien elämänsuunnitelmien laatiminen, erilaisten ohjaussuhteiden kehittäminen, ammattiuran luominen sekä pysyvien rakkaussuhteiden ja oman perheen rakentaminen (Levinson ym. 1978, 90-111). Varhaisaikuisuudessa nuoret ovat vielä kiinni lapsuuden kodissa, josta heidän tulee kyetä irrottautumaan joko opiskelun aloittamisen tai työelämään siirtymisen myötä. *Aikuisten maailmaan astuminen* taas edellyttää itsenäisen, vaikkakin usein väliaikaisen - kuten opiskelijaelämä - elämäntavan ja elämänrakenteen muodostamista (Gould 1978, 71-151). Kolmenkymmenen siirtymävaiheessa ihmiset yleensä tekevät jonkinlaisia muutoksia elämänrakenteisiinsa sekä tekevät suhteellisen pysyväsäisluontoiset perhe-elämää ja ammattiuraa koskevat valinnat.

Erilaiset ristiriidat ja kriisit kuuluvat useimpien elämänvaiheteeoretikkojen mielestä normaaliin yksilönkehitykseen ja persoonallisen identiteetin muodostumiseen.⁹ Siirtymät elämänvaiheesta toiseen tapahtuvat nk. *kriittisten vaiheiden* kautta, joissa nuoret joutuvat hahmottamaan uudelleen omaa identiteettiään ja suhdettaan ympäröivään todellisuuteen (Erikson 1980, 122-125). Opiskelijat käyvät opiskelun kuluessa läpi aikuisuuteen liittyvän kriisivaiheen, jonka myötä he siirtyvät myöhäisnuoruudesta varhaisaikuisuuteen. Myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden välisessä siirtymävaiheessa tapahtuvat elämänmuutokset ja niiden ristiriitaisuus opiskelijoiden sosiaalisen aseman kanssa voivat johtaa erilaisiin yliopisto-opiskelun, opiskelijaelämän ja opiskelijoiden identiteetin muodostuksen välillä havaittuihin jännitteisiin (Hurrellmann 1989, 3-25; Pulkkinen 1988, 33-42; Weidmann 1989, 87-102).

Opiskeluaikaan sijoittuvat elämänvaiheiden muutokset, tärkeimmät kehitystehtävät ja niiden ratkaisemiseen liittyvät ristiriidat tulevat selkeästi ilmi seuraavassa kuviossa 2., joka pohjautuu Chickeringin ja Havighurstin (1981, 30-38) laatimaan *kehitystehtävien* analyysiin. Opiskelu alkaa elämänvaiheessa, jona aktuaalistuvat erilaiset itsenäistymiseen, emotionaaliseen riippumattomuuteen ja tulevan työ- ja ammattiuran valintaan liittyvät kysymykset. Opiskelijan on irrottauduttava kotiympäristöstään ja opeteltava elämään itsenäisesti uudessa yliopistoympäristössä. Opintojen loppupuolelle taas sijoittuvat aviopuolison valintaa, perheen perustamista, kodin hankkimista, työelämään siirtymistä ja täysikäisen kansalaisen rooliin astumista koskevat ratkaisut. (Ks. myös Gould 1978, 43-70; Levinson ym. 1978, 40-63.)

Myöhäisnuoruus
(vuodet 16 - 23)

- emotionaalisen itsenäisyyden saavuttaminen
- valmistautuminen avioliittoon ja perhe-elämään
- ammatinvalinta ja siihen opiskeleminen
- eettisen maailmankatsomusjärjestelmän kehittäminen

Varhaisaikuisuus
(vuodet 24 - 35)

- aviopuolison valinta
- perheen perustaminen
- kodin hankkiminen ja perhe-elämän aloittaminen
- työelämään siirtyminen
- kansalaisvelvollisuuksien täyttämisen ja oman paikan löytäminen yhteiskunnassa

KUVIO 2. Opiskeluaikaan sisältyvät elämänmuutokset

Opintojen keskivaihetta puolestaan voi luonnehtia elämänvaiheiden väliseksi, psykososiaalisesti määrittelemättömäksi ajaksi, jolloin opiskelijat elävät myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden välistä siirtymäaikaa. He eivät enää kuulu nuoriin, mutta eivät myöskään vielä voi tulla taloudellisesti tai sosiaalisesti "täysi-ikäisiksi" (Baethge 1989, 32-33). Tilanteen ongelmallisuutta lisää vielä se, että opiskelijat käyvät tämän kriisivaiheen läpi tilanteessa, jossa he ovat jo irtautuneet kotitaustastaan mutta eivät ole vielä kiinnittyneet työelämään tai ympäröivään yhteiskuntaan (Aittola 1986, 24-51).

Useimmat elämänvaiheiden välisiä siirtymiä ja kehitystehtäviä koskevat analyysit on laadittu lähinnä yhdysvaltalaisen nuorten miesten tai miesopiskelijoiden *aikuistumisen ja elämänkaaren* perusteella, minkä vuoksi niihin on viime aikoina alettu suhtautua epäilevästi. Naisten elämänsuunnan onkin useissa tutkimuksissa todettu etenevän vaihtelevampia reittejä kuin miesten elämän. *Priscilla Roberts* ja *Peter Newton* (1987, 154-163) sekä *Teresa Peck* (1986, 274-281) haluavatkin kyseenalaistaa selvästi etenevät elämänvaiheet ja yksiselitteiset elämänsuunnitelmat, sillä naisten, kuten myös naisopiskelijoiden elämänkaareen ja työuraan sisältyy sellaisia "katkoksia" ja ennakoimattomia elämänmuutoksia, joita ei esiinny miesten elämässä (ks. myös *Pulkinen* 1988, 10-28).

Elämänvaihetutkimuksen piirissä on tosin käynnissä laaja uudelleenorientoitumisen aika, koska suurin osa elämänvaihetutkimuksesta ei saksalaisen elämänvaihetutkija *Martin Kohlin* (1985, 147-149) mielestä ole ottanut huomioon sosiaalisten rakenteiden, perherakenteen tai työelämän muutoksia, vaikka niillä on yhä enemmän vaikutuksia elämänsuuntaan. Modernissa yhteiskunnassa tapahtunut *kulttuurinen modernisoituminen* on toisaalta merkinnyt lisääntyvää yksilöllistymistä ja ihmisten omien päämäärien merkityksen korostumista; toisaalta erilaiset *institutionaaliset rakenteet*, kuten pidentynyt koulutus ja kiihtynyt työrytmi, ovat alkanet määrittää ihmisten elämänsuuntaa yhä merkittävämmiin.

Tähän liittyy itävaltalaisen elämänvaihetutkija *Marlis Buchmannin* (1989, 181-189) mielestä eräs modernin elämänkulun paradokseista, sillä vaikka ihmisten elämänurat ovat 1960-luvulta lähtien alkaneet tulla yksilöllisemmiksi ja yhä vähemmän perinteisiä ikänormeja noudattaviksi, niin yhteiskunnalliset instituutiot ovat pidentyneen koulutuksen ja erilaisen ikään liittyvien standardien avulla alkaneet strukturoida ihmisten elämänkaarta yhä vahvemmin. Ikään liittyvien institutionaalisten määritysten lisääntyminen on tullut ilmi myös opiskelijaelämässä, sillä yhä useammat opintotukeen tai opiskelijaelämään liittyvät tekijät on tehty erilaisten ikästandardien perusteella.

Yliopisto-opiskelua, opiskelun aikaista elämänvaihetta ja opiskelijoiden elämismailmaa voidaan nuorisososioologi *Donato Palazzon* (1989, 57-63) tapaan kuvata *mahdollisuusrakenteina*¹⁰, joissa opiskelijoiden tulee suhteuttaa omat yksilölliset tavoitteensa ja elämänsuunnitelmansa yliopiston suomiin toimintamahdollisuuksiin. Bourdieu ja Passeron (1979, 77-86) ovat tosin havainneet, että ylemmistä yhteiskuntaluokista tulevien opiskelijoiden kotoaan perimä kulttuuripääoma on luonut *habituksen*, joka antaa heille paremmat mahdollisuudet käyttää hyväkseen yliopiston tarjoamaa tiedollista ja kulttuurista sivistystä (ks. myös Broady 1983, 1-52). Myös eri sukupuolta olevien opiskelijoiden kyky käyttää näitä mahdollisuuksia vaihtelee suuresti, sillä tietentutkija *Kim Thomas* (1990, 172-183) on todennut *sukupuolijärjestelmän* toimivan eri alojen opiskelua määräävänä selektiotekijänä brittiläisessä yliopistojärjestelmässä. Yliopiston mahdollisuuskenttä on jo lähtökohdissaan strukturoitunut eri tavoin eri yhteiskuntaryhmiä tai sukupuolta edustaville opiskelijoille (ks. Keller 1988).

2.2.2 Uuden opiskelijatyypin identiteetinmuodostus

Opiskelijoiden identiteetinmuodostuksen perusedellytykset ovat viime vuosikymmenten aikana muuttuneet olennaisesti, sillä pidentynyt koulutusaika, ikäspesifien vertaisryhmien vaikutus, kansainvälistynyt joukkotiedotus sekä kulutuksen merkitys itseilmaisun lähteenä lisäävät nuorten mahdollisuuksia kulttuuriseen yksilöllistymiseen. Saksalainen koulutus-sosiologi *Klaus Hurrellmann* (1989, 3-25) katsoo tämän edellyttävän perheen, vertaisryhmien sekä vapaa-ajan, työteon ja koulutuksen merkityksen uudelleenarviointia. Martin Baethgen (1989, 27-39) mielestä ne taas ilmentävät siirtymää työn ja perheen piirissä tapahtuvasta *produktiivisesta* sosialisatiosta koulutusinstituutioiden ja vapaa-ajan piirissä tapahtuvaan *konsumeristiseen* sosialisatioon. Konsumerismi ei kuitenkaan tarkoita vain lisääntynyttä kuluttamista, vaan se kuvaa nyky-yhteiskunnan vaativan sellaisia oppimisprosesseja, jossa nuorten on kyettävä omaksumaan uusia tietoja ja kulttuurisia elementtejä osaksi identiteettiään.

Tutkimuksen kohteena olevia opiskelijoita kuvaavalla *uudella opiskelijatyypillä* viitataan nuorten sosialisatioehdoissa ja nuorisokulttuurissa tapahtuneisiin muutoksiin, joiden myötä nuorista kehittyä aikaisempaa refleksiivisempiä ja yksilöllisempiä, mutta myös haavoittuvampia ja itsekeskeisempiä. *Uusi sosialisatiotyyppi* -käsitteen kehittäjä Thomas Ziehe (1975, 91) havaitsi, että 1970-luvun saksalaiset nuoret suhtautuivat yhä kriittisemmin erilaisiin auktoriteetteihin, heidän käsityksensä sukupuoli-rooleista ja seksuaalisuudesta oli myös muuttunut aiempaa vapaamielisemmäksi, minkä lisäksi työnteon merkitys itsearvostuksen lähteenä oli menettänyt merkitystään. *Johan August Schüle*in (1977, 57-61) taas on luonnehtinut uutta nuorisosukupolvea *oraaliseksi luonnetyyppiksi*, koska se on hänen havaintojensa mukaan aiempaa lyhytjännitteisempi ja välittömään tarpeentyydytykseen pyrkivä sukupolvi, jolle kuluttaminen on tullut merkittäväksi identiteetin rakennusaineeksi.¹¹

Uutta nuorisoa edustavan opiskelijapolven on myös väitetty olevan itsekeskeinen, narsistinen ja passiivinen sekä yhä vähemmän opiskelusta kiinnostunut sukupolvi, joka ei halua sitoutua yliopistoon tai pitkäjännitteiseen tieteelliseen työhön (mm. Dippelhoffer-Stiem ym. 1984, 309-325). Tämä väite saa lisätukea havainnosta, ettei yliopistoon enää sitouduta entisellä intensiteetillä, sillä yhdysvaltalainen korkeakoulututkija *Alexander Astin* (1984, 297-308) on havainnut, etteivät 1980-luvun amerikkalaiset opiskelijat halua käyttää kaikkea energiaansa opiskeluun. Uudet opiskelijapolvet ovat yhä heikommin motivoituneita ja heidän todennäköisyytensä keskeyttää opiskelut on jatkuvasti lisääntynyt.

Opiskelijoiden heikomman motivoitumisen syitä ei kuitenkaan tule etsiä vain opiskelijoista itsestään tai selittää sen johtuvan uuden opiskelijatyypin lyhytjännitteisyydestä. Huberin (1987, 157-166) mielestä saksalaisten opiskelijoiden heikompaan motivoitumiseen vaikuttaa se, että taloudellisen tilanteen heikkeneminen on pakottanut yhä useamman opiskelijan olemaan töissä lukukausien aikana. Suuri osa suomalaisista opiskelijoista joutuu rahoittamaan elämisensä opiskelun ja työssäolon välisen vuorottelun avulla, minkä vuoksi opinnot voivat pitkittyä ja opiskelutulokset heikentyä (Sauli 1991, 159-162). Monet nykypäivän opiskelijoista ovat perheellisiä aikuisopiskelijoita, joiden on opintojen lisäksi huolehdittava perheensä toimeentulosta. Opiskelijoiden ikä- ja perherakenteessa sekä toimeentulomahdollisuuksissa tapahtuneet muutokset ovat Liebaun (1984, 274-280) mielestä murtamassa perinteistä käsitystä moratoriovaihettaan elävästä, sosiaalisesti riippumattomasta yliopisto-opiskelijasta. Nykyiset opiskelijat joutuvat elämään taloudellisesti epävarmoissa olosuhteissa, mikä tuottaa erilaisia taloudellisia, psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia (ks. Ahola 1990, 54-57).

Uuden opiskelijatyypin esiintuloa kuvaavat myös ne havainnot, jotka osoittavat suomalaisten opiskelijoiden epäpoliittisuuden ja passiivi-

suuden yleistymistä sekä huomion kiinnittymistä omaan itseensä ja omaan kehollisuuteen (Aittola & Poikkeus 1987, 11-24; Tiihonen 1989, 67-92). Yliopisto on ilmeisesti menettämässä merkitystään opiskelijoiden elämäntavan keskeisenä jäsentäjänä. Opiskelu ja vapaa-aika voivat eriytyä toisistaan siten, että opiskelusta tulee päämäärärationaalisen ja tehokkaan toiminnan alue, kun vapaa-aika saattaa näyttäytyä "kulttuurisen vapautumisen" alueena, jossa elämän merkityssisältöjä etsitään yliopiston ulkopuolisesta elämästä (ks. Silvonen ym. 1990, 40).

Yliopisto-opiskelulla ja opiskelijaelämällä ei ehkä ole enää samankaltaista statusta tai auraa, kuin aikaisemmin, vaan opiskelu on alkanut lähentyä tavallista pakkotahtista palkkatyötä. Ruotsalainen korkeakoulututkija *Kenneth Abrahamsson* (1984, 294) on tiivistänyt tämän muutoksen havaintoon, että nykyiset yliopisto-opiskelijat eivät enää mielellään puhu itsestään *opiskelijoina*, vaan he pikemminkin korostavat, että he "opiskelevat" yliopistossa. Opiskelijana oleminen on ilmeisesti jotain sellaista, mitä ei haluta korostaa tai tuoda julkisesti esiin.

2.2.3 Opiskelijakulttuurin eriytyminen

Opiskelijakulttuurien muutokset heijastelevat yhä selvemmin yleisessä kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa "eetoksessa" sekä nuorisokulttuureissa tapahtuneita muutoksia, jotka ovat viime vuosikymmenen aikana kulkeneet kohti elämäntapojen eriytymistä, privatisoitumista ja yksilöllistymistä. Buchmannin (1989, 181-189) havaintojen mukaan 1980-lukua hallitsi taloudellisen kasvun ja teknologisen edistyksen mukainen kova taloudellinen rationaalisuus, kansainvälistyminen sekä yksilön omaan edistykseen uskova individualismi. Kulttuuritutkija *Kimmo Jokisen* (1989, 105-115) mielestä 1980-luku näyttöytyi nuorille kulutusmahdollisuuksien lisääntymisenä, nuorisokulttuurien hajaantumisenä, identiteetin muokkaamisen ja yksilöllistymisen aikana. Nuorten elämänvaiheet ja työura ovat muuttuneet yhä joustavammiksi ja vaikeammin kuvattaviksi, mikä vastaa myös opiskelijoiden tilannetta.

Opiskelijakulttuurille näyttää olevan tyypillistä jatkuva eriytyminen ja eri osakulttuurien erojen vahvistuminen. Sen vuoksi 1980-luvun opiskelijakulttuurista tai opiskelijoiden arvomaailmasta on vaikea tehdä yksiselitteisiä päätelmiä. Yhdysvaltalaiset opiskelijatutkijat *Philip Altbach* ja *Robert Cohen* (1990, 32-49) kuvaavat mennyttä vuosikymmentä paradoksien vuosikymmenenä ja nimittävät opiskelijoita *minä-sukupolveksi*. Opiskelevien nuorten huomio kääntyi ympäröivän todellisuuden muuttamisesta oman itsen ja oman ruumiin muokkaamiseen. Yhdysvaltalainen opiskelijatutkija *Arthur Levine* (1980, 95-100) puolestaan oli jo vuosikymmen aiemmin havainnut, että urheiluun liittyvien ja uskonnollisten yhdis-

tysten tai hauskanpitoon keskittyvien ainejärjestöjen suosio oli jatkuvasti lisääntynyt tultaessa kohti 1970-luvun loppua. Poliittisten aatteiden varaan rakentuvien ryhmittymien suosio oli vastaavasti jatkuvasti ollut laskussa (Thompson 1981, 506-518).

Koko 1980-luvun ajan ilmeni osoituksia sellaisesta opiskelijoiden yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta, joka ei enää ollut sidoksissa selkeisiin poliittisiin ryhmittymiin. Yhdysvalloissa tällaisia spontaaneja toimintatapoja olivat Altbachin ja Cohenin (1990, 32-49) ja Allison Bernsteinin (1990, 18-22) havaintojen mukaan kampuksilla ilmenevää rasismia ja Etelä-Afrikan rotusortoa vastustaneet anti-apartheid -liikkeen eri muodot sekä sukupuolijärjestelmään liittyviä ongelmia käsitelleet *feministiryhmät*. Ranskalaisten opiskelijoiden ja koululaisten syksyllä 1986 toimeenpanemia hallituksen vastaisia mielenosoituksia voidaan myös pitää osoituksena nuorten lisääntyneestä aktiivisuudesta. Bourdieu (1987, 9-12) piti niitä osoituksena sellaisen nuorison toimintamuodoista, jota eivät rasita vanhat poliittiset sidonnaisuudet tai toimintamallit. Nämä mielenosoitukset olisi Bourdieun mielestä nähtävä nuorison spontaanina kritiikkinä vallitsevaa "liiketaloudellista realismia", yhteiskunnallista normalisointipolitiikkaa ja koulutusjärjestelmien elitisointipyrkimyksiä kohtaan.

Opiskelijoiden ja nuorison erilaiset toimintatavat, yhteiskunnallinen liikehdintä ja eri sukupolvien kulttuuriset erityispiirteet voidaan saksalaisen nuorisotutkija Helmut Fendin (1988, 202-224) tapaan nähdä kapinointina modernin yhteiskuntaelämän *yksiulotteistavaa rationalisoitumista* kohtaan. Saksassa tällaisia sukupolvispesifejä protestin muotoja ovat olleet 1960-luvun skeptinen ja poliittinen sukupolvi, 1970-luvun jälkipuoliskon elämismaailmaan keskittyvän sukupolven kehittämät uudet yhteiskunnalliset liikkeet ja 1980-luvun nuorisosukupolven *sisäinen polarisointuminen*, vaihtoehtojen etsintä ja konsumeristinen sosialisatioprosessi.

Eri opiskelijapolvien kulttuurieroissa voidaan havaita myös tietynlaista syklistä: 1960-luvun "uusvasemmiston" radikaalisuutta seurasi 1970-luvun arvokonservatismi ja opiskeluajan mieltäminen 1980-luvulla välineellisenä ammattiin valmentautumisena. Yhdysvaltalaisien college-opiskelijoiden tutkijat Helen Horowitz (1986, 1-38; 1987, 263-288) sekä Arthur Levine ja Deporach Hirsch (1991, 119-128) toteavat, että pitkin 1900-lukua on esiintynyt aikakausia, joina opiskelijat ovat kohdistaneet huomionsa joko aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttamiseen tai keskittyneet omaan itseensä ja persoonallisuuteensa.

"Aikakaudet, jolloin opiskelijat ovat keskittyneet lähinnä omaan persoonallisuuteensa ovat seuranneet Ensimmäistä ja Toista Maailmansotaa sekä Vietnamin sotaa. Ne kestivät yleensä noin vuosikymmenen ja niitä sekä edelsivät että seurasivat yhteiskunnallisesti aktiiviset jaksot, jotka kestivät usein lähes yhtä pitkän aikaa" (Levine & Hirsch 1991, 126).

Omaan persoonallisuuteen keskittyville ajanjaksoille on ollut tyyppillistä kaikenlaisen näkyvän opiskelija-aktiivisuuden heikkeneminen, poliittinen toiminnan muuttuminen varovaiseksi "keskitien" kulkemiseksi, opiskelijoiden keskinäisen eristäytymisen lisääntyminen, uskonnollisen toiminnan lisääntyminen sekä kansainvälisiä ongelmia kohtaan tunnetun kiinnostuksen heikkeneminen (ks. myös Astin 1991, 128-143).

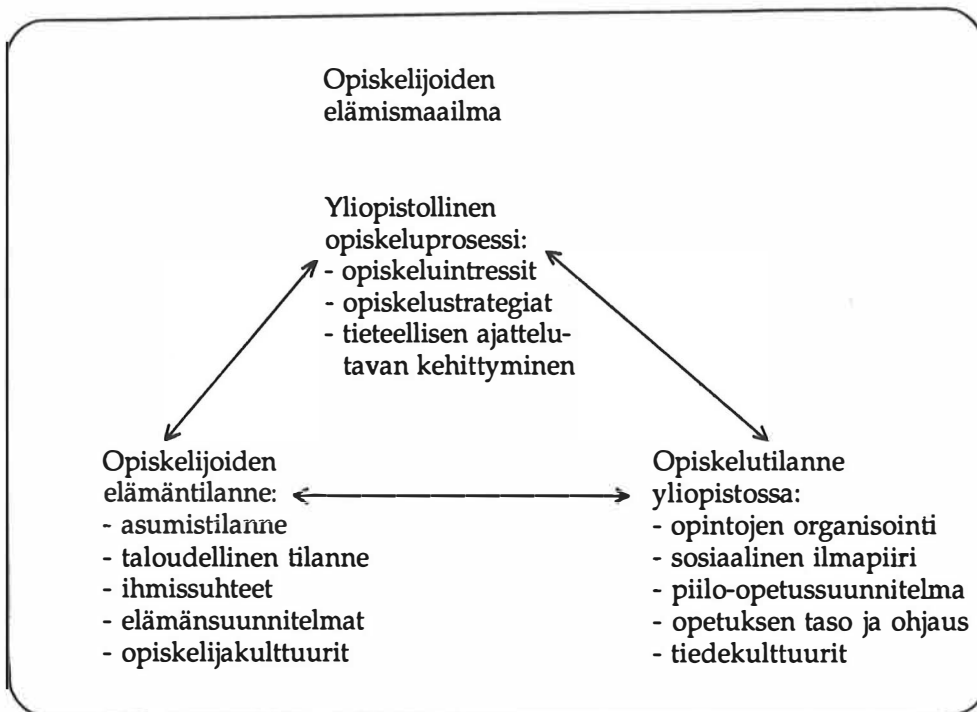
Eri opiskelijasukupolvet ovat käyttäneet hyvin eri tavoin yliopiston mahdollisuuksien pelitilaa, mikä johtuu sekä yleisten kulttuuristen tekijöiden vaihtelusta että opiskelijapolvien erityispiirteistä. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat eri tieteenalojen suosion vaihtelut, jotka kuvaavat nuorten arvo maailman ja opiskelijakulttuurin muutoksia. Astin (1991, 128-143) havaitsi, että 1960-luvulla Yhdysvalloissa suositut humanistiset tieteet, taideaineet ja yhteiskuntatieteet saivat 1980-luvulla väistyä kauppatieteiden, insinöritieteiden ja tietojenkäsittelyopin tieltä, samalla kun taloudellisen hyvinvoinnin ja oman edun tavoittelu syrjäyttivät itsensäkehittämiseen ja mielekkään elämänfilosofian löytämiseen liittyvät pyrkimykset. Eri tieteenalojen suosion vaihtelussa voidaan havaita laajemminkin kuvatul-laista syklistyyttä (Peeters 1991, 55-66).

Suomalaisten opiskelijoiden suuntautumisessa yliopisto-opiskeluun voidaan puolestaan löytää sellainen paradoksi, että kun opiskelijat vielä vuonna 1969 toivoivat yliopisto-opetuksen kurssimaisuuden lisäämistä, niin tutkinnonuudistuksen toteuttamisen jälkeen vuoden 1989 tavoite oli *Y.-P. Häyrysen ym.* (1992, 108-112) tutkimusprojektin havaintojen mukaan kääntynyt päinvastaiseksi; nyt halutaan enemmän valinnanvapautta. Yliopisto-opetusta pidetään edelleenkin kognitiivis-käsitteellisenä eikä sen katsota tarjoavan opiskelijoille mahdollisuutta kehittää taiteellista makua tai kulttuurista erottelukykä. Intellektuelleille tarpeellinen kulttuuripääoma on hankittava yliopiston ulkopuolelta.

Opiskelijakulttuurin erityispiirteet voidaan nähdä eri sukupolville tyyppillisten kulttuuristen kokemusten ja yliopistoinstituution välisenä leikkauspisteenä, jossa kulloinkin aktuaalistunut opiskelijapolvi kehittää *Harry Peetersin* (1991, 55-66) mukaan omat erityispiirteensä eräänlaisena vastapoolina sitä edeltäneelle opiskelijapolvelle. Tämä tulee ilmi myös suomalaisissa opiskelijakulttuureissa, joiden viimeaikaista muutosprosessia tutkinut *Jussi Silvonen* (1991, 46-53) toteaa, että nykyiset opiskelijat ovat tulleet yhä epäpoliittisemmiksi, konservatiivisemmiksi ja passiivisemmiksi, mikä on selvä vastareaktio 1960-luvun vasemmistolaiselle opiskelija-aktivismille. Niinpä 1980-luvulla ei esiintynyt minkäänlaista laajempaa opiskelijaliikettä, kuten *Matti Parjanen* (1983, 116-117) oli ennakoanutkin. Yliopisto-opiskelusta tuli kilpailullista, yksinäistä puurtamista, eikä opiskelijoiden keskinäiselle yhteistoiminnalle näyttännyt tarjoutuvan muita kanavia kuin opiskelun ulkopuoliseen elämään suuntautuva hauskanpito tai yhteiset liikuntaharrastukset.

2.2.4 Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet

Opiskeluaikaa on pidetty kokonaisvaltaisena elämänvaiheena, koska opiskelu määrittelee hyvin monella tavoin opiskelijoiden elämäntilannetta ja opiskelutilannetta sekä niiden mahdollistamissa rajoissa tapahtuvia toimintoja, jotka muodostavat opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet (H. Aittola & T. Aittola 1990, 149-158). Opiskelijoiden elämismaailma muodostaa heidän jokapäiväisen elämänsä ajallisen ja paikallisen keskuksen, jonka keskeisiä perusrakenteita voidaan kuvata seuraavan tutkimus-temme pohjalta konstruoidun kuvion avulla.



KUVIO 3. Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet

Elämäntilanne. Suurin osa opiskelijoista asuu erilaisissa opiskelijoille tarkoitetuissa asunnoissa tai asuntoloissa, mikä on seurausta asuntomarkkinatilanteen kiristymisestä ja vapaiden vuokra-asuntojen määrän vähenemisestä (ks. Kytömäki 1987, 52-53). Opiskelija-asuntojen määrän lisääntyminen on toisaalta parantanut nuorten opiskelijoiden mahdollisuutta saada itselleen kunnollinen ja valmiiksi kalustettu asunto, mutta toisaalta se on johtanut siihen, että valmistuvien opiskelijoiden siirtyminen omaan asuntoon on tullut taloudellisesti vaikeaksi.

Opiskelijoiden ystävyysuhteet keskittyvät toisiin opiskelijoihin, joiden kanssa jaetaan opiskelijaelämän ilot ja surut. Opiskeluaika lieneekin yksi kaikkein aktiivisimpia sosiaaliseen kanssakäymiseen keskittyvistä ajanjaksoista koko elinaikana. Yhdysvaltalaisen college-opiskelijoiden elämää 1980-luvulla tutkineen *Michael Moffattin* (1991, 52-56) mukaan tärkeimmät opiskeluaikaan sisältyvät ilon ja mielihyvän lähteet liittyivät *ystävyyssuhteisiin ja seksuaalisuuteen*. Niiden merkitys on privatisoitumisen vuoksi kenties vieläkin suurempi kuin aikaisemmin. Ihmissuhteet on arvioitu myös suomalaisissa tutkimuksissa tärkeimmiksi onnellisuutta ja tyydytystä, mutta myös tyytymättömyyttä tuottaviksi tekijöiksi, kun elämää rajoittavina tekijöinä ovat ennen muuta taloudelliset puutteet ja huolenaiheet (mm. Honkanen 1987).

Taloudelliseen tilanteeseen liittyvät puutteet ja ongelmat ovat tärkein opiskelua haittaava tekijä, sillä suurin osa opiskelijoista on joutunut hankkimaan lisätuloja opiskelunaikaisen työssäkäynnin avulla. Suomalaista opinto- ja perustoimeentulojärjestelmää tutkineen *Ilpo Lahtisen* (1990, 125-135) havaintojen mukaan tuen reaaliarvon lasku ja tarveharkinnan kiristyminen on johtanut opiskelunaikaisen työssäkäynnin lisääntymiseen ja opintotuen käyttöasteen laskemiseen siten, että vajaa puolet yliopisto-opiskelijoista ottaa enää opintolainaa. Opintotuen puutteellisuuden vuoksi opiskelijat lyhensivät lukuvuotta sen kummastakin päästä ja rahojen loppumisen takia yli puolet opiskelijoista joutui päättämään opintonsa jo varhain keväällä. Opintotuen riittämättömyys on siten todellisuudessa pidentänyt opiskeluaikoja, koska opiskelun kokopäiväisyys on vähentynyt (ks. Sauli 1991, 157-166).

Opiskelijoiden elämäntapaa ja ajankäyttöä määrittävät erilaiset opiskeluun liittyvät tekijät, vaikka opiskelun ja vapaa-ajan välinen suhde näyttää usein hämartyvänkin. Useimmille opiskelijoille - niin Suomessa kuin muuallakin - on tavallista se, että he opiskelevat normaalin työpäivän verran eli noin 8 tuntia päivässä (Moffatt 1991, 46-48; Lehikoinen 1990, 13-17). Opiskelijoiden arkinen päivärytmi poikkeaa kuitenkin työssäkävyn väestönosan päivärytmistä, sillä opiskelijat pystyvät ohjaamaan omaa ajankäyttöään ja suunnittelemaan päivärytmiansä työssäkävynä vapaammin. Opintojen koulumaistuminen ja kurssimaisuuden lisääntyminen sekä opiskelijoiden lisääntynyt työssäkäynti ovat lähentäneet 1980-luvun opiskelijoiden ajankäyttöä tavallista palkkatyötä tekevien nuorten aikuisten ajankäyttöön.

Opiskelutilanne. Yliopisto ja ainelaitokset muodostavat elämäntilanteen ohella opiskelijoiden elämismaailman toisen merkittävän osaluon, joka määrittelee heidän elämäntapaansa. Yliopisto-opiskelua voidaan yhdysvaltalaisen sosiologiaatitutkija *John Weidmannin* (1989, 87-103) tapaan pitää *professionaalisenä ennakkososiologia*na tulevaan elämäntapaan ja ammatilliseen osakulttuuriin. Opiskelijat sosiaalistuvat sekä

kulttuurisesti että ammatillisesti opiskeluajan jälkeiseen työelämään, jolloin yliopisto-opinnot toimivat merkittävänä ammatillisen identiteetin rakennusaineena. Kulunut 1980-luku on tässä suhteessa merkinnyt eri *opiskelijaryhmien differentioitumisen* lisääntymistä, sillä Eckart Liebaun (1984, 274-275) havaintojen mukaan opiskelijat eivät eriydy enää vain sosiaalisen taustansa mukaan, vaan eri tieteenalojen opiskelu on alkanut tuottaa eroja opiskelijoiden ennakoitavissa olevan henkilökohtaisen ja sosiaalisen tulevaisuuden suhteen. Aikaisempi suhteellisen yhtenäinen kuva valmistuvista opiskelijoista on alkanut korvautua yhä eriytyneemmällä tieteenala-kohtaista työllisyyttä, elämäntapaa ja tulevaisuutta koskevilla kuvauksilla (ks. myös Haapakorpi 1989; Laukkanen 1988).

Opiskelijoiden yliopistosuhteen erot tulevat ilmi eri tiedekuntien opiskelijoiden opiskeluintresseissä ja heidän soveltamisissaan opiskelustrategioissa. Englantilainen korkeakoulututkija *Noel Entwistle* (1991, 201-204) toteaa 1980-luvulla tehtyjen korkeakouluoppimista käsittelevien tutkimusten yhteenvetona, että opiskelijoiden havainnot omasta opiskeluympäristöstään näyttävät vaikuttavan olennaisesti sekä siihen, millaisia opiskelutapoja he milloinkin soveltavat, että myös siihen, mitä he milloinkin oppivat. Opiskeluympäristöt ja eri tieteenalojen väliset erot ovat olleet myös *Paul Ramsdenin* (1986, 198-225) Lancasterin yliopistossa tekemien opiskelijatutkimusten lähtökohtana, joissa tärkeimmiksi osoittautuivat luonnontieteellisten ja humanististen alojen erot:

"Formaaliset opetusmenetelmät, rajoitettu mahdollisuus valita sivuaineita, selvät oppimistavoitteet ja vahva ammattisuuntautuneisuus assosioituu luonnontieteissä yleiseen operaatio-oppimiseen; epäformaaliset opetusmenetelmät, epäselvät päämäärät, jne. sekä merkityksiä ymmärtävä oppimistapa liittyvät puolestaan humanistisiin ja yhteiskuntatieteisiin" (Ramsden 1986, 215).

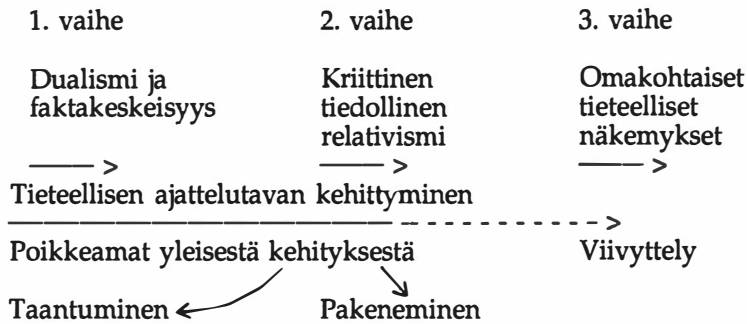
Nämä opiskelussa esiintyvät erot heijastavat luonnontieteiden ja humanististen tieteenalojen kognitiivisten rakenteiden sekä institutionaalisten muotojen eroja. Vaikka nämä tieteenalojen väliset kulttuurierot ovat ainakin osaksi vallitsevien stereotyyppisten näkemysten mukaisia, niin silti ne ilmentävät eri alojen yliopisto-opiskelun orientaatiotapojen ja opiskeluprosessin eriytyneisyyttä (Entwistle & Tait 1990; Ramsden 1981).

Opiskeluprosessi ja tieteellinen ajattelutapa. Erilaisten opiskeluintressien, opintojen organisoinnin ja koulutusalojen väliset yhteydet, kuten myös eri opintovaiheiden väliset erot tulivat selvästi esiin englantilaisten *Graham Gibbsin*, *Alistair Morganin* ja *Elizabeth Taylorin* (1986, 226-255) tekemissä analyysissä, jotka osoittivat *opiskeluintressien* päädimensioina olevan joko akateemisen tai ammatillisen orientaation, minkä lisäksi opiskelulla saattoi olla persoonallista tai sosiaalista merkitystä. Akateemiset ja ammatilliset intressierot tulivat esiin myös ruotsalaisen korkeakoulututkija *Berthel Sutterin* (1990, 33-35; 71-80) lääketieteen ja psykologian

opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa. Opintojen alkuvaiheen *opportunistinen* opiskelutapa vaihtui ammatillisesti orientoituneessa lääketieteessä *konformistiseen* ja suorittavaan opiskelutapaan sekä *teknisten kvalifikaatioiden* etsintään. Teoreettisemmin orientoitunut psykologian opiskelu puolestaan ohjasi akateemisempaan, *itseisarvoista oppimista* suosivaan suuntaan ja oman persoonallisuuden kehittämistä pidettiin tärkeänä.

Erilaiset opiskeluintressit näyttävät myös ohjaavan sitä, millaisia tiedon hahmotus- ja prosessointitapoja opiskelijat soveltavat. Tiedon prosessointia ja hahmotustapoja koskevissa *Ference Martonin* (1980, 49-78) johdolla Göteborgin yliopistossa tehdyissä analyyseissä kävi ilmi, että opiskelijat sovelsivat joko *holistisia* tai *atomistisia* tiedon *hahmotustapoja*, minkä lisäksi osoittautui, että opiskelijat saattoivat käyttää *syvällisiä* tai *pinnallisia* tiedon *prosessointitapoja*. Entwistle ja Ramsden (1983, 111-219) taas havaitsivat, että yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden opiskelussa sovellettiin itseisarvoisia opiskeluintressejä, holistisia hahmotustapoja ja syvällistä prosessointia, kun tekniikan ja luonnontieteiden opiskelu tapahtui useasti ammatillisten päämäärien ja reprodusoivien opiskelustrategioiden mukaisena toimintana. Taloustieteiden opiskelulle taas oli tyypillistä pinnallisten tiedon prosessointitapojen ja atomististen hahmotustapojen käyttäminen. Tiedon hahmotukseen tai prosessointiin liittyviä strategioita ei kuitenkaan ole syytä pitää pysyvinä kognitiivisina tyyliominaisuuksina, kuten mm. *David Kolb* (1981, 232-253) ajattelee. Monet opiskelijat kykenevät soveltamaan suhteellisen joustavasti erilaisia opiskelustrategioita ja tiedon hahmotustapoja (ks. H. Aittola & T. Aittola 1985, 182-204; Watkins & Hattie 1981, 384-393).

Opiskeluaikaan liittyvät erot käyvät ilmi opiskelijoiden ajattelutapojen kehityksessä, sillä opintovaiheen on todettu olevan yhteydessä post-formaalisen ajattelutavan ja tieteellisen maailmankuvan kehittymiseen. Opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan tutkimisen lähtökohtana ovat toimineet yhdysvaltalaisen korkeakouluopiskelijoiden ajatteluprosesseja tutkineen *William Perryn* (1970, 54-201; 1981, 76-109) analyysit tieteellisen ajattelutavan laadullisista muutosprosesseista. Opiskelijoiden tiedolliset, eettiset ja moraaliset käsitykset kehittyvät valmiina omaksutuista ja yksiselitteisen kategorisista näkemyksistä oman tieteenalan oppisisältöjen prosessoinnin myötä joustavan pluralistisiksi. Tätä kehitystä voidaan havainnollistaa seuraavalla sivulla esitettävän kuvion 4. avulla, jossa on esitetty tieteellisen ajattelutavan päävaiheet, joiden aikana opiskelijoiden kognitiiviset struktuurit muuttuvat laadullisesti. Näiden kehitysvaiheiden lisäksi normaalista ajatteluvaiheiden kehityksestä esiintyvänä poikkeamina ovat taantuminen yksiselitteisiin tietorakenteisiin, pakeneminen tiedon tekniseen soveltamiseen tai viivyttely aikaisemmissa vaiheissa (ks. Sheese & Radovanvic 1984, 1-30; Tappan 1989, 300-315).



KUVIO 4. Tieteellisen ajattelutavan vaiheet

Yliopisto-opiskelun alkuvaiheelle on ominaista, että opiskelijat suhtautuvat tietoon ja tietämiseen *dualistisesti*; tiedon ajatellaan olevan määrällisesti mitattavissa oleva suure, josta voidaan yksiselitteisesti sanoa onko se oikein tai väärin. Vähitellen tällainen absoluuttiseen tietoon nojautuva käsitys kuitenkin vaihtuu Perryn (1981, 78-96) mielestä tiedollisesti ja eettisesti *relatiivisemmaksi*, mutta samalla myös kriittisemmäksi ajattelutavaksi, mikä vastaa Sutterin (1990, 33-35) havaintoja sisällöllisesti tieteenalastaan kiinnostuneiden opiskelijoiden lisääntyneestä tiedollisesta kriittisyydestä. Opintojen loppuvaiheen ajattelutapa ilmentää parhaimmillaan *omakohtaisten tieteellisten näkemysten* rakentumista. Opintojen loppuvaihetta voi silti leimata pakeneminen opitun tiedon tekniseen hallintaan tai taantuminen tiedollista relativismia edeltäneeseen dualismiin. Läheskään kaikki yliopisto-opiskelijat eivät näet saavuta tieteellisen ja eettisen ajattelutavan korkeimpia vaiheita. Syynä tähän pidetään opintojen organisoinnissa ilmeneviä puutteita, opiskeltavien asiasisältöjen omakohtaisuuden puutetta sekä eri tieteenalojen kognitiivisiin rakenteisiin liittyviä tekijöitä (Aittola 1990a, 337-346).

2.3 Yliopistossa ja tiedekulttuureissa tapahtuneet muutokset

Yliopistossa voitiin 1980-luvulla havaita hallinnollisen rationaalisuuden leviäminen yliopiston hallintojärjestelmiin ja opintojen organisointiin. Koulumaisesti organisoitunut yliopisto koettiin usein vaatimuksia asettavaksi labyrinttimaiseksi massainstituutioksi, joka ei ole pystynyt tarjo-

amaan aitoa auktoriteettia, ohjausta tai edistämään opiskelijoiden autonomisuutta. Saksalainen yliopistososiologi *Peter Beck* (1975, 135-266) totesi jo 1970-luvulla yliopiston koulumaistumisen aiheuttavan opiskelijoille runsaasti *motivaatio- ja identiteettiongelmia*, jotka heijastuvat kielteisesti opintojen etenemiseen ja aiheuttavat vieraantumista. Koulumaisuuden on myös väitetty johtavan suoritusasteiden ja tenttivihjeiden keräilyyn sekä tentaattoreiden mielistelyyn ja "bluffaamiseen" (Wagner 1978, 27-52).

Opiskelu näyttäisi muuttuneen "intellektuaaliseksi peliksi", jossa opiskelijat etsivät tietoja eri tentaattoreiden mieltymyksistä ja vaihtavat niiden mukaan rakennetut tenttivastauksensa suoritusmerkintöihin. Ludwig Huber (1984, 244-245) varoittaa, ettei tällaisen käyttäytymisen syytä tule etsiä vain opiskelijoista, saati pitää heitä aikaisempia opiskelijapolvia heikompina. Opiskelijoiden instrumentaaliseen orientoitumiseen vaikuttavat erilaiset yliopiston anonymisoitumiseen ja massoitumiseen sekä nuorten ammatillisten ja sosiaalisten tulevaisuuden näkymien heikkenemiseen liittyvät tekijät (ks. Häyrynen 1986; Silvonen ym. 1990).

2.3.1 Yliopiston koulumaistuminen

Yliopisto-opiskelu on etenkin 1970-luvun loppupuolelta alkaen muuttunut tavallista koulutyöskentelyä muistuttavaksi puurtamiseksi valmiiden opinto-ohjelmien ja alati paisuvien tutkintovaatimusten parissa (Savolainen 1989). Viime vuosikymmenen aikana on eri puolilla Eurooppaa voitu havaita erilaisia *yliopiston koulumaistumista* kuvaavia kehitysilmioitä, kuten yliopisto-opiskelua ja oppimista kahdeksassa maassa analysoineen kansainvälisen FORM-projektin tutkijat huomauttavat Dippelhoffer-Stiemmin (1984, 316) johdolla:

"On olemassa selvää empiiristä näyttöä väitteelle, että yliopistoja ollaan muuttamassa 'kouluiksi'. Opiskelijoiden kokemukset muistuttavat yhä enemmän ulkoisia opiskelumotiiveja ja ne ovat omiaan johtamaan heidän oppimistaan sellaisiin tenttikeskeisiin työskentelytapoihin, jotka ovat vahingollisia sisäisille, intressipohjaisille harkinnoille."

Yliopiston koulumaistuminen on jättänyt yhä vähemmän tilaa opiskelijoiden omien opiskeluintressien toteuttamiselle. Tämä on ongelmallista sen vuoksi, että ulkoisten tekijöiden, kuten hyvän palkan tai yhteiskunnallisen statuksen hankkimiseen kohdistuva opiskelu on mm. Astinin (1984, 297-308) havaintojen mukaan johtanut instrumentaaliin opiskelustrategioihin, kun sisäisen kiinnostuksen varaan perustuva opiskelumotivaatio tuottaa kiinteämpää sitoutumista yliopistoon ja opiskeltaviin asioihin sekä näyttää johtavan syvällisempiin opiskelustrategioihin (ks. Aittola & Aittola 1985, 215-229).

Opiskelijoiden ulkokohtainen motivoituminen ilmenee myös heikompana opiskelumienestyksenä sekä vähäisenä kiinnittymisenä yliopistoon. Astin (1985, 211-227) on todennut, että 1980-luvun amerikkalaiset opiskelijat omaavat selvästi 1960-luvun opiskelijoita *heikommat akateemiset kvalifikaatiot*. Samaan tulokseen on tullut myös *Ernest Boyer* (1987, 73-82), joka laajan koko Yhdysvaltoja koskevan tutkimuksen loppuraportissa kertoo, että suuri osa 1980-luvun college-opiskelijoista ei hallitse riittävää englannin kielen taitoa, jotta he voisivat ilmaista itseään ja osaamistaan tenteissä tai muissa kirjallisissa tehtävissä. Myös saksalaisissa yliopistoissa on Huberin (1984, 243-251) mielestä törmätty siihen, etteivät opiskelijoiden perustiedot ja kvalifikaatiot vastaa akateemisen opiskelun vaatimuksia, minkä syynä voi pitää mm. yliopistoon johtavan peruskoulutuksen tason heikentymistä ja opiskelijoiden lisääntyntä työssäkäyntiä.

Yliopiston organisoituminen koulua muistuttavalla tavalla tulee selvimmän ilmi erilaisten opinto-ohjelmien ja koulutusohjelmarakenteiden ulkoajautuvuutena, jotka ovat myös korostaneet *yliopiston piilo-opetussuunnitelman* vaikutusta. Tärkeimmiksi yliopiston piilo-opetussuunnitelmaan liittyviksi vaatimuksiksi ovat osoittautuneet erilaiset tenttimistä ja opintojen suorittamista koskevat taktikoinnit, kuten *Barry Snyder* (1971, 146-200) on tutkimuksissaan osoittanut. Opiskelijoiden on opittava erilaisia selviytymisstrategioita, etsittävä tenttimistä koskevia vihjeitä, salattava omia mielipiteitään ja mukauduttava auktoriteetteihin. Hollantilainen korkeakoulututkija *Berghenhenegouwen* (1987, 535-543) on havainnut, että opiskelijat kiinnittävät aikaisempaa enemmän huomiota *tutkinnon vaihtoarvoon*, kun yhä harvemmat opiskelevat tutkintoon sisältyvien tietojen ja kvalifikaatioiden *käyttöarvoon* tähden. Eri tieteenalojen tutkintovaatimukset ovat Liebaun (1984, 277) havaintojen mukaan muuttuneet opiskelijoiden arkielämälle vieraiksi pakollisiksi suoritteiksi, eikä opiskelun katsota antavan valmiuksia "todellista elämää" varten.

Yliopiston piilo-opetussuunnitelma sisältää opiskeluun ja oppimiseen liittyvien tekijöiden ohella erilaisia opiskelijoiden elämää ja opiskelua sääteleviä tekijöitä, jotka toteuttavat yliopiston reproduktiotehtävää. Tamperelaisia naisopiskelijoita tutkineet *Ritva Nätkin* ja *Sari Kyllönen* (1985, 133-144) ovat todenneet, että monet yliopiston *kulttuuriset sukupuolijärjestelmän selektiomekanismit* vaikeuttivat perheellisten naisopiskelijoiden opiskelua. Jyväskyläläisiä opiskelijoita tutkinut *Juha-Pekka Liljander* (1991, 113-117) on havainnut myös sen, että ylemmistä yhteiskuntaluokista tulevien miesopiskelijoiden oli mahdollista orientoitua opintoihinsa *akateemistemmin ja "harrastelijamaisemmin"* kuin heikomman taustan omaavien opiskelijoiden. Naisopiskelijat sitä vastoin joutuivat kotitaustasta riippumatta erilaisten kulttuuristen ja symbolisten selektiomekanismien kohteeksi, eivätkä he sen vuoksi ole kyenneet hyödyntämään intellektuaalista potentiaaliaan. (Ks. myös Aittola 1989, 218-222; Palme 1989, 37-38.)

2.3.2 Tiedekulttuurien eriytyminen

Yliopiston laajeneminen ja eri tieteenalojen eriytyminen on johtanut tilanteeseen, jossa eri tieteenalojen edustajien on yhä vaikeampi ymmärtää toisiaan. Eri tieteenalojen kognitiiviset rakenteet, opetustavat sekä opiskelijoiden ja henkilökunnan väliset suhteet ovat eriytyneet toisistaan siten, että ne heijastuvat myös opettajien ja opiskelijoiden tiedollisiin intresseihin sekä tieteelliseen työhön sitoutumiseen. Yhdysvaltalaiset korkeakoulututkijat *George Kuh* ja *Elisabeth Whitt* (1988, iv) toteavatkin, että *tiedekulttuuriset erot* kattavat nykyisin kaikki yliopistoelämän keskeiset elementit, sillä ne ulottuvat tutkijoiden jokapäiväisestä elämästä eri tieteenalojen kognitiivisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Tiedekulttuurien eriytyminen on vähitellen alkanut tuottaa myös institutionaalisia seurausvaikutuksia, sillä yliopiston eri osien hajaantuminen ja tieteenalojen välinen spesialisoituminen ovat sekä hävittäneet perinteisiä yhteisö rakenteita että luoneet uudenlaisia vuorovaikutusverkostoja. (Ks. myös Apel 1989, 2-22.)

Tieteenalojen väliset kulttuurierot ovat kuitenkin viime vuosina lisääntyneet ja tieteenalojen välinen kilpailu on kärjistynyt, mihin on etsitty selitystä sekä tieteen sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Tony Becherin (1989, 36-51) mielestä nämä tiedekulttuuriset erot aiheutuvat pääosiltaan eri *tieteenalojen kognitiivisten* rakenteiden eriytymisen tuottamista sosiokulttuurisista seurausvaikutuksista. Nämä kulttuurierot tosin liittyvät läheisesti eri tieteenalojen yhteiskunnallisissa funktioissa sekä tieteenharjoittajien sosiaalisessa ja taloudellisessa taustassa ilmeneviin eroihin. Eri tieteenalojen välinen kilpailu voidaan Pierre Bourdieun (1988, 73-127) tapaan nähdä *kamppailuna vallasta ja asemasta* yliopistossa ja tieteellisillä *kentillä*. Eri tieteenalat eroavat toisistaan niiden hallussa olevan taloudellisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja jopa poliittisen *pääoman* suhteen, sillä taloudellista ja kulttuurista eliittiä lähellä olevat tieteenalat pitävät hallussaan sellaisia erityispääomia, joiden katsotaan antavan avaimet yhteiskunnalliseen vallankäyttöön ja eliittiryhmien sosiokulttuuriinseen reproduktioon.

Uuden voimatekijän eri tieteenalojen keskinäiseen kamppailuun ja tiedekulttuurien eriytymiseen on viime vuosina tuonut myös yliopiston keskushallinto, josta on uuden tiedehallinnon myötä tullut merkittävä tiedekuntien ja tieteenalojen välisiä voimasuhteita ohjaileva vallankäyttäjä. Keskitetylle tiedehallinnolle tosin on tyypillistä se, ettei se myönnä osallistuvansa yksittäisten tieteenalojen välisiin kiistoihin vaan se pyrkii esiintymään puolueettomana "yhteisen hyvän" edistäjänä. Englannissa ja Yhdysvalloissa tekemiensä pieniä tiedekulttuureja ja yliopiston hallintoa koskevien tutkimustensa perusteella Becher (1991) väittääkin, että

"monet niistä, jotka istuvat instituution johdossa, toimivat ikäänkuin, esimerkiksi biolääketieteellisen ja filosofisen tutkimuksen tai kirjallisuuden ja insinööritieteellisten opetusohjelmien kesken ei olisi minkäänlaisia merkittäviä eroavuuksia. Ne joutuvat perustelemaan olemassaolonsa samoilla vaatimuksilla, yhtä epäilyttävillä suoritusindikaattoreilla ja laadun arvioinnin menetelminä käytetään samoja proseduureja, riippumatta siitä miten hyvin tai huonosti ne soveltuvat kuvaamaan eri alojen akateemista toimintaa." (Becher 1991, 131.)

Toiminnan tuloksellisuutta mittaavat indikaattorit ja arviointimallit on laadittu kuvaamaan sellaisten professionaalisten ja sovellettujen alojen kuten tekniikan, lääketieteen ja insinööritieteiden toimintaa, jotka ovat organisoituneet käyttämään suuria projekteja ja laboratorioita. Nämä indikaattorit ja niihin perustuvat arviointikriteerit eroavat olennaisesti perustutkimusta tekevien luonnontieteiden, humanististen ja yhteiskuntatieteiden toimintatavoista, minkä vuoksi indikaattoreiden vinoutuneisuus saattaa ne epäedulliseen vertailuasemaan. Yliopistossa näyttää vallitsevan taloudellisen ja hallinnollisen eliitin ja niitä lähellä olevien professionaalisten tai soveltavien tieteenalojen välinen liittolaisuus, joka on johtanut humanististen ja yhteiskuntatieteellisten tieteenalojen aseman heikkenemiseen (Aronowiz & Giroux 1985, 163-184; Bourdieu 1988, 195-225).

Erilaiset tiedekulttuurit, tieteenalojen yhteiskunnallinen status sekä niille valikoituminen heijastavat opiskelijoiden ja tieteenharjoittajien *sosio-kulttuurisessa taustassa* ilmeneviä eroja.¹² Opiskelijoiden sosiokulttuurisen taustan merkitys yliopiston toteuttamassa selektiossa on Huberin (1990, 254-255) mukaan tullut tärkeämmäksi kuin sukupuoli tai akateemisten alojen työllisyyden vaihtelut. Vastaavanlaisen havainnon on tehnyt myös Buchmann (1989, 181-185), joka väittää akateemisesti koulutettujen miesten ja naisten elämänkulun ja elämänvaiheiden lähentyneen toisiaan. *Eliittiyliopiston* laajeneminen valtakunnalliseksi korkeakoululaitokseksi tosin on mahdollistanut yhä useammalle suurten kaupunkikeskusten ulkopuolella asuvalle nuorelle sosiaalisen kohoamisen akateemisten opintojen avulla. Bourdieun ja Passeronin (1979, 1-27) havaintojen mukaan yliopisto on edelleenkin säilyttänyt eliittiryhmien uusintamisfunktion, sillä ylemmistä yhteiskuntakerrostumista tulevat opiskelijat hakeutuvat perinteisiin professioihin, kuten lääketieteeseen ja lakitieteeseen, kun alemmista yhteiskuntakerrostumista tulevat opiskelijat hakeutuvat opiskelemaan yhteiskuntatieteitä, psykologiaa tai humanistisia tieteitä.

Yliopisto toteuttaa yhteiskunnallista ja sosiaalista reproduktiota siten, että yhteiskunnallisesta eliitistä tulevat opiskelijat hakeutuvat hyvin resurssoiduille, varman akateemisen tai professionaalisen uran takaaville aloille. Tämä eriytyminen ja alakohtainen rekrytoituminen johtaa saksalaisen korkeakoulututkija *Gerhard Portelen* (1985, 298-312) mukaan eri alojen väliseen *polarisoitumiseen*, minkä lisäksi se tuottaa eri alojen opiskelijoille *oman tieteenalan mukaisen habituksen*, joka voi johtaa hyvinkin erilaisiin

opiskelukäytäntöihin ja valintoihin eri tieteenalojen muodostaman kentän tilanteesta riippuen.¹³ Niinpä yliopisto strukturoituu keskenään eriarvoisessa asemassa olevien tieteenalojen muodostamaksi kentäksi, jossa eri alojen tutkijat, opettajat ja jopa opiskelijat harjoittavat tieteen ja tutkimuksen nimissä symbolisen vallan taakse piilotettua yhteiskunnallista vallankäyttöä sekä pyrkivät takaamaan omien asemiansa säilymisen (Bourdieu & Passeron 1979, 28-53; ks. myös Broady 1983, 1-52).

Eri tieteenalojen välinen polarisaatio näkyy selvästi mm. siinä, että yhteiskunta- ja humanistisista tieteistä on yleisesti tullut henkilökohtaista kasvua edistäviä, *kulttuuripääoman* keräämistä ja sosiaalista muutosta edustavia tieteenaloja, joiden opiskelijat ja tutkijat rekrytoituvat lähinnä keskiluokkaisesta taustasta. Lääketiede, juridiikka ja tekniikka, jotka varmistavat *professionaalisten kvalifikaatioiden* ohella hyvän sosiaalisen statuksen ja vakaan taloudellisen aseman puolestaan rekrytoivat opiskelijansa ja tieteenharjoittajansa pääasiassa taloudellisen ja sosiaalisen eliitin piiristä (Apel 1989, 2-22; Liebau & Huber 1985, 314-339).

Tiedekulttuurien väliset erot ovat tulleet selvästi esiin myös suomalaisessa opiskelijatutkimuksessa, sillä jyvaskyläläisiä opiskelijoita tutkinut *Helena Piskonen* (1991, 132-138) havaitsi, että eri alojen tiedekulttuurit muodostivat omat intellektuaaliset "kentänsä", joilla kilpailtiin erilaisista arvoista ja pääomista. Valtio-opin kentällä arvostettiin kriittisyyttä ja asioiden kyseenalaistamista; taidehistoriassa korostettiin taiteen sisällöllistä tuntemusta; yrityksen taloustieteen kentällä painotettiin "henkilökohtaista kilpailukykyä" ja luokanopettajakoulutuksessa arvostettiin sosiaalisuutta. Joensuulaisia yliopisto-opiskelijoita tutkinut *Jouni Kekäle* (1991, 98-105) puolestaan havaitsi, että luonnontieteellisellä alalla vaikutti oman tieteenalan varaan rakentuva vahva tiedekulttuuri, kun yhteiskuntatieteellisen alan kulttuurille oli tyypillistä omien yksilöllisten opiskeluintressien noudattaminen ja vähäinen yhdenmukaisuuden paine. Humanistisen alan tiedekulttuurille taas oli tyypillistä opiskelijoiden keskinäinen kyräily ja jakautuminen pieniin osaryhmiin.

Oman alan tiedekulttuuri välittyy opiskelijoille monien hienova-raisten tekijöiden ja vaikutusmekanismien välityksellä, joiden myötä he omaksuvat alalleen tyypillisen elämäntavan, kulttuuriset mieltymykset, poliittisen orientaation, opiskelutavan ja suhteen opiskeltavan tieteenalan oppisisältöihin. Tieteenalaspesifisti välittyneistä *dispositioista* tulee vähitellen itsestäänselvä osa opiskelijoiden jokapäiväistä elämää ja tieteenalaspesifiä habitusta (ks. Aittola 1988, 5-12). Tiedekulttuurien rakentuminen näyttää edellyttävän enemmän tai vähemmän yhdenmukaisia arvoja, normeja ja perusoletuksia omalle tieteenalalle keskeisistä tekijöistä. Tärkeimpiä tekijöitä tiedekulttuurien muodostumiselle ovat oman tieteenalan tiedollisen ja sosiaalisen organisoitumisen tapa sekä kyky rekrytoida piiriinsä kyvykkäitä opiskelijoita ja tutkijoita.

2.4 Yliopiston ja opiskelijaelämän 1980-luvun muutoksia kuvaavat hypoteettiset regulatiivit

Aikaisemmissa luvuissa on tarkasteltu uusien kansainvälisten ja suomalaisten tutkimusten perusteella 1980-luvun yliopistossa ja opiskelijaelämässä tapahtuneita muutoksia. Nämä uudet havainnot ja teoreettiset näkökulmat toimivat lähtökohtana seuraavaksi konstruoitaville *hypoteettisille regulatiiveille*¹⁴, jotka tulevat viitoittamaan vuonna 1986 tekemieni tutkimushaastattelujen uudelleenanalyysia. Nykyisessä yliopistossa ja opiskelijaelämässä tapahtuneiden muutosten ymmärtämiseksi täytyykin ottaa huomioon, että opiskelijoiden elämissä maailman perusrakenteet, elämäntavat, opiskelijakulttuuri ja suhde yliopistoinstituutioon ovat viime vuosina muuttuneet huomattavasti (vrt. Huber 1987).

Tutkimuksen kohteena olleet opiskelijat kävivät jo lapsuudessaan aikaisemmista opiskelijapolvista poikkeavan sosialisatioprosessin, minkä vuoksi heitä on kuvattu uudeksi sosialisatiotyyppiksi (ks. Ziehe 1975). Koulumaistuneella yliopistolla ei myöskään ole yhtä kokonaisvaltaista vaikutusta opiskelijoihinsa nähden kuin vielä pari vuosikymmentä sitten (ks. Liebau 1984). Nykyinen yliopisto on organisatorisen differentioitumisen ja tieteellisen spesialisoitumisen myötä tullut instituutioksi, johon opiskelijoiden on yhä vaikeampi kiinnittyä tai muodostaa henkilökohtaista suhdetta (vrt. Astin 1985). Nykyopiskelijoiden yliopistosuhteen analyysi edellyttääkin yliopistossa, opiskelijaelämässä, nuorisokulttuurissa ja eri tieteenaloilla tapahtuvien muutosprosessien analysointia.

Tärkeimmät yliopistossa ja opiskelijaelämässä tapahtuneet muutokset voidaan tiivistää seuraaviin hypoteettisiin regulatiiveihin, joiden erilaisia ilmenemismuotoja 1980-luvun jyvaskyläläisten opiskelijoiden keskuudessa tarkastellaan lähemmin tutkimuksen seuraavissa luvuissa:

1. *Voidaanko olettaa, ettei opiskeluaika enää muodosta selvärajaista elämänvaihetta.* Opiskelijoiden lisääntynyt työssäkäynti, perheelliset aikuisopiskelijat ym. osa-aikaisesti opiskelevat ryhmät tulevat lisääntymään. Tämä näyttäisi johtavan nk. klassisen opiskelijatyypin vähittäiseen häviämiseen.

2. *Voidaanko olettaa, että opiskelijoiden taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat haittaavat heidän identiteetinmuodostustaan ja "täysi-ikäistymistään".* Tämä voi johtaa opiskeluajan pidentymiseen "moratoriota" muistuttavaksi epämääräiseksi ajanjaksoksi, sillä vaikka opiskelijat haluaisivat aloittaa itsenäisen elämän, niin taloudelliset ja sosiaaliset tekijät tekevät sen hyvin vaikeaksi.

3. *Voidaanko olettaa, että itsenäinen opiskelijakulttuuri joko liukenee osaksi yleistä nuorisokulttuuria tai sulautuu osaksi eri tieteenaloille ominaista professionaalista tiedekulttuuria.* Kaikille opiskelijaryhmille yhteisenä piirteenä näyttäisi olevan liikuntaharrastusten yleistymisen osaksi arkielämää.

4. *Voidaanko olettaa, ettei yliopisto enää muodosta opiskelijoiden elämismailman keskeistä jäsentäjää, mikä on johtanut elämismailman eri osien eriytymiseen toisistaan.* Opiskelijoiden lisääntynyt työssäkäynti ja vapaa-ajan vieton suuntautuminen pois yliopistosta ovat ilmeisesti muuttamassa opiskelijoiden elämää ja elämäntapaa yhä vaikeammin hahmotettavaksi.

5. *Voidaanko olettaa, että yliopiston koulumaistuminen on johtanut opiskelutapojen instrumentalisoitumiseen.* Koulumaisesti organisoitujen opinto-ohjelmien ja yliopiston piilo-opetussuunnitelman vaatimusten seurauksena opiskelijat näyttävät suhtautuvan opiskeluunsa yhä välineellisemmin, mikä voi johtaa opiskelustrategioiden pinnallistumiseen ja heikentävän tieteellisen ajattelutavan kehittymisen mahdollisuuksia.

6. *Voidaanko olettaa, että yliopistossa tapahtuu yhä selvempää eriytymistä eri tiedekulttuureita edustavien opiskelijoiden kesken.* Tiedekulttuurien eriytymisen on todettu johtaneen humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen alan opiskelijoiden eriytymiseen professiokeskeisiä teknisiä ja luonnontieteellisiä tieteenaloja opiskelevista.

Tutkimuksen seuraavissa luvuissa selvitetään, miten nämä kansainvälisen opiskelijatutkimuksen perusteella konstruoidut 1980-luvun yliopistoa ja opiskelua koskevat hypoteettiset regulatiivit suhteutuvat Jyväskylän yliopistossa tekemiini opiskelijatutkimuksiin. Tässä tutkimuksessa tullaan tarkastelemaan opiskelijoiden subjektiivisten haastatteluvastauksien ja objektiivisten tilastoanalyysien perusteella opiskelijoiden elämänvaiheissa, elämismailman perusrakenteissa ja opiskeluprosessissa tapahtuneita muutoksia, minkä jälkeen tarkastelu kohdennetaan yliopiston koulumaistumisen ja piilo-opetussuunnitelman seurausvaikutusten selvittelyyn. Näiden selvitysten tavoitteena on luoda dokumentaarinen analyysi viime vuosikymmenen opiskelijaelämässä, opiskelijakulttuureissa ja yliopisto-opiskelussa tapahtuneista muutoksista.

Tutkimuksen alussa esitettyihin tutkimustehtäviin vastaaminen edellyttää opiskelijoiden elämismailmassa tapahtuvan eriytymisen ja yliopistossa tapahtuvan hallinnollisen yhdenmukaistamisen analysointia. Tällaisen monitasoisen ja sisäisesti vastakkaisia tendenssejä sisältävän ilmiökentän analysoinnin lähtökohdaksi otetaan Karl Mannheimin (1959, 277-320) tapaa kuvata sosiaalista todellisuutta eri sukupolvien ja sosiaalisten ryhmien erityispiirteiden avulla.¹⁵ Opiskelijaelämän muutosten tutkiminen edellyttää 1980-luvun opiskelijoiden elämänvaiheiden ja elämismailman perusrakenteiden sukupolvispesifiä analyysia sekä yliopiston koulumaistumisen ja eri tiedekulttuurien differentioitumisen seurausvaikutusten selvittelyä. Näiden tarkastelujen avulla voidaan saada käsitys siitä, millä tavoin "sählysukupolvi" poikkesi aikaisemmista opiskelijapolvista ja missä suhteessa se edustaa uutta opiskelijatyyppejä.

3 OPISKELUAIKA ELÄMÄNVAIHEENA

Seuraavissa luvuissa analysoitavien vuonna 1986 tehtyjen haastattelujen taustaksi sopii useilta vanhemmilta yliopisto-opettajilta kuultu väite, etteivät nykypäivän opiskelijat enää ole sellaisia kuin heidän pitäisi olla. Uusi opiskelijapolvi ei enää vastaa yliopisto-opiskelijoista luotua käsitystä. Nykyisiä opiskelijoita on mm. Ludwig Huberin (1984, 243) mukaan syytetty itsekeskeiseksi, yhteiskunnallisesti naiiveiksi sekä muista piittaamattomiksi nuoriksi "narsisteiksi". Opiskelijoiden elämäntapa ja suhde yliopistoon ovat myös muuttuneet, minkä vuoksi Eckart Liebaun (1984, 275-278) väite, ettei opiskeluaika muodosta enää selvärajaista elämäntapavaihetta, on myös syytä ottaa seuraavien jyvaskyläläisten opiskelijoiden elämää ja opiskelua kuvaavien tarkastelujen lähtökohdaksi. Nykyopiskelijoiden suhde yliopistoon ja opiskelijaelämään on tullut aikaisempaa joustavammaksi, mutta myös ambivalentimmaksi, mikä käynee ilmi myös seuraavissa opiskelijaelämän kuvauksissa.

3.1 Opiskelijoiden elämäntapavaiheen erityispiirteet

Opiskelijaelämä realisoituu opiskelijoiden elämäntavassa ja opiskeluaikaan liittyvissä elämänmuutoksissa. Opiskelun aloittaminen merkitsee usein heittäytymistä olosuhteisiin ja elämäntapaan, josta lukionsa päättävillä nuorilla ei ole kovinkaan selvää ennakkokäsitystä. Nykyisessä opiskelussa tapahtuneista muutoksista huolimatta opiskeluajan ja opiskelijaelämän

kuvaaminen Bourdieun ja Passeronin (1979, 46) sekä Levinsonin ym. (1978, 71-111) tapaan *intellektuaalisena noviisivaiheena* tuntuu omien havaintojenikin pohjalta olevan perusteltua, sillä haastateltujen opiskelijoiden elämää leimasivat "väliaikaisuus" ja elämismaailman perusrakenteiden epävakaisuus. Opiskeluaika ei yleensä vielä mahdollistanut yhtä kiinteän elämäntavan tai elämänrakenteen muodostamista kuin tavallista palkkatyötä tekevien nuorten aikuisten elämä.

Opiskelijat olivat yliopistoon tullessaan vielä tiukasti sidoksissa kotiympäristöönsä ja siellä asuviin ystäviinsä. Monet haastatelluista kertoivat pohtineensa ensimmäisen vuoden ajan opintoalan valintaan liittyviä kysymyksiä sekä kamppailleensa itsenäistymiseen ja oman elämän aloittamiseen liittyvien ongelmien kanssa, joista vähäisimpiä eivät olleet arkipäiväiset asuntoon, rahankäyttöön tai kodinhoitoon liittyvät ongelmat.

"Itsenäistyminen olisi melko tärkeätä. Mutta mä en ole valmis luopumaan semmoisesta tietystä taloudellisesta tasosta sen takia, että mä voisin 'itsenäistyä'. Mä en halua mennä jonkun vieraan ihmisen kanssa asumaan johonkin samaan yksioon. Mun mielestä siinä ei itsenäisty sen enempää, joutuu vain ottaa huomioon sen toisen, vieraan ihmisen". (nainen, 1. vuosi, sovellettu matematiikka)

Monien alkuvaiheen opiskelijoiden elämää strukturoi "tiistaista torstaihin" puurtaminen, sillä suuri osa ensimmäisen vuoden opiskelijoista eli kotipaikkakuntansa ja opiskelupaikkakunnan välistä matkalaukkuelämää. Vapaan opiskelijaelämän aloittaminen, uusien ystävyysuhteiden solmiminen ja oman paikan löytäminen yliopistoyhteisössä korostuivat opintojen alkuvaiheessa. Opintojen alkuvaihetta leimasi *nopea eriytyminen sekä kotipaikkakunnalle jääneistä ystävistä että muista samanikäisistä palkkatyötä tekevistä* nuorista. Opiskelu edellytti jatkuvaa ponnistelua, lukemista sekä uusien tietojen ja ajattelutapojen omaksumista, minkä lisäksi yliopiston lukukausirytmistä tuli vähitellen opiskelijoiden elämää strukturoiva institutionaalinen tekijä. Opiskelun edellyttämät vaatimukset erilaistivat ainakin opiskelijoiden itsensä mielestä heitä muista samanikäisistä palkkatyötä tekevistä nuorista aikuisista.

Opiskelijoiden elämänvaiheiden etenemisen ja niissä aktualisoituvien kehitystehtävien ratkaisemisen kannalta tällaisesta eriytymisestä aiheutui monenlaisia ongelmia,¹⁶ sillä opiskelijoiden asuntotilanteen epävakaisuus, rahapula sekä opiskelun edellyttämän elämäntavan kokonaisvaltaisuus ja niihin liittyvät stressitekijät vaikeuttivat elämänvaiheeseen liittyvien *kehitystehtävien ratkaisemista* (vrt. Merriam & Mullins 1981, 123-141). Niinpä opiskelu näytti ennen muuta vaikeuttavan taloudellisen itsenäisyyden ja sosiaalisen "täysi-ikäisyyden" saavuttamista, minkä lisäksi se näytti haittaavan vakiintuneen elämänrakenteen muodostamista sekä siirtävän perheenperustamisen myöhempään ajankohtaan.

Yliopisto-opiskelijoiden ja muiden samanikäisten nuorten erot tulivat selvästi ilmi myös siinä, kun opiskelijoilta kysyttiin heidän käsityksiään oman elämäntapansa ja työtätekevien ikätovereidensa elämäntavan välisistä eroista.¹⁷ Tärkeimmiksi opiskelijoita ja työssäkäyviä erotteleviksi tekijöiksi opiskelijat kertoivat heidän ja palkkatyössä olevien maailmankatsomuksessa ja ajattelutavoissa esiintyvät erilaisuudet (ks. Perry 1970, 57-200; Weathersby 1981, 51-74). Opiskelijat arvioivat oman ajattelutapansa ja maailmankuvansa olevan jatkuvasti muutoksessa, kun tavallista palkkatyötä tekevien ajatusmaailmaa opiskelijat kuvailivat "pysähtyneeksi". Opiskelu näet mahdollisti, mutta myös pakotti opiskelijat kehittämään intellektuaalista joustavuuttaan ja uudistamaan ajattelutapojaan:

"Minulla on luokkakavereita, jotka menivät kihloihin jo lukiossa. Lukion jälkeen ne meni naimisiin ja parhailla on jo kaksi lasta. Niillä on ollut tavallista perhe-elämää koko ajan. (...) Niillä on erilainen rytmi kuin meillä. Ne käyivät töissä ja hankkivat rahaa. Niiden ei tarvitse miettiä onko seminaarityöt tehty ja milloin on tentti tai jotain muuta. Huomaa miten vaikea on keskustella sellaisten ihmisten kanssa." (nainen, 3. vuosi, vieraiden kielten aineenopettajakoulutus)

Lähes yhtä merkittävä ero opiskelijoiden mielestä oli säännöllisen palkkatyön turvaama parempi toimeentulo ja taloudellinen vakavaraisuus, joka antoi työssäkäyville selvästi paremmat mahdollisuudet perheenperustamiseen ja lasten hankkimiseen kuin lainapainotteinen opintotuki (ks. Lahtinen 1990, 125-135). Perheellisten opiskelijoiden jokapäiväiseen elämään sisältyi runsaasti erilaisia epävarmuustekijöitä, sillä opiskelijoiden arkielämä rakentui opiskelun, väliaikaisen työssäolon ja perheen piirissä tapahtuvien toimintojen vuorottelusta, joiden hoitaminen edellytti jatkuvaa tasapainoilua eri elämänalueiden kesken (vrt. Kytömäki 1987).

Opiskelijat tosin myönsivät saavuttaneensa opiskelun myötä vapaamman elämäntavan, mutta samalla he tunsivat joutuneensa sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti "keskenkasvuiseen" rooliin. Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen status on viime vuosikymmeninä heikentynyt, mikä on lisännyt heidän asemansa epävakaisuutta. Opintojen alkuvaihetta voitiin Ziehen (1991, 16-41) käsittein kuvata itsenäistymisen myötä tapahtuvan *kulttuurisen vapautumisen* sekä erilaisten opiskelijaelämään sisältyvien *sosiaalisten ja taloudellisten pakkojen* välisenä jännitteisyytenä. Opiskelijoilla oli runsaasti vapautta oman elämäntapansa organisoinnissa, mutta vähän taloudellisia resursseja toteuttaa itseään.

"Se, että saa lukea sellaisia aineita, mitkä kiinnostaa. Kun vertaa lukioon, niin siellä tarvitsi lukea kaikennäköistä, mikä ei oikein huvittanut. Nyt saa aika vapaasti päättää lukujärjestyksestä ja tentteistä." (nainen, 5. vuosi, sovellettu matematiikka)

Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteita ja elämäntapaa alkoivat pian säädellä erilaiset yliopiston ja opiskelijaelämän sisäiset normistot. Opiskelua koskevissa valinnoissaan opiskelijat olivat suhteellisen vapaita palkkatyön kaltaisista sosiaalisista sitoumuksista, minkä vuoksi heidän elämäänsä saattoi Mannheimin (1979, 136-146) tapaan kuvata sosiaalisista sidonnaisuuksista vapaan sivistyneistön elämäntavaksi, jossa on mahdollisuus ottaa etäisyyttä ympäröivään yhteiskuntaan. Opiskelu ja opiskelijoiden elämäntapa perustui suurelta osin omiin valintoihin ja ratkaisuihin sekä niiden tuottamaan tyydytykseen mutta myös niiden aiheuttamaan epävarmuuteen omien kykyjen riittävydestä.

Haastatellut opiskelijat pitivät ajankäyttönsä ja työtapojensa vapaata suunnittelua sekä uusien tietojen hankkimista ja itsensäkehittämistä kaikkein myönteisimpinä opiskeluaikaan liittyvinä tekijöinä. *Opiskelijoiden aikatajunta* rakentui seminaaritöiden, kirjatenttien ja luentojen mukaisesti. Nämä havainnot myös osoittivat, miten kokonaisvaltaisesti opiskelu määrittäi opiskelijoiden elämää. Useimmat haastatelluista olivat Bourdieun ja Passeronin (1979, 29-32) kuvausten mukaisesti jopa lakanneet seuraamasta normaalia viikko- tai kuukausirytmää. Uusien tietojen hankkimista, ihmissuhteita, itsenäistymistä sekä maailmankuvan avartumista pidettiin myös hyvin tärkeänä. Opiskeluaika mahdollisti syvälliset omaa maailmankuvaa ja ajattelutapoja koskevat kehitysprosessit:

"Kyllä se erittäin tärkeä ajanjakso on, koska siinä harjoitellaan ihmissuhteita ja rahan käyttöä, tulevaa ammattia tms. Luultavasti se on 'pääkopan' kannalta tärkeä. Se on tietty vaihe elämästä (...) jotain vapautta. Sitten kun on vaimo ja lapsia niin sitten on vähän 'kanissa'." (mies, 5. vuosi, historia)

Opintojen loppuvaiheessa opiskelijoiden elämänvaihetta ja elämäntapaa määrittivät erilaiset perheen perustamiseen ja työelämään siirtymiseen liittyvät seikat. Opiskelun loppuvaiheissa aktualisoituivat siirtyminen pois opiskelija-asuntolasta tavallisten ihmisten pariin ja oman paikan löytäminen yhteiskunnassa, missä suhteessa Chickeringin ja Havighurstin (1981, 35) kuvaamat kehitystehtävät toteutuivat useimpien haastateltujen opiskelijoiden keskuudessa. Useat opiskelijat toivat ilmi, että opintojen loppuvaihe edellytti gradutyön suuren työmäärän ja valmistumisen jälkeisen epävarmuuden aiheuttamien stressitekijöiden sietämistä. Yliopistolla tai vapaalla opiskelijaelämällä ei tuolloin enää ollut kovinkaan paljoa annettavanaan. Useimpien haastateltujen elämää leimasi halu päästä "omille jaloilleen", mikä merkitsi muuttamista opiskelija-asuntolasta, työpaikan etsimistä sekä vakiintuneen elämäntavan ja parisuhteen muodostamista (ks. myös H. Aittola 1990, 40-41).

Opiskelijoiden elämänvaiheet etenivät eräiltä osin samalla tavoin kuin työssäkäyvien nuorten aikuisten elämänvaiheet. Yliopiston vuosi- ja lukukausirytmien erityispiirteet sekä opiskelun ja työssäolon välinen

vuorottelu kuitenkin strukturoivat opiskelijoiden elämänvaiheita omalla, työssäkäyvistä nuorista poikkeavalla tavalla. Tutkimuksen alkupuolella esitellyistä opiskelunaikaisen elämänvaiheen kehitystehtäviä koskevista jäsenyyksistä sai apua opintojen alkuvaiheen ja loppuvaiheen kehitystehtävien kuvaamiseen (mm. Chickering & Havighurst 1981; Levinson ym. 1978; Merriam & Mullins 1981). Suuri osa opiskelijoiden elämässä ja maailmankatsomuksessa tapahtuneista muutoksista kuitenkin sijoittui opintojen keskivaiheeseen eli eri elämänvaiheiden väliseen "kriittiseen siirtymäaikaan", minkä vuoksi näillä teorioilla ei pystytä kuvaamaan kaikkia opiskelijaelämän erityispiirteitä.

Opiskeluaika oli etenkin nuorempien opiskelijoiden keskuudessa muuttunut jokseenkin epämääräiseksi opintojen, työssäolon ja erilaisten vapaa-ajan harrastusten muodostamaksi kokonaisuudeksi, josta oli vaikea tehdä yleistyksiä. Tärkeää kuitenkin oli se, että *opiskeluaika ei enää muodostanut selvärajaista elämänvaihetta*, eivätkä haastatellut opiskelijat enää muistuttaneet nk. klassista opiskelijatyyppejä, kuten vielä aikaisemmissa tutkimuksissamme (H. Aittola & T. Aittola 1985). Uudenlaisen opiskelijatyypin esiinmurtautuminen jyvaskyläläiseen opiskelijaelämään tapahtui 1980-luvun puolivälissä hyvin nopeasti ja "sählysukupolvi" edusti ensimmäisenä *uutta opiskelijatyyppejä* suomalaisessa opiskelijaelämässä.

3.2 Opiskelijoiden identiteetinmuodostus

Opiskeluaika oli intensiivistä maailmankatsomuksellisten pohdintojen ja muutosten aikaa, jona opiskelijat työstivät itseään ja ympäröivää maailmaa koskevia käsityksiään. Opiskelijoiden sosiaalisen aseman epämääräisyys ja opiskeluaikaan sijoittuvat kulttuuriset muutokset pakottivat myös jatkuviin omien näkemysten ja elämänarvojen uudelleenarviointeihin. *Identiteetti* -käsitteen avulla voitiin Erik H. Eriksonin (1980, 118-131) tapaan kuvata yksilön kykyä syntetisoida erilaisia toimintojaan ja elämänalueitaan enemmän tai vähemmän refleksiivisesti ja itsetietoisesti jäsenytyneeksi kokonaisuudeksi.¹⁸ Eri elämänalueita ja intellektuaalista kehitystä koskevien muutosten syntetisointikyky korostuu yliopisto-opiskelussa, sillä kuten *Rita Weathersby* (1981, 51-74) on nuorten identiteetin kehittymistä koskevissa tutkimuksissaan todennut, niin opiskelevat nuoret joutuvat käymään lyhyessä ajassa läpi syvälliset *kognitiivisia rakenteita* ja *eettisiä näkemyksiä* koskevat muutokset, joiden etenemistä elämäntilanteeseen ja opiskeluun liittyvät tekijät voivat joko tukea tai vaikeuttaa.

Opiskelijat olivat yleensä vielä yliopistoon tullessaan sidoksissa kotiympäristön ja lapsuuden perheen piirissä rakentamaansa identiteettiin. Opiskeluaikana tapahtuvien muutosten vuoksi opiskelijat joutuivat kuitenkin työstämään identiteettiään ja maailmankatsomustaan. *Stanley Cohen* ja *Laurie Taylor* (1976, 9-24) sekä *Thomas Ziehe* (1991, 27) pitävät *identiteettiyötä* moderniin nuoruuteen kuuluvana välttämättömyytenä, koska yhteiskuntaelämän nopeat muutokset estävät valmiiden identiteettimallien periytymisen sukupolvelta toiselle. Haastatellut opiskelijat eivät mielestään saaneet kotitaustastaan riittävästi tukea oman identiteettinsä rakentamiseen ja heidän oli työstettävä sitä erilaisten identiteettirelevanttien asiasisältöjen ja "objektisuhteiden" avulla (ks. *Weidmann* 1989, 87-102).

Opiskeluaika oli hyvin nopeiden muutosten aikaa, sillä opiskelijat kertoivat opiskeluajan muuttaneen merkittävästi käsityksiä itsestään ja suhteestaan ympäröivään maailmaan:

"No, tämä on sikäli ihanaa aikaa, että pääsee vanhemmista riippumattomaksi ja vastaamaan itsestään, kun tässä täytyy hyvin pitkälle suunnitella omia opintojaan. Vastuu kasvaa ja sellainen tunne, että on itsenäinen ihminen. Vaikka toisaalta on vaikeetakin aikaa, kun rahapula on koko ajan päällä ja töitä on vaikea saada. Joskus on liikaa opiskelua. Ne kasautuu aina kevääksi ja syksyksi. Yhdessä kuukaudessa on kaikki ja hommat kaatuu päälle." (nainen, 3.vuosi, sosiologia)

Alkuvaiheen opiskelijat myös arvioivat identiteettinsä ja maailmankatsomuksensa kehittyneen "valmiiksi", eivätkä uskoneet opiskelun muuttavan omia näkemyksiään. Monet haastatelluista olivat omaksuneet *Gail Sheehyn* (1976, 81) kuvaaman *etukäteen lukkoon lyödyn identiteetin*. Lukion päättymisen ja ylioppilaaksi valmistuminen olivat luoneet käsityksen omasta "aikuisuudesta" ja siitä, mitä he elämältä halusivat. Tällainen varmuus kuitenkin hävisi opintojen etenemisen myötä, sillä keskivaiheen opiskelijat eivät enää osoittaneet samanlaista itsevarmuutta tai selviä elämänsuunnitelmia. Pikemminkin opintojen keskivaiheeseen ajoittui erilaisia nopeita maailmankatsomuksellisia murroksia ja niiden edellyttämiä pohdintoja:

"Se oli maailmankatsomuksellinen muutos. Se oli semmoinen käännepiste elämässä, jolloin minusta tuli kristitty ja jouduin painiskelemaan hirveästi näitten asioiden kanssa, se oli vaikea muutos." (mies, 3. vuosi, kasvatustiede)

Useimmat haastatelluista keskivaiheen opiskelijoista painivat maailmankatsomuksellisten ongelmien kanssa. Monet olivat palanneet nuorisokulttuurin pariin, mikä tukisi *Eriksonin* (1980, 118-125) väitettä opiskeluajan *moratoriosta*. Osa opintojen keskivaiheen "kriisiä" saattaisi myös selittyä identiteetin testaus- ja kokeiluvaiheella. Suurin osa haasta-

telluista tosin kävi tämän vaiheen läpi jokseenkin "kivuttomasti", sillä tiukka opiskelutahti satoi heidät arkiseen puurtamiseen.

Elämäntavan irrallisuuteen ja opiskelun vapauteen liittyvät myönteiset tekijät tulivat erityisen selvästi ilmi niissä vastauksissa, joissa opiskelijat kertoivat omista kokemuksistaan siitä, mikä *yliopisto-opiskelussa ja opiskelun aikaisessa elämässä on ollut parasta*.¹⁹ Useimmat pitivät opiskelun parhaina puolina oman ajankäytön vapautta, itsensäkehittämistä ja uuden tiedon hankkimista sekä uusia ihmissuhteita:

"Tietty vapaus tuommoisesta säännönmukaisesta elämästä, täydellisestä kellon alla kahdeksasta neljään elämisestä. Nyt pystyy vapaammin suunnittelemaan päivä-, viikko- ja kuukausirytmensä kuin jos se olisi kaavoitettu työn kautta. Tärkeätä on myös se, että tapaa kyllä erilaisia ihmisiä eri aloilta. Niitten kautta kulkeekin suuri osa tästä toiminnasta." (mies, 5. vuosi, sosiologia)

Tämä vapautta korostava kuvaus ei kuitenkaan tuonut ilmi niitä lukuisia epävarmuustekijöitä, joita opiskelijat joutuivat päivittäin kohtaamaan, sillä eläminen selvärajaisten elämänvaiheiden välimaastossa ja yksipuolinen kiinnittyminen yliopistoon ja opiskelijaelämään eivät aina sujuneet vaikeuksista. Yleisimmät *identiteettiongelmat* liittyivätkin opiskelussa ja opiskelijoiden tieteellisessä ajattelutavassa esiintyviin muutoksiin, sillä opintojen keskivaihe edellytti opiskelu- ja ajattelutapojen muuttamista. Jos ensimmäiset vuodet olivat valmista *tietoa konsumeristisesti kuluttavaa* tenttimistä ja luennoilla istumista, niin opintojen keskivaiheissa opiskelijat joutuivat vaihtamaan opiskelutapansa *tuottavaksi*, koska seminaarityöt ja esseet edellyttivät suurempien kokonaisuuksien itsenäistä koostamista ja jäsentelyä (ks. Baethge 1989, 27-39; Huber 1984, 243).

Opiskelijat joutuivat myös viimeistään tässä vaiheessa havaitsemaan, että erilaiset tieteelliset koulukunta- ja näkemuserot *relativoivat* aikaisemman faktakeskeisen tietokäsityksen - kuten myös etukäteen lukkoonlyödyn identiteetin. Opintojen loppuvaihetta kohti tultaessa taas voitiin havaita pyrkimystä rakentaa akateemisesti koulutetun aikuisen identiteettiä, jonka keskeisinä rakennusaineina toimivat *Patricia Raskin* (1985, 25-40) kuvaamalla tavalla opiskelijoiden tulevan ammattiryhmän ennakoitavissa oleva *statusasema ja professionaalinen alakulttuuri*.

"Minä olen ainakin huomannut, että pystyn selviytymään aika vaikeistakin tilanteista. Minä olen joutunut monen todella vaikean tilanteen eteen ja huomannut että niistä pääsee läpi, niin se antaa valtavasti itseluottamusta lisää. Aina olen pelännyt ja vapissut että minusta ei ole siihen, että en mä uskalla tai mä en voi. Sitten kun on ollut pakko uskaltaa, niin sitten on saanut identiteettiinsä vahvistusta. Se on kaikista arvokkain anti minusta ollu." (nainen, 3. vuosi, sosiologia)

Opiskelijoiden kuvaus opiskeluaajasta ei ollut yksinomaan myönteinen, sillä se edellytti myös monien ongelmien, puutteiden ja epäkohtien hyväksymistä.²⁰ Kielteisimpinä piirteinä pidettiin taloudellista epävarmuutta, kovaa opiskelutahtia ja opintojen putkimaisuutta sekä ystävyys-suhteiden hoitamisessa esiintyviä vaikeuksia. Huolta tuottivat myös asunto-ongelmat, työttömyyden uhka ja epävarmuus omien kykyjen riittävydestä, jotka *Lea Pulkkinen* (1988, 10-22) ja *Hannele Saulin* (1990, 148-154) havaintojen mukaan ovat yleisiä myös työssäkäyville nuorille aikuisille. Nämä yliopistoon ja opiskeluun liittyvät tekijät aiheuttivatkin opiskelijoille ylimääräistä stressiä ja henkistä väsymystä.

Opiskelijoiden oli vapautensa käänköpuolena opittava sietämään taloudellista epävarmuutta, tiukkaa opiskelutahtia sekä ystävyys-suhteiden laiminlyömisestä aiheutuvia paineita. Näiden lisäksi opiskelijat valittivat yliopiston huonoa ilmapiiriä ja jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta, jotka vaikuttivat kielteisesti siihen, millaisena he oppivat näkemään omat kykynsä ja mahdollisuutensa. Turhaan ei 1980-luvun yliopiston sosiaalista ilmapiiriä ole luonnehdittu kielteiseksi ja jopa ahdistavaksi, sillä se ei mahdollistanut myönteisen minäkäsityksen rakentumista tai omien kykyjen kehittymisen tuottamia myönteisiä hallintaelämyksiä.

"Taloudellinen puoli, se on aika hermostuttava sellainen taloudellinen epävarmuus. (...) Ainakin itsestä on tuntunut vakavia stressioireita ennenkuin on tajunnut, että nyt löysätään. Sitten välillä tulee sellaisia masennuskohtauksia, joiden aikana miettii mitä varten on lähtenyt tälle tielle." (nainen, 5. vuosi, kasvatustiede)

Opiskelijoiden elämänhallinta heijasteli heidän elämäntilanteensa vaihtelua, sillä vaikka monet korostivat, että he olivat voineet vaikuttaa elämänsä kulkuun, niin silti useimmat keskivaiheen opiskelijat pitivät mahdollisuuksiaan hallita omaa elämäänsä ja saavuttaa asettamansa päämäärät vähäisinä. Kiireinen opiskelutahti ja erilaiset elämänmuutokset olivat heikentäneet heidän käsityksiään omasta elämänhallinnastaan.

Oppimisprosessia, jossa nuoret oppivat erilaisia suhtautumistapoja omaan elämäänsä voidaan ruotsalaisen *Ulf Lundgrenin* (1979, 39) tapaan kutsua *metaoppimiseksi*. Nykyisen yliopiston tuottama metaoppiminen näytti heikentävän opiskelijoiden kykyä tulla autonomiseksi. Opiskelijoiden mielestä valmiiksi suunnitellut koulutusohjelmat ja lukujärjestykset opettivat heidät liian valmiille eivätkä ne jättäneet tilaa itsenäisille ratkaisuille. Yliopisto-opiskelu näytti aiheuttavan *opittua avuttomuutta* ja epävarmuutta omien kykyjen riittävydestä (Fransson 1977, 244-257; Lozoff 1976, 141-159; Ramsden 1987, 275-286).

Opiskelijoiden käsitys itsestään ja kyvyistään muuttui vähitellen realistisemmaksi, sillä haastatellut kertoivat luottaneensa lukion jälkeen kovasti - jopa liikaakin - omiin kykyihinsä, mutta opiskelun myötä "turhat luulot" itsestä olivat karisseet pois. Tähän olivat vaikuttaneet erilaiset

opiskelussa ja opiskelunaikaisessa elämässä kohdatut ongelmat ja vastoinkäymiset. Kielteisten elämänmuutosten seuraukset ovat tulleet ilmi myös Y.-P. Häyrysen (1985, 49-61) akateemisten urien seurantaprojektissa, kuten myös opiskelijoiden mielenterveyttä tutkineiden *Salli Saaren* ja *Hellevi Majanderin* (1984, 50-51) seurantatutkimuksessa. Pitkään opiskelleilla opiskelijoilla oli yleensä ollut enemmän negatiivisia elämänmuutoksia kuin nopeasti tutkintonsa suorittaneilla. He olivat myös tarvinneet pidemmän ajan sopeutuakseen niihin. (Ks. myös Waterman 1985, 5-24.)

Omissa haastatteluissani puolestaan kävi ilmi, että merkittävät elämäkokemukset, maailmankatsomukselliset muutokset, vanhempien ero, lähiomaisen kuolema tai pitkällisen ihmissuhteen katkeaminen olivat kypsyttäneet opiskelijoita, mutta samalla vaatineet psyykkistä energiaa, mikä osaltaan oli hidastanut opiskelua:

"Se on vaikuttanut paljon et mä olin 11-vuotias kun minun isä kuoli ... aika aikaisin semmoinen itsenäistyminen on siten tapahtunut. Ja sitten toinen, mikä on vaikuttanu mun elämään paljon on se, että minä olen osallistunu aktiivisesti yhteiskunnallisiin asioihin (...) se on vaikuttanu kaikkeen ystäväpiiriin ja minun valintoihin, mitä elämässään on tehnyt". (nainen, 5. vuosi, historia)

Opiskelijoiden merkitykselliset kokemukset liittyivät yleensä heidän läheisimpiin ihmissuhteisiinsa, opiskeluun tai matkustamiseen ja kotoa poissaoloon. Kaikille haastatelluille ei tosin ollut ehtinyt vielä nuoren ikänsäkään puolesta olla kovinkaan runsaasti sellaisia kokemuksia, joita J.P. Roos (1987, 67) pitää koko elämää jäsentävinä *avainkokemuksina*. Suurin osa haastatelluista suhtautui elämäänsä ja tulevaisuuteensa myönteisesti, eivätkä he pitäneet kovinkaan tarpeellisena laatia elämälleen tarkkoja tulevaisuudensuunnitelmia, toisin kuin opiskelulle, jota yleensä pyrittiin suunnittelemaan lukukausi tai lukuvuosi kerrallaan.

Tulevaisuudelta odotettiin yleisimmin valmistumista, mielekästä työtä, onnellista perhe-elämää ja tasapainoista elämää eli tässä suhteessa opiskelijoiden toiveet olivat hyvin samankaltaisia kuin samanikäisten palkkatyötä tekevien nuorten aikuisten toiveet. Opiskelijoiden oli kuitenkin vaikeampi päästä näihin tavoitteisiin ja rakentaa *aikuisen identiteettiä*, sillä opiskelun myötä syntynyt sosiaalinen ja taloudellinen asema oli ajanut opiskelijat sellaiseen *sosiaaliseen "keskenkasvuisuuteen" ja taloudelliseen riippuvuuteen* joko omista vanhemmista tai opintotuesta, mistä oli vaikea nousta taloudellisesti omille jaloilleen ja tulla oman "elämänsä sankariksi". (Ks. myös H. Aittola 1990; Haapakorpi 1989; Saari & Majander 1985.)

3.3 Opiskelijakulttuurin polarisoituminen

Opiskelijakulttuuri muodostaa keskeisen osan yliopisto-opiskelua. Opiskelijakulttuurin erityispiirteinä voidaan pitää kulttuurista eriytymistä ja sitä, että 1980-luvun yliopisto-opiskelijoiden elämäntapa ja opiskelijakulttuuri liittyvät kiinteämmin toisiinsa kuin palkkatyötä tekevien elämäntapa ja vapaa-ajan harrastukset. Useat haastatelluista korostivat opiskelijakulttuurin tulevan esiin heidän *elämäntavassaan*. Opiskelijoiden elämäntapaan ja opiskelijakulttuuriin näytti pätevän J.P. Roosin (1986, 43-44) havainto, että erilaiset osakulttuurit olivat se perusta, jolle eri ryhmien habitukset ja henkilökohtaiset valintataipumusten järjestelmät vähitellen kehittyvät. Opiskelijoilla nämä yhteydet olivat erityisen selvästi havaittavissa, sillä opiskelijoiden elämäntavassa ilmenivät sekä heidän opiskelemaisensa tieteenalan mukaiset habituserot että heidän omaksumansa professionaaliset osakulttuurit (ks. Bernstein 1990, 18-22).

Haastatellut kuvasivat opiskelijakulttuurin jakaantuneen oman koulutusohjelman ja oman vuosikurssin perusteella rakentuviin osakulttuureihin tai "kuppikuntiin", joiden perustana toimivat lähin ystäväpiiri tai yhteiset harrastukset. Tärkeänä pidettiin myös osallistumista erilaisiin ainejärjestöihin. Opiskelijakulttuurissa toteutunutta eriytymiskehitystä voidaan Heiskasen ja Mitchellin (1985, 29-33) tapaan kuvata eriytymisenä *elämäntavan ja harrastusten* perusteella jäsenyviin *osakulttuureihin*, joissa voidaan löytää aineksia vallitsevasta yleiskulttuurista, legitiimiksi koetusta korkeakulttuurista ja kaupallisista *nuorisotyyleistä*. Tässä mielessä 1980-luvun opiskelijakulttuuri oli muuttunut huomattavasti 1960- tai 1970-luvuilla vallinneesta aktiivisesta ja radikaalista vastakulttuurista, jossa opiskelijat asettivat vallitsevan kulttuurin ja arvostukset kyseenalaisiksi sekä pyrkivät muuttamaan niitä. Nyt opiskelijakulttuuri oli tullut huomattavasti epäselvemmäksi ja vaikeammin havaittavaksi:

"Ei minusta semmosta yhtenäistä opiskelijakulttuuria enää ole. On siellä nämä pienet saarekkeet ja sitten jotkut omat piirinsä. Voi olla, että nekin on sellaisia irrallisia, että ne eivät vaikuta kuin osaan koko opiskelijapopoola ja ettei laajemmin varmaan semmoista kulttuuria." (mies, 1. vuosi, erityisopettajakoulutus)

Haastateltujen opiskelijoiden elämä vaikutti privatisoituneelta 1960-luvun vasemmistolaiseen opiskelijaliikkeeseen tai 1970-luvun jyväs-kyläläiseen sivistysyliopistoliikkeeseen verrattuna. Tätä heijastelivat opiskelijoiden yleisimmät vapaa-ajan toiminnot: lukeminen, liikuntaharrastukset, musiikin kuuntelu sekä ystävien kanssa oleminen ja ravintolassa käyminen.²¹ Osallistuminen yhdistys- ja järjestötoimintaan oli harvinaista, mikä ilmeni myös Piskosen (1991, 82-87) 1980-luvun loppupuolen

jyväskyläläisten opiskelijoiden kulttuuripääomaa ja vapaa-ajan toimintoja koskevista havainnoista. Tällainen lamaannus heijasteli kansainvälisiä kehitystendenssejä, sillä mm. Moffatt (1991, 44-61) on havainnut yhdysvaltalaisista college-opiskelua ja opiskelijaelämää koskeneessa tutkimuksessaan, että 1980-luvun opiskelijat olivat vahvasti uraorientoituneita ja haluttomia ryhtymään minkäänlaiseen omakohtaiseen joukkotoimintaan.

Useat haastatelluista jyväskyläläisistä opiskelijoista ilmaisivat, etteivät opiskelijat enää muodosta sellaista yhtenäistä opiskelijaliikettä kuin 1960-luvulla ja ehkä vielä 1970-luvulla, koska he olivat hajaantuneet eriytyneisiin "kuppikuntiin" ja osakulttuureihin, joilla ei ollut yhteisiä tavoitteita. Opiskelijakulttuurin tila oli analoginen Bourdieun (1985, 128-136) havainnon kanssa: *yhtenäistä nuorisoa ei enää ole*. Puhuminen yhtenäisestä opiskelijajoukosta tai opiskelijakulttuurista ei enää vastannut todellisuutta. Haastatellut opiskelijat jakaantuvat opiskelemansa tieteenalan ja opiskeluvaiheen perusteella erilaisiin pieniin osakulttuureihin, joilla on voimakkaat habituserot (ks. myös Kuittinen & Minkkinen 1989, 117-127; Liebau & Huber 1985, 314-339; Piskonen 1991, 132-138).

Liikuntaharrastukset. Liikuntaan ja kuntoiluun liittyvät vapaa-ajan toiminnot olivat muita yleisempiä, sillä melkein kaikki ilmoittivat harrastavansa vähintään pari kertaa viikossa jonkinlaista liikuntaa. Samaan havaintoon on päätyneet myös liikuntasosiologi *Kimmo Suomi* (1989, 44-50), joka havaitsi opiskelijaliikuntaa koskevassa tutkimuksessaan jyväskyläläisten opiskelijoiden ohittaneen liikuntaharrastuksissa samanikäiset työssäkäyvät nuoret aikuiset. Tärkeimmät liikuntalajit olivat hyötyliikunta, kuntoilu sekä erilaisten epävirallisten pienliikuntaryhmien harjoittama kilpailullinen toiminta. Yliopistoliikunta oli vähitellen tullut osaksi opiskelijoiden jokapäiväistä elämää.

"Urheilua, kaikkea mitä täällä pystyy harrastamaan lentopalloa, koripalloa, kaukalopalloa, sählyä, tennistä. Kaikkea käyn ainakin kokeilemassa. Päivät menee siinä kun käy jossakin salilla ja lukee tentteihin." (mies, 3. vuosi, sovellettu matematiikka)

Liikunnasta oli tullut osa opiskelijoiden elämäntapaa, sillä useimmat kertoivat harrastavansa liikunnallisia vapaa-ajan toimintoja, kuten lenkkeilyä, tennistä, squashia, uintia, hiihtoa, laskettelua, tanssia sekä erilaisia joukkuepelejä, joihin voi lukea myös sählynpelun. Sählynpelun ei kuitenkaan ollut kovin yleinen liikuntaharrastus, sillä se liittyi vielä tuolloin pienen yhteiskuntatieteilijäjoukon harrastuksiin (ks. myös Veijola 1988, 172). Vaikka lähes kaikki haastatelluista ilmoittivat harrastavansa liikuntaa, niin opintojen alkuvaiheissa olevat matematiikan, kemian ja tietojenkäsittelyopin miesopiskelijat muodostivat ydinjoukon, jonka elämäntapa strukturoitui liikuntaharrastusten perusteella. Naisopiskelijat

taas viettivät miesopiskelijoita enemmän aikaa ystäviensä kesken ja liikuntaharrastukset liittyivät ystävien kanssa yhdessäolemiseen.

Lukemisharrastus. Kirjallisuuden lukeminen osoittautui toiseksi yleiseksi vapaa-ajan toiminnaksi, sillä yli puolet haastatelluista ilmoitti lukevansa vähintään kirjan viikossa. Haastateltujen joukossa oli tosin myös pari sellaista luonnontieteellisen alan opiskelijaa, jotka kertoivat lukeensa koko elinaikanaan vain 5 tai 6 kaunokirjallista teosta. Lukemisharrastus ja kirjojen hankkiminen erottelikin selvästi eri alojen opiskelijoita, sillä ahkerimmat lukijat löytyivät historian, vieraiden kielten ja sosiologian naisopiskelijoista, kun "laiskimmat" lukijat löytyivät tietojenkäsittelyopin ja matematiikan opiskelijoista (vrt. Roos & Rahkonen 1988, 78-81).

Lukeminen oli useimmiten kausittaista: lukukausien aikana ja erityisesti tenttikausina muun kuin tenttikirjallisuuden lukeminen jäi vähäin, mutta lomilla rästiin jäänyttä kaunokirjallisuutta ahmittiin ahkerammin. Monista vastauksista tuli vaikutelma lukioajan innokkaasta lukijasta, joka potee nykyään huonoa omaatuntoa jouduttuaan jättämään lukuharrastuksen ajan puutteen vuoksi vähemmälle:

"Sitä lukee omaksi huvikseen, on alkanut vaatiin aika paljon. Ei maailman kirjallisuuden valiot ole kuivaa luettavaa. Lukemiselle pitää olla oma aikansa, sitä lukee kausittain, periodeina." (mies, 5. vuosi, sosiologia)

Suosituimpia kirjallisuuden lajeja olivat nykykirjallisuus, jännitys- ja salapoliisiromaanit, omaan opiskelualaan liittyvät kirjat, klassiset romaanit, satiirit, runous ja viihdekirjallisuus. Opiskelijoilla näytti olevan selkeä käsitys kirjallisuuden lajien keskinäisestä arvojärjestyksestä ja siitä millaiset kirjat edustivat *legitiimiä kulttuuritietoisuutta*, sillä viihdekirjallisuuden ja dekkareiden lukemista pidettiin jotenkin alempiarvoisena (ks. Eskola & Linko 1986, 202-203). Opiskeluaika oli muuttanut suhtautumista kirjallisuuteen aiempaa kriittisemmäksi. Klassiset kaunokirjailijat ja vakiintuneen aseman saavuttaneet nykykirjailijat mainittiin nimeltä, kun populaarimpiin kirjailijoihin viitattiin ohimennen kevyenä viihteenä.

Useimmat lukivat korkeatasoiseksi luokiteltavaa nykykirjallisuutta, mutta ei klassikoita. Monet myös olivat lukemansa suhteen kaikkiruokaisia. Niillä, jotka valikoivat luettavat teokset tietoisesti, oli mielessään jokin tietty aihepiiri kuten ihmisluonteiden kuvaukset, oman itsen peilaaminen kirjoihin tai filosofisten kysymysten selvittely. Dekkari- ja jännityskirjojen sekä runojen lukeminen oli yleisintä opintojen alkuvaiheessa, kun myöhemmässä vaiheessa suosittiin maailmankatsomuksellista, kauno- ja tietokirjallisuutta. Koulutusalojen välisessä vertailussa ei tullut esiin mainittavia eroja kirjallisuuden lajien suhteen, vaikka lukemisharrastus oli yleisintä historian, sosiologian ja vieraiden kielten opiskelijoiden piirissä ja vähäisintä kasvatustieteen ja sovelletun matematiikan opiskelijoiden joukossa (vrt. Kuittinen 1990, 93-94; Piskonen 1991, 73-75).

Musiikin kuuntelu. Lukuharrastuksen ohella musiikin kuuntelu erotteli haastateltujen opiskelijoiden kulttuuriharrastuksia. Musiikkimaku on, ehkä ruokailumakuja lukuunottamatta, kaikkein syvällisimmin ruumiillisuuteen liittyvä makukysymys. Bourdieu (1985, 137-141) on jopa väittänyt, että *musiikkikokemuksen juuret* ovat syvällä *ruumiillisessa kokemuksesta*. Suurin osa haastatelluista ilmoitti kuuntelevansa jatkuvasti jonkinlaista musiikkia, mutta musiikin aktiiviharrastajia oli vain kolmasosa. Useimmilla tosin oli joitain suosikkeja, mutta monelle musiikki oli vain taustalla soivaa tajunnantäytettä:

"Minä olen musiikin suhteen sellainen, että mie en välttämättä niin välitä kuka siellä laulaa ja mitä se laulaa. Mutta kyllä mie semmoisia vanhoja niinkuin Juice ja Rauli Badding Somerjoki, ne on niin hyviä. Mulla on aina ollu sellainen bändi suosikkina kuin 10 CC, se on hyvä ja Queen. En pidä tällaisesta aggressiivisesta hevistä." (nainen, 3. vuosi, kasvatustiede)

Opintojen alkuvaiheessa opiskelijat kuuntelivat diskoa tai uutta aaltoa, kun vanhemmat opiskelijat suosivat jazzia, bluesia, progressiivista tai kevyttä viihdemusiikkia. Rajumpi speciaalirock, heavy sekä jazz ja blues olivat miesten suosimia, kun naiset kuuntelivat mieluummin kevyttä viihde- ja diskomusiikkia tai klassista. Tämä vastasi *John Shepherdin* (1986, 305-330) tuloksia, joiden mukaan rock, punk ja uusi aalto ovat tyypillisesti nuorten alle 25-vuotiaiden miesten suosimaa musiikkia, kun kevyt chanson- ja diskomusiikki oli tyypillisesti samanikäisten naisten mieleistä musiikkia. Monet puolustelivat sitä, etteivät kuunnelleet klassista musiikkia: sitä perusteltiin joko klassisen musiikin vaikeudella tai kunnollisten stereolaitteiden puutteella. Klassisen musiikin kuuntelu näytti usein myös liittyvän progressiivisen rockin tai uuden aallon kuunteluun, mutta harvemmin viihde- tai diskomusiikin kuunteluun (vrt. Piskonen 1991, 70-73).

Ravintolassa käynti. Ravintolassa käyminen oli opintojen alku- ja keskivaiheissa erottamaton osa opiskelijaelämää, etenkin kun opiskelijaravintolat sijaitsivat lähellä opiskelija-asuntoloita. Ravintolassa käynnin syiksi mainittiin yleisimmin tanssiminen tai seurustelu ystävien kanssa, mutta ei alkoholin nauttiminen, vaikka sekin kuului ravintolassa viihtymiseen - mm. Levinen (1980, 89) yhdysvaltalaisessa college-opiskelijoiden mieliharrastuksia koskevassa tutkimuksessa "juominen" ja kevyt irrottelu sijoittui kiistattomalle ykkössijalle. Sen sijaan "ulkona" ravintoloissa syöminen oli opiskelijoille taloudellisista syistä ylellisyyttä.

Opiskelijaravintolat olivat kaikkein suosituimpia ravintoloita, minkä jälkeen tulivat diskot ja pubit. Se, mentiinkö ravintolaan rupattelemaan tuttuun kanssa vai tanssimaan, näytti olevan sidoksissa haastateltujen sukupuoleen ja elämäntilanteeseen. Naisopiskelijat suosivat tanssimisen mahdollistavia diskoja, kun miesopiskelijat puolestaan suosivat enemmän pubeja. Myös *Pekka Sulkunen* ym. (1985, 210-213) arvioivat

lähiöravintoloiden asiakaskuntaan kuuluvien miesten suhtautuvan tanssimiseen välinpitämättömämmin kuin naiset, joille tanssimiseen liittyi suuri joukko tärkeitä merkityksiä. Vakituisen seurustelun aloittaminen oli rajapyykki, jonka jälkeen ravintoloissa ja erityisesti diskoissa käyminen väheni. Tosin sukupuolesta riippumatta opintojen alussa suosituimpia paikkoja olivat diskot ja lähimmät opiskelijaravintolat, minkä jälkeen opiskelijat löysivät omat kantapaikkansa:

"Meidän ylempi kurssilaiset käy Ilokivessä. Mä käyn Rentukassa ja Raatikellarissa. (...) Siellä on hyvää musiikkia, sitten siellä on sellaisia ihmisiä, joiden kanssa viihdyn." (nainen, 1. vuosi, sosiologia)

Tietyssä ravintolassa viihtyminen ja paikkansa löytäminen sen sosiaalisessa verkostossa vaati vaatetusta ja musiikkimakua koskevien kirjoittamattomien sääntöjen noudattamista. Pukeutumisen merkitys tuli esiin siten, että sellaisia paikkoja vierastettiin, joihin piti panna "parhaat päälle". Vaikka haastateltavat eivät yleensä suhtautuneet ravintolassa käymiseen niin kielteisesti kuin Sulkusen ym. (1985, 52) kuvaamat lähiöläiset, oli ravintoloiden laatuun kohdistetussa kritiikissä jotain samaa. Ravintolaa pidettiin "hyvän elämän" kääntöpuolena ja sen maailman katsottiin olevan todellisuutta pinnallisempi ja yksipuolisempi. Ravintola kuitenkin tarjosi sopivan miljöön opiskelun lomassa tapahtuvaan "irrotteluun" ja uusien ystävyysuhteiden solmimiseen.

Vapaa-aika ja opiskelijoiden elämäntavat. Liikunnan merkitys opiskelijoiden elämäntavan ja vapaa-ajan strukturoijana oli huomattava, sillä useimmat haastatellut olivat omaksuneet liikuntaharrastukset osaksi jokapäiväistä elämäänsä. Suotta ei Esa Sironen (1987, 240-244) puhu sählysukupolven *seikkailusta ruumiinkulttuuriin*. Liikuntaharrastusten yleistyminen oli uusi piirre 1980-luvun jyvaskyläläisissä opiskelijoissa ja se muodosti jyrkän kontrastin 1970-luvun lopun sivistysyliopistoliikkeelle. Opiskelijoiden liikunnallisuus on yhdenmukainen Heiskasen ja Mitchellin (1985, 33) havainnon kanssa, että nuorten alakulttuureja on viime aikoina syntynyt pikemminkin urheilu- ja teknologiaperusteisesti kuin ideologisin tai järjestöllisin perustein. Hölkkä ja sähly olivat korvanneet politikoinnin ja järjestötoimintaan osallistumisen. Opiskelijaliike on Tiihosen (1989, 67-92) mukaan organisoitunut liikuntaliikkeeksi ja liikunnasta on tullut luonnollinen osa uutta opiskelijaelämää.

Tehostunut opiskelutahti ja lisääntyneet kurssivaatimukset olivat tehneet opiskelusta "kurinalaisen" ja työntäyteisen elämänvaiheen. Tätä ilmensivät myös jyvaskyläläisten opiskelijoiden tärkeimmät vapaa-ajan harrastukset: liikunta, lukeminen, ystävät, musiikin kuuntelu sekä satunnainen elokuvissa ja ravintolassa käynti (Aittola & Poikkeus 1987, 11-23).

Opiskelijoiden 1980-luvulla lisääntynyt liikunnallisuus tuli selvästi ilmi myös seuraavasta haastateltujen opiskelijoiden yleisimpien vapaa-ajan toimintojen perusteella konstruoidusta elämäntapojen tyyppitelystä:

1. **Liikunnallisuus** oli yleisin vapaa-ajan viettotapa, sillä liikunnan varaan rakentuvan elämäntavan toteuttajiksi voitiin luokitella 27 % haastatelluista. Useimmat näistä opiskelijoista kävivät säännöllisesti lenkillä, pelasivat pallopelejä, hiihtivät ja laskettelivat. Tämä vapaa-ajan viettotapa oli tyypillisin opintojen alkuvaiheissa oleville ATK-alaa, matematiikkaa tai kasvatustieteitä opiskeleville miehille. Muita vapaa-ajan viettotapoja olivat televisioon katselu, ravintoloissa tai elokuvissa käynti ja ystävien kanssa oleminen.

2. **Kämpillä oleilu** oli tyypillisimminkin opintojen alku- ja keskivaiheissa olevien vieraiden kielten ja luonnontieteiden naisopiskelijoiden tapa viettää vapaa-aikansa. Useat kämpillään viihtyvät ilmoittivat lukemisen ja musiikin kuuntelun lisäksi katselevansa televisiota sekä tekevänsä erilaisia kotitaiteita. Tähän ryhmään lukeutui 17 % haastatelluista.

3. **Aktiivinen harrastaminen** oli tyypillistä 16 %:lle haastatelluista. He olivat enimmäkseen opintojen alku- tai loppuvaiheissa olevia sosiologian, kasvatustieteiden ja kemian miesopiskelijoita. Nämä opiskelijat pyrkivät kehittämään itseään kitaran tai pianon soitolla, valokuvauksella, näyttelemisellä tai tanssimalla, mutta vain harvoin urheilemalla.

4. **Ystävien kanssa viihtyminen** tai seurusteluun keskittyvä vapaa-ajan viettotapa oli tavallisin opintojen loppu- tai keskivaiheissa oleville kasvatustieteiden ja vieraiden kielten naisopiskelijoille. Heitä oli noin 12 % haastatelluista. He kyläilivät paljon, järjestivät juhlia, tekivät käsitöitä ja keskustelivat runsaasti. Heille oli ominaista muita tarkempi TV-ohjelmia, musiikkia ja pukeutumista koskeva valikointi ja "tyylitietoisuus".

5. **Ulkona käynti** oli tavallista 11 % opintojen keskivaiheissa oleville historian ja vieraiden kielten opiskelijoille. Ulkona käyminen tarkoittaa tässä yhteydessä muita aktiivisempaa elokuvissa, ravintoloissa, teatterissa ja musiikkitalaisuuksissa käymistä. Tälle ryhmälle oli tyypillistä lähes jatkuva "meneminen" ja asunnon ulkopuolella tapahtuva harrastustoiminta.

6. **Aktiiviset osallistujat**, joita oli 7 % haastatelluista, koostuivat opintojen keski- tai loppuvaiheissa olevista kasvatustieteiden ja historian naisopiskelijoista. Heille oli tyypillistä aktiivinen ja monipuolinen toiminta ainejärjestössä, laitosneuvostoissa, ylioppilaskunnassa tai muissa yhdistyksissä. Nämä opiskelijat olivat aikaansa seuraavia ja he lukivat paljon, kävivät elokuvissa, matkustelivat ja olivat siellä missä jotain tapahtui.

7. **Kulttuuriteollisuuden tuotteiden kuluttajia** oli noin 5 % vastaajista. He lukeutuivat pääasiassa kasvatustieteen, sosiologian ja matematiikan miesopiskelijoihin. Nämä opiskelijat omistivat runsaasti äänilevyjä, kasetteja ja videoita, minkä lisäksi he kävivät runsaasti elokuvissa, teatterissa sekä rock- ja jazz-konserteissa.

8. **Luontoharrastajia** oli 5 % haastatelluista, joihin lukeutui luonnon-, yhteiskunta- ja kasvatustieteitä lukevia miehiä. Heistä oli tärkeää saada liikkua luonnossa sekä valokuvata tai metsästää.

Vapaa-ajan toimintojen siirtymistä yksityiseen sfääriin saattoi pitää ilmauksena henkisen ilmapiirin tai opiskelijakulttuurin muutoksesta, sillä opiskelun, liikunnan ja lähimpien ystävien kanssa seurustelun varaan rakentuvaa elämäntapaa voitiin Roosin (1985, 51-59) tapaan kuvata *privatisoituneeksi* ja arkisen harmaaksi puurtamiseksi. Osa haastatelluista tosin halusi rikastuttaa elämäänsä valokuvaus-, soitto-, kulttuuri- tai luontoharrastuksillaan ja osallistumalla oman ainejärjestönsä, ylioppilaskunnan ja muiden yhdistysten toimintaan.

Opiskelijoiden harrastusten painopisteen muutos heijastanee laajempaa kulttuurista muutosta, sillä kollektiivinen usko puoluepolitiikkaan tai joukkotoimintaan sai antaa tietä individualistisille pyrkimyksille. Tarkastellessaan yhdysvaltalaisen college-opiskelijoiden vapaa-ajan viettoa Levine (1980, 95-100) havaitsi jo 1970-luvulla, että *urheilupainotteisten tai uskonnollisten* kerhojen sekä hauskanpitoon keskittyvien ainejärjestöjen suosio oli noussut, kun poliittisten ryhmien ja erityisharrastusten suosio oli laskenut 1960-luvun lopulta lähtien. Yhdysvaltalaisen opiskelijoiden harrastuskenttää leimasi *heterogeenisyys, individualismi* sekä vähentynyt kiinnostus yhteisöllisen kulttuurin luomiseen (ks. Horowitz 1987). Haastatelluilla jyvaskyläläisillä opiskelijoilla ei enää ollut samanlaista julkisesti näkyvää ja vaikutusvaltaista opiskelijakulttuuria kuin aikaisemmin. Ilmeisesti yliopistoon eivät enää valikoituneet vaihtoehtoisten osakulttuurien edustajat, vaan lähinnä sellaiset nuoret, jotka ovat valmiita omaksumaan tieteenalansa edustaman ammattiryhmän habituksen, osakulttuurin ja niille tyypilliset dispositiot.

Vaikka koko opiskelijakulttuuria kuvasi tietynlainen pluralismi, jossa eri koulutusaloja edustavat opiskelijaryhmät poikkesivat toisistaan hienovaraisilla symbolisilla erotteluilla, niin 1980-luvun alkupuolen opiskelijajoukkoa kuvaavana piirteenä voidaan pitää *polarisoitumista*, joka tuli esiin opiskelijoiden elämäntavassa, kulttuuriharrastuksissa, ulkoisessa olemuksessa ja erilaisissa makukysymyksissä (vrt. Kuittinen & Minkkinen 1989; Kuittinen 1990). Humanististen tieteiden, kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden opiskelijoiden kulttuurisia erityispiirteitä voi kuvata yleisesti sellaisena *vaihtoehtokulttuurina*, jonka yhteydessä voidaan Bourdieun (1985, 142-151) tapaan puhua pyrkimyksestä hankkia kulttuurista ja sosiaalista pääomaa. Tietojenkäsittelyopin, kauppatieteiden ja luonnontieteiden opiskelijoiden elämäntapaa ja vapaa-ajan harrastuksia taas voitiin kuvata taloudellisen pääoman maksimointiin tähtäävänä *juppikulttuurina*.

Opiskelijoiden kulttuuriharrastusten, vapaa-ajan viettotapojen ja elämäntavan päätoimintojen perusteella voitiin konstruoida seuraavan kuvan 5. tyypittely, jonka luokitteluperustana toimi se, etsikö opiskelija yliopistosta kulttuuripääomaa, vai toimivatko opiskelijaelämä ja vapaa-ajan harrastukset pelkästään rentouttavana vaihtoehtona opiskelulle.

<u>Juppikulttuuri</u>	<u>Vaihtoehtokulttuuri</u>
Liikuntaharrastukset Ystävien kanssa oleilu	Aktiivinen harrastus- toiminta
Kämpillä oleilu	Ulkona käynti
Televisio	Elokuvat
Kevyt kaunokirjallisuus ja sarjakuvat	Nykykirjallisuus Filosofinen kirjallisuus
Kevyt diskomusiikki tai viihdemusiikki tai perusrock	Vaikeatajuisempi rock- musiikki ja klassinen musiikki
Diskot tms. ravintolat: Rentukka, Raatikellari	Kulttuurikapakat: Ilokivi, Pubit
Tyylitietoisuus ja muotivaatteet	Tavallinen pukeutuminen tai vaihtoehtomuoti
Taloudellisen pääoman hankkiminen	Kulttuurisen pääoman hankkiminen

Kuvio 5. Opiskelijakulttuurin polarisoituminen

Opiskelijaryhmien välillä havaitut habituserot ovat ilmeisesti kulttuurisesti varioivia tyyliominaisuuksia, sillä eri opiskelijaryhmien väliset erot pohjautuivat hienovaraisiin symbolisiin erotteluihin. Haastateltuja opiskelijoita kuvaavana yleispiirteenä saattoi Ziehen (1986, 15) termein pitää *leikittelyä normaaliuden* kanssa: he näyttivät tavallisilta ja perinteisen elämäntavan normit sisäistäneiltä, mutta normaaliuden takana oli kehkeytymässä uudenlaisia opiskelijakulttuurin muotoja, kuten 1980-luvun loppupuolella kävi ilmi.

Opiskelijakulttuuri ei muodostanut enää opiskelijoiden elämäntavan tai vapaa-ajan toiminnallista jäsentäjää. Opiskelijat jakaantuivat tieteenalojensa perusteella rakentuviin osakulttuureihin. Siksi *1980-luvun opiskelijoiden yhteydessä ei voida puhua mistään yhtenäisestä opiskelijakulttuurista*, saati laajemmasta opiskelijaliikkeestä. Opiskelijoilla näytti olevan useita yliopiston ulkopuolisia "kenttiä", joiden hallintaan he pyrkivät erilaisten strategioiden avulla. Joillekin oli tärkeää menestyä opinnoissaan, toiset keskittyivät ruumiinkulttuurin ylläpitämiseen, jotkut pyrkivät saamaan jalansijaa kulttuurielämässä, kun jotkut toiset taas halusivat keskittyä ystäviensä kanssa seurusteluun ja kodinhoitoon. (Ks. myös Kuittinen & Minkkinen 1989, 117-129; Piskonen 1991, 82-87.)

3.4 Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet

Opiskelijoiden elämäntilanne ja opiskelutilanne muodostivat heidän elämismaailmansa tärkeimmät perusrakenteet, joiden mahdollistamisessa rajoissa koko opiskeluprosessi tapahtui ja sai merkityksensä. Elämismaailman perusrakenteet muuttuivat jatkuvasti siten, että ne sekä hajaantuivat toisistaan että loivat uusia elämänalueiden välisiä kytkentöjä.

3.4.1 Opiskelijoiden elämäntilanne

Opiskelijoiden elämäntilanne muodostaa heidän opiskelunsa perustan, joka voi luoda joko suotuisat olosuhteet opintojen etenemiselle tai se voi myös tuottaa vaikeuksien täyttämän opiskeluajan. Elämäntilanteen peruskomponenteilla, kuten asunnolla tai taloudellisella tilanteella, ei ollut kovin suurta merkitystä, ellei niihin sisältynyt joitain ylitysepääsemättömiä ongelmia. Haastateltujen opiskelijoiden arkielämä koostui opiskelusta, luennoilla käynnistä, kirjastossa tapahtuvasta opiskelusta, tuttavien tapaamisesta sekä enemmän tai vähemmän säännöllisistä liikuntaharrastuksista ja välttämättömästä vapaa-ajasta mahdollisine "irrotteluineen".²² Seuraavassa on konstruoitu opiskelijoiden tavallinen arkipäivä:

"Aamulla herätään noin 8-9 aikoihin, syödään aamupala ja lähdetään luennoille. (Niitä on yleensä 2-4 tuntia päivässä, joskus jopa 6-8 tuntia.) Päivä kuluu suurelta osin kirjastossa ja osaksi harrastusten parissa. Kirjastossa luetaan tenttikirjoja ja luentomuistiinpanoja sekä uusia lehtiä, tavaataan kavereita ja jutellaan kahviossa. Aina välillä käydään luennoilla tai demoissa. Joskus käydään uimassa tai iltapäivisin voidaan joskus 'lorvilla' kaupungilla. Illalla siinä 5 - 6 aikoihin lähdetään kämpille ja jos lähipäivinä on tenttejä, niin ilta kuluu lukiessa ja tenttiin valmistumisessa. Yleensä illat kuluvat (liikunta)harrastusten, lukemisen, television katsomisen ja ystävien parissa - silloin tällöin käydään myös Rentukassa tapaamassa tuttuja ja ottamassa pari olutta."

Opiskelijoiden elämäntilannetta, asumista ja koko elämäntapaa leimasi välttämättömään tyytymiseen.²³ Suurin osa haastatelluista asui opiskelija-asunnoissa ja jo pelkästään Kortepohjan ylioppilaskylässä asui yli puolet haastatelluista.²⁴ Opiskelija-asumisessa tapahtunut siirros kohti erilaisia opiskelijakylä vastasi *Riitta Kytömäen* (1987, 35-36) helsinkiläisten opiskelijoiden asumista koskevia havaintoja. Uudet opiskelijat joutuivat yleensä jaettuun toveriyksiyksioon, josta useimmat siirtyivät jo toisena opiskeluvuotenaan soluasuntoihin, mistä he pyrkivät vähitellen pääsemään yksin asuttaviin yksioihin ja viimein opintojen loppuvaiheissa pois opiskelija-asuntoloista.

Haastatellut opiskelijat olivat yleensä tyytyväisiä asuntojensa varustustasoon, ystävien läheisyyteen ja opiskelijakylän palveluihin. Tosin monet olivat tyytyväisiä jo pelkästään siihen, että he olivat päässeet asumaan opiskelija-asuntoon (vrt. Kukkonen, Lehto & Lievonen 1988, 104). Opiskelija-asuntoloiden ongelmana pidettiin niiden *irrallisuutta muusta yhteiskunnasta* ja etenkin Kortepohjan ylioppilaskylään liittyi väliaikaisen asumistavan ja opiskelijoiden epäsäännöllisen elämäntavan aiheuttamia ongelmia, kuten jatkuvasti vaihtuvat naapurit, öinen meluaminen ja ylioppilaskylän yksipuolinen asukasrakenne (ks. Kuikka 1991).

Opiskelijoiden heikko taloudellinen tilanne rajoitti heidän jokapäiväistä elämäänsä. Jos opintotuki riitti vielä opintojen alkuaikoina kattamaan välttämättömät menot, niin opintojen loppuvaiheessa opiskelijoiden oli jo tarpeen hankkia lisäansioita. Jyväskyläläisten opiskelijoiden haastateluista voitiin todeta, että *opintotuki* kattoi yleensä vain puolet heidän tarvitsemistaan rahavaroista (vrt. Kytömäki 1987, 23) ja toinen puoli oli hankittava joko tekemällä erilaisia tilapäistöitä tai lainaamalla omilta vanhemmilta. Taloudelliset ongelmat kärjistyivät etenkin perheellisten opiskelijoiden keskuudessa.

"Ehkä jos vois elää sellaista elämää kesän, ettei menisi yhtään penniä hukkaan, niin sitä voisi ehkä alkusyksystä pärjätä siihen asti että lainan saa, mutta kun siellä on ne koronmaksut ja kaikki niin on parasta mennä töihin. Kyllä se kun nuukasti elää niin kyllä se..." (nainen, 3. vuosi, vieraiden kielten aineenopettajakoulutus)

Suuri osa haastatelluista oli kriittisiä opintotukeen, kuten korkojen maksamiseen opintolainasta sekä opintotuen hankintaan ja käyttöön liittyviin kontrollitoimiin. Opintotukea pidettiin riittämättömänä ja huonosti opiskelijoiden tarpeet huomioonottavina. Useimmat haastatelluista olivat joutuneet opintojen edetessä etsimään erilaisia tilapäistöitä, mikä osoitti ettei opintotuki kyennyt takaamaan riittävää toimeentuloa edes lukukausiin ajaksi (ks. myös Lahtinen 1991; Storhammar 1986).

Läheiset ihmissuhteet sitä vastoin olivat merkittävin tyytyväisyyteen vaikuttava tekijä. Parhaimmillaan ne auttoivat erilaisten opiskelussa ja opiskelijaelämässä ilmenneiden ongelmien läpikäymistä. Monet haastatelluista ilmaisivat hyvien ystävien auttavan heitä kestävästi opiskelussa ilmenneitä paineita, minkä vaarana saattoi olla ruotsalaisen sosiologi *Donald Broadyn* (1986, 9-21) kuvaama *sosiaalisten ongelmien psykologisointi ja individualisointi*. Opiskelijaelämän sosiaaliset ongelmat tai yliopistosta johtuvat vaikeudet saattoivat näet helposti muuntua pohdinnoiksi, joissa ongelmien syytä etsitiin omasta persoonallisuudesta tai henkilökohtaisista puutteista. Ihmissuhteissa esiintyviä ongelmia puolestaan pidettiin tärkeimpinä tyytymättömyyden aiheina ja ne heijastuivat jokseenkin välittömästi opiskeluprosessiin (vrt. Honkanen 1987, 70-83).

Kotitaustan ja vanhempien ammatin merkitystä yliopisto-opinnoille ei yleensä pidetty kovinkaan suurena. Opiskelijat ottivat sen itsestään-selvyytenä, johon he eivät olleet kiinnittäneet huomiota. Haastatellut opiskelijat kertoivat yleensä vain sen, olivatko vanhemmat antaneet heidän itsensä päättää, jatkaako opiskelua yliopistossa vai ei. Kodin sosio-ekonomisen taustan opintoja tukevasta tai vaikeuttavasta roolista ei sitä vastoin tullut mainintoja, mikä ilmeisesti vastaa Bourdieun ja Passeronin (1979, 67-93) mainitsemaa *tasa-arvoisuusharhaa*, joka estää opiskelijoita havaitsemasta sosiaalisen taustansa merkitystä. Yli puolet haastatelluista lukeutui kuitenkin toimihenkilöperheiden lapsiin. Toinen suuri ryhmä olivat maanviljelijäperheiden lapset, kun työntekijä- ja pienyrittäjäperheiden lapset olivat kaikkein harvinaisimpia.²⁵ Haastateltujen opiskelijoiden sosiaalinen tausta vastaa valtakunnallisia opiskelijoiden taustaa kuvaavia jakaumia (ks. Isoaho ym. 1990, 56-73; Nevala 1990, 83-93).

Opiskeluaika määritti opiskelijoiden elämää kokonaisvaltaisesti, sillä opiskelijoiden "aikatajunta" rakentui seminaaritöiden, kirjatenttien, luentojen ja oman työssäolon mukaisesti. Opiskelijoiden arkielämälle ja ajankäytölle olivat tyypillisiä suuret kausittaiset vaihtelut, sillä lukukausien alkuaikoina jäi aikaa omille harrastuksille ja ystäville, kun lukukausien loput kuluivat tentistä toiseen selviämiseen. Lähes kaikki haastatelluista olivat vähitellen lakanneet seuraamasta normaalia viikko- tai kuukausirytmää, sillä opiskelu vaati *yliopiston oman lukukausirytmän* seuraamista (Bourdieu & Passeron 1979, 29-32). Vaikka opiskelua ja vapaa-aikaa on joskus vaikea erottaa toisistaan, niin suurin osa haastatelluista halusi tehdä tarkan eron oman ajan ja opiskeluun käytetyn ajan kesken. Tämä poikkesi 1980-luvun alun opiskelusta, jolloin ihanteena oli opiskelun ja vapaa-ajan välisen eron häivyttäminen. Uudet opiskelijasukupolvet olivat omaksuneet opiskelurationaliteetin, jossa opiskelu asetettiin omaan asemaansa, eikä sen annettu tulla koko elämää organisoivaksi tekijäksi.

Suurin osa opiskelijoista hyväksyi elämäntilanteensa sellaisena kuin se oli, kunhan elämäntilanteen peruskomponentit olivat vain jossain määrin "normaalit". Opiskelijoiden elämäntilanteelle oli tyypillistä nopea kriisiytyminen esimerkiksi taloudelliseen tilanteeseen, ihmissuhteisiin tai opintoihin liittyvien ongelmien vuoksi. Opiskelijat eivät kuitenkaan kaivanneet lisää vaikutusmahdollisuuksia elämäntilanteeseensa, koska opiskeluaika on heidän mielestään "väliaikainen" olotila. Puutteita siedettiin, koska opiskelijana olemisen katsottiin edellyttävän sopeutumista vallitseviin olosuhteisiin. Suurimpina epäkohtina opiskelijat pitivät taloudellista epävarmuutta ja valittelivat opintotukeen liittyviä kontrollitoimenpiteitä. Opiskelunaikaiselle elämälle ei asetettu samanlaisia vaatimuksia kuin samanikäisten palkkatyötä tekevien elämälle, sillä opiskelu toimi "vapauden illuusiona" normaalin palkkatyön edellyttämiin pakkoihin verrattuna. (Ks. myös Aittola 1986, 61-67.)

3.4.2 Opiskelutilanne ja suhde yliopistoympäristöön

Opiskelutilanne muodosti elämäntilanteen ohella opiskelua ohjaavan tekijän, jonka suotuisuus tai ongelmallisuus vaikutti merkittävästi opiskelijoiden elämään ja opintojen etenemiseen. Opiskelijoiden suhde yliopistoon ja ainelaitokseensa vaihteli opintovaiheiden mukaan siten, että opintojen alkuaikaan kuuluvat suuret yleisopintokurssit ja pakolliset luentosarjat eivät vielä mahdollistaneet henkilökohtaisen kontaktin syntymistä omaan laitokseen. Opintojen keskivaiheissa opiskelijat pyrkivät Astinin (1984, 297-308) kuvaamalla tavalla *kiinnittymään omaan laitokseensa* ja saamaan kontakteja laitoksen henkilökuntaan. Seminaaritöiden tekeminen mahdollistikin usein henkilökohtaiset kontaktit laitoksen opetushenkilökunnan kanssa. Opintojen loppuvaiheessa suhde laitokseen muuttui välinpitämättömäksi, sillä gradun tekeminen edellytti suurimmaksi osaksi itsenäistä työskentelyä kirjastossa tai omassa asunnossa.

Suurimmat opiskelutilanteen muutokset ilmenivät opintojen keskivaiheissa, jolloin opiskelijoiden oli siirryttävä valmiin tiedon *kuluttajista* esseiden ja seminaaritöiden edellyttämän uuden tiedon *tuottajiksi*. Monet kertoivat seminaaritöiden ja gradun tekemisen olevan vaikeaa sen vuoksi, että heidän piti itse päättää oman gradutyönsä aihe ja tekotapa (Aittola 1986, 64-66). Koulumainen opinto-ohjelma ei ollut antanut riittäviä valmiuksia omakohtaisten valintojen tekemiseen. Opiskelijat kritisoivatkin laitostaan puutteellisesta ohjauksesta ja siitä, ettei laitos ottanut huomioon opiskelijoiden toiveita. Monet kuvailivat ainelaitoksiaan byrokraattisiksi paikoiksi, joissa heillä ei ollut mahdollisuutta saada ääntään kuuluville.

"Kai sitä on aika paljon niitten laitosten professorien sun muitten armoilla, et ne sanelee kurssit. En määhän ainakaan eka ja toka vuonna ees osannu ajatella ja arvostella niitä kurssseja, mut sit sitä mieltii et tällästäkö sitä pitää aina lukee, pakollisia kurssseja." (nainen, 3. vuosi, vieraiden kielten aineenopettajakoulutus)

Poikkeuksen tekivät vain eräiden pienten ainelaitosten opiskelijat, jotka kuvailivat laitostaan joustavaksi ja innostavaksi opiskeluympäristöksi. Heillä oli ollut mahdollisuus solmia henkilökohtaisia kontakteja henkilökuntaan, mitä pidettiin opintotyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä. Keski-vaiheen opiskelijat kiinnittyivät voimakkaasti omaan vuosikurssiinsa ja rakensivat *habitustaan* opiskelemaisensa koulutusohjelman perusteella (ks. Portele 1985, 298-313). Tieteenalaspesifin habituksen rakentuminen tuli selvästi ilmi taloustieteissä, tietojenkäsittelyopissa ja luonnontieteissä, joissa omaksuttiin *suorituskeskeinen* ja teknisiä kvalifikaatioita painottava opiskelutapa. Yhteiskunta- ja kasvatustieteissä sekä humanistisissa tieteissä taas omaksuttiin *pohdiskeleva* ja yleistä kulttuuripääomaa kartuttava opiskelutapa (vrt. Sutter 1987, 127-152).

Suurin osa haastatelluista oli tyytyväisiä omaan koulutusohjelmaansa ja saamaansa opetukseen, vaikka niitä pidettiin ulkoahjaavina ja vain vähän valintamahdollisuuksia sallivina.²⁶ Monet opiskelijat kritisoiivat sitä, että opintoviikot ja niiden edellyttämä työmäärä eivät vastanneet toisiaan (ks. myös Savolainen 1989). Opintojen ulkoahjautuvuutta ei silti pidetty vain kielteisenä asiana, sillä etenkin ensimmäisen vuoden opiskelijat, kuten myös selvästi *ammattillisesti suuntautuneiden* koulutusohjelmien opiskelijat, halusivat suorittaa tutkintoon kuuluvat kurssit mahdollisimman nopeasti, minkä ohella he halusivat opintoihinsa nykyistä enemmän *käytännönläheisyyttä* (ks. Liebau 1984, 269-280). Opintojen keski- ja loppuvaiheessa, kuten myös teoreettisesti rakentuneissa sosiologian, historian ja kasvatustieteen koulutusohjelmissä tilanne oli kuitenkin toinen. Niiden opiskelijat halusivat opiskelun ohella viettää vapaampaa akateemista elämäntapaa sekä ottaa osaa erilaisiin kulttuuriharrastuksiin. Nämä opiskelijat eivät myöskään tehneet niin selvää eroa opiskeluajan ja vapaa-aikansa kesken kuin ammatillisten koulutusohjelmien opiskelijat.

Koulutusohjelman ulkoahjautuvuuden ja sovellettujen opiskelutapojen välillä voitiin todeta sellainen yhteys, että *mitä tiukempi ja ulkoahjaavampi jokin koulutusohjelma oli sitä pinnallisempia ja suorituskeskeisempiä opiskelustrategioita sen opiskelijat sovelsivat*. Erityisen selvästi tämä tuli ilmi aineenopettajakoulutuksen opiskelijoissa, joiden opinto-ohjelma oli muita tiukempi ja ulkoahjaavampi ja jotka käyttivät opiskelussaan muita pinnallisempia opiskelutapoja (ks. Aittola 1986, 54-56). Tiukka opinto-ohjelma ja vuosittain etenevä kurssimainen opiskelutapa olivat johtaneet myös siihen, että opiskelijat olivat yhä vähemmän tekemisissä muiden koulutusohjelmien tai tiedekuntien opiskelijoiden kanssa. *Vahva kiinnittyminen omaan vuosikurssiin* oli johtanut erilaisten opiskeluun ja opiskelijaelämään liittyvien traditioiden katkeamiseen sekä eri vuosikurssien ja koulutusalojen väliseen erilaistumiseen:

"Täytyy myöntää, että ne on melkein saman alan lukijoita ku mä itekkin, että ei ole mitään semmosta, että olisi kovin monen alan lukijoita. Ennen ku oli nämä osakunnat (...) siellä kuulema tapasi eri alojenkin lukijoita, mutta nyt illanvietot ja muut semmoiset toimii oman aineyhdistyksen piirissä." (nainen, 3. vuosi, historia)

Opiskelun koulumaistuminen oli johtanut eri vuosikurssien ja koulutusalojen välisten erojen lisääntymisen ohella niiden sisäiseen yhdenmukaistumiseen. Eri koulutusaloja, puhumattakaan eri tiedekuntia edustavilla opiskelijoilla oli vain vähän tekemistä toistensa kanssa, mikä näytti vahvistaneen eri alojen opiskelua kohtaan tunnettuja *stereotypioita*. Se ilmensi Huberin (1984, 243-251) ja Portelen (1985, 298-313) kuvaamaa erilaisten tieteenalojen ja tiedekulttuurien välistä *polarisoitumista*, mikä

tässä tutkimuksessa ilmeni teknisten ja ammattisuuntautuneiden sekä teoreettisten koulutusalojen välisten erojen lisääntymisenä.

Koulumaistunut yliopisto osoittautui byrokraattiseksi instituutioksi, johon oli vaikea kiinnittyä henkilökohtaisesti. Haastatellut opiskelijat arvioivat, ettei heillä ollut kovinkaan hyviä mahdollisuuksia vaikuttaa laitoksensa asioihin, tenttikäytäntöihin tai opintojen sisältöihin. Monet haastatelluista olivat omaksuneet *Clark Worthamin* ja *John Brehmin* (1975, 277-336) kuvaaman *passiivisen välttämiskäyttäytymis- ja sopeutumisstrategian*, joka viittaisi eräänlaiseen opittuun avuttomuuteen. Vain harvat kaipasivat lisää vaikutusmahdollisuuksia, sillä monet kertoivat, että laitokseen oli turha yrittää vaikuttaa, kun asiat eivät siitä miksikään muutu.

"Melko pitkälle vastaanottaa sitä mitä annetaan. Toisaalta en minä oo kyllä ite hakeutunukaan sillei mitenkään (vaikuttamaan) mä en oo mikään sellainen järjestöaktiivi. Kyllä se näyttää (...) että sitä ollaan huomattavasti enemmän semmoisia passiivisia vastaanottajia, että se ajattelutoiminta tapahtuu päässä." (mies, 5. vuosi, sosiologia)

Koulumainen yliopisto ja valmiit koulutusohjelmat olivat tehneet opiskelijoista *passiivisia tiedon kuluttajia* (ks. Liebau 1984, 269-282), joiden toimintatarmo suuntautui yliopistoa ja opetusta säätelevien rakenteiden muuttamisyritysten ja itse laadittujen opinto-ohjelmien sijasta muihin elämänalueisiin, kuten vapaa-aikaan ja liikuntaharrastuksiin.

3.4.3 Opiskeluprosessi, opiskeluintressit ja tieteellisen ajattelutavan kehittyminen

Opiskeluintressit ja tieteellisen ajattelutavan kehittyminen liittyivät läheisesti opiskelijoiden eläismaailman perusrakenteiden suotuisuuteen tai epäsuotuisuuteen. *Opiskeluintressien* tutkiminen yleistyi vasta 1980-luvulla, sillä aikaisemmin opiskeluintressejä ei pidetty tärkeinä, vaikka jo ruotsalaisten *Lennart Sjöbergin* ja *Bert Drottzin* (1983, 165-181) havaintojen mukaan juuri ne vaikuttavat merkittävästi opintoalaa ja opiskelustrategiaa koskeviin ratkaisuihin. Tutkiessamme opiskelun mielekkyyttä havaitsimme (H. Aittola & T. Aittola 1985, 229-244), että itsensä kehittämistä painottavat intressit johtivat syvällisempiin opiskelustrategioihin ja paremmin edenneeseen tieteelliseen ajattelutapaan kuin välineelliset, tutkinnon suorittamiseen tähdänneet opiskeluintressit.

"Mun opiskelun tarkoitus ei ole koskaan ollut pelkästään ammatin hankkiminen. Siihen liittyy muutakin että miten minä itse muutun ja miten mun ajatukset muuttuu ja miten minun maailmankuvani muuttuu." (nainen, 5. vuosi, historia)

Opiskeluinnostit ja opiskelustrategiat muuttuivat opintojen myötä, sillä opintojen alkuvaiheissa monet halusivat päästä selville oman alan ammatillisista tulevaisuuden näkymistä, mutta opintojen keskivaiheessa keskityttiin yleensä itse opiskeluun. Tutkinnon suorittaminen ja erilaiset ammatilliset pätevyudet tulivat jälleen opintojen loppuvaiheessa ajankohtaisiksi, sillä opiskelijat halusivat varmistaa *tutkintonsa ammatillisen vaihtoarvon*. Berthel Sutter (1990, 33-35) toteaa, että opintojen alkuvaihetta leimaa yleensä optimistinen opportunismi, joka kolmantena tai neljäntenä opiskeluvuotena vaihtuu joko ekspressiiviseksi tai instrumentaaliseksi opiskelustrategiaksi. *Ekspressiivinen* opiskelustrategia johtaa syvälliseen tiedon prosessointiin ja kriittisyyteen opiskeltavia asiasisältöjä, omaa tieteenalaa ja opetushenkilökuntaa kohtaan. *Instrumentaalinen* opiskelustrategia taas näyttää johtavan nopeaan ja tutkintokeskeiseen opiskelutapaan sekä älylliseen konformistisuuteen ja suorituskeskeiseen tenttiritualismiin. (Ks. Entwistle & Tait 1990, 169-194.)

Ekspressiivinen opiskelustrategia osoittautui omilla haastatteluisani olevan yleinen teoreettisten tieteenalojen opiskelussa, kun instrumentaalinen strategia oli tyypillinen teknisiä kvalifikaatioita tuottavilla aloilla. Teoreettisemmin orientoituneiden tieteenalojen, kuten sosiologian, kasvatustieteen ja historian opiskelijat sovelsivat yleensä holistisia tiedon hahmotustapoja (ks. Marton ym. 1980, 49-78; Ramsden 1987, 275-286), minkä lisäksi heille oli tyypillistä syvällisten tiedon prosessointitapojen noudattaminen, kun välineellisesti orientoituneet kemian, sovelletun matematiikan, vieraiden kielten opiskelijat taas sovelsivat atomistisia hahmotustapoja ja usein myös pinnallista tiedonprosessointia.

"No, minusta oppiminen on sitä, että pystyisi tajuamaan suuria kokonaisuuksia ja liittämään yksityiskohtia siihen. Minä yritän lukea kokonaisuuksia, mutta kun mie väkisinkin luen aina niitä yksityiskohtia." (nainen, 5. vuosi, vieraiden kielten aineenopettajakoulutus)

Haastattelujen tuottamat eri alojen opiskelustrategioita koskevat tulokset vastasivat Entwistlen ja Ramsdenin (1983, 111-219) havaintoja: yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden opiskelussa sovellettiin itseisarvoisia opiskeluintressejä, holistisia hahmotustapoja ja syvällistä prosessointia, kun tekniikan ja luonnontieteiden opiskelu tapahtui ammatillisten päämäärien ja reprodusoivien opiskelustrategioiden mukaisesti.

Useat haastatelluista sovelsivat suhteellisen joustavasti ja vaihtelevasti erilaisia opiskelustrategioita. Strategian valintaan vaikuttivat joko opiskeltavan aineen sisällölliset tekijät tai ennakoilta tiedetyn tentaattorin suosima vastauksyyli. Teoreettisluonteiset ja itsensä kehittämistä korostavat opiskeluintressit liittyivät yleensä syvälliseen tiedon prosessointiin, mikä ilmeisesti johtui *sisäisestä opiskelumotivaatiosta*. Ulkoisten syiden, kuten tutkinnon suorittamiseen perustuvan *suoritusmotivaation* voitiin taas

havaita johtavan pinnallisempiin opiskelustrategioihin sekä suurempaan vihjeherkkyyteen ja tentaattoreiden miellyttämisyhtymisiin:

"Se riippuu tentistä ja siitä tentaattorista. Toisissa tenteissä kontrolloidaan lukeminen semmoisilla nippletiedoilla ja toisissa taas on rakentelevaa yhteyttä. Mä pyrin olemaan sekoittamatta eri asioita, mikä tarkoittaa sitä, että se vastaus olisi jotenkin jäsenetty." (mies, 5. vuosi, historia)

Opiskelijat toivoivat opiskelun lisäävän oman elämän ja ympäröivän todellisuuden ymmärtämiskykyä, minkä ohella he pitivät tarpeellisenä hankkia työelämässä tarvittavia ammatillisia kvalifikaatioita. Teoreettisesti organisoituneiden koulutusohjelmien, kuten sosiologian, kasvatustieteen ja historian opiskelijat arvioivat saaneensa opinnoistaan runsaasti apua maailmankuvansa kehittämiseen. Oma tieteenala oli tullut mittapuuksi, jonka perusteella arvioitiin muitakin yhteiskunnallisia ilmiöitä. (Ks. myös Watkins & Hattie 1981, 384-393.)

Ammattisuuntautuneiden koulutusohjelmien, kuten sovelletun matematiikan, kemian, tietojenkäsittelyopin ja vieraiden kielten aineenopettajakoulutuksen opiskelijat tosin arvioivat opintojensa tärkeimmäksi anniksi tutkinnon ja sen sisältämät tekniset kvalifikaatiot (vrt. Kuittinen ym. 1990; 1-15). Nämä opiskelustrategiat liittyivät opiskelulle asetettuihin päämääriin siten, että matemaattis-luonnontieteellisen alan ja tietojenkäsittelyopin, kuten myös aineenopettajakoulutuksen opiskelijat orientoituivat opiskeluunsa instrumentaalisemmin kuin teoreettisten koulutusalojen opiskelijat.²⁷

"En minä näe siinä merkitystä. Se on ihan sama miten se tutkinto on suoritettu kunhan sen on suorittanut. Työelämässä voi vasta näyttää mitä hyötyä siitä on." (mies, 5. vuosi, sovellettu matematiikka)

Koulutusalaista riippumatta useimmat haastatellut korostivat opiskelunsa päätavoitteena olleen kiinnostuksen opiskelemaansa tieteenalaa kohtaan ja pyrkimys oman itsensä kehittämiseen. Tutkinnon suorittamiseen tai ammatin hankkimiseen liittyvät tavoitteet tulivat usein vasta *sivistyksellisten* tavoitteiden jälkeen (Aittola 1990a, 337-346). Eri tieteenaloja edustavien opiskelijaryhmien opiskeluintressit eriytyivät kuitenkin siten, että teknisesti ja ammatillisesti suuntautuneiden koulutusohjelmien, kuten sovelletun matematiikan, kemian, tietojenkäsittelyopin ja vieraiden kielten aineenopettaja koulutuksen opiskelijat suhtautuivat opintoihinsa välineellisemmin kuin teoreettisesti suuntautuneiden alojen eli kasvatustieteen, historian tai sosiologian opiskelijat.

Yliopisto-opintojen tavoitteena on opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan kehityksen edistäminen, minkä lisäksi yliopistossa pyrittiin opiskelijoiden maailmankatsomuksen laajentamiseen, syventämiseen ja rikastuttamiseen, jotta he voisivat saavuttaa *intellektuaalisen täysi-ikäisyyden*.

Tieteellisen ajattelutavan kehityksen analysoinnin lähtökohtana toimi William Perryn (1970, 58; 1981, 79) kehittämä malli, jonka ennakoimalla tavalla *dualistisessa* vaiheessa opiskelijat arvioivat tieteellisen tiedon olevan jotain absoluuttista, puolueetonta, määrällistä ja heidän itsensä ulkopuolella olevaa. *Relatiivisessa* vaiheessa itsestään selviltä vaikuttaneet "tieteelliset totuudet" relativoiduivat; tieto muuttuu perspektiivisidonnaiseksi, epävarmaksi ja opiskelijat alkavat suhtautua kriittisesti opiskelemiinsa tieteenaloihin. Ylimpien vaiheiden saavuttaminen edellytti, että opiskelijat muodostivat opiskelemiinsa asioihin *omakohtaisen* suhteen, jolloin oppisisällöt tulivat osaksi heidän maailmankatsomustaan.

"Tiede ilmenee ehkä sellasina erilaisina näkökulmina, jotka on kyetty jollain muotoa loogisesti rakentamaan semmonen ehyeltä näyttävä apparaatti, josta voi sitten olla mitä mieltä on. Se on sellainen näkökulmien antaja, joka kertoo miten ne on muodostettu, tuntuvatko ne loogisesti järkeviltä. Jos joku juttu tuntuu esimerkiksi täysin käsittämättömältä, niin vertaa sitä johonkin toiseen vastaavaan, että onko siinä mitään järkeä vai onko se tosiaan puserrettu juttu, että joku asia on tulkittu tietyn kaavan mukaan. Koko ajan tietyllä tavalla pitää yrittää katsoa kriittisestikin, että tuntuuko tämä nyt järkevältä." (mies, 5. vuosi, sosiologia)

Haastateltujen alkuvaiheen opiskelijoiden ajattelua leimasi faktakeskeinen, tiedettä yleisesti arvostava dualistinen ajattelutapa, joka vaihtui opintojen keskivaiheissa relativistiseen, tiedettä ja teorioita kriittisesti arvioiviin näkemyksiin. Ensimmäisen vuoden ja eräät kolmannen vuoden opiskelijat olivat vielä sidoksissa *dualistiseen ja faktakeskeiseen* tietokäsitykseen. Useimpien kolmannen vuoden opiskelijoiden ajattelutapaa leimasi tiedollinen relativismi ja kriittisyys opiskeltuja tieteenaloja kohtaan, sillä he olivat viimeistään tuolloin joutuneet havaitsemaan tieteellisen tiedon olevan perspektiivisidonnaista. (Ks. myös Pirttilä-Backman 1989, 57-68.)

Vasta opintojen loppuvaiheessa opiskelijat kykenivät luomaan omakohtaisia teoreettisia näkemyksiä. Viidennen vuoden opiskelijoiden enemmistö voitiin sijoittaa joko relativismin jälkeiseen siirtymävaiheeseen tai omakohtaisten tieteellisten näkemysten muodostumisen vaiheeseen.²⁸

"Historia on aihe, mistä jatkuvasti on erilaisia näkemyksiä. Minun mielestäni sen pitäisi lähestyä yhteiskuntatieteitä tai pyrkiä poikkitieteellisyyteen ja mahdollisimman laaja-alaiseen tarkastelutapaan. Nyt on liikaa keskitytty tiedon keräämiseen ja faktojen täsmällisyyteen. Tieteellisyys on sitä että ihminen pystyisi tajuamaan tätä maailmaa ja elämää sekä muuttamaan sitä kykyjensä mukaan - tiede on siinä mukana." (nainen, 5. vuosi, historia)

Eräät soveltavilla koulutusaloilla opiskelevat olivat omaksuneet teknisen orientaation, eivätkä he pitäneet tarpeellisena kehittää tieteellistä ajattelutapaa, vaan halusivat keskittyä teknisten taitojen hankkimiseen.²⁹ Tämän ovat havainneet myös Annikki Järvinen (1985, 147-160), Erkki Laurila (1990, 108-114) ja Anita Nuutinen (1990, 98-107), joiden mielestä tieteellisen

ajattelutavan ylimmät tasot olivat yleensä jääneet suomalaisilta opiskelijoilta saavuttamatta. Omat haastatteluni tukevat näitä havaintoja, sillä kaikilla tieteenaloilla ei päästy tieteellisen ajattelun ylimmille tasoille. Yleensä siihen olivat syynä joko pakkotahtisen opinto-ohjelman tuottama kiire tai opiskelijoiden tiedollisten intressien suuntautuminen opittujen asiasisältöjen välineelliseen hallintaan. Joskus syynä saattoi olla myös kyllästyminen yliopistoon tai omaan tieteenalaan:

"Tieteenä sitä meidän alaa ei itsessään aina pidetä, mutta tuolla meidän laitoksella sitä taas pidetään liikaakin semmoisena yksittäisenä alanaan. Tiettyjä menetelmiä vaan tulisi käyttää. Kun sitten pitäisi toimia tuolla käytännön elämässä niin kyllä sitä tarkkailuluokassa tällaiset tieteellisyudet rapisee pois." (nainen, 5. vuosi, erityispedagogiikka)

Tieteellisen ajattelutavan kehityksen eri vaiheiden läpikäyminen näytti edellyttävän vähintään viiden vuoden opiskeluaikaa. Vaikka tutkintoon kuuluvat opintojaksot saattoi tenttiä lyhyemmässäkin ajassa, niin tieteellisten asiasisältöjen syvällisempi *omakohtainen omaksuminen* vaati enemmän aikaa (ks. Aittola 1990a, 337-346). Opiskeltavien asioiden prosessointi edellytti mahdollisuutta soveltaa niitä pro gradutyöhön ja riittävästi aikaa pohtia niitä kaikessa rauhassa. Yleisopintojen tai opetusharjoittelun siirtäminen opintojen loppuvaiheeseen saivat osakseen kritiikkiä, koska ne häiritsivät keskittymistä graduntekoon.

Vaikka opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteille on aina ominaista tietty "modaalisuus" ja vaikka ne ovat aina opiskelijoiden itsensä säädeltävissä, niin yhteiskunnallisesti muovautuneilta perusrakenteiltaan opiskelijoiden elämismaailma on rakentunut tietynlaiseksi ilman, että kyseiset opiskelijat olisivat itse voineet vaikuttaa sen strukturoitumiseen. Tämä tuli ilmi etenkin siinä, että yliopiston koulumaistuminen oli johtanut opiskelijoiden elämäntavan ja vapaa-ajan painopisteen siirtymiseen yliopiston ulkopuolisiin tekijöihin. Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet ovat tämän myötä hajaantuneet siten, että *opiskelu ja vapaa-aika eriytyivät toisistaan*. Opiskeluun suhtauduttiin yhä yleisemmin tehokkaan opiskelun ja nopean valmistumisen näkökulmasta, kun opiskelijoiden vapaa-aika puolestaan kiinnittyi yhä selvemmin erilaisiin nuorisokulttuurissa esiintyviin kehitystrendeihin. Yliopisto ei enää muodostanut opiskelijoiden elämäntapaa määrittävää "keskusta" (ks. H. Aittola & T. Aittola 1990).

3.5 Yhteenvetoa opiskelijoiden elämänvaiheiden ja elämismaailman perusrakenteiden muutoksista

Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden muutokset tulivat ilmi vertailtaessa eri opintovaiheissa olevia opiskelijoita. Opiskeluaika jakautui selvästi toisistaan poikkeaviin vaiheisiin kriittisine murroksineen. Opiskeluaikaan sijoittuvissa elämänvaiheissa ilmenneet muutokset heijastelivat arvostuksissa, opiskelustrategioissa ja tieteellisessä ajattelutavassa esiintyviä muutoksia. Yliopisto ja opiskelijaelämä kytkeytyivät toisiinsa kiinteästi, vaikkei yliopistolla enää katsottu olevan koko elämää strukturoivaa merkitystä. Opiskelijat ilmaisivat oppineensa opiskeluaikanaan avarakatseisimmiksi ja kypsemmiksi, sillä elämänmuutokset olivat pakottaneet kehittämään erilaisia "selviämistrategioita" kohdattuihin ongelmiin.

Ensimmäisen vuoden opiskelijat olivat vielä sidoksissa kotiympäristöönsä ja lukioaikaisiin ystäviinsä. Opiskelun aloittaminen merkitsi usein *kriisinomaista muutosta* heidän elämässään, sillä muutto toiselle paikkakunnalle, itsenäisen elämäntavan ja taloudenpidon aloittaminen eivät sujuneet ilman vaikeuksia (ks. Aittola 1986). Nämä vaikeudet vielä kärjistyivät siinä, että ensimmäisen opiskeluvuoden aikana oli opittava pois monia kouluoppimiseen liittyviä tottumuksia sekä kehitettävä itsenäistä opintojen kontrollia, hankittava valmiudet seurata luentoja, tehdä muistiinpanoja ja kyettävä suurten opintokokonaisuuksien hallintaan. Silti ensimmäinen vuosi kului myönteisten elämänmuutosten siivittämänä, sillä yliopistolla ja opiskelulla oli vielä "auraa".

Kolmannen opintovuoden aikana kuva yliopistosta ja opiskelusta muuttui arkisemmaksi ja "illuusiot" alkoivat karista. Tämä vaihe oli hyvin työntäyteinen, sillä opiskelijat joutuivat vaihtamaan opiskelutapansa valmiiksi muokatun tiedon kuluttamisesta *uuden tiedon tuottamiseen*. Omien tekstien tuottaminen ensimmäisissä seminaaritöissä oli sen vuoksi vaikeaa, että aikaisemmat opinnot eivät olleet antaneet siihen riittäviä valmiuksia. Myös opiskelijoiden elämäntilanteessa ja ihmissuhteissa tapahtui monia muutoksia, sillä tähän aikaan sijoittuivat omaan elämäntapaan ja läheisiin parisuhteisiin liittyvät kokeilut. Opintojen keskivaihe oli myös aktiivista ainejärjestötoimintaan osallistumisen aikaa, minkä vuoksi sitä leimasi "ajan ja tilan niukkuus".

Opintojen keskivaiheeseen liittyivät myös monenlaiset kriisit, sillä tarkasteltiinpa tätä aikaa elämänvaiheiden tai tieteellisen ajattelutavan kehityksen kannalta, niin molemmat lähestymistavat näyttävät korostavan kriisiytymistendenssejä (mm. Erikson 1980). Opiskelijat elävät tällöin myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden välimaastossa ja heidän ajattelutapansa on siirtymässä kohti tiedollista relativismia ja aikaisempien tiedettä koskevien näkemysten uudelleenarviointia. Opiskelijoiden elämänvaihe ja

opiskeluaika tuottivat sellaisia sosiaalisia ja maailmankatsomuksellisia mullistuksia, joita ratkottiin yleensä lähimpien opiskelijatovereiden kanssa. Puhe "kolmannen vuoden kriisistä" käy ilmi myös seuraavasta *Anja Kaurasen* (1990) omaa opiskeluaikaansa kuvaavasta lausahduksesta:

"Kolmantena opiskeluvuotena olin jo tympääntynyt imagosuoja muureihini joista oli vähin erin tullut kavereiden ja tovereiden itkumuureja. Huomasinpahan ainakin etten ollut suinkaan ainoa opiskelija joka tunsu itsensä akateemisissa labyrinteissa yksinäiseksi ja ulkopuoliseksi."

Monet keskivaiheen opiskelijat kokivat elävänsä irrallaan kotitautastaan ja ystävistään, ympäröivästä yhteiskunnasta ja usein vielä yliopistostakin. Opiskelijat kritisoivat sitä, että yliopisto oli irrottanut heidät aikaisemmista sosiaalisista rakenteista ja verkostoista, mutta jättänyt heidät yksin erilaisten ongelmien kanssa. Tämä pakotti heidät kehittämään erilaisia selviämistrategioita.

Opintojen keskivaiheen opiskelijat pyrkivät kiinnittymään laitokseensa ja ottamaan kontakteja henkilökuntaan - mikäli laitoksen sosiaalinen ilmapiiri vain salli sen. Laitokseen liittyvät asiat olivat yleinen puheenaihe myös istuttaessa iltaa toisten opiskelijoiden kanssa, sillä näin voitiin saada tarvittavaa *sisäpiirin tietoa* (Gerholm 1990). Opintojen keskivaiheelle oli myös ominaista se, että opiskelijat saattoivat vielä tehdä opinto-ohjelmaansa liittyviä tarkistuksia ja jopa vaihtaa oman koulutusohjelmansa, sillä tämän jälkeen niitä oli huomattavasti vaikeampi toteuttaa.

Opintojen loppuvaihe taas oli seestymisen aikaa, jolloin opiskelijat pyrkivät saattamaan opintonsa valmiiksi. He olivat jo henkisesti irtautuneet yliopistosta ja valmistautuivat siirtymään työelämään. Sen vuoksi yliopisto, oma laitos tai sen opettajat eivät enää kiinnostaneet - omaa gradutyön ohjaajaa lukuunottamatta. Yliopistolla ei enää tuntunut olevan tarjottavanaan mitään uutta ja opiskelijoiden huomio oli siirtynyt muihin elämänalueisiin, kuten perheen perustamiseen, pysyvän asunnon hankintaan, taloudellisiin ongelmiin tms. arkisiin asioihin. Loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden elämäntilanne ja opinnot edellyttivät monesti todellista tasapainoilua työssäolon ja opintojen kesken.

Opintojen loppuvaiheeseen sijoittuivat syvällisimmät tieteelliset ja maailmankatsomukselliset pohdinnat, sillä jos keskivaiheen opiskelijat olivat ulospäin suuntautuneita ja toivat ilmi osaamistaan suullisesti erilaisissa väittelyissä ja julkisissa esiintymisissä, niin loppuvaiheen opiskelijat olivat kirjallisesti suuntautuneita. Tieto ja tiede ilmenivät heille omakohtaisena pohdiskeluna ja teoreettisten kysymysten soveltamisena omaan pro gradu -tutkielmaan. Tieteellisen ajattelutavan kehittyminen mahdollisti sen, että oma persoonallisuus muuttui parhaimmillaan työvälineeksi, jonka avulla opiskelijat oppivat jäsentämään ympäröivää todellisuutta ja tulevia ammatillisia tehtäviään.

Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden muutoksista voitiin konstruoida seuraavassa kuviossa 6. esiteltävä tyypittely, jossa on kuvattu tärkeimmät opiskelunaikaiseen elämänvaiheeseen, identiteetin muovautumiseen, elämäntilanteeseen, opiskelutilanteeseen ja opiskeluprosessiin liittyvät muutokset.³⁰

Opiskeluajan mukaiset elämänvaiheet:

	I-opintovuosi	III-opintovuosi	V-opintovuosi
Elämänvaiheen peruspiirteitä ja elämää määrittäviä tekijöitä	- sopeutuminen muutoksiin - kodin ja opiskelupaikan välissä eläminen	- opiskelussa ja ihmissuhteissa kiinni olemista - oman elämäntavan etsintää ja sen kokeilua	- suuntautuminen pois opiskelusta ja yliopistosta - perheen perustaminen ja työhön siirtyminen
Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti	- itsenäistyminen ja vanhempien kodista irtaantuminen - hämmennystä ja uuden opettelua	- tunnollista työskentelyä ja vapaata kokeilua - turhautuminen opiskelija-elämään	- rauhoittuminen ja henkinen kypsyminen - maailmankatsomuksen kiteytyminen
Elämäntilanne ja sen pääkomponentit	- asunto-ongelmat - totuttelua oman rahan käyttämiseen - parhaat ystävät jäivät kotipaikkakunnalle - uuden vapaamman elämäntavan opettelua	- soluasuminen - alkava rahapula - parisuhteiden kokeilua - opiskelu määrää elämäntapaa ja ihmissuhteita - kesätyöt ja harjoittelu-paikat	- hakeudutaan pois opiskelija-asunnoista - pelätään tulevaa köyhyysloukkua - ihmissuhteet joutuvat puntariin - oma työssäkäynti on välttämätöntä
Opiskelutilanne ja sen pääkomponentit	- totuttelua uuteen opiskelurytmiin - massaluennot ja yleisopinnot - kouluoppimisesta pois - tutor-ryhmät	- kokopäiväopiskelua - vahva sitoutuminen omaan laitokseen ja henkilökuntaan - oma vuosikurssi tärkeä	- gradun tekemistä - sivuaineet pyritään saamaan valmiiksi - tutkinnon lopullinen rakenne kuntoon - seminaariryhmät
Opiskeluprosessin pääpiirteet	- uuden opiskelutavan omaksuminen - faktakeskeisyys haittaa kokonaisuuksia - yliopisto näyttäytyy kiehtovana paikkana	- persoonalliset opiskelutavat kehittyvät - tiedollinen relativismi ja kriittisyys tiedettä kohtaan - "lumousten haihtuminen" opiskelusta	- itsenäistä opiskelua - tieteellisten näkemysten kiteytyminen - tieteen relevanssiuden pohdiskelua - valmistaudutaan palkkatyöläisyyteen

KUVIO 6. Opiskelijoiden elämismaailman muutokset

Opintojen alkuaikaa leimasi kodin ja opiskelupaikan sekä lukion ja yliopiston välisiin eroihin totuttelemisen, johon usein antoi elinvoimaa kotoa poismuuton myötä syntynyt vapaampi elämäntapa ja yliopistoon pääsyn tuoma statuksen kohoaminen. Opintojen keskivaiheessa taas elettiin yliopistoon ja opiskeluun liittyvien "lumousten haihtumisen" aiheuttamaa kriisiaikaa, joka edellytti henkisiä ponnisteluja ja monia

uudelleenarviointeja. Opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat pyrkivät pääsemään takaisin "normaaliin yhteiskuntaan", aloittamaan työuran ja useimmat myös perhe-elämän.

Vaikka opiskelijat saattoivat säädellä omaa elämäntapaansa, niin silti monet haastatelluista tekivät normaalille palkkatyölle ominaista 8-tuntista päivää, joka yleensä alkoi klo 10 ja päättyi noin klo 18. Elämäntapaan liittyvän vapauden kääntöpuolena opiskelijoiden taloudellinen asema tuotti monenlaisia ongelmia, joista tärkeimpiä olivat opintotuen riittämättömyys, korkojen maksu lainaosuudesta ja erilaiset kontrollimekanismit. Jürgen Habermasin (1981, 182-276) analyysi modernin yhteiskunnan holhoavasta systeemistä, joka rahan välityksellä tunkeutuu ihmisten elämismaailmaan kuvaa hyvin myös yliopisto-opiskelijoiden elämäntilannetta, sillä mitä enemmän yhteiskunta tuki opiskelijoiden elämää sitä tarkemman kontrollin alle heidät asetettiin. Pelkästään opintotuen hakemiseen liittyy laajat opintosuorituksia, opiskelijoiden ja heidän vanhempien sa varallisuutta sekä aviosuhteita koskevat normistot ja kontrollimekanismit, jotka luovat vaikutelman tarveharkintaiseen köyhänapuajatteluun perustuvasta tukijärjestelmästä (Lahtinen 1991, 105).

Koulumainen yliopisto suhtautui opiskelijoihinsa kuten "keskenkasvuisiin oppilaisiin", millaisesta alamaissuhteesta oli vaikea tulla itsenäisiä valintoja tekeviksi "täysi-ikäisiksi" subjekteiksi. Koulutusohjelmarakenteiden ulkoajoisuus ja opiskelutilanteiden byrokraattisuus ovat johtaneet voimattomuusvieraantumista muistuttavaan käyttäytymistapaan (Fransson 1977; Marin 1970), mikä oli vieroittanut opiskelijoita yliopistosta ja vaikeuttanut heidän kiinnittymistään yliopistoon. Useimmat haastatelluista kertoivat mukautuvansa mieluummin valmiisiin normeihin ja opinto-ohjelmaan, eivätkä he halunneet tehdä itsenäisiä valintoja. Tämä ilmensi opitun avuttomuuden kaltaista toimintatapaa; helpoimmalla pääsi kun ei yrittänyt tehdä muuta kuin sen mitä vaadittiin.

Opiskeluaika oli myös muuttunut jokseenkin kurinalaiseksi elämänvaiheeksi, sillä useimmat "sählyskupolveen" kuuluvat opiskelijat noudattivat terveitä elämäntapoja, mikä tuli ilmi mm. liikunnallisuuden yleistymisenä. Omat havaintoni vastaavat Osmo Kontulan (1984, 198-203) tuloksia, joiden mukaan helsinkiläisopiskelijat omasivat työssäkäyviä ikätovereitaan *puritaanisemmat ja tiukemmat moraalikäsitteet*, vaikka ilman irrotteluja ja rentoutumisjaksoja eivät heidän opiskelleet. Opiskelu edellytti hyvää elämänhallintaa. Koulutusohjelmaopiskelu oli selvästi kapeuttanut akateemista vapautta ja näivettänyt opiskelijakulttuuria. Kun ammatitiin orientoituminen alkoi joillain koulutusaloilla jo opiskelun alkuvaikeuksista ja kun ihanteena oli mahdollisimman nopea valmistuminen, niin ei itse opiskeluaikalle näyttänyt jäävän kuin välineellinen arvo.

Silti monet haastatelluista opiskelijoista korostivat, että he olivat oppineet opiskelijaelämästä sekä oleskelustaan yliopistossa ja kirjastolla

ainakin yhtä paljon kuin virallisesta opetuksesta. Sen vuoksi yhdysvaltalaisen korkeakoulututkijan *Neil Sandfordin* (1981, XVII) huomautus siitä, miksi yliopisto-opiskelua ja opiskeluaikaa tarkastellaan pelkästään *koulutuksen tehokkuuden näkökulmasta* - ikäänkuin se olisi yliopisto-opintojen ainoa tarkoitus - tuntuu aiheelliselta. Korkeakoulututkijat *Patric Terenzini* ja *Ernest Pascarella* (1991, 83-91) toteavat myös koko Yhdysvallat kattavan kyselyaineiston perusteella, etteivät yliopiston kehitykselliset vaikutukset opiskelijoihinsa ole suoraviivaisia. Yliopisto on sellainen oppimista ja tiedonhankintaa tukeva yhteisö, jonka vaikutuspiirissä eläminen jo sinällään tuottaa "sivistyksellisiä" seurausvaikutuksia.

Haastatellut 1980-luvun opiskelijat muodostivat sisäisesti epäyhtenäisen opiskelijasukupolven, sillä vuosikymmenen alkua leimasi alistuneisuus ja sopeutuminen tutkinnonuudistuksen jälkeiseen tilanteeseen. Tällainen alistuneisuus kuitenkin väistyi vuosikymmenen puolivälissä uusien, tutkinnonuudistuskamppailuista mitään tietämättömien hyvinvoinnin sukupolvea edustavien opiskelijoiden ilmaannuttua kampukselle. He edustivat uudenlaista opiskelijatyyppeä ja opiskelutyyliä, jossa yliopisto ei enää määrittänyt koko elämäntapaa ja identiteettiä. Kulunutta vuosikymmentä kuvaavana kehitystrendinä voidaankin pitää alati lisääntyvää eriytymistä eri vuosikurssien ja koulutusalojen kesken.

Opiskelijakulttuureissa 1980-luvun alun lamaannusta seurasivat eri opiskelijaryhmien polarisoituminen, mikä näkyi vuosikymmenen puolivälissä selvänä jakautumisena vaihtoehto- ja juppikulttuurin omaksuneiden opiskelijoiden kesken (vrt. Schmidt 1986; Moffatt 1991). Vuosikymmenen loppua kohden tällainen kahtiajako sai väistyä uusien, alati muuntuvien tyylien sekä erilaisten professio- ja nuorisokulttuuristen elementtien tieltä. Itsenäistä "opiskelijakulttuuria" ei enää voitu havaita haastateltujen jyväskyläläisten opiskelijoiden keskuudessa, vaan se oli sekoittunut erilaisiin populaari- ja ammattikulttuurin muotoihin.

Lisääntynyt individualismi ja konsumeristinen suhtautuminen opiskeluun ovat ilmeisesti olleet syynä siihen, että 1980-luvun opiskelijoita on sanottu aikaisempaa passiivisemmiksi ja itsekeskeisemmiksi, mitä he ovatkin jos vertailukohdaksi otetaan 1970-luvun vasemmistolainen kollektivismi (vrt. Hyvärinen 1990; Silvonen 1990). Opiskelijaelämässä ja opiskelijakulttuureissa tapahtuu ilmeisesti tiettyä *syklisyyttä*, sillä esimerkiksi Yhdysvalloissa on voitu todeta sikäläisen opiskelijaliikkeen käyneen läpi 1900-luvun aikana sekä passiivisempia ja individualistisempia että kollektiivisempia ja aktiivisempia vaiheita (Horowitz 1987). Alkavaan 1990-lukuun sekä sen myötä kehittyviin opiskelijaelämän ja opiskelijakulttuurin muotoihin on syytä suhtautua vailla vahvoja ennakkokäsityksiä, sillä uusi vuosikymmen voi tuoda mukanaan sekä erilaisia kollektiivisia toimintamuotoja että lisääntynyttä individualismia ja yhä nopeammin vaihtuvia tyyli muutoksia (vrt. Häyrynen ym. 1992).

4 YLIOPISTON KOULUMAISTUMINEN JA TIETEENALASPEIFIEN HABITUSTEN MUODOSTUMINEN OPISKELUAIKANA

Tieteenalaspesifiien habitusten ja tiedekulttuurien analyysit ovat yleistyneet yliopistoinstituution koulumaistumisen myötä, koska erilaiset kulttuuriset erot ovat alkaneet erotella eri tieteenaloja toisistaan. Aiemmin nämä erot haluttiin redusoida luonnontieteellisen ja humanistisen tiedekulttuurin välisiksi kahden tiedekulttuurin eroiksi. Tony Becher ja Ludwig Huber (1990, 235) huomauttavat, ettei kyse ole vain kahdesta tiedekulttuurista, sillä kaikki tieteenalat muodostuvat erilaisista tieteellisistä ideoista ja niillä työskentelevistä ihmisistä, minkä vuoksi kriteerit siitä, mikä on totta, hyvää tutkimusta tai päteviä tuloksia vaihtelevat tieteenaloittain. Erilaiset paradigmat, metodologiset lähestymistavat, tiedolliset intressit ja toimintastrategiat sekä sosiaalisen yhdessäolon muodot ja tieteellinen "folklore" heijastelevat eri tieteenalojen välisiä kulttuurieroja.³¹

Yliopistoinstituution byrokratisoituminen, niukkeneva resurssikehitys sekä tieteenalakohtainen akkulturaatio ovat edelleen johtaneet sekä erikoistumiseen että yliopistoyhteisön eri osien fragmentoitumiseen. Siksi Becher ja Huber (1990, 236-237) puhuvat *kollektiivisen vision häviämisestä* ja yhteisen "yliopistohabituksen" hajoamisesta tieteenalapohjaisiksi habituksiksi. Tieteenalaspesiffin habituksen ja tiedekulttuurien omaksuminen ei kuitenkaan ole julkisesti tapahtuvaa tradition siirtämistä tai roolien oppimista, vaan se on pikemminkin eri tieteenaloilla vallitsevien piilokäytänteiden sekä niille tyypillisen spesiaalitiedon omaksumista ja vähittäistä hallintaa (Becher 1990, 333-346; Gerholm 1990, 263-271).

4.1 Yliopiston koulumaistuminen ja piilo-opetussuunnitelma

Suomalaisen yliopiston koulumaistuminen on selvästi käynyt ilmi 1980-luvun alussa toteutetuissa tutkinto- ja hallintojärjestelmiä koskeneissa hallinnollisissa reformeissa, joissa kaikki koulutusalat pyrittiin sopeuttamaan yhteiseen hallinnolliseen rakenteeseen (ks. Aittola 1987a; Salonen 1987). Yliopiston koulumaistuminen liittyy tiedekulttuurien eriytymiseen siten, että 1960-luvun jälkeen tapahtunut opiskelijamäärien moninkertaistuminen on johtanut eri tiedekuntien ja tieteenalojen erkanemiseen toisistaan, minkä myötä yliopiston *yhteisölliset siteet ovat eroosioituneet*. Yliopisto-opiskelu näyttää Dippelhoffer-Stiemin ym. (1984, 316) ja Ziehen (1989, 105) havaintoja vastaavalla tavalla muuttuneen hallinnollisten koulutusohjelmarakenteiden ohjaamaksi toiminnaksi, jossa opiskelijoilla on vain vähän mahdollisuutta vaikuttaa omaan opinto-ohjelmaansa.

Opiskelun koulumaistuminen tuli selvästi ilmi eri koulutusohjelmien ulkoahjautuvuuden, työmäärän ja tenttikäytännön jäykkyyttä koskevissa arvioinneissa.³² Opiskelijoiden arvioinnit olivat yhteydessä eri koulutusohjelmien rakenteen, tentittävien kirjojen ja pakollisten luentojen tai harjoitusten määrän kanssa (ks. Aittola 1990b, 71-83). Vieraiden kielten aineenopettajien koulutusohjelma osoittautui näillä kriteereillä kaikkein raskaimmaksi ja eniten koulumaisia piirteitä edustavaksi koulutusohjelmaksi. Nämä opiskelijat valittivat opintojensa vievän lähes kaiken ajan.

"On se raskas. Yhtä ja toista rämplitään, muttei mitään sinänsä kunnolla. Suppeita kursseja, että mihinkään ei kerkeä paneutumaan paremmin. Mä oon nyt ottanut vähä löysemmin, mutta sitten kun mulla tulee opetusharjoittelu, niin se tulee olemaan tosissaan raskasta. Siinä joutuu tekemään paljon töitä, koska tenteistä pitää päästä läpi hyvin arvosanoin, muuten ei ole mahdollisuuksia jatkoon. (nainen, 3. vuosi, vieraiden kielten aineenopettajakoulutus)

Lähes yhtä koulumaisesti organisoituneena ja työmäärältään raskaana pidettiin myös erityisopettajien koulutusohjelmaa. Nämä koulutusohjelmat olivatkin selvästi muita tutkimuksessa mukana olleita koulutusohjelmia työläämmät ja ulkoahjautuvammat. Tietojenkäsittelyopin ja kemian koulutusohjelmat arvioitiin myös koulumaisiksi, mutta niiden kevyt työmäärä teki ne opiskelijoille jokseenkin miellyttäväiksi. Sosiologian ja historian koulutusohjelmia pidettiin myös työmäärältään raskaina, mutta niiden opetusohjelmat arvioitiin vapaavalintaisiksi ja opiskelijoiden omat opiskeluintressit mahdollistaviksi. Helpoimmalla näyttivät kuitenkin pääsevän kasvatustieteen ja matematiikan koulutusohjelmien opiskelijat, joiden koulutusohjelmat olivat hyvin vapaamuotoisia ja työmäärältään suhteellisen kevyitä, kuten seuraavasta kuviosta 7. voidaan havaita.

		Opiskelun koulumaisuus	
		Koulumainen	Vapaaehtoinen
Työmäärän raskaus	Raskas	Vieraiden kielten aineenopettajat Erityisopettajat	Sosiologia Historia
	Kevyt	Tietojenkäsittely Kemia	Matematiikka Kasvatustiede

KUVIO 7. Opiskelun koulumaisuus ja sen edellyttämä työmäärä

Sosiologian, historian, sovelletun matematiikan ja kasvatustieteen koulutusohjelmien opiskelu osoittautui muita vähemmän säädellyksi. Niiden opiskelu mahdollisti itseohjautuvan opiskelutavan ja omien opiskeluintressien noudattamisen, mihin opiskelijat olivat tyytyväisiä. Tämä havainto vastasi Ramsdenin (1979, 411-427) ja Sutterin (1989, 13-33) tuloksia *teoreettisesti orientoituneiden tieteenalojen* koulutusohjelmien tarjonnasta valinnanmahdollisuudesta ja opiskelijoiden pyrkimyksestä *itseohjaukselliseen* opiskelutapaan. Teoreettisesti orientoituneet koulutusalat, kuten yhteiskuntatieteet ovat aina olleet vapaamuotoisempia kuin ammatilliset lääketieteen, tekniikan tai lakitieteen opinto-ohjelmat, mikä johtuu siitä, että teoreettisten koulutusalojen tehtävät ja kvaifikaatiot ovat vaikeammin määriteltävissä kuin ammatillisten alojen.

Perinteisemmät "miehisiin" professioihin tähtäävät koulutusalat, kuten eräät luonnontieteet, taloustieteet ja tietojenkäsittelyoppi, jotka takaavat korkean yhteiskunnallisen statuksen ja hyvin turvatus taloudellisen toimeentulon, ovat puolestaan olleet aina kurssimaisesti orientoituneita. Niinpä Eckart Liebau (1984, 273) pitää yhteiskuntatieteitä, psykologiaa ja kasvatustieteitä *sosiaalisen kohoamisen* väylinä alemmista yhteiskuntaryhmistä tuleville (nais)opiskelijoille, koska ne ovat tyyppillisesti uutta kulttuuripääomaa lisääviä tieteenaloja.

"No, kylläpä oikeestaan, että se on just se laaja-alaisuus ja sitten itse tämä ala on kiinnostanut. Olen saanut valita, että en voi oikein kuvitellakaan, että minkälaisissa ois voinu tulla seinä vastaan. En ehkä ole tarpeeksi käyttänyt hyväksi sitä valinnanvapautta." (nainen, 3. vuosi, kasvatustiede)

Koulumaistuminen liittyi yliopiston piilo-opetussuunnitelman vahvistumiseen, sillä koulumaistunut opiskelutapa näytti nostavan esiin kurssimuotoiselle opinto-ohjelmalle tyyppillisiä piirteitä.³³ Yliopiston *piilo-opetussuunnitelmassa* voidaan erottaa eritasoisia tekijöitä, joista osa liittyy opiskelijoiden elämäntilanteeseen, osa opiskelutilanteeseen ja osa itse opiskeluprosessiin (Aittola 1989, 218-222). Kaikkein merkittävimiksi opiskelijoiden elämää ja opiskelua ohjaaviksi tekijöiksi muodostuivat

opiskelijoiden elämäntilanteen vaatimukset,³⁴ joista merkittävimpinä pidettiin lainamuotoisesta opintotuesta johtuvaa taloudellisen tilanteen epävarmuutta ja *taloutta koskevien kontrollitoimien* sietämistä sekä opiskelijoiden kohtelemista "keskenkasvuisina". Taloudellisen tilanteen ongelmallisuutta ja opintotukeen sisältyvien kontrollitekijöiden merkitystä korostivat eniten opintojen alkua- ja loppuvaiheiden opiskelijat, jotka kokivat opintotuen hakemiseen, käyttämiseen, matkustamiseen ja ateriatukeen liittyvät rajoitukset ja säännökset itseään nöyryyttävinä.

"Kaikki nämä sosiaaliset jutut eli rahapula ja asuntojen vaikea hankkiminen silloin alussa. Yleensä heikko opintolaina ja -tuki. Ei ole mitään hyötyä olla opiskelija. Kaikissa verotusjutuissa siitä on jopa haittaa. Opiskelijoita tuetaan todella heikosti. Opintotuen pitäisi periaatteessa muka olla hyvä, mutta kun käytännössä ei ole mitään etuisuuksia. Siinä on selvä ristiriita." (nainen, 5. vuosi, tietojenkäsittelyoppi)

Opiskelutilannetta koskevissa vaatimuksissa korostuivat omien mielipiteiden salaaminen, henkilökunnan auktoriteettiin ja heikkoon opinto-ohjaukseen mukautuminen, symbolinen vallankäyttö sekä opiskeleluun kohdistuva hallinnollinen kontrolli ja opinto-ohjelman ulkoajohtavuus (vrt. Liljander 1991, 66-82). Etenkin keski- ja loppuvaiheen opiskelijat valittivat ulkoajohtuvan opinto-ohjelman tuottavan *opittua avuttomuutta* ja vaikeuttavan omakohtaisten ratkaisujen tekemistä. Näissä vaatimuksissa tulivat ilmi myös koulumaisen opiskelun seurausvaikutukset, jotka eivät mahdollistaneet opiskelijoiden *henkisen autonomian* (ks. Lozoff 1976) tai itsemääräämiskyvyn kehittymistä, vaan pikemminkin ohjasivat yhä suurempaan riippuvuuteen valmiiksi laadituista toimintamalleista:

"Meidän alalla vaan ollaan ja 'öllötellään'. Ei meillä oikeestaan ole min-käänlaista sananvaltaa, mutta se johtuu siitä että me ei olla hoidettu asioitamme kunnolla, että me ollaan kauhean passiivisia, ei pidetä omaa puolta ja sitte vaan valitetaan miksi on näin". (nainen, 3. vuosi, vieraiden kielten aineenopettajakoulutus)

Itse opiskeluprosessiin liittyvinä vaatimuksina korostuivat opinto- viikkojen keräily, tenttivihjeiden hankkiminen, tentaattorin valinnan ja tenttikirjojen taktikointi sekä jatkuvaan kilpailuun ja pakkotahtiseen opinto-ohjelmaan mukautuminen. Yliopisto näytti ohjaavan Snyderin (1971, 146-200) kuvaamaan *tenttiritualismiin*: opiskelijoiden oli opittava ennakoimaan tentaattoreiden suosimat vastausstrategiat, laadittava heitä miellyttävät tenttivastaukset sekä alistuttava jatkuvaan tarkkailuun. Nämä vaatimukset olivat erityisen tärkeitä teknisten kvalifikaatioiden tuottamiseen tähtäävien alojen ja aineenopettajakoulutuksen opiskelussa.

"Minulla tulee tuosta mieleen kirjatenttiin luku. Se on sitä, että luetaan kirja sen takia että päästäisiin tentistä lävitse. Just se että jos jotakin on pakko opetella tai jos tulee mieleen, että tätä voitaisiin kysyä niin sitten koittaa lukea jonkin kohdan tarkemmin." (nainen, 3. vuosi, erityispedagogiikka)

Tenttien sekä muiden suoritusten suuri merkitys tuli ilmi myös siinä, kun vastaajilta tiedusteltiin millaisia olivat olleet heidän *opiskeluun liittyvät huippuhetkensä*. Suurin osa haastatelluista ilmoitti, että parasta oli ollut se, kun saa jonkin tentin, kurssin tai harjoitustyön suoritettua.³⁵ Lähes yhtä monet mainitsivat huippuhetkien liittyvän asioiden uuteen oivaltamiseen, hyvään opintomenestykseen, luennoitsijoihin tai seminaaritulaisuuksiin. Silti lähes puolet haastatelluista ei ollut kokenut opiskeluaikanaan minkäänlaisia huippuhetkiä. Heille opiskeluaika osoittautui arkisen harmaaksi puurtamiseksi, minkä vuoksi on hyvin ymmärrettävää, että he etsivät elämäänsä sisältöä opintojen ulkopuolelta.

"Minusta tuntuu, että mun huippuhetki oli se kun mä pääsin tänne ja se kun minä joskus pääsen tästä laitoksesta pois. Ei tässä ole mitään erityisiä huippuja." (nainen, 3. vuosi, erityispedagogiikka)

Yliopiston piilo-opetussuunnitelma näytti kohtelevan erilaisista taustoista tulevia opiskelijoita eri tavoin, sillä opiskelijoiden sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan liittyvät erot tulivat yleistä taloudellista tilannetta koskevien arviointien ohella ilmi myös eri yhteiskuntaryhmille tyypillisissä elämisen malleissa. Bourdieun (1986, 97-168) havainto työväenluokkaisten ja maanviljelijäperheiden *funktionaalista pyrkimyksestä* vakiinnuttaa elämän perusrakenteet aikaisemmassa elämänvaiheessa kuin ylemmissä yhteiskuntakerroksissa, näytti pätevän myös tässä tutkimuksessa. Työläis- ja maanviljelijätaustaiset opiskelijat näet pitivät ongelmallisena opintojen edellyttämiä uhrauksia, perheen perustamisen ja lasten hankkimisen siirtämistä toivottua myöhempään ajankohtaan. Toimihenkilöperheiden lapset puolestaan olivat oppineet sosialisatiomallin, johon liittyi opiskelun mahdollistama pitkä moratoriovaihe ja perheen perustamisen siirtäminen opintojen jälkeen. (Ks. myös Palme 1989, 37-38.)

Sosiaalisen taustan lisäksi voitiin havaita merkittäviä eroja myös mies- ja naisopiskelijoiden kesken, sillä miesopiskelijat korostivat naisia useammin omien mielipiteiden ja kritiikin salaamisen tarpeellisuutta sekä opiskelijoiden keskinäiseen kilpailuun sopeutumisen välttämättömyyttä. Näiltä osin tulokset yhtenevät Kim Thomasin (1990, 109-171) sekä Ritva Nätkinin ja Sari Kyllösen (1985, 133-144) havaintoihin, jotka osoittavat yliopiston *miesvaltaisen kulttuurisen* ilmapiirin syrjivän naisopiskelijoita. Miesopiskelijat näyttivät sen sijaan mukautuvan yliopisto-opinnoissa menestymistä edistäviin sosiaalisiin normistoihin ja vaatimukseen helpommin kuin naisopiskelijat.

Tärkeimmiksi yliopiston piilo-opetussuunnitelmaan liittyviksi tekijöiksi kuitenkin osoittautuivat opiskelijoiden elämäntilanteeseen liittyvät taloudelliset tekijät, joita olivat sopeutuminen taloudellisen tilanteen epävarmuuteen ja perheenperustamisen siirtämiseen myöhemään ajankohtaan sekä alistuminen taloudellisen tilanteen kontrollitoimiin. *Arto Nevalan* (1990, 83-93) havaintojen mukaan opiskelijoiden sosiaalinen tausta on viime vuosikymmenen aikana tullut yhä "yläluokkaisemmaksi". Yliopisto mitä ilmeisimmin on muuttumassa ylempien toimihenkilöperheiden lasten koulutuspaikaksi, johon alemmista toimihenkilöperheistä tai tehdastyöväestöstä lähtevien opiskelijoiden on yhä vaikeampi sopeutua.

Opiskelua koskevat kontrollitoimet, henkilökunnan auktoriteettiin mukautuminen ja opintojen ulkoajoisuus arvioitiin voimakkaimmiksi kasvatustieteellisessä ja humanistisessa tiedekunnassa. Opiskelun *ulkoajoisuus* tosin arvioitiin tiedekunnasta riippumatta ongelmaksi kaikissa ammatillisissa koulutusohjelmissa, kuten tietojenkäsittelyopissa ja vieraiden kielten aineenopettajakoulutuksessa (ks. myös Entwistle & Ramsden 1983, 6-83). Ulkoajoajan opinto-ohjelman ongelmat korostuvat vielä siinä, että näiden alojen opiskelijat valittivat, ettei heille jäänyt tarpeeksi aikaa syventyä opiskeltaviin asioihin. Tämä näytti ohjaavan heitä pinnallimpien, reprodusoivien opiskelustrategioiden soveltamiseen.

"Opinnot ei ole olleet sitä, mitä minä alunperin odotin. No, meillä on työmäärältään kauheesti sellaisia kursseja mistä saa vain 0,3 opintoviikkoa tai vastaavaa. Se tuntuu välillä turhautavalta. Sitten vielä se, että ihan samoja asioita voidaan opettaa kolmella, neljälläkin kurssilla." (nainen, 5. vuosi, vieraiden kielten aineenopettajakoulutus)

Yliopiston piilo-opetussuunnitelma näytti myötäilevän yliopiston koulumaistumista, koska siellä missä opinnot oli organisoitu muita koulumaisemmin myös piilo-opetussuunnitelma oli tärkeä opintoja ohjaava tekijä. Yliopiston byrokratisoituminen ja opintoja koskevien ulkoajoajien käytäntöjen runsaus ovat muuttaneet opiskelua *Wolf Wagnerin* (1978, 19-52) kuvaamaksi ahdistuksen ja bluffaamisen väliseksi *yliopistopeliksi*, josta selviytyminen ei tapahdu pelkästään tieteellisen ajattelutavan kehittymisen tai maailmankatsomuksellisten näkemysten syvälistymisen perusteella. Yliopisto-opiskelun julkilausuttujen oppimistavoitteiden rinnalle olivat tulleet myös erilaiset yliopistoinstituution edellyttämät instrumentaaliset selviämistrategiat, omien mielipiteiden salaamisen taito sekä kyky etsiä opiskelua helpottavia "tenttivihjeitä".

4.2 Tiedekulttuurien eriytyminen ja tieteenalaspesifien habitusten muodostuminen

Yliopisto-opintojen aikana ei opita vain opiskeltavan tieteenalan tiedollisia sisältöjä tai teknisiä kvalifikaatioita, sillä opiskelijat sosiaalistuivat opintojen kuluessa tieteenalansa piirissä rakentuneeseen tiedekulttuuriin sekä omaksuivat Bourdieun ja Passeronin (1979, 28-53) sekä Portelen (1985, 298-312) kuvaaman *tieteenalaspesifin habituksen*. Tieteenalaspesifit habitukset tulivat ilmi suhteessa muiden tieteenalojen muodostamaan kenttään ja niiden mahdollistamiin opiskelukäytäntöihin, opiskeluintresseihin. Opiskelun seurausvaikutukset eivät siten rajoittuneet vain teknisiin tai tiedollisiin tekijöihin, vaan opiskelijat omaksuivat tieteenalansa käsitteistön ohella, alalleen ominaisen elämäntavan, arvomaailman ja erilaiset hienovaraiset dispositiot. Opiskeluaikaa voi siten pitää tiettyyn asemaan johtavana professionaalisenä ennakkososialisaationa (Weidmann 1989).

Tieteenalaspesifien habitusten ja tiedekulttuuristen erojen lisäksi eri tieteenalat näyttivät ohjaavan opiskelijoita toisistaan poikkeavien tiedollisten intressien noudattamiseen, kuten Jürgen Habermasin (1968, 146-168) analyysit luonnontieteiden teknisestä, humanististen tieteiden hermeneuttisesta ja yhteiskuntatieteiden emansipatorisesta *tiedonintressistä* ovat jo osoittaneet. Tämän lisäksi eri tiedekulttuurien välisten erojen analysointiin voitiin soveltaa Berthel Sutterin (1987, 129-152) tutkimuksia ammattiorientoituneiden alojen mukautuvasta, käytäntöorientoituneiden alojen suorituskeskeisestä ja teoreettisten alojen tietokriittisistä *opiskelustrategioista*.

Opiskelijoiden elämäntavassa, opintojen organisaatiossa, opiskeluintresseissä ja -strategioissa ilmenevät erot toimivat luokitteluperustana jyvaskyläläisopiskelijoiden haastatteluaineiston uudelleenanalyysissa³⁶, jonka perusteella voitiin todeta, että sovelletun matematiikan, kemian ja tietojenkäsittelyopin opiskelijoille oli ominaista *teknisluonteisiin kvalifikaatioihin* tähtäävä tiedekulttuuri. Vieraiden kielten aineenopettajakoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen opiskelua ohjasi valmentautuminen *opettaja-profession* erityispiirteisiin, kun sosiologian, kasvatustieteen ja yleisen historian opiskelua ohjasi yleinen *tietokriittinen* orientaatioperusta:

1. **Teknisten valmiuksien hankkijat.** Matematiikan, kemian ja tietojenkäsittelyopin opiskelijoille oli tyypillistä tekninen ja välineellinen tiedonintressi. Niinpä he keskittyivät erilaisten ammattitekniikan ja välineellisten taitojen hankkimiseen. Näiden alojen opiskelu oli yleensä päämääräsuuntautunutta ja tehokkaasti suorittavaa toimintaa. Opinnot myös koostuivat yleensä kohtalaisen suurista eli 3-5 opintoviikon kokonaisuuksista, joiden suorittamisessa opiskelijoilla saattoi olla runsaasti yhteistyötä. Tenttivihjeiden hankkiminen ja tenttikeskeinen opiskelutapa olivat myös yleisiä. Näiden alojen opiskelijat olivatkin yleensä suorittaneet enemmän opintoviikkoja kuin muiden tieteenalojen saman vuosikurssin opiskelijat.

2. **Opettajaprofessionalistit.** Vieraiden kielten aineenopettajien ja erityisopettajien keskuudessa korostettiin opettajaprofessiota. Opiskelu keskittyi opetustyössä tarvittavien ammatillisten valmiuksien ja ympäröivää todellisuutta koskevien tietojen ja taitojen sekä ymmärtämiskyvyn lisäämistä koskevien valmiuksien hankkimiseen. Opinnot koostuivat 1-2 opintoviikon kokonaisuuksista, jotka edellyttivät runsaasti työskentelyä. Opettajakoulutuksesta huolehtivien koulutusohjelmien opetus oli usein järjestetty tiukan kurssimuotoisesti, eikä opiskelijoille itselleen jäänyt juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa omiin opinto-ohjelmiinsa. Opiskelun suurimpana ongelmana oli se, etteivät opintoviikot vastanneet niiden vaatimaa työmäärää.

3. **Tietokriitikot.** Sosiologian, yleisen historian ja kasvatustieteen opiskelijat puolestaan suuntautuivat opintoihinsa teoreettisiin ja "tietokriittisiin" intresseihin. Näiden alojen opiskelijat korostivat yleensä opiskelun tuottamaa intellektuaalista merkitystä omalle maailmankuvalleen. Opiskelu oli luonteeltaan kokeilevaa ja omaa alaa etsiskelevää toimintaa, sillä nämä opiskelijat olivat saattaneet vaihtaa sivuaineitaan useitakin kertoja. Monet haastatelluista myös opiskelivat useammassa kuin yhdessä tiedekunnassa. Näiden koulutusohjelmien ohjelmat olivat usein suhteellisen vapaamuotoisia ja ne koostuivat 2-3 opintoviikon suuruisista kokonaisuuksista. Useat opiskelijat pyrkivät rakentamaan oman ohjelmansa sen mukaan, mikä heitä kiinnosti.

Haastatteluaineiston uudelleenluokittelu osoitti, että eri tieteenalojen opiskelijoiden elämäntapa ja opiskelutilanne poikkesivat suuresti toisistaan.³⁷ Teknisten alojen opiskelijat valittivat heikkoa taloudellista tilannettaan, mutta he olivat muita tyytyväisempiä omaan koulutusohjelmaansa ja arvioivat opetettavien asioiden tulleen opintojen myötä syvällisemmiksi. Opettajaprofessiota kohti opiskelevat taas olivat tyytymättömiä omaan koulutusohjelmaansa ja arvioivat sitä raskaammaksi ja ulkoajoammaksi kuin muiden alojen opiskelijat (vrt. Apel 1989, 2-22). Opettajaksi opiskelevilla oli myös enemmän yhteistyötä omien opiskelijatovereidensa kanssa. Tietokriittiset opiskelualat puolestaan olivat "individualistisempia", vapaamuotoisempia ja usein myös kevyempiä kuin muut koulutusalat, mikä ilmenee opiskelijoiden tyytyväisyytenä omiin opintoihinsa.

"Tietysti se, että pystyy kehittämään itseään ja pystyy ajattelemaan. Sitä haluaa enemmän tietoa. Kouluaikana oli pakko lukea sellaistaakin mitä ei halunnut. Nyt on saanut tehdä mitä on halunnut ja huomaa että on resurssi ymmärtää enemmän." (nainen, 3. vuosi, kasvatustiede).

Teknisiä kvalifikaatioita edustavien koulutusohjelmien opiskelijat kertoivat saaneensa opinnoistaan hyvät ammatilliset valmiudet.³⁸ Opettajaksi opiskelevien hankkimat valmiudet liittyivät opetustyöhön ja ympäröivän kulttuurin ymmärtämiseen. Teoreettisesti rakentuneiden koulutusohjelmien opiskelijat taas korostivat kykyään ymmärtää itseään ja ympäröivää yhteiskuntaa. Tietokriittisten alojen opiskelijat myös pohtivat muita enemmän erilaisia poliittisia tai uskonnollisia kysymyksiä. Myös Ramsden ja Entwistle (1981, 368-383) ovat todenneet, että teoreettisesti

orientoituneiden tieteenalojen itseisarvoista tiedonhankintaa korostavat intressit johtavat syvällisempiin opiskelustrategioihin ja pidemmälle edenneeseen tieteellisen ajattelutavan kehittymiseen kuin ammatillisesti orientoituneiden alojen suorituskeskeiset intressit.

Opiskeluintressit vaikuttivat olennaisesti myös *tieteellisen ajattelutavan kehittymiseen*, sillä vaikka haastateltujen opiskelijoiden ajattelutavan eteneminen noudatti suhteellisen selväpiirteisesti William Perryn (1981, 79) kuvaamia vaiheita, niin tämä prosessi ei ollut yksiselitteinen. Teknisesti orientoituneiden, kuten myös opettajaprofessioon tähtäävien opiskelijoiden mielestä opinnoilla ei aina ollut tarjottavana riittäviä aineksia tieteellisen maailmankuvan kehittämiseksi.³⁹

"Jotenkin matematiikka on sellainen oma sisäinen maailmansa, että pitäisi olla henkeen ja vereen siellä sisällä ja päästä pitkälle ennen kuin voisi mitään laajempia yhteyksiä vetää." (nainen, 1. vuosi, sovellettu matematiikka)

Teknisten alojen opiskelua pidettiin hyvät ammatilliset valmiudet tarjoavina, mutta niistä ei ollut juurikaan apua opiskelijoiden maailmankuvan kehittämiseksi. Opiskelun *identiteettirelevanssin puute* (ks. Ziehe 1989) heijastui tieteellisen ajattelutavan kehittämisessä, sillä juuri näiden alojen opiskelijat eivät olleet edenneet tieteellisen ajattelun kehitysvaiheissa kovinkaan pitkälle. Parhaiten opiskelustaan olivat hyötyneet teoreettisten koulutusalojen opiskelijat, mikä myös näkyi hyvin edenneenä tieteellisenä ajattelutapana ja syvällisinä maailmankuvaa koskevinä pohdintoina.

"Tiede on minun mielestäni semmoista, joka pyrkii selittämään ja selvittämään meitä ympäröivän maailman ilmiöitä ja asioita. Se pyrkii tekemään maailman ymmärrettäväksi ihmisille. Se on semmoinen väline, jolla ihminen pyrkii käsittelemään tätä maailmaa". (mies, 5. vuosi, historia)

Opiskelu ohjasi erilaisiin kognitiivisiin orientaatioihin, jotka vaikuttivat vastaavien tieteenaspesifien habitusten kehittymiseen. Teknisesti ja ammatillisesti orientoituneiden alojen piirissä tapahtuva opiskelu oli selvästi tutkintokeskeisempää kuin teoreettisempien alojen opiskelu (ks. Ramsden 1986, 275-286). Ammatilliset alat osoittautuivat teknisemmin orientoituneiksi kuin teoreettiset alat, mikä tuli ilmi myös opiskelijoiden tiedollisten hahmotustapojen ja tieteellisen ajattelutavan kehittämisessä sekä niiden tietosisältöjen soveltuvuudessa oman ajattelun tai maailmankuvan kehittämiseen (vrt. Sutter 1990, 71-80).

Koulumainen ja ulkoaohjautuva opinto-ohjelma näytti yleensä olevan yhteydessä heikosti edenneeseen tieteelliseen ajattelutapaan ja välineellisiin opiskeluintresseihin - etenkin teknisesti orientoituneiden ja opettajaprofessioon johtavien alojen opiskelussa. Tietokriittisten alojen opiskelijat opiskelivat muita useammin "sivistääkseen itseään" ja he myös sitoutuivat muita vahvemmin opiskeltaviin asiasisältöihin. Nämä eri

tieteenalojen opiskelussa esiintyvät tiedekulttuuriset erot käyvät ilmi seuraavasta kuvioista 8.

	Opiskelun pääint- ressi	Tiedon pääint- ressi	Hahmotus- tapa	Tieto ja maailma- kuva	Tieteellinen ajattelu- tapa
Teknikot	tutkinto- keskeinen	tekninen	atomismi	heikko	heikko
Opettajat	professio- keskeinen	tekninen/ ymmärtävä	atomismi	kohta- lainen	kohta- lainen
Tieto- kriitikot	akatee- minen	emansipa- torinen	holismi	hyvä	hyvä

KUVIO 8. Eri tiedekulttuurien opiskelutapojen peruserot

Tieteellisen ajattelutavan kehittymisen eroja voidaan eräiltä osin selittää eri alojen opiskelijoiden opiskeluintresseillä, sillä Perryn (1981, 92-97) mielestä tieteellisen ajattelutavan ylimmät vaiheet edellyttävät vahvaa *omakohtaista sitoutumista* opiskeltaviin sisältöihin. Tällainen sitoutuminen oli erityisen voimakasta teoreettisten alojen opiskelijoiden keskuudessa. Teknisesti orientoituneiden alojen ja opettajaprofession johtavien alojen opiskelijat taas kertoivat opiskelun olevan heille keino saavuttaa tarvittava ammattitutkinto ja sen edellyttämät ammatilliset valmiudet. He pyrkivät suorittamaan tutkintoon tarvittavat opintosisällöt suhteellisen nopeasti, eivätkä pitäneet omakohtaisen tieteellisen ajattelutavan kehittämistä tarpeellisena (ks. myös Entwistle & Tait 1990, 169-194).

Tiedonintresseissä ja opintojen organisoinnissa esiintyvät erot voivat myös olla selityksenä sille, ettei opettajaprofession ja teknisiin kvalifikaatioihin opiskelevien keskuudessa voitu löytää tieteellisen ajattelutavan ylimpiä vaiheita. Turkulaisia kieltenopiskelijoita tutkineet *Timo Ala-Vähälä* ym. (1989, 391-398) ovat myös todenneet, etteivät vieraiden kielten aineenopettajakoulutuksen opiskelijat yltäneet tieteellisen ajattelutavan ylimmille tasoille. Syynä tähän he pitivät opettajankoulutuksen opetuksen heikkoa tasoa ja opintojen passivoivaa vaikutusta:

"Opetuksen taso voisi olla korkeampi, tehokkuus kärsii päällekkäisyyden takia. Samoja asioita jauhetaan monella luentosarjalla: ensin suomeksi, sitten ruotsiksi ja parhaassa tapauksessa vielä saksaksi. Tuhlataan aikaa semmoisiin itsestäänselvyyksiin. Meidän laitoksella ei ole sellaista mahdollisuutta, että voisi pomppia sen yli, mikä tuntuu helpolta ja minkä tuntee hallitsevansa." (nainen, 3. vuosi, vieraiden kielten aineenopettajakoulutus)

Tieteellisen ajattelutavan kehittymisen erot osoittivat, että teoreettisesti rakentuneissa koulutusohjelmissa opiskelijat saavat teknisiä ja ammatillisia koulutusohjelmia paremmat käsitteelliset valmiudet analysoida myös ajatteluaan. Tämä ei kuitenkaan pysty vielä selittämään eri koulutusohjelmien välisiä eroja, sillä teknisten ja matemaattis-luonnontieteellisten alojen opiskelu edellyttää myös hyvin perusteellisia käsitteellisiä valmiuksia. Niiden oppisisältöjen omaksuminen ei ilmeisesti etene samalla tavalla kuin teoreettisesti orientoituneissa yhteiskunta- ja kasvatustieteissä, minkä vuoksi "perryläinen" analyysitapa ei kykene riittävästi selittämään matemaattisilla tieteenaloilla tapahtuvaa tieteellisen ajattelutavan kehitystä. Näillä tieteenaloilla tapahtuva kognitiivisten rakenteiden ja tieteellisen ajattelun taitojen kehittyminen ei ehkä kehitä opiskelijoiden verbaalista analyysikykyä, jotta he voisivat teoreettisten alojen opiskelijoiden tavoin kuvailla omia intellektuaalisia prosessejaan. (Ks. myös Entwistle & Ramsden 1983; Ramsden 1981.)

4.3 Yhteenvetoa yliopiston koulumaistumisesta ja tieteenalaspesifisten habitusten muodostumisesta

Koulumaistumisesta ja piilo-opetussuunnitelmaan liittyvistä kielteisistä tekijöistä huolimatta yliopisto-opiskelulla oli edelleenkin huomattava merkitys opiskelijoiden tieteellisen maailmankuvan ja intellektuaalisen "täysi-ikäisyyden" saavuttamisessa. Yliopisto-opetuksen, opiskelijoiden omakohtaisen tiedonhankinnan tai pelkän *yliopiston sivistävässä ilmapiirissä* vietetyn ajan vaikutuksia ei kuitenkaan voida tarkasti erottaa toisistaan, kuten Terenzini ja Pascarella (1991, 83-92) ovat huomauttaneet. Yliopisto-opiskelun intellektuaalisia vaikutuksia on vaikea osoittaa, koska havaittujen muutosten tai kehitysprosessien taustalla voivat olla sekä opiskelijoiden omaan kypsymiseen että erilaiset opetukseen ja yliopistoympäristöön liittyvät tekijät. (Ks. myös Astin 1987, 36-42).

Yliopisto-opiskelun aikaisista kehitysprosesseista on myös vaikeaa puhua yhtenä kokonaisuutena, sillä eri tiedekulttuurit erottelivat merkittävästi opiskelijoita. Yliopistossa vaikutti monia pieniä tiedekulttuureja, joiden rajat ja suhde muihin tieteenaloihin ovat eri tieteenalojen sisäisen spesialisoitumisen ja differentioitumisen myötä käymässä yhä vaikeammin määriteltäviksi (vrt. Becher 1989, 150-171). Empiirisen haastatteluaineiston uudelleenanalyysin pohjalta voitiin konstruoida kolme *tiedekulttuuria*, jotka olivat teknisiä kvalifikaatioita korostava luonnontieteellinen, opettaja-professiota korostava ammatillinen sekä teoreettista ajattelutapaa suosiva

tietokriittinen tiedekulttuuri. Nämä tiedekulttuurit voitiin edelleen redusoida teoreettisten ja ammatillisten *koulutusalojen* väliin eroihin, koska teknisiä kvalifikaatioita ja opettajaprofessiota korostaneiden tiedekulttuurien sisältämät koulutusohjelmat olivat keskenään samankaltaisia, kun tietokriittinen tiedekulttuuri muodosti teoreettisen koulutusalan.

Tekniset koulutusalat ja opettajankoulutus tähtäävät selviin ammattikuviin, minkä vuoksi niiden opetus on rakennettu selväpiirteisten koulutusohjelmien avulla. Niiden opiskelijat olivat omaksuneet alansa erityishabituksen jo opiskeluaikanaan ja he pitivät asioiden teknistä hallintaa ja sovellettavuutta suuressa arvossa (ks. Portele & Huber 1981). Yliopistolla oli vain vähän vaikutusta näiden alojen opiskelijoiden elämään tai kulttuuriseen pääomaan.⁴⁰ Teoreettisesti orientoituneiden tieteenalojen opiskelu sitä vastoin ei tähännyyt mihinkään selvästi määriteltävään ammattiin. Niiden opiskelu oli hapuilevampaa ja pohdiskelevampaa, sillä merkittävä osa opiskelua kohdistui oman maailmankuvan selkiinnyttämiseen sekä kulttuurisen pääoman kartuttamiseen, ja näiden alojen opiskelijat etsivät opinnoista rakennusaineiksia omalle identiteetityölleen, kuten seuraavasta kuviosta 9. voidaan havaita.

	Ammattiorientoituneet koulutusohjelmat	Teoreettisesti orientoituneet koulutusohjelmat
Opiskelu- ohjelma	Koulumaisen tarkka ohjelma	Vapaamuotoinen ja vapaa- valintainen ohjelma
Opiskelu- intressi	Tutkintokeskeinen Ammattikeskeinen	Akateeminen Ei-ammattillinen
Tiedon- intressi	Tekninen hallinta Ymmärtävä	Ymmärtävä Emansipatorinen
Opiskelu- tapa	Suorituskeskeinen Tekniskuonteinen	Pohdiskeleva
Tieto ja maailman- kuva	Opiskelu ei tarjoa aineksia maailman- kuvan kehittämiseksi	Opiskelu tarjoaa run- saasti aineksia maailman- kuvan kehittämiseksi
Tieteelli- nen ajatte- lutapa	Tekninen ja ammatil- linen sovellettavuus tärkeää	Asioita tarkastellaan oman tieteenalan oppisisältöjen perusteella

KUVIO 9. Ammattiorientoituneiden ja teoreettisesti orientoituneiden koulutusalojen erot

Teoreettisesti rakentuneet koulutusohjelmat, kuten sosiologia, kasvatustiede ja historia noudattivat edelleenkin yliopiston perinteistä sivistystehtävää, jonka tavoitteena on *Michel Foucaultin* (1980, 109-133) kuvaaman *universaali-intellektuellin* tai *Max Weberin* (1990, 113-118) esittämän kulttuuri-ihmisen kehittäminen. Monipuolisesti sivistynyt kulttuuri-ihminen on kuitenkin viime aikoina saanut rinnalleen ammatti-ihmisyyttä edustavan spesialisoituneen *erityisintellektuellin*, joka realisoitui sekä teknisiä kvalifikaatioita edustavien kemian, tietojenkäsittelyopin ja sovelletun matematiikan sekä opettajaprofessiota edustavissa vieraiden kielten aineenopettajan ja erityisopettajan koulutusohjelmissa.

Vaikka teoreettisen ja ammatillisen koulutusalan rinnakkaisuus voisi monipuolistaa yliopistoa, niin se näytti pikemminkin tuoneen ristiriitoja, koska ammatillisten alojen koulumaisuutta on nykyisin pyritty laajentamaan myös humanistisille ja yhteiskuntatieteellisille aloille. Ammatillisten ja teoreettisten koulutusalojen opiskelukäytännöt, kuten myös työelämän kvalifikaatiot poikkesivat toisistaan (vrt. Helenius 1991). Jos ammatillisten ja teknisten alojen opiskelijoiden on hyvä opiskella tutkintoon sisältyvät opintojaksot mahdollisimman nopeasti, niin teoreettisemmin rakentuneilla aloilla oli tarpeen hankkia myös sellaisia valmiuksia, jotka edellyttivät oman koulutusohjelman ulkopuolisten tieteenalojen opiskelua tai opintojen aikana tapahtuvaa työssäoloa.

Yliopiston piilo-opetussuunnitelman analysointi paljasti, ettei opinnoissa menestyminen edellyttänyt vain hyvää tieteellistä oppimiskykyä, vaan opiskelua ja opiskelijaelämää säätelivät erilaiset yliopistoon, opiskelijoiden elämäntilanteeseen ja opintotukeen liittyvät tekijät. Opiskelijoilta edellytettiin julkilausumattomien normistojen ja *yliopistopelin sääntöjen* omaksumista (Sindermann 1982). Piilo-opetussuunnitelmaan liittyvät vaatimukset ja koulumaiset opinto-ohjelmat ohjasivat opiskelijoita mukautuvaisuuteen ja passiivisuuteen, minkä vuoksi sen aikaansaama metaoppiminen toimi yliopiston sivistystavoitteiden vastaisesti ja vaikeutti "intellektuaalisen täysi-ikäisyyden" saavuttamista.

Monet piilo-opetussuunnitelmaan sisältyneistä vaatimuksista, kuten opiskelijoiden taloudellista tilannetta ja opintoja koskevat kontrollitoimet, ulkoahjautuva opinto-ohjelma ja tenttivihjeiden etsintä sekä yliopiston hierarkkinen auktoriteettirakenne, ovat tuttuja jo aikaisemmista tutkimuksista. Uutta sitä vastoin oli opiskelijoiden elämäntilannetta ja opinto-ohjelmaa säätelevien tekijöiden suuri merkitys verrattuna kulttuurisiin selektiotekijöihin, jotka näyttivät jäävän haastatelluilta opiskelijoilta havaitsematta. Vain harvat tiedostivat kielenkäyttöön liittyvän symbolisen vallankäytön tai yliopiston miehisen arvomaailman merkityksen, vaikka myös ne selektoivat erilaisista taustoista tulevia opiskelijoita. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma näytti "kätkeytyvän" tutkituilta opiskelijoilta.

5 LOPPUYHTEENVETO 1980-LUVUN YLIOPISTOSSA JA OPISKELIJAEELÄMÄSSÄ TAPAHTUNEISTA MUUTOKSISTA

Olen analysoinut uudelleen Jyväskylän yliopistossa tekemiäni opiskelija-tutkimuksia ja pyrkinyt liittämään tutkimustulokseni laajempiin yliopisto-opiskelua kuvaaviin kehitystendensseihin. Tarkoituksena on ollut yleisten kulttuuristen muutosten sekä yliopistossa ja opiskelijaelämässä tapahtuvien muutosten välisten yhteyksien selvittäminen. Asettamani tutkimustehtävät osoittautuivat vaikeiksi, sillä 1980-lukua kuvaavana yleispiirteenä oli *kulttuurinen eriytyminen*, mikä tuli ilmi sekä opiskelijaelämässä että tiedekulttuureissa. Tutkitun opiskelijapolven sisäisestä eriytymisestä huolimatta voitiin löytää joitain koko sukupolvea määrittäviä tekijöitä, joista tärkeimpänä voi pitää "sählyskupolven" lisääntyntä *liikunnallisuutta*. Opiskelijaliikunta, etenkin sählynpeluu saattoi yhteen eri tieteenaloja ja maailmankatsomuksia edustavat opiskelijat sekä mahdollisti mies- ja naisopiskelijoiden yhteiset liikuntakokemukset. Myös erilaiset liikunnalliset tempaukset, kuten Olvi-juoksu pystyivät karnevalisoimaan opiskelijoiden muuten harmaata ja työntäyteistä arkea.

Toinen tärkeä havainto oli se, ettei opiskelu-aika enää muodostanut samanlaista selvärajasta elämänvaihettaan, kuten vielä 1970-luvulla. Opiskelu ja vapaa-ajan harrastukset sekä ansiotyö ja perhe-elämä lomittuivat toisiinsa tavalla, jossa yliopisto ei enää ollut elämäntapaa määrittävä tekijä. Opiskelijana olemisen ja opiskelijaelämä oli menettänyt "auransa" ja muuttunut hyvin *epämääräiseksi roolikasaumaksi*, jossa opiskelevat nuoret vaihtoivat opiskelijan roolista osa-aikaisen palkkatyöläisen, vanhemman tai terveydestään välittävän kuntoilijan rooliin. Yliopisto tai tiede eivät

enää kyenneet sitomaan opiskelijoita kiinteästi itseensä. Tähän vaikutti myös se, että heikko taloudellinen tilanne pakotti yhä useamman opiskelijan hankkimaan lisäansioita (ks. Lahtinen 1990; Sauli 1991).

Uudet joustavammat roolit, opiskelumuodot ja elämäntavat olivat ilmeisesti seurausta yleisestä kulttuurisesta modernisoitumisesta sekä sen tuomasta mahdollisuudesta vapautua opiskelijaelämään liittyvistä traditio-naalisista määritteistä tai opiskelijoita koskevista jäykistä identiteettimalleista. Opiskelijoiden oli mahdollista, mutta osittain myös pakko elää monipuolisempaa elämää kuin aikaisempien opiskelijapolvien. Siksi 1980-lukua saattaa myös pitää *yksilöllistymisen, traditioiden murtumisen ja kulttuurisen eriytymisen* aikana (ks. Ziehe 1991). Opiskelu ja vapaa-aika, opiskelu ja työssäolo sekä opiskelu ja perhe-elämä limittyivät toisiinsa uudella tapaa, minkä vuoksi opiskelijaelämästä oli vaikea löytää yksiselitteisiä kehitystendenssejä. Eri vaiheissa elävät opiskelijat poikkesivat toisistaan elämäntilanteen, identiteetinmuodostuksen, opiskelijakulttuurin, opiskelutilanteen ja opiskeluprosessin suhteen niin suuresti, että on hyvin perusteltua puhua nk. klassisen opiskelijatyypin häviämisestä.

Opiskelijaelämässä, opiskelussa ja suhteessa yliopistoon näytti tapahtuneen eri elämänalueiden välistä eriytymistä. Tämä osoitti opiskelijoiden elämäntilanteen, opiskelutilanteen sekä elämäntavan ja opiskeluprosessin välisten suhteiden "höllentyneen" jopa siinä määrin, että puhuminen selvärajaisesta elämänvaiheesta tai opiskelijoiden kokonaisvaltaisesta elämismaailmasta tuntui perusteettomalta. Yliopisto-opiskelu ei muodostanut opiskelijoiden elämän *kiintopistettä*, kuten oli vielä 1980-luvun alussa (ks. H. Aittola & T. Aittola 1985). Opiskelijoiden elämäntapa ei enää määrittynyt yliopisto-opiskelun tai opiskelijakulttuurin, vaan pikemminkin taloudellisten ongelmien ja työssäolon aiheuttaman palkkatyöläisen roolin perusteella. Opiskelijakulttuuria ohjailivat erilaiset *nuorisokulttuuriset tyylit ja professionaaliset osakulttuurit*. Opiskelutilannetta puolestaan säätelivät yliopiston koulumaistuminen ja hallinnon tiukentunut ote, minkä ohella opiskeluprosessi alkoi muistuttaa "vapaan akateemisen opiskelun" sijaan minkä tahansa aikuisia kouluttavan oppilaitoksen piirissä tapahtuvaa puurtamista.

Yliopisto-opiskelijoiden elämismaailmassa näytti olevan käynnissä kokonaisvaltaisen yliopistollisen elämismaailman jakautuminen *pieniin elämismaailmoihin*, jossa elämismaailman eri osien väliset suhteet olivat löyhiä ja tilannesidonnaisia.⁴¹ Näitä pieniä elämismaailmoja ohjasivat erilaiset toimintalogiikat, joita olivat elämäntilanteen *talouden rationaliteetti*, koulumaistuvan opiskelutilanteen *byrokraattinen rationaliteetti* sekä *kognitiivinen opiskelurationaliteetti* (ks. Aittola 1987a, Langer 1989). Elämäntilanteen kehitystä määrittivät erilaiset taloudelliset ongelmat ja niiden ratkaisemiseen liittyvät toimenpiteet. Opiskelutilanteen kehitystä ohjasivat koulu- maistuneen yliopiston opiskelua koskevat säädökset ja normistot ja

yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Itse opiskeluprosessista voitiin kuitenkin löytää mahdollisuus tieteellisten oppisisältöjen omaksumiseen ja tieteellisen ajattelutavan kehittymiseen.

Nämä opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteissa ja elämänvaiheissa ilmenneet muutokset vaikuttivat lopulta myös tämän tutkimuksen tehtävänasetteluun, sillä vielä esitutkimuksen tekemisen aikoihin eli vuonna 1984 tarkoituksena oli tutkia yliopisto-opiskelua *elämänvaihetutkimuksen näkökulmasta* (ks. Aittola 1986). Vuonna 1986 tehdyt haastattelut kuitenkin osoittivat, ettei opiskeluaika muodostanut yhtä selväpiirteistä elämänvaihetta kuin aikaisempien haastattelujen ja teoreettisten näkökulmien valossa olisi voinut ennakoida. Tämän vuoksi tutkimustehtävä on vaihtunut elämänvaihetutkimuksesta "mannheimilaiseksi" sukupolvi-analyysiksi ja tiedekulttuurien erityispiirteiden selvittämiseksi.

Tutkimukseni alussa asetettiin kaksi tutkimustehtävää, jotka koskivat 1980-luvun opiskelijasukupolven eli sählyasukupolven elämänvaiheissa ja tiedekulttuureissa havaittavien erojen identifiointia. Tavoitteena oli selvittää ensinnäkin sitä, miten opiskelijoiden elämänvaiheet, identiteetinmuodostus, opiskelijakulttuurit ja elämismaailman perusrakenteet muuntuivat opiskeluajan kuluessa, ja toiseksi sitä, miten yliopiston koulu- ja maistuminen ja tiedekulttuurinen eriytyminen olivat vaikuttaneet opiskeluprosessiin. Niiden asettamisessa käytin tukena Mannheimin (1959, 273-321) sukupolvia koskevaa kirjoitusta, jossa hän tarkastelee sosiaalista todellisuutta eri sukupolvien ja sosiaalisten ryhmien muodostamana todellisuutena. Eri sukupolvien ja sosiaalisten ryhmien väliset erot tulivat selkeästi esiin omassa haastatteluaineistossani, sillä opiskeluvaihe erotteli opiskelijoiden arkielämään ja elämänvaiheeseen liittyviä tekijöitä, mutta ei opiskeluun liittyviä tekijöitä, lukuunottamatta tieteellisen ajattelutavan kehittymistä. Opiskeltava tieteenala puolestaan tuotti merkitseviä eroja opiskeluintresseihin, opiskelutapoihin ja opiskelijakulttuuriin.

Abduktiivista päättelyä hyödyntänyt lähestymistapa, jossa aikaisemmat tulokset tematisoitiin uudelleenanalyysin kohteeksi, osoittautui työlääksi mutta antoisaksi tavaksi lähestyä aikaisempia tutkimushavaintoja. Uudet teoreettiset näkökulmat mahdollistivat aikaisemmasta poikkeavien *hypoteettisten regulatiivien* konstruoinnin ja viitoittivat tutkimushaastattelujen uudelleentulkintaa. Suurimmat vaikeudet liittyivät siihen, ettei suuri osa elämänvaihetutkimuksen tarpeisiin kootusta haastatteluaineistosta ollut käyttökelpoista uudella tapaa suunnatun tutkimuksen tarpeisiin. Uudet teoreettiset näkökulmat olisivat edellyttäneet täsmällisemmin asetettujen kysymysten esittämistä. Ongelmia tuotti myös se, että viimeisin haastatteluaineisto oli kerätty jo vuonna 1986. Monet kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset olivat tuolloin vasta "idullaan", eikä empiirinen aineisto pystynyt todentamaan vuosikymmenen loppupuolella tehdyissä tutkimuksissa havaittuja kulttuurisia muutoksia (ks. Häyrynen ym. 1992).

Haastatteluaineiston "epäajankohtaisuus" antoi kuitenkin mahdollisuuden ottaa tarvittavaa etäisyyttä havaittuihin ilmiöihin, minkä vuoksi uusien tulkintojen tekeminen ei kohdannut kovinkaan suurta "muutosvastarintaa" tai halua pitäytyä aikaisemmissa tulkinnoissa.

Tutkimuksessa sovellettu tiedonsosiologinen analyysitapa edellytti sekä etäisyyden ottamista empiiriseen haastatteluaineistoon että aikaisempien tutkimushavaintojen sijoittamista laajempiin kulttuurisiin viitekehyskehyksiin. Tämä johti Gurvitchin (1975, 73-102) konstruoiman dialektisen hyper-empirismin mukaisen *tyypittelevän metodin* soveltamiseen, sillä näin voitiin päästä teoreettisemmalle tutkimustasolle kuin yksittäisten muuttujien perusteella tapahtuvassa analysoinnissa. Tutkimuksessa jouduttiin liikkumaan empiirisen tutkimusaineiston ja historialliseksi muuttuvan dokumenttiaineiston välimaastossa, jota voisi Mannheimin (1959, 43-63) tapaan kutsua *dokumentaaristen merkitysten* etsinnäksi 1980-luvun yliopistop opiskelusta. Haastateltujen opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset ja niiden objektiiviset tilastoanalyysit on tematisoitu kuvauksiksi omasta aikakaudesta, minkä vuoksi aikaisempiin tutkimusaineistoihin on täytynyt suhtautua *diskursiivisesti* (vrt. Bourdieu 1990, 123-139).

5.1 Opiskeluvaiheen erityispiirteet

Tutkimuksen kohteena olleen sählyskupolven opiskelu- ja elämäntavat poikkesivat aikaisemmista opiskelijapolvista. Opiskelijoiden suhde yliopistoon oli muuttunut ambivalentiksi, sillä vaikka he suhtautuivat yliopistoon välinpitämättömästi, niin silti he opiskelivat hyvin ahkerasti. Tämä ei kuitenkaan tullut ilmi lyhentyneinä valmistumisaikoina, sillä tutkinto-vaatimusten 1970-luvulta tapahtunut kaksinkertaistuminen jopa pidensi opiskeluaikoja ja loi kuvaa tehottomasta opiskelusta (vrt. Savolainen 1989, 60-68; Silvonen 1992, 58-62). Tärkein 1980-luvun opiskelua kuvaava muutos liittyy siihen, että *yliopisto ei enää muodostanut opiskelijoiden elämää ja identiteettiä määrittävää "keskusta"*, vaan opiskelun sijaan tärkeiksi olivat tulleet erilaiset liikunnalliset vapaa-ajan harrastukset, läheiset ystävät ja työssäkäynti. Koulumaistunut yliopisto ei kyennyt tarjoamaan kaikille opiskelijoilleen heidän kaipaamiaan identiteetin rakennusaineita, minkä vuoksi niitä oli etsittävä yliopiston ulkopuolisesta elämästä. Opiskelusta oli pikemminkin tullut palkkatyötä muistuttava välttämättömyyksien alue, jonka vastapainoksi muut elämänalueet ja vapaa-ajan harrastukset tarjosivat mahdollisuuden toteuttaa omia pyrkimyksiä.

Opiskelijoiden elämänvaiheet rytmittyivät opiskelun sekä enemmän tai vähemmän säännöllisen työssäolon välisenä vuorotteluna, minkä vuoksi puhuminen opiskeluajasta selkeästi erottuvana elämänvaiheena ei enää näyttäisi olevan perusteltua. Opiskelijoiden elämänvaiheita koskeva muutos on ollut hyvin nopea, sillä vielä esitutkimuksessa opiskeluaika muodosti jokseenkin kokonaisvaltaisen vaiheen opiskelijoiden elämässä (Aittola 1986). Muutoksen nopeutta voivat selittää opintotuessa ilmenneet puutteet, jotka pakottivat opiskelijat töihin, minkä ohella tärkeän selityksen tarjoavat lisääntyneet kulutusmahdollisuudet ja niiden myötä syntynyt "kulutuspakko". Osaselityksen tarjoavat myös aikuisopiskelijoiden ja perheellisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen, koska sivutoiminen opiskelu on tämän myötä yleistynyt.

Opiskeluaika oli nopeiden muutosten aikaa, jonka kuluessa opiskelijat kävivät läpi syvälliset sosiaaliset, maailmankatsomukselliset ja kognitiiviset muutokset. Tämä edellytti jatkuvaa identiteettityötä sekä erilaisten eettisten ja tiedollisten käsitysten uudelleenmäärittelyä, mikä koettiin usein hyvin uuvuttavaksi ja stressaavaksi. *Opiskelijan elämä on keskeneräistä olemista*, kuten Helena Aittola (1990, 25-41) on tiivistänyt opiskelijoiden elämänteemoja koskevat tarkastelunsa. Opiskelijoiden elämäntilanteet, asumisolot, ihmissuhteet ja taloudellinen tilanne muuttuivat jatkuvasti, puhumattakaan opiskelun tuottamasta intellektuaalisesta kehityksestä. Vain harvat opiskelijat ilmaisivat "pysyneensä entisellään". Tavallisempaa oli kuulla, ettei opiskelija yliopistoon tullessaan osannut aavistaa miten syvällisesti opiskeluaika tulisi muuttamaan heitä.

Opiskeluaikana tapahtuvissa kehitysprosesseissa on ilmeisesti tapahtunut sellainen muutos, että jos aikaisemmin muutoksen lähteenä olivat ensisijaisesti opiskeltavat asiasällöt, niin nyt muutoksen lähteeksi näyttävät tulleen oman vuosikurssin piirissä käytävät sosiaaliset oppimisprosessit. Opiskelijoiden kiinnittyminen yliopistoon on vaihtunut *intellektuaalisesta sitoutumisesta* omaan ainelaitokseen tai opiskeltaviin tieteenaloihin, *sosiaalisesti integroitumiseksi* omaan vuosikurssiin ja omaan koulutusohjelmaan (vrt. Astin 1985). Haastatellut opiskelijat toivat ilmi sen, että heillä on vain vähän jos ollenkaan kontakteja muiden koulutusohjelmien tai vuosikurssien opiskelijoihin. Nyt opiskeltiin oman koulutusohjelman mukaisesti, vuosikursseittain, mikä on johtanut sivuainevalintojen yksipuolistumiseen. Opiskelutavoissa olikin tapahtunut sellainen muutos, että jos aikaisemmin saattoi hankkia statusta opiskelijatovereiden silmissä opiskelemalla useassa tiedekunnassa, niin nyt statusta etsittiin ottamalla osaa oman koulutusohjelman ylempien vuosikurssien opintojaksoille.

5.2 Tiedekulttuurien eriytyminen

Tiedekulttuurien eriytyminen oli 1980-luvun yliopistoa kuvaava erityispiirre, sillä vaikka jo pitkään on puhuttu "kahden tiedekulttuurin" välisistä eroista, niin syvempi tiedekulttuurien eriytyminen on tapahtunut vasta viime vuosina. Tämä on johtanut siihen, ettei yliopistossa ollut enää mahdollista saada aikaiseksi sellaista *yhteistahtoa*, joka olisi voinut vastustaa yliopiston koulumaistamiseen tähtääviä opintojen organisointia ja tutkimustoimintaa koskevia hallinnollisia toimenpiteitä (Järvi, Rinne & Kivinen 1990). Sisäisesti hajautunut yliopistoyhteisö on altis "hajauta ja hallitse" -periaatteen mukaisille hallinnollisille palkitsemis- ja sanktiointitoimille. Sen vuoksi yliopiston koulumaistuminen on nähtävä osana koko julkisen hallintokoneiston yleistä byrokraatisoitumista (ks. Aittola & Eräsaari 1988).

Yliopiston koulumaistuminen ja byrokraattiset koulutusohjelmarakenteet olivat muuttaneet opiskelua ulkoaohjautuvammaksi, minkä seurauksena monet opiskelijat olivat omaksuneet *instrumentaalisen yliopistosuhteen*. Opiskelijat noudattivat valmiita opinto-ohjelmia eivätkä olleet kiinnostuneita laatimaan yksilöllisiä koulutusohjelmiaan, vaikka myös se olisi ollut mahdollista. Yhä harvemmat opiskelivat useammassa kuin yhdessä tiedekunnassa tai poikkesivat valmiiksi laaditusta opinto-ohjelmasta. Monet haastatelluista rakensivat *identiteettiään* ennakoimansa *professionaalisen osakulttuurin* välityksellä. Tämä tuli selvästi ilmi eri vuosikursseja ja koulutusohjelmia edustavien opiskelijaryhmien eriytymisessä ja osoitti sen, että eri alojen opiskelijoilla oli yhä vähemmän tekemistä toistensa kanssa. Opiskelusta oli yhä vaikeampi saada kokonaiskuvaa, koska yliopisto ei enää ollut eri tieteenaloja kokoava "*universitas*".

Opiskelijoiden kulttuurinen eriytyminen ja eri tieteenalojen välisten erojen syveneminen ilmensivät uuden spesialisoituneen opiskelijatyypin esiinmurtautumista. Nämä *noviisi-intellektuellit* eivät edustaneet yhteistä yliopistohabitusta, vaan useita erityishabituksia ja tiedekulttuureja. Haastatellut opiskelijat jakaantuivat erilaisiin tiedekulttuureihin, joista *teknokraatit* ilmensivät tietojenkäsittelyopin ja luonnontieteellisten alojen instrumentaalista opiskelijatyyppejä; *opettajaprofessionalistit* taas edustivat opettajaksi opiskelevien ammatillista opiskeluorientaatiota, kun *tietokriitikot* ilmensivät teoreettisten alojen intellektuaalista orientaatiota. Nämä tiedekulttuuriset jaottelut ovat kuitenkin sidoksissa tähän haastatteluaineistoon, eikä niiden perusteella voida tehdä laajempia yleistyksiä nykyopiskelijoihin (vrt. Kekäle 1991; Piskonen 1991).

Tieteellisellä ajattelutavalla ja maailmankatsomuksellisilla pohdinnoilla oli huomattava merkitys lähinnä vain teoreettisten koulutusalojen opiskelijoille. Hyvin edennyt *intellektuaalinen kehitys* liittyi itseisarvoiseen opiskeluintressiin, suotuisaan elämäntilanteeseen ja mahdollisuuteen

kontrolloida omaa opiskeluprosessia,⁴² minkä myötä syntyi syvälinen ja pitkäjänteinen opiskelutapa, johon ei kuulunut opintoviikkojen tai tenttivihjeiden keräilyä tai taktikointia. Ammattisuuntautuneilla koulutusaloilla monet turhautuivat *pakkotahtiseen opinto-ohjelmaan* ja jäykkään tenttikäytäntöön. Opiskelun mielekkyys ja relevanssi tulivat kyseenalaiseksi ja opiskelijat kehittivät selviämistrategioita, joissa yliopisto ja muu elämä eriytettiin toisistaan. Opiskeluun suuntauduttiin instrumentaalisesti ja siitä pyrittiin selviämään mahdollisimman vähin "kustannuksin".

Yliopisto, eri tieteenalat ja opiskelijat olivat 1980-luvulla hajaantuneet pieniin tiedekulttuureihin ja osakulttuureihin, jotka organisoituivat kaiken aikaa uudella tavalla. Tässä tutkimuksessa on keskitytty vain joidenkin tärkeimpien Jyväskylän yliopistossa ja opiskelijaelämässä havaittujen muutosten dokumentaariseen kuvaukseen. Keskittymistä yhden yliopiston opiskelija- ja tiedekulttuurien erityispiirteiden analysointiin voi Becherin (1991, 119-134) tapaan puolustella sillä, että tällä tavoin oli mahdollista luoda sukupolvispesifi kuvaus sählyskupolven elämästä ja opiskelusta. Tarkempien tieteenalan tai opintovaiheen perusteella tehtävien analyysien laatiminen olisi edellyttänyt pitäytymistä joidenkin rajattujen opiskelijaryhmien tai tiedekulttuurien intensiivitutkimukseen.

5.3 Yliopisto-opiskelun muutoksia koskevat johtopäätökset

Olen tämän tutkimuksen kuluessa pyrkinyt vastaamaan opiskeluajan ja tiedekulttuurien eriytymisen seurausvaikutuksia koskeviin tutkimustehtäviin. Riittävän tulkintahorisontin luomiseksi tutkimuksen aluksi tehtiin kansainvälisen ja osin suomalaisen opiskelijatutkimuksen perusteella katsaus 1980-luvun yliopistossa ja opiskelijaelämässä tapahtuneisiin kulttuurisiin ja organisatorisiin muutoksiin (mm. Astin 1984; Becher 1989; Huber 1987; Häyrynen ym. 1992; Moffatt 1991; Portele 1985). Tämän katsauksen pohjalta konstruointiin yliopisto-opiskelun ja opiskelijaelämän muutosprosesseja koskevat hypoteettiset regulatiivit, jotka myöhemmin ohjasivat empiirisen haastatteluaineiston uudelleenanalyysia.

Hypoteettiset regulatiivit eivät toimineet empiirisesti testattavina hypoteeseina, sillä niiden tarkoitus oli suunnata empiiristen tutkimushavaintojen uudelleenanalyysia. Koko tutkimusprosessia voidaan kuvata *teoreettisen refleksion ja projektion* välisenä dialektiikkana (Routila 1986), jossa teoreettiset näkökulmat ja empiiriset tutkimushavainnot sekä niiden uudet tulkinnat vähitellen muovaavat tutkijan näkemystä tutkittavista ilmiöistä. Tällaisen päättelyprosessin avulla on tultu seuraaviin johtopäätöksiin.⁴³

1. *Opiskelu-aika ei enää muodostanut selvästi rakentunutta elämänvaihetta.* Opiskelijoiden lisääntynyt työssäkäynti sekä perheellisten aikuisopiskelijoiden lukumäärän kasvu olivat muuttaneet yliopisto-opiskelijoiden demografista koostumusta ja suhdetta opiskeluun. Opiskelu-aikaan suhtauduttiinkin aikaisempaa joustavammin ja opiskelu-aika oli yleisesti muuttunut opiskelun ja työssäolon väliseksi vuorotteluksi.

2. *Opiskelijoiden taloudellisen ja sosiaalisen "keskenkasvuisuuden" sekä biologisen "täysi-ikäisyyden" väliset jännitteet olivat vaikeuttaneet heidän identiteettimuodostustaan.* Opiskelu-aika saattoi joillekin tarjota "moratorion" kaltaista pidennystä nuoruuteen, mutta opiskelijoiden taloudellisen tilanteen vaikeudet ja epämääräinen sosiaalinen asema sekä akateemisen työttömyyden uhka tekivät opiskeluaikasta vaikean ja työntäyteisen ajanjakson.

3. *Yleinen "opiskelijakulttuuri" oli hävinnyt ja opiskelijat olivat hajaantuneet erilaisiin pieniin osakulttuureihin.* Näitä osakulttuureita ohjailivat toisaalta nuorisokulttuurin välittämät nopeasti vaihtuvat tyyliuutokset ja toisaalta eri koulutusalojen ennakoitavissa olevat ammatilliset professiokulttuurit. Yhteisenä piirteenä useimmille opiskelijoille oli lisääntynyt liikunnallisuus sekä keskittyminen omaan itseen ja läheisiin ystäviin. Opiskelijat hajaantuivat selvästi toisistaan poikkeavia elämäntapoja ja vapaa-ajan viettotyylejä noudattaviin pienryhmiin.

4. *Yliopisto ei muodostanut opiskelijoiden elämää määrittävää "keskusta", mikä oli johtanut opiskelijoiden elämismaailman eri perusrakenteiden välisten suhteiden höllentymiseen.* Opiskelijana oleminen ei enää määrittänyt opiskelijoiden elämää yhtä kokonaisvaltaisesti kuin aikaisemmin. Vaikka suurin osa opiskelijoista asui opiskelija-asunnoissa ja vietti aikaa toisten opiskelijoiden kanssa, niin lisääntynyt työssäkäynti ja erilaiset vapaa-ajan harrastukset suuntasivat heidän toimintojaan pois yliopistosta.

5. *Yliopiston koulumaistuminen oli instrumentalisoinut opiskelijoiden yliopistosuhdetta.* Opiskelijat suuntautuivat opintoihinsa tehokkaasti, mutta ulko-kohtaisesti. Eri alojen opiskelijoiden kesken esiintyi sellaisia eroja, että teknisesti orientoituneiden alojen opiskelulla ei juurikaan ollut "sivistävää" vaikutusta opiskelijoihin. Aineenopettajankoulutuksessa olevat opiskelijat taas kärsivät kiireestä ja pakkotahtisesta opinto-ohjelmasta. Ainoastaan teoreettisesti rakentuneet koulutusalat mahdollistivat omakohtaisten opiskeluintressien noudattamisen ja tieteellisen maailmankuvan kehittämisen.

6. *Tiedekulttuurien eriytyminen oli johtanut eri koulutusalojen ja vuosikurssien opiskelijakulttuurien differentioitumiseen.* Teknisiä kvalifikaatioita, opettajaprofessiota ja tietokriittisiä edustavien alojen tiedekulttuuriset erot olivat yleistyneet koskemaan opiskelijoiden kognitiivisia, sosiaalisia ja kulttuurisia erityispiirteitä. Selvimmän nämä habituserot tulivat esiin teoreettisten ja ammatillisten koulutusalojen välillä, minkä lisäksi opiskelijat jakaantuivat koulutusohjelmiansa ja vuosikurssiensa perusteella pienempiin osaryhmiin.

Jyväskyläläisten opiskelijoiden haastatteluaineistossa ilmenneet muutokset osoittivat, että useat kansainväliset kehitystrendit ovat levinneet myös 1980-luvun suomalaisen yliopistoelämään. Tutkimuksen koh-

teenä ollut "sählysupolvi" on luonut uudenlaisen yliopistosuhteen sekä muuttanut yliopisto-opiskelua ja opiskelijaelämää koskevia käsityksiä.

Sählysupolveen lukeutuvien opiskelijoiden valmistumisen myötä oma tutkimukseni on muuttumassa "historialliseksi", sillä nykyiset opiskelijat eivät enää välttämättä ole samanlaisia kuin tutkimani opiskelijat. Jopa opiskelijoiden suhde "sählyyn" on muuttunut, sillä sählynpeluu on kilpailullistunut ja aikaisempi leikkimielisyys on vaihtunut totiseksi yrittämiseksi, eikä se enää jaksanut innostaa kuin aktiivisimpia sählynpelaajia. Tämä käy ilmi myös seuraavasta Soile Veijolan (1990, 1) toteamuksesta:

"kahdeksankytluvun jälkeen, kun jengi hajosi (...) into lopahti (...) sählyynkin."

Sählynpeluu on sekä arkipäiväistynyt tavalliseksi kuntoiluksi että erikoistunut harjoittelua vaativaksi urheilulajiksi, eikä se enää tarjoa uudenlaista ja välitöntä tapaa tutustua omaan ruumiillisuuteen tai uusiin opiskelijatovereihin. Sählysupolvea saattaa kuitenkin pitää ensimmäisenä *uutta opiskelijatyyppeä* edustavana opiskelijapolvena suomalaisessa yliopistoelämässä, vaikka itse tämä sukupolvi katsoi olevansa viimeinen klassista opiskelijatyyppeä edustava opiskelijapolvi. Tätä kuvaa myös se, että Jyväskylän ylioppilaskunta järjesti viime vuosikymmenen lopulla nk. vapaan ylioppilaan hautajaiset.⁴⁴

Vapaan yliopisto-opiskelijan hautaaminen liittyi viime vuosikymmenen aikana esiintyneisiin kulttuurisiin muutoksiin, joiden myötä Walter Benjaminin (1977, 9-21) kuvaama tieteellisen intressin ohjaama, opiskelulle täydellisesti omistautunut opiskelijatyyppeä on vähitellen käymässä "epäajanmukaiseksi". Mennyt 1980-luku on merkinnyt laajempaakin hyvästijättöä uusklassiselle yliopistoihanteelle, sillä saksalainen korkeakoulututkija *Wolfgang Dieter Narr* (1987, 8) on todennut koko eurooppalaisen yliopistoinstituution olevan kuoleutumassa. Jälkitekollinen yhteiskunta ei enää tarvitse yliopiston tuottamaa tieteellistä sivistystä tai laaja-alaista oppineisuutta. Yliopiston ja tieteen nykytilaa koskevissa analyyseissa ranskalainen filosofi *Jean-Francois Lyotard* (1985, 9) väittää, että postmodernin tilanteen merkitsevän yliopistoinstituution häviämisen ja uudenlaisen "laitoksen" syntymisen aikaa. Uusklassisen yliopisto- ja sivistysidealin kehittämä "vapautuskertomus" ei ole enää pitkiin aikoihin ollut ajankohtainen edes suomalaisen sivistysyliopistoliikkeen syntykaupungissa, Jyväskylässä (ks. Sironen 1982, 4-12).

5.4 Kohti 1990-luvun yliopistoa ja opiskelijaelämää

Eurooppalainen yliopistoinstituutio käy parhaillaan läpi murrosta, jossa sen perustehtävät, toimintamuodot ja institutionaaliset rakenteet ovat joutuneet uudelleenjärjestelyn kohteeksi. Yliopiston tuleviin muutoksiin vaikuttavat niin monet kulttuuriset, taloudelliset ja poliittiset tekijät, ettei niiden ennakointi ole mahdollista (mm. Scott 1992). Nykyisessä yliopistossa ja opiskelijaelämässä esiintyy monia keskenään vastakkaisia kehitystendenssejä, joiden teoreettinen ja käsitteellinen haltuunotto tulee olemaan yhä vaikeampaa. Yliopiston asema ja yhteiskunnalliset perustehtävät ovat (post)modernin yhteiskunnallisen tilanteen tapaan käymässä *läpinäkymättömiksi* (Habermas 1986). Opiskelijamaailmassa tämä kehityskulku on johtanut opiskelijakulttuurin hajaantumiseen erilaisiin osakulttuureihin ja nopeasti vaihtuviin nuorisotyyleihin. Eri opiskelijapolvet kohtaavat yliopiston oman sukupolvensa tulkintahorisontin välittämänä, joka kulttuurisen eriytymisen ja yksilöllistymisen myötä on muuttunut yhä ambivalentimmaksi ja vaikeammin hahmotettavaksi.

Yliopistoa ja opiskelijaelämää olisi sen vuoksi tarpeen tutkia kulttuurisesti eriytyneinä *elämäntapaympäristöinä*, joiden ymmärtäminen edellyttää pieniä tiedekulttuureja ja tiedeyhteisön sisäisiä verkostoja ohjaavien tekijöiden hyvää tuntemusta (ks. Becher 1989; Marin 1989). Yliopisto ja opiskelijaelämä muodostavat edelleenkin muusta yhteiskunnasta kulttuurisesti ja sosiaalisesti eriytyneet saarekkeensa, joiden kehitystrendit kulkevat *"omalakisesti"* muuhun yhteiskuntaan nähden.

Kansainvälisissä opiskelijatutkimuksissa on tosin jälleen alkanut esiintyä merkkejä, jotka viittaavat opiskelijoiden yhteiskunnallisen ja poliittisen aktiivisuuden lisääntymiseen. Nykyopiskelijoiden toiminnallinen aktiivisuus ei kuitenkaan näyttäisi kohdistuvan yliopistoinstituution sisäisten epäkohtien tai tieteellisten kiistakysymysten, vaan pikemminkin luonnon saastumisen ja ympäröivän yhteiskunnan ongelmiin. Yhdysvaltalaiset opiskelijatutkijat Philip Altbach (1991, 117-118), Arthur Levine ja Deborah Hirsch (1991, 119-128) sekä Alexander Astin (1991, 129-143) ovat raportoineet 1990-luvun alun college-opiskelijoiden olevan *yhteiskunnallisesti aktiivisia*, mikä näkyy aktiivisena osanottona erilaisiin vapaaehtois- ja luonnonsuojelujärjestöihin sekä osallistumisena yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta ja sukupuolten epätasa-arvoa kritisoiviin mielenosoituksiin. Silti on vaikea ennakoida, välittyykö tällainen kollektiivisia toimintamuotoja omaksunut opiskelija-aktiivisuus myös suomalaiseen opiskelijaelämään ja millaisia toimintamuotoja se tulisi saamaan, etenkin kun nykyiset yliopisto-opiskelijat ovat osoittautuneet aikaisempia opiskelijapolvia *individualistisemmiksi*.

Selvä osoitus suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden lisääntyneestä aktiivisuudesta ja valmiudesta *kollektiivisiin toimintamuotoihin* olivat kuitenkin vuoden 1991 aikana esiintyneet opiskelijoiden taloudellisen aseman epäkohtien korjaamista ja opintotuen uudistamista vaatineet mielenosoitukset ja toimintapäivät. Niihin osallistui pelkästään Jyväskylässä tuhansia opiskelijoita.⁴⁵ Onkin kiinnostava seurata, tuleeko kuluva 1990-luku olemaan lisääntyvän opiskelija-aktiivismin vai individualismin, vai kenties näiden molempien kehityskulkujen vuosikymmen?

YHTEENVETO

Tämä on yhteenveto Jyväskylän yliopistossa tekemistäni opiskelijatutkimuksista, joissa on tarkasteltu opiskelun aikaista elämänvaihetta, opiskelijakulttuuria, yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa sekä selvitetty opiskelijoiden opiskelustrategioita ja tieteellisen ajattelutavan kehittymistä. Nykyisen tutkimuksen näkökulma on kuitenkin vaihtunut aikaisempia tutkimuksia ohjanneesta elämänvaihenäkökulmasta 1980-luvun opiskelijoiden elämäntavan, identiteetinmuodostuksen, opiskelijakulttuurin ja opiskeluprosessin sukupolvispesifiin analysointiin. Tämän lisäksi tarkastelen yliopiston koulumaistumisen, piilo-opetussuunnitelman vahvistumisen ja tiedekulttuurien eriytymisen vaikutuksia yliopisto-opiskeluun, tieteenalaspesifien habitusten muodostumiseen ja opiskelijaelämään.

Tutkimuksen empiirisen perustan muodostaa Jyväskylän yliopistossa "Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena" -tutkimuksen tarpeisiin vuonna 1986 keräämäni haastatteluaineisto. Siinä on haastateltu yhteensä 100 humanistista, kasvatustieteellistä, matemaattis-luonnontieteellistä ja yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa edustavaa opiskelijaa, jotka on valittu otokseen koulutusohjelman, vuosikurssin ja sukupuolen perusteella tehtyjen kiintiöntien avulla. Kaikista tutkimuksessa mukana olevista tiedekunnista valittiin ammatillisesti ja teoreettisesti orientoitunut koulutusohjelma, kun opintovaiheittaisen tarkastelun kohteeksi tulivat ensimmäisen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijat.

Tutkimuksen tehtävänasettelu jakaantuu kahteen osaan, joista ensimmäinen tutkimustehtävä kohdistuu opintovaiheiden tuottaman ajallisen eriytymisen ja toinen eri tieteenalojen kulttuurisen eriytymisen analysointiin. Tavoitteena on sukupolvispesifin (Mannheim) aikalais-analyysin konstruointi kuluneen vuosikymmenen yliopistossa, opiske-

lijaelämässä ja yliopisto-opiskelussa tapahtuneista muutoksista. Tutkimuksen alussa tehdään katsaus 1980-lukua koskevaan opiskelijatutkimukseen, jonka perusteella konstruoidaan empiirisen aineiston uudelleenanalyysia viitoittavat "hypoteettiset regulatiivit" (Routila). Näiden regulatiivien ohjaamana keskitytään opiskelijoiden elämänvaiheissa (Buchmann, Kohli), identiteetin muodostuksessa (Ziehe), opiskelijakulttuurissa (Horowitz, Moffatt) ja elämismaailman perusrakenteissa (Luckmann, Schutz) tapahtuviin muutoksiin, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimustehtävään. Toiseen tutkimustehtävään vastataan yliopiston koulumaistumisen (Huber), piilo-opetussuunnitelman vahvistumisen (Snyder), tiedekulttuurien eriytymisen (Becher) sekä tieteenalaspesifien habitusten muodostumisen (Bourdieu, Portele) seurausvaikutusten analyysin perusteella.

Tutkimuksen metodisena lähestymistapana sovelletaan abduktiivista päättelyä, jossa aikaisemmat tutkimushavainnot tematisoidaan teoreettisen refleksion kohteeksi ja niitä tulkitaan uusien teoreettisten näkökulmien perusteella konstruoitujen regulatiivien viitoittamalla tavalla (Peirce). Haastateltujen opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset ja kuvaukset omasta opiskeluprosessistaan sekä niiden objektiiviset tilastoanalyysit syntetisoidaan "diskursiivisiksi" kuvauksiksi omasta aikakaudesta (Bourdieu). Tutkimuksen empiirisen haastatteluaineiston käsittelyssä sovelletaan typologisoivaa tutkimustapaa, jossa empiiriset havainnot liitetään teoreettisten näkökulmien kanssa samaan tarkasteluyhteyteen (Gurvitch). Haastatteluaineiston uudelleenanalyysissa kiinnitetään erityistä huomiota objektiivisten, subjektiivisten ja dokumentaaristen merkityksen lajien välisiin suhteisiin (Mannheim), koska siten voidaan saada kokonaisvaltainen kuvaus kuluneen vuosikymmenen yliopisto-opiskelusta.

Tutkimuksen tärkeimmät johtopäätökset voidaan tiivistää seuraaviin 1980-luvun opiskelijoiden elämässä, opiskelussa ja tiedekulttuureissa tapahtuneisiin muutosprosesseihin, jotka tarkentavat sitä, missä suhteessa tutkimuksen kohteena olleet jyväskyläläisopiskelijat poikkesivat heitä edeltäneistä opiskelijapolvista:

1. Opiskelu-aika ei muodostanut enää selvärajaista elämänvaihettaan, vaan se oli muuttunut työssäolon ja opiskelun vuorotteluksi. Opiskelijoiden lisääntynyt työssäkäynti sekä perheellisten aikuisopiskelijoiden määrän kasvu ovat muuttaneet yliopisto-opiskelijoiden demografista koostumusta ja suhdetta opiskelu-aikaan. Opiskelu-aikaan suhtauduttiin aikaisempaa joustavammin eikä se enää muistuttanut nk. klassiselle opiskelijatyypille ominaista vapaata opiskelijaelämää.
2. Opiskelijoiden taloudellisen ja sosiaalisen aseman epävakaisuus on haitannut heidän identiteetinmuodostustaan. Opiskelu-aika ei enää tarjonnut moratorion kaltaista pidennystä nuoruuteen, vaan se oli pikemminkin muuttanut taloudellisen tilanteen vaikeuksien ja epämääräisen sosiaalisen aseman sekä valmistumisen jälkeen uhkaavan akateemisen työttömyyden myötä vaikeaksi ja työntäyteiseksi jaksoksi heidän elämässään.

3. Itsenäinen ja omaehtoinen opiskelijakulttuuri on hajonnut erilaisiin pieniin osakulttuureihin, joita on muodostunut nuorisokulttuurin tyyli-muutosten ja eri alojen valmistuneiden ammatillisten profiioikulttuurien perusteella. Kaikille opiskelijaryhmille yhteisenä piirteenä oli kuitenkin liikuntaharrastusten muuttuminen osaksi arkielämää sekä opiskelijoiden keskittyminen omaan itseän ja lähimpiin ystäviin. Opiskelijat olivat kuitenkin hajaantuneet selvästi toisistaan poikkeavia elämäntapoja ja vapaa-ajan viettotyylejä noudattaviin pienryhmiin.

4. Yliopisto ei enää muodostanut opiskelijoiden elämäntapaa määrittävää "keskusta", mikä oli johtanut opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden eriytymiseen toisistaan. Opiskelijana oleminen ei enää kuvannut heidän elämäänsä yhtä kokonaisvaltaisesti kuin aikaisemmin, sillä lisääntynyt työssäkäynti ja vapaa-ajan harrastukset suuntasivat heidän toiminta-ajan pois yliopistosta.

5. Yliopiston koulumaistuminen on instrumentalisoinut opiskelijoiden opiskeluprosessia ja yliopistosuhdetta. Useimmat opiskelijat suuntautuivat opintoihinsa tehokkaasti, mutta ulkokohtaisesti. Eri alojen opiskelijat suhtautuivat yliopisto-opiskeluun eri tavoin, sillä teknisesti orientoituneiden alojen opiskelulla ei näyttänyt olevan opiskelijoihinsa juuri lainkaan "sivistävää" vaikutusta. He hakivat yliopistosta lähinnä soveltamiskelpoisia teknisiä valmiuksia. Aineenopettajakoulutuksessa olevat opiskelijat kärsivät jatkuvasta kiireestä ja pakkotahtisesta opinto-ohjelmasta, mikä oli johtanut pinnalliseen ja suorituskeskeiseen opiskelutapaan. Ainoastaan teoreettisesti rakentuneiden koulutusohjelmien opiskelijat saattoivat opiskella omien intressiensä mukaisesti, mikä oli mahdollistanut opiskeltavien asiasisältöjen käyttämisen tieteellisen maailmankuvan kehittämisen välineenä.

6. Erilaiset tiedekulttuurit ja tieteenalaspesifit habitukset ovat alkaneet erotella eri alojen opiskelijoita yhä voimakkaammin toisistaan. Teknisiä kvalifikaatioita, opettajaprofessiota ja tietokriittisiä aloja edustavien opiskelijoiden tiedekulttuuriset erot olivat yleistyneet koskemaan heidän kognitiivisia, sosiaalisia ja kulttuurisia erityispiirteitään. Tämän lisäksi eri vuosikurssit ja koulutusohjelmat erottelivat opiskelijoita yhä selvemmin toisistaan.

Tutkimuksen kohteena ollut "sählysupolvi" poikkesi niin merkittävästi sitä edeltäneistä opiskelijasukupolvista, että sen voi perustellusti väittää olevan ensimmäisen nk. uutta opiskelijatyypin edustavan opiskelijasukupolven suomalaisessa yliopistossa. Uudenlaisen opiskelijatyypin ilmaantuminen kampusalueelle heijastelee tosin viime vuosina esiintyneitä laajempia kulttuurisia muutoksia, joista tärkeimpiä ovat kulttuurinen eriytyminen, yksilöllistyminen sekä uudenlaisten hallinnollisten integraatiomekanismien synty (Welsch). Nämä kulttuuriset muutokset ovat välittyneet yliopistoinstituutioon, jossa ne ilmenevät yliopiston eri osien, tiedekulttuurien sekä eri tieteenaloja ja opintovaiheita edustavien opiskelijaryhmien välisenä differentioitumisena sekä lisääntyneenä hallinnollisena pyrkimyksenä yhdenmukaistaa eri tieteenalojen opiskelu samantyyppisiin valmiiksi laadittuihin koulutusohjelmarakenteisiin.

Yliopisto käy parhaillaan läpi syvällistä muutosvaihetta, jonka myötä yliopisto, opiskelijaelämä ja opiskelijakulttuurit ovat tulossa yhä vaikeammin analysoitaviksi. Uudet kansainväliset tutkimukset ovat tosin osoittaneet, että 1990-luvun opiskelijat olisivat vuosikymmenen kestäneen passiivisen kauden jälkeen muuttumassa yhteiskunnallisesti aktiivisiksi. Tämä on näkynyt opiskelijoiden lisääntyneenä osallistumisena erilaisten luonnonsuojelu- ja vapaaehtoisjärjestöjen toimintaan. Avoimeksi kysymykseksi kuitenkin jää, välittyykö tällainen opiskelija-aktiivisuus myös suomalaisen opiskelijaelämään ja millaisia muotoja se tulisi saamaan.

SUMMARY

This research report is a summary of a series of studies carried out by the author at the University of Jyväskylä. These studies focused on students' life stages, student culture, the university's hidden curriculum, the study strategies used by students from different disciplines, and the development of scientific thinking. However, the overall point of view of the project has changed from a descriptive life-stage analysis, which guided my previous study, to a generation-specific analysis of the life-style, student culture and study process of students of the 1980s. Furthermore, this study focuses on how the curricularization of the university, the development of the hidden curriculum and the fragmentation of disciplinary cultures affect university studies, student life and the development of discipline-specific habituses.

The empirical basis of the present study consists of interviews carried out by the author for the research project "University studies as a life-cycle stage" in the year 1986 at the University of Jyväskylä. A total of 100 students drawn from the faculties of the humanities, education, the natural sciences and the social sciences were interviewed. One vocational and one theoretically oriented study programme was chosen from each group of disciplines. The interviewees were selected by using stratified sampling methods. The sample included students in their first, third and fifth study year.

The study comprised two research tasks. One was to analyse the temporal differentiation of the student years, and the other focused on the cultural differentiation of the disciplines. The main purpose of the study was to provide a generation-based analysis (Mannheim) of the students' life situation, mapping the changes in student life and in the study process during the previous decade. The study begins with an overview

of research into students, on the basis of which I construct the "hypothetical regulatives" (Routila) which direct the reinterpretation of the empirical interviews. The analysis concentrates on the changes which have taken place in students' life stages (Buchmann, Kohli), identity formation (Ziehe), student cultures (Horowitz, Moffatt) and in the basic structures of the life-world of students (Luckmann, Schütz), thus addressing the first research task. The second task presupposes an analysis of the changes resulting from the curricularization of the university (Huber), the strengthening of the hidden curriculum (Snyder), the differentiation of disciplinary cultures (Becher) and the development of discipline-specific habituses (Bourdieu, Portele).

The principal methodological approach used in the study is abductive reasoning, in which previous findings are thematized in theoretical reflection and interpreted through regulatives constructed on the basis of new theoretical viewpoints (Peirce). Subjective experiences and descriptions of the interviewees, together with objective statistical analyses of their life situation, are synthesized into discursive descriptions of their epoch (Bourdieu). Empirical interview data are analysed by means of typologies in which empirical data and theoretical ideas are combined into a new hyper-empirical totality (Gurvitch). In the analysis of the interviews, attention was focused on the different levels of meaning (Mannheim). The objective statistical data, subjective meanings and documentary interpretations were combined within a common frame of reference. Direct citations from the students' answers, expressing subjective meanings, have been included in the actual argument, thereby making them part of the documentary narrative.

The most important results of the study can be summarized by the following characteristics of student life, the study process and disciplinary cultures, which specify how the students of the 1980s differed from previous student generations:

1. The study period no longer constitutes a "classically" academic life stage; rather, it is characterized by the alternation of study and part-time employment. Contemporary students are older than their predecessors, it takes longer for them to complete their studies, and an increasing number of them have part-time jobs while studying. This has important consequences for the demographic dimension of university studies.

2. The economic and social "immaturity" of students hampers their identity formation. The problems arising from the discrepancy between students' social and economic immaturity on the one hand and biological maturity on the other have become more and more evident. The study period prolongs adolescence by a kind of moratorium effect. However, the deterioration in the financial situation of students, the instability of their social position, and the threat of academic unemployment conspire to make this period wearing and exhausting, both psychologically and physically.

3. Independent student culture is dissolving into commercial youth culture, in the wake of the rapidly changing styles mediated by the multinational culture industry. Common to all interviewed students was that physical activities had become part of their everyday lives. Privatization, a striving to self-actualization and the concentration of interaction to close friends were also prominent characteristics. Students were divided into small groups with highly different life styles and leisure-time activities.

4. The basic structures of the life-world of students have fragmented, so that the university no longer forms its centre. Being a student does not structure students' lives as comprehensively as it used to, since their leisure-time activities and increasing tendency to seek part-time employment divert them from academic life.

5. The curricularization of the university has instrumentalized the study process and the relation of students to the institution itself. This is especially obvious in occupationally oriented curricula (chemistry, data processing), which seem to have little "educational" influence on students. Students in teacher training seem to suffer from the hectic study rhythm dictated by the predefined curriculum, with the result that they gradually develop an instrumental, degree-centred study orientation. Only the theoretically oriented basic disciplines (sociology, history, educational science) enable students to realize their individual study interests. This can be seen in the increasing scientific maturity of their thinking during the study process.

6. Different discipline-based subcultures have started to divide students more clearly. The differences between students of technical subjects (applied mathematics, chemistry, data processing), pedagogics (languages, special education) and the more critically oriented disciplines (sociology, history, education) have been carried over to their cognitive, social and cultural experience. Furthermore, the differences between different year groups and study programmes divide students increasingly sharply.

The student generation of the 1980s, sometimes called the "ball game generation", differs so greatly from previous student generations that it can be argued as representing the first new type of student generation in Finnish academic life. The emergence of this new student type reflects the broader cultural changes that have taken place during the last few years. The most important changes have been cultural differentiation and individualization, together with the introduction of new administrative integration mechanisms (Welsch). These cultural changes have also spread to the university, where they manifest themselves in the differentiation of the university's faculties, disciplinary cultures and student entry years. New administrative reforms to standardize the study process into uniform and ready-made study programmes have also been implemented.

The university is currently undergoing a far-reaching cultural change, with the result that the institution itself, student life and student culture are becoming increasingly unstable and unpredictable.

Consequently, it is difficult to envisage the future trends of the university and student life. Recent international research suggests that the students of the 1990s have, after a decade of passivity, become increasingly active socially and politically, as can be seen in their active participation in environmental and other kinds of voluntary associations. However, it remains an open question whether this kind of student activity will also get a footing in Finnish student life and, if it does, what forms it will take.

TUTKIMUKSEN PERUSTANA OLEVAT RAPORTIT JA ARTIKKELIT

- Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 36. 67s. + liitteet
- Aittola, T. & Poikkeus, A.-M. 1987. Opiskelijakulttuuria etsimässä. Kulttuuritutkimus 4, 3, 11-24.
- Aittola, T. 1987. Opiskelijan elämänvaiheet ja tieteellinen ajattelutapa. Kirjastotiede ja informatiikka 6, 2, 50-55.
- Aittola, T. 1988. University studies as a life-cycle stage. Higher Education in Europe XIII, 4, 5-13.
- Aittola, T. 1989. Havaintoja yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. Kasvatus 20, 3, 218-222.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1989. University studies as a life-cycle stage and the meaningfulness of the study process. Raportissa R. Mäkinen & P. Määttä (toim.) Students and studying in higher education in Finland. Institute for Educational Research. Publication series B: 35, 23-40.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto elämismailmana. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja 31. 144 s. + liite.
- Aittola, T. 1990a. Kehittääkö yliopisto-opiskelu opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa? Kasvatus 21, 5-6, 337-346.
- Aittola, T. 1990b. The life-stages of university students, student cultures and the hidden curriculum of the university. Raportissa M.-V. Volanen & H. Jalkanen (toim.) Youth, education and youth culture. Jyväskylä: Institute for Educational Research. Publication series B: 40, 71-83.

LÄHTEET

- Abrahamsson, K. 1984. Does the adult majority create new patterns of student life? *European Journal of Education* 19, 3, 283-297.
- Ahola, A. 1990. Naisten ja miesten terveydestä ja oireilusta. Raportissa A. Ahola, J. Melkas & H. Sauli Nuoruus, terveys ja ihmissuhteet - suomalaista elämänlaatua. Tilastokeskus. Elinolot -raportti, 7-57.
- Aittola, H. 1990. Opiskelijoiden elämänhallinta ja elämisen mahdollisuudet. Raportissa H. Aittola & T. Aittola Yliopisto elämismaailmana. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja 31, 25-44.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1984. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokemisesta. *Kasvatus* 15, 4, 246 - 251.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu ja opiskelijoiden elämänvaiheet. *Kasvatus* 17, 6, 433 - 441.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1989. University studies as a life-cycle stage and the meaningfulness of the study process. Raportissa R. Mäkinen & P. Määttä (toim.) Students and studying in higher education in Finland. Institute for Educational Research. Publication series B: 35, 23-40.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1990. Yliopisto elämismaailmana. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja 31. 144 s. + liite.
- Aittola, T. 1982. Sosiologisen tutkimuksen logiikasta. Raportissa F. Jyrkilä (toim.) Sosiologian tutkimusmenetelmistä. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 27, 1-42.
- Aittola, T. 1983. Yliopistoyhteisön jäsenten käsityksiä ja kokemuksia uudesta laitoshallinnosta. Jyväskylän yliopisto. Hallintoviraston julkaisuja 7.
- Aittola, T. 1984. Laitoshallinto - demokratiaa vai byrokratiaa? Jyväskylän yliopisto. Hallintoviraston julkaisuja 14.
- Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 36. 67s. + liitteet
- Aittola, T. 1987a. Hallinnollinen rationaalisuus ja yliopistoreformit. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitos. Lisensiaattitutkimus.
- Aittola, T. 1987b. Opiskelijan elämänvaiheet ja tieteellinen ajattelutapa. *Kirjastotiede ja informatiikka* 6, 2, 50-55.

- Aittola, T. 1988. University studies as a life-cycle stage. *Higher Education in Europe XIII*, 4, 5-13.
- Aittola, T. 1989. Havainnot yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. *Kasvatus* 20, 3, 218-222.
- Aittola, T. 1990a. Kehittääkö yliopisto-opiskelu opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa? *Kasvatus* 21, 5-6, 337-346.
- Aittola, T. 1990b. The life-stages of university students, student cultures and the hidden curriculum of the university. Raportissa M.-V. Volanen & H. Jalkanen (toim.) *Youth, education and youth culture*. Jyväskylä: Institute for Educational Research. Publication series B: 40, 71-83.
- Aittola, T. & Eräsaari, R. 1988. Rationalization of the university and the social science. *Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitoksen julkaisuja* 53.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1991. Nuorisokulttuuri ja koulutus. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatustieteiden tutkimusraportti*. Helsinki: WSOY, 87-111.
- Aittola, T., Jokinen, K., Laine, K. & Sironen, E. 1991. Jälkisanat. Teoksessa T. Ziehe *Uusi nuoriso*. Tampere: Vastapaino, 247-263.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1988. Sosiologian teoreetikot ja tiedonsosiologia. *Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja* 41.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. Tieto yhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Aittola, T. & Poikkeus, A.-M. 1987. Opiskelijakulttuuria etsimässä. *Kulttuuritutkimus* 4, 3, 11-24.
- Ala-Vähälä, T., Saarinen, T. & Salo, M.-L. 1989. Ilonlapset ja surunlapset opintien - kielenopin kulkunäkökulma opiskelijoiden itsensä kuvaamana. *Kasvatus* 20, 5, 391-398.
- Allatt, P. & Keil, T. 1987. Introduction. Teoksessa P. Allatt ym. (toim.) *Women and the life cycle*. London: Macmillan Press, 1-10.
- Allardt, E. 1982. Yliopiston tehtävät yhteiskunnassa. *Kanava* 6, 338-341.
- Altbach, P. & Cohen, R. 1990. American student activism. *Journal of Higher Education* 61, 1, 33-49.
- Altbach, P. 1991. Student politics and culture. *Higher Education* 22, 3, 117-118.
- Antikainen, A. & Jolkkonen, A. 1988. Sivistyneistöä vai teknokraatteja? Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportti A*: 43.
- Apel, H. 1989. Fachkulturen und studentischer Habitus. *Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie* 1, 2-22.
- Apple, M. 1982. *Education and power*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Arminen, I. 1989. Juhannustansseista jumalanteatteriin. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 58.
- Aronowiz, S. & Giroux, H. 1985. Education under siege. London: Routledge & Kegan Paul.
- Astin, A. 1984. Student involvement. *Journal of College Student Personnel* 25, 4, 297-308.
- Astin, A. 1985. Achieving educational excellence. New York: Jossey-Bass.
- Astin, A. 1987. Retaining and satisfying students. *Educational Record* Winter, 36-42.
- Astin, A. 1991. The changing American college student: implications for educational policy and practice. *Higher Education* 22, 2, 129-143.
- Baethge, M. 1989. Individualization as hope and as disaster. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Enger (toim.) *The social world of adolescents*. New York: Walter de Gruyter, 27-41.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Milton Keynes: Open University Press.
- Becher, T. & Huber, L. 1990. Editorial. *European Journal of Education* 3, 235-240.
- Becher, T. 1990. The counter-culture specialisation. *European Journal of Education* 25, 3, 333-346.
- Becher, T. 1991. Perspectives on academic life. *Higher Education in Europe* XVI, 3, 119-136.
- Beck, P. 1975. *Zwischen Identität und Entfremdung. Die Hochschule als Ort gestörter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Aspekte.
- Beck, U. 1986. *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, W. 1977. *Das Leben der Studenten*. Teoksessa W. Benjamin *Illuminationen*. Suhrkamp: Frankfurt, 9-21.
- Berghenengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher education* 16, 5, 535-543.
- Bernstein, A. 1990. Sex, race and diversity taper: students on campus. *Change* 22, 2, 18-22.
- Bernstein, B. 1977. *Class, codes & control III*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in education, culture and society*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1979. *The inheritors*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. 1983. Bourdieun haastattelu. J.P. Roos, J. Heilbron & B. Maso. *Sociologia* 20, 4, 319-329.
- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1986. *Distinctions*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bourdieu, P. 1987. Hengen kapina. Pierre Bourdieun haastattelu. *Kantti* 2, 9-12.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo Academicus*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1990. *In other words*. Oxford: Polity Press.
- Boyer, E. 1987. *College. The undergraduate experience in America*. New York: Harper & Row.
- Broadly, D. 1983. Dispositioner och positioner. Ett ledmotiv i Pierre Bourdieus sociologi. Raportissa D. Broadly Dispositioner och positioner. Stockholm. UHÄ/FOU 2, 1-52.
- Broadly, D. 1985. Bourdieu som empiriker. Raportissa D. Broadly (toim.) *Kultur och utbildning*. Stockholm. UHÄ/FOU 4, 1-27.
- Broadly, D. 1986. Piilo-opetusuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Broadly, D. 1987. Högskolan och det kulturella kapitalet. *Nordisk pedagogik* 2, 87-101.
- Broadly, D. 1990. Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin. Stockholm: HLS Förlag.
- Bryman, A., Bytheway, B., Allatt, P. & Keil, T. (toim.) 1987. *Rethinking the life cycle*. London: Macmillian.
- Buchmann, M. 1989. *The script of life in modern society*. Chicago: Chicago University Press.
- Burack, E. 1984. The Sphinx's riddle: life and career cycles. *Training and Developmental Journal*, April, 52-61.
- Chickering, A. & Havighurst, R. 1981. *The life-cycle*. Teoksessa A. Chickering ym. (toim.) *The modern American university*. New York: Jossey-Bass, 16-50.
- Cohen, G. (toim.) 1987. *Social change and the life course*. London: Tavistock.
- Cohen, S. & Taylor, L. 1976. *Escape attempts*. Penguin: Harmondsworth.
- Dahrendorf, R. 1975. The educational class. Teoksessa P. Seabury (toim.) *Universities in the western world*. New York: Free Press, 47-55.
- Dippelhoffer-Stiem, B., Bargel, T., Bromberek, B, Jetten, E., Kump, S., Sagmeister, G. & Walter, H-G. 1984. Students in Europe: motives for studying, expectations of higher education and the relevance of career prospects. *European Journal of Education* 3, 19, 309-325.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. New York: Nichols.
- Entwistle, N. & Tait, H. 1990. Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education* 19, 3, 169-194.

- Entwistle, N. 1991. Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education* 22, 3, 201-204.
- Erikson, E. H. 1980. *Identify and life cycle*. New York: Norton.
- Eräsaari, R. 1984. Jyväsjärvi, Jyväskylä, Jyväskylä, Jyväskylä - hyvä jyväs! *Yhteiskuntasuunnittelu* 3, 1, 16-19.
- Eskola, K. & Linko, M. 1986. *Lukijan onni*. Helsinki: Tammi.
- Fend, H. 1988. *Sozialgeschichte des Aufwaschens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. 1980. *Power/knowledge*. London: Harvester Press.
- Franheim, G. & Langer, J. (toim.) 1984. *Student und Studium im interkulturellen Vergleich*. Student worlds in Europe. *Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung* 14.
- Fransson, A. 1977. On qualitative differences in learning. *British Journal of Educational Psychology* 47, 3, 244-257.
- Frimodt, J. 1986. *Narcissism*. Lundabygdens: Vinga Press.
- Geertz, C. 1983. *Local knowledge*. New York: Basic books.
- Gerholm, T. 1990. On tacit knowledge in academia. *European Journal of Education* 25, 3, 263-272.
- Gibbs, G., Morgan, A. & Taylor, E. 1986. *Den lärandes värld*. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *Hur vi lär*. Kristianstads: Raben & Sjögren, 226-255.
- Gould, R. 1978. *Transformations*. New York: Touchstone.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Gurvitch, G. 1964. *The spectrum of social time*. Dordrecht: Reidel.
- Gurvitch, G. 1975. *Phenomenology and sociology*. Oxford: Blackwell.
- Gurvitch, G. 1985. *The social frameworks of knowledge*. Oxford: Blackwell.
- Haapakorpi, A. 1989. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden sijoittuminen työmarkkinoille. *Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisuja* 69.
- Habermas, J. 1968. *Erkenntnis und Interesse*. Teoksessa J. Habermas. *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*. Frankfurt: Schurkamp, 146-168.
- Habermas, J. 1981. *Theorie des Kommunikativen Handelns II*. Frankfurt: Schurkamp.
- Habermas, J. 1986. *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Halldén, S. 1987. *Intellectual maturity as an educational ideal*. Stockholm. UHÄ/FOU: *Studies of Higher Education and Research* 1.
- Heidegger, M. 1980. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Heiskanen, I. & Mitchell, R. 1985. Lättähatuista punkkareihin. Keuruu: Otava.
- Helenius, B. 1991. Korkeakouluopintonsa keskeyttäneiden sijoittuminen. Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 4.
- Hermunen, H. 1989. Korkeakouluopintojen kesto ja keskeyttäminen. Helsinki: Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 8.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1984. Merkityksen ongelma haastattelututkimuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A: 3.
- Honkanen, T. 1987. Opiskelijoiden tyytyväisyys ja onnellisuus. Helsingin yliopisto. Sosiologian pro gradu -tutkielma.
- Horowitz, H. 1986. The 1960's and the transformation of campus cultures. *History of Education Quarterly* 2, 1, 1-38.
- Horowitz, H. 1987. College life. Undergraduate cultures from the end of the eighteenth century to the present. New York: Alfred Knopf.
- Horowitz, H. 1989. The changing student culture. *Educational Record* 70, 3-4, 24-32.
- Huber, L. 1984. Editorial. *European Journal of Education* 19, 3, 243-251.
- Huber, L. 1985. Studiensituation Heute und Wandel der Studentrolle. Hochschuldidaktische Stihworte. Der Universität Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik 19.
- Huber, L. 1987. Changes in the students' role. *Studies in Higher Education* 12, 2, 157-168.
- Huber, L. 1989. Teaching and learning - students and university teachers. *European Journal of Education* 24, 3, 271-288.
- Huber, L. 1990. Disciplinary cultures and social reproduction. *European Journal of Education* 25, 3, 241-262.
- Hultsch, D. & Plemons, J. 1979. Life events and life-span development. Teoksessa *Life-span development and behavior*. Vol 2. New York: Academic Press, 1-30.
- Hurrelmann, K. 1988. Personality and social development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurrelmann, K. 1989. The social world of adolescents. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel (toim.) *The social world of adolescents*. New York: Walter de Gruyter, 3-26.
- Husserl, E. 1978. The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. Evanston: Northwestern University Press.
- Hyvärinen, M. 1990. Opiskelijaliike kertomuksena. *Politiikka* 22, 4, 261-270.
- Häyrynen, L. 1987. Koulutetun naisen elämänkulku. *Naistutkimus* 1, 1, 3-18.

- Häyrynen, Y.-P. 1984. Suomalainen korkeakouluopiskelija. Raportissa T. Ikonen ym. (toim.) Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 27-75.
- Häyrynen, Y.-P. 1985. Motivaatio ja elämänura. Raportissa K. Kotiranta & H. Soini (toim.) Motivaatioseminaari 25.-26. 3. 1983. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 13, 37-64.
- Häyrynen, Y.-P. 1986. The Finnish university from 1965 to 1985. *European Journal of Education* 21, 1, 25-41.
- Häyrynen, Y.-P. 1987. The life contents and social types of Finnish intellectuals. Teoksessa R. Eyerma ym. (toim.) *Intellectuals, universities and state in Western modern societies*. Los Angeles: University of California Press, 211-233.
- Häyrynen, Y.-P. 1988. Life-trajectory, intellectual position and the impact of university. Paper presented in the symposium on longitudinal research into the life-course. XXIVth International congress of psychology, Sydney August 28 - September 2.
- Häyrynen, Y.-P. & Häyrynen, L. 1986. Kuka kipuaa vaikuttajaksi. *Tiede* 2000, 1, 1, 22-26.
- Häyrynen, Y.-P., Perho, H., Silvonen, J. & Kuittinen, M. 1992. Kaksi opiskelijapolvea, kaksi kulttuuria. Joensuun yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Psykologian tutkimuksia* 13.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Helsinki. Tilastokeskus. *Tutkimuksia* 171.
- Jackson, P. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jokinen, K. 1989. Skeittaus, break ja muuttuva ruumiinkulttuuri. Teoksessa K. Suomi, A. Tiihonen, K. Jokinen Hölkääjiä, sählääjiä, skeittaaajia. Helsinki: Opiskelijoiden liikuntaliiton julkaisuja sarja A 1, 97-148.
- Järvi, P., Rinne, R. & Kivinen, O. 1990. Yliopiston tila ja tahto. Turun yliopisto. *Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja* 5.
- Järvinen, A. 1985. Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seuranta tutkimus. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol. 197.
- Kanerva, J. 1986. Puolueöykkäroinnistä sivistyshurmokseen. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja 7.
- Kangas, L. 1992. Jyväskylän yliopistokysymys 1847-1966. Tutkimus korkeakoulun perustamisesta ja kehityksestä ja kehityksestä yliopistoksi. *Studia Historica Jyväskyläläensia* 44.
- Kauranen, A. 1990. Minun yliopistoni. *Helsingin Sanomat*. 2.6.1990.

- Kekäle, J. 1991. Keskusteluilmapiirit Joensuun yliopiston kolmella opintosuunnalla - laadullinen tutkimus opintokulttuureista. Joensuun yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 11.
- Keller, E. 1988. Tieteen sisarpuoli. Tampere: Vastapaino.
- Kerr, C. 1964. The uses of university. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kertzner, D. 1983. Generation as a sociological problem. *Annual Review of Sociology* 9, 3, 125-149.
- Klinge, M. & Kolbe, L. 1991. Suomalainen ylioppilas. Otava: Keuruu.
- Kohli, M., Rosenow, J. & Wolf, J. 1983. The social construction of ageing through work. *Ageing and Society* 3, 23-42.
- Kohli, M. 1985. Social structure and social construction of life stages. *Human Development* 29, 145-149.
- Kolb, D. 1981. Learning styles and disciplinary differences. Teoksessa A. Chickering ym. (toim.) *The modern American university*. New York: Jossey-Bass, 232-253.
- Kontula, O. 1984. Yliopisto-opiskelijoiden sukupuolimoraali. Helsingin yliopisto. Sosiologian pro gradu -tutkielma.
- Koski, L. 1990. Tarinoiden yliopisto tehokkuuden diskurssissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 28.
- Kuh, G. & Whitt, E. 1988. The invisible tapestry. Culture in American colleges and universities. Washington: ASHE & ERIK.
- Kuikka, L. 1991. Asuminen ja opiskelu Kortepohjan ylioppilaskylässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Kuittinen, M. 1990. Kulttuuripääoma etsimässä. Raportissa J. Silvonen (toim.) *Oppimistapahtuma, opiskelijoiden kulttuuripääoma ja opintokokemusten muutos*. Joensuun yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 9, 70-100.
- Kuittinen, M., Häyrynen, Y.-P., Perho, H. & Silvonen, J. 1990. Suomen korkeakoululaitoksen ilmapiirit. Raportissa H. Jalkanen & R. Mäkinen (toim.) *Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: 59, 1-25.
- Kuittinen, M. & Minkkinen, J. 1989. Yliopisto-opiskelijoiden kulttuuripääoma ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Joensuun yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 14.
- Kukkonen, H., Lehto, T. & Lievonen, M. 1988. Opiskelija-asunto. Teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtiosasto, Rakennetun ympäristön tutkimuslaitoksen julkaisuja B:2.
- Kytömäki, R. 1987. Helsingin yliopiston opiskelijoiden työssäkäynti, toimeentulo ja asuminen vuonna 1986. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta.

- Lahtinen, I. 1988. Tutkinnonuudistus. Jyväskylän yliopisto. Ylioppilaskunnan julkaisuja 26.
- Lahtinen, I. 1990. Opintotuki ja korkeakouluopintojen kulku. Raportissa H. Jalkanen & R. Mäkinen (toim.) Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: 59, 125-135.
- Lahtinen, I. 1991. Perustulo - kansalaisen palkka. Vaihtoehtoisen yhteiskuntapolitiikkaseuran perustuloryhmän raportti 5.5.1991.
- Langer, J. 1989. Bewusstseinsentwicklung der Studenten und die gesellschaftlichen Funktionen der Universität. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Laukkanen, E. 1988. Korkeakouluopinnot - keskeyttäminen, viivästyminen ja ammatillinen epävarmuus. Helsinki: Tasku.
- Laurila, E. 1990. Opiskelijoiden ajattelu- ja toimintamallit sekä tieteellisen ajattelutavan kehittyminen. Kasvatus 21, 2, 108-114.
- Lehikoinen, P. 1990. 80-luvun opiskelijatutkimusta. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta. Sosiaalijaosto.
- Lepenes, W. 1990. Saksalaisen yliopiston idea ulkoapäin nähtynä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 154-176.
- Leppänen, E. 1989. Sählyskupolven opiskelu on harmaata, arkista ja kovaa työtä. Tapio Aittolan haastattelu. Jyväskylän ylioppilaslehti 29, 2, 10-11.
- Levine, A. 1980. When dreams and heroes died. New York: Jossey-Bass.
- Levine, A. & Hirsch, D. 1991. Undergraduates in transition: a new wave of activism on American college campus. Higher Education 22, 2, 119-128.
- Levinson, D., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. & McKee, B. 1978. Seasons of a man's life. New York: Knopf.
- Levinson, D. 1986. A conception of adult development. American Psychologist 41, 1, 3-13.
- Liiten, M. 1989. Sählyskupolven opiskelu muistuttaa tylsää työtä. Tapio Aittolan opiskelijatutkimusten esittelyä. Helsingin Sanomien kuukausiliite 8, 73-75.
- Liebau, E. 1981. Studentische Erfahrung im Wandel. Neue Sammlung 21, 5, 405-431.
- Liebau, E. 1984. Academic study and prospects for life. European Journal of Education 19, 3, 269-282.
- Liebau, E. & Huber, L. 1985. Die Kulturen der Fächer. Neue Sammlung 25, 2, 314-339.
- Liljander, J.-P. 1991. Yliopistoinstituutio kulttuurisena uusintajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 40.

- Longhurst, B. 1989. Karl Mannheim and the contemporary sociology of knowledge. London: Macmillan.
- Lozoff, M. 1976. Interpersonal relations and autonomy. Teoksessa J. Katz, & R. Hartnett (toim.) *Scholars in the making*. Cambridge, Mass.: Ballinger, 141-159.
- Luckmann, B. 1978. The small life-worlds of modern man. Teoksessa T. Luckmann (toim.) *Phenomenology and sociology*. Harmondsworth: Penguin Books, 275-290.
- Lundgren, U. 1979. Att organisera omvärden. Stockholm: Liber.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Löwenthal, R. 1975. University's autonomy versus social priorities. Teoksessa P. Seabury (toim.) *Universities in the Western world*. New York: Free Press, 75-89.
- Mannheim, K. 1959. *Essays in the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mannheim, K. 1979. *Ideology and utopia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marin, M. 1970. Tiedekunnat opintoympäristönä. Helsinki: Tammi.
- Marin, M. 1989. Yliopisto-organisaation ja hallinnon muutokseen kohdistuva tutkimustarve. Raportissa T. Aittola (toim.) *Korkeakoulutuksen tutkimuksen nykytila ja uudet haasteet*. Opetusministeriö: Korkeakouluneuvoston julkaisuja 1, 91-98.
- Marin, M., Konttinen, E. & Aittola, T. 1985. Keskustelua yliopisto-byrokratiasta. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian laitoksen julkaisuja 31.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 2, 177-200.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1980. *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Weilin & Göös.
- Matthies, J. 1988. Kriittisiä huomautuksia yliopistojen "kurrikularisoinnista". *Kasvatus* 19, 3, 219-224.
- Mehtonen, L. 1990. Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 18-30.
- Merriam, S. & Mullins, L. 1981. Havighurst's adult developmental tasks. *Adult Education* 31, 3, 123-141.
- Moffatt, M. 1991. College life. *Journal of Higher Education* 62, 1, 44-61.
- Narr, W.-D. 1987. Wieder die restlose Zerstörung der Universität. *Hochschulpolitische Reiche Bibliothek* 4.
- Neugarten, B. & Danon, N. 1977. Sociological perspectives on the life cycle. Teoksessa P. Baltes & K. Schaie (toim.) *Life span developmental psychology*. New York: Academic Press, 53-69.

- Nevala, A. 1990. Mittavat tavoitteet - pienet muutokset? Opiskelijakunnan rakenteen yleispiirteet Suomessa 1900-luvulla. Raportissa H. Jalkanen & R. Mäkinen (toim.) Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: 59, 83-93.
- Niiniluoto, I. 1990. Tiedon soihtu. Yliopisto 21, 4-7.
- Nuutinen, A. 1990. Opiskelijoiden metodisen ajattelun kehittyminen korkeakoulutuksessa. Kasvatus 21, 2, 98-107.
- Nätkin, R. & Kyllönen, R. 1985. Opiskelevan äidin kaksi maailmaa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B: 42.
- Palazzo, D. 1989. The lifeworld of young people. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel (toim.) The social world of adolescents. New York: Walter de Gruyter, 57-64.
- Palme, M. 1989. Högskolefältet i Sverige. Stockholm: UHÄ/FOU 4.
- Parjanen, M. 1983. Ylioppilasradikalismi yhteiskunnallisena liikkeenä, sen synty ja kuolema. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen julkaisuja A: 1.
- Parjanen, M. 1990. Sosiaalinen kiinnittyminen - väistyvä tekijä koulutuksessa? Kasvatus 21, 2, 115-121.
- Peck, T. 1986. Women's self-definition in adulthood. Psychology of Women Quarterly 10, 274-284.
- Peeters, H. 1991. Sosiaalisen konstruktivismin mahdollisuuksista ja rajoista. Teoksessa Y.-P. Häyrynen (toim.) Psykologian monet särmät. Joensuun yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 12, 55-68.
- Peirce, C. H. 1960. Collected papers II. Massachusetts: Harvard University Press.
- Perry, W. 1970. Forms of intellectual and ethical development in college years. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- Perry, W. 1981. Cognitive and ethical growth. Teoksessa A. Chickering ym. (toim.) The modern American university. San Francisco: Jossey-Bass, 81-111.
- Pirttilä-Backman, A.-M. 1989. Notes on the concept of knowledge from the perspective of epistemic representations, higher education and work. Raportissa R. Mäkinen & P. Määttä (toim.) Students and studying in higher education in Finland. Institute for Educational Research. Publication series B 35, 57-68.
- Piskonen, H. 1991. Opiskelijoiden kulttuuripääoma ja tiedekulttuurit. Jyväskylän yliopisto. Sosiologian pro gradu -tutkielma.
- Poole, M. 1989. Adolescent transitions a life-course perspective. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel (toim.) The social world of adolescents. Berlin: Walter de Gruyter, 65-86.

- Portele, G. & Huber, L. 1981. Entwicklung des Akademischen Habitus. Teoksessa I. Sommerkorn (toim.) Identität und Hochschule. Blickpunk Hochschuldidaktik 64, 185-197.
- Portele, G. 1985. Habitus und Lernen. Neue Sammlung 25, 3, 298-313.
- Pulkkinen, L. 1988. Nuoren aikuisen elämänrakenne. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 293.
- Puuronen, V. 1988. Sukupolvianalyysin mahdollisuuksista. Nuorisotutkimus 1, 2-13.
- Ramsden, P. 1979. Student learning and perceptions of the academic environment. Higher Education 8, 4, 411-427.
- Ramsden, P. 1981. A study of the relationship between student learning and its academic context. Lancaster.
- Ramsden, P. 1986. Inlärningens sammanhang. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) Hur vi lär. Kristianstads: Raben & Sjögren, 198-225.
- Ramsden, P. 1987. Improving teaching and learning in higher education. Studies in Higher Education 12, 3, 275-286.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. 1981. Effects of academic departments on students' approaches to studying. British Journal of Educational Psychology 51, 368-383.
- Raskin, P. 1985. Identity and vocational development. Teoksessa A. Weidmann (toim.) Identity in adolescence. San Francisco: Jossey-Bass, 25-42.
- Riegel, K. 1977. Dialectics of time. Teoksessa N. Danan & H. Reese (toim.) Life-span developmental psychology. New York: Academic Press, 3-45.
- Rinne, R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. Kasvatus 17, 5, 361-371.
- Roberts, P. & Newton, P. 1987. Levinsonian studies of women's adult development. Psychology and Aging 2, 2, 154-163.
- Roos, J.-P. 1985. Elämäntapaa etsimässä. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Roos, J.-P. 1986. Elämäntapateoriat ja suomalainen elämäntapa. Teoksessa K. Heikkinen (toim.) Kymmenen esseetä elämäntavasta. Helsinki: Yleisradio, 35-78.
- Roos, J.-P. 1987. Suomalainen elämä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Roos, J.-P. 1988. Itsenäinen suomalainen 1990. Helsinki: Yhtyneet Kuvalehdet.
- Roos, J.-P. & Rahkonen, K. 1988. Toisin elämisen halu - uutta keskiluokkaa etsimässä. Teoksessa J.-P. Roos Elämäntavasta elämänkertaan. Helsinki: Tutkijaliitto, 77-88.

- Routila, L. 1979. Miten teen taiteesta tiedettä. *Opuscula philosophica turkuensia XI*. Turku: Suomen filosofian ja fenomenologisen tutkimuksen seura.
- Routila, L. 1986. *Tiedettä taiteesta*. Keuruu: Clarion.
- Saari, S. & Majander, H. 1984. Korkeakouluopintojen pitkittyminen ja opiskelijoiden mielenterveyden kehitys. Helsinki: YTHS:n julkaisuja 16.
- Saari, S. & Majander, H. 1985. Seurantatutkimus mielenterveyden kehittymisestä. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 2.
- Salonen, T. 1987. Sivistys, yliopisto ja valtio. *Politiikka* 29, 2, 148-152.
- Sandford, N. 1981. Forewords. Teoksessa A. Chickering ym. (toim.) *The modern American university*. San Francisco: Jossey-Bass, xvii-xxvi.
- Sauli, H. 1990. Nuoresta aikuiseksi. Raportissa A. Ahola, J. Melkas & H. Sauli Nuoruus, terveys ja ihmissuhteet - suomalaista elämänlaatua. Tilastokeskus. *Elinolot-raportti*, 109-160.
- Sauli, H. 1991. Nuorten hyvinvointi ja elämänmuutokset. Teoksessa J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.) *Nuoret ja muutos*. Tilastokeskuksen tutkimuksia 177, 157-166.
- Savolainen, M. 1989. Tutkintovaatimusten muuttuminen vuosina 1967-1987. Opetusministeriö. Korkeakouluneuvoston julkaisuja 9.
- Schutz, A. 1962. *Collected papers I*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. 1975. Structures of the life-world. Teoksessa A. Schutz *Collected papers III*. The Hague: Martinus Nijhoff, 118-139.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1973. *Structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1979. *Strukturen der Lebenswelt 1*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1984. *Strukturen der Lebenswelt 2*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schmidt, L.-H. 1986. Juppi - tyylimomenttien epäjohdonmukainen valinta. *Tiede & Edistys* 4, 292-300.
- Schüleïn, J. 1977. *Selbstbetroffenheit*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Scott, P. 1989. Knowledge, culture and the modern university I-IV. *The Times Higher Education Supplement* 11.8., 18.8., 25.8 ja 1.9.
- Scott, P. 1991. Confusion as evidence of health. *The Times Higher Education Supplement* 23.8.
- Scott, P. 1992. The coming of post-binary higher education I-IV. *The Times Higher* 7.8.,14.8.,21.8. ja 28.8.
- Sheehy, G. 1976. *Passages*. New York: Bantam Books.

- Sheese, R. & Radovanovic, H. 1984. W. G. Perry's model of intellectual and ethical developmet. Paper presented at the Annual meeting of the Canadian psychological association.
- Shepherd, J. 1986. Music consumption and cultural self-identities. *Media, Culture and Society* 8, 3, 305-330.
- Silius H. 1986. Baroner, byrokrater och blåbär. Åbo Akademi: Sociologiska institutionen Ser. A: 225.
- Silvonen, J. 1990. Fragmentteja suomalaisesta opiskelijaliikkeestä. *Nuorisotutkimus* 1, 2-17.
- Silvonen, J., Häyrynen, Y.-P., Perho, H. & Kuittinen, M. 1990. Opintoilmapiirien muutoksesta suomalaisissa korkeakouluissa. Raportissa H. Jalkanen & R. Mäkinen (toim.) Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: 59, 25-46.
- Silvonen, J. 1991. Eräitä opiskelijakulttuurin (muutos)piirteitä suomalaisissa korkeakouluissa. Teoksessa J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.) Nuoret ja muutos. Helsinki: Tilastokeskuksen tutkimuksia 177, 46-54.
- Silvonen, J. 1992. "Kritiikki vain häiritsee tehokasta opiskelua". *Tiede ja Edistys* 17, 1, 58-62.
- Sindermann, C. 1982. *Winning the games scientists play*. New York: Plenum Press.
- Sironen, E. 1979. Eriakaisesta sivistyneistöstä. 80-lukuseminaari. *Soihtu* 5-6, 18-22.
- Sironen, E. 1982. Epilogeja yliopistolle. *Yhteiskuntasuunnittelu* 20, 3, 4-12.
- Sironen, E. 1987. Sählysupolven suuri seikkailu. Teoksessa L. Mehtonen & E. Sironen *Aistimellisuus, sivistys ja massakulttuuri*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 34, 240-244.
- Sjöberg, L. & Drott, B.-M. 1983. Interests in school subjects and vocational preference. *Scandinavian Journal of Educational Research* 27, 165-182.
- Snellmann, J. V. 1990. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 71-99.
- Snyder, B. 1971. *The hidden curriculum*. London: MIT Press.
- Sterns, H. & Alexander, R. 1977. Cohort, age, and time of measurement. Teoksessa N. Datan and H. Reese (toim.) *Life-span developmental psychology*. New York: Academic Press, 105-120.

- Storhammar, E. 1986. Opintotuen saajien toimeentulo ja opintotuki lukuvuonna 1984-85. Jyväskylän yliopisto. Keski-Suomen taloudellisen tutkimuskeskuksen julkaisuja 72.
- Strauss, A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sulkunen, P., Alasuutari, P., Nätkin, R. & Kinnunen, M. 1985. *Lähiö-ravintola*. Helsinki: Otava.
- Suomi, K. 1989. Ylioppilaat tänään - kansa huomenna: muuttuva liikuntaharrastus. Teoksessa K. Suomi, K. Jokinen & A. Tiihonen *Hölkääjiä, sählääjiä, skeittaajia*. Opiskelijoiden liikuntaliiton julkaisuja A 1, 9-66.
- Sutter, B. 1987. Högskolan i det samhällliga kraftfältet. Teoksessa *Varför Eva men inte Nils-Erik? Perspektiven på studerande i högskolan*. Stockholm: UHÄ/FOU-skriftserie 2, 127-152.
- Sutter, B. (toim.) 1989. *Betingelser för studerandestrategier*. Stockholm: UHÄ/FOU-arbetsrapport 5.
- Sutter, B. 1990. *Studerandestrategier i högskolan*. Stockholm: UHÄ/FOU-projektrapport 1.
- Tappan, M. 1989. Stories lived and stories told: The narrative structure of late adolescent moral development. *Human Development* 1989, 32, 300-315.
- Terenzini, P. & Pascarella, E. 1991. Twenty years of research on college. *Research in Higher Education* 32, 1, 83-92.
- Thomas, K. 1990. *Gender and subject in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Thompson, K. 1981. Changes in the values and life-style preferences of university students. *Journal of Higher Education* 52, 5, 506-518.
- Tierney, W. 1989. *Curricular landscapes, democratic vistas*. New York: Praeger.
- Tierney, W. 1991. *Culture and ideology in higher education*. New York: Praeger.
- Tiihonen, A. 1989. *Sählääjien ruumiinpolitiikka - muuttuva opiskelija- ja liikuntakulttuuri*. Teoksessa K. Suomi, K. Jokinen & A. Tiihonen. *Hölkääjiä, sählääjiä, skeittaajia*. Opiskelijoiden liikuntaliiton julkaisuja: A 1, 67-100.
- Tuominen, M. 1991. *Olemme kaikki sotilaiden lapsia*. Keuruu: Otava.
- Veijola, S. 1988. *Sähly - opiskelijan liikettä*. Teoksessa E. Sironen (toim.) *Uuteen liikuntakulttuuriin*. Tampere: Vastapaino, 170-178.
- Veijola, S. 1990. *Sekasähly*. *Liikuttaja* 3, 4, 1.
- Venkula, J. 1988. *Tietämisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Wagner, W. 1978. *Uni-angst und Uni-bluff*. Berlin: Rotbuch.

- Walford, G. 1987. Restructuring university. London: Croom Helm.
- Waterman, A. 1985. Identity in the context of adolescent psychology. Teoksessa A. Waterman (toim.) Identity in adolescence: San Francisco: Jossey-Bass, 5-24.
- Watkins, D. & Hattie, J. 1981. The learning process of the Australian university students. *British Journal of educational Psychology* 51, 3, 384-393.
- Weathersby, R. 1981. Ego development. Teoksessa A. Chickering ym. (toim.) The modern American university. San Francisco: Jossey-Bass, 51-75.
- Weber, M. 1990. Kasvatuksen ja sivistyksen rationalisoituminen. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 112-118.
- Weidmann, J. 1989. The world of higher education. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel (toim.) The social world of adolescents. New York: Walter de Gruyter, 87-105.
- Welsch, W. 1988. Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: Acta Humaniora.
- Wexler, P. 1990. Cultural change, science and the university. *Kasvatus* 21, 2, 80-90.
- Willis, P. 1983. Cultural production and theories of reproduction. Teoksessa L. Barton & S. Walker (toim.) Race, class and education. London: Croom Helm, 107-138.
- Wittrock, M. 1986. Students' thought processes. Teoksessa M. Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching. London: Macmillan, 297-327.
- Wortham, C. & Brehm, J. 1975. Responses to uncontrollable outcomes. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) Advances in experimental social psychology. Vol. 8. London: Academic Press, 277-336.
- Ziehe, T. 1975. Pubertät und Narzissmus. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Ziehe, T. 1986. Modernia uhkapeliä normaaliuden kanssa. *Suomi* 2, 6, 9-15.
- Ziehe, T. 1989. Ambivalenser og mangfoldighed. Köpenhavn: Politisk revy.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. 1979. Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbeck: Rowohlt.

VIITTEET

1 Luku

1. Opiskelijoiden aikaisempaa "instrumentaalisempi" opiskeluasenne on tullut esiin monissa 1980-luvulla tehdyissä tutkimuksissa, joista tärkeimpiä ovat amerikkalaisia college-opiskelijoita tutkineen Alexander Astinin (1984; 1985) ja Helen Horowitzin (1987) tutkimukset. Eurooppalaisia opiskelijoita koskevat havainnot taas ovat peräisin saksalaisten Ludwig Huberin (1984; 1985) ja Eckart Liebaun (1981) sekä kansainvälisen FORM-projektin tutkijoiden: Dippelhoffer-Stiemin ym. (1984) sekä Franheimin ja Langerin (toim.) (1984) tutkimuksista.

2. Juppikulttuurin avulla on kuvattu 1980-luvun markkinatutkimuksissa havaittua epäjohdonmukaista kulutuskäyttäytymistä, jonka pääpiirteet voidaan Lars-Henrik Schmidin (1986, 292-300) mukaan tiivistää käsitteisiin: YOUNG, URBAN, PROFESSIONAL, INCOMES - nuoret, urbaanit hyvinvointeentulevat professionaalit.

3. Sählyskupolvi-käsite on leimannut myös omien opiskelijatutkimusteni saamaa julkisuutta, sillä mm. Eero Leppänen (1989, 10-11) ja Marjukka Liiten (1989, 73-75) ovat otsikoineet jyväskyläläistä opiskelijaelämää koskevat haastatteluni sen mukaan. Sählyskupolvi-käsitteen avulla on mahdollista kuvata 1980-luvun jyväskyläläisten opiskelijoiden henkistä ilmapiiriä, mutta se ei kuvaa sählyn peluun yleisyyttä. Tämä käy ilmi myös Kimmo Suomen (1989, 22-28) opiskelijoiden liikuntaharrastuksia selvittäneestä kartoituksesta, jossa tavalliset työssäkäyvät nuoret aikuiset ilmoittivat pelaavansa yleisemmin sählyä kuin yliopisto-opiskelijat.

4. Vuonna 1986 toteutetun haastattelututkimuksen tarkoituksena oli selvittää eri tieteenaloja edustavien ja eri opintovaiheissa olevien opiskelijoiden elämää ja opiskelua. Jyväskyläläisten opiskelijoiden elämänvaiheita, opiskelijakulttuuria, yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa ja opiskeluvaiheita tutkittiin puolistrukturoitujen haastattelujen avulla, koska sillä tavoin voitiin saada selville opiskelijoiden omat yliopistoa, opiskelua ja opiskelijaelämää koskevat havainnot ja kokemukset (vrt. Marton 1981). Haastattelun aikana esitettiin kaikille haastateltaville samat kysymykset ja haastattelulomakkeissa oli valmiina kvantifioitu 1 - 5 -vastausskaala, joka oli laadittu esitutkimuksen perusteella muodostuneista dimensioista (ks. Aittola 1986). Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Ne kestivät 45 minuutista 3 tuntiin sen mukaan, miten runsaasti vastaajilla oli kokemuksia yliopistosta ja opiskelijaelämästä tai miten he tahtoivat niitä ilmaista haastattelijalle.

Haastateltavat opiskelijat valittiin tiedekunnan, opintovuoden ja sukupuolen pohjalta laaditun ositetun otannan avulla, suhteellista kiintiöintiä noudattaen. Tutkimuksen kohdejoukkoon kuului yhteensä 646 opiskelijaa, joista otokseen valittiin 100 opiskelijaa. Otos on laadittu edellisten taustamuuttujien suhteen edustavaksi ja otantasuhde on 0.154. Haastattelutilanne oli useimmiten luonteeltaan hyvin avoin ja haastateltavat olivat joko yhteistoiminnallisia (yhteensä 77 haastateltua) tai neutraaleja (15 haastateltua), sillä vain pieni vähemmistö (8 haastateltua) suhtautui epäluuloisesti tai varautuneesti tutkimukseen. Useimpien haastateltavien vastaukset voitiin arvioida syvällisiksi ja pohdiskelluiksi (60 haastateltua) tai kohtalaisen pohdiskelluiksi (25 haastateltua) ja vain pieni osa (15 haastateltua) vastaili kysymyksiin "hällä väliä"-tyyliin.

Tutkimukseen tulleet opiskelijat valittiin arpomalla heidät opiskelijaluettelosta. Edustavuuden ja yleistettävyyden vuoksi haastatteluaineistosta on kuitenkin tehty päätelmiä aloitusvuoden, tiedekulttuurien ja sukupuolen perusteella. Vuonna

1981 opiskelunsa aloittaneita oli 30, vuonna 1983 aloittaneita 33 ja vuonna 1985 aloittaneita 37. Miehiä oli haastatelluista yhteensä 39 ja naisia 61. Koulutusohjelma-kohtaiset otoskoot vaihtelevat 7 opiskelijasta 19 opiskelijaan. Analyysissa kuitenkin käytettiin eri koulutusohjelmien pohjalta tehtyjä yhdistelmiä, jotka perustuivat myöhemmin esiteltäviin tiedekulttuurisiin eroihin. Näin päädyttiin sellaiseen ryhmittelyyn, että teknisiä kvalifikaatiota korostanut ryhmä sisälsi 36 opiskelijaa, opettajaprofessiota painottava 26 opiskelijaa ja tietokriittisyyttä painottava tiedekulttuuri sisälsi 38 opiskelijaa.

TAULUKKO 1. Otanta vuosikursseittain

	1981	1983	1985	Yhteensä
Matematiikan tieteidenalan ko.	4	4	6	14
Kemian aineenopettajien ko.	2	2	4	8
Sosiologian tieteidenalan ko.	3	3	4	10
Hallinnollisen tietojenkäsittelyn ko.	4	5	5	14
Historian tieteidenalan ko.	5	5	5	15
Vieraiden kielten aineenopett. ko.	6	7	6	19
Kasvatusalan hallinnon ja tutk. ko.	4	4	5	13
Erytisopettajien ko.	2	3	3	7
Yhteensä	30	33	37	100

Haastatteluissa käsiteltiin opiskelijoiden elämänvaihetta, elämäntilannetta, identiteetin muotoutumista, elämänsuunnitelmia, elämäntapaa, harrastuksia ja kulttuuripääomaa, opiskeluprosessia, opiskelutilannetta, opiskelustrategioita, opintojen organisointia, opiskelun mielekkyyttä ja relevanssiutta, yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa ja tulevaisuutta käsitteleviä teemoja, joista esitettiin yhteensä 175 kysymystä. Näiden kysymysten pohjalta laadittiin atk-tiedosto, jossa oli yhteensä 158 muuttujaa. Aineiston analyysin loppuvaiheessa edellisistä muuttujista konstruointiin vielä 40 summamuuttujaa, jotka mahdollistivat yksittäisten muuttujien ja teema-alueiden yli menevät yhteenvetotarkastelut.

Haastatteluaineiston keruuvaihe pyrittiin toteuttamaan niin kvalitatiivisesti kuin se strukturoitujen haastattelulomakkeiden pohjalta oli mahdollista. Tarkoitus oli, että opiskelijat voivat kuvata havaintojaan ja kokemuksiaan "omilla käsitteillä" (Schutz 1962, 32-43). Tutkimusaineiston analysoinnissa on sovellettu sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmetodeja siten, että haastatteluaineistoista on tehty kvantitatiiviset atk-tiedostot, joiden pohjalta eri opiskelijaryhmien välisiä eroja (vuosikurssi, ikä, sukupuoli, tiedekunta, koulutusohjelma, tiedekulttuuri jne.) tarkasteltiin 1-suuntaisella varianssianalyysillä. Eri teema-alueisiin (mm. kehitystehtävät, piilo-opetussuunnitelma) sisältyviä muuttujia ryhmiteltiin faktorianalyysin avulla sekä eri vuosikursseja ja tiedekulttuureja kuvaavien opiskelijaryhmien välisiä eroja on täsmennetty erotteluanalyysillä. Monimuuttujaisten analyysien tuloksia on käytetty hyväksi laadittaessa aineistoa kuvaavia tyyppitelyjä, minkä vuoksi numeerista aineistoa ei ole enää esitetty tekstissä. Tekstiin on sisällytetty ainoastaan tämän analyysivaiheen perusteella laaditut johtopäätökset tai tyyppitelyt.

Tärkeimpiin haastattelu-teemoihin (elämänvaihe, identiteetti, elämäntilanne, opiskelijakulttuuri, opiskelustrategiat ja tieteellisen ajattelutavan kehittyminen) annetut vastaukset (75 kysymystä) purettiin kvalitatiivista analyysia varten (noin 1500 sivua). Purettu haastatteluvastaukset on käsitelty luokittelemalla ja muodostamalla niistä typologioita (mm. opiskelijakulttuurit, tieteellisen ajattelutavan kehittyminen). Tärkeimmät haastattelu-teemat on siten analysoitu sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti avovastausten perusteella laadittujen ryhmittelyjen ja tyyppitelyjen avulla (ks. Hirsjärvi & Hurme 1984; Strauss 1987).

Tutkimusaineiston käsittelyä voidaan kuvata siten, että haastatteluaineisto on kerätty kvalitatiivisesti, minkä jälkeen suurin osa vastauksista on kvantifioitu tilastollista monimuuttujakäsittelyä varten. Tulosten raportoinnissa puolestaan on palattu kvalitatiivistyyppiseen, suorasanaiseen kerrontaan. Empiirisen haastatteluaineiston esittely on toteutettu niin pitkälle kuin mahdollista erilaisten sanallisesti ilmaistujen "tyypittelyjen" keinoin, koska suuren muuttujajoukon numeerinen taulukkoesittely olisi johtanut raskaaseen esitystapaan.

Tutkimuksessa on pyritty soveltamaan erilaisia teoreettisia näkökulmia siten, että tutkittavan todellisuuden erilaiset "tasot" saadaan käsitteellistettyä niiden kannalta adekvaatisti. Tutkittavaa todellisuutta ja opiskelijoiden merkityksenantoprosesseja koskevat yleiset tarkastelut nojautuvat fenomenologisiin elämismaailmaa mielekkään ihmimillisen toiminnan tapahtumatilana koskeviin tarkasteluihin (Schutz 1962; Schutz 1975; Schutz & Luckmann 1979; Schutz & Luckmann 1984), joita täydennetään erilaisilla yliopistossa ja opiskelijaelämässä tapahtuvia muutosprosesseja koskevilla kuvauksilla (mm. Bourdieu & Passeron 1979; Huber 1987; Langer 1989; Liebau 1984). Kaikista käsitellyistä teemakokonaisuuksista, kuten elämänvaihe (mm. Chickering & Havighurst 1981), identiteetti (mm. Ziehe 1975), opiskelijakulttuuri (mm. Horowitz 1987; Moffatt 1991), elämismaailman perusrakenteet (mm. Aittola & Aittola 1985), opiskeluprosessi (mm. Entwistle & Ramsden 1983), tieteellisen ajattelutavan kehittyminen (Perry 1981), piilo-opetus suunnitelma (mm. Snyder 1971) ja tiedekulttuurit (mm. Becher 1989), olen pyrkinyt tiivistämään kyseisen tutkimusalueen tärkeimpien teoreetikkojen näkemykset osaksi omia analyysejani. Näin ne ovat antaneet käsitteelliset valmiudet omien haastatteluaineistojen uudelleenanalyysille.

Metodiset perusteet tämänkaltaiselle tutkimustavalle olen saanut työskentelystäni tiedonsosiologian parissa. Tärkeimmät vaikutteeni olen omaksunut Karl Mannheimin (1959) sukupolvia ja merkityksen lajeja koskevista kirjoituksista, joiden ohella empiirisen ja teoreettisen aineiston yhdistämiseen liittyvät opit ovat peräisin Georges Gurvitchilta (1964; 1975). Uusimmat vaikutteet ovat lähtöisin Pierre Bourdieun (1983; 1985; 1988 ja 1990) tavasta yhdistää subjektiiviset ja objektiiviset tekijät sekä hänen kehittämästään "diskursiivisesta" tavasta käyttää hyväksi empiirisiä tutkimusaineistoja. Näitä metodisia lähtökohtia olen tarkastellut lähemmin yliopistoreformeja koskevan sosiologian lisensiaattitutkimukseni metodisessa alkuosassa (Aittola 1987a), minkä lisäksi olen tarkastellut abduktiivista tutkimustapaa sosiologisen tutkimuksen logiikkaa koskevassa artikkelissa (Aittola 1982). Fenomenologisen tiedonsosiologian perusteoreetikkojen tutkimusmetodologisia peruskäsitteitä olen tarkastellut Ilkka Pirttilän kanssa kirjoittamissani julkaisuissa (Aittola & Pirttilä 1988; Aittola & Pirttilä 1989).

5. Tieteenalaspesifit habitukset pohjautuvat Bourdieun (mm. 1985; 1988 ja 1990) kehittämän habitus-käsitteen sellaiseen uudelleentulkintaan (ks. Portele & Huber 1981; Portele 1985; Becher & Huber 1990), jossa yksilöille tyypillinen habitus määritellään suhteessa oman tieteenalan muodostamaan alituisesti muuttuvaan "kenttään". Tieteenalaspesifi habitus on tieteenaloittain vaihteleva, jatkuvasti uudelleenmuovautuva "toimintamallien säännöstö" tai "kielioppi", joka viitoittaa tieteenharjoittajien ja opiskelijoiden tekemiä "dispositioita". Oma tieteenala luo siten tieteenaloittain vaihtelevat käsitteelliset ja toiminnalliset tavat ratkaista erilaisia ongelmia, minkä lisäksi se määrittää ihmisten yleisempiäkin toimintastrategioita, makukysymyksiä jne. Tieteenalaspesifi habitus on siten eräänlainen yksilön kotoaan "perimän" habituksen johdannainen, joka strukturoi yliopisto-opiskelua.

Bourdieu on tosin itsekin käyttänyt habitus-käsitettä eri tutkimuksissa useissa eri merkityksissä ja antanut sille käyttöyhteyden perusteella hieman toisistaan poikkeavia määrittelyjä. Kenties kaikkein systemaattisin analyysi habituskäsitteen, kuten muidenkin Bourdieun peruskäsitteiden eli pääoman lajien ja kentän

-käsitteiden syntyhistoriasta ja erilaisista merkityksistä sisältyy Donald Broadyn (1990, 267-297) väitöskirjatutkimukseen, jossa hän käy läpi Bourdieun teoreettisen ajattelutavan eri kehitysvaiheet ja kontekstualisoi ne yleisempään yhteiskuntatieteelliseen keskusteluun (ks. myös Broady 1983).

6. Olen Helena Aittolan kanssa selviteltyt elämismaailma-käsitteen historiaa ja erilaisia käyttöyhteyksiä yliopistoa elämismaailmana käsittelevässä raportissa (H. Aittola & T. Aittola 1990, 149-160). Tämän lisäksi olemme tehneet laajemman opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden teoreettisen ja empiirisen analyysin opiskelun mielekkyyden kokemista ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteita koskevassa tutkimuksessamme (H. Aittola & T. Aittola 1985). Nykyinen tutkimukseni on jatkoa edellisille yli kymmenen vuotta jatkuneille tutkimuksille opiskelijoiden elämismaailmasta. Tässä tutkimuksessa tehdään synteisiä näistä tutkimuksista ja liitetään aikaisemmat "fenomenografiset" kuvaukset laajempaan teoreettisiin viitekehyksiin.

Fenomenologia toimi eräänlaisena filosofisen tason perusnäkömyksenä, johon on myöhemmin tutkimuksen aikana liitetty "erityistieteellisiä" teoreettisia kuvauksia. Näiden teoretisointien valinnassa on kuitenkin pyritty ottamaan huomioon, etteivät ne olisi ristiriidassa aikaisempien peruslähtökohtien kanssa. Nykyisessä tutkimuksessa olevat teoreetikot kuvaavat - tosin hieman eri käsittein - ihmisen ja yhteiskunnan välisiä suhteita sellaisena "mahdollisuuksien maailmana", jossa ihmiset toimivat omien intressiensä perusteella (mm. Bourdieu, Habermas, Kohli, Palazzo, Mannheim, Routila, Schutz). Identiteetin muodostusta ja oppimista koskevissa analyyseissa mukana olevat teoreetikot kiinnostavat huomiota merkitysten muodostumiseen ja subjektiiviseen merkityksenantoon (mm. Entwistle, Marton, Perry, Ramsden, Weathersby, Ziehe). Mukaan ei ole otettu sellaisia teoreettisia näkökulmia, joissa tutkittavat yksilöt redusoitaisiin ulkoapäin määräytyvien struktuurien, ideologioiden tms. "mykiksi toteuttajiksi".

Erilaisten teoreettisten näkökulmien valinnassa on sovellettu sellaista tutkimuskohdetta koskevaa perusnäkemystä, jonka mukaan tutkimuskohde nähdään erilaisia "ontologisia tasoja" muodostavana dialektisena kokonaisuutena (ks. Aittola 1982; H. Aittola & T. Aittola 1984; ks. myös Gurvitch 1964; 1975). Alfred Schutzin (1975) kehittämällä elämismaailmaa koskevilla tarkasteluilla "sidotaan yhteen" sellaiset muuten erillisiksi jäävät tekijät kuten elämäntilanne ja opiskelutilanne sekä niiden mahdollistamisessa rajoissa tapahtuvat opiskelu- ja oppimisprosessit, joiden tarkemmat analyysit edellyttävät erityistieteellisiä ja empiirisiä kuvauksia tarkastelun kohteena olevista asioista.

Tutkimuksen kohteena olleen 1980-luvun opiskelijoiden elämismaailman ja opiskeluprosessin sijoittaminen "aikaan ja paikkaan" taas edellyttää sellaisia analyysivälineitä, joissa tutkimuksen kohteena oleva opiskelijajoukko nähdään enemmän tai vähemmän yhdenmukaisena historiallisena ryhmänä. Sukupolvianalyysi, sellaisena kuin se esiintyy Karl Mannheimin (1959) teksteissä, antoi välineet tutkitun opiskelijapolven tarkastelemiseen historiallisesti tietynä aikana eläneenä, sisäisesti erilaisiin ryhmiin ja osakulttuureihin jakautuneena ryhmänä, jonka kulttuurisia erityispiirteitä voitiin tarkastella osana aikakautensa "ajan henkeä".

Laajan empiirisen aineiston tiivistäminen teoreettisesti mielekkäällä tavalla edellytti Georges Gurvitchin (1964) kehittämää typologisoivaa, hyper-empirististä tutkimusotetta, jossa empiiriset havainnot pyritään käsitteistämään teoreettisilla käsitteillä. Yhdistyneenä Pierre Bourdieun (1988) konstruoimaan "diskursiiviseen" suhtautumiseen empiirisiin havaintoaineistoihin tämä tutkimusote mahdollisti sen, että vuonna 1986 tehtyjen haastattelujen empiirinen aineisto voitiin tulkita uudelleen nykyisen tutkimuksen teoreettisten näkökulmien valossa. Näin voitiin päästä aikaisempia samasta tutkimusaineistosta julkaisemiani artikkeleita ja raportteja yleisemmälle, teoreettiselle tarkastelutasolle.

2 Luku

7. Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus selvittää lähemmin aikaisempien vuosikymmenten opiskelija- tai nuorisoliikkeitä (ks. Fend 1988; Huber 1984; Levine & Hirsch 1991), sillä jopa suomalaista 1960-luvun opiskelijaliikettä koskevista tutkimuksista on vuosien myötä kasvanut oma tutkimusalueensa (Silvonen 1990). Viimeisimpiä esimerkkejä suomalaisen opiskelijaliikkeen 1960-lukuun suuntautuvasta tutkimustoiminnasta ovat Marja Tuomisen (1991) väitöskirja ja Matti Hyvärisen toimittama opiskelijaliikettä käsittelevä *Politiikka*-lehden teemanumero 4/1990. Aikaisempien vuosikymmenten opiskelijaliikkeitä koskevat tutkimukset toimivat lähinnä vertailuaineistona tarkasteltaessa 1980-luvun opiskelijoiden erityispiirteitä.

8. Koko yliopistoinstituutio on käymässä läpi muutosvaihetta, jossa sen perinteinen "sivistyskertomusta" ylläpitämä yliopisto on joutunut "tehokkuuden diskurssin" kriittisen arvioinnin kohteeksi (Koski 1990). Eurooppalaisen yliopiston "kurjistumistendenssit" ovat Geoffrey Walfordin (1987) mukaan tulleet erityisen selvästi esiin Englannissa, jossa yliopistoja on hallittu "thacherilaisen" tiedepolitiikan mukaisesti. Tämä on johtanut siihen, että yliopistot ovat menettäneet valtiolta saamiaan resursseja siinä määrin, että niiden on ollut pakko supistaa toimintojaan ja henkilökuntaansa. Tärkeimmät modernin yliopiston muutosprosessit voidaan Peter Scottin (1991, 12) mielestä tiivistää seuraaviin kymmeneen teesiin:

1. Perinteinen tutkintoon johtava koulutus ja tieteellinen jatkokoulutus ovat jäämässä osa-aikaopiskelun ja täydennyskoulutustehtävien varjoon.
2. Uudet opiskelijaryhmät eivät ole enää pääsääntöisesti ylemmstä keski-luokasta tulevia miehiä, jotka myöhemmin tulisivat siirtymään yhteiskunta- ja talouselämän eliittiin, vaan yhä useampi opiskelija on alemmasta keski-luokasta tuleva nainen.
3. Yliopistoa eivät enää dominoi vapaat tieteet ja taiteet, vaan sen toiminnallinen "keskus" on siirtynyt professionaalisten ja teknisten alojen piiriin.
4. Yksi nykytilanteen paradokseista on se, että vaikka yliopistosta on tullut suurten opiskelijajoukkojen massakoulutusinstituutio, niin sen toiminnallinen pääorientaatio on edelleenkin nimetty tieteelliseksi tutkimukseksi.
5. Vaikka valtion budjetti tulee muodostamaan yliopistojen tärkeimmän rahoituslähteen, niin tutkimuksessa ja perustutkintoon tähtäävässä koulutuksessa ollaan siirtymässä kohti markkinaperusteista taloudenpitoa.
6. Yliopistossa tehtävän tutkimuksen painopiste on monilla aloilla siirtynyt perustiedon ja uusien ideoiden tuottamisesta soveltavaan tutkimukseen ja tuotekehittelyyn.
7. Yliopistolaitos on muuttumassa itse itseään ohjaavasta, autonomisesta instituutiosta, ulkoapäin lähinnä tuotantoelämästä ja valtionhallinnosta määrättyjen koulutustavoitteiden ohjaamaksi instituutioksi.
8. Jos opiskelijoita opetettiin aikaisemmin luentosaleissa ja laboratorioissa tai pienryhmissä, niin tulevaisuudessa heitä opetetaan etäisopetuksena tietokoneiden, videoiden ja television välityksellä.

9. Yhä pienempi osa yliopiston resursseista on käytettävissä laitosten oman mielenkiinnon mukaisiin toimintoihin ja yhä suurempi osa rahoituksesta tulee erikseen määriteltyihin projektiikohtaisiin tarkoituksiin.

10. Tutkimuksellinen spesialisoituminen johtaa todennäköisesti tiederajojen hämärtymiseen ja laitosten hajaantumiseen, minkä seurauksena yliopiston perinteiset sivistys- ja kulttuuritehtävät voivat vaarantua.

Vaikka edelliset kehitystendenssit koskevat pääasiassa englantilaista yliopistoa, niin niillä on kosketuspintaa myös suomalaisen yliopiston kohtaamien muutospainoiden kanssa, etenkin kun monet uuden tiedehallinnon toteuttamat hallintomallit on lainattu juuri Englannista, Yhdysvalloista ja Hollannista.

9. Tässä yhteydessä ei ole tarkoitus syventyä elämänvaiheiden ajallisia jaksotuksia tai elämänmuutoksia koskevaan tematiikkaan, jota ovat lähemmin tarkastelleet mm. David Hultsch ja Judy Plemons (1979, 1-30) sekä Millicent Poole (1989, 65-80). Elämänkaaren ajallista jaksottaisuutta ovat tarkemmin analysoineet Bernice Neugarten ja Nancy Datan (1977, 53-69) sekä Klaus Riegel (1977, 3-42). Eri ikäkohorttien ja sukupolvien piirissä tehtyä tutkimusta puolestaan ovat esitelleet sekä Harvey Sterns ja Ralph Alexander (1977, 105-116) että David Kertzer (1983, 125-147). Elämänvaiheisiin liittyviä kehitystehtäviä taas ovat analysoineet mm. Elmer Burack (1984, 52-60) sekä Sarah Merriam ja Larry Mullins (1981, 123-139). Identiteetin muodostumista taas ovat tarkastelleet Patricia Raskin (1985, 25-39), joka on keskittynyt ammatillisen identiteetin kehittymiseen, ja Alain Waterman (1985, 5-23), jonka tarkastelut koskevat yleistä elämänvaihepsykologiaa. Nämä tutkimukset ovat vaikuttaneet työni aikaisempiin vaiheisiin ja haastattelujen tekemiseen, mutta nykyisen tutkimustehtävän kannalta niiden käsitteleminen ei enää ole tarpeellista.

Useimpien edellisten elämänvaihetutkimusten rajoitteena on se, että niiden kohteena ovat olleet pääasiassa amerikkalaiset miehet (ks. Levinson 1986, 3-13), mikä on nostanut esiin naistutkijoiden kriittisiä huomioita. Patricia Allatt ja Teresa Keil (1987, 1-10) Teresa Peck (1986, 274-281) Priscilla Roberts ja Peter Newton (1987, 154-163) ovat kritisoineet vallitsevaa elämänvaihetutkimusta siitä, ettei naisten elämänvaiheita voida jäsentää yhtä yksiselitteisten ikästandardien tai kehityskuvausten avulla. Suurin osa nykyisestä elämänvaihetutkimuksesta ei Martin Kohlin (1985, 145-148) ja Gaymor Cohenin (1987, 1-29) esittämän kritiikin mukaan myöskään ole ottanut huomioon sosiaalisissa rakenteissa, perheessä tai työelämässä tapahtuneita muutoksia, vaikka ne ovat institutioimassa ihmisten elämäntilaa yhä vahvemmin (ks. Bryman, Bytheway, Allatt & Keil toim. 1987).

10. Ihmisten jokapäiväisen elämismailman mahdollisuuskentän erityispiirteitä on filosofisesta näkökulmasta analysoinut Lauri Routila (1979), joka kuvaa elämäntodellisuutta historiallisesti uudelleenmuovautuvana mahdollisuuksien pelitilana. Routilan analyysit pohjaavat Martin Heideggerin (1980) "olemista ja aikaa" ja Edmund Husserlin (1978) elämismailman historiallisuutta ja intentionaalisuutta koskeviin tarkasteluihin. Omiin näkemyksiini on eniten vaikuttanut Alfred Schutzin (1962) tapa kuvata ihmisten jokapäiväistä elämismailmaa erilaisten mahdollisuuksien täyttämänä todellisuuksien piireinä. Kiinnostavaa on myös todeta, että Pierre Bourdieun (1985) käsityksissä erilaisista "kentistä" ja ihmisten toimintaa ohjaavista intresseistä on monia samankaltaisuuksia fenomenologisten elämismailma- ja situaatio -käsitteiden kanssa. Bourdieu haluaa omissa tarkasteluissaan kuitenkin ottaa huomioon myös erilaiset valtaan ja yhteiskuntaluokkien välisiin poliittisiin suhteisiin liittyvät tekijät, joita ei esiinny fenomenologisissa analyyseissa.

11. Uuden sosialisatiotyypin erityispiirteitä on analysoinut myös Jens Frimodt (1986), joka on keskittynyt narsismin teoreettiseen analysointiin. Donald Broady (1986) puolestaan on kiinnittänyt huomiota uuden nuorison ja koulun välisiin suhteisiin. Thomas Ziehe on kehittänyt uuden sukupolven erityispiirteitä koskevia analyyssejään (Ziehe 1975) yhdessä Herbert Stubenrauchin kirjoittamassaan teoksessa (Ziehe & Stubenrauch 1979), joka ilmestyi suomeksi nimellä Uusi nuoriso (Ziehe 1991). Olen tarkastellut lähemmin uuden sosialisatiotyypin erityispiirteitä tämän teoksen suomennetun laitoksen jälkisanoina (Aittola, Jokinen, Laine & Sironen 1991, 247-263) sekä nuorisokulttuurien ja koulutuksen välisiä suhteita koskevassa tarkasteluissa (Aittola, Jokinen & Laine 1991, 87-111).

12. Suomalaisen professorikunnan sosiaalisesta taustasta ovat Ari Antikainen ja Ari Jolkkonen (1988) todenneet, että neljästä tarkastellusta tieteenalasta (historia, sosiologia, kasvatustiede ja liiketaloustiede) historian professorikunta oli syntyperältään yläluokkaisinta ja kasvatustieteen professorikunta oli lähtöisin muita alemmista sosiaaliryhmistä.

Opiskelijoiden sosiaalista taustaa koskevissa tarkasteluissaan ovat Hannu Isoaho, Osmo Kivinen ja Risto Rinne (1990, 61-73) puolestaan havainneet, että ylempiin toimihenkilöihin kuuluvien isien lapset suosivat erityisesti lääketieteellisiä ja oikeustieteellisiä tiedekuntia. Vähiten ylempien toimihenkilöiden lapsia oli puolestaan kääntäjäkoulutuksessa, jossa oli eniten työntekijäperheiden lapsia.

Opiskelijoiden valikoitumista erilaisille akateemisille urille ovat tarkastelleet Y.-P. Häyrynen (1984) ja Liisa Häyrynen (1987) sekä L. Häyrynen ja Y.-P. Häyrynen (1986) yhdessä. He ovat todenneet, että opiskelijat valikoituvat eri koulutusaloille niin oman persoonallisuuden kuin sosiokulttuurisen taustan ja opintojen aikana tapahtuvan valikoinnin myötä, millä perustein voidaan puhua monitasoisesta valikoitumisesta. Samankaltaiset ja jokseenkin yhdenmukaisista taustoista lähtöisin olevat opiskelijat valikoituvat tietyille aloille, minkä seurauksena kyseinen ala alkaa samankaltaistua ja vaikuttaa takaisin omiin opiskelijoihinsa.

13. Eri tieteenalojen tuottamista kulttuurieroista opiskelijoiden habituksiin ovat kirjoittaneet myös Eckart Liebau ja Ludwig Huber (1985) sekä Tomas Gerholm (1990), mutta erityisesti niitä on analysoinut Tony Becher, jonka teosta *Academic Tribes and Territories* vuodelta 1989 voi pitää aiheetta koskevana perusteoksena.

Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden "kulttuuripääomaa" ovat analysoineet Matti Kuittinen ja Juha Minkkinen (1989) sekä Kuittinen (1990), joiden tarkastelun kohteena olivat joensuulaiset suomen kielen ja tietojenkäsittelyopin opiskelijat. Jyväskyläläisten opiskelijoiden tiedekulttuureja tutkineen Helena Piskosen (1991) tutkimuskohteena olivat valtio-opin, taidekasvatuksen, luokanopettajakoulutuksen ja yrityksen taloustieteen opiskelijat. Molemmat tutkimukset osoittivat, että opiskelijoiden kulttuuripääomassa ja tieteellisessä orientaatiossa on eroja eri tieteenalojen opiskelijoiden kesken.

14. Tämän yliopiston ja opiskelijoiden muutosprosesseja koskevan yhteenvedon laadinnassa olen käyttänyt apuna Alexander Astinin (1984; 1985; 1991), Martin Baetghen (1989), Ludwig Huberin (1984; 1987), Helen Horowitzin (1987; 1989), Josef Langerin (1989), Eckart Liebaun (1984), Michael Moffatin (1991) ja Gerhard Portelen (1985) tekemiä analyyssejä 1980-luvun yliopistossa tapahtuneista muutoksista.

15. Mannheimilaista sukupolvianalyysia ovat lähemmin esitelleet mm. David Kertzer (1983) ja Harvey Sterns ja Ralph Alexander (1977) sekä suomessa Vesa Puuronen (1988) ja Marja Tuominen (1991), jotka ovat soveltaneet sitä erityisesti nuorison ja 1960-luvun opiskelijoiden tutkimiseen.

3 Luku

16. Opiskelijoiden elämänvaiheen erityispiirteet ja ajallinen eriytyminen tulee selkeästi esiin Arthur Chickeringin ja Robert Havighurstin (1981, 30-38) sekä Sarah Merriamin ja Larry Mullinsin (1981, 123-141) analysoimien kehitystehtävien perusteella laaditussa tarkastelussa. Se osoitti taulukossa 2. esitetyllä tavalla, että eri ikäisten opiskelijoiden kehitystehtävien aktuaalistumisessa on selviä eroja:

TAULUKKO 2. Ikävuosien tuottamat erot kehitystehtäviin

Muuttujat		Syntymävuosi			Merkitsevyys	
		-1961	1962-64	1965-	F-arvo	Sig.
Elämänmuutosten lukumäärä	x	2.59	2.42	3.23	3.06	.05
	s	1.18	1.38	1.39		
Oman elämän ja ikätovereiden erot	x	4.31	4.35	3.80	2.67	.07
	s	0.99	0.85	1.23		
Itsenäistymisen ajankohtaisuus	x	1.56	2.71	4.15	28.86	.00
	s	0.84	1.55	1.28		
Opintoalan valinnan ajankohtaisuus	x	1.96	2.71	3.30	5.75	.01
	s	1.30	1.62	1.54		
Maailmankuvan luomisen ajankohtaisuus	x	3.34	3.78	3.11	2.82	.06
	s	1.06	1.17	1.33		
Stressin sietämisen ajankohtaisuus	x	3.50	3.54	2.50	6.71	.00
	s	1.24	1.17	1.30		
Perheen perustamisen ajankohtaisuus	x	2.62	2.11	1.38	6.70	.00
	s	1.49	1.31	0.89		
Työelämään siirtymisen ajankohtaisuus	x	3.18	1.85	1.34	22.56	.00
	s	1.30	1.13	0.68		
Uran ja perheen yhteensovittamisen tärkeys	x	2.09	2.16	1.42	3.49	.03
	s	1.05	1.39	0.94		
Vapaan opiskelijaelämän ajankohtaisuus	x	2.68	3.69	3.80	7.22	.00
	s	1.35	1.29	1.20		
Haastateltuja yhteensä 100		32	42	26		

Vanhemmat opiskelijat ilmoittivat käyneensä läpi vähemmän merkittäviä elämänmuutoksia. Tämä johtunee siitä, että nuoremmat opiskelijat olivat vasta käyneet läpi ylioppilaaksi tulon ja opiskelun aloittamiseen liittyvät myönteiset elämänmuutokset. Vanhimpien opiskelijoiden elämä oli opintojen myötä huomattavasti erilaistunut työssäkäyvistä ikätovereista.

Itsenäistymiseen ja oman opintoalan valintaan liittyvät tekijät olivat iän lisääntymisen myötä käyneet yhä vähemmän ajankohtaisiksi, kun stressin sietoon, perheen perustamiseen, työelämään siirtymiseen sekä uran ja perheen välisten jännitteiden hoitamiseen liittyvät asiat tulivat ikääntymisen myötä ajankohtaisiksi.

Stressin sietäminen ja oman maailmankuvan luominen sitä vastoin näyttivät olevan kaikkein ajankohtaisinta keskimuajaiselle ikäryhmälle, joka todennäköisesti eli parhaillaan opintojensa keskivaiheen "kriisiaikaa".

Opintovaiheen mukaisesti tarkasteltuna edelliset opiskelijoiden elämänvaiheen kehitystehtävät rytmittyivät taulukossa 3. esitetyllä tavalla:

TAULUKKO 3. Opintojen aloitusvuoden tuottamat erot kehitystehtäviin

	Aloitusvuosi			Merkitsevyys
	1981	1983	1985	
Itsenäistymisen ajankohtaisuus	x 1.70 s 1.06	2.70 1.47	3.57 1.69	F = 13.95 Sig. = .00
Opintoalan valinnan ajankohtaisuus	x 2.03 s 1.45	2.36 1.45	3.35 1.55	F = 7.28 Sig. = .00
Perheen perustamisen ajankohtaisuus	x 2.60 s 1.50	2.18 1.29	1.59 1.14	F = 5.04 Sig. = .01
Työelämään siirtymisen ajankohtaisuus	x 3.37 s 1.30	1.79 1.00	1.49 0.87	F = 29.28 Sig. = .00
Uran ja perheen yhteensovittamisen tärkeys	x 2.40 s 1.33	2.00 1.09	1.54 1.12	F = 4.46 Sig. = .01
Vapaan opiskelijaelämän ajankohtaisuus	x 2.63 s 1.33	3.67 1.36	3.78 1.18	F = 7.68 Sig. = .00
Haastateltuja yhteensä 100		30	33	37

Opintojen aloitusvuoden mukaiset tarkastelut tuottivat suurelta osin samansuuntaiset tulokset kuin ikävuoden mukaan tehdyt tarkastelut. Opintovuosi erotteli eri opintovaiheissa olevia opiskelijoita siten, että nuorimmille opiskelijaryhmille olivat muita ajankohtaisempia itsenäistymiseen ja oman alan valintaan ja vapaaseen opiskelijaelämään liittyvät tekijät. Vanhemmat opiskelijat puolestaan pohtivat työelämään siirtymisen, perheen perustamisen sekä uran ja perheen välisiä ongelmia, mikä tulos vastaa jälleen elämänvaiheteeoreetikkojen esittämiä jäsennyksiä. Opintojen keskivaiheen opiskelijat eivät jostain syystä nousseet millään tapaa merkittävästi esiin näiden kehitystehtävien analyysissä.

Opiskelijoiden sukupuoli sitä vastoin ei erotellut haastateltuja opiskelijoita kovinkaan merkittävästi, mikä on tullut esiin myös Huberin (1990, 254-256) tutkimuksissa. Taulukosta 4. voidaan todeta, että mies- ja naisopiskelijoiden kesken esiintyykin vain pieniä eroja, jotka koskivat itsenäistymiseen ja maailmankuvan luomiseen sekä opintoympäristöön liittyviä tekijöitä.

Naisopiskelijat arvioivat itsenäistymisen ja oman maailmankuvan luomisen huomattavasti miesopiskelijoita ajankohtaisempina kehitystehtävinä. Naisopiskelijat myös korostivat yliopistossa tapahtuvan oppimisen olevan laaja-alaista, rajattujen oppimistilanteiden ulkopuolelle ulottuvaa toimintaa. Miesopiskelijat puolestaan arvioivat opintojen muuttuneen syvällisemmiksi ja he kokivat oman opiskelunsa huomattavasti naisopiskelijoita mielekkäämmäksi.

TAULUKKO 4. Sukupuolen tuottamat erot kehitystehtäviin ja koko opiskeluprosessiin

Muuttujat	Sukupuoli		Merkitsevyys F-arvo	Sig.
	Mies	Nainen		
Itsenäistymisen ajankohtaisuus	x	2.33	3.76	.05
	s	1.52		
Maailmankuvan luomisen ajankohtaisuus	x	3.17	3.79	.05
	s	1.14		
Opintojen syvälistyminen	x	4.00	4.05	.05
	s	1.19		
Oppimiskäsityksen laaja- alaisuus	x	3.87	5.76	.02
	s	1.24		
Yliopisto-opintojen mielekkyuden kokeminen	x	3.82	6.41	.01
	s	0.82		
Haastateltuja yhteensä 100		39		61

Eri opiskelijaryhmien kehitystehtävien faktorianalyttinen tarkastelu osoitti, että myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden kehitystehtävät erottuvat jokseenkin samalla tapaa kuin Chickeringin ja Havighurstin (1981, 31-38) sekä Merriamin ja Mullinsin (1981, 123-139) malleissa on esitetty. Näiden vaiheiden lisäksi löytyi vapaata opiskelijaelämää, nopeaa maailmankatsomuksellista kehitystä ja itsensä toteuttamista kuvaava vaihe, jonka voisi ajatella sijoittuvan opintojen keskivaiheeseen. Eri kehitystehtävien osalta laadittiin seuraavassa taulukossa 5. esitetty 3 faktorin vinokulmaisesti rotatoitu maximum-likelihood malli, joka kykeni selittämään 38% muuttujien kokonaisvarianssista.

Ensimmäinen faktori voidaan nimetä *aikuisen rooliin siirtymistä* kuvaavaksi faktoriksi, koska sille latautuivat sellaiset kehitystehtävät, jotka ovat ajankohtaisia opintojen loppuvaiheessa oleville opiskelijoille. Tärkeiksi faktorille latautuviksi kehitystehtäviksi nousevat perheen perustamiseen sekä työhön ja työuran luomiseen liittyvät seikat. Opiskelun loppuvaiheessa tulee ajankohtaiseksi myös oman paikan löytäminen yhteiskunnassa. Opiskelijoiden ilmaisema stressin sietämisen ajankohtaisuus liittyy opintojen loppuvaiheen työmäärään ja epävarmaan tulevaisuuteen. Vapaa opiskelijaelämä tai itsenäistyminen kotoa eivät enää lataudu edellisten tekijöiden kanssa samanaikaisesti.

Toinen faktori voidaan nimetä *kiireisen opiskelun* faktoriksi, koska sille latautuivat erityisesti ajankäytön ja taloudellisen tilanteen hallintaongelmat sekä maailmankuvan luominen, jotka ovat tyypillisiä nimenomaan opintojen keskivaiheen opiskelijoille. Tätä vaihetta leimaa opiskelun keskeisyys opiskelijoiden elämässä: kiireinen opiskelutahti ja taloudelliset vaikeudet jäsentävät opiskelijoiden elämää ja ajankäyttöä. Tähän vaiheeseen liittyy myös oman maailmankuvan luominen ja itsensä toteuttaminen.

Kolmas faktori taas voidaan nimetä *opiskelijan rooliin siirtymistä* kuvaavaksi faktoriksi, koska sille latautuivat kehitystehtävät, jotka olivat ajankohtaisia opintojen alkuvaiheessa oleville opiskelijoille. Näitä tekijöitä ovat oman opintoalan valinta ja itsenäistyminen kotoa, minkä ohella sille on tyypillistä vapaan opiskelijaelämän keskeisyyttä kuvanneet tekijät.

TAULUKKO 5. Opiskeluaikeisen elämänvaiheen kehitystehtävien faktorointi

	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	Komm.
Oman perheen perustaminen	.71	.00	-.16	.57
Oman asunnon hankkiminen	.62	-.07	-.03	.38
Uran ja perheen sovittaminen	.61	-.01	-.05	.39
Työelämään siirtyminen	.50	-.25	-.31	.46
Oman paikan löytäminen	.39	.07	.35	.26
Stressin sietäminen	.34	.27	-.02	.20
Oman ajankäytön hallinta	-.05	.83	-.01	.69
Talouden hallinta	-.27	.46	-.19	.29
Maailmankuvan luominen	.22	.45	.16	.29
Opintoalan valinta	-.00	-.01	.68	.46
Itsenäistyminen kotoa	-.19	-.03	.57	.37
Vapaa opiskelijaelämä	-.28	-.02	.36	.23
Ominaisarvo	2.31	1.29	.99	
Selitysosuus	19.3	10.8	8.2	

Faktoreiden väliset interkorrelaatiot:

	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
Faktori 1	1.00		
Faktori 2	-.02	1.00	
Faktori 3	-.12	.09	1.00

Opintojen alku- ja loppuvaiheessa voitiin siten todeta tietynlaista samankaltaisuutta eri elämänvaiheteorioissa esitettyjen kehitystehtävien ajallisen jäsentymisen kanssa (mm. Merriam & Mullins 1981), kun opintojen keskivaihe taas ei noudattanut näitä kuvausmalleja. Opiskelijoilta löytyi myös eri kehitysvaiheiden väliin sijoittuva nopean maailmankatsomuksellisen muutoksen ja identiteetin työstämisen vaihe, mikä ei tule esiin samanikäisten palkkatyötä tekevien nuorten aikuisten keskuudessa tehdyissä tutkimuksissa.

17. Opiskelijoiden ja heidän säännöllistä palkkatyötä tekevien ikätoverien elämäntavan väliset erot täsmentyvät seuraavassa taulukossa 6. esitetyllä tavalla.

TAULUKKO 6. Opiskelijoiden ja palkkatyöläisten erot

	Mainintoja
1. Ajattelutavoissa ilmenee eroja siten, että opiskelijat ovat tiedostavampia	23
2. Palkkatulot turvaavat työssäkävien toimeentulon	21
3. Työssäkävillä on jo oma perhe, auto ja asunto	16
4. Opiskelijoilla on vapaampi ajankäyttö ja elämäntapa	12
5. Opiskelijoita pidetään vielä "keskenkasvuisina"	6

Luokiteltuja mainintoja 81

Tärkeimmiksi erotteleviksi tekijöiksi osoittautuivat opiskelijoiden ja työssäkäyvien maailmankatsomuksessa ja ajattelutavoissa esiintyvät erot. Opiskelu sekä mahdollisesti että myös pakotti opiskelijat uudistamaan omia ajattelutapojaan.

Yhtä tärkeä erottelija oli palkkatulon takaama parempi toimeentulo ja taloudellinen turvallisuus. Se mahdollisti työssäkäyvien nuorten piirissä tapahtuvan perheenperustamisen ja lasten harrkimisen, kun perheellisten opiskelijoiden elämään sisältyi runsaasti erilaisia taloudellisia huolia (ks. myös Laukkanen 1988).

Opiskelijoilla tosin oli mahdollisuus vapaampaan elämäntapaan ja ajankäyttöön, mutta heitä pidettiin myös yleisesti "keskenkasvuisina", minkä monet haastatellut opiskelijat arvioivat nöyryyttävän itseään.

18. Persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin analyysi osoitti, että uravalintaan ja sisäiseen elämänhallintaan liittyvät tekijät erottelivat eri vaiheiden opiskelijoita:

TAULUKKO 7. Aloitusvuoden tuottamat erot identiteetin muotoutumisessa

	Aloitusvuosi			Merkitsevyys
	1981	1983	1985	
Uranvalinnan pohjana omat toiveet	x 4.53 s 0.73	4.36 1.03	4.02 0.93	F = 2.74 Sig. = .07
Opintoalan vaihtoi- kaiden runsaus	x 4.60 s 0.93	4.40 1.11	3.51 1.57	F = 7.22 Sig. = .00
Sisäinen elämänhallinta	x 4.03 s 0.93	3.94 0.86	4.49 0.77	F = 4.17 Sig. = .02
Haastateltuja yhteensä 100	30	33	37	

Vanhimpien opiskelijoiden uranvalinta oli yleensä omien toiveiden mukainen eivätkä he aikoneet enää vaihtaa alaa. Nuorimmilla opiskelijoilla oli vielä runsaasti uskoa omiin mahdollisuuksiinsa, kun keskivaiheen opiskelijat puolestaan katsoivat itsellään olevan muita ryhmiä heikommät mahdollisuudet sisäiseen elämänhallintaan. Nuorimpien opiskelijoiden kyky arvioida omaa elämänhallintaansa ei kuitenkaan ollut vielä riittävän syvällinen, kun keski- ja loppuvaiheen opiskelijoilla oli jo huomattavasti realistisemmat käsitykset omasta itsestään ja kyvystään ohjata omaa elämäänsä (ks. Hurrelmann 1988; Weathersby 1981).

19. Opiskelijoiden irrallisuuteen liittyvät tekijät tulivat erityisen selvästi esiin seuraavissa vastauksissa, jotka koskevat opiskelijoiden arviointeja siitä, mikä on ollut parasta yliopisto-opiskelussa ja opiskelun aikaisessa elämässä:

TAULUKKO 8. Opiskeluajan tuomat myönteiset tekijät

	Mainintoja
1. vapaus omassa ajankäytössä ja työrytmin suunnittelussa	40
2. uuden tiedon hankkiminen ja itsensä kehittäminen	37
3. uudet ihmissuhteet ja opiskelutoverit	34
4. itsenäistyminen ja itsenäisyys päätösten teossa	17
5. maailmankuvan avartuminen ja minäkuvan kehittyminen	10
6. uusi ympäristö ja yliopiston erilainen ilmapiiri	8

Luokiteltuja mainintoja 146

Opiskelijat pitivät ajankäyttönsä ja työtapojensa vapaata suunnittelua sekä uusien tietojen hankkimista ja itsensäkehittämistä kaikkein myönteisimpinä opintojen antina. Nämä havainnot myös osoittivat, miten kokonaisvaltaisesti opiskelu määrittäi opiskelijoiden elämää. Opiskelijoiden "aikatajunta" rakentuikin seminaaritöiden, kirjatenttien ja luentojen mukaisesti. Useat haastatelluista olivat jopa lakanneet seuraamasta normaalia viikko- tai kuukausirytmiiä. Uusien tietojen hankkimista, uusia ihmissuhteita, itsenäistymistä sekä maailmankuvan avartumista pidettiin myös hyvin tärkeinä opintojen anteina.

20. Opiskelijoiden arvio yliopistosta ja opiskeluaajasta ei kuitenkaan ollut pelkästään myönteinen, sillä opiskeluaika edellytti myös erilaisten ongelmien, puutteiden ja epäkohtien hyväksymistä, mikä tulee ilmi seuraavasta taulukosta 9.

TAULUKKO 9. Opiskelun tuomat kielteiset asiat

	Mainintoja
1. huono taloudellinen tilanne	28
2. kova opiskelutahti ja opintojen putkimaisuus	21
3. ystävyys-suhteiden säilyttämisessä ilmenneet ongelmat	12
4. asuntoon liittyvät ongelmat	12
5. riittämättömyyden tunne ja omien valintojen epävarmuus	11
6. yliopiston huono ilmapiiri ja ongelmat laitoksilla	10
7. pääaine tai tiede on tuottanut pettymyksen	10
8. opiskelijoiden irrallisuus muusta yhteiskunnasta	6

Luokiteltuja mainintoja 110

Kielteisimpinä piirteinä tulivat esiin taloudellinen epävarmuus, kova opiskelutahti ja opintojen putkimaisuus sekä ystävyys-suhteiden hoitamisessa esiintyvät vaikeudet, asunto-ongelmat sekä epävarmuus omien kykyjen riittävästä. Opiskelijoiden oli opittava sietämään taloudellista epävarmuutta, tiukkaa opiskelutahtia sekä ystävyys-suhteiden liian vähälle jääneestä "huolenpidosta" johtuvia paineita.

Näiden lisäksi opiskelijat valittivat yliopiston huonoa ilmapiiriä sekä jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta, jotka vaikuttavat siihen, millaisena he oppivat näkemään omat kykynsä ja mahdollisuutensa. Yliopisto-opiskelu näytti myös aiheuttavan vieraantumista muusta yhteiskunnasta, mitä osoittivat opiskelijoiden irrallisuutta kuvanneet vastaukset.

21. Opiskelijakulttuuri vaikutti hyvin hajaantuneelta ja privatisoituneelta verrattuna 1960- ja 1970-lukujen vasemmistolaisittain orientoituneen opiskelijaliikkeen tai vielä 1970-luvun lopun "sivistysyliopistoliikkeen" joukkomittaiseen toimintaan. Tätä heijastelevat mm. seuraavassa taulukossa 10 esiteltävät opiskelijoiden harrastukset:

TAULUKKO 10. Opiskelijoiden yleisimmät vapaa-ajan toiminnot

Vapaa-ajan toiminta	Yleisyys
liikuntaharrastukset	80 %
tieto- ja kaunokirjallisuuden lukeminen	54 %
kyläily ja ystävien kanssa oleilu	43 %
elokuvissa käynti	31 %
musiikin kuuntelu	30 %
ravintolassa käynti	24 %
yhdistys- tai ainejärjestötoiminta	23 %
käsitöiden tekeminen ja askartelu	22 %

Haastateltuja yhteensä 100

Yleisimmät vapaa-ajan toiminnot olivat liikunta, lukeminen ja ystävien kanssa oleminen. Lähes kaikki harrastivat jonkinlaista liikuntaa, mistä piti huolta jo valmiiksi organisoitu yliopistoliikuntakin. Sitä vastoin osallistuminen yhdistys- ja järjestötoimintaan ei ollut kovinkaan yleistä. Nämä havainnot ovat yhdenmukaisia Michael Moffattin (1991, 44-61) yhdysvaltalaisesta "college-elämää" kuvaavien tulosten kanssa, sillä myös niissä on tullut ilmi 1980-luvun opiskelijoiden vahva "uraorientaatio" ja haluttomuus ryhtyä omakohtaiseen joukkotoimintaan. Opiskelijat nauttivat pikemminkin "kulttuuriteollisuuden" tarjoamista valmiista ratkaisumalleista kuin pyrkivät rakentamaan opiskelijakulttuuria.

22. Opiskelijoiden arkielämän yleisimpiä toimintoja voidaan kuvata haastattelussa esiin tulleiden mainintojen valossa seuraavan taulukon 11. mukaisesti:

TAULUKKO 11. Opiskelijoiden arkipäivän tärkeimmät toiminnot

	Vuosikurssit		1985	Yhteensä
	1981	1983		
Opiskelu yleensä	13	17	11	41
Luennoilla käynti	10	11	14	35
Vapaa-ajan harrastukset	5	8	11	24
Kirjallisuuden lukeminen	4	9	6	19
Ravintolassa käynti	6	6	5	17
Ystävien kanssa oleilu	6	4	4	14
Kämpillä oleilu	4	4	5	13
Kirjastossa oleminen	8	2	1	11
Harrastustoiminta	2	5	3	10

Yleisimmiksi toiminnoiksi osoittautuivat erilaiset opiskeluun ja luennoilla käyntiin liittyvät toiminnot, minkä jälkeen tulevat muut vapaa-ajan harrastukset, lukeminen, ravintolassa käynti ja ystävien kanssa oleminen. Näistä havainnoista ei kuitenkaan ole syytä tehdä kovin laajoja yleistyksiä, sillä opiskelijoille ei haastattelun aikana annettu mitään yhtenäistä vapaa-ajan toimintoja kuvannutta luetteloa tms. mikä olisi yhdenmukaistanut vastauksia.

Eri vuosikurssien opiskelijoiden elämäntapojen erot keskittyivät opiskelijoiden aikaperspektiiviin ja opiskelijaksi sopeutumiseen, mikä käy ilmi seuraavasta taulukosta 12:

TAULUKKO 12. Aloitusvuoden tuottamat erot opiskelijoiden elämäntapaan

	Aloitusvuosi			Merkitsevyys
	1981	1983	1985	
Ajan kokemisen muutosten runsaus	x 3.73 s 1.20	3.79 1.41	2.95 1.67	F = 3.68 Sig. = .03
Tulevaisuuteen suuntautuminen	x 3.20 s 0.55	3.42 0.71	3.57 0.64	F = 2.73 Sig. = .07
Opiskelijaksi sopeutumisen tuottaman ongelmat	x 2.67 s 1.15	2.63 1.11	3.24 1.14	F = 3.18 Sig. = .05
Haastateltuja yhteensä 100	30	33	37	

Elämäntapaa koskevissa muuttujissa tulivat ilmi opintojen keskivaiheen ongelmat ja ajan kokemisen tuottamat muutokset, joiden myötä vanhempien opiskelijoiden aikaperspektiivi suuntautui myös menneisyyteen. Opintojen keskivaiheessa olevat haastatellut taas olivat muita kriittisempiä opiskelijoiden saamaan kohteluun ja yhteiskunnalliseen asemaan.

23. Opiskelijoiden elämäntilanteen muutosprosessit ovat hyvin yhdenmukaisia myös keski-eurooppalaisia yliopisto-opiskelijoita tutkineiden Huberin (1985) ja Liebaun (1984) havaintojen kanssa. Myös niissä havaittiin opiskelija-asuntoloiden tulleen tärkeimmiksi asumistavoiksi, opiskelijoiden työssäkäynti oli lisääntynyt ja perheellisten aikuisopiskelijoiden suhteellinen osuus oli jatkuvasti kasvussa.

TAULUKKO 13. Aloitusvuoden tuottamat erot elämäntilanteeseen

	Aloitusvuosi			Merkitsevyys
	1981	1983	1985	
Tyytyväisyys nykyiseen asumistapaan	x 4.43 s 1.00	4.15 1.34	3.65 1.49	F = 3.09 Sig. = .05
Opintolainan osuus opintojen rahoituksessa	x 3.13 s 1.17	3.30 0.81	3.81 1.37	F = 3.23 Sig. = .04
Taloudellisen tilan tulevaisuus	x 3.47 s 1.11	2.82 1.07	2.68 0.88	F = 5.48 Sig. = .01
Opiskelijatuttavien runsaus	x 3.77 s 1.04	3.52 1.00	3.05 1.33	F = 3.37 Sig. = .04
Haastateltuja yhteensä 100	30	33	37	

Vanhimmat opiskelijat olivat tyytymättömmimpiä opiskelija-asuntoihinsa ja halusivat muuttaa niistä pois. Heidän taloudellinen tilanteensa oli heikoimmillaan, eikä opintolaina riittänyt takaamaan edes puolta lukukausien aikana tarvittavista rahavaroista. Sen vuoksi he arvioivat taloutensa olevan muuttumassa paremmaksi. Vanhimpien opiskelijoiden ystävyysuhteet sitä vastoin olivat runsaita ja ne keskittyivät pääasiassa toisiin opiskelijoihin.

24. Haastatelluista opiskelijoista asui Kortepohjan ylioppilaskylässä 58 opiskelijaa, Myllyjärvellä 6, Keltinmäessä 3, Ristonmaalla 2, Roninmäessä 9, Kuokkalassa 1, keskustassa 15 ja 5 opiskelijaa asui muualla.

25. Haastatelluista oli ylempien toimihenkilöperheiden lapsia yhteensä 24, alempien toimihenkilöiden 24, maanviljelijäperheiden 20, ammattitaitoisten työntekijöiden 12, ei-ammattitaitoisten 9, pienyritysten 8 ja eläkeläisperheiden 2 opiskelijaa.

26. Opiskelutilanteiden arvioinneissa havaittiin seuraavat erot.

TAULUKKO 14. Aloitusvuoden tuottamat erot opiskelutilanteeseen

	Aloitusvuosi			Merkitsevyys
	1981	1983	1985	
Koulutusohjelman ulkoahjautuvuus	x 2.80 s 1.27	2.36 1.52	3.27 1.38	F = 3.68 Sig. = .03
Laitoksen opetuksen hyvätasoisuus	x 2.97 s 1.16	3.24 1.17	3.57 0.87	F = 2.66 Sig. = .07
Oppimiskäsityksen laaja-alaisuus	x 4.13 s 0.82	3.88 1.05	3.54 1.23	F = 2.62 Sig. = .07
Opiskelutavan variaationikyky	x 4.00 s 1.36	3.33 1.61	3.13 1.68	F = 2.68 Sig. = .07
Haastateltuja yhteensä 100	30	33	37	

Opiskelutilanteen arvioinnissa tuli ilmi, että opintojen keskivaiheen opiskelijat olivat muita kriittisempiä opetuksen sisältöihin ja pitivät omaa koulutusohjelmaansa muita pakkotahtisempina. Oppimiskäsityksissä taas voitiin havaita, että opiskelijoiden käsitys oppimisestaan laajeni opintojen myötä pois nk. virallisista oppimistilanteista kohti yliopistoympäristössä tapahtuvia laaja-alaisia oppimisprosesseja. Vanhimmat opiskelijat myös varioivat muita enemmän omaa opiskelutapaansa ja käyttivät joustavasti erilaisia opiskelustrategioita.

27. Opiskeluintressejä kuvaavien avovastausten perusteella voitiin päätyä seuraavassa taulukossa 15. esitetyihin luokituksiin:

TAULUKKO 15. Opiskelun päätavoite

	Mainintoja
1. Kiinnostus tieteeseen, halu tietää	57
2. Tutkinnon suorittaminen, valmistuminen	41
3. Itsensä kehittäminen, sivistyminen	40
4. Ammatillisten valmiuksien hankkiminen	31
5. Kiinnostus yliopistoon ja opiskeluun	15
6. Opiskelun mahdollistama vapaus	7

Luokiteltuja mainintoja 191

Useimmat haastatelluista olivat "sisäisesti" kiinnostuneita tieteenalastaan ja halusivat tietää lisää, merkittäviksi tekijöiksi arvioitiin myös tutkinnon suorittamista

ja valmistumista sekä itsensä kehittämistä kuvanneet tekijät. Noin kolmasosa piti yliopistoa ammatillisten valmiuksien hankkimisen kannalta tärkeänä ja pieni ryhmä osoitti yleistä kiinnostusta vapaaseen yliopisto-opiskeluun.

TAULUKKO 16. Koulutusohjelmien tuottamat erot opiskelun itseisarvoisuuteen

	x	s	n	F-arvo	Sig.
Matematiikka	2,50	1,34	14	2,59	.02
Kemia	3,88	0,83	8		
Sosiologia	4,00	1,05	10		
Tietojenkäsittelyoppi	3,14	1,35	14		
Historia	4,07	1,28	15		
Vieraat kielet	3,68	1,57	19		
Kasvatustiede	4,08	1,19	13		
Erityispedagogiikka	4,00	1,00	7		

Haastateltuja yhteensä 100

Eri koulutusohjelmien opiskelijoiden opiskeluintressit erosivat siten, että välineelliset opiskeluintressit olivat yleisiä sovelletun matematiikan, kemian, tietojenkäsittelyopin ja vieraiden kielten aineopettajakoulutuksen opinnoissa. Historian ja kasvatustieteen opiskelu taas oli itseisarvoisinta, mikä vastaa aikaisempia tuloksiamme (H. Aittola & T. Aittola 1985), kuten myös eräiden muidenkin korkeakoulututkijoiden tuloksia (mm. Entwistle & Ramsden 1983; Sutter 1990).

Taulukossa 17 on esitelty eri tieteenalojen opiskelijoiden havaintoja oman tieteenalansa opiskelun tuottamista valmiuksista ja tiedonintresseistä.

TAULUKKO 17. Koulutusohjelmien tuottamat erot tiedonintresseihin

	Tekniset valmiudet		Todellisuuden ymmärtäminen		Vapauttava vaikutus		
	x	s	x	s	x	s	n
Matematiikka	3,07	1,21	2,64	1,45	2,71	1,44	14
Kemia	3,75	1,17	2,63	1,41	2,75	1,17	8
Sosiologia	2,70	1,34	4,60	0,52	4,00	0,94	10
Tietojenkäsitt.	3,57	1,01	3,36	1,39	2,64	1,60	14
Historia	3,07	1,16	3,67	0,98	3,67	0,82	15
Vieraat kielet	2,42	1,35	3,00	1,33	3,63	1,30	19
Kasvatustiede	2,46	1,27	3,93	1,12	4,00	1,29	13
Erityispedagogiikka	3,00	1,29	3,29	1,11	2,43	0,98	7
F-arvot	1,95		3,37		3,12		
Sig.	.05		.00		.00		

Haastateltuja yhteensä 100

Tiedonintresseittäin voidaan havaita, että kemian ja tietojenkäsittelyn opinnoista arvioitiin saatavan parhaimmat tekniset valmiudet ja ammatilliset kvalifikaatiot. Todellisuuden ja ympäröivän yhteiskunnan hermeneuttista ymmärtämistä puolestaan edistivät parhaiten sosiologian opinnot, kun omakohtaista emansipaatiota taas helpottivat sosiologian ja kasvatustieteen opinnot.

Tiedon hahmotustavoissa ja prosessoinnissa voitiin todeta seuraavat erot:

TAULUKKO 18. Koulutusohjelmien tuottamat erot tiedon hahmotustapoihin ja prosessointiin

	Tiedon hahmotus		Tiedon jälkikäteis-prosessointi		n
	x	s	x	s	
Matematiikka	2,93	1,33	2,71	1,20	14
Kemia	4,00	1,20	2,38	1,51	8
Sosiologia	4,20	1,23	3,60	0,97	10
Tietojenkäsitt.	3,86	1,41	3,57	1,02	14
Historia	4,07	1,22	3,67	1,34	15
Vieraat kielet	2,84	1,30	2,89	1,25	19
Kasvatustiede	4,32	1,04	4,23	0,73	13
Erityispedagogiikka	3,71	1,38	3,53	1,14	7
F-arvot	2,89		3,19		
Sig.	.01		.01		

Haastateltuja yhteensä 100

Sosiologian, historian ja kasvatustieteen opiskelijat olivat holistisesti orientoituneita, kun sovelletun matematiikan ja vieraiden kielten opiskelijat keskittyivät muita enemmän yksityiskohtiin. Sosiologian, historian, kasvatustieteen ja erityispedagogiikan opiskelijat pohtivat muita enemmän opiskeltavia asioita myös jälkikäteen, kun matematiikan, kemian ja vieraiden kielten opiskelijat jättivät tiedon jälkikäteisprosessoinnin muita vähemmälle.

28. Opiskelijoiden tieteellisen ja moraalisen ajattelun kehitysvaiheiden analysointiin on kehitetty useita malleja (ks. esim. Tappan 1989, 300-315; Wittrock 1986, 297-314). Tässä tutkimuksessa on sovellettu William Perryn (1970, 57-201) kehittämää mallia, joka on osoittautunut käyttökelpoiseksi.

Opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan kehittymisessä voitiin havaita eri opintovaiheiden kanssa samansuuntaisesti etenevä trendi:

TAULUKKO 19. Vuosikurssien tuottamat erot tieteellisen ajattelutavan etenemiseen

	Vuosikurssi			Yht.	r-korrel.	Sig.
	1. vuosi	3. vuosi	5. vuosi			
1. Dualismi	11	3	-	14	.63	.00
2. (siirtymä)	18	11	3	32		
3. Relativismi	6	9	9	24		
4. (siirtymä)	2	10	10	22		
5. Tieteellinen	-	-	8	8		
n	37	33	30	100		
x	1,97	2,79	3,77			
s	0,83	0,99	0,97			

Haastatteluja yhteensä 100 (1=dualistinen, 5=tieteellinen vaihe)

Opintojen alkuaikaa leimasi usein faktakeskeinen, tiedettä yleisesti arvostava ajattelutapa, joka vaihtui opintojen keskivaiheissa relativistiseen, tiedettä ja teorioita kriittisesti arvioivaan ajattelutapaan. Vasta opintojen loppuvaiheessa opiskelijat kykenivät siirtymään omakohtaisten teoreettisten näkemysten muodostamisen vaiheeseen. Tieteellisen ajattelutavan kehityksen eri vaiheiden läpikäyminen edellytti vähintään viiden vuoden opiskeluaikaa, sillä vaikka tutkintoon kuuluvat opintojaksot voitaisiin tenttiä lyhyemmässäkin ajassa, niin asioiden syvällisempi omakohtainen omaksuminen vaatii enemmän aikaa (ks. Aittola 1990a).

Opiskeltavien asioiden omakohtainen prosessointi edellytti etenkin opintojen loppuvaiheessa mahdollisuutta soveltaa opiskeltuja asioita esimerkiksi omaan gradutyöhön ja aikaa pohtia niitä kaikessa rauhassa (vrt. Venkula 1988). Kaikki haastatellut viidennen vuoden opiskelijoista eivät kuitenkaan olleet edenneet omakohtaisten tieteellisten näkemysten vaiheeseen, sillä etenkin soveltavilla tai selvästi ammattisuuntautuneilla koulutusaloilla opiskelevat eivät pitäneet sitä tarpeellisena, vaan he halusivat pikemminkin keskittyä ammatillisten ja teknisten taitojen hankkimiseen.

29. Eri tieteenalojen opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan kehittymisen voitiin havaita etenevän eri tahtiin, minkä ohella eri tieteenalat mahdollistivat opiskelijoiden maailmankuvan kehittymisen toisistaan poikkeavilla tavoilla:

TAULUKKO 20. Koulutusohjelmien tuottamat erot tieteellisen ajattelutavan etenemiseen

	Tieteen anti maailmankuvan kehittämiseksi		Tieteellisen ajattelutavan kehittyminen		
	x	s	x	s	n
Matematiikka	1,64	1,15	2,36	1,22	10
Kemia	2,50	1,51	2,13	1,13	8
Sosiologia	3,70	0,83	3,50	0,97	10
Tietojenkäsittelyoppi	1,86	1,10	2,71	0,99	14
Historia	3,60	1,24	3,27	1,33	15
Vieraat kielet	2,68	1,25	2,21	0,86	19
Kasvatustiede	3,85	0,69	3,23	1,24	13
Erityispedagogiikka	3,86	0,90	3,14	1,07	7
F-arvot	8,13		2,85		
Sig.	.00		.01		

Haastateltuja yhteensä 100

Erityispedagogiikan, kasvatustieteen, sosiologian ja historian oppisisällöt mahdollistivat muita tieteenaloja paremmin opiskelijoiden oman maailmankuvan kehittämistä, mikä oli yhteydessä opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan kehittymiseen siten, että juuri näiden aineiden opiskelijat olivat edenneet muita pidemmälle tieteellisen ajattelun vaiheissa.

30. Eri opintovaiheissa olevien opiskelijaryhmien välisten erojen merkittävyyttä ja erottelijoiden välisiä suhteita tarkasteltiin valikoivan erotteluanalyysin (Wilk'sin metodin) avulla. Analyysin valittiin mukaan tilastollisesti merkitseviä eroja tuottaneet muuttujat, joiden pohjalta päädyttiin seuraavassa taulukossa 21. esiteltäviin kahteen erottelijaan, jotka molemmat olivat tilastollisesti merkitseviä.

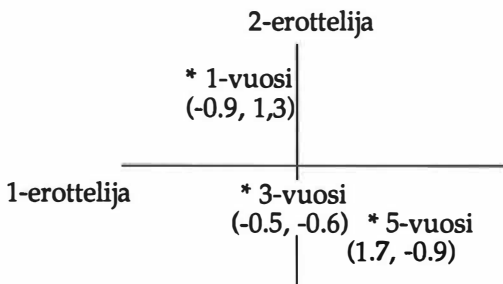
TAULUKKO 21. Eri opintovaiheiden erotteluanalyysi

	1-funktio	2-funktio
Työelämään siirtyminen	.63	.01
Tieteellinen ajattelutapa	.57	-.26
Laitoksen sosiaalinen ilmapiiri	.39	.36
Taloudellisen tilan kehitys	.33	.10
Ystävyyssuhteiden hoitaminen	-.30	.13
Tulevaisuusperspektiivin laajuus	-.23	.05
Laitoksen opetuksen hyväntahtoisuus	-.20	.14
Alan vaihtoaikomukset	.06	-.63
Opiskelija-alennuksen kontrollitoimet	-.05	.45
Vaikutusmahdollisuudet omaan elämään	.11	.45
Koulutusohjelman ulkoajautuvuus	-.04	.38
Ajan kokemisen muutosten runsaus	.11	-.36
Uravalinnan sisäiset perusteet	-.03	-.34
Ominaisarvo	2.16	.32
Kanoninen korrelaatio	.83	.49
Merkitsevyys	.00	.02

Ensimmäisellä erottelijalla korostuivat opintojen loppuvaiheeseen liittyvät tekijät, kuten työelämään siirtyminen, pitkälle edennyt tieteellinen ajattelutapa, avoimeksi arvioitu laitosisilmapiiri ja työelämään siirtymisen myötä ennakoitavissa oleva taloudellisen tilanteen kohentuminen. Monissa haastatteluissa tosin puhuttiin valmistuvia odottavasta "köyhyysloukusta", ystävyyssuhteiden hoitamisen laiminlyöntiin liittyvistä ongelmista, aikaperspektiivin suuntautumisesta myös menneisyyttä kohti ja kriittisyydestä laitoksen opetuksen tasoa kohtaan.

Toisella erottelijalla taas korostuivat opintojen alkuvaiheen muutoksia kuvanneet tekijät, joita olivat halukkuus vaihtaa omaa alaa, opiskelija-alennuksen kontrollitoimien nöyryyttävyys, luulotellun itsevarma käsitys omista vaikutusmahdollisuuksista, oman opinto-ohjelman konstruointihalut sekä käsitys siitä, ettei opiskelu ole vaikuttanut ajan kokemiseen tai ettei itse ole voinut vaikuttaa riittävästi opiskelualan valintaan. Alkuvaiheen opiskelijoiden vastauksissa esiintyi monia ristiriitaisuuksia: toisaalta korostettiin itsenäisyyden ja omien ratkaisujen suurta merkitystä mutta toisaalta oltiin halukkaita vaihtamaan opintoalaa ja valiteltiin muiden (lähinnä vanhempien) suurta vaikutusta opintoalan valintaan.

Edellisten erottelufunktioiden perusteella eri opintovaiheissa olevia opiskelijaryhmiä voidaan kuvata seuraavan kuvion 10. avulla:



KUVIO 10. Eri opintovaiheiden erottelufunktiot

Opintovaiheiden erottelufunktioiden perusteella voidaan todeta, että ensimmäinen erottelufunktio erotteli opintojen loppuvaiheessa olevat viidennen vuoden opiskelijat muista vuosikursseista erilaisten valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen ja pitkälle kehittyneisiin tieteellisiin ajattelutapoihin liittyvien tekijöiden perusteella.

Toinen erottelufunktio erotteli ryhmiä samankaltaisesti, sillä edelliset vuosikurssit eroavat toisistaan jokseenkin samalla tavoin. Nyt erottelun pohjana toimivat erilaiset opintojen alkuvaiheen opiskelijoille tyypilliset "ambivalentit" tekijät.

Näiden kahden erottelufunktion perusteella laaditussa uudelleenryhmittelyssä voitiin 82 % tutkituista sijoittaa omille vuosikursseilleen:

TAULUKKO 22. Eri vuosikurssien uudelleenluokittelu

	Uudelleenryhmittelyn tulos			
	5-vuosi	3-vuosi	1-vuosi	
Todellinen ryhmä	5-vuosi	26	4	0 (30)
	3-vuosi	4	26	3 (33)
	1-vuosi	1	6	30 (37)

Siirtymiä tapahtui lähinnä kolmannen vuoden opiskelijoiden keskuudessa, joista osa sijoittui vastausten perusteella tehdyssä uudelleenryhmittelyssä joko ensimmäisen tai viidennen vuoden opiskelijoiden kanssa samaan ryhmään.

4 Luku

31. Eri tieteenalojen kognitiivisissa rakenteissa ja sosiaalisen organisoitumisen muodoissa ilmenevät erot muodostavat tiedekulttuurien perustan, kuten William Tierney (1989 ja 1991) on kriittistä etnografiaa soveltaneissa tutkimuksissaan osoittanut. Eri tieteenalojen intellektuaalisten ja sosiaalisten rakenteiden välistä vuorovaiikutusta on Huberin (1990, 241-257) mielestä syytä tarkastella joko "koulutuskoodeina" tai intellektuaalisina "kenttinä", joista koulutuskoodit johtavat kiinnittämään huomiota tieteenalojen kognitiivisten ja sosiaalisten rakenteiden jäykkyyteen tai avoimuuteen (Bernstein 1977), kun kenttiä koskeva tarkastelu johtaa eri tieteenalojen reproduktioaseman sekä tieteenharjoittajien habitusten, strategioiden ja pääomien väliseen vertailuun (Bourdieu 1988).

32. Koulumainen opiskelun organisointi ei ottanut huomioon opiskelijoiden omaa tiedollista intressiä tai halua sellaisten tietojen ja taitojen hankkimiseen, joita ei oltu erikseen määritelty jonkin aineen tutkintovaatimuksissa. Opiskelijoiden omaehtoinen luku- ja tiedonhankintaprosessi on kuitenkin tärkein yliopisto-opiskelua kouluoppimisesta erottava tekijä. Yliopisto-opiskelu ei ole vain "läksynlukua" ja tenttimistä, kuten mm. J.V. Snellmann (1990, 71-99) sekä William Perry (1981, 76-91) ja Alexander Astin (1985, 133-210) ovat tuoneet ilmi. Yliopisto-opiskelu voi Sören Halldénin (1987, 1-12) mielestä sekä tarjota edellytykset tieteellisen ajattelutavan kehitykselle ja intellektuaaliselle täysi-ikäistymiselle että ehkäistä niiden toteutumista. Autonomisuutta ja sisältö ohjautuvaa elämänhallintaa kun on vaikea oppia ulkoahjautuvissa koulutusrakenteissa (Lozoff 1976, 141-159).

Koulumainen opinto-ohjelma kohtelee kaikkia samalla tavoin, eikä se ota huomioon opiskelijoiden ikärakenteessa tapahtuneita muutoksia, kuten aikuisopiskelijoiden määrän kasvua, tai sitä, että suuri osa opiskelijoista etsii teknisten kvalifikaatioiden ohella sivistyksellistä ja kulttuurista pääomaa (Huber 1987, 157-168; Parjanen 1990, 118-121). Koulumainen opiskelutapa tuottaa passiivista ja ulkoahjautuvaa oppimista sekä toimii yliopistolle asetettujen sivistystavoitteiden vastaisesti (Matthies 1988, 219-224). Koulumaisen opiskeluprosessin pakkotahtisuus ja ahdistavuus on eräillä koulutusaloilla jopa selittänyt, miksei opiskelijoiden tieteellinen ajattelutapa ole edennyt halutulla tavalla (Fransson 1977, 244-257).

Opiskelun koulumaisuutta selviteltiin tiedustelemalla opiskelijoiden arvioita koulutusohjelmansa edellyttämästä työmäärästä, opiskelun itseohjautuvuudesta, mahdollisuudesta poiketa annetusta ohjelmasta, käsitystä pakollisten opintojen määrästä ja tenttikäytännön jäykkyydestä. Näiden tietojen perusteella konstruointiin seuraavassa taulukossa esitetty summamuuttuja.

TAULUKKO 23. Koulutusohjelmien tuottamat erot opiskelun koulumaisuuteen

	x	s	n	F-arvo	Sig.
Matematiikka	3,07	0,99	14	3,14	.01
Kemia	3,50	1,20	8		
Sosiologia	3,30	1,64	10		
Tietojenkäsittely	2,63	1,01	14		
Historia	3,27	1,28	15		
Vieraat kielet	2,26	0,99	19		
Kasvatustiede	3,92	1,19	13		
Erityisopettajat	2,43	0,98	7		

Haastateltuja yhteensä 100

(1=koulumainen, 5=vapaamuotoinen)

Koulumaisimmiksi opinto-ohjelmiksi arvioitiin vieraiden kielten aineenopettajakoulutuksen, erityisopetuksen ja tietojenkäsittelyn koulutusohjelmat. Itseohjauksellisimmiksi puolestaan arvioitiin kasvatustieteen, kemian ja sosiologian koulutusohjelmat. Opiskelijoiden subjektiiviset arvioinnit yhdistetään yliopiston seuraaviin opinto-oppaiden perusteella laadittuihin opinto-ohjelmien vertailuihin, joissa on kiinnitetty huomiota pääaineen tentittävän kirjallisuuden määrään, pakollisten luento- tai harjoitustuntien määrään sekä opintojaksojen lukumäärään.

Koulutusohjelman rakenteen analyysin perusteella taas voitiin laatia seuraava taulukko, jossa on eritelty koulutusohjelmien sisältämän pääaineen tentittävä kirjallisuus, pakollinen opetus ja opintojaksojen lukumäärä:

TAULUKKO 24. Eri koulutusohjelmien työmäärässä ilmenevät vaihtelut

Koulutusohjelma	Matematiikka.	Kemian aineop.	Sosiologia	Hall. tietojen käsittely
tentittävä kirjallisuus (kpl)	10	27	36-67	25
opetuksen määrä (t)	940 + semin.	754	574 - 710	784 + kurssit.
opintojaksoja (kpl)	16	28	23	23

Koulutusohjelma	Engl. filol.	Historia	Kasvatust.	Erityisopett.
tentittävä kirjallisuus (kpl)	43-53	40-61	40-43	55-57
opetuksen määrä (t)	490 - 654	138 618	428 - 688	352 + opetush.
opintojaksoja (kpl)	51	26	32	22

Vertailu osoittaa, että tentittävää kirjallisuutta oli eniten sosiologiassa, erityisopettajakoulutuksessa ja historiassa, ja vähiten kirjallisuutta sisältyi matematiikan, tietojenkäsittelyopin ja kemian opintoihin, koska näillä aloilla opinnot koostuivat lähinnä luentosarjoista ja harjoitustunneista. Eniten tentittäviä opintojaksoja oli vieraiden kielten aineenopettajien pääaineopinnoissa, jotka sisältävät yhteensä 51 tentittävää opintojaksoa, kun matematiikan koulutusohjelmassa niitä oli vain 16. Muut aineet sisälsivät yleensä 23-28 opintojaksoa. Opetuksen tuntimäärät ja tentittävän kirjallisuuden määrät vaihtelivat, koska niissä on mukana sekä sellaisia vapaaehtoisia luentosarjoja, jotka voi suorittaa kirjatentteinä, että myös sellaisia teoksia, jotka voidaan korvata luentosarjoilla. Näiltä osin opinto-oppaiden ilmoittamat kirjojen määrät tai opetuksen tuntimäärät voivat antaa vääristyneen kuvan eri koulutusohjelmien todellisesta työmäärästä.

33. Yliopiston virallisten normien ja julkilausuttujen tavoitteiden taakse kätkeytyy tekijöitä, jotka säätelevät opiskelua ja oppimista. Näitä piilokäytänteitä voidaan Barry Snyderin (1971) tapaan nimittää yliopiston piilo-opetussuunnitelmaksiksi. Piilo-opetussuunnitelmalla on alunperin tarkoitettu Philip Jacksonin (1968, 10 -35) tapaan koulussa tapahtuvaa kärsivällisyyden, odottamisen ja ajan ulkoisesti määrittyvän jaksottamisen oppimista. Piilo-opetussuunnitelma on totuttu liittämään myös erilaisiin opiskelutilanteisiin sekä opittavia tietosisältöjä ja oppimisrituaaleja vaativiin käytäntöihin (Apple 1982; Broady 1986; Willis 1983). Piilo-opetussuunnitelma on viime aikoina laajennettu käsittämään sukupuolijärjestelmiin sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen uusintamiseen, koulutuksen toteuttamaan yhteiskunnalliseen selektioon ja työmarkkinoiden edellyttämien kvalifikaatioiden hankkimiseen liittyviä tekijöitä (Bourdieu & Passeron 1977; Keller 1988; Rinne 1986).

34. Seuraavasta taulukosta voidaan havaita, että piilo-opetussuunnitelmaa koskevat vastaukset hajaantuivat melkoisesti, mikä osoittaa etteivät eri alojen opiskelijat pidä niitä samalla tapaa merkittävänä. Useille piilo-opetussuunnitelmaan sisältyville asioille on kuitenkin tyypillistä se, ettei niitä kyetä havaitsemaan, saati tiedostamaan. Yliopisto-opiskelun piilo-opetussuunnitelman eri dimensiot käyvät ilmi seuraavasta 3 faktorin vinokulmaisesta maksimim-likelihood faktorimallista, joka kykeni selittämään 43% muuttujien kokonaisvarianssista.

TAULUKKO 25. Piilo-opetussuunnitelman eri osatekijöiden faktorointi

	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	Komm.
Talouden kontrollitoimet	.99	-.02	-.00	.98
Taloudellinen epävarmuus	.71	.00	-.00	.50
Opiskelun kontrollitoimet	.45	.04	-.21	.31
Nk. keskenkasvuisuus	.29	.27	.05	.19
Mielipiteiden salaaminen	.10	.70	.06	.51
Ohjauksen heikkotasoisuus	-.16	.69	-.04	.45
Kritiikin salaaminen	-.00	.57	.02	.32
Yhdenmukaisuuden paine	-.02	.56	-.10	.36
Auktoriteettiin mukautuminen	.07	.56	-.04	.33
Nk. seminaarikielen hallinta	-.01	.51	-.06	.29
Yliopiston miehinen dominanssi	.09	.40	.04	.26
Opintoviikkojen kerääminen	.03	.15	-.78	.74
Tentaattorin taktikointi	.14	-.16	-.76	.57
Tenttikirjojen valinta	.15	.12	-.52	.39
Tenttivihjeiden etsintä	-.13	.07	-.47	.23
Ominaisarvot	2.48	2.64	1.30	
Selitysosuudet	16.5	17.6	8.7	

Faktoreiden väliset korrelaatiot:

	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
Faktori 1	1.00		
Faktori 2	.32	1.00	
Faktori 3	-.21	-.36	1.00

Ensimmäinen faktori voidaan nimetä *taloudellisen tilanteen kontrolliksi*, koska sille latautuivat opiskelijoiden heikkoa taloudellista tilannetta ja opintotukea koskevat kontrollitoimet, joiden koettiin kohtelevan taloudellisesti epävarmoissa olosuhteissa eläviä opiskelijoita "keskenkasvuisina".

Toinen faktori taas voidaan nimetä *mielipiteiden salaamisen* mukaan, koska sille latautuivat sellaiset yleisesti opiskeluun liittyvät vaatimukset, kuten mukautuminen heikkoon ohjaukseen ja henkilökunnan auktoriteettiin, omien mielipiteiden ja kritiikin salaaminen, yhdenmukaisuuden paine, seminaarikielen hallinta sekä yliopiston miehinen arvomaailma.

Kolmas faktori puolestaan voidaan nimetä *tenttivihjeiden etsinnäksi*, koska sille latautuivat opintoviikkojen keräilyyn, tenttimistä koskevien vihjeiden sekä tenttikirjojen ja tentaattorin valinnan tärkeyttä kuvanneet tekijät, jotka korostuivat etenkin ulkoajoa arvioituissa koulutusohjelmissä. Faktorin tulkinnassa on syytä ottaa huomioon myös se, että tämä faktori korreloi negatiivisesti muihin mallissa mukana oleviin faktoreihin.

35. Opiskelussa oli kaikista piilo-opetussuunnitelman vaatimuksista huolimatta eräitä "huippuhetkiä", joiden varassa opiskelijat jaksoivat puurtaa eteenpäin. Haastatteluissa opiskelun huippuhetkiksi ilmoitettiin seuraavaa:

TAULUKKO 26. Opiskelun huippuhetket

	Mainintoja
1. Saa tentin, kurssin tai harjoitustyön läpi	25
2. Asioiden uudenlainen oivaltaminen ja hyvä opintomenestys	20
3. Yliopisto-opiskelu ei ole tarjonnut mitään "huippuhetkiä"	18
4. Hyvä luento, luennoitsija tai seminaarituloisuus	16
5. Opiskelussa ei ole vielä ole ollut erityisiä huippuhetkiä	13
6. Ylioppilaaksi tulo, yliopistoon pääsy tai valmistuminen	10

Luokiteltuja mainintoja 102

Yleisimmin opiskelijat ilmoittivat opiskelun huippuhetkenä olleen sen, että he ovat saaneet jonkin vaativan tentin tai harjoitustyön läpi, mikä viittaisi eräänlaiseen "suorituskeskeiseen" opiskelutapaan. Lähes yhtä merkittävänä ilon lähteenä oli asioiden uudenlainen oivaltaminen ja siihen liittyvä hyvä opintomenestys tai hyvä luento ja seminaarituloisuus. Lohduttomalta sitä vastoin tuntuu se, että hyvin suuri osa opiskelijoista kuvasi opiskelunsa olleen "harmaata puurtamista" ilman mitään huippuhetkiä, tai että huippuhetkeksi mainittiin yliopistoon pääsy ja ylioppilaaksi tulo, joilla ei ole mitään tekemistä itse opiskelun kanssa.

36. Eri tiedekulttuurien eroja ja niiden erityisominaisuuksia selvitettiin erottelu-analyysin avulla, koska siten voitiin selvittää, mitkä eri opiskelijaryhmiä erotteluvista tekijöistä olivat muita tärkeämpiä ja miten ne kombinoivat keskenään. Analyysiin mukaan otetut 23 muuttujaa erottelivat eri tavoin tarkasteltuja opiskelijaryhmiä. Valikoiva (Wilk'sin metodi) erotteluanalyysi muodosti kaksi toisistaan erottuvaa ulottuvuutta. Erottelufunktiot on esitelty taulukossa 27.

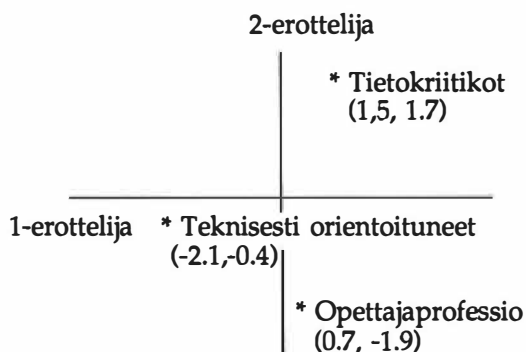
TAULUKKO 27. Tiedekulttuuria kuvaavien tekijöiden erotteluanalyysi

	1-funktio	2-funktio
Tiede maailmankuvan apuna	.78	.07
Tekniset valmiudet	-.57	.10
Ei ennakoi tenttikysymyksiä	.49	-.03
Taloudellisen tilanteen suotuisuus	-.39	.04
Ajan kokemisen muutosten runsaus	.38	.37
Omien näkökantojen esiintuonti	.37	.04
Opiskelu jäsentää elämäntapaa	.37	.31
Omien mielipiteiden konstruointi	.33	.09
Uskonnolliset pohdinnat	-.31	.30
Elämänmuutosten myönteisyys	.25	.10
Tieteenalan emansipatorisuus	.11	.59
Vapaamuotoinen koulutusohjelma	-.08	.53
Kodin tukea-antava vaikutus	.13	-.50
Akateeminen opiskeluintressi	.32	-.45
Holistinen tiedon hahmotustapa	.00	.43
Hyvä todellisuuden ymmärryskyky	.05	.41
Tyytyväisyys koulutusohjelmaan	.05	.39
Tieteellinen ajattelutapa	-.29	.38
Opiskelijasuhteiden blokkiutuneisuus	.01	-.30
Ulkoajavaat koulutusohjelmarakenteet	-.01	-.28
Ajankäytön säätelymahdollisuudet	-.12	.28
Opiskelutavan pitkäjännitteisyys	.20	.24
Ominaisarvo	3.40	1.40
Kanoninen korrelaatio	.88	.76
Merkitsevyys	.00	.00

Ensimmäisellä erottelijalla korostuivat erilaiset tieteellisen maailmankuvan ja omien mielipiteiden muodostamiseen liittyvät tekijät, jotka olivat käänteisessä suhteessa opiskelun tuottamien teknisten kvalifikaatioiden kanssa. Ensimmäisellä erottelijalla korostuvalle ryhmälle ei myöskään ollut ominaista tenttikysymysten ennakointi. Sitä vastoin tätä ryhmää leimasi heikko taloudellinen tilanne, ajan kokemista koskevien muutosten runsaus sekä opiskeluun liittyvien toimintojen määräävyys elämän ja ajankäytön jäsentäjänä. Tämän erottelijan synnyttämä ryhmä piti tärkeänä omien mielipiteiden ja opiskelutapojen kehittämistä ja niiden ilmaisemista, mutta uskonnolliset pohdinnat sitä vastoin eivät olleet tavallisia tälle ryhmälle. Tälle ryhmälle oli kuitenkin tyypillistä myönteiset elämänmuutokset, akateeminen opiskeluasenne sekä pitkäjännitteinen opiskelutapa.

Toisella erottelijalla korostuivat teoreettisten tieteiden vapaaseen opinto-ohjelmaan tyytyväisten sekä "emansipoivan" ja omaa ajattelua kehittävien tieteenalojen opiskelijoiden myönteiset seuraukset tieteelliselle ajattelutavalle. Näiden alojen opiskelijoilla ei ollut tukea kotitaustastaan. He halusivat pois opiskelijasuunnosta, minkä ohella he olivat kriittisiä laitostensa opetuksen tasoon. Näille opiskelijoille oli ominaista sisäinen tiedonintressi, holistinen tiedon prosessointitapa, hyvä todellisuuden ymmärryskyky, tyytyväisyys omaan koulutusohjelmaan, mitkä tekijät olivat yhteydessä hyvin edenneeseen tieteelliseen ajattelutapaan, ajankäytön säätelymahdollisuuksiin ja pitkäjännitteiseen opiskelutapaan.

Näiden kahden erottelijan muodostamia ryhmiä voi kuvata seuraavan kuvion 11. avulla:



KUVIO 11. Eri tiedekulttuurien erottelufunktiot

Ensimmäinen erottelija erotteli teknisiä ja teoreettisia tiedekulttuureja, mikä osoitti näiden alojen opiskelun poikkeavan maailmankatsomuksellisten pohdintojen ja opintosisältöjen hyväksikäytön suhteen toisistaan. Toinen erottelija erotteli teoreettiset ja opettajakoulutusta koskevat tiedekulttuurit. Teoreettisten alojen eli sosiologian, kasvatustieteen ja historian alojen opiskelussa oli mahdollista kehittää omaa maailmankuvaa tieteellisten oppisisältöjen avulla sekä nauttia vapaampien koulutusohjelmien mahdollistamista opiskelumuodoista, mikä ei ammatillisesti suuntautuneilla aloilla ja etenkin opettajakoulutuksessa ollut mahdollista.

Näiden erottelufunktioiden perusteella tehdyssä opiskelijaryhmien uudelleenryhmittelyssä päästiin jopa 94 % erottelukykyyn.

TAULUKKO 28. Tiedekulttuurien uudelleenryhmittelyt

Todellinen ryhmä	Uudelleen ryhmittelyn tulos			
	Teknikot	Opettajat	Teoreetikot	
Teknikot	33	2	1	(36)
Opettajat	1	24	1	(26)
Teoreetikot	0	1	37	(38)

Siirroksia tapahtui lähinnä teknisten alojen ja opettajakoulutuksen välillä, kun teoreettisia aloja edustava tiedekulttuuri pysyi kiinteänä. Näillä perustein tutkimuksessa konstruoitu teknisesti orientoituneiden, opettajaprofessioon suuntautuneiden ja tietokriittisten tiedekulttuurien erottelu osoittautui myös tilastollisilta kriteereiltään perustelluksi ratkaisuksi.

37. Opiskelijoiden elämäntilanteessa ja elämäntavassa, ajankäytössä ja tieteellisen maailmankuvan rakentumisessa voitiin havaita seuraavassa taulukossa 29. esiteltävät erot. Opiskelijoiden elämään liittyvissä tekijöissä voitiin todeta, että teoreettisten alojen opiskelijoilla oli ollut muita enemmän myönteisenä koettuja elämänmuutoksia, kodin tukea antava vaikutus arvioitiin heidän keskuudessaan varsin suureksi ja he pohtivat muita ryhmiä enemmän erilaisia uskonnollisia tai poliittisia kysymyksiä. Teknisiä kvalifikaatioita painottavalla alalla puolestaan arvioitiin taloudellisen tilanteen hallinnan tuottavan muita enemmän ongelmia.

TAULUKKO 29. Tiedekulttuurien tuottamat erot opiskelijoiden elämäntapaan

	Tekniset kvalifik.	Opettaja- professio	Teoreettiset tieteenalat	Merkit.
Elämänmuutosten myönteisyys	x 3.64 s 0.93	4.30 0.73	4.43 0.88	F = 7.43 Sig. = .00
Talouden hallinnan ajankohtaisuus	x 4.39 s 0.96	3.88 1.21	3.78 1.21	F = 2.89 Sig. = .05
Kodin tukea antavan vaikutuksen runsaus	x 3.25 s 1.25	4.03 1.19	4.08 1.05	F = 5.84 Sig. = .01
Uskonnollisten tai yhteiskun- nallisten asioiden pohtiminen	x 2.72 s 1.36	2.61 1.29	3.55 1.05	F = 5.94 Sig. = .01
Haastatteluja yhteensä 100	36	26	38	

Seuraavassa esitellään ajan kokemiseen liittyviä eroja:

TAULUKKO 30. Tiedekulttuurien tuottamat erot ajan kokemiseen

	Tekniset kvalifik.	Opettaja- professio	Teoreettiset tieteenalat	Merkit.
Ajan käytön säätely- mahdollisuudet	x 4.00 s 1.12	3.38 0.98	3.97 1.10	F = 2.99 Sig. = .05
Ajan kokemuksen muutokset	x 3.00 s 1.57	3.23 1.63	4.05 1.11	F = 5.46 Sig. = .01
Opiskelu elämäntavan jäsentäjänä	x 3.67 s 1.41	3.89 1.34	4.39 0.95	F = 3.37 Sig. = .04
Haastateltuja yhteensä 100	36	26	38	

Teknisten ja teoreettisten alojen opiskelijoilla oli mahdollisuus säädellä omaa ajankäyttöään, kun aineenopettajankoulutuksessa olevien ajankäyttöä sääтели opiskelu, sillä he kertoivat opiskelunsa vievän enemmän aikaa kuin muiden alojen opiskelijat. Ajan kokeminen puolestaan oli muuttunut eniten teoreettisten alojen opiskelijoiden keskuudessa ja heidän elämänsä rytmittyi muita useammin yliopiston lukukausirytmien perusteella.

Opiskelutilannetta koskevissa arvioinneissa puolestaan ilmenivät seuraavassa taulukossa 31. esiteltävät erot, joiden perusteella ei voi tehdä kovin yksiselitteisiä päätelmiä. Laitoksensa ilmapiiriin olivat kaikkein tyytyväisimpiä aineen- ja erityisopettajankoulutuksessa olevat opiskelijat. Koulutusohjelmaansa taas olivat tyytyväisimpiä teknisiä kvalifikaatioita korostavat sovelletun matematiikan ja kemian sekä tietojenkäsittelyopin opiskelijat.

TAULUKKO 31. Tiedekulttuurien tuottamat erot opiskelutilanteen arvioinnissa

	Tekniset kvalifik.	Opettaja- professio	Teoreettiset tieteet.	Merkit.
Opiskelijoiden suhteiden yhteistoiminnallisuus	x 3.28 s 1.03	3.46 1.02	2.68 1.21	F = 4.21 Sig. = .02
Tyytyväisyys omaan koulutusohjelmaan	x 3.42 s 1.36	2.54 1.07	3.18 1.27	F = 3.83 Sig. = .03
Koulutusohjelman työmäärän vaativuus	x 2.61 s 1.10	2.15 1.01	3.26 0.92	F = 9.73 Sig. = .00
Koulutusohjelman ulkoajoautuvuus	x 2.81 s 1.31	1.92 1.23	3.47 1.37	F = 10.79 Sig. = .00
Pakollisten opintojen määrän suuruus	x 3.31 s 1.37	2.38 1.36	3.66 1.26	F = 7.04 Sig. = .00
Tenttitahdin jäykkyys ja ulkoajoavuus	x 3.39 s 1.18	3.57 1.13	2.73 1.48	F = 3.92 Sig. = .02
Laitoksen opetuksen hyvätaoisuuden arvio	x 3.50 s 1.05	3.58 0.76	2.86 1.19	F = 4.81 Sig. = .01
Opintojen kulun mukainen tiedollinen syvälistyminen	x 4.42 s 0.73	3.20 1.07	3.42 1.34	F = 12.17 Sig. = .00
Haastateltuja yhteensä 100	36	26	38	

Koulutusohjelman edellyttämään työmäärään ja opintojen pakkotahtisuuteen suhtautuivat kriittisimmin vieraiden kielten aineenopettajankoulutuksen ja erityisopettajankoulutuksen opiskelijat eli opettajaprofessioon valmistavien koulutusohjelmien opiskelijat.

Teoreettisesti rakentuneiden koulutusohjelmien, kuten kasvatustieteen, historian ja sosiologian opiskelijat olivat tyytyväisiä ohjelmansa vapaavalintaisuuteen. Sovelletun matematiikan ja kielten laitosten opiskelijat pitivät laitostensa opetusta muita korkeatasoisempana, kun kriittisimmin opetukseen suhtautuivat teoreettisten tieteenalojen opiskelijat.

Teknisiä kvalifikaatioita korostavien matemaattisten ainelaitosten opintojen arvioitiin syvälistyvän muita enemmän.

Seuraavalla sivulla esiteltävästä taulukosta 32. puolestaan voidaan todeta, että eri tieteenalojen opiskelijoiden opiskelustrategiat vaihtelivat melkoisesti, sillä tietokriittisten alojen opiskelijat opiskelivat pitkäjänteisemmin kuin teknisiin kvalifikaatioihin tai opettajaprofessioon tähtäävät opiskelijat.

Kasvatustieteen, sosiologian ja historian opiskelijat olivat kertomansa mukaan muita pitkäjänteisempiä, he valmistautuivat tentteihin muita huolellisemmin ja olivat muita vähemmän kiinnostuneita aikaisemmista tenttikysymyksistä tai niiden ennakoinnista.

Eri tiedekulttuurien opiskelutavoissa voitiin löytää seuraavat erot:

TAULUKKO 32. Tiedekulttuurien tuottamat erot opiskelustrategioihin

	Tekniset kvalifik.	Opettaja- professio	Teoreettiset tieteenalat	Merkit.
Oman opiskelutavan pitkäjännitteisyys	x 2.13 s 1.43	2.04 1.24	3.00 1.71	F = 4.29 Sig. = .01
Tenttiin valmistautumisen pitkäkestoisuus	x 2.50 s 1.40	2.81 1.32	3.29 1.46	F = 2.97 Sig. = .05
Tenttikysymysten enna- koinnin yleisyys	x 2.36 s 1.25	3.23 1.21	3.32 1.38	F = 5.91 Sig. = .00
Haastateltuja yhteensä 100	36	26	38	

38. Opiskeluinnostus keskittyy sekä tiedettä koskevaan kiinnostukseen ja itsensä sivistämiseen että tutkinnon suorittamiseen, mikä käy ilmi taulukosta 33.

TAULUKKO 33. Tiedekulttuurien tuottamat erot opiskeluintresseihin

	Tekniset kvalifik.	Opettaja- professio	Teoreettiset tieteenalat	Merkit.
Akateeminen opiskeluintressi	x 3.06 s 1.33	3.77 1.40	4.05 1.16	F = 5.79 Sig. = .00
Opiskelun päätarkoituksen itseohjauksellisuus	x 2.50 s 1.44	3.15 1.32	3.34 1.40	F = 3.60 Sig. = .03
Teknisten kvalifikaatioiden hallintakyky	x 3.42 s 1.13	2.57 1.33	2.76 1.20	F = 4.37 Sig. = .01
Hermeneuttisen ymmärrys- kyvyn kehittyminen	x 2.91 s 1.42	3.38 1.26	4.00 0.99	F = 8.17 Sig. = .00
Emansipaation mahdollisuudet	x 2.69 s 1.41	3.31 1.32	3.87 1.01	F = 8.16 Sig. = .00
Haastateltuja yhteensä 100	36	26	36	

Opiskeluintresseissä voitiin havaita, että teoreettisten koulutusalojen, kuten kasvatustieteen, sosiologian ja historian opiskelijat ilmoittivat opiskelevansa oman tiedonhalunsa pohjalta, minkä ohella he arvioivat opiskelun antaneen heille hyvät valmiudet todellisuuden käsitteelliseen ymmärtämiseen sekä oman elämän tietoiseen ohjaukseen. Teknisiä kvalifikaatioita korostaneet kemia, sovellettu matematiikka ja tietojenkäsittelyoppi tuottivat hyvät tekniset valmiudet, mutta eivät antaneet aineksia oman elämän tietoiseen ohjaukseen.

39. Opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan kehitysvaiheissa, opiskelustrategioihin liittyvissä tekijöissä ja tiedollisessa prosessoinnissa voitiin havaita seuraavat erot:

TAULUKKO 34. Tiedekulttuurien tuottamat erot opiskelutapoihin ja ajattelutapojen kehitykseen

	Tekniset kvalifik.	Opettaja- professio	Teoreettiset tieteet	Merkit.
Tiedon hahmotustavan holistisuus	x 3.52 s 1.38	3.08 1.35	4.18 1.13	F = 6.02 Sig. = .00
Tiedon jälkikäteis- prosessoinnin runsaus	x 2.97 s 1.28	3.04 1.22	3.84 1.08	F = 5.94 Sig. = .00
Tieteentiedon intressin emansipatorisuus	x 2.47 s 1.05	2.38 1.17	3.39 1.00	F = 9.66 Sig. = .00
Tieteentiedon maailmankuvan rakentamisen apuna	x 1.92 s 1.23	3.00 1.25	3.72 0.96	F = 22.99 Sig. = .00
Tieteellisen ajattelutavan kehittyneisyys	x 2.44 s 1.11	2.46 0.98	3.32 1.19	F = 7.14 Sig. = .00
Omien mielipiteiden rakentaminen	x 2.42 s 1.46	3.58 1.27	3.98 1.10	F = 14.34 Sig. = .00
Omien mielipiteiden ilmaiseminen	x 1.92 s 1.11	2.65 1.54	3.00 1.35	F = 6.34 Sig. = .00
Oppisisältöjen mielekkyyttä	x 3.86 s 0.96	2.92 1.01	3.55 0.97	F = 6.97 Sig. = .00
Haastateltuja yhteensä 100	36	26	38	

Eri tiedekulttuurit poikkesivat tieteellisen ajattelutavan ja opiskelustrategioiden suhteen toisistaan siten, että teoreettisesti orientoituneiden alojen, kuten historian, sosiologian ja kasvatustieteen opiskelijat arvioivat oman alansa muita emansipatorisemmaksi, olivat muita holistisemmin tiedollisesti orientoituneita, pohtivat runsaasti opiskelemissään asioita. He olivat voineet käyttää opiskeltuja asioita oman maailmankuvansa kehittämiseen, edenneet muita pidemmälle ajattelun vaiheissa, rakensivat oman kantansa eri asioihin sekä ilmaisivat eriävän mielipiteensä. Kemian, sovelletun matematiikan ja tietojenkäsittelyopin opiskelijat sitä vastoin pitivät opiskeluaan muita mielekkäämpänä, koska se palveli heidän opinnoilleen asettamiaan intressejä ja tuotti heidän kaipaamiaan teknisiä kvalifikaatioita.

40. Suomalaisten korkeakoulutettujen piirissä esiintyviä intellektuellityyppejä on 1960-luvulta lähtien toteutetuissa seuranta tutkimuksissa analysoinut Y.-P. Häyrynen (1984; 1987; 1988). Nykyisten opiskelijaryhmien välisiä kulttuuripääoman eroja ovat selvittäneet Matti Kuittinen ja Juha Minkkinen (1989) sekä Helena Piskonen (1991).

5 Luku

41. Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden välisten suhteiden eriytymistä voidaan verrata ihmisten eri elämänalueiden välisten sidosten höllentymiseen, jota Benita Luckmann (1978, 275-290) kuvaa siirtymänä traditionaalisten yhteisöjen kokonaisvaltaisesta elämismaailmasta modernin kaupunkielämän pieniin elämismaailmisiin. Opiskelijoiden elämismaailman hajaantumista voidaan havainnollistaa siten, että aikaisemmin tietyinä totaliteettina ilmennyt elämismaailma on kulttuurisen eroosioitumisen ja opiskelijaelämää koossa pitäneiden "kittien" katoamisen myötä alkanut hajaantua. Opiskelijoiden elämäntilanne, opiskelutilanne ja opiskeluprosessi ovat alkaneet noudattaa toisistaan poikkeavia "logiikkoja", joita ovat kognitiivinen opiskelurationaliteetti, elämäntilannetta määrittävä taloudellinen rationaliteetti sekä koulumaistunutta opiskelutilannetta määrittävä hallinnollinen rationaliteetti (Aittola 1987a; Langer 1989).

42. Opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteiden välisiä kytkeitä voidaan selvittää seuraavalla vinokulmaisella kolmen faktorin ratkaisulla, joka on rakennettu eri teema-alueiden perusteella muodostetuilla summamuuttujilla. Alkuperäiset 179 muuttujaa on tiivistetty osioanalyysin ja teoreettisten lähtökohtien avulla 40 summamuuttujaksi, joista tähän malliin on kelpuutettu selityskykyisimmät 22 muuttujaa. Näiden summamuuttujien avulla tehtiin useita faktorimalleja, joista seuraava kolmen faktorin malli osoittautui selväpiirteisimmäksi, vaikka sen selitysosuus jäi verraten alhaiseksi eli 28 % summamuuttujien kokonaisvarianssista.

TAULUKKO 35. Elämismaailmaa kuvaavien summamuuttujien faktorointi

	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3	Komm.
Tieteellinen maailmankuva	.70	.19	.07	.55
Itseisarvoinen opiskeluintressi	.63	.08	-.13	.45
Maailmankuvan luominen	.58	-.08	-.12	.38
Laaja-alainen oppimiskäsitys	.52	-.11	-.00	.29
Omien mielipiteiden luominen	.52	-.02	.07	.26
Kotitaustan antama tuki	.44	-.12	.07	.21
Myönteinen opiskelijaelämä	.42	-.01	-.25	.27
Hyvätasoiseksi arvioitu opetus	-.38	.09	-.05	.15
Luottamus omiin kykyihin	.38	.27	.09	.21
Opintoviikkojen keräily	.02	-.78	-.25	.64
Kritiikin salaamisen tärkeys	.18	-.60	.18	.42
Taktikointi tenttimisessä	.18	-.58	-.14	.39
Yliopiston miehinen dominaatio	.17	-.51	.10	.30
Opiskelijoiden keskenkasvuisuus	.00	-.47	.35	.36
Talouden kontrollitoimet	-.14	-.45	.02	.23
Tulevaisuuden myönteisyys	.00	.42	-.04	.19
Opiskelun mielekkyys	.05	.36	.06	.16
Pitkäjännitteinen opiskelutapa	.35	.22	.73	.61
Ajankäytön hallinta	.25	-.02	-.53	.39
Myönteiset ihmissuhteet	.18	.17	-.33	.20
Vapaa opiskelijaelämä	.08	.04	-.33	.20
Ominaisarvot	2.97	2.49	1.32	
Selitysosuudet	11.9	10.2	5.5	

Faktoreiden väliset korrelaatiot.

	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
Faktori 1	1.00		
Faktori 2	-0.00	1.00	
Faktori 3	-0.15	-0.05	1.00

Ensimmäinen faktori voidaan nimetä *akateemisen opiskelutavan ja myönteisten opiskeluedellytysten* mukaan, koska faktori kuvasi tieteellisen ajattelutavan kehittymisen ja maailmankatsomuksellisten pohdintojen edellytyksenä olevia tekijöitä. Faktorille latautuivat tieteellisen maailmankuvan luomista, itseisarvoista opiskeluintressiä, maailmankatsomuksellisia pohdintoja, rikasta ja myönteistä opiskelijaelämää sekä hyvää ajankäytön hallintaa, laaja-alaista oppimiskäsitystä, omien mielipiteiden esiintuomista, kotitaustan antamaa tukea ja laitoksen opetusta kohtaan esitettyä kritiikkiä kuvanneet summamuuttujat. Faktori on selväpiirteinen itseohjautuvan opiskelutavan ja sisäisen opiskeluintressin sekä syvällisten tieteellisten ja maailmankatsomuksellisten pohdintojen faktori, joka säilyi lähes muuttumattomana summamuuttujilla tehdyissä neljän, viiden ja kuuden faktorin malleissa.

Toinen faktori voidaan nimetä *yliopiston piilo-opetussuunnitelmaan liittyvien tekijöiden* mukaan, koska sille latautuivat kieltäytyminen opintoviikkojen keräilystä, kritiikin salaamisesta sekä tentaattorin ja tenttikirjojen valinnan taktikoinnista. Edelleen faktorille latautuivat yliopiston miehisen dominanssin, opiskelijoiden keskenkasvuisuuden ja talouden kontrollitoimien tuottamat ongelmat, jotka olivat yhteydessä kielteiseen tulevaisuuden kuvaan ja heikkoon opiskelun mielekkyyden kokemiseen. Faktorin tulkinta on siinä suhteessa selkeä, että myönteiset tulevaisuudenkuvat ja opiskelun mielekkyyden kokeminen olivat käänteisessä suhteessa opintoviikkojen keräilyyn, tenteissä tapahtuvaan taktikointiin sekä yliopiston miehiseen dominanssiin ja opiskelijoiden keskenkasvuisuuteen.

Kolmas faktori taas voidaan nimetä *pitkäjännitteisen opiskelutavan mukaan*, koska pitkäjännitteiselle opiskelutavalle on tyypillistä ajankäytön määräytyminen opinto-ohjelman perusteella, ihmissuhteiden hoitamisen jääminen vähälle huomiolle ja kieltäytyminen vapaasta opiskelijaelämästä. Faktorin tulkinta on yksiselitteinen: pitkäjännitteinen opiskelutapa ei käynyt yksiin vapaan opiskelijaelämän, laajan ihmissuhdeverkoston ylläpitämisen tai oman ajankäytön hallinnan kanssa.

43. Yliopisto ja opiskelijat ovat viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana muuttuneet suuresti. Nämä muutokset ovat vuosikymmenen loppua kohden vielä vahvistuneet, sillä Y.-P. Häyrysen johdolla Joensuun yliopistossa toteutetussa tutkimuksessa yliopiston ja opiskelun muutostendenssit ovat tulleet vielä selvemmin ilmi (Häyrynen ym. 1992). Tähän voi vaikuttaa myös se, että tuossa tutkimuksessa on kerätty valtakunnallisesti edustava kyselyaineisto, joka kykenee paljastamaan erilaiset kehitystendenssit ja saamaan niille tilastollisen vahvistuksen. Omalla 100 opiskelijan haastatteluaineistolla ei ollut mahdollista osoittaa kaikkia haastatteluissa ja aineiston analyysin eri vaiheissa havaitsemiani muutoksia ja tiedekulttuurisia eroja tilastollisesti merkitseviksi.

44. Jyväskylän ylioppilaskunta järjesti 1980-luvun lopussa "vapaan ylioppilaan hautajaiset", johon liittyi puhekilpailu edesmenneelle vapaalle opiskelujalle ja klassiselle ylioppilaalle. Samaisessa tilaisuudessa paljastettiin myös ylioppilastalon edustalle sijoitettu hautakivi, joka kertoi vapaan ylioppilaan syntyneen 1800-luvulla ja kuolleen 1980-luvulla. Nytemmin tämä hautakivi on poistettu näkyviltä ja siirretty ylioppilaskunnan varastotiloihin.

45. Viimeistellessäni empiirisiä analyyseja viime syksynä ilmestyi pöydälleni Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan 1.9.1991 päiväämä taistelukehoitus: "Jos on pakko, tulee opiskelijalakko!" Tämä opintolakko tuli ja 30.10.1991 jäi historiaan opintotukiuudistusta kohtaan suunnattuna taistelupäivänä, johon pelkästään Jyväskylässä osallistui 3000-5000 opiskelijaa. Tämä mielenosoituspäivä oli samalla ensimmäinen laajemmin näkyvä oleva ilmaus orastavasta 1990-luvun opiskelija-aktiivisuudesta. Mielenosoituksen kohdistuminen opintotuen ongelmiin oli tosin ennakoitavissa 1980-luvun lopun keski-eurooppalaisten, lähinnä englantilaisten ja hollantilaisten, opintotukitaistelujen perusteella.

Tulemme havaitsemaan tapahtuuko lähivuosina vastaava ilmiö kuin 1960-luvulla. Pierre Bourdieun ja Jean-Claude Passeronin ranskalaisia 1960-luvun alkupuolen opiskelijoita käsitellyt *Inheritors*-tutkimus näet väitti pariisilaisten yliopisto-opiskelijoiden olevan individualistisia, passiivisia ja yhteiskunnallisesti piittaamattomia (Bourdieu & Passeron 1979). Keväällä 1968 tapahtunut opiskelijaradikalismien nousu kuitenkin osoitti aivan muuta. Opiskelijaelämää ja opiskelijakulttuureja koskevissa arvioissa on ilmeisesti syytä olla varovainen, koska opiskelijamaailman muutokset ovat yleensä nopeita ja ennalta-arvaamattomia.