

Mari Salmi

**”AHDISTAA, TUNTOU ETTÄ MUUT PÄRJÄÄ-
VÄT JA ITSE EN SELVIÄ”**
OPISKELIJOIDEN KOKEMA EPÄVARMUUS OPINTOALA-
VALINTAANSA KOHTAAN

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2022

TIIVISTELMÄ

Mari Salmi: "Ahdistaa, tuntuu että muut pärjäävät ja itse en selviä" Opiskelijoiden kokema epävarmuus opintoalavalintaansa kohtaan
Pro gradu -tutkielma, 71 + liitteet (2)
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Toukokuu 2022

Opiskelijoiden kokema epävarmuus opintoalaansa kohtaan on ilmiö, joka koskettaa monia opintojensa aikana. Epävarmuus voi ilmetä opintojen eri vaiheessa, riippuen opiskelijan lähtökohdista hakeutua koulutukseen ja koulutuksen aikana koetuista kokemuksista. Opiskelijan kiinnittyminen opintoihin, vertaisiin ja opiskeluympäristöön ennalta ehkäisee epävarmuuden tuntemisen kehittymistä ja auttaa sen käsittelyssä.

Aiemmat kiinnittymistutkimukset ovat tutkineet opiskelijoiden kiinnittymistä yksilöllisistä ja yhteisöllisistä näkökulmista. Aiemmat tutkimukset, ovat keskittyneet tutkimaan opiskelijoiden opintopolkuja tai hakumotiiveja. Suoranaista opiskelijoiden epävarmuuden tutkimusta ei ole tehty.

Pro gradu -tutkielma tutkii opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta opintoalavalintaansa kohtaan. Tutkimus toteutetaan monimenetelmällisellä menetelmällä, jossa hyödynnetään opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön (Otus) kokoamaa aineistoa korkeakouluopiskelijoiden moninkertaisista opinto-oikeuksista vuodelta 2019. Säätiön tuottaman määrällisen aineiston lisäksi toteutetaan laadullinen lisätutkimus narratiivisella tutkimusotteella. Monimenetelmälliseen määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen yhdistämiseen päädyttiin, sillä määrällisellä aineistolla haluttiin kuvailla ja luoda profiilia opiskelijoiden motiiveista hakeutua korkeakoulutukseen. Määrällisen aineiston avulla luotiin katse menneisyyteen, tilanteeseen, jossa opiskelijat vasta hakivat kouluun. Laadullinen aineisto kuvailee opiskelijoiden tilannetta yliopistossa, kun opiskelija on alkanut tuntea epävarmuutta omasta opintoalavalinnastaan.

Tutkimuksen tuloksena syntyi profiili siitä, millaiset motivaatiotekijöiden ja taustatekijöiden yhteys vaikuttivat opiskelijoiden hakeutumiseen korkeakouluun. Narratiivisen tutkimuksen lopputuloksena syntyi kolme erilaista tyyppitarinaa, siitä miten opiskelijat kokivat epävarmuutensa opintoalaansa kohtaan. Tyyppitarinoissa opiskelijoiden kokemuksista koostettiin yksi koko ryhmän kattava tarina heitä yhdistävistä epävarmuuden kokemuksista.

Avainsanat: Epävarmuus, kiinnittyminen, opintoalavalinta, monimenetelmällinen tutkimus, narratiivinen tutkimus, määrällinen tutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Mari Salmi: "Anxious, feels that others are doing well and I can't survive myself" Uncertainty experienced by students about their choice of field of study

Master's Thesis, 71 pages, appendix pages (2)

Tampere University

Faculty of Education and Culture

May 2022

The uncertainty experienced by students regarding their field of study is a phenomenon, which touches many student during their studies. The uncertainty can occur in different periods of the studies, depending on the premises of applying to the education and the experiences during the studies. The students adhesion to the studies, colleagues and educational environments prevents the feeling of uncertainty and helps handling it.

Previous adhesion-studies have studied the adhesion of students from individual and collective perspectives. Former studies have focused in researching the paths of studies or motives of applying. Direct studies of the uncertainty of students haven't been done yet.

This master degree thesis studies the uncertainty experienced by student regarding their field of study. The study is implemented with a multifaceted method, which utilizes the data collected by Otus in 2019 about the multiple rights to study of higher educational students. As materials, the study uses the quantitative data collected by Otus and there will be also implemented a qualitative extra research with narrative research-methods. The combination of multifaceted quantitative and qualitative research-methods was chosen because the quantitative material describes and creates profiles of the motives of students to apply into higher education. The qualitative material gives a glimpse into the past, in a situation, where the students were applying to education. The qualitative material describes the situations of students in the university, when the student has started to feel uncertainty about the choice of the field of study.

As result of the study a profile was created, which shows what kind of connection of motivational factors and background factors influenced in students applying to higher education. As a result of narrative research there was created three typical stories, which all described how students feel uncertainty towards their field of study. In the typical stories there was compiled a one big story of the experiences of students, which told the similarities of a group of students experiencing feelings of uncertainty.

Keywords: uncertainty, adhesion, choice of field of study, mixed methods, narrative research, quantitative research

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	OPINTOALA JA SIIHEN LIITTYVÄ EPÄVARMUUS	8
2.1	Opintoalavalinta	8
2.1.1	<i>Opintopolut, korkeakouluopintoihin hakeutuminen ja hakeutumisen tyypit</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Korkeakouluopintoihin liittyvä epävarmuus.....</i>	<i>12</i>
2.2	Opintoihin kiinnittyminen	14
2.2.1	<i>Yksilölliset näkökulmat.....</i>	<i>18</i>
2.2.2	<i>Yhteisölliset näkökulmat</i>	<i>20</i>
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	23
3.2	Monimenetelmällinen tutkimusote.....	24
3.2.1	<i>Määrällinen tutkimusote.....</i>	<i>26</i>
3.2.2	<i>Narratiivinen tutkimusote</i>	<i>28</i>
3.2.3	<i>Aineisto</i>	<i>33</i>
3.2.4	<i>Aineiston analyysi.....</i>	<i>36</i>
4	TUTKIMUSTULOKSET	39
4.1	Määrällinen aineisto	39
4.2	Tyytyneet: Tuiskun tarina	41
4.3	Matkalla olevat: Havun tarina.....	45
4.4	Oikeassa paikassa: Sisun tarina	47
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	51
5.1	Profiili opiskelijoiden motivaatiosta hakea korkeakouluun	51
5.2	Epävarmuuden ilmeneminen opintoalavalintaa kohtaan	52
5.3	Kiinnittymättömyys epävarmuuden tekijänä.....	56
5.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	60
5.5	Jatkotutkimusideat	63
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	72
	Liite 1 Ainejärjestöjen viestintävastaaville lähetetty pyyntö.....	72
	Liite 2 Kuva kirjoitelmapyyntöstä.....	73

1 JOHDANTO

Tutkimuksen aiheena on tutkia opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta opiskeltavaa alaansa kohtaan. Aiheen tutkiminen on tärkeää, sillä opiskelupaikka on merkittävä saavutus henkilön elämässä. Opiskelupaikkojen ollessa haluttuja ja kilpailtuja, monet taistelevat sitä ajatusta vastaan, että opiskelupaikka ei ollutkaan se mitä odotti. Ajatukset opintoalanvaihdosta tai lopettamisesta voivat tuottaa häpeää ja salailua epäonnistumisen pelon vuoksi. Epävarmuuden ajatukset ovat yleisiä mutta vaiettuja. Opiskelija, joka tuntee epävarmuutta opintojaan kohtaan voi hidastaa omaa valmistumistaan tai vaihtaa kokonaan opintoalaa. Opiskelupaikkojen ollessa kilpailtuja, voi epävarmuutta kokeva opiskelija viedä opiskelupaikan itseään motivoituneemmalta hakijalta. Ympäröivä koululaitos, vertaiset tai yhteiskunta voi nähdä opiskelija hidastuneen opiskelutahdin laiskuutena.

Aiempi tutkimus on selvittänyt korkeakoulutuksen opintojen etenemistä sekä niiden sujuvuutta. Suomalaiset opiskelijat ovat heterogeeninen ryhmä, jossa osa etenee nopeasti ja tavoiteaikataulussa, kun taas suurella osalla opinnot kestävät opetussuunnitelmien aikatauluja pidempään ja ne kulkevat normaaleista poikkeaville tavoilla. (Korhonen & Rautopuro, 2012a, s. 101.)

Nykyisessä tietoyhteiskunnassa koulutuksen yhteiskunnallinen merkitys ja sen painoarvo ovat kohonneet viime vuosina merkittävästi. Koulutuksesta on tullut merkittävä kilpailutekijä globaalissa kilpailussa. Suomen korkeakoulutukseen vaikuttavat Euroopan että koko maailmanlaajuiset suuntaukset. Euroopassa merkittävä korkeakoulutuksen suunnannäyttäjä on ollut Bologna prosessi. Sen tavoitteena oli yhtenäistää korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä. Tavoitteena oli tutkintorakenteiden yhtenäistäminen, lisätä opiskelijoiden liikkuvuutta ja parantaa heidän siirtymistään työmarkkinoille. Näiden Euroopan kattavien tavoitteiden lisäksi Suomessa tavoitteisiin lisättiin valmistumisaikojen lyhentäminen. (Siekinen ja Rautopuro, 2012, s. 16–17.) Korkeakoulutus oli historiassa eliittiin etuoikeus – nyt se on mahdollistettu kaikille. Suomen väestöstä korkea-asteen tutkin-

non oli vuonna 1970 suorittanut noin joka kymmenes (9 %), mutta 40 vuotta myöhemmin vuonna 2010 enemmän kuin joka neljäs (28 %). Kehitys on tuonut yhteiskunnalliseen keskusteluun uusia teemoja, kuten koulutuksen laadun, opiskelijoiden työelämään siirtymisen sekä erilaisten opiskelijoiden ongelmat. (Siekinen ja Rautopuro, 2012, s. 21.) Korkeakoulutuksen laajentumisen ja massoitumisen myötä korkeakouluopiskelijat ovat aiempaa heterogeenisempi ryhmä. Tyypillisesti korkeakouluopiskelija on 20–30-vuotias ja taustoiltaan he ovat hyvin erilaisia. Opiskelijoita kuvailevat profiilit vaihtelevat tiedekunnasta riippuen. (Siekinen ja Rautopuro, 2012, s. 22.)

Opiskelijan opintojen loppuun saattaminen voi riippua siitä kuinka kiinnittynyt opiskelija on ympäröiviin yhteisöihin. Opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin on kiinni opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista sekä aktiivisesta toiminnasta opintojen edistämiseksi. Keskeistä kiinnittymisen onnistumisessa on opiskelijan osallisuuden ja vastavuoroisuuden tunteminen. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 59) Yliopisto-opetusta on viime vuosina alettu huomioimaan aiempaa enemmän. Valitsevan talouteen ja tuottavuuteen painottuvan paradigman johdosta korkeata koulutustasoa arvostetaan aiempaa enemmän. Opintoihin sitoutuminen ja kiinnittyminen ovat olleet yli vuosikymmenen Pohjois-Amerikassa yliopistojen koulutuksen laatua ja menestystä mittaavia tekijöitä. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 60.)

24 % korkeakouluopiskelijoista kertoo kokevansa epävarmuutta opintoalaansa kohtaan (Kunttu ym., 2017, s. 69). Opiskelijoiden opintoalavalintaa ohjaavat monet tekijät. Perheen odotukset, opiskelualan mahdollistava työpaikka tai itsensä kehittäminen voivat olla opiskelija syitä hakeutua tietylle alalle. (Korhonen ja Rautopuro, 2012b, s. 91). Näiden lisäksi opintojen hidastavia tekijöitä ovat ulkoiset ja sisäiset tekijät. Ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan opiskelijan ulkopuolelta tulevia tekijöitä kuten yhteiskunnasta tai koulutuslaitoksesta tulevia. Sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan opiskelijasta itsestään lähtöisin olevia tekijöitä, kuten motivaation tai orientaation ja sitä kautta kiinnittymisen puutteellisuus. (Vesikansa ym., 1998, s. 8.)

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista opiskelijoiden kokema epävarmuus opintoalavalintaansa kohtaan oli. Lisäksi tutkimuksen mielenkiinnon kohteena oli selvittää, millaiset tekijät vaikuttivat opiskelijoiden epävarmuuden syntymiseen. Monimenetelmällisen tutkimuksen tarkoituksena on luoda määrällisen aineiston avulla alkukartoitus, siitä millaisin lähtökohdin opiskelijat tulevat

koulutukseen. Määrällisessä aineistossa opiskelijoiden hakumotiiveista ja taustatekijöistä luodaan tutkimuksen alkukartoitus. Määrällinen aineisto luo katseen menneisyyteen, siihen vaiheeseen, kun opiskelijat olivat vasta hakemassa koulutukseen. Laadullinen aineisto kuvailee opiskelijoiden tämänhetkisiä epävarmuuden tunteita ja pohtii teoriaan nojaten syitä siihen, mikä on aiheuttanut opiskelijoissa epävarmuutta.

Tutkimustuloksia voivat hyödyntää yliopiston opettajat epävarmuutta opintoalaansa kohtaan tuntevien opiskelijoiden tueksi sekä opiskelijat, joilla on epävarmuuteen omasta opintoalasta liittyviä ajatuksia. Tutkimustulokset lisäävät myös ilmiön yleisyyden tiedostamista opiskelijoiden keskuudessa ja mahdollisesti tutkimus avaa keskustelua epävarmuudesta vertaisten kesken. Lisäksi opiskelijoiden, jotka tuntevat epävarmuutta, määrän näkyväksi tekeminen voi herättää keskustelua siitä, kuinka epävarmuuden kokemuksiin tulisi suhtautua ja kuinka siihen tulisi reagoida.

2 OPINTOALA JA SIIHEN LIITTYVÄ EPÄVARMUUS

2.1 *Opintoalavalinta*

2.1.1 Opintopolut, korkeakouluopintoihin hakeutuminen ja hakeutumisen tyypit

Opiskelijoiden opintojen etenemisessä on tunnistettavissa erilaisia opintopolkutyyppejä. Robinsonin (2007, s. 54) teorian mukaan opiskeluprosessi on jatkuvaa vuorovaikutusta opiskelijan ja opiskeluympäristön välillä, missä opiskeluprosessiin vaikuttavien kontekstien merkitys vaihtelee suhteessa aikaan ja opintojen etenemiseen. Suomen koulutusjärjestelmälle tyypillinen piirre on sen pitkäaikainen kesto, joka on tullut ilmi tilastoissa ja kansainvälisissä koulutusvertailuissa (Korhonen & Rautopuro, 2012b, s. 88). Koulutusjärjestelmän kehittämistä varten on luotu ja käyttöön otettu Bolognan prosessi, jonka tarkoituksena on ollut lisätä eurooppalaisten korkeakoulujen kilpailukykyä ja parantaa opiskelijoiden liikkuvuutta ja työllistymistä. Työkaluina tähän on kaksiportaisuuteen perustuva tutkintojärjestelmä, jossa kandidaatin- että maisterintutkinto ovat erillisiä tutkintoja. (Huusko & Simola, 2014, s. 15).

Kirjallisuudessa puhutaan jatko-opintoihin hakeutumisesta termeillä koulutusvalinta, alavalinta, opintoalavalinta, uravalinta sekä ammatinvalinta. Tässä tutkimuksessa käytän termiä opintoalavalinta, sillä se kuvaa tutkimaani opintojen aikaista prosessia parhaiten. Tutkimuksessa opintoalavalinnalla tarkoitetaan koulutusvalintaa, jonka henkilö on tehnyt hakeutuessaan korkeakouluun. Tutkimuksessa opintoalavalinta perustuu niin psykologisiin kuin sosiaalisiin tekijöihin. Opintoalavalinta perustuu yksilön käsityksiin itsestään, persoonastaan, kyvyistään ja arvoistaan. Sosiaaliset tekijät, kuten aiemmat koulukokemukset, lähipiirin asettamat rooli-odotukset tai elämäntilanne vaikuttavat yksilön tekemään va-

lintaan. Tehdessään opintoalavalintaa yksilö vertaa käsityksiään itsestään ammattiurien ja toisaalta koulutusohjelmien tarjoamiin mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 63.)

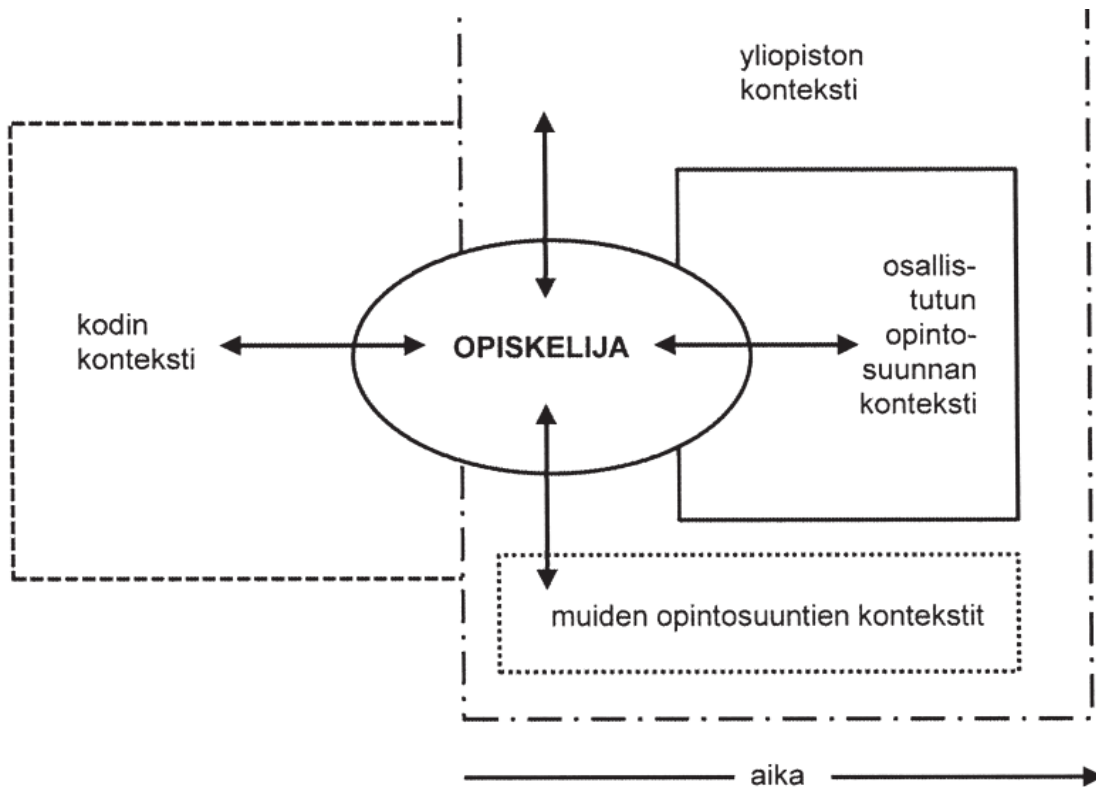
Professio- ja generalistialat vaikuttavat opintopolun mahdolliseen muodostamiseen. Professioaloilla tarkoitetaan esimerkiksi lääkäri-, psykologi, tai opettajankoulutusta. Ne ovat hyvin lukujärjestysorientoituneita ja opintopolkuja yhtenäistäviä. Generalistialoilla taas tarkoitetaan aloja kuten humanistiset, yhteiskunta- ja kasvatustieteet sekä suurinta osaa luonnontieteistä. Nämä ovat laajaa valinnaisuutta tarjoavia ja opintopolkuja erilaistavia, joten ala- ja opintosuunta-kohtaiset erot on otettava huomioon. Eri opintosuuntien tuottamien tutkintojen luonteessa on eroavaisuuksia. Generalistialojen opinnot eivät tarjoa samanlaista pätevyyttä kuin professioalojen opinnot. Ne tarjoavat yleisiä valmiuksia työelämään. (Korhonen & Rautopuro, 2012a, s. 102–103; Korhonen ja Rautopuro, 2012b, s. 90.) Managerialistisessa lähestymistavassa oletetaan, että opiskelijoiden aikomuksena on valmistua juuri kyseisestä oppiaineesta, mikä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Aina lopettamis pohdinnat eivät johda konkreettiseen lopettamiseen, mutta moni lopettaa opintonsa tai vaihtaa yliopistoa tai alaa. (Hartikainen, 2012, s. 142.)

Robinson (2007, s. 51) määrittelee opintopolun teoriaansa pohjaamalla sen opiskelijoiden erilaisiin opintopolkutyyppeihin. Opintopolun teoria (*patterns of progression*) Robinson (2009) on luonut eri australialaisten korkeakoulujen eri koulutusohjelmissa toteutettujen tapaustutkimusten pohjalta. Opintopolku määritellään jatkuvaksi vuorovaikutukseksi opiskelijan ja opiskelu ympäristön välillä. Opintojen suorittaminen tapahtuu moninaisten valintojen ketjussa. Teoriassa on kuusi erilaista opintopolkua, jotka ovat suora opintopolku, viivästynyt opintopolku, väliaikaisesti keskeytynyt opintopolku, opintoalaa vaihtava sekä kokonaan keskeyttävä opintopolku. Suoralla opintopolulla tarkoitetaan opintoja, jotka etenevät ilman opintojaksojen tai kokonaisuusien uudelleen suorittamista, keskeytyksiä tai siirtymistä väliaikaisesti työelämään tai muihin opintoihin. Hidastuvia opintopolkuja ovat viivästynyt opintopolku, väliaikaisesti keskeytynyt opintopolku, opintoalaa vaihtava sekä kokonaan opintonsa keskeyttänyt opintopolku, joihin liittyy usein tarkoituksellinen tauon tai välivuoden pitäminen opinnoista. Joka viides opiskelija kuuluu hidastuvien ryhmään. (Robinson, 2009, s. 55–57; Korhonen ja Rautopuro 2012b, s. 90.)

Korhonen ja Rautopuro (2012b, s. 88) esittävät, että sitoutumaton motiivi koulutukseen hakeutumiseen on opintojen ongelmallista käynnistymistä ennakoiva tekijä. Hitaasti eteneviä ja opiskelemattomia opiskelijoita leimaa sen hetkisten opintojen priorisoimattomuus, vähäinen käytetty aika opinnoille sekä opintojen keskeyttämisaikomusten yleisyys. (Korhonen ja Rautopuro, 2012b, s. 88.) Robinsonin (2009, s. 56; Korhonen ja Rautopuro, 2012b, s. 90) määritellessä hidastuvia opintopolkuja edustavaksi viivästyneen opintopolun, väliaikaisesti keskeytyvän opintopolun, opintoalaa vaihtavan tai kokonaan keskeytyvän opintopolun tyyppiset yliopistopolut. Hidastuvien opintopolkujen ryhmiin kuuluu 40 prosenttia opiskelijoista. (Korhonen ja Rautopuro, 2012b, s. 90.) Väisänen ja Rautopuro (2004, s. 146) sanovat keskeyttämisen määrittelyn olevan jokseenkin hankalaa tai ongelmallista, sille keskeyttäminen voi käsittää, kokonaan opintonsa keskeyttäneet (*drop-outs*), opintopaikkaa vaihtaneet (*transfer students*), tai opintonsa väliaikaisesti keskeyttäneet (*stop-outs*). Aikuiset opiskelijat eroavat toisista monin tavoin. Toisistaan poikkeavien taustojen ja elämäntilanteiden vuoksi aikuisten opiskelijoiden yliopistoon sopeutuminen, opiskelukokemukset ja opintojen kulku voivat poiketa nuorten opiskelijoiden kokemuksista ja opintojen kulusta. (Väisänen ja Rautopuro, 2004, s. 146–147.)

Korhonen ja Rautopuro (2012a, s. 104) ovat omassa tutkimuksessaan suomentaneet ja luoneet Robinsonin (2009) teoriaa mukailevan kuvion (kuvio 1) opiskelijoiden opintopolun rakentumiseen vaikuttavista konteksteista. Teoriasaan Robinson (2009, s. 5–6) puoltaa ajatusta siitä, että vaikka opiskelijan taustatekijät saattavat vaikuttaa opintoihin sitoutumiseen ja niissä menestymiseen, yliopiston ja opintosuunnan kontekstin vaikutus vahvistuu mitä pidemmälle opiskelija opinnoissaan etenee.

KUVIO 1. Käsitteellinen malli opiskelijan opintopolun rakentumiseen vaikuttavista konteksteista suhteessa aikaan (Korhonen ja Rautopuro 2012a, s. 104)



Opintoalojen ollessa moninaisia ja koostuvan opiskelijan omista päätöksistä. On tutkimuksessa huomioitava myös syyt hakeutua koulutukseen. Cote ja Levine (1997, s. 233) ovat tutkimuksessaan määritelleet opiskelijoiden motivaatioita yliopistoon hakeutumiseen. Tutkimuksissa opintoihin hakeutumisen motiivit jaoteltiin viiteen pääluokkaan, joita olivat ura-materialistinen (*career-materialism*), henkilökohtais-älyllinen (*personal-intellectual development*), humaani (*humanitarian*), odotusperustainen (*expectation-driven*) sekä jäsentymätön (*default*).

Opintoihin hakeutumisen motivaatio ura-materialisten luokassa merkitsee korkeakoulututkinnon näkemistä itse välineenä tietyn sosiaalisen sekä taloudellisen aseman saavuttamiseksi. Henkilökohtais-älyllisessä luokassa motivaatio opintoihin hakeutumiseen on usein opiskelijasta itsestään lähtöisin olevaa sisäistä kiinnostusta itsensä kehittämiseen, sivistymiseen, uuden oppimiseen ja monimuotoisuuden ymmärtämiseen. Humaani motivaatiossa opiskelijoilla on itsestään lähtevää sisäistä kiinnostusta maailman rakentamiseen, systemien kehittämiseen ja muiden auttamiseen. Odotusperusteinen motivaatio on opiskelijan

ulkoapäin tulevaa perheestä, kaveripiiristä tai yhteiskunnasta kumpuavaa koetun sosiaalisten odotusten täyttämisyrittämisestä opintoihin hakeutuessa. Viimeinen jäsentymätön motivaatio kuvaa tilannetta, jossa opiskelija on ajautunut yliopistoon tietämättä syytä sille tai tilanteessa, jossa parempiakaan vaihtoehtoja ei ole havaittavissa. (Cote & Levine, 1997, s. 233.)

Opiskelijoiden akateeminen suoriutuminen on yhteydessä opiskelijan opintoihin hakeutumisen motivaatioon sekä yliopistoympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Coten ja Levinin (1997, s. 235) tulokset tukevat aiemmin esitettyä Robinsonin (2009, s. 5–6) mallia opiskelijoiden opintopolun rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä. Opiskelijan hakeutuessa korkeakouluun kodin kontekstin vaikutus voi olla merkittävä, mutta yliopiston kontekstin vaikutus vahvistuu opintojen edetessä (Robinson, 2009, s. 5–6; Cote & Levine, 1997, s. 235).

2.1.2 Korkeakouluopintoihin liittyvä epävarmuus

Kunttu ym., (2017, s. 69) esittävät tutkimuksessaan 24 % korkeakouluopiskelijoista kokevan epävarmuutta opintoalaansa kohtaan sekä 7 % opiskelijoista kokivat opintoalansa täysin vääräksi. Oikeaksi opintonsa kokivat 69 % vastaajista. Osuudet ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Yliopisto-opiskelijoista yleisimmin oikeaksi alansa kokivat lääketieteilijät (88 %), sekä liikunta-, kasvatustieteiden ja terveystieteiden sekä psykologian aloilla opiskelevat (81 %). (Kunttu ym., 2017, s. 69.) Epävarmuuden lisäksi tutkimuksessa tutkittiin ohjauksen ja neuvonnan saatavuutta ja sen onnistumisen kokemista. Yliopisto-opiskelijoista 36 % piti saamaansa ohjausta hyvänä tai erittäin hyvänä. Saman mittarin osuus oli aiemmassa tutkimuksessa vuonna 2000 reilu 20 %. Täysin riittämättömäksi ohjauksen kokivat 7 % vastaajista, joka oli pienentynyt puolella vuoden 2000 14 %:sta. Aloittain ohjausta pitivät hyvänä lääketieteiden opiskelijat (45 %) seuraavina olivat teknillistieteellisten alojen opiskelijat (39 %). Puutteita koettiin eniten oikeus- ja yhteiskuntatieteellisten alojen opiskelijoiden keskuudessa, jossa hyvän tai erittäin hyvän arvion antoi vain 27–29 % alan opiskelijoista. Ammattikorkeakouluissa kokemukset eivät eronneet eri alojen välillä toisistaan yhtä paljon kuin yliopistossa. (Kunttu ym., 2017, s. 69.)

Vesikansa ja muut (1998, s. 8) jaottelivat tutkimuksessaan opiskelijan opintoja hidastavat tekijät ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Ulkoisista tekijöistä voidaan

puhua, kun syyt opintojen hidastumiselle tulevat opiskelijan ulkopuolelta kuten yhteiskunnasta tai yliopistosta, niitä voivat esimerkiksi olla koulutusinstituutioon, toimeentuloon, työllisyystilanteeseen tai elämäntilanteeseen liittyvät tekijät. Sisäisiä tekijöitä opintojen hidastumiseen taas ovat opiskelijasta itsestään johtuvat tekijät. Näitä voiva olla motivaatioon tai orientaatioon vaikuttavat tekijät tai oma suuntautuneisuus koulutuslalle. (Vesikansa, ym. 1998, s. 8)

Rautopuro ja Väisänen (2001, s. 74) taas luokittelivat tutkimuksessaan opintojen keskeyttämisen syyt seuraaviin: akateemisiin, yliopistosta johtumattomiin sekä opiskelijoiden henkilökohtaisiin syihin. Näistä akateemisia syitä ovat muun muassa sivuainekokonaisuuksiin tai opetukseen liittyviä. Yliopistosta johtumattomiksi syiksi voidaan luokitella opiskelukaupunkiin ja sen sijaintiin liittyvät seikat. Opiskelijan elämäntilanteeseen ja sen muutoksiin liittyvät syyt ovat henkilökohtaisia syitä. (Rautopuro & Väisänen, 2001, s. 74–75.) Vesikansan ja muiden (1998) sekä Rautopuron ja Väisäsen (2001) määritelmät voidaan nähdä jatkumona, opiskelijan syyt opintojen hidastumiseen voivat aiheuttaa opintojen keskeyttämisen.

Väärä opintoalanvalinta on yksi tekijöistä, jotka vaikuttavat opiskelijan akateemiseen epäonnistumiseen ja opintojen keskeyttämiseen. Korkeakouluihin pyrkimiseen ja haluttuun opintosuuntaan vaikuttavat monet tekijät. Valintaa ohjaavat yksilölliset ja alakohtaiset motiivit kuten itsensä kehittäminen, perheen odotukset, opiskelualan mahdollistava työpaikka sekä opiskelupaikan saannin helppous. (Korhonen ja Rautopuro, 2012b, s. 91)

Korkea-asteella opintojen keskeyttäminen ja opiskeluympäristöön heikko integroituminen on yleistä. Kolmannes korkeakouluopiskelijoista lopettaa opiskelunsa ennen ensimmäistä tutkintoaan, kertoo OECD:n tutkimus. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 38.) Korkeakouluopiskelijoiden riski syrjäytymiseen nähdään kohdistuvan opintojen hitaaseen käynnistymiseen, opintojen pitkittymiseen, alan vaihtamiseen sekä opintojen keskeyttämiseen. Opiskelijoiden pitkittyneet opinnot nähdään mahdollisen lisäkustannuksena yksilölle, korkeakoululle ja yhteiskunnalle. Bologna mallia on noudatettu Suomessa vuodesta 2005 lähtien. Sen mukaan ihanteellinen maisteritutkinnon suoritus aika on viisi vuotta. Liiallinen opintojen pitkittyminen saattaa johtaa opinto-oikeuden menettämiseen ja opinnoista syrjäytymiseen. (Siekinen ja Rautopuro, 2012, s. 16.)

Korhosen ja Rautopuron (2012b, s. 102) tutkimuksen mukaan opintojen keskeyttämisaikomuksissa on selviä ikäryhmä eroja. Opintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat harkitsivat vähemmän opintojen keskeyttämistä toisinkuin opintojensa alussa olevat opiskelijat (Hartikainen, 2012, s. 142). Puolet 20-vuotiaana tai nuorempina opintonsa aloittaneista oli kokenut olevansa väärällä alalla. Epävarmuus valittua opintoalaa kohtaan, näyttää aiemman tutkimuksen valossa, olevan erityisesti nuorempien opiskelijoiden ongelma. Opintonsa varttuneempina aloittaneiden opintojen keskeyttämisen motiivit olivat useammin elämäntilanteeseen liittyviä syitä, kuten perhe- tai taloussyitä. (Korhonen & Rautopuro, 2012b, s. 102)

Lisäksi iäkkäämmillä opiskelijoilla on suurempi valmistumattomuusriski kuin nuorena aloittaneilla. Mikäli opiskelija onnistutaan sitouttamaan ja opiskelija sitoutuu, pienenee hänen valmistumattomuusriskinsä. Lisäksi toinen merkittävä tulos oli, ettei valmistumattomuusriski kasva enää ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen sillä toisen vuoden opiskelijoiden valmistumattomuusriski on merkittävästi ensimmäistä vuotta pienempi. Aloitusikä ja tiedekunta vaikuttivat yhdessä erityisesti informaatioteknologian, kasvatustieteiden sekä matemaattis-luonnontieteellisissä tiedekunnissa niin, että myöhäisempi opintojen aloitusikä ennusti suurempaa valmistumattomuusriskiä. Muissa tiedekunnissa aloitusiän ja tiedekunnan yhteys ei ollut näin selkeä ja suoraviivainen. (Siekkinen ja Rautopuro, 2012, s. 27.)

Hitaasti etenevillä ja opiskelemattomilla opiskelijoilla epävarmuus valittua opintoalaa kohtaan, keskeyttämisaikomusten yleisyys ja opintojen priorisoimattomuus olivat yhteydessä oppimisen itsesäätelyn ongelmiin. Itsesäätelyn ongelmat tulevat esiin muun muassa ajanhallinnan ongelmina, epävarmuutena sekä tehtävien välttelynä. (Törmä ja muut, 2012, s. 165.)

2.2 Opintoihin kiinnittyminen

Opintoihin kiinnittymisellä tarkoitetaan kognitiivista panostusta, aktiivista toimintaa ja emotionaalista sitoutumista opintoihin. Opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavat niin ikään opetuksen laatu, oppimisympäristö kuin opiskeluyhteisö. Opin-

toihin kiinnittymisellä tarkoitetaan opiskelijan orientaatiota, että oppimisympäristön tapaa kiinnittää opiskelija ja edistää yhteisöllistä kiinnittymistä. (Törmä ja muut, 2012, s. 164–166.) Opintoihin kiinnittyminen nähdään luonteeltaan muuttavana prosessina (Kahu ja muut, 2020, s.1; McKellar ja muut, 2020, s. 1). Kiinnittymisen tulkinta on riippuvainen kontekstista, jossa sitä käsitellään. (Korhonen, 2017, s. 89).

Kiinnittyminen ja integroituminen määritellään aiemmissä tutkimuksissa kuin myös tässä tutkimuksessa samansuuntaisiksi käsitteiksi, joille ei tehdä suurta eroa. Opintoihin kiinnittymisessä yhdistyvät opiskelijan odotukset, yhteisöjen toimintakulttuurit ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet. Opiskelija hyötyy akateemisista opiskelutaidoista ja niiden riittävästä hallinnasta kiinnittyessään yhteisöön ja organisaatioon. Instituution näkökulmasta opiskelijan kiinnittyessä eri vaiheessa opintoihin organisaatio voi kehittää itseymmärrystä omista toimintavoista ja kulttuuristaan. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 46.)

Mäkisen (2012) tutkimuksessa nousi esille, että opiskelijat pitävät itsestään selvinä vaatimuksina oppimisen itsesäätelyä ja valmiuksia opinnoissa menestymiselle. Näiden nähtiin keskeisesti vaikuttavan siihen kuinka paljon opiskelijat näkevät vaivaa, käyttävät aikaansa ja sitoutuvat opintojen eteenpäin viemiseen. (Törmä ja muut, 2012, s. 164–165.) Kiinnittymis-käsitettä (*engagement*) käytetään opintojen keskeyttämisen vastakohtana, sen lisäksi käytetään opintoihin sitoutumista (*commitment*) ja opintojen jatkamista (*retention*). Opintojen keskeyttäminen voidaan katsoa oppilaitoksen tai opiskelija ongelmana sekä katsotaanko keskeyttäminen työntö- vai vetovaikutuksen seurauksena. Työntövaikutusten johdosta opinnoista tai oppilaitoksista poistutaan – vetovaikutukset merkitsevät opintojen jatkamista ja kiinnittymistä niihin. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 39–40.)

Mäkinen ja Annala (2011, s. 59) kuvaavat kiinnittymisen olevan kiinni niin opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta oppimisen edistämiseksi kuin myös opiskelijan elämismaailman ja opiskeluyhteisön luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Keskeistä kiinnittymisen onnistumisessa on osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutuminen. Onnistunut kiinnittyminen voi edistää opiskelijoiden oppimista. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 60; Korhonen, 2017, s. 87) Yliopisto-opetusta on viime vuosina alettu huomioimaan aiempaa

enemmän. Vallitsevan taloutteen ja tuottavuuteen painottuvan paradigman mukaan kasvu, kestävä kehitys ja hyvinvointi edellyttävät väestön mahdollisimman korkeaa koulutustasoa. Yliopisto-opetusta arvioidaan muun muassa opintojen edistymisen (OKM 2010; OPM 2010), oppimistulosten (OECD 2010) ja työllistymisen (Leuven & Louvain-la-Neuve Communiqué 2009) perusteella. Sitoutuminen ja kiinnittyminen ovat olleet jo yli vuosikymmenen Pohjois-Amerikassa yliopistojen koulutusten laatua ja menestystä mittaavia tekijöitä (NSSE; National Study of Student Engagement). (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 60.)

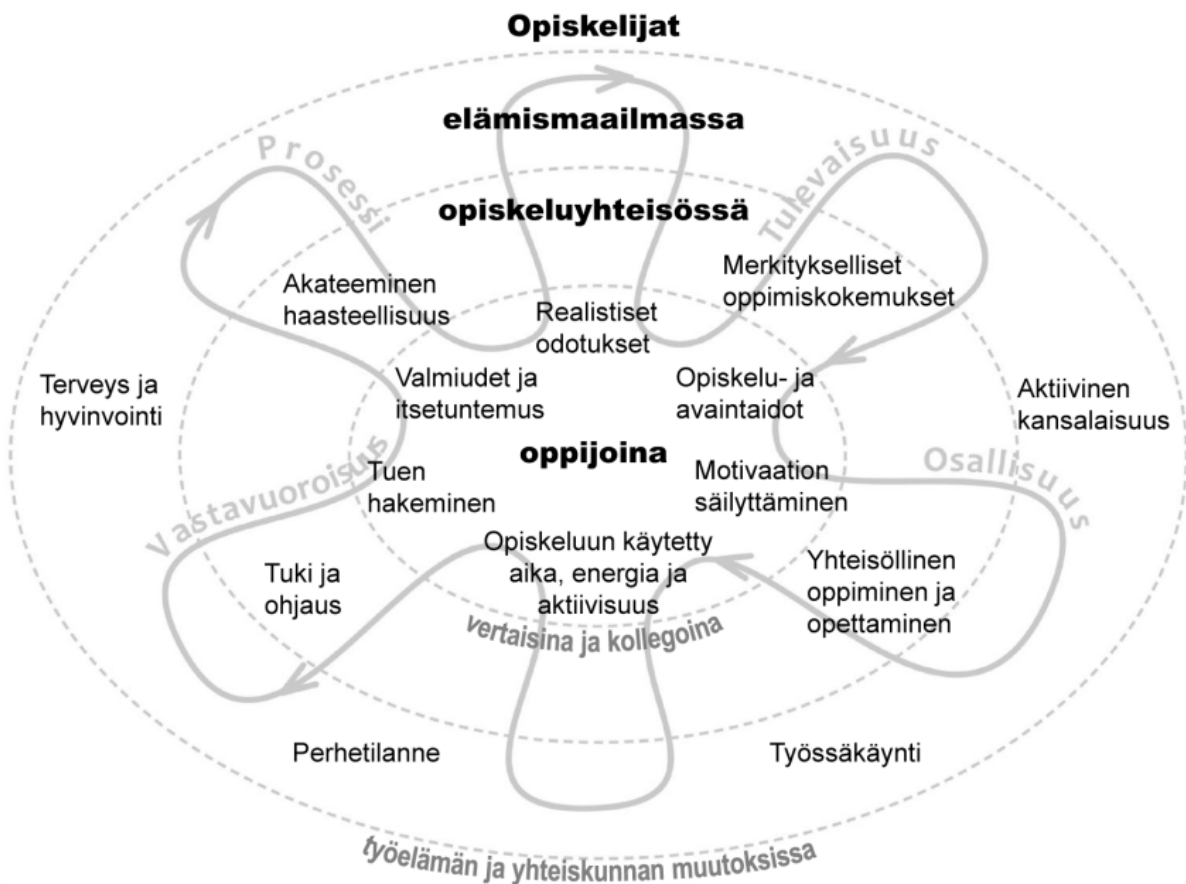
Vahvaan kiinnittymiseen liitetään kuuluvaksi opiskelijoiden omaehtoinen toimijuus sekä aktiivinen osallistuminen vertais- ja opiskeluyhteisöjen toimintaan, mikä luo pohjaa opiskelijan kehittyvälle asiantuntijuudelle ja identiteetille. Heikosti kiinnittyneellä opiskelijalla lähtökohdat opintoihin hakautumiseen ovat voineet olla selkiytymättömiä, joka saattaa johtaa opiskelijan keskeyttämisaikatuksiin tai syrjään vetäytymiseen. (Korhonen ja Mäkinen, 2012, s. 10.)

Kiinnittyminen ei ole käsitteenä yksiselitteinen, sen vuoksi sen tulkinta eri konteksteissa ja kielialueilla on haasteellista. Esimerkiksi *student engagement* -termi painottaa opiskelijoiden oppimiskokemuksia ja niihin liittyviä tekijöitä, jotka edistävät tai ehkäisevät kiinnittymistä opintoihin. Kiinnittymisteoria (*engagement theory*) taas nojaa sosiokulttuuriseen lähtökohtaan. Kumppanuuden kehittämistä ja yliopiston ulkopuolisten sidosryhmien kanssa tehtävää yhteystyötä painottaa *community engagement* -näkökulma. Lähestymistavat tarjoavat vain osittaisen näkökulman yliopistokoulutuksen kehittämiseen eikä mikään näistä riitä kattavasti selittämään opiskeluyhteisöön kiinnittymistä yksilön ja yhteisön suunnasta. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 60–61.)

Mäkisen ja Annalan (2011, s. 61) luoman teoreettisen viitekehyksen (kuvio 2) mukaan kolme limittäistä kehää jäsentävät kiinnittymisen monitasoisia, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia. Kiinnittymisen tavat ja sen onnistuminen kytkeytyvät opiskelijan elämämaailmaan ja yhteiskunnan muutoksiin. Kehien jatkuvuus ja limittäisyys kuvaavat yliopisto-opiskelun yhteyttä moninaisiin konteksteihin. Kehä-ajattelun on katsottu tarjoavan vaihtoehtoinen näkemys ”opintoputki” -ajattelulle. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 61.) Myöhemmin tarkasteltaessa yksilöllisiä

näkökulmia kiinnittymiseen, käydään läpi opiskelijoiden kiinnittymistä oppimisprosesseihin, joita kuvataan kuvion 2 sisäkehällä.

KUVIO 2. Viitekehys yliopisto-opintoihin kiinnittymisen tarkasteluun (Mäkinen & Annala, 2011, s. 62)



Yliopisto-opiskelijat ovat lähtökohdiltaan heterogeeninen ryhmä. Siitä huolimatta yksilöiden koulutukselle kohdistamat odotukset ja tavoitteet eroavat paljon toisistaan ja tämä vaikuttaa opintojen sujumiseen ja opintoihin integroitumiseen. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 43.) Opiskelijatutkimuksessa 25 vuotta täyttäneet määritellään aikuisiksi, heitä sekä heitä vanhempia yliopisto-opintonsa aloittavia voidaan pitää erilaisena hakijaryhmänä kuin suoraan toiselta asteelta tulevia (Uusitalo ja Korhonen, 2012, s. 113). Rautopuro ja Korhonen (2011, s. 50) kuvailevatkin, varttuneemmalla iällä aloittavien opiskelijoiden opintojen etenevän hitaammin kuin nuorena aloittaneiden. Erityistä huolta Rautopuron ja Korhosen

(2011, s. 51) mukaan herättääkin yliopisto-opiskelijoiden alkuvaiheen heikko opintoihin kiinnittyminen sekä opintojen hidas eteneminen. Tinton (2003, s. 3) mukaan olisi erityisen tärkeää panostaa erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoihin, kuitenkin on myös tärkeää panostaa opintoihin kiinnittymistä tukeviin elementteihin, jotka voivat tukea opintoja läpi koko opiskelijan opintopolun. (Myös Korhonen, 2017, s. 88)

2.2.1 Yksilölliset näkökulmat

Mäkisen ja Annalan (2011, s. 62) kuvion 2 sisäkehälle on listattu tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijoiden kiinnittymistä. Tekijät vaikuttavat opiskelijan asenteisiin, aktiiviseen osallistumiseen ja asemoitumiseen opiskeluryhmissä. Näiden tekijöiden taustalla vaikuttavat muun muassa opiskelijoiden odotukset, akateemiset valmiudet, itsetuntemus, opiskelutaidot ja motivaatio. Yhteisopiskeluun osallistuminen muiden vertaisten kanssa vahvistaa myönteisiä asenteita ja oppimisen kokemuksia. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 63–64.) Myös Korhonen (2017, s. 89) tuo esiin, että opintojaan aloittavan opiskelijan aiemmat kokemukset, korkeakouluopintoihin hakeutumisen motiivit ja lähtökohdat kuin myös valmiudet sopeutua uusiin käytäntöihin vaikuttavat opiskelijan kiinnittymiseen yliopistoon. Kiinnittymiseen kuitenkin vaikuttaa opiskelijan opiskeltava opintoala. (Korhonen, 2017, s. 89.) Opiskelijoiden sosioekonominen tausta on yhteydessä heidän opintoihinsa integroitumisessa. Sosioekonominen tausta on yhteydessä opiskelijan kulttuurilliseen pääomaan, joka taas mahdollistaa suotuisat mahdollisuudet yliopistossa pärjäämiseen. Thomas ja Quinn (2007) ovat aiemmissa tutkimuksissaan osoittaneet, että vanhempien koulutustausta on muita taustatekijöitä merkittävämpi seittäjä opiskelijan yliopistoon pääsyssä ja opinnoissa menestymisessä. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 43.) Hartikainen (2012, s.143) sanoo akateemiseen menestymiseen liitettyjen tunnusmerkkien olevan päättäväisyys, rakkaus tai intohimo opiskeltavaa ainetta kohtaan, realistiset odotukset ja halu sitoutua oppimiskokemuksiin ja tuen saaminen yliopistosta, vertaisilta ja perheenjäseniltä.

Hartikaisen (2012, s. 143) mukaan opintoihin kiinnittymisessä voidaan korostaa sosiaalista ja akateemista kiinnittymistä, jotka limittyvät toisiinsa. Rautopuro ja Korhonen (2011, s. 38) nostavat esiin Vincent Tinton (1975,1997) kokoa-

van mallin, jossa opiskelijatutkimuksessa on hyödynnetty opintojen keskeyttämistä (*drop-out*) tai jatkamista (*retention*). Mallissa on jäsennelty opiskelijan akateemista ja sosiaalista integroitumista opintoihin. Tinton (1996) keskeisiä yliopiston keskeyttämisen syitä olivat 1) opiskeluun liittyvät vaikeudet, 2) sopeutumiseen liittyvät vaikeudet, 3) omiin tavoitteisiin ja orientaatioon liittyvät vaikeudet, 4) heikko tai ulkokohtainen sitoutuminen, 5) taloudelliset vaikeudet, 6) opiskelijan ja yliopiston yhteensopimattomuus ja 7) eristäytyneisyys/irrallisuus. Nämä tekijät vaikuttavat vahvasti siihen, millainen suhde opiskelijan ja korkeakoulun välille muodostuu. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 38, 43.)

Tinton mukaan (1975; 1993; 1996; 1997) lähtökohta opintojen omaksi ottamiseen tai keskeyttämisen kannalta on akateemisen ja sosiaalisen integraation voimakkuus ja näiden yhteisvaikutus on merkittävä opintojen jatkamisen kannalta. Akateemisella integraatiolla tarkoitetaan akateemisen opiskeluympäristöön ja tieteelliseen yhteisöön liittyviä asioita, joita ovat muun muassa opinnoista suoriutuminen, akateemiset taidot sekä kiinnostus opiskelualaan. Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sosiaalisia suhteita opiskeluun liittyvissä yhteisöissä sekä henkilökohtaisia kontakteja akateemiseen tiede- ja opetusyhteisöön. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 45.)

Opintojen sujuvuuteen vaikuttavat olennaisesti opiskelijoiden yksilölliset tilanteet ja opiskelunvalmiuksien erot. Opiskelijoiden opiskeluprosessi tapahtuu opiskelijoiden elämäntilanteen ja opiskelutilanteen yhteisvaikutuksessa heidän sen hetkessä elämismaailmassaan ja saa sen puitteissa merkityksen. Elämäntilanteeseen liittyvät tekijät kuten asumistilanne, taloudellinen tilanne, ihmissuhteen opiskelun ja vapaa-ajan välinen suhde sekä uranvalintaan ja tulevaisuuteen liittyvät pohdinnat. Elämäntilanne muodostaa opiskelulle perustan, joka voi mahdollistaa suotuisat olosuhteet opiskelulle tai tuottaa haasteita niille. (Hartikainen, 2012, s. 143.)

Kiinnittymiskeskustelussa heikko kiinnittyminen ilmenee usein sitoutumattomina (*non-committed*) opiskelijoina. Sitoutumattomuudesta seuraa heikko sosiaalinen ja akateeminen integroituminen, jolloin opintoihin liittyvät tavoitteet eivät ole selkeitä, sosiaalisilla suhteilla on vähän merkitystä ja ahdistuneisuus ja stressi opinnoista on yleistä. Sitoutumattomat opiskelijat harkitsevat opintosuunnan vaihtamista ja keskeyttämistä muita opiskelijoita enemmän. (Rautopuro ja Korho-

nen, 2011, 46). Motivaation ylläpidon ongelmat, epärealistiset odotukset opiskelusta ja haluttomuus etsiä apua ovat niitä ongelmia, jotka lisäävät opiskelijan riskiä luopua opinnoistaan. (Hartikainen, 2012, s. 143). Rautopuro ja Korhonen (2011, s. 46–47) taas kuvailevat syiden heikon kiinnittymisen ja sitoutumattomuuden kokemusten taustalla olevan moninaiset. Kokemukset riittämättömyydestä, pystymättömyydestä, irrallisuudesta ja osattomuudesta ovat yleisiä näiden opiskelijoiden keskuudessa. Kokemukset saatetaan tulkita laiskuudeksi, johtavat vähitellen opiskeluotteen heikentymiseen. Jos opiskelija ei koe opintojaan tavoitteistaan huolimatta merkityksellisiksi, tavoitteiden saavuttamisen ja opintojen suunnan ollessa hukassa, kuulumattomuuden ja osattomuuden kokemukset kasvavat ja vieraantuminen opinnoista syvenee. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 46–47.) Honkonen (2002, s. 17) määrittelee ”drop out”-opiskelijoiksi ne, jotka lopettavat opintonsa kokonaan. ”Stop out”-opiskelijat taas keskeyttävät opintonsa, mutta jatkavat niitä myöhemmin. Viimeisenä ”transfer students”-opiskelijat, jotka jatkavat opintojaan toisessa oppilaitoksessa. (Honkonen, 2002, s. 17.)

2.2.2 Yhteisölliset näkökulmat

Nykypäivän kiinnittymistutkimus on painottunut opiskeluyhteisöjen tutkimiseen yksilöllisten näkökulmien sijasta. Merkittävä tekijä opintoihin kiinnittymisessä on havaittu olevan yhteisölliset elementit, joita ovat ryhmään kuuluminen, yhdessä oppiminen sekä ympäristön kokeminen turvalliseksi. Opintoihin kiinnittyminen on nykyään koko koulutusorganisaation yhteinen asia ja samalla vastuu, joka koskee niin opettajia, opiskelijoita, hallintoa kuin myös muuta henkilöstöä. Opiskelijoiden näkeminen kumppaneina koulutusorganisaatiossa, voi se edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä. (Niittylahti, 2021, s. 34–35.)

Yksilöllisten tekijöiden lisäksi opiskelua ohjaa myös opiskelutilanne. Se muodostuu laitoksen sosiaalisesta ilmapiiristä, opintojen organisoinnista ja opetuksen tasosta. Sosiaalinen ilmapiiri muodostuu opiskelijayhteisöistä, joilla tarkoitetaan laitoksen sosiaalisia suhteita. Siihen kuuluvat laitoksen opiskelijoiden ja henkilökunnan keskinäiset henkilösuhteet sekä vaikutusmahdollisuudet sosiaalisen ilmapiirin suhteen. Opintojen organisoinnilla tarkoitetaan opetuksen järjestä-

misen tapoja. Opiskelun mielekkyyteen vaikuttavat erityisesti hyvätasoinen opetus, vapaa opintojen organisointi sekä opiskelijoiden hyvä sosiaalinen ilmapiiri. (Hartikainen, 2012, s. 144.) Törmä ym., (2012, s. 164) kuvailevat saman suuntaisesti, opiskelijoiden kiinnittymiseen vaikuttavan myös oppimisympäristö ja opiskeluyhteisö, jotka ovat merkittäviä tekijöitä kiinnittymisen prosessissa. He määrittelevät kiinnittymisessä olevan kyse opiskelijan orientaation ja oppimisympäristön tavasta kiinnittää opiskelija ja edistää tämän yhteisöllistä kiinnittymistä. Merkittävästi kiinnittymisprosessiin vaikuttaa yliopistokulttuurin käytänteet opettajien ja opiskelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta ja heidän välisestään yhteistyöstä, joka edesauttaa opiskelijan motivaatiota panostaa opiskeluun. (Törmä ym., 2012, s. 166.)

Oppimisympäristön yhteisöllinen luonne sekä opiskelijan kokemus opiskelijayhteisöihin sekä akateemisiin opetus-oppimisyhteisöihin kuulumisesta ovat uusia osa-alueita kiinnittymisen arvioinnissa. Sosiaalisten käytäntöjen teoria korostaa kognitiivisen oppimisen lisäksi opiskelijan opiskelun sosiaalisia tilanteita ja suhteita, jotka vaikuttavat opiskelijan identiteetin muotoutumiseen. (Törmä ym., 2012, s. 170–171.)

Wengerin (1998, 85) määrittelemä teoria käytäntöyhteisöistä (*communities of practice*) avaa oppimisen ja identiteetin rakentumisen mahdollisuuksia. Sen mukaan opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen tulisi huomioida kuulumisen tunteen (*belongingness*) sekä syvenevän osallistumisen (*participation*) näkökulmat. Opiskelijan kokiessa opintonsa tavoitteidensa suhteen merkityksellisiksi, opiskelijan kuulumisen tunteet opintoalalle ja viiteryhmiin vahvistuvat. Kuulumisen tunteen ollessa opiskelijan henkilökohtainen kokemus, voivat kuitenkin yhteisöt ja sosiaalinen ympäristö vahvistaa tai vastaavasti heikentää sitä. Syvenevällä osallistumiselle tarkoitetaan asteittain vahvistuvaa toimijuutta ja positiota yhteisössä. Keskeistä syvenevässä osallistumisessa on kokemus oppia ja olla osallisena tiedeyhteisön toimintatavoissa. (Wenger, 1998, s. 85–86.)

Opiskelija voi olla samanaikaisesti monissa erilaisissa yhteisöissä, joissa tietämystä jaetaan ja rakennetaan. Kiinnittymisen kannalta merkityksellisiä opiskelijoiden omat vertaisyhteisöt, kuten opiskelijajärjestöt tai harrastusryhmät. Näiden lisäksi opiskelija voi olla kosketuksissa akateemiseen yhteisöön esimerkiksi opinnäytetyötään tehdessään. Näiden vastakohtana taas on opiskelijan mahdollisuus olla osallistumatta yhteisöjen ja vertaisten toimintaan, tilanteessa puhutaan

opiskelijan kasvaneesta akateemisesta kynnyksestä. Korkeakoulujen tavoitteena on saada opiskelijat kasvamaan osaksi tiedeyhteisöä, jolloin he ymmärtävät oman tieteenalansa peruskysymyksiä sekä pääsevät osallisiksi tutkimuksellisen tiedon tuottamiseen. Tiedeyhteisöjen tietoihin opiskelija pystyy perehtymään lukemalla tutkimus- ja tiedeyhteisön julkaisua, mutta toimintatapojen oppiminen edellyttää osallistumista yhteisön käytäntöihin. Opintojen kiinnittymiseen vaikuttaa opiskelija elämäntilanne, joka voi rajoittaa mahdollisuuksia osallistua yhteisöjen toimintaan. (Törmä ym., 2012, s. 171–172.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista oli opiskelijoiden kokema epävarmuus opintoalavalintaansa kohtaan. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli nostaa esille, millaiset tekijät olivat vaikuttaneet epävarmuuden syntymiseen.

Päätutkimuskysymykseni, joilla pyrin vastaamaan tutkimuksen tavoitteeseen, ovat:

- *Millaiset taustatekijät motivoivat opiskelijoita hakemaan korkeakouluun?*
- *Millaista on opiskelijoiden kokema epävarmuus opintoalavalintaansa kohtaan?*

Alatutkimuskysymyksiäni ovat:

- *Millaisia olivat opiskelijat, joilla on monta opinto-oikeutta?*
- *Millä tavoin epävarmuuden kokemukset ovat ilmenneet tai tulleet esille?*

Tutkimusmenetelmän ollessa monimenetelmällinen, on tutkimuskysymykset jaoteltu niitä parhaiten vastaaviksi. Päätutkimuskysymyksiä on kaksi, joista ensimmäistä tutkitaan määrällisestä aineistosta. Jälkimmäinen päätutkimuskysymys on tarkoitettu narratiiviseen aineistoon, jossa opiskelijoiden epävarmuuden tunteisiin halutaan erityisesti syventyä. Ensimmäinen alatutkimuskysymys on suunnattu määrällisen aineistoon, sillä sen tarkoituksena on toimia profillin luojana kirjoitusaineiston vastaajille. Määrällisestä aineistosta oleva kysymys avaa käsitystä siitä

mitä päällekkäiset opinnot kertovat opiskelijoiden epävarmuudesta opintoalavalintaansa kohtaan, sekä motiiveistaan hakeutua tietylle opintoalalle. Seuraavan alatutkimuskysymyksen tarkoituksena on tehdä epävarmuuden kokeminen ja siihen vaikuttavat tekijät näkyväksi.

3.2 Monimenetelmällinen tutkimusote

Tutkimus toteutetaan monimenetelmällisenä tutkimusotteena. Tutkimuksessa hyödynnetään opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön (Otus) kokoamaa aineistoa korkeakouluopiskelijoiden moninkertaisista opinto-oikeuksista vuodelta 2019. Säätiön tuottaman määrällisen aineiston lisäksi toteutetaan laadullinen lisätutkimus narratiivisella tutkimusotteella. Yhdistämällä määrällistä, että laadullista tutkimusta saadaan pelkkää määrällistä tutkimusta syvempi analyysi tutkittavasta kohteesta ja toisaalta pelkkää laadullisista tutkimusta kattavampi analyysi tutkimuksen kohteesta.

Monimenetelmällisessä tutkimuksessa yhdistetään kaksi toisistaan erilaista tutkimusta. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusperinne eroavat toisistaan esimerkiksi terminologialtaan ja typologialtaan, suhtautumisessa yksittäisiin tapauksiin sekä aineiston koon suhteen. Goertzin ja Mahoneyn (2012, s. 220) mukaan erojen ymmärtäminen mahdollistaa kahden tutkimuskulttuurin välisen vuoropuhelun sekä yhdistämisen. *Mixed methods* -käsite on vakiintunut kansainvälisessä kirjallisuudessa kuvaamaan tutkimusta, joka yhdistää kvalitatiivisia sekä kvantitatiivisia aineistoja ja menetelmiä. Monimenetelmällisen tutkimuksen muita nimityksiä ovat esimerkiksi *multimethod research*, *mixed research*, *blended research* ja *integrative research*. (Teddlie & Tashakkori, 2010, s. 19). Monimetodinen ja monimenetelmällinen tutkimus ovat suomenkielisiä nimikkeitä, joiden painotuksen voidaan tulkita olevan toisistaan poikkeavia. Monimenetelmällisessä tutkimuksessa yhdistyvät erilaisten aineistojen ja metodien lisäksi myös erilaiset metodologiat (Greene, 2002, s. 260). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tutkimuskysymyksiä sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tiedon ja metodien avulla, minkä johdosta tutkimus on monimenetelmällinen tutkimus. Tutkimusta voidaan kuvailla myös aineisto- ja analyysitriangulaation avulla, sillä tutkimuksessa on kvantitatiivisia analyysimenetelmiä, sisällönanalyysiä sekä analysointia

narratiivisesti. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 143–149.) Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla pyritään luomaan profiili vastaajista, jota narratiivien keinoin pyritään syventämään.

Bergman (2011, s. 101) on kritisoinut aloittelevien tutkijoiden kiinnostusta monimenetelmällisen tutkimuksen tekoon. Hänen mukaansa tutkimustehtävän ollessa liian epämääräinen tai tutkijan ollessa liian kunnianhimoinen kokematon tutkija saattaa päätyä tekemään monimetodisen tutkimuksen. (Bergman, 2011, s. 101). Tässä tutkimuksessa valintaa monimenetelmälliseen tutkimukseen perustellaan sillä että, tutkimuksessa olisi jäänyt puuttumaan merkityksellistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, ilman molempia tutkimusmetodeja. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto ovat tutkimuksessa toisiaan täydentävässä asemassa.

Creswellin (2014, s. 19) mukaan monimenetelmätutkimus tyypillisesti alkaa laaja-alaisella kvantitatiivisen tiedon keruulla, minkä jälkeen keskitytään yksittäisiin tapauksiin esimerkiksi haastatteluiden avulla. Tämä tutkimus noudattelee Creswellin (2014, s. 19) esille nostamaa kaavaa. Tutkimuksen aineisto pohjautuu opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön (Otus) kokoamaan aineistoon korkeakouluopiskelijoiden moninkertaisista opinto-oikeuksista vuodelta 2019. Kvantitatiivisen aineistoon perehtymisen jälkeen toteutettiin kvalitatiivinen tutkimuksen osuus keskeisiksi nousseista teemoista narratiivisella otteella tyypitarinoiden keinoin. Tutkimukseni on painottunut kvalitatiivisen tutkimusotteen puolelle, sillä kvantitatiivinen osuus toimii tutkimuksessa alkukartoituksena luoden profiilia vastaajista. Creswell (2014, s. 3) määrittelee monimenetelmällisen tutkimuksen tyypillisesti painottuvan kvantitatiivisen tai kvalitatiivisen perinteen puolelle. Menetelmien yhdistämistä ei kuitenkaan tule ilman järkevää syytä tehdä, sillä toisinaan aineisto tuottaa merkityksellistä tietoa jo yksinään niin ettei toisen aineiston lisääminen ole kannattavaa (Mertens & Hesse-Biber, 2013, s. 7–8). Sormunen ym., (2013, s. 315) nostavat esille käsitteen dominantti status, jolla tarkoitetaan tutkimuksessa vallitsevampaa tutkimusotetta. Monimenetelmällinen tutkimuksessa tutkimusrakenteet ovat monipuoliset ja itse tutkijan räätälöitävissä. Monimenetelmällisen tutkimuksen käyttö on yleistynyt monella tieteenalalla. (Sormunen ym., 2013, s. 315–316.) Sormusta ym., (2013, s. 315) mukaillen tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen tutkimusote on tutkimuksen dominantti status.

Tieteellisessä keskustelussa on pohdittu mahdollisuutta yhdistää monimenetelmällisessä tutkimuksessa kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusperinne

myös paradigmaattisella tasolla (Greene, Sommerfeld & Haight, 2010, s. 317–318). Creswell (2014, s. 11) esittää vastaukseksi pragmaattista paradigmaa, joka antaa tutkijan valita vapaasti tutkimuskysymyksiinsä sopivat menetöt. Vapaasti valittavien metodien lisäksi tutkija ei ole sidottu ennalta määriteltyyn tiettyyn tieteenfilosofiaan. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen nähdään tieteenkentällä eroavan toisistaan tiedon ja teorian suhteen. Kvalitatiivisen tutkimuksen päättelymuotojen pääpaino kuvataan olevan yksittäisestä yleiseen (induktiivinen), toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa tiedon ja teorian suunta on yleisestä yksittäiseen (deduktiivinen). Pragmaattisessa paradigmassa induktiiviset ja deduktiiviset päättelymuodot vuorottelevat. (Morgan, 2007, s. 70–71; Sormunen ym., 2013, s. 312, 316; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 95.) Päättelymuotojen erilaisuutta, kuin myös kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteiden erilaisuutta, ei voida pitää toisiaan poissulkevana vaan ne tulee nähdä toisiaan täydentävinä.

3.2.1 Määrällinen tutkimusote

Kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat yleispätevien syyden ja seurausten tutkiminen. Kvantitatiivisen tutkimuksen taustalla vaikuttaa realistinen ontologia, jonka mukaan todellisuus rakentuu havaittavissa olevista tosiasioista. Kvantitatiivisen tutkimuksen tulokset pyritään esittämään arkipäiväisinä kokemukset ylittävänä teoriona. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015, s. 139 & 141.) Vilka (2007, s. 13) kuvaa teoksessaan määrällisen tutkimuksen vastaavan kysymyksiin kuinka paljon tai miten usein. Määrällisessä tutkimuksessa tietoa tarkastellaan numeroin. Tutkija tulkitsee ja selittää numerotiedon sanallisesti. Hän kuvaa, millä tavalla asiat liittyvät toisiinsa tai eroavat toisistaan. (Vilka, 2007, s. 14).

Tutkimuksen tavoitteena on selittää, kuvata, kartoittaa, vertailla tai ennustaa tutkittavaa kohdetta. Selittävä tutkimus pyrkii löytämään syy–seuraus -suhteita eli kausaalisuhteita. Kuvailevassa tutkimuksessa tutkija luonnehtii tai esittää tarkasti ja järjestelmällisesti tapahtuman tai ilmiön. Lukija muodostaa kuvauksen avulla oman näkemyksensä tutkitusta asiasta. Kartoittava tutkimus pyrkii etsimään uusia näkökulmia. Vertaileva tutkimus nimensä mukaisesti vertailee samanlaisia ilmiöitä eri aikoina tai eri paikoissa. Ennustavalla tutkimuksella pyritään hakemaan

tietoa, jonka avulla voidaan ennustaa ihmistä koskevan asian tai ilmiön ilmene-
mismuotoja tai seurauksia. (Vilkka, 2007, s. 19–22.) Tutkimuksessa aion hyödyn-
tää kuvailevan kvantitatiivisen tutkimuksen otetta, jolla esitetään tietoa tutkitta-
vasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisen aineiston toimiessa alkukar-
toituksena kvalitatiiviselle aineistolle, kuvaileva kvantitatiivinen tutkimusote sopii
parhaiten kyseiseen tarkoitukseen. Kuvailevan kvantitatiivisen tutkimuksen jäl-
keen laadullinen osuus syventää kvantitatiivisesta osuudesta saatua tietoa.

Määrälliseen tutkimukseen liittyvät kausaalisuuden lisäksi lainalaisuus ja
hypoteesit. Lainalaisuuksilla tarkoitetaan aineistosta ilmeneviä säännönmukai-
suuksia. Tällä tarkoitetaan, ettei pelkkä asioiden välisen yhteyden löytäminen
riitä, vaan yhteyksien tulee toistua säännönmukaisesti. Säännönmukaisuudet
kertovat, millä tavalla eri asiat liittyvät toisiinsa ja todistavat mistä jokin johtuu.
Hypoteesilla tarkoitetaan tutkijan asettamaa tutkimusongelmaa. Hypoteesi ase-
tetaan väitteen muotoon aiempien tutkimusten, teorioiden ja mallien avulla.
(Vilkka, 2007, s. 23–24.) Tässä tutkimuksessa määrällinen aineisto toimii alku-
kartoituksena, joten erillisiä hypoteeseja aineistosta ei esitetä. Toinen tutkimus-
kysymyksistä on kuitenkin asetettu niin, että määrällinen aineisto vastaa tähän
kysymykseen.

Kun tutkimuksen tavoitteena on analysoida kahden muuttujan välistä riippu-
vuutta, käytetään yleensä ristiintaulukointia tai korrelaatiokerrointa. Näiden avulla
esitetään muuttujien välistä riippuvuutta toisistaan. Niiden avulla saadaan selville
vaikuttavatko muuttujat toisiinsa, mutta suoraa syy–seuraus -suhdetta ei voida
pelkästään tämän perusteella määritellä. (Vilkka, 2007, s. 119–120). Ristiintaulu-
kointi on selkeä ja yksinkertainen analyysimenetelmä, jonka avulla hahmotetaan
aineiston muuttujien suhteuta, niiden luonnetta ja jatkoanalyysin tarpeita (Tähti-
nen ym., 2020, s. 166) Vilkan (2007, s.129) mukaan ristiintaulukointi mahdollistaa
havaintojen sijainnin tarkastelun kahdella taulukoitavalla muuttujalla samanaikai-
sesti. Tällä toimenpiteellä voidaan löytää muuttujia, jotka selittävät toista muuttu-
jaa (Vilkka, 2007, s. 129). Korrelaatio kertoimella tarkoitetaan riippuvuussuhdetta.
Se, kertoo numeroarvona kahden muuttujan välisestä riippuvuudesta. Kerroin ku-
vaa riippuvuuden suuntaa, eli onko se positiivinen vai negatiivinen, voimakkuutta
sekä yhteisvaihtelun olemassaoloa. Korrelaation voidaan ajatella kuvaavan sup-
peassa mielessä vain tiettyntyyppisten muuttujien välistä lineaarista yhteyttä. Se
ei kuvaa asioiden välistä syy–seuraus -suhdetta. (Vilkka, 2007, s. 130.)

Ristiintaulukoinnissa ei ole olemassa yleisesti hyväksytyjä kriteerejä sen laatimiseksi. Tutkijan tulee kuitenkin muistaa luodessaan ristiintaulukkoa, että tutkijan luomien kategorioiden tulee perustua tutkimusasetelmaan ja niiden tulee olla toisistaan riippumattomia ja toisensa poissulkevia sekä tyhjentäviä. Näiden lisäksi luokitusten tulee muodostaa yhtenäinen kokonaisuus. Tuloksia tulkittaessa on tärkeä muistaa, etteivät tulokset kerro havaituista syyseuraus-suhteista vaan riippuvuussuhteista. (Tähtinen ym., 2020, s.166)

3.2.2 Narratiivinen tutkimusote

Yksinkertaisimmillaan narratiivi tarkoittaa kertomusta (Koppa, JYU, 2019). Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa narratiivisten aineistojen avulla. (Heikkinen, 2010, s. 156; Heikkinen, 2018 s. 170). Syrjänen ym., (2007, s. 17) toteavat teoksessaan, että narratiiviset aineistot voivat olla kerrottuja, kirjoitettuja tai non-verbaalisia. Heikkinen (2018, s. 180) määrittelee narratiivisen tutkimusaineiston olevan suullisesti tai kirjallisesti tuotettua kerrontaa. Laajemmassa merkityksessä narratiiviselta aineistolta voidaan edellyttää kertomuksen tunnuspiirteitä kuten tarinan juonellisuutta, että sillä on alku, keskikohta ja loppu sekä ajassa etenevä juoni. Yksinkertaisimmillaan narratiivinen aineisto voi olla mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa. (Heikkinen, 2018, s. 180.) Tutkimuksissa käytettävät narratiivit ovat tutkimukseen osallistuvan henkilön itse kertomia kerronnallisia, kertomuksellisia tai tarinallisia aineistoja. Aineistot voivat olla henkilökohtaisia tai ne voivat olla julkisia riippuen siitä, mitä tutkitaan. (KvaliMOTV, 2019.) Kertomuksen avulla hankitaan tietoa ja muodostetaan sitä uudelleen (Heikkinen, 2018, s. 170).

Narratiivisen tutkimuksen valintaa voidaan perustella näkemyksellä siitä, että tarinoiden kertominen ja jakaminen auttaa ymmärtämään itseään ja olemaan yhteydessä toisiin. Narratiiviseen tutkimukseen liittyy myös teoreettinen ja metodologinen moninaisuus. Narratiivisen tutkimuksen menettelytapoja on monia, kuten esimerkiksi realistinen, konstruktionistinen, postmoderni sekä poststrukturalinen. (Eriksson & Kovalainen, 2008, s. 211.)

Narratiivisen tutkimuksen parissa työskennellessä kaikista tärkeimmäksi kysymykseksi nousee kysymys siitä, kuinka voidaan tietää tarinan todenperäisyys.

Kerronnallisen tutkimuksen perustuessa tulkintaan ja konstruktivistiseen lähestymistapaan, nämä tulee erityisesti huomioida pohdittaessa narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Tulkinnallisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista erottaa subjektia (tutkijaa) ja objektia (tutkimuskohdetta) toisistaan. Tutkimuksen perustuu ihmisten muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen. Tulkitseminen tapahtuu väistämättä tutkijan ja tutkimuskohteen välisessä suhteessa, jossa tutkimuskohde ei ole tutkijasta erillinen kokonaisuus. (Heikkinen, 2010, s. 156–157.)

Uudistetussa artikkelissaan Heikkinen (2018, s. 170) sanoo kertomuksen olevan ihmisille inhimillisen tulkinnan perusmuoto, johon kokemukset elämästä kietoutuvat. Kerronnallinen tutkimus kohdistaa huomionsa kertomuksiin ja kertomiseen itseensä tiedon välittäjänä ja sen luojana. Kerronnalliseen tutkimukseen liittyy tiiviisti tarinan käsite, jota käytetään arkikielessä kertomuskäsitteen synonyminä. Näiden kahden käsitteen välille on kuitenkin tehty tarkka ero kirjallisuustieteessä. Tarina tarkoittaa kertomuksen tapahtumarakennetta, eli tapahtumakulun kuvausta. (Heikkinen, 2018, s. 172 & 176.) Hänninen (2018, s. 189) määrittelee tarinan merkitysrakenteiksi ja kertomuksen vaihteleviksi tarinan esityksiksi. Tätä voidaan avata esimerkiksi Punahilkka-sadun esimerkillä. Tarina Punahilkasta on jäänyt mieleen iltasatujen, kirjojen tai elokuvien myötä. Tarinan kerronnan vaihtelevat esitysmuodot taas ovat kertomuksia. Tarinan sekä kertomusten perustana on joukko perättäisiä tapahtumia. Kun tapahtumista luodaan tulkinta, syntyy samalla tarina. Kun taas tarinaa esitetään, syntyy kertomus, tarinan esitys erilaisten symbolien avulla. (Hänninen, 2018, s. 189–190.)

Kertominen on toimintaa, jolla on aina tarkoitus. Sen tarkoitus voi olla kehuminen, valittaminen, asioiden selittäminen, tiedottaminen tai jokin muu. Kertomisen tarkoitus voi olla myös kertojan mielen keventäminen tai tapahtumien jäsentäminen. Tutkija voi olla myös kiinnostunut siitä, miten kertomuksia kerrotaan. (Hänninen, 2018, s. 192). Kertomusta käsitellessä tulee pohtia kertomuksellisuuden käsitettä. Se sisältää neljä erilaista tapaa ymmärtää narratiivista tutkimusta. Kerronnallisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tietämisen tavasta ja tiedon luonteesta. Kertomuksen käsitettä voidaan käyttää myös kuvaamaan tutkimuksen aineiston luonnetta. Kolmanneksi narratiivisella tutkimuksella voidaan viitata aineiston analyysitapoihin. Neljänneksi kertomus–käsite liittyy kertomusten käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen, 2018, s. 176.)

Kerronnallinen tutkimus voidaan käsittää tutkimusmetodia paremmin tutkimusotteeksi, taustafilosofiaksi tai tutkimukselliseksi lähestymistavaksi. Kertomuksellisuus nähdään ihmiselle lajityypillisenä tapana hahmottaa todellisuutta ja itseään. Lisäksi se nähdään tavaksi koota ja muodostaa tietoa ympäröivästä todellisuudesta ja sen tapahtumista. (Heikkinen, 2018, s. 176.) Narratiivista tutkimusta tehdessä tutkija voi tarkastella kertomusta erilaisin lähestymistavoin. Yksi tapa on narratiiviset totuudet eli se, miten tarkasti ja perinpohjaisesti kertomuksessa kuvataan fyysistä todellisuutta. Toinen tapa on narratiiviset merkitykset eli se, millainen on kertomuksen psyykkinen ja sosiaalinen todellisuus. Kolmas tapa on kerronnan todellisuus, eli miten todenmukainen ja paikkansapitävä kertomus on. (Squire ym., 2014.) Jokaisessa näissä tarkastellaan eri totuutta ja tulkitaan kerrottua sen pohjalta. Yhteistä kaikille lähestymistavoille on kuitenkin se, että niissä haetaan ja tavoitellaan totuutta lähestymistavasta riippumatta.

Heikkinen (2018, s. 177) avaa ajattelutavan perusteita, joiden mukaan ihmisten kokemaa ”todellisuutta” on vaikea lähestyä pelkin väitelausein. Sosiaalinen todellisuus rakentuu eri tavoin kuin luonnontieteellinen todellisuus. Ihmisten väliset neuvotellut merkitykset rakentavat sosiaalisen todellisuuden. Se on siis olemassa ontologisesti eri tavalla kuin fyysinen ja materiaallinen todellisuus. Ihmisten kokema todellisuus poikkeaa myös ajallisuutensa vuoksi luonnontieteellisestä todellisuudesta. Kertomusmuoto soveltuu ajallisen muutoksen kuvaamiseen onnistuneesti. Narratiivisen tietämisen muodon ollessa erilainen kuin luonnontieteellisen tietämisen, on syytä ottaa kertomusten avulla muodostuva tieto tieteellisen tutkimuksen lähestymistavaksi tässä tutkimuksessa. (Heikkinen, 2018, s. 177–178.)

Tutkijan tulisi tiedostaa ja tarkastella omia ymmärtämysyhteyksiään suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Tutkijan luodessa omaa tulkintaansa, tulee huomioida tulkinnan luonne, jolla tarkoitetaan sitä, että se rakentuu vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa jollain tapaa hyödyllistä ja käyttökelpoista tietoa. Lisäksi on olemassa ihanneajatus siitä, että parhaimmillaan tutkimus saa lukijan havahtumaan ja katselemaan maailmaa uudella tavalla. (Heikkinen, 2018b, s. 158.) Narratiivisessa tutkimuksessa aineistona voi käyttää monenlaisia aineistotyyppisiä. Aineistosta tulee pystyä nostamaan näkyviin tarinallisen merkitysrakenteen. (Hänninen,

2018, s. 192). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään elämäntapahtuman, opintojen epävarmuuden tunteen, ympärille syntyviä tarinoita.

Narratiivisia analyysimenetelmiä on laaja joukko. Niiden luokittelu noudattaa yleensä päätyyppiä jaottelua. Se millaisiin kysymyksiin analyysillä pyritään vastaamaan, määrittelee, millaista analyysimenetelmää käytetään. Analyysissä voidaan olla kiinnostuneita kertomuksen sisällöstä tai kertomisen tavasta. (Hänninen, 2018, s. 195.) Polkinghorne (1995, s. 6) jaottelee toisistaan eroaviksi tutkimustavoiksi narratiivien analyysin (*analysis of narratives*) ja narratiivisen analyysin (*narrative analysis*). Näiden eroavaisuutena on, että kertomuksia analysoidessa analysoidaan kerättyjä tarinoita tietyn kriteerin esimerkiksi niiden juonen, narratiivisen rakenteen tai tarinatyyppin perusteella. Kun taas narratiivisessa analyysissä tutkija käsittelee empiiristä aineistoa, joka kuvailee tapahtumia, sattumia ja tekoja, joista hän tulkitsee narratiiveja. (Polkinghorne, 1995, s. 6–7; Eriksson & Kovalainen, 2008, s. 219.) Tässä tutkimuksessa ollaan nimenomaan kiinnostuneita kertomusten sisällöstä, näin ollen hyödynnetään narratiivista analyysia. Analyysin tuotoksena syntyy uudessa kertomuksessa aiemmista esille nostettuja teemoja (Heikkinen, 2018, s. 181). Tutkimuksessa kootaan aineistosta nousseita tyyppitarinoita, jotka ilmentävät kirjoitelmista nousseita tyyppillisiä tarinoita epävarmuuden tunteesta.

Tarina muodostetaan Hännisen (2018, s. 190) teoriaa mukaillen tiettyihin tapahtumiin perustuvista tulkinnoista. Tutkimuksen aiheena on tyyppitarinoiden muodostaminen, joiden runkona käytetään Heikkisen (2018, s. 174) teoriaa tarinoiden rakenteen kuvauksesta. Tarina (*story*) muodostuu tapahtumien yhteenliittymistä ja olevaisista. Tapahtumiin kuuluvat tarkoitukselliset teot, joita kutsutaan myös intentionaaliksi, sekä sattumukset eli ei-intentionaaliset tapahtumat, joiden taustalla ei ole tietoista tai tarkoituksellista toimijaa. Olevaisilla tarkoitetaan henkilöitä, eli tarinan henkilöhahmoja, jotka ovat kyvykkäitä tarkoitukselliseen toimintaan. Olevaisia ovat myös tapahtumapaikat eli ympäristö, jossa tapahtumat tapahtuvat ja joissa tekeminen tapahtuu. (Heikkinen, 2018, s. 174.) Kertomus (*narrative*) luodaan vasta silloin, kun tarina esitetään kerronnan keinoin vastaanottajalle. Kertomus sisältää Hännisen mukaan tapahtumiin liittyviä tunteita ja muita kokemuksia, jotka siihen liittyvät tai sitä ympäröivät. (Hänninen, 2018, s. 191.)

Narratiivisen tutkimuksen empiirinen aineisto voi olla monenlaista, sen ei tarvitse noudattaa narratiivista muotoa, jossa on alku, keskikohta ja loppu (Hänninen, 2010, s. 165). Hänninen (2018, s. 195–203) on käsitellyt narratiivisen analyysin keinoja, joita ovat kertomuksen rakenteen analyysi, kertomuksen kielellisiä piirteitä koskeva analyysi, kertomusten ja kerronnan kontekstin analyysi, juoni-analyysi, aktanttianalyysi, elämäntarina-analyysi sekä teemojen ja käsitteiden kautta jäsentävä analyysi. Hännisen lisäksi Riessman (2008, s. 60–64) on määritellyt narratiivisen analyysin menetelmiä, joita ovat temaattinen analyysi, rakenteellinen analyysi, dialoginen tai performanssin analyysi sekä visuaalinen narratiivinen analyysi. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään niin Hännisen teemoittelevaa narratiivista analyysimenetelmää kuin myös Riessmanin temaattista analyysia. (Hänninen, 2018, s. 203; Riessmann, 2008, s. 53, 73.) Teemoittelevan analyysin avulla aineistosta poimitaan sieltä ilmeneviä keskeisiä teemoja. Teemoitteleva analyysi onkin yksi käytetyimmistä narratiivisen tutkimuksen menetelmistä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kirjoitettujen kertomusten sisällöstä, mutta analyysia voidaan käyttää niin puhuttuun puheeseen tai muuhun tekstisisältöön. Riessmanin, (2008, s. 74) temaattinen narratiivinen analyysi kiinnittää tutkimuksessa erityistä huomiota siihen, miten aineistoa voi teemoittelun avulla jakaa ja kategorisoida.

Puusa (2020, s. 152–153) sanoo teemoitteluun liittyvän aina tutkijan omaa tulkintaa, jota voi tehdä eri tavoin. Tutkimusongelmaa peilataan aineistoon ja tutkija erottaa sieltä tutkimusongelmalle havaitut keskeiset teemat. Seuraavaksi luodaan yhteisiä luokkia samanlaisista katkelmista ja ilmauksista, jonka jälkeen luokat nimetään aiheitaan kuvaavaksi. Luokkien luomisen jälkeen luokat yhdistetään luomalla niille niitä kuvaavat yläkategoriat. Tätä jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. Analyysin lopussa kaikki yläkategoriat yhdistetään yhdeksi kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi. Analyysin jokaisen vaiheen, jokaisen kategorian tulee auttaa vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Näin tutkija pyrkii tematisoimaan ja käsitteellistämään aineiston kuvaukset. (Puusa, 2020, s. 153.)

3.2.3 Aineisto

Narratiivisen tutkimusotteen lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön (Otus) kokoamaa aineistoa korkeakouluopiskelijoiden moninkertaisista opinto-oikeuksista vuodelta 2019. Määrällinen aineisto oli tutkimuksen sekundaariaineistoa, sillä se oli jonkun muun kuin tutkijan itsensä keräämä. (Hirsjärvi ym., 2015, s. 186). Tämä toimi tutkimuksessa alkukartoituksena sekä taustaselvityksenä luoden profiilia vastaajista. Aineisto valikoitui mukaan tutkimukseen, sillä opiskelija, jolla on moninkertaiset opinto-oikeudet, on suurella todennäköisyydellä tuntenut epävarmuutta jossain kohtaa opintojaan. Säätiön aineisto oli valmiiksi havaintomatriisi muodossa. Aineistossa oli 692 vastaajaa, jotka olivat vastanneet kaikkiaan 55 kysymykseen. Kysymykset koskivat vastaajien kotitaustaa, ensimmäisiä sekä toisia korkeakouluopintoja. Aineistosta oli tarkoitus luoda kuvailevaa tietoa vastaajien moninkertaisiin tutkintoihin liittyvistä vastauksista tämän tutkimuksen aineiston taustaselvitystä varten. Kaikkia 55 kysymystä ei hyödynnetty tutkimuksessa. Kysymyksistä valittiin ne, jotka linkittyivät opiskelijoiden syihin hakeutua tiettyyn koulutukseen ja syihin, jotka saivat opiskelijan hakeutumaan muualle. Tässä erityisesti apuna aineiston kysymys syistä hakeutua toisiin korkeakouluopintoihin.

Määrällisen aineiston vastaajista vajaa 80 % oli naisia ja ikäjakaumaltaan suurimmat ikäluokat olivat noin 15 % vastaajista käsittäneet 18–24-vuotiaat, noin 20 %:lla 27–29-vuotiaat, lähes 20 % vastaajista oli 30–34-vuotiaiden ikäluokassa. Näihin ikäryhmiin kuului noin 55 % vastaajista. Yli puolet aineistosta oli siis alle 35-vuotiaita. Suurin ikäluokka oli 27–29-vuotiaat 133 havainnolla. Kokonaishavaintojen määrä oli 692, joista kaksi havaintoa puuttui. Taulukko 1 on esitetty määrällisen aineiston sukupuoli- ja ikäjakauma. Ensimmäiset luvut ovat havaittuja frekvenssejä ja suluissa olevat prosenttiosuuksia.

	18–24-vuotiaat	25–26-vuotiaat	27–29-vuotiaat	30–34-vuotiaat	35–39-vuotiaat	40–44-vuotiaat	45-vuotiaat ja vanhemmat	Yhteensä
Mies	19 (22,2 %)	17 (20,5 %)	27 (28,3 %)	29 (26,8 %)	14 (19,0 %)	14 (14,1 %)	27 (16,2 %)	147 (147 %)
Nainen	84 (78,7 %)	74 (72,6 %)	103 (100,6 %)	91 (95,3 %)	72 (67,3 %)	50 (49,9 %)	48 (57,5 %)	552 (552 %)
Muu	1 (2,1 %)	1 (1,9 %)	2 (2,7 %)	5 (2,6 %)	3 (1,8 %)	2 (1,3 %)	0 (1,5 %)	14 (14 %)
En halua vastata	0 (1,1 %)	4 (1,0 %)	1 (1,3 %)	1 (1,3 %)	0 (0,9 %)	0 (0,7 %)	1 (0,8 %)	7 (7 %)
Yhteensä	104 (104 %)	96 (96 %)	133 (133 %)	126 (126 %)	89 (89 %)	66 (66 %)	76 (76 %)	690 (690 %)

Taulukko 1. Määrällisen aineiston sukupuoli- ja ikäjakauma

Aineistosta hyödynnettiin erityisesti kysymystä siitä, kuinka tärkeäksi vastaaja koki syyt sille, että aloitti opinnot ensimmäisessä korkeakouluopinnoissaan. Kysymyksessä oli 21 väittämää, joihin jokaiseen vastaaja valitsi omaa tilannetta eniten kuvaavan vaihtoehdon. Niitä olivat: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, en samaa enkä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä sekä en osaa sanoa. 21 väittämää oli jaettu ulkoapäin tuleviin syihin ja itsestä tuleviin syihin. Ulkoapäin tulevat syyt voitiin jaotella vielä muista johtuviin, joihin sisältyi kuusi alakohtaa. Ne käsittivät esimerkiksi vanhempien halut siitä, että vastaaja aloittaa opinnot korkeakoulussa. Lisäksi näihin väittämiin lukeutui yhteiskunnassa vallitsevaa mielipidettä kannattava väite ”hain korkeakouluopintoihin heti toisen asteen päätyttyä, koska niin oli tapana”. Väittämien syyt tulevat siis vastaajan ulkopuolelta, eivät vastaajasta itsestään. Se, ettei päässyt ensisijaisesti hakemalleen alalle oli myös ulkoapäin tuleva syy, sille miksi aloitti juuri tietyissä korkeakouluopinnoissa.

Itsestä tuleviin syihin lukeutui yhteensä 14 alakohtaa. Nämä voitiin jakaa vielä opintojen epävarmuuden ja opintojen helppouden tai itselle sopivuuden kesken kahteen alaryhmään. Itselle sopivuus ryhmässä oli väittämiä siitä, kuinka sopivaksi opintoalan oli tuntenut, tai kuinka sopiva elämäntilanne vastaajalla oli ollut hakeutuessaan opiskelemaan. Tähän ryhmään kuuluivat lisäksi syyt haluta opiskella kotipaikkakunnalla tai lähellä kotia. Lisäksi opintoihin liittyvä varmuus siitä, että ne sopivat vastaajalle tai työllistävät vastaajan tulevaisuudessa olivat syitä kuulua tähän ryhmään. Vastakohtana tälle ryhmälle oli epävarmuutta opintoalas-

taan tunteva ryhmä, jossa vastaaja koki epävarmuutta opinnoistaan tai koki opin-toalan olleen riittävän hyvä vaihtoehto. Väittämiin lukeutui myös väittämä siitä, ettei opiskelualalla ollut merkitystä, tärkeintä oli vain saada jokin opiskelupaikka.

Tutkimuksen laadullisessa osuudessa hyödynnettiin narratiivisen tutkimus-otteen keinoja, sillä sen avulla voidaan tarkastella ihmistä aktiivisena ja merkityk-siä antavana toimijana (Uusitalo ja Korhonen, s. 120). Määrällisen tutkimuksen lisäksi toteutettiin laadullinen lisätutkimus, joka oli suppeampi kuin pelkästään laa-dullista tutkimusta tehtäessä. Tavoitteena oli löytää sellaisia opiskelijoita Tampe-reen yliopistosta, jotka olivat kyseenalaistaneet opintoalavalintaansa tai kokeneet epävarmuutta opintoalavalinnastaan. Laadullisella tutkimuksella haluttiin tutkia opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta. Kokemuksen tutkiminen toteutettiin opis-kelijoiden itse kirjoittamista kokemuksista. Näitä kokemuksia varten luotiin kirjoi-telmapyyntö (liite 2), jossa opiskelijaa pyydettiin kuvaamaan epävarmuuttaan opiskelemaansa alaa kohtaan. Apukysymyksinä, joiden avulla vastaaja halutes-saan pystyi käsittelemään aihetta, olivat: milloin epävarmuuden tunne alkoi, kuinka kiinnittyneeksi opiskelija koki itsensä yliopistoon, mitkä tekijät koettiin epä-varmuutta aiheuttaviksi ja miten vastaaja on kokenut kiinnittymisen vaikuttaneen epävarmuuden syntymiseen.

Laadulliseen tutkimukseen osallistuvia tavoiteltiin koko yliopiston laajuisesti ainejärjestöjen omien viikkokirjeiden tai vastaavien ilmoituskanavien kautta. Ai-nejärjestöjen kautta tavoiteltaessa tutkija otti yhteyttä ainejärjestön vastaaviin henkilöihin, jotka kontrolloivat ainejärjestön viestintään. Aineistoksi valikoitui Tampereen yliopiston keskustakampuksen ainejärjestöt, joille lähetettiin helmi-kuun 2022 alussa pyyntö (liite 1) liittää kirjoitelmapyyntö (liite 2) osaksi helmikuun alussa lähetettävää viikkokirjettä. Kirjoitelmapyyntö oli Google Forms -ohjelmalla luotu pyyntö, jossa oli aluksi kerrottu tutkittavasta ilmiöstä, jonka jälkeen vastaa-jaa pyydettiin kirjoittamaan haluamansa mittainen kertomus epävarmuuden tun-teesta. Vastaaja sai halutessaan käyttää apunaan apukysymyksiä. Kertomuksen jälkeen vastaajaa pyydettiin vastaamaan taustatieto kysymyksiin, joita olivat ikä-ryhmä, ainejärjestö, jossa opiskelee sekä tällä hetkellä menossa oleva opiskelu-vuosi.

Kirjoitelmia tuli 12 kappaletta, joka mahdollisti luotettavan tutkimuksen ana-lyysin teon. Kaikki kirjoitteilmat vastasivat tutkimuskysymyksiin ja käsittelevät opintoja kohtaan tunnettua epävarmuutta, joten kaikki otettiin osaksi tutkimusta.

Kirjoitelmia tuli neljästä eri ainejärjestöstä. Ainejärjestöjä, joille kirjoitelmapyyntö lähetettiin, oli 15. Vastausten jakautumiseen saattoi vaikuttaa, se ettei ainejärjestön viestinnästä vastaava henkilö huomannut kirjoitelmapyyntöä tarpeeksi ajoissa, sillä vastausaikaa oli helmikuussa vajaa kolme viikkoa, siitä kun kirjoitelmapyyntö lähetettiin siihen, kun kirjoitelmapyyntöjen vastaanottaminen sulkeutui. Vastaisuudessa aineistonkeruun voisi suorittaa eri tavoin, tästä lisää jatkotutkimusideoissa.

3.2.4 Aineiston analyysi

Määrällinen tutkimusaineisto

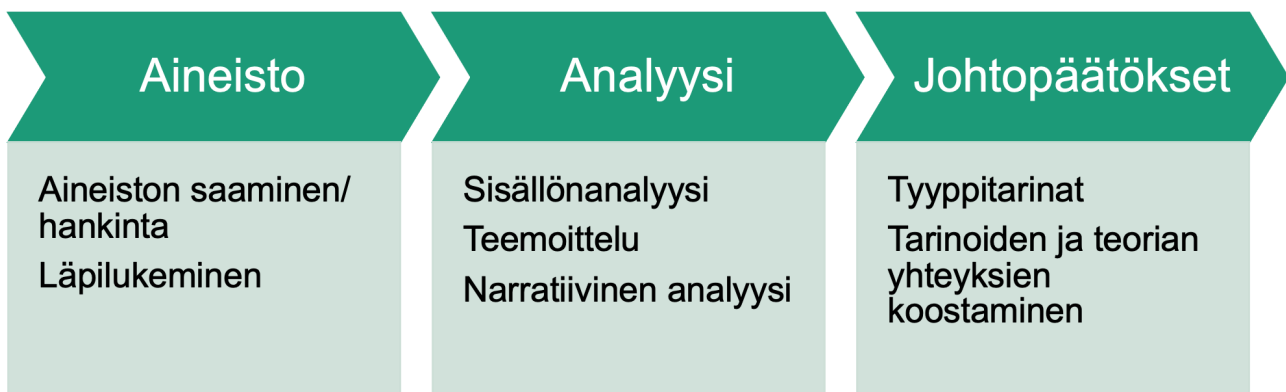
Määrällisen aineiston analyysi toteutettiin Stata-ohjelmalla. Aineiston analyysin tarkoituksena oli luoda profiili vastaajista. Mielenkiinnon kohteena tässä analyysissä oli, keitä ovat ne keillä on päällekkäisiä opinto-oikeuksia. Analyysissä hyödynnettiin erityisesti kysymystä, jossa selvitettiin opiskelijoiden motiiveja haakeutua koulutukseen. Kysymyksen pohjana on käytetty Coten ja Levenen (1997, s. 233) teoriaa kouluihin hakumotiiveista. Kysymyksen vaihtoehdoista oli selvästi erotettavissa eri hakumotiivit, jotka ovat humanistinen, älyllinen, odotusperustainen, ura-materialistinen sekä jäsentymätön. Näitä verrattiin taustamuuttujiin, joita olivat sukupuoli, ikä, toisen asteen tutkinto, äidin sekä isän koulutustausta sekä ylioppilaiden määrä suvussa.

Muuttujia vertailtiin toisiinsa ristiintaulukoinnin sekä khiin neliö -testin (*Chi-Square -test*, χ^2) avulla. Testit valittiin, sillä niiden tulokset kertovat ovatko tarkasteltavat muuttujat toisistaan riippuvia eli toisin sanoen onko muuttujien välillä yhteyttä vai ei (Tähtinen ym., 2020, s. 167). Vallin (2015, s. 104) mukaan näitä ei tule erottaa toisistaan, sillä khiin neliö -testin tulos ei ole merkityksellinen yksin eikä kerro yksinään mitään. Ristiintaulukointi on yksinkertainen tapa tulkita havaintoaineiston jakaumia (Nummenmaa, 2009, s. 35). Ristiintaulukointia ei arvosteta yhtä paljon kuin muita tutkimuksen tapoja, sen yksinkertaisuuden ja moninaisen käytön vuoksi. Niiden avulla voidaan vastata helposti moneen tutkimusongelmaan. (Tähtinen ym., 2020, s. 165–166.) Liitettäessä testitulokset ristiintaulukointiin selvitetään, liittyvätkö muuttujat toisiinsa vai eivät. Testin lopputulokseen vaikuttaa sen otoskoko, mitä pienempi otoskoko, sitä vähemmän testi tekee johtopäätöksiä muuttujien välisestä yhteydestä. Pelkkä ristiintaulukointi kertoo kahden

muuttujan välisestä yhteydestä tunnusluvuihin, kuten muuttujien välisen yhteyden voimakkuudesta. (Valli, 2015, s. 82, 104.) Khiin neliö -testin nollahypoteesina on muuttujien riippumattomuus, jos nollahypoteesi hylätään tarkoittaa se muuttujien välillä olevan riippuvuutta.

Kirjoitelma-aineisto

KUVIO 1. Narratiivisen aineiston analyysi



Hännisen (2018, s. 196) ohjeistuksen mukaisesti aineiston analyysi aloitettiin avoimella lukemisella. Tarinan annettiin viedä, ilman tutkijan pysähtymistä pohtimaan oman tutkimuksensa kannalta oleellisia kohtia. Seuraavalla lukukerralla aineistojen erilaisuudet ja samanlaisuudet saivat risteillä mielessä. Hänninen (2018, s. 196) kuvailee toista lukukertaa vivahteiden ja yleissävyyden huomiointiseksi. Toisella lukukerralla kertomusten teemojen erot ja samanlaisuudet havaittiin. Oma havaintoni oli erityisesti se, miten kertomusten kirjoittajat olivat asenneineet itsensä suhteessa epävarmuuteensa opintoalaansa kohtaan. Tämä oli kuitenkin vain huomio, jonka ei saanut antaa vaikuttaa seuraaviin vaiheisiin.

Aineiston analysoinnissa seuraavaksi aloitettiin aineiston sisällönanalyysi. Hänninen (2018, s. 196) kuvailee tätä vaihetta aineiston analyttisenä läpikäyntinä. Sisällönanalyysin avulla tutkija voi analysoida kertomuksia systemaattisesti ja objektiivisesti. (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysin jälkeen osiin puretut kertomukset olivat itselle tuttuja ja niistä muodostettiin samanlaisten teemojen perusteella kolme erilaista tyyppitarinaa. Teemoittelu toimi tyyppitarinoiden porttina, jotta tyyppitarinat saatiin muodostettua, oli alkuperäiset tarinat

hajoitettava pienemmiksi osiksi, joita lähdettiin ryhmittelemään ja teemoittamaan samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Tyypitarinat eivät ole kuvaus yhdestä kirjoitelmasta, vaan tyypitarinat on koottu useamman kertomuksen pohjalta. Näin saadaan esille opiskelijoiden kokemaan epävarmuuteen liittyvät kokonaiset tarinat, jotka koostetaan useamman vastaajan kertomuksista. Lopuksi kertomuksia analysoitiin suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Tyypitarinoita muodostui kolme. Kaikissa tyypitarinoissa välittyi opiskelijoiden kokema epävarmuus opintoalaansa kohtaan. Sitä kuitenkin tunnettiin opintojen eri vaiheessa ja eri tavoin. Epävarmuus saattoi lamauttaa jotkut opiskelijoista, niin että opinnot keskeytyivät, kun taas joillekin opiskelijoille epävarmuus kannusti pohtimaan opintojaan suhteessa itseensä ja omaan identiteettiinsä aiempaa enemmän. Tuiskun tyypitarinassa opiskelijat olivat väsyneitä epävarmuuteen ja sen aiheuttamiin lieveilmiöihin. Tämän tyypitarina ryhmän opiskelijat olivat niin sanotusti ikävimmässä tilanteessa, jos verrataan tyypitarinoita ja opiskelijoiden viestimää oloa ja minäpystyvyyttä toisiinsa. Tämän ryhmän opiskelijat eivät välttämättä tunteneet pystyvänsä etenemään alalla sinne, minne haluaisivat, heillä ei ollut joko voimia tai resursseja siihen, eivätkä ne nähneet mahdollisena sitä.

Toisessa tyypitarinassa, joka oli Havun tarina, opiskelijat olivat tyytymättömiä opintoalaansa, jostain heistä ulkoapäin tulevasta syystä. Moni opiskelija sanoi opetuksen tai opettajien vaikuttaneen siihen, että opiskelijat eivät kokeneet alaa enää omakseen tai mielekkääksi opiskella. Tämän tyypitarina ryhmän opiskelijat kokivat olevansa tällä hetkellä väärällä alalla, mutta he näkivät mahdollisuutensa vaihtaa opiskeltavaa alaa ja opiskella jatkossa toista alaa. Viimeisessä tyypitarinassa, Sisun tarinassa, opiskelijat olivat oikeassa paikassa. Näissä kertomuksissa korostui epävarmuuden tunteminen ennen opintoja sekä niiden alussa, mutta epävarmuus oli ajan kanssa muuttanut muotoaan niin, että enää ei tunneta epävarmuutta opintoja kohtaan, vaan nyt epävarmuutta tunnetaan tulevaa työelämää kohtaan ja mietitään, pärjääkö siellä. Tämän tyypitarina ryhmän opiskelijat tunsivat olevansa tällä hetkellä oikealla alalla, mutta kertoivat tunteensa ennen epävarmuutta alaa kohtaan. Erinäiset harjoittelut ja muut työelämään tutustumisjaksot olivat tämän ryhmän opiskelijoiden kohdalla vahvistaneet luottamusta siihen, että ala, jolla he opiskelevat, on oikea.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä kappaleessa käydään läpi määrällisestä sekä narratiivisesta aineistosta esille nousseet tutkimustulokset. Ensimmäiseksi käsitellään määrällisen aineiston tuloksia. Tulokset luovat kuvaa opiskelijoista, jotka ovat kokeneet opintojen aikana epävarmuutta opintojaan kohtaan ja hakeutuneet tilanteeseen, jossa heillä on moninkertaisia opinto-oikeuksia. Sen jälkeen perehdytään narratiivisen tutkimusotteen avulla kertomuksista esiin nousseisiin tyyppitarinoihin opiskelijoiden kokemasta epävarmuudesta opintoalaansa kohtaan.

4.1 Määrällinen aineisto

Ensimmäisenä vertailtiin sukupuolen ja kouluun hakemisen motiiveja. Sukupuoli toimii selittävänä muuttujana. Selittävä muuttuja on se muuttuja, kumman suhteen vertailua tehdään (Valli, 2015, s. 82). Analyysia tehtiin ohjelman laske-
man p-arvon avulla, mikäli se oli valittua riskitasoa, riskitaso 5 %, pienempi, nol-
lahypoteesi hylättiin ja muuttujien välillä katsottiin olevan riippuvuus. Lisäksi Valli
(2015, s. 109) sanoo teoksessaan, että p-arvo kertoo myös sen, voidaanko tu-
lostosta yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Tähtinen ym. (2020, s. 42) sanovat
p-arvon yleisesti olevan 0,05:n tasoa. Mitä pienempi testin tulos on, sitä merkit-
sevämpi se on. P-arvon ollessa pieni, sitä suuremmalla varmuudella tutkija voi
tulkita tutkimuksessa esiin nousseiden erojen esiintyvän myös tutkimuksen pe-
rusjoukossa. Vaikka p-arvo olisi annettua kriteeriarvo 0,05 suurempi, on tämäkin
huomionarvoinen tulos. (Tähtinen ym., 2020, s. 42.)

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 2) on koottu kaikkien taustamuuttujien, joita olivat sukupuoli, ikä, ensimmäinen toisen asteen tutkinto, sosioekonominen tausta, jota tarkasteltiin äidin sekä isän koulutustaustan avulla, oliko suvun ensimmäisiä ylioppilaita sekä toisen, kolmannen tai neljännen korkekouluopintojen suorittaminen. Taustamuuttujia vertailtiin opiskelijoiden

hakumotiiveihin hakeutua kyseiseen koulutukseen, niitä olivat humaani, henkilökohtais-älyllinen, odotusperustainen sekä jäsentymätön.

	Humaani	Henkilökohtais- älyllinen	Odotusperustainen	Ura-materia- listinen	Jäsentymätön
Sukupuoli	0,011	0,980	0,883	1,000	0,016
Ikä	0,268	0,794	0,000	0,373	0,710
Toisen asteen kou- lutustaso	0,779	0,203	0,616	0,324	0,678
Sosioekonominen tausta					
Äidin koulutus- tausta	0,395	0,759	0,000	0,238	0,643
Isän koulutustausta	0,686	0,006	0,000	0,044	0,390
Sukunsa ensim- mäinen/ensimmäi- siä ylioppilaita	0,005	0,876	0,000	0,258	0,124
2. korkeakouluopin- not	0,784	0,167	0,775	0,701	0,494
3. korkeakouluopin- not	0,076	0,691	0,082	0,461	0,774
4. korkeakouluopin- not	0,050	0,621	0,623	0,550	0,252
Muuttujien väliset p-arvot, merkitsevät arvot värjätty					

Taulukko 2. Taustamuuttujien ja hakumotiivien khiin neliö -testin p-arvot

Sukupuolen ja humanin motivaation (0,011) sekä jäsentymättömän motivaation (0,016) välillä huomattiin olevan riippuvuutta. Voidaan siis sanoa, että sukupuoli ja jäsentymätön motivaatio kuin myös sukupuoli ja humaani motivaatio ovat riippuvaisia toisistaan ja tulos voidaan yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Näiden motivaatio ryhmien välillä oli eroa sukupuolen suhteen. Muiden motivaatio ryhmien välillä ei ollut eroa sukupuolen suhteen.

Seuraavaksi vertailtiin iän ja kouluun hakeutumisen motiiveja. Tuloksista ai-noastaan iän ja odotusperustaisen motivaation ($p < 0,001$) välillä oli riippuvuutta. Tulosteessa Stata-ohjelma antoi p-arvoksi 0,000, tämä johtuu siitä, että p-arvo oli hyvin pieni, joten ohjelma tulostaa sen $p=0,000$ muodossa. Tähtinen ym. (2020) kehittävät esittämään nämä p-arvot $p < 0,001$ muodossa, niin kuin tässä tutkimuksessa esitetään. (Tähtinen ym., 2020, s. 168.) Muiden ryhmien välillä ei ollut

riippuvuutta. Voidaan siis sanoa iän ja odotusperustaisen motivaation välillä olevan riippuvuus, joka voidaan yleistää koskemaan koko perusjoukkoa.

Toinen taustamuuttuja, jonka välillä oli riippuvuutta juuri saman odotusperustaisen motivaatio ryhmän kanssa, oli äidin koulutustausta, joka on toinen sosioekonomisen aseman taustamuuttujaa kuvaava tekijä. Äidin koulutustausta ja odotusperustaisen motivaatio ryhmän välillä oli havaittavissa riippuvuutta ($p < 0,001$). Toinen sosioekonomista asemaa kuvaava taustamuuttuja oli isän koulutustausta, joka muodosti riippuvuuden kolmen eri motivaatio ryhmän kanssa. Mainittavaa on huomio siitä, kuinka äidin koulutustausta oli riippuvainen vain yhteen motivaatio ryhmään, kun taas isän koulutustausta oli yhteydessä kolmeen motivaatio ryhmään. Isän koulutustausta oli yhteydessä henkilökohtaisälylliseen motivaatioon (0,006), odotusperustaiseen motivaatioon ($p < 0,001$) sekä uramateriaalistiseen motivaatioon (0,044). Toisin sanoen opiskelijoiden kouluun hakemisen motivaatiota selittää isän koulutustausta aikaisemmassa mainituissa motivaatio ryhmissä.

Taustamuuttujana käytettiin lisäksi kysymystä siitä, onko opiskelijan suvussa muita ylioppilaita vai onko hän ensimmäinen/ensimmäisiä ylioppilaita suvussaan. Taustamuuttujaa selitti humaani motivaatio ryhmä (0,005) sekä odotusperustainen motivaatioryhmä ($p < 0,001$). Muiden motivaatio ryhmien kanssa suvun ylioppilaiden määrällä ei ollut riippuvuutta. Viimeiseksi vertailtiin opiskelijoiden opinto-oikeuksien määrää ja motivaatiotekijöiden riippuvuutta. Toista korkeakoulututkintoaan tekevillä mikään motivaatio ryhmä ei noussut tilastollisesti merkitsevästi esille, riippuvuutta ei ollut minkään ryhmän kanssa. Kolmansia korkeakouluopintojaan käyvillä/käyneillä oli sama tilanne kuin toista korkeakoulututkintoaan käyville, mikään riippuvuus ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Kuitenkin viimeisessä neljän korkeakoulu opinto-oikeuden ryhmässä tilastollista riippuvuutta osoitti humaani motivaatio ryhmä (0,05). Arvo on juuri ja juuri tilastollisen merkitsevyyden rajoilla, mutta se voidaan lukea tilastollisesti merkitseväksi.

4.2 Tyytyneet: Tuiskun tarina

Tuisku haki muutaman kerran tietulle alalle tiettyyn kaupunkiin. Opiskelupaikan Tuisku olisi saanut kaupungista, jonne ei halunnut lähteä. Hän ei ottanut

kyseistä paikkaa vastaan. Sama toistui muutaman hakukevään aikana, kunnes lopulta hän hylkäsi haaveensa ja haki kokonaan toiselle alalle, jonne pääsi ja otti paikan vastaan. Tuisku uskoi, että ensi yrittämällä sisään pääseenä yliopistokoulutus antaisi sellaista osaamista ja taitoja, joita tulevassa ammatissa tarvittaisiin. Opintojen eteneminen sekä opintojen aikana olleet harjoittelut ovat lisänneet Tuiskun epävarmuutta alaa kohtaan. Hänellä on useasti pyörinyt mielessä, kuinka ystävät ja tutut ovat päässeet opiskelemaan aloja, joita ovat halunneet mutta hän ei. Tuisku on yrittänyt viedä opintoja mahdollisimman hyvin eteenpäin, mutta se ei ole onnistunut, sillä ala ei kiinnosta Tuiskua ja opinnot tuntuvat suorittamiselta. Tuisku on jäänyt jälkeensä opintojen suunnittelusta suoritustahdistista ja suurin osa hänen ystäväistään on jo valmistunut. Tuisku on opiskellut unelma-alaansa, jonne haki monta kertaa ennen nykyiseen koulutukseen pääsyä, sivuaineena, mikä on lisännyt Tuiskun epävarmuutta omaa pääainettaan kohtaan. Tuisku ei ole kokenut kuuluvansa yhteisöön opintojen aikana. Tuisku tuntee vahvaa ulkopuolisuuden tunnetta sekä riittämättömyyttä, mitkä ovat lisänneet negatiivisia tunteita omaa alaa kohtaan. Tuisku pelkää olevansa väärällä alalla, mutta ei enää usko alan vaihtamisella olevan merkitystä. Tuisku pelkää pilanneensa elämänsä, koska valitsi alan, jolla hän ei halua työskennellä.

Tyytynyt opiskelija kokee epävarmuutta jossain kohtaa opintojaan, se voi olla ennen opintoja tai epävarmuus voi syntyä opintojen aikana, jonkin tapahtuman seurauksena. Tyypillisesti epävarmuutta tunnetaan jo hakuvaiheessa. Niin kuin Tuiskulle kävi hän ei päässyt ensimmäiseen paikkaan, jonne olisi halunnut. Hän kuitenkin haki toiselle alalle ja pääsi sisään. Opiskelualaa kohtaan tunnettua epävarmuutta lisäsi itsensä vertaaminen muihin ja muiden alalla työskentelyn kokemuksiin.

Epävarmuus alkoi - -. Minulla oli ikävä harkkakokemus, ja olin melko loppuun palanut opintojen osalta. (K10)

Epävarmuuden kokeminen alkoi jo pääsykokeisiin valmistautuessa ja hakulomaketta täyttäessä. Olen unelma-alani hylännyt - -, joten pääsin vaihtaa alaa. (K11)

Epävarmuuteeni on varmasti vaikuttanut myös se, ettei tämä ala ollut ensimmäinen hakuvaihtoehtoni ja olen jäänyt miettimään muita aloja, joita mieluummin opiskelisin. (K5)

Epävarmuutta omasta alavalinnasta on lisännyt se, että monilla muilla alan opiskelijoilla on jo työkokemusta (*kyseisestä*) alasta, kun taas itse en ole työskennellyt alalla ollenkaan. (K4)

En lukion lopulla oikein tiennyt, mitä elämälläni tekisin. - - Pääsin kuitenkin puolivahingossa sisään ja tässä sitä ollaan. (K6)

Harjoittelut ja opintojen eteneminen eivät poistaneet epävarmuutta vaan vastavasti lisäsivät sitä. (K10,) Opintojen aikainen kiinnittyminen on selkeästi yhteydessä opiskelijoiden kokemaan epävarmuuteen. (K10, K11) Vastaajilla, jotka olivat lähempänä valmistumista kuin opintojen alkua, oli aiempaa vähemmän ystäviä ja tukiverkkoja yliopistossa, mikä aiheutti epävarmuuden lisääntymistä. (K5, K11) Tässä ryhmässä tuli mainintoja myös korona-ajan vaikutuksista opintojen mielekkyyteen ja epävarmuuden tunteisiin. Opintojen ollessa suurimmaksi osaksi verkönvälityksellä, opiskelukavereihin pidetyt yhteydet vähentyivät, mikä aiheutti ulkopuolisuuden tunnetta ja näin lisäsi opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta yleisesti opintojaan kohtaan. (K5, K6, K10)

Suurin osa ystäväistäni ovat jo valmistuneet, joten tukiverkko on harventunut. (K10)

En ole missään kohtaa kokenut kuuluvani oikein mihinkään yhteisöön. (K5)

Kuulumisen tunteen en ole ajatellut vaikuttavan epävarmuuteeni alaa kohtaan, mutta toisaalta, epävarmuus on lisääntynyt sitä mukaa, kun kiinteät yhteydet opiskelutovereihin ovat vähentyneet ja lähiopetus on vähentynyt. (K11)

Aloin kokea epävarmuutta alavalintaani kohtaan ensimmäisen vuoden aikana ja ehkä jopa osittain heti opintojen alussa. Lisäksi keväällä alkanut etäopetukseen siirtyminen aiheutti sen, etten kokenut saavani opinnoista juurikaan käytännön asioita irti. (K5)

Toisekseen korona-aika on hankaloittanut intoa, koska en ole selvinnyt etäopinnoista kovinkaan hyvin. Koen myös olevani ihan ulkopuolella kaikesta, kun opiskelu - - tapahtuvat yksin kotoa käsin. (K10)

Kun motivaation on ollut lopussa, erityisesti etäaikana, olen miettinyt, onko tämä edes oikea ala minulle. (K6)

En pärjää etäopinnoissa ja pää alkoi levitä sen verran mallikkaasti - -. (K10)

Tyypitarinassa epävarmuutta aiheutti siirtyminen työelämään. Toisin kuin seuraavassa tyypitarinassa, tässä epävarmuus koettiin suurena, musertavana ja ylitsempääsemättömänä. Opiskelijat miettivät pärjäisivätkö he ollenkaan työelämässä koulutuksesta saamallaan opeilla. Koulutuksen lisäksi työssä vallitseva arki mietityttää opiskelijoita ja se mainittiinkin useampaan otteeseen, ettei välttämättä jakseta työn arjessa, vaikka työhön tunnettaisiinkin intoa ja kiinnostusta.

Periaatteessa (*valitun alan*) työ kiinnostaa paljonkin ja tunnen siihen paloa, mutta pelkään, etten jaksakaan sitä arkea ja että (*työt*) ovat liian haastavia ja väsähdän kaiken työmäärän alle. - - Vointini on tällä hetkellä sen verran huono, etten miten ihmeessä jaksaisin jotain rankempaa? - - Koen etten jaksakaan riittävästi hyvin tai välttämättä osaan olla riittävästi hyvä. (K10)

Harjoittelut on vain lisännyt epävarmuutta alaa kohtaan, sillä työolot ovat monessa paikassa niin huonot ja jo pelkästään harjoittelupäivän jälkeen olen ihan loppu. Mitä sitten kun olen oikeasti työelämässä? - - Lisäksi olen ollut turhautunut, kun en ole saanut opinnoista irti sellaisia asioita, jotka ovat käytännön työssä tärkeitä. (K5)

Pohdin eniten jaksamistani. - - Epävarmuus kasvaa mitä lähemmäs valmistautuminen tulee. Tieto lisää tuskaa. - - Epävarmuutta opintoalassa aiheuttaa tulevan työn työmäärä ja siihen kuuluva aika (ja huono palkka), ja kokemus omasta osaamattomuudestani. - - Minusta tuntuu, ettei koulutus auta minua, vaan joudun töissä opettelemaan kaiken alusta asti uudestaan. - - Koen olevani yhtä hyvä tai huono tulevassa ammatissani kuin ennen yliopistokoulutusta. - - Pelkään, ettei minulle jää vapaa-aikaa enkä selviä tulevan työn stressin kanssa. (K11)

Lisäksi epävarmuutta on tuottanut alan negatiivinen mediahuomio: alhainen palkka ja kova väsymys (K6)

Kertomuksissa tuli mainintoja siitä, kuinka muut vertaiset nähdään suorittamassa jotain parempaa koulutusta kuin mitä itse suorittaa. Lisäksi samassa pienryhmässä olevat vertaiset saatetaan nähdä itseään parempina, jo hankitun työkokemuksen vuoksi. Yleisesti tarinoissa opiskelijat olivat verranneet itseään muihin usein negatiiviseen sävyyn. Itsensä nähtiin riittämättöminä, huonoina tai tunnettiin alemmuutta toisia kohtaan. Negatiiviset tunteet itsestä ja omasta osaamisesta ovat heijastuneet negatiiviseen ajatteluun omasta alasta ja omaan pystyvyyteen alalla.

Ehkä tämän vuoksi olen kokenut alemmuuden tunnetta siitä, ettei itselläni ole käytännön kokemusta tai tietoa alalta ja tämä taas on vaikuttanut negatiivisesti omaan ajatteluuni opiskelualani kohtaan. Epävarmuus omasta osaamisesta heijastuu omiin opintoihin - -. (K4)

Epävarmuuden aikana olen tuntenut osittain ärsytystä siitä, että muut ovat päässeet opiskelemaan aloja, joita ovat halunneetkin ja itse vain ikään kuin tyydyn vaihtoehtoon. - - Toisinaan olen myös yksikseni itkenyt sitä, että olen "pilannut" elämäni valitsemalla alan, josta en todellakaan ollut edes aluksi varma haluanko sitä työtä oikeasti ikinä tehdä. (K5)

Tunteena on ollut riittämättömyys ja huonommuuden tunne, sekä yleinen epävarmuus omasta osaamisesta. - - Olen yrittänyt tehdä opintoja omalla tahdillani, mutta ahistaa, kun tuntuu, että muut pärjäävät ja minä en ja en selviä. (K10)

Tässä tyypitarinassa opiskelijat olivat tyytyneet sen hetkiseen opiskelupaikkaansa. Opiskelijat olivat ehkä yrittäneet johonkin toiselle alalle, kuitenkin tässä onnistumatta. Opiskelija oli vaihtoehtona ajautunut toiselle opintoalalle kuin mihin olisi halunnut. Opiskellessaan alaa, jota ei lähtökohtaisesti halunnut opiskella, opiskelija näki muut vertaiset parempina kuin mitä itse oli. Hän vertasi itseään samaa alaa opiskeleviin kuin myös muihin opiskelijoihin, jotka opiskelivat eri alaa kuin opiskelija itse. Tyypitarinassa tyypillistä oli ystävien, vertaisten ja yhteisön vähentynyt tuki, joka huomattiin vaikuttavan myös opiskelijan kokemaan epävarmuuteen omaa alaa kohtaan. Tyypitarinassa osa opiskelijoista oli hyvin väsyneitä ja ahdistuneita, mikä on ollut varmasti osa syynä sille, ettei omalle positiolle tehdä muutoksia, joita opiskelija ehkä toivoisi. Opiskelijat kokivat omat voimavarat puutteellisiksi, kun oli kyse tulevasta työelämästä. Lisäksi koulutus nähtiin myös puutteellisena, opiskelijat olisivat kaivanneet erilaista koulutusta työelämään valmistautuessa.

4.3 Matkalla olevat: Havun tarina

Havu on opiskellut jo muutaman vuoden alalla, jonne haki ensimmäisenä hakukohteenaan. Havulla on muutama vuosi työelämää takanaan kyseiseltä alalta, eri tehtävistä tosin. Opinnot ovat edenneet ajallaan, mutta Havu on tuntenut epävarmuutta opintojaan kohtaan. Epävarmuuden on synnyttänyt Havun kokema keho opetuksen laatu. Havu ei koe saavansa opetusta, joka vastaisi työelämän tarpeita. Into opintoja kohtaan on lähes kokonaan varissut pois. Havu kokee, että opettajat ja professorit käyttävät valtaansa väärin ja opetuksen laatua voitaisiin parantaa runsaasti. Opintoja motivoi kuitenkin kiinnostava sivuaine, jota Havu priorisoi yli omien pääaineen opintojensa. Havu on yrittänyt muutamaan otteeseen hakea muualle opiskelemaan, mutta ei ole päässyt. Viimeksi hän teki päätöksen suorittaa kyseinen tutkinto loppuun, jonka jälkeen aikoo suorittaa toisen tutkinnon toiselta alalta. Havu tuntee itsensä välillä ahdistuneeksi, sillä tuntuu, että hän on turhaan koulussa opiskelemaan, sillä ei tule saamaan mitään konkreettista hyötyä kyseisestä koulutuksesta.

Matkalla oleva opiskelija on muutaman vuoden opiskellut tai ennen opintoja ollut työelämässä. Matkalla olevalla opiskelijalla ei välttämättä ole käsitystä siitä millaiseen rooliin on mahdollista työllistyä tai kuinka moninaisia työpaikkoja on mahdollista saada kyseisellä tutkinnolla. Tuleva työ ahdistaa monia sen epävarmuuden vuoksi. Lisäksi epävarmuutta luo opittujen teorioiden ja käytännön yhdistäminen. Opiskelijat eivät koe, että tutkinto tai itse opetus olisi antanut työkaluja työelämään.

Usein myös kursseilla miettii, että mitä konkreettista hyötyä näistä aiheista tai teemoista on työelämässä. - - Ahdistus ja epävarmuus puolestaan heijastuvat suoraan työelämään – koen valtavaa ahdistusta toisinaan siitä, että mitä ihmettä teen tällä tutkinnolla ja mitä ihmeen töitä tulen saamaan. (K2)

- - Olin ollut työelämässä viitisen vuotta ennen opintojen aloittamista. - - Opiskelemani asiat ovat teorian tasolla arvokkaita ja hienoja, mutta niillä ei ole mitään kosketuspintaa käytännön elämään. - - Lisäksi koen, että valmistun tutkinnolla ammattiin, jolloin minusta tulee yksi käytännön asioista mitään ymmärtämätön toope, joka johtaa vailla ymmärrystä. (K7)

Ala motivoi, mutta suoritukset ovat keskeytyneet, koska odotukset minua kohtaan ja käsitykseni alasta eriyvät merkittävästi - -. (K8)

Opiskelija kokevat tässä ryhmässä epävarmuuden johtuvan jostain muusta kuin itsestään, huono opetus mainittiin useissa vastauksissa, lisäksi opettajien ja hallinnon suhteen olisi opiskelijoiden mukaan kehittämisen varaa. Jotkut opiskelijat kokivat opettajien käyttävän valta-asemaansa väärin.

Epävarmuuteni nykyistä opintoalaani kohtaan kumpuaa huonosta opetuksesta, joka on huonosti organisoitua sekä tuntuu, ettei opettajilla ja hallinnolla ole ihan ”hommat hallussa”. (K2)

Meidän alan opettajatkin ovat niin käytännön elämästä vieraantuneita ja maalailevat ideaalimaisemia siitä, mitä todellisuus on. - - Mielestäni (*opiskeltavan alan*) johtajat sulkevat silmänsä todellisuudelta eivätkä osaa tai halua ymmärtää, kuinka pahasti pielessä asiat ovat. (K7)

Erimielisyyden suvaitsemattomuus- - aiheutti mielestäni etäisyyttä professoreita ja kanssaopiskelijoita kohtaan. - - Tunnen, että minun tarvitsee kahlata läpi 800 sivua huuhaata, koska jonkun luuserin akateeminen vapaus ja valta. (K8)

Osa tämän ryhmän opiskelijoista koki sivuaineopinnot kiinnostavammiksi kuin pääaineopintonsa. Tyytymättömyys pääaineen opinnoista näkyi opiskelijoiden kertomuksissa sivuaineen opintojen priorisointina pääaineenopintoja enemmän. Opinnot tuntuvat joillekin opiskelijoista väkisin suorittamiselta. Opintoalaa ei tunneta välttämättä omakseen tai siitä on vieraannuttu opintojen aikana

Toisinaan myös kurssien tekeminen on väkisin pusertamista, koska ne eivät aiheillaan motivoi tai kiinnosta minua tarpeeksi. - - Koen oppineeni enemmän sivuaineiden kursseilta kuin omiltani, jopa oman tutkinto-ohjelmani asioista olen enemmän oppinut muilta kursseilta. - - Puolestaan sivuaineet innostavat ja motivoivat minua. - - En koe, että epävarmuus on vaikuttanut suuresti opiskeluuni, - - priorisoin sivuaineitani yli oman opintoalani kurssien. (K2)

Osa tuntee ahdistusta niin opintoja kuin myös tulevaa työelämääkin kohtaan. Ahdistus, epävarmuus sekä tyytymättömyys ovat saaneet opiskelijat hakemaan muille aloille. Vaikka uusille aloille ei ole päästy, opiskelijat aikovat suorittaa tämänhetkisen tutkinnot loppuun ja hakeutua myöhemmin uusille aloille.

Jälleen kerran hakeminen ei tuottanut tulosta, joten tein lopullisen päätöksen jatkaa maisterin tutkielman valmiisti nykyisellä opintoalallani. En edelleenkään tosin koe opintoalaani omakseni, vaan olen päättänyt lukea itselleni toisen maisterin tutkinnon tämän päätyttyä. - - koska olen sinne päässyt, suoritan opintoni loppuun. (K2)

Aion käydä kandidivaiheen loppuun ja mietin sen jälkeen uudestaan, mitä teen seuraavaksi. (K7)

Koen kuitenkin edelleen epävarmuutta ammatinvalinnastani, sillä koen (*tulevan työn*) hyvin stressaavana, enkä haluaisi olla "vastuussa" - . (*toisessa positiossa*) työskenteleminen tuntuisi edelleen paremmalta vaihtoehdolta, mutta nykyään sen rinnalle on tulleet toiveet (*alan*) tutkimus- ja kehitystyöpaikoista. (K9)

Tämän tyyppitarina ryhmän opiskelijat ovat ehkä tienneet mille alalle haluavat päästä opiskelemaan, mutta opiskelu ei ole ollut sitä mitä opiskelijat odottivat. Opintojen laatuun ja opettajien, professorien ja hallinnon toimintaan ollaan tyytymättömiä. Osa opiskelijoista on päättynyt hakea toiselle alalle, osa siinä onnistuen tai epäonnistuen. Ryhmän opiskelijoita yhdistää kuitenkin toivo ja näkemys siitä, että vaikka kyseinen ala ei olisikaan se, jossa haluaa työskennellä, on mahdollista kouluttautua uudelleen ja löytää toinen itseä kiinnostavampi ala. Opiskelijat ovat siis matkalla kohti, sitä itselleen sopivalta tuntuvaa alaa.

4.4 Oikeassa paikassa: Sisun tarina

Sisu on kolmannen vuoden opiskelija. Hän ei tiennyt vielä hakukeväänä mille alalle haluaisi hakea. Hänellä oli kolme vaihtoehtoa, joiden välillä hän pallotteli. Mieli muuttui muutaman kerran, mutta lopulta hän päätyi yhteen vaihtoehtoista. Aine oli ollut mielenkiintoinen lukiossa, joten sen opiskelu kiinnostaisi myös yliopistossa. Pääsykokeiden jälkeen Sisu sai kuulla, ettei päässyt ensimmäiseksi asettamaansa vaihtoehtoon. Hän sai kuitenkin koulupaikan toisena olleesta vaihtoehdosta. Sisu otti paikan vastaan, sillä oli tehnyt kaikesta huolimatta töitä opiskelupaikan eteen. Hän oli iloinen mutta epävarma aloittaessaan koulun. Hän sai ystäviä ja tykästyi yliopistossa opiskeluun ja sen kulttuuriin. Opinnot alkoivat sujua ja jossain vaiheessa hän huomasi, että nauttii alalla olostaan jopa enemmän mitä oli osannut odottaa. Opintojen aikana erilaisten periodien, kuten harjoitteluiden, aikaan Sisu on kokenut epävarmuutta siitä, kuinka pärjää uudessa ympäristössä sen hetkisillä taidoillaan. Kuitenkin näiden jaksujen jälkeen epävarmuudet ovat karsineet ja Sisu

on tuntenut olevansa oikealla alalla ja oikeassa paikassa. Sisu kokee kuitenkin epävarmuutta omaa tulevaisuuden työtään ja ammattipositiotaan kohtaan, lisäksi oma osaaminen mietityttää, osaako hän riittävästi mitä tulevaisuuden työssä vaaditaan. Sisu ei tiedä missä toimessa haluaisi työskennellä, mutta se ei haittaa häntä. Hän uskoo, että asiat selkiytyvät ajan kuluessa.

Oikeassa paikassa oleva opiskelija on jo muutaman vuoden opiskellut opiskelija, joka on suorittanut opintojaan ja niihin kuuluvia erilaisia harjoitteluja. Hän on nähnyt erilaisia opetustyyplejä ja ympäristöjä, joissa voi oppia uutta ja kehittää itseään. Tässä ryhmässä tyypillisesti hakuvaiheessa hakijalla ei välttämättä ollut tiedossa tarkkaan mitä halusi lähteä opiskelemaan (K1, K3, K12).

Epävarmuus liittyi siis lähes täysin siihen ahdistavaan kysymykseen: "Mikä minusta tulee isona?" (K3)

Hain opiskelemaan (*kyseistä alaa*) sen vuoksi, että se oli ollut mielenkiintoisin aine lukiossa. (K12)

Ensimmäisenä vuoteni koin epävarmuutta alaa kohtaan siksi, että olin ensisijaisesti hakenut (*toiseen koulutukseen*). (K3)

Minulla oli ollut pitkään haaveena opiskella (*toista alaa*), mutta tulin noin vuotta ennen yliopistoon hakemista toisiin ajatuksiin. En tiennyt enää olisiko se järkevä ajatus esim. työllistymisen kannalta. Silloin päätin hakea (*toista eri alaa*) opiskelemaan, mutta paria viikkoa ennen hakemista aloinkin miettimään olisiko kyseinen ala sittenkään oma juttu. Päätin siis hyvin lyhyellä varoitussajalla hakea (*tämänhetkiselle*) alalle. En ollut sitä aiemmin edes harkinnut tosissani, se oli vain yksi kymmenestä kiinnostuksen kohteesta ja mahdollisesta alasta. (K1)

Hakuprosessin jälkeen hakupaikka kuitenkin saatiin empimisestä ja hakukohteen vaihdoista huolimatta. Opiskelupaikan saaminen oli hämmentävä tilanne osalle vastaajista ja jo tässä vaiheessa saatettiin tuntea epävarmuutta, siitä tekikö hakuvaiheessa oikean valinnan (K3, K12).

Koen vaihtelevasti epävarmuutta opintoalaani kohtaan. Toisin sanoen välillä koen olevani oikealla alalla ja välillä taas epäilen sitä. (K12)

Kun epävarmuus ensimmäisinä opintovuosina oli vahvimillaan, olo oli melko typerä. (K3)

Opiskelupaikka otettiin vastaan, vaikka tunnettiin epävarmuutta alan suhteen. Opintojen eteneminen ja opiskelijan varttuminen saivat opiskelijat kuitenkin ajattelemaan toisin. Vaikka epävarmuutta tässä ryhmässä oli esiintynyt jo hakuvaiheesta lähtien, muutamien opiskeluvuosien jälkeen opiskelijoista tuntui, että he

ovat oikeassa paikassa. Oikea ala löytyi sieltä mistä sen ei pitänyt löytyä. Tähän vaikuttivat erilaiset ennakkoluulot (K3) tietyn alan opiskelijoista tai opiskelusta.

Tilanne alkoi sitten onneksi parantua, ja aloin vähitellen ymmärtämään, että olikin oikein hyvä, etten päässyt opiskelemaan (*ensimmäistä hakuvaihtoehtoa*). (*Toinen hakuvaihtoehto*) olikin se oma juttu. Taustalla vaikutti ilmeisesti väärä oletus, siitä mitä minun "pitäisi" tehdä ja mikä olisi "hienoa". Eli en ehkä tuntenutkaan itseäni riittävän hyvin. (K3)

-- olen täysin varma, että (*nykyinen ala*) on oma juttuni kaikkine mahdollisuuksineen --. (K3)

Tässä tyyppitarinassa epävarmuutta kuvattiin ennen kaikkea opintojen alkuvaiheessa, mutta sisään päästyään ja tutustuttuaan yliopistoon ja sen kulttuurin vastaajat sanovat epävarmuuden opintojaan kohtaan lieventyneen. Opiskelijat kokivat olevansa osa vertaisiaan, ainejärjestöään sekä yliopistoyhteisöä. Opinnot ovat edenneet suunnitellulla tahdilla.

Olen tuntenut olevani osa ainejärjestöämme ja yliopistoa, niin paljon kuin etäaikana voikaan. (K1)

Minulla oli alusta asti ystäviä yliopistolta. (K3)

Koen esimerkiksi kuuluvani hyvin yliopistoon ja omaan ainejärjestöni ja opiskeluaika on ollut mukavaa. (K12)

Epävarmuuden tunteet ovat monilla lieventyneet opiskeltujen vuosien lisääntyessä, kuitenkin keskeiseksi tämän hetken epävarmuuden tekijäksi kertomuksissa nousi epävarmuus tulevaa työelämää kohtaan. Tuleva ammatti tai positio tietyn alan kentällä mietitytti opiskelijoita. Näiden lisäksi myös työolot aiheuttivat epävarmuutta (K3, K12). Kertomuksissa nähtiin mahdollisuutena ja eteenpäin työntävänä positiivisena asiana se, ettei vielä kukaan tarvinnut tietää tarkkaa paikkaa missä tulee työskentelemään (K1, K12).

Koen, että vaihtelevat epävarmuuden tunteet liittyvät nimenomaan tulevaisuuden työnkuvaan liittyvään epävarmuuteen (mitä haluaisin oikeasti tehdä työkseni tulevaisuudessa ja työn laatu). (K12)

-- olen täysin varma, että (*nykyinen ala*) on oma juttuni kaikkine mahdollisuuksineen --. Kenties omalla toiminnalla alan työolojakin voisi joskus parantaa edes hieman. (K3)

(*Tuleva ammattinimike*) voi kuitenkin työskennellä melko monenlaisissa tehtävissä -- ja myös yrittäminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen on mahdollista. Tämä monipuolisuus on toistaiseksi vielä motivoinut minua opintoihin, ja toivon, että myös minä löydän oman paikkani (*oman alan*) kentällä. (K12)

Tiedän, että alallani on hyvät työllistymismahdollisuudet, en vain tiedä mikä olisi se oikea suunta itselleni. (K1)

Tarinassa epävarmuus nähdään johtuvan jäsentymättömästä motivaatiosta haakea tiettyä opiskelupaikkaa. Opiskelupaikkaa haetaan tietyltä alalta, sillä ei nähdä muutakaan parempaa vaihtoehtoa. Lisäksi toinen tapa, jolla päädyttiin opiskelemaan tiettyä alaa, jota ei ollut lähtökohtaisesti tarkoitus, oli tilanteessa, jossa ei päästy ensimmäiseen hakukohteeseen. Opintoalalle päätyminen tavasta huolimatta tarinassa opiskelijat löysivät motivaation ja innostuksen opiskella alaa, jonne olivat päätyneet. Opiskelijat olivat kiinnittyneitä niin opintoihin kuin myös yhteisöihinkin. Opiskelijat kokivat epävarmuutta niin opintojen alussa kuin myös sen aikana, mutta epävarmuus ei lannistanut tai passivoittanut opiskelijoita. Se nähtiin tilanteen tuomana sivutuotteena, joka oli normaalia. Esimerkiksi opiskelijat kertoivat kokeneensa epävarmuutta omasta osaamisestaan ennen harjoittelujaksoja, kuitenkin he kuvailivat saaneensa juuri näiltä harjoittelujaksoilta lisää itsevarmuutta ja rohkaisua, sille että ovat oikealla alalla. Samalla tavoin opiskelijoita jännittää ja he tuntevat epävarmuutta, kun edessä siintää työelämä. Opiskelijoilla ei ole tarkkaa tietoa työnkuvastaan tai siitä mitä työnkuvaan tulee kuulumaan. Näiden lisäksi mietityttää oman substanssiosaamisen riittävyys. Positiivisena asiana kuitenkin mainittiin valinnan vapaus siitä, että voi työllistyä erilaisiin tehtäviin. Opiskelijat näkivät itsellään olevan valinnan mahdollisuuksia, eivätkä epäkohdat omalla alallaan saaneet heitä muuttamaan suuntaansa alavalinnan suhteen.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta opintoalavalintaansa kohtaan. Tutkimuksessa oli kaksi päätutkimuskysymystä, joiden avulla haluttiin saada tietää millaiset taustatekijät motivoivat opiskelijoita hakemaan korkeakouluun. Toinen päätutkimuskysymys oli selvittää, millaista opiskelijoiden kokema epävarmuus on. Määrällinen aineisto toimi oman tutkimukseni alkukartoituksena luoden profiilia vastaajista, joilla on moninkertaiset opinto-oikeudet. Määrällinen aineisto opiskelijoiden moninkertaisista opinto-oikeuksista valikoitui mukaan tutkimukseen, sillä opiskelija, jolla on moninkertaiset opinto-oikeudet, on suurella todennäköisyydellä tuntenut epävarmuutta opintojensa aikana. Narratiivinen aineisto toteutettiin itsenäisenä tutkimuksena, sieltä nousseita tutkimustulokset liitettiin tämän tutkimuksen alussa tehtyyn määrällisen aineiston luomaan alkukartoitusprofiiliin. Tuloksiksi saatiin aiempien tutkimusten suuntaisia vastauksia, siitä kuinka opiskelijat tuntevat epävarmuutta opinnoistaan tai tulevista työelämästä. Opintoihin kiinnittyminen vaikutti epävarmuuden syntymiseen.

5.1 Profiili opiskelijoiden motivaatiosta hakea korkeakouluun

Seuraavassa käydään läpi määrällisen aineiston tuloksia ja sitä, kuinka ne vastaavat tutkimuskysymyksiin, siitä millaiset taustatekijät motivoivat opiskelijoita hakemaan korkeakouluun, sekä millainen profiili näistä opiskelijoista piirtyy. Taulukko 2 (s. 39) kuvaa opiskelijoiden hakumotiiveja ja taustamuuttujien välisiä yhteyksiä, joita tässä luvussa käsitellään.

Taustamuuttujissa sosioekonomista taustaa edustivat sekä isän että äidin koulutustaustat. Erityisesti isänkoulutustausta vaikutti opiskelijoiden hakumotiiveihin. Sillä oli yhteyttä niin henkilökohtaisälylliseen, odotusperustaiseen kuin myös uramaterialistiseen hakumotivaatioon. Äidin koulutustausta ei vaikuttanut

kuin odotusperustaiseen hakumotivaatioon. Odotusperustaisen motivaation ollessa juuri opiskelijasta ulkoapäin tulevia sosiaalisia odotuksia, ovat tutkimustulokset odotettavia. Henkilökohtaisälyllisellä hakumotivaatiolla ei ollut yhteyttä kuin äidin koulutustaustaan. Henkilökohtais-älyllisen hakumotivaatio on opiskelijasta itsestä lähtöisin olevaa halua kehittyä, on tästä näkökulmasta ymmärrettävää, ettei tällä motivaatiolla ole montaa yhdistävää tekijää, sillä halu kehittyä lähtee opiskelijasta itsestään. Kuitenkin sosioekonomisen tausta voisi vaikuttaa myös tähän hakumotiiviin, niin kuin aiemmassa, jossa isän koulutustausta oli yhteydessä äidin koulutustaustaa huomattavasti useammin. Ura-materialistinen hakumotivaatio oli yhteydessä vain isän koulutustaustaan. Ura-materialistinen hakumotiivi kuvaa opiskelijoiden näkemystä siitä, että koulutus nähdään välineenä saavuttaa tietty sosiaalinen tai taloudellinen asema.

Sosioekonomisen taustan lisäksi, jos opiskelija oli sukunsa ensimmäinen tai ensimmäisiä ylioppilaita, tällä oli yhteys odotusperustaiseen hakumotiiviin. Tilanteessa, jossa opiskelija on sukunsa ensimmäisiä ylioppilaita saattaa häneen kohdistua odotuksia tutkinnon suorittamisesta. Humaanilla hakumotivaatiolla oli tähän taustamuuttujaan myös yhteyttä. Humaani motivaatiossa opiskelijalla on itsestään sisäisin olevaa motivaatiota lähteä opiskelemaan ja suorittaa opintojaan. Humaani motivaatio oli yhteydessä myös sukupuoleen.

Sukupuoleen oli yhteydessä myös jäsentymätön hakumotiivi, joka kertoo siitä, että opiskelija ei ole ehkä tiennyt mitä haluaisi opiskella ja on lähtenyt paremman puutteessa opiskelemaan tiettyä alaa. Ikä oli yhteydessä vain odotusperustaiseen motivaatioon. Odotusperustaisen motivaation käsittäessä myös yhteiskunnasta tulevia sosiaalisia odotuksia on iän ja tämän motivaatioryhmän välillä yhteys. Iän karttuessa henkilö saattaa kokea paineita yhteiskunnasta, perheestä tai ystäväpiiristä siitä, ettei ole päässyt opiskelemaan, vaikka on ehkä halunnut ja yrittänyt.

5.2 Epävarmuuden ilmeneminen opintoalavalintaa kohtaan

Opiskelijoiden motivaatiota hakeutua yliopistoon, mitattiin määrällisen tutkimuksen alkukartoituksessa, jossa Coten ja Levinen (1997, s. 233) viiden opintoihin

hakeutumisen motiivin yhteyttä testattiin eri taustamuuttujien kanssa. Viidestä hakumotivaatio tekijästä, eniten riippuvuuksia oli odotusperustaisella ryhmällä. Odotusperustainen ryhmä oli riippuvainen niin iän, perheen sosioekonomisen taustan, joka mitattiin äidin sekä isän koulutustaustan avulla, sekä suvussa olevien ylioppilaiden määrän kanssa. Opiskelijoiden akateemisen suoriutumisen ollessa yhteydessä opiskelijoiden opintoihin hakeutumisen motivaatioon, olisi tämän yhteyden tutkiminen ollut mielenkiintoista ja mahdollinen jatkotutkimusidea.

Opintoalavalinta perustuu Mäkisen ja Annalan (2011, s. 63) mukaan käsityksiin itsestään, kyvyistään ja arvoistaan. Lisäksi siihen vaikuttavat sosiaaliset tekijät, kuten aiemmat kokemukset koulusta, lähipiirin asettamat rooli-odotukset sekä yksilön elämäntilanne. Opintoalavalintaa tehdessään yksilö vertaa käsityksiään ammattiurista ja koulutusohjelmien tarjoamista mahdollisuuksista ja vaatimuksista. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 63.) Tämä huomattiin tutkimuksessa sekä määrällisessä että narratiivisessa osassa. Määrällisessä alkukartoituksessa erityisesti vanhempien ja tarkemmin isän sosioekonominen asema oli yhteydessä siihen, millaisena opiskelija koki motivaation hakeutua korkeakouluun. Narratiivisessa aineistossa mainintoja taas tuli siitä, kuinka opiskelijat olivat ajatelleet kouluun päästyään, että ovat jollain tapaa erilaisia kuin ”normaali” tai keskiverto saman alan opiskelija. Lisäksi käsitykset alasta, jonne oltiin päästy, saattoivat olla ristiriitaisia koulutusohjelmasta aiemmin tehtyjen oletusten suhteen. Tämä oli esillä erityisesti matkalla olevien ja tyytyneiden tyyppitarinoissa. Näissä ero kuitenkin tuli esille siinä, kuinka opiskelijat näkivät tulevaisuutensa. Matkalla olevien tyyppitarinassa, opiskelijat näkivät sen hetkisen positionsa epäedullisena, mutta olivat tietoisia ja kokivat pystyvänsä muuttamaan asemaansa ja opiskelemaan uuden alan, mikäli epävarmuus ja tyytymättömyys alaa kohtaan vielä jatkui. Vastaavasti tyytyneiden tyyppitarinassa toivo alan vaihtamisesta ja uudelleen koulutautumisesta tuntui olevan loppu ja opiskelijoiden jaksaminen koetuksella.

Suurin osa narratiivisen aineiston vastaajista opiskeli professioalalla, jossa opinnot ja opintopolut ovat hyvin yhtenäistäviä (Korhonen ja Rautopuro, 2012a, s. 102). Tämä saattoi olla osasyynä opiskelijoiden kokeman epävarmuuden synnyssä, sillä professioaloille on tyypillistä olla hyvin lukujärjestysorientoituneita ja vähän valinnaisuutta tarjoavia aloja. (Korhonen ja Rautopuro, 2012a, s. 103) Opiskelijan ajautuessa opintoihin, jotka tarjoavat vähän valinnaisuutta voi tämä aiheuttaa epävarmuutta ja ahdistusta.

Robinsonin (2009, s. 55) määrittelemän opintopolkuteorian mukaan opintopolku määritellään jatkuvaksi vuorovaikutukseksi opiskelijan ja opiskeluympäristön välillä. Matkalla olevien –tyyppitarinassa opiskelijat kokivat suurta pettymystä opiskeluympäristöönsä kohtaan, joka heijastui suoraan epävarmuuteen omaa alavalintaansa kohtaan. Robinson (2009, s. 55–56) nimeää kuusi erilaista opintopolkua, joita ovat suora opintopolku, viivästynyt opintopolku, väliaikaisesti keskeytynyt opintopolku, opintoalaa vaihtava sekä kokonaan keskeyttävä opintopolku. Tyyppitarinoissa oli hidastuneita opintopolkuja, kun opiskelija kävi töissä opintojen aikana ja tällä tavoin hidasti opintojensa suoritusnopeutta. Lisäksi osa opiskelijoista piti tarkoituksellisen tauon opinnoistaan tehdäkseen töitä sen aikana.

Robinsonin (2009, s. 5–6) esittämä ajatus, siitä että opintojen varhaisessa vaiheessa kodin konteksti on merkittävä opintopolkuun vaikuttava tekijä, muuttuu se opiskeluajan kuluessa. Yliopiston ja opintosuunnan kontekstin vaikutus vahvistuu mitä pidemmälle opiskelija opinnoissaan etenee, näkyy erityisesti oikeassa paikassa –tyyppitarinan opiskelijoiden kertomuksissa. Opiskelijat kuvaavat niissä epävarmuuden tunteitaan, joita on ollut opintojen eri vaiheissa, mitä pidemmälle opiskelijat olivat opinnoissa edenneet, sitä luottavaisempi olo heillä oli opiskeltavasta alastaan ja mahdollisuuksistaan työllistyä sillä.

Korhosen ja Rautopuron (2012b, s. 88) mukaan sitoutumaton opintoihin hakumotiivi ennakoiti opintojen ongelmallista käynnistymistä. Narratiivinen aineisto ei suoraan mitannut opintoihin hakemisen motiiveja, mutta osasta kertomuksista jäsentymättömälle hakumotiiville tyypillisiä hakumotiiveja oli havaittavissa. Erityisesti näitä olivat oikeassa paikassa olevan Sisun tarinassa, jossa opiskelijat kertoivat hakeneensa muuhun koulutukseen tai päättäneensä hakuajan viimeisinä hetkinä hakea tiettyyn koulutukseen, jonne sitten pääsivät. Tässä tyyppitarinassa opiskelijoilla ei ilmennyt opintojen käynnistymisen ongelmia. Samanlaisia jäsentymättömiä hakumotiiveja oli havaittavissa tyytyneiden tyyppitarinassa, joka oli Tuiskun tarina. Siinä opiskelijat kokivat epävarmuutta jo opintoihin hakiessaan, eikä opintoihin pääsy helpottanut epävarmuuden tunnetta, jossain tapauksissa opinnot lisäsivät sitä. Opintojen suorittamisen aika pidentyi suurella osalla tämän tyyppitarina ryhmän opiskelijoista. Näissä tapauksissa havainnot vahvistivat Korhosen ja Rautopuron (2012b, s.88) väittämää opintojen käynnistymisen ongelmista. Tässä ryhmässä oli myös opiskelijoita, jotka alkoivat tuntea epävarmuutta

ja tyytymättömyyttä kesken opintojensa. Robinsonin (2009, s. 56) määritelmä hidastuvista opintopoluista kuvaa tämän tyyppitarinan opiskelijoita. Opiskelijoilla oli opintoalan vaihtosuunnitelmia ja opintojen väliaikaista keskeyttämistä, jotka ovat tyypillisiä piirteitä hidastuvassa opintopolussa (Robinson, 2009, s. 55–56).

Rautopuro ja Väisänen (2001, s. 74) luokittelevat opiskelijoiden opintonsa keskeyttämisen syitä, jotka liittyivät akateemisiin, yliopistosta johtumattomiin sekä opiskelijoiden henkilökohtaisiin syihin. Narratiivisessa tutkimuksessa esille nousivat akateemisiin syihin lukeutuvat: pää- sekä sivuainekokonaisuudet, että opetukseen liittyvät syyt. Erityisesti nämä nousivat esille tyytyneiden eli Tuiskun tarinassa. Siinä opiskelijat kokivat, että opettajat ja koulutuksen keho laatu ovat syitä heidän epävarmuuteensa kyseistä alaa kohtaan. Opiskelijoilla nousi esille myös se, kuinka opiskelijat tällaisessa tilanteessa saattavat priorisoida sivuaineopintojaan omien pääaineopintojensa edelle niiden mielenkiintoisuuden ja hyödylliseksi kokemisen vuoksi. Rautopuron ja Väisänen (2001, s. 74) mukaan yliopistosta johtumattomiin syihin lukeutuva opiskelukaupungin ja sen sijaintiin liittyvät seikat, nämä nousivat narratiivisessa aineistossa esille myös Tuiskun tarinassa, jossa opiskelijat olivat hylänneet opiskelupaikkoja opiskelukaupungin perusteella, vaikka ala olisi ollut se minkä opiskelijat olisivat halunneet. Opiskelijoiden tehdessä valintaa sen välillä ottaisivatko opiskelupaikan vastaan mieluisasta kaupungista, mutta ei niin mieluisalta alalta vai mieluummin ei niin mielekkästä kaupungista mutta alalta, jota todella haluaisivat opiskella, opiskelijat vastasivat ottavansa mieluummin mieluisasta kaupungista ei niin mieluisan alan. Samassa tarinassa nähtiin Vesikansan ja muiden (1998, s.8) luokittelemia opintoja hidastavia ulkoisia tekijöitä, jotka liittyivät koulutusinstituutioon.

Vesikansa ja muut (1998, s. 8) esittivät opiskelijoiden opintoja hidastavia tekijöitä, jotka voitiin jaotella ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Sisäisiä tekijöitä olivat itsestä johtuvat tekijät, kuten motivaation tai orientaation vähyyys tai oma suuntautuneisuus opinnoissa. Narratiivisessa aineistossa motivaation puutteesta oli mainintoja useammassakin tyyppitarinassa. Se vaikutti vaihtelevasti opiskelijoiden opinnoissa etenemiseen ja epävarmuuden tunteeseen.

Rautopuro ja Korhonen (2012b, s.102) sanovat epävarmuuden opintoalaa kohtaan olevan enemmän nuorten kuin varttuneempien opiskelijoiden ongelma. Omassa tutkimuksessani epävarmuutta esiintyi myös iäkkäämmillä opiskelijoilla.

Jotta voidaan sanoa tilastollisesti merkitsevästi iän vaikuttavuudesta epävarmuuteen, aihetta tulisi tutkia suuremman otannan tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa varttuneempien opiskelijoiden epävarmuuteen vaikutti tyytymättömyys opetuksen laatuun. Hartikainen (2012, s. 142) sanoo opiskelijoiden alussa olevan suurempi keskeyttämisriski, kuin alkua pidemmälle ehtineillä opiskelijoilla. Tässä tutkimuksessa tästä voi nähdä viitteitä siinä, että pidemmälle opiskelleet opiskelijat eivät olleet valmiita lopettamaan opintojaan kokonaan vaan aikomuksena heillä oli suorittaa kokonaan toinen koulutus tai vaihtaa ensimmäisen tutkinnon jälkeen toiselle alalle. Tästä oli matkalla olevien eli Havun tarinassa.

Rautopuro ja Korhonen (2011, s.38) sanovat korkea-asteella opiskeluympäristöön heikon integroitumisen olevan yleistä. Tämä näkyi myös narratiivisessa tutkimuksessa, erityisesti tyytyneiden, eli Tuiskun tarinassa. Opiskelijat kokivat heikkoa kuuluvuuden tunnetta niin opiskeluyhteisöön kuin yliopistoon. Syyt heikkoon integroitumiseen olivat moninaiset, osa kuvaili ystäviensä valmistuneen itseä aiemmin, osa tunsu, ettei kuulu yhteisöön ja yleisesti tunnettiin ulkopuolisuutta.

5.3 Kiinnittymättömyys epävarmuuden tekijänä

Onnistuneen kiinnittymisen avainasemassa on osallisuuden ja vastavuoroisuuden tunteminen. Kiinnittymisen onnistuessa se voi edistää opiskelijoiden oppimista. (Mäkinen ja Annala, 2011, s. 60.) Vahvaan kiinnittymisen kokemukseen vaaditaan opiskelijoista itsestään lähtevää toimijuutta sekä aktiivista osallistumista yhteisöjen toimintaan (Korhonen ja Mäkinen, 2012, s. 10). Vahvaa kiinnittymistä opiskelijayhteisöihin nähtiin oikeassa paikassa olevien tyyppitarinassa, joka oli Sisun tarina. Sen ryhmän opiskelijat tunsivat kuuluvansa yliopistoon ja sen yhteisöihin, heillä oli ystäviä ja tukiverkkoja. Näiden opiskelijoiden voidaan olettaa olevan onnistuneesti kiinnittyneitä yliopistoon.

Opiskelijoiden jäsentymättömät lähtökohdat hakeutua opintoihin, ovat voineet olla yhteydessä heidän heikkoon kiinnittymiseensä, joka taas voi johtaa opiskelijan keskeyttämisajatuksiin tai syrjään vetäytymiseen (Korhonen ja Mäkinen, 2012, s. 10). Sisun tyyppitarinassa, oli havaittavissa jäsentymättömä motivaatiota hakeutua opintoihin. Siitä huolimatta ryhmän opiskelijat tunsivat olevansa oikealla alalla, jotkut kuvailivat varmuutensa löytyneen alaa kohtaan vasta

opiskellessaan alalla. Samankaltaisia jäsentymättömän motivaation lähtökohtia oli myös tyytyneiden Tuiskun tarinassa. Tuiskun tarina poikkeaa aiemmin esitetyistä Sisun tarinasta, jossa opiskelijoilla oli toivoa ja innostusta tulevaisuutta kohtaan. Tuiskun tarinassa opiskelijat kokivat ehkä jäsentymättömää motivaatiota haakeutua opintoihin, mutta opintojen aikana itse opinnot tai jokin muu syy vaikutti siihen, ettei opiskelija kiinnittynyt opintoihin tai yliopistoon ja tunsu toiseutta yliopistoa ja muita vertaisia kohtaan.

Varttuneemmalla iällä opintonsa aloittaneet etenevät aiempien tutkimusten mukaan hitaammin kuin nuorena aloittaneet. Tähän liitettynä opintoihin heikko kiinnittyminen sekä opintojen hidas eteneminen, on opiskelijan syrjäytymisen riski kohonnut muihin verrattuna. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 51.) Tinto (2003, s. 3) sanookin olevan tärkeää tukea opiskelijoita ensimmäisen opiskeluvuoden aikana ja panostaa kiinnittymistä tukeviin elementteihin. Tutkimuksessani tyytyneet tyypitarinan ryhmän opiskelijat, kokivat etteivät he olleet kiinnittyneet yliopistoon tai sen yhteisöihin. He tunsivat toiseutta muita vertaisiaan kohtaan. Hartikainen (2012, s. 143) sanookin opinnoista luopumisen mahdollisuutta lisääväksi tekijöiksi motivaation ylläpidon ongelmat, epärealistiset odotukset opiskelusta ja haluttomuus etsiä apua haasteisiinsa. Tyytyneiden tyypitarinassa esiintyi kaikkia näitä tekijöitä. Opiskelijat tunsivat motivaationsa hävinneen tai vähentyneen, opintojen realisoituminen ja odotusten täyttymättömyys aiheuttivat haasteita sekä haluttomuus etsiä apua tai tukea omien haasteidensa kanssa.

Mäkinen ja Annala (2011, s. 63–64) kuvaavat kiinnittymisen yksilöllisestä näkökulmasta, opiskelijan kiinnittymiseen vaikuttavan: opiskelijoiden odotukset, akateemiset valmiudet, itsetuntemus, opiskelutaidot sekä motivaatio. Kaikkia näitä ei ollut mahdollista havainnoida narratiivisesta aineistosta. Havaintoja kuitenkin tuli opiskelijoiden odotuksista alaa kohtaan. Esimerkiksi Havun tarinassa opiskelijat kertoivat kuinka odotukset opiskeltavaa alaa kohtaan eivät ole täyttyneet tai käsitykset alan teorian ja todellisen työelämän välillä eivät kohdanneet ja opiskelijat kokivat kiinnittymättömyyttä alaa kohtaan. Odotukset alasta näkyivät myös Tuiskun tarinassa mainintana, että koulutuksen aikaiset harjoittelut olivat lisänneet epävarmuuden tunnetta omaa alaa kohtaan. Lisäksi opintojen aloittamisen jälkeen opiskelijat saattoivat tuntea epävarmuutta kyseistä alaa kohtaan. Opiskelijoiden oletukset alaa kohtaan näkyivät Sisun tarinassa positiivisena

käänteenä. Opiskelijoiden odotukset ylittyivät, kun opiskelijat pääsivät opiskelemaan itse alaa. Tämä taas lisäsi opiskelijoiden kiinnittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Aiempien lisäksi Korhonen (2017, s. 89) kuvailee opiskelijoiden lähtökohtien ja aiempien kokemusten vaikuttavan opiskelijoiden kiinnittymiseen yliopistoon. Aiemmat alaan liittyvät kokemukset näkyivät erityisesti Havun tyyppitarinassa, jossa tämän ryhmän tyyppinen opiskelija oli työskennellyt alalla jo ennen opintoihin pääsyä. Tästä huolimatta tai juuri tästä syystä opiskelijoiden saama opetus ja käsitys työn todellisuudesta eivät kohdanneet, mikä aiheutti kiinnittymättömyyttä opi-keltavaa alaa kohtaan.

Vincent Tinton (1997) teoria opiskelijan akateemisesta ja sosiaalisesta integraatiosta tarjoaa tarkastelupohjaa tämän tutkimuksen tuloksille. Teoriassa molemmat integraation tyypit, niiden voimakkuus sekä niiden yhteisvaikutus vaikuttavat opiskelijan opintojen jatkamiseen. Akateemiselle integraatiolla tarkoitetaan opiskeluympäristöön ja tieteelliseen yhteisöön liittyviä asioita, kun taas sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sosiaalisia suhteita opiskeluun liittyvissä yhteisöissä. (Hartikainen, 2012, s. 143; Rautopuro ja Korhonen, 2011, s. 45.) Havun tarinassa opiskelijoiden integroitumista ja samalla kiinnittymistä häiritsi sosiaalista integraatiota enemmän akateeminen integroituminen. Tämän ryhmän opiskelijat kokivat toiseutta opintoja, opettajia sekä yliopiston hallintoa kohtaan. Opiskelijat eivät tunteneet eivätkä erityisesti halunneet kuulua kyseiseen opiskelu-ympäristöön. Tähän olivat vaikuttaneet opiskelijoiden aiemmat kokemukset alalta ja saamastaan koulutuksesta. Sisun tarinassa integroituminen näkyi pääsääntöisesti onnistuneen. Opiskelijat mainitsivat heillä olevan ystäviä ja tuntevansa kuuluvansa osaksi opiskelu-ympäristöä.

Tuiskun tarinassa, opiskelijoiden sosiaalinen integraatio oli osalla onnistunut, opiskelijat kertoivat löytäneensä ystäviä, mutta yksi opintoja hidastava tekijä oli ystävien aikaisempi valmistuminen, joka hidasti ennestään hidastunutta valmistumistahtia. Vastaavasti Tuiskun tyyppitarinassa oli myös opiskelijoita, jotka kertoivat, etteivät ole löytäneet ystäviä ollenkaan opintojensa aikana ja kertoivat kokevansa olevan ulkopuolisia yliopistoon liittyvissä yhteisöissä. Opiskelijoiden heikko kiinnittyminen ilmenee usein heikkona sitoutumisena opintoihin. Heikko sitoutuminen ilmenee opiskelijoissa heikkona sosiaalisena ja akateemisena integroitumisena, jolloin opintosuunnan vaihtoa ja keskeyttämistä harkitaan muita

opiskelijoita enemmän. (Rautopuro ja Korhonen, 2011, s.46.) Havainto on linjassa myös tässä tutkimuksessa esiin nousseessa Tuiskun tyyppitarinassa. Tämän ryhmän opiskelijat olivat harkinneet opintojen keskeyttämistä enemmän kuin muissa tarinoissa. Siihen vaikuttivat myös opiskelijoiden kokemukset omasta jaksamisestaan ja kyvystään jatkaa opintojaan. Ajatukset voivat olla seurausta heikosta kiinnittymisestä ja integraatiosta opintoihin ja opiskeluympäristöön.

Opiskelijoiden kokemukset omasta riittämättömyydestä, pystymättömyydestä sekä osattomuudesta ovat yleisiä Rautopuron ja Korhosen (2011, s. 46–47) opiskelijoiden keskuudessa, jotka ovat kiinnittyneet ja sitoutuneet opintoihin heikosti. Opiskelijoiden kokemukset saatetaan tulkita laiskuudeksi monien opintovuosien kertyessä kuitenkin ilman opiskelijan valmistumista. Tämä opintojen venyminen oli myös nähtävissä Tuiskun tarinassa, jossa opiskelijoista suoritti kuudetta tai enempää opiskeluvuottaan. Mikäli opiskelija ei koe opintojaan merkityksellisiksi, tavoitteiden saavuttaminen, kuulumattomuuden tunne sekä vie-raantuminen opinnoista syvenee.

Merkittävä tekijä opintoihin kiinnittymisessä on ryhmään kuulumisen sekä opiskeluympäristön yhteisölliset elementit, yhdessä oppiminen ja ympäristön turvalliseksi kokeminen, edesauttavat ryhmään kuulumisen tunnetta. Kiinnittyminen nähdään koko organisaation yhteisenä asiana. (Niittylahti, 2021, s. 34.) Sisun tyyppitarinassa opiskelijoiden kiinnittyminen on edesauttanut opiskelijoiden epävarmuuden tunteiden aikana heidän kykynsä selvitä epämiellyttävistä tilanteista. Opiskelijoiden avoin vertaistensa ja opiskeluyhteisön kohtaaminen on mahdollistanut entistä paremman kiinnittymisen. Havun tarinassa opiskelijat eivät ole yhtä avoimin mielin ottamassa vastaan opiskeluyhteisöä kuin Sisun tarinassa. Havun tarinassa opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset ovat edesauttaneet opiskelijoiden kiinnittymättömyyttä. Opiskeluiden tunteminen epämieluisaksi on ollut vaikuttamassa Havun tarinan opiskelijoiden tuntemuksiin. Törmä ja muut (2012, s. 166) määrittelevät yhteisöllisen kiinnittymisen olevan opiskelijan orientaation ja oppimisympäristön välistä vuorovaikutusta. Tästä näkökulmasta Havun tarinassa opiskelijoiden ja oppimisympäristön välinen vuorovaikutus on muuttunut yksisuuntaiseksi, eikä se edesauta opiskelijan kiinnittymistä vaan päinvastoin se työntää opiskelijoita kauemmaksi.

Opiskelijan kuulumisen tunteet ovat opiskelija henkilökohtaisia kokemuksia, joihin yhteisöt voivat vaikuttaa vahvistavasti tai niitä heikentävästi. Opiskelijan ollessa osallisena moniin erilaisiin yhteisöihin, voivat yhteisöt vaikuttaa opiskelijan kuulumisen tunteeseen eri tavoin. Sisun tyyppitarinassa opiskelijat kokivat kuulumisen tunnetta niin opiskeluympäristöön kuin vertaisiinsa. Havun tarinassa taas huomattiin, kuinka opiskelijat kokivat yhteyttä ja kuulumisen tunnetta suurimmalta osalta vertaisiinsa mutta eivät opiskeluympäristöön. Tämä aiheutti voimakkuudeltaan vaihtelevaa kuulumattomuuden tunnetta opiskelijoista riippuen. Tuiskun tarinassa opiskelijoista suurin osa ei kuulunut tuntevansa enää vertaisiinsa eikä opiskeluympäristöönsä. Tällä ryhmällä olikin eniten haasteita opintojensa loppuun saattamisessa sekä niiden edistämisessä. Tällaista tilannetta Törmä ja muut (2012, s. 171–172) kutsuvat kasvaneeksi akateemiseksi kynnykseksi, jolloin opiskelija on osallistumatta yhteisöjen ja vertaisten toimintaan.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusotteen ollessa monimenetelmällinen tulee myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tarkastella molempien sekä laadullisen, että määrällisen tutkimustavan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa käytössä oli valmis määrällinen aineisto, joka mahdollisti kattavamman alkukartoituksen teon, jota syvennettiin tutkijan itse tekemällä narratiivisella tutkimuksella. Kappaleessa pohditaan lisäksi kuinka aineistolähtöinen itse kerätty kuin myös valmiiksi kerätty aineisto vaikuttavat tutkimukseen.

Määrällisessä tutkimuksessa yksinkertainen tapa osoittaa tutkimuksen luotettavuus on verrata tutkimuksen rakennetta populaation rakenteeseen. Se kuitenkin edellyttää, että taustamuuttujilta on oltava samat tiedot. (Kananen, 2008, s. 86.) Tässä tutkimuksessa laaja kvantitatiivisen aineiston vertaaminen populaatioon ei ollut tarpeen, sillä määrällistä aineistoa ei käytetty kokonaisuudessaan tässä tutkimuksessa. Vilkka (2007, s. 152) kuvaa tehdyn tutkimuksen kokonaisuusluotettavuuden olevan hyvä, jos otos edustaa perusjoukkoa ja mittaamisessa on mahdollisimman vähän satunnaisvirheitä. Perusjoukon edustavuus määrällisessä aineistossa oli määrällisesti kattava, kuitenkin naisten osuus oli hyvin suuri verrattaessa miesten osuuteen, n. 80 % vastaajista oli naisia. Tämä saattoi vaikuttaa määrällisen aineistoon.

Kokonaisuutettavuudella Vilkka (2007, s.152) tarkoittaa tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Kokonaisuutettavuutta voidaan arvioida uudelleenmittauksella. Luotettavuutta parantaa oikeiden aineistoon sekä analyysiin sopivien mittareiden valinta. Reliabiliteettia voidaan mitata rinnakkaismittauksilla tai uusintamittauksilla. (Valli, 2015, s. 139.)

Laadullisen tutkimuksen olemukseen kuuluu sen etenemisen ennakoimattomuus. Tutkimuksen eri vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen tiedossa tai jäsennettävissä eri vaiheisiin. Tätä selittää laadullisen tutkimuksen luonteen oletus siitä, että tutkija yrittää tavoittaa tutkittavien näkemyksen tutkittavana olevasta ilmiöstä tai ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä. (Kiviniemi, 2018, s. 62.) Tämä näkyi tässä tutkimuksessa niin, että tarkat tutkimuskysymykset muodostettiin vasta molempien aineistojen käsiin saamisen ja tarkastelun jälkeen, jotta voitiin taata se, että aineistot palvelevat myös toisiaan. Laadullisen tutkimuksen joustavuuden tulee huomioida jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tutkimuksen luotettavuus. Tutkimuksen teossa tulee huomioida tutkimuksen eri elementtien joustava kehittyminen (Kiviniemi, 2018, s. 62).

Luotettavuus on merkittävässä roolissa laadullisessa tutkimuksessa. Se korostuu etenkin tutkimusaineistossa sekä sen hankinnassa, tutkimusaineiston analysoinnissa sekä tulkinnessa ja viimeiseksi raportointivaiheessa. (Vilkka, 2015, s. 125.) Tässä tutkimuksessa luotettavuudesta on pidetty huolta sillä, ettei kukaan muu kuin tutkija itse ole päässyt lukemaan tai tarkastelemaan vastaajien kertomuksia. Kirjoitelmapyyntöissä vastaajille kerrottiin omasta anonyymisuojastaan ja siitä, kuinka heidän vastauksiaan tullaan käsittelemään hyvien eettisten periaatteiden mukaisesti.

Tutkimuksen yleistettävyyden on osa luotettavuutta. Siinä tutkijan tulee pitää mielessään, että yleistyksen tehdään aina tulkinnoista eikä tutkimusaineistoista. Tulkinalla tarkoitetaan tutkijan, tutkimusaineiston sekä teoretiedon välistä keskustelua ja sen aikaansaamia tuloksia. Jo tutkimuksen alussa tutkijan on hyvä pyrkiä osoittamaan, että hän pystyy käsittelemään tutkittavaa aihettaan yleisellä tasolla yksittäistapausten sijaan ja täten myös yleistämään käsityksiään ja tutkittavaa aihettaan. Tutkijan yleistettävyyden taitoja lisää muun muassa hänen kykynsä yhdistää eri havaintoja aiheestaan. (Vilkka, 2015, s. 125.) Yleistettävyyden tuli esille kertomuksista tyyppitarinoita koottaessa, kertomuksista pyrittiin häivyttämään kaikki alan tunnistamiseen vaikuttavat tekijät. Narratiivisen tutkimusmenetelmän

luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota siihen, miten tutkittavan ääni tulee kuulluksi tutkimuksessa. Kertomusten muovatessa todellisuutta, jonka yleisönä haastattelija on. (Aaltio & Puusa, 2020, s.186–187.) Tyyppitarinat muodostettiin sen tyyppitarinan opiskelijaryhmistä yhteisesti ja yleisesti niin, että tyyppitarinat ilmentävät monen opiskelijan kokemusta. Eivätkä opiskelijat ole tunnistettavissa missään kohtaa tutkimusta.

Aineistolähtöiseen tutkimukseen liittyvät kiinteänä osana tutkimuksen luotettavuutta sekä tutkimuksen eettisyyttä. Luotettavuus vaikuttaa tutkimuksen uskottavuuteen. Reliabiliteetti eli pysyvyys ja validiteetti eli pätevyys ovat teoriapohjaisissa tutkimuksissa luotettavuuden mittareita, mutta niitä on haastavampi soveltaa aineistolähtöisiin tutkimuksiin, sillä tutkijalla on aina oma persoonallinen näkemys asiasta, joka ei kuitenkaan ole yleistettävissä oleva. (Vilkka, 2015, s. 152.)

Laadullisen tutkimuksessa tutkijalla on institutionaalinen asema, jolloin korostuu tutkimuksen eettisyyden tärkeys. Lisäksi valittu tiedonkeruumenetelmä määrittää sen avoimuuden, mitä avoimempi menetelmä, sitä vaikeampaa on etukäteen tiedostaa tutkimusasetelman eettisiä ongelmia. Eettisyys voidaan nähdä luotettavuuden toisena puolena, toisin sanoen eettisyys koskee myös laatua. (Tuomi & Saarijärvi, 2018, s. 109–110.) Eettisyys tutkimuksissa varmistuu, kun tutkijalla on hyvät tieteelliset käytännöt hallussa. Eettisyys ja luotettavuus ovat läsnä tutkimuksessa alusta lähtien ja niihin palataan aina takaisin. (Vilkka, 2015, s. 152.) Hyvät tieteelliset käytännöt koskevat koko tutkimukseen osallistunutta yhteisöä ei pelkästään tutkijaa. Niiden avulla pyritään takaamaan tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys. (Kuula, 2011, s. 26). Tutkijan rooli ja hänen tekemät päätöksensä määrittävät paljon sitä millainen tutkimuksesta tulee. Eettisyys voidaan nähdä sisäänrakennettuna tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereissä. (Tuomi & Saarijärvi, 2018, s. 111.) Tässä tutkimuksessa tutkija on pyrkinyt noudattamaan koko tutkimuksen hyviä tieteellisiä käytäntöjä.

Ihmistieteissä on käytössä tutkimuseettiset normit, joiden keskeinen lähtökohta ovat ihmisen kunnioittamista ilmentävät arvot. Nämä normit nojautuvat tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan laatimiin ihmistieteiden ohjeisiin. Eettiset periaatteet on jaettu kolmeen osa-alueeseen. Ensimmäinen normi on tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkittava saa itse päättää ja harkita, mitä on valmis antamaan tutkimuksen edistämiseksi.

(Kuula, 2011, s. 44.) Tämä näkyi tässä tutkimuksessa niin, että kirjoitelmapyyntöön sai vastata oman mielensä mukaisesti niin laajasti tai laveasti kuin itse halusi. Lisäksi opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan pieni kirjoitelma opintoihin liittyvästä epävarmuudesta. Opiskelijat saivat halutessaan käyttää apukysymyksiä tai kertoa oman mielensä mukaisesti sellaisista asioista kuin itse halusivat. Opiskelijalle kerrottiin kirjoitelmapyynnössä, että hän voi jättää vastaamisen kesken eikä vastaaminen sido mihinkään.

Toinen normi on vahingoittamisen välttäminen, jonka tarkoituksena on suojella tutkittavaa joutumasta tilanteeseen, joka jollakin tavalla satuttaisi tai loukkaisi häntä. Kolmas normi on yksityisyys ja tietosuoja, joka pitää sisällään sen, ettei tutkittavan henkilöllisyys tai yksityiset tiedot saa ilmetä tutkimuksen missään vaiheessa. (Kuula, 2011, s. 44.) Opiskelijoiden yksityisyys ja tietosuoja oli huomioitu ja varmistettu molemmissa tämän tutkimuksen aineistoissa ja niiden keruussa. Määrällisen aineiston kohdalla hyviä tieteellisiä käytäntöjä oli noudatettu tutkimusta tehtäessä. Tähän tutkimukseen määrällinen osio valikoitui myös siitäkin syystä, että se oli hyvin tehty ja sen tulokset olivat luotettavia. Valmiin aineiston kanssa tutkija voi tehdä valinnan joko hyväksyä aiemmin tehdyt päätökset koskien tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tai jättää ottamatta tutkimusta osaksi omaa tutkimustaan. Narratiivisessa aineistossa opiskelijoiden yksityisyys ja tietosuoja huomioitiin koko tutkimuksen ajan. Kuulan ohella Pirttilä (2008, s. 65–66) linjaa tutkimuksen eettisyyteen sen, että tutkimuksella on eettisesti hyväksyttävät menetelmät sekä tavoitteet. Tällä tarkoitetaan sitä, että metodeiksi valitaan sellaiset, jotka palvelevat tutkimuksen tarkoitusta ja ovat tutkittavien kannalta eettisiä sekä luotettavia.

5.5 Jatkotutkimusideat

Vastaisuudessa aineistonkeruuseen voisi tehdä muutaman muutoksen. Ensinkin jos käytetään samoja viestintäkanavia, tulisi viestinnästä oleviin henkilöihin olla yhteydessä etukäteen ja varmistaa, että he ovat tietoisia aineistonkeruusta. Sillä tavoin voitaisiin varmistaa se, että mahdollisimman moni eri alan opiskelija voisi halutessaan vastata kirjoitelmapyyntöön. Lisäksi tämän tutkimuksen aineis-

ton analyysin vaiheessa tutkijaa hämmästytti vastaajien luottamus tutkijaa kohtaan. Kertomuksiin oli kerrottu hyvin henkilökohtaisia ja varmasti vastaajalle rankkoja aiheita, siitä kuinka itseään ei tunneta arvokkaaksi ja mietitään sitä, kuinka selviää. Tämä herätti ajatuksen siitä, että herkkiä ja tunteita nostattavia aiheita tutkittaessa olisi hyvä laittaa auttavan tahon yhteystiedot aineistonkeruu pyyntöön, tässä tapauksessa se olisi pitänyt olla kirjoitelmapyyntöissä.

Kiinnittymisen ja epävarmuuden vaikutukset olisivat mielenkiintoisia aiheita tutkia pitkittäistutkimuksella. Sillä tavoin kyettäisiin seuraamaan opiskelijoiden tuntemusten kehittymistä. Tutkimus voitaisiin toteuttaa ajoitettuna opintojen ajalle. Lisäksi poikittaistutkimus, jossa tarjottaisiin vaihtoehtoisia toimintatapoja ja -malleja, mikäli opiskelija tuntee epävarmuutta opintojaan kohtaan.

Kunttu ym. (2017, s. 69) sanovat tutkimuksessaan 24 % korkeakouluopiskelijoista tunteneen epävarmuutta opintoalavalintaansa kohtaan. Tässä tutkimuksessa väitettä ei voida todistaa, sillä määrällisen tutkimuksen tutkimuskohteena olivat opiskelijat, joilla oli moninkertaiset opinto-oikeudet. Narratiivisen tutkimuksen tutkimuskohteena olivat opiskelijat, jotka kokivat epävarmuutta opintojaan kohtaan, joten tutkimus suuntautui ainoastaan epävarmuutta tunteviin opiskelijoihin. Jatkossa epävarmuutta tuntevien opiskelijoiden määrää voitaisiin tutkia suhteessa kaikkiin opiskelijoihin. Ja näiden välillä epävarmuutta tai yleisesti tuntemuksia opintojaan kohtaan voitaisiin tutkia.

Rautopuro ja Korhonen (2011, s. 43) sanovat opiskelijan vanhempien koulustaustan olevan merkittävin taustatekijä opiskelijan yliopistoon pääsyssä ja niissä menestymisessä. Tässä tutkimuksessa väitteen testaaminen ei onnistunut, sillä sosioekonomisen taustan ja hakumotiivien yhteyttä mitattiin vain alkukartoitukseen tarkoitettussa määrällisessä aineistossa. Jatkossa tutkimusta voisi tehdä opiskelijan sosioekonomisen taustan vaikutuksesta opiskelijoiden kokemaan epävarmuuteen opiskeltavaa alaa kohtaan. Toinen vaihtoehto olisi tutkia sosioekonomisen taustan vaikutusta opiskelijan hakumotiiveihin ja näiden yhteysvaikutusta opiskelijan epävarmuuteen opiskeltavasta alastaan.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä tutkia pitkittäistutkimuksella sitä, kuinka moni Tuiskun tyyppitarinan tyyppillinen opiskelija löytää mielenkiintonsa opiskeltavaa alaa kohtaan uudelleen tai vastaavasti löytää uuden

mielenkiintoisen alan tai suunnan elämäänsä. Opiskelijoiden jaksamista opintojensa aikana olisi ajankohtaista tutkia, varsinkin näin koronapandemian jälkimainingeissa.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, (s. 177–189).
- Bergman, M. (2011). The Politics, Fashions, and Conventions of Research Methods. *Journal of Mixed Methods Research* 5(2), (s. 99–102).
- Creswell, J. (2014), *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cote, J. & Levine, C. (1997). Student Motivations, Learning Environments, and Human Capital Acquisition: Toward an Integrated Paradigm of Student Development. *Journal of College Student Development* 38 (3), (s. 229–242). Haettu osoitteesta:
https://www.researchgate.net/publication/232543098_Student_Motivations_Learning_Environments_and_Human_Capital_Acquisition_Toward_an_Integrated_Paradigm_of_Student_Development, luettu 8.4.2022
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research*. London: Sage.
- Goertz, G. & Mahoney, J. (2012). *A Tale of Two Cultures. Qualitative and Quantitative Research in the Social Sciences*. Princeton University Press.
- Greene, J. & Sommerfeld, P. & Haight, W. (2010) *Mixing Methods in Social Work Research*. Teoksessa Shaw I., Briar-Lawson K., Orme, J. & Ruckdeschel, R. (toim.) *The Sage Handbook of Social Work Research*. Thousand Oaks CA: Sage, (s.315–331).
- Greene, J. (2002). With a Splash of Soda, Please: Towards Active Engagement with Difference. *Evaluation* 8 (2), (s. 259–266).
- Hartikainen, S. (2012). Opinnot tienhaarassa – Opinnoissa pysymisen ja niistä luopumisen harkintoja hitaalla opintopolulla. Teoksessa V. Korhonen & M.

- Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (s. 139–160). Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.
- Honkonen, R. 2002. Ammattikorkeakouluopintojen keskeyttäminen ja sen vähentäminen. KeVät-projektin arviointi. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170–187). PS-kustannus. Keuruu
- Heikkinen, H. (2010). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 145–160). PS-kustannus. Juva
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Huusko, M. & Simola, M. (2014). Bolognan prosessi. Koulutuspoliittisten tavoitteiden ja toimenpiteiden sulatusuuni. *Tiedepolitiikka*, 39 (1), (s. 15–26). Haettu osoitteesta:
https://www.researchgate.net/publication/347948960_Bolognan_prosessi_Koulutuspoliittisten_tavoitteiden_ja_toimenpiteiden_sulatusuuni, Luettu 1.4.2022
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 160–178). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 188–208). PS-kustannus. Keuruu
- Kahu, E. R., Picton, C. & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79(4), 657–673.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w>

- Kananen, J. (2008). Kvantti – Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kiviniemi, K. (2008). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus (s. 62–74). PS-kustannus. Juva
- Korhonen, V. (2017). Ensimmäisen vuoden opintoihin kiinnittymisen monet kasvot yliopistossa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat; näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen* (87–110). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Korhonen, V. & Rautopuro, J. (2012a). Miksi opinnot eivät suju? Yliopistojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgran, P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (s. 100–123). Tampere University Press.
- Korhonen, V. & Rautopuro, J. (2012b). Hitaasti mutta epävarmasti – Onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (s. 87–112). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Korhonen, V. & Mäkinen, M. (2012). Johdanto – korkeakoulutuksen näyttämöt ja opintoihin kiinnittyminen. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (s. 7–11). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2017). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. *Ylioppilaiden terveydenhoitosäätien tutkimuksia* 48. Haettu osoitteesta: https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.
- McKellar, S., Cortina, K. & Ryan, A. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the

- Classroom Assessment Scoring System. Teaching and Teacher Education, 89(March). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>
- Mertens, D., & Hesse-Biber, S. (2013). Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. Teoksessa D. Mertens & S. Hesse-Biber (toim.) *Mixed methods and credibility of evidence in evaluation*. New Directions for Evaluation, 138. San Francisco: Jossey-Bass, (s. 5–13).
- Morgan, D. (2007) Paradigms Lost and Pragmatism Regained. Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. Journal of Mixed Methods Research 1(1), (s. 48–76).
- Mäkinen, M. & Annala, A. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.), *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 59–80). Tampere: Tampere University Press.
- Niittyalahti, S. (2021). ”Mä olen saanut mahdollisuudet oppia” Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2014-0>, Luettu, 21.4.2022
- Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Pirttilä, T. (2008). Tutkimuseettiset toimikunnat – toimintaa ohjaavat normit ja tutkimuseettinen pohdinta. Teoksessa A-M. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.), *Etiikkaa monitieteisesti – pohdintaa ja kysymyksiä*. Haettu osoitteesta: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-951-27-0130-8/urn_isbn_978-951-27-0130-8.pdf, Luettu 8.1.2022
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*, s. 5–23. Lontoo: The Falmer Press.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, (s.145–157).
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. (2011). Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.), *Korkeajännityksiä – Kohti*

- osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 36–58). Tampere: Tampere University Press.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. Experiencing studies at the University of Joensuu. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences* 7. Suomen kasvatustieteellinen seura
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Robinson, R. 2004. Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree. *Higher Education* 47, (s. 1–20).
- Siekkinen, T. & Rautopuro, J. (2012). Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä* (s. 15–38). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013) Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 50, (s. 312–321).
- Syrjänen, E. Eronen A. & Värri, V-M. (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: University Press.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. Teoksessa C. Teddlie & A. Tashakkori (toim.) *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Toinen painos. (s. 1–44). Thousand Oaks CA: Sage.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. (s. 89–125) *Review of Higher Education* 45.
- Tinto, V. 1996. Reconstructing the first year of college. *Planning for higher education* 25, (s.1–6).
- Tinto, V. 1997. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), (s. 600–623).
- Tinto, V. 2003. Promoting student retention through classroom practice. Esitelmä konferenssissa International Conference on Enhancing Student Retention. Amsterdam 5.–7.11.2003. Haettu osoitteesta: https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice, Luettu 4.1.2022.

- Tinto, V. & Goodsell-Love, A. 1993. Building community. *Liberal Education* 79, (s. 16–21).
- Tuomi, J. & Saarijärvi, A. (2018). *Laadullinen ja tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. 2. uudistettu painos*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 22.
- Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. (2012). Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (s. 163–191). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Uusitalo, A. & Korhonen, V. (2012). Aikuisena yliopistossa – Elämänrakenteiden yhteys opintojen sujuvuuteen (s. 113–138). Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Valli, R. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. (1998). Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus* rs 14/1998.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa*. Jyväskylä: Tammi
- Väisänen, P. & Rautopuro, J. (2004). ... vitkaa käy veljesten oppi? Aikuiset opiskelijat yliopistossa. *Kasvatus* 35 (2), 145–158.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- KvaliMOTV. Narratiiviset tarkastelutavat. Haettu osoitteesta:
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html, luettu 4.1.2022
- Koppa. Narratiivinen tutkimus. Haettu osoitteesta:
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/narratiivinen-tutkimus>, luettu 5.1.2022

LIITTEET

Liite 1 Ainejärjestöjen viestintävastaaville lähetetty pyyntö

Hei!

Olen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta, ja teen pro gradu -tutkielmaani opiskelijoiden kokemasta epävarmuudesta opintoalavalintaansa kohtaan. Kyseessä oleva ilmiö koskettaa monia opiskelijoita alasta riippumatta. Haluaisin saada kattavan kuvan opiskelijoiden kokemasta epävarmuudesta ilmiönä, minkä vuoksi pyydänkin välittämään kirjoitelmapyyntöni ainejärjestönne viikkokirjeeseen tulevana viikkona tai mahdollisimman pian.

Viikkokirjeeseen tuleva saateviesti:

“HOI OPISKELIJA, tunnetko epävarmuutta opintoalavalintaasi kohtaan? Oletko joskus tuntenut? Mikäli vastasit kyllä, käytä muutama minuutti ajastasi vastaamalla Pro Gradu -kirjoitelmapyyntöni koskien opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta opintoalavalintaansa kohtaan!”

<https://forms.office.com/r/2mJ34XBpzC>

Ystävällisin terveisin,
Mari Salmi

Liite 2 Kuva kirjoitelmapyyntöä

Opiskelijoiden kokema epävarmuus opintoalavalintaansa kohtaan

Hei sinä Tampereen yliopiston opiskelija, joka olet kokenut epävarmuuden tunteita opintoalavalintaasi kohtaan!

Olen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta, ja **tutkin gradussani opiskelijoiden kokemaa epävarmuutta opintoalavalintaansa kohtaan**. Kyseessä on ilmiö, joka koskettaa monia opintojen aikana. Tutkimusta varten kerätään mahdollisimman monipuolinen kokoelma opiskelijoiden kirjoitelmia heidän kokemuksistaan.

Tutkimus toteutetaan narratiivisella tutkimusotteella. Varsinaisia kysymyksiä kirjoitelmapyyntöässä on vain yksi, jossa sinua pyydetään kertomaan kokemastasi epävarmuudesta opintoalavalintaasi kohtaan. Kertomassasi tekstissä voit kuvailla kokemaasi omin sanoin, ja haluamassasi laajuudessa. Vastauksen pituudelle ei ole vaatimuksia. Pääkysymyksen alle on luotu apukysymyksiä, joita voit käsitellä kirjoitelmassasi. Varsinaisen kirjoitelmapyyntöän jälkeen on muutama taustatietokysymys.

Tutkimus tehdään osana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan Pro Gradu -työtä. Vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastaamalla kirjoitelmapyyntöön annat luvan käyttää vastaustasi osana tutkimusta. Aineistoa käsitellään anonymisti, mitään vastaajien yksilöiviä tietoja ei kerätä eikä tutkimuksessa käytetä. Mahdolliset tunnistetiedot poistetaan anonymiteetin turvaamiseksi, jolloin yksittäisten vastaajien tunnistaminen valmiista tutkimuksesta on mahdotonta. Tulokset analysoidaan ja raportoidaan niin, ettei yksittäistä vastaajaa pysty tunnistamaan. Aineistoa säilytetään tietosuojalain edellyttämällä tavalla, eikä kukaan ulkopuolinen pääse sitä näkemään. Kirjoitelmapyyntöön kerättyä aineistoa käytetään vain opinnäytetutkimuksessa. Kirjoitelmapyyntöön vastanneella on oikeus ja mahdollisuus pyytää oman kirjoitelmansa poistamista missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Aineisto hävitetään tutkielman valmistuttua.

Kirjoitelmia voi palauttaa **28.2.2022** asti.

Jos sinulla herää kysymyksiä, ota yhteyttä mari.salmi@tuni.fi.

Suuret kiitokset osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin,
Mari Salmi

1. Kirjoita pieni kirjoitelma opintoalavalintaasi liittyneestä epävarmuudesta.

Voit käsitellä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Milloin epävarmuuden kokeminen alkoi? Missä vaiheessa opintoja olit kokiessasi epävarmuutta?
- Tunsitko kuuluneeksi yliopistoon ja sen yhteisöihin kokiessasi epävarmuutta?
- Mitkä tekijät koit epävarmuutta aiheuttaviksi?
- Mitä tunteita koit opintoalavalintaasi liittyneen epävarmuuden aikana?
- Koitko kuulumisen tunteen vaikuttaneen epävarmuuteen opintoalavalintaasi kohtaan?
- Miten epävarmuus vaikutti opintoihisi?

*

Kirjoita vastaus