

MUUTOS VALINTAKOKEESTA VALINTAUUDISTUKSEEN

Kasvatustieteiden, lääketieteen ja sosiaalitieteiden opiskelijoiden
käsitteitä opiskelijavalinnasta ja korkeakouluvalmiuksien
mittaamisesta

Pro Gradu

Kati Kivimäki

515015

19.11.2018

Kasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustieteiden tiedekunta

Turun yliopisto

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun
alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos, kasvatustiede

KIVIMÄKI, KATI: MUUTOS VALINTAKOKEESTA VALINTAUUDISTUKSEEN – Kasvatustieteiden, lääketieteen ja sosiaalitieteiden opiskelijoiden käsityksiä opiskelijavalinnasta ja korkeakouluvalmiuksien mittaamisesta

Pro gradu -tutkielma, 119 sivua + 3 liitesivua

Marraskuu 2018

Tässä tutkielmassa tarkastellaan laadullisella tutkimusotteella opintojensa alkuvaiheessa olevien kasvatustieteiden, lääketieteen ja sosiaalitieteiden opiskelijoiden käsityksiä eri valintamenetelmien käytöstä yliopiston opiskelijavalinnassa. Huomiota kiinnitetään valintakokeisiin sekä ylioppilastutkinnon painotukseen korkeakoulujen valintauudistuksen mukaisesti. Käsityksiin valintamenetelmistä liitetään opiskelijoiden määrittelemien korkeakouluvalmiuksien mittaaminen. Sisällönanalyyysillä kokemukset sekä käsitykset luokiteltiin teemoittain omiin valintakoeprosessikokemuksiin, käsityksiin toimivasta valintakokeesta ja korkeakoulujen valintauudistuksiin. Aineisto muodostuu puolistrukturoiduista yksilöhaastatteluista (N=9).

Perinteinen valintakokeeseen perustuva opiskelijavalinta koetaan omia kokemuksia heijastaen toimivaksi tavaksi valikoida hakijajoukosta yliopisto-opintoihin soveltuvat opiskelijat. Opiskelijoiden käsityksissä hakijanäkökulman huomioiva ja yliopisto-opintoihin soveltuvuutta mittaava valintakoe vastaa rakenteeltaan ja sisällöltään alan opintoja, mahdollistaa osaamisen osoittamisen ja on sopivan haastava. Opiskelijat kokevat erilaisten tehtävä- ja kirjallisuustyypien mittaavan erityyppistä osaamista, joten yhdistämällä essee- ja monivalintatehtäviä sekä aineistoja ja etukäteiskirjallisuutta hakijasta saa kattavimman kuvan. Monipuolisuudella opiskelijavalinnassa toteutuvat opiskelijoiden keskeisinä pitämät alan sisältöön tutustuminen, motivaation sekä korkeakouluvalmiuksien mittaaminen ja tasa-arvo.

Valintauudistukseen suhtaudutaan kriittisesti, johon poikkeuksen tekee yksi ylioppilastutkinnon hyödyntämistä kannattava lääketieteen opiskelija. Ylioppilastutkintoa ei nykymuodossaan pidetä opiskelijoiden käsityksissä riittävän alapidonnaisena tai korkeakouluvalmiuksia mittaavana, mutta sillä koetaan olevan mahdollisuus alustavan kuvan antamiseen hakijasta. Opiskelijat ovat huolissaan valintauudistuksen lukiolaisille luomista paineista. Kritiikkiä saa lisäksi korkeakouluvalmiusnäkökulmasta tulevaisuudessa kasvava avoimen yliopiston väylä. Yhteispisteiden sen sijaan koetaan toteuttavan parhaiten tärkeänä pidettyä hakijoiden välistä tasa-arvoa ja osaamisen osoittamista.

Avainsanat: opiskelijavalinta, valintauudistus, valintakoe, opiskelija, korkeakouluvalmiudet

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	YLIOPISTON OPISKELIJAVALINTA	3
2.1	OPISKELIJAVALINNAN MUOTOUTUMINEN SUOMESSA	3
2.2	VALINTAPERUSTEET JA VALINTAKOKEET SUOMESSA.....	6
2.3	OPISKELIJAVALINNAN TAVOITE.....	13
2.4	VALINTAKOEMENETELMÄN HAASTEET	15
2.5	KORKEAKOULUJEN VALINTAUUDISTUS.....	22
2.6	OPISKELIJAVALINTA ULKOMAILLA	29
3	KORKEAKOULUVALMIUDET	33
3.1	YLIOPISTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	33
3.2	AKATEEMISET VALMIUDET	36
3.3	YLEISET OPISKELUVALMIUDET	39
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	45
4.1	TUTKIMUSMENETELMÄ JA -KYSYMYKSET	45
4.2	TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ	48
4.3	AINEISTON ANALYYSI	51
5	OPISKELIJOIDEN VALINTAKOEKOKEMUKSET	55
5.1	KORKEAKOULUVALMIUDET KEHITTYVÄT VALMENTAUTUESSA VALINTAKOKEESEEN	55
5.2	VALINTAKOKEELLA TUNNISTETAAN OPINTOIHIIN SOVELTUVAT HAKIJAT	61
6	KÄSITYKSIÄ TOIMIVASTA VALINTAKOKEESTA	68
6.1	TASA-ARVO TOTEUTUU ERI TAVOIN ETUKÄTEISKIRJALLISUUDESSA JA AINEISTOKOKEESSA.....	68
6.2	VALINTAKOKEEN MONIPUOLISUUS MAHDOLLISTAA ONNISTUMISEN	70
7	KORKEAKOULUJEN OPISKELIJAVALINTAUUDISTUS.....	77
7.1	LUKION JA YLIOPIILASKIRJOITUSTEN KOETAAN POIKKEAVAN YLIOPISTO-OPISKELUSTA	77
7.2	YLEISESTÄ OPISKELUMOTIVAATIOSTA ALAKOHTAISEEN MOTIVAATIOON.....	86
7.3	ERI TAUSTAISTEN HAKIJOIDEN TASAVERTAISUUDEN HAASTEELLISUUS	90
7.4	KAPEAMMAT VALINTAMENETELMÄT EIVÄT SAA OLLA KIERTOTIE OPINTOIHIIN	93
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	98
8.1	POHDINTA.....	98
8.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	106
8.3	JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	108
	LÄHTEET	109
	LIITE 1	
	LIITE 2	

1 JOHDANTO

Yliopistojen tarjoama korkeakouluopetus on keskeinen osa koulutusjärjestelmää, ja korkeakouluopintoihin hakeutuminen etenkin lukio-opintojen jälkeen on tavoite useille nykypäivän nuorille. Opiskelupaikan saaminen on kuitenkin suuren hakijajoukon kovaa kilpailua korkeakoulujen valintamenetelmien muodostamalla kentällä. Esimerkiksi vuonna 2016 vain noin 26% uusista ylioppilaista jatkoi suoraan korkeakoulussa, joista 16% yliopistossa (Tilastokeskus 2017). Kilpailuasetelmalla on tunnistettava historiallinen alkupisteensä. Opiskelijavalinnan rajoittaminen laajamittaisesti tuli välttämättömäksi 1960-luvulta alkaen ylioppilaiden määrän kasvun myötä (Ahola 1995, 78–79). Rajoittamisen tarpeen seurauksena korkeakoulujen opiskelijavalinnasta on rakentunut Suomessa valintakoekekskeinen, jossa menetelminä käytetään monivalinta-, essee-, aineisto- ja soveltuvuuskokeita tai näiden yhdistelmiä. Käytetyt menetelmät ja niiden toimivuus ovat olleet koko olemassaolonsa ajan puheenaiheena koulutuksen kentällä. Voidaan siis todeta, ettei ole olemassa yhtä oikeaa vaihtoehtoa uusien opiskelijoiden valitsemiseen.

Vuosikymmeniä käytetty toimintamalli on kohtaamassa toisen historiallisen muutoksen, sillä Opetusministeriö on tehnyt päätöksen korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisesta. Muutos toteutetaan täydellisenä vuodesta 2020 alkaen, jolloin valintakokeet suurelta osin korvataan ylioppilastutkintodistuksella valintamenetelmänä. Uudistuksessa ylioppilastutkintoa pidetään tehokkaana mittarina hakijan motivaatiolle ja valmiuksille korkeakouluopintoihin. Valmistelevana toimenpiteenä korkeakoulujen edellytettiin vähentävän hakijoihin kohdistuvan pitkän valmentautumisen tarvetta jo kevään 2018 yhteishaussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 11, 20.) Muutosta on vastustettu. Keskustelu on levinnyt koulutuksen kentältä mediaan sekä tulevien hakijoiden lähiympäristöön, jolloin ääni annetaan usein lukiolaisille. Mediassa on esitetty huoli lukiolaisten tulevaisuudesta ja jaksamisesta. Valintauudistuksesta kirjoitetaan kasvavina ylioppilaskirjoitusten paineina ja aikaisena tulevaisuuteen suuntautumisena. (Yle Uutiset 21.8.2018.)

Opiskelijavalintamenetelmien keskiössä on niille asetettu tavoite. Korkeakoulut pyrkivät tunnistamaan hakijajoukosta motivoituneen ja koulutukseen soveltuvan opiskelija-aineksen mahdollisimman toimivin menetelmin (Ahola 2004, 55). Koulutukseen soveltuminen voidaan määritellä korkeakouluvalmiuksiksi eli opiskeluun liittyviksi taidoiksi ja piirteiksi, jotka antavat pohjan yliopisto-opinnoissa selviytymiseen. Korkeakoulu-

valmiuksia ei voi siis jättää ulkopuolelle pohdittaessa eri opiskelijavalintamenetelmien toimivuutta. Ei ole yksinkertaista määritellä korkeakouluvalmiuksia, mitä korkeakouluvalmiuksia tulisi mitata ja millä tavoin mittaaminen suoritetaan parhaiten. Tavoitteet asettavana yliopistolla on oikeus määritellä mitä uuden opiskelijan odotetaan osaavan. Toisesta näkökulmasta uusi opiskelija saattaa kokea osaamisvaatimuksia asioissa, joita yliopisto ei ole osannut ottaa huomioon.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarkastella opintojen alussa olevien kasvatustieteiden, lääketieteen ja sosiaalitieteiden opiskelijoiden käsityksiä valintakokeesta ja ylioppilaskirjoituksista opiskelijavalintamenetelminä. Osana käsityksiä ovat korkeakouluvalmiudet opiskelijanäkökulmasta. Tavoitteena on antaa opiskelijavalinnoissa ääni opiskelijoille, jotka voivat käsityksissään yhdistää kokemuksensa ylioppilastutkinnon suorittamisesta, opiskelijavalinnan läpikäymisestä sekä yliopisto-opintojen aloittamisesta. Opiskelijoiden äänen kautta saadaan ymmärrystä konkreettisella tasolla kokemuksista valintakokeesta ja lukiosta suhteessa yliopisto-opintoihin. Opiskelijalla on myös opiskelijavalinnan kohteena kokemus valintamenetelmästä ja sen kyvystä mitata opinnoissa ilmenneitä korkeakouluvalmiuksia.

Tutkimuksen teoria on kaksiosainen. Ensimmäisenä on katsaus Suomen opiskelijavalinnan historiaan ja nykytilaan. Valintauudistus esitetään omassa luvussaan. Lisäksi keskeisimmät ulkomaiset valintamenetelmät kuvataan lyhyesti. Teorian toinen osa keskittyy korkeakouluvalmiuksiin, jotka on jaoteltu yleisen kuvauksen jälkeen omiin lukuihinsa akateemisiin ja yleisiin opiskeluvalmiuksiin. Tutkimuksen toteutuksen määrittelyn jälkeen tulokset esitetään teemoiteltuna perustuen on laadulliseen sisällönanalyyysiin. Tulosluvut on jaoteltu tutkimuskysymysten mukaisesti opiskelijoiden omakohtaisiin opiskelijavalintakokemuksiin, yleisiin valintakoe-käsityksiin ja korkeakoulujen opiskelijavalintauudistukseen. Lopun pohdinnassa rakennetaan kuvaus toimivasta opiskelijavalinnasta opiskelijanäkökulmasta.

2 YLIOPISTON OPISKELIJAVALINTA

2.1 OPISKELIJAVALINNAN MUOTOUTUMINEN SUOMESSA

Yliopiston opiskelijavalinnoilla on Suomessa vuosikymmenien pituinen historiansa. Alkuaikoina yliopistoon olivat oikeutettuja ainoastaan ylioppilastutkinnon suorittaneet. Pohjakoulutuksen rajoituksella korkeakoulutus haluttiin mahdollistaa vain yhteiskunnan sosiaalisesti ylimmille ryhmille, jotka olivat lukumäärältään pienikokoisia. Sosiaalisesti rajoitettu korkeakoulutus muodosti käsitteellisesti eliittiyliopiston mallin. (Ahola 1995, 49, 56, 59; Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 14.) Vasta myöhemmin stabiili opiskelijavalinta muuttui kehitystavoitteelliseksi kentäksi. Nykymallisen sisäänoton sääntelyn perusta on 1960-luvulla, jolloin Suomessa alettiin hyödyntämään ensimmäistä kertaa valintakokeita. Valintakokeilla oli tällöin kaksi tavoitetta. Ensiksi osaamisen taso ja motivaatio opiskeluun piti aiemmasta poiketen osoittaa menestymällä valintakokeessa. Toinen tarkoitus oli ylioppilastutkinnossa menestyneiden opiskelijoiden alanvaihtojen sääntely, sillä jatkuvat alanvaihdot olivat muodostuneet ongelmaksi. Kokeiden alkupe räiseen ideologiaan kuului mahdollisuuden antaminen kaikille riippumatta sosiaalisesta taustasta. (Jussila 1996, 39.)

Valintojen historian alkuaikoina 1950- ja 1960-luvuilla valintamenetelminä on käytetty esimerkiksi usean viikon pituisia karsintakursseja, joista vuosien kokeilujen jälkeen siirryttiin edelleen raskaisiin usean päivän kestoisiin valintakokeisiin. Tällainen pitkällinen valintamenetelmä on ollut käytössä muun muassa lääketieteellisellä alalla. (Leinonen, Laine & Jääskeläinen 2007, 27–28.) 1960-luvulta 1980-luvulle yliopistot kokivat monia muutoksia, joiden ohella valintakokeet yleistyivät entistä useammalle alalle. Tämä ei vielä luonut yhtenäistä opiskelijavalintamallia, sillä valinnan toteuttaminen vaihteli huomattavasti alasta riippuen. Opiskelijaksi saattoi päästä ennen varsinaista pyrkimistä aiemman menestyksen perusteella, valintavaiheen karsinnalla tai sisäänpääsyn jälkeen. (Mielityinen & Moitus 2002, 7.)

Valintakokeiden kehittämisen taustalla olivat koulutusalojen erikoistarpeet, joita pelkän ylioppilastutkinnon ei uskottu vastaavan riittävän kattavasti. Toisena tavoitteena on ollut ratkaista Suomelle tyypillinen ylioppilassuma eli yliopistoon hakevien uusien ylioppilaiden aloituspaikkoja suuremman määrän aiheuttama korkeakoulutuksen massoittuminen. Kaikkia halukkaita ei voitu enää valita korkeakoulutukseen. Suhteessa rajoitetun

opiskelijavalinnan alkuun on nykypäivän korkeakouluissa uusille opiskelijoille aloituspaikkoja runsaasti, mutta hakijamäärää koskeva ongelma ei ole ratkennut. Ongelman ratkaisemista vaikeuttavat koulutuksiin hakevien määrää kasvattavat hakijat, jotka ovat kirjoittaneet ylioppilaaksi jo aiempina vuosina. (Ahola 2004, 11, 24, 45.) Ylioppilassuoman purkamiseen on edelleen haettu ratkaisua korkeakoulutuksen uudistuksilla sekä haun kehittämislä.

Merkittävänä toimenpiteenä on ollut korkeakoululaitoksen kehittämislain mukaisesti korkeakoulutuksen laajentaminen, joka aloitettiin ylioppilaiden määrän kasvun kanssa samanaikaisesti 1970-luvulla. Laajentaminen perustui ajan ilmaisuuden mukaisesti vaihtoehtoisiin korkeakouluihin, joista jokainen painottui määritellyn alan opintoihin. Nämä vaihtoehtoiset korkeakoulut toimivat usein jonkin yliopiston osana tai ammattikorkeakoulukokeiluina. Ratkaisua haettiin myös luomalla ylioppilas pohjaiset opistoasteen ja ammatillisen korkea-asteen koulutukset, koska tavoitteena oli lukion jälkeinen koulutus jokaiselle ikäluokalle. Nämä koulutukset olivat muodoltaan lähempänä ammatillisia oppilaitoksia kuin yliopistoja. Moninaiset uudet koulutuksen muodot eivät ratkaisseet jatko-opintojen sijoittumisen ongelmaa riittävästi. Tästä johtuen opistotason ja ammatillisen korkea-asteen koulutuksista alettiin muodostamaan nykyisiä ammattikorkeakouluja yliopistojen rinnalle. Ammattikorkeakouluille luotiin yliopistokoulutuksesta erilliset tavoitteet, ja niillä mahdollistettiin korkeakoulutus laajemmalla joukolla. Nykymalliset ammattikorkeakoulut aloittivat kokeiluna 1990-luvun alussa ja vuodesta 1996 alkaen väliaikaisia ammattikorkeakouluja voitiin valtioneuvoston päätöksellä alkaa muuntaamaan varsinaisiksi ammattikorkeakouluiksi. (Lampinen & Savola 1995, 27–28, 33, 39, 41, 63.)

Ammattikorkeakoulut ovat vakiinnuttaneet paikkansa Suomen korkeakoulujärjestelmässä. Lisäksi korkeakouluhakua on jatkuvasti kehitetty entistä hakijalähtöisemmäksi, jotta uusien ylioppilaiden sisäänpääsy olisi sujuvampaa. Valintojen historian aikana tätä on toteutettu esimerkiksi uusille hakijoille tai ylioppilaille annettavina lisäpisteinä ja ensisijaisuutena. Ennen yhteishakua yleistä hakijasumaa on purettu ajoittamalla valintojen aikataulua hakijalle toimivammaksi sekä lisäämällä valintayhteistyötä tai porrastamalla valintakokeiden aikoja. Vähemmän suosituilla aloilla tyhjiksi jääneitä paikkoja on pyritty täyttämään yhteishaun jälkeen. (Sajavaara ym. 2002, 130–131, 136.) Näillä keinoilla hakijoiden ja koulutuspaikkojen kohtaaminen on kehittynyt.

Nykyään opiskelijavalinta on lakisääteisesti koordinoitua toimintaa valtakunnallisella tasolla. Se toteutetaan kaikkia korkeakouluja yhdistävällä ajallisesti koordinoituna yhteishakujärjestelmällä, jossa tulevat opiskelijat valitaan suorittamaan alempaa korkeakoulututkintoa, ylempää korkeakoulututkintoa tai useimmiten molempia. Vaikka opiskelijavalinnan yleisistä piirteistä päätetään laissa, päätökset esimerkiksi sisäänotettavien opiskelijoiden määrästä tehdään yliopistotasolla. (Yliopistolaki 24.7.2009/558). Kansallisten lakien lisäksi kansainvälisellä tasolla yliopistojen toimintaa määrittää Euroopan komission laatima Bolognan prosessi. Toimenpiteessä Euroopan Unionin alueen yliopistojen tutkintorakennetta yhtenäistettiin kaksiosaiseksi, johon sisältyi alempi ja ylempi korkeakoulututkinto. Samalla lisättiin tutkintojen rakenteen läpinäkyvyyttä sekä tunnustamista muissa Euroopan Unionin maissa. Bolognan prosessissa luotiin kansalliset pätevyyden kehykset, joissa määritellään kunkin tutkinnon oppimistavoitteet, kompetenssit ja vertailukelpoiset opintopisteet (ECTS). (European Commission 2012, 29–30.)

Yhteishaun lisäksi ominainen piirre nykyaikaisille opiskelijavalinnoille on vaatimus hakijan pohjakoulutuksesta. Voidakseen osallistua sisäänpääsykilpailuun hakijan tulee olla korkeakoulukelpoinen eli suorittanut suomalaisen ylioppilastutkinnon tai ammatillisen tutkinnon, International Baccalaureate -tutkinnon tai Reifeprüfung-tutkinnon. Korkeakoulukelpoisuuden antaa myös ulkomailla suoritettu tutkinto, joka antaisi kyseissä maassa mahdolliseen hakeutua jatko-opintoihin. (Jussila 1996, 8.) Uutena yhteishaun piirteenä on vuodesta 2016 ollut ensikertalaisuuskiintiö, joka edistää koulutuspoliittista tavoitetta siirtyä mahdollisimman nopeasti korkeakoulutukseen ja siten työelämään. Mallissa merkittävä osa kunkin koulutuksen opiskelupaikoista tarjotaan hakijoille, joilla ei ole aiemmin ollut korkeakouluopiskelupaikkaa tai jotka eivät ole suorittaneet aiemmin korkeakoulututkintoa. Alakohtaisista ensikertalaisuuskiintiöistä päätetään korkeakoulutasolla, ja niiden osuus on vaihdellut 50-80 prosentin välillä. (Opetusministeriö 2016, 18–19.)

Suomessa on käytössä numerus clausus -menettely, jolla tarkoitetaan rajoitettua opiskelijavalintaa. Tavoitteena on tasa-arvoinen sisäänpääsy, jossa annetaan arvoa hakijan kerryttämälle tietotaidolle ja piirteille riippumatta sosiaalisesta taustasta. Menetelmän käytön mahdollistaa ainoastaan laaja hakijajoukko. Numerus clausus -menettely on lähöisin palveluyliopiston mallin ajoilta, jossa valtion hallinnan alaisuudessa olevan yli-

opiston päätarkoituksena on vaikuttaa yhteiskuntaan tieteellisen tutkimuksen ja koulutuksen kautta. Palveluyliopiston malli on yksi modernin yliopiston muodoista, joka on myöhemmin muotoutunut autonomiaan ja kilpailun myönteisiin vaikutuksiin perustavaksi markkinayliopistoksi. (Tirronen 2010, 95, 97, 100.) Numerus clausus -menettely on säilyttänyt paikkansa yliopistomallin muutoksesta huolimatta. Vaikuttajana säilymiseen on yhteiskunnallinen tilanne, jolloin hyvinvointivaltion myötä syntynyt ylioppilassuma on säilynyt. Seurauksena on ollut tarve tulevan työvoiman valikoinnista ja kvalifoinnista. (Ahola 1995, 77, 82, 104). Numerus clausus -menettelyä pidetään sekä hakijoiden että korkeakoulujen edun mukaisena. Hakijoille se luo oikeudenmukaisen asetelman ja korkeakoulujen eduksi se lisää koulutuksen laatua ja tuloksia verrattuna tilanteeseen, jossa opiskelijavalintaa ei rajoitettaisi. (Savola 1993, 4.)

Näiden säännösten ja kehityksen puitteissa yliopiston sisäänotto koostuu moninaisesta opiskelijavalintojen järjestelmästä. Riippuen valintaprosessin fokuksista valintatoimiin, organisaationaaliseen näkökulmaan, valintakriteereihin tai yliopistoon opiskelijavalinnasta on kirjallisuudessa tyypillisesti käytetty käsitteitä valintajärjestelmä, valintamenettely ja valintakäytäntö. Periaatteessa kyseessä ovat käsitteelliset erot, joilla käytännön tasolla viitataan samaan toimintaan. (Mielityinen & Moitus 2002, 17–18.) Käsitteiden moninaisuus kuvastaa opiskelijavalinnan monitasoisuutta. Käytännössä opiskelijavalinnassa on kyse hakijoiden preferenssien muodostaman kysynnän ja koulutuspaikkojen määrästä syntyvän tarjonnan suhteesta. Nykyaikaista valintaa leimaa näiden kohtaamattomuus, johon ei ole odotettavissa muutosta. Tästä seuraa se, että hakuvuonna valmistuvista ylioppilaista vain noin yksi kolmesta jatkaa suoraan korkeakouluopintoihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 7, 14.) Tiedekunnittain tarkasteltuna vuonna 2017 yhteishaussa esimerkiksi kauppatieteelliseen tiedekuntaan hakijoista valittiin 4,6 prosenttia, lääketieteelliseen 9,4 prosenttia, yhteiskuntatieteelliseen 5,7 prosenttia ja humanistiseen 5 prosenttia. (Opetushallinnon tilastopalvelu 2017). Luvuissa on huomioitava se, että tiedekuntiin kuuluvien koulutusten sisäänpääsyprosentit ja valittavien opiskelijoiden määrät voivat olla keskiarvosta poikkeavia.

2.2 VALINTAPERUSTEET JA VALINTAKOKEET SUOMESSA

Valintaperusteina tai -menetelminä numerus clausus -järjestelmän kehityksessä Suomessa on hyödynnetty ylioppilastutkintoon pohjautuvaa todistusvalintaa, valintakoepisteitä

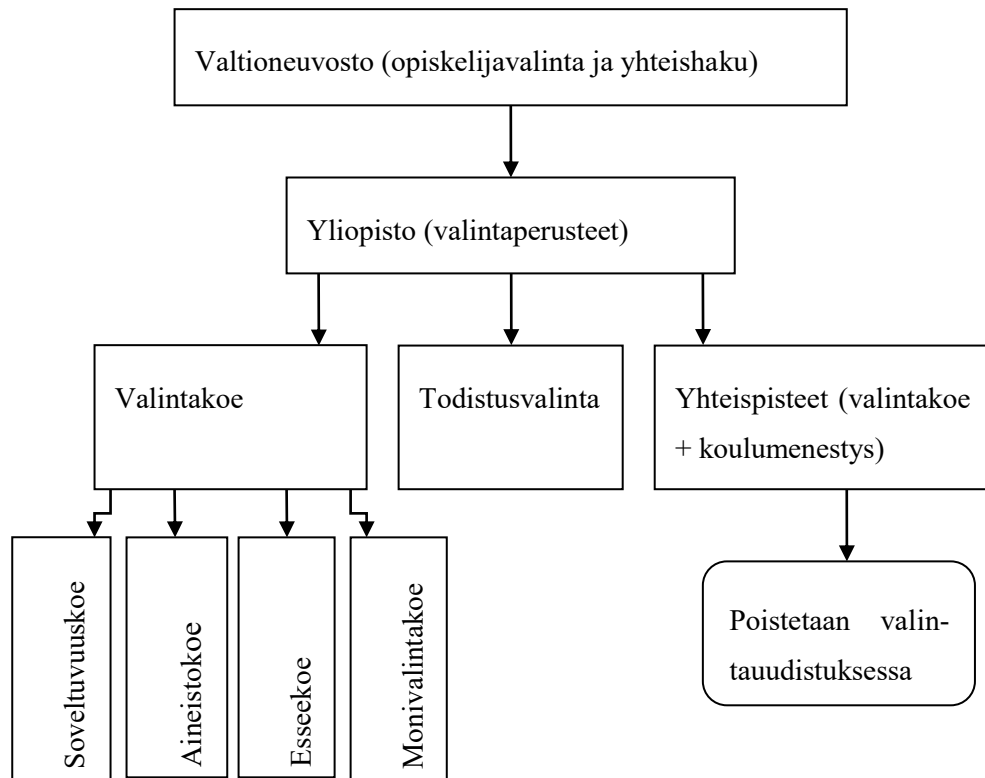
sekä edellisten yhteispisteitä. Jokaisessa valintamenetelmässä on asetettu minimipistemäärä, joka hakijan tulee ylittää välttääkseen hylätyn tuloksen. Valintakoetyypit voidaan jakaa lukion kursseihin perustuviin, alan omaan kirjallisuuteen perustuviin, koetilanteessa jaettavaan aineiston kokeisiin sekä soveltuvuuskokeisiin, joiden tyypillisin muoto on haastattelu. Kaikki kirjalliset koevaihtoehdot voivat sisältää monivalinta-, essee-, aineisto- ja tapausesimerkkitehtäviä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 16, 26–27.) Valintaperusteita yhdistävässä valinnassa todistuksesta saatavien pisteiden ohella aiemmin lisäpisteitä on saanut ensimmäisestä hakukohteesta tai muusta menestyksestä. (Kosonen 2007, 18–19). Valintakokeilla pyritään asettamaan heterogeeniselle hakijajoukolle yhtäläiset mahdollisuudet päästä opiskelemaan mittaamalla hakijan soveltuvuutta ja motivaatiota. Lähtökohtien moninaisuutta luovat erilaiset sosiaaliset ja taloudelliset taustat, elämäntilanne, henkilökohtaiset ominaisuudet ja kiinnostukset. (Mielityinen & Moitus 2002, 65, 67.) Tasa-arvoisena valintakoe mittaa tiedonmuodostusta ja -käsittelyä, valmiuksia oppimiseen, kriittistä ajattelua, kykyä keskittyä tekstien pääsisältöön sekä kokonaisuuksien ymmärtämistä. Näistä koostuu opiskelijan koulutettavuus eli oppimismahdollisuudet. Samoja taitoja opiskelija tarvitsee myös opintojen jälkeen. (Lindblom-Ylänne 1999, 17.)

Valintakokeen toimivuutta voidaan mitata instituution näkökulmasta sisäisellä validiteetilla ja ennustevaliditeetilla. Sisäisellä validiteetilla voidaan mitata valittujen ja karsittujen hakijoiden eroavaisuuksia ja ennustevaliditeetilla valintatavan kykyä ennustaa myöhempää opintomenestystä. (Hypén 1993, 72.) Onnistuessaan valintakoe mittaa nimenomaan opintoihin korreloivia lahjakkuuden, valmiuksien ja soveltuvuuden tekijöitä. Epäonnistuessaan valintakoe valitsee opiskelijat sattumanvaraisesti, on luonteeltaan mekaaninen ja toistaa ylioppilaskirjoituksissa mitattavia taitoja. (Savola 1993, 5.) Epäonnistunut ja toisen osaamista mittaavan järjestelmän kanssa päällekkäinen valintakoe on turha kustannus yhteiskunnalle. Tämän takia tulevaisuudessa halutaan painottaa yhden kokeen mittaamisarvoa, ja vaihtoehtoista valintaa on kohdistunut ylioppilastutkinnon kokeisiin. (Opetusministeriö 2016, 9, 32.) Järjestelmän näkökulman lisäksi toimiva valintamenettely selvittää hakijalle, millaisia valmiuksia haettavalla alalla tarvitaan ja millaisia opiskelijoita pyritään valitsemaan. Samalla valintamenettely viestisi kyseisen alan perussisällöistä ja tulevien opintojen toimintamalleista. (Jussila 1996, 29.)

Yhtenä vaihtoehtona valintakokeille on ylioppilastutkinnon käyttäminen valinmenetelmänä. Valintamenetelmän viime aikoina saamasta huomiosta huolimatta ylioppilastutkinnon hyödyntäminen eli todistusvalinta ei ole uusi toimintamalli. Käyttöönoton pohjaksi vaadittiin 1990-luvun alkupuolella uudistuksia ylioppilastutkinnon reaalikokeen eriyttämiseksi erikseen kirjoitettaviksi oppiaineiksi. Todistusvalinnan aloiksi muodostuivat alussa luonnontieteet, joilla perinteet todistusvalinnassa ovat säilyneet nykypäivään asti. Tavoitteena todistusvalinnalla on ollut alusta asti nopeuttaa korkeakouluopintoihin siirtymistä. Samaan aikaan ongelmana on ollut ylioppilastodistuksen heikko erottelukyky sekä joidenkin yliopistoalojen puute tai erilainen painotus lukio-opinnoissa, jolloin opiskelijalle voi syntyä virheellinen käsitys alan sisällöstä. (Mikkonen 1993, 10–12.) Vajavaisesta valmiuskäsityksestä huolimatta ylioppilastutkinnon suorittamisen on havaittu edistävän opiskelijan menestystä teoreettisissa opinnoissa (Talman 2014, 120).

Ylioppilastutkinnon kyvyttömyys mitata joillekin aloille tyypillisiä korkeakouluvalmiuksia tiedostetaan Opetusministeriössäkin. Ylioppilastutkinnon yhtenä tehtävänä on välittää yleistä osaamista vertailevaa tietoa opiskelijavalinnan institutionaalisille toimijoille, vaikka erottelukykyä kohtaan on osoitettu epäilyitä. Tieto välittyy korkeakoulualoille ylioppilastutkinnon pisteytysmallien mukaisesti, jossa kirjoitettavien aineiden perusteella on saanut ennalta määritellyn pistemäärän. Tulevaisuudessa todistusvalinnan myötä kehitellään koulutusaloille yhtenevää pisteytysmallia, joka pyrkii samalla aiempaa parempaan erottelukykyyn. Samalla kehitetään toisen asteen tutkintoja tasa-arvoistavaa mallia ammatillisen tutkinnon pisteytykselle. (Opetusministeriö 2016, 34, 43, 59–60, 63.) Tähän asti on pyritty kehittämään pitkään päävalintamenetelmänä olleita valintakokeita paremmin korkeakouluvalmiuksia ja -motivaatiota mittaaviksi. (Mielityinen & Moitus 2002, 65, 84.)

Seuraavaksi esitellään kirjallisuuden hyödyntämismuodot eli etukäteiskirjallisuus sekä aineisto. Tämän jälkeen kuvataan niihin yhdistyvät essee-, monivalinta- ja soveltuvuuskoemuodot.



Kuvio 1. Valintaperusteet ja -menetelmät Suomessa

Etukäteiskirjallisuuden perustuvassa valintakokeessa hakijan tulee osoittaa osaavansa soveltaa lähdekirjallisuutta laajasti sekä yksityiskohtaisesti, hahmottavansa kokonaiskuvaan ja mahdollisesti kyky yhdistää uutta tietämystä lukion oppimäärään (Leinonen, Laine & Jääskeläinen 2007, 29–30). Luettavan kirjallisuuden laajuus vaihtelee perinteisesti yhdestä teoksesta muutamaan. Kirjallisuus voi olla erikseen valintakoetta varten luettavia lukion oppikirjoja, hakukohteen perusteoksia tai suositeltuja teoksia alan kirjallisuudesta. Etenkin suositeltuun kirjallisuuteen perustuvien valintakokeiden yhtenä tarkoituksena on tutustuttaa hakija kyseiseen alaan. (Jussila 1996, 15.) Kahden jälkimmäisen kirjallisuusmuodon käyttö on tehokasta opintoihin kiinnittymisen tueksi. Alakohtaisen sisällöllisen osaamisen mittaaminen on tyypillinen piirre suomalaisissa valintakokeissa. Sisältövalmentautumista pidetään erottelvana alalle motivoituneiden vähemmän motivoituneiden välillä. Tälle perusteluna voi esittää sen, että sisällöllisesti menestyksekkäät useimmiten kerryttävät eniten opintopisteitä. (Häkkinen 2004, 2, 23.)

Aineistokoe perustuu koetilanteessa jaettavaan kirjalliseen materiaaliin, johon hakija saa tutustua koetilanteessa määritellyn ajan. Tämän jälkeen teksti useimmiten kerätään pois ja hakijan tulee vastata koetehtäviin lukemansa perusteella. Menetelmällä pyritään estämään epätasa-arvoisen tilanteen luova ennakkovalmentautuminen, jolloin toisilla hakijoilla olisi muita laajempi tietopohja. (Salo & Sajama 1992, 6.) Ominaisena piirteenä laajuudella pyritään estämään aineiston tekstin ulkoa opettelu, jonka sijaan halutaan testata hakijan kykyä soveltaa tietoa. Kirjallisen tekstin lisäksi aineisto voi olla kuvia tai taulukoita, jotka laajentavat omaksuttavaa ja hahmotettavaa aluetta. (Jussila 1996, 15.) Tehtävät voidaan antaa aineiston jakamisen yhteydessä tai jälkeenpäin. Molemmilla tavoilla aineistokoe mittaa kokonaisvaltaista tekstin ymmärrystä ja kriittisen ajattelun valmiuksia, joiden on havaittu olevan yhteydessä opintojen sujuvaan etenemiseen ja kokonaisuuksien hahmottamiseen. Tämä koemuoto tuo opiskelutaidot ja oppimaan oppimisen valmiudet esille, sillä opiskelijalta odotetaan kykyä prosessoida tekstiä ja tunnistaa tekstin tärkeimmät asiat ulkoa opetteluun sijaan. (Lindblom-Yläne 1999, 44, 50, 60.) Aineistokokeen mittaamien moninaisten valmiuksien katsotaan vastaavaan lisäksi työelämän vaatimuksia, joten työelämäsoveltuvuuden arviointia kannattavat alat pitävät aineistokokeen käyttöä perusteltuna (Raitanen & Kokko 2000, 108).

Esseekokeen tehtävänannot arvioivat hakijan kykyä kiinnittää huomiota yksinkertaisiin ohjeisiin tekstin pituudesta ja kirjoituksen tyypistä (Latto & Latto 2009, 94). Varsinaisessa esseen kirjoittamisessa testataan muiden koemuotojen tapaan sisällöllistä osaamista, jolloin vastausten oikeellisuutta käytetään erottelemaan hakijoita. Sisällöllisillä tehtävänannoilla on itseisarvon lisäksi välinearvo, sillä kirjallinen tuotos heijastaa yksilöllisiä oppimisprosesseja ja opiskelumotivaatiota. (Hakkarainen 1992, 140.) Selkeää kirjallista tekstiä pidetään konkreettisenä osoituksena osaamisesta. Esseen kirjoittaminen heijastaa myös parhaiten ajattelun kehitystä ja kertoo valmentautumisen laadusta. Yliopistossa esseet ovat suosittu kurssisuoritusmuoto, joten valmentautuessaan valintakokeeseen hakija kehittää opinnoissa tarvittavia valmiuksia. (Mikkonen 1993, 16–17.) Esseen tehokkuus ajatusten reflektioijana tulee esille hakijan kyvyssä vertailla ja esittää näkemyksiä, argumentoida, rajata aihetta ja arvioida lukemaansa. Nämä antavat oikein vastaamista syvällisemmän kuvan osaamisesta. (Elstein 1993, 246.) Vaikka esseekoe mittaa korkeakouluvalmiuksia monipuolisesti, sen käyttöä saatetaan vältellä resurssiky-

symysten takia. Esseen korjaaminen on työlästä ja hankalaa, vaikka näitä voidaan helpottaa luomalla pisteytysjärjestelmä. (Mikkonen 1993, 16–17.)

Yksinkertaisimmillaan opintoihin soveltuvia hakijoita kartoitetaan monivalintakokeella. Kvantitatiivistyypiset yksiselitteiset vastaukset tekevät menetelmästä objektiivisimman. Monivalintakokeessa hakija joko on tai ole osannut vastata kysytyyn, jolloin vertailu muihin kokeen tehneisiin on helppoa ja nopeaa. Kääntöpuolena yksiselitteisyys tekee kysymyksistä mekaanisia, minkä takia monivalintakysymyksiä halutaan osaltaan välttää. (Hakkarainen 1992, 138–139.) Monivalintakokeen on havaittu mittaavan oppimisen peruslähtökohtia ja korreloivan siten ylioppilastutkintomenestyksen kanssa. Oppimisen peruslähtökohdat ovat aiempien koulutusasteiden kehittämiä valmiuksia ylipäänsä omaksua ja hyödyntää luettua. Tätä voidaan pitää vähimmäisvaatimuksena korkeakouluopinnoista suoriutumiseksi. (Lindblom-Yläne 1999, 19, 43.)

Tehtävätyyppi ei ole mutkaton, sillä monivalintakokeen ongelmia ovat mahdollisuus arvailuun, vastausten tarkistusmahdollisuuksien tarjoama korjaava palaute ja vastausvaihtoehdoista taaksepäin työskentely, jolloin vastaaminen ei perustu osaamiseen. Tämä muodostuu ongelmaksi etenkin matemaattista osaamista mittaavissa kysymyksissä, jolloin todellisen laskutaidon merkitys vähenee. (Bridgeman 1992, 253, 260.) Hakija voi myös turvautua muistiinpalautukseen sen sijaan, että joutuisi käyttämään ajattelutaitojaan tai ongelmanratkaisukykyään. Ongelmia voidaan minimoida kysymysten muotoilulla. Toisaalta esimerkiksi muistiinpalautuksella on toisinaan rooli osaamisen testaamisessa. (Elstein 1993, 246.) Lisäksi pisteiden vähentäminen vääristä vastauksista on yleisesti käytössä oleva menetelmä, vaikka tämä ei täysin poista mahdollisuutta arvailuun (Latto & Latto 2009, 130). Monivalintakokeella ei siis saada kattavasti mitattua syvällisiä opiskelunvalmiuksia, sillä vastaukset eivät reflektoi vastaajan ajattelua. Pahimmassa tapauksessa hakija oppii monivalintamuotoiseen kokeeseen valmentautuessaan väärän opiskelustrategian, josta pois opettelu vie aikaa opintojen suorittamiselta. Ongelmista huolimatta monivalintakokeessa menestymistä pidetään osoituksena motivaatiosta, sillä toistoja vaativa ulkoluku vaatii valintakoe kirjallisuuteen paneutumista. (Mikkonen 1993, 16.) Tällaista valmentautumiseen käytettyä aikainvestointia on pidetty yksinkertaisimpana tapana mitata hakijan motivaatiota (Opetusministeriö 2016, 47).

Kirjallisista valintakokeista selkeästi erottuva menetelmä ovat soveltuvuuskokeet, joiden pääasiallinen käyttäjä on opettajankoulutuslaitos. Koetyyppi on vähiten käytetty ja sen avulla valitaan korkeakoulutasolla vain pieni prosentti vuosittaisesta sisäänotosta. Soveltuvuuskoehaastattelulla ja soveltuvuutta mittaavilla psykologisilla testeillä on aiemmin valittu opiskelijoita useammille aloille, kuten logopedi-, toimittaja-, psykologi ja ekonomikoulutuksiin (Hypén 1993, 63). Soveltuvuuskoetta edeltää usein esivalinta todistuspisteiden tai kirjallisen kokeen kautta, jolloin motivaatiota ja ymmärrystä alaa kohtaan on pitänyt jo esittää. Erimielisyyksiä on ollut siitä, kuinka realistisen käsityksen esivalintatavoilla hakija on alasta ja sen opinnoista saanut. (Räihä 2010, 103–104, 114.) Soveltuvuuskoee on tyyppillisesti ryhmätilanne, jossa hakijat keskustelevat annetusta aiheesta. Toinen vaihtoehto on yksilöhaastattelu, jota voi pohjustaa ennakkoon kirjoitettuun hakemus. Yksilöhaastattelussa pyritään tutustumaan hakijaan ja luomaan tämän koulutettavuudesta ennakkokäsitys. Opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeissa pyritään ennakkokäsityksen lisäksi arvioimaan hakijan kyvykkyyttä vastata nykyopettajan työn vaatimuksiin eli vuorovaikutustaitoja, motivaatiota ja käsitystä koulumaailmasta. (Jeronen, Karjalainen, Kuoppala, Säaskilahti & Tirri 2013, 484–485, 487.)

Toinen merkittävä osa soveltuvuusarviointia ovat hakijan persoonallisuuspiirteet ja toimintatavat haastattelutilanteessa. Psykologiaperusteisissa soveltuvuuskokeissa varmistetaan hakijan henkinen hyvinvointi. (Hypén 1993, 70.) Käytännönläheisyytensä vuoksi soveltuvuuskoee voi sisältää käytännön taitojen todistamista. Koetyypin ongelmana on se, että soveltuvuuden arviointi perustuu arvioijan vertailuun hakijan ominaisuuksien ja oman ammattikäsityksensä välillä. Arvioijan tulisi pystyä unohtamaan omat mielikuvansa ja pitäytyä tavoitepohjaisessa arvioinnissa, jossa hakijan piirteitä suhteutetaan ammatin kannalta merkittäviin ominaisuuksiin. Tämän tueksi arvioinnin tavoitteet perustuvat objektiivisesti laadittuun, operationalisoitavissa olevaan kriteeristöön (Räihä 2010, 93, 117.)

Opiskelijavalinnan valintayhteistyössä saman alan koulutukset voivat käyttää yhteistä valintakoekirjaa tai -koetta tai koordinoita valintakokeiden ajoitukset. Valintaperusteet voivat olla kuitenkin erillisiä. Yhteistyöt mahdollistavat vähemmän raskaan hakemisen useampaan koulutukseen korkeakoulun sisällä tai korkeakoulujen välillä. Ennen kattavaa yhteishakujärjestelmää yhtenä valintayhteistyön muotona on käytetty myös yhteisiä

hakulomakkeita. (Mielityinen & Moitus 2002, 72–73; Jussila 1996, 9.) Hakijaystävällistä valintayhteistyötä on kritisoitu taktikoinnin mahdollisuudesta. Hakijoita kiinnostavien hakukohteiden oletetaan herkästi kasaantuvan korkeakouluihin Etelä-Suomessa, jolloin muut kaupungit jäisivät kollektiiviseksi varasuunnitelmaksi. Tutkimuksella on kuitenkin osoitettu, että hakijoiden käytös korkeakoulujen priorisoinnissa ei juuri muuttuisi siirtäessä erillisistä valinnoista yhteistyövalintaan. (Raitanen & Kokko 2000, 114.) Uhka yliopistojen tasavertaisen arvostuksen kumoamisesta on keskusteluissa siis liioiteltua. Osoitus laajasta ja toimivasta valintayhteistyöstä on kasvatustieteiden aloilta, jotka ovat hyödyntäneet valtakunnallista VAKAVA -monivalintakoetta alkaen sen kokeilusta vuonna 2006. Monista muista valintayhteistöistä poiketen VAKAVA -hanke ylittää laitosrajat. (Räihä 2007, 237.)

2.3 OPISKELIJAVALINNAN TAVOITE

Opiskelijavalinnan tavoitteet ovat yhteisen kehyksen ja pienempien yksiköiden vuoropuhelua. Valintamenetelmien kehittäminen on kirjattu yliopistojen yksilöllisiin strategiioihin tuloskausittain. Jokainen yliopisto laatii omat suunnitelmansa, joiden taustalla vaikuttavat valtakunnalliset linjaukset. (Leinonen, Laine & Jääskeläinen 2007, 10.) Tiettyihin valintakriteereihin perustuvaa opiskelijavalinnan virallista tavoitetta kutsutaan kvalifiointifunktioksi, jota määrittävät hallinnolliset tekijät (Kosonen 2007, 31–32). Valintakriteerien ominaisuuksia voidaan tarkastella valinnan eri osatekijöiden kannalta. Koulutuspoliittisiin vaatimuksiin hyvästä opiskelijavalinnasta kuuluvat kustannustehokkuus, tasavertaisuus, yksinkertaisuus, pätevyys ja stabiili olemus. Näiden kehysten rajaamalla toimilla pyritään valitsemaan opintomenestyjät. (Häkkinen 2004.) Instituution tavoitteisiin sekä toimintamalleihin perustuva opiskelijavalinta tukee sellaisten opiskelijoiden löytämistä, jotka menestyvät opinnoissaan kriittisenä ensimmäisenä opiskeluvuonna. (Reason, Treznini & Domingo 2006, 151.)

Valintamenettelyillä kartoitettuja opintomenestyjien ominaisuuksia on tutkimuksissa ja selvityksissä esitetty runsaasti. Yhtäläisyyksiä on havaittavissa, mutta tutkimukset painottavat osittain eri tekijöitä. Käytännössä kriteerit koulutettavuudesta ja valmiuksista perustuvat kunkin alan asiantuntijoiden yhteisiin merkityssisältöihin alalle soveltumista, joiden pohjana ovat tutkimustieto ja kokemus alan työssä sekä opetuksessa. Näistä taustavaikuttajista tutkimustiedon merkitys on heikentynyt koulutettavuuskriteerien

määrittäjänä. (Kosonen 2007, 39.) Heikentymisestä on tosin olemassa poikkeuksia, sillä jotkin alat hyödyntävät valintatutkimusta tai valintakokeiden arviointia. Esimerkkita-paus tällaisesta toimintamallista on luokanopettajakoulutus, jonka valinnoista tutkimus-tietoa on runsaasti. (Räihä 2007, 235.) Tutkimustiedon hyödyntämiseen todennäköisesti korreloikin sen saatavuus. Eri tieteenalojen tulisi tunnistaa kyseisellä alalla tarvittavat taidot. Alakohtaisten taitojen määrittelyn perusteella tavoitteena on kehittää mahdolli-simman toimivat menetelmät, joilla nämä alakohtaisesti soveltuvimmat opiskelijat vali-taan (Lindblom-Ylänne 1999, 17.)

Valintakriteereihin kuuluvat useimmiten motivaation mittaaminen, huvien vuoksi hake-vien sekä soveltumattomimpien karsiminen ja peruskäsityksen antaminen alan opinnois-ta valintakoe kirjallisuutta käyttämällä. Alasta riippuen painotetaan sisällöllistä perus-osaamista jo ennen opintoja sekä akateemisen opiskelun perusvalmiuksia. Konkreetti-semmin valintojen tavoitetta harvoin määritellään. (Sajavaara, Hakkarainen, Henttonen, Niinistö, Pakkanen, Piilonen & Moitus 2002, 33, 54, 105.) Lisäksi opiskelijan pitää kye-tä tieteelliseen ajatteluun, vaikka käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä. Yleistäen valintakokeilla ja niitä rajaavilla valintakriteereillä pyritään löytämään osaamiseltaan heterogeenisestä hakijajoukosta huippuaines. (Kallio 2007, 108, 116.) Toisin asian voi ilmaista siten, että perusosaamiseltaan soveltuvien ryhmän sisällä pyritään valitsemaan hakijat, jotka selviytyvät opinnoista määrittelyssä tavoiteajassa ja samalla omaksuvat tutkimuksellisen kehityksen ajatusmallin yliopiston ideologian mukaisesti. (Räihä 2010, 123.)

Käsitykset jakautuvat dikotomisesti sen suhteen, mihin näitä aloille määriteltyjä sovel-tuvuus-kriteereitä heijastetaan. Useimmiten valintamenetelmillä mitataan opintovaihees-sa tarvittavien valmiuksien lisäksi alan työtehtäviin soveltuvuutta. (Lindblom-Ylänne 1999, 50; Sajavaara ym. 2002, 33, 55). Tällöin valintamenettelyillä on pidempiaikaiset tavoitteenäkymät. Vaihtoehtona on suppeampi käsitys koulutukseen soveltuvasta opiske-lijasta. Varsinkin laajaan työtehtäväkenttään suuntaavilla generalistialoilla on vaikea arvioida työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, joten valintakriteereissä huomioidaan ainoastaan opintomenestystä ennustavia tekijöitä (Salo & Sajama 1992, 3). Opetusmi-nisteriö suosii tällaista arviointia, sillä kunkin alan työtehtäviin soveltuvuuden arvioimi-nen on haasteellista valintatilanteessa käytössä olevilla menetelmillä. Se pitää tärkeäm-pänä opinnoista suoriutumisen arvioimista mittaamalla akateemisia valmiuksia, sillä

opintojen odotetaan kasvattavan opiskelijaa alalle soveltuvuuteen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 46.)

Koulutus on suhteessa yhteiskuntaan, joten opiskelijavalinnalla on vahvat yhteydet yhteiskunnan rakenteeseen ja yksilöiden taustan luomiin mahdollisuuksiin. Yhteiskunnallinen tilanne näkyy opiskelijavalinnoissa valintakoevaiheessa hakijalta odotettujen taitoina ja tietoina kulloisenakin ajanjaksona. Valmiuksien muutosvaatimukset heijastavat yhteiskunnan muuttuvia tarpeita. (Kallio 2007, 116.) Toisaalta nykymallinen opiskelijavalinta voidaan nähdä yhteiskunnallisten tavoitteiden kompastuskivenä, sillä tiukkaan kilpailuasetelmaan perustuvat valinnat hidastavat opintojen aloitusta ja siten työelämään siirtymiä. Tämä hitaus on ristiriidassa yhteiskunnan tehokkuusoletuksen kanssa, jonka odotuksena on pitkän työuran tekeminen oman alan työtehtävissä. (Räihä 2010, 122.)

Yhteiskunnallinen merkitys yksilötasolla ilmenee sosioekonomisen aseman vaikutuksena koulutuspolulla. Valintoja on kehitetty tasa-arvoistaviksi, mutta edelleen sosioekonominen asema on yhteydessä yksilön mahdollisuuksiin edetä korkeakouluhakijaksi. Sen sijaan nykyään varsinainen valintamenettelyiden vaihe karsii hakuvaiheeseen selvinneitä taustan perusteella enää vähäisesti. (Raitanen & Kokko 2000, 30.) Eriarvoistuminen tapahtuu siis jo alemmilla koulutusasteilla yhtenäisestä peruskoulumallista ja toisen asteen opetuksesta huolimatta. Opiskelijavalinnalla on taustalla valikointifunktio, jolla ylläpidetään eri sosiaaliluokkien kerrostuneisuutta. Tarkoituksena ei ole ihmisryhmiä vaan erotella eri sosiaaliluokkien merkitystä yhteiskunnassa. (Kosonen 2007, 32.) Keskeiseksi menestymiselle tässä kehyksessä on havaittu hakijoiden isien korkeakoulutus ja asema ylempinä toimihenkilöinä. Täten hakijat ja etenkin opiskelupaikan saaneet tulevat korkeimmista sosioekonomisista taustoista, vaikka nuorina heidän oma asemansa ei ole vielä vakiintunut. Toisena menestyvänä ryhmänä ovat maanviljelijäperhetaustaiset. (Nori 2011, 114, 132.)

2.4 VALINTAKOEMENETELMÄN HAASTEET

Opiskelijavalintoihin kohdistuu monia haasteita koulutuspaikkojen mitoituksesta valintojen monimutkaisuuteen ja niiden vaatimiin resursseihin. (Jussila 1996, 25). Siten opiskelijavalintojen toimivuus on herättänyt jo vuosien ajan monia koulutuspoliittisia kysymyksiä. Korkeakoulujen arviointineuvosto on osallistunut keskusteluun arvioimalla opiskelijavalinnan toimivuutta hakijan, valintojen toteuttajan eli yliopiston ja valintajär-

jestelmän näkökulmasta. Arvioinnissa huomioitavia tekijöitä hakijoiden kannalta ovat tasavertainen kohtelu, kehittämistarpeet ja valintaprosessin toimivuus. Korkeakoulujen ja valintajärjestelmän näkökulman arviointi on laajempi ja siihen kuuluvat muun muassa soveltuvien opiskelijoiden valintaan käytettyjen menetelmien vertailu, hyvien käytäntöiden etsiminen, ylioppilastutkinnon käyttömahdollisuudet ja valintajärjestelmän kehittämisvaihtoehtojen luominen. (Sajavaara ym. 2007, 13). Tässä luvussa huomio kiinnitetään valintakokeiden, oikeudenmukaisuuden ja soveltuvien hakijoiden tunnistamisen haasteisiin.

Hakijan ja opiskelijan näkökulmasta keskeisenä haasteena on hakijan tietämättömyys yliopiston tai alan osaamisen vaatimuksista, mikä vaikeuttaa toimijuutta valintaprosessissa. Ongelmaan voidaan hakea ratkaisua selkiyttämällä opiskelijavalintaa informatiivisemmaksi opinnoissa tarvittavista valmiuksista ja toimintamalleista. Ymmärrys lisääisi hakijoiden motivaatiota käyttää aikaa ja energiaa valintaprosessiin. (Jussila 1996, 29.) Yleisen valintaprosessin lisäksi valintakokeilla on haasteensa hakijalle. Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemä tutkimus valintakokeista osoitti, että noin kaksi kolmasosaa yliopiston hakijoista piti valintakoetta tarkoituksenmukaisena. Valintakoe antoi hakijoille käsityksen alasta ja mittasi valintakoetta varten opeteltua tietoa. Vaihtelua kokemuksissa oli sen sijaan siinä, kokivatko hakijat pystyvänsä esittämään taitonsa sekä motivaationsa ja olisivatko he kokeneet jonkin muun koemuodon toimivammaksi. (Sajavaara ym. 2002, 102.)

Toimivimman valintamenetelmän valitseminen ei ole yksinkertaista, sillä eri menetelmillä on tyypilliset piirteensä ja seurauksensa valinnan tulokseen. Yhteiskuntapolitiikan koulutuksen opiskelijavalinnasta tehty tutkimus osoittaa, että eri valintamenetelmillä valituiksi tulisivat erilaisia osaamisalueita hallitsevat ja motivaatioltaan eritasoiset opiskelijat. Tutkitun koulutuksen kontekstissa soveltuvimmat opiskelijat saadaan valittua ylioppilastutkinnon alkupisteiden, aineistokokeen ja pääsykoekirjallisuuden yhdistelmällä verrattuna yksinkertaisempaan valintakoekirjallisuuteen perustuvan kokeen ja ylioppilastutkinnon alkupisteiden yhdistelmään. Yhdistämällä useita valintaperusteita saadaan käyttöön niille ominaiset edut yhtäaikaisesti eli valituksi saadaan aiemmissa opinnoissa menestynyt, tekstinymmärrysvalmiuksia omaava ja opiskeluun motivoitunut joukko. Samalla saadaan laskettua uusien opiskelijoiden keski-ikää sekä tasattua mies-

ten ja naisten suhdetta. Hyödyntämällä yhtä valintamenetelmää tietty soveltuvuuspiirre korostuisi selkeämmin, mutta samalla muut osa-alueet jäisivät mittaamatta tehokkaasti. (Salo & Sajama 1992, 18–19.)

Eri valintamenetelmien kyvystä ennustaa opintomenestystä on ristiriitaisia tutkimustuloksia. Korrelaatioita tutkittaessa on havaittu yhteys soveltuvuskokeen sisältävän valintakoemenestyksen ja lukion päättötodistuksen välillä. Ylioppilastutkintotodistuksen yleisarvosana ei ollut yhteydessä valintakokeesta saatuihin pisteisiin. Päättötodistuksen keskiarvo, valintakokeen kirjallinen osuus ja yksittäiset ylioppilastutkintoarvosanat kuvastavat myöhempää opintomenestystä. (Ahvenainen, Vehkakoski & Meriläinen 2000, 48, 52, 53, 62.) Samansuuntaisia tuloksia on saanut Hypén (1993, 77) havaitessaan ylioppilastutkintotodistuksen ja kirjallisen valintakokeen korrelaation puutteen. Laajassa selvityksessä on havaittu valintakokeen yleisiä valmiuksia mittaavassa osiossa menestymisen olevan yhteydessä myöhempään akateemiseen menestykseen. Tulos perustuu siihen, että valintakoe erottelee hakijat, joilla on valmiudet havaita ja hyödyntää tietoa. Valintakokeita sekä yleisiä valmiuksia mittaavia testejä voidaan pitää luotettavina opiskelijavalintamenettelynä. (Wei, Li & Gan 2014, 178.)

Lisäksi lääketieteen opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa aineistotyyppisen valintakokeen todentamalla korkeakouluvalmiuksilla oli kohtalainen kyky ennustaa myöhempää opintomenestystä. Osittain tämä tosin johtuu siitä, että valittujen opiskelijoiden yleinen taitotaso on korkea ja yhtäläinen. (Lindblom-Ylänne, Lonka & Leskinen 1999, 15.) Häkkisen (2004, 3, 20, 22–23, 26) mukaan opintomenestyksen ennustetekijät ovat alakohtaisia. Joillain aloilla valintakokeella on suuri merkitys, mutta sen yleinen ennustearvo jää 25 prosenttiin. Toisilla aloilla taas toisen asteen opintojen keskiarvo tai harvemmissä tapauksissa ylioppilastutkinto ja ulkomaiset valmiuksien mittaamiseen käytetyt testit ovat parempia opintomenestyksen ennustajia. Ylioppilastutkinnon vähäinen painoarvo opintomenestyksen ennustajana johtuu opiskelemaan valittujen arvosanojen vähäisestä vaihtelusta. Valintamenetelmien hyötyeroista johtuen Häkkinen (2004) ehdottaakin soveltuvimmaksi vaihtoehdoksi toisen asteen menestyksen ja valintakokeiden pistemäärien yhdistämistä yhteispisteiksi. Voidaan siis todeta, että valintamenettelyt ylioppilastutkinnosta eri valintakokeisiin ovat kaikki kohtalaisia koulutettavuuden ennustajia, mutta eivät kykene muodostamaan eroja valitun parhaan aineksen välille.

Sekä valintaperusteita vertailevan tutkimuksen että mediassa huomiota saaneen Turun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan simulaation perusteella valituiksi tulisivat osittain eri hakijat sen mukaan, painotetaanko valintakoetta vai ylioppilastutkintotodistuksesta saatuja pisteitä. Parhaiten jo toisen asteen opinnoissa menestyneet tulisivat valituiksi kummalla tahansa tavalla. Painotus ylioppilastutkintoon lisäisi naisten ja nuorempien opiskelijoiden määrää korkeakoulutuksessa. Tulokset ovat kuitenkin vain arvioita, sillä valintamenettelyn muuttaminen oletettavasti muuttaisi myös hakijakäyttäytymistä. (Häkkinen 2004, 16, 18; Härkönen 19.8.2017) Suurin vaikutus valintaperusteen muutoksella on siis keskimukaisesti opinnoissa menestyneisiin. Valintakeskusteluissa yhtenä huolenaiheena on ollut opiskelijoiden kiinnittymättömyys opintoihin, mikä johtaa usein opintojen keskeyttämiseen tai alan vaihtamiseen. Tutkimusten perusteella ei kuitenkaan ole tunnistettu suoraa yhteyttä kiinnittymisongelmien ja käytetyn valintamenetelmän välillä. (Jussila 1996, 27–28.)

Oikeudenmukaisuuden toteuttaminen luo omanlaisensa haasteen. Koulutusjärjestelmän näkökulmasta oikeudenmukaisuus voidaan määrittää kolmella tekijällä. Opiskelijavalinnan tulee perustua hakijoiden akateemisiin ansioihin, joiden tulee olla vertailtavissa. Ansiot voivat olla menestys valintakokeessa, alemman asteen opinnoissa tai korkeakouluopintoja vastaavissa opinnoissa. Toisena tekijänä on valintamenetelmien käytön systemaattisuus ja läpinäkyvyys, jolloin vaatimukset ovat kaikille hakijoille yhtäläiset. Tätä kutsutaan proseduraaliseksi oikeudenmukaisuudeksi. Viimeinen tekijä on normatiivinen oikeudenmukaisuus, jonka perusteella opiskelijavalinnan tulee heijastaa yhteiskunnan laajempia käsityksiä oikeudenmukaisuudesta. Käytännön tasolla valinnan toteuttamisen tulee olla yhteydessä koulutusorganisaation tavoitteisiin sopivien opiskelijoiden valitsemisesta. Tasa-arvon haasteeksi muodostuu helposti hakijoiden ansioituneisuuden korostaminen tasa-arvokysymysten kustannuksella. (Pitman 2016, 1205, 1207–1209.)

Vaikka korkeakouluhakujärjestelmä pyrkii oikeudenmukaisuuteen, se asettaa todellisuudessa hakijoita eri lähtökohtiin. Oikeudenmukaisuus on aiheellinen huoli, sillä yliopistoissa on koko väestöön suhteutettuna yliedustus ylemmistä sosioekonomisista luokista tulevia. Yhtenä syynä tähän pidetään maksullisia valmennuskursseja, joihin varakaammista taustoista tulevilla on paremmat mahdollisuudet osallistua. Yliopistot eivät edellytä valmennuskurssien suorittamista, mutta käytännössä kilpailuisemmille aloille

niille osallistumattomuus pienentää sisään pääsyn todennäköisyyttä huomattavasti. Äärimmäisessä tapauksessa valmennuskurssit toimivat siis esivalintana. Toisena haasteena ovat vaatimukset lukioaikaisesta päätöksenteosta. Osa valintakokeista edellyttää syvää osaamista määritellyistä oppiaineista, joten kyseisiä oppiaineita lukiossa eniten lukeneet ovat etulyöntiasemassa. (Kosunen, Haltia & Jokila 2012, 339, 342, 345–346.)

Suomessa oikeudenmukaisuuden voidaan nähdä toteutuvan monia maita paremmin, sillä hakujärjestelmä on yhtenäinen sekä valintaperusteet selkeästi määriteltynä. Eri lähtökohdista tulevien hakijoiden tasa-arvo pyritään toteuttamaan, mutta tätä vaikeuttaa yliopistokohtainen parhaimman opiskelija-aineksen tavoittelu. Haasteena on myös uusien ylioppilaiden ja aiemmin valmistuneiden vastakkainasettelu. Uusien ylioppilaiden tilannetta on pidetty muita heikompana ja heidän asemaansa on pyritty jo pitkään tasa-arvoistamaan muihin hakijoihin nähden. Tutkimusten mukaan sisään pääsy on vaikeampaa vanhemmille hakijoille ilman opintotaustaa. Kannanotoissa esiin nousevat aikaresurssit ovat vain osatekijä onnistumismahdollisuuksissa, sillä merkittävimpinä tekijöinä ovat hakijan ikä ja kyvykkyys valmentautua valintakokeeseen. Kyvykkyydestä osoituksena aiemmin valintakokeissa menestyjiä olivat uusien ylioppilaiden lisäksi hakijat, joilla oli taustalla aiempia korkeakouluopintoja. (Nori 2011, 217–218, 223.) Vastavalmistuneiden ja pidemmän aikaa sitten ylioppilastutkinnon suorittaneiden tasavokysymykseen ei edelleenkään ole ratkaisua. Sen sijaan ensikertalaisuuskiintiötä voidaan pitää korkeakoulutukseen osallistumiseen tasa-arvoa lisäävänä, jolloin myös osaamiseroja tasataan.

Hakijat itsekin toivovat opiskelijavalinnalta tasa-arvoisia mahdollisuuksia ja yhteyttä korkeakouluun oppimisympäristönä. Opiskelijoiden näkökulmasta oikeudenmukaisimpana ja tieteellisen oppimisympäristön kontekstiin sopivimpana pidettiin valintakoetta, joka perustui haettavaan alaan johdettavaan teokseen. Ainoana ongelmana hakijat pitivät kirjallisissa valintakokeissa rajoittunutta mahdollisuutta erottautua oman persoonan esilletuomisen kautta. Persoonan näyttämisen mahdollisuus nostikin haastattelun arvostetuksi valintamenetelmäksi. Eniten kritiikkiä oikeudenmukaisuuden puutteesta sai joissain maissa pitkät perinteet omaava arvonta. Myös toisen asteen oppilaitoksen arvostajien hyödyntämistä valintaperusteena kritisoitiin niiden ja korkeakouluopintojen eroavaisuudesta, heikosta erottelukyvystä ja osaamisnäytön mahdollisuuksien puutteesta.

Epäoikeudenmukaisuuden käsitystä lisäsi se, etteivät kaikki maat mahdollista toisen asteen tutkinnon arvosanojen korottamista jälkikäteen. Toisaalta yli puolet hakijoista ei kokenut valintamenetelmän vaikutusta niin merkittäväksi, että sillä olisi merkitystä omaan hakukäyttäytymiseen. (Niessen, Meijer & Tendeiro 2017, 77, 80–81.)

Koemuodoista monivalinta on saanut kritiikkiä hakijoilta tutkimuksissakin havaitusta pinnallisuudestaan. Hakijat toivovat ulkomuistiin perustuvien tehtävien vähentämistä, sillä he eivät usko niiden mittaavan opinnoissa tarvittavia ominaisuuksia tai syvällistä ymmärtämistä. Valintakokeisiin toivottiin soveltamista vaativia tehtäviä ja kokeen rinnalle lukion päättötodistusta tai ylioppilastutkintotodistuksesta saatavia pisteitä, joiden koetaan kuvastavan yleistä osaamistasoa. (Raitanen & Kokko 2000, 92, 98.) Hakijat haluavat siis valintakokeen linkittyvän tuleviin opintoihin sekä antavan mahdollisuuden erottautua syvällisellä osaamisella. Valintakokeiden toimivuutta arvioidessa on esitetty huoli valintakoe kirjallisuuden määrän kohtuuttomuudesta, sillä teosten sivumäärät saattavat kasvaa satoihin sivuihin. Etukäteislukemisen suuri määrä on haaste etenkin uusille ylioppilaille, sillä heille jää muita hakijoita vähemmän aikaa valintakokeeseen valmistautumiseen. Tämä luo eriarvoisen aseman hakijoiden välillä. (Leinonen, Laine & Jääskeläinen 2007, 61, 64.)

Soveltuvuuskokeen toimivuus ja haasteet ovat olleet tutkimuksen kohteina, koska menetelmän resurssikustannukset ovat suuret. Erityispedagogiikan haastattelumuotoisessa soveltuvuuskokeesta tehdyn tutkimuksen perusteella kokeen arvioitsijoiden keskinäiset näkemykset hakijan soveltuvuudesta sekä hakijan menestys soveltuvuuskokeen eri osissa olivat yhdenmukaisia. Haastattelu vaikuttaa siis luotettavalta menetelmältä valita soveltuvat opiskelijat. (Ahvenainen, Vehkakoski & Meriläinen 2000, 48, 52.) Haastattelu ei välttämättä ole ainut toimiva menetelmä. Hoitotyön opiskelijavalintojen kehittämistä tutkinut Talman (2014, 118, 126) ei havainnut merkittävää eroa soveltuvuuskokeella tai kirjallisella kokeella valittujen opiskelijoiden välillä. Soveltuvuuskokeella on kirjallista koetta heikompi kyky valita opinnoissaan menestyvimmit opiskelijat, mutta opiskelijoiden opiskelumotivaatiossa ei ollut eroa valintamenetelmien välillä. Soveltuvuuskokeen kustannukset nousevat suuriksi, joten tutkimuksen mukaan pelkän kirjallisen kokeen käytön mahdollisuutta tulee harkita.

Etenkin ammattiin tähtäävillä tai ihmisläheisillä aloilla soveltuvuuskokeelle voisi olla kustannuksista huolimatta tarvetta, sillä soveltuvuudesta ei saada kattavaa käsitystä kirjallisella kokeella. Lääketieteellisessä tiedekunnassa ei käytetä soveltuvuuskoetta, joten hakijan henkisen hyvinvoinnin tilasta ja sosiaalisista taidoista potilaskohtaamisissa ei saada tietoa. Ruotsissa lääketieteellinen tiedekunta hyödyntää haastatteluita, mutta hyöty suhteessa kustannuksiin ei ole yksiselitteinen. Haastattelun on havaittu painottavan sisäänotossa vanhempia opiskelijoita kuin muut valintamenetelmät. (Leinonen, Laine, Jääskeläinen 2007, 32, 52.) Soveltuvuuskokeista ei mitä ilmeisimmin ole haittaa, mutta niiden hyöty voi kustannuksiin nähden olla vähäinen.

Yksi suurimmista valintakokeiden haasteita on motivaation mittaaminen ja hakijan mahdollisuus todistaa motivaationsa opintoihin. Motivaation mittaamisessa on kaksi eri puolta. Toisaalta motivaation mittaamisesta tehdään päätöksiä, mutta samalla tämän moninaisen ilmiön mittaaminen on haastavaa. Korkeakoulujen arviointineuvosto on aikoinaan pyytänyt korkeakouluilta omien valintamenetelmiensä ja valinnan tavoitteiden arviointia. Tavoitteiden määrittelyssä oli koulutuskohtaisia eroja, mutta lähes kaikki mainitsivat motivaation tai kiinnostuksen opiskelua tai alaa kohtaan. (Sajavaara ym. 2002.) Osa valintakokeilla välittyvää opiskelumotivaatiota on hakijan tutustuminen alaan. Käsityksen saaminen antaa tukea hakupäätökselle, mutta antaa kuvan ainoastaan yhdestä alasta, jonka nuori olettaa itselleen kiinnostavimmaksi. (Opetusministeriö 2016, 49.)

Motivaation mittaaminen valintakokeessa jää välineelliseksi ja pintapuoliseksi. Motivoituneena hakijana pidetään henkilöä, joka käyttää aikaa valintakoe kirjallisuuden lukemiseen. Tämä ei riitä kuvastamaan motivaatiota, sillä se ei kerro halusta syvälliseen oppimiseen. Vähäisesti motivoitunut hakija haluaa vain selviytyä valintakokeesta ja opiskelee valintakoe kirjallisuutta pintapuolisesti ulkoa. Tällöin alan sisältöön motivoituneet hakijat eivät saa ansaitsemaansa hyötyä opiskelunsa syvällisyydestä. Valmiudet tiedon soveltamiseen eivät kehity, mutta ovet korkeakouluun voivat aueta. Toisaalta aikainvestointi vastaa myöhemmin opinnoissa vaadittavia pitkäjänteisyyden, ahkeruuden ja stressin sietokyvyn ominaisuuksia, joten sillä on merkityksensä valinnan taustatekijänä. (Korhonen & Kuoppala 2003, 34, 62–63.) Järjestelmätason motivaation ja soveltuvuuden mittaaminen välittyy pintapuolisena hakijan kokemuksiin. Hakijat kokevat

valintakokeiden palkitsevan lukuahkeruutta ja sisällöllistä osaamista. Kauppakorkeakouluun hakijoista yli 80 prosenttia kokee olevansa motivoituneita opiskeluun ja alaan. Omakohtaisen motivaation koetaan ilmenevän muun muassa tavoitteellisuutena ja aktiivisuutena. Motivoituneiden hakijoiden valintakoe-kritiikistä huolimatta valituiksi tulivat ne tutkittavat, joiden itsearvioinnit motivaatiostaan olivat korkeimmat. (Kokko & Raitanen 2000, 43, 135.) Motivaatiota saadaan jollain tasolla mitattua valintakokeilla, mutta huomionarvoista on, tulevatko mitatuiksi motivaation opiskelulle tärkeimmät puolet.

2.5 KORKEAKOULUJEN VALINTAUUDISTUS

Opetus- ja kulttuuriministeriö on tehnyt korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamista koskevan päätöksen, jonka perusteella yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat vuodesta 2020 alkaen velvoitettuja lisäämään ylioppilastutkintotodistuksen käyttöä opiskelijavalintojen toteuttamisessa. Vaikka uudistus koskettaa koko korkeakoulutuksen kenttää, painotetaan tässä luvussa tutkimuksen tavoitteen mukaisesti yliopistoa.

Korkeakoulujen valintauudistuksen toimenpiteet

Korkeakoulujen valintauudistukseksi nimetyn valintajärjestelmän muutoksen pidempiaikaisena tavoitteena on nopeuttaa toisen asteen tutkinnon suorittaneiden nuorten opintoihin ja työelämään siirtymistä. Päämäärinä uudistuksessa ovat valintajärjestelmän tasavertaisuus, tehokkaasti hyödynnetyt resurssit ja mahdollisuuksien tarjoaminen hakijoille huomioiden sekä korkeakoulujen että hakijoiden aseman. Uudistus toteutetaan valintajärjestelmän selkeyttämällä painottamalla valinta ylioppilastutkinnon yhden näytön käyttöarvoon verrattuna tilanteeseen, jossa nuori suorittaa peräkkäin ylioppilaskokeet ja alapidon valintakokeen. Ylioppilaskokeiden uusimista pidetään uudistuksessa mielekkäämpänä kuin valintakokeen suorittamista useasti, sillä korotetuista ylioppilaskokeiden arvosanoista hyötyy suoraan seuraavissa korkeakouluhauissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 8–9, 56.) Opiskelijavalinnan toteuttamisen moniulotteisuuden vuoksi valintauudistus on pitkällisten selvittelyiden tulos. Ylioppilastutkintoa painottavan todistusvalinnan lisäämisestä ja opiskelijavalinnan keventämisestä on korkeakoulupolitiikassa keskusteltu Opetusministeriön aloitteesta 2000-luvun alkupuolelta lähtien (Ahola 2004, 55).

Valintauudistuksen suunnittelussa ilmenee painotus ylioppilaisiin, vaikka ammatillinen koulutus sekä ulkomaiset tutkinnot ovat osa toisen asteen koulutusta. Ammatillisten tutkintojen hyödyntäminen onkin haaste, jota vielä työstetään. Toisena suunnittelun kohteena on laajennettava valinta avoimen yliopiston opintojen perusteella, jolloin hakijan odotetaan osoittaneen näillä opinnoillaan riittävät valmiudet korkeakouluopintoihin. Myös valintakooreitti säilytetään osittain, mutta jatkossa kokeilla mitataan sisällöllisen osaamisen sijaan korkeakouluvalmiuksia. Tästä johtuen etukäteisvalmentautumisen tarve vähenee. Valintayhteistyötä korkeakoulujen välillä lisätään ja säilytettävien soveltuuskokeiden olemassaolo perustetaan tutkimustietoon. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 17.8.2017.)

Kesäkuussa 2018 yliopistot julkaisivat Opintopolku-palvelussa kootusti vuonna 2020 voimaantulevat valintaperusteet. Valintaperusteissa todistusvalintaa lisättiin koskemaan keskimäärin 51–60 prosenttia aloituspaikoista, mutta todellinen vaihteluväli on 25–100 prosenttia. Matemaattisilla aloilla todistusvalinnan osuus on keskimääräistä korkeampi. Kaikkiin hakukohteisiin saa pisteitä äidinkielen arvosanasta, ja usein myös matematiikasta. Useisiin hakukohteisiin saa pisteitä reaaliaineista tai kielistä, joista huomioidaan yksi tai useampi hakijan paras tai parhaat arvosanat. Osa hakukohteista on rajannut pisteyttävät reaaliaineet oppiaineisiin, jotka vastaavat parhaiten koulutusta. Pisteytyksissä eroja hakijoiden välille luodaan käyttämällä desimaalilukuja. Koulutukset voivat asettaa kynnyksehtoja, joissa hakija voi tulla valituksi vain kirjoitettuaan määritellystä oppiaineesta vähintään valintaperusteissa ilmoitetun arvosanan. (Opintopolku 2018e.) Ylioppilastutkinnon pisteytysjärjestelmän selkeyttäminen antaa lukiolaiselle mahdollisuuden ennakoida toisen asteen opinnoissa tehtyjen valintojen vaikutuksen korkeakouluhakuun. Ennen valintauudistusta korkeakouluilla on ollut autonomia määrittää valintaperusteet vuodeksi kerrallaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 20, 58.)

Valintauudistuksen toteuttamisen perustelut

Opiskelijavalinnan uudistaminen ylioppilastutkintopainotteiseksi on merkittävä muutos Suomen perinteiseen valintajärjestelmään. Opetushallitus on esittänyt Valmiina valintoihin -raportissaan perusteluita päätökselle. Lähtökohtana perusteluissa ovat ylioppilastutkinnon valtakunnallisuus, laaja hyödynnettävyys ja osaamisen kattava mittaaminen. Valtakunnallisuus tuo mahdollisuuden vertailuun ja ikäluokan laajaan osallistumiseen.

Ylioppilaskirjoitusten ainevalikoima on laaja, joten korkeakoulut voivat painottaa valittujen opiskelijoiden osaamisessa tavoitteidensa mukaisia osa-alueita. Tiettyjen painotusten oletetaan tasaavan ongelmia opiskelijoiden perusosaamisessa esimerkiksi ruotsissa, jos kyseisen oppiaineen ylioppilaskoemenestyksestä saa pisteitä valintaan. (Opetusministeriö 2016, 9–10, 58.) Opetusministeriön kannassa ylioppilastutkinto tarjoaa laajat mahdollisuudet.

Pelkän ylioppilastutkinnon hyödyntämiselle osaamisen mittarina on tutkimuksellista tukea. Ylioppilastutkinnon hyvin suorittaneiden on havaittu saavan nopeimmin opiskelupaikan korkeakoulusta. Jatkokoulutusvalmiuksien olemassaolon edellyttää tällöin ylioppilaskirjoituksista vähintään Magna cum laude approbaturin (M) yleisarvosanaa. (Hautamäki, Säkkinen, Tenhunen, Ursin, Vuorinen, Kamppi & Knubb-Manninen 2012, 16, 36) Ylioppilastutkintomenestyksen on myös havaittu korreloivan positiivisesti useita osioita sisältävän valintakokeen kanssa eli antavan yhtäläistä tietoa monipuolisesta osaamisesta. Suurin yhtäläisyys on ylioppilastutkintotodistuksen ja aineistokokeen välillä. (Lindblom-Yläne 1999, 34.) Näiden tutkimustulosten ja Opetusministeriön perusteluiden pohjalta erillinen valintakoe olisi ajan ja energian käyttöä jo aiemmin menestyneiden kohdalla. Huomiotta jäävät kuitenkin ne lukiossa heikommin menestyneet nuoret, joilla voisi olla mahdollisuus menestyä korkeakouluopinnoissa.

Opetusministeriön näkökulmasta valintakokeiden suuri haaste on mahdollisuuksien rajoittaminen. Uusille ylioppilaille jää useimmissa hakukohteissa muita hakijoita vähemmän aikaa valmentautua valintakokeeseen. Suuri osa valintakokeista on hakukohdesidonnaisia sekä erillistä hakukohdesidonnaista valmentautumista vaativia, jolloin nuorella ei ole aitoa mahdollisuutta hakea useammalle alalle samana hakukertana. Hakija joutuu tekemään valintoja hakukohteiden välillä, mikä rajoittaa toimijuutta. Opetusministeriö ei pidä korkeakoulujen valintayhteistyötä riittävänä ratkaisuna. Ylioppilastutkinto mahdollistaisi hakemisen useampaan koulutukseen yhdellä näytöllä ilman, että useampaan hakukohteeseen hakemisesta olisi haittaa muille hakukohteille. Nykyisellään saman hakukohteen valintakokeeseen usein luetaan useana peräkkäisenä vuonna. Valintakokeiden ongelmana hakukäyttäytymiselle on myös oletettu vaatimustaso, jolloin hakija saattaa kokea omat aika- ja osaamisresurssinsa riittämättömiksi. (Opetusministeriö 2016, 25, 47, 54.) Tällainen toimijuuden rajoituksen oletus liittyy korkeakoulun ja opis-

kelijan vastavuoroiseen valintaan sekä valituksi tulemiseen, jota Pekkarinen ja Sarvimäki (2016, 5–7) kutsuvat kaksisuuntaisiksi markkinoiksi. Kaksisuuntaisilla markkinoilla opiskelija valitsee hakukohteensa kiinnostuksensa perusteella ja korkeakoulu valitsee asettamansa osaamisvaatimukset täyttävän opiskelijan. Kaksisuuntaisten markkinoiden haasteet näkyvät hakukäyttäytymisessä, sillä vain yksi neljästä hakijasta osallistuu yhtenä hakukertana useampaan kuin yhden alan valintakokeeseen. Nuori voi jättää hakematta kiinnostavimmalle alalle, jonka valintakokeesta hän ei usko selviytyvänsä.

Tästä on tulkittavissa, että hakumahdollisuuksien laajentamisen kannalta ylioppilastutkinnon painottaminen hyödyttäisi useammasta alasta kiinnostunutta hakijaa, sillä useammalle alalle hakeminen lisää todennäköisyyttä opiskelupaikan saamiseen. Uudistuksessa olisi mahdollista hakea eri koulutuksiin, jotka nykytilanteessa vaatisivat kohtuutonta valmentautumista eri alojen kirjallisuudesta. Ainoastaan yhdestä alasta kiinnostuneelle hakijalle vaihtoehtoiseen koulutukseen valikoituminen johtaisi ensikertalaisuuden menetykseen.

Valintauudistus ottaa kantaa hakijoiden motivaation mittaamiseen. Nykyisessä järjestelmässä hakijan katsotaan osoittavan motivaationsa alaa ja korkeakoulua kohtaan järjestämällä hakutoiveensa. Lisäksi ensikertalaisuuskiintiöillä pyritään takaamaan opiskelupaikan vastaanottaneen alakohtainen motivaatio, sillä vähemmän kiinnostavaa opiskelupaikkaa ei oteta kiintiön myötä vastaan yhtä huolettomasti. (Opetusministeriö 2016, 47–48.) Yhteishaun hakulomake on rakennettu tämän perusteella. Hakijalle tarjotaan vain ylintä hakutoivetta, johon yksilölliset valinnan pisteet riittävät. Opiskelupaikan tarjoamisen jälkeen alemmat hakutoiveet peruuntuvat. (Opintopolku 2018a.) Valintauudistuksessa motivaation mittaaminen aikaistuu hakuvaiheesta toisen asteen opintoihin. Motivaatiota mitattaisiin osaamisen mittaamisen ohella lukio-opinnoissa ja ylioppilas-kirjoituksissa menestymisenä. Perusteluina toimintamallille on pidempiaikaisen opiskelumotivaation osoittaminen sekä motivaation tärkeys verrattuna nykyisen sisältöosaamisen painotukseen. Opetusministeriö pitää tärkeänä, että nuori on tavoitteellinen jo lukio-opinnoissa eikä vasta valmentautuessaan valintakokeeseen. Nykyisessä järjestelmässä huoleksi esitetään nuorten alisuoriutuminen lukio-opinnoissa. Lisäksi sisällöllisesti haastava valintakoe ei anna mahdollisuutta sisäänpääsyyn motivoituneelle, mutta sisältöosaamiseltaan heikommalle hakijalle. (Opetusministeriö 2016, 47–48.)

Motivaation mittaamisen ajoittaminen lukioon on saanut kritiikkiä kohtuuttomien paineiden asettamisesta lukiolaisille, sillä opiskelijavalinnassa arvostettavien piirteiden osoittamisen aikajänne kasvaisi pitkäksi (Räihä 2010, 17). Korkeakoulujen näkemyksissä sen sijaan Opetusministeriön esitys motivaation mittaamisesta on saanut neutraalin vastaanoton. Valintakokeita ei pidetä parhaana tapana mitata kyseistä piirrettä. Suorat kannanotot ylioppilastutkinnon tehokkuudesta vaihtoehtoisena ratkaisuna ovat vähäisiä. Suorempia kannanottoja muodostuu avoimen korkeakoulun kurssien suorittamisesta motivaation osoittajana, sillä osa pitää mallia toimivana osan kyseenalaistaessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 05/2017.)

Valintauudistukseen kohdistuva kritiikki

Opetusministeriön määritelmän mukaan lukiokoulutuksen ja ylioppilastutkinnon alkuperäisinä tarkoituksina on ollut toimia siltana lukiosta korkeakouluopintoihin. Ylioppilastutkinnon tavoitteena on opetussuunnitelmaan kirjattujen tietojen ja taitojen omaksumisen sekä opiskelukypsyyden mittaaminen opiskelijan suorituksesta. Näitä tekijöitä on pidetty korkeakouluvalmiuksien osoittajina. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 34, 43.) Useat opiskelijat kokevat omaksuvansa korkeakouluopiskelussa vaadittuja taitoja, kuten kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisua, oppimaan oppimisen taitoja ja tavoitteellista työskentelyä jo korkeakoulua edeltävissä opinnoissa. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 61, 64). Oletus lukiossa kehittyneistä korkeakouluvalmiuksista ei tutkimustiedon perusteella ole ehdoton. Jäljelle jää huomattava osuus opiskelijoita, jotka eivät koe saavansa korkeakouluvalmiuksia ja oletettavasti vielä suurempi osuus niitä, jotka omaksuvat vain osan valmiuksista.

Ylioppilastutkinnon käyttöä opiskelijavalinnoissa on myös kritisoitu siitä, ettei se ota huomioon alojen erityistarpeita tai aina kerro syvällisestä oppimisesta (Räihä 2007, 230). Yliopistossa on monia aloja, joilla vastaavaa opetusta ei ole lukiossa. Näillä aloilla hakija tutustuu alan sisältöön ensi kertaa vasta valintakoekirjallisuudessa ja saa käsityksen kiinnostuksestaan alaa kohtaan. Esimerkiksi kauppatieteiden koulutuksessa noin 40 prosenttia hakijoista kokee valintakoevalmentautumisen selkiyttäneen käsitystä alasta. (Kokko & Raitanen 2000, 52–53, 69) Tavoite nopeasta korkeakouluopintoihin siirtymisestä saattaa epäonnistua, jos nuori virheellisen käsityksen perusteella tekee väärän alavalinnan. Opintoihin kiinnittymisestä tulee haasteellista, jos opiskelijoiden alakohtainen

pohjatietämys on nykyistä heikompaa tai tietojen lähtötaso vaihtelee. Voidaan olettaa, että osa opiskelijoista on tutustunut oma-aloitteisesti alan kirjallisuuteen, mutta osa aloittaa opinnot pelkkien oletusten varassa.

Kritiikkiä voi esittää oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Opiskelijavalinnassa jokaisella tulisi olla mahdollisimman tasa-arvoiset mahdollisuudet saada opiskelupaikka. Keskeisimpänä huomionkohteena on toisella asteella hyvin menestyneiden ja heikosti menestyneiden vastakkainasettelu, jolloin heikoimmin menestyneille on haluttu varmistaa yhtäläiset mahdollisuudet. Tyypillisesti valintakokeen oletetaan mahdollistavan menestymisen hakijoille, jotka eivät saa alkupisteitä ylioppilastutkinnosta tai nämä pisteet jäävät alhaisiksi (Leinonen, Laine & Jääskeläinen 2007, 22). Ylioppilastutkinnon voidaan tulkita kaventavan mahdollisuuksia. Valintakoetta pidetään korkeakoulujen näkökulmasta tasa-arvoisimpana toisena mahdollisuutena. Perusteluina ovat ylioppilaskokeissa vaadittavan osaamisen laajuus sekä mahdollinen ylioppilastutkinnon ja korkeakouluhaun pitkä aikaväli. Valintakokeita pidetään resurssitehokkaimpana ratkaisuna. Ammattikorkeakoulujen näkemys ylioppilastutkinnon hyödyntämisestä ja arvosanojen korottamisesta on yliopistoja positiivisempi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 05/2017.)

Valintakokeen tasa-arvoisuutta pidetään kuitenkin valintauudistuksessa kyseenalaisena. Lukio-opintoihin keskittyneet ja ylioppilaskirjoituksissa menestyneet eivät lopulta saa suorituksistaan suoranaista hyötyä opiskelijavalinnoissa. Toinen ryhmä ovat nuoret, joilla ei ole mahdollisuutta varallisuuden tai alueellisten tekijöiden takia osallistua etulyöntiaseman antaville valmennuskursseille. Oikeudenmukaisessa valintajärjestelmässä hakija ei päädy huonompaan asemaan taustansa tai aiempien virheiden takia. Valintauudistuksessa tasa-arvon haasteena ovat esimerkiksi pojat, joiden ylioppilastutkintomenestys on keskimääräisesti tyttöjä heikompi. (Pekkarinen & Sarvimäki 2016, 6–7.) Opetusministeriö on rakentanut ratkaisua toisen mahdollisuuden tarjoamisen kautta niille, joiden ylioppilastutkinnon arvosanat eivät riitä opiskelupaikkaan. Toisen mahdollisuuden muodostaisivat ylioppilaskokeiden aiempaa paremmat uusimismahdollisuudet. Tavoitteena on myös lisätä haettavaan alaan tutustuttavia MOOC-kursseja (Massive Open Online Course), joissa menestymällä opiskelupaikka saavutettaisiin. Muut kurssille osallistuneet saisivat kurssisuorituksen avoimen korkeakoulun opintopisteinä. (Opetusministeriö 2016, 65–66.)

Kannanottoja valintauudistukseen

Valintauudistuksen suunnittelun vaiheessa koulutuskentän toimijoilta pyydettiin lausunnot suunnitelmasta, jotka tiivistettiin koosteeksi. Lausunnoissa yliopistojen näkökulma ylioppilastutkinnon painottamiseen valintamenetelmänä on kaksijakoinen. Osa yliopistoista kannattaa valintauudistuksen mukaista järjestelmää pääosin, mutta suurin yliopistoista osa ei pidä sitä toimivana ratkaisuna. Todistusvalinta katsotaan mahdolliseksi lukioaineita vastaavilla aloilla, mutta muilla aloilla valintakokeet halutaan säilyttää. Lähes kaikki korkeakoulut kannattavat valintakokeiden keventämistä, jolloin etukäteiskirjallisuuden osaamisen sijaan mitattaisiin toisella asteella hankittua osaamista sekä korkeakouluvalmiuksia. Myös valintaperusteisiin toivotaan pysyvyyttä ja selkeyttä verrattuna nykyiseen moninaisuuteen ja hakijalle näyttäytyvään ennustamattomuuteen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 05/2017.)

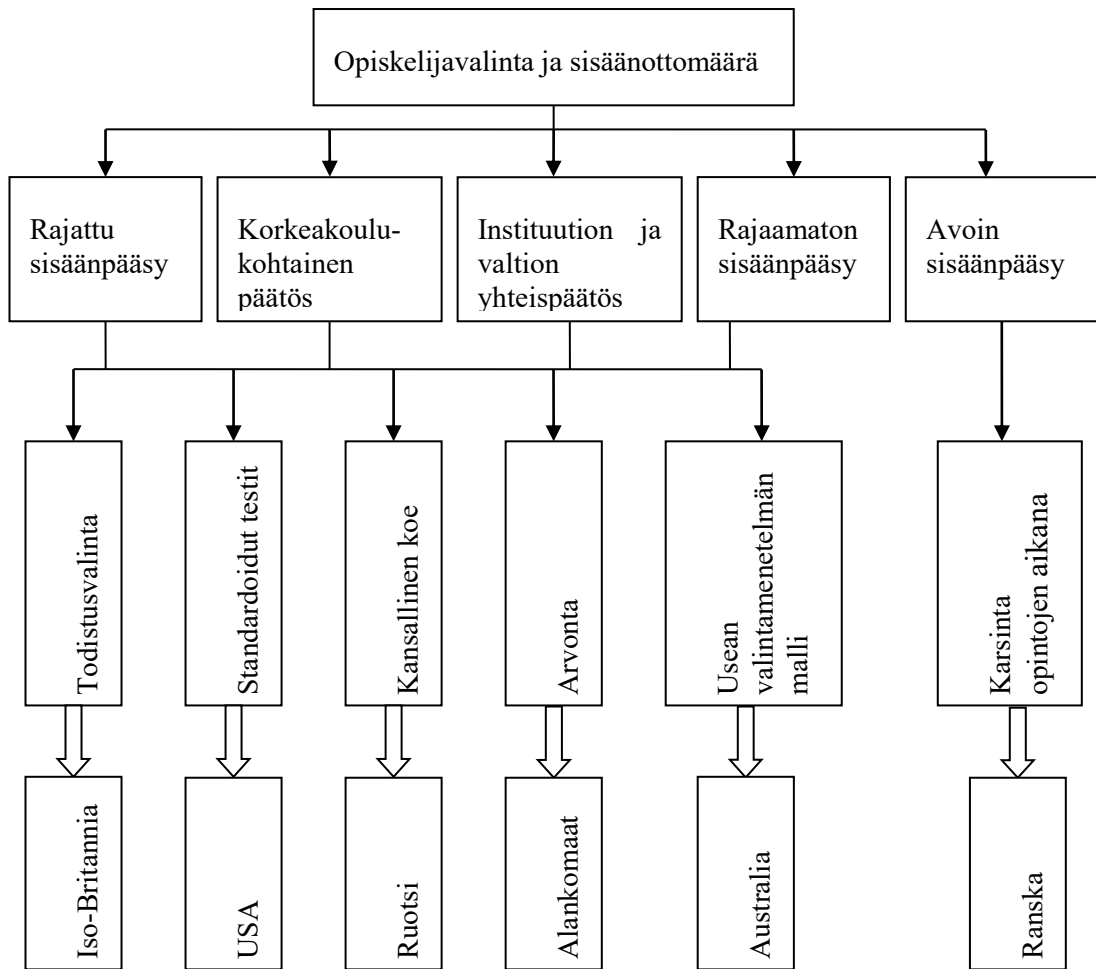
Opetusministeriön tekemää oletusta hakukäyttäytymisestä voidaan kritisoida tutkimustuloksen pohjalta, jonka mukaan nuoret valitsevat hakukohteensa ensisijaisesti ammatillisten toiveidensa mukaan. Vasta toissijaisesti haetaan koulutukseen tai koulutuksiin, joihin sisäänpääsyä pidetään jossain määrin varmana. (Jalkanen 1992, 18–19.) Valintakokeiden haasteellisuuden ja osaamistason suhde on ensisijaisesti Opetusministeriön huoli, sillä nuoret ovat valmiita näkemään vaivaa kiinnostavan opiskelupaikan eteen. Lisäksi nuorten suhtautuminen valintakokeisiin on Opetusministeriön näkemystä myönteisempi. Vuoden 2017 Nuorisobarometrin teemana oli koulutus. Yhtenä osana tutkittiin kohderyhmään kuuluvien 15–29 vuotiaiden nuorten näkökantaa valintakokeiden korvaamiseen ylioppilastutkinnolla. Jopa kolme neljästä nuoresta suhtautuu kielteisesti ylioppilastutkinnon painottamiseen valintamenetelmänä. Merkittävä osa todistusvalintaa vastustavista oli koulutetuista ja hyvätuloisista perheistä, vaikka kyseisiä nuoria pidetään hyötyjinä uudistuksesta. Valintauudistus sai kannatusta hieman alle yhdeltä neljästä nuoresta, ja kannatus oli yhteydessä yleissivistyksen arvostukseen. Toisen asteen opiskelijoista lukiolaiset kannattavat uudistusta vähemmän kuin ammattikoulussa opiskelevat nuoret. Selitykseksi oletettiin lukiolaisten vähemmän selkeät koulutustoiveet. Lukiossa heikoimmin menestyvät nuoret kannattivat valintauudistusta enemmän verrattuna paremmin menestyviin. Heikommin menestyvien oletetaan heijastavan näkemyksensä

oman tilanteen sijaan koulutukseen yleisemmällä tasolla. (Myllyniemi & Kiilakoski 2017, 58–59.)

2.6 OPISKELIJAVALINTA ULKOMAILLA

Eurooppaa tarkasteltaessa korkeakoulujen historiassa opiskelijavalintaa on ollut tarpeen rajoittaa jo 1800-luvulla toisen asteen opinnot menestyksekkäästi suorittaneisiin, sillä korkeakouluista valmistuneiden määrä kasvoi liiallisesti suhteessa tarjolla oleviin työpaikkoihin. Ensimmäisiä menestystä määrittäviä koejärjestelmiä olivat saksalainen ”Abitur”-tutkinto ja ranskalainen ”Baccalaureate”-tutkinto, joilla pyrittiin rajoittamaan soveltumattomien hakijoiden pääsyä yliopistoon. Muutoinkin valinnat olivat vahvassa yhteydessä toisen asteen koulutuksiin ja käytännössä mahdollistivat jatkokouluttautumisen ainoastaan ylemmille sosiaaliluokille. (Ringer 2004, 235, 252, 262.) Erona Suomen valintahistoriaan on siis sisäännoton rajoittamisen syy yhdistyminen eri elämänvaiheeseen. Yhtäläisyyttä tuo toisen asteen tutkinnon arvostus. Nykypäivän sisäännoton sääntely ulkomaisessa kontekstissa voidaan jakaa kansallisesti tai alueellisesti joko rahoitukseen perustuen rajattuun sisäänpääsyyn, korkeakoulukohtaiseen rajoitukseen tai valtion ja instituution yhteispäätökseen sisään otettavien määrästä. Vaihtoehtona on alasta riippuvainen rajaamaton sisäänpääsy. Opiskelijavalinnan rajoituksia käytetään, jos hakijamäärä ylittää suunnitellun sisäänotettavien määrän tai korkeakoulujen halutessa varmistaa uusien opiskelijoiden määritellyn osaamistason. (European Commission 2012, 61–64).

Valintaperusteina ulkomailta käytetään todistusvalintaa, usean valintatavan yhdistelmää, korkeakouluopintojen aikaista karsintaa, standardoituja osaamis- ja valmiustestejä, kansallista valintakoetta tai arvontaa. Valintaperusteen käyttö riippuu kulloisenkin maan korkeakoulupolitiikan arvoista ja koulutusjärjestelmästä. (Sajavaara ym. 2002, 26.)



Kuvio 2. Opiskelijavalintamenetelmät ulkomailla

Yhtenä hakijan omasta osaamisesta pitkälti riippumattomana valintaperusteena on arvonnalla ohella sisäänpääsyn avoin valinta, jossa kaikki hakijat hyväksytään koulutukseen. Avoin sisäänpääsy tulee erottaa rajaamattomasta sisäänotosta, jossa valintakriteerinä voi olla valintakoe tai muu arviointi. Tällaisissa tilanteissa valintakoe tulee läpäistä eli saavuttaa etukäteen asetettu minimipistemäärä. Avoin sisäänpääsy edellyttää kilpailun vähäisyyttä ja on sidoksissa kiintiöihin opetuskapasiteetissa, työmarkkinoiden tarpeessa sekä koulutusinstituutioissa. Kiintiön ylittyessä otetaan käyttöön paikallisesti tai yliopistokohtaisesti numerus fixus -menetelmä, jolla tarkoitetaan painotettua arvontaa. Tällöinkin pyrkimyksenä on valita noin puolet hakijoista. (Ahola 2004, 24.) Vapaan sisäänpääsyn maissa ensimmäistä vuotta voidaan pitää opintoihin valmistavana ja varsinaisen karsinta voi tapahtua lukuvuoden jälkeen. Valintamenetelmä on käytössä muun muassa Saksassa ja Ranskassa. (Sajavaara ym. 2002, 28.)

Avointa valintaa hyödyntävissä maissa painotetaan ensimmäisen vuoden merkitystä opiskelutaitojen pohjana, jonka päälle muu osaaminen myöhemmin kasautuu. Opiskelijoille halutaan luoda menestysmahdollisuuksia, joten opintoihin kiinnittymistä tuetaan. (Reason, Trenzini & Domingo 2006, 166.) Maasta riippuen ensimmäisen valmistavan vuoden voi suorittaa myös ammatillisesti painottuneessa korkeakoulussa ja siirtyä vuoden jälkeen yliopistoon (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 13). Arvonta ja avoin sisäänpääsy ovat menettäneet suosiotaan, sillä osa näitä aiemmin hyödyntäneistä maista on siirtynyt opiskelijoiden valikointiin (Niessen, Meijer & Tendeiro 2017, 74).

Useissa Euroopan maissa toisen asteen päättökoe toimii valintaperusteena korkeakoulutukseen (European Commission 2012, 64). Todistusvalinta voi toimia myös osana lähtöpisteperusteista järjestelmää. Hakijat asetetaan lähtöpistemäärän perusteella järjestykseen ja heidät valitaan hakutoivelistansa ylimpään koulutukseen, johon yksilölliset pisteet riittävät. Lähtöpisteitä voi saada toisen asteen koulutuksen todistuksen lisäksi esimerkiksi työkokemuksesta. Tasapistetilanteessa on perinteisesti käytetty satunnaisluvulla arvontaa tai vähemmistö sukupuolen edustajan valitsemista. (Ahola 2004, 25, 29.) Pisteitä voi saada osittain myös ajasta, joka on kulunut toisen asteen tutkinnon suorittamisen jälkeen (European Commission 2012, 61).

Todistusvalinnassa voidaan hyödyntää lisänä muita tapoja täydentämään käsitystä hakijan soveltuvuudesta, joita ovat esimerkiksi haastattelu tai hakemuskirje. Opiskelemaan valitulta voidaan edellyttää myös tiettyjen arvosanojen korottamista, jolloin valinta on ehdollinen korotettujen arvosanojen saamiseen asti. (Sajavaara ym. 2002, 27.) Toisen asteen koulumenestykseen antaman soveltuvuus- ja valmiuskäsityksen laajentamista edustaa esimerkiksi Australian lääketieteellisen kolmivaiheinen opiskelijavalinta. Toisen asteen koulumenestyksen lisäksi arviointiin käytetään psykometristä testiä. Psykometrinen UMAT-testi mittaa alemman asteen opinnoista saatuja kykyjä ja taitoja loogisen päättelyn ja ongelmanratkaisun, ymmärtämisen sekä abstraktin ajattelun osaluilla. Näissä vaiheissa menestynyt, eli valmiuksiltaan sopiva hakija, testataan viimeisenä vaiheena soveltuvuuden osalta haastattelussa. (Leinonen, Laine & Jääskeläinen 2007, 38–39.)

Opiskelijavalinta voidaan tehdä myös kokeen pohjalta, mutta pohjautuen toisen asteen opintoihin. Osa maista edellyttää tulevalta opiskelijalta määriteltyjä taitoja, ominaisuuks-

sia tai tietoja, jotta opinnoissa menestymisen katsotaan olevan mahdollista. Näitä mitataan erillisellä kilpailuasetelmallisella valintakokeella. Valintakokeen järjestävänä tahona ja vaatimusten määrittäjänä toimii yksittäinen korkeakoulu tai valtio. (European Commission 2012, 62, 64.) Yksi tunnetuimmista menetelmistä on Högskolprovet-valintakoe, jonka ympärille rakentuu Ruotsin opiskelijavalintajärjestelmä. Kokeen tarkoituksena on tunnistaa korkeakouluun soveltuvat opiskelijat. Tämän yleisiä valmiuksia mittaavan valintakokeen osat ovat informaatiotulkinta, ruotsin- ja englanninkielisen tekstin ymmärtäminen, matemaattinen ja looginen ajattelu sekä sanojen ja käsitteiden ymmärtäminen. (Leinonen, Laine & Jääskeläinen 2007, 48.)

Toinen tunnettu koemalli on yleisiä valmiuksia mittaava SAT-testi (Scholastic Aptitude Test). Testi on kehitetty Yhdysvalloissa ja sen tarkoituksena on mahdollistaa sisäänpääsy korkeakouluihin kaikille tasavertaisesti. Testin osa-alueita ovat kriittinen ajattelu, matematiikka ja kirjoittaminen. Tehtävillä mitataan tietoja, taitoja ja ymmärrystä. Testin avulla korkeakoulut voivat arvioida hakijan osaamista ja siten valita opiskelijansa. Samaa koetta voi siis hyödyntää useampaan korkeakouluun hakiessa. (College Board 2017.) Myös Iso-Britanniassa käytössä on useita maksullisia yleistä osaamista mittaavia valintatestejä. Näissä testataan esimerkiksi päättelyn eri osa-alueita, ongelmanratkaisua, tieteellisen tiedon soveltamista, kriittistä ajattelua, kirjallista viestintää ja interpersoonallista ymmärryskykyä. Ne eivät perustu ennalta määrättyyn aineistoon. (Leinonen, Laine & Jääskeläinen 2007, 43–44.)

Ulkomailla hakijan yleistä osaamistasoa ja oppimisvalmiuksia pidetään vähintään yhtä tärkeinä kuin haettavan alan sisällöllistä perustason osaamista. Heikkojen valmiuksien ja yleisen osaamistason perusteella hakija voidaan jopa hylätä, vaikka sisällöllistä osaamista mittaavassa koeosuudessa saatu pistemäärä olisi muutoin riittävä sisäänpääsyyn. (Wei, Li & Gan 2014, 175.) Jotkut maat ovat korostaneet valmiuksien merkitystä entisestään ja esimerkiksi Alankomaissa on toisen asteen oppilaitoksia tai ohjelmia, joiden erityistehtävänä on valmistaa opiskelijoita yliopisto-opintoihin kehittämällä yliopistossa tarvittavia taitoja (Jansen & van der Meer 2007; Jansen & Meer 2012).

3 KORKEAKOULUVALMIUDET

3.1 YLIOPISTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Koulutettavuus ja siihen yhteydessä olevat valmiudet ovat moniulotteinen taidollisista ja tiedollisista osista muodostuva ilmiö, mikä vaikeuttaa merkittävimpien taitojen tunnistamista ja mittaamista. Valmiusodotuksia määrittävät fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö, joiden kehyksessä vaatimukset muuttuvat ajan myötä. Yliopistolaitos on noudattanut historiansa aikana pitkään mallia, jossa opiskelijan vaikutusmahdollisuudet oman opiskelunsa toteuttamiseen ovat olleet minimaaliset. Tässä perinteisessä mallissa huomattava osa opetuksesta toteutetaan luennoitsijajohtoisesti, ja opiskelija on tiedon vastaanottaja. Muutos käytännöissä tapahtui 1980-luvulta alkaen, jolloin yliopisto-opetusta alettiin monipuolistamaan opiskelijaa aktivoivaksi. Tavoitteena oli, ettei opiskelu ei olisi vain tiedon vastaanottamista, vaikka luennot ovat säilyttäneet keskeisen roolinsa yliopisto-opetuksessa. Opiskelun monipuolistumisen myötä opiskelijalta alettiin edellyttämään aiempaa enemmän ajattelun taitojen kehitystä ja oma-aloitteista otetta opiskeluun pelkän tiedon omaksumisen sijaan. (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001, 88–89.) Opiskelijan tulee siis itse rakentaa osaamisensa ja opiskelunsa.

Korkeakouluvalmiuksien määrittelyyn vaikuttaa se, minkä toimijan näkökulmasta niitä tarkastellaan. Yliopiston kontekstissa valmiuksilla viitataan pääasiassa moninaiisiin opiskelutaitoihin ja -asenteisiin, joiden jatkuva kehittäminen on yksi yliopisto-opetuksen tehtävistä. Näillä taidoilla ja asenteilla tarkoitetaan motivaatiota opiskeluun ja opiskelijan valitsemaan alaan, yleissivistystä, oman alan sisällöllistä perusymmärrystä sekä opiskelusta suoriutumisen edellyttämiä taitoja. Omaksuttuaan korkeakouluissa tarvittavat valmiudet ja siten kehitettyään osaamistaan opiskelijan tulisi kyetä lopputyönä toimivan opinnäytteen kirjoittamiseen. (Väljjarvi 1997, 7, 12.) Soveltuvimmat valmiudet hallitseva opiskelija pärjää oppimisympäristössä paremmin opintojen keskiarvolla mitattuna. Keskiarvoa tosin selittävät valmiuksien lisäksi muut tekijät, joten keskiarvo ei ole paras mittari valmiuksien eroille. (Badcock, Pattison & Harris 2010, 452, 454.) Keskiarvo on kuitenkin perinteinen tapa käsittää opintomenestyksen eroja. Soveltuvuuden määrittelyn ja mittaamisen vaikeuksista huolimatta korkeakoulut pyrkivät testaamaan hakijan motivaatiota ja valmiuksia mahdollisimman monipuolisesti valintakokeilla. (Opetusministeriö 2016, 21.)

Korkeakoulujen lisäksi institutionaalisenä valmiuksien määrittäjänä ovat lukiot. Lukio-opinnot ja ylioppilaskirjoitukset pyrkivät kehittämään opiskelijoissa riittävän laajat taidolliset ja tiedolliset valmiudet korkeakouluopintoja varten. Jatkokoulutusvalmiuksissa painottuu lukion opetussuunnitelman sisältöjen omaksuminen. (Hautamäki ym. 2012, 18.) Laajemmassa kontekstissa valmiudet ovat käsitteellisesti verrattavissa kompetensseihin. Käsitteenä kompetenssi on olemukseltaan sekä hierarkkinen että horisontaalinen jatkumo. Hierarkkisesti opiskelijalla voi olla tarvittavaa kompetenssia erilaisilla toiminnan tai kehityksen tasoilla. Opiskelijan tulee saavuttaa tietty osaamisen taso, jotta tehtävästä suoriutuminen on mahdollista. Tehtävät vaikeutuvat ajan kuluessa eikä alemman tason osaaminen enää ole riittävää vaan osaamista tulee kehittää. Horisontaalisesti kompetenssi on yhdistelmä kognitiota ja motivaatiota, joiden suhde painottuu eri tavoin tehtävästä riippuen. Molemmilla on kuitenkin merkityksensä jokaisen tehtävän suorittamisessa. Tällainen kompetenssi rakentuu taidoista, tiedoista ja tunteesta. (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015.)

Uusien opiskelijoiden on havaittu olevan tiedoiltaan ja taidoiltaan eri tasoisia aloittaessaan uudessa oppimisympäristössä, joten yliopistot ovat kehittäneet erilaisia keinoja mahdollisten valmiuksien puutteen korjaamiseen (Välijärvi 1997, 18; Byrne & Flood 2006, 112). Yhtenä menetelmänä ovat lähtötasotestit ja valmentavat kurssit. Kursseja on tarjolla useimmiten pakolliseen ruotsin kieleen sekä tietotekniikkaan. Äärimmäisenä toimenpiteenä yksittäisillä aloilla perusopintojen lähtötasoa on laskettu. (Hautamäki ym. 2012, 87–88.) Saadakseen opiskelijat valmistautumaan uudenlaisiin vaatimuksiin järjestävät yliopistot myös orientaatiokursseja, jotka perustuvat käytännön tiedon jakamiseen. Vaatimukseen tutustuttamisen lisäksi orientaatiokursseilla tutustutaan opiskelussa tarpeellisen kirjaston käyttöön ja tiedekunnan opintotarjontaan. Valmiudet kehittyvät vastaamaan vaativampia työskentelymuotoja opintojen aikana, joten uusien opiskelijoiden ei edes oleteta tuntevan korkeakoulukulttuuria tai opiskeluvaatimuksia kokonaisvaltaisesti (Ahola & Olin 2000, 34.) Suomessa tukeminen painottuu siis opintojen alkuvaiheeseen ja sisällöllisiin vajeisiin. Päinvastaisesti ulkomailla valmiuksiltaan heikkoja opiskelijoita etsitään heikosti menestyvien joukosta ja heidän tuekseen on tarjolla erilaisia interventio-ohjelmia koko opintojen ajan. Näitä ohjelmia on tosin pyritty aikaistamaan, jotta ne tukisivat paremmin koko opiskeluaikaa yliopistossa. (McKavanagh & Purnell 2007, 32–33.)

Opiskelijat kohtaavat valmiuksien vaatimukset käytännön tasolla opintojen alussa, mutta niiden työstämistä ajatuksissa tapahtuu jo valintaprosessin aikana. Kaksi kolmesta epäilee kykyjään selvittää opintojen vaatimuksista. Todellisuudessa nämä epävarmuuden kokemukset ovat liiallisia, sillä vain puolet valmiuksiaan etukäteen epäilleistä todella kohtaa vaikeuksia opintoja suorittaessaan. Kolmasosa opiskelijoista kokee nopeassa opiskelutahdissa pysymisen vaikeaksi, vaikka ongelmia esiintyy tätä etukäteisoletusta vähemmän. Itsenäistä opiskelua koskevissa tilastoissa tilanne on erilainen, sillä joka viides ensimmäisen vuoden opiskelija kohtaa itsenäisessä opiskelussa olettamaansa suurempia haasteita. Kokemuksille luotettavuutta luo se, että ensimmäisen lukukauden aikana käsitys omista opiskelunvalmiuksista pysyy melko stabiilina. (Lowe & Cook 2010, 63, 66–67.)

Suomessa ylioppilastutkinnon suorittaneiden kokemuksista on tehty vastaavia havaintoja. Opiskelijoista tai valmistuneista hieman alle puolet kokee korkeakouluopintojen vaativan osaamista lukiossa saatujen taitojen ulkopuolelta, joten osaaminen voi olla puutteellista uudessa kontekstissa. Epävarmuus koskettaa useammin yliopisto- kuin ammatikorkeakouluopiskelijaa. Minimoidakseen epävarmuuden tunnetta tulevat opiskelijat uskovat voivansa kehittää itseään etukäteen niillä osaamisen alueilla, jotka he olettavat tarpeellisiksi korkeakouluopinnoissa. Yleisimmin valmiudet kehittyivät motivaation, opiskelutapojen muutoksen ja sisällöllisen osaamisen alueilla tarkoituksellisesti tai väli-vuoden viettämisen ohella. (Hautamäki ym. 2012, 42, 51.) Nuorten itsensä määrittelemä opiskelutaitojen kehittämishalu on ristiriidassa havainnon kanssa, jonka mukaan suurimmalla osalla opiskelemaan valituista ei ole ollenkaan tai selkeää käsitystä yliopisto-opiskelusta. Tiedon puute voi ohjata kehittämään vähemmän tarpeellisia valmiuksia. (Ahola & Olin 2000, 58.)

Jopa samaan aikaan tutkintojaan suorittavat opiskelijat näkevät yliopiston ja sen vaatimukset eri tavoin. Suurimpia kokemuseroja selittävät alojen erot opinnoissa. Koulutus-tavoitteeltaan yhtenäinen yliopisto pitää sisällään useita erilaisia akateemisia kulttuureita, vaikka samalla ne ovat päällekkäisiä suhteessa toisiinsa (Tirronen 2010, 115). Eri opintokulttuurien ominaiset piirteet näkyvät alan opettajien odotuksissa ja arvioinneissa. Eroja voi olla myös saman koulutuksen sivu- ja pääaineopiskelijalta vaadittuja valmiuksia määriteltäessä. (Väljärvi 1997, 6–7.) Yliopisto tiedostaa näiden eroavaisuuksien

sekavuuden uuden opiskelijan kannalta ja perehdyttää uudet opiskelijat alakohtaisesti tarvittaviin käsitteisiin, teoriaan, alan historiaan, alan sääntöjen kautta tieteelliseen ajatteluun ja tarvittaessa ammatti-identiteettiin (Ahola & Olin 2000, 23–24).

Seuraavaksi esitellään kokonaisuutena lyhyesti yliopiston oppimisympäristössä tarvittavia taitoja ja piirteitä eli korkeakouluvalmiuksia, jotka yksittäisinä toistuvat tutkimuksissa useimmiten.

3.2 AKATEEMISET VALMIUDET

Akateemisilla valmiuksilla viitataan tässä yhteydessä taitoihin, jotka ovat ominaisia tiedekeskeiselle opiskelulle. Yliopistossa on tyypillisiä piirteitä, kuten omat sosiaaliset toimintamallit ja tietty toimintakulttuuri. Osa toimintatavoista ilmenee yliopiston tutkintoasetuksen virallisista tavoitteista, mutta piilo-opetussuunnitelmaksi kätkeytyvän kirjoittamattomien toiminta- ja ajatusmallien tiedostaminen ja siihen sopeutuminen on usein hidasta ja opiskelijan taustasta riippuvaista. Kirjoittamattomien sääntöjen ymmärtäminen tukee yliopistoon sopeutumista. (Ahola & Olin 2000, 9, 21, 51.) Tieteellisen ajattelun valmiuksien kehittyminen on pohjana akateemisten toimintatapojen sisäistämiseksi. Tavoitteena tieteellisessä ajattelussa on opiskelijan taito yhdistellä kursseilla esitettyjä ajatusmalleja sujuvasti, vertailla näkökulmia, suhtautua oppimaansa kriittisesti, tiedostaa omat ennako-oletuksensa ja kehittää itsenäisiä mielipiteitä. Edellisten lisäksi tieteellisesti orientoitunut opiskelija kykenee näkemään ilmiöiden syy-seuraussuhteet. Yhdistettynä nämä ominaisuudet nostavat yksilön ajattelun kehityksen mallin mukaisesti ylimmälle postformaalille tasolle, jossa ajattelu on syvällistä ja abstraktia. Postformaali ajattelu on enemmän kuin mitä opiskelijoilta on odotettu lukio-opinnoissa, mutta osa yltää tähän ajattelutasoon jo ennen korkeakouluopintoja. Lähtökohtaisesti ajattelun odotetaan kehittyvän vasta korkeakoulussa opiskelun myötä. (Kallio 2007, 107–109, 113, 115, 118.)

Yliopisto-opiskelijat tiedostavat tieteellistä ajattelua refleктоivat opiskeluorientaation piirteet ja sen merkityksen opinnoissa pärjäämiselle, mutta tieteellisen toiminnan toteutuminen yksilön toiminnassa on riippuvainen opiskeltavan alan teoreettisuuden asteesta. Parhaiten tieteellinen ajattelu toteutuu generalistialojen opiskelijoilla, jotka osaavat myös erottaa opiskelijaryhmästään niin sanotut tieteelliset tutkijatyyppit vähemmän tie-

teellisesti orientoituneista opiskelutovereistaan. Jossain määrin merkittävänä yliopistoon sopeutumisen piirteenä pidetään professiovallan sisäistämistä, jolloin opiskelija osaa suhtautua yliopistokontekstiin soveltuvasti kouluttautumiseen ja opetukseen. (Ahola & Olin 2000, 53, 109–110.)

Joillain opiskelijoilla voi olla vaikeuksia löytää yliopistomaailmaan sopivia toimintamalleja, sillä vaatimukset akateemisista valmiuksista voivat vaihdella luennoitsijoittain sekä oman pääaineen ja sivuaineiden välillä. Opiskelijat koittavat selvittää vaihtelevat vaatimukset kursseilla annetuista ohjeista. Kaikki opiskelijat eivät todellisuudessa sisäistä saamiensa ohjeiden mukaisia käytäntöjä ja sen seurauksena yrittävät saada kurssitöihinsä pintapuolisesti akateemisia piirteitä, mikä johtaa heikompiin tuloksiin. Vastakkaisesti ymmärrys akateemisen kulttuurin toiminnasta kasvattaa itseluottamusta ja edistää tunnetta yliopistoon kuulumisesta. (van Schalkwyk, Bitzer & van der Walt. 2009, 195–196, 199.)

Lukeminen

Yliopistossa opiskelu edellyttää alakohtaisesti vaihtelevaa määrää kirjallisuuden lukemista. Lukemisen valmiudet eivät ole yleispäteviä, sillä tehokkaita lukutapoja on erilaisia. Usein akateemisen lukemisen tavoitteeksi oletetaan lukunopeuden kasvattaminen, minkä monet opiskelijat ovat asettaneet tavoitteekseen. Joissain opiskelutilanteissa nopealle lukemiselle on tarvetta ja nopeuden voi priorisoida muiden tavoitteiden yli. Yleisesti nopeutta tärkeämpää ovat opintoja tukevat piirteet lukemisessa sekä oman lukutavan vastakkaisten piirteiden opettelu, joilla täydennetään tai korvataan totuttua lukutapaa. (Lindblom-Yläne, Lonka & Slotte 2001, 53–54.)

Akateemisessa kulttuurissa lukutyöskentelyn tulee olla syvällistä ja keskittyynyttä. Tämä lukemistapa vaatii aktiivista otetta, jossa tekstiin suhtaudutaan kriittisesti ja siitä tehdään muistiinpanoja. Samalla tekstistä luodaan ymmärrystä ja tunnistetaan kulloisellekin opiskelukontekstille merkitykselliset tekstinkohdat. (Conley 2003, 7, 21.) Syvällisestä lukemisesta opiskelijan tulisi sisäistää oppimansa abstrakti tieto ja jaotella se käsitteellisesti mielikuvissaan, sillä konkreettinen tiedon esittäminen ei ole enää yliopistotasolla mahdollista. Jäsentynyt ja syvällisesti ymmärretty tieto antaa pohjan laajempien tietokokonaisuuksien ymmärtämiselle. (Välijärvi 1997, 7.) Laajojen tietokokonaisuuksien

rakentaminen mielessä ja omaksuminen teksteistä korostuu aloilla, joilla luettavaa kirjallisuutta on paljon. Kokonaisuuksien rakentamiseen kuuluvat vastavuoroisessa suhteessa kokonaisvaltainen ymmärrys sekä tärkeiden yksityiskohtien tunnistaminen eri pituisista teksteistä. (Lindblom-Ylänne, Lonka & Leskinen 1999, 5.)

Kirjoittaminen

Lukemisen parina on akateemisen kirjoittamisen valmiuksien hallitseminen, joissa molemmissa heijastuvat akateemiset toimintamallit. Kiili ja Mäkinen (2011, 223–226, 229, 231) ovat luokitelleet yliopisto-opiskelijoilta vaadittavia ilmaisutapoja. Kirjallisen ilmaisun kannalta näistä merkityksellisiä ovat tieteenalakohtaiset, innovatiiviset ja argumentatiiviset tekstitaidot. Tieteenalakohtaisissa taidossa opiskelijalta odotetaan oman alan ilmaisutapojen ymmärtämistä ja soveltamista käyttöön, joita käyttämällä opiskelija kiinnittyy oman alansa toimintamalleihin. Argumentatiivisten tekstitaitojen tarve tulee esille etenkin akateemisten opinnäytteiden tuottamisessa, joissa omia näkemyksiä tulee osata perustella. Innovatiivisten tekstitaitojen avulla opiskelija kehittää uutta oman ilmaisunsa kautta. Ilmaisutapoja yhdistävät kirjoittamisvalmiudet ovat yksi tärkeimmistä tekijöistä opiskelijalle, sillä onnistunutta esseekirjoittamista pidetään tehokkaana tapana sopeutua akateemisiin vaatimuksiin. Aiempiin opintoihin verrattuna mahdollisesti laajempien kirjoittamisvaatimusten omaksuminen voi viedä aikaa. Esseemuotoisen akateemisen tekstin luomista pidetäänkin haastavana sitä harjoittelevalle, sillä opiskelijalla ei ole selkeää käsitystä tekstityypin vaatimuksista akateemisessa kontekstissa. Usein opiskelijat aliarvioivatkin suoriutumisen kirjoitustehtävissä etukäteen, sillä he eivät koe osaavansa täyttää vaatimuksia. (Krause 2001, 156, 163.)

Kirjoittamisen valmiusvaatimukset voidaan esittää kolmiportaisella asteikolla, jonka vaiheita sovelletaan jokaiselle alalle tyypillisellä tavalla. Yleispätevästi akateemisen tekstin kirjoittaminen alkaa aiheeseen soveltuvien lähteiden valitsemisesta, jota seuraa näissä esitettyjen näkemysten reflektointi omaan ajatteluun. Lopuksi eri näkökantoja yhdistellään vuorovaikutuksellisesti, jolloin kaikkien vaiheiden kautta tekstistä muodostuu koherentti kokonaisuus. (Wingate 2006, 462–463.) Kaiken tekstin tuottamisen pohjavaatimuksena on oikeinkirjoitustaito. Osana oman tekstin tuottamista opiskelijalta edellytetään eettisen toiminnan valmiuksia, jotka yhdistävät kirjoittamisen tutkimustaitoihin. Eettisesti kestävässä kirjoittamisessa opiskelija hallitsee lähdeviittaamisen vaa-

timukset, jotta välttyy plagioidun tekstin luomiselta. Yhtä huomionarvoisena vaatimuksena on kirjoittamisen taustana käytettyjen lähteiden luotettavuusasteen tunnistaminen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä. (Conley 2003, 18–19.) Nämä kaikki valmiudet antavat pohjan kirjoittamiselle. Taitava kirjoittaja hyväksyy oman epätäydellisyytensä tekstin tuottajana, sillä omia tuotoksiaan tulee haluta ja kyetä muokkaamaan palautteen perusteella. (Väljärvi 1997, 31.)

Tutkimustaitovalmiudet

Akateemisessa koulutuksessa tutkimustaitovalmiuksia vaaditaan tietokäsityksen luomiseen. Tietokäsitys yhdistyy kaikkeen tutkimuksellisuuteen valmentaviin tuotoksiin. Tiedon etsimiseen painottunut teknologian käyttö lisääntyy jatkuvasti ja yliopistopöskelijalta edellytetään itsenäistä kirjaston käyttöä tietolähteiden etsimiseen. Opiskelijan tapa käyttää tietolähteitä heijastaa yksilöllistä käsitystä tiedon olemuksesta. (Väljärvi 1997, 47.) Voidakseen hallita tutkimustaidot opiskelijan tulee ymmärtää, miten tieteellinen teoria muodostuu sekä miten teoria määritellään. Tähän ymmärrykseen sisältyy käsitys hypoteeseista osana tutkimuksen tekoa. (Conley 2003, 57.)

Tiedon hankinnan lisäksi tieteellisen tietokäsityksen syntymiseen liittyy tutkimuksen teon harjoittelu. Opiskelijatasoisiin tutkimustaitoihin kuuluvat esimerkiksi kurssitöinä oman tutkimusaineiston keruu, tutkimussuunnitelman tekeminen ja tilastojen analysointi. Alasta riippuen opiskelijan tulee tunnistaa eri tutkimusmetodien erot joko yksinkertaisemmin tai perusteellisemmin. Etenkin generalistialoilla perehtyminen joko määrällisen tai laadullisen menetelmän valmiuksiin helpottaa opinnoista selviytymistä. Määrällisen tutkimuksen kontekstissa opiskelijan tulee osata perustasolla tehdä tulkintoja tilastoista. Vaativammalla tasolla tutkimustaitovalmiuksiin kuuluu erilaisten tilasto-ohjelmistojen hallinta. (Latto & Latto 2009, 46, 48, 142.)

3.3 YLEISET OPISKELUVALMIUDET

Yleiset opiskelunvalmiudet eivät ole täysin erotettavissa akateemisista valmiuksista, mutta niissä painottuvat vahvemmin monipuoliset opiskeluun tarvittavat taidot ja -strategiat sekä yksilölliset ominaisuudet. Tutkimukset ovat huomattavan yksimielisiä yleisistä opiskelunvalmiuksista, mutta painottavat osittain eri tekijöitä. Opiskelunvalmiuksien tärkeyttä opinnoissa menestymiselle korostaa, että ulkomailla on käytössä yleisiä valmiuk-

sia mittaavia opiskelijakyselyitä, joihin useat tutkimustulokset perustuvat. Suositun korkeakouluvalmiuksia testaavan laajan REQ-kyselyn (Readiness and Expectations Questionnaire) perusteella opiskelijoiden tunnistamia välttämättömiä perusvalmiuksia yliopisto-opinnoissa ovat verbaalinen kommunikointi, yliopistokulttuurin tunteminen, kirjoittaminen, ryhmätyötaidot, tietotekniset taidot, tiedon prosessointi ja ajanhallinta. (Jansen & van der Meer 2007; Jansen & Meer 2012.) Näistä kirjoittamista ja tiedon prosessointia käsiteltiin jo akateemisten valmiuksien yhteydessä.

Yliopisto-opinnoille tyypillinen luento-opetus tähtää opiskelijan mahdollisuuksiin toimia ajattelutaitojensa kehityksen myötä itsenäisesti, kun myöhemmin opintojen opettajajohtoisuus vähenee ja muut opiskelumuodot lisääntyvät. Pohja itsenäisiin oppimisprosesseihin luodaan vastavuoroisesti yliopiston opettajien ja opiskelijoiden välillä rakentavalla palautteella. Yliopisto-opintoihin kuuluu varsinaisen luento-opetuksen lisäksi huomattava määrä itsenäistä työskentelyä, josta selviytyminen edellyttää vastuun ottamista oman opiskelun suunnittelusta ja soveltuvien opiskelustrategioiden käyttöä. Opiskeltavan tiedon määrällisen kasvun vuoksi oma-aloitteisuuden merkitys on kasvanut suhteessa siihen, mitä korkeakouluopinnot ovat aiemmin edellyttäneet. (Yläne, Lonka & Slotte 2001, 36, 89–90).

Opiskelustrategiat

Opinnoissa menestyminen edellyttää niiden vaatimuksiin soveltuvia opiskelustrategioita, jotka voivat poiketa opiskelijan lukiossa käyttämistä. Yliopisto-opinnoissa uuden tulokkaan tulee kehittää erilaisia oppimisstrategioita ja opiskelutekniikoita ulkoa opetteluun sijaan. Opiskelijan on tiedettävä, miten oppimaan voi oppia ja kyseenalaistaa oppimaansa. Tämä tuottaa monille opiskelijoille vaikeuksia, sillä näihin toimintamalleihin valmistautumista ei tueta lukiossa. (Hautamäki ym. 2012, 73, 85.) Aiemmissä opinnoissa opiskelijat ovat voineet tottua suoraviivaisempaan tiedonsaantiin vähällä vaivalla ja pienempään työmäärään. Yliopistossa työmäärä on usein oletettua suurempi, ja tutut opiskelutavat voivat osoittautua tehottomiksi. (Krause 2001, 154.)

Opiskelijat ovat itse korostaneet oikeanlaisten opiskelustrategioiden merkitystä lukemisessa, jotta hankittua tietoa voi yliopistolle tyypillisesti soveltaa ja ymmärtää syvällisesti. Motivaation koettiin edistävän näiden strategioiden käyttöä. (Ahola & Olin 2000,

107.) Opiskelustrategioiden omaksumista voi hankaloittaa niiden yksilöllisyys. Opiskelu ympäristö antaa kehyksen sopivalle opiskelustrategialle, mutta muutoin uuden opiskelijan on löydettävä itselleen sopivimmat toimintatavat. Pohjana etsimiselle ovat oma luonne, ikä ja yksilöllisen motivaation piirteet. Onnistuessaan sopivan strategian rakentamisessa opiskelija säästää opiskeluun käytettyä aikaa ja opiskelusta tulee innostavampaa. Suurimpia eroja eri opiskelustrategioiden välille tuo oppimiselle asetettu tavoite. Oppiminen voi olla yhtä tehokasta ongelmalähtöisesti tai yksityiskohtiin pohjautuen. (Korhonen & Kuoppala 2003, 76.)

Opiskelutaidot

Varsinaisten opiskelustrategioiden ja -tapojen lisäksi opiskelijalta edellytetään luonteenpiirteenomaisia valmiuksia, jotka on tässä määritelty opiskelutaidoiksi. Yliopisto-opintoja määrittävä syvälinen oppiminen edellyttää oman opiskelun ja opiskelutilanteen suunnittelua, järjestämistä ja toteuttamista tavoitteellisesti (Kangasniemi & Murtonen 2017, 5). Suurimman osan opiskelijoista on havaittu olevan itsevarmoja oma-aloitteisuutta ja suunnitelmallisuutta vaativista valmiuksistaan. Tällaiset vastuunottamisen valmiudet ovat samalla piirteitä, joiden tarvetta opiskelijat osaavat ennakoida ennen opintojen alkua. Toisessa ääripäässä on se opiskelijoiden vähemmistö, joka ei tiedä millaisia toimintamalleja heiltä odotetaan. (Byrne & Flood 2006, 118, 120.) Instituution odotukset opiskelutaidoista vaikuttavat kuitenkin useimpien opiskelijoiden omiin ajattelumalleihin. Opiskelijat itse kokevat opintojen sujumisen vaativan organisointikykyä, oma-aloitteisuutta, luovuutta, ajankäytön ja opintojen suunnittelukykyä, stressin sietoa, pitkäjänteisyyttä ja jaksamista aikaa vievään lukemiseen. Opiskelijan tulee sisäistää opiskelutaitovalmiuksien piirteet, sillä yliopiston akateemiseen vapauteen kuuluvat luottamus ja edellytys opiskelijan itsenäisestä kyvystä ja halusta opiskella sopivana aikana, tavalla ja määrällä. (Ahola & Olin 2000, 107, 125.)

Tämän instituutiosta ja opiskelijasta itsestään syntyvän tavoitteenasettelun ja valintojen tekemisen kautta opiskelijat rakentavat yksilöllisesti opintojaan toimivilla suunnitelmillä. Menestyäkseen tavoiteorientoituneessa opiskelussa on tunnettava omat heikkoutensa ja vahvuutensa. (Väljærvi 1997, 14.) Etenkään heikkoudet eivät ole stabiili ominaisuus. Oman osaamisen kehittämiseen pitää olla kiinnostusta, sillä itsensä kehittäminen kuuluu opiskelijan velvollisuuksiin. Opiskelun velvollisuuksien tuntemisen ja toteuttamisella

ohella yhtä tärkeää tuntee oikeudet opiskelijana, jotta oppimisympäristössä osaa toimia. (Kangasniemi & Murtonen 2017, 6, 8.)

Suunnitelmallisuuteen kuuluu myös ajankäytön hallinta. Ajankäyttö ja opiskelun piirteet yhdistyvät, sillä suunnitellessaan ajankäyttöään opiskelijalla on oltava käsitys kurssin vaatimasta tuntimäärästä ja suhteutettava oma toimintansa siihen (Conley 2003, 41). Oman ajankäytön hallinta on tärkeää myös hyvinvoinnille, sillä sen on havaittu vähentävän opiskelijoiden kokemaa stressiä. Vastavuoroisesti stressin vähentymisen edellytyksenä on, että opiskelija kokee itse hallitsevansa ajankäyttöään. Ajankäyttö on moninainen ilmiö, joten sitä opitaan parhaiten siihen tarkoitetuilla korkeakoulujen järjestämillä kursseilla. (Macan, Shahani, Dipboye & Phillips 1990, 767.)

Motivaatio

Opiskelumotivaation tarve jatkuu valintakokeen jälkeen läpi opintojen. Opintomenestyksessä yksi merkittävimmistä tekijöistä on asenne omaa opiskelualaa kohtaan. Motivaation syntymisen edellytyksenä on kaksi tekijää. Opiskelijan on löydettävä opiskeltavasta aiheesta jotain itselleen henkilökohtaisesti merkityksellistä tai hyödyllistä. Toisekseen yksilöllisten taitojen tulee olla riittävät, jotta uuden oppiminen on mahdollista ilman liiallista räsitystä. Motivoitumisessa ja motivaation ylläpitämisessä on haasteensa jopa edellytysten täytyessä, sillä opiskelussa tulee vastaan motivaatiota laskevia tilanteita. Yksittäiset epäonnistumiset tulee kokea mahdollisuutena kehittää osaamistaan. Jokaisen opiskelijan kohdalle osuu vähemmän mielenkiintoisia kursseja, mutta asenteeltaan kehittyneet osaavat kehittää strategiat näistä selviämiseksi. (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001, 44–45, 105.)

Motivaation syntyminen edistää kiinnittymistä opintoihin. Motivoitunut opiskelija on aktiivinen yhteistyökumppani opiskelutoverina, koulutettavana sekä oman opiskelunsa edistäjänä. Motivoituneet opiskelijat pitävät tiedonhankintaa arvokkaana ja opiskelua jatkuvana prosessina. Ilman motivaatiota opiskelija ei osaa tai halua hyödyntää oppimaansa. Motivaation puutteesta kärsivä opiskelija ei ole valmis työskentelemään riittävästi tai suunnittelemaan opiskeluaan itsenäisesti ja tavoitteellisesti. (Väljærvi 1997, 10–11, 48–49.) Motivaation puute on huomattava tekijä korkeakouluopintojen keskeyttämisessä (Hautamäki ym. 2012, 48).

Yleiset sisältötaidot

Eri aloilla on vain vähän kaikille yhteisiä sisällöllisen osaamisen vaatimuksia, jotka perustuisivat lukion kurssien sisältöön. Tällaisia ovat kuitenkin esimerkiksi kielitaitovalmiudet sekä perusosaaminen matematiikassa. Suoranaisten lukioainetaitojen hallinta voidaan laskea yleisiin opiskeluvalmiuksiin, sillä näiden taitojen vaatimus ei ole ominaista yksin akateemiselle kontekstille. Matematiikka, äidinkieli ja vieraat kielet koetaan korkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden näkökulmista tiedollisen valmiuksien edellytyksenä opinnoissa selviytymiselle. Opiskelijat eivät koe lukio- ja korkeakouluopiskelua toisiaan vastaaviksi, mutta noin puolet on silti saanut lukiosta riittävästi yleisiä tiedollisia valmiuksia jatko-opintoihin. Poikkeuksena tähän osa opiskelijoista kokee lukiossa hankittujen matematiikan ja vieraiden kielten valmiudet puutteellisiksi, jolloin taitoja on jouduttu harjaannuttamaan korkeakouluopintojen aikana. (Hautamäki ym. 2012, 47, 50, 78.)

Uuden opiskelijan tulee hallita vieraan kieleen perusteet lausumisessa, kirjoittamisessa ja sanastossa, mutta äidinkielen tasoista osaamista ei edellytetä. Ollessaan tekemisissä vieraskielisen tekstin kanssa opiskelijan tulee kyetä sujuvaan ymmärrykseen ilman jokaisen sanan kääntämistä. Näiden kielivaatimusten hallitseminen tukee opintoja alasta riippumatta. Matemaattista osaamista vaativilla aloilla opiskelijan ajattelun odotetaan olevan ongelmanratkaisukeskeistä. Riittävä perustaso saavutetaan opiskelijan ymmärtäessä miksi ja miten tiettyyn matemaattiseen vastaukseen on päästy. (Conley 2003, 29, 67).

Vuorovaikutus

Kurssien suorittamisen taustalla näkyvät vaatimukset vuorovaikutusvalmiuksista, sillä opinnoissa ollaan yhteydessä toisiin opiskelijoihin ja yliopiston henkilökuntaan. Vuorovaikutuksellisen opiskelijan asenne on yhteisöllinen ja vastavuoroinen, jolloin hän perustelee näkemyksensä ja on avoin muiden monipuolisille näkökulmille. Tämä heijastaa sisäistettyä kunnioitusta muita opiskelijoita kohtaan ja opetustilanteeseen sopivaa käytöstä. (Kangasniemi & Murtonen 2017, 7.) Monipuolisia vuorovaikutustaitoja on korostettu ja niiden merkityksen oletetaan kasvavan. Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat oman äidinkielen sujuva suullinen sekä kirjallinen käyttö ja vieraan kielen hallinta. (Väljärvi 1997, 13.)

Opettajien kanssa kommunikointi on vain yksi alue vuorovaikutusvalmiuksissa. Kommunikaatiolla haetaan apua opiskelussa tai opintosisällöissä ilmeneviin ongelmiin laajemmalla kentältä. (Krause 2001, 156, 160–161.) Suuri osa vuorovaikutuksesta tapahtuu opiskelijoiden välillä ryhmitöinä, jolloin harjoitetaan valmiuksia ryhmässä työskenteleeseen. Yliopisto-opetus on jo pitkään painottunut tällaiseen opiskelijoita yhdistävään vuorovaikutukselliseen opetukseen, jossa on löydettävä tasapaino yhteistyön tekemiselle ja yksilölliselle vastuulle. Tärkeä osa ryhmän toimintaa on omien mielipiteiden esittäminen keskustelun herättämiseksi. (Väljærvi 1997, 39.)

Tietotekniikka

Muiden koulutusasteiden tavoin tietotekniikan käyttö on yleistynyt myös yliopistoissa, ja nykyopiskelijan on mahdotonta suorittaa opintonsa ilman tietokonetta. Korkeakouluopinnoissa suurin tietoteknisten valmiuksien vaatimus tulee erilaisissa sähköisissä oppimisympäristöissä toimimisesta. Eri opettajat voivat käyttää näitä eri tavoin, mutta pääpiirteissään opiskelijan on löydettävä digitaalisesta oppimisympäristöstä kunkin kurssin oleellisin informaatio. Tyypillinen esimerkki ovat digitaaliseen ympäristöön ladatut luentodiat. Toinen vähintään yhtä usein tarvittava valmius on oman alan tietokantojen käytön hallinta ja näiden avulla relevanttien lähdeostien löytäminen akateemisten taitojen mukaisesti. (Latto & Latto 2009, 71, 73.)

Opetusministeriö on tiedostanut tietoteknisten valmiuksien pohjan luomisen korkeakoulutusta edeltävissä elämänvaiheissa ja on ryhtynyt ylioppilastutkinnon digitalisointiin. Edelleenkin kokeessa ei mitata tietoteknisiä taitoja, vaan tekniikkaa hyödynnetään välineenä mukaillen sen käyttötapoja korkeakouluissa. (Opetusministeriö 2016, 36.) Tietotekniikalla on nykypäivänä pääasiassa viihdekäytön rooli nuorten toiminnassa. Opinnoissa rooli on erilainen, sillä tietotekniikkaa käytetään tarkoituksenmukaisesti eri ohjelmien muodossa. Tämä osaaminen jakaa opiskelijat heterogeenisiin ryhmiin, joista toinen ääripää ei omaksu tarvittavia taitoja edes ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, vaikka toinen joukko hallitsee tietotekniikan käytön sujuvasti jo opinnot aloittaessaan. (Hautamäki ym. 2012, 86.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 TUTKIMUSMENETELMÄ JA -KYSYMYKSET

Yliopistojen opiskelijavalinta on moninainen ilmiö, jossa Suomessa on korostunut vuosikymmenien ajan valintakokeiden käyttö. Pienemmässä roolissa on ollut ylioppilastutkintotodistusta hyödyntävä todistusvalinta, jonka merkitys muuttuu korkeakoulujen valintauudistuksen myötä vuonna 2020. Valintaperusteesta riippumatta tavoitteena on opintoihin soveltuvien opiskelijoiden tunnistaminen. Opiskelijavalinnan tavoitteiden mukaisesti soveltuvuus tarkoittaa sisällöllisen osaamisen hallintaa sekä korkeakouluvalmiuksia. Korkeakouluvalmiuksien määrittely ei ole yksiselitteistä, vaikka tietyt piirteet toistuvat tutkimuksissa. Lisäksi jokaisessa opiskelijavalintamenetelmässä on etunsa ja haasteensa sekä korkeakouluvalmiuksien mittaamisessa että tasa-arvoisen opiskelijavalinnan rakentamisessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijanäkökulmaa opiskelijavalintaan, sillä perinteisesti aihetta tarkastellaan korkeakoulujen näkökulmasta. Tällöin kohderyhmän kokemukset ja opiskelijavalinnan vaikutukset opiskelijan kokemuksiin opintojen alkuun jäävät huomiotta. Tarkastelun kohteena ovat kasvatustieteiden, lääketieteen ja sosiaalitieteiden alkuvaiheen opiskelijoiden yksilölliset käsitykset yliopiston opiskelijavalinnasta, ja siinä käytettävien valintakokeiden ja valintauudistuksen todistusvalinnan suhteesta korkeakouluvalmiuksiin. Korkeakouluvalmiuksia tarkastellaan opiskelijoiden omina määritelmänä siitä, millaisia taitovaatimuksia he ovat opinnoissaan kokeneet. Keskeisenä opiskelijavalintakäsityksissä tarkastellaan opiskelijoiden omia kokemuksia valintaprosessista.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia omasta valintaprosessistaan opiskelijalla on?

1a. Miten korkeakouluvalmiudet kehittyivät valintaprosessin aikana?

2. Millaisia käsityksiä eri koulutusalojen opiskelijoilla on opiskelijavalintaan soveltuvasta valintakokeesta?

2a. Miten opiskelijat kokevat korkeakouluvalmiuksien mittaamisen toteutuvan erilaisissa valintakokeissa?

3. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on korkeakoulujen opiskelijavalintapolitiikan uudistuksista?

3a. Millaisen perustan ylioppilastutkinnon koetaan antavan korkeakouluopinnoille?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia valintakokeeseen valmentautumisesta ja kokeen suorittamisesta. Alakysymyksessä tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia havaitsemiensa korkeakouluvalmiuksien kehittymisestä valintakokeen kontekstissa. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on ymmärryksen luominen yleisemmällä tasolla opiskelijoiden käsityksistä toimivasta valintakokeesta. Osana tätä tarkastellaan erilaisia tehtävätyyppejä, valintakoe kirjallisuuden käyttöä ja motivaation osoittamista. Alakysymyksessä yhdistetään korkeakouluvalmiuksien mittaaminen tehtävätyyppeihin ja valintakoe kirjallisuuteen. Kolmannella kysymyksellä tarkastellaan käsityksiä korkeakoulun opiskelijavalintojen uudistuksista ensikertalaisuuskiintiöstä ylioppilastutkinnon painoarvon lisäämiseen. Alakysymys kohdistuu käsityksiin lukiosta ja ylioppilastutkinnosta pohjana korkeakouluvalmiuksien rakentumiselle.

Tutkimus on laadullinen, joka tutkimussuuntauksena perustuu postmoderniin ajatteluun käsitysten ja käytöksen yksilöllisyydestä kontekstisidonnaisesti. Tarkoituksena on ymmärtää käsitysten syvempiä merkityksiä. Tutkimusotteella ei pyritä yleistykseen, sillä yksilö luo käsityksensä omassa sosiaalisessa maailmassaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 21–22, 27.) Sen sijaan laadullisessa tutkimuksessa ymmärretään ja tulkitaan yksilön toimintaa. Tavoite toteutuu tutkimalla sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85.) Laadullinen ote valittiin tutkimuksen toteutukseen, jotta opiskelijavalinnan ainutkertaisia kokemuksia voidaan tuoda esille ja tulkita. Jokaisen opiskelijan valintaprosessi- ja lukiokokemukset ovat yksilöllisiä, ja niillä on vaikutusta yleisemmän tason käsitykseen opiskelijavalinnasta. Tavoitteena on hakea vastapainoa korkeakoulun opiskelijavalintojen yleistävälle otteelle, sillä opiskelijoita ei tulisi käsitellä kokemusten ainutlaatuisuuden vuoksi yhtenäisenä joukkona. Käsitysten ainutkertaisuudessa huomio voidaan painottaa yksilölle merkittäviin opiskelijavalinnan tekijöihin, joita ei muiden kohdalla tule ilmi. Tutkittavien oma ääni voidaan tuoda esille, ja yksilöllisiin käsityksiin heijastetaan kontekstisidonnaisia tekijöitä. Laadullinen tutkimus myös mahdollistaa samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien esittämisen

sekä näiden tulkinnan. Ilman laadullista otetta yksittäiset erilaiset kokemukset jäisivät huomiotta, vaikka ne tuovat syvempää ymmärrystä.

Aineiston hankinta

Aineisto kerättiin puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu perustuu vastavuoroiseen vuorovaikutussuhteeseen ilman johdattelevaa tarkoitusta. Haastattelussa rakennetaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä haastateltavan kokemusten ja käsitysten perusteella sekä pyritään ymmärtämään näiden taustalla olevia merkityksiä. Ymmärryksen rakentumisen edellytyksenä on teoreettinen tietämys tutkittavasta ilmiöstä. (Kvale 2007.) Puolistrukturoidussa eli teemahaastattelussa kutakin aihepiiriä käsitellään yksilöllisesti suhteessa haastateltavan kokemuksiin. Haastattelu muodossa ennalta luodun haastattelurungon kysymyksiä ei esitetä sanatarkasti tai määritellyssä järjestyksessä. Vapaamuotoisempi ja yksilöllinen haastattelu mahdollistaa kokemusten tulkinnan, sillä merkityksiä voidaan luoda yhdessä kielen avulla ilman struktuurin luomia rajoituksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 48–49.)

Haastattelu soveltuu tähän tutkimukseen, sillä tulkinnallinen ote kokemuksiin edellyttää aineistonkeruun yksilöllisyyttä ja joustavuutta. Ainutkertaisten kokemusten ymmärtämisen tavoitteen mukaisesti haastattelua on mahdollista muokata tilannekohtaisesti sekä esittää lisäkysymyksiä. Tutkittavat saavat myös parhaiten oman äänensä kuuluviin, sillä heitä ei aseteta valmiiden vastausvaihtoehtojen rajoihin. Yksilöllisissä merkityksissä on kulttuurisidonnainen tiedostettu ja tiedostamaton puolensa, joiden yhteyksien esille tuominen itse voi olla mahdotonta. (Moilanen & Räihä 2010, 46). Haastattelu tukee tällaisten yhteyksien tulkintaa, sillä haastateltavat liittävät puheessaan eri aiheita yhteen sekä tuovat esille käsityksiään esitettyä kysymystä laajemmin.

Haastattelussa vuorovaikutuksellisuus mahdollistaa käsitteiden selventämisen etukäteen tai haastateltavan pyytämänä tarkennuksena, jolloin aineistosta saadaan hyödynnettävämpää mahdollisten väärinymmärrysten tullessa minimoiduiksi. Jokaiselle haastateltavalle selitettiin valintauudistus ja ulkomailta käytettävät valintamenetelmät ennen aihetta käsitteleviä kysymyksiä. Muutama haastateltava pyysi selvennystä avoimen väylän haun ja korkeakouluvalmiuksiin kuuluvien tutkimustaitojen käsitteisiin. Käsitteiden selittämisessä pyrittiin yksinkertaisuuteen, jotta johdattevalta vaikutukselta vältyttäisiin.

Aineistonkeruuta varten luotiin viiteen teemaan perustuva haastattelurunko (liite 2). Tällä varmistettiin jokaisen tutkittavan ilmiön kannalta keskeinen aiheen käsittely, mutta tilaa jätettiin haastatteluiden yksilöllisyydelle. Haastattelun teemoina olivat korkeakouluun hakeutuminen, valintakoekokemukset, käsitykset korkeakouluvalmiuksista, lukio-opintojen yhteys korkeakouluun ja korkeakoulujen valintapolitiikka. Valintapolitiikan teeman kysymyksissä hyödynnettiin valintauudistusta koskevaa teoreettista taustaa sen pohjalta, mitä valintauudistusta koskevia päätöksiä oli julkistettu haastatteluiden suorittamiseen mennessä. Lisäksi kartoitettiin haastateltavien taustaa lukion ja yliopiston opintomenestyksen, pääaineen, iän ja lapsuuden sosioekonomisen taustan osalta. Jokaiselle haastateltavalle esitettiin lisäkysymyksiä tai pyydettiin tarkennuksia annettuihin vastauksiin.

Haastattelut olivat kestoaltaan 35–76 min. Haastattelut nauhoitettiin, joten niiden aikana ei tehty muistiinpanoja. Nauhoitus litteroitiin parin päivän sisällä haastattelun suorittamisesta. Litteroinnissa jätettiin pois puheen pienempiä elementtejä kuten taukoja, mutta ilmaisujen puhekielisyys säilytettiin sanataarkasti. Haastattelijan esittämiä kysymyksiä ja käsitteiden selvennyksiä lyhennettiin. Tällä tavoin litteroidun aineiston pituus oli 73 sivua.

Aineiston hankinnassa huomioitiin eettiset kysymykset. Tutkittavat ottivat itse yhteyttä haastattelupyynnön perusteella, jonka katsottiin olevan suostumuksen antaminen osallistumiseen. Tutkimuksen tarkoitus, anonymiteetin säilyminen ja aineistonkeruutapa kuvattiin tutkimusjoukolle osoitetussa haastattelupyynnössä. Hyötyjä ja mahdollisia haittoja ei tutkittaville tarkennettu, sillä näiden suoraa toteutumista ei pidetty todennäköisenä. Haastattelutilanteessa pyydettiin suostumus nauhoitukseen, ja nauhoitukset tuhottiin aineiston analyysin jälkeen. Anonymiteetista huolehdittiin käyttämällä tutkittavista tunnisteita. Tuloksissa ei tuotu esille haastattelutilanteissa ilmenneitä tietoja, joilla tutkittavan voisi tunnistaa. Tällaista tietoa oli esimerkiksi käydyn lukion nimi.

4.2 TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat ensimmäisen korkeakoulututkintonsa opintojen alussa olevat kasvatustieteiden, lääketieteen ja sosiaalitieteiden yliopisto-opiskelijat, jotka ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon ja tulleet valituiksi yliopistoon yhteishaussa. Tutkittavia tavoiteltiin Turun yliopistosta kyseisten alojen ainejärjestöjen sähköpostilistojen väli-

tyksellä. Kasvatustieteiden opiskelijoita tavoiteltiin lisäksi perusopintojen pienryhmäta-
paamisessa, sillä sähköpostitse lähetetty haastattelupyynnö osoittautui tehottomaksi.
Lääketieteen opiskelijoita ilmoittautui haastatteluun enemmän verrattuna muihin aloi-
hin, joten valintaan käytettiin arvontaa. Tutkimukseen osallistuneiden kesken arvottiin
kaksi elokuvalippua, mikä kerrottiin haastattelupyynnössä.

Tutkimukseen osallistui neljä lääketieteen, kolme sosiaalitieteiden ja kaksi kasvatustie-
teiden opiskelijaa eli yhteensä yhdeksän tukittavaa. Toisen kasvatustieteiden opiskelijan
pääaine oli erityispedagogiikka. Tutkittavien iät vaihtelivat 19–25 vuoden välillä ja ha-
kukertoja yliopistoon oli 1–6. Kaikki olivat hakeneet oman alansa lisäksi samana tai
aiempina vuosina muulle alalle, joka oli useimmiten saman tyyppinen kuin opiskeltava
ala. Kaksi tutkittavista oli suorittanut opintoja avoimessa yliopistossa, ja toinen oli saa-
nut hyväksilukuja tutkinto-opiskeluunsa. Opiskelijoiden subjektiivisista arvioista omas-
ta opintomenestyksestään lukioaikana ja yliopisto opintojen alussa muodostettiin yhte-
nevä luokittelu. Kaikkien arviot kuvastivat hyvää tai todella hyvää menestystä, johon
yhdellä tosin yhdistyi vaihtelevuus lukio-opinnoissa. Muutama opiskelija koki opiske-
lumenestyksensä laskeneen hieman yliopistossa.

Taulukko 1. Tutkimuksen kohderyhmä

	Haku- kerrat	Ikä	Opinto- menestys	Muu opiskelu
H1kasv.	3	21	hyvä	Valmennuskurssi
H2kasv.	2	21	hyvä	Valmennusmateriaali
H3lääk.	2	21	hyvä	Opintoihin valmistava kansalaisopisto
H4lääk.	2	20	hyvä	
H5lääk.	1	19	todella hyvä	
H6lääk.	1	19	todella hyvä	Valmennuskurssi
H7sos.	1	20	hyvä/vaihteleva	
H8sos.	6	25	hyvä	Avoin yliopisto/ Valmennuskurssi
H9sos.	4	23	hyvä	Avoin yliopisto

Tutkittavien opiskelijoiden edustamiksi aloiksi valittiin kasvatustieteet, lääketiede ja
sosiaalitieteet alojen valintakokeiden erilaisten tehtävä- ja kirjallisuustyypien vuoksi.
Moninaisuuden kautta saadaan ymmärrystä erityyppisiin valintakoemuotoihin liittyvistä
toimivuuden kokemuksista. Alat antavat melko laajan kuvan yliopisto-opinnoista niiden
kuuluessa eri tiedekuntiin. Matemaattis-luonnontieteellisen alan mukaan ottaminen olisi
laajentanut kuvaa, mutta tiedekunta käyttää keskeisimpänä valintaperusteenaan todis-
tusvalintaa. Soveltuvuuskoetta käyttävät alat rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä

koemuoto on poikkeava ja vaikeasti verrattavissa kirjallisista valintakokeista rakentuneisiin kokemuksiin. Soveltuvuuskokeiden käyttö säilyy nykyisellään valintauudistuksen myötä, jolloin ne eivät ole yhtä keskeisiä tutkimuksen aiheelle.

Kasvatustieteet

Kasvatustieteiden koulutuksessa tavoitteena on luoda käsitys eri elämänvaiheista. Pääteemoina opinnoissa ovat koulutuspolitiikka ja -järjestelmät sekä oppiminen yhdistyneenä työelämään. Alan opinnoille on keskeistä opiskelijan kehittyminen tutkimustaitojen itsenäiseen hallitsemiseen. Kasvatustieteet muodostavat tutkimuksen kohteena olevassa Turun yliopistossa opintojen alussa pääaineeksi valittavat yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen koulutusalat sekä erityiskasvatukseen painottuva erityispedagogiikka. Koulutuksesta valmistutaan kasvatustieteiden maisterin tutkintoon, johon ei lähtökohtaisesti kuulu opettajan pätevyys (Opintopolku 2018b.) Kasvatustieteissä valintakokeena on VAKAVA-yhteisvalinta, joka perustuu vuosittain ilmestyvään alan keskeisiä aiheita käsittelevään ”Samalta viivalta” -artikkelikokoelmaan. Valintakoe koostuu ainoastaan monivalintatehtävistä, jotka ovat muodoltaan oikein-väärin-kysymyksiä, oikean vaihtoehdon valitsemista, yhdistely- ja täydennystehtäviä. Vuonna 2017 osassa valintakokeen tehtävistä valintakirjallisuutta tuli soveltaa tehtävänantoihin sisältyviin sarjakuvaan, kuvaajaan ja tekstikatkelmiin. Kasvatustieteiden valintakokeen kesto on kolme tuntia. (Helsingin yliopisto 2017.)

Lääketiede

Lääketieteen koulutus suuntautuu suoraan ammattiin eli lääkärin pätevyyteen ja lääketieteen lisensiaatin tutkintoon. Opiskelijoille rakennetaan biologinen, biolääketieteellinen, kliininen ja sosiaalinen tietopohja lääketieteen kentältä, jotta opiskelijalle kehittyy lääkärin ammatin vaatima osaaminen terveyden edistämiseen ja sairauksien ennaltaehkäisyyn. Opinnot tukevat kykyä tietopohjan soveltamiseen sekä tietojen ja oman toiminnan kriittiseen arviointiin. Koulutuksessa vuorottelevat teoreettiset ja käytännön opintojaksot, joista jälkimmäinen toteutetaan harjoitteluina. Lääketieteen lisensiaatin tutkintoon tähtäävät opiskelijat eivät valitse pääainetta, joten opinnot ovat suurimmaksi osaksi yhteisiä. (Opintopolku 2018c.)

Lääketieteen valintakoe koostuu monivalinnasta, sanallisia matemaattisista tehtävistä, lyhyen vastauksen avoimista kysymyksistä, oikein-väärin -kysymyksistä, esseetehtävistä

tä ja täydennystehtävistä. Valintakokeen kirjallisuus muodostuu kemian, fysiikan ja biologian lukion kurssikirjoista, jolloin hakijalta edellytetään näiden hallitsemista sekä valintakokeessa olevien johdantotekstien, matemaattisten kaavojen ja taulukoiden soveltamista. Hyväksytyyn suoritukseen vaaditaan osa-alueittain vähintään 10 prosenttia pisteistä suhteessa viiden parhaan hakijan keskiarvon pisteisiin. Valintakoe kestoltaan viisi tuntia, ja sen pituus on 28 sivua. (Lääketieteellisten alojen yhteisvalinta 2017.)

Sosiaalitieteet

Sosiaalitieteissä opiskelija tutustuu teoriakeskeisesti yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin ilmiöihin eriarvoisuudesta kulttuuriseen vuorovaikutukseen. Keskeisenä teemana opinnoissa on yhteiskunnallinen pysyvyys, joka rakentaa kehyksen muutoksille. Tutkimustaitojen oppimisella on keskeinen merkitys opintoja määrittävänä tekijänä. Sosiaalitieteiden opiskelijat suorittavat opintojen alkuvaiheen yhteisinä opintoina, mutta valitsevat ennen maisteriopintojen alkua pääaineekseen taloussosiologian, sosiaalipolitiikan tai sosiologian. Koulutus tähtää valtiotieteiden maisterin tutkintoon. (Opintopolku 2018d.) Sosiaalitieteiden valintakoe perustuu etukäteiskirjallisuuteen. Hakukeväänä 2017 luettavana teoksena oli Erolan ja Räsäsen toimittama ”Johdatus sosiologian perusteisiin”. Teoksen pohjalta valintakokeessa oli monivalinta- ja esseetehtävä. Näiden lisäksi valintakokeeseen sisältyy aineistopohjainen essee, jossa tulee hyödyntää teoksen lisäksi tehtävänannossa esitettyä tilastoa. Sosiaalitieteiden valintakokeen suorittamiselle on varattu aikaa viisi tuntia. (Turun yliopisto 2017.)

4.3 AINEISTON ANALYYSI

Aineiston analyysi perustuu laadulliseen sisällönanalyysiin. Menetelmässä kirjoitettua aineistoa kuvaillaan perustuen ilmiön sisältöön. Kuvauksen lähtökohtana on aineiston järjestäminen ja pelkistäminen tutkimukselle keskeisiin merkityksiin. Tavoitteena on tulkintojen esittäminen ja yksilön tiedostamattomienkin merkitysten ilmentäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106, 110.) Analyysin syvällisyys perustuu nimenomaan näihin tulkintoihin, joita ilman ymmärrys jäisi pintapuoliseksi ja tulosten merkittävyys vähäiseksi. Tulkinnassa kuvaileva analyysi ja yhteyksien luominen vuorottelevat, jolloin ilmiöstä saadaan uudesta näkökulmasta esitetty kokonaiskuva. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144–145.) Opiskelijavalintakokemukset ovat yksilöllisyytensä vuoksi laaja ilmiö, joten sisällönanalyysi mahdollistaa monenlaisten kokemusten sisällön esittämisen. Laa-

juuden vuoksi tiivistäminen on välttämätöntä, jotta huomio saadaan kiinnitetyksi opiskelijan näkökulmasta keskeisiin merkityksiin. Laadullisen tutkimuksen analyysissa jokaisella yksilöllä oletetaan olevan oma kulttuurisidonnainen totuutensa, jota tulkitaan. (Eskola & Suoranta 1998, 140–141). Tässä tutkimuksessa kulttuurinen konteksti muodostuu yliopistosta akateemisena koulutusinstituutiona sekä koulutusaloista.

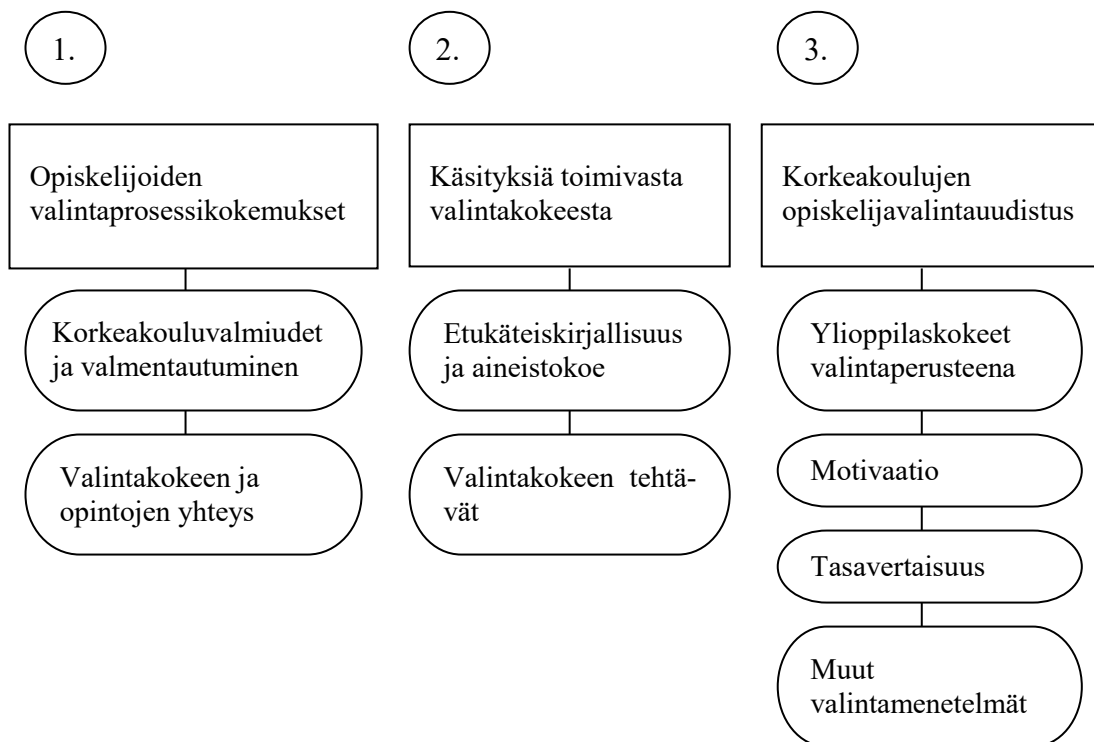
Sisällönanalyysin kautta aineisto kuvataan teemoiteltuna. Sisällöllistä ymmärrystä myös teemoittelussa rakennetaan tutkimalla mitä teemasta on kerrottu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Tutkimuksessa sisältöön keskittyminen yhdistää analyysimenetelmän ja tulosten esitystavan. Teemoittain jaoteltavat merkitykselliset käsitykset tunnistetaan toistuvuudesta aineistossa tai yksittäisen käsityksen erilaisuudesta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143–144). Opiskelijoiden käsitykset olivat jaoteltavissa opiskelijavalinnan eri osa-alueiksi. Teemat muodostavat opiskelijan kokonaisvaltaisen kokemuksen korkeakoulun opiskelijavalinnoista ja niihin heijastuvista korkeakouluvalmiuksista. Teemoilla on yhteys toisiinsa, mutta ne luovat myös erottelun ilmiön eri osa-alueille. Sisällönanalyysin rakentaminen teemoittelulle on myös yhteensopiva puolistrukturoidun haastattelun kanssa.

Laadullisen aineiston analyysissa hyödynnetään teoriaa eri tavoin. Teoriaohjautuvassa analyysissa teoria tukee aineiston tulkintaa. Taustalla vaikuttavaa teoriaa ei testata, sillä tutkimuksen näkökulma rakentuu aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 96–97, 117.) Teoriaohjautuvuus on soveltuvin aineiston ja teorian välinen suhde opiskelijavalintakemusten tutkimiseen. Opiskelijavalinnasta, valintakokeista ja valintauudistuksesta on muodostettavissa teoreettinen kehys, jonka lisäksi korkeakouluvalmiuksia on tutkittu eri toimijoiden käsityksinä. Aineistosta kuitenkin luodaan opiskelijakeskeinen näkökulma, jolloin teoria antaa vain kehyksen teemojen rakentamiseen ja auttaa tunnistamaan ilmiön kannalta merkitykselliset opiskelijoiden käsitykset.

Aineiston analyysi on vaiheittainen prosessi, joka alkaa tutustumisesta ja jatkuu tiivistämiseen. Lopullisen kokonaiskäsityksen saamiseksi tietoa jaotellaan samankaltaisuuksien ja erojen perusteella sekä jaotteluita yhdistellään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.) Tässä tutkimuksessa alustava tutustuminen aineistoon tapahtui litteroidessa haastatteluita, jonka jälkeen litteroitu aineisto luettiin kahdesti läpi yleiskäsityksen saamiseksi. Tutustumisen jälkeen aineistoa alettiin jaotellaan teemoiksi. Tässä vaiheessa sisällöllisen järjestelyn tukena käytettiin haastattelurunkoa ja teoriakehystä, ja teemojen sisällöt

värikoodattiin. Alustaviksi teemoiksi muodostuivat 1. valintauudistus, 2. korkeakouluvalmiudet, 3. valintakokeen ja opintojen suhde, 4. muut valintamenetelmät, 5. opiskelijan kokemukset valintakokeesta, 6. motivaation mittaaminen opiskelijavalinnassa ja 7. käsitykset hyvästä valintakokeesta. Osa opiskelijoiden käsityksistä sopi useampaan teemaan, jolloin teemat rajoittivat opiskelijoiden kokemusten ilmenemistä. Esimerkiksi käsitykset valintakokeen yhteydestä opintojen sisältöön sopivat sekä käsityksiin hyvästä valintakokeesta että valintakokeen ja opintojen suhteen teemaan.

Alustavia teemoja yhdisteltiin paremmin opiskelijoiden käsityksiä kuvaaviksi ja tiiviiksi esitykseksi. Pääteemat on rakennettu tutkimuskysymysten mukaisiksi, ja alateemat syntyivät tutkittavien käsityksien perusteella. Pääteemojen taustalla vaikuttivat edelleen myös haastattelurunko ja teoriakehys. Pääteemoiksi rakentuivat 1. opiskelijoiden valintaprosessikokemukset, 2. käsitykset toimivasta valintakokeesta ja 3. korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus. Jokaiseen teemaan sisältyi tarkentavia alateemoja. Teemoissa yhdistyvät opiskelijoiden käsitykset täydentävät toisiaan, mutta yksilöllisesti erilaisia käsityksiä tuodaan esille. Kokemuksia yhdistettiin hakuhistoriaan ja opiskelualaan siltä osin, kun näiden välillä aineistossa tulkittiin olevan yhteys. Korkeakouluvalmiudet yhdistettiin osaksi jokaista teemaa, sillä ne heijastuivat muista käsityksistä.



Kuvio 3. Pääteemat ja alateemat

Tulosluvut on jaoteltu pääteemoittain, ja alaluvut kuvaavat alateemoja. Ensimmäisessä omakohtaisia valintaprosesseja koskevassa luvussa käsitellään alakohtaisen valintakokeen lisäksi valmentautumisvaihetta. Korkeakouluvalmiudet näkyvät teemassa valmentautumisen opiskelutaitoina, joilla on vaikutus opintoihin. Toisessa luvussa käsitellään yleisemmän tason käsityksiä valintakokeesta, jotka haastatteluissa ilmenivät osittain erillisinä omista kokemuksista. Teemaan sisältyy valintakoe kirjallisuus ja sen vastakkainasettelu aineistokokeen kanssa sekä opiskelijoiden käsityksiä toimivasta valintakokeesta. Yleisen tason valintakoe käsityksiin sisältyy mahdollisuus mitata tärkeiksi koettuja korkeakouluvalmiuksia. Viimeisessä tulosluvussa käsitellään korkeakoulujen valintauudistuksia opiskelijanäkökulmasta, jossa painopiste on ylioppilaskirjoituksissa valintaperusteena. Alateemoina ovat lukion ja ylioppilaskirjoitusten merkitys korkeakouluun valmistavina ja korkeakouluvalmiuksien mittaajina, motivaation mittaaminen eri menetelmissä, hakijoiden erilaiset taustat tasavertaisessa opiskelijavalinnassa sekä muut valintamenetelmät. Pohdintaluvussa tiivistetään opiskelijoiden opiskelijavalinnassa tärkeimpinä pitämät asiat ja käsityksiä yhdistetään aiempiin tutkimuksiin sekä Opetusministeriön raporttiin valintauudistuksesta.

5 OPISKELIJOIDEN VALINTAKOEKOKEMUKSET

5.1 KORKEAKOULUVALMIUDET KEHITTYVÄT VALMENTAUTUESSA VALINTAKOKEESEEN

Valmentautumisen arvostus

Valintakokeeseen valmentautuminen oli opiskelijoiden omakohtaisissa kokemuksissa tärkeä osa valintakoeprosessia. Valmentautuminen oli alkanut tutustumisella alan vanhoihin valintakokeisiin ja joidenkin kohdalla opiskelijavalintatilastoihin viimeistään korkeakouluhaun yhteydessä. Tilastoilla tuettiin itsevarmuutta omiin sisäänpääsyn mahdollisuuksiin. Valintakokeista haluttiin selvittää niiden vaikeustasoa ja tehtävätyyppejä, vaikka näitä ei käytetty ratkaisevana tekijänä hakupäätökselle. Kiinnostus alaa kohtaan oli ratkaisevinta koulutukseen hakeutumiselle ja opiskelijat olivat selkeästi päättäneet sopeutua kyseisen valintakokeiden muotoon.

”Mä luin hyvin suurella innolla ja -- ei mulla ollut oikeen aikaa tehdä muuta. Siihen tuli kauheesti petrattua, että onneks se tuli palkittua, sain ekalla kerralla opiskelupaikan” (H7sos.)

”Ehkä sillä tavalla, kun se oli vaikein koe niin se haastoi omalla tavallaan niin sinne oli silleen kiva hakea.” (H5lääk.)

Vaikeustasoa käytettiin mittarina oman suoritustason kehittämiseksi, ja opiskelijoilla oli ollut itseluottamusta onnistumiseensa. Lääketieteen opiskelijan ilmaisun mukaisesti haastavuus motivoi osaa ensimmäistä tai toista kertaa hakevista, mikä osaltaan on osoitus itseluottamuksesta. Kiinnostus valintakoe kirjallisuuteen ja motivaatio opiskelupaikan saamiseen vähensivät tunnetta valmentautumisen raskaudesta, vaikka päivittäiseksi valmentautumisajaksi määriteltiin 6–8 tuntia. Valmentautumisen koettiin vaativan kailta yhtä paljon, mikä vaikutti kokemukseen valmentautumisodotusten kohtuullisuudesta. Mahdolliset uupumuksen tuntemukset heräsivätkin vasta valintakokeen jälkeen. Tutkittavien opiskelijoiden rajautuminen itsensä vähintään hyväksi opintomenestynsä kokeviin voinut helpottaa valmentautumista, ja heikomman opiskelijan kokemukset rankkuudesta olisivat voineet olla toisenlaisia.

Sisäänpääsytaason saavuttamista voidaan pitää itsestään selvänä tavoitteena, mutta taustalla olevat merkitykset ovat syvempiä. Valintakoemenestykseen yhdistyi myös yksilöllisen onnistumisen kokemuksia ja emotionaalisuutta. Sisäänpääsyrajan selkeästi ylittäneiden kokemuksissa oli ylpeyttä omasta suoriutumisesta. Valmentautumisen määrällä sekä laadulla toivottiin olevan suhde saatuun pistemäärään.

”Mutta on se sit ihan kiva kun noin paljon luki niin olisi se sit jäänyt harmittaa jos olisi päässyt rimaa hipoen. Oli se silleen kivempi, että pääsi selkeesti, että oli paljon marginaalia.” (H3lääk.)

Korkean pistemäärän saavuttaminen vahvistaa itseluottamusta ja opiskelupaikan oikeudellisuuden tunnetta, jolloin sisäänpääsyssä ei ole tuurin elementtiä. Lisäksi kasvatustieteiden opiskelijalle opiskelupaikka oli auennut vasta varasijan kautta. Opiskelijan kokemuksen pettymyksen tunne on osoitus emotionaalisuudesta valintatuloksessa.

Korkeakouluvalmiudet valmentautumisessa ja opiskelussa

Valmentautuminen rakentuu opiskelutaidoista. Yksilöllisten opiskelutaitojen perusolemus vaikuttaa säilyvän lukiossa yliopistoon, vaikka käyttö vakiintuu ja toteutus kehittyvät. Esimerkiksi lukioaikaiset satunnaiset ja hajanaiset muistiinpanot kehittyivät valmentautumisvaiheessa jäsenyntyneiksi tai kuuntelemiseen opiskelunsa lukiossa perustanut ei muuttunut yliopistossa käsittekarttojen tekijäksi, mutta tiedostaa paremmin kuuntelemisen itselleen parhaimpana opiskelutapana. Kuuntelemiseen ja pelkkään passiivisyyppiseen lukemiseen lukiossa totuneet pitivät ahkeraa lukemista henkilökohtaisesti toimivimpana opiskelutapana valintakokeeseen valmentautumisessa ja yliopistopinnoissa. Syvällisempiä ja erillistä työskentelyä vaativia opiskelutapoja tällaiset opiskelijat hyödynsivät vain vähäisesti. Lukiossa monipuolisempia ja syvällisempiä opiskelutapoja käyttäneiden valmentautuminen rakentui opiskelutapojen kehittämiseen. Halu kehittää opiskelutapoja jatkui vielä opinnoissakin.

Valmentautumisen opiskelutavat vastasivat aiempien tutkimusten sekä opiskelijoiden omia määritelmiä korkeakouluvalmiuksista. Eniten opiskelijat olivat valmentautuneet valintakokeeseen tekemällä muistiinpanoja tai käsittekarttoja, joista muistiinpanot olivat lääketieteen opiskelijoilla laskuharjoitusten lisäksi ainoat valmentautumisen tavat. Op-

pimistä syventäviä ja ylimääräistä toimintaa vaativia opiskelutapoja arvostavat käyttivät edellisten lisäksi kasvatustieteissä ja sosiaalitieteissä käsitteiselityslappuja, tiivistelmien tai esseiden kirjoittamista ja aihealueiden ”opettamista” ystäville. Osa opiskelijoista koki lukusuunnitelmien tekemisen tehokkaan valmentautumisen edellytykseksi.

”Varmaan vasta sitten kun mä aloin lukee pääsykokeisiin niin mulla alkoi olemaan minkäänlaista huomiota sitä mun lukutekniikkaa kohtaan.” (H8sos.)

”Jos piti jotain lukea [lukiossa] niin tein muistiinpanot. Aikalailta samoja käytin [valmentautuessa], vähän mä yritin ekstra. Tein esim lappuja, joissa toisella puolella luki sana ja toisella puolella selitys.” (H1kasv.)

Kaikki opiskelijat olivat tietoisesti kehittäneet yksilöllistä opiskelutekniikkaansa, pilkkoneet luku-urakkaa osiin ja kehittyneet kokonaisuuden keskeisten asioiden hahmottamisen taidossa. Opiskelijat olivat sitoutuneet opiskeluun ja kiinnittäneet huomiota itseskuriin. Opiskelutaitojen tietoisesta kehityksestä kertoo se, että lukiossa käytetyt opiskelutavat oli havaittu riittämättömiksi. Valmentautumisen koettiin antavan käsitystä opiskelutaitovaatimusten kasvamisesta lukion ja yliopiston välillä sekä valmistavan yliopistossa edellytykseksi havaittuun itsenäiseen opiskeluun.

Valmennuskursseilta ja avoimen yliopiston opinnoista oli tarvittaessa haettu tukea opiskelutavoille ja varmistusta omasta soveltuvuudesta yliopisto-opiskelijaksi. Tuen saaminen valmentautumiseen yliopisto-opiskelun tuntevalta opettajalta toi varmuutta valmentautumiseen, mikä oli ainut ero muihin opiskelijoihin verrattuna. Lähes kaikkien ylimääräistä tukea hakeneiden opiskelutavat olivat syvällisiä, mutta eivät muutoin erottuneet muista. Edelleen opiskelutavat muistuttivat opiskelijan lukio-opiskelua eli järjestetyllä valmentautumisella ei saatu perustavanlaatuisia muutoksia. Useasti yliopistoon hakeneet kokivat opiskelutapojensa kehittyneen hakukertojen välillä lukiotyypisistä opiskelusta yliopistomaisemmiksi, jolloin valmentautumisen kumuloitua vaikutus oli merkityksellistä. Selityksenä tähän on todennäköisesti selkeämpi kuva yliopiston vaatimuksista. Vähempi hakukertojen määrä yhdistyi yksinkertaisempien opiskelutapojen käyttöön.

”Jäin 11. varasijalle Helsingissä, mutta siitä oli valtavasti hyötyä. Opin paljonko se oikeesti vaatii, että pääsee sisään. Sen valmennuskurssin myötä oikeestaan mulle tuli vasta oikea opiskelutekniikka.” (H9sos.)

Varasijoille jääminen kehitti itsetietoisuutta riittämättömästä valmentautumisesta ja kehittymättömistä opiskelutaidoista. Vaikka samojen opiskelutaitojen ja sisältöjen harjoittelusta peräkkäisinä vuosina oli koettu turhautumista, oli palkkioksi määritelty opiskelupaikka muuttanut tuntemuksen tyytyväisyydeksi vahvasta opiskelupohjasta. Oletettavasti turhautuminen on ollut seurausta valmentautumisen palkitsemisen epävarmuudesta.

Valmentautumisen ja opintojen aloituksen välillä oli kaikilla tapahtunut muutos. Opiskelupaikan saamisen kilpailu oli luonut paineita valintakokeessa menestymisestä, joten opiskelutaidot selkeästi oli haluttu kehittää oman potentiaalin huipulle. Opintojen vaatimukset koettiin matalammiksi sekä lääketieteessä luettava määrä oli vähentynyt. Lisäksi osa opiskelijoista mainitsi päätaivoitteekseen huippuarvosanojen sijaan opinnoissa etenemisen. Näistä syistä johtuen kaikki opiskelijat olivat päättäneet olla käyttämättä valmentautumisen suuritöisiä opiskelutapoja opinnoissa.

”En oo enää lukenut enää noita tenttikirjoja ääneen mun kavereille, se olisi jo aika hc. Mutta kun on kirjoja, joita pitää lukea niin teen niistä tosi mielelläni käsitekarttoja.” (H9sos.)

Valmentautumisesta oli kuitenkin hyötyä opinnoissa, sillä kehittyneille opiskelutaidoille ja opiskeluun liittyville piirteille oli tarve edelleen. Opiskelijoilta kysyttiin opinnoissa tärkeinä pidettyjä opiskelutaitoja ja opiskelun vaatimia piirteitä eli korkeakouluvalmiuksia, jotka on havainnollistettu taulukossa 2. Nämä olivat pitkälti erillisiä toisistaan, mutta niiden yhdistelyn uskottiin rakentavan pohjaa sujuvalle opiskelulle. Ne voivat olla päällekkäisiä, mutta jonkin piirteen olemassa olo ei edellytä tiettyä opiskelutaitoa. Käsitksissä yhdistyivät havainnot asetuista implisiittisistä vaatimuksista sekä omasta toiminnasta. Kuvaukset opiskelutaidoista ja opiskelun vaatimista piirteistä olivat yksilöllisiä, mutta täydensivät toisiaan. Opiskelutaidoista opiskelijat olivat säilyttäneet opintoihin ja itselleen sopivimmiksi kokemansa, mutta käytön intensiivisyyttä oli vähennetty. Valmentautumisessa kerrytettyjen opiskelutaitojen ja piirteiden siirtovaikutus oli havait-

tu vasta opintojen alettua, sillä tarvetta ei osattu ennakoida. Tämä korostui kokonaisuuksien hahmottamisen ja keskeisen sisällön tunnistamisen taidoissa.

Taulukko 2. Yliopisto-opintojen korkeakouluvalmiudet

Opiskelutaidot	Opiskelun vaatimat piirteet
aikataulutus	ahkeruus
kokonaisuuksien hahmottaminen	rentoutumiskyky
keskeisen sisällön tunnistaminen	tunnollisuus
muistiinpanojen tekeminen	nopea oppiminen
kurssitöiden jakaminen osiin	periksiantamattomuus
pitkäjänteinen lukeminen	joustavuus
	itseluottamus

Opiskelijoiden kuvaamia korkeakouluvalmiuksia suhteutettiin heidän opiskelutapoihinsa. Luonteenpiirteiden kaltaisia opiskelun vaatimia piirteitä opiskelijat eivät selkeästi juurikaan tiedostaneet omassa toiminnassaan. Tällaisia olivat esimerkiksi tunnollisuus ja periksiantamattomuus. Piirteiden toteutumista oli kuitenkin havaittavissa opiskelijoiden kuvailussa omasta opiskelustaan ja valmentautumisestaan. Opiskelija ei esimerkiksi sanonut olevansa ahkera, mutta ahkeruus välittyi keskittymisenä kurssitöiden huolelliseen suorittamiseen tai nopea oppiminen kuvauksena menestymisessä useaan kurssikirjaan perustuvassa tentissä. Piirteitä voi olla vaikea tunnistaa omassa toiminnassa, sillä niiden kehittyminen ei todennäköisesti ole yhtä tietoista kuin opiskelutaitojen. Määritellyjä opiskelutaitojen korkeakouluvalmiuksia tunnistettiin omassa toiminnassa paremmin, sillä opiskelijat kuvasivat suoraan niiden käyttöä tai käyttämättömyyttä. Opiskelijoiden puheessa ilmeni käsitys omasta taitotasosta, sillä omia heikkouksia tunnistettiin ja jokainen mainitsi oma-aloitteisesti jonkin kehityskohdan.

Alan sisällöllisen valmentautumisen merkitys

Valmentautumiseen yhdistyy opiskelutaitojen kehittymisen lisäksi käsityksen saaminen alan sisällöstä, jota kutsutaan tässä luvussa sisällölliseksi valmentautumiseksi. Monipuolisena ja relevanttina pidetty etukäteiskirjallisuus antoi käsitystä alasta ja vahvisti alakohtaista kiinnostusta. Kasvatustieteiden opiskelijat arvostivat tieteelliseen tekstiin

saamaansa ensikontaktia, sillä opinnoissa taitoa tällaisen tekstin lukemiseen edellytettiin.

”Mun mielestä se [ennakko]aineisto oli onnistunut kokonaisuutena, että mitä siinä käsiteltiin. Siinä käsiteltiin vähän kaikkea. Mitä on kattonut edellisten vuosien tai tämän vuoden uutta aineistoa niin aina välillä ne ei oo niin hyviä.” (H2kasv.)

Tyytyväisimpiä kirjallisuuden opintosidonnaisuuteen olivat kasvatustieteiden ja sosiaalitieteiden opiskelijat, joilla valintakoe kirjallisuus koostuu alan tutkimusartikkeleista tai perusteoksesta. Myönteisessä kokemuksessaan alojen opiskelijat vertasivat kirjallisuutta huonommiksi määrittelemiinsä aiempiin vuosiin. Ainoana huonona kokemuksena kirjallisuudesta molemmilla aloilla oli sen painottuminen yhteen pääaineeseen, vaikka valintakokeilla haetaan useisiin pääaineisiin. Erityisesti tämä ilmeni erityispedagogiikkaa pääaineenaan lukevan kasvatustieteilijän kokemuksissa, jonka mukaan muutoin hyvistä artikkeleista yksikään ei liittynyt erityisopetukseen. Sosiaalitieteiden opiskelijoista kahden tuleva pääaine oli yhtenevä kirjallisuuden painotuksen kanssa, mikä todennäköisesti paransi tyytyväisyyttä kirjallisuuden ja opintojen yhteyteen. Lääketieteen opiskelijoiden käsitykset vaihtelivat keskenään, mutta pääasiassa poikkesivat kahdesta muusta alasta. He olivat muita tyytymättömiä sisältöön, sillä valintakoe kirjallisuus muodostui luvion luonnontieteellisten oppiaineiden kurssikirjoista.

”Siitä oonkin kiitollinen, että on lukenut niitä mistä on hyötyä kun joku kauppiksen koe, että luetaan jotain historiaa mistä ei oo sinänsä mitään..[hyötyä], liity mihinkään. En mä tykkäisi sellaisesta. On hyvä, että se on sellaista omaa alaa.” (H4lääk.)

Hyödyllisimpänä pidettiin ihmisen kehoa käsittelevää biologian oppikirjaa, minkä koettiin olevan suoranaissimmin yhteydessä lääketieteeseen. Kirjallisuudessa kokonaisuudessaan kuitenkin nähtiin perusta alan opinnoille, jota lääketieteen opiskelijan näkemys kuvaa.

Opiskelijat eivät pitäneet valintakoe kirjallisuuden suoraa hyödyntämistä opinnoissa edellytyksenä tyytyväisyyden tai opintosidonnaisuuden kokemuksille. Lukemisen aikana aiheiden merkitys alan keskeisinä sisältöinä oli koettu vaikeaksi hahmottaa, mutta opiskelutaitojen tapaan hyödynnettävyys selkeytyi ensimmäisen vuoden opinnoissa.

”Mä oon nyt ymmärtänyt miks siinä pääsykokeessa kysyttiin niitä asioita. Periaatteessa se mitä sä opit silloin teoriana niin sä sen avulla ymmärrät mitä tapahtuu nyt tässä omalla alalla” (H6lääk.)

Valintakoe kirjallisuuden koettiin antavan tietopohjaa, jonka päälle yliopistossa osaamista rakennetaan. Kirjallisuudessa käsiteltyjä ilmiöitä, käsitteitä ja aiheita opiskelijat olivat hyödyntäneet tenttivastauksissaan tai esseekurssitöissään. Vähäisintä kirjallisuuden suora hyödyntäminen oli lääketieteessä, mikä on ymmärrettävää kirjallisuuden poikkeavan luonteen vuoksi. Alan opiskelijat kokivat saaneensa valintakoe kirjallisuudesta lähtökohdat ilmiöiden ymmärtämiseen, vaikka opinnoissa tarkastelukulmaa pidettiin laajempaan. Lisäksi jokaisella alalla tuotiin esille valintakoe kirjallisuudessa vähemmän kiinnostaviksi koettuja aiheita, joilla ei myöskään koettu olevan yhteyttä opintojen sisältöihin.

5.2 VALINTAKOKEELLA TUNNISTETAAN OPINTOIHIN SOVELTUVAT HAKIJAT

Valintakokeen vaikeustason muodostuminen

Kaikkien alojen opiskelijat kuvasivat olevansa pääpiirteissään tyytyväisiä alansa valintakokeeseen ja sen vaikeustasoon. Opiskelijat kuvasivat tyytyväisyyden johtuvan osittain siitä, että tämä nimenomainen valintakoe oli avannut ovet yliopistoon. Kasvatustieteiden ja lääketieteen opiskelijat yhtä poikkeusta jälkimmäisessä ryhmässä lukuun ottamatta kuvasivat valintakoetta melko vaikeaksi tai opintojen vaikeustason ylittäväksi. Vaikeustason ei koettu estäneen mahdollisuutta onnistua, jos valmentautuminen oli riittävää. Valintakokeen oletettiin olevan vaikeampi muille, jotka eivät ole valmistautuneet yhtä hyvin. Tämä selittää tulkinnat aiempien vuosien valintakokeiden vaikeudesta, sillä näihin valintakokeisiin opiskelijat eivät olleet valmentautuneet.

”Piti osata tosi paljon asioita, mutta ne oli helppoja. Jos sä olit lukenut jonkun asian hyvin niin sä osasit.” (H4lääk.)

”Vaikeusasteikolla yhestä kymmppiin ehkä kasi. Se oli aika vaikea just sen soveltuvuuden takia ja että siellä oli vähän kaikennäköisiä yllätyksiä” (H2kasv.)

”Keskiverto opiskelija olis ehkä kokenut sen haastavaks tai vaikeeks, mutta sit kun sä oot oikeesti keskittynyt siihen opiskeluun sitä varten niin sit se oli sellainen mahdollinen este.” (H6lääk.)

Pitkälti valintakokeen vaikeustasoa pidettiin perusteltuna ja ominaisuuksiltaan kannustavana, joten siltä ei edes toivottu helppoutta vaan haastetta. Lääketieteen opiskelijan lisäksi useita kertoja hakeneet kaksi sosiaalitieteiden opiskelijaa pitivät valintakoetta helppona. Kokemuksessaan sosiaalitieteiden opiskelijat vertasivat valintakoetta aiempien vuosien kokemuksiinsa Helsingin yliopiston haastavammasta valintakokeesta, ja yhdistivät myös nopean suorittamisen helppouteen. Helppouden kokemuksen taustalla voidaan tällöin tulkita olevan korkea valmentautumisen taso, sillä opiskelijat olivat valmistautuneet haastavampaan kokeeseen. Valmennuskurssin käynyt kuvasi saaneensa apua esseen harjoitteluun. Valmennuskurssien tai valmentavien opintojen vaikutus helppouden kokemukseen ei kuitenkaan ole itsestään selvä, mikä ilmenee valmentautumistukea hakeneiden kasvatustieteiden opiskelijoiden erilaisesta kokemuksesta vaikeustasosta. Lisäksi valintakokeen helpoksi kokenut lääketieteen opiskelija ei ollut käynyt valmennuskurssia.

Kannustavan vaikeuden koettiin muodostuneen keskivaikeista tehtävistä, joita valintakokeissa kuvattiin olleen eniten. Tällaisissa tehtävissä joutuu käyttämään täyttä osaamispotentiaaliaan, mutta osaamisen osoittaminen ei tunnu mahdottomalta. Opiskelijat kokivat voineensa hyödyntää vahvuuksiaan tehtäviin vastatessaan sekä saaneensa siten onnistumisen kokemuksia.

”Se oli tarpeeksi laaja, mut ei ollut kuitenkaan niin vaikeita tehtäviä, että se olisi tynsänyt siihen ettet sä olisi saanut mitään tehtävää lainkaan tehtyä.” (H6lääk.)

Valintakokeessa onnistumiseen haettiin perusteluita tehtävien muodosta, omasta osaamisesta ja sen kehityksestä hakukertojen välillä. Onnistuminen on siis monen tekijän vuorovaikutuksellinen summa, jossa tehtävät olivat vastanneet opiskelijan taitoja ja tietoja.

Valintakokeen tehtävissä koetut ongelmat

Ainoastaan yksittäisten tehtävien osalta valintakokeessa koettiin ongelmia, mutta huolimatta yleisestä tyytyväisyydestä näitä korostettiin myönteisiä piirteitä enemmän. Valintakokeen pituuteen suhtauduttiin negatiivisesti lääketieteessä ja toisen kasvatustieteiden opiskelijan kokemuksissa, sillä etenkin joillain lääketieteen opiskelijoilla se oli vaikeuttanut kokeen loppuun suorittamista. Tällöin hakija ei saa mahdollisuutta osoittaa osaamistaan kaikissa tehtävissä. Korkeakoulun näkökulman huomioiden pituudelle oli tiin ymmärtäväisiä, jos keskeisenä tavoitteena on paineensietokyvyn mittaaminen koetilanteessa. Kielteisinä lisästressin luojina pidettiin vaatimusta täyttää omat henkilötiedot jokaiseen vastauspaperiin sekä kieltoa istua haluamaansa kohtaan koesalia. Etukäteen päätöksen koko valintakoeajan käyttämisestä tehnyt sosiaalitieteiden opiskelija koki keskittymisensä kärsivän, kun aiemmin koetilasta poistuvia piti toistuvasti väistää.

Tehtävistä kielteisiä kokemuksia herättäneet olivat ennakko-oletusten vastaisia, monitulkintaisia tai mittasivat opiskelijan tulkinnan mukaan korkeakouluvalmiuksia heikosti. Tällöin opiskelija ei saanut onnistumisen kokemuksia ja itsevarmuus suorituksesta laski. Lääketieteen opiskelijoiden kokemuksissa oli odotus kokeen tekijöiden huolellisuudesta tehtävänantojen luomisessa.

”Lääkiksen pääsykokeessa on usein semmoisia epäselviä sanamuotoja tai vähän tulkinnanvaraisuuksia tehtävissä tai ei oo ihan varma mitä se tarkastaja haluaa siinä tehtävässä.” (H5lääk.)

Epäselvän tehtävänannon tai pikkutarkan kysymyksen koettiin mitätöitävän mahdollisuuden onnistumiseen, sillä hyvän tai oikean vastauksen antaminen ei johdu osaamisen tasosta vaan liiaksi tuurista. Kokemuksia verratessa tilanne ei todellisuudessa ole näin yksinkertainen, sillä hakukertojen määrän koettiin lisänneen taitoa tulkita tehtävänantaja. Opiskelijat pitivät yksityiskohtien muistamista vaikeana kattavasta valmentautumisesta huolimatta, joten pikkutarkat kysymykset eivät mittaa hakijoiden välille syntyviä eroja yritteliäisyydessä. Korkeakouluvalmiutena mainitun olennaisen tiedon löytämisen laajoista kokonaisuuksista ei koettu tulevan mitatuksi pikkutarkoissa tehtävissä. Hakija ei myöskään saa oikeanlaista käsitystä opinnoista.

”Se oli typerää luonteeltaan kun se oli kompanippelitietoa, se ei ollut laajaa. Meidän pitää kattoa laajoja kuvia laajasta perspektiivistä.” (H7sos.)

Sosiaalitieteissä pikkutarkkuus ilmeni yhden opiskelijan mukaan lisäksi epävarmuutta luovina kompakysymyksinä. Monivalintatehtävissä oli myös ilmennyt tulkinnanvaraisuutta, sillä verkkoon julkaistuja oikeita vastauksia katsoessaan sosiaalitieteiden opiskelija oli havainnut arvioinnissa hyväksyttäneen useamman vastausvaihtoehdon. Kokemus kuvasti turhautumista osaamisen osoittamisesta turhaan, sillä oikeasta vastauksesta ei ollut saanut hyötyä.

Ennako-oletusten vastaisiksi tehtäviksi mainittiin kasvatustieteiden valintakokeessa mediaan liittyvät soveltavat tehtävät, joita pidettiin sisällöllisesti liian etäisinä alan opinnoista sekä lääketieteen valintakokeessa uutena tulleen laskimen käyttökiellon vaikutukset matemaattisiin tehtäviin. Kaikkien alojen opiskelijat olivat harjoitelleet aiempien vuosien valintakokeiden tai valmennuskurssien perusteella keskeisiksi oletettuja taitoja ja tietynlaisiin tehtäviin vastaamista, mutta etenkin lääketieteessä ja kasvatustieteissä osa tehtävistä vastannut näitä oletuksia.

”Oltiin opeteltu taulukoita ja tällaisia vippaskonsteja ohittaa se laskin, mutta sit mitään sellaisia ei tarvittu. Että siinä olisi pitänyt olla joku sellainen ohjeistus, että tää on se raami miten tää koe tehdään.” (H6lääk.)

Opiskelijat selkeästi kokivat menettäneensä erikoistaidon tarjoaman hyödyn tai pelkäsivät muiden valmistautuneen paremmin tehtäviin, jotka tulivat itselle yllätyksenä. Tässä taustalla todennäköisesti on tasa-arvon toiveen lisäksi oman edun tavoittelu. Päinvastaisesti jonkinasteinen sisällöllinen ennakoimattomuus koettiin valintakoeprosessiin kuuluvaksi. Opiskelijat eivät olleet pettyneitä siihen, että olivat joutuneet opettelemaan joi-tain sisällöllisiä kokonaisuuksia valintakokeen kannalta turhaan. Ero todennäköisesti johtuu siitä, että määritellyn valintakoekirjallisuuden rajoissa sisällöllisen erikoisosaa-misen kehittäminen on vaikeampaa kuin taitojen tai vastaustekniikan. Asiasta puhuneet hyväksyivät heikompaan sisällöllisen osaamisen alueeseen kohdistuvat tehtävät paremmin, vaikka opiskelija ei olisi ollut tyytyväinen vastaukseensa. Toisaalta sisällön opette-lu oli opiskelijoille koetta varten opeteltujen taitojen harjoittelua motivoivampaa.

Valintakokeen yhteys opinnoissa vaadittaviin taitoihin

Valintakokeen toivottiin valmistavan opintojen suorittamiseen, mutta opintoihin valmistautumiseksi olisi kaivattu yliopistossa opiskelevaa tuttavaa. Yliopisto-opintojen muoto tulkittiin melko pysyväksi, mutta valintakokeiden oli havaittu vuosittain vaihtelevan pikkutarkan tiedon mittaamisesta soveltamiseen. Valintakokeet rajoittuivat tiettyihin tehtävätyyppeihin, ja kaikki opiskelijat kuvasivat alansa valintakokeen muotoa yksinkertaistettuna verrattuna opintojen suoritusmuotoihin. Esimerkiksi sosiaalitieteiden opiskelija toi esille oppimispäiväkirjat, joille ei vastaavuutta valintakokeessa ollut. Osa opiskelijoista toi esille sen, että valintakokeen toteutus oli etäällä myös lukion vaatimuksista. Opiskelijat tulkitsivat valintakokeen vaativan lukioon verrattuna laajaa ajattelua, taitoa yhdistellä tietoa ja monisivuisissa valintakokeissa toiminnan suunnittelua sekä stressinhallintaa. Muutoin yleisiin opiskelutaitovalmiuksiin sen ei koettu selkeästi yhdistyvän, mikä todennäköisimmin johtuu niiden painottumisesta valmentautumisen vaiheeseen. Selkeän yhteyden puuttuminen pyrittiin hyväksymään, vaikka opiskelutavoista käsityksen saaminen olisi helpottanut sopeutumista uuteen oppimisympäristöön.

Joitain yhteneväisyyksiä valintakokeen ja opintojen välillä havaittiin. Sosiaalitieteiden ja kasvatustieteiden opiskelijat määrittivät alalle tyypillisiksi taidoiksi tieteellisten tutkimusmenetelmien ymmärtämisen, jonka merkityksen oletettiin kasvavan opintojen edetessä. Sosiaalitieteissä tutkimustaitojen valmiuksia testattiin valintakokeessa tutkimusmetoditehtävällä sekä alalle tyypillisenä tilastotulkintatehtävällä. Kokeen tekijöiden koettiin tavoitelleen suurempaa yliopistossa vaadittavien taitojen mittaamista, kuten alan opiskelija kuvailee.

”Kysyttiin tällainen, että miten tekisit tutkimuksen. Se oli vähän sellainen soveltava tehtävä, sellaista sosiaalitieteellistä näkökulmaa. -- Ei kellekään varmaan tule lukiossa mieleenkään miten teet tutkimuksen.” (H7sos.)

Yksittäinen opiskelija mainitsi tutkimustaitojen hallinnan olevan kiinnostuksesta riippuvaa, jolloin ne kehittyvät eniten opintojen aikana opiskelijan ottaessa niiden oppimisen tavoitteekseen. Opiskelijat vaikuttivat näiden oletusten perusteella kokevan valintakokeen tutkimustaidoista antaman alustavan käsityksen ja valmiuksien mittaamisen riittäväksi. Lääketieteen opiskelijoille tutkimustaitojen käsite oli vieraampi, mitä selittää

sekin ettei näitä koettu mitattavan valintakokeessa. Taidon mittaamisen puuttuminen ei ole ongelma, sillä alan opiskelijat eivät kokeneet tutkimustaitoja keskeisiksi opinnoissaan.

Lääketieteessä valintakokeen ja opintojen yhteyttä alalle tyypillisinä piirteinä pohdittiin matemaattisina tehtävinä, jotka yleisestä tyytyväisyydestä huolimatta nostivat esiin ristiriitaisia huomioita. Ristiriitaisuus on kuitenkin vain osoitus kokemusten yksilöllisyydestä.

”Joo, ei oo pelkkää monivalintaa vaan on laskuja. Ne lasketaan siihen ja tarkastetaan, että ei oo vaan silleen että pistää vastaukset.” (H4lääk.)

Alan opiskelijat suhtautuivat erityisesti prosessimaisiin laskutehtäviin soveltavina tehtävinä, joissa mitataan opinnoissa vaadittavia korkeakouluvalmiuksia. Vähemmän laskuvaiheita vaativat tehtävät olivat ikään kuin mekaanisempia ja testaavat vain matemaattista osaamista. Keskeiseksi laskutehtävillä osoitettavaksi korkeakouluvalmiudeksi määriteltiin kyky yhdistellä asioita. Tulkittavissa on, että laskut koetaan lääketieteen valintakokeessa tukevan taitoja, jotka muilla aloilla yhdistettiin esseetehtäviin. Laskutehtäviä kritisoitiin niiden käytön jäämisestä valintakokeeseen. Ensimmäisen vuoden opinnoissa laskutehtäviä ei ollut, joten niiden runsaan käytön valintakokeessa koettiin antavan harhaanjohtavan käsityksen opinnoista.

Sosiaalitieteiden ja lääketieteen opiskelijat kokivat koulutuspolullaan vasta valintakokeiden esseetehtävien antavan pohjaa alojen tyypillisille esseekirjoitustavoille. Merkityksellisimmäksi esseekirjoituksen tyyppin koki sosiaalitieteiden opiskelija, joka oli harjoittelut yliopistoon soveltuvien esseiden kirjoittamista etukäteen. Sosiaalitieteiden valintakokeen esseissä tulkittiin vaatimus suunnittelusta, johdonmukaisesta kirjoittamisesta, keskeisten asioiden esittämisestä ja keskittymiskyvystä. Kasvatustieteiden valintakokeesta esseetehtävät puuttuivat, joten valmentautuminen ja kirjoittamisen taitojen mittaaminen jäi puuttumaan.

”Olis ajatellut, että siitä olis ollut joku harjoitus, että tällaista tekstiä sinun pitää tuottaa. On ollut kuitenkin vähän venäläinen uimakoulu, että sut on heitetty uimataidottomana veteen.” (H1kasv.)

Kasvatustieteiden erityispedagogiikan opiskelijan kokemus kuvastaa opiskelijoiden tulkintaa valintakokeesta yliopistoon soveltuvien opiskelijoiden valitsijana, sillä konkreettisiin taitoihin oltiin oletettu tarjottavan tukea. Valintakokeesta poiketen yliopistossa oli havaittu vaadittavan alusta alkaen lähdeviitteitä, lähdekriittisyyttä sekä lähteiden yhdistämistä omiin näkemyksiin kokonaisuuden rakentamisessa. Nämä akateemiset taidot olivat pääsyy kasvatustieteiden ja kahden sosiaalitieteiden opiskelijoiden kokemuksiin siitä, että yliopiston vaatimukset kirjallisissa tuotoksissa ylitti heidän osaamisensa. Näiden opiskelijoiden puheesta ei kuitenkaan ollut havaittavissa luovuttamista vaan uskoa omaan kehitykseen. Lääketieteen opiskelijat kokivat esseetehtävien merkityksen opinnoissa lähinnä taitoon tunnistaa käsiteltävän aiheen keskeinen sisältö.

”Se on sinänsä hyvä, kun noissa voi tehdä ranskalaisilla viivoilla, että se ei oo silleen essee. Se on kiva, että siinä on kysymys laajasta alueesta, ja sä kirjoitat pointit.”
(H4lääk.)

Korkeakouluvalmiuksien yleisellä tasolla määritellyt ilmaisutekijät eivät ole tyypillisiä lääketieteen esseekirjoituksessa, jossa sisältö on tärkein. Sosiaalitieteiden tapaan valintakokeiden esseiden koettiin valmistavan ja mittaavan opinnoissa vaatimukseksi havaittua taitoa yhdistellä sisältöosaamista yli kurssirajojen, mutta johdonmukaista ja suunnitelmallista kirjoittamista ei tarvitse osoittaa.

6 KÄSITYKSIÄ TOIMIVASTA VALINTAKOKEESTA

6.1 TASA-ARVO TOTEUTUU ERI TAVOIN ETUKÄTEISKIRJALLISUUDESSA JA AINEISTOKOKEESSA

Opiskelijoiden käsitykset valintakokeessa jaettavan aineiston ja etukäteiskirjallisuuden käytöstä vaihtoehtoisina ratkaisuinä eivät olleet aläsidonnäisia vaan selkeämmin yksilöllisiä. Käsitukset perustuivat tasavertaisuuteen tai itselle sopivimpaan malliin. Kirjallisuustyypien yhdistämistä pidettiin yksimielisesti parhaana vaihtoehtona, minkä odotettiin mittaavan opiskelutaitoja laajimmin sekä yhdistävän tietojen ja taitojen mittaamisen. Opiskelutaidoista yhdistelmän tulkittiin mittaavan etukäteiskirjallisuudella pitkäjänteisyyttä ja motivaatiota, ja aineistolla taitoa hahmottaa kokonaisuutta jumittumatta yksityiskohtiin.

Aineiston käytölle oltiin avoimia, vaikka kokemukset siitä olivat yleisesti etukäteiskirjallisuutta vähäisempiä. Kaikki kannattivat osittaista aineiston käyttöä oman alansa valintakokeessa. Myönteinen suhtautuminen perustui kuvaukseen aineistokokeesta tasarvoisena. Käsitystä perusteltiin sillä, että etukäteen valmentautumisen edellytyksen puuttuessa ajankäytön mahdollisuuksien yksilölliset erot eivät tarjoaisi toisille hakijoille tiedollista ja taidollista etua. Sisällöllisen ennakoimattomuuden vuoksi aineistokokeen oletettiin mittaavan tehokkaammin hakijan opiskelutaitoja, sillä heikompiä taitoja ei voisi kompensoida paremmalla tiedollisella valmentautumisella.

”Se vähän tasaa puntteja siinä mielessä, että jos sulla on hyvät ne taidot etsiä tietoa aineistosta ja hakee se olennaisin. Se on olennaista, että ootko sä pätevä hakija. Koska kuka tahansa vois, jos ei lähetä rajaamaan sitä aikaa niin hioa ne omat tietonsa sille vaadittavalle tasolle” (H3lääk.)

Lääkätieteen opiskelijan käsitys opiskelutaitojen pidempiaikaisen kehityksen merkityksestä poikkeaa muista, mutta kyseinen opiskelija painotti muiltakin osin lukion merkitystä. Ristiriidassa käsitys on muiden opiskelijoiden kanssa, jotka painottivat valmentautumisaikaa keskeisenä opiskelutaitojen kehitykselle. Sosiaalitieteiden opiskelija pohdikin aineistokokeen mahdollistamia tapoja valmentautua etukäteen, sillä muutoin koetilanne olisi liian stressaava. Aineistokoe siis tuskin poistaisi pyrkimystä valmentautua etukäteen etumatkan saamiseksi muihin hakijoihin nähden.

Opiskelijat ymmärsivät etukäteiskirjallisuuden käytön tuttuuden vaikuttavan käsityksiinsä, joka oletettavasti vaikutti käsityksissä näkyneeseen helppouteen ja hyvien piirteiden näkemiseen. Etukäteiskirjallisuutta pidettiin ainoana kattavana tapana muodostaa käsitys alasta, minkä vuoksi myös valintakokeen oletettiin mittaavan tällöin arvostettua sisällöllistä osaamista. Mallin hyvänä puolena sekä lääketieteen että sosiaalitieteiden opiskelija kokivat yksilölle sopivan valmentautumisen tahdin, mikä luo tasavertaisuutta hitaiden lukijoiden ja nopeassa reagoinnissa heikkojen näkökulmasta. Käsityksessä heijastui heidän oma hidas ja perusteellinen opiskelutyylinsä.

”Se antaa jokaiselle aikaa valmistautua. Kaikki ei välttämättä ole hyviä tuollaisissa, että heitetään sulle joku juttu, että lähde sitä tekemään.” (H7sos.)

Nämä opiskelijat pitivät tärkeänä hakijan yksilöllistä päätösvaltaa ja arviointitaitoa siitä, paljonko haluaa ja kokee itselleen tarpeelliseksi valmentautua valintakokeeseen. Etukäteen valmentautuminen kohottaa itsevarmuutta valintakokeen suorittamisessa, jolloin suoritus vastaa omaa tasoa.

Tasa-arvon näkökulmasta etukäteiskirjallisuuden julkaisuajankohta sai kritiikkiä etenkin sosiaalitieteiden opiskelijalta. Kokemuksissa heijastui hyväksyntää korkeakoulujen päätöksille, mutta aiheen esille ottaneet muutamat opiskelijat selvästi toivoivat korkeakoulujen huomioivan paremmin etukäteiskirjallisuudessa hakijan näkökulman. Aikainen julkaisuajankohta lisää stressiä ja vaikuttaa siten hakijan henkiseen hyvinvointiin valmentautumisen aikana, sillä opiskelijat tulkitsivat pidemmän valmentautumisajan tarkoittavan tarkempaa sisällöllisen osaamisen mittaamista. Myöhäisen julkaisuajankohdan tulkittiin näkyvän soveltavina tehtävinä, jolloin kirjallisuuteen voi tutustua ilman paineita pikkutarkan tiedon ulkoa osaamisesta. Lyhyemmän valmentautumisajan koettiin vähentävän paineita kilpailullisuudesta.

”Kun se ajatus oli sitä, että mun pitäis osata koko se kirja, että ne jotka sinne pääsee osaa ulkoa sen kirjan. Niin sinänsä se on osaltaan parempi, että sitä on lyhennetty sitä aikaa just varsinkin niitä ihmisiä varten, jotka tulee suoraan lukiosta kirjoituksista.” (H8sos.)

Julkaisuajankohta vaikuttaa eri tilanteessa olevien hakijoiden yhdenvertaisuuteen, jolloin tasa-arvon tarkastelu muistuttaa käsityksiä aineistokokeen tasa-arvosta. Useita kuukausia vaativa valmentautuminen vähentää mahdollisuuksia hakijoilta, joilla on muitakin velvollisuuksia. Kasvatustieteiden opiskelijat kokivat alansa valintakoevalmentautumisen 1,5 kuukauden ajanjakson sopivaksi. Ajan koettiin riittävän hyvän tietotason saavuttamiseen hyvillä aikataulutustaidoilla.

”Se oli kohtuullisen rajoissa. Se aika lyhyeltä se aika tuntu, kyllä siinä sai olla tehokas. Pystyin pitää vapaapäiviä niin ei se järjetöntä puurtamista ollut. Silloin oli 6 artikkelia, niin kyllä se oli aika tiukka aikataulu.” (H2kasv.)

Sosiaalitieteiden valintakoe kirjallisuuden julkaisu noin kolme kuukautta ennen valintakoetta koettiin liian pitkäksi. Julkaisuajankohdan ja kirjallisuuden määrän tulee olla suhteessa toisiinsa, jotta sisältöön ehtii syventyä riittävästi, vaikka pitäisikin vapaapäiviä. Nykyisessä tiiviissä valmentautumisjaksossa vapaapäivien pitämistä kuvattiin hankalaksi. Yksi teos koettiin sopivaksi lyhyen aikarajauksen ja kirjallisuuden suhteeksi, jotta luettava aihealue on riittävän rajattu. Lääketieteessä kirjallisuuden määrä oli muita aloja laajempi, ja teosten määrän koettiin olevan kohtuullisuuden rajoissa. Tälle tulkittiin oikeutusta alan opiskelijavalinnan tiukoiksi mielleytyistä perinteistä, sillä alan opiskelijat kokivat lääketieteelliseen hakemisen kuuluvan olla rankkaa.

6.2 VALINTAKOKEEN MONIPUOLISUUS MAHDOLLISTAA ONNISTUMISEN

Yleisemmän tason käsitykset hyvästä valintakokeesta heijastuivat opiskelijoiden omista kokemuksista. Opiskelijat ottivat myös etäisyyttä omiin kokemuksiinsa ja pohtivat valintakokeen toimivuutta oman alan rajojensa ulkopuolella. Osa opiskelijoista piti valintakokeen arvostusta osittain periaatekysymyksenä. Keskeisin syy arvostukselle olivat käsitykset valintakokeen hyödyistä. Periaatekysymyksenä pitäminen todennäköisesti luo pohjan halulle nähdä kyseisessä opiskelijavalintamenetelmässä myönteisiä tekijöitä. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta opiskelijat olivat tyytyväisiä opiskelupaikan saamiseen valintakokeella todistusvalinnan sijaan, vaikka jokainen kuvasi menestystään ylioppilaskirjoituksissa hyväksi. Hypoteettisessa tilanteessa siis ainakin osalle opiskelupaikka olisi voinut avautua todistusvalinnassakin.

Hyväksi ja vaihtelevaksi opiskelumենestyksensä määritellyt sosiaalitieteiden opiskelija koki valintakokeen mahdollistaneen yliopistoon hakemisen, sillä hän ei uskonut ylioppilastutkintoarvosanojaan riittäviksi todistusvalinnan kilpailuun. Valintakokeella opiskelija koki voineensa saavuttaa aiemmista arvosanoista riippumattoman menestyksen. Opiskelijan kokemus kuvasi määritelmää hakijan näkökulman huomioivasta valintakokeesta mahdollisuutena niille, joiden aiempi koulumenestys on keskinkertaista tai heikompa. Omia kokemuksia heijastaen valintakokeen merkittävimmiksi eduiksi koettiin vaatimus alaan ja yliopistotasoiseen kirjallisuuteen tutustumisesta. Valmentautumisen edellytyksen vuoksi valintakokeen koettiin osoittavan parhaiten halun opiskella tiettyä alaa. Opiskelijat kokivat tärkeäksi alakohtaisen tiedon ja taitojen mittaamisen korkeakouluopintoihin läheisesti yhteydessä olevalla kokeella. Varmistamalla opiskelijan osaaminen ja kiinnostus koettiin löydettävän opintoihin kiinnittyvät opiskelijat. Alakohtaisen valmentautumisen ja hakijoiden testaamisen alalle soveltuviksi koettiin ylläpitävän yliopiston asemaa. Lääketieteen opiskelijat korostivat alan maineen säilyttämistä.

”Sitä vähän pelkäänkin, että jos lääkikseenkin tulis arvosanojen perusteella vaan kattelamaan niin se vähän murentaa lääkiksen imagoa” (H5lääk.)

Kasvatustieteiden opiskelijoiden suhtautuminen tason ylläpitämiseen oli lääketieteen opiskelijoiden käsitystä lievempi, ja valintakokeen toivottiin olevan vaikeustasoltaan lukio- ja yliopisto-opintojen välissä. Taitojen kehittymisestä vielä opintojen aikana oli varmoja, jolloin yliopistotasaisen osaamisen mittaamista pidettiin kohtuuttomana. Tärkeämpänä pidettiin soveltuvuuden eli korkeakouluvalmiuksien mittaamista, jolloin hakijan tulee osoittaa kehitystä sopivassa määrin lukiossa vaadittuihin taitoihin verrattuna. Tällöin lukiota vaativammassa valintakokeessa menestynyt hakija todennäköisesti selviytyy opinnoista.

”Toki sinne yritetään jakaa jyvät akanoista, mutta ei voida olettaa että sä osaat yliopistotasoisia asioita ennen yliopistoa täysin.” (H1kasv.)

”Ei se erityisesti ollut samanlaista, kun mun opiskelu nykyään. Olihan se vaativampaa, mutta niin se varmaan pitääkin olla --, jotta jaksaa sitten yliopistossa.” (H6lääk.)

Valintakoe valikoisi hakijajoukosta ne, joiden tulkitaan saavuttavan vaaditun osaamisen opintojen aikana. Opiskelijat halusivat luottaa valintakokeen toimivuuteen, jolloin opiskelupaikan saanut voisi olla varma soveltuvuudestaan yliopistoon. Opiskelijat uskoivat kirjallisen valintakokeen mahdollistavan lähinnä sisällöllisen osaamisen mittaamisen.

”Tossa tilanteessa voi olla aika vaikeaa mitata mitään fyysisiä taitoja. Aika pakko on mitata tietoja ja niiden soveltamista.” (H5lääk.)

Opiskelijat pitivät kuitenkin hakijan soveltuvuudessa yliopisto-opintoihin taitoja yhtä tärkeänä kuin tietoja, mutta taitojen mittaamiseen sopivan menetelmän kehittämisen ei uskottu olevan todennäköistä. Taitojen mittaamista piti turhana yksi lääketiedettä opiskeleva, jonka mukaan puutteelliset opiskelutaidot ovat opiskelijan asia. Monisivuisissa valintakokeissa kahden opiskelijan tulkitsema vaatimus suunnitella tehtävien tekemisen järjestystä jakoi mielipiteitä suhteessa osaamisen osoittamiseen. Lääketieteen opiskelija koki valintakokeen pituuden mittaavan priorisoinnin opiskelutaidon, kun taas kasvatus-tieteiden opiskelija yhdisti ominaisuuden haittaavan osaamisen osoittamista.

Opiskelijoiden tehtäväkohtaisista kokemuksista on tulkittavissa, että tehtävätyyppien yhdistämistä toivottiin onnistumisen tukemiseksi ja vaikeustason vaihtelun toteutumiseksi. Osa toi kuvasi suoraan sitä, kuinka yhdessä tehtävätyypissä heikompi pääsee näyttämään osaamistaan toisessa tehtävätyypissä. Tehtävien koettiin toimivan soveltuvuuden mittaamisessa ainoastaan, jos ne ovat yhteydessä opintoihin sisällöltään ja muodoltaan. Seuraavaksi kuvataan opiskelijoiden käsityksiä essee- ja monivalintatehtävistä, jotka ilmentävät näihin liitettyjä osaamisen mittaamisen käsityksiä.

Esseetehtävät

Sosiaalitieteiden opiskelijat käsittelivät kokemuksissaan esseetehtäviä muiden alojen opiskelijoita enemmän, mutta kaikki opiskelijat pitivät tehtävätyyppejä toimivina. Painotusero saattaa johtua esseiden puuttumisesta kasvatustieteiden valintakokeesta ja lääketieteen esseiden epätyypillisyydestä. Esseetehtäviä pidettiin laajimmin korkeakouluvalmiuksia mittaavina ja parhaana osaamisen osoittamisen mahdollisuutena eikä niihin yhdistynyt kritiikkiä. Opiskelijat tulkitsivat niitä käytettävän nykyisellään vähän, mikä loi pohdintaa laajojen vastausten tarkistamisen resursseista. Resurssien pohtimisesta voi

päätellä, että opiskelijat olettivat korkeakoulujen joutuvan vasten tahtoaan rajoittamaan esseetehtävien käyttöä.

”Mun mielestä parasta on nämä, että pystyy soveltaa sitä tietoa, antaa se sisältö siihen kokeeseen” (H7sos.)

”Mun mielestä se mittaa sellaista taitoa ajatella ja kirjottaa johdonmukaisesti. Myös se kun siinä joutuu kirjottaa käsin niin mun mielestä joudut suunnittelee sen.” (H9sos.)

Digitalisoitujen ylioppilaskirjoitusten takia sosiaalitieteiden opiskelijaa huolestutti esseetehtävien ominaisuuksien muutos, mikäli valintakokeissa siirryttäisiin samaan kehitykseen. Korkeakouluvalmiuksiksi määriteltyjen suunnittelun, sisällön jäsentelyn ja yhdistelyn sekä johdonmukaisen tekstin tuottamisen koettiin tulevan mitatuiksi vain käsin kirjoitetussa tekstissä. Etenkin suunnittelun taidon mittaamisen oletettiin kärsivän, sillä digitaalista tekstiä voi muokata kirjoittamisen aikana.

Hakijan kannalta hyvän esseetehtävän piirteiksi kuvattiin riittävä vastaustila, tehtävänannon selkeys, yhtenevät pituusvaatimukset sekä pistemäärät tehtävien välillä. Selkeys tukee osaamisen osoittamista, sillä hyvän vastauksen tuottaminen ei ole riippuvainen tehtävänannon tulkinnasta. Huonoista kokemuksista johtuen eräs lääketieteen opiskelija toivoi tehtävien sanamuotojen tarkistuttamista ulkopuolisella kielen asiantuntijalla. Selkeyttä koettiin voitavan parantaa myös määrittelemällä vastausodotukset ja pisteytysmalli tehtävänannon yhteyteen. Tällöin vastaamisen tarkkuutta ja muotoa voi säädellä ilman epävarmuuden tuntemusta. Vaatimusta pitkästä esseestä ei pidetty mielekkäänä keskeisten asioiden esittämisen kannalta, mutta lyhyessä esseessä tietämyksen osoittaminen on vaikeaa.

Esseetehtävän tulkittiin mittaavan valintakoe kirjallisuuden sisällön osaamista, jolloin hakija voi osoittaa millä tavoin ja kuinka syvällisesti on ymmärtänyt aiheen. Esseen kirjoittaminen yhdistettiin luovuuteen ja oman osaamiseen vapaamuotoiseen osoittamiseen. Luovuudella ilmeisesti pyritään erottautumaan muista hakijoista, sillä esseeseen yhdistettiin mahdollisuus osoittaa osaamista valintakoe kirjallisuuden ulkopuolelta.

”Ootko sä osannut valmistautua riittävän kattavasti. Sit toisaalta se, että ootko sä sisäistänyt ne asiat mitä sä oot lukenut, että ei vaan silleen ”haukionkala”, että tiedät sä oikeesti ja ootko sä ehkä ottanut selvää enemmän kun niissä kirjoissa on” (H9sos.)

Yksi sosiaalitieteiden opiskelija ja kansanopistossa valmentavan opintovuoden käynyt lääketieteen opiskelija olivat tuoneet esseisiin valintakoe kirjallisuuden ulkopuolista tietämystään, minkä oletettiin nostaneen saatuja pisteitä. Onnistumiseen esseessä annetaan eniten mahdollisuuksia, sillä yksittäisen käsitteen tai osa-alueen unohtaminen ei estä vastaamista täysin. Tästä voidaan tulkita, että esseetehtäviltä toivotaan aiheiden yhdistelyä ja laajempien kokonaisuuksien käsittelyä. Esseelle tyypillisen käsitteiden selittämisen koettiin selkeyttävän omia ajatuksia, jolloin vastauksesta saa kattavamman. Tällainen vapaamuotoisuus voi edistää aiheen kannalta merkittävien asioiden palautumista mieleen koetilanteessa.

Monivalintatehtävät

Monivalintatehtävien käyttöön oltiin tyytyväisiä, mutta esseestä poiketen niissä nähtiin ongelmia. Lievästi kriittisemmin suhtautuivat useamman kerran hakeneet. Monivalintojen käytön koettiin olevan liian runsasta, mutta tilanteen epäiltiin johtuvan rajallisista resursseista. Opiskelijoiden pohdinnoissa kuvastui ymmärrys, ettei valintakoetta voi rakentaa vain hakijan edun mukaisesti.

Monivalintojen etuna pidettiin nopeaa ja suoraviivaista vastaamista, mikä todennäköisesti selittää monisivuisen valintakokeen tehneiden lääketieteen opiskelijoiden tyytyväisyyttä tehtävätyyppiin. Tyytyväisyys oletettavasti suhteutuu soveltuvuuden mittaamisen sijaan kannustavana pidettyyn vaikeustason vaihteluun. Kasvatustieteiden opiskelijoiden toivomaan soveltuvuuden mittaamiseen voidaan yhdistää opiskelijoiden kuvaus huolellisesti valmistellusta tehtävästä, jotta kysymykset olisivat yksiselitteisiä ja tiedon lisäksi mitattaisiin opiskelutaitoja.

”Se monivalinta on siinä mielessä hyvä, jos ajattelee vaan loppuun asti kysymykset ja vastausvaihtoehdot niin kyl se mun mielestä toimii” (H2kasv.)

Valmiiden vastausvaihtoehtojen vuoksi monivalintaa pidettiin tehokkaana sisällöllisen osaamisen mittarina. Tehtävillä koettiin mitattavan kirjallisuuteen tutustumista, sillä kysymysten oli havaittu olevan niin tarkkoja, ettei vastaaminen muun tiedon pohjalta onnistu. Tarkkuutta pidettiin hyvänä ominaisuutena, sillä sen tulkittiin erottelevan valintakoe kirjallisuuteen eri tasoisesti tutustuneet hakijat.

”Kyllä se mun mielestä osoittuu kun siinä on sellaisia asioita, joita sä et välttämättä tasan tarkkaan osaa ellet oo joku Einstein sillä että oisit lukenut kirjat vaan pari kertaa läpi” (H3lääk.)

Monivalintojen kysymysten perustumista alan keskeisiin osa-alueisiin pidettiin erityisen tärkeänä, jotta hakijoiden erottelu on seurausta merkityksettömänä pidetyn ulkoa muistamisen sijaan todellisesta osaamisesta. Käsitys perustui opiskelijoiden omiin kokemuksiin merkityksettömiksi tulkituista monivalintakysymyksistä. Opiskelijoiden voidaan tulkita pitävän tehtävätyyppejä tasa-arvoisena, sillä tiedon osoittaminen rajoittuu yhteiseen valintakoe kirjallisuuteen.

Ulkoa opetteluun perustuvaa onnistumista pidettiin monivalintojen ongelmana. Toisaalta ulkoa opetteluun kuvattiin vaativan kirjallisuuteen tutustumista, jolloin hakija on joutunut näkemään vaivaa valintakokeessa menestymiseen. Ongelmaksi ilmeni se, missä määrin tällaisella ajan käytöllä olisi oikeutettua saada menestystä opiskelijavalinnassa. Ulkoa opetellut opiskelija perustaa osaamisensa väärin lähtökohtiin, jolloin taitojen ja tietojen kehitystä ei ole tapahtunut. Sosiaalitieteiden opiskelija kuvasi joutuneensa vaikeiden käsitteiden kohdalla turvautumaan tällaiseen toimintaan.

”Jos se on oikein-väärin niin se tarkoittaa sitä, että sä oot opetellu sanasta sanaan ne lauseet, jota mäkin oon joskus joutunut tekemään.” (H8sos.)

Ulkoa opettelulla saavutettuja valintakoepisteitä ei pidetty onnistumisena. Sosiaalitieteiden opiskelija oli huolissaan joutuessaan turvautumaan yksinkertaiseen opiskelutapaan, joka ei vastaa yliopistossa vaadittuja taitoja. Yksittäisten asioiden osaamattomuus tai unohtaminen ei tue osaamisen osoittamista, sillä vaadittu vastaus on dikotomisesti oikein tai väärin. Yksittäinen virhe voi jättää hakijan ilman opiskelupaikkaa, sillä opiskelijat olivat havainneet opiskelupaikan saamiseen vaikuttavan jopa alle pisteen suurui-

set erot. Tällaista ei pidetty osaamistasoja erottelevana. Opiskelijoiden näkökulma oli hakijakeskeinen, sillä huomiota ei annettu yliopiston tarpeelle asettaa rajaa tietyn pistemäärän sijaan aloituspaikkojen täyttymiseen.

7 KORKEAKOULUJEN OPISKELIJAVALINTAUUDISTUS

7.1 LUKION JA YLIOPIILASKIRJOITUSTEN KOETAAN POIKKEAVAN YLIOPISTO-OPISKELUSTA

Korkeakoulujen valintauudistus oli tuttu opiskelijoille. Sen vaikutuksia lukioon ja opiskelijavalintaan oli selkeästi pohdittu, sillä aiheeseen viitattiin satunnaisesti haastattelun muissa teemoissa. Valintauudistukseen suhtauduttiin kriittisesti, ja korkeakoulujen pelättiin ajavan vain omaa etuaan opintoihin siirtymisen nopeuttamisesta ja opiskelijavalinnan hoitamisessa. Ainoastaan lääketieteen opiskelijoista oli yksi uudistusta kannattava ja yksi melko neutraalisti suhtautuva. Opiskelijoiden käsityksissä valintauudistuksesta korostuivat vaikutukset lukiolaisiin ja alavalintaan sekä korkeakouluvalmiuksien mittaamisen haasteet ylioppilastutkinnolla. Käsityksille tyypillistä oli vaihtoehtoisuus, jolloin samasta asiasta joidenkin koettiin hyötyvän ja toisille muodostuvan haittaa. Lukio-keskeisen näkökulman lisäksi sosiaalitieteiden opiskelija oli huolissaan ammatillisten tutkinnon suorittaneiden asemasta, mutta ei kokenut ammatillista päättötodistusta voitavan rinnastaa ylioppilaskirjoituksiin.

Opiskelutaidot lukiossa ja yliopistossa

Uudistusta vastustavat opiskelijat eivät pitäneet lukion suorittamista ja ylioppilastutkintomenestystä yksiselitteisenä osoituksena korkeakouluvalmiuksista. Kaikki opiskelijat kuvasivat itsenäisyyden vaatimuksen määrän ja piirteiden eroja lukio- ja yliopisto-opintojen välillä riippumatta valintauudistusta koskevasta käsityksestä. Lukiolle ominaisiksi piirteiksi käsitettiin tarkka oppimisen odotusten määrittely, opettajien tarjoama tuki opiskelun etenemiselle ja opiskelijan toimijuuden rajaaminen, jotka yhdistyvät interaktiiviseen lähiopetukseen. Näistä piirteistä johtuen itsenäisen opiskelun roolia pidettiin vähäisenä.

”Se [yliopisto-opiskelu] on hyvin itsenäistä ja kukaan ei oo ohjeistamassa sua niinku lukiossa tehtiin.” (H7sos.)

”On joutunu istumaan semmosissa isoissa luentosaleissa eikä oo enää ollut niin interaktivistista se opiskelu. Monipuolisemmin kaikkia suoritusmuotoja ja tehtäviä. Tietenkin vaaditaan myös laajempaa osaamista ja vähän erilaisia vastaustyyplejä.” (H2kasv.)

Yliopistossa opiskelijalta oli havaittu edellytettävän itsenäiseen opiskeluun kuuluvia priorisoinnin, suunnittelun, oma-aloitteisuuden ja vastuunottamisen taitoja, sillä suurin osa opiskelusta tapahtuu luento-opetuksen ulkopuolella. Opiskelustrategiakäsityksissäkin korostui muutos. Lukiossa opiskeltavat kokonaisuudet olivat lyhyempiä, joten yksinkertaisina opiskelutapoina pidetyt nopea lukeminen ja ulkoa opettelu olivat usein riittäviä.

”Olit enemmän sellainen opiskelukone, että tietoa syötettiin yhdestä päästä ja sä tuotit jonkinnäköisiä vastauksia toisesta. Semmoinen oma-aloitteisuus ja vastuu omasta tekemisestä on korostuneempaa yliopistossa.” (H3lääk.)

”Lukiossa pystyit periaatteessa opiskelee kaiken aiheesta mikä annettiin. Yliopistossa täytyy eka muodostaa se kokonaisuus ja yksityiskohtia riittää niin paljon kun jaksat lukee. Sun täytyy priorisoida sitä oppimista.” (H6lääk.)

Yliopisto-opiskelun koettiin vaativan kehittyneempiä opiskelutaitoja, sillä opiskeltavat alueet ovat laajempia. Lukio-opiskelua ei pidetty merkityksettömänä korkeakouluopinnoille, sillä sen koettiin antavan vakaan pohjan myöhemmin kehittyville opiskelutaidoille. Sopivien opiskelutaitojen ei koettu kehittyvän tyhjästä pelkästään valintakokeeseen valmentautumisessa vaan lukiossa kerrytetyt taidot ovat tukena jo tässä vaiheessa. Joi-tain yliopistossa vaadittavia taitoja koettiin nykyisellään voitavan osoittaa yksinkertaisemmassa muodossa lukio-opintojen perusteella, mutta yliopistossa näiden taitojen tulee olla kehittyneempiä tai itsenäisemmin toteutettuja. Tällaisia olivat ajankäyttö, lukeminen, suunnitelmallisuus ja lääketieteessä matemaattinen osaaminen. Opiskelutaitojen kehittymistä pidettiin yksilöllisenä, jotka joidenkin kohdalla voivat kehittyä korkeakoulun vaatimusten tasolle jo lukiossa. Opiskelijat uskoivat lukio-opintojen kehittymiseen korkeakoulusuuntautuneimmiksi, jos viralliseksi tavoitteeksi asetetaan korkeakoulussa tarvittavien taitojen opettelu.

Kirjoitustaidoissa lukiomenestyksen koettiin osoittavan kieliopillisen osaamisen ja kirjoittamisen perusosaamisen. Lukion esseekirjoittamisen koettiin poikkeavan yliopiston tieteellisiä taitoja vaativista esseistä, jolloin esseenkirjoitustaitoja ei voida osoittaa lukiomenestyksen perusteella. Tästä on osoituksena myös kasvatustieteiden opiskelijoiden kokemukset yliopiston esseenkirjoittamisen vaikeudesta, sillä he joutuivat aloittamaan

tieteellisten esseiden kirjoittamisen lukion perusteella. Lukion ja yliopiston esseekirjoittamisen merkittävien erojen takia nuoren ei koettu voivan luoda ennakkokäsitystä yliopistossa kirjoitettavien esseiden vaatimuksista. Käsitys saattoi johtua lukioesseiden mieltämisestä äidinkielen oppiaineen kautta, jolloin esimerkiksi sisällöllisen tuottamisen taitojen kehittymistä ja mittaamista lukion reaaliaineiden perusteella ei osattu ottaa huomioon.

Tietoteknisten taitojen koettiin kehittyvän nimenomaan lukiossa. Korkeakouluvalmiuden maininnut sosiaalitieteiden opiskelija oletti tietotekniikan käytön lisääntyvän lukio-opinnoissa, mikä vaikuttaa uusien opiskelijoiden taitotason kasvuun tulevaisuudessa.

”Niin mä olettaisin, että kyllä tästä vuosia eteenpäin semmoinen yliopistoon astuvien tietotekninen taito kehittyy enemmän ja enemmän mikä on mun mielestä tosi hyvä juttu.” (H8sos.)

Tietotekniikkaan vähäisesti kiinnitetty huomio johtui todennäköisesti siitä, että taitoa ei yhdistetä ensisijaisesti opiskeluun vaan osaksi arkipäivää sen mittaamista liitetty vaihtoehtoisena opiskelijavalintamenetelmänä oleviin valintakokeisiin. Myös ryhmätyötaitojen kehittyminen liitettiin lukio-opintoihin. Opiskelijoiden kokemukset ryhmätöiden määrästä opinnoissa vaihtelivat, mutta käsitykset vastuun, aktiivisuuden, johtajan roolin ottamisen, priorisoinnin ja kompromissien tekemisen taidoista olivat yhtenäiset.

”Ihan sellaiset perusröyhätyötaidot, mitä onneksi oppii ihan ensimmäisestä luokasta lähtien koulussa” (H3lääk.)

Kaikki opiskelijoista pitivät omia ja opiskelutovereiden ryhmätyötaitoja määrittelemiensä osaamisen osa-alueiden perusteella hyvinä. Tämä todennäköisimmin selittää, mikseivät opiskelijat kokeneet tarvetta ryhmätyötaitojen mittaamiselle erikseen. Lääketieteen opiskelija tunnisti ryhmätyötaitojen merkityksen jokaisessa koulutuspolun vaiheessa, joten korkeakouluun siirryttäessä opiskelija on saanut ryhmätyöskentelystä jo monen vuoden kokemuksen alemmilta kouluasteilta. Toisaalta ryhmätyötaitojen määrittelyn osa-alueet olivat osittain lähellä muita korkeakouluvalmiuksien määrittelyitä, joka voi selittää niiden toteutumista. Esimerkiksi kompromissien tekeminen vaatii opintojen muutoinkin edellyttämää joustavuutta.

Ylioppilaskokeiden mittausarvon sattumanvaraisuus

Ylioppilaskokeita pohdittiin arvostelumenetelmän, alaidonnaisten sisältöjen ja lukiossa opiskelutaitojen osoittamisen kannalta. Ylioppilastutkinnon suorittamista pidettiin erillisenä itseisarvoisena saavutuksena koulutuspolulla, jolloin korkeakouluvalmiuksien mittaamisen voidaan tulkita vaativan asenteiden muutosta. Itseisarvon korostus näkyi myös opiskelijoiden kokemuksissa ylioppilaaksi pääsemisestä tai omien arvosanatavoitteiden saavuttamisesta. Osaksi käsitys perustui ylioppilastutkintoperusteisen korkeakouluvalmiuksien mittaamiseen liitettyihin ongelmiin. Hakijoiden erottelun näkökulmasta arvosanojen ei koettu yksiselitteisesti kuvastavan osaamista, sillä ylioppilaskokeessa epäonnistumisen kuvattiin voivan johtua opiskelijan osaamisesta riippumattomista syistä.

”Ihmisillä voi sujua ylioppilaskokeet niin monesta syystä huonosti. Kun se ei vaan välttämättä siitä omasta motivaatiosta kiinni, että saat C:n E:n sijasta niin sille ei saisi antaa liikaa painoarvoa.” (H2kasv.)

”Meillä [lukiossa] oli tosi arvostetut sensorit. Mä en osannu edes epäroidä, että he olis arvioinu niin huonosti. Ja sit mulle tulee takas niin huono. Ne on kuitenkin niin toisen mielipide ne ylppärit, mut sit taas se aineisto varsinkin jos se on monivalinta niin se kertoo mitä sä oot oppinut.” (H1kasv.)

Esimerkiksi erityispedagogiikan opiskelijalla oli omakohtaista kokemusta äidinkielen arvosanan putoamisesta kahdella arvosanalla, mikä oli vähentänyt luottamusta osaamisen objektiiviseen arviointiin. Myös ulkoisten tekijöiden, kuten sairastumisen muutama opiskelija mainitsi voivan vaikuttaa suoriutumiseen. Ulkoisten tekijöiden vaikutusta ei liitetty valintakokeen vastaavaan koetilanteeseen. Tämä on yllättävää, sillä ulkoisen tekijän vaikuttaessa ylioppilaskokeeseen on nuorella vielä mahdollisuus onnistua muissa tai edellisissä ylioppilaskokeissa. Lääketieteen ja sosiaalitieteiden opiskelija kokivat ylioppilaskokelaiden suorituksia toisiinsa suhteuttavan Gaussin käyrän arvostelumenetelmän estävän osaamisen mittaamisen todenmukaisesti.

”Ei välttämättä vielä tiedä mikä on se ala, johon haluaa suuntautua, koska silloinhan se tarkoittaa että sun pitäis pärjätä mahdollisimman hyvin. Se ei oo yokokeessa mahdollista, kun on käytössä Gaussin käyrä, toiset vaan pärjää niissä paremmin.” (H9sos.)

Lääketieteen opiskelijat uskoivat, että valintauudistuksen jälkeen suosituimmille aloille vaadittaisiin korkeinta Laudatur-arvosanaa (L), jonka saamista pidettiin liian vaikeana nykyisellä arvostelumenetelmällä. Myös muut opiskelijat olivat huolissaan korkeiden arvosanojen muodostumisesta ehdoksi. Gaussin käyrän tilalle toivottiin pisterajoja, jotka ylittämällä saisi tietyn arvosanan. Toisena ongelmana ylioppilaskokeiden arvostelussa pidettiin vähäisiä piste-eroja, jolloin pieni virhe voi laskea arvosanaa ja siten muodostaa esteen opiskelijavalinnassa.

Ylioppilaskirjoituksiin heijastuvat kolmen vuoden ajalta opiskelutaidot, joiden koettuja eroja yliopistossa vaadittaviin taitoihin käsiteltiin luvun alussa. Yksinkertaisempina pidettyjen opiskelutaitojen toimivuuden takia ylioppilaskirjoituksissa menestyminen ei opiskelijoiden käsityksen mukaan osoita korkeakouluvalmiuksia. Sen sijaan kirjavii-saiksi nimitetyt ulkoa opettelun hallitsevat ja nopeasti oppivat olisivat perusteettomasti parhaassa asemassa opiskelijavalinnassa. Opiskelutaitojen eriaikaisen kehityksen tapaan joidenkin ylioppilaskokeissa menestyneiden koettiin soveltuvan yliopistoon, mutta näin ei voida olettaa.

”Se ei myöskään mittaa taitoja tietyllä alalla vaan se mittaa..ei voi olla että sä pärjäisit kaikessa kun sä pärjää ylioppilaskokeessa. -- Tietyt ihmiset ei oo niin hyviä siinä ylioppilaskirjoituksissa kuin ne vois olla korkeakouluopinnoissa” (H7sos.)

Ylioppilaskirjoituksissa ja yliopisto-opinnoissa vaadittavien taitojen erilaisuuden takia jotkut yliopistoon soveltuvat nuoret eivät saisi mahdollisuutta osoittaa taitojaan. Opiskelumenestyksensä yleisellä tasolla hyväksi kuvannut lääketieteen opiskelija oli huolissaan siitä, jos valintauudistuksen myötä opiskelijavalinnassa painottuisivat tietyt oppiaineet. Opiskelija koki, ettei heikko menestys yleisesti hyödyllisinä pidetyissä oppiaineissa tarkoita soveltumattomuutta yliopistoon, jos alan sisällöllinen osaaminen on vahvaa. Käsitys perustui opiskelijan omiin havaintoihin itsestään opiskelijana, jolla oli lukion ja ylioppilasarvosanan perusteella heikko englanninkielen taito. Ylioppilastutkinnon painottumisen myötä tällaisten opiskelijoiden asema opiskelijavalinnassa voi opiskelijan käsityksen mukaan muodostua heikommaksi.

Ylioppilaskirjoitusten ei koettu mittaavan alan sisällöllistä osaamista tai sen kerryttämisen olevan mahdollista, sillä aihealueiden sisällöt ja rajaukset ovat yksinkertaistettuja tai

kaikkia aloja ei opeteta lukiossa. Asiaa ei huomionnut uudistusta kannattava opiskelija, joka piti taitojen mittaamista tärkeämpänä. Etenkin jälkimmäinen on voinut vaikuttaa kriittiseen suhtautumiseen ylioppilaskokeisiin valintaperusteena, sillä opiskelijoiden omia aloja ei opeteta lukiossa. Käsitys oli myönteisempi jo lukiossa opetettavista aloista, vaikka osaamisen vaatimusten oletettiin olevan korkeammat yliopistossa. Omakohtaista kokemusta tästä oli toisella kasvatustieteiden opiskelijalla, joka koki psykologian sivuaineen vaatimukset korkeammiksi kuin lukion kursseilla.

”Kasvatustiede on siitä vähän hankala, kun se liittyy kasvatukseen ja opetukseen niin se ei oo semmoinen mikä tulee suoraan jostain lukion oppiaineesta toisin kuin vaikka jos menis opiskelee kemiaa niin sitä on opiskellut jo monta kurssia lukiossa.” (H2kasv.)

Kaikki opiskelijat kokivat saaneensa lukiosta sisällöllistä osaamis pohjaa, joka on eduksi yliopisto-opinnoissa. Lukiossa opitun suoranaisten hyödyntämisen mahdollisuuden koettiin vähentyvän, kun lukion suorittamisesta oli kulunut useampi vuosi. Suoraan tai yksittäisen väli vuoden jälkeen opinnot aloittaneet kokivat voivansa hyödyntää esimerkiksi sosiaalitieteissä yhteiskuntaopin kursseilla opittuja käsitteitä ja kasvatustieteiden opinnoissa psykologian teorioita.

Ylioppilaskokeiden käyttöarvoon yhdistyi yksi myönteisempi näkökulma, jossa näitä sattumanvaraisuuden oletuksia ei esiintynyt. Valintauudistusta kannattava lääketieteen opiskelija suhtautui ylioppilaskokeen arvosanoihin tavoitteellisen opiskelun tuloksena. Opiskelijan käsityksen mukaan ylioppilastutkinnon välinearvo innostaisi lukiolaisia parempiin suorituksiin, sillä menestyksestä olisi hyötyä tulevaisuudessa. Käsitys perustui opiskelijan omiin kokemuksiin lukion hyödyttömyydestä oman tulevaisuuden rakentamisessa. Käsityksessä on tulkittavissa oletus siitä, että osa lukiolaisista on alisuoriutuja nykyisessä järjestelmässä, sillä yritteliäisyys koetaan merkityksettömänä.

”Mun ainakin omalla kohdalla se oli äärimmäisen epämotivoivaa osallistua opetukseen peruskoulussa ja lukiossa --. Mulla on sellainen olo kuin olis mennyt vuosia hukkaan lukiossa kun niillä ei voinut vaikuttaa niihin omiin mahdollisuuksiin päästä korkeakouluun muuta kuin hyvin minimaalisesti.” (H3lääk.)

Opiskelija oli osallistunut opintoihin valmentavaan kansalaisopistoon välivuotensa aikana ja vasta tällöin hän koki työskentelevänsä päästökseen yliopistoon. Opiskelija koki valintauudistuksen parantavan oikeudenmukaisuutta, sillä lukiossa menestyneet saivat kunnollisen palkkion pitkäaikaisesta ahkeruudestaan. Valintauudistus ei opiskelijan käsityksen mukaan vaikuttaisi nuorten kokeman stressin määrään, vaan ainoastaan siirtäisi sen nykyistä valintakoevaihetta aiemmaksi. Käsityksessä oli havaittavissa stressin mieltäminen kuuluvaksi opiskelijavalintaan liittyviin tuntemuksiin. Opiskelija piti rentoutumiseen käytettyjä välivuosia yhteiskunnallisena ongelmana, joita valintauudistuksen myötä aiemmin kehittyvä opiskeluorientoituneisuus vähentäisi.

Valintauudistuksen vaikutus lukion suorittamiseen

Eniten uudistuksessa huolta aiheutti oletettu stressin ja ahdistuksen lisääntymisen vaikutus lukiolaisiin ja lukion suorittamiseen, mikä kuvasti opiskelijoiden tapaa tulkita opiskelijavalintaa nimenomaan hakijanäkökulmasta sekä omien kokemusien pohjalta. Lääketieteen opiskelija muisteli lukiota stressaavana muutoksena yläasteeseen, jolloin opiskelun vaatimukset kasvoivat ja opetus muuttui. Lukiolaisen tulisi saada sopeutua uuteen oppimisympäristöön. Useamman opiskelijan käsityksissä ensimmäisenä vuonna lukiolainen miellettiin enemmän yläasteelta siirtyväksi kuin korkeakouluopinnoista haaveilevaksi.

”Lukio on rankka, rankka verrattuna yläasteeseen. Niin jos siinä sanotaan vielä, että tää kaikki mikä on vaikeeta niin on merkitystä sille mitä teet aikuisena niin se tuo stressiä. Ei se oo mielenterveydelle hyväksi.” (H4lääk.)

Valintauudistukseen kriittisesti suhtautuvat opiskelijat selkeästi toivoivat lukiolaisten opiskella ilman jatkuvaa stressiä tulevaisuudesta. Sosiaalitieteiden opiskelija koki lukion menettävän aiemman ja omalla kohdalla tärkeänä olleen merkityksen kolmena tulevaisuuden pohtimisen lisävuotena. Kasvatustieteiden opiskelija määritteli rentoutumisen ja nuoruudesta nauttimisen edellytyksiksi jaksamiselle lukioaikana ja jatko-opintoihin hakeutumisessa. Lukiokäsityksissä välittyi vähäisen stressin liittäminen osaksi lukiota, jolloin keskeiseksi haasteeksi tulee nimenomaan jatkuvuuden tekijä. Valintauudistuksen myötä jo lukio-opintojen alussa olevalta koettiin vaadittavan tulevaisuuteen tähtäävien kurssivalintojen tekoa, jotta osallistuminen opiskelijavalinnassa hyödyllisiin ylioppilas-

kokeisiin onnistuisi. Käytännössä siis lukion aloittavan tulisi tietää, mitä aikoo hakea opiskelemaan. Lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoita pidettiin liian nuorina tähän.

”Ikävää, että pakotetaan nuoret valitsemaan kauheen aikasin ja suuntaamaan ne kurssit sitä alaa kohti, mitä on valinnut silloin ensimmäisenä vuonna. Ei mun mielestä sen ikäinen nuori tarvii osata valita tai pysty olemaan varma jostain asioista.” (H2kasv.)

”Se kasautuu niin paljon nuoremmalle ja nuoremmalle ne päätökset, jotka sun täytyy tehdä, jotka ohjaa sun loppuelämää. Periaatteessa, vaikka se ei käytännössä niin olisikaan. Sun täytyy tietää heti kun sä astut lukioon, että mihin sä lähdet painottaa, mitä sä aiot kirjoittaa. Jotta sä tiät mitä sä tuut kirjoittaa niin sun tulee tietää mihin sä tuut hakemaan. Se tuntuu aivan älyttömän typerältä.” (H8sos.)

Esimerkiksi 25-vuotias sosiaalitieteiden opiskelija muisti olleensa vielä lukion alussa epävarma kiinnostuksenkohteistaan tai vahvuuksistaan. Lukion opinto-ohjauksen koettiin tukevan liian vähän alavalintaa, mitä pidettiin ristiriitaisena edellytykselle tehdä tulevaisuutta koskevia päätöksiä entistä nuorempana. Lääketieteen opiskelijat olivat olleet muita varmempia alavalinnastaan lukioaikana. Myös he kuitenkin kokivat, ettei kykyä alavalinnan tekemiseen lukioiässä voi odottaa. Uudistuksesta oletettiin olevan hyötyä pienelle määrälle lukiolaisia, joilla on selkeä käsitys tulevaisuudestaan ja siten korkeakouluhauulle edulliset päätökset on helpompaa tehdä. Yliopistoon uskottiin jatkossa valikoituvan päämäärätietoisia nuoria, jotka ovat tähänneet tavoitteeseensa jo vuosia.

Stressin ja ahdistuksen tunteiden koettiin moninaistuvan varsinaisten ylioppilaskirjoitusten lähestyessä, jos lukiolaiset kokevat tavoittelevansa korkeakouluopiskelupaikkaa.

”Hirveitä stressiä, kilpailua, ahdistuneisuutta, epätoivoa, luovuttamista. -- On ollu, että pitää pärjätä ylppäreissä. Nyt on että mun on pakko, mä en saa epäonnistua” (H1kasv.)

Omiin kokemuksiin perustuen lukiolaisten koettiin suhtautuvan jo nykyisellään ylioppilaskirjoituksiin vakavasti, mutta ylioppilastutkinnon merkityksen kasvaessa keskeiseksi tulevaisuuden määrittäjäksi epäonnistuminen musertaisi nuoren paineen alla. Musertavaksi ylioppilastutkinnon painottaminen voi muuttua valintauudistuksen kärsijäryhmiksi

yksittäisesti mainituille hitaammin oppiville ja pojille, joiden sosiaalitieteiden opiskelija uskoi kasvavan hitaammin opiskelijahenkisiksi. Uudistuksessa on tulkittavissa kärsijäryhmiä.

Opiskelijat eivät vaikuttaneet uskovan lukiolaisten muuttuvan valmiimmiksi päätöksentekoon ulkoisena vaikuttajana olevan valintauudistuksen myötä. Nuoren kypsyysvaiheessa olevaa kehitystasoa pidettiin siis keskeisempänä kuin mahdollisen asennemuutoksen vaikutusta. Lopputuloksena lukio-opinnot tai jatko-opintoihin haku kärsisi.

”Se on vähän surullista, jos joku herää abivuonna, että haluaa lääkikseen. Ei ehdi käydä kursseja eikä pysty kirjottaa niitä aineita järkevästi niin se on vähän ongelmallista.”
(H5lääk.)

Lukion suorittamisen venyisi niiden nuorten kohdalla, jotka löytävät kiinnostuksenkohteensa vasta lukioon loppupuolella tai muuttavat mieltään. Vaihtoehtoisesti ylioppilaaksi jo kirjoittanut voi joutua pärjäämään huonoilla oppiainevalinnoilla korkeakouluhaun kovana pidetyssä kilpailussa. Kasvatustiedeiden opiskelija piti lukion viimeistä vuotta ajankohtana, jolloin nuorelta voi odottaa tarkempia tulevaisuudentavoitteita.

Valintauudistuksen koettiin myös rajoittavan lukiolaisten toimijuutta itseään rakentavina nuorina. Koska opiskelijat olettivat uudistuksen painottavan tiettyjä oppiaineita, olisi tällä vaikutusta lukiolaisten tekemiin ainevalintoihin.

”Mun mielestä se eriarvottaa varsinkin sillä, että jos sua oikeesti kiinnostaa joku muu kun luonnontieteet. Musta tuntuu, että se kaventaa mahdollisuuksia olla kiinnostunut erilaisista aloista. Se on hirveen surullista ja pelottavaakin” (H8sos.)

Oppiaineiden välille koettiin rakentuvan hierarkia, jossa etenkin sosiaalitieteiden opiskelijat pelkäsivät joidenkin oppiaineiden kärsivän. Pahimmillaan nuoret eivät enää löytäisi korkeakouluhaussa vähemmän hyödyllisiä oppiaineita, joista opiskelijat itse olivat löytäneet kiinnostusta hakeutua opiskelemalleen alalle. Huolta aiheutti esimerkiksi yhteiskuntaoppi, jonka pelättiin jäävän luonnontieteiden varjoon. Lukiolaiset eivät välttämättä valitsisi itseään kiinnostavia oppiaineita tai tutkiskelisi eri vaihtoehtoja, sillä

yleissivistävyyden tavoitteen ja itsensä etsimisen koettiin syrjäytyvän korkeakoulutavoitteellisuuden tieltä.

7.2 YLEISESTÄ OPISKELUMOTIVAATIOSTA ALAKOHTAISEEN MOTIVAATIOON

Opiskelijoiden kokemuksia motivaation mittaamisesta tarkasteltiin ensin perinteisen valintakokeen kautta, joihin verrattiin käsityksiä ylioppilaskirjoitusten toimivuudesta mittarina. Valmennuskurssin käyntyä lääketieteen opiskelijaa lukuun ottamatta motivaation mittaaminen koettiin tärkeäksi tekijäksi opiskelijavalinnassa ja sen mittaamista pidettiin rajoitetusti mahdollisena valintatavasta riippumatta. Tätä opiskelijaa ja valintauudistuksen kannattajaa lukuun ottamatta motivaation alaa kohtaan koettiin tulevan parhaiten esille valintakokeessa, joka edellyttää spesifiä valmentautumista etukäteen. Erillisen työskentelyn avulla saatua opiskelupaikkaa ei pidetä itsestäänselvyytenä, ja motivaatio opintojen suorittamista kohtaan on ilmeisesti pidempiaikaista.

”--oot joutunut lukee ja sulla on motivaatio huipussaan. Jos sä pääset lukiosta niin sä et oo. En tiä onko ne niin motivoituneita, ne ei ehkä osaa arvostaa tätä paikkaa niin paljon.” (H4lääk.)

”Mä näkisin, että se kuvastais mua enemmän kiinnostuneena kasvatustieteisiin se valintakoe kuin ylioppilastulokset” (H2kasv.)

Valintakokeeseen liitettyä alan kirjallisuuteen tutustumista pidettiin motivaation syntymisen edellytyksenä, sillä se luo motivaatiolle kohteen. Opiskelijoiden omissa kokemuksissa kirjallisuuteen tutustuminen oli lisännyt motivaatiota alaa ja yliopisto-opiskelua kohtaan, sillä käsitys alan sisällöistä tarkentui. Erillistä valmentautumista pidettiin motivaation osoittamisen mahdollisuutena niille, jotka ovat kiinnostuneet opiskelemisestä vasta lukion jälkeen. Itsensä kehittämisen tai sosiaalitieteiden opiskelijan käsityksessä työttömyyden muokkaaman opiskeluasenteen muutoksen osoittaminen koettiin onnistuvan ainoastaan valintakokeessa.

Alakohtaisen motivaation mittaamista valintakokeesta pidettiin omiin kokemuksiin perustuen sisällöllisenä osaamisena, jonka taustalla on motivaatio valmentautumiseen. Hakija ei siten menesty valintakokeessa, jos kiinnostusta ei ole ja ajankäyttöä ei priori-

soida valintakoekirjallisuuden opiskeluun. Tarkkojen monivalintatehtävien ohella soveltamistehtävät yhdistettiin motivaation mittaamiseen, sillä niissä menestymisen koettiin edellyttävän kiinnostusta perusteellisesti valintakoekirjallisuuteen perehtymiseen. Tämä luo eron kielteisinä pidettyjen liian tarkkojen monivalintatehtävien ja todellisen osaamisen yleistietämyksestä erottamisen välille.

”Ne kysymykset tulee niin että sä pystyt vastaa niistä eri suurimpaan osaan kattavasti niin osoittaa, että sä olet hyvin pitkällisesti paneutunut niihin asioihin ja opiskelumotivaatio on siltä osin kohdallaan.” (H3lääk.)

Motivoituneen hakijan kuvattiin jaksavan lukea myös vähemmän kiinnostavat osuudet valintakoekirjallisuudesta, mikä korostui lääketieteessä. Toisaalta lääketieteen opiskelijoiden käsitys voidaan tulkita poikkeukselliseksi, sillä alalle hakeva ei kohtaa valintakoekeseeen lukiessaan lainkaan mielenkiintonsa kohteena olevaa suoranaista lääketieteellistä sisältöä. Sen sijaan hakijan tulee jaksaa lukea alaa sivuavaa kirjallisuutta.

Muutamalla opiskelijalla alasta riippumatta oli kokemusta tilanteesta, joissa motivaatiota alaa kohtaan olisi haluttu tuoda esille suuremmin esimerkiksi tulevaisuuden tavoitteita kuvailemalla. Lääketieteen opiskelija olisi halunnut vahvistaa sisäänpääsyn todennäköisyyttä alakohtaisen motivaation suoralla osoittamisella. Lisäksi yhdet sosiaalitieteiden ja kasvatustieteiden opiskelijat olivat aiemmalla hakukerrallaan kokeneet motivaationsa korkeammaksi kuin sisällöllisen osaamisen. Opiskelupaikka oli jäänyt saamatta, sille he eivät kyenneet esittämään korkeaa motivaatiotaan sisällöllisellä osaamisella. Kasvatustiedettä opiskelevalla tilanne oli melkein toistunut toisella hakukerralla, jolloin hän ei kokenut edes parantuneen sisällöllisen osaamisensa olevan korkean motivaation kanssa samalla tasolla.

”Mä koen, että olin tosi motivoitunut, mutta sit ne pisteet jotka sain..mä pääsin tänne varasijoilta. Siinä mielessä ei ollut hirveen verrattavissa.” (H2kasv.)

”Mä en voi kertoa, että oon näin kiinnostunut ihmisestä ja fysiologiasta, mä vaan kerroin sen että oon motivoitunut opiskelee, tiiän nämä asiat.” (H6lääk.)

Toisaalta nämä opiskelijat olettivat tiedollisesti vahvempien olevan yhtä motivoituneita, joten epäoikeudenmukaisuuden kokemusta ei syntynyt. Kokonaisvaltaisemman motivaation mittaamiseksi ehdotettiin kuitenkin useamman menetelmän yhtäaikaista käyttöä valintakoetilanteessa. Kattavan motivaatiokäsityksen koettiin kuvastuvan tehokkaimmin nimenomaan alakohtaisen motivaation mittaamiseen tarkoitetuilla menetelmillä, kuten haastatteluilla tai motivaatiokirjeellä, joista jälkimmäisestä yhdellä sosiaalitieteiden opiskelijalla oli kokemusta ammattikorkeakouluun hakiessa.

Ylioppilastutkinnon ongelmana motivaation osoittamisessa valintauudistuksen kritisoijat pitivät yleispätevyyttä eli päinvastaista asetelmaa suhteessa alapidonnaisiin valintakokeisiin. Hyvät arvosanat saaneen epäiltiin voivan päätyä alalle, joka ei lopulta kiinnostakaan. Alakohtaisen valmentautumisen puuttuessa opiskelijat olettivat, ettei alavaliintaa aina pohdita yhtä tarkasti tai valinta voidaan tehdä virheellisten oletusten perusteella. Menestyneet opiskelijat voivat hyödyntää vapaampia valinnanmahdollisuuksiaan epäoikeudenmukaisesti, minkä koettiin johtavan epäoikeudenmukaisuuteen ja opintojen keskeyttämisen kasvuun. Tällainen on ympäristön mahdollistamaa toimijuuden käyttöä, jolloin syyllistä haetaan enemmän järjestelmän luomista epätasa-arvoisista mahdollisuuksista.

”Mun mielestä se on huono, jos johonkin pääsee suoraan vaan siksi, että on hyvät numerot. Valintakoe mittaa haluatko sä oikeesti sinne paikkaan, johon sä haet eikä onks sulla tarpeeksi hyvät numerot, ja voisit valkata mihin menet.” (H51ääk.)

Opiskelijan tuttavapiiriin kuului tällainen todistusvalintaa hyödyntänyt henkilö, joka oli päätyttyä suosittuna pidetylle alalle ilman motivaatiota. Lääketieteen opiskelijoista nuorin olisi päässyt toiselle alalle todistusvalinnalla, mutta lääketieteen valintakokeen valmentautuminen valintakoekirjallisuuden avulla oli saanut hänet arvostamaan alakohtaisesti mitattua motivaatiota. Näiden hyvää ylioppilaskirjoitusmenestystään päämäärättömästi hyödyntävien koettiin jättävän ulkopuolelle hakijoita, jotka olisivat ylioppilastutkintomenestyksestä riippumatta motivoituneita valmentautumaan ja opiskelemaan samaa alaa.

Ylioppilastutkintoa pidettiin sen sijaan hyvänä mittarina yleiselle opiskelumotivaatiolle, sillä menestyminen edellyttää opiskeluun keskittymistä koko lukioajan. Opiskelumotivaatiosta saadaan siis valintakoetta pidempiaikainen käsitys.

”Jos näkee vaivaa, niin yleensä se palkitaan se vaivannäkö paremmilla numeroilla. Siinä mielessä sen pystyy kyllä sieltä jollain tasolla näkemään, ei täysin tietenkään.” (H2kasv.)

Oletus oli melko yleistävä, mutta opiskeltavan sisällön rajallisuuden takia menestystä ei pidetty kaikkien lukiolaisten kohdalla osoituksena opiskelumotivaatiosta. Tähän oletukseen liittyy selkeästi opiskelijoiden käsitys yksinkertaisten opiskelutapojen käytöstä lukiossa. Osa opiskelijoista itsekkin kuvasi menestyneensä ylioppilaskirjoituksissa ilman suurta vaivannäköä. Ylioppilastutkinnon koettiin kuvastavan motivaatiota lukio-opintoja kohtaan, minkä vuoksi sitä pidettiin lähinnä hyvänä lisänä nykyiselle valintakokeen välilliselle motivaation mittaamiselle.

”Mun mielestä pitää olla kaks eri systeemiä. Siinä näytetään motivaatio kuinka hyvä on lukiossa, kuinka hyvin on sisäistänyt jonkin lukion oppimäärän. Siinä ei näytetä kuinka hyvä olis jossain oppiaineessa yliopiston sisällä”. (H7sos.)

Omiin kokemuksiinsa perustuen opiskelijat olettivat lukiolaisten suhtautuvan ylioppilaskirjoituksiin lukion päätöksenä, jonka jälkeen jatketaan seuraaviin haasteisiin. Jopa ylioppilastutkinnon painottamista kannattava opiskelija uskoi ylioppilastutkinnon hyödyntämiseen motivaation mittarina vasta, jos opiskelijoiden asenteita saataisiin muutettua tämän mukaisiksi.

”Ikään kun lukio-opiskelijalta puuttuisi sellainen tietynlainen kypsyyys, ikään kun se ei ymmärtäisi, miten merkittävät ne yo kirjoitukset olisi, jos niistä tehtäisiin merkittävät sen jatko-opiskelun kannalta.” (H3lääk.)

Uudistusta kannattava opiskelija uskoi asennemuutoksen tapahtuvan koulutuspoliittisten muutosten myötä osittain itsestään, mutta lukiolaisten kaipaavan myös aktiivista tukea suhtautumisen muutokseen. Opiskelijan näkemys lukiolaisten kypsydestä ja voimavaroista oli siis myönteisempi kuin uudistuksen kritisoivilla.

7.3 ERI TAUSTAISTEN HAKIJOIDEN TASAVERTAISUUDEN HAASTEELLISUUS

Ensikertalaisuuskiintiö oli opiskelijoille tuttu omasta hakuprosessista, koska he olivat itse olleet hakiessaan ensikertalaisia. Ensikertalaisuuskiintiön vaikutuksen oletettiin olevan vähäinen, minkä takia opiskelijoiden käsitykset siitä olivat melko neutraaleja. Menetelmän myötä väliaikaisratkaisuin tai valmentautumisvuotena käytettyjen opiskelupaikkojen vastaanottamisen oletettiin vähentyneen, sillä osa opiskelijoista ei itsekään ollut ottanut opiskelupaikkaa vastaan toisena vaihtoehtona olleelta alalta. Uusien yliopilaiden edun pohtiminen oli vähäistä, ja ensikertalaisuuden koettiin lähinnä tasoittavan kilpailullisuutta sekä ehkäisevän syrjäytymistä. Alavalinnastaan varmojen koettiin hyötyvän ensikertalaisuuskiintiöstä, mutta alanvaihdosta haaveilevien kärsivän.

”Ehkä se on hyvä niille, jotka heti tietää mikä on oma ala, mut sit on ne ketkä ei tiä.”
(H1kasv.)

Ensikertalaisuuskiintiön koettiin tekevän alanvaihdosta vaikeaa, jolloin yksilön toimijuutta voidaan pitää rajoitettuna. Jos tähän yhdistää valintauudistuksessa ilmenneen olettuksen alavalinnan epävarmuuden lisääntymisestä, ensikertalaisuuskiintiön vaikutukset voivat kasvaa. Huonoimmassa tapauksessa alanvaihtajien pelättiin luopuvan aiemmasta opiskelupaikastaan ja uupuvan luovuttamispisteeseen saakka useiden hakukertojen jälkeen, jolloin he jäävät ilman opiskelupaikkaa. Sosiaalitieteiden opiskelija piti ensikertalaisuuskiintiötä ristiriitaisena yhteiskunnan vaatimukseen pitenevistä työurista, jolloin alanvaihtamisen tulisi olla helppoa. Yksi lääketieteen opiskelija ei kokenut ensikertalaisuuskiintiön ongelmia yhtä vahvasti, jos yksilön sijaan vaikutusta tarkastellaan laajemmassa kontekstissa.

”Mä ainakin oon kokenut sen enemmän niin, että se on tällainen henkinen este. -- Mä oon ymmärtänyt, että se ei kauheen monella alalla edes vaikuta.” (H6lääk.)

Opiskelija uskoi alanvaihdosta haaveilevien luovan ensikertalaisuuskiintiöstä itselleen todellisuutta suuremman esteen. Käsitys vahvistaa, etteivät opiskelijat pitäneet ensikertalaisuuskiintiötä ongelmana vaan haasteena.

Valintauudistukseen kuuluvan ylioppilaskirjoitusten uusimisen kasvun koettiin vaikuttavan ensikertalaisuuskiintiön tapaan uusien ja vanhojen hakijoiden asemaan. Uusimisvaatimusta ei selkeästi ollut pohdittu yhtä paljon kuin opiskelijavalinnan muita piirteitä. Ylioppilaskokeiden eduksi verrattuna valintakokeiden tekemiseen useana vuonna määriteltiin niiden järjestäminen kahdesti vuodessa, mutta toisaalta vain ylioppilaskokeisiin oli liitetty ulkoisten tekijöiden aiheuttama epäonnistuminen. Uusimiseen painottuvan toimintamallin ei siis koettu helpottavan hakijoita. Arvosanojen korottamisen todettiin pahimmillaan vaativan useamman uusintakerran, jolloin osaamisen voisi joutua edelleen osoittamaan useasti. Etenkin useampien ylioppilaskokeiden uusimista pidettiin rankempana valintakoetta, ja ainoastaan yksittäisen kokeen uusiminen olisi kevyempää. Poikkeuksen tähän tekivät lääketieteen opiskelijat, jotka uusimista ja valintakoetta rankkuudeltaan toisiaan vastaavina. Ylioppilaskirjoituksiin osallistuvien määrän kasvamista lääketieteen opiskelija piti myös resurssikysymyksenä, sillä kokeiden tarkistaminen on kaksivaiheinen prosessi.

Ylioppilaskokeiden uusimisen vaatimusta pidettiin epäoikeudenmukaisena kahdelle päinvastaiselle hakijaryhmälle, ja käsitys ei ollut sidoksissa opiskelijan koulutusalaan. Toisessa näkökulmassa abiturienttien koettiin olevan huonossa asemassa. Abiturienttien huonompi asema on huolestuttava, jos lukiolaiset mieltävät opiskelijoiden käsityksen tapaan ylioppilaskirjoitukset itseisarvoiseksi saavutukseksi elämässä. Uusijoilla on enemmän aikaa ja taitoa valmistautua kokeeseen. Jos uusimiskertoja on useita, taustalla koetaan olevan harjoituksen tuomaa vahvempaa osaamista. Näiden syiden takia parhaiden arvosanojen saavuttamisen koettiin olevan mahdollista ainoastaan vanhemmille kokeeseen osallistujille, sillä käytössä on Gaussin käyrä. Tietämyksen kerryttämää epätasa-arvoa toivottiin vähennettäväksi uusimiskertojen rajoituksella.

”Ne, jotka on vanhempia opiskelijoita tietää toisella mitä siellä kysytään ja osaa toisella tavalla valmistautua yokokeesta niin siitä kärsivät ne nuoret, jotka on siellä lukiossa ja yrittävät vaan valmistua --.” (H9sos.)

Ristiriitaista käsitykseen abiturienttien huonommasta asemasta oli se, että valintauudistuksen myötä lähes kaikki uskoivat nuorempien määrän kasvavan opinnot aloittavista. Tätä voi selittää se, että toiset opiskelijat kokivat vanhempien hakijoiden eli jo valmiin ylioppilastutkintonsa kokeita uusimaan tulleiden olevan valintauudistuksen uusimisvaa-

timuksen kärsijöitä. Käsitksessä abiturientit saavat paremmat mahdollisuudet hyvien arvosanojen saavuttamiseen. Opiskelijat olivat tutustuneet valintauudistusta koskevaan uutisointiin, joten oletukseen nuorempien korostumisesta aloittavissa opiskelijoissa saattoi olla ulkoisia vaikutteita.

Vanhempien hakijoiden kannalta uusimisvaatimusta pidettiin kohtuuttomana reaaliai-
neissa, sillä näiden aineiden tieto- ja taitovaatimukset muuttuvat. Vanhempien ylioppi-
laskokelaiden tulisi opiskelijoiden tulkinnan perusteella päivittää osaamistaan, selviytyä
poikkiteollisuudesta ja ylioppilaskirjoitusten sähköistamisestä. Tämä tarkoittaisi käy-
tössä olevien oppikirjojen hankkimista, jonka sosiaalitieteiden opiskelija koki luovan
yksilöiden taloudellisesta tilanteesta johtuvaa epätasa-arvoa.

*”Ei se oo niinku, että mä vaan ilmottaudun siihen, teen sen ja odotan, että koska mä
oon vanhempi ja viisaampi ja että onhan tää tehty joskus aikaisemmin niin pitäis pärjä-
tä jotenkin paremmin” (H8sos.)*

Opiskelijat pohtivatkin uusimisen rajaamista myös oppiaineisiin, joissa sisällöt ovat
stabiilimpia. Sosiaalitieteiden opiskelija liitti ylioppilaskokeiden uusimisen ongelmat
iltalukioon, josta saatavia lähtökohtia piti heikompana. Siten lähtökohdat uusijoiden ja
abiturienttien välillä koettiin eriarvoisiksi. Opiskelijat kokivat uusimisen estävän jo
aiemmin lukion suorittaneilta elämässä eteenpäin menemisen, mikä liittyy selvästi va-
lintauudistuksen yhteydessä esiintyneeseen käsitykseen lukiosta itseisarvoisena suori-
tuksena ja nuoruuden elämänvaiheena. Vaatimusta lukioelämänvaiheeseen palaamisena
vuosia myöhemmin ei selkeästi pidetty realistisena.

*”Ei se ehkä ihan oikein mene, jos sun aina vaan pitää mennä uusiin yo-koetta, kun se
on vaan yks sellainen etappi elämässä. Mä oon kokenut sen niin, sen lukion, että voin
jättää taakse kun se on kerran tehnyt.” (H6lääk.)*

Vaatimuksena olemisen sijaan uusimisen toivottiin olevan mahdollisuus, joka edistää
tasavertaisuutta samassa tilanteessa olevien hakijoiden välillä. Ylioppilaskokeita pidet-
tiin joillekin parempana tapa osoittaa osaamisensa.

”Mun mielestä on hyvä, että se mahdollisuus on hyvä olla, mutta se ei oo hyvä ettei sitä voi korvata millään.” (H8sos.)

Uusimisen säilyttäminen mahdollisuutena kuvastaa opiskelijoiden halua huomioida erilaiset hakijat ja voisi olla reitti pienemmälle joukolle, joiden kohdalla opiskelijat olivat kokeneet ylioppilaskirjoituksen menestymisen kertovan kehittyneistä opiskelutaidoista. Oppikirjojen maksullisuuden huomioinut sosiaalitieteiden opiskelija piti ongelmallisena myös uusimisen maksullisuutta, joka luo hakijoille erilaiset mahdollisuudet korottaa arvosanojaan. Tähän voidaan yhdistää mahdollisuuden oikeudenmukaisuus verrattuna vaatimukseen.

7.4 KAPEAMMAT VALINTAMENETELMÄT EIVÄT SAA OLLA KIERTOTIE OPINTOIHIN

Ylioppilastodistuksen ja valintakokeen yhteispisteitä kaikki opiskelijat pitivät toimivana tapana valita soveltuvat opiskelijat. Osa koki valintamenetelmän jopa parhaaksi ratkaisuksi. Sen koettiin edistävän tasa-arvoa erilaisten opiskelijoiden välillä, sillä osaamisen arviointi ei rajoitu yhteen menetelmään. Ylioppilastutkinnoissa menestyneet hyötyvät ahkeruudestaan, mutta olisivat silti tasavertaisessa asemassa alakohtaisen motivaation ja tietojen osoittamisessa. Ylioppilaskirjoituksissa omien arvosanatavoitteidensa alle jääneet voivat kompensoida näyttöään valintakokeessa.

”Jos sä oot oikeesti tosi lahjakas ja panostanu ylppäreihin ja saanut ällän tai hyvät paperit. Jos sä haluat sinne kauppikseen niin sä joudut kuitenkin lukee ne jutut, mutta pääset helpommalla niin se olis ehkä reilua.” (H4lääk.)

Osittaisen ylioppilastutkinnon hyödyntämisen koettiin lisäävän opiskelumotivaatiota lukiossa, mikä selittyy todennäköisimmin oletuksella lukiolaisten kehittyvällä kyvyllä suunnitella tulevaisuuttaan. Kaksi sosiaalitieteiden opiskelijaa ei pitänyt toimivana pelkkää yhteispisteiden käyttöä, sillä valintamenetelmä ei huomioi toisen asteen ammatillisia tutkintoja. Molemmilla näillä opiskelijoilla oli tuttavapiirissä ammatillisen tutkinnon suorittaneita, mikä todennäköisesti vaikutti asian esille nostamiseen. Toisena hakijoiden etua edistävänä uudistuksena kuvattiin korkeakoulujen välisen valintayhteistyön lisäämistä alapidonnaisesti. Yhteistyön oletettiin ja oli havaittu olevan nykyisellään

vähäistä, vaikka opiskelijat uskoivat koulutusten olevan sisällöltään toisiaan vastaavia korkeakoulujen välillä.

”Esimerkiks mikä kauppiksilla on, että haetaan yhdellä yhteisellä kokeella kaikkiin on hyvä systeemi. Suomessa yhteiskuntatieteitä taidetaan opettaa joka yliopistossa eri painotuksella, mutta ne aihepiirit on varsin samoja niin mun mielestä sellaista vois ihan hyvin mieltää ja laajentaa just moniin tiedekuntiin.” (H9sos.)

Vaihtoehtoisesti korkeakoulujen valintakokeiden vaikeustason ja koemuotojen välille toivottiin yhteneväisyyttä saman alan koulutuksissa. Tällöin useasti hakeneiden käsityksen mukaan valmentautuminen vähenisi tai aiemman vuoden valmentautumista voisi hyödyntää riippumatta hakukohteena olevasta korkeakoulusta. Nykyiset vaihteleviksi tulkitut vaikeustasot voivat vaikuttaa hakukäyttäytymiseen, jonka osoittivat näiden sosiaalitieteiden opiskelijoiden ratkaisut hakea helpomman valintakokeen vuoksi Helsingin sijasta Turkuun useamman hakukerran jälkeen.

Valintauudistuksessa laajennettavaan avoimen yliopiston väylään suhtauduttiin kriittisesti, mihin saattoi osaltaan vaikuttaa se, ettei kaikilla ollut käsitystä valintamenetelmästä ennen haastattelutilannetta. Kokemattomuutta osoitti myös se, että käsitys tutkintavoitteisesta avoimen yliopiston opiskelijasta vaikutti olevan stereotyyppisesti lähiaikoina lukiosta päässyt nuori aikuinen. Opiskelijat toivoivat väylän säilyvän kapeana, ja edes avoimessa yliopistossa opintoja suorittaneet eivät erottuneet käsityksissään muista. Osa lääketieteen opiskelijoista epäili menetelmän toimivuutta omalla alallaan, minkä takia sen käyttöä lääketieteen opiskelijavalinnassa ei toivottu.

Avoimessa yliopistossa opintoja suorittanut sosiaalitieteiden opiskelija piti tasavertaisuuden ongelmana opintojen maksullisuutta, sillä yhteiskunta ei tue tutkintoon johtamattomaa opiskelua. Avoimen yliopiston opintoja suorittamattomat kokivat valintamenetelmän mahdollistavan opiskelupaikan hyvätuloisista taustoista tuleville rahan avulla. Tällaista maksukykyyn perustuvaa reittiä yliopistoon pidettiin valintakokeen tietoisena välttelynä. Vain yksi lääketieteen opiskelija sekä toinen avoimen yliopiston opintoja suorittanut sosiaalitieteiden opiskelija pitivät pidempiaikaista työskentelyä opiskelupaikan eteen oikeutuksena hakea tutkinto-opiskelijaksi ilman valintakoetta. Avoimen yliopiston kautta opiskelupaikan saaneiden opiskelutaidoista oltiin epävarmoja, sillä he

eivät joudu paineensietoa vaativaan koetilanteeseen tai käymään läpi tiivistä ennako-valmentautumista. Tämä on jälleen osoitus opiskelijoiden kokemuksesta korkeakoulu-valmiuksien kehittymisestä valmentautumisvaiheessa. Avoimessa väylässä valituksi tulemisen ja siten tavoitteellisuuden osoittamisen toivottiinkin edellyttävän hyviä arvosanoja tai tiivistä opiskelujaksoa ja osaamisen mittaamista jonkinlaisessa erillisessä koetilanteessa. Edes opintoja itse suorittaneet eivät toivoneet avoimen opintojen oikeuttavan opiskelupaikkaan ilman seulontaa.

”Mutta siinäkin pitäs ehkä olla joku raja, miten sä oot niitä suorittanut. Ei vaan niin, että oot käyny niitä vaikka monta vuotta. Eihän se kerro siitä onko sun taitotaso riittävä. On se ihan sillä rajoilla, että onks se hyväksyttävää.” (H6lääk.)

Pidemmälle aikavälille sijoittuvaa opiskelua pidettiin valintakoetta helpompana ja vääränlaisia opiskelutaitoja kehittävänä. Avoimen yliopiston opiskelijoille ei uskottu kehittyvän taitoa toimia ahkeruutta ja suunnittelukykyä vaativassa tutkinto-opiskelussa, jossa opiskelu tapahtuu usein paineen alla. Erillinen osaamisen testaustilanne ja tiivis valmentautuminen vaikuttavat muodostuneen opiskelijoiden käsityksissä normiksi, joiden poistumista pidettiin uhkana.

Myönteisimmin valintamenetelmään suhtautui kasvatustiedettä pääaineenaan opiskeleva. Opiskelija piti avointa yliopistoa mahdollisuutena nuorille, jotka eivät rajatusta opiskelijavalinnasta johtuen pääse tutkinto-opiskelijoiksi ensimmäisellä hakukerralla. Aloittamalla opintojen suorittamisen muulla tavoin nuori voi kehittää itseään välivuoden aikana ja samalla edistää kouluttautumistaan. Käsityksessään avoimen yliopiston opiskelijan oletettiin hakevan tutkinto-opiskelijaksi valintakokeella.

”Sit pystyy ottamaan sitä omaa ikäluokkaa ja muita ihmisiä kiinni, että ei jää paikalleen. On valinnanvaraa, pystyy tekemään avoimessakin opintoja ja pääsee jatkamaan siitä eikä aloittamaan alusta.” (H2kasv.)

Yksilön etu avoimen yliopiston opintojen suorittamisessa oli selkeä, mutta yliopiston kyky reagoida avoimessa yliopistossa opintoja suorittaneiden ja muiden uusien opiskelijoiden välisiin osaamisen eroihin sekä vaihtelevaan suoritettujen kurssien määrään huolesti. Sosiaalitieteiden opiskelijalla oli kokemus tilanteesta, jolloin avoimessa yliopistos-

sa opintoja suorittaneilla opiskelutovereilla oli ollut enemmän opintoja suoritettuna kuin opintojen alun tueksi tarkoitetuilla tutoreilla.

Haastatteluissa esitettyjä ulkomaisia arvonnin, ensimmäisen vuoden karsinnan ja korkeakouluvalmiuksia mittaavan testin opiskelijavalintamenetelmiä opiskelijat eivät juurikaan tunnistanee, mikä saattoi vaikuttaa kielteiseen suhtautumiseen. Kokemuksen puute siis yhdistyi kriittisyyteen samoin kuin avointa yliopistoa koskevissa käsityksissä. Menetelmiä ei pidetty tasa-arvoisina tai mahdollisuuksia antavina, sillä esimerkiksi arvonnassa omaan menestykseen ei voi vaikuttaa ja ensimmäisen vuoden karsinnassa opiskelijavalinta voi tapahtua keinotekoisin eroin. Vuoden pituisen kouluttamisen ei koettu olevan eduksi myöskään yhteiskunnalle.

”Se ei olisi ehkä kovin taloudellistakaan, että kaikkien annettaisiin aluksi opiskella. Se varmasti menisi siihen, että muutamalla pisteellä porukkaa putoisi pois. Se on vähän sellainen, että unelmat murskataan” (H6lääk.)

Siinä missä arvonta huolestutti yliopistokoulutuksen tasoa laskevana, kasvatustieteiden opiskelija piti karsintaa tehokkaana menetelmänä osoittaa pidempiaikainen osaaminen ja motivaatio. Käsitys on päinvastainen verrattuna samankaltaiseen avoimen yliopiston väylään, mutta toisaalta karsinnassa hyödynnetään opiskelijoiden avoimenkin väylään toivomaa osaamisen tason osoittamista. Korkeakouluvalmiuksia mittaavaa testiä pidettiin ylioppilaskirjoituksia vastaavana, jolloin sen koettiin tavoittelevan järjestelmän etua taitojen ja alakohtaisen kiinnostuksen osoittamisen sijaan. Valintauudistusta kannattava opiskelija suhtautui menetelmään kokeilunarvoisena, sillä hakijan osaamisesta saataisiin laaja käsitys.

Pääpiirteissään opiskelijat olivat siis avoimia uudistuksille, jotka ovat pieniä ja palvelevat hakijan etua. Opiskelijoiden huolena oli selkeästi se, että uudistuksia tehdään korkeakoulujen etua tavoitellen ja kuulematta hakijoita. Kasvatustiedettä pääaineenaan opiskelija toivoi kehitettävien uudistusten keskittyvän suomalaisessa koulutuksessa arvostettuihin ominaisuuksiin.

”-- se mahdollisuus, että kuka tahansa voi opiskella ikään, koulutustaustaan riippumatta. Kunhan löytyy ne valmiudet opiskella niin pystyis opiskelemaan.” (H2kasv.)

”Mikään ei oo sataprosenttisesti hyvää tai sataprosenttisesti huonoa vaan siinä on aina hyvät ja huonot puolet.” (Hlkasv.)

Opiskelijavalinnassa mitään hakijaryhmää ei tulisi suosia. Potentiaalisille hakijoille tulisi tarjota tasa-arvoiset mahdollisuudet osoittaa osaamisensa ja soveltuvuutensa yliopistoon. Opiskelijat eivät uskoneet opiskelijavalintaan olevan yhtä oikeaa ratkaisua, mutta toimivimpaan ratkaisuun voidaan päästä tarkastelemalla mahdollisuuksia eri näkökulmista.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 POHDINTA

Opiskelijavalinta on merkityksellistä nuoren aikuisen elämänvaiheessa, mikä välittyi opiskelijoiden omaehtoisesta kiinnostuksesta aiheeseen. Opiskelijavalinnan tarkastelu ei ole riittävää ainoastaan yhden näkökulman antavien hallinnollisten toimijoiden ja opetushenkilöstön käsityksinä (Kosonen 2007, 31). Opiskelijat kokivat tuovansa täydentävän ja kritisoivan näkökulman. Tällaista kokemusperusteisuutta on korostettu viime aikoina yhteiskunnallisessa keskustelussa kehittämistavoitteiden yhteydessä (Nieminen 2014, 15, 25). Päätökset on tehtävä korkeakoulukeskeisesti, mutta kohderyhmän parhaita asiantuntijoita ovat hakijat ja opiskelijat itse. Tutkitut opiskelijat ymmärsivätkin resurssien merkityksen ja heillä oli kunnioitusta korkeakouluja kohtaan. Tämä välittyi päätöksien perusteluita koskevien oletusten heijastamisessa omiin näkemyksiin.

Opiskelijoiden käsitykset olivat yllättävän yhteneviä, mutta myös eroja yksilöiden ja alojen välillä ilmeni. Yhteneväisyyttä todennäköisesti selittävät ylioppilastutkinto pohjakoulutuksena, sama opintojen vaihe ja arvio opiskelumenestyksestä. Suurinta yhtenevyyttä oli sosiaalitieteiden ja kasvatustieteiden opiskelijoiden käsityksissä, ja pitkälti omaksi ryhmäkseen muodostuneessa lääketieteessä oli enemmän myös yksilöllisyyttä. Taustalla voi olla generalisti- ja professioalan ero. Lääketieteen opiskelijoille kehittyä esimerkiksi yhteiskunnallisista odotuksista ja opetussuunnitelmasta johtuen professionaalinen identiteetti lääkärinä (Wong & Trollope-Kumar 2014, 492). Opintoihin suhtaudutaan tätä tukevalla tavalla. Ainutlaatuisuudessaan yhteiskunnalliset tekijät ilmenivät vain sosiaalitieteiden opiskelijoiden käsityksissä.

Valintakokeesta ei rakentunut ideaalimallia, eikä tämä alojen erilaisuuden sekä käsitysten ainutlaatuisuuden vuoksi ole tarkoituksenmukaista. Sen sijaan opiskelijoiden omiin kokemuksiin pohjautuvissa käsityksissä toimivasta opiskelijavalinnasta korostuivat kolme teemaa eli korkeakouluvalmiuksien mittaaminen, alan sisältöön tutustuminen ja tasa-arvoisuus. Näiden alla esiteltävien teemojen kautta toteutuu opiskelijoiden käsitys opiskelijavalinnan tarkoituksesta opintoihin soveltuvien valinnassa sekä hakijoiden edun toteuttamisessa. Myös korkeakoulujen näkökulmasta hakijoista valitaan ne, jotka opintojen aikana todennäköisimmin kykenevät vastaamaan hakukohteelle asetettuihin

tavoitteisiin (Leinonen, Jääskeläinen & Laine 2007, 15). Tavoitteena on, että valitut ovat hakijajoukon lahjakkaimpia, alan opintoihin soveltuvimpia ja motivoituneimpia (Jussila 1996, 27). Soveltuvuuden mittaamisen käsitys oli opiskelijoilla lisäksi hakija-suuntautunut. Arvostetun valintakokeen hyötyjä perusteltiin, mutta käsityksissä oli emotionaalisuutta. Ainutlaatuisuudessaan vain yksi opiskelija kannatti valintauudistusta. Tutkitut opiskelijat ovat valintakoemenetelmän voittajia, minkä merkitystä tulkinnessa ei voi sivuuttaa. Lisäksi tutut toimintamallit nähtiin helpommin myönteisesti, mikä näkyi esimerkiksi kokemuksissa etukäteiskirjallisuudesta.

Valintakoe suuntautunut korkeakouluvalmiuksien mittaamiseen

Korkeakouluvalmiuksien mittaamisen korostamiseen vaikutti osaltaan todennäköisesti niiden käsittely haastatteluteemana. Niiden merkitystä kuvasti keskeisesti lukio- ja yliopisto-opintojen kokeminen muodoltaan sekä vaatimuksiltaan erilaisiksi. Kokemukset vaatimusten kasvamisesta yliopistossa ovat tyypillisiä. Siten opintojen alussa keskeisempien korkeakouluvalmiuksien hallitseminen vahvistaa menestymistä. (van Schalkwyk ym. 2009, 192.) Opiskelijoiden käsitykset korkeakouluvalmiuksista täydensivät toisiaan, vaikka valmiuksien omakohtaisessa käytössä oli yksilöllisyyttä ja alakohtaisia eroja. Korkeakouluvalmiuksille on usein esitetty yleistäviä määritelmiä, mutta yksilöllisyyttä ei ole kiistetty (Hautamäki ym. 2012, 18). Toiset tutkimukset pitävät niitä sidonnaisina alaan ja yksilön tavoitteisiin (Badcock, Pattison & Harris 2010, 455)

Opiskelijoiden käsityksissä opiskelijavalinnassa keskeisempää on osaamisen ja taitojen mittaamisen tavat kuin mitattavien asioiden tarkka määrittely. Opiskelijat olivat kehittäneet valmentautumisen aikana lukioaikaisia opiskelutaitojaan korkeakoulumaisemmiksi, mutta opinnoissa niiden käyttöä tarkoituksellisesti kavennettiin. Tämän perusteella korkeakouluvalmiuksien laaja hallitseminen ja sen mukainen mittaaminen antavat paremmat mahdollisuudet alalle ja itselle soveltuvien opiskelutaitojen hyödyntämiseen opinnoissa. Toisaalta kaikki kuvasivat opiskelumenestystään ja siten opiskelutaitojaan vähintään hyviksi, vaikka valmentautumisen monipuolisuudessa oli eroja. Yliopiston näkökulmasta korkeakouluvalmiuksia pyritään nimenomaan mittaamaan laajasti, sillä yksiselitteisesti keskeisimpiä on vaikeaa määrittellä (Lindblom-Ylänne 1999, 50, 60).

Valmentautumisen kokemuksissa tulivat esille valmennuskurssit sekä avoin yliopisto, joissa keskeisin hyöty ilmeni itsevarmuutta lisäävänä rohkaisun saamisena. Tällaista tukea saaneilla lääketieteen opiskelijoilla valmentautumisen tavat olivat muihin verrattessa yksipuolisia ja samankaltaisia kuin itsenäisesti alan valintakokeeseen valmentuneilla. Valmentautumiskursseille osallistuneiden sosiaalitieteiden opiskelijoiden monipuoliset valmentautumistavat olivat selkeämmin seurausta epäonnistumisten jälkeisestä tietoisesta kehityksestä. Kontaktin saaminen yliopistoon avoimen yliopiston tai useiden hakukertojen kautta vähensi opinnoissa koettuja yllätyksiä vaatimuksissa, vaikka opiskelumenestyksen subjektiivinen arviointi ei eronnutkaan muista.

Yliopistoon soveltuvien opiskelutaitojen mittaaminen liitettiin kaksiosaiseksi prosessiksi miellettyyn valintakokeeseen, sillä valintakoe on rakennettu yliopiston kontekstissa. Valmentuessa opiskelutaidoista kehitetään korkeakouluun soveltuvampia ja varsinaisessa kokeessa ne toimivat osaamisen osoittamisen välineenä. Opintojen kannalta opiskelutapojen kehittäminen laadullisesti on havaittu yhtä tärkeäksi kuin valmentautumisen määrä (Korhonen & Kuoppala 2003, 61). Valintakokeeseen valmentautumisen yliopistosidonnaisuus selittää sen, miksi olemukseltaan samankaltaiseen ylioppilaskoevalmentautumiseen ei liitetty tarvittavan osaamisen kehittymistä. Ylioppilaskokeisiin valmentautumisen koettiin ylläpitävän lukiossa vaadittavia opiskelutaitoja.

Käsitykset valintakokeesta korkeakouluvalmiuksien mittarina rakentuvat omien vahvuksien ja heikkouksien kautta. Tämä osoittautui etenkin verratessa aineistoon ja etukäteisvalmentautumiseen perustuvia koemuotoja, joiden liittyviä käsityksiä heijastettiin erityyppisen osaamisen mittaamisen lisäksi omaan menestymisen mahdollisuuteen. Omakohtaisuus näkyi myös käsityksissä erilaisista valintakoetehtävistä. Tehtäväkäsityksissä ei ollut huomattavia eroja, vaikka vahvuuksissa oli yksilöllisyyttä. Esseitä pidettiin monipuolisempina korkeakouluvalmiuksien ja itse tuotetun osaamisen mittarina kuin jopa liian tiukkoina pidettyjä monivalintoja. Etenkin sosiaalitieteiden opiskelijat toivoivat esseiden käyttöä, johon selityksenä todennäköisesti on kokemukset niiden kirjoittamisesta opinnoissa. Alavastaavuuden ohella valintakokeen koetaan mittaavan korkeakouluvalmiuksia, jos tehtävät ovat monipuolisia ja vaikeusasteeltaan vaihtelevia. Kokemukset näiden toteutumisesta oman alan valintakokeessa vaihtelivat, ja heikoimpana pidettiin vastaavuutta opintojen suoritusmuotoihin. Tällainen kokemus ei vastaa

korkeakoulujen tavoitetta. Valintakokeissa suhde taitojen ja sisältöosaamisen mittaamisessa vaihtelee ala- ja korkeakoulukohtaisesti tarkoituksenaan mukailla alan opintoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 27–28).

Valintakoeprosessissa arvostetun paineensietokyvyn mittaamisen pelättiin poistuvan valintauudistuksessa. Kilpailuasetelman ja intensiivisen opiskelutaitojen kehittämisen normin säilyttämishalua kuvastaa kriittinen suhtautuminen avoimen yliopiston väylään. Menetelmällä valittujen korkeakouluvalmiuksia epäiltiin koetilanteen puuttuessa. Vastalauseena näkemykselle on edellä mainittu avoimen yliopiston opintoja suorittaneiden sosiaalitieteiden opiskelijoiden helpompana koettu opintoihin sopeutuminen. Avoimessa yliopistossa opiskelleilla on kokemusta yliopiston vaatimuksista, mutta tälle ei annettu arvoa. Kriittiseen suhtautumiseen tosin vaikuttaa, ettei kaikilla ollut kokemusta tai tarkkaa käsitystä avoimesta yliopistosta. Toisaalta avoimessa yliopistossa opiskelleet eivät olleet yhtään myönteisempiä erillistä valmentautumista edellyttävän valintakokeen korvaamiseen avoimen väylällä. Paineensietokyvyn korostaminen oli yllättävää, opinnoissa piirrettä vastaavaa stressin hallintaa ei koettu muita korkeakouluvalmiuksia tärkeämmäksi.

Ylioppilastutkinto on aikoinaan tarkoitettu koulutusasteiden väliseksi mittariksi yliopistossa vaaditusta osaamisesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 58; Vuorio-Lehti 2006, 167). Valintauudistuksessa keskiössä olevilla ylioppilaskirjoituksilla ei koettu voitavan mitata toimivasti korkeakouluvalmiuksia. Opiskelijat pitivät ylioppilaskirjoitusten vaatimia opiskelutaitoja korkeakouluvalmiuksia yksinkertaisempina, sillä opiskeltavat aihealueet ovat kapeampia. Hakija ei saisi käsitystä yliopiston vaatimuksista, minkä kuvastaa huolta ylioppilastutkinnolla valittujen selviytymisestä yliopistopinnoissa. Kaksi opiskelijaa esitti Gaussin käyrän arviointimenetelmän kohtuuttomuuden osaamisen mittaamisessa, sillä se ei mahdollista opiskelijavalinnassa välttämättömiksi koettuja korkeimpia arvosanoja kuin pienelle joukolle. Todellisuudessa arviointitapa muodostuu ongelmaksi vain, jos korkeimmat arvosanat saaneet tavoittelisivat samoihin koulutuksiin.

Ylioppilastutkinnon olemassaoloa ei kuitenkaan kyseenalaistettu. Päinvastaisesti 1960–1970-luvuilla ajettiin sen lakkautumista (Vuorio-Lehti 2006, 167). Vaihtoehto voi tuntua liian kaukaiselta, sillä tutkitut opiskelijat eivät ole ympäristössään kohdanneet täl-

laista keskustelua. Lakkauttaminen myös muuttaisi huomattavasti Suomen koulutusjärjestelmää, ja toinen kasvatustieteiden opiskelija koki tärkeäksi nykyisen järjestelmän pääpiirteiden säilyttämisen muutoksissa. Emotionaalisesti ylioppilastutkintoon suhtauduttiin periaatekysymyksenä, ja se miellettiin itseisarvoisena päätöksenä yhdelle elämänvaiheelle. Käsityksessä on itsekeskeisyyttä, sillä maanlaajuisten ylioppilaskokeiden viemät resurssit ja hintavuus sivuutetaan. Periaatekysymyksestä on osoituksena myös ulkoisten tekijöiden haitallisen vaikutuksen liittäminen ainoastaan ylioppilaskirjoitukseen, vaikka ne voivat yhtälailla vaikuttaa valintakokeessa suoriutumiseen.

Ylioppilaskirjoitusten itsestään selvänä pitämistä tuki siinä koetut mahdollisuudet, joten valintamenetelmän kritiikissä keskeistä on hyödyntämisen laajuus. Lukiossa kehitettyjen opiskelutaitojen koettiin luovan lähtökohdat korkeakouluvalmiuksien kehittämiseksi. Ylioppilaskirjoituksia pidetään yleisesti pidemmän ajan osoituksena osaamisesta ja opiskelusta (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio 2018, 127). Tätä korosti valintauudistusta kannattanut. Opiskelijat uskoivat mahdollisuuteen kehittää lukion vaatimuksista korkeakoulusuuntautuneempia virallisella tavoitteella. Opetusministeriöllä onkin käynnissä hanke, joka lisää lukioden ja korkeakoulujen yhteistyötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Tulevaisuudessa korkeakouluvalmiuksien kehittyminen voisi aikaistua selkeämmin lukioon. Luotto korkeakoulusuuntautuneisuuteen näkyi parhaiten valintauudistuksen kannattajalla, joka koki jo ylioppilaskirjoitusten hyödyntämisen motivoivan parempaan opiskeluun. Ristiriitaisesti opiskelija ei kokenut lukiossa vaadittavien opiskelutaitojen vastaavan korkeakouluvalmiuksia.

Opiskelijavalinnan vaikeustasossa alan imagoa korostavat lääketieteen opiskelijat toivoivat vaativuutta, jolloin erottautumiseen tulee tehdä töitä. Käsityksissä oli selkeästi halu suojella pääsyä tunnetulle professioalalle. Vaikeuden koettiin olevan myös hakijan etu, jotta korkeat vaatimukset eivät tulisi yllätyksenä opintojen alettua. Vastakkaisesta näkökulmasta vaikeustason tulisi lukion ja yliopiston välissä, jolloin kehitymisprosessi jatkuu opinnoissa. Käsitys edustaa selkeämmin opiskelijavalinnalle annettua merkitystä soveltuvuuden mittaamisesta. Vastaavasti Opetusministeriö on huolissaan tämän hetkestä valintakokeiden liian korkeana pitämästään vaatimustasosta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 43). Opiskelijat kokivat menestymisen helpottuvan ahkeran valmen-

tautumisen avulla, joten käsitykset voidaan yhdistää haastavaksi karsinnaksi, jossa menestyminen on suhteessa hakijan osaamisen tasoon.

Ylioppilaskirjoitukset eivät anna käsitystä alan sisällöstä

Alan sisältöön tutustumisen koettiin antavan välttämättömänä pidetyn käsityksen opinnoista, jotta hakupäätös on perusteltu ja opintojen alku sujuvampi. Sisältöön tutustumisen koettiin olevan suhteessa alakohtaisen motivaation syntymiseen, joka taas lisää halua perehtyä kirjallisuuteen. Nykyisen valintakoejärjestelmän koettiin mittaavan merkittävästi sisällöllistä osaamista. Sisällön merkitys jatkuu koulutukseen. Yliopiston viralliset alakohtaiset oppimistavoitteet painoutuivat tiedollisen osaamisen määrittelyyn (esim. Turun yliopiston opinto-opas – Sosiaalitieteet, Valtiotieteiden kandidaatti 2018–2020). Tunnistettu sisältökeskeisyys on ristiriidassa kielteiseen näkemykseen avoimen väylästä. Korkeakouluvalmiuksien tapaan avoimen yliopiston opiskelijat ovat kerryttäneet yhteishaussa hakevia laajempaa tietämystä, jonka vain yksi huomioi.

Alakohtaisen käsityksen poistamisen koettiin kasvattavan opintojen keskeytyksiä, sillä nuori ei saa lukion perusteella käsitystä soveltuvuudestaan ja kiinnostuksestaan alaa kohtaan. Ylioppilaskirjoitusten koettiin kuvastavan yleistä opiskelumotivaatiota. Opiskelijoiden käsityksistä poiketen todistusvalintaa käyttävien koulutusten keskeytyksissä ei ole havaittu eroa muihin aloihin, mutta opiskelupaikkoja otetaan vastaan vähemmän (Kupiainen ym. 2018, 113). Keskeytykset nähtiin yksilötason ongelmaksi ensikertalaisuuskiintiöiden luoman alan vaihdon vaikeuden takia. Ensikertalaisuuden vaikutus oletettavasti kasvaa, jos opiskelijoiden huoli alavalinnan pinnallisuudesta toteutuu. Lääketieteen opiskelijat olivat joutuneet tekemään hakupäätöksensä lukion oppimäärän pohjalta, mutta alakohtainen motivaatio ei eronnut kahdesta muusta alasta. Tämä voi kertoa kuitenkin professio- ja generalistialoille päätyminen erosta. Lääkäriin ammatti oli kokeumuksissa kutsumus, kun toisilla aloilla kiinnostus oli täsmentynyt vasta alan kirjallisuutta lukiessa.

Toiseksi ongelmaksi ylioppilaskirjoitusten hyödyntämisessä koettiin se, että ilman määriteltyä valintakoe kirjallisuutta uusien opiskelijoiden taso voisi olla vaihteleva. Korkeakoulujen näkökulmasta sen sijaan käsitys hakijan sisällöllisestä osaamisesta jää riittämättömäksi ilman valintakokeita. (Sajavaara ym. 2002, 108). Edes Opetusministeriö ei

kiistä alan kirjallisuuteen tutustumisen hyötyä, mutta pitää merkittävämpänä estettä hakea yhtäaikaaisesti useammalle alalle luettavan materiaalin määrän takia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9, 52). Opiskelijat eivät pohtineet haun esteitä, minkä selittää jokaisen tavoite hakea aidosti vain yhdelle alalle. Toisaalta etenkin sosiaalitieteiden opiskelijat pohtivat kirjallisuuden määrällistä vähentämistä hakijan työtä helpottavana.

Opiskelijat olivat huolissaan valintauudistuksen lukiolaisiin kohdistamista vaatimuksista, joiden koettiin lisäävän stressiä. Opiskelijat olettivat todistusvalinnan painottavan oppiaineita alakohtaisesti, jolloin jo lukion aloittavien tulisi osata tehdä tulevaisuuteensa vaikuttavia kurssivalintoja. Lisäksi ylioppilaskirjoituksissa menestymisen paineet kasvaisivat. Stressin kasvaminen on havaittu ylioppilastutkinnon painottamisen riskiksi (Sajavaara ym. 2002, 109). Stressi oikeista ja vääristä kurssivalinnoista ei välttämättä toteudu opiskelijoiden oletusten vahvuisesti. Yliopistoissa vuonna 2020 käyttöön otettavissa valintaperusteissa tiettyjen oppiaineiden ylioppilaskirjoitusarvosanoja hyödynnetään lähes kaikilla aloilla (Opintopolku 2018e). Tiettyjä oppiaineita painottavat valintaperusteet tosin konkretisoivat joidenkin opiskelijoiden huolet yleishyödyllisten oppiaineiden painottamisesta ilman alakohtaista merkitystä sekä arvohierarkian muodostumisesta oppiaineiden välille.

Tasa-arvon haasteena voittaja-häviöasetelma

Tasa-arvon käsitykset perustuivat mahdollisimman yhtäläisiin mahdollisuuksiin, jotka antavat myös tilaa hakijan yritteliäisyydelle. Esimerkiksi ulkomaiset valintamenetelmät koettiin näennäisesti tasa-arvoisiksi, sillä hakijat asetetaan keinotekoisesti samoihin lähtökohtiin. Tasa-arvon toteutumista pohdittiin erilaisista opiskelutaustoista tuleville sekä abiturienttien ja vuosia sitten ylioppilaaksi kirjoittaneiden vastakkainasetteluna. Tietty valintamenetelmä on etu jollekin hakijaryhmälle, mutta vaikeus toiselle. Opetusministeriön tavoitteena on yhtenäistää opiskelijavalinta valtakunnallisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9). Opiskelijoiden näkemyksien mukaisesti yksipuolisuus korostaisi toiset hakijat voittajiksi ja toiset häviäjiksi.

Kaikille yhteistä valintakoetta on kuvattu tasa-arvoiseksi, sillä yksilö voi vaikuttaa mahdollisuuksiinsa menestyä (Kupiainen ym. 2018, 113). Opiskelijoiden käsityksissä valintakoe kuvattiinkin mahdollisuutena vasta lukion jälkeen korkeakouluopinnoista

innostuneelle. Siten väli vuosien aikainen kehitys tulee esille, mutta ylioppilaskirjoitusten uusimisessa hakijan koettiin joutuvan palaamaan lukiokontekstiin. Kehitysnäkökulmasta huolimatta abiturienttien tasa-arvoisuus mainittiin lyhyempänä valmentautumisaikana vain yksittäisesti, vaikka jokaisella oli kokemusta suoraan lukiosta opiskelemaan hakemisesta. Korkeakoulujen näkökulmasta abiturienttien asema valintakoemenetelmässä on keskeinen ongelma, ja esimerkiksi lääketieteessä tähän on vastattu yhtenäistämällä valintakoemateriaali lukion oppimäärään (Kupiainen ym. 2018, 110). Opiskelijoiden hyväksi kokemansa opiskelutaidot ovat voineet vaikuttaa abiturienttien vähäiseen huomiointiin, ja opiskelutaidoiltaan heikompi voisi kokea valintakoevalmentautumisen suoraan lukion jälkeen vaikeammaksi.

Ylioppilaskirjoitusten laajamittaisessa hyödyntämisessä tasa-arvon ei koettu toteutuvan eri ikäisten osallistuessa samaan, menestystä sisäisesti suhteuttavaan kokeeseen. Käsitkset erosivat siltä osin, pidettiinkö epätasa-arvon kohteena ylioppilaita vai vanhempia uusijoita. Ongelmiksi koettiin uusijoiden kerryttämä laajempi tieto, ilta- ja päivälukion tasoerot ja lukion kurssien sisältöjen muutokset. On ristiriitaista, miksi valintakokeessa vaatimuksia laajempi tietämys koetaan hyväksi, mutta ylioppilaskokeessa se on ongelmallista. Selityksenä voi olla tarkastelu oman edun kannalta, sillä laajempi tietämys valintakokeessa on tuonut itselle etua. Valintakokeen ja ylioppilaskirjoitusten yhteispisteet koettiin tasa-arvoisimmaksi eri taustaisten hakijoiden huomioimiseksi. Yhteispisteiden tarkoitukseksi on tulkittu yhden huonon suorituksen kompensointi (Kupiainen ym. 2018, 114). Opiskelijoiden kokemuksissa vastaavasti yhteispisteet olivat myös ainut tekijä, jossa huomioitiin ylioppilaskirjoituksissa menestyneiden tasa-arvo heidän saamanaa helpotuksena.

Sosiaalitieteiden opiskelijat pitivät tasa-arvoisen opiskelijavalinnan edellytyksenä riippumattomuutta varallisuudesta. Kaikkien alojen opiskelijat määrittivät tulevansa vähintään keskituloisista perheistä, joten omakohtaisuus näkyi toisenlaisessa tilanteessa olevien huomioimisena. Kritiikin kohteiksi muodostuivat avoimen yliopiston opintojen ja ylioppilaskirjoitusten uusimisen maksullisuus. Muiden näkökulmasta avoimen väylää pidettiin lähinnä varakkaiden kiertotienä opintoihin, joka osoittaa toisella tavoin mahdollisuuden avautumisen ainoastaan tietyille joukolle. Valmennuskurssien maksullisuuden haasteita ei tuotu esiin. Tämä on yllättävää, sillä osa opiskelijoista oli osallistunut

näille. Toisaalta niitä pidettiin selkeästi omana valintana, joka ei kuulu suoranaisesti valintajärjestelmään.

Oma näkemys

Oman näkemykseni mukaan hakijan edun kannalta opiskelijavalinta olisi vaikea toteuttaa yhdellä valintamenetelmällä. Kirjallisuuden tarjoamalla alaan tutustumisella eli käytännössä valintakokeilla on roolinsa opintoihin orientoitumisessa ja alakohtaisen kiinnostuksen vahvistumisessa. Hakijan jaksamisen kannalta materiaalin tulisi kuitenkin olla pituudeltaan ja aikarajaltaan kohtuullinen. Opiskelijoiden käsityksestä hieman poiketen uskon, että korkeakouluvalmiuksiin on mahdollista kehittyä yliopisto-opintojen alkupuolella yhtä hyvin kuin valmentautuessa, jos opiskelutaidot ovat toisella asteella olleet hyvät. Ylioppilaskirjoitukset eivät valmista alakohtaisesti opintoihin. Toisaalta ei ole kohtuullista vaatia erinomaisen suorituksen ylioppilaskirjoituksissa tehneeltä eli opiskelutaidoiltaan todennäköisesti kehittyneeltä toista erinomaista suoritusta. Jonkinlainen todistusväylä olisi oikeudenmukainen. Tällöin nuorelle tulisi lukioaikana tarjota mahdollisuus tutustua kiinnostaviin koulutusaloihin yksilöllisesti, ja siten kehittää tietämystä alasta.

Avoimen väylä on hyvä kannustin vanhemmille hakijoille ja niille nuorille, jotka haluavat hyödyntää välivuotensa opiskellen. Valintamenetelmä voisi säilyä erillisvalintana, sillä valitut ovat tutkinto-opintoja aloittaessaan joka tapauksessa eri vaiheessa kuin muut uudet opiskelijat. Korkeakouluille Opetusministeriön ajama yhteen valintamenetelmään painottuva malli olisi resurssitehokkain. Mielestäni opiskelijavalinnassa hakijanäkökulmaa ei tule kuitenkaan sivuuttaa kuulematta tätä joukkoa. Valintamenetelmien karsimisen sijaan hakijaa selkeämmin helpottaisivat vain niiden yhtenäistäminen valintamenetelmissä ja valintakoeysteistyössä. Nykyinen malli on hakijalle sekava, sillä jopa saman alan koulutuksen valintaperusteet saattavat vaihdella yliopistokohtaisesti.

8.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu toistettavuutta kuvastavalla reliabilitetilla sekä tutkimuksen tarkoituksen toteutumista osoittavalla validiteetilla. Käsitteet eivät ole parhaita laadullisen tutkimuksen arviointiin, jossa luotettavuus perustuu tulos-

ten uskottavuuteen. (Kvale 2007; Tuomi & Sarajärvi 2002, 137.) Perttula (1995, 102–114.) on luonut laadulliselle tutkimukselle soveltuvamman arviointimallin. Luotettavassa laadullisessa tutkimusprosessissa vaiheet linkittyvät toisiinsa ja tutkimuksen tarkoitukseen sekä tehdyt valinnat perustellaan. Tutkimusmenetelmiä yhdistämällä luotettavuutta voidaan parantaa, jos se on perusteltua. Vaiheita linkitettiin teemoittelulla haastattelurungosta tulosten raportointitapaan. Haastatteluteemoihin perustuva tulosten esittäminen ei tuonut esiin kokemusten ainutlaatuisuutta eli uskottavuus olisi kärsinyt, joten tulokset rakennettiin tutkimuskysymyksiä mukailevaksi. Myös pohdintaosiossa hyödynnettiin kokemuksia tiivistävää teemoiteltua esitystapaa. Tehtyjen valintojen soveltuvuus tutkimuksen tarkoitukseen perusteltiin omassa luvussaan. Perusteltuna valintana oli esimerkiksi käyttää aineistonkeruussa ainoastaan haastattelua.

Haastattelun luotettavuuden perusta syntyy esihaastattelusta, jolla tutustutaan kohde-ryhmään, tehdään muutoksia haastattelurunkoon ja suunnitellaan syventäviä lisäkysymyksiä. Kaikkea ei voi ennakoita, joten haastattelua tulee kehittää koko aineistonkeruuprosessin ajan. Laadukkuuden ylläpitämiseksi litterointi tulisi suorittaa viipymättä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72, 184–185.) Suoritetulla esihaastattelulla tavoiteltiin laadukasta aineistonkeruuta, ja siten suunniteltua puolistrukturoitua haastattelurunkoa muokattiin sen pohjalta. Esihaastattelun opiskelijan pääaine oli eri kuin tutkittujen opiskelijoiden, mikä ei tukenut haastattelurungon alapidonnasta muokkaamista. Alakohtaisesti kokemusten ymmärtämistä syventäviä lisäkysymyksiä luotiin varsinaisten haastatteluiden myötä. Litterointi suoritettiin parin päivän sisällä kustakin haastattelusta.

Perttulan (1995, 102–114) kehittämässä luotettavuusmääritelmässä tulokset ovat lähtöisin tutkittavien kokemuksista, ja sidotaan kontekstiin. Analyysivaiheessa subjektiivisuus on osa laadullista tutkimusta, mutta sen merkitys tulee tunnistaa. Tuloksia tulee verrata aiempiin tutkimuksiin, jotta luotettavuus ilmiön kuvaamisessa vahvistuu. Aineiston analyysissä teoriasta haettiin ainoastaan tukea merkittävien kokemusten tunnistamiseen. Aineistosidonnaisuutta vahvistettiin antamalla tilaa kokemuksille, jotka eivät rakennu teoriataustasta tai poikkeavat ainutlaatuisuudellaan. Kontekstisidonnaisuus rakentui opiskelijan alasta ja hakuhistoriasta sekä yliopistosta oppimisympäristönä. Analyysia tehdessä huomiota kiinnitettiin siihen, että omakohtaiset aiemmat kokemukset hakijana ja opiskelijana eli tutkijapositio näkyisi mahdollisimman vähän. Aiempia tutkimustu-

loksia opiskelijoiden käsityksiin suhteuttaessa havaittiin yhtenevyyttä. Validiteettia lisäsi se, että opiskelijat tunsivat valintauudistuksen ennalta ja osasivat siten ottaa siihen kantaa. Valintauudistuksen tunteminen minimoi todennäköisyyttä käsitysten perustumiselle virheellisiin oletuksiin.

Haasteen luotettavuudelle toi haastattelun muotoutuminen lähemmäs strukturoitua kuin strukturoimatonta. Vapaampi strukturointiaste olisi voinut ilmentää kokemuksia syvällisemmin ja edistää tulkintaa ainutkertaisina. Haasteet eivät estäneet tulosten raportointia huolellisuutta ja rehellisyyttä noudattaen. Totuudenmukaiset ja mahdollisimmat virheettömät tulokset luovat luotettavuuden lisäksi perustan eettisyydelle (Kvale 2007). Valintauudistukseen liittyvät kokemukset jakautuivat epätasaisesti ja alojen opiskelijoiden määrät eivät olleet yhteneviä. Tämä ei kuitenkaan heikennä luotettavuutta, sillä tutkimuksen tarkoituksena on ainutlaatuisten kokemusten ymmärtäminen yleistämisen sijaan.

8.3 JATKOTUTKIMUSAIHEET

Opiskelijavalintojen tutkiminen yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta on vain yksi tarkastelutapa aiheeseen, jota voi laajentaa tutkimalla erilaisessa oppimisympäristössä opiskelevia ammattikorkeakouluopiskelijoita. Lukiolaisia tutkimalla saisi selvitettyä käsityksiä valintakokeeseen osallistumisesta, uudistuksen todellisista vaikutuksista lukiopuoleen suorittamiseen ja alusidonnaiseen motivaatioon. Hakijanäkökulmaa edustavat myös vanhemmat hakijat, joista löytyy valintakoemenetelmän häviäjiä eli ilman opiskelupaikkaa jääneitä. Tutkimalla saataisiin selvitettyä, millaiseksi nämä aidot tai oletetut häviäjiryhmät itse kokevat eri valintamenetelmät ja asemansa niissä.

Avoimen väylä on toistaiseksi ollut kapea, mutta sen laajentumisen myötä olisi perusteltua laajentaa eri tavoilla valittuja opiskelijoita vertailevaa tutkimusta. Opiskelijat suhtautuivat kriittisesti avoimen väylän kautta valittujen opiskelutaitoihin, joten tällä valintamenetelmällä valittujen korkeakouluvalmiuksia ja alakohtaista motivaatiota voisi verrata todistus- tai valintakoevalinnalla opiskelupaikan saaneisiin. Korkeakoulujen näkökulmasta vertailu eri valintamenetelmillä valittujen välillä rakentaisi ymmärrystä niiden toimivuudesta. Tällöin myös aloittavien opiskelijoiden mahdollisiin osaamiseroihin osattaisiin vastata.

LÄHTEET

Ahola, S. 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä: 2004: 9.

Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistoista massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Väitöskirja. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti: 30.

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turku: Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti: 54.

Ahvenainen, O., Vehkakoski, T. & Meriläinen, L. 2000. Mistä on hyvä opiskelijavalinta tehty? Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen opiskelijavalintamenettelyn rakenne, toimivuus ja ennustearvo. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos, tutkimusjulkaisuja: N:o 73.

Badcock, P., Pattison, P. & Harris, K-L. 2010. Developing generic skills through university study: A study of arts, science, and engineering in Australia. *Higher Education* 60 (4), 441–458.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. 2015. Beyond dichotomies: competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.

Bridgemann 1992. A comparison of quantitative questions in open-ended and multiple choice formats. *Journal of Educational Measurement* 29 (3), 253–271.

Byrne, M. & Flood, B. (2005) A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education* 29 (2), 111–124.

College Board. 2017. The SAT and Higher Education.

<https://collegereadiness.collegeboard.org/educators/higher-ed>. Luettu 8.12.2017.

Conley, D. 2003. *Understanding University Success*. Oregon: Center for Educational Policy Research.

Elstein, A. S. 1993. Beyond multiple-choice questions and essays: the need for a new way to assess clinical competence. *Academic Medicine* 68 (4), 244–249.

European Commission. 2012. *The European Higher Education Area in 2012: The Bologna Process Implementation Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission. 2012. *Key Data on Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Hakkarainen, P. 1992. Approaches and assessment models in university teaching and learning. Teoksessa: Hakkarainen, P., Jalkanen, H. & Määttä, P. (toim.) *Current visions and analyses on Finnish higher education system*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B: 75*. 136–151.

Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. 2012. *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulun näkökulmasta*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja: 59*.

Helsingin yliopisto. 2017. *VAKAVA -Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto*. Vakavassa mukana olevat koulutukset. Luettu 23.11.2017.

<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/vakava/hakeminen/vakavassa-mukana-olevat-koulutukset#section-25334>

Helsingin yliopisto. 2017. *VAKAVA – Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto*. Edellisten vuosien kokeet.

https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/vakava2017_vastaukset.pdf Luettu 8.1.2018.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Teemahaastattelu: teemahaastattelun historia ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hypén, K. 1993. Haastattelu ja arviointi osana opiskelijavalintaa: Turun yliopiston psykologian laitoksen opiskelijavalinnat 1981–1991. Teoksessa: Tommola, J. (toim.) Kääntäjäkoulutuksen opiskelijavalintaseminaari 1992. Turun yliopisto: Kääntämisen ja tulkauksen keskus. 61–86.

Häkkinen, I. 2004. Do university entrance exams predict academic achievement? St. Louis: Federal Reserve Bank of St Louis.

Härkönen, A. 19.8.2017. Naiset olisivat pääsykoeuudistuksen voittajia. Helsingin Sanomat.

Jalkanen, H. 1992. Selection of matriculated students into further studies. Teoksessa: Hakkarainen, P., Jalkanen, H. & Määttä, P. (toim.) Current visions and analyses on Finnish higher education system. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 13–28.

Jansen, E. & Meer, J. 2012. Ready for University? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher* 39 (1), 1–16.

Jansen, E. P. W. A., & van der Meer, J. 2007. First-year students' expectations and perceptions of readiness before they start university. Teoksessa: *Enhancing higher education theory and scholarship, proceedings of the 30th HERDSA annual conference Adelaide, 8.–11.6.2007*. Higher Education Research and Development Society of Australasia 30, 275–284.

Jeronen, E., Karjalainen, M., Kuoppala, H., Sääsکیlahti, M. & Tirri, H. 2013. Aineenopettajankoulutuksen pedagogisten opintojen opiskelijavalinta muutoksessa – Tapaustutkimus Oulun yliopistosta. *LUMAT* 1 (5), 479–501.

Jussila, M. 1996. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat: kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja: 34.

- Kallio, E. 2007. Aikuisen ajattelun taidot ja valintakokeen haasteet. Teoksessa: Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) *Sattumia vai osumia?:opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 107–120.
- Kangasniemi, M. & Murtonen, M. 2017. Yliopiston toimijoiden näkemyksiä vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidoista. *Yliopistopedagogiikka* 24 (1), 3–10.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa: M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. *Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Korhonen, M. & Kuoppala, M. 2003. *Opas kauppakorkeakouluun pyrkivälle*. Tampere: Takuuvalmennus.
- Kosonen, P. 2007. Valintakokeet- hallintoa ja tekniikkaa vai tutkimuspohjaista asiantuntemusta? Teoksessa: Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) *Sattumia vai osumia?:opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–42.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokinen, S. 2012. Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasearvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46 (4), 334–348.
- Krause, K-L. 2001. The university essay writing experience: a pathway for academic integration during transition. *Higher Education Research & Development* 20 (2), 147–168.
- Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2018. *Ylioppilas valintojen pyörteisissä*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Ainedidaktisia tutkimuksia 14.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. Los Angeles; SAGE.

Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa: Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus. 26–79.

Latto, J. & Latto, R. 2009. Study Skills for Psychology Students. New York: Open University Press.

Leinonen, V-M., Laine, J. & Jääskeläinen, O. 2007. Valtakunnallinen lääketieteellisten alojen opiskelijavalintojen kehittämishanke. Selvitysraportti ja toimenpidesuositus. Turku: Turun yliopiston lääketieteellinen tiedekunta.

Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Slotte, V. 2001. Aiotko opiskelijaksi? Helsinki: Edita.

Lindblom-Ylänne, S. 1999. Studying in a traditional medical curriculum – study success, orientations to studying and problems that arise. A doctoral dissertation. Helsinki: University Press.

Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Leskinen, E. 1999. On the predictive value of entry-level skills for successful studying in medical school. *Higher education* 37 (3), 239–258.

Lowe, H. & Cook, A. 2003 Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal for Further and Higher Education*, 27 (1), 53 – 76.

Lääketieteellisten alojen yhteisvalinta. 2017. Aikaisempien vuosien valintakokeita. http://www.laaketieteelliset.fi/site/files/aikaisempien_vuosien/laak_2017_valintakoe.pdf
Luettu 8.1.2018

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L. & Phillips, A. P. 1990 College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760–768.

McKavanagh, M. & Purnell, K. 2007. Student learning journey: supporting student success through the student readiness questionnaire. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 4 (2), 27–38.

Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 16–80.

Mielityinen, I. & Moitus, S. 2002. *Yliopiston opiskelijavalintojen kartoitus*. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja: 100.

Mikkonen, J. 1993. Näkökulmia opiskelijavalintoihin: mitä ja miten tulisi mitata. Teoksessa: Tommola, J. (toim.) *Kääntäjäkoulutuksen opiskelijavalintaseminaari 1992*. Turku: Turun yliopiston kääntämisen ja tulkkauksen keskus.

Moilainen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.

Myllyniemi, T. & Kiilakoski, S. 2017. Tilasto-osio. Teoksessa: Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja nro. 58. 9–101.

Nieminen, A. 2014. Kokemustiedon määritelmä ja muodot – kohti uutta kokemuksen politiikkaa? Teoksessa: Nieminen, A., Tarkiainen, A. & Vuorio, E. (toim.). 2014. *Kokemustieto, hyvinvointi ja paikallisuus*. Tampere: Turun ammattikorkeakoulun raportteja 177, 14–30.

Niessen, A., Meijer, R. & Tendeiro, J. 2017. Applying organizational justice theory to admission into higher education: Admission from a student perspective. *International Journal of Selection and Assessment* 25 (1), 72–84.

Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C: 309.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. 2017. 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-%20koulutusala.xlsb Luettu 19.2.2018.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Valmiina valintoihin – ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 37.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 17.8.2017. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat uudistetaan. Tiedote. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakoulujen-opiskelijavalinnat-uudistetaan . Luettu 13.12.2017.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Lausuntoyhteenveto OKM:n työryhmäraportista Valmiina valintoihin I – Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Lukioden ja korkeakoulujen välisen yhteistyön kehittämistä valmistelevan työryhmän asettaminen. OKM026:00/2018.

Opintopolku. 2018a. Ensikertalaiskiintiö <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/ensikertalaiskiintio/> . Luettu 5.1.2018.

Opintopolku. 2018b. Turun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta: kasvatustieteiden koulutus. <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.95059293704>. Luettu 20.2.2018.

Opintopolku. 2018c. Turun yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta: lääketieteen lisensiaatti. <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.80226210054> Luettu 20.2.2018.

Opintopolku. 2018d. Turun yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta: sosiaalitieteet. <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.860137694010>. Luettu 20.2.2018.

Opintopolku. 2018e. Yliopistojen todistusvalinnat 2020. <https://opintopolku.fi/wp/opo/korkeakoulujen-haku/mika-korkeakoulujen-opiskelijavalinnoissa-muuttuu-vuoteen-2020-menessa/yliopistojen-todistusvalinnat-2020/#kalops> . Luettu 8.6.2018.

Pekkarinen, T. & Sarvimäki, M. 2016. Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Policy Brief 1/2016.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti. SUFI –tutkimuksia: 14.

Pitman, T. 2016. Understanding ”fairness” in student selection: are there differences and does it make a difference anyway? *Studies in Higher Education* 41 (7), 1203-1216

Raitanen, A. & Kokko, A. 2000. Miten tulevaisuuden ekonomit valitaan? Kauppatieteellisen koulutuksen hakijat, pääsijät ja opiskelijavalintojen kehittäminen. Helsinki: Opetusministeriö.

Reason, R. D., Terenzini, P. T. & Domingo, R. J. 2006. First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education* 47 (2), 149–175.

Ringer, F. 2004. Admission. Teoksessa: Rüegg, W (toim.) A history of the university in Europe. Volume 3. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries. (1800–1945). Cambridge: Cambridge University Press. 233–268.

Räihä, P. 2007. Vakava-hanke mahdollistaa opettajan ammattiin aiempaa laajemman rekrytointipohjan. Teoksessa: Räihä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia?: opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus. 229–247.

Räihä, P. 2010. Koskaan muuttua et saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis: 1559.

Sajavaara, K., & Hakkarainen, K. & Henttonen, A. & Niinistö, K. & Pakkanen, T. & Piilonen A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Helsinki: Edita. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2002.

Salo, M. & Sajama, S. 1992 Pääsykoekirja vai aineistokoe? Raportti yhteiskuntapolitiikan koulutusohjelman pääsykokeesta Joensuussa kesällä 1992. Teoksessa: Salo, M. & Pulliainen, K. (toim.) Aineistokoe yhteiskuntatieteellisissä opiskelijavalinnoissa. Joensuun yliopisto. Hallintoviraston selvityksiä ja julkaisuja N:o 11. 5–20.

Savola, M. 1993. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Asema, tehtävät ja tavoitteet. Teoksessa: Tommola, J. (toim). Kääntäjäkoulutuksen opiskelijavalintaseminaari 1992. Turku: Turun yliopiston kääntämisen ja tulkkauksen keskus. 3–8.

van Schalkwyk, S., Bitzer, E. & van der Walt, C. 2009. Acquiring academic literacy: A case of first-year extended degree programme students. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 27 (2), 189–201.

Talman, K. 2014. Hoitotyön koulutuksen opiskelijavalinnat – Seurantatutkimus kahden valintakoemenetelmän yhteydestä opiskelijoiden osaamiseen ja opiskelumotivaatioon. Väitöskirja. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C: 383.

Tilastokeskus. 13.12.2017. Vain kolmannes uusista ylioppilaista sijoittui välittömästi jatko-opintoihin, peruskoulun päättäneistä opintoja jatkoivat lähes kaikki.
https://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html. Luettu 22.10.2018.

Tirronen, J. 2010. Yliopistoa etsimässä: johdatus yliopiston ajatukseen. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turun yliopiston opinto-opas. 2018. Sosiaalitieteet, valtiotieteiden kandidaatti 2018–2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/2641> Luettu 14.8.2018.

Turun yliopisto. 2017. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta – Vanhoja valintakokeita. https://www.utu.fi/fi/yksikot/soc/opiskelu/opiskelijaksi/vanhat_valintakokeet/PublishingImages/VTM_koe2017.pdf Luettu 8.1.2018.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.

Vuorio-Lehti, M. 2006. Valkolakin viesti: ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Väitöskirja. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C: 253.

Väljäärvi, J. 1997. Millä eväillä lukiosta yliopistoon? Lukiolaisten opiskeluvalmiudet korkeakoulujen opettajien arvioimina. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja A, Tutkimuksia 68.

Wei, H., Li, F. & Gan, L. 2014. Does China's national college entrance examination effectively evaluate applicants? *Frontiers of Economics in China* 9 (2), 174–182.

Wingate, U. 2006. Doing away with 'study skills'. *Teaching in Higher Education* 11 (4), 457–469.

Wong, A. & Trollope-Kumar, K. 2014. Reflections: an inquiry into medical students' professional identity formation. *Medical Education* 2014 48 (5), 489–501.

Yle Uutiset/Honka, N. 21.8.2017. Korkeakoulujen opiskelijavalinta uudistuu – Mitä lukiolaisen kannattaa ottaa huomioon jo nyt? <https://yle.fi/uutiset/3-9784575>. Luettu 20.2.2018.

Yliopistolaki 24.7.2009/558.

LIITE 1

Haastattelupyyntö

27.3.2018

Hei ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelija!

Olen yleisen kasvatustieteen opiskelija Turun yliopistossa ja teen pro gradu - tutkielmaani ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden kokemuksista valintakokeesta sekä opiskelijavalinnalla mitattavista korkeakouluvalmiuksista. Näiden lisäksi käsittelen opiskelijoiden käsityksiä tulevasta ylioppilaskirjoituksiin painotuvasta opiskelijavalintauudistuksesta. Tutkielmaani varten etsin kiinnostuneita yksilöhaastatteluun.

Haastatteluissa käsitellään kokemuksiasi oman opiskelualasi valintakokeesta, havaintojasi yliopistossa opiskelijalta vaadittavista taidoista sekä ajatuksiasi opiskelijavalinnan toteuttamisesta ylioppilastutkintopainotteisesti. Olet sopiva osallistumaan tutkimukseen, mikäli olet ylioppilas, olet ensimmäisen tai toisen vuoden kasvatustieteiden, sosiaalitieteiden tai lääketieteen opiskelija, jolla ei ole taustalla aiempia korkeakouluopintoja tai -tutkintoa. Haastattelu kestää noin 45min ja se toteutetaan Educariumilla tai muussa sinulle paremmin sopivassa paikassa kahdenkeskisesti huhtikuun aikana. Haastattelut nauhoitetaan ja nauhoituksia käytetään vain tätä tutkielmaa varten.

Haastatteluun osallistuneiden kesken arvotaan kaksi Finnkinon elokuvalippua.

Käsittelen haastattelumateriaalia luottamuksellisesti sekä hävitän nauhoitetut haastattelut tutkielman teon jälkeen. Osana luottamuksellisuutta säilytän anonymiteettisi, jolloin sinua ei voida tunnistaa antamistasi vastauksista eivätkä henkilötietosi tule esille missään vaiheessa.

Jos olet kiinnostunut kertomaan kokemuksistasi, otathan minuun yhteyttä haastatteluajan sopimiseksi! Vastaan mielelläni myös mahdollisiin lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Kati Kivimäki

katkiv@utu.fi

LIITE 2

Haastattelurunko

Taustat

- Pääaine?
- Ikä?
- Milloin olet kirjoittanut ylioppilaaksi?
- Miten määrittelisit lapsuudenkotisi sosioekonomisen aseman?
- Millaiseksi koet opintomenestyksesi olleen lukiossa? Entä yliopistossa?

Opiskelemaan hakemisen prosessi

- Mitä opiskelutapoja käytit lukio-opinnoissa?
- Kuinka monta kertaa hait opiskelemaan ja mille aloille?
- Miksi valitsit opiskelualasi? Vaikuttiko ennakkokäsityksesi valintakokeesta alavalintaa-
- si?
- Millä opiskelutavoilla valmentauduit valintakokeeseen?
 - Oletko tarvinnut näitä samoja opiskelutapoja/taitoja yliopisto-opinnoissa?
- Millaisena koit valintakokeeseen valmentautumiseen käytetyn aikamäärän? Oliko koh-
- tuullinen?
- Koetko valintakoekirjallisuuden lukemisesta olleen hyötyä myöhemmin opinnoissasi?
- Minkä verran valintakoe ja siihen valmentautuminen antoivat käsitystä yliopistossa
- vaadittavista opiskelutavoista- ja taidoista?
 - Minkä verran antoivat opiskelualan sisällöstä?

Korkeakouluvalmiuskäsitykset

- Miten lukio- ja yliopisto-opinnot muodoltaan ovat samanlaisia tai eroavat toisistaan?
- Millaisia opiskelutapoja tai -strategioita pidät hyödyllisenä yliopistossa opiskelulle?
- Ovatko jotkut näistä luettelemistasi taidoista sellaisia, joita ei ole tarvittu lukiossa?
 - Onko näiden taitojen vaatimus tullut sinulle yllätyksenä tai haasteellisena?
- Millainen on hyvä opiskelija ominaisuuksiltaan? Millaisia luonteenpiirteitä?
- Oletko havainnut joitain taitovaatimuksia, jotka ovat mielestäsi tyypillisiä akateemisel-
- le oppimisympäristölle/tutkimustaidoille?
- Oletko tunnistanut jotain koulutuslallesä tyypillisiä taitovaatimuksia?

Valintakoe

- Kuvailisitko oman alasi valintakoetta muotoa, minkä tyyppisiä tehtäviä?
 - Millainen kokemus sinulla on oman motivaation osoittamisen mahdollisuudesta
 - valintakokeessa?
 - Mikä oli epäonnistuneinta alasi valintakokeessa?
 - Mikä oli parasta alasi valintakokeessa?
 - Miten oman alasi erityispiirteet tulivat esille valintakokeessa?
 - Millaiseksi koet valintakokeen vaikeusasteen?

- Millaisia ajatuksia sinulla on oman alasi valintakokeen tehtävätyypeistä?
 - Mitattiinko mielestäsi valintakoe kirjallisuuden osaamista kattavasti?
 - Onko ollut samantyyppisiä tehtäviä opinnoissa?
 - Koetko päässeesi esittämään osaamisesi valintakokeessa?
 - Koetko kokeessa olleen jotain puutteita?
- Miten muuttaisit oman alasi valintakoea tai sen tehtävien tyyppiä?
 - Miksi nämä muutokset olisivat mielestäsi hyviä?
- Mitä mieltä olet valintakokeiden asemasta osana opiskelijavalintaa?
- Tulisiko valintakokeessa mielestäsi mitata enemmän tietoja vai opiskelutaitoja?
 - Mitä uskot niiden mittaavan tällä hetkellä?
- Mitä mieltä olet aineistoperusteisista valintakokeista verrattuna etukäteiskirjallisuuden perustuviin?

Lukio & ylioppilastutkinto

- Koetko lukiopinnojen ja ylioppilaskokeiden antavan riittävän pohjan yliopistossa vaadittaville taidoille?
- Mitä ajattelet lukio-opintojen ja ylioppilaskokeiden hyödyllisyydestä oman opiskelualasi opinnoille?
- Millaiseksi mahdollisuudeksi koet lukio-opinnot ja ylioppilaskirjoitukset opiskelumotiivaation osoittamisessa?

Valintapolitiikka

- Mitä ajattelet opiskelijavalinnoissa käytettävästä ensikertalaisuuskiintiöstä?
- Mitä ajatuksia lähivuosina toteuttava ylioppilastutkintoon painottuva valintauudistus sinussa herättää?
 - Olisitko itse hakenut opintoihin mieluummin valintakokeella vai ylioppilastutkinnolla? Miksi?
 - Mitä ajattelet valintakokeen ja ylioppilastutkintomenestyksen yhteispisteistä opiskelijavalinnan menetelmänä?
- Millaisia ajatuksia sinulla on siitä, että jatkossa odotetaan enemmän ylioppilaskokeiden uusimista sisäänpääsyn mahdollistajana?
- Mitä ajattelet avoimen yliopiston opintojen väylästä opiskelijavalinnassa?
- Miten arvelet valintauudistuksen vaikuttavan lukioon ja lukiolaisiin?
 - Entä valintojen oikeudenmukaisuuteen hakijoiden kannalta?
 - Uskotko uudistuksen vaikuttavan yliopiston opiskelijarakenteeseen?
- Mitä ajattelet ulkomailla käytettävistä valintamenetelmistä?