

**Pääsykoevalmennuksen merkitys koettuun
osaamiseen, akateemisiin työskentelytaitoihin ja
ohjauksen tarpeeseen kasvatustieteissä**

Pro Gradu -tutkielma

Simo Kaarlejärvi

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin Yliopisto

2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Pääsykoevalmennuksen merkitys koettuun osaamiseen, akateemisiin työskentelytaitoihin ja ohjauksen tarpeeseen kasvatustieteissä

Tekijä: Simo Kaarlejärvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Aikuiskasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma Laudaturtyö Licensiaatintyö

Sivumäärä: 68 + 2 liitettä

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää pääsykoevalmennuksen merkitystä koettuun osaamiseen, akateemisiin työskentelytaitoihin ja ohjauksen tarpeeseen kasvatustieteen opinnoissa. Tavoitteena on myös selvittää, onko kokemuksissa eroja pääsykoevalmennukseen osallistuneiden ja ei-osallistuneiden välillä. Tutkielma on kyselytutkimus, jonka aineisto koostuu 427 kasvatustieteiden tutkinto-opintoja suorittavan opiskelijan vastauksesta puolistrukturoituun kyselylomakkeeseen. Aineiston analyysissä hyödynnettiin temaattista sisällönanalyysia, jonka avulla muodostettiin aineistosta kaksi erillistä ryhmää; valmennuksen käyneet opiskelijat sekä valmennuksia käymättömät opiskelijat. Ryhmien vastauksia vertailtiin keskenään, jonka pohjalta analysoitiin mahdollisia eroavaisuuksia opintojen suorittamisen, akateemisessa työskentelyn sekä ohjauksen tarpeen kokemuksissa.

Tutkimuksen tulokset tuovat esiin pääsykoevalmennusten vaikutuksen tutkinto-opintojen suorittamisessa kasvatustieteissä sekä eroavaisuudet ryhmien välillä opintojen suorittamisen kokemuksista. Valmennuksen käymisen vaikutukset rajoittuivat omien voimavarojen, kompetenssin tunteen sekä opiskelutekniikoiden kehittämiseen ja tarkasteluun valmennuksen aikana. Suurimmat eroavaisuudet ryhmien välillä esiintyivät ohjauksen tarpeen sekä akateemisen tiedonhaun kokemusten erilaisuudesta.

Koronapandemian vaikutus näkyi opintojen edistämisen haasteina opinnoissa molempien ryhmien osalta sekä vaikutti osaltaan opiskelijoiden hyvinvointiin ja kompetenssin tunteeseen opinnoissa. Pandemia-aika on lisännyt ohjauksen ja tuen tarvetta opinnoissa, joita on haasteellista tarjota etäyhteyksin tarpeeksi.

Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää tarkasteltaessa pääsykoevalmennusten vaikutuksia opintojen suorittamiseen kasvatustieteellisissä tutkintorakenteissa sekä akateemisen työskentelyn kompetenssin tunteeseen. Pääsykoevalmennuksen suorittamisella ennen tutkinto-opintoja suurimmat vaikutukset olivat opiskelupaikan saavuttamisessa sekä omien voimavarojen ja opiskelutekniikoiden kehittämisessä mikä näkyi siten, että valmennuksen käyneet opiskelijat ovat valmiimpia kohtaamaan tutkinto-opinnot. Vastauksista nousi myös tarve tiedonhaun ohjauksen lisäämiselle opinnoissa.

Avainsanat: pääsykoevalmennus, kasvatustiede, akateemiset työskentelytaidot, opintojen ohjaus, koronapandemia

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. OPISKELU KASVATUSTIETEISSÄ	6
2.1. Motivaation merkitys opiskelussa	8
2.2. Akateemiset työskentelytaidot.....	10
2.3. Koronapandemia ja yliopisto-opiskelu.....	14
3. PÄÄSYKOEVALMENNUS KASVATUSTIETEEN OPINTOIHIN	18
3.1. Pääsykoevalmennus Suomessa	18
3.2. Pääsykoevalmennuksen hyötyjä	23
3.3. Avoimen yliopiston opinnot	26
3.4. Pääsykoevalmentautuminen ja avoimen yliopiston opinnot.....	30
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
4.1. Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	32
4.2. Tutkimusmenetelmä.....	33
4.3. Kohdejoukko ja aineistonhankinta	33
4.4. Aineiston analyysi.....	36
5. TULOKSET	40
5.1. Koetut hyödyt pääsykoevalmennuksesta	40
5.2. Opiskelijoiden akateemiset työskentelytaidot	43
5.3. Ohjauksen tarve	49
5.4. Johtopäätökset.....	54
5.5. Luotettavuus ja eettisyys	57
6. POHDINTA	60
LÄHTEET.....	64
LIITTEET.....	69

1. JOHDANTO

Suomessa yliopisto-opintoihin on aina ollut vaikea päästä ja erityisen vaikeaa se on nykyisellään sen suuren kiinnostuksen vuoksi (Rinne 2008, 10; Kosunen, Haltia & Jokila 2015, 336; Lonka, Ketonen & Vermunt 2020, 781). Pääsykoe on monelle opiskelijalle vaikein koe tutkinnon aikana, ja tässä suoriutumiseen tarjotaan enenevässä määrin pääsykokeeseen valmistavia valmennuskursseja. Joillakin aloilla kaupalliset valmennukset ovat saavuttaneet merkittävän roolin korkeakoulutuksen hakeutumisessa (Ahola ym. 2018, 72). Nämä maksulliset yksityisen sektorin kurssit ovat arvossaan etenkin lääketieteellisen sekä oikeustieteellisten opintoihin tähdittäessä, mutta niiden hyödyntäminen on lisääntynyt myös kasvatustieteen opintoihin suunnattaessa. Kasvatustieteen opiskelijoista noin 24 % kertoo osallistuneensa pääsykoevalmennukseen ja markkinat valmennusten ympärillä kasvavat jatkuvasti (Hyvärinen 2006, 15; Jokila, Haltia, Kosunen 2019, 18). Aloittain pääsykoevalmennusten suorittamisessa on suuriakin vaihteluita ja kursseja koskeva tietopohja Suomessa on toistaiseksi suppea (Ahola, Asplund & Vanhala 2018, 72), koska niitä ei ole vielä juurikaan tutkittu ilmiön uutuuden johdosta.

Koulutukseen pääsemisen lisäksi, pääsykoevalmennukset tarjoavat harjoitteita akateemiseen työskentelyyn, joka opiskelijana on tarpeellista hallita. Valmennuskursseja on tarjolla runsaasti, mikä viittaa niiden laajaan kysyntään (Kosunen ym. 2015, 345). Se, kuinka laajasti akateemisen työskentelyn asioita käsitellään valmennuksen aikana, riippuu valmennuksen kestosta sekä läsnäolon vaatimuksista kurssilla. Osa valmennuksista tarjoaa iltapainotteisia, itsenäisesti työstettäviä kokonaisuuksia, kun taas hintavammilla kursseilla tarjotaan valmiiden kokonaisuuksien lisäksi myös henkilökohtaista ohjausta sekä soveltuvuuskoeharjoitteita. (Studentum.fi, 2022) Se, mitä yliopistoon hakeva saa näistä irti, on opiskelijasta itsestä kiinni (Ahola 2000, 16).

Tilanne, jossa tällä hetkellä olemme, on pääsykoevalmennuksia ruokkiva. Suuret hakijamäärät ajavat hakijan pohtimaan omien mahdollisuuksiensa parantamista erillisillä opinnoilla, joilla saavuttaisi mahdollisen etulyöntiaseman muihin

hakijoihin. Valmennukseen osallistumista pyritään hillitsemään muuttamalla valintakokeita sekä opiskelijavalintoja enemmän toisen asteen todistusta painottaviksi (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2016; 2017; Haltia ym. 2019, 280).

Yleisin valintaperuste yliopistoihin on valintakokeen alkupisteiden ja valintakoepisteiden summa. Alkupisteillä tarkoitetaan toisen asteen- tai ylioppilastodistuksesta saatavia pisteitä, joiden painoarvo eroaa eri aloille haettaessa. Toiseksi yleisimpänä perusteena on valintakoepistemäärä. (Piesanen 2005, 14) Opiskelijavalinnoissa halutaan lisätä toisen asteen todistuksen painoarvoa. Tällä painoarvon lisäämisellä pyritään vähentämään ongelmalliseksi ja eriarvoistavaksi koettujen pääsykoevalmennusten merkitystä koulutukseen hakeutumisessa ja koulutuspaikan saamisessa. (Ahola ym. 2018, 72)

Kouluttautuminen on yhteiskunnassamme nykyisin miltei itsestäänselvyys (Moore 2003, 99–100; Rinne 2003, 130). Aiemmasta etuoikeudesta opiskella yliopistossa on tullut jokaiselle oikeus ja nykyään monille jo velvollisuus (Ahola 1995, 59; Hyvärinen 2006, 10). Kun kouluttaudumme enemmän, myös kilpailu koulutuspaikoista kiristyy. Kilpailun kiristyminen tuottaa korkeakouluopintoihin korkeatasoisia opiskelijoita, mutta pudottaa samanaikaisesti suuren määrän hyviä ehdokkaita pois. Tästä koulutuksen lisääntymisen suunnasta esimerkkinä on syksyllä 2021 toimeenpantu oppivelvollisuuden jatkaminen toisen asteen opintoihin, jolla pyritään nostamaan suomalaisten koulutustasoa sekä ehkäisemään syrjäytymistä (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2021).

Kodin tuen merkitystä opiskeluun ei tule unohtaa (Rinne 2003, 130). Koulutuksella on suuri vaikutus sosiaaliseen liikkuvuuteen ja se on tärkein sosiaalisen liikkuvuuden mahdollistaja (Puttonen 1996, 94; Moore 2003, 56). Yhteiskunnassamme kouluttautuminen on edelleen periytyvää, vaikka Suomessa on mahdollisuus opiskella huokeaan hintaan itselleen korkeakoulututkinto, taustasta riippumatta. Jos opiskelijalla on perheessään koulutetut vanhemmat, sisäistää opiskelija yliopistossa toimimisen raamit nopeasti. Vastavuoroisesti muunlaisen sosiaalisen statuksen omaavilla

opiskelijoilla saattaa esiintyä kuulumattomuuden sekä akateemisen osaamattomuuden tunteita opinnoissa. (Ahola 2000, 6)

Pyrkimyksenä on ollut pitää yliopistot nuorten opinahjoina lisäämällä uusien ylioppilaiden osuutta sisäänotossa sekä lyhentämällä opiskeluaikoja opinto-oikeuden rajaamisella (Rinne 2008, 10). Näillä toimilla pyritään nopeuttamaan opiskelijoiden työelämään siirtymistä. Samanaikaisesti yliopisto-opiskelijat ovat vuosien saatossa kuitenkin aikuistuneet ja ikärakenteellisesti laajentuneet (Moore 2003, 11; Hyvärinen 2006, 26; Rinne 2008, 32; 105). Opiskelu ymmärretään elinikäiseksi toiminnaksi eikä ainoastaan urasuuntautumisen väylänä. Tämän muutoksen lisäksi opiskelijoiden aikuistumiseen vaikuttaa myös ensikertalaiskiintiön aiheuttama opiskelupaikan vastaanottamisen tarkka punnitseminen, jotta mahdollisuus saavuttaa haluttu koulutuspaikka pysyy mahdollisimman korkeana.

Tuoreiden ylioppilaiden asemaa on pyritty parantamaan valintaprosessissa monin keinoin (Rinne 2008, 38). Keinoja ovat olleet ensikertalaiskiintiöt sekä todistusvalinnan painoarvon nosto (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2016; 2017; Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen 2019, 280), joilla on pyritty rajoittamaan pääsykokeilla hakevien ehdokkaiden osuutta uusista opiskelijoista. Tämä on vaikuttanut valmennuskursseja käyneiden opiskelijoiden katoon viimeisen kahden vuoden aikana yhdessä koronapandemian kanssa. Keväällä 2020, pääsykokeiden rakennetta muutettiin raa'alla kädellä turvallisen hakuprosessin turvaamiseksi opiskelijoille. Tämä tarkoitti nopealla tahdilla edistettyä todistusvalinnan painoarvon lisäämistä ja valintakokeiden muokkaamista, mikä haastoi suuresti valmennuksien kohderyhmänä olevia opiskelijoita valmistautumaan pääsykokeisiin (YLE, 2021).

Todistusvalinnan painoarvon lisäämistä perustellaan sillä, että tällä vähennetään hakijoiden tarvetta osallistua valmennuskursseille (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2016; 2017). Valintakokeet säilyvät edelleen osana valintojen kokonaisuutta, koska niitä pidetään tärkeänä 'toisena mahdollisuutena' opiskelijoille, jotka eivät ole ylioppilaita tai eivät ole ylioppilaskokeissa onnistuneet saamaan korkeita arvosanoja. (Jokila ym. 2019, 18) Jokilan ym. (2019, 26) mukaan voidaan olettaa,

että todistusvalinnan lisääntyessä, pääsykoevalmennustoiminta vahvistuu aiempaa enemmän toisen asteen sisällä abikurssien muodossa. Pääsykoevalmennukset eivät siis ole katoamassa mihinkään, ne vain muuttavat muotoaan ja siirtyvät mahdollisesti koskemaan entistä suuremmin toisen asteen koulutuksessa olevia opiskelijoita.

Suomessa pääsy korkeakouluopintoihin on OECD-maiden haastavimpien joukossa kilpailullisuudessaan, mikä johtaa osaltaan hitaaseen siirtymiseen toisen asteen koulutuksesta yliopistoihin. Tämä ajaa nuoria väli vuoden pitämiseen ennen haluamiensa opintojen aloittamista. (Kosunen, Haltia & Jokila 2020, 592) Jopa kolme neljästä on pitänyt väli vuosia ennen nykyisiä opintojaan (Moore 2003, 23–24; Purtilo-Nieminen 2009, 105). Väli vuodet johtuvat suurimmalta osin pienistä sisäänottomääristä koulutuksiin sekä kertaantuvasta hakijajoukosta, joka kouluttautumista tavoittelee. Oman painotuksensa tuo ensikertalaiskiintiö, joka ohjaa nuorta puntaroimaan tarkoin opiskelupaikan valintaa sekä vastaanottamista. Jos tutkinto ei ole mieluisa, on mieluisampaan koulutukseen vaikeampi hakeutua kiintiön ulkopuolelta. Alanvalinta on vaikeaa nuorille ja opiskelualan vaihtaminen tai opintojen keskeyttäminen on tavallista myös korkeakoulutuksen puolella. (Purtilo-Nieminen 2009, 105)

Aihevalintaani on vaikuttanut omakohtainen kokemus pääsykoevalmennuksen käymisestä ennen pääsyäni yliopistoon. Halu tehdä aiheesta tutkimusta syntyi tarkastellessani sitä, kuinka valmennuksia käyneet opiskelijat otettiin vastaan yliopistoyhteisössä sekä mihin kaikkeen valmennuksen käyminen vaikuttaa tutkintoa suorittaessa. Aiheesta teki entistä kiinnostavamman keväällä 2020 harjoitteluni aikana alkanut koronasulku, joka osaltansa mullisti hyvin nopealla aikataululla myös kasvatustieteitä opiskelemaan hakeutuvien opiskelijoiden valtakunnallista pääsykoetta sekä soveltuvuuskokeita, josta myös uutisoitiin laajasti (YLE 2021).

Tutkimuksen tavoitteena on tavoitteena kuvata sitä, millaista osaamista opiskelija voi pääsykoevalmennuksista tuoda mukanaan tutkinto-opintojen suorittamiseen yliopistossa ja kuinka nämä taidot näkyvät suhteessa opiskelijoihin, jotka eivät pääsykoevalmennusta ole suorittaneet ennen yliopistoon sisäänpääsyä.

Tutkimuksen taustassa esittelen kasvatustieteiden opintoja, akateemisia työskentelytaitoja, pääsykoevalmennuksen kenttää sekä siihen sisällytettyä avoimen yliopiston kenttää. Tuloksiksi muodostui kolme pääteemaa, joiden kautta opiskelijoiden tutkinto-opiskelua sekä yliopistossa toimimista tarkastellaan. Lopuksi pohdin saamiani tuloksia sekä niiden merkitystä.

2. OPISKELU KASVATUSTIETEISSÄ

Opiskelijavalinta on tärkeä osa onnistunutta opintoprosessia ja kilpailu hyvistä opiskelijoista on kovaa (Vaara 2005, 46). Lisääntyvä kouluttautuminen lisää kilpailua hyvistä opiskelijoista ja opiskelupaikoista korkeakouluissa. Onnistuneilla opiskelijavalinnoilla varmistutaan siitä, että koulutukseen hyväksyttävät opiskelijat suorittavat koulutuksensa loppuun saakka, eivätkä näin vie motivoituneen hakijan opiskelupaikkaa. Kasvatustieteiden maisteriksi valmistuvan opiskelijan tutkinto on korkeatasoinen ja sisältää akateemisen asiantuntijan keskeiset taidot, joita ovat yhteistyötaidot, kulttuurien tuntemus, muutosvalmius, kyky luovuuteen, tiedonhankinnan, -tuottamisen ja -hallinnan taidot sekä oppimaan oppimisen taidot (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Iivanainen, Kaivola, Kurhila, Levander, Repo-Kaarento & Wager 2003, 14).

Kasvatustieteisiin kuten myös muillekin aloille haettaessa, ns. ylioppilassuma tuottaa haasteen koulutukseen hakemiselle. Sumalla tarkoitetaan tilannetta, jossa edellisten vuosien hakijat ovat uudestaan hakijoina koulutukseen. Hakijamäärien kasvaessa, erilaiset karsintamenetelmät koulutukseen hakiessa ovat lisääntyneet (Piesanen 2005, 15). Valintamekanismin toimivuuden indikaattorina käytetään uusien ylioppilaiden pääsyn nopeutta opintoihin. Mekanismeilla suositetaan uusia ylioppilaita sekä ensimmäistä koulutusta hakevia eli ensikertalaiskiintiössä olevia opiskelijoita. (Piesanen 2005, 16; Haltia ym. 2019, 280) Tämä on haastava indikaattori, koska suma opiskelijoiksi haluavista kasvaa yhdessä lisääntyvän kouluttautumisen volyymin kanssa hankaloittaen myös uusien ylioppilaiden pääsemistä koulutukseen.

Kasvatustieteissä haasteena on ollut uusien ylioppilaiden vaikeampi pääsy opintoihin kuin vanhempien hakijoiden. Erityisen vaikeaa kasvatustieteiden opintoihin sisään pääseminen on nuorille miehille (Rinne 2008, 210). Ratkaisuksi tähän on esitetty uusille ylioppilaille lisäpisteitä, joka luo koulutukseen hakeutumiseen tasa-arvollisia haasteita (Piesanen 2005, 16). Kasvatustieteissä on aiemminkin kokeiltu tiettyjä ryhmiä hyödyttäviä lisäpiste-järjestelmiä, joilla ei ole ollut toivottuja vaikutuksia. Samaan aikaan kaikkein varttuneemmat opiskelijat löytyvät kasvatustieteellisiltä aloilta (Rinne 2008, 34). Pääsykoevalmennusten

tasa-arvoa on tarkasteltu Kosusen ym. (2015, 345) toimesta markkinoiden, koulutusjärjestelmän ja yksilön näkökulmista. Pääsykoevalmennusten tarjonta muotoutuu hyvin vahvasti markkinamekanismin kautta.

Kasvatustieteiden tutkintorakenteet ovat hyvin alakohtaisia. Koulutuksen rakenteeseen sekä sen painotuksiin vaikuttavat niin opiskelijan omat sivuainevalinnat opinnoissa kuin myöskin yliopiston omat painotukset koulutuksessa. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen rakenne on hyvin erilainen kuin yleisen kasvatustieteen, mikä tulee muistaa kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoita niputettaessa yhdeksi ryhmäksi. Opintojen koulumaisuus yllättää monet luokanopettajaopiskelijat, samaan aikaan kun opettajan vastuista ja oikeuksista tarjotaan vähänlaisesti tietoa opintojen aikana (Ahola 2000, 15). Tämän lisäksi valtakunnallisella tasolla on myös eroavaisuuksia tutkintojen sisällöissä sekä painotuksissa, joka osaltaan lisää tarvetta tarkastella kasvatustieteiden opiskelijoita sekä tutkintoja myös erillisinä.

Tulevaisuusvaliokunnan mukaan (2020, 179), opettajankoulutuksen tulisi vastata sitä toimintaympäristöä, jossa tulevat opettajat tulevat toimimaan. Opettajankoulutuksen oppimisympäristöjä tulisi pyrkiä kehittämään niin, että opettajat oppivat toimimaan mahdollisimman saumattomalla tavalla digitaalisen ja joustavien fyysisten ympäristöjen välillä ja rajapinnoilla – sekä rakentamaan niitä itse. Vauhdilla muuttuva tietoyhteiskuntamme asettaa kovia vaatimuksia opettajakoulutuksellemme, emmekä nykyisellään pysy tämän kehityksen mukana koulutuksessamme (Vedenpää & Lonka 2014, 1822). Koronapandemiatilanne on ravisuttanut myös koulutusta ja sen vaikutuksista opintoihin ja niiden suorittamiseen tulee tarkastella lähivuosina erityisellä mielenkiinnolla yhdessä opiskelijoiden sekä henkilökunnan hyvinvoinnin kanssa.

Lisääntynyt avoimen väylän hyödyntäminen sekä ennen tutkinto-opiskelijaksi siirtymistä suoritettavat pääsykoevalmennukset luovat painetta opintojenohjaukselle yliopistoissa (Piesanen 2005, 32; Hyvärinen 2006, 27). Avoimen yliopiston opiskelijoilla on erilaisia opintokokonaisuuksia, joita he ovat suorittaneet ennen pääsyään opiskelemaan. Nämä kokonaisuudet haastavat ja vaativat ohjausta

niiden yhteensovittamiseksi tutkintorakenteeseen. Tällaiset opiskelijat myös etenevät keskimääräistä nopeammin opinnoissaan (Rinne 2008, 35).

2.1. Motivaation merkitys opiskelussa

Motivaatio on tärkeässä osassa kaikkea toimintaamme opiskellessamme (Heikkilä & Lonka 2006, 101). Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Käyttäytymisemme on tällöin päämääräsuuntautunutta, tiedostimme sitä tai emme (Ruohotie 1998, 36). Henkilökohtainen merkitys, jonka annamme opinnoille, on tärkeä osa motivaation rakentumista sekä ylläpitämistä (Purttilo-Nieminen 2009, 86). Opintoihin motivoitumisessa tärkeää on myös kiinnostus opiskeltavaa ainetta kohtaan (Lindblom-Yläne ym. 2003, 130).

Motivaatio rakentuu sisäisestä ja ulkoisesta tavoiteorientaatiosta, jota ohjaavat odotukset, tulkinnat ja uskomuksemme. Motivaatiota on myös luottamus omiin opiskelutaitoihimme sekä kokemus menestymisestäämme (Kuivalainen 2019, 27). Jarruttavina tekijöinä motivaatiolle toimivat epäonnistumisen pelko sekä liian korkea tulosodote. Motivaatiota ilmiönä voidaan luonnehtia Ruohotietä (1998, 37) mukailien vireyden, suunnan sekä systeemiorientoitumisen kautta. Vireys motivaatiossa ajaa meitä käyttäytymään tietyllä tavalla asiaa kohtaan. Suunnalla tarkoitetaan käyttäytymistä, joka on suunnattu jottain tiettyä asiaa kohti. Systeemiorientoitumisella tarkoitetaan yksilön ja ympäristön voimia, jotka palautteen pohjalta vahvistavat suuntaamme tai saavat luopumaan siitä.

Reeven mukaan (2014, 4) ihmistä motivoi pohjimmiltaan M. Csikszentmihalyin kehittämä flow-tila, jonkun muun toimesta tehty toiminnan sanoittaminen, tavoitteellisuus, asian arvo itselle, toisen ihannoiti tai sosiaalinen paine toimia. Sisäinen motivaatio ihmisessä rakentuu halusta, kognitioista sekä tunteista, kun taas ulkoinen rakentuu enemmän tekijöiden kuten toisen ihannoitin tai rahallisen arvon kautta (Reeve 2014, 9, 120; Kuivalainen 2019, 18). Sisäisen ja ulkoisen motivaation välimaastossa on myös kokemuslähtöiset syyt motivaatiolle, jotka ohjaavat toimintaa. Tällaisia syitä ovat kiinnostus aihetta kohtaan,

kunnianhimo, halu todistaa kyvykkyys opinnoissa sekä varmuus omasta alasta. (Kuivalainen 2019, 17) On motivoituminen minkä tasoista tahansa, ohjaa se opintojen etenemistä ja on sen johdosta hyvin tärkeä osa opintojen suorittamista sekä oman suuntautumisen ohjaamista. Kiinnostus opiskeltavaa ainetta kohtaan on myös tärkeää (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 130).

Motivoitumista kuvaa sitoutuminen asiaan tai tekemiseen, joka rakentuu käytöksen, tunteiden, kognition ja toiminnan kautta (Reeve 2014, 13). Käytöksellä tässä tilanteessa tarkoitetaan tarkoituksenmukaista toimintaa opintoja kohtaan. Tunteilla tarkoitetaan kiinnostuneisuutta ja turhautumisen vähäisyyttä toimintaan. Kognitio sitoutumisessa tarkoittaa oppimisstrategioiden hyödyntämistä, ymmärryksen saavuttamista sekä suunnitelmallisuutta toiminnassa. Toiminnalla tarkoitetaan ympäristön ja tavoitteiden muuttamista tarkoituksenmukaiseksi sekä oikeiden kysymysten kysymistä. Näiden lisäksi tärkeää motivaatiossa on tavoitteiden muuntaminen henkilökohtaisesti tarkoituksenmukaisiksi pyrkimyksiksi (Halttunen, Koivisto & Billett 2014, 89). Tällöin toimintamme palvelee meitä sekä tavoitteitamme paremmin, joka osaltaan ruokkii motivaatiotamme toimintaa kohtaan.

Sitoutunut ihminen asettaa itselleen tavoitteita, toimii konstruktiiivisesti sekä kysyy kysymyksiä asiaan liittyen (Reeve 2014, 157). Tämä on tärkeä osa opiskelemaan hakeutumista, jolloin tavoite on asetettu selkeästi opiskelupaikan saamiseksi. Tällöin opiskelija myös muuntaa tavoitteitaan henkilökohtaisesti tarkoituksenmukaisiksi sekä tavoitteellisiksi (Halttunen ym. 2014, 89). Tämä tavoitteiden muuntaminen korreloi myös keskimäärin parempaa pärjäämistä opinnoissa kuin heillä, jotka eivät aseta tavoitteita itselleen tai opiskelulle (Reeve 2014, 221). Toiminta on tällöin tarkoituksenmukaisempaa, kun toiminnalle on selkeä tavoite, opintoihin hakeutuminen ja myöhemmin niissä suoriutuminen. Tavoitteen vaikeus ohjaa siihen käytetyn energian määrää lineaarisesti (Reeve 2014, 221). Jos tavoite on liian haastava, motivoituminen sekä tavoitteen saavuttaminen ovat hankalampia saavuttaa. On myös huomattu, että lyhyen välin tavoitteet ruokkivat sisäistä motivaatiota paremmin kuin pitkän ajan tavoitteet (Reeve 2014, 227–228). Tavoitteiden pilkkominen itselle sopiviksi

osasiksi edesauttaa tavoitteiden saavuttamista sekä motivaation ylläpitämistä opinnoissa.

Opiskelijoiden epistemologisilla uskomuksilla on myös käytännön vaikutuksia opiskeluun ja onnistumiseen korkeakoulutuksessa. Näistä voidaan erottaa kolme profiilia: käytännöllinen, refleктоiva yhteistyö sekä faktaorientoitunut. Käytännöllisen ryhmän jäsenet ovat parhaita tiedon käyttämisessä opinnoissaan. Refleктоivan yhteistyön opiskelijoilla on korkea kyky osaamisen rakentamisessa. Tähän ryhmään sisältyvät opettajat sekä aikuiset opiskelijat. Refleктоivalla profiililla on myös korkein akateeminen status profiileista. Faktaorientoituneet ovat parhaita tiedon vastaanottamisessa, ja tästä ryhmästä löytyi paljon insinööri- sekä tieteenopiskelijoita. (Lonka ym. 2020, 775)

2.2. Akateemiset työskentelytaidot

Akateemiseen työskentelyyn vaikuttaa suuresti opiskelijan oma kompetenssin tunne opinnoissa suoriutumiseen. Opiskelija rakentaa omaa akateemista toimijaansa opintojen aikana ja pyrkii löytämään itsellensä sopivan tavan toimia opinnoissa (Kuivalainen 2019, 17), joka kasvatustieteissä tulisi olla ymmärrykseen tähtäävää toimintaa humanistisesta luonteestaan johtuen. Myös saamamme palaute vaikuttaa suuresti siihen, kuinka tulkitsemme oppimistamme (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 132).

Yliopisto-opiskelu voi olla myös shokki uudelle opiskelijalle. Edellisiin opintoihin verrattuna, akateeminen oppimisympäristö on laaja, raaka sekä osittain saavuttamatonkin alue. (Ahola 2000, 5–6) Siirtyminen tutkinto-opiskelijaksi merkitsee suurta kulttuurista muutosta opiskelijan elämässä ja arjessa (Purtilo-Nieminen 2009, 107). Yliopistossa opiskelu mielletään etuoikeutettujen toiminnaksi ja yliopistoyhteisössä toimiessaan opiskelija altistuu täysin uudentalaiselle sanastolle sekä toimintamalleille. Oppiminen ei ole vain tiedollista, vaan opiskelijat sosiaalistuvat omaan tieteenalansa akateemiseen osakulttuuriin

sekä omaksuvat alalle tyypillisen käsitteistön ja dispositiot (Purtilo-Nieminen 2009, 108).

Ohjauksellista otetta vaaditaan aluksi hyvinkin paljon, jotta opinnot alkavat etenemään odotetusti. Ohjaus on kohdennettu alusta aloittaville opiskelijoille (Piesanen 2005, 86; Purtilo-Nieminen 2009, 121), mikä haastaa ohjausta, jos opintoja on jo kertynyt. Opintojen ohjaaminen on hyvin intensiivistä tutkinnon alkuvaiheessa, mutta esimerkiksi Piesanen (2005, 77) mukaan ohjaaminen vähenee huomattavasti opintojen myöhemmässä vaiheessa. Opintojen edetessä on ohjauksen saaminen hyvin vahvasti opiskelijan oman aktiivisuuden varassa.

Ollakseen aikataulullisesti onnistunut opiskelija yliopistossa, vaaditaan suunnitelmallisuutta, aikatauluttamisen kykyä sekä argumentaatiokykyä. Näiden lisäksi opiskelu vaatii niin kutsuttua professionaalista voimaa sekä itsekuria (Ahola 2000, 9–10). Pidemmällä opinnoissaan olevien itseohjautuvuus ja akateemiset työskentelytavat ovat kehittyneempiä opintojaan aloitteleviin opiskelijoihin verrattuna (Piesanen 2005, 74). Heille on opintojen aikana muodostunut akateemiseen työskentelynsä taso, jossa he ovat kykeneväisempiä opiskelemaan itselleen tehokkaalla tavalla sekä vaatimaan itseltään itsekuria opintoja kohtaan.

Tutkinto-opinnoissa korostuu opiskelijan aktiivinen rooli ohjauksen saamiseksi. Avoimessa yliopistossa sekä valmennuskursseilla pyritään joustaviin opiskelutapoihin sekä aktiiviseen opintoneuvontaan. Tämä on yksi suurimmista haasteista siirryttäessä tutkinto-opiskelijaksi, jonka pääsykoevalmennuksen käynyt opiskelija voi kohdata siirtyessään tutkinto-opintoihin. (Purtilo-Nieminen 2009, 113) Opintojen ohjaus koetaan tärkeäksi osaksi opintojen suorittamista (Piesanen 2005, 85). Kuitenkin puolet avoimen yliopiston kautta opintoja suorittaneista opiskelijoista on opinnoissaan sitä mieltä, ettei saa tarpeeksi ohjausta opintoihin, se koettiin harhaanjohtavana tai että opiskelija jäi yksin keskelle tietoja (Kuivalainen 2019, 29). Myös tiedon sirpaleisuutta ja yliopistojen välisiä eroja pidettiin vaikeina asioina ohjauksen kannalta (Kuivalainen 2019, 31).

Oppimis- ja tietokäsityksillä akateemisissa työskentelytaidoissa viitataan opiskelijoiden käsityksiin siitä, mitä oppiminen ja tieto ovat (Lindblom-Ylänne ym.

2003, 117). Nämä käsitykset ohjaavat sitä, miten opiskelija tulkitsee ja kokee oppimistilanteet. Käsitysten lisäksi oppimisen ja tiedon käsittämiseen vaikuttaa aiemmat kokemuksemme opiskelusta sekä kulttuurinen taustamme. Yliopistokulttuuri voi osalle opiskelijoista olla suuri kulttuurishokki, etenkin jos oma kulttuurinen tausta ei ole arvottanut koulutusta korkealle (Purttilo-Nieminen 2009, 107). Pienemmän kulttuurisen pääoman omaavat opiskelijat oppivat enemmän akateemisesta toimijuudesta kuin he, joilla vanhemmat ovat akateemisesti koulutettuja. Tällaiset opiskelijat ovat myös kriittisempiä jaetun tiedon äärellä (Ahola 2000, 13).

Osa opiskelijoista pitää opiskellessaan tiedon toistamisesta, osa puolestaan ymmärtämiseen tähtäävästä tiedon rakentamisesta, jossa sekä tiedoilla että omilla kokemuksilla ja tulkinnoilla on tärkeä merkitys. Tämä vaikuttaa suuresti myös käyttämämme työskentelytaitojen hyödyntämiseen opinnoissa. Tiedetyt asiat etenkin perusopintojen vaiheessa ovat myös kasvatustieteissä pitkälti tiedon toistamista. Kasvatustieteiden tulkinnallisesta humanistisesta luonteesta johtuen, suuremmassa arvossa ovat kuitenkin ymmärtämiseen tähtäävät tiedon rakentamisen keinot kuin tietoa toistavat työskentelytavat. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 117)

Lindblom-Ylänne ym. (2003, 118) esittelevät kuusi erilaista oppimiskäsityskategoriaa, jotka pohjautuvat F. Martonin ja kumppanien oppimiskäsitysmäärittelyihin. Ensimmäinen käsitys on se, että oppiminen on tiedon lisääntymistä, eli oppiessa opiskelijan tietämys asian tiimoilta lisääntyy. Toisena käsityksenä on, että oppiminen on ulkoa oppimista, jota hyödynnetään muun muassa tenttivastaamisessa. Kolmantena käsityksenä on se, että oppiminen on tiedon soveltamista. Tällöin tieto saadaan valjastettua oppimisen kautta käytäntöön sekä muovaamaan opiskelijan ajatusmaailmaa, joka opintojen aikana on toivottu lopputulema. Neljäs käsitys on, että oppiminen on muutos käsitteen laadullisessa merkityksessä. Viidentenä käsityksenä on se, että oppiminen on tiedon rakentamista, eli omalla oppimisellamme rakennamme konstruktivisesti tietoaamme koko ajan suuremmaksi. Viimeinen ja ehkä tärkein käsitys on se, että oppiminen on henkilökohtainen muutosprosessi. Jokainen meistä on yksilöllinen oppija ja rakentaa omaa oppimistaan sen kautta tietoisesti

sekä tiedostamattaan, jolloin oppimisen asettaminen liian tiukkaan raamiin on hyvin haasteellista.

Opiskelijoiden tietokäsitykset ovat yhteydessä heidän opiskelumenestykseensä (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 119). Etenkin akateeminen kirjoittaminen on asiantuntijan työtä, joka kirjoittaessamme akateemista tekstiä, on jatkuvassa kehityksessä. Tämä kehittyminen auttaa oman tieteenalamme tiedon hallinnassa ja kirjoittamisen taidoissa. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 296)

Opiskelija voi olla opintojansa kohtaan joko pinta- tai syväsuuntautunut oppija (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 119–120). Pintasuuntautuneen opiskelijan pyrkimyksenä on selvittää kurssivaatimuksista ja keskittyä yksityiskohtien rutiininomaiseen toistamiseen. Tällaiset opiskelijat kokevat opiskelun yleensä muita stressaavampana. Syväsuuntautuneet opiskelijat pyrkivät ensisijaisesti ymmärtämään opiskelemaansa materiaalin, etsivät taustoja ja ovat kiinnostuneita opiskelemastaan asiasta. Tällainen suuntautuminen on luonteestaan johtuen kuormittavampaa, mutta tuottaa samalla syvempää oppimista kuin pintasuuntautunut. Aiemmat oppimisen tavat ohjaavat suuresti opiskelijan hyödyntämään suuntautumista oppimista kohtaan.

Näiden kahden suuntautumisen lisäksi on olemassa myös kolmas, strateginen lähestymistapa, joka yhdistää kahta edellä mainittua. Tässä tavassa opintojen arviointimenetelmillä on suuri vaikutus opiskelijan lähestymistapaan. Tarkoituksena on saavuttaa korkeimmat mahdolliset arvosanat mahdollisimman johdonmukaisella opintojen järjestämisellä ja kohdentamisella. Opiskelija hallitsee ajankäyttöään ja työpanostaan rakentamalla omaa opiskeluaan tukevat olosuhteet johdonmukaisesti. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 119–120.) Strategisen suuntautumisen hallitsevat opiskelijat pärjäävät hyvin itsenäisesti ja korkein arvosanoihin, eivätkä he koe aikatauluun haastavaksi, edes muutoin haastavina aikoina.

Saamamme palaute suoriutumisestamme vaikuttaa oman oppimisemme tulkintaan (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 132). Kun saamme ja vastaanotamme palautetta omasta opiskelustamme, ohjaa se toimintaamme. Tämä ohjautuminen voi olla positiivista tai negatiivista, sen mukaan kuinka hyödynnämme

saamamme palautteen. Normit ja tavat instituutioissa muuttuvat opiskelijoiden mukana. Painottaessamme nuorempien opiskelijoiden sisäänottoa, tuovat he opintoihin sekä niiden suorittamisen tapoihin mukanaan heidän itsensä tuottamaa ja oppimaa oppimiskulttuuria. (Halttunen ym. 2014, 24.)

Opintojen ohjaus on tärkeä osa yliopistossa opiskelua sekä niiden aloittamista. Sen kautta pyritään rakentamaan hyvä integroituminen yliopistoon. (Purttilo-Nieminen 2009, 117) Niin opintojensa alussa oleva opiskelija kuin valmennuksen käynyt opiskelija tarvitsee alussa hyvin intensiivistä ohjausta opinnoissaan, jotta opinnot lähtevät etenemään toivotulla tavalla. Pääsykoevalmennuksen käyneillä opiskelijoilla voi olla paljonkin opintoja taustalla, mikä osaltaan voi nopeuttaa heidän opintojensa etenemistä (Piesanen 2005, 74;82). Heillä on myös rakentunut valmennuksen sekä mahdollisten aiempien opintojen kautta akateemista osaamista, jota he voivat hyödyntää opinnoissaan.

2.3. Koronapandemia ja yliopisto-opiskelu

Koronapandemian johdosta korkeakouluopiskelijoilla on ollut pisin tauko fyysisestä opetuksesta verrattuna muihin opiskeleviin ryhmiin. Ne nuoret, joilla elämänhallinta ja itsesäätely ovat puutteellisia, ovat tässä tilanteessa suuren haasteen edessä ja kokevat olevansa hukassa opinnoissaan. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 169.) Käsittelen koronapandemiaa tässä tutkielmassa, koska se on vaikuttanut suuresti ympäröivään maailmaamme viimeisen kahden vuoden aikana. Pandemia on vaikuttanut tässä tutkimuksessa käsittelemiini yliopisto-opintoihin sekä niihin hakeutumiseen olennaisesti, esimerkiksi todistusvalintamenettelyn ja etätyöskentelyn lisääntymisen johdosta (Tulevaisuusvaliokunta 2020; YLE 2021).

Nykyhetki tarjoaa hybridiopetuksen mahdollisuuden, jossa osa opiskelijoista voi olla fyysisesti läsnä oppitunneilla, mutta olemme edelleen kaukana pandemiaa edeltäneestä ajasta, jolloin ihmiset saivat kokoontua kampuksille vastaanottamaan opetusta. Tämä etätyöskentelyyn täysin siirtynyt opiskelu

kuormittaa opiskelijoita ja opettajia hyvin eri tavalla kuin totuttu tapa opiskella (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 173), vaikka yliopisto-opiskelu onkin hyvin itsenäistä. Pandemia on vähentänyt vertaistuen määrää dramaattisesti, jolla on suuri vaikutus kokemukseen omasta kompetenssista opintoja kohtaan (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 143).

Pandemian johdosta olemme heränneet eri tasolla tietoteknisten ympäristöjen hyödyntämiseen opetuksessa, mutta ne eivät saa korvata täysin fyysistä opetustilannetta, etenkin kasvatustieteellisessä opiskelussa. On huomioitava myös etätyöskentelyn mahdolliset riskit, kuten eriarvoiset mahdollisuudet etätöihin sekä etätoita tekevien sosiaalisen verkoston kapeneminen. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 11.) Tarpeemme inhimilliseen vuorovaikutukseen ei ole vähentynyt pandemian aikana. Kuten jo edellä kirjoitin, opetuksen siirryttyä enenevässä määrin päätteiden taakse, on vertaistuki oppimisessa vähentynyt dramaattisesti. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 14.)

Vuorovaikutus ihmisten välillä ei ole vähentynyt pandemian aikana, vaan se on saanut uusia muotoja. Nuorille verkossa tapahtuva vuorovaikutus on yhtä todellista kuin muutkin vuorovaikutuksen muodot. Jälkimmäisellä on kuitenkin paljon rajoituksia, mikäli viestintä tapahtuu pikaviestimien välityksellä. Tunneperoisia asioita olisi tärkeää käsitellä kasvokkain tai vähintäänkin puhelimesta. Videon avulla välittyvät mikroilmeet sekä tunnetilat edistävät vuorovaikutusta. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 170) Vaikka vuorovaikutus on saanut uusia innovatiivisia muotoja, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen etänä, ei videoyhteys ihmisiin korvaa fyysistä vuorovaikutusta (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 14).

Opettajien rooli ohjaajina sekä opiskelijoiden ohjauksentarve ovat kasvaneet pandemian aikana. Näihin koulutuksentarjoajien on keksittävä toimivia ratkaisuja. Etäopetuksessa vuorovaikutus on opettajakeskeistä ja opiskelijat opiskelevat entistä itsenäisemmin. Digitaalisten välineiden käyttöä opetuksessa ajatellaan myös liian usein perinteisen opetuksen tehostajina. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 173.)

Pandemian aikaansaama huoli ja pelko aiheuttavat myös mielenterveydellisiä ongelmia opiskelijoille (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 25). Epätietoisuus sekä tiedottamisen monisyisyys pandemiatilanteestamme aiheuttaa monenlaisia tuntemuksia, jotka vaikuttavat tuntemuksiin opinnoista. Jatkuvat muutokset kokoontumisrajoituksissa sekä ilmoitukset mahdollisista tartunnoista ovat omiaan siirtämään ajatuksiamme negatiivisessa mielessä pois opinnoista, jolloin opiskelu sekä hyvinvointi kärsivät.

Yliopistoissa etäopiskeluun siirtyminen on toimintojen ylläpidon mahdollistaja. Opiskelijoiden hyvinvointi on suuri huolenaihe, kampusten oltua pitkälti puolitoista vuotta kiinni, jolloin opiskelut on suoritettu päätteiden äärellä kotioloissa. Huolenaiheina ovat taloudelliset haasteet sekä opiskelijoiden eriarvoisuuden korostuminen, minkä johdosta myös oppimiserot voivat kasvaa. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 25.)

Koronapandemia on vaikuttanut myös koulutuksen digitalisaatioon. Muutoksen taustalla on pakkosiirtyminen digitaalisiin ympäristöihin opetuksessa. Kun kampukset on suljettu, opetus on ollut pakko järjestää digitaalisia kanavia hyödyntäen. Kun etäkoulutusta tarkastellaan korkeakoulutuksessa, voi siitä tulla laajemminkin hyödynnettävä koulutusmuoto pandemian jäljiltä. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 36) Digitaalisen opetuksen hyöty on huomattu koulutuksentarjoajan suunnalta, mutta fyysistä opettamista ollaan palauttamassa osaksi yliopisto-opintoja jollakin tasolla.

Harva meistä varautui maailmanlaajuiseen pandemiaan. Koulutuksentarjoajat olivat henkisesti lähinnä varautuneet tilanteeseen, jossa digitaaliset teknologiat eivät toimisi opetuksessa. Tällä moni myös perusteli pitäytymisensä perinteisissä opettamisen ja oppimisen käytännöissä, jotka perustuvat kirjoihin, vihkoihin ja kasvokkaiseen opetukseen. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 174) Tämä pitäytyminen osaltaan haastoi siirtymää etäopiskeluun, kun sen toimintamalleihin ei ollut perehdytty tarvittavalla intensiteetillä pitäytymisen johdosta.

Tästä oppineena, tulisi koulutuksessa siirtyä hybridiratkaisuihin, joissa kriisivalmius muokata opetusta toimii molempiin suuntiin. Fyysisessä tai virtuaalisessa tilassa toimiminen opinnoissa saattaa olla vuoroin uhattuna.

Näiden ratkaisuiden yhdistäminen ja vuorottelu koronapandemian jälkeen lisää valmiuttamme varautua koronan mahdollisiin seuraaviin aaltoihin tai muihin kriiseihin. Pandemia sulki meidät koteihimme, mutta on olemassa muitakin mahdollisia tilanteita, joihin meidän tulee varautua koulutuksessa joustavilla strategioilla. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 175) Nämä uudet tavat opiskella haastavat akateemista työskentelytaitoa yliopistossa, kun perinteiset massaluennot sekä pienryhmätyöskentelyt kampuksilla ovat olennaisesti vähentyneet ja niiden tilalle on tuotu erilaisia verkkovälitteisiä opetuksen tuottamisen keinoja.

E-kirjat ovat tulleet hyvin tärkeäksi osaksi opintoja yliopistossa, fyysisten kirjojen jäätyä kirjastoihin. Lisääntyneeseen ruudulta lukemiseen liittyy paljon myös ergonomisia ongelmia kuten silmien kuivumista, päänsärkyä ja niskakipuja, vaikka nämä samat ongelmat liittyvätkin myös perinteisiin medioihin. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 176) Ergonomian tarkastelu opinnoissa on tärkeä osa myös opintojen mielekkyyttä sekä hyvinvointia opinnoissa, jotka ovat pandemian takia olleet haasteellisessa tilanteessa.

3. PÄÄSYKOEVALMENNUS KASVATUSTIETEEN OPINTOIHIN

3.1. Pääsykoevalmennus Suomessa

Suomessa kelpoisuus hakea korkeakoulutukseen saavutetaan toisen asteen todistuksella (Haltia, Isopahka-Bouret & Jauhiainen 2021, 2). Valinnan lisääntyminen sekä lisääntynyt kilpailu opiskelupaikoista vaatii kovaa panostusta ja useampia yrityksiä hakijalta päästä koulutukseen (Purtilo-Nieminen 2009, 106). Tähän tarpeeseen ovat pääsykoevalmennukset omalla toiminnallaan tarjonneet apua, pyrkimyksenä nopeuttaa opintoihin pääsemistä, jolla vähennettäisi koulutuskatkoksia opintojen nivelvaiheessa.

Pääsykoevalmennukset ovat koulutusmuoto, joka ei tähtää tutkintoon eikä muihinkaan muodollisiin opintosuorituksiin, vaan ne valmistavat opiskelijaa pääsykokeissa menestymiseen sekä opiskelupaikan saavuttamiseen. Kurssit eivät kuitenkaan toimi täysin irrallaan muusta koulutuksesta, vaan niiden myötä korkeakoulutukseen hakeutumiseen rakentuu erilaisia väyliä ja toisaalta sulkeumia. (Kosunen ym. 2015, 338) Valmennuksen tavoitteena on ilmentää hakijalle samalla myös se, onko hän kyvykäs opiskelemaan alalla, jota valmennus käsittelee.

Pääsykoevalmennus voi sisältää hyvin monenlaista valmentautumista. Kurssit voivat kestää muutamista viikoista kokonaiseen lukuvuoteen yksityisen opetussektorin tarjoamina valmennuksina keväisiin pääsykokeisiin. Pääsykoevalmennusten hinnat riippuvat suuresti kurssin sisällöstä sekä toteuttamistavasta (Bray 2011) ja vaihtelevat muutaman kymmenen euron itsenäisistä verkkokursseista satojen eurojen lähiopetus-kursseihin, joihin pääsykoevalmennuksen lisäksi sisältyy myös mahdolliseen soveltuvuuskokeeseen valmentautuminen. (valmennuskeskus.fi 2021) Pelkästään pääsykokeisiin keskittyvien valmennuksien lisäksi, tarjolla on myös lukuvuoden kestäviä kursseja, joissa opiskelijat suorittavat avoimen yliopiston opintoja ennen pääsykokeeseen valmistautumisen aloittamista (Etelä-

Pohjanmaan Opisto 2021). Valmennusten vertaaminen keskenään on haastavaa ja kustannusten vaihtelevuus suurta johtuen sisällöllisistä sekä ohjauksellisista eroista (Hakala 2015, 178).

Pääsykoevalmennuksia on tutkittu toistaiseksi melko vähän (Bray 2010, 5; Kosunen ym. 2015, 335). Pääsykoevalmennusten vaikutuksista tutkinto-opinnoissa suoriutumiseen, jossa tarkastellaan tutkinto-opiskelijoiden omia kokemuksia valmennuksen hyödyistä, ei ole tietääkseni tähän mennessä tutkittu. Se mitä kursseista tiedetään tällä hetkellä, on se, että pääsykoevalmennukset ovat osa ei-formaalia yksityistä markkinaehtoista koulutusta, jonka toimintaa määrittävät asiakkaiden intressit, voimavarat sekä muodolliseen koulutukseen liittyvät reunaehdot. (Bray 2013; Jokila ym. 2019, 20; 2020, 591) Toinen haaste valmennuksia tarkastellessa on näiden yksityisen sektorin tarjoamien valmennusten arviointi, koska tietoa siitä kuinka ne toimivat ihmisten henkilökohtaisten toiminnan ja kaupallisen sektorin välimaastossa ei ole juurikaan tietoa.

Aiempaa tutkimusta valmennuskursseista Suomessa on tehnyt Sonja Kosunen, Nina Haltia sekä Suvi Jokila. Heidän tutkimuksensa käsittelevät pääsykoevalmennusten tasa-arvoa koulutukseen hakeutumisessa, pääsykoevalmennusten markkinoita Suomessa ja Euroopassa, niiden rakentumista osana suomalaista maksutonta koulutusjärjestelmää sekä maantieteellisestä saavutettavuuden näkökulmasta. (Kosunen ym. 2015; Jokila ym. 2019, 2021)

Suomessa valmennukseen hakeutuvalla opiskelijalla on hyvin moninaisia vaihtoehtoja valitessaan pääsykoevalmennusta. Tähän valintaan vaikuttavat niin rahallinen panostus kuin mahdollisuus osallistua valmennuksiin, jotka suoritetaan vastuopettajan ohjauksessa. Osallistumisen haasteina voivat olla muun muassa Jokilan ym. (2019) mainitsevat maantieteelliset haasteet. Toisessa ääripäässä on itsenäisesti opiskeltavat valmennusmateriaalit, joiden parissa toiminta sekä asioiden edistäminen ovat valmennukseen osallistuvan opiskelijan itsensä käsissä paikasta riippumatta (Jokila ym. 2019, 26).

Kasvatustieteen opiskelijoista noin 24 % kertoo osallistuneensa pääsykoevalmennukseen (Jokila ym. 2019, 18). Aholan ym. (2018, 87) tutkimuksen mukaan opiskelijoista noin puolet on osallistunut nimenomaan läsnäoloa vaativalle kurssille. Moni toisella asteella pärjännyt hakija häviää pääsykoevalmennuksen käynneille hakijoille. Tältä osin kurssit lisäävät selvästi hakijoiden välistä eriarvoisuutta. Pääsykoevalmennukset antavat monelle huonosti toisen asteen koulutuksessa pärjänneelle hakijalle uuden mahdollisuuden korkeakouluopintoihin hakeutumiselle. (Ahola ym. 2017; 2018, 84.)

Oma paikka yliopistossa selvitetään vertaamalla itseään ja omaa yliopisto-opiskelua muihin samassa tilanteessa oleviin (Moore 2003, 111). Kiinnittyminen yhteisöön pääsykoevalmennuksen käyneenä tutkinto-opiskelijana voi olla hidasta tai jopa kokonaan estynyttä, jos opiskelija jatkaa opintojaan eri vaiheesta kuin muut. Tämä haastaa yhteisöön kiinnittymistä, mutta mitä pidemmällä opinnot ovat, sitä vähemmän eroavaisuutta näiden kahden ryhmän välillä on (Piesanen 2005, 79; 106).

Valintakokeeseen valmentavan kurssin käyneiden osuus on tarkasteltavasta alasta riippumatta suurin niillä hakijoilla, joiden vanhemmista kummallakin on korkean asteen koulutus. (Ahola ym. 2018, 9; Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2020) Koulutuksen periytyvyydestä pyritään pitämään kiinni ohjaamalla lapsia valmennuskursseille, koulutuspaikan paremman todennäköisyyden vuoksi. Tärkeää on muistaa hakijan henkilökohtaisen motivaation vaikutus valmennuksessa suoriutumisessa (Heikkilä & Lonka 2006, 101; Purtilo-Nieminen 2009, 86).

Pääsykoevalmennusmarkkinoiden laajentuminen saattaa tarkoittaa myös entistä vahvempaa etulyöntiasemaa korkeamman sosioekonomisen aseman omaaville hakijoille. Heillä on kaikin puolin paremmat resurssit osallistua valmennuksien käymiseen, joka osaltaan tarjoaa heille suhteellista hyötyä pääsykokeissa pärjäämiselle. Tähän vastareaktionä on syntynyt myös maksuttomia valmennuskursseja, jolla pyritään tätä suhteellista hyötyä tasa-arvoistamaan hakijoiden välillä. (Kosunen ym. 2015, 346) Tämä suunta on ristiriidassa valtion

tahdon kanssa, jossa he haluavat vähentää pääsykoevalmennusten merkitystä koulutukseen hakeutuessa todistusvalinnan lisäämisellä hakuvaiheessa (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2016; 2017; Haltia ym. 2019, 280).

Uusien ylioppilaiden suosiminen valinnoissa tekee yliopistoihin pääsyn tosiasiallisesti vaikeammaksi (Rinne 2008, 27). Pääsy varsinaiseksi tutkinto-opiskelijaksi tapahtuu normaalin valintakoemenettelyn kautta myös valmennuksen käyneiden osalta (Piesanen 1999, 74; Ahola ym. 2018). Kaikki hakijat ovat samalla viivalla haettaessa koulutuksiin. Kuitenkin samaan aikaan pyritään vähentämään pääsykokeisiin valmentautuneiden sisäänottoa uusia hakijoita suosimalla sekä painottamalla todistusvalintaa.

Pääsykoevalmennusten markkinoiden kehitys on laajalti tunnustettu ilmiö, joka on saanut itsensä sisällytettyä entistä tehokkaammin osaksi hakuprosessia myös suomalaisessa koulutuksen kentässä (Bray 2011, 17; 21–22). Pääsykoevalmennukset ovat suuressa arvossa oikeustieteelliseen sekä lääketieteelliseen koulutukseen hakeutumisessa, josta ne ovat siirtyneet käsittämään myös muita tieteenaloja (Hyvärinen 2006, 15; Ahola ym. 2018, 72;74). Markkinat valmennuksille ovat syntyneet vastaamaan hakijoiden tarpeeseen valmentautua pääsykokeisiin samalla kun tätä tarvetta on rakennettu koulutukseen hakeutumisen haasteiden avulla (Jokila ym. 2019, 20). Tarvetta ovat tuottaneet Suomessa hakijoille ankarat valintamenetelmät opintoihin, jotka toiminnallaan luovat raamit, joissa pääsykoevalmennukset voivat toimia ja parantaa opiskelijoiden mahdollisuuksia päästä opiskelijoiksi (Kosunen 2018, 68).

Tällä on kursseille osallistumisen tuottaman suhteellisen hyödyn tarkastelukulmasta vaikutuksensa kaikkiin hakijoihin. Pääsykoevalmennusten kysynnän voi olettaa säilyvän niin kauan kuin pyrkiminen yliopistoon tapahtuu valintakokeen kautta. Mikäli valintakoejärjestelyä muutettaisiin todistusvalintaan perustuvaksi, maksullisen lisäkoulutuksen tarve ja siten markkinat eivät välttämättä poistuisi, vaan ne saattaisivat vaihtaa paikkaa toisen asteen koulutuksen kanssa päällekkäiseksi. (Kosunen ym. 2015, 345)

Maantieteellisesti pääsykoevalmennus-tarjonta on keskittynyt (yliopisto) kaupunkeihin. Tämä saavutettavuuden eroavaisuus vaikuttaa alueelliseen koulutukselliseen tasa-arvo pyrkimykseen sekä sen mahdollisuuksien muodostumiseen. (Jokila ym. 2019, 18) Paikkakuntaan sidoksissa olevien lähikurssien lisäksi tarjolla on kysynnän mukaan järjestettävää lähiopetusta eri paikkakunnilla sekä verkko-opetukseen pohjautuvia kursseja. Lähiopetusta tarjoavat kurssit ovat keskittyneet suuriin yliopistokaupunkeihin ja siellä asuviin hakijoihin. Pienemmällä paikkakunnilla tarjonta on maltillisempaa valmennuksien osalta, ja ne ovat keskittyneet yksittäisiin aineisiin. (Jokila ym. 2019, 22–23) Valmennukseen osallistuminen pienemmältä paikkakunnalta vaatii itse valmennukseen osallistumisen lisäksi tarvittaessa jopa muuttoa valmennusta tarjoavalle paikkakunnalle osallistumisen mahdollistamiseksi.

Jokilan ym. (2019, 22–23) kasvatustieteissä valmennukseen osallistuneet hyödyntävät kuitenkin suuremmalla todennäköisyydellä verkkovälitteisiä valmennuksia kuin muissa tarkastelluissa aineissa (Oikeustiede, Lääketiede, Kauppatieteet). Kasvatustieteiden kurssit olivat myös halvimpia kursseja tarkastelluista valmennuksista. Nämä verkkovälitteiset valmennukset vähentävät osaltansa tarvetta liikkua fyysisesti pääsykoevalmennusten johdosta niitä tarjoaviin kaupunkeihin, jonka voi nähdä tasa-arvoistavana tekijänä.

Pääsykoevalmennukset voidaan mieltää myös lisäopetuksiksi hakijoille, joiden itsenäiset valmiudet korkeakoulutukseen hakeutumisessa ovat riittämättömät ja jotka siksi tarvitsevat tukea koulutukseen hakeutumisessa. (Kosunen ym. 2015, 338) Opiskelija on mahdollisesti epäonnistunut toisen asteen koulutuksessa, jolloin hänen todistuksensa ei ole tarvittavalla tasolla erottuakseen edukseen hakuprosessissa. Tällöin vaihtoehtoina on joko parantaa omaa keskiarvoaan korottamalla toisen asteen todistustaan tai hakeutumalla pääsykoevalmennukseen.

Opettajan rooli valmennuksissa vastuopettajana on olla kärsivällinen ja kannustava ohjaaja (Lakkala 2008, 169), joka tuottaa haasteellisia harjoitustehtäviä. Ohjaaminen on opettamista laajempaa didaktista toimintaa, jossa huomio kiinnittyy yksilöön, kunnioittaa tämän valintoja, vastuullisuutta sekä

aikomuksellisuutta. Tärkeä osa valmennuksen ohjaajan työtä on yksilöllinen valmentautuvien kohtaaminen. (Vaara 2005, 83;85) Tämän kautta vastuuopettaja tuottaa vahvistusta valmennuksen oppimistavoitteisiin (Ruohotie 1998, 39). Valmennus voi tuoda myös kaivattua rytmiä yksinäiseen puurtamiseen pääsykoevalmennuksissa (Hakala 2015, 177).

Lakkalan (2018, 170) mukaan, opettaja on asiantuntija ja oppimistapahtuman organisoija, joka ohjaa oppimisprosessia. Ymmärtämisen rakentaminen on tärkeämpää kuin ulkoa oppimisen taito, vaikka sitä pääsykoetilanteessa vaaditaan nykyisessä valtakunnallisessa VAKAVA-kokeessa. Opiskelijalle opetetaan tiedonkäsittelytapoja ja oppimisstrategioita. Ohjauksen edetessä, faktatiedon opettamisesta siirrytään ratkaisu- ja ongelmakeskeiseen tyyliin, jolloin tietoa opetellaan analysoimaan ja syntetisoimaan. Opettamisessa ja ohjauksessa hyödynnetään valmennuskursseilla paljon scaffolding-menetelmää, jossa opiskelijoille annetaan tehtäviä, joista he eivät välttämättä selviä itse, vaan opettaja ohjailee johdattelevilla kysymyksillä opiskelijat kohti ratkaisua (Lakkala 2008, 173). Ohjaajan tehtävä on valmentamisessa riippumattomuuden sekä itsenäisyyden edistäminen, joita peräänkuulutetaan yliopisto-opinnoissa edistymiseksi (Vaara 2005, 73).

3.2. Pääsykoevalmennuksen hyötyjä

Valmennuksen kiistaton etu opiskelijan näkökulmasta on hakijan motivointi (Hakala 2015, 184). Motivaatiotekijöinä toimivat sisäisen ja ulkoisen motivaation tekijät, jotka ohjaavat opiskelijan toimintaa (Heikkilä & Lonka 2006, 101; Kuivalainen 2019, 27). Etenkin pidempiaikaisissa valmennusryhmissä, joissa toiminta on ryhmävetoista, opettajan tuottama positiivinen ohjaaminen sekä ryhmänpaine tuovat mukanaan kilpailullista aspektia sekä tarvittavaa vertaistukea pääsykokeisiin valmistautumiseen. Osa ihmisistä tällainen hyvin intensiivinen ja vuorovaikutteinen opiskelu voi ahdistaa, jolloin yksilöpainotteinen valmentautuminen voi paremmin palvella koulutuspaikan saavuttamista.

Hakijoilta vaaditaan tasapainottelua itsenäisen työskentelyn ja ohjatun ryhmäoppimisen välillä myös valmennuksen aikana. (Weinbren 2015, 191.)

Koska pääsykoevalmennuksen tarkoituksena, opiskelupaikan saamisen lisäksi on nimensä mukaisesti valmentaa opiskelijaa yliopisto-opintoihin, ovat ulkoinen arviointi sekä saatu palaute ohjaamassa oppijan itsearviointikyvyn kehitystä valmennuksen aikana (Vaara 2005, 84). Vastuupettaja omalla ohjaamisellaan pyrkii kehittämään valmennuksen aikana opiskelijoiden kykyä ohjata omia opintojaan sekä kykyä arvioida osaamistaan opinnoissa. Suhteellisen lyhyetkin opinnot voivat edistää opiskelutaitojen ja -valmiuksien kuten itseohjautuvuuden parantamista (Puttonen 1996, 24). Oman oppimisen ohjaaminen voidaan toteuttaa valmennuksen aikana muun muassa välikokeilla (Hakala 2015, 183).

Pääsykoetilanteen harjoittelu, opiskelurutiinin palauttaminen ja kurssikavereiden tuki sekä riittämättömyyden tunne omista taidoista pääsykokeessa ovat Aholan ym. (2018, 78–79) mukaan eniten vaikuttavat yksittäiset syyt sille, miksi pääsykoevalmennuksen katsottiin tarjoavan sopivan rungon valintakokeeseen valmistautumiselle. Hyvin rakennetun opetuksen lisäksi hyötyä on tuutoreista, muista opiskelijoista sekä tukevista sosiaalisista verkostoista valmennuksen aikana (Ahola 2000, 8; Weinbren 2015, 202).

Yksi pääsykoevalmennuksen ja sen aikaisten avoimen yliopiston opintojen tavoite on varsinaiseen tutkinto-opiskeluun harjaantuminen valmennuksessa. Pääsykoevalmennukset tarjoavat oivan alustan, jossa opiskeluun harjaantumista voi harjoitella vastuupettajan ohjauksessa ja turvallisesti kehittää omia opiskelumetodeja. Tunne opinnoissa pärjäämisestä myös alentaa kynnystä hakea opintoihin. (Rinne 2003, 130)

Vaikka hakija saapuisi motivoituneena, omien odotusten osoittautuminen vääräksi voi johtaa omistautumattomuuteen ja sitä kautta tehottomaan opiskeluun (Purttilo-Nieminen 2009, 86). Realistinen ja tarpeeksi korkealle asetettu tavoite ajaa opiskelijan toimimaan kykyjensä yläpäässä ja jopa ylittämään itsensä. Tällainen itseä sopivasti haastava, realistinen valmentautuminen lisää sitoutumista valmennukseen. (Vaara 2005, 84; Hakala 2015, 179.)

Nuorten uranäkemys ei ole läheskään kaikissa tapauksissa muotoutunut toisen asteen koulutuksen aikana tai sen päätyttyäkään (Piesanen 2005, 16). Väli vuoden suosio on noussut pysyvästi ja erityisen suosittuja ne ovat tyttöjen keskuudessa. Tytöt stressaavat enemmän opintojen aikana ja kaipaavat enemmän yksilöohjausta opinnoissaan. (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 169)

Pääsykoevalmennusten suosiota selittää sen saavuttama asema, jossa yleisölle valmennuksia mainostetaan miltei pakollisena vaiheena matkalla opintoihin. Jos toisissaan havittelee opiskelupaikkaa yliopistossa, on vahva mielikuva se, että valmennus on käytävä (Hakala 2015, 178). Parempi menestyminen pääsykokeissa toimii myyntivalttina monille valmennuskursseille (Hakala 2015, 181; Kosunen ym. 2015, 338) sekä selittää myös niiden aikaansaamaa vastareaktiota yhteiskunnallisella tasolla kuin koulutuksellisestakin näkökulmasta.

Pääsykoevalmennuksiin suhtautumista ja keskustelua ohjaa vahvasti valmennuksien korkeat kustannukset, se ettei valmennukseen osallistuminen oikeutta opintotukeen sekä muiden mahdollisten tukien kanssa täysipäiväiseen valmennukseen osallistumisen on haasteellista taloudellisesti (Vaara 2005, 120). Yksi keskustelun osapuolista on 'teilaajat', jotka ajattelevat pääsykoevalmennusten olevan pelkkää ajan- ja rahantuhlausta (Hakala 2015, 178).

Riippumatta hakijan perhetaustasta tai käsityksestä omasta koulumenestyksestään, opiskelupaikan saaneiden osuus on olennaisesti suurempi pääsykoevalmennuksen käyneillä hakijoilla. Koska opiskelupaikkaa hakevilla on erilaiset mahdollisuudet osallistua kursseille, niillä on selkeä eriarvoistava piirre. (Ahola ym. 2018, 9) Jokaisella valmennusta pohtivalla ei ole mahdollisuutta osallistua kursseille, johtuen elämäntilanteestaan.

Usein pääsykoevalmennusten nostattama julkinen kritiikki kohdistuu rahaan (Kosunen ym. 2015, 338). Opiskelupaikan saanti ei kuitenkaan ole valmennuksen muodosta, hinnasta tai valmennuksen maksajasta riippuvainen. Valmennukseen osallistuvat opiskelijat ovat yleensä korkeammista

sosioekonomisista lähtökohdista, johtuen pääsykoevalmennusten hinnoista sekä aikaa vaativasta toteutuksesta. (Ahola ym. 2018, 9; 90–95.)

Myös heikommasta perhetaustasta tulevat sekä koulussa huonommin pärjänneet hakijat pystyvät kurssin avulla valmentautumaan valintakokeeseen niin hyvin, että he onnistuvat saamaan tavoittelemansa opiskelupaikan. Joillekin hakijoille pääsykoevalmennukset voivat tarjota tilaisuuden paikata aiempaa huonoa koulumenestystään toisella asteella. Valmennuskursseihin liittyy myös tasa-arvoistava piirre koska heikommasta perhetaustasta tulevilla hakijoilla on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua niihin. (Ahola ym. 2018, 9)

Suomessa on kansainvälisestikin tunnustettu tasa-arvoinen koulutus. Emme kuitenkaan ole kyenneet säilymään erilaisilta pääsykoevalmennuksilta opiskelupaikkaa tavoiteltaessa. Koulutuksellinen kilpailuasema Suomessa on omiaan lisäämään pääsykoevalmennusten tarvetta sekä niiden tarjontaa. (Kosunen ym. 2020, 591) Se millaiseksi ne muovautuvat todistusvalintapainotusten ja muiden valintakoeuudistusten myötä, emme vielä tiedä. Verrattaessa alueellisesti kahta ääripäätä, yliopistokaupungeissa ja maaseudulla asuvia, havaitaan, että yliopistokaupunkien hakijat ovat, usean prosenttiyksikön erolla, osallistuneet useammin valmennuskursseille (Jokila ym. 2019, 23).

3.3. Avoimen yliopiston opinnot

Avoin yliopisto-opetus on koulutuksellista tasa-arvoa edistämään luotu opintojärjestelmä, joka tarjoaa aikuisille mahdollisuuden osallistua korkeakoulujen opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen ilman pohjakoulutusvaatimuksia (Puttonen 1996, 13) ja se sai alkunsa 1970-luvulla Englannin Open Universityn ponnella (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003, 37). Vuonna 1993 avoimesta korkeakouluopetuksesta tuli Suomessa korkeakoulujen aikuiskoulutuksen keskeinen tehtäväalue. Tähän kohdennukseen olivat syinä koulutustason yleinen nousu sekä koulutuksen saatavuuden ja joustavuuden lisääntyminen. (Puttonen

1996, 11) Kouluttautuminen on jatkuvassa nousussa ja ihmiset kouluttautuvat nykyisin entistä pidemmälle, osittain muun osan väestä kouluttautuessa, osittain Suomessa annetun kouluttautumisen mahdollisuuden johdosta. Kilpailu koulutuspaikoista kovenee alati ja myös avoin yliopisto on pyrkinyt vastaamaan siihen omalla toiminnallaan.

Avointa yliopistoa pidetään Suomessa täydennyskoulutuksen antajana tai väliportaana yliopistoon. Sen kautta ei ole mahdollista suorittaa yliopistotasoista tutkintoa, vaan saadakseen tutkinnon on opiskelijan haettava tutkinto-opiskelijaksi. (Puttonen 1996, 22; Purtilo-Nieminen 2009, 18.) Suomalaisen avoimen yliopiston omaleimainen piirre on se, että opetusta järjestetään yhteistyössä vapaan sivistystyön kanssa (Purtilo-Nieminen 2009, 17). Opiskelun mukanaan tuoma tunne opinnoissa pärjäämisestä alentaa kynnystä hakea opintoihin (Rinne 2003, 130), mikä toimii yhtenä avoimen yliopiston suorittamisen vetonauloista. Ongelmaksi avoimen yliopiston opintojen osalta koetaan kuitenkin sen maksullisuus opiskelijalle. Avoimen yliopiston väylä on määrällisesti kapeaosainen osa kouluttautumista, mutta paljon keskustelua herättävä (Rinne 2008, 40). Suurimmat keskustelun aiheet liittyvät maksullisuuteen sekä tällä saavutettavaan etulyöntiasemaan muita hakijoita kohtaan pääsykoevaiheessa (Ahola ym. 2018, 9).

Osallistumiselle avoimessa yliopistossa ei ole vaatimuksia, kurssien ollessa samantasoisia tai täysin samoja kuin yliopistossa. Avoimen yliopiston opetusta toteutetaan sekä yliopiston omana toimintana että yhteistyössä eri oppilaitosten kanssa (Purtilo-Nieminen 2009, 17). Avoimessa yliopistossa aloittava opiskelija on monessa mielessä samassa asemassa kuin tutkinto-opintonsa aloittava (Puttonen 1996, 23), vaikka avoin yliopisto haastaa emo-yliopistojen alkuperäistä ajatusmaailmaa vahvasti (Weinbren 2015, 3). Avoimen yliopisto-opetuksen laajenemista ei ole pidetty yliopistoyhteisöissä pelkästään myönteisenä ja hallittuna ilmiönä (Puttonen 1996, 13). Avointa yliopistoa ei myöskään aluksi avattu tuoreille ylioppilaille, koska pelättiin että sinne hakeutuisivat ne ylioppilaat, jotka eivät pääsisi varsinaisiin opintoihin (Rinne 2003, 38).

Avoimen yliopiston opiskelijoista voidaan erottaa toisistaan neljä suurempaa opiskelijaryhmää (Purtilo-Nieminen 2009, 33; Kuivalainen 2019, 16). Ensimmäinen näistä on urasuuntautunut opiskelija, joka opiskelee avoimessa yliopistossa saavuttaakseen tavoitteena olevan statuksen urallansa. Toisena ryhmänä ovat tutkintotavoitteelliset opiskelijat, joiden tavoitteena on saavuttaa tutkinto-opiskelijan paikka avointen opintoja hyödyntämällä. Koulutuspaikkaa tavoitellaan joko saavuttamalla tarpeeksi iso opintokokonaisuus avoimen yliopiston kautta tai opintojen kautta hankitulla tietotaidolla, jota opiskelija voi hyödyntää pääsykokeissa. Avoimen yliopiston opinnot ovat suuressa roolissa pidemmillä valmennuskursseilla, jolloin ne harjaannuttavat akateemiseen työskentelyyn, jota tarvitaan opintoja suorittaessa. Avoimen kautta suoritettavat opinnot voidaan myös liittää osaksi tulevaa tutkintoa (Vaara 2005, 69). Kolmantena ryhmänä Purtilo-Nieminen (2009, 33) mainitsee muutoshakuiset avoimen opiskelijat, jotka omalla opiskelullaan hakevat muutosta nykyiseen asemaansa työelämässä tai koulutuksessa. Viimeisenä isompana opiskelijaryhmänä hän esittelee elämäntapaopiskelijat, jotka opiskelevat silkasta halusta opiskella.

Opiskelija voi hyödyntää avoimen yliopiston opintoja Piesanen (2005, 26–28) mukaan kolmella tapaa. Yleisin tapa on suorittaa opintoja väyläopintoina. Opiskeltuaan tarpeeksi, opiskelija saa mahdollisuuden hakea erillisessä haussa yliopistoon. Toinen tapa hyödyntää avointa yliopistoa on käyttää opintoja osana valintaprosessia, jos haku vaatii aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista hakuvaiheessa. Tällaisilla vaatimuksilla oletetaan opiskelijoiden olevan motivoituneita sekä kykeneviä opintojen suorittamiseen.

Kolmas tapa, jolla opintoja voidaan hyödyntää, ja joka kuvaa parhaiten pääsykoevalmennuksilla toteutettavaa mallia on opiskelu avoimessa ennen yliopisto-opintoja (Piesanen 2005, 26). Tämä vaihtoehto koskettaa parhaiten juuri valmistuneita, joilla tulevaisuuden kouluttautumisen suunta ei ole vielä täysin selvillä. Valmennuskursseille osallistuvilla suuntautuminen on yleensä jo tiedossa, mutta avoimen opinnot toimivat eräänlaisena testausareenana, jossa opiskelija voi kokeilla ainetta kuin myös omia kykyjään opiskella yliopistossa. Testaaminen sekä avoimen opintoja sisältävä pääsykoevalmennus toimivat

lopullisen opintoihin hakeutumispäätöksen takana hyvin isolla osaa hakijoista (Piesanen 2005, 26; Hyvärinen 2006, 70).

Avoimen yliopiston kehitykseen vaikuttavat korkeakoulutasoisen opetuksen kysynnän kasvu (Piesanen 1999, 56) ja sen toimiminen testausareenana (Rinne 2003, 53; 2008, 209; Purtilo-Nieminen 2009, 26). Vaikka opiskelijat olisivat käyneet avoimen yliopiston kautta tutkintoon sisällytettäviä opintoja, edelleen valtaosa hakeutuu pääsykokeiden kautta korkeakoulutukseen.

Nuoret pääsykoevalmennukseen osallistuvat opiskelijat ovat suoraan toisen asteen koulutuksesta tulleita hyvän sosioekonomisen aseman omaavia opiskelijoita, jotka suorittavat perusopintoja ja osallistuvat lähiopetuksessa täydennyskoulutukseen. Tällaisilla avoimen opiskelijoilla on tavoitteena päästä tutkinto-opiskelijoiksi muutaman vuoden sisällä. (Piesanen 1999, 19; Rinne 2003, 111; 2008, 43; Purtilo-Nieminen 2009, 26)

Avoimen yliopiston kautta tutkinto-opiskelijaksi siirtyminen on mahdollista myös heikomman koulumenestyksen omaaville, jotka ovat osoittaneet kyvykkyytensä yliopistotasoiseen opiskeluun (Piesanen 1999, 78–79). Avoimen opinnoista koettiin saatavan etenkin itseluottamusta, sekä tietoisuutta siitä, millaista tutkintoa tavoittelee (Kuivalainen 2019, 4). Avoimen yliopiston suorittamiseen liittyy ajatus itseohjautuvasta opiskelijasta, jolla on valmius suunnitella, rakentaa ja ohjata omaa opiskeluaan (Purtilo-Nieminen 2009, 115–116). Kuten jo edellä toin esille, opiskelijat oppivat avoimen yliopiston opintojen aikana opiskelutekniikoita, ominaisia opiskelutapoja sekä kirjoittamistyylejä.

3.4. Pääsykoevalmentautuminen ja avoimen yliopiston opinnot

Toisen asteen suoritettuaan, on opiskelija oikeutettu osallistumaan avoimeen yliopisto-opetukseen, jolloin sen hyödyntäminen on mahdollista osana pidempiä valmennuskursseja. Avoimen yliopiston opintoja käytetään apuna valintakokeisiin valmistautumisessa sekä lisäpisteiden hankkimisessa yliopistoon hakeutumista varten (Piesanen 1995, 26; Hyvärinen 2006, 70). Avoin yliopisto-opiskelu on väliaikaista ja siihen on hakeuduttu, kun päätoimista opiskelupaikkaa ei ole saavutettu (Piesanen 1999, 69).

Avoimen yliopiston opinnot, joita valmennukseen sisällytetään, käsittävät tavoitteena olevan tutkinnon perusopintoja, joita suoritetaan yhdessä muiden osallistujien kanssa. Avoin yliopisto antaa yliopiston tutkintovaatimuksen mukaista opetusta (Piesanen 1999, 53; Moore 2003, 120), joka voidaan lukea hyväksi AHOT-käytänteiden kautta valtakunnallisesti. Tällaisia lukuvuosia tarjoavat monet kansanopistot (Kansanopisto.fi 2021). Tällä tavoin toteutettuina opinnoista ei peritä opintopistemäärän mukaisesti maksua, vaan maksu peritään opetuksesta, materiaaleista ja liitännäispalveluista omakustannusarvion mukaan. Jos opetus toteutetaan muun kuin korkeakoulun tutkintovaatimuksen mukaan, maksu peritään opetuksen vastaavuuden hyväksymisestä sekä suoritusten rekisteröinnistä ja vahvistamisesta. Ongelmallista tässä on eri toimipisteiden perimien maksujen suuri vaihtelu (Piesanen 2005, 21–22), sekä avointa yliopisto-opetusta antavien opinahjojen erilaisuus keskenään (Vaara 2005, 69).

Avoimen yliopiston opintoja suorittaneita ja valmennuskursseja käyneitä opiskelijoita pidetään erilaisina opiskelijoina yliopistossa (Rinne ym 2008, 36; Purtilo-Nieminen 2009, 115–116). Tekijöitä tälle mielikuvalle Piesanen (2005, 72) esittelee neljä erilaista. Ensimmäisenä tekijänä on molemminpuolinen erilaisuuden tuntemus omasta statuksesta. Avoimen opintoja suorittaneet ja valmennuksen käyneet opiskelijat ovat pitkään olleet marginaalinen osa opiskelijamassaa, etenkin kasvatustieteissä, mutta ero on tasaantunut vuosien saatossa. Avoimen opintoja suorittaneilla opiskelijoilla esiintyy tutkinto-opintojen alussa kuulumattomuuden tunnetta (Purtilo-Nieminen 2009, 93). Tähän kuulumattomuuteen syinä ovat yleisesti AHOT-menettelmällä haetut hyväksiluvut

tutkinto-opinnoista sekä näistä johtuva väliinputoaminen opintojen suorittamisessa, kun opintoja suoritetaan kahden vuosikurssin välissä omaan tahtiin. Opiskelijat, joilla on hyväksilukuja opinnoissa, joutuvat kasaamaan palapelin tutkinto-opinnoistaan, jota lähtevät suorittamaan.

Toinen erilaisuutta tuottava tekijä on oman paikan etsiminen yhteisössä (Piesanen 2005, 72). Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen jälkeen, opiskelija, joka on suorittanut opintoja aiemmin, ei integroidu opintojensa kautta muuhun opintoja aloittavaan joukkoon, vaan ajautuu väliinputoajaksi kahden vuosikurssin väliin. Tämä haastaa yhteisöön pääsemistä ja vaatii opiskelijoilta ponnisteluja eri tavalla kuin aloittavilta opiskelijoilta, jotka integroituvat omaksi ryhmäkseen opintojen suorittamisen aikana.

Kolmantena erilaisuutta tuottavana tekijänä Piesanen (2005, 73) mainitsee kykyjen osoittamisen paineen, josta osa opiskelijoista kärsii. Tätä painetta tuottaa yleensä opiskelija itse, vaikka yliopistonkin suunnalta voi sitä ilmetä. Neljäntenä tekijänä Piesanen mainitsee avoimen opetuksen kritisoinnin, joka juontaa juurensa sen tarjoajien moninaiseen kenttään. Kun avoimen yliopiston opintoja voi tarjota niin yliopistot itse kuin myöskin kansanopistot (Purtilo-Nieminen 2009, 17), ei opetuksen tasosta tai opetusmenetelmistä voida aina olla täysin varmoja.

Avoimen yliopiston koetaan antavan hyvän kuvan tutkinto-opinnoista. Opiskelijat kokevat avoimessa opittujen taitojen olevan hyödyllisiä tutkinto-opiskelijanakin. (Kuivalainen 2019, 35.) Ohjaus sekä opiskelun toteuttamisen tapa valmennuksen aikana ovat omiaan lisäämään hakijoiden omaa kompetenssin tuntemusta, joka auttaa heitä opinnoissa valmennuksen jälkeen.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1. Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata pääsykoevalmennuksen käyneiden opiskelijoiden kokemuksia kasvatustieteiden tutkinto-opintojen suorittamisesta suomalaisissa yliopistoissa. Lisäksi tavoitteena on selvittää, onko kokemuksissa eroja pääsykoevalmennukseen osallistuneiden ja osallistumattomien välillä. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään pääsykoevalmennuksen merkitystä koettuun osaamiseen, akateemisiin työskentelytaitoihin ja ohjauksen tarpeeseen kasvatustieteen opinnoissa ja kuinka nämä taidot näkyvät suhteessa opiskelijoihin, jotka eivät pääsykoevalmennusta ole suorittaneet ennen yliopistoon sisäänpääsyä. Selvitän myös tutkimuksellani sitä, millaisella tasolla kasvatustieteiden opiskelijoiden akateemiset taidot ja ohjauksen tarve ovat tässä hetkessä yleisellä tasolla.

Tutkimuskysymyksinä tutkimuksessani ovat:

1. Mitä hyötyä kasvatustieteen opiskelijat kokevat saaneen pääsykoevalmennuksesta opintoihinsa?
2. Millainen käsitys kasvatustieteen opiskelijoilla on omista akateemisista työskentelytaidoistaan? Onko näissä eroja valmennuksen käyneiden ja ei-käyneiden välillä?
3. Millaisena kasvatustieteen opiskelijat näkevät ohjauksen merkityksen opinnoissa edistymiselleen?

4.2. Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessani olen hyödyntänyt sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta on vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan (Hirsjärvi ym. 2009, 136), ja oma tutkimukseni asettuukin näiden kahden menetelmän välimaastoon. Käytän tutkimuksessani edellä mainittuja menetelmiä rinnakkain, jolloin hyödynnän molempien suuntausten ominaisia piirteitä tutkimukseni eduksi. Tällä tavoin pystyn käsittelemään koko aineistojoukkoa sekä vertailemaan opiskelijoiden vastauksia ryhmien välillä ja yleisellä tasolla (Hirsjärvi ym. 2009, 137; Kananen 2011, 15).

Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa ja aineisto kootaan todellisissa tilanteissa. Myös kohdejoukon valinta tulee tutkimusta tehdessä olla tarkoituksenmukainen. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Laadullinen tutkimus on hyvin joustava tapa tutkia ilmiöitä (Kananen 2011, 17). Tässä tutkimuksessa rajauksella tarkoitetaan sitä, että yliopisto-opiskelijat on rajattu kasvatustieteitä opiskeleviin. Heillä on ajankohtaisin ymmärrys ja tuntemus kasvatustieteen tutkinto-opinnoista.

4.3. Kohdejoukko ja aineistonhankinta

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat vuonna 2021 opintojaan suorittavat kasvatustieteen tutkinto-opiskelijat, joista osa on käynyt ennen opiskelijaksi pääsyään pääsykoevalmennuksen. Kysely lähetettiin kahdeksaan eri yliopistoon Suomessa. Tässä tutkimuksessa en ollut kiinnostunut mistä yliopistosta vastaajat tulivat, vaan pikemminkin yleisellä tasolla opiskelijoiden kokemuksista opinnoissa.

Tutkimukseni on kyselytutkimus, jolla kerään tietoa kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134). Kyselyssä käytetään etukäteen laadittua kyselylomaketta, jonka kysymykset esitetään kaikille vastaajille samassa muodossa (Lindblom-Yläne, Paavilainen, Pehkonen &

Ronkainen 2011, 114). Lomakkeessa olevat kysymykset voivat olla joko strukturoituja, asteikolla vastattavia kysymyksiä tai avoimia (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 114), joista oma lomakkeeni sisälsi kahta jälkimmäistä. Kyselylomakkeella toteutettu aineistonkeruutapa vastasi tämän tutkimuksen tarkoitusta ja mahdollistaa suurien vastaajamäärien tavoittamisen.

Kyselylomake, jota käytin tutkimuksessani, sisälsi Likertin asteikkoon (numerointi 0–5) pohjautuvia kysymyksiä, joilla selvitettiin akateemista osaamista, keskiarvoa opinnoissa, opintojen etenemistä sekä tuen tarvetta opinnoissa. Näiden asteittaisten kysymysten lisäksi lomakkeessa oli avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat saivat tarkentaa ajatuksiaan liittyen pääsykoevalmennukseen, opintojen etenemiseen ja ohjauksen tarpeeseen. Kyselylomakkeessa selvitettiin myös sitä, minkälaiseen pääsykoevalmennukseen opiskelijat olivat mahdollisesti osallistuneet.

Kyselylomakkeen laatiminen vaatii tekijältään hyvää teoreettista perehtyneisyyttä tutkimusilmiöön (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 114). Kyselylomake on laadittu perehtymällä huolellisesti tutkittavaan ilmiöön. Sen tarkoituksena oli pyrkiä mittaamaan niitä asioita, joita sen avulla haluttiin mitattavan (Hirsjärvi ym. 2009, 230).

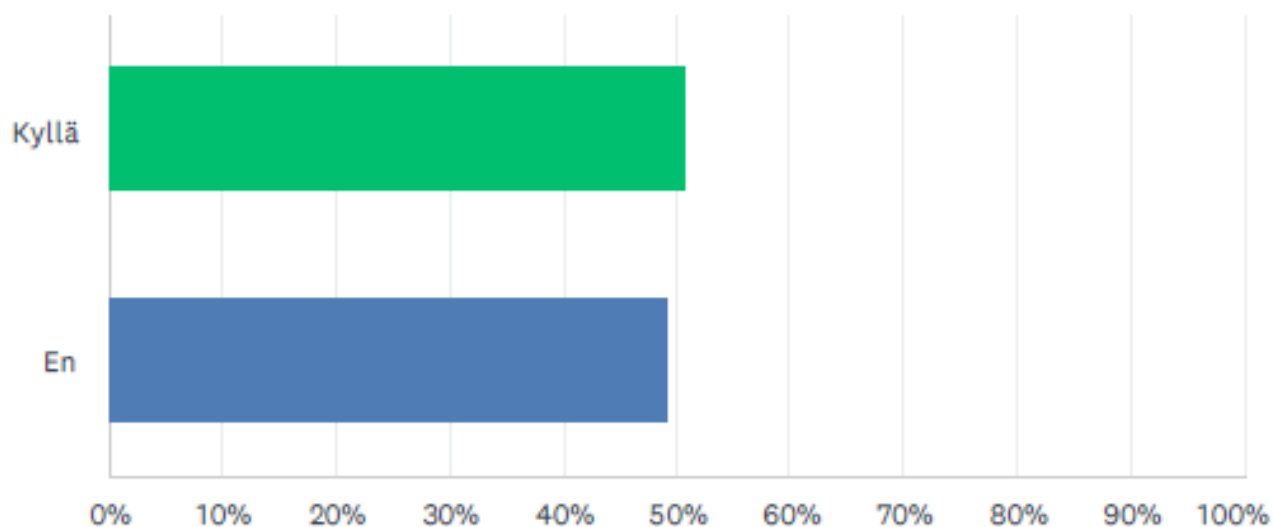
Lomakkeen testaaminen on tärkeä osa tutkimusprosessia (Vehkalahti 2014, 48). Tällä lomakkeen testaamisella varmennutaan siitä, että kyselylomake johon tutkimus pohjautuu, on toimiva ja vastaa esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Testasin lomaketta avaamalla siihen johtavan URL-osoitteen ja avaamalla kyselyn toisella päätteellä. Kyselylomake sisälsi kymmenen kysymystä, jotka käsittelivät opiskelijoiden perustietoja, pääsykoevalmennuksen käymistä, opintojen suorittamista, opintojen edistymistä sekä kokemuksia tutkinto-opinnoista ja ohjauksen tarpeesta. Kyselyllä selvitettiin syitä pääsykoevalmennuksen käymiselle sekä sen hyötyjä tutkinto-opintojen suorittamisessa.

Aineiston keräämisen aloitin 13. syyskuuta 2021. Saatekirjeen (liite 2) ja linkin kyselylomakkeeseen (liite 1) lähetin sähköpostitse kasvatustieteellisiin tiedekuntiin jaettavaksi tutkinto-opiskelijoille. Kyselylomakkeeseen vastaamiselle

annoin aikaa 20. lokakuuta 2021 saakka. Kyselyyn vastasi 428 opiskelijaa, joista yksi ei täyttänyt annettuja kriteerejä kohderyhmästä. Näin ollen tutkimukseen osallistui yhteensä 427 kasvatustieteen opiskelijaa.

Tavoitteena oli saada kerättyä mahdollisimman laaja aineisto, jotta tutkimusaineisto olisi riittävän laaja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Aineiston on oltava tutkittavan ilmiön kannalta edustava, sellainen että se ei kuvaa sattumanvaraisia tuloksia sekä vastaisi tutkimustehtävään. (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 117) Vastauksia kertyi reilun kuukauden aikana 428, joista yhden vastauksen jouduin sivuuttamaan, vastaajan ollessa tutkimuksen kohderyhmän ulkopuolinen vastaaja. Tutkimuksen aineisto koostui lopulta 427 vastauksesta. Aineistoni vastaa ennalta asetettua tavoitetta ja aineisto itsessään on hyvinkin riittävä tällaisen tutkimuksen suorittamiseen (Vilkkä 2021, 94).

Kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoita, joista osa on käynyt pääsykoevalmennuksen ennen siirtymistään tutkinto-opiskelijaksi. Kyselyyn vastanneet opiskelijat jakautuivat hyvin tasaisesti molempiin ryhmiin, pääsykoevalmennuksen käyneisiin ja ilman valmennusta kasvatustieteen opinnot aloittaneisiin opiskelijoihin. Pääsykoevalmennuksen oli käynyt 217 vastaajaa, kun taas valmennukseen osallistumattomia vastaajia oli 210 (ks. kuvio 1). Tämä vastaajien jakautuminen eroaa aiemmista tutkimuksista (Jokila ym. 2019, 18), joissa noin neljäsosa opiskelijoista oli käynyt valmennuksen ennen opintojaan.



Kuvio 1. Valmennukseen osallistuminen ennen tutkinto-opintoja.

4.4. Aineiston analyysi

Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset ovat tutkimuksen ydinasia (Hirsjärvi ym. 2009, 221). Aineisto itsessään ei tavallisesti suoraan sovi analysoitavaksi, vaan sitä on käsiteltävä jollakin tavalla (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 118). Minä tutkijana teen päätökset aineiston käytöstä sekä sen muovaamisesta analysoitavaan muotoon. Käsitteet ovat tutkijan työkaluja. Pyrkimyksenä aineiston analyysillä on hahmottaa asioita yleisellä ja teoreettisella tasolla. Sen lisäksi saamme analyysin avulla aina välittömiä kokemuksia tutkittavista asioista (Hirsjärvi ym. 2009,146).

Hyödynnän tutkimuksessa temaattista sisällönanalyysia, jossa analyysi tapahtuu tiettyjen teemojen pohjalta. Teemoja tutkimuksessani ovat pääsykoevalmennus ja siitä saatavat hyödyt, akateemiset työskentelytaidot ja ohjaukselliset kysymykset. Nämä saadut teemat tyypittelin vielä erikseen. Suoritin aineiston järjestämisen tiedon tallennusta ja analyysia varten Surveymonkeyn aineistonkokoamis-työkalujen avulla. Kyselylomakkeen vastausten pohjalta

rakensin erilaisia diagrammeja sekä jaottelin lomakkeen avoimet vastaukset teemojen mukaan.

Analysoin tulokset Surveymonkey-palvelun omalla analysoijalla, joka rakensi kaavioita vastauksista, joita kyselyyn vastanneilta sain sekä koodasi jokaisen vastauksen numeerisesti. Lisäksi tarkastelin saamiani tuloksia Excel-pohjassa, jonka avulla sain karsittua pois vastauksen, jota en voinut tutkimukseeni sisällyttää vastaajan ollessa kohderyhmästä poikkeava. Tämä vastausten tarkastelu on tärkeä osa aineistoa analysoitaessa (Hirsjärvi ym. 2009, 221).

Pyrin vastaamaan pääsykoevalmennuksen käymisen mahdollisiin hyötyihin tutkinto-opintovaiheessa sekä siihen, millä tasolla kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoiden kokemukset omista akateemisista taidoista sekä ohjauksen tarpeesta opinnoissa ovat. Laadullisesta aineistosta on harvoin nostettavissa esiin niin selkeitä tuloksia, että ne voisi esittää tuloksissa ilman teoriaan tai aiempaan tutkimukseen viittaamista (Valli & Aaltola 2015, 189). Tästä syystä tulen viittaamaan teoriaan tulosten ohessa tutkimuksessani.

Luokitellessani aineistoani, jaoin aineiston kahteen luokkaan: Valmennuksen käyneisiin opiskelijoihin ja valmennusta käymättömiin opiskelijoihin. Tämä jako toteutui tutkimuskysymysten sekä kyselylomakkeen vastausten pohjalta, joissa nämä kaksi luokkaa ohjasivat niin vastaajien vastausten rakennetta kuin myöskin tutkimukseni tarkoitusta, valmennuksen käymisen syiden kartoittamista sekä muita mahdollisia nousevia teemoja.

Aineiston teemoittamisen avulla on mahdollista tarkastella tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa (Hirsjärvi ym. 2009, 224; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93–94). Teemoittamisessa tarkastelin syitä, miksi opiskelijat kokivat opintojensa etenemisen, opintojenohjauksen sekä akateemisen osaamisensa sillä tavoin, kun he sen kokivat. Teemoitusten pohjalta pystyn analysoimaan luokkien mahdollisia eroavaisuuksia teemojen pohjalta, sekä rakentamaan syvällisempää ymmärrystä tuloksistani, joka laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena (Hirsjärvi ym. 2009, 224; Kananen 2011, 16).

Aineiston tyypittelyssä etsin teemojen sisältä eri näkemyksille yleistyksiä (Hirsjärvi ym. 2009, 165;224; Tuomi & Sarajärvi 2011, 93–94). Aineiston tyypittelyn tavoitteena on saada yleistettäviä päätelmiä, toiminnan merkitysten ymmärtäminen, sekä edustava otos perusjoukosta. (Hirsjärvi ym. 2009, 180) Analyysiin perusteella tutkimusaineistossa ilmeni neljä keskeistä teemaa, jotka värittivät opiskelijoiden kokemuksia:

1. Ohjauksen tarve
2. Akateeminen osaaminen ja sen kokemus
3. Opintojen eteneminen
4. Koronapandemia

Näiden kokonaisuuksien kautta saatoin vertailla mahdollisia ryhmien välisiä eroavaisuuksia heidän kokemuksistaan opinnoissa.

Valmennuksen koettuja hyötyjä ryhmitellessäni, yhdistelin avoimia vastauksia eri teemoihin, niiden ollessa toisiaan tukevia sekä samansuuntaisesta kokemuksesta rakentuneita. En sisällyttänyt ryhmittelyyni vastauksia, joiden lukumäärällinen tai sisällöllinen anti ei ollut validia tutkimuksessani hyödynnettäväksi. Koodasin kaikki kyselylomakkeen vastaukset edellä esitetyin mukaisesti.

Tehdyt synteetit (Hirsjärvi ym. 2009, 230) kokoavat yhteen tutkimuksen päätulokset ja vastaavat tutkimuskysymyksiin. Käytän tulosteni esittämisen tukena taulukoiden esittämistä sekä ristiintaulukointia. Taulukon tulee olla selkeä, jotta lukija saa siitä tarvitsemansa tiedon tehokkaasti (Valli & Aaltonen 2015, 230).

Hyödynsin aineiston analyysissäni myös määrällistä esittämistä (Valli & Aaltola 2015, 227). Jaottelin aineistossa olleet avoimet vastaukset numeerisesti omiin luokkiinsa, luokittelemalla valmennuksen käyneet opiskelijat erikseen heidän käymänsä pääsykoevalmennuksen muodon mukaisesti. Tämän lisäksi

kyselylomakkeeni rakenne jaotteli siinä olleet asteikkokysymykset numeerisesti Likertin asteikolle, josta analyysisovelluksen avulla sain rakennettua diagrammeja kuvastamaan saatuja tuloksia sekä verrantoja tarkasteltavien ryhmien välille.

5. TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset siten, että vastaan esittämiini tutkimuskysymyksiin erillisissä alaluvuissa.

Pääsykoevalmennukseen osallistuneiden opiskelijoiden yleisin tapa suorittaa valmennus oli osallistua verkkovälitteisesti kasvatustieteiden valtakunnalliseen pääsykokeeseen valmentavalle VAKAVA-verkkokurssille. Riippuen kurssintarjoajasta, kurssimateriaalit olivat käytettävissä muutamista kuukausista noin kuukauden jaksoon ennen pääsykoetta. Pääpaino kursseilla oli artikkelien lukemisen sekä ymmärtämisen harjoittelu pääsykokeen ennakkomateriaalien pohjalta. Verkkovälitteisten valmennusten hyödyntäminen on kasvatustieteissä ollut aina hyvällä tasolla (Jokila ym. 2019), ja tätä verkkovalmennusten suosiota tukee myös oman tutkimukseni havainto siitä, että noin puolet vastanneista oli käynyt valmennuksen ja näin ollen voisi olettaa, että pandemiatilanne on kenties voinut vaikuttaa niiden suosion kasvuun.

5.1. Koetut hyödyt pääsykoevalmennuksesta

Vastauksista suurimpana hyötynä pääsykoevalmennuksen käymiselle omia opintoja tarkastellessa nousi koulutukseen pääseminen sekä akateemisen lukutekniikan harjaantuminen tieteellisiä artikkeleita luettaessa. Itse tutkinto-opiskeluun ei suoraan valmennuksen käymisellä koettu olevan niinkään merkitystä, vaan valmennuksen suurin anti on koulutukseen pääsemisen lisäksi henkilökohtaisen kompetenssin tunteen kehittyminen. Tähän hyötyyn vaikuttaa valmennuksen ohjaajan toiminta sekä valmennuksen tarkoitus, koulutuspaikan saavuttaminen tehokkaammin.

Pääsykoetilanteen harjoittelu, opiskelurutiinin palauttaminen ovat Aholan ym. (2018, 78–79) mukaan eniten vaikuttavat yksittäiset syyt sille, miksi pääsykoevalmennuksen katsottiin tarjoavan sopivan sisällön valintakokeeseen valmistautumiselle. Nämä samat syyt tulivat esiin myös omassa tuloksissani.

”Valmennuksessa tuli luettua tieteellisiä artikkeleja, joten kun opinnot alkoivat olivat niiden rakenne ja tyyli jo tutumpia, joten itse opiskelu alkoi hieman helpommin vs. se, että lukisi tieteellistä artikkelia ensimmäistä kertaa.”

”En todennäköisesti olisi päässyt opiskelemaan luokanopettajaksi ilman valmennusta. Tein samaan aikaan töitä täyspäiväisesti ja harrastukseni veivät paljon vapaa-ajastani. Artikkeleiden lukeminen itsenäisesti ei olisi ollut tarpeeksi tuottavaa, enkä olisi ymmärtänyt niitä pintapuolta syvemmin.”

Toiseksi suurimpana hyötynä valmennuksesta koettiin artikkelien lukemisen harjoittelu sekä siihen liittyvien opiskelutekniikoiden haltuun ottaminen. Vastaajien kokemat hyödyt valmennuksen käymisestä liittyivät suurimmalta osin pääsykokeissa suoriutumiseen, tieteellisten artikkeleiden rakenteen ymmärtämisen ja tulkitsemisen kehittymiseen sekä koetilanteen että tulevien opintojen vastaanottamiseen levollisin mielin. Miltei puolet vastanneista koki, että ilmeisin hyöty valmennuksen käymisestä koski pääsykoetilannetta, eikä valmennuksella enää tutkinto-opintovaiheessa nähty juurikaan ilmeistä merkitystä.

Vastaajien mukaan tutkinto-opinnoissa, valmennuksen käymisen hyöty näyttäytyi opinnoissa edellä mainittujen lisäksi omien opiskelutekniikoiden kehittymisenä, vahvuuksien hahmottamisena, yliopistomaailmaan ja opintoihin tutustumisena sekä opiskeluun vaadittavan ajankäytön hahmottamisena. Etenkin alussa, on yliopistossa toimimisen lähtökohdat jokaisella hakusessa, jolloin valmennuksen käyminen on osaltaan helpottamassa tätä siirtymää. Valmennuskursseille osallistuttiin myös varmistuakseen omasta osaamisestaan sekä kyvykkyydestä

selviytyä yliopisto-opinnoista. Kurssi koettiin eräänlaiseksi testaamisalustaksi sen suhteen, mitä tulevaisuuden opinnot pitävät sisällään sekä millaisia taitoja opiskelu yliopistossa vaatii. Tämä kaikki on omiaan lisäämään opiskelijan kokemaa kompetenssia opintojen suorittamisesta sekä yliopistomaailmaan sisään pääsemisessä.

”Valmennuskurssi antoi esikuvaa siitä, mitä kasvatustiede opiskeltavana alana saattoi pitää sisällä. Kuitenkin enemmän sai esimakua, mitä akateemisia taitoja korkeakoulussa opiskelu vaatii.”

”Päädyin valmennuskurssille, jotta saisin varmuutta siihen, että voin onnistua pääsykokeissa sekä opinnoissa myös ilman lukiotaustaa. Se antoi myös hyvää osviittaa siitä, millaista materiaalia opinnoissa pitkälti tulee olemaan.”

” Verkkovalmennukseen, johon kuului Vakava-materiaalin käsittelyä monipuolisesti. Valmennuksen vetäjä teki videot, joilla selitti jokaisen artikkelin aiheet pilkotusti. Lisänä oli muutama testi, jolla voi testata ymmärrystään.”

Osa vastanneista valmennuksen kävijöistä (22 %) kertoi osallistuneensa noin kuuden viikon pituiseen lähiopetuksena toteutettuun VAKAVA-koevalmennukseen. Tähän tapaan toteutetuissa valmennuksissa, ryhmät tapasivat arkipäivisin esimerkiksi kansanopistolla, jossa he yhdessä ohjaavan opettajan kanssa kävivät läpi sen vuotisia pääsykoemateriaaleja sekä muuta kasvatustieteen kirjallisuutta harjaantuakseen tieteellisen tekstin lukemisessa. Osaan pääsykoevalmennuksista oli sisällytetty myös soveltuvuuskoeharjoituksia kesäisin järjestettäviä soveltuvuuskokeita varten.

” Osallistuin kansanopistossa kasvatustieteen VAKAVA-kokeeseen Työväen Akatemialla Kauniaisissa pääsykoevalmennukseen, jossa käytiin artikkeleja läpi ja tehtiin välikokeita, ja valmistauduttiin myös itse koetilanteeseen.”

”Samassa yhteydessä oli myös soveltuvuuskoevalmennus, jossa pohdittiin muun muassa miksi hakeutuu alalle, ja mitkä ovat omia vahvuuksia ja heikkouksia.”

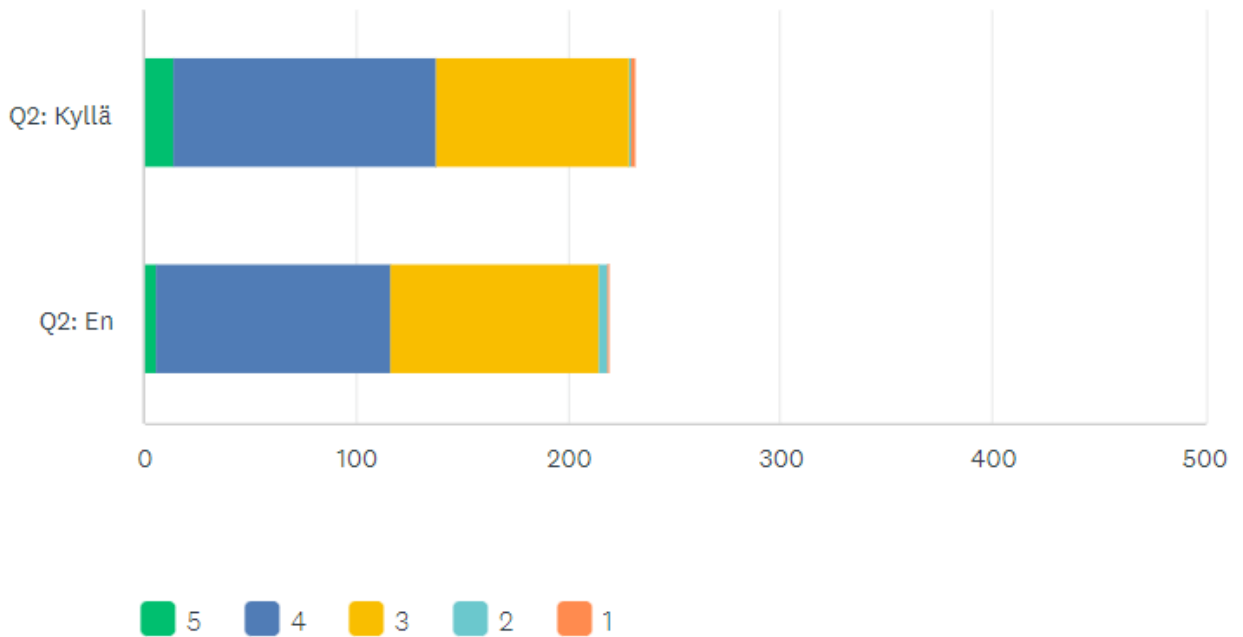
5.2. Opiskelijoiden akateemiset työskentelytaidot

Tässä alaluvussa vastaan kysymykseen opiskelijoiden käsityksistä omista akateemisista työskentelytaidoistaan kasvatustieteen tutkinto-opinnoissa. Tämän lisäksi tarkastelen mahdollisia eroavaisuuksia ryhmien välillä akateemisten työskentelytaitojen kokemuksessa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan akateemisen osaamisen käsityksillä vastanneiden opiskelijoiden tuntemuksia heidän opintojensa etenemisestä, omasta osaamisesta opintojen suorittamisesta, akateemisesta tiedonhausta sekä opintojen aikatauluttamisesta. Näiden lisäksi tarkastelen myös opiskelijoiden keskiarvoja.

Valmennuksen käyminen ei juurikaan näkynyt akateemisten taitojen käsityksissä verrattaessa valmennuksen käyneiden ja käymättömien ryhmiä keskenään. Suurin ero näyttäytyi näiden kahden välillä akateemisessa tiedonhaussa, jossa valmennuksen käyneillä oli vahvempi osaamisen tuntemus kuin valmentautumattomilla opiskelijoilla.

Opintojen keskiarvoarvioita tarkasteltaessa, ei ryhmien välillä ollut juurikaan eroavaisuutta. Pääsykoevalmennuksen käyneet arvioivat oman keskiarvonsa hieman korkeammaksi opinnoissaan (ks. kuvio 2). Korkeimman arvosanan 5 omaksi keskiarvokseen arvioi 6,5 % valmennuksen käyneistä, kun taas valmentautumattomien ryhmässä tämän arvion omasta keskiarvostaan antoi ainoastaan 3 % vastaajista. Arvosanojen 4 ja 3 kohdalla ero ryhmien välillä oli molempien osalta neljän prosenttiyksikön luokkaa valmennuksen käymisen eduksi.



Kuvio 2. Oma arvio keskiarvosta opinnoissa

Kuviossa esitetyt Kyllä ja En -palkit viittaavat pääsykoevalmennuksen käymiseen.

Vaikka keskiarvoissa ei ilmennyt tämän tutkimuksen pohjalta juurikaan eroavaisuutta ryhmien välillä. Sen sijaan opintojen etenemisessä oli eroja opiskelijaryhmien välillä. Kysyttäessä lukuvuosittaista 55 opintopisteen tavoitteellista opintojen edistymistä, valmennuksen käyneistä 8 % ilmoitti jäävänsä tästä tavoitteesta opinnoissaan. Sen sijaan valmennukseen osallistumattomista 15 % koki, etteivät opinnot olleet edistyneet tavoitteiden mukaisesti. Etenemiseen opinnoissa ovat vaikuttaneet kyselyyn vastanneilla AHOT-hyväksiluvut, jotka osaltaan edistävät etenemistä suurestikin aiemmin hankitun osaamisen laajuudesta riippuen. Vastaavasti opintojen etenemistä ovat olleet hidastamassa työelämään siirtyminen, suuret elämänmuutokset sekä koronapandemiatilanne. Pääsykoevalmennuksen käyminen ei lisännyt opintojen etenemisen tahtia vaan siihen näytti vaikuttavan opiskelijan oma akateeminen osaaminen. Avoimessa yliopistossa opiskelleet tai aiempia tutkintoja omaavat

opiskelijat suoriutuvat opinnoistaan tehokkaammin, mikä näkyy opintojen etenemisen nopeutumisena.

Tuntemus omasta osaamisesta opinnoissa oli ryhmien välillä hyvin samansuuntainen. Ainoan mainittavan eron tuotti 'heikko tuntemus', jossa kahdeksasta vastauksesta seitsemän tuli valmennusta käymättömältä opiskelijalta. Tässä joukossa suurimpia oman osaamisen tunnetta koettelevia asioita olivat opintojen aikatauluttamisen haasteet, osaamisen tason olettamukset yliopistossa sekä opintojen etenemisen nopeus.

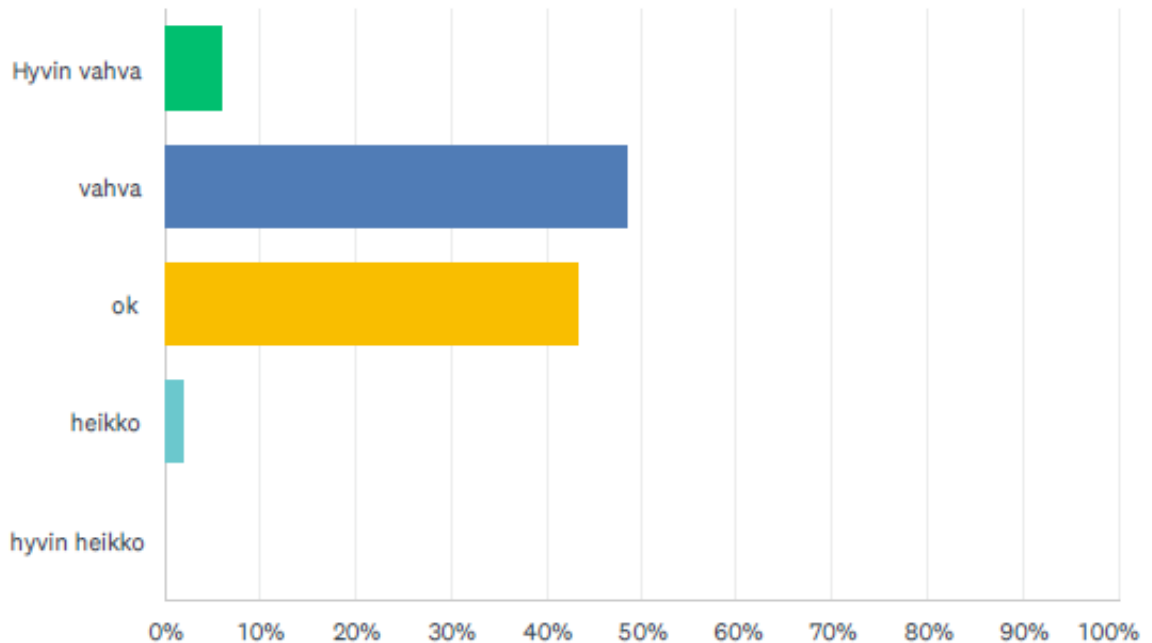
"Ensimmäinen vuosi vasta käynnissä ja kuukausi mennyt. Epätoivoinen olo, kun apua ei saa, vaikka sitä pyytäisikin."

Koronapandemia on tuonut oman haasteensa oman osaamisen tuntemuksiin opinnoissa. Nämä haasteet näkyivät vastauksissa edellä mainitun epätoivon lisäksi aikatauluttamisen haasteina ja vertaistuen tarpeena. Verkkovälitteisen opiskelun lisääntyttyä, opiskelijayhteisön tuottaman vertaistuen puute sekä ohjauksen vähentyminen tuottavat heikompaa kokemusta omasta osaamisesta opinnoissa. Opintojen suunnittelu koetaan myös haasteelliseksi, mikä heijastelee myös opiskelijoiden oman osaamisen tuntemuksiin.

"oli arvokasta pohtia mm. omaa motiivivia ennen opintojen alkamista, sillä siihen on ollut hyvä palata aika ajoin ja kehittää sitä oman kehityksen mukana, pitäen kuitenkin kiinni siitä, mikä on ollut ja on edelleen itselle tärkeintä."

Oman osaamisen tuntemuksia on haastamassa myös tietotekninen osaaminen sekä järjestelmien käytön haasteet. Nämä haasteet näkyivät vastauksissa etäopetuksessa lisääntyneen verkkovälitteisen oppimisen haltuun ottamisen haasteina, järjestelmien käytön opettamisen vähyyden sekä näiden vaihdosten

johdosta. Etäopetus on tuottanut myös unohtelua opintojen suunnittelussa sekä kurssien suorittamisessa. Tämä kaikki yhteisvaikutuksessaan tuottaa opiskelijoille yksinäisyyden tuntemuksia, jotka heikentävät heidän kokemaansa osaamisen tasoa.



Kuvio 3. Tuntemus omasta osaamisesta opinnoissa.

Kuten kuviosta 3 käy ilmi, voidaan todeta, että kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoiden tuntemus omasta osaamisestaan opinnoissa on vahvaa. Suurin osa opiskelijoista kokivat, että heidän osaamisensa oli 'vahva' tai 'ok' tasoista opinnoissa.

Opiskelijoiden omat tuntemukset osaamisestaan ovat varsin positiivisia, vaikka koronapandemia ja sen mukanaan tuomat haasteet opinnoissa ovatkin vaikuttaneet tuntemuksiin omasta kompetenssista opinnoissa.

"Korona-aika on vaikeuttanut opintojen aikataulutusta."

"Korona-aikana opiskeluyhteisön puute ja tutkinnon etenemisestä johtuva kurssien väheneminen ovat johtaneet opintojen hidastumiseen."

Osa vastaajista koki, että yliopisto odottaisi pääsykoevalmennuksen käyneiltä opiskelijoilta tietämystä opinnoissa. Opiskelijoilla oli kokemuksia, että heiltä odotettaisi jossain määrin erilaista osaamisen tasoa opinnoissa kuin opiskelijoilta, jotka eivät valmennusta olleet läpikäyneet.

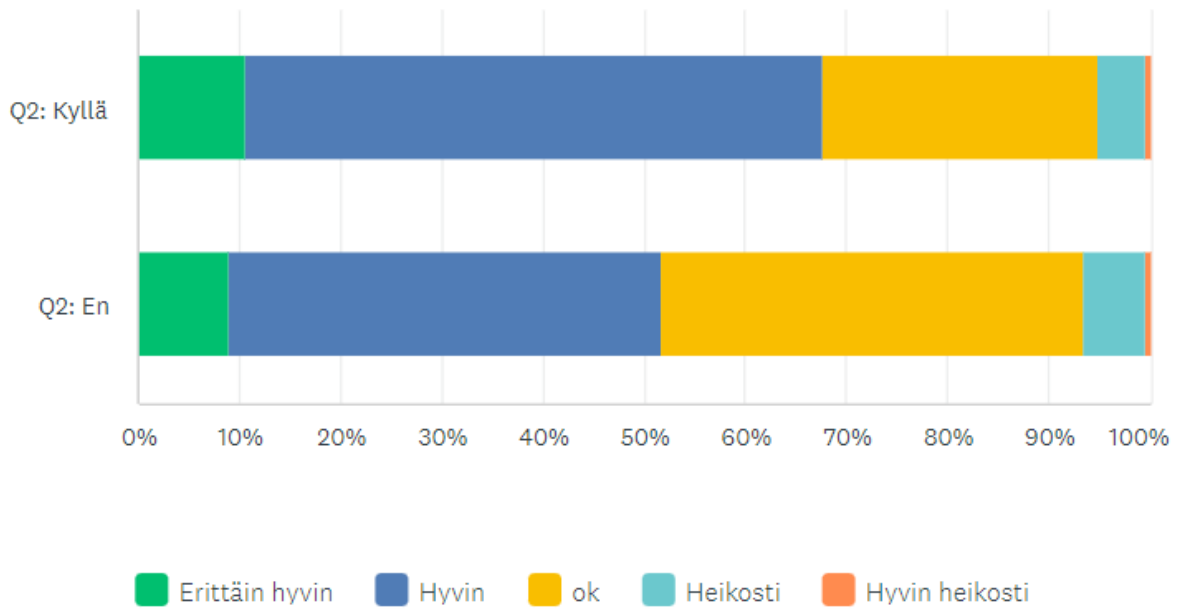
”oletuksena on että tiedetään jo entuudestaan kasvatustieteisiin liittyvää käsitteistöä.”

Akateemisesta tiedonhausta suoriutumisen kokemuksissa ei ollut ryhmien välillä suurtakaan eroavaisuutta. Suurin osa vastaajista koki suoriutuvansa hyvin akateemisesta tiedonhausta (ks. kuvio 4) ja valmennuksen käynneillä oli suoriutumisestaan parempi kokemus.

Tulokset myös osoittavat, että tiedonhaku ei ole tullut opinnoissa paljoa vastaan, muutoin kuin kandintyötä tai Pro Gradua työstettäessä, pois lukien pakolliset tiedonhaun kurssit opintojen alussa. Tiedonhakuun toivottiin enemmän ohjausta ja neuvoja sen haastavuuden johdosta. Tulosten perusteella voidaan myös olettaa, että opintojen edetessä akateeminen tiedonhaku harjaantuu, mutta opintojen alkuvaiheessa siihen tarvittaisi enemmän ohjausta tai tukea yliopiston toimesta. Opintojen ohjaus sekä tukeminen ovat opintojen alkuvaiheessa hyvinkin intensiivistä, mutta opintojen edetessä on opiskelijan itse oltava aktiivinen tekijä tukea tarvitessaan.

”Akateeminen tiedonhaku on itselleni jonkin verran hankalaa, ja onkin sellainen asia, jossa toivoisin enemmän ohjausta/ neuvoja.”

Akateemisesta tiedonhausta suoriutumista oli kyselyyn vastanneiden mukaan ollut haastamassa myös opinnoissa käytettävien järjestelmien vaihdot sekä niihin perehtymisen vähyys ohjatusti. Opiskelijoiden on ollut itse otettava selvää järjestelmien toiminnasta sekä niiden hyödyntämisestä akateemisessa tiedonhaussa.



Kuvio 4. Akateemisesta tiedonhausta suoriutumisen tuntemus suhteessa valmennuksen käymiseen.

Kuten voimme nähdä kuviosta 4, pääsykoevalmennuksen käynneillä opiskelijoilla on parempi tuntemus omasta akateemisesta tiedonhausta suoriutumisesta kuin valmentautumattomalla osalla tutkinto-opiskelijoista. Erittäin hyvin sekä hyvin heikosti akateemisessa tiedonhaussa omasta mielestä pärjävien vastaajien joukko on hyvin samansuuntainen valmennuksen käymisestä riippumatta, mutta 'Hyvin' sarakkeesta löytyy 57 % pääsykoevalmennuksen käyneiden vastauksista, kun taas valmentautumattomista tähän kohtaan vastasi 42,5 %.

5.3. Ohjauksen tarve

Ohjauksen tarve opiskelijoilla liittyi suurilta osin opintojen rakenteisiin sekä opinnäytteiden ohjaamiseen.

Kokemukset ohjauksen tarpeesta opinnoissa erosivat jonkin verran ryhmien välillä. Valmennukseen osallistuneet opiskelijat kokivat tarvitsevansa ohjausta kurssivalinnoissa sekä lopputöiden ohjauksessa. Valmennusta käymättömien vastauksista ohjauksen tarvetta opinnoissa aiheutti samoin koulutuksen suunnittelu, mutta myös opintojen aloittaminen, vaatimustason selvittäminen sekä alun informaatioähky. Kuten jo teoriaosuudessa toin esiin, yliopistoon integroituminen voi olla hyvinkin suuri muutos opiskelijan totuttuun asemaan, jolloin opintojen aloittamisessa ohjauksen tarve on ymmärrettävästi suurta. Yhteinen tuen tarvetta aiheuttava tekijä on koronapandemia sekä sen vaikutukset opintojen rakenteisiin ja kurssien suorittamiseen.

”Oppiaineet tuntuu heti haastavilta, kun opittavaa heti alussa on jo hirveästi. Tuntuu, että joutuu jatkuvasti etsiä selvennystä asioissa tai sitten kauhea stressi päälle kun edetään niin nopeasti ja oletuksena on että tiedetään jo entuudestaan kasvatustieteisiin liittyvää käsitteistöä.”

Valmennuksen käyneessä ryhmässä vain yksi opiskelija koki tarvitsevansa opinnoissaan ohjausta ”hyvin paljon”. Syynä tähän kokemukseen oli opiskelijan epätietoisuus omasta aikataulustaan sekä tunne siitä, että olisi koko ajan myöhässä kurssi-ilmoittautumisissa. Omassa vastauksessaan hän nosti myös ratkaisun opintojen suunnitteluun liittyvään haasteeseen: opintojen suunnittelun.

”Millä aikataululla ja mitä kursseja tulisi suorittaa. Tuntuu, että olen koko ajan myöhässä ilmoittautumisissa eli minun pitäisi suunnitella opintojani etukäteen.”

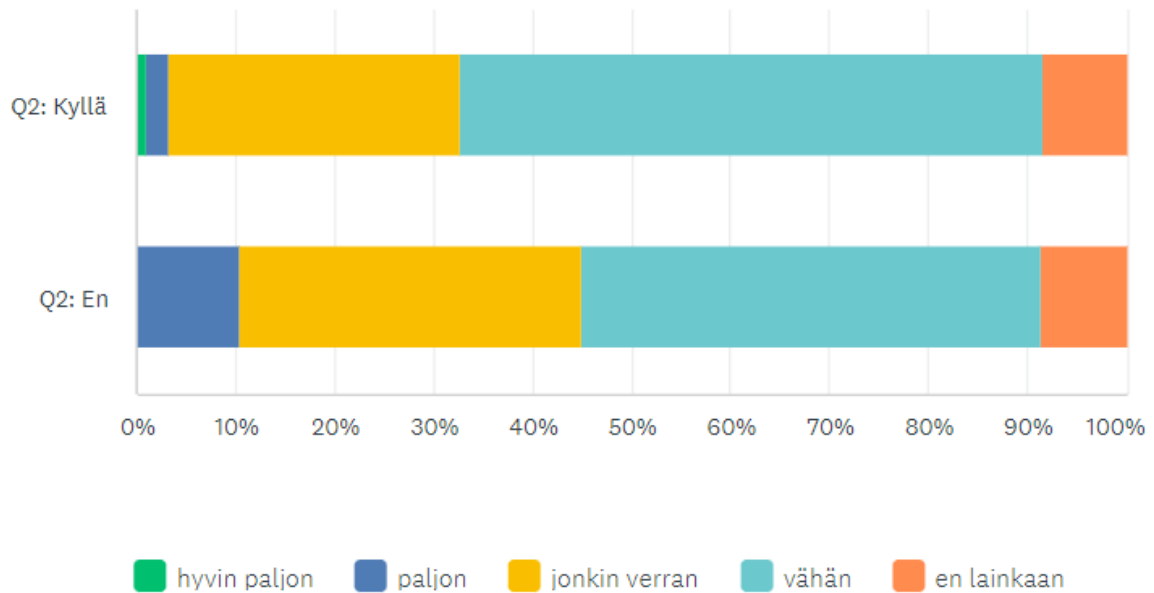
Valmennuksen käyneistä opiskelijoista koki tarvitsevansa paljon tukea ja ohjausta 2 %, kun taas valmennukseen osallistumattomista paljon tukea koki tarvitsevansa 10 % vastanneista. Opiskelijat kokivat tarvitsevansa tukea opintojen suunnittelussa sekä edistämisessä, mutta myös kurssitehtävänäntojen jäsenyksessä. Opiskelijat kaipaavat varmistusta opintojensa suorittamiseen mikä näkyy vastauksissa tuen tarpeena.

”Ihan vaan tukea ja varmistusta. Olen aika epävarma enkä tiedä juurikaa opinnoista vieläkkään kovin tarkasti.” (3. vuosikurssi)

Valmennuksen käyneistä 30 % ja valmentautumattomista 35 % koki tuen tarpeensa jonkinlaiseksi. Vastaajat kokivat tarvitsevansa yhtä lailla paljon tukea tarvitsevien kanssa tukea aikatauluttamisessa sekä opintojen suuntaamisessa. Näiden lisäksi kandintyön sekä Pro Gradu -tutkielman työstämiseen koettiin tarvitsevan tukea sekä ohjeistusta.

Vähän tukea tarvitsevien joukossa tuen tarve oli suurempaa valmennusta käymättömien kohdalla (ks. kuvio 5). Tarvittava tuki koski molemmissa ryhmissä lähinnä kandintyön sekä Pro Gradu -tutkielman tekoa. Lainkaan tukea tarvitsevien joukossa, molemmista ryhmistä tuli 18 vastausta. Tähän joukkoon itsensä kokevat olivat opinnoissaan jo pidemmällä, akateemisesti opinnoissa pärjääviä tai omasivat aiempia opintoja ennen kasvatustieteiden opintoihin siirtymistä.

”Grdua työstettäessä tarvitsemme jonkin verran apua ohjaajaltamme. Muissa opinnoissa ohjausta on tarvittu yleensä silloin, kun kurssien sisällöt tai suoritustavat ovat epäselvät.”



Kuvio 5. Ohjauksen tarve opinnoissa suhteessa valmennuksen käymiseen.

Kuvio 5 kuvaa edellä avattua opiskelijoiden kokemaa ohjauksen tarvetta suhteessa pääsykoevalmennuksen käymiselle. Kuviosta voidaan nähdä, että suurin ero ryhmien välillä muodostuu 'paljon' ja 'vähän' joukoissa. Pääsykoevalmennuksen käyneet tutkinto-opiskelijat kokevat pärjäävänsä vähemmällä ohjauksella opinnoissaan kuin valmentautumattomat opiskelijat.

Yksi opintojen etenemiseen liittyvä haaste oli AHOT-hyväksilukujen myötä syntynyt kokemus väliinpuotoamisesta opinnoissa ja siihen liittyvä ohjauksen tarve. Opiskelijat kokivat haasteena myös koulutuksen rakenteen, mikä ei myönteisesti aiemmin hankitun osaamisen hyödyntämistä opintoja nopeuttavana tekijänä, vaan opiskelija, jolla on aiempia kurssisuorituksia, joutuu mukautumaan muun ryhmän etenemiseen esimerkiksi harjoittelujaksoja silmällä pitäen tai opiskelemaan kahden vuosikurssin välimaastossa. Myös akateemisen opiskelun vapaus on tuottanut haasteita opiskeluiden edistämiseksi.

"Olen nopeuttaja ja kasvatustieteellisessä sitä ei kovasti arvosteta. Kurssit menevät päällekkäin ja lehtorit arvostelevat."

"Olen kurssishoppailija, joten välillä kursseja on liikaa päällekkäin"

Opintojen aikatauluttamisen osalta valmennukseen osallistuneet ja osallistumattomat eivät juurikaan eroa. Suurin ero opintojen aikatauluttamisen haasteista syntyy omien opintojen erotessa muiden opintojen etenemisestä, joko aiempien opintojen takia taikka muutoin nopeamman etenemisen johdosta.

”Aikatauluttaminen on vaikeaa, koska en etene vuosikurssini kanssa samassa tahdissa. OKL:ssä on myös paljon läsnäolopakollisia opintoja, mikä tekee vuosikurssille suunnitellusta aikataulusta poikkeamisen (muut kurssit) vaikeaksi”

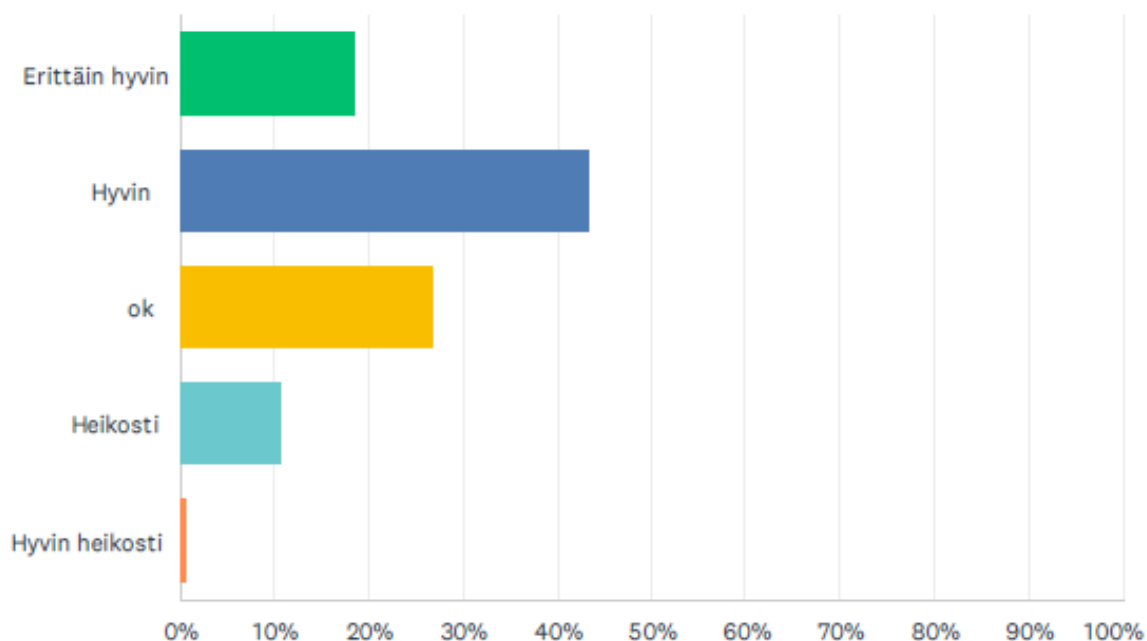
Pääosin opintojen aikatauluttaminen tuntuu opiskelijoista onnistuvan, mutta haasteitakin ilmeni. Ensimmäisenä isompana haasteena omaan aikatauluttamiseen oli vastaajien mukaan koronapandemian vaikutukset opintojen rakenteeseen. Osalle vastaajista pandemia aika on ollut hyvin haasteellista opintojen edistämisen sekä tuen saamisen kannalta, mikä näkyi aikatauluttamisen lisäksi myös opintojen etenemisessä sekä oman osaamisen tuntemuksissa. Osalle taas pandemia-aika on toiminut opintoihin ohjaavana tekijänä.

”Aikataulutukseen vaikuttaa tällä hetkellä vahviten etäopiskelu, jonka takia ei muodostu samanlaista rytmiä ja aikataulua elämään ja opintoihin.”

”Aikatauluttamisessakin koen kehittyneeni opintojen aikana. Siihen saattaa vaikuttaa osaltaan muuttunut maailmantilanne (korona--> paljon aikaa kotona) ja elämäntilanteeni (lapsen syntymä), jotka ovat antaneet mahdollisuuden keskittyä kouluun rauhassa (korona) ja toisaalta pakottaneet keskittymään ja suunnittelemaan koulutehtävien aikatauluttamisen...”

Osalle vastaajista yliopisto-opintojen aikataulu ei tuota ongelmaa, mutta haaste aikatauluttamisesta liittyy omaan itseohjautuvuuteen ja opintojen aikatauluttamiseen omaan elämään sopivaksi. Näitä haasteita tuovat opiskelijoiden elämään työnteko, suunnitelmallisuuden puutos opinnoista sekä heikko itseohjautuvuus. Omaa aikatauluttamista helpottaa myös kurssien sisällöt opetuksessa. Jos kurssin vastuopettaja on rakentanut kurssin suorittamisesta eheän kokonaisuuden, on sen aikataulussa suorittaminen sekä sisällöt selvillä ja paremmin ohjaamassa siitä suoriutumista.

”Hyvin etukäteen suunnitellut kurssit aikataulutettuine tehtävineen mahdollistavat opintojen (ja sitä myöden omien voimavarojen) paremman suunnittelun ja aikatauluttamisen.”



kuvio 6. Tuntemus kyvystä aikatauluttaa omia opintoja.

5.4. Johtopäätökset

Suomessa on tällä hetkellä tarjolla hyvin monenlaisia valmennuskursseja kasvatustieteelliseen koulutukseen hakeutuvalle (Bray 2011). Kursseja on tarjolla lukuvuoden kestävästä läsnäoloa vaativista valmennuksista muutaman viikon kestäviin etävalmennuksiin, joihin hakija voi osallistua, vaikka töidensä ohella joustavasti. Pääsykoevalmennuksen käyminen ennen tutkinto-opiskelijaksi siirtymistä vaikuttaa positiivisesti hakijan mahdollisuuksiin päästä koulutukseen sekä oman opintoja koskevan kompetenssin tuntemuksen kasvattamiseen valmennuksen aikana (Kuivalainen 2019, 17). Tarjolla oleviin valmennuksiin on vaikuttanut koronapandemia, joka osaltansa on lisännyt verkossa suoritettavien valmennusten suosiota (Jokila ym. 2019, 22–23).

Hyöty valmennuksen käymisestä tutkinto-opintoja tarkastellessa rajoittuu omien voimavarojen sekä opiskelutekniikoiden kehittämiseen ja tarkasteluun valmennuksen aikana. Valmennuksen tarjoamien harjoitteiden kautta, hakija voi havainnoida omia opiskelutaitojansa sekä kehittää niitä pääsykokeesta suoriutumiseksi sekä tutkinto-opinnoissa suoriutumiseksi.

Opinnoissa suoriutuminen ja yliopistomaailmaan sisäänpääsy rakentuvat niin opiskelijan sisäisistä kuin ulkoisistakin tekijöistä. Tällöin, pelkästään pääsykoevalmennuksen käymisellä ei voida osoittaa olevan suoraa vaikutusta muuhun kuin koulutukseen pääsemisen parempaan todennäköisyyteen sekä akateemisten työskentelytaitojen ja oman kompetenssin tuntemuksen kehittämiseen (Kuivalainen 2019, 17). Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voi todeta, että opiskelija, joka ei ole pääsykoevalmennukseen osallistunut, voi täysin samalla tavalla olla kykeneväinen opiskelemaan yliopistossa kuin pääsykoevalmennuksen käynyt opiskelija.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan myös tulkita, että pidempien valmennuksien sekä niihin sisällytettyjen avointen yliopisto-opintojen vaikutus opintojen suorittamiseen sekä opintojen etenemiseen tulee muistaa tarkastellessa valmennuksen käyneiden opintoja. Opiskelijoiden vastauksissa tuotiin usein esille avointen opintojen suurempi merkitys itse opiskeluun tutkintovaiheessa kuin valmennuksen käymisellä, joka vastaajien mukaan suurimmalta osin auttoi

heitä ainoastaan opiskelijaksi pääsemisessä sekä artikkelien lukemistekniikkojen hallitsemisessa.

Pääsykoevalmennuksista saa tulosten pohjalta tutkinto-opintoja hyödyntävää osaamista akateemisen työskentelyyn sekä teoreettiseen ymmärrykseen kasvatustieteiden teorioista sekä vallallaan olevista kasvatusta ohjaavista aatteista, joita käytetään pääsykoemateriaaleina. Tulokset ovat samansuuntaisia Kosusen (2018, 68) tekemän tutkimuksen kanssa.

Kyselyyn vastaajat olivat myös ymmärtäneet hyvin moninaisesti valmennuksen käymisen sekä siihen sisällytettävät tekijät. Osa vastaajista sisällytti valmennuksen käymiseen ainoastaan itse pääsykokeeseen valmistautumisen, kun taas osa sisällytti myös sosiaaliset kanssakäymiset sekä niiden merkitykset valmennukseen.

Opiskelijoiden tuntemukset akateemisten työskentelytapojen hallinnasta sekä omasta jaksamisestaan opinnoissa on rakentunut koronapandemian tuomien opiskelun muutosten kanssa. Akateemisen osaamisen tuntemuksissa suurimmat eroavaisuudet valmentautuneiden ja valmentautumattomien ryhmien välillä rakentuivat opintojen etenemisen, ohjauksen tarpeen sekä akateemisesta tiedonhausta suoriutumisen tuntemuksista.

Parempaa etenemistä opinnoissa valmennuksen käyneillä opiskelijoilla voidaan selittää valmennuksen aikana suorittamiensa opintojen avulla, jotka he pystyvät sisällyttämään tutkinto-opintoihin hyväksilukujen kautta (Moore 2003, 120). Pääsykoevalmennuksen käyminen ei tutkimukseni pohjalta näyttänyt selittävän opintojen nopeampaa suorittamista vaan mahdolliset aiemmat opinnot ennen tutkinto-opiskelijaksi siirtymistä. Molemmista opiskelijaryhmissä oli opiskelijoita, jotka etenivät tavoitteellista 60 opintopisteen lukuvuosittaista tahtia nopeampaa opinnoissaan siihen liittyvien haasteiden sävyttäminä. Kasvatustieteiden, etenkin luokanopettajakoulutuksen ollessa hyvin jäykkä tutkintorakenne, ei se tällaista massasta eroavaa etenemistä erityisemmin tue.

Ohjauksen tarpeen eroavaisuus ryhmien välillä selittyy valmennuksessa toteutettavien harjoitteiden kautta. Näillä harjoitteilla, valmennukseen

osallistuneet opiskelijat saivat kosketuksen kasvatustieteellisiin artikkeleihin sekä muuhun kirjallisuuteen, joka vähentää ohjaukselle koettua tarvetta opinnoissa (Purtilo-Nieminen 2009, 113). Valmennuksen käyneillä opiskelijoilla oli rakentunut jonkinlainen käsitys sekä osaaminen akateemisen tekstin lukemisen tekniikoista sekä niiden analysoinnista, joka osaltansa auttaa heitä opintojen alussa. Aikaisempi tutkimus osoittaa, että opintojen alkupuolella opintojen ohjaus on hyvinkin intensiivistä, mutta opintojen edetessä, ohjaaminen vähentyy selvästi. (Rinne 2008, 35; Purtilo-Nieminen 2009, 117; Kuivalainen 2019, 29) Valmennuksen käyneet opiskelijat kaipaavat hyvinkin erilaista ohjausta opintojensa aluksi, etenkin jos he ovat valmentautumisen lisäksi käyneet tutkintoon sisällytettäviä opintoja, jotka ohjaavat heidät täysin omaan pisteeseen opinnoissa vuosikurssien väliin.

Akateemisesta tiedonhausta suoriutumisen tuntemuksia vertaillessa ryhmien välillä, opintojen alkupäässä oli eroavaisuuksia. Valmennuksen käyneillä opiskelijoilla oli tällöin omasta osaamisestaan parempi kokemus. Yhteisenä haasteena opiskelijat kokivat akateemisessa tiedonhaussa ohjauksen vähyyden opintojen alussa sekä liian vähäisen opastuksen yliopistossa käytettyihin järjestelmiin.

Koronapandemia on tuonut mukanaan uuden normaalin opintojen suorittamiseen viimeisen kahden vuoden aikana, kun opetus siirrettiin aluksi täysin etätyöskentelyksi ja nykyään hybridimalliseen opetukseen. Tämä opetuksen tavan muutos sekä uusi tapa suorittaa opintoja on osalle opiskelijoista ollut hyvinkin suuri haaste. Haaste ei koske ainoastaan opiskelijoita, vaan yliopistojenkin on muuntauduttava sekä muokattava opintojensa rakennetta, jotta koulutuksen taso tai valmistuvien laatu eivät kärsisi. (Tulevaisuusvaliokunta 2020)

Tällä tutkimuksella ei pystytä vastaamaan siihen, antaako valmennus parempaa osaamista tutkinto-opinnoissa. En voi näillä kysymyksillä tai analyyseillä varmistua siitä, onko itse valmennuksen käyminen ollut opiskelijan akateemisten taitojen taustalla, vai hänen sisäinen kykynsä rakentaa tietoa oikealla tavalla vastaamaan yliopisto-opinnoissa odotettavaa vastaamis- ja toimimisstrategiaa.

Tutkielmani pohjalta ei myöskään voida tehdä valmennukseen osallistuneista opiskelijoista profilointia.

5.5. Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat eri vaiheissa tutkintoaan olevia kasvatustieteen opiskelijoita, moninaisista tutkinnoista, jolloin heidän tulkintansa sekä itsereflektionsa taso on todennäköisesti hyvin vaihteleva opintoja kohtaan. Tulee muistaa myös kysymysten ymmärtämisen eroavaisuus (Hirsjärvi ym. 2009, 232) vastanneiden välillä, mikä saattaa vaikuttaa tuloksiin. Tutkimus on toteutettu huolellisesti eettisiä periaatteita noudattaen. Ketään tutkittavista ei voida tunnistaa kyselyn pohjalta, koska kyselylomakkeessa ei vastata tunnistettaviin kysymyksiin kuin iän ja sukupuolen kohdalla, joista tällaisessa aineistossa ei voida vetää johtopäätöksiä henkilöllisyydestä. Lisäksi aineisto tuhoaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimustehtäväni on muuttunut jonkin verran tutkimusprosessin edetessä, mikä on ominaista kvalitatiivisessa tutkimisessa (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Aloittaessani tämän tutkimuksen rakentamista, pääasiallinen tavoitteeni oli tarkastella kahden käsiteltävän ryhmän, valmennuksen käyneiden sekä niitä käymättömien opiskelun sekä osaamisen eroavaisuuksia, jotka tulevat ilmi opintoja suorittaessa. Tämä ajattelu ei ollut hedelmällinen ja jouduin uudelleenasettelemaan tutkimusongelmani (Hirsjärvi ym. 2009, 221), jolloin päätin lähestyä tutkittavaa ilmiötä hieman eri näkökulmista, valmennuksia sekä akateemista työskentelyä yleisemmin havainnoivaan tutkimukseen. Tähän vaikutti myös pandemiatilanne, jonka aiheuttama muutos opiskelutavoissa sekä sosiaalisissa konteksteissa on koetellut opiskeluiden suorittamista. Tutkimusmenetelmäni onnistui mielestäni lopulta mittaamaan sille tarkoitettuja asioita, joiden pohjalta tutkimusta sekä sen analyysia lähdettiin lopulta rakentamaan (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Kananen 2011, 118).

Aineiston rakennevalidiutta tarkastellessa (Hirsjärvi ym. 2009, 232; Kananen 2011, 122), vastaajien ryhmä eroaa aiempien tutkimusten osoittamista valmennukseen osallistuneista opiskelijoista. Kyselylomakkeeseen vastanneista noin puolet oli valmennukseen osallistuneita opiskelijoita. Tämä on suhteessa kaksinkertainen määrä valmennukseen osallistuneita opiskelijoita kuin koulutukseen hakeutuessa vuonna 2019 oli (Jokila ym. 2019, 18). Vastanneiden joukkoa saattoi vääristää kyselyn kohdentaminen valmennuksen käyneille, vaikka saatekirjeessä (Liite 2) onkin maininta kaikkien vastausten tärkeydestä kyselyyn.

Tutkimukseni lähtökohtana oli tarkastella valmennuksen käyneitä kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoita, jolloin suurempi valmennuksen käyneiden joukko on ollut hyväksi tutkimukseni tarkoitukselle. Tulee muistaa, että tutkimusaineisto on vain aineisto, jota tulee tarkastella mahdollisimman avoimesti, eikä se koskaan heijasta puhtaasti totuutta (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 122).

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa käytettäisiin tulosten esittämiseen apuna numeroita, pyritään silti kuvaamaan vain sitä, millainen jäsenetty tilanne on (Valli & Aaltonen 2015, 238). Vertaillen tutkimustani aiempiin tutkimuksiin huomasin nopeasti, että tutkimukseeni vastanneiden opiskelijoiden suhde tekemieni luokkien välillä ei ole aiempien tutkimusten kanssa samansuuntainen. Aineiston pohjalta voidaan siis tehdä tulkinta, että siihen ovat vastanneet aktiivisemmin valmennuksen käyneet opiskelijat. Kasvatustieteen opiskelijoista noin neljäsosa osallistui vuonna 2019 pääsykoevalmennuksiin (Jokila ym. 2019, 18), mikä eroaa suuresti tutkimukseeni vastanneesta 50 %:sta. Vastanneet opiskelijat jakautuivat tasaisesti valmennuksen käyneisiin (n=217) sekä niitä käymättömiin (n=210), mitä voidaan pitää mielenkiintoisena havaintona.

Tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty useasta suomalaisesta yliopistosta, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Mitä suurempi otos on, sen vähäisempi merkitys on yhden havainnon puutteellisilla tiedoilla (Vilka 2021, 134). Näin saavutetaan tutkimuksella luotettavimmat tulokset.

Tutkimuksessa hyödynnettiin verkkokyselyä, johon opiskelijat pääsivät vastaamaan avoimen linkin kautta. Tällöin kuka vain pystyy vastaamaan kyselyyn, mitä haluaa, jolloin tutkimuksen luotettavuus voidaan kyseenalaistaa. Pätevyyttä pohdittaessa (Hirsjärvi ym. 2009, 230), kuitenkin tulee muistaa, että olen aineistoa analysoidessa jokaisen vastauksen käynyt läpi, koodannut sekä poistanut vastauksia, jotka eivät kohderyhmään kuuluneet, minkä voi katsoa lisännen tutkimuksen luotettavuutta.

Yhtenä tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä seikkana voi pitää sitä, että Surveymonkey-sovellus ei toiminut toivotulla tavalla, eikä sitä voinut hyödyntää monipuolisesti analysoinnissa. Suurin osa tutkimukselle tarpeellisista työkaluista oli maksuportin takana, mikä osaltansa ohjasi tutkimuksen analyysin rivakkaa etenemistä sekä tulosten hyödynnettävyyden tarkastelua. Tämän lisäksi osa kyselylomakkeen kysymyksistä jouduttiin rakentamaan niin, että kysymyksen vastausvaihtoehtojen keskinäinen vertailu oli haasteellista.

6. POHDINTA

Pohdittaessa tutkimuksen tuloksia, käy hyvin ilmi, miksi opiskelijat hakeutuvat pääsykokeisiin valmentaville kursseille ja ovat valmiita maksamaan niistä suuria summia. Pääsykoevalmennuksen avulla opiskelemaan hakeutuva voi paikata toisen asteen opinnoissa suoriutumista sekä tutustua etukäteen yliopistossa vaadittaviin tieteellisen tiedon luku- ja kirjoitustapoihin ennen varsinaisten opintojensa aloittamista. Tämän lisäksi pääsykoevalmennuksen käymisestä on ilmeistä hyötyä omaan kompetenssin tunteeseen opinnoissa, joka on tärkeässä roolissa motivaation ylläpitämisessä sekä opinnoissa pärjäämisessä (Kuivalainen 2019, 17).

Valmennuskursseja mainostetaan niiden käymisellä saavutettavalla paremmalla yliopistoihin pääsemisen todennäköisyydellä, vaikka tosiasiallisesti itse hakija tekee tässäkin prosessissa työn (Ahola ym. 2017; 2018, 84.). Vaikka käyt valmennuksen ennen pääsykokeita, on hakijasta itsestä kiinni se, kuinka hän hyödyntää tämän omia mahdollisuuksia sekä omaa kompetenssin tunnettaan parantavan valmennuksen (Heikkilä & Lonka 2006, 101; Purtilo-Nieminen 2009, 86).

Pääsykoevalmennuksen hyötyjä tarkastellessa jää kurssin käymisen hyödyt hyvin pitkälti itse pääsykokeessa pärjäämiseen sekä itsetutkiskelun kautta saavutettavaan kompetenssin tunteen kasvattamiseen. Voisimmeko tarjota tätä samaa jo toisen asteen koulutuksessa? Akateemisen, tieteellisen tekstin tarkastelu on hyvin vähäistä toisen asteen koulutuksissa, mutta haettaessa korkeakouluihin, tätä taitoa kuitenkin vaaditaan heti osattavaksi. Missä kohtaa opiskelija ottaa haltuunsa tarvittavan osaamisen akateemisten tekstien ymmärtämisestä? Väli vuosista on pitkän aikaa yritetty päästä Suomessakin eroon, siinä onnistumatta. Tästä haasteesta osoituksena on meidän korkein keski-ikäemme korkeakoulutuksen aloittamisessa Euroopan tasolla (Moore 2003, 14–15; Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2017).

Tulee myös mainita pääsykoevalmennusten muodostama eriarvoistuminen koulutukseen hakemisen vaiheissa. Suomessa on hyvin vaikea päästä formaalin

korkeakoulutuksen piiriin (Rinne 2008, 10; Kosunen ym. 2015, 336; Lonka ym. 2020, 781), jonka pääsykoevalmennukset ovat hyödyntäneet myyntimielessä tarjoamalla paremman mahdollisuuden päästä opintoihin. Samalla tämä yksityisen sektorin tarjoama ei-formaali kouluttautuminen eriarvoistaa hakijoita sen mukaan, kenellä on mahdollisuus osallistua valmennuskursseille omassa arjessaan (Ahola ym. 2018, 9). Tätä eriarvoisuutta on tuottamassa niin ajallinen mahdollisuus osallistua valmennukseen kuin myöskin valmennuksien maksullisuus. Hinnasta puhuttaessa, on kurssien vertaaminen haastavaa, niiden moninaisen sisällön ja sen tuottajien johdosta (Hakala 2015, 178). Jokaisella kurssilla on tavoitteena saada sille osallistuvista hakijoista tutkinto-opiskelijoita, mutta keinot saavuttaa tämä tilanne voivat olla hyvinkin eroavaisia keskenään sen suhteen onko kurssintarjoaja valmennuksiin erikoistunut yritys vai kansanopisto.

Suomessa on tarjolla myös lukuvuoden pituisia lähiovetusta tarjoavia valmennuskursseja, joihin on sisällytetty osana valmentautumista avoimen yliopiston kautta käytäviä perusopintoja, joita opiskelijat voivat yliopistoon päästessään hyödyntää oman tutkintonsa suorittamisessa. Koronapandemia pysäytti maailman keväällä 2020, joka osaltaan muutti myös valmennukseen osallistuneiden suunnitelmia sekä valmistautumista koetilanteeseen, siirtäessä sen myös heidän osaltaan verkossa tapahtuvaksi.

Suomessa koulutus on maailmanlaajuisesti maineessa oman kuluttomuutensa sekä kaikille avoimen luonteensa johdosta (Sahlberg, Gardner, Robinson 2021, 7). Tämä maine on ristiriidassa nykyisen kouluttautumisen suunnan kanssa, jossa opiskelijat päästäkseen koulutukseen käyvät myös kasvatustieteissä enenevässä määrin valmennuskursseja ennen varsinaisia opintojaan. Tämä muutos jättää koulutuksen ulkopuolelle hakijoita, joilla ei ole mahdollisuutta käyttää tätä 'oikopolkua' opintoihin vaan he joutuvat taistelemaan alati kasvavan koulutukseen hakeutuvan massan kanssa vähäisistä koulutuspaikoista korkeakoulutuksessa (Rinne 2008, 10; Kosunen ym. 2015, 336; Lonka ym. 2020, 781).

Tähän muutokseen kouluttautumisessa on puututtu valtion tasolla lisäämällä todistusvalinnan osuutta korkeakoulutukseen hyväksyttävistä opiskelijoista, jonka koetaan vähentävän valmennuksiin osallistuvien opiskelijoiden määrää koulutukseen haettaessa (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2016; 2017; Haltia ym. 2019, 280). Onko tämä todistusvalinnan lisääminen paras vaihtoehto tähän, sen näemme lähitulevaisuudessa. Vaarana on, että toisen asteen opiskelijat, jotka jo nykyisellään painivat suurten koulutuksellisten muutosten sekä koronapandemian aiheuttamien haasteiden kanssa, joutuvat entistä aikaisemmin pohtimaan sitä, millä tavoin he voisivat saavuttaa mahdollisimman hyvän todistuksen, jotta heillä olisi edes jonkinlainen mahdollisuus päästä kouluttautumaan korkeammalle asteelle. Toinen suuri riski tässä on myös pääsykoevalmennusten muuntuminen sen mukaan, kuinka koulutukseen hakeutumista muutetaan erinäisillä säännöksillä.

Nykyisenä tavoitteena on poistaa valmennukset korkeakouluopintoihin haettaessa, mutta onko tulevaisuudessa suuntana se, että valmentautuminen aloitetaan aiemmin, toisen asteen koulutuksen aikana? Tämä suunta lisäisi toisen asteen opiskelijoiden kuormitusta, kaikkien muiden toisen asteen muutosten lisäksi, joita viime vuosina on toimeenpantu.

Jo valmiiksi hyvin itsenäinen opiskelu yliopistossa on ottanut pandemian aikana sysäyksen vielä itsenäisempään suuntaan (Tulevaisuusvaliokunta 2020, 173). Tämä haastaa opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja uhkakuvana on ohjauksen tarpeen lisääntyminen sekä siihen vastaamisen haasteet. Etätyöskentely tulee olemaan suuremmassa roolissa opiskelussa tulevaisuudessa, mikä voi lisätä juuri näitä eriarvoisuuden tuntemuksia ja samalla tarjota myös mahdollisuuksia opintojen joustavampaan suorittamiseen sekä arjen yhdistämiseen.

Jatkotutkimusta aiheesta voisi tehdä eri yliopistojen eroavaisuuksista pääsykoevalmennukseen osallistuneista opiskelijoista, jolla voitaisi tarkastella eri tavalla jo tutkittua maantieteellistä kouluttautumisen jakautumista sekä sen painotuksia isoihin kaupunkeihin. Toinen mielenkiintoinen aihe, jota voisi tästä aiheesta tutkia on tarkastella tarkemmin pääsykoevalmennuksista toteutettavaa opetusta, jolla voitaisi muokata toisen asteen koulutusta suuntaan, joka voisi

kehittää heidän akateemisia taitojaan paremmalle tasolle, korkeakouluopintoja silmällä pitäen. Hakijoilta vaaditaan hakuvaiheessa akateemisia taitoja, joita ei toisen asteen koulutuksessa juurikaan tarjota tällä hetkellä. Tämä saattaisi vaikuttaa positiivisesti opiskelijoiden valmiuksiin siirtyä korkeakouluopintoihin nuorempina, mikä vähentäisi mahdollisesti myös välivuosien määrää koulutuksen nivelvaiheessa.

LÄHTEET

Ahola, S. (1995). *Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen: Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä*. Turun yliopisto.

Ahola, S. (2000). *Hidden Curriculum in Higher Education: something to fear for or comply to?* Innovations in Higher Education 2000 -konferenssi.

Ahola, S. (2004). *Yhteishausta yhteisvalintaan – Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9. Opetusministeriö, Helsinki

Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2017). Pääseekö yliopistoon, jos käy valmennuskurssin? *Tiedepolitiikka* (2), 58–61.

Ahola S., Asplund R. & Vanhala P. (2018). *Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2015. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki

Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13.

Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission

Bray, M. (2013). Benefits and tensions of shadow education: Comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education*, 2(1), 18–30.

Eduskunnan Tulevaisuusvaliokunta (2020). *Koronapandemian hyvät ja huonot seuraukset lyhyellä ja pitkällä aikavälillä*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 1/2020. Eduskunta, Helsinki

Hakala, J. T. (2015). *Pääsykoeopas*. Talentum

Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Jauhiainen, A. (2019). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus*, 39 (4), 276–289.

Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Jauhiainen, A. (2021). Vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. *European Educational Research Journal*.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904121996265>

Halttunen T., Koivisto M. & Billett S. (2014). *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning – International Perspectives and Practices*. Dordrecht: Springer corporation.

Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, selfregulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31, 99–117.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita (15. uud. p. 22. painos.)*. Tammi.

Hyvärinen A-L. (2006). *Avoimen yliopiston väylä – Koulutuspolku yliopistoon*. Joensuun yliopisto, lisensiaatintutkimus.

Suomen kasvatustieteellinen seura, Jauhiainen, A., Tähtinen, J., Ahonen, S., Rinne, R. & Rinne, R. (2001). *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Jokila, S., Haltia, N., & Kosunen, S. (2019). Valmennuskurssit ja korkeakoulumarkkinoiden maantiede. *Tiedepolitiikka* 44(3), 18-28.

Jokila, S., Haltia, N., & Kosunen, S. (2020). Market-Making Practices of Private Tutoring in Finland: Commercialization of Exam Preparation for Admission to Higher Education. *ECNU Review of Education*.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531120956666>

Kananen, J. (2011). *Kvantti: Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kansanopisto.fi Valmentava koulutus, kansanopistot.
<https://www.kansanopisto.fi/koulutushaku/kansanopistot-valmentava-koulutus/a43-c98> [Viitattu 16.11.2021]

Ketonen, E. E., Haarala-Muhonen, A., Hirsto, L., Hänninen, J. J., Wähälä, K., & Lonka, K. (2017). Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university. *Learning and Individual Differences*, 51, 141–148.

Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.)*. Elsevier.

Kosunen, S., Haltia, N., & Jokila, S. (2015). Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46 (2015): 4.

Kosunen, S. (2018). Access to higher education in Finland: Emerging processes of hidden privatisation. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(2), 67–77.

Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S., & Halmkrona, E. (2020). Private supplementary tutoring and socio-economic differences in access to higher education. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>

Kuivalainen, Tuomo (2019). *Avoimen väylän kautta valittujen kokemuksia – Toinen reitti yliopistoon -hankkeessa toteutetun kyselyn tuloksia*. Turun yliopisto

Lakkala, Suvi (2008). *Inklusiivinen opettajuus – Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopisto

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Iivanainen, A., Kaivola, T., Kurhila, J., Levander, L., . . . Wager, M. (2003). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY.

Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. WSOYpro.

Lonka K., Ketonen E. & Vermunt J. D. (2020). University students' epistemic profiles, conceptions of learning, and academic performance. *Higher Education* (2021) 81: 775-793

Moore, E. (2003). *Pitkä opintie – Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäkulun muutos*. Joensuun yliopisto

Opetus- ja Kulttuuriministeriö (2016). *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016/37.

Opetus- ja Kulttuuriministeriö (2017). *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020*. Opetus- ja Kulttuuriministeriö, Helsinki

Opetus- ja Kulttuuriministeriö. *Oppivelvollisuuden laajentaminen – Kysymyksiä ja vastauksia oppivelvollisuudesta*. Saatavilla [www-muodossa: https://minedu.fi/kysymyksiä-ja-vastauksia-oppivelvollisuudesta](https://minedu.fi/kysymyksiä-ja-vastauksia-oppivelvollisuudesta) [Viitattu 2.11.2021]

Piesanen, E. (1999). *Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla. Koulutus- ja työmarkkinapolitiikan 'pelinappula' vai nuoren aikuisen mahdollisuus?* Jyväskylän yliopisto.

Piesanen, E. (2005). *Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin. Näkökulmia ammatillisen ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä*. Jyväskylän yliopisto.

Purtilo-Nieminen, S. (2009). *Tie yliopistoon – Narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi hakeutuneista*. Lapin yliopisto.

Puttonen, H. (1996). *Avoimien yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus*. Jyväskylän yliopisto.

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Rinne, R. (2003). *Avoimen yliopiston opiskelija: Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuviiin*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Rinne, R. (2008). *Yliopiston porteilla: Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Edita.

Sahlberg, P., Gardner, H. & Robinson, S. K. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Studentum.fi Valmennuskurssit <https://www.studentum.fi/tietoa-hakijalle/valmennuskurssit-19119> [Viitattu 8.1.2022]

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uud. p.). Tammi.

Valli, R. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). PS-kustannus.

Vaara, M. (2005). *Avoimista opinnoista osaamiseksi: Maakuntakorkeakoulukokeilun arkea opiskelijoiden kokemana Kemi-Tornion seutukunnassa*. Lapin yliopistokustannus.

Vedenpää, I., & Lonka, K. (2014). Teachers' and teacher students' conceptions of learning and creativity. *Creative Education*, 5, 1821–1833.

Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.

Vilka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.

Weinbren, Daniel 2015. *The Open University – A History*. Manchester University Press.

Yle 2020. *Moni hakija koki vääryyttä yliopistojen toiminnasta ja se toi kantelutulvan – nyt apulaisoikeusasiamies kertoo, mitä voi olla luvassa*. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-11405406>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Pääsykoevalmennukseen osallistuneiden kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen sekä tuloksellisuus suhteessa verrokkiryhmään

Pääsykoevalmennuksen merkitys kasvatustieteiden tutkinto-opintojen suorittamisessa

Tällä Pro Gradu -tutkielmani kyselylomakkeella kartoitan pääsykoevalmennuksen merkitystä kasvatustieteiden tutkinto-opintoihin sekä akateemiseen työskentelyyn opinnoissa. Jokainen vastaus on tärkeä, riippumatta tutkintosi pääaineesta tai opintoja edeltäneestä ajastasi.

Kiitos vastauksestasi!

* 1. Ikä ja sukupuoli

- | | |
|--------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 19-24 | <input type="checkbox"/> Mies |
| <input type="checkbox"/> 25-29 | <input type="checkbox"/> Nainen |
| <input type="checkbox"/> 30-34 | <input type="checkbox"/> Muu / En halua kertoa |
| <input type="checkbox"/> 35-> | |

* 2. Oletko osallistunut kasvatustieteiden pääsykoevalmennukseen ennen tutkinto-opiskelijaksi pääsyä?

- Kyllä
 En

Jos olet, millaiseen valmennukseen osallistuit?

3. Missä olet huomannut mahdollisen hyödyn valmennuksen käymisestä ennen tutkinto-opintojasi?

* 4. Tämänhetkinen vuosikurssisi

- 1
 2
 3
 4
 5
 6 tai enemmän

* 5. Mikä on arviiosi keskiarvostasi yliopisto-opinnoissa?

- 5
- 4
- 3
- 2
- 1

Etenetkö opinnoissasi 55 opintopisteen lukuvuositaita tahtia?

* 6. Paljonko ohjausta koet tarvitsevasi omissa opinnoissasi?

- hyvin paljon
- paljon
- jonkin verran
- vähän
- en lainkaan

Millaista ohjausta koet tarvitsevasi?

* 7. Millainen on tuntemuksesi omasta osaamisestasi opinnoissa?

- Hyvin vahva
- vahva
- ok
- heikko
- hyvin heikko

* 8. Miten suoriudut akateemisesta tiedonhausta opinnoissa?

- Erittäin hyvin
- Hyvin
- ok
- Heikosti
- Hyvin heikosti

* 9. Kuinka hyvin kykenet aikatauluttamaan omat opintosi?

- Erittäin hyvin
- Hyvin
- ok
- Heikosti
- Hyvin heikosti

10. Tarkenna vastauksiasi edellisiin kysymyksiin tutkinto-opinnoistasi halutessasi.

Kiitos!

Liite 2. Saatekirje yliopistoille

Hei,

Pyytäisin teitä jakamaan tätä Pro Gradu -tutkielmani kyselylomaketta kasvatustieteiden tutkinto-opiskelijoille/ainejärjestöille. Ohessa saateksti.

Kiitän jo etukäteen kyselyni välittämisestä eteenpäin!
Ystävällisin terveisin, Simo Kaarlejärvi

Saateksti:

Hei kasvatustieteiden tutkinto-opiskelija,

Teen pro gradu- tutkielmaani Kasvatustieteiden tutkinto-opiskelijoiden kokemuksista pääsykoevalmennuksen käymisestä ja sen näkymisestä yliopisto-opinnoissa. Kerään tutkimusaineistoni kyselylomakkeella, johon pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan. Kyselyyn vastaajan tulee olla kasvatustieteiden tutkinto-opiskelija, olit sitten käynyt jonkinlaisen valmennuksen tai et. Kysely toteutetaan anonyymisti ja vastauksista poistetaan mahdolliset tunnistetiedot. Aineisto tuhotaan tutkielman valmistuttua. Vastaamalla kyselylomakkeen kysymyksiin annat suostumuksesi tutkimukseen osallistumisesta. Vastaathan kyselyyn **20.10. mennessä**. Jos sinulla on kysyttävää tutkimuksestani voit olla yhteydessä sähköpostin kautta.

Kiitän jo etukäteen vastauksistasi!

Ystävällisin terveisin,
Simo Kaarlejärvi
skarlej@ulapland.fi

Linkki: <https://fi.surveymonkey.com/r/BL7HVHX>