

1049

**UNETTOMISTA ÖISTÄ VAPAUTUKSEEN
-JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA
SOSIOLOGIAN GRADUN KOMPASTUSKIVISTÄ**

Merja Pihlajamäki
Sosiologian pro gradu-tutkielma
elokuu 1998
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian
laitos
Jyväskylän yliopisto

UNETTOMISTA ÖISTÄ VAPAUTUKSEEN -JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA SOSIOLOGIAN GRADUN TEKEMISEN KOMPASTUSKIVISTÄ

Sosiologian pro gradu -tutkielma
Merja Pihlajamäki
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
97 s. ja 3 liitettä
elokuu 1998

Tutkielmassa selvitetään Jyväskylän yliopistossa sosiologian gradua tekevien opiskelijoiden gradunteko-ongelmia. Tutkimus on kvalitatiivinen ja haastattelut toteutettiin close-ended-sense-making-haastatteluiden avulla. Sense-making -konseptiossa ongelmatilanteet nähdään kuiluina, jotka ihmisen on ylitettävä. Sense-making -konseptin näkökulmasta tutkimuksessa keskitytään lähinnä ongelman tilanne-ulottuvuuden analysointiin ja haastattelut analysoitiin käyttäen tilanne- ja käyttömuttujia. Haastatellut suhtautuivat haastattelumenetelmään suopeasti.

Aineistona oli 12 opiskelijan näyte. Osa haastatelluista hankittiin pyytämällä suullisesti ja osa kirjeitse yliopiston opiskelijarekisteritietojen avulla. Kaikki haastatellut asuivat haastatteluiden tekemisen aikana Jyväskylän seudulla. Haastatteluun pyydettiin opiskelijoita, jotka olivat tehneet graduaan jo melko pitkään.

Eniten mainintoja saanut gradun tekemistä hidastanut syy olivat muut opinnot ja eri syistä tapahtunut opiskelupaikkakunnalta poissaolo. Toiseksi eniten mainintoja saivat sekä aiheen vaihdot että palkkatyö. Kolmanneksi eniten mainintoja sai kaikkiaan neljä ongelmaa: heikko taloudellinen tilanne ja sen aiheuttama henkinen paine, aiheenrajausongelmat, motivaatiopula ja muut harrastukset ja mielenkiinnon kohteet. Yhden maininnan saivat osallistuminen laudaturseminaariin liian aikaisin, kirjoitusrutiinin puute, oman ATK-laitteiston puuttuminen, ei-akateeminen perhetausta ja ohjauksen ongelmat. Kaikilla haastatelluilla oli ollut useampia luetelluista ongelmista eikä mikään ongelma näytä olevan muita huomattavasti yleisempi. Lisäksi opiskelijoiden havaittiin suhtautuvan valmistumiseen melko välineellisesti. Tutkimus sujui hyvin eikä totutusta poikkeava haastattelumenetelmä tuottanut erityisiä ongelmia.

AVAINSANAT:

-pro gradu -tutkielma
-opintojen pitkittyminen
-sosiologian opiskelijat
-valmistumisongelmat

ESIPUHE

Olen jo pitkään ollut kiinnostunut tiedonhankintaan ja ihmisten käyttäytymiseen ongelmatilanteissa liittyvistä kysymyksistä. En löytänyt sosiologian kentältä mitään "omalta" tuntuvaa aihepiiriä, joten päätin opiskella informaatiotutkimusta Tampereen yliopistossa. Samalla toivoin löytäväni graduaiheenikin informaatiotutkimuksen parista. Tutkimuskohde löytyikin kuuntelemalla sosiologian opiskelutovereitani, joista useimmat aloittivat graduseminaarit ennen minua. Heidän keskusteluistaan huokui lähes poikkeuksetta henkinen paine, jonka gradu aiheuttaa. Monet pelkäävät, etteivät saa gradua hyväksytysti suoritettua, monet vihaavat sen tekemistä ja olenpa kuullut muutamista unettomina vietetyistä öistä ja sukulaisten ajattelemattomasta painostuksestakin. Mikä gradusta sitten tekee niin hirveän opintosuorituksen? Millaisia ongelmia graduntekijät kohtaavat? Päätin tutkia tätä asiaa Jyväskylän yliopiston sosiologian opiskelijoiden näkökulmasta Suomessa lähinnä informaatiotutkimukseen kuuluvan tiedonhankintatutkimuksen tieteenalan menetelmällä. Aihevalintani sinetöi se, että samat asiat näyttivät kiinnostavan myös sosiologian yksikköä.

Aihevalintani on ollut hyvin itseterapeuttilinen. Kirjallisuuteen perehtyessäni olen huomannut lähes kaikkien gradun tekijöiden kohtaavan tiettyjä kriisipisteitä, tuntemuksia ja esteitä, joten en ole päässyt luulemaan niiden olevan ainoastaan yksityisiä ongelmiani. Samoin olen jo hyvissä ajoin pystynyt välttämään tietyt yleiset "sudenkuopat". Näin oma prosessini ei ole päässyt pahasti kriisiytymään ja itsetuntoni on vain kasvanut, koska en ole joutunut kokemaan pahoja riittämättömyyden tuntemuksia. Olen kyennyt jakamaan kokonaisuuden mielessäni osakokonaisuuksiin ja hahmottamaan työn yhteennivoutuvina ja toisiaan tukevinä osakokonaisuuksina. Kirjoitustaitoni on myös kehittynyt. Aiheen käsittelyä on myös helpottanut sen käytännönläheisyys ja mm. opiskelija-aineiston helppo lähestyttävyyys. Suomenkielistä kirjallisuuttakin on helposti saatavilla. Eräs tär-

keimmistä oppimistani asioista on, että hyvänkään gradun ei tarvitse olla täydellinen, vaan pienet puutteet ja kömmähdykset ovat sallittuja. Tutkielmani aihepiiristä löytyy varmasti muutamia jatkoaiheita muille sosiologian graduntekijöille. Suosittelen lämpimästi niihin tarttumista tuleville puurtajille, sillä aihepiiri on hyvin itsehoidollinen.

Syksyllä 1997 Sosiologian yksikkö järjesti kaksi keskustelutilaisuutta opinnoissaan "roikkujille". Niissä mukana ollessani sain ensivaikutelman graduongelmista. Näistä tilaisuuksista sain myös osan aineistostani. Toisen osan hankin opintorekisteritietojen perusteella. Haastattelin opiskelijoita close-ended sense-making -haastattelutekniikalla, johon olin tutustunut informaatiotutkimuksen opinnoissani. Halusin käyttää jotakin muuta haastattelutekniikkaa kuin teemahaastattelua ja tämä tekniikka tuntui aiheeseen sopivalta. Kysyin osalta haastateltavista, mitä mieltä he olivat käyttämästäni tekniikasta. Kommentit olivat myönteisiä. Erään ammattinsakin puolesta tutkimuksia tehneen haastateltavan kommentti oli minun kannaltani erityisen mairitteleva. Hän totesi, että varmasti tällainen haastattelutapa tällaisen aiheen kyseessä ollessa on teemahaastattelua parempi, sillä "tällä tavallahan ihmiset maailmaansa ajattelevat". Jäin käsitykseen, että close-ended-sense-making -haastatteluun osallistuminen sai useat opiskelijat pohtimaan ongelmiaan totutusta poikkeavalla tavalla. Toivon, että tämä auttoi edes joitakin heistä ongelmiansa ratkaisemisessa.

Toisaalta käyttämäni haastattelutekniikka osoittautui käytännössä niin yleiseksi, että sen tuottaminen olisi ollut mahdollista ilman teoriaosaan perehtymistäkin. Tässä suhteessa silmäni avautuivat kun eräs toinen sosiologian opiskelija kertoi kyselleensä omaan graduunsa liittyvissä haastatteluissa samantyyppisiä kysymyksiä kuin minä, vaikka ei ollut koskaan kuullut ko. teoriasta.

Analysoin haastattelut käyttäen apuna close-ended -haastatteluun liittyviä analyysimenetelmiä. Lopuksi esitän synteesin analyysini tuloksista, kerron nykyisenlaisen gradun vaihtoehtoista ja omasta graduprosessistani tutkimukseni näkökulmasta.

Haluan erityisesti kiittää Opiskelijapalveluiden suunnittelijaa Eeva-Liisa Tauriaista hänen antamistaan aineistoa koskevista hyvistä neuvoista ja ammattivelvollisuuden ylittävästä ystävällisestä avusta.

SISÄLLYSLUETTELO

1 TYÖTÄ, TUSKAA JA PAINAJAISIA?	6
2 MIKSI GRADU VIIVÄSTYY?	7
2.1 Opiskelijoiden elämäntapa ja -tilanne	9
2.2 Opiskelijoiden käsitykset kyvyistään ja yhteiskunnan kontrolli	13
2.3 Tieteellisen ajattelutavan kehittyminen	16
2.4 Pro gradu opintojen osana ja gradukynnys	18
2.5 Kynnyksen madaltaminen	22
2.6 Parhaimmatkin opiskelijat kohtaavat ongelmia	26
3 ESIOLETUKSET JA SENSE-MAKING -KONSEPTION ESITTELY	32
3.1 Järjestelmä- ja yksilökeskeisten traditioiden vertailua	33
3.2 Sense-making -konseptio	
3.2.1 Epäjatkuvuusoletus ja tilanne - kuilu - käyttö - metafora	37
3.2.2 Dervinin kehittämät haastattelumetodit ja tulkintaluokittelu	40
3.2.3 Esimerkkejä teorian ja haastattelumetodien käytöstä ja kritiikkiä	44
4 AINEISTO JA ANALYYSIN PERUSTA	50
4.1 Keskustelutilaisuudet opinnoissaan viivästyneille	50
4.2 Aineiston muodostaminen	54
4.3 Close-ended -haastattelun tekeminen	55
4.4 Perusjoukon ja aineiston kuvailu	57
4.5 Analyysin ja kategorioinnin perustelut	61
5 SOSIOLOGIAN GRADUONGELMAT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA	63
5.1 Ongelmat Jyväskylän yliopiston sosiologian yksikössä	65
5.2 Aikuisena opintonsa aloittaneet opiskelijat	74
5.3 Valmistumisen hyödyt ja haitat	77
6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	80
6.1 Tulosten yhteenveto	83
6.2 Entä lääkkeet?	84
7 GRADUN MERKITYS JA VAIHTOEHDOT	86
LÄHTEET	89
LIITE 1	95
LIITE 2	96
LIITE 3	97

1. TYÖTÄ, TUSKAA JA PAINAJAISIA?

Tutkin Jyväskylän yliopistossa sosiologian gradua tai laudaturtyötä (sivuaineilijat) tekevien opiskelijoiden tutkielmaansa tehdessään kohtaamia ongelmia. Tutkielmavaihe on suomalaisessa yliopistokulttuurissa yleisesti tunnustettu opintojen eräänlaiseksi kynnysvaiheeksi. Tutkielman tekemisen problemaattisuutta kuvaa se, että Suomessa on tälläkin hetkellä tuhansia "gradua vaille valmiita" maistereita. Päätin tutkia nimen omaan Jyväskylän yliopiston sosiologian gradua tekevien opiskelijoiden ongelmia, koska olen itse sosiologian pääaineopiskelija Jyväskylän yliopistossa. Tämä työ on oma sosiologian pro graduni. Vaikka kyse on valtakunnallisesta ongelmasta, haluan huomauttaa, että Tapani Aittolan (1992, 14) mukaan valtakunnallisesti tarkasteltuna Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden todennäköisyys suorittaa tutkintonsa loppuun on koko maan huipputasoa. Tästä huolimatta ongelmia tuntuu Jyväskylässäkin olevan. Aihetta on tutkittu Suomessa aiemminkin jonkin verran. Lopputyön tekemisen ongelmista ovat kirjoittaneet ainakin Leena Ahrio, Helena ja Tapio Aittola, Juha T. Hakala, Heikki Luostarinen, Sirke-Helena Vainionpää ja Oili-Helena Ylijoki. Lisäksi on olemassa joukko erilaisia tutkielmien kirjoittajille laadittuja oppaita. Lopputyö-ongelma on sikäli paikallinen, että samantyyppinen lopputyö tehdään Suomen lisäksi ilmeisesti vain Ruotsissa ja Saksassa, anglo-amerikkalaiseen yliopistokulttuuriin se ei kuulu¹.

Ensimmäisessä luvussa esittelen aiempaa graduongelmatutkimusta ja loppuvaiheen opiskelijoiden elämäntilannetta. Kerron opiskelijoiden tieteellisen ajattelutavan kehitymisestä ja gradusta opintojen osana, myös "gradukynnyksestä" ja kuinka sitä voidaan madaltaa. Tämän jälkeen kerron aiemmissa tutkimuksissa löydetyistä konkreettisista graduongelmista, ja ohjaajien näkemyksistä asiasta.

¹ Englannissa tosin on käytössä samansuuntainen lopputyö, mutta sen maksimipituus on vain 50 sivua, joten se ei ole vertailukelpoinen suomalaisen pro gradun kanssa (Jokinen 1998).

Tutkielmani toisessa luvussa esittelen esioletukseni omassa aineistossani vallitsevista graduongelmista ja esittelen yhdysvaltalaisen tutkijan Brenda Dervinin sense-making -konseptiota ja hänen kehittämänsä close-ended sense-making -haastattelutekniikkaa, jota käytän tutkimuksessani haastattelumenetelmänä ja analyysin perusteena. Luvun loppupuolella esitän esimerkkejä teorian ja haastattelumetodien aiemmasta käytöstä ja siihen kohdistettua kritiikkiä.

Kolmannessa luvussa kerron laitoksen järjestämistä keskustelutilaisuuksista, esittelen perusjoukon ja aineistoni, joka on näyte Jyväskylän yliopiston sosiologian opiskelijoista. Kerron kuinka toteutin close-ended -haastattelun ja perustelen analyysitapani. Neljännessä luvussa analysoin tekemiäni haastatteluja ja esittelen niistä esimerkkejä, viidennessä luvussa esitän tutkimukseni tulokset ja johtopäätöksiä ja kuudennessa eli loppuluvussa kerron vielä hieman gradun merkityksestä, nykymuotoisen gradun vaihtoehtoista. Päätän työni loppusanoihin.

2 MIKSI GRADU VIIVÄSTYY?

Tämän luvun tarkoituksena on kertoa aiemmasta graduongelmista ja loppuvaiheen opiskelijoiden elämäntilannetta kuvaavasta tutkimuksesta. Loppuvaiheen opiskelijat elävät gradua tekiessään monella tapaa murrosvaihetta elämässään. Erilaiset kriisit ja ristiriidat kuuluvat normaalistikin ihmisen elämään. Monet opiskelijoiden elämänvaiheessa tapahtuvat muutokset ja niiden ristiriitaisuus opiskelijoiden sosiaalisen aseman kanssa selittävät yliopisto-opiskelun ja opiskelunaikaisen elämän välisiä jännitteitä. Nopea kriisiytyminen on ominaista opiskelijoiden elämäntilanteelle. (Aittola & Aittola 1988, 49; 57). Näillä murroksilla on oma merkityksensä. Kerron, mitä yliopisto-opiskelu on opiskelijan näkökulmasta, loppuvaiheen opiskelijoiden orientaatio-suhteista ja ongelmista.

Käytän käsittelyn tukena kolmea aiemmin aihepiiristä tehtyä tutkimusta. Kyseessä ovat Juha Hakalan, Tapio Aittolan ja Oili-Helena Ylijoen ja Leena Ahrion tutkimukset. Hakalan (1996, 9) aineistossa on juuri tutkielmaopintonsa päättäneitä psykologian (64), kasvatustieteen (243), valtio-opin (67) ja historian (42) opiskelijoita. Aineisto kerättiin keväällä 1994 suomalaisista tiedekorkeakouluista. Vastaajia oli 438. Hakalan tutkimus keskittyy lähinnä opiskelijoiden käsityksiin graduohjauksesta. Hakala on keväällä 1993 kerännyt myös vastaavan ohjaaja-aineiston, jota en kuitenkaan tässä työssäni käsittele (Hakala 1995a, Hakala 1995b). Ylijoen ja Ahrion (1995; Ylijoki 1993) tutkimuksen aineistossa teemahaastateltiin 72 julkishallinnon, informaatiotutkimuksen, sosiaalitieteiden ja tietojenkäsittelyopin opiskelijaa Tampereen yliopistosta. Joukossa oli opiskelijoita kaikista opintojen vaiheista, juuri valmistuneita oli 20 (Ylijoki & Ahrion 1995, 11). Aittolan aineisto on keväällä 1996 toteutetusta opiskelijoiden elämänvaiheita ja opiskeluprosessia koskeneesta tutkimuksesta. Mukana oli 100 valtakunnallisesti eri tiedekuntaa ja opintovaiheita edustanutta opiskelijaa. Mukaan otetut opiskelijat oli kiintiöity koulutusohjelman, vuosikurssin ja sukupuolen perusteella. Kaikista tutkimuksessa mukana olevista tiedekunnista (humanistinen, kasvatustieteellinen, matemaattis-luonnontieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen) valittiin ammatillisesti ja teoreettisesti orientoitunut koulutusohjelma. Tarkastelun kohteeksi otettiin ensimmäisen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijat. (Aittola 1992, 15; 104)

Graduongelmien tutkiminen on melko uutta, sillä vielä 1980-luvulla ongelmien suurimmaksi syyksi nähtiin kyvyttömät, vastuuntunnottomat ja päätöksentekoon kykenemättömät opiskelijat. Muutamit harvat kriitikot syyttivät ympäröivää yhteiskuntaa ajatellen sen sisältävän lukuisia tieteellistä toimintaa ja luovaa ajattelua lamauttavia piirteitä. Toki asiaa hieman mietittiin, sillä jo Esa Sariola mietti asiaa vuonna 1975 *Psykologia*-lehdessä otsikolla "Gradunteon ongelmat Helsingin yliopistossa". Kuitenkin vasta 1990-luvun tulosajattelu on herättänyt todellisen laajan kiinnostuksen graduongelmia

kohtaan. Nykyään rahanjaon ja samalla paljon peräänkuulutetun laadun mittareita ovat mm. opetuksen ja tutkimuksen laatu ja määrä ja tutkintojen suorittamiseen käytetyt keskimääräiset opiskeluajat (vrt. myös Zuber-Skerrit 1987, 76), asiat jotka kietoutuvat vääjäämättä yhteen. Viime vuosina graduongelmista aiheutuvasta opintojen venymisestä ollaan joka tapauksessa kiinnostuttu huomattavasti enemmän kuin aiemmin. Ongelmista on opiskelijoiden lisäksi alettu syyttää opetuksen laatua ja ohjaajia. Nykyään ollaankin lisäksi aidosti huolissaan mm. siitä, ohjataanko tutkielmia parhaalla mahdollisella tavalla. (Hakala 1996, 7-9). Yliopisto-opettajiksi hakeutuvat opinnoissaan hyvin menestyneet ja tieteellisesti lahjakkaat, jotka eivät omassa graduprosessissaan ole kohdanneet mitään erityisiä ongelmia. Nämä opettajat uskovat muiden kokevan graduprosessin suunnilleen samanlaisina kuin he itse sen aikoinaan kokivat ja näin ollen he saattavat olla sokeita graduvaikeuksille ja niiden ennakoinnille. (Venkula 1980, 85)

2.1 Opiskelijoiden elämäntapa ja -tilanne

Opiskelijat myöntävät saavuttaneensa opiskelun myötä vapaamman elämäntavan, mutta samalla he tuntevat joutuneensa sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti "keskenkasvuisen" rooliin. Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalinen statushan on viime vuosikymmeninä heikentynyt. Opiskelijoiden elämäntapoja säätelevät opiskelun aikana erilaiset yliopiston ja opiskelijaelämän sisäiset normistot, toisin kuin samaan ikäluokkaan kuuluvia työssäkäyviä nuoria. Yhteiskunnan kontrollitoimet ohjaavat opiskelijoiden elämän- ja opiskelutilannetta ja opiskeluprosessia. Toisaalta opiskelua koskevissa valinnoissaan opiskelijat ovat suhteellisen vapaita palkkatyön kaltaisista sosiaalisista sitoumuksista, minkä vuoksi heidän elämäänsä saattaa kuvata sosiaalista sidonnaisuuksista vapaan sivistyneistön elämäntavaksi, jossa on mahdollisuus ottaa etäisyyttä ympäröivään yhteiskuntaan. Yliopisto-opiskelun mielekkyys on siinä, että opiskelijat kokevat että heidän opiskelemissaan asioissa sekä niiden saavuttamiseen tarvittavissa teoissa on jotain mieltä. Mielekkyyden kokeminen edellyttää myös sitä, että opiskelijoilla

on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opiskeluunsa siten, että se palvelee heidän omia päämääriään ja tavoitteitaan. Haastatellut pitivät ajankäyttönsä ja työtapojensa vapaata suunnittelua sekä uusien tietojen hankkimista ja itsensä kehittämistä kaikkein myönteisimpinä opiskeluaikaan liittyvinä tekijöinä. Ajantaju rakentui seminaarien, tenttien ja luentojen mukaan. Tästä syystä opiskelijat kertoivat nopeasti vieraantuvansa yliopiston ulkopuolella olevista ystävistään. Ongelmia voi varmasti tulla, kun opiskelija suhteellisen pitkän opiskelurupeaman jälkeen haluaa siirtyä työelämään. Ajantaju pitää rakentaa kokonaan uudelleen ja sopeutumisongelmat ovat mahdollisia. Yleensä opintojen loppuun sijoittuvaa lopputyöntekovaihetta voisi pitää jonkinlaisena siirtymä kautena työelämään. Gradun tekeminen vaatii tavallaan sekä yliopisto- että työelämässä vaadittavia työtapoja ja toimintamalleja. Yliopistomaailmasta olisi aiempien opintojen aikana pitänyt omaksua tieteellinen ajattelutapa ja työelämästä pitäisi osata ottaa mallia ajankäytön ja tehokkuuden suunnittelussa. (Aittola & Aittola 1988, 50-51; Aittola 1989, 218-222; Aittola 1992, 50-51)

Suurimpina opiskeluaajan puutteina pidetään taloudellista epävarmuutta, yhteiskunnan kontrollitoimia, kovaa opiskelutahtia, opintojen putkimaisuutta, ystävyysuhteiden laiminlyömisestä aiheutuvia paineita, asunto-ongelmia, työttömyyden uhkaa ja epävarmuutta omien kykyjen riittävydestä. Kolme viimeistä ovat yleisiä myös työssäkäyvillä nuorilla aikuisilla. Paineinen elämä ja elämäntapojen vakiintumattomuus altistavat ihmissuhdeongelmille. Ystävyysuhteiden laiminlyönti on pitemmällä tähtäimellä erityisen petollista, sillä opiskelun aikaisia ongelmia puretaan yleensä turvautumalla toisten opiskelijoiden apuun. Lisäksi opiskelijat valittivat yliopiston huonoa ilmapiiriä. Normaalisti opiskeluaajan puutteet hyväksytään, koska niiden ajatellaan olevan väliaikaisia ja normaaliin opiskeluaikaan kuuluvia. (Aittola 1992, 55; Aittola & Aittola 1988, 56-57; Pulkkinen 1988, 10-12). Tämä on yksi esimerkki opiskelijan elämäntilanteen vaikeutumisesta, kun hänen pro gradunsa valmistuminen venyy.

Opintojen loppuvaihetta määrittävät perheen perustaminen, työelämään siirtyminen, muuttaminen opiskelija-asuntolasta tavallisten ihmisten pariin ja muutenkin oman paikan löytäminen yhteiskunnassa. Useat opiskelijat toivat ilmi, että opintojen loppuvaihe edellyttää gradutyön suuren työmäärän ja valmistumisen jälkeisen epävarmuuden aiheuttamien stressitekijöiden sietämistä. Yliopistolla tai opiskelijaelämällä ei tuolloin enää ole kovinkaan paljoa annettavanaan. Useimpien haastateltujen elämää leimasi halu päästä omille jaloilleen (Aittola 1992, 51). Loppuvaiheen opiskelijat pyrkivät rakentamaan akateemisesti koulutetun aikuisen identiteettiä, jonka keskeisinä rakennusaineina toimivat tulevan ammattiryhmän ennakoitavissa oleva statusasema ja professionaalinen alakulttuuri (Aittola 1992, 54).

Opintojen keskivaiheilla opiskelijat pyrkivät kiinnittymään omaan laitokseensa ja saamaan kontakteja laitoksen henkilökuntaan. Opintojen loppuvaiheessa suhde laitokseen muuttuu välinpitämättömäksi, sillä gradun tekeminen edellyttää suurimmaksi osaksi itsenäistä työskentelyä. Toisaalta opiskelijat pitävät laitoksia myös paikkoina, jossa käydessään tapaa aina tuttuja ja voi käydä kysymässä neuvoja eli sikäli myönteisinä paikkoina. Neuvot ovatkin tarpeen, sillä koulumainen opinto-ohjelma ei opiskelijoiden mielestä ollut antanut riittäviä valmiuksia omakohtaisten valintojen tekemiseen. Opiskelijat kritisoivat laitostaan puutteellisesta ohjauksesta ja siitä, ettei laitos ota huomioon opiskelijoiden toiveita. Useimmat laitokset koetaan byrokraattisiksi paikoiksi. Poikkeuksen tekivät eräiden pienten laitosten opiskelijat, jotka kuvailivat laitostaan joustavaksi ja innostavaksi opiskeluympäristöksi. Heillä oli juuri pienuuden takia mahdollisuus solmia henkilökohtaisia kontakteja henkilökuntaan, mitä pidettiin opintotyytyväisyyttä lisäävänä tekijänä. Tosin kontaktit olivat ymmärrettävästi lähinnä graduja ohjaavaan professorikuntaan ja ne saattoivat laitoksen koosta riippumatta olla joko myönteisiä tai kielteisiä. Opiskelijoiden ja alemman opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden väliset suhteet olivat

yleensä ongelmattomia. Opiskelijat olivat yleensä tyytyväisiä laitostensa opetukseen, vaikka kriittisiäkin kommentteja luentojen tasosta esitettiin. Myös kieli- ja yleisopintoja kritisoitiin voimakkaasti. Tentteihin oltiin yleensä tyytyväisiä, mutta opetushenkilökunnan opetustaitoon ei. Opintojen loppuvaihe on seestymisen aikaa, jolloin opiskelijat pyrkivät saattamaan opintonsa valmiiksi. He ovat henkisesti irtautuneet yliopistosta ja valmistautuvat siirtymään työelämään. Yliopisto, laitos ja opettajat eivät enää omaa graduohjaajaa lukuunottamatta kiinnosta. Yliopistolla ei enää tunnu olevan mitään annettavaa ja opiskelijoiden huomio siirtyy muihin elämänalueisiin, kuten perheen perustamiseen, pysyvän asunnon hankintaan, taloudellisiin ongelmiin tms. arkisiin asioihin eli sanalla sanoen paluuseen "normaaliin yhteiskuntaan". Elämäntilanne edellyttää monesti todellista tasapainoilua työssäolon ja opintojen kesken. Loppuvaiheeseen sijoittuvat myös syvällisimmät tieteelliset ja maailmankatsomukselliset pohdinnat ja osan niistä soveltaminen graduun. Opintojen loppuvaiheessa tutkinnon välinearvo korostuu. Tutkintoa täydennetään aineilla, joista katsotaan olevan hyötyä ammattiin sijoittumisessa. (Aittola 1986, 49-51; Aittola & Aittola 1988, 55; 57; Aittola 1992, 68; 76; 78)

Erilaisen taustan omaavilla opiskelijoilla on erilaisia näkemyksiä yliopisto-opiskelusta. Työläis- ja maanviljelijätaustaiset opiskelijat pitävät ongelmallisena opintojen edellyttämiä uhrauksia, perheen perustamisen ja lasten hankkimisen siirtämistä toivottua myöhempään ajankohtaan. Toimihenkilöperheiden lapset puolestaan olivat hyväksyneet perheen perustamisen siirtämisen paremmin. Miesopiskelijat korostivat, että on parempi salata liian kriittiset mielipiteet kuin tuoda ne julki, sekä että opiskelijoiden keskinäiseen kilpailuun sopeutuminen on yliopistomaailmassa menestymiseksi välttämätöntä. Yliopiston miesvaltaisen kulttuurisen ilmapiirin sanotaan syrjivän ehkä miehiä suorasanaisempia naisia, koska miehet omaksuivat menestymistä edistävät sosiaaliset normit ja vaatimukset naisia paremmin. (Aittola 1992, 84)

Sosiologian koulutusohjelma Jyväskylän yliopistossa oli opiskelijoiden mielestä monia muita koulutusohjelmia vapaampi. Siinä opiskelu mahdollisti itseohjautuvan opiskelutavan ja omien opiskeluintressien noudattamisen. Teoreettisesti orientoituneet koulutusalat, kuten yhteiskuntatieteet, ovat aina olleet vapaamuotoisempia kuin ammatillisemat opinto-ohjelmat. Tämä johtuu siitä, että teoreettisten koulutusalojen tehtävät ja kvaalifikaatiot ovat vaikeammin määriteltävissä kuin ammatillisten alojen. Sosiologian opiskelijat haluavat koko opintojensa ajan viettää vapaampaa akateemista elämäntapaa sekä ottaa osaa erilaisiin kulttuuriharrastuksiin enemmän kuin käytännöllisemmin suuntautuneempien koulutusohjelmien opiskelijat. Sosiologit eivät myöskään tehneet niin selvää eroa opiskeluajan ja vapaa-aikansa kesken kuin ammatillisten koulutusohjelmien opiskelijat. Aittola huomasi myös, että mitä tiukempi ja ulkoahjaavampi jokin koulutusohjelma oli sitä pinnallisempia ja suorituskeskeisempiä opiskelustrategioita sen opiskelijat sovelsivat. Tämä saattaa lisätä sosiologian gradun tekijöiden paineita siinä mielessä, että voisi olettaa heillä olevan keskimääräisesti korkeat tavoitteet gradun arvosanan suhteen. (Aittola 1992, 69; 82)

2.2 Opiskelijoiden käsitykset kyvyistään ja yhteiskunnan kontrolli

Opiskelijoiden aikaisempi yliopisto-opiskelu muovaa heidän käsitystään kyvyistään ohjata omaa elämäänsä ja opiskeluprosessiaan. Niinpä opiskelijat "metaoppivat" erilaisia toiminta- ja suhtautumistapoja omiin mahdollisuuksiinsa opintojensa aikana ja samalla he oppivat näkemään myös kykyjensä rajat. Tässä itseohjautuvuudella olisi suuri merkitys, sillä hyvä itseohjautuvuus parantaa opintomenestystä. (Aittola & Aittola 1988, 53).

Yliopisto-opiskeluun yleensä kuuluu opiskelijoiden taloudellisen tilanteen epävarmuus ja siitä seuraava taloudellisten kontrollitoimien sietäminen ja opiskelijoiden kohtelemisen valtiiovallan taholta "keskenkasvuisina". Yliopisto-opiskelu koulumaistui 1980-

luvulla, mikä vahvisti kontrollitoimia. Aittolan (1992, 83; 85) mukaan loppuvaiheen opiskelijat kokevat opintotuesta ja opiskelija-alennuksista riippuvana olemisen itseään nöyryyttävänä. Lisäksi he valittivat ulkoahjautuvan ja koulumaisen opinto-ohjelman tuottavan opittua avuttomuutta ja vaikeuttavan omakohtaisten ratkaisujen tekemistä. Opiskelussa näyttivät korostuvan tentit ja niiden taktikointi eri keinoin. (Aittola 1992, 83; 85; Aittola & Aittola 1988, 54)

Kontrollitoimista kärsivät ehkä eniten nuoruuden ja aikuisuuden välivaiheessa olevista keskiverto-opiskelijoista poikkeavat opiskelijat. Aikuisena opintonsa aloittaneet ja perheelliset opiskelijat yhdistävät yleensä opiskelun ja työn. Vanhempana opintonsa aloittavien määrä on kasvanut. Yliopisto-opiskelu on pitkälti suunniteltu perheettömien keskiverto-opiskelijoiden tarpeita ajatellen, joten aikuisopiskelijoiden tilanne on usein ristiriitainen ja keskeyttäneiden määrä on heidän joukossaan keskimääräistä suurempi. Perheellisyys vielä lisää keskeyttämisriskiä. Jopa 56 % opiskelijavanhemmista käy töissä, kun yksinäisistä opiskelijoista töissäkäyvien osuus on 30 %. Perheelliset, mutta lapsettomat käyvät töissä 47 %:sesti. (Vainionpää 1994, 17; 37).

Opiskelijavanhempien arki on erilaista kuin muiden opiskelijoiden. Opiskelijaäitien opiskelu venyy enemmän kuin opiskelijaisien opiskelu. Ilmeisesti perhevelvollisuudet ovat edelleen enemmän äitien vastuulla ja niiden ja opintovelvollisuuksien yhteensovittaminen on vaikeaa. Kun opinnot on suunniteltu perheettömiä kokopäiväopiskelijoita ajatellen, vanhemmilla voi olla vaikeuksia hoitopaikan järjestämisessä. Jos toinen vanhemmista on esimerkiksi työelämässä, hoitaja löytyisi iltaisin paljon paremmin. Lisäksi yliopiston miehinen kulttuuri voi sortaa äitejä. Naisten syrjintä on muuttunut piilevämmäksi, mutta ei suinkaan kadonnut. Opiskelijanaisilta puuttuu malleja opintojen tai työn ja perheen yhdistämisestä ja naiset ovat edelleen miehiä riippuvaisempia toisten

mielipiteistä. Myös perheen ja puolison tuki on heille hyvin tärkeää. (Vainionpää 1994, 10-14)

Opinnoista irrottautuessa irrottaudutaan myös opintotuesta. Opintotuki ei riitä perheen elättämiseen. Tuesta irrottautuminen merkitsee myös keskenkasvuisen roolista ja samalla kontrollitoimista irrottautumista. Opintojen alussa opintotuki auttaa kotoa irrottautumisessa, kun taas opintojen loppuvaiheessa sen loppuminen voi olla syy valmistumisen viivästymiseen ja ansiotyöhön menemiseen. Toki siirtyminen työelämään voi johtua myös opiskeluongelmista, eikä pelkästään halusta tai pakosta parantaa toimeentuloa. (Ala-Vähälä 1988, 79)

2.3 Tieteellisen ajattelutavan kehittyminen

Tapani Aittola (1992, 86-90) jakaa opiskelun pääintressit akateemiseen, professiokeskeiseen ja tutkintokeskeiseen. Mikäli opiskelun pääintressi on akateeminen, on tiedon pääintressi hänen mukaansa emansipatorinen², tiedon hahmotustapa holistinen ja kyky tieteelliseen ajattelutapaan hyvä. Mikäli opiskelun pääintressi on professiokeskeinen, on tiedon pääintressi tekninen tai ymmärtävä, hahmotustapa atomistinen ja kyky tieteelliseen ajatteluun kohtalainen. Ja jos opiskelun pääintressi on tutkintokeskeinen ja väli-neellinen, tiedon pääintressi on tekninen ja hahmotustapa atomistinen ja silloin myös kyky tieteelliseen ajatteluun on heikko. Aittolan tutkimusten mukaan koulumainen ja ulkkoaohjautuva opinto-ohjelma näyttää yleensä olevan yhteydessä heikosti edenneeseen tieteelliseen ajattelutapaan ja tutkintokeskeiseen opiskeluintressiin. Tietokriittisten alojen opiskelijat opiskelivat muita useammin "sivistääkseen itseään" ja he myös sitoutuivat muita vahvemmin opiskeltaviin asiasisältöihin. Kuitenkin useimmat opiskelijat opiskelevat syväprosessoiden ja ymmärrystä tavoitellen. Pintaprosessointi on yleisintä ammatillisesti suuntautuneissa koulutusohjelmissä. (Aittola 1992, 39; 86-90; Aittola & Aittola 1988, 58)

Voidaan siis sanoa, että eri tieteenalojen opiskelussa on tiedekulttuurisia eroja jotka näkyvät opiskelutavoissa. Tieteellisen ajattelutavan kehittymisen eroja voidaan eräiltä osin selittää eri alojen opiskelijoiden opiskeluintresseillä, kun koulumaisten koulutusohjelmien opiskelijoiden opiskeluintressien on useimmiten todettu olevan vähemmän tieteellisiä kuin tietokriittisten alojen opiskelijoiden opiskeluintressit. (Aittola 1992, 86-90). Erilaisesta intressistä käsin gradu saa erilaisen merkityksen, ja samalla myös tutkielman tekemisen ongelmat näyttäytyvät helposti erilaisilta (Ylijoki 1993, 10). Myytti- ja suoritusnäkökulma graduun johtuvat erilaisista tavoista asennoitua graduun ja samalla ne ilmentävät opiskelijoiden erilaista opiskelumotivaatiota, erityisesti sitä missä määrin

opiskelija on motivoitunut sisällöllisesti ja missä määrin välineellisesti omaan opiske-
luunsa. Välinenäkökulmasta on silkkää järjettömyyttä tehdä gradusta sen suurempaa
haastetta tai koetinkiveä ja asettaa tavoitteita kovin korkealle. Välineellisesti graduun
suhtautuvat opiskelijat ajattelevat usein, että työelämässä gradun aiheella sen parem-
min kuin siitä saatavalla mainesamalla ei ole mitään merkitystä. Juuri sosiaalitieteiden
opiskelijat jäljentävät gradumyyttiä selkeimmin. Samalla on sanottava, että yhdessä op-
piaineessakin esiintyy monenlaisia motivaatioita, eivätkä kaikki tietyn alan opiskelijat
orientoidu samalla tavalla omaan opiskeluunsa. (Ylijoki 1994, 86-90; Ylijoki 1993, 21-
22)

Tapani Aittola (1992, 73) kertoo William Perryn (1981, 79) kehittämästä tieteellisen
ajattelutavan kehitysmallista:

... dualistisessa vaiheessa opiskelijat arvioivat tieteellisen tiedon olevan jotain
absoluuttista, puolueetonta, määrällistä ja heidän itsensä ulkopuolella olevaa.
Relatiivisessa vaiheessa itsestään selviltä vaikuttaneet "tieteelliset totuudet" re-
lativoituvat, tieto muuttuu perspektiivisidonnaiseksi, epävarmaksi ja opiskelijat al-
kavat suhtautua kriittisesti opiskelemissa tieteenaloihin. Ylimpien vaiheiden
saavuttaminen edellytti, että opiskelijat muodostivat opiskelemissa asioihin
omakohtaisen suhteen, jolloin oppisisällöt tulivat osaksi heidän maailmankatso-
mustaan.

Opiskelu-aika voidaan siis jakaa selvästi toisistaan poikkeaviin vaiheisiin arvostuksien,
opiskelu-strategioiden ja tieteellisen ajattelutavan murroksen mukaan. Tapani Aittolan
mielestä vasta opintojen loppuvaiheessa opiskelijat kykenevät luomaan omakohtaisia
teoreettisia näkemyksiä. Viidennen vuoden opiskelijoiden enemmistö voitiin hänen tut-
kimuksessaan sijoittaa joko relativismin jälkeiseen siirtymävaiheeseen tai omakohtais-
ten tieteellisten näkemysten muodostamisen vaiheeseen. Aittolan mukaan tieteellisen
ajattelutavan kehityksen eri vaiheiden läpikäyminen näyttää edellyttävän vähintään vii-

² Emansipatorinen eli "vapauttava"

den vuoden opiskeluaikaa. Vaikka tutkintoon kuuluvat opintojaksot saattaa tenttiä lyhyemmässäkin ajassa, niin tieteellisten asiasisältöjen omaksuminen vaati enemmän aikaa. (Aittola 1990, 337-346; 1992, 73-75). Tästäkin saattaa seurata ongelmia gradunteolle, jos opiskelijat eivät vielä gradua aloittaessaan kykene soveltamaan oppimiaan asioita siihen. Toisaalta voidaan keskustella siitä, onko omakohtaisten teoreettisten näkemysten muodostuminen edes opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden joukossa kovin yleistä.

2.4 Pro gradu opintojen osana ja gradukynnys

Koska gradu on opiskeluaajan loppuhuipennus, ei liene ihme että siihen liitetään myös hankalimmat opiskeluongelmat. Tutkielman tekeminen on myös yksi merkittävimmistä oppimiskokemuksista yliopisto-opintojen aikana (Sarja 1991, 73). Ylijoen ja Ahrion Tampereen yliopistossa tekemässä tutkimuksessa kysyttäessä koulutusohjelman solmukohtia kaikkien alojen opiskelijoiden ja opettajien mielestä suurimman ja kiperimmän solmun muodosti gradu. Juha Hakala (1996, 8) sai samansuuntaisia tuloksia koko maahan ulottuvassa tutkimuksessaan (ks. myös Ylijoki & Ahrio 1995, 14-19). Gradun ongelmallisuus tuntuu olevan itsestäänselvyys. Tehokkuusvaatimusten ja opintoaikojen lyhentämistä tähdentävien paineiden kasvaessa gradun "roikkuminen" muodostuu yhä suuremmaksi ongelmaksi ja tasaisen valmistuneiden virran (ja rahoituksen) esteeksi. Siten laitospäätöksistäkin on tärkeää miettiä, mistä gradun ongelmallisuudessa oikein on kyse ja onko sen poistamiseksi mitään tehtävissä. (Ylijoki 1993, 19)

Yliopisto-opetuksen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kykyä tieteelliseen ajatteluun ja heidän esitystaitoaan ja antaa heille valmiuksia itsenäiseen ja luovaan uuden tiedon tuottamiseen. Näihin tavoitteisiin pyritään erityisesti syventävien opintojen tutkielmavaiheessa. Oman lisänsä aihepiiriin tuo se, että nykyään arvioinnin kohteena on oppimistulos eli valmis tutkielma eikä niinkään suoritustapa eli itseoppimisprosessi. Tutkielma-

vaihe on yksi harvoista eri opintojaksoja integroivista kokonaisuuksista. Siinä tavallaan testataan, miten opiskelija kykenee hyödyntämään aikaisempia kokemuksiaan, tietojään ja ulkopuolista apua (Sarja 1991, 67-68). Ongelma onkin siinä, että liian monet opiskelijat eivät uhraa ajatustakaan gradulle, ennen kuin muut opinnot on suoritettu. Paljon tehokkaampaa olisi aloittaa graduaiheen etsintä vakavasti jo cum laude -vaiheessa. Nykymenettelyllä gradu jää sitomatta muihin syventäviin opintoihin ja niistä mahdollisesti saatava hyöty jää käyttämättä. (esim. Venkula 1980, 91) Oma lukunsa on se, onko lopputuloksen arviointi yleensä järkevää, kun samalla itse tekoprosessia pidetään oppimisen kannalta tärkeämpänä. Gradun arvioinnissa kuvataan sitä, miten opiskelija on noudattanut tieteellisen tutkimuksen kriteerejä. Tutkielmien keskinäinen vertailu ei ole ongelmatonta, koska erilaiset tutkielma-aiheet edellyttävät erilaisia ratkaisuja prosessin eri vaiheissa (ks. myös Venkula 1980, 98). Arviointi voisikin kohdistua mieluummin prosessiin kuin lopputulokseen. Tämä jo siksi, että gradun sanotaan olevan yksi tärkeimmistä oppimistilanteista opiskelun aikana, miksi siis tämä oppimisprosessi kokonaan sivuutetaan arvostelussa? Prosessia arvioitaessa pystyttäisiin kartoittamaan yksilölliset oppimista edistäneet ja sitä rajoittaneet tekijät. (Sarja 1991, 79; Venkula 1980, 101)

Zuber-Skerritin ja Knightin (1986, 89-103) mukaan ensimmäisiä tieteellisiä tutkimustöitään tekevät kohtaavat yleensä kaksi kriittistä vaihetta. Ensimmäinen on tutkimusongelman määrittelyn, sen teoreettisen perustelun ja sopivien metodologisten tekniikoiden valinnan vaihe. Koska tutkimusongelmiin tiivistyy paljon informaatiota, tutkijan on tärkeää määrittellä tutkimusongelmansa jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Opiskelijat pitävät tutkimusongelman määrittelyä kuitenkin usein vaikeana ja turhauttavana tehtävänä, koska he eivät ole tottuneet määrittelemään ongelmia ja todistamaan niitä oikeiksi opintojensa aikana. Jos opiskelija olettaa, että tutkimusongelmat hahmottuvat spontaanisti kun vain lukee paljon ja laaja-alaisesti, niin ongelmat jäävät usein epäselviksi ja huonosti määritellyiksi. Näin menetellen lukeminen on kohdentamatonta ja muistiinpa-

not organisoimattomia. Pahinta kuitenkin on, että aikaa kuluu turhaan. Toinen kriittinen vaihe on analyysistä synteesiin siirtymisen vaihe eli kirjoittamisen aloittaminen. Tutkimuksen raportointivaiheessa tulee ongelmia, jos opiskelija yrittää heti kirjoittaa valmista tekstiä. Opiskelijan olisi ymmärrettävä, että kirjoittaminen etenee prosessimaisesti. Valmiiseen lopputulokseen tähtääminen tyrehtyttää kirjoittamisen. Ensimmäisissä luonnoksissa keskeistä on rakenteen kehittäminen, perustelut ja käsitekartan rakentaminen ja tarkastaminen. (Zuber-Skerrit & Knight 1986, 89-103). Marjatta Venkula (1980, 85-118) toteaa, että gradunteossa ilmi tulleet ongelmat eivät ole vain tutkielmanteon ongelmia, vaan ovat saaneet alkunsa jo opintojen alkuvaiheessa. Kyseessä ovat tavoitteiden epäselvyys, kokonaisuuden hahmottamisen vaikeudet ja metodiopetuksen riittämättömyys.

Gradun ennakkoinnissa on kaksi tapaa. Jotkut kokevat sen miltei tavalliseksi opintosuorituksena, kun taas joillekin se on suuri "mörkö", jonka aloittamistakin lykätään niin pitkälle kuin mahdollista, osittain koska gradun oletetaan olevan vaatimustasoltaan huomattavasti vaikeamman kuin aiemmat opinnot ja vaativan tekijältään sellaisia taitoja, joita aiemmissa syventävissäkin opinnoissa ei ole vielä tarvinnut. Ylijoki (1993) puhuu gradun kaksista kasvoista: myyttisestä gradusta ja gradusta tavallisena opintosuorituksena. Myyttistä gradua voi kuvata kolmella tavalla, ensinnäkin sen tekeminen on kuin *lapsen synnyttäminen*; oma aikaansaannos, joka vaatii voimainponnistusta ja josta ollaan vajavaisenakin ylpeitä. Toiseksi sen tekeminen on suureen *seikkailuun* heittäytymistä. Lähtiessä ei voi tietää, mitä matka tuo tullessaan; umpikujia, uusia tienavauksia ja suuria tuntemuksia. Kolmas kehys on *viimeinen tuomio*, jolloin opiskelija punnitaan ja hän joutuu tilille opiskeluistaan. Viimeisellä tuomiolla ei enää voi pettää itseään eikä muita terävällä kynällä ja sanallisella nokkeluudella, joiden avulla taitava sanan- ja kynäkäyttäjä ehkä aiemmista opinnoista on selvinnyt. Ne, jotka pitävät gradua myyttisenä, pitävät sitä tavallaan siirtymäriittinä oman akateemisen alan täysivaltaisen jäsenen asemaan. Opintosuorituksena toisten samanlaisten joukossa gradua pitä-

villä opiskelijoilla aloituskynnys ei tietenkään helposti nouse yhtä korkealle kuin gradua myyttisenä pitävillä opiskelijoilla. Gradumyytin hyvänä puolena voi sanoa, että se sisältää lupauksen putkimaisen opiskelun vastaisesta "tiedollisesta seikkailusta" entistä tulosvastuullisemmassa maailmassa (Ylijoki 1993, 19-22; 25). Huomata kannattaa myös, että opintosuorituksena gradua pitävien opiskelijoiden motivaatio on usein huomattavasti välineellisempi kuin graduun myyttisesti suhtautuvilla opiskelijoilla. Pääsääntöisesti gradukammosa poteva opiskelija on sisäisesti motivoitunut ja asettaa tavoitteensa korkealle. Vastakohtana ovat ulkoisesti motivoituneet opiskelijat, joille gradu merkitsee vain paperien saamista. Oleellista on, että jaottelu on vain käsitteellinen eivätkä todelliset opiskelijat edusta puhtaasti kumpaakaan tyyppiä. (Ylijoki & Ahrio 1995, 17-18; Ylijoki 1993, 21). Ylijoen ja Ahriön tutkimuksen mukaan noin puolet opiskelijoista suhtautuu graduun myyttisesti ja puolet opintosuorituksena. Opiskelijoiden suhtautumistapa vaihtelee yksilöllisesti ja jossain määrin myös oppiainekohtaisesti. Joka tapauksessa gradumyytistä on enemmän haittaa kuin hyötyä, joten se pitäisi saada purettua. (Ylijoki & Ahrio 1995, 14)

Gradukynnystä ylläpitää siis osittain ympäristö, jossa tutkielman aloittaminen nähdään siirtymisenä kokonaan uuteen vaiheeseen opiskelun taipaleella. Useiden Ylijoen ja Ahriön haastatteleminen opiskelijoiden mielestä opiskelukulttuurissa vaalitaan hartaasti gradun erityisasemaa eikä graduntekijää pidetä enää minä tahansa opiskelijana (ks. myös Rautiainen T. & Eskola J. 1996, 20). Opiskelijoiden ohella siis myös laitoksen henkilökunta voi vahvistaa gradun erityisasemaa. Missä gradukynnys sitten konkretisoituu? Jollekulle on vaikeaa aiheen valinta ja siihen sitoutuminen, joku epäilee omia kykyjään ylipäätään, toinen lähinnä kirjoitustaitoaan ja kolmas itsekurinsa pitävyyttä, joku tieteellisyyden ajatustakin ja viides suurta vaivannäköä ja yksin puurtamista (Ylijoki & Ahrio 1995, 15-16). Vaikka opiskelija pitäisi gradua lähinnä vain ikävän suorituksena, on arvosanalla hänelle silti useimmiten merkitystä. Arvosana on aina eräänlainen julki-

nen tekijänsä arvon mitta, jonka kautta opiskelija joutuu sosiaalisen vertailun kohteeksi. Tavoitetaso saattaa alentua matkan varrella ja korkea tähtäin itsessään nostaa gradu-kynnystä, jolloin vastaläkkeenä voi käyttää arvosanan merkityksen vähättelemistä (Ylijoki & Ahrio 1995, 18-19). Anneli Sarja (1991, 73-80) erottelee kolme erilaista orientaatiotapaa tutkielmaa kohtaan. Teoreettisen orientaation omaavalle opiskelijalle tutkimuksellisen ajattelutavan omaksuminen ja opiskelun mielekkyys on itseisarvoisesti opiskeltavissa asioissa sinänsä. Teoreettisesti orientoituneelle opiskelijalle "mörkömäisen" gradumyytin syntymisen mahdollisuus on suurin. Ammatillis-pragmaattisen orientaation omaavalle opiskelijalle ammattitaidon kehittäminen on tärkeintä. Gradun tekeminen on motivoivaa, jos se käsittelee aihetta, jonka uskotaan olevan ammatissa tärkeä. Sosiaalis-emotionaalisen orientaation omaavalle opiskelijalle gradu on väline tutkinnosta selviytymiseen. Tällaisella opiskelijalla gradumyytin syntymisen vaara on pienin. (Sarja 1991, 73-80)

2.5 Kynnyksen madaltaminen

Gradun varjo lepää alusta asti opiskelijan päällä. Uudelle opiskelijalle tehdään heti selväksi, että opintojen lopussa vaanii gradu. Opiskelija- ja ainejärjestöpiireissä kiertävät kertomukset "gradua vaille valmiista" maistereista ei paranna tilannetta. Gradukynnys voikin nousta ylipääsemättömäksi ja työ ei pääse edes alkuun. (Ylijoki 1993, 22-23). Mistä sitten keinot kynnyksen madaltamiseksi? Ensinnäkin opiskelija voi yrittää aktiivisesti muuttaa omaa suhtautumistaan ja vakuuttaa itselleen kaikin tavoin ja kaikissa tilanteissa, että gradu on pelkkä opinnäyte, ei yhtään sen enempää. Toinen ja suositumpi keino Ylijoen ja Ahrion aineistossa on lukea valmiita graduja. Ylijoen ja Ahrion (1995, 16-17) mukaan hyvistä graduista saa mallia, mutta erinomaiset tutkielmat saattavat nostaa gradukynnystä. Valtaosa Ylijoen ja Ahrion (1995) haastattelemista neljännen vuoden opiskelijoista ei ollut ikinä nähnyt tai lukenut yhtään gradua, mikä luonnollisesti ruokkii gradumyyttiä. Tavallisen gradun näkeminen voi vapauttaa monista peloista.

(Ylijoki ja Ahrio 1995, 16-17). Minusta opiskelijoilla, ainakaan itselläni ei ollut selvää käsitystä, millaisia gradut ovat, ennen kuin itse menin kirjastosta katsomaan. Sikäli paperimuodossa oleva gradu on helpommin lähestyttävä kuin mikrokortilla oleva. Gradujen "julkaiseminen" internetissä on hyvä asia, vaikkei niitä voikaan sieltä tulostaa. Opiskelijoiden kannalta olisi mielestäni hyväksi myös se, jos arvosana olisi näkyvässä. Silloin voisi kehittää oman laitoksensa gradujen tason arvointikykyä ja tutustua myös arvostelukäytäntöön. Toisaalta vastassa ovat opiskelijan yksityisyyden suojaan liittyvät asiat. Varmaa on että gradumyyttiä ruokkivat julkaistut erinomaiset gradut, koska niitä on yleensä helpommin saatavilla luettaviksi kuin tavallisia julkaisemattomia graduja. Toiseksi opetuksen ja tutkimuksen yhteys olisi tärkeää. Jos tutkimuksen juoni avautuisi opiskelijalle kynnys madaltuisi. Myös prosessikirjoittamista pitäisi suosia jo aiemmissa opintojaksoissa, jotta se rutinoituisi. Kaiken edeltävän kirjoittamisen ja itsenäisen työskentelyn katsotaan laskevan gradukynnystä ja lisäävän itseluottamusta. Paras rokotus gradukammoa vastaan on Ylijoen ja Ahrioin mielestä lukea huonoja töitä. Ne hälventävät tehokkaasti myyttistä verhoa. Neljäs tapa kynnyksen poistamiseksi on tekemisen aloittaminen. Aloitusta sinänsä kuvataan vaikeaksi vaiheeksi, vaikka varsinaista kynnystä ei edes olisi. (Ylijoki & Ahrio 1995, 16-17; 52-56). Itse olen huomannut "aloituskynnyksiä" olevan monta, koska kirjoittaminen on prosessinomaista ja jaksottaista. Kun yhden jakson saa tehtyä, tulee kirjoitustauko, jonka aikana tekee jotain muuta osa-aluetta tai leppää. Kirjoittamisen aloittaminen uuden kirjoitusjakson alussa on aina melkein yhtä vaikeaa kuin aivan prosessin alussa.

Ohjauksella on keskeinen merkitys kynnyksen madaltamisessa. Gradumyyttistä ammentavassa suhtautumistavassa on tärkeää, että aihe on itse valittu ja että siihen on sitouduttu henkilökohtaisesti. Valmiina professorilta saatu aihe on tästä näkökulmasta katsottuna kypsymättömyyden osoitus. On kuitenkin vaikea tietää, mikä aihe jaksaa kiinnostaa loppuun asti. Lisäksi aiheen valintaa kannattaa pohtia tulevan ohjauksen

kannalta. Aihe kannattaisi oikeastaan valita jonkun oman laitoksen ohjaajan tuntemuspiiristä. Toisaalta kannattaa ehkä miettiä vaihtoehtoa, että pitää oman mielialiheensa ja luopuu ohjauksen toivosta tai yrittää sitten etsiä sitä jostakin muualta. Lisäongelmia tulee, jos opiskelija on kiinnostunut jatkotutkimuksesta tai tutkijanurasta. Tällöin gradun aihetta ei kerta kaikkiaan kannattaisi valita alueelta, joka ei ole laitoksen suosiossa. Aiheen valinta on siis tasapainottelua, joka voi jopa siirtää seminaareihin menoa. Työn alettua ohjaajalta kaivataan ohjeita, neuvoja palautetta ja kommentointia. Mikäli opiskelijan suhtautuminen on myyttistä, työn pitäisi kuitenkin säilyä omana ja itsenäisenä ja ohjaajan tulisi pysyä ainoastaan taustatukena. Pahinta opiskelijoiden mielestä on se, että jäädään yksin ilman toimivaa ohjaussuhdetta. Seminaarit on käyty, muut opinnot suoritettu ja suhteet yliopistomaailmaan ja opiskelutovereihin heikkenemässä. Sosiaalisessa tyhjiössä motivaatio katoaa. (Ylijoki 1993, 23-24; Venkula 1980, 96)

Ohjaajat valittavat usein, että opiskelijat eivät varaa ohjausaikoja tai käy vastaanotoilla. Tilanne on sikäli mielenkiintoinen, että se ei tunnu selittyvän ohjaajien tai ohjattavien haluttomuudella kommunikoida keskenään. Syitä kontaktien puuttumiselle näyttävät sen sijaan olevan mm. opiskelijoiden haluttomuus antaa ohjaajan huomata, että työ ei ole edistynyt, molemminpuolinen epävarmuus siitä, missä gradunteon vaiheessa ohjaus on sallittua (vrt. Kalela 1995), se että kumpikaan osapuoli ei tunne toisensa työtä, minkä kumpikin osapuoli tulkitsee välinpitämättömyydeksi, se että opiskelija ei uskalla kysyä ohjaajalta neuvoa yksinkertaisiin kysymyksiin peläten gradun arvosanan tästä syystä laskevan, se että kumpikaan osapuoli ei ole valmistautunut tapaamiseen riittävästi eikä tee muistiinpanoja ja että ohjaaja haluaa keskustella vain aiheista joissa hän itse on asiantuntija, mutta toisaalta ei saa neuvotuksi opiskelijaa aihepiirin asiantuntijan luo. (Venkula 1980, 96-97; 99; Ylijoki & Ahrio 1995, 39-40)

Suomessa opinnäytteitä ohjaavat muodollisesti varsin pätevät ohjaajat, jotka yleensä edustavat alansa professorikuntaa. Mutta muodollinen pätevyys ei takaa, että heillä olisi hyvä kyky ohjata akateemista opinnäytettä. Se ei esimerkiksi takaa, että ohjaajalla on tarpeellinen tietämys aikuistuvan nuoren ajattelun kehityksestä. (esim. Hakala 1996, 8; Hakala 1995b, 139-141). Ohjaajat uskovat liian usein, että opintojen kuluessa tutkielman tekemisen salat tarttuvat opiskelijaan kuin itsestään (Ylijoki 1993, 19). Opettajat kyllä pitävät ohjausta tärkeänä, vaikka se kuuluu ns. "harmaaseen työhön" eli opetusvelvollisuuden ulkopuolelle eikä auta etenemisessä yliopistouralla. Muuten näyttäytyy kahdenlaisia painotuksia. Yhtäältä korostetaan gradun itsenäistä luonnetta, jossa ohjaaja on taustatukena ja kommentoijana. Toisaalta ohjaajan tehtäviin kuuluu aikataulutus, selkeän päämäärän asettaminen ja valmistumisen varmistaminen sovitusajassa. Jorma Kalelan (1995, 4-8) mielestä tutkielmanohjausta pitää pedagogisen näkökulman lisäksi tarkastella myös eettisestä näkökulmasta. Koska kyseessä on opiskelijan itsenäinen työ, pitäisi olla selvät pelisäännöt siitä, missä tutkielmanteon vaiheissa ohjaus on hyväksyttävää. Kalelan mukaan tutkimustehtävän hahmottamisen vaiheessa vastuu on opiskelijalla. Kun tutkija täsmentää tutkimuskohteensa, hän samalla valitsee yleisönsä. Tutkimuskohde, näkökulma, kieli ja diskurssi rajaa yleisöä. Tässä vaiheessa ohjaajan tehtävä on varmistaa, että opiskelija ymmärtää tekemiensä valintojen merkityksen. Ohjaajan ei pidä tässä vaiheessa antaa opiskelijan paeta vastuutaan. Tutkimussuunnitelman laatimisen vaiheessa ohjaajan on huolehdittava sen realistisuudesta ja korostettava huolellisen suunnittelun merkitystä. Aineiston analyysin aikana ohjaajan on esitettävä opiskelijan uppoaminen aineistoon ja patisteltava hänet kirjoittamisen alkuun mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Kun opiskelija on siirtynyt yhtäjaksoisen kirjoittamisen vaiheeseen vastuu on jälleen opiskelijalla. (Kalela 1995, 4-8)

2.6 Parhaimmatkin opiskelijat kohtaavat ongelmia

Suotuisimmassakin tapauksessa eteen tulee viivytyksiä tai pulmia ja graduntekijän olisi-kin ymmärrettävä, että ne eivät johdu pelkästään hänen kyvyttömyydestään, vaan parhaimmilla ja kokeneimmillakin tutkijoilla on yleensä ongelmia tutkimusprosessinsa aika-na. Ensinnäkin tutkielman tekemisen itsenäinen ja yksinäinen luonne aiheuttaa ongel-mia. Kun aiemmissa opintosuorituksissa opiskelija saa tavallisesti esimerkiksi aikarajat, on gradun eteneminen yksinomaan opiskelijan varassa. Itsenäisen työskentelyn edel-lyttämä itsekuri osoittautuu monasti vaikeaksi. Opiskelijat ovat koulutushistoriansa "vankeja" ja jos aiempi opiskelu on kokonaan perustunut ulkoahjautumiselle, ei ole ih-me että oman oppimisen ja työskentelyn ohjaaminen on vaikeaa. Usein monet muut asiat menevät tärkeysjärjestyksessä etusijoille (ks. myös Salo 1995, 49). Erityisen on-gelmalliseksi itsekurin höltyminen muodostuu opiskelijan kannalta siksi, ettei gradu ta-vallisesti menetä merkitystään muun toiminnan viedessä siltä etusijan, vaan melkeinpä päinvastoin. Etenkin ajan kuluessa tekemätön työ alkaa painaa mieltä. Gradun tekemi-nen ei ole ainoastaan itsenäistä vaan myös yksinäistä. Graduvaiheessa useilla opiske-lijoiilla ei ole enää muita opintosuorituksia jäljellä, minkä takia heidän yhteytensä yli-opistoon ja opiskelutovereihin helposti katkeilevat. Siten gradun ympäriltä uupuu mo-nasti muulle opiskelulle tyypillinen sosiaalinen konteksti (Ylijoki & Ahrio 1995, 23; Ven-kula 1980, 99-100). Epävarmuus ja uskon puute omiin kykyihin on yleistä. Varsin usein tielle ilmaantuu myös jokin erityinen kompastuskivi, jota opiskelija ei pysty selvittämään ja joka voi pysäyttää työn pahimmillaan jopa useiksi vuosiksi. Solmukohdat vaihtelevat, mutta subjektiivisena kokemuksena ne kaikki tuntuvat ylikäymättömiltä kuiluilta. Useim-miten kuitenkin ongelman tullessa vastaan kannattaa pitää pieni tai suurempi tauko (15 min tai viikko), jonka jälkeen asia ratkeaa kuin itsestään. Toinen tapa on keskustella toisen opiskelijan tai ohjaajan tai vaikka täysin yliopistomaailman ulkopuolisen läheisen ihmisen kanssa. Kuilun voi muodostaa esim. teorian valinta, aineiston analyysi, kirjoit-taminen, tutkimusongelman muotoilu, tilasto-ohjelman opettelu tai aineiston löytäminen.

Ongelmilla on tapana paheta, kun prosessi pitkittyy ja gradu "roikkuu". (Ylijoki & Ahrio 1995, 24; Venkula 1980, 99-100)

Graduun liittyvien ongelmien on nähty juontuvan ennen muuta siitä, että tutkielmavaiheessa opiskelijan olisi siirryttävä tiedon kuluttajasta tiedon tuottajaksi. Tämä muutos ajoittuu jo opintojen keskivaiheeseen, kun seminaarimuotoinen opiskelu alkaa. Monet opiskelijat kertoivat seminaaritöiden ja gradun tekemisen olevan vaikeaa, koska heidän piti itse päättää oman työnsä aihe ja tekotapa. (mm. Aittola 1986, 64-66; Venkula 1980, 99-100). Gröhnin ym. mukaan perus- ja syventävät opinnot perustuvatkin aivan erilaisiin pedagogisiin periaatteisiin. Kun perusopinnoissa oppiminen perustuu passiiviseen tiedon vastaanottamiseen esimerkiksi luennoilla, syventävien opintojen seminaarit edellyttävät opiskelijalta aktiivista osallistumista. Ero näkyy myös tenteissä. Perusopintojen tenteissä testataan alan perustietämystä ja faktoja, kun taas syventävien opintojen tenteissä testataan enemmän kokonaisuuksien hallintaa. Myös tenttien arvostelussa on eroja, sillä perusopintojen tenttien arvostelussa myös arvostetaan yksityiskohtien muistamista, kun taas syventävien opintojen tenteissä vastauksen pitää perustua kirjoihin tai luentoihin, mutta kaikkia faktoja ei tarvitse muistaa, kunhan keskeiset asiat on selitetty ja käsitteistö omaksuttu. Syventävien opintojen tenttivastauksissa hyväksytään myös perusteltu argumentointi. Tästä vastakkainasettelusta tietenkin syntyy ristiriita. (Gröhn ym. 1993, 46-47)

Hakala (1996, 11-14) jakaa opiskelijoiden kohtaamat ongelmat kolmeen sisällölliseen luokkaan. Suurin ryhmä olivat opiskelijaa itseään ja hänen henkisiä resurssejaan käsittelevät kommentit, toiseksi suurin oli opinnäytteen ohjausta ja ohjaaja käsittelevät kommentit ja kolmanneksi tulivat sekä opiskelijasta että ohjaajasta riippumattomat ongelmat. (vrt. Hakala 1995a ja Hakala 1995b). Hieman tarkemmin jaoteltuina kahdeksan suurinta ongelmaluokkaa olivat teoritiedon (tiedon ja taidon) puute, metoditiedon puute,

kirjallisuusongelmat, ohjauksen vähäisyys, ohjaajan asiantuntemuksen puute, aikatauluttamisen ongelmat, ohjaajan ajan puute ja ohjaajan kiinnostuksen puute. (Hakala 1996, 10-17). Teorianhallintaan liittyvistä ongelmista puhuttaessa oli kyse koko tutkimuskokonaisuuden jäsentämisestä. Vastaajat olivat juuri valmistuneita, joten he olivat nämä karikot ohittaneet, mutta he muistelivat edelleen työn alkuvaiheen vaikeuksia tutkimuskokonaisuuden hahmottamisessa. Vastaajat kokivat myös tehneensä paljon turhaa työtä, koska aiheen rajaaminen järkevästi ei heti onnistunut. Myös mm. aiheen pääsumisen estäminen ja raportin suunnittelun vaikeus olivat vastaajien muistissa. Eniten johonkin tiettyyn graduprosessin vaiheeseen kohdistuvia ongelmia lueteltiin kohdassa metoditiedon puute. Opiskelijoilla oli mm. ollut vaikeuksia ymmärtää eri metodien asettamia rajoitteita ja muita ominaisuuksia ja he valittivat, että metodiopetus oli ollut irrelevanttia. Myös tilastollisten menetelmien käyttöä ja tilastojen tulkintaa syytettiin vaikeaksi. Metodiongelmat ovat ilmeisesti melko yleisiä eivätkä liity ainoastaan suomalaiseen yliopisto-opetukseen. Muutkin ongelmaryhmät ovat maailmalla tuttuja. Esimerkiksi Zuber-Skerrit (1987, 76) kertoo yhdysvaltalaisessa yliopistossa tehdystä tutkimuksesta, jonka mukaan suomalaista maisteriksi valmistumassa olevaa opiskelijaa vastaavilla opiskelijoilla on mielestään

- Puutetta kunnollisen ohjauksen ja ohjaajan saamisessa,
 - Eristäytymisongelmia sosiaalisella ja intellektuaalisella tasolla,
 - Tietämättömyyttä vaatimustasosta,
 - Luottamuspula omiin kykyihinsä saada työ valmiiksi annetussa ajassa tai ollenkaan,
 - Puutteita kommunikaatiossa ohjaajien kanssa,
 - Puutteita opiskelijoiden taustatiedoissa,
 - Kokemattomuutta tutkimuksen teossa ja metodienhallinnassa.
- (Zuber-Skerrit 1987, 76; ks. myös Venkula 1980, 99-100)

Lähes 40 % opiskelijoiden ongelmista liittyi tavalla tai toisella opinnäytteen ohjaamiseen tai ohjaajan persoonalliseen tapaan hoitaa tehtäviään. Ohjaajan asiantuntemuksen tai kiinnostuksen puutteen lisäksi selkeiden ohjeiden puute, ohjaajan puute tai ohjaajan vaihtuminen kesken tutkimusprosessin, liian suuresta tai heterogeenisestä ohjausryh-

mästä koituvat ohjauksen ongelmat, ohjauksen johdonmukaisuuden puute ja ohjaajan tarjoaman kritiikin puute. Muutaman maininnan saivat myös rohkaisun ja tuen puute, liiallinen ohjaavuus, ohjauksessa käytettävän kielen ymmärrettävyyden palaute, liiallinen kritiikki, tasapuolisuuden puute ja liiallinen vaatimustaso erityisesti työskentelyn loppuvaiheessa. Ohjaus on opiskelijoille niin tärkeää, niin että he kiinnittävät sen luonteeseen erittäin tarkasti huomiota (vrt. Kalela 1995). Opiskelijat ovatkin ehkä liiankin kriittisiä ohjauksen suhteen. Heille ohjaus on usein ainutkertainen prosessi, kun taas ohjaajalle se yleensä on rutiinia. Asiantuntemuksen puute saattoi olla yleistä tai erityisesti metodisen asiantuntemuksen puutetta. Kaikki ohjaajathan eivät voi hallita kaikkia asioita. Ohjaukseen liittyvien ongelmien pahin puoli on se, että ne saattavat kariuttaa ohjaussuhteen kokonaan tai ainakin ennestään korottaa kynnystä mennä ohjaajan puheille. (Hakala 1996, 14-16)

Anneli Sarja haastatteli Jyväskylän yliopiston psykologian opiskelijoita ja kysyi heiltä mm. hyvän ohjauksen tunnusmerkkejä. Ensinnäkin ohjauksen vähäisyys tai puute ovat opiskelijoiden mielestä huonoja asioita. Toisaalta liian dominoivakaan ohjaaja ei ole hyvä, koska sellainen ohjaaja rajoittaa omaa ajattelua. Ryhmätyö näytti edistävän graduprosessia ja tutkielman valmistumista. Noin 2/3 psykologianopiskelijoista teki gradunsa ryhmätyönä. Heille ryhmän merkitys oli jopa virallista ohjausta merkittävämpi. Opiskelijoille on tärkeää, että gradusta olisi jotain hyötyä eli että sillä olisi jonkinlaista merkitystä eikä se jäisi vain hyllyyn pölyttymään (ks. myös Ylijoki & Ahrio 1995, 58-59; Venkula 1980, 100). Ryhmätyö on sikäli vastaus tähän toiveeseen että ryhmässä tehtyjen gradujen taso on yleensä korkeampi kuin yksin tehtyjen. Sekin nimittäin on mahdollista, että opiskelija päinvastoin ei halua työtään esille, koska häpeää sitä (Ylijoki & Ahrio 1995, 58-59). Myös hieman ryhmätyötä löyhempi yhteistyö on mahdollista siten, että useampi opiskelija tekee kukin omaa työtään, mutta samasta aihepiiristä. Myös tällöin tuotosten taso on keskimäärin korkeampi. (Sarja 1991, 79-80). Eräs tähänkin liittyvä

ongelmakohta on se, että opiskelun ja tieteen maailmat eivät juuri kohtaa. Haastatte-
luista ilmeni, etteivät opiskelijat juurikaan tiedä laitoksen tutkimushankkeista kuin jouk-
kotiedotuksen kautta. Tieteen julkisuus ja tutkimuksen käytäntö eivät tavoita opiskeli-
joita. Tutkimuksen arki jää vieraaksi opiskelijalle, jonka vuoksi välineet omaehtoisien ja
itsenäisen tutkielman tekemiseen jäävät heiveröisiksi. (Ylijoki 1993, 23; Venkula 1980,
100). Opiskelijoille jää helposti kuva, että tutkimus etenee normaalisti vääjäämättä alku-
pisteestä loppuun, ilman vastoinkäymisiä. Kun sitten ensimmäinen vastoinkäyminen
kohtaa, opiskelija luulee olevansa maailman surkein tutkija.

Tutkimuskirjallisuuden hankintaan tai sen puutteeseen liittyvät ongelmat muodostavat
oman erityisen joukkonsa. Tutkimuksen toteuttamisaika sattui lama-aikaan, jolloin kir-
jastojen hankintamäärärahoja oli juuri leikattu. Tietääkseni suhteelliset määrärahat eivät
ole sen jälkeen juurikaan nousseet, joten tämäkin on ajankohtainen ongelma. Laman
ulkopuolelle jääviä yksittäisiä ongelmia olivat maininnat ulkomaisesta kirjallisuudesta,
jota oli vaikea tai mahdoton saada ja hakusanojen laadinnan vaikeudet. Huomioon täs-
sä pitää ottaa myös se, että ohjaajien mukaan opiskelijoiden helmasynti on lähteä ajalli-
sesti liian myöhäisessä vaiheessa hankkimaan kirjallisuutta, valita tutkimusaihe josta ei
edes löydy kirjallisuutta tai upota liian suureen kirjallisuuden määrään. (Hakala 1996,
10-14). Aikatauluttamiseen liittyvät ongelmat olivat Hakalan aineistossa vähäisempiä
kuin edellä mainitut ongelmat, mutta niitäkin esiintyi. Aikatauluongelmat johtuivat yksin-
kertaisesti ajan puutteesta palkkatyön viedessä oman osansa tai toisaalta myös täysin
opiskelijasta riippumattomista seikoista, kuten ohjaajan palautteen saamisen hitaude-
sta. Ajan puutteen ja aikatauluttamisen ongelmat tulivat toisen kerran esille kytkettyinä
ohjaajan toimintaan. Osittain yhteen niiden kanssa kytkeytyivät ohjaajan kiinnostuksen
puute. Kiinnostuksen puute voi tulla sekä tekijän että ohjaajan puolelta. Opiskelijat pro-
testoivat ankarasti tilannetta, jossa toinen opiskelija saa tai hänen luullaan saavan itseä
enemmän tai parempaa ohjausta. Ohjaaja saattaa varsin hyvin ohjaustilanteessa kyetä

tekemään monta muutakin asiaa yhtä aikaa, vastaamaan puhelimeen yms, ohjauksen laadun kärsimättä. Opiskelija taas kokee kaiken ylimääräisen toiminnan mielenkiinnon puutteen ilmauksena. Ohjaajan olisikin pidettävä opiskelijaa kuin "kukkaa kämmenellä" ohjausprosessin aikana ja huomattava sekin, että opiskelijan työ- ja opintotausta vaikuttavat tarvittavan ohjauksen sisältöön. Opiskelijan motivaation puute on tehokkaasti gradun valmistumista ehkäisevä seikka, jonka parantamiseksi ohjaajan olisi tehtävä kaikkensa. (Hakala 1996, 13; 16)

On kuitenkin huomattava, että aina gradun tekemisen keskeytyminen tai pitkittyminen ei muodosta opiskelijan näkökulmasta mitään ongelmaa. Omassa aineistossanikin ilmeni opiskelijoiden vastustus "roikkuminen" -käsitettä vastaan. Pääsääntöisesti pitkään keskeneräisenä oleva gradu kuitenkin mielletään ongelmaksi. Pitkittymisen myötä gradun tekeminen yleensä mutkistuu. Ongelmat ovat osittain tiedollisia. Kun aktiivisesta opiskeluvaiheesta kuluu aikaa, monet opitut asiat yksinkertaisesti unohtuvat ja joskus vanhenevatkin. Myös työelämässä olo ja sosiaalinen irtautuminen opiskelijoiden ryhmästä vaikeuttavat gradun tekemistä. (Ylijoki & Ahrio 1995, 25). Töihin meno valmistumisen kompastumiskivenä on ulkoinen. Opiskelijatietämyksen yksiselitteinen näkemys on, että töihin meno on gradun surma tai ainakin huomattava jarru. Töiden ja gradun rinnakkainen tekeminen on vaikeaa paitsi ajankäytöllisesti myös siksi, että työelämässä pian irtaantuu ja vieraantuu yliopistomaailmasta, jolloin paluu gradun kimppuun käy aina vain hankalammaksi. Silti siihen saatetaan langeta kun hyvien ja korkeapalkkaisten työpaikkojen houkutus on suuri. Tästä näkökulmasta lama näyttää jopa toivotulta eli kun hyviä työpaikkoja ei ole tarjolla, tulee gradu ainakin tehdyksi. Toisaalta Timo Ala-Vähälä (1988, 83) sanoo, että opiskelun loppuvaiheessa työssäkäynti voi olla tulevan työuran kannalta mielekästä. Opiskelullekaan työssäkäynti ei hänen mielestään ole pelkästään kielteistä. Se saattaa nimittäin motivoida opintoja. Hänkin kuitenkin myöntää, että työelämästä on elintason odotettavissa olevan laskemisen vuoksi vaikeaa palata kokopäi-

väopiskeluun. Kolmannenlaisen näkökulman opiskelijoiden työssäkäyntiin antaa Venkula (1980, 117-118). Hänen mukaansa graduongelmat voivat johtaa työhönmenemiseen. Tällöin työhön mennään tavallaan gradua pakoon eikä niinkään taloudellisen pakkon saattamana. (Venkula 1980, 117-118). Valmistuminen voi lykkääntyä tietenkin myös siksi, että se saattaa tuntua turhalta, kun töitä ei tunnu kuitenkaan olevan. (Ylijoki & Ahrio 1995, 25-26)

Kun opiskelija on gradun tekemiseen sisäisesti motivoitunut, myyttisen gradun vaara kasvaa. Työelämän ansa on silloinkin toki tuttu, etenkin kun se on taloudellinen pakko. Varsinainen gradukammo johtuu kuitenkin opintojen sisäisistä tekijöistä. (Ylijoki 1993, 22). Painetta saattavat lisätä ne sukulaiset ja tuttavat, jotka odottavaisina kyselevät opintojen tilasta tai jopa patistelevat valmistumaan. Kaikkinaisista ongelmista huolimatta ajatus gradun tekemisestä elää sinnikkäästi. Kyse on siitä, että aloitettu työ synnyttää eräänlaisen jännitteen, joka vaatisi homman viemistä loppuun. Koska työtä on jo tehty paljon, tuntuu kesken jättäminen typerältä. Kukaan Ylijoen ja Ahriön (1995) haastattelemissa opiskelijoista ei puhunut gradunsa lopullisesta hautaamisesta (Ylijoki & Ahrio 1995, 25-26).

3 ESIOLETUKSET JA SENSE-MAKING -KONSEPTION ESITTELY

Aiempaan graduongelmatutkimukseen ja omiin kokemuksiini nojaten loin tutkimuksen alussa seuraavanlaisia esioletuksia sosiologianopiskelijoiden kohtaamista graduongelmista.

- Ajan riittämättömyyden aiheuttamat ongelmat (työ, muu opiskelu tai perhe),
- Sosiaaliset ongelmat, esim. perheen asettamat rajoitteet, eri paikkakunnalla asuminen, taloudellinen tilanne,
- Riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunne,
- Motivaatio-ongelmat, tunne gradun tekemisen turhuudesta,
- Vuorovaikutusongelmat esim. vaikeudet yhteistyössä graduohjaajan kanssa,
- Tietojärjestelmiin, tiedonhakuun ja tekniikan käyttöön liittyvät ongelmat,

- Tieteelliseen kielenkäyttöön ja teorianmuodostukseen liittyvät ongelmat, kuten teorian löytämisen vaikeus ja teorian ja empirian yhteensovittamisen ongelmat sekä
- Aineistoon, sen hankintaan, rajaukseen, valintaan ja analyysiin liittyvät ongelmat.

Esioletusten jälkeen esittelen haastatteluissa ja niiden analyysissä käyttämäni sense-making -konseptin.

3.1 Järjestelmä- ja yksilökeskeisten traditioiden vertailua

Päätin soveltaa haastatteluissa close-ended sense-making -haastattelutekniikkaa, koska se tuntui tähän tarkoitukseen sopivalta tekniikalta. Halusin myös käyttää jotain muuta tekniikkaa kuin niin tavallista teemahaastattelua. Tässä ja seuraavassa luvussa (3.2) kerron yksilökeskeistä paradigmaa edustavasta sense-making -konseptiosta. Olen tietoinen, että käyttämäni ideat on esitetty sosiologisen tutkimuksen näkökulmasta tutkimissakin teorioissa. Samoja ideoita on ainakin diskurssianalyysissä, sosiaalisessa konstruktivismissa ja etnografisessa tutkimusotteessa.

Aiemmin tiedontarve- ja -hankintatutkimuksen alan yleisin tutkimustyyppi oli järjestelmäkeskeiseen näkökulmaan perustunut tutkimus. Järjestelmäkeskeisellä näkökulmalla tarkoitetaan informaatiota hankkivien yksilöiden tarkastelua organisaatioista käsin (esim. Järvelin 1989, 55; Tuominen 1994, 64; 1992, 18-19). Traditionaaliset tutkimukset on tehty suurimmaksi osaksi kvantitatiivisilla menetelmillä ja ne ovat olleet lähinnä survey-tyyppisiä (Tuominen 1992, 19). Järjestelmäkeskeisen lähestymistavan kritiikki lisääntyi 1980-luvun alkupuolella. Vanhan näkökulman rinnalle alkoi nousta uusi yksilökeskeinen näkökulma, joka korostaa tiedonhankintaprosessia järjestelmän sijasta yksilön perspektiivistä. 1990-luvun alusta lähtien yksilökeskeisen näkökulman voisi sanoa syrjäyttäneen järjestelmäkeskeisen tarkastelutavan. (Tuominen 1994, 64-65)

Dervin ja Nilan (1986, 13-16) ovat vertailleet järjestelmä- ja käyttäjäkeskeistä tiedonhankintatutkimuksen näkökulmaa seuraavien seitsemän vastakohtaparin avulla:

1. Objektiivinen vs. subjektiivinen informaatio: Uuden näkökulman mukaan jokainen tiedontarvitsija tulkitsee saamansa tiedon yksilöllisesti. Absoluuttista, "ainoa oikeaa" totuutta ja tietoa ei ole olemassa. (Dervin & Nilan 1986, 13-16) Loogisen positivismin mukaan tieteellisesti hankitun tiedon katsotaan heijastavan todellisuutta. Oletetaan, että tutkimuksella on löydettävissä yksiselitteinen ja täydellinen kuva tutkimuskohteesta. (Tuominen, 1992, 33; 35-36)

2. Mekanistiset, passiiviset käyttäjät vs. konstruktiviset, aktiiviset käyttäjät: Tiedontarvitsijoita ei pidetä enää passiivisina tiedon vastaanottajina, vaan aktiivisina toimijoina. (Dervin & Nilan 1986, 13-16) Tuominenkin on sanonut, että tietoa hankkivia ihmisiä ei vanhassa paradigmassa myöskään nähdä aktiivisina toimijoina, vaan näkemys esineellistää tutkimuskohteensa (Tuominen 1992, 21,23). Sense-making -konseptiossa korostetaan prosessinomaisuutta. Tiedonhankinnan säännönmukaisuuksia ei yritetäkään sense-making -konseptiossa selittää staattisilla tekijöillä, kuten iällä, sukupuolella tms., vaan dynaamisemmilla tilannekohtaisilla seikoilla. Keskeistä on se, miten ihmiset kulloinkin kohtaamansa ongelmatilanteen tai kuilun itse käsittävät. (Dervin 1992, 63-64)

3. Tilanneriippumattomuus vs. tilannekohtaisuus: Uudessa näkökulmassa ei enää oleteta, että ihmisten tiedonhankinta on aina samanlaista eli että he käyttäisivät hyvinkin erilaisissa tilanteissa samanlaisia, universaaleja tiedonhankintamalleja. Uudessa näkökulmassa oletetaan, että ihmisten tiedonhankintatavat vaihtelevat tilanteittain. (Dervin & Nilan 1986, 13-16)

4. Atomistinen vs. kokonaisvaltainen käsitys tiedonhankinnasta: Järjestelmäkeskeisen näkökulman ongelma on myös ollut se, että tutkimuksissa ei olla useinkaan oltu

kiinnostuneita niinkään ihmisen tiedonhankinnasta sinänsä, vaan lähinnä siitä, miten he hyödyntävät tutkimuksen kohteena olevaa organisaatiota. Eli kyseessä on palvelujärjestelmien näkemys sitä, millaisia käyttäjien tarpeet ovat. Yleensä otaksutaan, että jos tunnemme henkilöiden taustatiedot (jäsenyys ryhmissä, ikä, sukupuoli, koulutustausta, kiinnostuksen kohteet jne), voimme päätellä heidän tiedontarpeensa. (Dervin & Nilan 1986, 10; Järvelin 1989, 55) Keskeistä on myös se, että kirjastoille ei enää anneta erikoisasemaa tiedonhankintatutkimuksessa.

5. Ulkoinen käyttäytyminen vs. sisäinen käsitys: Perinteinen tiedonhankintatutkimus on keskittynyt ihmisten käyttäytymisen tutkimiseen. Uusi näkökulma keskittyy heidän sisäisiin ajatuksiinsa ja käsityksiinsä. (Dervin & Nilan 1986, 13-16) Kognitiivisella psykologialla onkin ollut tärkeä merkitys yksilökeskeisten lähestymistapojen kehitykselle (Tuominen 1994, 64-65).

6. Kaottinen vs. systemaattinen yksilöllisyys: Vanhan näkökulman tutkimuksissa on jätetty massasta poikkeavasti toimivat tiedonhankkijat käsittelemättä. Vain enemmistön käytöksen on ajateltu olevan merkityksellistä. Uudessa näkökulmassa taas poikkeuksetkin käsitellään systemaattisesti. (Dervin & Nilan 1986, 13-16)

7. Kvantitatiivinen vs. kvalitatiivinen tutkimus: Perinteinen tutkimus on suosinut kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Uusikaan näkökulma ei ole pelkästään kvalitatiivinen, mutta laadullista tutkimusta harjoitetaan entistä enemmän kvantitatiivisen tutkimuksen ohella. (Dervin & Nilan 1986, 13-16)

Traditionaalisten tiedonhankintatutkimusten suurena ongelmana on ollut sekin, että niistä saatava tieto ei ole useinkaan ollut kasaantuvaa, sillä ne ovat rajoittuneet tutkimaan asiakkaiden käyttäytymistä pääasiassa tarkasteltavassa organisaatiossa, joten

yleistettävyyttä (esim. Hewins 1990, 145) ja sovellettavuutta (esim. Dervin & Nilan 1986, 5; 13-16) ei ole.

Toinen traditionaalisten tutkimusten ongelma on ollut liiallinen keskittyminen ns. formaaleihin tiedonhankintakanaviin, jolloin jätetään huomiotta informaalit kanavat, kuten neuvon suullisesti kysyminen. Esimerkiksi Piukkula (1990, 134-135) on saanut tuloksia, joiden mukaan informaalit tiedonhankintakanavat olisivat jopa kaikkein suosituimpia hankittaessa ammatissa tarvittavaa tietoa. Myös Tuominen (1992, 86) on päätenyt samanlaiseen tulokseen arkielämän tiedontarpeita tutkiessaan.

Kolmas ongelma-alue on Dervinin ja Nilanin (1986, 10-11) ja Rohden (1986, 50) mukaan keskeisten käsitteiden vakiintumattomuus. Rohde sanoo selkeän määrittelyn puuttuvan ainakin käsitteiltä informaatio, käyttö, käyttäjät, käytöt, tiedontarve, tiedonhaku ja tiedonhankintakäyttäytyminen.

Yksilökeskeiseen näkökulmaan perustuvat tutkimukset edustavat tällä hetkellä tiedonhankintatutkimuksen valtavirtaa. Ei ole kuitenkaan järkevää viipyä liian kauan järjestelmä- ja yksilökeskeisen tutkimuksen eroissa, vaan järkevämpää on pitää näitä kahta näkemystä toisiaan täydentävinä. Koska monitieteisen tutkimuksen merkitys on kasvanut ja tulee edelleen kasvamaan, tiedonhankinta ja -käyttötutkimus tulee entistä enemmän sivuamaan muita tieteenaloja, kuten esimerkiksi kognitiivista psykologiaa, tekoälyn tutkimusta, tietotekniikkaa, filosofiaa, matematiikkaa, semantiikkaa ja kielitiedettä. Sense-making -konseptio edustaa tätä uutta monitieteistä tutkimussuuntausta. (Savolainen 1992, 159-160). Nämä näkemykset olivat minulle yksi syy soveltaa sense-making -konseptiota pro graduuni.

3.2 Sense-making -konseptio

Sense-making -konseptin kehittäminen on aloitettu 1970-luvun alussa ja hiominen jatkuu (Tuominen, 1994, 65). Sense-making -konseptiossa tarkastellaan sitä, miten jokainen yksilö arkipäivän tilanteeseen sitoutuneena merkityksellistää tai konstruoi toimintaansa eli tekee "maailmaansa mielekkääksi" (making sense of) omilla tavoillaan (Dervin 1983, 9; Kumpulainen 1993, 13). "Sensen" ajatellaan olevan jotain subjektiivista ja tilannesidonnaista (vrt. traditionaalinen tutkimus) (Dervin & Nilan 1986, 13-14). Dervinin (1992, 68) mielestä sense-making -konseptiota voi soveltaa kaikkiin kommunikaatiota sisältäviin tilanteisiin. Minusta konseptiota voi soveltaa graduntekijöiden kohtaamisen ongelmatilanteiden analysointiin. Osa näistä ongelmatilanteista on suoraan erilaisia kommunikaatiotilanteita. Konseptin käytön sopivuudesta muiden kohdalla voi keskustella, nyt olen kuitenkin päätenyt käsillä olevaan ratkaisuun, koska näin saavutetut edut ovat mielestäni mahdollisia haittoja suuremmat. Dervinin konseptio ei ole ainoa yksilökeskeiseen paradigmaan nojaava lähestymistapa. Sen lisäksi mm. N. J. Belkinillä, C. C. Kuhlthaulalla, Ruth Morrisilla ja R. S. Taylorilla (Koivunen 1995, 83-84), Wersigillä ja Windelillä sekä Wilsonilla (Tuominen 1994, 65) on omat yksilökeskeisyyttä korostavat teoriansa.

3.2.1 Epäjatkuvuusoletus ja tilanne - kuilu - käyttö -metafora

Epäjatkuvuusoletus on sense-making -konseptin keskeisin oletus. Se on tullut teoriaan kommunikaatiotutkimuksesta, Richard F. Carterin teorioista. Epäjatkuvuus nähdään sense-making -konseptiossa ihmiselle niin ominaisena, että se on yleinen säännönmukaisuus (Tuominen 1992, 34). Sense-making -konseptiossa oletetaan, että epäjatkuvuuden tila vallitsee kaikkien olemassaolon elementtien välillä, esimerkiksi todellisuuden ja aistien, aistien ja mielen, mielen ja kielen, ihmisen ja kulttuurin, ihmisen ja institution välillä (Dervin 1992, 62).

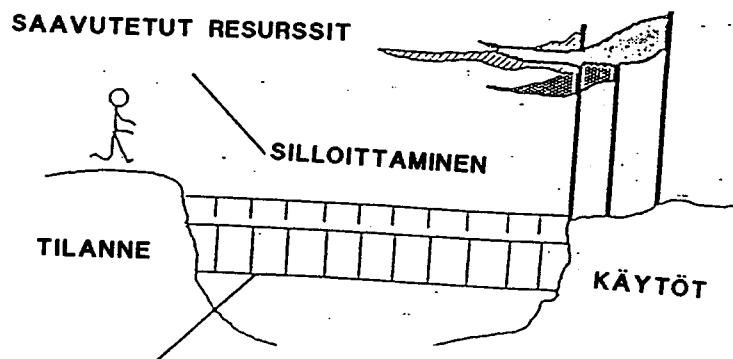
...Tästä oletuksesta juontuu sense-making -konseptiossa mm. se, että kaikkea ihmisen toimintaa, sekä ulkoista että sisäistä käyttäytymistä, tarkastellaan aika- ja tila-avaruudessa toteutuvan prosessina. Dervinin metaforisen käsityksen mukaan ihmisten ymmärretään jatkuvasti ottavan askeleita (step-taking), etenevän. Tähän etenemiseen liittyy koko ajan epäjatkuvuuksia, kuiluja tai esteitä, joista heidän olisi jollakin tavalla selvittävä, jotta matkaa voitaisiin jatkaa. Suurin osa epäjatkuvuuksien tai kuilujen selvittämisestä tietenkin on rutiiniluontoista, mutta toisinaan ihminen kohtaa myös sellaisia tilanteita, ettei hän selviäkään niillä merkitysrakenteilla, jotka hän aikaisemmin on luonut omien kokemustensa ja esim. hankkimansa informaation perusteella. (Dervin 1992, 62; suomennos Tuominen 1992, 34)

Epäjatkuvuusoletuksesta johtuu, että sense-making -konseptiossa keskitytään tutki-
maan hetkiä, jolloin tiedontarve muotoutuu kysymyksiksi. (Koivunen 1995, 81)

Epäjatkuvuusoletusta havainnollistetaan sense-making -konseptiossa kuilunkohtaamismetaphoran avulla. **Tilanteessa** ihminen kohtaa ongelman eli **kuilun**. Ongelmatilanteessa ihminen pyrkii ymmärtämään kohtaamansa ongelman ja valitsee sopivimmaksi katsomansa selviytymisstrategian päästäkseen kuilun toiselle puolelle. Selviytymisstrategian valitsemista ajatellaan **sillan rakentamisena** kuilun yli ja kuilun toiselle puolelle pääsemistä **käyttönä**. Kuilun ylittämisestä voi olla ihmiselle sekä hyviä että myös huonoja seurauksia (Dervin & Nilan 1986, 21). Dervin (esim. 1992, 68) on tehnyt kuilun kohtaamista selventävän kuvion 1.

VASTATUT KYSYMYKSET

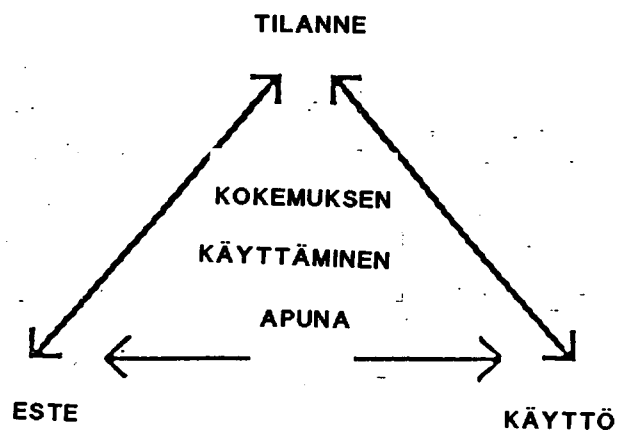
MUODOSTUNEET NÄKEMYKSET



ARVOT JOTKA INFORMAATIOLLA
KOETAAN OLEVAN

KUVIO 1 Sense-making -metafora ja kuilun käsite

Tilanne -kuilu - käyttö metaforaa havainnollistaa kuvio 2. (esim. Dervin 1992, 69).



KUVIO 2 Sense-making -kolmio

On tärkeää muistaa, että sense-making -konseptin metaforat on tarkoitettu teorian ymmärtämisen apuvälineiksi eivätkä ne ole analogioita todellisuudesta. Nimenomaan nämä kolme ulottuvuutta on valittu, koska Dervin on nähnyt ne hyödyllisinä sekä käytännön haastatteluissa että tutkimuksen kannalta. Koska eri ihmiset "tekevät maail-

maansa mielekkääksi" eri tavoin, tutkijan on helpompaa ymmärtää ihmistä, kun ongelmatilanteeseen on tavallaan kolme eri näkökulmaa. Tilanne on aika-paikka -konteksti, jossa "sense" rakentuu. Tilanne on mukana metaforassa, koska se osoittaa "maailman mielekkääksi tekemisen" olevan tilannesidonnaista. Kuiluja nimitetään tämän teorian ulkopuolella yleisemmin tiedontarpeiksi. Sense-making -konseptiossa ne ovat kysymyksiä, joita ihmiset esittävät itselleen "senseä" luodessaan. Käyttö kuvaa ajatusprosessin aikana muuttunutta "senseä". Sense-making -konseptio ei ole tiedon ja käytön välillä olevaksi mekanistista yhteyttä. (Dervin 1983, 9-10). Tiedonhankinta on siis Dervinin mukaan prosessi, jossa eri vaiheet ovat "askelten ottamista" kohti ongelman ratkaisua. "Askeleet saavat sisältää jo elettyjä hetkiä, mutta myös aavistettuja tulevaisuuden tapahtumia" (Perttula 1993, 19). Kuilut ovat esteitä, jotka katkaisevat matkan teon, mutta joiden yli voi rakentaa sillan, mikäli pystyy ratkaisemaan ongelman. Ongelmatilanteen jakamisella askeliin pyritään havainnollistamaan kuilun määrittelyä ja silloittamista abstraktilla tasolla (Dervin 1992, 68-70). Askeljaon käyttämiseen haastatteluissa sisältyy kuitenkin ongelmia (ks. esim. Tuominen 1994, 69). Näiden ongelmien vuoksi luovuin askeliin jakamisesta omassa työssäni.

3.2.2 Dervinin kehittämät haastattelumetodit ja tulkintaluokittelu

Dervin on kehittänyt teoriaansa sopivia **haastattelumetodeja**. Ne voidaan jakaa neljäksi eri metodiksi. Kaikkia metodeja voidaan myös yhdistellä (Dervin 1983, 10). Seuraavien seikkojen on sanottu olevan yhteisiä kaikille haastattelumetodeille. Haastatteluajat ovat keskimääräistä pitempiä, haastatellut ja haastattelijat osoittavat suurta mielenkiintoa ja sitoutumista haastatteluihin (haastattelijat eivät kärsi haastatteluväsymyksestä) ja haastateltavia opastetaan haastatteluja varten kertomalla etukäteen, mitä haastattelun missäkin vaiheessa tapahtuu (Dervin 1983, 14). Erityisesti Dervin on painottanut haastattelujen terapeuttisuutta. Erästä haastattelumetodia, aikajanahaastattelua, käytännössä gradussaan käyttänyt Suvi Perttula todistaa terapeuttisuuden puolesta (Perttula

1993, 58). Pitää kuitenkin muistaa, että terapeuttisuus ei ole pelkästään sense-making haastattelujen piirre, vaan haastateltavat liittävät sen usein moniin muihinkin vapaa-muotoisiin yksilöhaastattelutilanteisiin (Alasuutari 1993, 119). Toisaalta taas kannattaa huomata, että teorian voimakkaimpiin suomalaisiin arvostelijoihin kuuluva Reijo Savolainenkin myöntää haastattelujen erityisen terapeuttisuuden (Savolainen 1992, 158). En esittele Dervinin kehittämistä haastattelumenetelmistä kuin käyttämäni close-ended -haastattelun. Muista menetelmistä tärkein on ns. aikajanahaastattelu (micro-moment-time-line-interview). Tarkoituksena on valita yhteensä neljästä haastattelumenetelmästä käyttöön kulloiseenkin tutkimuskohteeseen parhaiten sopiva. Close-ended sense-making -haastattelu sopii omaan aineistooni näistä neljästä parhaiten, koska se testaa nimenomaan tilanne-ulottuvuutta eli hetkeä, joilloin haastateltava kokee olevansa ongelmatilanteessa. Juuri tilanne-ulottuvuus on tutkimukseni kannalta keskeisin ulottuvuus. Muita haastattelumetodeja esitellään toisaalla, esimerkiksi Dervin 1983. Dervinin kehittämiä metodeja ei ole aina käytetty hänen teorioidensa kanssa, vaan on saatettu käyttää jotain sense-making -konseptin ulkopuolista metodia. Esimerkiksi Kimmo Tuominen (1992) käytti gradussaan Dervinin teoriakehystä, mutta suoritti haastattelut teemahaastatteluina.

Close-ended sense-making -haastattelu testaa erityisesti sense-making -konseptin tilanne-ulottuvuutta. Juuri tätä haastattelumetodia aion itse käyttää. Kysymykset ovat suljettuja. Ensiksi haastateltavaa pyydetään muistelemaan jotakin todellisuudessa sattunutta tilannetta ja kuvailemaan se haastattelijalle. Sitten haastateltavaa pyydetään kertomaan haastattelijalle, miksi hän valitsi juuri tuon nimenomaisen tilanteen. Lopuksi haastateltavaa pyydetään arvostelemaan asteikolla 1-7, miten he näkivät itsensä tilanteessa, mitä erityisiä kysymyksiä heillä oli ja mitä hyötyä tai haittoja he odottivat. (Dervin, 1983, 12-13). Tämä on yleiskuvaus menetelmästä. Jokaiseen tutkimukseen muokataan kuitenkin omanlaisensa, tutkimuksen kannalta relevantti muoto menetel-

mästä. Kerron myöhemmin yksityiskohtaisesti, kuinka itse käytän close-ended -haastattelua.

Dervin on kehittänyt haastattelumetodien lisäksi niillä saadun tiedon analysointiin erilaisia analyysitekniikoita tai tulkintaluokitteluja. Jokaiselle kolmelle ulottuvuudelle (tilanne, kuilu ja käyttö) on kehitetty joukko tilannesidonnaisia muuttujia. Näiden muuttujien avulla pyritään tunnistamaan tilanteisiin, kuiluihin ja käyttöihin liittyvät kommunikoinnin tavat eli toiminnan merkityksellistämisen muodot. Muuttujista käytetään tutkimuksen analyysivaiheessa vain niitä, jotka sopivat kulloisenkin tutkimuksen tavoitteisiin. (Dervin 1983, 14-17; 60-65). Minulle käyttökelpoisia ovat vain tilanteeseen ja käyttöön liittyvät muuttujat. Jätän kuilumuuttujat ja tämän tutkimuksen kannalta hyödyttömät käyttömuuttujat esittelemättä. Niistä löytyy tietoa muualta (esim. Dervin 1983).

Tilannemuuttujilla pyritään tunnistamaan ne tavat, joilla haastateltavat kokevat tiedonhankintaa ennakoivat tilanteet. Kaikissa ongelmatilanteissa ollaan mielestäni tavallaan "kuilun partaalla". Voisi jopa sanoa, että tavallaan kaikki ongelmatilanteet edellyttäisivät jonkinlaista tiedonhankintaa. Neljä käyttämäni tilannemuuttujaa ovat:

- tilanteen tärkeys henkilölle
- kyky, jolla henkilö kokee pystyvänsä muuttamaan tilannetta (itselleen parempaan suuntaan)
- henkilön status verrattuna muihin tilanteessa oleviin (korkeampi, matalampi vai tasavertainen)
- kommunikaation avoimuus eli kuinka hyvin kommunikaatio onnistuu tilanteessa mukana olevien välillä

Lisäksi Dervin on luetellut seuraavanlaisia tilannemuuttujia, joita en omassa tutkimuksessani käytä: Tärkein on pysähtymisen tapaa kuvaava muuttuja eli se, millä tavalla haastateltava näkee itsensä pysäytetyksi kuilun edessä. (Dervin 1983, 14-15; 60) Pysähtymisen tapa voidaan jakaa seuraaviin alaluokkiin.

- valinta kahden tai useamman tien välillä
- tien kulkeminen vastoin omaa tahtoa jonkun toisen ihmisen "vetämänä"
- tie puuttuu kokonaan
- tie häviää kesken sen seuraamisen
- tiellä on esteitä tai hidasteita, jotka estävät kulun haluttuun suuntaan
- jonkun toisen seuraaminen siksi, että tämä tietää tiestä enemmän ja voi näyttää suunnan
- ajan kuluttaminen odottaen jotakin
- ajan kuluttaminen mitään erityisesti odottamatta
- tauon pitäminen
- tarkkaileminen (monitoring) itse liikkumatta
- tiellä eteneminen esteittä mihin tahansa suuntaan ilman tarvetta tarkkailla
(Dervin 1983, 14; 61; Dervin 1992, 75)

Muita tilannemuuttujia ovat samanlaisten aikaisempien kokemusten määrä, mitta, jossa henkilö kokee tulevansa toimeen tilanteessa, tilanteen selkeys eli kuinka suuressa määrin henkilö näkee tilanteen epäselvänä tai sumuisena, määrä, jossa henkilö näkee tilanteen vaikuttavan muihin tilanteisiin (situation embeddness), määrä, jossa henkilö näkee tilanteen vaikuttavan monien muiden elämään (social embeddnes) ja näkeekö henkilö tilanteen olevan alussa, keskivaiheilla vai lopussa. (Dervin 1983, 60)

Huomautan että käytän tavallaan kuitenkin pysähtymisen tapa -muuttujaa työssäni. Kaikki opiskelijoiden ongelmat ovat tavallaan pysähtymistilanteita. Tilanteen tärkeys henkilölle- ja pysähtymisen tapa -muuttujat taas ovat omassa työssäni ainutlaatuisia siinä mielessä, että ne ratkaisivat jo kysymyksenasetteluvaiheessa tilanteen haastatteluun mukaan ottamisen. Niinpä en käsittele näitä muuttujia enää myöhemmin.

Saavutetut hyödyt ja haitat kuvataan Dervinin konseptiossa **käyttömuuttujien** avulla (Dervin 1983, 17; 65). Hän on tässäkin yhteydessä eri tutkimuksissa tarpeen mukaan käyttänyt erilaisia kategorioita, mutta luettelen seuraavassa yleisimmin käytetyt. Oman aineistoni luokittelussa yhdistän kategorioita ja käytän niistä vain osaa. Itse käyttämäni käyttömuuttujat olen merkinnyt alla olevaan listaan tähdellä (*). Esitän muuttujat hyöty-

näkökulmasta, mutta käänteisinä samat muuttajat kuvaisivat haittoja. En kuitenkaan itse käytä käyttömuuttujia haittojen analysoinnissa.

- *-auttoi kuvan muodostamisessa, ideoiden syntyemisessä ja ymmärryksen lisäämisessä
- *-auttoi suunnittelemaan
- *-antoi taitoja
- sysäsi alkuun, antoi motivaation
- sai jatkamaan
- auttoi tilanteen hallinnassa
- sai asiat menemään paremmin ja helpommin
- *-auttoi pääsemään eroon epäsuotuisasta tilanteesta
- *-mahdollisti päämäärän saavuttamisen tai tehtävän loppuun saattamisen
- *-mahdollisti siirtymisen toisiin asioihin
- auttoi välttämään epäsuotuisan tilanteen
- auttoi unohtamaan asian tilapäisesti tai pysyvästi
- auttoi rentoutumaan
- *-tuotti mielihyvää
- *-antoi tukea, sai varmistumaan jostakin asiasta
- mahdollisti hakeutumisen toisen ihmisen seuraan
(Dervin 1983, 17)

Tietenkin on esitetty kritiikkiä siitä voiko tilannetta, kuilua ja käyttöä ylipäättään pitää inhimillisen käyttäytymisen perustekijöinä (Perttula 1993, 127). Koska Dervin ei Perttulan mielestä määrittele näitä termejä yksiselitteisesti missään kirjoituksessaan (vrt. esim. Dervin 1983, 9-10), käsitteet menevät hänestä osittain päällekkäin eri tutkimuksissa. Perttula (1993, 127) esimerkiksi kokee tilanteen ja kuilun menevän osittain päällekkäin, koska kuilu koetaan tilanteessa. Kumpulainen (1993, 39; 67) taas sisällytti tilanteeseen koko askelsarjan. Itse en koe näistä seikoista nousevan ylipääsemättömiä ongelmia ja koska muuttujissa on kyse haastattelujen tulkinnan apuvälineestä, ongelmia on mielestäni turha paisuttaa. Valitsen omaan graduuni muuttujista ne, jotka palvelevat tutkimuksen tarkoitusta parhaiten.

3.2.3 Esimerkkejä haastattelumetodien käytöstä ja kritiikkiä

Sense-making -konseptiota on käytetty etenkin Yhdysvalloissa suuressa määrässä erilaisia tutkimuksia. Esimerkkeinä voitaneen mainita college-opiskelijoiden tiedon etsintä

ja käyttökartoitus, syöpäpotilaiden haastattelut sädehoidosta ja kemoterapiasta vaihtoehtoisina hoitomuotoina, verenluovuttajien haastattelut luovutustilanteista ja Kaakkois-Aasialaisten maahanmuuttajien keskuudessa tehty kysely heidän terveydenhoitoon liittyvistä tiedontarpeistaan (Dervin 1992, 73-80; Dervin 1983, 29-58). Tuominen kuitenkin kritisoi sense-making -konseptiota siitä, että konkreettisia tutkimusesimerkkejä on vaikea löytää. Tuomisen kantaa tukee se, että osa laajemmista tutkimuksista on ollut tilaustutkimuksia eivätkä tulokset ole yleisessä käytössä. Eräs tällainen oli esimerkiksi California State Libraryn tilaama selvitys osavaltion asukkaiden arkielämän tiedonhankinnasta (Tuominen 1994, 68). Suomessa sense-making -konseptiota on käytetty ainakin Tampereen yliopiston informaatiotutkimuksen laitoksen graduissa. Esimerkiksi Suvi Perttula (1993) tutki keskisuomalaisia kuntasuunnittelijoita, Kimmo Tuominen (1992) tutki Nokian työntekijöiden arkielämän tiedontarpeita ja Reijo Kumpulainen (1993) haapavetisten arkielämän tiedontarpeita. Koska haastattelu- ja analyysimenetelmiä on käytetty vähän, niiden käytöstä on vähän konkreettisia neuvoja. Itse en ymmärrä ehdotusta pisteiden antamisesta close-ended -haastattelussa, joten luovun pisteityksestä kokonaan. Metodin tehtävä on olla keino käsitellä aineistoa. En näe omasta aineistostani jäävän löytymättä mitään olennaista, vaikka jätänkin pisteityksen tekemättä.

Reijo Savolainen on kritisoinut Dervinin teoriaa korostamalla, että suurin osa "askelten ottamisesta" ja siten myös ongelmatilanteiden ratkonnasta on täysin ongelmattomia (Savolainen 1992, 154). Teoriasta saattaakin ensisilmäyksellä jäädä kuva, että jokainen askel olisi taistelua ongelmanratkaisua vaativien tilanteiden kanssa. Teoria on Savolaisesta myös liian yksilökeskeinen ja metaforien viljelyn vuoksi turhan abstrakti (Savolainen, 1992, 38). Savolainen korostaa myös, että sense-making -konseptio ei ole vielä valmis, eikä sillä ole valmista käsiterakennetta ja laajasti hyväksytyjä empiirisiä tuloksia. Olisi ehkä sittenkin parempi puhua tutkimusohjelmasta. Myöskään sen heikkouksista ei ole vielä tarpeeksi keskusteltu. Käsiterakenteen vakiintumattomuuteen liittyy

myös perusolettamuksien metaforisuus. (Savolainen 1992, 157). Teoreettiselta kannalta Dervinin muotoilema sense-making -kolmio, joka on kuviona 2, tarjoaa hyvän teoreettisen työkalun alan empiiriselle tutkimukselle. Kolmiota on käytetty menestyksekkäästi useissa tutkimuksissa. Empiiristen tutkimussovellutusten myötä keskeisten käsitteiden metaforisuus tulee vähenemään (Savolainen 1992, 157).

Teorian pääargumentit ovat Savolaisen mielestä vain näennäisesti kaksijakoisia (kvasidialektisia). Näiden kahden tiedonhankintatutkimuksen pääsuunnan vertailu toistensa vastakohtina ei ole Savolaisesta järkevää. Vastakohtaisuus korostuu, koska Dervin ei ole tuottanut esittämistään vastakohtapareista minkäänlaista synteesiä. (Savolainen 1992, 155-156). Savolaisen mukaan Dervinin teoria on hyvä esimerkki länsimaisen yhteiskuntatutkimuksen muutoksesta. Ennen 1960-lukua tutkimuksen pääpaino oli makrotutkimuksessa. Sen jälkeen mikrotutkimus on saavuttanut valta-aseman. (Savolainen 1992, 156) Yksilönäkökulma on tyypillinen mikrotutkimukselle. Dervinin teoria on joidenkin tutkijoiden mielestä jo liiankin yksilökeskeinen. Esimerkiksi Hannele Koivunen on sanonut Dervinin teorian kuvastavan hyvin amerikkalaista yhteiskuntaa. Hän luonnehtii teorian yksilölle antamaa tehtävää puhumalla "yksinäisestä ratsastajasta". Amerikkalainen yhteiskuntahan korostaa yksilön vastuuta ja asemaa "oman onnensa seppänä". Koivusen mielestä teorian ongelma onkin, ettei se ota huomioon yksilöiden välisiä eroja. Erilaisilla yksilöillä on eritasoiset mahdollisuudet selvittää ongelmanratkaisutilanteista (koulutus-, ikä- ja älykkyyserot yms). (Koivunen 1995, 84-85) Myös Savolainen on miettinyt samaa aihepiiriä. Hänen mukaansa teoria ei selitä tyhjentävästi, miksi yksilöiden strategiat samanlaisissa ongelmanratkaisutilanteissa vaihtelevat. (Savolainen 1993, 11). Kimmo Tuominen kertoo ns. normiteoreettisen näkemyksen antaneen viime aikoina tilaa muille ajattelutavoille Tuomisen mukaan

...yksilöä ei ole välttämätöntä nähdä irrallisena suhteessa sosiaaliseen ympäristöön ja kulttuuriin. Ne eivät ympäröi yksilöä, vaan läpivalaisevat koko hänen olemuksensa. ... kysymys merkitysten luomisen ja yleensä ajattelun "itsenäisyydestä" ja "subjektiivisuudesta" asettuu uuteen valoon. Sense-making -teoriaa luonnehtiva amerikkalaishenkinen individualismin korostus ja mm. Dervinin esittämä käsitys informaatiosta miten tahansa muovailtavissa olevana savena voidaan tästä lähtökohdasta kyseenalaistaa. (Tuominen 1994, 68)

Informaatio ei ole savea, jota voisi muovaila miten vain, sillä kieli ja sen rakenteet ovat sukupolvien pituisen sosialisatioprosessin tulosta. Valmiit merkitysrakenteet rajoittavat ja ohjaavat yksilön ajattelua, joten "savi" onkin osittain kovettunutta. (Tuominen 1994, 68)

Sense-making -konseptin ensimmäiseksi vahvuudeksi Savolainen toteaa sen kyvyn paljastaa traditionaalisen järjestelmäkeskeisen lähestymistavan puutteet (Savolainen 1993, 11). Toiseksi, se tuottaa yksityiskohtaista tietoa niistä tavoista, joilla ihmiset ratkaisevat ongelmatilanteitaan. Kolmantena hyötynä Savolainen näkee sen, että sense-making -tutkimuksiin osallistuneet ihmiset hyötyvät itse tutkimuksista. Kun haastateltavat palaavat aiemmin tapahtuneeseen ongelmatilanteeseen, he oppivat paremmin tuntemaan omia ongelmanratkaisutapojaan ja olemaan toistamatta omia virheitään. (Savolainen 1992, 158)

Hannele Koivunen on tarkastellut sense-making -konseptiä semiotiikan näkökulmasta. Sense-making -konseptio on hänen mukaansa mielenkiintoinen semiotiikan näkökulmasta, koska sen ydinkysymys on, missä merkityksenanto tapahtuu. Traditionaalisessa järjestelmäkeskeisessä paradigmassa oletetaan merkityksenannon tapahtuvan järjestelmässä, kun taas sense-making -konseptiossa sen oletetaan tapahtuvan kokonaan yksilön "päässä". (Koivunen 1995, 85-87). Umberto Eco mielestä informaatioteorian ja semiotiikan ero on siinä, että informaatiotutkimuksessa tutkitaan yksitasoista informaatiota

tiosysteemiä, kun taas semiotiikassa tutkitaan aina vähintään kahden systeemin vuorovaikutusta. Informaatioteoriassa merkkien tai koodien yhdistely on keskeistä, kun taas semiotiikassa merkit tai koodit toimivat itsessään merkityksen tuottajina. (Eco 1976, 38-40). Koivusen mielestä Econ näkemys sopii hyvin ajattelun välineeksi myös vertailtaessa informaatiotutkimuksen kahta paradigmaa. Koivusen mukaan kumpikin lähestymistapa on yksitasoinen. Traditionaalisen paradigman mukaan kaikki merkitys luodaan järjestelmässä ja uuden paradigman mukaan yksilön tajunnassa. Koivunen sanoo kummankin paradigman olevan yksinään riittämätön, sillä informaatioprosessit tapahtuvat todellisuudessa järjestelmän ja tajunnan välillä. (Koivunen 1995, 85-87)

Tiedontarpeen käsite antaa Koivusen mukaan sellaisen kuvan, että tietoa hakeva yksilö on jonkinlaisessa puutteen tilassa. Tiedon ja käyttäjän välillä olisi kuilu, jonka ylittämässä kirjastot auttavat. (Koivunen 1995, 143) Tämän ajatusmallin lähtökohtana on, että yksilö kykenee määrittelemään oman tiedontarpeensa. Siten hän pystyy itse etsimään puuttuvaa tietoa. Käytännön todistusaineisto on tätä vastaan, sillä on todettu, että yksilön tiedonhankinta ei määrää hänen yhteiskunnallista ja sivistyksellistä asemaansa, vaan päinvastoin, sillä juuri ne ihmiset, joilla on eniten tietoa, myös hakevat eniten tietoa ja ne joilta puuttuu tietoa, eivät tunnista tiedontarvettaan. Eli mitä runsaampi tietoympäristö on, sitä enemmän yksilö hankkii tietoa ja mitä useamman merkkijärjestelmän kanssa yksilö on tekemisissä, sitä enemmän hän edelleen laajentaa tietoympäristöään uusien merkkijärjestelmien alueelle. Näin ajateltuna tiedon puutos- ja kuiluteoriat eivät ole vakuuttavia. Merkkien runsaus ja tarjonta ovat ne tekijät, jotka synnyttävät tiedonhankintaprosessin. Tiedontarpeen käsitteen voisikin korvata **semioottisen minuuden** käsitteellä. (Koivunen 1995, 148-149; 209) Sense-making -konseptin sanotaan korostavan yksilökeskeisyyttä. Teorian kuilumetafora ja puutetilän käsite korostavat kuitenkin tavallaan järjestelmää, sillä järjestelmähän kuilun lopulta täyttää. (Koivunen 1995, 175)

Sense-making -konseptin mukaan tietoa hakeva yksilö luo itse kaiken merkityksen. Yksilö ei kuitenkaan voi toimia tyhjiössä ja luoda itse kaikkia merkityksiä ilman yhteyttä kulttuurin merkityksenantoon. Kun tiedonhankintaa tarkastellaan semioottisen minuuden merkityksenantona, korostuu yksilön oma merkityksenanto suhteessa järjestelmään. Järjestelmää ei kuitenkaan hylätä kokonaan, kuten sense-making -konseptiossa. Järjestelmällä on keskeinen tehtävä merkityksenannon ketjussa. (Koivunen 1995, 210). Semioottisen näkemyksen ja sense-makingin erona on se, että kun sense-making teoriassa ajatellaan ylitettävänä olevan kuilu, niin semioottisen näkemyksen mukaan ongelmana on merkkijärjestelmien runsaus. Jokaisessa kulttuurissa vaikuttaa aina useita rinnakkaisia merkkijärjestelmiä, joiden kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa. Yksilössä kohtaavat siis hänen oma merkityksenantonsa, hänen itsensä luomat merkkijärjestelmät ja ympäristöstä häneen ulottuvat merkkijärjestelmät (Koivunen 1995, 209). Yksilön semioottinen minuus muuttuu koko ajan, koska aistit välittävät hänelle jatkuvasti uusia merkkejä. Yksilö kuitenkin valitsee itse ne merkit, joiden mukaan hän ohjaa omia prosessejaan. (Koivunen 1995, 181). Ihmisen ja kulttuurin välinen merkityksenanto on moniulotteinen ja monensuuntainen prosessi eikä sitä voida yksinkertaistaa yksilön ja järjestelmän vastakkainasetteluksi (Koivunen 1995, 189).

Informaatioteorioiden puutteena on Koivusen mukaan usein ollut se, että niissä keskitytään tutkimaan vain yhtä merkkijärjestelmää kerrallaan (ks. myös Eco 1976, 38-40). Semioottisesta näkökulmasta voidaan tarkastella samanaikaisesti useita merkkijärjestelmiä ja niiden vuorovaikutusta. (Koivunen 1995, 211)

Silverman (1988, 258-260) kritisoi ainoastaan subjektiiviseen merkityksenantoon perustuvaa tutkimusta. Hän puhuu nykyajan sosiologiasta, mutta minusta tämän voi laajentaa kaikkeen subjektiiviseen merkityksenantoon perustuvaan tutkimukseen. Hänen mielestään laadullisessa sosiologiassa on jäänteitä romanttisesta, valistusajalta peräsin

olevasta näkemyksestä. Tämän näkemyksen mukaan osalla kenttätyöskentelijöistä on vieläkin taipumusta pyhittää avoimissa haastatteluissa annettujen vastausten sisällöt. Hän esittää artikkelissaan kuusi ohjetta laadullisen sosiologisen tutkimuksen tekijälle. Yhtenä ohjeena hän neuvoo välttämään informantin mielipiteen käsittämistä selityksenä. Esimerkkinä hän kertoo tutkimuksesta, jossa haastateltiin vanhempia joiden lapset oli tuotu sairaalaan sydänoireiden takia. Haastateltaessa vanhemmat valittivat, että heillä oli vaikeuksia ymmärtää lääkäreiden vastauksia heidän esittämiinsä kysymyksiin. Koska kyseessä oli opetussairaala, lääkärin kanssa neuvoteltaessa oli yleensä paikalla paljon muitakin ihmisiä. Kuitenkin kun neuvottelutilanteissa äänitetyt nauhoja analysoitiin, todettiin, että mitä enemmän huoneessa oli läsnä perheen ulkopuolista henkilökuntaa, sitä enemmän kysymyksiä vanhemmat esittivät hoitavalle lääkärille. Tämän pääteltiin aiheutuvan siitä, että vanhemmilla oli enemmän aikaa miettiä ja esittää kysymyksiä, kun lääkäri keskusteli välillä harjoittelijoiden ja muun henkilökunnan kanssa. Silverman tutkimusryhmineen piti vanhempien valitusta "moraalisina kertomuksina". Vanhemmat olivat siis omaksuneet tilanteessa roolin, joka korosti hyvää ja vastuuntuntoista vanhemmuutta. Valittaminen lääkärin puheen ymmärtämisen vaikeudesta sopi hyvin tähän rooliin. Tarinan opetus Silvermanin mukaan on se, että maallikkoselontekoa ei voi pitää sosiologisenä selityksenä. Silvermanin kritiikki siis tyrmää sense-making -konseptin käytön tieteellisenä tutkimusmenetelmänä, tai ainakin tekee siitä tieteellisesti epäilyttävän.

4 AINEISTO JA ANALYYSIN PERUSTA

4.1 Keskustelutilaisuudet opinnoissaan viivästyneille

Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sosiologian yksikkö järjesti syksyllä 1997 kaksi keskustelutilaisuutta opiskelijoille, joiden gradu on viivästynyt. Kutsujen lähettämisperusteet ovat hieman epätarkat, mutta yleensä kutsutut ovat suorittaneet graduseminaarin ennen vuotta 1996, mutta eivät ole vielä valmistuneet.

Joukosta on vähennetty ne, jotka ovat omatoimisesti ottaneet laitokseen yhteyttä kesän tai syksyn 1997 aikana ja ne, joiden tilanteesta sosiologian yksikön henkilökunta on jollain muulla tavalla tietoinen. Joidenkin kutsuttujen osoitetiedot ovat vanhentuneet, joten heihin ei ole saatu yhteyttä. Yhteensä kutsu lähetettiin noin 30 henkilölle. Ensimmäiseen keskustelutilaisuuteen saapui yhdeksän "roikkujaa". Suuri osa saapuneista ei kuitenkaan itse pitänyt itseään ainakaan vielä "roikkujina", vaan vastusti termin käyttöä ainakin itsensä kohdalla. Joka tapauksessa jokin parempi nimitys pitäisi löytää, sillä "roikkumiseen" tuntuu sisältyvän selvä negatiivinen varaus. Toisessa keskustelutilaisuudessa läsnäolijoita oli kymmenen kappaletta.

Kutsukirjeessä pyydettiin joka tapauksessa ottamaan yhteyttä laitoksen kanslistiin, vaikka ei tilaisuuksiin pystyisikään saapumaan. Kanslistin (Virtanen 1997) mukaan kutsu lähetettiin 45 opiskelijalle. Näistä neljä kappaletta palautui laitokselle, koska vastaanottajan osoite oli tuntematon. Yhteensä 18 opiskelijaa ilmoittautui keskustelutilaisuuksiin. Opiskelijoita, jotka eivät päässeet tulemaan tilaisuuksiin ilmoittautui seitsemän kappaletta. Kolme opiskelijaa ilmoitti että gradun tekemisessä on kyllä menossa aktiivivaihe, mutta he eivät pääse kumpaankaan kokoontumiseen. Kaksi opiskelijaa ilmoitti pois jäännin syyksi sen, etteivät tee gradua tällä hetkellä ja/tai eivät pääse kumpaankaan kokoontumiseen, koska ovat töissä. Toiset kaksi opiskelijaa eivät halunneet tulla tilaisuuksiin, koska heidän gradunsa oli valmis tai melkein valmis. Jäljelle jäi siis 16 opiskelijaa, joiden voi olettaa saaneen kutsukirjeen, mutta jotka eivät ottaneet yhteyttä pyynnöstä huolimatta. Lisäksi kanslisti (Virtanen 1997) huomautti, että osa peruutuksista on voitu ilmoittaa myös suoraan graduohjaajille tai muulle henkilökunnalle. Näiden tapausten määrästä ei ole tietoa.

Ensimmäisessä tapaamisessa oli opiskelijoiden lisäksi mukana kaksi yksikön edustajaa, professori Marjatta Marin ja professori ja yksikön johtaja Kaj Ilmonen. Ainoastaan yksi

opiskelijoista oli mies (myös toisessa tapaamisessa oli ainoastaan yksi mies loppuun asti, toinen mies lähti kesken pois, eikä myöskään ehtinyt esitellä itseään ja aihettaan). Aluksi henkilökunnan edustajat kertoivat, miksi opiskelijat oli kutsuttu paikalle. He kertoivat miksi valmistuminen olisi kaikkien edun mukaista. Laitoksen kannalta keskeistä on, että osa laitoksen rahoituksesta tulee valmistuneiden määrän mukaan. Myös opetuksen kehittäminen opiskelijoiden toiveiden suuntaan olisi mahdollista. Opiskelijalle taas voi tulla ongelmia mm. työelämässä etenemisen suhteen ja tekemätön gradu voi painaa henkisesti ja huonontaa itsetuntoa. Sosiologian yksikön edustajien puheenvuoron jälkeen jokainen opiskelija kertoi vuorollaan, missä vaiheessa hänen gradunsa on ja neuvotteli yksikön edustajien kanssa jatkotoimenpiteistä. Sama "kuvio" toistui myös toisessa tapaamisessa.

Paikalle saapuneita yhdisti muutama seikka. Kaikilla heillä oli mielestäni gradu melko pitkällä, muutamalla pelkkää yhteenvetoa vailla. Siten tämä joukko ei täysin vastannut aiemmin esittämiäni esioletuksia graduntekijöiden vaikeuksista. Toisaalta tilaisuuden ilmapiiri ehkä teki mahdottomaksi tunnustaa, että motivaatio on kadonnut. Todennäköistä on myös se, että tilaisuuteen saapuivat vain ne, joilla oli "jotakin näytettävää" eli jälleen toteutui se graduohjauksen ongelma, että opiskelija ei halua tulla kertomaan ohjaajalleen, että hän ei ole saanut mitään aikaan (Ylijoki & Ahrio. 1995, 39-40). Toisesta ryhmästä löytyi yksi henkilö, joka huomautti heti, ettei aio ainakaan näillä näkymin tehdä gradua. Tilaisuudet olivat melkein kaikille paikallaolijoille hyödyllisiä, sillä uskon useiden paikallaolijoiden saaneen tilaisuuden vetäjiltä lisämotivaatiota ja neuvoja gradunsa valmiiksi saattamiseen.

Tein tilaisuudessa pientä kirjanpitoa paikallaolijoista. Ensinnäkin luokittelin paikallaolijat täysin subjektiivisesti kolmeen ryhmään sen mukaan, kuinka varmana pidin sitä, että heidän gradunsa valmistuvat. "Varmojen valmistujien" joukkoon laskin läsnäolijoista 13

henkilöä. Epävarmana pidin yhtä henkilöä ja yhden henkilön käytöksestä en osannut päätellä hänen motivoituneisuuttaan. Tämäkin tukee käsitystäni, että paikalle olivat saapuneet opiskelijat olivat vain loppupinnistystä vaille gradunteossaan. Sen sijaan opiskelija jonka luokittelin epävarmaksi valmistujaksi poikkesi muista paikallaolijoista. Hän oli ensimmäisessä ryhmässä ja selvästi vähemmän motivoitunut kuin muut eikä hänen aiheensaakaan ollut yhtä pitkällä kuin muilla tuntui olevan. Tärkeää on huomata, että hän kertoi tilanteestaan ensimmäisenä, joten hänen kertomuksensa saattoi olla ryhmän rehellisinkin. Jokaisen seuraavan kertojan paine esittää jonkinlainen "selviytymistarina" oli kerta kerralta suurempi, etenkin ensimmäisessä ryhmässä. Joka tapauksessa puheena oleva henkilö istui minun vieressäni ja ahdistui koko ajan enemmän, kun alkoi näyttää siltä, että kaikkien muiden työ oli pitemmällä kuin hänen. Lisäksi tein koko ajan tukkimiehen kirjanpitoani puhujien ongelmakentistä ja hän huomasi puuhani ja ymmärsi, etten ollut samassa tilanteessa kuin muut. Tarkoitukseni oli nimittäin kertoa omasta tutkimuksestani vasta tilaisuuden lopussa. Näin teinkin, mutta puheena oleva henkilö ei sitä enää kuullut, sillä hän lähti kesken pois eikä todennäköisesti saanut tilaisuudesta mitään hyötyä vaan ainoastaan lisää paineita. Toisessa ryhmässä oli myös ehkä hieman vastaava tapaus. Hän tuli tilaisuuteen myöhässä ja lähti ennen muita puhumatta sanaakaan. Hänen käytöksensä saattoi tosin johtua kiireestäkin, sillä hän istui koko ajan takki päällä ja vilkuili kelloaan. Lisäksi pitää muistaa toisen ryhmän jäsen, joka ilmoitti heti vuoronsa alussa ettei aio tehdä sivulaudaturtyötään. Hän ei siis ollut pääaineopiskelija, joten hänen oli tietenkin muita helpompi tehdä päätöksensä. Yhteensä tilaisuuksissa oli siis 19 osanottajaa.

Valmistumistodennäköisyyden lisäksi tein siis muistiinpanoja puhujien kohtaamista ongelmakentistä. Ydinongelmat olivat mielestäni seuraavanlaisia:

- Työ 7
- Ei kykene päättämään, mihin suuntaan pitäisi jatkaa 4

- Motivaatio-ongelmat 4
- Gradu "näyttäytyy liian isona" 3
- Aiheen (osittainkin) vaihtaminen 3
- Muut opinnot viivyttäneet 2
- Rajaamisongelmat 2
- Ulkomailla olo 2
- Aineiston katoaminen koneelta tai paperien katoaminen 2
- Perhe 2
- Liika uppoaminen aineistoon 2
- Materiaali vaikeasti tavoitettavissa 1
- Englanninkielinen gradu 1
- Ei kehtaa näyttää, koska tekstiä kertynyt niin vähän 1
- Ei osaa tehdä aikataulua tai noudattaa sitä 1
- Kulttuurishokki 1
- Ei sano, miksi tekeminen on venynyt 1
- Ei löydä mielestään sopivaa teoriaa 1
- Opetellut Spss:n ja tekstinkäsittelyohjelman gradua varten 1

Numerot tarkoittavat määrää, kuinka monta kertaa kukin ongelmakenttä mainittiin keskusteluissa. "Pisteitä" on enemmän kuin osanottajia, koska saatoin nimetä yhdelle osanottajalle enemmänkin kuin yhden ongelmakentän. Keskustelutilaisuudet muuttivat esioletuksina esittämiäni ongelmakategorioita. Ennen keskustelutilaisuuksia esioletuksistani puuttuivat aineistoon liittyvät ongelmat. Tein muitakin hienosäätöjä esioletuksiin tässä vaiheessa, mutta tämän jälkeen en enää muokkaa esioletuksia, vaikka ne osoittautuvat vääristyneiksi.

4.2 Aineiston muodostaminen

Keskustelutilaisuuksissa esiin tulleet ongelmakentät eivät siis aivan vastaa esioletuksiani. Uskoin että kahdenkeskisessä haastattelussa ongelmavariaatio ainakin jonkin verran laajenisi. Ongelmaluettelon perusteella on mielestäni aiheellista kysyä, kuinka pahasti aineistoni olisi jo edeltä käsin valikoitunut, jos haastattelisin ainoastaan keskustelutilaisuuksiin tulleita ihmisiä. Sikäli tämä olisi mahdollista, että kumpaankin keskustelutilaisuuden osallistujista muutamaa lukuun ottamatta kaikki suostuivat haastatteluun. Päätin kuitenkin etsiä haastateltavia myös keskustelutilaisuuksissa olleen ryhmän ulkopuolelta edellä mainitsemastani syystä. Marjatta Marin totesi minulle jälkeen-

päin, että ainakin ensimmäisessä ryhmässä oli ihmisiä, jotka kahdenkeskisissä keskusteluissa hänen kanssaan ovat asettaneet perheen etusijalle gradun tekemiseen nähden. Varsinaisessa tilaisuudessa ainoastaan yksi henkilö antoi ymmärtää kannattavansa tällaista arvoasetelmaa enkä ole aivan varma, että tämä henkilö oli kumpikaan professori Marinin tarkoittamista henkilöistä. Perheen asettaminen etusijalle on mielestäni yleisesti hyväksytympi syy gradun teon viivästytykseen kuin esim. motivaation puute. Eli kun keskustelutilaisuuksissa ei haluttu puhua perheen edustakaan, niin vielä vähemmän todennäköistä oli että joku olisi alkanut puhua muista esioletuksissa mainitsemistani arkaluontoisemmista aiheista. Sain opiskelijarekisteristä (E.-L. Tauriainen, henkilökohtaiset tiedonannot 24. ja 28.10.1997 ja 24.11.1997) käyttöni listan opiskelijoista, jotka ovat suorittaneet jälkimmäisen laudaturseminaarin (Sos L 50 tai L 52) 1990-luvulla, kuitenkin ennen vuotta 1997 eivätkä olleet vielä listan ajohetkellä valmistuneet. Pyysin haastatteluun myös sellaisia opiskelijoita, jotka eivät olleet mukana keskustelutilaisuuksissa mutta joiden nimi on listallani.

4.3 Close-ended -haastattelun tekeminen

Koska käytän työssäni materiaalina yliopiston opiskelijarekisterin tietoja, tarvitsin tutkimusluvan, jonka saadakseni minun oli vakuutettava, etten antaisi luottamuksellisia tietoja väriin käsiin. Tutkimuslupani on liitteenä 1. Ensimmäisen ryhmän edustajien eli niiden kanssa, jotka ovat jo etukäteen antaneet suostumuksensa haastatteluun, sovin haastattelusta puhelimitse tai sähköpostitse. Toisen ryhmän edustajille lähetin ensin kirjeen, jossa kerroin aikomuksistani. Kirjeessä oli mukana tutkimuslupa. Kerron kirjeessä ottavani yhteyttä hieman myöhemmin puhelimitse. Uskoin, että tämä on parempi tapa kuin se, että soittaisin heille suoraan, sillä uskon, että antamalla harkinta-aikaa voin saada useamman tavoitetuista opiskelijoista suostumaan haastatteluun. Haastattelujen alussa kerroin haastattelujen luottamuksellisuudesta ja tutkimuksestani. Tämän alkututumisen jälkeen suunnittelin kerääväni haastateltavilta joitain taustatietoja

(syntymäaika ym.). Tässä vaiheessa on parempi kysyä henkilötietoja mieluummin hiukan liikaa kuin liian vähän, sillä tietojen täydentäminen myöhemmin on vaivalloista. Myöhemmin osoittautui, että saan melko paljon taustatietoja opiskelijarekisteristä, joten niiden kysyminen haastatteluissa väheni.

Yritin luotsata haastatteluja eteenpäin Dervinin (1992, 73) korostamassa tasavertaisessa ja ystävällisessä hengessä. Se ei ollut kovin vaikeaa, sillä olivathan haastateltavat samassa tilanteessa kanssani. Muutama haastateltava mainitsi, että tärkeä syy suostua haastateltavakseni oli yhteinen elämäntilanne eli toista gradun tekijää haluttiin auttaa. Usein tosin haastateltavani olivat hieman vanhempia kuin minä, mutta minusta siitä ei koitunut ongelmia (vrt. Perttulan 1993 ongelmat liian isällisesti käyttäytyvien haastateltavien kanssa). Haastattelurunko on liitteenä 2. Kävimme läpi sopivan ajan puitteissa ongelmatilanteita. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 45 minuuttia. Haastateltava sai valita käsiteltävät ongelmatilanteet: kysyin haastateltavalta, minkälaiset esteet tai hidasteet olivat haastatteluun mennessä estäneet tai hidastaneet hänen gradunsa valmistumista. Esteen tai hidasteen piti täyttää kaksi kriteeriä: sen piti olla hänen kannaltaan tärkeä ja jonkinlainen estetilanne eli hidastaa tai estää hänen gradunsa valmistumista. Jos haastateltava ei haastattelun alussa olisi kyennyt sujuvasti kuvailemaan konkreettista ongelmatilannetta, olisin ojentanut hänelle apulistan, joka sisältää alussa luetteleman oletetut ongelmatyypit. En kuitenkaan käyttänyt listaa kuin kolme kertaa. Pyysin haastateltavaa kuvailemaan ongelmatilanteen yksityiskohtaisesti. Mikäli valittu tilanne ei minusta olisi täyttänyt kriteerejä tai olisi muuten tuntunut ongelmalliselta käsitellä, olisin pyytänyt haastateltavaa kertomaan, miksi hän valitsi tämän nimenomaisen tilanteen. Näin olisin pystynyt testaamaan, että haastateltava on ymmärtänyt tehtävänäsettelyn oikein ja korjaamaan mahdolliset virheet. Tällaisia virheitä ei kuitenkaan tapahtunut. Tilanteen kuvailun jälkeen kysyin haastateltavalta, miten hän näkee/näki itsensä tilanteessa eli onko/oliko hänen statuksensa muihin mukanaolijoihin verrattuna

alempi, tasavertainen vai ylempi (status in situation). Seuraavaksi kysyin, tunsiko haastateltava että hänellä on/oli mahdollisuuksia muuttaa tilannetta itselleen edullisempaan suuntaan (power to change situation). Tämä kysymys kietoutuu edelliseen kysymykseen. Sitten kysyn, onko/oliko tilanteessa mukanaolijoiden välinen kommunikaatio avointa eli toimiko kommunikaatio kaikkiin suuntiin (open or closed communication). Lopuksi kysyin haastateltavalta, mitä hyötyjä tai haittoja hänelle tilanteesta on/tulee olemaan. Suuri osa läpikäydyistä ongelmatilanteista ei ollut kokonaan ratkennut, koska haastateltujen gradutkaan eivät ole vielä valmistuneet. Kun kaikki kysymykset oli käyty läpi, aloitettiin tarvittaessa uusi kierros aiheena uusi ongelmatilanne. Kaikki kysymykset eivät soveltuneet kaikkiin ongelmatilanteisiin. Tällöin jätin epäsovikat kysymykset kysymättä. Samoin kysymysten järjestys saattoi vaihdella.

4.4 Perusjoukon ja aineiston kuvailu

Ensimmäiseksi päätin luopua "roikkujista" puhumisesta, koska se aiheuttaa vastustusta graduntekijöiden parissa. Eli olisi esimerkiksi ollut hedelmällistä käyttää ilmausta haastattelupyynnöissä, jotka lähetin. Oletan, että kaikilla graduntekijöillä on periaatteessa samanlaisia ongelmia, mutta niillä joiden gradu ei ota valmistuakseen, ongelmat ovat keskivertoa vakavampia. Kaikkien haastattelemini opiskelijoiden gradut eivät mielestäni edes ole myöhässä. Tarkoitan tällä niitä muutamaa opiskelijaa, jotka olivat olleet laudaturseminaarissa keväällä 1996. Heidän kutsumisensa keskustelutilaisuuksiin saattoi olla jonkinlainen virhe. Haastattelin kuitenkin kahta tällaista opiskelijaa ensiksi, koska huomasin heidän tilanteensa vasta haastatteluiden aikana ja toiseksi siksi, että toisella heistä tuntui olevan paljon sanottavaa ja jäsentynyt käsitys omista graduongelmistaan ja toista siksi, että hän oli mies, joiden edustus näytteessäni on pie-nehkö.

Etukäteen oletin, että voin kysyä haastateltavilta heidän mielipiteitään gradun tekemisen hyödyistä ja haitoista vain jos heidän gradunsa on valmistumisillaan tai juuri valmistunut. Huomasin kuitenkin, että hyvinkin keskeneräisen työn tekijä oli yleensä jo pitkälle miettinyt työnsä tuomat edut ja haitat. Tämä ilmeisesti liittyy itsensä motivoimisprosessiin gradun tekemisen aikana. Minun ei myöskään tarvinnut kertaakaan kysyä, miksi haastateltava valitsi tietyn ongelman, sillä he ymmärsivät tarkoitukseni aina oikein.

Syksyn 1996 tilastojen mukaan sosiologian pääaineopiskelijoita oli 187 kappaletta, joista naisia oli 145 kappaletta eli 77,5 %. Miesten prosenttiosuus oli 22,5 %. 1990-luvulla sosiologian opiskelijoiden keskimääräinen valmistumisaika on ollut kuusi vuotta ja yhdeksän kuukautta (mediaani). Naisten keskimääräinen valmistumisaika on ollut täsmälleen tuo mediaani (6 v. 9 kk), kun taas miesten valmistumisaika on ollut hieman lyhyempi eli kuusi vuotta ja viisi kuukautta.

Pyysin opintorekisteristä listan opiskelijoista, jotka ovat suorittaneet sosiologian toisen laudatureseminaarin (nykyään Sos L 52, tunnus on vaihdellut ko. ajanjakson aikana) vuosien 1990 ja 1996 välillä, mutta jotka eivät vielä ole valmistuneet. Listani on päivätty 28. lokakuuta 1997 ja jo haastattelujen aikana, jotka kestivät muutaman kuukauden listan päiväyksestä eteenpäin, totesin sen vanhentuneen eli osa listalla olleista valmistui. Tein tällaisen rajauksen siksi, että halusin haastatella opiskelijoita, joiden voi olettaa tehneen tai ainakin miettineen gradua jo pitemmän aikaa. Oletan heillä olevan enemmän sanottavaa haastattelussa kuin ihmisillä, jotka vasta ovat aloittaneet gradunsa tekemisen. Saamassani listassa oli 53 nimeä ja osoitetta. Heistä kahdeksan oli miehiä, joten miehien osuus listalla olijoista oli 15 %. Resurssien vähäisyyden takia päätin pyytää haastattelua vain Jyväskylän ja Tampereen seudulla asuvilta opiskelijoilta. Heitä listalla oli kolmekymmentäkolme henkilöä. Tein haastattelupyyntöjä 23 kappaletta, joista

viisi kappaletta miehille. Keskustelutilaisuuksissa suostumisen perusteella soitin suoraan yhdeksälle opiskelijalle, muille lähetin kirjeen, joka on liitteenä 3. Saatekirjeen mukana lähetin myös kopion saamastani tutkimusluvasta (liite 1).

Kymmenen opiskelijaa karsiutui pois. Heistä kolmella oli jokin muu pääaine kuin sosiologia. Karsin tässä vaiheessa pois nämä kolme, joiden kohdalla asiointilan huomasin. Aineistooni tuli mukaan kaksi sivulaudaturtyön tekijääkin, mutta katsoin, että on parempi, jos heitä ei ole kovin paljon. Koska olin päättänyt tehdä ensimmäisen yhteydenoton postitse ja toisen puhelimitse, karsin pois neljä opiskelijaa, joilla ei ollut puhelinta. Minulla ei ollut käytössä opiskelijoiden mahdollisia sähköpostiosoitteita. En edes pyytänyt niitä, sillä minusta ne olisivat olleet epäluotettava yhteydenottokeino opiskelijoihin, jotka enää ehkä hyvinkin harjoin lukevat yliopiston tunnukselleen tulevaa postia. Yhden poikkeuksen tein. Lähetin haastattelupyynnön miehelle jolla ei ollut puhelinta, sillä pelkäsin mieshaastateltavien saamisen olevan vaikeaa. Tälle miehelle osoitettuun kirjeeseen laitoin mukaan vastauskortin, jolle toivoin häneen kirjoittavan jonkinlaiset yhteystiedot ja palauttavan sen minulle. Maksoin kortin postimaksun jo edeltä käsin. Kolmella Jyväskylän seudulla asuvalla listalla olijalla oli hyvin vähän opintoviikkoja rekisterissä, joten oletin heidän opiskelevan myös jossain muussa yliopistossa tai oppilaitoksessa tai luopuneen opiskelusta. Toinen näistä oli sama henkilö kuin yksi puhelimeettomuuden perusteella karsimistani opiskelijoista.

Haastattelusta kieltäytyi kuusi opiskelijaa. Kaksi heistä oli ehtinyt jättää gradunsa tarkastettavaksi käytössäni olleen nimiluettelon laatimisen jälkeen eikä enää katsonut haastattelun olevan itselleen ajankohtaisen. Itse joustin tässä hieman ja otin haastatteluun muutaman opiskelijan, jotka olivat jättäneet gradunsa kuukauden sisällä haastattelun ajankohdasta. Kaksi tavoittamaani henkilöä sanoi, ettei heillä ole aikaa haastatteluun. Toinen heistä tosin oli periaatteessa kiinnostunut, mutta emme saaneet sovittua

kummallekin sopivaa ajankohtaa. Kaksi opiskelijaa katsoi että heillä ei ole gradunsa tekemisessä mitään sellaisia ongelmia, joista he haluaisivat keskustella.

Haastattelin lopulta 12 opiskelijaa. Perustietoja haastattelemistani opiskelijoista on taulukossa 1. Lopetin haastattelut, kun haastateltavien kertomat hidasteet tai esteet alkoivat toistaa toisiaan eikä uudentyyppejä enää löytynyt (ns. kylläntymispiste). Haastatelluista kaksi oli miehiä. Mies, jolla ei ollut puhelinta ei vastannut yhteydenottooni, mutta hänelle soittamani kirjekään ei palautunut minulle. Kaksi kirjettä palautui takaisin minulle, kun vastaanottajaa ei tavoitettu. Yritin soittaa vastaanottajille, mutta kumpikaan puhelinnumero ei ollut käytössä. Tämä on sikäli mielenkiintoista, että kumpikin vastaanottaja oli ilmoittautunut läsnäolevaksi elo-syyskuussa 1997 ja ilmoittanut rekisteriin käyttämäni yhteystiedot. Kaksi kirjettä "katosi", sillä ne eivät koskaan palautuneet. Ensimmäinen oli puhelimettomalle miehelle osoittamani ja toisen lähetin henkilölle, jonka puhelinnumero ei ollutkaan käytössä, kun yritin soittaa hänelle. Saatekirjeessä (liite 9) ilmoitin soittavani vastaanottajille puhelinnumeroon, jonka myös merkitsin kirjeisiin. Toivoin samassa yhteydessä yhteydenottoja haastattelusta kiinnostuneilta opiskelijoilta, joiden puhelinnumero on muuttunut. Ilmoitin myös sähköpostiosoitteeni, joten yhteydenotto olisi voinut olla jopa ilmainen. Yhden opiskelijan minulle kerrottiin lähteneen ulkomaille pitemmäksi aikaa ja yhtä opiskelijaa en koskaan onnistunut tavoittamaan puhelimitse.

Tein siis haastattelut kahdessa ryhmässä. Ensimmäisen ryhmän kuusi haastateltavaa olivat keskustelutilaisuuksiin osallistuneita. Toisen ryhmän kuusi haastateltavaa valitsin opiskelijarekisteritietojen avulla. Pyrin mahdollisimman edustavaan haastattelukokoelmaan, vaikka rajoitteena olikin aiemmin tekemäni päätös ottaa mukaan vain asuin- ja opiskeluseuduillani asuvia opiskelijoita. Asuin- ja opiskelupaikkakunnan suuresta etäisyydestä johtuvat ongelmat jäivät siis ehkä ansaitsemaansa pienemmälle huomiolle.

Toisaalta gradun tekeminen on kuitenkin itsenäistä työtä, joten välimatkan merkityksen pitäisi mielestäni olla lähinnä motivationaalinen, kun motivaatiotaan ei voi usein käydä vahvistamassa pistäytymällä ohjaajan puheilla tai "imemässä laitoksen ilmapiiriä". Löysin aineistostani erään opiskelijan, joka kertoi ajasta jolloin hän asui perheineen pienellä paikkakunnalla kaukana yliopistokaupungeista. Hän koki gradunsa valmistumisen kannalta tarpeelliseksi päätöksen muuttaa takaisin Jyväskylän "akateemiseen ilmapiiriin".

TAULUKKO 1 Haastateltujen syntymävuodet, aloittamispaikka, -ikäkausi ja pääaine. N-tunnukselliset ovat naisia ja M-tunnukselliset ovat miehiä. Tunnusnumerot on annettu haastatteluosuostumusten saantijärjestyksessä. Välistä puuttuu numeroita, koska osa sovituista haastatteluista peruuntui

Tunnus	Syntymävuosi	Aloittanut avoimessa	Aloittanut aikuisena	Pääaine
N2	1949	k	k	Sos
N3	1950	e	k	Sos
N5	1938	k	k	Muu
M6	1969	e	e	Sos
N7	1971	e	e	Sos
N8	1938	k	k	Sos
M9	1971	e	e	Sos
N10	1968	e	e	Sos
N11	1971	e	e	Sos
N13	1970	e	e	Sos
N14	1950	k	e	Muu
N15	1969	e	e	Sos

Haastateltuja yhteensä 12

4.5 Analyysin ja kategorioinnin perustelut

Valitsin tilannemuuttujista haastatteluun ja analyysiin seuraavat: henkilön status verrattuna muihin tilanteessa oleviin (korkeampi, matalampi vai tasa-arvoinen), kommunikaation avoimuus eli kuinka hyvin kommunikaatio onnistuu tilanteessa mukana olevien välillä ja kyky jolla henkilö kokee pystyvänsä muuttamaan tilannetta (itselleen parempaan suuntaan). Halusin saada haastatteluun ja analyysiin näitä tilannemuuttujia käyt-

tämällä sellaisia ulottuvuuksia, jotka teemahaastattelussa olisivat ehkä jääneet huomiotta.

Statusmuuttujan käytöllä halusin kartoittaa haastateltavien näkemystä omasta asemastaan verrattuna muihin gradun tekijöihin. Taustalla on käsitykseni, jonka mukaan osa opiskelijoista tuntee olevansa jollain tapaa huonompia ja kykenemättömämpiä gradun tapaisen opinnäytteen tekemiseen kuin muut opiskelijat. Halusin testata, olenko oikeassa ja jos olen, millaisia selityksiä haastateltavat tälle tuntemukselleen antavat. Toinen statusta heiluttava tekijä oletin olevan enemmistöstä poikkeavan elämäntilanteen. Ajattelin lähinnä aikuisena opintonsa aloittaneita, töissä olevia ja perheellisiä opiskelijoita. Kommunikaation avoimuutta kysymällä halusin selvittää haastateltavien näkemystä yhteistyön, ohjauksen ja muun opiskelijoille tarjotun tuen sekä opiskelijoiden tarpeiden huomioonottamisen tasosta sosiologian yksikössä.

Kolmannella tilannemuuttujalla pyrin kartoittamaan haastateltavan kykyä nähdä itsensä ja tilanteensa omassa graduntekoprosessissaan ja etenkin hänen kykyään nähdä mahdolliset vaihtoehdot sen hetkisen tilanteen parantamiseen. Gradun tekemiselle näyttää olevan ominaista kausittaisuus ja vaikeus päästä työhön käsiksi. Monet haastateltavat mainitsivat, että heidän pitäisi käyttää enemmän aikaa päivittäin gradun tekemiseen. Samoin useat kertoivat, ettei tämä ole niinkään kiinni ajanpuutteesta, vaan lähinnä saamattomuudesta. Lähemmin asiaa tarkasteltaessa saattoi joskus ilmetä, että haastateltavat ehkä olivat itselleen liian kriittisiä, sillä he tuntuivat tekevän gradun lisäksi päivittäin paljon muutakin, niin että minusta tuntui gradun tekemiseen käytetyn ajan lisääminen mahdottomalta, jollei aikaa säästettäisi jostain muusta. Jokaisen oma asia tietenkin on miettiä tekemistensä priorisointia eli kannattaako esimerkiksi lähes palkaton yhdistystyö, kun opintotukikuukaudet ovat loppumassa ja gradu on kesken. Jos haastateltava vastasi kysyessäni hänen mahdollisuuksiaan muuttaa tilannettaan parempaa

suuntaa omasta mielestäni liian optimistisesti, kysyin häneltä uskooko hän että tilanteen muuttaminen hänen kuvaamallaan tavalla olisi realistisesti mahdollista. Toivoin tämän "tipauttavan haastateltavan maan pinnalle" lupauksia antaessaan. Minusta tämän tilanemuuttujan käytöllä haastatteluissa oli motivoiva merkitys. Haastateltavat, jotka antoivat myönteisen vastauksen tavallaan lupasivat itselleen tehdä enemmän töitä gradunsa valmistumiseksi. Minulle jäi lisäksi vaikutelma, että muutaman haastattelemani opiskelijan gradu oli haastatteluhetkellä "jäissä" ja sain heidät tavallaan lupaamaan itselleen ottavansa sen jälleen esille.

5 SOSIOLOGIAN GRADUONGELMAT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA

Luokitteluni perustuu subjektiivisiin arvioihin. Luokituksen olisi voinut tehdä toisinkin. Monet asiat olivat rakenteeltaan syy-seuraussuhde -muotoisia, joten ne olisi voinut asettaa useampaan luokkaan. Yritin muodostaa luokittelusta mahdollisimman selkeän ja informatiivisen. Otin jokaiselta haastatellulta mukaan kaikki ongelmat, jotka haastattelussa tulivat esille. Niinpä ongelmia löytyi yhteensä 34 kappaletta, vaikka haastattelin vain 12 opiskelijaa. Yksittäisessä haastattelussa ongelmien määrä vaihteli, mutta jokaisessa tuli esiin useampia kuin yksi ongelma. Haastatelluilla saattoi olla ongelmia, joista he eivät halunneet puhua kanssani ja jotka jäivät siksi tulematta ilmi ja käsittelemättä. Käsittelemättömien ongelmien määrää on vaikea arvioida, sillä haastattelu perustui haastateltavan omalle halulle kertoa ongelmistaan. Kysyin haastateltavilta ns. avoimella kysymyksellä, millaisia ongelmia heillä on, enkä esimerkiksi luetellut erityyppisiä ongelmia ja kysynyt yksitellen, onko haastateltavalla juuri ko. ongelmaa. En näyttänyt ongelmien tukilistaa haastateltavalle, jollei hänelle erityisesti tuntunut olevan vaikeaa puheke ongelmia sanoiksi. Käytin tukilistaa lopulta vain kolme kertaa. Haastattelemieni sosiologianopiskelijoiden kohtaamat graduongelmat selviävät taulukosta 2.

TAULUKKO 2 Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden sosiologian graduaan tai laudaturtyötään tekiessään kohtaamat ongelmat

1. Muut opinnot	7
2. Aiheenvaihdot	5
2. Palkkatyö	5
3. Heikko taloudellinen tilanne	2
3. Aiheenrajausongelmat	2
3. Motivaatiopula	2
3."Harrastukset"	2
4. Osallistuminen laudaturseminaareihin liian aikaisin	1
4. Kirjoitusrutiinin puute	1
4. Oman ATK-laitteiston puute	1
4. Ei-akateeminen tausta - sukulaisilta saadun tuen puute	1
4. Ohjauksen ongelmat	1

Haastateltuja yhteensä 12

Ensimmäisessä luvussa esitin, että sosiologian opiskelijoilla saattaa olla keskimääräistä myyttisempi suhtautumistapa graduun sosiologian tieteenalan luonteen ja opiskelijoiden ehkä keskimääräistä tieteellisempien opiskeluintressien vuoksi. Ainakaan Jyväskylän yliopiston sosiologian opiskelijat eivät kuitenkaan tunnu suhtautuvan graduunsa erityisen myyttisesti. Erittäin myyttisesti graduunsa suhtautuvia opiskelijoita löysin vain yhden. Jos ääripäinä pidetään myyttiä ja opintosuoritusta, suurin osa haastatteleistani opiskelijoista sijoittuu asenteeltaan suunnilleen näiden kahden ääripään väliin. Haastattelemilleni opiskelijoille näyttää olevan tyypillistä, että he joidenkin lausumiensa perusteella näyttävät edustavan hyvinkin jompaa kumpaa ääripäätä, mutta taas jonkin toisen antamansa lausuman perusteella saman opiskelijan voisi ajatella edustavankin aivan vastakkaista ääripäätä. Seuraavaksi kaksi vastakkaista esimerkkiä samasta haastattelusta:

... mä jotenkin mietin sen niinkin, että mä kyllä mä haluan ite selvittää ne, mä en haluu liian paljon silleen, että joku sanoo mulle mut eiks sun kannattais tehdä näin ja näin ja näin. Koska mä kuitenkin haluan tehdä sen omalla tavallani. ... että hei, tää on mun homma joka tapauksessa.

... Se ei ainakaan mun maailmaa kaada, joku gradu. Siitä tehdään niin saakutinmoinen mörkö.

En kohdannut haastatellessani opiskelijoita ongelmia, jotka olisivat johtuneet tieteellisen ajattelutavan kehityksen jäämisestä tai taantumisesta dualistiseen vaiheeseen tai muista teoreettisen tiedon ymmärtämisvaikeuksista. Voi olla että haastattelumetodini ei tukenut tämäntyyppisten ongelmien löytymistä. Ehkä sosiologian koulutusohjelman eräitä muita koulutusohjelmia vähäisempi koulumaisuus edistää tieteellisen ajattelutavan kehittymistä niin, että suurin osa graduvaiheessa olevista opiskelijoista on saavuttanut vähintään relatiivisen vaiheen. Toisaalta kukaan haastattelemistani opiskelijoista ei myöskään haastattelun aikana osoittanut erityisesti omaavansa omakohtaisia tieteellisiä näkemyksiä.

Myöskään Zuber-Skerritin ja Knightin (1986, 89-103) näkemykset kahdesta aloittelevien tutkijoiden työssään kohtaamasta kriittisestä vaiheesta eivät toteutuneet aineistossani kovin selvästi. Tutkimusongelman määrittelyyn ja analyysistä synteesiin siirtymiseen liittyviä ongelmia näytti olevan yhteensä vain muutamalla haastattelemallani opiskelijalla. Tähänkin voi syynä tosin olla käyttämäni haastattelumetodi.

5.1 Ongelmat Jyväskylän yliopiston sosiologian yksikössä

Suurin gradun valmistumista hidastava syy olivat muut opinnot (myös muissa oppilaitoksissa) ja opiskelijavaihdossa oleminen tai muuten pitkät poissaolot opiskelupaikkakunnalta. Muut opinnot olivat hidastaneet neljän opiskelijan opintoja. Melko yleistä näyttää olevan se, että opiskelijat haluavat tehdä muut opinnot "pois alta" ennen gradun tekemisen aloittamista. Useat seikat viittaavat siihen, että näin ei kannattaisi menetellä (ks. 2. luku). "Matkoilla" oli ollut kolme opiskelijaa. Matkoihin sisältyy myös toisella paikkakunnalla asuminen. Tauko gradun tekemisessä ei välttämättä ole huono asia, vaan saattaa selkiyttää aihetta ja parantaa lopputulosta, kun työnsä näkee sopivan pituisen

tauon jälkeen "uusin silmiin". Oleellista on että tauko tulee aikataulullisesti oikeaan paikkaan. Oikea ajoitus vaihtelee tilanteittain.

... Mulla oli aikamoinen tauko tässä, kun mä olin vaihdossa. Mä olin viis kuu-kautta. ... Nyt mä huomaan, että ei se nyt välttämättä niin huono asia oo. Et aluks mä luulin, että mulla kestäis kauheen kauan päästä takas siihen aiheeseen, mutta siten mä huomasin, että oonhan mä tehnykin jotakin. Huomasi tietävänsä siitä aiheesta. Mikä on sitä olennaista. ... no negatiivista siinä on tietenkin se, että se saattais olla paljo pidemmällä tällä hetkellä. Mutta tota mun mielestä kyllä se jonenkin autto siihen, että, että huomaa et mikä on tärkeää ja mikä ei oo.

Yhden opiskelijan mielestä pitkä välimatka Jyväskylään eli maaseutupaikkakunnalla asuminen hidasti hänen gradunsa valmistumista. Hänen mielestään hänen statuksensa eli asemansa muihin opiskelijoihin nähden oli heikompi, sillä paikkakunta sijaitsi kaukana kaikista yliopistokaupungeista, joten kirjallisuuden hankkiminen oli vaikeaa, yhteydenpito ohjaajaan oli vähäistä eikä vastaanotoilla käyminen ollut mahdollista ja mikä pahinta, haastateltu kaipasi Jyväskylän "akateemista ilmapiiriä" ja samanhenkisten ihmisten seuraa. Välimatkasta aiheutuvat ongelmat ovat ehkä aliedustettuina aineistosani, haastattelinhan vain Jyväskylässä asuvia opiskelijoita.

... Ilmapiiri ja ympäristökin vaikuttaa. Et täällä on opiskelijoita ja voi jutella asioista ja semmosta samanhenkistä seuraa ja sekin inspiroi enempi kun että on siellä Pahkakoskella ja puhuu naapureitten kanssa jostain saunan pesemisestä.

Erään opiskelijan opintoja oli pitkittänyt tavaton perinpohjaisuus, jolla hän oli suorittanut yleis- ja kieliopintojaan ja paneutunut aiheensa taustaan. Kyseessä oli opintonsa aikuisena aloittanut opiskelija, joten syy perinpohjaisuuteen saattaa hyvinkin olla siinä, että hänen aikaisemmista opinnoistaan on kulunut aikaa ja kieli- ja ATK-taidot ovat ainakin suoraan lukiosta tullutta opiskelijaa heikommat.

... koska mä olen halunnu sitä mukaa, kun minä olen halunnu sitä mukaa, kun minä olen sitä gradua tehny niin minä olen ottanut sitten siihen mukaan esimer-

kiksi kielikursseja ja tilastotieteen kursseja ja tietokonekursseja sitä mukaa kun minä olen nyt edennyt siinä työssä.

Toiseksi eniten mainintoja keräsivät sekä aiheenvaihdot että palkkatyössä oleminen. Haastattelemistani opiskelijoista viidellä oli ollut aiheenvaihtoja, eräällä vain yksi, mutta useimmilla useita. Esimerkkinä mainittakoon opiskelija, joka suunnitteli tilausgradun tekemistä ja otti yhteyttä itseään kiinnostavaan organisaatioon. Työ ei kuitenkaan edistynyt, koska opiskelijasta alkoi tuntua, että organisaatio vaati häneltä liikaa. Suorituspaik-
neet kasvoivat liian suuriksi ja opiskelija luopui aiheesta. Jälkeenpäin hän koki vielä syyllisyydentunteita luopumisestaan ja kykenemättömyydestään selvitä aiheesta. Yleistä on sekin, että seminaareihin keksitään aihe, jota ei ole tarkoituskaan toteuttaa. Tämä liittyy kiinteästi liian aikaiseen seminaareihin osallistumiseen.

Palkkatyön gradunsa valmistumista hidastavaksi tekijäksi mainitsi viisi haastattelemaani opiskelijaa. Yleisin syy töihin menemiseen on taloudellinen pakko.

... no tietenkään eihän sitä mene töihin, jos ei ole semmoinen tilanne että ei tarvits mennä. ... Mut sitten taloudellisista syistä niin lähdin töihin välillä, ...

Haastattelemanani opiskelija oli perheellinen, aloittanut opintonsa aikuisena ja joutunut keskeyttämään opintonsa muutamaksi vuodeksi kokopäivätyön vuoksi, joten hänen tapuksensa tukee Vainionpään (1994, 17; 37) näkemystä että perheelliset ja opintonsa aikuisena aloittaneet opiskelijat ovat muita useammin töissä ja tästä syystä heidän mahdollisuutensa osallistua opetukseen kärsivät (ks. myös seuraava luku).

Toisaalta joskus töissä oleminen gradua tehtäessä saattaa olla hyväkin asia. Haastattelemistani opiskelijoista ainakin osittain aihetta parantavana asiana sitä piti kaksi. Töissä oleminen on tavallaan samanlainen tauko kuin opiskelijavaihdossa oleminen tai muu opintojen parista poissaolo.

... Niin mulla oli kyllä tarkoitus että mä itse toimin siellä kentällä vähän aikaa ja katson, miten se toimii käytännössä.

Perheestä ja lähisukulaisista johtuvia hidasteita oli neljällä haastattelemallani opiskelijalla. He olivat kaikki naisia. Eräälle haastateltavalle tuntuivat sattuneen kaikki mahdolliset perheeseen liittyvät vastoinkäymiset, kun hänen olisi pitänyt tehdä gradua, mm. avioero, kuolema, keskosen syntymä jne. Sitkeästi hän kuitenkin sanoi tekevänsä gradun loppuun, kun siitä oli niin kauan puhunut. Elämässä voi sattua vaikka minkälaisia asioita joita ei voi aavistaa etukäteen ja jotka keskeyttävät gradun kaltaisen tekijältään melkoista keskittymistä vaativan prosessin. Kyseinen opiskelija tunsikin olevansa statukseltaan muita opiskelijoita heikommassa asemassa, koska ei ole voinut keskittyä gradun tekemiseen niin paljon kuin olisi muuten voinut. Eräs toinen opiskelija sanoo että

... Perhe on aina ekana. Sillon kun ne o kotona niin en mä juurikaan tee. ... niin ne kun on lähössä johonkin niin mä heti hyökkään sinne tekemään sitä ja sitten kun ne tulee, niin panen kiireesti pois.

Vastaavasti yhden opiskelijan oma perhe oli kasvanut ainakin yhdellä lapsella gradun tekemisen aikana. Vastakkaisen näkökulman tarjosi eräs toinen perheellinen opiskelija mainitessaan, että hänellä perhe ei ole hidastanut opiskelua, koska lapset ovat jo miltei aikuisia.

Neljä ongelmaryhmää saivat kaikki kukin kaksi mainintaa. Heikko taloudellinen tilanne ja sen pohtimisen vaatima kapasiteetti oli osasyynä kahden opiskelijan opintojen venymiseen.

... Ainakin taloudelliset kysymykset, musta tuntuu, että yhes vaiheessa oli semmosta, että joka, päivästä toiseen mieltii vaan sitä, että miten niinku pääsee seuraavasta viikosta eteenpäin, että saa laskut maksettua ja ruokaa pöytään ja että ei niinku, tuntu että ei pystyny keskittymään semmoseen, niinku täysipaino-
sesti opiskeluun.

Heikko taloudellinen tilanne ja töihin meneminen kietoutuvat osittain toisiinsa, sillä ainakin yksi töihin menneistä opiskelijoista meni sinne nimen omaan heikon taloudellisen tilanteen vuoksi.

Uskoisin, että aiheenrajausongelmia todellisuudessa olisi ollut enemmänkin, mutta vain kaksi opiskelijaa tunnisti ne itse. Juuri nämä ongelmat tuntuivat usein kietoutuvan muihin luokkiin "sivujuonteiksi". Eräs opiskelija ei ollut osannut rajata aihettaan tarpeeksi ja niinpä kyselykaavakkeeseen tuli liikaa alakohtia ja sen käsittely tietokoneohjelmallakin muuttui ongelmalliseksi. Tämä nimenomainen tilanne kietoutuu yhteen ohjausongelmien kanssa, sillä ohjaaja ei ollut missään vaiheessa sanonut hänelle, että kysely monine alakohtineen ja vaihtoehtoineen on turhan monimutkainen. Toisaalta opiskelija oli sitä mieltä, että hänen olisi pitänyt oivaltaa se että kyselyä olisi vielä enemmän pitänyt karsia ja hän myös uskoi itseään pidetyn alansa asiantuntijana, jonka päätöksiin ei haluttu puuttua. Kolmas huomioni kiinnittänyt seikka oli se, että opiskelija ei vielääkään, työn ollessa miltei valmis, tiennyt miten hän olisi sitä voinut supistaa, sillä hän katsoi edelleen kaikki osa-alueet yhtä tärkeiksi.

Ainoastaan kaksi opiskelijaa myönsi motivaatiopulan hidastavan gradunsa edistymistä. Heidänkin kohdallaan tämä johtui ennen muuta siitä, että heillä oli muuta tärkeää tekemistä, joka vie suurimman osan heidän ajastaan. Tästäkin huolimatta opiskelijat pitivät gradun venymistä lähinnä omana syynään ja toinen oli sitä mieltä, että sen tekemisen tehostaminen (oman aseman parantaminen tilanteessa) olisi mahdollista tekemällä enemmän työtä. Toisella näistä kahdesta oli jo toinen akateeminen arvosana eikä hän kokenut yhteiskuntatieteiden maisterin arvon saamista enää statustaan korottavaksi asiaksi.

"Harrastukseksi" nimitän lähes kokopäivätoimista työnomaista toimintaa, joka perustuu vapaaehtoisuuteen ja tekijänsä kunnianhimpoon, mutta josta ei kuitenkaan makseta palkkaa (vrt. palkkatyössä olo). Näitä "harrastuksia" oli siis myös kahdella haastattelemallani opiskelijalla.

... Sitten kaikki mun harrastukset vei mulla melkein kaksi vuotta... Sillon se tuntu niinkun elämisen arvoselta asialta ja se tuntu motivoivalta ja hauskalta ja niinku aatteli, että kerkiää sitä graduakin miettiä joskus myöhemmin. *Kadutko sä jollain tavalla sitä, että sä olet harrastanu muitakin asioita kuin pelkkää opiskelua?* En mä oikeestaan kadu sitä, ... musta tuntuu itse mukavalta ja hyvältä se, että mä oon saanu niinkun laaja-alaisen kuvan tästä yhteiskunnasta ja tiedän asioista paljon, mut kun se ongelma on siinä, että se ei oo tuota todistuksilla osoitettavissa.

"Harrastusten" toinen hyvä puoli on se, että

... No kyllä se varmaan on niin, että paineet hajautuu niinku monelle eri alueelle.

... kyllä ne kumpikin antaa toisillensa semmosta voimaa.

Yhden maininnan sai yhteensä viisi hidastetta. Yksi opiskelija myönsi tehneensä virheen mennessään laudaturseminaareihin liian aikaisin, kun hänellä ei ollut vielä aikomustakaan aloittaa gradun tekemistä tosimeielessä. Tästä seurasi, että kun hän vasta muutamaa vuotta myöhemmin oli aloittamassa työn, seminaarin tukea ei enää ollutkaan olemassa ja läpikäytyt asiat olivat jo ehtineet unohtua.

... neljättä vai kolmatta vuotta vasta opiskellessa, mä oon alottanu siis seminaarin, eli ylipäätään nyt jälkeinpäin aateltuna, niin menin liian aikaseen, omast mielestäni laviseminaariin. Et koska ei mulla ollut silloin mitään sellasta ajatusta, että aion tässä nyt ihan pian valmistua. ... niinku tavoitetta ei ees että tän seminaarin aikana sais millään lailla sen gradun valmiiksi.

Yksi opiskelija valitti kirjoittamisrutiinin puutetta ja aloittamisen vaikeutta. Tämänkin syyn voisi olettaa olevan yleisempikin, mutta ainoastaan yksi opiskelija mainitsi sen haastattelutilanteessa. Esimerkiksi lomakekyselyllä valmiita vaihtoehtoja tarjoamalla tä-

hän luokkaan ehkä olisi saatu enemmän materiaalia. Ongelman pienentämiseksi hän ehdotti, että

... että alotetaan heti alusta asti muutakin kuin niitä tenttivastauksia. Että läpi opintovuosien on semmonen niinkun jatkuva kirjoittamisen rutiini, ... ettei se ole sitä, että tota tehään puserretaan joku seminaarityö viikkoo ennen jättöpäivää ja sitten viime vaiheessa puserretaan se se gradu, ...

Kirjoittamisen aloittaminen ja prosessikirjoittamisen taidon puute ovat yleisesti tunnus- tettuja gradujen yhteydessä esiin tulevia ongelmia muillakin kuin yhteiskuntatieteellisillä aloilla. Asiaan on paneuduttu ja tilannetta on Jyväskylän yliopistossakin yritetty paran- taa lisäämällä yleisopintoihin vapaaehtoisia kirjallisen ilmaisun kursseja.

Kolmannen haastateltavan mielestä oman ATK-laitteiston puute vaikeutti työskentelyä. Lopulta hän hankki itselleen oman tietokoneen.

... ja sitten olla aina aamulla ensimmäisenä täällä niinku sit pääsemässä jonkun koneen kylkeen ja sitte sitte kirjottaa se ja jos ei ollu, niin sai tota ... niinkun mun kantti ei kestäny sitä, että mä tunnin verran istuin ja ootan niinkun sitä konetta, joten minä sitten hankin tietokoneen ja sese helpotti sitten ja sit seuraava ongel- ma olikin sit se, että missäs nyt sitten aina sitte tulostaa.

Oman tietokoneen hankkiminen on mielestäni tosiasia lähes kaikille nykyään graduaan kirjoittaville opiskelijoille. Itselläni on oma kone, mutta samassa "tulostushelvetissä" kuin haastateltava elän vieläkin. Jyväskylän yliopistossa asiaa helpottaa nykyään Tulostus- palvelu, jossa työt maksua vastaan voi käydä tulostuttamassa. Tietokoneiden määrän kohdalla tilanne on ilmeisesti parantunut haastatellun kertomasta ajasta. Heikko talou- dellinen asema jakaa tässäkin opiskelijoita, sillä opiskelija, jonka ei taloudellisesti ole mahdollista hankkia omaa tietokonetta, on gradua tehdessään heikommassa asemassa kuin tietokoneen omistavat opiskelijat.

Neljäs yksittäinen esille tullut ongelma oli erän opiskelijan kokemana oman työläistäustan negatiivinen vaikutus graduprosessiin. Hän koki, että "akateemisista suvuista" lähtevät opiskelijat eivät koe gradua niin suurena ongelmana, kuin sukunsa ensimmäiset akateemiset opiskelijat kuten hän itse.

... Musta tuntuu, että ne suhtautuu siihen ongelmattomammin, koska ne, siis niitten siihen elämänympäristöön kuuluu jatkuvasti se älyllisyys ja akateemisyys.

Aittolasta (1992, 84) poiketen en sen sijaan havainnut että hän työläistäustastaan huolimatta olisi pitänyt perheen perustamisen lykkäämistä mitenkään ongelmallisena. On tietenkin mahdotonta sanoa yhden opiskelijan perusteella mitään varmaa, mutta Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden taustoja tutkittaessa on havaittu, että heidän taustansa on etelän yliopistojen opiskelijoita useammin työväenluokkainen tai maataloustaustainen, joten Jyväskylän yliopistossa voi olla melko paljon ko. tavoin tuntevia opiskelijoita. (Aittola 1992, 13)

Ohjausta käsiteltiin haastatteluissa lähinnä puhuttaessa kommunikaation avoimuudesta sosiologian yksikön henkilökunnan kanssa. Ylipäätään suurimman osan mielestä ohjaussuhteet olivat toimineet hyvin ja mitään ongelmia ei ollut ollut. Yksikön ohjaajia keuhuttiin mukaviksi ja helpoiksi lähestyä. Teoriaosassa kerroin että pienten laitosten ilma- piiri on usein parempi ja välittömämpi kuin suurten laitosten, koska ohjaajat tuntevat paremmin opiskelijansa. Tässä suhteessa sosiologian yksikköä voidaan mielestäni pitää pienenä "laitoksena", vaikka se on nykyään osa suurta yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitosta. Yhdellä haastateltavallani oli ollut seuraavanlaisia ohjaukseen liittyviä ongelmia:

... mulla oli yksinkertaisesti semmonen ongelma että mä en pysynyt minun tuota noin ohjaajani ajatusten jäljillä. Mä niinkun siis tipuin kyydistä. ... että mä en pysynyt hyödyntämään niitä hänen ajatuksiaan, koska tuota niin, mä jotenkin hirveän nälkäisesti ehkä tartuin niihin kiinni, ... Ja sitten kun minä en koskaan löytänyt kirjallisuutta ja sit mä en oikein koskaan päässyt niinku samalle aaltopituudelle

X:n kanssa siitä, minkälaisia ajatuksia sillä oli. ... jo siinä vaiheessa rupesin tuntemaan itseni tyhmäksi X:ään nähden.

Hänen lisäksi kolme muuta opiskelijaa antoi ymmärtää saaneensa jollain tapaa välinpitämätöntä kohtelua, tai opiskelijoiden "herkkänahkaisuuden" muistaen, ainakin tunteneet saaneensa. Huomionarvoista on, että kukaan heistä ei kuitenkaan pitänyt ohjauksen ongelmia erityisesti gradunsa valmistumista viivyttäneenä tekijänä. Ensimmäisen ohjaaja ei ollut lukenut opiskelijan paperia useista pyynnöistä huolimatta, vaan vetosi aina kiireisiinsä. Opiskelija suhtautui kohteluunsa sanomalla että ei ainakaan tällä hetkellä koe tarvitsevansa ohjausta. Hän kuulosti siltä, että saattaa hyvinkin tehdä gradunsa loppuun asti kokonaan ilman ohjausta. Hänellä ei haastatteluhetkellä myöskään ollut mielessä ketään tiettyä ohjaajaa, jolle hän työtään voisi mennä näyttämään. Toinen teki paljon turhaa työtä, koska ohjaaja ei ilmeisesti tuntenut tarpeeksi opiskelijan käyttämiä tilastollisia ohjelmia, mutta ei saanut neuvottua opiskelijaa asiantuntevamman ohjaajan luo. Hän piti tapahtunutta kuitenkin omana syynään, kun ei ollut mielestään lukenut metodikirjallisuutta tarpeeksi. Minusta ohjaajan olisi kuitenkin tässä tapauksessa pitänyt huomauttaa todennäköisesti vastaan tulevista ongelmista tai todellakin ohjata opiskelija tilastollisia ohjelmia paremmin tuntevan ohjaajan ohjaukseen. Kolmaskin esimerkki löytyi, hän oli saanut ylipäätään hyvin vähän ohjausta ja sitä vähäkin häiritsi ohjaajan samanaikainen väitöskirjatyö. Hänkin suhtautui ohjaajansa ajatusten muualla oloon ja kiireisyyteen erittäin ymmärtävästi.

... Ei sitä oikeestaan luettu kun sen kerran, ennen tarkastusta, koko gradua.

Sosiologian yksikössä annetun ohjauksen määrä vaihtelee erittäin paljon. Ohjauksen määrän ja laadun suhteesta en voi haastattelujen perusteella sanoa mitään, mutta ohjauksen määrän suhteen aineistostani löytyy kaksi vastakkaisia ääripäitä edustavaa esimerkkiä, ensimmäinen edellä mainittu ja jälkimmäinen seuraavana:

... Siis se on semmonen aihe, johon ei silleen mitään asiantuntijaa, asiantuntevaa ohjaajaa meidän laitokselta ees löytyny. No sit jostain syystä valitsin X:n ja meillä oli kyllä tosi, mä oon tosi tyytyväinen että, hirveen hyvin pelas ja kommunikaatio ja kaikki ja silviisiin, et X:kin sit vaik ei niinku asiasta mitään tienny, aluksi, niin kyl se silleen huomasi et kyl se niinku perehty kovasti siihen asiaan niinku, en nyt usko muuten, mutta sen mun gradun puitteissa pohti niitä, ja sitten just silleen, että kyseli, kyseli kovasti...

Jälkimmäinen opiskelija on myös positiivisten kokemustensa perusteella sitä mieltä että ohjausta saa, jos sitä vain aktiivisesti hakee:

...et sä olet saanu paljon ohjausta joihinkin muihin ihmisiin verrattuna. No ilmeisesti, mutta en mä sit tiiä, sit johtuaks se myös ihmisestä, kyl mä niinku hain sitä ohjausta. Et ite mä aina sanoin, että voinko tulla silloin ja sillon. Niin toisalt taas, voiko sanoo, että no et missään nimessä, että etköhän sie nyt ole saanu tarpeeks ohjausta tähän mennessä, ...

Vaikka edellä mainitsinkin yksikön ohjaajien helpposta lähestyttävyydestä, kuitenkin kaksi opiskelijaa mainitsi, että heidän on vaikeaa mennä "häiritsemään" ohjaajaa, kun itse ei ole saanut mitään aikaiseksi. Tämä on hyvin yleistä opiskelijoiden keskuudessa aiempienkin tutkimusten mukaan (esim. Ylijoki & Ahrio 1995, 39-40). Kyseessä on eräänlainen piilo-ohjausongelma eli opiskelijat eivät käytä ohjauspalveluja niin paljon kuin heidän ehkä pitäisi. Opiskelijat syyttävät "laiskuudestaan" hakea ohjausta useimmiten itseään (esim. Luostarinen 1991, 45).

... Ainakin mulla on aikasemmin ollu niin, että oli vähän sellasta auktoriteetin pelkoa. Ei tää mun homma ole nyt niin tärkeä, vaikka se on kyllä tosi tärkeä.

5.2 Aikuisena opintonsa aloittaneet opiskelijat

Haastattelemistani kahdestatoista opiskelijasta neljä oli aloittanut opintonsa vasta aikuisena. He kaikki olivat naisia. Vainionpää (1994, 17) mainitsi, että aikuisena opintonsa aloittaneet keskeyttävät opintonsa muita useammin. Erään haastattelemani aikuisena aloittaneen opiskelijan lausahdus tukee todennäköisyyttä, että näin on sosiologianopiskelijoiden keskuudessa.

... aina kun sitä lehdestä katsoo, missä vaiheessa se muilla [samanikäisillä] on, ... keitä on valmistunu, niin ei niitä kaikkia sieltä ole löytynyt. ... Onks näitä "hukkuneita" paljon? Kyllä niitä, sanosko reippaasti, ...

Vainionpään (1994, 10-14) mukaan perheen ja puolison tuki on aikuisena opintonsa aloittaneille naisopiskelijoille erittäin tärkeää. Kaikki haastatellut saivat tukea perheiltään, mikäli sellainen oli, mutta yksi mainitsi kuitenkin, että joskus on ollut avioero lähellä. En päässyt varmuuteen siitä, sanoiko hän tämän leikillään vai johtuivatko parisuhdeongelmat nimen omaan gradun tekemisestä vai samoihin aikoihin sijoittuneista muista perhepiiristä.

Kysymällä näiden opiskelijoiden statusasemasta ja kommunikaation avoimuudesta sain tietoa heidän ja muiden opiskelijoiden ja heidän ja laitoksen graduohjaajien ja muun opetushenkilöstön suhteista. Kaikki neljä vastasivat että heidän ja henkilökunnan suhde on hyvä. Eli ohjauksen ongelmat näyttävät keskittyvän nuoremmille opiskelijoille. Eräs jopa sanoi, että:

... musta tuntuu, että ne jollakin tavoin niinku ... voiko sanoa arvostanu, mutta luottanu, jos mä olen sanonu tai tentissäki omia mielipiteitäni kirjottanu.

Gradun tekeminen vaatii aikuismaista ja vastuullista otetta työhön. Itsenäisten päätösten tekemisen ja etenemisestä vastuun ottamisen lisäksi tähän voidaan ajatella kuuluvan myös kyky toimia graduohjaajan kanssa. Työelämässäkin tarvitaan kykyä toimia ja kommunikoida yhteistyössä sellaistenkin ihmisten kanssa, joista ei ehkä henkilökohtaisesti pidä. Henkilösuhteiden hoitamisen kannalta gradun tekeminen on hyvää harjoittelua työelämään, jossa on joskus pakko toimia omasta mielestään ikävien ihmisten kanssa yhteistyössä. Tietenkin ohjaajaa voi vaihtaa ja alunperinkin kannattaa valita ohjaaja, jonka kanssa uskoo tulevansa toimeen, mutta tavallaan sekin on tilanteesta pakoilua, sillä vastaava tilanne tulee kuitenkin ennemmin tai myöhemmin vastaan työelämässä. Aikuissosiologianopiskelijoiden ohjausongelmattomuuden voisikin ajatella johtuvan siitä,

että he kaikki ovat jo olleet mukana työelämässä ja heidän vuorovaikutustaitonsa ovat nuorempia opiskelijoita kehittyneemmät.

Eräs opiskelija sanoi, että hän on mielestään nuoriin opiskelijoihin verrattuna statukseltaan huonommassa asemassa, koska on tavallaan "ulkopuolinen". Myös eräs toinen opiskelija sanoi statuksensa olevan muita huonompi, koska hän ei pysty muiden veloitteiden vuoksi keskittymään graduunsa. Nämä esimerkit eivät kuitenkaan kerro suhteesta henkilökuntaan vaan asemasta muihin opiskelijoihin nähden. Pelkästään iän ja elämäkokemuksen perusteella nuorempia opiskelijoita paremmassa asemassa ei kukaan haastattelimistani sanonut olevansa.

Kysyin kahdelta aikuisopiskelijalta, miten heidän lapsensa suhtautuvat äidin opiskeluun. Ensimmäinen sanoi, että yksi hyvä syy gradu-urakan loppuun saattamiselle on se, että hän ei halua antaa lapsilleen huonoa esimerkkiä että gradun "roikkumisella" ei olisi merkitystä. Toinen sanoi, että ei huolta, sillä hänen lapsensa (ja miehensä) ovat akateemisia ja lapset ovatkin auttaneet äitiään opinnoissa. Näin ollen vanhemmuudesta voi olla hyötyä akateemisissa opinnoissa.

Myös kaksi aikuisopiskelijaa huomautti että heidän mielestään sosiologian yksikössä "pidetään paremmin huolta" opiskelijoista kuin jollakin muulla heidän tuntemallaan laitoksella. Opiskelijat vertasivat sosiologian yksikköä kumpikin eri laitokseen. Nuoremmat opiskelijat eivät tämäntapaisia vertailuja tehneet, ainoastaan kerran eräs nuorempi opiskelija vertasi yksikön antamaa metodiopetusta erään toisen laitoksen vastaavaan opetukseen ja oli sitä mieltä, että ilman hänen sivuainelaitoksensa tutkimusharjoituskurssia hänellä olisi ollut enemmän hankaluuksia gradunsa metodipuolen kanssa. Työssäolon ja tutkinnon merkityksestä aikuisena opintonsa aloittaneelle opiskelijalle kerron toisaalla tässä luvussa. Heikki Luostarinen (1991, 39-40) toteaa, että opiskelijo-

den, joiden opinnot ovat olleet keskeytyksissä yli kaksi vuotta, graduarvosanat ovat muita huonompia. Parin vuoden tauko opinnoissa sen sijaan aiheuttaa vain arvosana-hajontaa, sillä joidenkin opiskelijoiden gradut paranevat, kun he tekevät niitä pitempään, kun taas toisten huononevat. Mikäli "roikkujia" houkutellaan uudelleen graduntekoon, heille olisikin järjestettävä tieteellisiä tietoja ja taitoja palauttavaa opetusta. Akateemisten tietojen ja taitojen rapistumisen lisäksi "normaalissa" tahdissa opinnoissaan edistyvät opiskelijat ovat paremmassa asemassa sen vuoksi, että he ovat "roikkujia" paremmin selvillä tieteenalansa ja laitoksensa uusista virtauksista ja tutkimuskohteista. Toisaalta taas pitempään graduaan tekevien gradut voivat olla parempia, koska heidän oma tiedekäsityksensä on voinut selkeytyä ja omakohtaistua prosessin aikana. Voidaankin ajatella, että aikuisten opiskelijoiden asema yliopistossa on kahtalainen. Toisaalta he voivat menestyä opinnoissaan muita opiskelijoita paremmin korkeamman motivaation ja elämäkokemuksensa takia, mutta toisaalta heidän opintomenestyksensä voi olla muita opiskelijoita huonompi puutteellisten, unohtuneiden tai vanhentuneiden tieteellisten tietojen ja taitojen vuoksi. Aikuisena opintonsa aloittaneet ja aikaisemmin ne keskeyttäneet ja aikuisena jatkavat opiskelijat on tietenkin erotettava toisistaan. Omasa aineistossani oli kumpiakin. Esimerkkina aikuisena opintonsa aloittaneesta ja puutteellisin ATK- ja kielitaidoin varustetusta opiskelijasta on edellisessä luvussa.

5.3 Valmistumisen hyödyt ja haitat

Kysyin opiskelijoilta, millaisia hyötyjä ja haittoja he kokevat saavansa gradunsa tekemisestä. Kahdestatoista haastattelemastani opiskelijasta neljä opiskelijaa osasi nimetä gradun tekemisestä ja valmistumisesta seuraavia haittoja. Opiskelijat tuntuivat suhtautuvan valmistumiseen melko välineellisesti. Aittola (1992, 68; 76; 78) huomauttikin, että opiskelijoiden opiskelumotivaatio muuttuu opintojen loppupuolella usein välineelliseksi. Kyseessä on ilmeisesti kuitenkin työelämään siirtymässä olevien ihmisten elämänmur-

roksesta johtuva suhteellisen väliaikainen muutos. Esimerkiksi eräs haastattelemani opiskelija luonnehti valmistumisen hyväksi puoliksi mahdollisuuden uran luomiseen ja perempien työpaikkojen hakemiseen. Hänkin (ks. emt.) halusi jo pois opiskeluympyröistä ja elämässä seuraavaan "vaiheeseen". Yliopistolla käyminen ja nuorempien opiskelijoiden katseleminen kyllästytti häntä. Gradun tekemisen haittoina sama opiskelija näki myöskin valmistumisen, sillä siitä seuraa hänen mielestään epävarmuutta, koska se pakottaa elämän suunnittelemiseen ja suurien päätösten tekemiseen. Muita mainittuja haittoja ovat gradun tekemisen aikana vallitsevat "ympäristöhaitat" läheisille, kun tekijä on kireä ja äreä ja mahdollinen ylikouluttuneisuus joihinkin valmistuneen haluamiin työtehtäviin. Seuraavien lainausten perässä suluissa olevat luokittelut ovat Dervinin (1983, 17) nimeämiä käyttömuuttujia.

Jotkut haastateltavat näkivät valmistumisen sekä välineellisenä että itseisarvona. Eräs opiskelija sanoo että:

... se hyöty, että mä voin ruveta tekemään jatkotutkimusta. ... siinä mielessä mä koen sen välineeks johonkin. ... tällanen X-tutkimuksen tekeminen on tota noin kyllä toisaalta myöskin ihan itseisarvo mulle. (*mahdollisti siirtymisen toisiin asioihin*)

Muita opiskelijoiden nimeämiä hyötyjä:

... Varmaankin miehen ja lasten mielestä tämmönen, että ei aina puhu, että pitäis tehdä ja pitäis tehdä. Että alkaa perhe ja suku hermostua. (*auttoi pääsemään eroon epäsuotuisasta tilanteesta*)

... no semmonen hyöty siitä on tietysti omalta kannalta, että tietää pystyvänsä tollaseen pitkäjänteisempäänkin työhön. Ja se hyöty siitä on ett valmistuu täältä. (*antoi taitoja, antoi tukea ja sai varmistumaan asiasta; mahdollisti siirtymisen toisiin asioihin*)

... Kai sen gradun tekemisen hyöty onkin siinä, että sitä niinkun pakko on pohtia niitä asioita niin syvällisesti, ... (*auttoi kuvan muodostamisessa, ideoiden syntymisessä ja ymmärryksen lisäämisessä*)

... se auttaa semmoseen niinku asioitten hahmottamiseen ... (auttoi kuvan muodostamisessa, ideoiden syntyemisessä ja ymmärryksen lisäämisessä)

... saan taas säännöllisen kuukausielannon ... Voin muutenkin ruveta suunnittelemaan niinkun perhe-elämää ja asumista uudella lailla, ... niin sitten saa taas itsetuntensa ja itsevarmuutensa ja kunnianarvoisuutensa takaisin. (auttoi pääsemään eroon epäsuotuisasta tilanteesta, mahdollisesti päämäärän saavuttamisen tai tehtävän loppuun saattamisen, mahdollisesti siirtymisen toisiin asioihin; tuotti mielihyvää)

Aikuisena opintonsa aloittaneiden tilanne näyttäisi olevan siinä mielessä erilainen, että he eivät välttämättä koe saavansa gradusta enää mitään uraan liittyviä etuja, vaan tekemisen syyt ovat muualla:

... Mut sitä mä en tiedä vielä, että miten mä voisin sitä hyödyntää itseni kannalta tota gradua. Toivotaan, että pystyy.

... Eihän se minun ikäselleni kummonen tutkinto ole, mutta kun on näiden vuosien jälkeen ajateltu, että sen korkeammankin saisi, niin ... Että minä ajattelin, että voi panna vaikka noihin automaatilla tehtyihin käyntikortteihin (naurua) ...

... En mä haittoja nää siinä. *Eli susta ei tunnu, että se on vieny miltään mukavammalta tai tärkeemmältä aikaa?* Ei. Ja mulla on varmaan se, että kun aikuisena lähtee opiskelemaan niin siinä on jo motivaatio toisellaan silloin, että haluaa tosiaan nelikymppisenä lähtee ihan toiselle alueelle niin, kyllä siinä on jo sitten siinä vaiheessa tehny jonkun ratkaisun.

Dervinin käyttömuuttujien avulla jaoteltuina sosiologian opiskelijoiden gradustaan saamat hyödyt jakautuvat taulukon 3 mukaisesti:

TAULUKKO 3 Sosiologian opiskelijoiden näkemykset gradusta saamistaan hyödyistä

	mainintoja
1. Auttoi kuvan muodostamisessa, ideoiden syntyemisessä ja ymmärryksen lisäämisessä	7
2. Antoi taitoja ja auttoi suunnittelemaan	5
2. Mahdollisti päämäärän saavuttamisen tai tehtävän loppuun saattamisen	5
3. Mahdollisti siirtymisen toisiin asioihin	4
4. Auttoi pääsemään eroon epäsuotuisasta tilanteesta	2
4. Tuotti mielihyvää	2
5. Antoi tukea, sai varmistumaan asiasta	1

Luokiteltuja mainintoja 26

Yhdistin luokat "antoi taitoja" ja "auttoi suunnittelemaan". Haittoja niiden vähäisen lukumäärän vuoksi en katsonut tarpeelliseksi luokitella. Yli puolet haastattelemistani opiskelijoista (7 kpl) mainitsi, että gradun tekeminen on laajentanut heidän näkemystään ja ymmärrystään aiheestaan. Ainakin yhdelle haastattelemalleni opiskelijalle se antoi myös jatkotutkimusidean. Gradulle annettu ylevän tuntuinen tehtävä eli tehdä tekijästään aihepiirinsä asiantuntija tuntuu toteutuvan. Opiskelijat tuntuivatkin erityisesti arvostavan tätä gradun ominaisuutta. Viisi opiskelijaa mainitsi gradun antaneen heille monenlaisia taitoja ja kykyjä. Osa näistä taidoista oli hyvinkin konkreettisia, muun muassa erilaisten tietokoneohjelmien käyttötaitoja, osa ihmissuhdetaitoja. Toiset viisi opiskelijaa mainitsivat keskeisenä hyötynä valmistumisen eli asetetun päämäärän saavuttamisen. Erotin tästä kuitenkin mielihyvän saamisen omaksi luokakseen, sillä suuri osa päämäärän saavuttamista korostaneista ei tuntunut saavan valmistumisesta erityistä mielihyvää, koska se oli "pakollinen" tavoite eikä mitään ylimääräistä hyvää. Puhdasta mielihyvää koki gradun valmiiksi saamisesta saavansa kaksi opiskelijaa.

Neljä opiskelijaa halusi jo siirtyä muiden asioiden pariin, yleensä työelämään tai eräässä tapauksessa myös jatkotutkimuksen pariin. Kaksi opiskelijaa koki gradun valmistumisen myötä pääsevänsä eroon epämiellyttävästä tilanteesta, gradun "roikkumisesta". Yksi opiskelija mainitsi, että graduprosessin kunnialla loppuun saattaminen varmistaa hänelle, että hän kykenee tarvittaessa pitkähköön itsenäiseen työhön.

6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Ilahduttavin ero aiemmassa tutkimuksessa ilmenneiden graduongelmien ja sosiologianopiskelijoiden ongelmien välillä on että sosiologian yksikössä näyttää olevan ohjaukseen liittyviä ongelmia vähemmän kuin etukäteen oletin ja mitä aikaisemman kirjallisuuden perusteella olisi voinut päätellä. Hakalan (1996, 14-16) aineistossahan ohjausongelmia oli kokenut peräti 40 % haastatelluista, kun omassa aineistossani niistä mainitsi

vain yksi opiskelija. Sosiologian yksikössä ohjauksen määrä tuntui vaihtelevan tavattoman paljon, osa opiskelijoista oli ollut jatkuvassa kontaktissa ohjaajaansa, kun joidenkin työ oli luettu vain kerran ennen tarkastusta. No, ongelmaa ei ole jos opiskelijat tuntevat tulleensa kohdelluiksi oikeudenmukaisesti.

Toinen ilahduttava huomio oli, että vaikka lama on pakottanut Jyväskylänkin yliopiston kirjaston vähentämään hankintojaan, se näyttää haastattelemieni sosiologianopiskelijoiden mielestä selvinneen leikkauksista hyvin, sillä yksikään opiskelija ei valittanut materiaalin heikkoa tavoitettavuutta (vrt. Hakala 1996, 10-14). Pitää ottaa kuitenkin huomioon, että säästöpäätökset tuntuvat todennäköisemmin ensin kurssikirjojen saatavuuden heikkenemisenä ja jatko-opiskelijoiden tarvitseman materiaalin tavoitettavuuden vaikeutumisenä.

Esioletuksistani poiketen en löytänyt myöskään tiedonhakuun ja tieteelliseen kielenkäyttöön tai teorianmuodostukseen enkä analyysiin liittyviä ongelmia. Kuulostaa hyvältä, mutta saattaa kuitenkin olla että tämänkaltaiset ongelmat olivat haastattelemillani opiskelijoilla jo takana, he kun olivat kuitenkin jo puurtaneet graduaan melko pitkään. Teoriaongelmiin palaan vielä seuraavassa luvussa.

Keskustelutilaisuuksissa tekemäni muistiinpanot gradun viivästymisen syistä näyttävät hieman erilaisilta kuin haastatteluissa esiin tulleet syyt. Tilaisuuksien osanottajien joukossa työelämässä oleminen oli suurin gradun tekemistä hidastava seikka, kun taas omassa aineistossani se oli vasta toisella sijalla ja haastatteluaineistossani ensimmäisellä sijalla olevat muut opinnot olivat heidän joukossaan vasta neljännellä sijalla. Tämä aiheutuu todennäköisesti siitä, että keskustelutilaisuuksien osanottajien keski-ikä oli hieman keskiverto-opiskelijaa korkeampi, enkä haastatellut heistä kuin osaa. Tästä huomaa helposti pienen aineiston vaikutukset.

Keskustelutilaisuuksien jälkeen oletin, että kahdenkeskisissä haastatteluissa kuulen ongelmista, jotka eivät tulleet esille keskustelutilaisuuksissa. Tarkoitan esioletuksissa mainitsemiani riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita ja ohjaajaongelmia. Kuitenkin ainoastaan yhdellä haastattelemallani opiskelijalla tuntui olleen näihin ryhmiin kuuluvia ongelmia. Toivottava selitys tietenkin on ettei opiskelijoilla niitä kerta kaikkiaan ole, mutta toisaalta käyttämäni haastattelumenetelmä saattoi estää niiden esille tuloa. Menetelmä perustui ajatukseen, että haastateltava sai valita keskustelunaiheet. Edellisen kaltaiset ongelmat olisivat saattaneet tulla esiin paremmin, jos olisin kysynyt asiasta kysymyksellä, johon olisi pitänyt vastata kyllä- tai ei-muotoa olevalla vastauksella. Tämä on kuitenkin ainoa heikkous, jonka close-ended-sense-making -haastatteluiden käytöstä löysin. Muuten haastattelut ja niiden analysointi sujui minulta ensikertalaiseltakin mielestäni hyvin. Selvityksen olisi tietenkin voinut tehdä myös teemahaastattelun avulla, pääsyy erikoisemman menetelmän valintaan oli kokeilunhaluni.

6.1 Tulosten yhteenveto

Haastattelemilleni yleisin valmistumisen hidaste olivat siis muut opinnot ja eri syistä johtuvat poissaolot opiskelupaikkakunnalta. Ne eivät sinällään välttämättä ole opiskelijan kannalta ongelmia, vaikka hidasteita ovatkin. Eri asia tietenkin on se, kohtaako opiskelija vaikeuksia päästä tauon jälkeen uudelleen käsiksi aiheeseensa. Ongelmien mahdollinen ilmeneminen tässä tapauksessa vaihtelee kuitenkin yksilöittäin suuresti. Opiskelijavaihdossa olemisen ja gradun edistymisen yhteyttä ei tietääkseni ole tutkittu. Monitahoinen asia on myös hitaus aiheen valinnassa ja rajauksessa, sillä perinpohjaisuus saattaa myös parantaa aihetta ja siten myös lopputulosta. Osittain samaan kategoriaan voi liittää myös palkkatyön ja ”harrastukset”, koska työelämään tutustuminen opintojen aikana voi olla opiskelijan etujen mukaistakin³ ja ”harrastukset” puolestaan perustuvat opiskelijoiden vapaaseen tahtoon ja kunnianhimoon. Tässä tapauksessa yliopiston ja opiskelijan edut ovat tavallaan ristikkäiset, sillä yliopiston kannalta opiskelijoiden nopeaa valmistumista pidetään yleensä haluttavana tavoitteena.

Heikon taloudellisen tilanteen ja motivaatiopulan ratkomisessa yliopiston ja opiskelijoiden edut sen sijaan ovat yhtenäiset. Pitää huomata, että taloudellisen tilanteen heikkous saattaa seurata toisista luetelluista ongelmista, kuten esimerkiksi liian pitkiksi venyneistä muista opinnoista ja opintotuen loppumisesta tai ”harrastuksista”. Myös opiskelijoiden motivointia on pohdittu paljon. Tavallaan oman ryhmänsä muodostavat myös liian aikainen osallistuminen laudaturseminaareihin, kirjoitusrutiinin puute ja oman ATK-laitteiston puute. Näihin asioihin on helpointa vaikuttaa ja tarvittavat toimenpiteet ovat selvästi nähtävissä, päinvastoin kuin omaan ei-akateemiseen perhetaustaan. Olisikin mielenkiintoista tietää, kuinka paljon erilaiset perhetaustat vaikuttavat yliopisto-opinnoissa menestymiseen.

³ Vrt. 1.6 -luku.

Hakalan (1996) ja oman selvitykseni tulosten välillä näyttäisi olevan eroja. Hakalan tutkimuksessa suurin ongelmaryhmä oli teoratiedon puute. Kannattaa huomata, että Hakala sijoittaa luokkaan myös taidon ja ymmärryksen puutteet. Kukaan haastattelemistani opiskelijoista ei varsinaisesti puhunut ongelmista teorioiden kanssa. Teoriaongelmat olisivat ehkä tulleet enemmän esille, jos olisin haastatellut muutamia työnsä alkuvaiheessa olleita opiskelijoita. Nyt saattoi käydä niin, että haastatteleman ihmiset olivat jo ratkaisseet teoriaongelmansa. Sen sijaan erityyppisiä taidon ja ymmärryksen puutteita aineistostani löytyi runsaasti. Tähän ryhmään kuuluvina omasta luokittelustani pitäisin ainakin aiheenrajausongelmia, osallistumista laudaturseminaariin liian aikaisin, kirjoitusrutiinin puutetta ja ei-akateemista taustaa. Myös aiheenvaihdot voisi mielestäni useimmiten luokitella taidon puutteiksi. Muuten Hakalan tulokset ovat samansuuntaisia kuin omani.

6.2 Entä lääkkeit?

Minusta graduntekoa sosiologian yksikössä voisi tehostaa niin, että opiskelijat tulisivat ensimmäiseen laudaturseminaariin vasta sitten, kun he ovat jo kehitelleet aihettaan hieman eteenpäin ja tehneet joitakin alkuvaiheeseen kuuluvia aiheen rajaukseen liittyviä suuria päätöksiä. Käytännössä aiheet ovat tietenkin hyvin erilaisia ja vaativat keskenään erilaista kehittelyä, mutta seminaarien keskusteluista olisi kaikille osanottajille enemmän hyötyä, jos suurin osa esitelmistä ei olisi vasta hyvin alkuvaiheessa. Koska aiheen etsintä, täsmentäminen ja laaja aihepiiriin perehtyminen yleensä vievät melko paljon aikaa, opiskelijoiden olisi mielestäni saatava tukea ja neuvoja ohjaajilta jo ennen seminaariin menemistä, niin ettei ensimmäinen seminaari kuluisi aihevalintaa hioessa. Toki tähän on jo nyt luotu sikäli mahdollisuuksia, että opiskelijoille on tiedotettu yksikön henkilökunnan vahvuus- ja tutkimusalueista, mutta mahdollisuudesta ”esiohjaukseen” pitäisi mielestäni tiedottaa entistä konkreettisemmin. Toki myös opiskelijoiden olisi mentävä itseensä eikä aloittaa seminaaria ainoastaan saadakseen kaivattuja opinto-

viikkoja. Opiskelijoilta tuntui myös unohtuneen mahdollisuus että seminaareja ei tarvitse suorittaa peräkkäisinä lukukausina. Mikäli työ ei edisty, minusta olisi varteenotettava vaihtoehto suorittaa jälkimmäinen seminaari myöhemmin eikä mennä siihen ensimmäisen seminaarin ”imussa”, jolloin kummastakin seminaarista saatu hyöty saattaa jäädä hyvin pieneksi. Jotkut opiskelijat kaipaavat toisia enemmän seminaarien tukea. Heille saattaisi olla hyödyllistä suorittaa useampia kuin kaksi seminaaria. Miksei tämä olisi mahdollista? Ylimääräiset opintoviikotahan voisi sijoittaa opinto-oppaasta löytyviin ylimääräisiin sosiologian opintoihin.

Nykyään saattaa käydä niin, että seminaarin kaikki työt ovat vasta alussa ja opiskelijat eivät näe ollenkaan pitemmällä olevan työn ohjausta. Samoin opiskelijat saattavat saada suurimman osan saamastaan ohjauksesta työn alkuvaiheissa, ja kun seminaarit on käyty, ohjausta on vähän tai ei ollenkaan. Näissä tapauksissa voi todeta kuten Juha Hakala (1995a, 18), että Suomessa graduja ohjataan kyllä alkuun, mutta ei loppuun. Mielestäni tiivistelmien heikkoutta ja teoria- ja metodiosien yhteensopivuusongelmia voitaisiin vähentää jos työn myöhemmissä vaiheissa annettaisiin nykyistä järjestelmällisempää ohjausta. Vähäiseen ohjaukseen seminaarien jälkeen on useita ulkoisiakin syitä. Monet opiskelijat muuttavat toiselle paikkakunnalle tai kerta kaikkiaan ajattelevat, että gradun keski- ja loppuvaiheen ongelmista pitäisi selvitä yksin. En väitä, etteivätkö työn alkuvaiheeseenkin kuuluvat työvaiheet edelleen ole vaikeita opiskelijoille.

Hyvin alkuvaiheessa olevien töiden ongelmaan liittyy myös seminaarien ”vaisuus”, josta mm. Heikki Luostarinen (1991, 46) ja eräs haastattelemani opiskelija mainitsivat. Keskustelua ei juuri synny, koska seminaariaiheet eroavat toisistaan paljon ja arat opiskelijat eivät uskalla sanoa mielipiteitään. Olen sitä mieltä, että yleensä mitä pitemmällä oma työ on, sitä kykenevämpi ja halukkaampi opiskelija on arvioimaan muiden seminaaritöitä. Oma onnistunut graduprosessi antaa itsetuntoa osallistua keskusteluun ja omassa

työssään pitemmällä olevilla opiskelijoilla on myös enemmän näkemystä, mihin suuntaan muiden töitä kannattaisi kehittää. Tavallaan voisi ajatella, että liian aikaisin laudaturseminaareihin osallistuva opiskelija tekee karhunpalveluksen itsensä lisäksi myös muille seminaarin osanottajille.

Aloittamis- ja ohjauksen saamisen vaikeuksiin palaan vielä seuraavalla esimerkillä. Itselleni kävi niin, että olisin halunnut keskustella aiheestani jonkun ohjausta antavan henkilökunnan jäsenen kanssa keväällä ennen ensimmäistä seminaaria, jonka aloitin syksyllä. Olisin halunnut esitellä aiheeni ja saada tukea joihinkin alkuvaiheen rajauksiin, jotta olisin voinut suunnata kirjallisuuteen tutustumistani kesän aikana. Otin yhteyttä erääseen yksikön ohjaajaan, selitin tilanteen ja annoin ymmärtää että haluaisin neuvotella puhelimitse tai tulla vastaanotolle. Ohjaaja kuitenkin neuvoi osallistumaan seuraavana syksynä seminaariin, jossa alkurajauksetkin sitten kuulemma selviäisivät. Jos olisin tehnyt hänen neuvonsa mukaan, olisin siis tuhlannut koko kesän ja tehnyt perusrajaus vastaa syksyllä. Kesä kului epä tietoisuuden vallassa, kun en ollut varma olenko suuntaamassa aiheitani sikäli väärin, että se ei kelpaa sosiologian graduksi. Ohjaajan käytöksen syyksi ei mielestäni selity pelkästään se, että hän ehkä oli kiireinen. Hänen olisi pitänyt vähintään ehdottaa että ottaisin yhteyttä johonkin toiseen ohjaajaan. Nyt ajatellen minun olisi tietenkin itse pitänyt ymmärtää ottaa yhteyttä johonkuhun muuhun, mutta koska en vielä ollut perehtynyt mm. ohjauksen ongelmiin, toinen yhteydenotto jäi tekemättä koska ajattelin, että kaikki muutkin ohjaajat neuvovat samoin.

7 GRADUN MERKITYS JA VAIHTOEDOT

Yksikään Ylijoen ja Ahrion haastattelemista opiskelijoista ei vaadi gradun poistamista (vrt. Luostarinen 1991, 50-51). Heidän mukaansa yliopisto ei ilman gradua tuottaisi perinteisiä akateemisia hyveitä kuten pitkäjännitteisyyttä, epävarmuuden sietoa, kokonaisuuden hallintaa ja tottumusta itsenäiseen työskentelyyn. Erityisesti gradunsa jo teh-

neet pitävät sitä välttämättömänä. Opiskelijoiden mielestä opintojen lopussa kuuluu olla gradu, sillä vasta sen hyväksymisen jälkeen tuntuu todella valmistuneensa. Gradu toimii myös erona yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. Pelätään että jos gradu poistetaan tutkintovaatimuksista, ero yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkintojen väliltä katoaa. Oma "rajapyykki" gradu on myös opiskelijan elämäntavasta irtautumisessa. Opiskelijat olettavat, että gradun tekemisestä saa jotain sellaista pääomaa, jota muista opinnoista ei saa. (vrt. Sarja 1991, 74-77; ks. myös 4.3 -luku). Paineet lyhyempiin opiskeluaikoihin johtavat kuitenkin siihen, että opiskelijoiden mahdollisuudet pitkäaikaiseen gradun tekemiseen vähenevät. Muutenkin yliopisto-opiskelun on todettu koulumaistuneen ja kurssimaistuneen. Tiivistettynä gradun tekemisestä tulee tekijälleen ainakin seuraavia etuja. Gradu opettaa tutkimuksen tekemisen taitoja, antaa tekijälleen asiantuntijuuden aihepiiristään (hyötyä työelämässä), antaa tiedonhankinnan teknisiä taitoja ja muita työelämässä hyödyllisiä taitoja, kuten tekstinkäsittely tai taulukkolaskenta, on sinällään tekijäänsä kasvattava kokemus, koska gradua tehdessään opiskelija saa mahdollisuuden kokea luomisen riemua ja pääsee testaamaan kykyjensä rajoja, kehittää tekijänsä ajattelua ja parantaa tekstin tuottamisen eli prosessikirjoittamisen taitoa. (Ylijoki & Ahrio 1995, 52-56; ks. myös 4.3 -luku)

Millaisia vaihtoehtoja perinteisille pro gradu -tutkielmille sitten on ehdotettu? Ylijoen ja Ahriön (1995, 52-56) haastatteleminen opiskelijoiden mielestä gradu voisi muodoltaan olla nykyistä joustavampi, tosin he myöntävät, että vaatimuksissa on nykyin väljyyttä (taso, muoto). Opiskelijoiden mielestä gradu voisi kuitenkin liittyä kiinteämmin aikaisempiin opintoihin. He huomauttavat, että vaatimustaso on hitaasti vuosien aikana noussut, joten nykyisellään gradun edellyttämä työmäärä ei vastaa läheskään siitä saatavaa opintoviikkomäärää (ks. myös Hakala 1996, 9). Sikäli vaadittavaa tasoa voisi jonkin verran laskea. Useat muutosta haluavista opiskelijoista haluaisivat gradussa vaadittavan nykyistä vähemmän teoriaa. Joissain tapauksissa gradu voisi olla muodol-

taan esimerkiksi artikkelikokoelma tai video. Jotkut opiskelijat haluaisivat erottaa toisistaan käytännön ja teoreettiseen työhön suuntautuvien gradun. He haluaisivat pitää esimerkiksi tutkijan uralle aikovien gradun entisellään, mutta muut voisivat tehdä nykyistä käytännönläheisemmän lopputyön. Ideana olisi, että työstä olisi entistä paremmin hyötyä työhönsijoittumisessa tai itse työssä. Opiskelijoiden mielestä edellä kuvatun kaltaisesta järjestelystä voisi olla hyötyä myös "roikkuille". Itse haluaisin varmistaa, että myös käytännönläheisen gradun tekijöiden jatko-opiskelumahdollisuudet säilyisivät. Opiskelijat ehdottavat myös, että parityönä tehtäviä graduja voisi suosia entistä enemmän. Tiiviin parityön vaihtoehtona voisi olla myös löyhempi yhteistyö, missä kukin tekisi oman tutkielmansa, mutta aiheet kuuluisivat samaan aihepiiriin. Näin tekijät pystyisivät tukemaan toisiaan myös tiedollisesti. Opintojen loppuvaiheen sosiaalista tyhjiötä ja akateemisen keskusteluyhteyden puuttumista korvaamaan opiskelijat suosittelivat vapaaehtoisia gradupiirejä, joihin opiskelijat voisivat halutessaan osallistua varsinaisten laudatureseminaarien jälkeen. (Ylijoki & Ahrio 1995, 52-56)

Ohjaajapuolelta uudistusehdotuksia ovat antaneet ainakin yhteiskuntatieteiden dekaanit, jotka ovat ehdottaneet uusiksi tutkielmamuodoiksi esimerkiksi "nippugradua", "annetusta aiheesta annetussa ajassa" -tutkielmaa tai produktiogradua. Nippugradun idea on, että opiskelija tekee opinnäytteekseen "nipun" itsenäisiä ja keskenään erilaisia artikkeleita. "Nippugradu" voisi sisältää esimerkiksi raportin empiirisestä tai teoreettisesta analyysistä, kirjallisuuskatsauksesta ja kirja-arvostelusta. Opiskelija voisi hyväksyttää gradunsa itsenäiset osat opintojensa eri vaiheissa. "Nippugradu" helpottaisi opiskelijan työn aikatauluttamista ja kokonaisuuden hallintaa. "Annetusta aiheesta annetussa ajassa" -tutkielman idea on siinä, että ohjaaja antaa opiskelijalle aiheen ja takarajan, johon mennessä esseen on valmistuttava. Tämäkin malli vähentäisi gradujen viivästymistä tehokkaasti. Työelämän kanssa tällä mallilla on yhteistä, että työelämässäkin tietyn tehtävän suorittamiseen on yleensä varattu vain tietty aika. Produktiogradun

tapainen lopputyö on parhaimmillaan ammatillis-tieteellisillä aloilla, joilla saattaa jonkin projektin toteuttaminen olla tarkoituksenmukainen osa syventävien opintojen tutkielmaa. Tutkielman kirjallinen osa, joka voi olla perinteistä suppeampi, käsittää tällöin projektin tieteellisen perustelun. Uusimuotoisia graduja on jo käytössä joillakin laitoksilla, esimerkiksi produktiogradu on käytössä Tampereen yliopiston tiedotusalan koulutusohjelmassa. Ideat uusiin tutkielmamuotoihin on saatu ulkomailla käytössä olevista malleista. (Salo 1995, 51-53). Haastatteluiden jälkeen huomasin, että olisin voinut kysyä näistä asioista myös omien haastateltavieni näkemyksiä. Ikävä kyllä järjestelmällinen kyseleminen jäi tekemättä.

Gradun uudistamisen vastustajat kysyvät, merkitseekö uusimuotoinen tutkielma gradun vaatimustason laskemista laitoksien halutessa lisää rahoitusta. Osa laitosten saamasta rahoituksestahan kytkeytyy nykyään valmistuneiden opiskelijoiden määrään. (Jyrkiäinen 1995, 58). Omasta mielestäni uusimuotoiset tutkielmat eivät johda tason laskemiseen jos yhteiset pelisäännöt ovat selvillä. Toisaalta hienoinen vaatimustason laskeminen ei romuttaisi ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden osaamistasoa, sillä suomalaisen yliopistolaitoksen taso on joka tapauksessa eurooppalaisittain korkea.

LÄHTEET

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

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

Aittola T. 1989. Havaintoja yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. *Kasvatus* 3(20), 218-222.

- Aittola T. 1990. Kehittääkö yliopisto-opiskelu opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa? *Kasvatus* 5-6(21), 337-346.
- Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 36. Jyväskylä.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ala-Vähälä, T. 1988. Korkeakouluopiskelijoiden opintotuki ja sen käyttö 1969-1986. SYL-julkaisu 2. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Chen, C. & Hernon, P. 1982. *Information Seeking: Assessing and Anticipating User Needs*. New York: Neal-Schulman.
- Crawford, S. 1978. Information Needs and Uses. Teoksessa Williams, M.E. (toim.) *Annual Review of Information Science and Technology*, Vol. 13. New York: Knowledge Industry Publication, 61-76.
- Dervin, B. 1983. An overview of Sense-making research: Concepts, methods, and results to date. Paperi esitetty International Communication Associationin vuosittaisessa tapaamisessa Dallasissa.
- Dervin, B. 1992. From the Mind's Eye of the User: the Sense-making Qualitative-Quantitative Methodology. Teoksessa: Glazier, J.D. & Powell, R.R. (eds.), *Qualitative Research in Information Management*. Englewood, 61-84.
- Dervin, B. & Clark, K. 1987. ASQ: Alternative Tools for Information Need and Accountability Assessments by Libraries. A Publication of the Peninsula Library System for California State Library, Belmont.
- Dervin, B. & Clark, K. 1989. Communication as Cultural Identity: the Invention Mandate. *Media Development* 36(2), 5-8.
- Dervin, B. & Dewey P. 1986. Neutral Questioning: a New Approach to the Reference Interview. *RQ* 25(4), 504-513.
- Dervin, B. & Nilan, M. 1986. Information Needs and Uses. Teoksessa: Williams, M.E. (toim.) *Annual Review of Information Science and Technology*, Vol. 21. New York: Knowledge Industry Publication, 3-33.
- Eco, U. 1976. *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gröhn, T., Kauppi, A., Ranta, M., Jansson, J. & Paananen, S. 1993. *Developing teaching and learning in higher education*. Helsinki: Helsinki Univeristy Press.

Hakala, J. 1996. Millaisia ongelmia opinnäytteen tekijä tiellään kohtaa? Teoksessa Aitola, H. & Hakala, J. (toim.) 1996. Laatu opinnäytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Jyväskylän Yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/1996. Kokkola, 19-29.

Hakala, J. 1995a. "Paikan saa pätevä ohjaaja..." - opinnäytteen ohjaajan ominaisuuksia etsimässä. Teoksessa Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Juha Hakala (toim.). Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 25. Helsinki: Opetusministeriö, 16-28.

Hakala, J. 1995b. Tutkielmaopintojen ohjaaja tarvitsee muutakin kuin tukevan oppituo-
lin. Teoksessa Aaltola J. & Suortamo M. (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedago-
giikan haasteita. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3/1995. Opetus-2000-sarja. Porvoo:
WSOY, 136-162.

Hewins, E.T. 1990. Information Needs and Use Studies. Teoksessa Williams, M.E. (toim.) Annual Review of Information Science and Tecnology, Vol. 25. Amsterdam: El-
sevier Science Publishers B.V., 145-172.

Jokinen, K. 1998. Kirjallinen tiedonanto 11.5.1998.

Jyrkiäinen, J. 1995. Mistä aineksia uudentyyppiseen tutkielmaan? Teoksessa Pro gra-
du, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Juha Hakala (toim.). Opetusministeriö. Koulutus- ja
tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 25. Helsinki: Opetusministeriö, 57-67.

Järvelin, K. 1989. Tiedontarpeet ja hankinta tutkimuskohteena. Esitelmä Kirjastotieteen
ja informatiikan yhdistyksen lauantaiseminaarissa Tampereella 1.4. 1989. Kirjastotiede
ja informatiikka 8 (2), 55-59.

Kalela, J. 1995. Miltä osin ja missä tutkielmanteon vaiheessa ohjaus on oikeutettua?
Teoksessa Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Juha Hakala (toim.). Opetusmi-
nisteriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 25. Helsinki: Opetusministeriö, 4-
7.

Koivunen, Hannele. 1995. Kirjasto merkityksen tuottajana tietoyhteiskunnassa. Helsinki:
Kirjastopalvelu.

Kumpulainen, R. 1993. Haapaveden kuntalaisten arkipäivän tiedonhankinta: Dervinin
Sense-making-mallin sovellus ja arviointi. Kirjastotieteen ja informatiikan pro gradu -
tutkielma. Tampereen yliopiston kirjastotieteen ja informatiikan laitos.

Luostarinen, H. 1991. Opiskelijat uudistaisivat gradun. Teoksessa Luostarinen, H. (toim.)
Puheenvuoroja toimittajakoulutuksesta. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin lai-
tos. Sarja C 14/1991, 35-59.

Perry, W. 1981. Cognitive and ethical growth. Teoksessa Chickering A. ym. (toim.) The modern American university. San Francisco: Jossey-Bass, 81-111.

Perttula, S. 1993. Ammatillisen tiedon hankinta ja käyttö kunnallisessa suunnittelutyössä. Kirjastotieteen ja informatiikan pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kirjastotieteen ja informatiikan laitos.

Piukkula, J. 1990. Hankasalmen ja Keiteleen ammatissa toimivan väestön tiedonhankinta ja kirjastonkäyttö. Postikyselyn tulokset. Teoksessa Kunnankirjasto tietokeskukseksi. Maaseudun tietopalvelukokeilun (MAATI) loppuraportti. Tampereen yliopiston kirjastotieteen ja informatiikan laitoksen tutkimuksia 33, 96-146.

Pulkkinen, L. 1988. Nuoren aikuisen elämänrakenne. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 293. Jyväskylä.

Rautiainen, T. & Eskola, J. 1996. Pro gradu - tutkielma prosessina ja produktina - kaksi ohjaajan näkökulmaa. Teoksessa Aittola, H. & Hakala, J. (toim.) 1996. Laatua opin-
näytteen ohjaukseen. Näkökulmia tutkielmaopintoihin. Jyväskylän Yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/1996. Kokkola, 19-29.

Rohde, N.F. 1986. Information Needs. Teoksessa Simonton, W. (toim.). Advances in Librarianship, Vol 14. Orlando: Academic Press, 49-73.

Salo, M. A. 1995. Tutkielmanteon uudet muodot ja ohjaaminen. Teoksessa Pro gradu, sen ohjaus ja sen vaihtoehdot. Juha Hakala (toim.). Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 25. Helsinki: Opetusministeriö, 48-56.

Sariola, E. 1975. Gradunteon ongelmista Helsingin yliopistossa. Psykologia 2-3(10). 85-87.

Sarja, A. 1991. Pro Gradu -tutkielma oppimisprosessina. Teoksessa P. Hakkarainen, R: Wahlström, J. Välimaa (toim.). Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 71: 67-84. Jyväskylä, 67-83.

Savolainen, R. 1993. Elämäntapa, elämänhallinta ja tiedonhankinta. Arkielämän ei-
ammatillisen tiedon hankinnan tutkimuksen viitekehyksen hahmottelua. Tampereen yliopiston kirjastotieteen ja informatiikan laitoksen tutkimuksia 39.

Savolainen, R. 1992. The sense-making theory -Reviewing the Interests of a User-Centered Approach to Information Seeking and Use. Teoksessa Conceptions of Library and Information Science. Vakkari, P. & Cronin, B. (toim.) Lontoo: Taylor Graham, 149-164.

Savolainen, R. 1995. Tiedonhankinnan arkipäivää. Vertaileva tutkimus teollisuustyöntekijöiden ja opettajien arkielämän tiedonhankinnasta elämäntavan viitekehyksessä. Tampereen yliopiston informaatiotutkimuksen laitoksen tutkimuksia 40.

Shields, V. & Dervin, B. 1991. Making Sense of Methodology: on Feminist Scholarship and Sense-Making Research. Paperi jätetty tarkastettavaksi ja harkittavaksi International Communication Associationin Feminist Scholarship Interest Groupille valmisteltavaksi 1991 toukokuussa Chicagossa järjestettyyn ICA:n kokoukseen.

Silverman, D. 1988. Laadullisen tutkimuksen kuusi sääntöä -postromanttinen näkökulma. *Sociologia* 25 (4), 258-267.

Tuominen, K. 1992. Arkielämän tiedonhankinta. Nokia Mobile Phones Oy:n työntekijöiden arkielämän tiedontarpeet, -hankinta ja -käyttö. Tampereen yliopiston kirjastotieteen ja informatiikan laitoksen tutkimuksia 36. Alunperin: Tuominen, K. 1992. Nokia Mobile Phones Oy:n työntekijöiden arkielämän tiedontarpeet, -hankinta ja -käyttö. Kirjastotieteen ja informatiikan pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kirjastotieteen ja informatiikan laitos.

Tuominen, K. 1994. Yksilö tiedonhankkijana: Sense-making -teorian näkökulma tiedonhankintaprosessiin. *Kirjastotiede ja Informatiikka* 13 (3), 64-75.

Vainionpää, S.- H. 1994. Äitinä, isänä ja opiskelijana: tutkimus opiskelijavanhempien arkipäivästä ja sen jakautumisesta opiskelun, perheen ja työn kesken sekä opintojen sujumisesta. *Sociologian pro gradu tutkielma*. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitos.

Venkula, M. 1980. Toimintamenetelmien opetus. Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan yhteinen graduohjaus vv 1976 - 79. Esiraportti. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja A 1. Helsinki: Hyy/Gaudeamus.

Virtanen, R. [online]. Vastaanottaja: Merja Pihlajamäki. Lähetetty 31.10.1997 [viitattu 22.10.1997]. Yksityinen sähköpostiviesti.

Ylijoki, O.-H. & Ahrio, L. 1995. Gradu lähikuvassa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 12/1995. Tampere.

Ylijoki, O.-H. 1993. Gradukammo - onko sitä? Opiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa Aronen P. & Luostarinen H. (toim.) Tieteellinen kritiikki ja opinnäytetyöt. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 35. Tampere, 19-25.

Ylijoki, O.-H. 1994. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 7. Tampere.

Zuber-Skerrit, O. 1987. Helping postgraduate research students learn. *Higher Education* 1(16), 75-94.

Zuber-Skerrit, O. & Knight 1986. Problem definition and thesis writing. Workshops for the postgraduate student. Higher Education 5 (15), 89-103.

LIITE 1

Merja Pihlajamäki
Riihitie 27 B 116
33800 TAMPERE
03-2223258
pimejoEtukki.jyu.fi

TUTKIMUSLUPA

Haastattelun sosiologian pro graduani varten Jyväskylän yliopiston sosiologian opiskelijoita, joiden sosiologian pro gradu on vielä kesken.

Haastattelujen aikana saamani yksityisluontoiset tiedot pysyvät vain minun tiedossani enkä luovuta niitä kenellekään ilman haastateltujen lupaa. Samoin haastateltujen antamat ja laitokselta saamani henkilö- ja yhteystiedot pysyvät vain minun tiedossani ja tuhoan ne tutkielmani valmistuttua. Valmiissa tutkielmassa haastatellut erotetaan toisistaan kooditunnusten tai muutettujen nimien avulla. Muutan muutkin tunnistamista edistävät seikat, kuten paikkakuntien nimet ym. haastattelun sisällön kannalta merkityksettömät seikat tunnistamattomiksi.

Tampereella 16.10.1997

Merja Pihlajamäki

Merja Pihlajamäki

Me allekirjoittaneet vahvistamme tutkimusluvan annetuksi.

Kari L.

SOSIOLOGIAN PROFESSORI

Pirkko A. Aana

SOSIOLOGIAN DOSENTTI

MERJA PIHLAJAMÄEN PRO-GRADU-TÖN OHJAAJA

LIITE 2

HAASTATTELURUNKO

Haastattelun aluksi kerroin hieman itsestäni ja tutkimuksestani ja vastasin haastateltavan mahdollisiin kysymyksiin ja sitten kyselin hieman henkilötietoja. Kävimme läpi jokaisen haastateltavan kanssa useampia ongelmatilanteita.

1. MILLAISIA ONGELMIA (ESTEITÄ TAI HIDASTEITA) SINULLA ON OLLUT GRADUA TEHDESSÄSI?

2. MILLAINEN STATUKSESI/ASEMASI ON OLLUT MUIHIN GRADUNTEKIJÖIHIN VERRATTUNA?

3. OLISITKO VOINUT PARANTAA ASEMAASI JOLLAKIN TAVOIN (ESIM. TYÖSKENTELEMÄLLÄ TEHOKKAAMMIN)?

4. ONKO SINUN JA YKSIKÖN VÄLINEN KOMMUNIKAATIO TOIMINUT HYVIN?

5. OSAATKO NIMETÄ HYÖTYJÄ, JOITA SAAT GRADUN TEKEMISESTÄ?

6. OSAATKO NIMETÄ HAITTOJA, JOITA SAAT GRADUN TEKEMISESTÄ?

(7. TUKIVATKO EDELTÄVÄT OPINNOT GRADUA TARPEEKSI, PARANNUSEHDOTUKSIA?)

8. HALUATKO SANOA VIELÄ SANOA JOTAIN MUUTA?

(OSALTA: 9. MILTÄ TÄLLAINEN HAASTATTELUTEKNIikka TUNTUU SINUSTA?)

Tampereella 28.10.1997

Hyvä vastaanottaja!

Olet suorittanut sosiologian laudaturseminaarit Jyväskylän yliopistossa. Selvitän omassa sosiologian gradussani seikkoja, jotka viivyttävät Jyväskylän yliopiston sosiologian gradujen valmistumista. Graduani varten haluaisin mielelläni kuulla Sinun kokemuksiasi gradun teon kompastuskivistä.

Haastattelusi kannalta ei ole oleellista teetkö graduasi aktiivisesti tällä hetkellä. Este haastattelulle ei ole myöskään se, että olet päättänyt luopua sosiologian gradun teosta. Myös luopumisen syyt kiinnostavat minua. Haastattelulle tulisi varata aikaa noin yksi tunti. Valintasi mukaan voin haastatella Sinua kotonasi, yliopistolla tai muussa sopivan rauhallisessa paikassa. Mikäli et asu Jyväskylässä tai jokin muu paikkakunta sopisi sinulle paremmin, voimme neuvotella asiasta.

Olen saanut yhteystietosi Jyväskylän yliopiston opiskelijarekisteristä. Ohessa tutkimuslupani, johon pyydän Sinua tutustumaan. Haastattelut ovat tietysti täysin luottamuksellisia. Soitan sinulle muutaman päivän kuluttua tämän kirjeen saapumisesta, jolloin voisimme sopia haastatteluajankohdasta ja -paikasta. Rekisterin mukaan puhelinnumerosi on

Jos puhelinnumerosi on virheellinen, Sinua on vaikea tavoittaa tai Sinulla on kysyttävää, toivon Sinun ottavan yhteyttä.

Haastattelu ei tietenkään ole pakollinen, mutta mielipiteesi olisi arvokas sekä minulle että sosiologian yksikölle.

Terveisin,



Merja Pihlajamäki
Riihitie 27 B 116
33800 TAMPERE
03-2223258
pimejo@tukki.jyu.fi