

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Haridusteaduste instituut

Humanitaar- ja sotsiaalinete õpetamine põhikoolis õppekava

Triinu Einberg

ÜLIÕPILASTE HINNANGUD ENDA ÜLIKOOLIVALMIDUSELE JA ÜLIKOOLI  
PAKUTAVATELE TUGIPROGRAMMIDELE TARTU ÜLIKOOLI NÄITEL

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

Läbiv pealkiri: Hinnangud ülikoolivalmidusele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resüme

Uurimused on näidanud, et just esimesel õppeaastal või vahetult selle järel lahkub ülikoolist kõige enam üliõpilasi. Uurimisprobleemist tulenevalt on töö eesmärgiks selgitada välja üliõpilaste hinnangud enda ülikoolivalmidusele ja ülikooli pakutavatele tugiprogrammidele.

Uurimuse eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus. Uurimuse andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Uurimuse tulemused osutasid, et gümnaasiumikogemus oli uuritavatel üsna erinev. Näiteks mõnes koolis pakuti õpilastele ekskursioone, et ülikoolidega tutvuda, koolis käisid ülikoolide esindajad ülikooli tutvustamas, seevastu teistes koolides niisuguseid võimalusi ei olnud. Tõsisemaid probleeme seoses ülikoolis õppimisega ilmnis vähesel määral. Uuritavad olid enda hinnangul tugiteenuseid kasutanud pigem vähe, kuid nendega, mida oldi kasutanud, olid uuritavad rahul.

Märksõnad: esmakursuslased, väljalangevus, kohanemine, tugi

The first year of university study has been considered as one of the most problematic, since the largest number of dropouts occur during or immediately after first year. The aim of this qualitative study is to describe first-year students' understanding of their previous school experience. In addition, to determine if the preparation received from previous educational level was sufficient in order to successfully adjust to university life. Lastly, to describe the importance of support services University of Tartu offers to first year students in the eyes of these students. In addition, it was also important to learn what else the university could have done in order to support the studies of first-year students. It was discovered, that although the previous educational experience among the participants was quite different, there were no serious problems with adjustment for most students. Additional support was needed by one participant.

Keywords: first year students, dropout, adjustment, support

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
1. Teoreetiline taust .....	5
1.1 Töös kasutatavad mõisted .....	5
1.2 Koolikultuur õpilase ülikoolivalmiduse toetajana .....	6
1.2.1 Ülikooliteemaline ettevalmistus .....	7
1.2.2 Akadeemiline ettevalmistus .....	8
1.2.3 Õpilast ümbritsevate võrgustike mõju .....	10
1.3 Ülikooli võimalused üliõpilaste toetamiseks .....	11
2. Metoodika .....	12
2.1 Valim .....	12
2.2 Andmete kogumine .....	13
2.3 Andmeanalüüsimetod .....	15
2.4 Usaldusväärse tagamine .....	16
3. Tulemused .....	16
3.1 Koolikultuur .....	16
3.2 Vanemad .....	20
3.3 Õpioskused .....	22
3.4 Ülikool .....	23
4. Arutelu .....	25
4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus .....	27
Tänuõnad .....	28
Autorsuse kinnitus .....	28
Kasutatud kirjandus .....	29
Lisa 1 .....	32
Väljavõtte uurijapäevikust .....	32
Lisa 2 .....	33
Seosed koolikultuuris .....	33

## Sissejuhatus

Esimest õppeaastat on peetud üheks kriitilisemaks perioodiks ülikooliõpingute jooksul. Uurimused on näidanud, et just esimesel õppeaastal või vahetult esimese õppeaasta järel lahkub ülikoolist kõige enam üliõpilasi (Johnson, 2008; Soen & Davidovitch 2008; Yorke & Longden, 2008). Tartu Ülikooli Tegevusaruande (2012) andmetel oli õpingud katkestanud või eksmatrikuleeritud 2012. aastal kokku 2629 üliõpilast, neist 38% olid esmakursuslased. Tartu Ülikooli õppeosakonna andmeil katkestas 2013/2014. õppeaastal õpingud 2464 üliõpilast, neist 37% olid esmakursuslased. Muraka, Lepiku, Dsissi, Tõugu ja Veski (2007) uuringust ilmnes samuti, et ligi pooled ülikoolidest väljalangenutest olid (2007. aastal) esmakursuslased. Õpingute katkestamise juures olulisemate põhjustena nimetati vale erialavalikut, töö ja perega seotud probleeme ning majanduslikke raskusi. Muuhulgas nimetas 40% uuritavatest põhjuste hulgas ka kõrgkoolipoolset ebapiisavat tuge ja abi (Murakas et al., 2007).

Uurimused on näidanud, et õpilase ülikoolivalmidust võib mõjutada varasem koolikeskkond (Strick, 2012). Aldana (2013) ning Jansen ja Suhre (2010) leidsid, et üldhariduskoolidel on erinevad võimalused, ressursid ja oskused õpilaste ettevalmistamiseks ülikooliks. Kõikidel koolidel ei pruugi olla sarnased võimalused selleks, et tutvustada õpilastele erinevaid erialasid või ülikoole, mis võib avaldada mõju õpilaste erialavaliku õnnestumisele (Aldana, 2013; Jansen & Suhre, 2010). Lisaks eelnevalt mainitud probleemidele võib olla üheks õpingute katkemise põhjuseks või seda soodustavaks teguriks ka üliõpilaste ebapiisavad õpioskused. Sageli kujundab õpilane õpiharjumuse juba gümnaasiumis, mis hakkab hiljem mõjutama õpingutega toimetulekut ülikoolis (Rogers, 2012). Samuti ei pruugi õpioskused, mida gümnaasiumis rõhutatakse, kattuda nendega, mida võib vaja minna ülikoolis (Jansen & Suhre, 2010).

Lisaks õpioskustele võivad ülikoolivalmidusele mingil määral avaldada mõju gümnaasiumi õpilaskonna ja sõprade suhtumine ülikoolis õppimisse. Suhtumine võib väljenduda näiteks selles, kui suur osa kooli õpilastest plaanib jätkata õpinguid ülikoolis (Engberg & Wolniak, 2010). Õpilase sõprade ja eakaaslaste kõrval on oluline veel ka vanemate toetus hariduse omandamisele (Collins, 2011).

Eelnevast tulenevalt on töö uurimisprobleem, miks on õpingute katkestamine ülikoolist esimesel õppeaastal nii suur ning millised on üliõpilaste hinnangul selle peamised põhjused.

Uurimisprobleemist tulenevalt on töö eesmärgiks selgitada välja üliõpilaste hinnangud enda ülikoolivalmidusele ja ülikooli pakutavatele tugiprogrammidele. Uurimuse eesmärgi täitmiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad üliõpilased oma eelnevast haridusasutusest saadud ettevalmistust ülikooliõpingutega toimetulekuks?
2. Milliseid probleeme kõige enam ülikooliõpingutega kohanemisel välja tuuakse?
3. Milliseid tugiteenuseid peavad üliõpilased vajalikuks esmakursuslastele ning kuidas ollakse rahul olemasolevate teenustega?

Töö jaguneb neljaks suuremaks peatükiks. Esimeses antakse ülevaade teemakohasest kirjandusest ja selgitatakse töös kasutatavaid mõisteid. Teises kirjeldatakse uurimuse meetodikat. Kolmandas peatükis kirjeldatakse tulemusi. Neljandas peatükis arutletakse olulisemate tulemuste üle.

## 1. Teoreetiline taust

### 1.1 Töös kasutatavad mõisted

Õpitaktikad (*study tactics*)- Õpitaktika on tegevus või konkreetne protseduur, näiteks tekstis olulisema allajoonimine või õppematerjalist kokkuvõtete tegemine. Õpitaktikate õpetamisel keskendutaksegi üldiselt konkreetsetele tegevustele, nagu näiteks konspekterimine. Õpitaktikad ise aga ei kindlusta häid akadeemilisi tulemusi ning efektiivset õppimist. Lisaks taktikate rakendamisele on vajalik, et õpilane mõtleks oma õppimisest, jälgiks ja planeeriks seda. Õpitaktikaid aitab efektiivsemaks muuta õpistrateegia kasutamine (Gettinger & Seibert, 2002).

Õpioskused (*study skills*)- Akadeemilise kompetentsuse aluseks on õpioskused, nimelt on keeruline akadeemiliselt areneda, kui ei ole teadmisi sobivatest õpioskustest ja/või ei tulda toime õpioskuste rakendamisega. Õpioskused hõlmavad suure hulga koordineeritud kognitiivseid oskusi, mis toetavad õppimist. Kitsamalt tähendavad õpioskused suutlikkust valida õppijale, olukorrale ja ülesandele vastav õppimisviis (õpitaktika). Selleks võib olla näiteks konspekterimine, loengu kuulamine või oma teadmiste kontrolliks proovikontrolltööde lahendamine. Õpioskuste rakendamise juures on oluline motivatsioon (Gettinger & Seibert, 2002).

### *1.2 Koolikultuur õpilase ülikoolivalmiduse toetajana*

Corwin ja Tierney (2007) järgi iseloomustab iga asutust kultuur, mis väljendub konkreetse asutuse väärtustes ja sisekliimas. Sama võib välja tuua ka koolide puhul. Koolikultuur ilmneb muuhulgas õpilaste omavahelises suhtlemises, kui populaarseks peetakse konkreetse kooli õpilaste hulgas õppimist, akadeemilist edukust (Corwin & Tierney, 2007). Teadlikku õpilaste ülikoolivalmiduse kujundamise arendamist nimetatakse erinevates uurimustes ülikoolis õppimise kultuuriks (*college-going culture*), mis ühtlasi tagab maksimaalselt õpilaste ülikooliks ette valmistamise (Collins, 2011; McKillip, Godfrey, & Rawls, 2012). Ülikoolis õppimise kultuuri toimimiseks on vaja, et õpilased mõistaksid ülikoolihariduse tähendust nende tulevikule. Seejuures on oluline, et õpilased näeksid ülikooli ja sellega seonduvat positiivselt (Radcliffe & Bos, 2013).

Toimiva ülikoolis õppimise kultuuriga koolides on sageli selgelt sõnastatud kooli missioon (Aldana, 2013). Töö autori arvates võib tuua näite Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasiumi kodulehelt (2015): „Sütevaka avardab noorte maailmavaadet, julgustab neid looma, valikuid tegema ning vastutama. Sütevaka gümnaasium on näide sellest, et koos saavad eksisteerida väga head õpitulemused ning väga hea sisekliima. Sütevaka gümnaasiumis on õpilastel võimalus omandada kvaliteetne haridus, mis tagab konkurentsivõime järgmistel haridustasemetel.“

Selgelt sõnastatud missioon aitab töötajatel võimalikult sarnaselt aru saada kooli rollist. Selleks, et kooli missioonis sõnastatud eesmärgid ja väärtused õpilasteni jõuaks, on oluline roll suhtlusel kooli töötajate ja õpilaste vahel (Aldana, 2013; McKillip et al., 2012).

Üldine läbisaamine õpilaste ja õpetajate vahel peaks olema sõbralik ning vastastikune suhtlemine sage (Aldana, 2013; McKillip et al., 2012). Sage suhtlemine õpetajatega, koos klassiga või individuaalselt, aitab õpilastel hiljem ülikoolis mõnevõrra kergemini kohaneda. Hudley, Moschetti, Gonzalez, Cho, Barry ja Kelly (2009) uurimusest selgus, et õpetajatega koolis rohkem suhelnud õpilased tundsid end hiljem ülikoolis kompetentsematena. Sõbralikud suhted õpetajate ja õpilaste vahel toetavad kooli eesmärkide jõudmist võimalikult paljude õpilasteni. Õpilastele, kellel koolis probleeme pole, mõjuvad sõbralikud suhted motiveerivalt. Samas on siis lihtsam probleemide puhul abi pakkumine ja küsimine või vastu võtmine. Näiteks julgevad õpilased, kes õpetajaga hästi läbi saavad, suurema tõenäosusega temalt selgitusi küsida, kui midagi jäi segaseks. Lisaks, kui õpetaja, kellega on õpilastel hea läbisaamine pakub

lisamaterjale või näiteks konsultatsioone, on tõenäolisem, et õpilased pakutud abi vastu võtavad (Aldana, 2013; McKillip et al., 2012).

Kooli tasandil võimaldab ülikoolis õppimise kultuuri toetada see, kuidas räägitakse ülikoolist klassis või mõnel suurema osalejate arvuga üritusel (aktusel). Näiteks võidakse väljendada, et kõigilt õpilastest oodatakse häid tulemusi ning arvatakse, et need on kõigile jõukohased. Häid tulemusi saab oodata tingimusel, et pakutakse piisavat akadeemilist ettevalmistust, muuhulgas alustadmisi, et jätkata õpinguid ülikoolis. Samuti on oluline ülikooli kohta piisava info võimaldamine (Aldana, 2013). Oluline on anda ülevaade erinevatest erialadest ning õpilase suunamine sinna, kust ta leiab täiendavat ülikooli puudutavat infot (Corwin & Tierney, 2007).

### *1.2.1 Ülikooliteemaline ettevalmistus*

Seoses ülikoolis õppimise kultuuriga mõistetakse ülikooliga seotud ettevalmistuse ja toe all erinevaid programme, tegevusi, sekkumisi ja muud taolist, mis on mõeldud abistama kõiki kooli õpilasi saavutamaks ülikoolivalmidust. Siia alla kuulub informatsiooni jagamine seoses ülikoolidesse kandideerimise protseduuridega, lahtiste uste päevad ja töövarjuvõimalus. Samuti ka karjäärinõustamine (Aldana, 2013).

Radford, Berkner, Wheelless ja Shepherd (2010) leidsid, et edu gümnaasiumis ja edasine õpingute jätkamine ülikoolis võib olla mõjutatud õpilase kodusest taustast. Leiti ka, et kui õpilase vanemad olid õppinud ülikoolis, oli tõenäolisem, et kodus pakuti enam toetust ning infot, mida on vaja ülikooli jõudmiseks ja seal kohanemiseks. Samuti mõjus vanemate ülikooliharidus positiivselt õpilaste õpimotivatsioonile (Radford, Berkner, Wheelless, & Shepherd, 2010). Olulisemaks on koolis pakutavat ettevalmistust peetud just neile õpilastele, kes kodust vajalikku infot või toetust ei pruugi saada (Strick, 2012). Toe pakkumisele tasuks eriti rõhku panna koolides, mille õpilaskonna hulgas ei ole ülikoolis õpingute jätkamine olnud nõ normiks (McKillip et al., 2012).

Mitmed uurimused (Aldana, 2013; King, 2012; Radcliffe & Bos, 2013) soovivad koolidel toetada õpilastel ülikoolist võimalikult põhjaliku ülevaate saamist. Selleks soovitatakse võimalusel korraldada ülikoolidesse ekskursioone või muid külastusi (Aldana, 2013; King, 2012; Radcliffe & Bos, 2013). Samuti soovitatakse ülikoolidest kutsuda esindajaid gümnaasiumisse ülikoole tutvustama (Aldana, 2013).

Ettevalmistus võib olla veel väljendatud läbi grupiviisilise või individuaalse nõustamise (Strick, 2012). Nõustamine võib olla ametlik või mitteametlik. Ametlik nõustamine toimub kokkulepitud ajal õpilase või õpilaste ja nõustaja või mõne teise, selleks ette nähtud töötaja vahel (Aldana, 2014). Mitteametlikuks nõustamiseks võib pidada ka seda, kui õpetajad jagavad klassile infot seoses ülikooli või karjääriga. Selleks võivad õpetajad rääkida enda ülikoolikogemusest, tuua näiteid sellest, kuidas aja planeerimisega toime tulla (Corwin & Tierney, 2007). Ettevalmistust pakkuva õpetaja puhul on oluline, et ta saaks hästi läbi õpilastega ning et tal poleks õpilaste suhtes eelarvamusi (McKillip et al., 2012). Individuaalne mitteametlik nõustamine võib toimuda nii, et õpilane küsib õpetajalt mingil teemal nõu, juhendamist, lisamaterjale (Aldana, 2013).

Kõige efektiivsem tugi õpilastele on McKillip et al. (2012) uurimuse järgi individuaalne, kuid ka grupi roll on oluline. Õpilast ümbritsevate võrgustike tähendusest räägitakse põhjalikumalt järgnevas alapeatükides. Individuaalse sotsiaalse toe pakkumise puhul on oluline nõustaja ja nõustatava hea läbisaamine (McKillip et al., 2012). Õpetajate ja nõustajatega suhtlemisel ülikooliõpingutele eelneval ajal ja nende toetusel, on arvestatav positiivne mõju tulevaste üliõpilaste sotsiaalsele ja akadeemilisele kohanemisele (Hudley et al., 2009).

### *1.2.2 Akadeemiline ettevalmistus.*

Ilma teatud alusteadmisteta (näiteks teadmised bioloogiast meditsiini õppima minnes), on keeruline ülikoolis toime tulla. Seega loetakse akadeemilist ettevalmistust oluliseks ülikoolivalmiduse osaks (Radcliffe & Bos, 2013). Akadeemiline toimetulek eelnevas haridusastmes on oluline tegur, mis aitab ennustada õpilase edukust ülikoolis (Kim & Nunez, 2013; McKillip et al., 2012).

Üks peamisi oskusi, mida ülikoolis toimetulekuks vajatakse, on akadeemilise kirjutamise oskus. Sealjuures on oluline osata arusaadavalt kirjutada ning saada aru akadeemilistest tekstidest (Hungerford-Kresser & Amaro-Jimenez, 2012). Toimetulekuks on oluline veel ka üldisem funktsionaalne lugemisoskus. Kui õpilastel ülikooli alguseks on need oskused omandatud, toimub kohanemine oluliselt kiiremini kui oskuste puududes. Seetõttu on oluline, et koolid pööraksid nende oskuste arendamisele tähelepanu (Ruecker, 2012).

Ülikoolivalmiduse toetamiseks võivad koolid pakkuda õpilasi huvitavale ainele sügavama lähenemise võimalust. Selleks võivad olla näiteks lisamaterjalid või ringid (Aldana, 2013).

Hungerford-Kresser ja Amaro-Jimenez (2012) leidsid, et oluline akadeemilise eduga seotud valdkond on aja planeerimine. Kuna ülikoolis on seoses aja planeerimisega suurem vabadus, ei pruugi kõik esimese aasta üliõpilased olla kujunenud piisavalt ennastjuhtivaks õppijaks, et aja juhtimisega edukalt toime tulla. Ka eelmises haridusastmes edukad õpilased võivad vajada ajakasutusoskuste teadlikku arendamist, kui gümnaasiumis ei ole toimetulek olnud niivõrd otseses seoses isiklike aja planeerimise oskustega (Hungerford-Kresser & Amaro-Jimenez, 2012).

Marrs ja Sigler (2012) leidsid, et õpingutega toimetulekuks ülikoolis on oluline nii üliõpilase õpihoiak, mis võib olla sügav või pindmine kui ka saavutuspõhine lähenemine. Sügav õpihoiak ja saavutuspõhine lähenemine on seotud hea akadeemilise toimetulekuga ning ka ülikooli õigeaegse lõpetamisega. Sügav õpihoiak tähendab õppimist, milles keskendutakse teemade mõistmisele. Sellele vastandub pinnapeale õpihoiak, mis pigem keskendub testideks õppimisele. Saavutuspõhine lähenemine kujutab endast hoiakut, kus õpilane teeb seda, mis on vajalik, et koolis või ülikoolis toime tulla ja edukas olla. Seega võib saavutuspõhine lähenemine mingi piirini olla seotud ka pindmise õpihoiakuga. Parim variant edu saavutamisel on saavutuspõhine lähenemine koos sügava õpihoiakuga. See muudab koolis või ülikoolis toimetuleku lihtsamaks (Marrs & Sigler, 2012).

Edukaks toimetulekuks ülikoolis on vajalik leida õpistiilile vastavad õpimeetodid. Õppimist toetab oskus aega planeerida (Jansen & Suhre, 2010). Üldiselt nõuab edukalt õppimisega tegelemine küllaltki suurt ennastjuhtivust (Marrs & Sigler, 2012). Ennastjuhtivus on seotud sügava õpihoiakuga, millega käib kaasas valmisolek oma õpikäitumist vastavalt olukorrale kohandada (Ward, 2011). Sobivate õpikäitumiste kujundamiseks on tarvis lisaks motivatsioonile ka oskusi ja teadmisi sellest, milline on isiklik õpistiil (Goldfinch & Hughes, 2007).

Õpistiil tähendab püsivat viisi, kuidas õpilased eelistavad õppida. Õpistiili kaudu korrastatakse informatsiooni, jäetakse seda meelde, luuakse seoseid jne (Kadajas, 2005). Õpilane ei pruugi teada õpistiilide konkreetseid nimetusi (visuaalne, auditoorne jne), kuid oluline on leida, milliseid meetodeid kasutades on õppimine kõige tulemuslikum. Sobivaimad meetodid õppimiseks leitakse katsetades, mis õppijale sobib, milleks omakorda on tarvis piisavalt õpimotivatsiooni (Goldfinch & Hughes, 2007).

Oluline on ka organiseeritud lähenemine õppimisele (Marrs & Sigler, 2012). Organiseeritus võimaldab õpilasel teemasid mõista ning omavahel seostada. Eriti oluline on organiseeritus selleks, et traditsioonilise koolisüsteemi kontekstis saavutada häid tulemusi (Li, Yu, Liu, Shieh, & Yang, 2014). Edukaks toimetulekuks on tarvis, et õpilased suudaksid enda teadmisi ise kontrollida, leida seoseid teemade vahel jne. Õpilane peaks suutma enda õpimotivatsiooni toetada. Ülikoolis vajalikud õpioskused ei pruugi olla samaväärselt olulised gümnaasiumis. Väljalangevus ülikoolist tuleneb küll mitmetest faktoritest, kuid vajalike õpioskuste puudumine süvendab nende üliõpilaste probleeme, kellel on suurem risk välja langeda (Marrs & Sigler, 2012).

Oluline on ka oma valmisolek muutusteks. See võib tähendada, et õpilased teavad, et mingeid oskusi on ülikoolis rohkem vaja kui gümnaasiumis või erinevad gümnaasiumis õpetatust. Siin sobib näiteks juba varasemalt mainitud kirjastiil. On hea, kui õpilane on teadlik, et tema kasutatav kirjastiil võib vajada ülikoolis edukaks toimetulekuks arendamist või ka muutmist (Goldfinch & Hughes, 2007).

### *1.2.3 Õpilast ümbritsevate võrgustike mõju.*

Uurimused on näidanud, et õpilaste kaaslastel võib olla õppimisele ja ülikooliplaanidele arvestatav mõju. Mida rohkem on õpilase kaaslased ja sõbrad suunatud edasiõppimisele, seda suurema tõenäosusega jätkab ka see õpilane õpinguid kõrgkoolis (Engberg & Wolniak, 2010). Õpilase kaaslastest tuleneva mõju olulisus on erinevatele õpilastele erinev. Ellison, Wohn ja Greenhow (2014) uurimuses leiti, et ülikooliharidusega vanemate lastel ei ilmnunud nii selgelt eelnevalt mainitud seost (Ellison, Wohn, & Greenhow, 2014). Sellegipoolest on sõprade ja kaaslaste mõjul suhteliselt sageli märkimisväärne roll õpilase ülikooliplaanide kujunemises (Hudley et al., 2009; Ellison, Wohn, & Greenhow, 2014). Juhul, kui õpilase sõbrad on gümnaasiumis edasiõppimisest huvitatud ja akadeemiliselt aktiivsed, on õpilasel suure tõenäosusega lihtsam suhelda kaaslastega ülikoolis (Hudley et al., 2009).

Ülikoolivalmiduse kujunemises on peale kaasõpilaste oluline roll õpilase lähedastel täiskasvanutel, peamiselt perekonnal. Seetõttu on mõned uurijad seisukohal, et võimalusel oleks oluline kaasata kooli tegemistesse mitte ainult õpilased, vaid ka nende pereliikmed (Engberg & Wolniak, 2010). Õpilase tajutud vanematepoolne toetus õppimisele on mitmete uuringute tulemusel oluline ülikoolis jätkamist soodustav faktor (Collins, 2011; Hudley et al., 2009). Vanemate toetus võib avaldada tugevat mõju õpilastele suunatud ja ülikoolis õppimise kultuuri toetavate sekkumiste või programmide edule. Samuti on võimalik vanemaid kaasates

ennetada või lahendada võimalikke probleeme (Collins, 2011; Lukk, 2008). On leitud seos õpilaste paremate õpitulemuste ja kooli-kodu tiheda koostöö vahel. Siiski ei ole see seos täielikult selge ega väljendu järjepidevalt eri gruppide juures ühtmoodi. Kõrgema sotsiaalmajandusliku staatusega peredes võib kaasamisel olla ka õppimisele negatiivne mõju (Lukk, 2008).

### *1.3 Ülikooli võimalused üliõpilaste toetamiseks*

Ühed olulisemad oskused, mis ennustavad üliõpilase toimetulekut ülikoolis, on oskus planeerida ajakasutust ja üliõpilase ennastjuhtivus. Kusjuures ajakasutusega seotud oskused on mõningate uuringute järgi pikemas perspektiivis kõige olulisemad tegurid. Kitsantas, Winsler ja Huie (2008) uuringus olid üliõpilastel, kes teiseks õppeaastaks ülikooli ei naasnud, veidi halvemad ajakasutusoskused kui neil, kes jätkasid õpinguid. Efektiivne ajakasutamise oskus on eriti oluline noorematele üliõpilastele, et tulla toime suurema vabadusega ülikoolis (Kitsantas et al, 2008).

Ajakasutusoskuse paranedes paranevad tõenäoliselt ka akadeemilised tulemused (Marrs & Sigler, 2012). Kuigi üheks võimaluseks, kuidas toetada üliõpilaste aja planeerimise oskusi ja enesetõhusust, on selleteemalised sissejuhatavad ained, ei ole need ühtmoodi kõigile üliõpilastele vajalikud. Seega ei ole üldjuhul vajadust muuta sissejuhatavad ained, mis õpetaks aega planeerima või muid oskusi, kohustuslikuks. Tegemist võiks olla näiteks vaba- või valikainega. Sellised ained võiksid aidata toime tulla aja planeerimisega, õpetaks ja/või toetaks vajalikke õpioskusi ning aitaks säilitada nii vaimset kui füüsilist tervist. Sissejuhatavad ained annavad tudengitele lisaks oskuste arendamisele võimaluse omavahel suhelda (Clark & Cundiff, 2011). Oluline oleks pakkuda esimesel aastal nõustamist ka õppetööga seotud küsimustes, sealhulgas ka õppekava täitmise osas (Murakas, Lepik, Dsiss, Tõugu & Veski, 2007).

Toetusprogrammide eduks on vajalik leida konkreetne sihtgrupp. Väljalangemisohus üliõpilastel ilmneb negatiivne suhtumine ja madal rahulolu seoses ainekursustega ning kogu ülikoolikogemusega. Selliste üliõpilaste identifitseerimine on eriti oluline just esimesel semestril, kuna probleemid võivad tekkida ebarealistlike ootuste tõttu. Ülikool saaks toetada tõepärase nägemuse kujunemist ülikoolist. Ka ettekujutus sellest, mida oodata enda võimetest näiteks aja planeerimisel peab olema realistlik (James, Krause & Jennings, 2009).

Oluline on oskus maksimaalselt kasutada kättesaadavaid ressursse ja julgus küsida vajadusel abi, näiteks õppejõududelt, üliõpilasnõustajatelt või muudelt töötajatelt ning miks

mitte ka kaasüliõpilastelt. Takistavaks asjaoluks abi küsimisel võib saada abi küsimisega seotud negatiivsed hoiakud. Uurijad on oletanud, et abi vajamist ja otsimist võidakse pidada omaette probleemiks, mitte võimalikuks lahenduseks mingile probleemile. Niisugune suhtumine võib olla ka segavaks asjaoluks enda identifitseerimisel eduka üliõpilasena. (Hungerford-Kresser & Amaro-Jimenez, 2012).

Tartu Ülikoolis selgitavad üliõpilaseks olemise põhimõtteid ning aitavad kohanemisel tuutorid. Pakutakse ka nõustamist õppekorralduse küsimustes, karjäärinõustamist, ettevõtluse alustamise teemalist nõustamist, psühholoogilist nõustamist ning nõustamist erivajadustega üliõpilastele (Tartu Ülikooli koduleht, 2015).

Teoreetilisi vaatenurki kokku võttes võiks öelda, et konkreetse kooli kultuur on õpilaste ülikoolivalmiduse kujunemises oluline tegur. Koolikultuuri osaks on muuhulgas ka kooli töötajate nägemus oma rollist õpilaste ülikoolivalmiduse toetamisel. Samuti ka õpilaste nägemus ülikooliga seotust. Õpilaste kodune tugi on abiks ülikoolis õppimise kultuuri kujundamisele.

Ülikoolis haridustee jätkamiseks on vajalik saavutada akadeemilised tulemused, mis võimaldaksid jõuda ülikooli ning seal õppida. Oluline on õpilase õpihoiak ning motivatsioon, millest tuleneb valmisolek leida sobivad õpitaktikad ja strateegia. Lisaks akadeemilisele juhendamisele saavad gümnaasiumid pakkuda õpilastele ülikooli jõudmiseks ja seal paremaks kohanemiseks tuge, mida nimetatakse ka sotsiaalseks toeks. Käesolevas kontekstis on sotsiaalne tugi üsna lai mõiste ning hõlmab suures osas informatsiooni võimaldamist seoses ülikooliga.

Ülikoolis õppimiseks peaks õpilane olema kujunenud ennastjuhtivaks õppijaks. Teadlik peaks olema sellest, millised õpitaktikad konkreetse õpilase jaoks sobivad, kuid siiski tasuks jääda paindlikuks, et vajadusel käitumisi muuta. Samuti on oluline, et ettekujutus ülikoolis õppimisest oleks realistlik.

## 2. Metoodika

### 2.1 Valim

Valimi moodustamiseks kasutati eesmärgipärast valimit, kus uuritavad valitakse kindlate kriteeriumite alusel (Õunapuu, 2014). Kriteeriumeid oli kaks. Esiteks, et uuritavad oleksid arstiteaduskonna üliõpilased ning teiseks, et tegemist oleks esimese kursuse üliõpilastega

Esimese kriteeriumi puhul toetuti Engbergi & Wolniaki (2010) uurimusele, milles leiti, et eelnevast haridusasutusest saadud ettevalmistus on eriti oluline pikema kestusega erialade puhul. Sellest tulenevalt valiti uuritavateks arstiteaduskonna üliõpilased.

Teise kriteeriumi valimisel lähtuti varasematest uurimustest, mille kohaselt kõige enam üliõpilasi katkestab oma õpingud esimesel õppeaastal (Tartu Ülikool Tegevusaruanne, 2012).

Uuritavad 1, 2 ja 4 olid lõpetanud gümnaasiumid, mida peeti kas mingis piirkonnas keskmisest paremaks ja/või tegeles see kool mingi õppesuunaga rohkem süvitsi. Näiteks pandi enam rõhku reaalainetele või pakkus kool valikaineid, mida nõ piirkonna tavakoolides õpilastele ei võimaldatud. Kolmas uuritav oli enda sõnul käinud tavakoolis.

Tabelis 1 on toodud uuritavate taustandmed. Nimed asendasin lihtsalt sõnaga „uuritav“ ning numbriga. Lisaks leiab sealt ka uuritava teaduskonna, eriala ja kas uuritav intervjuerimise hetkel õppis aktiivselt ülikoolis või mitte.

Tabel 1. *Uuritavate taustandmed*

<b>Uuritav</b>	<b>Teaduskond</b>	<b>Eriala</b>	<b>Staat</b>
Uuritav 1	Arstiteaduskond	Proviisor	Õpib
Uuritav 2	Arstiteaduskond	Arst	Õpib
Uuritav 3	Arstiteaduskond	Arst	Õpib
Uuritav 4	Arstiteaduskond	Arst	Akadeemilisel puhkusel

## 2. 2 Andmete kogumine

Uuritavate leidmiseks võeti ühendust töö autori endise gümnaasiumiga, mille vilistlaskonna kontaktisiku abil leiti esimese uuritav. Kaks järgnevat uuritavat leiti, kirjutades töö autori ühiselamu *Facebooki* kommuuni. Neljas uuritav leiti juhuslikult ühise tuttava kaudu. Ühegi uuritavaga ei toimunud kohtumisi enne intervjuu läbi viimist, kuid uuritavatele kirjeldati e-posti teel või uuritavaga *Facebookis* sõnumeid saates lühidalt intervjuu protseduuri.

Uurimuse eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivne uurimus, kuna see meetod annab uuritavatele suurema eneseväljendusvabaduse. Mõtteid on võimalik oma sõnadega edasi anda ning kvalitatiivne meetod on suhteliselt paindlik võrreldes teiste andmekogumise meetoditega (Laherand, 2008).

Intervjuu oli poolstruktureeritud. Paigas olid teemade grupid ja peamised küsimused, millest lähtuda. Siiski oli võimalus küsimusi vajadusel uuritavatele selgitada, küsida lisaküsimusi jne. Mõnel korral jäeti küsimus(ed) vahele, kui intervjuueeritav andis ühele küsimusele vastates vastuse ka mõnele järgnevale küsimusele. Küsimuste vahele jätmist sellel põhjusel toimus esimeses ja teises intervjuus, kuna intervjuueeritavad olid avatud.

Teemad jagunesid viieks grupiks. Need olid:

- Küsimused seoses gümnaasiumi koolikultuuriga
- Küsimused seoses ülikooliteemalise ettevalmistusega
- Küsimused seoses uuritava sotsiaalsete võrgustikega
- Küsimused seoses akadeemilise ettevalmistusega
- Küsimused seoses ülikooliga

Küsimuste koostamisel tugineti uurimisprobleemile ja uurimisküsimustele. Uurimisküsimuste koostamisel tugineti Aldana (2013) uuringule.

Esimese küsimuste grupiga sooviti saada teada saada, kuidas rääkisid õpetajad gümnaasiumis ülikoolist ning kas arvati, et see on kõigile õpilastele saavutatav. Kui suur osa õpilaskonnast plaanis ülikoolis õppida. Teise küsimuste grupiga sooviti teada saada, millist infot jagati koolis seoses ülikooliga ning kas ja kuidas toetati seda, et õpilased saaksid piisavalt infot ülikooli kohta. Kolmanda grupi moodustasid küsimused, mille eesmärk oli välja selgitada uuritava vanemate rolli tema õpingutes nii ülikoolis kui gümnaasiumis. Lisaks, kui populaarne oli gümnaasiumi õpilaste hulgas akadeemiline edukus. Neljandas grupis uuriti, mis motiveeris õpilast gümnaasiumis õppima ning ka seda, milliseid õpioskusi gümnaasiumis kõige rohkem kasutati. Viienda grupi küsimustega sooviti teada saada, milline on olnud uuritava üldine kohanemine ülikooliga. Milliseid gümnaasiumist omandatud oskusi, teadmisi jne on läinud ülikooliõpingutes tarvis. Uuriti ka, kas on olnud midagi üllatavat seoses ülikooliga. Lõpetuseks uuriti, milliseid Tartu Ülikooli pakutavaid tugiteenuseid on uuritav kasutanud ja milliseid üldse oskab nimetada. Kust on ta leidnud nende teenuste kohta infot ning kas ja millisest infost või toest tundis uuritav puudust.

Esimene intervjuu viidi läbi pilootintervjuuna, kuid kuna intervjuu õnnestus, siis kasutati seda ka töös. Intervjuu toimus uuritava valikul kohvikus. Järgmine intervjuu toimus uuritava

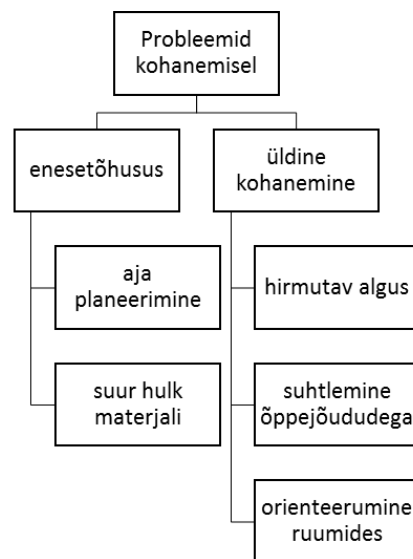
soovil tema ühiselamutoas ja kaks viimast intervjuud toimusid töö autori kodus. Kohtudes selgitati uuritavatele veidi, milles töö seisneb ning milline näeb välja intervjuu, ühtlasi küsiti luba intervjuu salvestamiseks. Pärast intervjuu toimumist jagasid uuritavad veel veidi muljeid intervjuust. Selle vestluse käigus selgus ka, et kõige viimane uuritav oli eelnevalt kartnud, et intervjuu võib olla hirmus, kuid ta ei osanud selgitata, mismoodi täpselt.

### 2.3 Andmeanalüüsimetod

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Sisuanalüüs võimaldab koondada sarnase tähendusega sõnad või laused kategooriatesse, mis iseloomustavad uuritavat nähtust (Elo & Kyngäs, 2008). Valitud meetod sobib analüüsimeetodiks uuritavate maailmanägemust (Laherand, 2008).

Andmeanalüüsi esimeseks etapiks oli temaatilise kirjandusega tutvumine. Kirjanduse juurde pööruti töö erinevates etappides korduvalt tagasi. Intervjuud transkribeeriti vastavalt intervjuueerimise järjekorrale. Transkribeerimine toimus üldjuhul kahel järjestikusel päeval, mõnikord ka veidi pikema ajavahemiku järel. Pool intervjuust transkribeeriti ühel ja pool teisel päeval. Sellele järgnevatel päevadel kuulati intervjuud vähemalt korra üle ning parandati transkribeeritud tekstis võimalikke vigu. Transkribeeritud intervjuud lisati programmi *QCAmap*, kus analüüsiti andmeid uurimisküsimuste kaupa. Transkribeeritud intervjuust valiti uurimisküsimusele vastav tähenduslik üksus, mis märgistati koodiga. Koodid koondati programmis *Excel* teemade järgi alakategooriatesse, mille alusel moodustati peakategooriad.

Joonisel 1 tuuakse näide kategooriate moodustamisest:



Joonis 1. Kategooriate moodustamine.

Analüüsi tulemusel moodustus neli peakategooriat: koolikultuur, vanemad, õpioskused, ülikool.

Tulemuste esitamisel tugineti töös moodustunud peakategooriatest ning teemade ilmestamiseks toodi näidetena tsitaate intervjuudest. Tsitaadid on toodud kaldkirjas ning need on loetavuse huvides toimetatud. Välja jäetud osad tsitaatides on märgitud kolme punktiga kaldkriipsude vahel /.../.

#### *2.4 Usaldusväarsuse tagamine*

Peale intervjuude transkribeerimist saadeti transkriptsioonid uurimuse usaldusväarsuse tagamise eesmärgil uuritavatele, andes neile võimaluse teksti lugeda ning soovi korral täiendada. Uuritavad ei soovinud midagi töösse lisada. Intervjuude transkriptsioonis asendati uuritavate nimetatud gümnaasiumid sõnapaariga *kooli nimi* ning kooli töötajate nimed *kooli töötaja* + number. Number valiti vastavalt töötaja mainimise järjekorrale. Näiteks *kooli töötaja 1*, *kooli töötaja 2* jne. Selle põhjuseks oli uuritavate anonüümsuse tagamine. Uuritavatele saadetud transkriptsioonides olid kõik nimed muutmata, kuid uuritavaid informeeriti, et töös esitamiseks need siiski muudetakse.

Antud töö kirjutamise käigus peeti uurijapäevikut. Sinna pandi kirja veidi andmekogumise protseduuri kohta, kuid kõige rohkem sissekandeid on seotud intervjuudega. Kirja pandi, mis valmistas muret enne intervjuusid, kas need mured olid töö autori arvates õigustatud või mitte ning ka üldisi tähelepanekuid intervjuudest. Hiljem kirjeldati uurijapäevikus metoodika peatüki valmimist. Osa uurijapäevikust oli esialgu paberil, mis lisati ülejäänud failile hiljem. Samuti toimetati uurijapäevikut veidi, kuna esialgne keelekasutus oli veidi segane.

Transkriptsioonide kodeerimisel kasutati kaaskodeerija abi. Kaaskodeerimise tulemusena lühendati veidi koode. Olulisi erinevusi kodeerimise tulemustes ei täheldatud.

### 3. Tulemused

#### *3.1 Koolikultuur*

Intervjuudest ilmes, et kõigi uuritavate koolides kõnelesid õpetajad ülikoolist ning tegid seda üldiselt positiivselt. Enamasti kujutas see muu jutu sees kogu klassile oma kogemustest rääkimist või mingi ülikooli puudutava seiga mainimist. Paar uuritavat mainisid, et ülikoolist rääkisid rohkem just nooremad õpetajad. Ühel juhul õppisid mõned õpetajad töö kõrvalt ka ülikoolis ning rääkisid sellega seoses ülikoolist. Ühes koolis rääkisid ülikoolist peamiselt ainult

paar-kolm nooremat õpetajat, kes uuritava sõnul lootsid õpilastest midagi rohkemat. Vanemad õpetajad olid selle uuritava sõnul väsinud ning arvatavasti seetõttu rääkisid sellistel teemadel vähem. Ilmnes ka, et mõni uuritav ei pruukinud tähelepanu pöörata, kui õpetajad näiteks enda ülikoolikogemusest rääkisid.

Uuritav 2: „*Nad olid vist nii tüdinud ja nii tülpinud, et neil oli nagu suuremaid probleeme või, et nad ei meenutanud seda igastahes nagu kuidagi väga...eriliselt /.../ Mingeid juhtumisi küll, aga enamik õpetajaid olid meil suhteliselt vanad. Ja see aeg, kui nemad enda hariduse kusagilt muretsesid, see oli ikka Nõukogude ajal.*“

Uuritav 1: „*Õppetöö käigus nad ikka suunasid või ütlesid, et jaa, ülikooli edasiminekuks aga nad nagu ei reklaaminud väga kindlaid ülikoole.*“

Mõned koolid olid sellised, kuhu tuli kokku piirkonnast sarnaste huvidega õpilasi ning koolis oli tugev suunatus ülikoolis õppimisele. Üks uuritavatest mainis, et koolis oli valdav suhtumine, et ülikool on reaalne väljavaade kõigile sealsetele õpilastele. Sellegipoolest oli enamuse uuritavate sõnul rohkem või vähem tunda, et ülikool ei ole mõne õpilase jaoks hea valik, kuid õpilasi üritati üldjuhul siiski toetada.

Uuritav 3: „*Igas klassis on need, kes napilt välja veavad. Ikka vihjati sellele, et kui sa nüüd praegu siin niimoodi õpid, et mis sa siis arvad, mis sa nüüd siis tulevikud hakkad tegema, et mis su nagu see perspektiiv on.*“

Intervjuude põhjal võib öelda, et üliõpilaste kogemused sellest, mil määral õpilastele konkreetsemat tuge ülikooliga seonduvatel teemadel pakuti, erinesid oluliselt. Näiteks oli üks uuritav koolist, kus soovitati arstiteaduskonnas õppimisest huvitatutel konkreetse õpetajaga rääkida, et saada õppimiseks lisamaterjale. Samuti oli ka koole, kus uuritava sõnul temale mingit konkreetsemat tuge või ettevalmistust ei meenunud.

Uuritav 1: „*Nad just toetasid meid, näiteks kooli töötaja 2 siis, ütles kohe, et kas tahavad arstiteaduskonda nagu minna, ütles kohe, et võtke minuga ühendust siis viimasel poolaastal siis gümnaasiumis ja ma annan teile materjale ja mõisteid ja vaadake, õppige neid, kui on küsimusi, tulge minu juurde küsima.*“

Mõne uuritava sõnul rõhutati nende koolis konkurentsi eliitkoolide õpilastega. Õpetajad leidsid, et tavakooli õpilastel on vaja rohkem pingutada kui eliitkoolide õpilastel. Lisaks

soovitati selles konkreetses koolis juba gümnaasiumi ajal oma ajakasutusoskustega tegeleda ning leida sobiv päeva- ja õppimiserütm, et ülikoolis oleks kergem kohaneda.

Uuritav 3: „Näiteks meil eesti keele õpetaja rääkis sellist, et teie siin kui tavakoolis, et teie peategi nigu rohkem õppima, et lõpuks peavad kõik jõudma sinna riigi tasemele...riigieksami tasemele.“ „Seda oli jah, et just see distsipliini pool, et kui te juba praegu nagu suudate endal mingi distsipliini või päevarütmi või siukse koosluse, süsteemi luua, siis teil selle võrra on nagu ülikoolis lihtsam.“

Seevastu oli ka kool, kus ilmnedid probleemid. Uuritav mainis, et nende koolis oli ajaloo õpetaja moodustanud enne lõpueksamit õpigrupi ning lubas õpilastele, et neil läheb ajaloo eksamil hästi, millega õpilased olid ka arvestanud. Paar kuud enne eksamit lahkus õpetaja koolist ning uuritav oli enda sõnul sellest üsnagi häiritud.

Uuritav 2: „Kui meil üks õppejõud tahtis jalga lasta mõni kuu vist enne mingit eksamit enam-vähem...ta oli enne seda lubanud, et ta õpetab kõik nii hästi välja, et kõik saavad hästi head hinded...Et see oli üks hästi suur jama, sest kedagi polnud nagu peale tema vist eriti asemele võtta ka.“

Sama kooli füüsikaõpetaja soovitas õpilastel minna õppima võimalikult ebapopulaarsetele erialadele, et kindlasti ülikooli sisse saada või minna mereväkke, et seal füüsika selgeks saada. Kusjuures uuritav ei maininud, et selles koolis oleks talle rohkem õpetajate poolt ülikooliteemadel konkreetset ettevalmistust või nõuandeid pakutud.

Uuritav 2: „Tuleb minna õppima selliseid erialasid, mis on nagu hästi ebapopulaarsed, sinna saad sa ka kindlasti sisse...et minge kõik matemaatikat õppima, näiteks. Et isegi kui te seda ei oska. Et, et siis on sinna sisse nii väike sisse soovijate hulk, sinna...ma ei tea, mis iganes, kuidas seda nimetada..., et, et...et siis peaksite kindlasti saama. /.../ Aga inimesi spetsiifiliselt ette ei valmistatud väga ülikooliks.“

Üldjuhul oli üsna levinud, et ülikoolidest tulid esindajad uuritavate koolidesse ülikoole tutvustama. Ühes koolis tulid esindajatele lisaks kooli tuntumad lõpetajad ülikoolist rääkima. Siiski mainiti ka, et ühte kooli ei külastatud ülikoolide tutvustamise eesmärgil. Uuritav lõpetas gümnaasiumi teistest uuritavatest varem, aastal 2007. Selles koolis gümnaasiumiosa enam ei ole, seega ei olnud võimalust lisaküsimusena uurida, kas uuritava teada on selles osas midagi muutunud.

Uuritav 2: „/.../ Aga too aeg sellist propagandat ei tehtud. Meil sellist asja ei tehtud.“

Uuritav 3: „/.../Kooli sünnipäevaga seoses käisid siis meie nii-öelda, rohkem tuntud lõpetajad käisid rääkimas, et mis nemad on teinud ja kuidas see ülikooliasi on ja kes siis näiteks õppejõud on ülikoolis /.../.“

Uuritav 4: „/.../ Aa, ja siis ülikoolid käisid meil rääkimas ja siis olid need, ülikoolidel olid lausa erialatudengid, käisid reklaamimas.“

Ühes koolis korraldati ekskursioonilaadne külastus ülikooli. Ettevõtmine oli vabatahtlik ja peamiselt suunatud lõpuklasside õpilastele, kuid kuna vabu kohti jäi üle, oli uuritaval samuti võimalus osaleda.

Uuritav 1: „/.../ Meil oli siis kooli töötaja 1, organiseeris seda meile, et meile tuli...see käis ikka, noh, eeskätt ikkagi 12ndale klassile aga meie siis veel olime 11ndas, et meil oli võimalus sellepärast minna, et 12ndas ei olnud nii suur huvi. Et siis tuldi meie juurde, küsiti, kas me tahaks minna või midagi. Et oli vabu kohti siis ja, saime endale teaduskonna valida ja siis läksime niimoodi, bussiga. Et kõik oli organiseeritud.“

Töö- ja tudengivarjupäevade võimalusest olid gümnaasiumi ajal teadlikud enamus uuritavatest. Sellegipoolest kasutas seda võimalust ainult üks uuritav. Need, kes seda võimalust ei kasutanud, ei osanud ka põhjendada, miks nii otsustati. Oletati, et kuna oli üsna selge plaan seoses erialavaliku ja kooliga, ei nähtud osavõtuks vajadust. Siiski oli juba enne tudengivarju päeva valikus kindel ka uuritav, kes tudengivarjupäeval osales. Ilmnes ka, et üks uuritav ei mäletanud kindlalt, kas neile tudengi- või töövarjupäevadest räägiti. Uuritav seda ei välistanud, kuid arvas, et tema ei pruukinud sellisest võimalusest teadlik olla. Infot jagasid erinevad õpetajad, näiteks klassijuhataja ja/või õppealajuhataja. Tudengivarjupäeval osalenud uuritav rääkis kogemusest koolikaaslastele ning soovitas kindlasti osa võtta.

Uuritav 3: „Ja...ja seda tudengivarjukuks ikkagi ka rõhutati, et saab minna ja nii, et noh iseasi, kui palju seda kasutati, mina näiteks kasutasin ja ma rääkisin teistele oma klassist just nagu oma kogemusest ja, minge ja käige ja see oli tore. Et jah. Ikka räägiti.“

Enamus uuritavatest leidsid, et kooli õpilaskonna hulgas ei olnud hinded omavahelises suhtlemises olulised. Siiski mainis üks uuritav, et akadeemiline edukus oli nende klassis oluline ning oma toimetulekut võrreldi teistega. Sama uuritav mainis, et neil esines teatavat

võistlusmomenti, kuna ei soovitud teistest halvemini hakkama saada. Seevastu mainis üks teine uuritav, et nende klassis oli akadeemiline edukus õpilaste hulgas oluline ainult spikerdamiseks.

Uuritav 1: „/.../ ja siis ma tundsin ka, et näiteks kui pinginaaber või hea sõbranna saab sinust paremini, siis sa ise pingutad, et nagu, edukus oli ikka kõigile hästi tähtis.“

Uuritav 2: „Kui hästi ta koolis hakkama sai...no see oli võib-olla hea aint spikerdamiseks või oma, omakasu eesmärgil inimesed huvitusid sellest, et kui see inimene oli...noh, tark ja tal olid kõik asjad tehtud, siis ikka üritad midagi saada sellest endalegi.“

Uuritavate sõnul oli suur osa klassikaaslastest huvitatud ülikoolis õppimisest. Peaaegu kõigi uuritavate sõnul jätkas enamus klassikaaslastest ülikoolis õppimist. Seevastu üks uuritav mainis, et tema klassist ligi pooled õpilased ülikooli ei läinud, kuid arvus täpsemalt kindel ei olnud. Paljudel neist, kes selle uuritava klassist ülikooli jõudsid, ei olnud sinna minnes kuigi selget ettekujutust, mida õppida ning õpitud erialal töötavad vähesed.

Uuritav 3: „Enamus. Enamus. Ma julgen väita, et raudselt 90% ...välja arvatud siis need, eks ütleme...või sealhulgas need, kes siis näiteks eee...ajateenistusse läks.“

Uuritavad mainisid gümnaasiumi õpimotivatsioonist rääkides nii sisemisi kui välimisi motivaatoreid. Näiteks mainisid uuritavad soovi minna ülikooli valitud erialale õppima või saada kätte keskharidust. Tuli ka ette, et gümnaasium erines põhikoolist oluliselt ning gümnaasiumi suuremad nõudmised motiveerisid uuritavat tema sõnul õppima. Siiski konkreetsemalt õppimisega tegelema ajendasid sageli ühiselamus toakaaslased, kes ise õppisid. Üks teine uuritav mainis, et teda motiveeris soov saada kodulinnast ära ning minna inimeste sekka, kellel oleksid sarnased huvid. Veel nimetati soovi õpetajatele endast head muljet jätta ning lõpetada gümnaasium neljade-viitega.

Uuritav 1: „/.../ ma ei tahtnud halb õpilane olla ja, et see äkki motiveeris, et ma tahan olla hea eeskujulik õpilane, keda õpetajad nagu hindavad, et nad ei vaata sinu peale viltu, et ah, laisk ja lohakas ja ei oska midagi. Et nagu võib-olla see, et endast head muljet jätta motiveeris /.../.“

Uuritav 3: „Selge siht minna arstiteadust õppima.“

### 3.2 Vanemad

Uuritavate vanemad otsesesse tegemistesse ja üritustesse gümnaasiumides kuigivõrd kaasatud ei olnud. Üks uuritavatest siiski mainis peale lastevanemate koosolekute või aktuste

ka muid üritusi, kust lapsevanemad olid oodatud osa võtma. Sellisteks üritusteks olid näiteks tantsuvõistlused, kuhu vanemad uuritavale ja ta vennale kaasa elama läksid. Siiski kõigile üritustele ei jõudnud ka selle uuritava vanemad. Põhjused, miks lapsevanemad koolide tegemistesse kaasatud ei olnud, olid erinevad, kuid oma osa ilmselt on ka sellel, mil määral koolides toimub üritusi, kuhu gümnaasiumiastmes vanemaid oodatakse. Teatud roll oli ka kooli asukohal, näiteks üks uuritavatest käis gümnaasiumis ligi 100 km kaugusel vanematekodust. Seega osalesid vanemad ainult kahel üritusel: lastevanemate koosolekul ja lõpuaktusel. Tuli ka ette, et uuritava vanemad pigem ei olnud huvitatud sellest, mis koolis toimus. Samuti ei osanud sama uuritav öelda, kas või mil määral nad võisid olla kooli tegemistesse kaasatud ning oletas, et ei olnudki. Samuti rääkis too uuritav sündmuste puhul pigem probleemidest. Mõni uuritav ei maininud küll üritusi, kuid rääkis, et ema püüdis aidata, kui uuritaval olid ühe õpetajaga probleemid.

Kolme uuritava vanemad olid hoolimata sellest, et kõigil kooli üritustel ei osaletud, teadlikud koolis toimuvast. Kõik need uuritavad mainisid, et vanemad teadsid peaaegu kõigist üritustest ning olid väga huvitatud sellest, kuidas neil koolis läheb.

Uuritav 4: *„Noh, minu või minu ema teadis enamustest üritustest...ikka mingi 95% kindlasti /.../ Sest, et minu vanemad tunnevad vähemalt, ma ütleks, et minu vanemad tunnevad huvi mu vastu /.../.“*

Samuti tuli ette, et sama uuritav ei olnud aldis vastu võtma vanemate pakutud abi seoses õppimisega.

Uuritav 2: *„Ja nad pakkusid mulle mingit abi ka, et kas tahad, ma aitan lahendamise koos, aga mul ei läinud seda abi vaja ka, noh...ma ise, iseseisvalt tegin ära selle, et mitu aastat on see gümnaasium? Kolm vist. Kümme, üksteist, kaksteist klass. Jah. Et mul ei läind vaja nende abi.“*

Peaaegu kõigi uuritavate emadel oli kõrgharidus, kuid isadel mitte. Mõnel juhul uuritava isa ka rääkis hariduse mõjust tema valikutele ja võimalustele ning rõhutas sealjuures ülikoolihariduse olulisust. Seevastu üks uuritavatest ei teadnud, kas ta emal on kõrgharidus kuid oli kursis, et isal on mitu lõpetamata kõrgharidust.

Uuritav 1: *„/.../ et mu isa kusjuures ei ole ülikoolis käinud ja ta väga väga kahetseb seda. Et tal on kinnisvara firma nii-öelda ja ütles, et kui ta oleks ülikoolis käind, siis tal läheks palju palju paremini, et tal oleks võimalusi rohkem.“*

Üldiselt olid kõigi uuritavate vanemad ülikooliõpingute suhtes toetavad. Ühel juhul mainis uuritav, et vanemad aitasid tal valmistuda vaimselt kurnavateks õpinguteks. Teise uuritava sõnul olid vanemad rahul, et valitud suund on praktiline, kuid leidsid, et uuritav oleks võinud valida mõne muu eriala.

Uuritav 1: „/.../ kuna nad juba enne rääkisid, et proviisor ja arstiteaduskond, et kindlasti saab raske olema ja isa ütles ka, et kindlasti tuleb selliseid raskeid hetki, kus sa mõtled, et annaks alla või midagi aga tulevikus nagu vaatad tagasi ja mõtled, et sa said hakkama ja praegu on hea, et nagu hästi toetavad on selles mõttes.“

### 3.3 Õpioskused

Kuna ülikoolis on vaja oma õppimist üldjuhul iseseisvamalt korraldada kui gümnaasiumis, oleks õpilasel vaja teada, mil viisil õppimine talle sobib. Üldjuhul teadsid kõik uuritavad, millised õpimeetodid on nende jaoks tulemuslikud ja millised mitte. See teadmine oli enamasti saadud juba gümnaasiumis.

Uuritav 2: „Siinemaani konspekteerin, hästi palju teen käsitsi /.../.“

Samuti mainiti huvi rolli teema vastu õppimisel ning funktsionaalset lugemisoskust. Üldjuhul kasutasid kõik uuritavad pähe õppimist kõige vähem ning oluline roll oli teadmiste seostamisel.

Uuritav 3: „/.../ et pähe õppida võib aga lõpuks ei ole sellest tolku ja kui ta ei ole sul kuskil seostatud, siis ta läheb ka meelest ära.“

Siiski leidis üks uuritavatest, et võrreldes gümnaasiumiga on tema alles ülikoolis õppima õppinud. Võrreldes gümnaasiumiga on tekkinud juurde infotehnoloogilised teadmised ja oskused ning seega paremad võimalused lisamaterjalide leidmiseks. Samuti leidis ta, et õppimine on küll keeruline, kuid osalt seetõttu, et gümnaasiumist oli vähe kohandatavat sellega, mida ta praegu õpib.

Uuritav 2: „Õppima ma olen õppinud vist alles nüüd, /.../ sellepärast, et see kraam...või no see, see ala, mida ma õpin, gümnaasiumist on väga vähe kohandatavat sellega, mida ma praegu õpin, et, et see on nagu...enne ma olin võib-olla, ütleme nii, kui see oleks olnud punkt A või mingi esimene samm, siis nüüd ma olen kusagil R-i juures. Et see kõik vahepealne osa on vaja nagu selgeks teha või kuidagi on vaja kohandada seda, et see on üsna...üsna keeruline.“

### 3.4 Ülikool

Kõik uuritavad hindasid oma üldist kohanemist ülikooliga heaks. Samuti leidsid kõik, et rühmakaaslased on toredad.

Uuritav 1: „/.../ et mul ei olnud sellist tunnet, et okei, nüüd ma ei ole veel kohanenud, et ma ei saa hakkama, et see läks kõik nii kiiresti, tõsiselt kiiresti ja ma arvan, et mul ei olnud kohanemiskursi.“

Üllatavat seoses ülikooliga oli suhteliselt vähe. Uuritavad nimetasid näiteks vabama graafiku, võimaluse puududa loengutest. Samuti üllatas mõnda uuritavat ka oodatust väiksem koormus eksamitevälisel ajal. Lisaks oli ühele uuritavale veidi harjumatu suhtlemine õppejõududega. Nimelt oli tema gümnaasiumis suhtlemine õpetajatega tunduvalt vabam ning ülikoolis oli vajalik ametlikumale stiilile ümber harjuda.

Uuritav 1: „Üllatas, et on nagu vabam graafik, või no mitte nii, selles osas on nagu...ei pea nii palju pinki nühkima kuskil, et sa saad nagu mõnipäev kaheteistkümmeni magada ja sul on ainult üks loeng, et ma arvasin, et arstiteaduskonnas on palju rohkem seda, neid aineid ja loenguid igasuguseid /.../“

Üks uuritavatest leidis, et ülikoolis midagi otseselt üllatavat ei olnud. Põhjuseks tõi ta, et on ka varem kõrgkooli tasemel õppinud.

Kohanemisel enamasti suuremaid probleeme ei esinenud. Kõige rohkem raskusi oli uuritaval, kes intervjuu läbiviimise ajaks oli akadeemilisel puhkusel. Uuritavale valmistas probleeme aja efektiivne kasutamine. Nimelt lükkas ta enda sõnul õppimise nõ viimasele minutile ning ei suutnud suurt hulka materjali piisavalt läbi töötada. Kuigi ka gümnaasiumis elas uuritav vanematest eraldi, ühiselamus koos klassikaaslastega, siis ülikoolis koos õppimist ei toimunud, mis oleks uuritavat tema sõnul motiveerinud koolitööga tegelema.

Uuritav 4: „Lihtsalt iseseisvus või siuke, keskkoolis ma ei olnud ka kodus, siis nagu ei, noh, vaata, vanematega koos ei eland, siis see oli siuke asi, mis juba aitas veel paremini, et...et keskkoolis olime sõbrannadega, või noh saime sõbrannadeks õigemini keskkoolis, mitte nagu varasemalt, siis olid nemad nagu lähedal aga nüüd olen, elan siin üksi, ülikooli ajal, siis oli juba teistmoodi, siuke üksi hakkama saamine või nii. /.../ Kui teised võib-olla õppisid, siis mina nagu...võib-olla kui ma üritasingi õppida, siis ikka kas telefon, telekas, noh jah, telefon sees või telekas mängis või midagi. /.../ üksi oli jah, liiga raske.“

Teised uuritavad mainisid samuti materjali suurt hulka, kuid neile see otseselt suuremaid probleeme ei valmistanud. Mõned uuritavad mõnsid, et probleemid võivad tekkida, kui üliõpilased ei ole harjunud gümnaasiumis oma aega piisavalt hästi planeerima.

Uuritav 3: „*Esimene anatoomia, võtsid peast kinni ja siis ma arvan, et kuskil esimene kuu aega meil kõigil kogu aeg läks nali läbi, et lähme võtame paberid välja, onju. /.../ Aga, aga nüüd kus ma juba saan asjadest aru juba ja natuke orienteerun, siis ma väga naudin seda kõike, et mulle väga meeldib see*“.

Üks uuritav mainis, et tema jaoks valmistas kõige suuremat segadust ruumides orienteerumine.

Uuritav 2: „*Et, et võib-olla kõige keerulisem on nagu orienteeruda mingites ruumides võib-olla või sellised asjad on mulle raskusi valmistanud.*“

Uuritavad mõistsid tugiteenustena väga erinevaid valdkondi, nimetati igasuguseid organisatsioone või üksuseid, mis pakuvad mingisugust ametlikku või mitteametlikku tuge. Lisaks Tartu Ülikooli poolt pakutavale nõustamisele, näiteks karjäärinõustamisele või psühholoogi teenusele nimetati ka dekanaati. Veel loetleti raamatukogu, korporatsioone ja arstiteaduskonna ühingut. Üks uuritav nimetas tugiteenusena ka välisüliõpilaseks mineku võimaluse. Enda hinnangul uuritavad eriti tugiteenuseid kasutanud ei olnud. Oletati, et asi võis olla kiires ja edukas kohanemises, mistõttu vajadust tugiteenuste järgi ei olnud. Siiski mainisid ka need üliõpilased, kes enda hinnangul tugiteenuseid ei vajanud, tuutoreid. Üks uuritav tuutoreid otseselt ei nimetanud, kuid mainis vanemate üliõpilaste ja kaasüliõpilaste abi. Sama uuritav oli kasutanud ülikooli pakutavat psühholoogi teenust.

Uuritav 1: „*Võib-olla mul ei ole seda tuge nagu veel vaja või ei läinud seda tuge vaja. Et ma kohanesin ka hästi kiiresti ja siis...ee...jah.*“

Üldiselt leidsid uuritavad endale vajaliku info internetist. Alguses saadeti uuritavatele meile, kus jagati informatsiooni tugiteenustest. Informatsiooni saadi ka voldikutelt ning abiks olid vanemad üliõpilased ja kaasüliõpilased. Samuti küsis mõni uuritav informatsiooni koordinaatorilt. Peeaegu kõik uuritavad leidsid, et nad ei tundnud puudust mingist abist või toest ning leidsid kõigile küsimustele vastused. Üks uuritav siiski tundis puudust kellestki, kes oleks tema õpimotivatsiooni toetanud, kuna iseseisvalt enda õppimise juhtimine ei olnud edukas.

Uuritav 4: „*Mina tundsin küll, mul oleks tegelt olnud vaja kedagi, kellega ma oleks õhtul saanud midagi jagada või kedagi, kes nagu noh, kes sunniks takka /.../*“

#### 4. Arutelu

Esimene õpinguaasta on oluline nii üliõpilastele, kuna kohanetakse ülikooli ja erialaga kui ka ülikoolidele, kuna paljud üliõpilased katkestavad selle aasta jooksul õpingud. Töö eesmärgiks oli selgitada välja üliõpilaste hinnangud enda ülikoolivalmidusele ja ülikooli pakutavatele tugiprogrammidele. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle. Arutelu aluseks on võetud uurimisküsimused.

Ülikoolivalmidust esimesel õppeaastal aitab mõista üliõpilase eelnev koolikogemus. Laialt kirjeldab koolikonteksti koolikultuur, mis Corwin ja Tierney (2007) järgi hõlmab mitmeid erinevaid tegureid. Üks sellistest teguritest on õpetajate üldine suhtumine ja see, kuidas ülikoolist räägitakse. Nii antakse edasi õpetajate üldist nägemust sellest, kas antud kooli õpilaste jaoks nähakse võimalust edasiõppimiseks. Intervjuudest ilmnes, et uuritavate koolides kõneldi ülikoolist enamasti positiivselt, kuid mõnes koolis oli tajutav, et ülikoolis ei nähta väljavaadet kõigile õpilastele. Kirjandusele tuginedes (McKillip, et al., 2012) see ülikoolivalmidust toetav ei ole ning koolist, kus õpilastele niisugune suhtumine kõige tajutavam oli, jätkas ka kõige vähem õpilasi oma õpinguid ülikoolis. Mõnes koolis kõnelesid ülikoolist peamiselt nooremad õpetajad ning uuritavad pidasid nende räägitut aktuaalsemaks, kuna nooremate õpetajate ülikoolikogemus oli hilisem.

Kirjanduses on soovitatud toetada õpilaste huvi erinevate õppeainete ja erialade vastu, võimaldades õppimiseks lisamaterjale (Aldana, 2013). Selline võimalus oli olemas ainult ühes koolis, kus õpetajad pakkusid lisamaterjalide võimalust kõigile neist huvitatud õpilastele. Seevastu ilmnes, et mõnes koolis pakuti toetust tervest klassist vaid paarile „lootustandvamale“ õpilasele. Teiste õpilaste puhul oli oluline vaid lõpueksamites võimalikult häid hindeid saada. Uuringute järgi peaks ülikooliteemaline tugi olema mitmekülgne (Collins, 2011). Seega jääb ainult lõpueksamitele rõhumisest ülikoolivalmiduse kujundamisel väheseks. Õpilased ei saa kooli poolt piisavalt tuge, et mõista, milline on sisseastumiste ja ülikoolis õppimise protsess. Samuti ei toetata erinevatest erialadest ja karjäärivalikutest selgema ettekujutuse saamist. Kõnealusest koolist läksid ülikooli õppima pooled, mis oli märkimisväärselt väiksem hulk, kui teiste uuritavate koolidest, kus ülikooliteemaline tugi toimus paremini.

Õpilaste ülikoolivalmiduse toetamiseks soovivad uuringud kahesugust liikumist: kutsuda kooli inimesi erinevatest ülikoolidest ning suunata õpilasi ülikoolidesse õppimisvõimalustega tutvuma (Aldana, 2013). Ülikoolidest esindajate minek koolidesse oli üsna sage ja tuli ette koolidest enamuses. Seevastu vastupidist liikumist esines harva, ainult ühes koolis, kus organiseeriti ekskursioonilaadne üritus ülikooliga tutvumiseks. Võib arvata, et põhjuseks oli selle gümnaasiumi väga tugev ülikoolis õppimise kultuur.

Engberg ja Wolniak (2010) soovitasid õpilaste ülikoolivalmiduse toetamiseks kaasata kooli üritustesse ja tegemistesse ka õpilaste vanemad. Uuritavate sõnul ei toimunud nende koolides palju üritusi, kust vanemad oleksid oodatud osa võtma. Vanemad osalesid peamiselt lastevanemate koosolekutel või aktustel. Ühes koolis toimusid regulaarselt üritused, kust ka vanemaid osa võtma oodati. Kuigi vanemad koolide tegemistesse tihedalt kaasatud ei olnud, oli enamuse uuritavate sõnul vanematel selge ülevaade koolides toimuvast. Vanemad pakkusid mitmel juhul abi õppimises, mis sobib kokku uuringutega, mille järgi on vanemate toetus õppimisele ülikoolivalmiduse kujunemist toetav tegur (Collins, 2011; Hudley et al., 2009).

Õpilane peaks edukaks toimimiseks teadma, kuidas tulemuslikult õppida (Gettiner & Seibert, 2002). Üldjuhul olid uuritavad teadlikud meetoditest, kuidas õppimine nende puhul tulemuslik on. Enamasti omandati toimivad õpioskused juba gümnaasiumis. Mainiti ka huvi olulisust õppimise vastu, mis seostub sisemise motivatsiooniga (Ward, 2011). Võib oletada, et teistest uuritavatest väiksem huvi eriala vastu mõjutas uuritava õpimotivatsiooni, kes intervjuu ajaks oli probleemide tõttu akadeemilisel puhkusel.

Aja planeerimine on ülikoolis toimetulekuks üks olulisemaid oskusi (Hungerford-Kresser & Amaro-Jimenez, 2012). Uuritavatest ühel ilmsel toimetulekut takistavad probleemid aja planeerimisel. Põhjuseks võis olla asjaolu, et uuritav tegeles gümnaasiumis õppimisega siis, kui tema ühiselamukaaslased õppisid ning seetõttu ei arenenud ta esimeseks semestriks piisavalt ennastjuhtivaks õppijaks. Uuritava õpimotivatsiooni võis pärssida ka sobimatu erialavalik: tegemist oli ainsa uuritavaga, kes intervjuus tunnistas, et ta tegelikult ei soovinud arstiteaduskonda õppima tulla.

Üliõpilased enda sõnul ülikooli poolt pakutavaid tugiteenuseid kuigivõrd kasutanud ei olnud. Põhjuseks peeti üldjuhul kiiret kohanemist ülikooliga, kuid ka uuritav, kellel ilmsel probleemid aja planeerimisega, ei olnud enda sõnul tugiteenuseid teistest rohkem kasutanud. Võib oletada, et see võib olla seotud näiteks Hungerford-Kresser ja Amaro-Jimenez (2012)

uurimuses leituga, kus abi küsimisega võivad olla seotud negatiivsed hoiakud, mis takistavad vajaliku abi otsimist (Hungerford-Kresser & Amaro-Jimenez, 2012). Tugiteenus, mida sageli mainiti, olid tuutorid. Uuritavad rääkisid tuutoritest positiivselt ning olid nendega rahul. Tugiteenustena, mida kasutanud oli vaid üks uuritav, kuid mille olemasolust olid teadlikud kõik uuritavad, oli psühholoog. Vaid üks uuritav tundis puudust toest õpimotivatsiooni hoidmisel. Kuigi antud küsimus oli sõnastatud nii, et täpselt uuriti Tartu Ülikooli pakutavate tugiteenuste kohta, mainiti tugiteenustena igasugust ülikooliteemalist abi või nõu pakkuvaid organisatsioone. Oletatavasti võib põhjuseks olla esmakursuslaste teadmatus, millised teenused on otseselt ülikooliga seotud.

Võib järeldada, et kahel üliõpilasel on ülikoolivalmidust toetav taust. Nende koolikeskkond oli selline, mida on varasemad uurimused samuti esile toonud kui ülikoolivalmidust toetavat koolikeskkonda. Samuti oli neil olemas pere tugi. Seevastu ühe uuritava koolikultuur ülikoolivalmidust ei toetanud. Lisaks, uuritaval ei olnud võrreldes teistega, kuigi lähedasi suhteid oma vanematega. Sellegipoolest ei esinenud tal ülikoolis õppimisel probleeme. Võib oletada, et huvi eriala vastu ja julgus otsida vajadusel abi võisid toetada uuritavat piisavalt, et hoida ära suuremate probleemide teket. Seevastu uuritav, kellel gümnaasium küll ülikoolivalmidust toetas, tekkisid probleemid ning tegemist oli ainsa uuritavaga, kes tundis puudust mingisugusest abist, mis oleks toetanud ta õpimotivatsiooni.

Töö eesmärgiks oli selgitada välja üliõpilaste hinnangud enda ülikoolivalmidusele ja ülikooli pakutavatele tugiprogrammidele. Töö teoreetilises osas kirjeldati koolikultuuri tahke, mis toetavad ülikoolivalmiduse kujunemist. Samuti vaadeldi ülikoolide võimalusi esmakursuslaste toetamiseks. Tööst selgus, et enamasti hindasid üliõpilased kohanemist heaks ning suurem osa vajalikke oskusi ülikoolis toimetulekuks olid olemas. Tugiprogrammidega, millega üliõpilased olid kokku puutunud, oldi rahul. Siiski ilmnisid ühel üliõpilasel probleemid, millega tegelemiseks oleks ta soovinud täiendavat abi õpimotivatsiooni hoidmisel.

#### *4.1 Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus*

Uurimuse üks kitsaskohti oli kindlasti töö autori kogematus kõiges, mis puudutas kvalitatiivset uurimust. See mõjutas näiteks intervjuude läbiviimist niimoodi, et ärevuse tõttu jäi mõne intervjuueeritavaga loodav kontakt võib-olla liiga ametlikuks, mis võis takistada häbelikumate intervjuueeritavate vaba suhtlemist.

Samuti oleks võinud küsimust, mis puudutas tugiteenuseid, uuritavatele rohkem selgitada. Seda ei tehtud, kuna kardeti uuritavaid liigselt suunata. Sellegipoolest oleks võinud küsida peale

esialgsele küsimusele vastamist sel teemal lisaküsimusi nii, et uuritavad oleksid rääkinud veidi rohkem Tartu Ülikooli tugiteenustest ja veidi vähem näiteks korporatsioonidest.

Töö praktiline väärtus seisneb uuritavate sisemaailma avamises seoses hinnanguga enda toimetulekule ülikoolis. Lisaks, kuidas hinnatakse enda toimetulekut ülikoolist, mis valmistab ülikoolis probleeme ja missugusest toest tunti puudust. Saadud informatsiooni võib kasutada kavandamiseks sekkumisi üliõpilaste toetamiseks. Teema uurimist võiks jätkata ning intervjuerides üliõpilasi teistest teaduskondadest selgitada välja, kas ka teiste teaduskondade üliõpilastel esineb sarnaseid probleeme.

#### *Tänuõnad*

Sooviksin käesoleva bakalaureusetöö raames tänada oma juhendajat, kaaskodeerijat ja sõbrannat, kes aitas mind keeleteoimendamisel.

#### *Autorsuse kinnitus*

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Triinu Einberg

19.05.2015

## Kasutatud kirjandus

- Aldana, A. S. (2013). Moving Beyond the College-Preparatory High School Model to a College-Going Culture in Urban Catholic High Schools. *Catholic Education: Journal of Inquiry and Practice*, 17(2), 130-153.
- Clark, H. M., & Cundiff, L. N., (2011). Assessing the Effectiveness of a College Freshman Seminar Using Propensity Score Adjustments. *Research in Higher Education*, 52, 616-639.
- Collins, W. (2011). Authentic Engagement for Promoting a College-Going Culture. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 101-118.
- Corwin, B. Z., & Tierney, G. W. (2007). Getting There- and Beyond Building a Culture of College- going in High Schools. *Center for Higher Education Policy Analysis*.
- Ellison, B. N., Wohn, Y. D., & Greenhow, M. C. (2014). Adolescents' visions of their future careers, educational plans, and life pathways: The role of bridging and bonding social capital experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(4), 515-534.
- Elo S. & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115
- Engberg, E. M., & Wolniak, C. G. (2009). Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment. *Research in Higher Education*, 51, 132- 153.
- Gettinger, M., & Seibert, K. J. (2002). Contributions of Study Skills to Academic Competence. *School Psychology Volume*, 31(3), 350-365.
- Goldfinch, J., & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- Hudley, C., Moschetti, R., & Gonzalez, A. (2009). College Freshmen's Perceptions of Their High School Experiences. *Journal of Advanced Academics*, 20(3), 438-471.
- Hungerford-Kresser, H., & Amaro-Jimenez, C. (2012). Urban-Schooled Latina/os, Academic Literacies, and Identities: (Re)Conceptualizing College Readiness. *Perspectives on Urban Education*, 9(2), 1-14.

- James, R., Krause K. L., & Jennings, C. (2010). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Jansen, P.W. A. E., & Suhre, J. M. (2014). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569-580.
- Johnson, I. (2008). Enrollment, Persistence and Graduation of In-State Students at a Public Research University: Does High School Matter? *Research in Higher Education*, 49, 776-793.
- Kadajas, H. M. (2005). *Õppima õppimine ja õppima õpetamine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Kim, D., & Nunez, A-M. (2013). Diversity, Situated Social Contexts, and College Enrollment: Multilevel Modeling to Examine Student, High School, and State Influences. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(2), 84-101.
- King, B. S. (2012). Increasing College-Going Rate, Parent Involvement, and Community Participation in Rural Communities. *Rural Educator*, 33(2), 20-26.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-Regulation and Ability Predictors of Academic Success During College: A Predictive Validity Study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Li, S. Y., Yu, P. W., Liu, F. C., Shieh, H. S., & Yang, H. B. (2014). An exploratory study of the relationship between learning styles and academic performance among students in different nursing programs. *Contemporary Nurse*, 48(2), 229-239.
- Lukk, K. (2009). *Kodu ja kooli koostöö struktuuraalsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Marrs, H., & Sigler, A. E., (2012). Male Academic Performance in College: The Possible Role of Study Strategies. *Psychology of Men and Masculinity*, 13(2), 227-241.
- McKillip, M. E. M., Godfrey, E. K., & Rawls, A. (2012). Rules of Engagement: Building a College-Going Culture in an Urban School. *Urban Education*, 48(4), 529-665.
- Murakas, R., Lepik, A., Dsiss, A., Tõugu, R., & Veski, L. (2007). *Ülikooliõpingute katkumine ja taasalustamise võimalused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Radcliffe, A. R., & Bos, B. (2013). Strategies to Prepare Middle School and High School Students for College and Career Readiness. *The Clearing House*, 86, 136-141.

Rogers, L. (2013). Underlying factors in perceptions of studying during adolescence. *Research Papers in Education*, 28(4), 443-458.

Soen, D., & Davidovitch, N. (2008). An Opportunity Missed: Features of College Dropouts A Case Study: The Academic College of Judea and Samaria. *Problems of education in the 21st century*, 8, 125-145.

Strick, R. B. (2012). Evidence for the Influence of School Context on College Access. *Education policy analysis archives*, 20(35), 1-24.

Tartu Ülikooli tegevusaruanne (2012). Külastatud aadressil [https://www.ut.ee/sites/default/files/www\\_ut/aruanne2012.pdf](https://www.ut.ee/sites/default/files/www_ut/aruanne2012.pdf)

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Ward, P. (2011). Influence of study approaches on academic outcomes during pre-clinical medical education. *Medical Teacher*, 33, 651-662.

Yorke, M., & Longden, B. (2008). The first-year experience of higher education in the UK Final Report. *The Higher Education Academy*.

## Lisa 1

### *Väljavõte uurijapäevikust*

17.02 Viisin läbi esimese intervjuu. Intervjuu toimus kohvikus, mis veidi aitaks kaasa vabama õhkkonna loomisele. Otsustasime intervjuueeritavaga teineteist sinatada, seega küsisin küsimusi sina-vormis. Oletasin, et intervjuuks kulub ligikaudu 30 min ning on näha, et helifaili pikkus on täpselt 30 min ja 2 sekundit. Pause praktiliselt jutu sisse ei tekkinud, intervjuueeritav oli jutukas ja kõik toimus sujuvalt. Veidi muutsin intervjuu käigus esialgseid küsimusi, kuid info, mis sain, annab ka esialgsetele küsimustele vastused. Esialgu oli antud intervjuu planeeritud pilootintervjuuks, mida töös ei kasutaks, kuid kuna intervjuu õnnestus, leian, et kasutan ka seda.

21.02 Transkribeerin esimest intervjuud. Intervjuu käigus selgus, et mõningaid küsimusi tuleb teistele uuritavatele veidi rohkem selgitada, kui esialgu arvatud. Näiteks 3nda küsimuse juures on vajalik selgitus. Ühtlasi tuleb silmas pidada, et valida järgmiseks intervjuuks veidi vaiksem ümbrus, et oleks hiljem lihtsam transkribeerida. Siiski loen intervjuu üldjoontes õnnestunuks, kuna sain vastused küsimustele.

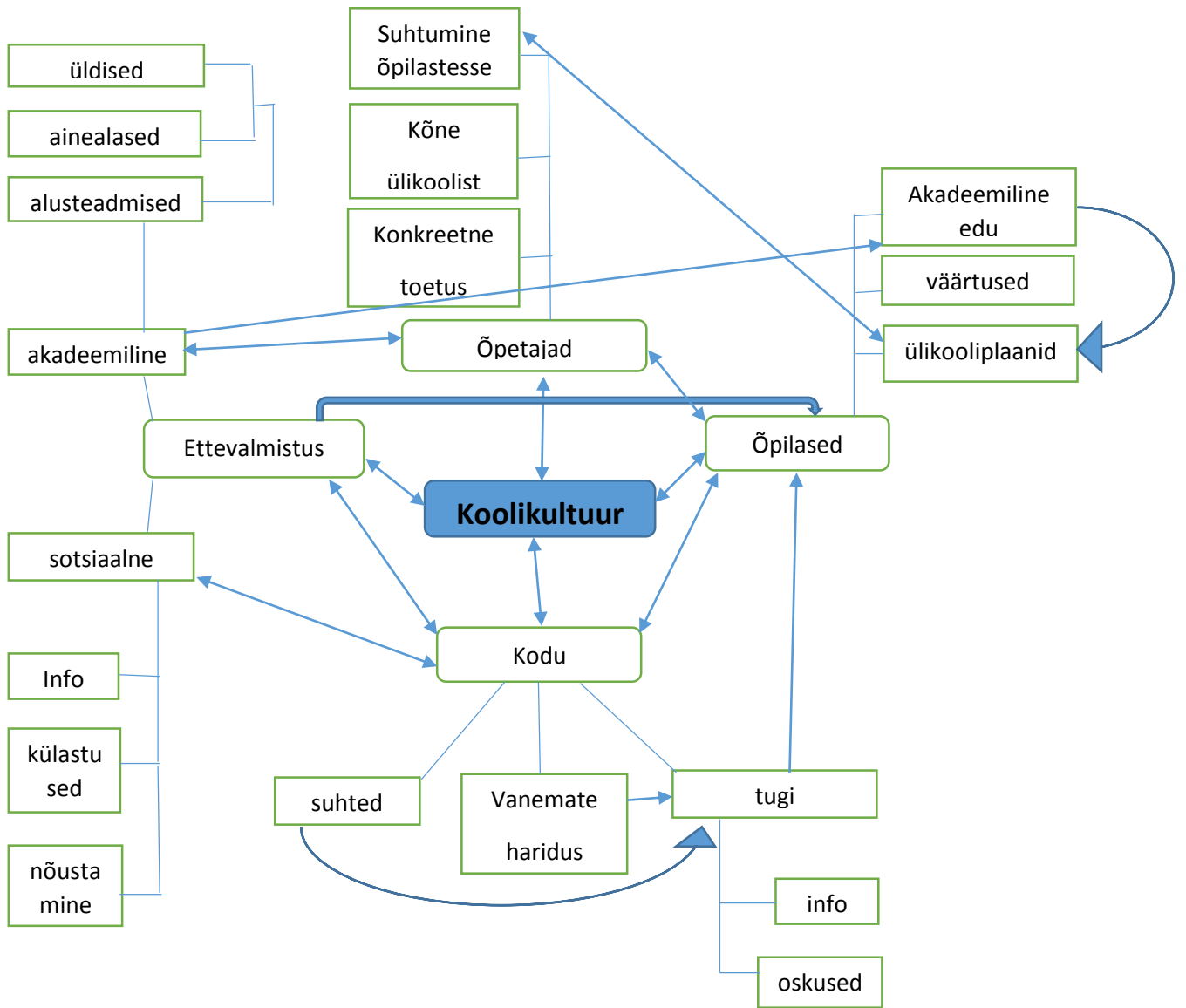
28.03 Intervjuu toimus uuritava soovil tema ühiselamutoas. Intervjuueeritav tundus väga ärev, mis ajas ka mind ärevusse, kuigi loodetavasti see ei paistnud eriti välja. Siiski olin vist puisem, kui tavaliselt. Arvatavasti suudaks kogunud intervjuueerija jääda rahulikuks ja rahustada ka uuritavat, kuid mul see ei õnnestunud.

1.04 Intervjuu ebaõnnestus, intervjuu käigus seda tähele ei pannud. Uuritav vastas kahele esimesele küsimusele täiesti muul teemal, kui küsimus oli. Kuna teemad olid seotud, siis ma apsu ei märganud. Viga panin tähele alles transkribeerides. Seda intervjuud ei kasuta töös.

11.04 Kaaskodeerijalt sain oma intervjuude kohta tagasisidet. Nimelt ei saanud ta aru esimese küsimuse mõttest ja sisust, kaalusin, kas mitte töös sõnastust muuta või lisada täiendavaid selgitusi, et lugejad asjast aru saaks. Vaatan veel kord uuringuid, et sõnastuse muret lahendada.

Lisa 2

*Seosed koolikultuuris*



## Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina \_\_Triinu Einberg\_\_\_\_\_

(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: \_\_08.09.1988\_\_\_\_\_)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose  
\_\_Üliõpilaste hinnangud enda ülikoolivalmidusele ja ülikooli pakutavatele tugiprogrammidele  
Tartu \_\_\_\_\_ Ülikooli  
näitel \_\_\_\_\_

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on \_\_\_\_\_Marvi Remmik\_\_\_\_\_,

(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, \_\_22.05.2015\_\_ (*kuupäev*)