

Jonna Keto

LUKIOSTA SUORAAN YLIOPISTOON

Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yliopistoon integroituminen ja korkeakouluvalmiudet siirtymävaiheessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Jonna Keto: Lukiosta suoraan yliopistoon. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yliopistoon integroituminen ja korkeakouluvalmiudet siirtymävaiheessa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Marraskuu 2022

Tämän laadullisen tutkielman tarkoituksena oli ymmärtää ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kuvauksia siirtymävaiheesta lukiosta yliopistoon. Opiskelijavalintauudistus on muuttanut ja muuttaa myös tulevaisuudessa sitä, millaisia opiskelijoita yliopistoon valitaan. Yhä useampi uusi opiskelija aloittaa yliopiston suoraan lukion jälkeen, ja erityisesti todistusvalinnalla valituilla opiskelijoilla ei välttämättä ole mitään kosketuspintaa omaan alaan tai sen opintoihin, kun opiskelupaikan saaminen ei vaadi oman alan kirjallisuuden lukemista esimerkiksi pääsykokeita varten. Tässä tutkielmassa tarkoituksena onkin ymmärtää suoraan lukiosta yliopistoon siirtyneiden ensimmäisen vuoden opiskelijoiden siirtymävaiheen kuvailujen avulla sitä, millainen siirtymävaihe näille opiskelijoille on. Tutkielman teoreettisina käsitteinä olivat Tinton (1975) sosiaalisen ja akateemisen integraation käsitteet sekä Conleyn (2013) korkeakouluvalmiuksien käsite. Näiden teoreettisten käsitteiden avulla pyrittiin ymmärtämään yliopistoon sosiaalisesti ja akateemisesti integroitumista, integroitumista tukevia tekijöitä sekä sitä, millaiseksi todistusvalinnalla suoraan lukiosta siirtyneet kuvailevat omia korkeakouluvalmiuksiaan.

Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijaa. Aineiston analyysissä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Analyysimenetelmänä käytettiin temaattista analyysiä, jota ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta jatkettiin myös tyypittelyyn.

Opiskelijoiden siirtymävaiheen kuvauksien perusteella luotiin kolme eri tyyppikertomusta, jotka kuvaavat sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen onnistumista siirryttäessä yliopistoon. Nämä kolme tyyppiä ovat 1. Integroitunut, 2. Osittain integroitunut sekä 3. Integroitumaton opiskelija. Kaikki kolme opiskelijatyyppeä kuvasivat niin sosiaalista ja akateemista integraatiota tukevia kuin haastavia tekijöitä siirtymävaiheessaan. Vain yksi opiskelijoista oli akateemisesti integroitunut. Akateemista integraatiota haastoi eniten lukion ja yliopiston erot sekä tietämättömyys yliopisto-opinnoista ja tukevana tekijänä nähtiin itseä motivoiva ala ja sopivat opiskelutekniikat. Sosiaalista integraatiota haastoi pandemiasta johtuva etäaika ja -opiskelu ja sitä nähtiin tukevan vertaistuki, tapahtumat ja sosiaalinen oma-aloitteisuus.

Haastattelujen perusteella tunnistettiin 11 erilaista korkeakouluvalmiutta, joita tarvitaan, kun siirrytään lukiosta yliopistoon. Eniten opiskelijoiden kuvailuissa esiin nousivat tieteellinen kirjoittaminen ja erityisesti sen osalta lähdeviittaustekniikan hallitseminen, kriittinen ajattelu, oma-aloitteisuus, aikataulutaminen sekä sosiaalinen oma-aloitteisuus.

Korkeakouluvalmiuksien kuvailu erosi kolmen opiskelijatyypin välillä. Kaikki kolme tyyppiä kuvailivat niin lähdeviittaukset, oma-aloitteisuuden kuin aikataulutamisenkin korkeakouluvalmiutena, jota tarvitaan yliopistossa aloittaessa. Integroitunut opiskelija kuvaili kaikkien kolmen valmiuden olevan hyvällä tasolla, kun taas kaksi muuta tyyppiä kuvailivat joitakin haasteita, erityisesti lähdeviittaauksissa. Näin ollen tämän pienen otannan perusteella niin sosiaalisesti kuin akateemisesti integroitunut opiskelija myös kuvaili myös omia korkeakouluvalmiuksiaan paremmiksi kuin ne opiskelijat, joilla oli haasteita joko akateemisessa integraatiossa tai niin sosiaalisessa kuin akateemisessäkin integraatiossa.

Tutkielman tulokset osoittivat, kuinka lukion ja yliopiston erot koettiin vielä isoksi ja lukio ei välttämättä kehittänyt tarpeeksi opiskelijoiden korkeakouluvalmiuksia, vaikka se tunnistettiinkin ainoana korkeakouluvalmiuksien kehittymiseen vaikuttaneena tekijänä. Lukion ja yliopiston erot sekä se, etteivät opiskelijat olleet tietoisia siitä, millaista opiskelu yliopistossa tai omalla alalla on, haastoivat myös akateemisen integraation syntymistä. Tämän tutkielman tulokset osoittivat kuitenkin myös sen, että opiskelijan ei tarvitse olla täysin sosiaalisesti ja akateemisesti integroitunut tai hallita kaikkia korkeakouluvalmiuksia, joita siirtymävaiheessa tarvitaan, selvittääkseen hyvin siirtymävaiheesta.

Avainsanat: Korkeakouluvalmiudet, siirtymävaihe, sosiaalinen ja akateeminen integraatio, opiskelijavalintauudistus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Jonna Keto: From high school to university. First year students' integration and readiness for university
Master's thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies, lifelong learning and education
November 2022

The purpose of this qualitative research was to understand first-year students' descriptions of the transition from high school to university. The student selection reform has changed and will continue changing the profile of students selected to the university. An increasing number of new students start university directly after high school, and students who are selected by the certificate selection may not have any previous contact with the university or their future studies. The purpose of this thesis is to understand the transition phase of those first-year students who have moved directly from high school to the university. The theoretical concepts of the thesis are social and academic integration by Tinto (1975) and the concept of university readiness (Conley, 2013). The aim of these theoretical concepts was to understand both social and academic integration into the university and the factors influencing it, as well as the way in which those who transfer directly from high school describe their own readiness for university.

The study design was qualitative. The research material was collected by interviewing seven first-year university students. A theory-driven content analysis was used in the analysis of the data. The analysis of the data was followed by the principles of thematic analysis, which in the first research question was extended to typical narratives.

Based on the students' descriptions of the transition phase, three different narratives were created that described three different typical ways in which social and academic integration was described when transferring to university. These three types are 1. Integrated 2. Partially integrated and 3. Unintegrated student. All three types of students described both supporting and challenging factors for social and academic integration in their transition phase. Only one of the students was academically integrated. Factors challenging academic integration were the differences between high school as well as the lack of knowledge about the university studies and the methods used there. The students' descriptions also revealed factors that support academic integration, such as that the study field felt suitable for themselves, motivation, and suitable study techniques. Only distance learning due to Covid19 and the cancellation of events challenged social integration. Social integration was especially supported by the events and active participation in them, as well as peer support.

The study found 11 different knowledges or skills which, according to student' descriptions, are needed when transferring from high school to university. The most prominent in the students' descriptions were source references, academic writing, critical thinking, social activity, being self-initiative and scheduling.

The study found that the description of university readiness differed between the three types of students. All three types described source references, being self-initiative, and scheduling as a factor which is needed when starting university. Integrated student described the readiness of all three as being at a good level, while the other two types described some challenges, especially in referencing sources. Thus, based on this small sample, a student who was both socially and academically integrated also described their own university readiness as better than those students who had challenges either in academic integration or in both social and academic integration.

The results of the thesis showed how the differences between high school and university were still perceived as big, and that high school did not necessarily develop students' university readiness, even though it was identified as the only factor that influenced the development of university readiness. The differences between high school and university and the fact that students were not aware of what studying at university or in their own field is like, challenged the academic integration. However, the results also showed that a students' does not need to be fully socially and academically integrated or master all the skills needed during the transition to successfully navigate the transition phase.

Keywords: University readiness, educational transition phase, social and academic integration, student selection reform

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	SIIRTYMÄVAIHE JA YLIOPISTOON INTEGROITUMINEN	9
2.1	Siirtymävaihe lukiosta yliopistoon	9
2.2	Sosiaalinen ja akateeminen integroituminen	11
3	KORKEAKOULUVALMIUDET	16
3.1	Conleyn malli korkeakouluvalmiuksista	17
3.2	Korkeakouluvalmiudet siirtymävaiheessa	20
3.3	Korkeakouluvalmiuksien kehittyminen	22
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO	30
5.1	Tutkimusote ja lähestymistapa.....	30
5.2	Aineistonkeruu	31
5.3	Tutkittavat.....	34
5.4	Analyysivaihe	36
6	TULOKSET	42
6.1	Opiskelijatyypit sosiaalisen ja akateemisen integraation kuvauksien perusteella	42
6.1.1	<i>Tekijöitä onnistuneeseen sosiaaliseen ja akateemiseen integroitumiseen</i>	45
6.1.2	<i>Tekijöitä haasteisiin sosiaalisessa ja akateemisessä integraatiossa</i>	50
6.2	Yliopistossa tarvittavat korkeakouluvalmiudet	54
6.3	Opiskelijatyypien kuvailut korkeakouluvalmiuksista.....	61
7	POHDINTA	67
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	67
7.2	Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus sekä tutkimuksen rajoitukset.....	73
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	78
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	85
	Liite 1: Haastattelupyyntö.....	85
	Liite 2: Haastattelurunko	86
	KUVIOT	
KUVIO 1.	CONLEYN (2013) MALLI KORKEAKOULUVALMIUKSISTA	20
KUVIO 2.	SOSIAALISTA JA AKATEEMISTA INTEGRAATIOTA KUVAAVAT AINEISTOESIMERKIT	38
KUVIO 3.	OPISKELIJATYYPPIEN MUODOSTUMISEN ETENEMINEN	39
KUVIO 4.	ESIMERKKI ANALYYSIN ETENEMISESTÄ	41
KUVIO 5.	YLIOPISTOSSA TARVITTAVAT KORKEAKOULUVALMIUDET	60
KUVIO 6.	OPISKELIJATYYPPIEN KUVAUKSET ERI KORKEAKOULUVALMIUKSISTA	66

1 JOHDANTO

Korkeakoulujen opiskelijavalinnat ovat uudistuneet merkittävästi vuosien 2016–2020 aikana. Ensin kevään 2016 yhteisvalinnassa otettiin käyttöön ensikertalaiskiintiöt, ja lisäksi vuonna 2016 Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä asetti tavoitteeksi, että vuoteen 2018 mennessä valintakokeet eivät edellyttäisi hakijoilta pitkää valmentautumista (Ahola 2020, 143). Kevään 2020 opiskelijavalinnoista lähtien yli puolet uusista opiskelijoista on valittu todistusvalinnalla, joka yliopistokontekstissa tarkoittaa opiskelijavalintojen tekemistä ylioppilaskokeen arvosanojen perusteella (Karhunen, Pekkarinen, Suhonen & Virkola 2020, 39–40).

Suomessa siirtyminen lukiosta yliopistoon on edelleen hidasta, vaikka esimerkiksi vuonna 2019 uusista ylioppilaista 81 % haki jatkokoulutuspaikkaa (SVT 2019). Esimerkiksi vuonna 2016 vain neljäsosa uusista ylioppilaista jatkoi välittömästi opintojaan korkeakoulussa, ja opiskelijavalintauudistuksen tarkoituksena onkin, että siirtymä toiselta asteelta korkeakoulutukseen tapahtuisi mahdollisimman nopeasti ja sulavasti, ilman välivuosia (Karhunen ym. 2020, 36). Mikäli uudistukselle asetetut tavoitteet toteutuvat, tulevaisuudessa yhä useampi yliopistossa aloittava uusi opiskelija aloittaa opintonsa suoraan lukio-opintojen perään (OKM 2016: 37, 20). Tässä tutkielmassa tarkoituksena on ymmärtää, millaiseksi suoraan lukiosta yliopistoon siirtyneet opiskelijat kuvailevat tätä siirtymävaihetta.

Suomessa ylioppilastutkinnon suorittaminen tuottaa jatko-opintokelpoisuuden. Opiskelijavalintauudistuksen tausta-ajatuksena onkin Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän näkemys siitä, että ylioppilaskokeet ja lukio-opinnot ovat pääsykokeita parempi perusta opiskelijavalinnoille. Tätä perustellaan sillä, että ylioppilaskokeet tarjoavat korkeakouluille vertailukelpoista ja luotettavaa tietoa lukiolaisten osaamisesta. (OKM 2016:37, 41.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016:37, 41) raportin mukaan myös ylioppilastutkinnon digitalisointi takaa sen, että ylioppilaskokeen tehtävissä voidaan käyttää

monipuolisempaa taustamateriaalia ja erityyppisiä tehtäviä, joiden avulla mitataan lukiolaisten akateemisia valmiuksia monipuolisesti.

Yksi lukiolain mukainen tavoite lukio-opetukselle on tuottaa opiskelijalle jatko-opintojen kannalta tarpeellisia valmiuksia (Hautamäki ym. 2012, 26). Siirtyminen toiselta asteelta korkeakouluopintoihin sisältää paljon uusia tietoja ja taitoja, joita uuden opiskelijan tulee jo osata tai pystyä sisäistämään opintojen alkuvaiheessa (Agherdien, Mey & Poisat 2018, 68). Aiempien tutkimuksien perusteella lukio-opintojen ei ole nähty valmistavan opiskelijoita riittävästi erityisesti yliopisto-opintoihin (Hautamäki ym., 2012). Lisäksi opiskelijavalintauudistuksen seurauksena on oltu huolissaan mm. siitä, että opintojen keskeyttäminen saattaa lisääntyä, sillä useiden opiskelijoiden päästessä opiskelemaan todistusvalinnalla opiskelijat eivät välttämättä tarkalleen tiedä, millaiselle alalle ovat päätyneet opiskelemaan. Suomen ylioppilaskuntien liiton koulutuspoliittisen asiantuntijan Jenni Tuomaisen mukaan korkeakoulujen tulee kehittää myös omaa toimintaansa ja ymmärtää, että yliopiston opiskelutyyli ja sisällöt voivat tuottaa uusille opiskelijoille haasteita tai alavalinta voi osoittautua vääräksi. (Niemonen, 2020.)

Näihin haasteisiin pyritään vastaamaan uudistamalla lukio-opintoja sekä lisäämällä yhteistyötä lukioiden, korkeakoulujen ja työelämän välillä (Hautamäki ym., 2012). Uusi lukiolaki on astunut voimaan 1.8.2019, ja lukio-opintojen uudistamisen tarkoituksena onkin parantaa jokaisen lukiolaisen mahdollisuuksia tutustua korkeakouluopintoihin riippumatta siitä, mitä lukiota hän on käynyt (Ahola, Aittola, Salminen & Spoofo 2020, 8). Uudistuneen lukiolain ja lukiokoulutuksen keskeisimpinä tavoitteina on taata lukio-opiskelijalle entistä vahvempi laaja-alainen yleissivistys sekä mahdollistaa sujuvampi siirtymä korkeakouluopintoihin (Ahola ym., 2020, 9).

Uudistamalla lukiokoulutusta pyritään edistämään lukio-opiskelijoiden jatko-opinnoissa tarvittavien valmiuksien ja tietojen kokonaisvaltaisempaa kehittymistä jo lukio-opintojen aikana ja näin vastaamaan korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksesta syntyneisiin tarpeisiin (Ahola ym. 2020, 9). Konkreettisesti tämä tarkoittaa esimerkiksi henkilökohtaisemman opinto-ohjauksen tarjoamista lukiolaisille. Lisäksi korkeakoulussa vaadittavia valmiuksia pyritään kehittämään lisäämällä yhteistyötä lukioiden ja korkeakoulujen välillä. (Ahola ym. 2020, 9.)

Opiskelijavalintauudistus keskittyy siihen, että lukiolaiset siirtyisivät mahdollisimman nopeasti seuraavalle koulutusasteelle ja sieltä työelämään (Karhunen ym. 2020, 39). Tutkimustietoa siitä, miten esimerkiksi todistusvalinta toimii suomalaisessa koulutusjärjestelmässä erityisesti opiskelijoiden näkökulmasta, ei juurikaan kuitenkaan ole. Onkin nähty, että uudistus on otettu liian nopeasti käyttöön ja liian vähäiseen tutkimustietoon perustuen, jotta opiskelijat saataisiin nopeasti siirrettyä koulutusasteelta toiselle. (Ahola & Spoof, 2018.) Kritiikin mukaan ylioppilaskokeiden ei nähdä mittaavan tarpeeksi hakijoiden jatko-opintovalmiuksia ja todistusvalinta sopii lähinnä aloille, joita opetetaan sellaisenaan lukiossa, esimerkiksi historia ja luonnontieteet (Ahola & Spoof, 2018). Koska tutkimustuloksia siitä, miten opiskelijavalintauudistus vaikuttaa opiskelijoihin, ei juurikaan vielä ole, ovat uudistuksen seuraukset vielä epäselvät. Näin ollen siirtymävaihetta lukio-opinnoista suoraan yliopistoon on ajankohtaista ja tärkeää tutkia paremmin opiskelijoiden kuvailujen kautta, jotta voidaan ymmärtää, aiheuttaako opiskelijavalintauudistus jonkinlaisia haasteita opintojen aloittamisessa tai yliopistoon integroitumisessa.

Tässä tutkielmassa pyritään ymmärtämään erityisesti sitä, millaiseksi suoraan lukiosta korkeakouluun siirtyvät opiskelijat kuvailevat siirtymävaiheen ja omat korkeakouluvalmiutensa lukion jälkeen. Tutkimuksien mukaan ne, jotka ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan valmiimpia korkeakoulutukseen, selviävät myös helpommalla siirtymästä toiselta asteelta yliopistoon (Jansen & van de Meer 2012, 3). Mikäli opiskelija ei tunne olevansa valmistautunut siirtymään, saattaa siitä seurata sekä haasteita opinnoissa että liiallisia paineita, jotka ehkäisevät sopeutumista uuteen oppimisympäristöön sekä opintoihin (Jansen, Suhre ja André 2017, 48). Onnistuneella siirtymävaiheella lukiosta korkeakouluun on merkitystä uuden opiskelijan opintomenestykselle ja kehitykselle tulevaisuuden opinnoissa (Postareff, Mattson, Lindblom-Yläne ja Hailikari 2017, 442).

Tässä tutkielmassa siirtymävaiheen onnistumista lähestytään sosiaalisen ja akateemisen integraation kautta sekä korkeakouluvalmiuksien käsitteen avulla. Sosiaalinen ja akateeminen integraatio auttavat ymmärtämään paremmin siirtymävaiheeseen liittyvää uuteen oppimisympäristöön sekä uudenlaiseen sosiaaliseen ympäristöön integroitumista, jotka vaikuttavat myös osaltaan siihen, millaiseksi siirtymävaihe koetaan. Tutkimuksien mukaan integraatio on yhteydessä opinnoissa jatkamiseen tai keskeyttämiseen, mutta integroitumisesta

kiinnostutaan usein vasta, kun opiskelijat eivät valmistu ajallaan tai keskeyttävät opintonsa (Lähteenoja 2010, 38; Tinto, 1975). Tästä syystä sosiaalisen ja akateemisen integraation kehittymistä on tärkeä ymmärtää paremmin heti siirtymävaiheesta lähtien.

Korkeakouluvalmiuksien taas on nähty olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka selittää ensimmäisen vuoden opiskelijan opinnoissa menestymistä tai mahdollista opintojen keskeyttämistä. Tästä syystä korkeakouluvalmiudet ovat olennaisessa osassa, kun halutaan ymmärtää sujuvaa siirtymää lukiosta korkeakouluihin ja opinnoissa pysymistä (Jansen & van de Meer 2012, 1). Tarkastelemalla yhtäaikaisesti akateemista ja sosiaalista integraatiota sekä korkeakouluvalmiuksia, pyritään tässä tutkielmassa saamaan laajempi kuva onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen siirtymävaiheeseen liittyvistä tekijöistä.

Tutkielman seuraavassa kappaleessa luodaan katsaus lukion ja yliopisto-opintojen siirtymävaiheeseen sekä yliopistoon integroitumiseen. Tämä jälkeen tarkastellaan tarkemmin korkeakouluvalmiuksien käsitettä Conleyn (2013) mallin kautta sekä korkeakouluvalmiuksien merkitystä siirtymävaiheessa. Sen jälkeen luodaan katsaus siihen, miten aiempien tutkimuksien perusteella korkeakouluvalmiudet rakentuvat opiskelijan perhetaustan sekä lukio-opintojen kautta. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen esittelyn jälkeen raportoidaan tutkimuskysymykset sekä sen jälkeen tarkemmin se, miten tutkimus on toteutettu ja aineisto analysoitu. Tämän jälkeen kuvataan tutkimuksen keskeiset tulokset tutkimuskysymyksittäin, ja lopuksi tuloksista tehdään vielä yhteenveto. Tutkielman viimeisessä osiossa tehdään johtopäätöksiä tuloksista ja niitä pohditaan aiemman tutkimuksen ja teorian valossa. Lisäksi osiossa pohditaan tutkielman eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä sekä pohditaan tutkimuksen rajoituksia ja jatkotutkimusaiheita.

2 SIIRTYMÄVAIHE JA YLIOPISTOON INTEGROITUMINEN

2.1 Siirtymävaihe lukiosta yliopistoon

Tässä tutkielmassa tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena on lukiosta yliopistoon siirtyminen sekä yliopisto-opintojen alkuvaihe. Yhä suurempi osa lukiolaisista jatkaa opintojaan toiselta asteelta valmistuttuaan, ja koulutusjärjestelmän siirtymävaiheen onnistuminen luo pohjaa opiskelijan tulevaisuudelle uudessa koulussa ja oppimisympäristössä (Venezia & Jaeger 2013, 117). Tutkimukset ovat osoittaneet, että ne opiskelijat, jotka ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan valmiimpia korkeakoulutukseen, selviävät myös helpommalla siirtymästä toiselta asteelta yliopistoon (Jansen & van de Meer 2012, 3). Jos opiskelija ei koe olevansa valmis koulutukselliseen siirtymään, voi siitä seurata haasteita opinnoissa sekä paineita, jotka ehkäisevät sopeutumista uuteen oppimisympäristöön sekä opintoihin (Jansen, Suhre ja André 2017, 48). Ensimmäisen vuoden kokemukset muokkaavat opiskelijan tulevaa opiskeluaikaa, ja siksi ensimmäinen vuosi yliopisto-opinnoissa onkin kriittistä aikaa opiskelijalle (Lähteenoja, 2010).

Siirtymävaihe lukiosta korkeakoulutukseen on yksilöllinen jokaiselle opiskelijalle (Lemmens 2010, 32). Tinton (1975) mukaan opiskelijoiden koulutuskokemukset, osaaminen ja taidot sekä omat arvot ja perhetausta vaikuttavat korkeakoulutukseen siirryttäessä ja nuo yksilölliset sekä sosiaaliset arvot vaikuttavat opiskelijan korkeakouluun integroitumiseen. Siirtymävaiheen onnistumista koulutussektoreiden välillä voidaankin tarkastella monista näkökulmista. Tässä tutkielmassa tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena on siirtymävaiheen yksilöllinen variaatio.

Aiempien tutkimuksien mukaan siirtymävaiheen onnistumisen kokemuksiin vaikuttaa esimerkiksi lukiolaisten odotusten ja todellisuuden vastaaminen. Lukiolaisten voi usein olla vaikea hahmottaa yliopisto-opintoja lukio-opintojen aikana, minkä vuoksi heidän toiveensa ja odotuksensa alasta ja sen opinnoista ovat ristiriidassa todellisuuden kanssa. Tämä saattaa johtaa ensimmäisen vuoden opintojen aikana siihen, että opiskelijan on vaikea sopeutua yliopisto-opintoihin, mikä taas voi johtaa jopa opintojen keskeyttämiseen. (Briggs, Clark & Hall 2012, 5.)

Siirtymävaiheen kokemukseen vaikuttaa aiempien tutkimuksien mukaan myös se, onko opiskelija löytänyt omat kiinnostuksen kohteensa ja päätenyt sellaiselle alalle, joka tuntuu omalta ja motivoi. Koulutukselliseen siirtymään liittyvän tiedon antaminen ja nuoren valintojen tukeminen voidaan nähdä siis tärkeänä tehtävänä esimerkiksi lukiossa. (Venezia & Jaeger 2013, 121.) Aholan ym. (2020, 14) mukaan uudenlaisen lukioiden ja korkeakoulujen välisen yhteistyön tavoitteena onkin puuttua koulutusjärjestelmän eriarvoistaviin rakenteisiin ja taata kaikille lukiolaisille tasapuolisesti tietämystä eri korkeakouluista ja alavaihtoehtoista, riippumatta esimerkiksi opiskelijan perhetaustasta ja siitä, millaista tietoa nuoren vanhemmillä on erilaisista koulutusvaihtoehtoista. Haasteena on edelleen yhteistyötoiminnan erilaiset mahdollisuudet esimerkiksi riippuen lukion koosta, sijainnista sekä resursseista esimerkiksi opinto-ohjauksessa (Ahola ym. 2020, 60).

Sen lisäksi, että uusilla opiskelijoilla voi olla epärealistisia odotuksia opintojaan sekä opiskelijaelämää kohtaan, myös yliopiston henkilöstön odotukset opiskelijoiden lähtötasosta eivät välttämättä vastaa todellisuutta. Yleisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoilta ei kuitenkaan odotetakaan täyttä valmiutta yliopisto-opintoihin (Mah & Idenrhaller 2018, 122). Erityisesti todistusvalinnan yleistyessä ja pääsykokeiden jäädessä pois on olennaista ymmärtää, millaisilla taidoilla uudet opiskelijat ovat aloittamassa yliopisto-opintojaan (Hautamäki ym. 2012, 17). Riittävät korkeakouluvalmiudet tukevat siirtymävaiheen sujuvuutta, ja esimerkiksi lukiossa etukäteen hankitut akateemiset taidot voivat sujuvoittaa opiskelijan siirtymää lukio-opinnoista yliopisto-opintoihin (Jansen & van de Meer 2012, 3).

Siirtymävaihetta lukiosta korkeakouluun voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Terpstra-Tong ja Ahmad (2018, 851) ovat määritelleet siirtymän

lukiosta korkeakouluun sisältävän niin akateemista, emotionaalista kuin sosiaalistakin sopeutumista. Sopeutumisen käsitteen lisäksi tutkimuksissa käytetään usein myös kiinnittymisen käsitettä. Kiinnittyminen on erittäin laaja ja moninainen käsite, ja sillä voidaan tarkoittaa muun muassa opiskelijan yksilöllisiä ominaisuuksia ja aktiivista toimintaa oman oppimisen edistämiseksi, mikä taas vaatii onnistunutta osallisuutta ja vuorovaikutusta. Kiinnittyminen sisältää yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia, ja se tapahtuu opiskelijan elämismaailmaan ja yhteiskunnan muutoksiin kytkeytyen. (Mäkinen & Annala 2011, 59.) Tässä tutkielmassa siirtymävaiheen kokemuksia tarkastellaan kuitenkin akateemisen ja sosiaalisen integraation käsitteiden avulla, sillä sosiaalinen ja akateeminen integraatio ovat tärkeässä roolissa erityisesti koulutuksellisessa siirtymävaiheessa (Tinto, 1975). Seuraavaksi määritellään sosiaalisen ja akateemisen integraation käsitteet.

2.2 Sosiaalinen ja akateeminen integroituminen

Yliopisto-opintoihin kiinnittymisen prosessia tarkastellaan tässä tutkielmassa integroitumisen käsitteen avulla ja nimenomaan korkeakouluun siirtyvän yksilön näkökulmasta. Integroitumisen käsitteellä pyritään ymmärtämään sitä, millaiset sosiaaliset ja akateemiset tekijät ovat olleet muokkaamassa opiskelijan siirtymävaiheen kokemusta sekä sen onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksia (Lähteenoja 2010). Tinto (1975) toteaa sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen olevan olennaista juuri ensimmäisen vuoden opiskelijoille, sillä integroituminen on tekijä, joka kiinnittää opiskelijan uusiin opintoihin ja yliopistoon.

Tinto (1975) on luonut teorian opiskelijoiden integroitumisesta selittämään erityisesti opintojen keskeyttämiseen liittyvää prosessia, mutta tässä tutkielmassa mallia hyödynnetään käänteisesti ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka tukevat uuden opiskelijan integroitumista yliopistoon. Integroitumisen nähdään olevan erityisen tärkeää juuri ensimmäisenä vuonna (esim. Tinto, 1975; Lähteenoja, 2010), minkä takia se sopii siirtymävaiheen tutkimukseen hyvin.

Integroitumisella tarkoitetaan sosiaalista ja akateemista vuorovaikutusta, jotka tukevat ja edistävät opiskelijan opintoihin sitoutumista sekä omia koulutuksellisia tavoitteita (Lähteenoja 2010, 38). Tinto (1975) määrittelee

yliopistoon integroitumisen sisältävän sosiaalisen ja akateemisen integraation, joiden kautta opiskelijan sitoutuminen opintoihin tapahtuu ja joiden kautta opiskelijan omat koulutustavoitteet joko vahvistuvat tai heikentyvät.

Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan uuden opiskelijan osallistumista sosiaaliin tapahtumiin sekä vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden sekä yliopiston henkilöstön kanssa (Clark, Middleton, Nguyen & Zwick 2014, 31). Integroitumiseen vaikuttavat niin yliopiston sisäiset kuin ulkoisetkin sosiaaliset suhteet (Rautopuro & Korhonen 2012, 45). Sosiaaliseen integroitumiseen kuuluu esimerkiksi kaverisuhteiden luominen sekä ainejärjestön toimintaan tai muuhun järjestötoimintaan osallistuminen (Clark ym. 2014, 31). Kuitenkin myös yliopiston ulkoiset sosiaaliset suhteet ovat osa opiskelijan osallistumista ja integroitumista yliopistoon (Rautopuro & Korhonen 2012, 45), sillä uuden opiskelijan elämämaailma kokonaisuudessaan, kuten elämäntilanne ja siinä koetut tunteet ja muutokset, vaikuttaa myös kokemukseen yliopistoon integroitumisesta (Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen. 2012). Tärkeää sosiaalisessa integroitumisessa ei ole niinkään se, että opiskelija sopeutuu osaksi vallitsevaa kulttuuria, vaan se, että uusi opiskelija kokisi yhteyksiä, jotka luovat hänelle kuuluvuuden tunteen johonkin kulttuuriin yliopistolla (Lemmens 2010, 32). Mikäli sosiaalinen integraatio on epätydyttävää, heikentää se opiskelijan sitoutumista yliopistoon (Tinto, 1975; Lähteenoja 2010, 52).

Akateeminen integroituminen tarkoittaa vuorovaikutuksellista suhdetta, joka muodostuu korkeakoulun ja yksilön välille (Tinto, 1975). Akateemiseen integraatioon sisältyy opiskelun merkitys yksilön omalle kehitykselle sekä älyllisille tarpeille (Lähteenoja 2010, 52). Akateeminen integraatio vaatii sitä, että yliopisto pystyy täyttämään opiskelijan koulutustavoitteet, sekä sitä, että opiskelija pystyy täyttämään yliopiston vaatimukset (Clark, Middleton, Nguyen & Zwick 2014, 31). Akateemisen integroitumisen näkökulmasta riittävä akateemisten opiskelutaitojen hallinta on tärkeää, jotta uuden opiskelijan kiinnittyminen korkeakouluun on mahdollista (Rautopuro & Korhonen 2012, 46).

Integroituminen on olennainen osa opiskelijoiden opinnoissa pysymistä ja suoriutumista (Tinto, 1975). Opintojen loppuun asti suorittaminen vaatii niin opinnoissa pysymistä eli akateemista integraatiota, mutta myös osallisuutta opiskelijakulttuuriin ja oppimisympäristöön, mikä kuvastaa sosiaalista integroitumista (Tinto, 1975).

On mahdollista, että opiskelija integroituu vain sosiaalisesti tai vain akateemisesti (Tinto, 1975). Tämä tarkoittaisi konkreettisesti esimerkiksi sitä, että opiskelija menestyy opinnoissaan kohtaisesti tai hyvin, mutta ei ole onnistunut luomaan sosiaalisia suhteita, jolloin ei koe integroituneensa yliopistoon ja saattaa pohtia opintojen keskeyttämistä. Toisaalta uusi opiskelija voi integroitua yliopistoon sosiaalisesti hyvinkin onnistuneesti, mutta opintomenestys tai opinnoista saatava hyöty on heikkoa, jolloin integroitumista ei tapahdu akateemisesti. (Lähteenoja 2010, 52.) Onnistunut integraatio näkyy koko opintojen ajan esimerkiksi niin, että hyvin yliopistoon ja opintoihin sopeutuneet opiskelijat harkitsevat harvemmin alan vaihtoa ja etenevät opinnoissaan nopeammin sekä valmistuvat ajallaan (Rautopuro & Korhonen 2012, 52).

Tinton (1975) sosiaalisen ja akateemisen integraation määritelmien mukaan sosiaalisen integraation voidaan nähdä toteutuvan, jos opiskelija kokee saaneensa kavereita ja rakentaneensa sosiaalisia suhteita uudessa ympäristössään sekä jos opiskelija osallistuu sosiaaliseen toimintaan, esimerkiksi erilaisiin tapahtumiin. Onnistunut akateeminen integraatio taas sisältää opintojen merkityksellisyyden, opintomenestyksen, motivaation opintoihin sekä sen, että opiskelija tunnistaa mitä yliopisto häneltä odottaa ja kokee pystyvänsä täyttämään nuo odotukset (Tinto, 1975).

Tämän tutkielman kannalta tärkeä huomio on se, kuinka erityisesti ensimmäinen vuosi on kriittinen uuden opiskelijan integroitumisen kannalta. Ensimmäinen opintovuosi on usein se ajanjakso, jolloin kokemus integroitumisesta tai päätös opintojen lopettamisesta tehdään. (Tinto, 1975.) Huomioitavaa on kuitenkin se, että Suomessa kyse on useammin opintojen pitkittymisestä kuin niiden keskeyttämisestä kokonaan (Lähteenoja 2010, 52).

Tinton (1975) malli on täydentynyt myöhemmin, ja integraation nähdään olevan kompleksinen ilmiö, jota voidaan lähestyä monista näkökulmista. Tästä syystä onnistuneen integraation määrittelemineen on haastavaa ja se merkitsee eri ihmisille erilaisia asioita. Juuri tästä syystä akateemiseen ja sosiaaliseen integroitumiseen vaikuttavia tekijöitä halutaan tässä tutkielmassa ymmärtää paremmin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemusten kautta.

Aiempien tutkimuksien perusteella olennaisina tekijöinä integroitumiseen vaikuttavat muun muassa opiskelijan odotukset ja sitoutumishalu alalle, motivaatio, opiskelijan perhetausta, vertaistuki ja osallisuus sekä akateeminen

osaaminen (Collings, Swanson & Watkins, 2014; Tinto, 1975; Mikkonen & Korhonen, 2018). Uusi opiskelija asettaa itselleen koulutustavoitteita, jotka kuvaavat sitä, millainen orientaatio opiskelijalla on opintoihinsa ja millaisia odotuksia hänellä on opinnoista, alasta sekä omasta suoriutumisesta (Lähteenoja 2010, 52). Yliopisto-opinnot ja tutkinnon suorittaminen voivat saada erilaisia merkityksiä yksilön elämänculussa, ja yksilö muokkaa tavoitteitaan omien taitojensa sekä mieltymystensä pohjalta (Poutanen ym. 2012, 20–23).

Näiden tekijöiden lisäksi myös opiskelijan perhetausta muokkaa niin yksilön opiskeluidentiteettiä kuin kuulumisen tunteen syntymistäkin (Lemmens 2010, 36). Usein ne opiskelijat, jotka pystyvät sopeutumaan ja kiinnittymään uuteen sosiaaliseen ja akateemiseen ympäristöön, kokevat myös kuulumisen tunnetta. Ne taas, jotka eivät sopeudu yliopistoon sosiaalisesti tai akateemista yhtä hyvin, kokevat eristäytymistä. (Lemmens 2010, 32.) Kuuluvuuden tunne yliopistoon voi olla heikompi alemmasta sosiaalisesta luokasta tulevilla opiskelijoilla, ja esimerkiksi työläistaustaiset opiskelijat ovat tutkimuksien mukaan heikommin kiinnittyneitä opintoihinsa (Mikkonen & Korhonen 2018, 17).

Integroitumisen nähdään vaativan aktiivista vuorovaikutusta sekä osallistumista opiskeluun liittyvien ryhmien kanssa, ja erityisesti vertaisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus nähdään kiinnittymisen kannalta tärkeänä (Rautopuro & Korhonen, 2012). Koronapandemian takia myös yliopistoissa opinnot suoritettiin lukuvuotena 2021–2022 pääosin etänä ja tämän tutkielman kannalta olennaista on ymmärtää paremmin sitä, miten koronapandemiasta johtuva etäopetus sekä pienryhmien ja muiden pidempikestoisten seminaarien tapahtuminen ainoastaan verkossa vaikuttivat opiskelijoiden arkeen (Poutanen ym., 2012).

Vuonna 2021 tehdyn tutkimuksen perusteella korkeakouluopiskelijat ovat nähneet etäopiskelun huonoina puolina sen, että vuorovaikutus niin opettajien kuin muiden opiskelutovereiden kanssa on vähentynyt, opiskelumotivaatio on laskenut, ohjauksen määrä ja palaute on heikentynyt, oppimistulokset ovat laskeneet ja opiskelun ja vapaa-ajan rajaaminen on koettu vaikeammaksi (Kosunen 2021, 54). Etäopetuksen on nähty vähentävän selvästi sosiaalisia kohtaamisia erityisesti vertaisten kesken, kun tapahtumia tai pienryhmissä tapahtuvia opetustilanteita ei voida järjestää. Tämä taas saattaa haastaa integroitumista, sillä aiempien tutkimuksien mukaan vertaisiin tutustumisen

nähdään haastavana massaluennoilla ja usein kampuksella järjestettävät pienryhmätunnit luovat eniten yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Poutanen ym., 2012.) Tutkimusten mukaan yhteisöllisyys saattaa jäädä puuttumaan, jos oppilaille ei ole osallistavia ryhmitöitä tai pienryhmiä massaluentojen ohelle (Poutanen ym. 2012, 23). Vertaistuen saaminen muilta opiskelijoilta on osa sosiaalisen integraation prosessia, jonka kautta opiskelija kiinnittyy uuteen yhteisöön ja saa kannustusta ja tukea uudessa elämäntilanteessa (Tinto, 1975).

Näiden tekijöiden lisäksi integroitumiseen vaikuttaa yksilön akateeminen osaaminen, joka osaltaan tukee onnistunutta siirtymävaihetta. Sopiva akateeminen haasteellisuus voi vahvistaa opintojen merkityksellisyyttä ja akateemista integroitumista, mutta liian vaikeat opinnot voivat laskea motivaatiota. Ne opiskelijat, jotka ovat valmistautuneet paremmin siirtymävaiheeseen, omistavat usein myös enemmän henkistä, emotionaalista ja fyysistä kykyä selviytyä yliopiston monimutkaisuudesta ja sopeutua muutokseen (Agherdien ym. 2018, 58.) Akateemisten taitojen hallinta voi luoda myös tunnetta paremmasta minäpystyvyydestä ja luoda positiivisia onnistumisen tunteita yliopistoon siirryttäessä (Poutanen ym., 2012). Seuraavaksi tarkastellaankin tarkemmin sitä, millaisia korkeakouluvalmiuksia opiskelijat tarvitsevat siirtyessään lukiosta yliopistoon ja miten korkeakouluvalmiudet kehittyvät.

3 KORKEAKOULUVALMIUDET

Tässä tutkielmassa uusien opiskelijoiden siirtymää lukiosta yliopistoon tarkastellaan sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen lisäksi korkeakouluvalmiuksien näkökulmasta. Korkeakouluvalmiuksien käsitteellä pyritään ymmärtämään niitä tietoja ja taitoja, joita siirtymävaiheessa ja yliopistopintoja aloitettaessa tarvitaan. Yhdistämällä akateemisen ja sosiaalisen integraation käsite sekä korkeakouluvalmiudet pyritään tässä tutkielmassa saamaan laajempi kuva siitä, millaiset tekijä tukevat onnistunutta tai haastavat siirtymävaihetta.

Korkeakouluvalmiuksien käsite on laaja, ja se voi sisältää monia näkökulmia sekä tarvittavia valmiuksia. Käsitteen määrittelyyn vaikuttaakin se, mistä näkökulmasta sitä katsotaan. Yleisesti korkeakouluvalmiuksilla tarkoitetaan valmiutta ja kykyä kehittyä ja menestyä korkeakouluopinnoissa (Agherdien ym. 2018, 68). Korkeakouluvalmiuksien käsitteelle on synonyymeja, jotka kuitenkin käsittävät korkeakoulussa tarvittavat taidot eri tavalla. Esimerkiksi Hautamäki ym. (2012, 18) käyttävät selvityksessään jatkokoulutusvalmiuksien käsitettä. Jatkokoulutusvalmiudet sisältävät lukion opetussuunnitelman perusteiden sisällön omaksumisen ja korkeakoulujen näkökulmasta riittävien tietojen ja taitojen omaamisen. Jatkokoulutusvalmiudet nähdään siis laajempaan määritelmänä valmiuksille kuin esimerkiksi opiskelivalmiuksien käsite, joka sisältää ainoastaan erilaiset opiskelutekniikat. Korkeakouluvalmiuksien käsite voidaan nähdä vielä näitäkin laajempaan käsitteenä, sillä se sisältää muutakin kuin ainoastaan oppimiseen ja opiskeluun liittyviä taitoja (Agherdien ym. 2018, 54).

Tässä tutkielmassa korkeakouluvalmiuksien käsite nähdään laajempaan kuin vain akateemisena tietotaitona. Korkeakouluvalmiuksien käsitettä lähestytään Conleyn (2013) korkeakouluvalmiuksia selittävän mallin kautta ja myös tutkielman analyysivaiheessa tarkastellaan sitä, miten Conleyn mallin erilaiset osa-alueet tulevat esiin korkeakouluvalmiuksia kuvailtaessa.

Seuraavaksi esitellään Conleyn (2013) malli korkeakouluvalmiuksista, minkä jälkeen tarkastellaan aiemman tutkimuksen perusteella sitä, millaisia korkeakouluvalmiuksia siirtymävaiheessa tarvitaan ja millaisten tekijöiden kautta korkeakouluvalmiudet kehittyvät.

3.1 Conleyn malli korkeakouluvalmiuksista

Tässä kappaleessa tarkastellaan lähemmin David Conleyn mallia, joka on yksi tapa ymmärtää korkeakouluvalmiuksien laaja käsite sekä siihen sisältyvät erilaiset tiedot ja taidot. Conleyn (2013) malli selittää niin korkeakouluvalmiuksia kuin uravalmiuttakin, mutta tässä tutkielmassa sitä käytetään selittämään korkeakouluvalmiuksia. Malli koostuu 4 osiosta: **1. Keskeiset kognitiiviset strategiat, 2. Keskeinen sisällön tuntemus, 3. Keskeiset oppimistaidot ja tekniikat sekä 4. Keskeiset siirtymään liittyvät tiedot ja taidot.** Conley (2013) painottaa, että opiskelijoiden tulee pyrkiä hallitsemaan kaikki osa-alueet mahdollisimman hyvin, jotta he ovat mahdollisimman valmiita yliopistoon, uraan ja elinikäiseen oppimiseen.

Lähemmin tarkasteltuna **kognitiiviset strategiat** ovat ajattelutapoja, joita vaaditaan yliopisto-opinnossa. Niihin kuuluvat mm. hypoteesien laatiminen ja ongelmanratkaisustrategiat, lähteiden tunnistaminen ja tiedon kerääminen, löydösten tai ristiriitaisten näkökulmien analysointi ja arviointi. (Conley & French, 2014.) Kognitiiviset strategiat tarkoittavat siis sitä, että opiskelijat osaavat tehdä muutakin kuin muistaa opitut asiat hetken aikaa. Opiskelijoiden tulee osata käsitellä tietoa, koota sitä uudestaan sekä kyseenalaistaa lukemaansa. Tehokkaat kognitiiviset strategiat on mukautettu kulloiseenkin tehtävään ja arvioon siitä, mikä on tehokkain tapa suorittaa se. Kognitiivisten strategioiden hallitseminen auttaa uutta opiskelijaa sopeutumaan erilaisiin oppimistilanteisiin ja opintojen vaatimuksiin sekä opiskelemaan ja oppimaan tehokkaammin. (Conley 2013, 56–57.)

Keskeisellä sisältötiedolla taas viitataan jokaisella tieteenalalla oleviin perusteisiin: teorioihin, käsitteisiin ja tutkimuksiin, joihin alan opinnot liittyvät ja perustuvat. Ne opiskelijat, jotka ovat hankkineet näkemystä ja ymmärrystä oman alan ydinaihealueista, ymmärtävät ja yhdistelevät oppimaansa sujuvammin kuin ne, joilla ei ole sisältötietoa etukäteen. Keskeisen sisältötiedon hallinnalla

opiskelijat saavat paremman käsityksen oppimastaan. (Conley 2013, 65.) Tähän osioon kuuluu myös tiettyihin urapyrkimyksiin liittyvät tiedot ja taidot sekä lisäksi hankitun tiedon koettu arvo ja ponnistelu, jonka opiskelijat ovat valmiita käyttämään tarvittavan sisällön oppimiseen (Conley & French, 2014). Keskeiset kognitiiviset strategiat ja keskeinen sisältötieto muodostavat siis yhdessä sisällön ymmärtämiseen, säilyttämiseen ja hallitsemiseen liittyvät ajattelutavat, joita tarvitaan tärkeän tiedon ja sisällön oppimiseksi ja ymmärtämiseksi (Conley 2013, 69).

Keskeisen sisällön hallinta sekä kognitiivisten strategioiden hallinta ovat olennaisessa osassa, kun tarkastellaan opiskelijan valmiuksia siirtyä korkeakouluun (Conley, 2013). Kuitenkin opiskelijan kyky käyttää erilaisia oppimisprosessille olennaisia taitoja ja tekniikoita voi olla pitkällä aikavälillä yhtä tärkeää. Conleyn (2013) mallin kolmas osio eli **oppimistaidot ja -tekniikat** jakautuvat kahteen kategoriaan: oppimisen omistaminen (*ownership of learning*), joka sisältää sinnikkyyttä, itsetietoisuutta omasta edistymisestä, kyvyn asettaa tavoitteita sekä motivaation. Toinen kategoria sisältää spesifimmät oppimistekniikat, kuten ajanhallinnan sekä erilaiset oppimistavat mm. muistiinpanotekniikat ja strategisen lukemisen (Conley, 2013). Oppimistaidot ja -tekniikat ovat ratkaisevia taitoja opiskelijan siirtyessä lukiosta yliopiston itsenäiseen oppimisympäristöön, jossa oman oppimisprosessin ymmärtäminen ja hallinta ovat suuressa roolissa opintojen etenemisen ja niissä menestymisen kannalta (Conley 2013, 7).

Conley ja French (2014, 1019) painottavat erityisesti oppimisen omistamisen osa-alueen tärkeänä osana korkeakouluvalmiuden kannalta. Opiskelija, joka hallitsee tämän osa-alueen, osaa ottaa vastuun opinnoistaan ja pystyy opiskelemaan itseohjautuvasti myös itsenäisillä opintojaksoilla kuten verkkokursseilla (Conley 2013, 79). Vaikka oppimisen omistaminen ei voi täysin kompensoida keskeisessä sisältötiedossa ilmeneviä puutteita, voivat opiskelijat korkealla motivaatiolla sekä halulla menestyä saavuttaa tavoitteitaan. Puutteellisen sisältötiedon kompensoiminen onkin olennainen taito uusille opiskelijoille, mutta sitä painotetaan verraten vähän korkeakouluvalmiuksia tutkittaessa. (Conley & French, 2014.)

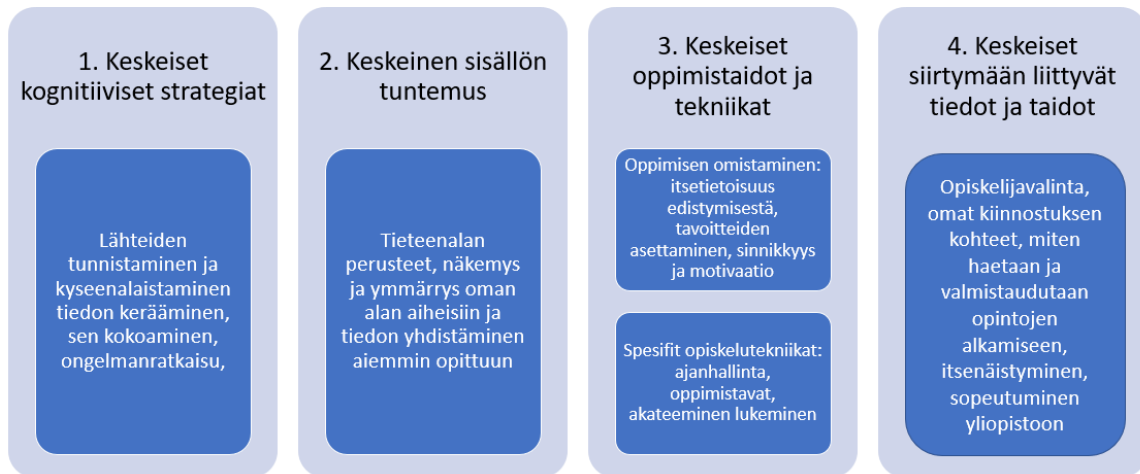
Viimeinen Conleyn (2013) mallin osa-alueista eli **siirtymään liittyvät tiedot ja taidot** ovat välttämättömiä onnistuneessa siirtymässä lukiosta yliopistoon.

Osa näistä tiedoista ja taidoista tarvitaan jo lukioaikana. Opiskelijan tulee esimerkiksi tietää, mitkä kurssit lukiossa on suoritettava päästäkseen sopivaan korkeakouluun, millainen alavalinta sopii omiin kiinnostuksen kohteisiin ja osaamiseen. Lisäksi siirtymään liittyy olennaisesti tietotaito siitä, miten ja milloin korkeakoulutukseen haetaan ja mitä ennakkovalmisteluja se vaatii. (Conley 2013, 88.) Suomessa tähän liittyy myös ymmärrys siitä, mitkä aineet ylioppilaskokeissa kannattaa kirjoittaa, jotta mahdollisuudet tulla valituksi todistusvalinnalla olisivat mahdollisimman hyvät (Ahola ym., 2020).

Tämän lisäksi siirtymään liittyviin tietoihin ja taitoihin kuuluu usein myös ymmärrys opiskelujen taloudellisesta näkökulmasta (Conley 2013, 88). Suomessa korkeakoulutus on ilmaista, joten opiskelijan tai vanhempien ei tarvitse miettiä lukukausimaksuja (Rautopuro & Korhonen 2012, 44), mutta usein korkeakoulutukseen siirtyvä nuori muuttaa ensimmäistä kertaa omilleen ja ottaa vastuun omasta taloudestaan ja toimeentulostaan (Conley, 2013). Näin ollen on tärkeää, että uusi opiskelija ottaa selvää taloudellisen tuen vaihtoehdoista ja osaa hyödyntää niitä (Conley 2013, 55–56).

Siirtymään liittyvien tietojen hankintaan liittyy usein läheisesti opiskelijan perhetausta ja muu sosiokulttuurinen ympäristö (Conley 2013, 55–56), sillä korkeakoulutetut vanhemmat saattavat osata auttaa ja tukea siirtymään liittyvissä kysymyksissä paremmin kuin vanhemmat, joilla ei ole kokemusta siirtymävaiheesta korkeakouluun (Mikkonen & Korhonen 2018, 13). Perhetaustan vaikutusta korkeakouluvalmiuksien kehittämisessä tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa.

Conleyn (2013) mallin osa-alueet voidaan siis tiivistää niin, että kognitiiviset taidot kertovat siitä, miten opiskelija ajattelee; keskeinen sisältötieto taas kertoo sen, mitä opiskelija tietää; keskeiset oppimistaidot taas havainnollistavat sitä, miten opiskelija toimii ja työskentelee; siirtymään liittyvät tiedot ja taidot taas kertovat, miten lukiolainen pääsee korkeakouluun. Alla oleva kuvio kokoaa mallin yhteen:



KUVIO 1. Conleyn (2013) malli korkeakouluvalmiuksista

3.2 Korkeakouluvalmiudet siirtymävaiheessa

Korkeakouluvalmiudet nähdään tärkeinä uudelle opiskelijalle erityisesti opintoihin sitoutumisen ja niissä menestymisen kannalta (Mah & Ifenthaler 2018, 120). Ensimmäisen vuoden opiskelija on herkkä akateemiselle epäonnistumiselle, ja ensimmäisen vuoden kokemusten nähdään olevan yhteydessä opiskelijan psykologiseen hyvinvointiin, akateemiseen menetykseen ja saavutuksiin sekä henkilökohtaiseen kasvuun koko loppu opintojen ajan. Tutkimuksien mukaan negatiivisilla kokemuksilla siirryttäessä lukiosta korkeakoulutukseen on yhteys myös opintojen keskeyttämiseen. (Terpstra-Tong & Ahmad 2018, 851.) Motivaatio ja sitoutuminen opintoihin sekä valittuun alaan nähdään merkityksellisinä opiskelijan ominaisuuksina siirryttäessä lukiosta korkeakouluun (Hautamäki ym. 2012, 77–78).

Kansainväliset tutkimukset esittävät, että onnistuneeseen siirtymään lukiosta yliopistoon on yhteydessä se, että opiskelijalla on tai hänellä on mahdollisuus saavuttaa taidot, joita tarvitaan akateemiseen menestymiseen (Briggs ym. 2012, 4). Akateemisten opiskeluvalmiuksien hallinta on yhteydessä myös siihen, että uusi opiskelija pystyy kiinnittymään omaan alaan ja sen opintoihin sekä menestymään niissä (Poutanen ym. 2012, 21).

Sitä, kuinka moni lukiolainen saavuttaa korkeakoulussa vaadittavat valmiudet, on vaikea mitata, sillä korkeakoulussa vaadittavat tiedot ja taidot vaihtelevat alakohtaisesti (Venezia & Jaeger 2013, 118). Suomessa korkeakoulujen henkilöstö on todennut, että aloittavilta opiskelijoilta edellytetään erityisesti oma-aloitteisuutta opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä omien opintojen aktiivista edistämistä. Tärkeänä pidetään myös valmiutta ymmärtää ja kehittää omia oppimistapojaan. (Hautamäki ym. 2012, 77–78.)

Erityisesti Conleyn (2013) mallin kolmas osio eli oppimisen omistaminen (*ownership of learning*) on ominaisuus, joka auttaa uutta opiskelijaa menestymään uusissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä. Esimerkiksi isoilla massaluennoilla tai etänä tapahtuvassa opetuksessa on usein vähemmän vuorovaikutusta kuin pienemmissä ryhmissä luokkahuoneissa tapahtuvassa opetuksessa. Tärkeää on, että opiskelijalle oppiminen olisi muutakin kuin opettajan ohjeiden noudattamista ja opiskelija ottaisi itsenäisesti vastuun opintojen etenemisestä ja omasta oppimisesta omien tavoitteiden saavuttamiseksi. (Conley & French 2014, 1018.)

Conley (2013, 21–22) nostaa esille, kuinka olennaisinta korkeakouluvalmiuksissa ei ole niinkään se, mitä opiskelija on oppinut, vaan se, kuinka hyvin uudet opiskelijat ovat valmiita oppimaan ja kehittämään itseään ja osaamistaan. Kyse on siitä, että kouluissa kannustettaisiin opiskelijoita yhä enemmän elinikäiseen oppimiseen sekä mahdollistettaisiin se, että yksilöllä olisi mahdollisuus ja kykyä oppia uutta myös myöhemmin sekä tunnistaa myös tulevaisuudessa niitä tietoja ja taitoja, joita hän juuri silloin tarvitsee (Conley, 2013).

Korkeakouluvalmiuksia tutkittaessa on olennaista myös tutustua siihen, miten ne kehittyvät ja millaiset tekijät vaikuttavat niiden syntymiseen. Korkeakouluvalmiuksien kehittyminen on yksilöllistä, ja tutkielman tarkoituksena on ymmärtää paremmin sitä, kuinka opiskelijat itse kuvailevat valmiuksien kehittymistä. Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan sitä, millaiset tekijät ovat aiempien tutkimuksien mukaan kehittämässä korkeakouluvalmiuksien syntymistä.

3.3 Korkeakouluvalmiuksien kehittyminen

Korkeakouluvalmiuksien kehittymiseen liittyvien tekijöiden parempi ymmärtäminen on tullut yhdeksi tärkeäksi kiinnostuksen kohteeksi korkeakoulutuksen sektorilla (Argerdien ym. 2017, 67). Korkeakouluvalmiuksien kehittymistä ja korkeakoulussa menestymistä selittävät monet tekijät, joita tulee ymmärtää paremmin, kun tarkastellaan onnistunutta siirtymävaihetta korkeakoulutukseen sekä korkeakouluvalmiuden tunteen syntymistä.

Suomessa korkeakouluvalmiuksia on tutkittu vielä verraten vähän, joten myöskään korkeakouluvalmiuksien kehittymiseen liittyviä tekijöitä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei juurikaan ole tutkittu. Agherdien ym. (2018, 55) kansainvälisen tutkimuksen mukaan korkeakouluvalmiuksien kehittymistä selittää opiskelijan sosioekonominen tausta, akateeminen valmius ja motivaatio, joita tarkastellaan tässä kappaleessa lähemmin. Myös Conleyn (2013) mukaan korkeakouluvalmiuksiin vaikuttavat sosiokulttuurinen ympäristö, akateemiset valmiudet ja motivaatio. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin uuden opiskelijan perhetaustan vaikutusta kokemukseen siirtymävaiheesta sekä sitä, miten perhe ja sieltä saatu kulttuuripääoma vaikuttavat korkeakouluvalmiuksien kehittymiseen.

Korkeakouluvalmiuksien syntymistä sekä koko yksilön koulutuksellista siirtymää voidaan tarkastella mm. sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmasta. Vaikka tässä tutkielmassa kiinnostus on enemmän yksilöllisessä ja psykologisessa näkökulmassa, on hyvä ymmärtää myös perhetaustan vaikutusta yksilöön. Sosiologisella näkökulmalla viitataan siihen, kuinka yksilön perhetausta ja sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttavat hänen valintoihinsa sekä tietoihin ja taitoihin, jotka hänelle elämän varrella kehittyvät (Bourdieu, 1986).

Tarkastellessa perhetaustan vaikutusta yksilöön nousee erityisesti kulttuurinen pääoma olennaiseksi käsitteeksi koulutuksen näkökulmasta. Kulttuurinen pääoma selittää sitä, miten eri yhteiskuntaluokat vaikuttavat koulutukseen hakeutumiseen ja siellä menestymiseen. (Bourdieu, 1986.) Kulttuuripääomalla tarkoitetaan koulutuksen näkökulmasta kielellistä ja kulttuurista osaamista, tottumuksia sekä asenteita, joilla pyritään selittämään, miksi eri yhteiskuntaluokista tulevat yksilöt pärjäävät koulutuksessa eri tavalla.

Perhetaustasta kumpuava kulttuurinen pääoma voi tarkoittaa esimerkiksi erilaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita yksilö omaksuu itselleen. Usein korkeasti koulutetut vanhemmat pystyvät tukemaan lastensa opiskelua paremmin esimerkiksi koulutusvalintojen seurauksista tai heillä on enemmän koulutukseen liittyvää strategista tietoa. (Mikkonen & Korhonen 2018, 13.) Kotiympäristöstä hankitun kulttuurisen pääoman nähdään olevan yhteydessä erityisesti lapsen lukemista ja kognitiivisia taitoja kehittäväälle harrastuneisuudelle (Kosunen 2021, 70).

Opiskelijan sosioekonomisella taustalla on aiempien tutkimuksien mukaan vaikutus hänen korkeakouluvalmiuksiinsa ja korkeakouluopinnoissa menestymiseen (Agherdien ym., 2018). Keskiluokkaisesta perhetaustasta tulevat opiskelijat ovat usein oppineet jo kotona enemmän koulutuksen kannalta merkityksellisiä strategisia taitoja, kuten keskustelu- ja väittelytaitoja, lukemistottumuksia ja opiskelutaitoja. Tällöin akateeminen ympäristö ja opinnot yliopistossa saattavat tuntua näistä opiskelijoista helpommin haltuun otettavilta kuin esimerkiksi työväentaustaisista opiskelijoista, joiden perheessä tai muussa sosiaalisessa ympäristössä tällainen akateemisempi keskustelukulttuuri on puuttunut. (Mikkonen & Korhonen 2018, 30.) Lisäksi korkeakoulutetut vanhemmat saattavat pystyä paremmin tukemaan ja auttamaan lapsiaan niin akateemiseen opiskeluun ja oppimisympäristöön kuin siirtymävaiheeseen liittyvissä kysymyksissäkin omien kokemuksiansa kautta (Mikkonen & Korhonen 2018, 13).

Perhetausta ei kuitenkaan määritä nuoren koulutusmahdollisuuksia tai valmiutta korkeakouluun lopullisesti, ja Suomessa perhetausta ennustaa kouluttautumista vähemmän kuin useissa muissa maissa (Kosunen 2021, 70). Tässä tutkielmassa näkökulma korkeakouluvalmiuksien kehittymiseen onkin enemmän psykologinen sekä yksilöllinen. Perhetaustan vaikutus on kuitenkin hyvä ymmärtää ja pitää mielessä myös tämän tutkielman tuloksia tarkasteltaessa.

Toisena tekijänä korkeakouluvalmiuksien syntyyn vaikuttavat yksilön hankkimat akateemiset valmiudet (Agherdien ym. 2018, 55). Jansenin ja van der Meerin (2012) vertaileva tutkimus osoittaa, että lukiolla, jossa yksilö on opiskellut ennen korkeakouluun siirtymistä, on merkitystä siihen, millaiset korkeakouluvalmiudet uudella opiskelijalla on ja millaiseksi siirtymä lukiosta

korkeakouluun koetaan. Lukion merkitys korkeakouluun valmistavana ja siirtymää helpottavana tekijänä on siis merkittävä, erityisesti opiskelijan valmiuksien kehittäjänä niin akateemisten taitojen osalta kuin siirtymään liittyvien muidenkin tietojen ja taitojen osalta. (Conley 2013, 87.)

Korkeakouluvalmiuksiin liittyvät tietotaidot sisältävät akateemisia valmiuksia, jotka helpottavat siirtymävaihetta ja joiden hankkiminen lisää valmiuksia korkeakouluopintoihin (Conley, 2013). Akateeminen valmius jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen on akateeminen kieli ja sisältö, kuten akateemisten tekstien lukemisen ja kirjoittamisen hallinta. Toinen osa on menestymiseen vaadittavien strategioiden hallitseminen, kuten itseohjautuvuus ja opiskelutaktiikoiden hallinta sekä teknologian käyttäminen ja kommunikaatiotaidot. (Argerdien ym., 2017; Lemmens, 2010.) Akateeminen valmius sisältää myös ajankäytönhallinnan, tavoitteiden asettamisen sekä kyvyn pyytää ja etsiä apua (Lemmens 2010, 24). Hankitulla akateemisella pätevyydellä on olennaisesti merkitys uuden opiskelijan kokemaan valmiuteen, sillä esimerkiksi akateemiset tekstit ja kirjoittaminen ovat suuressa roolissa yliopistossa, kun taas esimerkiksi lukiossa akateemisuus on vielä vähäistä. Mikäli akateemisia valmiuksia ei ole opetettu tai hankittu ennen korkeakouluun siirtymistä, voi kokemus omista taidoista ja valmiudesta korkeakouluopintoihin olla heikko. (Hautamäki ym. 2012, 57.)

Lukion perustehtävä on taata ylioppilaalle jatko-opintokelpoisuus, ja ylioppilaskokeiden rooli on kasvanut opiskelijavalintojen myötä suureksi yliopistoon valmistavaksi tekijäksi. Nähdäänkin, että ylioppilaskokeet mittaavat lukiolaisen tieto- ja taitotasoa tarpeeksi, jotta niiden perusteella voidaan tehdä opiskelijavalintoja. (Ahola & Spoof, 2018.) Aiempien tutkimuksien perusteella ylioppilaskokeisiin valmistautuminen nähdään hyvänä valmentautumisena yliopisto-opintoihin, sillä se vaatii opiskelijalta itsenäistä vastuunottoa lukemisesta. Lukiolaiset ovat kuitenkin kokeneet, että lukiossa käytettävät opiskelutavat eivät vastaa tarpeeksi yliopistossa käytettäviä menetelmiä. (Hautaniemi ym., 2012, 73.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että monet lukion jälkeen opintojansa jatkavat opiskelijat siirtyvät korkeakouluun liian vähäisillä taidoilla (Venezia & Jaeger 2013, 117). Esimerkiksi Hautamäen ym. (2012) tutkimuksesta käy ilmi, kuinka Suomessa lukiolaiset ovat kokeneet, että lukio-opinnot eivät valmista riittävästi

korkeakouluopintoihin ja erityisesti yliopisto-opintoihin. Akateemisen valmiuden kehittyminen on siis aiempien tutkimuksien mukaan jäänyt suomalaisessa lukiokoulutuksessa liian vähäiseksi. Aiempien tutkimuksien mukaan Suomessa hakijat ja opiskelijat ovat kokeneet, että pääsykokeet orientoivat hakijoita oman alan teemoihin ja pääsykokeisiin valmistautuminen valmistaa hakijoita akateemisten tekstien maailmaan, itseohjautuvaan opiskeluun, itselle sopiviin opiskelutaktiikoihin sekä opiskelun aikatauluttamiseen. (Ahola & Spoof, 2018.) Erityisesti nyt valintakoeuudistuksen jälkeen lukiolle asetetaan suuri rooli opiskelijan siirtyessä lukio-opinnoista yliopistoon, sillä pääsykokeet eivät tutustuta hakijoita akateemisiin teksteihin tai akateemiseen kirjoittamiseen etukäteen (Ahola & Spoof, 2018). Kun puhutaan valmentamisesta korkeakoulutukseen, pyritään lukio-opinnoilla usein parantamaan lukiolaisten saavutuksia sekä akateemisiä taitoja (Stone-Johnson 2015, 28). Kuten Conleyn (2013) mallista käy ilmi, korkeakouluvalmiudet on syytä ymmärtää laajempina kuin vain opiskeluun liittyvänä tietotaitona.

Usein korkeakouluvalmiuksia tutkittaessa keskitytään lukion valmistavaan rooliin sekä lukiossa suoritettujen kurssien merkitykseen korkeakouluvalmiuksien kehittämisessä (Stone-Johnson 2015, 28–29). Korkeakouluvalmiudet ja niiden syntyminen tarvitsevat tuekseen kuitenkin myös paljon muuta kuin sen, että lukiolainen suorittaa menestyksekkäästi tietyt kurssit ja sisäistää opetetun sisällön (Conley, 2013). Esimerkiksi laadukas ja riittävä opinto-ohjaus on takaamassa opiskelijan sujuvaa siirtymää opintopolun eri vaiheissa. Lukiolaisten on osattava hakea tietoa ja selvittää yliopiston valintaprosessiin liittyviä tietoja, selvittää omat kiinnostuksen kohteensa sekä oppia pysymään suunnitelmissaan. Usein lukion opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan keskitytä näihin ei-akateemisiin tietoihin ja taitoihin, joita korkeakouluvalmiuksiin kuuluu. Tästä syystä näiden tietojen ja taitojen kehittyminen jää lähinnä opinto-ohjauksen vastuulle tai koulun ulkopuolisille sosiaalisille suhteille. (Stone-Johnson 2015, 28–29.) Erityisesti lukioon sekä opiskelijavalintoihin kohdistuneiden uudistusten myötä opiskelijoiden ohjaamisen nähdään olevan kivijalkana uudistuksien onnistumisessa (Saari 2017,102). Suomessa lukion opinto-ohjaus on saanut kritiikkiä ja sen on toivottu kehittyvän uuden lukiolain myötä henkilökohtaisemmaksi ja isommaksi osaksi lukiolaisen arkea (Hautamäki ym., 2012). Hyvällä opinto-ohjauksella voi olla isokin merkitys lukiolaisen valinnoille ja

tietoisuudelle alasta ja yliopisto-opinnoista ja sitä kautta uuden opiskelijan motivaatiolle opintoja kohtaan (Saari 2017,102).

Motivaatiolla on olennainen rooli korkeakouluvalmiuksien syntyisessä sekä onnistuneessa siirtymässä lukiosta yliopistoon, sillä motivaatio on yhteydessä korkeakoulutukseen hakeutumiseen, mutta myös opintojen etenemiseen sekä niihin kiinnittymiseen (Argerdien ym. 2017, 56). Tutkimuksien mukaan motivaatio ja vastuun ottaminen omista opinnoista on elintärkeä osa korkeakouluopintoja Suomessa (Hautamäki ym. 2012, 77–78). Motivoituneilla opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet ylittää esteitä ja vaikeuksia, joita saattaa tulla vastaan erityisesti opintojen alkuvaiheessa, kun yliopisto-opinnot sekä sosiaalinen ympäristö on vielä uutta ja kuulu erilaisten oppimisympäristöjen välillä korostuu (Argerdien ym. 2017, 56).

Tässä tutkielmassa korkeakouluvalmiutta ja yliopistoon integroitumista käsitellään hyvin paljon yksilön kautta. Esimerkiksi korkeakoulun roolia ja sen valmiutta muokkautua sopivammaksi erilaisista ja moninaisista konteksteista tuleville opiskelijoille voisi myös tarkastella puhuttaessa siirtymävaiheen onnistumisesta. Tämän tutkielman rajoissa tätä näkökulmaa ei käsitellä tarkemmin, joka jättääkin tärkeän näkökulman jatkotutkimuksille. Seuraavaksi esitellään tämän tutkielman tavoite sekä tutkimuskysymykset.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Onnistuessaan opiskelijavalintauudistus muuttaa sitä, millaisia opiskelijoita tulevaisuudessa valitaan korkeakouluihin, kun siirtymä lukio-opinnoista yliopistoon on sujuvampi eikä vaadi hakijalta pitkää valmistautumista pääsykokeisiin (Hautamäki ym., 2012). Ahola ym. (2020) nostavat esille, kuinka Suomessa ei ole juurikaan tehty tutkimusta siitä, millaiseksi ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat kokeneet opinnot korkeakoulussa lukion jälkeen. Myös Poutanen ym. (2012, 41) huomauttavat, että laadullista tutkimusta opiskelijoiden kokemuksista liittyen opiskelutaitojen puutteeseen ei ole tehty. Tämän tutkielman tarkoituksena onkin tuoda esille uusien opiskelijoiden kuvailuja siitä, millainen siirtymävaihe ilman välivuosia on ja kuinka nämä suoraan lukiosta yliopistoon siirtyneet opiskelijat integroituvat sosiaalisesti ja akateemisesti ja millaiseksi he kokevat omat korkeakouluvalmiutensa. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää paremmin siirtymävaihetta niiden opiskelijoiden kuvailujen perusteella, jotka ovat opiskelijavalintauudistuksen tavoitteiden mukaisesti aloittaneet yliopisto-opinnot suoraan lukion jälkeen.

Tutkielman tavoitteena on sosiaalisen ja akateemisen integraation käsitteen sekä korkeakouluvalmiuksien käsitteen kautta ymmärtää laajemmin siirtymävaihetta lukiosta suoraan yliopistoon. Sosiaalisen ja akateemisen integraation avulla halutaan ymmärtää paremmin uuteen oppimisympäristöön kiinnittymistä ja sitä, millaiset tekijät ovat luomassa onnistunutta tai epäonnistunutta integroitumista yliopiston sosiaaliseen ympäristöön sekä akateemiseen oppimisympäristöön. Korkeakouluvalmiuksien ymmärtämisen sekä opiskelijoiden korkeakouluvalmiuden kuvailujen kautta taas halutaan ymmärtää paremmin sitä, millaisia valmiuksia todistuvallinnalla valituilla opiskelijoilla on, kun he aloittavat yliopisto-opinnot. Korkeakouluvalmiuksien käsitettä peilataan Conleyn (2013) neljäosaiseen malliin, ja tutkielman yksi

tutkimustehtävistä onkin ymmärtää paremmin sitä, missä määrin Conleyn malli auttaa ymmärtämään sitä, millaisia korkeakouluvalmiuksia ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat kokeneet tarvitsevansa.

Ensimmäinen kysymys, josta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, on se, millaiseksi uudet opiskelijat ovat kuvanneet siirtymisen lukiosta suoraan yliopistopintoihin sosiaalisen ja akateemisen integraation näkökulmasta sekä millaisia opiskelijatyyppejä kuvailuista voidaan rakentaa. Tarkoituksena on ymmärtää kuvailujen kautta sitä, miten uudet opiskelijat ovat integroituneet yliopistoon. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksissä pyritään ymmärtämään sitä, millaiset tekijät tukevat tai heikentävät sosiaalisen ja akateemisen integraation syntymistä.

Toinen kysymys, jota tutkimuksessa halutaan tarkastella, on se, millaisia korkeakouluvalmiuksia opiskelijat kuvaavat tarvitseensa siirtyessään lukiosta suoraan yliopistoon todistusvalinnalla. Tarkoituksena on ymmärtää paremmin sitä, millaisia korkeakouluvalmiuksia uudet opiskelijat kuvaavat siirtymävaiheessa ja ensimmäisenä vuonna tarvitseensa sekä sitä, miten nämä korkeakouluvalmiudet ovat heille kehittyneet.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä yhdistetään sosiaalisen ja akateemisen integraation käsite korkeakouluvalmiuksiin. Kysymyksen avulla pyritään ymmärtämään sitä, millaiseksi sosiaalisen ja akateemisen integraation kuvailujen perusteella muodostetut opiskelijatyypit kuvailevat omia korkeakouluvalmiuksiaan. Tarkoitus on ymmärtää paremmin sitä, kuvailevatko eri tavoin integroituneet opiskelijat myös korkeakouluvalmiuksiaan eri tavoin.

Näiden tutkimuskysymysten sekä valittujen teoreettisten käsitteiden avulla pyritään saamaan laajempi kuva onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen siirtymävaiheeseen liittyvistä tekijöistä.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia opiskelijatyyppejä voidaan tunnistaa sosiaalisen ja akateemisen integraation kuvauksien perusteella?

- Millaiset tekijät nousevat esiin onnistunutta sosiaalista ja akateemista integraatiota kuvattaessa?

- Millaiset tekijät nousevat esiin haastavaa sosiaalista ja akateemista integraatiota kuvatessa?

2. Millaisia korkeakouluvalmiuksia opiskelijat kuvaavat siirtymävaiheesta kertoessaan?

3. Millaisiksi eri sosiaaliseen ja akateemiseen integraatioon liittyvät opiskelijatyypit kuvaavat korkeakouluvalmiuksiaan?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO

5.1 Tutkimusote ja lähestymistapa

Kuten tutkielman alkuosassa on kuvattu, ovat siirtymävaiheeseen liittyvät ja vaikuttavat tekijät sekä korkeakouluvalmiudet hyvinkin yksilöllisiä. Tästä syystä tämä tutkielman kannalta koettiin merkitykselliseksi se, että tutkittavat pääsevät sanoittamaan siirtymävaihetta ja korkeakouluvalmiuksia itse. Tämän takia tutkielma päätettiin toteuttaa laadullisena tutkimuksena. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, kuinka laadullista tutkimusta käytettäessä, olisi perusteltua, että tutkija määrittää, mitä ja millaista laadullista tutkimusta on tekemässä. Yleisesti mielletään, että laadullista tutkimusta käytetään, kun halutaan kuvata ihmisten kokemusten avulla tiettyä ilmiötä tai ymmärtää ihmisten tuottamia tulkintoja ja merkityksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkielmassa halutaan tuoda esille opiskelijoiden yksilölliset kuvailut siirtymävaiheesta ja omista korkeakouluvalmiuksista.

Tutkimus on teoriaohjaava laadullinen tutkimus, jossa on myös diskurssianalyysin piirteitä. Diskurssianalyysillä voidaan laajemmin tarkoittaa puheen ja tekstin tutkimista eri näkökulmista. Diskurssianalyysissä etsitään, miten merkityksiä tekstissä tuotetaan. Esimerkiksi haastatteluaineistot nähdään sosiaalisina selontekoina. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tässä tutkielmassa tutkitaan opiskelijoiden kuvauksia siirtymävaiheesta, joten tutkielmassa on myös diskurssianalyysin piirteitä, vaikkei sitä suoraan käytetäkään analyysitapana. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan keskitytty erityisesti niihin kielellisiin tapoihin, joilla siirtymävaihetta tai korkeakouluvalmiuksia kuvataan eikä niihin kulttuurisesti rakentuneisiin diskursseihin, jotka potentiaalisesti ohjaavat haastateltavien puhetta. Nämä jäävätkin myöhemmän tutkimuksen kysymyksiksi. Diskurssianalyysi antaa kuitenkin ymmärrystä siitä, miten ihmiset rakentavat sosiaalista todellisuuttaan kielen kautta (Eskola & Suoranta, 1998).

Tämän tutkielman kannalta on olennaista ymmärtää, että vaikka kaikki tutkittavat ovat samassa elämäntilanteessa, siirtyneet lukio-opinnoista suoraan yliopistoon, voivat he kuvailla kokemuksiaan eri tavalla, sillä heidän aiemmat kokemuksensa ja käsityksensä sekä elämäntilanne vaikuttavat kuvauksiin siirtymävaiheesta. Jotta tutkittavien yksilölliset ajatukset pääsisivät esille, on aineisto kerätty laadulliselle tutkimukselle ominaisesti haastatteluiden avulla. Seuraavaksi kuvataan aineistonkeruu.

5.2 Aineistonkeruu

Tämän tutkielman aineisto on kerätty haastattelemalla tutkittavia, minkä jälkeen aineisto on litteroitu eli kirjoitettu tekstimuotoon. Haastattelua käytetään usein juuri silloin, kun halutaan tietää, miksi ihminen ajattelee tai toimii tietyllä tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi haastattelu toimii kokemuksista tutkittaessa hyvänä aineiston keräämisen välineenä, koska silloin haastateltava pääsee vapaasti ja omin sanoin sanoittamaan kokemustaan eikä kuvaus rajoitu esimerkiksi kyselylomakkeen vaihtoehtoihin (Tökkäri 2018, 70).

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, joka eroaa normaalista keskustelusta kuitenkin niin, että haastattelu toteutetaan tutkijan aloitteesta ja sen tavoite on kerätä tietoa. Näin ollen valtasuhde haastattelijan ja haastateltavan välillä eroaa normaalista vuorovaikutustilanteesta kahden ihmisen välillä. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018.) Tämän tutkielman haastatteluissa on pyritty kuitenkin luomaan luonteva ja miellyttävä ilmapiiri, jossa tutkittaville on annettu tilaa kuvailla kokemuksiaan vapaasti. Haastattelija pyrki olemaan aktiivisessa roolissa haastattelujen aikana esimerkiksi osoittamalla kuuntelevansa nyökkäyksien avulla sekä vastaamalla niin, että haastateltavalle annettiin aina aikaa jatkaa puhumista haluamastaan aiheesta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavia on pienempi määrä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Aineistoa hankitaan ns. harkinnanvaraisesta näytteestä, sillä tarkoitus ei ole luoda tilastollisia yleistyksiä, vaan pyrkiä ymmärtämään jotakin tapahtumaa tai toimintaa. Aineiston tehtävänä on auttaa tutkijaa rakentamaan käsitteellistä ymmärrystä ilmiöstä. (Eskola & Suoranta, 1998.) Usein kysymys aineiston riittävydestä oman tutkimuksen kannalta ratkaistaan saturaation eli aineiston kylläntymisen avulla. Tällä tarkoitetaan sitä,

että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta merkittävää uutta tietoa. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Tämän tutkielman aineistonkeruu aloitettiin lähettämällä haastattelukutsu (liite 1) sekä tietosuojailmoitus kaikkien Suomen yleisen kasvatustieteen ainejärjestöjen sähköpostilistalle tai hallituksen viestintävastaavalle. Viestissä kerrottiin, että haastattelukutsun ja tietosuojailoituksen voi lähettää koko ainejärjestön sähköpostilistalle tai sähköpostilistalle, jossa on vain ensimmäisen vuoden opiskelijat, jos sellainen on. Lisäksi mainittiin, että haastattelukutsun voi jakaa myös epävirallisemmalla kanavalla, esimerkiksi ensimmäisen vuoden opiskelijoille perustetussa ryhmässä Telegramissa tai Facebookissa.

Yleisen kasvatustieteen ainejärjestöjen kautta saatiin kolme haastateltavaa. Koska tutkija koki, että tämä määrä aineistoa ei vielä riittänyt, tutkija laittoi vielä muistutusviestin haastatteluihin osallistumisesta sekä otti yhteyttä erikseen henkilöön, jonka tiesi sopivan kohderyhmään. Tämän jälkeen neljä opiskelijaa otti yhteyttä ja näin ollen haastateltavia saatiin yhteensä seitsemän kappaletta.

Pandemiatilanteen sekä välimatkojen takia haastattelut järjestettiin virtuaalisesti Teams-alustan kautta. Kaikki haastattelut toteutettiin tammi-helmikuussa 2022 ja ne kestivät 30–60 minuuttia. Koska haastattelussa on kyse vuorovaikutustilanteesta, on myös haastattelupaikka olennaisessa osassa. Etäyhteyden avulla tehtävät haastattelut poikkeavat kasvokkain toteutetuista haastatteluista, ja esimerkiksi elekielen tarkkailu voi olla haastavampaa. Lisäksi ennen etähaastatteluja tuli varautua myös mahdollisiin yhteyskatkoihin tai muihin teknisiin ongelmiin. (Eskola ym., 2018.) Pandemiatilanteen takia haastattelut piti järjestää kaikille etänä; erilaisten etäalustojen käyttäminen oli tuttua niin haastattelijalle kuin haastateltavallekin. Vain yhdessä haastattelussa ilmeni teknisiä ongelmia, kun haastattelijan ääni pätki haastateltavan suuntaan. Asia saatiin kuitenkin ratkaistua haastattelun alussa, ja haastattelu pystyttiin järjestämään sille sovittuna aikana.

Usein haastattelut jaetaan niiden strukturointiasteen mukaan joko strukturoituun haastatteluun, teemahaastatteluun tai avoimeen haastatteluun. Tässä tutkielmassa käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelussa edetään valittujen teemojen ja niistä tehtyjen tarkentavien kysymysten mukaisesti. Valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.) Tässä tutkielmassa haastattelurunko (liite

2) on rakennettu taustatietojen jälkeen alustavien tutkimuskysymyksien perusteilla yläkategorioihin, joiden alla on tarkentavia kysymyksiä aiheesta.

Teemahaastattelu voi olla luonteeltaan lähellä avointa haastattelua tai strukturoidumpaa haastattelua (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkielmassa teemahaastattelu on strukturoidumpi, jolloin kaikille haastateltaville on esitetty samat kysymykset samassa järjestyksessä, mutta haastattelu on edennyt eri tavalla riippuen haastateltavan vastauksesta. Haastattelurungon teemat on rakennettu niin, että teema 2 siirtymävaihe lukiosta yliopistoon, vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sekä teema 3 korkeakouluvalmiudet, vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen.

Haastattelurunko (liite 2) muodostuu ensin siirtymävaiheeseen liittyvistä kysymyksistä, joiden avulla on pyritty ymmärtämään sosiaalista ja akateemista integraatiota ja siihen liitettyjä tekijöitä. Siirtymävaihe -teeman alla haastateltaville esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä, mutta haastateltavien on annettava puhua vapaasti. Lisäksi kaikille haastateltaville esitettiin haastattelurungon ulkopuolisia tarkentavia kysymyksiä, kuten ”kertoisitko esimerkin tällaisesta tilanteesta”.

Tämän jälkeen haastattelurungon toisessa teemassa pyrittiin ymmärtämään korkeakouluvalmiuksia sekä niiden kehittymistä. Korkeakouluvalmiuksia koskevat kysymykset etenivät kehämaisesti. Ensin haastateltavia pyydettiin kuvailemaan, millaisia tietoja ja taitoja korkeakoulussa aloittavalta vaaditaan. Jotkut haastateltavat kertoivat kaikki valmiudet kerralla ja ne kirjoitettiin muistiin. Jotkut taas kertoivat yhden valmiuden kerrallaan. Joka tapauksessa haastattelija kysyi jokaiseen valmiuteen liittyen samat kysymykset, kuten missä kyseistä tietoa tai taitoa tarvitaan, millaiseksi kyseinen valmius koettiin omalla kohdalla ja miten tieto tai taito oli haastateltavalle kehittynyt. Mikäli haastateltava olisi maininnut perhetaustan, olisi siitä kysytty tarkentavia kysymyksiä heti siinä vaiheessa. Kukaan haastateltava ei kuitenkaan maininnut perhetaustaa korkeakouluvalmiuksista kertoessaan, joten perhetaustasta kysyttiin vasta haastattelun lopussa. Tällaisen kehän kautta haastattelussa käytiin läpi erilaisia valmiuksia, joita haastateltava koki yliopistoon siirryttäessä tarvittavan. Haastattelukysymykset olivat siis kaikille samoja, mutta haastattelu eteni eri tavoilla riippuen haastateltavan vastauksista.

Haastattelusta kerätty ääni- ja videotallenne tallennettiin sekä varmuuskopioitiin, minkä jälkeen se litteroitiin eli muunnettiin tekstimuotoon. Litteroinnissa puhe kirjoitetaan tekstimuotoon, ja olennaista on tehdä linjaus siitä, millä tarkkuudella puhe litteroidaan. Usein tähän valintaan vaikuttavat tutkimuskysymykset, joihin pyritään saamaan aineistosta vastaus. Mikäli tutkielmassa oltaisiin kiinnostuneita diskursseista tai vuorovaikutuksen kulusta, olisi puheen tauoilla ja muilla pienilläkin yksityiskohtilla olisi merkitys tutkielman tuloksien kannalta. (Ruusuvuori, 2010.) Tässä tutkielmassa ollaan kuitenkin kiinnostuneita haastattelujen asiasisällöstä, jolloin näin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeellista. Tutkittaessa asiasisältöä litteroidaan haastateltavien puheenvuorot sanatarkasti, minkä lisäksi myös haastattelijan puheenvuorot litteroidaan (Ruusuvuori, 2010). Tässä tutkielmassa litterointi on juuri toteutettu näin.

Litterointi on ensimmäinen osa aineiston analyysia, sillä haastatteluja litteroitaessa tehdään esitulkintaa ja litteroija tekee valintaa siitä, mikä on vuorovaikutuksellisesti olennaista tutkimuskysymysten kannalta. Vaikka litterointi tehdään sanatarkasti, on olemassa mahdollisuus, että jotain ymmärretään väärin tai jotain jää kuulematta tai havaitsematta. (Ruusuvuori, 2010.) Tästä syystä tämän tutkimuksen haastattelut on nauhoitettu, jotta haastattelutilanteeseen oli mahdollista palata jälkikäteen. Litteroinnin jälkeen haastattelut on kuunneltu vielä uudestaan ja litterointi tarkistettu, jottei mitään olennaista jäänyt puuttumaan tai ettei litterointiin jäänyt virheitä. Lopullista aineistoa tuli litteroituna 77 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

5.3 Tutkittavat

Tärkeimmät kriteerit tutkittaville määrittyvät tutkimustehtävän mukaan (Eskola ym., 2018). Tämän tutkielman tutkimuskohteena ovat ne ensimmäisen vuoden opiskelijat, jotka ovat päässeet opiskelemaan yliopistoon suoraan lukiosta. Toisin sanoen tutkimuskohteena ovat keväällä 2021 ylioppilaaksi valmistuneet todistusvalinnalla kevään 2021 yhteisvalinnassa opiskelijaksi valitut opiskelijat. Tällä rajauksella pyrittiin ymmärtämään niiden opiskelijoiden kokemuksia, jotka täyttävät opiskelijavalintauudistuksen tavoitteet ja ovat aloittaneet yliopisto-opinnot suoraan lukio-opintojen perään.

Tutkielmaa varten haastateltiin 7 opiskelijaa, jotka täyttivät edellä mainitut vaatimukset. Haastateltavat opiskelevat ensimmäistä vuotta kasvatustieteitä (N=5) tai viestintää (N=2). Haastateltavat tulevat kahdesta eri suomalaisesta yliopistosta. Pyyntö osallistua haastatteluihin lähetettiin kasvatustieteen ainejärjestöjen sähköpostilistojen kautta, jonka jälkeen haastateltavat ottivat yhteyttä sähköpostitse tai Telegramissa, ja sovittiin haastattelu-aika. Viestinnän opiskelijat rekrytoitiin erikseen ottamalla yhteyttä opiskelijaan, jonka tiedettiin päässeensä opiskelijaksi suoraan lukiosta. Hän jakoi haastattelukutsun muille ensimmäisen vuoden opiskelijoille, joiden joukosta löytyi yksi haastateltava.

Kaikille haastateltaville lähetettiin haastattelurunko muutamaa päivää ennen haastattelua, sillä haastateltavat pyysivät nähdä kysymyksiä etukäteen, jotta pystyisivät valmistautumaan. Haastateltaville annettiin vielä mahdollisuus kysyä haastattelurunkoon tai muuhun liittyviä kysymyksiä, mikäli jokin asia oli jäänyt mietityttämään. Osa haastateltavista oli valmistautunut haastatteluihin huolellisesti, ja vastauksia oli kirjoitettu ylös, kun taas osa ei ollut kirjoittanut ajatuksia muistiin, vaikka he olivatkin pohdiskelleet asioita etukäteen. Muutamassa haastattelussa haastateltava pysyi ennakkoon kirjoittamissaan vastauksissa eikä juurikaan vastannut lisäkysymyksiin, joita vastauksiin liittyen esitettiin. Toisaalta muutamassa haastattelussa tuli esiin, että kun vastauksia ei ollut kirjoitettu muistiin, olisi haastateltavalla saattanut olla vielä pohdittuna lisää asioita, mutta ne eivät haastattelutilanteessa muistuneet mieleen ja jäivät sanomatta.

Tähän tutkielmaan haastateltaviksi päätyneet opiskelijat olivat kaikki päässeet opiskelemaan todistusvalinnalla. Näin ollen tähän tutkielmaan valikoituneet opiskelijat edustavat juuri sellaisia opiskelijoita, joita opiskelijavalintauudistuksella halutaan yliopistoihin yhä enemmän. Vaikka tieto todistusvalinnan tuloksista tuli haastateltaville vasta paria päivää ennen valintakoetta, haastateltavista vain yksi oli valmistautunut myös mahdolliseen valintakokeeseen. Kaksi haastateltavista mainitsi, että heidän oli tarkoitus valmistautua myös aineistokokeeseen lukemalla tieteellisiä artikkeleita tai muita alaan liittyviä tekstejä, mutta lopulta heidän valmistautumisensa oli hyvin vähäistä. Yleisesti haastateltavat luottivat siihen, että he pääsevät todistusvalinnan pisteillä johonkin opiskelemaan. Lisäksi suurimmalla osalla haastateltavista kumpikin vanhempi oli korkeakoulutettu, ja vain yhdellä

opiskelijalla toinen vanhemmista oli käynyt viimeisimpänä tutkintona ammattikoulun. Lisäksi vain yhdellä opiskelijalla kumpikin vanhempi oli opiskellut ammattikorkeakoulussa, muilla ainakin toinen vanhempi oli opiskellut yliopistossa.

5.4 Analyysivaihe

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka analyysissä käytetään teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, jota jatketaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tyypittelyyn ja toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta teemoitteluun. Tutkimuksessa on osittain käytetty myös kvantifiointia, jonka avulla tutkielmassa on pyritty ymmärtämään esimerkiksi sitä, kuinka useasti tietty korkeakouluvalmius on noussut opiskelijoiden kuvailuissa esille.

Usein haastatteluin kerätty tutkimusaineisto voi olla laaja sekä moniaineksinen. Laadullisen tutkimuksen ja aineiston analyysissä tarvitaankin analyyttisiä kysymyksiä sekä perusteltua aineiston rajaamista analysoinnin tueksi. Tutkimuskysymys sekä lukemisen tapa ja tutkijan tulkinnat jäsentävät ja ohjaavat aineiston käsittelyä, lukemista ja purkamista. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista analyysissä on rajata tutkimusongelma niin, että tutkimusaineisto vastaa siihen tarvittavalla tavalla. (Ruusuvoori, 2010.) Tässä tutkielmassa ei ole tarkoitus niinkään yleistää kokemusta siirtymävaiheesta, vaan tarkoitus on saada opiskelijoiden kuvailujen kautta lisää tietoa siirtymävaiheesta ja korkeakouluvalmiuksiin liitetystä tekijöistä.

Tutkielman aineiston analyysi on aineistolähtöinen mutta teoriasidonnainen. Tutkimuksen aineiston analyysissä käytetään sisällönanalyysille ominaista teemoittelua, jota jatketaan vielä ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tyypittelyyn. Teemoittelussa aineistoa käydään läpi ja sieltä nostetaan esiin tutkimusongelmia valaisevien teemojen ilmenemistä. Tyypittelyssä taas aineistosta luodaan yleisempiä tyyppisiä ja rakennetaan tarina tai kuvaus yhdestä tyyppillisestä tilanteesta tai kokemuksesta. Tyypittely vaatii kuitenkin usein pohjalle sisällönanalyysiä ja teemoittelua, jotta tyyppisiä on helpompi lähteä rakentamaan. (Eskola & Suoranta, 1998.)

Tutkielman ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee siirtymävaiheen kuvailua sekä sosiaalista ja akateemista integraatiota. Aineiston analyysi on aloitettu tekemällä teoriasidonnaista eli deduktiivista sisällönanalyysiä. Analyysi on teoriasidonnaista, sillä aineiston analysoinnissa hyödynnetään Tinton (1975) määritelmää sosiaalisesta ja akateemisesta integraatiosta. Aineistosta ei ole tarkoitus pelkästään etsiä teoreettisten käsitteiden mukaisia määritelmiä ja lukumäärällisesti analysoida, nousevatko ne esiin haastateltavien puheessa. Tarkoitus on Tinton (1975) käsitteiden määrittelyä hyödyntäen tunnistaa ja luoda erilaisia integraatiotyyppejä.

Analyysi on aloitettu määrittelemällä analyysin apuna käytettävät teoreettiset käsitteet eli se, milloin yksilö on sosiaalisesti tai akateemisesti integroitunut tai integroitumaton. Sosiaalisen integraation nähdään toteutuvan, jos opiskelija kokee saaneensa kavereita ja rakentaneensa sosiaalisia suhteita uudessa ympäristössään sekä jos opiskelija osallistuu sosiaaliseen toimintaan, esimerkiksi erilaisiin tapahtumiin. Onnistunut akateeminen integraatio taas sisältää opintojen merkityksellisyyden, opintomenestyksen, motivaation opintoihin sekä sen, että opiskelija tunnistaa mitä yliopisto häneltä odottaa ja kokee pystyvänsä täyttämään nuo odotukset.

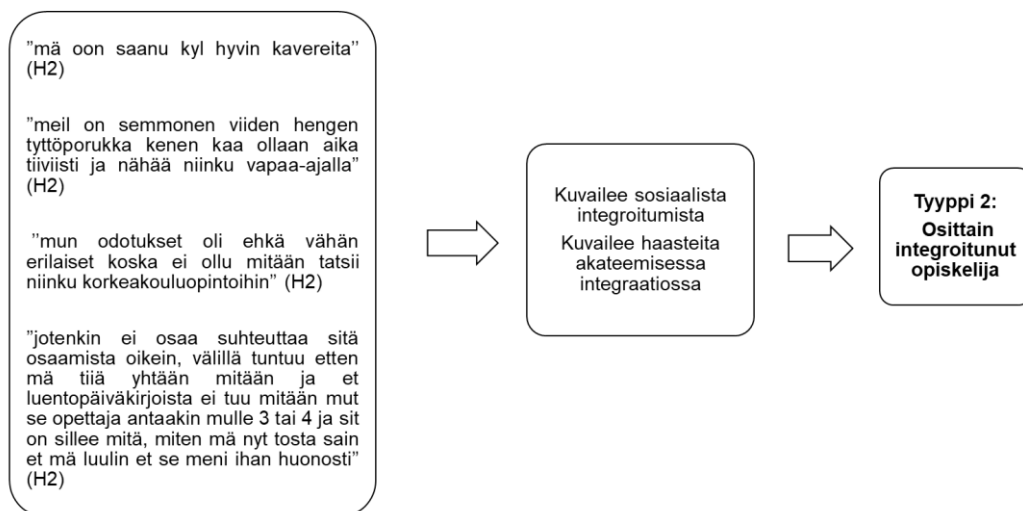
Määritelmien perusteella aineistosta on poimittu sosiaalista ja akateemista integraatiota kuvaavat asiat. Aineistosta yliviivattiin systemaattisesti ne asiat, jotka kuvasivat opiskelijan sosiaalista tai akateemista integroitumista tai integroimattomuutta. Aineiston analyysi eteni siis aineiston ehdoilla, mutta sitä ohjasi Tinton (1975) määrittely sosiaalisesta ja akateemista integraatiosta. Alla olevassa taulukossa on kuvattu sitä, miten aineistosta on etsitty ja koottu integroitumista tai integroitumattomuutta kuvaavia tekijöitä.

	Esimerkkejä aineistosta
Sosiaalisesti integroitunut	<p>”meil on semmonen viiden hengen tyttöporukka kenen kaa ollaan aika tiiviisti että ollaan samoilla kursseilla koska ollaan kaikki fukseja ja ei olla tehty hirveesti avoimessa melkein kukaa aiemmin ja nähää niinku vapaa-ajalla” (H2)</p> <p>”Joo no mä oon saanu kyl hyvin kavereita et tuntuu että tosta fuksiporukasta että no suurimman osan kanssa niinku tuntuu että on kavereita” (H6)</p> <p>”osallistuin tosi paljon tapahtumiin esim alotusristeily ja sitsit ja sitten mä oon osallistunu muiden ainejärjestöjen ja kiltojen tapahtumiin ja näin” (H7)</p>
Sosiaalisesti integroitumaton	<p>”mä en ihan hirveesti oo tutustunu uusiin ihmisiin nytten” (H5)</p> <p>”en oo kyllä oikeestaan oo osallistunut -- en mä usko et mä mihinkään tapahtumiin meen nytkää” (H5)</p>
Akateemisesti integroitunut	<p>”Mun mielestä tosi hyvin tai paremmin mitä mä niinku aattelin. Jos jostain numeroista puhutaan ni mun keskiarvo on nyt 4” (H1)</p> <p>”tiesi että se on aika paljon semmosta itsenäistä ja oli niinkun valmistautunu siihen että tekee ite just kotona” (H5)</p> <p>”yliopistoon liittyen nii mä odotin just tällästä et että pitää tehdä paljon töitä ja ei voi vaan lusmuilla ympäriinsä” (H7)</p>
Akateemisesti integroitumaton	<p>”välillä kyllä tulee sellasii että on tehtävät on sellasii et mä en tavallaan yhtään tiä et mitä siinä haetaan ja et nii joo, ni kyl välillä tulee vielä sellasii et on vähän hukassa niiden tehtävien kaa” (H3)</p> <p>”aattelin et opiskelu ois ollu vähän käytännönläheisempää mut sitte se olikin aika teoreettista ja semmosta niinku jotenkin mm ehkä vähän abstraktiakin joitain osin” (H4)</p> <p>”lukios mä aattelin et yliopisto on jotenkin tosi semmosta akateemista ja pelkkiä tenttejä ja joka päivä pitää monta tuntia opiskella ja olla niinkun luennoilla mutta ainakin meillä kasvatustieteellises just ni todellisuudes se on ollu sellasta että ei oo tenttei ollenkaan vaan just niinku itseopiskeluu ja reflektointia ja mul ei oo ollu yhtään tenttiä tänä koko aikana” (H2)</p> <p>”ei oikein tiä vielä mitä vaaditaan kaikissa jutuissa niin se aiheuttaa semmosta ylimäärästä stressiä” (H5)</p>

KUVIO 2. Sosiaalista ja akateemista integraatiota kuvaavat aineistoesimerkit

Kun aineistosta oli löydetty integroitumista tai integroimattomuutta kuvaavia kertomuksia, jatkettiin analyysiä tyypittelyyn. Tyypittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia ja nämä esitetään tyyppien avulla.

Tyyppikertomuksista voi rakentaa tyyppillisen tilanteenkulun mukaan, tai siinä voidaan kiinnittää huomiota poikkeavien tapauksien etsintään. (Eskola & Suoranta 1998.) Tässä tutkielmassa keskityttiin samankaltaisuuksien etsintään ja pyritään näin kuvaamaan tyyppien avulla opiskelijoiden tyyppillinen kuvaus siirtymävaiheesta ja sosiaalisesta ja akateemisesta integraatiosta. Tutkielmassa tyyppittelyn tarkoitus oli kuitenkin esittää eri opiskelijatyyppien eroavaisuudet. Tyyppit ovat selviä ryhmiä samankaltaisia tarinoita, ja niiden tarkoitus on kuvata aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti tiiviissä muodossa (Eskola & Suoranta 1998). Tyyppit luotiin sen mukaan, nousiko opiskelijan siirtymävaiheen kuvailuissa esille sosiaalisen integraation syntymistä, akateemisen integraation syntymistä, kummankin syntymistä vai ei kummankaan integraation syntymistä. Alla olevassa kuviossa kuvataan sitä, opiskelijan kuvailujen perusteella luokiteltiin se, kuvaileeko hän sosiaalista tai akateemisesta integroitumista tai integroitumattomuutta. Tämän perusteella luotiin myös eri tyyppit.



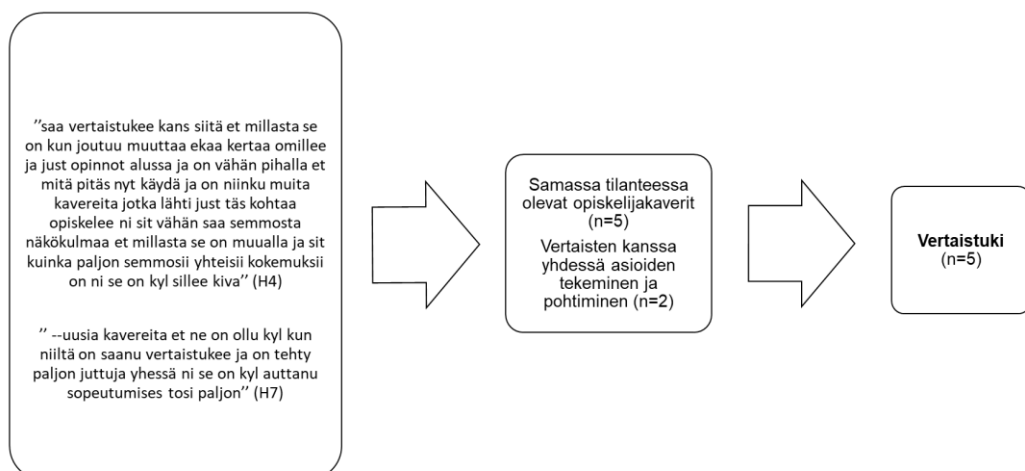
KUVIO 3. Opiskelijatyyppien muodostumisen eteneminen.

Yllä olevan kuvion mukaisesti kaikkien seitsemän opiskelijan kuvailut käytiin läpi ja sieltä etsittiin kuvaileeko opiskelija sosiaalista ja akateemista integroitumista vai integroitumattomuutta. Tämän analyysin perusteella aineistosta muodostui 3 erilaista tyyppiä, joista yksi oli selkeästi aineistoa eniten kuvaava ja kahta muuta edusti yksittäinen opiskelija. Nämä tyyppit ovat 1. Integroitunut opiskelija, 2.

Osittain integroitunut opiskelija ja 3. Integroitumaton opiskelija. Opiskelijoiden kuvailuista rakennettiin kullekin opiskelijatyypille tyypillinen siirtymävaiheen ja integroitumisen kuvaus. Tyypikuvaukset esitellään tulos -osiossa.

Tyypien muodostamisen jälkeen tarkasteltiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksiä eli sitä, millaisia tekijöitä onnistuneen tai haastavan integraation taustalla on. Näihin kysymyksiin vastauksen saaminen aloitettiin teemoittamalla aineistoa. Aineistoa teemoiteltiin sen perusteella, millaiset tekijät ovat luoneet sosiaalista ja akateemista integraatiota ja millaiset tekijät ovat haastaneet sosiaalisen tai akateemisen integraation syntymistä. Teemoittelu on tehty sille ominaisen kolmen vaiheen mukaan: 1. aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2. aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3. abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 106–108).

Aineiston analyysi aloitettiin poimimalla usein esille nousevia tekijöitä, jotka tukevat sosiaalista integraatiota. Sosiaalista integroitumista tukevat tekijät värikoodattiin tekstistä yksi haastattelu kerrallaan. Tämän jälkeen aineisto käytiin läpi etsien ja värikoodaten akateemista integraatiota tukevat tekijöitä. Tämän jälkeen aineisto värikoodattiin sosiaalista integraatiota haastavilla tekijöillä ja lopuksi akateemista integraatiota haastavilla tekijöillä. Kun nämä tekijät oli koottu yhteen ja kvantifioitu, ryhmiteltiin usein esille nousseet tekijät yhteen. Lopuksi aineistosta eniten esille nousseista tekijöistä muodostettiin yläkategoria eli teemat, jotka toimivat vastauksena tutkimuskysymykseen.



KUVIO 4. Esimerkki analyysin etenemisestä

Yllä olevassa kuviossa havainnollistetaan sitä, kuinka analyysi on edennyt tekstikatkelmien ryhmittelystä yläkategorian luomiseen. Kuvion kaltaisella tavalla, jokainen sosiaalista ja akateemista integraatiota tukeva ja haastava tekijä on analysoitu tekstistä ja muodostettu lopulta tulokseksi tutkimuskysymykseen.

Tämän tutkielman toinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, millaisia korkeakouluvalmiuksia opiskelijat kuvaavat kertoessaan siirtymävaiheesta. Myös toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä on jatkettu teemoitteluun sekä kvantifointiin, saman kolmivaiheisen analyysin avulla, kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kanssa. Analyysi on tässä osiossa aineistolähtöistä, vaikkakaan myöskään aineistolähtöisessä analyysissä ei olla täysin vapaita aiemman tutkimuksen ja teorian vaikutuksesta (Eskola & Suoranta, 1998). Analysointi aloitettiin värikoodaamalla usein esiintyviä tietoja ja taitoja, joita opiskelijat olivat kokeneet yliopistossa aloittavan opiskelijan tarvinneen. Nämä kaikki erilaiset tiedot ja taidot kirjattiin ja sen jälkeen niitä alettiin yhdistelemään, jos niillä tarkoitettiin samaa valmiutta. Teemoittelun seurauksena opiskelijoiden kuvailuista löydettiin 11 erilaista korkeakouluvalmiutta. Tämä jälkeen aineistosta etsittiin teemoittelemalla myös niitä kuvauksia, joissa puhuttiin korkeakouluvalmiuksien kehittymisestä. Näissä kuvauksista opiskelijat mainitsivat lukion, muuten maininnat olivat arveluja siitä, mikä on ehkä saattanut vaikuttaa kehittymiseen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksena muodostuneet tyypit sidottiin tutkielman kolmannessa tutkimuskysymyksessä korkeakouluvalmiuksien kuvailuihin. Kolmas tutkimuskysymys on analysoitu sisällönanalyysin mukaisesti. Ensin käytiin läpi systemaattisesti jokaiseen kolmeen tyyppiin kuuluva opiskelijan kuvailemat korkeakouluvalmiudet. Jokainen korkeakouluvalmius kirjoitettiin ylös, jonka jälkeen katsottiin, mitä korkeakouluvalmiuksia mikäkin opiskelijatyyppi mainitsee. Tämän jälkeen aineistosta värikoodattiin sitä, millaiseksi mikäkin tyyppi koki valmiuden omalla kohdallaan; valmius oli hyvällä tasolla vai valmius oli heikolla tasolla. Tämän jälkeen saatiin tyypeittäin jaottelua sen mukaan, millaisia valmiuksia eri tyypit kuvasivat, ja oliko näiden tyyppien kuvailuissa eroja. Seuraavassa kappaleessa esitellään, millaisia tuloksia analyysistä saatiin.

6 TULOKSET

6.1 Opiskelijatyypit sosiaalisen ja akateemisen integraation kuvauksien perusteella

Tämä kappale vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen 1. Millaisia opiskelijatyyppejä voidaan tunnistaa sosiaalisen ja akateemisen integraation kuvauksien perusteella? Tuloksena syntyi kolme opiskelijatyyppeä, jotka esitellään seuraavaksi. Opiskelijoiden kuvauksista tyypeiksi muodostuivat 1. Integroitunut opiskelija 2. Osittain integroitunut opiskelija ja 3. Integroitumaton opiskelija. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista yksi oli tunnistettavissa selvästi integroituneeksi ja yksi selvästi integroitumattomaksi opiskelijaksi. Loput opiskelijat tunnistettiin osittain integroituneeksi opiskelijaksi. Seuraavaksi esitellään nämä kolme opiskelijatyyppeä tarkemmin.

Ensimmäinen opiskelijoiden siirtymävaiheen kuvailuista muodostettu tyyppi on Integroitunut opiskelija, josta käytetään tyypikertomuksesta nimeä ”Anna”. Integroituneella opiskelijalla tarkoitetaan sekä sosiaalisesti että akateemisesti integroitunutta opiskelijaa. Tähän tyyppiin kuului siirtymävaiheen kertomusten perusteella yksi opiskelija. Toinen opiskelijoiden siirtymävaiheen kuvailuista muodostettu tyyppi on Osittain integroitunut opiskelija, josta käytetään tyypikertomuksessa nimeä ”Elisa”. Tällä tarkoitetaan sosiaalisesti integroitunutta, mutta akateemisesti ei täysin integroitunutta opiskelijaa. Tähän tyyppiin kuului viisi seitsemästä ensimmäisen vuoden opiskelijasta. Kolmas tyyppi on Integroitumaton opiskelija, josta käytetään nimeä ”Inka”. Tämä tarkoittaa sosiaalisesti integroitumatonta sekä ei täysin akateemisesti integroitunutta opiskelijaa. Tähän tyyppiin kuului siirtymävaiheen kertomusten perusteella yksi opiskelija.

Integroitunut opiskelija ”Anna”

Anna on saanut paljon kavereita koko yliopistosta, ja hänellä on ollut muutakin tukiverkkoa, kuten perhetuttuja, muuttaessaan uuteen kaupunkiin opiskelun takia. Anna on käynyt aktiivisesti erilaisissa tapahtumissa kuten aloitusristeilyllä ja sitseillä. Anna kertoo myös osallistuvansa monipuolisesti yliopiston harraste- ja oheistoimintaan ”*mä oon esim tanssiryhmän hallituksessa ja tanssin myös itse siinä ja sitten mä oon mukana myös tossa opiskelijoiden blogissa et mä oon yks niistä kirjottajista ja sit mä oon mukana myös lehden toimituksessa*”. Anna kuvailee muutenkin tuntevansa yliopistolta paljon ihmisiä; hän tunnistaa opettajia ja tietää heitä nimeltä ja kokee tietävänsä, kehen tarvittaessa ottaa yhteyttä henkilöstöstä.

Annalle yliopisto ja sen opinnot ovat vastanneet odotuksia melko hyvin. Anna kuvailee tunnistavansa hyvin, mitä yliopisto-opiskelijalta vaaditaan ja kokee voivansa täyttää ne vaatimukset. Hän on myös menestynyt opinnoissaan erittäin hyvin ja on myös itse tyytyväinen opintomenestykseensä ja opintojensa sujuvuuteen ”*Tosi hyvin, yllättävän hyvin, öö mulla on tällä hetkellä keskiarvo niinkun 4.25 joka on niikun olen erittäin tyytyväinen siihen*”.

Vaikka Anna on kuvailujen perusteella sekä sosiaalisesti että akateemisesti integroituneeksi, on siirtymävaihe ollut opiskelijalle jännittävä ja iso muutos elämässä ”*et tietysti jännitti kun uus instituutio, uudet ihmiset, uus kaupunki ja kaikkee tällästä ni sen oman paikan etsiminen ehkä jännitti eniten*”. Anna kuvailee myös lukiosta palautumisen jääneen vähiin ”*mulla oli se lukion ja yliopiston välinen kesä tosi kiireinen et ehkä oli vähän sellanen tunne et lukiosta palautuminen jäi ei heikoksi mut sillee vähäiseksi et se oli aika hektistä*”. Anna kuitenkin ei kokenut stressaavansa siirtymävaihetta liikaa ja uusi elämänvaihe on alkanut sujumaan häneltä hyvin.

Osittain integroitunut opiskelija ”Elisa”

Elisa on saanut uusia kavereita yliopisto-opintojen kautta ja luonut oman kaveriporukan. Sen lisäksi hänellä oli jo valmiiksi kaupungissa tai yliopistossa joitakin tuttuja kuten aiempia kavereita tai perhetuttuja. Lisäksi Elisa kuvailee, että hänellä on aina joku sosiaalinen kontakti kehen ottaa yhteyttä, jos siltä tuntuu. Elisa on myös osallistunut sosiaalisiin tapahtumiin ja osallistui orientaatioviikolle ”*niin paljon kun on melkein pystyny nii käyny tapahtumissa varsinkin kun niitä oli*

syksyllä niitä orientaatioviikon ja kaikkii muita alkutapahtumii”. Elisa kuvaili verkostoituneensa muihin opiskelijoihin ja tuutoreihin erityisesti juuri orientaatioviikon tapahtumissa. Lisäksi Elisa on nähnyt itse vaivaa, jotta tutustuisi muihin opiskelijoihin ja saisi kavereita, sillä ”*muuten sitten saattaa jäädä yksin*”.

Kuitenkin myös Elisa saattaa kokea välillä yksinäisyyttä uudessa kaupungissa etäopintojen seurauksena ”*kyl mä koen et mä oon välillä aika yksin ja just kun asuu yksin ni saattaa mennä helposti päivä siihen et aattelee et mä vaan opiskelen tänään tai jää sinne omaan kotiin et se on kiva et muistaa et hei mä voin kysyy ihmisii näkemään*”. Sen lisäksi esimerkiksi opettajat eivät etäopetuksen takia välttämättä ole tulleet tutuksi Elisalle. Hän pitää sosiaalista ympäristöään kuitenkin riittävänä.

Elisalla on ollut joitain haasteita akateemisessa integraatiossa. Elisa esimerkiksi kuvailee, kuinka hän ei ollut täysin tietoinen siitä, millaisia yliopisto-opinnot ovat. Erityisesti yliopistossa käytettävät opetusmenetelmät sekä omien opintojen suoritustavat ovat olleet sellaisia, mitä Elisa oli etukäteen olettanut ”*mä aattelin et yliopisto on jotenkin tosi semmosta akateemista ja pelkkiä tenttejä ni todellisuudes se on ollu sellasta että ei oo tenttejä ollenkaan vaan just niinku itseopiskelua ja reflektointia ja mul ei oo ollu yhtään tenttiä*”. Elisa myös kokee, ettei täytä kaikkia yliopiston vaatimuksia, eikä myöskään täysin tiedä, mitä yliopisto-opiskelijalta vaaditaan. Vaikka Elisa ei ole täysin akateemisesti integroitunut, sujuvat hänen opintonsa hyvin ja esimerkiksi yllätyksenä tulleet asiat olivat pääosin positiivisia ja opinnot tuntuneet jopa helpommilta kuin hän oli etukäteen ajatellut.

Yleisesti siirtymävaihe kuvaillaan hieman ristiriitaisena. Siirtymävaiheeseen liittyi jännitystä esimerkiksi itsenäistymisen ja uuden opiskelu-ympäristön ja etäopintojen takia. Lisäksi opiskelija saattoi kokea olonsa nuoreksi muihin yliopisto-opiskelijoihin verrattuna ”*ollu semmonen kuva et kaikki on niin fiksuja ja et ne on niin kypsiä ja aikuisia et miten mä voin mennä sinne et mul oli tosi semmonen olo et mä oon tosi nuori*”. Toisaalta myös osittain integroituneet opiskelijan siirtymävaihe sujui ilman isompia ongelmia, vaikka etukäteen siirtymävaihe olikin tuntunut jännittävältä.

Integroitumaton opiskelija ”Inka”

Inka ei ole osallistunut sosiaalisiin tapahtumiin opintojensa aikana eikä tunne juurikaan oman alan ihmisiä tai muita opiskelijoita. Hän kuvailee, että ei ole saanut juurikaan uusia kavereita yliopistosta, aiempien yliopistossa tai opiskelukaupungissa olevien tuttujen lisäksi *”mä en ihan hirveesti oo tutustunu uusiin ihmisiin mut mulla on siis muutamia kavereita ketä mä tunsin jo ennestään niin ketkä opiskelee kans tässä yliopistossa et eri aloja ni niitten kaa ollaan välillä käyty kampuksella mutta siinä se melkein taitaa ollakki”*

Inka ei myöskään ole täysin akateemisesti integroitunut. Inka kuvailee, ettei juurikaan olettanut mitään etukäteen yliopisto-opinnoilta, mutta kuvailee tietäneensä yliopisto-opintojen olevan hyvin itsenäisiä. Inka kuitenkin kuvailee myös, että yliopisto-opinnoissa oli ollut aika paljon yllätyksiä, esimerkiksi omalla alalla käytettävät opiskelumenetelmät eivät olleet sellaisia, mitä hän oli odottanut *”tiesi että se on aika paljon semmosta itsenäistä, se on vähän yllättäny et kurssit on tosi vaihtelevia et jotkut kaverit vaikka opiskelee muita aloja et voi olla tosi paljon kirjatenttejä et mulla ei oo ollu niitä yhtään”*. Lisäksi Inka kuvailee kuinka ei täysin tunnista tai täytä yliopisto-opiskelijan vaatimuksia, mikä on joskus tuntunut *”hieman haastavalta ja aiheuttanut ylimääräistä stressiä”*

Vaikka Inka ei ole täysin sosiaalisesti tai akateemisesti integroitunut, hänen kuvailuissaan ei käy ilmi isompia haasteita tai ongelmia siirtymävaiheessa. Inka kuvailee olleensa esimerkiksi yleisesti tyytyväinen opintomenestykseensä, eikä hänelle ole tullut suurempia yllätyksiä arvosanoissa. Inka myös kuvailee siirtymävaiheensa olleen sujuva *”aika sujuvaks et mul ei niinku mun mielestä ollu mitään kummempia kompastuskiviä siinä mutta nii emmätiedä, siinähan se meni”*.

6.1.1 Tekijöitä onnistuneeseen sosiaaliseen ja akateemiseen integroitumiseen

Tässä alaluvussa vastataan ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymykseen Millaiset tekijät nousevat esiin, kun kuvataan onnistunutta sosiaalista ja akateemista integraatiota?

Sosiaalista integraatiota tukevat tekijät

Sosiaalisen integraation onnistuminen määritellään tässä tutkielmassa Tinton (1975) määritelmien mukaan. Kun opiskelijat kuvaavat omaa onnistunutta sosiaalista integroitumista, he tuovat esiin tätä tukevina elementteinä erityisesti vertaistuen sekä tapahtumat, erityisesti orientaatioviikolle osallistumisen.

Haastattelujen perusteella sosiaalista integraatiota tukeva tekijä oli opiskelijoiden kokema vertaistuki, joka tuli esille viidessä haastattelussa.

”muut opiskelijat ja sille se et kaikki on vähän samassa tilanteessa ja kun on juteltu siitä ni aika monella on ollu samantyyliä kokemuksia siitä että ei vielä ihan tiiä miten täällä pitäis olla ja niinku et mitä pitäis tässä ekan vuoden aikana saada tehtyä ja sit niinku kans sillee lähipiiri, perheen tuki ja sillee, mä koen et ne on auttanu hirveesti” (H4)

”on saanu opiskelijakavereita ni se että niiden kanssa on pystyny opiskelemaan ja miettimään näitä asioita” (H6)

Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija kuvaa sosiaalista integraatiota kuvaamalla kuinka sosiaaliset suhteet antoivat vertaistukea, kun huomattiin, että muutkin opiskelijat olivat samassa tilanteessa. Opiskelija täsmentää, että vertaistukea sai, kun huomasi, että hän ei ollut ainut, joka oli aloittamassa ensimmäisiä yliopisto-opintojaan, muuttanut uudelle paikkakunnalle yksin ja että oli muitakin, jotka olivat yliopiston alkaessa vähän hukassa. Hän kuvailee saaneensa tukea myös muulta lähipiiriltä. Toisessa katkelmassa kuvataan sosiaalista integraatiota tukevana juuri uudet opiskelijakaverit eli vertaiset, joiden kanssa jaetaan sama tilanne ja pystytään pohtimaan ja ratkaisemaan uusia asioita yhdessä.

Opiskelijat kokivat erityisen tärkeäksi asiaksi sosiaalisen integraation kannalta tapahtumat, jotka nousivat esille kaikkien kuuden opiskelijan vastauksissa, jotka olivat sosiaalisesti integroituneita.

”kun opinnot alko ni järjestettiin se orientaatioviikko ni kyl se oli tosi tärkeä sen kannalta et oppi tuntee näit ihmisii ja opiskelukavereita” (H1)

”orientaatioviikon niinku tapahtumat oli niinku isoin jos tästä pitäis joku yks nimetä siihen, koska siellä niinku näki sitä kampusta ja missä on hengailupaikkoi ja kirjastoo ja tämmösta ja tuli niinku tatsii niihin muihin ihmisiin vaikka nytte ei oookkaan nähny niinku koulun takii niin paljoo ni se autto ees vähän löytää semmosta omaa porukkaa” (H3)

”tapahtumissa käyminen sillee aktiivisesti ja no kyl mä koen että jo sillon fuksiviikoilla ensimmäisinä päivinä kun meni sillee juttelemaan jollekin ihmiselle ni ne on kyl niinkun tälläkin hetkellä läheisimpiä opiskelijakavereita” (H6)

Katkelmista käy ilmi, kuinka tapahtumilla oli tärkeä rooli erityisesti siinä, että opiskelijat pääsivät tapaamaan vertaisia ja saivat uusia kavereita, joilta saa myös aiemmin mainittua vertaistukea. Ensimmäisestä ja toisesta katkelmasta opiskelija käy ilmi se, kuinka erityisesti orientaatioviikon tapahtumat nähtiin sellaisena sosiaalisena tapahtumana, josta on ollut hyötyä sosiaalisessa integroitumisessa. Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija kuvaa orientaatioviikon auttaneen siinä, että oppi tuntemaan uusia opiskelukavereita. Toisessa katkelmassa opiskelija kuvaa orientaatioviikon olleen se hetki, joka auttoi löytämään omaa kaveriporukkaa. Myös kolmannessa katkelmassa opiskelija viittaa siihen, kuinka heti opiskelujen alussa orientaatioviikolla luodut sosiaaliset kontaktit ovat edelleen tärkeitä ja silloin tavatuista uusista opiskelukavereista on tullut läheisimpiä sosiaalisia suhteita.

Koronapandemian takia tapahtumat olivat lähes ainoita mahdollisuuksia tavata muita opiskelijoita lähiluentojen puuttuessa ja kaiken opintoihin liittyvän tapahtuessa zoomissa. Muutamat opiskelijat olivat kuitenkin päässeet myös joillekin lähiluennoille, joiden nähtiin tukevan sosiaalista integraatiota.

”et jos on ollu jotain lähiluento tai ollaan käyty syömässä tai jotain tällästä niin siellä tälläset hauskat hetket on ollu oikeesti sellasta kunnan sosiaalista liimaa sen takia et nää tapaamiset on ollu nii rajotettui” (H1)

Katkelmasta käy ilmi, kuinka lähiluennot nähtiin sosiaalista integraatiota tukevana, sillä luentojen aikana tai jälkeen oli luonnollista mennä muiden opiskelijoiden kanssa esimerkiksi syömään, joka koettiin tärkeänä sosiaalisena tapahtumana. Voi siis olettaa, että lähiluennot olisi koettu vielä enemmän sosiaalista integraatiota tukevana, jos useampi opiskelija olisi niille päässyt osallistumaan.

Kolmantena sosiaalista integraatiota tukevana tekijänä nähtiin se, että opiskelija itse on aktiivinen ja halukas tutustumaan uusiin ihmisiin.

”rohkeesti vaan kysy joltain et hei mennäänkö vaikka syömään tai et kyl siinä piti tehdä vähän semmosia et viittiinks mä nyt mut sit oli sillee et no kyl mä nyt kysyn kun en mä haluu yksinkään mennä” (H3)

Katkelmasta käy ilmi, kuinka opiskelija näkee olennaisena aktiivisen roolin kavereiden hankkimisessa ja sosiaalisten suhteiden luomisessa. Sosiaalisen integroitumisen kannalta tärkeänä nähtiin se, että on itse innokas tutustumaan uusiin opiskelukavereihin ja rohkeasti osallistuu ja ehdottaa tekemistä uusille ihmisille, varsinkin opintojen alussa.

Akateemista integraatiota tukevat tekijät

Akateemisen integraation onnistuminen määritellään tässä tutkielmassa Tinton (1975) määritelmien mukaan. Kun opiskelijat kuvaavat akateemista integroitumista, he tuovat esiin tätä tukevana tekijänä erityisesti itseä motivoivan alan, opintojen sujuvuuden sekä sen, että yliopistossa opiskelu oli itselle tärkeää ja tietoinen valinta.

Ensimmäisenä akateemista integraatiota tukevana tekijänä on itseä motivoiva ala. Itseä motivoiva ala tarkoitti opiskelijoiden kuvailuissa sitä, että he olivat löytäneet itselle sopivan alan opintojen aiheen ja tulevaisuuden suunnitelmien kannalta.

”pohdin sitä että mitä mä halusin tehdä tulevaisuudessa työkseni ja sitten mä aattelin että viestintä on ehkä monipuolisempi et tavallaan on vielä enemmän vaihtoehtoja” (H4)

”mä en oo vieläkään niinku varma et mitä haluu tehdä isona tai et mikä musta tulee isona ni sitte oli kivaa että oli sillee pelivaraa niinsanotusti tässä yleisessä kasvatustieteessä kun se on niin niinku generistinen ala kun vasta nyt rupee valitsee niit sivuaineita ni mä jotenkin tykkäsin siitä et on jotenkin vielä hetki aikaa miettiä” (H2)

”mä haluan kuitenkin työskennellä ihmisten kanssa et sitte insinöörialat rajautu siinä kohtaa sitten pois ja muutenkin tommoset et ei sit ehkä haluu olla tutkija välttämättä, ei sitä vielä tiedä mut sillee et tää on kuitenkin niin ihmisläheinen et se tässä kans houkutti” (H3)

Yllä olevista katkelmista on nähtävissä se, kuinka akateemista integraatiota tukee se, että oma ala on monipuolinen opintojen puolesta ja antoi opiskeltaviin aiheisiin ja valintoihin joustavuutta ja vapautta. Toisessa katkelmassa opiskelija vielä tarkentaa sitä, kuinka generalistinen ala antaa vielä hetken aikaa miettiä tulevaisuuden suunnitelmia. Kolmannessa katkelmassa on nähtävillä, kuinka alan generalistisuus on vaikuttanut myös alavalintaan ja se on ollut tietoinen päätös.

Tämän lisäksi itseä motivoiva ala tuki akateemista integraatiota luomalla kiinnostusta opintoihin ja näin halua jatkaa opinnoissa.

”tuntuu just et on omalla alalla ja tuntuu et on valinnu oikeen paikan et ei oo sellasii epäilyksii et voi vaihtaa ainakaan paikkaa -- kaikki millä kursseilla oon nyt ollu on ollu tosi mielenkiintosii mun mielestä” (H2)

”myös sellanen oma motivaatio ja kiinnostus tätä alaa kohtaan ni on myös auttanu sopeutuu” (H1)

Yllä olevissa katkelmissa opiskelijat tuovat esille sen, miten motivaatio ja kiinnostus opintoja kohtaan myös auttavat yliopistoon akateemisesti integroitumisessa. Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija kuvaa sitä, kuinka opintojen ollessa mielenkiintoisia, ei tule ajatuksia alan vaihdosta, joka kuvaa akateemisen integroitumisen onnistumista. Toisessa katkelmassa opiskelija kertoo suoraan, kuinka kiinnostus ja motivaatio alaa kohtaan auttaa sopeutumisessa alalle.

Toisena akateemista integraatiota tukevana tekijänä opiskelijoiden kuvailuissa nousi esille opintojen sujuvuus.

”lukiokurssit oli paljon vaikeempii mitä mun mielestä meiän kurssit on ollut tääl yliopistossa -- se opintojen helppous ja oma motivaatio pärjätä opinnoissa on varmasti vaikuttanu” (H1)

”mä oon tosi järjestelmällinen ja kunnianhimonen tyyppi niin se on tietenkin vaikuttanu siihen et mä oon jaksanu opiskella ja jaksan panostaa” (H7)

Opiskelijoiden kuvailuista on huomattavissa, kuinka akateemista integraatiota tukee se, että opiskelijat kokivat opintojen sujuvan hyvin ja etteivät opinnot olleet liian vaikeita. Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija jopa kuvaa, että opinnot ovat olleet helpompia, kun etukäteen oli ajatellut. Lisäksi toisessa katkelmassa opiskelija jatkaa, kuinka oma asenne, aktiivisuus ja panostus opinnoissa ovat tukeneet hyvää opintomenestystä.

Lisäksi akateemista integraatiota tuki se, että oman alan opinnoissa käytettiin itselle sopivat opiskelumenetelmiä, kuten esseitä ja reflektiota vaativia kirjoitustehtäviä, joka helpotti opintojen sujuvuutta.

”mä kyl ite tykkään kirjottaa ni se on ollu ihan mukavaa että on sit päässy tekee kaikkii päiväkirjoi ja semmosta” (H2)

”työt mitkä on vaikuttanu siihen arvosanaan on ollu pitkälti sellasia kurssin aikana totetettavii ryhmätöitä ja sit opintopäiväkirjoja, jotka on mulle itelle lähtökohtaisesti helpompia kun tentit” (H1)

Katkelmissa opiskelijat kuvaavat akateemista integraatiota tukevana sen, kuinka omalla alalla käytettävät menetelmät, kuten opintopäiväkirjat ja muut kirjoitettavat tehtävät ovat itselle mieluisia sekä helpompia tapoja oppia ja saada opinnot sujumaan.

Kolmantena akateemista integraatiota tukevana tekijänä nousi esiin se, kuinka opiskelijat olivat halunneet hakeutua yliopistoon ja kokivat, että yliopisto olisi heille sopivampi paikka kuin esimerkiksi ammattikorkeakoulu.

”että ehkä enemmän sen takia mietin enemmän yliopiston vaihtoehtoja että ajattelin että se lukeminen sopis mulle hyvin” (H5)

”mulle oli aika selkeä aina et haluan mennä yliopistoon, jotenkin kun tykkää oppimisesta ja jotenkin semmosesta systemaattisesta ja teoreettisesta oppimisesta ni mä koin et se on parempi se yliopisto kun amk siinä mielessä (H2)

Katkelmista käy ilmi, kuinka yliopistoon hakeutumista perusteltiin sillä, että opiskelija näki itsensä enemmän akateemisena ihmisenä eli esimerkiksi tykkää lukea ja on enemmän teoreettinen ihminen ja oppija. Tästä syystä yliopistoon hakeutuminen nähtiin parempana vaihtoehtona kuin esimerkiksi ammattikorkeakouluun. Toisen opiskelijan kuvailusta on huomattavissa, kuinka yliopisto on ollut selkeä valinta. Akateemista integraatiota tukee siis se, että opiskelijat ovat löytäneet ja päätyneet itselle sopivalle alalle.

6.1.2 Tekijöitä haasteisiin sosiaalisessa ja akateemisessä integraatiossa

Tässä alaluvussa vastataan ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymykseen Millaiset tekijät nousevat esiin, kun kuvataan haastavaa sosiaalista ja akateemista integraatiota?

Haastava sosiaalinen integraatio

Sosiaalisen integraation onnistuminen määritellään tässä tutkielmassa Tinton (1975) määritelmien mukaan ja näin ollen myös integraation epäonnistuminen tai haasteet juontuvat samasta määritelmästä. Kun opiskelijat kuvaavat haasteita sosiaalisessa integraatiossa, he tuovat esiin etäopiskelun. Muita tekijöitä sosiaalisen integraation haasteisiin ei opiskelijoiden kuvailuista noussut esille.

Viisi opiskelijaa nostivat esille sen, kuinka koronapandemian aiheuttama etäopiskelu, tapahtumien peruuntuminen sekä se, että kampukselle ei päässyt opiskelemaan, luennoille tai syömään, oli vähentänyt sosiaalisten kontaktien määrää.

”kun on koronan takia etänä niin ei tuu sen takii nähtyä muita oppilaita tai kavereita -- se on jotenkin vaikee kun ei saa sitä kontaktii kun etänä ni samalla tavalla niinku vertaistukena muihin oppilaisiin (H2)

Katkelmasta on nähtävissä se, kuinka etäopetus on vaikuttanut siihen, ettei kampukselle pääse, jonka seurauksena myös sosiaalisten kontaktien määrä vähenee ja sosiaalinen integroituminen on hankalampaa. Opiskelija kuvaa, kuinka etäopiskelussa ei saa samanlaista vertaistukea muilta opiskelijoilta, sillä muita opiskelijoita tai kavereita ei näe etäopetuksessa.

Etäopiskelun takia uusia opiskelukavereita ei nähty niin usein ja myös yliopiston henkilökunnan nähtiin jääneen hyvin etäisiksi. Etänä tapahtuvassa opetuksessa opiskelijoista tuntui, että muut opiskelijat ja opettajat jäivät etäisiksi.

”en oo sit opettajii nähny liveen ikinä -- kun sä oot sen kameran välityksellä ja kaikil ei oo ittel ees kamera päällä ni emmätiä musta se on jotenkin hassua et ope ei tiedä sua etkä sä sitä mut sit kuitenkin jotenkin ne arvioi niit töitä” (H2)

”noista opettajista just nää jotka on pitäny luentoja ja näin ni just varmaan tän etäilyn takia ni jääny vähän etäisiks” (H3)

Katkelmista on nähtävissä se, kuinka sosiaalista integraatiota haastaa se, kun luennot järjestetään kameran välityksellä kotoa. Kumpikin opiskelija kuvailee, kuinka yliopiston henkilökunta ja opettajat ovat jääneet tuntemattomiksi, kun heitä ei ole päässyt tapamaan koskaan liveenä.

Haastava akateeminen integraatio

Akateemisen integraation onnistuminen määritellään tässä tutkielmassa Tinton (1975) määritelmien mukaan ja näin ollen myös integraation epäonnistuminen tai haasteet juontuvat samasta määritelmästä. Akateemista integraatiota haastavina tekijöinä esiin nousivat yllätykset opinnoissa, lukion ja yliopiston erot sekä se, että opiskelijat eivät tunnista mitä opiskelijalta vaaditaan.

Eniten akateemista integraatiota vaikutti haastavan se, että uudet opiskelijat eivät tienneet juurikaan, mitä odottaa yliopistossa opiskelulta.

”No lukios mä aattelin et yliopisto on jotenkin tosi semmosta akateemista ja pelkkiä tenttejä ja joka päivä pitää monta tuntia opiskella ja olla niinkun luennoilla mutta ainakin meillä kasvatustieteellisessä just ni todellisuudessa se on ollu sellasta että ei oo tenttejä ollenkaan vaan just niinku itseopiskelua ja reflektointia” (H2)

”mä aattelin et ei siel varmaan tällasii niinku kirjatenttejä et varmaan tosipaljon kurssisuoritukset on semmosia projekteja ja ryhmitöitä ja tällastä ja mä olin kuullu sitä myös muilta et se ois sellasta mutta kyl mä niinku yllätyin siitä kuinka paljon on ollu kirjatenttejä” (H7 viestintä)

Yllä olevista katkelmista käy ilmi, kuinka yllätyksiä opinnoissa aiheuttivat niin alalla käytettävät kurssitehtävät ja opiskelutavat kuin opintojen itsenäisyyskin. Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija kuvaa, kuinka todellisuus yliopisto-opinnoista oli hyvin erilainen kuin mitä hän oli etukäteen ajatellut. Toisessa katkelmassa opiskelijan kuvailussa korostuu se, kuinka erityisesti kurssitehtävät ja suoritustavat olivat erilaisia kuin mitä oli olettanut. Katkelmista käy ilmi myös se, kuinka eri alan opiskelijoita yllätti eri asiat. Ensimmäisessä katkelmassa kasvatustieteilijä kuvaa, kuinka häntä oli yllättänyt se, että opintoja suoritetaan oppimispäiväkirjoilla, ryhmätöillä ja esseillä, sillä heistä suurimmalla osalla oli ollut käsitys, että yliopisto on lukemista ja tenttien tekemistä. Viestinnän opiskelijoilla tilanne taas oli päinvastainen. Toisessa katkelmassa käy ilmi, kuinka opiskelija oli ajatellut, että viestinnän opinnot olisivat projekteja ryhmässä, mutta opintoihin sisältyikin paljon alan teoriaa ja kirjojen tenttimistä.

Toisena akateemista integraatiota haastavana tekijänä esiin nousi se, kuinka opiskelijat olivat yllättyneitä siitä, kuinka paljon yliopisto-opiskelu eroaa lukiosta, erityisesti opintojen itsenäisyyden ja aikataulujen osalta.

”lukiossa tottu jotenkin semmoseen et on kokeita ja koeviikkoja -- mul saattaa olla vaan vaik kaks tai kolme luentoa viikossa ja sitten kaikki muu on itseopiskelua et mä jotenki, emmätiiä, ehkä se oli semmonen oletusarvo että koko ajan pitää olla kampuksella ja lukee ja tehdä, tai siis kylhän mä niinku teen mut se on semmosta niinku omalla ajalla tapahtuvaa ja just kasvatustieteissä se onki niin suurella roolilla se semmonen et pitää olla ite perillä asioista” (H2)

”se et joutuu niin hirveesti ite selvittää tosi oma-aloitteisesti kaikkia omia juttuja ni se ainaki eroo hirveesti siitä mihin lukiossa oli tottunu” (H1)

”varsinki se jos on semmosel kurssilla missä on vaan kirjatentti ni se et ite päättää et millon alkaa lukee ja sillee aikatauluttaa et kukaan ei tuu sanomaan et sun täytyy nyt tollon käydä tekemässä se tentti” (H4)

Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija kuvaa haasteita akateemisessa integraatiossa kuvaamalla, kuinka opinnot erosivat yllättävän paljon lukio-opinnoista erityisesti itsenäisyyden ja oma-aloitteisuuden vaatimusten osalta. Opiskelija täsmentää, kuinka oli yllättävää, että luentoja saattoi olla vain muutama viikossa, eikä viikon tai jakson aikataulut rakentuneetkaan luentojen mukaan ja päättyneet jonkinlaiseen koeviikkoon, jolloin tentit tehtäisiin, kuten lukiossa oli tapana. Toisessa katkelmassa opiskelija kuvaa akateemisen integraation haasteita kertomalla, että oma-aloitteisuus eroaa paljon lukion vaatimuksista. Kolmannessa katkelmassa opiskelija tuo erityisesti ilmi sitä, kuinka opiskelijoiden opintojen etenemisestä ei samalla tavalla huolehdita yliopistossa kuin mitä lukiossa tehtiin, jolloin kaikki vastuu on itsellä. Se, kuinka paljon opiskelija joutuu itse selvittämään ja huolehtimaan aikatauluista oli yllättänyt opiskelijat.

Kolmantena akateemista integraatiota haastoi se, että opiskelijat kuvailivat, etteivät täysin tiedä, mitä yliopistossa opiskelevalta opiskelijalta vaaditaan.

”työmäärät vaihtelee kursseilla hirveesti että vaikka ois kaks eri 5 opintopisteen kurssia ni se tavallaan työmäärä saattaa tuntua ihan erilaisesta et toinen on tosi helppo ja toisel pitää tehdä ihan hirveesti töitä ni se on ehkä sillee ettei ikinä tiedä miten suhtautua johonkin kurssiin et vaatiiks tää nyt multa hirveesti vai ei” (H4)

”tuntuu et se riippuu tosi paljon tai et se oma osaaminen heittelee siinä opettajan arvioinnin mukaan -- heittelee sen takii et tuntuu et menee hyvin mut lehtori arvioikin vähän tiukemmin ja sitten toisinpäin niin se vähän niinku heittelee” (H2)

Ensimmäisessä katkelmassa opiskelijan kuvailuissa akateemista integraatiota haastaa se, kuinka hän ei täysin tiedä, kuinka paljon aikaa ja työtä kurssit vaativat ja täsmentää, että työmäärät vaihtelevat kursseittain paljon. Toisessa katkelmassa opiskelija kuvaa akateemisen integraation haastetta kuvaamalla, kuinka hän ei osaa suhteuttaa omaa osaamistaan tavoitteisiin, sillä kursseista saadut arvosanat heittelevät parempaan tai heikompaan siitä, mitä itse oli arvioinut kurssitehtävää palauttaessaan.

Vaatimuksiin liittyen akateemista integraatiota haastavana tekijänä esiin nousi opiskelijoiden kokemukset siitä, etteivät he täytä niitä vaatimuksia, joita yliopistossa opiskelevalta vaaditaan.

”musta tuntuu että en ainakaan vielä ite ihan ainakaan täydellisesti täytä niitä vaatimuksia mutta toisaalta just kun on ekaa vuotta vasta ni en koekkaan että vielä pitäis että opettelen vielä tätä opiskelua” (H6)

”mä koen et ehkä en vielä mut et kyl mä pystyn ne niinkun oppimaan” (H3)

Katkelmissa opiskelijat kuvaavat haasteita akateemisessa integraatiossa kertomalla, etteivät vielä koe täyttävänsä yliopisto-opiskelijan vaatimuksia. Ensimmäisessä katkelmassa opiskelijan kuvauksesta käy ilmi, kuinka hän ei täysin koe täyttävänsä niitä vaatimuksia, joita hän kokee yliopisto-opiskelijalta vaaditaan eri kursseilla. Hän kuitenkin kuvaa, ettei ensimmäisenä opiskeluvuotena vielä tarvitsekaan osata. Myös toisessa katkelmassa opiskelija kuvaa sen, että vaikka odotuksia ei vielä pystykään täyttämään, on hänellä luottamus siihen, että hän pystyy tarvittavat vaatimukset oppimaan.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että aineistossa oli nähtävillä enemmän haasteita akateemisessa kuin sosiaalisessa integraatiossa. Integraatiotyypit kuvaavat sitä, kuinka suurempi osa haastateltavista oli paremmin sosiaalisesti kuin akateemisesti integroitunut. Akateemista integroitumista haastoi erityisesti se, että opiskelijat eivät ennen yliopiston alkua olleet tienneet millaisia opinnot tulevat olemaan ja se, kuinka paljon lukio ja yliopisto erosivat toisistaan. Toisaalta akateemista integraatiota nähtiin tukevan se, että valittu ala oli itselle sopiva ja motivoi opiskelemaan. Sosiaalista integraatiota haastavina tekijöinä nousi esille ainoastaan koronapandemiasta johtuva etäopetus ja siitä johtuva sosiaalisten kontaktien määrän vähäisyys. Sosiaalinen integraatio oli sujunut opiskelijoilta hyvin ja sitä tuki erityisesti orientaatioviikon tapahtumat, jonka kautta opiskelijat tutustuivat vertaisiin ja saivat heiltä myös vertaistukea opintoihin ja uuteen elämäntilanteeseen.

6.2 Yliopistossa tarvittavat korkeakouluvalmiudet

Tämä kappale vastaa toiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia korkeakouluvalmiuksia ensimmäisen vuoden opiskelijat kuvaavat siirtymävaiheesta kertoessaan? Opiskelijoiden vastauksien perusteella löydettiin 11 erilaista tietoa tai taitoa, joita heidän kokemuksiansa mukaan yliopistoon siirtyvältä opiskelijalta vaaditaan. Kaikki seitsemän haastatteluun osallistunutta

opiskelijaa kuvasivat lähdeviittaamisen korkeakouluvalmiutena, jota tarvitaan siirryttäessä lukiosta yliopistoon.

” ja miten ne lähdeviittaukset menee ja miten niihin viitataan” (H5)

”Siis yks mikä on tullu selkeiten nyt esiin on lähdeviittaukset ja yleisestikin niinkun lähteisiin viittaaminen” (H7)

Katkelmista on nähtävissä, että lähdeviittauksilla opiskelijat tarkoittivat erityisesti omassa tekstissä lähteiden merkkauksista yliopistossa vaaditulla tavalla ja viittaussääntöjen oppimista.

Lähdeviittaukset koettiin haastavaksi ja lähes kaikki haastateltavat kokivat, ettei lähdeviittausta ollut opetettu tarpeeksi aiemmin ja yliopistoa aloittaessa kyseinen taito ei ollut tarpeeksi hyvällä tasolla. Ainoastaan yksi opiskelija koki osanneensa lähdeviittauksen tarpeeksi hyvin yliopisto-opintojen alkuvaiheessa.

”lähteisiin viittaaminen on ollu mun mielestä työläintä tai se on ollu niin erilaista niinku tieteelliseen artikkeliin tai kirjaan ja se miten niihin viitataan kun vaikka lukiossa artikkeliin” (H2)

”tosi hassua kun kaverit jotka ei oo oikeestaan koskaan tehny sellaisia apaa tai harvard viittauksia on ollu ihan kriisissä kun on pitäny alkaa opettelee niitä ja ite on ollu sillee jo mä opin nää jo yläasteella” (H7)

Ensimmäisestä katkelmasta käy ilmi, kuinka lähdeviittauksia ei ollut opetettu koulussa tarpeeksi aiemmin, ja lukiossa käytetty lähdeviittaamistapa oli erilainen kuin mitä yliopistossa vaadittiin. Toisessa katkelmassa ainut opiskelija, joka koki osanneensa lähdeviittaamisen opintojen alussa perustelee osaamistaan sillä, että oli käynyt kansainvälisen yläasteen, jossa lähdeviittauksia oli opetettu ja käytetty. Myös hänen kuvailuistaan on nähtävillä se, kuinka opiskelukaverit ovat kokeneet lähdeviittaamisen hankalaksi.

Toinen konkreettisiin taitoihin liittyvä korkeakouluvalmius, jota siirryttäessä lukiosta yliopistoon tarvittiin oli akateeminen kirjoittaminen. Neljä opiskelijaa mainitsi akateemisen kirjoittamisen taitona, jota tarvitaan lähes päivittäin opinnoissa.

”No hyvää kirjoitustaitoo tarvitaan oikeestaan kaikissa näis palautettavissa töissä ja mä tarkotan sillä just ihan perus oikeinkirjoitusta et osaa luoda semmosta niinku asiatyylistä tekstiä” (H1)

”semmonen akateeminen kirjoittaminen et ei ehkä osaa sitä et minkä verran käyttää niitä aineistoja ja minkä verran omaa tekstiä ja omaa ajattelua” (H3)

Ylläolevasta katkelmasta käy ilmi, kuinka opiskelijat tarkoittivat akateemisella kirjoittamisella asiatyylisen tekstin kirjottamista sekä tieteellisen tekstin kirjoittamista esimerkiksi reflektiota vaativissa oppimispäiväkirjoissa sekä esseissä, jossa pitää ostaa erottaa oma ääni ja tieteellinen lähde, johon viitataan. Akateemisen kirjoittamisen koettiin kehittyneen lähinnä yliopisto-opintojen aikana.

”akateemisten tekstien lukeminen ja kirjottaminen ni on se ni sitä on kyl opeteltu tässä yliopiston alussa et en mä niitä hahmottanu ollenkaa hyvin ennen yliopistoo et ne on kyllä yliopiston aikana erityisesti kehittyne” (H5)

”se että koska lukiossa ei tieteellistä tekstiä kirjottanu vaan se oli just jotain äidinkielen kirjoitelmia missä sai just oma mielipide tulla aika esille niin ehkä semmonen tieteellisen tekstin kirjottaminen on ollu vierasta” (H2)

”ainakin muutamilta kurssin vetäjiltä niin on mun mielestä ollu tosi hyvä et ne on antanu niinku selkeit ohjeet kaikkiin noihin että ne on laittanu linkkei kirjajelppiin ja niihin apa-viittaamisohjeisiin” (H2)

Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija kuvaa, kuinka akateemisen kirjoittamisen kanssa oli haasteita erityisesti opintojen alussa, sillä se erosi paljon siitä, mihin lukiossa oli totuttu ja opittu. Myös toisessa katkelmassa opiskelija painottaa sitä, kuinka lukiossa ja yliopistossa kirjoitettavat tekstit ovat vaatimuksiltaan ja tyyliltään erilaisia, jonka takia akateemista kirjoittamista ei osattu yliopiston alkaessa tarpeeksi hyvin. Kolmannessa katkelmassa opiskelija kuvaa akateemisen kirjoittamisen kehittyneen yliopistossa, kun opettajat antoivat selkeitä ohjeita ja vinkkejä kirjoittamiseen.

Kolmantena korkeakouluvalmiutena, jota tarvitaan siirryttäessä lukioista yliopistoon esiin nousi tiedon yhdistelyn ja kriittisen ajattelun taito.

”soveltaa ja käyttää sillee kokonaisvaltaisesti sitä kurssin asiaa ettei sillee kiinnity johonkin tiettyihin yksityiskohtiin tai termeihin et semmosta asioiden yhdistelemistä” (H5)

”Noo melkein joka kurssilla kun pitää lukee kaikkii niinkun tieteellisii artikkelei tai uutisii tai jonkun kirjottamii mielipiteitä, jotka ei oo tieteellistä tekstiä niin niitten paikkaansa pitävyyttä on pitäny arvioida ja sitten niinkun perustaa joku oma järkevä kommentti tai mielipide niitten pohjalta ni kyl siinä hirveesti vaaditaan sitä et osaa arvioida et onks tää teksti niiku jonkun henkilökohtanen mielipide vai perustuukse faktoihin vai ei” (H1)

Katkelmista käy ilmi, kuinka kriittisellä ajattelutaidolla tarkoitettiin yleisesti tiedon ja erilaisten lähteiden sekä oman äänen yhdistelyä teksteissä. Lisäksi siihen kuuluu myös erilaisten lähteiden kriittistä arviointia. Kriittisen ajattelun kehittymistä oli tapahtunut opiskelijoille lähinnä lukion kautta.

”lukiossa on ja vaikka nyt ylioppilaskirjotuksissa on pitänyt yhdistellä asioita ja tollee mutta musta tuntuu et se oli sillee enemmän vielä pinnallisella tasolla kun nytten pitäis olla” (H5)

”äidinkielen tunneilla kun harjoteltiin siihen lukutaidonkokeeseen, ni siel ihan hirveesti niinkun opettaja korosti sitä, että pitää lukee kaikki teksti kriittisesti ja se saatto olla ihan niinkun tehtäväkin niissä lukutaidon kokeissa, et pitää tarkastella jotain tekstiä kriittisesti.” (H1)

Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija nostaa esille ylioppilaskirjoitukset kriittistä ajattelua kehittävänä tekijänä, kun asioita on pitänyt yhdistellä aiempaa enemmän. Hän kuitenkin painottaa myös sitä, että lukion vaatimukset eroavat yliopistotason vaatimuksista. Toisessa katkelmassa opiskelija tarkentaa kriittisen ajattelun kehittyneen lukiossa erityisesti ylioppilaskokeiden lukutaidonkokeeseen valmistautuessa ja äidinkielen tunneilla sekä opettajan ohjeistuksen kautta.

Aiemmin kuvattujen konkreettisten akateemisten taitojen lisäksi opiskelijoiden kuvailuissa korostuivat opiskelijan omaan itseen liittyvät valmiudet kuten oma-aloitteisuus ja aikatauluttaminen sekä sosiaalinen oma-aloitteisuus. Oma-aloitteisuus tuli esille viiden haastateltavan kuvailuissa taitoja, jota tarvitaan siirryttäessä lukiosta yliopistoon.

”kukaan ei tuu sanomaan et sun täytyy nyt tollon käydä tekemässä se tentti et sekin pitää ite varata ni sitte se on vähän sillee et ite alottaa et okei nyt merkkään vaik tohon et käyn tekemässä sen tollon ja sitten lukee kans” (H4)

”esimerkiks kurssille ilmoittautuminen et pitää olla hereillä siitä et missä vaiheessa kurssi-ilmottautuminen aukee, millon ne loppuu, mitä kurssi mun täytyy käydä ja sit just se että jos kohtaa jonkun ongelman kurssilla vaikka ni sitten pyrkii ite selvittämään ratkaisun ongelmaan ja sit vasta menee kysyy apua” (H7)

”kaikki tekee vähän niinku sitä omaa juttua eikä kellään kaverilla oo täysin sama tilanne kun mulla niin jotenki se et joutuu niin hirveesti ite selvittää tosi oma-aloitteisesti kaikkia omia juttuja” (H1)

Yllä olevista katkelmissa opiskelijat kuvaavat oma-aloitteisuutta kertomalla, kuinka yliopistossa kaikki on omalla vastuulla, eikä kukaan ole varmistamassa, että asiat hoituvat ja järjestyvät toisin kuin lukiossa. Kuvailuista on nähtävillä,

kuinka oma-aloitteisuus koskee esimerkiksi tenttien varaamista ja niihin valmistautumisen aloittamista ajoissa, kurssi-ilmoittautumisten tekemistä ja muistamista. Toisessa ja kolmannessa katkelmassa opiskelijat kuvaavat oma-aloitteisuutta kertomalla, kuinka opiskelijat ovat ratkaisuja ongelmiin pitää etsiä itsenäisesti, sillä kaikki etenevät opinnoissa omaan tahtiin, eikä muut välttämättä ole samassa tilanteessa.

Yleisesti oma-aloitteisuuden kehittymistä selitettiin luonteenpiirteillä tai aiemmin tarvittua oma-aloitteisuudella aiemmissa opinnoissa.

”toikin on semmonen luonteenpiirre et mimmonen tyyppi mä oon että mä tykkään ite hoitaa asiat ja ehkä ne saa myös nopeemmin tehtyä sillee kun että rupee marmattaa ja on sillee et voiks joku muu tehdä tai voiks joku mun puolesta niin sitten saa ekalla oikein niin sanotusti” (H2)

”oma-aloitteisuutta painotettiin tosi paljon siellä yläasteella ja sitten se on kantanu läpi lukion” (H7)

Toisena opiskelijaan itseensä liittyvänä valmiutena, jota opiskelijat kuvasivat tarvinneensa siirryttäessä lukiosta yliopistoon, esiin nousi aikatauluttaminen.

”noi opinnot tosi paljon itsenäisiä et alkuun oli vähän ihmeissään et niitä luentoja on tosi vähän lopulta ni sit sitä itsenäistä opiskelua on tosi paljon et sit kun on tottunu aikatauluttamaan lukiossa niiden oppituntien mukaan ni et opiskelee tavallaan siellä ja kotona sen mitä on jäänyt tavallaan yli ni kun nytten sitä opiskelua piti tehdä niinkun luentojen ulkopuolella tosi paljon ni se vaatii sellasta et miettii ite et millä ajalla sen tekee” (H3)

”ehkä semmonen niinku itsekuri ja niinku aikatauluttaminen että jos onki vaan kaks luento viikossa ettei sit rupee vaan laiskottelee koko loppuviikkoo vaan että sit tekee niitä sen koko viikon ajan eikä jätä just vikalle päivälle jotain” (H2)

Katkelmista on nähtävissä, kuinka opiskelijat tarkoittivat aikatauluttamisella tietynlaista ajanhallintaa, sillä opintoja tulee suorittaa paljon itsenäisesti ns. vapaa-ajalla. Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija kuvaa sitä, kuinka yliopistossa ei ole samalla tavalla lukujärjestystä kuin lukiossa, joka tarkoittaa sitä, että luentoja saattaa olla vain muutamia viikossa, jolloin vapaa-aikaa on paljon, mutta se pitää osata aikatauluttaa itsenäiselle opiskelulle. Toisessa katkelmassa opiskelija kuvaa itsekuria kertomalla, kuinka on olennaista, että viikoilla jaksaa opiskella itsenäisesti tarpeeksi, vaikka luentoja tai muita pakollisia opiskeluun liittyviä asioita ei olisikaan.

Aikatauluttamisen taito sekä itsekuri opinnoissa oli kehittynyt joillekin opiskelijoille jo lukiossa, erityisesti valmistautuessa ylioppilaskirjoituksiin.

”lukion aikana, vielä enemmän ylioppilaskirjoitusten aikana kun silloin oli paljon semmosta itsenäistä opiskelua et siel oli ne abikurssit ja kertauskurssit mut kuitenkin sitten kertaa tosi paljon omalla ajalla ni siinä tuli sitten paljon semmosta opiskelun aikatauluttamista” (H3)

Yllä olevassa katkelmassa opiskelija kuvaa taidon kehittymistä lukiossa, kun ylioppilaskirjoituksiin täytyi valmistautua myös kouluajan ulkopuolella ja abikurssien ulkopuolella, joka opetti aikatauluttamaan itsenäistä opiskelua.

Näiden korkeakouluvalmiuksien lisäksi neljä haastateltavaa nosti esille sosiaaliset taidot ja sosiaalisen oma-aloitteisuuden tärkeyden siirryttäessä lukiosta yliopistoon.

”oma-aloitteisuus siinä sosiaalisessa puolessa koska nii koska et sä muuten oikein konnektoidu tai verkostoidu tai löydä omaa porukkaa jos et sä oo oma-aloitteinen ja eti sitä yhtetyttä muihin et hei nähääkö ja et mitä mieltä olit tästä koulutehtävästä” (H2)

”semmonen sosiaalinen rohkeus että uskaltaa sit niinkun mennä ja kysellä ihmisiltä et tehäänkö jotain ja sillee että muuten sitten saattaa jäädä yksin” (H3)

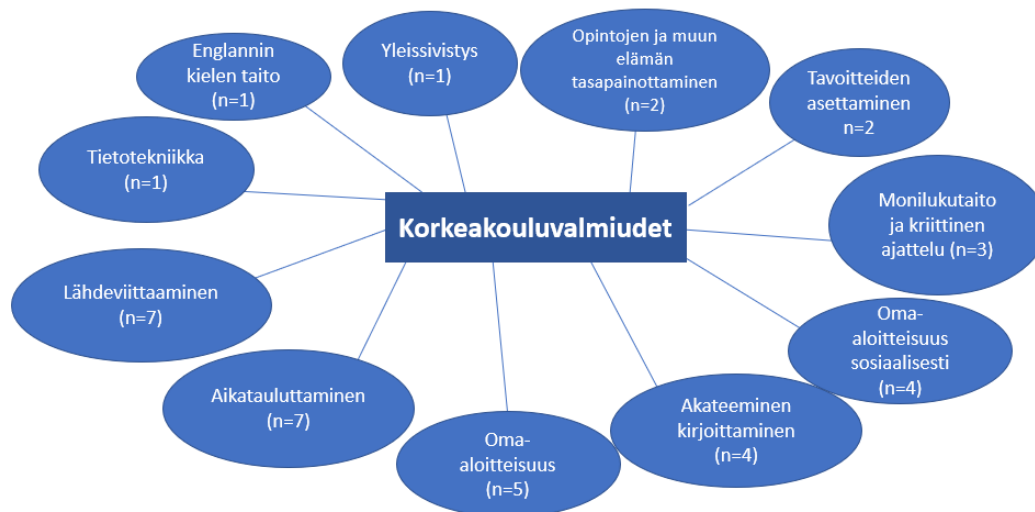
”sosiaalisia taitoja ois varmaan tarvinnu vielä enemmän jos ois ollu lähiopetusta enemmän et nyt kun on ollu etänä ni ei oo nii paljon mut joillain kursseilla on paljon ryhmätöitä ja niissä nyt jonkin näköset alkeelliset taidot on hyvä olla” (H5)

Yllä olevista katkelmista käy ilmi, kuinka opiskelijat kuvailivat sosiaalisen oma-aloitteisuuden sisältävän rohkeutta sosiaalisissa tilanteissa sekä kykyä tehdä yhteystyötä ja tutustua muihin opiskelijoihin. Ensimmäisessä katkelmassa opiskelija kuvaa tärkeänä sitä, että on itse aktiivinen ja menee juttelemaan muille opiskelijoille, osallistuu tapahtumiin tai menee syömään yliopistolle, jos joku ehdottaa. Kuten toisesta katkelmasta käy ilmi, sosiaalinen oma-aloitteisuus koettiin yliopistossa tärkeäksi, jotta on mahdollista rakentaa sosiaalisia suhteita ja opiskelijat kuvailivat kysyneensä rohkeasti muita tapaamaan tai tekemään jotain yhdessä, jotteivat jäisi yksin. Kolmannessa katkelmassa opiskelija kuvaa sosiaalisten taitojen tärkeyttä myös koulutehtävissä, kuten ryhmätöissä. Sosiaalisen oma-aloitteisuuden koettiin kehittyneen koko elämän ajan.

”No ihan normi elämässä koulussa on ennekin tehty ryhmätöitä kaikilla asteilla ja kavereiden kanssa ja mitä nyt ihmisten kanssa tulee oltua ni kyl niitä aina oppii” (H5)

Katkelmassa opiskelija kuvaa sosiaalisten taitojen syntyneet aiemmin koulussa sosiaalisia taitoja vaatineissa tehtävissä, kuten ryhmätöissä. Hän myös tarkentaa, kuinka sosiaaliset taidot kehittyvät aina ihmisten kanssa ollessa. Muuten sosiaalinen rohkeus selitettiin sillä, että sitä oli oltava, tai muuten olisi voinut jäädä yksin.

Korkeakouluvalmiuksien kuvailuista yhdisteltiin kaiken kaikkiaan 11 erilaista korkeakouluvalmiutta, jotka esitely alla olevassa kuviossa. Näistä valmiuksista vain kolme oli sellaisia, joita vain yksittäinen opiskelija kuvaili haastatteluissa, joten opiskelijat kuvailivat hyvin samankaltaisia valmiuksia. Kiinnostavaa on, että kaikkien kuvailuissa nousi esille niin lähdeviittaukset kuin aikatauluttaminenkin. Alla oleva kuvio esittää sen, millaisia korkeakouluvalmiuksia ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat kokeneet tarvitsevansa yliopistoon siirryttäessä.



KUVIO 5. Yliopistossa tarvittavat korkeakouluvalmiudet

Verrattaessa opiskelijoiden kuvauksia korkeakouluvalmiuksista Conleyn (2013) jaotteluun korkeakouluvalmiuksista, on opiskelijoiden mainitsevien korkeakouluvalmiuksien jaottelu seuraava: 1. Keskeiset kognitiiviset strategiat: monilukutaito ja kriittinen ajattelu (n=3) ja akateeminen kirjoittaminen (n=4), 2.

Keskeinen sisällön tuntemus: ei mainintoja (n=0), 3. Keskeiset oppimistaidot ja tekniikat 3.1 Oppimisen omistaminen: tavoitteiden asettaminen (n=2), 3.2 spesifit opiskelutekniikat: oma-aloitteisuus (n=5) ja aikatauluttaminen (n=7), 4. Keskeiset siirtymään liittyvät tiedot ja taidot: opintojen ja muun elämän tasapainottaminen (n=2). Opiskelijat kuvasivat siis eniten Conleyn (2013) mallin kolmatta osa-aluetta eli keskeisiä oppimistaitoja. Erityisesti 3.2 spesifit opiskelutekniikat osa-alueeseen kuuluvat korkeakouluvalmiudet nousivat tämän tutkielman tuloksissa olennaisiksi. Kyseiseen osa-alueeseen kuuluivat oma-aloitteisuus ja aikatauluttaminen, jotka tulivat esille suurimman osan haastateltavan kuvauksissa. Opiskelijat mainitsivat näiden lisäksi tarvittavina korkeakouluvalmiuksina lähdeviittaamisen, sosiaalisen oma-aloitteisuuden ja kolme muuta yksittäistä valmiutta eli kielitaidon, yleissivistyksen ja tietotekniikan, joita ei mainittu ollenkaan Conleyn (2013) korkeakouluvalmiuksien mallissa.

Suurin osa esille nousseista korkeakouluvalmiuksista oli sellaisia, jotka opiskelijat kokivat hallitsevansa ihan hyvin tai riittävällä tasolla niin, että taitoa on voinut kehittää vielä yliopiston aikana. Ainoastaan lähdeviittaaminen nousi selkeästi esille sellaisena tietotaitona, jota ensimmäisen vuoden opiskelijat kuvailivat osanneensa liian vähän, ja joka myös oli aiemmin luonut tai loi edelleen myös jonkin verran haasteita erilaisissa palautettavissa tehtävissä. Useat esille nousseet korkeakouluvalmiudet olivat sellaisia, joita opiskelijat eivät olleet tarvinneet aiemmin opinnoissaan ainakaan yhtä paljoa. Tällainen oli esimerkiksi aikatauluttamisen taito, jonka kanssa opiskelijoilla oli yliopiston alkaessa ollut jonkin verran haasteita. Yleisesti haastateltavien oli vaikea tunnistaa, miten tietty korkeakouluvalmius on kehittynyt heille. Opiskelijat toivat esiin lukion roolin valmiutta kehittäjänä tekijänä. Erityisesti lukion koettiin vaikuttaneen oma-aloitteisuuden kehittämisessä ja ylioppilaskokeisiin valmistautuminen oli kehittänyt myös aikataulutustaitoja.

6.3 Opiskelijatyypien kuvailut korkeakouluvalmiuksista

Tässä kappaleessa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen: Miten eri opiskelijatyypit kuvaavat korkeakouluvalmiuksiaan? Kappaleessa tarkastellaan, miten eri opiskelijatyypit kuvaavat omia korkeakouluvalmiuksiaan ja millaisia eroja ja samankaltaisuuksia eri tyyppien välillä on. Vertailemalla eri

opiskelijatyypin kuvailuja voidaan huomata, että integroitunut opiskelija ei kuvaa haasteita niiden korkeakouluvalmiuksien kohdalla, joiden kohdalla osittain integroituneella opiskelijalla sekä integroitumattomalla opiskelijalla on ollut joitakin haasteita. Integroitunut opiskelija kuvaa siis omien korkeakouluvalmiuksien olleen paremmalla tasolla opintojen alussa.

Kun tarkastelee mitä korkeakouluvalmiuksia kukakin opiskelijatyyppi kuvasi, voidaan huomata, että kaikkien kolmen opiskelijatyyppin kuvailuissa mainittiin lähdeviittaaminen, oma-aloitteisuus sekä aikataulut. Näiden lisäksi kahden eri opiskelijatyyppin kuvailuissa esiintyi akateeminen kirjoittaminen. Näin ollen vertailua eri opiskelijatyypin kuvailujen välillä voidaan tehdä näiden neljän korkeakouluvalmiuden välillä. Loput haastatteluissa esiin nousseet korkeakouluvalmiudet oli mainittuna vain samaa tyyppiä edustavien opiskelijoiden haastatteluissa. Sosiaaliset taidot nousivat esiin osittain integroituneen ja integroitumattoman opiskelijan kuvailuissa, mutta he tarkoittivat niillä hieman eri asioita. Osittain integroitunut opiskelija kuvasi sosiaalisen oma-aloitteisuuden tärkeyttä, kun taas integroitumaton opiskelija sosiaalisia taitoja yleisemmin, esimerkiksi ryhmätöissä. Näin ollen näitä ei vertailla sen tarkemmin.

Kaikkien kolmen tyyppin kuvailuissa nousi esille lähdeviittaukset, kun he kuvailivat korkeakouluvalmiuksia, joita yliopistoon siirryttäessä on tarvittu. Integroitunut opiskelija koki hallitsevansa lähdeviittauksien tekemisen hyvin.

”Siis yks mikä on tullu selkeiten nyt esiin on lähdeviittaukset ja yleisestikin niinkun lähteisiin viittaaminen, kun se on jotenkin tosi hassua kun kaverit jotka ei oo oikeestaan koskaan tehny sellaisia apaa tai harvard viittauksia on ollu ihan kriisissä kun on pitäny alkaa opettelee niitä ja ite on ollu sillee joo mä opin nää jo yläasteella” (Integroitunut opiskelija)

Katkelmasta käy ilmi integroituneelle opiskelijalle lähdeviittaukset olivat tuttuja, sillä ne oli opetettu yliopistossa käytettävällä tavalla jo yläasteelta alkaen. Näin ollen lähdeviittauksien tekeminen ei aiheuttanut Integroituneelle opiskelijalle haasteita tai hidastanut esimerkiksi kirjoitustyötä. Tämä kuvailu poikkesi täysin integroitumattomasta ja osittain integroituneesta opiskelijasta.

Osittain integroituneen opiskelijan ja integroitumattoman opiskelijan kuvailuissa nousi esille se, kuinka lähdeviittaukset tuntuivat haastavilta, eikä taito ollut kehittynyt tarpeeksi ennen yliopisto-opintojen alkamista.

”lähdeviittaukset ni mä oon ollu ihan hukassa niitten kanssa että en todellakaan oo osannu... on niinku tuntunu tosi vaikeelta et niitä ei oo ennen

niinku opetettu tai ei oo osannu koska sit se tekstin luominen on ollu hirveen hidasta” (Osittain integroitunut opiskelija)

”ois ollu kiva et lukiossa ois ollu enemmän et miten tekstiä tuotetaan ja esim viittauskäytäntöjä ei opeteta muualla ja täälläkin ne tuli vähän sillee et pitäs ite heti tietää ni ois kiva että ois opetettu niitä et miten akateemisissa teksteissä viitataan koska just se et miten lukiossa viitattiin jossain tekstissä toiseen ni se oli vähän semmonen et sä kirjoitit siihen ja sit se oli hyvä mut sitku on pitäny opetella ihan alusta et miten mä teen nää viittaukset ni tää on kyl semmonen mikä aiheuttaa eniten päänvaivaa semmosta tekstiä kirjottaessa et miten nää nyt merkataan tänne et missä kohtaa mä ite mietin ja missä kohtaa se on tavallaan jostain lähteestä” (Osittain integroitunut opiskelija)

”miten ne lähdeviittaukset menee ja miten niihin viitataan et kyllähän nyt lukiossakin jotain aineistoesseitä kirjoitetaan mutta se on kuitenkin eri asia et kyl ne on vähän erilaisia ollu yliopistossa” (Integroitumaton opiskelija)

Näiden kahden opiskelijatyypin kuvailuissa tuli esille se, kuinka lähdeviittauksissa vaikealta tuntui erityisesti se, ettei sitä ollut opetettu aiemmin ollenkaan tai lukiossa sitä oli opetettu eri tavalla, ja sama ei riittänytkään enää yliopisto-opinnoissa. Esille tuli myös se, kuinka yliopistoa aloittaessa lähdeviittauksia ei opetettu tarpeeksi konkreettisesti uusille opiskelijoille.

Kaikkien kolmen tyypin korkeakouluvalmiuksien kuvailuissa nousi esille myös oma-aloitteisuus ja aikatauluttaminen. Oma-aloitteisuutta kuvailtaessa integroitunut opiskelija kuvasi valmiuden olleen hyvällä tasolla, kun taas osittain integroitunut ja integroitumaton opiskelija kuvasivat haasteita kyseisessä korkeakouluvalmiudessa.

”Kyl mä koen et mul oli ihan hyvällä tasolla et mä veikkaan et eniten siihen on vaikuttanu et sitä oma-aloitteisuutta painotettiin tosi paljon siellä yläasteella ja sitten se on kantanu läpi lukion” (Integroitunut opiskelija)

”se ei ollu niin hyvällä tasolla, niinkun että lukiossa se ehkä oli että lukiossa se riitti tosi hyvin mut sitte just jotenkin että on tottunu siihen että ei tarvii ite niinku et voi vaan odottaa ja asiat tapahtuu eikä tarvii niin paljoo ite tehdä nii se kyl tuli vähän sillee yllätyksenä alussa et sit just jäi jotain tietoja saamatta ja tai just jotain tommosia tehtäviä ei tienny et on olemassa” (Osittain integroitunut opiskelija)

”kyllä se välillä on haastavaa mut kyl mä koen et mä ihan niinkun pysyn opinnoissa tahdissa ja saan tehtyä hyvin” (Integroitumaton opiskelija)

Ensimmäisessä katkelmassa integroitunut opiskelija kuvailee oma-aloitteisuuden sujuvan häneltä hyvin, sillä oma-aloitteisuutta oli painotettu niin pitkään ja se oli jäänyt osaksi opiskelua myös myöhemmin. Toisessa katkelmassa osittain integroitunut opiskelija kuvasi haasteita oma-aloitteisuudessa kuvailemalla sitä, kuinka oli lukiossa tottunut siihen, että opiskelijan puolesta tehtiin asioita, vaikka ei itse ollut aktiivinen. Opiskelija kuvaa, kuinka opintojen alkuvaiheessa hän ei saanut kaikkea tietoa tai tiennyt kaikista tehtävistä, koska ei ollut itse aktiivisesti etsinyt ja kysynyt tietoa. Kolmannesta katkelmasta käy ilmi, kuinka integroitumaton opiskelija kuvailee pieniä haasteita oma-aloitteisuudessa, mutta kokee, ettei se ole haitannut opinnoissa etenemistä.

Kolmantena korkeakouluvalmiutena, jota kaikki opiskelijatyypit kuvasivat oli aikatauluttaminen. Se jakautui kolmen opiskelijatyypin kuvailuissa hyvin samalla tavalla kuin aiempienkin valmiuksien kohdalla.

”Mä koen et se on kehittyny mulle ennen yliopistoa -- mä oon tosi järjestelmällinen ja aikatauluttaja” (Integroitunut opiskelija)

”Et ei mulla siinä tullu sillee mitään isoja ongelmia et sitä vaan piti alkaa tehdä enemmän” (Osittain integroitunut opiskelija)

”Kyllä se välillä on vähän haastavaa” (Integroitumaton opiskelija)

Ensimmäisessä katkelmassa integroitunut opiskelija kuvailee aikatauluttaminen kehittyneen jo ennen yliopistoa, ja kuvailee itseään järjestelmälliseksi aikatauluttajaksi. Toisesta katkelmasta käy ilmi, kuinka osittain integroitunut opiskelija kuvaa niin haasteita kuin sujuvuutta aikatauluttamisessa. Pääasiallisesti osittain integroituneet opiskelijat kokivat aikatauluttamisen ja ajanhallinnan sujuvan hyvin. Kolmannessa katkelmassa integroitumaton opiskelija vastaa aikatauluttamisesta kysyttäessä ”sen” eli aikatauluttamisen olevan olleen vähän haastavaa.

Osittain integroitunut opiskelija sekä integroitumaton opiskelija kuvailivat myös yliopistossa tarvittavana korkeakouluvalmiutena akateemisen kirjoittamisen. Integroituneen opiskelijan tätä korkeakouluvalmiutta ei mainittu.

”välillä tulee semmonen että haluis että, on joku hyvä ajatus mutta tulee aivoissa semmonen töks kun ei osaa sanoo sitä sillee hyvin” (Osittain integroitunut opiskelija)

”semmonen akateeminen kirjoittaminen et ei ehkä osaa sitä et minkä verran käyttää niitä aineistoja ja minkä verran omaa tekstiä ja omaa ajattelua mut

sit noi tuntuu semmosilta et noi vaan pitää sit opetella -- et kyl lukios kirjoitettiin tosi paljon sillee erilailla et musta tuntuu kun tuli suoraa lukiosta ni muistissa on se äidinkielen ylioppilaskoe ja sitte mitä yliopistossa vaadittiin ei ollukkaan ihan samaa niin sit se oli jotenkin tosi vaikee kun oli semmonen olo et tää on niinku nyt se ainoa tapa mitä mä osaan ja sit vaaditaankin jotain muuta” (Osittain integroitunut opiskelija)

”mut on toi niinkun erityisesti akateemisten tekstien lukeminen ja kirjottaminen ni on se ni sitä on kyl opeteltu tässä yliopiston alussa et en mä niitä hahmottanu ollenkaa hyvin ennen yliopistoo” (Integroitumaton opiskelija)

Molemmat opiskelijatyypit kokivat akateemisen kirjoittamisen pääosin haastavaksi, sillä ero lukiossa tehtävien kirjoitustehtävien sekä yliopistossa tehtävien kirjoitustehtävien välillä oli suuri. Kahdesta ensimmäisestä katkelmasta käy ilmi osittain integroituneen opiskelijan kuvailu akateemisen kirjoittamisen haasteista. Erityisesti opiskelijalle oli tuottanut haasteita oman ajattelun sekä lähteestä otetun asian erottaminen sekä omien ajatuksien sanoittaminen ja mahdollinen tiivistäminen esimerkiksi esseeseen. Kolmannessa katkelmassa integroitumaton opiskelija kuvaa, kuinka akateemisia tekstejä ei hahmottanut ollenkaan ennen yliopistoa ja akateemisten tekstien kirjoittaminen oli vaikeaa.

Kun siis tarkastelee sitä, miten eri opiskelijatyypit kuvasivat tiettyjä korkeakouluvalmiuksia, voidaan huomata, että integroitunut opiskelija ei kuvaa haasteita niiden korkeakouluvalmiuksien kohdalla, joiden kohdalla osittain integroituneella opiskelijalla sekä integroitumattomalla opiskelijalla on ollut joitakin haasteita. Osittain integroitunut ja integroitumaton opiskelija kuvaavat osaamistaan tiettyjen korkeakouluvalmiuksien kannalta aina samalla tavalla. Integroitunut opiskelija taas eroaa kahdesta muusta opiskelijatyypistä jokaisen valmiuden kohdalla kuvaamalla valmiuden olleen paremmalla tasolla opintojen alussa.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksissa on nähtävissä, kuinka opiskelijatyypit eroavat siinä, millaiseksi korkeakouluvalmiudet kuvataan. Näin ollen sosiaalinen ja akateeminen integroituminen olisi tämä tutkielman tuloksien perusteella yhteydessä siihen, millaiseksi omat korkeakouluvalmiudet kuvaillaan. Alla oleva kuvio kokoaa eri opiskelijatyypien kuvailuissa esiin nousseet korkeakouluvalmiudet sekä sen, millaiseksi mikäkin tyyppi tietyn korkeakouluvalmiudet oman osaamisensa kannalta kuvasi.

	Integroitunut opiskelija	Osittain integroitunut opiskelija	Integroitumaton opiskelija
Lähdeviittaaminen	Ei haasteita	Haasteita	Haasteita
Oma-aloitteisuus	Ei haasteita	Joitakin haasteita	Joitakin haasteita
Aikataulutaminen	Ei haasteita	Joitakin haasteita	Haasteita
Akateeminen kirjoittaminen		Haasteita	Haasteita

KUVIO 6. Opiskelijatyypien kuvaukset eri korkeakouluvalmiuksista

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Opiskelijavalintauudistusta ja erityisesti todistusvalintaa on kritisoitu siitä, että ei ole riittävästi tutkimustietoa siirtyvätkö opiskelijat lukiosta yliopistoon riittävillä tiedoilla ja taidoilla, erityisesti sellaisilla aloilla, joita ei lukiossa sellaisenaan opeteta (Ahola & Spoof, 2018). Näin ollen tämän tutkielman aineisto ja tulokset pyrkivät avaamaan juuri niiden opiskelijoiden kuvauksia, joilla on kokemus siitä, millaista on siirtyä todistusvalinnalla suoraan lukiosta yliopistoon.

Tutkielman tulokset osoittavat, että suoraan lukiosta yliopistoon siirtyneet opiskelijat olivat kokeneet siirtymävaiheen jännittäväksi ja isoksi muutokseksi, joka on linjassa aiempien tutkimuksien kanssa. Siirtyminen toiselta asteelta korkeakouluun sisältää aina epävarmuutta ja on usein iso muutos nuoren elämässä (Mah & Idenrhäler 2018, 122). Huomion arvioista on kuitenkin se, että vaikka muutos koettiin jännittäväksi, erityisesti ennen yliopiston alkua, siirtymävaihe ja opintojen aloittaminen sujui opiskelijoilta hyvin. Kukaan ei myöskään kuvaillut mitään isoja haasteita tai ongelmia siirtymävaiheessa.

Integroitumisen määrittelyyn käytetty Tinton (1975) malli auttoi tunnistamaan haastatteluaineistosta sosiaaliseen tai akateemiseen integraatioon ilmentymiä. Kuitenkin, kuten teoriaosasta kävi ilmi, on malli täydentynyt myöhemmin ja integroituminen voidaan nähdä hyvinkin kompleksisena ilmiönä. Ainoastaan yhden opiskelijan kuvailuja verratessa Tinton (1975) malliin onnistuneesta akateemisesta integraatiosta, pystyttiin sanomaan, että hän on akateemisesti integroitunut. Yleisesti aineistosta oli nähtävillä, että uusilla opiskelijoilla oli enemmän haasteita akateemisessa integroitumisessa. Tinton (1975) integraation käsitteet on luotu kuvaamaan erityisesti opintojen keskeyttämiseen liittyvää prosessia. Jos opiskelija ei integroidu yliopistoon, voi se johtaa opintojen keskeyttämiseen tai Suomessa erityisesti alan vaihtoon (Lähteenoja, 2010). Tinton (1975) mallista poiketen, tämän tutkielman tuloksissa

ei käynyt ilmi, että esimerkiksi haasteet akateemisen integraation kanssa olisivat vaikuttaneet siihen, että opiskelija olisi pohtinut alanvaihtoa tai opintojen keskeyttämistä. Päinvastoin haastatteluissa opiskelijat kuvailivat sitä, kuinka kokivat löytäneensä oman alansa ja kokivat opinnot mielenkiintoisina.

Opiskelijat kuvasivat siirtymävaiheessaan olleen niin sosiaalista kuin akateemista integraatiota tukevia, mutta myös haastavia tekijöitä. Akateemista integraatiota haastavana nähtiin erityisesti se, että opiskelijat eivät tieneet, millaista yliopistossa opiskelu on juuri kyseisellä alalla. Yleinen kasvatustiede ja viestintä voidaankin luokitella sellaisiksi aloiksi, joita ei opeteta lukiossa sellaisenaan, ja joista opiskelijoilla ei etukäteen ole välttämättä ymmärrystä. Hautamäki ym. (2012) olivatkin opiskelijavalintauudistuksen seurauksia pohtiessaan huolissaan juuri siitä, tietävätkö tällaisilla aloilla aloittavat opiskelijat, millaiselle alalle pääsevät opiskelemaan. Opiskelijoiden kuvailusta oli nähtävillä juuri se haaste, että he eivät olleet tieneet mitä odottaa yliopisto-opinnoilta. Opiskelijoiden kuvailuissa nousi esille se, kuinka omalla alalla käytettävät menetelmät olivat yllättäneet, mutta sopineet hyvin itselle. Kokemukset voisivat olla täysin päinvastaisia jollekin muulle opiskelijalle, jolle kyseinen opiskelutekniikka ei sovi. Tällöin myös opintomenestys tai motivaatio voisivat kärsiä, joka taas voisi lisätä siirtymävaiheeseen liittyviä negatiivisia tunteita (Argerdien ym. 2017, 56). Jo nyt käytössä oleva uusi lukiolaki pyrkii tutustuttamaan lukiolaisia yliopiston itsenäisiin kursseihin sekä erilaisiin palautettaviin tehtäviin tarjoamalla yliopistokursseja lukiolaisille avoimesti käytäviksi (Ahola ym. 2020, 8–9). Tämä tutkielman tuloksien perusteella tarvetta olisi avata enemmän myös eri aloille tyypillisiä opiskelutapoja ja vaatimuksia, joka voisi myös tukea opiskelijoiden akateemista integroitumista.

Tutkielman tuloksista on nähtävissä opiskelijoiden integroitumista uuteen sosiaaliseen ympäristöön, vaikka koronapandemian takia sosiaaliset kontaktit vähenevät huomattavasti uudelleen juuri syksyllä 2021. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä aiempien tutkimuksien mukaan sosiaalinen integroituminen vaatii aktiivista vuorovaikutusta sekä osallistumista opiskeluun liittyvien ryhmien kanssa, erityisesti vertaisten kanssa (Rautopuro & Korhonen, 2012). Myös tämän tutkielman tuloksissa sosiaalista integraatiota tukevana tekijänä nähtiin juuri sosiaaliset tapahtumat. Opiskelijoiden kuvailuissa nousivat erityisesti esiin orientaatioviikon tapahtumat ja niiden suuri merkitys integraation kannalta. Se voi

johtua osittain siitä, että vielä silloin uudet opiskelijat pääsivät tapaamaan tosiaan ilman koronasta johtuvia rajoituksia. Toisaalta opintojen alkuvaiheen sosiaaliset tapahtumat on nähty myös aiemmissa tutkimuksissa tärkeäksi tekijäksi, jonka kautta sosiaalista integroitumista ja kiinnittymistä yliopistoon tapahtuu (ks. esim. Poutanen ym. 2012). Opiskelijat kuvailivat sosiaalisen oma-aloitteisuuden tärkeäksi korkeakouluvalmiudeksi, joka myös kuvailee sitä, kuinka opiskelijan täytyy itse olla halukas tutustumaan uusiin ihmisiin ja luomaan sosiaalisia kontakteja integroituaikseen sosiaalisesti. Tutkielman ainut sosiaalisesti integroitumaton opiskelija ei ollut itse ollut aktiivinen osallistumaan orientaatioviikolle tai muihin tapahtumiin ja hänelle ei ollut muodostunut sosiaalista integroitumista uuteen opiskeluympäristöön.

Tutkimuksen tulokset toivat esille myös mielenkiintoisia havaintoja korkeakouluvalmiuksista. Aiemmissa tutkimuksissa oma-aloitteisuus on kuvattu valmiutena, jota yliopiston henkilöstö kokenut opiskelijoiden tarvitsevan opintoja aloittaessaan Suomessa (Hautamäki ym. 2012, 77–78). Myös tässä tutkielmassa oma-aloitteisuus nousi esille monien opiskelijoiden kuvauksissa tärkeänä taitona, mutta tuloksissa korostui kuitenkin sitäkin enemmän aikatauluttamisen tärkeys. Opiskelijat kuvasivat aikatauluttamisen olevan sellainen valmius, jota ei ole tarvinnut samalla tavalla aiemmin, esimerkiksi lukiossa.

Aikatauluttamisen lisäksi lähdeviittaaminen oli sellainen korkeakouluvalmius, jonka jokainen opiskelija mainitsi. Lähdeviittaaminen voidaan nähdä verrattain hyvin yksityiskohtaisena korkeakouluvalmiutena, jota kyllä tarvitaan paljon kirjoitustehtävissä koko opintojen ajan. Lähdeviittaaminen ei ole kuitenkaan painottunut näin vahvasti aiempien korkeakouluvalmiuksia käsittelevien tutkimuksien tuloksissa. Myöskään esimerkiksi Conleyn mallissa (2013) sitä ei eritellä ollenkaan siirtymässä tarvittavana korkeakouluvalmiutena. Tämän tutkielman tuloksissa lähdeviittaaminen nousi esiin selkeästi ja sitä myös kuvattiin valmiutena, joka ei ole kehittynyt tarpeeksi ja joka oli aiheuttanut eniten haasteita opiskelijoille lukiosta yliopisto-opintoihin siirryttäessä.

Tässä tutkielmassa korkeakouluvalmiuksien käsitteen määrittelyyn käytettiin Conleyn (2013) luomaa mallia korkeakouluvalmiuksista. Tämän tutkielman tuloksia ja Conleyn (2013) mallin neljää osa-aluetta verratessa voidaan huomata, että opiskelijoiden kuvailut korkeakouluvalmiuksista sisälsivät niin keskeisiä kognitiivisia strategioita, keskeisiä oppimistaitoja ja -tekniikoita

sekä keskeisiä siirtymään liittyviä tietoja ja taitoja. Toisaalta mallin toinen osa-alue eli keskeinen sisällön tuntemus jäi opiskelijoiden kuvailuista kokonaan pois. Todistusvalinnan yleistyessä opiskelijavalinnoissa, on jonkin verran pohdittu, onko todistusvalinnalla yliopistoon siirtyvällä opiskelijalla vähemmän pohjatietoa oman alan teorioista tai käsitteistä etukäteen verrattaessa aineistokokeella tai pääsykokeella yliopistossa aloittavia opiskelijoita (Ahola ym., 2018). Conleyn (2013) mallin mukaan tästä voi olla haittaa yliopistoon siirtyvälle opiskelijalle. Tämän tutkielman tuloksissa aiempaa tietämystä omasta alasta ei kuitenkaan mainittu sellaisena valmiutena, jota opiskelijat olisivat edes tarvinneet siirtymävaiheessa tai yliopisto-opintoja aloittaessaan. Opiskelijat olivat pärjänneet opinnoissaan hyvin ilman osaamista oman alan perusteista ja kokivat, että yliopistossa aloittaessa ei tarvitse osata kaikkea ja ensimmäisenä vuotena vielä opetellaan opiskelua. Nämä opiskelijoiden kuvailut korostavat Conleyn (2013) mallin oppimisen omistamista, joka painottaa opiskelijan oman motivaation merkitystä korkeakouluvalmiuden syntymisessä sekä elinikäistä oppimisen tärkeyttä.

Korkeakouluvalmiuksien kuvailu erosi eri opiskelijatyypin välillä erityisesti mitä tuli siihen, kuvailtiin korkeakouluvalmiuden olleen riittävällä tasolla yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. Tuloksien perusteella sosiaalisesti ja akateemisesti integroitunut opiskelija kuvaili myös korkeakouluvalmiuksiansa tasoa hyväksi tai riittäväksi. Tässä on nähtävissä ero niihin opiskelijoihin, jotka eivät olleet akateemisesti tai sosiaalisesti täysin integroituneita, sillä heidän kuvailuissaan nousi esille joidenkin korkeakouluvalmiuksien heikompa tasoa. Toisaalta opiskelijatyypit kuvasivat vain kolmea samaa korkeakouluvalmiutta. Esiin noussut ero on kuitenkin linjassa aiempien tutkimuksien kanssa, joissa on todettu, että riittävä akateemisten opiskelutaitojen hallinta on tärkeää, jotta uuden opiskelijan kiinnittyminen korkeakouluun on mahdollista (ks. esim. Rautopuro & Korhonen 2012, 46).

Aiemmat tutkimukset myös osoittavat, että ne opiskelijat, jotka ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan valmiimpia korkeakoulutukseen, selviävät myös helpommalla siirtymästä toiselta asteelta yliopistoon (Jansen & van de Meer 2012, 3). Toisaalta tässä tutkielmassa kukaan haastateltavista ei kuvailut isoja haasteita siirtymävaiheessa, vaikka eri opiskelijatyypit kuvasivatkin valmiuksien tasoissa eroja. Voidaan siis päätellä, että opiskelijan ei tarvitse olla täysin

sosiaalisesti ja akateemisesti integroitunut tai hallita kaikkia korkeakouluvalmiuksia, joita siirtymävaiheessa tarvitaan, selvitäkseen hyvin siirtymävaiheesta.

Opiskelijoiden kuvailuissa ei noussut juurikaan esille tekijöitä, joiden kautta heidän korkeakouluvalmiutensa olivat kehittyneet. Opiskelijat eivät esimerkiksi selittäneet perhetaustalla omaa osaamistaan tai korkeakouluvalmiuttaan juuri ollenkaan. Perhetaustan nähtiin vaikuttaneen lähinnä siihen, että on hakeutunut korkeakouluun. Tätä tulosta on syytä hieman kyseenalaistaa. Vaikka opiskelijat eivät itse tuoneet esille sitä, että perhetaustalla olisi ollut juurikaan vaikutusta heidän korkeakouluvalmiuksiinsa, on silti mahdollista ja myös todennäköistä, että perhetausta on vaikuttanut tiedostamattomasti tietojen ja taitojen kehittymiseen. Aiempien tutkimuksien mukaan kulttuurinen pääoma vaikuttaa vahvasti siihen, miten eri yhteiskuntaluokista tulevat opiskelijat pärjäävät koulutuksessa (Mikkonen & Korhonen 2018, 13). Opiskelijat oppivat kotoa enemmän koulutuksen kannalta tärkeitä taitoja, kuten keskustelutaitoja, lukemistottumuksia tai oppimistaitoja (Mikkonen & Korhonen 2018, 30; Agherdien ym., 2018). Kaikilla haastateltavilla oli ainakin yksi korkeakoulutettu vanhempi, suurimmalla osalla kumpikin vanhemmista oli käynyt korkeakoulun. Tässä tutkielmassa tutkittavien joukko on siis valikoitunutta, ja opiskelijat itse eivät välttämättä tunnista omaa etuoikeuttaan perhetaustan suhteen.

Opiskelijoiden korkeakouluvalmiuksien kehittymiseen vaikuttavina tekijöinä esiin nousi lähinnä lukio. Lukiolla onkin aiempien tutkimuksien mukaan merkittävä rooli korkeakouluvalmiuksien kehittäjänä (Conley 2013, 87; Jansen & van der Meer, 2012), sillä esimerkiksi Suomessa suuri osa uusista korkeakouluopiskelijoista on käynyt viimeisimpänä koulutuksena lukion. Tämän tutkielman tuloksissa osa opiskelijoista kuvaili oppineensa lukiossa aikatauluttamaan opintoja ja esimerkiksi ylioppilaskokeet olivat hyvä kosketus itseohjautuvaan opiskeluun, jota tarvittiin opiskelijoiden mukaan yliopistossa paljon. Tärkeä huomio tutkielman tuloksista on kuitenkin se, että vaikka opiskelijat kuvailivat korkeakouluvalmiuksien kehittymistä lähinnä lukiossa kertyneellä tietotaidolla, oli tulososuudesta nähtävissä, että erot lukion ja yliopiston välillä kuvailtiin suuriksi. Opiskelijat myös kuvasivat, kuinka joitakin olennaisiksi koettuja taitoja ei opetettu lukiossa niin, että niistä olisi ollut hyötyä yliopisto-opinnoissa. Tämä on linjassa Hautamäen ym. (2012) tutkimukseen,

jonka mukaan opiskelijat ovat kokeneet, että suomalainen lukiokoulutus ei valmista opiskelijoita tarpeeksi yliopisto-opintoihin. Tämä on tärkeä huomioida, sillä jos opiskelijoille ei ole opetettu tiettyä akateemista valmiutta aiemmin, voi kokemus omista taidoista ja valmiudesta korkeakoulutukseen olla heikko ja käsitys omista kyvyistä olla matala (Hautamäki ym. 2012, 57). Se taas voi laskea motivaatiota sekä pystyvyyden tunnetta ja vaikuttaa opintojen etenemiseen (Argerdien ym. 2017, 56). Tämän tutkielman tuloksista on huomattavissa se, kuinka opiskelijoille ei ole kehittynyt kaikkia tarvittavia tietoja ja taitoja ennen yliopistoon siirtymistä, ja isoimpana puutteena nähtiin lähdeviittaaminen. Olennaista on kuitenkin myös se, että opiskelijat kuvaavat opintojen sujuvan hyvin eikä kukaan kuvannut siirtymän olleen erityisen negatiivinen tai vaikea, vaikka kaikkea ei vielä osannutkaan.

Yleisesti tutkielman tulokset loivat katsauksen siihen, millaisena opiskelijat kuvasivat siirtymävaihetta suoraan lukiosta yliopistoon todistusvalinnalla valitus opiskelijan näkökulmasta. Siirtymävaiheeseen kuten moniin muihinkin uusiin asioihin ja isoihin muutoksiin liittyy aina negatiivisiakin tunteita, mutta tämän tutkielman tuloksissa ei kuitenkaan noussut mitään isompia huolestuttavia tekijöitä. Opiskelijoiden sosiaalista integroitumista tuetaan monin keinoin yliopiston alkaessa esimerkiksi orientaatioviikon tapahtumilla, mutta myös akateemiseen integraatioon panostaminen, erityisesti jo ennen yliopisto-opintojen alkua, olisi tärkeää tulevaisuudessa. Tutkielman tulokset toivat esille myös sen, kuinka monia eri tietoja ja taitoja opiskelija tarvitsee aloittaessaan yliopistossa. Lukion ja yliopiston välisen eron pienentäminen voisi helpottaa siirtymää ja erityisesti auttaa opiskelijoita hahmottamaan yliopisto-opintojen monipuolisuuden ja eri aloille tyypilliset tekijät. Tämän kautta myös akateeminen integroituminen voisi olla helpompaa tulevaisuudessa.

Tärkeänä tuloksena voidaan kuitenkin sanoa, että opiskelijan ei tarvitse olla täysin sosiaalisesti ja akateemisesti integroitunut tai hallita kaikkia korkeakouluvalmiuksia, joita siirtymävaiheessa tarvitaan, selvitäkseen hyvin siirtymävaiheesta. Tämä on linjassa Conleyn ja Frenchin (2013) ajatuksen kanssa siitä, että puutteellisen sisältötiedon kompensointi on tärkeä osa siirtymävaihetta ja olennainen taito uusille opiskelijoille.

Huomioitavaa on, että tämän tutkielman tulokset ja niiden pohdinta perustuvat pieneen otantaan ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja siksi tuloksia

ei voi yleistää kaikkiin todistusvalinnalla valittuihin ensimmäisen vuoden opiskelijoihin. Seuraavassa kappaleessa pohditaankin tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta sekä sen rajoituksia.

7.2 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus sekä tutkimuksen rajoitukset

Hyvää tieteellistä tutkimusta ei voida tehdä ilman arviointia sen laadusta eikä tutkijan tekemiä eettisiä valintoja voida erottaa tutkimuksen luotettavuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimusetiikka kulkee mukana tutkimuksen tekemisessä koko tutkimusprosessin ajan erilaisina moraalisisina valintoina (Kuula 2006, 11). Tutkijan omilla valinnoilla on iso merkitys tutkimuksen eettisyyteen ja siitä syystä on hyvä, että tutkija on perehtynyt esimerkiksi hyvän tieteellisen käytännön (HTK) ohjeeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä tutkimus on tehty seuraten hyvää tieteellistä käytäntöä, joka onkin edellytys eettisesti hyvälle tutkimukselle.

Tutkimuksen arviointiin kuuluu eettisen arvon pohtiminen. Tutkijan on hyvä ymmärtää oma valta-asemansa tutkimuksen aikana. Tutkijalla on valta päättää esimerkiksi siitä, kauanko haastattelu kestää, mikä haastattelusta käytettävää tietoa, missä tutkimus julkaistaan ja miten tutkittavien tunnistetiedot merkitään tai jätetään merkitsemättä (Cohen, Manion & Morrison 2018, 136). Lisäksi esimerkiksi haastattelutilanteessa valta-asetelmat määrittävät aina vuorovaikutusta ja kyse on aina institutionaalista vuorovaikutuksesta, siitä huolimatta, että haastattelut saattavat joskus olla ilmapiiriltään epämuodollisia (Kuula 2006, 139).

Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa eettinen ennakoarviointi ei ole samalla tavalla pakollista kuin esimerkiksi lääketieteessä (Kuula 2006, 58). Usein ennen aineiston keräämistä tutkijan tulee kuitenkin hankkia esimerkiksi tutkimuslupa organisaatiolta (Kuula 2006, 46). Koska tämän tutkielman aineisto kerättiin ainejärjestöjen kautta ja haastattelut tehtiin opiskelijoiden omalla ajalla, ei tutkimuslupaa tarvittu. Tutkielmaa varten täytettiin kuitenkin tietosuojalomake. Tietosuojalomakkeen avulla tutkittavia tiedotettiin kerätyn aineiston käyttötarkoituksesta sekä aineiston suojaamisesta (Kuula 2006, 102). Tietosuojalomakkeessa mainittiin myös se, että aineisto kerätään vain tutkielmaa

varten ja se tuhotaan tutkielman ollessa valmis ja hyväksytty. Tutkimuksessa keskityttiin tutkittavan omiin kuvauksiin, kerättiin henkilötietoja sekä tallennettiin ääninauhaa, jonka takia aineistonhallinnassa tulee olla erityisen tarkka ja se suunniteltiin jo etukäteen.

Tutkimuksen eettiseen arvoon liittyen, on tutkimuksessa huolehdittava tutkittavien identiteetin suojelemisesta (Cohen ym. 2018, 135). Tutkielmassa pyrittiin turvaamaan tutkittavien anonymiteetti. Opiskelijoista ei ole kerrottu mitään tunnistetietoja, ja myös tarkempi pääaine sekä yliopisto on jätetty tutkielmasta pois, jotta anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin. Opiskelijoiden tunnistetietoina on kuitenkin käytetty numerointia, jotta analyysiosuudessa ja tuloksissa saadaan esille eri opiskelijoiden näkemyksiä aiheesta. Numeroinnin seurauksena on eri haastattelupätkiä mahdollista yhdistää toisiinsa. Haastattelupätkistä on kuitenkin poistettu sellaiset kohdat, joissa on mainittu tunnistettavia asioita esimerkiksi opiskelukaupungista.

Tutkittavan anonymiteetistä huolehtiminen on erityisen tärkeää, sillä laadullisessa tutkimuksessa voidaan rikkoa tutkittavan yksityisyyttä, esimerkiksi jos haastatteluaineisto joutuisi väärin käsiin (Cohen ym. 2018, 129). Tärkeää on, että haastattelun äänitiedosto ja litteroinnit tallennetaan paikkaan, jossa ne eivät voi joutua muiden kuin tutkijan nähtäville (Kuula 2006, 129). Tässä tutkielmassa tallennuspaikkana on käytetty yliopiston tarjoamaa Office365 One Driveä, joka vaatii kaksivaiheisen tunnistautumisen ja on näin tietoturvallinen. Äänitiedostot tallennettiin omalle tietokoneelle salasanasuojatusti ja ne varmuuskopioitiin tämän lisäksi yliopiston P: asemalle, joka vaatii kaksivaiheisen tunnistautumisen. Tutkielman ollessa palautettu ja arvioitu, aineisto tuhotaan.

Tutkielman eettisyyden näkökulmasta tärkeää on myös tuoda tutkittavalle ilmi, että tutkimus on täysin vapaaehtoinen ja tutkittavalla on mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa (Cohen ym. 2018, 122). Ennen haastatteluja tutkittavia tulee informoida myös kirjallisesti tutkimuksesta ja tietosuojasta (Kuula 2006, 119). Tämä tutkielma kohdistui ensimmäisen vuoden opiskelijoihin, joilla ei todennäköisesti ollut aikaisempaa kokemusta tutkimushaastatteluun osallistumisesta. Siksi tutkittavia pyydettiin tutustumaan tietosuojalomakkeeseen (liite 1) kunnolla ja tästä mainittiin vielä haastattelujen alussa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) myös suosittelevat, että haastateltavien annetaan tutustua kysymyksiin jo ennen haastattelutilannetta.

Tätä tutkielmaa varten haastatellut opiskelijat halusivat kaikki nähdä haastattelukysymykset etukäteen, joten heille lähetettiin haastattelurunko (liite 2) luettavaksi muutamaa päivää ennen haastattelua. Lisäksi haastattelutilanteissa on hyvä varautua siihen, mikäli joku haastateltavista tuo ilmi isompia haasteita jaksamisessa tai opintojen etenemisessä. Vaikka tässä tutkielmassa ei käsitelty arkaluontoisia asioita, varauduttiin silti siihen, mikäli joku opiskelija toisi esille esimerkiksi yksinäisyyttä tai isoja haasteita opintojen etenemisessä. Tässä tapauksessa tutkijalla olisi ollut antaa opiskelijalle yhteystiedot oikealle ohjaustaholle, esimerkiksi opintopsykologille tai YTHS:lle.

Tutkijan asema on edellä kuvatun mukaisesti tärkeässä roolissa tutkimuksen eettisyydessä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on olennaisessa osassa myös mitä tulee tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tutkija on tutkimuksessa keskeinen tutkimusväline. Juuri siitä syystä luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen, tutkimusta tehdessä on tärkeä muistaa, kuinka aiheen ollessa tutkijalle henkilökohtaisesti merkittävä, tulee kiinnittää huomiota siihen, että tutkijan omat mielipiteet ja ennakko-oletukset aiheesta eivät vaikuta analyysivaiheeseen ja näin tutkimuksen tuloksiin (Cohen ym. 2018, 291).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monesta eri näkökulmasta. Luotettavuuden toteutumista voidaan tarkastella esimerkiksi tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta. Uskottavuuteen liittyy se, onko tutkimuksen aineisto ja analyysi yhteensopiva ja tarkoituksenmukainen (Cohen ym., 2018). Tämän tutkielman aineisto kerättiin haastattelemalla jokaista opiskelijaa vain yhden kerran. Eskola ja Suoranta (1998) nostavatkin esille, kuinka useampi havainnointikerta, esimerkiksi haastattelussa saman asian kysyminen eri muodoissa useampaan kertaan lisää reliabiliteettia. Tässä tutkielmassa samoja asioita ei kysytty eri muodossa, vaan opiskelija sai puhua yhden kysymyksen jälkeen aiheesta kerralla sen verran kuin halusi. Analyysivaiheessa huomattiin, että haastattelutilanteessa aineistoa olisi voitu saada rikastettua kysymällä useampia tarkentavia kysymyksiä.

Tutkimuksen uskottavuuden lisäksi, tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeistä on pohtia sitä, onko tutkimus sisäisesti johdonmukaisesti toteutettu (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä johdonmukaisuus voi liittyä niin aineiston keräämiseen kuin analyysiprosessiinkin. Tässä tutkielmassa

haastattelut on kerätty ajallisesti lyhyen ajan sisällä, mutta haastattelujen pitämisen harjoittelun seurauksena, tutkija oppi kysymään rohkeammin tarkentavia kysymyksiä ja huomasi, mikäli jokin kysymys johdatteli haastateltavaa liikaa. Muuten aineistonkeruuprosessi pysyi samanlaisena. Analyysiprosessissa taas edettiin analyysimenetelmien periaatteiden mukaisesti, jotta se etenisi mahdollisimman johdonmukaisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkija kuvaa tekee tarkan kuvauksen tutkimuksen toteuttamisesta (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkielmassa tutkimuksen eteneminen ja sen eri vaiheet on pyritty avaamaan tarkasti ja totuudenmukaisesti metodiluvussa. Myös analyysivaihe on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi sen luotettavuuden lisäämiseksi. Tutkielman tuloksien syntyminen on pyritty kuvaamaan kattavasti aineistokatkelmien avulla, jotta lukija ymmärtää tutkijan tulkintoja ja tuloksien syntymistä. Tällä on pyritty vähentämään tulosten tulkinnanvaraisuutta. Analyysivaiheessa on myös pyritty kuvaamaan selkeästi eri teemojen tai opiskelijatyyppeiden syntyminen, jotta analyysin arvioitavuus ja toistettavuus olisi näkyvillä. Kun lukijalle annetaan tehdyn tulkinnan lisäksi nähtävillä myös aineistokatkelma, on hänellä mahdollisuus joko hyväksyä tai riitauttaa tutkijan tekemä tulkinta (Eskola & Suoranta, 1998).

Se, että koko tutkimusprosessi on kuvattu läpinäkyvästi, lisää tutkielman toistettavuutta. Toistettavuuden tarkoituksena on se, että toinen tutkija voisi toteuttaa saman tutkimusprosessin tutkijan tutkimusprosessin esittelyn pohjalta (Cohen ym. 2018, 255). Tutkielman uskottavuuden ja toistettavuuden näkökulmasta on olennaista huomioida kuitenkin se, kuinka haastattelun ajankohta ja todellisuus saattavat vaikuttaa haastateltaviin ja sitä kautta aineistoon ja tuloksiin (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkielman tuloksissa oli esimerkiksi selkeästi nähtävillä koronapandemia, joka vaikutti yliopistojen ja opiskelijoiden arkeen merkittävästi, kun yliopistot olivat kiinni, opetus oli etänä ja sosiaalisia kontakteja tuli välttää, jolloin myös esimerkiksi tapahtumia ei juurikaan järjestetty. Tästä syystä esimerkiksi sosiaalisen integraation heikentäjinä suurimpana näkyi juuri etäaika, joka tuskin olisi tullut esille, jos tämä tutkimus olisi tehty esimerkiksi vuonna 2019 ennen koronapandemiaa.

Aiemmin mainittujen tekijöiden lisäksi, tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida pohtimalla sen vahvistettavuutta eli sitä, saako tutkimuksen tulos tukea

muista tutkimuksista, jotka ovat tutkineet samaa ilmiötä (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksen tuloksia esitellessä on lisäksi tärkeää tunnistaa, millaisia rajoituksia siinä on ollut. Tässä tutkielmassa tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä on pyritty vertaamaan aiempiin tutkimuksiin aiheesta. Tutkielman luotettavuutta ja erityisesti yleistettävyyttä pohdittaessa on kuitenkin hyvä huomioida, että tutkimukseen osallistui vain pieni otanta opiskelijoita ja vain kahdelta alalta. Näin ollen tuloksia ei voida yleistää ja sanoa, että kaikkien opiskelijoiden siirtymävaihe tai tarvittavat korkeakouluvalmiudet olisivat tulleet esille tämän tutkielman tuloksissa. Tämä on hyvä huomioida erityisesti tyypikertomuksissa, sillä kaksi tyypikuvauksista muodostettiin vain yhden opiskelijan haastattelun perusteella. Näin ollen aineistoa ei ollut tarpeeksi, ja mikäli näihin kahteen tyyppiin kuuluvia opiskelijoita olisi ollut enemmän, olisivat he voineet tuottaa vielä uudenlaista tietoa. Tyypikertomukset haluttiin kuitenkin luoda kuvaamaan opiskelijoiden erilaisia siirtymävaiheen ja integraation kokemuksia, vaikka saturaatiopistettä ei kahden opiskelijatyypin kohdalla täysin saavutettukaan.

Lisäksi pienessä otannassa on hyvä huomioida se, kuinka usein tutkimuspyyntöihin vastaavat juuri sellaiset opiskelijat, joilla on jotain sanottavaa kyseisestä aiheesta tai se on heille jollain tapaa merkityksellinen (Eskola ym. 2018). Tähän tutkielmaan haastateltavia etsiessä on todennäköistä, että jo muutenkin omassa ainejärjestössään tai muuten yliopistotoiminnassa aktiiviset opiskelijat osallistuivat myös haastatteluihin. Lisäksi on mahdollista, että siirtymävaiheen kuvailut esiintyivät positiivisina, koska useasti ne, kenellä sujuu hyvin esimerkiksi opinnoissa, myös kertovat mieluummin kokemuksistaan tuntemattomalle haastattelijalle. Tästä syystä on mahdollista, että ne opiskelijat, joilla on ollut haasteita, eivät halunneet osallistua haastatteluihin ja jakaa tilannettaan tai kokemuksiaan haastattelijalle.

Haastateltavien vastauksissa on myös hyvä huomioida se, että kaikilla haastatelluilla oli ainakin yksi korkeakoulutettu vanhempi, suurimmalla kumpikin oli käynyt joko yliopiston tai ammattikorkeakoulun. Vaikka opiskelijat eivät itse tuoneet esille sitä, että perhetaustalla olisi ollut juurikaan vaikutusta esimerkiksi korkeakouluvalmiuksiin, on tätä hyvä kyseenalaistaa, sillä omaa etuoikeutta voi olla vaikea tunnistaa (Mikkonen & Korhonen 2018, 30; Bourdieu, 1986). Lisäksi tutkittavat voivat olla sokeita omalle tilanteelleen tai kokemuksilleen (Eskola &

Suoranta, 1998). Tämän tutkielman painopiste oli enemmänkin yksilöllinen, eikä perhetaustan vaikutuksiin perehdytty sen tarkemmin, mutta tämä näkökulma on hyvä silti huomioida tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Nämä tutkimuksen rajoitukset huomioiden, jättää tämäkin tutkielma kysymyksiä, joita olisi tärkeää tutkia seuraavissa tutkimuksissa. Seuraavassa kappaleessa esitetäänkin muutama jatkotutkimusehdotus.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Myös tämä tutkielma ja sen tulokset jättävät tutkimusaukkoja, joihin olisi aiheen ymmärtämisen kannalta mielenkiintoista saada vastauksia. Kuten aiemmasta kappaleesta jo käy ilmi, on tämän tutkielman tutkittavien otanta pieni, joka jättää tutkittavaa myös laajemman joukon näkemyksistä. Aiempien tutkimuksien (ks. esim. Hautamäki ym., 2012) sekä tämän tutkielman tuloksissa nousi esille, kuinka lukio ei kehittänyt tarpeeksi kaikkia yliopistossa tarvittavia korkeakouluvalmiuksia. Lukiokoulutusta uudistetaan parhaillaan vastaamaan opiskelijavalintauudistuksesta syntyneisiin tarpeisiin (Ahola ym. 2020, 9). Niin opiskelijavalintauudistuksen kuin lukion uudistuksen seurauksista on tärkeä saada valtakunnallista pitkittäistutkimusta, jotta voidaan varmistua siitä, että lukiolaiset eivät joudu siirtymään yliopistoon liian vähäisillä taidoilla, ja tiedostetaan muutkin mahdolliset opiskelijavalintauudistuksen vaikutukset. Tässä tutkielmassa näkökulma integroitumiseen ja korkeakouluvalmiuksiin oli hyvin yksilöllinen ja painottui lähinnä opiskelijaan itseensä. Tärkeää olisi saada myös tutkimustuloksia yliopiston valmiudesta muokkautua sopivammaksi moninaisista konteksteista tuleville opiskelijoille.

Toinen jatkotutkimusehdotus liittyy tästä tutkielmasta pois jääneisiin näkökulmiin. Esimerkiksi sosiologinen näkökulma siirtymävaiheeseen ja korkeakouluvalmiuksiin olisi olennainen ja mielenkiintoinen tutkimusnäkökulma, jota ei tämän tutkielman rajoissa pystytty käsittelemään tarkemmin. Aiemmissa tutkimuksissa perhetaustan yhteyttä on tutkittu erityisesti yliopistoon sopeutumisen kannalta (ks. esim. Ivemark & Ambrose, 2021). Mikkonen ja Korhonen (2018) avaavat tutkimuksessaan työläistaustaisten opiskelijoiden heikompaa opintoihin kiinnittymistä. Parempi ymmärrys siitä, miten opiskelijan

perhetausta sekä sosioekonominen tausta vaikuttaa korkeakouluvalmiuksien kehittymiseen suomalaisessa yhteiskunnassa olisi paikallaan, sillä tässä tutkielmassa vastauksia siihen ei saatu.

LÄHTEET

- Agherdien, N., Mey, M., & Poisat, P. (2018). Factors Impacting on Students' Readiness for Higher Education. *Africa Education Review*, 15(1), 52–71.
<https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224596>
- Ahola, S., Aittola, H., Salminen, T. & Spoof, J. (2020). Lukioiden ja korkeakoulujen työelämäyhteistyö. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162017/VNTEAS_2020_03.pdf
- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2018). Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160711/25-2018-Opiskelijavalinnat_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ahola, S. (2020). Yliopistojen (tuntemattomat) opiskelijavalinnat – politiikkaa toiveiden ja todellisuuden välimaastossa. Teoksessa J. Ursin & R. Muhonen (toim.), Tuntematon korkeakoulutus. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ahola, S. & Spoof, J. (2018) Mikä olisi paras tapa valita korkeakouluopiskelijat? – opiskelijavalintojen uudistamiseen liittyvän keskustelun jakolinjat. *Tiedepolitiikka* 43, 7–21. <https://www.doria.fi/handle/10024/174143>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press. 241–258.
- Briggs, A., Clark, J. & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3–21.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Clark, M.H., Middleton, S., Nguyen, D & Zwick, L. (2014). Mediating Relationships Between Academic Motivation, Academic Integration and

- Academic Performance. *Learning and individual differences* 33, 30–38.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed., Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Conley, D. (2013). *Getting ready for college, careers, and the common core: what every educator needs to know*. Wiley.
- Conley, D & French, E. M. (2014). Student Ownership of Learning as a Key Component of College Readiness. *The American Behavioral Scientist (Beverly Hills)*, 58(8), 1018–1034.
<https://doi.org/10.1177/0002764213515232>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu. Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. (2012). Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_59.pdf
- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191–207.
<https://doi.org/10.1177/00380407211017060>
- Jansen, E. P. W. A., & van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *Australian Educational Researcher*, 39(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1007/s13384-011-0044-6>

- Jansen, E. Suhre, C., & André, S. (2017). Transition to an international degree programme: Preparedness, first-year experiences and success of students of different nationalities. In Higher education transitions. 1. painos, 47–65. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617367-5>.
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. (2020). Mitä voimme odottaa opiskelijavalinnan uudistukselta? *Talous ja yhteiskunta* 4/2020, 36–41.
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/180355/ty42020KarhunenPekkarinenSuhonenVirkola.pdf?sequence=1>
- Kosunen, T. (2021). Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163235/OKM_2021_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Lemmens, J. C. (2010) *Student's readiness for university education*. [Väitöskirja, University of Pretoria].
<https://repository.up.ac.za/handle/2263/26675>
- Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23378/uusienop.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Mah, D.-K., & Ifenthaler, D. (2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, 28(1), 120–137.
<https://www.proquest.com/docview/2393079989?accountid=14242&parentSessionId=95HhVUSONv%2BtPA%2BzOycA88QSAJuO9UjrBXdgeLyExA4%3D&pq-origsite=primo>
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. (2018). Työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160472/okm04.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Mäkinen, M. & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.M. Värrin (toim.), *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press. (s.59–81).
- Niemonen, R. (2020). Tutkijat pitävät korkeakouluhaun uudistusta eriarvoistavana – todistusvalinta voi suosia kaupunkilaisten ja koulutettujen perheiden tyttöjä. Yle uutiset 1.8.2020. Viitattu 31.3.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-11471428>
- OKM 2016:37. (2016). Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:37. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79291/okm37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen (toim.), *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press.
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441–457. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0096-7>
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. (2012). Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.M. Värrin (toim.), *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press. (s. 36–59)
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saari, J. (2017). Rakas, kamala opo – Lukiolaisten kokemuksia opinto-ohjauksesta. Suomen lukiolaisten liiton selvitys. <https://lukio.fi/app/uploads/2019/06/opo-nettiin.pdf>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 7.12.2021].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/khak/2019/khak_2019_2020-12-10_tie_001.fi.htm

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Terpstra-Tong, J. & Ahmad, A. (2018). High school-university disconnect: a complex issue in Malaysia. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 851–865. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0214>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Venezia, A. & Jaeger, L. (2013) Transitions from High School to College. *The Future of Children*, Vol 23, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015237.pdf>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelupyyntö

Haastattelupyyntö

26.1.2022

Moikka ensimmäisen vuoden kasvatustieteiden opiskelija!

Kutsun sinut osallistumaan pro gradu -tutkielmani haastatteluun, joissa kerätään tietoa suoraan lukiosta yliopisto-opintoihin siirtyneiden opiskelijoiden kokemuksista siirtymävaiheesta. Tutkielmani avulla pyritään ymmärtämään uusien opiskelijoiden kokemuksia omista korkeakouluvalmiuksista sekä niiden syntymiseen vaikuttavista tekijöistä.

Haastattelussa käsitellään omia kokemuksiasi lukio-opinnoista ja yliopisto-opinnoista, siirtymävaiheesta lukiosta yliopistoon sekä kokemuksiasi siitä, millaisia korkeakouluvalmiuksia olet yliopistossa tarvinnut ja millaiset tekijät ovat auttaneet niiden kehittämisessä omalla kohdallasi. Tarkoituksena on ymmärtää paremmin sitä, millaiseksi siirtymävaihe suoraan lukiosta yliopistoon koetaan ja miten sitä voisi helpottaa, kun opiskelijavalintauudistuksen tavoitteiden toteutuessa yhä useampi siirtyy yliopistoon ilman väli vuosia.

Haastattelut suoritetaan yksilöhaastatteluina Teamsin tai Zoomin välityksellä. **Olet sopiva haastatteluun, mikäli olet valmistunut ylioppilaaksi keväällä 2021 sekä tullut valituksi kasvatustieteiden tutkinto-opiskelijaksi joko aineistokokeella (VAKAVA-koe tai oma valintakoe) tai todistusvalinnalla kevään 2021 yhteisvalinnassa sekä aloittanut opintosi syksyllä 2021.** Haastattelu kestää noin 45 min ja haastattelun ajankohta sovitaan aikataulujesi mukaan tammi-helmikuulle. Saat haastattelukysymykset halutessasi etukäteen.

Haastattelut tallennetaan ja haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan tätä tutkielmaa varten. Koko aineiston käsittelyn ajan sekä valmiissa tutkielmassa säilytetään haastateltavien anonymiteetti, jolloin haastateltavia ei ole mahdollista tunnistaa tutkielmaa raportoidessa. Lisää tietosuojaan liittyvistä asioista voit lukea liitteenä olevasta tietosuojailmoituksesta.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan haastatteluun, otatahan minuun yhteyttä sähköpostitse tai Telegramissa haastatteluajan sopimiseksi. Vastaa myös mielelläni lisäkysymyksiin, jos joku jäi vielä mietityttämään. Kiitos todella paljon jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Jonna Keto

jonna.keto@tuni.fi tai Telegram: jonnaketo

Liite 2: Haastattelurunko

Haastattelurunko pro gradu -tutkielmaan: Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemukset korkeakouluvalmiuksista ja siirtymästä lukiosta suoraan yliopistoon (Jonna Keto, jonna.keto@tuni.fi)

1. Taustakysymykset

- Kerro miten olet päättänyt opiskelemaan kasvatustieteitä?
- Pääsitkö opiskelemaan todistusvalinnan pisteillä vai aineistokokeella?
 - o Valmistauduitko aineistokokeeseen? Miten?

2. Lukiosta yliopistoon (sosiaalinen ja akateeminen integroituminen)

- Kertoisitko, millaiset asiat vaikuttivat siihen, että hait yliopistoon ja opiskelemaan kasvatustieteitä
 - o Mistä sait tarvittavan tiedon siirtymävaiheeseen liittyen?
- Kuvaile millaiseksi koit siirtymävaiheen lukiosta yliopistoon
- Millaiset asiat ovat auttaneet sinua sopeutumaan yliopistoon sekä opintoihisi?
- *Sosiaalinen integraatio:*
 - o Kuvailisitko sosiaalista ympäristöäsi yliopistossa. Oletko saanut kavereita yliopistosta? Onko yliopiston opettajat tai muu henkilökunta tulleet sinulle tutuiksi? Oletko osallistunut paljon tapahtumiin tai muuhun toimintaan?
 - o Kertoisitko konkreettisia esimerkkejä, jotka vaikuttivat kokemuksiesi mukaan sosiaalisten suhteiden rakentumiseen
- *Akateeminen integraatio:*
 - o Miten opinnot ovat vastanneet odotuksiasi? Millaisia odotuksia sinulla oli opintoihin liittyen ennen opintojen alkua? Onko yliopisto ja opintosi täyttäneet odotuksesi tähän mennessä?
 - o Koetko täyttäväsi ne vaatimukset, joita yliopistossa vaaditaan? Onko joku asia tuntunut haastavalta opintoihin liittyen? Mitä nämä asiat ovat?

3. Korkeakouluvalmiudet

- Miten opinnot ovat menneet ensimmäisen vuoden aikana? Millaiseksi olet kokenut opintomenestyksesi yliopistossa? Kerrotko millaiset asiat ovat vaikuttaneet siihen?
- Kuvailisitko millaisia tietoja ja taitoja yliopistossa aloittavalta opiskelijalta vaaditaan kokemuksiesi mukaan
- Kertoisitko esimerkin, millaisissa tilanteissa olet tarvinnut kyseistä tietoa/taitoa
- Kerrotko millaiseksi koit kyseisen valmiuden omalla kohdallasi, kun siirryit yliopistoon (koitko kyseisen valmiuden olevan tarpeeksi kehittynyt)
 - o Kerrotko esimerkin, miten tämä on näkynyt opintojesi aikana
- Miten kyseinen tieto/taito on sinulle kehittynyt, kerrotko jonkun esimerkin.

- Perhetausta: Mitä vanhempasi opiskelivat? Koetko, että perhetaustasi on vaikuttanut tietojesi tai taitojesi kehittymiseen? Jos on niin miten, kertoisiko joitakin esimerkkejä? Onko sinulla muita sosiaalisia suhteita, jotka olisivat vaikuttaneet valmiuksien kehittämisessä?