

NUORTEN PÄÄAINETTA VAIHTANEIDEN OPISKELIJOIDEN
YLIOPISTO-OPINTOJEN YKSILÖLLINEN RAKENTUMINEN

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu-tutkielma

Anu Ärölä

Toukokuu 2012

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus
ÄRÖLÄ, ANU: Nuorten pääainetta vaihtaneiden opiskelijoiden yliopisto-opintojen yksilöllinen rakentuminen
Pro gradu-tutkielma, 63 s. + 4 liitesivua
Kasvatustiede
Toukokuu 2012

TIIVISTELMÄ

Tässä haastattelututkimuksessa tavoitteena oli selvittää yliopisto-opintojen yksilöllistä rakentumista ja opintopolun muotoutumista alkaen jo yliopistoon hakuvaiheesta. Koulutuspoliittiselle keskustelulle ja päätöksenteolle on luonteenomaista nähdä yliopisto-opiskelijat yhtenä homogeenisenä massana, kuitenkin sekä yliopisto-opintojen rakentuminen että opintopolun muotoutuminen yliopistoon hakuvaiheesta alkaen on hyvinkin yksilöllistä ja vaihtelevaa henkilöstä riippuen.

Tutkimus on laadullinen haastattelututkimus, jonka aineisto on hankittu teemahaastatteluilla. Haastatteluaineisto on käsitelty sisällönanalyysin menetelmällä. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat nuoret yliopisto-opiskelijat, joilla on taustallaan pääaineen vaihtaminen opintojensa alkupuolella. Tutkimuksessa haastateltiin seitsemää Tampereen yliopiston opiskelijaa, joilla kaikilla löytyi opintohistoriassaan pääaineen vaihtaminen. Tutkimuskysymystä tarkastellaan yliopisto-opintoihin hakeutumisen, pääaineen vaihtamisen sekä opintojen käytänteiden näkökulmasta. Haastatelluista opiskelijoista kolmen pääaine oli lääketiede, kahden psykologia ja kaksi haastatelluista opiskelijoista opiskeli valtiotiedettä.

Tutkimuksen tulokset toivat hyvin esiin sen, kuinka monella tavalla yliopisto-opinnot voivat rakentua ja kuinka yksilöllisiä tapoja niiden toteuttamiselle on. Tutkimuksen opiskelijat käyttivät ensimmäistä pääainettaan eri tavoin välivaiheena hakeutuessaan tavoiteopintoihinsa. Tutkimuksen opiskelijoilla ensimmäinen pääaine toimi mm. ylimääräisenä miettimisaikana tulevaisuuden opintojen suhteen ja valmentautumisaikana tavoitealan pääsykokeita varten. Yksi haastatelluista opiskelijoista aloitti ensimmäisen pääaineen opintonsa aikomuksenaan suorittaa ne loppuun, mutta työllisyysnäkömiin takia hän päätti vaihtaa pääainetta.

Haastatellut yliopisto-opiskelijat kokivat hyvin eri tavoin kahden pääaineen muodostamat yliopisto-opinnot ja ensimmäisen pääaineen merkitys opintojen kokonaisuudessa vaihteli paljon. Ensimmäisen pääaineen opinnoilla oli merkitystä mm. valmistautumisessa tavoitealan pääsykokeisiin, tavoitepääaineen kurssien hyväksilukemisessa ja tavoiteopintojen sivuainekokonaisuuksina. Opintojen edistymisen lisäksi ensimmäisen pääaineen opinnot auttoivat yhtä opiskelijaa myös ammatillisen näkökulman syventämisessä tavoitealan opinnoissaan.

Opiskelukäytänteiden osalta tutkimuksessa tuli esiin aiempien tutkimuksien kanssa samoilla linjoilla olevia tekijöitä, mutta myös niistä poikkeavia tuloksia. Esimerkiksi luento-opetusta ja tenttimuotoista kurssien suorittamista pidetään yleisesti negatiivisena asiana, mutta tässä seitsemän opiskelijan ryhmässä löytyi esimerkkejä opiskelijoista, jotka pitivät em. opiskelumuotoja

myönteisinä ja itselleen sopivina. Myös suosiota paljon lisänneet yhteisölliset oppimismuodot jakoivat mielipiteet haastateltujen osalta: muutamat opiskelijat pitivät niitä hyvin tapoina opiskella uusia asioita, kun taas joidenkin mielestä niissä oli enemmän kielteisiä kuin myönteisiä tekijöitä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yksilöllisyys ja persoonallinen ote näkyvät yliopisto-opinnoissa aina yliopisto-opintoihin hakeutumisesta opiskelukäytänteisiin asti. Kahden pääaineen yhdistäminen osoittautui yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikille haastatelluille myönteiseksi asiaksi opintojen kokonaisuutta ajatellen. Tulosten perusteella voi todeta, että yliopisto-opiskelijoiden ajattelemisen ja kohtelemisen yhtenä massana peittää alleen monia henkilökohtaisella tasolla opintoja edistäviä yksilöllisiä toimintatapoja, joiden huomioon ottaminen päätöksenteossa ja yliopiston toiminnan kehittämisessä saattaisi pitkällä tähtäimellä olla kannattavaa kaikille osapuolille.

Asiasanat: yksilölliset yliopisto-opinnot, pääaineen vaihtaminen, opintopolku, hakeminen yliopistoon, opiskelumuodot, opiskelutaidot, vertaissuhteet opiskelukavereihin, perhetausta

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta	1
1.2 Yliopisto-opintojen yksilöllisyys	3
1.3 Nuoren yliopisto-opiskelijan yksilöllinen opintopolku.....	4
1.4 Pääaineen vaihtaminen opintojen yksilöllisessä rakentumisessa.....	6
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1 Opintojen käytännöt.....	8
2.1.1 <i>Opiskelutaidot ja mieleiset opiskelutavat</i>	8
2.1.2 <i>Opiskeluasenne</i>	9
2.1.3 <i>Sosiaaliset suhteet opiskelukavereihin</i>	10
2.2 Hakeutuminen yliopisto-opintoihin	13
2.2.1 <i>Hakuprosessin yhteiskunnallisia tekijöitä</i>	14
2.2.2 <i>Hakuprosessin henkilökohtainen merkitys</i>	16
2.2.3 <i>Korkeakouluopintoihin hakevien perhetausta</i>	17
2.3 Pääaineen vaihtaminen opintopolun tapahtumana.....	19
2.3.1 <i>Yleisiä näkemyksiä pääaineen vaihtamisesta</i>	19
2.3.2 <i>Pääaineen vaihtamisen merkitys yksilöllisellä opintopolulla</i>	22
3. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
3.1 Tutkimuskysymykset	24
3.2 Tutkimusmenetelmät.....	25
3.2.1 <i>Tutkimuksen kvalitatiivisuus ja tieteellinen paradigma</i>	25
3.2.2 <i>Aineistonkeruun suunnittelu ja toteutus</i>	27
3.2.3 <i>Aineiston analysointi</i>	28
4. TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELO	30
4.1 Yksilöllisyys opintojen käytänteissä	30
4.1.1 <i>Yksilölliset opiskelutaidot</i>	30
4.1.2 <i>Mieleiset opiskelutavat</i>	31
4.1.3 <i>Opintoihin asennoituminen ja opintoja vaikeuttavat tekijät</i>	34
4.1.4 <i>Suhteet opiskelukavereihin opintojen yksilöllisissä käytänteissä</i>	38

4.2 Hakeutuminen yliopisto-opintoihin	40
4.2.1 Yksilölliset hakupolut	40
4.2.2 Hakumotivaatio	43
4.2.3 Opiskelijoiden perhetausta	45
4.3 Pääaineen vaihtaminen.....	46
4.3.1 Suhtautuminen ensimmäiseen pääaineeseen.....	46
4.3.2 Ensimmäisen pääaineen merkitys yksilöllisissä yliopisto-opinnoissa .	47
5. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	50
6. POHDINTA	55
LÄHDELUETTELO.....	59
LIITTEET	64

1. JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Yliopistoja on pääsääntöisesti totuttu tarkastelemaan instituutioina ja niissä opiskelevia ihmisiä massoina, joiden toimintaa voidaan kuvata kollektiivisesti ja joiden tapa toteuttaa opintojaan on selvitettävissä mm. laajojen kyselytutkimusten keskiarvolukuina. Kuitenkin jokainen yliopisto-opiskelija on oma yksilönsä, joka tekee sekä opintoihinsa että muuhun elämäänsä liittyviä päätöksiä ensisijaisesti henkilökohtaisten perusteiden pohjalta.

Nykyisessä tehokkuutta edellyttävässä yhteiskunnassa myös opintojen nopeuteen on alettu kiinnittää huomiota yhä enenevässä määrin. Valmistumisaikojen nopeuttaminen on tuttu aihe myös yliopisto-opinnoista puhuttaessa. Yliopisto-opinnoista valmistumisen nopeutta on pyritty tehostamaan yhteiskunnallisten vaikuttajien toimesta mm. opintotukijärjestelmän muutoksilla ja koulutuspoliittisilla ratkaisuilla. Koulutuspoliittiset ratkaisut ovat kohdistuneet mm. uusien ylioppilaiden hakuprosessien tehostamiseen sekä tutkintorakenteiden että oppilaitosten rahoitusperusteiden uudistamiseen (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 20-21).

Tuoreista ylioppilaista noin kolme neljäsosaa hakee heti valmistuttuaan korkeakoulutukseen, mutta ainoastaan alle 40 prosenttia heistä saa korkeakoulupaikan heti ylioppilastutkinnon suorittamisen jälkeen. Jos tavoiteltu opiskelupaikka jää ensimmäisellä yrittämällä saamatta, monet nuorista hakevat samaan koulutukseen useita kertoja. Tämän seurauksena korkeakouluopinnot aloitetaan entistä vanhempina ja valmistumisajat venyvät. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 15- 17.) Lukiosta jatko-opintoihin siirtymistä on pyritty nopeuttamaan mm. antamalla hakuprosessissa tiettyjä ainekohtaisia etuja tuoreille ylioppilaille. Vuonna 2003 Sailaksen työryhmä esitti loppuraportissaan mm. tehostamista uusien ylioppilaiden siirtymisessä korkeakouluihin (VN 2003, 21). Yliopistojen uusista opiskelijoista vain runsas kolmannes ja ammattikorkeakoulujen uusista opiskelijoista vajaa viidennes on uusia ylioppilaita. OECD suositti Suomelle vuonna 2008, että opiskelijavalinnan tulisi perustua enemmän todistusvalintoihin. Myös avoimen korkeakoulutuksen kautta koulutukseen pääsyä suositettiin edistämään. Valtaosa uusista yliopisto-opiskelijoista on kuitenkin edelleen hakuvuotta aiempien vuosien ylioppilaita tai sellaisia, joilla on jo korkeakoulututkinto tai opiskelupaikka korkeakoulussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 25.)

Yhteiskunnalliset päätökset ja opiskelijoiden elämää raamittavat säädökset ja toimenpiteet laaditaan usein homogeenisen opiskelijamassan perusteella. Opiskelijat kuitenkin elävät, toimivat ja opiskelevat monista eri lähtökohdista käsin esim. perhetaustan, työssä käynnin tai oman perheen perustamisen osalta (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 151). Koulutuspoliittinen opiskeluajan lyhentämistä peräänkuuluttava keskustelu ei palvele opiskelijaa henkilökohtaisesta näkökulmasta katsottuna eikä ota huomioon opintojen rakentumisen yksilöllisyyttä. Valmistuminen mahdollisimman nopeassa tahdissa ei välttämättä ole yksittäisen yliopisto-opiskelijan ensisijainen tavoite opintojen alkaessa. Opintopolun mielekäs rakentaminen voi vaatia opiskelijalta monia päätöksiä ja suunnan muutoksia eikä yliopistopintojen alkuvaiheessa oikealta näyttävät valinnat välttämättä kannakaan valmistumiseen asti. Opiskelija joutuu opinnoissaan tekemään vaikeita valintoja ja päätöksiä opintopolun erilaisissa poikkeamissa ja mutkissa, joiden tarkoituksena on suunnata opintoja uuteen mielekkäämpään suuntaan. Tällaista poikkeamaa yliopisto-opintojen etenemisen osalta edustaa mm. pääaineen vaihto yliopisto-opintojen alkuvuosina.

Nyky-yhteiskunnassa opintojen kulun suunnittelu ja toteutus on nuorelle opiskelijalle haasteellista monien vaihtoehtoisten opintopolkujen takia. Suomen koulutusjärjestelmä tarjoaa nuorelle ylioppilaalle monia mahdollisuuksia käyttää opiskelupaikkoja strategisesti hyödyksi omien tavoitteidensa pohtimiseen ja saavuttamiseen. Toisaalta koulutusjärjestelmä voi myös toimia eräänlaisena joen uomana, jossa nuori koulutukseen hakeutuja ennemminkin ajauttaa virran mukana ilman vahvoja etukäteissuunnitelmia. Tarkasteltaessa pääaineen vaihtamista opintopolun tapahtumana, voidaan sen todeta palvelevan nuoren opintoihin hakijan suunnitelmia monin tavoin ja on tärkeä tekijä yksilöllisten yliopisto-opintojen muotoutumisessa. Monella lukionsa päättäneellä nuorella ei ole selkeää kuvaa opiskelullisista tai ammatillisista tavoitteista, jolloin hän saattaa hakea lisäaikaa pohdinnoilleen yliopistoaloilta, joille voi päästä pienemmällä panoksella - jopa pelkän ylioppilastodistuksen perusteella (Mäkinen ym. 2004). Ylioppilaaksi kirjoittaneella nuorella saattaa olla tähtäimessä jokin korkean sisäänpääsyvaatimuksen tavoiteala, jolle päästäkseen hänen täytyy etsiä vaihtoehtoisia reittejä helpommin saavutettavissa olevan opiskelupaikan ja pääaineen kautta (esim. Mäkinen ja Olkinuora 2002).

Yksilöllisten yliopisto-opintojen rakentumiseen liittyy hakuprosessin ja opintojen kulun lisäksi myös erilaiset opiskelua ja opintojen sujumista määrittelevät käytännön tekijät. Tällaisia yksilöllisiin opintoihin yhteydessä olevia tekijöitä ovat mm. opiskeluasenne, opiskelutaidot ja sosiaaliset suhteet muihin opiskelijoihin. Ne määrittelevät osaltaan sitä, kuinka opiskelija henkilökohtaisesti järjestää opintonsa ja hakee mieleisensä suoritusmuodot. Vertaisryhmän tuki voi monelle opiskelijalle olla ehdoton edellytys opintojen sujuvalle etenemiselle (Ahonen 1999, 111).

Toisaalta on myös opiskelijoita, jotka pyrkivät välttämään yhteisöllisiä opiskelumuotoja ja suosivat enemmän yksin tekemistä. Toisaalta opiskeluasenteen vaikutus voi näkyä opinnoissa monin tavoin mukaan lukien opintojen eteneminen, tiedon omaksuminen ja suhtautuminen yliopistoon yleisellä tasolla.

Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on oma kiinnostukseni tuoda esiin yliopisto-opiskelijoiden henkilökohtaisia näkemyksiä yksilöllisen yliopisto-opintojen rakentumisen osalta. Haluan kiinnittää tutkielmassani huomiota erityisesti yliopisto-opintoihin hakemiseen, pääaineen vaihtamiseen sekä opintojen käytännötekijöihin opiskelijoiden itsensä kertomana. Tutkimukseni on pääasiassa toteutettu kasvatustieteellistä näkökulmasta katsottuna. Mukana on kuitenkin jossakin määrin myös psykologinen ja sosiaalipsykologinen näkökulma haastateltujen yliopisto-opiskelijoiden opintojen henkilökohtaisten tekijöiden, kuten opiskeluorientaation, sosiaalisten suhteiden ja opiskelutapojen muutosten osalta. Joidenkin lähteiden kautta tällä tutkimuksella on yhteys myös koulutussosiologiseen näkökulmaan opiskelujen keskeytymisistä, koulutusalojen vaihtamisesta sekä opiskelijan taustan merkityksistä yliopisto-opintoihin liittyen (esim. Ahola 1995, Määttä 1990 & 1995, Mäkinen ja Olkinuora 2001 sekä Ahola ja Nurmi 1995).

Tämä tutkimusaihe osoittautui minulle erittäin osuvaksi ja mielenkiintoa herättäväksi aiheeksi myös omien yliopisto-opintojeni epätavanomaisen rakentumisen takia. Minulla on opiskelukokemusta kolmesta eri yliopistosta, ja opintopolun varrella on tullut tutuksi sekä omakohtaisesti että tuttavieni kokemana monet tässä tutkimuksessa esiin tulleet ilmiöt korkeakouluopintoihin liittyen. Itselläni on monia kokemuksia myös korkeakouluun hakemisen eri muodoista, kuten esim. ylioppilastodistuksella luonnontieteiden opintojen kautta tavoitepääaineen pääsykokeisiin valmistautumisesta.

1.2 Yliopisto-opintojen yksilöllisyys

Yliopisto-opiskelijan opintojen sujuvuuteen ja yksilölliseen etenemiseen vaikuttaa monet lähtökohdiltaan erilaiset tekijät. Tekijöihin sisältyy yksilön henkilökohtaisia, oppilaitoksesta lähtöisin olevia sekä yleisesti opiskelijan elämänpiiriin liittyviä osa-alueita. Henkilökohtaisiin tekijöihin kuuluu mm. opiskeluasenne, joka tässä tutkimuksessa kattaa mm. opiskelumotivaation ja -orientaation, sekä henkilökohtaiset opiskelutaidot ja mieltymykset. Opiskelumotivaatio ja -orientaatio ovat vahvasti kietoutuneet yhteen opintoihin sitoutumisen sekä opinnoissa pärjäämisen ja pysymisen kanssa (Rautopuro ja Väisänen 2002). Yliopisto-opinnoissa ei myöskään ole välttämättä mahdollista pärjätä samoilla opiskelumenetelmillä ja -taidoilla mitä lukiossa vaan opiskelija joutuu mahdollisesti käyttämään enemmän metakognitiivisia taitoja ja itsereflektiota

pystyäkseen muuttamaan opiskelukäytäntöjään yliopisto-opintojen edellyttämälle tasolle. Toisaalta opintojen yksilökohtaiseen etenemiseen vaikuttavat myös koulutusinstituutiosta, yliopistosta, johtuvat käytännön tekijät liittyen mm. opinto-ohjelmiin, kurssien ajankohtiin (esim. päällekkäisyydet) sekä erilaisiin suoritusmuotoihin. Näiden tekijöiden lisäksi opintojen rakentumiseen vaikuttavat opiskelijan elämänpiiriin liittyvät asiat, joista esimerkkinä voidaan pitää mm. opiskelijan terveys, ajankäyttö (opintojen aikainen työskentely), elämänhallinta ja perhetekijät (Vallo 2007, 18).

Opintojen suorittaminen yliopistossa voi olla opiskelijalle hyvinkin haasteellista ja joskus monimutkaista. Yliopistomaailmaan sisään pääsemiseen ja opintoihin kiinnittymiseen opiskelija voi saada tukea yliopistolta monelta taholta, mutta monelle opiskelijalle yksi tärkeimmistä tuen muodoista on toiset opiskelijat eli vertaisryhmän tuki (Ahonen 1999, 111). Yliopistoympäristöön kiinnittymistä selvittävä Tinton (1975, 2000) integraatiomalli sisältää mm. sosiaalisen integraation, jossa kontaktit opiskelijatovereihin ovat merkittävässä roolissa. Sosiaalinen integraatio auttaa opiskelijaa sopeutumaan opiskeluympäristöönsä, mikä puolestaan tukee opintojen etenemistä. Sosiaalisten suhteiden merkitys opinnoille kuitenkin vaihtelee hyvin paljon eri henkilöiden välillä. Joillekin opiskelijoille sosiaalinen kanssakäyminen on luontevaa ja edellytyksenä opintojen mielekkyydelle sekä sujuvalle etenemiselle. Toisaalta joidenkin kohdalla ryhmätyöt ja muut yhteisölliset työskentelytavat eivät ole kovinkaan mieluisia vaan ennemminkin rasitteita opinnoissa.

Opintojen keskeyttämistä selvittävässä tutkimuksessa viitataan usein heikon opintoihin sitoutumisen altistavan opiskelijan opintojen keskeyttämiselle ja koulutusalan tai pääaineen vaihtamiselle. Tässä tutkimuksessa on tavoitteena tuoda vahvemmin esiin opiskelijalähtöinen yksilöllinen näkökulma sitoutumisen ja ensimmäisen pääaineen opintojen keskeyttämisen välillä. Yliopisto-opiskelijan heikko sitoutuminen ensimmäisen pääaineen opintoihin voi olla seurausta siitä, että hänen lähtökohtaisiin suunnitelmiinsa opintopolun osalta liittyy pääaineen vaihtaminen heti alusta asti. Toisaalta joissakin tapauksissa ensimmäisen pääaineen opinnot tukevat opiskelijan tavoitepääaineen opintoja, jolloin sitoutuminen ensimmäiseen pääaineeseen voi olla hyvinkin voimakasta. Ensimmäinen pääaine on saattanut yliopistoon hakijalle olla hakuhetkellä se ensisijainen vaihtoehto, jolloin sitoutuminen opintoihin on hyvällä tasolla. Tästä huolimatta tavoitteet ammattiuran suhteen voivat muuttua mm. työllistymisodotusten takia, jolloin tarve hakea opiskelemaan toista pääainetta tulee ilmeiseksi.

1.3 Nuoren yliopisto-opiskelijan yksilöllinen opintopolku

Nuoren opiskelijan yliopisto-opintojen yksilöllisyys tulee esiin jo opintoihin hakuvaiheessa. Ei ole olemassa yhtä kaikille sopivaa ja toimivaa kaavaa, minkä mukaan eteneminen toiselta koulutusasteelta yliopisto-opintoihin tapahtuisi. Jotkut opiskelijat hakevat tavoitealalleen sinnikkäästi, kunnes ovet aukeavat. Toiset puolestaan hakevat vaihtoehtoisia reittejä ja strategioita päästäkseen tavoiteopintoihinsa (Mäkinen ja Olkinuora 2001, 48). Tämän tutkimuksen pienehkössä haastatteluaineistossa tuli nuorten yliopisto-opiskelijoiden haastatteluissa esiin monia yksilöllisiä suunniteltuja ja suunnittelemattomia opintopolkuja päästä opiskelemaan haluamaansa tavoitepääainetta yliopistoon.

Tutkimuksessa tarkastellaan yksilöllisestä näkökulmasta nuoren yliopisto-opiskelijan opintojen rakentumista ja opintopolun muotoutumista mm. yliopisto-opintoihin hakeutumisen sekä pääaineen vaihtumisen osalta. Lukion jälkeisen opintopolun muotoutuminen alkaa hetkestä, jolloin nuori tekee valinnan jatko-opintojen suhteen. Ratkaisuna saattaa olla suora hakeminen tavoitealalle ja siinä onnistuminen tai hakeutuminen tavoitealalle vaihtoehtoisten opintojen kautta. Osa nuorista hakeutuu yliopistoon miettimään jatkosuunnitelmiaan. Karjalaisen ym. (2003, 30-32) mukaan opintopolun käsitteellä viitataan suunniteltuun, toteutuneeseen ja koettuun opintojen etenemiseen ja oppimiskokemusten prosessiin. Opintopolku käsitteen kanssa synonyyminä voidaan pitää myös koulutuspolkua (Komonen 2001). Kouvon, Stenströmin, Virolaisen ja Vuorinen Lampilan (2011, 12) kirjallisuuskatsauksessa opintopolun synonyymiksi katsotaan myös opintoura.

Opintouran tai -polun ihanteena koulutuksen suunnittelun näkökulmasta pidetään usein suoraa koulutusuraa, missä siirtymät koulutusasteelta toiselle sekä työelämään ovat välivuodettomia ja keskeytyksettömiä. Yksittäisten henkilöiden motiivit katkoksille ja viiveille voivat olla hyvin vaihtelevia ja niihin vaikuttavat myös rakenteelliset ja alueelliset työvoimatekijät, mitkä voivat edellyttää yksilöltä sopeutumista (Kouvo ym. 2011, 9). Komosen (2001) mukaan koulutusvalintoja ei nyky-yhteiskunnassa tulisikaan tarkastella lopullisina valintoina vaan opintopolun kuluessa tarkentuvina ja muuttuvina yksilöllisinä reittivalintoina kohti tiettyä päämäärää. Opintopolku halutaan rakentaa itselle sopivaan aikaan ja itselle sopivassa koulutuksessa. Opiskelijan siirtymiset eri oppilaitosten välillä, opintojen keskeytykset, opintojen ajallinen kesto sekä opintojen sisällön muutokset voivat vaikuttaa yksilöllisen opintopolun rakentumiseen ja sitä kautta itse opintoihin. Näin ollen opintopolkuun muodostuu erilaisia poikkeamia ja uusia reittivaihtoehtoja. Erilaiset katkokset ja tauot opintopolulla ovat todennäköisempiä kuin suora putkimainen koulutusura. (Korhonen 2007, 141.)

Päästyään yliopistoon nuorella on todennäköisesti edessään vielä monia risteymäkohtia, joissa hänen täytyy tehdä valintoja ja päätöksiä opintojen jatkon suhteen. Yliopisto-opiskelijan opintopolku voi sisältää erityyppisiä reittejä ja siirtymiä, kuten viivästymisiä, koulutusalan vaihtamisia tai koulutuksen keskeyttämisiä. Korkeakouluopintojen päätepiste eli maisteriksi valmistuminen on seurausta monista koulutuksellisista vaiheista ja onnistuneista valinnoista. Valmistumisen kannalta merkittävin askel voi löytyä opintopolun mistä tahansa risteyksestä. (Hillmert ja Jacob 2010.) Tällaisena askeleena voidaan pitää mm. pääaineen vaihtamista, sillä se voi olla merkittävä yksilöllinen tekijä opiskelumotivaation, opintojen etenemisen ja oman ammattiuran löytymisen osalta, kuten tässäkin tutkimuksessa ilmeni.

Kouvon ja muiden (2011, 75) opintopolkuihin liittyvän kirjallisuuskatsauksen mukaan opintopolkuun voi vaikuttaa monia eri tekijöitä yksilön, siirtymäjärjestelmän ja yhteiskunnallisen ympäristön sekä koulutuksen ja oppilaitoksen näkökulmasta. Yksilötason tekijöitä voivat olla esim. opiskeluvaikeudet, heikko motivaatio ja sitoutuminen opintoihin, epävarmuus uranvalinnassa, epärealistiset koulutusodotukset. Siirtymäjärjestelmän ja yhteiskunnallisen ympäristön tekijöiksi he esittävät mm. ohjaus- ja neuvontapalvelut, työmarkkinatilanteen, työmarkkinatuen ja opintojen rahoittamisen työllä. Viimeksi mainitulla voi olla sekä opintoja nopeuttavia että hidastavia vaikutuksia. Koulutuksen ja oppilaitoksen sisäisistä tekijöistä Kouvon ja muiden raportti nostaa esiin mm. koulutukseen ja opintokulttuuriin sitoutumattomuuden, opintojen laajuuden, koulutuksen työelämäyhteydet sekä ohjauksen onnistumisen. (Kouvo ym. 2011, 75-77.)

Vaikka jatkokoulutukseen hakeutuminen ja hakukohteen valinta ovat nyky-yhteiskunnassa useimmiten nuoren opiskelijan henkilökohtaisia päätöksiä, voi niiden taustalla olla monia eri tavoin vaikuttavia tekijöitä. Jatkokoulutuspaikan valintaan saattavat vaikuttaa mm. sukulaiset, ystävät tai harrastukset. Eniten koulutusalan valinnan taustatekijöistä on tutkittu perhetaustan yhteyttä nuorten koulutusvalintoihin. Vanhempien koulutuksen ja sosiokulttuurisen taustan on todettu vaikuttavan heidän lastensa koulutukseen hakeutumiseen (esim. Lempinen ja Tiilikainen 2001, 29; Silvennoinen 2002, 61; Vuorinen ja Valkonen 2003, 70). Nykyaikana perheen taloudellisen aseman vaikutus nuorten koulutusvalinnoissa on kuitenkin vähentynyt ja perheen sosiokulttuurinen tausta voi ennemminkin vaikuttaa koulutusvalintojen tekemisessä perheen sisäisen kulttuurin muodossa: mm. laajemman sosiaalisen verkoston kautta saatujen ja eri koulutusuria koskevien tietojen kautta (Vanttaja 2002, 227).

1.4 Pääaineen vaihtaminen opintojen yksilöllisessä rakentumisessa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lähemmin nuorten yliopisto-opiskelijoiden opintopolulla tapahtuvaa poikkeamaa erityisesti pääaineen vaihtamisen osalta. Tutkielmassa käytän ensimmäinen pääaine –käsitettä siitä pääaineesta, minkä kautta haastateltavat opiskelijat ovat tulleet yliopistoon sisään. Heillä kaikilla on ollut tavoitteena jokin toinen pääaine joko pitkän aikaa (esim. lukiosta asti) tai vasta ensimmäisen pääaineen opintojen ajalta. Tätä ensimmäisen pääaineen jälkeistä pääainetta kutsun kirjoituksessani toiseksi pääaineeksi tai tavoitepääaineeksi. Tämän tutkimuksen yliopisto-opiskelijoilla pääaineen vaihtaminen on samalla myös koulutusalan vaihtamista, koska kukaan ei siirtynyt uuteen pääaineeseen saman koulutusalan sisällä.

Useissa tieteellisissä tutkimuksissa ja koulutuspoliittisissa keskusteluissa opintojen keskeyttäminen, johon myös pääaineen ja koulutusalan vaihtaminen usein luetaan, korostaa opiskelijan asemaa ainoastaan suhteessa kouluinstituutioon ja yhteiskunnassa hyväksytyyn normaaliuteen koulutuspolun osalta. Kuitenkin yhteiskunnan kannalta ei-toivottu, kustannuksia lisäävä ja koulutusresursseja tuhlaava, toiminta saattaa olla yksilön tarkoin suunniteltujen tai satunnaisten koulutusvalintojen ohjaamaa käyttäytymistä ja suunnata opiskelijan koulutuspolkua mielekkäämpiin opintoihin. (Komonen 2001). Yliopistotutkintojen suorittaminen vain aikaa mittaamalla on myös ristiriidassa sen näkemyksen kanssa, että yliopistosivistys vaatii ajattelua, lukemista ja näkemyksen kehittämistä, ja se on jossakin määrin verrannollinen opintoihin käytettyyn aikaan (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 80).

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena kartoittaa nuorten yliopisto-opiskelijoiden henkilökohtaista näkökulmaa ensimmäisen pääaineen myönteisistä vaikutuksista opintopolun rakentumisessa sekä tavoitepääaineen opintojen toetutumisessa. Tutkimusta varten haastatellut yliopisto-opiskelijat edustivatkin hyvin erilaisia tapoja yhdistää ensimmäisen sekä toisen pääaineen opinnot, ja heidän päätyemisensä nykyisiin opintoihinsa kulki toisistaan poikkeavien suunnitelmien ja kokemusten kautta. Tutkimuksessa on lisäksi pyrkimyksenä selvittää haastateltujen opiskelijoiden osalta ensimmäisen pääaineen merkitystä tavoitepääaineen opinnoille. Ensimmäisen ja toisen pääaineen opintojen niveltyminen toisiinsa voi tapahtua monella eri tasolla. Joidenkin haastateltujen osalta ensimmäisellä pääaineella ei ollut mitään yhteyttä tavoitepääaineen opintoihin vaan se toimi ainoastaan sisääntuloväylänä opintoihin. Toisaalta yhden opiskelijan osalta ensimmäisen pääaineen opinnoilla oli tärkeä rooli jopa ammatillisessa kehitymisessä tavoitealalla.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIIITEKEHYS

2.1 Yliopisto-opintojen käytännöt

2.1.1 *Opiskelutaidot ja mieleiset opiskelutavat*

Yliopisto-opiskelijan opintojen yksilölliselle rakentumiselle on merkittävä käytännön tekijä opiskelijan opiskelutaidot sekä niissä kehittyminen yliopisto-opinnoissa edistymisen ja pärjäämisen vaatimalle tasolle. Uudella yliopisto-opiskelijalla opiskelutaidolliset asiat korostuvat, koska yliopisto-opiskelu poikkeaa aikaisemmista opiskelukokemuksista ja aikaa vaativat monet muutkin kuin opintoihin liittyvät asiat (Tiilikainen 2000, 80-81). Yksilöllisiin opiskelukäytänteisiin mm. opiskelutaitojen ja – tapojen osalta on yhteydessä monet opiskelijan henkilökohtaiset tekijät kuten tässä tutkimuksessa esiin nousseet suhteet opiskelukavereihin sekä asenne opintoihin.

Yliopisto-opintojen käytännölliset ja sisällölliset tekijät vaativat opiskelijoilta useimmiten erilaisia oppimismenetelmiä ja toimintatapoja verrattuna lukio-opintoihin. Laajojen asiakokonaisuuksien opiskelu pikkutarkan lukio-opiskelun jälkeen tuottaa monelle aluksi hankaluuksia. Myös tieteellisen ajattelun oppiminen sekä kriittisyys ja asioiden syvälinen ymmärtäminen asettavat omat haasteensa. (Tiilikainen 2000, 81.) Lukiossa omaksutut opiskelutavat harvoin riittävät yliopisto-opinnoissa, ja ainakin jonkinasteista itsearviointia opiskelutapojen ja -taitojen suhteen olisi hyvä tehdä, erityisesti silloin, jos opinnot ei tunnuttu etenevän toivotusti. Yliopisto-opintojen sisällöllinen vaativuus voi vaihdella oppiaineiden välillä, mutta pääsääntöisesti sisällön laatu ja laajuus asettavat muutospainetta vanhoille opiskelutottumuksille. Vaikka nykyisin käytössä oleva luokaton lukio antaa opiskelijoille aiempaa enemmän pätevyyttä suunnitella opintojen suorittamisen aikatauluja ja järjestyksiä, asettaa akateeminen vapaus kuitenkin omat haasteensa opiskelijalle opintojen organisointikyvyn osalta (emt. 78).

Opintojen käytännön toteutus voi olla vaativaa esim. tenttikirjojen saatavuuden, kurssien päällekkäisyyden ja opintosuunnitelman osalta. Toisaalta informaatio- ja kommunikaatioteknologian käyttö lisääntyy yliopistoissa koko ajan mm. verkkomateriaalin,

verkko-opintojen ja sähköisten tenttijärjestelmien muodossa, joten haasteita riittää myös näiden järjestelmien käytön omaksumisessa, mikäli niiden hyötykäyttöön opiskelussa ei ole aiemmin tottunut. Mäkisen ja Olkinuoran (2001, 10) tutkimuksessa lähes neljäsosa toisen vuoden yliopisto-opiskelijoista arvioi tietokoneen käyttövalmiudet olemattomiksi tai heikoiksi. Ja mitä paremmat valmiudet tietokoneen käyttöön opiskelijalla oli, sitä enemmän hän tunsii niistä olevan hyötyä opinnoissaan (emt. 11).

Opintojen etenemiseen saattaa vaikuttaa myös opintojen suoritustapojen mielekkyys, joten omien oppimistapojen ja –menetelmien tunnistaminen auttaa yliopisto-opiskelijaa yksilöllisesti valitsemaan hänelle parhaiten sopivat tavat suorittaa kursseja. Yliopisto-opintojen perinteinen suoritusmuoto, luento-opetus, on viime vuosina saanut rinnalleen paljon vaihtoehtoisia tapoja kurssien suorittamiseen. Usein erilaiset ryhmätyöt ja muut massaluennoille vaihtoehtoiset suoritusmuodot koetaan antoisina ja vuorovaikutusta lisäävinä (Tiilikainen 2000, 74). Myös kirjoittamiseen perustuvat esseet, harjoitustyöt ja luentopäiväkirjat ovat yleisiä vaihtoehtoisia suoritusmuotoja ja ne koetaan usein mielekkäänä (Säntti 1999, 62). Suoritusmuotojen mielekkyys vaihtelee kuitenkin paljon opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja persoonan mukaan. Pääsääntöisesti opintojen suorittamista kirjatenttinä pidetään huonona vaihtoehtona oppimiselle, sen pintaoppimiseen ja ulkoa opetteluun kannustavan ominaisuuden takia (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 68; Mäkinen ja Olkinuora 2001, 30-31). Kuitenkin myös tähän tutkimukseen osallistui opiskelijoita, joiden mielestä tenttimuotoinen suorittaminen on paras tapa arvioida todellista osaamista.

2.1.2 Opiskeluasenne

Yliopistossa opintonsa aloittavalle nuorelle opiskelijalle on opiskeluasenteella suuri merkitys opintojen käynnistymisen ja niiden sujumisen kannalta. Opiskeluasenteen merkitys opintojen yksilölliselle rakentumiselle konkretisoituu opiskelukäytäntöjen ja –valintojen muodossa. Opiskeluasenteen kanssa suhtautumista opintoihin kuvaa myös opiskeluorientaatio, ja ne kummatkin ovat tärkeässä roolissa opiskelumotivaation muodostumisen kannalta. Orientoitumisen opintoihin tekee omalta osaltaan haasteelliseksi elinpiirin muutokset, kuten muutto uuteen kaupunkiin, ensikertaa yksin asuminen ja yksinäisyyden tunne uudessa ympäristössä (Vallo 2007, 24). Jatko-opintoihin hakevalla nuorella on perimmäisenä tavoitteena päästä lopulta sisään opintoihin, jotka hän kokee mielekkäinä ja jotka rakentavat pohjaa häntä itseään kiinnostavalle työuralle. Opintojen etenemisen ja jatkumisen kannalta onkin erityisen tärkeää, että opiskelija kokee

olevansa omalla alallaan. Joidenkin ylioppilaiden kohdalla oma ala on tiedossa jo varhain, mutta osalla oman alan löytäminen voi vaatia useiden vuosien pohdinnan ja eri opintojen kokeiluvaiheita.

Ihmiselle on luonteenomaista asettaa tavoitteita ja pyrkiä niitä kohti. Mitä enemmän ponnisteluja tietyn asian tavoittamiseen edellyttää, sitä suuremman positiivisen kokemuksen henkilö yleensä saa tavoitteiden toteuduttua. Tämä ponnistelujen ja onnistumisen kokemuksen välinen yhteys on nähtävissä opintojen osalta siinä, että alkaneiden opintojen vaatimustaso sisäänpääsystä osalta vaikuttaa tyytyväisyyteen opiskelualan valintaan. Vuorisen ja Valkosen (2005, 68) mukaan juuri opintonsa aloittaneet opiskelijat ovat vaativan sisäänpääsystä aloilla opiskelupaikan saamisen suhteen tyytyväisempiä kuin aloilla, joille pääseminen on helpompaa ja joille päätyy myös niitä hakijoita, jotka pitävät ensimmäisiä opintojaan vain välivaiheena kohti tavoiteopintoja. Opiskelumotivaatiota kuvaava taustatekijä on myös alkaneiden opintojen ensisijaisuus hakuvaiheessa. Mikäli alkavat opinnot eivät ole olleet hakuvaiheessa opiskelijan ensisijainen tavoite, voi se vaikuttaa motivaatiota heikentävästi ja vaikuttaa negatiivisesti opinnoissa pärjäämiseen (Tiilikainen 2000, 45). Opintosuoritusten kertymisen osalta haluamaansa opiskelupaikkaan päässeet opiskelijat edistyvät opinnoissaan paremmin kuin ne, joilla nykyinen opiskelupaikka ei hakuvaiheessa ollut ensisijaisena valintana (emt. 92).

Opiskelupaikan valinnan onnistuminen vaikuttaa opiskelijan opiskeluorientaatioon ja sitoutumiseen opintoihinsa. Mikäli opiskelija kokee olevansa oikealla alalla, on hänen orientoitumisensa opintoihin parempaa verrattuna opiskelijaan, jolla oman alan hakeminen on vielä kesken. Kuittisen, Häyrysen, Perhon ja Silvosen (1990, 9-10) mukaan ensimmäisiä opintojaan jatkavat varmimmin ne opiskelijat, jotka ovat tyytyväisiä koulutusvalintaansa ja pitävät sitä onnistuneena. Koulutuksen valinnan onnistumisen onkin katsottu olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen ja valmistumisen viivästymiseen. Ensimmäisen opintovuoden jälkeen opiskelijoiden sitoutumattomuus opintoihinsa voi selittää opintojen keskeyttämistä, opiskelijan tyytymättömyyttä sekä heikkoa opintomenestystä. Vahvemmin sitoutuneet opiskelijat jatkoivat opintojaan sinnikkäämmin kuin heikosti sitoutuneet (Mäkinen, Olkinuora ja Lonka 2004; Rautopuro ja Väisänen 2002).

2.1.3 Sosiaaliset suhteet opiskelukavereihin

Yksilöllisesti rakentuneiden yliopisto-opintojen käytänteisiin on yhteydessä myös suhteet opiskelukavereihin opiskeluihin liittyvissä tai vapaamuotoisissa sosiaalisissa tilanteissa. Uuden opiskelijan silmin yliopisto voi näyttäytyä melko monimutkaisena ja pelottavanakin ympäristönä.

Aiemmat lukio-opintojen opiskelukäytännöt eivät enää suoraan päde yliopistomaailmassa ja elämän muutkin osa-alueet kokevat mullistuksia esim. uuteen kaupunkiin ja omaan asuntoon muutto sekä vastuu omasta elämästä mm. taloudellisesti ovat osaltaan kuormittamassa yliopisto-opintojaan aloittavaa nuorta. Uusien haasteiden keskellä nuori opiskelija voi saada tukea eri tahoilta yliopistossa kuten tutor-opiskelijoilta ja -opettajilta sekä erilaisilta opintoja ohjaavilta tahoilta. Samaan aikaan yliopisto-opintonsa aloittavat opiskelijat voivat niin ikään toimia merkittävänä vertaistuen antajina (Ahonen 1999, 111; Tiilikainen 2000, 95)).

Opiskelu-aikaa on kuvattu yhtenä aktiivisimpana sosiaalisen kanssakäymisen ajanjaksoista yksilön elämänsä aikana (Aittola 1992, 37). Opiskelijoiden elämäntilanteeseen liittyy oleellisesti erilaiset ihmissuhteet ja monipuolinen sosiaalinen kanssakäyminen. Osa ihmissuhteista kulkee opiskelijan mukana ajalta ennen yliopisto-opintoja, mutta merkityksellisin kaveripiiri muodostuu usein opiskelukavereista, joiden kanssa toimitaan opinnoissa ja joiden kanssa jaetaan opiskeluun, ja muuhunkin elämään, liittyviä kokemuksia. (Aittola ja Aittola 1984, 113-118.) Opiskelukaverit voivat olla merkittäviä tekijöitä opiskelujen etenemiselle monesta eri syystä. He voivat olla keskeisiä opiskelun mielekkyyden takaajina, tuen ja palautteen antajina sekä osallisina erilaisten tehtävien suunnittelussa ja toteutuksessa (Säntti 1999, 44).

Tarve kanssakäymiseen yliopisto-opinnoissa toisten opiskelijoiden kanssa tulee esiin myös tutkimuksissa, joiden mukaan ryhmätöitä suositaan opinnoissa niiden vuorovaikutusta lisäävän ominaisuuden takia. Yliopisto-opiskelijoiden on todettu olevan kaikkein tyytyväisimpiä opetustilanteisiin, joissa korostui vuorovaikutus (Tiilikainen 2000, 74-76). Myös yhteisöllisyyden mahdollinen lisääntyminen opinnoissa opettajiin ja toisiin opiskelijoihin nähden pidetään ryhmätöiden etuna (Säntti 1999, 41). Toisten opiskelijoiden merkitys voi vaihdella yksilöllisesti sen mukaan, kuinka paljon kanssakäymistä kukin henkilökohtaisesti haluaa ja mikä merkitys vertaiskontakteilla kullekin opiskelijalle on. Vertaisryhmä voi nousta merkittävään rooliin myös opintojen rakenteen kautta vaikka opiskelija ei henkilökohtaisesti välittäisikään solmia sosiaalisia suhteita muihin opiskelijoihin. Esimerkiksi lääketieteen opinnot toteutetaan pitkälti pienryhmissä, joissa vertaisoppimisella on suuri rooli opintojen suorittamisessa. Tällöin opiskelija tulee olemaan paljon tekemisissä toisten opiskelijoiden kanssa riippumatta siitä kokeeko sen mielekkääksi vai ei. Ryhmätöihin varauksellisesti suhtautuvat opiskelijat ovat nostaneet esiin mm. kompromissien tekemisen vaikeuden ryhmässä työn määrän, ajan sekä paikan suhteen. Lisäksi ryhmätöet saattavat olla sosiaalisuudessaan raskaita syrjäänvetäytyville henkilöille, joille esiintymistilanteet ovat epämieluisia ja kiusallisia. (Säntti 1999, 60.)

Eräs näkökulma yliopisto-opintojen onnistuneelle aloittamiselle ja niissä pysymiselle on Tinton (1975, 2006) integraatiomalli, joka kuvaa yliopisto-opiskelijan integroitumista eli kiinnittymistä yliopistoympäristöön. Opiskelijoiden kiinnittymistä opiskeluympäristöönsä pidetään yhtenä edellytyksenä onnistuneelle opintojen suorittamiselle ja niissä pysymiselle. Tinton mallissa opiskelijan kiinnittymistä tapahtuu kahdella tasolla: akateemisella ja sosiaalisella. Näistä sosiaalinen integraatio muodostuu opiskelijan kontakteista opiskelutovereihin ja opintososiaalisesta toiminnasta. Sosiaalinen integraatio edistää osaltaan opiskelijan sopeutumista opiskeluympäristöönsä ja se antaa opiskelijalle tunteen yhteisöön kiinnittymisestä, mikä tukee opiskelua. Leachin ja Zepken mukaan (2011) yliopisto-opiskelijoiden sitoutumiseen vaikuttaa yhtenä osatekijänä vuorovaikutus toisten opiskelijoiden kanssa, mihin sisältyy mm. aktiivinen ja yhteisöllinen oppiminen opetustiloissa ja niiden ulkopuolella, positiiviset ja rakentavat vertaissuhteet sekä sosiaalisten taitojen käyttäminen suhteessa opiskelutovereihin.

Opiskelijoiden integroitumista ja sosiaalistumista omaan opiskeluyksikköönsä ja yliopistoyhteisöönsä voidaan tarkastella myös yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Se voidaan nähdä opiskelijalle mahdollisuutena päästä sisään yliopistoyhteisön toimintaan ja saada tilaisuus vuorovaikutukseen muiden opiskelijoiden ja yksikkönsä henkilökunnan kanssa (Tiilikainen 2000, 102). Lähteenoja (2010, 4) kysyykin omassa väitöstutkimuksessaan, että onko yliopiston mahdollista saavuttaa omat, opiskelulle asetetut laatutavoitteensa, jos opiskelijoilla ei ole kontakteja toisiin opiskelijoihin tai opettajiin? Hän korostaa tutkimuksessaan, ettei akateemiseksi asiantuntijaksi voi kasvaa yksin, muista ihmisistä irrallaan pelkästään kirjoja lukemalla, vaan siihen tarvitaan sosiaalista vuorovaikutusta mm. vertaisryhmän, muiden opiskelijoiden, kanssa. Myös Merenluodon (2009, 154) tutkimuksessa vertaisryhmän tuki osoittautui tärkeäksi yliopisto-opintoja edistäväksi tekijäksi. Kyseisessä tutkimuksessa opiskelukaverit tuntuivat edistävän eniten haastateltujen yliopisto-opiskelijoiden opintoja.

Littlen (1983) henkilökohtaisten projektien teoriassa motivaatio nähdään vahvasti kontekstuaalisena ilmiönä. Sosiokulttuuriset ympäristöt ovat henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen kannalta tärkeitä, koska ne luovat pohjan ymmärtää sitä mikä on mahdollista ja toivottavaa tietyssä toimintaympäristössä ja sen kulttuurissa. Yliopisto-opintojen sosiokulttuurisuus vaikuttaa opiskelijan motivaation rakentumiseen ja se voidaan jakaa kolmeen kontekstiin: henkilökohtainen, yhteisöllinen ja pedagoginen oppimisen organisoinnin konteksti. Yhteisöllisessä kontekstissa voimavarana ovat mm. opiskelijayhteisö ja opetus-oppimistilanteisiin liittyvät pienryhmät. Pääsääntöisesti yhteisölliseen kontekstiin liittyvät kokemukset ovat hyvin positiivisia (Korhonen 2003, 129-130). Katsottaessa asiaa ihmisen toiminnan perusmotivaatioista käsin, ihmisen

käyttäytymistä ei voida ymmärtää, ellei ymmärretä ihmisen tarvetta kuulua ja osallistua eri yhteisöihin (Deci ja Ryan 2000). Kuuluminen ja osallistuminen ovat tärkeässä roolissa yksilön toiminnalle myös yliopiston opiskelukontekstissa.

2.2 Hakeutuminen yliopisto-opintoihin

Vaikka hakumahdollisuudet yliopistoon ovat laajentuneet niin, että ainoa reitti yliopisto-opintoihin ei enää kulje ainoastaan lukion kautta, on lukio kuitenkin edelleen ensisijainen koulutustausta yliopisto-opinnot aloittavilla opiskelijoilla (Mäkinen 1999, 13; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 26; Tiilikainen 2000, 40). Sopivien jatko-opintojen valinta pohjautuu nuorella ylioppilaalla mm. tietoihin eri koulutusvaihtoehdoista sekä omien taipumuksien ja mahdollisuuksien arviointiin. Noin joka viides ylioppilaaksi kirjoittava nuori saa jatko-opintopaikan yliopistossa suoraan ylioppilaaksi kirjoittamisen jälkeen (Tilastokeskus, Koulutukseen hakeutuminen 2010) ja noin puolella yliopistossa aloittavista opiskelijoista on taustanaan pelkät lukio-opinnot (Mäkinen 1999, 20).

Lukionsa päättävän nuoren hakeminen yliopisto-opintoihin voi olla monipuolisen ja pitkäaikaisen pohdinnan tulos esim. omien opiskelutavoitteiden, haaveammatin, oppilaitoksen sijainnin ja hakuvaatimusten osalta. Toisaalta nuoren opiskelutavoitteet voivat olla hyvinkin epäselviä vielä ylioppilaaksi pääsemisen aikoihin. Tällöin tavoitteistaan ja mahdollisuuksistaan epävarmempien nuorten hakuprosessissa voi ilmetä variaatioita, kuten välivaiheen opintojen käyttämistä, ennen tavoiteopintojen aloittamista. (Määttä 1990, 110.) Osalle nuorista ensimmäisen opiskelupaikan valinnan ensisijainen kriteeri on ainoastaan helppo sisään pääsy (Tiilikainen 2000, 51).

Yliopiston ensisijaiseksi jatko-opiskelupaikaksi valinneet nuoret saattavat epävarmassa tilanteessa hakea yliopistoon hakuvaatimuksiltaan helpomman oppiaineen opintoihin, mikä antaa nuorelle lisää miettimisaikaa ammatillisten tavoitteiden suhteen. Tavoitteistaan epävarmoilla nuorilla ensimmäiset opintovuodet yliopistossa saattavat kulua opiskelullisten ja ammatillisten tavoitteiden pohtimiseen ja suunnitteluun, eivätkä viralliset opinnot juurikaan etene tuona aikana. (Mäkinen ym. 2004.) Valintamenettely ja sen tiukkuus voivat vaikuttaa opiskelupaikan valintaan niin, että jos valituksi tuleminen tiettyyn koulutukseen on epätodennäköistä tai ainakin vaikeaa, nuori saattaa vapaaehtoisesti luopua hakemisesta häntä eniten kiinnostavaan koulutusvaihtoehtoon (Vuorinen ja

Valkonen 2003, 52; Vuorinen ja Valkonen 2005, 63). Tavoitellun koulutusohjelman suosio ja kilpailun kovuus hakuvaiheessa vaikuttavat tavoitteiden asetteluun ja valintoihin jatkokoulutuksen suhteen, koska ihmiselle yleensä on tyypillistä tavoitella sitä, mitä heillä on edes kohtalaiset mahdollisuudet saavuttaa (Naumanen ja Silvennoinen 2010, 78).

Toisaalta nekin ylioppilaat, joilla on selkeä tavoite jatko-opintojen suhteen, saattavat hyödyntää yliopistoon sisääntuloväylänä oppialoja, joiden opintoihin pääsee tavoitealaa helpommin. Näillä opiskelijoilla on kuitenkin mielessä tietty sisäänpääsykriteereiltään vaativampi tavoiteala, jolle he jatkavat pyrkimistään varmistettuaan ensin edes jonkun jatko-opiskelupaikan (Liljander 1996, 65; Liljander 1997; Mäkinen ja Olkinuora 2002). Tällainen tyypillinen yliopistoon sisääntuloväylä tai ponnahduslauta on esim. luonnontieteelliset opinnot, jotka saattavat olla välivaihe mm. lääketieteen opintoihin tavoittelevalle nuorelle (Liljander 1997; Mäkinen ja Olkinuora 2001, 48; Pajala ja Lempinen 2001, 54-57). Luonnontieteellisten opintojen käyttöön yliopistoon sisääntuloväylänä viittaa myös se, että luonnontieteiden opiskelijoissa on vähemmän ensisijaisessa opiskelupaikassaan opiskelevia (Tiilikainen 2000, 45) ja heidän kiinnostuksensa jatkaa opintojaan on huomattavasti alhaisempi (Mäkinen 1999, 58) verrattuna esim. lääketieteeseen tai kasvatustieteeseen. Lääketieteen opiskelijoille puolestaan on melko tyypillistä, että he ovat vaihtaneet koulutusalaan opintojensa aikana ainakin kerran, mikä osoittaa välivaiheen opintojen runsaan käytön ennen lääketieteen opintoja (Lempinen 1997, 53).

Opiskelutavoitteiden ja -valintojen varmuudella sekä hakijan päättäväisyydellä on suuri merkitys opiskelupaikan saamiselle tavoitealalta. Tämä korostuu erityisesti pääsykokeidensa puolesta vaikeimpien alojen opintojen kohdalla, joihin on hyvin vaikea päästä sisään ilman määrätietoista opiskelua pääsykoetta varten. Tätä näkemystä hakukohteen varmuuden merkityksestä opintoihin sisään pääsemiselle tukee Vuorisen ja Valkosen (2005, 32) tutkimus, missä lähes puolet varman hakupäätöksen omaavista hakijoista pääsi ensisijaisen tavoitteen mukaiseen koulutukseen verrattuna epävarmoihin hakijoihin, joista vain neljännes tuli valituksi hakemaansa koulutukseen.

2.2.1. Hakuprosessin yhteiskunnallisia tekijöitä

Joidenkin vuosikymmenten takaisessa yhteiskunnassa nuorten koulutusvaihtoehdot ja -polut olivat lineaarisia tai putkimaisia niin, että mennessään sisään tietyn koulutusputken alkupäästä, nuori pystyi melko varmasti tietämään, millainen ammattiura putken toisessa päässä odottaa. Tuolloin koulutus jäsenyi selkeästi vain nuoruusiän identiteettiprojektiksi, joka valmisti nuorta melko suoraviivaisesti työelämän tehtäviin ja aikuisuuteen. (Helenius 1996, 287-288.) Sittemmin lukuisien

koulutusuudistusten ja muuttuneiden työelämän vaatimusten seurauksena vaihtoehtoiset reitit opintopolun osalta ovat moninkertaistuneet. Koulutusputki ei olekaan enää suora vaan se haarautuu monessa kohdassa opintoja asettaen lukuisia vaatimuksia päätöksenteon suhteen. Tämän päivän laajat ja monitahoiset koulutusmahdollisuudet ja -muodot sekä toisaalta yksilöllisyyden korostuminen ovat edesauttaneet nuorten koulutusuran pirstaloitumista tehden siitä spiraalimaisen ja ennakoimattoman. Siirtyminen lineaarisesta elämänprojektista spiraalimaiseen elämänprojektiin merkitsee useita toistuvia valintoja, jotka ovat aina yksilöllinen riski. (Walther 2006; Helenius 1996, 287-288.) Elinikäisen oppimisen ohella tiederajat ylittävä opiskelu, monitieteisyys, valinnaisuuden painottaminen, opintojen räätälöinti sekä nopea reagointi työelämän ärsykkeisiin ovat opiskelustrategioina lisänneet merkitystään opintojen suunnittelussa (Helenius 1996, 290). Koulutus näyttäytyy nykyaikana nuoren ihmisen oman elämän suunnittelemisena, ei vain yhtenä välikautena siirtymisessä nuoruudesta aikuisuuteen (emt. 293).

Edellä mainittujen tekijöiden seurauksena vastuu jatko-opiskeluvalinnoista ja koulutusalaista mahdollisuuksineen sekä riskeineen on yhä enemmän yksilöllä itsellään, mikä on osaltaan lisännyt jatko-opintoihin hakuvaiheessa olevan nuoren paineita koulutusvalintojen suhteen. Riskinä monien vaihtoehtojen ja reittien koulutusjärjestelmässä voi olla nuoren opiskelijan päämäärätiedoton vaeltelu koulutuksesta toiseen ilman aikeitakaan valmistua. Toisaalta opintopolun lisääntyneet reittimahdollisuudet tarjoavat nuorille toistuvia tilaisuuksia arvioida kiinnostuksen kohteitaan ja koulutuksellisia tavoitteitaan ajan myötä lisääntyneen tiedon ja itsetuntemuksen pohjalta, mikä mahdollistaa yksilöllisen opintopolun rakentumisen. Lisäksi elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti oppimista tapahtuu aina ja kaikkialla, siis myös ”väärin” valintojen kautta opitaan (Mannisenmäki ja Valtari 2005, 151).

Aluepoliittisesti katsottuna korkeakoulutusta tarjoavien oppilaitosten valtakunnallinen sijainti voi olla tärkeä tekijä opiskelijoiden hakupäätösten osalta. Oppilaitoksen sijaintia saatetaan tarkastella mm. sen perusteella, mikä on etäisyys kotipaikkakunnalta, onko tuttavias valitun opiskelupaikan läheisyydessä tai millaiset mahdollisuudet paikkakunnalla on opintojen aikaiseen työssäkäyntiin. Kauaskantoisempia suunnitelmia tekevillä hakijoilla saattaa opiskelupaikan valintaan vaikuttaa myös opiskelun jälkeinen työllistymisen tilanne ko. alueella. (Penttilä ym. 2007, 25.) Sajavaaran, Hakkaraisen, Henttosen, Niinistön, Pakkasen, Piilososen ja Moituksen (2002, 92) 14 eri yliopiston hakijoita koskevassa selvityksessä yli puolet kyselyyn osallistuneista hakijoista ilmoitti yliopiston läheisyyden vaikuttavan hakupäätökseen. Harvaan asuttu Pohjois-Suomi ja tiheään asuttu Etelä-Suomi voivat tarjota hyvinkin erilaisia mahdollisuuksia jatko-opiskeluihin opiskelupaikan maantieteellinen läheisyys huomioon ottaen, mikä vaikuttaa osaltaan jatko-opiskelupaikkojen

valintaan eri tavoin eri puolilla maata. Pohjois-Suomen alueella oppilaitoksen sijainnilla on korostuneempi rooli jatko-opiskelupaikan valinnassa (Rajala 1993; Sajavaara ym. 2002, 92). Toisaalta Penttilän, Lairion ja Penttisen (2007, 25) tutkimuksessa myös Jyväskylän yliopiston opiskelijoilla oppilaitoksen sopiva sijainti oli tärkeämpi syy jatko-opintojen valinnalle kuin esimerkiksi mahdollisuus valmistua toiveammattiin. Oppilaitoksen sijainnin merkitys yksilön koulutusvalinnoille voi vaihdella riippuen muista opiskelupaikan valintaan vaikuttavista tekijöistä.

2.2.2 Hakuprosessin henkilökohtainen merkitys

Ylioppilaaksi kirjoittaneen nuoren jatko-opiskelupaikan valintaan vaikuttaa yhteiskunnallisten tekijöiden ohella monet henkilökohtaiset tekijät, kuten mm. kiinnostus tiettyyn alaan, harrastukset, ystävien mielipiteet ja opiskeluvalinnat, oppilaitoksen sijainti sekä opiskelupaikan saannin helppous. Nuoren hakijan valintoihin vaikuttaa oleellisesti hänen vanhempansa, joiden roolina on usein tukea ja kannustaa nuorta hänen koulutusvalinnoissaan (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 58). Kysyttäessä nuorilta sitä, ketkä henkilöt ovat vaikuttaneet eniten heidän valintoihinsa opintouran osalta, mainittiin vastauksissa useimmiten äiti ja isä. Tämän jälkeen he mainitsivat ystävät ja sukulaiset (Salmela-Aro 2007). Jatko-opiskelupaikan valintaan vaikuttaa monenlaiset tekijät nuoren elämänpöyrissä, mutta pääsääntöisesti korkeakoulutukseen hakevat nuoret tekevät valintansa omien kiinnostuksen kohteidensa pohjalta (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 58).

Onnistuneen hakuprosessin jälkeen nuorella ylioppilaalla on edessään jatko-opintojen lisäksi monia muitakin muutoksia mukanaan tuova varhaisaikuisuuden elämänvaihe. Yliopisto-opintojen aloittaminen keskellä aikuisuuteen siirtymistä on haastavaa nuoren aikuisen elämäntilanteessa. Haasteita omalta osaltaan tuovat mm. kodin ja kotipaikkakunnan piiristä irtautuminen, uudelle paikkakunnalle muuttaminen, oman talouden perustaminen, uusien ihmissuhteiden muodostaminen ja kiinnittyminen lukio-opiskelusta monella tavalla poikkeavaan, omavastuuta korostavaan ja akateemisen vapauden sävyttämään opiskelu-ympäristöön. (Kurri 2006, 35; Mannisenmäki ja Valtari 2005, 17; Säntti 1999, 35.) Yksilön näkökulmasta keskeistä on koulutusvalinnan ja omien elämäntavoitteiden välinen suhde sekä mahdollisuus sovittaa yhteen koulutus ja vaihtelevat elämäntilanteet, kuten perhe, asevelvollisuus tai työ, nuorta aikuista tyydyttävällä tavalla (Kouvo ym. 2011, 9). Myös nuoren vapaa-ajan käyttö voi kokea muutoksia esim. harrastusten muuttumisen tai vähentymisen myötä (Tiilikainen 2000, 38). Muutoksien kokemiseen vaikuttaa opiskelijan ikä niin, että mitä nuoremasta opintojen aloittajasta on kysymys, sitä suurempia muutoksia opiskelijat

kokevat kaikilla elämän osa-alueilla: taloudellinen tilanne, harrastukset, sosiaaliset suhteet ja asuminen (Aittola 1992, 49; Tiilikainen 2000, 39).

Opiskelu-aika on elämänvaihe, jonka aikana opiskelijat joutuvat tekemään myös monia tulevaa elämäänsä ja ammattiuraansa koskevia valintoja ja ratkaisuja, joilla voi olla hyvinkin kauaskantoiset vaikutukset tulevaisuuteen. Yliopisto-opiskelun ja opiskelunaikaisten elämäntilanteiden välisten suhteiden muotoutumiseen vaikuttavat monet opiskelijoiden elämänvaiheeseen liittyvät muutokset (Aittola 1986, 1-4). Yliopisto-opinnot muodostavat siis hyvin kokonaisvaltaisen ja merkittävän vaiheen nuoren aikuisen elämässä. Mielekäs ja tuloksellinen opiskelu näyttävät edellyttävän mm. sitä, että opiskelijoilla on riittävästi valinta- ja vaikutusmahdollisuuksia sekä omaan elämäänsä että yliopistolliseen opiskeluprosessiinsa (Aittola ja Aittola 1984).

2.2.3 Korkeakouluopintoihin hakevien perhetausta

Yliopistokoulutuksen yleistymisen seurauksena on yleinen näkemys, että kaikilla suomalaisilla on tasavertaiset mahdollisuudet hakea ja päästä opiskelemaan yliopistoon. Tästä oletetusta koulutuksen tasa-arvosta huolimatta on tunnistettu tiettyjä taustatekijöitä, jotka liittyvät nuoren mahdollisuuksiin hankkia itselleen yliopistotason koulutus. Näistä tekijöistä paljon keskustelua herättäneitä taustavaikutuksia ovat mm. vanhempien koulutus ja sosiaalinen asema. Myrskylän tekemän Tilastokeskuksen selvityksen (Myrskylä 2009) mukaan vanhempien koulutus antaa suunnan lasten koulutukselle.

Aiemmin tässä tutkielmassa jo mainittiin ylioppilaaksi kirjoittaneen nuoren valintoihin opintouran osalta vaikuttavat vanhemmat (Salmela-Aro 2007). Heidän kautta perheen sosiokulttuurisen taustan vaikutus voi näkyä nuoren opiskeluvalinnoissa ja olla yhteydessä yksilöllisten opiskeluvalintojen toteutumiseen. Opintouran rakentumiseen vaikuttavista taustatekijöistä opiskelijan sosiokulttuuriseen taustaan on perehdytty paljon erityisesti koulutussosiologian alaan kuuluvissa tutkimuksissa ja selvityksissä. Nuoren ihmisen kotitausta ja kulttuurinen kasvuympäristö voi vaikuttaa monin tavoin elämän päämäärien ja valintojen teossa. Perheen sosiokulttuurinen tausta voi edesauttaa koulutusvalintojen tekemisessä mm. laajemman sosiaalisen verkoston avulla saatujen, eri koulutusuria koskevien, tietojen kautta. (Vanttaja 2002, 227.)

Sosiologisesta näkökulmasta katsottuna tunnetuimpia teorioita koulutuksen ja kotitaustan välisen yhteyden osalta on ranskalaisen Bourdieun (Bourdieu ja Wacquant 1995, 148-149) kehittänyt sosiiaalisen pääoman teoria. Hän jakaa perheen resurssit kolmeen erilaiseen pääoman lajiin: taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen pääomaan. Näistä taloudellinen pääoma viittaa rahaan ja

omaisuuteen. Sosiaalinen pääoma puolestaan viittaa ihmissuhdeverkoston laajuuteen ja laatuun, jäsenyyteen erilaisissa ryhmissä sekä kykyyn luoda suhteita ja käyttää niitä tarvittaessa hyväkseen. Kulttuurinen pääoma viittaa tiedolliseen pääomaan, millä on merkittävä vaikutus jälkeläisten koulutuksen kannalta. Nämä kaikki edellä mainitut kolme perheen resurssien pääoman lajia vaikuttavat omalta osaltaan nuorten koulutuksellisiin valintoihin ja niiden toteutumiseen.

Useiden tutkimusten mukaan ylemmän korkea-asteen koulutuksen saaneiden vanhempien lapset suorittavat akateemisen tutkinnon muita todennäköisemmin ja toisaalta perus-/keskiasteen koulutuksen saaneiden vanhempien lapset lopettivat opinnot perus- tai keskiasteen jälkeen muita useammin. Mitä korkeamman koulutuksen nuoren isä ja äiti ovat hankkineet, sitä pienemmällä todennäköisyydellä heidän lapsensa jää pelkän peruskoulun varaan. (Lempinen ja Tiilikainen 2001, 29; Myrskylä 2009; Silvennoinen 2002, 61; Vuorinen ja Valkonen 2003, 70-71). Syitä koulutuksen periytyvyydelle on etsitty mm. perheen kulttuurista, vanhempien yhteyksistä ja kokemuksista akateemiselta uralta sekä vanhempien mahdollisuuksista turvata taloudellinen tilanne nuoren hakiessa tavoitealalleen uudelleen niin monta kertaa, että opiskelupaikka varmistuu. (Lahelma 2003.)

Koska Suomessa on julkisin varoin ylläpidetty koulujärjestelmä, ei perheen taloudellisella pääomalla ole niin suurta merkitystä koulutukseen valikoitumisessa kuin niissä maissa, joissa yliopistojen lukukausimaksut asettavat omat taloudelliset vaatimuksensa opiskelemaan hakevien nuorten perheille. Suomessa perheen varallisuus voi kuitenkin vaikuttaa nuoren jatko-opintomahdollisuuksiin mm. mahdollisuutena kustantaa ylimääräistä opetusta, kielikursseja tai valmennuskursseja tavoiteopintoihin pääsemisen tukemiseksi (Vanttaja 2002, 22). Sajavaaran ym. (2002, 99) selvityksen mukaan eniten valmennuskursseille osallistuneita oli eläinlääketieteellisen, lääketieteellisen ja oikeustieteellisen hakijoissa. Perheen hyvä sosioekonominen tilanne myös mahdollistaa nuorelle hakemisen tavoitealalleen toistuvasti useina vuosina peräjälkeen ilman taloudellisia vaikeuksia (Lahelma 2003).

Edellä kerrotun valossa voidaan todeta, että perheen taloudellisen tilanteen sijaan merkityksellisempää nuoren koulutusvalinnoille nyky-yhteiskunnassa saattaakin olla perheessä omaksutut asenteet ja sieltä saatu kulttuuripääoma. Kodin kulttuuripääoma voi välittyä nuorelle vanhemmilta saatujen rohkaisujen, kotona käytyjen syvällisten keskustelujen sekä tieteen tai kulttuurin harrastamiseen kannustamisen kautta. Varhaislapsuuden kokemukset ja perheen sisäiset toimintamallit vaikuttavat koulutukseen suhtautumiseen, koulutusuraa koskeviin päätöksiin ja sen suuntaan. Opiskelijoiden sosioekonominen tausta tulee esiin myös esim. työläistäustaisten

opiskelijoiden osuuden pienuutena erityisesti tiukan karsinnan ja korkean sosiaalisen statuksen opintoaloilla (Nevala 1999, 160).

Nuoren perhetausta vaikuttaa jatko-opintojen valintoihin ja niissä menestymiseen myös lapsuuden ja nuoruuden aikana muodostuneen minäkäsityksen kautta. Yksilön käsitys itsestään, mahdollisuuksistaan ja sopivista uravaihtoehdoista muotoutuu vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ihmisten kanssa. Uravalinnassa voi näkyä mm. se, millaisia asioita yksilö on oman elämänhistoriansa kuluessa oppinut arvostamaan ja pitämään tavoiteltuna. (Vanttaja 2002, 251.) Perheen sosioekonomisella asemalla ja perheen sisäisellä kulttuurilla on merkitystä em. arvonäkökulman muodostumisessa. Yhteiskunnallisesti korkean statuksen omaavien pääaineiden valinta, esim. oikeus- ja lääketiede, onkin ylempien toimihenkilöiden jälkeläisille todennäköisempää verrattuna työläistaustaiseen nuoreen (Ahola 1995, 121; Mäkinen ja Olkinuora 2001, 8; Nevala 1999, 199).

Perhe oli myös Merenluodon (2009, 142) tutkimuksessa haastateltujen yliopisto-opiskelijoiden osalta keskeisessä osassa opintojen edistävänä tekijänä. Haastatteluista havaittiin, että *perijöiden* ryhmään (vanhemmilla korkeakoulutus ja kulttuuriset harrastukset tärkeitä) kuuluvien opiskelijoiden perheissä korkeakoulutus oli vahvasti kannustettua, jopa itsestään selvää. Useimmiten tähän ryhmään kuului lääketieteellisestä sekä oikeustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneet opiskelijat. Samassa tutkimuksessa ilmeni myös, että nuorimpana valmistuivat ne, joiden vanhemmilla oli korkein koulutus. Tämä viittaisi siihen, että vanhempien koulutus voi auttaa opiskelijaa navigoimaan eri kouluasteilla tehokkaimmin ja täten valmistumaan nuorempana työelämään. (Merenluoto 2009, 145.)

2.3 Pääaineen vaihtaminen opintopolun tapahtumana

2.3.1 Yleisiä näkemyksiä pääaineen vaihtamisesta

Edellä on käyty läpi nuoren ylioppilaan jatko-opiskelupaikan valintaan vaikuttavia tekijöitä ja joitakin toimintamalleja yliopistoon hakemisen ja opintojen aloittamisen osalta. Hakupäätöksen takana on monia vaikuttimia, mutta yksi julkisessa keskustelussakin esiin tullut tekijä on tiedon saanti jatko-opiskelupaikkojen osalta lukion aikana. Vaikka lukioissa on pyritty kiinnittämään enemmän huomiota opintojen ohjaukseen, ei jatko-opinto- ja työelämäntuntemus edelleenkään ole kaikilla opiskelijoilla riittävää sopivan ja realistisen jatkokoulutusalan löytämiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 29). Tutkimuksissa on ennakkotietojen puutteellisuutta havaittu ammattikorkeakouluun tai yliopistoon hakevilla nuorilla mm. koulutuksen sisältöön ja opiskelun

käytäntöihin liittyvissä asioissa. Mikäli hakija on tehnyt päätöksensä vain mielikuvien tai muun näennäistiedon varassa, voivat opinnot osoittautua odotusten vastaisiksi, jolloin motivaatio opiskeluun voi helposti kadota ja valittu koulutus tuntua väärältä. (Vuorinen ja Valkonen 2005, 43.)

Yksilöllinen yliopisto-opintojen rakentuminen konkretisoituu tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden toteutuneena pääaineen vaihtamisena. Koulutusalan tai pääaineen vaihtamista korkeakouluopintoihin liittyvänä ilmiönä on tarkasteltu pääsääntöisesti koulutuspolitiikan, koulutusyksikön tuloksellisuuden tai opintojen tehokkuuden näkökulmaa painottaen. Tällöin pääaineen vaihtajat mielletään opintojen aloitusyksikön kannalta hävikiksi. (Määttä 1990, 97.) Kun pääaineen vaihtamista korkeakouluopinnoissa tarkastellaan koulutuspoliittisen tehokkuusperiaatteen mukaan, voidaan sen todeta heikentävän korkeakoulutuksen tehokkuutta mahdollisesti ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin oppiaineeseen sitoutumaton, tavoitealaansa havitteleva opiskelija voi viedä aloituspaikan opiskelijalta, joka olisi motivoitunut suorittamaan ko. alan opinnot valmistumiseen asti (Määttä 1995, 5). Hakuprosessin onnistumisessa ei näin ollen ole kyse vain yksittäisen opiskelijan tarpeista ja tavoitteista. Kyse on myös koulutusjärjestelmän hyödyntämisestä ja koulutukseen käytettävien varojen käytöstä ja suuntaamisesta. Kuuluvatko ”välivuotta” pitävälle, jatkosuunnitelmia pohtivalle, opiskelijalle samat palvelut ja tuki, kuin ”tosissaan” opintonsa aloittavalle opiskelijalle? Kuinka voidaan määritellä se, kuka aloittaa opinnot ”tosissaan” ja kuka ei? (Tiilikainen 2000, 48.)

Toinen koulutuksen tehokkuusperiaatteen vastainen ongelma on se, että pääaineen vaihtaminen voi pitkittää opiskeluaikaa vaikka ensimmäisen pääaineen opintoja luettaisiinkin hyväksi tavoitepääaineen opinnoissa. Merenluodon (2009, 138) tutkimuksessa vertailtiin valmistumisajaltaan hitaiden ja nopeiden yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelun eri osa-alueista. Kyseisessä tutkimuksessa selvisi, että mikäli valmistuneella oli aikaisempia opintoja ja tutkintoja, oli hän myös todennäköisimmin valmistunut vanhempana (Merenluoto 2009, 138). Esimerkiksi lääketieteen opintoihin toiselta alalta vaihtavilla opiskelijoilla opintojen pitkittyminen on itsestäänselvyys, koska lääketieteen opinnot kestävät kiinteästi kuusi vuotta, mihin lisätään ensimmäisen pääaineen opinnoissa käytetty opiskeluaika (Mäkinen 2006, 180). Opintojen kokonaisajan todellinen pitkittyminen riippuu kuitenkin paljon mm. ensimmäisen ja toisen pääaineen koulutusaloista sekä niiden niveltävyydestä toistensa kanssa. Mikäli ensimmäisen pääaineen opintoja on mahdollista sisällyttää tavoiteopintoihin esim. sivuainekokonaisuuksien muodossa ja mikäli tavoitepääaineen opinnot on mahdollista aloittaa jo ensimmäisen pääaineen aikana, voi kokonaisopiskeluaika pääainetta vaihtaneella opiskelijalla olla lyhyempikin yhden pääaineen opiskelijaan verrattuna.

Pääaineen vaihtamista korkeakouluopintojen osana on tarkasteltu melko vähän yksilön näkökulmasta. Koska vain tutkinnon suorittavat opiskelijat ovat merkityksellisiä koulutusta antavien yksiköiden tuloksellisuuden näkökulmasta katsottuna, yksittäisen opiskelijan opintoura ja korkeakoululaitoksen tuottavuus kietoutuvat tiukasti yhteen (Määttä 1995, 1). Monissa tieteellisissä tutkimuksissa opintojen keskeyttäminen, johon myös koulutusalan vaihtaminen usein luetaan, korostaa opiskelijan asemaa ainoastaan suhteessa kouluinstituutioon ja yhteiskunnassa hyväksytyyn normaaliuteen koulutuspolun osalta. Kuitenkin yhteiskunnan kannalta ei-toivottu, kustannuksia lisäävä ja koulutusresursseja tuhlaava toiminta saattaa olla yksilön tavoitteellista käyttäytymistä ja suunnata opiskelijan koulutuspolkua uuteen, parempaan suuntaan. (Komonen 2001.) Näin ollen koulutusta tarjoavien yksiköiden kannalta koulutuksen vaihtamisessa nähty hävikki tai tappio voi yksilön näkökulmasta katsottuna olla positiivinen ja eteenpäin vievä tapahtuma hänen opintojensa osalta (Liljander 1996, 62).

Yliopisto-opintojen aloittaminen muussa kuin valmistumiseen tähtäävän pääaineen opinnoissa voi siis olla positiivinen tekijä tavoitepääaineen opintojen ja valmistumisen osalta. Opiskelija saattaa esimerkiksi pystyä lukemaan monia ensimmäisen pääaineen opintojaan hyväksi tai ne saattavat edesauttaa tavoitealan pääsykokeissa menestymistä. Tämän lisäksi korkeakouluopintojen käytännöt ja opiskelumenetelmät tulevat ensimmäisen opiskelupaikan aikana tutuiksi, jolloin opinnot voivat edetä tehokkaammin valmistumiseen tähtäävissä opinnoissa. Merenluodon tutkimuksessa osoittautui, että mitä enemmän yliopisto-opiskelijalla oli aikaisempia opintoja ja tutkintoja, sen nopeammin hän valmistui. Tätä selitettiin mm. sillä, että näiden opintojen kautta opiskelija on oppinut toimimaan korkeakoulujärjestelmässä ja/tai löytänyt hänelle itselleen sopivimmat opiskelumenetelmät. (Merenluoto 2009, 139.)

Sajavaaran ym. (2002, 97) tutkimuksessa selvitettiin 14 eri yliopistoon hakeneilta opiskelijoilta mm. opiskeluoikeutta yliopistossa hakuhetkellä ja ilmeni, että joka neljännellä kyselyyn osallistuneella hakijalla oli opinto-oikeus hakukohteena olleessa tai jossakin muussa yliopistossa. Syitä hakeutua toiseen tutkintokoulutukseen oli mm. sisään pääsyn epäonnistuminen ensisijaiseen hakukohteeseen edellisellä kerralla, hakija ei kokenut nykyistä alaa omakseen ja kahden tutkinnon tavoittelu. Esimerkiksi Vuorisen ja Valkosen (2005, 68) tekemässä tuoreiden ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden seurantatutkimuksessa opintojen keskeyttämisen tärkeimmäksi syyksi todettiin se, ettei opiskelija kokenut olevansa omalla alallaan.

Edellä yliopistoon hakemista käsittelevissä kappaleissa tuli esiin ensimmäisen pääaineen opintojen käyttäminen välivaiheena tai mietiskelytuokiona ennen varsinaisia tavoitealan opintoja. Laukkasen

(1988, 17) tutkimuksessa suurin osa korkeakouluihin (Helsingin, Tampereen ja Jyväskylän yliopistot sekä Helsingin kauppakorkeakoulu) hakeneista ja koulutusohjelmaa vaihtaneista olivat suunnitelleet vaihtoa jo ennen ensimmäiseen koulutusohjelmaan hakemista. Ajallisesti pääaineen vaihtaminen painottuu yleensä yliopisto-opintojen kahden ensimmäisen vuoden ajalle (Vuorinen ja Valkonen 2005, 83). Tutkinnon suorittaneita koskevassa tutkimuksessa puolestaan todettiin, että 15 % valmistuneista oli vaihtanut koulutusohjelmaa opintojensa aikana (Pajala ja Lempinen 2001, 34-35).

Mikäli jatko-opintoihin hakeva nuori ei ole tehnyt päätöstä tavoitealansa suhteen tai mikäli hän tarvitsee lisää aikaa hakeakseen vaikean hakuprosessin omaavalle tavoitealalleen, hankkii hän lisääaikaa hakemalla johonkin sisäänpääsytään helpompaan pääaineeseen. Luonnontieteellisiä opintoja voidaan pitää esimerkkinä ensimmäisestä ja usein väliaikaisesta etapista opintopolulla monien yliopisto-opintoja aloittavien opiskelijoiden kohdalla (Liljander 1997; Määttä 1995, 18; Pajala ja Lempinen 2001, 54-57). Nevalan (1999, 121) tekemän tutkimuksen mukaan matemaattis-luonnontieteellisellä alalla on ajoittain ollut vaikeuksia saada riittävästi opiskelijoita, joten suuri osa opiskelijoista otetaan sisään ilman pääsykokeita. Luonnontieteellisten opintojen käyttöä sisääntulon väylänä yliopistoon viittaavat myös ne seikat, että ko. opinnoissa on vähemmän ensisijaisessa opiskelupaikassa opiskelevia ja toisaalta enemmän koulutusalan vaihtamista suunnittelevia opiskelijoita (Mäkinen 1999, 60; Tiilikainen 2000, 47). Luonnontieteiden alan yliopisto-opiskelijoiden on todettu myös keskeyttävän opintonsa muita aloja yleisemmin (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 139).

Pääaineen vaihtamisen on todettu olevan yhteydessä myös opiskelijan ikään. Määttä (1995, 51) selvityksessä 1980-luvun korkeakoulututkintojen keskeyttämisen ja tutkintoaikojen osalta nuoremmat opintojensa aloittajat vaihtavat alaa herkemmin kuin vanhemmat opiskelijat, mikä ainakin osittain voi johtua suuremmasta epävarmuudesta elämän muidenkin osa-alueiden suhteen. Lisäksi nuori yliopisto-opintoihin hakeva opiskelija on todennäköisemmin epävarma tavoitealastaan kuin vanhemmalla iällä opintonsa aloittava ihminen, joten lisämieltimisajan ottaminen ensimmäisen opiskelupaikan muodossa on tavallisempaa.

2.3.2 Pääaineen vaihtamisen merkitys yksilöllisellä opintopolulla

Koulutusjärjestelmän rakenteiden sekä yliopisto-opintojen alakohtaisten, vaihtelevien hakumenetelmien ja -vaatimusten seurauksena opiskelijan opintopolun rakentuminen voi olla monivaiheinen prosessi, jossa on mukana poikkeamia, katkoksia ja taukoja. Tällaisiin poikkeamiin

voidaan lukea yliopisto-opintojen osalta mm. pääaineen vaihto. Pääaineen vaihtamista tarkastellaan usein institutionaaliseen tai koulutuspoliittiseen näkökulmasta negatiivisessa mielessä ja sen henkilökohtaiset merkitykset yksilölle ja hänen koulutuspolulleen jäävät helposti huomiotta. Näin ollen ei ole yllättävää havaita, että tutkimuksia pääaineenvaihtamisen yksilöllisistä vaikutuksista yliopisto-opiskelijan opintojen kokonaiskuvaan on toteutettu hyvin vähän.

Muutoksia tai katkoksia opintopolulla tarkasteltaessa tulisi kuitenkin ottaa huomioon niiden hyvinkin positiivinen vaikutus opiskelijan henkilökohtaisella tasolla. Ne saattavat olla merkittäviä tekijöitä opintosuunta- ja uranvalintaratkaisujen tekemiselle sekä uusia motivoivia koulutusnäkyviä avaavia tapahtumia. (Komonen 2001; Korhonen 2007, 141-142.) Useammasta kuin yhdestä pääaineesta rakentuvat yliopisto-opinnot tarjoavat nuorelle opiskelijalle myös muita kuin opintojen suorittamisessa näkyviä positiivisia kokemuksia. Henkilökohtaisesta näkökulmasta katsottuna merkityksellistä pääaineen vaihtajilla voi olla myös yliopistokulttuurin ja sen käytäntöjen oppiminen ensimmäisen pääaineen opinnoissa, jolloin käsitykset opintojen kulusta, niiden suunnittelusta ja toteutuksesta on opiskelijalle selvempiä tavoitepääaineen opintojen alkaessa (Merenluoto 2009, 139). Ammatinvalintapsykologian näkökulmasta katsottuna on myös työelämän etu, että nuorille ihmisille sallittaisiin mahdollisuus hakea itseään ja huomata, että tuli valituksi väärin ja tilaisuus valita uudelleen (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 80).

Ensimmäiset yliopisto-opinnot voivat tarjota nuorelle opiskelijalle mahdollisuuden tutustua uusiin ja mielenkiintoisiin oppiaineisiin esimerkiksi sivuaineopintojen kautta, mikä saattaa innostaa heitä vaihtamaan pääainetta (Mäkinen ja Olkinuora 2001, 53). Tällöin uuden pääaineen valinta perustuu kokemuksiin ko. alasta ja vahvistaa valinnan onnistumista. Alaa vaihtaneiden opiskelijoiden pitäminen menetyksenä kumoutuukin, jos nähdään, että kokemukset korkeakouluopiskelusta ovat sinänsä hyödyllisiä alasta huolimatta, ja että aiempia opintoja voidaan lukea hyödyksi opinnoissa alan vaihtamisen jälkeen (Määttä 1995, 5).

Opintojen kestoaikaa tarkasteltaessa ensimmäisellä pääaineella voi olla jopa opintojen kokonaisaikaa lyhentäviä vaikutuksia. Opiskelijalla saattaa olla mahdollisuuksia lukea tavoitepääaineen kursseja jo ennen sisäänpääsyä ko. alalle ja/tai hän saa suoritettua sivuainekokonaisuuksia, jolloin opiskeluaika tavoiteopinnoissa lyhenee niiden osalta. Myös ns. pakollisten opintojen, kuten kieliopinnot, suorittaminen ennen tavoiteopintoja voi nopeuttaa valmistumista, koska pakollisten opintojen kursseille joutuu usein jonottamaan pitkiäkin aikoja. Opiskeluajan pitkittyminen pääaineen vaihtamisen seurauksena riippuu myös alasta. Lääketieteen opintoihin ensimmäisestä pääaineesta siirtyvillä opintojen kokonaisaika pidentyy poikkeuksetta,

koska lääketieteen opinnoilla on kiinteä kesto aika, johon ensimmäisen pääaineen opinnoissa käytetty opiskeluaika lisätään (Mäkinen 2006, 180).

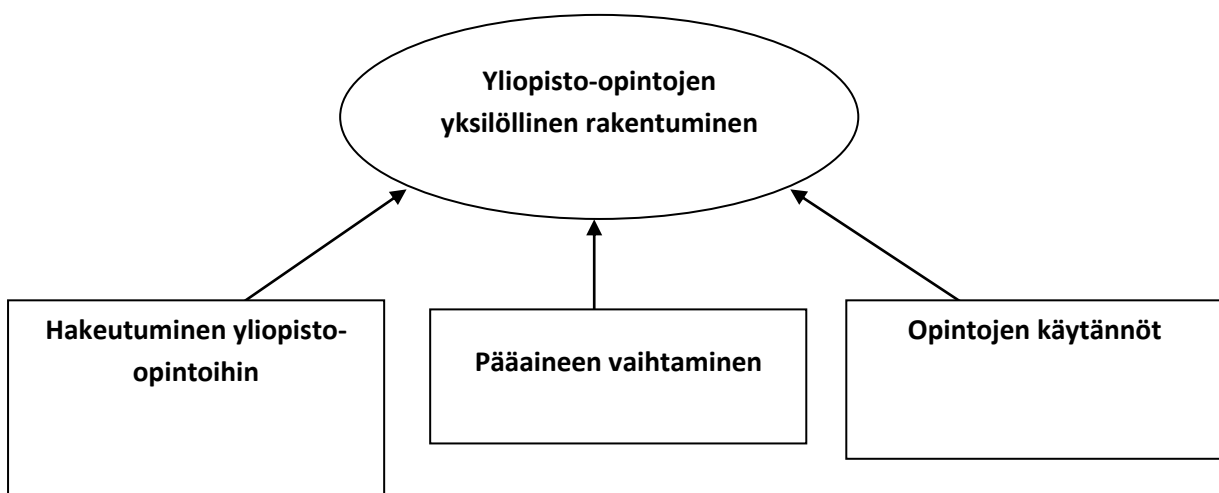
Toisaalta ensimmäisen pääaineen opinnot voivat edesauttaa tavoitepääaineen pääsykokeissa onnistumista nopeammalla aikataululla verrattuna yksin opiskeluun. Esimerkiksi psykologiaa Tampereen yliopistoon lukemaan hakeneille opiskelijoille on hyötyä tilastotieteen opinnoista, koska pääsykoe painottuu vahvasti tilastotieteelliseen osaamiseen. Tällaisissa tapauksissa hakeminen tavoitealalle tilastotieteen opintojen kautta voi olla tehokkaampaa kuin omatoiminen pääsykoekirjojen lukeminen. Näin ollen tutkinnon suorittamiseen käytetty kokonaisaika laskettuna hakemisen aloittamisesta voi pääaineenvaihtajilla periaatteessa olla lyhyempikin kuin yliopiston ulkopuolelta opintoihin hakevalla. Ensimmäinen pääaine voi myös osaltaan lisätä ammatillista osaamista ja näkökulmia tavoitealan opinnoissa ja työuralla.

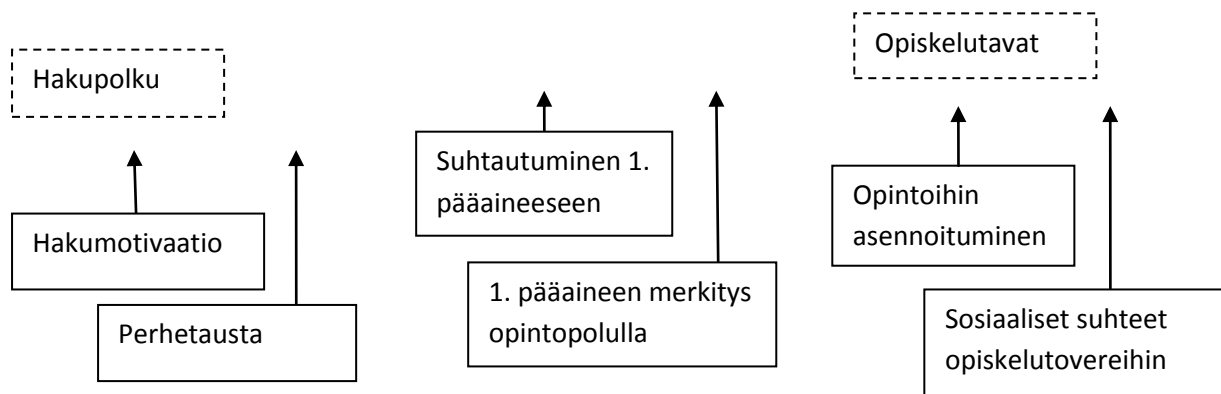
3. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen ja tutkimusasetelman (kuva 1) tavoitteena on selvittää nuorten, pääainetta vaihtaneiden Tampereen yliopiston opiskelijoiden yksilöllistä opintojen rakentumista. Opintojen yksilöllistä rakenteen muodostumista tarkastellaan alakysymyksillä, joiden teemat liittyvät yliopisto-opintoihin hakeutumiseen, pääaineen vaihtamiseen ja opintojen käytäntöihin. Ensimmäisen alakysymyksen osalta tässä tutkimuksessa selvitetään haastateltujen opiskelijoiden hakumotivaation ja perhetaustan yhteyttä yliopisto-opintoihin hakeutumisessa ja hakupolun rakentumisessa. Toinen alakysymys käsittelee ensimmäiseen pääaineeseen suhtautumista ja sen merkitystä opinnoille kokonaisuudessaan sekä näiden seikkojen yhteyttä pääaineen vaihtamiseen. Kolmannessa alakysymyksessä pohditiin opintoihin asennoitumisen ja vertaissuhteiden yhteyksiä opintojen käytäntöihin mm. opiskelutapojen osalta.

Kuva 1. Tutkimusasetelma.





Tutkimuskysymys: Kuinka yliopisto-opinnot rakentuvat yksilöllisesti nuorilla Tampereen yliopiston pääainetta vaihtaneilla opiskelijoilla?

1. *alakysymys:* Mistä lähtökohdista ja millaisia polkuja pitkin nuori yliopisto-opiskelija päätyy tavoitepääaineensa opintoihin? Mikä on hakumotivaation yhteys toteutuneeseen hakupolkuun? Onko opiskelijoiden sosiokulttuurisella taustalla yhteyttä yliopistoon hakeutumiseen?

2. *alakysymys:* Kuinka nuoret yliopisto-opiskelijat kokevat pääaineen vaihdon opintopolullaan? Millainen yhteys heidän suhtautumisellaan ensimmäiseen pääaineeseen on toteutuneeseen pääaineenvaihtoon? Kuinka ensimmäiseen pääaineen opintojen merkitys koko opintopolulla on yhteydessä toteutuneeseen pääaineen vaihtoon?

3. *alakysymys:* Millaisia opiskelukäytäntöjä opiskelijoilla oli opiskelutapojen osalta? Kuinka opiskeluasenne tai sosiaaliset suhteet opiskelutovereihin ovat yhteydessä opiskelukäytäntöihin?

3.2 Tutkimusmenetelmät

3.2.1 Tutkimuksen kvalitatiivisuus ja tieteellinen paradigma

”Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen” (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 22). Tämän määritelmän mukaisesti kyseinen tutkimus toteutetaan kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusotteella, koska tavoitteena on ymmärtää yliopisto-opintojen yksilöllisiä tekijöitä nuorten yliopisto-opiskelijoiden opintopoluilla erityisesti heidän omasta näkökulmastaan. Erityisesti yliopisto-opintoihin hakeutumiseen ja pääaineen vaihtumiseen liittyvien ilmiöiden tutkimiseen opiskelijoiden henkilökohtaisella tasolla

sopii laadullinen tutkimusote myös siinä mielessä, että aiheesta on tehty vähän tutkimusta yksittäisten yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta.

Tutkimuksen taustalla vaikuttaa konstruktivistinen tieteen paradigma, jonka mukaan ei ole olemassa yksilöstä irrallista todellisuutta, vaan ihminen muodostaa henkilökohtaista todellisuuttaan tulkitsemalla ympäriltään saamaansa tietoa aiempien kokemustensa pohjalta. Henkilökohtaisen merkityksen muodostamisen kautta yksilö rakentaa sisäisiä tietoverkkoja ympäröivästä todellisuudesta aikaisempien kokemusten pohjalta (Tynjälä 1999, 21-26). Tätä paradigmaa myötäillen tässä tutkimuksessa perehdytään yliopisto-opiskelijoiden henkilökohtaisesti kokemuksiin ja näkökulmiin liittyen yliopisto-opintojen suunnitteluun, rakenteeseen ja merkityksiin nuorelle opiskelijalle.

Löydän tämän tutkimuksen filosofiasta viitteitä myös popperilaisuudesta, jonka mukaan on olemassa havainnoista riippumaton todellisuus, jonka ihmiset konstruoivat mielessään ja muodostavat sen pohjalta teorioita, hypoteeseja ym. tiedoksi kutsuttua. Tätä suuntausta kutsutaan myös konstruktivistiseksi realismiksi tai realistiseksi konstruktivismiksi (Heikkinen ym. 2005). Kyseisessä tutkimuksessakin on tiettyjä realistisia elementtejä, joiden olemassa olo ei perustu henkilökohtaiseen tulkintaan, kuten esim. pääaineen vaihtaminen hallinnollisena tapahtumana. Se ei ole henkilökohtaistesti tulkinnanvaraista vaan käytännön toimenpide, jonka pohjalta opiskelijan opintopolkua kuvaavat tiedot opintorekisterissä muuttuvat. Konstruktivistisesti minua kuitenkin kiinnostaa haastateltujen opiskelijoiden tekemät yksilölliset tulkinnat yliopisto-opinnoistaan opintopolun rakenteeseen, yliopistoon hakeutumiseen ja opintojen yksilölliseen toteutukseen liittyen.

Tämän tutkimuksen tiedonhankintamenetelmä on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologisen otteen mukaisesti tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ilmiöstä ”pääaineen vaihtaminen” yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Hermeneuttisuus tulee esiin kahdella tasolla (kaksoishermeutiikka): toisaalta opiskelijoiden tulkinnat liittyen opintojen kulkuun ja opintopolun rakenteeseen, ja toisaalta tutkijan aineiston pohjalta tekemät tulkinnat. Lisäksi Gummessonin (1991) mukaan hermeneuttiseen tutkimuksen paradigmaan liittyy myös se, että tutkija hyväksyy persoonallisuutensa ja tunteensa vaikutuksen tutkimukseen (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 23). Oman persoonallisuuden näkyminen mm. puhe- ja kommunikointityylissä tuntui alkuun vaivaannuttavalta, mutta on todellakin osa hermeneuttista paradigmaa, missä aineiston tulkintaan voi vaikuttaa myös tutkijasta lähtöisin olevia tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa haastattelijan ja haastateltavan yhteistyö tuli esiin mm. omassa haastattelutavassani runsaana haastattelijan kommenttien vahvistamisena erityisesti myönteisillä äännähdyksillä tai kommentteilla. Opiskeluhistoriassani on monia erilaisia kokemuksia opintopolun eri mutkista ja myös tämän hetkinen opiskelijan statukseni yhdistää minut monella tasolla haastateltuihin opiskelijoihin. Kuitenkin haastatteluissa tuli esiin haastatteliija-haastateltava keskustelun asetelma, missä haastattelijalla on oikeus kysyä kysymyksiä ja haastateltavan on tarkoitus vastata niihin. Tämän tutkimuksen haastatteluissa käytin paljon vastausten minimipalautetta, ”mmm”-äännettä, mikä myös osoittaa haastattelijan aseman keskustelun etenemisen ohjaajana (Tiittula ja Ruusuvuori 2005, 27-29).

3.2.2 Aineistonkeruun suunnittelu ja toteutus

Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 42) mukaan ”haastattelun tulisi tähdätä informaation keräämiseen ja on siten ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa”. Näin ollen onkin tärkeää, että henkilöillä, joilta tietoa kerätään, on kokemusta asiasta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 87). Tässä tutkimuksessa em. asetelma muuttui haastattelujen aikana. Tutkimuksen haastattelut suunniteltiin yliopiston rekisteritietojen pohjalta niin, että haastatteluista saisimme kerättyä tietoa liittyen yliopisto-opintojen hitaaseen etenemiseen nuorilla opiskelijoilla. Haastattelun joustavuus ja monitahoisuus aineistonkeruumenetelmänä tulikin hyvin esiin haastattelujen aikana, kun haastattelujen alussa ilmeni rekisteritietojen ja haastateltujen opiskelijoiden todellisen opintotilanteen heikko vastaavuus pääaineen ja opintojen etenemisen osalta. Näin ollen valittu tutkimushaastateltavien joukko ei niveltyntykään alkuperäiseen tutkimusongelmaan vaan haastatteluaineisto nosti esiin uuden tutkimusaiheen. Haastattelujen aikana tutkimuksen tavoitteeksi muodostui ymmärtää pääaineen vaihtamisen yksilöllisiä näkökulmia ja merkityksiä yliopisto-opintojen opintopolun rakentumisessa sekä tavoitepääaineeseen hakeutumisessa poiketen projektin alkuperäisestä tutkimusongelmasta. Lisäksi mielenkiinto kohdistui haastattelujen aikana opiskelijoiden opintoihin orientoitumiseen, opintojen aikaiseen ammattikuvaan sekä opintoihin vaikuttaviin käytännön tekijöihin.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdella eri tavalla: kyselylomakkeella ja tutkimushaastatteluilla, jotka toteutettiin Campus conexus-projektin puitteissa. Rekisteritietojen perusteella otin potentiaalsiin haastateltaviin yhteyttä sähköpostitse (Liite 1). Tutkimushaastattelut olivat puolistrukturoituja temahaastatteluja, joiden runkona käytin Vesa Korhosen ja Juhani Rautopuron laatimaa, Campus conexus –projektin osaprojektien yhteistä haastattelurunkoa liittyen opintojen hitaaseen etenemiseen nuorilla (aloitusvaiheessa alle 25-vuotiaita) yliopisto-opiskelijoilla (Liite 2).

Puolistrukturoitu haastattelu viittaa siihen, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta kysymysten vastausvaihtoehtoja ei ole ennalta määrätty vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin (Eskola ja Suoranta 1998, 86). Haastattelurunko oli puolestaan jaettu useampaan teemaan liittyen tutkimusongelman asetteluun perustuen tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 77-78), eli tässä tapauksessa hitaasti opinnoissaan etenevien, nuorten yliopisto-opiskelijoiden viitekehykseen.

Kuten aiemmin mainitsin, haastatellut opiskelijat eivät täyttäneet hitaan opiskelijan kriteereitä (ei valmistu kandidaatiksi 7 lukukauden aikana), mutta yhtä lukuun ottamatta kaikilla haastatelluilla opiskelijoilla oli takanaan pääaineen vaihto yliopisto-opintojen alkupuolella. Näin ollen lisäksi alkuperäiseen haastattelurunkoon uuden pääaineen vaihtoon liittyvän teema-alueen haastattelujen ollessa jo käynnissä. Kolmeen viimeiseen haastatteluun uuden teema-alueen lisäkysymykset sisältyivät itse haastatteluun, ja neljän ensimmäisen haastateltavan osalta lisäkysymykset toimitin haastatelluille sähköpostitse haastattelujen jälkeen. Yksi opiskelija ei vastannut pääaineen vaihtoa koskeviin sähköpostikysymyksiin, mutta haastattelu itse ja sähköpostiin vastaamatta jättäminen osaltaan antoivat arvokasta informaatiota ko. opiskelijan näkemyksistä ensimmäisen ja toisen pääaineen henkilökohtaisten merkitysten osalta.

Haastatellut kahdeksan opiskelijaa edustivat Tampereen yliopiston opiskelijoita pääaineenaan lääketiede (4), psykologia (2) tai valtio-oppi (2). Heistä yhden lääketieteen opiskelijan opiskeluhistoriaan ei liittynyt pääaineenvaihtoa, joten jätin ko. henkilön haastattelun analyysin ulkopuolelle. Haastatelluista opiskelijoista neljä oli miehiä (kolme lääketieteestä ja yksi valtiotieteistä) ja kolme oli naisia (kaksi psykologiasta ja yksi valtiotieteistä).

Haastatteluaineiston lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin keväällä 2011 toteutetun lomakekyselyn tuloksia haastateltujen opiskelijoiden osalta. Kyselylomakkeella hankittujen tietojen pohjalta on mahdollista selvittää mm. haastateltujen sosioekonomista taustaa ja heidän motivaatiotaan hakea nykyiseen pääaineeseensa sekä alan valintaan että ammattiuran rakentumiseen liittyviä näkökulmia. Sosiokulttuurinen tausta määritellään kyselylomakkeessa äidin ja isän ammattiryhmän sekä vanhempien koulutustason (enemmän koulutusta saaneen vanhemman mukaan) perusteella. Motivaatiotekijöitä yliopistoon hakemisen osalta selvitettiin lomakkeessa kysymyspatteristolla (Coté ja Levine 1997), jonka pohjalta määriteltiin seuraavat motivaatiotyypit: ura-materialistinen, persoonallis-älyllinen, humaani, odotusperustainen sekä jäsentymätön/sitoutumaton hakumotivaatio (Liite 2).

3.2.3 Aineiston analysointi

Toteutin haastatteluaineiston käsittelyn sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Sisällönanalyysin keinoin tarkastellaan tutkimusaiheen inhimillisiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107), ja pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon sen informaatioarvon lisäämiseksi (mt. 110.).

Vastoin tutkimuksen alkuperäisiä suunnitelmia haastattelujen aikana selvisi, ettei alkuperäinen teoreettinen viitekehys tai tutkimuskysymys vastaa haastatteluaineistoa, vaan haastatteluaineisto ohjasi uuden tutkimusongelman ääreen. Näin ollen tämä tutkimuksen analyysi saikin enemmän aineistolähtöisiä eli induktiivisia piirteitä (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 136). Ruusvuoren ym. (2010, 15) mukaan ”aineisto ei vastaa tutkijalle ilman kysymystä, mutta se voi kyllä kertoa, mitä siltä kannattaa kysyä” toteutui tässä tutkimuksessa kirjaimellisesti.

Aineistolähtöisen analyysin perusajatus on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Lisäksi aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 97). Puhtaasti induktiivinen ote ei ole kuitenkaan mahdollista kvalitatiivisessa tutkimuksessa, koska tutkijalla, eli tässä tapauksessa minulla, on omia näkökulmia sekä ennakkokäsityksiä tutkimusaiheesta ja käytetyt käsitteet sekä menetelmät ovat tutkijan (ja tässä tapauksessa Campus conexus-projektin) asettamia (mt. 98). Toisaalta olin myös perehtynyt melko hyvin aihetta sivuavaan kirjallisuuteen proseminarityöni yhteydessä, joten siltä pohjalta voisi katsoa, että tämä tutkimus liikkuu jossakin aineistolähtöisen ja teoriasidonnaisen analyysin välimaastossa.

Haastattelut tallennettiin digitaalisella nauhurilla ja niiden litterointi teetettiin Campus conexus-projektin toimesta Tutkimustie Oy:ssä. Ensimmäisen luennan aikana tein karsintaa aineistossa niin, että poistin siitä yhden lääketieteen opiskelijan, kenellä ei ollut kokemusta pääaineen vaihdosta. Näin ollen lopullinen haastatteluaineisto koostui seitsemästä opiskelijasta, joista kolme opiskeli haastatteluhetkellä lääketiedettä, kaksi psykologiaa ja kaksi valtio-oppia. Litteroitujen tekstidokumenttien ensimmäisen kokonaisuus hahmottavan luennan jälkeen tein niihin täydennyksiä sähköpostitse lähetettyjen kysymysten sekä kyselylomakeaineiston tietojen osalta muodostaakseni kokonaiskuvan jokaisesta haastatellusta opiskelijasta. Kyselylomakeaineistosta poimin tietoja haastatelluista opiskelijoista mm. vanhempien koulutuksen, vanhempien ammatin ja hakumotivaation. Tässä vaiheessa kirjoitin jo ylös joitakin haastateltujen kommentteja, jotka yhdistyivät selvästi tutkimuksen teoreettisen viitekehysten tiettyyn teema-alueeseen. Tämän jälkeen kirjoitin omin sanoin haastattelutilanteessa tekemiäni havaintoja ja yhdistin ne aineistoon. Saatuaani

koko tutkimusaineiston jäseneltyä jokaisen haastatellun opiskelijan osalta, aloin muodostaa aineiston pohjalta teoriaohjautuvasti kokonaisuuksia alakysymyksien mukaisesti.

Analyysin yksikkönä toimivat pääaineen vaihtamiseen, yliopisto-opintoihin hakeutumiseen, opintojen kulkuun sekä ammatti-identiteetin muodostumiseen liittyvät kommentit ja kyselylomakkeen vastaukset. Lisäksi otin analyysissä huomioon koko haastattelun kerronnallisen ja vuorovaikutuksellisen laadun laajemman kuvan muodostamiseksi haastelluista opiskelijoista. (Ruusu vuori ym. 2010, 20.)

4. TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

4.1 Yksilöllisyys opintojen käytänteissä

4.1.1 Yksilölliset opiskelutaidot

Tässä tutkimuksessa yliopisto-opiskelijan opintojen yksilöllinen rakentuminen tulee käytännön tasolla näkyviin opiskelutaitoina ja niissä kehitymisessä yliopisto-opintojen edellyttämälle tasolle sekä suoritusmuotojen ja työskentelytapojen valintoina. Lukiossa omaksutut työtavat eivät välttämättä ole riittäviä yliopisto-opinnoissa vaan esim. laajemmat asiakokonaisuudet ja omaksuttavan tiedon määrän lisääntyminen edellyttävät opiskelutaitojen päivittämistä yliopisto-opintojen vaatimalle tasolle. Mahdollisuus kehittyä opiskelutaidoissaan edellyttää yliopisto-opiskelijalta kykyä reflektoida omia opiskelutapojaan ja -taitojaan, ja muuttaa niitä tarpeen vaatiessa. Toisaalta reflektoinnin avulla yliopisto-opiskelijan on mahdollista valita eri suoritusmuodoista itselleen sopivimmat ja mieleisimmät työskentelytavat.

Uudella yliopisto-opiskelijalla opiskelutaidolliset asiat korostuvat, koska yliopisto-opiskelu poikkeaa aikaisemmista opiskelukokemuksista ja aikaa vaativat monet muutkin kuin opintoihin liittyvät asiat (Tiilikainen 2000, 80-81). Verrattaessa opiskelukäytäntöjä lukion ja yliopisto-opintojen välillä Leevi mainitsi oppijana löytäneensä yliopistossa mielekkyyden opinnoilleen, sillä lukiossa opiskelu oli aina ollut vähän pakkopullan tuntuista. Myös Karri toi esiin motivaation muutoksen opinnoissaan verrattuna lukioon.

”...ensimmäistä kertaa, näissä kouluvuosissani niin, opiskelen sen takia, että haluaa oppia nämä asiat, että tämä on se asia mitä haluaa tietää, sen sijaan, että oppii ne koska pitää mennä kokeeseen tai ehkä myöhemmin sitten, koska tästä tulee hyvä numero todistukseen.” Karri

Haastatteluaineistossa ilmeni opiskelutapojen muutoksia tiedon luonteen ja määrän muutosten seurauksena. Kirsi kertoi, että pärjätäkseen tenteissä täytyi hänen yliopistossa alkaa lukemaan enemmän lukioon verrattuna, minkä seurauksena hän oli omaksunut pikalukutaidon. Myös Anna mainitsi, että pärjäsi aiemmin loogisella ajattelulla pitkälle, mutta yliopisto-opinnoissa on oppinut kurinalaisuutta ja työn tekemistä opintojen eteen. Opiskelutekniikoiden osalta haastavinta hänelle on ollut asioiden mieleen painaminen isoista asiakokonaisuuksista. Laajojen asiakokonaisuuksien opiskelu pikkutarkan kouluoppimisen jälkeen onkin tutkitusti yksi haasteista yliopisto-opinnoissa (Tiilikainen 2000, 81).

Soile korosti haastattelussaan asioiden ja omaksuttavan tiedon priorisointia ja kykyä säädellä oppimistaan materiaalin mukaan. Yliopisto-opintojen aikana Karri kertoi oppineensa hyväksymään myös tiedon epävarmuuden ja valikoimaan vakiintuneet perustiedot muuttuvasta tiedosta, joka lääketieteessä hänen sanojensa mukaan uusiutuu n. viiden vuoden välein. Yliopisto-opintojen itsenäisyyden verrattuna lukioon toi esiin Kaapo, jonka mukaan täytyy itse pitää huolta siitä, että oppii oleelliset asiat, kun lukiossa opiskelu oli lähinnä yksisuuntaista kuuntelemista.

Yliopisto-opintojen mukanaan tuomat muutokset opiskelutavoissa tai tiedon omaksumisessa voi muuttaa opiskelijan näkökulmia ja ajattelutapaa laajemminkin. Tämän näkemyksen kanssa yhdenmukainen on Annan kertomat kokemukset yliopisto-opintojen vaikutuksesta hänen toimintaansa. Hän kertoi yliopisto-opintojen aikana omaksuneensa tietynlaisen tieteellisen ajattelutavan, joka koskettaa myös muita elämän osa-alueita. Myös lähdekriittisyys on lisääntynyt ja hän kiinnittää huomiota tulosten taustoihin myös käytännön asioiden osalta.

”...isoin muutos on semmoinen tieteen ajattelutapa, joka ehkä lävistää niitä muitakin elämänalueita, että siitä tulee vahva ajattelutapa, että miten suhtautuu tietoon yleensäkin... on vielä tavallaan lähdekriittisempi ja haluaa just, että olis niitä semmoisia systemaattisia tuloksia, kun miettii jotain käytännönkin asioita.” Anna

Joidenkin kohdalla kuitenkin ilmeni, että opiskelutapojen ja -taitojen pohtiminen erikseen on heidän mielestään melko turhaa, eikä sillä ole opintojen etenemisen kannalta suurtakaan merkitystä. Esimerkiksi Heikki arvostaa perinteistä ”kirja käteen ja lukemaan” -näkemystä opiskelussa: *”Ei mun mielestä että sen kun ottaa kirjan käteen ja lukee että... En mä oo siihen mitään muuta... kikkoja oikeen oo.”* Myöskään Kaapo ei katsonut opiskelutekniikoidensa liiemmin muuttuneen, ja hänellä oli selviä vaikeuksia haastattelun aikana reflektoida omia opiskelutapojaan tai oppimistyyliään: *”Mä en oo hirveesti aatellu niin kun opiskelutekniikoita.”* Tämä on ristiriidassa

sen näkemyksen kanssa, että yliopisto-opiskelijoille on luonteenomaista suhtautua reflektiivisesti omaan oppimiskykyyn, opiskelutaitoihin ja -tapoihin sekä niihin vaikuttaviin seikkoihin (Tiilikainen 2000, 82).

4.1.2 Mieleiset opiskelutavat

Aittolan ja Aittolan (1990, 10) mukaan opiskelijan elämismaailman yksi osatekijä on yliopisto-opintojen mielekkyyden kokeminen, joka tulee käytännön tasolla esiin mm. mielekkyytenä eri opiskelustrategioita valittaessa. Tässä tutkimuksessa eri opiskelustrategiat ilmenivät haastatelluille opiskelijoille mieleisiksi riippuen mm. hänen persoonallisuudesta. Pääsääntöisesti luento-opetusta ei koettu kovinkaan miellyttävänä opetusmuotona vaan esim. Karri mainitsi lääketieteen opintojen luennot vähän tylsiksi vaikka henkilökunnassa on paljon hyviä asiantuntijoita. Haastatelluista seitsemästä yliopisto-opiskelijasta Soile oli ainoa, joka kertoi pitävänsä perinteisestä luentomuotoisesta opetuksesta ja hän koki pääaineen luentopakon olevan hyvä asia. Erityisesti hän piti siitä, että joku selittää opiskeltavat asiat eikä ne jää pelkän kirjasta lukemisen varaan.

Sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutustaitojen merkityksen kasvaminen työelämässä näkyy myös yliopisto-opinnoissa, joiden osatavoitteena yhdessä kurssien sisällöllisten tavoitteiden kanssa kulkee ryhmätyötaitojen oppiminen. Erilaiset ryhmätyöt ja muut massaluennoille vaihtoehdot suoritusmuodot koetaan opiskelijoiden näkökulmasta antoisina ja myös vuorovaikutusta lisäävinä yliopisto-opinnoissa (Tiilikainen 2000, 74). Haastatelluista opiskelijoista Soile koki ryhmätyöt hyviksi menetelmiksi syvemmän oppimisen kannalta ajateltuna. Ryhmäopiskelun yhteisöllinen konteksti tukee yksittäistä opiskelijaa mm. tuen, tiedon ja kokemusten jakamisen sekä keskustelumahdollisuuksien kautta. Oppimisyhteisön ja siinä toimivien vertaisoppijoiden kautta käytännöllinen tieto ja kokemus sekä erilaiset näkökulmat tulevat yhteisten keskustelujen kautta paremmin esille ja tukevat osallistujien sisällöllistä sekä tiedon soveltamisen oppimista (Korhonen 2003, 137).

”Ja, mä oon pitäny oikein hyvin siitä että, yhdessä pohditaan, ja pystytään jakamaan.. jokainen kuitenkin, hakee tietoa omilla vahvuuksilla omia kautta ... joku omistaa, oppikirjoja 70-luvulta asti ja lukee niitä yötä päivää. Jotkut sattuu tietään etukäteen jo koska on, esimerkiksi monta vuotta hakenut tai tehnyt jonkun aiemman tutkinnon vasta alalta, tai ihan mitä tahansa, mutta se että pystytään eri näkökulmista, samaa aihetta ja sitä kautta näkee erilaisia tapoja...” Karri

Ryhmätöiden positiiviset vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista kanssakäymistä lisäävät positiiviset tekijät eivät kuitenkaan ole ainoa näkökulma yhteisöllisiin oppimismenetelmiin. Ryhmätöiden

negatiivisena puolena opintojen etenemisen kannalta voi olla esim. yhteisten aikataulujen sovittamisen ongelmat. Ainakin Heikki koki ne vähän vastenmieliseksi: ”...en välttämättä semmoista ryhmätyötä varsinaisesti tykkää hirveästi tehdä, että ne on vähän vaikee aina järjestää sitten ne, aikataulut ja muut...”. Ryhmätöihin varauksellisesti suhtautuvat opiskelijat ovat nostaneet esiin mm. kompromissien tekemisen vaikeuden ryhmässä työn määrän, ajan sekä paikan suhteen (Säntti 1999, 60). Toisaalta yksi epävarmuustekijä ryhmätöissä on ryhmäläisten erilaisuus, mikä voi olla opintojen osalta sekä etu että haaste. Tässä tutkimuksessa Kirsi kertoi tekevänsä opintoja periaatteessa mielellään toisten kanssa, esim. ruotsin esitelmää tai kvantin kurssin harjoituksia, jos voisi etukäteen valita, minkälaisia ihmisiä toiset ryhmäläiset olisivat.

Ryhmätöiden mielekkyys voi olla kyseenalaista myös silloin, jos opiskelija on persoonalliselta tyypiltään syrjäänvetäytyvä ja hänellä on vaikeuksia toimia sosiaalisissa tilanteissa. Tällöin voi pienryhmäopiskelu olla hänelle epämieluisaa ja kiusallista siihen liittyvien esiintymistilanteiden takia (Säntti 1999, 60). Tässä tutkimuksessa Kaapo kertoikin kokeneensa lääketieteen opintojen alussa tutorkokoontumiset jännittävinä tilanteina, koska hän epäili onko hänellä mitään tuotavaa ryhmään tai saako asiansa sanottua.

”...kuitenkin pitäisi olla aktiivinen aina ja tuoda esille omia näkemyksiä, mielipiteitä ja havaintoja. Mutta, mää vähän niin kun mietin, että onko mulla sinne mitään tuotavaa ja saanko sitten sanottua.” Kaapo

Kaapon kaltaiselle opiskelijalle keskusteleva ja vuorovaikutuksellinen tapa opiskella voi olla toisaalta haasteellinen, mutta toisaalta myös palkitsevakin muutos lukioaikojen opiskeluun, minkä hän kertoi olleen lähinnä yksin oppimista. Opintojen suorittaminen kokeneen kollegan ohjaamissa pienryhmissä ja opintojen läpikäyminen yhdessä auttaa omaksumaan asioita ja myös lisää motivaatiota. Karrin sanojen mukaan: *”Tiivis yhteishenki on ollu kyllä tosi hyvä ja A ja O tässä, oppimisessa”*. Vertaisryhmän tuen onkin todettu olevan merkittävä tekijä yliopisto-opiskelijan opintojen edistymisessä (Merenluoto 2009, 154). Myös opittujen asioiden toisille kertominen ryhmän tapaamisissa auttoi Karrin mielestä omaksumaan asioita ja motivoi osaltaan opiskelemaan.

”...kaikki osaa valmistautua, sitten kun toimitaan pienryhmissä, niin siitä tulee tällainen sopiva sosiaalinen paine joka ylläpitää sitä motivaatiota...ja opintomoraalia.” Karri

Yliopisto-opintojen suoritusmuotojen monipuolistuessa on myös erilaisten opiskelutekniikoiden parempi hyödyntäminen mahdollistunut. Opiskelutekniikoista puhuttaessa Kirsi ja Anna mainitsivat kirjoittamalla oppimisen sopivan heille hyvin. Anna kertoi pitävänsä luentopäiväkirjaa itselleen

sopivana suoritusmuotona ja Kirsi puolestaan piti esseiden kirjoittamista mielekkäänä tapana suorittaa opintoja. Tekniikoiden käytössä tulee näkyviin myös opiskelijan oppimistyyli. Yleisimmistä opiskelutekniikoista poiketen Karri kertoi käyttävänsä paljon piirtämistä lääketieteen opintojensa tukena mm. anatomian opiskelussa, ja hän luonnehtikin itseään visuaaliseksi oppijaksi.

Pääsääntöisesti opintojen suorittamista kirjatenttinä pidetään yleisesti huonona vaihtoehtona opiskelulle, sen pintaoppimiseen ja ulkoa opetteluun johtavan ominaisuuden takia (Mäkinen ja Olkinuora 2001, 30-31). Kirjatentit koettiin tässä tutkimuksessa monen haastatellun opiskelijan kohdalla vähiten mielekkäiksi tavaksi opiskella mm. siksi, että ne suosivat pintaoppimista eikä niistä jää juurikaan asioita muistiin.

”...välillä just se ehkä, kun alkaa lukemaan sitä hirveätä tiiliskiveä niin se tuottaa vaikeuksia ja ehkä semmoista hyppimistä asioitten yli että ne asiat voisi oppia paremmin...” Soile

”...että jos on kirjatenttiä tai että, tuntuuko se silleen mielekkäältä, että semmoiset todella laajat monen kirjan kirjatentit ei ole mun mielestä niin mielekkäitä, enkä ehkä koe että ne sopii itselle niin hyvin...” Anna

”...tentit menee vähän silleen että, että mä luen ton kirjan ja huomenna kun mä tentin niin sen jälkeen mä en kauheasti sitä muistele.” Kirsi

Suoritusmuotojen yksilöllisesti koettu mielekkyys kuitenkin vaihtelee paljon opiskelijan persoonallisten ominaisuuksien mukaan. Haastatelluista opiskelijoista Kaapo olikin ainoa, joka sanoi pitävänsä kirjatenteistä suoritusmuotona. *”Kyllä mää aina oon ihan hyvin oppinut, ihan, kirjasta lukemalla.”* Hänen mielestään tentti on hyvä arvioimistapa siitä, mitä on jo oppinut ja mitä vielä täytyisi oppia lisää.

Monille haastattelututkimukseen osallistuneelle opiskelijalle oli käytännön harjoitukset erityisen mielekkäitä ja motivoivia. Heikki ilmoitti pitävänsä käytännön harjoituksia parhaimpina opiskelumuotoina.

”..kaikki tämmöiset käytännön harjoitukset on tietysti kaikista parhaimpia et jos on ... Ei välttämättä luennot niinkään vaan...jos on jotakin harjoituksia niin ne on tietysti aina parhaimpia.” Heikki

Myös Kaapo kertoi, että mielenkiinto lääketieteen opintoihin on pysynyt yllä ja jopa kasvanut opintojen aikana, kun pääsee teoreettisista opinnoista pian käytännön opintojen pariin. Myös Merenluodon (2009, 94) tutkimuksessa opiskelijat kokivat käytännön harjoitukset mielekkäiksi. He

kokivat mielenkiintoisiksi mm. demot, joissa voi harjoitella oman alan teorian soveltamista käytäntöön.

4.1.3 Opintoihin asennoituminen ja opintoja vaikeuttavat tekijät

Yliopisto-opintojen yksilölliseen rakentumiseen ja opintopolun muotoutumiseen opintojen aikana vaikuttaa paljon opiskelijan asennoituminen sekä orientaatio ja sitoutuminen opintoihin. Opintoihin sitoutumisen on todettu pienentävän riskiä opintojen lopettamiselle sekä edesauttavan opinnoissa etenemistä ja menestymistä (Rautopuro ja Väisänen 2002). Tässä tutkimuksessa haastateltujen yliopisto-opiskelijoiden asenne opintoihin ja opiskelumotivaatio oli tavoitepääaineen opintojen osalta hyvä.

Osalla haastatelluista opiskelijoista motivaatio oli todella korkealla. Korkeaan motivaatioon viittaavat puheenvuorot liittyivät enimmäkseen lääketieteen ja psykologian opiskelijoiden kommentteihin. Lääketieteen opiskelijoista Karri kertoi opiskelevansa erittäin korkealla motivaatiolla: *”...kyllä erittäin korkealla motivaatiolla, unelmallaan opiskelee...”*. Lääketieteen opiskelijat ovatkin kuvanneet opintojensa olevan ikuinen unelma ja ainoa mikä todella kiinnostaa (Lahelma ym. 2003).

Opiskelumotivaatioon vaikuttaa myös opiskelualan valinnan varmuus. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden varmuutta alan valinnasta selvitettiin kyselylomakkeessa kysymyksellä: Tuntuuko sinusta juuri nyt, että olet suuntaamassa oikealle alalle? Koska haastatellut opiskelijat opiskelivat kyselyn aikana omalla tavoitealallaan, oli lähtöoletuksena se, että valinta tuntuisi heillä ainoalta oikealta. Kuitenkin Leevi, Kirsi, Kaapo ja Anna olivat sitä mieltä, että *”valinta tuntuu melko varmalta, mutta toinenkin ratkaisu olisi voinut olla mahdollinen”*. Leevin osalta vastusta selittänee hieman epävarmempi näkemys omasta toivealasta. Annan osalta toisen ratkaisun mahdollisuus viittaa todennäköisesti ensimmäiseen pääaineeseen, sosiaalipsykologiaan, joka oli hänen mielestään myös kiinnostavaa. Pääaineen vaihtamisen taustalla hänellä olikin mm. työllisyyden varmistaminen valmistumisen jälkeen sekä paremmat jatkokoulutusmahdollisuudet psykologiassa. Kaapon osalta vastaus mahdollisesta toisestakin ratkaisusta opintojen suhteen oli hieman yllätyksellinen, sillä haastattelussa hän kertoi olleensa kiinnostunut lääketieteen opinnoista jo peruskoulun aikana. Lääketieteen opiskelijoista Karri ja Heikki kertoivat valinnan olleen ainoa oikea ratkaisu. Lääketieteen opiskelijoille onkin luonteenomaista tavoitealan valinnassa päätöksen vakaus ja koulutusalan valinnan varmuus (Lahelma ym. 2003; Mannisenmäki ja Valtari 2004, 145; Mäkinen 2004, 63-64; Vuorinen ja Valkonen 2005, 95).

Myös psykologiaa opiskelevat Soile ja Anna kertoivat motivaationsa olevan erittäin korkealla. Annan sanoin: *”opiskelu maistuu vielä paremmalta kuin toivoinkaan”*. Kirsin valtiotieteen opintoja motivoi eniten näkemys siitä, että hän pääsee soveltamaan oppimaansa heti käytännössä. Hänellä oli jo opintojen alkaessa erittäin hyvät yhteydet alan työelämään, mikä saattaa osaltaan selittää vahvaa opiskelumotivaatiota pätevyyden hankkimisen näkökulmasta.

Haastatelluista opiskelijoista lääketieteen opiskelijat olivat kaikki motivoituneita suorittamaan opinnot määräajassa, mitä osaltaan helpottaa kiinteä ja kaikille yhteinen opetusohjelma, josta ei juurikaan voi poiketa. Lääketiedettä opiskelevien osalta hyvän motivaation osoituksena voidaan pitää heidän vähäistä osuuttaan hitaiden opintojen selvityspyynnön saaneissa Tampereen yliopistossa (Vallo 2007, 33). Haastatelluille lääketieteen opiskelijoille oli myös yhteistä se, että he tekivät ylimääräistä työtä ohi pakollisten vaatimusten. Motivaation lähde tehdä opintoja ohi virallisten tavoitteiden vaihteli kolmen lääketieteen opiskelijan osalta. Heikki kertoi opiskelevansa mielenkiintoisista asioista enemmän mitä tavoitteet määrittelee. Karri puolestaan määrittelee tavoitteiden ulkopuolelta tehtyjen ylimääräisten opintojen roolin motivaation lisääjänä. Myös Kaapo teki opintoja virallisen opetusohjelman ulkopuolelta, mutta hänen motivaationsa niiden tekemiseen oli lähinnä valmistautua etukäteen tuleviin tehtäviin niin, etteivät ne ainakaan viivytä opintoja ollessaan ajankohtaisia: *”Sitten semmoisia projektia ruveta kirjoittamaan, että määhän nyt itse aloitin tossa keväällä just sillä ajatuksella, että suoritetaan alta pois...”*.

Yksilölliseen opintojen rakentumiseen vaikuttaa myös opiskelijan kohtaamat mahdolliset haasteet opintojen toteuttamisessa. Haastatteluissa esiin tulleet opintojen suorittamista vaikeuttavat tekijät liittyivät mm. opiskelukäytäntöihin kuten tenttikirjojen saatavuuteen tai henkilökohtaiseen elämään kuten ihmissuhteen loppumiseen. Tutkimuksen opiskelijoista Soile toi esiin ihmissuhteen loppumisen negatiivisen vaikutuksen opintoihin ja niistä kiinnostumiseen.

”Ja sitten, välillä on se, että on ehkä ollut omassa elämässä sellainen surullisempi vaihe, että vaikka eronnu tai jotain, niin sitten se on vaikeuttanut tosi paljon oppimista, kun ei oikein kiinnostanut mikään.” Soile

Vanhatalon, Aunolan, Salmela-Aron ja Nurmen (2002) tutkimuksessa nuorilla opiskelijanaisilla opiskelun alkuvaiheiden elämäntapahtumista yleisimpiä ovatkin mm. seurustelun aloittaminen ja/tai seurustelun päättymisen.

Ajankäytön osalta yksi eniten haasteita asettava tekijä yliopisto-opiskelijoiden elämässä on työssäkäynti. Suomen tilastokeskuksen virallisten tietojen mukaan yli puolet yliopisto-opiskelijoista

tekee töitä opintojen ohessa (Suomen virallinen tilasto, SVT 2010), mikä osoittautui ajanhallinnan haasteeksi myös monille tämän tutkimuksen opiskelijoille. Soilen ja Karrin mielestä opintoja vaikeuttavia tekijöitä oli aikataulujen järjestäminen töiden takia. Karrin aikataulujen laatimista vaikeutti myös hänen aktiivinen ainejärjestötoimintansa. Hän kuitenkin täsmensi, että opinnot ovat kuitenkin ehdottomasti etusijalla. Yliopisto-opiskelijoille ajankäyttö onkin yksi merkittävimmistä haasteista opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa (Säntti 1999, 32-33; Tiilikainen 2000, 30; Vesikansa ym. 1998, 52).

Mikäli opiskelija käy opintojen aikana töissä päätoimisesti, vaatii opintojen suorittaminen joskus erityisjärjestelyjä, kuten tässä tutkimuksessa Kirsin kohdalla. Hänen kokemansa suurin haaste yliopisto-opinnoissa onkin ollut se, että hänen mukaansa joidenkin professorien kanssa on ollut vaikea sopia kurssien vaihtoehtoisista suoritusmuodoista.

”...ja se on niinku ehkä ollu semmoinen, mikä on hiertänyt minun ja joidenkin professorien välejä aika paljon, mutta sitten oikeastaan sen jälkeen kun on vaan todennu et mä en vaan yksinkertaisesti pääse sille kurssille, että mä voin yrittää ensi vuonna uudelleen ja sitten taas venyttää mun valmistumista vuodella...” Kirsi

Useat haastatellut opiskelijat mainitsivat tenttikirjojen saatavuuden, pakollisille kursseille (esim. kieliopinnot) jonottamisen sekä kurssien päällekkäisyyksien olevan käytännön tasolla opintoja vaikeuttavia tekijöitä. Tenttimateriaalin saatavuuden ongelmiin jotkut opiskelijat mainitsivat ratkaisuna verkkomateriaalien käytön lisäämisen.

”Toinen semmoinen käytännön asia mikä liittyy siihen että, että valmistuuko ajoissa vaiko ei, niin on ihan oikeasti tämän materiaalin saatavuus. Että mun mielestä järkevämpää olisi se että panostettaisi enemmän elektronisiin materiaaleihin, jotta ikään kuin tämmöistä kirjatietaa ei tarvits tulla täältä (yliopistolta) hakemaan.” Kirsi

Kirjojen heikko saatavuus tekee tiedon omaksumisesta vieläkin haasteellisempaa, mikäli joutuu tenttimään saman kurssin kirjat eri aikoina. Esimerkiksi valtiotieteessä saman kurssin kirjoja voi tenttiä erikseen, mutta Kirsin mielestä se hajottaa keskittymistä opiskeltavan aihealueen osalta.

”Ja se on tosi ikävää sitten, koska joutuu tavallaan sitä omaa keskittymistään hajauttamaan, että jos mä luen vaikka nyt yhteen tenttiin, ja sen lisäksi mä vielä suoritan tämän yhden kirjan siitä edellisestä opintojaksosta, niin se on mun mielestä ollu semmoinen häiritsevä tekijä.” Kirsi

Puhuttaessa opintojen haasteista, tuli haastatteluissa esiin myös opintoihin liittyvän sosiaalisen ulottuvuuden merkitys erityisesti lääketieteellisen tiedekunnan tutorryhmiin painottuvan opiskelumuodon osalta. Karri toi esiin itsensä muihin vertaamisen ryhmässä, missä hän ei halua jäädä ”viimeiseksi tai riippakiveksi muille”, eli hän omien sanojensa mukaan vaatii itseltään ehkä liikaa ja liiankin syvällistä näkemystä. Karri mainitsi myös useaan otteeseen stressin ja mahdolliset henkiset ongelmat lääketieteen opiskelijoiden keskuudessa sekä keinoista niiden ennaltaehkäisemiseksi. Lääketieteen opiskelijoiden tietoisuus stressistä ja sen sietokyvyn tärkeydestä on noussut jopa oman alan tietojen hallintaa tärkeämmäksi tekijäksi (Mäkinen 2004, 65).

Kirsi toi esiin haasteena myös sen, että hänen mielestään yliopisto-opetus ei panostanut opiskelijoiden oman analyttisen ajattelun kehittymisen tukemiseen. Hänen mielestään opetus on liikaa muiden sanomisten opettelua eikä juurikaan kysytä, mitä opiskelijat ovat itse mieltä asioista. Lempisen (1997, 60) selvityksessä joka neljäs yliopisto-opiskelija oli sitä mieltä, että opinnot eivät kehittäneet luovaa ja ennakkoluulotonta ajattelutapaa.

”...tänä päivänä kaikkein tärkein taito mitä opiskelijoille voidaan opettaa on se että ne oppii mistä tietoa haetaan. Ja miten sitä tietoa tulkitaan, ja miten sitä tulkitaan kriittisesti...” Kirsi

Yliopisto-opintoja pidetään hyvin teoriapainotteisena ja niitä kritisoidaan usein työelämästä liian kaukana olevina opintoina. Ammatillisen kehittymisen kannalta opiskelijoille olisi hyvä tuoda tietoa alan työelämästä jo opintojen aikana (Mäkinen 2004, 68-71). Tässä tutkimuksessa välineellisen ja ammatillisen opiskelunäkemyksen omaava Kirsi näki yliopisto-opintojen olevan liian kaukana todellisesta elämästä. Hänen mielestään yliopiston tulisi panostaa työelämäyhteyksien luomiseen ja käyttämiseen niin, että opiskelijoiden siirtyminen yliopistosta työelämään tulisi sujuvammaksi.

”...semmoinen mitä mä kaipaisin, että täällä olisi sellaista, siis oikeasti sellaista henkee, että yliopiston ulkopuolellakin on elämää ja, että tavallaan ’tämän jälkeen teidän on kaikkien jonnekin sijoituttava tässä maailmassa, teidän on kaikkien löydettävä teidän paikka’... niin tavallaan mä kaipaisin, että se olis ammattimaisempaa.” Kirsi

4.1.4 Suhteet opiskelukavereihin opintojen yksilöllisissä käytänteissä

Opintojen yksilölliseen rakentumiseen vaikuttaa osaltaan yksilöiden erot sosiaalisessa kanssakäymisessä yliopiston henkilökuntaan tai opiskelukavereihin. Joillekin opiskelijoille sosiaalinen vuorovaikutus on luonteenomaista, ja toisille se saattaa olla suurikin haaste opintojen

etenemiselle. Yliopisto-opiskelijoiden sosiaalisilla suhteilla opiskelutovereihin voi olla suuri merkitys opintojen kannalta. Koska muut opiskelijat ovat samankaltaisessa tilanteessa ja kokevat samanlaisia tilanteita opintoihin liittyen, he voivat joskus parhaiten tukea opiskelussa ja oppimisessa eteen tulevissa tilanteissa (Ahonen 1999, 114). Tässä tutkimuksessa useimmat haastatellut opiskelijat kertoivat tulevansa hyvin toimeen opiskelukavereidensa kanssa.

Kiinnostus luoda yhteyksiä toisiin opiskelijoihin riippuu myös opiskelijan omasta asenteesta opintojaan kohtaan. Esimerkiksi Leevi kertoi, ettei ollut juurikaan tekemisissä opiskelukavereiden kanssa ensimmäisen pääaineen, tilastotieteen, opintojen aikana, koska suoritti opintoja niin vähän eikä ollut niistä juurikaan kiinnostunut. Kuitenkin siirtyessään tavoiteopintoihinsa valtiotieteiden pariin, lisääntyi myös yhteydet opiskelukavereihin luonnollisesti.

Yliopisto-opiskelijoiden on todettu olevan kaikkein tyytyväisimpiä opetustilanteisiin, joissa korostuu vuorovaikutus ja kanssakäyminen toisten opiskelijoiden kanssa. Yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa ryhmätöitä suositaan niiden vuorovaikutusta lisäävän ominaisuuden takia (Tiilikainen 2000, 74-76). Haastattelussaan Anna kertoikin vaikeuksista tutustua psykologian muihin opiskelijoihin mm. ryhmätöiden vähyyden takia. Vuorovaikutus opiskelukavereiden kanssa on erityisen merkittävässä roolissa niillä aloilla, joilla opinnot on järjestetty kurssimaisesti. Esimerkiksi lääketieteessä opetus toteutetaan pääasiassa pienryhmissä, joten opiskelijat ovat opintojen alusta asti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa normaalia luentomuotoista opetusta enemmän ja tiiviimmin. Saman alan tai suuntautumisen valinneilla on jokin yhteinen pohja, jonka kautta on mahdollista alkaa rakentaa vahvempaa pohjaa ja löytää lisää yhteisiä kiinnostuksen kohteita (Merenluoto 2009, 124-125). Tässäkin haastattelututkimuksessa tuli esiin lääketieteen opintojen tutorryhmiin pohjautuva rakenne ja sosiaalisten suhteiden solmiminen muihin opiskelijoihin tiiviin yhteishengen muodostamiseksi.

Sosiaalisten suhteiden yhteys opiskelukäytänteisiin voi olla myös negatiivinen. Yhteinen tekeminen opiskelukavereiden kanssa voi tuoda mukanaan myös voimakasta sosiaalista painetta ja kilpailua opintojen suorittamisessa. Jatkuva toisiin vertailu pienryhmien kokoontumisissa voi osoittautua henkisesti hyvinkin raskaaksi, mikäli kilpailullinen asetelma muuttuu pysyväksi tilanteeksi. Karri kertoi pienryhmien mukanaan tuomista paineista oman työpanoksensa osalta näin:

” ...yksin ensin, valmistellaan, kovalla mielenkiinnolla koska tietenkään ei halua olla se huonoin joka nyt on ainut joka laiskotteli ja imee vaan muilta tietoa vaan...nimenomaan haluaa antaa myös muille oman työpanoksensa.” Karri

Pienryhmiin perustuva opiskelu ja sosiaalinen kanssakäyminen toisten opiskelijoiden kanssa voi olla haastavaa myös silloin, jos opiskelija on persoonaltaan syrjäänvetäytyvä. Esiintymistilanteet saattavat tehdä ko. opiskelumuodosta epämieluisaa ja kiusallista (Säntti 1999, 60). Tämän tyyppinen tilanne tuli esiin Kaapon haastattelussa. Opintojensa alussa hän koki tutorkokoontumiset jännittävinä tilanteina, ja hän mm. epäili, saako asiansa sanottua: *”Alunperinhän mä vähän niin kun jännitin tota tutor-ryhmäopiskelua... mä mietin, että onko mulla sinne mitään tuotavaa ja saanko sitten sanottua.”*

Tiivis yhdessä opiskelu voi myös edesauttaa opiskelijakavereiden kanssa yhdessä oloa myös vapaa-ajalla ja muuhunkin elämään liittyvien kokemusten jakamista (Aittola ja Aittola 1985, 113-118). Osa haastatelluista opiskelijoista kertoikin olevansa tekemisissä opiskelukavereiden kanssa myös vapaa-ajalla. Ainakin Soile ja Karri kertoivat yhteyksistä opiskelukavereihin myös opintojen ulkopuolella. Karri mainitsi yhteyksistä opiskelukavereihin myös opintojen ulkopuolella kertomalla mm. vuosikurssin yhteisistä mökkijuhlista. Hänen mukaansa yhdessä kurssin kanssa toimiminen myös vapaa-ajalla on auttanut opinnoissa, koska keskustelukynnys pienryhmissä alenee yhteisten illanviettojen ym. seurauksena. Toiset tämän tutkimuksen lääketieteen opiskelijat, Kaapo ja Heikki, kertoivat tulevansa hyvin toimeen opiskelukavereiden kanssa ja olevansa kaikkien kanssa kaveri mutta eivät liiemmästi tapaa opiskelukavereita vapaa-ajalla.

Muutama haasteltu opiskelija kertoi myös tuttavuuksista opintojen ulkopuolelta. Esimerkiksi Karrilla oli paljon tuttavuuksia myös yliopiston järjestämien urheiluharrastusten parista sekä lukioajoilta. Kirsillä on myös paljon tuttuja yliopistolla, joiden hän kertoi tulleen muuta kautta kuin opintojen parista. Mikäli nuori opiskelija jää opiskelemaan kotikaupunkinsa yliopistoon, voivat aiemmat ystävyysuhteet olla edelleen keskeisiä jättäen opiskeluaikaisen ystävyysien muodostuksen vähemmälle (Merenluoto 2009, 124). Tämä oli tilanne Annan osalta, sillä hänellä on paljon yliopistolla paljon tuttavuuksia, jotka hän on tuntenut jo ennestään, koska hän on kotoisin Tampereelta ja lukioaikaisia ystäviä on nyt samassa yliopistossa.

4.2 Hakeutuminen yliopisto-opintoihin

4.2.1 Yksilölliset hakupolut

Yliopisto-opiskelijan opintojen yksilöllinen rakentuminen käynnistyy toisen asteen koulutuksen jälkeen haettaessa jatko-opintoihin. Tässä opintopolun vaiheessa jotkut opiskelijat hakevat tavoitealalleen sinnikkäästi, kunnes ovet aukeavat ja toiset puolestaan hakevat vaihtoehtoisia reittejä ja strategioita yliopistoon sisään pääsemiseksi (Halttunen ja Nori 2006). Erilaiset suunnitellut ja

suunnittelemattomat hakupolut tulivat esiin tässä haastatteluaineistossa yllättävän monitahoisina ottaen huomioon haastateltavien suhteellisen pienen määrän. Haastateltujen yliopisto-opiskelijoiden hakupolut määrittyvät tässä tutkimuksessa monen erilaisen ja yksilöllisesti rakentuneen vaiheen kautta opiskelijan tavoitellessa opiskelupaikkaa lopulliselta tavoitealaltaan. Ensinnäkin hakupolun muotoutumiseen vaikuttaa se ajankohta, jolloin tavoiteala on piirtynyt opiskelijan mieleen: onko se tapahtunut kenties jo perusasteella vai vasta ensimmäisen pääaineen yliopisto-opintojen aikana. Toisaalta ensimmäisen pääaineen valinta ja sen opintoihin sisään pääseminen on riippuvainen myös ko. oppiaineeseen liittyvistä hakuvaatimuksista, mikä osaltaan vaikuttaa opintopolun yksilölliseen rakentumiseen. Kolmanneksi hakupolun yksilölliseen muotoutumiseen vaikuttaa lisäksi ne toimenpiteet, joiden avulla opiskelija pääsee siirtymään sisääntulopääaineestaan tavoitepääaineen opintoihin.

Ajallisesti tavoitepääaineen määrittely sijoittui tässä tutkimuksessa haastatelluilla yliopisto-opiskelijoilla hyvinkin eri kohtaan opintopolkua. Varhaisimmasta tavoitteenasettelusta esimerkkinä voidaan pitää Kaapon kertomaa kokemusta haavealan valinnasta. Hän kertoi jo yläasteella arvelleensa, että lääketiede voisi olla mieluisa ala opiskella, ja koska häntä kiinnosti monet oppiaineet, hän arveli, että lääketieteen opiskelu olisi sopivan monipuolista.

”Kyllä mää jo yläasteaikoina mietin, että lääketiede vois olla kiva ala opiskella. Ja sitten siihen vaikutti myös se, että mä olin ihan hyvä, eri aineissa koulussa, ... niin tavallaan halusin sitten opiskella jotain semmoista, missä mahdollisimman moni tällöinen asiakokonaisuus olisi mukana...” Kaapo

Lääketieteen opiskelijoille onkin todettu olevan tyypillistä varhainen päätöksen teko tavoitealan suhteen (Lahelma ym. 2003, Mäkinen 1999, 23). Toisaalta varhainen tavoitealan määrittely on luonteenomaista myös yliopisto-opiskelijoille ylipäänsä. Yliopistoon hakeneet ovat useammin selvillä oman toivekoulutuksen ja –ammatin osalta jo lapsena tai peruskouluikäisenä verrattuna ammattikorkeakouluun hakeneisiin (Vuorinen ja Valkonen 2005, 24).

Lukion aikana tai pian sen jälkeen tavoiteala oli tiedossa ainakin Kirsillä ja Soilella. Kirsin tavoiteoppiaine ei ollut erityisen tarkasti määrittynyt hänen hakiessaan tilastotieteeseen, mutta hän kertoi hakiessaan tienneensä, ettei aio valmistua ko. alalta vaan lopullisena tavoitteenaan on yhteiskuntatieteet. Soile puolestaan tiesi jo lukio-opintojen aikana tavoittelevansa opintopaikkaa psykologian opinnoissa, joten hän suoritti psykologian perusopinnot avoimessa yliopistossa ennen yliopisto-opintoja. Avoin yliopisto onkin erityisesti naisopiskelijoiden keskuudessa melko suosittu väylä päästä kiinni yliopisto-opintoihin (Mäkinen 1999, 18).

Osalla opiskelijoista tavoitepääaine määrittyi vasta ensimmäisen pääaineen opintojen aikana. Tavoitepääaine määrittyi sekä Heikillä että Annalla osittain työllistymiseen liittyvien näkökulmien kautta. Erityisesti Heikki arveli ensimmäisen pääaineensa, biotekniikan, olevan liian epävarma ala työllistymisen suhteen, joten hän valitsi sen perusteella opinnot lääketieteellisessä. Annalla työllistymisnäkökulma oli osatekijä tavoitepääaineen valinnassa, vaakakupissa painoi myös henkilökohtainen kiinnostus psykologian alaan ja jatko-opintomahdollisuuksiin siinä.

”Se oli semmonen asia, joka oli aina ollut tavallaan taustalla mielessä, ja ehkä sitä halua niinkun vahvasti se, että sosiaalipsykologiassa ei ollu semmosia jatkokoulutusmahdollisuuksia, mitä oisin toivonu... Ja sit toisaalta se käytännön työtilanne vaikutti silleen huomattavasti haastavammalta...”
Anna

Yliopisto-opiskelijan pääaineen vaihtaminen ei välttämättä perustukaan vain opintojen erilaisiin sisältöihin tai rakenteeseen vaan vaihtamisen motivaatio voi selittyä tietyn ammattiuran tavoittelulla (Liljander 1996, 62; Silvennoinen 2002, 55).

”...sitten näissä nykyisissä opinnoissa ei ole tavallaan sellaista huolta niinkun, että mites sitten valmistumisen jälkeen, koska se tuntuu aika varmalta, että sitten työelämään siirtymisestä tuskin tulee mitään semmoista ongelmallista...” Anna

Leevillä syntyi käsitys tavoitepääaineestaan vasta tietojenkäsittelyopin opintojen aikana, lukion jälkeen hänellä ei vielä ollut käsitystä omasta ”jutusta” yliopisto-opintojen suhteen. Välivaiheen opintojen käyttö opiskelutavoitteiden jäsentämiseen onkin tavanomaista nuorille, joiden tavoitteet ja käsitykset omista mahdollisuuksista ei ole vielä selkiytyneet ylioppilaaksi pääsemisen aikoihin (Määttä 1990, 110; Vuorinen ja Valkonen 2005, 83).

Yliopisto-opintoihin tietyille tavoitealalle hakevan nuoren opintopolun alku riippuu myös siitä, kuinka hän onnistuu tavoitealansa pääsykokeissa ja millaiset mahdollisuudet hänellä on hakea vaihtoehtoiselle oppialalle, jonka avulla opiskelupaikka yliopistossa on turvattu. Esimerkiksi Kaapo pääsi opiskelemaan tilastotiedettä suoraan ylioppilastodistuksensa perusteella, kun ei onnistunut ensimmäisellä kerralla lääketieteen pääsykokeissa. Näin ollen Kaapo halusi varmistaa itselleen edes jonkun jatko-opiskelupaikan yliopistossa, mistä käsin voisi jatkaa hakemistaan vaativammalle tavoitealalleen (Mäkinen ja Olkinuora 2002). Kirsi puolestaan sai opiskelupaikan tilastotieteessä avoimen yliopiston väylän kautta, joten hänelläkään opintojen aloittaminen yliopistossa ei vaatinut pääsykokeen suorittamista hyväksytysti.

Kaikilla muilla reitti ensimmäisen pääaineen opintoihin kulki pääsykokeiden kautta, mutta ainakin Leevi kommentoi niiden olleen todella helpot tietojenkäsittelyopin osalta eikä vaatineet valmistautumista etukäteen. Eniten ensimmäisen pääaineen pääsykokeisiin panosti Anna, sillä hänellä oli aikomuksenaan tehdä maisterin tutkinto sosiaalipsykologiasta, mutta ajatukset muuttuivat opintojen aikana mm. työllisyysnäkökulman takia.

Opintopolun muotoon ensimmäisen pääaineen osalta vaikutti myös sen merkityksellisyys tavoitepääaineen opintojen osalta. Esimerkiksi Soile haki tilastotieteeseen, koska tiesi sen olevan tärkeässä roolissa psykologian alan pääsykokeissa ja koska sisään pääsy tilastotieteeseen oli suhteellisen helppoa. Osalle yliopistoon pyrkijöistä onkin tyypillistä, että he hakeutuvat yliopistoon tietoisesti sieltä, missä rima on alempana aikomuksenaan myöhemmin hakeutua varsinaisen tavoitealan opintoihin (Liljander 1996, 65).

Muilla ensimmäiseen pääaineeseen hakeutuminen ei perustunut hyötynäkökulmaan tavoiteopintojen kannalta vaikkakin usealle haastatelluista ensimmäisen pääaineen opinnoista olikin lopulta apua heidän tavoitellessaan opiskelupaikkaa tavoitealallaan. Kaapon osalta tilastotieteen opinnoista olikin yllättävä apua lääketieteellisen tiedekunnan pääsykokeissa, koska ko. vuonna niissä painottui tilastotieteellinen osaaminen. Toisaalta Karri panosti lääketieteen pääsykokeisiin itsenäisesti lukemalla eikä hänelle ollut apua opiskelupaikastaan matematiikan- ja tilastotieteen laitoksella valmistautuessaan pääsykokeisiin.

4.2.2 Hakumotivaatio

Yliopistoon opiskelemaan hakeutumisen ja tehtyjen koulutusvalintojen yksilöllisyyden taustalla vaikuttaa myös opiskelemaan hakevan nuoren hakumotivaatio. Se vaikuttaa mm. intensiteettiin, millä nuori tavoittelee haluamaansa opiskelupaikkaa, mutta sillä on vaikutusta myös opintoihin sitoutumiseen ja niissä menestymiseen. Tämän tutkimuksen tulokset hakumotivaation (Coté ja Levine 1997) osalta pohjautuvat kyselylomakkeen tietoihin sekä haastatteluista saatuun aineistoon.

Uraorientoitunut hakumotivaatiotyyppi kuvasi ainakin Heikin, Soilen, Karrin ja Kaapon motivaatiota hakeutua nykyisiin yliopisto-opintoihinsa. Heikki kertoikin haastattelussa, että suurin syy pääaineen vaihtoon oli työllistymisnäkökulma, mikä on yhdenmukaista hänen uraorientoituneen hakumotiivin kanssa. Myös Soilen osalta uraorientoitunut hakumotivaatio oli vahva, mikä ilmeni haastattelussa mm. esiin tulleet yhteydet ja kiinnostuksen kohteet hänen opiskelualansa ammattiliiton suhteen. Karrilla ja Kaapolla uraorientoituminen hakumotivaation osalta puolestaan oli mielestäni yhteydessä viittauksiin liittyen ammatissa pärjäämiseen ja ammattitaidon

edellyttämiin taitoihin. Mielenkiintoista oli, että kaikki haastatelluista opiskelijoista lääketiedettä opiskelevat ilmensivät kyselylomakkeen pohjalta uraorientoitunutta hakumotivaatiota. Lääkäriksi opiskelevilla onkin todettu olevan vahva käsitys tulevasta työurasta ja työn sisällöstä. He myös arvioivat opintojen jälkeisen työelämän osalta mahdollisuuksiaan sijoittua opintojen jälkeen mielenkiintoiseen ja haasteelliseen työhön erittäin positiivisesti (Laukkanen 1988, 35; Vuorinen ja Valkonen 2005, 127).

Lahelman ja muiden (2003) tutkimuksessa lääketieteen opiskelijoiden ilmaisemat motiivit hakea ko. koulutukseen olivat idealistisia ja liittyivät yleisiin humaaneihin tai sosiaalisiin arvoihin. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen vastausten pohjalta Karrilla tuli vahvasti esiin humaani hakumotivaatio, jonka väittämistä ainakin ”Minulle on tärkeää, että koulutukseni on hyödyksi myös muiden hyvinvoinnin tukemisessa” tuntuisi olevan yhteneväinen myös Karrin haastatteluaineiston kanssa. Haastattelussa hän toi vastauksissaan esiin mm. vastuun opintojen tunnollisesta suorittamisesta ajateltuna tulevia potilaita: ”...mm, tietysti onhan se aina että jos mä en nyt lue tätä, niin sitten ehkä joskus kärsii siitä joku potilas...”.

Karrin vahvaa motivaatiota hakea lääketieteen opintoihin kuvasti hänen kertomuksensa siitä, kuinka hylkäämiskirje pääsykokeiden jälkeen yliopistolta sai hänet lukemaan vieläkin innokkaammin seuraavan vuoden pääsykokeisiin.

”...niin, surkeella palkalla täysin ilman unia ja sosiaalisia kontakteja, ihan vaan että pääsisin kokeeseen, joka on viis tuntia pitkä, joka määrittää taas sitten seuraavan vuoden sisällön... tein tän kuitenkin kolme kertaa itse ja tota, joka kerta se motivaatio kyllä löytyi sieltä...” Karri

Vaativa pääsykoe tavoiteopintoihin edellyttää hakijalta vahvaa motivaatiota jaksakseen panostaa luku-urakkaan aina uudelleen ja uudelleen, koska lääketieteen opintoihin ei pääse sisään vain kokeilumielellä (Vuorinen ja Valkonen 2005, 87). Hyvän motivaation on todettu tuovan lääketieteen opiskelijoille myös vahvan tulevaisuudenuskon opintojensa osalta (Lahelma ym. 2003).

Kirsin hakumotivaatiotyyppiksi painottui kyselylomakkeen perusteella humaani hakumotivaatio. Tämä tulos on mielestäni hieman ristiriidassa haastatteluaineiston kanssa, koska haastattelukommenteissaan Kirsi toi useasti ja painokkaasti esiin välineellistä ja työelämäsuuntautunutta orientaatiota valtiotieteen opintojen suhteen sekä henkilökohtaisella että yleisellä tasolla.

”... niin jotenkin mun, suhtautuminen opintoihin on hirveen, ehkä vähän kyyninen, mä en koe saavani kauheesti yliopistosta mitään sellaista mitä mä en olisi työelämässä saanut, ja mulla on tähän suhtautuminen se että mä haluan olla muodollisesti pätevä.” Kirsi

Välineellinen suhtautuminen yliopistokoulutukseen onkin lisääntynyt nyky-yhteiskunnassa, missä katsotaan, että koulutuksen tulisi kyetä antamaan ennen kaikkea välineitä nopeasti muuttuvien työmarkkinoiden hallitsemiseen (Kolbe 1996, 32).

Toisaalta ainakin mm. humanin hakumotivaation väittämä ”Koulutukseni kautta uskon voivani tehdä merkittäviä muutoksia systeemeihin” on yhdenmukainen Kirsin haastattelussa esiin tulleiden näkökulmien kanssa. Leevin ja Annan osalta hakumotivaatioksi ilmeni persoonallinen/älyllinen hakumotivaatio, mitä kuvattiin kyselylomakkeessa mm. haluna kehittää älyllistä kapasiteettia sekä saada mahdollisuus opiskella ja oppia. Annan osalta haastatteluaineisto tukikin tämän motivaatiotyypin valikoitumista hänen tuodessaan esiin esimerkiksi sivuainevalintojen yleissivistävän luonteen tärkeän merkityksen opinnoissaan.

4.2.3 Opiskelijoiden perhetausta

Vaikka lähtökohtaisesti suomalaista koulutusjärjestelmää voidaan pitää melko tasa-arvoisena järjestelmänä, on silti tehty useita tutkimuksia, joissa viitataan koulutuksen periytyvyyteen erityisesti korkeakoulutuksen osalta (Myrskylä 2009; Nori 2011; Salmela-Aro 2007, 134). Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto ei suoraan osoita perhetaustan yhteyttä yliopisto-opintojen valitsemiseen vaan haastatteluun ja kyselytutkimukseen osallistuneilla nuorilla on melko monipuolinen perhetausta ottaen huomioon vanhempien ammatit ja koulutustason. Haastatelluista nuorista yliopisto-opiskelijoista vanhempien akateeminen koulutus (vanhemmista korkeamman koulutuksen mukaan ilmoitettu) oli Heikin, Karrin ja Annan taustalla. Toisaalta myös korkeintaan peruskoulutuksen saaneita vanhempia oli Kirsiällä. Kaapolla puolestaan vanhempien koulutus korkeamman koulutuksen saaneen vanhemman mukaan oli ylioppilas. Näin ollen ainakaan tämä aineisto ei anna vahvistusta sille, että vanhempien koulutus vaikuttaisi suoraviivaisesti lastensa koulutustasoon. Toisaalta voidaan nähdä tukea sille näkemykselle, että vanhemmat usein haluavat lapsilleen vähintään yhtä hyvän, tai korkeamman, koulutuksen kuin heillä itsellään on.

Annalla, Heikillä ja Leevillä toimi jompikumpi vanhemmista johtotason tehtävissä, mikä viittaa perheen korkeampaan sosioekonomiseen statukseen. Perheen sosioekonominen status voi tulla näkyviin myös lisäkoulutuksena, minkä he pystyvät lapsilleen taloudellisesti turvaamaan kuten valmennuskurssit sekä vaihto-oppilasvuodet (Vanttaja 2002, 22). Karri mainitsi haastattelussa

opiskelutaitojen yhteydessä vaihto-oppilasvuodeltaan peräisin olevan hyvän englannin kielen taitonsa opintoja helpottavana tekijänä. Tämä vanhempien sosioekonomisen taustan mahdollistama kokemus tuo hänelle mm. etuja lääketieteen opinnoissa, koska suurin osa alan kirjallisuudesta on englanninkielistä. Karri myös toi haastattelussa esiin hakeneensa lääketieteen opintoihin monena vuotena ennen sisään pääsyä: ”*Useita vuosia hakeneena...*”. Perheen taloudellinen asema voi mahdollistaa nuoren taloudellisen tilanteen turvaamisen hänen hakiessa tavoitealalleen uudelleen niin monta kertaa, että opiskelupaikka varmistuu (Lahelma 2003).

Lääketieteen opiskelijoille on melko tyypillistä, että heidän lähipiirissään, omassa perheessä tai muiden sukulaisten ja tuttavien keskuudessa on ollut lääkäreitä (Lahelma ym. 2003). Tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta ei suoranaisesti löytynyt vahvistusta em. asialle haastateltujen opiskelijoiden taustojen osalta. Ilmiön olemassa olosta antoi kuitenkin viitteitä Kaapon kommentti vastauksena kysymykseen mahdollisista lääkärinä toimivista sukulaisista, ettei hänellä ole lääkäreitä suvussa ”*toisin kuin noilla muilla*”.

4.3 Pääaineen vaihtaminen

4.3.1 Suhtautuminen ensimmäiseen pääaineeseen

Tässä tutkimuksessa haastateltuja Tampereen yliopiston opiskelijoita yhdisti pääaineen vaihtaminen ensimmäisten opiskeluvuosien opintotapahtumana. Jotkut opiskeluorientaatiota tarkastelevat tutkimukset viittaavat siihen, että orientaatio- ja sitoutumisongelmat yliopisto-opintojen alkaessa altistavat opintojen keskeytymiseen tai toiseen pääaineeseen siirtymiseen (Mäkinen ym. 2004). Kuitenkin ns. sisääntulopääaine saattaa olla myös tarkasti suunniteltu vaihe kohti tavoiteopintoja. Näin ollen yliopisto-opiskelijan suhtautuminen ensimmäiseen pääaineeseen voi vaihdella paljonkin riippuen siitä, kuinka tärkeänä opiskelija näkee ensimmäisen pääaineen opinnot ajatellen henkilökohtaista opintopolkuaan kokonaisuudessaan. Mikäli nuorella on selkeä käsitys siitä, kuinka ensimmäinen pääaine tukee häntä saavuttamaan tavoiteopintonsa ja valmistumistaan niissä, saattaa hän olla hyvinkin sitoutunut jo ensimmäisen pääaineen opintojen suorittamiseen tavoitteellisesti. Toisaalta, mikäli opiskelija pitää ensimmäistä pääainettaan pelkkänä sisääntuloväylänä yliopistoon ja välivaiheena ennen varsinaisia tavoiteopintoja, saattaa sitoutuminen niihin olla heikkoa jo lähtötilanteessa.

Ensimmäisen pääaineen opinnot yliopistossa voi tarjota nuorelle opiskelijalla miettimistauon, jonka aikana hän voi pohtia mielenkiinnon kohteitaan ja tavoitteitaan opintojen suhteen. Haastatelluista opiskelijoista tällainen tilanne oli mm. Leevillä: ”*...tiesin jo sen silloin ettei se*

(tietojenkäsittelytiede) *tule olemaan mun oppiaine. Että tota, ehkä vois sanoa halveksuvastikin, en niinku ottanut sitä vakavasti.*” Välivaiheen opintojen käyttö opiskelutavoitteiden jäsentämiseen onkin tavanomaista, jos tavoitteet ja käsitykset omista mahdollisuuksista ei ole vielä selkiytyneet lukion päättyessä (Määttä 1990, 110).

Myöskään Kirsi ei käyttänyt ensimmäisen pääaineen opintoja suunniteltuna välivaiheena kohti tavoitepääainetta. Hän mainitsee tilastotieteen olleen puhtaasti sisääntuloaine yliopisto-opintoihin. Lopullinen pääaine, valtiotiede, selvisi hänelle vasta tilastotieteen opintojen aikana.

”Lopullinen pääaineeni ei ollut minulle selvillä, kun pääsin sisälle tilastotieteen kautta. En koskaan ajatellut valmistuvani tilastotieteestä, vaan halusin opiskella yhteiskuntatieteitä. Siksi hakeuduin pääsykokeiden kautta opiskelemaan valtio-oppia.” Kirsi

Haastatelluista opiskelijoista Karri oli ainoa, joka ei suorittanut opintoja ollenkaan ensimmäisessä pääaineessaan eikä se ollut oleellisessa roolissa tavoitepääaineen opintojen osalta. Hän oli tilastotieteen-matematiikan laitoksella vain nimellisesti kirjoilla ja opiskeli omatoimisesti lääketieteen pääsykokeisiin. Kaapo puolestaan ilmoitti aloittaneensa opinnot tilastotieteessä, että *”olisi edes jotakin tekemistä ollut”*. Hänelle avautui väylä tilastotieteen opintoihin ylioppilastodistuksen perusteella. Tässä tutkimuksessa tilastotieteen opinnot toimivat neljälle haastatellulle opiskelijalle ponnahduslautana yliopisto-opintoihin helpomman sisäänpääsyn takia. Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella voisi kuvata tilastotieteen opintoja samanlaisena ponnahduslautana yliopisto-opinnoissa, kuten luonnontieteitä on kuvattu monissa muissa tutkimuksissa (esim. Mäkinen 1999, 60; Määttä 1995, 22; Pajala ja Lempinen 2001, 54-57; Tiilikainen 2000, 47).

Toisaalta osa haastatelluista osoitti ensimmäiseen pääaineeseen hakeutumisessa toteuttaneensa tarkoin etukäteen suunniteltua strategiaa päästäkseen lopulta opiskelemaan tavoitealaansa. Esimerkiksi Soile kertoi valinneensa ensimmäiseksi pääaineekseen tilastotieteen Tampereen yliopistossa kahdesta syystä. Ensimmäinen se antoi mahdollisuuden suorittaa tavoitepääaineen, psykologian, kurssija jo etukäteen ennen sisään pääsyä. Toiseksi tilastotieteen opinnot tukivat hyvin valmistautumista psykologian pääsykokeeseen, mikä Tampereen yliopiston psykologian osalta painottuu tilastotieteen hallintaan. Asennoituminen ensimmäiseen pääaineeseen vaihteli tässä tutkimuksessa paljon riippuen haastateltujen opiskelijoiden tehdyistä valinnoista ja suunnitelmista liittyen tavoitepääaineen opintojen alkamiseen.

4.3.2 Ensimmäisen pääaineen merkitys yksilöllisissä yliopisto-opinnoissa

Tutkimuksessa haastatelluilla nuorilla yliopisto-opiskelijoilla oli hyvin erilaisia kokemuksia siitä, millaisia merkityksiä ensimmäisen pääaineen opinnoilla on ollut heidän yksilöllisten yliopisto-opintojen rakentumiselle. Opintopolun muodostumisessa on tyypillistä yksilölliset reittivalinnat kohti tiettyä koulutuksellista päämäärää ja se halutaan rakentaa omilla ehdoilla (Komonen 2001). Tässä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat kokivat ensimmäisen pääaineen opinnot joko yhdentekevinä tai jopa tulevaa unelma-ammattia tukevinä, ja kaikkea siltä väliltä. Olikin mielenkiintoista huomata, että seitsemän haastattelun joukkoon mahtui todella laaja kirjo erilaisia tapoja yhdistää ensimmäisen pääaineen ja tavoitepääaineen opinnot tiettyyn koulutukselliseen tavoitteeseen pääsemiseksi.

Vähiten ensimmäisen pääaineen opinnoilla oli merkitystä Karrin opintopolulla. Haastattelussa hänen opintonsa matematiikan-tilastotieteen laitoksella jäivät vain mainitsemisen tasolle, eikä hän myöskään vastannut sähköpostitse pääaineen vaihtoon liittyviin erillisiin kysymyksiin. Karri kertoi olleensa matematiikan-tilastotieteen laitoksella vain muodollisesti kirjoilla. Hänen kommentistaan sain vaikutelman, että yliopistossa kirjoilla olon tehtävänä oli lähinnä lieventää sosiaalista painetta sen osalta, että oli mahdollista vastata jotakin yleisesti hyväksyttävää opintoihin liittyviin kyselyihin.

Leevin osalta ensimmäinen pääaine, tietojenkäsittelyoppi, toimi ainoastaan sisääntuloväylänä yliopisto-opintoihin, eikä hän juurikaan suorittanut siitä opintoja.

”...etsiskelin itseäni ja kävin vähän sieltä täältä kursseja... mulla ei hirveästi intressejä ollu silloin sitä tietojenkäsittelyoppia lähtee opiskelee sen enempiä.” Leevi

Ensimmäisen pääaineen opintojen aikana hän kävi myös armeijan. Tavoitteistaan epävarmoille nuorille on tyypillistä, että ensimmäiset opintovuodet yliopistossa saattavat kulua opiskelullisten ja ammatillisten tavoitteiden pohtimiseen ja suunnitteluun, eivätkä viralliset opinnot juurikaan etene tuona aikana (Mäkinen ym. 2004).

Monella haastatelluista nuorista yliopisto-opiskelijoista ensimmäinen pääaine toimi hyvänä taustana tavoitealan pääsykokeissa menestymistä ajatellen. Osalla tämä oli tarkoitushakuista ja osalla enemmän sattumankauppaa. Soilen kohdalla voidaan puhua tietoisesta suunnittelusta psykologian pääsykokeita ajatellen hänen hakiessaan opiskelemaan tilastotiedettä. Perimmäisenä tavoitteena oli parantaa tilastotieteen osaamista, koska psykologian pääsykokeet Tampereen yliopistossa painottuvat tilastotieteeseen. Yliopisto-opintoihin hakeutumiselle onkin melko tavanomaista, että suurin osa korkeakouluihin hakevista ja koulutusala vaihtaneista opiskelijoista ovat suunnitelleet

vaihtoa jo ennen ensimmäiseen koulutusohjelmaan hakemista (Laukkanen 1988, 17). Pääsykokeisiin valmistautumisen lisäksi Soilella oli tarkoituksenaan suorittaa tavoitepääaineen opintoja jo ensimmäisen pääaineen opintojen aikana: *”Tilastotiede loi mahdollisuuden suorittaa jo etukäteen psykologian opintoja, joita suoritin paljon ennen sisälle pääsyäni.”*

Soilen lisäksi ensimmäinen pääaine hyödytti lääketieteen tavoiteopintoihin pääsyä myös Heikin (bioteknologia) ja Kaapon (tilastotiede) kohdalla. Heillä kummallakaan se ei kuitenkaan ollut tarkoitushakuista, sillä esim. Kaapo mainitsi, että hänellä oli tuuria siinä, että juuri ko. vuotena lääketieteen pääsykokeessa oli poikkeuksellisen suuri painoarvo tilastotieteellisellä osaamisella.

”...vaikka mä en sitä etukäteen ajatellutkaan niin sattumalta meidän pääsykokeissa oli just sinä vuonna tämmönen aineistotehtävä, missä oli tilastotieteellisiä kysymyksiä, joihin sitten osasin hyvin vastata.” Kaapo

Anna koki myös saaneensa hyötyä sosiaalipsykologian opinnoista psykologian pääsykokeisiin, koska ensimmäisen pääaineen opintojen aikana oli psykologian pääsykokeissa oleelliset taidot tilastollisessa tulkinnassa tulleet hänelle tutuiksi. Haastatelluista opiskelijoista Kirsin ja Karrin kohdalla ei ensimmäisellä pääaineella ollut merkitystä tavoitepääaineen pääsykokeiden osalta.

Alaa vaihtaneiden opiskelijoiden kohdalla aiemmat opintosuoritukset voivat olla opintojen etenemisen osalta positiivinen asia mm. niin, että aiempia opintoja voidaan lukea hyödyksi opinnoissa alan vaihtamisen jälkeen (Määttä 1995, 5). Tässä tutkimuksessa haastatelluista opiskelijoista Kirsi opiskeli ensimmäisestä pääaineestaan, tilastotieteestä, perusopinnot, mitä hyödynsi valtiotieteen omien tilastotieteen ja kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien kurssien hyväksilukemisessa. Samanlainen tilanne oli myös Kaapolla, sillä hän ei suorittanut mitään kokonaisuutta tilastotieteessä, mutta sai niiden ansiosta lukea lääketieteen opinnoissa hyväksi tilastotieteen pakollisia kursseja. Yksittäisten kurssien hyväksilukemisen lisäksi ensimmäisessä pääaineessa suoritettavat opintokokonaisuudet siirtyivät joillakin haastatelluilla opiskelijoilla sivuaineeksi tavoitepääaineen opintojen alkaessa. Soile opiskeli tilastotieteestä pitkän sivuaineen vaihtaessaan psykologian opintoihin. Myös Anna suoritti sosiaalipsykologiassa perusopinnot sekä vähän aineopintoja, jotka hän sisällytti yhdeksi sivuaineekseen psykologian opinnoissa.

Ensimmäinen pääaine voi olla opiskelijalle hyödyksi muussakin muodossa kuin opintosuoritusten keräämisessä. Ne saattavat tuoda oman lisänsä myös tietyn ammatillisen näkökulman luomiseen tavoitealan osalta. Tällainen tilanne tuli esiin Annan haastattelussa liittyen psykologian opintojen klinisiin kursseihin. Hän kertoi klinisen vaiheen opinnoissa huomanneensa, että

sosiaalipsykologian opinnoista olikin yllättävällä tavalla hyötyä vuorovaikutuksen ja kielen merkitysten syvemmässä ymmärtämisessä asiakkaan kohtaamistilanteissa.

”Kyllä niistä on saanut semmoista katsantokantaa, mitä ei olis ehkä muualta saanut...esim. tänä vuonna kun pääaineopinnoissa opeteltiin sellaista ensimmäisen asiakkaan kaa keskustelua, niin huomasin että niistä sosiaalipsykologian opinnoista olikin ihan yllättävällä tavalla hyötyä, että pysty esim. toisen puheessa kiinnittämään semmisiin asioihin huomiota, mihin en ois muuten ehkä ... tavallaan se kielen merkitys.” Anna

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Jatko-opintoihin hakeutuminen lukion jälkeen on merkittävä vaihe nuoren ihmisen opintopolulla. Virallisten tahojen selvityksissä ja julkisessa keskustelussa usein annetaan lukion päättävistä nuorista hakijoista kuva yhtenäisenä massana, jota voidaan ohjailla kaikkia koskevien säädöksiä ja pakotteiden avulla (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 151). Tässä tutkimuksessa tuli mielestäni erittäin hyvin esiin se, että yliopisto-opintojen rakentumiseen ja toteuttamiseen vaikuttavat monet henkilökohtaiset tekijät. Niiden pohjalta tehtyjen päätöksiä ja valintojen seurauksena yliopisto-opintojen polku kunkin opiskelijan kohdalla muovautuu hyvinkin yksilölliseksi sekä rakenteensa että vaikuttavuutensa osalta. Yliopisto-opintojen yksilöllisyys tulee konkreettisesti esiin opintojen käytännöissä, kuten opiskelutaidoissa ja suoritusmuotojen mielekkyydessä. Näihin voi olla yhteydessä mm. tässä tutkimuksessa esiin tuodut opiskeluasenteet ja -motivaatio sekä sosiaaliset suhteet opiskelutovereihin.

Yliopisto-opintoihin siirtyminen voi olla nuorelle suuri muutos opintojen käytänteiden, kuten opiskelutaitojen ja -menetelmien, suhteen. Samat opiskelutekniikat, joilla lukio hoitui aikanaan helposti, saattavat olla riittämättömiä yliopisto-opinnoissa. Opiskelukäytänteiden muutokset ja onnistuneet toteutukset voivat olla hyvin yksilöllisiä. Tässä tutkimuksessa monet haastatelluista opiskelijoista mainitsivat uusina asioina yliopisto-opinnoissa lukio-opiskeluun verrattuna mm. laajemmat asiakokonaisuudet ja opiskelumateriaalin määrän merkittävä lisääntyminen, minkä seurauksena opiskelutekniikoita on kehitettävä mm. asioiden priorisoinnin, kurinalaisuuden, lukutekniikan ja opiskelun tarkemman organisoinnin osalta. Toisaalta haastatelluissa opiskelijoissa

oli myös niitä, joiden opiskelutekniikat ei heidän omien sanojensa mukaan olleet juurikaan muuttuneet vaan kirjoista lukemalla oppiminen oli joidenkin mielestä toimivaa sekä lukiossa että yliopistossa. Joidenkin haastateltujen osalta opiskelutaitojen reflektointi oli hyvinkin vaikeaa eivätkä he oikein kokeneet siihen tarvettakaan. Yliopisto-opiskelu kuitenkin pitää mielestäni sisällään myös ajatuksen oppimiseen oppimisesta, mikä pohjautuu metakognitiivisiin ja oman oppimisen reflektoinnin taitoihin. Varsinkin mahdollisten opiskeluongelmien ilmetessä olisi hyvä, että opiskelija pystyisi käyttämään em. taitoja ongelmien ratkaisemisen apuna. Itselle sopivien oppimistapojen ja opiskelumenetelmien tunnistaminen auttaa yliopisto-opiskelijaa myös valitsemaan hänelle itselleen parhaiten sopivat kurssien suoritusmuodot.

Kurssien erilaisten suoritusmuotojen mielekkyydestä keskusteltaessa haastatteluissa nousi esiin muissakin aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa havaittu negatiivinen suhtautuminen perinteiseen luento-opetukseen ja kirjatentteihin. Erityisesti kirjatenttejä pidettiin liikaa pinnallista oppimista suosivina. Katsottaessa nuorta yliopisto-opiskelijaa tämän tutkimuksen henkilökohtaisesta näkökulmasta, merkille pantavaa on yksilöllisten erojen merkitys myös mieleisiä opiskelumuotoja pohdittaessa. Vastoin yleistä kirjatenttejä vastustavaa mielipidettä tässäkin tutkimuksessa yksi seitsemästä haastatellusta opiskelijasta arvosti kirjatenttejä hyvänä oppimisen mittarina.

Opintojen etenemisen ja opinnoissa pärjäämisen kannalta merkittävässä yhteydessä on opiskelijan motivaation ja opiskeluorientaation rakentuminen opintojen alkaessa. Väkisin ja väärin perustein lukiossa tehty valinta voi osoittautua epäonnistuneeksi valinnaksi piankin yliopisto-opintojen alettua. Tällöin olisi opiskelijan motivaation ja opintojen etenemisen kannalta vahingollista, mikäli hänellä ei olisi mahdollisuutta valita pääaine uudelleen ja aloittaa tavoiteopinnot hyvällä motivaatiolla kohti valmistumista. Tässä tutkimuksessa tuli em. opiskelumotivaation merkitys esiin useammankin haastatellun opiskelijan puheissa, mm. Leevi kertoi opintojen lähteneen oikein toden teolla käyntiin vasta, kun hän löysi itseään kiinnostavan ja motivoivan pääaineen. Opiskeluasenteen yksilöllisyys tuli hyvin esiin myös siinä, että yliopisto-opintoihin voidaan suhtautua eri tavoin riippuen opiskelun merkityksestä itselle. Tutkimuksen haastatteluissa oli useampi opiskelija, joita aidosti kiinnosti opintojen sisällöt ja tieteellisen ajattelutavan omaksuminen. Kuitenkin haastateltujen opiskelijoiden joukossa ilmeni myös yliopisto-opintojen välineellinen ja muodolliseen pätevyyyteen kiinnittynyt suhtautuminen, jolloin opintojen ainoa todellinen tavoite on saada tutkintotodistus, jolla voi osoittaa pätevyytensä työmarkkinoilla.

Opiskelukäytännöillä ja henkilökohtaiseen elämään liittyvillä tekijöillä on omat vaikutuksensa opiskeluasenteeseen ja opintojen suorittamiseen. Opiskelukäytäntöjen osalta esim. kurssien

päällekkäisyydet, tenttikirjojen huono saatavuus ja jonot pakollisten opintojen kursseille tuli esiin haastatteluissa. Henkilökohtaisen elämän asettamia haasteita opinnoille olivat mm. ihmissuhteet ja opintojen ohella tehtävä työ. Suomalaisille yliopisto-opiskelijoille on tyypillistä osa-aikaisten töiden tekeminen opintojen ohella. Tämä on julkisessa keskustelussa nähty sekä hyvänä että huonona puolena. Opintoaikojen nopeuttamista peräänkuuluttavat viralliset tahot näkevät sen haitallisena tekijänä opintojen mahdollisimman tehokkaan suorittamisen näkökulmasta katsottuna. Toisaalta positiivisina puolina opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna pidetään työkokemuksen karttumista opintojen kanssa samaan aikaan sekä opintojen aikaisen taloudellisen toimeentulon turvaamista.

Yliopisto-opintojen alkaessa tuore opiskelija kohtaa yliopistomaailman kaikki erilaiset käytänteet ja toimintatavat, joiden omaksuminen ei aina tapahdu itsestään selvästi. Näihin perehtymiseen on yliopistolla luotu mm. opiskelija- ja opettajatutoreiden järjestelmä, minkä lisäksi apuaan tarjoavat monet yksiköiden ja oppiaineiden opintojen ohjauksesta vastaavat henkilöt. Suuressa roolissa, ellei jopa suurimmassa, yliopistomaailmaan sisään pääsemisessä ja opintojen käyntiin saamisessa on vertaistuki opiskelukavereiden muodossa. Sosiaaliset suhteet opiskelukavereihin ovat opintojen etenemisen kannalta merkittävässä asemassa nykyisissä yliopisto-opinnoissa lisääntyneiden ryhmätöiden ja muiden yhteisöllisten opiskelumuotojen seurauksena.

Sosiaalisen kanssakäymisen merkitys opinnoille riippuu henkilökohtaisten tekijöiden lisäksi pääaineen luonteesta ja opintojen rakenteesta. Kanssakäyminen ja vuorovaikutus toisten opiskelijoiden kanssa on merkittävässä asemassa opintojen etenemisen osalta lääketieteen opiskelijoilla, koska heidän opintonsa rakentuvat pienryhmien tutoristuntoihin, joiden kokoonpano vaihtuu säännöllisin väliajoin. Tämä opiskelumuoto asettaa opiskelijalle henkilökohtaisia vaatimuksia pienryhmän toimintaan osallistumisessa, mikä saattaa olla haasteellista sellaiselle henkilölle, joka on tottunut työskentelemään yksin eikä myöskään koe sosiaalisia tilanteita mielekkääksi. Tässä tutkimuksessa erään opiskelijan osalta ilmeni sosiaalisten tilanteiden jännittäminen ja epävarmuus haasteena ryhmässä toimimiselle ja oppimiselle. Toisaalta hän on kuitenkin koki yhteisöllisen opiskelumuodon kuitenkin mielekkääksi alkuvaikeuksiensa jälkeen. Pienryhmätoiminnan positiivisena puolena mainittiin esim. osallistujien eri taustansa kautta tuomat erilaiset tiedot ja näkökulmat, jotka erään haastatellun opiskelijan mukaan syvensivät oppimista. Muiden pääaineiden, esim. psykologian, opiskelijat peräänkuuluttivat haastatteluissa enemmän ryhmätöiden tekemistä. Yhteisöllisten opiskelumuotojen lisääminen palvelisi opiskelijoita myös nykyajan työelämässä korostettujen kommunikointitaitojen ja tiedon soveltamisen kehittymisen osalta.

Opiskelukäytäntöjen ohella yliopisto-opintojen yksilölliseen rakentumiseen vaikuttaa myös opintoihin hakeutumisen reittivalinnat sekä eri pääaineiden hyödyntäminen matkalla kohti valmistumista. Tässä tutkimuksessa tuli esiin hyviä esimerkkejä nuorten yliopisto-opiskelijoiden yliopisto-opintoihin hakeutumisen monista eri reiteistä, jotka tarjoavat erilaisia myönteisiä tekijöitä opintojen kokonaistilannetta tarkasteltaessa. Nuoren hakijan valintoihin voi vaikuttaa mm. ajankohta, jolloin päätös tavoitepääaineen osalta varmistuu, pääsykoejärjestelmän asettamat puitteet sekä tulevaan valmistumiseen liittyvät työllisyysnäkökulmat. Näiden tutkimustulosten perusteella voisi todeta, että yksilöllisten opintopolkujen niputtaminen yhteen, tai niiden rinnakkainen vertaaminen, esim. tehokkuuden tai oppimisen laadun nimissä ei ole kovinkaan perusteltua.

Joillakin nuorilla on käsitys jatko-opintojen tavoitteiden osalta muodostunut jo lukio-opintojen aikana tai jopa aiemmin. Tällaisessa tilanteessa nuorella on selkeä käsitys tavoiteopinnoista, mutta niihin pääseminen voi vaatia monien vaihtoehtoisten reittien käyttämistä. Suorin reittivalinta kulkee lukiosta pääsykokeiden kautta tavoitepääaineen opintoihin ilman ns. väliopintoja tai väli vuosia. Kuitenkin hyvin moni tavoiteopintonsa etukäteen tietävä nuori käyttää yhtä tai useampaa välivaiheen opiskelupaikkaa toisessa oppilaitoksessa tai saman oppilaitoksen eri koulutusohjelmassa/tiedekunnassa/yksikössä. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden välivaiheen opintoja edusti heidän ensimmäisen pääaineen opintonsa.

Ensimmäisen pääaineen opinnot tarjosivat tämän tutkimuksen opiskelijoille monenlaisia myönteisiä tekijöitä heidän suunnitellessaan tavoitepääaineen opintoja ja jopa tulevan ammatin toteuttamisen osalta. Ensimmäinen pääaine voi kasvattaa opiskelijan tietoja niissä aihealueissa, joilla on painoarvoa tavoiteopintojen pääsykokeessa. Ensimmäisen pääaineen hyödyntäminen pääsykokeessa voi olla tarkoituksellista tai sattumaa. Tarkoituksellisesta tietojen hyödyntämisestä esimerkkinä tässä tutkimuksessa oli esim. tilastotieteen opintojen aloittaminen tavoitteena saada hyvät valmiudet tilastotieteeseen painottuviin psykologian pääsykokeisiin Tampereen yliopistossa. Ensimmäisestä pääaineesta voi olla apua pääsykokeissa myös sattumalta, jos sen sisällöt vastaavat pääsykokeiden asiasisältöä ilman etukäteistietoa asiasta. Kummassakin tapauksessa ensimmäisen pääaineen opinnot saattavat nopeuttavat tavoiteopintoihin pääsemistä verrattuna omatoimiseen pääsykokeisiin opiskeluun. Monissa tapauksissa lukionsa päättävä nuori saattaa olla epävarma siitä, mikä olisi hänelle sopivin ala ja mihin jatko-opintoihin hänen tulisi mahdollisesti suunnata. Tällöin sisäänpääsyn osalta matalamman kynnyksen yliopisto-opinnot voivat tarjota nuorelle lisää miettimisaikaa. Yliopiston sisältä käsin nuorella opiskelijalla on mahdollisuuksia tutustua eri oppiaineisiin läheisemmin ja näin ollen tehdä päätöksensä tavoiteopinnoistaan varmemmalta pohjalta. Pääaineen vaihtamisella voi olla opintojen toteuttamista kauaskantoisemmatkin

vaikutukset. Joidenkin haastateltujen osalta merkittävä tekijä pääaineen vaihtamisessa oli paremmat työllisyysnäkymät valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksen nuoret opiskelijat pystyivät sisällyttämään ensimmäisen pääaineen opintoja monin tavoin tavoitepääaineen opintoihin mm. lukemalla esim. tutkimusmenetelmäopintojen pakollisia kursseja hyväksi ja sivuainekokonaisuuksina. Useammallakin haastatellulla opiskelijalla ensimmäisen pääaineen opinnot muodostivat sivuaineen tavoitepääaineen opinnoissa, mikä edesauttoi tavoitepääaineen opintojen sujuvuutta. Mielenkiintoisin esimerkki välivaiheen opintojen merkityksestä opiskelijan tavoitepääaineen opinnoille ilmeni Annan kohdalla. Hän koki saaneensa ensimmäisen pääaineen, sosiaalipsykologian, opinnoista parempaa näkemystä ja käsitystä psykologian ammatin toteuttamisesta potilastyön osalta. Sosiaalipsykologian opinnot auttoivat häntä vuorovaikutuksen ja kielen merkitysten syvemässä ymmärtämisessä asiakkaan kohtaamistilanteissa. Tällaiset tutkintotodistuksissa ja opetussuunnitelmissä näkymättömissä olevat positiiviset tekijät ensimmäisen pääaineen osalta jäävät helposti massakyselyissä löytymättä. Välivaiheen opinnot voivat siis tarjota myös tietoja ja taitoja, joiden avulla tavoitepääaineesta valmistunut pystyy toimimaan tulevassa työssään tarkoituksenmukaisemmin.

Monissa mm. koulutussosiologian alaan kuuluvissa tutkimuksissa on tuotu esiin vanhempien koulutuksen ja sosioekonomisen taustan yhteydet yliopistoon hakevien nuorten osalta. Tässä tutkimuksessa haastatteluissa tuli esiin joitakin opiskelijan sosioekonomiseen taustaan liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi Karrin mainitsema vaihto-oppilasvuosi viittaa perheen kohtalaiseen taloudelliseen asemaan. Koska lähes kaikki lääketieteelliset oppikirjat ovat englanninkielisiä, on vaihto-oppilas vuoden ansiosta muodostuneesta vahvasta englannin kielen taidosta käytännön hyötyä lääketieteen opinnoissa. Kaapo puolestaan viittasi lääketieteen opiskelijoiden osalta tutkittuun koulutuksen periytyvyyteen ammatin osalta mainitsemalla, ettei hänellä ole lääkäreitä taustallaan toisin kuin muilla lääketieteen opiskelijoilla.

Korkeakoulupoliittisessa katsannossa ovat korostuneet myöhäinen opintojen aloitusikä, opintojen keskeytyminen ja opintoaikojen venyminen, joiden vaikutuksia tarkastellaan yhteiskunnan resurssien ja työmarkkinoiden vaatimusten valossa. Virallisia tavoitteita nuorten nopeammasta valmistumisesta yliopistosta ja siirtymisestä työelämään on tavoiteltu mm. pyrkimyksillä tehostaa ja suoraviivaistaa siirtymää toisen asteen opinnoista jatko-opintoihin. On mm. ehdotettu, että lukiossa opiskelevan nuoren tulisi opintojen aikana miettiä mahdollisia jatko-opintovaihtoehtoja ja laatia itselleen kirjallinen suunnitelma tulevasta jatko-opiskelustaan. Suunnitelman tulisi pohjautua opiskelijan omiin vahvuuksiin ja kiinnostukseen mahdollisista jatko-opiskelupaikoista.

Suunnitelman tulisi myös sisältää riittävästi tietoa jatko-opintoihin hakemisesta, valintakriteereistä, opiskeluvaatimuksista ja työelämään sijoittumisesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 29). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voisin kuitenkin todeta, että välivaiheen opintojen käyttäminen ei aina välttämättä tarkoita tehottomuutta tai ajan hukkaan heittämistä nuorten opiskelijan opintojen kokonaisuutta katsottaessa. Tutkimuksessa esiin tulleet kokemukset välivaiheen opintojen sisältämästä opintopolusta tukevat näkemystä siitä, että henkilökohtaisella tasolla se voi olla mielekkäämpi ja opintojen etenemisen kannalta jopa tehokkaampikin tapa suorittaa yliopistotutkinto verrattuna yhden pääaineen opintopolkuun.

6. POHDINTA

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkimusetiikalla on merkittävä asema. Haastattelussa ollaan suorassa kontaktissa tutkittavien kanssa, mikä tekee eettisistä kysymyksistä erityisen merkityksellisiä (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 20). Tämän tutkimuksen taustat ja tarkoitus esiteltiin haastateltaville ensin sähköpostitse esitetyn haastattelupyynnön yhteydessä ja uudestaan haastattelutilanteen aluksi. Myös tietojen luottamuksellinen käsittely selvennettiin em. tavalla. Informaation antaminen voidaan kuitenkin nähdä hieman puutteelliseksi niiltä osin, ettei haastattelujen alkupuolella ollut vielä tiedossa tutkimuksen kohdistumista pääaineen vaihdon problematiikkaan, jolloin sitä ei nostettu erikseen esiin. Toisaalta lisätyt kysymykset ko. aiheen osalta olivat hyvin luontevaa jatkoa opintojen etenemiseen liittyvään haastattelurunkoon, joten niiltä osin tilanne ei muodostunut eettisesti ongelmalliseksi.

Haastattelutilanne tehtiin mahdollisimman häiriöttömäksi ja rauhalliseksi, ettei ulkopuolisten ollut mahdollista kuulla sitä tai häiritä millään tavoin. Haastattelujen litteroinnin suoritti Tutkimustie Oy, jolla on asianmukaiset sopimukset Campus conexus –projektin kanssa liittyen luottamuksellisuuteen ja totuudenmukaisuuteen. Aineiston käsittelyssä haastateltujen huolehdin haastateltujen anonymiteetistä koodaamalla heidät eri nimellä mm. lainauksien osalta. Raportoinnin osalta pyrin noudattamaan erityistä huolellisuutta lainauksien osalta niin, että haastateltujen opiskelijoiden kommenttien sisältö pysyy muuttumattomana. Kuitenkin, koska tässä tutkimuksessa ei ole kyseessä keskusteluanalyysi, editoin siteerattuja kohtia lukemisen helpottamiseksi. (Säntti 1999, 18.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimuksen arvioinnissa sitä käsitellään yhtenä kokonaisuutena, joten sen sisäinen

johdonmukaisuus on merkittävä tekijä luotettavuutta arvioitaessa (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 135). Tässä tutkielmassa olen raportoinut analyysin eri vaiheet yksityiskohtaisesti, mikä osaltaan takaa tutkimustulosten selkeyden ja ymmärrettävyyden. Tutkijan tulee antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta saatuja tuloksia voidaan arvioida (mt. 138).

Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 184) mukaan tutkimushaastattelun laadukkuutta voidaan lisätä tekemällä hyvä haastattelurunko. Kyseisessä tutkimuksessa haastattelurungon taustalla oli tutkimusprojektin alkuperäinen tutkimusongelma, joka ei osoittautunut relevantiksi haastatteluaineiston osalta opintorekisterin puutteiden takia. Opintosuoritusrekisterien ongelmista suoritusten ajan tasalla olemisen osalta on raportoinut myös Laukkanen (1988, 13) tehdessään selvitystä korkeakoulututkintojen viivästymisestä ja opintojen keskeyttämisen taustatekijöistä neljässä eri korkeakoulussa. Tässä tutkimuksessa lisäkysymysten laatiminen kesken haastattelujen oli siten välttämätöntä aineiston hankkimiseksi uuden tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Tämä ei mielestäni kuitenkaan vaaranna tutkimuksen eettisyyttä, koska uudet kysymykset olivat hyvin linjassa alkuperäisen kysymysrunгон kanssa liittyen opinnoissa etenemiseen, niihin asennoitumiseen ja opinnoissa esiin tulleisiin haasteisiin. Tutkimuksen luotettavuuden osalta on oleellista kertoa mm. haastatteluaineiston keruuseen liittyvät ongelmat ja uusien tutkimuskysymysten muodostuminen niiden seurauksena. Ruusuvuoren ym. (2010, 27) mukaan aineiston analyysin vahvuuksien esittelyn lisäksi onkin tärkeää käsitellä myös siinä esiin tulleita mahdollisia rajoituksia.

Haastatteluaineiston keräämiseen negatiivisia asioita tämän tutkimuksen osalta olivat ainakin jossakin määrin haastattelijan rutiinin puute ja kiitoslahjan (muistitikku) liiankin suuri rooli joidenkin haastateltavien osalta heidän mainitessaan tullessaan ”vain hakemaan muistitikun”. Toisaalta ainakaan parin haastateltavan osallistuminen haastatteluun ei riippunut kiitoslahjasta, koska he eivät sitä halunneet. Näiden haastateltavien motivaatio tulla haastatteluun pohjautui siihen, että heillä oli vahva tarve jakaa kokemuksiaan tutkimuksen aihepiiristä. Eräs haastatelluista totesikin haastattelun jälkeen olleensa tyytyväinen, kun sai purkaa mieltään vaivanneet asiat yliopisto-opintoihin liittyen. Toinen haastatteluihin liittyvä negatiivinen asia oli edellä esitelty haastateltavien opiskelijoiden valinnan kyseenalainen relevanttius.

Haastattelijan olisi suotavaa tutustua tutkimuksen kohteeseen sekä teoriassa että käytännössä, saadakseen luotettavaa tietoa tutkimusongelman kannalta tärkeiltä alueilta (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 43). Tämä haastattelulle luonteenomainen taustatyö ei kokonaisuudessaan toteutunut johtuen tutkimusongelman muuttumisesta kesken haastattelujen. Uuden tutkimusongelman ilmiö oli kyllä

käytännössä tuttu, ja myös teorian osalta proseminaarin taustatyön ansiosta, mutta valmistautuminen ensimmäisiin haastatteluihin jäi kuitenkin puutteelliseksi. Toisaalta Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 66) mukaan teemahaastattelujen tekemiseen liittyy kiinnostus ilmiön perusluonteesta ja hypoteesien löytämisestä ennemminkin kuin olemassa olevien hypoteesien testaamisesta, joten sen mukaan uuden tutkimusongelman muodostuminen kesken aineistonkeruun sopii kvalitatiivisen haastattelututkimuksen luonteeseen.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin nuorten pääainetta vaihtaneiden yliopisto-opiskelijoiden opintojen yksilöllistä rakentumista tiettyjen tekijöiden osalta. Yliopisto-opintojen yksilöllisyys ja henkilökohtaisten valintojen merkitykset opintopolulla tulivat hyvin esiin seitsemän tutkimuksessa haastatellun opiskelijan osalta ja herätti ajatuksia siitä, kuinka haasteellista massojen tutkimukseen perustuva koulutuspoliittinen ajatus nopeasta siirtymästä yliopisto-opintoihin sekä niiden tehokas ja putkimainen suorittaminen on siirtää yksittäisen opiskelijan opintojen suunnitteluun ja toteutukseen. Opinto-ohjauksen kehittämistä ja uudistamista sekä toisella asteella että korkeakouluissa on tarjottu ratkaisuksi tässäkin tutkimuksessa esiin tulleisiin opintojen ”viivästymisiin”. Tutkielmassani on kuitenkin jätetty opinto-ohjauksen roolin tarkastelu marginaaliseksi, koska Campus Conexus-projektin puitteissa opinto-ohjausta käsitellään perusteellisemmin toisen tutkielman puitteissa.

Tutkimuksen tulokset tuovat mielestäni hyvin esiin yliopisto-opintojen yksilöllisen rakentumisen opintoihin hakemisen, kahden pääaineen opintojen yhdistämisen ja opintojen tiettyjen käytännön tekijöiden valossa. Mielestäni systemaattisen valmistumisaikoihin tuijottamisen sijaan olisi aiheellista panostaa ja ohjata varoja eri korkeakoulujen käytäntöjen kehittämiseen esim. kurssien hyväksi lukemisten ja vaihtoehtoisten opiskelumuotojen osalta sekä opintojen vastaavuuksien tunnistamisessa. Tämä edellyttää kehittämistä korkeakoulujen kyvyissä tunnistaa muualla opittua ja ko. tunnistamisen edellyttämien kriteerien määrittelyä (Mannisenmäki ja Valtari 2004, 37). Nämä toimenpiteet voisivat osaltaan mm. ennaltaehkäistä sisällöllisesti toistensa kanssa vastaavien kurssien uudelleen suorittamista, tukea opintoja mielekkäiden opiskeluvaihtoehtojen muodossa sekä vähentää kurssien sisällöllisiä päällekkäisyyksiä. Edellä mainitut kehittämistoimenpiteet vaativat toteutuakseen myös asenneilmapiirin muuttumista yliopistoissa polveilevan ja yksilöllisen opintopolun hyväksymisen suuntaan.

Yksi ratkaisuehdotus virallisen tahon tehokkuusajattelun ja yksilöllisen valinnanvapauden välillä voisi olla nykyistä laajempi saman yksikön tai tiedekunnan alkuopintojen yhdenmukaistaminen eri pääaineiden osalta. Se antaisi yliopisto-opintonsa vasta aloittaneelle opiskelijalle mahdollisuuden miettiä tulevia valintojaan ja suuntautumistaan pidempään opintojen siitä kärsimättä. Länsi-

Euroopassa on yleinen käytäntö ottaa tuoreet ylioppilaat sisälle yliopistoon ilman pääsykokeita ja tehdä lopulliset opiskelijavalinnat ensimmäisen lukuvuoden lopussa, jolloin opiskelijoille on muodostunut parempi käsitys ko. oppialasta ja hakeminen alalle on varmemmalla pohjalla. Tämä käytäntö vaatii toisaalta melkoisia resursseja yliopistolta ensimmäisen vuoden opintojen osalta, joten sen toteuttaminen suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä saattaa olla mahdoton ajatus taloudelliselta ja käytännölliseltä kannalta katsottuna.

Tämän tutkimuksen tuloksien valossa mielenkiintoisia jatkotutkimuksen aiheita voisi olla selvittää yliopistosta valmistuneilta opiskelijoilta, että kuinka he näkevät eri opiskeluvaiheiden merkityksen opinnoillensa kokonaisuudessaan ja kuinka he uskovat eri vaiheiden vaikuttavan valmistumisprosessiin, ammatilliseen valmiuteen sekä sosiaalisiin taitoihin. Heiltä voisi myös kysyä ajatuksia siitä, kuinka yliopiston rakenteita ja opintojen käytännön toteutusta tulisi muuttaa, että yksilöllisyys opistopolulla otettaisiin niissä huomioon ja että sen tuomat myönteiset tekijät yksittäisen opiskelijan opinnoissa tunnistettaisiin paremmin.

6. LÄHDELUETTELO

- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 30.
- Ahola, S. ja Nurmi, J. 1995. Kilpahaku korkeakoulutukseen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 31.
- Ahonen, A.-M. 1999. Yliopisto-opiskelijoiden ohjauskokemukset. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190, 101-118.
- Aittola, T. 1986. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena. Esitutkimusraportti. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisu nro 36/1986. Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 91/1992. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Aittola, H. ja Aittola, T. 1984. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokemisesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, Kasvatus 15(4), 246-251.
- Bourdieu, P. ja Wacquant, L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Coté, J.E. ja Levine, C. 1997. Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development. Journal of college student development 38(3), 229 - 242.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. 2000. The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry 11(4), 227-268.
- Eskola, J. ja Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Osuuskunta Vastapaino, Tampere.
- Haapakorpi, A. 1998. Professio tulevaisuudessa – etu, loukku vai mahdollisuus? Teoksessa M.-R. Järvinen, R. Rinne ja E. Lehtinen. (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:60. Painosalama Oy, Turku, 43-58.
- Halttunen, N. ja Nori, H. 2006. Avoimen yliopiston väylä reittinä tutkinto-opiskeluun. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 98, 151-172.
- Helenius, B. 1996. Tempelinvartijasta supermarketin hoitajaksi. Koulutuksen käännteinen ohjaussuhde myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen ja J. Tuunainen. (toim.) Kohti McDonald’s-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki. 283-299.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. ja Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340-354.

- Hillmert, S. ja Jacob, M. 2010. Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in social stratification and mobility* 28 (1), 59-76.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus, Helsinki.
- Järvinen, A. 1985. Lääketieteen opiskelijoiden tieteellisiä ja ammatillisia käsityksiä koskeva seurantatutkimus. *Acta Universitatis Tamperensis A* 197, Tampereen yliopisto.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. ja Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopisto: opetuksen kehittämissyksikkö, 25-55.
- Kolbe, L. Jäähyväiset valtiolle? Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen ja J. Tuunainen. (toim.) *Kohti McDonald´s-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki. 13-34.
- Komonen, K. 2001. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämäntiekua. *Nuorisotutkimus* 3. 4-23.
- Korhonen, V. 2003. *Oppijana verkossa*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere University Press. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5658-0.pdf>>
- Korhonen, V. 2007. Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa M. Lairio ja M. Penttilä (toim.) *Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 129-145.
- Kouvo, A., Stenström, M.-L., Virolainen, M. ja Vuorinen-Lampila. 2011. Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen. *Tutkimusluentoja* 42. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Kuittinen, M., Häyrynen, Y.-P., Perho, H. ja Silvonen, J. 1990. Suomen korkeakoulutuksen ilmapiirit: moninaisuus ja erot. Teoksessa M. Jalkanen ja R. Mäkinen (toim.) *Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit*. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja B:59, Jyväskylä.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus* rs 27/2006. Yliopistopaino, Helsinki.
- Lahelma, E. 2003. Koulutusteiden risteysasemilla: pysyvyyksiä ja muutoksia nuorten suunnitelmissa. *Kasvatus* 34(3), 230-242.
- Lahelma, E., Broms, U. ja Karisto, A. 2003. ”Pienestä pitäen olen halunnut lääkäriksi” – Lääketieteen opiskelijoiden tausta ja suuntautuminen. *Suomen Lääkärilehti* 44 (VSK 58), 4491-4496.
- Laukkanen, E. 1988. *Korkeakouluopinnot: Keskeyttäminen, viivästyminen ja ammatillinen epävarmuus*. Taloudellinen suunnittelukeskus, Helsinki.
- Leach, L. ja Zepke, N. 2011. Engaging students in learning: a review of a conceptual organizer. *Higher education research & development* 30(2):193-204.

- Lempinen, P. 1997. Opiskelijabarometri 1997. Kyselytutkimus korkeakouluopiskelijoiden elinolosuhteista ja asenteista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs., työpapereita, Working papers 11/1997. Helsinki.
- Lempinen, P. ja Tiilikainen, A. 2001. Opiskelijatutkimus 2000. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 21/2001. Helsinki.
- Liljander, J-P. 1996. Statusvoittojen ja tappioiden tiet. Korkeakoulutuksen keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Liljander, J.-P. 1997. Keskeyttäminen ja koulutuksenvaihto korkeakoulukentän statuskerrostumissa. *Sosiologia* 2, 125-138.
- Little, B. 1983. Personal projects. A rationale and method for investigation. *Environment and behavior* 15 (3), 273-309.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon – sosiaalipsykologinen näkökulma. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 23, Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine.
- Mannisenmäki, E. ja Valtari, M. 2004. Valmistumisen vallihaudalla. Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Sitran julkaisusarja, Sitra 274. Edita Publishing Oy, Helsinki.
- Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. *Kasvatustieteellinen tiedekunta, Turun yliopiston julkaisuja, sarja C 286, Turun yliopisto.*
- Myrskylä, P. 2009. Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1/2009. >http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2009_01.html< (Luettu 5.4.2011).
- Mäkinen, J. ja Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 1/2002. 21-33.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. ja Lonka, K. 2004. Students at risk: how to predict study problems in higher education? Students' general study orientations and abandoning the course of the studies. *Higher Education* 48(2), 173-188.
- Mäkinen, M. 1999. Ensimmäiset puolivuotta. Turun yliopiston ulkoisen vaikuttavuuden arviointikysely uusille opiskelijoille. Rehtorinviraston julkaisusarja 3/1999, Turun yliopisto.
- Mäkinen, M. 2004. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia*. Juva: PS-kustannus, 15-36. 57-75.
- Mäkinen, M. 2006. Mitä koulutuksen vaihdon jälkeen? Yliopisto-opintojen aikana koulutusta vaihtaneiden kertomukset tarkastelussa. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Tutkimuksia yhtenäistyvistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 98, 173-195.
- Mäkinen, M. ja Olkinuora, E. 2001. Opiskellen matkalla asiantuntijuuteen. Selvitys Turun yliopiston toisen vuoden opiskelijoiden opiskelukokemuksista. Rehtorinviraston julkaisusarja 2/2001, Turun yliopisto.

- Määttä, P. 1990. Onko opintojen kulku muuttunut? Teoksessa M. Jalkanen ja R. Mäkinen (toim.) Korkeakouluopintojen kulku ja opintoilmapiirit. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja B:59, Jyväskylä.
- Määttä, P. 1995. Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja tutkintoajat 1980-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 90. Jyväskylä.
- Naumanen, P. ja Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Gaudeamus, Helsinki Univeristy Press. 67-88.
- Nevala, A. 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Bibliotheca Historica 43. Suomen Historiallinen Seura, Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>>
14.3.2011.
- Pajala, S. ja Lempinen, P. 2001. Vuosina 1985, 1988 ja 1991 aloittaneiden opintojen kulku. Teoksessa S. Pajala ja P. Lempinen (toim.) Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 22. Helsinki.
- Penttilä, M., Lairio, M. ja Penttinen, L. 2007. Teoksessa Lairio, M. ja Penttilä, M. toim. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä. 15-36.
- Rajala, R. 1993. Lapin yliopiston opiskelijoiden opiskeluongelmat, toiminta oppimistilanteissa ja opintotyytyväisyys. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 19.
- Rautopuro, J. ja Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 7.
- Rautopuro, J. ja Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. Kasvatus 1, 6-20.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Osuuskunta vastapaino, Tampere. 9-36.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. ja Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17. Helsinki.
- Salmela-Aro, K. 2007. Adolescents' and young adults' goal-related social ties. Teoksessa H. Helve ja J. Bynner Youth and social capital. The Tufnell Press, UK.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Gaudeamus, Helsinki.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Yliopistokoulutus 2010 [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-0599. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 23.3.2012]. <http://www.tilastokeskus.fi/til/yop/index.html>.

- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 15/1999. Helsinki.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijan ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17/2000. Helsinki.
- Tiittula, L. ja Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Osuuskunta vastapaino, Tampere. 9-21.
- Tilastokeskus, Koulutukseen hakeutuminen 2010.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Higher Education 45, 89-125.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? Journal of College Student Retention 2006-2007, 8, 1-19.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.
- Vallo, M. 2007 Riittävästi opintoja? Selvitys opintotukea saavien opiskelijoiden opintomenestyksestä. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osaston julkaisusarja. Tutkimuksia ja selvityksiä 49.
- Vanhatalo, O., Aunola, K., Salmela-Aro, K. ja Nurmi, J.-E. 2002. Nuorten naisten elämäntapahtumat ja hyvinvointi yliopisto-opiskelun eri vaiheissa. Psykologia 03/2002.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyvät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Kasvatustieteiden tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. ja Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun: norminopeutta vai mielekästä oppimista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs1 4/1998, Helsinki.
- VN 2003. Työllisyysryhmän loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2003. www-muodossa: <http://vnk.fi/julkaisukansio/2003/j05-tyollisyystyoryhma-loppuraportti/pdf/fi.pdf> 25.4.2012
- Vuorinen, P. ja Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuslauseita 18, Jyväskylän yliopisto.
- Vuorinen, P. ja Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuslauseita 25, Jyväskylän yliopisto.
- Walther, A. 2006. Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. Young 14(2), 119-139.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö sähköpostitse.

Hei,

vastasit aiemmin tänä keväänä Campus Conexus-projektin kyselylomakkeeseen liittyen yliopiston opiskeluyhteisöjen toimintaan ja kulttuuriin sekä tuen ja ohjauksen tarpeeseen yliopisto-opinnoissa, kiitokset osallistumisestasi! Valitsimme kaikkien vastanneiden joukosta muutamia eri alojen opiskelijoita ko. projektin jatko-osaan. Olisimme projektin puitteissa kiinnostuneita kuulemaan tarkemmin Sinun näkemyksiäsi ja ajatuksiasi kyselylomakkeen aihepiiristä myös henkilökohtaisessa haastattelussa.

Haastattelu on ehdottomasti luottamuksellinen ja kestää n. yhden tunnin. Kysymykset liittyvät opiskelukokemuksiin, opiskeluorientaatioon, opintojen ohjaukokemuksiin sekä opintoihin integroitumiseen. Olisiko Sinulla mahdollisuus tulla haastateltavaksi aiheen tiimoilta vielä tämän kevään aikana?

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan tähän haastatteluvaiheeseen ottaisitko minuun yhteyttä, niin voidaan sopia käytännön järjestelyistä haastatteluun liittyen. Kiitoslahjana osallistumisestasi voit valita 4 Gt:n muistitikun tai leffalipun.

Keväisin terveisin,

Anu Ärölä

anu.arola@uta.fi

Liite 2. Haastattelukysymykset

Taustatiedot

- ikä ja opiskelujen aloitusvuosi
- pääaine/koulutusohjelma/sivuainevalinnat ja suoritukset

Opiskelutilanne ja opintojen eteneminen

- opintopistemäärä ja opintojen tilanne
- opintojen eteneminen tähän saakka ja etenemiseen vaikuttavat tekijät
- millaiset ovat opintojen jatkon ja loppuunsaattamisen tavoitteet?

Opiskelukokemukset ja orientaatio opintoihin

- itsenäisen ja ohjatun opiskelun välinen suhde ja toteutusmuodot
- millaiset opiskelutavat sopineet itselle, mikä ei ole sopinut?
- millainen on oma orientaatio/lähestymistapa opiskeluun?

Henkilökohtainen integroituminen opintoihin

- oletko kokenut olevasi oikealla opiskelualalla?
- mitä ajattelet itsestäsi yliopisto-opiskelijana? Ovatko yliopisto-opinnot muuttaneet käsitystäsi itsestäsi oppijana?
- onko sellaisia opiskelutaidollisia asioita, mitkä ovat vaikuttaneet opintoihin?
- oletko kohdannut opintoja hidastavia tai vaikeuttavia asioita?

Akateeminen integroituminen opintoihin

- millaisia ovat kontaktit yliopiston tai oman yksikön henkilökuntaan?
- onko tällä hetkellä mahdollisuuksia keskustella opetushenkilökunnan kanssa opintoihin liittyvistä asioista?
- millaista kanssakäymistä toivoisit opetushenkilökunnan kanssa tässä vaiheessa? Entä millaista ohjausta toivoisit opetushenkilökunnalta?

Sosiaalinen integroituminen opintoihin

- onko sinulla opiskelukavereita tai tuttuja yliopistolla?
- oletko tekemisissä toisten opiskelijoiden kanssa opintoihin liittyen? Entä onko sinulla yliopiston ulkopuolella opiskelualaan liittyviä yhteyksiä? Miten mielekkääksi koet yhteydet, jos niitä on?
- oletko tehnyt mielelläsi opiskeluun liittyviä asioita yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa ja onko siihen opinnoissasi ollut mahdollisuuksia?

Ohjauskokemukset ja ohjaustarpeet

- millaista ohjausta olet saanut? Millaisia ohjauksen työtavat ovat olleet?
- millaisista työmuodista olet pitänyt/et ole pitänyt?
- millaista ohjausta olisit tarvinnut enemmän?
- puuttuuko yliopistolta erityisiä ohjaus- ja neuvontapalveluja tai ohjausmuotoja?

Pääaineen vaihtaminen

- mikä on ensimmäinen pääaineesi Tampereen yliopistossa? Tulitko sisään pääsykokeiden kautta?
- mikä on nykyinen pääaineesi?
- kuinka paljon suoritit opintoja ensimmäisen pääaineen opinnoissa (op-määrä)? Suorititko mitään opintokokonaisuutta ensimmäisessä pääaineessasi?
- pystyitkö hyödyntämään ensimmäisen pääaineen opintojasi nykyisissä opinnoissasi? Kuinka?
- mistä syystä päädyit pääaineen vaihtamiseen? Oliko sinulle ensimmäiseen pääaineeseesi hakeutuessasi selvillä tavoitepääaineesi?
- hyödyttikö/helpottiko ensimmäisen pääaineen opinnot sisäänpääsyä nykyisiin opintoihisi?

Olisiko sinulla vielä mielessäsi jotakin lisättävää haastatteluun?

Liite 3. Kyselylomakkeen kysymykset liittyen yliopisto-opintoihin hakemisen motivaatioihin:

Ura-materialistinen hakumotivaatio: väittämät f, m, s ja i

Persoonallis-älyllinen hakumotivaatio: väittämät a, e, k ja o

Humaani hakumotivaatio: väittämät b, l ja q

Odotuserustainen hakumotivaatio: väittämät c, d, h, n ja p

Jäsentymätön/sitoutumaton: väittämät g, j ja r

K15. Pohdi seuraavien väittämien avulla syitä/motiiveja hakeutumiselle yliopistoon

1. Täysin eri mieltä
2. Jokseenkin eri mieltä
3. En samaa enkä eri mieltä
4. Jokseenkin samaa mieltä
5. Täysin samaa mieltä

a. Yliopisto sopii minulle, koska se antaa minulle mahdollisuuden opiskella ja oppia	1	2	3	4	5
b. Haluan hyödyntää koulutustani inhimillisten olosuhteiden parantamiseen	1	2	3	4	5
c. Perheeni taholta on ollut huomattavia paineita yliopistokoulutuksen hankkimiseksi	1	2	3	4	5
d. Vanhempani pettyvät minuun jos en suorita yliopistotutkintoa	1	2	3	4	5
e. Yliopisto tarjoaa minulle mahdollisuuden kehittää itseäni	1	2	3	4	5
f. Yliopisto mahdollistaa minulle mielenkiintoisen uran saavuttamisen	1	2	3	4	5
g. En koe saavani yliopistosta mitään erityistä, mutta se on muita vaihtoehtoja parempi	1	2	3	4	5
h. Olen kokenut sosiaalisia paineita yliopistotutkinnon hankkimiseksi	1	2	3	4	5
i. Yliopisto auttaa minua saavuttamaan arvostettuja ja hienoja asioita elämässä	1	2	3	4	5
j. Olen hakeutunut yliopistoon, koska ei ollut oikein muitakaan vaihtoehtoja	1	2	3	4	5
k. Yliopisto on minulle ympäristö älyllisen kapasiteettini kehittämiseen	1	2	3	4	5
l. Koulutukseni tulisi mahdollistaa vähempiosaisten auttamisen	1	2	3	4	5
m. Yliopistokoulutus on minulle keino paremman aseman saavuttamiseen yhteiskunnassa	1	2	3	4	5
n. Minulla ei periaatteessa ollut muuta vaihtoehtoa kuin tulla opiskelemaan yliopistoon	1	2	3	4	5
o. Koulutukseni tulisi auttaa minua ymmärtämään elämän monimuotoisuutta	1	2	3	4	5
p. Olen hakeutunut yliopistoon pääasiassa siksi, että minun odotetaan hankkivan yliopistotutkinnon	1	2	3	4	5
q. Minulle on tärkeää, että koulutukseni on hyödyksi myös muiden hyvinvoinnin tukemisessa	1	2	3	4	5
r. Ihmettelen usein itsekseni, miksi oikein olen yliopistossa	1	2	3	4	5
s. Yliopisto on minulle käytännössä keino henkilökohtaisen menestyksen hankkimiseksi	1	2	3	4	5