

**Programmi TULE uuringu
„Haridustee valikud ning õpingute katkestamise
asjaolud Eesti kõrghariduses“
aruanne**

**Olev Must
Aasa Must
Karin Täht**



Uurimus on läbi viidud ESF programmi
Kõrghariduse katkestanute haridustee jätkamine –
TULE raames

TULE

Psühholoogia instituut
Tartu Ülikool
2015

KOKKUVÕTE

Programmi TULE uuringu „Haridustee valikud ning õpingute katkestamise asjaolud Eesti kõrghariduses“ aruanne

Uurimuse teoreetiliseks aluseks on V. Tinto integratsiooniteooria (1975, 1993) ning R. Ryani ja E. Deci enesemääratlusteooria (1985, 2000). Aruanne koosneb kahest osast. Esimene osa käsitleb Eesti Hariduse Infosüsteemi alusel Eesti üliõpilaste haridusteede valiku (2005–2014) statistilist analüüsi. Analüüsitud on enam kui 182 000 õpingute algusega seotud sündmust. Iseloomustatakse üliõpilaste haridusteid reastades õpisündmused nende ajalises järgnevuses. Näidatakse, et sündmusepõhine üliõpilaste andmestik toob endaga kaasa suure hulga kordus-sündmusi, sest ühele õppetsüklile võib järgneda teine. Ühe üliõpilase kohta on keskmiselt 1,4 õpingutsükli kannet, peamiselt õpingute katkemisest tulenevate kordusõpingute tõttu. Kordus-õpingute käigus võib muutuda õppeasutus, õppevaldkond või õppetase. Enam kui pooled esmakordselt õpinguid alustanud üliõpilased ei lõpeta alustatud. Õpingud katkevad üldjuhul siis, kui on läbitud enam kui pool õppeajast. Kordusõpingute käigus nihkuvad üliõpilased sotsiaalteaduslike õppevaldkondade suunas.

Töö teine osa käsitleb 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) andmeid. Vaatluse all olid õppekava valiku motiivid, üliõpilaste enesekohased hinnangud, kõrgkoolikogemused, õppetöö peatumise või katkestamise põhjendused ja õpingute ajal töötamise põhjendused. Klasteranalüüs näitas, et kuigi õppetöö võib katkeda paljudel asjaoludel, on neist selgesti eristatavad kaks põhjuste ringi: huvide muutus õppetöö käigus ning üliõpilase pühendumine tööle ja seetõttu uus enesemääratlus. Õppetöö võib katkeda ka perekondlikel põhjustel, tervise tõttu, raskuste tõttu lõputöö tegemisel jne, kuid need põhjused ei ole spetsiifilised katkestamisele viivad põhjused – taolisi raskusi kogevad ka teised üliõpilased.

Töö kokkuvõttes soovitatakse suurendada õppekavade omavahelist seotust, et soodustada üliõpilastel endale sobiva õppeteede valikut. Teiseks soovitatakse üliõpilaste õppetöö ja palgatöö suuremat sidumist, et soodustada nii eriala õpet ja arengut kui ka sobiva rakenduse leidmist juba õppimise ajal. Kolmandaks soovitatakse luua õppekava-keskne tagasiside süsteem, et jälgida ning vajadusel kiiresti korrigeerida õppekava sisu ja korraldusega seonduvat. Õppekava nõuetega seonduv on oluline õppetöö katkemise allikas.

SISUKORD

1. SISSEJUHATUS	4
1.1. Tudengite valikust nende integratsioonini kõrgkooli	4
1.2. Eliidiülikoolist universaalülikoolini	5
1.3. Kõrgkoolist väljalangevuse tasandid	6
1.4. Väljalangevuse negatiivne tähendus	8
1.5. Enesemääratlusteooria	9
1.6. Uurimisülesanded	9
2. Haridusteed	10
2.1. Sissejuhatus ja kasutatud andmestiku kirjeldus	10
2.2. Õppetsüklid Eesti kõrghariduses	10
2.3. Õppetsüklite vahetumise kiirus ja soolised erinevused õppetsüklite vahetumises ...	14
2.4. Haridusteede muutused erinevate kõrgkooli tüüpide, õppevaldkondade ja kõrgkoolide lõikes	16
2.5. Akadeemiline puhkus ja kõrgkooli lõpetamine	25
2.6. Lõpetanute ja katkestanute akadeemilise puhkuse põhjendused	28
2.7. Milline üliõpilane lõpetab kõrgkooli kõige tõenäolisemalt?	28
3. Õpingute katkemise ja peatumise subjektiivsed tegurid. Küsitluse tulemused	31
3.1. Küsitluse eesmärk	31
3.2. Metoodika	31
3.3. Valim ja protseduur	32
3.4. Tulemused	34
3.4.1. Valimi üldiseloomustus	35
3.4.2. Õppekava valiku motiivid	36
3.4.3. Enesekohased hinnangud	44
3.4.4. Kõrgkoolikogemused	50
3.4.5. Õpingute peatamise või katkestamise põhjendused	56
3.4.6. Töö ja õppimine	64
3.4.7. Õppetöö katkestamise prognoos	68
3.4.8. Üliõpilaste tüpoloogia	73
4. Kokkuvõtte ja soovitused	77
Kasutatud kirjandus	82
Lisad	84

1. SISSEJUHATUS

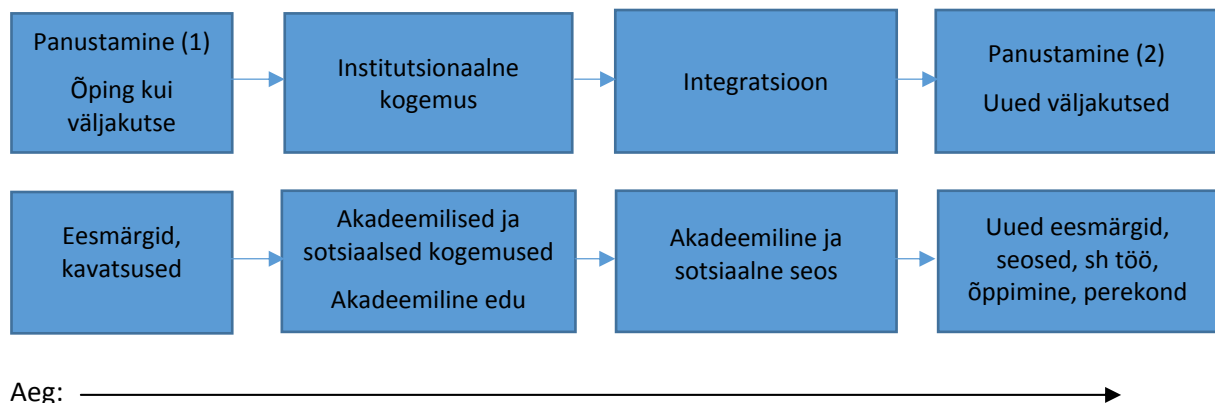
Viimase kahekümne aasta jooksul on OECD riikides kõrgharidusega inimeste osakaal kuni 30-aastaste inimeste põlvkonnas enam kui kahekordistunud: 1995. aasta noorte kohordist omandas kõrghariduse akadeemilise suuna (A1) 20%, 2012. aastal 42% (OECD, 2014, tabel 3.2a). Medalil on ka teine pool – kiiret arengut on saatnud sagedased juhtumid, kus noorte õpingud on jäänud pooleli enne kraadi saamist. Õppetöö katkemine kõrghariduses on leidnud olulist kajastamist eriti Euroopa kontekstis. 2013. aastal avaldati alates 2000. aastast Euroopa riikides läbiviidud õppetöö katkestamise alastest uurimustest kokkuvõtlik ülevaade (Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen & Sommersel, 2013). Ülevaate koostajad toetusid 44-le erinevates riikides läbiviidud uurimusele ja nende tulemustele. Ülevaate eesmärk oli vastata kolmele küsimusele: Mis on väljalangevus (*dropout*)? Miks langetakse kõrgkoolist välja? Mida saab ette võtta väljalangevuse vähendamiseks? Nimetatud kolmest omas olulisemat tähtsust esimene küsimus – mis nähtusega on tegemist, mis on väljalangevus, sest vastamine teisele kahele eeldab siin selgust. Küsimus kõrgkoolist väljalangemise olemusest osutus mõneti retooriliseks, sest selget vastust ülevaade ei andnud. Autorid osutasid vajadusele just selle olemusliku küsimusega edasi minna. Ülevaate eriline panus seisneb teadvustamises, et väljalangevus on mitmetähenduslik ja isegi ebamäärane mõiste. Väljalangevus ei ole üheselt defineeritav nähtus ja seega pole tema vähendamiseks üht ja universaalset lahendust. 2014. aastal ilmus ajakirja *European Journal of Education* erinumbr (vol. 49, nr 4) mille artiklid olid eranditult pühendatud üliõpilaste kõrghariduse omandamisest väljalangevusele (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. 1920–1930ndatel aastatel leiti, et kõrghariduse korraldamise ja arendamise seisukohast on oskuslik üliõpilaste valik väga oluline. Levis arusaam, et intelligentsustestile sarnased vastuvõtutestid on head ja põhjendatud vahendid aitamaks selekteerida üliõpilaskandidaate ning et 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 alastest leidudest kinnitavad, et intelligentsus on teadaolevatest näitajatest parim ennustaja edule nii hariduses kui ühiskonnas laiemalt (Strenze, 2007). Samas on ka näidatud, 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 olulised ka 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* – uurijad on hakanud pöörama süvendatud tähelepanu motivatsioonilistele teguritele kõrghariduses. Liu, Bridgeman & Adler (2012) on näidanud, et motivatsiooniliste tingimuste muutmiseks on võimalik saavutada ka kõrgkoolis üliõpilaste soorituste oluline paranemine.

Võib täheldada, et alates 1970ndate aastate algusest hakkasid uurimused üliõpilaste toimetuleku kohta muutuma. Sel ajal sai alguse lähenemine, mida rakendatakse siiani üliõpilaste kõrgkoolis püsivuse (*retention*) ja sealt väljalangevuse seletamiseks. Märgilise tähendusega selles arengus on kindlasti Vincent Tinto integratsiooni kontseptsioon (Tinto, 1975, 1993). Seda kontseptsiooni võib pidada esimeseks ja siiani ka üheks olulisemaks seletuseks, miks osal üliõpilastel haridustee kõrgkoolis võib katkeda, teistel aga mitte.

Tinto mudelis (vt joonis 1.1.1.) ei ole kesksel kohal mitte vastuvõtu selektsioon, vaid tsentraalne on integratsiooni protsess – üliõpilase akadeemiline (kõik, mis õppimisega seotud) ja sotsiaalne (kõik, mis sotsiaalsete suhetega seotud) seos kõrgkooliga. Tinto rõhutab kõrgkoolis toimuvaid protsesse, mis järgnevad üliõpilaste vastuvõtule, st kuidas laabub õppetöö, kuidas tudeng vastab kõrgkoolis püstitatud ootustele, nõuetele ja tingimustele, mida ta kogeb õppimise käigus. Ja edasi – kuidas kõik kõrgkoolis toimuv on seotud üliõpilaste muude plaanidega. Hea kooskõla erinevate akadeemilise ja sotsiaalse elu tahkude vahel tähendabki integratsiooni ja tõenäolist akadeemilise kraadi saavutamist, kooskõla puudumine osutab aga võimalusele, et õpingud võivad katkeda. Üliõpilase integratsioon kõrgkooli 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 tudengite sidumiseks kõrgkooliga. Üliõpilase integratsiooni nõrkus kõrgkooliga võib ollagi peamiseks põhjuseks, miks õpingud jäävad pooleli. Tinto integratsiooni käsitlust peetakse siiani parimaks mudeliks, mis pakub seletust üliõpilaste väljalangevusele kõrgkoolist (Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen & Sommersel, 2013; vt ka Tinto, 2006–2007).



Joonis 1.1.1. 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 eelkirjeldatud vastuvõtutestile tuginevate standardiseeritud vastuvõtuprotseduuride kui ka üliõpilaste integratsiooni kontseptsiooni mõistmiseks on oluline silmas pidada, et need tekkisid Ameerika Ühendriikides lahendamaks ja seletamiseks seelses ühiskonnas ning kõrgkoolides toimuvaid arenguid. Samavõrd oluline on rõhutada, et need kontseptsioonid tekkisid erine-

vatel aegadel erinevates oludes. Erinevates oludes selles mõttes, et kõrgkoolide ja kõrghariduse roll 1930ndatel ja 1970ndatel aastatel oli Ameerika ühiskonnas erinev. Nimelt 1930ndatel oli kõrghariduse omandamine võimalik *suhteliselt vähestel*. Õppimisvõimalusi oli 20. sajandi teise poolega võrreldes tollal suhteliselt vähe, õppida tahtjaid aga palju. 1970ndaid aga iseloomustas 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). Lisaks eelnevale muutub kõrgkoolis toimuv veelgi siis, kui kõrghariduse omandamine muutub vajalikuks ühiskonna enamikule (universaalülikool). Kõrgkool muutub mitmeti – nii õpetatavate erialade, õpetamiseetodite, õppejõudude kui ka üliõpilaste poolest. Massi- ja universaalülikooli üliõpilaskond on heterogeenne nii oma võimetelt, huvidelt, väärtustelt, ootustelt kõrgkoolile, õppimisharjumustelt kui suhtumiselt õppimisse. Üliõpilaskonna muutumine toob endaga kaasa ka nende suurema mobiilsuse, sh õpingutelt väljalangevuse, õppimise erinevates kõrgkoolides, erinevatel ajaperioodidel, erinevate 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 integratsiooni käsitluse 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 kunagi oma õpinguid ei lõpeta. Riikide vahel on olulised erinevused selles, kas ja kuidas on leitud teid ja vahendeid ka nendele tudengitele, kelle õppetöö on takerdunud. Thomas ja Hovdhaugen väidavad, et väljalangevus ei ole piisavalt selge mõiste, sest õpingud võidakse lõpetada ka ajaliselt hiljem ning erinevate lahendustega. Troelsen & Laursen (2014) on osutanud, et väljalangevuse määratlemine ja mõistmine on kultuuri ja poliitika küsimus ning ei ole erinevates 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 sellele vaatamata enamik nendest, kes õppimise pooleli jätavad, jätkavad neid mõne aja möödudes teises kõrgkoolis. Hovdhaugeni andmetel jätab Norras õpingud lõplikult pooleli vaid 17% üliõpilastest. Senine haridusstatistika ei ole piisavalt paindlik iseloomustamaks neid mittetraditsioonilisel teel lõpetajaid, kuigi nende hulk on arvestatavalt suur – kuni kolmandik. Õpingute katkestamine mingis õppeasutuses teatud ajahetkel ei pruugi tähendada

veel 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 erinevatel kõrghariduse korralduse institutsionaalsetel tasanditel (Joonis 1.3.1.). Tasandite eristused (õppekava, instituut, teaduskond, ülikool, kõrgharidussüsteem) on tinglikud; mudeli peaesmärk on osutada õpingute jätkamise erinevatele võimalustele. Õpingud, mis katkevad mingil õppekaval, võivad jätkuda teisel õppekaval. Ka Eesti oludes on õppekava vahetus levinud praktika ning ei tähenda veel üliõpilase eksmatrikuleerimist. Tudengi lahkumine ühest kõrgkoolist võib viia ta edasi õppima teise kõrgkooli. 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 1.3.1. kujutab ka äärmuslikku olukorda, kus üks lahkumine tähendab lahkumist nii õppekavalt, kõrgkoolist kui kõrgharidussüsteemist tervikuna – see on pigem erand kui reegel.



Joonis 1.3.1. Üliõpilaste kõrgharidusega integratsiooni institutsionaalsed tasandid.
Allikas: Kohandatud joonis Larsen jt (2013) alusel.

Integratsiooni näitajad on erinevatel kõrghariduse institutsionaalsetel tasanditel erinevad. Kõrgharidussüsteemi kui terviku tasandil näitab integratsiooni see, kui palju tudengeid õppetöö katkestamise järel jätkab kõrgkoolide-vahelise liikumisena 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 integratsioon osutab võimalusele, et õpingute katkestamine mingil õppekaval võib olla seotud õpingute jätkamisega mõnel teisel õppekaval samas õppeasutuses. Õppekava vahetus on reaalsuses praktiseeritav käitumisviis. Suured õppeasutused omavad siin eelist väiksemate ees, sest õppimisvalikute võimalusi on palju. Õppekava tasandi integratsioon võib olla võrreldes teiste tasanditega kõige väiksem. Katkestamine tähendab ju esmajoonel õpingute katkestamist läbitaval õppekaval. Kuid samas omab õppekava pooleni jätmise märksa laiemat tähendust. Õppekavalt lahkumine reeglina tähendab ka lahkumist kõrgkoolist ning võimalik, et ka kogu haridussüsteemist. Üliõpilase kõrgkooliga integratsioon õppekava tasandil on selles mõttes oma tagajärgede sügavuselt eriline. Kui reastada erinevad tasandid integratsiooni tugevuselt – kõrgharidussüsteem, kõrgkool ja õppekava –, siis on ilmne, et õppetöö katkestamise muudest põhjustest on kõige selgemini väljajoonistuv õppekava ja selle nõuete

täitmisega seonduv põhjuste ring. Õppetöö katkestamine on seotud eelkõige õppimisega, erialavalikuga, huvidega, üliõpilase suutlikkusega täita õppekava nõudeid, kuid ka mitmete õppetöö väliste teguritega (majanduslik olukord, tervis, pereelu jne).

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). On ilmunud ka töö (Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton & Noble, 2005), mille pealkiri juba osutab vajadusele muuta õppetöö katkemise emotsionaalset tähendust – elukriisist elukestvale 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 kaasa aidata ka piiratud analüüsivõimalused. Tavaettekujutuse kohaselt on kõrgkoolist väljalangevusel selged negatiivsed tagajärjed tööturul osalemiseks. Samas on Schnepf (2014, 2015) näidanud rahvusvahelise täiskasvanute oskuste uuringu (PIAAC) andmetel, et kõrgkoolist väljalangenud noored muude tingimuste võrdsuse korral ei ole 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 varasemalt muutnud oma haridusteed ning kunagi õpinguid katkestanud. Siin on kõrgharidusel omapärased võimalused: ühele ja samale lõpptulemusele – kõrgharidusele – võivad viia erinevad haridusteed. Paljud kõrgharidusega inimesed võivad olla katsetanud erinevaid õppimisvõimalusi ning nende haridustee võib olla ajaliselt pikk. Teisisõnu, väljalangemine mingilt õppekavalt ei pruugi olla inimese jaoks midagi lõplikku ja püsivat – see võib olla vaid üks seik mitmete teiste seas. Uurimused, mis keskenduvad vaid mingi hetke haridusnäitajale ja jätavad tagaplaanile sellele eelnevad sündmused, ei pruugi näidata, et õpingute katkestamise faktil on pikaajaline negatiivne mõju tudengi hilisemale rakendusele tööturul.

Schnephi uurimusega haakub osaliselt Kivinen 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 (Ryan & Deci, 1985; Deci & Ryan, 2000; *self-determination theory*). Nimetatud teooria kohaselt otsivad inimesed endale aktiivselt mõtestatud rakendust, et tunda end kompetentsena, autonoomsena ning kaaslastega seoses olevana. Kui tekivad takistused eneseteostusel, püüavad inimesed muuta oma käitumist ning keskkonda. See teooria võimaldab selgitada inimeste käitumist erinevates valdkondades, kaasa arvatud õppimisega seotud tegevuste ja sündmuste seletamisel.

Ka enesemääratluses kõrghariduse kaudu võivad ilmned takistused, mida õppiija 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 ja justkui põgenemisena – pigem võiks neis näha positiivset, nt aktiivsust leida enda jaoks uusi väljakutsed ja võimalusi. Enesemääratlusteooria rõhutab maailmavaadet, mille kohaselt inimesed on oma elutee kujundamisel aktiivsed. Kõrghariduse omandamist tervikuna saab vaadelda kui üliõpilaste püüdlust tunda end kompetentsena, autonoomsena ning kaaslastega seoses olevana. Integratsioon kõrgkooli või õppekavaga tähendabki seda, et üliõpilased tunnetavad tekkivate seoste vajalikkust enda jaoks. Enesemääratluse võimaluste vähesuse üheks esimeseks sümptomiks võib pidada huvi puudumist või selle nihkumist mujale, mille tulemuseks on ka muutused õppetöös, sh õpingute katkestamine. Enesemääratlusteooriast tulenevalt on endale sobiva rakenduse otsimine inimese loomulik püüdlus. Tinto integratsiooniteooria vaikimisi eeldabki seda, et üliõpilase enesemääratlus on selleks motivatsiooniliseks aluseks, mis hakkab teda siduma õpingute ja kõrgkooliga. Enesemääratlus võib olla ka see tegur, mis seob üliõpilast näiteks töö või perekonnaga ja viib teda otsesest õppimisest kaugemale.

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

1.6. Uurimisülesanded

1. Iseloomustada statistiliselt üliõpilaste haridusteid nii, et oleks jälgitav õppetöö-alane mobiilsus, eelkõige lõpetamiste ja katkestamiste vahekord ja dünaamika – st et esiplaanile oleksid toodud haridusteid ja nende muutumine ajalises järgnevuses.
2. Iseloomustada neid subjektiivseid asjaolusid, millega üliõpilased põhjendavad õppekava valikut ja õpingute peatumist (seoses akadeemilise puhkusega) või katkemist.
3. Iseloomustada õpingud peatanud või katkestanud üliõpilaste põhitüüpe.

2. Haridusteed

2.1. Sissejuhatus ja kasutatud andmestiku kirjeldus

Eesti kõrghariduse esimese astme moodustavad rakenduskõrgharidusõpe ja bakalaureuseõpe. Magistriõpe on kõrghariduse teise astme ning doktoriõpe kolmanda astme õpe. Mõnel erialal toimub bakalaureuse- ning magistriõpe integreeritult koos (integreeritud õpe) ning see kestab 5–6 aastat. Kõrgkooli lõpetanud on lisaks tööle siirdumisele võimalik õpinguid jätkata järgmisel tasemel. Samamoodi on võimalik teise eriala omandamine samal tasemel (ükskõik millises Eesti kõrgkoolis). Ka nendel üliõpilastel, kes katkestavad õpingud mingil õppekaval on võimalik astuda uuesti õppima mõnele teisele erialale, kas samasse või mõnda teise kõrgkooli. Hetkel puudub statistiline ülevaade nende valikute paljususest, mida Eesti üliõpilased kõrgharidusmaastikul teevad. Loomulikult on võimalik peale kõrghariduse omandamist või õpingute katkestamist suunduda õppima või tööle välismaale. Kõik võimalused, mis on seotud õpingutega välismaal, jäävad järgnevas vaatluse alt välja. Nimelt tegeleme edasises ülevaates vaid Eesti kõrghariduses aastatel 2005 kuni 2014 toimunud sündmustega, perioodi kestvus on ligikaudu 9 aastat. Analüüsid on valminud Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmete põhjal. Täpsemalt on vaatluse all perioodil 01.09.2005–12.08.2014 kõrghariduslikke õpinguid alustanud noored. Andmeväljavõtt haaras ka isikuid, kellel fikseeritud õppetsüklid ei olnud esimesed, näiteks immatrikuleerimised magistri- või doktoriõppe kavadele, aga ka korduv samale kõrgharidustasemele immatrikuleerimine.

Vaatluse all olid kõik kõrghariduslikke õppekavu omavad Eesti õppeasutused. Kuna andmestik haaras õpisündmusi alates aastast 2005, siis on osaliselt tegemist õppeasutustega, mis enam ei tegutse. Tervikuna oli vaatluse all 38 kooli. Suurima tudengite arvuga on avalikõiguslikud ülikoolid ja väikseimaga eraõiguslikud kõrgkoolid.

Andmebaasis on fikseeritud 592 erinevat õppekava, millest oleme eristanud 8 suuremat õppevaldkonda ehk sarnaste õppekavade rühma (haridus, humanitaaria ja kunst, sotsiaalteadused, loodusteadused, tehnikaalad, põllumajandus, tervishoid, teenindus). Kõik õppevaldkonnad on seemiselt väga heterogeensed. Näiteks sotsiaalteaduste valdkonnas on 124 erineva nimetusega õppekava, millest suurima tudengite arvuga on ärivaldkonna (ärijuhtimine, ärikorraldus) ning õigusteaduse õppekavad.

2.2. Õppetsüklid Eesti kõrghariduses

Järgnevas käsitluses on oluline termin õppetsükkel, s.o õppimine kõrgkoolis, mis algab immatrikuleerimisega (sh õppekohale ennistamine, õppekava vahetus, immatrikuleerimine seoses õppeasutuste liitmisega) ja lõpeb eksmatrikuleerimisega (sh õppekava täitmisega täies mahus, õppekava mittetäitmisega täies mahus, õppekava vahetus, õppeasutuste liitmine). Samas saab järjestada õppetsüklid õppekavale immatrikuleerimiste järjekorras ning niimoodi eristada üliõpilase õppetsüklite järgnevuse. Kõik, kes on kunagi asunud kõrgkoolis õppima, on seotud vähemalt ühe õppetsükliga. Isik, kes on õppinud kaks korda, omab kahte õppetsükli jne. Järgtsükkel on see tsükkel, mis algab eelnevast ajaliselt hiljem. Järgõppija on üliõpilane, kellel on vähemalt 2 õppetsükli vaadeldud ajavahemikus EHIS-e andmebaasis. Nii õiguslikult kui õppekorralduslikult on võimalik, et üliõpilane on samaaegselt seotud mitme õppetsükliga. Õppetsüklite paralleelsus on olukord, kus järgtsükkel algab ajaliselt enne eelmise lõppemist.

Vaatlusperioodil (2005–2014) toimus 182 036 kõrgharidustsükli, nende tsüklite taga oli 129 874 füüsilist isikut. Seega on EHIS-e andmebaasis antud ajavahemikul ühe füüsilise isiku kohta keskmiselt 1,4 kannet. Kasutades EHIS-e unikaalset isikukoodi moodustati isikupõhine

andmestik, milles kõrgharidustsüklid reastati ajalisel järgnevuses. Kannete ja isikute erinevus tuleneb sellest, et õppimine kõrgematel õppetasanditel (nt magistri- ning doktoriõpe) eeldab madalamate tasandite (nt bakalaureuseõpe) läbimist või korduvalt õpinguid samal või madalamal tasandil. Üks ja sama isik saab osaleda kõrghariduslikus õppes korduvalt.

Järgnevates analüüsides oleme arvestanud vaid neid üliõpilasi, kelle esimene õppetsükkel (alates 2005. aastast) oli kas integreeritud õpe, bakalaureuseõpe või rakenduskõrghariduse tasemel õpe. Oleme vaatluse alt välja jätnud need, kelle puhul esimeseks tsüklikuks oli magistri- või doktoriõpe, sest nende isikute puhul on selge, et nad olid õppinud kõrgkoolis juba varem. Väljavõtu lõpp 2014. aastal tähendab seda, et kaasatud on ka isikud, kes alles immatrikuleeriti nende esimesele õppetsüklile. Vaatlusperioodi pikkus võimaldab õppetsüklite vahetumisi vaadelda kui struktuurset protsessi, milles ühe või teise aasta eripärad avaldavad suhteliselt väikest mõju. Vaatlusperioodil oli Eesti kõrgkoolides võimalik õppida ka tasulises õppes – mittepäevases õppes ning riigieelarvevälistel kohtadel.

Kui vaadelda ühekordselt kõrghariduses õppijaid ja neid, kes teevad seda mitmel korral, jagunevad nad kaheks võrdseks hulgaks. Vähem kui pooled (46%) andmebaasis olevatest õppetsüklitest on ühekordsed, st õppimist on alustatud ainult ühel õppekaval. Enam kui pooltel juhtudel on tegemist järgõpingutega, st sama isik jätkab õpinguid kas samal või mõnel teisel õppekaval. Jutt on õppetsüklitest, mitte inimestest neis. Õppetsüklitest lähtumine võimendab mõnevõrra kordusõppimiste osatähtsust. Kui ühekordsed õppetsüklid moodustavad 46% kõikidest õppetsüklitest, siis ühekordselt õppivaid üliõpilasi on 66,2% kõikidest üliõpilastest. Viimane asjaolu on tingitud sellest, et andmebaasis on oluliselt vähem inimesi (129 874) kui õppetsükleid (182 036).

Õppetsüklite vaheldumise kirjeldamine on käesoleva aruande üks eesmäärke. Maksimaalne õppetsüklite arv ühel isikul oli 15 (9 aasta jooksul), see oli erandlik juhtum ning on järgnevatest analüüsides välja jäetud.

Tabelis 2.2.1 on toodud õppetsüklite arv üliõpilase kohta. Õppetsüklite ja üliõpilaste suhe on $154716 : 107529 = 1,44$. Seega üliõpilased, kes alustasid oma õpinguid kõrghariduses 2005. aastal või hiljem, on immatrikuleeritud kõrgkooli vaatlusperioodil keskmiselt 1,4 korda. Arvestades seda, et vaadeldavatest üliõpilastest osa alles õpib ning pole õpinguid veel (kordagi) lõpetanud või katkestanud, on loogiline eeldada, et korduvalt õppijate osatähtsus on suurem kui 1,4.

Nagu tabelist 2.2.1 näeme, on ligikaudu kolmandikul (33,8 %) üliõpilastest vaadeldaval ajavahemikul rohkem kui üks õppetsükkel. See tähendabki, et õppetsüklite arv ning üliõpilaste arv on erinevad näitajad. Õppetsüklite arv sisaldab endas kordusvalikuid ning seetõttu võib olla kordades suurem kui õppimisega seotud füüsiliste isikute arv. Kõrghariduses on kaks korda õppinud 27 860 isikut (25,9% kõikidest vaadeldud isikutest), tabelist 2.2.1 näeme, et nende õppimistega seotud õppetsükleid on kaks korda rohkem – 55720 (36% õppetsüklite arvust). Üliõpilaskonna ristlõige on järgmine: pisut enam kui 2/3 on õppinud või õpib kõrgkoolis esimest korda, 1/3 teist või enam korda. Viimastest saab eristada kaks kontingenti: eelmise tsükli lõpetajad ja eelmise õpingutsükli õppekava nõudeid täitmata katkestajad. Kolmandat korda alustab õppimist 6,3 % tudengitest.

Tabel 2.2.1. Õppetsüklite ja üliõpilaste arv, EHIS-e andmebaas 200 –2014.

Õppetsüklite arv isiku kohta	Tsüklite arv	%	Üliõpilaste arv	%
1	71150	46,0	71150	66,2
2	55720	36,0	27860	25,9
3	20259	13,1	6753	6,3
4	5484	3,5	1371	1,3
5	1500	1,0	300	0,3
6	420	0,3	70	0,1
7	140	0,1	20	0,0
8	16	0,0	2	0,0
9	27	0,0	3	0,0
Kokku	154716	100	107529	100

Märkus. Arvestatud on üliõpilasi, kes alustasid õpinguid bakalaureuseõppe, rakendusliku või integreeritud õppe tasemel sh need, kelle õppetsükkel oli andmete väljavõtu hetkel pooleli.

Kuna suur osa üliõpilastest õpib kõrgkoolis juba mitmendat korda samal õppetasel, tekib küsimus, kui pikk on keskmiselt õppimise aeg erinevates õppetsüklites. Õppetsükli pikkusena vaatleme üliõpilase immatrikuleerimise ja eksmatrikuleerimise aja vahet kuudes.

Tabel 2.2.2. Üliõpilaste arv ning õppetsüklite keskmine pikkus (kalendrikuudes).

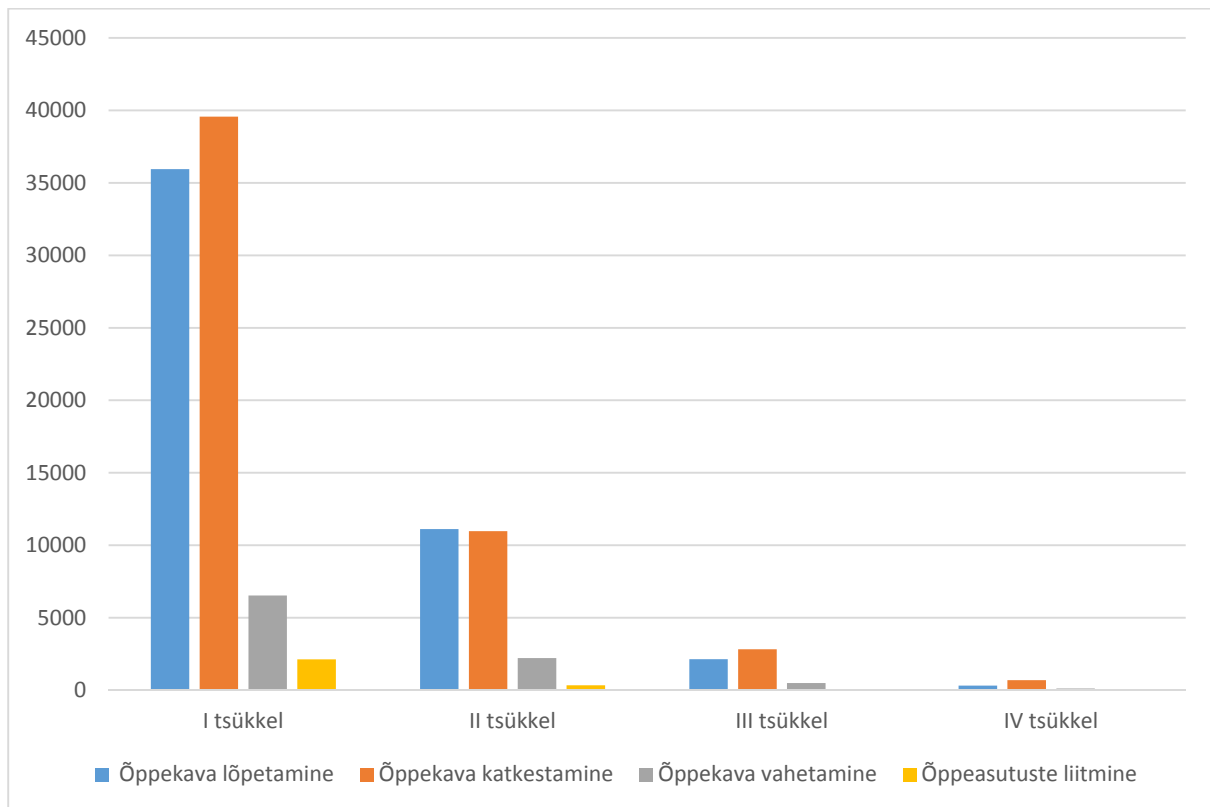
	Üliõpilaste arv	Keskmine tsükli pikkus	SD
I tsükkel	84171	27,7	19,0
II tsükkel	24635	21,5	15,5
III tsükkel	5528	16,9	14,1
IV tsükkel	1126	14,1	12,8

Märkus. Arvestatud on ainult neid üliõpilasi, kellel on õppetsükkel lõppenud.

Nagu ilmneb tabelist 2.2.2, varieeruvad õppetsüklite pikkused oluliselt (kõrged standardhälbed keskmiste suhtes), kuid siiski on jälgitav tendents – mida tsükkel edasi, seda lühemaks need jäävad. Kõige pikem on õppeaeg esimeses tsüklis – pisut enam kui 2 aastat (27,7 kuud). Teise tsükli keskmine on lühem – 21,5 kuud, seega alla 2 aasta. Osaliselt on see loogiline, sest magistriõpingud, mis reeglina jäävad teise tsükklisse, on oma kestvuselt kõige lühemad (bakalaureuse- ja rakenduskõrgharidusõpe kestavad vastavalt 3 ja 4 aastat, magistriõpe tavaliselt 2 aastat). Kui jätta kõrvale erinevused, mis tulenevad magistriõpingute pikkusest, siis üldine tendents on, et järgõpingud on oma kestvuselt lühemad kui õpe esimeses tsüklis.

Käesoleva käsitluse raames on võimalik ja mõistlik eristada nelja õppetsükli lõpetamise põhjust: õppekava läbimine kõikide nõuete täitmisega täies mahus (lõpetamine), õppetöö katkestamine, õppekava vahetus, kõrgkoolide liitumine. Joonisel 2.2.1. ja tabelis 2.2.3. on toodud üliõpilaste arvud erinevate tsüklite ning erinevate eksmatrikuleerimiste põhjuste lõikes (EHIS-e andmebaasis olevad eksmatrikuleerimise põhjused on märgitud kõrgkoolide poolt, mitte üliõpilaste poolt). Esimeses õppetsüklis on katkestanuid rohkem kui lõpetanuid, teises

tsükliks on need hulgad tasakaalus. Kolmandas ja neljandas õppetsükliks on katkestanute hulk lõpetanute suurem.



Joonis 2.2.1. Üliõpilaste arv erinevate eksmatrikuleerimise põhjuste lõikes erinevates tsükliks.

Õppetsüklist tsükliks tõuseb pisut õppekava vahetanute osakaal. Iga kümnes, kes läbib neljanda õppetsükli, teeb seda õppekava vahetuse teel.

Tabel 2.2.3. Eksmatrikuleerimise põhjuste jaotus erinevates tsükliks, %.

	I tsükkel	II tsükkel	III tsükkel	IV tsükkel
Õppekava lõpetamine	42,7	45,1	38,7	27,8
Õppekava katkestamine	47,0	44,5	51,1	61,0
Õppekava vahetamine	7,8	9,0	9,0	10,7
Õppeasutuste liitmine	2,5	1,4	1,3	0,4
Kokku	100	100	100	100

2.3. Õppetsükli vahetumise kiirus ja soolised erinevused õppetsükli vahetumises

Õppetsükli vahetumise kiirus on vahe uude tsükli immatrikuleerimise ja eelmisest tsüklist eksmatrikuleerimise vahel. Vaatleme tabelis 2.3.1. õppetsükli vahetumise kiirust sõltuvalt eelmisest tsüklist eksmatrikuleerimise põhjusest.

Tabel 2.3.1. Keskmised tsükli vahetumise ajad kalendrikuudes.

Eelmise tsükli lõpetamise põhjus	Ülemineku aeg II tsükli (keskmine/SD)	Ülemineku aeg III tsükli (keskmine/SD)	Ülemineku aeg IV tsükli (keskmine/SD)
Lõpetamine	4,7/11,7	-1,25/15,0	5,3/11,0
Katkestamine	8,0/14,5	5,8/16,1	7,0/12,1

Üleminek esimesest õppetsüklist teise tähendab, et õppimine mingil õppekaval kas lõpetatakse või katkestatakse, mille järel alustatakse õpinguid uuesti. Millise ajavahemiku jooksul leitakse uus õppimise võimalus?

Individaalsed erinevused õppetsükli vahetumise kiiruses on suured (vt standardhälbeid). On üliõpilasi, kelle erinevaid õppetsükleid lahutavad aastad, kuid on ka neid, kes praktiliselt kohe õpingutega jätkavad. Õppetsükli vahetumise kiiruse suur variatiivsus on tingitud osaliselt sellest, et ajaliselt võivad õppetsüklid omavahel kattuda, st üliõpilane võib olla alustanud uut tsükli enne eelmise lõpetamist. Nimetame taolist olukorda õppimise paralleelsuseks. Esimese tsükli lõpetanud üliõpilastest on 3,5% alustanud uut tsükli enne diplomi saamist, esimese tsükli katkestanud üliõpilastest on 13,4% alustanud uusi õpinguid enne eksmatrikuleerimist. Seega on igal 7.–8. esimese õppetsükli katkestanud üliõpilasel uus haridustee alanud nii, et eelmiste õpingute lõpp on vormistamata. Taoline olukord näitab, et selge piir õpingud katkestanud ning õppiva üliõpilase vahel sageli puudub – seega võib esineda olukord, kus isik on õppijana kirjast erinevates õppeasutustes või õppekavadel samaaegselt.

Esimese õppetsükli lõpu ja teise alguse vahe on katkestamise puhul 8 kuud ja lõpetamise korral 4,7 kuud. Erinevused võivad olla seotud sellega, et katkestamise puhul võib täheldada kahte tippphetket: üks õppeaasta lõpus, teine aastavahetusel. Aastavahetusel toimunud eksmatrikuleerimisest järgmise õppeaasta alguseni ongi 8-9 kuud. Domineeriv lõpetamine on kevadeti ning see asjaolu võib seletada väiksemat ajalist perioodi eksmatrikuleerimise ja immatrikuleerimise vahel.

Samas, õppetsüklid võivad vahetuda ka kuudega. Näeme, et üleminek teiselt õppetsükli kolmandale on veelgi kiirem. Miinusemärgiga keskmised tulevad sellest, et järgmisse tsükli on õppima asunud enne eelmise lõppu. Keskmine -1,25 tähendab, et keskmiselt on vaheaeg kahe tsükli vahel väike ja et suhteliselt palju on neid üliõpilasi, kes on juba enne ühe õppekava katkestamist asunud õppima mõnele teisele õppekavale. Kui üliõpilased on sisenedud kolmandasse õppetsükli, siis tegelikult enam kui viiendik neist õpib alles teises tsükli (21,5% lõpetanutest ja 22,9% katkestanutest). Teise ja kolmanda tsükli korral võib täheldada suuremat õppimise paralleelsust. Üleminekul kolmandalt tsükli neljandale väheneb õppimise paralleelsus (6,2 % lõpetanutest ning 14,2 % katkestanutest õppisid paralleelselt kahel õppekaval). Oluline on see, et ülemineku aeg teiselt õppetsükli kolmandale on keskmiselt

kuudes, mitte aastates. Kolmandalt neljandale tsüklile ülemineku aeg pisut pikeneb, kuid jääb keskmiselt ikkagi kuudesse, mitte aastatesse. Samas on selle vahe variatiivsus väga suur.

Tabel 2.3.2. Õppetsüklite vahetumisega seotud üliõpilaskonna soolised ja vanuselised muutused.

Õppe- tsükkel	Vanus sisenemisel	Vanus lõpetamisel	Vanus katkestamisel	Meeste % sisenemisel	Meeste % lõpetamisel	Meeste % katkestamisel
I tsükkel	23,2/7,0	27,0/7,3	24,8/6,7	41,2	30,5	51,1
II tsükkel	24,4/6,0	27,2/6,4	25,3/5,5	40,3	30,2	51,4
III tsükkel	25,3/5,6	28,0/6,7	26,1/5,1	40,0	26,7	49,9
IV tsükkel	25,9/5,1	28,0/6,7	26,1/5,1	41,1	27,2	50,7

Tabeli 2.3.2. esimeses pooles on näha, et üliõpilaste keskmine vanus erinevatesse tsüklitesse sisenemisel on suhteliselt sarnane. Seega, õppetsüklite vahetused toimuvad ruttu ja õppe-tsükleid vahetavad üliõpilased on suhteliselt noored. Teist õppetsükli alustav üliõpilane on esimest tsükli alustavast vaid ligikaudu aasta võrra vanem. Õppetsüklite lõikes on keskmise vanuse tõus minimaalne (ca kaks ja pool aastat esimese ja neljanda tsükli vahel).

Nagu näeme tabeli 2.3.2. teisest poolest, on soolised erinevused õppetsüklite lõikes sisseastumisel, lõpetamisel ning katkestamisel suhteliselt stabiilsed. Vaadeldes meesüliõpilaste osakaalu tsüklitesse sisenemisel näeme, et see on suhteliselt konstantne – ligikaudu 40%. Ka lõpetajate hulgas on meesüliõpilaste osatähtsus suhteliselt muutumatu – ca 10% väiksem kui sisenemisel. Õpingud katkestanud meessoost üliõpilaste arv on samuti läbi õppetsüklite sarnane – ligikaudu pooled katkestanutest on mehed.

Lõpetanute või katkestanute edasiõppimine on soospetsiifiline. Näiteks esimese õppetsükli lõpetanud naistest õpib edasi 30,7% ja meestest 35,4%. Esimese õppetsükli katkestanud üliõpilaste korral on need protsendid vastavalt 43,4% ja 37,8%. Seega peale esimest tsükli õpivad mehed edasi pigem peale lõpetamist ning naised peale katkestamist. Ent tervikuna kõikide tsüklite lõikes lõpetab mehi ligi kaks korda vähem kui katkestab (lõpetanute ja katkestanute arvu suhe on kõikide õppetsüklite puhul väiksem kui 0,6). Naisüliõpilastest aga lõpetab rohkem kui katkestab (vt tabel 2.3.3.).

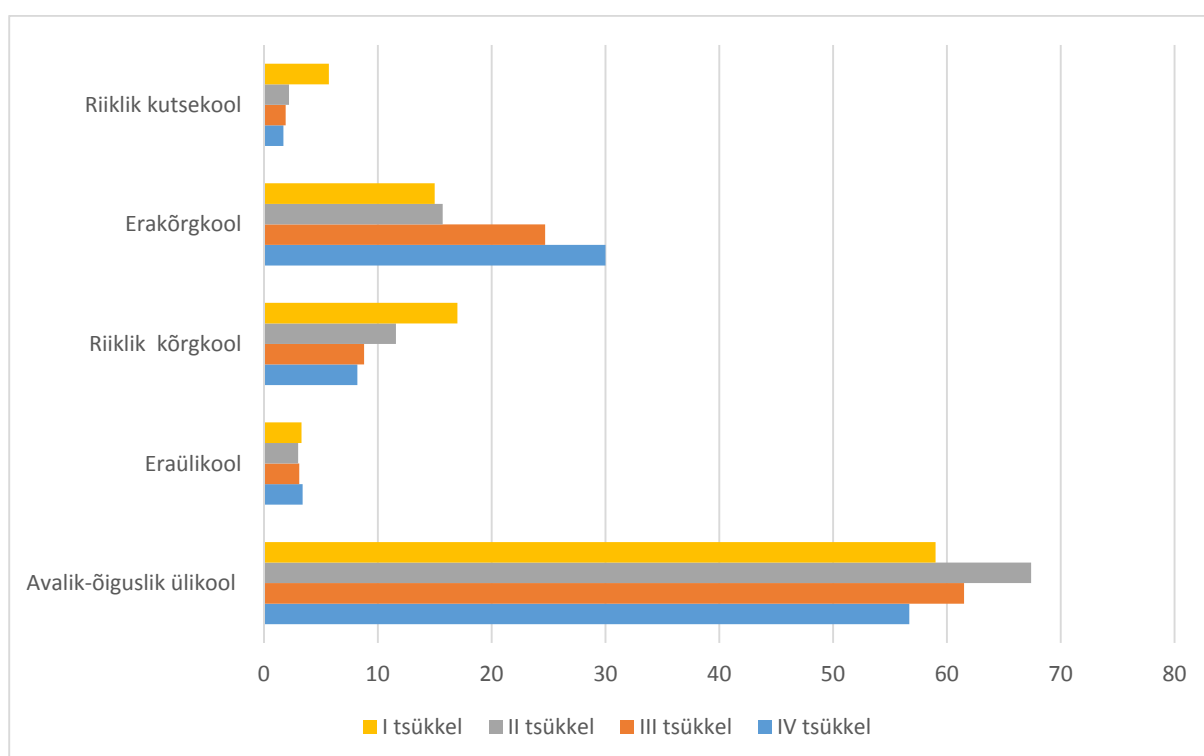
Tabel 2.3.3. Soolised erinevused üleminekul ühest tsüklist teise, lõpetanute ja katkestanute suhe (L/K).

	Mehed, %				Naised, %			
	Lõpetanud	Katkestanud	Muud	L/K	Lõpetanud	Katkestanud	Muud	L/K
I tsükkel	32	59	9	0,5	50,1	38,8	11,1	1,3
II tsükkel	34,2	57,5	8,3	0,6	52,3	35,9	11,8	1,5
III tsükkel	26,4	64,9	8,7	0,4	46,7	42,2	11,1	1,1
IV tsükkel	18	73,9	8,1	0,2	34,8	51,8	13,4	0,7
V tsükkel	14,7	75,8	9,5	0,2	33,8	45,1	21,1	0,7

2.4. Haridusteede muutused erinevate kõrgkooli tüüpide, õppevaldkondade ja kõrgkoolide lõikes

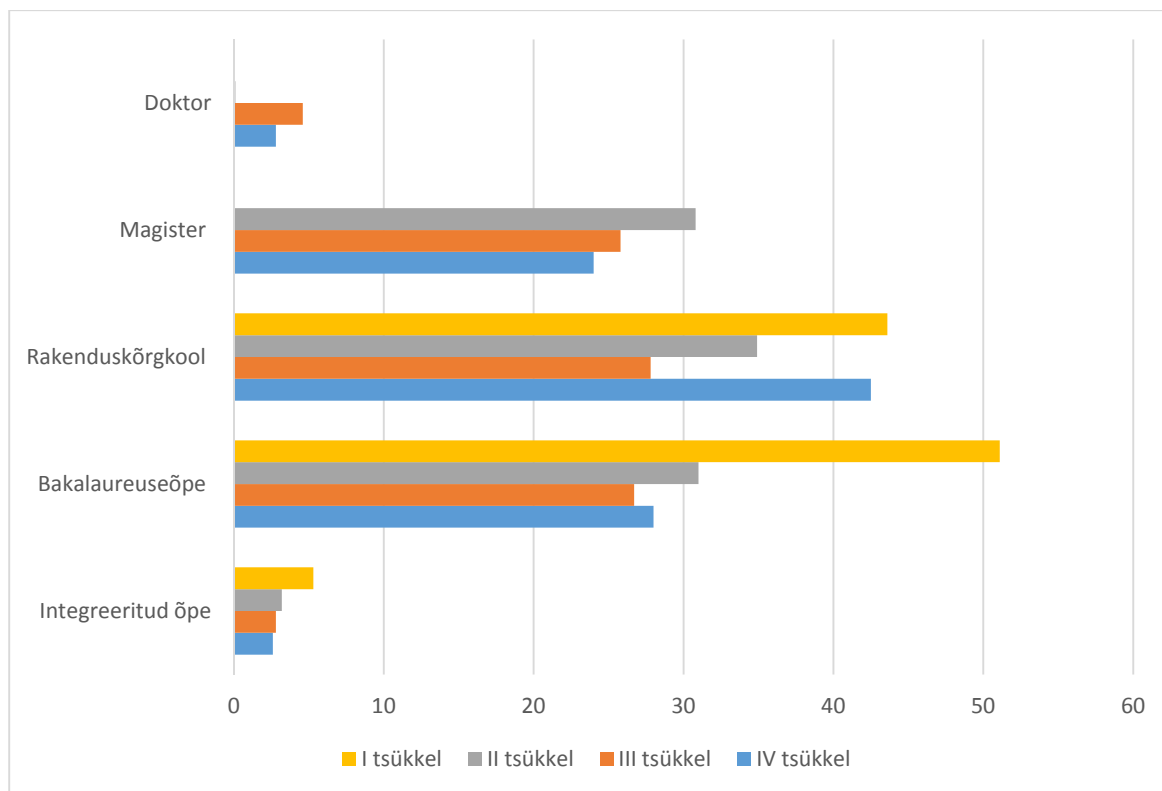
Järgnevalt vaatleme, milline on üliõpilaste liikumine õppetsüklite lõikes, kas ühe tsükli lõppedes jääb üliõpilane õppima sama tüüpi kõrgkooli ning millised on peamised trendid kõrgkooli tüübi vahetamises.

Jooniselt 2.4.1. näeme, et üks kõrgkooli tüüp, kus on täheldatav õppijate arvu tõus teises õppetsükli, on avalik-õiguslikud ülikoolid. Samas kolmanda ja neljanda õppetsükli puhul on selgelt jälgitav trend, et järgõppijad nihkuvad avalik-õiguslikest ülikoolidest ja riiklikest kõrgkoolidest rakenduslike erakõrgkoolide suunas. Avalik-õiguslike ülikoolide rolli tõus teises tsükli on seletatav nendesse magistriõpingute koondumisega. Rakenduslike erakõrgkoolide rolli tõusu taga kolmandas ja neljandas tsükli on ilmselt nende paindlikum reageering haridusturu vajadustele ning suutlikkus pakkuda võimalusi järgõppijatele.



Joonis 2.4.1. Haridusteede muutused kõrgkooli tüübi lõikes, %.

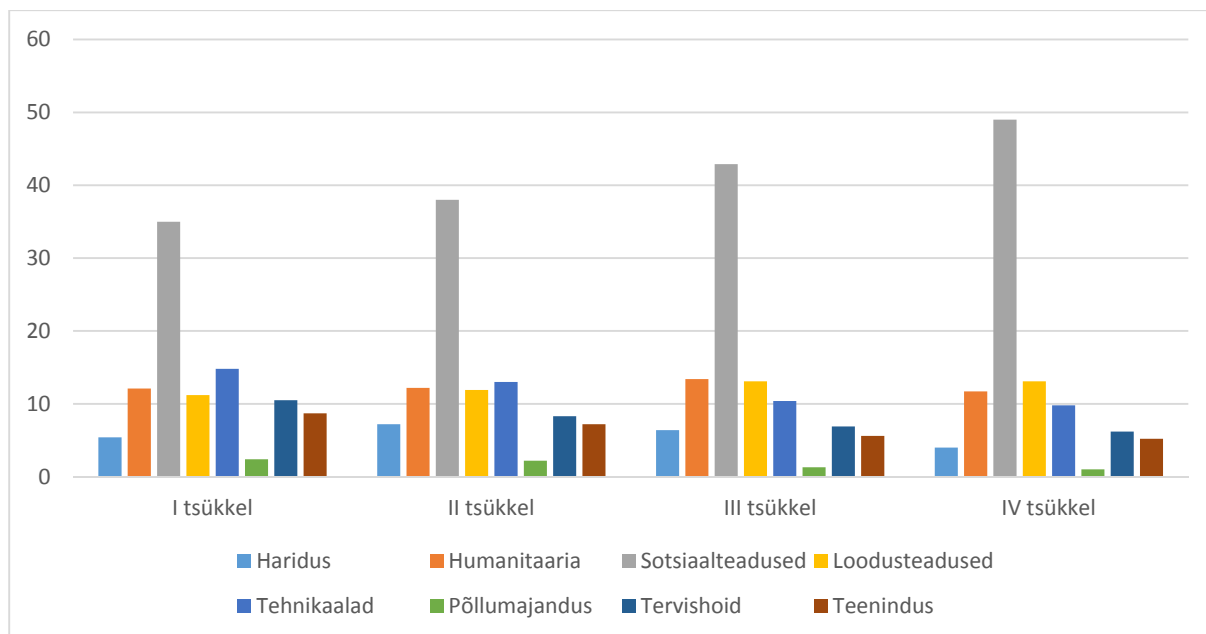
Järgõppimine ei tähenda kindlasti üksnes rakenduskõrgharidust. Nii kolmandas kui neljandas tsükli on magistritudengite osakaal ligi veerand (joonis 2.4.2). Magistriõppesse astutakse ka pärast mitmekordseid varasemaid õpinguid.



Joonis 2.4.2. Õpetasemete jaotus tsüklite kaupa, %.

Esimeses tsüklis ei ole magistriõppe ja doktoriõppe üliõpilasi (joonis 2.4.2.). Bakalaureuseõppe osatähtsuse vähenemine nelja tsükli jooksul 51%-lt 28%-le on loomulik, arvestades, et teises ja kolmandas tsüklis suureneb vastavalt magistri- ja doktoriõppe roll (magistriõppe roll on suurim II õppetsüklis ja doktoriõppel III õppetsüklis). Neljandas tsüklis on ka märgatav rakenduskõrghariduse osakaalu tõus. Tõsi küll, rakenduskõrghariduse valinute osakaal esialgu langeb – 44%-lt 28%-le (III tsüklis), kuid IV tsüklis on õppijate osakaal taas sama suur kui esimeses tsüklis (43%). Viimane asjaolu võib tuleneda sellest, et rakenduskõrgkooli asutakse õppima pärast eelnevaid õpinguid.

Meie käsutuses olevad andmed võimaldavad jälgida ka üliõpilaste haridusteede muutusi õppevaldkondade lõikes. Nii on õppetsüklite lõikes kõige selgemini eristatav tõus ühes õppevaldkonnas – sotsiaalteadustes: esimese tsükli 35%-lt neljanda tsükli 49%-ni (joonis 2.4.3.).



Joonis 2.4.3. Õppevaldkondade osakaal erinevates õppetsüklites, %.

Samal ajal langeb tehnikaalade, põllumajanduse, teeninduse, tervishoiu ja hariduse õppevaldkondade osatähtsus. Suhteliselt stabiilne on õppijate arv läbi nelja tsükli humanitaar- ja loodusteadustes.

Millega võiks seletada sotsiaalteaduste valdkonna populaarsust järgõppijate hulgas? Otsides siin võimalikke põhjendusi, peame arvestama, et nimetatud õppevaldkond on väga lai ning selle valdkonna õppekavasid on väga erinevat tüüpi kõrgkoolides. Antud uurimuse andmetel hõlmavad nii eraülikoolides kui erakõrgkoolides, aga ka kõrghariduslikke õppekavasid omavates riiklikes kutsekoolides sotsiaalteaduslikud õppekavad ligi kolmveerandi. Avalik-õiguslikes ülikoolides on vastav näitaja alla kolmandiku, riiklikes kõrgkoolides õpib vaid mõni protsent üliõpilasi sotsiaalteadusi. Pea vastupidi on tehnikavaldkonna õppekavadega, mida eraülikoolides ja erakõrgkoolides ei õpetata. Nihe sotsiaalteaduslike õppekavade valimise suunas õppetsüklite lõikes on seletatav eraõppeasutuste profiili ja vastuvõutepoliitikaga.

Järgnevalt keskendume üliõpilaste liikumisele erinevate kõrgkoolide vahel õppetsüklite lõikes.

Esiialgu vaatleme õppimist avalik-õiguslikes ülikoolides (tabel 2.4.1.).

Tabel 2.4.1. Avalik-õiguslike ülikoolide osatähtsus erinevate õppetsüklite lõikes, %.

Kõrgkool	I tsükkel	II tsükkel	III tsükkel	IV tsükkel
Tartu Ülikool	19,2	21,8	18,7	15
Tallinna Tehnikaülikool	16,6	19,5	19,2	21,7
Tallinna Ülikool	12,7	15,5	14,9	13,7
Eesti Maaülikool	7,1	7,4	4,8	3,4
Eesti Kunstiakadeemia	1,3	1,9	2,2	1,5
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	0,5	1,3	1,6	1,4
Kokku:	57,4	67,4	61,4	56,7

Järgõpingute käigus on avalik-õiguslike ülikoolide osatähtsus suurim teises tsükli (67,4%). Ilmselt on selle põhjuseks magistriõpe neis õppeasutustes. Järgmised kordusvalikud vähendavad avalik-õiguslike ülikoolide osa, mis on neljandas tsükli juba 10% väiksem (56,7%) võrreldes esimese tsükliga. Vähenemise tendents on kõige selgemini jälgitav Maaülikoolis (7,4%-lt 3,4%-ni) ja Tartu Ülikoolis (21,8%-lt teises tsükli 15,0 %-ni). Teistest ülikoolidest erineb Tallinna Tehnikaülikool, kus kordusvalikud suurendavad selles õppimise osatähtsust (vastavalt 16,6 % ja 21,7 %). Järgõppijate kaasamise osas on Tallinna Tehnikaülikool pisut sarnane erakõrgkoolidele. Samas võivad siin võimalikud põhjendused olla erinevad. Võib oletada, et järgõpingute puhul otsivad üliõpilased erialasid, millel on rohkem praktilist rakendust.

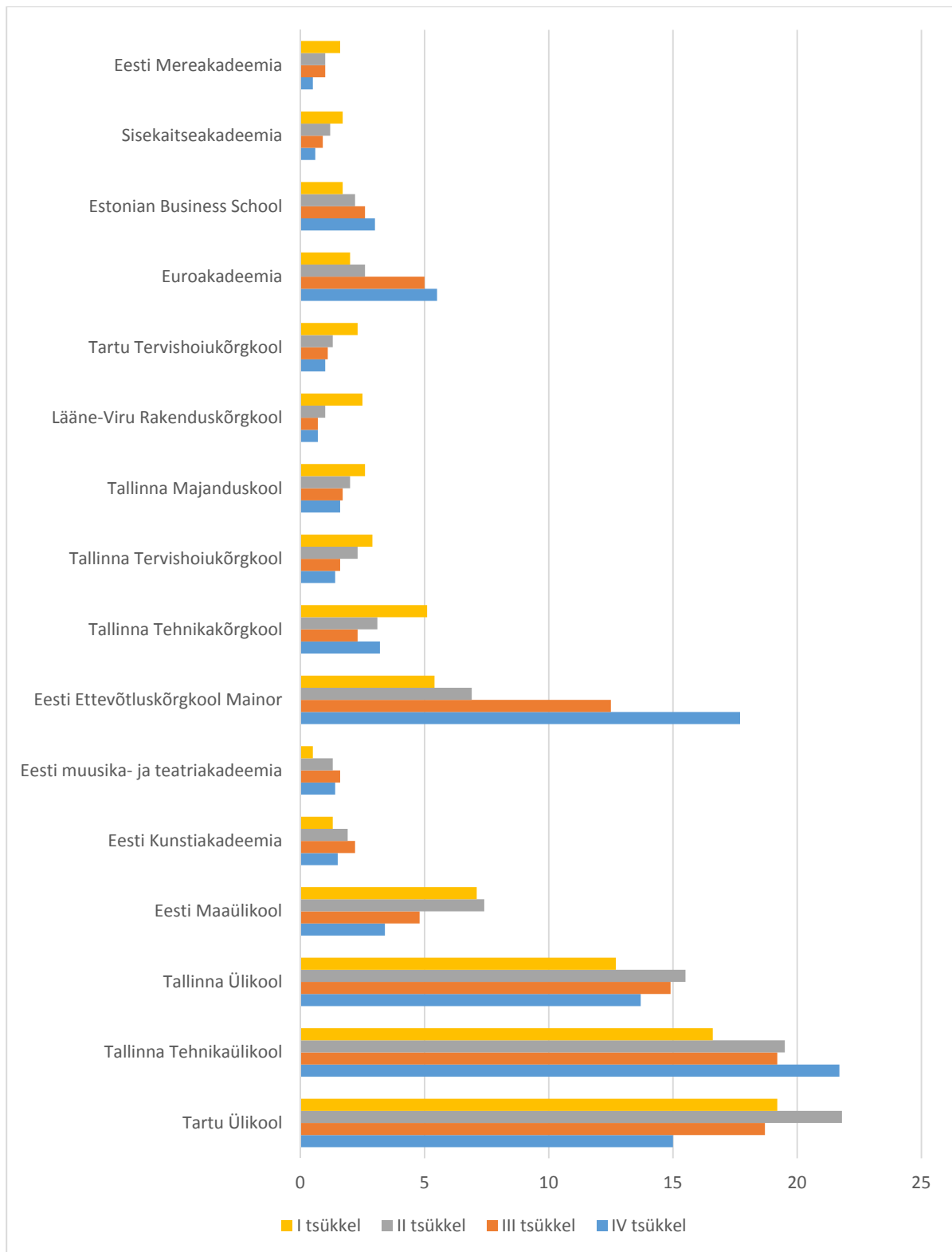
Samamoodi saame vaadelda üliõpilaste liikumist õppetsükli lõikes ülejäänud 10 suurema kõrgkooli vahel (tabel 2.4.2.).

Tabel 2.4.2. Kümne suurema kõrgkooli osatähtsus erinevate õppetsükli lõikes, %.

Kõrgkool	I tsükkel	II tsükkel	III tsükkel	IV tsükkel
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	5,4	6,9	12,5	17,7
Tallinna Tehnikakõrgkool	5,1	3,1	2,3	3,2
Tallinna Tervishoiukõrgkool	2,9	2,3	1,6	1,4
Tallinna Majanduskool	2,6	2	1,7	1,6
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	2,5	1	0,7	0,7
Tartu Tervishoiukõrgkool	2,3	1,3	1,1	1
Euroakadeemia	2	2,6	5	5,5
Estonian Business School (EBS)	1,7	2,2	2,6	3
Sisekaitseakadeemia	1,7	1,2	0,9	0,6
Eesti Mereakadeemia	1,6	1	1	0,5
Kokku	27,8	23,6	29,4	35,2

Ühe rakenduskõrgkooli (Mainor) üliõpilaste arv on hilisemates õppetsükli lõikes tõusnud kordades (esimeses 5,4 ja neljandas 17,7). Analoogne tõus on ka Euroakadeemial. Väike tõus on olnud ka EBS-l.

Võtame tabelites 2.4.1. ja 2.4.2. toodud arvud kokku ning vaatleme Eesti suuremaid kõrgkooli koos ((joonis 2.4.4).



Joonis 2.4.4. Üliõpilaste jaotus Eesti kõrgkoolides eri tsüklites, %.

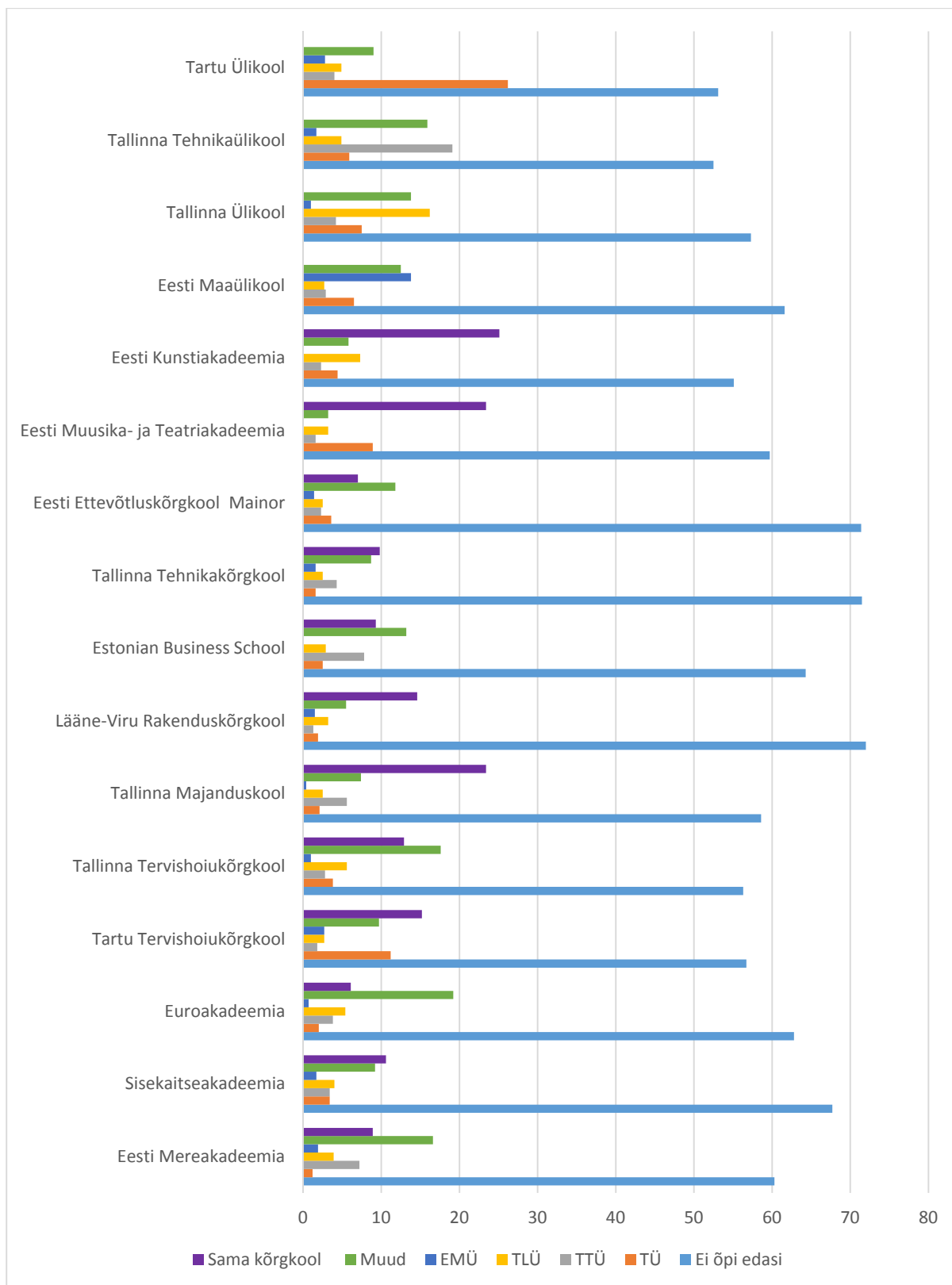
Vastukaaluks avalik-õiguslike ülikoolide rolli vähenemisele kolmandas ja neljandas õppe-tsüklis suureneb rakenduslikuma suunitlusega erakõrgkoolide roll (EBS, Euroakadeemia, eriti Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor).

Järgnevas keskendumise täpsemalt üliõpilaste kõrgkoolide-vahelisele liikumisele. Eristame siin kahte üliõpilaste gruppi: üliõpilased, kes eelmise õppetsükli lõpetasid ning need, kes õpingud katkestasid. Alustame viimaste haridustee käsitlemisest (tabel 2.4.3.).

Tabel 2.4.3. Õpingud katkestanud üliõpilaste valikud üleminekul esimesest õppetsüklist teise, %.

Lähtekõrgkool	Kõrgkool, kus õpib edasi						
	Ei õpi edasi	TÜ	TTÜ	TLÜ	EMÜ	Muud	Sama kõrgkool
Tartu Ülikool (TÜ)	53,1	26,2	4	4,9	2,8	9	26,2
Tallinna Tehnikaülikool (TTÜ)	52,5	5,9	19,1	4,9	1,7	15,9	19,1
Tallinna Ülikool (TLÜ)	57,3	7,5	4,2	16,2	1	13,8	16,2
Eesti Maaülikool (EMÜ)	61,6	6,5	2,9	2,7	13,8	12,5	13,8
Eesti Kunstiakadeemia	55,1	4,4	2,3	7,3	0	5,8	25,1
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	59,7	8,9	1,6	3,2	0	3,2	23,4
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	71,4	3,6	2,3	2,5	1,4	11,8	7
Tallinna Tehnikakõrgkool	71,5	1,6	4,3	2,5	1,6	8,7	9,8
Estonian Business School	64,3	2,5	7,8	2,9	0	13,2	9,3
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	72	1,9	1,3	3,2	1,5	5,5	14,6
Tallinna Majanduskool	58,6	2,1	5,6	2,5	0,4	7,4	23,4
Tallinna Tervishoiukõrgkool	56,3	3,8	2,8	5,6	1	17,6	12,9
Tartu Tervishoiukõrgkool	56,7	11,2	1,8	2,7	2,7	9,7	15,2
Euroakadeemia	62,8	2	3,8	5,4	0,7	19,2	6,1
Sisekaitseakadeemia	67,7	3,4	3,4	4	1,7	9,2	10,6
Eesti Mereakadeemia	60,3	1,2	7,2	3,9	1,9	16,6	8,9

Eesti kõrgkoolide esimese õppetsükli katkestanud üliõpilastest 60–70% ei jätkanud pärast eksmatrikuleerimist vaatlusperioodil õpinguid Eesti kõrgharidussüsteemis. Osaliselt võib see tähendada piisava haridustaseme saavutamist. Teisalt võib õpihuvi lihtsalt erinevatel põhjustel kaduda. Osa kodumaal kõrghariduse omandamise katkestanud üliõpilastest siirdub seda jätkama välismaale. Ülevaatlikkuse huvides kujutame tabelis 2.4.3. toodud arvud ka joonisel 2.4.5.



Joonis 2.4.5. Uue kõrgkooli valik peale I õppetsükli katkestamist.

Enamiku kõrgkoolide puhul suurem osa õpingud katkestanud üliõpilastest ei õpi edasi. Avalik- õiguslikes ülikoolides õpingud katkestanutest õpib veidi rohkem edasi kui teiste kõrgkoolide katkestanutest. Avalik-õiguslike ülikoolide katkestanutega võrdsel määral õpivad edasi need, kes on katkestanud Tallinna Majanduskooli. Katkestanute kõige sagedasem valik õpingute jätkamiseks on sama kõrgkool, milles ta varasemalt õppis (15–25%). Tartu Ülikooli puhul jätkab katkestanutest samas õppeasutuses üle veerandi (26,2%) üliõpilastest. Katkestanute haridusteed teise ja kolmanda tsükli vahetumisel on esitatud tabelis 2.4.4.

Tabel 2.4.4. Õpingud katkestanud üliõpilaste valikud II ja III tsükli vahetudes, %.

Lähtekõrgkool	Kõrgkool kus õpib edasi						
	Ei õpi edasi	TÜ	TTÜ	TLÜ	EMÜ	Muud	Sama
Tartu Ülikool (TÜ)	59,5	22,9	5,3	4,6	1,8	5,9	22,9
Tallinna Tehnikaülikool (TTÜ)	65,6	3	19,9	2,6	0,6	8,3	19,9
Tallinna Ülikool (TLÜ)	69,1	5,6	2,4	15,4	0,5	7	15,4
Eesti Maaülikool (EMÜ)	69,6	6,1	2,3	2,3	13,8	5,9	13,8
Eesti Kunstiakadeemia	69,5	2,3	1,5	3,1	0	3	20,6
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	78,1	7,3	0	4,2	0	1	9,4
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	77,7	2,1	3,2	1,9	0,7	6,2	8,2
Tallinna Tehnikakõrgkool	70,7	2	5,1	2,4	0,4	5,7	13,7
Estonian Business School	74,3	2,2	4,9	2,2	0	6,6	9,8
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	75,9	2,6	0	0,9	0	9,4	11,2
Tallinna Majanduskool	64,6	0,4	3,3	2,8	1,2	5,3	22,4
Tallinna Tervishoiukõrgkool	63,1	3,5	3,5	2,8	0,7	12,9	13,5
Tartu Tervishoiukõrgkool	55,8	10,1	2,3	2,3	4,7	8,5	16,3
Euroakadeemia	77,9	1,1	2,1	3,2	0,4	6,5	8,8
Sisekaitseakadeemia	75,9	2,9	2,2	3,6	0	3,7	11,7
Eesti Mereakadeemia	73,6	4,7	2,7	0,7	0	4,8	13,5

Teise tsükli järel õpingud katkestanud ning edasi mitte õppivate tudengite arv suureneb ligikaudu 10% võrreldes esimese tsükli järgse olukorraga (tabel 2.4.4.). Enamiku kõrgkoolide puhul on tüüpiline, et edasi ei õpi 70% katkestanutest. Seega järgõppimise katkestamine viib tõenäolisemalt ka õpingute üldise katkestamiseni. Rakenduskõrgkoolide puhul teise õppe-tsükli katkestamine rohkem kui kolmveerandil juhtudest ei vii enam edasiõppimisele.

Järgnevalt vaatleme kõrgkooli lõpetanud üliõpilaste haridusvalikuid esimesest tsüklist teise minekul (tabel 2.4.5.).

Tabel 2.4.5. Esimese õppetsükli lõpetanud üliõpilaste valikud teises õppetsükli, %.

Lähtekõrgkool	Kõrgkool, kus õpib edasi						
	Ei õpi edasi	TÜ	TTÜ	TLÜ	EMÜ	Muud	Sama kõrgkool
Tartu Ülikool (TÜ)	50,6	42,0	2,5	2,6	0,4	1,9	42,0
Tallinna Tehnikaülikool (TTÜ)	58	2,3	36,3	1,0	0,4	2,0	36,3
Tallinna Ülikool (TLÜ)	62,2	4,4	2,9	27,5	0,3	2,7	27,5
Eesti Maaülikool (EMÜ)	46,7	3,7	2,1	0,7	45,4	11,2	45,4
Eesti Kunstiakadeemia	66,6	2,2	2,7	3,1	0	1,8	23,6
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	40,5	1,4	0,7	1,0	0	0,7	55,7
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	86,3	2,5	4,6	1,9	0,9	1,5	2,3
Tallinna Tehnikakõrgkool	76,8	0,9	15,7	0,8	1,9	2,7	1,2
Estonian Business School	77,1	0,9	6,3	1,9	0	1,7	12,1
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	89,5	0,9	1,3	3,0	3,4	1,7	0,2
Tallinna Majanduskool	86,5	1,5	5,9	3,0	0,7	1,8	0,6
Tallinna Tervishoiukõrgkool	91,8	1,2	1,2	1,6	0,1	2,1	2,0
Tartu Tervishoiukõrgkool	86,5	6,1	0,6	1,0	1,9	1,5	2,4
Euroakadeemia	73,4	1,2	3,6	5,9	0,3	4,7	10,9
Sisekaitseakadeemia	83,3	2,6	4,8	3,9	1,0	1,0	3,4
Eesti Mereakadeemia	79,5	0,2	9,2	1,3	0,7	0,8	8,3

Sõltumata kõrgkoolist, suurem osa lõpetajaid ei õpi edasi (60–90%). Võrreldes teiste kõrgkoolitüüpidega, õpivad kõige sagedamini edasi avalik-õiguslike ülikoolide lõpetajad. Kõige suurem protsent üliõpilasi õpib edasi Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia lõpetajatest (50,9%). Kõige levinumaks edasiõppimise kohaks on sama kõrgkool (Eesti Maaülikool 45,4% ja Tartu Ülikool 42%).

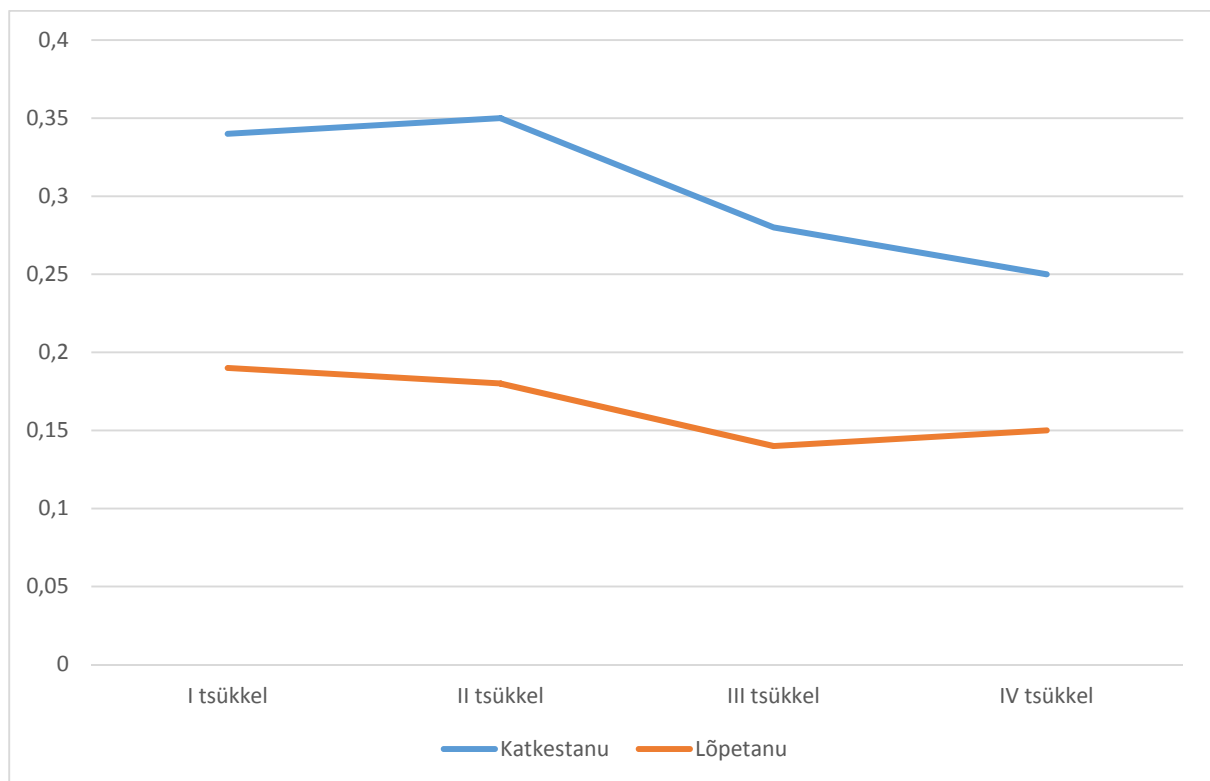
Tabel 2.4.6. Teise õppetsükli lõpetanud üliõpilaste valikud kolmandas õppetsükli, %.

Lähtekõrgkool	Kõrgkool, kus õpib edasi						
	Ei õpi edasi	TÜ	TTÜ	TLÜ	EMÜ	Muud	Sama kõrgkool
Tartu Ülikool (TÜ)	76,2	19,9	1,3	0,9	0,5	1,2	19,9
Tallinna Tehnikaülikool (TTÜ)	82,4	1,0	14,2	0,8	0,2	1,4	14,2
Tallinna Ülikool (TLÜ)	87,6	0,7	0,1	9,9	0,1	1,6	9,9
Eesti Maaülikool (EMÜ)	83,3	2,1	1,2	0,1	12,0	1,3	12,0
Eesti Kunstiakadeemia	75,3	0,8	1,7	1,7	0	0,4	20,1
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	68,8	1,0	0,5	1,0	0	0,1	28,6
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	92,2	0,7	1,6	0,2	0,9	0,2	4,2
Tallinna Tehnikakõrgkool	81,5	0,5	11,0	1,0	0	3,0	3,0
Estonian Business School	82,2	0	2,2	0	0	2,3	13,3
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	89,3	1,7	0	1,7	2,8	1,1	3,4
Tallinna Majanduskool	88,6	0,6	4,1	1,9	0,3	0,7	3,8
Tallinna Tervishoiukõrgkool	92,2	0,5	1,8	0,5	0,1	0,5	4,4
Tartu Tervishoiukõrgkool	79,9	8,8	0,6	1,9	3,1	0	5,7
Euroakadeemia	86	0,9	0,5	0,9	0	2,7	9,0
Sisekaitseakadeemia	92,5	0,6	3,1	0	0,6	0,1	3,1
Eesti Mereakadeemia	92,6	2,1	3,2	0	0	0	2,1

Nagu näha tabelist 2.4.6, õpivad väga vähesed teise õppetsükli lõpetanud üliõpilased edasi (keskmiselt 16,6 %, edasi ei õpi keskmiselt 83,4 %). Erandiks on Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia, kus edasi õpib ligikaudu 31% teise õppetsükli lõpetanutest. Eesti Kunstiakadeemias ja Tartu Ülikoolis on teise astme lõpetanute edasiõppimise osatähtsus samuti küllaltki kõrge (vastavalt 25% ja 24%).

2.5. Akadeemiline puhkus ja kõrgkooli lõpetamine

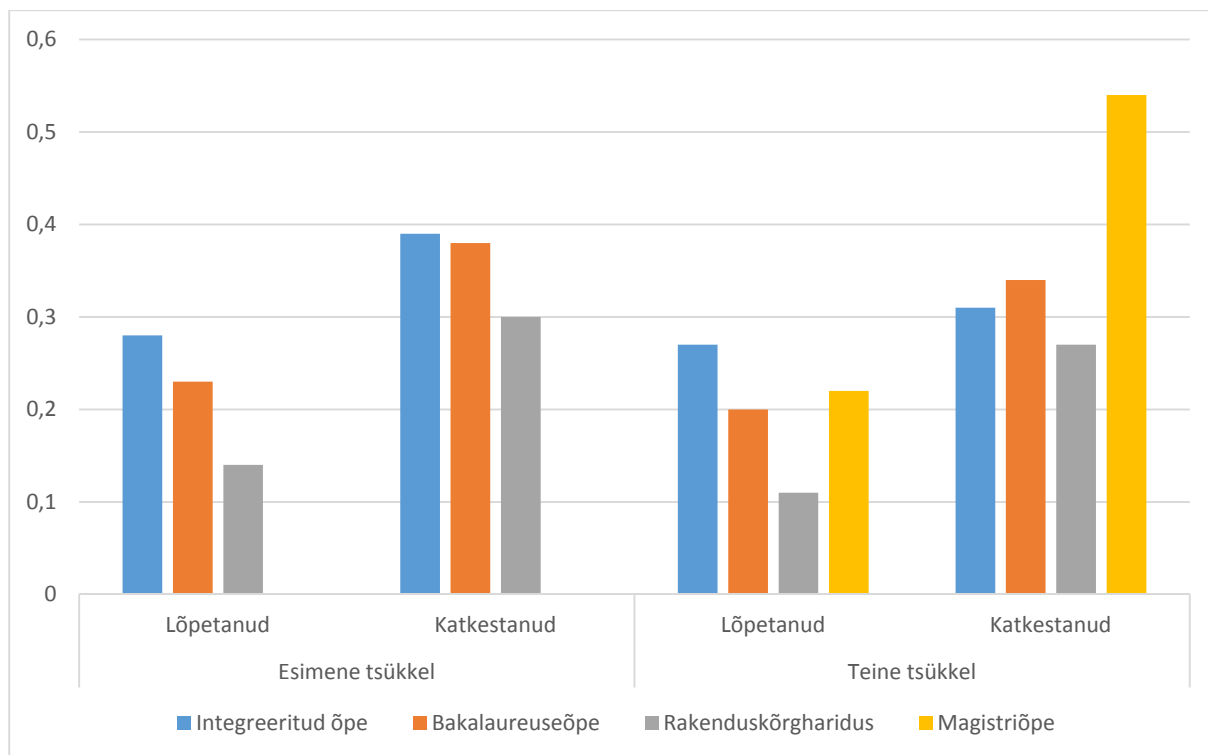
Eesti kõrghariduskorraldus võimaldab üliõpilastel erinevatel põhjustel peatada õpingud ning võtta akadeemilist puhkust. Akadeemiline puhkus on ajutine õppetöö peatamine ning siin võib olla sarnasusi õpingute katkestamisega.



Joonis 2.5.1. Keskmise akadeemiliste puhkuste arv kõrgkooli lõpetanud ning katkestanud üliõpilase kohta.

Akadeemilise puhkuse võtmine on tavapärasem nende üliõpilaste puhul, kes hiljem oma õpingud pooleli jätaavad (joonis 2.5.1.). Läbi tsüklite on õpingud katkestanud üliõpilaste puhul akadeemilise õppepuhkuse võtmine pea kaks korda sagedam kui lõpetanute puhul. Teiseks on märgata tendentsi, et akadeemilise puhkuse võtmine väheneb järgvalikutel. Akadeemilise õppepuhkuse võtmine on kõige sagedasem õpingute esimestes tsüklites.

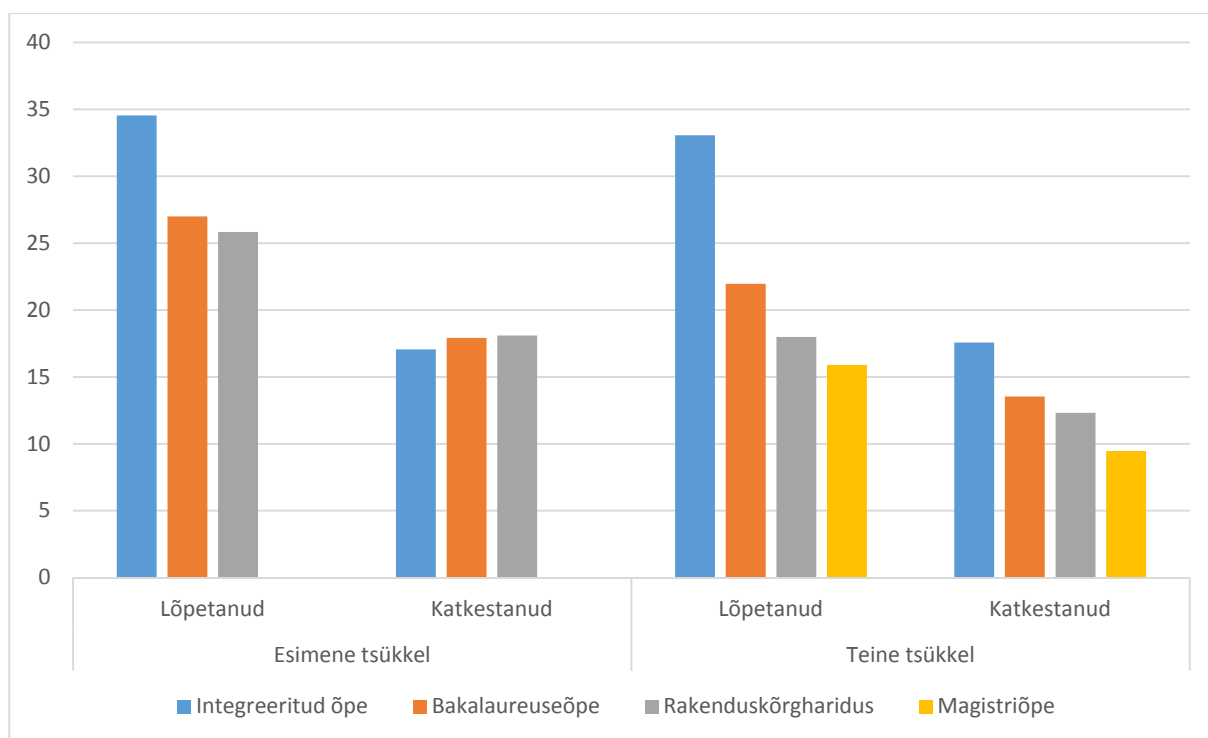
Vaatleme täpsemalt akadeemiliste õppepuhkuste võtmist kahe esimese õppetsükli lõikes erinevatel õppetasetel (joonis 2.5.2.).



Joonis 2.5.2. Akadeemiliste õppepuhkuste keskmine arv õppetasemete lõikes.

Näeme, et esimese õppetsükli katkestanud üliõpilased on võtnud pea kaks korda rohkem akadeemilist puhkust kui need üliõpilased, kes on oma õpingud lõpetanud. Läbivalt on kõige vähem akadeemilist puhkust võtnud rakenduskõrghariduse üliõpilased. Suurim akadeemiliste puhkuste arv on aga magistri- ja doktoriõppes, kus pea iga teine katkestaja on olnud akadeemilisel puhkusel. Joonistel 2.5.1. ja 2.5.2. kujutatud informatsioonist nähtub, et akadeemilisel õppepuhkusel olemine suurendab üliõpilase õpingute katkestamise riski. Viimane asjaolu võib tähendada, et akadeemilisele õppepuhkusele jäämine võib viidata soovile õpingud lõpetada. Seega on ilmselt oluline ka õppeaja pikkus. Magistriõpe on doktoriõppes lühem, ent akadeemiliste puhkuste võtmine on sama intensiivne. Magistriõppe katkestanutest on iga teine olnud akadeemilisel puhkusel (keskmine 0,54), lõpetajatest aga ainult viies (0,22).

Järgnevalt vaatleme akadeemilise õppepuhkuse võtmise kiirust ehk ajavahemikku, mille jooksul pärast immatrikuleerimist akadeemiline puhkus võetakse. Ühikuks on 1 kalendrikuu (joonis 2.5.3.).



Joonis 2.5.3. Immatrükuleerimise aja ja akadeemilise puhkuse alguse vahe kuudes.

Nagu on näha jooniselt 2.5.3, on kõik teises õppetsükli akadeemilise puhkuse võtmise keskmist kiirust iseloomustavad tulbad madalamad esimese õppetsükli vastavatest näitajatest. Seega üliõpilased, kes õpivad kõrgkoolis korduvalt, võtavad akadeemilise puhkuse mõnevõrra kiiremini võrreldes üliõpilastega, kes alustavad õppetööd esimest korda. Vaadeldes erinevusi lõpetanute ja katkestanute vahel näeme, et kõikidel õppetasemetel lähevad katkestanud üliõpilased akadeemilisele puhkusele kiiremini. Eriti suur on see erinevus integreeritud õppes – ligi kahekordne (kui lõpetajate aeg esimese akadeemilise puhkuse võtmiseni on keskmiselt 34,6 kuud, siis katkestanutel 17,1 kuud). Üldine tendents esimese tsükli puhul on, et nii integreeritud õppe kui ka bakalaureuse- ja rakenduskõrgharidusõppe lõpetajad võtavad akadeemilise puhkuse pärast teist õppeaastat. Nii võib akadeemilist puhkust käsitleda kui õppeaja pikendamist.

Õppetöö katkestajad käituvad teisiti: akadeemilisele puhkusele minnakse pärast esimest õppeaastat, 17–18 kuud pärast immatrükuleerimist. Magistriõppes toimub akadeemilisele puhkusele minek kiiremini. Esimene õppeaasta näib olevat üliõpilase jaoks kriitiline periood, mil võib selguda vajadus katkestada õppetöö akadeemilise puhkusega. Kui magistrant läheb akadeemilisele puhkusele pärast esimest aastat, siis tõenäoliselt ta võib hiljem õppetöö katkestada. Akadeemiline puhkus teise õppeaasta jooksul võib olla magistritudengil vajalik selleks, et pikendada oma õppeaega seoses magistritöö koostamisega. Analoogne erinevus avaldub ka doktoriõppes: neljandal õppeaastal võib akadeemiline puhkus osutada lõpetamisele, teisel või kolmandal aastal aga õppetöö katkestamisele. Kui eeldada, et õppetsükli arv näitab ka kõrgkoolikogemuste tõusu, siis on võimalik, et järgõppijad teavad paremini oma võimalusi. Kuid kõikidel juhtudel on varane akadeemiline puhkus ohu märk järgnevale haridusteele. Mida kiiremini üliõpilane pärast immatrükuleerimist akadeemilise puhkuse võtab, seda tõenäolisemalt ta õppimise katkestab.

2.6. Lõpetanute ja katkestanute akadeemilise puhkuse põhjendused

Tabel 2.6.1. Erinevatel õppetasemetel akadeemilise õppepuhkuse võtmise põhjused esimese õppetsükli lõpetanute ja katkestanute lõikes, %.

		Kaitsevæe- teenistus	Lapse hooldamine	Omal soovil	Tervis
Integreeritud õpe	katkestanud	14,7	3,2	65,2	16,9
	lõpetanud	40,4	5,7	42,1	11,8
Bakalaureuseõpe	katkestanud	10,8	4,4	67,5	17,2
	lõpetanud	24,0	6,3	57,0	12,6
Rakenduskõrgharidus	katkestanud	12,3	5,0	69,8	12,8
	lõpetanud	29,9	8,4	52,6	9,0

Akadeemilise puhkuse võtmise põhjendustena vaatleme järgmisi võimalusi: kaitsevæe-teenistus, lapse hooldamine, tervis, omal soovil. Enamikul juhtudel (60-70%) on akadeemilise puhkuse põhjendusena märgitud „omal soovil“. Kõikidel õppetasemetel on katkestanud üliõpilased taotlenud akadeemilist puhkust põhjendusega „omal soovil“ sagedamini kui üliõpilased, kes õppeasutuse on lõpetanud. Näiteks bakalaureuseõppe katkestanud üliõpilastest on omal soovil olnud akadeemilisel puhkusel 67,5 %, lõpetanutest aga 57 %. Integreeritud õppes on siin erinevus suurim. Nimelt on katkestanutest 65,2 % akadeemilist puhkust võtnud omal soovil, kuid lõpetanutest vaid 42,1%. Kaitsevække minek on lõpetanutel sagedasem põhjus kui katkestanutel. Seega, kaitsevæes käimine ei pruugi takistada õpingute edukat läbimist.

2.7. Milline üliõpilane lõpetab kõrgkooli kõige tõenäolisemalt?

Järgnevas püüame luua statistilise mudeli selgitamiseks, millised erinevad õppetööga seotud tegurid võiksid ennustada, kas üliõpilane lõpetab või katkestab oma õpingud. Kõrgkooli lõpetamist (kõigi õppekava nõuete täitmine) või katkestamist (nõuete mittetäitmine) mõjutavate tegurite käsitlemiseks on logistiline regressioonanalüüs sobiv vahend. Nimetatud meetodi kasutamise põhieesmärk on anda tõenäosuslik hinnang mingi sündmuse toimumisele või mittetoimumisele – käeoleval juhul õppetsükli lõpetamise või katkestamise tõenäosusele.

Logistilise regressiooni keskseks mõisteks on sündmuse šansside suhe (*odds ratio*). Võtame järgnevasse analüüsi kõik andmebaasis olevad isikud, kes ajavahemikul 2005–2014 lõpetasid või katkestasid oma esimese õppetsükli. Eespool esitatud analüüsisides rakendasime piirangut, mis tulenes õppetasemest: analüüsisime üksnes neid isikuid, kelle esimene õppetsükkel oli kas rakenduskõrgharidus, bakalaureuseõpe või integreeritud õpe. Käesolev mudel haarab ka üliõpilasi, kelle esimene õppetsükkel andmebaasi kannete alusel on magistri- või doktoriõpe. Kui haarata mudelisse kõik andmebaasis olevad isikud, kes lõpetasid või katkestasid esimese õppetsükli, siis nende koguarv on 92 248 (46 849 katkestas ja 45 399 lõpetas õpingud). Seega katkestamise tõenäosus ehk šanss oli $46\,849/92\,248 = 0,508$ ja lõpetamise šanss on $45\,399/92\,248 = 0,492$. Šansside suhe on $0,492/0,508 = 0,969$ lõpetamise kahjuks. Ühelähedane šansside suhe näitab mõlema versiooni realiseerumise võrdset võimalust. Kui valiksime juhuslikult 92 248 isikust ühe, siis pea võrdse tõenäosusega oleks ta kas lõpetanu või katkestanu.

Logistilise regressiooni kasutamise eesmärgiks on leida need tegurid, mis muudavad šansside suhet. Antud kontekstis huvitavad meid tegurid, mis suurendavad võimalust, et üliõpilane lõpetab kõrgkooli. Vaatleme järgnevalt neid võimalikke mõjutegureid koos ühes mudelis. Kaasame mudelisse järgmised tegurid: üliõpilase sugu, vanus immatrikuleerimisel ja eksmatrikuleerimisel, õppetsükli pikkus (eksmatrikuleerimise ja immatrikuleerimise vahe), akadeemiliste puhkuste arv, õppetase, õppevaldkond ja kõrgkooli tüüp. Lisasime mudelisse ka kaks kaudset motivatsiooni näitajat – teise õppetsükli olemasolu ning õppetsükli arvu tervikuna. Esimesele tsüklile järgnevate õpingute olemasolu vaadeldakse kui võimalikku kaudse õppimismotivatsiooni näitajat.

Logistilise regressiooni põhitulemuseks on hinnang sõltumatu muutuja muutumisele ühe mõõteühiku sammu võrra sündmuse šansside suhtele. Näiteks vanuse korral on ühikuks aasta. Kategoriaalsete tunnuste korral määratakse üks grupp referentkateegoriaks, mille suhtes võrreldakse teisi. Näiteks soogruppidest on käesolevas analüüsis referentkateegoriaks mehed naiste suhtes. Kõrgkoolitüüpidest on referentkateegoriaks võetud avalik-õiguslik ülikool, millega võrreldakse ülejäänud kõrgkooli. Mõju all käsitletakse statistilist efekti sellest, kui võrd ennustusparameetrid muudavad kõrgkooli lõpetamise šansi suhet katkestamise šansi suhtes. Kui efekti suurus on üle ühe, siis antud tegur tõstab lõpetamise šansi katkestamise suhtes. Efekt väärtusega alla ühe näitab, et katkestamise šanss on suurem. Ühelähedane efekt osutab, et antud tegur on lõpetamise või katkestamise eristamiseks ebaoluline.

Analüüs näitas, et kirjeldatud mudel (tabel 2.7.1.) klassifitseerib õppijaid (lõpetanuteks ja katkestanuteks) õigesti 79,4%-l juhtudest. Mudeli ennustusvõime on ligikaudu 30%. Üks informatiivsemaid tunnuseid kõrgkooli lõpetamise ja katkestamise vahekorra prognoosimisel on üliõpilase sugu (teiste tegurite võrdsuse korral). Meie analüüs näitab, et naissoost üliõpilastel on kõrghariduslike õpingute lõpetamise tõenäosus ligi kaks korda suurem kui meessoost üliõpilastel (šansside suhe 2,085). Üliõpilase vanuse mõju on erinev immatrikuleerimise ja eksmatrikuleerimise hetkedel. Üliõpilase vanuse tõus immatrikuleerimisel vähendab lõpetamise šansi katkestamise suhtes (riskisuhe 0,385). Eksmatrikuleerimisel avaldub vastupidine efekt (2,623) – vanuse tõusuga suureneb lõpetamise tõenäosus. Seda efekti saab sõnastada ka nii, et katkestatakse nooremalt ja lõpetatakse vanemalt. Kuid vanemalt kõrgharidusõpingute alustamine tõstab õpingute katkestamise šansi lõpetamise ees.

Oluline muutuja õpingute lõpetamise ennustajana on akadeemilise puhkuse võimaluse kasutamine. Üks akadeemilise puhkuse võtmise kord õpingute jooksul suurendab õpingute katkestamise tõenäosust enam kui kolm korda (šansside suhe 0,312 lõpetamise suhtes).

Õpingute pikkus (eksmatrikuleerimise ja immatrikuleerimise ajaline vahe) ei olnud statistiliselt olulise efektiga ($p = 0,836$), kuigi võinuks oletada, et katkestamise korral on õppetsükkel lühem kui lõpetamise korral. Ilmselt muude tegurite võrdsuse korral võib hakata toimima mingi vastupidine tendents – näiteks see, et paljude katkestanute õpingud on veninud, mis lõppkokkuvõttes moodustabki pikema õppetsükli.

Õppetasetest on võetud referentkateegoriaks bakalaureuseõpe. Bakalaureuseõppega võrreldes on väga hea lõpetamise efektiivsusega magistriõpe (šansside suhe 2,536). Magistriõpingute mõttes on Bologna 3+2 lahendus parim teiste lahenduste taustal, sest tagab õpingute lõpetamise suure tõenäosuse. Doktoriope on väga suure katkestamise riskiga lõpetamise suhtes. Nimetatud šansside suhe 0,250 näitab, et doktoriope katkestamise risk on neli korda suurem kui bakalaureuseõppe katkestamise šanss ($1: 0,250 = 4$). Integreeritud õppes ning rakenduskõrghariduses on lõpetamise šanss väiksem kui bakalaureuseõppes.

Kõrgkooli tüübi mõjuefekti vaatlemisel valisime lähtepunktiks avalik-õiguslikud ülikoolid. Tulemus on suhteliselt sirgjooneline: võrreldes avalik-õiguslike ülikoolidega on õppimise edu šanss väiksem eraülikoolides (0,791). Suurima lõpetamise tõenäosuse annavad riiklikud kutsekoolid (4,364) ja riiklikud rakenduskõrgkoolid (1,818).

Õppevaldkondade lõikes on väikseima lõpetamise šansiga tehnikaalad, humanitaar- ja sotsiaalteaduste valdkonnad. Parima lõpetamise šansiga sotsiaalteaduste suhtes on tervishoiu õppevaldkond (1,759).

Haridusstatistika võimaldab kaudselt hinnata tudengite õpimotivatsiooni ka selle kaudu, kas on toimunud korduvat õppimist. Ühe õppimistsükli järgnemist teisele võib vaadelda kui õppija huvi hariduse omandamise vastu. Ent siiski vastupidiselt ootustele, ei suurenda kordusõpingud üliõpilase šanssi lõpetada alustatud õppetsükkel. Eriti tugeva katkestamise prognoosi annab informatsioon, et õppetsüklile järgneb teine õppetsükkel (šansside suhe 0,335). Võib järeldada, et kuigi mitmed haridusteed peavad silmas eelnevate tsüklite lõpetamist (magistri- ja doktoriõpe), siis üldise tendentsina on järgõpingud seotud varasemate tsüklite katkestamisega. Õppetsüklite suurt arvu ei saa tõlgendada kui positiivset õpimotivatsiooni.

Tabel 2.7.1. Logistilise regressiooni tulemused: muutujad, mis aitavad ennustada üliõpilase kõrgkooli lõpetamise tõenäosust esimese õppetsükli lõpus.

Ennustav tegur	B	Wald'i statistik	Vea tõenäosus p	Šansside suhe
Vanus immatrikuleerimisel	-.955	745.436	.000	.385
Vanus eksmatrikuleerimisel	.964	757.766	.000	2.623
Õppetsükli pikkus kuudes	.001	.043	.836	1.001
Sugu (0 = mees, 1 = naine)	.735	1638.055	.000	2.085
Akadeemiliste puhkuste arv	-1.165	7800.134	.000	.312
Õppetasemed (bakalaureuseõppe suhtes)				
Integreeritud õpe	-1.187	347.482	.000	.305
Rakenduskõrgharidus	-.505	233.320	.000	.604
Magistriõpe	.931	1453.187	.000	2.536
Doktoriõpe	-1.386	322.399	.000	.250
Kõrgkooli tüüp (avalik-õiguslike ülikoolide suhtes)				
Eraülikool	-.234	23.493	.000	.791
Riiklik kõrgkool	.598	239.414	.000	1.818
Erakõrgkool	.005	.018	.893	1.005
Riiklik kutsekool	1.473	1013.827	.000	4.364
Õppevaldkond (sotsiaalteaduste suhtes)				
Haridus	.219	36.025	.000	1.244
Humanitaaria	-.042	2.227	.136	.959
Loodusteadused	.117	16.746	.000	1.124
Tehnika	-.053	3.184	.074	.949
Põllumajandus	.384	48.792	.000	1.469
Tervishoid	.565	234.274	.000	1.759
Teenindus	.226	48.007	.000	1.254
Kaudne motivatsioon				
Õppetsüklite koguarv	-.530	286.032	.000	.589
Õpib edasi järgmises tsüklis (0 = ei; 1 = jah)	-1.092	682.651	.000	.335

Märkus. Mudel klassifitseerib õppijaid (lõpetanuteks ja katkestanuteks) õigesti 79,4%-l juhtudest. Mudeli statistilise headuse näitajad, pseudo r-ruudud, on järgnevad: *Cox ja Snell*=0,319, *Nagelkerke*=0,425, *McFadden*=0,277.

3. Õpingute katkemise ja peatumise subjektiivsed tegurid. Küsitluse tulemused

3.1. Küsitluse eesmärk

Küsitlus tugineb 2005. aastal läbi viidud mittenormatiivse õpiedu uuringu lähenemisviisile ja tulemustele (Must, 2006). Toonase uurimuse peamiseks leiuks oli kõrgkooliõpingud katkestanud õppurite grupi ja akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste suur sarnasus eriala valiku asjaolude osas ja ka hinnangutes endale kui üliõpilasele. Kuid erinevus oli põhjendustes, miks peatusid või miks katkesid õpingud. Nende suurim erinevus ilmnis motivatsiooni kadumise ja huvide muutusega seotud asjaolude esitamises. Toonane uurimus osutas võimalusele, et üliõpilaste panustamine õppeõsse võib olulisel määral seletada õpingute peatumist või katkemist. Käesolev küsitlus on koostatud ja läbi viidud eesmärgiga iseloomustada neid subjektiivseid asjaolusid, millega üliõpilased põhjendavad õpingute peatumist või katkemist.

3.2. Metoodika

Metoodika rajaneb Tinto (1975, 1993) teorialle üliõpilase ja kõrgkooli integratsioonist. Vastavalt teorialle on üliõpilase väljalangemine kõrgkoolist seotud järgmiste asjaoludega: kõrgkooli tuleku kavatsused, õppetöö kogemused, akadeemiline ja sotsiaalne integratsioon kõrgkooliga, üliõpilase panus muudesse valdkondadesse (pere, töö) ning sellest tulenevalt tulevikukavad õpingute jätkamise või katkestamise osas. Nii õpingud katkestanud kui akadeemilisel puhkusel olevatele üliõpilastele olid koostatud erinevad küsimustikud (vt lisa), kuid nad olid sisuliselt samad ning võrreldavad. Minimaalsed keelelised erinevused olid mõningate küsimuste sõnastuses, näiteks õpingud katkestanud üliõpilastelt küsiti, miks tema õpingud katkesid sellel õppekaval, ent akadeemilisel puhkusel olevatelt üliõpilastelt küsiti, miks tema õpingud peatusid. Etteantud vastuste loetelud olid aga täiesti samad. Tegemist oli poolkinniste küsimustega, kus lisaks etteantud vastusevariantidele võis vabas vormis kirjutada vastaja enda arvates sobivamaid vastuseid.

Küsimustikes olid järgmised küsimuste blokid:

1. Õppekava valiku põhjendused (küsimused 9–23).
2. Enesekohased hinnangud endale kui üliõpilasele (küsimused 25–32).
3. Kogemused õpingutest antud õppekaval (küsimused 33–42).
4. Õppetöö peatumise/katkemise põhjendused (küsimused 43–62).
5. Õpingute ja töötamise seosed (küsimused 74–79).

Vähendamaks vastaja süütunnet katkestamiste põhjuste selgitamisel ja vastutust toimunu eest, püüti väiteid sõnastada nii, et need ei soodustaks stereotüüpset vastust katkestamise negatiivsusest ning õpingute katkestamisest kui kunagisest valeotsusest. Taolise rõhuasetusega peeti silmas ka uurimuse eetilist eesmärki – mitte riivata vastajate tundeid negatiivse sündmuse aktualiseerimise abil. Konkreetseid väiteid olid pärit erinevatest allikatest. Põhiline osa väidetest on alguse saanud vestlustest ja intervjuudest tudengitega ning teistest analoogsetest uuringutest (Laan, Kuusk, Sunts & Urb, 2015; Larsen jt, 2013). Enamik küsimusi oli kasutusel juba meie 2005. aasta uurimuses (Must, 2006).

Küsitlus pidas silmas ka sündmuse (nt kunagine erialavalik), mis võisid olla toimunud aastaid tagasi. Seega vastajad pidid rekonstrueerima kunagisi sündmuseid. Siin võivad paratamatult aset leida deformatsioonid, sest varasemaid sündmuseid vaadeldakse kontekstis, kus õppetöö katkemine või peatumine on juba aset leidnud. Reeglina on inimeste mälu valikuline ning esitab fakte nii, et need oleksid kooskõlas ootustega, st sündmus, mis oli juba enne küsit-

lust toimunud – õppetöö katkemine või peatumine – võis mõjutada varasemate sündmuste valikut ja esitamist.

Küsimuste formaat oli enamikus blokkides ühesugune. Vastajatele esitati väide koos nelja vastusega, mis erinesid omavahel väitega nõustumise astmelt: 1) ei ole üldse nõus; 2) pigem ei ole nõus; 3) pigem nõus; 4) täiesti nõus. Kaks esimest vastust on oma sisult väidet eitavad ning kaks viimast väidet jaatavad. Erandiks olid küsimused 75–79, kus vastaja märkis 5-pallisel skaalal, kas õpingute ajal töötamine soodustas või takistas tema õppetöös osalemist, õppekava läbimist nominaalajaga, erialaste teadmiste ja oskuste omandamist, tööalast arengut ja ühiskondlikku aktiivsust.

3.3. Valim ja protseduur

Üldine baas. Küsitluse sihtrühmade omapära mõistmiseks on oluline arvestada Eesti üliõpilaskonna struktuuri tervikuna. Kasutame selleks EHS-e informatsiooni kõikide immatrikuleerimise episoodide kohta ajavahemikul 2006–2014. Nimetame seda sündmuste hulka *üldiseks baasiks* ja kasutame selle tähistamiseks lühendit ÜB (vt tabel 3.3.1).

Küsitluse sihtgrupid on defineeritud järgmiselt:

Katkestanu: üliõpilane, kelle õppetöö katkes enne õppekava nõuete täitmist ajavahemikul 01.10.2013 – 01.10.2014. Sel ajavahemikul katkestas EHS-e väljavõtu alusel õpingud 7705 isikut. Lisatingimusena rakendati veel kahte piiravat tingimust: 1) üliõpilane ei õpi väljavõtu hetkel (01.10.2014) mõnes teises kõrgkoolis või õppekaval; 2) korduvate katkestamiste korral arvestatakse ajaliselt viimast katkestamist. Nimetame nendele tingimustele vastavat üliõpilaste hulka *katkestanute baas* ja tähistame lühendiga KB (tabel 3.3.1).

Akadeemilisel puhkusel olevad üliõpilased: need, kes olid akadeemilisel puhkusel seisuga 01.10.2014. EHS-e väljavõtu alusel oli akadeemilisel puhkusel 6069 isikut. Nimetame seda hulka *akadeemiliste baas* ja tähistame lühendiga AB.

Küsitluse korraldus. EHS-e informatsiooni alusel saatsime kõikidesse õppeasutustesse EHS-e unikaalse identifikaatori alusel informatsiooni vastava kõrgkooli üliõpilastest, kes kuulusid sihtgruppidesse, palvega saata uurimisgrupile kõrgkooli käsutuses olevad üliõpilaste e-posti aadressid. Eesmärgiks oli kasutada aadresse e-kirjade saatmiseks kutseks uurimuses osaleda. Reeglina kõrgkoolid ei omanud kõigi isikute kontaktaadresse ning seetõttu on saadetud kutsungite arv väiksem katkestanute ja akadeemiliste baasis olevate isikute arvust. Mõned kõrgkoolid saatsid e-kirjad sihtrühmale edasi oma tehniliste võimaluste abil, nende kõrgkoolide osas täpsem informatsioon puudub. Akadeemiliste sihtrühmas saime e-aadressid 4456 isiku kohta (73 % sihtrühmast), katkestanute sihtrühmas 4027 isiku kohta (52 %). Kuigi katkestanuid on arvuliselt rohkem kui akadeemilisi, näitab leitud aadresside väiksem arv, et kõrgkoolidel väheneb katkestamistega seoses info hulk. Osa e-aadresse olid aegunud, kirjad tulid saatjale tagasi (kokku 1195 e-maili). Seega teadaolevate ja kehtivate e-aadressidega oli uurimusega haaratud ligikaudu 2/3 sihtrühmast. Kõrgkoolide kaupa ei ole kontaktaadresside hulka arvatud. Elektroonsesse testimiskeskonda siseneti küsitluslehe täitmiseks akadeemiliste grupist 1627 korral ning katkestanute grupist 1362 korral. Testikeskkonda sisenemine ei tähenda veel vastamist. Sisenejatest vastas katkestanute küsitlusele 946 isikut (70% sisenejatest) ja akadeemiliste küsimustikule 1304 isikut (80% sisenejatest). Vastajate hulga vähenemine oli tingitud nii tehnilistest asjaoludest (võrguühenduse kvaliteet, arvutite erinevad seaded, veebilehitsejate tõrked) kui ka ilmselt vastajate motivatsioonist uurimuses osaleda. Analoogete katkestanute-uuringute valimite suurused (1000 ja rohkem isikut) on lähedased käesolevale (vt Larsen jt, 2013, lk 63).

Tagastusmäär (*response rate*). Küsitlusele vastanute osakaalu sihtgrupist nimetatakse tagastusmääraks. Kui võtta sihtrühma suuruseks tudengite hulk, kelle e-aadressid olid kätte-

saadavad ja kasutusel, siis nendest vastas akadeemiliste küsimustikule realselt 29% akadeemilisel puhkusel olijatest ja katkestanute küsimustikule 23% eksmatrikuleeritustest. Seega akadeemiliste tagastusmäär oli 29% ja katkestanute tagastusmäär 23%. Analoogsetes uuringutes on tüüpiline tagastusmäär 20-50% (Larsen jt, 2013, lk 71). Kuid tagastusmäär sõltub ka sellest, kas küsitlus on elektroonne või toimub see näiteks paber kandjal küsimustike abil. Metaanalüüside andmeil on elektroonsete küsitluste tagastusmäär keskmiselt 11% madalam kui traditsiooniliste küsitluste korral (Manfreda, Bosnjak, Berzelak, Haas, Vehovar, & Berzelak, 2008). Penwarden'i (2014) andmeil on *online* küsitluste tagastusmäär keskmiselt 24,8%, mis on lähedane ka meie küsitluse tagastusmääradele.

Valimi ja sihtgrupi kooskõla. Sihtgrupid (akadeemilised ja katkestanud) erinevad oma päritolult üliõpilaskonnast tervikuna (üldbaasi struktuur). Kui üliõpilaskonnas tervikuna moodustavad avalik-õiguslike ülikoolide tudengid 65,3%, siis vastavates sihtrühmades 72,4% ja 82,6%. Küsitlusele vastamine suurendas mõnevõrra seda struktuurset erinevust, vastavad näitajad on 78,0% ja 91,6%. Selline erinevus küsitlusele vastamisel võib olla tingitud sellest, et nii katkestamine kui akadeemilise puhkuse võtmine on avalik-õiguslikes ülikoolides levinum praktika kui teistes õppeasutustes ning seetõttu nende õppeasutuste üliõpilased osalesid uuringus meelsamini. Suhteliselt madalast tagastusmäärast tulenev valimi kallutatus on analoogsete uuringute üks puudujääke (Larsen jt, 2013).

Küsitlusvalim esindab õppetasete lõikes sihtgrupiga võrreldes pisut rohkem magistri- ja doktoriõpet ning pisut vähem rakenduskõrgharidust ja integreeritud õpet. Bakalaureuseõpe kui kõige suurema tudengite arvuga õppetase on struktuurses tasakaalus (tabel 3.3.2). Õppevaldkondadest on suhteliselt enam esindatud haridus- ning tervishoiuvaldkond (tabel 3.3.3). Tingituna struktuursetest nihetest küsitlusvalimites esitame analüüsis andmed ka erinevates lõigetes, et täpsustada valimi struktuurist tulenevat võimalikku mõju. Magistri- ning doktoriüliõpilaste proportsioonist suurem osakaal tõstab ka vastajate keskmist vanust, sest nende õppetasadite tudengid on vanemad kui näiteks bakalaureuseõppes.

Valimi ja sihtgrupi sooline ja vanuseline struktuur. Sihtgrupi iseloomustamisel peetakse vanuse all silmas vanust akadeemilise puhkuse või eksmatrikuleerimise alguses. Küsitluses märkisid vastajad vanust aga küsitluse hetkel. Seega on ootuspärane, et valimi vanuse näitajad on pisut kõrgemad, sest küsitluse hetk ning vastava sündmuse algus on ajalises nihkes (hinnanguliselt võib erinevus olla kuni üks aasta kõrgema vanuse suunas). Tabelis 3.3.4 on sihtgruppi iseloomustav informatsioon antud vahemikena, sest vastavad näitajad sõltuvad sellest, mitmendat korda üliõpilane kõrgkoolis õppis ja mitmendat korda ta akadeemilist puhkust kasutas. Kuigi informatsioon pärineb kvalitatiivselt erinevatest allikatest (andmebaasi statistiline informatsioon vs enesekohane informatsioon), on põhjust arvata, et küsitlusvalim on kaldu naisvastajate ja vanemate isikute suurema osatähtsuse suunas. Osaliselt on vanuse nihe seletatav sellega, et magistri- ja doktoriõppe tudengite osakaal on nende tegelikust proportsioonist suurem ja kuna nad on vanemad, siis siit ka keskmise vanuse tõus.

Tabel 3.3.1. Küsitlusvalimite kujunemine kõrgkooli tüübi lõikes, %

Kõrgkooli tüüp	ÜB	KB	KB/ÜB	AB	AB/ÜB	KK	KK/KB	AP	AP/AB
A-õ ülikoolid	65,3	72,4	1,1	82,6	1,3	78	1,1	91,6	1,1
Eraülikoolid	3,8	3,1	0,8	2,2	0,6	0,8	0,3	2,1	1,0
Riigi kõrgkoolid	13,2	12,4	0,9	9,8	0,7	14,1	1,1	4,4	0,4
Erakõrgkoolid	13,7	10	0,7	5,3	0,4	5,9	0,6	1,2	0,2
Riigi kutsekoolid	4,0	2,1	0,5	0,2	0,1	1,1	0,5	0,3	1,5

Lühendite seletus: ÜB üldine baas; KB – katkestanute baas; AB – akadeemiliste baas; KK – küsitletud katkestanud; AP – küsitletud akadeemilisel puhkusel

Tabel 3.3.2. Küsitlusvalimite kujunemine õppetasemete lõikes, %

Õppetase	ÜB	KB	KB/ÜB	AB	AB/ÜB	KK	KK/KB	AP	AP/AB
Integreeritud õpe	3,9	2,4	0,6	7,1	1,8	3	1,3	5,9	0,8
Bakalaureuseõpe	38,4	39,8	1,0	35,6	0,9	39,4	1,0	38,2	1,1
Rakendus- kõrgharidus	35,2	32,4	0,9	21,9	0,6	27	0,8	11,4	0,5
Magistriõpe	20,1	22,3	1,1	27	1,3	25,4	1,1	32,8	1,2
Doktoriõpe	2,4	3,1	1,3	8,4	3,5	5,3	1,7	11,7	1,4

Tabel 3.3.3. Küsitlusvalimite kujunemine õppevaldkondade lõikes, %

Valdkond	ÜB	KB	KB/ÜB	AB	AB/ÜB	KK	KK/KB	AP	AP/AB
Haridus	6,8	5,7	0,8	8,9	1,3	7,5	1,3	13,4	1,5
Humanitaaralad	12,4	12,8	1,0	14,7	1,2	12,9	1,0	15,1	1,0
Sotsiaalteadused	36,6	33,7	0,9	31,8	0,9	31,6	0,9	33,2	1,0
Loodusteadused	11,9	15,4	1,3	11,6	1,0	18,7	1,2	12,9	1,1
Tehnikaalad	13,7	16,7	1,2	16,1	1,2	14,2	0,9	7,6	0,5
Põllumajandus	2,2	2,4	1,1	3,4	1,5	3,1	1,3	3,1	0,9
Tervishoid	8,9	5,5	0,6	6,8	0,8	5,2	0,9	10,1	1,5
Teenindus	7,6	7,9	1,0	6,6	0,9	6,8	0,9	4,6	0,7

Tabel 3.3.4. Sihtgrupi ja küsitlusvalimi sooline ja vanuseline struktuur

Grupp, näitaja	Sihtgrupp	Küsitlusvalim
Katkestanud, meeste %	49,9 – 51,4	43,0
Akadeemilised, meeste %	37,6 – 46,3	27,2
Katkestanud, keskmine vanus aastates	24,8 – 26,1 (SD = 6,7 – 5,1)	30,6 (SD = 8,7)
Akadeemilised, keskmine vanus aastates	26,3 – 26,7 (SD = 5,8 – 7,2)	30,2 (SD = 8,2)

Küsitluse protseduur. Küsitlus toimus Tartu Ülikooli psühholoogia instituudi elektroonses uuringute keskkonnas (<https://kaemus.psych.ut.ee/>). Küsitlus oli personaalne (küsitletavad said isikliku kutse), kuid anonüümne. Küsitletavatele saadeti e-kiri (vt lisa), kus paluti osaleda uurimuses. Küsitlus algas 25. novembril 2014. Andmekogumine lõpetati 10. jaanuaril 2015, sest vastajate arv enam ei suurenenud.

3.4. Tulemused

Käesoleva analüüsi rõhuasetus on struktuursete erinevuste otsimisel kõrgkooliõpingud peatanud ja õpingud katkestanud üliõpilaste hinnangutes. Peame silmas nii vastuste mustreid üksik-küsimuste lõikes kui ka analüüsi üldistatud tunnuste (faktortunnuste) tasandil. Kahe üliõpilasgrupi kõrvutamise on oluline, sest need on omavahel osaliselt sarnased: hetkel nende õppetöö ei jätku. Ent samas ühed on jäänud tudengiks ja teised mitte. Akadeemilisel puhkusel viibivad üliõpilased on peatanud oma õpingud antud õppekaval sooviga neid mõne aja pärast jätkata. Katkestanutel on õpingud antud õppekaval lõppenud, uute õpingutega jätkamine on neil keerukam. Gruppidevaheliste erinevuste leidmine ja vastandamine võib selgitada, millistel asjaoludel õpingutest loobutakse.

Tulemuste analüüs toimub järgmiselt. Kõigepealt võrdleme akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste tulemusi katkestanute tulemustega üksikute väidete kaupa. Seejärel teeme võrdluse faktorite tasandil sama eesmärgiga: leida kahe grupi erinevused. Teeme ka ühe lisaanalüüsi sooliste erinevuste selgitamiseks nii üksikküsimuste kui faktortunnuste abil. Sooliste erinevuste analüüsi vajadus tuleneb sellest, et sugu on kõige universaalsem üliõpilast iseloomustav tunnus ning enamikus kõrgkoolides ja enamikul erialadel on tegemist sooliste erinevustega.

Vältimaks kahepoolsete seoste liigset võimendamist püüame ka selgitada, millised on õppetöö katkemise asjaolud siis, kui võtame arvesse mitmete tegurite samaaegse koostoime. Rakendame üldise lineaarse mudeli (GLM: *general linear model*) võimalusi näitamaks muutujate koostoimet ning nende iseseisvat informatsioonirikkust (peaeffekt). Üldise lineaarse mudeli tulemused erinevad kahepoolsete seoste analüüsi tulemustest selle poolest, et võimalike ennustajate efekt tuuakse esile tingimusel, et arvestatud on kõigi teiste muutujate mõju.

Analüüs lõpeb akadeemilisel puhkusel või õpingud katkestanud üliõpilaste tüüpide esitamisega. Tüübid eristatakse klasteranalüüsi abil õpingute peatumise või katkestamise põhjuste alusel.

3.4.1. Valimi üldiseloomustus

Valimite üldiseloomustus on toodud tabelis 3.4.1.1. Nii akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste kui katkestanute grupis domineerivad naised, vastavalt 73% ja 57%. Keskmine vanus 30 eluaastat osutab sellele, et küsitlusele on vastanud keskmisest vanemad üliõpilased. Vanusega on seotud ka perekonnaseis (pea pooled on abielus) ja laste olemasolu peres. Akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste grupis on lapsed pooltel (47%), katkestanutel pisut vähem (39%). Enamik tudengeid omab 2–3-aastast õppetöö kogemust; ligi pooled arvavad, et vajaksid oma õppetöö lõpetamiseks aega alla ühe aasta. Valim peegeldab tudengeid, kellel on nii elu- kui õpingute kogemus, mis lõppkokkuvõttes võib kaasa aidata uurimuse sisulise eesmärgi avamisele – miks õppetöö võib peatuda või katkeda.

Tabel 3.4.1.1. Valimite üldiseloomustus

Muutuja	Katkestanud	Akadeemilisel puhkusel
Valimi suurus, üliõpilast	946	1304
Meeste %	43,0	27,2
Keskmine vanus aastates	30,6	30,2
Abielus, %	47,8	52,8
Peres on lapsed, %	39,4	47,3
Omandatav haridustase		
Rakenduskõrgharidus, %	27,0	11,4
Bakalaureuseõpe, %	38,2	39,4
Magistriõpe, %	25,4	32,8
Integreeritud õpe, %	3,0	5,9
Doktoriõpe, %	5,3	11,7
Päevane õpe, %	60,5	63,9
Õppida on jäänud vähem kui aasta, %	48,4	55,8
On jätkanud õppetööd akadeemilise puhkuse ajal või pärast katkestamist, %	37,9	63,8

3.4.2. Õppekava valiku motiivid

Kõrgharidusõpingud algavad õppekava valikust. Traditsiooniliselt peetakse õpingute alustamise motivatsiooniks järgneva haridustee kujunemisel oluliseks. Õppekava valiku põhjenduste selgitamisega algasid ka kasutatud küsimustikud. Valiku motiive käsitleva väidete bloki suunav üldküsimus oli – *Meenuta, miks tegid valiku selle õppekava kasuks, millel õppisid. Kuivõrd nõustud järgmiste väidetega?* Järgnes 15 võimalikku valikupõhjust (küsimused 9–23). Väited osutasid haridustee valikut mõjutada võivatele erinevatele teguritele (nt: *Eriala annab hea teenistuse tulevikus. See on mainekas eriala. Olen selles valdkonnas tugev.*) Valikvastustega küsimustele järgnes vaba vastuse võimalus.

Mõlema vaadeldava grupi – akadeemilisel puhkusel olevate ning õpingud katkestanud üliõpilaste – õppekava valiku motiivid olid sarnased. Mõlemas grupis oli peamisteks põhjusteks huvi õpitava vastu, eneseteostuse soov ning veendumus, et ollakse tugev valdkonnas, mida tahetakse õppida (vt joonis 3.4.2.1.). Ainult vähesed vastajad osutasid, et nad olid mõjutatud karjäärinõustamisest või et teistele õppekavadele ei saanud sisse. Mõlema grupi vastustes domineerib intellektuaalne huvi ning erialane areng muude asjaolude ees.

Kui keskenduda gruppidevahelistele erinevusele, siis põhjustes on teatud korrapära. Õppimise katkestanud tudengid osutavad pisut sagedamini kui akadeemilisel puhkusel olijad sellele, et õppekavale oli lihtne sisse saada, et loodeti heale teenistusele tulevikus, et see õppekava oli varuvariant, sest tegelikult soovitud erialale ei saanud sisse (vt joonis 3.4.2.2.). Kõige märgatavam erinevus gruppide vahel on varasema töökogemuse arvestamises õppetöös. Akadeemilise puhkuse võtnud üliõpilaste grupis on seda kui õppekava valiku põhjust märgitud sagedamini kui katkestanute grupis.

Selleks, et selgitada õppekava valiku motiivide taga peituvaid üldisemaid tendentse, kasutame tunnuste koondamist faktoranalüüsi abil. Tõlgenduslikult sobivaimaks osutus neljafaktoriline lahend: *huvi eriala ja õpitava vastu, karjäär ja tulevik, valik kui varuvariant, varasem töökogemus* (vt tabel 3.4.2.1.).

Karjääri faktor koondas järgmised väited: *Eriala annab hea teenistuse tulevikus. See eriala annab head karjäärivõimalused. See on mainekas eriala. Selles valdkonnas on lihtne tööd leida.* Neid väiteid ühendab soov õppida eriala, mis tagaks tulevikus hea tööalase rakenduse.

Huvi faktor koondas järgmised väited: *Olen selles valdkonnas tugev. Sellel erialal on mul head eneseteostusvõimalused. Eriala/valdkond huvitab mind.* Huvi käesoleval juhul ei tähenda üksnes abstraktset positiivset emotsiooni, vaid ka lootust, et õpingute tulemusena saab rakendada oma tugevaid külgi.

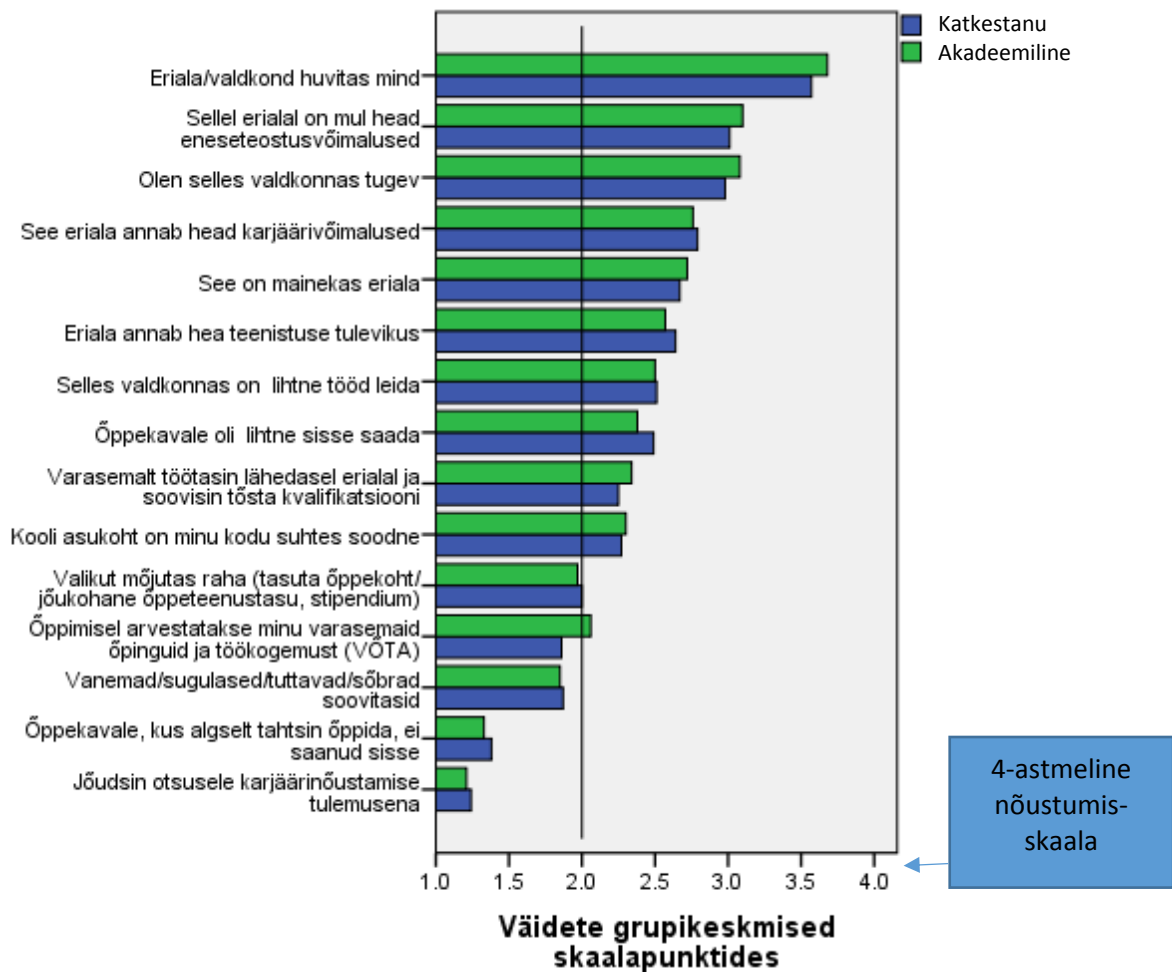
Varuvariandi alla koondusid väited, mis osutasid erinevatele valikut suunanud kõrvalistele mõjudele, üliõpilase enda tahe ja aktiivsus ei olnud määrav. *Õppekavale, kus algselt tahtsin õppida, ei saanud sisse. Vanemad, sugulased, tuttavad, sõbrad soovitasid.*

Töökogemuste faktor koondas väited, mis osutasid varasema töö võimalikule mõjule: *Õppimisel arvestatakse minu varasemaid õpinguid ja töökogemust (VÕTA). Varasemalt töötasin lähedasel erialal ja soovisin tõsta kvalifikatsiooni.* Nendele väidetele tähenduselt lähedaseks osutus ka väide kodu soodsast asukohast õpingute valikul.

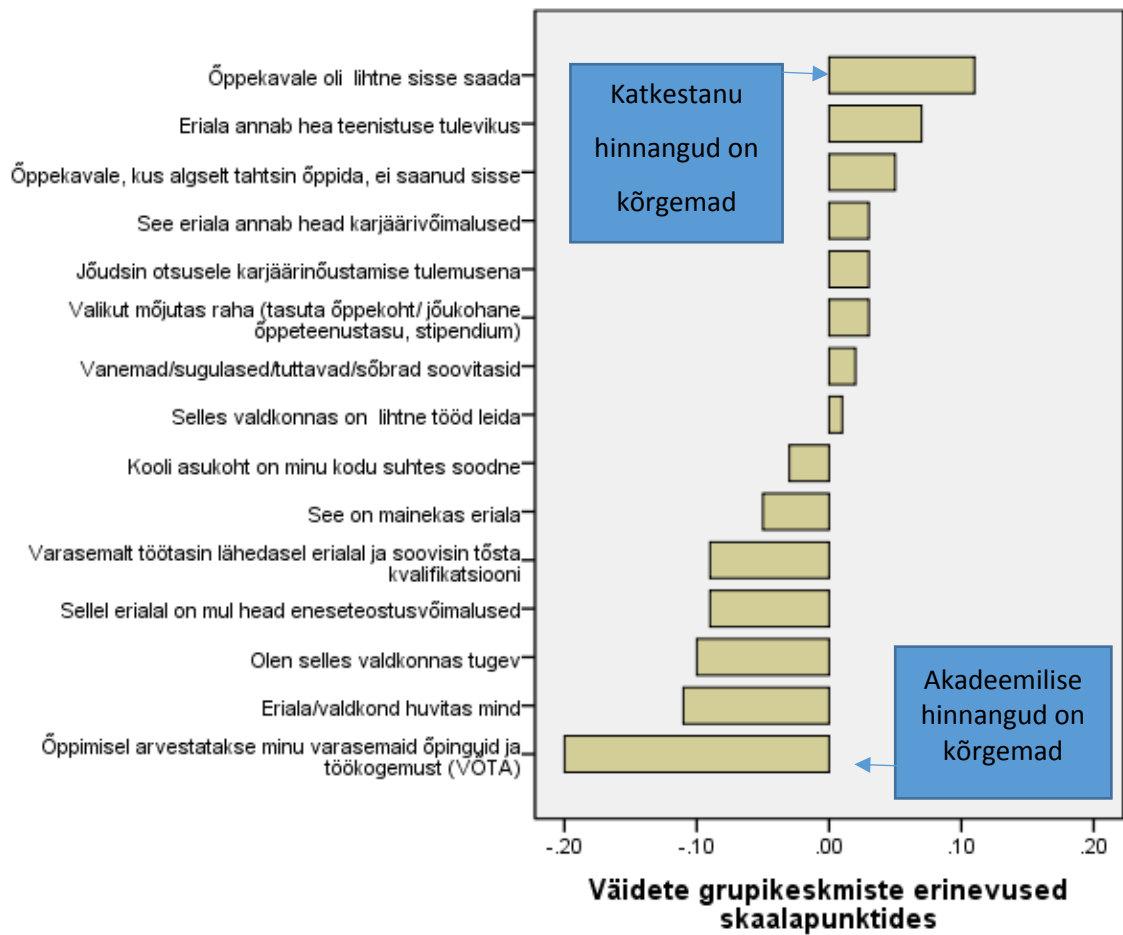
Faktorite tasandil erinevad akadeemiliste grupi ja katkestanute grupi õppekava valiku põhjustused (joonis 3.4.2.3.). Huvi ja töökogemus oli suurim eriala valiku motivaator akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste grupis. Varuvariandi rakendamine iseloomustab pigem õpingud katkestanud üliõpilasi. Karjääri orientatsioonis gruppidevahelised olulised erinevused puudusid.

Suurimad soolised erinevused (joonis 3.4.2.4.) on meeste sagedasem õppekava valiku põhjustamine karjääri, eriala maine, tulevase teenistuse ja kõrgkooli sissesaamise ning töö leidmise lihtsusega. Naised on õppekava valinud pigem huvist eriala vastu ning töökogemuse

tõttu antud valdkonnas. Seda tendentsi iseloomustab ka faktortunnuste keskmiste erinevusi kujutav joonis 3.4.2.5.



Joonis 3.4.2.1. Õppekava valiku motiivid väidete kaupa.

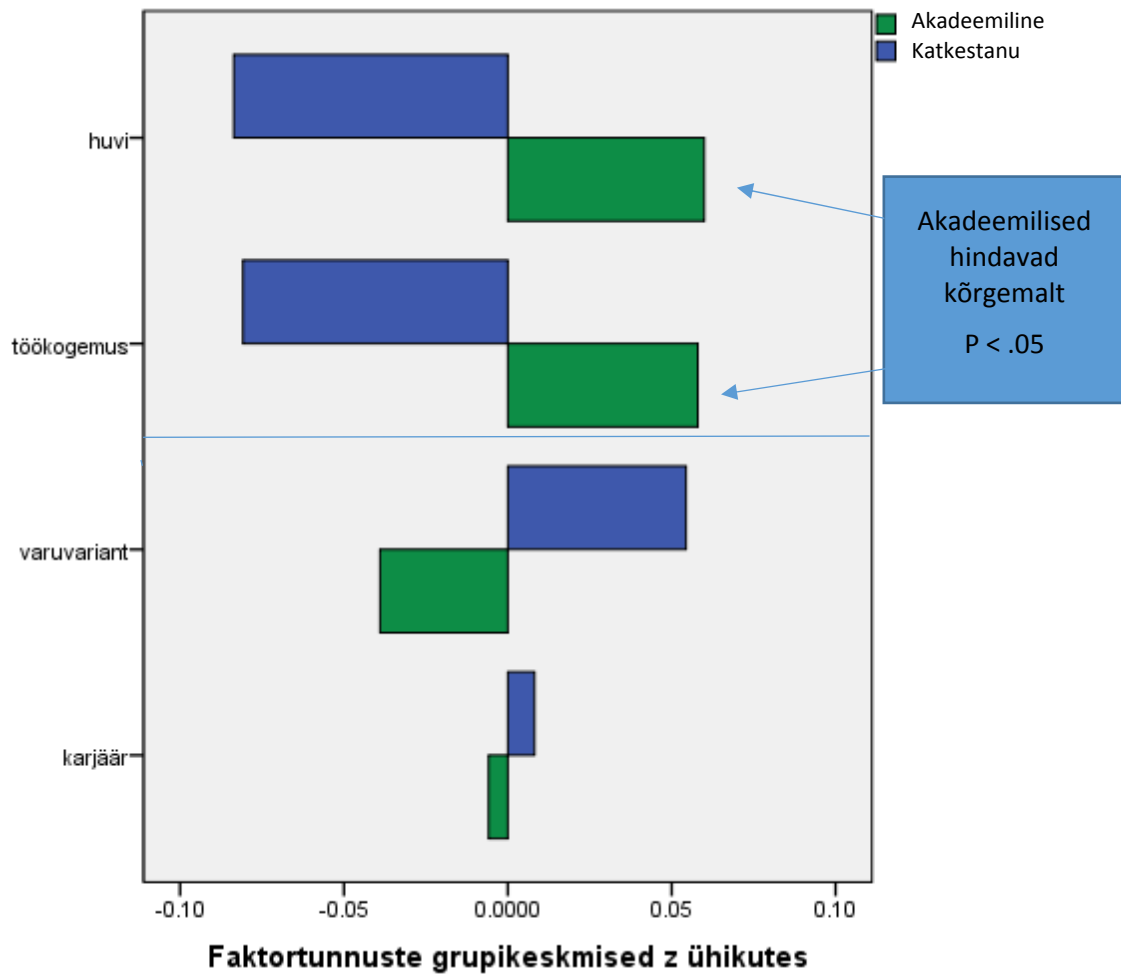


Joonis 3.4.2.2. Õppekava valiku motiivide keskmiste erinevused väidete kaupa (katkestanute grupi keskmisest on lahutatud akadeemilisel puhkusel viibivate üliõpilaste grupi keskmine).

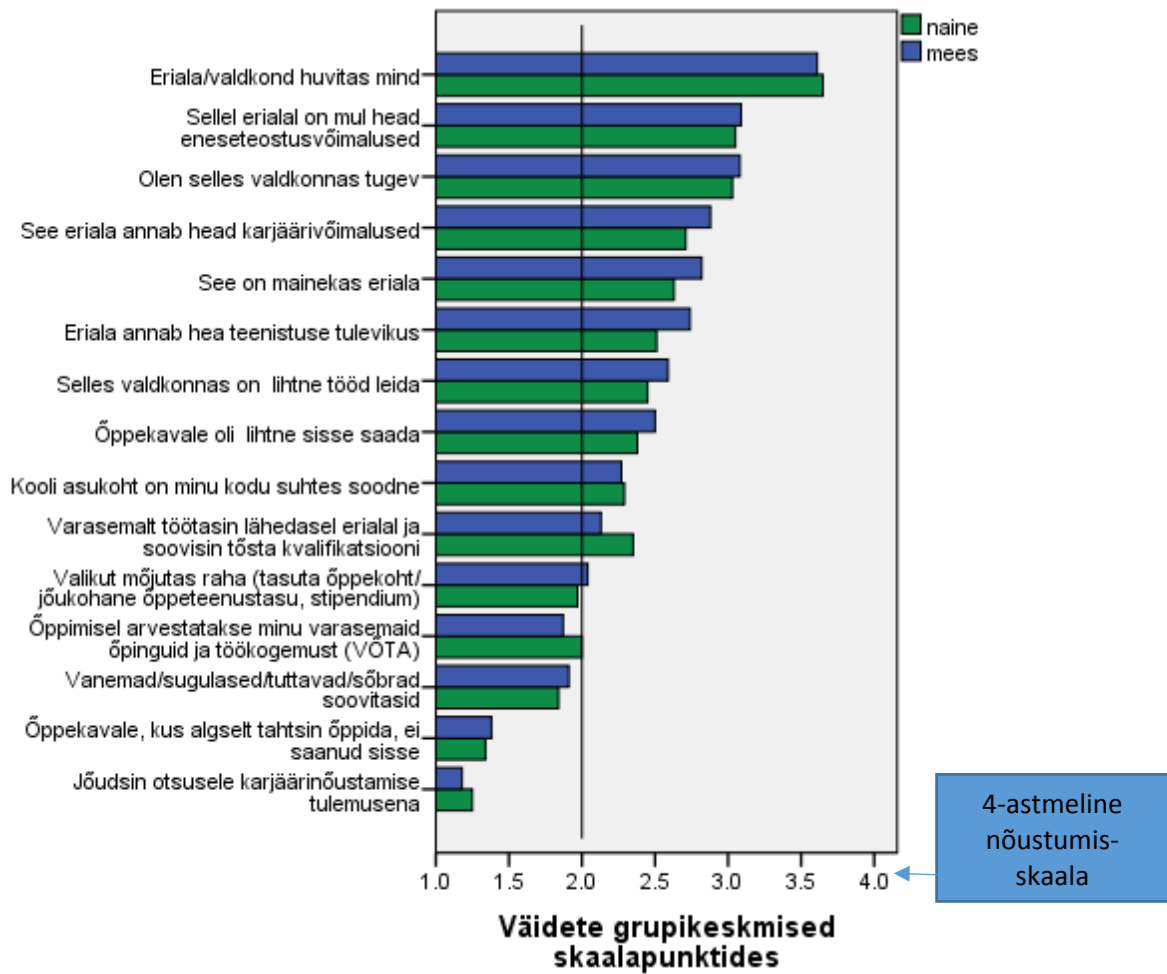
Tabel 3.4.2.1. Õppekava valiku motiivide faktorid, faktorkaalud

(Faktorid on leitud peakomponentmeetodil, faktormatriks on pööratud varimax-meetodil; esitatud on kõik faktorkaalud, mis on suuremad kui 0,400)

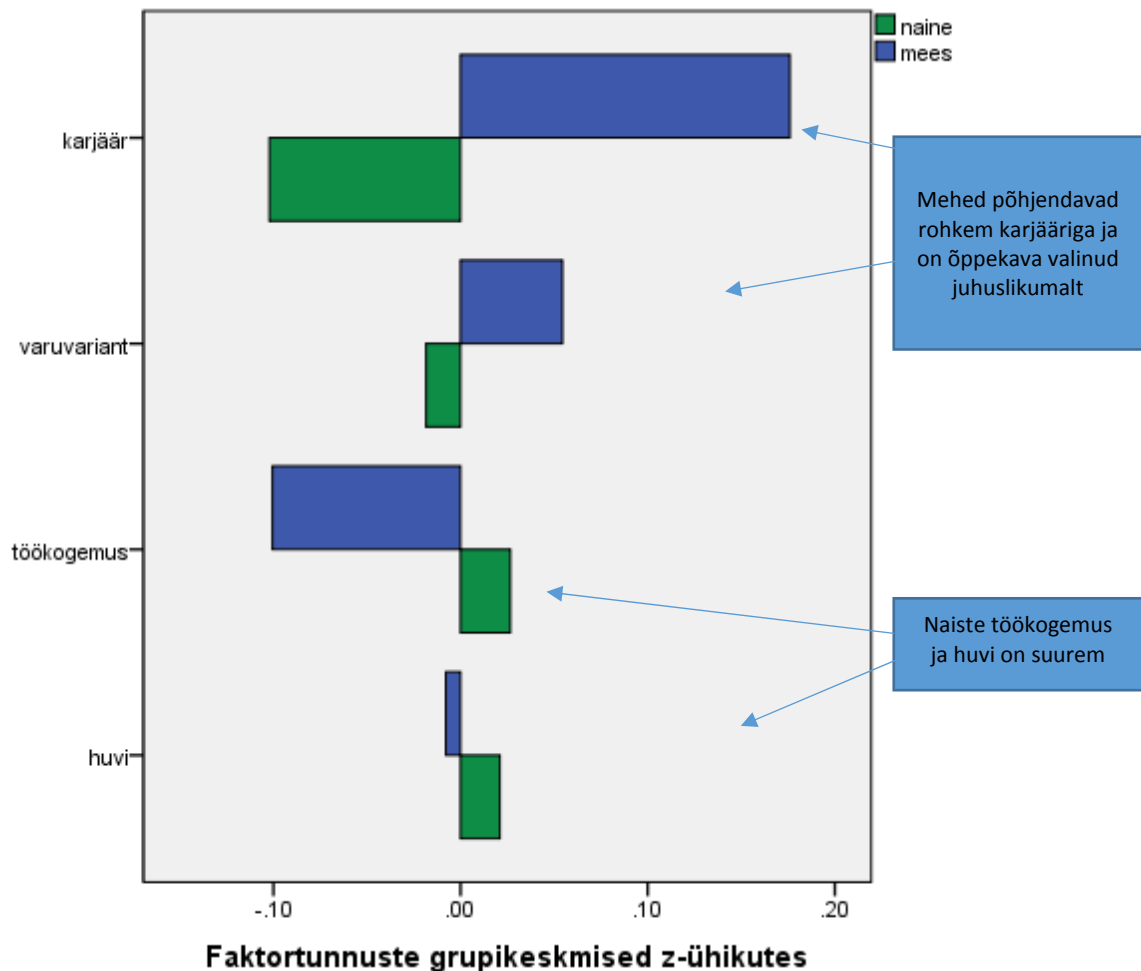
	Karjäär	Huvi	Varuvariant	Töökogemus
Eriala annab hea teenistuse tulevikus.	,884			
See eriala annab head karjääri võimalused.	,884			
See on mainekas eriala.	,719			
Selles valdkonnas on lihtne tööd leida.	,683			
Olen selles valdkonnas tugev.		,792		
Sellel erialal on mul head eneseteostusvõimalused.		,710		
Eriala/valdkond huvitas mind.		,583		
Õppekavale, kus algselt tahtsin õppida, ei saanud sisse.			,592	
Vanemad, sugulased, tuttavad, sõbrad soovitasid.			,533	
Jõudsin otsusele karjääriinõustamise tulemusena.			,508	
Õppekavale oli lihtne sisse saada.			,506	
Valikut mõjutas raha (tasuta õppekoht / jõukohane õppeteenustasu, stipendium).			,478	
Õppimisel arvestatakse minu varasemaid õpinguid ja töökogemust (VÕTA).				,776
Varasemalt töötasin lähedasel erialal ja soovisin tõsta kvalifikatsiooni.				,712
Kooli asukoht on minu kodu suhtes soodne.				,460



Joonis 3.4.2.3. Õppekava valiku motiivide faktortunnuste keskmised õpingud katkestanud ning akadeemilisel puhkusel viibivate üliõpilaste lõikes (z-ühik osutab normaaljaotusele keskmisega 0 ja standardhälbega 1).



Joonis 3.4.2.4. Õppekava valiku motiivide soolised erinevused üksikväidete kaupa.



Joonis 3.4.2.5. Soolised erinevused õppekava valiku motiivide faktorites.

Õppekava valiku põhjenduste selgitamiseks oli küsimustikus antud ka vabavastuste võimalus. Seda kasutati palju. Toome siinkohal mõned põhjendused, mis aitavad selgitada uuringu tulemusi küsitletavate endi sõnastuses.

Mingile õppekavale **juhuslikult** sattumine võib jääda arusaamatuks. Toome siinkohal mõned näited vabavastustest (vastanute tekst on tähistatud tärniga, kirjaviis muutmata):

- * *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.*

Huvi kui valiku motivaator on leidnud vabavastustes suhteliselt palju rõhutamist:

- * *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.*
- * *Peamine põhjus oli soov ja huvi, ei muud.*
- * *Kõige olulisem põhjus selle eriala valikuks oli konkreetne huvi, ilma selleta ma vaevalt oleks hakanud teist kõrgharidust omandama pärast 20 aastast vahet eelmiste õpingutega.*

Senine **töökogemus** kui valiku kriteerium oli vabavastustes küllalt palju esindatud:

- * *Töötan projekterijana, 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 planeerimist** kui valikut mõjutanud tegurit mainiti vabavastustes:

- * *Võimalus kindlalt töö leida ja leib lauale saada.*
- * *Tahtsin saada kõrgemat kvalifikatsiooni.*
- * *Tahtsin valdkonnast rohkem teada saada süvitsi ja plaanis kunagi ka enda äri alustada. EBS õpet soovitasid mulle paljud.*
- * *Läksin lihtsalt paberit tegema, kuna teadmised olin ammu juba töö käigus omandanud ja koolist midagi juurde ei saanud.*
- * *Eelmisi 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.*

Kokkuvõtteks võib öelda, et õppekava valiku põhjendused on erinevad ja valikvastustega küsimused suruvad neid teatud raamidesse. Lahtiste küsimuste analüüs viib meid lähemale mõistmisele, miks respondendid on üht või teist vastust eelistanud. Väga tabavalt kirjutas üks vastaja: *Te saate ikka aru, et need olid minu tollased kaalutlused. Hetkel pole ma paljude nende kaalutlustega enam nõus.*

3.4.3. Enesekohased hinnangud

Üliõpilaste enesekohased hinnangud on olulised tegurid, mis mõjutavad õppetööd. Enesekohastes hinnangutes võib eristada nii suhteliselt stabiilset komponenti, mis iseloomustab inimest erinevates situatsioonides kui ka dünaamilist komponenti, mis võib muutuda õppetöö käigus ning mis võib samuti mõjutada õppetöö peatumise või katkestamise otsuseid. Väidete blokki suunav üldküsimus oli – *Kuidas Sa hindad ennast kui üliõpilast?* –, millele järgnes kaheksa väidet koos vastustega (küsimused 25–32). Kõige üldisemas plaanis näitas väidete sisu üliõpilase emotsionaalset seost õppimisega (nt: *Mulle meeldib õppida*) ning tema hinnanguid enesetõhususele õppetöös (nt: *Ma oskan otsida ning kasutada erialast kirjandust ja õppematerjale*).

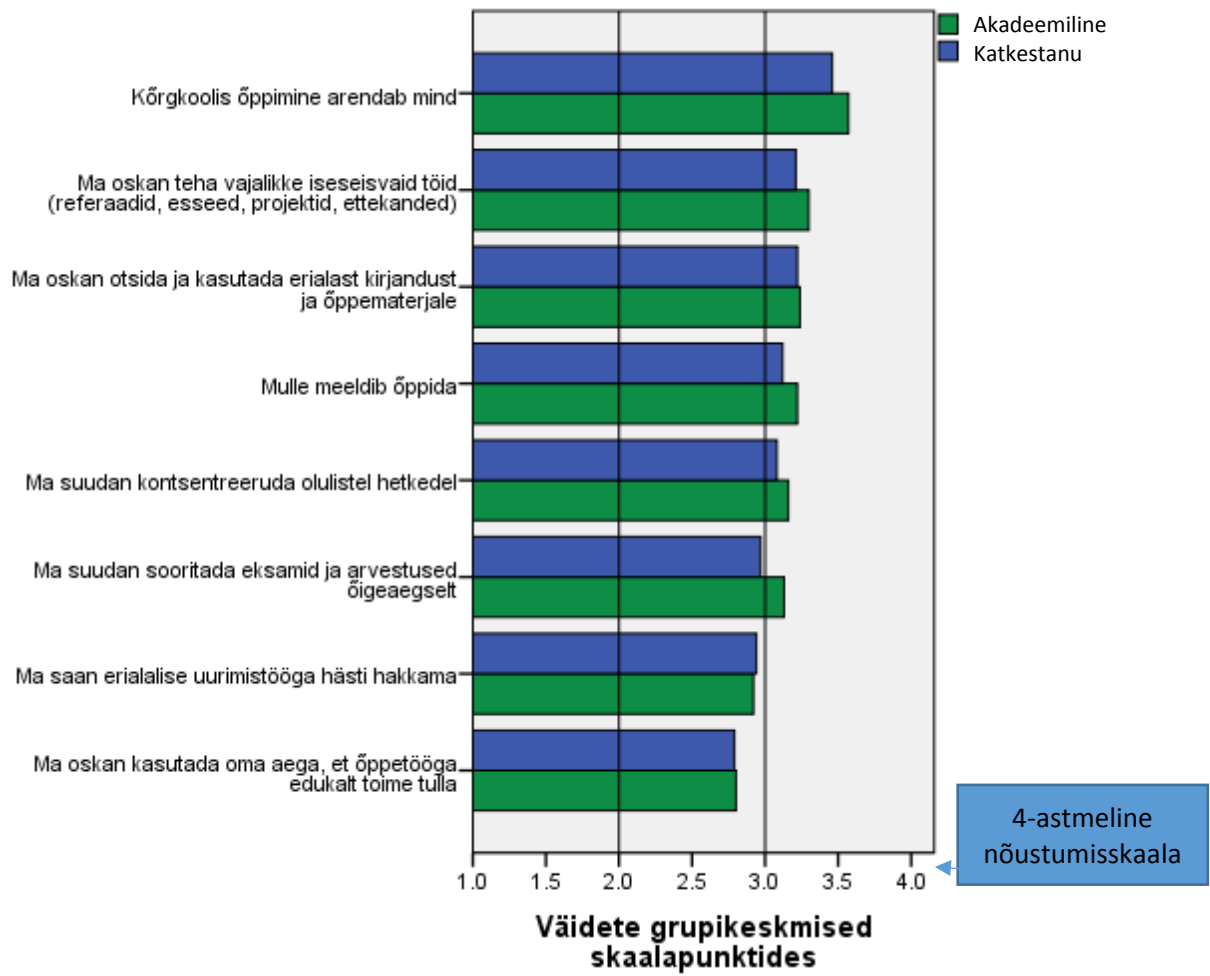
Mõlema vaadeldava grupi – akadeemilisel puhkusel olevate ning õpingud katkestanud üliõpilaste – enesekohased hinnangud on positiivsed (vt joonis 3.4.3.1.). 4-pallilisel nõustumise skaalal on tüüpiline vastus 3, st väitega ollakse nõus. Kõige positiivsemalt hinnatakse kõrgkooli arendavat mõju ning enda suutlikkust teha iseseisvaid töid ja kasutada erialalist kirjandust. Kõige kriitilisemad on üliõpilased oma suutlikkuses kasutada aega. Kuid ka nende vastuste keskmine skaalapunkt läheneb 3-le (nõustumine), mida võib tõlgendada positiivse vastusena. Üksikväidete tasandil võib näha tendentsi, et akadeemilisel puhkusel viibijate grupi keskmised enesekohased hinnangud on pisut positiivsemad kui katkestanute grupi vastavad keskmised.

Kahe grupi enesekohaste hinnangute keskmiste erinevused üksikväidete tasandil on kujutatud joonisel 3.4.3.2. Kuigi grupiti on vastused suhteliselt sarnased, võib täheldada akadeemilisel puhkusel viibivate tudengite positiivsemat hinnangut endale kui üliõpilasele. Kaheksast kasutatud väitest seitsmes oli akadeemiliste rühma hinnang võrreldes katkestanutega positiivsem. Kõige suurem erinevus kahe grupi vahel on hinnangus suutlikkusele sooritada eksamid ja arvestused õigeaegselt. Ka siin on tegemist suhteliselt väikese erinevusega – keskmised erinevad vaid 0,15 skaalapalli ulatuses. Tähelepanu väärib erinevus vastustes väitele *Kõrgkoolis õppimine arendab mind*. Katkestanutel seostub õppimine arenguga vähem kui akadeemilisel puhkusel olijatel.

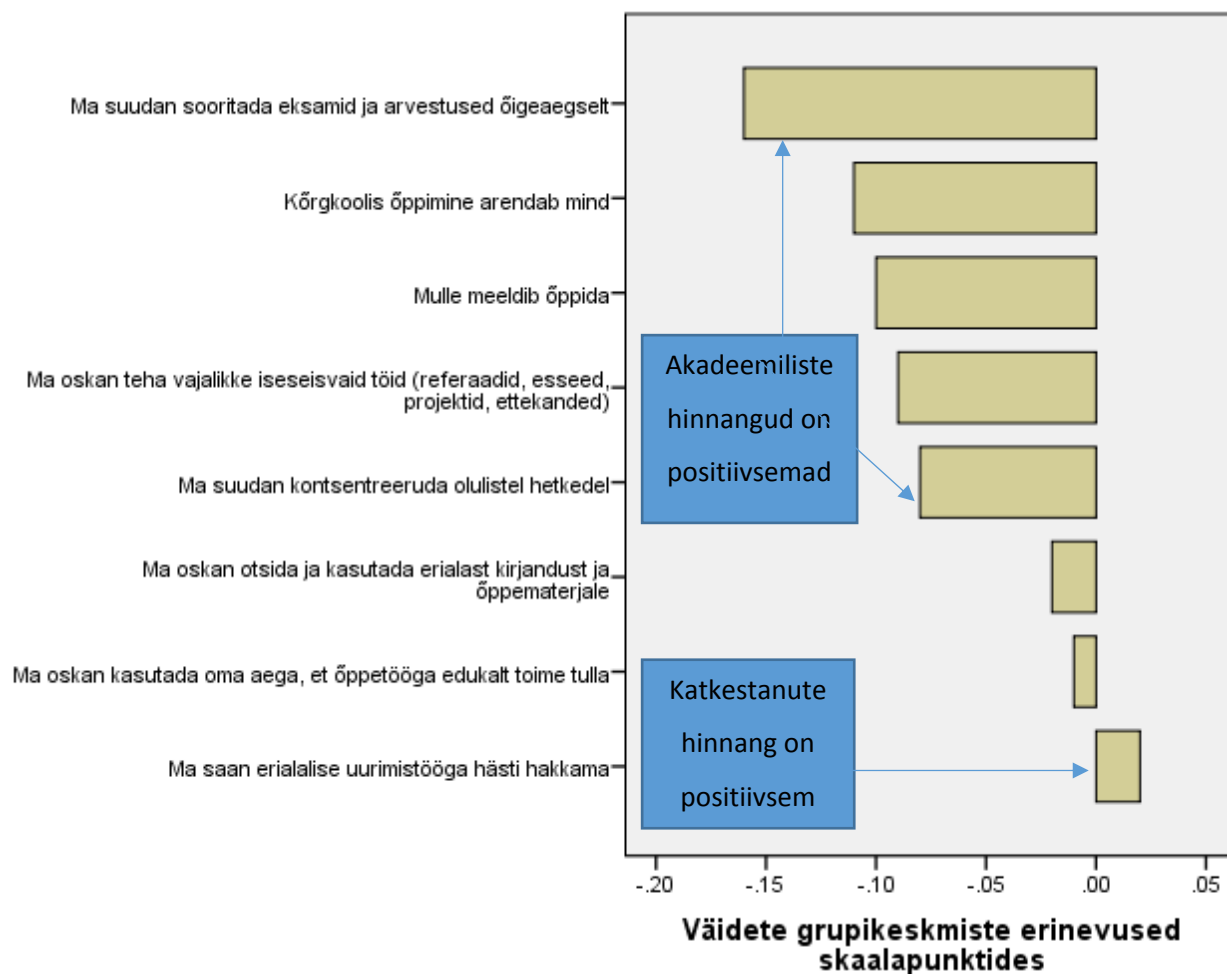
Faktoranalüüsi rakendamise tulemusena on vastused üksikküsimustele taandatavad kahele faktorile: õppimise meeldivus ja õpioskused (tabel 3.4.3.1.). Õppimise meeldivus tähendab nõustumist väidetega *Kõrgkoolis õppimine arendab mind*, *Mulle meeldib õppida*, *Ma suudan sooritada eksamid ja arvestused õigeaegselt*. Õpioskuste faktor ühendab väiteid *Ma saan erialase uurimistööga hästi hakkama*, *Ma oskan otsida ja kasutada erialast kirjandust ja õppematerjale*, *Ma oskan teha vajalikke iseseisvaid töid*.

Joonis 3.4.3.3. näitab, et faktorite tasandil erinevad akadeemiliste grupi ja katkestanute grupi hinnangud õppimise meeldivusele ($p < .05$), ent hinnangus õpioskustele erinevus puudub. Siit võib järeldada, et katkestanute rühma iseloomustab õppimisega väiksem emotsionaalne seos, ent nad ei hinda oma suutlikkust halvemaks.

Soolised erinevused on üksikväidete tasandil kujutatud joonisel 3.4.3.4. Naisüliõpilaste hinnangud endale kui üliõpilasele on pea kõikide väidete osas positiivsemad kui meestudengitel. Faktortunnuste tasandil ilmneb süstemaatiline tendents: naisüliõpilaste enesekohased hinnangud erinevad meesüliõpilaste enesekohastest hinnangutest õppimise meeldivuse faktoris (joonis 3.4.3.5.). Õpioskuste faktoris soolised erinevused puuduvad. Meesüliõpilastel on emotsionaalne seos õppimisega nõrgem kui naisüliõpilastel.



Joonis 3.4.3.1. Enesekohaste hinnangute keskmised üksikväidete kaupa.

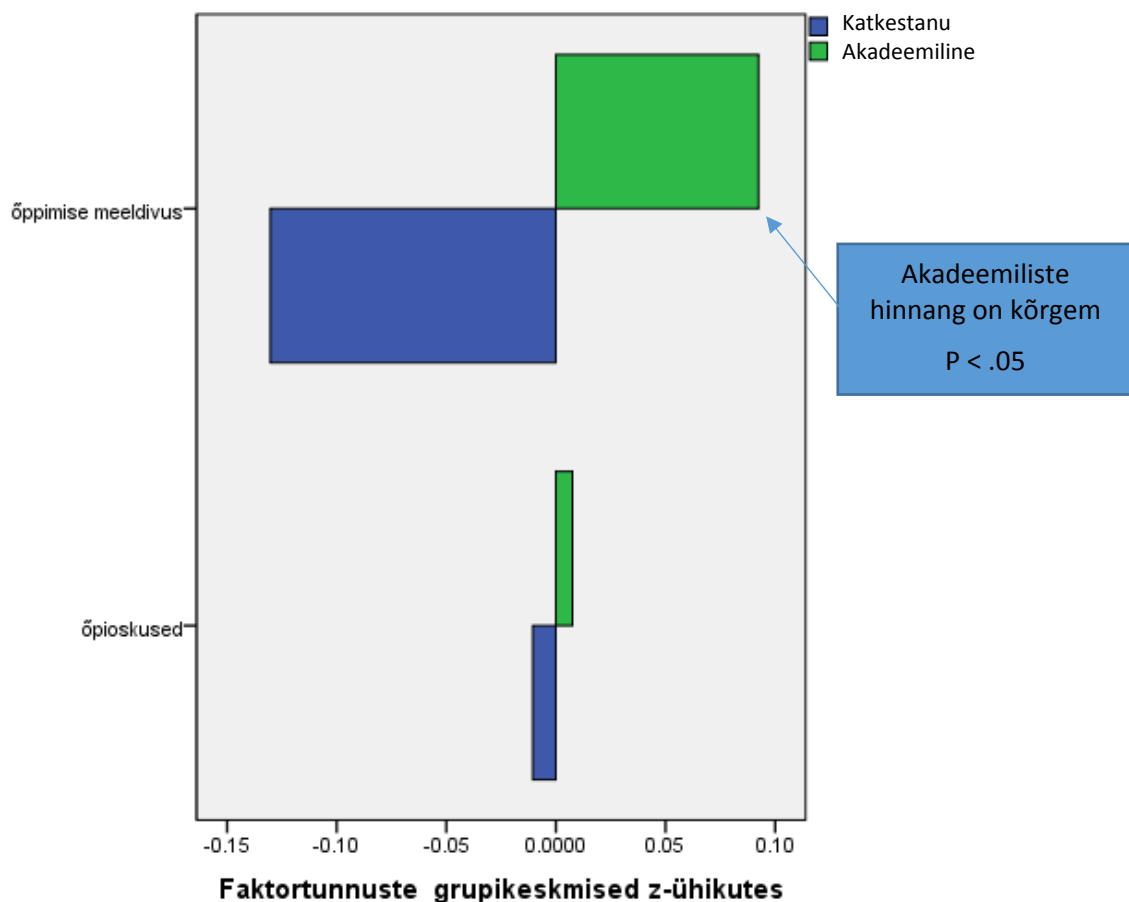


Joonis 3.4.3.2. Enesekohaste hinnangute keskmiste erinevused üksikväidete kaupa (katkestanute grupi keskmisest tulemusest on lahutatud akadeemilisel puhkusel viibijate grupi keskmine tulemus).

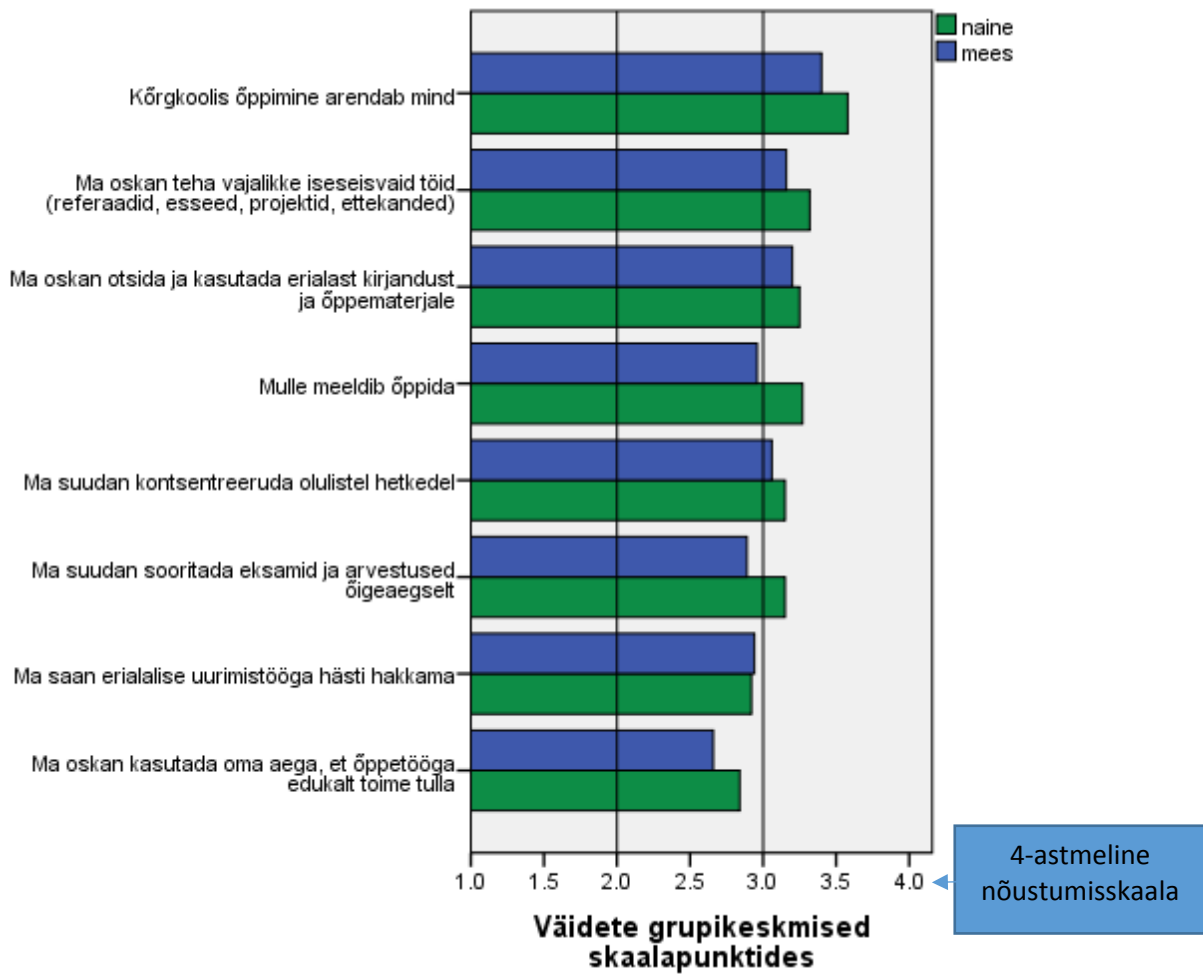
Tabel 3.4.3.1. Enesekohaste hinnangute faktorid, faktorkaalud.

(Faktorid on leitud peakomponentmeetodil, faktormatriks on pööratud varimax-meetodil; esitatud on kõik faktorkaalud, mis on suuremad kui 0,400)

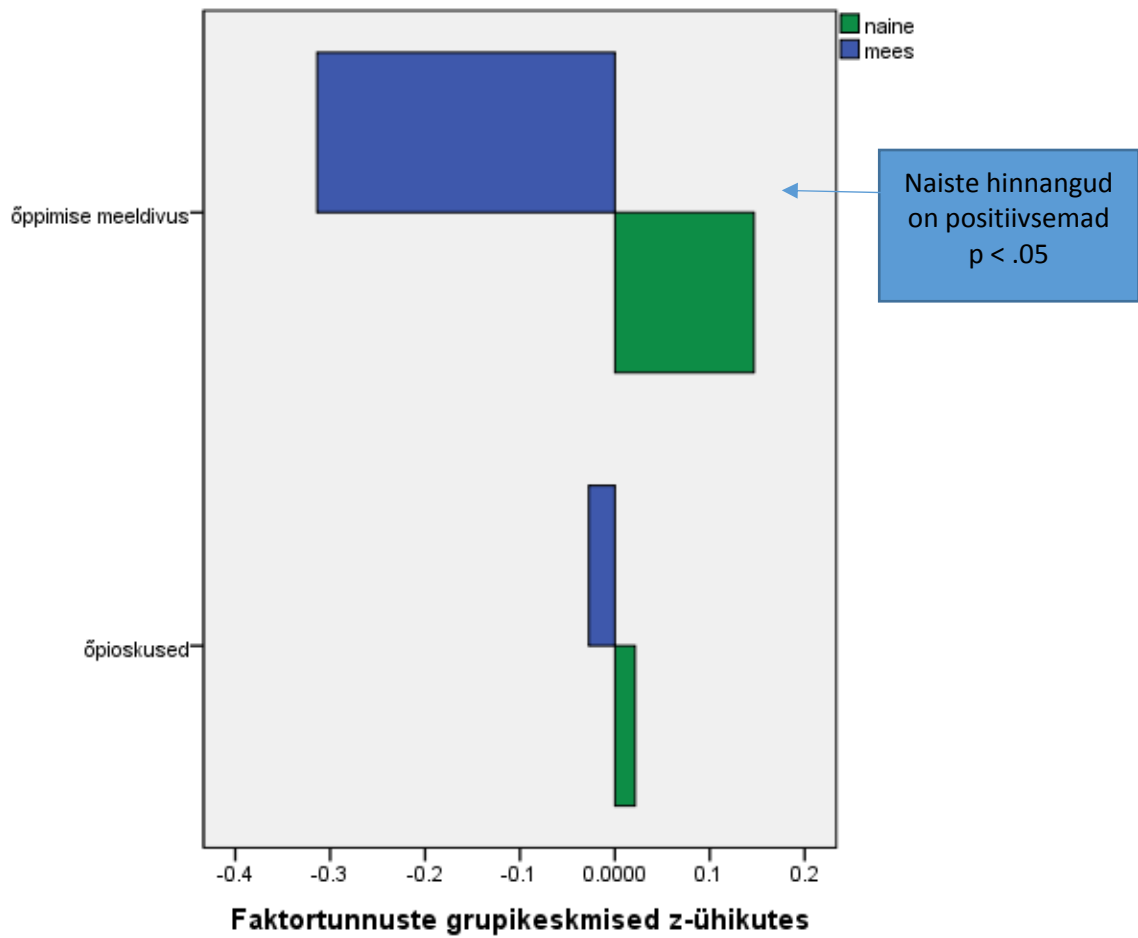
Väide	Õpi- oskused	Õppimise meeldivus
Ma saan erialase uurimistööga hästi hakkama.	,816	
Ma oskan otsida ja kasutada erialast kirjandust ja õppematerjale.	,785	
Ma oskan teha vajalikke iseseisvaid töid (referaadid, esseed, ettekanded).	,780	
Ma oskan kasutada oma aega, et õppetööga edukalt toime tulla.	,551	
Ma suudan kontsentreeruda olulistel hetkedel.	,507	
Kõrgkoolis õppimine arendab mind.		,779
Mulle meeldib õppida.		,749
Ma suudan sooritada eksamid ja arvestused õigeaegselt.		,620



Joonis 3.4.3.3. Enesekohaste hinnangute erinevused faktortunnuste tasandil.



Joonis 3.4.3.4. Soolised erinevused hinnangutes endale kui üliõpilasele väidete kohta.



Joonis 3.4.3.5. Enesekohaste hinnangute soolised erinevused faktortunnustes.

3.4.4. Kõrgkoolikogemused

V. Tinto (1993) mudelis on kõrgkoolikogemustel keskne roll õpingute jätkamise või katkestamise kujunemisel. Vestlustes üliõpilaste ning õppejõududega koorusid välja põhjendused, millest moodustasime küsimustikus 10-väitelise bloki. Kõik väited käsitlesid erinevatest aspektidest seda, mida võib üliõpilane õppimise käigus kogeda. Väidete sisuks on emotsionaalne kogemus õppetööst. Väidete blokki suunav üldküsimus oli – *Palun kirjelda oma kogemusi antud õppekaval. Kuivõrd nõustud järgmiste väidetega?* Järgnes 10 väidet koos etteantud vastusvariantidega (küsimused 33–42).

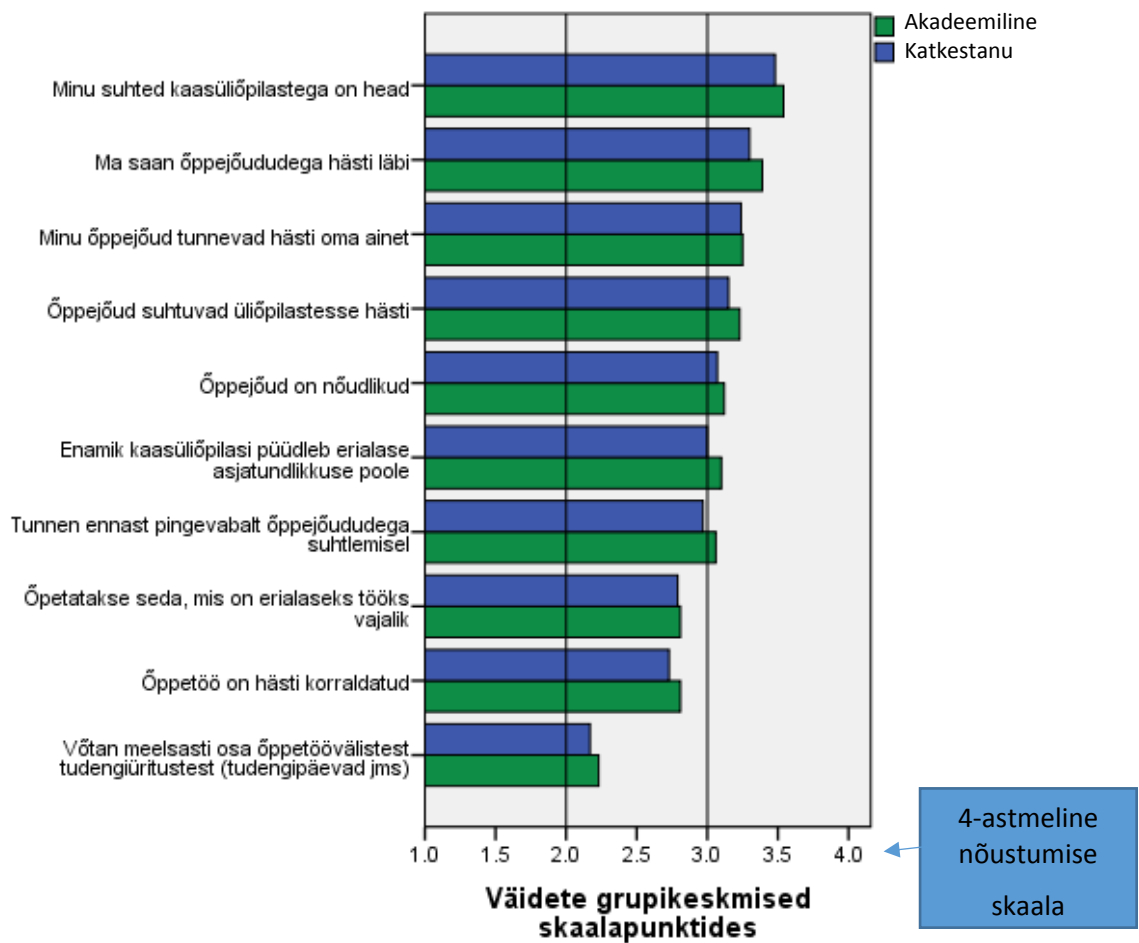
Esitatud väidetega nõustumine näitas üliõpilaste positiivseid kogemusi (joonis 3.4.4.1.). Kõige positiivsemalt hinnati suhteid kaasüliõpilaste ja õppejõududega, näiteks nõustumine väidetega: *Minu suhted kaasüliõpilastega on head. Ma saan õppejõududega hästi läbi.*

Nagu ka eelnevates blokkides, on vastuste muster akadeemilisel puhkusel olevatel ning õpingud katkestanud üliõpilastel suhteliselt sarnane. Analoogsed on nii positiivsemad kui kriitilisemad hinnangud, sh hinnangud õppetöö korraldusele (väide: *Õppetöö oli hästi korraldatud*) ja tudengiüritustel osalemisele (*Võtsin meelsasti osa õppetöövälisest tudengiüritusest.*). Kuigi vastuste üldmuster on sama, erinevad siiski vaadeldavad grupid selle poolest, et kõikide väidete osas on akadeemiliste grupi vastused positiivsemad (joonis 3.4.4.2.). Kõige suurem gruppidevaheline erinevus on nõustumises väitega *Enamik kaasüliõpilasi püüdleb erialalise asjatundlikkuse poole.* Taoline leid on väga heas kooskõlas V. Tinto käsitlusega kõrgkoolist kui sotsiaalsete suhete keskkonnast ja sellega integreeritusest. Kõrgkoolikeskkond ei tähenda üksnes üliõpilase – õppejõu suhteid, vaid ka suhteid tudengite vahel. Võimalik, et sotsiaalne keskkond, mida tajutakse kui eriala-kauget, soodustab õppetöö katkemist.

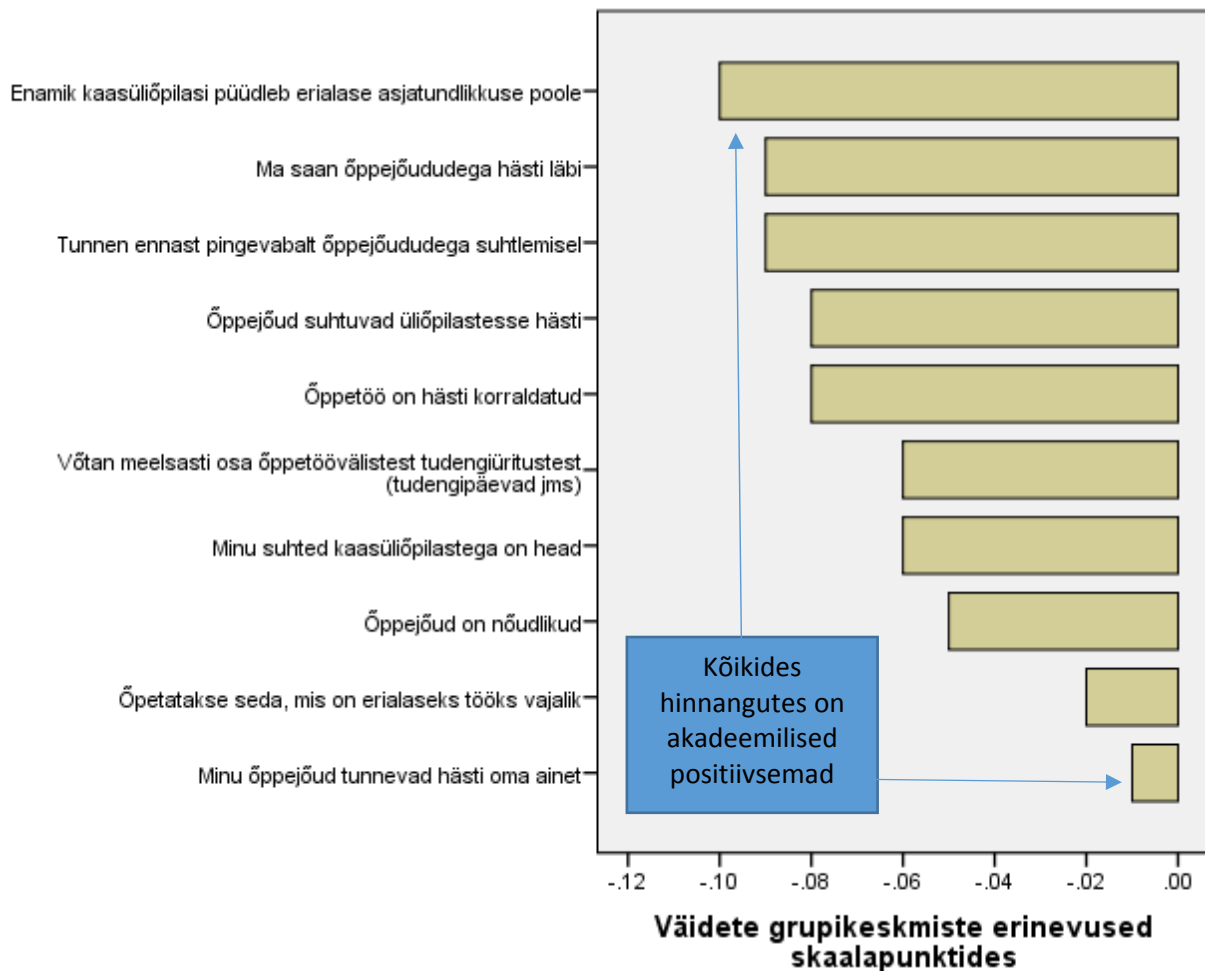
Faktoranalüüs näitas, et kasutatud 10 väidet on taandatavad kahele faktorile, mida võib nimetada sotsiaalsete suhete ja õppekorralduse faktoriteks (tabel 3.4.4.1.). Õppekorralduse faktoris olid suurimate faktorkaaludega väited *Minu õppejõud tunnevad hästi oma ainet. Õppetöö on hästi korraldatud. Õpetatakse seda, mis on erialaseks tööks vajalik.* Sotsiaalsete suhete faktoris on suurimate faktorkaaludega väited *Ma saan õppejõududega hästi läbi. Minu suhted kaasüliõpilastega on head. Tunnen ennast õppejõududega suhtlemisel pingevabalt.*

Faktortunnuste tasandil on gruppidevaheline statistiliselt oluline erinevus ($p < .05$) üksnes sotsiaalsete suhete faktoris (joonis 3.4.4.3.). See on mõnevõrra ootamatu tulemus selles mõttes, et osutab sotsiaalsete suhete tähtsusele kõrgkoolis, mitte niivõrd otseselt õppetööga seonduvale. Katkestanud üliõpilased on neid suhteid hinnanud oluliselt madalamalt. Väike erinevus on ka õppekorraldusele antud hinnangu faktoris, kuid see pole statistiliselt oluline.

Meeste ja naiste hinnangute mustrid on üksiktunnuste tasandil (joonis 3.4.4.4.) sarnased, kuid soolised erinevused ilmnevad faktorite tasandil õppekorralduse faktoris (joonis 3.4.4.5.). Meeste hinnang õppetöö korraldusele on kriitilisem naiste omast. Suhete faktoris soolised erinevused puuduvad.



Joonis 3.4.4.1. Kõrgkoolikogemused väidete kaupa õpingud katkestanud või akadeemilisel puhkusel viibivate üliõpilaste lõikes.

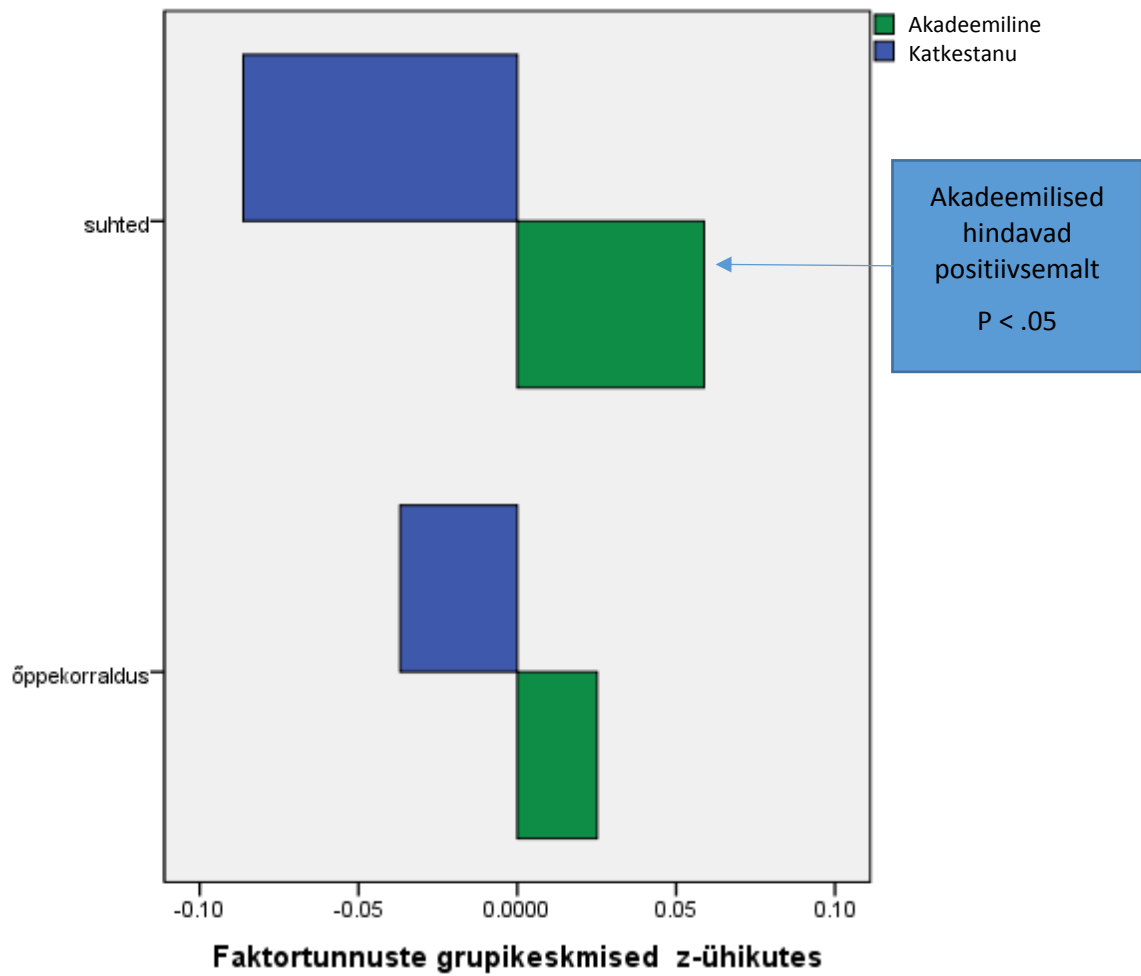


Joonis 3.4.4.2. Kõrgkoolikogemuste keskmiste erinevused väidete tasandil õpingud katkestanud ning akadeemilisel puhkusel viibivate üliõpilaste lõikes (katkestanute keskmisest tulemusest on lahutatud akadeemilisel puhkusel viibivate üliõpilaste keskmine tulemus).

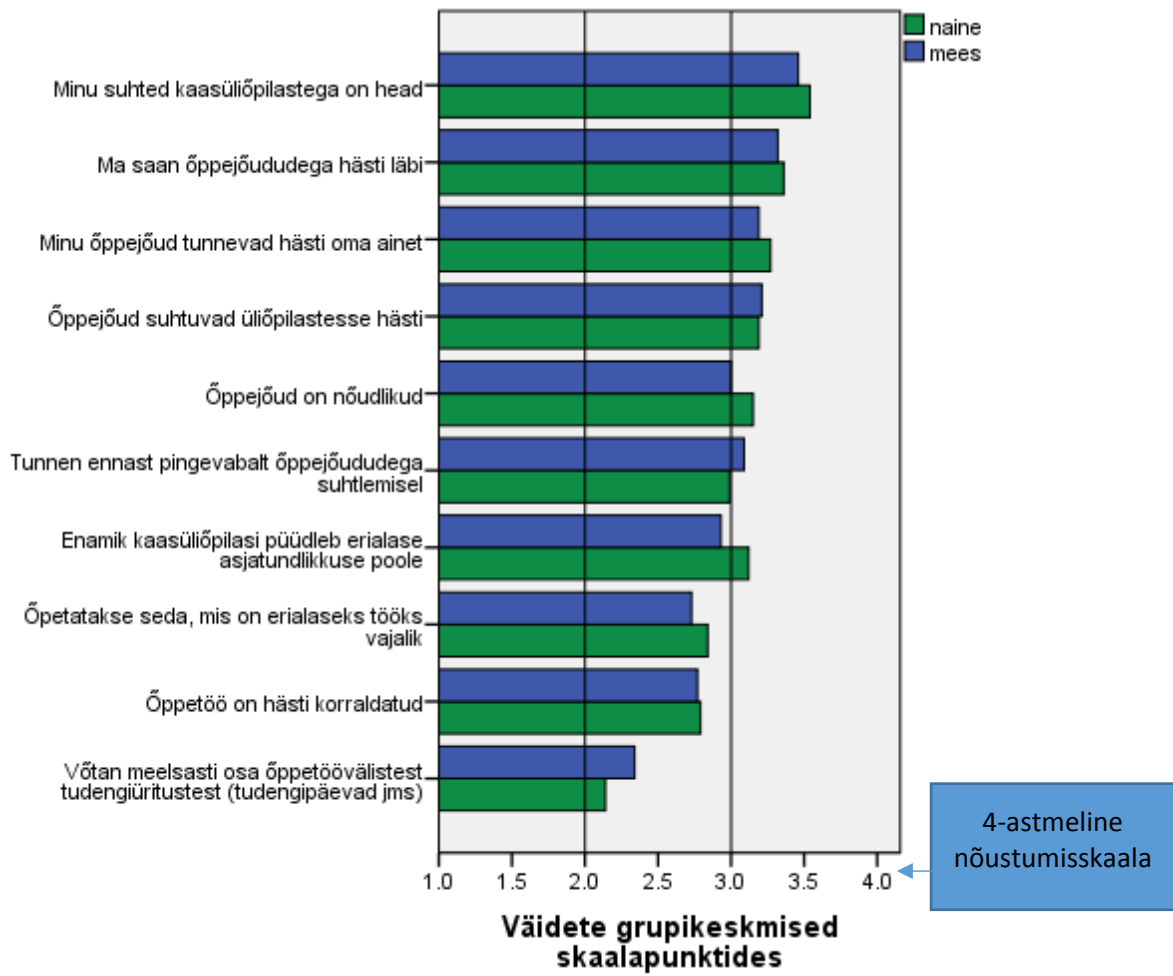
Tabel 3.4.4.1. Kõrgkoolikogemuse faktoranalüüs, faktorkaalud.

(Faktorid on leitud peakomponentmeetodil, faktormatriks on pööratud varimax-meetodil; esitatud on kõik faktorkaalud, mis on suuremad kui 0,380)

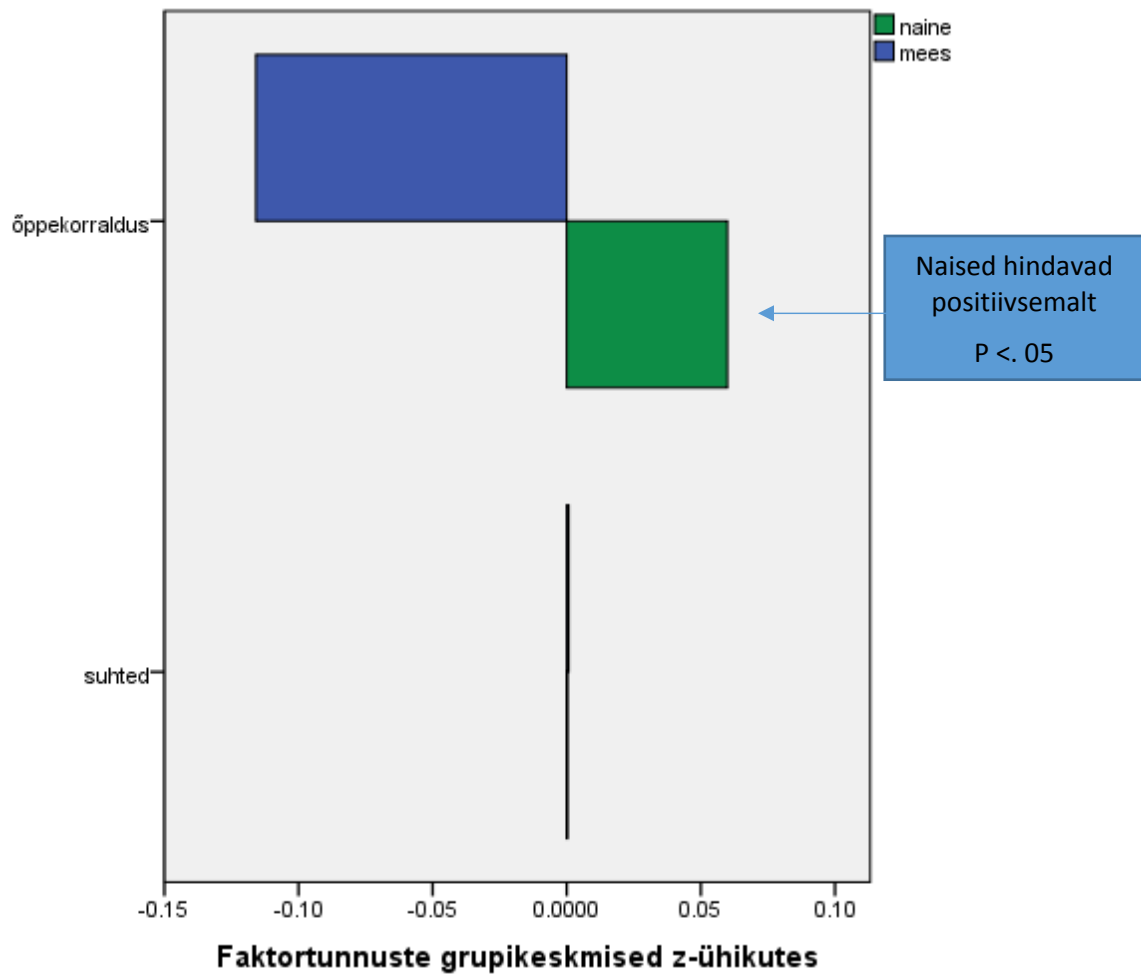
Väide	Õppekorraldus	Suhted
Minu õppejõud tunnevad hästi oma ainet.	,771	
Õppetöö on hästi korraldatud.	,748	
Õpetatakse seda, mis on erialaseks tööks vajalik.	,725	
Õppejõud on nõudlikud.	,606	
Õppejõud suhtuvad üliõpilastesse hästi.	,605	
Enamik kaasüliõpilasi püüdleb erialase asjatundlikkuse poole.	,441	
Ma saan õppejõududega hästi läbi.		,781
Minu suhted kaasüliõpilastega on head.		,756
Tunnen ennast õppejõududega suhtlemisel pingevabalt.		,733
Võtan meelsasti osa õppetöövälisest tudengiüritustest (tudengipäevad jms).		,383



Joonis 3.4.4.3. Kõrgkoolikogemused faktortunnuste tasandil õpingud katkestanud ning akadeemilisel puhkusel viibivate üliõpilaste lõikes.



Joonis 3.4.4.4. Kõrgkoolikogemused väidete tasandil meeste ja naiste lõikes.



Joonis. 3.4.4.5. Kõrgkoolikogemuste soolised erinevused (faktortunnuste keskmised).

3.4.5. Õpingute peatamise või katkestamise põhjendused

Õpingud võivad peatuda ja katkeda erinevail põhjustel. Juba toimivad regulatsioonid loovad siin struktuuri sellega, et mõlemate sündmuste toimumine seotakse ka mingi dokumentaalselt fikseeritud põhjusega (nt akadeemiline puhkus omal soovil, lapse hooldamine jne). Ent üliõpilaste endi selgitused on oluliselt mitmekesisemad, kui see vastavates dokumentides kajastub. Küsimustikes pakuti hindamiseks 19 võimalikku peatumise/katkestamise põhjust (vt lisa). Väidete blokke suunavad küsimused erinesid grupiti. Akadeemilisel puhkusel olevate tudengite küsimustikus küsiti: *Miks pikenes Sinu õppetöö?* Eksmatrikuleeritute küsimustikus küsiti: *Miks katkesid Sinu õpingud sellel õppekaval?* Põhjenduste loetelud olid mõlemas küsimustikus samad (vt küsimused 43–61). Väited osutasid võimalikult erinevatele teguritele, mis võisid põhjustada õppetöö peatumist või katkemist (nt väited: *Tervislikel põhjustel. Õppimishuvi kadus. Avastasin, et olin valinud vale eriala.*). Valikvastustega küsimustele järgnes vaba vastuse võimalus.

Mõlemas uuritavas rühmas osutati kõige sagedamini isikliku elu sündmustele ning konfliktile õpingute ja töö vahel (vt joonis 3.4.5.1.). Kõige harvem nimetati põhjuseks õppimist teises kõrgkoolis või kaitseväeteenistusse minekut. Kui valiku motiivides, enesekohastes hinnangutes ja kõrgkoolikogemuses olid gruppidevahelised erinevused suhteliselt väikesed, siis peatumise või katkestamise põhjendustes ilmnevad suuremad erinevused. Õpingud peatatakse või katkestatakse erinevatel põhjustel. Perekondlikud põhjused viivad sagedamini akadeemilise puhkuseni, huvi kadumine aga õpingute katkestamiseni. Õppimishuvi kadumine, rahalised raskused ja tunne, et õpingutega ei saavutata midagi olulist, on pigem katkestaja kui akadeemilisel puhkusel oleva üliõpilase põhjenduseks. Kõige suurem erinevus kahe grupi vahel oli vastuses väitele *Ma ei tundnud, et õpingutega saavutan enda jaoks midagi olulist*. Selle väitega nõustusid sagedamini õpingud katkestanud üliõpilased.

Faktoranalüüsi abil on kõik 19 õpingute peatumise või katkestamise põhjendust taandatud kuueks üldisemaks faktoriks (tabel 3.4.5.1.): huvi kadumine, raskused õpingutes, töötamine segab, raskused juhendajaga, isiklik elu, õpingud mujal.

Huvi kadumise faktor koondas järgmised väited: *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.* Antud faktor näitab, et rahalised raskused, tervis ning akadeemilised raskused on omavahel põhjenduste tasandil tihedalt seotud. Ilmselt on mõju vastastikune.

Töötamine segab: *Leidsin hea töö. Tekkis konflikt õpingute ja töö vahel. Saavutasin piisava teadmiste taseme.* Lähedane väidete sisu näitab, et hea töö leidmine võib tähendada ka selle kogemist, et seniomandatud teadmistest piisab.

Raskused juhendajaga: *Ei suutnud õigeaegselt lõpetada lõpu-, magistri-, doktoritööd. Oli raske leida lõputöö/magistritöö/dokoritöö head juhendajat ja/või teemat.* Väidete sisu osutab õpingutele magistri- või doktoritasandil. Analüüs näitas, et nendel õppetasanditel on nii õpingute peatumise kui katkestamise spetsiifiliseks põhjuseks üliõpilase raskused sobiva teema ning juhendaja leidmisel.

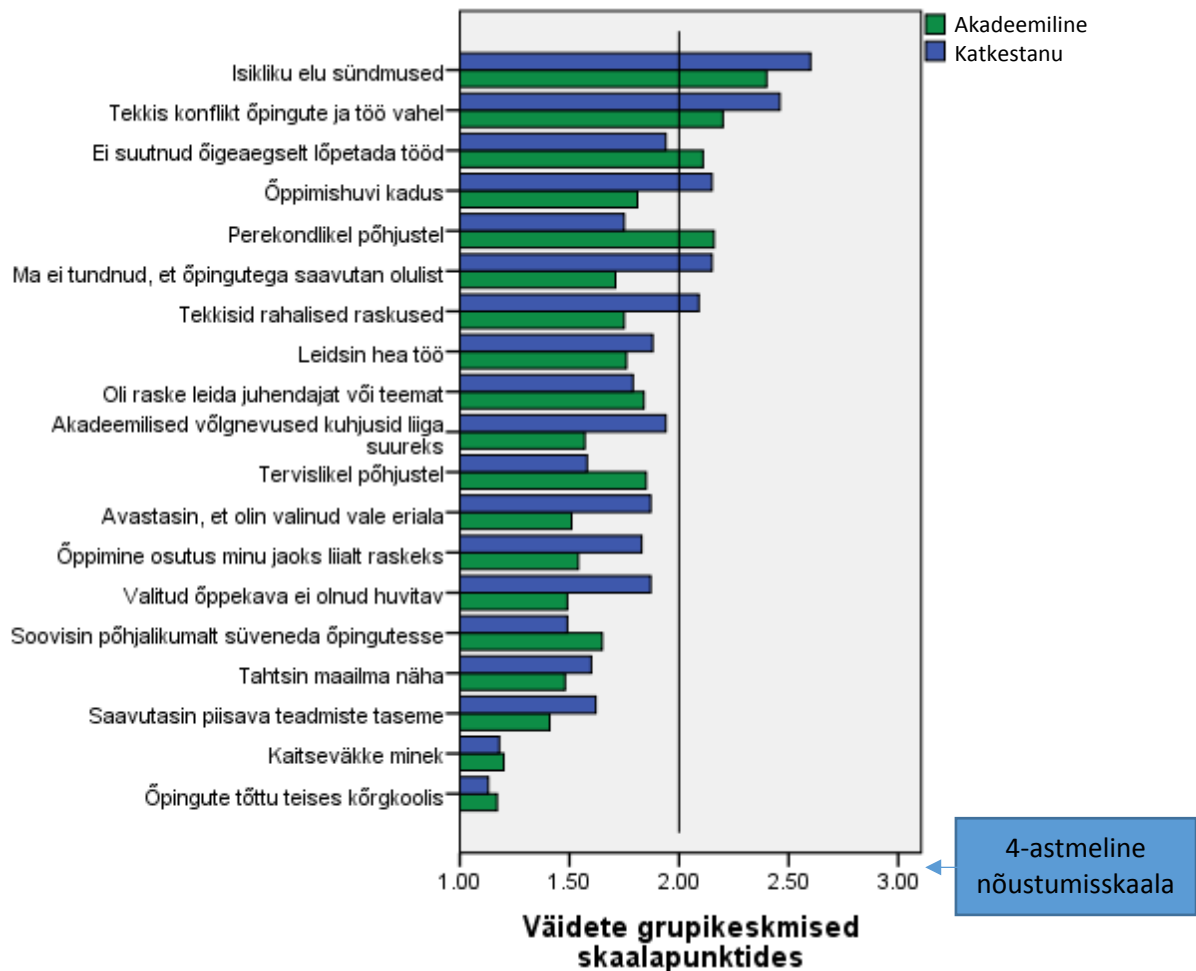
Isiklik elu: *Perekondlikel põhjustel (lapse sünd/hooldus, vajadus haige pereliikme eest hoolitseda). Kaitsevärke minek. Isikliku elu sündmused hakkasid takistama õppimist.* Faktor ühendab esmapilgul väga erinevaid põhjusi – lapse sünd ja kaitsevärke minek –, kuid nendes on ühendav tegur isiklik elu. 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 maailma nägemine ning põhjalikum süvenemine on midagi samatähenduslikku teises kõrgkoolis õppimisega. Teise kõrgkooli minek võib olla sootuks midagi muud, kui rahulolematuse senise kõrgkooli või haridustega, pigem näitab teise kõrgkooli eelistamine avatust muudele õppimisvõimustele.

Joonis 3.4.5.3. näitab, et akadeemiliste grupi ja katkestanute grupi põhjendused erinevad kõikide faktorite osas ($p < .05$). Katkestajaid iseloomustab eelkõige huvi kadumine. Siin on kahe grupi vaheline erinevus standardiseeritud z ühikutes suurim, mida seni oleme leidnud. Katkestajate põhjendused on seotud ka õpingute raskuste ja töötamisega. Akadeemilist gruppi iseloomustab sagedasem põhjendamine isikliku elu sündmustega, sooviga maailma näha ning raskustega teema ja juhendaja leidmisel. Need erinevused on suhtelised selles mõttes, et mõlemas grupis võivad toimida analoogsed põhjused, küsimus on domineerivas põhjuses.

Soolised erinevused on üksikväidete tasandil (joonis 3.4.5.4.) vastuolulised. Peamistes õpingute peatumise või katkemise põhjendustes (isiklik elu, töö ja õppimise konflikt) soolised erinevused puuduvad. Kõige suuremad on soolised erinevused perekondlike põhjuste osas. Naised on seda õppetöö katkemise või peatumise asjaoludena märkinud sagedamini. Akadeemiliste võlgnevuste kuhjumine on pigem meeste kui naiste õppetöö peatumise/katkemise põhjendus.

Faktortunnuste tasandil (joonis 3.4.5.5.) joonistub märksa üldistatum pilt õppetöö peatumise/katkemise põhjuste soolistest erinevustest. Meeste ja naiste põhjendused erinevad: meestel domineerib tööga seotud probleematika ning raskused õpingutes (mis võib tuleneda tööga hõivatusest) ja huvi kadumine. Naistel segab õpinguid pigem isiklik elu ja raskused juhendajaga.



Joonis 3.4.5.1. Õppetöö peatumise/katkemise põhjendused väidete kaupa akadeemilisel puhkusel ja õppetöö katkestanud üliõpilaste lõikes.

Küsimustik võimaldas vastajal lisada ka vabavastusena põhjenduse, kui ta etteantud loetelust ei leidnud sobivat. Sageli märgiti suurt stressi, lapse sündi, aga ka raskusi töö ja õpingute ühildamisel.

Toome mõned näited (vastanute tekst on tähistatud tärniga):

- * *Lapse sünd + koondamisega seotud põhjused.*
- * *Kaotasin senise töö, uus töökoht ei võimaldanud õppimist töö kõrvalt.*
- * *Leidsin väga hea töö ja 3-aastase lepingu tõttu pole võimalik sel ajal õpinguid jätkata (lõpetada). Töö ja õpingud kattusid.*
- * *Majanduslikult ei olnud võimalik töötamist lõpetada.*
- * *Õppejõududega ei jõudnud kompromissile, et kuidas õpinguid jätkata.*
- * *Uue töökoha kõrvalt ei ole enam eriti aega ja jaksu õpingutega sujuvalt jätkata. Vaimne, füüsiline kurnatus õpingute ja töökohustuste ühildumisel. Elukorra muutus ja lapsukese sünd.*
- * *Õppimine Tartus, täiskohaga töö Tallinnas – sõitmine oli raske + rasedus. Ei jõudnud töö kõrvalt koolis käia. Kohustusi kuhjus liiga palju. Sellest tekkis tohutu suur stress.*

Kui õppekava ei vastanud ootustele, tööl ei võimaldatud võtta õppepuhkust õppesessioonideks, oligi katkestamise otsus ilmselt kerge tulema.

- * *Jõudsin arusaamisele, et ülikoolis pakutav ei ole mulle soovi- ja jõukohane. Avastasin, et vale kooli valisin sellise eriala õppimiseks ja edaspidi oleksin pidanud raha välja käima õpingute eest, millel ma ei näinud enam mõtet, ei näinud mõtet võimalikul paberil, kui reaalsed oskused midagi teha puudusid.*
- * *Kool väsitab mind nii ära, lisaks polnud raha ka, mistõttu oli raske keskenduda lõputöö tegemisele, eriti arvestades seda, et soovisin teha tööd heale hindele.*

Ka motivatsioonikadu märgiti eraldi:

- * *Eriala ei olnud piisavalt huvitav ja kuna mul on väga hästi tasustatud töö, siis lihtsalt ei viitsinud pingutada.*

Liialt suured muutused õppekorralduses tõid kaasa üliõpilastel õpingute katkestamise:

- * *AÜ õppekorralduse muutus – paljud kohustuslikud ained ainult statsionaaridele. Õppetöö muutus eksternina õppimiseks, lisaks uus ametkoht, pingeline töö ja palju Eestist ära reisimist seoses tööga.*

Kogu perega mujale kolimine (enda või abikaasa töö tõttu) oli mitmetel vastajatel õpingute katkestamise põhjuseks:

- * *Olin Erasmuslasena aasta Prantsusmaal ja otsustasin elu seal jätkata.*
- * *Perekonnaliikme kaotus. Pärjana pidin võtma üle ettevõtluse ja sellega seotud varad ning kohustused. Loobumisevõimalust põhimõtteliselt ei olnud.*

Edukas karjäär võib samuti olla õpingute katkemise põhjuseks:

- * *Minust sai edukas ettevõtja ja kooli kõrvalt polnud aega äri edendada. Täna sel päeval ei kahetse tehtud otsust, sest ettevõtte on jätkusuutlik ja igati arenev. Tööl käimine ning karjäärivõimalused võtsid palju aega ning ei võimaldanud tegeleda lõputöö kirjutamisega.*

Õppimine mitmes koolis või mitmel erialal korraga pole haruldane:

- * *Õppisin samal ajal ka ühes Soome ülikoolis, jätkan seal.*
- * *Asusin välisriigi ülikooli magistriõppesse.*

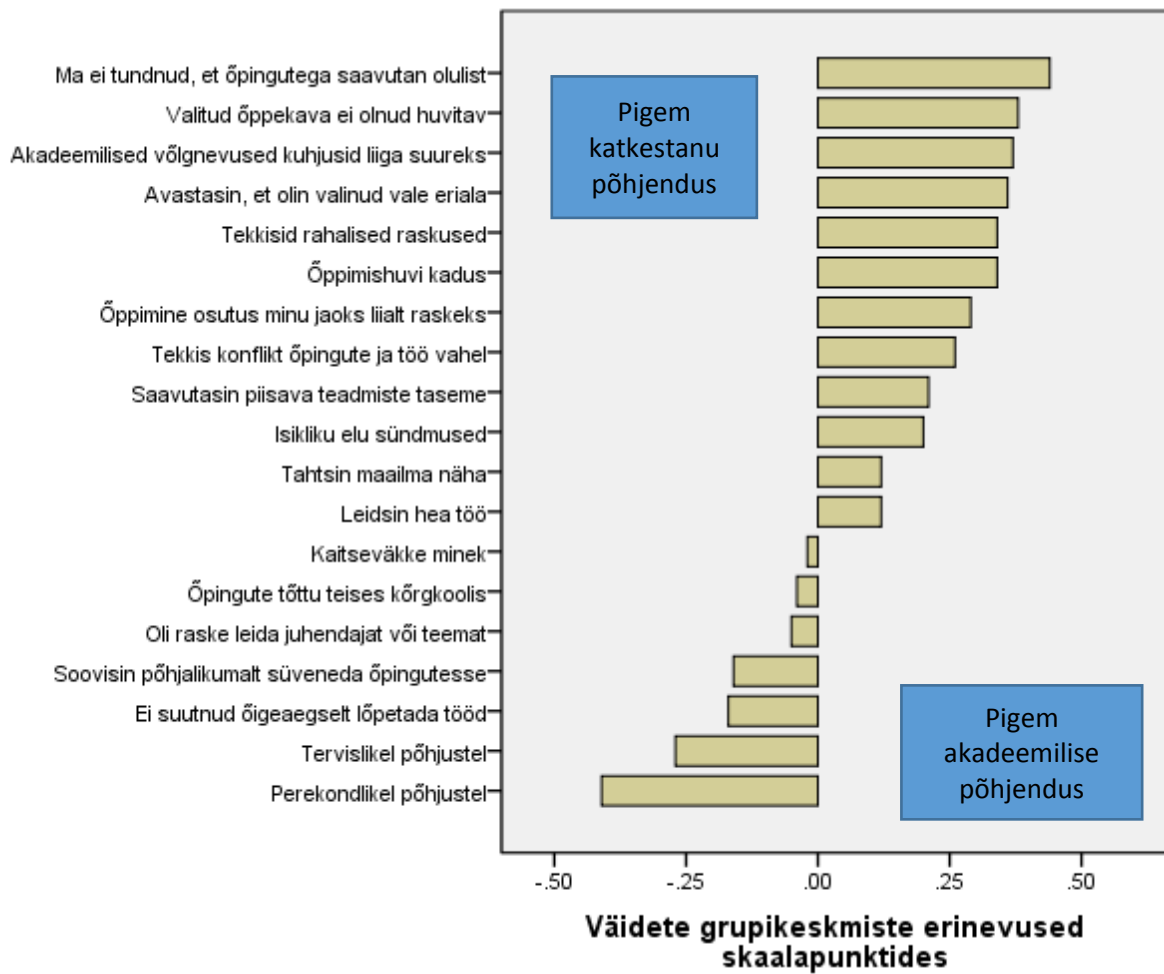
Lihtsalt soov aeg maha võtta, kasutada võimalust maailma näha:

- * *Asusin õppima ülikooli Inglismaal.*
- * *Aastane working holiday Austraalias. Võtsin akadeemilise, et aastaks Austraaliasse reisima minna ja jäin (seda ette plaanimata) välismaale elama!*
- * *Euroopa vabatahtlik teenistus teises riigis.*

Lõpetuseks üks väga kokkuvõtlik vabavastus:

- * *Reaalne töö, reaalne raha ja reaalne elu, lihtsalt ei saanud rohkem õppimise luksust lubada.*

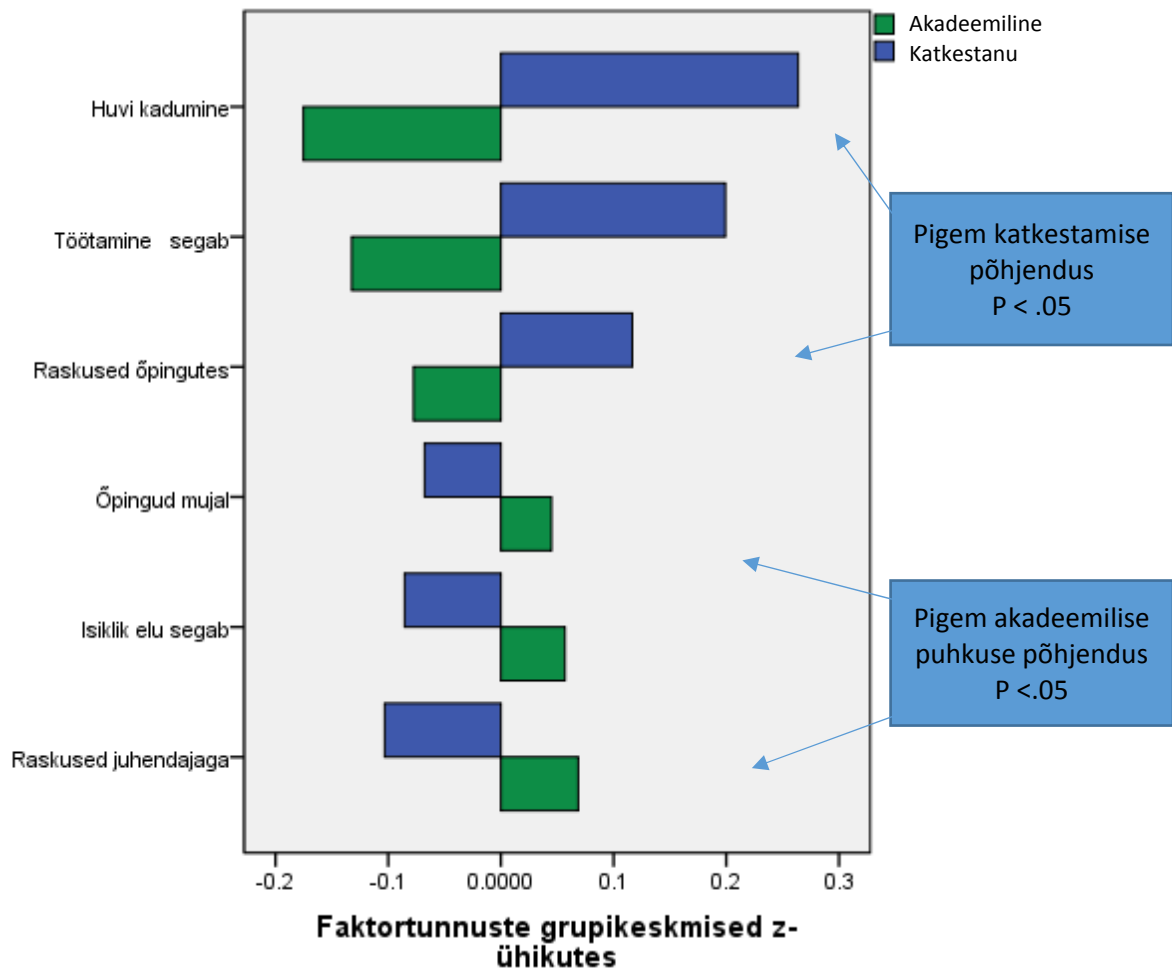
Kuna õppimisvõimalusi on palju ja üliõpilased, erinevalt gümnaasiumiõpilastest, ei saa reeglina arvestada mingi muu sissetulekuga (vanemate raha, toetused, stipendiumid) kui enda töö, langeb töö ja õpingute konflikti korral liisk sageli töötamise kasuks. Õpinguid võib mõne aja möödudes jätkata või lõpetada. Rahata elada pole võimalik ning töökohtade säilitamine osutub teiste võimaluste suhtes määravaks.



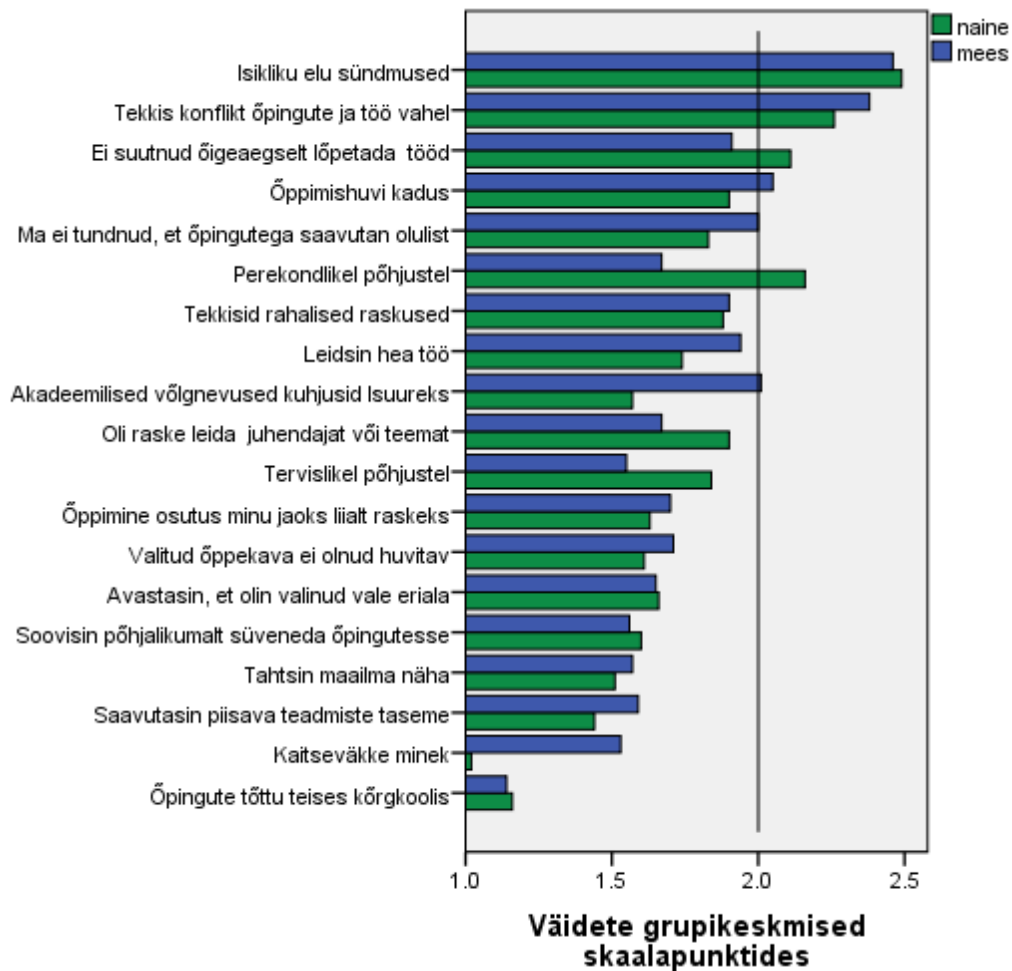
Joonis 3.4.5.2. Õppetöö peatumise või katkemise põhjenduste keskmiste erinevused väidete kaupa (katkestanute keskmisest on lahutatud akadeemiliste keskmine).

Tabel 3.4.5.1. Õppetöö peatumise ning katkestamise põhjenduste faktorid, faktorikaalud.
(Faktorid on leitud peakomponentmeetodil, faktormatriks on pööratud varimax-meetodil; esitatud on kõik faktorikaalud, mis on suuremad kui 0,400)

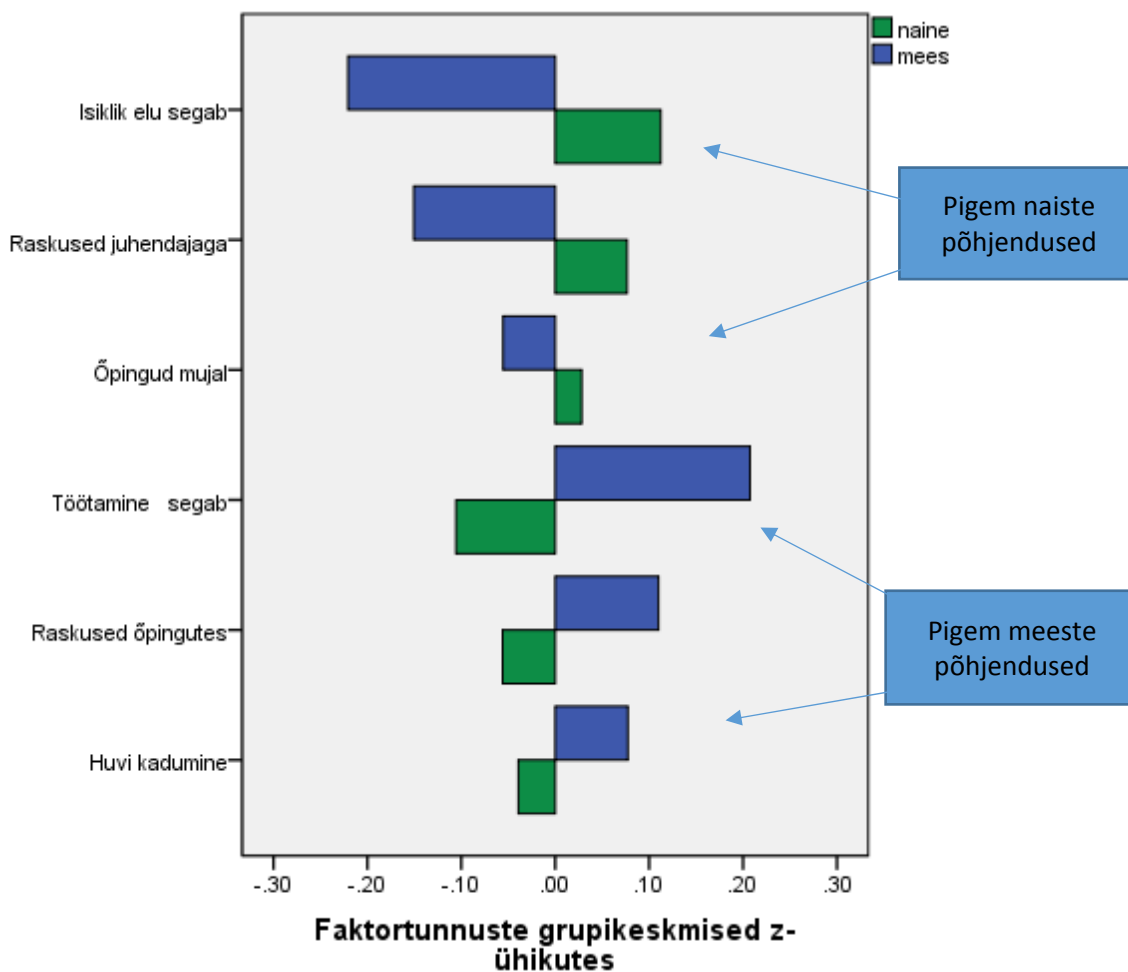
Väide	Huvi kadumine	Raskused õpingutes	Töötamine segab	Raskused juhendajaga	Isiklik elu	Õpingud mujal
Valitud õppekava ei olnud huvitav.	,852					
Avastasin, et olin valinud vale eriala.	,827					
Ma ei tundnud, et õpingutega saavutan enda jaoks midagi olulist.	,793					
Õppimishuvi kadus.	,792					
Akadeemilised võlgnevused kuhjusid liiga suureks.		,707				
Õppimine osutus minu jaoks liialt raskeks.		,648				
Tekkisid rahalised raskused.		,500				
Tervislikel põhjustel.		,490				
Leidsin hea töö.			,819			
Tekkis konflikt õpingute ja töö vahel.			,704			
Saavutasin piisava teadmiste taseme.			,444			
Ei suutnud õigeaegselt lõpetada lõpu-/magistri-/doktoritööd.				,809		
Oli raske leida lõputöö/magistritöö/doktoritöö head juhendajat ja/või teemat.				,779		
Perekondlikel põhjustel (lapse sünd/hooldus, vajadus haige pereliikme eest hoolitseda).					,759	
Kaitsevärke minek.					-,541	
Isikliku elu sündmused hakkasid takistama õppimist.					,526	
Õpingute tõttu teises kõrgkoolis.						,768
Tahtsin maailma näha.						,591
Soovisin õpingutesse süveneda põhjalikumalt.						,496



Joonis 3.4.5.3. Õppetöö peatumise/katkemise põhjendused faktortunnuste tasandil akadeemilisel puhkusel ja õppetöö katkestanud üliõpilaste lõikes.



Joonis 3.4.5.4. Õppetöö peatumise/katkemise põhjendused väidete tasandil meeste ja naiste lõikes.



Joonis 3.4.5.5. Õppetöö peatumise/katkemise põhjendused faktortunnuste tasandil meeste ja naiste lõikes.

3.4.6. Töö ja õppimine

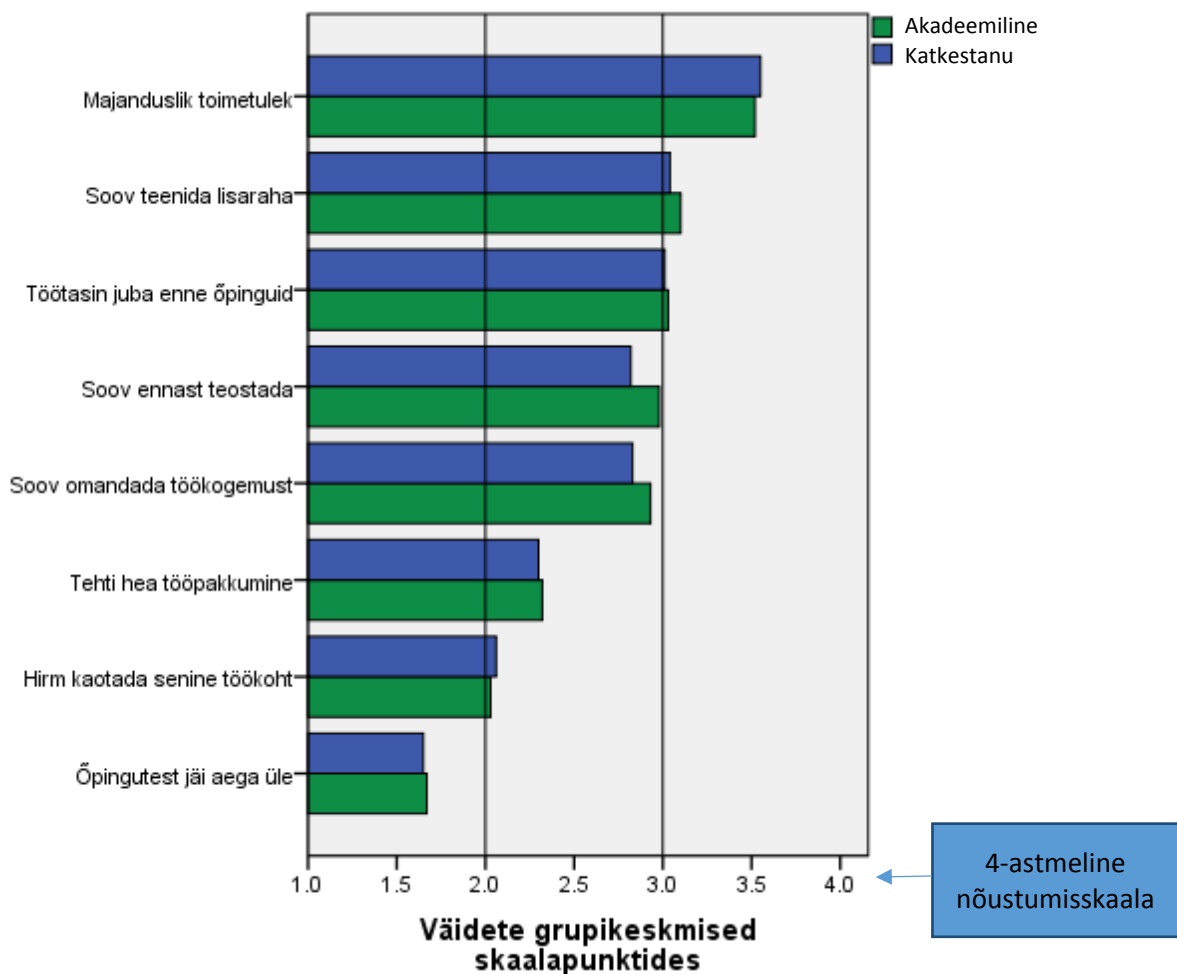
Õppimise kõrvalt töötamine võib negatiivselt mõjutada õppimist ning soodustada väljalangevust, samas võib see õppimist toetada. Küsitlus näitas, et enam kui 2/3 vastanutest töötas enne kõrgkooli tulekut ja enam kui 85% töötas ka õpingute ajal. Töötamisega seotud näitajate osas on akadeemilisel puhkusel ning õppetöö katkestanud üliõpilaste vahel statistiliselt oluline erinevus vaid selles, kas töö sisu on erialane või mitte (tabel 3.4.6.1.). Akadeemilisel puhkusel viibivad üliõpilased töötavad sagedamini õpingutega lähedastel erialadel.

Tabel 3.4.6.1. Töötamine enne õpinguid ja õpingute ajal, gruppide võrdlus.

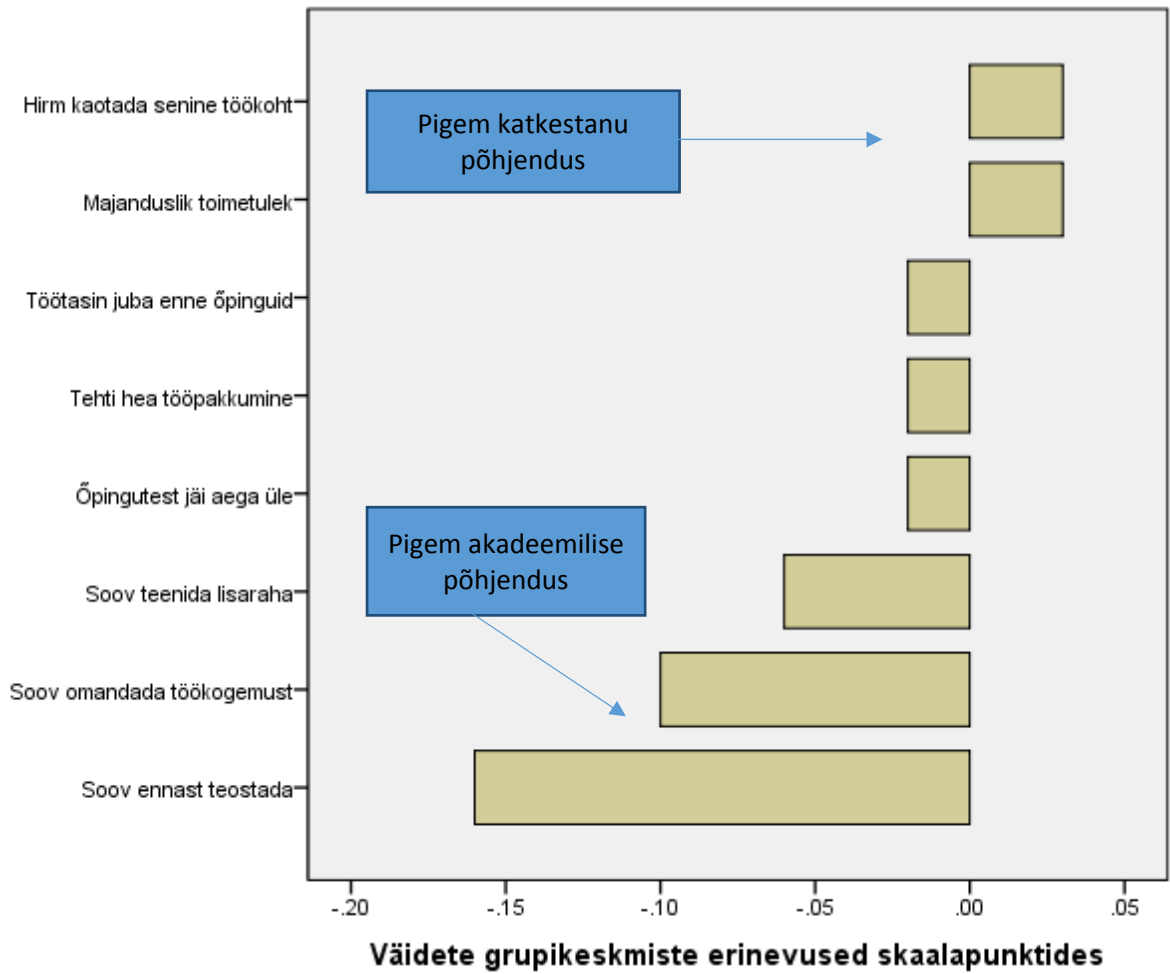
	Katkestanud	Akadeemilisel puhkusel
Töötas enne õpinguid, %	68,6	68,6
Töötas õpingute ajal (täiskoormusel või ajutiselt), %	85,8	86,5
Töö sisu oli erialane, %	70,2	77,9

Töötamise motiividelt on vaadeldavad grupid analoogsed (joonis 3.4.6.1.). Töötatakse selleks, et majanduslikult toime tulla ning saada lisaraha. Mõneti on töötamine järjepidev, sest motiividest asetus tähtsusele kolmandale kohale asjaolu, et ka enne õpinguid juba töötati. Selles mõttes õpingud ei muutnud vajadust ja võimalusi töötada. Vastanud eitasid töötamise põhjendusena seda, et õppetööst jäi aega lihtsalt üle. Oluline on ka see, et töötamises nähakse eneseteostuse võimalust ning soovi omandada töökogemus. Selles osas on ka gruppidevaheline erinevus suurim (joonis 3.4.6.2.). Eneseteostuse ja töökogemuse vajadusele osutasid pigem akadeemilisel puhkusel olevad üliõpilased, vähem katkestanud. Töölane eneseteostus ja õppimine ei ole vastandid, vaid üksteist täiendavad eesmärgid.

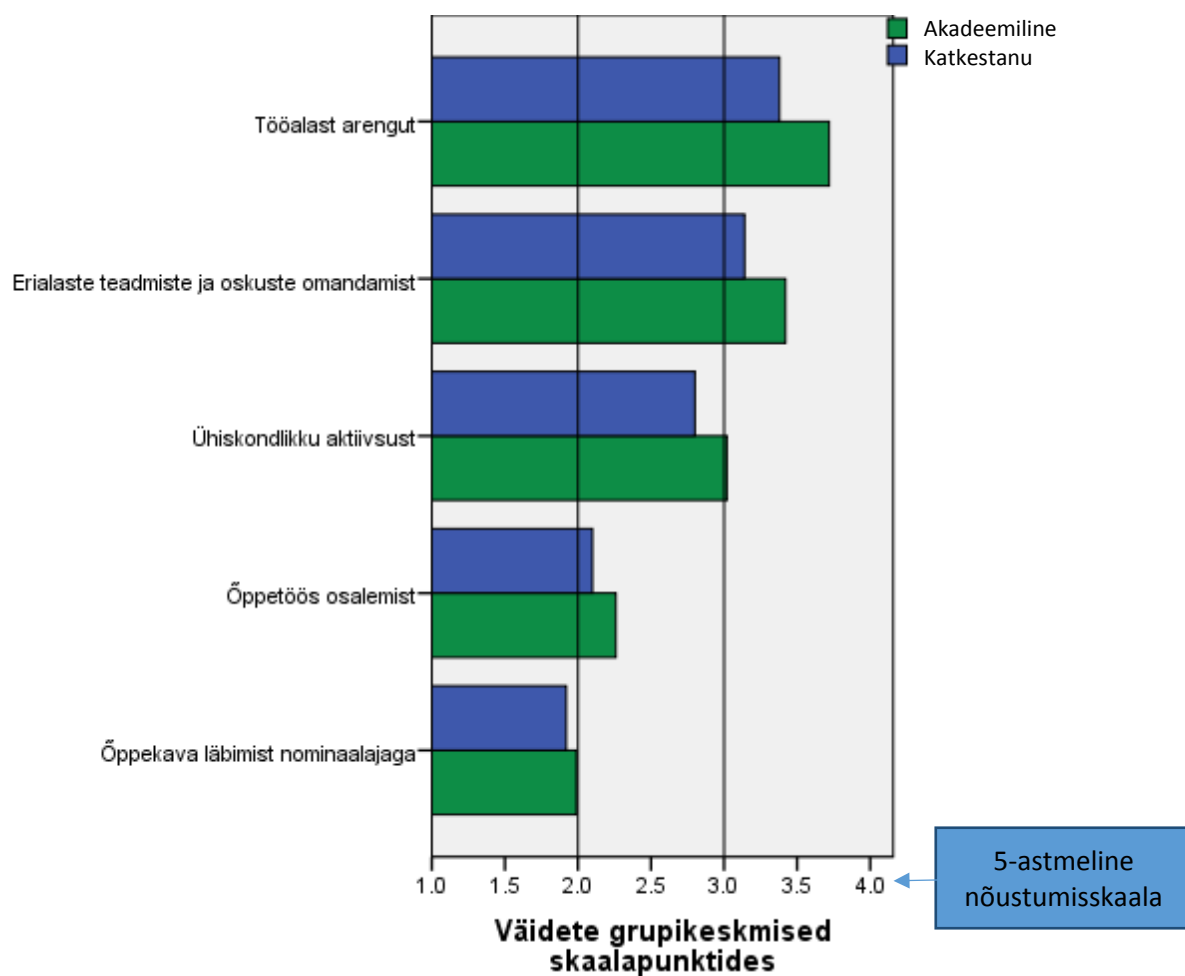
Milles näevad üliõpilased töötamise mõju? Üliõpilaste arusaamade selgitamiseks esitati küsimus sellest, kas nende töötamine mõjutas õppetöös osalemist, õppekava läbimist nominaalajaga, erialaste teadmiste ja oskuste omandamist, tööalast arengut ja ühiskondlikku aktiivsust (lisa, küsimused 75–79). Üliõpilased hindavad töötamist eelkõige kui tööalase arengu ning erialaliste teadmiste omandamise soodustajat. Muude võrdluste foonil hinnatakse töötamise takistavat mõju õppetöös osalemisele ja õppekava läbimisele oluliselt väiksemaks (joonis 3.4.6.3.). Võib järeldada, et tööd nähakse eelkõige positiivses võtmes ning mitte üksnes kui sissetuleku allikat. Tööd näevad arengu võtmes eelkõige akadeemilisel puhkusel olevad tudengid (joonis 3.4.6.4.). Võib arvata, et sobiv ja õige töö, mis arendab, soodustab ka õppimist. Ent töö, mis ei soodusta arengut, võib viia õpingute katkestamiseni.



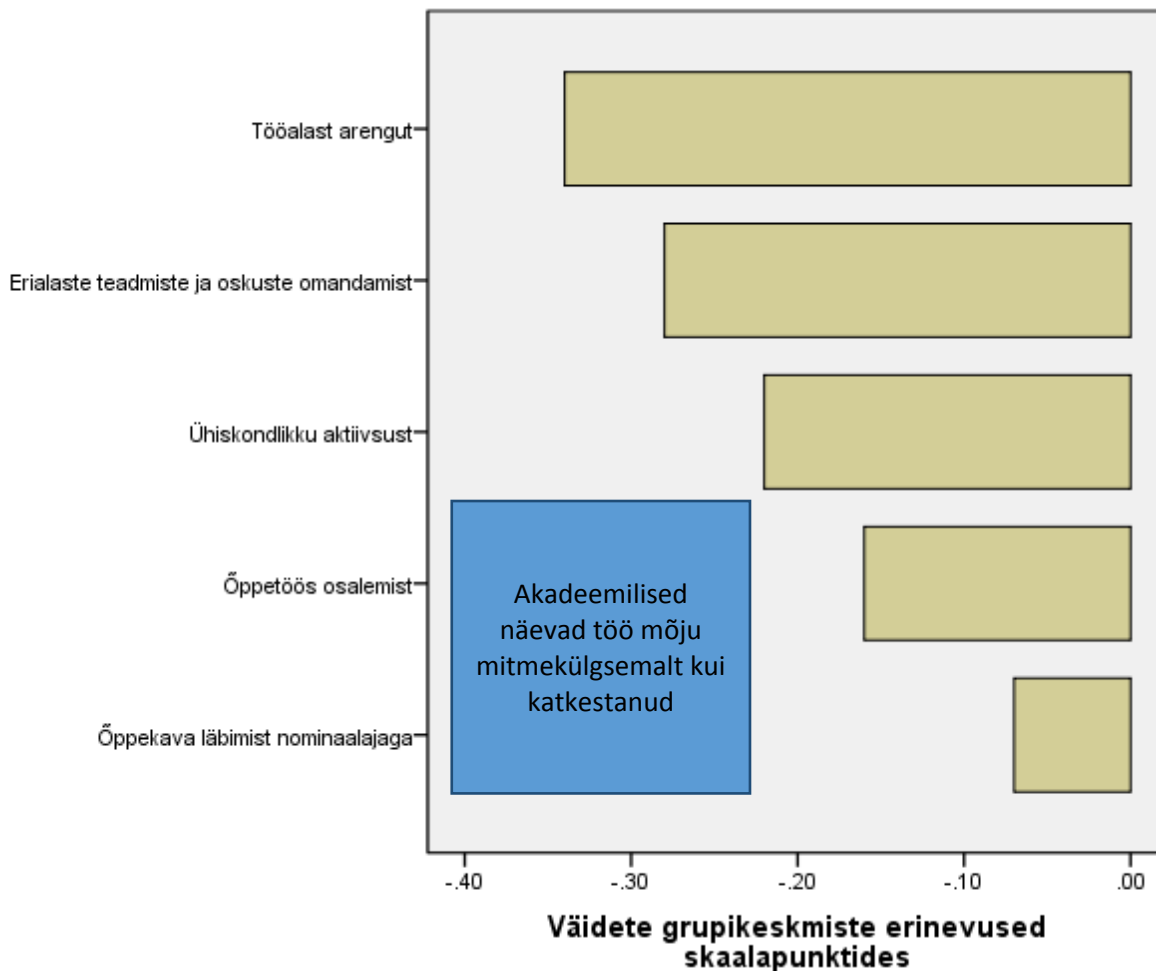
Joonis 3.4.6.1. Töötamise põhjendused väidete tasemel.



Joonis 3.4.6.2. Töötamise põhjenduste erinevused väidete tasemel (katkestanute hinnangu keskmisest on lahutatud akadeemilisel puhkusel olijate keskmine).



Joonis 3.4.6.3. Töötamise mõju rakendustele mujal, põhjendused väidete tasemel (mõõdetud 5-pallisel skaalal, kus 1 ja 2 tähistavad töö negatiivset mõju, 3 mõju puudumist, 4 ja 5 positiivset mõju).



Joonis 3.4.6.4. Katkestanute ja akadeemilisel puhkusel viibijate töötamise mõju hinnangute keskmiste erinevused väidete tasemel (katkestanute hinnangu keskmisest on lahutatud akadeemilisel puhkusel olijate keskmine).

3.4.7. Õppetöö katkestamise prognoos

Õppetöö peatumise/katkestamise käsitlemine kahepoolsete seoste tasandil on lihtne (näiteks soolised erinevused), ent võib anda eksitavaid tulemusi, sest kõrvale jäävad teised võimalikud mõjud. Järgnevalt rakendame üldist lineaarmudelit (*general linear model* – GLM) selgitamiseks tegurite vastastikust seost, mis võib olla tinginud õpingute peatumise või katkemise. Mitmete tegurite mõju koosvaatlemine annab tulemuseks ühelt poolt tervikprognoosi ja teiselt poolt selgitab ka erinevate üksiktegurite võimalikku mõju eeldusel, et arvestatud on ka teiste tegurite mõju. Sõltuvate muutujatena vaatleme kuut eelkäsitletud õpingute peatumise või katkemise asjaolude seletust. Püüame analüütiliselt välja selgitada, kas teades isiku omapära (vanus, sugu), õppimise üldist tausta (millises õppeasutus üliõpilane õpib, millisel õppetasel, millises õppevaldkonnas, kas statsionaarses või kaugõppes, kas üliõpilane on tasuta või tasulisel õppekohal) ning tema õppimisega seotud erinevaid hinnangulisi näitajaid (eriala valiku põhjendused, enesekohased hinnangud ja hinnangud oma kogemustele kõrgkoolis) on võimalik ennustada seda, miks ta võiks õpingud peatada või katkestada. Ennustuse headuse näitajana käsitleme sõltumatute muutujate poolt kirjeldatud variatiivsust, st kui palju informatsiooni protsentides sõltumatud muutujad annavad sõltuva muutuja kohta (tabel

3.4.7.1.). Seega vaatleme kuut üldist lineaarmudelit, milles erinevate õpingute peatumise/katkemise asjaolu (sõltuva muutuja) ennustamiseks rakendame 14 sõltumatut muutujat.

Tabel 3.4.7.1. Õppetöö peatumise/katkemise asjaolude ennustatavus. Üldine lineaarmudel. (Protsent näitab sõltumatute muutujate kirjeldatavust sõltumatute muutujate poolt.)

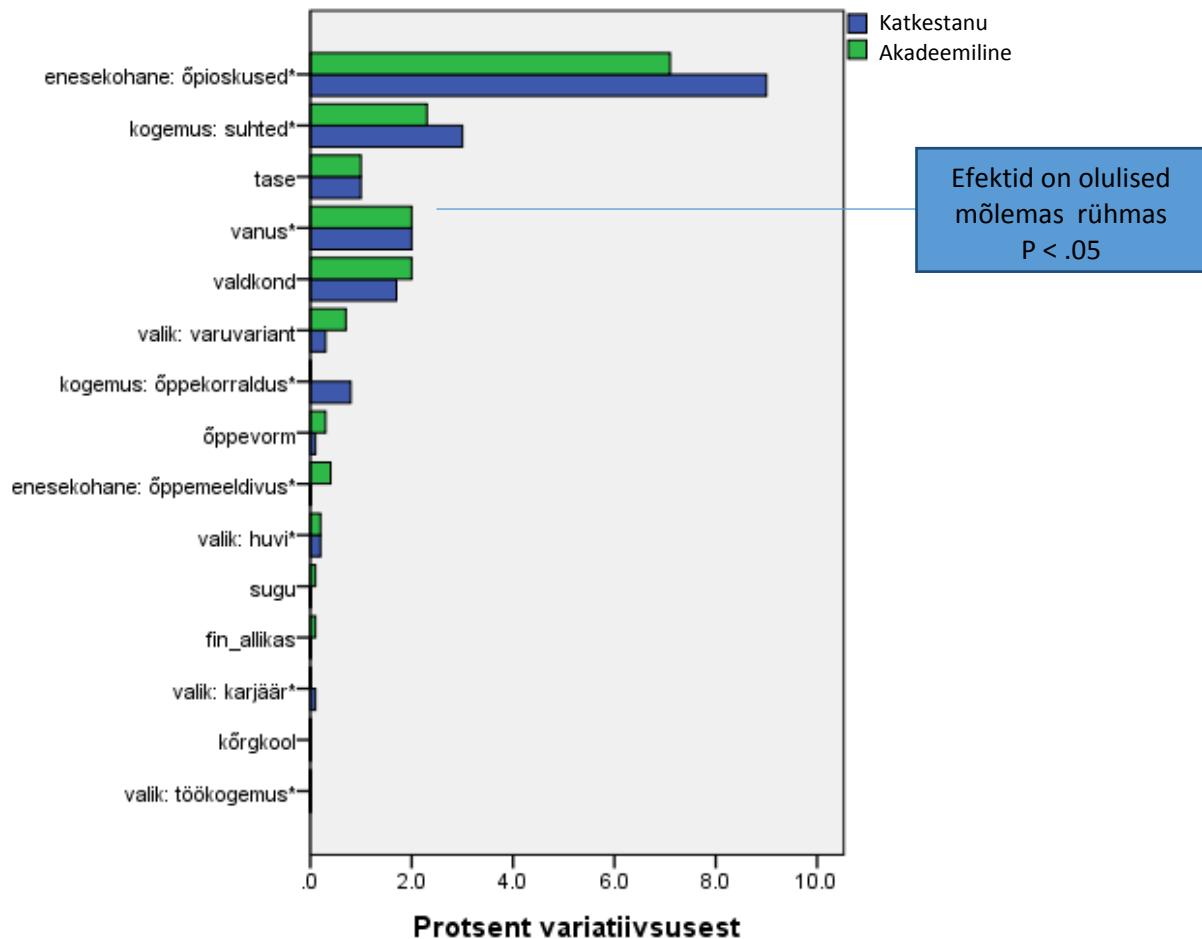
Sõltuvad muutujad (peatumise/katkestamise asjaolu)	Katkestanud	Akadeemilisel puhkusel
Huvi kadu	43,2 %	36,2 %
Raskused õppetöös	22,5 %	19,8%
Lõpetamisega seotud raskused	26,0%	23,7%
Töö segab	12,6%	5,7%
Isiklik elu	12,6%	10,0%
Mujale õppima siirdumine	10,2%	9,1%

Sõltumatute muutujate prognooside headused on erinevad. Kõige paremini suudame teiste muutujate abil kirjeldada õppetöö vastu huvi kadumist: katkestanutel enam kui 40% ulatuses ning akadeemilisel puhkusel olevatel tudengitel 36% ulatuses. Pea poole võrra väiksemas osas on võimalik kirjeldada õppetööga seotud raskuste teket ning raskusi, mis on seotud lõputöö või juhendajaga (prognoosi headus 20–26%). Kõige tagasihoidlikumad on mudelid selgitamaks töö, isikliku elu ning mujale õppima siirdumisega seotud katkestamise probleemistikku. Siit võib järeldada, et tudengite õppetöö võib peatuda ja katkeda erinevatel asjaoludel ning neile pole õige otsida ühesugust seletust. Huvide kao hea prognoos on seotud käesoleva uurimuse eesmärgiseadega – otsida õppetöö peatumise või katkemise põhjusi kõrgkoolide poolt kontrollitavates tegurites. Töö, isiklik elu või mujale õppima minek pole kõrgkoolide poolt kontrollitavad tegurid ning nendes on minimaalselt seda, mis tuleneb õppetöö korraldusest, erialavalikust jne.

Huvi kadu. Mis prognoosib huvi kadumist? Joonisel 3.4.7.1. on kujutatud erinevate sõltumatute muutujate võime kirjeldada huvi kadumist õppetöö vastu. Kasutame ka siin näitajat protsentides, kirjeldamaks seda, kui palju sõltuva muutuja variatiivsusest kirjeldab mingi konkreetne sõltumatu muutuja. Suurima efektiga on erialavalik, mis lähtus huvist õpitava vastu. Katkestanute huvi kadumist seletab see muutuja enam kui 13 % osas, akadeemilisel puhkusel olijate osas vaid 4,5%. Suhteliselt ühtmoodi (7%) kirjeldab mõlemas grupis huvi kadumist see, kas kunagises õppekava valikus on lähtunud mingitest kõrvalistest asjaoludest (nt erinevad soovitusel ja nõuanded). Tugevuselt kaks järgmist ennustajat on õppimise meeldivuse ning õppekorralduse headusele antud hinnang. Mõlema teguri korral tuleb lisada, et efekt on vastupidise märgiga – huvi kadumist prognoosib negatiivsem hinnang õppimisele ning negatiivsem hinnang õppekorraldusele. Ent siin on olulised gruppide-vahelised erinevused: õppimise mitte-meeldimine prognoosib huvi kadumist paremini akadeemiliste kui katkestajate grupis (vastavalt 8% ja 3%). Hinnang õppekorraldusele prognoosib aga paremini huvi kadumist katkestanutel kui akadeemilistel (vastavalt 6% ja 2%). Kunagine õppekava valik, mis lähtus karjäärisoovist on ka vastupidise märgiga: nii õppetöö peatumise kui ka katkestamise korral võib nõrk huvi professionaalse arengu vastu viia hilisema huvi kadumiseni õpitava vastu. Katkestamine on seotud ka õppetöö käigus tekkinud halbade inimsuhetega.

Kuigi üliõpilase sugu seostub väga paljude haridusnäitajatega ja näib olevat oluline tegur, siis siinses analüüsis üliõpilase sool ei ole iseseisvat efekti. Järelikult on meeste ja naiste

Raskused õppetöös. Õppetöö peatumine või katkestamine õppetööga seotud raskuste tõttu on oluliselt halvemini prognoositav kui huvi kadumine – prognoosi headus on katkestanutel 23% ja akadeemilistel 20% (vt tabel 3.4.7.1). Taolise erinevuse põhjus võib olla käsitletava konstrukti olemuses. Kui üliõpilane tunneb, et tal on raskusi õppetööga hakkama saamisega, näiteks võlgnevuste kuhjumine, siis kindlasti on oluline arvesse võtta üliõpilase võimete taset. Seda näitajat praeguses andmestikus pole. Eelpoolkäsitletud huvi kadumise kõrge prognoos tuli aga sellest, et tegemist on hoiakulise konstruktiga, mis on seotud teiste analoogsetega.

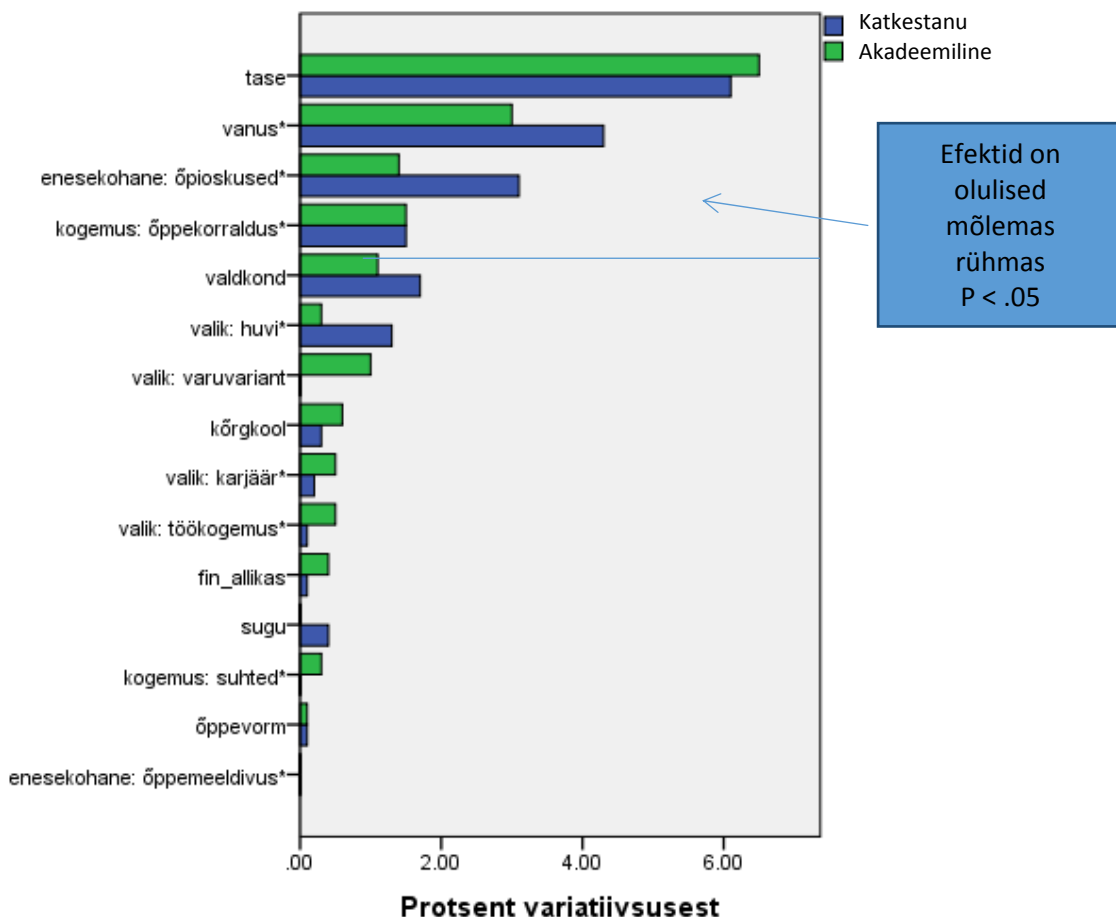


Joonis 3.4.7.2. Õppetöö raskuste üldine lineaarne prognoos, peaefektid. (Tärniga on tähistatud muutuja, mille tõlgendamisel peab muutma märki, nt eriala valik karjääri saavutamiseks ei suurenda, vaid vastupidi – vähendab võimalust, et huvi õpitava vastu kaoks)

Kõige parema prognoosi õppimisega seotud raskuste tõttu õppetöö peatumisele või katkemisele annab enesekohane õpioskuste hinnang (joonis 3.4.7.2). Teisele kohale asetuvad õppetöö käigus kujunenud suhted nii kaasüliõpilaste kui õppejõududega. Taustateguritest osutus mõlemas rühmas oluliseks õppetöö tase. Õppetööga seotud raskused selle peatumise ja katkemise asjaoluna on eelkõige bakalaureuseõppe probleem ning kõige vähem magistriõppe probleem. Bakalaureuseõppe eristumine negatiivses tähenduses võib osutada vastuvõtutingimuste liberaalsusele akadeemilise nõudlikkuse mõttes. Võimalik, et võetakse vastu uusi üliõpilasi, kellest kõik ei pruugi omada piisavaid akadeemilise töö harjumusi ning ehk ka suutlikkust hakkama saada õppetööga kõrgkoolis.

Raskused lõputöö ja juhendajaga. Erinevalt eelmistest mudelitest on siin parima ennustusjõuga õppetase – efekti suurus ligi 6% variatiivsusest (joonis 3.4.7.3). Lõputöö ja juhendaja leidmisega seotud raskused on probleemiks eelkõige magistri- ja doktoriõppes ning üldjuhul vanematel üliõpilastel. Üliõpilase vanus võib viia lõputöö või juhendaja tõttu õppetöö katkestamiseni, mitte niivõrd akadeemilise puhkuseni. Lõputöö juhendaja leidmise raskust prognoosivad ka hinnangud õpioskustele ning õppekorraldusele (kummagi näitaja peaefekt on 2%). Ilmselt tuleb siin põhjuslikkuse ahelat näha nii, et probleemid juhendajaga kanduvad üle – eriti magistri- ja doktoriõppes – hinnangutele õppekorralduses ning üliõpilase enda õppetööga seotud enesetõhususe tajule.

Kolme ülejäänud õppetöö peatumise või katkestamise dimensiooni (isiklik elu, tööga seonduv, mujale õppima asumine) prognoosimine analoogse analüüsimudeli alusel annab oluliselt väiksema koondefekti – kuni 10%. On loogiline järeldada, et tegemist on spetsiifiliste katkestamise põhjustega, mille kirjeldamiseks käesolevas uurimuses oli vähe teisi muutujaid. Töö, perekonna ja mujale õppimise mineku tõttu õppimise peatumine või katkestamine on eripärane, mida ei saa seletada kuigi suurel määral õppekava valiku või õppetöö käigus tekkivate akadeemiliste probleemidega. Asjaolud, mis on seotud mujale õppima minekuga, perekonnaga või tööga nõuavad teistsugust lähenemist kui need asjaolud, mis on seotud õppetööga. Õppetöö võib katkeda erinevatel asjaoludel.



Joonis 3.4.7.3. Lõputöö ja juhendajaga seotud raskuste üldine lineaarne prognoos, peaefektid. (Tärniga on tähistatud muutuja, mille tõlgendamisel peab muutma märki, nt eriala valik karjääri saavutamiseks ei suurenda, vaid vastupidi – vähendab võimalust, et huvi õpitava vastu kaoks)

3.4.8. Üliõpilaste tüpologia

Eelnevalt rühmitasime muutujaid, mille abil kirjeldada õppetöö peatumise või katkestamisega seotud asjaolusid. Nüüd rakendame klasteranalüüsi (K-keskmiste meetodil), mis võimaldab rühmitada vastajaid. Klasteranalüüs rühmitab vastajaid nende vastuste sarnasuse alusel. Meetodi eesmärgiks on etteantud tunnuste omavaheliste seoste mustri alusel võimalikult homogeensete tüüpide eristamine. 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 ka kuue klasteri eristamise. Selline tüpologia aitab mõista, kuidas vastajad koonduvad rühmadesse vastavalt oma õpingute peatumise või katkemise asjaolude sarnasusele. Joonisel (3.4.8.1.) on kujutatud kuue leitud klasteri omapära. Nende rühmade iseloomustamiseks kasutame tinglikke eesnimisid kui prototüüpe, et hõlbustada tehtud analüüsi tõlgendust ja mõistmist. Klasteranalüüsi sisuliseks eesmärgiks on vastajate tüpologia loomine.

Ott: Iseloomulik on huvi kadumine õpitava vastu ning raskused õppetöös. Teda ei sega õppimast töötamine, tal pole probleeme ka juhendaja ega lõputööga. Näited vabavastustest (vastanute tekst on tähistatud tärniga):

- * *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 metoodikates kurssi viima.*

Grupi tähistamiseks valisime mehenime, sest antud 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 mahuka 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 probleemiks 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 vajab 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 naisi.

Ano: Rühma moodustavad tudengid, kellel on raskusi eelkõige lõputöö või juhendajaga. Muud põhjused on tagaplaanil. Erinevus Etsist ongi 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.*

* *Dokoritöö 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 sünd.*

* *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.*

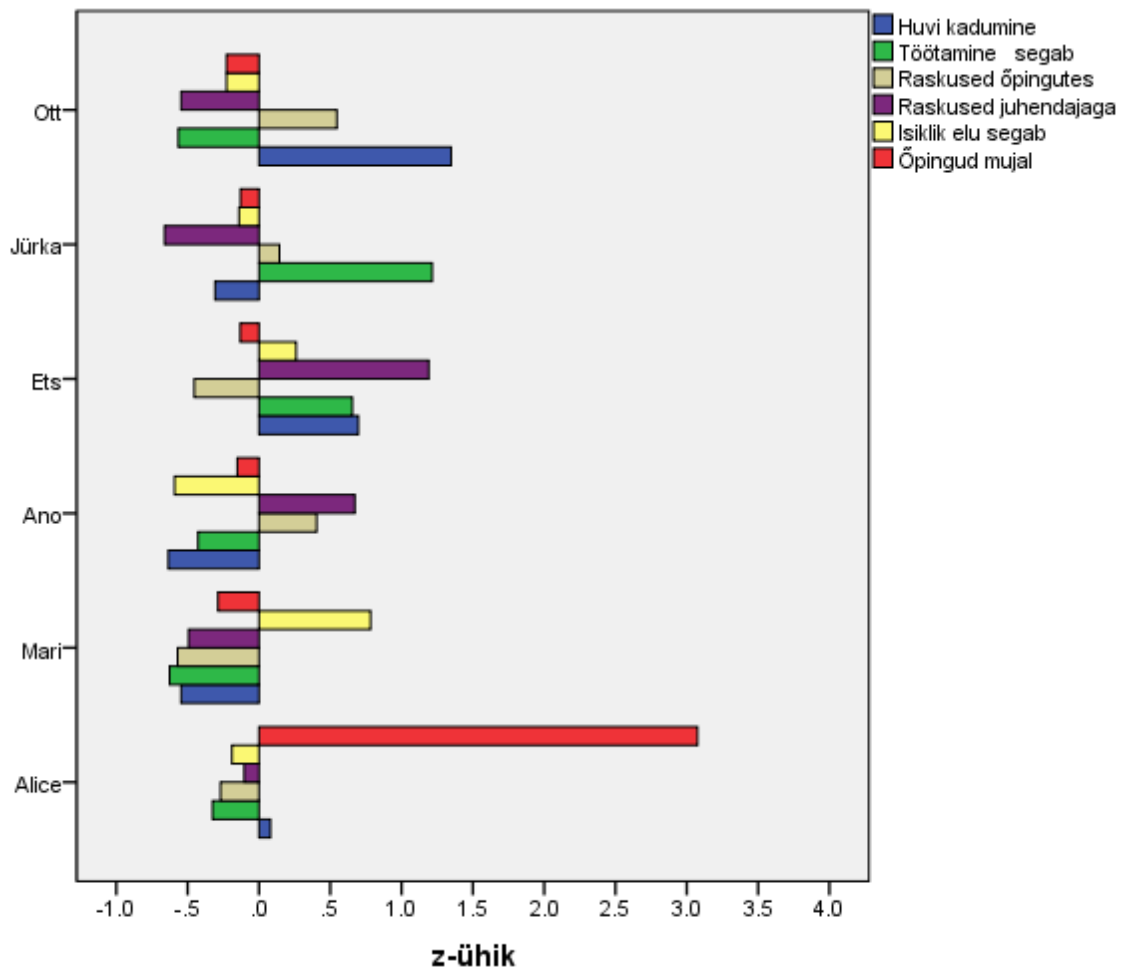
* *Õppisin välismaal, seejärel läksin tööle.*

* *Otsustasin minna vahetusüliõpilaseks.*

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

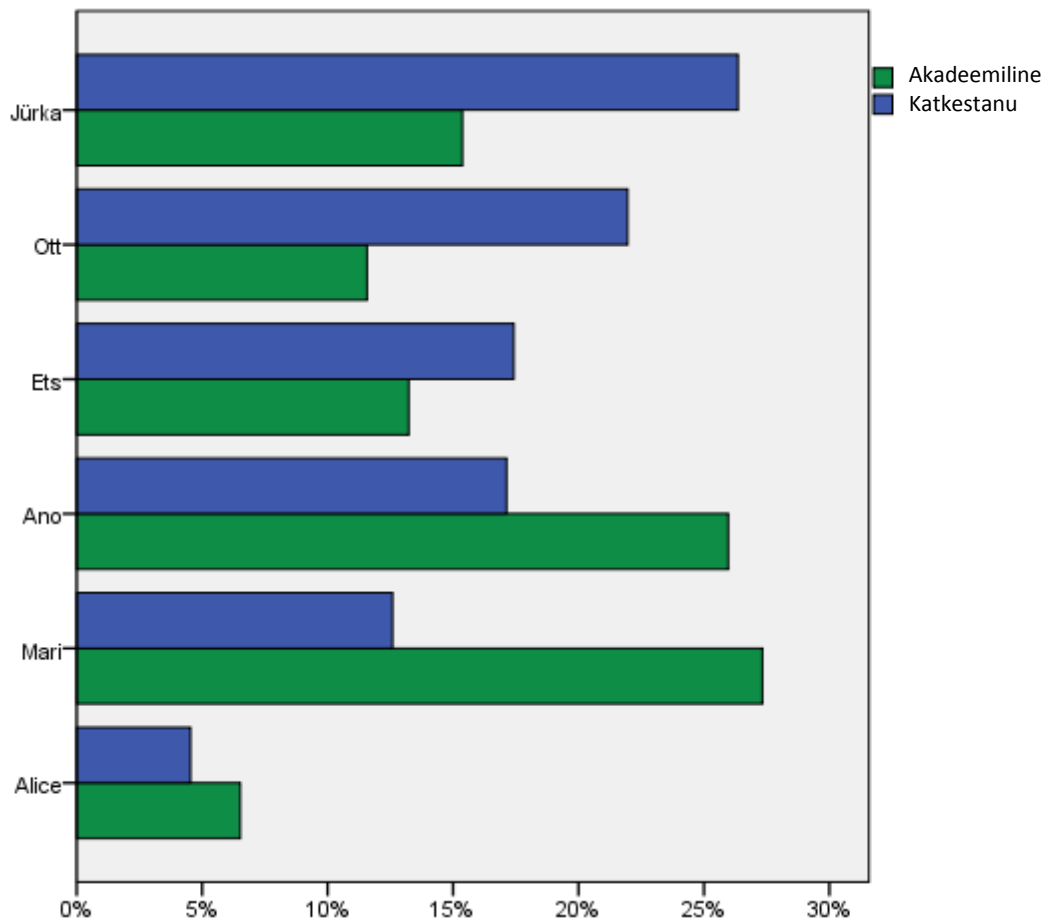
* *Olin kevadsemestri välismaal vahetusüliõpilasena ning kuna minu erialal saab teha lõpuksamit ainult korra aastas, siis ma olin sunnitud võtma akadeemilise puhkuse.*

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



Joonis 3.4.8.1. Klasteranalüüsi tulemusena leitud rühmade erinevused õppimise peatumise põhjenduste faktortunnuste lõikes.

Eelkirjeldatud üliõpilaste tüüpe esineb vaadeldavates akadeemilisel puhkusel olevate ning õpingud katkestanud üliõpilaste rühmades erinevalt (joonis 3.4.8.2.). 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) osas pole grupi piirid niivõrd selged. Alice on mõlemas grupis 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.



Joonis 3.4.8.2. Erinevate tüüpide esindatus katkestanute ja akadeemilisel puhkusel viibijate gruppides.

4. Kokkuvõte ja soovitused

Teoreetiline mudel. Õppetöö katkemisele viivate haridusteede analüüs näitas, et nende 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 1.1.1). Sellest vaatenurgast ei ole õppetöö katkemine üliõpilase ebaõnn, vaid üks etappe tema enesemääratluses. Taolisi tsükleid võib olla elukestvas õppimises mitmeid. Kui sündmusi vaadelda ajateljel, siis mingi õpinguetapi eelduseks on inimese vastavad ootused ja kavatsused (panustamine 1), miks talle vastavat eriala või õppimist vaja on. Ning loomulikult on olulised eeldused, vahendid ja tingimused, et soovitu realiseeruks. Õppur määratleb ennast mingi eriala õppimise kaudu, et tunda end ühiskonnas autonoomsena, kompetentsena 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) puudus vastav rõhuasetus, kuid mudeli järgnevas arenduses omandasid kogemused tsentraalse tähenduse (Tinto, 1993). Kõrgkoolikogemuste all peetakse silmas nii õppetööga seotud akadeemilisi kogemusi (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 (panustamine 2). Täpsustumine tähendab uute väljakutsete ja võimaluste teadvustamist ning eluplaanide korrigeerimist, sh õppimise jätkamise, peatamise või katkestamise osas.

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 kaitsevæeteenistuse 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. Akadeemilise puhkuse võtmine kui juhtum suurendab tudengi kõrgkooliõpingute katkemise prognoosi kordades. Õpingute peatumisele ja katkestamisele viivates tegurites on nii sarnasust kui ka erinevust. Õpingute peatumise ja katkestamise rajajoone eristamine on suure tähtsusega just katkestamise kvalitatiivse omapära esiletoomisel. Käesolev analüüs näitas, et õppetöö peatumise ja katkestamise mitmed asjaolud on sarnased (eriala valiku motiivid, enesekohased hinnangud), kuid oluline erinevus tekib üliõpilaste kõrgkoolikogemustes ning õpingute peatumise või katkestamise põhjustes.

Väljakukkumine vs katkestamine. Longituuduuringud 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. Seda kinnitas ka käesolev töö: enam kui pooled üliõpilased, kes esmakordselt alustavad kõrgharidusõpinguid, ei lõpeta neid, vaid katkestavad õpingud enne õppekava nõuete täitmist. Õpingud võivad katkeda kõikidel õpetasanditel ja kõikides õppesuundades. Õpingute katkestamine on soospetsiifiline: eelkõige katkestavad õpinguid meesüliõpilased. Enam kui kolmandik nendest, kes katkestavad õpingud, jätkavad neid keskmiselt mõne kuu möödudes, vahetades kas õppekava või kõrgkooli jne. Õpingute (ühelikordne) katkemine ei pruugi tähendada seda, et õpingud on täielikult lõppenud ning ei jätku mõnel teisel ajal, teises vormis jne. Kordusõpingud näitavad seda, et õppijad defineerivad ümber oma seose haridusega. Õpingute

jätikumise tüüpiline tee on minek samasse kõrgkooli, kus eelnevalt õpitud. Reeglina õpitakse ka samasuunalist eriala. Kuid seoses õpingute katkestamisega toimuvad ka struktuursed nihked: kordusvalikud viivad sageli õpingutele rakenduslikesse erakõrgkoolidesse sotsiaalteaduslikele õppekavadele. Sotsiaalteaduslike õppekavade valiku teevad sageli tudengid, kes on eelnevalt õppinud mõnel teisel õppesuunal, näiteks tehnikaaladel. Sotsiaalteaduslike erialade osas on olemas nii hariduse pakkumine kui ka nõudmine.

Kordusõpingud on tüüpiline õpingute tee kõrghariduses ka pärast seda, kui mingid õpingud on jäänud pooleli. Ka magistri- ja doktoriõpe on korduv kõrgkoolis õppimine, ent see toob tudengid eelkõige avalik-õiguslikesse ülikoolidesse ning peamiselt neid, kelle eelmine õppimine on olnud edukas, st nad on lõpetanud vajalikud eeldusõpingud ja omavad vastavaid kraade. Õpingud katkestanud üliõpilast ei oleks mõistlik vaadelda kusagilt n-ö väljalangenud või ebaõnnestunud isikuna. Tänapäevane valikute ja tingimuste paljusus ja samaaegus muudab paratamatuks ka eluplaanide korrektuurid. Tüüpiline on, et mingid õpingud katkevad, et asendada teistega, õpingute täielik lõppemine on pigem midagi äärmuslikku kui tavapärast.

Kogemused. Üliõpilase üks olulisemaid kogemusi õpingutel on tema akadeemiline edu. Kuid üliõpilaste kogemused kujunevad ka teistest allikatest. Käesolev uurimus näitas, et vastavalt V. Tinto teorialle 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 reaalne kogemus. Õppetööga seotud emotsionaalsed probleemid (nt lihtsustatud ettekujutus erialast) võivad viia suurema tõenäosusega õppetöö katkestamisele kui peatumisele akadeemilise puhkusega. 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. Ent emotsionaalsete kogemuste kujunemisel on olulised ka tudengite omavahelised suhted. Tudengitel võib õppetöö katkestamist soodustada nende kogemus sellest, et kaasüliõpilastele pole erialane areng oluline.

Enesemääratlusteooria rakendus. E. Deci ja R. Ryani (1985, 2000) enesemääratlusteooria valguses tuleb osutada võimalusele, et kuigi üliõpilaste alguses võib valitud eriala (või kõrgkool) näida õppurile sobivana, siis elu jooksul võib õppimise käigus selguda midagi muud. Tegurid, mis võivad üliõpilase viia kõrgkoolist ära, 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 osas (peatumine, katkemine) kui eluga toimetulekuks tervikuna (perekonna kujunemine, tervis, tööalane rakendus). Deci ja Ryani kohaselt püüdleb inimene erinevates tegevustes selle poole, et tunda ennast iseseisvana, kompetentsena, autonoomsena ja kaaslastega seotuna. Nii peame vaatlema ka üliõpilast, kes alustab õpinguid kõrgkoolis. Eneseteostuse aktiivsuses ja sihipärasuses 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 emotsionaalselt tundlikud oma seosele õppetööga. Huvi kadumine või õppetöö mittemeeldimine on indikaatorid, mis osutavad emotsionaalse seose nõrgenemisele. Õppetööga seotud emotsionaalse kogemuse erinevus eristab akadeemilise puhkuse võtmist õppetöö peatumisest. Kahe üliõpilasgrupi erinevus on suhteliselt väike põhjendustes, mis osutavad perekonnale, tööle või tervisele seotud asjaoludele. Perekond, tervis ja töö on tegurid, mis võivad viia nii õppetöö

peatumiseni (akadeemiline puhkus) kui katkemiseni. Erialaõpingute jätkamise huvi ja motiivatsiooni roll on aga erinev, sest nad osutavad sügavamatele muutustele üliõpilase enesemääratluses ja üliõpilase – kõrgkooli integratsioonis. Huvi kadumine õpitava vastu on üks selgemaid näitajaid, mis eristab õppetöö peatamist selle katkestamisest. Õppetöö peatumine akadeemilise puhkuse ajaks ilmselt ei puuduta niivõrd üliõpilase enesemääratlust, akadeemilise puhkuse võtmine ei tähenda veel kvalitatiivset korrektoori senistes eluplaanides. Üliõpilase enesemääratluse korrektsiooni mõjutab olulisel määral ka kogemus majanduslikust toimetulekust.

Õppimise katkestamine näitab osaliselt seda, et üliõpilase elus on mingi etapp lõppenud. Õpingud peatavad või katkestavad harilikult tudengid, kellel on tekkinud kõrgkooli kõrvale teised alternatiivsed huvid ja seosed. Uute rakenduste tekkele aitavad osaliselt kaasa ka probleemid ja raskused õppetöö valdkonnas.

Isiklik elu. Õppetöö võib peatuda või katkeda erinevatel põhjustel ning mitte üksnes seetõttu, et erialavalik polnud piisavalt selge või et õppetöös olid raskused. Õppetöö võidakse katkestada ka seetõttu, et üliõpilase isiklik elu, sh majanduslik toimetulek, vajab tähelepanu. Ka tööga seotud kohustused võivad teha eluplaanides korrektoive, aja jooksul võib selguda, kas tervis peab vastu või mitte. Erinevate mitteakadeemiliste tegurite lisandumise tõenäosus õppetöö katkestamisel on seotud ka üliõpilaste vanuse tõusuga. Õppetöö katkestanud üliõpilaste sihtgrupi vanuseline läbilõige ei ole sama, mis üliõpilaskonnal tervikuna. Õppimistsüklite paljusus ja õppetöö pikem jaotumine ajas toovad endaga kaasa selle, et nii katkestanu kui ka akadeemilisel puhkusel olev tudeng on keskmisest õppivast tudengist vanem. Seepärast on ka nende valimite korral selgesti nähtav, kuidas elutee erinevad aspektid põimuvad õppimisega ning hakkavad olulisel määral kaasa rääkima tudengite enesemääratluses.

Vanus. Hariduse omandamine on seotud inimeste vanusega. Haridusastmete järgnevus (eelkool, põhikool, gümnaasium, kõrgkool) toetubki vanusega seotud arengule ja võimalustele. Pärast gümnaasiumihariduse omandamist olukord muutub. Siin on erinevaid seisukohti selles, millal ja kui kiiresti tuleks omandada kõrgharidus. Õppetöö jätkamine kõrgkoolis pärast gümnaasiumi, noorelt ja kiiresti, võib näida ratsionaalne. Selline strateegia võib olla efektiivne vastuvõtusituatsioonis õppekohtade komplekteerimisel ja ka vastuvõtu kriteeriumid näivad olevat käepärased – varasem gümnaasiumiõpingute edu (hinded). Ent selles situatsioonis võivad õppima tulla ka isikud, kes mõne aja pärast on sunnitud korrigeerima oma võimalusi ja eluplaane. Erialaõpingud kõrgkoolis ei ole samad, mis õpingud gümnaasiumis. Noorelt õpingute alustamine ei pruugi tagada huvide püsivust ning akadeemiliste nõuete täitmist. Reaalsus on see, et kõrgkoolidesse tuleb õppima ka isikuid, kes ei tule vahetult gümnaasiumist - tulevad vanemad aastakäigud, inimesed, kes omavad varasemat töökogemust jne. Ent ka siin võivad tekkida spetsiifilised probleemid eelkõige mingi haridustsükli lõpetamisel. Lõputöö ja juhendamine võivad saada probleemiks seoses vanuse tõusuga. Realse elu- ja töökogemusega üliõpilastele võivad spetsiifiliselt raskeks osutada olulisemate ja mahukamate õppeülesannete (nt lõputöö) sooritamine.

Käesoleva küsitluse valimite suhteliselt kõrget keskmist vanust (30 eluaastat) võib pidada kallutatuks. Teisest küljest oli see valim soodus selles mõttes, et võimaldas õppetöö peatumist ja katkemist asetada konteksti, milles inimesed tegid olulisi enesemääratluse otsustusi (perekond, lapsed, majanduslik toimetulek, töö).

Maailmanägemine. Nii õppetöö peatumise kui katkemise üheks võimalikuks põhjuseks osutus ka üliõpilaste soov näha ja kogeda teisi kõrgkoole ja õppimisvõimalusi ning panna end proovile. Ka see on üks enesemääratluse viise. Kuigi maailmanägemise soovi tõttu muudavad

oma õppimist suhteliselt vähesed tudengid, on see kvalitatiivselt sama võimalik põhjendus nagu perekonna või tööga seonduv. Meie uurimus ei näidanud, et see laiendatud tunnetushuvi tuleneb negatiivsetest kõrgkoolikogemustest (st halvast integratsioonist kõrgkooliga), pigem on tegemist üliõpilaste huvide ja maailmavaate laienemisega, mis lõppkokkuvõttes tähendab samuti enesemääratlust. Maailmanägemise soov viib meie andmetel pigem õppimise peatumisele, mitte katkestamisele, kuigi ka see võimalus on olemas.

Üliõpilane ja töö. Enamik üliõpilasi töötab ja teeb seda majandusliku toimetuleku saavutamiseks. Kuid üliõpilased ei taju töötamist kui vastandit õppimisele, pigem nähakse töötamise vajalike kogemuste saavutamist ka erialases mõttes. Nii akadeemilisel puhkusel olevate kui õppimise katkestanud üliõpilaste jaoks on töötamine pigem areng ja 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, mis töö endaga kaasa võib tuua, sh pikemajalises perspektiivis, selgub alles siis, kui tööd ja õppimist on püütud ühildada. Üliõpilase ja töö vahekorda on mõistlik vaadelda ka tööhõive perspektiivist. Kivinen ja Nurmi (2014) osutasid vajadusele kriitiliselt analüüsida 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 teenistuse eesmärgil ja millele intensiivne pühendumine on osutunud oluliseks eneseteostuse vahendiks. Kõrgkooli läbimine *noorelt ja kiiresti* seostub õppetöö katkemisega vähemalt kahel asjaolul. Noorelt tehtud õppekava valik võib olla pinnapealne ning õppetöö käigus võib tekkida kogemus, et õpitav tegelikult ei huvitagi ning üliõpilane ei näe teed, kuidas taolist vastuolu lahendada. Teiseks, üliõpilastel on vajadus leida endale sissetuleku tagamiseks töö ning ka siin on võimalused piiratud. Valikukogemuste nappus võib viia töösuheteni, mis hakkab õppimise üle domineerima.

Õppimine kõrgkoolis on protsess. Nii õppimine kui õpingute katkemine on protsessid, mitte ühekordsed valikud või hetkesituatsioonid. Üldreeglina ei ole kõrgkooli astumine mõtlematus, juhus või proovimine. Nii õpingud katkestanud kui 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 mõjutama enesemääratlust. Reaalsed kogemused võivad hakata kõigutama ja muutma esialgseid lootusi ja kavatsusi. Võib selguda, et enesemääratlus antud eriala kaudu on keerukas. On tähelepanuväärne, et meie leid, mille kohaselt õpingud katkestanud ning akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste grupid eristusid just nii sotsiaalse kui 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.

Integratsioon. Integratsioon kõrgkoolis on mitmete osapooltega (sh üliõpilane ja kõrgkool) protsess. Kõrgkoolide muutumine tundlikumaks õppi eripära vastu on paratamatu, saavutamaks nende suuremat seost tudengitega. Tudengid liiguvad ja otsivad võimalusi ja tingimusi, millega nad paremini sobituksid. See, mis on vajalik, on mõlema osapoolte suurem

paindlikkus õppimisvõimaluste loomisel ja kasutamisel. Kõiki neid tegevusi, mis on seotud õppekavade arenduse, õppekvaliteedi tõstmise ja üliõpilastele suunatud toetussüsteemide arendamisega, saab vaadelda kui kõrgkoolide omapoolset 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. Nii tudengi poolt kui kõrgkoolide poolt kõikide võimaluste ettenägemine ja arvestamine on ilmselt võimatu. On ka palju muid tegureid, mis on õpingute jaoks olulised, kuid mis ei ole otseselt ei üliõpilase ega kõrgkooli poolt kontrollitavad ja ettenähtavad.

Soovitused:

- A. Kõrghariduslike õppekavade paindlikkuse ja omavahelise seotuse suurendamine.** Praegune õppetsükli paljusus on suuresti seotud õppimisteede vahetamise ning muutmise jäikusega. Ühelt poolt on loodud arvukalt õppekavu, mis on seotud rangete nõuetega. Teisalt on üliõpilased teadmatutes, mida need kavad sisult tähendavad. Tulemuseks võib olla pärast n-õ proovimist tekkinud soov õppekava vahetada, sest õpitav ei ole huvitav või ei tundu tuleviku seisukohalt vajalik. Õppekavade nõuete paindlikkuse tõus võib kaasa aidata parema tasakaalu saavutamisele üliõpilaste huvid ja kõrgkoolide pakkumiste vahel.
- B. Üliõpilaste töötamise ja töökogemuse suurem arvestamine õppekava läbimisel.** Üliõpilased ei tööta üksnes selleks, et teenida raha, vaid ka selleks, et saada professionaaliks erialases mõttes. Professionaalne areng saab olla see motivatsiooni sild, mis ühendab paremini õppimist ja tööd. Erialase praktika lähendamine tööle ka palga teenimise kaudu võib olla abiks üliõpilaste parema majandusliku toimetuleku saavutamisel.
- C. Tagasiside loomine õppekava tasandil.** Paljud kõrgkoolid rakendavad üliõpilaste tagasisidet ainekursuste tasandil. Üliõpilaste õppetööl püsivuse jälgimiseks ning suunamiseks on põhjendatud tagasiside loomine õppekava tasandil. Hinnang ühe või teise aine õpetamise headusele ei tähenda hinnangut õppekavale kui tervikule. Kui lähtuda teooriast, siis taoline tagasiside süsteem peaks esile tooma ka üliõpilase ja kõrgkooli integreerituse astme, st õppekava läbimine tuleks seostada üliõpilase enesemääratlusega. Õppekava kui terviku tasandil integratsiooni puudumine on põhjuseks, miks paljudel tudengitel õppetöö katkeb.

Kasutatud 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. In: *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.
- Kehm, B. (2014). Editorial. *European Journal of Education*, 49, 453–456.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. (2014). Labour Market Relevance of European University Education. From Enrolment to Professional Employment in 12 Countries. *European Journal of Education*, 49, 4, 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* 127, 1, 162–182.
- Laan, M., Kuusk, A., Sunts, H., Urb, J. (2015). Eesti kõrgkoolide 2012. aasta vilistlaste uuring. Lõpparuanne. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R. & Sommersel, 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*, 37, 2, 89–110.
- Lemann, N. (2000). *The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy*. Nicholas Lemann.
- Liu, O., Bridgeman, B. & Adler, R. (2012). Measuring Learning Outcomes in Higher Education: Motivation Matters. *Educational Researcher*, 41, 9, 352–362.
- Manfreda, K., Bosnjak, M., Berzelak, J. Haas, I., Vehovar, V. & Berzelak, N. (2008). Web surveys versus other survey modes: A meta-analysis comparing response rates. *Journal of the Market Research Society*, 50,1, 79.
- Must, O. (2006). Mittennormatiivse õpiedu asjaolud ja motivatsioon. Uurimuse aruanne. Tartu: Tartu Ülikool.
- Niin, B. (2005). Sisseastumistingimused ja akadeemiline edu Tartu Ülikooli sotsiaalteaduskonna 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.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005) *How College Affects Students. A Third Decade of Research*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Penwarden, R. (2014). Response Rate Statistics for Online Surveys – What Numbers Should You be Aiming For? Veebileht kättesaadav seisuga 24.09.2015. <http://fluidsurveys.com/university/response-rate-statistics-online-surveys-aiming/>

- 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*, 130, 2, 261–289.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 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*, 182.
- Sternberg, R. & Williams, W. (1997). Does the Graduate Record Examination Predict Meaningful Success in the Graduate Training of Psychologists? *American Psychologist*, 52, 6, 630–641.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytical research. *Intelligence*, 35, 401- 426.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 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*, 49, 4, 457–470.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 1, 89–125.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2005–2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1, 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*, 49, 4, 484–496.
- Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- 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. In: Forest, J. F & Altbach, P. G. *International Handbook of Higher Education*. Springer. 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*, 46, 2, 209–244.

Lisad

**Kõrgkooli katkestanute küsimustik
(Haridustee uuring)**

**Akadeemilisel puhkusel olevate üliõpilaste küsimustik
(Akadeemiline puhkus)**

Haridustee uuring

Kõrgkoolis õppimine kulgeb inimestel erinevalt. Mõned lõpetavad õpingud selleks ettenähtud aja jooksul, teised kasutavad rohkem aega. Võimalusi on palju.

Käesoleva küsitluse eesmärgiks on selgitada, miks pikeneb, peatub või katkeb üliõpilastel õppetöö.

Antud uurimust viib läbi Tartu Ülikool koostöös teiste kõrgkoolide ning Haridus- ja Teadusministeeriumiga.

Projekti vastutav täitja on Olev Must (Olev.Must@ut.ee).

Palume vastata järgnevatele küsimustele.

NB! Küsitluse lõpetamiseks vajuta KINDLASTI klahvile “LÕPETA”.

1) Millises kõrgkoolis Sa õppisid?

- Tartu Ülikool
- Tallinna Ülikool
- Tallinna Tehnikaülikool
- Eesti Maaülikool
- Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia
- Eesti Kunstiakadeemia
- Tallinna Tehnikakõrgkool
- Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor
- Eesti Mereakadeemia
- Estonian Business School
- Euroakadeemia
- Tallinna Majanduskool
- Lääne-Viru Rakenduskõrgkool
- Tallinna Tervishoiu Kõrgkool
- Tartu Tervishoiu Kõrgkool
- Muu (Palun kirjuta kooli nimi)

2) Mida Sa õppisid? Mis valdkonda kuulub õppekava, millele olid immatrikuleeritud?

- Haridus (õpetajakoolitus, kasvatusteadus ...)

- Kunstid (sh teater, muusika, kino, disain)
- Humanitaaria (ajalugu, keeled, teoloogia ...)
- Sotsiaalteadused (sotsioloogia, politoloogia, psühholoogia ...)
- Ajakirjandus, infolevi (sh raamatukogundus, arhiivindus)
- Majandusteadus
- Äri ja haldus (sh raamatupidamine, juhtimine, avalike suhete korraldus)
- Õigus
- Loodus- ja täppisteadused (bioloogia, füüsika, keemia, matemaatika, statistika)
- Arvutiteadused
- Tehnika, tootmine, arhitektuur, ehitus
- Põllumajandus, metsandus, kalandus
- Veterinaaria
- Tervis, meditsiin
- Sotsiaalteenused (sh sotsiaaltöö, lastehooldus, noorsootöö)
- Teenindus (majutamine, toitlustamine, turism ...)
- Transport (laevajuhtimine, lennundus, raudtee)
- Keskkonnakaitse
- Turvamine (politsei, militaarõpe)
- Muu (kirjuta õppekava nimi, kui ei oska valdkonda määrata)

3) Millisel õppekohal Sa õppisid?

- Tasuta (riigieelarvelisel) õppekohal Tasulisel õppekohal

4) Kas Sa õppisid ...

- Statsionaarses (päevases) õppes
- Mittestatsionaarses (avatud ülikool, kaugõpe) õppes

5) Mis aastal alustasid neid poolelijäänud õpinguid (kirjuta aasta number)?

6) Millisel õppeastmel Sa õppisid?

- Rakenduskõrgharidusõpe
- Bakalaureuseõpe
- Magistriõpe

- Bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekava (arsti, hambaarsti, klassiõpetaja vm)
- Doktoriope

7) Kas Sa oled õppetööga jätkanud ka pärast eksmatrikuleerimist?

- Ei, üldse mitte
- Jah, olen üritanud varasematest võlgnevustest vabaneda
- Jah, olen intensiivselt uurinud õppimise jätkamise võimalusi

8) Kui palju aega Sa vajaksid, et pooleli jäänud õpingud lõpetada?

- Minimaalselt, täitmata on mõni üksik nõue.
- Ligikaudu 1 semester
- Kuni 1 aasta
- Üks-kaks aastat
- Kolm ja enam aastat

9 - Meenuta, miks tegid valiku selle õppekava kasuks, millel õppisid. Kuivõrd 24) nõustud järgmiste väidetega?

9) Eriala/valdkond huvitas mind.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

10) See oli mainekas eriala.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

11) Õppekavale oli lihtne sisse saada.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

12) Eriala annab hea teenistuse tulevikus.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

13) See eriala annab head karjäärivõimalused.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

14) Selles valdkonnas on lihtne tööd leida.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

15) Varasemalt töötasin lähedasel erialal ja soovisin tõsta kvalifikatsiooni.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

- 16) **Kooli asukoht oli minu kodu suhtes soodne.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 17) **Vanemad/sugulased/tuttavad/sõbrad soovitasid.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 18) **Jõudsin otsusele karjäärinõustamise tulemusena.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 19) **Õppekavale, kus algselt tahtsin õppida, ei saanud sisse.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 20) **Olen selles valdkonnas tugev.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 21) **Sellel erialal on mul head eneseteostusvõimalused.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 22) **Valikut mõjutas raha (tasuta õppekoht/ jõukohane õppeteenustasu, stipendium).**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 23) **Õppimisel arvestati minu varasemaid õpinguid ja töökogemust (VÕTA).**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 24) **Muud põhjused. (Kirjuta täpsemalt!)**

25 -
32) **Kuidas Sa hindad ennast kui üliõpilast? Kuivõrd nõustud järgmiste väidetega?**

- 25) **Ma oskan kasutada oma aega, et õppetööga edukalt toime tulla.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 26) **Ma oskan otsida ja kasutada erialast kirjandust ja õppematerjale.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 27) **Ma saan erialalise uurimistööga hästi hakkama.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

28) **Ma oskan teha vajalikke iseseisvaid töid (referaadid, esseed, projektid, ettekanded).**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

29) **Ma suudan kontsentreeruda olulistel hetkedel.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

30) **Ma suudan sooritada eksamid ja arvestused õigeaegselt**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

31) **Mulle meeldib õppida.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

32) **Kõrgkoolis õppimine arendab mind.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

33 - **Palun kirjelda oma kogemusi antud õppekaval. Kuivõrd nõustud järgmiste väidetega?**

33) **Minu õppejõud tundsid hästi oma ainet.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

34) **Õppetöö oli hästi korraldatud.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

35) **Õppejõud suhtusid üliõpilastesse hästi.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

36) **Õppejõud olid nõudlikud.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

37) **Õpetati seda, mis on erialaseks tööks vajalik.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

38) **Minu suhted kaasüliõpilastega olid head.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

39) **Ma sain õppejõududega hästi läbi.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

- 40) **Enamik kaasüliõpilasi püüdlas erialase asjatundlikkuse poole.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 41) **Tundsin ennast pingevabalt õppejõududega suhtlemisel.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 42) **Võtsin meelsasti osa õppetöövälisest tudengiüritustest (tudengipäevad jms).**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

43 -
62) **Miks katkesid Sinu õpingud sellel õppekaval?**

- 43) **Perekondlikel põhjustel (lapse sünni/hooldus, vajadus haige pereliikme eest hoolitseda).**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 44) **Tervislikel põhjustel.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 45) **Tekkisid rahalised raskused.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 46) **Kaitseväge minek.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 47) **Õpingute tõttu teises kõrgkoolis.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 48) **Soovisin põhjalikumalt süveneda õpingutesse.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 49) **Akadeemilised võlgnevused kuhjusid liiga suureks.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 50) **Valitud õppekava ei olnud huvitav.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 51) **Oli raske leida lõputöö/magistritöö/doktoritöö head juhendajat ja/või teemat.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

- 52) **Isikliku elu sündmused hakkasid takistama õppimist.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 53) **Õppimishuvi kadus.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 54) **Saavutasin piisava teadmiste taseme.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 55) **Ei suutnud õigeaegselt lõpetada lõpu-/magistri-/doktoritööd.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 56) **Tekkis konflikt õpingute ja töö vahel.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 57) **Ma ei tundnud, et õpingutega saavutan enda jaoks midagi olulist.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 58) **Avastasin, et olin valinud vale eriala.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 59) **Õppimine osutus minu jaoks liialt raskeks.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 60) **Leidsin hea töö.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 61) **Tahtsin maailma näha.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 62) **Muu põhjus. (Palun täpsusta!)**

63) **Kas Sa töötasid õpingute ajal (va kohustuslik praktika)?**

- Ei
- Jah, ajutiselt/aeg-ajalt
- Jah, pidevalt

64) **Juhul, kui Sa töötasid õpingute ajal, siis milline oli Sinu töökoormus?**

- Töötasin täiskoormusega
- Töötasin osakoormusega
- Tegin juhutöid ja/või töötasin õppevaheaegadel

65 - 73) **Mis on olnud õpingute ajal töötamise põhjusteks?**

65) **Majanduslik toimetulek.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

66) **Hirm kaotada senine töökoht.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

67) **Soov ennast teostada.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

68) **Soov teenida lisaraha.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

69) **Soov omandada töökogemust.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

70) **Tehti hea tööpakkumine.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

71) **Õpingutest jäi aega üle.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

72) **Töötasin juba enne õpinguid.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

73) **Muu põhjus. (Palun kirjuta!)**

74) **Kuivõrd oli seotud Sinu õpingute aegne töö ja õpitav eriala?**

- Väga lähedalt
- Suures osas
- Mõningal määral

Üldse mitte

75 -
79) **Kas õpingute ajal töötamine mõjutas Sinu ...**

75) ... õppetöös osalemist

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

76) ... õppekava läbimist nominaalajaga

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

77) ... erialaste teadmiste ja oskuste omandamist

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

78) ... tööalast arengut

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

79) ... ühiskondlikku aktiivsust

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

80) Nüüd mõned küsimused Sinu enda kohta.

Kui vana Sa oled (aastat)?

81) Sugu:

- Mees
- Naine

82) Kas oled abielus (sh vabaabielus)?

- Ei
- Jah

83) Kas Sul on lapsi?

- Ei
- Jah. Mitu last Sul on?

84) Kas Sa oled valmis osalema oma mõtete ja ideedega mõne fookusgrupi arutelus kõrghariduse korraldusest ja arengust? Kui jah, siis palun kirjuta lisatud kastikesse oma maili aadress või telefoni number.

85) Kas soovid veel midagi lisada? Kirjuta!

Lõpetamiseks vajuta klahvile "Lõpeta".

Suur tänu!

Akadeemiline puhkus

Kõrgkoolis õppimine kulgeb inimestel erinevalt. Mõned lõpetavad õpingud selleks ettenähtud aja jooksul, teised kasutavad rohkem aega. Võimalusi on palju.

Käesoleva küsitluse eesmärgiks on selgitada, miks pikeneb, peatub või katkeb üliõpilastel õppetöö.

Antud uurimust viib läbi Tartu Ülikool koostöös teiste kõrgkoolide ning Haridus- ja Teadusministeeriumiga.

Projekti vastutav täitja on Olev Must (Olev.Must@ut.ee).

Palume vastata järgnevatele küsimustele.

NB! Küsitluse lõpetamiseks vajuta KINDLASTI klahvile “LÕPETA”.

1) Millises kõrgkoolis Sa õpid?

- Tartu Ülikool
- Tallinna Ülikool
- Tallinna Tehnikaülikool
- Eesti Maaülikool
- Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia
- Eesti Kunstiakadeemia
- Tallinna Tehnikakõrgkool
- Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor
- Eesti Mereakadeemia
- Estonian Business School
- Euroakadeemia
- Tallinna Majanduskool
- Lääne-Viru Rakenduskõrgkool
- Tallinna Tervishoiu Kõrgkool
- Tartu Tervishoiu Kõrgkool
- Muu (Palun kirjuta kooli nimi.)

2) Mida Sa õpid? Mis valdkonda kuulub õppekava, millele oled immatrikuleeritud?

- Haridus (õpetajakoolitus, kasvatusteadus ...)

- Kunstid (sh teater, muusika, kino, disain)
- Humanitaaria (ajalugu, keeled, teoloogia ...)
- Sotsiaalteadused (sotsioloogia, politoloogia, psühholoogia ...)
- Ajakirjandus, infolevi (sh raamatukogundus, arhiivindus)
- Majandusteadus
- Äri ja haldus (sh raamatupidamine, juhtimine, avalike suhete korraldus)
- Õigus
- Loodus- ja täppisteadused (bioloogia, füüsika, keemia, matemaatika, statistika)
- Arvutiteadused
- Tehnika, tootmine, arhitektuur, ehitus
- Põllumajandus, metsandus, kalandus
- Veterinaaria
- Tervis, meditsiin
- Sotsiaalteenused (sh sotsiaaltöö, lastehooldus, noorsootöö)
- Teenindus (majutamine, toitlustamine, turism ...)
- Transport (laevajuhtimine, lennundus, raudtee)
- Keskkonnakaitse
- Turvamine (politsei, militaarõpe)
- Muu (kirjuta õppekava nimi, kui ei oska valdkonda määrata)

3) Millisel õppekohal Sa õpid?

- Tasuta (riigieelarvelisel) õppekohal Tasulisel õppekohal

4) Kas õpid ...

- Statsionaarses (päevases) õppes
- Mittestatsionaarses (avatud ülikool, kaugõpe) õppes

5) Mis aastal alustasid käesolevaid õpinguid (kirjuta aasta number)?

6) Millisel õppeastmel Sa õpid?

- Rakenduskõrgharidusõpe
- Bakalaureuseõpe
- Magistriõpe

- Bakalaureuse- ja magistriõppe integreeritud õppekava (arsti, hambaarsti, klassiõpetaja vm)
- Doktoriope

7) Kas Sa oled õppetööga jätkanud ka akadeemilise puhkuse ajal?

- Ei, üldse mitte
- Jah, üksikuid asju olen teinud
- Jah, tegelen õppetööga pidevalt

8) Kui palju aega Sa vajaksid, et õpingud valitud erialal lõpetada?

- Minimaalselt, täitmata on mõni üksik nõue.
- Ligikaudu 1 semester
- Kuni 1 aasta
- Üks-kaks aastat
- Kolm ja enam aastat

9 - Meenuta, miks tegid valiku selle õppekava kasuks. Kuivõrd nõustud järgmiste väidetega?

9) Eriala/valdkond huvitas mind.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

10) See on mainekas eriala.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

11) Õppekavale oli lihtne sisse saada.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

12) Eriala annab hea teenistuse tulevikus.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

13) See eriala annab head karjäärivõimalused.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

14) Selles valdkonnas on lihtne tööd leida.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

15) Varasemalt töötasin lähedasel erialal ja soovisin tõsta kvalifikatsiooni.

- Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

- 16) **Kooli asukoht on minu kodu suhtes soodne.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 17) **Vanemad/sugulased/tuttavad/sõbrad soovitasid.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 18) **Jõudsin otsusele karjäärinõustamise tulemusena.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 19) **Õppekavale, kus algselt tahtsin õppida, ei saanud sisse.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 20) **Olen selles valdkonnas tugev.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 21) **Sellel erialal on mul head eneseteostusvõimalused.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 22) **Valikut mõjutas raha (tasuta õppekoht/ jõukohane õppeteenustasu, stipendium).**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 23) **Õppimisel arvestatakse minu varasemaid õpinguid ja töökogemust (VÕTA).**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 24) **Muud põhjused. (Kirjuta täpsemalt!)**

25 -
32) **Kuidas Sa hindad ennast kui üliõpilast? Kuivõrd nõustud järgmiste väidetega?**

- 25) **Ma oskan kasutada oma aega, et õppetööga edukalt toime tulla.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 26) **Ma oskan otsida ja kasutada erialast kirjandust ja õppematerjale.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 27) **Ma saan erialalise uurimistööga hästi hakkama.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

28) **Ma oskan teha vajalikke iseseisvaid töid (referaadid, esseed, projektid, ettekanded).**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

29) **Ma suudan kontsentreeruda olulistel hetkedel.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

30) **Ma suudan sooritada eksamid ja arvestused õigeaegselt**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

31) **Mulle meeldib õppida.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

32) **Kõrgkoolis õppimine arendab mind.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

33 - **Palun kirjelda oma kogemusi antud õppekaval. Kuivõrd nõustud järgmiste väidetega?**

33) **Minu õppejõud tunnevad hästi oma ainet.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

34) **Õppetöö on hästi korraldatud.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

35) **Õppejõud suhtuvad üliõpilastesse hästi.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

36) **Õppejõud on nõudlikud.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

37) **Õpetatakse seda, mis on erialaseks tööks vajalik.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

38) **Minu suhted kaasüliõpilastega on head.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

39) **Ma saan õppejõududega hästi läbi.**

Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

- 40) **Enamik kaasüliõpilasi püüdleb erialase asjatundlikkuse poole.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 41) **Tunnen ennast pingevabalt õppejõududega suhtlemisel.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 42) **Võtan meelsasti osa õppetöövälisest tudengiüritustest (tudengipäevad jms).**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

43 -
62) **Miks pikenes Sinu õppetöö?**

- 43) **Perekondlikel põhjustel (lapse sünni/hooldus, vajadus haige pereliikme eest hoolitseda).**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 44) **Tervislikel põhjustel.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 45) **Tekkisid rahalised raskused.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 46) **Kaitsevärke minek.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 47) **Õpingute tõttu teises kõrgkoolis.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 48) **Soovisin põhjalikumalt süveneda õpingutesse.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 49) **Akadeemilised võlgnevused kuhjusid liiga suureks.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 50) **Valitud õppekava ei olnud huvitav.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 51) **Oli raske leida lõputöö/magistritöö/doktoritöö head juhendajat ja/või teemat.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus

- 52) **Isikliku elu sündmused hakkasid takistama õppimist.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 53) **Õppimishuvi kadus.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 54) **Saavutasin piisava teadmiste taseme.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 55) **Ei suutnud õigeaegselt lõpetada lõpu-/magistri-/doktoritööd.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 56) **Tekkis konflikt õpingute ja töö vahel.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 57) **Ma ei tundnud, et õpingutega saavutan enda jaoks midagi olulist.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 58) **Avastasin, et olin valinud vale eriala.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 59) **Õppimine osutus minu jaoks liialt raskeks.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 60) **Leidsin hea töö.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 61) **Tahtsin maailma näha.**
 Täiesti nõus Pigem nõus Pigem ei ole nõus Ei ole üldse nõus
- 62) **Muu põhjus. (Palun täpsusta!)**

63) **Kas Sa töötasid õpingute ajal (va kohustuslik praktika)?**

- Ei
- Jah, ajutiselt/aeg-ajalt
- Jah, pidevalt

64) **Juhul, kui Sa töötasid õpingute ajal, siis milline oli Sinu töökoormus?**

- Töötasin täiskoormusega
- Töötasin osakoormusega
- Tegin juhutöid ja/või töötasin õppevaheaegadel

65 - 73) **Mis on olnud õpingute ajal töötamise põhjusteks?**

65) **Majanduslik toimetulek.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

66) **Hirm kaotada senine töökoht.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

67) **Soov ennast teostada.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

68) **Soov teenida lisaraha.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

69) **Soov omandada töökogemust.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

70) **Tehti hea tööpakkumine.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

71) **Õpingutest jäi aega üle.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

72) **Töötasin juba enne õpinguid.**

- Täiesti nõus
- Pigem nõus
- Pigem ei ole nõus
- Ei ole üldse nõus

73) **Muu põhjus. (Palun kirjuta!)**

74) **Kuivõrd on olnud seotud Sinu õpingute aegne töö ja õpitav eriala?**

- Väga lähedalt
- Suures osas
- Mõningal määral

Üldse mitte

75 -
79) **Kas õpingute ajal töötamine mõjutas Sinu ...**

75) ... õppetöös osalemist

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

76) ... õppekava läbimist nominaalajaga

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

77) ... erialaste teadmiste ja oskuste omandamist

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

78) ... tööalast arengut

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

79) ... ühiskondlikku aktiivsust

- Kindlasti takistas
- Pigem takistas
- Ei mõjutanud üldse
- Pigem soodustas
- Kindlasti soodustas

80) Nüüd mõned küsimused Sinu enda kohta.

Kui vana Sa oled (aastat)?

81) Sugu:

- Mees
- Naine

82) Kas oled abielus (sh vabaabielus)?

- Ei
- Jah

83) Kas Sul on lapsi?

- Ei
- Jah. Mitu last Sul on?

84) Kas Sa oled valmis osalema oma mõtete ja ideedega mõne fookusgrupi arutelus kõrghariduse korraldusest ja arengust? Kui jah, siis palun kirjuta lisatud kastikesse oma maili aadress või telefoni number.

85) Kas soovid veel midagi lisada? Kirjuta!

Lõpetamiseks vajuta klahvile "Lõpeta".

Suur tänu!