

Alina Suonpää ja Oona Yli-Tolppa

**TAMPEREEN YLIOPISTON  
VARHAISKASVATUKSEN  
OPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA  
OPINTOJEN OHJAUKSESTA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Huhtikuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Alina Suonpää ja Oona Yli-Tolppa: Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksia opintojen ohjauksesta

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja

Huhtikuu 2022

---

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää toisen ja kolmannen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksia Tampereen yliopiston tarjoamasta opintojen ohjauksesta. Pyrkimyksenä oli kartoittaa, onko tietyillä tekijöillä, kuten vuosikurssilla merkitystä opiskelijoiden kokemuksiin. Aihe nousi ajankohtaiseksi syksyllä 2021 Tampereen yliopiston uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä, kun opiskelijoiden ohjauksen tarve kasvoi. Lisäksi ohjausta oli jo aiemmin haastanut Covid-19-viruksesta johtuva pandemia, joka siirsi ohjauksen lähes täysin etämuotoiseksi.

Tutkimuksen teoreettisena pohjana käytettiin Tampereen yliopiston opintojen ohjauksen linjausta sekä Watts'n ja van Esbroeck'n (1998) holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia. Tampereen yliopiston linjauksesta voidaan havaita holistisen ohjausmallin piirteitä. Holistisessa ohjausmallissa ohjaus on kokonaisvaltaista ja opiskelija nähdään ohjausprosessin keskiössä. Ohjaus jaetaan mallissa kolmeen ohjaustasoon sekä kolmeen ulottuvuuteen, joita ovat opiskelun ohjaus, uraohjaus ja persoonallisen kasvun ohjaus.

Aineisto koostui 70 anonymistä Forms- kyselylomakkeella kerätystä vastauksesta. Vastauksia kerättiin Facebookin, WhatsAppin ja ainejärjestön sähköisen viikkokirjeen avulla Tampereen yliopiston toisen ja kolmannen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilta. Vastaukset muutettiin numeerisiksi ja siirrettiin tilastollisia ajoja varten SPSS Statistic 27.0 ohjelmaan. Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena hyödyntäen ei-parametrisia testejä sekä Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että vuosikurssilla, aikaisemmalla elämäntilanteella, ohjaukseen hakeutumisella tai tulevaisuuden suunnitelmilla ei ole tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksiin ohjauksesta. Tuloksista kuitenkin löytyi joitakin yhteyksiä, vaikka ne eivät tilastollisesti merkitseviä olleetkaan. Esimerkiksi toisesta koulutuksesta tulleet kokevat ohjauksen hieman toimivammaksi kuin työelämästä tulleet. Korrelaatioiden avulla löytyi yhteyksiä kokemusten välillä. Tutkimuksessa havaittiin, että monet ohjaukseen liittyvät teemat ovat yhteydessä toisiinsa. Kun yksi ohjauksen alue on kunnossa, on se positiivisesti yhteydessä moneen muuhun tekijään. Tutkimuksesta selvisi myös, että opiskelijat kokevat ohjauksen ainakin osittain puutteelliseksi. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija, opintojen ohjaus, holistinen opiskelijakeskeinen malli, uraohjaus, persoonallisen kasvun ohjaus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu Turnitin Original Check –ohjelmalla

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OHJAUS YLIOPISTOSSA</b> .....	<b>7</b>
2.1	OPINTOJEN OHJAUS .....	8
2.2	OHJAUS TAMPEREEN YLIOPISTOSSA .....	10
<b>3</b>	<b>HOLISTINEN OPISKELIJAKESKEINEN MALLI</b> .....	<b>12</b>
3.1	OHJAUKSEN TASOT .....	13
3.2	OHJAUKSEN ULOTTUVUUDET .....	15
3.2.1	<i>Opiskelun ohjaus</i> .....	15
3.2.2	<i>Uraohjaus</i> .....	15
3.2.3	<i>Persoonallisen kasvun ohjaus</i> .....	15
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>17</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	17
4.2	TUTKITTAVAT .....	18
4.3	AINEISTONKERUU JA AINEISTON KÄSITTELY .....	18
4.4	TILASTOLLISET ANALYYSIT .....	19
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>22</b>
5.1	KOKEMUKSIA OHJAUKSEN TOIMIVUUDESTA .....	22
5.2	KOKEMUKSIA OHJAUKSEN HYÖDYLLISYYDESTÄ .....	24
5.3	TULOSTEN TARKASTELU .....	26
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>32</b>
7.1	EETTISET KYSYMYKSET JA LUOTETTAVUUS .....	32
7.2	JATKOTUTKIMUSTARPEET .....	33
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>35</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>39</b>

## **Kuviot**

Kuvio 1. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli.

Kuvio 2. Kokemukset ohjauksen toimivuudesta vuosikurssin mukaan.

Kuvio 3. Kokemukset ohjauksen toimivuudesta ohjaukseen hakeutumisen mukaan.

Kuvio 4. Kokemukset ohjauksen hyödyllisyydestä uramahdollisuuksiin liittyen tulevaisuuden suunnitelmien mukaan.

Kuvio 5. Kokemukset ohjauksen hyödyllisyydestä uramahdollisuuksiin liittyen vuosikurssin mukaan.

# 1 JOHDANTO

Yliopiston tarjoama ohjaus on yhteydessä moneen opiskelijan hyvinvointia koskevaan tekijään, kuten oppilaitoksessa viihtymiseen. Yliopiston ohjaustoiminnan tulee huomioida tämä ja olla ajantasaista, jotta se voi parhaalla mahdollisella tavalla tukea opiskelijaa. Ohjausta pidetään yhtenä keskeisimpänä kehityskohdeena korkeakouluissa (Nummenmaa & Lairio, 2005). Yhteiskunnan kehitys, opiskelijoiden yksilölliset ohjaustarpeet ja erilaiset opintopolut sekä työelämästä heijastuvat uudet tarpeet vaativat korkeakouluohjaukselta jatkuvaa kehitystä (Tuomela ym., 2020). Ohjauksen kehittäminen vaatii myös sensitiivisyyttä sekä kykyä katsoa tulevaisuuteen, jotta voidaan jo ennakoivasti varautua tuleviin muutoksiin ja mahdollisimman nopeasti vastata uusiin ja toisinaan yllättävästikin ilmaantuviin tarpeisiin.

Tampereen yliopistossa ohjauksen merkitys nousi ajankohtaiseksi syksyllä 2021, kun opetussuunnitelma vaihtui. Vanhat opiskelijat joutuivat päivittämään henkilökohtaiset opintosuunnitelmansa uuden opetussuunnitelman mukaiseksi. Kokemustemme perusteella monet hakivat muutoksiin apua ohjaajilta, mutta ohjausaikoja oli haastavaa saada, sillä moni tarvitsi ohjausta juuri samaan aikaan, jotta he pystyivät muun muassa ilmoittautumaan syksyn kursseille. Myös Covid-19-viruksesta johtuva pandemia on haastanut ohjausta kehitykseen sen siirtyessä lähes täysin etämuotoiseksi ja entistäkin itsenäisemmäksi. Iso muutos tapahtui melko lyhyessä ajassa, eikä ennakointiin jäänyt paljoa aikaa. Valtamedioidissa (esim. Yle, 2021) on myös puhuttu lähiaikoina paljon opiskelijoiden jaksamisesta etäaikana ja sen johdosta yhä enemmän korostuneesta itsenäisyydestä ja itseohjautuvuudesta. Yhä lisääntyvä itsenäisyys vaikuttaa opiskelijoiden tarpeeseen ohjauksesta. Yliopisto-opiskelussa opiskelijoiden oma vastuu opintojen suunnittelussa painottuu ammattikorkeakouluakin enemmän (Vuorinen ym., 2005). Opiskelun ollessa etämuotoista jää opiskelijoiden keskinäisesti tapahtuva vertaisohjaus tuntien aikana pois.

Korkeakouluympäristössä ohjauksella tarkoitetaan opiskelun, oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisprosessia. Ohjausprosessiin liittyy muun muassa opiskelun ja oppimisen ohjaus, urasuunnittelu ja -ohjaus sekä opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen. (Nummenmaa & Lairio, 2005) Ohjausta on monenlaista ja siksi siitä on luotu erilaisia malleja. Tässä tutkimuksessa käsittelemme tarkemmin holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia. Holismi viittaa kokonaisvaltaisuuteen ja siksi holistisella opiskelijakeskeisellä ohjauksella tarkoitetaan kokonaisvaltaista ohjausta, jossa ohjausverkoston moniammatillinen verkosto toimii yhteistyössä (Lairio & Penttinen, 2005).

Aikaisempaa tutkimusta yliopistojen tarjoamasta opintojen ohjauksesta on tehty jonkun verran, mutta varhaiskasvatuksen opiskelijoiden kohdalla melko vähän. Koimme aiheen tutkimisen tärkeäksi, koska Tampereen yliopistossa varhaiskasvatusopiskelijoiden sisäänotto on viime vuosina kasvanut huomattavasti. Opiskelijamäärän lisääntyessä ohjauksen resurssienkin tulisi kasvaa. Tämä tutkimus toteutettiin kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksella pyrimme selvittämään, minkälaisia kokemuksia Tampereen yliopiston toisen ja kolmannen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat ovat yliopiston ohjauksesta saaneet ja onko kokemuksissa eroa muun muassa sen mukaan kumman vuosikursin opiskelijoita vastaajat ovat. Tutkimuksen laajempuna tavoitteena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjaustarpeista.

## 2 OHJAUS YLIOPISTOSSA

Tässä kappaleessa käsittelemme yliopistolain vaikutusta ohjaukseen, ohjauksen määritelmiä sekä aiempaa tutkimusta korkeakoulujen tarjoamasta opintojen ohjauksesta. Koska tutkimme Tampereen yliopiston opiskelijoita, käsittelemme myös Tampereen yliopiston tämänhetkistä linjausta tarjoamastaan opintojen ohjauksesta.

Yliopistolaki (2009/558, 1: 2§) antaa raamit yliopistossa tapahtuvalle opetukselle ja ohjaukselle. Siinä määritellään yliopiston tehtävä seuraavanlaisesti:

”Yliopiston tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessa yliopistojen tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.”

Määritelmä sisältää laajoja ja suuria tavoitteita. Yliopisto on merkittävä osa yhteiskuntaa ja sen kehitystä. Jotta yliopisto voi toteuttaa sille määrätyn tehtävän ja tieteellinen sivistys voi lisääntyä opiskelijoiden keskuudessa, on opiskelijoilla oltava käsitys siitä, miten oma opintopolku rakentuu, mitä mahdollisuuksia jatkokouluttautumiseen on sekä käsitys ammatti-identiteetin muodostumisesta. Ohjaus on merkittävä osa tätä prosessia. Laadukas ohjaus yhdessä laadukkaan opetuksen kanssa tuottaa opiskelijoita, joilla on valmiudet edistää sivistystä.

Haasteena yliopiston tarjoamassa opintojen ohjauksessa on yliopisto-opiskelijoiden heterogeenisuus. Nuorten juuri ylioppilaaksi kirjottaneiden ja töissä useamman vuoden olleiden opiskelijoiden ohjaukselliset tarpeet ovat ymmärrettävästi erilaisia. (Hongisto, 2008) Yliopiston tulee kyetä vastaamaan näihin erilaisiin tarpeisiin, jotta opiskelijat voivat edetä opinnoissaan aikataulun mukaisesti ja oppilaitoksesta valmistuu päteviä ammattilaisia. Nuorille akateeminen ammatill-

sen identiteetin kasvaminen sekä akateeminen vapaus ja vastuu luovat haasteita, kun taas pidempään opiskelleille opiskelun vaatimukset ja käytäntöjen muuttuminen ovat haastetta tuovia tekijöitä (Hongisto, 2008).

## *2.1 Opintojen ohjaus*

Ohjaus on laaja käsite ja se voidaan käsittää eri konteksteissa eri tavoin. Suppeimmillaan sillä voidaan tarkoittaa ohjaus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävää ammatillisen keskustelun muotoa ja laajemmin institutionaalista nuoren kehitystä, kasvua ja tulevaisuuden suunnittelua tukevaa ammatillista toimintaa (Korhonen & Nieminen, 2010). Määritelmät vaihtelevat sen mukaan, mistä näkökulmasta ohjausta lähestytään. Esimerkiksi Vehviläinen (2020) määrittelee ohjauksen ohjattavan toimijuuden edistämiseksi, jossa yhteistoiminnassa tuetaan ohjattavan kasvu-, oppimis-, työ- tai ongelmanratkaisukeinoja. Nummenmaa ja Lairio (2005) puolestaan kuvaavat korkea-asteen ohjausta yhteensovittamisena, jossa opiskelijan oppimis-, opiskelu- ja asiantuntijuuden kehittyminen ja yliopiston ydinprosessit sulautuvat yhteen.

Ohjaukselle on myös monia lähikäsitteitä, joista esimerkiksi neuvonta voidaan joidenkin näkemysten mukaan yhdistää ohjaukseen. Korkeakouluympäristössä neuvonta käsitetään kuitenkin ohjauksesta erillisenä käsitteenä (Lairio & Penttinen, 2005). Neuvonnalla tarkoitetaan lähinnä tiedon jakamista, kun taas ohjaus on enemmänkin ohjaajan ja ohjattavan dialogia. Dialogissa ohjaaja toimii prosessin asiantuntijana, kun taas ohjattava oman elämänsä asiantuntijana. Ohjauksen dialogia voidaan kuvata prosessina, jonka perustana ovat vastavuoroisuus, luottamus ja arvostus. (Lairio & Puukari, 2005) Laadukas ohjaus näyttäytyykin kunnioittavana sekä rakentavana vuorovaikutuksena (Vehviläinen, 2014).

Edellä mainittujen määritelmien lisäksi yksi tapa lähestyä ohjausta on tarkastella sitä negatioiden kautta, joka voi selkeyttää kokonaiskuvaa käsitteestä. Onnismaa (2003) määrittelee, ettei ohjaus ole erillinen tieteenala, vaan pikemminkin monitieteinen tutkimusalue. Ohjaus ei myöskään ole terapiaa, sillä sen lähtökohtana ei ole jonkin vajavuus, kuten vamma, vika tai sairaus. Ohjauksella

ei paranneta ketään, vaan selkiytetään yhdessä urasuunnittelun kysymyksiä. Lisäksi ohjaus ei myöskään ole opetusta tai lähtökohtaisesti neuvojen antamista. (Onnismaa, 2003)

Koska ohjaukselle ei ole yhtä selittävää teoriaa on eri näkemysten pohjalta luotu useita eri ohjauksen malleja, kuten esimerkiksi sosiodynaamisen, konstruktivistisen ja holistisen ohjauksen mallit (Nummenmaa, Lairio, Korhonen & Eerola, 2005). Sosiodynaamisen ohjauksen keskiössä on ihmisten välinen vuorovaikutus, ja ohjauskeskustelut perustuvat aiemmin mainittuun dialogisuuteen (Nummenmaa, 2005). Konstruktivistisessa ohjauksen käsityksessä on tärkeää, että ohjaajalla on ymmärrys ihmisten elämisestä sosiaalisessa maailmassa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa sekä keskinäisissä suhteissa toistensa kanssa. Ohjaajan tulee myös ymmärtää, että on olemassa monia todellisuuksia, eikä pelkästään yksi, objektiivien todellisuus. (Vance Peavy, 2021) Holistista ohjauksen mallia käsittelemme tarkemmin kappaleessa *3 Holistinen opiskelijakeskeinen malli*. Tässä kyseisessä mallissa ohjauksen tehtäväalueet jäsennellään opiskelun ohjaukseen, uravalinnan ohjaukseen sekä persoonallisen kasvun ohjaukseen (Lairio & Penttinen, 2005). Lisäksi on syntynyt malleja, jotka ovat muodostuneet kahdesta toisesta ohjausmallista. Esimerkiksi aktiivisen ohjausmallin rakenne pohjautuu ongelmia käsittelevään ohjaukseen, mutta sen prosessit perustuvat sosiodynaamiseen ohjausmalliin (Nummenmaa, Lairio, Korhonen & Eerola, 2005).

Ohjausta on aiemmin tutkittu jonkun verran, mutta nimenomaan varhaiskasvatuksen opiskelijoiden parissa hyvin vähän. Kivimäki (2016) on tehnyt pro gradu –tutkielmansa Tampereen yliopiston tarjoamasta ohjauksesta elinikäisen oppimisen koulutuksen opiskelijoille, Lagerroos (2021) eri korkeakoulujen opiskelijoille, Toivanen (2013) Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoille ja Aho (2013) Jyväskylän yliopiston opiskelijoille. Kaikki Kivimäen (2016) tutkimukseen osallistujat olivat saaneet ohjausta joko suoraa tarjottuna tai aktiivisesti itse hakien. Toisaalta Ahon (2013) tutkittavista noin puolet eivät olleet saaneet ohjausta sitä halutessaan tai se ei ollut riittänyt. Kivimäen (2016) tutkimus osoitti, että ohjaukseen hakeutuminen lisääntyi sitä enemmän, mitä pidemmällä opinnot olivat. Tutkimukseen osallistujat saivat haastattelujen perusteella eniten ohjausta oppimiseen ja opiskeluun liittyen. Muunlaista ohjausta oli huomattavasti vähemmän tarjolla. Ammatillisen kasvun ohjausta sekä henkilökohtaista kasvua tukevaa ohjausta olisi

kaivattu enemmän. Ohjaus jakoi haastateltujen mielipiteitä ja aiheutti heissä jokseenkin ristiriitaisia tunteita. (Kivimäki, 2016) Ahon (2013) tutkimukseen osallistuneet pitivät ohjausjärjestelmää joiltain osin toimimattomana. Lagerroosin (2021) tutkimuksessa taas ilmeni, että 55 prosenttia eli noin puolet 1643 tutkituista eivät olleet tyytyväisiä opintojen ohjaukseen. Toivasen (2013) pro gradu –tutkielma osoitti, että opiskelijoiden saama henkilökohtainen ohjaus oli hyvin erilaista.

## *2.2 Ohjaus Tampereen yliopistossa*

Tampereen yliopiston opintojen ohjauksen linjauksessa on otettu laajasti huomioon ohjauksen osa-alueita ja selkeästi jaoteltu työjako eri toimijoiden välillä. Vastuut on jaettu erikseen opiskelijoille ja yliopistolle koulutuksen sekä ohjauksen tarjoajana. Lisäksi on linjattu koulutusyhteistyöhön liittyvät käytännöt. Yliopiston ohjauksen kokonaisuuden on määritetty tukevan jatkuvaa oppimista ja vahvistavan opiskelijan kasvua akateemiseksi asiantuntijaksi (Tampereen yliopisto, 2019).

Tampereen yliopiston linjauksessa opintojen ohjauksesta päämääräksi kiitetään hyvinvoiva, koulutuksen ja tutkinnon tavoitteet saavuttanut opiskelija. Linjauksessa opintojen ohjauksen tavoitteiksi on laadittu opiskelijan tukeminen opintoihin kiinnittymisessä, oppimisprosesseissa, opiskeluvaihtojen tekemisessä sekä opintojen sujuvassa etenemisessä suunnitellussa aikataulussa. (Tampereen yliopisto, 2019) Tampereen yliopiston ohjauksessa ei erikseen mainita teoriaa, johon se pohjautuu, mutta siinä on havaittavissa elementtejä useista eri teorioista. Yliopiston ohjauksen tavoitteista voi eritellä löytyvän muun muassa holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin mukaisesti opiskelijan ohjausta, uraohjausta sekä opiskelijan persoonalliseen kasvuun tähtäävää ohjausta. Ohjauksen kokonaisuus nähdään rakentuvan tarkoituksenmukaisesta ja oikea-aikaisesta neuvonnasta, ohjauksesta, tiedotuksesta sekä erityisohjauksesta (Tampereen yliopisto, 2019).

Korkeakouluissa annettavassa ohjauksessa vastuu on sekä opiskelijalla että oppilaitoksella koulutuksen ja ohjauksen tarjoajana. Tampereen yliopiston (2019) linjauksessa opiskelijan vastuuksi on mainittu muun muassa osallistuminen opintoihin kuuluvaan ohjaukseen ja hakeutuminen muuhun tarvitsemaansa ohjaukseen. Lisäksi opiskelija vastaa omien opintojensa suunnittelusta ja toteutuksesta samalla omaa osaamistaan kehittäen. Yliopiston vastuuksi puolestaan

on mainittu esimerkiksi varmistaa, että opiskelijalla on mahdollisuus asiantuntevaan yksilö- ja ryhmäohjaukseen opintojen eri vaiheissa, kehittää ohjaustoimintaa sekä vastata opetussuunnitelmien, oppimisympäristön ja opetuksen suunnittelemisesta. (Tampereen yliopisto, 2019)

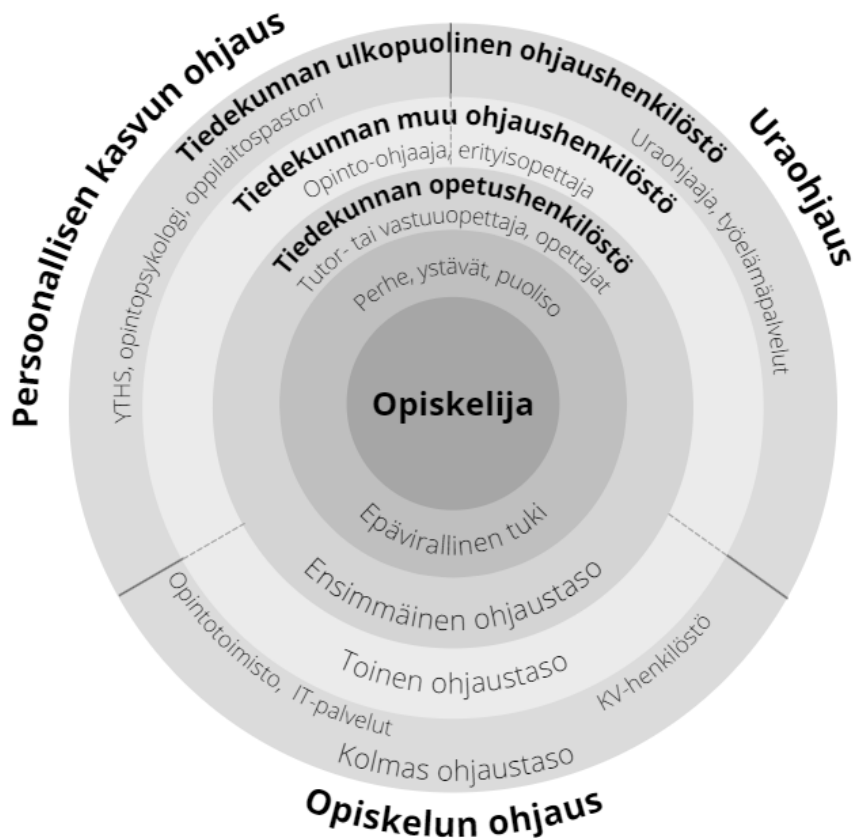
Tampereen yliopisto (2019) on myös tehnyt linjaukset koulutussykleihin liittyen. Niihin kuuluu muun muassa jokaisen opiskelijan työelämäorientaatiota ja urapohdintaa tukeminen eri toimijoiden yhteistyöllä kuitenkin painottuen opetukseen, tiedekuntaan ja tutkinto-ohjelmiin. Tampereen yliopisto myös tukee opiskelijoiden opiskelukykyä ja opiskelutaitojen kehittymistä. Tiedekuntien ja tukipalveluiden henkilöstön tulee linjauksen mukaan tehdä suunnitelmallista yhteistyötä ohjaustoiminnassa. (Tampereen yliopisto, 2019)

# 3 HOLISTINEN OPISKELIJAKESKEINEN MALLI

Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli perustuu Watts'n ja van Esbroeck'n vuonna 1998 julkaistuun tutkimukseen (van Esbroeck, 2008). Holistisessa opiskelijakeskeisessä mallissa ohjaus jaetaan sekä kolmeen asiantuntijuustasoon että kolmeen ulottuvuuteen. Suomenkielisissä tutkimuksissa ulottuvuuksien käsitteitä on käännetty hieman eri tavoin. Esimerkiksi Annala (2007, 38) käyttää mallin yhdestä ulottuvuudesta määritelmää ”psykososiaalisen kasvun ja kehityksen ohjaus”, kun taas Lairio ja Penttinen (2005, 31) käyttävät ”persoonallisen kasvun ohjaus” määritelmää. Vaikka joitakin käsitteitä määritellään eri teksteissä hieman eri tavoin, on sisältö kuitenkin sama. Vaikka holistisessa ohjausmallissa tehdäänkin jaottelua eri osa-alueiden välillä, on ne kuitenkin vahvasti kytköksissä toisiinsa ja saattavat olla jopa päällekkäisiä. Esimerkiksi persoonallinen kasvu on vahvasti yhteydessä opintoihin, eikä uraohjausta ole helppo toteuttaa ilman opiskelijan tai hänen opintojensa tuntemusta.

Holistisen ohjauksen mallia ovat hyödyntäneet tutkimuksissaan useat muut tutkijat. Esimerkiksi Annala (2007) tutki väitöskirjassaan korkeakouluissa käytettyä henkilökohtaista opintosuunnitelmaa (hops) ja sen ohjausta sosiaalisen oppimisteoriaan ja holistiseen ohjausmalliin pohjautuen. Tuomela, Nurmivuori ja Harmoinen (2020) kartoittivat tapaustutkimuksessaan omaopettajaohjauksen tarpeita osana holistisen ohjausmallin ohjausverkostoa. Useiden tutkimusten mukaan holistisen ohjausmallin mukaista ohjausta olisi hyvä tavoitella korkeakoulujen ohjauksessa. Esimerkiksi Lairio ja Puukari (2005) sekä Mikkonen, Erikson ja Jyry (2007) nostavat esille erikseen holistisen ohjauksen kolme osa-aluetta, joihin yliopistossa annettavassa ohjauksessa tulisi panostaa. Holistinen ohjausmalli onkin useissa yliopistoissa käytetty ohjausmalli, koska se käsittää useamman osa-alueen ja on siksi kokonaisvaltaista. Kokonaisvaltaisuuden takia holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli onkin hyvä korkeakouluissa toteutettava ohjausmalli.

Toimiva kokonaisvaltainen ohjaus on myös perusta laadukkaalle ohjaukselle. (van Esbroeck, 2008)



**KUVIO 1.** Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (van Esbroeck, 2008).

### 3.1 Ohjauksen tasot

Lairion ja Penttisen (2005) mukaan korkeakoulutasoisessa ohjauksessa tärkeänä näkökulmana on opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutus keskenään ja heidän yhteinen dialoginsa. Tämä toimii pohjana holistisen ohjausmallin ensimmäiselle asiantuntijuustasolle. Ensimmäiselle ohjaustasolle sijoittuvat muun muassa opetushenkilöstö ja tutoropettajat, joilla ei ole erikoistumista ohjaukseen (van Esbroeck, 2008). Tampereen yliopistossa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla on omat tutoropettajat, jotka toimivat ikään kuin ryhmien omina opettajina. Tutoropettajan rooli korostuu opintojen ensimmäisenä vuonna, jolloin kaikille yhteisiä opintoja on enemmän. Lisäksi ensimmäisenä vuonna jokaisella varhaiskasvatuksen opiskelijalla on tutoropettajansa kanssa kahdenkeskinen keskustelu muun muassa opiskelijan opinnoista, tavoitteista ja opiskeluviihtyvyydestä.

Holistisen ohjausmallin toisella tasolla ohjausta antavat ohjaukseen erikoistuneet tahot, kuten esimerkiksi tiedekunnan ohjaajat (van Esbroeck, 2008). Tampereen yliopistossa toiselle tasolle kuuluvat tiedekuntien koulutusasiantuntijat, jotka vastaavat muun muassa opetuksen ja opiskelun suunnittelusta ja koordinoinnista sekä opiskelijoiden ohjauksesta ja neuvonnasta. Koulutusasiantuntijoiden lisäksi toisella ohjaustasolla ohjausta antavat muun muassa opintoneuvoja ja -päällikkö.

Kolmannen tason tahot ovat tiedekunnan ulkopuolisia ohjauksen ammattilaisia, joiden päätoimi on vain ohjaus ja erityisosaamisenaan jotkin tietyt ohjauksen osa-alueet (van Esbroeck, 2008). Tampereen yliopistossa kaikille opiskelijoille annettavaa ohjausta muun muassa opiskelijan hyvinvointiin liittyen tarjoavat Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö YTHS, oppilaitospastori ja Nyyti ry. Opiskeluun liittyvissä asioissa ohjausta tarjoavat muun muassa IT-tuki, KV-asiantuntijat ja opintotoimisto. Työelämään liittyvissä asioissa voi puolestaan hakeutua uraohjaajan ohjaukseen tai muiden työelämäpalveluiden pariin.

Van Esbroeck (2008) tuo näiden kolmen tason lisäksi esille epävirallisen tason, johon kuuluvat muun muassa perhe ja ystävät. Epävirallinen taso on kaikista lähimpänä yksilöä ja sijoittuu opiskelijan ja ensimmäisen ohjaustahon väliin. Tuomelan, Nurmivuoren ja Harmoisen (2020) tapaustutkimuksessa todettiin, että muun muassa ohjaustahojen epäselvä roolijako aiheutti haastetta ohjauksen käytäntöihin. Tulosten mukaan sillä ei ollut merkitystä olivatko ohjaustahot holistisen mallin samalla vai eri tasolla. Tässä kohtaa holistisen mallin keskeisin piirre eli yhteistyö ohjaustahojen välillä korostuu (Tuomela, Nurmivuori & Harmoinen, 2020). Myös Lairion ja Penttisen (2005) mukaan toimiva ohjaus korkeakoulussa vaatii oikeat ohjauspalvelut opintojen eri vaiheissa. Esimerkiksi opintojen alkuvaiheessa ja pro gradu -vaiheessa ohjaustarpeet ovat hyvin erilaiset. Tällöin tulisi hyödyntää holistista ohjausmallia ja sen keskiössä olevaa opiskelijaa ja tämän ohjaustarvetta.

## 3.2 Ohjauksen ulottuvuudet

### 3.2.1 Opiskelun ohjaus

Opiskelun ohjauksella tarkoitetaan yksilön opiskeluun ja koulutukseen liittyvien asioiden tukemista (Herranen & Penttinen, 2008). Opiskelija asettaa opiskelujen suunnittelussa opiskelulle tavoitteita, jotka muodostuvat omien kiinnostuksen kohteiden, motiivien ja arvojen mukaan. Opiskelun suunnittelussa huomioidaan myös opiskelijan oma osaaminen, vahvuudet sekä käsitykset itsestä opiskelijana ja oppijana. Opiskelijan ohjaukseen kuuluu myös henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman luominen, jonka toteutumista tuetaan ohjauksella. (Nummenmaa & Lairio, 2005)

### 3.2.2 Uraohjaus

Van Esbroeck'n (2008) mukaan urakehitys ja siihen tarvittava ohjaus on yksilöllistä, johon vaikuttaa yksilön ympäristö. Uraohjauksen tavoitteena on edistää yksilöiden ammatillista kehittymistä ja työhön sopeutumista. Ohjausta toteutetaan ohjattavan kiinnostuksen kohteiden, kykyjen ja päämäärien mukaan. (Savickas, 2003) Uraohjaus on elinikäinen prosessi, mutta sen laajuus ja tarve vaihtelevat eri elämänvaiheissa (van Esbroeck, 2008). Esimerkiksi koulutuksen aikana toteutettava uraohjaus painottuu ammatilliseen ja harjoittelujen ohjaukseen, kun taas työelämässä ohjaus voi liittyä työuralla etenemiseen tai eläkesuunnitteluun (Savickas, 2003). Tuomelan, Nurmivuoren ja Harmoisen (2020) tekemässä laadullisessa tutkimuksessa kävi ilmi, että uraohjauksen yhtenä osa-alueena opiskelijat kaipasivat harjoitteluun liittyvää ohjausta. Harjoittelujaksot ovat usein merkittäviä ajanjaksoja opiskelijan oman ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta.

### 3.2.3 Persoonallisen kasvun ohjaus

Persoonallisen kasvun ohjauksella tarkoitetaan yksilölliseen kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja persoonallisten tekijöiden tukemista (Herranen & Penttinen, 2008). Opiskeluvaihe ei ole vain muusta elämästä irrallaan oleva vaihe vaan se on osa opiskelijan laajempaa elämää. Lairion ja Penttisen (2005) mukaan persoonallinen kasvu voidaan nähdä myös identiteettiprosessina. Opiskelijalle kehittyy opintojen

aikana hiljalleen persoonallinen akateeminen identiteetti, jonka kehityksessä muun muassa opettajat tukevat. Persoonallisen kasvun ohjaus saattaa näkyä opiskelijalle myös kannustamisena ja kuuntelemisena. Tämän takia persoonallisen kasvun ohjausta ei välttämättä mielletä ohjaukseksi. (Lairio & Penttinen, 2005)

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemysten eroja Tampereen yliopiston ohjauksesta. Ensimmäkin halusimme selvittää eroavatko opiskelijoiden näkemykset Tampereen yliopiston tarjoamasta ohjauksen toimivuudesta vuosikurssin tai opiskelijan ohjaukseen hakeutumisen mukaan tai sen mukaan onko opiskelija ennen varhaiskasvatuksen opettajan koulutusta pitänyt välivuoden vai tullut suoraan toisesta koulutuksesta. Toiseksi tarkoituksenamme oli selvittää eroavatko opiskelijoiden arviot yliopiston tarjoamasta ohjauksen hyödyllisyydestä tulevaisuuden uramahdollisuuksien liittyen jatkokoulutautumissuunnitelmien tai vuosikurssin mukaan. Näiden pohjalta tutkimuskysymyksiksi muotoutuvat seuraavat:

1. Miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemykset Tampereen yliopiston tarjoamasta ohjauksen toimivuudesta opintoihin ja opiskeluun liittyen eroavat?
  - 1.1. Miten opiskelijoiden näkemykset yliopiston tarjoamasta ohjauksen toimivuudesta opintoihin ja opiskeluun liittyen eroavat vuosikurssin mukaan?
  - 1.2. Miten opiskelijoiden näkemykset yliopiston tarjoamasta ohjauksen toimivuudesta opintoihin ja opiskeluun liittyen eroavat sen mukaan, onko opiskelija pitänyt välivuoden vai tuleeko suoraan jostain toisesta koulutuksesta?
  - 1.3. Miten opiskelijoiden näkemykset yliopiston tarjoamasta ohjauksen toimivuudesta opintoihin ja opiskeluun liittyen eroavat opiskelijoiden ohjaukseen hakeutumisen mukaan?

2. Miten varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden arviot Tampereen yliopiston tarjoaman ohjauksen hyödyllisyydestä tulevaisuuden uramahdollisuuksiin liittyen eroavat?
  - 2.1. Miten opiskelijoiden arviot Tampereen yliopiston tarjoaman ohjauksen hyödyllisyydestä tulevaisuuden uramahdollisuuksiin liittyen eroavat jatkokouluttautumissuunnitelmien mukaan?
  - 2.2. Miten opiskelijoiden arviot Tampereen yliopiston tarjoaman ohjauksen hyödyllisyydestä tulevaisuuden uramahdollisuuksiin liittyen eroavat vuosikurssin mukaan?

## 4.2 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui 70 19–50-vuotiasta Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa. Vastaajien iän keskiarvo oli 25 vuotta. Tutkimus oli suunnattu toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoille. Vastaajista 37 % (n=26) oli toisen vuoden opiskelijoita ja 63 % (n=44) kolmannen vuoden opiskelijoita. Emme tutkineet ensimmäisen vuoden opiskelijoita, koska he eivät tutkimuksemme aloitusvaiheessa olleet vielä ehtineet opiskella kuin pari kuukautta, joten kokemusta Tampereen yliopiston ohjauksesta ei heillä juurikaan olisi ollut.

## 4.3 Aineistonkeruu ja aineiston käsittely

Opiskelijoiden ohjausta on aiemmin tutkittu laajasti eri näkökulmista sekä eri ryhmiin kohdistuen. Halusimme kuitenkin tutkia juuri varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita, eikä kyseistä joukkoa ole aiemmin tutkittu. Valmista aineistoa ei siis ollut saatavilla, joten keräsimme aineiston itse. Aineisto kerättiin Forms -verkko-kyselylomakkeella syksyllä 2021. Kyselylomakkeen linkki laitettiin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ainejärjestön Facebook sivulle, ainejärjestön sähköpostin kautta lähetettävään viikkokirjeeseen sekä toisen ja kolmannen vuosikurssien opiskelijoiden WhatsApp-keskusteluryhmiin. Lähetimme muistutuksen kyselyyn vastaamisesta reilu viikko linkin jakamisen jälkeen.

Kyselylomake koostui 12 kysymyksestä, jotka olivat jaoteltu osioihin sen mukaan, mihin teemaan kysymys kuuluu. Kysymykset muodostimme hyödyntäen Tampereen yliopiston linjausta yliopiston ohjauksesta sekä holistisen opiskelijakeskeisen ohjauksen mallia. Ensimmäisessä osiossa kysyttiin taustatietoja, kuten ikää ja vuosikurssia. Toisessa osiossa kysymykset liittyivät opiskelijan ohjaustarpeeseen ja ohjaukseen hakeutumiseen. Kolmannessa kysyttiin tulevaisuuden suunnitelmista. Neljännessä osiossa oli väittämiä Tampereen yliopiston ohjauksesta ja opiskelijan ohjaukokemuksista, joihin tuli vastata viisiportaisen Likert-asteikon mukaan. Likert asteikolla vastausvaihtoehdot jakautuivat viiteen arvoon, joista arvo 1 oli täysin samaa mieltä ja arvo 5 täysin eri mieltä. Kyselyssä ei kerätty suoria tunnustetietoja, joten vastaukset siirrettiin suoraan SPSS Statistic 27.0 ohjelmaan. SPSS-ohjelmassa vastukset muutettiin numeerisiksi, jotta aineistoa pystyttiin käsittelemään. Tutkimusaineistoa säilytettiin salasanasuojatulla tietokoneella.

#### *4.4 Tilastolliset analyysit*

Tutkimus Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksistä yliopiston tarjoamasta ohjauksesta on toteutettu kvantitatiivisin menetelmin SPSS Statistic 27.0 -ohjelmalla. Muuttujista otettiin frekvenssit, joiden perusteella osa muuttujista luokiteltiin uudelleen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla luokittelimme ennen koulusta olevan elämäntilanteen, "ennen opintoja" -muuttujan, uudelleen, sillä 70 vastaajasta yksikään ei valinnut arvoa kaksi eli "opiskelin 3. asteella" ja arvoon neljä eli "muu" vastasi kolme. "Ennen opintoja" -muuttujan moodina oli arvo kolme eli työelämästä tulleet, mikä ohjasi yhdistämään kohtaan "muu" vastanneet "kävin töissä" vastausvaihtoehdon kanssa. "Ohjaustahot" -muuttujan osalta vastauslomakkeessa oli mahdollista vastata useampaan kuin yhteen vaihtoehtoon, joten meidän oli uudelleen luokiteltava kaikki ne vastaukset, joissa oli useampi vaihtoehto. Luokittelimme muuttujan uudelleen kolmiluokkaiseksi muuttujaksi ohjaustahojen lukumäärän mukaan. Luokiksi muodostuivat "En ole vapaaehtoisesti hakeutunut ohjaukseen", "Yhden tahon ohjaus" sekä "Kahden tai useamman tahon ohjaus". Viimeiseen vaihtoehtoon uudelleenluokittelimme kaikki ne vastaukset,

joissa tutkittava oli hakeutunut useamman kuin yhden tahon ohjaukseen. Näin saimme riittävän samankokoisia luokkia. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla "Tulevaisuuden suunnitelmat"-muuttujassa vastausvaihtoehtoon "muu" vastasi viisi opiskelijaa kaikkien 70 opiskelijan joukosta. Moodina oleva arvo yksi eli "Varhaiskasvatuksen maisteri" ohjasi uudelleen luokittelemaan arvot niin, että opiskelijat, jotka vastasivat "Muu" yhdistyivät arvoon yksi, "Varhaiskasvatuksen maisteri".

Muuttujien jakautumista tarkasteltiin Kolmogorov-Smirnovin testillä. Koska ne eivät olleet normaalijakautuneita, suoritettiin tilastollisina ajoina U-testi kaksiluokkaisille ryhmitteleville muuttujille ja Kruskal-Wallis-testi kolme- tai useampi luokkaisille ryhmitteleville muuttujille. Edellä mainittujen testien jälkeen tarkasteltiin riippuvuuksia korrelaatiokertoimia hyödyntäen. Tutkimuksessamme hyödynsimme ei-parametrista Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, koska Kolmogorov-Smirnovin testin perusteella havaitsimme, ettei riippuvat muuttujat olleet normaalisti jakautuneita. Korrelaatiokertoimet voivat saada arvoja välillä -1–1. Mitä lähempänä korrelaation itseisarvo on lukua yksi, sitä voimakkaampaa muuttujien välinen yhteys on. (Metsämuuronen, 2003) Jos korrelaatiokerroin saa arvon 0, ei muuttujien välillä ole lineaarista riippuvuutta (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja). Positiivisessa korrelaatiossa toisen muuttujan arvon kasvaessa myös toisen muuttujan arvo kasvaa. Negatiivisessa korrelaatiossa puolestaan toisen muuttujan arvon kasvaessa toisen muuttujan arvot pienenevät. Mitä suurempi korrelaatiokertoimen arvo on, sitä voimakkaampaa yhteys muuttujien välillä on. (Metsämuuronen, 2003) Korrelaatiokerroin ei kuitenkaan automaattisesti kerro muuttujien välisestä kausaalista suhteesta (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja). Sillä voidaan kuitenkin mitata korrelaatioiden välisiä riippuvuussuhteita ja niiden suuntaa (Metsämuuronen, 2003).

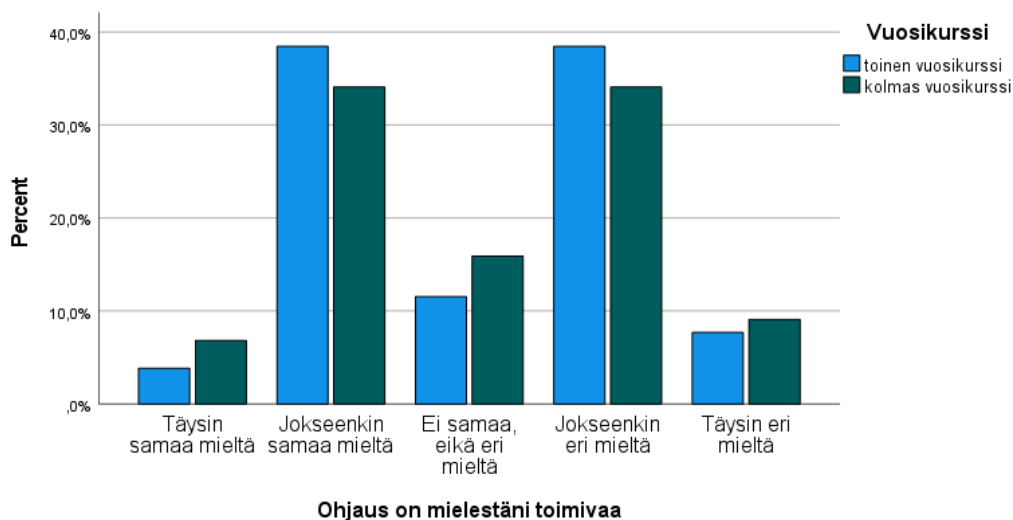
Korrelaatiotaulukon (liite 4) avulla tehtiin summamuuttujat kahdelle tutkimuskysymykselle. Ensimmäisen, tuen toimivuuteen liittyvän tutkimuskysymyksen summamuuttujaan valikoitui korrelaatiotaulukosta löytyneiden riippuvuuksien mukaan muuttujat "Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa", "Tiedän mistä voin hakea tarvittaessa opintoihini liittyvää ohjausta", "Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani" sekä "Koen osaavani suunnitella opiskelujani hyvin". Muodostimme myös toisen summamuuttujan ohjauksen hyö-

dyllisyydestä uramahdollisuuksiin liittyen. Tähän muuttujaan valikoitui korrelaatiotaulukosta löytyneiden riippuvuuksien mukaan muuttajat "Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa", "Yliopistosta saamani tuki on auttanut minua...", "Tiedän mistä voin hakea tarvittaessa opintoihini liittyvää ohjausta", "Koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista Tampereen yliopiston kautta" sekä "Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani". Koska molemmissa summamuuttujissa Cronbach's Alpha -arvo oli riittävän korkea (<.5) voitiin kaikkia edellä mainittuja muuttujia käyttää niissä.

# 5 TULOKSET

## 5.1 Kokemuksia ohjauksen toimivuudesta

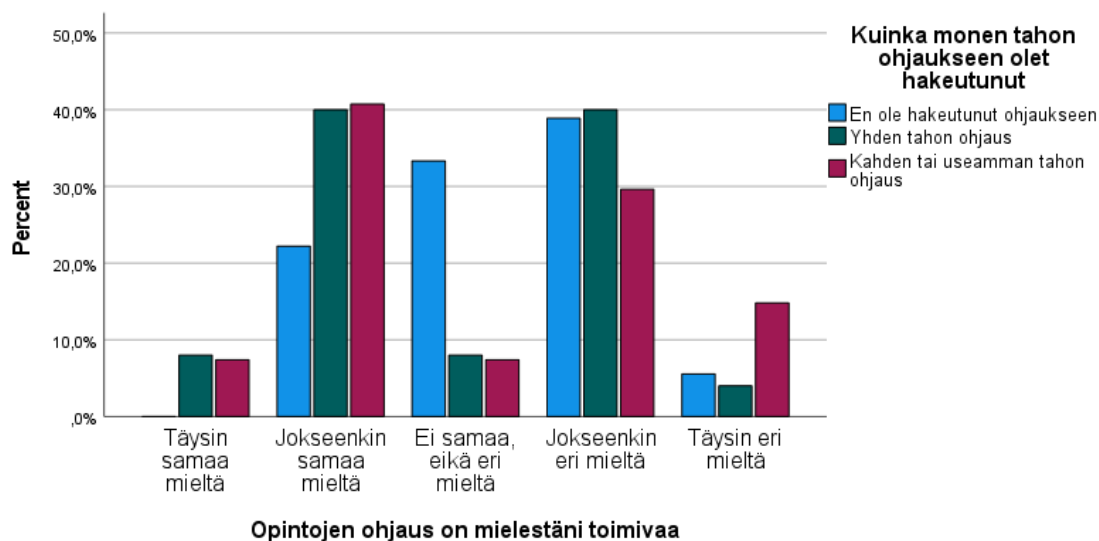
Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistui varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksiin Tampereen yliopiston ohjauksen toimivuudesta. Tutkimus osoitti, ettei Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden eri vuosikursseilla ja näkemyksillä yliopiston tarjoamasta ohjauksen toimivuudesta opintoihin ja opiskeluun liittyen ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Toisen vuosikurssin opiskelijoita oli 26 ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoita 44. Kuvio 2 havainnollistaa molemmilla vuosikursseilla esiintyvää hajontaa, joka kuitenkin kummallakin vuosikurssilla jakautuu samankaltaisesti. Toisen vuosikurssin opiskelijoista sekä ”jokseenkin samaa mieltä” että ”jokseenkin eri mieltä” vastasi 38 %. Myös kolmannen vuosikurssin opiskelijoista samoihin vaihtoehtoihin kumpaankin vastasi 34 %. Myös muut vastausvaihtoehdot jakautuivat hyvin tasaisesti. Vaikka vuosikurssien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, kolmannen vuosikurssin opiskelijat olivat kuitenkin hieman enemmän samaa mieltä väitteen kanssa kuin toisen vuosikurssin opiskelijat (liite 2).



**KUVIO 2.** Kokemukset ohjauksen toimivuudesta vuosikurssin mukaan.

Tutkimus osoitti myös, ettei sillä tuleeko suoraan työelämästä vai toisesta koulutuksesta ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opiskelijoiden näkemyksiin ohjauksen toimivuudesta. Kuitenkin toisesta koulutuksesta tulleet ovat olleet enemmän samaa mieltä väitteen kanssa, kuin työelämästä tulleet. Varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin toisesta koulutuksesta tulleita oli 21 ja heistä 48 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 38 % jokseenkin eri mieltä siitä, että Tampereen yliopiston ohjaus on toimivaa. Muihin vastausvaihtoehtoihin vastasi kaikkiin yksi. Työelämästä tulleita opiskelijoita oli 49 ja heistä 31 % vastasi olevansa ohjauksen toimivuudesta jokseenkin samaa mieltä ja 35 % jokseenkin eri mieltä. 18 % työelämästä tulleista ei ollut väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä, 6 % oli täysin samaa mieltä ja 10 % täysin eri mieltä. Vaikka näkemyksillä ja taustalla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, toisesta koulutuksesta tulleet kokivat työelämästä tulleita ohjauksen hieman toimivampana (liite 2).

Myöskään opiskelijoiden ohjaukseen hakeutumisella ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opiskelijoiden näkemyksiin ohjauksen toimivuudesta. Näidenkin muuttujien suhteen oli hajontaa opiskelijoiden näkemyksissä. Yhden tahon ohjaukseen hakeutuneet kokivat ohjauksen eniten toimivammaksi ja ohjaukseen haketumattomat vähiten toimivaksi (liite 3). Ohjaukseen hakeutumattomia vastaajia oli 18, yhden tahon ohjaukseen hakeutuneita 25 ja kahden tai useamman tahon ohjaukseen hakeutuneita 27. Niistä opiskelijoista, jotka eivät olleet vapaaehtoisesti hakeutuneet ohjaukseen 22 % vastasi väitteeseen ”jokseenkin samaa mieltä”, 39 % ”jokseenkin eri mieltä” ja 6 % täysin eri mieltä. Yksikään ohjaukseen hakeutumaton ei ollut täysin samaa mieltä siitä, että ohjaus on toimivaa. Kuviosta 3 voidaan havaita, että yhden tahon ohjaukseen hakeutuneissa näkemykset jakautuivat aika tarkasti tasan kumpaankin suuntaan. Yhden ohjaustahon ohjaukseen hakeutuneista sekä ”jokseenkin samaa mieltä” että ”jokseenkin eri mieltä” vastasi kumpaankin 40 %. Lisäksi myös ”täysin samaa mieltä” ja ”ei samaa, eikä eri mieltä” kumpaankin vastasi 8 %. Yhden tahon ohjaukseen hakeutuneista yksi koki olevansa väitteen kanssa täysin eri mieltä. Myös kahden tai useamman tahon ohjaukseen hakeutuneista sekä ”täysin samaa mieltä” ja ”ei samaa, eikä eri mieltä” kumpaankin vastattiin saman verran, 7 %. Jokseenkin samaa mieltä vastanneita oli 41 %. Kahden tai useamman tahon ohjaukseen hakeutuneista 30 % vastasi ”jokseenkin eri mieltä” ja 15 % täysin eri mieltä.

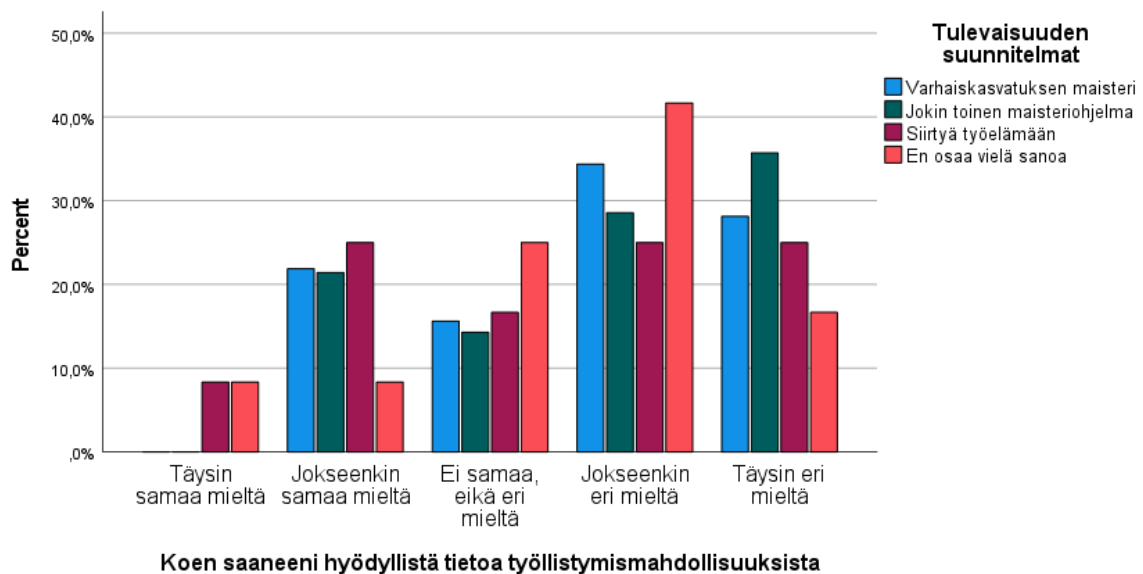


**KUVIO 3.** Kokemukset ohjauksen toimivuudesta ohjaukseen hakeutumisen mukaan.

## 5.2 Kokemuksia ohjauksen hyödyllisyydestä

Toinen tutkimuskysymys kohdistui varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksiin Tampereen yliopiston tarjoamasta ohjauksen hyödyllisyydestä tulevaisuuden uramahdollisuuksiin liittyen. Tutkimuksessa ilmeni, ettei varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden arvioissa yliopiston tarjoaman ohjauksen hyödyllisyydestä uramahdollisuuksiin liittyen ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opiskelijoiden jatkosuunnitelmien kanssa. Varhaiskasvatuksen maisteriohjelmaan mahdollisesti jatkavia opiskelijoita oli 32. Heistä lähes neljäsosa vastasi olevansa jokseenkin samaa mieltä väitteen ”koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista” kanssa. 34 % vastasi ”jokseenkin eri mieltä” ja 28 % ”täysin eri mieltä”. Yksikään varhaiskasvatuksen maisteriohjelmaan jatkavista opettajaopiskelijoista ei vastannut ”täysin samaa mieltä”. Yli puolet (63 %) koki, etteivät he ole saaneet riittävästi tietoa työllistymismahdollisuuksista. Johonkin muuhun maisteriohjelmaan jatkavia opiskelijoita oli 14 ja heistä 21 % vastasi väitteeseen ”jokseenkin samaa mieltä, 29 % ”jokseenkin eri mieltä” ja 36 % ”täysin eri mieltä”. Myös toiseen maisteriohjelmaan jatkavista opiskelijoista yli puolet (64 %) vastaajista ei kokenut saaneensa riittävästi tietoa eikä vastaajista yksikään valinnut vastausvaihtoehtoa ”täysin samaa mieltä”. Kandidaattiohjelman jälkeen työelämään

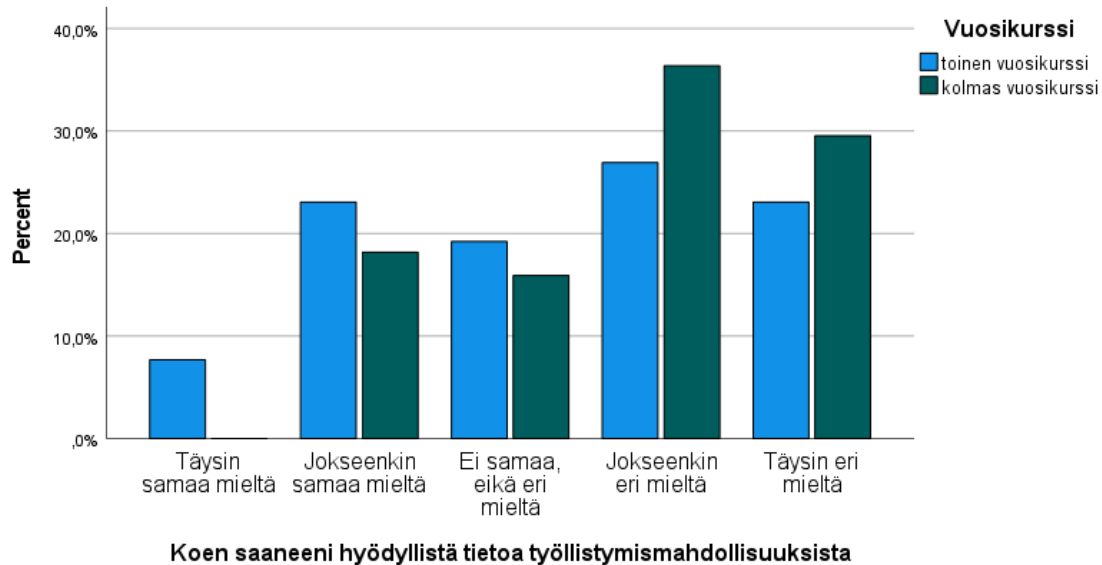
siirtyviä oli 12. Heistä yksi koki saaneensa hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista. ”Jokseenkin samaa mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä” ja ”täysin eri mieltä” vaihtoehtoihin vastasi jokaiseen neljäsosa vastaajista. Niitä opiskelijoita, jotka eivät vielä olleet varmoja tulevaisuuden suunnitelmistaan oli 12 Heistä sekä ”täysin samaa mieltä” että ”jokseenkin samaa mieltä” vastasi yksi henkilö. 42 % vastasi ”jokseenkin eri mieltä” ja 17 % ”täysin eri mieltä”. Myös tässä tapauksessa yli puolet (58 %) koki etteivät he ole saaneet riittävästi tietoa uramahdollisuuksiin liittyen. Kuviosta 4 voidaan huomata, että vastaukset painottuvat jokaisessa ryhmässä ”ei samaa, eikä eri mieltä” ja ”täysin eri mieltä” välille. Vaikka kokemuksilla ohjauksen hyödyllisyydestä uramahdollisuuksiin liittyen ei tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ollutkaan, näiden tulosten mukaan työelämään siirtyvät opiskelijat kokevat saaneensa enemmän hyödyllistä tietoa kuin muut. Johonkin toiseen maisteriohjelmaan hakevat opiskelijat kokivat saaneensa vähiten hyödyllistä tietoa (liite 3).



**KUVIO 4.** Kokemukset ohjauksen hyödyllisyydestä uramahdollisuuksiin liittyen tulevaisuuden suunnitelmien mukaan.

Kokemuksia ohjauksen hyödyllisyydestä uramahdollisuuksiin liittyen tarkasteltiin myös vuosikurssien mukaan. Myöskään vuosikurssilla ja opiskelijoiden kokemuksilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Kuviosta 5 voidaan huomata, että toisen vuosikurssin opiskelijoiden kokemukset jakautuvat kolmatta vuosikurssia hieman tasaisemmin kaikkien vastausvaihtoehtojen välillä. Toisen

vuosikurssin opiskelijoista 8 % vastasi ”täysin samaa mieltä”, 23 % ”jokseenkin samaa mieltä”, 27 % ”jokseenkin eri mieltä” ja 23 % ”täysin eri mieltä”. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoista yksikään ei vastannut ”täysin samaa mieltä”. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoista 18 % vastasi ”jokseenkin samaa mieltä”, 16 % ”ei samaa, eikä eri mieltä”, 36 % ”jokseenkin eri mieltä” ja 30 % ”täysin eri mieltä”. Kolmannen vuoden opiskelijat kokivat keskimäärin toisen vuoden opiskelijoita vähemmän saaneensa hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista (liite 2).



**KUVIO 5.** Kokemukset ohjauksen hyödyllisyydestä uramahdollisuuksiin liittyen vuosikurssin mukaan.

### 5.3 Tulosten tarkastelu

Korrelaatiotaulukkoa (liite 4) tarkastellessa löytyy mielenkiintoisia riippuvuuksia; niin positiivisia kuin negatiivisiakin korrelaatioita. Löysimme lomittaisia yhteyksiä monien muuttujien välillä. Esimerkiksi mitä tietoisempia opiskelijat ovat siitä, mistä he voivat hakea ohjausta tarvittaessa, sitä todennäköisemmin he kokevat yliopiston tarjoaman ohjauksen olevan toimivaa ja saavansa hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista. Toisaalta mitä toimivammaksi opiskelija kokee ohjauksen, sitä vähemmän hän on todennäköisesti tarvinnut tukea viimeisen 12 kuukauden aikana. Ensimmäistä ja toista tutkimuskysymystä yhdistää korrelaatio, jonka mukaan mitä toimivammaksi opiskelija Tampereen yliopiston ohjauksen kokee, sitä todennäköisemmin opiskelija saa myös hyödyllistä tietoa työllistymis-

mahdollisuuksiin liittyen. Jos siis opiskelija ei koe ohjausta toimivaksi sitä todennäköisimmin hän ei myöskään koe saaneensa hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista. Korrelaatiotaulukon (liite 4) pohjalta muodostettujen summamuuttujien kanssa tuloksiin tuli hieman isommat erot eri vastaajien kesken. Myöskään summamuuttujilla emme kuitenkaan löytäneet kumpaankaan tutkimuskysymykseemme tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tai eroa muuttujien välillä.

Ensimmäinen summamuuttuja ”Ohjauksen toimivuus” muodostui kokemuksesta tuen toimivuudesta, tietoisuudesta mistä tukea opintoihin liittyen voi hakea, oppilaitoksessa viihtymisestä sekä kyvystä suunnitella omia opintoja. Vuosikursseilla ja opiskelijoiden kokemuksilla ohjauksen toimivuudesta ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastausten keskiarvo (32,91) oli pienempi kuin toisen vuosikurssin opiskelijoiden (39,88), joten kolmannen vuosikurssin opiskelijat kokivat Tampereen yliopiston ohjauksen hieman toimivammaksi, kuin toisen vuosikurssin opiskelijat. Vaikka kokemuksilla ohjauksen toimivuudesta ja ennen opintoja olevalla elämäntilanteella ei olekaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, toisesta koulutuksesta tulleet kokivat kuitenkin ohjauksen toimivammaksi mitä työelämästä tulleet (liite 2). Myöskään ohjaukseen hakeutumisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Yhden tahon ohjaukseen hakeutuneilla keskiarvo oli kuitenkin pienin (32,68), kahden tai useamman tahon ohjaukseen hakeutuneilla toiseksi pienin (35,11) ja vapaaehtoisesti ohjaukseen hakeutumattomilla suurin (40). Yhden tahon ohjaukseen hakeutuneet kokivat ohjauksen siis toimivammaksi kuin muut.

Toiseen summamuuttujaan ”Uraohjaus” valikoituivat muuttujat, jotka liittyivät ohjauksen toimivuuteen, ohjauksen hyödyllisyyteen, tietoisuuteen mistä tukea voi hakea, tiedonsaantiin työllistymismahdollisuuksista sekä oppilaitoksessa viihtymiseen. Näkemyksillä uraohjauksesta ja opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, mutta tämän summamuuttujan mukaan varhaiskasvatuksen maisteriohjelmaan jatkavat opiskelijat kokevat saaneensa hyödyllisempää uraohjausta kuin työelämään siirtyvät, mutta työelämään siirtyvät kokevat kuitenkin saaneensa hyödyllisempää uraohjausta kuin johonkin toiseen maisteriohjelmaan hakeutuvat (liite 3). Kokemuksilla uraohjauksesta ja vuosikursseilla ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, eikä myöskään eri vuosikurssien vastausten keskiarvoilla ollut juurikaan eroa. Toisen vuosikurssin opiskelijoiden vastausten keskiarvo oli 29,73 ja kolmannen vuosikurssin

keskiarvo 29,38. Kolmannen vuosikurssin keskiarvo oli pienempi, joten he kokevat uraohjauksen olevan hyödyllisempää kuin toinen vuosikurssi.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opintojen ohjaus herättää Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettaja-opiskelijoissa ristiriitaisia tunteita (vrt. Kivimäki, 2016). Osa opiskelijoista kokee ohjauksen erittäin toimivaksi ja tosille se näyttäytyy täysin päinvastaisena (vrt. Aho, 2013). Kuten Lairio ja Penttinen (2005) totesivat, toimivan ohjauksen taustalla on riittävä määrä ohjauspalveluja opintojen eri vaiheisiin ja opiskelija eri tarpeisiin. Tutkimuksemme tuloksista oli mielenkiintoista huomata, että ohjauksen toimivuuteen liittyvässä kysymyksessä niistä opiskelijoista, jotka eivät olleet hakeutuneet ohjaukseen yksikään ei ollut valinnut ”täysin samaa mieltä” -vastausvaihtoehtoa. Ohjaukseen hakeutuneet opiskelijat puolestaan olivat hakeutuneet eniten tiedekunnan koulutusasiantuntijan (40) ja tutoropettajan (22) ohjaukseen. Eniten ohjausta opiskelijat hakivat siis holistisen ohjausmallin ensimmäiseltä ja toiselta ohjaustasolta, eli oman tiedekunnan opettajilta ja ohjaajilta. Osa oli myös maininnut saavansa ohjausta opiskeluun opiskelukavereilta eli van Esbroeck’n (2008) mainitsemalta epäviralliselta ohjaustasolta. Vaihteleviin kokemuksiin ohjauksen toimivuudesta voisi vaikuttaa se, onko opiskelija osannut hakeutua oikean tai riittävän monen ohjaustahon ohjaukseen. Joillekin esimerkiksi tutoropettajan ohjaus on saattanut olla riittävä, mutta toiselle useammankaan tahon ohjaus ei välttämättä ole ollut riittävä, jos kyseessä ei ole olleet oikeat ohjaustahot tai eri tahojen yhteistyö ei ole toiminut, kuten Tuomelan, Nurmivuoren ja Harmoisen (2020) tutkimuksessa kävi ilmi.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset yliopiston tarjoamasta hyödyllisestä tiedosta työllisyysmahdollisuuksiin liittyen kallistui enemmän negatiivisen puolelle. Oli kuitenkin myös opiskelijoita, jotka kokivat saaneensa yliopiston kautta hyödyllistä tietoa (vrt. Toivanen, 2013). Tämä tutkimustulos vahvisti aiempien tutkimusten tuloksia, sillä on havaittu, että opiskelijat kaipaivat enemmän tukea ja tietoisuutta uramahdollisuuksiin liittyen (vrt. Kivimäki, 2016). Yksi haaste, johon olemme törmänneet, on tiedon saannin hitaus. Esimerkiksi

sähköpostiviesteihin vastaaminen saattaa viedä pitkiäkin aikoja ja oman koulutuksen koulutusasiantuntijan ajan saaminen voi ruuhkaisina aikoina olla haastavaa. Opintojen ohjaus painottuu usein oppimisen ja opiskelun ohjaukseen, kuten esimerkiksi opiskelutaitojen kehittämiseen. Tärkeää on kuitenkin laajentaa ohjaus koskemaan myös uramahdollisuuksia ja opiskelijan persoonallisen kasvun kehitystä, koska oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi. Tietoisuus tulevaisuuden uramahdollisuuksista voi lisätä myös motivaatiota, joka edesauttaa opiskeluissa jaksamista.

Mielenkiintoista oli huomata, että toisen vuoden opiskelijat kokivat keskimäärin enemmän saaneensa hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksiin liittyen kuin kolmannen vuoden opiskelijat. Yksi selitys tälle voisi olla mahdollisesti se, että toisen vuoden opiskelijoille työllistyminen on vielä kaukaisempi ajatus kuin kolmannen vuoden opiskelijoille. Toisen vuoden opiskelijat saattavat kokea, että heillä on riittävästi tietoa tällä hetkellä työllistymismahdollisuuksistaan, kun taas kolmannen vuoden opiskelijoilla puolestaan voi olla epäselvyys siitä, mitä aikoo tehdä pian lähestyvän valmistumisen jälkeen ja tällöin he mahdollisesti kaipaisivat lisää tietoisuutta, mihin voisivat työllistyä. Erilaiset tilastot ja tutkimukset osoittavat, että monet varhaiskasvatuksen opettajat harkitsevat alanvaihtoa. Opettajien ammattiliiton OAJ:n (2021) tekemän selvityksen mukaan kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. Yleinen mielikuva päiväkotimaailmasta työpaikkana on monella negatiivisväriltäinen. Jos perinteinen varhaiskasvatuksen opettajan työ ei kiinnosta opiskelijoita, silloin kaipaa tietoisuutta muista vaihtoehtoista. Suoraan varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnolla ei kuitenkaan varsinaisesti pätevöidy moneen työpaikkaan, joten näin ollen opiskelijat saattavat toivoa kuulevansa sellaista, mitä ei ole realistisesti mahdollista sanoa. Tämä puolestaan vaikuttaa tutkimukseemme, koska tällaisessa tapauksessa opiskelijoiden tarvetta ei edes olisi mahdollista täyttää.

Korrelaatiotaulukko osoittaa, kuinka monenlaisia positiivisia yhteyksiä opiskelijoilla on, jotka kokevat osaavansa suunnitella opiskeluaan hyvin. Muun muassa silloin heidän opintonsa ovat todennäköisemmin edenneet ajallaan ja yliopiston tarjoama tuki on koettu toimivaksi. Olisikin tärkeää, että yliopisto panostaisi opiskelujen alkuvaiheessa opiskelijoiden opintojen suunnittelutaitoihin. Selkeä kurssivalikoima ja tieto siitä, mitkä kurssit järjestetään missäkin kohtaa luku-

vuotta helpottavat opiskelijoita suunnittelussa. On myös tärkeää, että opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus nopeuttaa opintojaan halutessaan ja heille on tieto helposti saatavilla kursseista, jotka on mahdollista käydä nopeammassa tahdissa kuin muut saman vuosikurssin opiskelijat. Helposti saatavilla oleva apu tarvittaessa on avainasemassa. Silloin kun opiskelijat osaavat hyvin suunnitella opintojaan todennäköisemmin myös tukea on tarvittu vähemmän viimeisen 12 kuukauden aikana korrelaatiotaulukon mukaan. Panostus opiskelijoiden opintojen suunnittelutaitoihin opintojen alkuvaiheessa, korrelaatiotaulukkoon pohjaten tulisi keventää ohjaustahoille tulevaa kuormitusta opintojen myöhemmässä vaiheessa. Lisäksi tällöin todennäköisemmin opiskelijat eivät ole harkinneet keskeyttävänsä opintojaan.

Sillä puolestaan, että opiskelijat eivät ole harkinneet keskeyttävänsä opintojaan, on myös monia positiivisia yhteyksiä. Tällöin opiskelijat näkevät oman opiskelun ja alan paljon positiivisemmin, kuin ne opiskelijat, jotka ovat harkinneet keskeyttävänsä opintonsa. He muun muassa viihtyvät oppilaitoksessa ja kokevat tuen toimivaksi. Onkin siis tärkeää, että opiskelijat viihtyvät oppilaitoksessa ja heillä on tunne siitä, että heidän opinnoillaan on väliä ja niitä halutaan tukea. Se millaista opinto-ohjaus on, vaikuttaa tähän merkittävästi.

Korrelaatiotaulukko osoitti monia yhteyksiä, jotka olivat lomittaisia ja ketju-maisia. Lumipalloefektin tavoin, kun yhteen ohjaukseen yhteydessä olevaan asiaan tulee muutos, on se yhteydessä muihinkin ohjauksen osa-alueisiin. Esimerkkinä tutkimuksestamme löytyvästä ketjusta on seuraava; mitä tietoisempia opiskelijat ovat siitä, mistä he voivat hakea ohjausta tarvittaessa, sitä todennäköisemmin he kokevat, että yliopiston tuki on auttanut heitä. Sillä puolestaan, mitä vahvemmin opiskelijat kokevat, että yliopistosta saama tuki on auttanut heitä, on yhteys opiskelijoiden kokemukseen siitä, että osaa suunnitella hyvin opintojaan. Mitä paremmin opiskelijat kokevat osaavansa suunnitella opiskeluaan on yhteys siihen, etteivät opiskelijat ole harkinneet keskeyttävänsä opintojaan. Ketjua voisi vielä jatkaa. Johtopäätöksenä voisikin sanoa, että monet positiiviset asiat tukevat toinen toisiaan.

# 7 POHDINTA

## *7.1 Eettiset kysymykset ja luotettavuus*

Tieteellisessä tutkimuksessa kuuluu noudattaa avoimuutta (TENK, 2012). Tiedotimme tutkimukseen osallistujia siitä, että siihen osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaukset tullaan käsittelemään anonyymisti koko tutkimusprosessin ajan. Tutkittaville informoitiin myös mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Kerroimme tarkasti, mihin heidän vastauksiaan käytetään. Kyselylomakkeeseen liitimme tietosuojaselosteen. Kyselylomakkeen lopussa jokaisen tutkittavan tuli antaa henkilökohtainen suostumus tietojen käsittelyyn ja vastauksen käyttämiseen tutkimuksessa. Tutkimusaineiston keruu, käsittely sekä arkistointi ovat olennaisia tiedon luotettavuuteen ja tarkistettavuuteen liittyviä seikkoja (Kuula, 2011). Tutkimuksen valmistuttua hävitämme aineiston asianmukaisella tavalla.

Pyrimme noudattamaan koko tutkimusprosessin ajan hyvän tieteellisen käytännön mukaisia periaatteita (TENK, 2012). Näillä käytännöillä tarkoitetaan tutkijoiden noudattavan eettisesti kestäviä tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmiä. Käytännössä tämä ilmenee tiedeyhteisön hyväksymien tutkimus- ja tiedonhankintamenetelmiä käyttämisenä tutkimuksessa. (Vilka, 2021) Tässä tutkimuksessa pyrimme varmistamaan hyvän tieteellisen käytännön toteutumisen tiedonhankinnan osalta käyttämällä asianmukaisia lähteitä, esimerkiksi tieteellistä kirjallisuutta. Lähdemateriaaliin olemme viitanneet asianmukaisella tavalla ja näin olemme kunnioittaneet muun tiedeyhteisön työtä. Lähdeviitteet pyrimme merkitsemään mahdollisimman huolellisesti. Tutkimusmenetelmien osalta hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen olemme esitelleet käyttämämme menetelmät. Analyysivaiheessa tehdyt valinnat olemme pyrkineet perustelemaan menetelmäkirjallisuuteen pohjautuen ja tulokset olemme raportoineet niitä vääristelemättä.

Validiteetti eli tutkimuksen pätevyys ilmaisee, kuinka hyvin tutkimusmenetelmä mittaa sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata (Vilkka, 2021). Pätevyyden takaamiseksi pyrimme kyselylomaketta laatiessamme miettimään kysymykset selkeästi ja ymmärrettävästi, jottei tutkittavamme ymmärrä niitä väärin. Tulokset vääristyvät, jos vastaajat ajattelevat kysymykset eri tavalla kuin tutkija itse (Vilkka, 2021).

Reliabiliteetti eli luotettavuus tarkoittaa kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittarin johdonmukaisuutta eli sitä, että se mittaa toistettavasti kokonaisuudessaan samaa asiaa. Jos mittari on täysin reliabeeli, siihen ei vaikuta olosuhteet eivätkä satunnaisvirheet. (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja) Reliabiliteetti viittaa tulosten tarkkuuteen (Vilkka, 2021). Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti on pyritty huomioimaan raportoimalla kaikki tulokset tarkasti taulukoissa tai sanallisesti. Pyrimme myös huolellisuuteen siirtäessämme vastauksia Spss-ohjelmaan. Varmistaaksemme tulosten oikeellisuuden, kirjasimme molemmat tulokset omalle koneellemme SPSS-ohjelmaan ja teimme myös tilastolliset ajot molemmat koneillamme. Tämä takasi sen, että pystyimme havaitsemaan ja korjaamaan kirjausvaiheessa tulleet huolimattomuusvirheet.

Tutkimustulosten on täytettävä tieteellisen tutkimuksen sille asettamat vaatimukset eli tutkimuksen on täten tuotettava uutta tietoa tai esitettävä miten vanhaa tietoa voi yhdistellä tai hyödyntää uudella tavalla (Vilkka, 2021). Tutkimuksemme tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kokemuksista Tampereen yliopiston tarjoamasta ohjauksesta. Hyvä tieteellinen käytäntö huomioiden myös tutkimustulosten esittämisessä on noudatettava erityistä tarkkuutta ja rehellisyyttä (TENK, 2012).

## *7.2 Jatkotutkimustarpeet*

Tutkimuksemme aineisto oli pieni eikä näitä tuloksia voida yleistää. Siksi voisikin olla hyödyllistä toteuttaa tämä tutkimus uudestaan isommalla joukolla, esimerkiksi tutkimalla kaikkia varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita Tampereen yliopistossa tai laajemmin aihetta voisi tutkia useamman alan opiskelijoiden tai tie-

dekuntien välillä. Näin voitaisiin selvittää muun muassa se, onko tiedekuntien välillä eroa opiskelijoiden ohjaukokemuksista ja mikä tähän mahdollisesti voisi vaikuttaa.

Myös tutkimuksen tuloksia voitaisiin tutkia yksityiskohtaisemmin, esimerkiksi laadullisella tutkimuksella haastatteleamalla muutamia opiskelijoita. Tutkimuksessa kävi ilmi, ettei yksikään joko varhaiskasvatuksen maisteriohjelmaan tai johonkin muuhun maisteriohjelmaan hakeutuva opiskelija ollut täysin samaa mieltä siitä, että he olisivat saaneet hyödyllistä tietoa alan työllistymismahdollisuuksista. Tämän pohjalta voisi olla mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus siitä, millaisia työllistymismahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kandidaatilla tai maisterilla on ja kuinka hyvin opiskelijat näistä tietävät. Voisiko maisteriohjelmaan hakeutumisen yhtenä syynä olla esimerkiksi epätietoisuus erilaisista työllistymismahdollisuuksista? Tutkimuksessa ilmeni myös se, että ne opiskelijat, jotka eivät vapaaehtoisesti olleet hakeutuneet ohjaukseen kokivat, ettei ohjaus ole toimivaa. Ovatko he esimerkiksi kuulleet muiden kokemuksia, vai kokevatko he, etteivät he saa ollenkaan omaan ohjaustarpeeseensa sopivaa ohjausta? Tätä aihetta voisi olla mielenkiintoista tutkia ja selvittää miksi heillä on tällainen kokemus, ilman että he ovat ohjaukseen edes hakeutuneet.

# LÄHTEET

- Aho, J. (2013). Yliopisto-opiskelijan opiskeluhyvinvoinnin tukeminen ohjauksella. [Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201401091037>
- Annala, J. (2007). *Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta*. (Acta Electronica Universitatis Tamperensis) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-6912-1>
- van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in a global world. Teoksessa Athanasou, J. & van Esbroeck, R. (toim.) *International Handbook of Career Guidance*. (s.23–44). Springer.
- Haapaniemi, N. (25.7.2021). Korkeakouluopiskelijat ovat jaksamisensa ääri rajoilla: "Korona tappaa paljon enemmän kuin tiedämme kukaan – se tappaa naurun, se tappaa hymyn". *Yle Uutiset* | yle.fi <https://yle.fi/uutiset/3-12030192>
- Heikkilä, T. (2017). Tilastollinen tutkimus. Edita Publishing.
- Herranen, J. & Penttinen, L. (2008). Aikuisopiskelijalähtöistä ohjausta etsimässä. Teoksessa Lätti, M. & Putkuri, P. (toim.) *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä – Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. (s.9–34). Juvenes Print. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-604-087-8>
- Hongisto, J. (2008). Ohjaus ja tuutorointi lähellä sydäntä. Teoksessa Eskola, J. (toim.) *Rakkaudesta pedagogiikkaan. Lehtori Sinikka Viskarille omistettu juhlakirja hänen jäädessään eläkkeelle*. (s.35–40). Tampereen Yliopistopaino Oy <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65538/978-951-44-7572-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=35>
- Kivimäki, A. (2016). Yliopisto-opiskelijoiden yksilölliset ohjaustarpeet opintopolun eri vaiheissa. [Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201612302927>

- Kopo, L. (2015). Opintojen viivästyminen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. [Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506021577>
- Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/>
- Korhonen, V. (2005). Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M, Korhonen, V & Eerola, S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä*. (s.161–178). Tampereen Yliopistopainos Oy.
- Korhonen, V & Nieminen, J. (2010). Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. <https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2010/3/nuorteno.pdf>
- Kuula, A. (2011) Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Lairio, M. & Penttinen, L. (2005). Kohti uutta ohjaukulttuuria. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppisympäristöissä*. (s.19–43). Tampereen Yliopistopainos Oy.
- Lairio, M. & Puukari, S. (2001). *Muutoksia mahdollisuuksiin*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Lagerroos, A. (2021). Tyytyväisyys opinto-ohjaukseen. Vanhempien koulutustaustan tuoman kulttuuripääoman yhteys yliopisto-opiskelijoiden opinto-ohjaustyytyväisyyteen. [Pro gradu –tutkielma, Turun yliopisto]. UTUPub. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021081243099>
- Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. (2007). Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa. Teoksessa Eriksson, I. & Mikkonen, J. (toim.) *Opiskelun ohjaus yliopistossa* (s. 35–54). Edita.
- Nummenmaa, A. R. (2005). Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Mitä on ammatillinen keskustelu? Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppisympäristöissä*. (s.89–101). Tampereen Yliopistopainos Oy.
- Nummenmaa, A. R. & Lairio, M. (2005). Moniääninen ohjaus. Teoksessa Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppisympäristöissä*. (s.9–14). Tampereen Yliopistopainos Oy.

- Olsson, P. (2005). Tutkijan vastuu ja velvollisuus tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Korkikangas, P., Olsson, P. & Ruotsala, H. (toim.) *Polkuja etnologian menetelmiin*. (s. 281–290). Ethnos ry. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4594/olsson281-298.pdf?sequence=1>
- Opettajien ammattiliitto OAJ (2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the Career Counseling Profession: Objectives and Strategies for the Next Decade. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 87–96 <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00631.x>
- Saukkonen, S. & Lairio, M. (2006). Toimiva opinto-ohjaus yliopistossa. Teoksessa *Opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelma* 1.11.2006. Jyväskylän yliopisto. [http://users.jyu.fi/~rantamak/Pedagoginen\\_johtaminen/opinto-ohjauksen%20kokonaissuunnitelma2006.pdf](http://users.jyu.fi/~rantamak/Pedagoginen_johtaminen/opinto-ohjauksen%20kokonaissuunnitelma2006.pdf)
- Tampereen yliopisto (2019). Opintojen ohjauksen linjaukset Tampereen yliopistossa. [https://content-webapi.tuni.fi/proxy/restricted/2019-10/intra\\_tampereen\\_yliopiston\\_opintojen\\_ohjauksen\\_linjaukset\\_13032019.pdf](https://content-webapi.tuni.fi/proxy/restricted/2019-10/intra_tampereen_yliopiston_opintojen_ohjauksen_linjaukset_13032019.pdf)
- Toivanen, J. (2013). Tukea, turvaa vai suoritus muiden joukossa? Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta opintojen aikana. [Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201305281784>
- Tuomela, A., Nurmivuori, A. & Harmoinen, S. (2020). Tapaustutkimus omaopettajaohjauksen tarpeista osana holistisen ohjausmallin mukaista ohjausverkostoa korkeakoulussa. *Yliopistopedagogiikka*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2020/05/07/omaopettajaohjaus-korkeakoulussa/>
- Tuomivaara, T. (2005). *Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. <https://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>
- Vaalima, H. (2020). Kiinnittyminen yksilöllisenä ja yhteisenä prosessina sekä kiinnittymisen linkittyminen opinto-ohjaukseen. [Pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/130516/VaalimaHeidi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Vance Peavy, R. (2021) *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstrutivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön.* (P. Auvinen, käänt.) Jyväskylän yliopisto. (Alkuperäinen teos julkaistu 1999).  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77979/978-951-39-8877-7\\_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77979/978-951-39-8877-7_jyx.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valli, R. (2018). Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.
- Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. K. & Jäppinen, S. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Vehviläinen, S. (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. (2020). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta.* (s.10–26) Gaudeamus.
- Vilkka, H. (2021) *Tutki ja kehitä.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Myllys, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. (2005). *Opintojen ohjaus korkeakouluissa – seuranta 2005.* Korkeakoulujen arviointineuvosto verkkojulkaisuja 5:2005.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2015/08/KKA\\_0505V.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2015/08/KKA_0505V.pdf)
- Yliopistolaki 24.7.2009/558. Finlex.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

## Kolmogorov-Smirnovin -testit

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Tampereen yliopiston  
tarjoama opintojen ohjaus on  
mielestäni toimivaa.

N		70	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,06	
	Std. Deviation	1,141	
Most Extreme Differences	Absolute	,239	
	Positive	,237	
	Negative	-,239	
Test Statistic		,239	
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,000	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	,000	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 2000000.

**Liite 1(6)****One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

Koen saaneeni hyödyllistä  
tietoa  
työllistymismahdollisuuksis-  
ta Tampereen yliopiston  
kautta.

N			70
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean		3,61
	Std. Deviation		1,171
Most Extreme Differences	Absolute		,229
	Positive		,145
	Negative		-,229
Test Statistic			,229
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>			,000
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.		,000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,000
		Upper Bound	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 299883525.

**One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test**

Ohjauksen toimivuus  
(summa1)

N			70
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean		2,48
	Std. Deviation		,751
Most Extreme Differences	Absolute		,131
	Positive		,131
	Negative		-,068
Test Statistic			,131
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>			,004
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.		,004
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,002
		Upper Bound	,006

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 2000000.

## One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Uraohjaus (summa2)	
N		58	
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	2,85	
	Std. Deviation	,830	
Most Extreme Differences	Absolute	,117	
	Positive	,117	
	Negative	-,062	
Test Statistic		,117	
Asymp. Sig. (2-tailed) <sup>c</sup>		,046	
Monte Carlo Sig. (2-tailed) <sup>d</sup>	Sig.	,045	
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,039
		Upper Bound	,050

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. Lilliefors' method based on 10000 Monte Carlo samples with starting seed 926214481.

## Mann-Whitney U -testit

Liite 2(6)

..

### Ranks

Minkä vuosikurssin opiskelija olet?		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.	toinen vuosikurssi	26	35,81	931,00
	kolmas vuosikurssi	44	35,32	1554,00
	Total	70		

### Test Statistics<sup>a</sup>

Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.

Mann-Whitney U	564,000
Wilcoxon W	1554,000
Z	-,102
Asymp. Sig. (2-tailed)	,919

a. Grouping Variable: Minkä vuosikurssin opiskelija olet?

### Ranks

Mitä teit ennen opintoja?		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.	Toinen koultus	21	32,88	690,50
	Työelämä	49	36,62	1794,50
	Total	70		

### Test Statistics<sup>a</sup>

Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.

Mann-Whitney U	459,500
Wilcoxon W	690,500
Z	-,741
Asymp. Sig. (2-tailed)	,459

a. Grouping Variable: Mitä teit ennen opintoja?

## Ranks

Minkä vuosikurssin opiskelija olet?		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista Tampereen yliopiston kautta.	toinen vuosikurssi	26	31,48	818,50
	kolmas vuosikurssi	44	37,88	1666,50
Total		70		

Test Statistics<sup>a</sup>

Koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista Tampereen yliopiston kautta.

Mann-Whitney U	467,500
Wilcoxon W	818,500
Z	-1,316
Asymp. Sig. (2-tailed)	,188

a. Grouping Variable: Minkä vuosikurssin opiskelija olet?

## Ranks

Minkä vuosikurssin opiskelija olet?		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ohjauksen toimivuus (summa1)	toinen vuosikurssi	26	39,88	1037,00
	kolmas vuosikurssi	44	32,91	1448,00
	Total	70		

Test Statistics<sup>a</sup>

Ohjauksen toimivuus (summa1)

Mann-Whitney U	458,000
Wilcoxon W	1448,000
Z	-1,395
Asymp. Sig. (2-tailed)	,163

a. Grouping Variable: Minkä vuosikurssin opiskelija olet?

**Liite 2(6)**

**Ranks**

	Mitä teit ennen opintoja?	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ohjauksen toimivuus (summa1)	Toinen koulutus	21	31,57	663,00
	Työelämä	49	37,18	1822,00
	Total	70		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

Ohjauksen toimivuus (summa1)

Mann-Whitney U	432,000
Wilcoxon W	663,000
Z	-1,065
Asymp. Sig. (2-tailed)	,287

a. Grouping Variable: Mitä teit ennen opintoja?

**Ranks**

	Minkä vuosikurssin opiskelija olet?	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Uraohjaus (summa 2)	toinen vuosikurssi	20	29,73	594,50
	kolmas vuosikurssi	38	29,38	1116,50
	Total	58		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

Uraohjaus (summa2)

Mann-Whitney U	375,500
Wilcoxon W	1116,500
Z	-,074
Asymp. Sig. (2-tailed)	,941

a. Grouping Variable: Minkä vuosikurssin opiskelija olet?

## Kruskal-Wallis H -testit

Liite 3(6)

### Ranks

Kuinka monen tahon ohjaukseen olet hakeutunut		N	Mean Rank
Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.	En ole hakeutunut ohjaukseen	18	39,25
	Yhden tahon ohjaus	25	33,26
	Kahden tai useamman tahon ohjaus	27	35,07
	Total	70	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.

Kruskal-Wallis H	1,023
df	2
Asymp. Sig.	,600

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Kuinka monen tahon ohjaukseen olet hakeutunut

### Ranks

Tulevaisuuden suunnitelmat		N	Mean Rank
Koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista Tampereen yliopiston kautta.	Varhaiskasvatuksen maisteri	32	36,50
	Jokin toinen maisteriohjelma	14	38,46
	Siirtyä työelämään	12	31,50
	En osaa vielä sanoa	12	33,38
	Total	70	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

Koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista Tampereen yliopiston kautta.

Kruskal-Wallis H	1,040
df	3
Asymp. Sig.	,792

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tulevaisuuden suunnitelmat

**Ranks**

Kuinka monen tahon ohjaukseen olet hakeutunut		N	Mean Rank
Ohjauksen toimivuus (summa1)	En ole hakeutunut ohjaukseen	18	40,00
	Yhden tahon ohjaus	25	32,68
	Kahden tai useamman tahon ohjaus	27	35,11
	Total	70	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

Ohjauksen toimivuus (summa1)

Kruskal-Wallis H	1,389
df	2
Asymp. Sig.	,499

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Kuinka monen tahon ohjaukseen olet hakeutunut

**Ranks**

Tulevaisuuden suunnitelmat		N	Mean Rank
Uraohjaus (summa2)	Varhaiskasvatuksen maisteri	28	21,21
	Jokin toinen maisteriohjelma	13	34,54
	Siirtyä työelämään	9	25,78
	Total	50	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

Uraohjaus (summa2)

Kruskal-Wallis H	7,475
df	2
Asymp. Sig.	,024

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tulevaisuuden suunnitelmat

# Spearmanin korrelaatiotaulukko

Liite 4(6)

## Correlations

		Yliopistosta saamani opintoihin liittyvä tuki on auttanut minua...	Kuinka paljon olet tarvinnut tukea ja ohjausta opintoihisi liittyen viimeisen 12 kuukauden aikana?	Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.	Koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista Tampereen yliopiston kautta.	Opiskeluni ovat edenneet ajallisesti suunnitelmien mukaisesti (vähintään 60 Op/lukuvuosi).	Tiedän mistä voin hakea tarvittaessa opintoihini liittyvää ohjausta.	Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.	En ole harkinnut keskeyttäväni nykyisiä opintojani.	Koen osaavani suunnitella opiskelujani hyvin.	
Spearman's rho	Yliopistosta saamani opintoihin liittyvä tuki on auttanut minua...	Correlation Coefficient	1,000	-,145	,574**	,389**	,114	,541**	,427**	,147	,362**
		Sig. (2-tailed)	.	,278	<,001	,003	,396	<,001	<,001	,271	,005
		N	58	58	58	58	58	58	58	58	58
	Kuinka paljon olet tarvinnut tukea ja ohjausta opintoihisi liittyen viimeisen 12 kuukauden aikana?	Correlation Coefficient	-,145	1,000	-,236*	-,111	-,341**	-,138	-,127	-,180	-,324**
		Sig. (2-tailed)	,278	.	,049	,359	,004	,256	,296	,136	,006
		N	58	70	70	70	70	70	70	70	70
	Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.	Correlation Coefficient	,574**	-,236*	1,000	,489**	,213	,359**	,480**	,255*	,381**
		Sig. (2-tailed)	<,001	,049	.	<,001	,076	,002	<,001	,033	,001
		N	58	70	70	70	70	70	70	70	70
	Koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista Tampereen yliopiston kautta.	Correlation Coefficient	,389**	-,111	,489**	1,000	,095	,320**	,327**	,070	,020
		Sig. (2-tailed)	,003	,359	<,001	.	,434	,007	,006	,564	,870
		N	58	70	70	70	70	70	70	70	70
Opiskeluni ovat edenneet ajallisesti suunnitelmien mukaisesti (vähintään 60 Op/lukuvuosi).	Correlation Coefficient	,114	-,341**	,213	,095	1,000	,132	,119	,407**	,306*	
	Sig. (2-tailed)	,396	,004	,076	,434	.	,276	,326	<,001	,010	
	N	58	70	70	70	70	70	70	70	70	
Tiedän mistä voin hakea tarvittaessa opintoihini liittyvää ohjausta.	Correlation Coefficient	,541**	-,138	,359**	,320**	,132	1,000	,230	,145	,135	
	Sig. (2-tailed)	<,001	,256	,002	,007	,276	.	,055	,232	,266	
	N	58	70	70	70	70	70	70	70	70	
Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.	Correlation Coefficient	,427**	-,127	,480**	,327**	,119	,230	1,000	,452**	,247*	
	Sig. (2-tailed)	<,001	,296	<,001	,006	,326	,055	.	<,001	,039	
	N	58	70	70	70	70	70	70	70	70	
En ole harkinnut keskeyttäväni nykyisiä opintojani.	Correlation Coefficient	,147	-,180	,255*	,070	,407**	,145	,452**	1,000	,349**	
	Sig. (2-tailed)	,271	,136	,033	,564	<,001	,232	<,001	.	,003	
	N	58	70	70	70	70	70	70	70	70	
Koen osaavani suunnitella opiskelujani hyvin.	Correlation Coefficient	,362**	-,324**	,381**	,020	,306*	,135	,247*	,349**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,005	,006	,001	,870	,010	,266	,039	,003	.	
	N	58	70	70	70	70	70	70	70	70	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.	6,86	4,791	,590	,467
Tiedän mistä voin hakea tarvittaessa opintoihini liittyvää ohjausta.	7,54	6,107	,351	,642
Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.	7,73	5,389	,471	,561
Koen osaavani suunnitella opiskelujani hyvin.	7,61	6,385	,339	,646

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,655	4

**Liite 5(6)****Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Tampereen yliopiston tarjoama opintojen ohjaus on mielestäni toimivaa.	11,24	10,678	,679	,737
Yliopistosta saamani opintoihin liittyvä tuki on auttanut minua...	11,12	12,108	,616	,761
Tiedän mistä voin hakea tarvittaessa opintoihini liittyvää ohjausta.	11,98	12,193	,564	,775
Koen saaneeni hyödyllistä tietoa työllistymismahdollisuuksista Tampereen yliopiston kautta.	10,64	11,463	,546	,782
Viihdyn nykyisessä oppilaitoksessani.	11,98	11,421	,556	,778

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,804	5

<b>Rekisterin nimi</b>	Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettaja opiskelijoiden kokemuksia yliopiston tarjoamasta opintojen ohjauksesta [kandidaatintutkielma]
<b>Päiväys</b>	1.10.2021
<b>Rekisterinpitäjä(t)</b>	Alina Suonpää 0458462211 <a href="mailto:alina.suonpaa@tuni.fi">alina.suonpaa@tuni.fi</a> Oona Yli-Tolppa 0440591660 <a href="mailto:oonayli-tolppa@tuni.fi">oonayli-tolppa@tuni.fi</a>
<b>Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö</b>	Leila Saros Yliopisto-opettaja/PhD, University teacher, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta/Faculty of Education and Culture, Tampereen yliopisto/ Tampere University, Virta 453 +358 504111144/ +358 50 3603930 <a href="mailto:leila.saros@tuni.fi">leila.saros@tuni.fi</a>
<b>Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste</b>	Emme käsittele henkilötietoja.
<b>Henkilötietojen säilytysaika</b>	Emme säilytä henkilötietoja, koska emme kerää niitä.
<b>Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet</b>	Rekisterin tietosisältö ei sisällä henkilötietoja.
<b>Rekisteröidyn oikeudet</b>	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohtetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään. Otathan huomioon, että mikäli haluat peruuttaa osallistumisesi tutkimukseen, tulee sinun tietää tarkalleen, mitä olet vastannut tutkimuslomakkeeseen, koska vastaukset ovat meille täysin anonyymeja.
<b>Oikeus valittaa viranomaiselle</b>	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295666700, sähköposti: <a href="mailto:tietosuoja@om.fi">tietosuoja@om.fi</a>
<b>Henkilötietojen vastaanottajat</b>	Emme käsittele henkilötietojasi.
<b>Rekisterin suojauksen periaatteet</b>	Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla sekä kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Forms-lomakkeelle pääsy vaatii lomakkeen luojalta kaksivaiheisen tunnistautumisen. Lomakkeelta aineisto siirretään SPSS-ohjelmaan, josta vastaukset tallennetaan tietokoneelle, jolle kirjautuminen vaatii salasanan.