

# KÕRGKOOLIST VÄLJALANGEVUS JA ÜLIÕPILASTE ENESEMÄÄRATLUS

*Olev Must, Aasa Must*



**ÜLEVAADE.** Artikkel tugineb Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel ja Euroopa Sotsiaalfondi (ESF) programmi „Kõrghariduse katkestanute haridustee jätkamine – TULE” raames Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi uurimiserühma tehtud uuringu „Haridustee valikud ning õpingute katkestamise asjaolud Eesti kõrghariduses” tulemustele ja refereerib selle aruannet (vt Must, Must, Täht 2015)<sup>1</sup>. Teoorias põhineb uuring V. Tinto integratsiooniteoorial (1975, 1993) ning R. Ryani ja E. Deci enesemääratlusteoorial (1985, 2000). Uuringu esimene osa käsitleb Eesti Hariduse Infosüsteemi alusel Eesti üliõpilaste haridustee valiku (2005–2014) statistilist analüüsi, teine osa 2014. aasta lõpus akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste (N=1304) ja ajavahemikul 01.10.2013–01.10.2014 õppekava nõuete mittetäitmise tõttu eksmatrikuleeritud üliõpilaste (N = 946) elektroonilise küsitluse andmeid. Vaatluse all olid õppekava valiku motiivid, üliõpilaste enesekohased hinnangud, kõrgkoolikogemused, õppetöö peatumise või katkestamise ja õpingute ajal töötamise põhjendused. Uuring hõlmas kõigi Eesti kõrgkoolide kõrghariduse katkestanute haridustee jätkamist. Kokku täitis elektroonilise küsimustiku 2250 isikut.

Artikkel ei kajasta Eesti üliõpilaste haridustee valiku statistilist analüüsi, vaid üksnes akadeemilisel puhkusel olevate ja eksmatrikuleeritud üliõpilaste subjektiivseid arvamusi.

Enam kui pooled üliõpilased, kes esmakordselt alustavad kõrgharidusõpinguid, ei lõpeta, vaid katkestavad õpingud enne õppekava nõuete täitmist. Selles artiklis analüüsitakse subjektiivseid asjaolusid, millega üliõpilased põhjendasid õppekava valikut ja õpingute peatumist või katkemist. Akadeemilist puhkust käsitatakse kui õpingute peatamist, erinevalt eksmatrikuleerimisest, mida mõistetakse õpingute katkemisena. Õppetöö katkemist on selles artiklis analüüsitud kui üht etappi üliõpilase enesemääratluses. Õppuri enesemääratlust hakkavad mõjutama tema õppimise käigus tekkivad akadeemilised ja sotsiaalseid kogemused – suhteid õppejõudude ja kaasüliõpilastega.

Õpingud võivad katkeda kõikidel õppetasanditel ja kõikides õppesuundades. Tüüpiline on, et mingid õpingud katkevad, et asenduda teistega, õpingute täielik lõppemine on pigem äärmuslik kui tavapärane. Uurimus näitas, et õppetöö käigus tekkivatel emotsionaalsetel kogemustel on oluline mõju üliõpilase järgnevale haridusteele. Õppetööga seotud emotsionaalsed probleemid võivad viia suurema

<sup>1</sup> Autorite soovil on artiklis kasutatud tekstisest viitamist.

tõenäosusega õppetöö katkestamisele kui peatumisele akadeemilise puhkusena. Huvi kadumine või õppetöö mitte meeldimine on näitajad, mis osutavad emotsionaalse seose nõrgenemisele. Õpingud katkestanud üliõpilaste grupid eristusid akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste gruppidest nii sotsiaalse kui ka akadeemilise integratsiooni alusel. Tegelikud elukogemused võivad kõigutada ja muuta esialgseid lootusi ja kavatsusi. Õppetöö kõrvalt töötamine on oluline üliõpilase enesemääratluse tegur. Tõsiste tööteiste suhete mõjul võivad muutuda huvide suund, õppimise motivatsioon ja laiemalt tulevikuperspektiivid.

**Märksõnad:** kõrgharidus, väljalangevus, universaalülikool, eksmatrikuleerimine, akadeemiline puhkus, akadeemiline ja sotsiaalne integratsioon, enesemääratlus, Tinto

**Key words:** higher education, dropout, universal access, exmatriculation, academic free year, academic and social integration, self-determination theory, Tinto

## 1. Väljalangevus kui probleem kõrghariduses

Viimase kahekümne aasta jooksul on OECD riikides kõrgharidusega inimeste osakaal kuni 30-aastaste inimeste põlvkonnas enam kui kahekordistunud: 1995. aasta noorte kohordist omandas akadeemilise kõrghariduse (A1) 20%, 2012. aastal 42% (OECD 2014, tabel 3.2a). Medallil on ka teine pool – kiire arenguga on sagenenud juhtumid, kus noorte õpingud on jäänud enne kraadi saamist pooleli. Õppetöö katkemine kõrghariduses on leidnud olulist kajastamist eriti Euroopa kontekstis. 2013. aastal avaldati kokkuvõtlik ülevaade uurimustest õppetöö katkestamise teemal Euroopa riikides alates aastast 2000 (Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen & Sommersel 2013). Ülevaate koostajad toetusid 44 uurimusele ja nende tulemustele eri riikides. Eesmärk oli vastata kolmele küsimusele: Mis on väljalangevus (*dropout*)? Miks lange takse välja? Mida saab väljalangevuse vähendamiseks ette võtta? Väljalangevus ei ole üheselt defineeritav nähtus ja seega pole selle vähendamiseks üht ja universaalset lahendust. 2014. aastal ilmus ajakirja European Journal of Education erinumber (Vol. 49, No. 4) mille artiklid käsitlesid eranditult üliõpilaste väljalangevust kõrghariduse omandamisel (Kehm 2014). Käsitletav teema on oluline nii praktilisest kui ka teoreetilisest aspektist.

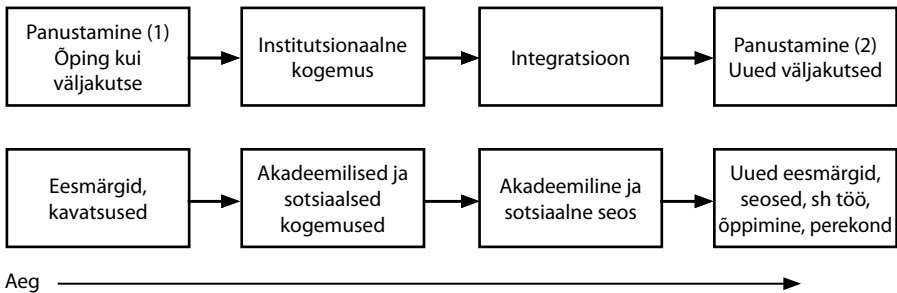
### 1.1. Tudengite valikust nende integratsioonini kõrgkooli

Vaadates ajaloos tagasi, näeme, et sotsiaalteaduslikus lähenemises kõrgharidusele on viimase kolmveerandsajandi jooksul toimunud mitmeid muutusi. Aastatel 1920–1930 leiti, et kõrghariduse korraldamise ja arendamise seisukohast

on üliõpilaste oskuslik valik väga oluline. Levis arusaam, et intelligentsustestile sarnased vastuvõtutestid on head ja põhjendatud, et aidata selekteerida üliõpilaskandidaate ning vastuvõtu oskuslik korraldamine on vajalik kõrgkoolide heaks toimimiseks. Ameerika ülikoolides rakendatav SAT – *scholastic aptitude tests* – on maailmas siiani tuntuim selektsioonivahend üliõpilaskandidaatide hindamisel (Lemann 2000). On tehtud mitmeid uurimusi, sh Eesti andmetel, mis näitavad, et vaimse võimekuse testile sarnased vastuvõtutestid ennustavad akadeemilist edu kõrgkoolis (Bridgeman, McCamley-Jenkins & Ervin 2000; Kuncel, Hezlett & Ones 2001; Niin 2005; Parmas 2005; Täht 2006). Metaanalüüsid vaimse võimekuse alaste leidude kohta kinnitavad, et intelligentsus on teadaolevatest näitajatest parim edu nii ennustaja hariduses kui ka ühiskonnas laiemalt (Strenze 2007). Samas on selgunud, et vastuvõtutestid prognoosivad akadeemilist edu vaid kõrgkooli esimestel aastatel (Sternberg & Williams 1997). Seega võib kokkuvõttes öelda, et vastuvõtutestide kasutamine on põhjendatud edu prognoosimiseks kõrgkooliõpingute alguses, ent edaspidises arengus pole nende roll piisavalt selge. Õpihoiakute uurijad on näidanud, et vaimse võimekuse kõrval on kõrgkoolis samuti olulised üliõpilaste psühhosotsiaalsed oskused ja omadused, nagu näiteks enesetõhusus ja akadeemiline enesehinnang (Robbins, Huy, Davis, Carlstrom, Lauver & Langley 2004). Ka maailma juhtiva testikeskuse, Educational Testing Service'i uurijad on hakanud pöörama süvendatud tähelepanu motivatsioonilistele teguritele kõrghariduses. Liu, Bridgeman & Adler (2012) on näidanud, et motivatsiooniliste tingimuste muutmisega on võimalik saavutada kõrgkoolis üliõpilaste soorituste oluline paranemine.

Alates 1970. aastate algusest hakkasid uurimused üliõpilaste toimetuleku kohta muutuma. Sel ajal sai alguse lähenemine, mida rakendatakse üliõpilaste kõrgkoolis püsivuse (*retention*) ja sealt väljalangevuse seletamiseks siiani. Märgilise tähendusega selles arengus on kindlasti Vincent Tinto integratsioonikontseptsioon (Tinto 1975, 1993), mida võib pidada esimeseks ja siiani üheks olulisemaks seletuseks, miks osadel üliõpilastel võib haridustee kõrgkoolis katkeda, teistel aga mitte. Tinto mudelis (vt joonis 1) ei ole kesksel kohal mitte vastuvõtu selektsioon, vaid integratsiooniprotsess – üliõpilase akadeemiline (kõik, mis õppimisega seotud) ja sotsiaalne (kõik, mis sotsiaalsete suhetega seotud) seos kõrgkooliga, st kuidas laabub õppetöö, kuidas tudeng vastab kõrgkoolis püstitatud ootustele, nõuetele ja tingimustele, mida ta kogeb õppimise käigus ja kuidas kõik kõrgkoolis toimuv on seotud üliõpilaste muude plaanidega. Hea kooskõla akadeemilise ja sotsiaalse elu tahkude vahel tähendabki integratsiooni ja tõenäolist akadeemilise kraadi või diplomi saavutamist, kooskõla puudumine osutab seevastu võimalusele, et

õpingud võivad katkeda. Üliõpilase integratsioon kõrgkooliga ei sõltu üksnes temast, vaid ka keskkonnast, milles ta õpib. Integratsioon on mitmepoolne protsess. Tinto kontseptsiooni tekkega võib näha olulist rõhuasetuse muutust: psühholoogiliselt küll õige ja põhjendatud vastuvõtt pelgalt võimekuse alusel ei pruugi olla piisav, et siduda tudengit kõrgkooliga. Üliõpilase integratsiooni nõrkus kõrgkooliga võib olla peamiseks põhjuseks, miks õpingud jäävad pooleli. Tinto integratsioonikäsitlust peetakse siiani parimaks mudeliks, mis pakub seletust üliõpilaste väljalangevusele kõrgkoolist (Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen & Sommersel 2013; vt ka Tinto 2006–2007).



Joonis 1. V. Tinto integratsioonimudeli põhimõtteline skeem

Allikas: kohandatud Tinto (1993) alusel.

## 1.2. Eliidiülikoolist universaalülikoolini

Kõrgharidus on tihedas seoses ühiskonna sotsiaalmajandusliku arenguga. Erialad, mida kõrgkoolis õpetatakse, peavad olema ühiskonnale vajalikud ning noored peavad soovima neid õppida, st need peavad õppijatele olema olulised oma eesmärkide saavutamisel. Nii standardiseeritud vastuvõtuprotseduurid kui ka üliõpilaste integratsiooni kontseptsioon tekkisid Ameerika Ühendriikides, et lahendada ja seletada seelses ühiskonnas ning kõrgkoolides toimuvaid arenguid. Kontseptsioonid tekkisid eri aegadel eri oludes selles mõttes, et kõrgkoolide ja kõrghariduse roll oli 1930. ja 1970. aastatel Ameerika ühiskonnas erinev. 1930. aastatel oli kõrghariduse omandamine võimalik *suhteliselt vähestel*. Õppimisvõimalusi oli 20. sajandi teise poolega võrreldes vähe, õppida tahtjaid aga palju. 1970. aastaid iseloomustas seevastu olukord, mil USA-s pea pool vanuskohordist oli omandamas kõrgharidust. *Õppida võivad kõik* iseloomustab seda perioodi.

Kõrghariduse rolli muutusi ühiskonnas nägi hästi ette Martin Trow käsitlus eliidi-, massi ning universaalülikoolist (Brennan 2004; Trow 2007). Trow sõnum oli lihtne: õpetada tudengeid, kellest enamik on pärit kõrgklassist ja

keda on suhteliselt vähe (eliidiülikool) on midagi muud, kui õpetada masse (massiülikool). Kõrgkoolis toimuv muutub veelgi siis, kui kõrghariduse omandamine muutub vajalikuks ühiskonna suuremale osale (universaalülikool).

Kõrgkool muutub mitmeti – nii õpetatavate erialade, õpetamismeetodite, õppejõudude kui ka üliõpilaste poolest. Massi- ja universaalülikooli üliõpilaskond on heterogeenne nii oma võimelt, huvidelt, väärtustelt, ootustelt kõrgkoolile, õppimisharjumustelt kui ka suhtumiselt õppimisse. Üliõpilaskonna muutumine toob endaga kaasa suurema mobiilsuse, sh väljalangevuse, õppimise eri kõrgkoolides, eri ajaperioodidel, eri edulugudega jne. Trow kunagine visioon ülikooliarengu tulevikust ja võimalikest tekkivatest probleemidest on kooskõlas P. Bourdieu (1984, 1988) käsitlusega *harjumuse (habitus)* rollist ühiskonnas. Bourdieu *harjumuse* mudelit peetakse Tinto integratsioonikäsitluse kõrval üheks sisulisemaks ka kõrgharidusest väljalangevuse seletamisel (Larsen jt 2013; näitena vt Lehman 2007; Thomas 2002; Ulriksen, Madsen & Holmegaard 2010). *Harjumus* Bourdieu käsitluses tähendab kalduvust jätkata muutuste korral vana eluviisi ja kultuurinorme ning püüdu kanda neid üle muutunud oludesse. Uute ühiskonnakihtide intensiivne tulek kõrgharidusse ei tähenda üksnes võimalike sotsiaal-majanduslike probleemide teravdumist, vaid ka potentsiaalset konflikti kõrgkoolide (vana) akadeemilise kultuuri ning tulijatele seni harjumuslike tavade vahel. Üliõpilaste harjumused ja kõrgkooli traditsioonilised nõuded võivad sattuda konflikti, mille üheks tulemuseks on õpingute katkestamine.

### 1.3. Kõrgkoolist väljalangevuse tasandid

Esmapilgul on kõrgkoolist väljalangemine lihtne: tegemist on üliõpilastega, kes eksmatrikuleeritakse kõrgkoolist, kuna nad ei ole täitnud õppekava nõudeid. Rahvusvahelistes võrdlustes (nt OECD väljaannetes Education at a Glance) on väljalangevust käsitletud kui mittelõpetamist teatud aja jooksul. Thomas ja Hovdhaugen (2014) osutavad aga sellele, et mingil ajaperioodil mittelõpetamine ei tähenda veel seda, et üliõpilane ei lõpeta oma õpinguid kunagi.

Riikide vahel on olulised erinevused, kas ja kuidas on leitud teid ja vahendeid nendele tudengitele, kelle õppetöö on takerdunud. Thomas ja Hovdhaugen väidavad, et väljalangevus ei ole piisavalt selge mõiste, sest õpingud võidakse lõpetada ka ajalisel hiljem ning mitmesugusel moel. Troelsen & Laursen (2014) on osutanud, et väljalangevuse määratlemine ja mõistmine on kultuuri ja poliitika küsimus ega ole riikides samatähenduslik. Näiteks

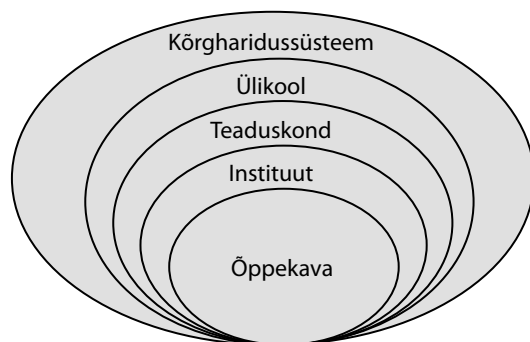
Hovdhaugen (2009) osutab Norrat silmas pidades, et vajalik on eristada jätkuõppimist (*transfer*) ja väljalangevust (*dropout*). Ta osutab Norras toimuvale: enam kui 50% kõikidest üliõpilastest ei lõpeta mingis konkreetses õppeasutuses alustatud õpinguid. Kuid sellest hoolimata enamik nendest, kes õppimise pooleli jätavad, jätkavad mõne aja möödudes teises kõrgkoolis. Hovdhaugeni andmetel jätab Norras õpingud lõplikult pooleli vaid 17% üliõpilastest. Senine haridusstatistika ei ole piisavalt paindlik, et iseloomustada mittetraditsioonilisel teel lõpetajaid, kuigi nende hulk on arvestatavalt suur – kuni kolmandik. Õpingute katkestamine mingis õppeasutuses teatud ajahetkel ei pruugi tähendada õpingute lõplikku katkemist. Sisuliselt on õigem rääkida õpingute katkemisest, mitte niivõrd väljalangevusest, sest paus õpingutes võib olla ajutine.

Larsen jt (2013) on esitanud lahenduse, kuidas mõista õpingute katkemist ja jätkamist kõrghariduse institutsionaalsetel tasanditel (joonis 2). Tasandite eristamine (õppekava, instituut, teaduskond, ülikool, kõrgharidussüsteem) on tinglik; mudeli peaesmärk on osutada õpingute jätkamise eri võimalustele. Õpingud, mis mingil õppekaval katkevad, võivad jätkuda teisel õppekaval. Ka Eesti oludes on õppekava vahetus levinud praktika ning vahetus ei tähenda veel üliõpilase eksmatrikuleerimist. Tudengi lahkumine ühest kõrgkoolist võib viia ta edasi õppima teise. Sellisel juhul õpingud jätkuvad, kuigi mitte samas õppeasutuses. Aruandluse mõttes sisuliselt üks ja sama sündmus (õpingute kandumine teise õppeasutusse) transformeerub kaheks vastandiks: õpingute katkestamiseks ja õpingute alustamiseks. Joonis 2 kujutab äärmuslikku olukorda, kus üks lahkumine tähendab lahkumist nii õppekaval, kõrgkoolist kui ka kõrgharidussüsteemist tervikuna – see on pigem erand kui reegel.

Integratsiooni näitajad on kõrghariduse institutsionaalsetel tasanditel erinevad. Kõrgharidussüsteemi kui terviku tasandil näitab integratsiooni see, kui palju tudengeid jätkab õppetöö katkestamise järel kõrgkoolide vahel liikudes siiski kõrghariduse omandamist.

Loogiline on eeldada, et osa neist ei tule kunagi tagasi kõrgkooli, ent siin on ajaliste piiride seadmine väga tinglik. Uued õppevormid (nt avatud ülikool) toovad kõrgkoolidesse õppima inimesi ka vanematest aastakäikudest ja neid, kes juba töötavad. Kõrgkooli tasandil osutab integratsioon võimalusele, et õpingute katkestamine mingil õppekaval võib olla seotud õpingute jätkamisega mõnel teisel õppekaval samas õppeasutuses, mis on reaalsuses praktiseeritav käitumisviis. Suured õppeasutused omavad siin eelist väiksemate ees, sest valikuid ja võimalusi on palju. Kui reastada eri tasandid integratsiooni tugevuselt – kõrgharidussüsteem, kõrgkool ja õppekava, siis on

ilmne, et õppetöö katkestamise muudest põhjustest joonistub kõige selgemini välja õppekava ja selle nõuete täitmisega seondud põhjuste ring.



**Joonis 2.** Üliõpilaste kõrgharidusega integratsiooni institutsionaalsed tasandid

*Allikas:* kohandatud joonis Larsen jt (2013) alusel.

#### 1.4. Väljalangevuse negatiivne tähendus

Õppetöö katkestamine – õppekavalt lahkumine – seostub tavatähenduses negatiivsega: pettumine, ressursside ja aja raiskamine, materiaalsed kaotused jne. Kõrgkoolist väljalangevale üliõpilasele võidakse ette heita motivatsiooni ja õpioskuste puudumist, haridustee halba planeerimist jne. (Larsen jt 2013). Näib, et sisulise seletuse otsimine väljalangevuse massilisusele võib taolist suhtumist muuta. Mitmed uurijad rõhutavad, et kõrgkoolist väljalangevust ei saa seletada üliõpilase individuaalsete omaduste ja ebaõnnega (Schnepf 2015; Tinto 1975, 1993, 2006–2007; Ulriksen jt 2010). Ilmunud on uurimus (Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton & Noble 2005), mille pealkiri juba osutab vajadusele muuta õppetöö katkemise emotsionaalset tähendust – elukriisist elukestvalem õppimisele („From life crises to lifelong learning”). Autorid näitavad, et kuigi paljud tudengid võivad kõrgkoolist välja langeda, on neil soov õpinguid jätkata. Õpingute katkestamine ei pruugi kaasa tuua õpingute väärtustamise kadu ja edaspidiste õpingute välistamist, kuid mingil hetkel on õpingute jätkamise võimalused lihtsalt ammendunud.

Väljalangevuse negatiivse tähenduse tekkele ja arengule võivad samuti kaasa aidata piiratud analüüsivõimalused. Tavaettekujutuse kohaselt on kõrgkoolist väljalangevusel selged negatiivsed tagajärjed, et tööturul osaleda. Samas on Schnepf (2014, 2015) näidanud rahvusvahelise täiskasvanute oskuste uuringu (PIAAC) andmetel, et kõrgkoolist välja langenud noored ei ole muude tingimuste võrdsuse korral tööturul ega teenistuses halvemal

positsioonil kui tüüpilised kõrgharidusega isikud. Autor põhjendab taolist vastuolulist leidu konventsionaalse uurimismetodoloogiaga, mis jätab kõrvale seiga, et paljud kõrgkoolide lõpetajad võivad samuti olla varem muutnud oma haridusteed ning kunagi õpingud katkestanud.

Paljud kõrgharidusega inimesed võivad olla katsetanud eri õppimisvõimalusi ning nende haridustee võib olla ajaliselt pikk. Väljalangemine mingilt õppekavalt ei pruugi olla inimese jaoks midagi lõplikku ja püsivat – see võib olla vaid üks seik mitmete teiste seas. Schnepfi uurimusega haakub osaliselt Kivineni ja Nurmi (2014) analüüs hariduse omandamise kiirusest ja tööturule sisenemisest. Nad võrdlevad kahte kõrghariduse omandamise strateegiat – *noorelt ja kiiresti* ning *lõpetamiselt tööle* – näidates, et strateegia *noorelt ja kiiresti* ei pruugi kõrghariduse omandanul olla tööturul edu saavutamiseks piisav. Teiseks näitavad nad, et *noorelt ja kiiresti* strateegia asemel on tööl edu tagamiseks olulisem õpingute ajal erialase töökogemuse omandamine. Autorid osutavad võimalusele, et pausid õppimises ja õppimise ajal töötamises võivad olla õppurile lõppkokkuvõttes isegi kasulikud.

## 1.5. Enesemääratlusteooria

Kõrgkoolist väljalangemist on seostatud ka motivatsiooniliste põhjustega. Tänapäeva psühholoogia üks tunnustatumaid teooriaid inimeste motivatsioonist on enesemääratlusteooria (*self-determination theory*; vt Ryan & Deci 1985; Deci & Ryan 2000). Nimetatud teooria kohaselt otsivad inimesed endale aktiivselt mõtestatud rakendust, et tunda end kompetentse, autonoomse ning kaaslastega seoses olevana. Kui tekivad takistused eneseteostusel, püüavad inimesed muuta oma käitumist ning keskkonda. See teooria võimaldab selgitada inimeste käitumist eri valdkondades, kaasa arvatud õppimisega seotud tegevuste ja sündmuste seletamisel.

Ka enesemääratluses kõrghariduse kaudu võivad ilmned takistused, mida õppija püüab ületada. Need takistused võivad olla väga erinevad – majanduslikud, akadeemilised või hoopis perekondlikku laadi. Püüdlusi korrigeerida eluteed ja sellega seotud otsustusi ei pea vaatama destruktiivsena või justkui põgenemisena – pigem võiks selles näha positiivset, nt aktiivsust leida enda jaoks uusi väljakutseid ja võimalusi. Enesemääratlusteooria rõhutab maailmavaadet, mille kohaselt inimesed on oma elutee kujundamisel aktiivsed. Kõrghariduse omandamist tervikuna saab vaadelda kui üliõpilaste püüdlust tunda end kompetentse, autonoomse ning kaaslastega seoses olevana. Integratsioon kõrgkooli või õppekavaga tähendabki seda, et üliõpilased tunnetavad enda jaoks tekkivate seoste vajalikkust. Enesemääratluse võima-



luste vähesuse üheks esimeseks sümptomiks võib pidada huvi puudumist või selle nihkumist mujale, mille tulemuseks on muutused õppetöös, sh õpingute katkestamine.

Enesemääratlusteooriast tulenevalt on endale sobiva rakenduse otsimine inimese loomulik püüdlus. Tinto integratsiooniteooria eeldabki vaikimisi seda, et üliõpilase enesemääratlus on selleks motivatsiooniliseks aluseks, mis hakkab teda siduma õpingute ja kõrgkooliga. Enesemääratlus võib olla ka tegur, mis seob üliõpilast näiteks töö või perekonnaga ja viib ta otsesest õppimisest kaugemale.

Kui vaadelda kõrgkoolis toimuvat protsessina, siis selgub enesemääratlemise tingimuste olemasolu või puudumine alles siis, kui inimene omab reaalseid eneseteostuskogemusi. Kogemused tekivad interaktsioonis keskkonnaga, nende kulgu on raske ette ennustada. Eneseteostust mittesoosivaid tingimusi võidakse püüda muuta või nendest isegi vabaneda. Enesemääratlemise motivatsioon on seotud enda samastamisega mingi rolli või grupiga. Õppetöö katkestamine on selles mõttes seletatav enesemääratlusteooria kaudu kui õppekavaga seotusest vabanemine ning uute võimaluste otsimine ning on positiivne selles mõttes, et osutab vajadusele ja võimalustele jätkata teisiti kui seni.

## 2. Õpingud katkestanud üliõpilase iseloomustus

Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi uurimisrühm tegi 2015. aastal ESF-i programmi „Kõrghariduse katkestanute haridustee jätkamine – TULE” raames uuringu „Haridustee valikud ning õpingute katkestamise asjaolud Eesti kõrghariduses” (vt Must, Must, Täht 2015). Uuringu üks eesmärgi oli selgitada üliõpilaste küsitlemise teel välja haridustee katkemise asjaolud, nagu eksmatrikuleeritud või siis akadeemilise puhkuse võtnud üliõpilased oma õpingutes tekkinud pausi ise põhjendavad. Katkestanutest täitis elektroonilise küsimustiku 946 ja akadeemilisel puhkusel olijatest 1304, kokku 2250 isikut.

Esitame siinkohal mõned olulisemad tulemused. Keskendume subjektiivsetele asjaoludele, millega üliõpilased põhjendasid õppekava valikut ja õpingute peatumist (seoses akadeemilise puhkusega) või katkemist.

### 2.1. Õpingute alustamise põhjendused

Nii kõrgkooli lõpetamine kui ka õpingute katkestamine võivad olla tihedalt seotud sellega, miks kõrgkooli üldse tuldi. Siin on väga erinevaid põhjusi. Toome ära mõned iseloomulikud vabavastused, kirjutapilt on muutmata.

On ootuspärane, et tudengid põhjendavad oma õppima tulekut ja eriala valikut **huviga** õpitava vastu.

- \* *Mulle meeldib see eriala ja naudin sellel alal töötamist.*
- \* *Isiklikud huvid tehnoloogias, enesearendamine.*
- \* *Eriala oli huvitav ja tol hetkel tahtsin ülikoolimaalimas jätkata.*
- \* *Mind paelub see eriala.*
- \* *Olen terve elu soovinud sel erialal töötada.*
- \* *See on minu elu eesmärk.*
- \* *Tahtsin, et minu hobist saaks töö.*
- \* *Eluunistus.*
- \* *Minu tugevamad annid on sel alal.*

Senine **töökogemus** kui valiku kriteerium oli sageli esindatud:

- \* *Töötan projekteerijana, seega on kõrgharidus vajalik.*
- \* *Soovisin jätkata 1995. a katkenud ja erinevatel aastatel katkendlikult jätkatud õpinguid, kuna töötan valdkonnas 1990ndatest alates.*
- \* *Tahtsin oma erialaga sarnases valdkonnas saada kõrghariduse, et laiendada ja süvendada teadmisi.*
- \* *Töötan ametikohal, kus kõrgharidus on vajalik.*
- \* *Töötan valitud erialal, kuid puudub teoreetiline baas.*
- \* *Loogiline jätk senisele haridusteele ja töökogemusele.*

Ka **karjääri planeerimine** kui valikut mõjutanud tegur on oluline:

- \* *Võimalus kindlalt töö leida ja leib lauale saada.*
- \* *Tahtsin saada kõrgemat kvalifikatsiooni.*
- \* *Tahtsin valdkonnast rohkem teada saada süvitsi ja plaanisid kunagi ka enda äri alustada.*
- \* *Läksin lihtsalt paberit tegema, kuna teadmised olin ammu juba töö käigus omandanud ja koolist midagi juurde ei saanud.*
- \* *Eelmsi kõrgharidusi toetav karjäärivalik.*
- \* *Aastal 2000 oli omandatud 4. a baka. kraad, mis võrdsustati magistriga. Kuna töötasin riigiasutuses, soovisin mag. kraadi taotleda, et suurendada sissetulekuid.*

*\* Puudus politseiline haridus ning et edasi karjääriredelil minna, pidin juurde õppima.*

*\* Jõudsin otsusele karjääri planeerimise tulemusena, mitte karjäärinõustamise tulemusena.*

*\* Karjäärinõustamisvajadus on juhul, kui endal plaan puudub.*

### Õppima võidakse tulla ka üsna **juhuslikel asjaoludel:**

*\* Olin tol ajal töötu.*

*\* Mul oli eraeluline kriis ja õppima minek tundus andvat uusi perspektiive.*

*\* Ei tahtnud veel täiskasvanuks saada ja igapäevasele tööle minna.*

*\* See on lihtne mässumeelsus moraalitu ja tühja töö vastu. Muusikas võib rahulikult rääkida*

*esteetikast, pangatellerina seda teha ei saa...*

*\* Tundus toona loomuliku jätkuna keskkoolile.*

*\* Vanemate nõudmisel.*

*\* Kuna mõtlesin et vahet pole mida õpin, küll meeldima hakkab.*

*\* Ei olnud kindlat valikut, valisin suhteliselt ükskõikselt.*

*\* Oli vaba aega ja tahtsin midagi uut õppida.*

*\* Sest sain sisse.*

*\* Vajasin täielikku muutust.*

## 2.2. Õpingute peatamise või katkestamise põhjendused

Õpingud võivad peatuda ja katkeda eri põhjustel. Sageli on siin ka kattuvus, st põhjused võivad olla omavahel seotud. Õpingute peatumise või katkestamise tüüpiliste formuleeringute leidmiseks tehti faktoranalüüs peakomponentide meetodil, mis võimaldas kirjeldada kuut peamist motiivi.

### Huvi kadumine:

*\* Valitud õppekava ei olnud huvitav.*

*\* Avastasin, et olin valinud vale eriala.*

*\* Ma ei tundnud, et õpingutega saavutan enda jaoks midagi olulist.*

*\* Õppimishuvi kadus.*

**Raskused õpingutes:**

- \* *Akadeemilised võlgnevused kuhjusid liiga suureks.*
- \* *Õppimine osutus minu jaoks liialt raskeks.*
- \* *Tekkisid rahalised raskused.*
- \* *Tervislikel põhjustel.*

Rahalised raskused, tervis ning akadeemilised raskused võivad olla omavahel tihedalt seotud.

**Töötamine segab:**

- \* *Leidsin hea töö.*
- \* *Tekkis konflikt õpingute ja töö vahel.*
- \* *Saavutasin piisava teadmiste taseme.*

Kui tudeng leiab sobiva ja hea töö, võib see tähendada ka kogemist, et seni omandatud teadmistest piisab.

**Raskused juhendajaga:**

- \* *Ei suutnud õigeaegselt lõpetada lõpu-, magistri-, doktoritööd.*
- \* *Oli raske leida lõputöö/magistritöö/doktoritöö head juhendajat ja/või teemat.*

Õpingud võivad peatuda ka seetõttu, et üliõpilane ei leia sobivat teemat ja juhendajat.

**Isiklik elu:**

- \* *Perekondlikel põhjustel (lapse sünd/hooldus, vajadus haige pereliikme eest hoolitseda).*
- \* *Kaitsevärke minek.*
- \* *Isikliku elu sündmused hakkasid takistama õppimist.*

Faktor ühendab esmapilgul väga erisuguseid põhjusi – lapse sünd ja kaitsevärke minek –, kuid ühendav tegur nendes on isiklik elu. Faktor osutab, et isikliku elu kui õpingute katkemise/peatumise põhjused erinevad näiteks õppimisest või töötamisest tulenevatest põhjustest.

## Õpingud mujal:

- \* *Õpingute tõttu teises kõrgkoolis.*
- \* *Tahtsin maailma näha.*
- \* *Soovisin põhjalikumalt süveneda õpingutesse.*

Faktori moodustumine näitab, et soov maailma näha ning põhjalikum süvenemine on midagi samatähenduslikku teises kõrgkoolis õppimisega. Teise kõrgkooli minek võib olla sootuks midagi muud, kui rahulolematuse senise kõrgkooli või haridusteedega, pigem näitab teise kõrgkooli eelistamine avatust muudele õppimisvõimalustele.

### 2.3. Õppetöö peatanud või katkestanud üliõpilaste tüpologia

Eelnevalt rühmitasime faktoranalüüsi abil muutujaid, kirjeldamaks õppetöö peatumise või katkestamisega seotud asjaolusid. Nüüd rakendame klasteranalüüsi (K-keskmiste meetodil), mis võimaldab rühmitada vastajaid nende sarnasuse alusel. Meetodi rakendamise eesmärk on eristada etteantud tunnuste omavaheliste seoste mustril alusel võimalikult homogeenne tüüp. Kasutatud meetodi korral moodustatakse klastrid isikute eukleidilise kauguse alusel tunnusruumis. Kuna eristasime kuut tegurite rühma (faktorit), mis seostuvad õpingute peatumise või katkemisega, siis seadsime eesmärgiks kuue klasteri eristamise. Selline tüpologia aitab mõista, kuidas vastajad koonduvad rühmadesse vastavalt oma õpingute peatumise või katkemise asjaolude sarnasusele. Nende rühmade iseloomustamiseks kasutame tinglikke eesnimisid kui prototüüpe, et hõlbustada analüüsi tõlgendust ja mõistmist.

**Ott:** Iseloomulik on huvi kadumine õpitava vastu ning raskused õppetöös. Teda ei sega õppimast töötamine, tal pole probleeme ka juhendaja ega lõputööga. Näited tudengite vastustest:

- \* *Ma ei tea, mida ma tegelikult teha tahan, ei suuda otsustada.*
- \* *Kadus õppimise mõnu, see asendus häiriva kohustusega tähtaegselt kodutöid/arvestusi sooritada.*
- \* *Valdkond oli liialt raske, pidin ennast eelkõige valdkonna elementaarsetes meetodikates kurssi viima.*

Grupi tähistamiseks valisime mehenime, sest selles grupis domineerivad mehed (meeste osatähtsus on 1,9 korda suurem kui valimis keskmiselt).

Vanuselt on Ott võrreldes teiste rühmadega kõige noorem (keskmine vanus 25 aastat).

**Jürka:** Õpingute peatumise või katkestamiseni on viinud tööga seotud asjaolud. Probleeme pole neil juhendaja või lõputööga, probleemiks pole ka huvide muutumine. Jürka probleem on õppetöö ja palgatöö ühildamine.

*\* Täiskohaga töö erialaga mitteseotud asutuses.*

*\* Konflikt õpingute ja töö vahel, ei suutnud leida aega ega suutnud end kokku võtta, et sooritada mahukas ning raske aine eksam.*

*\* Peret omades PEAB tööl käima, doktoranditoetust ei maksta kõikidele, see ei ole ka piisav.*

*\* Olen õpingute algusest saati töötanud 1,5 koormusega ja õppinud päevases õppes.*

Rühmas domineerivad mehed – osatähtsus 1,8 korda suurem valimi keskmisest.

**Ets:** Esiplaanil on raskused juhendaja või lõputööga, mille kõrval on ka huvide muutus, töö või pereelu. Etsil otseselt muid õppimisega seotud raskusi pole.

*\* Ajapuudus. Täiskohaga töö, väike laps ja kool: kolmes kohas endast maksimumi anda pole võimalik. Lisaks jäi lõputöö hea teema puudumise taha. Kui ikka head teemat pole, siis 'ära tehtud' tööle enda nime alla ei kirjuta.*

*\* Juhendajate suutmatuse tõttu kokku leppida, mida/kuidas doktoritöö jaoks edasi minna, kaotasin ma kaks aastat õpinguteks ettenähtud ajast.*

*\* Doktoritöö juhendaja ei ole võimeline juhendama.*

*\* Põhipõhjus oli doktoritöö, mis vajas rohkem aega, kui eeldasin.*

*\* Ei leidnud lõputöö juhendajat, seega läksin lisa-aastale ja ka tööle. Siis jäin lapseootele ja lõputöö tegemine pikenes veelgi.*

Rühmas on mehi pisut rohkem kui valimis tervikuna (meeste osatähtsus 1,1). Nimi Ets on valitud seepärast, et üliõpilase sooline kuuluvus poleks selgelt rõhutatud, sest rühmas on nii mehi kui ka naisi.

**Ano:** Rühma moodustavad tudengid, kellel on raskusi eelkõige lõputöö või juhendajaga. Muud põhjused on tagaplaanil. Erinevus Etsist on selles, et muid õppimisega seotud raskusi pole.

*\* Juhendaja osutus ebakompetentseks ja tuli vahetada teemat.*

*\* Teadustöö jaoks andmete kogumine on olnud ajamahukas ning see oli ette teada, et nominaalajaga ei jõua doktorantuuri lõpetada.*

*\* Doktoritöö juhendaja ei ole võimeline juhendama.*

Ano on teistest rühmadest kõige vanem. Nimi Ano on kasutusel sellepärast, et sooline kuuluvus poleks esiplaanil, sest rühmas on meeste ja naiste arv suhteliselt tasakaalus (suhe 1,1 meeste kasuks).

**Mari:** Õppimine on peatunud või katkenud seoses isikliku elu ja perekonnaga. Muud tegurid ei ole aktuaalsed.

*\* Elukorralduse muutus ja lapsukese süünd.*

*\* Doktoranditoetusest ei ole võimalik ülal pidada lastega peret. Töötamine ei võimalda täiskoormusega doktorantuuri lõpetamisele pühenduda. Laste saamise iga ja doktorantuuri aeg miskipärast sageli naisterahvastel kattub...*

*\* Olin kahe alla 2-aastase lapse ema. Olin laste kõrvalt jõudnud ära teha kõik vajalikud ained, kuid aega ja energiat lõputöö kirjutamiseks lihtsalt ei olnud. Kõigele lisaks olin valinud ka võib-olla et liiga keerulise lõputöö teema.*

Nimi Mari osutab selgelt naistele, kelle osatähtsus antud rühmas on 1,9 korda suurem kui valimis tervikuna.

**Alice:** Rühma moodustav tegur on väga selge – soov minna õppima mujale, õppida juurde midagi uut. Kõik muud võimalikud asjaolud, mis võiksid viia katkestamisele, on tagaplaanil.

*\* Otsustasin enne lõpetamist semestri välisülikoolis õppida.*

*\* Õppisin välismaal, seejärel läksin tööle.*

*\* Otsustasin minna vahetusüliõpilaseks.*

*\* Partneri leidmine välisriigis ja hiljem seal kooli sisseastumine.*

*\* Olin kevadsemestri välismaal vahetusüliõpilasena ning kuna minu erialal saab teha lõpuksamit ainult korra aastas, siis ma olin sunnitud võtma akadeemilise puhkuse.*

Naisenimi osutab, et antud rühmas domineerivad naised, kelle osakaal ületab 1,4 korda valimi keskmist.

Eelkirjeldatud üliõpilaste tüüpe esineb vaadeldavates akadeemilisel puhkusel olevate ning õpingud katkestanud üliõpilaste rühmades erinevalt. Katkestanutest pea pooled (48,4%) kuuluvad rühma Jürka või Ott, see tähendab, et nad on õpingud katkestanud seoses tööga või on noorelt tulnud kõrgkooli, aga ootused pole vastanud tegelikkusele ja huvid on mujal. Akadeemilisel puhkusel olijatest enam kui pooled (53,3%) kuuluvad rühma Mari või Ano, sest nad on akadeemilisel puhkusel seoses isikliku elu sündmustega või seetõttu, et lõpetamine on kuidagi takerdunud. Ülejäänud kahe tüübi (Alice ja Ets) puhul pole rühma piirid niivõrd selged. Alice on mõlemas rühmas suhteliselt vähe esindatud – alla 10% – kuid pigem on ta akadeemilisel puhkusel kui katkestanu. Teise kõrgkooli siirdujad ja maailma näha soovijad võtavad pigem akadeemilise puhkuse kui katkestavad õpingud.

### 3. Kokkuvõtteks

Õppetöö katkemisele viiva haridustee analüüs näitas, et selle seletamiseks on kohane rakendada V. Tinto (1975, 1993) integratsiooniteooriat ning R. Ryan ja E. Deci (1985; vt ka Deci ja Ryan 2000) enesemääratlusteooriat (vt joonis 1). Sellest vaatenurgast ei ole õppetöö katkemine üliõpilase ebaõnn, vaid üks etappe tema enesemääratluses.

Taalisi tsükleid võib elukestvas õppimises olla mitmeid. Kui vaadelda sündmusi ajateljel, siis mingi õpinguetapi eelduseks on inimese ootused ja kavatsused, miks vastavat eriala või õppimist on vaja. Ning loomulikult on olulised eeldused, vahendid ja tingimused, et soovitu realiseeruks. Õppur määratleb ennast mingi eriala õppimise kaudu, et tunda end ühiskonnas autonoomse, kompetentse ning teistega seoses olevana. Järgmiseks oluliseks teguriks, mis hakkab mõjutama õppuri enesemääratlust, on tema õppimise käigus tekkivad akadeemilised kogemused. Kõrgkoolikogemustel on võtmetähtsus Tinto integratsioonimudelis. Mudeli esmaversioonis (Tinto 1975) see rõhuasetus puudus, kuid mudeli arenduses edaspidi omandasid kogemused keskse tähenduse (Tinto 1993). Kõrgkoolikogemuste all peetakse silmas nii õppetööga seotud akadeemilisi (suutlikust täita akadeemilisi nõudeid ning nende täitmisest tulenevaid võimalikke mõjusid tudengi enesekohastele hoiakutele) kui ka sotsiaalseid kogemusi – suhteid õppejõudude ja kaasüliõpilastega. Kogemused on aluseks enesemääratluse täpsustumisele. Täpsustumine tähendab uute väljakutsete ja võimaluste teadvustamist ning



eluplaanide korrigeerimist, sh õppimise jätkamisel, peatamisel või katkestamisel.

**Akadeemiline puhkus või õpingute peatumine.** Akadeemiline puhkus on seaduslikult lubatud viis üliõpilase vabastamiseks teatud perioodiks õppe- ja teadustöö kohustustest. Akadeemilist puhkust saab võtta tervislikel põhjustel, lapse hooldamiseks või kaitseväeteenistuse läbimiseks. Akadeemilist puhkust on võimalik võtta ka motiveerimata asjaoludel (omal soovil), mis tihtipeale on seotud akadeemiliste raskuste või võlgnevuste ja nende likvideerimisega. Mõned üliõpilased kasutavad akadeemilise puhkuse võimalust korduvalt. Statistilises plaanis on keskmiselt üks akadeemilise puhkuse võtmise episood kahe tudengi kohta.

**Väljakukkumine vs. katkestamine.** Longituduuringud on näidanud, et tänapäeval on haridusteelt lõplik lahkumine oluliselt harvem sündmus kui õpingute katkestamine. Elukestva õppimise vaatenurgast on katkestamine, tähistamaks õppesuhte lõppemist enne õppekava nõuete täitmist, sisuliselt kindlasti õigem termin kui väljakukkumine. Õpingud võivad katkeda kõikidel õppetasanditel ja kõikides õppesuundades. Õpingute katkestamine on soospetsiifiline: eelkõige katkestavad õpinguid meesüliõpilased. Enam kui kolmandik nendest, kes katkestab õpingud, jätkab keskmiselt mõne kuu möödudes, vahetades kas õppekava või kõrgkooli. Kordusõpingud näitavad seda, et õppijad defineerivad ümber oma seose haridusega. Õpingute jätkumise tüüpiline tee on minek samasse kõrgkooli, kus eelnevalt õpitud. Üldjuhul õpitakse ka samasuunalist ariala.

**Kordusõpingud** on tüüpiline õpingute tee kõrghariduses ka pärast seda, kui õpingud on jäänud pooleli. Ka magistri- ja doktoriõpe on korduv kõrgkoolis õppimine, ent see toob tudengid eelkõige avaõiguslikesse ülikoolidesse ning peamiselt neid, kelle eelmine õppimine on olnud edukas, st nad on lõpetanud vajalikud eeldusõpingud ja neil on vastav kraad. Õpingud katkestanud üliõpilast ei oleks mõistlik vaadelda kusagilt väljalangenud või ebaõnnestunud isikuna. Tänapäevane valikute ja tingimuste paljusus ja samaaegus korrigeerib paratamatult eluplaane. Tüüpiline on see, et mingid õpingud katkevad, et asendada teistega, õpingute täielik lõppemine on pigem äärmuslik kui tavapärane.

**Kogemused.** Üliõpilase üks olulisemaid kogemusi on tema akadeemiline edu. Kuid üliõpilaste kogemused kujunevad ka teiste allikate põhjal. See uurimus näitas, et vastavalt V. Tinto teooriale on õppetöö käigus tekkivatel emotsionaalsetel kogemustel oluline mõju sellele, kuidas areneb tudengi järgnev haridustee. Õppimise käigus võib tekkida arusaam, et esialgsed ootused õpitava suhtes olid teistsugused, kui seda näitas tegelik kogemus. Õppetöö

peatumine on sageli põhjustatud pigem mitteakadeemilistest kui akadeemilistest teguritest. Esmapilgul võib kõrgkool tähendada akadeemilist keskkonda, kus esmatähtis on õppetöö, eksamid ning tudengite suhted õppejõududega. Emotsionaalsete kogemuste kujunemisel on olulised ka tudengite omavahelised suhted.

Kuigi üliõpilastee alguses võib valitud eriala (või kõrgkool) näida õppurile sobivana, siis õppimise käigus võib selguda midagi muud. Tegurid, mis võivad üliõpilase kõrgkoolist ära viia, ei pruugi olla õppeprotsessi alguses nähtavad ja selged. Üliõpilase enda ja talle avanevate võimaluste ulatus selgub alles õppimise käigus kogemuslikul teel. Kui võimalused ei ole ootuspärased, võidakse hakata otsima uusi, endale sobivaid lahendusi nii õppetöö puhul (peatumine, katkemine) kui ka eluga toimetulekuks tervikuna (perekonna loomine, tervis, tööalane rakendus). Deci ja Ryani (1985, 2000) järgi püüdleb inimene oma tegevustes selle poole, et tunda ennast iseseisva, kompetentse, autonoomse ja kaaslastega seotuna. Nii peame vaatlema ka üliõpilast, kes alustab õpinguid kõrgkoolis. Eneseteostuse aktiivsuses ja sihivärsuses on kindlasti suured individuaalsed erinevused, kuid ei ole mingit alust eeldada, et õpingud oleksid midagi juhuslikku, ettekavatsematut või sootuks irratsionaalset. Üliõpilase õpingud kõrgkoolis, sh suhted kaaslastega, kujundavad ja mõjutavad tema enesemääratlust. Samas, õpingute mõttekus üliõpilase jaoks või täpsemalt – õpingute mõttekus teatud erialal, kõrgkoolis ja tingimustes võib ajas muutuda. Õpingud katkestanud üliõpilaste spetsiifika seisneb selles, et nad on oma seose puhul õppetööga emotsionaalselt tundlikud. Huvi kadumine või õppetöö mitte-meeldimine on näitajad, mis osutavad emotsionaalse seose nõrgenemisele. Õppetööga seotud emotsionaalse kogemuse erinevus eristab akadeemilise puhkuse võtmist õppetöö peatumisest. Kahe üliõpilasarühma erinevus on suhteliselt väike põhjendustes, mis osutavad perekonnale, tööle või tervisele seotud asjaoludele. Perekond, tervis ja töö on tegurid, mis võivad viia nii õppetöö peatumise (akadeemiline puhkus) kui ka katkemiseni. Erialaõpingute jätkamise huvi ja motivatsiooni roll on erinev, sest nad osutavad sügavamatele muutustele üliõpilase enesemääratluses ja üliõpilase kõrgkooliintegratsioonis. Huvi kadumine õpitava vastu on üks selgema näitajaid, mis eristab õppetöö peatamist selle katkestamisest. Õppetöö peatumine akadeemilise puhkuse ajaks ei puuduta ilmselt niivõrd üliõpilase enesemääratlust, akadeemilise puhkuse võtmine ei tähenda veel kvalitatiivset korrektuuri senistes eluplaanides.

Üliõpilase enesemääratluse korrektiooni mõjutab olulisel määral majandusliku toimetuleku kogemus.

Harilikult peatavad või katkestavad õpingud tudengid, kellel on tekkinud kõrgkooli kõrvale teised alternatiivsed huvid ja seosed. Uute rakenduste tekkele aitavad osaliselt kaasa probleemid ja raskused õppetöö valdkonnas.

**Üliõpilane ja töö.** Enamik üliõpilasi töötab ja teeb seda majandusliku toimetuleku saavutamiseks. Kuid üliõpilased ei taju töötamist kui vastandit õppimisele, pigem nähakse töötamises vajalike kogemuste saavutamist erialases mõttes. Nii akadeemilisel puhkusel olevate kui ka õppimise katkestanud üliõpilaste jaoks on töötamine pigem areng, mitte niivõrd õppetöö pidur selles mõttes, et see takistab õppekava läbimist nominaalajaga, põhjustab õppetöölt puudumist jmt. Paljud üliõpilased töötavad juba enne õppima asumist, osa asub tööle õppimise ajal. Ent kõik see, mida töö endaga kaasa toob, sh pikemas perspektiivis, selgub alles siis, kui tööd ja õppimist on püütud ühildada. Üliõpilase ja töö vahekorda on mõistlik vaadelda samuti tööhõive perspektiivist. Kivinen ja Nurmi (2014) osutasid vajadusele analüüsida kriitiliselt kõrghariduse omandamise strateegiat kõrgkoolilõpetajatele tööhõive tagamise vaatenurgast. Nad osutasid, et tööalase rakenduse saavutamiseks ei ole oluline kõrgkooli läbimine noorelt ja kiiresti, vaid pigem on õpingute käigus vaja omandada töökogemus.

Strateegia *noorelt ja kiiresti* võib tagada vastuvõtu ja õppekohtade komplekteerimise kõrgkoolis, ent mitte kõrgkoolis püsimise. Eesti oludes osutab üliõpilaste massiline töötamine õppimise ajal mitte üksnes majanduslikule paratamatusele, vaid ka sellele, et töötamine võib olulisel määral täiendada õppimist. Õppetöö katkestamisele viib töö, mida tehakse tõepoolest vaid raha teenimise eesmärgil ja millele intensiivne pühendumine on osutunud oluliseks eneseteostuse vahendiks. Kõrgkooli läbimine noorelt ja kiiresti seostub õppetöö katkemisega vähemalt kahel asjaolul. Nooremana tehtud õppekava valik võib olla pinnapealne ning õppetöö käigus võib tekkida kogemus, et õpitav tegelikult ei huvitagi ning üliõpilane ei näe teed, kuidas vastuolu lahendada. Teiseks, üliõpilastel on vajadus leida endale sissetuleku tagamiseks töö ning ka siin on võimalused piiratud. Valikukogemuste nappus võib viia töösuhteni, mis hakkab õppimise üle domineerima.

Õppimine kõrgkoolis on protsess. Nii õpingud katkestanud kui ka peatanud tudengid kirjeldavad õppima asumist kui positiivset enesemääratlust kõrghariduse kaudu. Kindlasti on üliõpilaste vahel erinevused enesemääratluse selguses siis, kui nad õppima asuvad. Õppimine kõrgkoolis hakkab enesemääratlust mõjutama. Tegelikud kogemused võivad hakata kõigutama ja muutma esialgseid lootusi ja kavatsusi. Võib selguda, et enesemääratlus valitud eriala kaudu on keerukas.

On tähelepanuväärne, et meie leid, mille kohaselt õpingud katkestanud ning akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste rühmad eristusid nii sotsiaalse kui ka akadeemilise integratsiooni alusel, on kooskõlas V. Tinto integratsiooniteooriaga. Üliõpilase pühendumine tööle võib endaga kaasa tuua muutused enesemääratluses. Tõsised tõised suhted, kasvõi üksnes teenistuse eesmärgil, võivad kaasa tuua huvide suuna, õppimise motivatsiooni ja laiemalt tulevikuperspektiivide muutumise.

## Lõpetuseks

Kõrgkoolide tegelik huvi õppijate eripära vastu on paratamatu, kui tahta saavutada suuremat seost tudengitega. Tudengid liiguvad ja otsivad võimalusi ja tingimusi, millega nad paremini sobituksid. See, mis on vajalik, on mõlema poole suurem paindlikkus õppimisvõimaluste loomisel ja kasutamisel. Kõike seda, mis on seotud õppekavade arenduse, õppekvaliteedi parandamise ja üliõpilastele mõeldud toetussüsteemide arendamisega, saab vaadelda kui kõrgkoolide tegevust üliõpilastele sobivate võimaluste loomisel. Siin on olulised vähemalt kaks tahku. Institutsioonide tegevus on suhteliselt aeglane, olgu selleks õppekavade muutmine, õppetöö ümberkorraldamine või vastuvõtutingimuste muutmine. Minimaalne ühik muutmiseks on aasta, ent muutuse efekt ilmneb alles aastate pärast. Muutused toimuvad pidevalt kõigis kõrgkoolides, mistõttu ühe või teise muutuse efekt konkreetsetes kõrgkoolis sõltub ka teiste muutustest. Ilmselt on võimatu, et nii üliõpilased kui ka kõrgkoolid näeksid ette ja saaksid arvestada kõiki võimalusi, on palju muid, õpingute puhul olulisi tegureid, mida ei saa ei üliõpilased ega kõrgkool kontrollida ega ette näha.

## Kirjandus

- Bourdieu, P.** 1988. *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P.** 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brennan, J.** 2004. *The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change. – Ten Years On: Changing Education in a Changing World*. Centre for Higher Education Research and Information (CHERI). Buckingham: The Open University, pp. 22–26.
- Bridgeman, B.; McCamley-Jenkins, L.; Ervin, N.** 2000. *Predictions of Freshman Grade Point Average from the revised and Recentered SAT I: Reasoning Test*. College Board Research Report No. 2000 – 1/ETS Research Report 00 – 1. New York: College Board.

- Deci, E. L.; Ryan, R. M.** 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Hovdhaugen, E.; Aamodt, P.** 2009. Learning Environment: Relevant or Not to Students' Decision to Leave University? – Quality in Higher Education, Vol. 15, pp. 177–189.
- Kehm, B.** 2014. Editorial. – European Journal of Education, Vol. 49, pp. 453–455.
- Kivinen, O.; Nurmi, J.** 2014. Labour Market Relevance of European University Education. From Enrolment to Professional Employment in 12 Countries. – European Journal of Education, Vol. 49, No. 4, pp. 558–574.
- Kuncel, N.; Hezlett, S. A.; Ones, D. S.** 2001. A Comprehensive Meta\_Analysis of The Predictive Validity of the Graduate Record Examination Scores. – Psychological Bulletin, Vol. 127, No. 1, pp. 162–182.
- Larsen, M. S.; Kornbeck, K. P.; Kristensen, R. M.; Larsen, M. R.; Sommer-sel, H. B.** 2013. Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review. Danish Clearinghouse for Educational Research. Copenhagen.
- Lehmann, W.** 2007. “I just didn't feel like I fit in”: The role of habitus in university dropout Decisions. – Canadian Journal of Higher Education, Vol. 37, No. 2, pp. 89–110.
- Lemann, N.** 2000. The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy. Farrar, Straus and Giroux. New York.
- Liu, O.; Bridgeman, B.; Adler, R.** 2012. Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters. – Educational Researcher, Vol. 41, No. 9, pp. 352–362.
- Must, O.; Must, A.; Täht, K.** 2015. Haridustee valikud ning õpingute katkestamise asjaolud Eesti kõrghariduses. <<http://hdl.handle.net/10062/49551>>.
- Niin, B.** 2005. Sisseastumistingimused ja akadeemiline edu Tartu Ülikooli sotsiaal-teaduskonna 2002–2004 sisseastujate näitel. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- OECD** 2014. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing.
- Parmas, M.** 2005. Soolised erinevused Tartu Ülikooli sotsiaalteaduskonna sisseastumistingimustes ja nende ennustatavas valiidsuses. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Robbins, S. B.; Huy L.; Davis, D.; Carlstrom, A.; Lauver, K.; Langley, R.** 2004. Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. – Psychological Bulletin, Vol. 130, No. 2, pp. 261–289.
- Ryan, R.; Deci, E.** 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. – Contemporary Educational Psychology, Vol. 25, pp. 54–67.
- Quinn, J.; Thomas, L.; Slack, K.; Casey, L.; Thexton, W.; Noble, J.** 2005. From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from higher education. Staffordshire University.
- Schnepf, S.** 2014. Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets? – IZA Discussion Paper, No. 8015.

- Schnepf, S.** 2015. University dropouts and labor market success. – IZA World of Labor, Art. 182. <<https://wol.iza.org/articles/university-dropouts-and-labor-market-success/long>>.
- Sternberg, R.; Williams, W.** 1997. Does the Graduate Record Examination Predict Meaningful Success in the Graduate Training of Psychologists? – American Psychologist, Vol. 52, No. 6. pp. 630–641.
- Strenze, T.** 2007. Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. – Intelligence, Vol. 35, pp. 401–426.
- Thomas, L.** 2002. Student retention in higher education: The role of institutional habitus. – Journal of Education Policy, Vol. 17, No. 4, pp. 423–442.
- Thomas, L.; Hovdhaugen, E.** 2014. Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-completion of HE Programmes in Europe: a comparative analysis between England and Norway. – European Journal of Education, Vol. 49, No. 4, pp. 457–470.
- Tinto, V.** 1975. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. – Review of Educational Research, Vol. 45, No. 1, pp. 89–125.
- Tinto, V.** 1993. Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V.** 2006–2007. Research and practice of student retention: what next? – Journal of College Student Retention, Vol. 8, pp. 1–19.
- Troelsen, R.; Laursen, P.** 2014. Is Drop-out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark. – European Journal of Education, Vol. 49, No. 4, pp. 484–496.
- Trow, M.** 2007. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. – Forest, J. F.; Altbach, P. G. International Handbook of Higher Education. Springer Netherlands, pp. 243–280.
- Täht, K.** 2006. Sisseastumistingimused ja akadeemiline edukus Eesti Maaülikooli metsandus- ja maaehitusinstituudi näitel. Seminaritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Ulriksen, L.; Madsen, L.; Holmegaard, H.** 2010. What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? – Studies in Science Education, Vol. 46, No. 2, pp. 209–244.

**Dr OLEV MUST**

TÜ haridusteaduste instituudi psühhomeetria vanemteadur

**Dr AASA MUST**

endine KVÜÕA psühholoogia dotsent