



**TURUN
YLIOPISTO**

Onko väylällä väliä?

Oikeustieteen opiskelijoiden valintaväylät, motivaatio ja opintojen sujuminen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Katja Arola

23.10.2022
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Katja Arola

Otsikko: Onko väylällä väliä? Oikeustieteen opiskelijoiden valintaväylät, motivaatio ja opintojen sujuminen

Ohjaaja: Yliopistotutkija Hanna Nori

Sivumäärä: 133 sivua + 7 liitesivua

Päivämäärä: 23.10.2022

Opiskelijavalintauudistus on tuonut todistusvalinnan korkeakoulujen merkittäväksi valintaväyläksi valintakoevalinnan rinnalle. Lisäksi yliopistoissa on käytössä muita, pienempiä väyliä, kuten avoimen yliopiston väylä. Todistusvalinnan käyttöönotto on herättänyt monenlaisia mielipiteitä ja myös huolenaiheita esimerkiksi valittavien motivaatiosta ja opintojen keskeyttämisriskistä. Tämän tutkielman tarkoitus oli selvittää, onko eri valintaväyliä kautta Turun yliopiston oikeustieteen koulutukseen valittujen opiskelijoiden välillä havaittavissa eroja motivaatiossa, kiinnittymisessä, opintojen etenemisessä, opintomenestyksessä ja opiskelutaidoissa, ja millaisia näkemyksiä heillä on näistä teemoista. Lisäksi tarkasteltiin opiskelijoiden näkemyksiä eri valintaväylistä ja niiden vaikutuksesta motivaatioon ja opiskelualumiin.

Kyseessä on Mixed methods -tutkimus, jossa opintojen etenemistä ja opintomenestystä tarkasteltiin määrällisten tutkimusmenetelmien avulla opintopistekertymien ja opintosuoritusten keskiarvojen muodossa ja opiskelijoiden näkemyksiä tutkittiin laadullisella tutkimusotteella haastattelujen kautta. Määrällisen tutkimuksen aineisto koostui vuosina 2019–2020 aloittaneista opiskelijoista (N = 283) ja laadullisen tutkimuksen aineisto 12:sta vuosina 2019–2021 aloittaneesta opiskelijasta. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Koronapandemialla oli vaikutusta haastateltujen kokemuksiin, koska heidän opiskelunsa ajoittui valtaosin tai kokonaan pandemia-ajalle.

Määrällisen tutkimuksen päätulos oli, että vuonna 2020 opintonsa aloittaneista opiskelijoista todistusvalinnalla valittujen opintomenestys oli parempaa kuin valintakoevalinnalla valittujen. Opintojen etenemisessä ei havaittu merkittäviä eroja, vaikka avoimen väylän kautta valituilla olikin korkein ensimmäisen vuoden opintopistekertymän keskiarvo. Ryhmien väliset huomattavat kokoerot ovat voineet vaikuttaa tuloksiin. Haastateltujen pienen lukumäärän vuoksi laadullisen tutkimusosion tulokset eivät ole yleistettävissä. Havaitut erot olivat pääasiassa yksilökohtaisia eivätkä valintaväyliä välisiä. Tässä haastatteluaineistossa ryhmien vertailussa voitiin kuitenkin havaita, että avoimen väylän kautta valitut opiskelijat tunsivat alansa paremmin, olivat motivoituneempia ja varmempia alavalinnastaan kuin muiden väyliä kautta tulleet. Todistusvalinnalla valitut olivat parhaiten kiinnittyneitä opiskelijayhteisöön, mutta tunsivat heikoiten alaa opintojen alkaessa, kyseenalaistivat alavalintaansa ja näyttivät pieniä merkkejä motivaation heikentymisen riskistä. Motivaatioon vaikuttivat kuitenkin yksilölliset elämäntilanteet. Valintakokeella valitut kuvasivat opiskelumotivaatiotaan pelkästään sisäisen motivaation kautta ja tunsivat varmuutta alavalinnastaan, mutta olivat kokeneet hieman muita enemmän pettymyksiä suhteessa odotuksiinsa sekä heikompa kiinnittymistä opiskelijayhteisöön. Kaiken kaikkiaan haastatellut osoittautuivat sisäisesti motivoituneiksi, hyvät opiskelutaidot omaaviksi, opintojensa etenemiseen ja opintomenestykseensä tyytyväisiksi opiskelijoiksi.

Opiskelumotivaation ja opintojen sujuvan etenemisen tukemiseksi on tärkeää vahvistaa opiskelijoiden kyvykkyyden, omaehtoisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia erityisesti vuorovaikutteisen opetuksen, palautteen antamisen, valinnanmahdollisuuksien tarjoamisen ja ohjauksen avulla. Opiskelijoiden näkemykset eri valintaväylistä kertoivat, että todistusvalintaan kohdistuviin asenteisiin on syytä kiinnittää huomiota, jotta kukaan ei kokisi joukkoon kuulumattomuutta. Tutkimus osoitti, että kaikki kolme valintaväylää ovat tarpeellisia ja tarjoavat erilaisissa elämäntilanteissa oleville yksilöille arvokkaan mahdollisuuden päästä opiskelemaan oikeustiedettä.

Asiasanat: opiskelijavalintauudistus, todistusvalinta, valintakoe, avoin yliopisto, motivaatio, oikeustiede

Sisällysluettelo

1	Johdanto	6
2	Yliopistojen opiskelijavalinnat muutoksessa	9
2.1	Opiskelijavalinnat ennen uudistusta	9
2.2	Opiskelijavalintauudistus	9
2.3	Ensikertalaiskiintiö ja sijoittelu	11
2.4	Todistusvalinta	12
2.5	Opiskelijavalintauudistukseen kohdistunut kritiikki	14
2.6	Opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksia	16
3	Opiskelijavalinta oikeustieteen koulutukseen	19
3.1	Oikeustieteen yliopistokoulutus Suomessa ja koulutukseen valikoituminen	19
3.2	Yhteistyöstä yhteisvalintaan	20
3.3	Opiskelijavalinnan väylät oikeustieteessä	21
4	Motivaatio alaan ja opiskeluun	23
4.1	Motivaatio	23
4.2	Opiskelumotivaatio, orientaatiot ja kiinnostus	26
4.3	Koulutusvalintojen motiivit	29
4.4	Kiinnittyminen	30
5	Opiskelutaidot, opintomenestys ja opintojen eteneminen	33
5.1	Opiskelutaidot ja -valmiudet	33
5.2	Opintomenestys ja opintojen eteneminen	36
6	Tutkimusongelmat	41
7	Aineistot ja tutkimusmenetelmät	43
7.1	Tutkimusaineistot	43
7.1.1	Tilastoaineisto	43
7.1.2	Haastatteluaineisto	46
7.2	Tutkimusmenetelmät	48
7.2.1	Määrällisen tutkimuksen toteutus	49
7.2.2	Haastattelujen toteutus	51

7.2.3	Haastatteluaineiston analyysi	52
8	Määrällisen analyysin tulokset	56
8.1	Opintojen eteneminen	56
8.1.1	Vuonna 2019 aloittaneet opiskelijat	56
8.1.2	Vuonna 2020 aloittaneet opiskelijat	59
8.1.3	Vuonna 2019 ja 2020 aloittaneet opiskelijat	61
8.2	Opintomenestys	62
8.2.1	Vuonna 2019 aloittaneet opiskelijat	62
8.2.2	Vuonna 2020 aloittaneet opiskelijat	64
8.2.3	Vuonna 2019 ja 2020 aloittaneet opiskelijat	66
9	Laadullisen analyysin tulokset	69
9.1	Näkemykset eri valintaväylistä	69
9.1.1	Näkemyksiä avoimen väylästä	69
9.1.2	Näkemyksiä todistusvalinnasta	70
9.1.3	Näkemyksiä valintakoevalinnasta	72
9.2	Koulutusvalinnan motiivit	73
9.2.1	Sisäistä motivaatiota ilmentävät koulutusvalinnan motiivit	74
9.2.2	Ulkoista motivaatiota ilmentävät koulutusvalinnan motiivit	77
9.2.3	Muutokset koulutusvalinnan motiiveissa	78
9.3	Odotukset ja varmuus alasta	79
9.4	Opiskelumotivaatio ja kiinnittyminen	83
9.4.1	Opiskelumotivaatio	83
9.4.2	Kiinnittyminen	87
9.5	Opintojen sujuvuus	89
9.5.1	Opiskelutaidot	89
9.5.2	Opintomenestys	91
9.5.3	Opintojen eteneminen	92
10	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	94
10.1	Määrällisen tutkimuksen luotettavuus	94
10.2	Laadullisen tutkimuksen luotettavuus	96
10.3	Tutkimuksen eettisyys	98
11	Pohdinta ja johtopäätökset	100
11.1	Hyvät pahat valintaväylät	101

11.2 Oikea ala oikeista syistä	104
11.3 Sisäisesti motivoituneet, vaihtelevasti kiinnittyneet	106
11.4 Motivaatio ja ohjaus opintojen etenemisen tukena	111
11.5 Opintomenestys osaamisen mittarina	115
11.6 Opiskelutaidot osana sujuvaa opiskelua	117
11.7 Lopuksi	119
Lähteet	123
Liitteet	134
Liite 1. Teemahaastattelukysymykset	134
Liite 2. Laadullisen analyysin liitetaulukot	137

1 Johdanto

Yliopistojen tehtävänä on yliopistolain (558/2009) 2 §:n mukaisesti ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa”. Vaikka tutkimusperustaisuus on yliopistoille keskeinen profiilitekijä erottaen ne muista oppilaitoksista, on opetustehtävä yliopistoille yhtä lailla merkittävä, ja opiskelijat ovat tärkeä osa yliopistoyhteisöä. Yliopisto valitsee itse opiskelijansa ja päättää opiskelijavalinnan perusteista (Yliopistolaki 558/2009, 36 §). Yliopistoihin on viime vuosina hakenut yli 100 000 hakijaa vuodessa, mutta opiskelupaikkoja on ollut tarjolla vain reilut 30 000 (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021). Hakijoita tulee siis karsia ja valikoida oikeudenmukaisesti ja samalla siten, että opinnot aloittavat opiskelijat olisivat mahdollisimman motivoituneita. Koska yliopistot saavat osan rahoituksestaan tavoiteajassa valmistuneiden tutkintojen mukaan, on niille tärkeää valita sellaiset hakijat, jotka todennäköisesti suorittavat tutkinnon loppuun ja mieluiten tavoiteajassa. Alemman korkeakoulututkinnon suorittamisen tavoiteaika on kolme vuotta ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisen tavoiteaika pääsääntöisesti kaksi vuotta (Yliopistolaki 558/2009, 40 §).

Korkeakoulutuksen tarjonta ei vastaa sen kysyntää. Koulutustarjonnan mitoituksessa ennakoidaan työmarkkinoiden työvoiman kysyntää ja sitä, miten alakohtaiset tutkintotavoitteet on sovittu opetus- ja kulttuuriministeriön ja korkeakoulujen välisissä tulossopimuksissa. Korkeakoulut saavat rahoitusta tutkinnoista sen määrän mukaisesti kuin ministeriön kanssa on sovittu mutta eivät tavoitteen ylittävältä osalta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 7.) Tästä syystä korkeakouluilla ei ole halua ottaa opiskelemaan tutkintotavoitteen ylittävää määrää opiskelijoita, paitsi sellaisilla aloilla, joilla koulutuksen läpäisy on heikkoa. Toisaalta kysyntä muodostuu hakijoiden omien kiinnostusten mukaisesti, ja kilpailu tiettyihin koulutuksiin pääsystä on kiihvasta. Korkeakouluissa on tarjolla noin puolitoistakertainen määrä aloituspaikkoja suhteessa samana vuonna valmistuvaan ylioppilasikäluokkaan, mutta samalla koulutukseen hakee uusien ylioppilaiden lisäksi aiemmin vaille koulutuspaikkaa jääneitä sekä muita hakijoita. (Ahola, Asplund & Vanhala 2018, 17.) Osalla hakijoista on jo aiempi korkeakoulututkinto tai opiskelupaikka. Joillakin aloilla on suurta hakupainetta, ja samalla toisilla aloilla on vaikeuksia saada kaikkia aloituspaikkoja täytettyä.

Opiskelijavalintaa yliopistoihin on tehty vuosikymmenten ajan, ja yhtä pitkään on tavoiteltu mahdollisimman toimivaa tapaa valita opiskelijat. Viime vuosina myös opetus- ja kulttuuriministeriö on ohjannut opiskelijavalinnan kehitystä yhteiskunnallisesti toimivammaksi katsottuun suuntaan, ja valtakunnallisesti on tehty isoja muutoksia erityisesti todistusvalinnan laajan käyttöönoton myötä. Näitä muutoksia ja niiden vaikutuksia ja seurauksia ei ole vielä erityisen laajamittaisesti tutkittu. Todistusvalinnan käyttöönotto on herättänyt yliopistoissa jonkin verran huolta siitä, ovatko sen kautta opiskelemaan valitut yhtä motivoituneita alan opiskeluun kuin perinteisten valintakokeiden kautta valitut, tietävätkö he riittävän hyvin, millaiselle alalle ovat hakeutuneet, jos eivät ole lainkaan tutustuneet valintakoekirjallisuuteen, ja ovatko he yhtä sitoutuneita tutkinnon suorittamiseen kuin ajallisesti ja työmäärällisesti paljon valintakokeeseen valmistautumiseen panostaneet hakijat.

Lisäksi niin sanottu avoimen väylä eli valintaväylä, jossa opiskelupaikan voi saada avoimessa yliopisto-opetuksessa suoritettujen opintojen perusteella, on huomionarvoinen tarkastelukohde, koska sen kautta valitut opiskelijat saattavat olla profiililtaan hyvinkin erilaisia verrattuna valintakoe- tai todistusvalinnan kautta valittuihin opiskelijoihin. Avoimen väylä tarjoaa mahdollisuuden tutkintotavoitteiseen opiskeluun monenlaisissa elämäntilanteissa oleville hakijoille, koska avoin yliopisto-opetus saattaa olla paikasta ja toisinaan ajastakin riippumatonta, eikä pohjakoulutusvaatimuksia ole. Avoimen väylälle katsotaan olevan yhteiskunnallista tilausta juuri siksi, että se tarjoaa mahdollisuuden niin monenlaisille hakijoille, ja avoin yliopisto on toimiva vaihtoehto opintojen suorittamiseen esimerkiksi työssäkäyville aikuisille tai välivuotta viettäville nuorille. (Laakso, Lerkkanen & Joutsen 2020, 9.)

Tässä tutkielmassa tarkastellaan erilaisia tällä hetkellä käytössä olevia opiskelijavalinnan väyliä oikeustieteen alalla Turun yliopistossa. Tarkoitus on selvittää, onko eri valintaväylien kautta valituissa opiskelijoissa havaittavissa eroja motivaatiossa ja opintojen sujumisessa. Lisäksi tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä eri valintaväylistä ja niiden suhteesta motivaatioon ja opiskelunvalmiuksiin. Opiskelumotivaatiota ei pystytä mittaamaan tai havaitsemaan suoraan, vaan se ilmenee opiskelijan käyttäytymisessä ja toiminnassa (Nevgi 1998). Näkemykseni mukaan kaikki teemat tässä tutkimuksessa lopulta kietoutuvat yhteen motivaation kanssa. Motivaation ilmenemistä ja opintojen sujumista tarkastellaan opiskelijan oman motivaation reflektoinnin lisäksi myös koulutusvalinnan motiivien, käsitysten, odotusten ja alavalinnan kyseenalaistamisen, opiskeluun kiinnittymisen, opiskelutaitojen, opintomenestyksen ja opintojen etenemisen kautta. Tavoitteena on tuottaa tutkittua tietoa, jota

olisi mahdollista hyödyntää sekä opiskelijavalintaväylien että opetuksen ja ohjauksen kehittämistyössä. Mahdollisia eroja selvitetään sekä määrällisesti opintotietojärjestelmistä saatujen tietojen perusteella että laadullisesti teemahaastattelujen avulla. Kyseessä on siten Mixed methods -tutkimus.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä motivaatiolle toimii Decin ja Ryanin (2000; 2008) itseohjautuvuusteoria, mutta lisäksi viitekehystä rakennetaan muun motivaatiotutkimuksen sekä kiinnostusta, koulutusvalintojen motiiveja, kiinnittymistä, opiskelutaitoja, opintomenestystä ja opintojen etenemistä tarkastelleiden aiempien tutkimusten avulla. Koska tässä tutkimuksessa näitä eri teemoja yhdistellään toisiinsa, jotta voidaan luoda laajempi käsitys opiskelijoiden motivaatiosta ja opintojen sujumisesta, on huomattava, ettei kaikesta tarkastelun kohteena olevasta ja itse tämän tutkimuksen kokonaisuudesta löydy aiempaa teoriaa. Määrällisessä tutkimusosiossa käytetään analyysimenetelminä Mann-Whitneyn U-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysiä ja Kruskal-Wallis testin testiä ja laadullisessa tutkimusosiossa sisällönanalyysiä.

COVID-19-pandemia keskeytti koulutusjärjestelmät maailmassa laajemmin kuin koskaan aiemmin on tapahtunut. Koulujen ja muiden oppilaitosten sulkeminen vaikutti 94 prosenttiin maailman oppilaista ja opiskelijoista, ja opetus siirtyi erilaisten alustojen kautta tapahtuvaksi etäopetukseksi tai joltain osin peruuntui kokonaan. (United Nations 2020.) Tämä tutkimus on toteutettu koronapandemian aikana, ja tutkimuksen kohteena olevat opiskelijat ovat tutkimushetkellä opiskelleet joko koko opiskeluaikansa pandemiatilanteessa tai, syksyllä 2019 opintonsa aloittaneiden osalta, reilut puoli vuotta normaalioloissa ja sen jälkeen pandemiatilanteessa. He ovat siten suorittaneet valtaosan opinnoistaan etäopintoina ja tilanteessa, jossa opiskelijatapahtumia ja muita kokoontumisia on rajoitettu merkittävästi. Pandemia ja sen rajoitustoimet ovat aiheuttaneet poikkeuksellisia haasteita ihmisten psyykkiselle hyvinvoinnille. Erityisen haasteen ne ovat asettaneet yhteisöllisyyden tarpeelle. (Holzer ym. 2021.) Onkin otettava huomioon se, että pandemialla on vaikutusta tähän tutkimukseen sekä sen määrällisessä että laadullisessa osiossa. Sen lisäksi, että etäopiskelu ja etämuotoiset suoritustavat ovat voineet vaikuttaa opintopistekertymiin ja opintosuoritusten arvosanoihin, ovat erilaiset rajoitustoimet myös luultavasti vaikuttaneet opiskelijoiden hyvinvointiin, yhteisöllisyyteen ja motivaatioon. Kaikki opiskelijat ovat kuitenkin olleet samassa yleistilanteessa, joten heidän välinen vertailunsa on siinä mielessä oikeutettua. On silti hyvä pitää mielessä, että poikkeusolojen vaikutusten voimakkuus vaihtelee yksilökohtaisesti ja ihmisten elämäntilanteet ovat myös olleet hyvin erilaisia.

2 Yliopistojen opiskelijavalinnat muutoksessa

2.1 Opiskelijavalinnat ennen uudistusta

Yliopistot päättävät itse valintaperusteistaan, ja käytännössä valintaperusteita koskevat päätökset tehdään koulutusalaakohtaisesti. 2010-luvulla ennen opiskelijavalintauudistusta yliopistojen erilaisten valintaperusteiden kirjo oli hyvin laaja. Koulutusalaakohtaiset valintatavat olivat muotoutuneet vuosien varrella, ja useimmissa hakukohteissa oli käytössä monia erilaisia valintatapoja. Ne voitiin jakaa viiteen pääluokkaan: ylioppilastutkintotodistuksesta ja valintakokeesta saatava yhteispistemäärä, pelkän valintakokeen pistemäärä, ylioppilastutkintotodistukseen perustuva todistusvalinta, kilpailumenestykseen tai vastaavaan perustuva muu suoravalinta sekä avoimen yliopiston opintojen tai avoimen verkkokurssin eli MOOC-kurssin perusteella tehtävä opiskelijavalinta. (OKM 2016, 23.)

Ylioppilastutkintotodistukseen perustuva todistusvalinta oli aiemmin käytössä lähinnä matemaattis-luonnontieteellisillä ja teknillistieteellisillä aloilla (OKM 2016, 23). Esimerkiksi Turun yliopistossa ylioppilaat on vuodesta 2015 lähtien valittu pelkästään todistuksella opiskelemaan fysiikkaa, kemiaa tai matematiikkaa, ja tällöin valintakoe on tarkoitettu vain muille kuin ylioppilaille (H. Tranberg, henkilökohtainen tiedonanto 21.9.2022). Todistusvalinnan hyödyntäminen perustui siihen, että samoja aineita oli opiskeltu jo lukiossa, ja täten hakijoiden saavuttamat ylioppilastutkinnon arvosanat toimivat perusteltuna näyttönä osaamisesta. Kyseisillä koulutusaloilla ei myöskään ollut erityisen suurta hakupainetta. Enemmistö yliopisto-opiskelijoista valittiin ylioppilastutkintotodistuksesta ja valintakokeesta saatavan yhteispistemäärän tai pelkän valintakokeen pistemäärän perustella, eli valintakokeeseen valmistautuminen oli valtaosalle hakijoista välttämätöntä. Pelkkään valintakokeeseen perustuvan valintatavan osuus oli tuolloin noin kolmannes paikoista ja todistusvalinnan osuus vain noin 15 % (Kosunen 2021, 167).

2.2 Opiskelijavalintauudistus

Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen voidaan katsoa lähteneen liikkeelle jo vuonna 2009, jolloin opetusministeriön päätöksellä asetettiin työryhmä pohtimaan toimia nopeuttamaan nuorten siirtymistä koulutuksesta työelämään (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen 2019, 279). Työryhmä ehdotti muistiossaan *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep!* (Opetusministeriö 2010) muun muassa, että sähköiset hakujärjestelmät yhdistetään,

ensimmäistä opiskelupaikkaa hakevien asemaan tehdään merkittäviä parannuksia ja opiskelijavalinta perustuisi pääasiassa ylioppilas- tai ammattitutkinnon arvosanoihin eikä valintakokeeseen. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituskauden (2011–2014, jonka jälkeen Alexander Stubbin hallitus 2014–2015) aikana yliopistolakiin ja ammattikorkeakoululakiin kirjattiinkin, että yhteisvalinnan paikoista osa varattaisiin ensikertalaisille ja että yhteishaussa käytetään valtakunnallista opiskelijavalintarekisteriä (Haltia ym. 2019; Yliopistolaki 558/2009).

Pääministeri Juha Sipilän hallituksen (2015–2019) hallitusohjelmassa oli yhdeksi tavoitteeksi asetettu korkeakoulujen valintakomenettelyn uudistaminen. Tämä oli osa laajempaa tavoitetta luoda joustavia opintopolkuja eri kouluasteiden välille ja nopeuttaa valmistumista ja nuorten aikuisten siirtymistä työelämään. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2016 työryhmän, jonka toimeksiantona oli ”laatia toimenpideohjelma ylioppilastutkinnon paremmaksi hyödyntämiseksi korkeakoulujen valintamenettelyissä”. Tuolloin katsottiin, että korkeakoulujen valintamenettelyt olivat niin monimutkaisia, ettei kokonaisuuden ymmärtäminen ollut enää hakijoille mahdollista. Työryhmä totesi, että koska kelpoisuus korkeakouluopintoihin perustuu lainsäädännön mukaisesti aiempaan koulutukseen, myös opiskelijavalintojen pitäisi perustua toisen asteen koulutuksen myötä saavutettuun osaamistasoon sen sijaan, että se perustuu pääsykoekirjoista omaksuttuihin sisältöihin, joita voidaan pitää jo korkeakouluopintojen tasoisina. Resurssien kannalta mielekästä olisi, että yhdellä osaamisen osoittamisella voisi hakeutua moneen korkeakouluun ja koulutukseen, ja työryhmä näki ylioppilastutkinnon hyödyntämisen tässä suositeltavana ratkaisuna erityisesti tasa-arvo ja korkeakoulutuksen saavutettavuus huomioiden. Koulutuksellinen tasa-arvo nähtiin tärkeänä myös siitä näkökulmasta, että pääsykoejärjestelmä oli saanut aikaan valmennuskurssimarkkinat ja hakupainealoilla valmennuskursseille osallistuminen oli yleistä, mutta kaikilla hakijoilla ei ole valmennuskursseihin varaa. (OKM 2016.) Myös korkeakoulutuksen saavutettavuussuunnitelmassa (Kosunen 2021) todetaan, että korkeakoulutuksen saavutettavuutta voisi edistää se, että hakijoilta vaadittaisiin vain sellaista pohjaosaamista, jota kullakin alalla opintoja aloittaessa tarvittaisiin. Tällainen periaate on esimerkiksi Ruotsissa kirjattu lakiin. Siellä erityistä kelpoisuutta voidaan osoittaa alakohtaisesti sellaisilla lukiokursseilla, jotka osoittavat alan aloittamisen edellyttämää osaamista. (Kosunen 2021, 162–165.)

Opiskelijavalintauudistusta pohtinut työryhmä päätyi laatimaan toimenpideohjelman, jonka mukaisesti korkeakoulujen tuli ensinnäkin vuoteen 2018 mennessä ottaa käyttöön

opiskelijavalinta, joka ei edellyttäisi pitkää valmistautumista, ja toiseksi korkeakoulujen tuli vuoteen 2020 mennessä valita valtaosa opiskelijoista toisen asteen koulutuksen todistusten, ennen kaikkea ylioppilastutkinnon tulosten perusteella. Todistusvalintojen lisäämistä pidettiin erityisen tärkeänä vetovoimaisimmilla koulutusaloilla, kuten lääketieteessä, oikeustieteessä ja kauppatieteissä. (OKM 2016, 11.)

Opiskelijavalintauudistuksen myötä korkeakoulujen valintatavoiksi muodostuivat todistusvalinta, valintakoevalinta (yksi- tai useampivaiheisena), avoimessa korkeakouluopetuksessa suoritettuihin opintoihin perustuva valinta sekä tiedekilpailumenestykseen tai muuhun vastaavaan perustuva valintatapa (Kosunen 2021, 166). Korkeakoulut päättävät valintatavoista, niiden osuuksista ja valintaperusteista itsenäisesti. Sen lisäksi, että suurin osa opiskelijoista on alettu valita todistuvallinnalla, on myös valintakokeita muutettu. Ammattikorkeakoulut ovat siirtyneet hyödyntämään yhteistä sähköistä valintakoetta, johon ei ole ennakkovalmistautumista vaativaa valintakoe kirjallisuutta, ja yliopistot ovat lisänneet oppiaineiden yhteisiä valintakokeita ja pyrkineet siihen, etteivät kokeet vaatisi pitkäkestoista valmistautumista. (Karhunen, Pekkarinen, Suhonen & Virkola 2021, 1.)

2.3 Ensikertalaiskiintiö ja sijoittelu

Ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on vuodesta 2014 lähtien ollut yhteinen yhteishaku, joka on järjestetty kaksi kertaa vuodessa (OKM 2016, 7). Suurempi osa opiskelupaikoista on tarjolla kevään yhteishaussa. Korkeakoulut on myös kevään 2016 yhteishausta lähtien velvoitettu varaamaan osa aloituspaikoista niin sanotuille ensikertalaisille eli niille hakijoille, jotka eivät ole aikaisemmin suorittaneet Suomen koulutusjärjestelmän mukaista korkeakoulututkintoa eivätkä ole vastaanottaneet korkeakoulututkintoon johtavaa opiskelupaikkaa syksyllä 2014 tai sen jälkeen alkaneesta koulutuksesta. Ensikertalaiskiintiön varaaminen on ollut mahdollista jo vuodesta 2014 alkaen, mutta korkeakoulut ottivat sen käyttöön vasta, kun se tuli pakolliseksi keväällä 2016. Ensikertalaiskiintiöiden tarkoituksena on ollut parantaa aidosti ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakevien mahdollisuuksia. (OKM 2016, 18.) Ennen vuotta 2014 opiskelupaikan vastaanottaneet, jotka eivät ole valmistuneet korkeakoulututkintoon, katsotaan ensikertalaisiksi siksi, ettei heillä ole aikoinaan opiskelupaikan vastaanottaessaan ollut mahdollisuutta tietää, mitä vaikutuksia sillä olisi heidän mahdollisuuksiinsa tulevaisuuden opiskelijavalinnoissa.

Ensikertalaisuuskiintiön käyttöönoton tavoitteena oli muun muassa se, että hakijoiden käyttäytyminen muuttuisi eikä paikkoja enää otettaisi vastaan sellaisista koulutuksista, joista hakijat eivät ole aikeissa suorittaa tutkintoa. Tällöin paikat kohdentuisivat oikein. Tavoitteena oli myös, että ensikertalaisia todella valitaan enemmän ja että aiemmin opiskelupaikan vastaanottaneet voisivat hyödyntää siirtohakuja, jolloin yhteishaun paikat varattaisiin laajemmalti ensikertalaisille. (OKM 2016, 18-19.)

Ensikertalaiskiintiöt ovat alakohtaisia ja korkeakoulujen päätettävissä. Esimerkiksi oikeustieteen alalla ensikertalaiskiintiö on vuodesta 2016 lähtien ollut 75 %. Kuitenkin jo vuonna 2016 ensikertalaisuuskiintiöt käyttöön otettaessa havaittiin, että ne vaikuttivat valintojen lopputulokseen hyvin vähän. Oli siis hyvin vähän tapauksia, joissa ensikertalainen nousi valinnassa ei-ensikertalaisen ohi. (OKM 2016, 19.) Tuolloin arveltiin, että tilanne muuttuisi vuosien kuluessa, mutta merkittävää vaikutusta ei ole havaittu. Ensikertalaisten osuus opiskelupaikan saaneista vastaa suunnilleen heidän osuuttaan hakijoista (Ahola ym. 2018, 21). Ensikertalaisuuskiintiöiden vaikutus edesauttamaan nuorten siirtymistä korkeakouluopintoihin ei ole siis ollut merkittävä, joten on haluttu etsiä muita keinoja siirtymän tehostamiseksi. Kosunen (2021, 173) toteaaakin, että ensikertalaisille pitäisi rajata vielä suuremmat kiintiöt, jos heidän asemaansa valinnoissa halutaan selvästi vahvistaa.

Korkeakoulujen yhteisessä yhteishaussa käytössä on myös sijoittelu, jossa hakijan hakukohdekohtaista valintamenestystä tarkastellaan suhteessa hänen hakutoivejärjestykseensä. Hakija hyväksytään ylimpään hakutoiveeseen, johon hänen valintamenestyksensä riittää, ja alemmat toiveet peruuntuvat automaattisesti. Hakija voi ottaa vain yhden opiskelupaikan vastaan. (OKM 2016, 16–17.) Sijoittelu nopeuttaa aloituspaikkojen täyttämistä verrattuna aiempaan tilanteeseen, jossa hakija saattoi hakea ja tulla hyväksytyksi useampaan hakukohteeseen ja siinä vaiheessa päättää, minkä paikoista ottaa vastaan. Vasta tämän jälkeen vapaaksi jääneiden paikkojen varasijatäyttö voitiin aloittaa. Yhden paikan sääntö eli se, että hakija voi ottaa vastaan vain yhden opiskelupaikan saman lukukauden aikana alkavasta koulutuksesta, pyrkii varmistamaan opiskelupaikkojen riittävyyden niin monelle kuin mahdollista (Kosunen 2021, 175).

2.4 Todistusvalinta

Todistusvalinta tarkoittaa sitä, että hakija voidaan hyväksyä korkeakouluun suoraan ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella. Suomalaisen ylioppilastutkinnon lisäksi todistusvalinnassa huomioidaan Eurooppalaisen ylioppilastutkinnon (EB), International

Baccalaureate -tutkinnon (IB) sekä Suomessa suoritettujen Reifeprüfung-tutkinnon (RP) ja Deutsches Internationales Abitur -tutkinnon (DIA) arvosanat. Ammattikorkeakoulut antavat pisteitä myös ammatillisen perustutkinnon arvosanoista, mutta yliopistot huomioivat ainoastaan edellä mainitut ylioppilastutkinnot. Pääosa korkeakoulupaikoista täytetään nykyään arvosanoihin perustuen. (Opintopolku 2021a.)

Todistusvalinnan pisteytys pohjautuu valtakunnalliseen ylioppilastutkinnon pisteytystyökaluun, jonka laati Opiskelijavalintojen uudistamishanke yhteistyössä UNIFI ry:n koulutusvararehtoreiden ja yliopistojen kanssa. Pisteytystyökalussa lukioaineiden pisteytykseen vaikutti se, kuinka monta kurssia kutakin ainetta lukion opetussuunnitelmassa oli. (Oha-forum 2020.) Todistusvalinnassa voidaan hyödyntää kynnysehtoja, jotka ovat tiettyjen ylioppilaskokeiden hyväksytyjä suorituksia tai vähintään tietyllä arvosanalla tehtyjä suorituksia. Tällöin hakija huomioidaan todistusvalinnassa vain silloin, kun määritelty kynnysehdot täyttyvät. Kaikissa koulutuksissa huomioidaan äidinkielen arvosana, mutta muuten koulutukset määrittelevät, mistä aineista pisteitä annetaan ja kuinka monesta aineesta enintään. (Opintopolku 2021c.)

Todistusvalinta otettiin täysimittaisena käyttöön ensimmäistä kertaa vuoden 2020 opiskelijavalinnoissa. Tuolloin suomalaisiin korkeakouluihin valituista 55,4 % valittiin todistusvalinnalla. (Nori, Juusola, Kohtamäki, Lyytinen & Kivistö 2021, 63.) Maailmanlaajuinen koronapandemia vaikutti kyseisen vuoden opiskelijavalintoihin siten, että jollain koulutusaloilla todistusvalinnan osuutta lisättiin alun perin kaavaillusta, jotta haasteellisessa tilanteessa voitiin järjestää kaksivaiheiset valintakokeet ja kutsua toiseen vaiheeseen mahdollisimman pieni määrä osallistujia. Todistusvalinnan valmisteluvaiheessa oli ilmaistu huolta siitä, että ylioppilastutkinnon merkityksen kasvattaminen suosisi naisia ja lisäisi heidän yliedustustaan opiskelijoiden joukossa. Toisaalta jo tuolloin oli tiedossa, että miesten osuus opiskelemaan valituista oli suurempi kuin heidän osuutensa hakijoista. (OKM 2016, 66.) Vuoden 2020 todistusvalinnan tilastoja tarkasteltaessa voidaan kuitenkin havaita, että todistusvalinnan kautta valituissa miesten osuus oli hieman suurempi kuin valintakokeen kautta valituissa. Hakupainealoista lääketieteessä naisten osuus todistusvalinnalla valituista oli jonkin verran pienempi kuin valintakoevalinnalla valituista (65,2 % / 72,7, %), ja oikeustieteessä näissä ei ollut nähtävissä merkittävää eroa kumpaankaan suuntaan (naisten osuus todistusvalinnassa 66,1 % ja valintakoevalinnassa 66,4 %). (Nori ym. 2021, 63–64.) Oikeustieteessä tämä vastaa varsin tarkasti myös naisten osuutta hakijoiden määrästä (Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta 2021b).

2.5 Opiskelijavalintauudistukseen kohdistunut kritiikki

Monet koulutusalat ovat halunneet pitää kiinni valintakokeistaan. Niiden on katsottu mittaavan parhaiten motivaatiota tai soveltuvuutta alalle. Ne ovat olleet toimivia erottelukykynsä puolesta ja tarjoavat myös toisen asteen opinnoissa heikommin menestyneille toisen mahdollisuuden osoittaa osaamisensa. Tärkeänä on myös pidetty sitä, että valintakokeisiin valmistautuminen valintakoe kirjallisuuden tutustumisen kautta tutustuttaa hakijan sellaiseen alaan, jonka opintoja hakija ei ole lukiossa voinut suorittaa. (OKM 2016, 9.) Nämä argumentit ovat olleet voimakkaasti keskustelussa myös oikeustieteen alalla, sillä lukiolaisilla ei ole kosketusta oikeustieteen opiskeluun muutoin kuin yhden yhteiskuntaopin piiriin kuuluvan lakitiedon kurssin kautta, eikä senkään katsota varsinaisesti perehdyttävän itse oikeustieteen opiskeluun.

Oikeustieteellisten tiedekuntien ei ole ollut vaikeaa houkutella lahjakkaita ja hyvät akateemiset valmiudet omaavia hakijoita, mutta huolenaiheena on ollut se, että lahjakas hakija saattaisi tehdä väärän valinnan ja hakeutua alalle, joka ei häntä lopulta kiinnostakaan. Pelkona on muun muassa, että todistusvalinnalla opiskelupaikan saavat keskeyttävät opintonsa muita todennäköisemmin tai ovat muuten epämotivoituneempia kuin ne opiskelijat, jotka ovat opiskelupaikan saadakseen valmistautuneet valintakokeeseen ja tällöin ennalta tutustuneet opiskeltavaan ainekseen. Muun muassa Suomen ylioppilaskuntien liitto on kantanut huolta siitä, että todistusvalinnan myötä alanvaihtajien määrä kasvaa. Lisäksi yliopistoissa on erityisesti kauppatieteissä oltu huolestuneita eroista uusien opiskelijoiden lähtötasossa alan perusopinnoissa. (Loula 2019.)

Valintojen uudistamista pohtineen työryhmän näkemys kuitenkin oli, että toimivin tapa mitata hakijan motivaatiota on antaa hänen hakea valintajärjestelmässä siten kuin hän valitsee hakea ja katsoa, ottaako hän tarjotun opiskelupaikan vastaan. Lisäksi tiedon lisääminen ja tehokas opinto-ohjaus toisen asteen opintoja suoritettaessa olisivat valintakokeita parempia tapoja auttaa hakijaa tutustumaan korkeakouluopintojen luonteeseen ja niitä seuraavaan työelämään. Hakijoiden motivaatio näkyisi nimenomaan ylioppilastutkinnon kokeisiin panostamisena, vaikkakaan se ei tällöin suuntautuisi tietylle alalle. Työryhmä myös huomautti, että motivaatio ei ole tasaisen vakaata vaan se voi opiskeluvaiheessa heikentyä tai lisääntyä. Opiskelijoiden lähtötasoon liittyvän kritiikin osalta työryhmä katsoi, että korkeakoulutasoisen osaamisen opetus kuuluu korkeakouluille, ei toiselle asteelle tai sen ja korkeakouluopintojen

väliseen vaiheeseen. Toisen asteen opintojen tulisi siten antaa riittävät valmiudet korkeakouluopintoihin. (OKM 2016, 43, 48–49.)

Haltia ym. toteavat, että opiskelijavalintauudistuksen yhteydessä ylioppilastutkinnon hyödyntäminen opiskelijavalinnoissa on esitetty hyvin neutraalina valintatapana, joka mahdollistaa hakijoiden yhdenvertaisen kohtelun, toisin kuin valintakoe. Huomiota ei ole tässä yhteydessä kiinnitetty eri aikoina suoritettuihin ylioppilaskokeisiin tai siihen, ettei ylioppilaskokeen arvosanojen korottaminen ole mitenkään vähäinen ponnistus sellaiselle hakijalle, jonka lukio-opinnoista on jo kulunut aikaa. Ylipäänsä aikuisten hakijoiden näkökulmaa ei ole tässä yhteydessä huomioitu, vaan opiskelijavalintauudistus on marginalisoinut muut hakijat kuin nuoret, heti lukion jälkeen opiskelupaikkaa hakevat ylioppilaat. (Haltia ym. 2019, 284–285.)

Todistusvalintaa kohtaan on esitetty runsaasti kritiikkiä myös lukioiden taholta. Pisteytysmallissa eniten pisteitä saa pitkän matematiikan parhaasta arvosanasta, mikä on ohjannut lukiolaisten kurssivalintoja. Oppiaineita ei enää nähdä lukiolaisten keskuudessa samanarvoisina, ja näin ollen lukion aiempi laaja-alaisuus ja tuottama osaaminen kapenee. Erityisesti kieli- ja taideaineet kärsivät tilanteesta, kun niitä valitaan aiempaa vähemmän. Lukiolaiset uupuvat ja stressaantuvat entistä enemmän ja ylioppilaiskokeiden rajoittamattomat uusimismahdollisuudet aiheuttavat kuormitusta myös opettajille. Menestyspainoiden nähdään valuvan jo peruskoulun puolelle. (Kangasniemi 2021.)

Vastauksena kritiikkiin Kosunen (2021) toteaa, että verrattaessa opiskelijavalintauudistusta sitä edeltävään aikaan ei lukion oppiainevalintojen merkityksessä ole huomattavia muutoksia, koska myös aikaisemmin valtaosa paikoista täytettiin valintakokeilla, jotka perustuivat nimenomaan tiettyjen lukion oppiaineiden sisältöihin. Näin ollen myös aikaisemmin on lukiolaisten kurssivalinnoilla ollut merkitystä korkeakouluihin pääsyyn. Eniten vaikutusta valintauudistuksella ja todistusvalinnan pisteytyksellä onkin sellaisilla koulutusaloilla, joilla tiettyjen aineiden hallinnalla ei ole merkitystä. Oikeustiede on tästä hyvänä esimerkkinä. (Kosunen 2021, 168–169.)

On hyvä muistaa, että kaikille aloille ei vaadita huipputuloksia ylioppilastutkinnosta, ja esimerkiksi etevimmät pitkän matematiikan osaajat hakeutuvat usein matemaattis-luonnontieteellisille, teknillisille tai lääketieteellisille aloille. Monille koulutusaloille on mahdollista tulla valituksi ilman pitkän matematiikan arvosanaa, myös hakupainealoille, kuten oikeustieteeseen. Useimmilla koulutusaloilla on lisäksi yhä mahdollisuus näyttää

osaamisensa valintakokeessa tai tulla valituksi toisenlaisten väylien kautta. Silti lukioista ja muilta tahoilta kuuluva kritiikki on syytä kuulla ja todistusvalinnan vaikutusten seuranta on tärkeää.

2.6 Opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksia

Todistusvalinta otettiin laajamittaisena käyttöön kevään 2020 opiskelijavalinnassa, ja muutkin opiskelijavalintauudistuksen aiheuttamat muutokset ovat hyvin tuoreita, joten tutkimuksia opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksista on vasta vähän. Ensimmäinen laajempi opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimus pyrki saamaan tietoa siitä, millä tavoin uudistus oli onnistunut tavoitteissaan nopeuttaa ja sujuvoittaa siirtymää korkeakoulutukseen sekä tehdä opiskelupaikkojen kohdentumisesta tehokkaampaa (Karhunen, Pekkarinen, Suhonen & Virkola 2022, 1). Seurantatutkimus valmistui keväällä 2022, ja sen tuloksia esitellään sekä tutkimuksen väliraportissa (Karhunen ym. 2021) että loppuraportissa (Karhunen ym. 2022) kuitenkin muistuttaen, ettei kaikkia muutoksia tule tulkita suorana seurauksena opiskelijavalintauudistuksesta, vaan havaittuja muutoksia olisi voinut ilmetä myös ilman opiskelijavalintauudistusta.

Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksessa havaittiin, että hakijat ovat uudistuksen myötä alkaneet hakea aiempaa useampaan hakukohteeseen, ja erityisesti tämä koskee nuoria, alle 23-vuotiaita hakijoita. Vuonna 2020 hakijat hakivat keskimäärin 3,4 hakukohteeseen, ja 5–6 hakukohteeseen hakeneiden osuus oli kasvanut selvästi. Hakijat saavat hakea maksimissaan kuuteen hakukohteeseen. Todistusvalinta helpottaa useampaan hakukohteeseen hakemista, kun hakijan ei tarvitse valmistautua moneen valintakokeeseen. On ollut myös havaittavissa, että vaikka hakijat usein hakevat ensisijaisesti lähellä sijaiseviin hakukohteisiin, on keskimääräinen hakuetaisyys selvästi kasvanut opiskelijavalintauudistuksen jälkeen. (Karhunen ym. 2021, 5–7.) Hakijat eivät ole kuitenkaan laajentaneet hakuaan useammalle alalle, vaan hakijoista noin 75 % hakee yhdelle tai kahdelle koulutusosalalle (Karhunen ym. 2022, 15).

Hakemusten määrän kasvu on vuosina 2018–2020 ollut erityisen merkityksellistä oikeustieteen, lääketieteen ja kaupan ja hallinnon koulutusaloilla. Oikeus- ja lääketieteessä tuohon ajankohtaan ajoittui kuitenkin siirtyminen valtakunnalliseen yhteisvalintaan, mikä on ollut merkittävä syy hakemuskasvuun. (Karhunen ym. 2021, 10.) Ennen yhteisvalintaan siirtymistä hakijan mahdollisuudet hakea eri yksiköihin olivat rajatumpia. Korkeakouluihin hakeneiden määrään valintauudistus ei ole aiheuttanut suuria muutoksia.

Hakupainealoja tarkasteltaessa havaittiin, että niiden suhteellinen osuus kaikista hakemuksista oli pienentynyt vuonna 2021, ja todistusvalinta on saattanut vähentää esimerkiksi oikeustieteen ja lääketieteen vetovoimaa, mutta tähän on voinut olla myös aivan muita syitä. (Karhunen ym. 2022.)

Yliopistoihin hyväksytyjen ikärakennetta tarkasteltaessa huomattiin, että vuonna 2020 heistä aiempaa suurempi osuus oli 19-vuotiaita tai nuorempia, mutta vuonna 2021 heidän osuutensa laski jonkin verran, joskaan ei vuotta 2020 edeltävälle tasolle. Alakohtaisessa tarkastelussa havaittiin, että samanlaiset vaihtelut koskivat myös oikeustieteitä. Naisten osuudessa korkeakoulupaikan vastaanottaneista tapahtui vuonna 2020 laskua, mutta vuonna 2021 heidän osuutensa jälleen kasvoi. Seurantatutkimuksessa ei katsottu, että todistusvalinta asettaisi naispuoliset hakijat miehiä edullisempaan asemaan. Paikan vastaanottaneiden vanhempien koulutustaustaan opiskelijavalintauudistuksella ei näytä olleen juurikaan vaikutusta. Oikeustieteissä korkeasti koulutettujen vanhempien lasten osuus tosin kasvoi jonkin verran, mutta samalla korkeimman tuloluokan perheiden lapsia tuli opiskelijaksi aiempaa vähemmän. Hakupainealojen ei siten voida katsoa valintauudistuksen myötä muuttuneen elitistisemmiksi, jos ei myöskään vähemmän elitistisiksi. (Karhunen ym. 2021; Karhunen ym. 2022.)

Seurantatutkimuksen väliraportin mukaan valintatapojen osalta oli silmiinpistävä, että todistusvalinnan kautta opiskelupaikan saaneet olivat noin 2–3 vuotta nuorempia kuin valintakoevalinnalla valitut opiskelijat (Karhunen ym. 2021, 19). Tähän vaikutti varmastikin se, että monilla aloilla, kuten oikeustieteessä, todistusvalinta on rajattu vain ensikertalaisille hakijoille. Naisia oli yliopistojen paikan vastaanottaneissa enemmistö, mutta heitä oli enemmän valintakokeella kuin todistusvalinnalla valituissa (Karhunen ym. 2021, 20). Mielenkiintoista on myös havainto, että yliopistosta opiskelupaikan saaneiden vanhempien sosioekonomista asemaa tarkasteltaessa todistusvalinnalla valituilla oli tyypillisesti korkeamman koulutuksen saanut ja korkeatuloisimpaan väestöryhmään kuuluva vanhempi kuin valintakoevalinnalla valituilla (Karhunen ym. 2021, 20). Tilanne olisi voinut olla myös päinvastainen huomioiden varsin tasalaatuisen ja tasa-arvoisen lukiokoulutuksen ja toisaalta valmennuskurssiproblematiikan. Karhunen ym. (2021) kuitenkin korostavat, ettei tästä tuloksesta tule vetää johtopäätöksiä, koska muut tekijät asettavat haasteensa näiden ryhmien väliselle vertailulle.

Seurantatutkimuksessa tarkasteltiin myös yliopistopaikan vastaanottaneiden ylioppilasarvosanoja ja havaittiin, että vuosina 2020 ja 2021 pitkän matematiikan arvosanojen

keskiarvo laski aiemmasta. Samalla äidinkielen ja lyhyen matematiikan arvosanojen keskiarvot nousivat vuonna 2020 ja palasivat aiemmalle tasolle vuonna 2021. On kuitenkin viitteitä siitä, että hakupainealoilla arvosanavaatimukset ovat kasvaneet, ja esimerkiksi oikeustieteissä paikan vastaanottaneiden pitkän matematiikan ylioppilasarvosanojen keskiarvo kasvoi todistusvalinnan käyttöön oton myötä. (Karhunen ym. 2022.)

Tarkasteltaessa opintojen edistymistä niissä koulutusohjelmissä, joiden opiskelijavalintatapaa valintauudistus muutti merkittävästi, havaittiin opiskelijoilla noin 5 % pienempi vuosittainen opintopistekertymä. Tätä saattoi kuitenkin selittää nuorempien paikan vastaanottaneiden kasvanut osuus, sillä monet heistä suorittivat asepalvelusta ensimmäisenä opintovuotena eivätkä siten suorittaneet lainkaan opintoja tai suorittivat niitä muita vähemmän. Kun poissa olevaksi ilmoittautuneet jätettiin pois tarkastelusta, ei opintopistekertymissä enää havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja aiempiin vuosiin verrattuna. Myöskään opintomenestyksessä ei havaittu merkitsevää eroa arvosanojen keskiarvojen kautta tarkasteltuna. Sen sijaan valintauudistus on lisännyt niiden lukumäärää, jotka hakevat jo paikan vastaanotosta seuraavana vuonna uutta opiskelupaikkaa. Tämän vaikutuksen tarkempi arviointi vaatii jatkotutkimusta. (Karhunen ym. 2022.)

Kaiken kaikkiaan opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksessa siis todettiin, että monet uudistuksen uhkakuvat eivät toteutuneet. Vaikutusta ei ollut opiskelijoiden sukupuolijakaumaan tai sosioekonomiseen perhetaustaan. Uudistus sai hakijat hakemaan entistä useampiin hakukohteisiin, myös kauempana sijaitseviin, ja kasvatti nuorimpien osuutta hyväksytyksi tulleista ja paikan vastaanottaneista. Siten se tehosti korkeakouluopintoihin siirtymistä, mutta samalla lisäsi halukkuutta hakea jo lähitulevaisuudessa uutta opiskelupaikkaa. Seuranta edellyttääkin erityisesti se, millaisia vaikutuksia valintauudistuksella on läpäisyprosentteihin eli tutkinnon valmiiksi suorittamiseen. Seurantatutkimusten tulosten arvioinnissa on hyvä pitää mielessä, että opiskelijavalintauudistuksen kanssa samaan aikaan vuonna 2020 puhkesi maailmanlaajuinen koronapandemia, joka monien muiden vaikutusten lisäksi aiheutti lisäyksen korkeakoulujen aloituspaikkoihin. Tämä on saattanut olla vaikuttamassa raporteissa kuvattuihin muutoksiin. (Karhunen ym. 2022.)

3 Opiskelijavalinta oikeustieteen koulutukseen

3.1 Oikeustieteen yliopistokoulutus Suomessa ja koulutukseen valikoituminen

Oikeustiedettä voi opiskella Helsingin, Itä-Suomen, Lapin ja Turun yliopistoissa oikeusnotaarin (alempi korkeakoulututkinto) ja oikeustieteen maisterin tutkintoihin valmistavissa koulutuksissa sekä Åbo Akademiassa rättsnotarie-tutkintoon (alempi korkeakoulututkinto) valmistavassa koulutuksessa. Valtioneuvosto on asetuksessaan OKM/2022/1 myöntänyt oikeustieteen maisterin tutkinnon koulutusvastuun myös Åbo Akademiille, ja se tulee voimaan 1.8.2023. Lisäksi yliopistoissa on kansainvälisiä maisteriohjelmia, joista valmistuu muihin oikeudellisiin tutkintoihin kuin oikeustieteen maisterin tutkintoon.

Oikeustiede on niin sanottu hakupaineala, johon hakee huomattavasti enemmän hakijoita kuin on aloituspaikkoja. Vuoden 2021 yhteishaussa oikeustieteen yhteisvalinnassa hakijoita oli 5953 ja aloituspaikkoja 567 (Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta 2021b). Hakijoista 9,5 % sai siten opiskelupaikan. Naisten osuus oikeustieteen opiskelijoista on vuosikymmenten varrella kasvanut vahvasti. Vuonna 1961 Elovainion (1966) tekemän tutkimuksen mukaan oikeustieteen opiskelijoista naisia oli noin 20 %, ja vuoteen 2009 mennessä naisten osuus oli noussut lähes 60 prosenttiin (Nori 2011, 76–77). Vuonna 2021 Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan oikeusnotaarin tutkintoa suorittavista opiskelijoista 68,3 % ja maisterivaiheen opiskelijoista 71 % oli naisia (Turun yliopisto 2022b).

Oikeustiedettä pidetään statukseltaan elitistisenä alana. Jo vuonna 1961 alojen statusta tarkasteltaessa havaittiin, että lähes joka toisen opiskelijan isä sijoittui ylempien toimihenkilöiden luokkaan lääke-, oikeus- ja kauppatieteellisillä aloilla. Vuonna 1990 ylempien toimihenkilöiden lapsia opiskeli eniten oikeus- tai lääketieteellisellä alalla, yli 40 %, ja näiden alojen voitiin katsoa olevan elitistisimpiä aloja. Sittenmin alojen väliset erot ovat tasoittuneet. Yliopistoihin kuitenkin ylipäänsä valikoituu muita useammin korkeasti koulutettujen vanhempien jälkeläisiä, ja erityisesti isän koulutustaso on tässä merkittävä. (Nori 2011.) Norin väitöstutkimuksessa, jossa tarkasteltiin vuonna 2003 korkeakouluihin hakeneita ja päässeitä, havaittiin, että oikeustieteen alalle hakijoilla oli muille aloille hakeneita korkeampi koulutustaso eli heissä oli enemmän jo aiemmin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut sisään pääsyyn, vaan valituksi tulivat

useimmiten nuoret hakijat, joiden oma asema ei ollut erityisen korkea, mutta isän aseman mukaan he sijoittuivat korkealle. Vuonna 2003 oikeustiedettä opiskelemaan valituista opiskelijoista peräti 68 prosentilla oli korkeakoulututkinnon suorittanut isä, mikä oli vertailluista aloista korkein osuus. Isän koulutustason perusteella luokiteltuna oikeustiede oli siten elitistisin ala. Myös isän sosioekonominen asema oli oikeustiedettä opiskelemaan päässeiden keskuudessa korkea. (Nori 2011.) Vuonna 2014 oikeustiedettä opiskelemaan hyväksytyjen sijoitus isän koulutustason mukaan luokiteltuna oli kolmas heti lääke- ja kauppatieteellisen koulutusalan jälkeen. Koulutusalojen väliset statuserot ovat pysyneet varsin muuttumattomina 30 vuoden tarkastelujaksolla. (Nori ym. 2021, 33–34.)

3.2 Yhteistyöstä yhteisvalintaan

Oikeustieteellisillä tiedekunnilla on pitkä historia valintakoe yhteistyöstä. Vuoteen 1988 saakka Helsingin, Lapin ja Turun yliopiston oikeustieteellisillä tiedekunnilla oli yhteinen valtakunnallinen valintakoelautakunta, ja opiskelijavalinnat järjestettiin yhteistyössä. Vuosina 1989–1997 yksiköillä oli sama valintakoe, mutta hakija ei voinut hakea kuin yhteen oikeustieteelliseen yksikköön. Tuolloin Turun yliopiston oikeustieteellisellä tiedekunnalla oli oma valintalautakuntansa, mutta Helsingin ja Lapin yliopistoilla yhteinen. Vuodesta 1998 alkaen yksiköt järjestivät omat valintakokeensa, mutta kuitenkin samana ajankohtana. Itä-Suomen yliopisto ja Turun yliopisto aloittivat valintakoe yhteistyön vuonna 2013, jolloin Itä-Suomen yliopisto käynnisti opiskelijavalinnan oikeustieteelliselle alalle. Lapin yliopisto liittyi mukaan tähän yhteistyömalliin vuonna 2017. Valintakoe yhteistyössä yksiköt järjestivät yhteisen valintakokeen, jonka laati ja tarkasti yhteinen valintatoimikunta. Yksiköillä oli kuitenkin erilaiset valintaperusteet eli ylioppilastutkinnon painoarvo yhteispistekiintiössä oli erilainen. (Oikeustieteen alan opiskelijavalintojen uudistamistyöryhmä 2017.)

Oikeustieteen yksiköt sopivat vuonna 2015 aloittavansa valtakunnallisen valintakoe yhteistyön valmistelun. Tämän päätöksen taustalla oli pääministeri Sipilän hallitusohjelman kärkihanke, jonka tavoite oli uudistaa valintakoemenettelyä. Yksiköt perustivat Oikeustieteen alan opiskelijavalintojen uudistamistyöryhmän, jonka kannanottojen perusteella oikeustieteen alan dekaanit päättivät vuonna 2016 siirtyä valtakunnalliseen yhteisvalintaan vuodesta 2018 alkaen. Yhteisvalintaan sitoutuivat kaikki suomenkieliset oikeustieteen hakukohteet, ja yhteisvalinnan koordinaatitahoksi valittiin Itä-Suomen yliopisto. (Oikeustieteen alan opiskelijavalintojen uudistamistyöryhmä 2017, 3.)

Oikeustieteen yhteisvalinta käynnistyi vuonna 2018, jolloin hakijan oli ensimmäistä kertaa mahdollista hakea yhdellä kokeella kaikkiin suomenkielisiin oikeustieteen hakukohteisiin (Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta 2021b). Tällöin opiskelijat valittiin joko ylioppilastutkinnon ja valintakokeen pisteiden yhteispistemäärän perusteella (40 %) tai pelkän valintakokeen pisteiden perusteella (60 %). Hakijamäärän kasvu oli huomattava: kun Turun yliopiston oikeustieteelliseen tiedekuntaan haki vuonna 2017 oikeusnotaarin ja oikeustieteen maisterin tutkintoja suorittamaan 2559 hakijaa, oli vastaava lukumäärä vuonna 2018 yhteisvalinnan käynnistyttyä 4272 hakijaa (Turun yliopisto 2022a).

Vuonna 2019 oikeustieteen yhteisvalinta jo pilotoi todistusvalintaa, ja pieni osa opiskelijoista (Turun yliopistossa 23 % eli 30 hakijaa) valittiin todistuksen perusteella ja loput pelkän valintakokeen perusteella. Todistusvalinnassa hyödynnettiin tuolloin aiemmin yhteispisteiden laskemisessa käytössä ollutta pisteytysmallia, jossa kaikki pitkän oppimäärän kokeet pisteytettiin samalla tavalla, samoin kaikki ainereaalit ja keskipitkän ja lyhyen oppimäärän kokeet keskenään yhteneväisellä tavalla. (Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta 2021a.) Pisteytysmalli erotteli tuolloin hakijat riittävällä tarkkuudella. Vuonna 2020, kun kaikki korkeakoulut ottivat käyttöön todistusvalinnan ja valtakunnalliset pistetaulukot, myös oikeustieteen yhteisvalinta siirtyi hyödyntämään valtakunnallista yleistä pistetaulukkoa. Opiskelijoista 40 % valittiin todistusvalinnalla ja 60 % valintakokeen pistemäärän perusteella.

3.3 Opiskelijavalinnan väylät oikeustieteessä

Suomenkielisen oikeustieteen koulutuksen opiskelijavalinnassa oikeusnotaarin ja oikeustieteen maisterin tutkintoihin on käytössä kolme pääasiallista väylää: todistusvalinta, valintakoevalinta ja avoimen väylä. Nämä valintatavat ovat käytössä suomenkielistä koulutusta tarjoavissa yliopistoissa eli Helsingin, Itä-Suomen, Lapin ja Turun yliopistoissa. Lisäksi Itä-Suomen ja Lapin yliopistoissa on Oikeusguru-kilpailumenestyksen perusteella hakevien valinta ja Itä-Suomen yliopistossa myös siirtohaku saman yliopiston tutkinto-opiskelijoille. (Opintopolku 2021b.) Yliopistojen yhteistyönä toteutettu yhteisvalinta käsittää todistus- ja valintakoevalinnan. Kaikissa oikeustieteen yksiköissä on myös oma valinta suoraan oikeustieteen maisterin koulutukseen. Tämä valinta perustuu tyypillisesti aiempiin opintoihin sekä esimerkiksi motivaatiokirjeeseen ja valintaesseeeseen. Oikeustieteen yhteisvalinnassa käytössä oleva todistusvalinta perustuu valtakunnalliseen pisteytysmalliin. Hakija voi saada pisteitä ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen arvosanasta sekä neljästä muusta parhaista pisteistä tuottavasta aineesta. Kynnyksehtoja ei ole. Todistusvalinnassa

huomioidaan vain nykymuotoiset ainereaalit, ei vanhanmuotoista reaalikoetta.

(Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta 2021b.)

Valintakoevalinta perustuu valintakokeesta saatuihin pisteisiin, joiden perusteella hakijat laitetaan parhaimmuusjärjestykseen. Oikeustieteen valintakoe pohjautuu noin kuukautta aikaisemmin julkaistavaan valintakoe kirjallisuuteen sekä kokeessa mahdollisesti jaettavaan aineistoon. Valintakokeen tarkastus on kaksivaiheinen siten, että aluksi kaikilta kokeeseen osallistuneilta tarkistetaan monivalintatehtävät, ja tämän jälkeen toiseen tarkastusvaiheeseen etenee vain osa hakijoista ensimmäisestä vaiheesta saavutettujen pisteiden perusteella.

(Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta 2021c.)

Yhteisvalinnan valintatapojen lisäksi Turun yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa, kuten muissakin oikeustieteen yksiköissä, on käytössä myös avoimen väylä. Avoimen väylän kautta valitaan hakijat heidän avoimessa yliopisto-opetuksessa suorittamiensa opintojen perusteella. Valintaperusteet vaihtelevat yksikkökohtaisesti. Turun yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa hakijoilta edellytetään vähintään 60 opintopistettä vähintään arvosanalla ”hyvä” Turun yliopiston avoimessa yliopisto-opetuksessa suoritettuja oikeustieteellisiä opintoja, joista oikeudenalojen perusteiden opintopaksoja edellytetään vähintään 34 opintopistettä. (Opintopolku 2021b.) Käytännössä, avoimen väylän pienehköistä koosta johtuen (aloituspaikat 14 vuonna 2021), tullakseen valituksi hakijoilla tulee olla suoritettuja opintopisteitä paljon enemmän kuin vaadittu minimimäärä. Näin ollen monilla avoimen väylän kautta opiskelupaikan saaneista on oikeusnotaarin tutkinto jo hyvin pitkällä heidän aloittaessaan tutkinto-opiskelun.

4 Motivaatio alaan ja opiskeluun

4.1 Motivaatio

Motivaatiossa on yksinkertaistetusti kysymys siitä, mikä saa ihmisen käyttäytymään siten kuin hän käyttäytyy. Motivaation muodostavat tekijät saavat yksilön toimimaan tai toisaalta estävät häntä toimimasta. Kyse on ihmisen sisäisten tarpeiden ja ympäristön välisestä suhteesta. (Lindblom-Yläne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 80.) Motivaatio on käyttäytymistä ja sen suuntaa, voimakkuutta ja kestoja ohjaava voima (Pinder 2008, 11). Se on energiaa, tarkoitusta ja sinnikkyyttä (Ryan & Deci 2000b, 69). Se ei ole yhtenäinen ilmiö vaan vaihtelee sekä määrän että suuntautumisen osalta. Motivaation suuntautuminen liittyy niihin asenteisiin ja tavoitteisiin, jotka saavat toiminnan aikaiseksi. (Ryan & Deci 2000a, 54.) Hakala (2017) toteaa motivaatiotutkimuksen kehitysvaiheita yhteen vetäessään, että motivaatiota on tutkittu jo pitkään, mutta yksimielisyyteen sen määrittelyssä ei ole päästy. Joidenkin tutkijoiden näkemys on, että motivaatiossa kyse on ajatus-, tunne- ja tahtotoimintojen yhdistelmästä, joka on hyvin monimutkainen ja jonka toimintaa ei vieläkään kyetä kokonaan tuntemaan. Toiset tutkijat näkevät motivaation ihmisen sisäisenä toiminnan tarpeena tai psyykkisenä syynä suuntautua tiettyyn kohteeseen sekä syynä toiminnan ylläpitämiseen. (Hakala 2017, 8.)

Maslow'n (1943) tarvehierarkia on yksi kuuluisimpia varhaisia motivaatioteorioita. Sen ydin on, että ihmisten perustarpeet järjestäytyvät hierarkkisesti siten, että alemmalla tasolla olevat tarpeet on tyydytettävä ennen korkeamman tason tarpeita. Tyydyttämättömät perustavanlaatuisimmat tarpeet hallitsevat ihmisen tietoisuutta, eikä hän tällöin pysty huomioimaan ylemmän tason tarpeitaan. Sitten kun perustarve on riittävällä tavalla tyydytetty, pystytään huomio kääntämään seuraavan tason tarpeelle. Alimmalla eli välttämättömimmällä tasolla ovat fysiologiset tarpeet, kuten ruuan tarve. Sen yläpuolella ovat turvallisuuteen liittyvät tarpeet, rakkauteen, kiintymykseen ja yhteenkuuluvuuteen liittyvät tarpeet, arvostukseen liittyvät tarpeet ja lopulta ylimpänä itsensä toteuttamisen tarpeet. Toiminta on psykologisesti merkittävää, jos se tähtää suoraan jonkin tarpeen tyydyttämiseen. Ihminen on motivoitunut saavuttamaan tai ylläpitämään olosuhteita, joissa perustarpeet ovat tyydytettyinä. (Maslow 1943.)

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisestä motivaatiosta on kyse silloin, kun henkilö tekee jotakin siksi, että se on luontaisesti kiinnostavaa tai

nautinnollista. Tästä hyvä esimerkki on lasten luontainen uteliaisuus ja leikki, joiden kautta he oppivat. (Deci & Ryan 1985.) Sisäinen motivaatio saa yksilön tavoittelemaan haasteita ja uusia asioita, tutkimaan, oppimaan sekä laajentamaan ja harjoittamaan omia kykyjään (Ryan & Deci 2000b, 70). Ulkoinen motivaatio sen sijaan tarkoittaa jonkin asian tekemistä siksi, että se johtaa tiettyyn, erilliseen lopputulokseen. Toimintaan ei ryhdytä kiinnostuksesta, vaan ulkoisen palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa. (Deci & Ryan 1985.) Ulkoisessa motivaatiossa toiminnalla on siten välineellinen arvo. Tutkimukset ovat osoittaneet, että erilaisilla motivaatioilla voi olla merkittävä vaikutus toiminnan ja kokemuksen laatuun. Sisäinen motivaatio saa aikaan korkealaatuisia oppimista ja luovuutta. Toisaalta ulkoisessa motivaatiossa voidaan erottaa eri asteita sen mukaisesti, missä määrin se kumpuaa toimijasta itsestään. Ulkoisen palkkion tai rangaistuksen merkityksen korostaminen on hyvin selvää ulkoista säätelyä, mutta lähempänä sisäistä motivaatiota on ulkoisen motivaation muotona integroitu säätely, jossa henkilö on sulauttanut ulkoisen säätelyn omiin arvoihinsa ja tarpeisiinsa ja hänen toiminnassaan on nähtävissä merkittävästi enemmän omaehtoisuutta. Tällainen ulkoisen motivaation muoto korreloi koulussa kiinnostuksen ja koetun kyvykkyyden tunteen kanssa, ja on johtanut parempiin oppimistuloksiin kuin puhtaasti ulkoiseen säätelyyn perustuva motivaatio. (Ryan & Deci 2000a.)

Decin ja Ryanin (2000, 2008) itseohjautuvuusteoria (self-determination theory, SDT) on yksi keskeisimmistä motivaatiota koskevista teorioista. Sen lähtökohtana on, että ihmiset ovat luonnostaan aktiivisia, motivoituneita olentoja, jotka pyrkivät itseään kiinnostavaan toimintaan, omien kykyjensä hyödyntämiseen ja toimimiseen muiden ihmisten kanssa. Itseohjautuvuusteorian mukaisesti sisäinen motivaatio on siten yhteydessä kolmen psykologisen tarpeen tyydyttämiseen: omaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden tarpeen. Nämä tarpeet ovat synnynnäisiä psykologisia tarpeita, jotka eroavat fysiologisista tarpeista siinä, että fysiologisen tarpeen tyydyttämisen estyessä ihminen pyrkii entistä enemmän kyseisen tarpeen, esimerkiksi nälän, tyydyttämiseen. Psykologisen tarpeen tyydyttämisen estyessä ihmiset saattavat sen sijaan vähentää suoria pyrkimyksiään näiden tarpeiden tyydyttämiseen, ja tämä voi johtaa heikompaan motivaatioon. Ihmiset pyrkivät tavoittelemaan sellaisia päämääriä, jotka tukevat heidän psykologisten tarpeidensa tyydyttämistä. Sisäisesti motivoitunut henkilö ryhtyy aktiivisesti suorittamaan tehtäviä, joita pitää kiinnostavina, mutta sekä tietystä toiminnasta kiinnostuminen että toiminnan ylläpitäminen edellyttävät psykologisten tarpeiden tyydyttämistä. Sisäistä motivaatiota pystytään siten tukemaan sellaisilla olosuhteilla, jotka johtavat psykologisten tarpeiden

tydyttämiseen ja toisaalta sitä heikentävät olosuhteet, jotka estävät näiden tarpeiden tyydytystä. (Deci & Ryan 2000.)

Itseohjautuvuusteorian mukaisesti kyvykkyyden tarve (*competence*) tarkoittaa tarvetta tuntea osaavansa, olevansa hyvä ja saavansa aikaan. Kyvykkyyden tunnetta luova toiminta, kuten myönteisen palautteen saaminen ja kommunikaatio, vahvistaa sisäistä motivaatiota. Myös optimaalisen tasoiset haasteet, toisiin vertailun ja kielteisten arviointien puuttuminen tukevat kyvykkyyden tunnetta ja sisäistä motivaatiota. Kuitenkin vahvistaakseen sisäistä motivaatiota kokemus kyvykkyydestä edellyttää myös omaehtoisuutta (*autonomy*) eli tunnetta siitä, että yksilöllä on itsemääräämisoikeus ja valinnanvapaus. Yksilöllä on halu itse johtaa omaa toimintaansa ja käyttäytymistään, ja keskeistä on vapaus valita ja vapaus toimia. Yksilön käytös on hänen aitojen kiinnostuksen kohteidensa ja arvojensa mukaista. Omaehtoisuuden tunnetta lisäävät esimerkiksi valinnanmahdollisuus ja ihmisten tunteiden tiedostaminen ja huomioiminen. Omaehtoisuuden tunnetta ja sen kautta sisäistä motivaatiota heikentävät muun muassa erilaiset uhat, määräajat, määräykset, negatiivinen palaute, painostuksen tunnetta luovat arvioinnit ja ylhäältä määrätyt tavoitteet. Optimaaliset olosuhteet sisäiselle motivaatiolle ovat siten sellaiset, jotka sallivat omaehtoisuuden ja kyvykkyyden tarpeiden täyttymisen. (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Deci 2017.)

Vaikka omaehtoisuuden ja kyvykkyyden on katsottu suurimmin vaikuttavan sisäiseen motivaatioon, myös yhteisöllisyydellä (*relatedness*) on merkitystä. Yhteisöllisyyden tarve on halua tuntea yhteyttä toisiin, kuulua johonkin, saada tukea muilta ihmisiltä, rakastaa, hoivata ja olla rakastettu ja hoivattu. Yksilö voi toimia motivoituneesti myös yksin, mutta tällöinkin motivaatiota lisää se, jos hän kokee saavansa tukea turvallisista ihmissuhteista. Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että sisäistä motivaatiota havaittiin enemmän opiskelijoissa, jotka kokivat, että heidän opettajansa olivat lämpimiä ja välittivät opiskelijoista. Eräs motivaation muoto on myös motivaation puuttuminen, motivoitumattomuus (*amotivation*). Tällöin yksilöllä ei ole ulkoista eikä sisäistä motivaatiota, vaan häneltä puuttuu täysin itseohjautuvuuskyky tavoitteelliseen toimintaan. Yksilöllä ei siten ole tunnetta omaehtoisuudesta eikä kyvykkyydestä. (Deci & Ryan 2000.)

Tutkiessaan itseohjautuvuusteorian avulla koronapandemia-ajan opiskelijoiden perustarpeita, hyvinvointia, itsesäädelyä oppimista ja sisäistä motivaatiota Holzer ym. (2021) havaitsivat, että Suomessa kyvykkyys, omaehtoisuus ja yhteisöllisyys kaikki ennustivat korkeakouluopiskelijoiden sisäistä oppimismotivaatiota, ja näistä suurin merkitys oli

omaehtoisuudella. Itävallassa kyvykkyys ennusti sisäistä oppimismotivaatiota eniten, mutta sen lisäksi myös omaehtoisuudella oli vaikutusta. Kyvykkyuden tukemiseksi opiskelijoille tulisi tuottaa onnistumisen kokemuksia erilaisten yksilöllisten ja omaehtoisuutta tukevien oppimismahdollisuuksien avulla. Myös erilaisten välitavoitteiden asettaminen ja yksilöllinen palaute tukevat kyvykkyuden tunnetta. (Holzer ym. 2021.) Pelikan ym. (2021a) havaitsivat niin ikään pandemia-aikaa koskevassa tutkimuksessaan positiivisen yhteyden omaehtoisuuden, kyvykkyuden ja yhteisöllisyyden sekä sisäisen motivaation välillä. Näistä yhteisöllisyyden yhteys sisäiseen motivaatioon oli kahta muuta tarvetta heikompi.

4.2 Opiskelumotivaatio, orientaatiot ja kiinnostus

Opiskelu voidaan Nevgin (1998) mukaisesti määritellä siten, että se on ”päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä, minkä tavoitteena on saavuttaa tietyn tiedon tai taidon hallinta”. Kyseessä oleva tavoite vaatii tyypillisesti varsin pitkän ajanjakson ja on siten etäinen ja epämääräinenkin. (Nevgi 1998, 32–33.) Motivaatio voidaan oppimisen yhteydessä nähdä oppimisen käyttövoimana, jolloin oppijan sitoutuminen oppimiseen on suorassa yhteydessä hänen motivoitumiseensa (Hakala 2017, 8).

Opiskelumotivaatio on tekijä, joka muun muassa aktivoi, ohjaa ja ylläpitää oppimiseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Se pitää sisällään opiskelua edistäviä tekijöitä, kuten panostus ja mielenkiinto, sekä myös heikentäviä tekijöitä, kuten uravalintaan tai suoriutumiseen kohdistuva epävarmuus. Korkeakouluopiskelijoilla opiskelumotivaatio on sitoutumista pitkäkestoiseen toimintaan, jonka tavoitteena on akateemisen loppututkinnon saavuttaminen ja työllistyminen toivotulle alalle. Opiskelumotivaatio voidaan jakaa opintojen kulkuun ja suorituksiin sekä opintojen sisältöihin liittyviin motiiveihin. Etenkin opintojen alkuvaiheessa opiskelun motivaation ja aktivoinnin lähteenä toimivat lähitavoitteet ja opiskeltavan aineksen mielekkyys yksittäisten kurssien ja tenttien muodossa. Opiskelumotivaatiossa sisäisiä motivaatiotekijöitä ovat kiinnostus opiskeltavaan aiheeseen ja halu oppia tietty tieto tai taito. Ulkoisia motivaatiotekijöitä ovat tyypillisesti arvosanoista saatava hyöty tai eteneminen uralla. (Nevgi 1998.) Sisäisen motivaation on tutkimuksissa havaittu tehostavan ja lisäävän oppijan panostusta opiskeluun sekä vaikuttavan opintojen edistymiseen myönteisesti. Sillä on siten tärkeä rooli tavoitteiden saavuttamisessa. (Vasalampi, Nurmi & Salmela-Aro 2010, 409.)

Motivaatiota voidaan tarkastella myös orientaatioiden kautta. Oppimisen kannalta keskeistä on tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen. Veermans (2017) kokoaa tehtyä orientaatiotutkimusta yhteen ja kuvaa, että tavoiteorientaatioteorioissa huomio kohdistetaan

opiskelijoiden tapoihin lähestyä oppimistilanteita suhteessa heidän tavoitteisiinsa ja keinoihinsa. Kyseessä ovat ne yleiset tavoitteet, jotka suuntaavat oppijan käyttäytymistä. Tavoite vaikuttaa opiskelijan suhtautumiseen opiskeltavaan asiaan sekä innokkuuteen työskennellä sen parissa. Oppimisorientaatiossa tavoitteena on uuden tiedon oppiminen ja omien kykyjen edelleen kehittäminen, mikä on yhteydessä sisäiseen motivaatioon. Suoritusorientaatiossa fokuksessa on tehtävän suorittaminen ja halu menestyä tehtävässä, osoittaa omat kykynsä. Lisäksi tutkimus on osoittanut kolmannen orientaation, välttämisorientaation, jossa opiskelija välttelee haasteita ja opiskelutilanteita. Oppimisorientaation on havaittu parhaiten edistävän opiskeluun sitoutumista ja siten myös itse oppimista. (Veermans 2017, 98–99.) Suoritusorientaatiota koskevat tutkimustulokset ovat olleet ristiriitaisempia ja osoittaneet kyllä yhteyttä esimerkiksi hyviin oppimistuloksiin ja sinnikkääseen toimintaan, mutta yhteys on myös löydetty epäonnistumisen pelkoon, stressiin ja pintasuuntautuneempaan oppimiseen (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2010, 387). Tapolan ja Niemivirran (2008, 304) mukaan neljäs havaittu tavoiteorientaatio on menestysorientaatio, joka on lähellä oppimisorientaatiota, mutta korostaa oppimisen lisäksi myös suoritukseen liittyviä tavoitteita menestyksen arvostamisen muodossa.

Oppimishetken motivaatiota voidaan tarkastella myös tilanneorientaatioiden kautta, joita Lehtinen, Vauras, Olkinuora, Salonen ja Kinnunen (1995) ovat tutkineet. Oppimistehtävän äärellä oppija voi olla tehtäväorientoitunut eli hän alkaa ratkaista tehtävää innokkaasti. Tehtävä näyttäytyy hänelle ymmärrettävänä eikä sen suorittaminen vaikuta mahdottomalta. Mahdolliset matkan varrelle osuvat haasteet hän tulkitsee todennäköisesti positiivisina, ja ne saavat hänet lisäämään ponnistelujaan ja sinnikkyyttään sen sijaan, että hän lannistuisi. Minää puolustava orientaatio sen sijaan ilmenee siten, että oppijan lähtöodotukset ovat matalat, hän pelkää epäonnistumista ja tähtää tehtävän suorittamisen sijaan konfliktin ja epäonnistumisen välttämiseen esimerkiksi aloittamisen lykkäämisellä tai huomion suuntaamisella muihin asioihin. Kolmantena tilanneorientaationa on riippuvuusorientaatio, jossa oppijan odotukset tilanteen menestyksellisestä hoitamisesta eivät liity itsenäiseen tehtävän suorittamiseen vaan mahdollisuuden saada opettajalta apua ja palkkioita. Tavoitteena on tehdä opettaja tyytyväiseksi ja saada siten sosiaalista hyväksyntää. (Lehtinen ym. 1995, 22–24.) Yliopisto-opiskelijoiden oppimisessa tilanneorientaatiot voivat selittää sitä, miksi jotkut opiskelijat eivät toimi tehtäväorientoituneesti. Tutkimustaitojen oppimista tutkineet Murtonen, Olkinuora, Tynjälä ja Lehtinen (2008, 602) katsovat, että opiskelijan aiemmat kokemukset vaikuttavat

heidän tilanneorientaatioonsa, ja esimerkiksi aiemmat kielteiset kokemukset voivat johtaa minää puolustavaan orientaatioon.

Opiskelumotivaatioon sisältyy sekä sisällöllinen mielenkiinto että panostaminen. Opintojen sisältöön kohdistuva mielenkiinto muotoutuu alkuvaiheessa opiskelijoiden mielikuvista alaa, tutkintoa ja sen yhteiskunnallista merkitystä kohtaan. Opintojen etenemisen myötä nämä alun perin varsin epämääräiset mielikuvat joko muuttuvat pysyvämmäksi varmuudeksi alan kiinnostavuudesta ja sopivuudesta tai toisaalta heikommaksi kiinnostukseksi ja opiskelumotivaatioksi, mikäli opintojen sisällöt koetaan odotuksia vastaamattomiksi. Opintoihin panostamisen aluetta voidaan puolestaan tarkastella opiskelijan opintoihin suuntautuneisuuden, ajankäytön tai opintojen keskeisyyden näkökulmista. (Nevgi 1998, 3–4.)

Mikkonen (2012) on tutkinut kiinnostuksen merkitystä yliopisto-opiskelussa ja määrittelee kiinnostuksen ainutlaatuisiksi oppimisen motivaation osatekijäksi. Kiinnostuksen käsitteen voi jakaa tilannekohtaiseen ja henkilökohtaiseen kiinnostukseen. Tilannekohtainen kiinnostus ilmenee tietyssä tilanteessa, jossa uusi kiinnostus herää, ja kyseessä on usein varsin lyhytaikainen kiinnostus. Henkilökohtainen kiinnostus on syvempää ja pysyvämpää luonteeltaan. Kiinnostuksen voidaan katsoa eroavan sisäisestä motivaatiosta siinä, että kiinnostuksella on aina jokin selvä toiminnan kohde, kun taas sisäisessä motivaatiossa on enemmän kyse yleisesti ihmisen käyttäytymisestä. Kiinnostukseen ja motivaatioon liittyvät myös itsesäätelykyky, tulevaisuuden tavoitteet ja usko omaan kykyihin. Opiskelija joutuu opiskelemaan myös sellaisia oppisisältöjä, jotka eivät häntä luontaisesti kiinnosta, mutta itsesäätelykyvyn avulla ja pitäen tulevaisuuden tavoitteet mielessä hän voi muokata omia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa ja näin rakentaa motivaatiota. Kun usko omaan kykyihin kasvaa, lisääntyy myös kiinnostus, ja nämä kaksi ruokkivat toinen toistaan. (Mikkonen 2012; Hidi & Renninger 2006.) Samankaltaista asiaa kuvaa Banduran (2006) määrittelemä minäpystyvyys, joka merkitsee opiskelijan arviota omista kyvyistään ja luottamusta siihen, että hän kykenee suoriutumaan vaadituista tehtävistä. Positiivinen käsitys minäpystyvyydestä saa yksilön toimimaan tavalla, joka edistää hänen osaamisensa kasvua. Vastaavasti kielteiset arviot omista kyvyistä ja pystyvyydestä estävät kasvua ja kehitystä. (Bandura 1986, 393.) Korkean minäpystyvyyden kokemusten on havaittu olevan yhteydessä muun muassa myönteisempään suhtautumiseen opiskelua kohtaan, parempaan motivaatioon ja opintomenestykseen (Bassi, Steca, Delle Fave & Caprara 2007, 301).

Opiskelumotivaation käsitteestä monimutkaisen tekee se, että se on niin kiinteästi yhteydessä moniin muihin tekijöihin, kuten opiskelijan omaan persoonallisuuteen, koulutusalaan sisältöineen, korkeakoulu yhteisön ilmapiiriin, opetussuunnitelmaan sekä opiskelijan elämäntilanteeseen (Nevgi 1998, 4). Niiden huomioiminen motivaatiota tutkittaessa tekee siitä haastavaa. Koulutukselliset siirtymät, kuten siirtymä toiselta asteelta jatko-opintoihin, voivat vaikuttaa motivaatioon ja oppimiseen positiivisesti tai negatiivisesti. Riskinä on, että esimerkiksi stressi tai heikentynyt käsitys omista kyvyistä laskee motivaatiota. Toisaalta siirtymän vaikutus voi olla myös motivaatiota kasvattava, ja on huomattava, että oppimismotivaatiota voi oppia ja kehittää iän myötä. (Salmela-Aro 2018, 14–15.)

4.3 Koulutusvalintojen motiivit

Tietylle koulutus alalle hakeutumiseen vaikuttavat motiivit ja tekijät voivat olla monenlaisia. Koulutusalan hyvä maine ja hakijoiden arvostus yliopistoa ja koulutus alaa kohtaan voivat motivoida valinnassa (Lowe & Cook 2003, 72). Nori (2011) jakaa Jiménezin ja Salas-Velascon (2000) mallia soveltaen koulutusvalintoihin vaikuttavat tekijät opiskelijan omiin ominaisuuksiin ja opiskelupaikkaan liittyviin ominaisuuksiin. Opiskelijan ominaisuuksia ovat objektiivisina tekijöinä sukupuoli, ikä, perhetausta, koulumenestys ja eri vaihtoehtoja koskeva tieto. Subjektivisia tekijöitä ovat opiskelijan omat mieltymykset ja käsitykset omista kyvyistä ja taidoista. Opiskelupaikkaan liittyvät ominaisuudet koskevat opintojen haastavuutta, mainetta, kustannuksia, etäisyyttä sekä työllistymismahdollisuuksia ja palkanäkymiä. (Nori 2011, 43.)

Vuorisen ja Valkosen (2003) yliopisto- ja ammattikorkeakouluvalintoja koskeneessa tutkimuksessa havaittiin, että koulutusvalinnan tärkein motiivi oli kiinnostus alaa kohtaan, ja sitä seurasivat mahdollisuus mielenkiintoiseen työhön sekä mahdollisuus omien lahjojen ja taipumusten käyttöön. Yliopistoon hakeutuneille myös tasokkaan koulutuksen hankkiminen ja akateemisuus olivat tärkeitä. Statusasemaan liittyviä motiiveja, kuten hyvä palkka, mahdollisuudet edetä uralla, hyvän yhteiskunnallisen aseman saaminen ja hyvän ammatin haluaminen, esiintyi alakohtaisessa vertailussa eniten oikeustieteen, kauppatieteen ja lääketieteen hakijoilla. (Vuorinen & Valkonen 2003, 78–81.)

Eryteisesti humanistisen, oikeustieteellisen ja eläinlääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden motiiveja hakeutua kyseiselle alalle on tarkasteltu Mikkosen (2012) väitöskirjassa. Kiinnostus oli monille tärkein motiivi, erityisesti humanistisen alan mutta myös oikeus- ja eläinlääketieteen opiskelijoille. Oikeustieteen ja eläinlääketieteen opiskelijat toivat lisäksi

esille useammin tulevaisuuden työelämään liittyvät tekijät, ja joillekin tämä oli ainoa motiivi, jolloin motivaatio näyttäytyi varsin välineellisenä. Useammin motiiveissa yhdistyivät kuitenkin sekä kiinnostavaksi koetut opinnot että hyödyllisyys tulevaisuuden kannalta. (Mikkonen 2012, 16–17.) Sama tulos havaittiin laskentatoimen yliopisto-opiskelijoiden motiiveja tutkittaessa: ne olivat yhdistelmä ulkoisia ja sisäisiä, uraan ja koulutuksen sisältöön liittyviä tavoiteorientaatioita. Aiemmat positiiviset kokemukset aineen opiskelusta ja halu oppia siitä lisää ohjasivat valintaa, vaikka merkittävimmät motiivit liittyivätkin tulevaisuuden työelämänäkymiin. (Byrne & Flood 2005.)

Tarkasteltaessa oikeustieteen opiskelijoiden motiiveja valita oikeustiede tai opintojen myöhemmässä vaiheessa motiiveja jatkaa oikeustieteen opintoja amerikkalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että alalle hakeuduttaessa sisäisen motivaation merkitys oli suurempi eli ala kiinnosti, opiskelusta pidettiin ja opiskelijoilla oli halu palvella yhteiskuntaa. Myöhemmässä vaiheessa opintojen sisäisen motivaation merkitys väheni ja ulkoisen motivaation tekijät, kuten vaikutuksen tekeminen muihin tai taloudellinen menestys, kasvattivat merkitystään. (Sheldon & Krieger, 2004.)

On varsin luonnollista, että yleensä nuorena aikuisena aloitetut yliopisto-opinnot koetaan tärkeiksi tulevaisuuden kannalta: ammatin ja työpaikan saavuttaminen sekä niiden myötä aikuiselämän taloudellisten edellytysten turvaaminen ovat ihmiselle keskeisiä tavoitteita tässä elämänvaiheessa. Voidaankin ajatella, että motiivi ylipäänsä jatko-opintoihin ja tässä erityisesti yliopisto-opintoihin voi tyypillisesti liittyä työllistymiseen ja taloudelliseen asemaan, mutta varsinaisen tarkemman koulutusalan valinta on vahvemmin yhteydessä kiinnostukseen ja muihin sisäisen motivaation muotoihin. Toisaalta tässä on havaittavissa alakohtaista vaihtelua, kuten edellä mainitut tutkimukset osoittavat, ja erityisesti niin sanotuilla statusaloilla ulkoiset motiivit voivat olla voimakkaammin yhteydessä myös koulutusalan valintaan.

4.4 Kiinnittyminen

Tiiviissä yhteydessä opiskelumotivaatioon on opiskeluun kiinnittyminen (*engagement*), joka on noussut erityisen huomion kohteeksi sekä tutkimuksessa että yliopistojen toiminnassa viime vuosikymmeninä. Uusien opiskelijoiden kiinnittymiseen opintoihin, yliopistoon ja opiskelijayhteisöön on alettu kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi tuutorointitoimintaa ja muuta ohjausta kehittämällä. Kiinnittymisen on huomattu olevan tiiviissä yhteydessä opiskelijan hyvinvointiin. The Glossary of Education Reform (2016) määrittelee

kiinnittymisen sellaisena huomion, uteliaisuuden, kiinnostuksen, optimismin ja intohimon asteena, joka opiskelijoissa ilmenee, kun he oppivat tai osallistuvat opetukseen. Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004, 60) tarkastelevat erilaisten sanakirjojen antamia määritelmiä termille *engagement* ja löytävät sille merkityksiä ”sitoutuminen”, ”aktiivinen sitoutuminen”, ”osallistuminen” ja verbinä ”vetää puoleensa” tai ”olla mukana”. Kiinnittymistä voidaan myös pitää motivaation näkyvänä ilmentymänä (Skinner & Pitzer 2012, 22).

Kiinnittyminen määritellään myös sen kautta, miten se jaotellaan ainakin kolmeen ulottuvuuteen: behavioraaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen tasoon. Behavioraalinen kiinnittyminen tarkoittaa osallistumista akateemisiin ja sosiaalisiin tai opiskelun ulkopuolisiin aktiviteetteihin. Emotionaalinen kiinnittyminen on positiivista tai negatiivista suhtautumista opettajiin, opiskelutovereihin ja oppilaitokseen: sitä, minkälaista yhteyttä koetaan toisiin ihmisiin. Kognitiivinen kiinnittyminen liittyy panostuksen määrään: se on halukkuutta tehdä työtä omaksuakseen kompleksisia asioita ja taitoja. Kognitiivinen kiinnittyminen ilmenee siinä, minkälainen merkitys opiskelulla nähdään tulevaisuuden tavoitteiden kannalta, millainen arvo oppimisella itsessään koetaan olevan ja minkälaiseen itsesäätelyyn opiskelija kykenee. Tämän voidaan nähdä olevan hyvin lähellä motivaation käsitettä. (Fredricks ym. 2004; Reschly & Christenson 2012). Kiinnittymisen ulottuvuudeksi voidaan laskea myös akateemisen kiinnittymisen taso, joka on varsin lähellä behavioraalista tasoa. Akateeminen kiinnittyminen voi ilmetä esimerkiksi opintosuoritusten kertymisenä ja siten opintojen etenemisnä, kotitehtävien tunnollisena tekemisnä sekä hyvien arvosanojen saavuttamisena. Kiinnittyminen edistää oppimista mutta ennustaa myös opintomenestystä. (Reschly & Christenson 2012.) Opiskelijan kiinnittymiseen vaikuttaa se, vastaavatko hänen ennakoilta luomansa odotukset yliopisto-opiskelua kohtaan hänen kokemaansa todellisuutta. Mikäli opinnot ja yliopistomaailma koetaan odotuksia vastaamattomiksi, kiinnittyminen ja samalla opintomenestys voi olla heikompaa ja riski opintojen keskeyttämisestä suurempi. (Lowe & Cook 2003, 74.)

Opiskelijan kiinnittymistä voidaan tarkastella myös psyykkis-sosiaalisena prosessina, johon vaikuttavat sekä instituutioon että yksilöön liittyvät tekijät. Yliopiston rakenteellisia kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa toimintakulttuuri, säännöt, opetussuunnitelma, arviointi ja tieteenala, ja yksilöön eli opiskelijaan liittyviä rakenteellisia tekijöitä hänen taustansa, tukiverkosto ja perhe. Psykososiaalisia kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä yliopistossa ovat opetus, henkilökunta, tuki ja työmäärä ja opiskelijan osalta motivaatio, kyvyt, identiteetti ja itseluottamus. Itse kiinnittyminen voidaan jakaa affektiin,

kognitioon ja käyttöön. Affekti muodostuu innostuksesta, kiinnostuksesta ja kuulumisen tunteesta, kognitio syväoppimisesta ja itsesäätelystä ja käytös ajankäytöstä ja ponnisteluista, vuorovaikutuksesta ja osallistumisesta. (Kahu 2013, 766.)

Kiinnittymisen ja motivaation välinen suhde on tutkimuskohteena mielenkiintoinen. Tutkijoilla voi olla erilaisia näkemyksiä siitä, mitkä tekijät ovat osa motivaatiota ja mitkä kiinnittymistä, mutta yhtä mieltä ollaan siitä, että motivaatio tukee kiinnittymistä ja on riittävän kiinnittymisen edellytys (Martin 2012, 305). Russell, Ainley ja Frydenberg (2005) määrittelevät motivaation ja kiinnittymisen eron siten, että motivaatiossa kyse on energiasta ja suunnasta, käyttäytymisen syystä, kun taas kiinnittyminen kuvaa energiaa toiminnassa eli ihmisen ja toiminnan välistä yhteyttä. Kiinnostus voidaan myös määritellä suhteessa kiinnittymiseen. Pelkistetyimmillään kiinnostus on tiettyyn tilanteeseen liittyvä kiinnittyminen, psykologinen prosessi, joka energisoi ja ohjaa opiskelijoiden ja oppimistapahtuman välistä vuorovaikutusta. (Ainley 2012, 285–286.) Tässä tutkimuksessa kiinnittyminen ymmärretään sellaisena behavioraalisenä, emotionaalisenä, kognitiivisena tai akateemisena tilana tai toimintana, joka heijastelee opiskelijan yhteyttä yliopistoyhteisöön ja -opintoihin ja ilmentää niitä koskevaa motivaatiota.

5 Opiskelutaidot, opintomenestys ja opintojen eteneminen

5.1 Opiskelutaidot ja -valmiudet

Yliopisto-opiskelijoilla voi opinnot aloittaessaan olla hyvin erilaisia opiskelutaitoja ja akateemisia valmiuksia. Jotkut saattavat olla jo suorittaneet aiemman korkeakoulututkinnon ja ovat siten tottuneita akateemisten tekstien lukijoita ja kirjoittajia. Toiset saattavat tulla vähäisemmin valmiuksin ja taidoin, vaikka onkin oletettavaa, että lukio-opiskelu kehittää opiskelutaitoja ja akateemisia valmiuksia. Pieni osa yliopisto-opinnot aloittavista on myös ei-ylioppilaita, joilla voi olla suurempia puutteita akateemisissa valmiuksissa. Yleisiä ja akateemisia opiskelutaitoja voidaan määritellä monin eri tavoin. Hoover ja Patton (1995) kuvaavat opiskelutaitoja kokoelmaksi kompetensseja, jotka auttavat opiskelijaa hankkimaan, tallentamaan, järjestämään, käyttämään, yhdistelemään ja muistamaan tietoa (Fisher & Frey 2017, 373). Opiskelijaterveyttä paljon tutkinut Kunttu (2009) kutsuu opiskelutaitoja opiskelijan ammatilliseksi osaamiseksi, joka muodostuu teknisten taitojen lisäksi muun muassa oppimistyyleistä, ongelmanratkaisukyvyistä, kriittisestä ajattelusta, sosiaalisista taidoista, opiskelun merkityksestä opiskelijalle ja opintojen ja ajankäytön suunnittelusta. Hattie (2009) jaottelee opiskelutaidot kolmeen eri kategoriaan: kognitiivisiin, metakognitiivisiin ja affektiivisiin. Kognitiivisissa taidoissa on usein kyse konkreettiseen tehtävään liittyvästä osaamisesta, kuten muistiinpanojen tekemisestä tai referoinnista. Metakognitiiviset taidot ovat itsensä johtamiseen liittyviä oppimistaitoja, esimerkiksi erilaisten oppimisstrategioiden valinta tai oman toiminnan suunnittelu ja hallinta. Affektiiviset taidot liittyvät oppimisen epäkognitiivisiin piirteisiin, kuten motivaatioon ja minäkuvaan. (Hattie 2009, 189.)

Geneerisistä taidoista puhuttaessa tarkoitetaan sellaisia yleisiä asiantuntijataitoja, joita tarvitaan kaikilla aloilla ja sekä akateemisissa opinnoissa että työelämässä (Hyytinen, Kleemola & Toom 2021, 14). Niistä käytetään myös esimerkiksi nimityksiä siirrettävät taidot (transferable skills), avaintaidot tai akateemiset asiantuntijataidot. Niiden usein ajatellaan olevan nimenomaan työelämätaitoja, mutta samanlaisia taitoja tarvitaan myös akateemisessa opiskelussa, joten näiden kahden erottaminen toisistaan ei ole tarpeen. Näitä välttämättömiä taitoja olisikin tarpeellista kehittää systemaattisesti akateemisten opintojen alusta alkaen. (Wingate 2005, 460-461; Mikkonen ym. 2021, 181.) Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kanssa taidoista ja valmiuksista keskusteltaessa käytettiin näistä geneerisistä taidoista

nimitystä opiskelutaidot, koska tutkimuksen kohteena on yliopisto-opiskelu ja käsite oli tässä muodossa opiskelijoille helpoimmin ymmärrettävä.

Hyytinen ym. (2021) vetävät yhteen aiempia tutkimuksia seuraavasti: ”Korkeakouluopintojen kannalta keskeisiä geneerisiä taitoja ovat muun muassa kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu, tietolähteiden arviointi, perusteleminen, vuorovaikutustaidot, oman toiminnan säätely sekä kirjoittaminen”. Geneeristen taitojen puutteellisuus saattaa vaikeuttaa alakohtaisten tietojen oppimista ja esimerkiksi omien näkemysten näkyväksi tekemistä ja puolustamista. (Hyytinen ym. 2021, 14–15.) Badcock, Pattison ja Harris havaitsivat tutkimuksessaan kohtalaisen yhteyden geneeristen taitojen ja yliopisto-opintojen aikaisen opintomenestyksen välillä. Lisäksi tarkastellessaan geneeristen taitojen kehittymistä yliopisto-opiskelun aikana he havaitsivat osaamisen kasvua vain ongelmanratkaisutaidoissa. (Badcock ym. 2010, 453–454.) Tällöin voidaan ajatella, että tietyt geneeriset valmiudet saavutetaan ainakin jossain määrin jo ennen yliopisto-opintojen alkua. Tutkimuksissa onkin löydetty yhteys ylioppilaskirjoituksissa ja valintakokeessa menestymisen ja korkeampien kriittistä ajattelua mittaavien testitulosten välillä ja argumentoitu tämän osoittavan, että ylioppilastutkintomenestys on toimiva tapa valita opiskelijoita yliopistoon (Utriainen, Marttunen, Kallio ja Tynjälä 2017, 644).

Kappas!-hankkeessa arvioitiin geneerisinä taitoina analysointia ja ongelmanratkaisua, argumentatiivista kirjoittamista, kielen hallintaa, kriittistä lukutaitoa ja arviointia, tieteellistä ja määrällistä päättelyä sekä argumenttien analysointia (Ursin, Hyytinen, Nissinen & Silvennoinen 2021, 19). Tutkimuksen tuloksena oli, että korkeakouluopiskelijoista 59 prosentilla oli tyydyttävä tai heikko geneeristen taitojen taso. Vähintään hyvällä tasolla osaaminen oli noin 40 prosentilla. Yliopisto-opiskelijoilla geneeristen taitojen osaaminen oli kuitenkin selvästi ammattikorkeakouluopiskelijoita parempaa. Alku- ja loppuvaiheen opiskelijoita verrattaessa ei tehtävien pistemäärän vaihtelussa ollut eroa, joskin tehtäväpisteiden keskiarvossa oli havaittavissa eroa loppuvaiheen opiskelijoiden hyväksi. Tuloksissa havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero alku- ja loppuvaiheen yliopisto-opiskelijoiden välillä analysointi- ja ongelmanratkaisutaidoissa sekä kielen hallinnassa. Argumentatiivisessa kirjoittamisessa, kriittisessä lukutaidossa ja arvioinnissa ei eroa ilmennyt. (Nissinen, Ursin, Hyytinen & Kleemola 2021.) Erityisen vahvaa osaamista havaittiin kielen hallinnassa, argumentatiivisessa kirjoittamisessa, analysoinnissa ja ongelmanratkaisussa (Ursin, Hyytinen, Toom & Kleemola 2021, 92). Koulutusalojen välisiä eroja havaittiin tehtävätyyppien välillä, mutta ei kokonaispistemäärässä. Koulutustausta oli hyvin merkittävä tekijä geneeristen taitojen hallinnassa: ylioppilastutkinnon suorittaneiden opiskelijoiden

pisteet olivat huomattavasti korkeampia. Erityisesti äidinkielen ylioppilaskokeessa menestyminen ennusti parempia geneerisiä taitoja, mutta myös matematiikan ylioppilaskoearvosanalla oli merkitystä. Yhteyttä hyviin geneerisiin taitoihin havaittiin myös opiskelijan sosioekonomisella taustalla sekä lapsuudenkodin kirjojen määrällä. (Nissinen ym. 2021.) Kappas!-hankkeenkin tulokset viittaavat siihen, että todistusvalinta on toimiva tapa valita opiskelijoita, koska lukio yleissivistävänä koulutuksena on yhteydessä vahvaan geneeriseen osaamiseen ja erityisesti äidinkielen ja matematiikan arvosanat ennustavat alkuvaiheen opiskelijoiden geneerisen osaamisen tasoa. Hankkeen johtopäätöksissä todettiin, että myös valintakoevalinnassa geneerisiä valmiuksia voitaisiin painottaa aiempaa enemmän. (Ursin ym. 2021, 93–94.)

Yliopisto-opettajat odottavat uusilta opiskelijoilta erityisesti lukemisen ymmärtämisen, tekstin tuottamisen ja itsenäisen opiskelun taitoja sekä kykyä käsitellä, jäsentää ja yhdistellä suuria tietomääriä (Smith & Wertlieb 2005, 156; Välijärvi 1997). Uudet opiskelijat itse ovat uusiseelantilais-hollantilaisessa Readiness and Expectations Questionnaire -kyselyssä arvioineet merkittäviksi akateemiseksi valmiuksiksi ajanhallinnan, kirjallisen viestinnän, ryhmätyötaidot, tiedon prosessoinnin, IT-taidot sekä suullisen viestinnän. Näistä opiskelijat kokivat heikoiten hallitsevansa ryhmätyötaidot, suullisen viestinnän ja tiedon prosessoinnin ja parhaiten IT-taidot. (Jansen & van der Meer 2012, 6.) Hieman varhaisemmassa Pohjois-Irlantiin sijoittuvassa tutkimuksessa alkuvaiheen yliopisto-opiskelijat kokivat tarvitsevansa akateemisissa taidoissaan eniten tukea tiedonhakutaitojen, muistiinpanotekniikan, ajanhallinnan ja it-taitojen kehittämiseen (Lowe & Cook 2003, 70).

Kaiken kaikkiaan opiskelutaidot koostuvat hyvin monista eri osista muodostaen kokonaisuuden, joka tukee opintojen etenemistä, opintomenestystä ja opiskelumotivaation ylläpitoa ja lisäämistä. Uusilta opiskelijoilta odotetaan tietyn tasoisia valmiuksia, mutta opiskelutaidot myös kehittyvät yliopisto-opintojen aikana ja niiden kehittymistä tuetaan opetussuunnitelman avulla. Opiskelutaitojen oppiminen on tehokkaampaa silloin kun niitä opetetaan yksittäisten opiskelutaitoihin keskittyvien opintojaksojen sijasta kokonaisvaltaisesti osana kaikkea tutkinto-ohjelman opetusta (Wingate 2006, 467). Tällöin tieteenalakohtaisen substanssiosaamisen ohella opintojaksojen osaamistavoitteisiin sisältyy myös geneerisiä osaamistavoitteita, jotka ovat samalla sekä akateemisia että työelämävalmiuksia. Niiden merkitys opetussuunnitelmissa on jo kasvanut ja tulee todennäköisesti tulevaisuudessa kasvamaan entisestään.

5.2 Opintomenestys ja opintojen eteneminen

Opintomenestystä mitataan tyypillisesti opinnoista saatavien arvosanojen muodossa. Opinnoissa menestymisellä on suora yhteys opiskelumotivaatioon ja sen pysymiseen, lisääntymiseen tai vähenemiseen. Opintomenestykseen vaikuttavat myös opiskelijan aiemmat käsitykset itsestään oppijana ja kokemukset omasta aiemmasta opintomenestyksestään. (Nevgi 1998, 33.) Cassidy (2012) on todennut, että minäpystyvyyden kokemus ennustaa merkittävästi akateemista opintomenestystä. Lisäksi merkitystä on hyvillä opiskeluvälillä, ajanhallintataidoilla, kyvyllä asettaa ja saavuttaa tavoitteita sekä organisointikyvyllä (Kosunen 2021, 178). Opintomenestys on myös yhteydessä oppimisen lähestymistapoihin. Syväsuuntautuneesti oppimista lähestyvien opiskelijoiden opintomenestyksen on todettu olevan pintasuuntautuneita parempaa. (Haarala-Muhonen 2011, 42–43.) Kielteisten ajattelu- ja toimintatapojen, kuten passiivisuuden, välttelyn ja epäonnistumisodotusten, on havaittu heikentävän opintomenestystä (Määttä 2018, 54–55). Emotionaaliseen terveyteen liittyvillä tekijöillä, kuten stressillä, perfektionismilla, itsetunnolla, optimismilla ja masennuksella on todettu olevan merkittävä yhteys opintomenestykseen. Esimerkiksi korkeamman stressitason omaavilla opiskelijoilla on tyypillisesti matalampi keskiarvo, ja uupumusta kokevat tai heikomman itsetunnon omaavat opiskelijat ovat suuremmissa riskissä keskeyttää opintonsa. (Pritchard & Wilson 2003, 24–25.)

Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa 2016 todettiin, että yliopisto-opiskelijoista erityisesti oikeustieteen opiskelijat (33 %) kokivat opintomenestyksensä huonommaksi kuin olivat odottaneet (Kunttu, Pesonen & Saari 2017, 68). Voidaan kuitenkin pohtia, ovatko heidän esimerkiksi aiempaan koulumenestykseen perustuneet odotuksensa olleet liian korkeita suhteessa alan vaativuuteen tai ovatko he poikkeuksellisen kunnianhimoisia tavoitteissaan suhteessa muiden alojen opiskelijoihin. Oikeustieteen opiskelijoiden opintomenestystä tutkittaessa suhteessa heidän opiskelumotivaationsa laatuun on havaittu, että sisäisten tavoitteidensa ja arvojensa motivoimina toimivat opiskelijat saavuttivat oikeustieteen opinnoissaan paremman opintomenestyksen kuin ulkoisesti motivoituneet (Sheldon & Krieger 2004).

Opintojen etenemisen tavoiteaikataulussa tai sitä nopeammin voidaan käsittää opintomenestyksen yhdeksi mittariksi. Laskennallisesti yliopisto-opiskelijoiden odotetaan suorittavan 60 opintopistettä lukuvuoden aikana. Tässä tutkielmassa yksi oletama onkin se,

että opintojen sujuva eteneminen kertoo hyvästä opiskelumotivaatiosta. Haarala-Muhosen (2011, 47) väitöstutkimuksessa todettiin, että nopeasti opinnoissaan edenneillä oikeustieteen opiskelijoilla oli sisäinen motivaatio ja vahva kiinnostus opiskeluun alalla, jonka he kokivat omakseen. Myös korkeakouluopettajien näkemys on, että kiinnostus ja motivaatio opiskelualaa kohtaan ovat tärkeimmät opinnoissa menestymisen edellytykset, vaikka myös esimerkiksi yleisillä opiskelutaidoilla on merkitystä (Väljærvi 1997). On kuitenkin huomattava, että Eurostudent VII - opiskelijatutkimuksessa tutkittaessa merkittävimpiä yliopisto-opiskelijoiden opintoja hidastavia syitä puutteellista motivaatiota (27 %) yleisempiä opintojen koettuja hidastustekijöitä¹ olivat opintojen vaativuus tai niihin liittyvä työmäärä (35 %) ja työssäkäynti (30 %). Muiksi hidastustekijöiksi koettiin muun muassa ongelmat opetusjärjestelyissä, terveydelliset syyt ja toimeentulovaikeudet. Tästä huolimatta ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoilla puutteellinen motivaatio oli toiseksi yleisin opintojen viivästystekijä heti opintojen vaativuuden jälkeen. (Saari, Koskinen, Attila & Sarén 2020, 48– 50.) Opiskelijatutkimuksessa 2010 opintojen hitaampaa etenemistä todettiin aiheuttavan myös muun muassa elämäntilanne, kokemus väärällä alalla opiskelemisesta ja heikko opintojen ohjaus (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 50). Tarkasteltaessa kuudessa vuodessa yliopistosta valmistuneiden terveyteen ja opiskeluun liittyviä tekijöitä havaittiin, että heikko kiinnittyminen opintoihin ja vähäinen kiinnostus opiskelua kohtaan ennustavat merkittävimmin opintojen hidastumista, mutta sen sijaan sosiaaliin suhteisiin tai mielenterveyteen liittyvät tekijät eivät vaikuttaneet valmistumisaikaan (Seilo ym. 2020). Opintojen pitkittymisen syitä tarkastelleessa tutkimuksessa eniten yliopisto-opintojen etenemistä hidastaviksi tekijöiksi havaittiin vaikeudet opintojen suunnittelussa, vähäinen avunsaanti muilta opiskelijoilta tai ystäviltä sekä opiskelualan kokeminen vääräksi. Muidenkin tilastollisesti merkitsevien muuttujien joukossa oli erityisen paljon opiskelutaitoihin liittyviä tekijöitä, mikä osoittaa tiiviin yhteyden opintojen etenemisen ja opiskelutaitojen välillä. (Kurri 2006.) Opiskelutaitojen merkitystä korostavat myös havainnot siitä, että oikeustieteen opiskelijoiden nopeaan etenemiseen opinnoissa ovat vaikuttaneet hyvät itsesäätelytaidot, monipuolisten opiskelustrategioiden käyttö ja ajankäytön tehokas suunnittelu (Haarala-Muhonen 2011).

Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne ja Hailikari (2017) korostavat tunteiden yhteyttä opiskelijan oppimiseen ja opintomenestykseen. He jaottelivat tutkimuksessaan ensimmäisen

¹ Kun opiskelijoita pyydettiin listaamaan opintojensa edistymistä haittaavat 1–3 merkittävintä tekijää.

vuoden yliopisto-opiskelijat kolmeen ryhmään: 1) nopeasti etenevät, hyvin opinnoissaan menestyvät, positiivisia tunteita kokevat, 2) nopeasti etenevät, hyvin opinnoissaan menestyvät, negatiivisia tunteita kokevat, ja 3) hitaasti etenevät, negatiivisia tunteita kokevat. Kolmas ryhmä eteni opinnoissaan huomattavasti kahta muuta ryhmää hitaammin ja myös heidän arvosanakeskiarvonsa oli paljon matalampi. Vaikka sekä ryhmä 2 että ryhmä 3 kokivat negatiivisia tunteita, oli niiden välillä merkittävä ero kyvykkyyden kokemuksessa. Heikoimmin opinnoissaan menestyvät ja etenevät kokivat vähiten omaavansa opintojen edellyttämää kyvykkyyttä. Opiskelijoiden positiivisia tunteita tulisikin pyrkiä ylläpitämään tukemalla heidän hyvinvointiaan ja kyvykkyyden kokemuksiaan. Tämä vaikuttaisi myönteisesti sekä opintomenestykseen että opintojen etenemiseen. (Postareff ym. 2017.) Yhteys opintomenestyksen, opintojen etenemisen ja motivaation välillä on siten ilmeinen Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteorian mukaisen kyvykkyyden tarpeen tyydyttämisen kautta.

Bettsin ja Morellin (1999) yhdysvaltalaisutkimuksessa havaittiin, että yliopisto-opiskelijoiden opintomenestykseen vaikuttaa perhe- ja sosioekonomisen taustan lisäksi lukio-opintojen ja päättökokeiden keskiarvo. Myös Need ja De Jong (2001, 275) havaitsivat, että toisen asteen opinnoissa parhaiten menestyneet sekä saivat parempia arvosanoja että suorittivat keskimääräistä useampia kursseja ensimmäisenä yliopistovuotenaan. Suomessa Hakoniemi (1995) tutki Turun yliopiston historian laitoksella opiskelijoiden pääsykokeissa saamien lähtöpisteiden kuvaamaa koulumenestystä ja pääsykoemenestystä suhteessa yliopisto-opinnoissa saavutettuun opintomenestykseen perus- ja aineopinnoissa sekä proseminaariryöön ja gradun arvosanoissa. Koulu- ja pääsykoemenestyksellä havaittiin positiivinen yhteys opintomenestykseen. Kun Ahola (2004) tutki Hakoniemen data-aineistoa tarkemmin, hän havaitsi, että aineopintovaiheessa opintomenestystä selitti parhaiten menestys edeltävässä opintojen vaiheessa eli perusopinnoissa, ja aiemmalla kouluasteella tai pääsykokeessa menestymisellä oli jo tässä vaiheessa vähäisempi merkitys, joskin parhaiten koulussa ja pääsykokeissa menestyneet tyypillisemmin menestyivät perusopintovaiheessakin hyvin. Graduvaiheen menestystä ei enää lainkaan voitu selittää koulu- tai pääsykoemenestyksellä, vaan tärkein ennustava tekijä oli proseminaarin arvosana. (Ahola 2004, 40–41.) Opintojen aiemmassa vaiheessa saavutettu opintomenestys on siten omiaan vaikuttamaan myönteisesti myöhemmän vaiheen opintomenestykseen. Menestys siis ruokkii menestystä.

Opintomenestyksen ennustamista ja opiskelijavalinnan vaikutuksia Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa pro gradu -tutkielmassaan tutkinut Mieskonen (2017) totesi, että valintakokeen merkitys opintomenestyksen ennustamisessa oli hyvin pieni, ja pelkällä todistusvalinnalla yliopistoon olisi tullut valituksi varsin samanlainen tai vielä paremman menestyksen saavuttava opiskelija-aines. Tutkielmassa opintomenestystä arvioitiin arvosanakeskiarvojen ja opintopistekertymien perusteella. Myös Rainesalo (1997) tarkasteli opintomenestystä parhaiten selittäviä tekijöitä ja vertaili kahta eri valintaryhmää teknillisen korkeakoulun opiskelijavalinnoissa: niitä, joilla valintaan vaikuttivat ylioppilastutkinnon arvosanat ja valintakoe sekä niitä, joiden valinta perustui vain valintakokeeseen. Korkeakouluopinnoissaan menestyivät selvästi paremmin ne opiskelijat, joiden valinnassa oli huomioitu myös aiempi koulumenestys. Kaikista parhaiten opintomenestystä kuitenkin selittivät opiskelijan korkeat odotukset oman menestymisensä suhteen. (Rainesalo 1997.)

Kupiainen, Marjanen ja Ouakrim-Soivio (2018) ovat tutkineet sitä, miten ylioppilastutkintomenestys ennustaa yliopisto-opintojen etenemistä. He tarkastelivat Helsingin yliopiston seitsemään koulutusohjelmaan valittujen opintomenestystä ja opintojen etenemistä, ja tarkastelun kohteena oli myös oikeusnotaarin koulutusohjelma. Tutkimuksessa havaittiin ensinnäkin, että oikeustieteen opiskelijoiden osalta oli nähtävissä positiivinen yhteys ylioppilastutkinto- ja valintakoe­menestyksen välillä, mikä kertoi siitä, että valintakoe vaikutti mittaavan samanlaista osaamista kuin edellytettiin ylioppilastutkinnon eri kokeissa. Tämä tulos asetti kyseenalaiseksi tarpeen mitata osaamista vielä uudelleen valintakokeessa. Tutkimuksessa lisäksi todettiin, että ylioppilastutkinnon arvosanojen ja opintomenestyksen välillä on havaittavissa positiivinen yhteys, jossa tosin on alakohtaista vaihtelua sekä ylioppilastutkinnon kokeista johtuvia eroja. Oikeustieteen opiskelijoiden kohdalla suurin vaikutus opintomenestykseen oli pitkän matematiikan ja B-ruotsin arvosanoilla. Valintakoe ja ylioppilastutkintomenestys yhdessä selittivät tutkimuksessa viidenneksen opintomenestyksessä havaittavasta vaikutuksesta, mutta ylioppilastutkintomenestyksen merkitys oli kolminkertainen valintakokeeseen nähden. Oikeustiede oli ainoa koulutusala, jossa valintakokeella oli yhteys opiskelijoiden opintomenestykseen, mutta siinäkin merkitys oli selvästi ylioppilastutkintoa vähäisempi. (Kupiainen ym. 2018.)

Valintakoe­menestys selitti ainoana tekijänä opiskelijoiden muita nopeampaa valmistumista Kupiaisen ym. (2018, 177) tutkimuksessa, mutta senkin osuus opintopistekertymässä ilmenevän vaihtelun selittämisestä oli vain kaksi prosenttia. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opintojen nopean etenemisen ja opintomenestyksen yhteyttä toisiinsa. Tässä merkittävien

yhteys nähtiin kemian opiskelijoilla, mutta myös oikeustieteen opiskelijoilla oli havaittavissa myönteinen yhteys opintopistekertymän ja opintomenestyksen välillä. Kaikkiaan tutkimuksen tulos oli, että ylioppilastutkintomenestys oli melko hyvä ja valintakoetta parempi keino ennustaa opiskelijoiden opintomenestystä. Erityisesti merkitystä oli äidinkielen, pitkän matematiikan, B-ruotsin ja ainereaalien arvosanoilla. Tutkimustulokset tukivat siten todistusvalinnan käyttöönottoa. (Kupiainen ym. 2018.)

Ahola ja Spoof toteavat tarkastelemiensa aiempien tutkimusten pohjalta, että ”näyttää siis kaiken kaikkiaan siltä, että opiskelijavalintaan liittyvillä tekijöillä, joiden oletetaan valikoivan akateemisilta taidoiltaan, opiskeluvalmiuksiltaan ja motivaatioltaan kullekin alalle parhaita opiskelijoita, voidaan selittää jossain määrin opintomenestystä, mutta ei juuri opinnoissa etenemistä ja valmistumista”. Heidän mukaansa opintoja edistävät pikemminkin tekijät, jotka liittyvät esimerkiksi ohjaukseen, opintososiaalisiin tekijöihin ja opintojen käytännön järjestelyihin. (Ahola & Spoof 2019, 7.)

6 Tutkimusongelmat

Laajamittainen todistusvalinta on ollut käytössä nyt kolmen vuoden ajan, vuosina 2020–2022. Oikeustieteen alalla se otettiin pienimuotoisesti käyttöön jo vuonna 2019. Valintatapojen vaikutuksista ei ole vielä juurikaan tehty tutkimusta. Vaikutuksia voidaan arvioida suhteessa moniin seikkoihin: lukion kurssivalintoihin, ylioppilaskokeiden uusimiseen, valmennuskurssien uudelleen kohdentamiseen, opiskelupaikkojen jakautumiseen esimerkiksi eri sukupuolten, kieliryhmien, sosioekonomisen taustan tai maahanmuuttajataustaisten hakijoiden kesken tai siihen, onko opiskelijavalintauudistuksella ollut nopeuttavaa vaikutusta nuorten siirtymisessä korkeakouluopintoihin ja niistä työelämään. Toimin itse yliopiston opintohallinnossa, jossa pyritään kiinnittämään erityistä huomiota opiskelijoiden motivaatioon, jaksamiseen ja opintojen etenemiseen, joten minua kiinnostaa erityisesti se, onko erilaisten valintatapojen kautta opiskelijaksi valittujen välillä eroja yliopisto-opintojen aikana.

Tämän tutkimuksen keskeiset tutkimuskysymykset olivat:

1. Onko eri valintaväylien kautta oikeustieteen opiskelijaksi valittujen välillä havaittavissa eroja koulutusvalinnan motiiveissa, opiskelumotivaatiossa, opintojen etenemisessä, opintomenestyksessä, opintoihin kiinnittymisessä ja koetuissa opiskelutaidoissa?
2. Millaisia näkemyksiä oikeustieteen opiskelijoilla on edellä mainituista teemoista ja niitä tukevista tekijöistä?
3. Millaisia käsityksiä oikeustieteen opiskelijoilla on eri valintaväylistä, ja miten he näkevät eri valintaväylien merkityksen motivaatiolle ja opiskelunvalmiuksille?

Tutkimuskysymyksiin liittyviä teemoja tarkasteltiin monen eri muuttujan avulla sekä määrällisen että laadullisen tutkimusotteen kautta. Määrällisen tutkimusotteen avulla tarkasteltiin opintojen etenemistä ja opintomenestystä. Tutkimuksen laadullinen osio muodostui haastatteluista, joissa selvitettiin opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia opiskelijavalintaväylistä, koulutusvalinnan motiiveista, alaa koskevista käsityksistä ja odotuksista, opiskelumotivaatiosta, kiinnittymisestä, opiskelutaidoista, opintomenestyksestä ja opintojen etenemisestä.

Yleisessä keskustelussa huolta on kannettu erityisesti todistusvalinnalla valittujen opiskelumotivaatiosta ja opintojen etenemisestä, joten tutkimuksen alkuoletuksena oli, että avoimen väylän tai valintakoevalinnan kautta valituilla saattaisi olla korkeampi opiskelumotivaatio ja heidän opintonsa etenisivät paremmin kuin todistusvalinnan kautta valituilla. Sen sijaan aiemmat tutkimukset viittasivat siihen, että todistusvalinnalla valittujen yleiset opiskelutaidot ja opintomenestys saattaisivat olla muiden väylien kautta valittuja paremmat.

7 Aineistot ja tutkimusmenetelmät

7.1 Tutkimusaineistot

Tutkimuksen kohteena olivat vuosina 2019–2021 Turun yliopiston oikeustieteelliseen tiedekuntaan oikeusnotaarin ja oikeustieteen maisterin tutkintoa opiskelemaan valitut ja opiskelupaikan vastaanottaneet opiskelijat. Heitä oli valittu kolmen eri valintaväylän, valintakoevalinnan, todistusvalinnan ja avoimen väylän, kautta. Näiden valintaväylien lisäksi oikeustieteelliseen tiedekuntaan valitaan opiskelijoita myös suorittamaan pelkkää oikeustieteen maisterin tutkintoa silloin, kun hakijalla on jo oikeusnotaarin tutkintoa vastaava koulutus suoritettuna. Nämä opiskelijat jätettiin tämän tarkastelun ulkopuolelle, sillä heidän valintaprosessinsa on hyvin erilainen. Samasta syystä myös kansainvälisen maisteriohjelman opiskelijat jätettiin pois tutkimusaineistosta.

Tutkimuksen aineisto muodostui kahdesta osasta. Määrällisen tutkimuksen kohteena olivat vuosina 2019 ja 2020 valitut opiskelijat, joista oli jo tutkielman laatimisen aikaan saatavilla riittävästi opintopisteitä ja arvosanoja koskevaa määrällistä tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin kahdentoista vuosina 2019–2021 opiskelemaan valitun opiskelijan näkemyksiä.

7.1.1 Tilastoaineisto

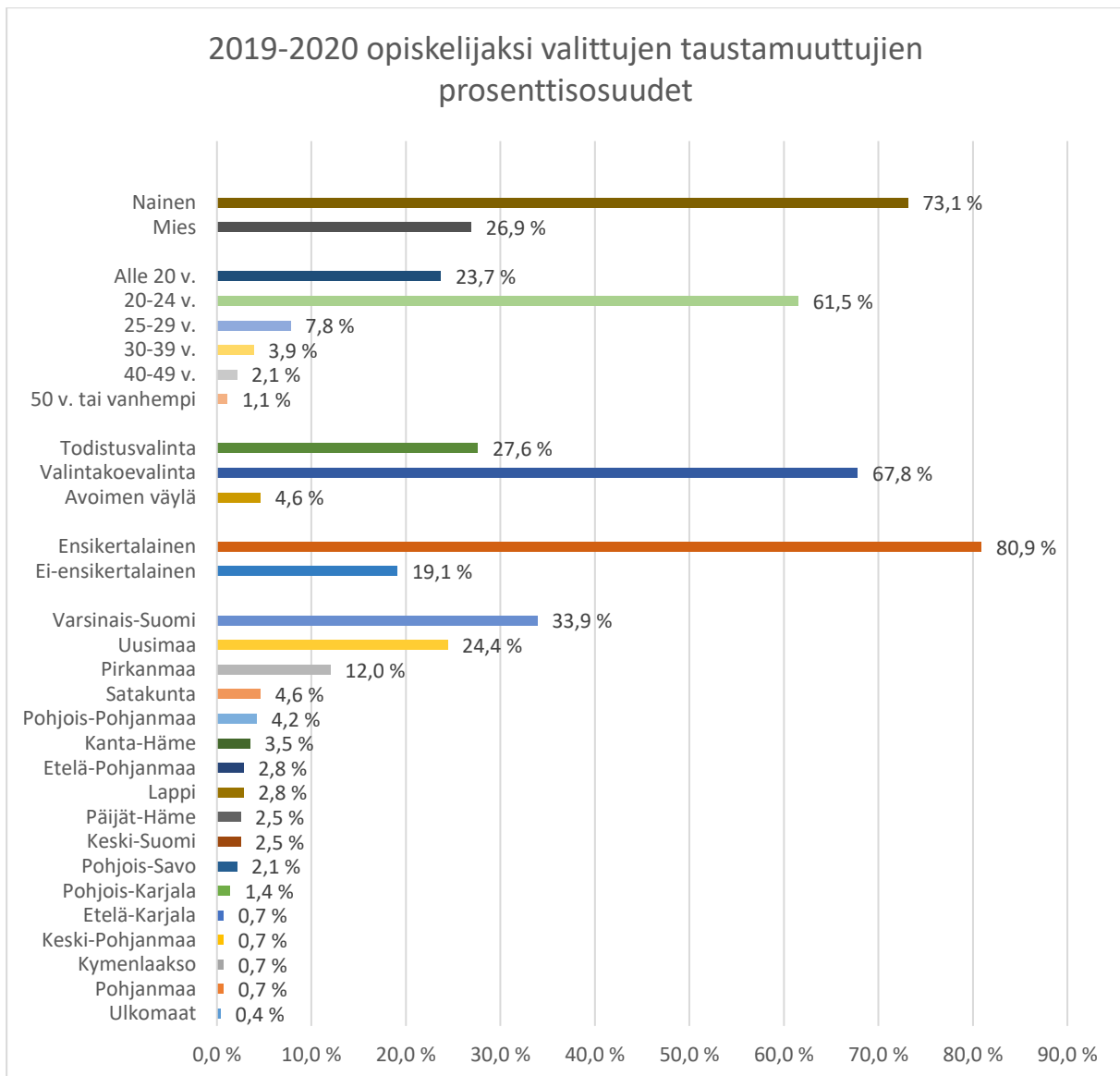
Tutkimuksen määrällisessä osassa aineistona toimi vuosina 2019–2020 Turun yliopiston oikeustieteelliseen tiedekuntaan valituksi tulleet ja erityisesti noina vuosina opintonsa aloittaneet oikeusnotaarin ja oikeustieteen maisterin tutkintoja suorittavat opiskelijat. Joka vuosi jotkut opiskelupaikan vastaanottaneet ilmoittautuvat poissaoleviksi ensimmäisen lukuvuoden ajaksi jonkin yliopistolain (558/2009) 39 §:ssä määritellyn hyväksyttävän syyn perusteella. Yleisimmin tällöin kyse on asepalveluksen suorittamisesta, mutta syy voi liittyä myös perhevapaisiin tai sairauteen. Tässä tutkimuksessa ensimmäiseksi lukuvuodeksi poissaolevaksi ilmoittautuneita opiskelijoita tarkasteltiin osana sitä joukkoa, jonka osana he olivat tosiasiallisesti aloittaneet opintonsa. Näin ollen vuoden 2019 opiskelijavalinnassa opiskelupaikan saaneita mutta ensimmäisenä vuonna poissa olleita tarkasteltiin osana vuonna 2020 aloittaneita, ja vuoden 2020 valinnassa valitut, mutta poissaoleviksi ilmoittautuneet rajattiin määrällisestä tarkastelusta pois. Niitä vuonna 2018 valittuja, jotka tosiasiallisesti aloittivat opintonsa vuonna 2019, ei tässä tutkimuksessa myöskään tarkasteltu, sillä vuoden

2018 opiskelijavalinnoissa olivat vielä käytössä toisenlaiset valintatavat. Tästä seurasi se, että vuoden 2019 ryhmä oli tältä osin hieman vinoutunut esimerkiksi sukupuolijakaumansa osalta.

Aineistoa koskevat tarkemmat tunnusluvut ovat kuviossa 1. Tarkastelun kohteena olleen populaation koko oli 283 opiskelijaa. Heistä vuonna 2019 aloittaneita oli 125 (44,2 %) ja vuonna 2020 aloittaneita 158 (55,8 %). Naisten osuus oli 73,1 % ja miesten 26,9 %. Vuonna 2019 aloittaneista puuttui 13 opiskelijaa, jotka olivat ilmoittautuneet poissaoleviksi ja jotka siirrettiin vuonna 2020 aloittaneisiin. Kun opiskelijoiden ikää tarkasteltiin opintojen aloitushetkellä, eli elokuun alussa kyseisenä vuonna, voitiin havaita, että 61,5 % koko populaatiosta oli ollut 20–24-vuotiaita opintojen aloitushetkellä. Seuraavaksi eniten oli ollut alle 20-vuotiaita, 23,7 %. Muiden ikäryhmien osuus jäi vähäiseksi: 25–29-vuotiaita oli ollut vielä 7,8 %, mutta 30–39-vuotiaita enää 3,9 % ja 40-vuotiaita tai sitä vanhempia vain 3,2 %.

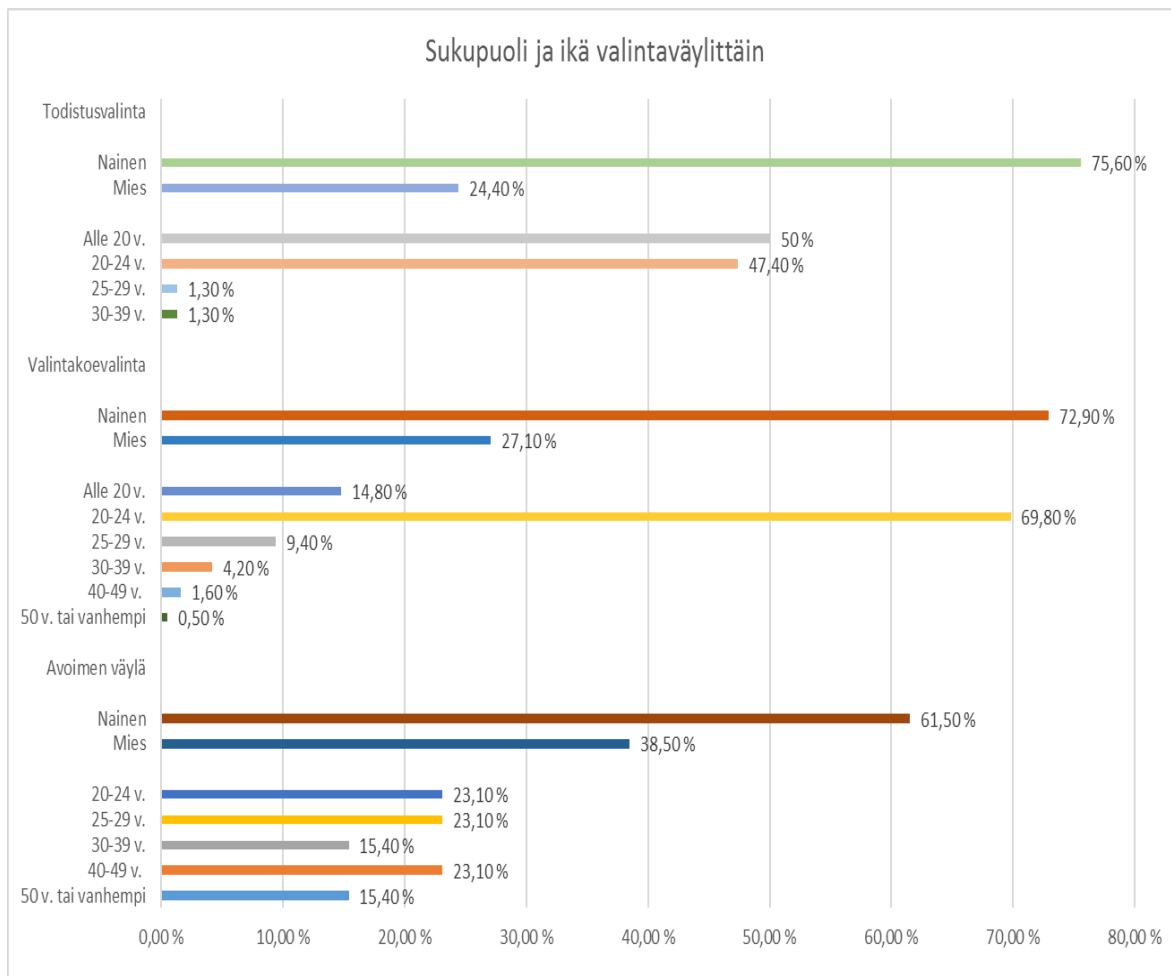
Tarkasteltaessa sitä, mikä oli ollut opiskelijoiden asuinmaakunta heidän hakiessaan ja tullessaan valituksi oikeustieteen opiskelijaksi, havaittiin, että enemmistö heistä oli Varsinais-Suomesta (33,9 %) tai Uudeltamaalta (24,4 %). Kolmanneksi yleisin asuinmaakunta oli Pirkanmaa (12 %). Tämän jälkeen seurasivat Satakunta (4,6 %), Pohjois-Pohjanmaa (4,2 %) ja Kanta-Häme (3,5 %). Muiden maakuntien osuus oli vähäinen, mutta opiskelijoita tuli lähes kaikista maakunnista, joskin enemmän Länsi- kuin Itä-Suomesta. Itä-Suomessa asuvien voidaan olettaa hakeutuvan todennäköisemmin Itä-Suomen yliopistoon oikeustiedettä opiskelemaan.

Opiskelijaksi valituista 67,8 % valittiin valintakoevalinnalla ja 27,6 % todistusvalinnalla. Avoimen väylän koko oli oikeustieteellisessä tiedekunnassa vielä pieni, joten vain 4,6 % oli valittu avoimen väylän kautta. Opiskelemaan valituista ensikertalaisia oli 80,9 %. Heistä 71,9 %:lla oli Turun yliopiston oikeustieteellinen tiedekunta ensisijaisena hakutoiveena. Toissijainen hakutoive se oli 25,9 %:lla. Muut hakutoivesijat jäivät marginaalisiksi, mutta kiinnostavaa on, että yhdellä opiskelijaksi valitulla Turun yliopiston oikeustieteellinen tiedekunta oli vasta viides hakutoive ja hän kuitenkin otti saamansa paikan vastaan. Hakutoivetarkastelusta on jätetty pois avoimen väylän kautta tulleet, koska erillisvalintana avoimen väylän valinnoissa ei käytetä hakutoivejärjestystä. Voidaan kuitenkin olettaa, että avoimen väylän kautta hakeneet ovat ensisijaisesti panostaneet juuri Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan avoimen väylähakuun.



Kuvio 1. 2019–2020 oikeustieteen opiskelijaksi valittujen ja opintonsa aloittaneiden taustamuuttujien prosenttiosuudet

Kuviosta 2 nähdään, miten sukupuoli ja ikä jakautuvat eri valintaväylien osalta. Naisia valittiin eniten kaikkien valintaväylien kautta, mutta suurin prosenttiosuus naisilla oli todistusvalinnassa (75,6 %) ja pienin avoimen väylän valinnassa (61,5 %). Kuvio myös osoittaa, että alle 20-vuotiaitten osuus oli selvästi suurin todistusvalinnassa: peräti puolet valituista oli opintojen aloitushetkellä alle 20-vuotiaita. Valintakokeella valituista sen sijaan vain 14,8 % oli alle 20-vuotiaita, ja eniten oli 20–24-vuotiaita, lähes 70 %. Avoimen väylällä ikä jakautui tasaisemmin, ja sekä 20–24-vuotiaita, 25–29-vuotiaita että 40–49-vuotiaita oli yhtä suuri määrä. Alle 20-vuotiaita tässä ryhmässä ei kuitenkaan ollut, mikä selittyy sillä, että avoimen yliopiston opintoja edellytetään vähintään vuoden verran, mutta käytännössä vielä sitäkin enemmän.



Kuvio 2. 2019–2020 oikeustieteen opiskelijaksi valittujen ja opintonsa aloittaneiden sukupuoli- ja ikäjakaumat valintaväylittäin

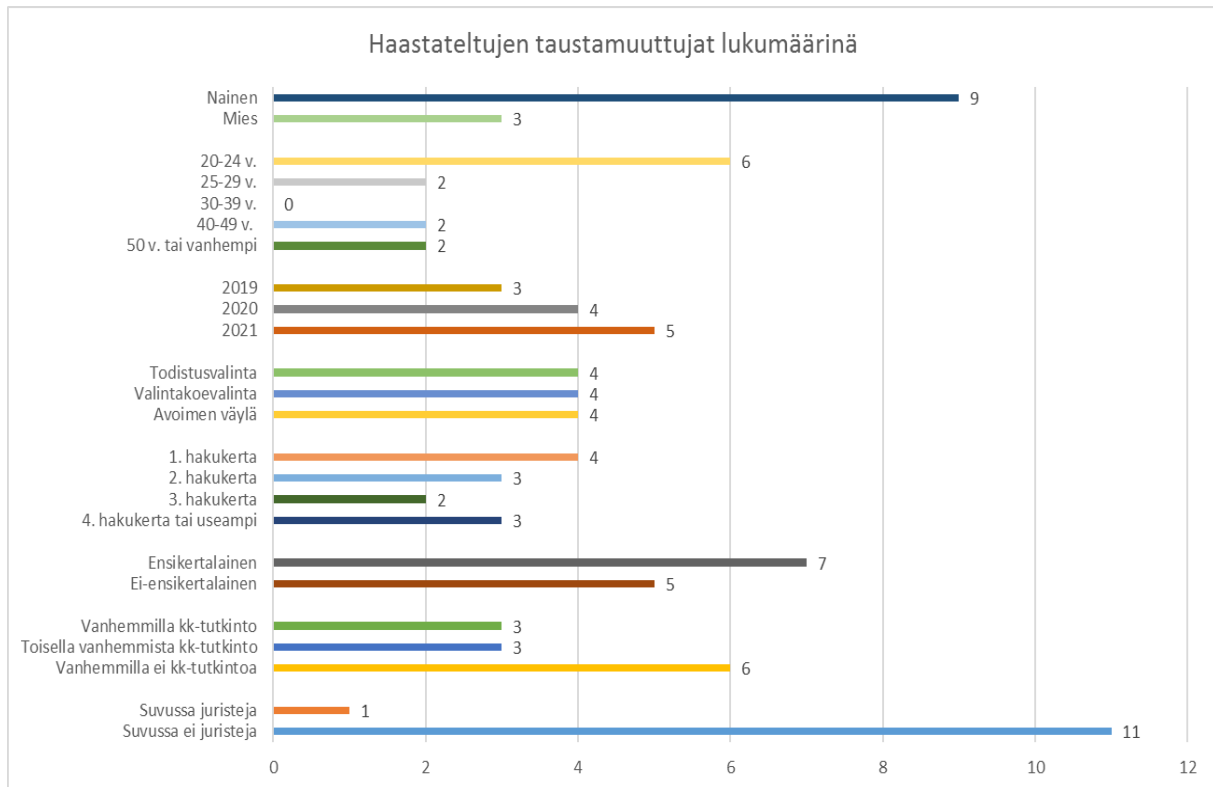
Analyysissä erityisen tarkastelun kohteena olivat opiskelijoiden suorittamat ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden opintopistekertymät sekä opintomenestys arvosanojen keskiarvon kautta arvioituna. On huomattava, että avoimen väylän kautta tulleiden määrä oli niin pieni, ettei heidän osaltaan ollut mahdollista saada laajemmin yleistettäviä tuloksia. Heidän ryhmänsä tarkastelu oli silti tässäkin mittakaavassa mielenkiintoista.

7.1.2 Haastatteluaineisto

Tutkimuksen laadullinen osa perustuu 12 haastatteluun. Tutkimuksen aineisto kerättiin maaliskuussa 2022. Haastattelin 12 oikeustieteen ensimmäisen, toisen tai kolmannen vuoden opiskelijaa, jotka oli valittu opiskelemaan eri valintaväylien eli todistusvalinnan, valintakoevalinnan tai avoimen väylän kautta. Haastattelukutsu lähetettiin oikeustieteen opiskelijoiden sähköpostilistalle maaliskuussa 2022. Kutsussa kuvattiin haastattelun tarkoitus

ja käsiteltävät teemat sekä kohderyhmä, jonka muodostivat vuosina 2019–2021 opiskelupaikan saaneet oikeustieteen sekä alemman että ylemmän korkeakoulututkinnon suorittavat opiskelijat. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin siten suoraan maisterivaiheeseen valitut opiskelijat. Vapaaehtoisia haastateltavaksi tarjoutuneita opiskelijoita ilmoittautui 19. Valitsin heistä haastateltavaksi 11, minkä lisäksi olin aiemmin tehnyt yhden testihaastattelun, joka sovittiin omasta aloitteestani. Myös testihaastattelu sisällytettiin tutkimuksen aineistoon, ja näin ollen haastatteluja oli yhteensä 12. Ne jakautuivat tasaisesti siten, että kunkin valintaväylän kautta valittuja oli yhtä suuri määrä, neljä kutakin. Pysin myös valitsemaan haastateltavat tasaisesti siten, että mukana olisi kunkin tarkastelun kohteena olevana vuotena aloittaneita. Jouduin kuitenkin poikkeamaan tästä periaatteesta siksi, etten saanut yhteydenottoja vuonna 2019 avoimen väylän kautta valituilta. Valitsin haastateltavat pääsääntöisesti ilmoittautumisjärjestyksessä eli jätin pois viimeiseksi yhteyttä ottaneet, kuitenkin sillä poikkeuksella, että valitsin mukaan kaikki yhteyttä ottaneet miehet, koska heitä oli vain kolme. Miesten osuus haastateltavista oli siis vain 25 %, vaikka tiedekuntaan valituista uusista opiskelijoista heidän osuutensa on noin 32 % (Turun yliopisto 2022a).

Haastateltujen taustamuuttujat on kuvattu kuviossa 3. Kuviossa esitetty ikähaarukka koskee haastateltujen ikää haastatteluhetkellä. Haastateltujen ikäjakaumaan vaikutti vahvasti se, että haastatteluissa mukana oli neljä avoimen väylän kautta tullutta opiskelijaa. Avoimen väylän kautta tulleiden joukossa on tyypillisesti muita valintaväyliä useammin vanhempien ikäluokkien edustajia, ja haastatelluista kolme avoimen väylän kautta tullutta oli yli 40-vuotiaita. Aikaisemmin ylemmän korkeakoulututkinnon haastatelluista oli suorittanut neljä, ja lisäksi kaksi oli aiemmin aloittanut yliopisto-opinnot toisessa yliopistossa. Haastatelluista viisi oli saanut opiskelupaikan vuonna 2021, neljä vuonna 2020 ja kolme vuonna 2019. Neljä oli tullut valituksi heti ensimmäistä kertaa oikeustieteen opintoihin haettuaan, kolme toisella hakukerralla, kaksi kolmannella hakukerralla ja kolme neljännellä tai sitä useammalla hakukerralla. Yksi ensimmäisellä kerralla valituista oli aiemmin pyrkinyt muiden alojen koulutukseen, mutta ei ollut päässyt.



Kuvio 3. Haastateltujen taustamuuttujat lukumäärinä

Oikeustieteen opiskelun kohdalla puhutaan paljon koulutuksen periytymisestä (esim. Nori 2011; Nori ym. 2021), joten huomionarvoista on, että puolella haastatelluista ei ollut korkeasti koulutettuja vanhempia. Heidän osuutensa korostui avoimen väylän kautta tulleissa (3), mutta myöskään todistusvalinnan kautta valituista puolella ei ollut korkeasti koulutettuja vanhempia. Valintakoevalinnan kautta valituissa korkeasti koulutettujen jälkeläisiä oli eniten, kolme neljästä. Näin pienten otosten perusteella ei kuitenkaan voida tehdä sen suurempia johtopäätöksiä asiasta. Vaikutusta saattoi olla myös haastateltujen iällä, sillä suomalaisten koulutustason kasvu on ollut huomattavaa viime vuosikymmenien aikana (Kailaheimo-Lönnqvist, Kilpi-Jakonen, Niemelä & Prix 2020, 95–97), mikä voi näkyä eroissa nuorempien ja yli 40-vuotiaiden haastateltujen lapsuudenperheiden koulutustaustoissa. Kiinnostavaa oli myös havaita, että kahdestatoista haastatellusta vain yhden lähisuvussa oli juristeja. Vaikka juristin ammatin sanotaan periytyvän, ei ainakaan haastatteluihin valikoitunut erityisesti tätä perintöä edustaneita yksilöitä.

7.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on Mixed methods -tutkimus. Creswellin (2015) mukaan se tarkoittaa tutkimusta, jossa kerätään ja analysoidaan sekä määrällistä että laadullista aineistoa ja

yhdistämällä näin saatua tietoa toisiinsa haetaan tutkimuskysymyksiin vastauksia. Kyseinen lähestymistapa voi tarjota mahdollisuuden pureutua sellaisiin tutkimusongelmiin, joihin pelkkä laadullinen tai määrällinen lähestymistapa ei kykene. (Creswell 2015, 2.) Määrällisen ja laadullisen menetelmän yhdistämisen voidaan tässä tutkimuksessa nähdä olevan tarkoitukseltaan täydentävää. Layderin (1993) näkemyksen mukaisesti tällainen erilaisia menetelmiä yhdistävä lähestymistapa ei niinkään tavoittele tutkimuksen parempaa validiutta vaan pyrkii löytämään aiheesta erilaisia näkökulmia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 32.) Laadullinen tutkimusmenetelmä mahdollistaa moninaisen todellisuuden tutkimisen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja siten, että pystytään löytämään tosiasioita ja mahdollisia uusia näkökulmia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161). Sen avulla tutkija voi tunnistaa ilmiöitä tutkittavien näkökulmasta ja ymmärtää heidän tapahtumille, omalle käytökselleen tai erilaisille asioille antamia merkityksiä ja tulkintoja (Hennink, Hutter & Bailey 2011, 9). Haastattelujen odotetaan tällöin täydentävän, monipuolistavan ja laajentavan tilastollisen tarkastelun kautta saatavia tietoja ja tulkintoja (Tuomi 2018).

7.2.1 Määrällisen tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen määrällisessä osassa tarkasteltiin vuosina 2019 ja 2020 valittujen ja opintonsa aloittaneiden opintopistekertymiä ja opintosuoritusten keskiarvoja. Vuonna 2019 opintonsa aloittaneiden osalta tarkasteltiin sekä ensimmäisen (2019–2020) että toisen opiskeluvuoden (2020–2021) opintopistekertymää. Vuonna 2020 aloittaneiden osalta tarkasteltiin vain ensimmäisen opiskeluvuoden (2020–2021) opintopistekertymää. Tarkastelun kohteena olleiden opiskelijoiden tiedot saatiin Opintopolku-, Nettiopsu- ja Peppi-tietojärjestelmistä. Tietojen keräämiseen ja hyödyntämiseen myönnettiin tietojenluovutuslupa Turun yliopiston Opiskelun tuki- osastolta.

Opintopistekertymät saatiin Nettiopsu-opintotietojärjestelmästä. Lukuvuoden 2020–2021 osalta on huomattava, että opintopistekertymätieto on päivämäärältä 23.6.2021, jolloin Turun yliopiston vanha opintotietojärjestelmä Nettiopsu lukittiin ja siirrettiin lukutilaan opintotietojärjestelmä uudistuksesta johtuen. Näin ollen mahdollisesti sen jälkeen kirjattuja suorituksia ei huomioitu, mutta tilanne oli sama koko tarkastelujoukon osalta.

Opintopistekertymätarkastelussa huomioitiin vain aidosti kyseisenä ajankohtana suoritettut opinnot eli mahdollisia aiemmin suoritettuja ja opintoihin hyväksi luettuja opintopisteitä ei ole huomioitu. Hyväksiluvut on huomioitu vain, jos niiden alkuperäinen suorituspäivä on

ajoittunut tarkasteltavalle ajanjaksolle, koska tällöin ne ovat aidosti kyseiselle ajanjaksolle sijoittuvia ja siten kuvaavat ajanjaksolle kohdistunutta työmäärää.

Opintomenestystä tutkittiin tarkastelemalla oikeusnotaarin tutkintoon suoritettujen opintojen keskiarvoa tietyllä tarkasteluhetkellä loppuvuodesta 2021. Ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden keskiarvoja ei siten tarkasteltu erikseen, vaan keskiarvoa tarkasteltiin yhtenä kokonaisuutena ja se kattoi kaikki sillä hetkellä oikeusnotaarin tutkintoon sisältyvät opintojaksot, riippumatta siitä, minä ajankohtana opintojakso oli suoritettu. Myös aiemmin suoritettut, hyväksi luetut opintojaksot sisältyivät keskiarvotarkasteluun. Keskiarvo on painotettu keskiarvo siten, että kunkin jakson opintopistemäärä kerrotaan jakson numeroarvosanalla. Hyväksytyt arvosanalla arvioidut opintojaksot jätettiin huomioimatta. Keskiarvot saatiin Peppi-opintotietojärjestelmästä.

Tilastolliset analyysit tehtiin SPSS 27-ohjelmiston avulla. Ensin tarkasteltiin kuvailevaa statistiikkaa ja normaalijakaumia yleisesti käytettyjen Komogorov-Smirnovin ja Shapiro-Wilkin normaalijakaumatestien kautta. Kolmogorov-Smirnovin testiä käytetään silloin, kun otoskoko on yli 50 ja Shapiro-Wilkin testiä otoskoon ollessa 50 tai alle. Normaalijakaumaa voidaan arvioida myös muuttujien vinouden ja huipukkuuden arvojen kautta, jolloin tunnusluvun arvon odotetaan yleensä sijoittuvan lukujen -1 ja +1 väliin, jotta jakauma voitaisiin katsoa normaalijakauman mukaiseksi. Aineistoon tutustuttaessa hyödynnettiin myös ristiintaulukointia. (Tikkanen 2017; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020.)

Tämän jälkeen siirryttiin ryhmien vertailuun. Silloin, kun halutaan selvittää, onko kahden ryhmän välillä eroa jonkin mitatun muuttujan osalta, voidaan hyödyntää tilastollisista menetelmistä parametrissa T-testiä tai epäparametrissa Mann-Whitneyn U-testiä. Parametrinen T-testi edellyttää muun muassa muuttujan mitta-asteikoksi välimatka- tai suhdeasteikkoa ja normaalijakauman mukaisia numeerisen muuttujan jakaumia kummassakin vertailun kohteena olevassa ryhmässä. (Tähtinen ym. 2020, 121.) Metsämuurosen (2009, 1102–1103) mukaan epäparametrissa Mann-Whitneyn U-testiä tulee käyttää aina, jos on olemassa epäily T-testin edellytysten täyttymisestä. Koska parametristen testien käyttöedellytykset eivät tässä tutkimuksessa normaalijakaumavaatimuksen osalta täyttyneet, kahden ryhmän välinen numeerisen muuttujan vertailu tehtiin epäparametrisella Mann-Whitneyn U-testillä (ks. luku 8 Määrällisen analyysin tulokset). Mann-Whitneyn U-testi soveltuu kahden toisistaan riippumattoman ryhmän väliseen vertailuun ja edellyttää vähintään järjestysasteikollista muuttujan mitta-asteikkoa (Tähtinen ym. 2020, 135). U-testin toimintaidea on, että muuttujaa

koskeva aineisto laitetaan suuruusjärjestykseen ja kukin havainto saa oman järjestysnumeron. Jos kahteen eri ryhmään kuuluvat, järjestykseen laitettut havainnot ovat aivan tasaisesti asettuneet, ryhmien välillä ei ole eroa. Jos taas esimerkiksi ensimmäisen ryhmän havainnot sijoittuvat enemmän järjestyksen alkupäähän ja toisen ryhmän havainnot loppupäähän, ryhmien välillä on eroa. (Metsämuuronen 2009, 1103.)

Useamman kuin kahden ryhmän keskiarvojen vertailussa voidaan hyödyntää yksisuuntaista varianssianalyysiä, ANOVA:n F-testiä. Samoin kuin T-testissä, myös varianssianalyysin käytön edellytyksenä on normaalijakauman mukainen jakauma tekijöiden eri luokissa. Lisäksi vastemuuttujan tulee olla jatkuva-arvoinen, vähintään välimatka-asteikollinen, ja tekijöiden tulee asteikoltaan olla kategorisia. Ryhmien eli osaotosten koon tulisi olla vähintään 20, ja ylipäänsä jonkun ryhmän koon jäädessä alle 30:een tulee johtopäätöksissä noudattaa erityistä varovaisuutta. Varianssianalyysissä vertailun kohteena olevien ryhmien varianssien tulee myös olla tarpeeksi samankaltaiset eli ryhmävarianteissa ei saisi olla tilastollisesti merkitsevää eroa. Varianssianalyysin epäparametrinen vastine on Kruskal-Wallis testin testi. (Laakkonen 2022; Tähtinen ym. 2020.) Kruskal-Wallis testin edellytyksenä ovat vähintään järjestyksasteikolliset muuttujat sekä havaintojen ja vertailtavien ryhmien riippumattomuus toisistaan (Metsämuuronen 2009, 1116). Myös Kruskal-Wallis testissä toimintaperiaatteena on järjestää muuttujan arvot suuruusjärjestykseen. Tällä tavoin muodostuneet järjestysluvat lasketaan yhteen ja jaetaan ryhmän koolla eli lasketaan ryhmien järjestyslukujen keskiarvot. Keskiarvot osoittavat ryhmien väliset erot. (Tähtinen ym. 2020, 163.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin sekä yksisuuntaista varianssianalyysiä että Kruskal-Wallis testiä.

7.2.2 Haastattelujen toteutus

Laadullisen tutkimushaastattelun tarkoituksena on ymmärtää haastateltavan näkökulmaa hänen elämänsä liittyvistä teemoista (Kvale 1996, 27). Sen avulla voidaan tarkastella esimerkiksi mielipiteitä, käsityksiä, toimintaa, uskomuksia ja arvoja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11). Haastattelut voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: strukturoituun haastatteluun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun. Strukturoitu eli lomakehaastattelu perustuu ennalta määriteltyihin kysymyksiin, joiden muoto ja järjestys on täysin määrätty.

Teemahaastattelu asettuu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Siinä haastattelulle on suunniteltu teemat, mutta kysymysten tarkempaa muotoa tai järjestystä ei ole suunniteltu. Avoin haastattelu on täysin strukturoimaton, vapaa haastattelu, jossa keskustelu liikkuu hyvin vapaasti tietyn aihepiirin sisällä. (Hirsjärvi ym. 2010, 208–209.)

Tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joissa noudatin ennalta laatimaani kysymysrunkoa. Aivan ensimmäisten haastattelujen jälkeen lisäsin mukaan muutamia kysymyksiä, joten kaikilta haastateltavilta ei kysytty kaikkia samoja kysymyksiä. Kysymykset myös hieman elivät tilanteen mukaan eli joillekin tein täsmentäviä kysymyksiä ja joidenkin kohdalla jätin joitakin kysymyksiä pois turhina. Olin haastattelun alussa kertonut haastateltaville, että he saavat halutessaan myös rönsyillä aiheesta, mutta tällaista rönsyilyä ei juurikaan tapahtunut, vaan valtaosa haastateltavista pysytteli varsin tiukasti kysytyjen teemojen rajoissa. Myöskään lopussa esittämäni kysymys ”Mitä muuta haluat kertoa tai mitä olisit toivonut, että olisin kysynyt?” ei kirvoittanut uusia teemoja tutkimukseen. Haastattelut pidettiin Zoomin kautta etähaastatteluina koronatilanteesta johtuen ja tallennettiin haastateltavien suostumuksella. Haastattelujen kesto vaihteli 43 minuutista 1,5 tuntiin.

Haastattelujen teemoina olivat opiskelijoiden kokemukset ja näkemykset eri valintaväylistä, heidän oman koulutusvalintansa motiiveista, opintoihin kiinnittymisestä, opiskelumotivaatiosta, opintojen etenemisestä, opintomenestyksestä, opiskelutaidoista ja urasuunnitelmistaan. Urasuunnitelmia koskeva osuus jätettiin pois tästä tutkielmasta, koska en katsonut sen lopulta antavan olennaista lisätietoa opiskelijoiden motivaatiosta tai heidän välisistään eroista. Lisäksi liitteenä 1 olevan haastattelurungon kysymyksistä jätettiin analysoimatta omaa oppijuutta koskevat vastaukset, koska kysymys osoittautui liian vaikeaksi ilman tarkempaa pohjustusta, sekä muiden tiedekuntien opintojen suorittamista koskevat vastaukset, jotka eivät antaneet tutkimuksen kannalta tärkeää informaatiota. Muita teemoja käsitellään tässä tutkielmassa, mutta käsittelyn yksityiskohtaisuus vaihtelee, koska tavoitteena oli hakea tiivistettyä kuvausta haastateltujen näkemyksistä ja niiden mahdollisista eroista. Haastattelurungon teemat muodostuivat tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä, jossa on esitelty ja pohdittu niitä tekijöitä, jotka saattaisivat vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon ja opintojen sujuvuuteen tai jotka ilmentävät motivaatiota.

7.2.3 Haastatteluaineiston analyysi

Haastattelun kautta kerätyn aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysinä. Sisällönanalyysi soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin, ja sen voi nähdä metodina, mutta myös erilaisiin analyysien kokonaisuuksiin liitettävänä varsin väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin tarkoitus on saattaa aineisto alkuperäistä tiiviimpään muotoon mutta säilyttää alkuperäinen informaatio ja esittää se selkeästi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa teoria- tai aineistolähtöisesti. Näistä voidaan käyttää myös nimityksiä deduktiivinen ja induktiivinen analyysi. Aineistolähtöinen tai induktiivinen analyysi toteutetaan alhaalta ylöspäin eli analyysiä ei muovaa mikään olemassa oleva teoria, vaan analyysi sananmukaisesti lähtee aineistosta itsestään. Teorialähtöisessä tai deduktiivisessa analyysissä puolestaan luokittelu muodostetaan olemassa olevan teorian ja teoreettisten käsitteiden mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–111; Braun & Clarke 2013, 175.) Näiden lisäksi on alettu puhua teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä, jossa toimitaan aineiston ehdoilla samoin kuin aineistolähtöisessä analyysissä, mutta aikaisempi tieto kuitenkin toimii analyysin apuna hyödynnettävien teoreettisten käsitteiden muodossa. Teoriaohjaavan analyysin tarkoitus ei ole varsinaisesti testata aikaisempaa tietoa vaan sen tuella mahdollisesti kulkeutua havainnoissa uusille urille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa analyysiä. Teemahaastattelun teemat syntyivät osin tutkielman alkuosassa kuvatun teoreettisen viitekehysten pohjalta, ja aineiston analyysi lähti liikkeelle näistä teemoista, joten siltä osin kyse on teoriaohjaavasta analyysistä. Teoreettista viitekehystä käsitteineen käytetään myös apuna tulosten tarkastelussa. Osa tämän tutkimuksen teemoista ei kuitenkaan perustu suoranaiseen teoreettiseen viitekehukseen, joten niiden osalta kyse on aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä. Laadullinen tutkimus ylipäänsä on olemassa olevan teorian testaamisen sijaan ennemminkin tutkimuksen kohteena olevan ilmiön käsitteellistämisen prosessi (Kiviniemi 2015, 78).

Analyysissä on sovellettu Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen vaiheita, koska niiden voidaan katsoa soveltuvan sekä teoriaohjaavaan että aineistolähtöiseen analyysiin. Myöskin Milesin ja Hubermanin (1994) kuvaama aineistolähtöisen analyysin prosessi, joka jakautuu aineiston pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja teoreettisten käsitteiden luomiseen, soveltuu tähän varsin hyvin. Kuitenkin teoreettisten käsitteiden luomisen sijasta on osittain hyödynnetty ja yhdistelty erilaisten teoreettisten viitekehysten käsitteitä. Aineiston ryhmittely tapahtui tässä teemoittelun avulla, mikä Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 173) mukaisesti tarkoittaa sitä, että ”analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle”. Analyysitapana hyödynnettiin osin myös sisällön erittelyä eli laskemista siltä osin kun tarkoitus oli selvittää, missä määrin eri valintaväylien kautta tulleet kertoivat mistäkin teemasta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 172; Miles & Huberman 1994, 253).

Analyysi alkoi haastattelutallenteiden litteroimisesta tekstimuotoon. Tein litteroinnin perinteisesti kuuntelun pohjalta kirjoittaen ilman erityisiä apuohjelmia. Kirjoitin varsin tarkasti ylös kaiken, mitä sanottiin, jättäen pois vain varsinaiseen haastatteluun kuulumattomat alku- ja loppukeskustelut. Kirjasin myös täytesanat ja osan haastattelijan myötäilyistä. Tutkielman aineistositaateista jätin kuitenkin täytesanat pois luettavuuden parantamiseksi. Vuorovaikutuksen osalta kirjasin vain naurun ja pidemmät pohdinnan hetket, koska tarkoitukseni ei ollut tutkia varsinaista vuorovaikutusta. Lainauksen sisältä puuttuvan osan, eli yksittäisen sanan tai pidemmän ilmauksen tai lauseen, olen merkinnyt aineistolainaukseen yhdellä tai kahdella ajatusviivalla. (Ks. Kekki 2021.) Käytän haastatelluista koodeja A1–A4 (avoimen väylän kautta valitut opiskelijat), T1–T4 (todistusvalinnan kautta valitut opiskelijat) ja V1–V4 (valintakoevalinnan kautta valitut opiskelijat). Anonymiteetin takaamiseksi en yksilöi haastateltuja sen tarkemmin esimerkiksi iän, sukupuolen tai opintojen aloitusvuoden osalta.

Litteroinnin jälkeen perehdyin haastattelujen sisältöön. Tarkastelin ja ryhmittelin aineistosta olennaiset ilmaukset teoreettisen viitekehysten ja haastattelurungon pohjalta hahmottelemieni pääteemojen pohjalta. Ryhmittelyssä hyödynsin värikoodeja. Keskeistä tässä vaiheessa oli erottaa tutkimuskysymysten kannalta olennainen epäolennaisesta (Kvale 1996, 190). Kokosin samaan teemaan liittyvät alkuperäisilmaukset yhteen ja muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia. Etsin näistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Pelkistettyjä ilmauksia ryhmittelin yhteen alateemoiksi ja nimesin kunkin alateeman. Samasta asiasta kertovat ilmaukset muodostivat siten yhden alateeman. Vaikka tarkoituksena oli vertailla myös eri haastateltavien näkemyksiä keskenään, en tehnyt ryhmittelyä kunkin tutkimukseen osallistujan osalta erikseen vaan yhdistin eri osallistujien sanomisia samaan teemaan siltä osin kuin se oli mahdollista. Säilytin kuitenkin alkuperäisilmausten mukana merkinnän lähteen valintaväylästä vertailun mahdollistamiseksi. Tämän jälkeen yhdistin saman sisältöiset alateemat ja nimesin yläteemat, jotka olivat abstraktimmalla tasolla kuin alateemat ja kokosivat alateemat yhteen. Teemasta riippuen teemojen välitasoja saattoi olla useampia. Teemojen muodostamisessa hyödynsin teoreettista viitekehystä niiltä osin kuin sitä oli hyödynnettävissä, esimerkiksi osittain koulutusvalinnan motiivien teemoittelussa. (Ks. Kekki 2021; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Monilta osin muodostin kuitenkin teemat oman harkintani pohjalta uutta kehitellen. Hyödynsin teemoitteluvaiheessa taulukoita kunkin teeman osalta.

Teoreettisen viitekehysten ja haastatteluaineiston pohjalta muotoilin tutkimuksen pääteemoiksi 1. näkemykset eri valintaväylistä, 2. koulutusvalinnan motiivit, 3. odotukset ja

varmuus alasta, 4. opiskelumotivaatio ja kiinnittyminen ja 5. opintojen sujuvuus. Näistä teemoista kaikkia paitsi odotuksia ja varmuutta alasta olin jollain tavalla tarkastellut jo tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen yhteydessä. Teemat olivat myös haastattelun teemojen mukaisia. Opintojen sujuvuus -teeman alle sisällytin toisistaan hieman eroavat mutta toisiinsa silti liittyvät teemat opiskelutaidot, opintojen eteneminen ja opintomenestys.

Aineistoa analysoidessani tarkastelin sitä kahdesta näkökulmasta: minkälaisia eri teemoja pääteemojen alle muodostuu ja onko eri valintaväylien kautta valittujen näkemyksissä havaittavissa eroavaisuuksia vai yhtäläisyyksiä? Laadullisen tutkimuksen sisällä suoritin siten myös laskemista eri valintaväylien kautta valittujen vastauksia koskien. Varsin nopeasti alkoi vaikuttaa siltä, ettei silmiinpistäviä eroja ollut nähtävissä eri valintaväylien välillä, vaan erot muodostuivat yksilöiden välille. Näin ollen haastatteluille muotoutui oma roolinsa tässä tutkimuksessa laajentaen määrällisen tutkimuksen antamaa kuvaa yksilöiden näkökulmien kautta ja nostaen esiin tärkeitä tutkimuskysymyksiin liittyviä teemoja.

8 Määrällisen analyysin tulokset

8.1 Opintojen eteneminen

8.1.1 Vuonna 2019 aloittaneet opiskelijat

Vuoden 2019 opiskelijavalinnassa opiskelupaikan yhteishaussa oikeusnotaarin ja oikeustieteen maisterin tutkintoon vastaanotti 133 hakijaa ja avoimen väylän kautta viisi hakijaa (Turun yliopisto 2022a). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi otettiin ne vuoden 2019 opiskelijavalinnassa valitut opiskelijat, jotka olivat myös ilmoittautuneet läsnä oleviksi lukuvuodeksi 2019–2020. Poissaoleviksi ilmoittautuneet poistettiin aineistosta. Tarkastelun kohteena olevia opiskelijoita oli siten yhteensä 125. Vuonna 2019 oikeustieteen ala pilotoi todistusvalintaa pienellä kiintiöllä, ja todistusvalinnan kautta valittiin Turun yliopiston oikeustieteelliseen tiedekuntaan noin 23 % oikeustieteen yhteisvalinnan kautta valituista opiskelijoista. Tässä tarkastelussa todistusvalinnan kautta valittuja oli 24, valintakoevalinnan kautta valittuja 96 ja avoimen väylän kautta valittuja 5.

Taulukko 1. Vuonna 2019 aloittaneiden ensimmäisen vuoden opintopistekertymä, tunnusluvut

	N	keski-arvo	min.	maks.	keskihajonta	vinous	huipukkuus	Kolmogorov-Smirnov (p)	Shapiro-Wilk (p)
Todistusvalinta	24	58,04	6	113	23,98	0,25	1,10		0,277
Valintakoevalinta	96	56,42	0	90	18,04	-1,28	2,07	< 0,001	
Avoin väylä	5	61,80	53	79	11,12	1,17	0,09		0,172

Taulukosta 1 havaitaan, että eri valintaväylien kautta valituissa oli eroa opintopistekertymissä. Korkein opintopistekertymäkeskiarvo oli avoimen väylän kautta valituilla. Vaihteluväli pienimmän ja suurimman opintopistekertymän välillä oli hyvin suuri sekä todistus- että valintakoevalinnassa. Myös keskihajonnat olivat varsin suuria, etenkin todistusvalintaryhmässä. Valintakoevalintaryhmässä oli kaksi opiskelijaa, joiden ensimmäisen vuoden opintopistekertymä oli nolla opintopistettä. Muissa kahdessa ryhmässä tällaisia tapauksia ei ollut, vaan todistusvalintaryhmässä pienin opintopistekertymä oli kuusi opintopistettä ja toiseksi pienin kertymä 20 opintopistettä. Valintakoevalintaryhmässä toiseksi pienin opintopistekertymä oli kaksi opintopistettä. Avoimen väylän ryhmässä pienin

opintopistekertymä oli 53 opintopistettä, joka oli jo varsin lähellä valintakoevalintaryhmän keskiarvoista opintopistekertymää.

Normaalijakaumatestiä valittaessa havaittiin, että Kolmogorov-Smirnovin testin edellytykset täytti vain valintakoevalinnan otos, jonka koko oli 96 opiskelijaa. Testin mukaisesti muuttuja ei ollut normaalijakauman mukainen ($p < 0,001$). Shapiro-Wilkin testissä sekä todistusvalinnan että avoimen väylän muuttujat olivat normaalijakauman mukaisia ($p > 0,05$). Myös vinouden (-1,28) ja huipukkuuden (2,07) tarkastelussa havaittiin, ettei valintakoevalintaryhmä ollut normaalijakauman mukainen.

Vuonna 2019 opintonsa aloittaneiden ryhmässä avoimen väylän joukko jäi niin pieneksi, ettei sen tarkastelulla ole laajemmin yleistettävää merkitystä. Tehtiin siis kahden ryhmän, todistusvalinta- ja valintakoevalintaryhmän, vertailu koskien opintopistekertymää. Koska parametrinen T-Testin käyttö olisi edellyttänyt numeerisilta muuttujilta normaalijakauman mukaisia jakaumia (Tähtinen ym. 2020, 121), testiksi valikoitui epäparametrinen Mann-Whitneyn U-testi.

Taulukko 2. Mann-Whitneyn U-testi, järjestys, 2019 aloittaneet, 1. vuoden opintopisteet

	Valintaväylä	N	Järjestyslukujen keskiarvo	Järjestyslukujen summa
1. vuoden opintopistekertymä	Todistusvalinta	24	61,52	1476,50
	Valintakoevalinta	96	60,24	5783,50
	Yhteensä	120		

Taulukko 3. Mann-Whitneyn U-testi, testiosa, 2019 aloittaneet

	1. vuoden opintopistekertymä
Mann-Whitney U	1127,500
Wilcoxon W	5783,500
Z	-,161
p-arvo	,872

Todistusvalintaryhmän ja valintakoevalintaryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ensimmäisen opiskeluvuoden opintopistekertymässä, $U = 1127,5$, $z = -0,161$; $p = 0,872$.

Taulukko 4. Vuonna 2019 aloittaneiden toisen vuoden opintopistekertymä, tunnusluvut

	N	keski-arvo	min.	maks.	keski-hajonta	vinous	huipukkuus	Kolmogorov-Smirnov (p)	Shapiro-Wilk (p)
Todistusvalinta	24	64,71	4	153	28,78	0,76	3,75		0,013
Valintakoevalinta	96	56,41	0	116	22,48	-0,47	1,87	< 0,001	
Avoimväylä	5	57,60	44	74	14,38	0,44	-3,07		0,141

Vuonna 2019 aloittaneiden osalta pystyttiin toteuttamaan myös toisen vuoden opintopistekertymiä koskeva vertailu. Ryhmäkohtaiset tunnusluvut ovat nähtävissä taulukossa 4. Ensimmäisen opiskeluvuoden opintopistekertymiin verrattuna havaittiin toisen vuoden opintopistekertymässä tapahtuneen muutoksia. Korkein keskiarvo oli nyt todistusvalinnassa, ja valintakoevalintaryhmän ja avoimen väylän ryhmän keskiarvot olivat hyvin lähellä toisiaan. Hajonta oli kuitenkin yhä suurta. Ristiintaulukoinnin avulla nähtiin, että valintakoevalintaryhmässä oli kolme henkilöä, jotka olivat suorittaneet toisena opintovuotenaan nolla opintopistettä. Todistusvalintaryhmässä pienin suoritettu opintopisteiden määrä oli neljä opintopistettä ja avoimen väylän ryhmässä yhä varsin korkeat 44 opintopistettä. Yhteensä kahdeksan valintakoevalintaryhmän opiskelijaa oli suorittanut alle 20 opintopistettä, kun todistusvalintaryhmässä heitä oli kaksi eikä avoimen väylän ryhmässä ainuttakaan.

Kolmogorov-Smirnovin testi osoitti samoin kuin ensimmäisen vuoden opintopistekertymän osalta, että valintakoevalintaryhmän muuttuja ei ollut normaalisti jakautunut ($p < 0,001$). Myös huipukkuusarvo 1,87 tuki tätä havaintoa. Lisäksi Shapiro-Wilkin testi kertoi, ettei myöskään todistusvalintaryhmä ollut normaalisti jakautunut ($p < 0,05$), ja tämä oli myös havaittavissa huipukkuusarvosta 3,74. Näin ollen myös toisen vuoden opintopistekertymän osalta ryhmien väliseen vertailuun käytettiin epäparametrista Mann-Whitney U-testiä.

Taulukko 5. Mann-Whitney U-testi, järjestys, 2019 aloittaneet, 2. vuoden opintopisteet

	Valintaväylä	N	Järjestyslukujen keskiarvo	Järjestyslukujen summa
2. vuoden opintopistekertymä	Todistusvalinta	24	70,77	1698,50
	Valintakoevalinta	96	57,93	5561,50
	Yhteensä	120		

Taulukko 6. Mann-Whitneyn U-testi, testiosa, 2019 aloittaneet, 2. vuoden opintopisteet

	2. vuoden opintopistekertymä
Mann-Whitney U	905,500
Wilcoxon W	5561,500
Z	-1,618
p-arvo	,106

Todistusvalintaryhmän ja valintakoevalintaryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa toisen opiskeluvuoden opintopistekertymässä, $U = 905,5$, $z = -1,618$; $p = 0,106$.

8.1.2 Vuonna 2020 aloittaneet opiskelijat

Vuoden 2020 opiskelijavalinnassa opiskelupaikan yhteishaussa oikeusnotaarin ja oikeustieteen maisterin tutkintoon vastaanotti 148 hakijaa ja avoimen väylän kautta kahdeksan hakijaa (Turun yliopisto 2022a). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi otettiin ne vuoden 2020 opiskelijavalinnassa valitut opiskelijat, jotka olivat myös ilmoittautuneet läsnä oleviksi lukuvuodeksi 2020–2021. Poissaoleviksi ilmoittautuneet poistettiin aineistosta. Lisäksi tähän joukkoon siirrettiin ne vuonna 2019 opiskelijavalinnassa valitut opiskelijat, jotka olivat lukuvuoden 2019–2020 poissa ja tosiasiallisesti aloittivat opintonsa vuonna 2020. Tässä tutkimuksessa tarkasteltu vuonna 2020 opintonsa aloittaneiden joukko oli siten kooltaan 158 opiskelijaa. Heistä todistusvalinnan kautta valittuja oli 54, valintakoevalinnan kautta valittuja 96 ja avoimen väylän kautta valittuja 8. Vuoden 2020 sisäänotto oli suunniteltua suurempi koronatilanteeseen liittyneen aloituspaikkalisäyksen sekä valintakokeen tarkastusvaiheessa tapahtuneen virheen korjauksen johdosta.

Taulukko 7. Vuonna 2020 aloittaneiden ensimmäisen vuoden opintopistekertymä, tunnusluvut

	N	keski- arvo	min.	maks.	keski- hajonta	vinous	huipuk- kuus	Kolmo- gorov- Smirnov (p)	Shapiro- Wilk (p)
Todistus- valinta	54	55,35	0	86	15,39	-1,48	2,96	< 0,001	
Valinta- koevalinta	96	60,29	0	129	16,12	1,04	5,47	< 0,001	
Avoin väylä	8	77,38	57	148	30,01	2,35	5,77		0,001

Taulukon 7 tunnusluvuista havaitaan, että toisin kuin vuonna 2019 opintonsa aloittaneiden kohdalla, vuonna 2020 opintonsa aloittaneista todistusvalintaryhmän ensimmäisen vuoden opintopistekertymän keskiarvo oli matalampi kuin valintakoevalintaryhmässä. Avoimen väylän kautta tulleiden opintopistekertymäkeskiarvo oli kaikista korkein. Vaihteluväli oli hyvin suuri, erityisesti valintakoevalintaryhmässä. Sekä todistusvalinta- että valintakoevalintaryhmässä oli opiskelija, joka ei ollut suorittanut yhtään opintopistettä ensimmäisen opintovuoden aikana. Alle 30 opintopistettä suorittaneita oli kummassakin ryhmässä kolme. Yleisesti ottaen voidaan todeta, että opiskelijoiden opinnot olivat edenneet varsin hyvin suhteutettuna tavoitteeseen, joka on 60 opintopistettä lukuvuodessa.

Kolmogorov-Smirnovin testi ja Shapiro-Wilkin testi osoittivat, ettei tämä muuttuja ollut missään tarkasteltavassa ryhmässä normaalijakauman mukainen ($p \leq 0,001$). Myös vinous- ja huipukkuusarvot osoittivat saman. Ryhmien vertailussa hyödynnettiin siten epäparametrista Mann-Whitneyn U-testiä. Avoimen väylän kautta tulleiden ryhmäkoon jäädessä myös vuoden 2020 osalta huomattavan pieneksi ($N=8$) tehtiin vertailu todistus- ja valintakoevalintaryhmien välillä.

Taulukko 8. Mann-Whitneyn U-testi, järjestys, 2020 aloittaneet, 1. vuoden opintopisteet

	Valintaväylä	N	Järjestyslukujen keskiarvo	Järjestyslukujen summa
1. vuoden opintopistekertymä	Todistusvalinta	54	72,94	3938,50
	Valintakoevalinta	96	76,94	7386,50
	Yhteensä	150		

Taulukko 9. Mann-Whitneyn U-testi, testiosa, 2020 aloittaneet, 1. vuoden opintopisteet

	1. vuoden opintopistekertymä
Mann-Whitney U	2453,500
Wilcoxon W	3938,500
Z	-,543
p-arvo	,587

Vuonna 2020 opintonsa aloittaneista todistusvalintaryhmän ja valintakoevalintaryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ensimmäisen opiskeluvuoden opintopistekertymässä, $U = 2453,5$, $z = -0,543$; $p = 0,587$.

8.1.3 Vuonna 2019 ja 2020 aloittaneet opiskelijat

Avoimen väylän kautta valittujen opiskelijoiden määrä jäi yksittäisenä vuotena niin pieneksi, ettei sitä voitu luotettavasti ottaa testeihin mukaan. Jotta myös tätä ryhmää voitiin tarkastella osana ryhmävertailuja, yhdistettiin vuonna 2019 ja 2020 opintonsa aloittaneet opiskelijat yhdeksi hieman isommaksi ryhmäksi. Näissä vertailuissa valintakoevalintaryhmän koko oli 192, todistusvalintaryhmän koko 78 ja avoimen väylän koko 13 opiskelijaa. Ryhmät olivat hyvin erisuuruisia, mikä heikensi testien luotettavuutta, mutta tästä huolimatta haluttiin tavoitella suuntaa-antavia tuloksia vertaamalla ensimmäisen opiskeluvuoden opintopistekertymää näiden ryhmien välillä.

Taulukko 10. Vuonna 2019 ja 2020 aloittaneiden 1. vuoden opintopistekertymä, tunnusluvut

	N	keski-arvo	min.	maks.	keski-hajonta	vinous	huipukkuus	Kolmogorov-Smirnov (p)	Shapiro-Wilk (p)
Todistusvalinta	78	56,18	0	113	18,34	-0,35	2,42	< 0,001	
Valintakoevalinta	192	58,35	0	129	18,13	-0,11	4,06	< 0,001	
Avoim väylä	13	71,38	53	148	25,08	2,71	8,23		< 0,001

Taulukon 10 tunnusluvuista voidaan havaita, että avoimen väylän kautta valittujen ensimmäisen vuoden opintopistekertymän keskiarvo oli korkeampi kuin valintakoevalinnan tai todistusvalinnan kautta valituilla. Minkään ryhmän kohdalla muuttuja ei ollut normaalisti jakautunut (Kolmogorov-Smirnov $p < 0,001$, Shapiro-Wilk $p < 0,001$).

Kolmea ryhmää verrattaessa voidaan käyttää varianssianalyysiä. Sen käytön edellytyksenä on kuitenkin normaalijakauma, joka ei tässä toteutunut. Tähtisen ym. (2020, 148) mukaan varianssianalyysin F-testi voisi normaalijakauman toteutumattomuudesta huolimatta toimia, jos vertailtavat ryhmät olisivat tarpeeksi suuret eli n vähintään 20 kaikissa ryhmissä. Avoimen väylän ryhmän pienen koon ($n = 13$) vuoksi tämäkään ehto ei toteutunut. Ylipäänsä silloin kun aineisto on esimerkiksi pieni, vino tai epäsatunnainen, kannattaa käyttää epäparametrinen testiä parametriseen sijaan. Kruskal-Wallis testissä ryhmät voivat olla erikokoisia. (Metsämuuronen 2009, 1115–1116.) Edellä mainituista syistä valitsin varianssianalyysin epäparametriseen vastineeseen Kruskal-Wallis testin vertaillakseni kolmen ryhmän ensimmäisen vuoden opintopistekertymiä.

Taulukko 11. Kruskal-Wallis testi, järjestys, 2019 ja 2020 aloittaneet

	Valintaväylä	N	Järjestyslukujen keskiarvo
1. vuoden opintopistekertymä	Todistusvalinta	78	136,16
	Valintakoevalinta	192	141,50
	Avoimen väylä	13	184,42
	Yhteensä	283	

Taulukko 12. Kruskal-Wallis testi, testiosa, 2019 ja 2020 aloittaneet

1. vuoden opintopistekertymä	
Kruskal-Wallis H	3,904
vapausaste	2
p-arvo	0,142

Testin nollahypoteesi oli, että eri valintaväylien väliset erot ensimmäisen opintovuoden opintopistekertymässä eivät ole suuria. Kruskal-Wallis testin perusteella voidaan todeta, että nollahypoteesi jäi voimaan: $H(2) = 3,904$; $p = 0,142$. Myös mediaanitestin antaman p-arvon (0,629) perusteella päädytään samaan tulokseen. (Ks. Metsämuuronen 2009.) Eri valintaväylien kautta valittujen opiskelijoiden välillä ei siten ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ensimmäisen vuoden opintopistekertymissä eli ensimmäisen vuoden opintojen etenemisessä.

8.2 Opintomenestys

8.2.1 Vuonna 2019 aloittaneet opiskelijat

Vuonna 2019 opintonsa aloittaneista yhdellä valintakoevalinnan kautta valitulla opiskelijalla ei ollut lainkaan suoritettuja opintoja loppuvuoteen 2021 mennessä. Hänet poistettiin keskiarvovertailun osalta aineistosta, koska nollakeskiarvo olisi vääristänyt tulosta. On tosin huomattava, että joidenkin hyvin vähän opintopisteitä suorittaneiden keskiarvot voivat myös vääristää tulosta jompaankumpaan suuntaan.

Taulukko 13. Vuonna 2019 aloittaneiden ON-tutkinnon opintojen keskiarvo, tunnusluvut

	N	keski- arvo	min.	maks.	keski- hajonta	vinous	huipuk- kuus	Kolmo- gorov- Smirnov (p)	Shapiro- Wilk (p)
Todistus- valinta	24	3,80	2,77	4,81	0,55	-0,08	-0,61		0,878
Valinta- koevalinta	95	3,60	1	4,66	0,65	-1,10	2,01	< 0,001	
Avoim väylä	5	3,87	2,99	4,38	0,54	-1,28	1,84		0,332

Taulukossa 13 on nähtävissä ryhmäkohtaiset tunnusluvut. Opintosuoritusten keskiarvo oikeusnotaarin tutkinnossa oli eri valintaväylien kautta tulleilla hyvin samankaltainen. Todistusvalintaryhmässä keskiarvojen keskiarvo oli jonkin verran valintakoevalintaryhmää korkeampi, ja korkein keskiarvojen keskiarvo oli avoimen väylän ryhmässä. Tyypillisesti oikeustieteen opiskelijat ovat lahjakkaita ja kunnianhimoisia opiskelijoita ja heidän opintomenestyksensä voidaan ennakoida olevan hyvää. Arvosana-asteikolla 1–5 yli neljän keskiarvo on hyvin tavallinen näiden opiskelijoiden keskuudessa. Todistusvalintaryhmään kuuluvista 10 opiskelijalla eli 42 %:lla oli yli neljän keskiarvo opinnoissaan. Valintakoevalintaryhmässä tällaisia opiskelijoita oli 29 eli 31 %.

Kolmogorov-Smirnovin testi osoitti, että valintakoevalintaryhmää koskeva muuttuja ei ollut normaalisti jakautunut ($p < 0,001$). Huipukkuusarvo 2,01 tuki tätä arviota. Shapiro-Wilkin testin mukaan todistusvalinta ($p = 0,878$) ja avoimen väylä ($p = 0,332$) olivat normaalijakauman mukaisia, ja todistusvalintaryhmän huipukkuus- ja vinousarvot asettuivat rajojen -1 ja +1 väliin ja siten tukivat käsitystä normaalijakaumasta. Avoimen väylän osalta vinous- ja huipukkuusarvot eivät olleet normaalijakauman raja-arvojen mukaiset ja ryhmän koko oli pieni. Vertailu tehtiin siten todistusvalintaryhmän ja valintakoevalintaryhmän välillä ja epäparametrisen Mann-Whitneyn U-testin avulla, koska valintakoevalintaryhmän muuttuja ei ollut normaalijakauman mukainen.

Taulukko 14. Mann-Whitneyn U-testi, järjestys, 2019 aloittaneet, opintosuoritusten keskiarvo

	Valintaväylä	N	Järjestyslukujen keskiarvo	Järjestyslukujen summa
Opintosuoritusten keskiarvo ON-tutkinnossa	Todistusvalinta	24	67,69	1624,50
	Valintakoevalinta	95	58,06	5515,50
	Yhteensä	119		

Taulukko 15. Mann-Whitneyn U-testi, testiosa. 2019 aloittaneet, opintosuoritusten keskiarvo

	Opintosuoritusten keskiarvo ON-tutkinnossa
Mann-Whitney U	955,500
Wilcoxon W	5515,500
Z	-1,222
p-arvo	,222

Todistusvalintaryhmän ja valintakoevalintaryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa oikeusnotaarin tutkintoon sisältyvien opintosuoritusten keskiarvoissa, $U = 955,5$, $z = -1,222$; $p = 0,222$.

8.2.2 Vuonna 2020 aloittaneet opiskelijat

Vuonna 2020 opintonsa aloittaneissa oli kaksi opiskelijaa, joilla ei ollut lainkaan suoritettuja opintoja loppuvuoteen 2021 mennessä. Heistä yksi oli valittu todistusvalinnalla ja toinen valintakokeella. Heidät poistettiin keskiarvovertailun osalta aineistosta, jotta nolakeskiarvo ei vääristäisi tulosta.

Taulukko 16. Vuonna 2020 aloittaneiden opintojen keskiarvo, tunnusluvut

	N	keski- arvo	min.	maks.	keski- hajonta	vinous	huipuk- kuus	Kolmo- gorov- Smirnov (p)	Shapiro- Wilk (p)
Todistus- valinta	53	4,10	1,77	5,00	0,66	-1,42	2,21	< 0,001	
Valinta- koevalinta	95	3,82	2,11	4,97	0,60	-0,49	0,13	0,200	
Avoim väylä	8	3,87	3,50	4,19	0,24	-0,21	-0,48		0,550

Taulukosta 16 nähdään ryhmäkohtaiset tunnusluvut. Todistusvalintaryhmässä opintojen keskiarvojen keskiarvo oli korkeampi kuin valintakoevalintaryhmässä ja avoimen väylän ryhmässä. Myös minimi- ja maksimiarvojen välillä oli suurempi ero todistusvalintaryhmässä. Valintakoevalintaryhmän ja avoimen väylän ryhmän välinen ero oli hyvin pieni, mutta avoimen väylän ryhmässä vaihteluväli oli paljon pienempi. Todistusvalintaryhmään kuuluvista 39 opiskelijalla eli 73,6 %:lla oli yli neljän keskiarvo opinnoissaan. Valintakoevalintaryhmässä tällaisia opiskelijoita oli 38 eli 40 %. Avoimen väylän kautta valituista kahdella eli 25 %:lla oli yli neljän keskiarvo.

Kolmogorov-Smirnovin testi osoitti, että todistusvalintaryhmää koskeva muuttuja ei ollut normaalisti jakautunut ($p < 0,001$). Vinous- ja huipukkuusarvot (-1,42 ja 2,21) osoittivat samaa. Valintakoevalintaryhmä (Kolmogorov-Smirnov $p > 0,005$) ja avoimen väylän ryhmä (Shapiro-Wilk $p > 0,05$) olivat normaalijakauman mukaisia. Avoimen väylän ryhmän koon ($n = 8$) pienuudesta johtuen vertailu tehtiin todistusvalintaryhmän ja valintakoevalintaryhmän välillä ja epäparametrisen Mann-Whitneyn U-testin avulla, koska todistusvalintaryhmän muuttuja ei ollut normaalijakauman mukainen.

Taulukko 17. Mann-Whitneyn U-testi, järjestys, 2020 aloittaneet, opintosuoritusten keskiarvo

	Valintaväylä	N	Järjestyslukujen keskiarvo	Järjestyslukujen summa
Opintosuoritusten keskiarvo ON-tutkinnossa	Todistusvalinta	53	89,84	4761,50
	Valintakoevalinta	95	65,94	6264,50
	Yhteensä	148		

Taulukko 18. Mann-Whitneyn U-testi, testiosa, 2020 aloittaneet, opintosuoritusten keskiarvo.

	Opintosuoritusten keskiarvo ON-tutkinnossa
Mann-Whitney U	1704,500
Wilcoxon W	6264,500
Z	-3,252
p-arvo	,001

Todistusvalintaryhmän ja valintakoevalintaryhmän välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero oikeusnotaarin tutkintoon sisältyvien opintosuoritusten keskiarvossa, $U = 1704,4$, $z = -3,252$; $p < 0,001$; $r = 0,27$. Todistusvalinnan kautta valittujen, vuonna 2020 opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden oikeusnotaarin tutkintoon sisältyvien opintojen keskiarvo tarkasteluajankohtana oli valintakoevalinnan kautta valittuja korkeampi. Havaitun eron voimakkuutta voidaan tarkastella efektikoon kautta. U-testin kohdalla efektikoon suurena käytetään tunnuslukua r , joka perustuu korrelaatiokertoimen hyödyntämiseen ja muodostuu laskukaavalla $r = z/\sqrt{N}$. Effektikoon raja-arvoiksi r -tunnusluvulla on suuntaantavasti asetettu 0,10/pieni, 0,30/keskisuuri ja 0,50/suuri. (Tähtinen ym. 2020.) Kyseisellä laskukaavalla tässä saatiin efektikooksi $r = 0,27$, joka on raja-arvot huomioiden melko pieni, mutta kuitenkin varsin lähellä keskisuuren rajaa. Siten voidaan tulkita, että ero opintojen keskiarvossa on merkitsevä, mutta silti kooltaan enintään keskisuuri.

8.2.3 Vuonna 2019 ja 2020 aloittaneet opiskelijat

Samoin kuin opintopistekertymien osalta, myös opintomenestystä tarkastellessa tehtiin vielä vertailu siten, että yhdistettiin vuonna 2019 ja 2020 aloittaneet opiskelijat. Tämä mahdollisti avoimen väylän kautta valittujen opiskelijoiden ryhmän sisällyttämisen ryhmien väliin vertailuihin, vaikka tämä ryhmä yhdistettynäkin käsitti ainoastaan 13 opiskelijaa. Tässäkin yhteydessä aineistosta poistettiin yksi vuonna 2019 aloittanut ja kaksi vuonna 2020 aloittanutta opiskelijaa, jotka eivät olleet suorittaneet lainkaan opintoja ja olisivat näin saaneet arvosanojen keskiarvoksi nollan.

Taulukko 19. Vuonna 2019 ja 2020 aloittaneiden opintosuoritusten keskiarvo, tunnusluvut

	N	keski- arvo	min.	maks.	keski- hajonta	vinous	huipuk- kuus	Kolmo- gorov- Smirnov (p)	Shapiro- Wilk (p)
Todistus- valinta	77	4,01	1,77	5	0,64	-0,98	0,94	< 0,001	
Valinta- koevalinta	190	3,71	1	4,97	0,63	-0,83	1,38	0,015	
Avoim väylä	13	3,87	2,99	4,38	0,36	-1,02	1,89		0,211

Vuosina 2019 ja 2020 opintonsa aloittaneiden opintosuoritusten keskiarvoa koskevat tunnusluvut ovat nähtävissä taulukossa 19. Siitä voidaan huomata, että todistusvalintaryhmän keskiarvojen keskiarvo on valintakoevalintaryhmää ja avoimen väylän valintaryhmää selvästi korkeampi. Avoimen väylän sisällä on kaikista pienin keskihajonta. Kolmogorov-Smirnovin normaalisuudesta osoitti, että todistusvalinta- ja valintakoevalintaryhmät eivät olleet normaalijakauman mukaisia ($p < 0,05$). Normaalisuutta voidaan kuitenkin arvioida myös vinous- ja huipukkuusarvojen kautta, ja todistusvalinnan ryhmässä nämä arvot jäivät lukujen -1 ja +1 väliin. Valintakoevalintaryhmässä huipukkuusarvo 1,38 ylitti raja-arvon 1, mutta melko vähäisesti. Parametristen testien eli tässä varianssianalyysin käyttäminen voisi kuitenkin olla mahdollista näistä lähtökohdista arvioituna. Varianssianalyysin taustaoletuksista täyttyi vaatimus jatkuva-arvoisesta ja vähintään välimatka-asteikollisesta vastemuuttujasta sekä siitä, että tekijöiden tulee asteikoltaan olla kategorisia. Suurin haaste tässä yhteydessä parametristen testien käytölle oli avoimen väylän pieni ryhmäkoko ($n = 13$). Ryhmien varianssien yhtäsuuruutta testattiin Levenen testillä, joka osoitti, että osaryhmien varianssien yhtäsuuruus toteutui ainoastaan valintakoe- ja todistusvalintaryhmän välillä ($p > 0,05$). Kaikista näistä selvistä puutteista huolimatta päätin tehdä sekä parametrisen että

epäparametrisen testin ja vertailla niiden tuloksia toisiinsa tiedostaen kuitenkin, että parametrisen testin tuloksiin tulisi suhtautua suurella varauksella.

Taulukko 20. Varianssianalyysin testiosa, valintaryhmien opintosuoritusten keskiarvot

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,894	2	2,447	6,256	0,002
Within Groups	108,353	277	0,381		
Total	113,247	279			

Taulukossa 20 nähdään yksisuuntaisen varianssianalyysin ANOVA:n F-testin tulos ryhmien välisestä vertailusta. Varianssianalyysi osoitti siten, että ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, $F(2, 277) = 6,26$; $p < 0,05$. Post Hoc -testit osoittivat, että merkitsevä ero oli vain todistusvalinnan ja valintakoevalinnan välillä. Koska parametrisen testin taustaoletukset eivät täytyneet, oli välttämätöntä tehdä ryhmien välinen vertailu myös epäparametrisella Kruskal-Wallis testillä. Myös Kruskal-Wallis testi, jonka tulokset ovat taulukoissa 21 ja 22, antoi samanlaisen vastauksen kuin varianssianalyysi: $H(2) = 15,094$; $p < 0,001$. Nollahypoteesi siitä, että ryhmien keskiarvoissa ei ole eroa, voitiin hylätä.

Taulukko 21. Kruskal-Wallis testi, järjestys, 2019 ja 2020 aloittaneet, opintosuoritusten keskiarvo

	Valintaväylä	N	Järjestyslukujen keskiarvo
Opintosuoritusten keskiarvo ON-tutkinnossa	Todistusvalinta	77	170,47
	Valintakoevalinta	190	128,03
	Avoimen väylä	13	145,19
	Yhteensä	280	

Taulukko 22. Kruskal-Wallis testi, testiosa, 2019 ja 2020 aloittaneet, opintosuoritusten keskiarvo

	Opintosuoritusten keskiarvo ON-tutkinnossa
Kruskal-Wallis H	15,094
vapausaste	2
p-arvo	< 0,001

Kruskal-Wallis testi ei kuitenkaan kerro sitä, minkä ryhmien välillä eroa on. Tähtinen ym. (2020, 163) suosittelivatkin tekemään osaryhmien parivertailut Mann-Whitneyn U-testin kautta. Mann-Whitneyn parikohtaiset vertailut osoittivat saman kuin varianssianalyysi: tilastollisesti merkitsevä ero koski ainoastaan todistusvalinta- ja valintakoevalintaryhmien välistä vertailua. Avoimen väylän ryhmän opintomenestys ei eronnut muista ryhmistä tilastollisesti merkitsevällä tavalla. Mann-Whitneyn testin parikohtaisten vertailun tulokset olivat:

Todistusvalintaryhmä verrattuna valintakoeryhmään: $U = 5126,5$, $z = -3,829$; $p < 0,001$, $r = 0,23$.

Todistusvalintaryhmä verrattuna avoimen väylän ryhmään: $U = 381,5$, $z = -1,366$; $p = 0,172$.

Valintakoevalintaryhmä verrattuna avoimen väylän ryhmään: $U = 1055$, $z = -0,878$; $p = 0,380$.

Vertailtaessa yhdessä sekä vuonna 2019 että vuonna 2020 opiskelemaan valittujen ja opintonsa aloittaneiden eri valintaväyläryhmien välisiä eroja oikeusnotaarin tutkinnon opintosuoritusten keskiarvoissa voitiin siten todeta, että tilastollisesti merkitsevä ero löydettiin ainoastaan todistusvalinnan ja valintakoevalinnan väliltä. Todistusvalinnan kautta valittujen opintomenestys oli valintakoevalinnan kautta valittujen opintomenestystä parempaa. Efektikoon perusteella arvioituna tämä ero ei kuitenkaan ollut huomattavan suuri.

9 Laadullisen analyysin tulokset

9.1 Näkemykset eri valintaväylistä

Osana tätä tutkimusta halusin tarkastella sitä, millaisia näkemyksiä opiskelijoilla oli omasta valintaväylästään sekä muista oikeustieteen valintaväylistä. Erityisesti olin kiinnostunut siitä, näkivätkö he valintaväylissä eroa sen osalta, miten ne mittaavat motivaatiota ja opiskeluvaihtoehtoja. Valtaosa haastatelluista koki, ettei todennäköisesti olisi voinut saada oikeustieteen alan opiskelupaikkaa minkään muun valintaväylän kautta, joten heidän oma väylänsä oli heille arvokas. Kaikissa valintaväylissä nähtiin sekä myönteisiä että kielteisiä puolia eli useimmat haastateltavat pystyivät tarkastelemaan teemaa moninäkökulmaisesti, joskin heidän näkemyksensä perustuivat osin muilta kuultuihin seikkoihin ja arveluun. Toisaalta osalla opiskelijoista oli myös käytännön kokemusta kahdesta eri valintaväylästä, joko valintakokeesta ja todistusvalinnasta tai valintakokeesta ja avoimen väylästä, mikä teki heidän tarkastelustaan omakohtaisempaa. Näkemykset eri valintaväylistä on esitetty tiivistetysti liitetaulukossa 1.

9.1.1 Näkemyksiä avoimen väylästä

Opiskelijoiden näkemykset avoimen väylästä voitiin teemoitella sen mukaisesti, olivatko näkemykset myönteisiä vai kielteisiä. Myönteisissä käsityksissä väylän nähtiin *tarjoavan toisen mahdollisuuden erilaisista taustoista tuleville*. Erityisesti itse avoimen väylän kautta opiskelemaan päässeille tämän väylän olemassaolo oli hyvin tärkeää. Avoimen väylän koettiin myös *mittaavan motivaatiota*. Avoimen yliopiston väyläopiskelijat nähtiin sitoutuneina, määrätietoisina, kunnianhimoisina ja hyvin arvosanoihin tähtäävinä.

Mut kyl mä sit taas sen avoimen väylän osalta aattelen niin, että, se on hyvä tapa mitata tämmöst pitkäjänteistä motivaatiota, et jaksatsä nyt oikeesti kaks vuotta opiskella näit oikeustieteellisiä opintoja. (V4)

Mä haluan uskoa siihen, että se on ehkä parhaiten, jos mietitään oikeustieteen laitokselle motivoituneita opiskelijoita tuovia tapoja, niin mun mielestä se on ihan varmasti se mikä tuo kunnianhimosia ja oikeesti aidosti semmosia henkilöitä – – joille – – mä koen ainaki et on ihan erilainen innostus tietyllä tavalla opintoihin ja olemaan niille läsnä ja hahmottaa sitä kokonaisuutta. (A4)

Lisäksi avoimen väylän kautta valittujen katsottiin jo valmiiksi *osaavan ja ymmärtävän* paljon asioita, ja opiskelijalle, oppilaitokselle ja koko yhteiskunnalle hyödyllisenä pidettiin sitä, että *opinnot ovat tutkinto-opiskelun alkaessa jo hyvin pitkällä*.

Väylä nähtiin kuitenkin myös *vaativana*. Avoimen yliopiston kurssien nopeusilmoittautumiset ja pienet paikkakiintiöt vaikeuttivat opiskelujen ja valintaväylään valmistautumisen suunnittelua, ja korkeaksi nousevien valintapisterajojen vuoksi monet olivat kurssien uusimiskierteessä. Lisäksi aloituspaikkoja on yhä vähän, ja tutkinto-opiskelijaksi pääsy edellyttää paljon työtä ja suurta määrää suoritettuja kursseja. Myös avoimen yliopiston opintojen *maksullisuus* koettiin ongelmaksi. Opinnot ovat kalliita ja lisäksi avoimen väylä nähtiin ikään kuin sivu- tai takaporttina opintoihin.

Seki on ehkä vähän silleen no, kyseenalaista et tavallaan sitten jotkut tavallaan ite... no, avoimen opinnot kuitenkin maksaa ja ei saa opintotukea ja muuta, et sit jotkut vähän tulee silleen sivukautta (T4)

Myönteisiä ja kielteisiä näkemyksiä esittivät kaikkien eri väylien kautta tulleet, mutta odotetusti myönteisimmät näkemykset olivat avoimen väylän kautta valituilla. Yleisesti kuitenkin katsottiin, että väylän on tärkeä olla olemassa toisena mahdollisuutena sellaisille, joille muut valintatavat eivät sovi, ja että valintaväylänä se mittaa hyvin motivaatiota. Pääasiallisesti väyläksi tätä ei kuitenkaan toivottu, joskin avoimen väylän kautta valitut toivoivat väylän kasvattamista.

9.1.2 Näkemyksiä todistusvalinnasta

Valintatavoista eniten erilaisia mielipiteitä herätti todistusvalinta. Vaikka siinä nähtiin hyviäkin puolia, kyseenalaisti moni haastateltavista sen toimivuuden valintaväylänä, myös osa todistusvalinnalla valituista. Myönteisenä puolena todistusvalinnassa nähtiin se, että siinä *lukiovaihetta hyödynnetään aidosti*. Tällöin kuormitus jakautuu tasaisemmin koko lukion ajalle ja menestyksestä ylioppilaskirjoituksissa palkitaan. Tämän hyvän puolen todistusvalinnasta mainitsivat kaikkien eri valintaväylien kautta valitut opiskelijat.

Sitte voi jo alkaa siin lukion aikana jo hakee niit hyviä arvosanoja ja tietysti se sitte vähän ottaa pois sitä stressiä ja ehkä sitä kuormitusta sit siinä hakuprosessissa et ku se vähän jakaantuu siihen koko lukio-opintojen ajalle. (V1)

Samoin kuin avoimen väylän myös todistusvalinnan nähtiin *monipuolistavan opiskelijakuntaa* opiskelijoiden taustojen osalta. Lisäksi erityisesti todistusvalinnan kautta valitut itse näkivät *väylän edellyttävän motivaatiota ja valmiuksia*. Heidän näkemystensä mukaan todistusvalinnassa motivaatio, hyvä oppimiskyky ja opintomenestys osoitetaan jo osana lukio-opintoja. Motivaatioon ja valmiuksiin liittyviä hyviä puolia mainitsi todistusvalinnan kautta valittujen lisäksi vain yksi valintakokeella valittu.

No, toki sun pitää olla aika motivoitunu tai hyvä opiskelija, että saat sellaset paperit, että sä pääset oikikseen todistusvalinnalla alun perinkään. (T1)

– – sit todistusväylällä – silleen jotenki yleisesti mittaa ehkä paremmin tietenkin sitä opintomenestystä ja semmosta kykyä oppia (V2)

Todistusvalinnan kautta valittu opiskelija näki myös, että heillä yliopisto-opiskeluun orientoituminen ja suhtautuminen ensimmäisiin opintojaksoihin saattaa alkuvaiheessa olla muita motivoituneempaa, koska heille kaikki on uutta, alkaen alan peruskäsitteistä ja opeista.

Yhtenä todistusvalinnan kielteisenä puolena nähtiin sen *heijastusvaikutukset yliopistoa edeltävälle kouluasteille*. Haastateltavat kantoivat huolta yläkoulu- ja lukioikäisistä, joiden täytyy tehdä valintoja liian nuorena ja sen myötä joutua kokemaan liikaa paineita lukio-opinnossa. Todistusvalinnan pisteytyksen katsottiin pakottavan ainevalintoihin, jotka eivät välttämättä ole opiskelijoille mieluisia tai luontevia. Huolta kannettiin myös lukiodien tasoeroista ja niiden vaikutuksesta yhdenvertaisuuteen.

Erytisesti valintakoevalinnan, mutta myös avoimen väylän kautta opiskelemaan valitut pohtivat varsin paljon sitä, minkälainen motivaatio ja alatuntemus todistusvalinnan kautta valituilla on ja valitaanko sen kautta oikeanlaisia opiskelijoita. He *kyseenalaistivat* todistusvalinnalla valittujen *opiskelutaidot ja -valmiudet, alan tuntemisen sekä alakohdaisen motivaation*. Lisäksi heitä huoletti opintojen *keskeytysriski*. Eräs haastateltu pohti, voiko joku ikään kuin vahingossa tulla opiskelemaan oikeustiedettä tuntematta lainkaan alaa.

Jos nyt sit ylioppilaskirjoituksissa mitataan sitä, että onks sul motivaatioo opiskella vaikka jotain uskonnon kurssia tai jotain fysiikkaa tai pitkää matikkaa, mistä nyt sit saa paljon pisteitä, niin mä en pidä niitä hirveen sillai, et se osuis kauheen hyvin se motivaatio siihen, mitä nyt sit, vaik oikeustieteellisessä tiedekunnassa opiskellaan. Et jos sulla on motivaatioo opiskella pitkää matikkaa, ni mun mielestä sulla ei välttämättä oo motivaatioo lukee sitte englanniks rikosoikeutta kaheksansataa sivua, et se on jotenki aika eri asiat mun mielestä. (V4)

Ihmiset lähtee kokeilemaan jotain alaa ja vaikka mä tulin itse todistusvalinnan kautta, ni en mä lähteny tätä kokeilemaan. Mun mielestä siitä päätöksestä pitää olla aika varma. Totta kai alaa voi myöhemmin vaihtaa, sen alan täytyy kuitenkin olla heti alusta lähtien semmonen, mitä sä pystyt opiskelemaan. Siinä aina viedään paikka joltain muulta, joka olis sinne mahdollisesti halunnu, ja sitä pitää arvostaa sitä mahdollisuutta päästä korkeakoulutukseen. Mitään ei pidä lähtee kokeilemaan ja sitä pitää oikeesti lähtee tekemään sitten täysillä. (T3)

Yksi todistusvalinnalla opiskelupaikan saanut itse koki, ettei oikein kuulu joukkoon, kun on hakenut alalle lyhyemmän harkinnan jälkeen ja osallistumatta valintakokeeseen.

Ja ainaki mulla on vähän semmonen olo, että mä oon impostori [naurahtaa] täällä, ku mä vaan tulin tälleen... [nauraa] hetken mielihoiteesta vähän niinku hain (T1)

Eräs haastatelluista katsoi, että todistusvalinnalla valitut opiskelijat ovat vielä yliopisto-opinnoissaankin hyvin arvosanakeskeisiä, ja tämä on jäänyt heidän toimintatapoihinsa lukioajoilta. Toisaalta hieman päinvastaisesti toinen haastateltu koki, että todistusvalinnan kautta valitut eivät enää opiskelemaan päästyään panosta opintoihinsa, koska heillä ei ole riittävää motivaatiota. Todistusvalinnalla koettiin myös olevan *epäreiluja vaikutuksia muihin hakijoihin*. Ongelmaksi nähtiin se, että todistusvalinnan kiintiö pienentää valintakokeella valittavien määrää ja siten ”lukemalla sisään pääsevien” osuutta. Tämä vaikeuttaa entisestään valintakokeella pyrkivien tilannetta, joka koettiin jo muutenkin haasteelliseksi. Lisäksi ongelmaksi nähtiin, että todistusvalintakiintiön kasvattamisen 20 prosentista 40 prosenttiin myötä on tullut aina vain helpommaksi päästä opiskelemaan todistusvalinnan kautta. Riman toivottiin jatkossakin pidettävän riittävän korkealla.

9.1.3 Näkemyksiä valintakoevalinnasta

Valintakoevalinta on oikeustieteen valintaväylistä perinteisin ja suurin. Sen kautta valitaan yhä suurin osa oikeustieteen opiskelijoista, ja siihen valmistautuminen on oma vaativa prosessinsa, joka on muotoutunut tietynlaiseksi ilmiöksi. Vuoden 2017

Opiskelijatutkimuksessa havaittiin, että jopa 77 % oikeustieteen opiskelijoista oli osallistunut valmennuskurssille ennen opintojen aloittamista (Potila, Moisio, Ahti-Miettinen, Pyy-Martikainen & Virtanen 2017, 31). Osa hakijoista hakee valintakokeen kautta vuosi toisensa perään.

Myös valintakoevalinnasta opiskelijat löysivät sekä myönteisiä että kielteisiä näkökulmia. Valintakokeen katsottiin *mittaavan* sekä *motivaatiota* että oikeustieteen opiskelun edellyttämää *osaamista*. Katsottiin edellyttävän ja osoittavan vahvaa motivaatiota, että hyvin lyhyessä ajassa opetteli valtavan määrän tietoa ulkoa. Valintakokeen koettiin mittaavan todistusvalintaa paremmin oikeustieteen opiskelussa vaadittavaa osaamista. Lisäksi valintakoevalinnan katsottiin *valmistavan opintoihin ja tutustuttavan alaan*.

Et semmosta omaa opiskelua ei oikeen osannu, tai ei tienny et miten, jos pitää oikeesti kunnolla pöntätä, et miten mä opin, ni sen oppi sit siin valintakokeeseen haussa. (V1)

Haastateltavat painottivat, että valintakoe oli *toinen mahdollisuus* niille, jotka eivät olleet pärjänneet ylioppilaskirjoituksissa, ja se myös antoi miettimisaikaa lukiolaisille. Näin ollen

valintakokeen nähtiin *ottavan pois paineita lukiosta*. Valintakoe nähtiin myös *reiluna valintatapana*, koska se asetti hakijat samalle viivalle rajatun valmistautumisajan muodossa. Valintakokeella nähtiin olevan huonojakin puolia. Sen *raskauden ja yksittäiseen suoritukseen perustuvan luonteen* tunnistivat eri valintaväylien kautta valitut.

– –se pääsykoe, se ei sovi kaikille. Siis mä muistan, et kerrankin mä olin tosi hermostunu oikeesti. Siis sillai sit ku – – sun on pakko onnistuu, kerran vuodes pakko onnistua, ni mä olin hermostunut, – – ja sillonhan tulee huonoo jälkee ku ihminen on hermostunu. – – mun mielestä ihminen voi kuitenkin olla äärimmäisen hyvä siinä jollain oikeudenalalla, vaikka se ei oo hyvä siel pääsykokeessa. (A3)

Valintakokeiden lieveilmiönä nähtiin *eriarvoistavat valmennuskurssit*. Valintakokeen *ei* myöskään *nähty valmistavan oikeanlaiseen opiskeluun*.

Mä en tiedä, että tukeeks se siihen, et onks siit onnistuttu tekeen sellainen, – – et tulee valikoiduksi ihmiset, jotka menestyy niissä opinnoissaan. Ku se on aika paljon kuitenkin ulkoo opettelua ja tää ei oo kyl kokonaisuutena enää nykyaikana niin paljon ulkoo opettelua.” (A1)

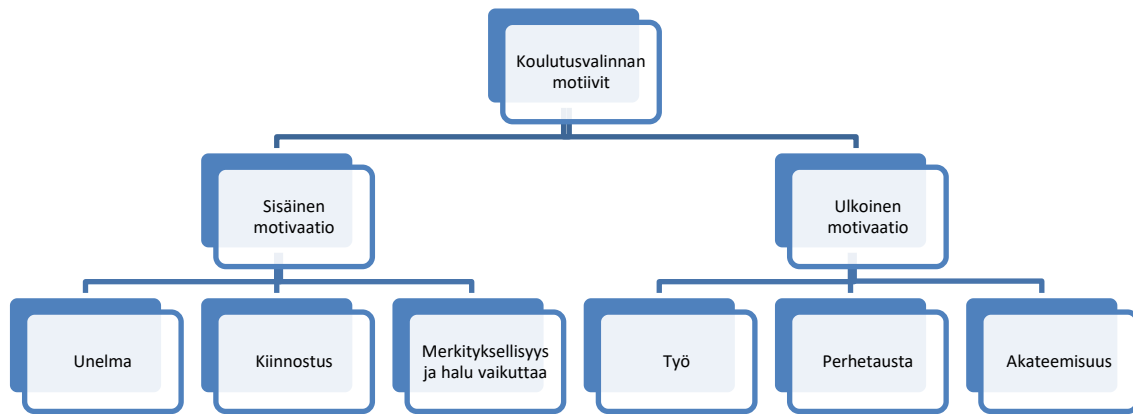
Valintakoeväylä nähtiin siis sekä oikealla että väärällä tavalla opiskeluihin valmistavana. Valintakokeen kautta valituksi tullut koki, että hän oppi valintakokeeseen valmistautuessaan opiskelemaan oikealla tavalla ja valmistautumaan alan työläyteen. Todistusvalinnan ja avoimen väylän kautta tulleet kritisoivat valintakokeen opettavan ulkoa opetteluun, joka ei kuitenkaan ole toimiva opiskelustrategia enää varsinaisissa opinnoissa. Yksi todistusvalinnan kautta valittu mutta myös valintakokeeseen aiemmin osallistunut oli myös sitä mieltä, ettei valintakoeakaan oikeastaan mittaa motivaatiota sen enempää kuin muutkaan valintaväylät, eikä hän kokenut motivaation mittaamista tarpeelliseksi.

Valintakokeesta oli siten monenlaisia näkemyksiä, ja eniten sitä tuntuivat arvostavan valintakokeen kautta opiskelijaksi valitut, mutta muidenkin väylien kautta valitut näkivät sen erityisesti motivaatiota mittaavana väylänä. Ylipäänsä moni haastateltu näki, että kaikissa väylissä oli hyviä ja huonoja puolia ja piti tärkeänä, että on erilaisia väyliä erilaisille ihmisille. Pohdittavaksi ehdotettiin kuitenkin sitä, ovatko aloituspaikat tasapainossa keskenään vai olisiko niiden jakautumisessa kehitettävää johonkin suuntaan.

9.2 Koulutusvalinnan motiivit

Haastatelluilla oikeustieteen opiskelijoilla oli monenlaisia motiiveja sille, miksi he olivat hakeutuneet opiskelemaan oikeustiedettä. Tulokset olivat samansuuntaisia kuin Vuorisen ja Valkosen (2003) sekä Mikkosen (2012) tutkimuksissa, joissa koulutusvalinnan motiiveissa

usein yhdistyivät kiinnostus alaa kohtaan sekä ura- ja statusasemaan liittyvät tekijät kuten työllistymiseen, palkkaan ja uralla etenemiseen liittyvät tekijät. Kuviossa 4 on esitetty tässä tutkimuksessa löydetty oikeustieteen opiskelijoiden koulutusvalintojen motiivien teemat. Lisäksi ne on kuvattu hieman laajemmin liitetaulukossa 2.



Kuvio 4. Koulutusvalinnan motiivien teemat

Koulutusvalintoja koskevat motiivit voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisen motivaation teemoiksi muodostuivat *unelma*, *kiinnostus* sekä *merkityksellisyys ja halu vaikuttaa*. Nämä kaikki kumpuavat yksilön omasta sisäisestä kiinnostuksesta, innostuksesta tai tarpeesta. Halu vaikuttaa voitaisiin myös katsoa välineelliseksi motivaatioksi, jossa oikeustieteen opiskelu toimii välineenä vaikuttamismahdollisuuksien saamiselle, ja merkityksellisyyteen liittyvät teemat ylipäätään voitaisiin Ryanin ja Decin (2000b, 72–73) luokittelun mukaisesti lukea ulkoisen motivaation integroituun säätelyyn eli lähinnä sisäistä motivaatiota olevaan ulkoisen motivaation muotoon. Katson kuitenkin tässä tutkimuksessa, että tarve ja halu vaikuttamiseen ja merkityksellisyyden kokemukseen sinänsä ovat sisäsyntyisiä ja yksilölle mielihyvää tuottavia eivätkä samalla tavalla vahvasti ja selvästi ulkoisia kuin tarve saada työpaikka ja palkkaa, joten sisällytin tämän teeman sisäisen motivaation alle. Ulkoisen motivaation teemoiksi muodostuivat *työ*, *perhetausta* ja *akateemisuus*. Niissä oikeustieteen opiskelu nähdään välineenä tulevaisuuden työelämään tai koulutusvalinnan taustalla on suvun malli tai akateemisuuden arvottaminen.

9.2.1 Sisäistä motivaatiota ilmentävät koulutusvalinnan motiivit

Sisäistä motivaatiota ilmentävistä teemoista unelma erotetaan tässä kiinnostuksesta, koska sen voi ajatella olevan tunnepitoisempi motiivi kuin kiinnostuksen. *Unelma* on usein ollut

olemassa pitkään, ja sen toteutumismahdollisuuksista voi herätä myös epäilyksiä. Unelmasta puhui haastatteluissa yksi todistusvalinnan ja yksi avoimen väylän kautta valittu.

Mä en tiiä, – se on varmaan ollu silleen alitajuntaisesti aina varmaan semmonen unelma mikä on ollut, mut mä en ikinä osannu aatella sitä silleen realistisena tavoitteena, et sinne oikeesti pystyis pääsemään joskus. (T2)

Teemasta *kiinnostus* voidaan erottaa Mikkosen (2012, 16–17) luokittelun mukaisesti kaksi erilaista alateemaa: *kiinnostuksen tausta*, jossa kiinnostus määritellään sen kautta, miten se on syntynyt, sekä *kiinnostuksen spesifisyys*, jossa kiinnostus määritellään sen kohteiden kautta. Kiinnostuksen tausta erosi opiskelijoilla siten, että joillakin kiinnostus oli ollut aina olemassa, kun taas toisilla kiinnostus oli syntynyt alaan tutustumisen kautta. Kaksi opiskelijaa kertoi aina olleensa kiinnostunut oikeustieteestä. Alaan tutustumisen kautta syntyneen kiinnostuksen herättäjäksi mainittiin lukion yhteiskuntaopin kurssi, muissa korkeakouluopinnoissa vastaan tullut oikeudellinen kurssi tai työelämässä vastaan tulleet juridiset ongelmat, mutta selvästi merkittävien kiinnostuksen herättäjä olivat avoimen yliopiston opinnot. Alaan tutustumista koskevia mainintoja oli kaikkien väylien kautta tulleilla.

Mä ajattelin et mä käyn muutaman kurssin, mut sit mä imeydyin tähän -- Niin mut sit tää pieni katsaus tänne sit imasikin kokonaan. (A1)

Varsinki siinä vaiheessa, ku kävi niitä avoimen kursseja, ni siinä vaiheessa ainakin tuli selväks, et kyl mua kiinnostaa nää jutut oikeesti, niin sitte... oli vaan semmonen et kyl mun on pakko hakee, pakko yrittää edes. (T2)

Osana kiinnostuksen tausta -teemaa voidaan nähdä myös poissulkumenetelmä, jossa alavalintaa haarukoitiin sitä kautta, mikä ei ainakaan kiinnostanut. Mikkonen (2012, 17) käytti tästä nimitystä ”vertailu muihin opiskeluvaihtoehtoihin”. Kolme haastateltavaa, kaksi valintakokeella valittua ja yksi todistusvalinnalla valittu, toi esiin tähän liittyviä ajatuksia.

Kiinnostuksen spesifisyyttä ilmensivät haastatelluissa kiinnostus oikeudellisiin kysymyksiin, kiinnostus reaaliaineisiin, laaja-alainen kiinnostus, kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin ja kiinnostus tiettyihin oikeudenaloihin. Yhtäältä oikeustiede nähtiin alana, joka ruokki laaja-alaista kiinnostusta ja tiedonjanoa.

Et ku, mä oon ehkä sellanen persoona, että mielenkiinnon kohteet vaihtelee sillai jonkun verran ajoittain – – Ja tuntu että oikeustieteellisessä tiedekunnassa mä pystyn jotenkin ottamaan myös inspiraatiota niistä, ihan sama että mikä se aine oli, fysiikka tai kemiakin, nekin jotenkin liittyy aina oikeustieteellisesti, lähdetään vaikka katsomaan tuotantoprosesseja tai vaikka ympäristöoikeutta. (T3)

Toisaalta useamman opiskelijan kiinnostus kohdistui yhteiskunnallisiin asioihin ja saattoi myös käsittää erityisesti tiettyjä oikeudenaloja.

Et kuitenkin tälleen yhteiskunnalliset asiat ja erityisesti ihmisoikeudet, eläinoikeudet, ympäristöoikeus kiinnostaa tosi paljon, ni mä ajattelin, että miksikäs ei. (T1)

Merkityksellisyys ja halu vaikuttaa -teeman alla voitiin erottaa alateemat merkityksellisyys, halu tehdä hyvää ja halu vaikuttaa. *Merkityksellisyys* näyttäytyi haluna tehdä merkityksellistä työtä. Työn merkityksellisyys voidaan nähdä työn tavoitteen tai tarkoituksen arvona, jota yksilö arvioi suhteessa omiin ihanteisiinsa (May, Gilson & Harter 2004). *Halu tehdä hyvää* ilmeni haluna auttaa muita ja parantaa maailmaa.

Mun ehkä menneisyydessä on ollu sellasia henkilökohtasia kokemuksia, jotka on johdattanu mut oikeudellisten kysymysten äärelle, ihan mun lapsuudessa – –. Ja siitä asti mul on ollu semmonen, – – halu auttaa ihmisiä, jotka on ehkä kokenu jotain samaa ku minä pienenä. Et se on hyvin henkilökohtanen kokemus ja tavallaan semmonen takasinantamisen halu sen suhteen, kun on saanut hyvää palvelua tämän alan tietäjiltä perheenä ihan, että en ehkä minä henkilökohtaisesti vaan minun perhe. (A4)

Omana alateemanaan *halu vaikuttaa* ilmensi opiskelijoiden kiinnostusta politiikkaan ja näkemystä siitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaan.

Mä jotenkin nään, että oikeustieteet on semmonen paikka, missä mä ite pystyn ehkä vähän paremmin vaikuttaa tähän yhteiskuntaan sitä kautta – – (V2)

Sisäistä motivaatiota ilmentävät koulutusvalinnan motiivit eivät eri valintaväyläryhmien välillä eronneet kovin merkittävästi toisistaan. Haastatelluista vain yksi avoimen väylän kautta valittu ei ilmaissut minkäänlaista sisäistä motivaatiota. Toisaalta avoimen väylän ja todistusvalinnan kautta valitut toivat valintakoevalinnan kautta valittuja enemmän esiin merkityksellisyyteen ja hyvän tekemiseen liittyviä motiiveja. Kaikkien valintaväylien kautta tulleille yhteistä olivat erilaiset kiinnostukseen liittyvät motiivit. Kiinnostuksen spesifisyydestä kertoivat kuitenkin erityisesti todistusvalinnan ja valintakoevalinnan kautta valitut (3+3), kun sen sijaan vain yksi avoimen väylän kautta valittu mainitsi oikeudellisten kysymysten kiinnostavuuden. Yksi todistusvalinnan kautta valittu toi näistä kiinnostukseen liittyvistä motiiveista esiin pelkästään poissulkumenetelmän.

9.2.2 Ulkoista motivaatiota ilmentävät koulutusvalinnan motiivit

Ulkoisen motivaation alle koulutusvalinnan motiiveja kuvaaviksi teemoiksi muodostuivat *työ, perhetausta ja akateemisuus*. Työtä koskevista maininnoista pystyttiin erottamaan kaksi alateemaa: *työllistyminen ja työmahdollisuudet* sekä *ura- ja palkkatekijät*. Työllistymistä ja työmahdollisuuksia koskien keskeisiksi motiiveiksi hahmottuivat turvattu työllistyminen, monipuoliset työmahdollisuudet ja pätevyyden saaminen. Lähes jokainen haastateltu mainitsi turvattuun työllisyyteen liittyviä seikkoja, ja kiinnostuksen ohella sitä voidaankin pitää merkittävimpänä motiivina koulutusvalinnalle.

Se on silleen varma valinta. Sillä saa aina töitä, käytännössä aina töitä. (T1)

Katsetta luotiin myös pidemmälle tulevaisuuteen, ja tärkeänä pidettiin sitä, ettei alaa pystytä korvaamaan tekoälyllä. Lisäksi arvoa annettiin tutkinnon monipuolisuudelle ja yleismaailmallisuudelle, jotka lisäävät työllistymismahdollisuuksia ja tarjoavat myös kansainvälisiä uramahdollisuuksia.

Ja sitte kuitenkin mä koen et tää on semmonen tosi yleismaailmallinen tutkinto, ettei pakosta valmistu vaan jokin yhteen ammattiin, niin mä aattelin et se vois olla myös semmonen hyvä – hakee, jos ei ihan täsmälleen tiedä et mitä halua, niin semmonen, joka ei ainakaan sulje mitään ovia vaan enemmänki avaa niitä. (V1)

Ura- ja palkkatekijät -teema sisälsi sekä uralla etenemiseen että palkkatasoon liittyviä mainintoja. Mahdollisuuksia uralla etenemiseen pidettiin tärkeänä, ja erityisen paljon mainintoja sai kilpailukykyinen palkkaus. Usein palkka mainittiin vasta sen jälkeen, kun haastatelluille oli esitetty motiiveja koskeva jatkokysymys siitä, oliko statukseen liittyvillä tekijöillä ollut vaikutusta. On mahdollista, että palkkaa ei useinkaan tuotu esiin ensiksi mainittujen motiivien joukossa siksi, että se ei ollut haastatelluille yhtä merkittävä tekijä kuin esimerkiksi kiinnostukseen tai muuhun sisäiseen motivaatioon liittyvät syyt. Toisaalta vaikutusta voi myös olla kulttuurisilla tekijöillä eli sillä, ettei suomalaisen kulttuuriin välttämättä kuulu puhua palkasta erityisen avoimesti, eikä palkkatasoon liittyvää motiivia koulutusvalintaan ehkä tohdita tuoda esille. Joko oma-aloitteisesti tai jatkokysymyksen jälkeen palkkausta koskevan vastauksen antoivat kaikki todistusvalinta- ja valintakoevalintaväylän kautta valitut opiskelijat, mutta ei erityisen selvästi yksikään avoimen väylän kautta valittu. Tämä ero voi selittyä sillä, että avoimen väylän kautta valitut opiskelijat olivat jo olleet työelämässä pitkään ja ehkä jollain tavalla jo vakiinnuttaneet taloudellisen tilanteensa.

Hyvin laajan teeman *työ* lisäksi syntyi kaksi siitä erotettavissa olevaa teemaa: *perhetausta* ja *akateemisuus*. Perhetausta tuli esiin vain yhdeltä haastatellulta, joka kuvasi suvussa olleen juristeja monen sukupolven ajan, eikä hän halunnut katkaista tätä ketjua. Akateemisuutta koskeva motiivi käsitti sekä yliopisto-opiskelun yleensä että spesifimmin jatko-opiskelun. Akateemisuuteen liittyvät teemat esiintyivät kahden haastatellun puheessa ja liittyivät joko yliopisto-opiskelun itseisarvoon tai väitöskirjan laatimiseen liittyviin tavoitteisiin.

En voi sanoa, et oisin alkanu juristiks opiskelemaan, jos sitä ois vaikka amkissa – opetettu, et – – oon yliopistoon aina tienny et haluun ja näin, et kyl se on varmasti vaikuttanu. (T4)

Ulkoiseen motivaatioon yhdistettävissä olevia koulutusvalinnan motiiveja esiintyi kaikkien valintaväylien kautta valituilla, mutta vahvimmin valintakoevalintaryhmässä. Ainoastaan yksi avoimen väylän kautta valittu ei vastauksissaan ilmentänyt lainkaan ulkoista motivaatiota koulutusvalinnalleen. Useimmin mainitut ulkoista motivaatiota ilmentävät motiivit oikeustieteen opiskelijoilla liittyivät työllistymiseen ja työmahdollisuuksiin.

9.2.3 Muutokset koulutusvalinnan motiiveissa

Kysyttäessä, oliko motiiveihin jatkaa oikeustieteen opintoja tullut opiskelun myötä jotain muutoksia verrattuna hakuvaiheen koulutusvalinnan motiiveihin, valtaosa haastatelluista kertoi motiivien pysyneen pääosin samoina, mutta voimistuneen tai että myös uusia motiiveja oli ilmennyt. Sheldonin ja Kriegerin (2004) tutkimuksessa oikeustieteen opiskelijoiden ulkoisen motivaation tekijät olivat opintojen myötä vahvistuneet ja sisäisen motivaation merkitys vähentynyt, mutta tässä tutkimuksessa ei ollut havaittavissa samanlaista tulosta.

Osalla opiskelijoista katse oli kääntynyt enemmän tulevaan työelämään ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin, jotka nähtiin nyt aiempaa laajempina, esimerkiksi kansainvälisten mahdollisuuksien osalta. Toisaalta myös sisäisen motivaation merkitys oli joillakin opiskelijoilla selvästi kasvanut.

– – kyllä mul sillen ku mä hain opiskeleen oikeustiedettä, ni ehkä se painopiste oli siinä, että saa tutkinnon ja saa valmiuden työelämään ja saa pätevyuden työelämään, mut ehkä se nyt tällä hetkellä ei oo niin, että mä koko aika menisin jotenki se tutkinto edellä, tai jotenki sillai et otanpa nyt tuon kurssin ku siitä saa jotenki helpponäkösesti paljon opintopisteitä tai jotain, vaan ehkä se nyt tällä hetkellä on enemmän sitä semmosta – – et ne asiat kiinnostaa ja et mä haluaisin koko aika oppia ymmärtään enemmän asioita. (V4)

Muutoksia oli tullut myös siihen, että oli entistä selvemmin hahmotettu, miten hienosta, yleissivistävästä ja vaativastakin tutkinnosta ja alasta on kysymys. Varmuus omasta valinnasta oli vahvistunut. Myös yhteiskunnallinen näkökulma ja halu vaikuttaa olivat muutamalla opiskelijalla vahvistuneet. Yksi todistusvalinnan kautta valittu hahmotti omaa rooliaan paremmin muihin opiskelijoihin tutustuttuaan:

Ehkä se on enemmän ehkä kasvanukin jopa se, että okei, nyt tänne on tullu muuttamaan tätä tilannetta, ihan ehkä sen takia, et täällä kun on tietysti tosi monenlaisia ihmisiä, ni on sit nähnyt niitäkin, jotka sitte halua just yritysjuridiikkaan tai joita ei kiinnosta ympäristön tila tai tämmöset asiat ollenkaan, ni sit on huomannu, et okei, että munkin pitää ottaa tässä tää paikkani ja tasapaino säilyy. (T1)

Ennen opintojen aloittamista olleet käsitykset kiinnostavista oikeudenaloista tai juristien yhteiskunnallisesti arvostetusta asemasta ja korkeasta palkkauksesta olivat myös joillakin opiskelijoilla muuttuneet asioihin perehtymisen myötä. Esimerkiksi julkisen sektorin tehtävien palkkaus koettiin odotettua matalammaksi. Kolme haastateltua katsoi, että alkuperäisiin koulutusvalinnan motiiveihin ei ollut tullut muutoksia. Heistä kaksi oli avoimen väylän kautta ja yksi valintakoevalinnan kautta valittu.

9.3 Odotukset ja varmuus alasta

Kysyttäessä, miten hyvin opiskelijat kokivat tunteneensa oikeustieteellistä alaa hakiessaan oikeustieteelliseen koulutukseen, avoimen väylän kautta valitut erottuivat selvästi joukosta. Heistä jokainen koki tunteneensa alaa hyvin jo hakiessaan, mikä selittyy heidän avoimessa yliopistossa suorittamillaan laajoilla oikeustieteen opinnoilla. Omasta mielestään jonkinlainen, mutta kapea käsitys alasta oli yhdellä todistusvalinnan ja yhdellä valintakoevalinnan kautta valitulla. Kaksi todistusvalinnan kautta valittua sanoi suoraan, ettei tuntenut alaa hakiessaan. Samoin koki kaksi valintakoevalinnan kautta valittua ajatellessaan ensimmäistä hakukertaansa, mutta kummatkin kertoivat sittemmin tutustuneensa alaan useampien hakukertojen kautta ja osin myös avoimen yliopiston opintojen avulla.

Valintakoevalinnalla valitut ja kaksi todistusvalinnalla valittua, jotka olivat myös osallistuneet valintakokeeseen, kokivat, että valintakoe edesauttoi alan tuntemista. Se tutustutti oikeuslähteisiin, juridiseen ajatteluun ja oikeudelliseen tekstiin ja kieleen.

Et kyllä mä uskon, että se myös autto tosi paljon siinä aivojen virittämisessä semmoseen juristiajattelutapaan, joka on kuitenkin semmonen, mikä on selkee semmonen, minkä huomaa heti ku puhuu joittenkin juristien kanssa, että se on

semmonen tietty tapa miten ne aivot käsittelee niitä, ni se auto jotenki siinä tosi paljon kans, et sai siitä kiinni. (V2)

Valintakokeeseen valmistautumisen koettiin myös lisänneen kiinnostusta ja motivaatiota alaa kohtaan.

Kyllä se vaikutti, et ne kirjat oli, tosi paljon eros siitä mitä oli lukiossa oppikirjat. Paljo vaikeempaa tekstiä, paljo korkealentosempaa – – aluks mä mietin että okei, onkohan tää mulle ees oikee ala sitten loppujen lopuksi, mut sitten ku niitä vain luki ja luki, niin ne alko tuntuun järkeenkäyville ja semmoselta tosi kiehtovalta ja mielenkiintoselta (T3)

Toisaalta osa haastatelluista koki, että valintakoekirjat käsittelivät niin tarkasti tiettyjä oikeudenaloja, etteivät ne perchedyttäneet sen paremmin alaan, eikä valintaväylällä pitkän päälle ollut vaikutusta alan tuntemiselle. Yhdelle opiskelijalle ainoa hyöty valintakokeista oli sinnikkyuden ja epäonnistumisen tunteen sietämisen kasvu. Todistusvalinnan ja avoimen väylän kautta valituista useampi koki, ettei valintakokeisiin lukeminen sopinut juuri heidän persoonalleen tai elämäntilanteeseensa.

Sen lisäksi, että alasta oli saatu jonkinlainen käsitys avoimen yliopiston opintojen tai valintakoekirjallisuuden kautta, käsityksiä oli muodostettu myös yhteiskuntaopin lakitiedon kurssin, lehdistä luetun, yleisteoksiin ja vanhoihin valintakoekirjoihin tutustumisen, googlailun sekä lukiossa pidettyjen yliopistoesittelyjen perusteella. Vähiten alaa koki tunteneensa sellainen todistusvalinnan kautta valittu, joka ei ollut valmistautunut valintakokeeseen eikä tutustunut millään lailla valintakoekirjallisuuteen. Hän ei ollut tutustunut alaan myöskään minkään muun yllä kuvatun keinon avulla. Tällaisia opiskelijoita osui tähän tutkimukseen haastateltavaksi vain yksi, joten suurempia johtopäätöksiä hänen näkemyksistään ei voida tehdä, mutta tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista haastatella useampiakin vastaavista lähtökohdista opintonsa aloittaneita.

Monet haastatelluista kokivat, että oikeustieteen opiskelu oli aika lailla vastannut heidän odotuksiaan, toisin sanoen mitään poikkeuksellisen suuria yllätyksiä ei heille ollut tullut vastaan. Positiivisella tavalla odotuksia vastasi se, että ala oli yhtä mielenkiintoista kuin opiskelija oli ennalta ajatellutkin, että opetus oli hyvää ja että arvosanapaineet, joita oli koettu avoimessa yliopistossa, olivat vähentyneet huomattavasti tutkinto-opiskelijana. Neutraalisti kuvattuja odotuksia vastasi se, että opiskelu oli paljolti kirjojen lukemista ja tenttimistä ja isojen materiaalmäärien läpi kahlaamista. Myös aihepiirit olivat sellaisia, kuin oli ajatellutkin. Positiivisia yllätyksiä olivat, että opiskelu oli odotettua monipuolisempaa, kaikki kurssit

kiinnostivatkin, opiskelu ei ollut niin vaikeaa kuin oli ajateltu ja uramahdollisuudet olivat odotettua monipuolisempia.

Ehkä se on silleen ollu vähä helpompaa, koska just silloin, ku haki, niin sit jotenki ajatteli, et se kouluun pääseminenkin on niin ylitsepääsemättömän vaikeeta, et eihän sinne kukaan pääse, et miten siellä sit ees opiskellaan, et kuinka vaikeeta se on. Ni ehkä on silleen ollu helpottunu, kun on tajunnut, et kyl siin ite selviää.
(V1)

Haastatelluista heikoimmin alaa hakuvaiheessa tuntenut todistusvalinnan kautta valittu oli yllätynyt positiivisesti oikeustieteen opiskelusta. Opiskelu ei ollutkaan kuivaa säädösten ulkoa opettelua vaan paljon odotettua monipuolisempaa. Vaikka avoimen väylän kautta valitut olivat parhaiten tunteneet alaa hakuvaiheessa, oli heillekin tullut eteen positiivisia yllätyksiä.

Ja ala sitte taas niin täshän aukes kokonaan uus maailma tässä. Et tää juridinen ajattelu, tavallaan se täs varmaan imasikin mukaansa, ja sit yhtäkkiä kaikki ne kurssit, niin mä ajattelin, et kai mä sit käyn näitäkin kursseja, mitkä ei ollu aluks suunnitteilla. Ensin mä ajattelin vaan, et yritys juridiikkaan liittyviä kursseja, mut sitten nää, yhtäkkiä olikin kaikki, kaikki kurssit tuntu yhtäkkiä kauhean kiinnostavalta, vaik niil ei ollut suoraan mitään tekemistä yritys juridiikan kanssa. Tavallaan sit ymmärs, et se on kokonainen maailma, mis on kokonainen oma logiikka ja ne kaikki tavallaan kuuluu siihen samaan maailmaan. (A1)

Yllätyksiä, joita haastateltavat eivät määritelleet positiivisiksi tai negatiivisiksi ja joita siitä syystä tässä kutsutaan neutraaleiksi yllätyksiksi, olivat, että tehtävää oli odotettua vähemmän, kirjoittamista oli odotettua vähemmän, ryhmätöitä oli enemmän, ja vaikka osa opiskeltavista asioista oli vaikeita, osa olikin yllättävän yksinkertaisia. Myös sen oivaltaminen, miten moneen asiaan oikeustiede vaikuttaa, yllätti.

Ehkä sitä ei ennen ku alkaa opiskelemaan, ni tajuu et miten paljon just oikeustiede ja laki vaikuttaa ihan kaikkeen elämässä, et miten paljon kaikki on säädeltyä. Ni semmonen on kyl tullu tavallaan yllätyksenä opintojen myötä. (T4)

Negatiivisina yllätyksinä mainittiin yksipuoliset suoritusmuodot, esiintymis- ja väittelyharjoitusten puute sekä se, että opiskelu olikin odotettua vähemmän haastavaa. Kiinnostavaa oli, että valintakoevalinnan kautta ensimmäisellä hakukerralla opiskelijaksi hyväksytyt koki pettymystä päästyään liian helpolla sisään, ja tämä heijastui myös pettymyksiin liian helpeiksi koetuissa opinnoissa. Odotukset oikeustieteestä äärimmäisen vaikeana alana eivät vastanneetkaan opiskelijan kokemuksia opiskelusta ja hän alkoi kyseenalaistaa koko alan arvostettavuutta.

Eri valintaväylien kautta valittujen välillä ei ollut havaittavissa merkittäviä eroja siinä, miten opiskelu oli heidän odotuksiaan vastannut. Joillakin haastatelluilla oli eri valintaväyliä koskevissa näkemyksissään (ks. 9.1.2) sellainen käsitys todistusvalinnasta, että sen kautta valitut eivät tietäisi, mitä ovat tulossa opiskelemaan. Kuitenkin haastattelut osoittivat, että todistusvalinnalla valitut eivät olleet odotustensa osalta yllättyneet negatiivisesti vaan positiivisesti tai neutraalisti. Avoimen väylän kautta valitut tiesivät jo hyvin, mihin tulevat, joten opiskelu vastasi hyvin heidän odotuksiaan. Negatiivisimmin yllättyivät lopulta valintakoeväylän kautta valitut, joilla ehkä oli kovan valintakoeopannostuksen takia suurimmat odotukset opiskelusta. Heidänkään kokemuksensa eivät kuitenkaan näyttäneet poikkeuksellisen tai täysin negatiivisina.

Opiskelijoilta kysyttiin myös, olivatko he kyseenalaistaneet alavalintaansa opintojen aikana. Vain yksi haastatelluista, todistusvalinnan kautta valittu opiskelija, kertoi kyseenalaistaneensa alavalintaansa kovasti.

Joo. Kovasti. Joo, no niit ajatuksii tulee kyllä— — jos onkin semmosii päiviä, että ei oikein jaksa ni sit on semmonen olo, et okei, onko tää nyt kuitenkin oikee paikka mulle ja jos joku tentti menee vähän huonommin ku toinen, ni sit on silleen... ni vaik ei mul mitään ykkösii oo edes tullukaan, kuitenkin tulee semmonen olo, että että okei, mä alisuoriudun ihan täysin ja jonkun muun olis pitäny saada tää mun paikkani. (T1)

Yksi todistusvalinnan ja yksi valintakoevalinnan kautta valittu kertoivat joskus kyseenalaistaneensa alavalinnan joko siksi, että jokin muu tutkinto olisi mahdollisesti voinut olla kansainvälisempi tai silloin, jos opiskeltavana oli vaikeammin ymmärrettävää asiaa. Lisäksi yksi todistusvalinnan ja yksi avoimen väylän kautta valittu kertoivat ehkä hieman kyseenalaistaneensa alavalintaa, mutta eivät kuitenkaan kovin tosissaan. Nämä tuntemukset liittyivät hetkiin, jolloin opiskelu tuntui vaikealta tai tentistä tuli arvosanaksi hylätty.

Loput seitsemän haastateltua eivät olleet kyseenalaistaneet alavalintaansa lainkaan tutkinto-opiskelujen aikana. Osa oli kuitenkin käynyt asiasta pohdintaa joutuessaan hakemaan opiskelupaikkaa useampana vuotena peräkkäin.

— — ni mähän oon joutunu käymään sen keskustelun itseni kanssa, et jaksanks mä viel hakee uudestaan. Ja se on ollu mun mielest äärimmäisen tärkeetä ja hedelmällistä et mä oon ollu siin tilantees koska tää on toistunu mul niin mont kertaa. — — mut en mä oo kertaakaan siis ajatellu et mä tekisin jotakin muuta. Mä oon kyl — — pohtinu sitä, et oikeesti, onko tää se mitä mä haluan, onko jotain muuta, mitä mä haluan tai mitä mä arvostan elämässä, mut aina mä oon päätyny

samaan vastaukseen et kyllä tää on se mitä mä haluan tehdä ja se on aivan tosi ihana tunne. (A4)

Vähintäänkin jossain määrin alavalinnan oli siten kyseenalaistanut kolme todistusvalinnan kautta valittua, yksi avoimen väylän ja yksi valintakoeväylän kautta valittu, osa heistä ei kuitenkaan erityisen vakavasti. Yksi todistusvalinnan kautta valittu, kolme valintakokeen ja kolme avoimen väylän kautta valittua tunsivat syvää varmuutta alavalinnastaan.

9.4 Opiskelumotivaatio ja kiinnittyminen

9.4.1 Opiskelumotivaatio

Haastatteluissa keskusteltiin opiskelumotivaatiosta eri näkökulmista. Aluksi esitettiin kysymys siitä, millaiseksi opiskelija arvioi opiskelumotivaationsa 5-portaisella Likertin asteikolla opintojen alkaessa, ensimmäisen opiskeluvuoden päättyessä sekä haastatteluhetkellä. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilta tiedusteltiin vain opintojen alkuhetken ja haastatteluhetken arvioita. Opintojen alkaessa motivaatio oli odotetusti korkealla kaikilla haastatelluilla. Heistä seitsemän arvioi sen ylimmälle tasolle eli numeroarviolla viiteen. Yksi arvioi sen olleen neljä tai viisi. Loput neljä arvioivat motivaation olleen nelosen tasolla, hieman eri syistä. Tähän ryhmään kuului kaksi todistusvalinnan kautta valittua sekä yksi valintakokeella ja yksi avoimen väylän kautta valittu. Avoimen väylän kautta valittu koki puurtaneensa avoimessa yliopistossa niin kovasti, että tutkinto-opintojen alkaessa oli mahdollista hieman hengähtää. Valintakokeella valittu koki, tultuaan ensiyrittämällä valituksi, päässeensä liian helpolla opiskelemaan, ja tämä laski hänen käsitystään siitä, että kyseessä olisi erityisen arvostettu ja vaativa koulutusala. Todistusvalinnan kautta valitut eivät sen tarkemmin eritelleet syitä hitusen matalammalle motivaatiolleen. Jotkut ihmiset eivät koskaan käytä asteikoiden ääripäitä, joten näistä pienistä eroista ei voida vetää erityisiä johtopäätöksiä.

Haastatteluhetkellä opiskelumotivaatio oli säilynyt ylimmällä tasolla vain kahdella avoimen väylän kautta valitulla opiskelijalla. Kuudella opiskelijalla motivaatio oli tasolla neljä ja kahdella opiskelijalla tasolla kolme. Tasolle kaksi arvioi motivaationsa kaksi todistusvalinnan kautta valittua opiskelijaa. Toisella oli tähän kuitenkin muita kuin opiskeluun liittyviä syitä ja toinen taas kipuili tutkielman valmiiksi saattamisen kanssa. Yleisesti ottaen opiskelijat arvioivat opiskelumotivaationsa ihan hyväksi, mutta osittain sanoivat sen vaihtelevan hieman sen mukaisesti, mikä kurssi oli käynnissä tai kuinka lähellä tentti oli. Tämä on motivaatiolle aivan luonnollista. Oppimisen konteksti on kiinteässä yhteydessä oppimismotivaatioon, ja erityisesti dynaamiset tilanneorientaatiot voivat vaihdella suurestikin (Veermans 2017).

Haastateltujen motivaatiota kartoitettiin myös kysymyksellä siitä, mikä heitä opiskelussa motivoi. Vastaukset kattoivat sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon liittyviä tekijöitä painottuen kuitenkin sisäiseen motivaatioon. Joistakin haastatelluista kysymykseen vastaaminen tuntui vaikealta. Haastateltujen oman opiskelumotivaation kuvauksista muodostuivat sisäistä motivaatiota ilmentävät teemat *oppiminen ja ymmärtäminen, motivoiva opetus, kiinnostus, yhteisöllisyys ja vuorovaikutus, valinnanvapaus* sekä *palautte*. Ulkoista motivaatiota puolestaan ilmensivät omina teemoinaan *opintomenestys, opintojen eteneminen ja tutkinnon valmistuminen*. Opiskelumotivaation kuvaukset on esitetty tiivistetysti liitetaulukossa 3.

Haastateltuja opiskelijoita motivoivat opiskelussa eniten oppiminen ja ymmärtäminen sekä motivoiva opetus. *Oppiminen ja ymmärtäminen* piti sisällään uuden oppimisen ja asioiden ymmärtämisen lisäksi myös tietojen yhdistämisen ja rakentamisen, itsen haastamisen ja oman profession rakentumisen kokemuksia. Näitä koskevia vastauksia antoivat haastateltavat kaikista valintaryhmistä, mutta selvimmin avoimen väylän kautta tulleet, joista jokainen painotti oppimiseen ja ymmärtämiseen liittyviä motivaatiotekijöitä. Muista ryhmistä kaksi valintakoevalinnan kautta valittua ja yksi todistusvalinnan kautta valittu nosti nämä teemat esiin.

Et aattelee, et ite tarvii näitä elämässä, eikä sitä et pitää nyt todistaa professorille, että osaa nämä asiat. Vaan et haluaa osata ne asiat, koska haluaa olla hyvä sillä omalla alalla. (V2)

Mul on aina sellanen hirmu tiedonjano että kaikki uus tieto kiinnostaa. (A2)

Opiskelijoiden kokemaan opiskelumotivaatioon oli erittäin suuri merkitys myös *motivoivalla opetuksella*. Se muodostui opiskelijoiden kertomuksissa opettajien opetustaidosta ja opetuksen kiinnostavuudesta, opettajien omasta motivaatiosta sekä motivoivista ja soveltavista suoritustavoista. Esimerkiksi opintojakson aikaiset välitehtävät koettiin mielekkäämmäksi kuin perinteinen luennot-lopputentti-asetelma.

Omaksi teemakseen muodostuneen *kiinnostuksen* voidaan ajatella ilmentävän Mikkosen (2012) kuvaamaa henkilökohtaista kiinnostusta, joka on pitkäkestoisempaa ja kohdistuu tässä opiskeltavaan aiheeseen tai opiskeluun ylipäänsä. Kiinnostus saattoi syntyä joko opiskeltavan aiheen tai koko alan koetusta kiinnostavuudesta ja siihen liittyi kiinteästi myös kokemus opiskelun mukavuudesta. Kiinnostusta ilmensivät vastauksissaan opiskelijat jokaisesta

valintaväyläryhmästä, mutta erityisesti valintakokeella valitut opiskelijat erottuivat näissä vastauksissa, sillä heistä kolme neljästä nosti esiin kiinnostukseen liittyviä seikkoja.

Et ehkä siihen on tullu vähän tämmönen eräänlainen sisäinen motivaatio, et se ei oo pelkästään se, että, et täytyy saada tutkinto läpi siks että saa tutkinnon itelleen, vaan se on, et on heränny semmonen aito mielenkiinto näit asioita kohtaan, niin ni, kyl mä koen et se on semmonen iso asia, mikä sitä motivaatioo ylläpitää. (V4)

Teema *yhteisöllisyys ja vuorovaikutus* jakautui alateemoihin opettajien yhteisöllisyys, vuorovaikutustilanteet, yhdessä kaverien kanssa opiskelu ja joukkoon kuuluminen. Erilaiset keskustelut ja ryhmätyöt nähtiin arvokkaina motivaatiota ruokkivina vuorovaikutustilanteina. Nämä alateemat näyttäytyivät erityisesti avoimen väylän kautta tulleiden vastauksissa. Eräs avoimen väylän kautta valittu opiskelija korosti sitä, kuinka avoimen väylän opiskelijana hän tunsu itsensä aina ulkopuoliseksi, ja tutkinto-opiskelijaksi pääsy on tästä syystä tuntunut erityisen arvokkaalta.

– et musta tuntuu et mä kuulun joukkoon ja se on ihana, tosi tärkeä tunne. (A4)

– se professorien sellanen lähestyttävyyys ja se että he puhuu siitä, että – siit yhteisöllisyydest, ni ehkä se auttaa myös paljon siihen, mimmonen fiilis jää, ettei oo silleen, et siel vaan käydään, vaan et oikeesti on yhteys. (A1)

Tärkeä motivaatiota herättävä tekijä oli myös *valinnanvapaus*. Mahdollisuus valita koski sekä opintojaksojen valitsemista, mikä korostui opintojen myöhemmässä vaiheessa, että hybridiopetuksessa sitä, valitsiko tulla lähiopetukseen vai seurata luentoja etänä. Viimeinen sisäistä motivaatiota synnyttävä tekijä oli *palaute*. Mahdollisuus saada palautetta koettiin motivoivaksi. Opettajilta saatavan palautteen lisäksi myös opintomenestys saatettiin kokea ensisijaisesti palautteeksi omasta osaamisesta ja siitä, onko ymmärtänyt opetetut asiat, jolloin sillä oli yhteys sisäiseen motivaatioon.

Mainintoja ulkoista motivaatiota ilmentävistä motivoivista tekijöistä tuli huomattavasti sisäistä motivaatiota vähemmän. Näitä esittivät ainoastaan kaksi todistusvalinnan ja kaksi avoimen väylän kautta valittua opiskelijaa. Valintakoevalinnan kautta valituilta ei tullut ulkoista motivaatiota koskevia mainintoja. Oikeustieteen opiskelijoita toisinaan kuvataan hyvin arvosanakeskeisiksi, mutta ainoastaan kaksi todistusvalinnan kautta valittua kertoi motivoituvansa hyvistä arvosanoista, joka sijoittuu teeman *opintomenestys* alle. Lisäksi ulkoisen motivaation ilmentymänä opiskelijoita motivoivat *opintojen eteneminen* ja *tutkinnon valmistuminen*. Opintojen eteneminen yksittäisten kurssien suorittamisen kautta kannusti

jatkamaan, ja jollekin tutkinnon saavuttaminen edusti niin tärkeää henkilökohtaista tavoitetta elämässä, että se aivan erityisesti kannatteli opiskelumotivaatiota.

Koska tutkinto on kaikkien opiskelijoiden päämäärä, on luonnollista, että sen tavoittelu on motivoivaa ja korostuu etenkin opintojen loppuvaiheessa, jossa ainakin avoimen väylän opiskelijat jo olivat. Kaikki ulkoista motivaatiota ilmentäneet opiskelijat toivat kuitenkin esille myös sisäistä motivaatiota ilmentäviä tekijöitä omassa opiskelumotivaatiossaan, joten kaiken kaikkiaan heidän motivaationsa oli muodoiltaan varsin monipuolista.

Opiskelumotivaation käänttöpuolena on se, mikä tuntuu opiskeluissa epämotivoivalta. Tätä teemaa käsittelevät näkemykset keskittyivät pitkälti opetukseen ja tentteihin liittyviin kokemuksiin, jotka opiskelijoita olivat jääneet harmittamaan. Vastaukset voitiin jakaa teemoihin *opetukseen liittyvät tekijät*, *suoritustapoihin liittyvät tekijät*, *omaan suoriutumiseen liittyvät tekijät* ja *työelämään liittyvät tekijät*, joka ei sinänsä koskenut opiskelua, mutta nousi kuitenkin tärkeänä huomiona esille. Epämotivoivien teemojen kuvaukset on esitetty tiivistetysti liitetaulukossa 4.

Opetukseen liittyviä epämotivoiviksi koettuja seikkoja olivat epämotivoivat opettajat, heikkolaatuinen opetus, omaa oppimistapaa palvelematon opetus, epäkiinnostavat kurssit, vuorovaikutuksen puute ja kurssin suunnitelmien yllättävä muuttuminen. Kukaan haastatelluista ei väittänyt, että opetus olisi kauttaaltaan epämotivoivaa, vaan he nostivat esiin yksittäisiä esimerkkejä. Selvänä pidettiin sitä, ettei kaikista opintojaksoista voinut olla yhtä innostunut. Suoritustapoihin liittyvät maininnat koskivat eniten ulkoa opettelua vaativia tenttejä, mutta myös suuria aineistomääriä, vaikeita aineistoja, riittämättömiä ohjeita ja epämieluisia suoritustapoja. Eräs opiskelija kertoi esimerkiksi pitävänsä oppimispäiväkirjaa hyvin epämotivoivana suoritustapana, jossa vaadittiin täysin toisenlaista pohdintaa kuin oikeustieteen muissa varsin tiivistettyä ilmaisua edellyttävissä tehtävissä.

Opiskelijan omaan suoriutumiseen liittyviä epämotivoivia tekijöitä olivat huonot arvosanat sekä epäonnistumisen kokemukset. Lisäksi yksi opiskelija toi esille työelämään liittyvänä tekijänä työelämän kohtuuttomat vaatimukset siitä, että töissä pitää olla valmis tekemään mitä tahansa ja uhraamaan sille kaiken aikansa. Eri valintaryhmiä vertailtaessa voitiin havaita, että erityisesti todistusvalinnan ja valintakokeen kautta valitut kokivat opetukseen ja suoritustapoihin liittyvien epäkohtien heikentävän motivaatiota. Avoimen väylän kautta valituilla sen sijaan korostuivat omaan suoritukseen liittyvät tekijät, joita muiden väylien kautta valitut eivät maininneet lainkaan.

Kysyttäessä, miten motivaatio opiskelijoissa ilmenee, haastateltavat kuvasivat tavoitteellista, aktiivista ja ahkeraa toimintaa. Moni haastateltu kuvasi motivaation ilmenemistä ahkerana ja sinnikkäänä opiskeluna, jolloin opintoihin käyttää runsaasti aikaa ja vaivaa. Tähän liittyi kiinteästi tavoitteiden asettaminen ja niissä pysyminen sekä opiskelun priorisointi kaiken muun edelle. Motivaatiota heijasteli myös into tarttua toimeen ja se, että opiskelu tulee ikään kuin luonnostaan, eikä sitä tarvitse pakottaa. Tärkeäksi koettiin halu ymmärtää ja oppia, ja useampi haastateltu mainitsi motivoituneena hakevansa ylimääräistä tietoa asioista omasta tahdostaan ja tekevänsä enemmän töitä kuin olisi edes tarpeen. Tietoa myös haluttiin yhdistää ja soveltaa arkielämään esimerkiksi selittämällä oikeudellisia asioita läheisille. Lisäksi mainintoja saivat motivaation ilmeneminen opintojen nopeana etenemisenä, hyvinä arvosanoina sekä aktiivisuutena ja avuliaisuutena ryhmätöissä.

Motivaation ilmenemistä kuvasivat kaikki paitsi kaksi avoimen väylän kautta tullutta. Toiselle heistä ei testihaastattelun pilotoivan luonteen vuoksi ollut esitetty tätä kysymystä. Yksi todistusvalinnalla valittu kuvasi motivaation ilmenevän opintojen nopeana etenemisenä ja hyvinä arvosanoina. Muilla motivaation ilmeneminen liittyi muihin tekijöihin kuin ulkoisiin palkkioihin. Opiskelijoiden kuvaukset motivaation ilmenemisestä olivat kiinteässä yhteydessä heidän kuvauksiinsa opiskelussa heitä motivoivista seikoista.

9.4.2 Kiinnittyminen

Opiskelijat kuvasivat haastattelussa omaa kiinnittymistään sekä opiskelijayhteisöön että opintoihin ja akateemiseen yhteisöön opintojen alkuvaiheessa. He saivat ymmärtää kiinnittymisen omalla tavallaan, ja sen lisäksi, että he pohtivat kiinnittymistään tukeneita tekijöitä, he myös toivat oma-aloitteisesti esiin erilaisia kiinnittymistä vaikeuttaneita tekijöitä. Kiinnittymistä koskevat tulokset on esitetty liitetaulukossa 5.

Haastatelluista seitsemän koki kiinnittyneensä hyvin opiskelijayhteisöön ja viisi näki opintojen alkuvaiheen kiinnittymisen heikkona tai olemattomana. Kaikki todistusvalinnan kautta valitut olivat mielestään kiinnittyneet hyvin, samoin kaksi avoimen väylän ja yksi valintakokeen kautta valittu. Sen sijaan valintakokeen kautta valituista kolme koki kiinnittyneensä heikosti. Heistä yhdelle tämä oli kuitenkin oma valinta, samoin kuin kahdelle avoimen väylän kautta valitulle. Kyseiset henkilöt olivat jo aikuisempia ja työelämässä, joten he eivät kokeneet tarvitsevansa erityisempää kiinnittymistä opiskeluyhteisöön.

Opiskelijoiden kiinnittymistä opiskelijayhteisöön tukivat sekä opiskelijatoiminnan kautta toteutunut yhteisöllisyys, kuten fuksiviikko, opiskelijatapahtumat, ainejärjestötoiminta ja harrastukset, että opetuksen kautta toteutunut yhteisöllisyys lähiopetuksen ja ryhmätöiden muodossa. Toisaalta yksi aikuisopiskelija kertoi nimenomaan etäopetuksen tukeneen hänen kiinnittymistään, koska siinä ikäero nuorempiin opiskelijoihin ei käynyt yhtä selvästi ilmi kuin lähiopetuksessa.

Opiskelijayhteisöön kiinnittymistä vaikeuttaneet tekijät liittyivät opiskelijatoimintaan, opintoihin, yksilöön ja verkostoitumiseen. Näistä osa linkittyi selvästi koronapandemian aikaiseen tilanteeseen. Opiskelijatoimintaan liittyvä tekijä oli pandemiatilanteesta johtunut tapahtumien puute. Opintoihin liittyvistä tekijöistä selvästi eniten mainintoja tuli etäopiskelusta, joka ei mahdollistanut toisiin opiskelijoihin tutustumista. Ennen tutkinto-opiskelun alkua runsaasti avoimessa yliopistossa opintoja suorittaneet kokivat myös haasteita siinä, etteivät identifioituneet mihinkään vuosikurssiin, koska suorittivat opintoja eri järjestyksessä kuin muut. Yksilöön liittyviä opiskelijayhteisöön kiinnittymistä vaikeuttaneita tekijöitä olivat, ettei käyttänyt alkoholia tai ollut muuten kiinnostunut juhlimisesta, koki ainejärjestötoiminnan itselleen vieraaksi tai työssä käymisen vuoksi yhteisöllisyydelle ei ollut aikaa. Verkostoitumiseen liittyvänä tekijänä esiin nousi kahden opiskelijan kokemuksissa se, että tietynlaiset kaveriporukat olivat muodostuneet hyvin nopeasti, eivätkä siitä enää myöhemmin muuttuneet. Opiskelijatoiminta oli erityisesti todistusvalinnalla valituille tärkeä kiinnittymistä lisäävä tekijä, mikä saattoi johtua siitä, että todistusvalinnan kautta tulleet ovat tyypillisesti nuorempia kuin muiden väylien kautta tulleet. Opetuksen kautta ilmenevä yhteisöllisyys sen sijaan tuki erityisesti avoimen väylän kautta valittujen kiinnittymistä.

Opintoihin kiinnittyminen oli kaikilla haastatelluilla vahvaa ja erosi siten opiskelijayhteisöön kiinnittymisestä. Kaksi todistusvalintaryhmästä kertoi koronapandemiatilanteella olleen vaikutusta, mutta hekään eivät lopulta nähneet suurempia ongelmia opintoihin sisälle pääsemisessä. Toinen heistä tosin ei kokenut minkäänlaista identifioitumista itse yliopistoon. Opintoihin kiinnittymistä olivat tukeneet erityisesti motivoivat opettajat ja opetus, saatu ohjaus ja neuvonta, oma motivoituneisuus, aiemmasta opiskelusta saatu kokemus akateemisista opinnoista sekä oma panostus. Ohjausta ja neuvontaa oli saatu tuutoreilta, opettajilta, opintohallinnolta sekä vanhemmilta opiskelijoilta. Aiempi opiskelukokemus tutkitusti tukee akateemista kiinnittymistä (Reschly & Christenson 2012). Etenkin avoimen väylän kautta valitut tai muutoin avoimessa yliopistossa runsaasti opintoja suorittaneet

kokivat tutkinto-opintojen alun olleen tuttua jatkumoa aiempaan opiskeluun. Omaa panostustaan kuvasi todistusvalinnan kautta valittu opiskelija seuraavasti:

Tuota, mä kiinnityin aika hyvin. Se oli totta kai hyvästä tuutoroinnista kiinni, mutta myös siitä, et mä panostin siihen johdantokurssiin. Mä myös panostin aika paljon valtiosääntöoikeuteen, koska siinä mä testasin niitä oppeja, jotka johdantokurssilla oli tullut siitä, liittyen, miten yliopistossa kannattaa opiskella. (T3)

Opintoihin kiinnittymistä vaikeuttivat opettajien kokeminen etäisiksi, pienryhmä- ja lähiopetuksen puute, opiskelijan oma poikkeaminen opintojen suositellusta etenemisjärjestyksestä sekä epätietoisuus siitä, minkälaisia yliopiston tentit ovat. Koska kiinnittymistä vaikeuttavista seikoista ei erityisesti kysytty, kertoi vain osa haastatelluista niistä oma-aloitteisesti, ja erityisesti näitä kokemuksia jakoivat valintakokeen kautta valitut opiskelijat.

9.5 Opintojen sujuvuus

9.5.1 Opiskelutaidot

Kaikki valintakoevalinnan ja avoimen väylän kautta opiskelemaan valitut kokivat, että heillä oli hyvät opiskelutaidot aloittaessaan opinnot. Näin koki myös yksi todistusvalinnan kautta valittu. Muut todistusvalinnan kautta valitut kokivat, että opiskelutaidot olivat hyvät, mutta edellyttivät kehittymistä, koska lukiossa hyödynnetyt opiskelustrategiat eivät enää toimineet yliopistossa. Kokemus jo valmiiksi riittävän hyvistä opiskelutaidoista johtui yleensä siitä, että opiskelijat olivat jo aiemmin suorittaneet yliopisto-opintoja joko tutkinto-opiskelijana tai avoimessa yliopistossa. Osa koki olleensa hyviä oppijoita jo lapsuudesta lähtien. Yleisesti ajateltiin, että oikeustieteen opiskelijoilla on jo lähtökohtaisesti hyvät valmiudet opiskeluun.

– – niin mut ainakin mitä mä oon huomannu et yleisesti ottaen oikeustieteen opiskelijoilla on tosi hyvällä tasolla ne opiskelutaidot, et sen näkee ihmisistä, et kyl ne osaa opiskella yleensä jo ku ne tulee, ku jotainhan niitten on pitäny tehdä niitten tekniikoiden eteen että ne on päässy, myös vaikka ne ois sitte todistusvalinnassa menestyny, ni kyllähän sillonkin pitää olla jo opiskelutekniikat kunnossa. (V2)

Ne opiskelijat, jotka olivat valmistautuneet valintakokeeseen, kokivat tämän valmistautumisen kehittäneen opiskelutaitoja ainakin jossain määrin. Hyödylliseksi koettiin perehtyminen juridisen tekstin lukemiseen, oman toiminnan suunnittelu, tenttiin valmistautumisen oppiminen sekä epämukavuusalueelle meneminen ja itseuri. Avoimen

yliopiston opinnoista opiskelijat kokivat oppineensa tiedonhakua, opiskelustrategioita, esiintymistaitoja ja suurten tietomäärien käsittelyä.

Opiskelijat pitivät oikeustieteen opiskelussa tarvittavista opiskelutaidoista ja -valmiuksista tärkeimpinä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, kokonaisuuksien ymmärtämistä ja hallintaa, tiedonhakutaitoja, loogista ajattelua, aikataulutuskäkyä, suunnitelmallisuutta, paineensietokykyä, itseohjautuvuutta, kriittistä ajattelua ja isojen materiaalmäärien lukemista. Eniten mainintoja tuli kokonaisuuksien ymmärtämistä ja hallintaa koskien. Myös vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja pidettiin erityisen tärkeinä. Nämä ovat pitkälti samanlaisia kuin Hyytisen ym. (2021) kuvaamat korkeakouluopintojen kannalta keskeiset geneeriset taidot, joskaan haastatteluissa ei mainittu kirjoittamisen tai ongelmanratkaisun tärkeyttä. Itselleen kaikista haastavimmaksi opiskelussa opiskelijat kokivat ajankäyttöön ja suunnitelmallisuuteen liittyvät seikat. Haasteita koettiin myös kokonaisuuksien hallinnassa, isoissa materiaalmäärissä, keskittymisessä, tarkkuudessa, liiassa itsekriittisyydessä, tenttiin lukemisen aloittamisessa ja englannin opiskelussa. Eri valintaväylien kautta tulleiden näkemykset eivät eronneet toisistaan merkittävästi, vaan näkemykset jakautuivat ennemminkin yksilökohtaisesti.

Haastatelluista puolet (6) katsoi, että heidän käsityksensä omista kyvyistään tai itsestään oppijana olivat muuttuneet oikeustieteen opiskelun aikana siitä, mitä ne olivat olleet nuorempana, esimerkiksi lukiossa. Erityisen selvästi he kokivat itseluottamuksensa kasvaneen: he olivat alkaneet uskoa paremmin omiin kykyihinsä huomattessaan, että pärjäävät näin vaativalla opiskelualalla. Myös kovan työnteon kautta oli opittu uskomaan omiin mahdollisuuksiin.

Semmonen, et jos oikeesti haluaa jotain, et se on mahdollista, kun siihen näkee sen työmäärän. Et jos on valmis tekemään sen... Ja se et pystyy myös tekemään sen... jatkuvasti jotenki ylittänyt itsensä ja omat odotuksensa. (V2)

Itseluottamuksen lisääntymisen toivat esiin erityisesti valintakoeväylän kautta valitut opiskelijat. Tämä voi johtua siitä, että todistusvalinnan kautta valituilla on hyvän koulumenestyksen kautta saattanut jo valmiiksi olla parempi luottamus omiin kykyihinsä. Vain yksi todistusvalinnan kautta valittu koki käsityksensä omista kyvyistään muuttuneen, kun valintakoeväylän kautta valituista kolme kertoi näistä muutoksista. Todistusvalinnan kautta valittu oli alkanut luottaa omiin ajatuksiinsa.

No on joo, mä jotenki...lukioaikoina mä ajattelin ehkä enemmän, et mä olen vaan semmonen – ehkä ulkoo opetteliija ja muiden ajatusten toistaja, enkä niinkään semmonen oma ajatteliija – mut oon mä täällä huomannu, että mulla ittellenikin on ihan hyviä ajatuksia [nauraa]... tai silleen ihan asiaa sanottavana... mikä on aika kiva. (T1)

Avoimen väylän kautta valituista kaksi oli havainnut muutoksia, mutta ne koskivat lähinnä oppimiseen liittyviä seikkoja, kuten sitä, miten elämän- ja työkokemuksen myötä asioita pystyi oppimaan paremmin ja tarkastelemaan laajempina kokonaisuuksina.

9.5.2 Opintomenestys

Kaikki haastatellut olivat tyytyväisiä tai varsin tyytyväisiä opintomenestykseensä. Valtaosa ei kokenut arvosanapaineita suhteessa muihin opiskelijoihin. Vain kolme myönsi kokevansa tällaisia arvosanapaineita, ja he edustivat kaikkia kolmea eri valintaväylää. Moni kertoi tavoittelevansa ensisijaisesti ymmärtämistä, oppimista ja perustietopohjan rakentamista ja vasta toissijaisesti hyviä arvosanoja. Hyviä arvosanoja tärkeämmäksi tavoitteeksi nähtiin myös kurseista läpi pääseminen ja ajallaan valmistuminen. Huonon arvosanan katsottiin kertovan siitä, ettei opeteltavaa asiaa ollut ymmärtänyt kunnolla. Arvosanojen koettiin heijastelevan omaa panostusta ja osaamista, mutta kertovan myös innostuksesta ja motivaatiosta. Yksi avoimen väylän kautta tullut opiskelija sanoi ainoaksi tavoitteekseen valmistumisen, eikä nähnyt opintomenestyksellä muuta arvoa.

Vaikka opiskelijat korostivat oppimisen ja ymmärtämisen merkitystä, kuvattiin hyvien arvosanojen tavoittelun vaikuttavan tentteihin valmistautumiseen niin sanottujen täppikysymysten opettelu muodossa. Osa opiskelijoista vertasi omaa opintomenestystään kanssaopiskelijoiden arvosanoihin, ja muita heikompi menestys harmitti enemmän kuin matala arvosana itsessään. Toisaalta vertailu muihin saattoi myös toimia kannustimena ja auttaa opiskelijaa reflektoidessaan omaa oppimistaan ja tekemistään. Useampi haastateltu kuitenkin totesi, ettei ollut tietoinen tai kiinnostunut muiden opintomenestyksestä. Hyviä arvosanoja koettiin tarvittavan tiedekunnan erikoistumisjaksohaussa, työnhaussa tai haettaessa tuomioistuinharjoitteluun.

Valintaväyliä koskevia näkemyksiä pohtiessaan yksi haastatelluista oli arvellut, että todistusvalinnalla valitut opiskelijat jatkavat korkeiden arvosanojen tavoittelua yliopisto-opinnoissaan, koska sellainen tapa oli jäänyt heille lukiosta. Tällaisesta ei kuitenkaan näiden haastattelujen perusteella ollut havaittavissa merkkejä. Suoranaiseksi tavoitteekseen hyvän

arvosanan ilmoitti haastatelluista vain yksi valintakokeella valittu opiskelija. Lisäksi hyvien arvosanojen tavoittelun jäämistä päälle kuvasi avoimen väylän kautta opiskelijaksi tullut.

Mä aattelen et siit avoimest yliopistosta jäi sit se kunnianhimo, et ei se sit ku sä pääsit kouluun, ni ei se lähteny pois. Et se on joku semmonen mielenmaisema, et se ei lähe. Et mä oisin ykköstä vetässy kaikista, ni se ei sit ollu mulle enää luonteenomaista siinä kohtaa. (A3)

9.5.3 Opintojen eteneminen

Opintojen etenemistä arvioitiin varsin positiivisesti. Haastatelluista seitsemän katsoi opintojen edenneen suunnitelmien mukaisesti. Kolmella opinnot olivat edenneet suunniteltua nopeammin, ja kahdella oli ollut jotain hidasteita matkalla, mutta heilläkin eteneminen vastasi suurin piirtein suunniteltua. Avoimen väylän kautta valituilla opinnot olivat kovimmassa vauhdissa, ja heidän tavoitteenaan oli suorittaa alempi ja ylempi korkeakoulututkinto kokonaisajaltaan 2–3 vuodessa. Nopein etenijä oli valmistumassa kahdessa vuodessa. Tähän vaikuttaa se, että avoimen väylän kautta opiskelijaksi valituilla on jo lähes oikeusnotaarin tutkinnon verran oikeustieteen opintoja heidän aloittaessaan tutkinto-opiskelun. Muidenkin väyliä kautta tulleissa joukosta erottuivat ne, jotka olivat jo suorittaneet hyväksi luettavia opintoja joko avoimessa yliopistossa tai toisessa korkeakoulussa. Heitä oli yksi todistusvalinnan kautta valittu ja kaksi valintakokeella valittua, ja he ennakoivat valmistuvansa 3–4 vuoden kokonaisajassa. Kaksi todistusvalintaryhmään kuuluvaa arveli valmistuvansa 5–6 vuodessa ja yksi valintakoeryhmäläinen tavoiteajassa eli viidessä vuodessa. Oikeusnotaarin tutkinnon tavoiteajassa aikoi suorittaa yksi valintakokeella valittu, mutta arveli maisterin tutkintoon menevän pidempi aika, koska joutuisi Kelan tukien päättymisen vuoksi työskentelemään samalla. Epäselvimmät näkymät valmistumisen suhteen olivat todistusvalinnan kautta päässeellä opiskelijalla, joka kertoi yrittävänsä saada ainakin oikeusnotaarin tutkinnon valmiiksi 3–3,5 vuodessa, mutta ei ollut varma siitä, jatkaisiko opintojaan maisteriksi asti.

Opiskelijoiden kuvaamat opintojen etenemistä tukeneet tekijät voidaan jakaa neljään teemaan: *yksilöön liittyvät tekijät, yhteisöllisyys, ohjaus ja suoritukseen liittyvät tekijät*. Opintojen etenemistä tukeneet tekijät on kuvattu liitetaulukossa 6. Yksilöön liittyvistä tekijöistä voimakkaimmin kaikkien valintaväyliä edustajilla esiin nousi motivaatio.

Kai se on vaan se ihan se motivaatio sitten, kun mä niin vahvasti koen, et tää on, tää on kuitenkin mun ala. (V3)

Et onhan tää, tää on yllättänyt minut. Et on se intohimo, on syntynyt näin jäätävä intohimo, et eihän tämmöst voi suunnitella oikeestaan. (A3)

Yksilöön liittyvinä tekijöinä myös suunnitelmallisuus omien opintojen etenemisestä, valinnanvapaus mieluisten kurssien suorittamisesta sekä ahkeruus koettiin opintojen etenemistä tukevinä. Yhteisöllisinä tekijöinä tärkeiksi nousivat kaverien tuki sekä halu pysyä samassa opiskelutahdissa muiden kanssa.

Myös ohjauksesta saatu tuki tuli opiskelijoiden kertomuksissa esille. Opintotoimiston antama neuvonta, tuki ja motivointi koettiin tärkeäksi opintojen etenemisen tukemisessa, samoin henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) ja tiedekunnassa laadittu selvä opintojen etenemisjärjestys. Suoritukseen liittyvät tekijät koskivat erityisesti tenttejä. Tarpeelliseksi koettiin ennakkotieto opettajan logiikasta laatia tenttikysymykset sekä tarkka tieto vaadittavasta materiaalmäärästä. Myös hyvien arvosanojen saaminen tuki ja motivoi opinnoissa etenemistä. Yksi opiskelija koki, että koronapandemiatilanne oli ratkaisevalla tavalla nopeuttanut hänen opintojaan:

Et koska tuli korona ja just tuli ne kaikki Moodle-tentit, nii sitte, mä vaan tein ne tentit, ja en mä ois voinu sitä ikinä tehdä, jos koronaa ei ois tullu ja – – ne tentit ois ollu vaikka salissa tai muualla, mis ne ois ollu varmaan paljon vaikeempia. Et tää on mun mielest koronan ainoa hyvä puoli ja kyl se on ollu ehdottomasti se, mikä on nopeuttanu eniten mun opintoja. (T4)

Voidaan havaita, että opintojen etenemistä opiskelijoiden mukaan tukevat samanlaiset tekijät kuin heitä opiskelussa motivoivatkin, kuten yhteisöllisyys, kiinnostus, valinnanvapaus ja opintomenestys. Lisäksi opintojen etenemistä tukevissa tekijöissä on nähtävissä samanlaisia teemoja kuin opiskelijoiden kuvauksissa siitä, miten motivaatio heissä ilmenee: ahkera opiskelu, tavoitteiden asettaminen ja niissä pysyminen, hyvät arvosanat ja myös erikseen mainittu opintojen nopea eteneminen. Tämä osoittaa, että opiskelumotivaatiolla ja opintojen etenemisellä on yhteys: motivoitunut opiskelija myös etenee opinnoissaan hyvin.

10 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi ovat tärkeä osa tutkimusta ja siitä raportointia. Peruskäsitteitä tässä arvioinnissa ovat tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys. Erityisesti näiden ominaisuuksien arviointi soveltuu määrällisen tutkimuksen arviointiin. Tutkimuksen pätevyyttä voidaan lisätä hyödyntämällä useampia eri menetelmiä. (Hirsjärvi ym. 2010.) Tässä tutkielmassa on hyödynnetty Mixed methods -tutkimusta eli kahta eri menetelmää: määrällistä ja laadullista. Siksi tutkimuksen kokonaisluotettavuuden arviointi muodostuu määrällisen ja laadullisen osion luotettavuuden arvioinnin perusteella saatavasta kokonaiskuvasta.

10.1 Määrällisen tutkimuksen luotettavuus

Määrällisen tutkimuksen kokonaisluotettavuutta arvioitaessa on hyvä tarkastella kokonaissuunnitelman toimivuutta. Tutkimusongelman tulisi olla tarkkaan rajattu aiheen mielekkyyden kannalta ja täsmällisiksi tutkimuskysymyksiksi muuntuva. Tutkimuksen kohteena oleva perusjoukko tulisi määritellä selvästi. Aineistonhankintamenetelmien tulisi olla hyvät ja tutkimukseen sopivat, ja tutkijan tulisi hallita tilastolliset menetelmät. Kaiken tämän tulisi jäsentyä objektiiviseksi ja selkeäksi raportiksi. (Kyttälä 2021.)

Tässä tutkimuksessa määrällisen osan tutkimusongelma on rajattu selvästi kahdeksi tutkimuskysymykseksi: onko eri valintaväylien kautta valituissa opiskelijoissa havaittavissa eroja opintojen etenemisessä tai opintomenestyksessä? Perusjoukko on määritelty selvästi vuosina 2019 ja 2020 opiskelijaksi valittuihin ja kyseisinä vuosina opintonsa aloittaneisiin oikeustieteen opiskelijoihin. Joukko on kokonaisuudessaan melko suuri ja edustava, mutta eri valintaväyliä edustavat ryhmät muodostuivat käytännön syistä varsin erikokoisiksi, ja erityisen ongelman muodosti avoimen väylän pieni koko, mikä vaikeutti tilastollisten analyysien hyödyntämistä. Vuonna 2019 aloittaneissa myös todistusvalintaryhmän koko on kovin pieni, johtuen kiintiön pienestä koosta ja siitä, että osa tuolloin valituista ilmoittautui poissa oleviksi ja aloitti opintonsa vasta vuotta myöhemmin. Tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin heikentää huomattava ero vertailtavien ryhmien koossa.

Aineisto on hankittu Turun yliopiston Nettiopsu- ja Peppi-opintotietojärjestelmistä sekä Opintopolku-opiskelijavalintajärjestelmää hyödyntäen. Aineistonhankintavaiheen riskit kohdistuvat siihen, että olen itse opiskelijakohtaisesti hakenut opintopistekertymät ja keskiarvot opintotietojärjestelmistä, joten aina on olemassa inhimillisen virheen mahdollisuus.

Turun yliopiston opintotietojärjestelmävaihdoksesta ja raportointihaasteista johtuen ei ollut mahdollista saada sellaisia valmiita raportteja kuin olisin tarvinnut, joten päädyin hakemaan tiedot itse. Olen kuitenkin tarkistanut useaan otteeseen erityisesti silmiin pistävät poikkeamat, kuten huomattavan suuret opintopistekertymät, sekä muutenkin noudattanut erityistä tarkkuutta ja huolellisuutta, joten pidän virheellisten tietojen syöttämistä varsin pienenä riskinä.

Tilastollisten menetelmien hallinta on luonnollisesti keskeistä määräistä tutkimusta tekeväälle. Olen opiskellut tilastollisia menetelmiä osana opintojani samaan aikaan tutkimuksen laatimisen kanssa ja myös perehtynyt kirjallisuuteen. En voi sanoa olevani suvereeni tilastollisten menetelmien käyttäjä, mutta olen oppinut yrityksen ja erehdyksen kautta ja kehittynyt matkan varrella. Olen noudattanut huolellisesti ohjeita siitä, milloin tulee valita parametrinen tai epäparametrinen testi sekä tehnyt tarkistuksia myös muiden testien avulla. Tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisten analyysien valinta oli varsin suoraviivaista, kun tarve oli vertailla ryhmiä toisiinsa. Tiedostan, että myös erilaisia lisäanalyysijä olisi ollut mahdollista tehdä, mutta se ei oman rajallisen osaamiseni eikä myöskään tutkielman laajuuden puitteissa ollut mahdollista.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta tyypillisesti arvioidaan reliabiliuden ja validiuden näkökulmista. Reliabiliteetti kertoo siitä, ovatko mittaukset toistettavissa, antaako tutkimus tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. (Hirsjärvi ym. 2010, 231.) Reliabiliteettia voidaan arvioida pohtimalla esimerkiksi sitä, miten kattavasti mittari mittaa tutkittavaa asiaa ja miten huolellisesti tiedot on kerätty ja syötetty tilasto-ohjelmaan (Kyttälä 2021). Tähän liittyviä kysymyksiä olen käsitellyt jo yllä aineistonhankintavaihetta ja tilastollisten menetelmien hallintaa pohtiessani. Lähtökohtaisesti oletus on, että jonkun toisen toistaessa sama tutkimus samalla aineistolla päädyttäisiin samaan tulokseen. Validiteetti koskee sitä, mitataanko lopulta sitä, mitä oli tarkoitus (Metsämuuronen 2009, 74). Tässä tutkimuksessa on mitattu varsin selkeitä määreitä: opintopistekertymiä ja opintosuoritusten keskiarvoja. Olemassa ei ole siten samanlaista riskiä kuin esimerkiksi kyselylomakkeiden vastauksia tutkittaessa, jolloin vastaajien erilaiset tavat ymmärtää kysymykset voivat vaikuttaa tuloksiin (Hirsjärvi ym. 2010, 231). Oma kysymyksensä on se, miten kiinteässä yhteydessä nämä mitatut asiat lopulta ovat koko tutkimuksen ydinkysymykseen eli motivaatioon. Tutkimuksen sisäinen validiteetti kytkeytyy nimenomaan tutkimuksen teoriaan ja siihen, kuvaavatko käsitteet riittävällä tavalla kyseistä ilmiötä eli miten ne on pystytty operationalisoimaan (Metsämuuronen, 2009, 74). Tällainen validiteetin arvioiminen täytyykin suorittaa koko

tutkimuksen tasolla. Kyttälän (2021) mukaan tutkimuksen validiteetti on hyvä, jos tutkija ei ole esimerkiksi käsitteiden osalta harhautunut väärille urille eikä tutkimuksessa ole systemaattisia virheitä.

10.2 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole yhtä yksiselitteistä kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa validiteetti ja reliabiliteetti toimivat luotettavuuden arvioinnin peruskalliona. On kuitenkin tärkeää löytää tapoja tarkastella myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä. Yksi keino luotettavuuden osoittamiseen on kuvata tutkimusraportissa tarkasti tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheita. (Hirsjärvi ym. 2010, 232.) Tähän olen tätä tutkielmaa laatiessani pyrkinyt.

Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) ehdottavat, että luotettavuuden sijasta olisi puhuttava laadullisen tutkimuksen validoinnista ja laadusta. Nämä voidaan tiivistää viiteen periaatteeseen, ja vaikka he käsittelevätkin artikkelissaan tapaustutkimusta, sopivat näkemykset muuhunkin laadulliseen tutkimukseen. (Heikkinen ym. 2007.) Tarkastelen seuraavassa tämän tutkimuksen laatua näiden periaatteiden kautta.

Heikkisen ym. (2007) mukaan historiallisen jatkuvuuden periaate huomioi menneisyyden vaikutuksen nykyisyyteen ja aiemman tutkimuksen. Tämä näkyy tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä, joka tarkastelee tutkimuksen eri teemoja aiempien tutkimusten näkökulmista. Itse motivaatiotutkimus on niin laaja kenttä, että sen hyödyntämisen suuri haaste on rajata oma fokus ja jättää lukuisat muut mahdolliset näkökulmat huomioimatta. Olen pyrkinyt näin tekemään, mutta näkökulmavalinnan voi aina kyseenalaistaa, ja todennäköisesti maailmassa on tärkeitä teorioita, joita en ole pystynyt ottamaan tässä yhteydessä huomioon. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys on rakennettu motivaation lisäksi sellaisten muiden teemojen ympärille, joiden katson liittyvän motivaatioon ja sen mittaamiseen. Viitekehyksestä muodostuu siten varsin moniulotteinen kokonaisuus.

Refleksiivisyyden periaate koskee tutkijan asemaa, ajattelua ja ymmärrystä suhteessa hänen elämäkokemuksiinsa. Osana tätä on tärkeää analysoida tutkijan suhdetta tutkimuksen kohteeseen. (Heikkinen ym. 2007.) Tämä on tärkeä kysymys tätä tutkimusta arvioitaessa. Toimin työkseni oikeustieteellisen tiedekunnan opintohallinnossa eli jonkinlaisessa auktoriteettiasemassa suhteessa tiedekunnan opiskelijoihin. Tämä on saattanut hyvinkin vaikuttaa siihen, miten he minuun haastattelijana suhtautuivat. He ovat saattaneet pyrkiä

antamaan ”oikeita” vastauksia ja miellyttämään. Toisaalta asemani voi vaikuttaa myös siihen, miten itse suhtauduin haastateltaviini ja heidän sanomaansa. Vaikka tutkijana pyrin olemaan täysin neutraali ja objektiivinen, oli minulla silti teemoista aiempia käsityksiä ja mielipiteitä. Tärkeintä oli olla niistä tietoinen ja haastaa niitä tutkimuksen tekemisen varrella. Jotkut haasteltavat olivat minulle myös hieman tutumpia kuin toiset, mikä saattoi vaikuttaa keskustelun laatuun ja sisältöön. Huomasin lisäksi, miten vaikeaa välillä oli haastattelutilanteessa olla neutraali, koska aiemman työroolini pohjalta nousi toisinaan esiin halu lohduttaa, rohkaista tai neuvoa haastateltavaa.

Dialektisuuden periaate tarkoittaa todellisuuden rakentamista dialektisena prosessina yksilöiden välisenä keskusteluna. Tutkija antaa tilaa erilaisille äänille ja tulkinnoille. Tärkeää on se, miten hyvin haastateltujen äänet tulevat kuulluksi raportissa. (Heikkinen ym. 2007.) Olen pyrkinyt parhaani mukaan tuomaan haastateltavien äänet kuuluviin tässä tutkielmassa, ja tästä syystä olen sisällyttänyt mukaan paljon aineistositaatteja. Myös itse haastattelut rakentuivat dialektisena prosessina aktiivisen kuuntelun, vuorovaikutuksen ja jatkokysymysten kautta.

Toimivuuden periaate ei välttämättä laadullisessa tutkimuksessa toteudu, koska se edellyttää käytännön toimintaa hyödyttävän tiedon tuottamista (Heikkinen ym. 2007). Pyrkimyksenä on, että tämä tutkielma ainakin lisäisi tietoa erilaisten opiskelijoiden motivaatiosta ja auttaisi löytämään keinoja opintojen tukemiseksi mahdollisissa ongelmatilanteissa. Tarkoituksena on myös tuottaa tutkittua tietoa tukemaan opiskelijavalinnan jatkokehittämistä sekä nostaa esiin teemoja, joita voitaisiin hyödyntää opetuksen tai ohjauksen suunnittelussa ja kehittämisessä.

Viimeinen Heikkisen ym. (2007) nimeämä periaate on havahduttavuuden periaate. Tämän periaatteen näkökulmasta hyvä tutkimus herättää ja provosoi ajattelemaan asioista uudella, erilaisella tavalla. Kyse ei ole vain kognitiivisesta ajattelusta vaan myös tunnetasolla vaikuttamisesta. (Heikkinen ym. 2007.) Koska opiskelijavalinnat, etenkin todistusvalinta, herättävät jo aiheena tunteita, uskon, että niiden tutkiminen saattaa herättää ajatuksia, myös uusia. Minut haastateltavien kanssa keskustelu herätti näkemään sellaisia puolia, joita en ollut tullut ajatelleeksi. Omana haasteenani on saada nämä havahduttavat puolet myös riittävästi ja adekvaatisti raportoitua. Huttunen (2022) lisäsi kuudenneksi periaatteeksi adekvaattisuuden periaatteen, jonka mukaan tutkijan tulee puhua samaa kieltä tutkimuskohteiden ja muiden käytännön toimijoiden kanssa. Tämä asettaa omat haasteensa tutkimusraportin kirjoittamiselle. Haastattelututkimuksessa on aina kyse tutkijan tulkinnasta.

Joku toinen tutkija saattaisi saman aineiston äärellä päätyä toisenlaisiin tulkintoihin ja johtopäätöksiin. Olennaista on se, onko lukijan mahdollista kokea löytävänsä raportin sisällöstä samat asiat kuin tutkija. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 151.)

Haastateltavat tarjoutuivat itse haastateltaviksi. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, minkä tyyppisiä ihmisiä haastatteluun valikoitui. On esimerkiksi mahdollista, ehkä jopa todennäköistä, että haastatteluun tarjoutui keskimäärin motivoituneempia opiskelijoita, ja kaikista vähäisimmin motivoituneet tuskin edes olivat lukeneet haastattelukutsua. Haastateltavaksi tarjoutui lopulta 19 opiskelijaa, joista vain kolme oli miehiä. Tämä on tyypillistä erilaisissa haastattelu- tai kyselytutkimuksissa, joihin naiset ovat innokkaampia osallistumaan. On kuitenkin huomattava, että sukupuolijakauma voi vääristää tuloksia. Toisaalta haastateltujen jakauma ei lopulta poikkea erityisen merkittävästi oikeustieteen opiskelijoiden sukupuolijakaumasta. Tuloksiin voi myös vaikuttaa haastateltujen ikäjakauma, jossa yli 40-vuotiaiden osuus on huomattavasti suurempi kuin koko oikeustieteen opiskelijoiden populaatiossa.

10.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusetiikan kannalta olennaista on noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tässä tutkimuksessa on noudatettu rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa: määrällisen aineiston keruussa ja tilastollisissa analyyseissä, haastatteluissa, litteroinnissa, sisällönanalyyseissä ja tulosten esittämisessä. Muiden tutkijoiden tekemä työ on huomioitu viittaamalla heidän julkaisuihinsa. Tutkimuksen edellyttämät tutkimusluvut on hankittu asianmukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Haastateltaville on jo haastattelukutsussa selitetty, mistä tutkimuksessa on kysymys ja millaisia tutkimusmenetelmiä tutkimuksessa käytetään. Kutsussa kerrottiin, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista, ja kutsun liitteenä olleessa tietosuojailmoituksessa kerrottiin tutkittavan oikeuksista ja siitä, millä tavoin ja kuinka kauan aineistoa säilytetään.

Haastattelutilaisuuden aluksi selitin vielä tutkimuksen tarkoituksen, pyysin lupaa haastattelun tallentamiseen, kerroin hävittäväni tallenteen aineiston litteroinnin ja anonymisoinnin jälkeen sekä kerroin haastattelujen olevan luottamuksellisia siten, että haastattelevien anonymiteettiä varjellaan ja tulokset esitetään siten, ettei niistä voi käydä kenenkään henkilöllisyys ilmi.

Raportin sisältämien sitaattien valinnassa on huomioitu anonymiteetin suojeleminen, ja lupa erään hieman enemmän yksilön taustoista kertovan sitaatin käyttöön on varmistettu opiskelijalta itseltään.

Tutkimuksesta syntyneet tietoaineistot on säilytetty tietoturvallisesti käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojatussa verkkokansiossa sekä yliopiston omassa Seafile-pilvipalvelussa. Haastattelutallenteet on tuhottu heti sen jälkeen, kun litterointitiedostot ovat valmistuneet eikä tarvetta tallenteiden hyödyntämiselle ole enää ollut.

Tutkimuksen eettisenä ongelmana voi olla se, että aineistoa analyysivaiheessa yli- tai alitulkitaan tai tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat aineiston tulkintaan (Tähtinen ym. 2020, 59). Tämän tutkimuksen laadullisen osion haasteena on se, että haastateltavien määrä oli lopulta varsin pieni (12), ja kun haastateltavat jaettiin kolmeen eri valintaväyläryhmään, edustivat yhtä valintaväylää ainoastaan neljän haastateltavan näkemykset. Näin pienen otoksen pohjalta olisi vaarallista ja harhaanjohtavaa tehdä yleistyksiä tai laajempia johtopäätöksiä. Kuitenkin tavoitteena oli selvittää mahdollisia valintaväyläryhmien välisiä eroja, joten näiden eroavaisuuksien esiin nostaminen oli tutkimuskysymysten kannalta oleellista. Asetelman haasteellisuus on pyritty huomioimaan siten, että ryhmien väliset erot tuodaan esiin viitteellisempinä pieninä signaaleina mahdollisista eroavaisuuksista, yksilöllisiä eroja ja jatkotutkimustarpeita korostaen.

11 Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko löydettävissä eroja eri opiskelijavalintaväylien kautta oikeustieteen opiskelijaksi valittujen motivaatiossa ja opintojen sujumisessa. Lisäksi tarkasteltiin opiskelijoiden näkemyksiä eri valintaväylistä ja niiden vaikutuksista motivaatioon ja opiskeluvalmiuksiin. Mixed methods -tutkimusote yhdisti määrällisen ja laadullisen tutkimuksen. Määrällinen tutkimus tarkasteli ja vertaili opintopistekertymiä ja alempaan korkeakoulututkintoon sisältyvien opintojen keskiarvoja tietyllä tarkasteluhetkellä. Laadullinen tutkimus pohjautui kahteentoista haastatteluun, joissa perehdyttiin eri valintaväylien kautta opiskelijaksi valittujen ajatuksiin muun muassa koulutusalan valinnasta, valintaväylistä, opiskelumotivaatiosta, opintoihin kiinnittymisestä, opiskelutaidoista, opiskelumenestyksestä ja opintojen etenemisestä.

On huomioitava, että vuonna 2019 todistusvalinnalla valitut henkilöt eivät tienneet valinnastaan ennen valintakoetta, joten valtaosa heistä oletettavasti myös valmistautui ja osallistui valintakokeeseen. Vasta vuodesta 2020 alkaen todistusvalinnan tulokset on julkaistu ennen valintakokeen ajankohtaa, mutta tällöinkin niin vähän ennen valintakoetta, että hakijat ovat silti saattaneet valmistautua valintakokeeseen, elleivät sitten ole olleet valituksi tulostaan varmoja tai halunneet koettaa onneaan pelkästään todistusvalinnalla. Lisäksi oma vaikutuksensa on sillä, että vuonna 2019 todistusvalintaa pilotoitiin oikeustieteessä pienellä, reilun 20 %:n kiintiöllä, kun vuonna 2020 kiintiö nousi nykyiseen 40 %:iin. Vuonna 2019 todistusvalinnassa oli myös käytössä toisenlainen pisteytysmalli kuin vuonna 2020. Näin ollen vielä vuonna 2020 hakeneetkaan eivät voineet edes suuntaa-antavasti tietää, millaisilla arvosanoilla todistusvalinnan kautta voisi tulla hyväksytyksi. Vasta vuonna 2021 hakeneilla oli tällaisia realistisia viitearvoja tiedossaan. Tämän kaltaiset tekijät ovat voineet vaikuttaa hakijoiden hakukäyttäytymiseen ja esimerkiksi alaan ennalta tutustumiseen. Jokaisena todistusvalinnan vuotena on kuitenkin todistusvalinnan kautta valittu myös hakijoita, jotka eivät ole lainkaan valmistautuneet valintakokeeseen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, löytyykö eri valintaväylien kautta valittujen väliltä eroja motivaatiossa ja siihen linkittyvissä muissa teemoissa, jotka ilmensivät opintojen sujuvaa ja menestyksestä etenemistä. Tutkimuksen laadullisessa osiossa haastateltujen suppean määrän vuoksi on kuitenkin todettava, etteivät tämän osion tulokset ole yleistettävissä laajemmin vaan edustavat lopulta vain haastateltujen yksilöiden näkemyksiä ja kokemuksia ja tuovat erilaisia näkökulmia tutkimuksen teemoihin. Haastattelujen pohjalta ei

voitu havaita merkittäviä eroja eri väylien kautta valittujen välillä, vaan pikemminkin eroja yksilöiden ja yksilöllisten tilanteiden välillä. Tutkimuksen laadullinen osio kertookin eri valintaväylien välisiä eroja enemmän esimerkiksi siitä, millaiset asiat oikeustieteen opiskelijoiden motivaatiota herättävät ja ylläpitävät sekä millaiset asiat tukevat heidän kiinnostumistaan opintoihin ja opintojensa sujuva edistymistä. Tulosten pohjalta on mahdollista esittää myös joitakin käytännön suosituksia.

11.1 Hyvät pahat valintaväylät

Oikeustieteen valintaväylät ja niiden vaikutus motivaatioon ja opiskeluvalmiuksiin herättivät opiskelijoissa monenlaisia näkemyksiä ja mielipiteitä, mikä oli odotettua. Haastatellut osoittivat jossain määrin muihin kuin omaan valintaväylään kohdistuvaa kriittisyyttä sekä jonkinlaista todistusvalintaan kohdistuvaa epäilystä sen kautta valituksi tulleiden motivaatiosta. Tätä epäilystä toi esiin myös osa todistusvalinnalla valituista. Huolta kannettiin siitä, että todistusvalinnalla valittavat eivät tuntisi alaa riittävästi, heillä ei olisi riittäviä valmiuksia eikä riittävää motivaatiota opiskeluun. Samanlaisia tuloksia sai pro gradu -tutkielmassaan Kivimäki, joka tutki kasvatusta ja sosiaalitieteiden sekä lääketieteen opiskelijoiden näkemyksiä valintauudistuksesta aikana ennen todistusvalinnan käyttöönottoa. Kivimäen tutkimuksessa opiskelijat katsoivat, ettei ylioppilastutkintomenestys osoittanut korkeakouluvalmiuksia eikä mitannut alakohtaista motivaatiota. (Kivimäki 2018.) Tässä tutkimuksessa toisaalta osa haastatelluista mainitsi, että todistusvalinta edellyttää motivaatiota ja osaamista jo lukiossa. Sekä tässä tutkimuksessa että Kivimäen (2018) tutkimuksessa huolta herättivät kielteiset heijastusvaikutukset edeltäville kouluasteille. Päätösten teko liian nuorena sekä kohtuuttomiksi kasvavat paineet lukiovaiheessa herättivät haastatelluissa paljon huolta. Samasta teemasta on julkisuudessa puhunut moni lukio-opettaja ja opinto-ohjaaja. Lukiolaisbarometrin 2022 mukaan jopa 62 % lukiolaisista oli täysin tai osittain samaa mieltä väittämästä ”opiskelu on minulle henkisesti raskasta”. Vuoden 2019 lukiolaisbarometrissa vastaava osuus oli vain 40 %, joten kokemukset lukio-opiskelun raskaudesta ovat selvästi kasvaneet viime vuosina. (Suomen Lukiolaisten Liitto 2022). Tähän on suurelta osin todennäköisesti vaikuttanut pandemia-aika poikkeusjärjestelyineen, mutta myös opiskelijavalintauudistuksella voi olla vaikutusta asiaan.

Haastattelemiani opiskelijoita pohditti myös todistusvalinnan kautta tulleiden riski keskeyttää opintonsa. Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksessa (Karhunen ym. 2022) havaittiin, että valintauudistuksen myötä entistä useampi hakee jo seuraavana vuonna uutta

opiskelupaikkaa, joten viitteitä keskeyttämisriskistä on olemassa. Seurantatutkimuksessa ei kuitenkaan tätä koskien eritelty koulutusaloja, joten tiedossa ei vielä ole, koskeeko riski oikeustiedettä. Asia vaatii jatkotutkimusta tulevina vuosina. Myös Karhunen ym. (2022) painottavat, että tarvitaan tietoa tutkintojen valmiiksi suorittamisesta, ennen kuin valintauudistuksen tehokkuutta ja tavoitteiden saavuttamista voidaan kattavammin arvioida.

Huomionarvoista haastatteluissa oli se, että valintakoeväylästä esitettiin hyvin vastakkaisia näkemyksiä. Kun osa valintakokeen kautta tulleista itse koki valintakokeen valmistavan hyvin siihen, millaista oikeustieteen opiskelu tosi asiassa on ja millaista pääntäystä se vaatii, kokivat muiden väylien kautta tulleet asian olevan päinvastoin. Heistä valintakoe valmisti vääränlaiseen ulkoa opetteluun, joka ei ole varsinaisissa opinnoissa suositeltavaa eikä hyödyllistä. Voidaankin pohtia, kertovatko nämä vastaukset jotain vastaajien erilaisista oppimiskäsityksistä. Yliopisto-opiskelijoiden oppimiskäsitysten tutkimusperinteessä on luotu perusjaottelu jako pinnalliseen ja syvälliseen lähestymistapaan. Pinnallisessa lähestymistavassa opiskelijoiden käsitys oppimisesta on ulkoa opettelua, ja syvällisessä lähestymistavassa puolestaan kyse on ymmärtämisestä. Syväsuuntautunut oppimiskäsitys on tutkimusten mukaan johtanut pinnallista oppimiskäsitystä parempaan oppimiseen. (Murtonen 2017, 71–72.) Olisikin kiinnostavaa tutkia tarkemmin eri valintaväylien kautta valittujen opiskelijoiden oppimiskäsityksiä ja katsoa, löytyykö niistä eroavaisuuksia. Voisiko valintakokeen ulkoa opettelua edellyttävä muoto valikoida enemmän pintasuuntautuneita opiskelijoita kuin todistusvalinta? Toisaalta oikeustieteen valintakokeen kehittämisessä on otettu askeleita soveltavampaan suuntaan esimerkiksi koetilaisuudessa jaettavan aineiston ja siihen pohjautuvien tehtävien muodossa. Lisäksi haastatteluissa myös valintakoeväylän kautta valitut korostivat opiskelumotivaatiota koskevissa vastauksissaan soveltavien, ymmärrystä testaavien suoritustapojen merkitystä ja hyödyllisyyttä oppimisen kannalta, mikä viittaisi syväsuuntautuneempaan oppimiskäsitykseen.

Avoimen väylän kautta opiskelemaan valittujen opiskelumotivaatiosta ja valmiuksista haastateltavat olivat varsin yksimielisesti vakuuttuneita. Vaikka joku puhuikin sivuteitse opiskelupaikan saamisesta, kaikki loppujen lopuksi tunnistivat sen, miten suuren määrän työtä avoimen väylän kautta valitut opiskelijat ovat tehneet. Näkemykset avoimen väylästä vastasivat hyvin sitä, millaisia tuloksia avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi valituille tehdyistä kyselyistä on saatu. Vuonna 2019 Toinen reitti yliopistoon -hankkeen yhteydessä tehty kysely osoitti, että avoimen yliopiston opintojen kautta opiskelijaksi valituilla on korkea motivaatio ja hyvät opiskeluvälmiudet (Kekäläinen, Huusko & Kärkkäinen 2020, 106).

Avoimen väylän osalta haastatellut kyseenalaistivat lähinnä sen maksullisuuden, työläyden ja tietyt käytännön hankaluudet. Maksullisuus onkin ollut merkittävä avoimen väylän vastustamisen perustelu koulutuspoliittisessa diskurssissa, jossa sen on nähty vaarantavan koulutuksellisen tasa-arvon periaatteen. Huolta on myös kannettu siitä, muodostuisiko avoimen väylästä automaatiöväylä, joka söisi päävalinnoilta liikaa paikkoja. (Haltia 2015, 259–260.) Myös tämän tutkimuksen haastatteluissa muilta kuin avoimen väylän kautta valituilta tuli toiveita siitä, ettei avoimen väylää kasvatettaisi liikaa muiden väylien kustannuksella. Avoimen väylän kautta valitut sen sijaan toivoivat paikkojen lisäämistä väyläpolun helpottamiseksi. Kivimäen (2018) haastattelemat opiskelijat suhtautuivat avoimen väylään varsin kriittisesti pitäen ongelmana maksullisuuden lisäksi sitä, että väylä ei kehittänyt oikeanlaisia opiskelutaitoja eikä opettanut paineensietoon. Erona Kivimäen tutkimukseen oli tässä se, että näkemyksiään antamassa olivat myös avoimen väylän kautta valitut opiskelijat, ja heidän lisäksi monella muullakin haastatellulla oli jonkinlaista kokemusta avoimen yliopiston opinnoista. Omakohtaisten kokemusten voidaan ajatella hälventävän ennakkoluuloja ja vääriä käsityksiä.

Huolestuttavana tutkimuksessani pidin sitä, että opiskelijoissa oli havaittavissa eri valintaväylien arvottamista. Todistusvalintaan kohdistunut kriittisyys näkyi haastateltujen mukaan myös opiskelijoiden keskenään käymissä keskusteluissa. Useampi heistä kertoi muun muassa anonyymeissä sosiaalisen median keskusteluissa vitsailleen siitä, miten tietämättömiä todistusvalinnan kautta valitut opiskelijat ovat. Tyhmien kysymysten esittäjien oletettiin automaattisesti olevan todistusvalinnalla valittuja, vaikka tyhmäksi koetut kysymykset olisivat liittyneet täysin valintakoeteemojen ulkopuolisiin aiheisiin. Seurauksena tästä yksi haastatelluista todistusvalinnalla valituista oli alkanut kyseenalaistaa oikeutensa opiskella oikeustiedettä, millä saattoi myös olla yhteys hänen heikentyneeseen motivaatioonsa. Todistusvalinnalla valitaan 40 % oikeustieteen opiskelijoista, joten heitä aloittaa opintonsa joka syksy varsin runsaslukuinen joukko. Tiedekunnan opiskelijoiden yhteisöllisyys kärsii ja kahtia jakautuneisuus kasvaa, mikäli tällainen joukko leimataan jollain tapaa muita huonommaksi. Eräs todistusvalinnan kautta valittu kuvasi ymmärtävänsä, että vuosikaudet valintakokeen kautta pyrkinyt saattaa tuntea katkeruutta siitä, jos joku pääsee opiskelemaan näennäisen helposti suoraan papereilla. Sen ei silti tule ilmetä toisia vähättelevänä käytöksenä, ja tämä on asia, johon opiskelijoiden ja heidän ainejärjestönsä on syytä kiinnittää huomiota. On mahdollista ja ehkä luultavaakin, että tämän tyyppinen ajattelu vuosien myötä vähenee, kun todistusvalinta vakiinnuttaa oikeustieteessä asemansa yhtenä tasavertaisena

valintaväylänä, kuten esimerkiksi luonnontieteissä on tapahtunut. Kaikkien valintaväyliä kautta oikeustiedettä opiskelemaan valitut ovat tehneet suuren määrän työtä jossain vaiheessa elämäänsä, oli se sitten lukiossa, avoimessa yliopistossa tai valintakokeeseen valmistautuessa, ja jokainen heistä ansaitsee yhtäläisen arvostuksen.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että valintaväylällä oli vaikutusta siihen, miten hyvin opiskelijat kokivat tunteneensa alaa hakuvaiheessa. Avoimen väylän kautta valitut tunsivat alaa selvästi parhaiten. Tulos on samanlainen kuin Toinen reitti yliopistoon - hankkeen kyselyssä, jossa todettiin heillä olleen selkeä kuva alasta tutkinto-opiskelun aloittaessaan (Kekäläinen ym. 2020, 106). Vähiten alaa tunsivat todistusvalinnan kautta valitut, joiden kohdalla oli nähtävissä ero siinä, oliko hakija osallistunut myös valintakokeeseen vai ei. Valintakokeen koettiin siten toimineen alaan tutustuttajana. Alaan oli kuitenkin ollut mahdollisuus tutustua muillakin tavoilla kuin valintakokeen tai avoimen väylän opintojen avulla, joten alaan perehtyminen oli lopulta yksilöstä itsestään kiinni. Sekä lukiot että yliopistot voivat käyttää paljonkin aikaa ja vaivaa eri alojen esittelyyn ja oikeiden koulutusvalintojen tekemisen tukemiseen, mutta viime kädessä alaan tutustuminen ja alavalinnan perusteellinen harkinta ovat hakijan omalla vastuulla. Ensikertalaisuuskiintiöt omalta osaltaan ohjaavat siihen suuntaan, että alavalintaa oletettaisiin pohdittavan huolellisesti, eikä hetken mielijohteesta syntyviä ratkaisuja tehtäisi. On erittäin suositeltavaa, että jokainen hakija tutustuisi alaan hyvin ennen sille hakeutumistaan, jotta mahdollisilta pettymyksiltä ja alanvaihdolta voitaisiin välttyä.

11.2 Oikea ala oikeista syistä

Koulutusvalinnan motiivit olivat oikeustieteen opiskelijoilla aiempien tutkimusten tulosten mukaisia (Vuorinen & Valkonen 2003, Mikkonen 2012). Merkittävimpiä koulutusvalinnan motiiveja olivat kiinnostus sekä työllistyminen ja työmahdollisuudet. Kiinnostuksessa voitiin Mikkosen (2012) jaottelun mukaisesti nähdä sen syntytaustaan liittyviä tekijöitä sekä tarkempia kiinnostuksen kohteita, kuten tietyt oikeudenalat. Kiinnostuksen herättäjänä tärkein tekijä oli avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot. Merkittäviä eroja koulutusvalinnan motiiveissa ei eri valintaväyläryhmien välillä havaittu, ja haastatelluista vain yksi avoimen väylän kautta valittu kuvasi motiiveitaan ainoastaan ulkoisen motivaation kautta. Toisaalta avoimen väylän kautta valituille tuleva palkkataso vaikutti olevan muita epäolennaisempi motiivi koulutusvalinnalle. Tämä selittynee sillä, että heillä kaikilla oli jo pitkä kokemus työelämästä ja siten muita vakiintuneempi elämäntilanne. Kiinnostavaa oli, että moni

haastatelluista opiskelijoista kertoi itselleen tärkeäksi motiiviksi mahdollisuuden auttaa muita, parantaa maailmaa tai vaikuttaa yhteiskuntaan.

Koulutusvalinnan motiivit eivät olleet opintojen aikana juurikaan muuttuneet muuten kuin siten, että jotkut motiivit olivat voimistuneet ja jotkut haastatelluista olivat löytäneet uusia motiiveja opiskeluun. Muuttumattomimpina olivat pysyneet avoimen väylän kautta valittujen motiivit, joiden voidaan olettaa olleen varsin pitkälle mietittyjä pitempiaikaisen alaan tutustumisen myötä. Tämä tulos motiivien muuttumattomuudesta eroaa Sheldonin ja Kriegerin (2004) oikeustieteen opiskelijoiden motivaatiota tarkastelleesta tutkimuksesta, jossa havaittiin opintojen myöhemmässä vaiheessa selvä sisäisen motivaation merkityksen väheneminen ja ulkoisen motivaation tekijöiden vahvistuminen. On kuitenkin huomioitava, että tässä tutkimuksessa valtaosa haastatelluista oli yhä opintojensa alkuvaiheessa, ja tulos voisi olla toisenlainen, mikäli vertailtaisiin esimerkiksi ensimmäisen ja viidennen vuoden opiskelijoiden motivaatiota.

Opiskelijoiden erilaisista lähtökohdista huolimatta haastatellut kokivat opintojen varsin hyvin vastanneen heidän odotuksiaan. Alaa heikoiten lähtökohtaisesti tuntenut opiskelijakin oli opintojensa aikana yllättynyt opiskelusta lähinnä positiivisesti. Muiden valintaväylien kautta valittujen huolet siitä, etteivät todistusvalinnan kautta valitut tietäisi, mihin ovat tulossa, eivät näiden haastattelujen valossa olleet aiheellisia. Eniten pettymyksiä olivat lopulta kokeneet valintakokeella valitut. Heidän odotuksensa olivat kenties nousseet kohtuuttomankin suuriksi mahdollisesti useamman vuoden pyrkimisupeaman jälkeen, ja opiskeluarjen koitettua opiskelun ympäriltä oli karissut suurin hohdokkuus pois. Odotusten ja todellisten opintojen vastaamattomuuden on todettu saattavan heikentää kiinnittymistä ja opintomenestystä sekä nostavan opintojen keskeyttämisen riskiä (Lowe & Cook 2003, 74). Valintakokeella valittujen kokemukset odotusten ja todellisuuden vastaamattomuudesta eivät olleet erityisen voimakkaita, joten riskiä esimerkiksi opintojen keskeyttämiseen ei ollut havaittavissa. Heidän opiskelijayhteisöön kiinnittymisen kokemuksensa olivat kuitenkin todistusvalinnan kautta valittuja heikompia ja opintomenestys valintakokeella valituilla oli ylipäänsä hieman huonompaa, joten jotain viitteitä Lowen ja Cookin (2003) tutkimustulosten suuntaan saattaisi olla, mutta asia vaatisi jatkotutkimusta.

Hieman samalaisen teeman ympärillä oli myös pohdinta alavalinnan kyseenalaistamisesta. Nevgi (1998) löysi tutkimuksessaan yhteyden voimakkaasti heikentyneen opintoalan valinnan varmuuden ja heikentyneen opiskelumotivaation välillä. Nämä olivat myös yhteydessä

opintojen hitaampaan etenemistahtiin. Nevgin tutkimus osoittaaakin hyvin sen, miten tiiviisti nämä teemat liittyvät toisiinsa. Tässä tutkimuksessa vähintään jossain määrin alavalintansa oli kyseenalaistanut kolme todistusvalinnan kautta valittua, kun puolestaan kolme valintakokeen ja kolme avoimen väylän kautta valittua eivät olleet kyseenalaistaneet alavalintaansa lainkaan. Tulos herättää jonkinlaista huolta todistusvalinnan kautta sijoittumisesta oikealle alalle ja sen kautta myös koetun motivaation voimakkuudesta. Toisaalta edellä on kerrottu tiedekunnan opiskelijoiden parissa vallitsevasta kulttuurista arvottaa eri valintaväyliä eri tavoin, ja on syytä pohtia, onko tällaisella diskurssilla ollut vaikutusta todistusvalinnan kautta valittujen kokemukseen oikeasta alasta ja opiskelujensa oikeutuksesta. Olisi tärkeää tutkia lisää tällaisia ajatuksia läpi käyvien opiskelijoiden kokemuksista ja näkemyksiä. Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston osalta voidaan kuitenkin vetää johtopäätös siitä, että mitä enemmän hakija oli tutustunut opiskeltavaan alaan ja myös jo opiskellut sitä esimerkiksi avoimessa yliopistossa, sitä vähemmän hän alavalintaansa kyseenalaisti.

11.3 Sisäisesti motivoituneet, vaihtelevasti kiinnittyneet

Haastateltujen kuvauksista itse arvioimastaan motivaatiosta havaitaan, että opintojen alussa motivaatio oli odotetusti ollut korkealla kaikilla, mutta se oli opintojen jatkuessa säilynyt korkeimpana avoimen väylän kautta valituilla opiskelijoilla. Matalimmaksi haastatteluhetkellä motivaationsa arvioivat kaksi todistusvalinnan kautta valittua opiskelijaa. Pienen otoksen vuoksi tästä ei voida tehdä tilastollisia päätelmiä, mutta pieniä viitteitä tulos voi antaa siitä, että avoimen väylän kautta valittujen motivaatio säilyy korkeana opintojen ajan ja toisaalta todistusvalinnan kautta valituilla on jonkinlainen riski matalampaan tai madaltuvaan opiskelumotivaatioon. On kuitenkin tärkeää muistaa, että motivaatio vaihtelee tilanne- ja yksilökohtaisesti. Laajempien johtopäätösten tekemiseksi vaadittaisiin lisätutkimusta, jossa tarkastelun kohteena olisi isompi otos opiskelijoita.

Opiskelijoiden motivaatiota tarkemmin tarkasteltaessa voitiin havaita, että heitä opiskelussa motivoivat seikat kytkeytyivät vahvasti Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteoriaan ja erityisesti sisäiseen motivaatioon. Kyvykkyyden tarve oli nähtävissä haastateltujen motivaation kuvauksista nousseissa teemoissa oppiminen ja ymmärtäminen sekä palaute. Oppiminen ja ymmärtäminen luovat tunteen osaamisesta ja omien taitojen kehittymisestä. Palautteen saaminen, etenkin silloin, jos se on myönteistä, on omiaan luomaan kyvykkyyden tunnetta. (Deci & Ryan 2000.) Palaute sekä oppiminen ja ymmärtäminen myös kietoutuvat toisiinsa, sillä ihminen oppii nopeammin ja tehokkaammin silloin, kun hänellä on selkeä

käsitys siitä, miten hyvin hän osaa asioita ja missä olisi vielä parannettavaa. Tämä edellyttää palautteen saamista itseä asiantuntevammalta taholta. (Hounsell, 2003, 67.) Palautteen on todettu olevan erityisen merkityksellistä sellaisille opiskelijoille, jotka ovat orientoituneet syväoppimiseen eli pelkän suorittamisen sijasta tavoittelevat aitoa oppimista ja osaamista (Räihä, Mankki & Samppala 2019). Yliopistossa onkin kiinnitetty huomiota opiskelijalle annettavan palautteen lisäämiseen eri vaiheessa opintoja, mutta aivan erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Tämä on omiaan tukemaan opiskelijoiden sisäistä motivaatiota, ja käytäntöä on suositeltavaa jatkaa ja vahvistaa.

Itseohjautuvuusteorian mukaisesti pelkkä kyvykkyyden tarpeen tyydyttäminen ei kuitenkaan riitä. Lisäksi sisäiseen motivaatioon kytkeytyvät omaehtoisuuden ja yhteisöllisyyden tarpeet. Opiskelijoiden kuvaamat motivoivat elementit kiinnostus ja valinnanvapaus edustavat omaehtoisuuden tarvetta. Valinnanvapaus vastaa hyvin suoraan omaehtoisuuden tarpeeseen, jossa keskeistä yksilölle on vapaus valita ja johtaa omaa toimintaansa. Tätä esimerkiksi valinnaisten opintojaksojen valitseminen ja tutkinnon rakentaminen itselle sopivalla tavalla tukevat. Myös kiinnostus edustaa omaehtoisuutta, koska omaehtoisuuden tarpeessa on kyse mahdollisuudesta toimia omien arvojen ja kiinnostuksen mukaisesti. Kiinnostuksessa yksilön tunteet johdattavat toimintaa, ja itseohjautuvuusteorian mukaisesti ihmisten tunteiden tiedostaminen ja huomioiminen lisäävät omaehtoisuuden tunnetta. (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2000b; Ryan & Deci 2017.) Kiinnostuksen ja valinnanvapauden voidaan myös katsoa kytkeytyvän toisiinsa, sillä yksilö valitsee toiminnan kohteekseen asioita, jotka häntä kiinnostavat. Opiskelijoiden sisäisen motivaation tukemiseksi olisi suositeltavaa ylläpitää ja lisätä valinnanmahdollisuuksia tutkinnon sisällä ja tämän kautta hyödyntää opiskelijan henkilökohtaista kiinnostusta erilaisiin aiheisiin. Motivaatiota tukee myös mahdollisuus valita omaan tilanteeseen parhaiten sopiva suoritusmuoto.

Opiskelijoiden vastauksista oli myös selvästi havaittavissa kolmas tarve, yhteisöllisyyden tarve. Ihmiselle ominaista on tarve kuulua johonkin ja tuntee yhteyttä toisiin ihmisiin (Deci & Ryan 2000). Yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta koettiin sekä opetushenkilökunnan että opiskelutoverien kanssa. Opiskelijoiden motivaation tukemiseksi olisi tärkeää tukea heidän yhteisöllisyyden kokemuksiaan sekä vuorovaikutuksellisen opetuksen muodossa että erilaisina epävirallisempina kokoontumisina ja kohtaamisina, jotka lisäävät yhteyden tunnetta. Vuorovaikutus myös tukee oppimista ja yksilön ja yhteisön hyvinvointia (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen 2008, 210). Haastattelujen pohjalta yhdeksi usein mainituksi teemaksi muodostunut motivoiva opetus voidaan nähdä yhdistelmänä kaikkien kolmen

tarpeen tyydyttämistä. Motivoiva opetus on parhaimmillaan vuorovaikutteista, kiinnostusta ylläpitävää, oppimista ja ymmärtämistä edistävää sekä palautetta antavaa. Laadukas, innostava ja asiantunteva opetus ja ohjaus tukevat opiskelijan motivaatiota sekä integroitumista yhteisöön (Kunttu 2021, 39). Koska sisäisen motivaation ylläpitäminen edellyttää näiden kolmen psykologisen tarpeen, kyvykkyyden, omaehtoisuuden ja yhteisöllisyyden, täyttymistä, voidaan nähdä, että haastatelluilla opiskelijoilla on hyvät edellytykset pitkäkestoisempaan sisäiseen motivaatioon ja siten myös hyviin oppimistuloksiin. Jokainen haastateltu mainitsi vähintään yhden tekijän, joka kytkeytyi johonkin näistä tarpeista ja siten myös sisäiseen motivaatioon.

Itseään motivoivia asioita kuvaillessaan opiskelijat kertoivat lopulta varsin vähän puhtaasti ulkoisesta motivaatiosta. Esimerkiksi opintomenestys lopulta motivoi hyvin harvaa. Hyvistä arvosanoista kertoi motivoituvansa kaksi todistusvalinnan kautta valittua opiskelijaa, joilla oli oletettavasti kokemusta hyvien arvosanojen tavoittelusta jo lukiovuosilta. Tutkinnon valmistuminen oli tärkeä motivaatiotekijä avoimen väylän kautta valituille. Tämä selittyi ainakin osaksi sillä, että he olivat opinnoissaan jo loppusuoralla ja heidän opiskelutaipaleensa oli toisaalta kestänyt jo pitkään ennen tutkinto-opiskelujen aloittamista.

Saatuja tuloksia voidaan peilata Korhosen ja Hietavan (2011) kyselytutkimukseen korkeakouluopiskelijoiden motivaatiosta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys poikkesi tässä tutkimuksessa hyödynnetystä, ja motivaatiotekijät jaettiin tieteellis-teoreettisiin, ammatillisiin, suoriutumiseen tai henkilökohtaiseen kehitykseen liittyviin tavoitteisiin. Näistä tieteellis-teoreettiset tavoitteet koskivat muun muassa kiinnostusta alaan, oppimista ja tietoa, ja näitä mainintoja oli vastaajilla eniten. Toiseksi eniten oli mainintoja suoriutumista koskien eli tyypillisesti kyse oli opintopisteiden saavuttamisesta tai hyvästä menestyksestä. Selvästi vähemmän mainintoja oli henkilökohtaiseen kehitykseen, kuten itsensä kehittämiseen tai oman paikan löytämiseen, sekä ammatillisiin tavoitteisiin kuten ammatillaiseksi kehittämiseen liittyen. (Korhonen & Hietava 2011, 30–31.) Tämä tutkimus tukee siltä osin Korhosen ja Hietavan tutkimusta, että oppimiseen ja kiinnostukseen liittyvät tekijät ovat erityisesti opiskelijoita motivoivia, mutta sen sijaan suoriutuminen sai tässä tutkimuksessa huomattavasti vähemmän merkitystä. Tämä voi selittyä sillä, että haastateltavaksi valikoitui keskimääräistä enemmän sisäisesti motivoitunut joukko, ja esimerkiksi laajemmalla kyselytutkimuksella olisi mahdollisesti saatu toisenlaisia tuloksia.

Epämotivoiviksi opiskelijat opiskelussa kokivat tekijöitä, jotka liittyivät opetukseen, suoritustapoihin, omaan suoriutumiseen sekä työelämään. Eniten maininnat liittyivät opetuksen ja suoritustapojen koettuihin epäkohtiin. Näihin teemoihin sisältyvät alateemat poikkesivat lopulta varsin paljon Korhosen ja Hietavan (2011, 50) havainnoista motivaation ja sitoutumisen ongelmien ennustekijöistä, joita heidän tutkimuksessaan olivat opintojen ohjauksen puute, vaikeudet opiskelutekniikoissa, vaikeudet ajankäytössä, kurssien läpäisyn vaikeus, elämäntilanne sekä ikä negatiivisen yhteyden muodossa. Kyseinen tutkimus perustui kuitenkin valmiiksi annettuihin väittämiin, kun tässä tutkimuksessa opiskelijat saivat kertoa ajatuksistaan omin sanoin. Oli havaittavissa, että epämotivoivat seikat olivat usein opiskelijan ulkopuolisia tekijöitä eli motivaatioon liittyvien ongelmien reflektoinnissa opiskelijat kohdistivat huomion tyypillisemmin muihin toimijoihin kuin omaan toimintaansa. Erot kysymystenasettelussa ovat luultavasti vaikuttaneet näihin eroihin.

Käsitystä opiskelijoiden motivaatiosta piirsivät tässä tutkimuksessa myös opiskelijoiden kuvaukset siitä, millä tavoin motivaatio heissä ja heidän toiminnassaan ilmenee. Motivaation ilmenemistä kuvattiin lähes pelkästään sisäisen motivaation kautta, ja vain yksi haastateltu näki opintojen nopean etenemisen ja opintomenestyksen opiskelumotivaationsa ilmentyminä. Opiskelijoiden kuvauksissa motivaation ilmenemisestä voidaan havaita piirteitä eri motivaatioteorioista. Tavoiteorientaatioteorian kautta teemaa tarkastellessa havaitaan, että halu ymmärtää ja oppia edustaa oppimisorientaatiota, opintojen nopea eteneminen ja hyvät arvosanat puolestaan kertovat suoritusorientaatiosta. Välttämisorientaatiota ei haastateltujen vastauksissa ollut havaittavissa. (Veermans 2017.) Vastauksia voidaan tarkastella myös tilaneorientaatioteorian avulla. Opiskelijoiden toiminnan innokkuus, sinnikkyys ja halu ponnistella mahdollisten haasteiden äärellä kertovat oppijoiden tehtäväorientaatiosta, joka olikin haastatelluilla opiskelijoilla selvästi korkea. Minää puolustavaa tai riippuvuusorientaatiota ilmentäviä piirteitä ei heidän kuvauksissaan juurikaan ollut. (Lehtinen ym. 1995.) Motivaation ilmenemisessä voidaan myös havaita itseohjautuvuusteorian mukaista kyvykkyyden, omaehtoisuuden ja yhteisöllisyyden tarpeiden täyttymistä (Deci & Ryan 2000, Ryan & Deci, 2000b). Motivaation ilmenemisen tavoilla olikin suora yhteys opiskelijoiden kokemuksiin siitä, millaiset asiat heitä motivoivat.

Vaikka jollakin todistusvalinnan kautta valitulla oli ajatuksia siitä, että oli ehkä väärässä paikassa, olivat kaikki todistusvalinnan kautta valitut opiskelijat kuitenkin kiinnittyneet opiskelijayhteisöön hyvin. Tämä saattaa liittyä heidän tyypillisesti nuorempaan ikäänsä muiden väylien kautta tulleisiin verrattuna. Samassa elämäntilanteessa olevat nuoret aikuiset,

jotka ovat mahdollisesti muuttaneet uudelle paikkakunnalle ja rakentavat uudelleen sosiaalisia verkostojaan, osallistuvat todennäköisemmin opiskelijatapahtumiin ja hakeutuvat muillakin tavoin toistensa seuraan. Hieman yllättäen suurimpia haasteita kiinnittymisessä olivat kokeneet valintakokeella valitut. Tyypillisesti avoimen väylän kautta valituille kiinnittyminen oli toisarvoisempaa, koska heillä oli jo varsin vakiintunut elämänpiiri perheineen ja työpaikkoineen. Opiskelijayhteisöön kiinnittymistä tukivat sekä opiskelijatoiminta että opetus. Opetuksessa tärkeää oli lähiopetus ja ryhmätöiden tekeminen. Kiinnittyminen opiskelijayhteisöön edusti pitkälti emotionaalista kiinnittymistä, jossa on kyse siitä, minkälaista yhteyttä koetaan toisiin ihmisiin. Kuitenkin se kytkeytyi myös behavioraaliseen kiinnittymiseen erilaisiin tapahtumiin ja toimintaan osallistumisen kautta. (Fredricks ym. 2004; Reschly & Christenson 2012.) Kahun (2013) määritelmän mukaisesti kyse on affektista kuulumisen tunteen muodossa sekä käytöksestä vuorovaikutuksen ja osallistumisen muodossa.

Opiskelijayhteisöön kiinnittymistä vaikeuttaneita tekijöitä olivat opiskelijatoiminnan puute, etäopiskelu, yksilön muista eroavat kiinnostuksen kohteet sekä verkostoitumiseen liittyneet haasteet. Opiskelijoiden kiinnittymisen tukemiseksi olisi suositeltavaa panostaa keinoihin saada myös alkoholia käyttämättömät opiskelijat aidosti osallisiksi opiskelijatapahtumista, tarjota uusien verkostojen luomiseksi helposti lähestyttäviä tapahtumia myös myöhemmin kuin ensimmäisenä syksynä sekä etsiä keinoja helpottaa niiden opiskelijoiden kiinnittymistä, jotka suorittavat opintoja muussa kuin suositellussa etenemisjärjestyksessä, esimerkiksi aiemmista avoimen yliopiston opinnoista johtuen. Vaikka kiinnittymiseen liittyvät haasteet saattavat liittyä opiskelijan omiin persoonallisuuspiirteisiin, on huomattava, että esimerkiksi opiskelijatoiminta tavoittaa parhaiten nuorimmat opiskelijat, mutta vanhempien ja erilaisissa elämäntilanteissa olevien opiskelijoiden kiinnittyminen opiskelijayhteisöön on haastavampaa. Kiinnittymisen tukemiseksi tulisikin tarjota monenlaisia, erilaiset yksilöt huomioivia vaihtoehtoja (Mikkonen ym. 2021, 181). Kuten ylempänä on todettu, yhteisöllisyyden tarpeen tyydyttäminen vahvistaa yksilön sisäistä motivaatiota, joten kiinnittymiseen olisi tärkeää kiinnittää erityistä huomiota.

Opintoihin kiinnittyminen oli kaikilla haastatelluilla opiskelijoilla ollut hyvää pandemiatilanteesta huolimatta. Ainakin osaltaan tätä selittää luultavasti se, että opiskelijat ovat lahjakkaita ja taitavia opiskelijoita ja monilla heistä oli jo kokemusta avoimen yliopiston opinnoista tai jonkun toisen alan opinnoista. Heillä oli myös selkeitä, sisäistä motivaatiota heijastavia motiiveja koulutusvalinnalleen. Korhonen (2021, 188) on havainnut, että

jäsentymätön hakumotiivi eli se, ettei koulutusalan valintaan ole ollut erityisen selviä syitä, ennustaa heikkoa kiinnittymistä opintoihin. Tässä tutkimuksessa aiempi opiskelukokemus tuki opiskelijan akateemista kiinnittymistä. Opintoihin kiinnittyminen oli kiinteässä yhteydessä motivaatioon oman motivaation, kiinnostuksen ja panostuksen sekä motivoivaksi koetun opetuksen ja opettajien kautta. Nämä kaikki tukivat kognitiivista kiinnittymistä. Lisäksi sekä emotionaalista että kognitiivista kiinnittymistä tuki saatu ohjaus ja neuvonta. Erityisesti opintoihin kiinnittymistä vaikeuttaviksi tekijöiksi koettiin pandemiaan liittynyt lähiopetuksen puute, johon liittyivät myös kasvanut etäisyys opetushenkilökuntaan sekä erilaiset muut suoritusapoihin liittyneet hankaluudet. Näissä voidaan nähdä yhteys kaikkiin kiinnittymisen muotoihin. (Fredricks ym. 2004; Reschly & Christenson 2012.) Opintoihin kiinnittymisen edistämiseen kannattaa panostaa, sillä heikko kiinnittyminen vaikuttaa merkittävästi opintojen viivästymiseen (Korhonen 2021, 187). Tutkimuksissa on todettu, että motivaatio on riittävän kiinnittymisen edellytys (Martin 2012, 305). Kahu (2013, 766) katsoo, että opiskelijaan liittyviä psykososiaalisia kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat motivaatio, kyvyt, identiteetti ja itseluottamus. Voidaan kuitenkin ajatella toisinkin päin: että kiinnittymistä tukevat tekijät tukevat myös motivaatiota, ja kiinnittymistä heikentävät tekijät saattavat vaikuttaa motivaatioon heikentävästi. Saman suuntaiseen näkemykseen ovat päätyneet Korhonen ja Hietava (2011, 6), jotka katsovat, että opintoihin sitoutumisella ja motivaatiolla voidaan nähdä olevan vuorovaikutteinen suhde, jossa niiden välisiä rajoja on vaikea määritellä. Opintoihin kiinnittymisen tukemiseksi on suositeltavaa panostaa opetuksen ja ohjauksen kehittämiseen erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta.

11.4 Motivaatio ja ohjaus opintojen etenemisen tukena

Tutkimuksen määrällisessä osiossa tutkittiin tilastollisten analyysien avulla vuosina 2019 ja 2020 opiskelijaksi valittujen ja opintonsa aloittaneiden opintojen etenemistä opintopistekertymien avulla. Vuonna 2019 aloittaneilta tarkasteltiin sekä ensimmäisen että toisen opiskeluvuoden opintopistekertymiä ja vuonna 2020 aloittaneilta vain ensimmäisen opiskeluvuoden opintopistekertymiä. Sen lisäksi, että näitä kahta vuosikurssia tarkasteltiin erikseen, heidät myös yhdistettiin yhdeksi tarkastelun kohteeksi, koska näin saatiin avoimen väylän ryhmän kokoa kasvatettua siten, että tilastollisen analyysin soveltaminen heihinkin oli mahdollista.

Analyysit osoittivat, että sekä 2019 että 2020 aloittaneilla ensimmäisen vuoden opintopistekertymän keskiarvo oli suurin avoimen väylän kautta valituilla. Vuonna 2019

aloittaneista toiseksi suurin opintopistekertymän keskiarvo oli todistusvalintaryhmällä ja pienin valintakoevalintaryhmällä, mutta ryhmien väliset erot olivat varsin pieniä. Vuonna 2020 aloittaneista ensimmäisen vuoden opintopistekertymän keskiarvo oli toiseksi suurin valintakoeryhmällä ja pienin todistusvalintaryhmällä. Todistus- ja valintakoevalintaryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tarkasteltaessa vuosina 2019 ja 2020 aloittaneita yhdessä havaittiin, että suurin ensimmäisen vuoden opintopistekertymän keskiarvo oli jälleen avoimen väylällä, toiseksi suurin valintakoevalintaryhmällä ja pienin todistusvalintaryhmällä. Tässä joukossa tilastollista merkitsevyyttä voitiin tarkastella myös suhteessa avoimen väylään, mutta minkään ryhmän väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Eri valintaväylien kautta valittujen opiskelijoiden opintojen etenemisessä ei siten ollut havaittavissa merkittäviä eroja. Tulos oli samanlainen kuin Karhusen ym. opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksessa (2022), jossa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa ennen valintauudistusta tai sen jälkeen saavutetuissa opintopistekertymissä. Samanlaiseen tulokseen päätyivät Ahola ja Spoof (2019) arvioidessaan, ettei opiskelupalintaan liittyvillä tekijöillä ole vaikutusta opinnoissa etenemiseen ja valmistumiseen. Avoimen väylän osalta suurin opintopistekertymä, joskaan ei tilastollisesti merkitsevällä erolla, viittasi samaan kuin Virtasen, Syrjämäen ja Laineen (2021, 256) havainto siitä, että avoimen väylän kautta valitut valmistuivat nopeammin kuin päävalinnan kautta valitut, vaikka myös päävalinnan kautta valituissa oli opiskelijoita, joilla oli runsaasti aiempia hyväksi luettavissa olevia yliopisto-opintoja. Tällä voi olla yhteys heidän vahvaksi kokemaansa opiskelumotivaatioon ja varmuuteen oikeasta alavalinnasta, joka on yhteydessä alan hyvään tuntemiseen opintojen aloitusvaiheessa.

Huomionarvoista oli se, että nolla opintopistettä suorittaneita löytyi sekä valintakoe- että todistusvalintaryhmistä, mutta ei avoimen väylän ryhmästä. Suurten opintopistemäärien suorittajia puolestaan löytyi kaikista ryhmistä. Suurimmat opintopistemäärät olivat huomiota herättäviä erityisesti lukuvuoden 2020–2021 osalta. Eräs vuonna 2019 todistusvalinnan kautta valittu toisen vuoden opiskelija suoritti yhden lukuvuoden aikana 153 opintopistettä eli 2,5-kertaisesti laskennallisen 60 opintopisteen vuositavoitteen verran. Samana lukuvuonna myös vuonna 2020 aloittaneet ensimmäisen vuoden opiskelijat suorittivat suuria opintopistemääriä: avoimen väylän kautta valittu 148 opintopistettä ja valintakokeen kautta valittu 129 opintopistettä. Verrattaessa 1. vuoden opintopistekertymien keskiarvoja vuosien 2019 ja 2020 välillä havaitaan nousua avoimen väylän ja valintakoevalinnan ryhmässä, mutta laskua todistusvalinnan ryhmässä. Näitä muutoksia selittävät osin yksittäiset opiskelijat, jotka ovat

suorittaneet valtavan suuria määriä opintopisteitä. Lukuvuosi 2020–2021 näyttäytyy kuitenkin poikkeuksellisena, ja siihen luultavin selitys on koronaviruspandemian vaikutus opintojen suoritusmuotoihin. Kun oikeustieteellisen tiedekunnan tentit olivat aiemmin pääosin valvotussa sähköisen tentin tilassa suoritettavia Exam-tenttejä tai luentosalitenttejä, muuttuivat näistä monet Moodle-oppimisolustalla tehtäviksi kotitenteiksi. Kotitenteissä kurssimateriaali oli tentin aikana käytettävissä, toisin kuin Exam- tai luentosalitenteissä. Eräs haastateltu kertoikin kotitenttien mahdollistaneen suuren määrän kursseja suorittamisen lyhyessä ajassa ja lyhyellä ennakoivaltautumisella. Tiedekunnan oikeudenalojen perusteiden opintojaksoilla ei ole läsnäolopakkoa, vaan opintojaksot voi suorittaa myös pelkillä kirjallisuustenteillä, joten koronavirustilanne on saattanut muuttaa opiskelijoiden tapaa suorittaa opintojaksoja ja valmistautua tentteihin. Oma kysymyksensä on se, miten tämä on vaikuttanut heidän oppimiseensa.

Haastatelluista kaikki olivat varsin tyytyväisiä opintojensa etenemiseen, ja etenemistahti oli heillä ollut suunnitelmien mukainen tai jopa sitä nopeampi. Erityisen nopeaa eteneminen oli ollut avoimen väylän kautta valituilla, joilla oli runsaasti oikeustieteen opintoja suoritettuna jo ennen tutkinto-opiskelijaksi tuleamista. He tavoittelivat tutkintojen valmiiksi saattamista hyvin lyhyessä ajassa. Tätä selittää pohjalla olleiden avoimen yliopiston opintojen lisäksi se, että he olivat pääsääntöisesti jo varttuneempia opiskelijoita, joilla oli tarve päästä täysipainoisesti takaisin työelämään mahdollisimman nopeasti. Muiden valintaväylien kautta opiskelijaksi valituilla suunnitelmat olivat lähempänä tavoiteaikoja, joskin heistäkin erottuivat ne, joilla oli aiemmin suoritettuja yliopisto-opintoja pohjalla ja siten pikaisemmat valmistumissuunnitelmat. On muistettava, että tuskin kukaan opiskelija opintojensa alkuvaiheessa suunnittelee niiden venyttämistä tavoiteaikaa pitemmälle, vaan erilaisiin elämäntilanteisiin liittyvät tekijät, kuten työssäkäynti, terveydelliset syyt tai toimeentulovaikeudet hidastavat opintojen etenemistä erityisesti opintojen loppuvaiheessa. Opintojen alkuvuosina opintojen vaativuus ja puutteellinen motivaatio on havaittu yleisimmiksi opintojen hidastustekijöiksi. (Saari ym. 2020.) Tässä tutkimuksessa haastateltaviksi tarjoutuneet olivat pääsääntöisesti alkuvaiheen opiskelijoita, joilla oli varsin korkea motivaatio ja joiden opinnot etenivät hyvin. Jatkossa olisikin hyödyllistä haastatella sellaisia opiskelijoita, joiden opintojen eteneminen on ollut huomattavan hidasta, ja saavuttaa laajempi käsitys heidän elämäntilanteistaan ja motivaatioasteestaan.

Opiskelijat kuvasivat opintojensa etenemistä tukeneen yksilöön liittyvistä tekijöistä erityisesti motivaation, mutta myös suunnitelmallisuuden, valinnanvapauden ja ahkeruuden. Tämä tulos

on yhteneväinen Haarala-Muhosen, Ruohoniemen ja Lindblom-Ylänteen (2011) tutkimuksen kanssa, jossa haastateltiin erityisen nopeasti ja erityisen hitaasti opinnoissaan edenneitä oikeustieteen opiskelijoita. Nopeasti edenneillä oli voimakas sisäinen motivaatio ja kiinnostus oikeustieteen opiskeluun. Lisäksi he olivat valmiita panostamaan opiskeluun ja he suunnittelivat ja organisoivat opiskeluaan tehokkaasti. (Haarala-Muhonen, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänteen 2011.) Myös Nevgi (1998, 187) löysi tutkimuksessaan yhteyden opiskelijoiden suunnitelmallisuuden, panostuksen, kiinnostuksen ja tavoitteellisuuden sekä opintojen nopeamman etenemisen välillä. Omassa tutkimuksessani opiskelijoiden opintojen etenemistä tukivat myös yhteisölliset tekijät kavereiden antaman tuen sekä positiivisen vertaispaineen muodossa. Sosiaalisen tuen onkin havaittu vaikuttavan opintojen sujumiseen, opiskelukyvyn ja opiskelijan hyvinvointiin (Kunttu 2009, 22). Myös Haarala-Muhosen ym. (2011, 916) tutkimuksessa havaittiin, että nopeasti opinnoissaan edenneet olivat saaneet tukea vertaisiltaan esimerkiksi epävirallisten opintopiirien muodossa. Erityistä merkitystä haastattelemani opiskelijat näkivät olleen myös ohjauksella, jota he olivat saaneet henkilökunnalta sekä opintojen tueksi laadituista rakenteista ja käytännöistä. Opetuksen ohella ohjaus on hyvin merkittävä tekijä opiskelukyvyn kannalta (Kunttu 2009, 22), ja heikon ohjauksen on todettu aiheuttavan opintojen hitaampaa etenemistä (Saarenmaa ym. 2010, 50.). Suoritukseen liittyvinä tekijöinä opiskelijat katsoivat opintojen sujuvaa etenemistä tukeneen tenttejä ja opintojaksoja koskeneet tarkat ennakkotiedot sekä hyvien arvosanojen saaminen. Opintomenestyksen yhteys opintojen nopeaan etenemiseen onkin todettu muissa tutkimuksissa ja myös oikeustieteen opiskelijoiden kohdalla (esim. Haarala-Muhonen ym. 2011, Kupiainen ym. 2018).

Avoimen väylän kautta valituilla vuosittaiset opintopistekertymien keskiarvot olivat suurimmat, ja haastatelluista heillä oli suunnitelmat nopeimmasta valmistumisesta. Avoimen väyläläisten määrä oli kuitenkin pieni suhteessa muihin väyliin eikä opintopistekertymissä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Todistusvalinta- ja valintakoevalintaryhmien välillä ei ollut merkittävää eroa, ja ryhmien opintopistekertymien keskiarvojen järjestys vaihteli eri vuosina. Tässäkin on huomioitava todistusvalintaryhmän pienempi koko suhteessa valintakoevalintaryhmään, mikä saattoi vaikuttaa tuloksiin. Haastatteluissa ei eri valintaväylien kautta valittujen välillä ollut havaittavissa eroja. Opiskelijoiden kuvaamat opintojen etenemistä tukevat tekijät olivat hyvin samanlaisia kuin ne tekijät, joiden he kuvasivat motivoivan itseään opiskelussa. Tämä kertoo opiskelumotivaation ja opintojen sujuvan etenemisen kiinteästä yhteydestä.

Opintojen etenemisen tukemiseksi voidaan suositella tiedekuntia, laitoksia ja oppiaineita panostamaan tulevaisuudessa entistä enemmän opiskelijoiden ohjaukseen.

Ohjaushenkilökunnalla tulee olla riittävästi aikaa opiskelijoiden kiireettömään kohtaamiseen ja tukemiseen. HOPSien laadintaan kannattaa antaa riittävä tuki ja ohjaus, ja sen yhteydessä on hyvä antaa opiskelijoille myös ohjeellinen opintojen etenemisjärjestys, jonka mukaisesti opiskelijan on helppo edetä ja suunnitella opintojaan. Opiskelijat myös hyötyvät siitä, että heillä on mahdollisimman selvä käsitys kunkin opintojakson vaatimuksista ja suoritustavoista, joten opetussuunnitelmiin ja opintojaksoa koskevaan tiedotukseen esimerkiksi sähköisellä oppimisalustalla on suositeltavaa panostaa ja tiedot tulisi pitää ajantasaisina. Lisäksi yhteisöllisyyden tukeminen vahvistaa vertaiskokemusta ja opinnoissa samaan tahtiin etenemistä ja voi vähentää opintojen keskeyttämisen riskiä.

11.5 Opintomenestys osaamisen mittarina

Määrällisen tutkimuksen toinen osa koski opiskelijoiden opintomenestystä, jota arvioitiin tarkastelemalla oikeusnotaarin tutkintoon sisältyvien opintojaksojen arvosanojen keskiarvoa tietyllä tarkasteluhetkellä loppuvuodesta 2021. Opiskelijoilla oli siten eri määriä opintoja suoritettuna, mikä voi hieman heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Valtaosalla opiskelijoista opinnot olivat kuitenkin edenneet tavoitteiden mukaisesti tai jopa ylittäneet ne, kuten opintojen etenemistä koskevista tuloksista voitiin havaita, joten aineistoa voitiin katsoa olevan riittävästi keskiarvojen tarkasteluun.

Tilastolliset analyysit osoittivat, että opintojaksojen arvosanojen keskiarvot olivat varsin korkeat kaikissa valintaryhmissä. Tämä oli odotettavissa, sillä oikeustieteelliseen tiedekuntaan on vaikeaa päästä opiskelemaan, ja opiskelijat ovat tyypillisesti hyvin alemmilla koulutusasteilla menestyneitä ja kunnianhimoisia omassa opiskelussaan. Merkittävin tutkimustulos oli kuitenkin se, että vuonna 2020 opiskelun aloittaneiden osalta löydettiin tilastollisesti merkitsevä ero todistusvalintaväylän ja valintakoeväylän kautta valittujen välillä. Todistusvalintaväylän kautta valittujen opintomenestys oli valintakoeväylän kautta valittuja parempaa. Avoimen väylän ryhmä asettui näiden kahden väliin keskiarvovertailussa. Vuonna 2019 aloittaneiden välillä ryhmäkohtaiset erot olivat erittäin pienet, ja tällöin korkein keskiarvojen keskiarvo oli avoimen väylän ryhmällä, toiseksi korkein todistusvalintaryhmällä ja matalin valintakoeryhmällä. Vuonna 2019 aloittaneiden väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Vuonna 2020 aloittaneiden opintomenestystä koskevat tulokset eroavat siten Karhusen ym. (2022) opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen

tuloksista, joissa ei havaittu merkitsevää eroa opintomenestyksessä verrattuna aiempiin vuosiin. Tässä tutkimuksessa ei tosin verrattu opintomenestystä aiempiin vuosiin vaan valintaryhmien kesken, jollaista asetelmaa Karhusen ym. tutkimuksessa ei ollut. Avoimen väylän osalta tulos oli yhteneväinen Virtasen ym. (2021, 256) havaintojen kanssa siten, ettei avoimen väylän ja päävalinnan kautta tulleiden opiskelijoiden arvosanoissa ollut merkitsevää eroa muulta osin kuin että erityispedagogiikan opiskelijat olivat päävalintaryhmässä saaneet opinnäytetöistään parempia arvosanoja kuin avoimen väylän kautta valitut. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu opinnäytetöiden arvosanoja muilta kuin siltä osin, mikäli opinnäytetyö oli tarkasteluhetkellä jo ollut suoritettuna ja sen arvosana oli sisältynyt opintorekisterin antamaan opintosuoritusten keskiarvoon.

Opintosuoritusten arvosanojen keskiarvon voidaan ajatella kertovan kahdesta seikasta. Se voi kertoa opiskelijoiden opiskelutaidoista ja kognitiivisista kyvyistä. Toisaalta se voi kertoa myös opiskelumotivaatiosta. Jos ajatellaan, että opiskelutaidot harjaantuvat jo alemmilla kouluasteilla, erityisesti lukio-opinnoissa, ja heijastuvat ylioppilaskirjoitusten tuloksiin, on luonnollista, että todistusvalinnan kautta valittujen opintomenestys on muita parempaa. Toisaalta oikeustiedettä ei opiskella lukioasteella eli niin sanotuilla vanhoilla pohjilla ei voi menestyä oikeustieteen opinnoissa, vaan opiskelu vaatii tyypillisesti paljon työtä ja tuhansien sivujen laajuisiin materiaaleihin perehtymistä. Näin ollen voidaan ajatella, että opintomenestys ainakin jossain määrin kertoo myös opiskelumotivaation asteesta. Myös aiemmat tutkimukset tukevat tätä näkemystä (esim. Haarala-Muhonen 2011). Opiskelijan tyytyväisyydellä valitsemaansa opintoalaan on todettu olevan myönteinen vaikutus opintomenestykseen, samoin kuin opintojen etenemiseen (Need & De Jong 2001, 275). Mäkinen-Streng (2012, 121–122) havaitsi, että opintoihinsa tyytyväisistä valtaosa oli alun perin päässyt opiskelemaan ensisijaisesti toivomaansa alaa, ja tämä tyytyväisten ryhmä eteni opinnoissaan vauhdikkaimmin ja menestyi opinnoissaan parhaiten. Oikeustieteen kaltaisella hakupainealalla valtaosa opiskelijoista on päässyt toivomalleen alalle, minkä voidaan aiempien tutkimusten valossa olettaa vaikuttavan positiivisesti opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen.

Haastatteluissa opiskelijat kuvasivat olevansa tyytyväisiä opintomenestykseensä. Tämä tulos oli toisen suuntainen kuin korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa 2016, jossa erityisesti oikeustieteen opiskelijat (33 %) kokivat menestyneensä opinnoissaan odotuksiaan heikommin (Kunttu ym. 2017, 68). Monet haastatelluista näkivät tärkeimmäksi oppimisen ja ymmärtämisen, ja hyvien arvosanojen saavuttaminen oli heille toissijaista.

Opintomenestyksen nähtiin kertovan opiskelijan omasta panostuksesta ja osaamisesta sekä innostuksesta ja motivaatiosta. Merkittäviä eroja eri valintaväylien kautta tulleiden suhtautumisessa opintomenestykseen ei ollut havaittavissa. Esimerkiksi todistusvalinnan kautta valitut eivät ilmaisseet suurempaa kunnianhimoa tai painetta opintomenestyksen suhteen kuin valintakoevalinnan kautta valitut. Suhtautuminen arvosanoihin vaihteli yksilökohtaisesti eikä ollut valintaväylästä riippuvaista.

Akateemisen opintomenestyksen yhteys aiempaan koulumenestykseen on todistettu monissa tutkimuksissa (esim. Hakoniemi 1995, Betts & Morelli 1999, Need & De Jong 2001, Kupiainen ym. 2018). Todistusvalinnan kautta valittujen aiempi koulumenestys on ollut opiskelupaikkaan oikeuttaneiden ylioppilastutkintoarvosanojen valossa erinomaista, ja tämä tutkimus on osoittanut todistusvalinnan kautta tulleiden saavan yliopistossa tilastollisesti merkitsevästi parempia arvosanoja kuin valintakokeen kautta tulleet. Myös opintojen nopean etenemisen ja opintomenestyksen välillä on tutkimuksissa havaittu myönteinen yhteys (Kupiainen ym. 2018, 177). Vaikka tätä yhteyttä ei tässä tutkimuksessa tutkittu tarkemmin, voidaan havaita, että haastatellut opiskelijat olivat tyytyväisiä sekä opintojensa etenemiseen että opintomenestykseensä. Tämä havainto tukee siten aiempia tutkimuksia.

11.6 Opiskelutaidot osana sujuvaa opiskelua

Kokemuksiin omista opiskelutaidoista vaikuttivat eniten avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen, joiden kautta opiskelijat olivat oppineet heille sopivia opiskelustrategioita. Kriittisimmin omia opiskelutaitojaan arvioivat todistusvalinnan kautta valitut, jotka kokivat joutuneensa kehittämään taitojaan yliopisto-opiskelun vaatimalle tasolle. Yleisesti ottaen haastatellut kuitenkin katsoivat, että oikeustieteen opiskelijoilla on hyvät taidot ja valmiudet opiskeluun. Opiskelutaitoja kuvaillessaan opiskelijat kuvasivat sekä kognitiivisia että metakognitiivisia taitoja (Hattie 2009, 189). Valintakokeeseen valmistautuneet opiskelijat kokivat sen kehittäneen oman toiminnan suunnittelua, tenttiin valmistautumista ja itsekuria sekä tutustuttaneen juridisiin teksteihin. Avoimen yliopiston opinnoista oli opittu erityisesti tiedonhakua, erilaisia opiskelustrategioita, esiintymistaitoja ja suurten tietomäärien käsittelyä.

Kun näitä taitoja verrataan siihen, millaisia taitoja ja valmiuksia opiskelijat pitivät oikeustieteen opiskelussa tärkeimpinä, nähdään paljon yhtäläisyyksiä. Valintakokeeseen valmistautumisessa kehittyneet aikataulutuskky ja suunnitelmallisuus sekä avoimen yliopiston opinnoista tiedonhakutaidot ja suurten tietomäärien käsittely olivat opiskelijoiden mainitsevien tärkeimpien taitojen joukossa. Voidaan siten ajatella, että sekä valintakokeesta

että avoimen yliopiston opinnoista on ainakin jossain määrin hyötyä oikeustieteen opiskelussa tarvittavien taitojen ja valmiuksien kehittämisessä. Toisaalta nykyaikaisen lukio-opetuksenkin voidaan ajatella kehittävän monia tärkeinä pidettyjä taitoja, vaikka yliopistossa esimerkiksi hallittavien kokonaisuuksien koko kasvaa ja itseohjautuvuutta edellytetään aiempaa enemmän. Olisi hyödyllistä selvittää, onko olemassa jotakin sellaisia opiskelutaitoja ja -valmiuksia, joita todistusvalinnan kautta valitut eivät ole kehittäneet samassa määrin kuin muiden valintaväylien kautta valitut. Mikäli valintakokeeseen valmistautuminen kehittää jotakin tällaista taitoa erityisellä tavalla, olisi hyvä huomioida nämä erot opintojen alkaessa. Asia edellyttäisi kuitenkin tarkempaa tutkimusta, eivätkä tämän tutkimuksen opintojen etenemistä tai opintomenestystä koskevat tulokset anna viitteitä siitä, että valmiuksissa olisi erityisempiä eroja. Päinvastoin, todistusvalinnan kautta valittujen opintomenestys oli muita väyliä valittuja parempaa, joten opiskelutaidot näyttäisivät olevan näillä opiskelijoilla kunnossa. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa (esim. Nissinen ym. 2021) on havaittu yhteys ylioppilaskirjoituksissa, erityisesti äidinkielen ja matematiikan kokeissa menestymisen ja hyvien geneeristen taitojen välillä. Myös Kupiainen ym. (2018) katsoivat oikeustieteen opiskelijoiden kohdalla valintakokeen mittaavan samanlaista osaamista kuin ylioppilastutkinnonkin. Saattaakin olla, että aiheeseen liittyvät vastaukset ovat heijastelleet enemmänkin todistusvalintalaisten epävarmuutta ja kokemusta jollain tavalla huonommin valmiudet varmistavasta valintatavasta kuin heidän todellisia valmiuksiaan. On myös todettava haastattelutilanteen heikkous siinä, ettei todistusvalinnan kautta tulleille esitetty tarkempia kysymyksiä lukion roolista opiskelutaitojen kehittämisessä, vaan keskusteluissa keskityttiin enemmän siihen, millä tavoin avoin väylä tai valintakokeeseen valmistuminen kehittivät taitoja ja valmiuksia. Mikäli tätä asiaa haluttaisiin tutkia tarkemmin, se edellyttäisi erilaisia opiskelunvalmiuksiin kohdistuvia testejä ja niiden tulosten vertailua opintojen alkamishetkellä.

Eri valintaväylien kautta tulleiden näkemykset haastavimmista seikoista opiskelussa ja opiskelutaidoissa eivät eronneet väyläkohtaisesti. Opiskelijat kokivat eniten haasteita ajankäytössä ja suunnitelmallisuudessa. Ajanhallinnan ongelmat ja aikaansaamattomuus ovatkin yliopisto-opiskelijoilla hyvin tavallisia, ja jopa 80–95 %:n on todettu viivyttävän opintoihin liittyvien tehtävien äärellä (Heikkilä, Lehtinen & Lähteenkorva 2021, 45–46). Näillä on myös yhteys sisäiseen motivaatioon ja itseohjautuvuusteoriaan siten, että opiskelijat, joilla on voimakas kyvykkyyden tunne, ovat parempia ajan ja tehtävien hallinnassa sekä tavoitteiden suunnittelussa kuin heikomppaa kyvykkyyttä kokevat opiskelijat (Pelikan ym.

2021b). Ne opiskelutaidot, joissa opiskelijat kokivat eniten haasteita, poikkesivat osin Jansenin ja van der Meerin (2012) tutkimuksen tuloksista siinä, että mainintoja eivät saaneet ryhmätyötaidot tai suullinen viestintä. Tämä kertoo kenties oikeustieteen opetusmuodoista, jotka ovat yhä varsin paljon kirjalliseen viestintään ja itsenäiseen työskentelyyn keskittyviä. Haastavaksi Jansenin ja van der Meerin tutkimuksessa todettiin myös tiedon prosessointi, jonka voidaan nähdä liittyvän haastateltujen esiin nostamiin kokonaisuuksien hallintaan, isoihin materiaalmääriin ja tarkkuuden vaatimukseen. Haastatelluilta saatuja tietoja siitä, missä opiskelutaidoissa koettiin eniten haasteita, voitaisiin hyödyntää opiskelijoiden tukitoimien kehittämisessä. Erityisesti ajankäyttöön ja opiskelun suunnitelmallisuuteen olisi hyvä tarjota ohjausta varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Heikkoudet näissä taidoissa lisäävät riskiä opintojen hitaaseen etenemiseen, ja opiskelijat tarvitsisivat enemmän ohjausta etenkin itsesäätelytaitojen kehittämiseen (Haarala-Muhonen ym. 2011, 920).

11.7 Lopuksi

Tämän tutkielman lähtökohtana oli ottaa tarkasteluun opiskelijavalintauudistuksen myötä muotoutunut opiskelijavalintaväylien asetelma oikeustieteellisessä tiedekunnassa ja tutkia, onko eri valintaväylien kautta valituissa opiskelijoissa nähtävissä eroavaisuuksia. Kiinnostuksen kohteina olivat erityisesti motivaatio, opiskeluvalmiudet sekä opintojen eteneminen ja opintomenestys. Lähdin liikkeelle motivaatiosta ajatellen, että kaikki muut teemat tavalla tai toisella kiertyivät sen ympärille. Opintojen etenemistä ja opintomenestystä tutkin ensisijaisesti määrällisin menetelmin, mutta niiden lisäksi halusin laajentaa käsitystä opiskelijoista kartoittaen heidän ajatuksiaan haastattelumenetelmällä. Tutkimuksen aihe on merkityksellinen, koska opiskelijavalintauudistuksen seurauksia ei ole vielä juurikaan päästy tutkimaan. Toistaiseksi seurantatutkimus on ollut varsin yleisluonteista ja laajoihin tilastoihin pohjautuvaa, eikä tiettyyn koulutusalaan tai opiskelijajoukkoon kohdistuvaa tutkimusta ole tiettävästi toteutettu. Myös yksilöiden kokemusten ja näkemysten esiin tuominen on arvokasta.

Selvin valintaväylien välisiä eroja kuvaava tulos oli se, että todistusvalinnalla valittujen opintomenestys oli valintakokeella valittuja parempaa, kun tarkasteltiin vuonna 2020 opintonsa aloittaneiden opintomenestystä. Muita tilastollisesti merkitseviä eroja ei havaittu esimerkiksi opintojen etenemistahdissa. Suurin ensimmäisen vuoden opintopistekertymän keskiarvo oli kuitenkin avoimen väylän kautta valituilla, eikä heillä ollut lainkaan pieniä opintopistekertymiä, mitkä kertovat siitä, että avoin yliopisto tuottaa määrätietoisesti

opinnoissaan eteneviä tutkinto-opiskelijoita. Koska todistusvalinta on vielä varsin uusi valintaväylä, pystyttiin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan vain opintojen alkuvaiheen tilannetta. Määrällisen tutkimuksen toistaminen myöhemmässä vaiheessa opintoja onkin tärkeä jatkotutkimuskohde. Tarpeellista on tulevaisuudessa tutkia opiskelijavalintauudistuksen jälkeen opiskelemaan otettujen tutkintojen valmistumisaikoja ja opintonsa mahdollisesti keskeyttäneiden lukumääriä ja keskeytysajankohtia.

Haastatteluiden perusteella ei voitu tehdä valintaväyliä koskevia yleistyksiä. Erot olivat pääasiassa yksilökohtaisia, eikä suuria eroja valintaväyliä välille syntynyt. Tässä haastatteluaineistossa ryhmiä vertailtaessa oli kuitenkin havaittavissa, että avoimen väylän kautta valituilla oli vahvin motivaatio ja he myös kokivat tunteneensa alaa parhaiten opinnot aloittaessaan. He eivät kyseenalaistaneet alavalintaansa vaan tunsivat siitä syvää varmuutta, ja heillä oli opinnoissaan tavoitteena edetä ja valmistua ripeästi. Avoin yliopisto oli lisäksi toiminut monelle opiskelijalle kiinnostuksen herättäjänä ja siten koko koulutusalan valintaa vahvasti motivoineena tekijänä. Kokemukset avoimessa yliopistossa opiskelusta tukivat opintoihin kiinnittymistä sekä kehittivät opiskelutaitoja. Tutkimus toi esiin monia avoimen yliopiston hyötyjä ja tukee näkemystä avoimen väylän ylläpitämisestä ja mahdollisesti myös sen merkityksen kasvattamisesta.

Todistusvalinnan kautta valitut opiskelijat olivat parhaiten kiinnittyneet opiskelijayhteisöön, mutta tunsivat opintojen alkaessa heikoiten alaa, kyseenalaistivat alavalintaansa eniten ja osassa heistä oli pieniä merkkejä riskistä heikentyneeseen motivaatioon. Tähän kuitenkin vaikuttivat yksilölliset elämäntilanteet, joilla voidaan olettaa olevan painavampi merkitys kuin valintaväylällä. Mikäli määrällisen tutkimuksen tuloksen todistusvalintaryhmän muita paremmasta opintomenestyksestä tulkitaan kertovan myös paremmasta motivaatiosta, ovat tutkimuksen määrällisen ja laadullisen osion tulokset tältä osin ristiriidassa keskenään. Tämä osoittaa, että kyse on hyvin monimutkaisesta ilmiöstä, jota voidaan mitata monenlaisilla mittareilla. Valintakokeella valittujen motivaatio asettui haastatteluissa avoimen väylän ja todistusvalinnan ryhmien välimaastoon ja he kuvasivat opiskelumotivaatiotaan pelkästään sisäisen motivaation kautta. He olivat kokeneet vahvinta itseluottamuksen kasvua opintojen aikana ja olivat varsin varmoja alavalinnastaan. Toisaalta he olivat kokeneet hieman muita ryhmiä enemmän, että tietyt opiskelua koskeneet odotukset eivät olleet täyttyneet, ja heidän kiinnittymisensä opiskelijayhteisöön oli todistusvalintaryhmää heikompaa. Tässäkin kyse lienee ensisijaisesti yksilöllisistä kokemuksista eikä mistään isompaa ryhmää kuvaavista huomioista. Yleisvaikutelmaksi haastatelluista oikeustieteen opiskelijoista muodostui lopulta

kuva sekä koulutuslavalinnassaan että opiskeluissaan sisäisesti motivoituneista, hyvät opiskelutaidot omaavista, realistisesti omat vahvuutensa ja heikkoutensa tuntevista ja alavalintaansa sekä opintomenestykseensä tyytyväisistä yksilöistä.

Opiskelumotivaation ylläpitämiseksi on tärkeää tukea ja vahvistaa kyvykkyyden, omaehtoisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Erityisesti yhteisöllisyyden tukemisen merkitys koronapandemian jälkeisenä aikana korostuu. Yhteisöllisyyden tukeminen edistää sisäistä motivaatiota, opiskelijayhteisöön ja opintoihin kiinnittymistä ja opintojen etenemistä eli tukee hyvin monipuolisesti opintojen sujuvuutta ja motivaatiota. Yhteisöllisyyttä voidaan edistää vuorovaikutuksellisella opetuksella ja epävirallisemmilla kohtaamisilla. Kyvykkyyden kokemuksia voidaan vahvistaa palautteen avulla, ja omaehtoisuutta tukevat valinnan mahdollisuudet opiskelijan rakentaessa tutkintoaan. Erityisen merkityksen haastatteluissa saanut tekijä oli myös ohjaus, jonka vaikutusta opintoihin kiinnittymiseen ja opintojen etenemiseen opiskelijat korostivat. Sen voi myös nähdä toimivan tärkeänä välineenä opiskelutaitoihin liittyvien ongelmien ratkomisessa. On siten erittäin tärkeää, että pieneen keskeyttämisprosenttiin ja tutkintojen suorittamiseen tavoiteajassa tähtäävät korkeakoulut panostavat ohjaukseen aidosti varaamalla siihen aikaa, henkilöresursseja ja koulutusta. Kaiken kaikkiaan haastattelut osoittivat, että motivaatio, kiinnittyminen, opintojen eteneminen, opiskelutaidot ja opintomenestys liittyivät kaikki läheisesti toisiinsa sekä opiskelijoiden kuvauksissa näitä tukevista ja vaikeuttavista seikoista että näitä näkemyksiä aiempaan tutkimukseen peilattaessa.

Opiskelijoiden näkemykset eri valintaväylistä paljastivat, että suhtautumisessa varsin tuoreeseen todistusvalintaväylään on vielä parannettavaa. Yhteisöllisyyttä ja opiskelijoiden motivaatiota ei lainkaan edistä se, jos yksi ryhmä leimataan edes vitsinomaisesti tietynlaiseksi. Vaikka aika tehnee tehtävänsä, on tilannetta ainejärjestössä ja tiedekunnassa tarpeen seurata herkällä korvalla ja siihen on tarvittaessa puututtava.

Tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä eri valintaväylien kautta valituissa opiskelijoissa voidaan havaita. Se osoitti esimerkiksi, ettei valintaväylällä ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä opintojen etenemistähtiin opintojen alkuvaiheessa, mutta yhteys opintomenestykseen sen sijaan oli. Tutkimus myös tarjosi tietoa siitä, minkälaiset tekijät opiskelijoiden kokemusten mukaan tukevat motivaatiota, opintoihin kiinnittymistä ja opintojen etenemistä. Lisäksi valotettiin opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia erilaisista valintaväylistä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opiskelijavalinnan kehittämisessä, ja

se voi esimerkiksi rohkaista luomaan avoimen väylän sellaiselle alalle, jossa sitä ei vielä ole käytössä. Tulokset voivat myös auttaa yliopistoja kehittämään opintojen etenemisen tukemiseen liittyviä toimia sekä suunnittelemaan sellaista ohjausta ja opetusta, joka parhaiten ylläpitäisi opiskelijan motivaatiota ja kehittäisi opiskelutaitoja. Tämän tutkimuksen pohjalta heränneitä ehdotuksia jatkotutkimusaiheista ovat esimerkiksi eri valintaväylien kautta valittujen oppimiskäsitykset ja laajempi tutkimus eri valintaväylien kautta valittujen motivaation vaihtelusta sekä kiinnittymisestä opiskelijayhteisöön ja opintoihin. Olisi tärkeää myös tutkia tarkemmin alavalintaansa kyseenalaistavien, heikentyntä motivaatiota kokevien tai opintojaan hitaasti suorittavien opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia ja toisaalta haastatella useampia sellaisia opiskelijoita, jotka ovat ennen opintojen alkua tutustuneet alaan vähänlaisesti tai eivät ollenkaan. Eri valintaväylien kautta valittujen opiskelutaitojen tutkiminen opiskelun alkamishetkellä tehtävien testien avulla antaisi puolestaan tietoa mahdollisista lähtötasoeroista.

Onko väylällä siis väliä? Siinä mielessä ei, että valintaväylä ei määritä opiskelijaa eikä tämän tutkimuksen perusteella merkittävästi ennusta hänen opintojensa sujumista. Kaikilla yksilöillä on omat vahvuutensa ja omat haasteensa. Väylällä myös on väliä. Tutkimus osoitti, että kaikki kolme opiskelijavalintaväylää oikeustieteelliseen tiedekuntaan ovat tarpeellisia ja tarjoavat erilaisille yksilöille ja erilaisissa elämäntilanteissa oleville arvokkaan mahdollisuuden päästä unelmiensa opiskelupaikkaan. Kaikkia väyliä tarvitaan, ne kaikki tuottavat tiedekunnalle lahjakkaita, osaavia, motivoituneita ja opinnoissaan eteneviä opiskelijoita. Sellaisille todistusvalinnan kautta oikeustiedettä opiskelemaan hakeutuville, jotka eivät osallistu valintakokeeseen, voidaan kuitenkin lämpimästi suositella alaan perehtymistä etukäteen esimerkiksi nykyään ilmaiseksi tarjolla olevaan valintakoe kirjallisuuteen tutustuen. Oikeustieteelliset tiedekunnat tarjoavat myös erilaisia lyhyitä kurkistuskursseja, joiden avulla hakijat voivat kokeilla alan sopivuutta itselleen. On kaikkien toimijoiden etu, että riski väärin valintojen tekemisestä voidaan minimoida. Silti on myös hyväksyttävä, että ihmiset tekevät elämässään vääriäkin valintoja tai ajatukset muuttuvat vuosien varrella, joten korjausliikkeiden tekemisen myöhemmin on oltava mahdollista. Erilaisten opiskelijavalintaväylien tarjoaminen toivottavasti myös auttaa madaltamaan kynnystä oikeustieteen opiskeluun hälventämällä sellaisia käsityksiä oikeustieteellisestä tiedekunnasta kuin yhden opiskelijan sanoittamana: ”siellä on vaan jotain superihmisiä ja sinne on ihan mahoton päästä”.

Lähteet

- Ahola, S. 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan: Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-728-1>
- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. 2018. Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-529-7>
- Ahola, S. & Spoof, J. 2019. Todistusvalinnat ja opintojen nopeuttamispolitiikka – tapaus kauppatiede. Tiedepolitiikka 44:1, 7–22. <https://www.doria.fi/handle/10024/183258>
- Ainley, M. 2012. Students' interest and engagement in classroom activities. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) Handbook of Research on Student Engagement. Dordrecht: Springer, 283–302.
- Badcock, P. B. T., Pattison, P. E. & Harris, K-L. 2010. Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. Higher Education 60, 441–458. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-010-9308-8>
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought & action. A social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scale. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) Self-efficacy beliefs of adolescents, 5, 307–337. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A. & Caprara, G. V. 2007. Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. Journal of Youth and Adolescence, 36, 301–312.
- Betts, J. & Morell, D. 1999. The determinants of undergraduate grade point average. The relative importance of family background, high school resources and peer group effects. The Journal of human resources, 34, 268–293.
- Braun, V. & Clarke, V. 2013. Successful qualitative research. London: Sage.
- Byrne, M. & Flood, B. 2005. A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. Journal of Further and Higher Education 29, 111–124.
- Cassidy, S. 2012. Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. Studies in Higher Education 37, 793–810.
- Creswell, J. W. 2015. A concise introduction to mixed methods research. London: Sage.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviors. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–286.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185
- Fisher, D. & Frey, N. 2017. Teaching study skills. *The Reading Teacher*, 71, 373–378.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. 2011. Factors affecting the study pace of first-year law students: in search of study counselling tools. *Studies in Higher Education* 36, 911–922.
- Hakala, J. T. 2017. Motivaatiotutkimuksen kehitysvaiheet ja nykytila. Teoksessa L. Segler-Heikkilä & J. T. Hakala (toim.) Mikä saa meidät innostumaan? Motivaatio korkeakouluopetuksessa. Kokkola: Centria-ammattikorkeakoulu, 8–20.
- Hakoniemi, J. 1995. Valmistuuko kuuden laudaturin ylioppilas myös yliopistosta erinomaisin arvosanoin? Turun yliopiston historian laitoksen julkaisuja 33. Turku: Turun yliopiston offset-paino.
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. 2019. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 39, 276–289.
- Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston tutkintoväylä koulutuspoliittisessa keskustelussa. *Aikuiskasvatus* 35, 254–265.
- Hattie, J. 2009. Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Heikkilä, A., Lehtinen, A. & Lähteenkorva, S. 2021. Korkeakouluopiskelun haasteet. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & Väyrynen, T. (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 45–47.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research* 15, 5–19.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2011. Qualitative research methods. London: Sage.

- Hidi, S. & Renninger, K. A. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E. Salmela-Aro, K., Spiel, C. & Schober, B. 2021. Higher education in times of COVID-19: University students' basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *AERA open* 7, 1–13.
- Hounsell, D. 2003. Student feedback, learning and development. Teoksessa M. Slowey & D. Watson (toim.) *Higher education and the lifecourse*. Buckingham: SRHE/Open University Press, 67–78.
- Huttunen, R. 2022. Laadullinen tutkimus kasvatustieteissä. Luentosarja Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksessa.
- Hyytinen, H., Kleemola, K. & Toom, A. 2021. Geneeriset taidot ja niiden arviointi korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Ursin, H. Hyytinen & K. Silvennoinen (toim.) *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas! -hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: PunaMusta, 14–18. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162666>
- Jansen, E. P. W. A. & van der Meer, J. 2012. Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 39, 1–16. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-011-0044-6>
- Kahu, E. R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38, 758–773.
- Kailaheimo-Lönnqvist, S., Kilpi-Jakonen, E., Niemelä, M. & Prix, I. 2020. Eriarvoisuus koulutuksessa. Teoksessa M. Mattila (toim.) *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. Kalevi Sorsa -säätio. Helsinki: Copysset Oy, 93–125.
- Kangasniemi, P. 2021. Kuluttaako lukioputki opiskelijan loppuun? Opettaja 14.1.2021. <https://www.opettaja.fi/tyossa/kuluttaako-lukioputki-opiskelijan-loppuun/>. (Luettu 17.1.2022.)
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. 2021. Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen väliraportti. VATT muistiot 62. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-274-272-8>

- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. 2022 Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen loppuraportti. VATT muistiot 67. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-274-287-2>
- Kekki, A. 2021. Auktoriteetin rakentuminen uskonnollisissa yhteisöissä. Lapin yliopisto, Acta electronica Universitatis Lapponiensis 326.
- Kekäläinen, U., Huusko, L. & Kärkkäinen, R. 2020. Avoimen väylän tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 99–109.
- Kivimäki, K. 2018. Muutos valintakokeesta valintauudistukseen. Kasvatustieteiden, lääketieteen ja sosiaalitieteiden opiskelijoiden käsityksiä opiskelijavalinnasta ja korkeakouluvalmiuksien mittaamisesta. Pro Gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kosunen, T. 2021. Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163235>
- Korhonen, V. 2021. Opintojen viivästyminen ja keskeyttäminen korkeakouluissa opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & Väyrynen, T. (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 187–190.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 209–218.
- Kunttu, K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen toimijan yhteistyöstä. Työterveyslääkäri 27, 21–24.
- Kunttu, K. 2021. Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & Väyrynen, T. (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 38–40.

- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2017. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Kupiainen, S., Marjanen J. & Ouakrim-Soivio, N. 2018. Ylioppilas valintojen pyörteissä. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 14. <http://hdl.handle.net/10138/231687>
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage.
- Kyttälä, M. 2021. Kasvatustieteen metodologia ja tutkimusasetelmat. Luentosarja Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksessa.
- Laakkonen, E. 2022. Monimuuttujamenetelmät kasvatustieteissä. Luentosarja Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksessa.
- Laakso, M-L., Lerkkanen, J. & Joutsen, H. 2020. Johdanto: hankkeen synty ja lähtökohdat. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–11.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. 1995. Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, 30, 21–35.
- Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 70–99.
- Loula, P. 2019. Todistusvalinta aiheutti reputtamisaallon Vaasassa ja huonojen arvosanojen suman Turussa - nyt Helsingin yliopisto varautuu samaan. Helsingin Sanomat 15.9.2019. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006144044.html>. (Luettu 22.9.2022.)
- Lowe, H. & Cook, A. 2003. Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education* 27, 53–76.
- Martin, A. J. 2012. Motivation and engagement: conceptual, operational, and empirical clarity. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Dordrecht: Springer, 303–311.

- Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological review* 50, 370–396.
- May, D. R., Gilson, R. L. & Harter, L. M. 2004. The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11–37.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. laitos, 1. painos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mieskonen, Emma. 2017. Opintomenestyksen ennustaminen ja opiskelijavalinnan vaikutuksen arviointi Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulussa. Maisterin tutkielma. Taloustieteen laitos. Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Mikkonen, J. 2012. Interest in university studies. Its role and relation to other motivational variables. University of Helsinki, Institute of Behavioral Sciences, Studies in Educational Sciences 243.
- Mikkonen, J., Tuominen, T., Immonen, J., Itkonen, L. Sistonen, J. & Lehtinen, A. 2021. Opiskelijan ja oppimisen tukeminen korkeakoulussa. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S. Kosola, N. Seilo & Väyrynen, T. (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 179–187.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. painos. London: Sage.
- Murtonen, M. 2017. Käsitukset ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 63–82.
- Murtonen, M., Olkinuora, E., Tynjälä, P. & Lehtinen, E. 2008. ”Do I need research skills in working life?”: University students’ motivation and difficulties in quantitative method courses. *Higher education* 56, 559–612.
- Mäkinen-Streng, M. 2012. Päämääriä, ajelehtimistä, tietämättömyyttä, etsintää. Koulutusvalinnat, opinnot ja koulutuksen vaihtaminen yliopisto-opiskelijoiden kokemana 2000-luvun taitteessa. Turun yliopiston julkaisuja C:333.
- Määttä, S. 2018. Ajattelu- ja toimintatavat opintomenestyksen selittäjinä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Need, A. & De Jong, U. 2001. Do local study environments matter? A multilevel analysis of the educational careers of first-year university students. *Higher Education in Europe* 26, 263–278.

- Nevgi, A-M. 1998. Valinnasta valmistumiseen. Opiskelumotivaation muutokset Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoilla valintakokeesta opintojen loppuvaiheisiin. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 161.
- Nissinen, K., Ursin, J., Hyytinen, H. & Kleemola, K. 2021. Korkeakouluopiskelijoiden generiset taidot. Teoksessa J. Ursin, H. Hyytinen & K. Silvennoinen (toim.) Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas! -hankkeen tuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: PunaMusta, 38–79. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162666>
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja, C:309.
- Nori, H., Juusola, H, Kohtamäki, V., Lyytinen, A. & Kivistö, J. 2021. Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa. GATE-hankkeen loppuraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-057-8>
- Oha-forum. Todistusvalinnan pisteytyksen kehitysvaiheet. 2020. <https://oha-forum.fi/hankkeet/karkihanke/todistusvalinnan-pisteytyksen-kehitysvaiheet/>. (Luettu 20.11.2021.)
- Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta. 2021a. Pisteytys. <https://www.oikeustieteet.fi/pisteytys/>. (Luettu 20.11.2021.)
- Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta. 2021b. Valintakoetilastot 2021. <https://www.oikeustieteet.fi/valintatulokset/valintakoetilastot/>. (Luettu 30.10.2021.)
- Oikeustieteellisen alan yhteisvalinta. 2021c. Valintakoe. <https://www.oikeustieteet.fi/valintakoe/>. (Luettu 20.11.2021.)
- Oikeustieteen alan opiskelijavalintojen uudistamistyöryhmä. 2017. Yhteisvalinnalla oikeustieteeseen. University of Helsinki. <https://docplayer.fi/47202799-Yhteisvalinnalla-oikeustieteeseen.html>
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen 2021. Yliopistojen hakeneet ja paikan vastaanottaneet. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku-%20ja%20valintatiedot%20-%20korkeakoulu%20-%20yo%20-%20yliopisto.xlsb. (Luettu 20.10.2021)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-429-0>

- Opetusministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-866-3>
- Opintopolku 2021a. Korkeakoulujen todistusvalinnat. <https://opintopolku.fi/wp/opo/korkeakoulujen-haku/mika-korkeakoulujen-opiskelijavalinnoissa-muuttuu-vuoteen-2020-menessa/> (Luettu 20.11.2021.)
- Opintopolku 2021b. Oikeustiede, oikeusnotaari ja oikeustieteen maisteri (3v + 2v). <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.00000000000000001003>. (Luettu 20.11.2021.)
- Opintopolku 2021c. Yliopistojen todistusvalinnan pisteytykset. <https://opintopolku.fi/wp/opo/korkeakoulujen-haku/mika-korkeakoulujen-opiskelijavalinnoissa-muuttuu-vuoteen-2020-menessa/yliopistojen-todistusvalinnat-2020/#lukuohje>. (Luettu 20.11.2021.)
- Pelikan, E. R., Korlat, S., Reiter, J., Holzer, J. Mayerhofer, M., Schober, B. et al. 2021a. Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination - a multi-country study. PLoS ONE 16 (10). <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0257346>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. 2021b. Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 393–418. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pinder, C. C. 2008. Work motivation in organizational behavior. Hove: Psychology Press.
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. & Hailikari, T. 2017. The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. Higher Education 73, 441–457. <http://hdl.handle.net/10138/308969>
- Potila, A.-K., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M. & Virtanen, V. 2017. Opiskelijatutkimus 2017. Eurostudent IV -tutkimuksen keskeiset tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:37. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-500-6>
- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. 2003. Using emotional and social factors to predict student success. Journal of College Student Development 44, 18–28. <https://www.proquest.com/docview/195180093?accountid=14774>

- Rainesalo, M. 1997. Opintomenestys puntarissa. Motivaation ja uravalinnan varmuuden yhteys opintomenestykseen sekä korkeakoulussa opittujen taitojen ja työelämän vaatimusten vastaavuus. Syventävien opintojen tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2012. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and directions of the engagement construct. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Dordrecht: Springer, 3–19.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 5, 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Räihä, P., Mankki, V. & Samppala, K. 2019. Kirjallisen palautteen merkitys yliopistopiskelijalle. *Yliopistopedagogiikka* 26 (2), 8–22.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-952-3>
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. 2020. Eurostudent VII – Opiskelijatutkimus 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 25. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-907-3>
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Sheldon, K. M. & Krieger, L. S. 2004. Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behavioral Sciences and the Law* 22, 261–286.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. 2012. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Dordrecht: Springer, 21–44.
- Smith, J. S. & Wertlieb, E. C. 2005. Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal* 42, 153–174.
- Suomen Lukiolaisten Liitto. 2022. Lukiolaisbarometri. <https://lukio.fi/lukiolaisbarometri/>. (Luettu 22.9.2022.)

- Tapola, A. & Niemivirta, M. 2008. The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology* 78, 291–312.
- The Glossary of Education Reform. 2016. Student engagement. <https://www.edglossary.org/student-engagement/>. Luettu 14.1.2022.
- Tikkanen, Jenni. 2017. Pieni SPSS-opas. IBM SPSS Statistics 22. KKV5 Tilastolliset perustaidot -opintopaketti. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2010 Ajallinen pysyvyys ja sukupuoli-erot nuorten opiskelumotivaatioissa. *Psykologia* 45, 386–401.
- Turun yliopisto. 2022a. Hakijatilastot. <https://www.utu.fi/fi/opiskelutilastot/hakijatilastot>. (Luettu 28.2.2022.)
- Turun yliopisto. 2022b. Turun yliopiston opiskelijamäärä 2017–2021, perustutkinto-opiskelijat tutkinto-ohjelmittain. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDE4ZTczMjUtOTBjMy00ODYyLWFhMTYtZjE0MGUzZDE5MTZlIiwidCI6ImU3ODg5YmJkLTdjZDgtNGVlZS05ZDA3LTE4ZDA1ZjlmNDhjMSIsImMiOiJh9>. (Luettu 15.9.2022.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita (2. täydennetty ja uudistettu painos). Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- United Nations. 2020. Policy brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf#. (Luettu 13.9.2022)
- Ursin, J., Hyytinen, H., Nissinen, K. & Silvennoinen, K. 2021. Toteutus. Teoksessa J. Ursin, H. Hyytinen & K. Silvennoinen (toim.) Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: PunaMusta, 19–37. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162666>
- Ursin, J., Hyytinen, H., Toom, A. & Kleemola, K. 2021. Johtopäätökset – lue, kirjoita ja ajattele! Teoksessa J. Ursin, H. Hyytinen & K. Silvennoinen (toim.)

- Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. Helsinki: PunaMusta, 91–99.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162666>
- Utriainen, J., Marttunen, M., Kallio, E. & Tynjälä, P. 2017. University applicants' critical thinking skills: The case of the Finnish Educational Sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61, 629–649. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1173092>
- Vasalampi, K., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2010. Sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin rooli onnistuneessa koulutussiirtymässä. *Psykologia* 45, 402–411.
- Veermans, M. 2017. Motivaatio ja kiinnostus oppimisen herättäjinä ja sitouttajina. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 94–109.
- Virtanen, P., Syrjämäki, M. & Laine, A. 2021. Avoimen yliopiston väylän kautta opiskelupaikan saaneiden opintomenestys. Kokemuksia valinnoista ja opinnoista. *Aikuiskasvatus* 3, 249–257.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vain yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoja 18.
- Väljärvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskeluvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 68. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wingate, U. 2006. Doing away with 'study skills'. *Teaching in Higher Education* 11, 457–469.
- Yliopistolaki 558/2009

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelukysymykset

Taustat:

- Syntymävuotesi?
- Minä vuonna sait opiskelupaikan? Minkä valintaväylän kautta tulit valituksi? Monennellako hakukerralla?
- Oliko tämä koulutusala ja yliopisto ensisijainen toiveesi? Olisitko voinut tulla valituksi ilman tätä väylää?
- Oletko aiemmin suorittanut korkeakoulututkinnon tai aloittanut korkeakouluopinnot? Miltä alalta ja milloin?

Hakemisesta:

- Miksi hait oikeustieteen opiskelijaksi? Mikä oli ensisijainen motiivisi? Entä muut motiivit? (Vaikuttivatko alan statukseen liittyvät motiivit?)
- Onko perheessä / suvussa juristeja? Mikä on vanhempiesi koulutustaso? Oliko sinulle selvää, että haet korkeakouluun?
- Miten hyvin koet tunteneesi oikeustieteellistä alaa hakiessasi oikeustieteen koulutukseen? Millaisia käsityksiä sinulla oli alasta?
- Oliko valintaväylällä vaikutusta siihen, miten hyvin tunsit oikeustieteellistä alaa?
- Todistusvalinta: valmistauduitko / osallistuitko valintakokeeseen? Jos et, tutustuitko alaan jollain muulla tavalla?
- Valintakoevalinta: vaikuttiko valintakoe kirjallisuuden tutustuminen käsityksiisi alasta? Miten? Olitko valmennuskursseilla mukana?
- Avoimen väylä: Haitko muuta kautta kuin avoimen väylän kautta?
- Miten näet oman valintaväyläsi toimivuuden?

- Miten näet oikeustieteellisen valintakokonaisuuden eli eri väylät: todistusvalinta, valintakoe, avoimen väylä. Mitä ajattelet näistä? Onko jossain niistä mielestäsi jotain ongelmallista?
- Mittaavatko valintaväylät mielestäsi motivaatiota? Miten? Tai tarvitseeko niiden mitata motivaatiota?

Opiskelusta:

- Näkyykö opiskelijayhteisössä se, kuka on tullut minkä väylän kautta. Miten?
- Miten koet kiinnittyneesi opiskeluyhteisöön opintojen alkaessa? Mitkä tekijät tukivat kiinnittymistäsi? Entä nyt, tällä hetkellä? Mitkä tekijät tukevat kiinnittymisen ylläpitämistä?
- Entä miten koet kiinnittyneesi itse opintoihin ja akateemiseen yhteisöön opintojen alkaessa? Mitkä tekijät tukivat kiinnittymistäsi? Miten pääsit opiskeluihin kiinni? Entä nyt, tällä hetkellä? Mitkä tekijät tukevat kiinnittymisen ylläpitämistä?
- Millainen opiskelumotivaatio sinulla oli: a) opintojen alkaessa? b) 1. vuoden lopussa? c) nyt? (Jos ajatellaan Likertin asteikolla 1= ei motivoitunut, 5 = erittäin motivoitunut)
- Millaiset asiat sinua opiskelussa motivoivat? Mikä on ollut erityisen motivoivaa ja miksi? Mitkä tekijät ylläpitävät motivaatiotasi? Miten opiskelumotivaatio ilmenee?
- Mikä on epämotivoivaa? Miten suoriudut sellaisesta osasta opintoja, joka ei lähtökohtaisesti tunnu kiinnostavalta / motivoivalta?
- Onko opiskelu vastannut odotuksiasi? Miten tai miten ei?
- Kun ajattelet nyt niitä motiiveja, joiden perusteella hait opiskelemaan oikeustiedettä, ovatko ne muuttuneet vai pysyneet samoina? Jos muuttuneet, niin mitä ne nyt ovat?
- Oletko opintojesi aikana kyseenalaistanut sen, oletko oikealla alalla? Jos olet, miksi?
- Jos ajatellaan opiskelutaitoja, joita yliopisto-opiskelussa tarvitaan ja kehitetään edelleen, tai yleisiä akateemisia taitoja, niitä on paljon ja niitä voi ajatella monella tavalla, mutta esim. ongelmanratkaisukyky, kriittinen ajattelu, vuorovaikutustaidot, opiskelustrategiat, oman toiminnan suunnittelu ja säätely, tiedonhakutaidot, niin:

- Millaiset opiskelutaidot sinulla oli opintojen alkaessa? Koetko valintaväylän vaikuttaneen opiskelutaitoihisi? Entä millaiset opiskelutaidot sinulla on nyt? Mitä opiskelutaitoja pidät oikeustieteen / akateemisessa opiskelussa tärkeimpinä? Missä asioissa sinulla on eniten haasteita?
- Millainen oppija olet?
- Miten kuvaisit / arvioisit opintomenestystäsi? Millaisia tavoitteita sinulla on ollut / on opintomenestyksen suhteen?
- Koetko painetta arvosanoista ja suhteessa kanssaopiskelijoihin? Miksi?
- Onko näkemyksesi opintomenestyksestäsi tai kyvyistäsi tai käsitys itsestäsi oppijana muuttunut esimerkiksi siitä, millainen käsitys sinulla oli lukiossa tai muissa aiemmissa opinnoissasi? Miten ja miksi?
- Miten opintosi ovat edistyneet? Ovatko ne menneet suunnitelmien mukaisesti tai onko tullut yllätyksiä johonkin suuntaan? Mitkä tekijät vaikuttavat opintojen etenemiseen? (mitkä tekijät voisivat omalla kohdallasi hidastaa opintoja?)
- Millaisessa aikataulussa suunnittelet valmistuvasi?
- Oletko suorittanut muiden tiedekuntien opintoja?
- Millaisia urasuunnitelmia tai -toiveita sinulla on?
- Mitä muuta haluat kertoa tai mitä olisit toivonut, että olisin kysynyt?

Liite 2. Laadullisen analyysin liitetaulukot

Liitetaulukko 1. Näkemyksiä valintaväylistä

	Myönteiset näkemykset	Kielteiset näkemykset
Avoimen väylä	<ul style="list-style-type: none"> - toinen mahdollisuus erilaisista taustoista tuleville - mittaa motivaatiota - osaavat ja ymmärtävät opiskelijat - opinnot tutkinto-opiskelun alkaessa jo pitkällä 	<ul style="list-style-type: none"> - vaativa: <ul style="list-style-type: none"> - korkeat pisterajat - kurssien uusimiskierre - nopeusilmoittautumiset ja pienet kiintiöt - vähän aloituspaikkoja - edellyttää suurta määrää suoritettuja kursseja - maksullisuus: <ul style="list-style-type: none"> - kallis - takaportti opintoihin
Todistusvalinta	<ul style="list-style-type: none"> - lukiovaihetta hyödynnetään aidosti: <ul style="list-style-type: none"> - kuormitus jakautuu tasaisemmin - menestyksestä palkitaan - monipuolistaa opiskelijakuntaa - edellyttää motivaatiota ja valmiuksia 	<ul style="list-style-type: none"> - heijastusvaikutukset edeltäville kouluasteille: <ul style="list-style-type: none"> - paineet - liian varhaiset valinnat - lukioden tasoerot - vaikutukset yhdenvertaisuuteen - opiskelutaitojen ja -valmiuksien kyseenalaistaminen - alan tuntemisen kyseenalaistaminen - alakohtaisen motivaation kyseenalaistaminen - opintojen keskeytysriski - epäreilut vaikutukset muihin hakijoihin: <ul style="list-style-type: none"> - kiintiö pienentää valintakokeella valittavien määrää - liian helppoa päästä
Valintakoevalinta	<ul style="list-style-type: none"> - mittaa motivaatiota - mittaa opiskelun edellyttämää osaamista - valmistaa opintoihin ja tutustuttaa alaan - toinen mahdollisuus - ottaa paineita pois lukiosta - reilu valintatapa 	<ul style="list-style-type: none"> - raskas ja yksittäiseen suoritukseen perustuva - eriarvoistavat valmennuskurssit - ei valmista oikeanlaiseen opiskeluun

Liitetaulukko 2. Koulutusvalinnan motiivit

Yläteema	Väliteema	Alateema
Sisäinen motivaatio		
	Unelma	
	Kiinnostus	
	Kiinnostuksen tausta	<ul style="list-style-type: none"> - ollut aina - syntynyt alaan tutustumisen kautta (esim. avoin yliopisto, yhteiskuntaopin kurssi, työelämän juridiset ongelmat) - poissulkumenetelmä
	Kiinnostuksen spesifisyys	<ul style="list-style-type: none"> - kiinnostus oikeudellisiin kysymyksiin - kiinnostus reaaliaineisiin - laaja-alainen kiinnostus - kiinnostus yhteiskunnallisiin asioihin - kiinnostus tiettyihin oikeudenaloihin
	Merkityksellisyys ja halu vaikuttaa	
	Merkityksellisyys	- halu tehdä merkityksellistä työtä
	Halu tehdä hyvää	<ul style="list-style-type: none"> - halu auttaa muita - halu parantaa maailmaa
	Halu vaikuttaa	<ul style="list-style-type: none"> - kiinnostus politiikkaan - mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaan
Ulkoinen motivaatio		
	Työ	
	Työllistyminen ja työmahdollisuudet	<ul style="list-style-type: none"> - turvattu työllistyminen - monipuoliset työmahdollisuudet - pätevyyden saaminen - alaa ei pystytä korvaamaan tekoälyllä - tutkinnon monipuolisuus ja yleismaailmallisuus
	Ura- ja palkkatekijät	<ul style="list-style-type: none"> - mahdollisuus uralla etenemiseen - kilpailukykyinen palkkaus
	Perhetausta	
	Akateemisuus	
	Yliopisto-opiskelun itseisarvo	
	Väitöskirja	

Liitetaulukko 3. Mikä opiskelussa motivoi

Sisäinen motivaatio		Ulkoinen motivaatio
Oppiminen ja ymmärtäminen	<ul style="list-style-type: none"> - uuden oppiminen ja asioiden ymmärtäminen - tietojen yhdistäminen ja rakentaminen - itsen haastaminen - oman profession rakentuminen 	Opintomenestys
Motivoiva opetus	<ul style="list-style-type: none"> - opettajien opetustaito ja opetuksen kiinnostavuus - opettajien oma motivaatio - motivoivat ja soveltavat suoritustavat 	Opintojen eteneminen
Kiinnostus	<ul style="list-style-type: none"> - opiskellun aiheen kiinnostavuus - koko alan kiinnostavuus - opiskelun mukavuus 	tutkinnon valmistuminen
Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus	<ul style="list-style-type: none"> - opettajien yhteisöllisyys - vuorovaikutustilanteet - yhdessä kaverien kanssa opiskelu - joukkoon kuuluminen 	
Valinnanvapaus	<ul style="list-style-type: none"> - opintojaksojen valitseminen - osallistumistavan valitseminen 	
Palaute	<ul style="list-style-type: none"> - opettajilta saatava palaute - opintomenestys palautteena osaamisesta 	

Liitetaulukko 4. Opiskelussa epämotivoivaa

Opetukseen liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - epämotivoivat opettajat - heikkolaatuinen opetus - omaa oppimistapaa palvelematon opetus - epäkiinnostavat kurssit - vuorovaikutuksen puute - kurssien suunnitelmien yllättävä muuttuminen
Suoritustapoihin liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - ulkoa opettelua vaativat tentit - suuret aineistomäärät - vaikeat aineistot - riittämättömät ohjeet - epämieluisat suoritustavat
Omaan suoriutumiseen liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - huonot arvosanat - epäonnistumisen kokemukset
Työelämään liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - työelämän kohtuuttomat vaatimukset

Liitetaulukko 5 Kiinnittyminen

	Kiinnittymistä tukenut	Kiinnittymistä vaikeuttanut
Kiinnittyminen opiskelijayhteisöön	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijatoiminnan kautta toteutunut yhteisöllisyys: <ul style="list-style-type: none"> - fuksiviikko - opiskelijatapahtumat - ainejärjestötoiminta - harrastukset - opetuksen kautta toteutunut yhteisöllisyys: <ul style="list-style-type: none"> - lähiopetus - ryhmätyöt 	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelijatoimintaan liittyvät tekijät: <ul style="list-style-type: none"> - tapahtumien puute - opintoihin liittyvät tekijät: <ul style="list-style-type: none"> - etäopiskelu - eri järjestyksessä opiskelu kuin muut - yksilöön liittyvät tekijät: <ul style="list-style-type: none"> - ei käytä alkoholia - ainejärjestötoiminta vierasta - työssäkäynti - verkostoitumiseen liittyvät tekijät: <ul style="list-style-type: none"> - verkostojen muuttumattomuus alun jälkeen
Kiinnittyminen opintoihin	<ul style="list-style-type: none"> - motivoivat opettajat ja opetus - saatu ohjaus ja neuvonta: <ul style="list-style-type: none"> - tuutoreilta - opettajilta - opintohallinnolta - vanhemmilta opiskelijoilta - oma motivoituneisuus - aiemmasta opiskelusta saatu kokemus - oma panostus 	<ul style="list-style-type: none"> - opettajien kokeminen etäiseksi - pienryhmä- ja lähiopetuksen puute - poikkeaminen suositellusta etenemisjärjestyksestä - epätietoisuus siitä, millaisia tentit ovat

Liitetaulukko 6 Opintojen etenemistä tukeneet tekijät

Yksilöön liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - motivaatio - suunnitelmallisuus - ahkeruus - valinnanvapaus
Yhteisöllisyys	<ul style="list-style-type: none"> - kaverien tuki - positiivinen vertaispaine
Ohjaus	<ul style="list-style-type: none"> - opintotoimisto - HOPS - opintojen etenemisjärjestys
Suoritukseen liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - ennakkotieto tenteistä ja materiaalmääristä - hyvät arvosanat - etäsuoritustavat