

Heidi Vaalima

**KIINNITTYMINEN YKSILÖLLISENÄ JA
YHTEISENÄ PROSESSINA SEKÄ
KIINNITTYMISEN LINKITTYMINEN OPINTO-
OHJAUKSEEN**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Heidi Vaalima: Kiinnittyminen yksilöllisenä ja yhteisenä prosessina sekä kiinnittymisen linkittyminen opinto-ohjaukseen

Pro gradu

Tampereen yliopisto

Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Huhtikuu 2021

Tutkimuksen tavoite on selvittää ensimmäisen vuoden kasvatustieteiden opiskelijoiden kiinnittymisen kokemuksia ja ohjaustarpeita. Ensimmäinen opiskeluvuosi on opintoihin kiinnittymisen kannalta hyvin ratkaiseva. Kiinnittymisen tukemisen kehittämiseksi myös ohjaustarpeiden ymmärtäminen on olennaista. Tutkimuskysymykset käsittelevät opiskelijoiden sitoutumisen ja yhteisöllisen kiinnittymisen kokemuksia sekä opiskelijoiden ohjaustarpeita ja niiden eroja. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka sitoutuneita opiskelijat ovat opintoihinsa yksilötasolla ja yhteisön tasolla, millaisia ohjaustarpeita opiskelijat ilmaisevat ja eroavatko nämä ohjaustarpeet toisistaan generalistialan (elinikäinen oppiminen ja kasvatus) ja professionaalien (luokanopettaja) välillä.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen aineistona on Nexus-itsearviointikyselyn osa-aineisto. Osa-aineisto koostuu elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen sekä luokanopettajaksi opiskelevien avoimien kysymysten vastauksista vuosilta 2013–2018. Alustavasti oletettiin, että elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoilla olisi enemmän ohjaustarpeita kuin luokanopettajaopiskelijoilla, sillä luokanopettajaopiskelijoilla on ensimmäisen kahden opiskeluvuoden ajan strukturoidumpi opintosuunnitelma.

Tutkimuksessa havaittiin, että kasvatustieteiden opiskelijat ovat sitoutuneita opintoihinsa. Kiinnittymisen yhteisölliset kokemukset voidaan jakaa neljään luokkaan: ulkopuolisuus, yliopiston määrittämät yhteisöt ja sen arvot, vapaaehtoinen toiminta sekä ystävyys ja sen muodostuminen. Näiden luokkien eroista havaittiin, että opiskelijoiden omat, epämuodolliset vertaisryhmät ovat positiivisen kiinnittymisen kokemuksen kannalta tärkeämpiä kuin yliopiston omat ryhmät. Ohjaustarpeiden osalta tutkimus osoitti tarpeiden moninaisuuden. Ohjaustarpeiden moninaisuuteen on vastattu yliopistossa hajauttamalla ohjauksen tarjontaa eri tahoille, joka on johtanut siihen, ettei ohjaus ole helppoa saavuttaa.

Tutkimuksen tulokset ovat saman suuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Tutkimuksen tulokset vahvistavat jo aiempien tutkimusten johtopäätöksiä opintoihin kiinnittymisen rakenteesta ja ohjaustarpeisiin vastaamisesta kiinnittymistä edistävän tekijänä. Ennako-oletus elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden ohjaustarpeista ei käynyt toteen: vastaukset jakautuivat tasaisesti eri luokkien välille. Luokat, joissa eroja syntyi, eivät tukeneet oletusta siitä, että erot opintosuunnitelmissa muodostaisivat eroja generalisti- ja professionaalien opiskelijoiden ohjaustarpeiden välille.

Avainsanat: kiinnittyminen, opinto-ohjaus, ohjaustarpeet, yliopisto, elinikäinen oppiminen ja kasvatus, luokanopettaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPINTOIHIIN KIINNITTYMINEN	6
2.1	KIINNITTÄMISEN TEORIAM	7
2.2	OPINTOIHIIN KIINNITTÄMISEN OSATEKIJÄT JA MYÖNTEISET VAIKUTUKSET.....	11
3	OHJAUS YLIOPISTOSSA	13
3.1	OHJAUS MENETELMÄNÄ JA OHJAUKSEN OSA-ALUEET	13
3.2	OHJAUKSEN TAVOITTEET	15
3.3	OHJAUSTA TARJOAVAT TAHOY YLIOPISTOSSA.....	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTO	19
4.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
4.2	LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS	21
4.3	TUTKIMUSAINIISTO JA TUTKIMUKSEN EETTISYYT	22
4.4	MENETELMÄNÄ AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	25
4.5	AINEISTON ANALYYSI- JA TULKINTAPROSESSI TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA.....	28
5	TULOKSET	32
5.1	KUINKA SITOUTUNEITA OPISKELIJAT OVAT OPINTOIHINSA?.....	32
5.2	MILLAISIA OVAT KIINNITTÄMISEN YHTEISÖLLISET KOKEMUKSET?	34
5.3	MILLAISIA OHJAUKSELLISIA TARPEITA OPISKELIJAT ILMAISEVAT?.....	41
5.4	MITEN GENERALISTIALAN OPISKELIJOIDEN OHJAUSTARPEET EROAVAT PROFESSIONALISTIALAN OPISKELIJOIDEN OHJAUSTARPEISTA?	43
6	POHDINTA	50
6.1	TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET	50
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	52
6.3	JATKOTUTKIMUSIDEAT	54
7	LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Yliopisto-opiskelussa on yhä enenevässä määrin erilaisia valinnan mahdollisuuksia ja epävarmuutta tulevasta (Mikkonen, Eriksson & Jyry 2003, 35). Nykyopiskelijoiden opiskelukokemukset ovat sirpaloituneempia kuin aiemmillä sukupolvilla. Monimuotoinen yliopisto-opiskelu vähentää yhteisiä käytänteitä ja kokemuksia. (Penttinen & Falck 2007, 44.) Mikkonen ym. (2003) esittävät, että yliopisto-opiskelun lisääntyneet epävarmuudet ja valinnanmahdollisuudet ovat lisänneet opiskelijoiden tarvetta keskustella omasta tilanteestaan ja tulevaisuudennäkymistään. Kaikki opiskelijat eivät tarvitse henkilökohtaista ohjausta, vaan ohjauksen tarve korostuu sellaisten opiskelijoiden kohdalla, joiden sitoutuminen opintoihin heikkenee syystä tai toisesta. Oli sitoutuneisuuden heikkenemisen syy missä tahansa, ohjauksesta tulisi tehdä luonteva osa opiskelua. (Mikkonen ym. 2003, 35–36.)

Kansainvälisesti opintoihin kiinnittymistä on tutkittu laajasti ja myös Suomessa on tarkasteltu kiinnittymistä noin kymmenen vuoden ajan. Osallisuutta ja kiinnittymistä erityisesti korkeakoulukontekstissa on tutkittu esimerkiksi kansallisessa korkeakoulutuksen Campus Conexus -hankkeessa vuosina 2009–2014 (Mäkinen ym. 2011; 2012; Korhonen ja Mäkinen 2012; Korhonen 2014a). Vahva opintoihin kiinnittyminen on toivottavaa sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta: kiinnittynyt opiskelija valmistuu todennäköisemmin aikataulussa ja suoriutuu paremmin opinnoistaan. Korhosen (2014b) mukaan heikko opintoihin kiinnittyminen on suhteellisen yleistä korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Heikko kiinnittyneisyys näkyy opiskelun muuttuessa enemmän sivutoimiseksi, esimerkiksi välivuosien tai muiden taukojen muodossa, aiheuttaen samalla vaaran opintojen keskeytymiseen. (2014b, 8.) Mäkisen, Olkinuoran ja Longan (2004, 176) mukaan opintojen alussa ilmenevillä opintoihin kiinnittymisen vaikeuksilla on negatiivinen vaikutus myös myöhemmässä opintojen vaiheessa tapahtuvaan kiinnittymiseen. Näistä syistä koulutusinstituutioiden ja yhteiskunnan etu on edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihinsa ja

kiinnittää huomiota kiinnittymiseen vaikuttaviin sosiaalisiin ja institutionaalisiin prosesseihin heti opintojen alkuvaiheesta alkaen.

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen kokemuksia, suhtautumista opinto-ohjaukseen ja edelleen sitä, miten opinto-ohjaus on järjestetty. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Tutkimusaineistona on Nexus-itsearviointikyselyn osa-aineisto, jossa on luokanopettajaopiskelijoiden ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden kootut avovastaukset vuosilta 2013–2018. Itsearviointikyselyn kehittäminen on tapahtunut osana korkeakoulutuksen kehittämiseen suunnattua kansallista Campus Conexus -hanketta. Itsearviointikyselyä on hyödynnetty Tampereen yliopistossa vuosina 2013–2018 ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kiinnittymisen tukena. Kysely on suunniteltu toimimaan sekä opintojen ohjauksen että opintoihin kiinnittymisen arvioinnin työkaluna. Kysely koostuu useista eri osioista, joiden tarkoituksena on tarkastella opiskelijan omaa oppimista ja opiskelua sekä opintoihin orientoitumista. (Korhonen 2014a, 5.) Koko aineistosta, erityisesti sen Nexus-itsearviointiosasta, on tehty jo aiempia tutkimuksia (ks. esimerkiksi Korhonen 2014a; Korhonen 2017; Korhonen 2020). Tämän tutkimuksen aineistona Nexus-itsearviointiosaa on rajattu tutkimuksen laajuuden ja tutkimuskysymysten vuoksi.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa erityinen kiinnostuksen kohde on generalistialan ja professioon valmistavan alan ohjaustarpeet ja niiden erot. Generalistialan opiskelijoita tutkimuksessa edustaa Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunnan vastaajat ja professioalan opiskelijoita saman tiedekunnan luokanopettajan opintosuunnan vastaajat. Ennakko-oletuksena on, että ohjaustarpeet eroavat toisistaan, mihin vaikuttaa luokanopettajaopiskelijoiden strukturoidumpi opintosuunnitelma. Tarkemmin opintojen eroista kerrotaan luvussa 4.

2 OPINTOIHIIN KIINNITTYMINEN

Tutkimuksessa käytetään sekä sitoutumisen että kiinnittymisen käsitteitä. Sitoutumisella kuvataan organisaation ja yksilön välistä sidettä sosiaalipsykologiassa. Side tarkoittaa yksilön kiinnittymistä tai asennoitumista organisaatioonsa. (Jokivuori 2002, 17–19.) Jokivuori on tutkinut sitoutumista työelämän näkökulmasta, mutta mainittu organisaatio voi olla myös koulutusorganisaatio. Sitoutuminen on yksi opintojen kiinnittymisen osa-alue. Tämä ero sitoutumisen ja kiinnittymisen käsitteiden välillä tulee ottaa huomioon, eikä käsitteitä käytetä tässä tutkimuksessa ristiin.

Opintoihin kiinnittyminen käsitteenä ei ole yksiselitteinen, ja kiinnittymistä on määritelty kasvatustieteissä monella tavalla. Perinteinen näkemys opintoihin kiinnittymisestä on, että se on opiskelijan integroitumista oppimisympäristöön. Korhosen mukaan integroitumisen lisäksi kiinnittyminen on opiskelijan osallisuutta oppimisympäristöissä. Kiinnittymisen käsite suuntaa huomion sekä opiskelijaan henkilökohtaisiin lähtökohtiin että koulutuksen järjestämiseen kokonaisuuteen. (Korhonen 2012, 298.) Mäkisen ja Annalan (2011) lähestymistapa tuo tähän vielä täydentävän näkökulman: heidän mukaansa kiinnittyminen rakentuu sekä opiskelijan että yhteisön kokonaisuudesta, eli opiskelijan aktiivisesta toiminnasta ja yksilöllisistä ominaisuuksista sekä opiskeluyhteisön osallisuuden toteutumisesta ja yhteisön luomista mahdollisuuksista. Mikäli opintoihin kiinnittyminen onnistuu, se edistää oppimista, vastuullisen kansalaisuuden toteutumista ja inspiroivan oppimisyhteisön luomista. (Mäkinen ja Annala 2011, 59.) Myös Kahu (2013, 768) nostaa esiin institutionaaliset ja henkilökohtaiset tekijät sekä laajemman sosiaalisen kontekstin, joista opintoihin kiinnittymisen psykososiaalinen prosessi rakentuu. Opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavat siis yhteisön toimintakulttuuri, opiskelijan odotukset sekä koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet (Rautapuro & Korhonen 2011, 46). Kiinnittymisen prosessin tulkinnasta tekee haastavaa moninaiset lähestymistavat kiinnittymiseen; lähestymistavat vaihtelevat maasta

toiseen sekä kiinnittymistä on tutkittu monissa eri yhteyksissä (Mäkinen & Annala 2011, 60). Seuraavassa alaluvussa esitellään tämän tutkimuksen kannalta olennaisia kiinnittymisen teorioita. Viimeisessä tämän kappaleen alaluvussa avataan tarkemmin opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä ja opintoihin kiinnittymisen vaikutusta.

2.1 Kiinnittymisen teorit

Sen lisäksi, että opintoihin kiinnittymistä on tutkittu verrattain paljon, on kiinnittymisestä muodostettu useampia teorioita. Tähän tutkimukseen on valittu Ella Kahun opintoihin kiinnittymisen teoreettinen viitekehys, Hamish Coatesin kiinnittymisteoria sekä Vesa Korhosen opiskelijälähtöisen kiinnittymisen arviointimalli.

Kahu (2013) jakaa opintoihin kiinnittymisen tutkimuksen neljään näkökulmaan, jotka ovat behavioraalinen, psykologinen, sosiokulttuurinen ja holistinen näkökulma. Behavioraalisisessa näkökulmassa keskitytään tehokkaiden opetusmenetelmien ja opiskelijan käytöksen tutkimiseen. Tutkimus toteutetaan yleensä kyselyin, joista Kahu mainitsee esimerkkinä The National Survey of Student Engagement -tutkimuksen (NSSE). NSSE toteutetaan vuosittain Yhdysvalloissa ja Kanadassa ensimmäisen ja viimeisen vuoden opiskelijoille. NSSE:lla tutkitaan opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä behavioraalisisesta näkökulmasta katsottuna. Kyselyiden suosiminen on Kahun mielestä behavioraalisen näkökulman suurin haaste, sillä ne eivät ota huomioon opiskelijoiden tunteita tai kiinnittymisen dynaamisuutta tai tilannesidonnaisuutta. Vahvuutena kyselyissä ovat kysymykset kiinnittymisen laajemmista vaikutuksista opintoyhteyksien ulkopuolelle, kuten kiinnittymisen vaikutus opiskelijan omaan arvomaailmaan. (Kahu 2013, 758–761.)

Psykologinen näkökulma keskittyy tutkimaan opintoihin kiinnittymistä yksilöllisten prosessien näkökulmasta. Tämä näkökulma on Kahun mukaan hyvin paljon esillä kiinnittymistä käsittelevässä kirjallisuudessa. Näkökulman mukaan kiinnittyminen on yksilön psykososiaalinen prosessi, joka vie aikaa ja vaihtelee intensiteetiltään. Psykologisen näkökulman haaste on kiinnittymisen epäselvä määritelmä, joka on johtanut ristiriitaisuuksiin tutkimuksissa. Lisäksi psykologinen näkökulma ei ota huomioon tilannetta tai kontekstia, vaan keskittyy vain yksilöön.

Näkökulman etuna on, ettei siinä sekoiteta kiinnittymistä sitä edistäviin tekijöihin tai kiinnittymisen seurauksiin. (Kahu 2013, 761–763.)

Sosiokulttuurinen näkökulma tutkii nimenomaan opintoihin kiinnittymisen sosiokulttuurisia Aspekteja, kuten instituutioiden kulttuurin sekä sosiaalisten ja poliittisten tekijöiden vaikutusta. Tästä näkökulmasta on erityisesti tutkittu kiinnittymisen vastakohtaa, vieraantumista. Sosiokulttuurinen näkökulma tarjoaa ideoita siihen, miksi opiskelijat kiinnittyvät tai vieraantuvat opinnoistaan korkeakoulussa. Näkökulmassa korostuu opiskelijoita tukevien rakenteiden lisäksi instituutioiden kulttuuri, ja sen kautta laajempi poliittinen ja sosiaalinen päätöksenteko, jolla on vaikutusta opintoihin kiinnittymiseen. (Kahu 2013, 763–764.)

Mallin viimeinen näkökulma, joka on myös Kahun oma käsitteellistys kiinnittymisestä, on holistinen näkökulma. Holistinen näkökulma pyrkii tutkimaan opintoihin kiinnittymistä kokonaisvaltaisena prosessina ja käsittelemään kaikkia kiinnittymisen osa-alueita monipuolisesti. Holistisessa näkökulmassa on samoja haasteita kuin behavioraalisessa näkökulmassa, eli näkökulma ei ota huomioon kiinnittymisen tilannesidonnaisuutta tai pysty erittelemään, mikä on kiinnittymistä ja mikä mahdollisesti kiinnittymistä edeltäviä tapahtumia. (Kahu 2013, 764–765.)

Kahun opintoihin kiinnittymisen teoreettinen viitekehys esittelee kattavasti opintoihin kiinnittymisen eri osa-alueet. Seuraavaksi esittelen Hamish Coatesin typologian (taulukko 1). Coatesin ajattelun lähtökohta on perinteisessä korkeakouluopinnoissa pysymistä tai keskeyttämistä jäsentäneissä malleissa, joissa lähtökohtana on ollut opintoihin integroitumisen tarkastelu akateemisen ja sosiaalisen integroitumisen avulla (esim. Tinto 1993; Pascarella & Terenzini 2005 jne.). Typologia koskee nimenomaan korkeakouluopiskelijoita, ja opintoihin kiinnittymisen käsitteessä on nähtävissä jakoa niin sosiaaliin kuin akateemisiin ulottuvuuksiin, joilla on merkitys opintoihin kiinnittymiseen.

TAULUKKO 1. Coatesin kiinnittymisteoria (mukaillen Coates 2007, 133)

		Akateeminen ulottuvuus	
		Vahvasti kiinnittynyt	Heikosti kiinnittynyt
Sosiaalinen ulottuvuus	Vahvasti kiinnittynyt	Vahvasti kiinnittynyt (intense)	Yhteistyöhön pyrkivä (collaborative)
	Heikosti kiinnittynyt	Itsenäinen (independent)	Passiivinen (passive)

Coatesin (2007) mukaan korkeakouluopintoihin kiinnittymisen luovat sosiaalinen ja akateeminen ulottuvuus, ja tämän pohjalta hän on määritellyt neljä kiinnittymistyyppiä: vahvasti kiinnittynyt, itsenäinen, yhteistyöhön pyrkivä ja passiivinen. Kiinnittymistyyppit ja kiinnittymisen aste ovat nähtävissä taulukossa 1. Kuten taulukko osoittaa, vahvasti kiinnittynyt opiskelija on kiinnittynyt vahvasti sekä akateemiseen että sosiaaliseen ulottuvuuteen. Yhteistyöhön pyrkivä opiskelija on vahvasti kiinnittynyt opintojen sosiaaliseen puoleen, mutta ei orientoitunut akateemisesti. Itsenäinen opiskelija on yhteistyöhön pyrkivän opiskelijan vastakohta, sillä hän ei niinkään ole kiinnittynyt opintojen sosiaaliseen puoleen, mutta on voimakkaasti kiinnittynyt akateemiseen ulottuvuuteen. Passiivinen opiskelija ei ole orientoitunut akateemisesti eikä sosiaalisesti. Tämä orientoitumattomuus saattaa johtaa ulkopuolisuuteen mahdollisuuksista, joita opiskelu tarjoaa. Ulkopuolisuus saattaa edelleen aiheuttaa heikkoa korkeakouluopintoihin kiinnittymistä. (Coates 2007, 132–135.)

Vaikka tässä tutkimuksessa käytössä oleva aineisto ei ole analysoitavissa Coatesin typologian pohjalta, näyttää typologia selkeästi, kuinka opintoihin kiinnittymisellä on akateeminen että sosiaalinen puoli. Tämä korostaa aiemmin esiteltyä Kahun näkemystä opintoihin kiinnittymisestä psykososiaalisena prosessina: opiskelija kiinnittyy opintoihinsa vahvimalla tavalla, jos hän kiinnittyy niihin sekä akateemisesti että sosiaalisesti. Kiinnittymisessä on aina sekä sosiaalinen aspekti että opiskelijan

henkilökohtainen kokemus. Koulutusinstituutio toimii kiinnittymisen mahdollistajana, eikä sen roolia voi jättää huomiotta.

Opiskelijan opinnoissa pärjääminen ja opinnoissa pysyminen ovat onnistuneen kiinnittymisprosessin tuotos. Koska yksi tutkimuskysymyksistä on, kuinka kiinnittyneitä opiskelijat kokevat olevansa opintoihinsa, käytetään tässä tutkimuksessa Korhosen (2014a) opiskelijälähtöisen kiinnittymisen arviointimallia (Kuva 1). Mallissa kuvataan opiskelijan ja hänen opintoihinsa vaikuttavien lähiyhteisöjen välille syntyvien sidosten vaikutusta. Tämä kiinnittymisen ydinprosessi yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin tuloksena rakentuu pidemmän ajanjakson kuluessa ja on ratkaisevaa onnistuneen opintoihin kiinnittymisen kannalta ja heijastuu myös myöhemmin opinnoissa alkavaa oman alan asiantuntijuuden kehittämiseen. (Korhonen 2014a, 48.)



KUVA 1. Opiskelijälähtöisen kiinnittymisen arviointimalli (Korhonen 2014a, 48)

Yhteisöllisen prosessin vaikutus on merkittävä kiinnittymisen heikentäjänä tai lujittajana, sillä opiskelijan identiteetin rakentuminen ja tunne kuulumisesta ovat tiukasti sidoksissa yhteisöihin. Toistuva yhdessä tekeminen rakentaa kuulumisen tunnetta pidemmän ajan kuluessa. Kielteiset ja myönteiset oppimiskokemukset

rakentavat opiskelijan identiteettiä, joka syntyy kiinnittymisen tuloksena. Opiskelija reflektoi häneen kohdistuvia odotuksia, sitä, millainen hän kokee olevansa opiskelijana ja mihin suuntaan hänen tulisi kehittyä. (Korhonen 2014a, 49.)

Yksilön ja yhteisön lisäksi kiinnittymismallissa on neljä osatekijää: opintojen merkitys, akateemiset taidot, syvenevä osallistuminen ja sosiaaliset käytännöt. Opintojen merkitys ja akateemiset taidot ovat osa yksilöllistä kiinnittymisprosessia. Opiskelijan omat tavoitteet vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä hän opinnoilleen rakentaa. Opintojen henkilökohtainen merkitys on edellytyksenä kiinnittymiselle. Opiskelijat voidaan jakaa erilaisiin opiskeluorientaatiotyyppeihin sen mukaan, mikä opintojen merkitys heille on: sitoutumattomat, työelämään orientoituneet ja opiskeluun orientoituneet. Sitoutumaton opiskelija saattaa olla myös heikosti kiinnittynyt opintoihinsa. Myös alanvaihto tai ahdistuneisuus on sitoutumattomalle opiskelijalle todennäköisempää. Akateemisten taitojen kartuttaminen voi olla motiivi pyrkiä osaksi yhteisöä ja kuulua siihen, vaikka opiskelijalla tuleekin jo olla jonkin verran akateemisia taitoja päästäkseen korkeakoulu yhteisöön. (Korhonen 2014a, 49–50.)

Yhteisöllinen kiinnittymisprosessi koostuu syvenevästä osallistumisesta ja sosiaalisista käytännöistä. Osallisuuden kokemus mahdollistaa asiantuntijuuden rakentumisen, sillä tämä kokemus rakentuu akateemisissa yhteisöissä toimiessa. Sosiaalisiin käytäntöihin luetaan esimerkiksi parityöt, ohjatut pienryhmäkurssit, luennot ja tutkimusharjoittelu. Ohjauksen vastavuoroisuuden aste näissä tilanteissa vaihtelee, mikä voi vaikuttaa opintoihin kiinnittymiseen. Oppimiseen tähtäävissä vertaisyhteisöissä myös opiskelijat voivat toimia ohjaajina. (Korhonen 2014a, 50.)

2.2 Opintoihin kiinnittymisen osatekijät ja myönteiset vaikutukset

Osallisuuden kokemus ja vuorovaikutus ovat yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen (Mäkinen & Annala 2011, 60–61). Osallisuuden kokemus ja kuulumisen tunne ovat erillisiä teoreettisia käsitteitä, mutta prosesseina samankaltaisia ja molemmat ovat opintoihin kiinnittymisen rakennuspalikoita. Osallisuuden katsotaan olevan osallistumista, toimimista ja olemista, jotka

vaikuttavat toimijuuteen. Osallisuudella ja toimijuudella on tärkeä vaikutus opiskelijan hyvinvoinnille: mikäli opiskelija löytää itselle mielekästä tekemistä, se lisää hänen hyvinvointiaan. (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017, 16.) Korhosen (2014a) mukaan osallisuuden kokemus yliopistossa voi syntyä joko opiskelijoiden omissa epävirallisissa vertaisyhteisöissä tai virallisen opetuksen puitteissa. Osallisuuden tukeminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden rakentaa asiantuntijuutta ja vaikuttaa yliopistoyhteisöön. (Korhonen 2014a, 50.) Kuulumisen tunne on tärkeä tekijä opintoihin kiinnittymisessä sosiaalisesta näkökulmasta. Vahva kuulumisen tunne saa opiskelijan kokemaan kuuluvansa vertaisyhteisöön, akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön ja jopa akateemiseen tutkimusyhteisöön (Korhonen 2014a, 49). Yksi asiantuntijuuden rakentamiseen vaikuttava tekijä voi olla akateemiseen yhteisöön kuulumisen tunne. Eriytyminen opiskelutovereista, professoreista tai muusta akateemisesta yhteisöstä, tai joukkoon kuulumattomuuden tunne, voi johtaa opintojen keskeyttämiseen. Jotta opintojen keskeyttämiseltä vältytään, tulee kuulumisen tunnetta vahvistaa tärkeänä osana opintoihin kiinnittymistä. Mikäli kuulumisen tunne on heikko, se voi saada suhteen oppimiseen ja opintoihin muuttumaan ristiriitaiseksi sekä haitata itseohjautuvuutta opinnoissa. (Korhonen 2012, 6–7.) Voidaankin sanoa, että osallisuus, kuulumisen tunne ja opintoihin kiinnittyminen ovat toisiinsa sidoksissa, ja niitä tulee tarkastella kokonaisuutena.

Korkeakouluopinnoissa menestyminen on pystytty liittämään opintoihin kiinnittymisen onnistumiseen. Opiskelija menestyy ja selviää opinnoissaan todennäköisemmin, jos hän osallistuu opintoihin liittyviin aktiviteetteihin. (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek 2006, 7.) Mikäli korkeakouluopiskelijan opintoihin kiinnittyminen on heikko, hän on sitoutumattomampi opintoihinsa. Opintojen viivästymisen, ahdistuksen ja opintostressin riskit ovat suurempia opintoihinsa sitoutumattomalla opiskelijalla kuin opintoihin sitoutuneella. (Rautapuro & Korhonen 2011, 46). Vaikka kiinnittyminen on opiskelijalle henkilökohtainen prosessi, siihen liittyy sosiaalinen ulottuvuus. Sosiaalinen vuorovaikutus ja osallistuminen vertaisyhteisöihin ja opetus-oppimisyhteisöihin mahdollistavat ja vahvistavat akateemista kasvua ja kiinnittymistä.

3 OHJAUS YLIOPISTOSSA

Kuten opintoihin kiinnittyminen, myös ohjaus on käsitteenä monimerkityksinen niin määritelmältään, osa-alueiltaan kuin sisällöltäänkin. Parhaiten ohjausta menetelmänä kuvaa vuoropuhelu ja yhteisten vastausten hakeminen. Ohjauksen osa-alueisiin kuuluvat esimerkiksi opintojen ohjaus, urasuunnittelu ja henkilökohtaisen tai ammatillisen kasvun ohjaus. Yliopistossa ohjausta tarjoavat monet tahot: opiskelija- ja opettajatuutorit, amanuenssit, opintoneuvojat, opintosihteerit, työelämäohjaajat, kansainvälisten asioiden koordinaattorit ja opintopsykologit niin tiedekunnissa kuin yliopiston yhteisissä opiskelijapalveluissa. (Mikkonen ym. 2003, 37.) Tulevissa alaluvuissa käydään tarkemmin läpi ohjauksen käsitettä, ohjauksen osa-alueita sekä tahot, jotka tarjoavat ohjausta yliopistossa.

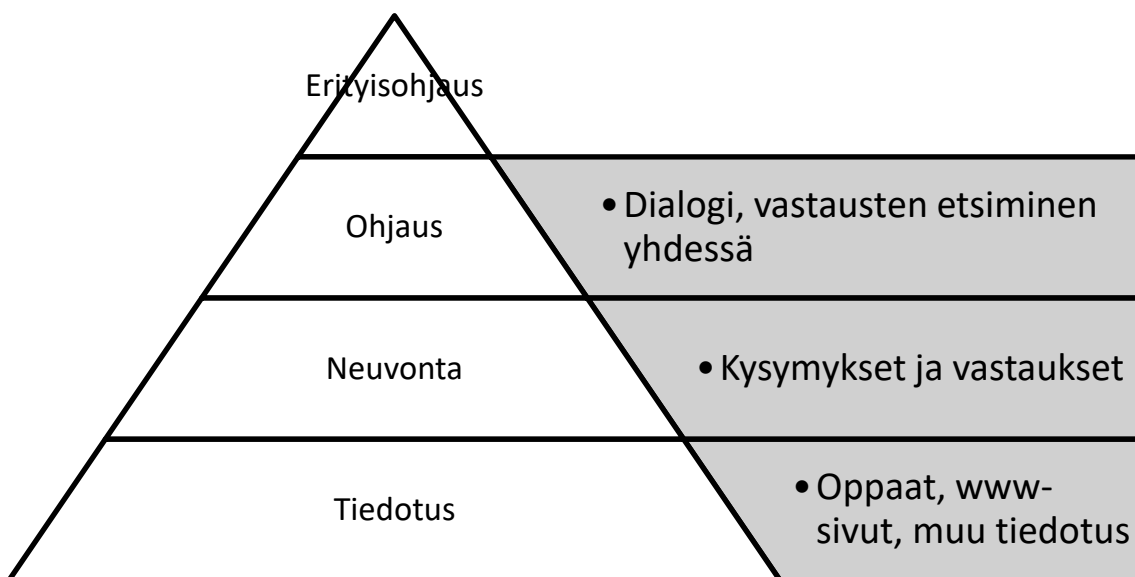
3.1 Ohjaus menetelmänä ja ohjauksen osa-alueet

”Ohjauksen perimmäinen tavoite on tehdä ohjaus tarpeettomaksi: tukea opiskelijoita kasvamaan itseohjautuviksi, itsenäisiksi, innovatiivisiksi ja kriittisesti ajatteleviksi kansalaisiksi.” (Mikkonen ym. 2003, 35.) Ohjauksen käsitteestä on monia tulkintoja, ja opintojen ohjauksen käsite ei ole selkeälinjainen (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001, 10). Arkikielessä ohjaus liitetään moninaisesti ilmiöihin, kuten työnohjaus tai leikinohjaus. Ammattialana tarkasteltuna ohjaus on ammatillista auttamista. Yliopistoympäristössä ohjaus eroaa neuvonnasta siten, että ohjaus on dialogia ohjattavan kanssa, kun taas neuvonta on informaation jakamista. Opiskelija ja ohjaaja määrittelevät dialogissa ohjauksellisen ongelman, jonka ratkaiseminen on opiskelijan vastuulla. (Lairio & Penttinen 2005, 21.)

Ohjauksen tavoitteena on tukea opiskelijoita niin, että opiskelijan kyky kehittää itseään oppijana ja arvioida omaa oppimistaan muuttuu yhä omaehtoisemmaksi (Eriksson & Mikkonen 2003, 193). Ohjauksen perimmäinen

tavoite on tehdä itsensä tarpeettomaksi, mutta pelkkä ohjauksen olemassaolo tai ohjauksen määrän lisääminen ei kehitä opiskelijoista itseohjautuvia (Eriksson & Mikkonen 2003, 194).

Moitus ym. (2001, 10) määrittelevät laadukkaalle opintojen ohjaukselle yleisiä piirteitä. Ensimmäinen piirre on erilaisten ohjaustarpeiden tunnistamisen. Näihin tunnistettuihin ohjaustarpeisiin tulee vastata niin, että opiskelija pystyy itseohjautuvasti hyödyntämään järjestelmää. Ohjauksen tulee olla oikea-aikaista ja saavutettavaa. Opiskelijan näkökulmasta ohjauksen tulee olla riittävää ja laadukasta. Viimeisenä piirteenä on ohjaustiedon ajantasaisuus. Kuviossa 1 kuvataan yliopistossa tarjolla olevia ohjauksen eri muotoja. Vaikka tutkielman painotus on opinto-ohjauksessa, tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tiedotus ja neuvonta kuuluvat myös yliopiston toimintakenttään ja tukevat ohjaustyötä. Mikkonen, Eriksson ja Jyry (2003) avaavat tilannetta opiskelijoiden näkökulmasta (kuvio 1). Osa opiskelijoista tarvitsee vain tiedotusta eikä sen tarkempaa apua. Jotkut opiskelijat tarvitsevat hieman enemmän apua (neuvonta), ja osa opiskelijoista tarvitsee syvempää ohjausta. Pyramidin rakenne kuvastaa myös käytettävissä olevia resursseja: erityisohjaus, kuten opintopsykologi, on tarpeen vain pienellä osalla opiskelijoista. (Mikkonen ym. 2003, 38–39.) Tiedotus hakuvaiheessa on myös ensimmäinen mahdollisuus ohjata mahdollisia tulevia opiskelijoita (Penttilä, Lairio ja Penttinen 2007, 19).



KUVIO 1. Opintojen ohjauksen portaavat (mukaillen Mikkonen ym. 2003, 39)

Yleisin ohjausmuoto on henkilökohtainen ohjaus. Sitä on tarjolla opintojen suunnitteluun, opinnäytetyöhön, kansainväliseen vaihtoon, urasuunnitteluun, työ- ja kieliharjoitteluun sekä opintojen tukipalvelujen käyttöön. Aloilla, joilla on paljon lähiopetusta, ja joilla halutaan tukea opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua, henkilökohtainen ohjaus kytkeytyy saumattomasti opetukseen. (Moitus ym. 2001, 35.) Runsaan henkilökohtaisen ohjauksen saavuttaminen on kuitenkin opiskelijoiden oman aktiivisuuden varassa, jolloin riskinä on, että passiiviset opiskelijat eivät pääse ohjauksen piiriin. Moituksen ym. (2001, 36) toteuttamassa arviointiprojektissa kävi selväksi, että valtaosa opiskelijoista toivoi henkilökohtaista ohjausta lisättävän. Sama toive opinto-ohjauksen henkilökohtaistamisesta tuli keväällä 2004 toteutetusta Jyväskylän yliopiston kyselystä (Saukkonen 2005, 45).

3.2 Ohjauksen tavoitteet

Moituksen ym. (2001) arviointiprojektissa osallistujat jakoivat ohjauksen tavoitteet kahteen pääkategoriaan: opiskelijakeskeisiin ja korkeakoulukeskeisiin tavoitteisiin. Korkeakoulujen ohjauksen tavoitteissa korostuu opiskelun tehostaminen ja nopeuttaminen, eli ne kytkeytyvät usein määrällisiin tutkinto- ja opintotavoitteisiin. Opiskelijan tukeminen ja kannustaminen tavoitteellisessa opiskelussa sekä kehittämisessä oman alansa ammattitaitoiseksi osaajaksi sisältyvät opiskelijakeskeisiin tavoitteisiin. Opiskelijoiden vastauksissa korostuu laadullinen ohjaus määrällisen sijaan. (Moitus ym. 2001, 24–25.) Ohjauksen laatu on siis tärkeämpää kuin sen määrä. Olennainen osa ohjauksen pyrkimyksiä on myös eettinen kysymys siitä, ajetaanko ohjauksella vain kouluttavan tahon etua (tutkinnon suorittaminen loppuun) vai tuetaanko sillä opiskelijan yksilöllistä urakehitystä (Penttinen & Falck 2007, 64).

Moituksen ym. (2001) toteuttamassa arviointiprojektissa osallistuneet korkeakoulut nostivat myös esille ohjauksen määrän ja opiskelijan autonomisuuden välisen tasapainon. Sekä korkeakoulujen opiskelijat että henkilökunta olivat yhtä mieltä, että määrällisesti runsas ohjaus lähestyy holhoamista, joka sotii akateemista vapautta vastaan. Opiskelijat tosin kertoivat myös, että itseohjautuvuus korostuu liikaa opinnoissa, ja että jos ohjauksen

hankkiminen jää pelkästään opiskelijan aloitteellisuuden varaan, vaarana on akateeminen heitteillejätö. (Moitus ym. 2001, 23.)

Christie, Munro ja Fisher (2004) tiivistivät yleisesti keskeyttämisen syiksi kurssiongelmia, sosiaaliset ja institutionaaliset sopeutumisvaikeudet, vaikeudet päästä sisälle opiskelijatoimintaan, yliopiston ilmapiirin vieraaksi kokeminen, motivaation puute, taloudelliset syyt, muut paremmat mahdollisuudet ja terveydelliset syyt, asumisongelmat ja muualta saadut työtarjoukset. Tällaisista tekijöistä kertoo esimerkiksi Manninen (2003), jonka mukaan Helsingin yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan toteuttaman osahankkeen tavoitteena ”on ollut opiskelijoiden sitouttaminen laitoksiin, heidän heterogeenisen lähtötasonsa korjaaminen ja keskeyttämisten vähentäminen”. Kartoituksessa selvisi, että useimmat ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opintovaikeudet olivat henkilökohtaisia, kuten opiskelu kahdessa korkeakoulussa, pyrkiminen toiseen korkeakouluun, työssäkäynti, ongelmat asumisessa, terveydelliset syyt tai kesken lukuvuoden alkanut asevelvollisuus (Manninen 2003, 92–93). Moituksen ym. (2001) mukaan tämänkaltaisia henkilökohtaisia tekijöitä on kuitenkin mahdollista selvittää ohjauksen avulla ja sitä kautta tukea opiskelijaa, jotta hän valmistuu määräajassa.

3.3 Ohjausta tarjoavat tahot yliopistossa

Mikkonen ym. (2005, 52) mukaan ohjausta annetaan yliopistossa kolmella tasolla: laitoksissa, tiedekunnissa ja yliopiston yhteisinä palveluina. Moituksen ym. (2001, 23) arviointiprojektiin osallistuneet korkeakoulut mielsivät ohjausta antaviksi tahoiksi opintotoimistojen opiskelijapalvelut, tiedekuntien ja laitosten ohjauspalvelut, kansainväliset asiat, ura- ja rekrytointipalvelut sekä Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tarjoamat terveydenhuoltopalvelut. Kuviossa 2 nähdään arviointiprojektiin osallistuneiden korkeakoulujen mainitsemat opinto-ohjausta jossain muodossa antavien nimikkeet sen mukaan, minkä toimintakokonaisuuden alalla kyseisellä nimikkeellä ohjausta annetaan.

Oppimisen ja opiskelun ohjaus	Uravalinnan ohjaus	Persoonallinen kasvu ja kehitys
<ul style="list-style-type: none"> • opettaja • opettajatuutori • ainetuutori tai omaopettaja • opinto-ohjaaja • opintoneuvoja • neuvonta-assistentti • tiedekuntasihteeri • opintos sihteeri • professori • amanuenssi • laitoksen kansliahenkilökunta • opiskelijatuutori/vertaistuu • harjoittelun ohjaaja, neuvoja tai sihteeri • opintotoimiston henkilöstö • kv-asiain henkilöstö • kirjaston henkilöstö • it-henkilöstö • opintotukilautakunnan sihteeri 	<ul style="list-style-type: none"> • opettaja • ura- ja rekrytointipalveluiden henkilökunta • uraohjaaja • uraneuvontapsykologi • opintos sihteeri • työvoimaneuvoja • alumni • mentori 	<ul style="list-style-type: none"> • opettaja • opinto-ohjaaja • opettajatuutori • YTHS:n psykologi • opiskelijapappi

KUVIO 2. Yliopistossa opintojen ohjausta antavat henkilöt eri opintojen ohjauksen toimintakokonaisuuksissa (mukaillen Moitus ym. 2001, 27)

Kuviosta näkee, että ohjauksen toimintakentällä työskentelevien kirjo on moninainen, kuten myös heidän käsittelemänsä ohjauksen aihepiirit.

Kaikki ohjaustyö ei kuitenkaan näy opiskelijalle: yliopistossa on paljon opiskelijalle näkymättömiä ohjausrakenteita. Juuri tämä ohjauksen jakautuminen palveluihin, erilaisiin ohjauksen muotoihin ja useille eri henkilöille (ks. kuvio 2) tekee tiedosta sirpaleista (Nummenmaa, Lairio, Korhonen & Eerola 2005, 17). Ohjaukselle on suuri tarve, mutta ohjausta antavien tahojen ollessa hajautuneita eri paikkoihin ja saatavilla olevan informaation hajanaisuudesta johtuen opiskelijat eivät tiedä, keneltä tai mistä ohjausta saa mihinkin asiaan (Lairio & Penttinen 2005, 26). Yliopistojen tulee kiinnittää huomiota, mitkä ovat

ohjauksellisten kohtaamisten haasteet opintojen eri vaiheissa ja millainen ohjaukulttuuri yliopistoon halutaan rakentaa (Nummenmaa ym. 2005, 17). Voidaan siis sanoa, että ohjauksen kehittäminen ja toteuttaminen vaatii eri tahojen yhteistyötä.

Vaikka suuri osa yliopiston henkilökunnasta työskentelee ohjauksen parissa, vain harvalla on siihen koulutusta. Yliopisto-opettajan tehtäviin kuuluu opiskelijoiden opintojen ohjaus. Tämä on määritetty korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 309/1993 19. pykälässä. Kuitenkaan ohjausalan opintoja ei edellytetä korkeakoulujen ohjaus- tai neuvontatehtävissä toimivilta, poikkeuksena Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön psykologit (Moitus ym. 2001, 20). Yliopistossa ohjausta antavilla tahoilla ei välttämättä ole mitään koulutusta ohjauksen antamiseen. Ohjausta tehdään myös osana muuta työtä, jota usein joudutaan priorisoimaan ohjauksen edelle. (Mikkonen ym, 2003, 37.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTO

Tässä luvussa esitellään ensin tutkimuskysymykset sekä taustoitetaan niiden lähtökohdat. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimusstrategiaa, joka tässä tutkimuksessa on laadullinen tapaustutkimus. Tämän jälkeen esitellään tarkemmin tutkimusaineistoa ja tutkimuksen eettisyyttä. Viimeisenä syvennyttään tutkimusmenetelmiin ja siihen, miten aineistolähtöistä sisällönanalyysia on käytetty tässä tutkimuksessa.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Ammattiin valmistavaa alaa opiskeleva opiskelija tietää lähtökohtaisesti, mihin ammattiin tulee valmistumaan. Opintojen rakenne palvelee tämän päämäärän saavuttamista. Generalistialan opiskelijalla opintojen rakenne ei ole samalla tavalla strukturoitu kuin professionaalien opiskelijoilla. Generalistialan opiskelija saa tietää ennen opintoihin hakeutumistaan, mitkä alat ovat potentiaalisia tulevaisuuden työskentelyn kannalta. Viimeistään opintojen aikana tulevien ammattien sisältö alkaa hahmottua. Generalistialan opiskelijalla tulee kuitenkin kyetä hahmottamaan, miten hän rakentaa opintonsa niin, että se palvelee hänen tulevaisuuden tavoitteitaan. Tähän tutkimukseen valittu kohderyhmä luokanopettajaopiskelijat sekä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijat opiskelevat kasvatustieteitä samassa tiedekunnassa, mutta erilaisista lähtökohdista.

Sekä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen että luokanopettajaopiskelijat opiskelevat Tampereen yliopistossa yhteiset kasvatustieteiden perusopinnot (Tampereen yliopisto 2021a). Aineopinnoissa opintojen sisältöön tulee eroavaisuuksia opintosuunnan mukaan, mutta tutkimusmenetelmäopinnot sekä kandidaatintutkielma ja kypsyysnäyte ovat samat (Tampereen yliopisto 2021b; 2021c). Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijat saavat hyvin vapaasti

valita tutkintonsa sisällön. Syventävien opintojen osalta sisältöopinnot, tutkimusmenetelmäopinnot ja pro gradu -seminaari ovat samoja kursseja, ja opinnot eroavat toisistaan vain harjoitteluiden osalta (Tampereen yliopisto 2021d; 2021e). Eroa on kuitenkin siinä, miten opiskelijoilla on mahdollisuus vaikuttaa omiin opintoihinsa. Siinä missä luokanopettajaopiskelijoilla on ensimmäiset kaksi opiskeluvuotta valmiit lukujärjestykset, elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijat muodostavat oman lukujärjestyksensä heti opiskeluiden alusta lähtien. Nämä erot ja mahdolliset yhteneväisyydet toimivat lähtökohtana tälle tutkimukselle.

Tutkimuskysymys 1: Kuinka sitoutuneita opiskelijat ovat opintoihinsa?

Tutkimuskysymys 2: Millaisia ovat kiinnittymisen yhteisölliset kokemukset?

Tutkimuskysymys 3: Millaisia ohjauksellisia tarpeita opiskelijat ilmaisevat?

Tutkimuskysymys 4: Miten generalistialan opiskelijoiden ohjaustarpeet eroavat professioalan opiskelijoiden ohjaustarpeista?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään, kuinka kiinnittyneitä opiskelijat ovat opintoihinsa yksilötasolla, kun taas toinen tutkimuskysymys tarkastelee kiinnittymistä yhteisölliseltä tasolta. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä halutaan selvittää, millaisia ohjaustarpeita ensimmäisen vuoden opiskelijoilla on, eli millä osa-alueella tai missä taidoissa opiskelija totei itse tarvitsevansa ohjausta. Neljännellä tutkimuskysymyksellä tarkastellaan, eroavatko generalistialan opiskelijoiden (elinikäinen oppiminen ja kasvatusta) ohjaustarpeet professioalan opiskelijoiden (luokanopettajaopiskelijat) ohjaustarpeista. Ennako-oletus tähän neljänteen tutkimuskysymykseen on, että luokanopettajaopiskelijoiden strukturoidumpi opintosuunnitelma aiheuttaa eroja ohjaustarpeissa. Oletuksena on, että luokanopettajaopiskelijoiden strukturoidumpi opintosuunnitelma vähentää heidän tarvettaan ohjaukseen ja elinikäisen oppimisen ja kasvatusta opiskelijoiden valinnanvapaus saa heidät kaipaamaan ohjausta.

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tämän tutkimuksen tutkimusstrategia on laadullinen tapaustutkimus. Perinteisesti tapaustutkimus on yksityiskohtaista, etsien tarkkaa tietoa rajatusta joukosta tapauksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 134–135). Lisäksi se on tapa hahmottaa tutkimus, rajata sen aineisto ja syventyä laadullisen tutkimuksen tuloksiin (Vilka, Saarela & Eskola 2018, osa 2). Tapaustutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, eivätkä tapaustutkimuksesta saatavat tulokset ole yleistettäviä (Vilka ym. 2018, osa 2; Metsämuuronen 2011, 96). Tapaustutkimus valitaan menetelmäksi yleensä silloin, jos tutkimuksen kohdetta halutaan ymmärtää syvällisesti ja huomioida sen konteksti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 43–44). Nexus-itsearviointikysely, jonka vastauksista tämän tutkimuksen aineisto on muodostettu, toteutettiin vuosina 2013–2018. Aineisto on siis rajattu kokonaisuus, jonka tutkimiseen tapaustutkimus soveltuu hyvin. Kuten on mainittu, tämän tutkimuksen kohderyhmä ovat ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat sekä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijat. Ensimmäinen opiskeluvuosi on opintoihin kiinnittymisen kannalta hyvin ratkaiseva. Kiinnittymisen tukemisen kehittämiseksi myös ohjaustarpeiden ymmärtäminen on olennaista.

Vilkan ym. (2018, osa 2) mukaan tapaustutkimuksen valinnaksi ei riitä tapauksen ajankohtaisuus, kiinnostavuus tai tärkeys. Valinnan pitää myös olla merkityksellinen tutkimuskohteen ja tavoiteltavan tiedon lisäksi. Sen lisäksi, että tämän tutkimuksen aineisto soveltuu hyvin tapaustutkimukseksi rajauksensa pohjalta, se on myös opettava. Tällöin Vilkan ym. (2018, osa 2) mukaan voidaan oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä. Koska kyseessä ovat luokanopettajaopiskelijoiden ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden kiinnittymisen kokemukset ja opinto-ohjauksen tarpeet vuosilta 2013–2018, tämän tutkimuksen pohjalta on mahdollista tarkastella opintoihin kiinnittymistä ja opinto-ohjausta ilmiönä sekä sen yleisiä piirteitä.

Tapaustutkimus on saanut kritiikkiä edustavuuden puutteesta sekä aineiston keräämisen ja analysoinnin puutteellisesta kurinalaisuudesta, jolloin analyysi aineistosta jää pinnalliseksi (Vilka ym. 2018, osa 2). Lisäksi kritiikkiä on tullut tulosten edustavuudesta ja tulosten yleistämisestä (Saaranen-Kauppinen &

Puusniekka 2006, 43). Mikäli yleistämiseen pyritään, tapaustutkimus tavoittelee lähinnä analyttistä yleistämistä. Jos tutkimuksen käsitteellistäminen on onnistunutta ja tutkimus itsessään on kuvattu hyvin, tapauksen monipuolinen erittely antaa aineksia yleistettävyyteen. Tutkimustuloksia vertaillaessa on mahdollista hyödyntää tuloksia yksittäistä tapausta laajemmin, jolloin voidaan puhua tulosten siirrettävyydestä. (Vilkkä ym. 2018, osa 2.)

4.3 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa on käytetty Korkeakoulutus muutoksessa -tutkimusryhmässä kerättyä aineistoa. Aineisto on avoimista vastauksista poimittu osa-aineisto vuosina 2012–2018 kerätystä sähköisestä Nexus-itsearviointikyselystä. Kyselyn kohderyhmänä ovat olleet Tampereen yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijat. Osa-aineistolla tarkoitetaan tässä yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden avovastauksia. Nexus- itsearviointikysely koostuu muun muassa opiskelua ja oppimista sekä opintojen merkitystä ja kuormittavuutta käsittelevistä osista. Kysymyksiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä), ja niiden lisäksi kyselyssä oli avoimia kysymyksiä. Aiemmissä tutkimuksissa (esim. Korhonen 2014b, 34) avovastauksia on käytetty päätelmien tukena sekä havainnollistamaan tilastollisilla menetelmillä toteutettua tutkimusta. Itsearviointikyselyssä oli kolme osa-aluetta: I Opiskelu ja oppiminen, II Omakuva ja tavoitteet opiskelijana sekä III Opiskelun yhteisöllisyys ja osallistuvuus. Avoimista kysymyksistä kaksi liittyi opiskelijan omakuvaan ja hänen tavoitteisiinsa ja yksi opiskelun yhteisöllisyyteen ja osallistuvuuteen. Avoimet kysymykset ovat:

- Miten kuvailisit sitoutumistasi opintoihin? Mitkä asiat edistävät opintojen loppuun viemistä?
- Mitkä opintoihin liittyvät asiat askarruttavat sinua tällä hetkellä eniten? Mistä kaipaisit lisätietoa ja ohjausta tai millaista tukea tarvitset?
- Millaiseksi olet kokenut koulutusohjelmasi yhteisöllisyyden? Entä millaiseksi koet mahdollisuutesi ja valmiutesi vaikuttaa ja toimia vastuullisesti omassa yliopistoyhteisössäsi (esimerkiksi kontaktit

henkilökuntaan tai osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja toiminnan kehittämiseen yksikössäsi)?

Kysely on pilotoitu vuonna 2012. Osa-aineistoksi valittiin vuosien 2013–2018 avovastaukset luokanopettajaopiskelijoilta ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoilta. Tällä rajauksella analysoitavia vastauksia oli yhteensä 216 kappaletta, joista 195 vastaajaa vastasi yhteen tai useampaan avoimeen kysymykseen. Näistä kaikista 195 vastaajasta kaikki eivät vastanneet kaikkiin analysoitaviin kysymyksiin. Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia on 195 vastaajan osa-aineistosta 92 kappaletta ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden vastauksia 103. Vastaajamäärä eri koulutusohjelmien välillä on siis suunnilleen samankokoinen. Vuosina 2016–2018 luokanopettajakoulutuksen aloituspaikat vaihtelivat 70 ja 80 aloituspaikat välillä, kun taas elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutuksen aloituspaikkoja oli 30 paikasta 36 paikkaan (Tampereen yliopisto 2021f). Ottaen huomioon aloituspaikkojen määrien eron, osa-aineisto koostui tasapuolisesti sekä luokanopettajaksi opiskelevista että elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoista.

Kaikki vastaajat eivät vastanneet kaikkiin avoimiin kysymyksiin. Eri tutkimuskysymyksissä käytettiin eri avoimien kysymysten vastauksia, joten vastaajamäärät tutkimuskysymysten välillä vaihtelevat. Tarkemman vastaajamäärät kerrotaan jokaisen käsiteltävän tutkimuskysymyksen kohdalla. Analyysissä vastauksia ei jaotella sukupuolen mukaan, sillä kasvatustiede on naisvaltainen opiskeluala ja kuuden vuoden ajalta koko osa-aineistossa on vain 14 vastausta miehiksi tunnistautuneilta vastaajilta. Vastausten jaottelu sukupuolen mukaan ei myöskään ole tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta tarpeellista.

Lisäksi joidenkin kysymyksiensä kohdalla vastaus on osittain leikkaantunut, eli vastaus ei ole tallentunut kokonaisuudessaan. Tämä on mahdollisesti johtunut alkuperäisestä kyselyn teknisestä toteutuksesta, sillä sama vastausten leikkaantuvuus esiintyy kummassakin materiaalissa (alkuperäinen SPSS-tiedosto ja siitä tehty Excel-tiedosto). Nämä leikkaantuneet vastaukset on jätetty analyysin ulkopuolelle, sillä vaikka vastauksen alkuosa sisältäisi tutkimuksen kannalta mielenkiintoista tietoa, ei vastaajan kokemuksta voi varmuudella tulkitella vain viestin osasta. Poissulkemalla kaikki leikkaantuneet vastaukset vältytään

myös mielivaltaiselta tulkinnalta, jossa osa vastauksista hyväksytään, osa hylätään. Esimerkki tällaisesta leikkaantuneesta vastauksesta on

Opiskelijoiden kesken on sujuvaa yhteistyötä ja tukea saa mikäli sitä uskalletaan pyytää. Luennoitsijoilla ei juuri ole aikaa opiskelijoille vaan koen heidän suorittavan luentonsa tietyllä rutiinilla alusta loppuun. Mikäli kuuluisin esimerkiksi hallitukseen (V180).

Vaikka vastauksen alkuosa on ymmärrettävissä, ei hallitukseen -sanon jälkeistä osuutta pysty päättelemään. Lisäksi jotkin vastaukset eivät ole suoranaisesti vastanneet kysymykseen. Esimerkiksi yhteisöllisyydestä kysyttäessä analyysin ulkopuolelle jätettiin sellaisia vastauksia, kuten:

En osaa vastata (V20)

Erittäin hyväksi (V78)

en ole vielä kertaakaan käynyt yliopistolla (V128)

Kuten aiemmassa luvussa esiteltiin, kyselyssä olleet avoimet kysymykset olivat moniosaisia, eikä vastaajien vastauksista voi päätellä, mihin kysymykseen he ovat vastanneet tai mitä vastauksellaan tarkoittaneet. Tulkinnanvaraisuuden vähentyessä mahdollisuus tulosten vääristymiseen myös pienenee. Kun leikkaantuneet tai monitulkintaiset vastaukset poistetaan, otanta pienenee, mutta säilyy silti laadulliselle tutkimukselle riittävänä. Vastausten määrä vaihteli avointen kysymysten välillä 122 vastauksesta 158 vastaukseen.

Tuloksia on kuvattu myös prosentuaalisessa muodossa. Tätä muotoa on käytetty havainnollistamaan eroja eri vastausten välillä. Monessa vastauksessa vastaaja toi esiin useamman huomionarvoisen asian, jolloin pelkistettyjen ilmausten määrä ei korreloi vastaajamäärän kanssa. Vastaajien määrä on mainittuna jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuten myös näistä vastauksissa eriteltyt pelkistetyt ilmaisut, joiden pohjalta analyysia lähdettiin toteuttamaan.

Tutkimusta tehdessä on sitouduttu toimimaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittämän hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006, 406–407). Aineistoa analysoidessa materiaalista poistettiin kaikki muut tekijät paitsi tieto koulutusohjelmasta ja avoimet vastaukset. Alkuperäisessä Nexus-kyselyssä anonymiteetti varmistettiin

käyttämällä yksittäisten opiskelijoiden tietoja ainoastaan tutkimuksellisiin tarkoituksiin ilman tunnistetietoja. Opiskelijat saivat kyselystä henkilökohtaisen palautteen ja opettajat saivat ryhmäkohtaisen yhteenvedon. Opettajille oli vaihtoehtoisesti saatavilla Tampereen yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastauksista koottua vertailuaineistoa. (Korhonen 2014b). Alkuperäinen Campus Conexus -hanke on saanut rahoitusta Euroopan sosiaalirahastolta.

Tutkimuksen tulosten käyttämisestä on tehty sopimus tammikuussa 2020 tutkimusjohtaja Vesa Korhosen kanssa. Tutkimustuloksista analysoitavaksi on luovutettu vain tämän tutkimuksen kohderyhmän vastaukset. Tutkimusaineistoa säilytetään vuosi pro gradu -työn valmistumisesta, jonka jälkeen vastaukset tuhotaan.

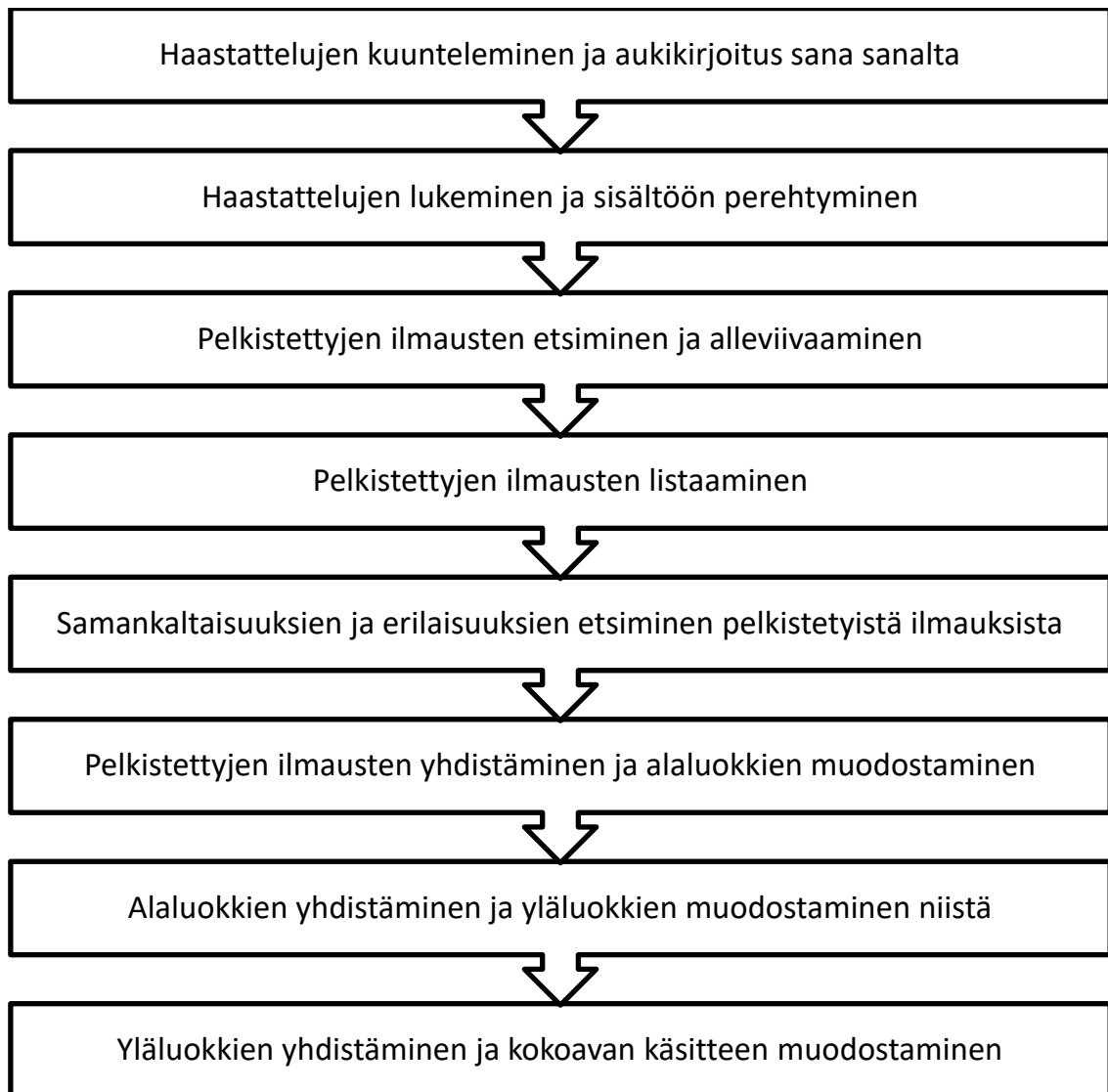
4.4 Menetelmänä aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen analyysimenetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi sopii hyvin subjektiivisia merkityksiä ja kokemuksia korostavan tutkimuksen analyysimetodiksi. Sisällönanalyysilla voidaan analysoida dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. Dokumentilla tarkoitetaan mitä tahansa kirjoista ja artikkeleista dialogiin tai raporteihin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan materiaalin tulee olla kirjallisessa muodossa, kun taas Neuendorf (2017) hyväksyy materiaaliksi myös videot, puheet ja valokuvat. Oli sisällönanalyysi teorialähtöinen tai aineistolähtöinen, kaikissa sisällönanalyyseissa on ajatuksena tiivistää materiaalia pienemmiksi kategorioiksi (Elo & Kyngäs 2008, 109). Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa, ja samalla hahmottamaan kokonaisuutta, selkiyttämään sen osat sekä osien väliset suhteet (Tuomi & Sarajärvi 2018). Menetelmän avulla teksti on mahdollista tiivistää kategorioihin, joissa lauseilla ja sanoilla on jaettu merkitys (Elo & Kyngäs 2008, 108).

Menetelmän haasteena on, ettei tutkija tarkasta analyysin kuvauksesta huolimatta tee aineistosta johtopäätöksiä, vaan esittelee analyysin – pelkän listauksen analyysistä – tuloksina (Tuomi & Sarajärvi 2018). Salo (2015) esittää samaa kritiikkiä menetelmää kohtaan. Hänen mukaansa sisällönanalyysi ei ole toimiva teoreettisena kehyksenä tai analyysin perustana, sillä se usein pelkistyy

luokitteluun ja alkuvaiheen analyysiin eikä mahdollista tarpeeksi uuden sisällön luomista. Lisäksi aineistolähtöinen sisällönanalyysi on terminä ja tutkimusvälineenä harhaanjohtava ja ongelmallinen. Tutkijan omat ajatukset, oletukset ja teoreettiset ideat sekä tutkimuskysymykset ohjaavat väistämättä aineiston analyysiä. Tällöin puhdas aineistolähtöisyys on osin mahdotonta. Salo kuitenkin myöntää laadullisen tutkimuksen analyysin olevan täynnä yllätyksiä ja oivaltamista, mikä vahvistaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin valintaa. (Salo 2015, 170–172, 181–182, 187.) Koska valitusta aineistosta on tehty jo aiempia tutkimuksia (ks. esim. Korhonen 2014a), olisi teorialähtöinen sisällönanalyysi voinut myös tulla kyseeseen. Sitä ei silti valittu, sillä missään näistä edellä mainituista tutkimuksista ei kuitenkaan keskitytty pelkästään avoimiin kysymyksiin, eikä tässä tutkimuksessa haluttu sulkea vastauksia ulkopuolelle valmiilla analyysirungolla, vaan pysyä mahdollisimman avoimena aineiston sisällölle ja sieltä nouseville havainnoille.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi alkaa koodaamalla ja teemoittelemalla kysymykset. Tuomi ja Sarajärvi (2018) avaavat teemoittelun tarkoittavan aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä aihepiirien mukaisesti. Salo (2015) kohdistaa kritiikkiä myös koodaus- ja teemoitteluvaiheeseen. Hänen mukaansa tutkijan on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei analyysissä unohdeta tai vältellä aineiston osia, jotka eivät asetu luotujen luokitusten alle. Teemoittelun ei tule tukahduttaa aineiston erilaisuutta. (Salo 2015, 179.) Kuviossa 3 on kuvattuna aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomen ja Sarajärven mukaan. Käytännössä tässä tutkimuksessa kuviossa esitellyistä vaiheista ensimmäinen vaihe jää pois, sillä kyseessä on valmis kirjallinen aineisto.



KUVIO 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysiin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109)

Kun vastaukset oli jaoteltu tutkimuskysymysten mukaan, etsittiin jokaisesta vastauksesta pelkistetty ilmaus. Nämä pelkistetyt ilmaukset listattiin ja samankaltaiset ilmaukset tai aiheet teemoiteltiin vierekkäin. Nämä samankaltaiset ilmaukset yhdistettiin alaluokaksi. Alaluokat ryhmiteltiin uudelleen samankaltaisten alaluokkien kesken, näin muodostaen yläluokat. Viimeisenä vaiheena, kuten kuvio 3 osoittaa, oli yläkäsitteen muodostaminen yläluokista.

Tutkimuksen tulokset on osittain kvantifioitu, eli sanallisesta aineistosta on tuotettu määrällisiä tuloksia. Laadullista aineistoa voi käsitellä myös määrällisen analyysin keinoin (Metsämuuronen 2003, 162). Analyysillä on tarkoitus luoda

selkeyttä aineistoon, jotta aineistosta tehdyt johtopäätökset ovat selkeitä ja luotettavia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Mikäli laadullinen aineisto on laajuudeltaan liian pieni, sen kvantifiointi ei tuo tutkimustuloksiin lisätietoa tai uutta näkökulmaa. Osassa aineistoista kvantifiointi voi kuitenkin tuoda merkittävää lisätietoa pelkkään laatuun verrattuna. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–122.) Empiirisesti hankittu numeerinen tieto tutkittavasta ilmiöstä on kuitenkin puutteellista, mikäli tietoa ei tiivistetä yleisesti tunnetuksi tunnusluvuksi, esimerkiksi prosentiksi, keskiarvoksi tai frekvenssiksi (Metsämuuronen 2003, 280).

4.5 Aineiston analyysi- ja tulkintaprosessi tässä tutkimuksessa

Aineistolähtöistä sisällönanalyysia on tässä tutkimuksessa käytetty eri tutkimuskysymyksen käsittelyssä eri tavoin. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat melko erilaisia, ja kun se otettiin huomioon sisällönanalyysin tavan valinnassa, aineistosta saatiin vastauksia luonteeltaan erilaisiin tutkimuskysymyksiin. Vastaajiin viitataan kirjaimella V sekä satunnaisesti annetulla numerolla, esimerkiksi V12.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoitiin vastauksia kysymykseen ”Miten kuvailisit sitoutumistasi opintoihin? Mitkä asiat edistävät opintojen loppuun viemistä?”. Vastauksia jaoteltiin Likert-asteikon mukaisesti sen mukaan, onko opiskelija ilmoittanut olevansa hyvin sitoutunut (5) vai huonosti sitoutunut (1) opintoihinsa. Koska kyseessä ovat avoimet kysymykset, nojaututtiin analyysissä täysin vastaajien käyttämiin ilmaisuihin. Arvon 5 sai, mikäli vastaaja ilmoitti olevansa erittäin tai hyvin sitoutunut opintoihinsa. Esimerkiksi eräs vastaaja sanoi:

Olen erittäin sitoutunut opintoihin sillä haluan valmistua. (V139)

Jos vastaaja ilmaisi olevansa jonkin verran sitoutunut tai sitoutunut, vastaukselle annettiin arvo 4. Vastaukselle annettiin arvoksi 3, mikäli vastaaja ei ilmaissut vastauksessaan sitoutumisensa tasoa. Mikäli vastaaja ei kokenut olevansa sitoutunut opintoihin, vastaus sai arvon 2, ja mikäli vastauksessa ilmaistiin, ettei vastaaja ole ollenkaan sitoutunut, sai vastaus arvon 1. Tällainen arvon 1 vastaus on seuraava lainaus, jossa vastaaja ilmaisee olevansa vaihtamassa pääainetta:

Kasvatustieteellinen ala ei tunnu omimmalta. Sen sijaan olen löytänyt kiinnostusta pitkästä sivuaineestani, politiikan tutkimuksesta. Tavoitteena olisikin vaihtaa pääainetta niin pian kuin mahdollista. (V114)

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoitiin vastauksia kysymykseen ”Millaiseksi olet kokenut koulutusohjelmasi yhteisöllisyyden? Entä millaiseksi koet mahdollisuutesi ja valmiutesi vaikuttaa ja toimia vastuullisesti omassa yliopistoyhteisössäsi (esimerkiksi kontaktit henkilökuntaan tai osallistuminen opetuksen suunnitteluun ja toiminnan kehittämiseen yksikössäsi)?”. Vastaukset jaoteltiin positiivisiin, neutraaleihin ja negatiivisiin opiskelijan sanavalintojen pohjalta. Esimerkiksi jos opiskelija mainitsi vastauksessaan olevansa hyvin kiinnittynyt opintoihin tai huonosti kiinnittynyt opintoihin, luokiteltiin vastaus tämän mukaisesti. Jos opiskelijan sanavalinnoista ei voinut päätellä kiinnittymisen syvyyttä, vastaus merkittiin neutraaliksi. Vastauksen laadun jaottelu tehtiin siksi, etteivät pelkistetyt ilmaukset sekoittuisi toisiinsa. Samanaikaisesti tämän jaottelun kanssa vastauksista listattiin pelkistettyjä ilmauksia. Esimerkiksi jos pelkistetty ilmaus on henkilökunta, saattaa vastaus olla sävyltään positiivinen tai negatiivinen. Mikäli vastauksessa mainittiin useampi yhteisöllisyyteen liittyvä asia, irrotettiin se omaksi ilmaisukseksi. Vastauksista löytyneitä ilmauksia ryhmiteltiin samankaltaisuuksien mukaisesti ryhmiin. Näistä ryhmistä muodostettiin alaluokat ja alaluokista yläluokat. Viimeiseksi yläluokat yhdistettiin kokoavalla käsitteellä. Alla olevassa kuviossa 4 esitellään esimerkin kautta, miten analyysi eteni tämän tutkimuskysymyksen kohdalla.

Koulutusohjelmani on todella yhteisöllinen. Ja esim. kontaktit henkilökuntaan on luontevat. (V61)

<p>Pelkistetty ilmaisu: ko yhteisöllinen</p> <ul style="list-style-type: none">• Alaluokka: Koulutusohjelma• Yläluokka: Yliopiston määrittämät yhteisöt ja sen arvot	<p>Pelkistetty ilmaus: Henkilökunta (pos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Alaluokka: Henkilökunta• Yläluokka: Yliopiston määrittämät yhteisöt ja sen arvot
--	--

KUVIO 4. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen vastauksen analysoinnista

Kuten kuvio 4 näkyy, usean vastaajan vastauksesta oli eroteltavissa useampi huomionarvoinen, yhteisöllisyyteen vaikuttava asia. Kuviossa ylimpänä on vastaajan vastaus ja kahteen alempaan lokeroon jaoteltuna vastauksesta erotellut pelkistetyt ilmaukset, niiden alaluokat ja alaluokkien yläluokat. Vastaajan V61 vastauksesta pelkistettynä ilmauksena erotettiin ”ko yhteisöllinen” sekä ”henkilökunta (pos)”. Vastaajan V61 vastaus havainnollistaa myös tilanteen, jossa toinen pelkistetty ilmaus luokiteltiin neutraaliksi (ko yhteisöllinen) ja toinen positiiviseksi (henkilökunta pos). Ilmaisusta ”Koulutusohjelmani on todella yhteisöllinen” ei ole pääteltävissä vastaajan suhtautumista yhteisöllisyyteen. Sen sijaan luonteva-sana koetaan yleisesti positiiviseksi, joka vaikutti pelkistetyn ilmauksen luokitteluun. Seuraavassa vaiheessa pelkistetyistä ilmauksista saatiin ryhmittelemällä alaluokat ”koulutusohjelma” ja ”henkilökunta”. Alaluokista yhdistettiin tässä vaiheessa yläluokka ”yliopiston määrittämät yhteisöt ja sen arvot”, jotka sisälsivät kaiken laatuiset vastaukset. Alkuperäisen vastauksen teemat sisältyivät siis samaan yläluokkaan. Kokoavaksi käsitteeksi muodostui ”yhteisöllisyyden kokemukset yliopistossa”.

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoitiin vastauksia kysymykseen ”Mitkä opintoihin liittyvät asiat askarruttavat sinua tällä hetkellä

eniten? Mistä kaipaisit lisätietoa ja ohjausta tai millaista tukea tarvitset?”. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla meneteltiin samoin kuin toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, eli vastausten pelkistettyjen ilmauksien löytämisen ja teemoittelun jälkeen muodostettiin alaluokat, yläluokat ja kokoava käsite. Mikäli vastauksessa ei tuotu esiin mitään tiettyä ohjaustarvetta, pelkistetty ilmaus vastauksesta oli ”ei ohjaustarvetta”. Tässä analyysivaiheessa luokanopettajaopiskelijoiden ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden vastaukset pidettiin yhdessä, sillä koulutusohjelman ei haluttu vaikuttavan luokkien muodostamiseen.

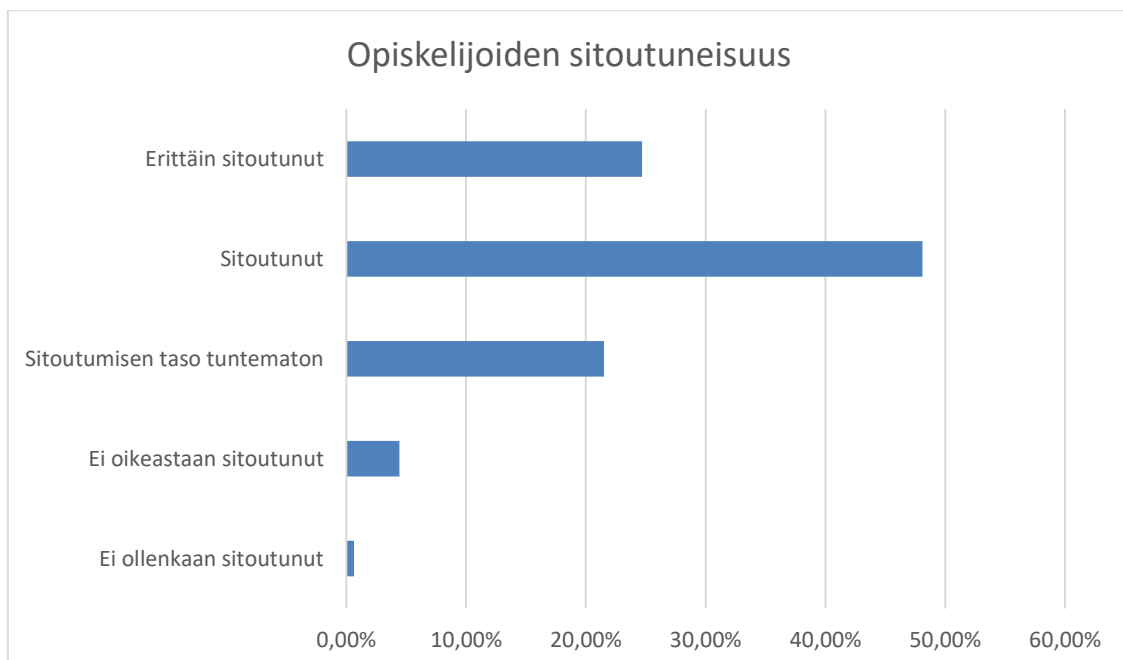
Neljännän tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteltiin, miten eri koulutusohjelmien vastaukset olivat jakautuneet alaluokkiin. Analyysissa hyödynnettiin kolmannen tutkimuskysymyksen analyysissa tehtyä teemoittelua. Teemoitteluun lisättiin tieto siitä, kummassa koulutusohjelmassa vastaaja opiskelee. Näin pelkistetyt ilmaisut pystyttiin jaottelemaan vastaajan koulutusohjelman mukaan ja tietoja vertailemaan keskenään.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään kaikki tutkimuksen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Tuloksia tarkastellessa tulee ottaa huomioon, ettei kyseessä ole syy-seuraus -suhteet, vaan erilaisten tekijöiden kietoutuminen yhteen. Esimerkiksi neljännessä tutkimuskysymyksessä, jossa vertaillaan eri alojen opiskelijoiden ohjaustarpeita, kyse on vain vastauksissa ilmaistusta ohjaustarpeista. Aineistosta ei voi vetää johtopäätöstä, mikä ohjaustarpeen aiheuttava tekijä on tai mitä kyseinen ohjaustarve tarkoittaa tulevan kannalta.

5.1 Kuinka sitoutuneita opiskelijat ovat opintoihinsa?

Tutkimuskysymykseen vastaamiseksi analysoitiin opintoihin sitoutumisen avoimen kysymyksen vastauksia tutkimusmenetelmissä mainitulla tavalla. Analysoitavia vastauksia oli 158 kappaletta.



KUVIO 5. Opiskelijoiden sitoutuneisuus kuvattuna prosentuaalisesti

Kuviossa 5 on kuvattuna opiskelijoiden sitoutuneisuus opintoihin prosentuaalisesti. Vastaajista 0,6 prosenttia ei ollut lainkaan sitoutunut, 4,4 prosenttia ei oikeastaan sitoutunut, 21,5 prosenttia sitoutumisen tasoa ei voinut määrittää, 48,1 prosenttia sitoutunut ja 24,7 prosenttia erittäin sitoutunut opintoihinsa.

Kuten kuvio 5 osoittaa, yli 70 prosenttia luokanopettajaopiskelijoita ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoista ilmaisi olevansa joko sitoutunut tai erittäin sitoutunut. Kyseessä on ollut vastaajan oma arvio sitoutuneisuudesta.

Olen erittäin sitoutunut. (V99)

Koen kyllä olevani hyvin sitoutunut ja teen paljon suunnitelmia sen eteen, että saan vietyä opintoni loppuun asti. (V111)

Olen todella motivoitunut ja tämä on minulle jo toinen korkeakoulututkinto, joten tiedän mitä se vaatii. Motivaation uskon kantavan opintojen loppuun saakka, sillä tiedän olevani oikealla alalla ja mielekkään työn odottavan tulevaisuudessa (V113)

Yksittäisissä syissä, miksi opiskelija ei koe olevansa sitoutunut opintoihinsa, löytyy yhtymäkohtia Poutasen, Toomin, Korhosen ja Inkisen (2012) tutkimukseen, jossa tutkittiin opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Vaikka Poutanen ym. eivät tutkineet sitoutuneisuutta, vaan asiantuntijaksi kasvamista ja yliopisto-opintojen sujumista yliopistoyhteisöön ja opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta, on tutkimuksessa samankaltaisuuksia tämän tutkimuksen aineistoon. Yhteinen nimittäjä opintoihinsa sitoutumattomien opiskelijoiden vastauksissa on epävarmuus oikeasta alasta sekä työnteko opiskeluiden ohella.

En ole kovin sitoutunut koska minulla on vakituinen työ toisella paikkakunnalla ja Tampereella käyminen edellyttäisi poissaoloa työstä. Töiden vuoksi en myöskään ehdi paljoa opiskella. (V126)

Sitoutuminen voisi olla parempaa omalla kohdallani. Työt vaikeuttavat opintoihin sitoutumista. (V132)

Poutanen ym. havaitsivat tutkiessaan oppimisidentiteettiä kiinnittymisen tuotoksena, että muun elämän yhteensovittaminen opintoihin oli toisinaan

haastavaa. Opiskelija voi identifioitua muuksi kuin opiskelijaksi, mikäli opintojen ulkopuolisessa elämässä tapahtuu paljon. (2012, 39.) Työnteko opiskelun ohella on mahdollisesti vaikuttava tekijä yllä näkyvien vastaajien sitoutumattomuuteen.

5.2 Millaisia ovat kiinnittymisen yhteisölliset kokemukset?

Analysoitavia vastauksia oli 122 kappaletta. Näistä luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia oli 65 kappaletta ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoita 56 kappaletta. 122 vastauksesta eriteltiin 208 pelkistettyä ilmausta, jotka luvussa 4.3 kuvatun mukaisesti jaoteltiin alaluokkiin ja yläluokkiin kokoavan käsitteen ”yhteisöllisyyden kokemukset yliopistossa” alle. Taulukossa 2 on kuvattuna analyysiprosessissa muodostuneet luokat.

TAULUKKO 2. Kiinnittymisen yhteisöllisten kokemusten teemoittelu, jatkuu seuraavalla sivulla

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
Tahtotila ja epävarmuus	Ulkopuolisuus	Yhteisöllisyyden kokemukset yliopistossa
Ulkopuolisuus		
Yhteisön ulkopuolisuus		
Yhteisön arvot	Yliopiston määrittämät yhteisöt ja sen arvot	
Yhteisöllisyys		
Tiedeyhteisö		
Yliopistoyhteisö		
Henkilökunta		
Opetusmenetelmät		
Tutkinnon rakenne		
Koulutusohjelman yhteisöllisyys		
Opiskelijayhteisö		
Luokat ja vuosikurssit – yliopiston ryhmät	Vapaaehtoinen toiminta	
Ainejärjestö		

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
Tapahtumat ja osallistumismahdollisuudet		
Elämäntilanne		
Oma aktiivisuus		
Opiskelijoiden jakamat asiat	Ystävyys ja sen muodostuminen	
Yhteishenki		
Oma opiskelijaporukka		
Muiden opiskelijoiden tavoittamattomuus		

Kuten taulukosta 2 on nähtävissä, 21 alaluokkaa muodostaa 4 yläluokkaa kokoavan käsitteen alle. Taulukko osoittaa hyvin, miten erilaisia kiinnittymisen kokemuksia vastaajat toivat vastauksissaan esiin. Seuraavaksi esitellään tarkemmin jokaisen yläluokan alaluokat.

Ulkopuolisuuden yläluokka koostuu kolmesta alaluokasta, jotka ovat tahtotila ja epävarmuus, ulkopuolisuus sekä yhteisön ulkopuolisuus. Alaluokkien yhdistävä tekijä on epävarmuuden ja ulkopuolisuuden tunteet. Yläluokkaan yliopiston määrittämät yhteisöt ja sen arvot kuuluu yhteensä kymmenen alaluokkaa. Näitä alaluokkia yhdistävä tekijä on nimenomaan yliopistoyhteisö. Alaluokkiin kuuluvat yhteisön arvot, yhteisöllisyys, tiedeyhteisö, yliopistoyhteisö, henkilökunta, opetusmenetelmät, tutkinnon rakenne, koulutusohjelman yhteisöllisyys, opiskelijayhteisö sekä luokat ja vuosikurssit – yliopiston ryhmät.

Vapaaehtoisen toiminnan yläluokkaan kuuluvia alaluokkia yhdistää se, että vastauksissa esiintuodut yhteisöllisyyden kokemukset liittyivät tilanteisiin, jotka perustuvat vapaaehtoisuuteen. Alaluokat tässä yläluokassa ovat ainejärjestö, tapahtumat ja osallistumismahdollisuudet, elämäntilanne ja oma aktiivisuus. Viimeinen yläluokka tähän tutkimuskysymykseen vastaavassa analyysissä on ystävyys ja sen muodostuminen. Alaluokat kyseisen yläluokan alla ovat opiskelijoiden jakamat asiat, yhteishenki, oma opiskelijaporukka ja muiden opiskelijoiden tavoittamattomuus.

Tarkemmin eri alaluokkien ja yläluokkien prosentuaalisia suhteita on kuvattuna taulukossa 3. Taulukossa yläluokat on kirjoitettu isoilla kirjaimilla. Kyseisen yläluokan alaluokat ovat listattuna kyseisen yläluokan alle. Osa alaluokista muodosti vain pienen osan tutkimukseen vastanneista, mikä tulee ottaa tuloksia tulkitessa huomioon.

TAULUKKO 3. Ulkopuolisuus yhteisöllisyyden kokemuksena ja sen alaluokat, jatkuu seuraavalla sivulla

	Prosenttio suus vastauksis sa	Prosenttio suus vastauksis ta positiivisia	Prosenttio suus vastauksis ta neutraaleja	Prosenttio suus vastauksis ta negatiivisi a
ULKOPUOLISUUS	25	10	37	53
Tahtotila ja epävarmuus	7	25	50	25
Ulkopuolisuus	10	8	33	58
Yhteisön ulkopuolisuus	8	0	37	53
YLIOPISTON MÄÄRITTÄMÄT YHTEISÖT JA SEN ARVOT	93	66	18	17
Yhteisön arvot	4	80	20	0
Yhteisöllisyys	19	65	30	4
Tiedeyhteisö	4	0	20	80
Yliopistoyhteisö	6	57	14	29
Henkilökunta	12	47	20	33
Opetusmenetelmät	10	50	17	33
Tutkinnon rakenne	2	0	0	100

	Prosentti- suus vastauksis- sa	Prosentti- suus vastauksis- ta positiivisia	Prosentti- suus vastauksis- ta neutraaleja	Prosentti- suus vastauksis- ta negatiivisi- a
VAPAAEHTOINEN TOIMINTA	16	40	55	5
Ainejärjestö	6	86	14	0
Tapahtumat ja osallistumismahdollisuudet	5	0	100	0
Elämäntilanne	3	0	75	25
Oma aktiivisuus	2	67	33	0
YSTÄVYYS JA SEN MUODOSTUMINEN	31	74	21	5
Opiskelijoiden jakamat asiat	3	100	0	0
Yhteishenki	8	90	10	0
Oma opiskelijaporukka	17	71	24	5
Muiden opiskelijoiden tavoittamattomuus	2	0	67	33

Ensimmäisenä taulukossa 3 on kuvattuna ulkopuolisuuden kokemus ja sen alaluokat prosentuaalisesti suhteessa aineiston määrään sekä yläluokan sisäiset suhteet. Ulkopuolisuudesta mainintoja oli neljäsosassa vastauksia. Alaluokkien koko suurimmasta pienimpään on ulkopuolisuus, yhteisön ulkopuolisuus ja tahtotila ja epävarmuus. Ulkopuolisuuden ja yhteisön ulkopuolisuuden alaluokissa yli puolet vastauksista oli luokiteltavissa negatiiviseksi, kun taas tahtotilan ja epävarmuuden alaluokassa valtaosa vastauksista oli neutraaleja. Ulkopuolisuudet kokemukset jakautuivat kokemuksiin, joissa koettiin

ulkopuolisuutta, yhteisön ulkopuolisuutta ja kyseenalaistettiin tahtoa ylipäätään kuulua joukkoon, kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

Yhteisöllisyys on kovin näennäistä ja sulkee ulkopuolelleen valtavirrasta eroavat yksilöt. En ainakaan tällä hetkellä koe mahdollisuuttani vaikuttaa kovin suureksi (koska olen yrittänyt). (V2)

Toisiaan riippuu paljolti ryhmän dynamiikasta ja henkilökemioista, haluanko edes kuulua joukkoon, ehkä iän myötä olen tullut nirsoksi ja haluan käyttää aikaa tehokkaasti opintoihin. Koen mahdollisuuteni suhteellisen pieneksi vaikuttaa, mutta sekin on itsestäni kiinni. (V124)

Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tuloksia ei voi yleistää siten, että 25 prosenttia vastaajista tunsi ulkopuolisuuden tunteita. Kaikki ulkopuolelle jäämisen kokemukset eivät siis tarkoittaneet ulkopuolisuuden kokemuksia, kuten seuraava lainaus osoittaa:

En koe vahvaa kuuluvuuden tunnetta, minulla ei ole opiskelijakavereita ja (massa!)peruskursseilla joita tähän mennessä olen suorittanut, on kommunikaatio jäänyt pintapuoleiseksi. En silti koe ulkopuolisuudenkaan tunnetta, omien työaikataulujen vuoksi minulla ei ole ollut mahdollisuutta osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen opiskelija- tai yliopistoyhteisössä, mutta koen, että voisin jos ehtisin. (V135)

Vaikka vastauksessa ilmaistaan, ettei kuuluvuuden tunnetta ole muodostunut, vastaaja ei tunne oloaan ulkopuoliseksi. Coatesin mallin mukaisesti opiskelija vaikuttaa kiinnittyneen opintoihinsa akateemisesti, mutta ei sosiaalisesti. Vastauksessa myös korostuu opiskelijan henkilökohtainen kokemus tilanteesta. Henkilökohtaisesta kokemuksesta siirrytään seuraavaksi tarkastelemaan koulutusinstituution roolia. Kuten Korhosen (2014a, 48) kuviossa 1 kuvattu opiskelijälähtöisen kiinnittymisen arviointimalli osoittaa, kuulumisen tunne on olennainen sekä yksilöllistä että yhteisöllistä kiinnittymistä.

Seuraavaksi taulukossa 3 on kuvattuna yliopiston määrittämän yhteisön ja sen arvojen yläluokka sekä sen alaluokat prosentuaalisesti suhteessa aineiston määrään sekä yläluokan sisäiset suhteet. Yliopiston määrittämät yhteisöt ja sen arvot olivat eniten edustettuna kaikista vastauksista, sillä 93 prosentissa vastauksista oli ilmaisu, joka kuului tämän yläluokan alaisiin alaluokkiin. Suurimmat alaluokat ovat yhteisöllisyys, henkilökunta ja opetusmenetelmät, jotka yhdessä muodostavat 41 prosenttia tämän alaluokan vastauksista. Valtaosa tämän yläluokan kokemuksista painottuu positiivisiin kokemuksiin: yhteisön arvot

(80 prosenttia), yhteisöllisyys (65 prosenttia), yliopistoyhteisö (57 prosenttia), henkilökunta (47 prosenttia), opetusmenetelmät (50 prosenttia), koulutusohjelman yhteisöllisyys (84 prosenttia), opiskelijayhteisö (88 prosenttia) sekä luokat ja vuosikurssit – yliopiston ryhmät (89 prosenttia). Negatiivisiin kokemuksiin painottuvia alaluokkia on kaksi: tiedeyhteisö (80 prosenttia) sekä tutkinnon rakenne (100 prosenttia).

Seuraavaksi taulukossa 3 on kuvattuna vapaaehtoisen toiminnan yläluokka sekä sen alaluokat prosentuaalisesti suhteessa aineiston määrään sekä yläluokan sisäiset suhteet. Kaikista vastauksista 16 prosenttia toi esiin yhteisöllisyyden kokemuksia, joka luokiteltiin tämän yläluokan alle. Positiiviset kokemukset painottuivat kahteen alaluokkaan, ainejärjestöihin (86 prosenttia) ja omaan aktiivisuuteen (67 prosenttia). Tapahtumat ja osallistumismahdollisuudet sekä elämäntilanne painottuivat neutraalisti. Mikään tämän yläluokan alaluokista ei painottunut negatiivisesti.

Yliopiston määrittämän yhteisön ja sen arvojen yläluokan osalta syvennytään niihin luokkiin, joiden vastaukset muodostivat yli kymmenen prosenttia koko aineistosta. Yliopiston määrittämät yhteisöt liittyvät vahvasti luvussa 2 esiteltyyn Korhosen kiinnittymismalliin (Korhonen 2014a, 48) ja sen yhteisölliseen kiinnittymisprosessiin. Yhteisöllisyyden kokemuksista yli puolet oli positiivisia, kun taas henkilökunnan toimintaan liittyvät kokemukset jakautuivat vahvasti positiivisiin (47 prosenttia) ja negatiivisiin (33), kuten alla olevat lainaukset osoittavat.

Yhteisöön kuulumisen tunne tuli minusta syksyllä yllättävän nopeasti. Siinä auttoivat sekä opettajat, että opiskelukaverit. Löytyi heti oma porukka samanikäisiä opiskelijoita. (V138)

Yhteisöllisyys toimii opiskelijoiden välillä, mutta koen, että opiskelijat ja henkilökunta eivät kohtaa. Ainakin itselläni on iso kynnys lähestyä heitä. (V58)

Myös miltei kaikki kokemukset koulutusohjelman yhteisöllisyydestä (84 prosenttia) ja opiskelijayhteisöstä (88 prosenttia) olivat positiivisia.

Koulutusohjelmassani on todella tiivis yhteisö, joka on mielestäni erittäin hieno asia. Opiskelijat viettävät paljon aikaa yhdessä koulussa, mutta myös sen jälkeen. (V15)

Koen kuuluvani erityisesti opiskelijayhteisöni ja olen löytänyt oman "porukkani" opiskelualaltamme. Vaikuttamismahdollisuudet vaihtelevat paljon opettajasta riippuen: toiset ottavat paremmin kehitysehdotuksia vastaan kuin toiset. (V24)

Korhosen (2014a, 49) mukaan opiskelijan identiteetin rakentuminen ja tunne kuulumisesta yhteisöön on merkittävä tekijä yhteisöllisen kiinnittymisprosessin heikentäjänä tai lujittajana. Yllä olevissa lainauksissa yhteisön merkitys näkyy selvästi opiskelijoiden kiinnittymisen kokemuksissa. Yli yhdeksälläkymmenellä prosentilla vastauksista yliopiston määrittämät yhteisöt esiintyi valtaosassa vastauksissa, kun taas ystävyys kolmasosassa vastauksista (taulukko 3).

Seuraavaksi taulukossa 3 on kuvattuna ystävyiden ja sen muodostumisen yläluokka sekä sen alaluokat prosentuaalisesti suhteessa aineiston määrään sekä yläluokan sisäiset suhteet. Kaikista vastauksista 31 prosenttia toi esiin yhteisöllisyyden kokemuksia, jotka kuuluivat ystävyiden ja sen muodostumisen yläluokkaan. Kaikista yläluokista tämän yläluokan vastaukset olivat myönteisimpiä: vastaajista 74 prosenttia piti kokemuksia positiivisina. Eniten positiivisia vastauksia on opiskelijoiden jakamissa asioissa (100 prosenttia), yhteishengessä (90 prosenttia) sekä omassa opiskelijaporukassa (71 prosenttia). Muiden opiskelijoiden tavoittamattomuudessa painottuu neutraalius 67 prosentilla vastauksista, mutta samassa alaluokassa 33 prosenttia vastauksista on negatiivisia. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin ystävyiden alaluokkaa oma opiskelijaporukka.

Oma opiskelijaporukka on epämuodollinen ilmaus, mikä osaltaan painottaa sen irrallisuutta yliopistosta. Kuten Korhonen (2014a, 50) asian muotoilee, kyseessä on epävirallinen vertaisyhteisö, jossa osallisuuden kokemus voi syntyä. 17 prosenttia kaikista vastaajista nosti esiin oman yhteisönsä kiinnittymisen edistäjänä, ja 71 prosenttia vastauksista oli positiivisia.

Oma ainejärjestöni pitää melko tiukasti yhtä. Opiskelukaverini ovat todella tärkeä osa opiskelujani. (V91)

Korhosen opiskelijalähtöisen kiinnittymisen arviointimallissa (kuva 1) yhteisölliseen kiinnittymisprosessiin kuuluu sosiaaliset käytännöt sekä syvenevä osallistuminen. Nämä tuloksissa esiin nousseet osallisuuden kokemukset ovat osa opiskelijoiden kiinnittymisen positiivisia kokemuksia. Tapahtui osallisuuden kokemuksen muodostuminen näissä epävirallisissa vertaisyhteisöissä tai

virallisen opetuksen puitteissa, auttaa se opiskelijaa rakentamaan omaa asiantuntijuuttaan ja tulemaan osaksi yliopistoyhteisöä. (Korhonen 2014a, 50.)

5.3 Millaisia ohjauksellisia tarpeita opiskelijat ilmaisevat?

Ohjauksellisia tarpeita kartoittavaan kysymykseen oli vastannut 145 vastaajaa. Heistä 73 oli luokanopettajaopiskelijoita ja 72 elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoita. 145 vastauksesta eriteltiin 211 pelkistettyä ilmaisua. Taulukossa 4 on kuvattuna analyysiprosessissa muodostuneet luokat.

TAULUKKO 4. Ohjauksellisten tarpeiden teemoittelu, jatkuu seuraavalla sivulla

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
Aikaansaaminen	Opiskelijan henkilökohtaiset ohjaustarpeet	Opiskelijoiden ohjaustarpeet
Jaksaminen		
Henkinen jaksaminen		
Opiskelun taidot		
Opiskelutekniikat		
Ajanhallinta		
Opintojen aikataulutus		
Opintojen edistyminen	temporaalisuus	
Opinnäytteet	Opiskelun käytäntö	
Tentteihin valmistautuminen		
Opintojen käytännöt		
Tiedotus		
Vaihto-opiskelu		
Talous		
Erikoistumisopinnot		Valinnaisten opintojen kokonaisuus ja kurssivalinnat
JOO-opinnot		
Kesäopinnot		
Opintokokonaisuudet		
Sivuaine		

Alaluokka	Yläluokka	Kokoava käsite
Kurssivalinnat		
Valinnaiset opinnot		
Opintosuunnitelma ja sen poikkeukset	Opintojen suuret linjat	
Opintojen suunnittelu		
Opintojen sisällön vaikutus ammattiin	Uralle suuntaaminen	
Työllistymismahdollisuudet		
Koko yliopiston opintotarjonta	Ohjaustarpeet yliopistoyhteisössä toimimiseen	
Tieteellisyys		
Henkilökunnan tuki		
Oikea ala?	Henkilökohtaisen ohjauksen tarve	
Henkilökohtainen ohjaus		
Ohjauksen puutteet		
Ohjausta riittävästi tai ei ohjaustarpeita tällä hetkellä	Ei ohjaustarpeita	

Ensimmäinen yläluokka taulukossa 4 on opiskelijan henkilökohtaiset ohjaustarpeet, joka pitää sisällään opiskelijan henkiseen hyvinvointiin ja opiskelutaitoihin liittyviä vastauksia. Alaluokat ovat aikaansaaminen, jaksaminen, henkinen jaksaminen, opiskelun taidot, opiskelutekniikat ja ajanhallinta. Yläluokkaan opiskelun temporaalisuus kuuluvat alaluokat opintojen aikataulutus ja opintojen edistyminen. Vastauksissa ilmaistiin opintojen etenemiseen, ajoissa valmistumiseen ja opintojen ajalliseen suunnitteluun liittyviä ohjaustarpeita.

Opiskelun käytännön yläluokka koostuu kuudesta eri alaluokasta: opinnäytteet, tentteihin valmistautuminen, opintojen käytännöt, tiedotus, vaihto-opiskelu sekä talous. Alaluokkien yhteinen nimittäjä on vastauksissa esiin tulleet hyvin käytännönläheiset ohjaustarpeet. Valinnaisten opintojen kokonaisuus ja kurssivalinnat -yläluokkaan kuuluu seitsemän alaluokkaa, jotka ovat erikoistumisopinnot, JOO-opinnot, kesäopinnot, opintokokonaisuudet, sivuaine,

kurssivalinnat sekä valinnaiset opinnot. Kaikissa näissä alaluokissa ohjauksen tarve koostuu joko yksittäisten kurssien tai tutkintoa pienempien kokonaisuuksien avun tarpeesta.

Opintojen suuret linjat -yläluokka eroaa edellisestä siten, että vaikka kyseessä voidaan ajatella olevan samankaltainen valintakysymys kuin kurssivalinnoissa, koski vastauksissa esitelty ohjaustarve suuremman linjan päätöksiä opintojen valintojen suhteen. Alaluokat tämän yläluokan alla ovat opintosuunnitelma ja sen poikkeukset sekä opintojen suunnittelu. Uralle suuntaamisen yläluokassa ohjaustarve koostuu joko opintojen sisällön vaikutuksesta ammattiin tai työllistymismahdollisuuksista. Nämä kaksi alaluokkaa pitävät sisällään siis ohjaustarpeista kurssivalintojen tekemisestä työelämää ja työllistymistä ajatellen.

Yläluokka ohjaustarpeet yliopistoyhteisössä toimimiseen sisältää ohjaustarpeita, jotka liittyivät koko yliopiston opintotarjontaan, tieteellisyyteen ja henkilökunnan tukeen. Viimeinen mainittava yläluokka taulukossa 4 on ei ohjaustarpeita. Tässä luokassa vastaajat ilmaisivat, ettei heillä tällä hetkellä ollut ohjaustarpeita tai mahdollisten ohjaustarpeiden olevan täytetty.

Vaikka muodostuneissa luokissa oli pienimmillään vain muutama vastaaja, osoittaa analyysi sen, kuinka moninaisia ohjaustarpeet ovat (taulukko 4).

5.4 Miten generalistialan opiskelijoiden ohjaustarpeet eroavat professionaalien opiskelijoiden ohjaustarpeista?

Tähän tutkimuskysymykseen tarkasteltiin kohdan 5.3 teemoittelun tuloksena saatua 145 vastausta. Vastauksista 73 oli professionaalien opiskelijoiden (luokanopettaja) ja 72 generalistialan opiskelijoiden (elinikäinen oppiminen ja kasvatusta). Vastaukset käydään läpi yläluokka kerrallaan keskittyen alaluokissa näkyviin eroihin. Taulukossa 5 on esitettyä opiskelijan henkilökohtaisen ohjaustarpeen alaluokkien prosentuaaliset erot eri alan opiskelijoiden välillä. Prosentuaalisesti vastauksia kyseisessä yläluokassa oli 31 prosenttia, josta taulukossa näkyvät vastausten prosenttiosuudet on laskettu. Tässä alaluvussa esiteltävissä taulukoissa on mainittuna prosenttiosuus kaikista vastauksista. Otetaan esimerkki taulukosta 5, jossa aikaansaaminen nousi esiin 2 prosentissa

vastauksista. Tästä kahdesta prosentista yksikään vastaus ei tullut ammattialan opiskelijalta, vaan kaikki vastaukset tulivat generalistialan opiskelijoilta.

TAULUKKO 5. Opiskelijan ohjaustarpeiden jakautuminen ammattio- ja generalistialan opiskelijoiden kesken prosentuaalisesti, jatkuu seuraavalla sivulla

	Prosenttiosuus vastauksista	Ammattioala	Generalistiala
OPISKELIJAN HENKILÖKOHTAISET OHJAUSTARPEET			
Aikaansaaminen	2	0	100
Jaksaminen	4	50	50
Henkinen jaksaminen	2	67	33
Opiskelun taidot	5	29	71
Opiskelutekniikka	3	20	80
Ajanhallinta	14	52	48
OPISKELUN TEMPORAALISUUS			
Opintojen aikataulutus	12	52	48
Opintojen edistyminen	3	25	75
OPISKELUN KÄYTÄNTÖ			
Opinnäytteet	8	42	58
Tentteihin valmistautuminen	3	40	60
Opintojen käytännöt	4	83	17
Tiedotus	1	50	50
Vaihto-opiskelu	1	50	50
Talous	1	50	50
VALINNAISTEN OPINTOJEN KOKONAISUUS KURSSIVALINNAT	JA		

	Prosenttiosuus vastauksista	Professioala	Generalistiala
Erikostumisopinnot	7	100	0
JOO-opinnot	2	33	67
Kesäopinnot	1	0	100
Opintokokonaisuudet	1	50	50
Sivuaine	14	60	40
Kurssivalinnat	6	25	75
Valinnaiset opinnot	8	58	42
OPINTOJEN SUURET LINJAT			
Opintosuunnitelma ja sen poikkeukset	6	44	56
Opintojen suunnittelu	6	12,5	87,5
URALLE SUUNTAAMINEN			
Opintojen sisällön vaikutus ammattiin	8	48	52
Työllistymismahdollisuudet	9	31	69
OHJAUSTARPEET YLIOPISTOSSA TOIMIMISEEN			
Koko yliopiston opintotarjonta	3	75	25
Tieteellisyys	1	50	50
Henkilökunnan tuki	2	67	33
HENKILÖKOHTAISEN OHJAUKSEN TARVE			
Oikea ala?	2	67	33
Henkilökohtainen ohjaus	3	0	100
Ohjauksen puutteet	2	33	67
Ohjausta riittävästi tai ei ohjaustarpeita tällä hetkellä	13	58	42

Taulukosta 5 osoittaa, että aikaansaamiseen liittyvät ohjaustarpeet tulivat pelkästään generalistialan opiskelijoilta. Jaksamiseen liittyvät ohjaustarpeet jakautuivat tasan alojen välillä, kun taas henkisen jaksamisen ohjaustarpeiden osuus professioalan opiskelijoista on hieman suurempi 67 prosentilla. Opiskelun taidossa ja opiskelutekniikoissa on generalistialan opiskelijoilla enemmän ohjaustarpeita (opiskelun taidot 71 prosenttia, opiskelutekniikka 80 prosenttia). Ajanhallinta jakautuu miltei tasan professioalan (52 prosenttia) ja generalistialan (48 prosenttia) välillä. Temporaalisuden alaluokkien prosentuaaliset erot eri alan opiskelijoiden välillä esitellään taulukossa 5 seuraavaksi. Prosentuaalisesti vastauksia kyseisessä yläluokassa oli 14 prosenttia. Opintojen aikataulukseen liittyvän ohjaustarpeet ovat miltei yhtä yleisiä professioalan (52 prosenttia) ja generalistialan (48 prosenttia) opiskelijoiden välillä. Opintojen edistymiseen liittyvät ohjaustarpeet nousevat enemmän esille generalistialan opiskelijoiden vastauksissa 75 prosentilla.

Tarkastellessa opiskelijan henkilökohtaisia ohjaustarpeita nähdään, että sekä luokanopettajaopiskelijoiden että elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa on toive ajanhallinnan ohjauksesta (14 prosenttia kaikista vastaajista, 52 prosenttia luokanopettajaopiskelijat / 48 prosenttia elinikäinen oppiminen ja kasvatus).

Jotkin parityöt ovat olleet haastavia aikataulujen yhteen sovittamisen vuoksi. Haasteellisena koen opiskelun ja muun elämän yhteen sovittamisen. Tuntuu, että laiminlyön useita ihmissuhteitani jatkuvan kiireen vuoksi. Välillä minua myös mietityttää, olenko tavoiteaikataulussa, mutta opintokoordinaattorimme auttaa aina, kun apua tarvitsee. (V16)

Ajankäytön haasteet askarruttavat. Lisää yksilöllistä ohjausta. (V189)

Tampereen yliopistolla ajanhallinnan haasteisiin saa apua opintopsykologeilta (Tampereen yliopisto 2021g). Moituksen (2001, 27) mukaan tehdystä kuviosta 2 ei löydy opintopsykologia, mutta heidän toimintansa voisi sijoittaa sekä oppimisen ja opiskelun ohjaukseen että persoonallisen kasvun ja kehityksen osa-alueelle. Opintopsykologeilta saa apua niin ajanhallintaan kuin aikataulutukseenkin. Opintojen aikataulutukset jakautui myös melkein tasan, ja aikataulutuksen ohjaustarpeita ilmeni 12 prosentilla vastaajista.

Välillä opintojen aikataulutaminen on haastavaa kun ei tiedä mitä pitäisi lukea milloinkin ja missä jaksossa. (V25)

Aikatauluttaminen ja esimerkiksi se, jos jokin kokonaisuus jää syystä tai toisesta käymättä milloin sen voi käydä ja vaikuttaako se paljon muihin opintoihin. (V27)

Nämä aineistosta poimitut esimerkit myös havainnollistavat ajanhallinnan ja aikataulutuksen eron. Ajanhallinnan haasteista puhutaan esimerkiksi kurssitehtävien sovittamisesta arkeen, kun taas aikataulutuksessa on kysymys suuremman mittakaavan tapahtumasta, esimerkiksi kurssien oikea-aikaisesta suorittamisesta. Opintojen käytäntöjen ohjaustarpeita ilmaisi 20 prosenttia kaikista vastaajista. Kuten edellä on mainittu, tulee kuitenkin ottaa huomioon, että osa alaluokista oli vain muutaman vastaajan kokoinen.

Seuraava yläluokka on opiskelun käytäntöihin liittyvien ohjaustarpeiden alaluokka. Prosentuaalisesti vastauksia kaikista vastauksista oli kyseisessä yläluokassa 20 prosenttia. Profession alan ja generalistialan opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat yhtä suuria tai miltei yhtä suuria opinnäytteiden (42 prosenttia / 59 prosenttia), tiedotuksen (50 prosenttia / 50 prosenttia), vaihto-opiskelun (50 prosenttia / 50 prosenttia) sekä talouden (50 prosenttia / 50 prosenttia) osalta. Tentteihin valmistautumisen osalta generalistialan opiskelijoista 60 prosenttia kaipaa lisää ohjausta, kun taas opintojen käytännöistä ohjausta haluaa 83 prosenttia profession alan opiskelijoista.

Valinnaisten opintojen kokonaisuuden ja kurssivalintojen ohjaustarpeiden yläluokassa vastauksia oli huomattava osuus, 39 prosenttia. Ohjaustarpeet ovat jakautuneet jyrkästi joidenkin aiheiden osalta eri alojen opiskelijoiden kesken. Erikoistumisopintoihin liittyviä ohjaustarpeita ei ole generalistialan opiskelijoilla lainkaan, kun taas kesäopintoihin liittyviä ohjaustarpeita ei ole profession alan opiskelijoilla. Erikoistumisopintojen mainitsemattomuus elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa selittyy sillä, että erikoistuminen kuuluu pelkästään luokanopettajaopiskelijoiden tutkintoon. Toki erikoistuminen johonkin on mahdollista myös elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoille, mutta tämä tapahtuu sivuaineopintojen ja valinnaisten opintojen kautta, eikä välttämättä tuota pätevyyttä millekään tietylle alalle.

Generalistialan opiskelijat tarvitsevat enemmän ohjausta JOO-opinnoista (67 prosenttia) ja kurssivalinnoista (75 prosenttia), kun taas sivuaineisiin liittyvät ohjaustarpeet nousevat enemmän esiin profession alan opiskelijoiden vastauksissa (60 prosenttia). Opintokokonaisuuksiin ja valinnaisiin opintoihin

liittyvät ohjaustarpeet jakoutuivat hyvin tasan eri alojen välillä, opintokokonaisuuksien 50 prosenttia kummankin alan vastauksista ja valinnaisten opintojen professioalan opiskelijoiden 58 prosenttia sekä generalistialan 42 prosenttia. Sivuainevalintojen ja valinnaisten opintojen ohjaustarpeiden pohjalta voidaan päätellä, että vaikka luokanopettajaopiskelijoilla on valmis lukujärjestys ensimmäisen kahden opiskeluvuoden ajan, kiinnostus vapaasti valittaviin opintoihin ja niiden mahdollisuuksien kartoittaminen nousevat esiin jo ensimmäisen vuoden opintojen aikana.

Opintojen suurten linjojen yläluokkaan jaoteltuja vastauksia oli 12 prosenttia kaikista vastauksista, mistä taulukossa 5 näkyvät vastausten prosenttiosuudet on laskettu. Opintosuunnitelman ja siitä poikkeamisen ohjaustarpeet olivat hyvin tasaiset eri alan opiskelijoiden välillä (professioala 44 prosenttia, generalistiala 56 prosenttia). Sen sijaan opintojen suunnitteluun liittyvät ohjaustarpeet nousivat suuremmin esiin generalistialan opiskelijoiden vastauksissa 87,5 prosentilla.

Uralle suuntaamisen yläluokassa vastauksia oli 17 prosenttia. Taulukko 5 kuvaa, miten opintojen sisällön vaikutus tulevaan ammattiin kiinnostaa sekä professioalan opiskelijoita (42 prosenttia) että generalistialan opiskelijoita (58 prosenttia). Tulevaisuuden työllistymismahdollisuudet kiinnostavat sen sijaan enemmän generalistialan opiskelijoita 69 prosentilla, mutta myös professioalan opiskelijat ovat kiinnostuneita tulevista työllistymismahdollisuuksista 31 prosentilla. Ammattiin valmistavan koulutuksen näkökulmasta on mielenkiintoista, että uralle suuntaamiseen liittyvistä ohjaustarpeista nousi myös luokanopettajaopiskelijoilta. Osa vastauksista liittyi toki siihen, miten opintojen sisältö vaikuttaa ammattiin, mutta vastauksissa nousi myös esiin, ettei opettajana toimiminen ollut välttämättä se ammatti, jossa vastaaja haluaa työskennellä.

Kuinka hyvin koulutus vastaa työelämän tarpeisiin, millainen opettajien työtilanne on kun valmistun. Haluaisin lisätietoa siitä, mihin muualle kuin peruskouluun luokanopettaja voisi työllistyä. (V89)

Osa vastaajista myös epäili opiskeltavan alan oikeellisuutta. Vaikka oikea ala? - alaluokka muodostaa vain 2 prosenttia vastauksista, näistä vastaajista oikean alan kyseenalaisti 67 prosenttia luokanopettajaopiskelijoista ja 33 prosenttia elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoista.

Tällä hetkellä askarruttaa onko tämä opiskelupaikka sittenkään minulle, ja pitäisikö minun hakea alalle, jonka koen enemmän omakseni. (V7)

Tällä hetkellä minua vaivaa eniten se, etten koe itse alan sopivan minulle. Pidän aihetta mielenkiintoisena ja toivon, että opintojen myötä ymmärrän ihmisiä ja maailmaa paremmin. Se, että opintojen "todellisena" päämääränä on työskentely asiantuntijana, aiheuttaa ahdistusta ja epäilyä siitä, tulisiko minun edes opiskella tätä alaa. (V129)

Kyseessä on vain muutaman vastaajan luokka. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tulevan alan pohdinta ei jää vain lukioasteelle, vaan seuraa opiskelijoita myös yliopistoon.

Yliopistoyhteisössä toimimisen yläluokassa oli 6 prosenttia, mikä tekee tästä yläluokasta pienimmän. Tieteellisyyteen liittyvät ohjaustarpeet nousevat esiin sekä professioalan (50 prosenttia) että generalistialan (50 prosenttia) vastauksissa, kuten taulukko 5 osoittaa. Professioalan opiskelijoiden vastauksissa nousee enemmän ohjaustarpeita liittyen koko yliopiston opintotarjontaan (75 prosenttia) ja henkilökunnan tukeen (67 prosenttia) kuin generalistialan opiskelijoiden vastauksissa.

Henkilökohtaisen ohjauksen tarpeen yläluokka oli toiseksi pienin kaikista yläluokista 7 prosentilla vastauksista. Generalistialan opiskelijoiden vastauksessa korostuu henkilökohtaisen ohjauksen tarve (100 prosenttia), kuten taulukko 15 osoittaa. Generalistialan opiskelijat nostavat vastauksissaan myös enemmän esiin ohjauksen puutteita, 67 prosentissa vastauksista, kun taas kysymys oikean alan opiskelemisesta nousi esiin professioalan opiskelijoiden vastauksista.

Mainittakoon vielä erikseen ohjauksen tarpeen jakautuminen. On huomioitava, että 13 prosenttia vastaajista ilmaisi, ettei tarvetta opinto-ohjaukselle ole tai opinto-ohjaus on ollut riittävää. Suurin osa näistä oli luokanopettajaopiskelijoita (58 prosenttia). Vaikka instituution kehityksen kannalta on olennaista saada palautetta kehityksen kohteista, on myös hyvä huomioida, että yli kymmenesosa vastaajista on tyytyväisiä tilanteeseen. Aineisto käsittää kuitenkin vain kyseisen ajankohdan, joten sen pohjalta ei pysty ennakoimaan mahdollisia tulevia tarpeita. Aineisto käsittää lisäksi vain kyselyn avoimiin kysymyksiin vastanneet opiskelijat, joten todelliset ohjaustarpeet tai ohjaustarpeiden määrä saattaa olla suurempi, esimerkiksi sisältäen opiskelijat, jotka eivät vastanneet kyselyyn tai avokysymyksiin.

6 POHDINTA

Tässä luvussa tutkimuksen tuloksia suhteutetaan taustakirjallisuuteen ja teoreettiseen viitekehykseen. Luvussa arvioidaan myös tulosten merkitystä, luotettavuutta ja käytettävyyttä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ensimmäisen vuoden kasvatustieteen opiskelijoiden kiinnittymisen kokemuksia ja ohjaustarpeita sekä tutkia, onko professio- ja generalistialan opiskelijoiden ohjaustarpeissa eroja.

6.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Opiskelijoiden sitoutuneisuudesta kysyttäessä esiin nousi yhteneväisyyksiä Poutasen ym. (2012, 39) tutkimukseen, jossa opintoihin sitoutumattomien opiskelijat eivät olleet varmoja omasta alastaan tai tekivät töitä opintojen ohella. Jos opiskelija ei sitoudu opintoihinsa, vaikuttaa se opintoihin kiinnittymiseen negatiivisesti. Tämä sitoutumisen puute näkyy myös ohjaustarpeissa. Ensimmäinen opiskeluvuosi on opintoihin kiinnittymisen kannalta kriittistä aikaa. Opintoihin hakevilla ei välttämättä ole selkeää mielikuvaa opintoalasta ja siitä, millaista opiskelu tulee olemaan. Opintojen alettua opiskelija saa paremman kuvan niin opiskelusta, tutkinnon sisällöstä kuin tulevasta työkentästään. Tämä saattaa johtaa opiskelijan kyseenalaistamaan opiskelun mielekkyyden. Siksi on tärkeää, että alan vaihdon pohdinnalle tulee olla mahdollisuus myös opiskeluiden aikana.

Kiinnittymisen kokemukset ovat yhteneväisiä Poutanen ym. (2012) tutkimuksen kanssa. Myös Poutasen tutkimuksessa sosiaaliset käytännöt, joita tässä tutkimuksessa oli useammassa yläluokassa, toimivat opintoihin kiinnittäjänä (2012, 31). Tämän tutkimuksen tuloksissa muodostui selvä ero erilaisten yhteisöjen välille, joissa määrittävänä tekijänä oli yliopisto. Vastauksissa puhutaan luokista, ryhmästä ja vuosikurssista, joka on käytännössä

yliopiston ohjaamaan toimintaa. Lisäksi vastauksista puhutaan ystäivistä, omasta porukasta ja kavereista. Vaikka nämä ryhmät saattavat olla tutustuneet yliopistossa, ei yliopisto silti määritä heidän toimintaansa. Tämä toimi erona näiden kahden yläluokan välillä. Tässä tutkimuksessa havaittiin epämuodollisten vertaisyhteisöjen positiivisen vaikutuksen olevan yliopiston muodostamia ryhmiä suurempi. Yliopiston hyväksymät opiskelijat yhdistetään vuosikursseille ja opetusryhmiin, joissa tutustuminen ja työskentely tapahtuu, mutta opiskelija pystyy itse vaikuttamaan oman vertaisryhmänsä luomiseen. Korhonen (2017) havaitsi tutkimuksessaan Nexus-itsearviointikyselystä, että opiskelijayhteisöllisyydellä oli korkeampi keskiarvo kuin tiedeyhteisöllisyydellä. Ero näiden välillä on tilastollisesti merkitsevä. Korhosen tutkimus koski koko Nexus-itsearviointikyselyn aineistoa ja toteutettiin tilastollisilla menetelmillä. Tämän tutkimuksen havainto epämuodollisten vertaisyhteisöjen positiivisesta merkityksestä on linjassa Korhosen havainnon kanssa, eli tutkimuksen osaineisto noudattaa koko aineiston linjaa.

Kuten tässä tutkimuksessa, myös Poutanen ym. (2012, 32) havaitsivat tutkimuksessaan opiskelijoilla olevan tarve henkilökohtaiseen ohjaukseen. Ohjaavat tahot ovat myös levittäytyneet laajalle, jolloin opiskelijalla voi olla haastavaa etsiä oikea ohjaava taho. Laajalle levittäytyneillä ohjauksen palveluilla pyritään vastaamaan ohjauspalveluiden moninaisuuteen. Tämä moninaisuus nousi esiin myös tässä tutkimuksessa. Ohjaustarpeiden skaala vaihtelee käytännön ohjeista, kuten tenttiminen, suuremman mittakaavan tarpeisiin, kuten sivuainevalinnat ja niiden merkitys työllistymiselle. Myös ohjausta tarjoavilla tahoilla ohjauksen tavat vaihtelevat suuresti: joillakin alueilla ohjaus on painottunut tiedotukseen, kun taas osa yliopiston palveluista antaa myös neuvontapalveluita. Ohjauksen saavuttaminen on kuitenkin opiskelijoiden oman aktiivisuuden varassa. Kuten Nummenmaa ym. (2005) toteavat, erilainen ohjaus eri palveluissa ja eri henkilöiden antama tekee ohjauksen saavuttamisesta haastavaa. Opiskelijoiden vastaukset peilaavat tätä sirpaleisuutta: ohjaustarpeet saattavat koskea henkilökohtaisia haasteita, kuten jaksamista tai ajanhallintaa, opintojen edistymistä tai aikataulutusta, opiskelun käytäntöä, kurssivalintoja, opintojen suunnittelua tai työelämästä heräviä kysymyksiä. Koska ohjaustarpeiden skaala on laaja ja ohjaus yliopistossa levinyt eri palveluihin, voi opiskelijan olla haastavaa etsiä oikea paikka ohjauksen saamiselle.

Ohjauspalveluiden löytämisen vaikeus on havaittu myös Mäkisen (2012, 65) tutkimuksessa. Voidaan siis sanoa, että tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimusten tulosten kanssa. Tutkimuksen tulokset vahvistavat jo aiempien tutkimusten johtopäätöksiä opintoihin kiinnittymisen rakenteesta ja ohjaustarpeisiin vastaamisesta kiinnittymistä edistävän tekijänä.

Ennako-oletus ohjaustarpeiden eroista osoittautui tutkimuksessa vääräksi. Alaluokkien vastauksien jakautuminen oli osassa luokista todella tasaista. Ne luokat, joissa eroja syntyi, eivät tukeneet päätelmää opintosuunnitelman eroista erilaisten ohjaustarpeiden muodostajana.

6.2 *Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimustoiminta pyrkii välttämään virheitä, ja siksi myös yksittäisessä tutkimuksessa tulee arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tutkimukselle on myös asetettu tiettyjä arvoja ja normeja, joihin tutkimuksen tulisi pyrkiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 24). Aineistolähtöinen analyysi voi vaikuttaa intuitiiviselta tai sattumanvaraiselta. Reflektoimalla tehtyjä valintoja sekä arvioimalla tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta tutkijan on mahdollista antaa lukijalle tietoa tutkimusprosessin taustalla olevista valinnoista sekä tutkimuksen taustoista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 15). Tutkimusstrategiana tapaustutkimus soveltui hyvin tutkimuksen toteuttamiseen. Aineistosta on nostettu esiin opintoihin kiinnittyminen ilmiönä ja siitä on tehty uusia havaintoja. Samoin on toimittu opinto-ohjauksen kohdalla. Kuten on mainittu, yksittäisiä tutkimustuloksia ei tule yleistää. Tapaustutkimuksen yleistettävyydessä lähtökohtana on, kuinka onnistuneesti valitut käsitteet ja tapaukset edustavat tutkimuskohdetta ja tutkittavaa osa-aluetta (Vilkkä ym. 2018, osa 2). Tämä tutkimus on yleistettävissä kontekstissaan, peilattuna kontekstiin, aikaisempaan teoriaan ja tutkimustuloksiin.

Validiteetti ja reliabiliteetti ovat perinteisiä tutkimuksen luotettavuuden käsitteitä. Näiden käytöstä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on ristiriitaisia näkemyksiä (katso esimerkiksi Kirk & Miller 1986; Silverman 1993; Flick 1998) ja niiden soveltuvuus laadullisen tutkimuksen käyttöön vaihtelee. Validiteettia ja reliabiliteettia voidaan soveltaa laadulliseen tutkimukseen, niille

voidaan kehittää paremmin laadulliseen tutkimukseen soveltuvia sisältöjä. On myös mahdollista hylätä vanhat käsitteet ja luoda uusia termejä arviointiin. (Eskola & Suoranta 2000, 211.) Validiteetissa on kysymys tutkimuksen pätevydestä: tutkimuksen perusteellisuudesta, saaduista tuloksista ja niistä tehtyjen päätelmien oikeudesta. Pätevyyden laadullisessa tutkimuksessa voidaan nähdä olevan uskottavuutta ja vakuuttavuutta, esimerkiksi kuinka tutkija esittelee tekemänsä konstruktiot ja kuinka hyvin ne vastaavat tutkittavien tuottamia konstruktioita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 25.) Eskolan ja Suorannan esittämistä uusista termeistä yksi on facevaliditeetti, jossa tutkimuksen tulos esitetään sellaiselle henkilölle, jota tutkittu aineisto koskee tai joka tuntuu tutkittavan ilmiön. Myös asiantuntijapaneelilla voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Sisällönanalyyseissa luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä toista luokittelijaa teemoittelussa. Useampi luokittelija mahdollistaa tuloksien samansuuntaisuuden arvioinnin. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 37.)

Tämän tutkimuksen pienimuotoisuuden takia erityistä menetelmää tutkimuksen validiteetin varmistamiseksi ei käytetty. Tutkimuksen pätevyys on pyritty varmistamaan tarkalla metodien, analyysin vaiheiden ja sen tulkinnan kuvailulla. Mikäli toinen tutkija käyttää samaa aineistoa samalla tavalla, saattaa hänen tulkintansa vastauksista olla erilainen. Avoimia vastauksia analysoidessa riskinä on aina tulkinnanvaraisuus. Aineistosta tehdyt tulkinnat on pyritty tekemään neutraalisti. Osa-aineiston valinnalla on pyritty poissulkemaan myös erot tiedekuntien opetuksessa ja ohjauksessa. Suurimmat erot luokanopettajaopiskelijoiden ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden opintojen järjestämisessä on käsitelty tässä tutkimuksessa. Vaikka kyseessä on saman tiedekunnan järjestämä opetus, ohjauksessa on pieniä eroja. Hallinnosta on nimetty eri henkilöt opintojen ohjaustarpeisiin vastaamiseen. Lisäksi kummallakin tutkinto-ohjelmalla on oma, vapaaehtoinen ainejärjestönsä. Erot ovat kuitenkin niin pieniä, ettei niillä ollut vaikutusta osa-aineistosta päättämiseen. Tutkimustuloksissa esiin tulleet erot eivät myöskään olleet liitettävissä näihin eroavaisuuksiin.

Tutkimuksen olisi voinut toteuttaa myös siten, että vastauksista kirjattavien pelkistettyjen ilmausten määrää olisi rajoittanut yhteen per vastaus. Tämä olisi

kuitenkin jättänyt ulkopuolelle ne vastaukset, joissa mainittiin useampi asia, kuten V187 vastaus osoittaa:

Miten kannattaisi opiskella, millä tavalla, jotta se olisi mahdollisimman tehokasta. Lisäksi tuleva työnkuva askarruttaa ja se millaisia asioita kannattaisi erityisesti opiskella.

Vastauksessa listataan useampi erilainen ohjaustarve, jotka ansaitsevat tulla mainituksi erillisinä ilmauksina. Lisäksi Salon (2015, 179) esittämä kritiikki aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin toimii perusteluna useamman pelkistetyn ilmaisun poimimiseksi. Aineiston sisäisiä eroja ei tule tukahduttaa teemoittelulla.

Tulosten kuvastaminen prosentteina saattaa johtaa aineiston tulkitsemiseen väärin. Laadullisen tutkimuksen kvantifioinnissa on riskinä, että tuloksia yleistetään koskemaan suurempaa joukkoa. Vaikka tuloksia on kvantifioitu, on se tehty Tuomen ja Sarajärven (2018) suosituksen mukaisesti, jotta johtopäätöksistä tulisi selkeitä ja luotettavia. Kvantifiointi myös kuvaa hyvin tämän tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä ja niiden yleisyyttä, ei syy-seuraus -suhteita. Laadullinen tutkimus pyrkii yleistettävyyden sijaan etsimään toimintaideoita tai ajatuksia vastaaviin tapauksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 48–49.)

6.3 Jatkotutkimusideat

Tapaustutkimuksen yleistettävyyttä saa vahvistettua painottamalla tapauksen kykyä kuvata tai selittää ilmiöitä tai niiden ymmärtämistä, siten luoden uusia hypoteeseja ja ongelmia ratkaistavaksi (Vilka ym. 2018, osa 2). Vaikka Nexus-itsearviointikyselyä ei ole toteutettu silloisessa muodossaan vuoden 2018 jälkeen, on opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen sekä ohjauksen tarve kiinnostava tutkimusaihe vuodesta toiseen. Kuten luvussa 2 mainittiin, onnistunut opintoihin kiinnittyminen on pystytty liittämään korkeakouluopinnoissa menestymiseen. Opintomenestys on sekä opiskelijan, yliopistoinstituution että yhteiskunnan etu.

Jatkotutkimuksen näkökulmasta olisi mielenkiintoista tutkia, miten COVID-19 pandemia on vaikuttanut opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen ja ohjaustarpeisiin. COVID-19 pandemian ajettua suomalaiset korkeakouluopiskelijat pois kampuksilta etätyöskentelyyn keväällä 2020

opintoihin kiinnittyminen ja opinto-ohjauksen tärkeys korostuu aikaisempaa enemmän. Vielä julkaisemattomassa tutkimuksessa havaittiin opiskelustaan innostuneiden Helsingin yliopiston opiskelijoiden osuus pudonneen kevään 2020 28 prosentista joulukuun 2020 alun 17 prosenttiin. Aiemmissä, vuosina 2008–2016 suomalaisille opiskelijoille tehdyssä uupumista ja intoa mittaavissa tutkimuksissa 44 prosenttia opiskelijoista oli ilmoittanut olevansa innostunut opinnoistaan. Tutkimukset eivät ole suoraan verrattavissa toisiinsa, mutta niistä on nähtävissä pandemian vaikutus. (Helsingin yliopisto 2020.)

Sekä opintoihin kiinnittyminen että ohjaustarpeet ovat suuria kokonaisuuksia ja kestävät tarkastelua myös erillisinä kokonaisuuksina, joten myös erillinen tutkimus kiinnittymisestä tai ohjaustarpeista olisi tutkimisen arvoisen.

Myös tutkimusaineiston hyödyntäminen menetelmätriangulaation avulla toisi tuloksiin uutta näkökulmaa. Tämä vaatisi syventymistä Nexus-itsearviointikyselyyn kokonaisuutena ja vuosien varrella kertyneisiin vastauksiin. Koska kyselyä on toteutettu koko silloisen Tampereen yliopiston mittakaavassa, myös erilaisella osa-aineistolla saadaan aikaan mahdollisesti erilaisia lopputuloksia. Varteenotettava vaihtoehto olisi tutkia, onko eri professioalojen, kuten luokanopettaja ja lääkäri, tai vastaavasti erilaisten generalistialojen, kuten yhteiskuntatieteiden ja luonnontieteiden opiskelijoilla samansuuntaisia tai erilaisia kiinnittymisen kokemuksia tai ohjaustarpeita. Tällöin mahdolliset tiedekuntien erot opetuksessa tai ohjauksen järjestämisessä tulee pyrkiä ottamaan huomioon.

Ohjaustarpeiden eroja voisi olla varteenotettavaa tutkia professio- ja generalistialan opiskelijoiden välillä myöhäisemmässä opintojen vaiheessa. Koska eroja ei vielä ensimmäisen vuoden opintojen pohjalta ollut nähtävissä, olisi mielenkiintoista selvittää, muotoutuvatko ohjaustarpeet erilaisiksi myöhemmän vaiheen opiskelijoilla.

7 LÄHTEET

- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. 2004. Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education* 29 (5), 617-636.
- Coates, H. 2007. A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 32 (2), 121–141.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. (toim.) 2003. Opiskelun ohjaus yliopistossa. Edita.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Flick, U. 1998. Introduction to Qualitative Research. Sage.
- Helsingin yliopisto 2020. Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi jatkaa laskua. Tiedote. Luettavissa <https://www2.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu-yliopistossa/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointi-jatkaa-laskua>. Luettu 21.3.2021.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Isola A-M., Kaartinen H., Leemann L., Lääperi R., Schneider T., Valtari S. & Keto-Tokoi A. 2017. Mitä osallisuus on? - Osallisuuden viitekehystä rakentamassa TYÖPAPERI 33/2017 Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jokivuori, P. 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön – Kilpailevia vai täydentäviä? Jyväskylän yliopisto.
- Kahu, E. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. Reliability and validity in qualitative research. *Qualitative research methods, Volume 1*. SAGE.
- Korhonen, V. 2012. Towards Inclusive Higher Education? – Outlining a Studentcentred Counselling – Framework for Strengthening Student Engagement. Teoksessa P. Gonon, A. Heikkinen & S. Stolz (toim.) Inclusion

and Exclusion in a Globalised World. Studies in the Vocational and Continuing Education Series. Peter Lang, 297-320.

- Korhonen, V. 2014a. Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa Pihjalaniemi, S., Villa, T., Lavikainen, E. & Valkeasuo, L. Oppia ikä kaikki – Kouluttautumisen edellytykset eri elämävaiheissa. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, 40–55.
- Korhonen, V. 2014b. Opintoihin kiinnittymisen arviointia kehittämässä. Nexus-itsearviointikyselyn teoreettista taustaa ja empiiristä kehittelyä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:3.
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. 2017. Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. Teoksessa Kyndt Eva et al. (toim.) Higher Education Transitions: Theory and Research. Routledge, 113–134.
- Korhonen, V. 2017. Ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen monet kasvot yliopistossa. Teoksessa Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia kasvatukseen ja koulutukseen. Tampere University Press.
- Korhonen, V., Kulju, P., & Annala, J. 2017. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia kasvatukseen ja koulutukseen. Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2020. Academically engaged or not? An exploratory study on modelling and assessing the engagement of first-year students at a research-intensive university in Finland. Assessment & Evaluation in Higher Education.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. & Hayek, J.C. 2006. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. NPEC National Postsecondary Education Cooperative.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Lairio, M. & Penttilä, M. 2007. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopistopaino.
- Lairio, M & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Yliopistopaino – Juvenes Print Oy, 19–43

- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2., uudistettu painos. WSOY, 21–43.
- Manninen, S. 2003. Motivoinnin monet keinot. Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Opiskelun ohjaus yliopistossa. Edita, 92–104.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä (2. painos). International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2011. Luku II. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp Oy, 83–152.
- Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen, J. (toim.) Opiskelun ohjaus yliopistossa. Edita, 35–54.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi yliopistossa. Edita Oyj.
- Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere University Press.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännitystä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Juvenes Print, 59–80.
- Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P., Värri, V-M. 2011. Korkeajännitystä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta, Tampere University Press.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Tammi.
- Neuendorf, K. 2017. The content analysis guidebook (2nd edition.). SAGE Publications, Inc.
- Nummenmaa, A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola S. 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Yliopistopaino – Juvenes Print Oy.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. 2005. How College Affects Students. Volume 2. Jossey-Bas.

- Penttilä, M., Lairio, M. & Penttinen, L. 2007. Yliopisto-opintoihin hakeutuminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopistopaino, 15–36.
- Penttinen, L. & Falck, H. 2007. Mutkia opintopolulla: keskeyttämistä harkitsevien ohjaustarpeet ja haettu ohjaus. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.) Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylän yliopistopaino, 37–67.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V., & Inkinen, M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere University Press.
- Rautapuro, J. & Korhonen V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa Mäkinen M., Korhonen V., Annala J., Kalli P., Svärd P. & Värri V-M (toim.) Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta s. 36–58. Tampere University Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Salo, Ulla-Maija. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: Aaltonen, Sanna & Högbacka, Riitta (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere University Press, 166–190.
- Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä – yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Yliopistopaino – Juvenes Print Oy, 45–54.
- Silverman, D. 1993. Interpreting Qualitative Data. Sage.
- Tampereen yliopisto 2021a. Kasvatustieteen perusopinnot, 25 op. Opintokokonaisuus. Luettavissa <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintokokonaisuudet/otm-8de6c494-df64-439e-8b87-13f511da1a2a?year=2020>. Luettu 19.3.2021.
- Tampereen yliopisto 2021b. Kasvatustieteiden aineopinnot, elinikäinen oppiminen ja kasvatus, 50 op. Opintokokonaisuus. Luettavissa

- <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintokokonaisuudet/otm-31e39efc-4ac2-4333-a05d-d3427ff85d39?year=2020>. Luettu 19.3.2021.
- Tampereen yliopisto 2021c. Kasvatustieteiden aineopinnot, luokanopettaja, vähintään 50 op. Opintokokonaisuus. Luettavissa <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintokokonaisuudet/otm-eb42756d-8580-453e-81d5-3f78fddac7c8?year=2020>. Luettu 19.3.2021.
- Tampereen yliopisto 2021d. Kasvatustieteiden syventävät opinnot, elinikäinen oppiminen ja kasvatus, vähintään 85 op. Opintokokonaisuus. Luettavissa <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintokokonaisuudet/otm-1a30803a-4ca6-4358-8377-5979551b0518?year=2020>. Luettu 19.3.2021.
- Tampereen yliopisto 2021e. Kasvatustieteiden syventävät opinnot, luokanopettaja, vähintään 85 op. Opintokokonaisuus. Luettavissa <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintokokonaisuudet/otm-ce3b28fb-93ec-4af5-87fa-3eca894b0b8f?year=2020>. Luettu 19.3.2021.
- Tampereen yliopisto 2021f. Opiskelijavalinnan tilastoja. Luettavissa <https://www.tuni.fi/tule-opiskelemaan/opiskelijavalinnan-tilastoja>. Luettu 29.3.2021.
- Tampereen yliopisto 2021g. Opiskelijan opas. Ohjaustahot ja yhteystiedot. Luettavissa: <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/kasikirja/uni?page=2266>. Luettu 4.4.2021.
- Tinto, V. 1993. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition (toinen painos). The University of Chicago Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 5., uudistettu painos. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö. Teoksessa Hallamaa J., Launis V., Lötjönen S. & Sorvali I. Etiikkaa ihmistieteille. Hakapaino Oy, 404–415.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa Valli R. (toimi.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. PS-kustannus. E-kirja.