

MIKÄ OPISKELUSSA ON TÄRKEINTÄ?

Yleisorientaatioiden ilmeneminen ja ei-ilmeneminen yliopisto-opiskelijoilla

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Hanna Järvinen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2006

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

JÄRVINEN, HANNA: Mikä opiskelussa on tärkeintä? Yleisorientaatioiden ilmeneminen ja ei-ilmeneminen yliopisto-opiskelijoilla

Pro gradu -tutkielma, 82 s. + liitteitä 8 s.

Kasvatustiede

Helmikuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen lähtökohtana on, että yliopistoissa opiskelee varsin eritaustaisia opiskelijoita, joille opiskelu, työnteko ja vapaa-aika näyttävät vaihtoehtoisina valintoina. Näin ollen on myös oletettavaa, että opiskelijoiden opiskelua ohjaavat motiivit ja opiskelulle annettavat merkitykset ovat hyvin erilaisia. Opiskelulle annettavia merkityksiä lähestytään yleisorientaatioulottuvuuksien kautta, eli miten opiskelijat orientoituvat opiskeluunsa yleisellä tasolla. Vertailussa ovat eri yleisorientaatioulottuvuuksien ääripäissä olevat opiskelijaryhmät. Ulottuvuuden toisessa päässä olevat opiskelijat antavat opiskelulleen orientaation mukaisen merkityksen, kun taas toisessa päässä olevat opiskelijat eivät anna merkitystä.

Aineisto kerättiin survey-tutkimukselle tyypillisesti strukturoidulla kyselylomakkeella. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Tampereen yliopiston toisen ja viidennen vuoden opiskelijat pois lukien lastentarhan-, luokanopettajan ja lääkärin koulutuksessa olevat. Lomakkeen täytti 1 041 opiskelijaa, ja vastausprosentti oli 57,0. Vastanneet edustivat hyvin kaikkia yliopiston tiedekuntia, laitoksia ja pääaineita. Aineiston analysoinnissa käytettiin vain tilastollisia menetelmiä. Yleisorientaatioiden esiintymistä tutkittiin faktorianalyysillä ja yhteisvaihtelua korrelaatiokertoimilla. Opiskelijaryhmien välisiä eroja tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla, Khiin neliö -testillä, *t*-testillä sekä Mann-Whitneyn *U*-testillä.

Aineistossa esiintyi seitsemän erilaista yleisorientaatioulottuvuutta: omistautumattomuus-, syvä-, työelämä-, saavutus-, sosiaalinen, pinta- ja suunnitteleamattomuusorientaatio. Merkittävimmiksi ulottuvuuksiksi muodostuivat omistautumattomuus ja suunnitteleamattomuus, jolloin kiinnostavimmat opiskelijaryhmät olivat omistautuneet ja omistautumattomat sekä suunnitelmalliset ja suunnitteleamattomat. Nämä opiskelijaryhmät olivat myös selvästi yhteydessä toisiinsa: omistautuneet opiskelijat olivat usein suunnitelmallisia ja päinvastoin, kun taas omistautumattomat olivat lisäksi suunnitteleamattomia ja toisin päin. Opiskelulle annetut merkitykset heijastuivat opiskelun ohella muillekin elämänalueille. Omistautuneet ja suunnitelmalliset opiskelijat suhtautuivat omaan tilanteensa vertailuryhmäänsä selvästi myönteisemmin myös työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä asioissa.

Tutkimuksessa yleisorientaatio nähdään ulottuvuutena, joka sisältää sekä orientaation mukaisen että sille vastakkaisen merkityksen. Näkökulma osoittautui hyödylliseksi, vaikka sitä ei olekaan korostettu muissa aihepiirien tutkimuksissa. Kannattaa kuitenkin huomioida, että tulokset heijastavat opiskelulle annettavien merkitysten lisäksi opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten yliopistossa pitäisi opiskella sekä eroja opiskelukulttuureissa.

Avainsanat: Yleisorientaatio (general study orientation), korkeakouluopiskelu, opiskelijat

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPISKELIJA YHTEISKUNNAN MUUTOKSESSA.....	7
2.1 Valinta- ja päätöstilanteiden yksilöllistyminen	9
2.2 Opiskelu, työelämä ja vapaa-aika valintojen viitekehyksenä.....	10
3 OPISKELU JA OPPIMINEN YLIOPISTOSSA	14
3.1 Lähestymistavat ja strategiat.....	15
3.2 Tyylit ja orientaatiot	17
3.3 Opiskelun yleisorientaatiot	20
3.3.1 Tutkimuksia.....	22
3.3.2 Ulottuvuudet, rakenteet ja yhdistelmät.....	25
4 TUTKIMUSONGELMAT JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	28
4.1 Tutkimusstrategiset valinnat	29
4.2 Mittareiden laadinta, kehittäminen ja luotettavuus.....	31
4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu.....	34
4.4 Aineiston edustavuus	36
4.5 Aineiston analyysimenetelmät	38
5 TULOKSET	41
5.1 Yleisorientaatioulottuvuudet.....	42
5.2 Opiskelijaryhmien muodostaminen ja ryhmien väliset tarkastelut.....	44
5.2.1 Ryhmien jakaantuminen tiedekunnittain	47
5.2.2 Ryhmien väliset erot opintovaiheen, sukupuolen ja koulutustaustan mukaan.....	50
5.2.3 Ryhmien väliset erot opiskelussa	52
5.2.4 Ryhmien väliset erot työnteossa.....	56
5.2.5 Ryhmien väliset erot vapaa-ajassa.....	58
5.3 Merkittävimmät yleisorientaatioulottuvuudet	59

6 TULOSTEN TARKASTELUA	64
7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	70
LÄHTEET	76
LIITTEET.....	83

LIITE 1: Faktorianalyysin tulosteet

LIITE 2: Saatesähköposti

LIITE 3: Muuttujien normaalijakautuneisuus

LIITE 4: Muuttujien keskiarvot opiskelijaryhmittäin

LIITE 5: Opiskelijaryhmien jakaantuminen tiedekunnittain

1 JOHDANTO

Korkeakoulujen massoittuminen, erilaiset korkeakoulupoliittiset linjaukset sekä työmarkkinoiden kehitys ovat muuttaneet yliopisto-opiskelun yhteiskunnallista asemaa ja merkitystä. 1970-luvun lopusta lähtien yliopistoverkko on kasvanut käytännössä vain opiskelijamäärien suhteen, mikä on muun muassa johtanut opiskelijoiden sosiokulttuuristen taustojen perusteelliseen kirjavoitumiseen. Työelämän muutos näkyy koventuneen kilpailun ja työsuhteiden pysyvyydessä tapahtuneiden muutosten lisäksi myös siinä, että yhä suurempi osa opiskelijoista aloittaa opintonsa vasta aikuisiällä usean vuoden työkokemuksen jälkeen. Näin ollen yliopistoissa opiskelee varsin erilaisista lähtökohdista opintonsa aloittaneita ja moninaisia taustoja omaavia opiskelijoita. Mielenkiintoinen kysymys onkin, miksi yliopistossa opiskellaan tai mitä opiskelu opiskelijoille merkitsee.

Opiskelulle annettavia merkityksiä lähestytään yleisorientaatioulottuvuuksien kautta, eli miten opiskelijat orientoituvat opiskeluunsa yleisellä tasolla. Yleisorientaatio määritellään suhteellisen pysyväksi, opiskelijan henkilökohtaisista relevanssirakenteista muodostuvaksi tulkintakehikoksi, jonka puitteissa opiskelija suhteuttaa opiskelun omaan elämäänsä (Mäkinen 2003b, 20). Empiirisesti käsitettä voidaan lähestyä tarkastelemalla opiskelijan vastauksia sellaisiin kysymyksiin kuin "mikä on opiskelun merkitys elämässäsi?", "mikä opiskelussa on tärkeintä?" tai "miksi sinä opiskelet?". Tässä tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoilla esiintyi seitsemän erilaista yleisorientaatioulottuvuutta: omistautumattomuus-, syvä-, työelämä-, saavutus-, sosiaalinen, pinta- ja suunnittelemattomuusorientaatio.

Tutkimus tuo esille uuden näkökulman eri tavoin orientoituvien (erilaisia merkityksiä opiskelulle antavien) opiskelijoiden tarkasteluun. Keskeistä on yleisorientaation näkeminen ulottuvuutena, joka sisältää sekä yleisorientaation mukaisen että sille vastakkaisen merkityksen. Tällöin yleisorientaation ilmeneminen kertoo jotakin siitä, mikä opiskelussa on opiskelijan mielestä tärkeää ja tavoiteltavaa, kun taas yleisorientaation ei-ilmeneminen tuo esille sitä, mitä opiskelija ei pidä opiskelunsa kannalta lainkaan merkityksellisenä. Näin ollen opiskelijat, joilla yleisorientaatio ilmenee, sijoittuvat yleisorientaatioulottuvuuden toiseen ääripäähän, kun taas opiskelijat, joilla orientaatiota ei ilmene, sijoittuvat ulottuvuuden toiseen ääripäähän.

Tutkimuksessa vertaillaan toisilleen vastakkaisia opiskelijaryhmiä (orientaatio ilmenee – ei ilmene) viitekehyksessä, jossa opiskelijan ajasta ja mielenkiinnosta kilpailevat opiskelun lisäksi myös työelämä ja vapaa-aika. Tutkimus osoitti, että opiskelulle annetut yleiset merkitykset heijastuvat näille kaikille elämänalueille: myönteisiä merkityksiä opiskelulle antaneet opiskelijat suhtautuivat omaan tilanteensa vertailuryhmäänsä myönteisemmin myös työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä asioissa.

Tutkimuksessa on esillä myös ajankohtainen teema. Tutkimuksessa todettiin, että opiskelulle kielteisiä merkityksiä antaneiden opiskelijoiden ja heikosti oman alansa hahmottavien opiskelijoiden välillä oli vahva yhteys. Tematiikkaan liittyviä tutkimuksia on viimeaikoina puitu useissa medioissa. On arvioitu, että esimerkiksi opiskelijoiden puutteelliset ennakkotiedot opintojensa sisällöistä sekä kyvyttömyys muodostaa opinnoistaan järkevä kokonaisuus ja tunnistaa niistä työllistymisen kannalta relevantteja elementtejä voivat olla merkittäviä syitä alanvaihtoihin, opintojen pitkittymiseen ja keskeyttämiseen.

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat Tampereen yliopiston toisen ja viidennen vuoden opiskelijat lukuun ottamatta lastentarhanopettajan, luokanopettajan ja lääkärin koulutuksessa olevia. Aineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella, joka täytettiin sähköisesti internetissä. Tutkimukseen osallistui 1 041 opiskelijaa, ja vastausprosentiksi muodostui 57,0. Vastanneet edustivat hyvin kaikkia yliopiston tiedekuntia, laitoksia ja pääaineita. Aineiston analysoinnissa käytettiin ainoastaan tilastollisia menetelmiä: faktorianalyysia, korrelaatiota, ristiintaulukointia, Khiin neliö -testiä, *t*-testiä ja Mann-Whitneyn *U*-testiä.

2 OPISKELIJA YHTEISKUNNAN MUUTOKSESSA

Modernin projekti on ymmärretty tieteeseen ja teknologiaan nojautuvana talouskasvun ja ihmisten hyvinvoinnin kasvun aikakautena. Modernille yhteiskunnalle on ominaista edistysusko eli luottamus siihen, että tieteen avulla on mahdollista ratkaista kaikki ongelmat. Tämä lupaus ei ole täyttynyt, sillä yhteiskunnallinen muutos ei ole merkinnyt suoraviivaista edistystä tai inhimillisen elämän parantumista. Moderni aika on ollut monessa suhteessa ristiriitainen, ja kritiikille on paljon tilaa. (Melin & Roine, 2004a.)

Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa alettiin rakentaa hyvinvointivaltiota, jonka tarkoituksena oli taata kaikille suomalaisille riittävä perustoimeentulo. Hyvinvointivaltion peruspilarina on laaja julkisten palvelujen tuotanto: koulutus-, terveydenhoito-, päivähoito- ja sosiaalipalvelut ovat kansalaisille joko täysin tai lähestulkoon maksuttomia. Hyvinvointia tuotetaan ja ylläpidetään yhteiskunnan makrotaloudellisella ohjauksella, työllisyyden ja palkkojen sääntelyllä, sosiaalilainsäädännöllä, progressiivisella verotuksella, yhdyskuntasuunnittelulla ja demokraattisella osallistumisella. (H. Lehtosen luento ”Hyvinvointivaltio” 19.9.2005.) Suomessa hyvinvointivaltion kasvu päättyi 1990-luvun talouslamaan. Laman aikana suomalaisille kävi selväksi, että yksilön sosioekonomisen tilanteen lasku tai suoranainen romahdus on lähes kenelle tahansa varteenotettava vaihtoehto, kun esimerkiksi elinikäiseksi luultu työpaikka saattoi kadota hetkessä.

Suomessa aloitettiin ohjelmallinen tietoyhteiskuntakehitys jo lamavuosina, ja valtiojohtoinen tietoyhteiskuntastrategia omaksuttiin maassa nopeasti (Melin & Roine 2004b). Suomi kohosikin nopeasti globaalissa kilpailussa maailman tietoyhteiskuntamaiden parhaimmisiin, mikä antoi kansalaisille jälleen lupauksia paremmasta huomisesta. Nopean kehityksen välttämättömänä ehtona on pidetty korkeaa koulutusta, ja tästä syystä korkeakouluressusseja on viime vuosina suunnattu erityisesti teknisten alojen koulutukseen. Suomen tietoyhteiskuntakehitys onkin ollut pitkälti erilaisten teknologioiden kehittämistä ja kehittymistä, jolloin tietoyhteiskunnasta puhuttaessa on tarkoitettu lähinnä tieto- ja viestintätekniikan läpimurtoa. (Lammi & Järvinen 2005, 7.) Työelämän näkökulmasta tietoyhteiskunnallistuminen on merkinnyt muun muassa työnjaon ja ammattirakenteen muutoksia,

kun tietotyö¹ on yleistynyt useilla aloilla (Blom, Melin & Pyöriä 2001; Melin & Roine 2004c).

Suomen tietoyhteiskuntakehitys on kuitenkin osoittanut, ettei tietoyhteiskunta sinänsä merkitse yhteiskunnallisen tasa-arvon laajentumista tai alueellisesti tasapainoista kehitystä (Melin & Roine 2004b). Laman seurauksena Suomeen näyttää esimerkiksi jääneen pysyvä työttömien joukko. Pitkäaikaistyöttömiä Suomessa tutkineet Kortteinen ja Tuomikoski (1998) toteavat, että maassamme on kasvanut pitkäaikaistyöttömien ryhmä, jota uhkaa syrjäytyminen normaalista arjesta. Etenkin pääkaupunkiseudulla on alueita, joihin on syntymässä sukupolvelta toiselle siirtyviä työttömien alakulttuureja. Lisäksi osa-aikatyö ja määräaikaiset työsuhteet ovat yleistyneet laman jälkeen monilla aloilla, etenkin julkisella sektorilla. Erityisen huolestuttavaa kehityksessä on, että ilmiöön liittyy selkeästi ikäpolvi- ja sukupuolikysymys. Määräaikaiset työsuhteet koskettavat eniten työmarkkinoille tulevia uusia ikäpolvia, ja kaikkein eniten ptkätyöläisiä on nuorissa naisissa. (Melin, 1999; Rouhelo 2001, 14.)

Korkeakoulutettujen osalta tilannetta vaikeuttaa entisestään se, että akateemiset työmarkkinat ovat täynnä. Korkeakoulujen massoittuminen ja ammattikorkeakoulujärjestelmän perustaminen ovat johtaneet siihen, että työmarkkinoille tulee yhä enemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita. Suoritetut tutkinnot ovat monentasoisia ja monialaisia. Kilpailu työmarkkinoilla on kiristynyt, eikä edes akateeminen tutkinto takaa hyvää työpaikkaa. (Lammi & Järvinen 2005, 7; Rouhelo 2001; tutkintokohtaisista työttömyyslukuista ks. esim. Yliopistotilastot 2005, 28–29.) Rinne ja Salmi (1998, 190–197) esittävät, että työelämän muutosten myötä koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat muuttuneet. Koulutusta ei enää nähdä vain muodollisena koulutuksena, jossa tähdätään tutkintoon elinikäistä työuraa varten, vaan ennemminkin epämuodollisena ja elinikäisenä koulutuksena. Koulutuksen keskeinen tehtävä on vaihtunut työmarkkinakvalifikaatiosta selviytymiskvalifikaatioon: työllistymisen sijaan koulutuksen odotetaan valmentavan yksilöitä hallitsemaan pysyvää epävakautta.

¹ Tietotyön synonyymina käytetään joskus myös tietointensiivisen tai symbolianalyttisen työn käsitteitä. Niillä tarkoitetaan tietotekniikan soveltamiseen painottuvia, usein luovuutta ja innovatiivisuutta edellyttäviä asiantuntija- ja suunnittelutehtäviä. Työn keskeisenä sisältönä on ongelmien ratkaiseminen tietoa, informaatiota ja erilaisia symboleita manipuloimalla. (Blom, Melin & Pyöriä 2001.)

2.1 Valinta- ja päätöstilanteiden yksilöllistyminen

Melinin (1999) mukaan työelämän muutokset vaikuttavat myös siihen, miten nuoret sukupolvet kiinnittyvät yhteiskuntaan ja millaisia perspektiivejä heille avautuu omaa tulevaisuuttaan koskevien valintojen ja päätösten tekemisessä. Suomalaista yhteiskuntaa on luonnehtinut tietty solidaarisuus ja tasa-arvoisuus, esimerkiksi koulutus- ja työmahdollisuuksia on tarjottu kaikille sosiaalisesta lähtöasemasta riippumatta. Tämä taas on synnyttänyt yhteiskunnallista lojaalisuutta ja vastuuntuntoisuutta, johon nykyinen nuoriso ei voi enää luottaa. Omaa elämää koskevien pitkän ajan suunnitelmien tekeminen on ainakin jossain suhteessa vaikeutunut. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että omistusasuminen tulee tulevaisuudessa vähentymään, koska nuoret eivät uskalla ottaa asuntolainaa tai heille ei sitä myönnetä vakituisen työsuhteen puuttuessa. Samoin esimerkiksi perheiden perustamista pohditaan entistä tarkemmin, jos tulevaisuus on jatkuvaa epävarmuutta. (Mt.)

Epävarmojen työmarkkinoiden lisäksi päätösten ja valintojen tekoa vaikeuttaa se, että ne on usein tehtävä aivan itse. Ulrich Beck (1990) kirjoittaa, että keskeinen yhteiskunnassa meneillään oleva prosessi on yksilöllistyminen. Hän erottaa siitä kolme muotoa: yhteiskunnallinen yksilöllistyminen, yksityistyminen ja täysi-ikäistyminen. Merkittävin yksilöllistymisen muoto on nimenomaan yhteiskunnallinen yksilöllistyminen, mikä tarkoittaa, että yhteiskunta suhtautuu jäseniinsä yhä vahvemmin yksilöinä. Tämä näkyy muun muassa siten, että yksilön sosiaalinen, kulttuurinen, fyysinen ja elämäntilallinen liikkumapiiri jäsentyy aivan toisella tavalla kuin 50 vuotta sitten. Perinteet, suku, perhe, naapuristo tai työ ei kiinnitä yksilöä samaan paikkaan samalla tavalla kuin ennen. (Roos & Hoikkala 1998.) Ihmiset joutuvat yksilöinä yhä useammin valintatilanteisiin, jotka edellyttävät aitoa ratkaisujen harkintaa ja reflektointia (Roos 1998).

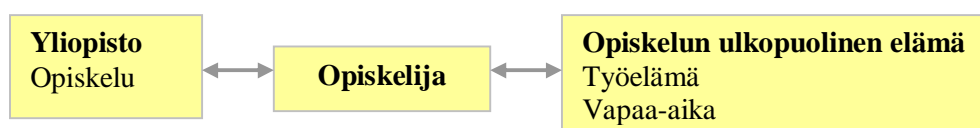
Voidaan varmaankin olla yhtä mieltä siitä, että esimerkiksi koulutuspaikan valinta on päätös, joka vaatii nuorelta harkintaa. Yliopisto-opiskelijoita tutkineiden Mäkisen ja Olkinuoran (2002) mukaan joidenkin opiskelijoiden kohdalla olisi kuitenkin sopivampaa puhua itsenäisen valinnan tekemisen sijasta koulutukseen valikoitumisesta. Heidän toteamuksensa viittaa siihen, että opiskelijoiden opintoihin liittyvät suunnitelmat ovat usein varsin jäsentymättömiä ja esimerkiksi opiskelupaikan löytäminen on voinut olla hyvin sattumanvaraista. Vuorisen ja Valkosen (2005) seurantatutkimus puolestaan osoitti, että

opintojen keskeyttäminen ja koulutusvalinnan muuttaminen jälkeinpäin on yliopistoissa melko yleistä, sillä noin neljännes opintonsa aloittaneista opiskelijoista siirtyi kahden vuoden kuluessa toiseen koulutusohjelmaan. Alan vaihdon syyksi monet ilmoittivat, että heidän ennakkotietonsa koulutusohjelmien sisällöistä olivat puutteelliset, jolloin alan opinnot eivät vastanneet heidän odotuksiaan. Tutkijat kuvailivatkin nuorten valintoja joustaviksi ja tavoitteita tarkentumattomiksi.

Vaikuttaa siltä, että menestyvän koulutusstrategian valinta on erittäin vaativa tehtävä. Tehtyjä valintojen pitäisi jatkuvasti reflektoida ympäristön muuttuviin olosuhteisiin, omien mielikuvien kautta syntyviin tarpeisiin ja odotuksiin sekä käsityksiin omista kyvyistä ja kiinnostuksen kohteista. On myös hyvä huomata, että nuorten valinnat ja päätökset koulutuksen suhteen eivät rajoitu vain koulutukseen siirtymiseen, vaan valintoja tapahtuu koko opiskeluprosessin ajan, mistä myös Vuorisen ja Valkosen (2005) tutkimustulokset osaltaan kertovat. Ristiriitaisia tilanteita syntyy, kun yksilö uskoo, että hänellä on aidosti mahdollisuus valita (esimerkiksi itselleen sopivin koulutuspaikka), mutta todellisuudessa hänellä ei ole riittävästi tietoa tai kykyä valinnan tekemiseen, valintavaihtoehdot on annettu valmiina tai ne ovatkin vain hypoteettisia. Beckin (1992) mukaan tällaiset valintatilanteet, joissa riski epäonnistumisesta tuotetaan sosiaalisesti, mutta vastuu valinnoista kannetaan yksilöllisesti, ovat lisääntyneet yhteiskunnassamme ja ne liittyvät meneillään olevaan yksilöllistymisprosessiin.

2.2 Opiskelu, työelämä ja vapaa-aika valintojen viitekehyksenä

Opiskelu kuuluu opiskelijan elämään tavalla tai toisella. Sen vastapainona on kuitenkin aina opiskelun ulkopuolinen elämä vaatimuksineen ja tarjontoineen: opiskelu, työelämä ja vapaa-aika kilpailevat jatkuvasti opiskelijan ajasta ja mielenkiinnosta. Tasapainon löytäminen eri osa-alueiden välille voi olla haasteellinen tehtävä. (Ks. kuvio 1.)



KUVIO 1. Opiskelija valintojen äärellä: opiskelijan kiinnostuksesta ja ajasta kilpailevat opiskelun ohella myös työelämä ja vapaa-aika (Lempistä & Tiilikaista 2001 mukaillen)

Opiskelua voidaan lähestyä siitä näkökulmasta, mikä on opiskelijan kokemus omista opiskelumahdollisuuksistaan. Tällöin opiskelu sisältää aina hypoteettisia ja todellisia opiskelumahdollisuuksia sekä tavan, jolla opiskelija kokee ne. Yliopistokoulutuksen perustan muodostavat tarjolla olevat koulutusalat ja sivuainevaihtoehdot, mutta toisaalta opiskelijalla ei välttämättä ole käytännön mahdollisuuksia käyttää hyväkseen yliopiston koko tarjontaa. Opiskelumahdollisuuksiin vaikuttavat koulutuksen järjestämiskäytännöt, kuten opintojaksoille pääsy, tenttimahdollisuudet, kirjaston resurssit jne. Opiskelijan opiskelumahdollisuuksia saattavat lisätä tai rajoittaa myös muun muassa opettajien pedagogiset taidot ja opiskelijan näkemys omista kyvyistään, opiskelemastaan alasta tai esimerkiksi työelämässä tarvittavista valmiuksista. (vrt. Lempinen & Tiilikainen 2001.) Sántin (1999) mukaan opiskelijan kokemukseen omista opiskelumahdollisuuksistaan vaikuttaa myös se, miten hänet huomioidaan omalla ainelaitoksellaan. Opiskelijan integroituminen ainelaitokseen ja avoin vuorovaikutus opiskelijoiden ja opettajien välillä on tärkeää etenkin opintojen alkuvaiheessa.

Opiskelun vastapainona on aina opiskelijan muu elämä, jonka tarjoamat valintamahdollisuudet kietoutuvat monin tavoin yhteen myös opiskelun kanssa. Tästä hyvä esimerkki on työelämä, joka on tärkeä elämänalue suurelle osalle opiskelijoista. Suomalaisista korkeakouluopiskelijoista noin puolet rahoittaa elämäänsä ansiotuloilla. Ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoista työskentelee opintojen ohessa lähes yhtä moni, mutta yliopisto-opiskelijoiden työssäkäynti on AMK-opiskelijoita useammin kokopäiväistä. Merkittävin syy työssäkäynnin yleisyyteen on opintotuen riittämättömyys elinkustannuksiin. (Lempinen & Tiilikainen 2001.) Tampereen yliopistossa työssäkäynti näyttää olevan yleisempää kuin muualla Suomessa keskimäärin, sillä yliopistossa vuonna 2004 tehdyn selvityksen mukaan noin kaksi kolmasosaa opiskelijoista kävi töissä lukukausien aikana. Tyypillisesti työnteko oli osapäiväistä ja epäsäännöllistä. Täyspäiväisesti työskenteli noin kahdeksan prosenttia opiskelijoista. Lomien aikana työskenteli lähes 90 prosenttia kyselyyn vastanneista opiskelijoista. (Ahrio 2004.)

Voidaan jopa sanoa, että työnteko on suomalaisissa korkeakouluissa osa opiskelukulttuuria. Suomeen on vuosikymmenien aikana kehittynyt tapa, jossa opiskelun ja työelämän välisestä rajapinnasta on muodostunut hyvin joustava: opiskelijat voivat olla välillä enemmän töissä ja opiskella vähemmän ja välillä taas päinvastoin ilman, että opintojen suorit-

taminen jatkossa on sanottavasti vaikeutunut (Lempinen & Tiilikainen 2001). Suomalaisen yliopistokoulutuksen ongelmaksi mainitaan kuitenkin usein pitkät opiskeluajat ja myöhäinen siirtyminen työelämään (ks. esim. Lempinen & Tiilikainen 2001; Uski 1999; Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998). Pitkittyneiden opiskeluaikojen pääasiallisena syynä pidetään juuri työssäkäyntiä opintojen ohella. Onkin totta, että toimeentulon niukkuus, opiskelumotivaation puute tai halu saada työkokemusta ovat olleet osalle opiskelijoista syitä pitkittää opintoja työnteon kustannuksella tai jopa siirtyä kokonaan työelämään ennen tutkinnon suorittamista loppuun. (Lempinen & Tiilikainen 2001; Vesikansa ym. 1998.)

Yliopistokoulutuksen tehostaminen ja opintoaikojen lyhentäminen on ollut opetusministeriön intresseissä jo 1980-luvulta asti (Lempinen & Tiilikainen 2001). Koulutuksen tehostumus tuli jälleen ajankohtaiseksi ja sitä puitiin runsaasti myös eri medioissa, kun yliopistoissa ja tiedekorkeakouluissa alettiin valmistella siirtymistä kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen². Uudistusprosessin lähtökohtana on ollut tutkintoaikojen lyhentäminen tutkintovaatimuksia yhdenmukaistamalla, oppisisältöjä tiivistämällä ja pohtimalla, mitkä ovat oppiaineen keskeiset sisällöt. Tämän lisäksi opetusministeriö on tehnyt prosessin yhteydessä muita, tutkintojen sisällöllisestä kehittämisestä erillisiä, opiskelun tehostamiseen tähtääviä ehdotuksia, kuten opintotukikuukausien leikkaaminen sekä opintoaikojen ja tutkintojen laajuuksien rajoittaminen. Opiskelijajärjestöt ovat kokeneet nämä ehdotukset opiskelijoiden opiskelumahdollisuuksia rajaaviksi ja suhtautuvat niihin kielteisesti. Opiskelijajärjestöissä pelätään, että toimenpiteet heikentävät opiskelijoiden taloudellista tilannetta ja tutkintojen laatua sekä asettavat opiskelijat eriarvoiseen asemaan. (Ks. esim. SYL ry:n lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle 17.3.2005; SYL ry:n lausunto 1.10.2004; SYL ry:n lausunto opetusministeriölle 23.1.2004.)

Uusi tutkintorakenne otettiin käyttöön Suomen yliopistoissa ja tiedekorkeakouluissa lähes kaikilla koulutusaloilla elokuussa 2005 (Opetusministeriö 2000b). Tässä tutki-

² Tutkintouudistuksen tavoitteena on tutkintoja harmonisoimalla synnyttää vuoteen 2010 mennessä yhtenäisen eurooppalainen korkeakoulutusalue, joka pystyisi kilpailemaan nykyistä paremmin muiden maanosien, etenkin Pohjois-Amerikan, huippukorkeakoulujen ja -yliopistojen kanssa. Tavoitteeseen pyritään yhdenmukaistamalla ja selkeyttämällä tutkintorakenteita, ottamalla käyttöön kaikissa maissa opintojen mitoitussjärjestelmä (ECTS, European Credit Transfer System), lisäämällä opiskelijoiden ja opettajien liikkuvuutta eri maiden korkeakoulujen välillä, kiinnittämällä erityistä huomiota korkeakoulutuksen laadunarviointiin sekä tiivistämällä kansainvälistä yhteistyötä ja verkottumista. (Opetusministeriö 2000a.)

muksessa ei ole tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista arvioida tutkinnonuudistuksessa toteutettujen toimenpiteiden vaikutuksia (tutkimusaineisto kerättiin toukokuussa 2005). Uudistusprosessin myötä kiihtynyt tehokkuusajattelu on kuitenkin herättänyt viime vuosien aikana runsaasti keskustelua, jolloin se on todennäköisesti koskettanut ainakin osaa tutkimuksen kohteena olevista opiskelijoita. Keskustelu on myös tuonut hyvin esille sen, että korkeakouluopiskelijan elämään kuuluu muutakin kuin vain opiskelu ja opintojen suorittaminen.

Yhteenvetona todettakoon, että korkeakoulujen massoituminen, erilaiset korkeakouluopliittiset linjaukset sekä työmarkkinoiden kehitys ovat muuttaneet yliopisto-opiskelun yhteiskunnallista asemaa ja merkitystä. Nykyinen, 20 yliopiston verkko oli käytännössä perustettu 1970-luvun loppuun mennessä, minkä jälkeen laajentumista on tapahtunut vain opiskelijamääriä kasvattamalla (Lampinen 1999). Kehitys on johtanut opiskelijoiden sosiokulttuuristen taustojen perusteelliseen kirjavoitumiseen, ja nykyisin korkeakouluissa opiskelee kaikkien sosiaaliryhmien edustajia (Kivinen & Rinne 1995). Koventuneen kilpailun ja työsuhteiden pysyvyydessä tapahtuneiden muutosten lisäksi työelämän muutos näkyy myös siinä, että yhä suurempi osa opiskelijoista on aloittanut opintonsa vasta aikuisiällä usean vuoden työkokemuksen jälkeen (Mäkinen & Olkinuora 2002).

Näin ollen voidaan sanoa, että yliopistoissa opiskelee varsin erilaisista lähtökohdista ponnistaneita opiskelijoita. On myös oletettavaa, että heille opiskelua ja opiskelun ulkopuolista elämää koskevat valinnat näyttäytyvät melko erilaisina. Mielenkiintoinen kysymys onkin, miksi yliopistossa opiskellaan tai mitä opiskelu opiskelijoille merkitsee. Nykyisissä olosuhteissa oletus, että kaikki opiskelijat pyrkisivät yliopistoihin pelkästään esimerkiksi tiedonjanosta tai halusta sivistää itseään, on vähintäänkin kyseenalainen. Edellä esitetyn perusteella lieneekin luontevinta olettaa, että opiskelijoiden yliopisto-opiskelua ohjaava motivaatio vaihtelee paljon ja opiskelijoiden opiskelulle antamat merkitykset ovat hyvin erilaisia.

3 OPISKELU JA OPPIMINEN YLIOPISTOSSA

Yksilöiden välisiä eroja opiskelussa ja oppimisessa on tutkittu aina 1970-luvulta lähtien, ja siitä on kasvanut yksi keskeisistä oppimistutkimuksen alueista. Käytetty terminologia vaihtelee tutkimuksesta toiseen, ja tutkimuksissa puhutaan muun muassa lähestymistavoista, strategioista, tyyleistä ja orientaatioista. Oppimisstrategioilla viitataan yleensä tapaan, jolla yksilö suorittaa tietyn oppimistehtävän. Oppimistyyllillä on taas tarkoitettu melko pysyvää taipumusta käyttää tietynlaisia strategioita ja henkilökohtaisia opiskelu- ja oppimistapoja. Lähestymistavoilla tai orientaatioilla voidaan puolestaan kuvata tyylien, strategioiden, intentioiden, motiivien ja opiskelumenetelmien kokonaisuutta. (Tynjälä 1999, 111–112.) Tutkittaessa opiskelijoiden yleisorientaatioita liikutaan kaikkein yleisimmällä orientaatiotasolla. Tällöin kiinnostuksen kohteena ovat yliopisto-opinnot kokonaisuutena sekä opiskelijan opiskelulle antamat yksilölliset merkitykset. (Mäkinen 2003b, 19.)

Yliopisto-opiskelua koskevien tutkimusten taustalla on yleensä ollut informaation prosessointiin perustuva teoria (IP, information processing theory), opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen tarkasteleva teoria (SAL, student approaches to learning theory) tai oppimisen itsesäätelyyn keskittyvä teoria (SRL, self-regulated learning theory). SAL-teorian juuret ovat Euroopassa, kun taas IP- ja SRL-traditiot ovat lähtöisin Pohjois-Amerikasta. (Lonka, Olkinuora & Mäkinen 2004, 301.) IP-teoria on yksi kognitiivisen psykologian haaroista, ja sen piirissä tehty tutkimus on ollut kokeellista. Alkuvaiheessa tutkimus keskittyi erityisesti muistin toimintaan, mutta myöhemmin tärkeäksi tutkimusalueeksi on muodostunut erilaisten oppimisstrategioiden tunnistaminen ja niiden vaikutus oppimistuloksiin. Lisäksi metakognitio³ on ollut merkittävä tutkimuskohde. (Lonka ym. 2004, 305; Tynjälä 1999, 31; 34.)

SAL-teorian piirissä on toteutettu sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia tutkimuksia. Tutkimukset ovat olleet usein kaksivaiheisia: Ensin on tutkittu pienehköä tutkimusjoukkoa

³ Metakognitiolla tarkoitetaan oman älyllisen toiminnan tiedostamista, sen ohjaamista ja säätelyä eli kykyä itsearviointiin. Metakognitio jaetaan yleensä tieto- ja taitokomponentteihin. Tiedollinen näkökulma tarkoittaa esimerkiksi oppijan ymmärrystä omasta ja toisten ajattelusta, tietoa itsestään oppijana ja tietoa omista toimintatavoista erilaisissa oppimistilanteissa. Metakognitiiviset taidot ovat puolestaan kykyä käyttää metakognitiivista tietoa oman opiskelun ja oppimisen säätelyssä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 165–166; Tynjälä 1999, 114.)

haastattelemalla. Opiskelijoilta on voitu pyytää esimerkiksi itsearviointeja tavoista ja menetelmistä, joita he käyttävät suorittaessaan jotakin oppimistehtävää. Tämän jälkeen on pyritty kehittämään mittari, tyypillisesti strukturoitu kyselylomake, jolla tutkimusta on jatkettu kvantitatiivisesti käyttäen suurta otoskokoa ja monimuuttujamenetelmiä. Opiskelijoiden lähestymistapoja oppimiseen kartoittavia mittareita onkin kehitetty runsaasti. Ensimmäisiä, paljon käytettyjä mittareita olivat ASI (Approaches to Study Inventory) (Entwistle & Ramsden 1983) ja SPQ (Study Process Questionnaire) (Biggs 1979; 1985). (Lonka ym. 2004, 302–303.)

Oppimisen itsesäätelyyn perustuva (SRL) teoria on tutkimussuuntauksista uusin, ja se on herättänyt kiinnostusta sekä IP- että SAL-traditioissa. Teoria korostaa muun muassa meta-kognitiivisten toimintojen korkeatasoista hallintaa oppimisessa ja opiskelussa. Itsesäätelyn oppimisen vastakohtana nähdään oppimisen ulkoinen säätely, mikä merkitsee opiskelijan riippuvuutta ulkoisesta ohjauksesta, esimerkiksi opettajan tai oppimateriaalin antamista ohjeista. Toistaiseksi tutkimuksissa on keskitytty lähinnä opiskelijoiden kykyihin ja mahdollisuuksiin säädellä omaa oppimistaan luokkahuonetilanteissa. Tällöin yleisemmän tason tarkastelu, esimerkiksi opiskelijan kyvyt säädellä omaa opiskeluaan kokonaisuutena, on jäänyt vähemmälle huomiolle. (Lonka ym. 2004, 305; Mäkinen 2003b, 16–18; Tynjälä 1999, 115.)

3.1 Lähestymistavat ja strategiat

Tutkiessaan 1970-luvulla opiskelijoiden tekstistä oppimista Ference Marton ja Roger Säljö (1976) erottivat toisistaan kaksi erilaista lähestymistapaa oppimiseen (approaches to learning), jotka he nimesivät *pintasuuntautumiseksi* (surface approach) ja *syväsuuntautumiseksi* (deep approach). Pintasuuntautuminen tarkoitti sellaista opiskelua, jossa opiskelija kiinnitti huomionsa tekstin pinnallisiin ominaisuuksiin ja yksityiskohtiin ja pyrki painamaan ne mieleensä sellaisinaan. Syväsuuntautunut opiskelija sen sijaan kiinnitti enemmän huomiota tekstin kokonaisuuteen kuin sen yksityiskohtiin. Hän pyrki liittämään uudet asiat aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa sekä pohdiskeli tekstin merkitystä.

Gordon Pask (1976) löysi tutkimuksessaan hyvin samankaltaiset lähestymistavat oppimiseen kuin Marton ja Säljö. Hän nimitti lähestymistapoja *vaiheittaisoppimiseksi* (operation

learning) ja *ymmärtäväksi oppimiseksi* (comprehension learning). Edelliselle oli tyypillistä *serialistinen oppimisstrategia*, jolloin lukija opiskeli tekstiä yksityiskohtaisesti kiinnittäen huomionsa tekstin suoraviivaiseen etenemiseen edeten askel askeleelta. Jälkimmäiselle lähestymistavalle oli sen sijaan ominaista *holistinen oppimisstrategia*, jolloin opiskelija pyrki muodostamaan asiasta selkeän kokonaisuuden hahmottamalla tekstistä ensin keskeiset asiat ja ydinsisällön. Jotkut opiskelijat kykenivät myös yhdistämään serialistisen ja holistisen strategian ja käyttämään niitä joustavasti, jolloin kyseessä oli *monipuolinen oppimisstrategia*.

Myös Jan Vermunt (1996; 1998) määritteli tutkimuksissaan kolme erilaista oppimisstrategiaa. *Syväprosessoinnilla* (deep processing) hän tarkoitti pitkälti samaa asiaa kuin Pask holistisella strategialla ja *vaiheittainen prosessointi* (stepwise processing) puolestaan vastasi serialistista strategiaa. *Konkreettinen prosessointi* (concrete processing) merkitsi opiskelijan pyrkimystä huomioida oppimateriaalissa erityisesti käytännöllisesti tärkeitä asioita.

Syvä- tai pintasuuntautuneisuus eivät välttämättä ole yksilön pysyviä ominaisuuksia, vaan opiskelijat voivat tilanteen mukaan vaihdella niitä tai käyttää joustavasti molempia. Noel Entwistle (1988) käyttikin tutkimuksessaan nimitystä *strateginen lähestymistapa* (strategic approach) tilanteessa, jossa opiskelija vaihteli opiskelustrategioitaan saavuttaakseen mahdollisimman hyvän tenttimenestyksen. John Biggs (1993) puolestaan kutsui tällaista lähestymistapaa *saavutussuuntautumiseksi* (achieving approach), koska opiskelijan motivaatio syntyi suorittamisesta, eikä niinkään oppimisesta. Syvä- ja pintasuuntautuneisuus viittavatkin suoraan tapoihin, joilla opiskelija ryhtyy ratkaisemaan oppimistehtävää. Saavutussuuntautuneisuus taas viittaa pikemminkin opiskelijan tapaan organisoida opintojaan: saavutussuuntautunut opiskelija valitsee, lähestyykö hän oppimistehtävää syvä- vai pintasuuntautuneesti. (Biggs 1985.)

Lähestymistapojen ja oppimisstrategioiden yhteys näyttäisi olevan edellä mainittujen tutkimusten valossa melko selvä: syväsuuntautuneisuuteen liitetään yleensä holistinen (tai vastaava) strategia, kun taas serialistinen (tai vastaava) strategia liitetään pintasuuntautuneisuuteen. Saavutussuuntautunut opiskelija puolestaan vaihtelee oppimisstrategioitaan tilanteen mukaan saavuttaakseen parhaan mahdollisen opintomenestyksen. Syvä- ja pintasuuntautuneisuus näyttäisivätkin olevan siten vaihtoehdottomia, että oppimistilanteessa opiskelijan on valittava jompikumpi. Biggs (1993) kuitenkin huomauttaa, että syväsuun-

tautuneisuutta voidaan pitää ainoana ”luonnollisena” lähestymistapana oppimiseen ja että saavutus- ja pintasuuntautuneisuus syntyvät vain institutionaalisista pakoista, kuten vallitsevista arviointikäytännöistä. Toisaalta myös syväsuuntautuneisuuden yliveraisuus muihin lähestymistapoihin verrattuna on kyseenalaistettu. On mahdollista, että syväsuuntautuneisuus on tehokkaan oppimisen välttämätön, mutta ei riittävä edellytys (ks. esim. Lindblom-Ylänne & Lonka 1999).

3.2 Tyyli ja orientaatiot

Oppimistyyllillä tarkoitetaan yleensä melko pysyvää taipumusta käyttää tietynlaisia oppimisstrategioita ja henkilökohtaisia opiskelu- ja oppimistapoja. Opiskelu- tai oppimisorientaatiolla puolestaan viitataan usein vieläkin laajempaan kokonaisuuteen: opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin, intentioihin, motiiveihin, odotuksiin ja asenteisiin, jotka ohjaavat opiskelijan opiskelu- ja oppimistoimintoja. Orientaatiot pyrkivät siis kuvaamaan kokonaisvaltaisesti yksilöllisiä eroja oppimiseen ja opiskeluun suuntautumisessa. (Tynjälä 1999, 116.)

Orientaatioiden, tyylien ja edellisessä luvussa esitettyjen lähestymistapojen välille ei ole helppoa tehdä yksiselitteistä eroa, sillä näiden aihepiirien tutkimuksissa käytetyt termit ja käsitteet ovat varsin samankaltaisia. Tyyli ja orientaatiot ovat kuitenkin lähestymistapoja pysyvämpiä. Pysyvyys ei ole kuitenkaan niin suurta, että tyylejä tai orientaatioita voisi pitää muuttumattomina yksilöllisinä piirteinä. (Tynjälä 1999, 111–112.) Tyyleistä ja orientaatioista puhuttaessa korostetaan usein myös opiskelijoiden yksilöllisten opiskelutapojen tai motiivien moninaisuutta ja niiden vaikutusta koko (yliopisto-)opiskelukokemukseen (ks. esim. Beaty, Gibbs & Morgan 1997).

Entwistle, Meyerin ja Taitin (1991) tutkimuksessa opiskelijoiden opiskeluorientaatiot jakautuivat neljään ryhmään. *Merkitysorientaation* (meaning orientation) piirteitä olivat syväsuuntautuminen oppimiseen, asioiden välisten yhteyksien etsiminen, kriittinen ja arvioiva suhtautuminen opiskeltaviin asioihin sekä sisäinen motivaatio. *Saavutusorientaatio* (achieving orientation) puolestaan kuvasivat strateginen suuntautuminen, usein negatiiviset asenteet sekä saavutusmotivaatio. *Toistamisorientaation* (reproducing orientation) tyypillisiä tuntomerkkejä olivat pintasuuntautuneisuus, tarve saada tarkkoja ohjeita tehtä-

vien tekemiseksi, epäonnistumisen pelko sekä ulkoinen motivaatio. *Ei-akateeminen orientaatio* (non-academic orientation) taas viittasi alhaiseen opiskelumotivaatioon ja heikkoihin opiskelutaitoihin.

Gibbs, Morgan ja Taylor (1984) erottivat tutkimuksessaan neljä yleistä koulutusorientaatiota⁴ (educational orientations): *ammattillinen* (vocational), *akateeminen* (academic), *persoonallinen* (personal) ja *sosiaalinen orientaatio* (social orientation) (Tynjälä 1999, 117). Kolme ensimmäistä orientaatiota jaettiin ulkoiseen ja sisäiseen komponenttiin. Ulkoinen ammatillinen orientaatio ilmeni silloin, kun opiskelijan pääasiallinen opiskelumotiivi oli pätevyyden saaminen tiettyyn ammattiin. Sisäinen ammatillinen motivaatio sen sijaan kuvasi pyrkimystä mahdollisimman hyvän ammattitaidon oppimiseen. Ulkoinen akateeminen orientaatio liittyi koulusportaalta toiselle etenemiseen, kun taas sisäinen akateeminen orientaatio oli opiskelua asioiden kiinnostavuuden vuoksi. Persoonallinen orientaatio oli yksilön henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen suuntautumista. Se saattoi olla menneiden epäonnistumisten kompensatiota, jolloin kyseessä oli ulkoinen persoonallinen orientaatio. Se saattoi myös olla pyrkimystä omien näkemysten laajentamiseen ja uusien haasteiden kohtaamiseen, jolloin kyseessä oli sisäinen persoonallinen orientaatio. Sosiaalisesti orientoituneet opiskelijat kokivat opiskelussaan keskeisiksi opiskelutovereiden kanssa jaetut sosiaaliset toiminnot. (Beaty ym. 1997.)

Vermunt (1996; 1998) tutki yhtäaikaaisesti sekä orientaatioita että tyylejä. Tutkimusten yläkäsitteenä oli oppimistyyli, joita hän erotti neljä: *merkitysorientoitunut* (meaning-directed), *toistamisorientoitunut* (reproduction-directed), *suuntautumaton* (undirected) ja *soveltamisorientoitunut oppimistyyli* (application-directed learning style).

Tyylien alakäsitteenä olivat oppimisorientaatiot (learning orientation), joita määriteltiin viisi. *Henkilökohtainen kiinnostus* (personally interested) vastasi pitkälti Entwistlen, Meyerin ja Taitin (1991) merkitysorientaatiota. *Tutkinto-orientaation* (certificate oriented) mukaisesti suuntautunut opiskelija piti tutkinnon suorittamista tärkeämpänä kuin asioiden syvällistä oppimista. Joillekin opiskelijoille oli tärkeää *omien kykyjen testaaminen* (self-test oriented) monissakin opiskelupaikoissa, kun taas toisilla opiskelijoilla oli selvä *ammattillinen orientaatio* (vocational oriented) ja kiinnostus tietynlaisiin ammattitehtäviin. Osal-

⁴ Samasta jaottelusta on käytetty myöhemmin myös termiä oppimisorientaatiot (learning orientations) (Beaty ym. 1997).

la opiskelijoista oli myös *ristiriitainen suhtautuminen* (ambivalent) opiskeluun. Nämä opiskelijat saattoivat olla esimerkiksi huolissaan siitä, ovatko opinnot heille kaiken kaikkiaan liian vaativia (vrt. ei-akateeminen orientaatio). (Vermunt 1996; 1998.)

Suomalaisen tutkimuksen (Lindblom-Ylänne & Lonka 1999) tulokset vastasivat pitkälti Vermuntin (1996; 1998) identifioimia oppimistyyliä. Tutkituista 67 lääketieteen opiskelijasta erottui neljä erilaista opiskelijaryhmää. *Toistamisorientoituneille ja ulkoisesti ohjautuville opiskelijoille* ($n = 14$) oli ominaista itsesäätelyn puuttuminen, pintasuuntautuminen, oppimisen näkeminen tiedon vastaanottamisena sekä mieltymys yhteistoiminnalliseen oppimiseen, sillä he kaipasivat opiskelussaan paljon muiden opiskelijoiden apua ja tukea. *Toistamisorientoituneet ja soveltamiseen suuntautuneet* ($n = 17$) opiskelijat pyrkivät opiskeltavien asioiden tarkkaan muistamiseen, mutta toisaalta he myös yrittivät soveltaa tietoja käytäntöön. *MerkitySORIENTOITUNEET opiskelijat, joilla oli dualistinen tiedonkäsitys* ($n = 25$) pyrkivät oppimisessaan syväsuuntautuneisuuteen, mutta näkivät asiat mustavalkoisesti, vain oikeina tai väärinä. *MerkitySORIENTOITUNEILLE itsenäisille opiskelijoille* ($n = 11$) oli tyyppillistä syvälliset opiskelukäytännöt sekä mieltymys itsenäiseen työskentelyyn. Nämä opiskelijat saavuttivat tutkimuksessa oppimisen kannalta parhaimmat tulokset.

Orientaatiota on käytetty eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä, jonka alle on koottu erilaisia elementtejä (esimerkiksi oppimisstrategia, motivaatio, oppimistyyli, oppimiskäsitys jne.) ja pyritty sitten yhdistelemään niitä toisiinsa. Toisinaan myös oppimistyyli on ollut vastaavanlainen yläkäsite (Vermunt 1996; 1998; Vermunt & Vermetten 2004). Orientaatiotutkimuksissa on esiintynyt ainakin opiskelu- (study), oppimis- (learning) ja koulutusorientaatioita (educational orientation). Mäkinen (2003b, 13–14) toteaa, että käsitteiden moninaisuuden lisäksi useiden aihepiirin tutkimusten ongelmana on, että ne on sijoitettu kontekstiinsa puutteellisesti. Hänen mielestään sekaannusta aiheuttavat etenkin sellaiset tutkimukset, joissa tarkastelun kohteena ovat spesifit opiskelu- ja oppimistilanteet (esimerkiksi yksittäinen opintojakso tai oppimistilanne) samalla, kun tutkimuksen näkökulma on muuten yleinen (analyysiyksikkönä saattaa olla esimerkiksi opiskelijan opiskelulle antamat yleiset merkitykset).

Käsitteellisten epäselvyyksien välttämiseksi Mäkinen (2003b, 19) ehdottaa, että jatkossa aihepiirin tutkimuksissa käytettäisiin orientaatioista termiä opiskeluorientaatio (study orientation). Kontekstiongelman saataisiin ratkaisu, kun opiskeluorientaatioita tarkastel-

taessa määriteltäisiin, mille kontekstitasolle tutkimus sijoittuu. Mäkisen (2003b, 19) mukaan mahdollisia kontekstitasoja on kolme: yleisorientaatiot, alakohtaiset orientaatiot ja tilanneorientaatiot. Kontekstiijaottelua selvennetään seuraavan luvun alussa, mutta tämän jälkeen keskitytään pelkästään yleisorientaatiotason tarkasteluun, koska se muodostaa tämän tutkimuksen kontekstin.

3.3 Opiskelun yleisorientaatiot

Opiskeluorientaatioiden tutkimista voidaan siis lähestyä myös eräänlaisen monitasomallin kautta, jolloin opiskeluorientaatioista erotetaan kolme eri kontekstitasoa: yleisorientaatiot, alakohtaiset orientaatiot ja tilanneorientaatiot (ks. taulukko 1). Jaottelu saattaa vaikuttaa itsestään selvältä, mutta siitä huolimatta hyvin harvat aihepiiriin liittyvät tutkimukset on sijoitettu kontekstiinsa tämältyyppisesti. Käytetty terminologia on vaihdellut tutkimuksesta toiseen ja samoja termejä on käytetty eri tason tutkimuksissa, mikä on johtanut käsitteelliseen sekaannukseen ja termien päällekkäiseen käyttöön. (Lonka ym. 2004, 311; Mäkinen 2003b, 18–19.) On kuitenkin huomattava, että eri orientaatiotasot ovat todennäköisesti vuorovaikutuksessa toisiinsa, jolloin myös useamman tason yhtäaikaista tutkimista on perusteltua (ks. esim. Mäkinen & Olkinuora 2004). Tässä tutkimuksessa tyydytään kuitenkin aiheen rajaamiseksi vain yleisorientaatiotason tarkasteluun.

TAULUKKO 1. Opiskeluorientaatioista voidaan erottaa kolme eri kontekstitasoa (Mäkinen 2003b, 19)

1. Yleisorientaatio (general orientation)
<ul style="list-style-type: none"> • Kiinnostuksen kohteena (yliopisto-)opinnot kokonaisuutena • Opiskelijan näkökulma: ”Mikä merkitys opinnoillani on minulle?”
2. Alakohtainen orientaatio (domain- or course-specific orientation)
<ul style="list-style-type: none"> • Kiinnostuksen kohteena tietty oppiaine tai opintojakso • Opiskelijan näkökulma: ”Mikä merkitys tällä opintojaksolla on minulle?”
3. Tilanneorientaatio (situational orientation)
<ul style="list-style-type: none"> • Kiinnostuksen kohteena tietty oppimistilanne tai -tehtävä • Opiskelijan näkökulma: ”Mikä merkitys tällä oppimistehtävällä on minulle?”

Opiskelun yleisorientaatio tarkoittaa suhteellisen pysyvää, opiskelijan henkilökohtaisista relevanssirakenteista muodostuvaa tulkintakehikkoa, jonka puitteissa opiskelija suhteuttaa opiskelun omaan elämäkenttäänsä. Esimerkiksi sosialisatiossa sisäistetyt arvot, uskomukset, kiinnostuksen kohteet, ammatilliset tavoitteet, käsitykset omasta minäpystyvyydestä ja aikaisemmista opiskelukokemuksista syntyneet merkitykset rakentavat kunkin opiskelijan omaa tulkintakehikkoa. Kyse on siis yksilöllisistä merkityksistä, joita opiskelija antaa opiskelulle. (Mäkinen 2003b, 20; 27.) Empiirisesti yleisorientaation käsitettä voidaan lähestyä tarkastelemalla opiskelijoiden vastauksia kysymyksiin ”mikä on opiskelun merkitys elämässäsi?”, ”mikä opiskelussa on tärkeintä?” tai ”miksi sinä opiskelet?” (Mäkinen & Olkinuora 2002). Käsitteessä on mukana sekä sosiologisia että psykologisia näkökulmia sen pyrkiessä yhdistämään yleisorientaatioiden syntymisen taustalla mahdollisesti olevia sosiokulttuurisia tekijöitä oppimispsykologisesti tärkeisiin ilmiöihin, kuten motivaation rooliin opiskeluprosessissa (Mäkinen 2003b, 27).

Mäkinen (2003b) suoritti tutkimusryhmänsä kanssa väitöskirjaansa varten kuusi empiiristä tutkimusta, joiden tarkoituksena oli muun muassa yleisorientaatioiden mittaamiseen soveltuvan lomakkeen kehittäminen ja sitä kautta yleisorientaatioiden perusrakenteen määrittäminen. Väitöskirjassaan hän esittää yleisorientaatioiden perusrakenteeksi kahdeksaa erilaista ulottuvuutta: syväorientaatiota, pintaorientaatiota, suunnitelmallisuutta, saavutusorientaatiota, sosiaalista orientaatiota, työelämäorientaatiota, ahdistuneisuutta ja omistautumattomuutta. Kunkin yleisorientaation sisältö on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opiskelun yleisorientaatiot ja niiden sisältö (Mäkinen 2003b, 31)

Yleisorientaatio	Opiskelun keskeinen merkitys	Keskeinen kiinnostuksen kohde
Syväorientaatio (deep orientation)	Opiskelusisältöjen syvälinen ymmärtäminen	Henkilökohtainen oppiminen ja kehittyminen
Pintaorientaatio (surface orientation)	Selviytyminen	Opiskeluympäristöön mukautuminen
Suunnitelmallisuus (systematic orientation)	Ajanhallinta ja huolellinen opintojen suunnittelu	Opiskelun tehokkuus
Saavutusorientaatio (achievement orientation)	Hyvien arvosanojen tavoittelu ja kilpailu	Opinnoissa menestyminen
Sosiaalinen orientaatio (social orientation)	Osallistuminen opiskelija-aktiviteetteihin ja hauskanpitoon	Sosiaaliset suhteet
Työelämäorientaatio (work-life orientation)	Nopea valmistuminen ja työelämään siirtyminen	Ammatillinen kehittyminen
Ahdistuneisuus (anxiety)	Stressi (opintojen kuormittavuus ja epäonnistumisen pelko)	Puolustautuminen stressiltä
Omistautumattomuus (lack of interest)	Ei ole	Ei ole

Mäkinen (2003b, 31) kuitenkin toteaa, että lista on jossain määrin yksinkertaistava, sillä myös siitä poikkeavia tuloksia on raportoitu. Esimerkiksi väitöskirjan alatutkimuksissa esiintyi myös käytännöllinen orientaatio (practical orientation) (esim. Mäkinen & Nurmi 2003) ja toisinaan saavutusorientaatio ja ahdistuneisuus yhdistyivät yhdeksi orientaatioksi (anxious-surface orientation). Lisäksi väitöskirjasta erillisessä tutkimuksessa, joka toteutettiin Tampereen yliopistossa, esiintyi sivistyksellisyysorientaatio (personal orientation) eikä lainkaan ahdistuneisuutta (Mielikäinen 2003, 41–43).

Yleisorientaatioita voidaan mitata IGSO-mittarilla (The Inventory of General Study Orientations), jota on kehitetty Turun yliopistossa vuodesta 1996 lähtien. Mittarin kehittäminen lähti liikkeelle yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden opiskelijoille suunnatulla pilottitutkimuksella, jossa käytettiin Entwistlen (1986) laatimaa kysymyspatteristoa ”Short Inventory of Approaches to Studying” (Tuominen 1997). Tällä hetkellä IGSO-mittarista on käytössä kolmas versio. Väittämiä arvioidaan viisiportaisella Likert-asteikkolla, jossa vain asteikon ääripäät on määritelty (1 = täysin eri mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä). Mittari on tarkoitettu käytettäväksi erityisesti korkeakouluopiskelijoiden yleisorientaatioiden tutkimiseen, mutta IGSO saattaa soveltua käytettäväksi myös muissa koulutusorganisaatioissa, esimerkiksi avoimessa yliopistossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. (Mäkinen 2003b, 22–23.)

3.3.1 Tutkimuksia

Opiskelijoiden yleisorientaatioita on tutkittu IGSO-mittarilla useasta eri näkökulmasta. Yleisorientaatioiden on muun muassa osoitettu olevan yhteydessä opiskelijoiden perhe-taustoihin ja kulttuurisiin lähtökohtiin (Mäkinen 1999; 2001; Tuominen 1997), opiskeluympäristön kokemiseen (Olkinuora, Mäkinen & Mäkinen 2000) sekä opiskelijan itsearvioidun asiantuntijuuden kehittymiseen (Mäkinen & Vainiomäki 2002). Lisäksi on tutkittu muun muassa yleisorientaatioiden ja tilanneorientaatioiden välistä vuorovaikutusta, jolloin on havaittu yhteyksiä myös eri orientaatiotasojen välillä (Mäkinen & Olkinuora 2004). Seuraavaksi kuvataan lyhyesti muita yleisorientaatiotutkimuksia, joissa on käytetty IGSO-mittaria ja jotka ovat relevantteja tämän tutkimuksen kannalta.

Yleisorientaatiot ja opiskelupaikan valintaan johtaneet syyt. Mäkinen ja Olkinuora (2002) tutkivat Turun yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiota ja niiden yhteyttä syihin, jotka johtivat opiskelupaikan valintaan. Tutkimukseen osallistui yhteensä 950 opiskelijaa ($N = 1600$) kuudesta tiedekunnasta. Faktorianalyysissä muodostui seitsemän erilaista yleisorientaatiota: omistautumattomuus, saavutusorientaatio, sosiaalinen orientaatio, ammatillinen orientaatio, ahdistuneisuus, pintaoppiminen ja suunnitelmallisuus. Humanistisen tiedekunnan opiskelijoilla ilmeni keskimääräistä enemmän omistautumattomuutta ja ahdistuneisuutta. Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat olivat puolestaan muita vahvemmin ammattisuuntautuneita. Oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoille oli ominaista oppimisen pintasuuntautuneisuus ja voimakas sosiaalinen orientaatio eli kiinnostus opiskelijaelämään ja ainejärjestötoimintaan. Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa esiintyi tasaisesti kaikkia yleisorientaatioita, mikä saattoi heijastaa oppiaineiden ja ainelaitosten välisiä eroja. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijat olivat muita suunnitelmallisempia.

Eri tavoin orientoituvia opiskelijoita päästiin tarkastelemaan muodostamalla tutkituista opiskelijoista klusterianalyysin avulla ryhmiä. Muodostuneet opiskelijaryhmät nimettiin seuraavasti: suunnitelmalliset ($n = 153$), työelämäsuuntautuneet ($n = 153$), sosiaalisesti suuntautuneet ($n = 133$), saavutussuuntautuneet ($n = 122$), pintaoppijat ($n = 113$), syväoppijat ($n = 112$) ja omistautumattomat ($n = 111$). Kun opiskelijaryhmiä verrattiin sen suhteen, mitkä syyt vaikuttivat opiskelupaikan valintaan, selkein ero syntyi omistautumattomien ja muihin ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden välille. Omistautumattomista opiskelijoista merkittävä osa kertoi opiskelupaikan valintaan vaikuttaneen mielikuvan paikan saamisen helppoudesta ja että sisäänpääsillä saattoi varmistaa edes jonkun opiskelupaikan itselleen. Sen sijaan alan kiinnostavuudella tai ammatillisten valmiuksien saamisella ei ollut paljonkaan vaikutusta heidän päätökseensä. (Mäkinen & Olkinuora 2002.) Kysymyksenasettelultaan vastaavanlainen tutkimus suoritettiin myös erään terveystieteellisen ammattikorkeakoulun alkuvaiheen opiskelijoille (Mäkinen & Nurmi 2003).

Yleisorientaatiot ja opintojen keskeyttäminen. Turun yliopistossa tutkittiin myös yleisorientaatioiden yhteyttä opintojen keskeyttämiseen ja opintojen viivästymiseen (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004). Tutkimuslomakkeen täytti kokonaisuudessaan 786 ensimmäisen vuoden opiskelijaa ($N = 1600$). Opiskelijoilla esiintyi kahdeksan erilaista yleisorientaatiota: omistautumattomuus, suunnitelmallisuus, ahdistuneisuus, saavutusorientaatio,

työelämäorientaatio, syväorientaatio, pintaorientaatio ja sosiaalinen orientaatio. Faktori-analyysin jälkeen opiskelijat luokiteltiin klusterianalyysillä kolmeen ryhmään: opiskeluun suuntautuneet opiskelijat (study-oriented students, $n = 304$), työelämäsuuntautuneet opiskelijat (work-life oriented students, $n = 273$) ja omistautumattomat opiskelijat (non-committed students, $n = 213$).

Kysely paljasti, että lähes viidennes ensimmäisen vuoden opiskelijoista suunnitteli pääaineen vaihtoa ja noin kolme prosenttia aikoi lopettaa opintonsa kokonaan. Pääaineen vaihtoa tai lopettamisesta pohtivat opiskelijat kuuluivat useammin omistautumattomien kuin opiskeluun suuntautuneiden tai työelämäsuuntautuneiden opiskelijoiden ryhmään. Opiskelijoiden aikeiden toteutumista seurattiin toisena ja kolmantena opiskeluvuonna opintorekisteristä. Seuranta varmensi, että omistautumattomat opiskelijat myös vaihtoivat pääainettaan tai lopettivat opintonsa muiden ryhmien opiskelijoita useammin. Opiskelijarekisteriä käytettiin myös tutkittavien opintomenestyksen seuraamiseen (menestymisen mittana käytettiin kertyneitä opintoviikkoja ja arvosanoja). Tässä vertailussa työelämäorientoituneet opiskelijat menestyivät muita ryhmiä paremmin ja omistautumattomat puolestaan heikoimmin. (Mäkinen ym. 2004.)

Yleisorientaatioiden muuttuminen opintojen edetessä. Seurantatutkimuksessa tarkasteltiin, miten opiskelijoiden yleisorientaatiot muuttuivat opintojen edetessä, miten muutokset näkyivät tiedekunnittain ja miten yleisorientaatiot olivat yhteydessä opintojen etenemiseen (Mäkinen 2003a). Tutkimukseen osallistui sama 477 opiskelijan ryhmä kolmen vuoden ajan. Seuranta osoitti, että muutokset opiskelijoiden suuntautumisessa olivat melko pieniä. Lääketieteellisen ja oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden suuntautuminen muuttui opintojen edetessä syväorientoituneempaan suuntaan, kun taas yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa syväorientoituneisuus väheni jonkin verran opintovuosien karttuessa. Opintomenestys (hyvät arvosanat) oli yhteydessä saavutusorientaatioon ja suunnitelmallisuuteen. Lisäksi suunnitelmallisesti suuntautuneet opiskelijat etenivät opinnoissaan nopeasti, kuten tekivät myös työelämäorientoituneet opiskelijat.

Yleisorientaatiot ja sivuaineopiskelu. Tampereen yliopistossa tutkittiin opiskelijoiden yleisorientaatioita ja niiden yhteyttä sivuaineopiskeluun (Mielikäinen 2003). Tutkimukseen valittiin ositetulla otannalla opiskelijoita viidestä tiedekunnasta (lääketieteellinen tiedekunta rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle), ja kyselylomakkeeseen vastasi 244 opiskelijaa

($N = 490$). Tutkimuksessa havaittiin kahdeksan erilaista yleisorientaatiota: omistautumattomuus-, saavutus-, työelämä-, syvä-, sosiaalisuus-, pinta-, sivistyksellisyys- ja suunnitelmallisuusorientaatio. Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa esiintyi muita tiedekuntia vähemmän omistautumattomuutta ja pintaorientoituneisuutta. Lisäksi kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat olivat opiskelussaan muiden tiedekuntien opiskelijoita useammin syväorientoituneita. Sivistyksellisyysorientaatiota esiintyi muita tiedekuntia vähemmän taloudellis-hallinnollisessa ja informaatiotieteiden tiedekunnassa. Sivuaineopiskeluun liitetyillä tekijöillä, kuten sivuaineiden opintoviikkomäärällä tai sivuaineiden lukumäärällä, ei ollut juurikaan merkitystä opiskelijoiden yleisorientaatioiden esiintymiselle.

Yhteenveto. Yliopisto-opiskelijat suuntautuvat opiskeluun hyvin heterogeenisesti, sillä tutkituissa opiskelijajoukoissa esiintyi yleensä peräti kahdeksan erilaista yleisorientaatiota. Tämä merkitsee, että perinteiset opiskeluun suuntautumista kuvaavat ulottuvuudet kuten syvä- ja pintaorientaatio tai teoreettisuus ja ammatillisuus eivät enää riitä kuvaamaan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluun suuntautumista. Opiskelijoiden yleisorientaatiot näyttävät myös muuttuvan vain vähän opintojen edetessä. Omistautumattomuus eli heikosti akateemiseen opiskeluun suuntautunut opiskeluorientaatio nousi tutkimuksissa yleensä merkittävimmäksi orientaatioulottuvuudeksi ja siten myös selkeimmin opiskelijoita erottelevaksi tekijäksi.

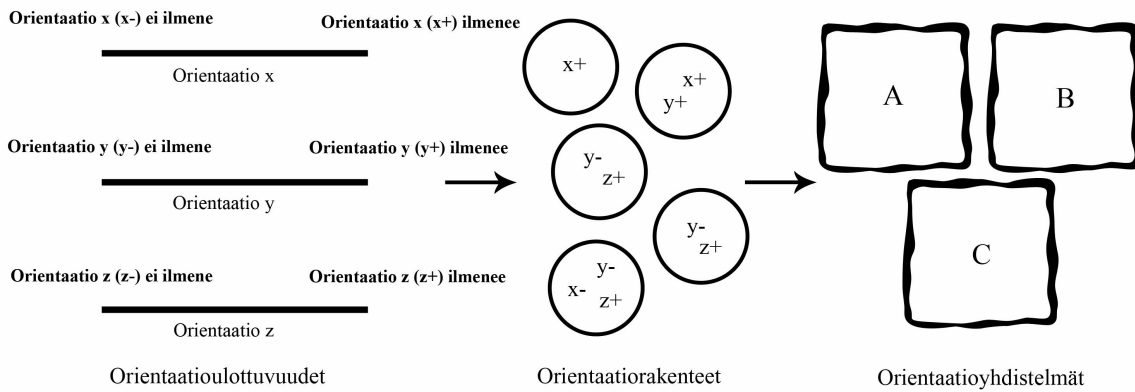
3.3.2 Ulottuvuudet, rakenteet ja yhdistelmät

Opiskelijat eivät välttämättä suuntaudu opiskeluun vain yhden yleisorientaation mukaisesti, vaan eri yleisorientaatioulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa. Tämä merkitsee, että yhden yleisorientaation voimakaskaan painottuminen ei estä jonkin toisen yleisorientaation olemassa oloa. Tästä syystä esimerkiksi useissa edellisessä luvussa mainituissa tutkimuksissa on pyritty kuvaamaan yleisorientaatioiden esiintymisen lisäksi opiskelijoiden erilaisia yleisorientaatorakenteita ja -yhdistelmiä. Esimerkiksi Mäkisen ja Olkinuoran (2002) tutkimuksessa opiskelijat jaettiin klusterianalyysin avulla ryhmiin siten, että samankaltaisen yleisorientaatorakenteen omaavat opiskelijat kuuluivat samaan ryhmään. Näin saatiin seitsemän erilaista yleisorientaatioyhdistelmää, jotka nimettiin seuraavasti: suunnitelmalliset, työelämäsuuntautuneet, sosiaalisesti suuntautuneet, saavutussuuntautuneet, pintaoppijat, syväoppijat ja omistautumattomat. Esimerkiksi syväoppijoiden ryh-

mään kuuluvien opiskelijoiden yleisorientaatorakenteessa oli syväorientaatiota, mutta ei juurikaan saavutusorientaatiota. Suunnitelmallisten opiskelijoiden ryhmässä puolestaan esiintyi suunnitelmallisuusorientaation lisäksi syväorientaatiota, mutta ei juurikaan saavutus- tai sosiaalista orientaatiota.

Kukin yleisorientaatio voidaankin ajatella ulottuvuutena, jonka toisessa päässä olevat opiskelijat suuntautuvat opiskeluun orientaation mukaisesti ja toissa päässä olevat opiskelijat puolestaan eivät. Tällöin opiskelijan yleisorientaatorakenteessa voi olla tietynlaista yleisorientaatiota tai se voi myös kokonaan puuttua. Esimerkiksi syväorientaatio-dimension toisessa päässä ovat syväorientoituneesti opiskeluun suuntautuneet opiskelijat ja toisessa päässä ei-syväorientoituneet opiskelijat. Ulottuvuuden päät eivät ole siten vastakohtaisia, että ei-syväorientoituneiden opiskelijoiden voitaisiin suoraviivaisesti ajatella olevan pintaorientoituneita (vrt. Marton & Säljö 1976). Vastaavasti esimerkiksi ammatillisuusorientaation ääripäissä ovat ammatillisesti orientoituneet ja ei-ammattillisesti orientoituneet opiskelijat. Ei-ammattillisesti orientoituneita opiskelijoita ei voida kuitenkaan automaattisesti nimetä esimerkiksi teoreettisesti suuntautuneiksi vain siksi, ettei heidän yleisorientaatorakenteessaan esiinny ammatillisuutta. Teoreettisesti suuntautuviksi voitaisiin kutsua vain sellaisia opiskelijoita, joiden yleisorientaatorakenteessa ilmenee teoreettinen opiskeluorientaatio.

Kuviossa 2 on kuvattu yleisorientaatioulottuvuuksien, -rakenteiden ja -yhdistelmien välisiä suhteita. Opiskelijan yleisorientaatorakenne voi muodostua useista yleisorientaatioista tai myös vain yhdestä yleisorientaatiosta, jota opiskelijalla ilmenee. Yleisorientaatorakenteen kannalta saattaa olla merkittävää myös se, että jotakin yleisorientaatiota ei ilmene opiskelijalla lainkaan. Toisaalta jos opiskelijalla ei ilmene mitään yleisorientaatiota, ei mittarilla ehkä ole onnistuttu havaitsemaan kaikkia perusjoukossa esiintyviä yleisorientaatioita. Erilaisia yleisorientaatioyhdistelmiä voidaan muodostaa ryhmittelemällä samantyyppiset yleisorientaatorakenteet erillisiksi klustereiksi ja nimeämällä ne sisältönsä mukaisesti.



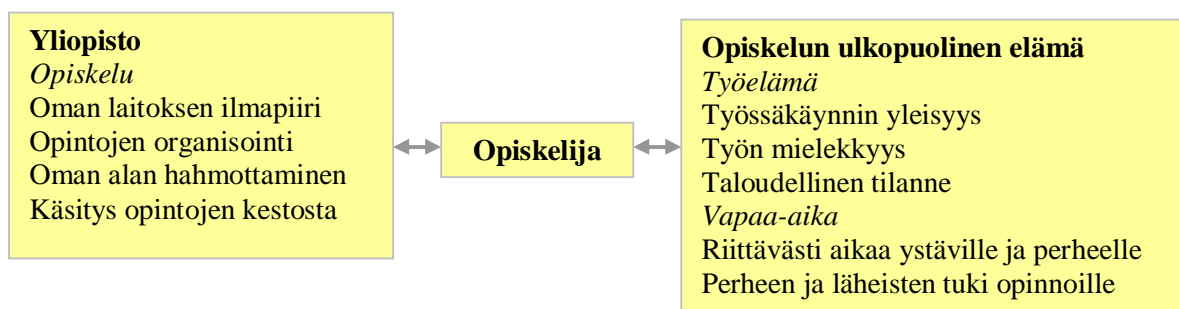
KUVIO 2. Yleisorientaatioulottuvuuksien, -rakenteiden ja -yhdistelmien väliset suhteet

Mäkinen ja Olkinuora (2002) huomauttavat, että klusterianalyysin tuottaman ryhmittelyn hankaluutena on se, että sillä voidaan parhaimmillaankin kuvata vain joitakin ryhmään sijoittuneiden opiskelijoiden yhteisiä ominaisuuksia. Näiden lisäksi jokainen yksilö saattaa erota usean muun ominaisuutensa suhteen klusterin muista opiskelijoista. Tässä tutkimuksessa ei pyritäkään erilaisten yleisorientaatorakenteiden tai -yhdistelmien kuvaamiseen, vaan tutkimuksessa tarkastellaan yleisorientaatioulottuvuuksien ääripäitä eli jonkin orientaation ilmenemistä tai sen ei-ilmenemistä.

Tutkimuksessa vertaillaan siis toisiinsa sellaisia opiskelijoita, joilla ilmenee tietty yksittäinen yleisorientaatio (esim. syväorientoituneet) sellaisiin opiskelijoihin, joilla tätä yleisorientaatiota ei ilmene (esim. ei-syväorientoituneet). Kun vertailtavat opiskelijaryhmät muodostetaan näin, määritellään selkeästi ryhmään kuulumisen kriteeri (esimerkiksi kuka on syväorientoitunut ja kuka ei) ja lisäksi saadaan eri yleisorientaatioiden esiintymisestä ja ei-esiintymisestä selkeä yleiskuva (esimerkiksi mitä merkityksiä opiskelijat antavat opiskelulle eniten ja mitä vähiten). Opiskelijaryhmien määrittely ”vastakkaispareiksi”, on myös uusi tapa tarkastella yksittäisten orientaatioulottuvuuden merkitystä, koska vertailua tehdään aidosti niiden opiskelijoiden välillä, joilla orientaatio ilmenee ja joilla se ei ilmene.

4 TUTKIMUSONGELMAT JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Tutkimuksen lähtökohtana on, että yliopistoissa opiskelee varsin moninainen ja erilaisia taustoja omaava opiskelijajoukko, jolloin voidaan olettaa, että myös opiskelijoiden yliopisto-opiskelua ohjaava motivaatio vaihtelee paljon ja opiskelijoiden opiskelulle antamat merkitykset ovat hyvin erilaisia. Opiskelijoiden opiskelulle antamia merkityksiä lähestytään yleisorientaatioulottuvuuksien kautta, eli miten opiskelijat orientoituvat opiskeluunsa yleisellä tasolla. Tutkimuksessa tarkastellaan, onko yleisorientaatioiden ilmeneminen tai ei-ilmeneminen yhteydessä opiskelijan kokemuksiin ja käsityksiin asioista, joiden voidaan olettaa olevan keskeisiä opiskelijan eri elämänalueilla. Tässä tutkimuksessa opiskelijan elämänalueisiin katsotaan kuuluvan opiskelu yliopistossa sekä opiskelun ulkopuolisesta elämästä työ ja vapaa-aika. Kuvioon 3 on koottu asiat, jotka on otettu tarkastelemaan kultakin elämänalueelta.



KUVIO 3. Opiskelijan elämänalueet ja niiden keskeisiä asioita opiskelijan näkökulmasta

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, näyttääkö joku tai jotkut yleisorientaatiot nousevan muita yleisorientaatioita merkittävimmiten ulottuvuuksiksi. Toisin sanoen, onko jonkun tai joidenkin yleisorientaatioulottuvuuksien esiintymisellä suurempi vaikutus opiskelijan kokemuksiin ja käsityksiin kuin muiden yleisorientaatioulottuvuuksien esiintymisellä.

Tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

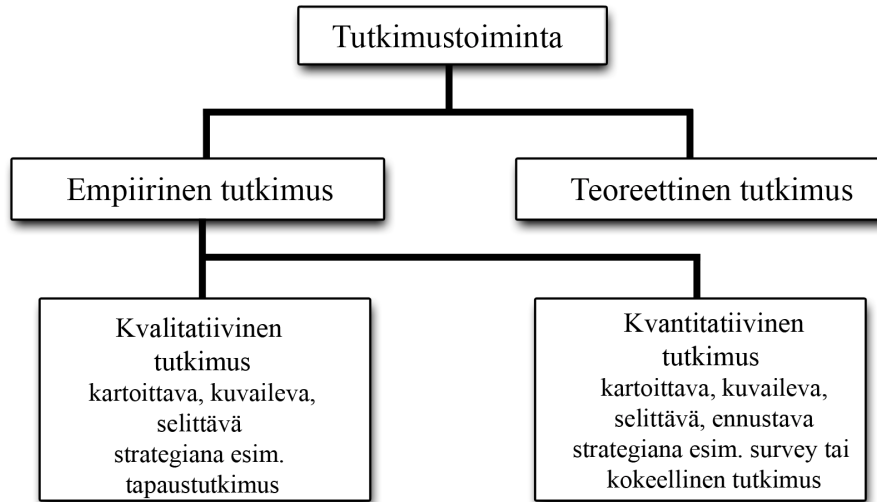
1. Millaisia ovat opiskelijoiden yleisorientaatioulottuvuudet?
2. Yleisorientaatioulottuvuuksien tarkastelu:
 - a) Miten opiskelijaryhmät (yleisorientaatio ilmenee – ei ilmene) jakautuvat tiedekunnittain?
 - b) Miten opiskelijaryhmät (yleisorientaatio ilmenee – ei ilmene) eroavat opintojen vaiheen, sukupuolen ja koulutustaustan suhteen?
 - c) Millaisia eroja opiskelijaryhmien (yleisorientaatio ilmenee – ei ilmene) välillä on opiskeluun, työelämään ja vapaa-aikaan liittyvien asioiden kokemisessa?
 - d) Mitkä ovat merkittävimmät yleisorientaatioulottuvuudet?

4.1 Tutkimusstrategiset valinnat

Tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuuden eli tutkimusstrategian (kuten myös yksittäisten tutkimusmetodien) valinta riippuu määritellyistä tutkimusongelmista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 126). Tutkimusstrategisia valintoja ohjaa aina myös tutkimuksen tarkoitus tai tehtävä. Tutkimuksen tarkoituksena pidetään yleensä neljää seikkaa: tutkimus voi olla kartoittava, kuvaileva, selittävä tai ennustava. Toisaalta yhteen tutkimukseen voi sisältyä useampia kuin yksi tarkoitus ja tarkoitus voi myös joskus muuttua tutkimuksen edetessä. (Mt., 134–135.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus on olla kuvaileva ja myös jossain määrin selittävä. Heikkilän (2001, 14) mukaan kuvaileva eli deskriptiivinen tutkimus liittyy osana lähes jokaiseen tutkimukseen. Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on dokumentoida ilmiöstä keskeisiä, kiinnostavia piirteitä. Tällainen tutkimus vaatii laajan aineiston, koska siinä on tärkeää tulosten luotettavuus, tarkkuus ja usein myös yleistettävyyys. Selittävällä eli kausaalisella tutkimuksella pyritään selvittämään ilmiöiden välisiä syy-seuraussuhteita. (Heikkilä 2001, 14–15; Hirsjärvi ym. 1998, 136.) Nummenmaa (2004, 18–19) erottaa kvantitatiivisesta selittävästä tutkimuksesta kaksi muotoa, kokeellisen ja korrelatiivisen tutkimuksen. Korrelatiivisesta tutkimuksesta käytetään usein myös nimitystä survey-tutkimus. Se eroaa kokeellisesta tutkimuksesta siinä, että korrelatiivisessa tutkimuksessa tutkija ei voi säädellä mitattavaan ominaisuuteen vaikuttavaa muuttujaa. Tästä syystä korrelatiivisen tutkimuksen avulla voidaan ainoastaan etsiä näyttöä ilmiöiden välisistä syy-seuraussuhteista, mutta

niistä ei voida tehdä kovin voimakkaita päätelmiä. Tutkimusten jaottelua on selvennetty kuviossa 4.



KUVIO 4. Tutkimusten jaottelua. Tämä tutkimus on kvantitatiivinen, survey-tyyppinen tutkimus.

Tutkimusongelmien luonteen ja tutkimuksen tarkoituksen vuoksi tämän tutkimuksen tutkimukselliseksi strategiaksi valittiin kvantitatiivinen survey-tutkimus. Tutkimustyyppi on korrelatiivinen ja siitä voidaan käyttää myös nimitystä poikkileikkaustutkimus, koska se koostuu yhdestä ainoasta mittauskerrasta ja kohdistetaan useaan havaintoyksikköön (MOTV 2006c). Tämantyyppisessä tutkimuksessa on oleellista, että tutkimuksessa käytetyt menetelmät kuvaillaan niin huolellisesti, että lukija pystyy arvioimaan menetelmien ja niiden avulla saatujen aineistojen asianmukaisuutta, edustavuutta ja tulosten luotettavuutta. Menetelmäosa sisältää siis selvityksen käytetystä tutkimusvälineistöstä (mittareiden laadinta, kehittäminen, reliabiliuden ja validiuden erittely), kuvauksen tutkimuksen kulusta (aineiston keruutekniikat ja keruun vaiheet) sekä selostuksen aineiston analyysimenetelmistä (käytetyt tilastolliset testit). (Hirsjärvi ym. 1998, 248–249.) Näitä kaikkia selostetaan seuraavissa luvuissa.

4.2 Mittareiden laadinta, kehittäminen ja luotettavuus

Aineisto hankittiin survey-tutkimukselle tyypillisesti strukturoidulla kyselylomakkeella. Kysely toteutettiin sähköisesti internetissä. Ennen tutkimuksen suorittamista 15 Tampereen yliopiston opiskelijaa ja kolme yliopiston työntekijää testasi kyselylomaketta. He täyttivät lomakkeen ja antoivat siitä sisällöllisiä ja teknisiä kommentteja. Testauksen jälkeen lomakkeeseen tehtiin hienosäätöä, mutta suuriin muutoksiin ei ollut palautteen perusteella aihetta. Lomake toimi teknisesti moitteettomasti ja lomakkeen kysymykset olivat vastaajien mielestä pääsääntöisesti yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä. Lomakkeen pituus sai testaajilta jonkin verran kritiikkiä, vaikka toisaalta he myös totesivat, että lomake oli nopea täyttää. Testaajilta kului aikaa koko lomakkeen täyttämiseen keskimäärin 13 minuuttia, mitä voidaan pitää varsin kohtuullisena.

Lopullinen tutkimuslomake koostui kolmesta osiosta. Ensimmäinen osio käsitteli opiskelijan eri elämänalueisiin – opiskeluun, työhön ja vapaa-aikaan – liittyviä kysymyksiä. Osion kysymykset jaoteltiin eri elämänalueiden mukaan pienemmiksi ryhmiksi useammalle sivulle, jotta lomake olisi vastaajalle mahdollisimman selkeä ja helppo täyttää. Opiskelu-elämänalue sisälsi seuraavat aihepiirit: oman laitoksen ilmapiiri, opintojen organisointi, oman alan hahmottaminen ja opiskelijan käsitys opintojensa kestosta. Työelämäosuus puolestaan sisälsi kysymykset käykö opiskelija työssä, onko tehty työ kiinnostavaa ja mikä on opiskelijan kokemus omasta taloudellisesta tilanteestaan. Vapaa-ajan osalta oltiin kiinnostuneita siitä, kokevatko opiskelijat, että heillä on riittävästi aikaa läheisilleen ja arvostaako lähipiiri opiskelijan opintoja.

Tarkasteluissa käytettiin useita eri mittareita. Summamuuttujien lisäksi mukana oli joitakin yksittäisiä muuttujia. Muuttujat olivat yhtä lukuun ottamatta tyyliään väittämiä. Vastaajat arvioivat niitä viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa vain asteikon ääripäät oli määritelty (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä). Työssäkäynnin yleisyyttä koskeva muuttuja ei ollut väittämätyylinen, vaan se sisälsi suljetut vastausvaihtoehdot. Käytetyt muuttujat on koottu taulukkoon 18 sivulle 60. Summamuuttujien sisältämät väittämät näkyvät luvun 5 taulukoissa 13, 14, 15, 16 ja 17.

Lomakkeen toisen osion muodosti opiskelun yleisorientaatioiden mittaamiseen kehitetty IGSO (Inventory of General Study Orientations, 3rd version) -mittari (Mäkinen 2003). Mittarin sisältämät väittämät on lueteltu liitteessä 1. Myös näiden väittämien arvioimisessa käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa, jonka vastausvaihtoehdoista vain ääripäät oli määritelty (1 = Täysin eri mieltä ja 5 = Täysin samaa mieltä). Lomakkeen kolmannessa osiossa kysyttiin vastaajien taustatietoja (koulutustausta ja arvioitu valmistumisvuosi). Muut taustatiedot (tiedekunta, laitos, pääaine, kotipaikka, opintojen vaihe ja sukupuoli) saatiin suoraan opiskelijatietojärjestelmästä.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyjen mittarien luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Mittarin reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin johdonmukaisuutta: jos mittari on täysin reliaabeli, siihen eivät vaikuta satunnaisvirheet eivätkä olosuhteet. Reliabiliteetissa erotetaan kaksi osatekijää, stabiliteetti (pysyvyys ajassa) ja konsistenssi (yhtenäisyys). (Kerlinger & Lee 2000 642–643; MOTV 2006b.) Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittarien reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimella, jolla voidaan mitata nimenomaan mittarin konsistenssia. Mitä suurempi alfan arvo on, sitä yhtenäisempi mittari on. Grönlund (1985) arvioi, että tämän tyyppisissä tutkimuksissa yleisesti hyväksyttävän alfan alarajana voidaan pitää arvoa 0,60 (Kerlinger & Lee 2000, 662–663). Tässä tutkimuksessa summamuuttujien alfa-kertoimet vaihtelivat välillä 0,71–0,87 (ks. luvun 5 ”Tulokset” taulukot 7, 13, 14, 15, 16 ja 17), joten voidaan todeta, että summamuuttujien reliabiliteetti oli hyvä.

Mittarin validiteetilla tarkoitetaan sen pätevyyttä eli hyvyyttä mitata tarpeeksi kattavasti ja tehokkaasti juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Voidaan jopa sanoa, että pohjimmiltaan validiteetti tarkoittaa vastaavuutta todellisuuden ja siitä tehtyjen väittämien välillä (Maxwell & Delaney 2004). Validiteetin käsitettä eriteltäessä puhutaan esimerkiksi tutkimusasetelma-, ennuste-, rakenne- ja sisällöllisestä validiteetista (ks. esim. Kerlinger & Lee 2000, 666–667; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 203–204). Validiteetin eri lajeja voidaan tarkastella, kun arvioidaan yksittäisen mittarin tai koko tutkimuksen validiteettia. Toisaalta yksittäisen mittarin hyvä validiteetti on välttämätöntä tutkimuksen kokonaisvaliditeetin kannalta. (MOTV 2006b.)

Validi mittari on tulos onnistuneesta operationalisoinnista, mikä tarkoittaa, että tutkijan on osoitettava selvästi, mitä tarkasteltava käsite hänen tutkimuksessaan tarkoittaa (MOTV

2006a). Operationalisoinnissa voidaan erottaa neljä eri vaihetta: 1) käsitteen yleinen hahmottaminen ja määrittäminen, 2) käsitteen osa-alueiden määrittelemineen, 3) siirtyminen teoreettisesta kielestä konkreettiseen arkikieleen ja indikaattoreihin sekä 4) operationalisoinnin kuvaaminen (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 75–76). Tutkimuksen keskeisin käsite on yleisorientaatio, ja se on määritelty samoin kuin Jarkko Mäkisen (2003) väitöskirjassa (ks. luku 3.3 ”Opiskelun yleisorientaatiot”). Yleisorientaatioiden mittaamisessa käytettiin kysymyspatteristoa (IGSO, Inventory of General Study Orientations), jolla on tarkoitus mitata opiskelijoiden yleisorientaatioita nimenomaan siten, kun käsite yleisorientaatio on tässä tutkimuksessa määritelty. Mittaria on testattu aivan viime vuosina useissa tutkimuksissa (ks. luku 3.3.1 ”Tutkimuksia”), ja se on suunniteltu käytettäväksi, kun tutkitaan suomalaisia yliopisto-opiskelijoita. Näin ollen voidaan olettaa, että mittarissa käytetyt sanat ja käsitteet soveltuivat kohdejoukolle eivätkä ne olleet vanhentuneita.

Operationalisoinnin kannalta ongelmallisina on lomakkeen ensimmäinen osio, joka käsitteli opiskelijan eri elämänalueisiin, opiskeluun, työhön ja vapaa-aikaan, liittyviä kysymyksiä. Ensinnäkään tarkasteltavat asiat eivät kata koko opiskelijan elämänkenttää (vrt. Aittola & Aittola 1990), vaan niiden suhteen on tehty rajausta. Toiseksi valmista mittaria ei ollut käytettävissä, joten osio koostettiin useista yliopisto-opiskelijoille suunnatuista tutkimuksista (Hiltunen & Väisänen 2002; Kallio 2002; Lempinen & Tiilikainen 2001), joissa oli käsitelty samoja aihepiirejä. Osion validiteettia pyrittiin parantamaan lomakkeen huolellisella suunnittelulla ja esitestauksella. Testauksen tavoitteena oli varmistaa, että lomakkeen kieli on ymmärrettävää ja kohdejoukolle sopivaa. Muutamien testaukseen osallistuneiden henkilöiden kanssa käytiin myös keskusteluja väittämien sisällöstä (mitä kukin niillä ymmärtää), jotta niistä saataisiin mahdollisimman yksiselitteisiä. Väittämien laadinnassa kiinnitettiin myös huomiota erilaisten täyte- ja vahvikesanojen käyttöön, koska niillä voi olla erilainen painoarvo eri ihmisille.

Tutkimuksen validiutta pyrittiin varmistamaan myös mahdollisimman tarkalla kohdejoukon määrittelyllä, riittävällä vastausprosentilla sekä edustavalla otoksella. Näitä selostetaan tarkemmin seuraavaksi.

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keruu

Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin Tampereen yliopistosta toisen ja viidennen vuoden perustutkinto-opiskelijat. Tällä tavoin tutkimukseen saatiin kaksi selkeää ryhmää, alku- ja loppuvaiheen opiskelijat. Viidennen vuoden opiskelijat olivat kiinnostava ryhmä myös siksi, että uudessa tutkintorakenteessa viisi vuotta on opetusministeriön asettama suositusaika ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseksi⁵. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin lastentarhanopettajan, luokanopettajan sekä lääkärin koulutuksessa olevat, sillä he suorittavat tutkintonsa pääsääntöisesti kurssimuotoisesti, jolloin opiskelu on hyvin strukturoitua. Lastentarhanopettajan koulutus on alempi korkeakoulututkinto, ja se suoritetaan pääosin kolmessa vuodessa. Luokanopettajat suorittavat ylemmän korkeakoulututkinnon, mutta tutkinto on suunniteltu suoritettavaksi neljässä vuodessa. (Opinto-opas 2003a.) Lisäksi lastentarhanopettajan, lääkärin ja osin myös luokanopettajan koulutuksessa on käytössä ongelmaperustainen opetussuunnitelma, jolloin opiskelu poikkeaa kaiken kaikkiaan melko paljon ”perinteisestä” yliopisto-opiskelusta (Opinto-opas 2003a; Opinto-opas 2003b).

Tämän tutkimuksen perusjoukon muodostavat siis Tampereen yliopiston perustutkinto-opiskelijat pois lukien lastentarhanopettajan, luokanopettajan ja lääkärin koulutuksessa olevat. Otantaan tulivat mukaan kaikki perusjoukon toisen ja viidennen vuoden opiskelijat. Yliopiston hallintokeskus myönsi tutkimusta varten tutkimusluvan, joka mahdollisti, että otannassa voitiin käyttää yliopiston opiskelijarekisteriä. Otantavaiheessa tutkimuksen kohderyhmää tarkennettiin vielä siten, että otokseen tulivat mukaan vain sellaiset opiskelijat, jotka suorittivat Tampereen yliopistossa ensimmäistä tutkintoaan. Otoksesta rajattiin pois myös opiskelijat, jotka eivät olleet antaneet lupaa henkilötietojensa luovuttamiselle.

Varsinainen tutkimus toteutettiin toukokuussa 2005. Tutkittaville lähetettiin tietokonekeskuksen kautta sähköpostiviesti, jossa vastaanottajaa pyydettiin vastamaan kyselyyn. Sähköpostiviesti toimi tutkimuslomakkeen saatekirjeenä, ja se sisälsi myös linkin tutkimuslomakkeeseen (ks. liite 2). Opiskelijat kirjautuivat lomakkeeseen peruspalvelutunnuksellaan. Tämä mahdollisti joidenkin taustatietojen (esim. tiedekunta, laitos, pääaine, asuin-

⁵ Poikkeuksena ovat psykologian ja musiikin maisterin tutkinnot sekä eläinlääketieteen ja lääketieteen lisensiaatin tutkinnot. Niiden tutkintovaatimukset ovat maisterin tai lisensiaatin tutkinnon osalta yli 120 opintopistettä, jolloin tutkinnon kokonaislaajuus kandidaatin tutkinto mukaan lukien on yli 300 opintopistettä. Näin ollen suositussuoritusaikakin on pidempi kuin viisi vuotta. (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004, 13§.)

paikka, sukupuoli, opiskeluvuosi) saamisen suoraana opiskelijatietojärjestelmästä, jolloin tietoja ei tarvinnut kysyä lomakkeessa. Näin voitiin myös varmistaa, että tutkimukseen tuli vain yksi vastaus opiskelijaa kohti. Opiskelijoille kerrottiin, että tutkimuslomakkeen täyttämisen edellyttää peruspalvelutunnuksen käyttöä ja että sitä käytetään myöhemmin myös taustatietojen hankkimiseen. Opiskelijoiden peruspalvelutunnuksia ei tuotu aineiston analyysivaiheessa havaintomatriisiin, eikä niitä ole näin ollen yhdistetty vastauksiin.

Pyyntö osallistua tutkimukseen lähetettiin yhteensä 1 830 opiskelijalle. Sähköpostiviesteistä neljä tuli takaisin ilmoittaen, että vastaanottajan sähköposti oli täynnä eikä viestiä voitu toimittaa perille, joten kysely tavoitti 1 826 opiskelijaa. Tutkimukseen vastasi kaiken kaikkiaan 1 041 opiskelijaa, jolloin vastausprosentiksi tuli 57,0. Vastausprosenttia voidaan pitää hyvänä, sillä se on selkeästi korkeampi kuin useissa Tampereen yliopiston opiskelijoille viime vuosina tehdyissä kyselyissä (ks. esim. Ahrio 2004; 2005; Kuhalainen 2003, 10; Latomaa 2001, 53; Mielikäinen 2003, 36; Uski 1999, 28). Otoksessa oli selvästi vähemmän viidennen kuin toisen vuoden opiskelijoita, koska osa valmistuu tai aloittaa toisen tutkinnon viiden opiskeluvuoden sisällä. Lisäksi useampi viidennen kuin toisen vuoden opiskelijoista oli kieltänyt henkilötietojensa luovuttamisen. Otokoko, aineiston koko (vastaajamäärä) ja vastausprosentti näkyvät taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Otokoko, aineiston koko ja vastausprosentti otantaryhmissä

	Otos		Aineisto		Vastausprosentti
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
2. vuoden opiskelijat	1 260	69,0	652	62,6	51,7
5. vuoden opiskelijat	566	31,0	389	37,4	68,7
Yhteensä	1 826	100,0	1 041	100,0	57,0

Tutkimuksen toteuttaminen internetissä oli perusteltua etenkin suuren otoskoon vuoksi. Jos kysely olisi toteutettu postikyselynä, olisivat postitus- ja monistamiskulut nostaneet kustannukset huomattavasti korkeammiksi kuin www-kyselyssä, vaikka otoskokoa olisi pienennetty. Sähköisesti toteutetun kyselyn etuna oli myös se, että vastaukset saatiin siirrettyä suoraan tilasto-ohjelmaan käsiteltäviksi, jolloin suurehkon aineiston käsittelyn yksi työläs vaihe, aineiston syöttäminen, jäi pois. On myös mahdollista, että kyselyn toteuttaminen sähköisesti jopa paransi vastausprosenttia, sillä opiskelijat ovat nykyisin tottuneet hoitamaan asioitaan sähköisesti monien (opiskelija)palveluiden siirryttyä internetiin.

4.4 Aineiston edustavuus

Jotta tutkimuksen tulokset olisivat yleistettävissä perusjoukkoon, pitää otoksen muistuttaa perusjoukkoa kaikilta ominaisuuksiltaan mahdollisimman paljon. Otoksen ja perusjoukon samankaltaisuudesta käytetään nimeä edustavuus. (Nummenmaa 2004, 12.) Tämän tutkimuksen perusjoukko muodostuu Tampereen yliopiston perustutkinto-opiskelijoista lukuun ottamatta lastentarhanopettajan, luokanopettajan ja lääkärin koulutuksessa olevia opiskelijoita.

Kerätty aineisto muistuttaa perusjoukkoaan suhteellisen hyvin, kun tarkastellaan vastaajien jakautumista tiedekunnittain (ks. taulukko 4). Kolmannes vastaajista oli humanistisesta tiedekunnasta, joka on myös opiskelijamäärältään yliopiston suurin tiedekunta. Viidennes vastaajista opiskeli kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnassa, yhteiskuntatieteellisestä ja informaatiotieteiden tiedekunnasta vastaajia oli pari prosenttiyksikköä vähemmän. Vähiten vastaajia oli kasvatustieteellisestä (5,3 %) ja lääketieteellisestä (6,4 %) tiedekunnasta, jotka ovat myös opiskelijamääriltään pienimmät tiedekunnat.

TAULUKKO 4. Vastaajien jakautuminen aineistossa tiedekunnittain ja vertailu perusjoukkoon

Tiedekunta	Aineisto		Perusjoukko ^a	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Humanistinen tiedekunta	337	32,4	3 229	27,6
Informaatiotieteiden tiedekunta	181	17,4	2 131	18,2
Kasvatustieteiden tiedekunta	55	5,3	645	5,5
Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta	208	20,0	2 810	24,0
Lääketieteellinen tiedekunta	67	6,4	482	4,2
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	193	18,5	2 394	20,5
Yhteensä	1 041	100,0	11 691	100,0

^a Lähde: Tampereen yliopiston tutkinto-opiskelijat 2005c

Myös kaikki perusjoukon ainelaitokset ja pääaineet olivat hyvin edustettuina aineistossa. Vastaajia oli jokaiselta laitokselta lukuun ottamatta näyttelijätyön laitosta. Lisäksi vastaajamäärät noudattivat hyvin laitosten suhteellista kokoa yliopistossa. Viidennes vastaajista oli kieli- ja käännöstieteiden laitokselta, tietojenkäsittelytieteiden laitokselta vastaajia oli 8,3 % ja matematiikan, tilastotieteen ja filosofian laitokselta 6,0 %. Nämä kolme laitosta

ovat opiskelijamääriltään yliopiston suurimmat laitokset. Perusjoukon yli 50 pääaineesta teatterityön koulutusohjelma oli ainoa, josta ei ollut vastaajia.

Vastaajien sukupuolittainen jakautuminen aineistossa ei vastannut täysin sukupuolijakaumaa perusjoukossa, sillä vastaajista naisia oli 77,0 %, mikä on noin 10 prosenttiyksikköä enemmän kuin perusjoukossa (ks. taulukko 5). Naisten vastausaktiivisuus ei kuitenkaan ollut yllättävää, sillä naiset vastasivat kyselyihin miehiä innokkaammin myös Ahrion (2004; 2005) Tampereen yliopiston opiskelijoille suunnatuissa www-kyselyissä.

TAULUKKO 5. Vastaajien jakautuminen aineistossa sukupuolittain ja vertailu perusjoukkoon

Sukupuoli	Aineisto		Perusjoukko ^a	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Naiset	802	77,0	7 707	66,0
Miehet	239	23,0	3 984	34,0
Yhteensä	1 041	100,0	11 691	100,0

^a Lähde: Tampereen yliopiston tutkinto-opiskelijat 2005b

Muiden taustatietojen vertaaminen perusjoukkoon ei ollut yhtä yksinkertaista, sillä tilastotietoja ei ollut saatavilla tutkinnoittain. Näin ollen vertailu tapahtuu koko yliopistoon. Tämä voi aiheuttaa jonkinlaista vinoumaa tarkasteluun, mutta suunta lienee samankaltainen. Kerätyssä aineistossa oli prosentuaalisesti yhtä paljon ylioppilastutkinnon suorittaneita kuin koko yliopistossakin, 94 % opiskelijoista (Tampereen yliopiston tutkinto-opiskelijat 2005d). Suurin osa (69,2 %) kyselyyn vastanneista asui odotetusti Tampereella. Muualla Pirkanmaalla asui 7,6 % vastaajista ja Pirkanmaan ulkopuolella asui 23,2 % vastaajista. Yliopiston opiskelijatilastojen mukaan kaikista yliopiston opiskelijoista Tampereella asuu 52,5 %, muualla Pirkanmaalla 10,3 % ja Pirkanmaan ulkopuolella 37,2 % opiskelijoista (Tampereen yliopiston tutkinto-opiskelijat 2005a). Tilastossa on mukana myös jatko-opiskelijat, mikä selittänee ainakin osittain sen, miksi Tampereella asuvien osuus on koko yliopistossa jonkin verran pienempi ja Pirkanmaan ulkopuolella asuvien osuus puolestaan suurempi kuin aineistossa.

Kokonaisuutena aineisto näyttää muistuttavan perusjoukkoaan suhteellisen hyvin. Kuitenkin esimerkiksi rajaukset otannassa, tutkimusmenetelmä, epätäydellinen aineisto ja kato

ovat voineet aiheuttaa vinoumaa otoksen ja perusjoukon välille. Edustavuuteen saattoi vaikuttaa jonkin verran muun muassa se, että osa opiskelijoista ei ollut antanut lupaa tietojensa luovuttamiseen, jolloin he jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Kyselyn internet-toteutuksella ei todennäköisesti ollut suurta merkitystä aineiston edustavuuden kannalta, sillä pyyntö kyselyyn vastaamiseen ja linkki tutkimuslomakkeeseen lähetettiin opiskelijoille henkilökohtaisesti sähköpostitse. Sähköpostiviesteistä tuli takaisin vain neljä. Voidaan olettaa, että jokaisella tutkimukseen valitulla oli pääsy internetiin ja mahdollisuus sähköpostin lukemiseen, sillä yliopisto tarjoaa kaikille opiskelijoilleen hyvät mahdollisuudet internetin ja sähköpostin käyttöön. Lomakkeen täyttäminen internetissä ei vaatinut mitään erityistaitoja, joten voidaan myös olettaa, että tutkittavilla oli tarvittavat taidot sähköisen lomakkeen täyttämiseksi.

Monimuuttuja-analyyseissa, jollaista tässäkin tutkimuksessa käytettiin faktorianalyysin osalta, jo yksi puuttuva tieto vastaajalta yleensä merkitsee, ettei kyseistä vastaajaa käsitellä lainkaan. Niinpä esimerkiksi Tabachnick ja Fidell (2000) selvittävät hyvin seikkaperäisesti, miten puuttuvia tietoja voitaisiin korvata tai kiertää (Metsämuuronen 2002, 11). Tämän tutkimuksen aineisto oli kuitenkin suurehko ja puuttuvia tietoja oli melko vähän, joten niitä ei ollut tarvetta korvata. Puuttuvien havaintojen ohella aineiston analyysissä on syytä huomata myös kadon merkitys. Metsämuurosen (mt.) mukaan kato sinällään ei ole kuolemanvakava asia. Kato muodostuu ongelmaksi, jos kyselyyn vastaamatta jättäneet edustavat jotakin tiettyä ryhmää tai muuta tekijää, joka on tutkimuksen yleistettävyyden kannalta oleellinen (Nummenmaa 2004, 132). Tästä syystä aineisto tutkittiin myös systemaattisen kadon varalta, mutta sellaista ei havaittu.

4.5 Aineiston analyysimenetelmät

Aiemmin jo todettiin, että tämä tutkimus on kvantitatiivinen, survey-tyyppinen tutkimus, jossa tutkimusaineisto kerättiin standardoidulla kyselylomakkeella. Näin ollen on luontevaa, että aineiston analyysissä käytettiin pelkästään tilastollisia menetelmiä. Käytetyt tilastolliset testit on esitetty tutkimusongelmittain taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Tutkimusongelmat ja niiden ratkaisemiseen käytetyt tilastolliset testit

Tutkimusongelma	Tilastolliset testit
1. Millaisia ovat opiskelijoiden yleisorientaatioulottuvuudet?	Faktorianalyysi (konfirmatorinen),
2. Yleisorientaatioulottuvuuksien tarkastelu: a) Miten opiskelijaryhmät (yleisorientaatioulottuvuus ilmenee – ei ilmene) jakautuvat tiedekunnittain?	Ristiintaulukointi
b) Miten opiskelijaryhmät (yleisorientaatioulottuvuus ilmenee – ei ilmene) eroavat opintojen vaiheen, sukupuolen ja koulutustaustan suhteen?	Ristiintaulukointi, Khiin neliö -testi
c) Millaisia eroja opiskelijaryhmien (yleisorientaatioulottuvuus ilmenee – ei ilmene) välillä on opiskeluun, työelämään ja vapaa-aikaan liittyvien asioiden kokemisessa?	Riippumattomien otosten <i>t</i> -testi, Mann-Whitneyn <i>U</i> -testi
d) Mitkä ovat merkittävimmät yleisorientaatioulottuvuudet?	Pearsonin tulomomenttikorrelaatio, ristiintaulukointi, Khiin neliö -testi

Ensimmäinen tutkimusongelma ratkaistiin faktorianalyysillä. Menetelmällä pyritään selvittämään, miten muuttujien väliset korrelaatiot kimputtuvat eli millä muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua ja toisaalta, mitkä muuttujat ovat toisistaan riippumattomia. Muuttujat, joilla on samankaltaista vaihtelua keskenään mutta ovat toisista muuttujista riippumattomia, yhdistetään faktoreiksi. Faktorilla pyritään siis kuvaamaan latentteja (piileviä) muuttujia. Nämä ovat sellaisia muuttujia, joita ei ole suoraan mitattu, mutta joiden oletetaan vaikuttavan vaihteluun havaituissa muuttujissa. Faktorianalyysin tavoitteena on tiivistää aineistossa olevat muuttujat siten, että ne voidaan esittää yksinkertaisemmassa muodossa faktoriulottuvuuksien avulla. (Nummenmaa 2004, 298.)

Eksploratiivinen faktorianalyysi perustuu aineistolähtöiselle lähestymistavalle. Siinä tutkitaan, millaisia latentteja muuttujia aineistosta löytyy rajaamatta etukäteen mitenkään niiden määrää tai luonnetta. Konfirmatorisessa faktorianalyysissä tutkijalla on jo ennen aineiston analyysia teoreettinen oletus siitä, mitä faktoreita aineistosta löytyy. Faktorianalyysin jälkeen tutkija päättää, saivatko hänen odotuksensa tukea aineistosta vai eivät. (MOVT 2006a.) Nummenmaa (2004, 299) suosittaa lähes yksinomaan konfirmatorisen faktorianalyysin käyttöä, sillä siinä hypoteesien testaaminen ei ole mielivaltaista kokeilemistä tai hakuammuntaa periaatteella ”jospa aineistossa sittenkin olisi havaittavissa jokin

ilmiö”. Tässä tutkimuksessa faktorianalyysi toteutettiin konfirmatorisena olettaen, että aineistosta muodostuvat faktorit vastaavat suurin piirtein Mäkisen (2003) määrittelemää yleisorientaatioiden perusrakennetta, joka sisältää kahdeksan erilaista faktoria.

Toisessa tutkimusongelmassa tarkasteltiin ryhmien välisiä eroja. Kahden luokitellun (kategorisen) muuttujan yhteisjakauma kuvataan yleensä ristiintaulukoinnilla ja muuttujien välisen yhteyden voimakkuutta voidaan verrata toisiinsa Khiin neliö -testin (χ^2 -riippumattomuustestin) avulla (Heikkilä 2001, 210–211; Nummenmaa 2004, 260–263). Riippumattomien otosten t -testillä voidaan arvioida, poikkeavatko kahden ryhmän keskiarvot toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. T -testi on parametrillinen testi, joka edellyttää jatkuvan muuttujan normaalijakautuneisuutta ja vähintään välimatka-asteikollista mitausta. Lisäksi t -testi edellyttää testattavien ryhmien varianssien homogeenisuutta ja mielellään vähintään 20 havaintoyksikön ryhmiä. (Nummenmaa 2004, 144.) Muuttujien normaalijakautuneisuus pääteltiin silmämääräisesti laatikko-jana-kuvioista (ks. liite 3) ja ryhmien varianssien samankaltaisuus t -testin tulosteesta. Mann-Whitneyn U -testi on riippumattomien otosten t -testin epäparametrillinen vastine, jota käytettiin aineiston analyysissä, kun t -testin oletukset eivät toteutuneet. U -testi perustuu järjestyslukuihin, ja se vertaa eräällä tavalla tutkittavan muuttujan luokkien mediaaneja toisiinsa (Nummenmaa 2004, 220.).

Tutkimusongelman kaksi kohdassa d) tarkasteltiin faktoreiden summamuuttujapistemäärien avulla sitä, miten faktorit ovat yhteydessä toisiinsa. Kahden muuttujan lineaarista yhteyttä ja yhteyden voimakkuutta voidaan tutkia korrelaatiokerroimilla. Tässä tutkimuksessa käytettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa (r). Tulomomenttikorrelaatiokerroimen käyttö edellyttää vähintään välimatka-asteikolla mitattuja ja normaalisti jakautuneita muuttujia. (Nummenmaa 2004, 238.) Myös tässä tapauksessa muuttujien normaalijakautuneisuus pääteltiin silmämääräisesti laatikko-jana-kuvioista (ks. liite 3).

5 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on raportoitu tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Ensiksi kuvataan, millaisia yleisorientaatioulottuvuuksia opiskelijoilla esiintyy. Tämän jälkeen tarkastellaan, miten opiskelijat sijoittuvat kullakin ulottuvuudella eli opiskelijat jaetaan ryhmiin sen mukaan, ilmeneekö heillä kyseinen orientaatio vai ei. Opiskelijaryhmien muodostamisen jälkeen tutkitaan, miten ryhmät jakaantuvat tiedekunnittain ja onko opiskelijaryhmien välillä eroa opintojen vaiheen, sukupuolen tai koulutustaustan suhteen. Opintojen vaiheella tarkoitetaan sitä, onko vastaaja toisen vai viidennen vuoden opiskelija. Aiemmalla koulutuksella puolestaan tarkoitetaan sitä, onko vastaaja suorittanut ennen yliopistoon tuloaan vain toiseen asteen tutkinnon (ylioppilas- tai ammatillinen tutkinto) vai tämän lisäksi vielä jonkun korkeamman tutkinnon (opistotasoinen, ammattikorkeakoulutai muu korkeakoulututkinto).

Opiskelijaryhmien välisiä eroja tarkastellaan myös eri elämänalueisiin eli opiskeluun, työntekoon ja vapaa-aikaan liittyvissä kysymyksissä. Summamuuuttujien lisäksi tarkasteluissa on käytetty joitakin yksittäisiä muuttujia. Muuttujista yksi oli kategorinen, ja sillä tiedusteltiin, käykö vastaaja töissä opintojen ohella vai ei. Muut muuttujat olivat tyyliältään väittämiä, joita vastaajat arvioivat viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = Olen täysin eri mieltä ja 5 = Olen täysin samaa mieltä).

Opiskelijaryhmien välisiä mitattiin pääosin t -testillä. Kun t -testin oletukset eivät toteutuneet, käytettiin epäparametrillista Mann-Whitneyn U -testiä (kategoristen muuttujien yhteydessä käytettiin Khiin neliö -testiä). Vaikka U -testi ei t -testin tavoin perustu keskiarvoihin, voi ryhmien välisten keskiarvojen vertailu silti olla hyödyllistä. Keskiarvoista saa joka tapauksessa käsitystä siitä, missä ”suuruusluokassa liikutaan” eli ollaanko lähempänä keskiarvon pienimpiä vai suurimpia arvoja. Yksittäisten väittämien kohdalla keskiarvojen vaihteluväli on yhdestä viiteen, mutta summamuuuttujien kohdalla keskiarvojen vaihteluväli riippuu summan muodostaneiden muuttujien lukumäärästä. Liitteessä 4 on taulukko, josta käy ilmi kaikkien tarkasteluissa käytettyjen jatkuvien muuttujien keskiarvot ja niiden mahdollinen vaihteluväli. Taulukkoa kannattaa vilkuilla aina silloin tällöin, vaikkei siihen erikseen viitattaisikaan.

5.1 Yleisorientaatioulottuvuudet

Opiskelijoiden yleisorientaatioulottuvuuksien esiintymistä tutkittiin faktorianalyysillä. Analyysi suoritettiin olettamalla, että aineistosta muodostuu kahdeksan opiskelun yleisorientaatiota kuvaavaa faktoria tai ulottuvuutta: syvä-, pinta-, suunnitelmallisuus-, saavutus-, sosiaalinen, työelämä-, ahdistuneisuus- ja omistautumattomuusorientaatio. Aineistossa ei kuitenkaan esiintynyt erikseen ahdistuneisuusorientaatiota, vaan se oli yhdistynyt omistautumattomuusorientaatioon. Lisäksi opiskelun suunnitelmallisuutta kuvaavat väittämät latautuivat siten, että orientaatio kuvasi suunnitelmallisuuden sijasta suunnittelemattomuutta. Näin ollen tutkimuksessa saatiin seitsemän erilaista opiskelijoiden yleisorientaatiota kuvaavaa faktoria: omistautumattomuus-, syvä-, työelämä-, saavutus-, sosiaalinen, pinta- ja suunnittelemattomuusorientaatio (ks. taulukko 7). Faktorianalyysin tulosteet ovat liitteessä 1.

TAULUKKO 7. Muodostuneet faktorit (yleisorientaatioulottuvuudet) ja niiden tilastolliset tunnusluvut

Faktori (yleisorientaatioulottuvuus)	Ominaisarvo	Selitysosuus	Cronbachin alfa
1. Omistautumattomuusorientaatio	7,17	18,9 %	0,87
2. Syväorientaatio	3,31	8,7 %	0,78
3. Työelämäorientaatio	3,13	8,2 %	0,71
4. Saavutusorientaatio	2,27	6,0 %	0,71
5. Sosiaalinen orientaatio	1,93	5,1 %	0,75
6. Pintaorientaatio	1,47	3,9 %	0,77
7. Suunnittelemattomuusorientaatio	1,27	3,3 %	0,77

Ensimmäiselle faktorille latautui 12 muuttujaa, jotka kuvasivat opiskeluun liittyvää tarkoituksenmukaisuutta ja motivaation puutetta. Ulottuvuus sisälsi esimerkiksi väittämät ”Koen olevani vieraantunut nykyisistä opinnoistani”, ”Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä”, ”Opintoni sisällöt eivät jaksu motivoida minua” ja ”Muut asiat ovat nousemassa elämässäni opiskelua tärkeämmiksi”. Faktori nimettiin sisältönsä perusteella *omistautumattomuusorientaatioksi*.

Toiselle faktorille latautui kuusi muuttujaa. Muuttujat kuvasivat pyrkimystä opiskeltavien asioiden syvälliseen ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen, joten faktori nimettiin *syväorientaatioksi*. Se sisälsi muun muassa väittämät ”Opiskellessani pyrin kytkemään uudet

asiat aikaisemmin oppimaani”, ”Opiskellessani pyrin hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia” ja ”Minulle ei riitä, että osaan asiat tentissä, vaan haluan todella ymmärtää ne”.

Työelämäorientaatioksi nimetyille faktorille latautui niin ikään kuusi muuttujaa. Väittämät kuvasivat opiskelun päämääränä ammatin tai työpaikan saamista sekä käytännöllisten ja ammatillisten taitojen oppimista. Faktorille latautuivat esimerkiksi muuttujat ”Opiskelen ensisijaisesti työn saamista edistävän tutkinnon vuoksi”, ”Haluan valmistua nopeasti, jotta pääsisin ansiotyöhön” ja ”Olen erityisen kiinnostunut käytännönläheisistä opintojaksoista, joilla harjoitellaan ammatissa tarvittavia taitoja”.

Neljäs faktori nimettiin *saavutusorientaatioksi*, sillä sille latautuneet viisi muuttujaa kuvasivat opiskelussa menestymisen tärkeyttä ja kilpailullisista asennetta opiskeluun. Tällaisia väittämiä olivat muun muassa ”Minulle on tärkeää menestyä opinnoissani paremmin kuin opiskelutoverini, ”Nautin kilpailemisesta opinnoissani, koska se kannustaa hyviin suoriin” ja ”Hyvät arvosanat ovat minulle erityisen tärkeitä”.

Viidennelle faktorille latautui yhteensä neljä väittämää. Ulottuvuus sisälsi esimerkiksi väittämät ”Minulle yliopisto-opiskelussa pääasia ovat ystävät ja akateeminen hauskanpito” ja ”Opiskelustani puuttuu jotain oleellista, jos en osallistu yliopiston sosiaalisiin oheistointeihin, kuten opiskelijabileisiin”. Väittämät kuvasivat sosiaalisten toimintojen merkitystä opiskelussa ja näin ollen faktorin nimeksi tuli *sosiaalinen orientaatio*.

Kuudennelle faktoriulottuvuudelle latautuneiden kolmen muuttujan sisältö liittyi opiskeltävien asioiden pinnalliseen ulkoa opetteluun. Tällaisia väittämiä olivat muun muassa ”Opettelen usein tenttikirjoista yksityiskohtia ulkoa” ja ”Mitä enemmän muistan asioita ulkoa, sen varmemmaksi koen oloni tentissä”. Faktori nimettiin sisältönsä mukaisesti *pintaorientaatioksi*.

Myös seitsemännelle faktorille latautui kolme muuttujaa, joista yksi kuitenkin poistettiin summamuuttujan reliabiliteetin kohottamiseksi. Poistettu muuttuja ”Tavoitteenani on saada hyviä arvosanoja mahdollisimman pienellä työmäärällä” ei myöskään ollut sisällöltään kahden muun muuttujan suuntainen. Hyväksytyistä väittämistä toinen ”Suunnittelen opiskeluuni käyttämän ajan huolellisesti” latautui negatiivisesti ja toinen väittämä ”En ole opiskelussani mitenkään suunnitelmallinen” latautui positiivisesti. Väittämien sisältö liit-

tyi siis siihen, ettei opintojen suunnitteluun kiinnitetä huomiota, joten faktori nimettiin *suunnittelemattomuusorientaatioksi*.

5.2 Opiskelijaryhmien muodostaminen ja ryhmien väliset tarkastelut

Jotta päästiin tarkastelemaan eri tavoin orientoituneita opiskelijoita eikä vain ilmiön eri ulottuvuuksia, tutkittiin, miten opiskelijat sijoittuivat kullakin ulottuvuudella, eli kuinka suuri osa opiskelijoita oli sijoittuneena kunkin orientaation molempiin ääripäihin ja keskelle. Kunkin yleisorientaatioulottuvuuden toiseen päähän sijoittuvat opiskelijat, joilla orientaatio ilmenee, kun taas toisessa päässä ovat ne opiskelijat, joilla orientaatiota ei ilmene. Ääripäiden väliin jää yleensä myös joukko opiskelijoita, jotka ovat orientoitumisessaan ”neutraaleja” kyseisen orientaation suhteen. Toisin sanoen yleisorientaatio on opiskelijalle yhdentekevä.

Opiskelijaryhmiä lähdettiin muodostamaan jakamalla faktorianalysissä muodostuneet yleisorientaatioulottuvuudet kolmeen luokkaan. Luokittelua varten eri ulottuvuuksille lauttuneista väittämistä laskettiin summamuuttujat ja summamuuttujien keskiarvot. Tämän jälkeen kukin orientaatio jaettiin kolmeen luokkaan summamuuttujan keskiarvon perusteella. Väittämien mitta-asteikko oli viisiportainen, joten summamuuttujien keskiarvojen mahdollinen vaihteluväli oli yhdestä viiteen. Luokitus tehtiin jakamalla asteikko kolmeen tasaväliseen osaan, jolloin ensimmäiseen luokkaan tulivat havainnot, joiden summamuuttujan keskiarvo oli vähintään yksi mutta enintään 2,33. Luokkaan kaksi kuuluivat havainnot, joiden summamuuttujan keskiarvo oli suurempi kuin 2,33 mutta pienempi kuin 3,66. Kolmannen luokan havaintojen summamuuttujan keskiarvo oli enintään 3,66 ja korkeintaan viisi. Tehty luokittelu on esitetty taulukossa 8. Taulukossa näkyvät luokkiin luokitteet havainnot (opiskelijat) sekä absoluuttisina määrinä että prosentuaalisesti.

TAULUKKO 8. Yleisorientaatioulottuvuudet luokiteltuina kolmeen luokkaan summamuuttujien keskiarvojen perusteella

Yleisorientaatioulottuvuus	Summan ka.	1. luokka (ka. ≤ 2,33)		2. luokka (2,33 < ka. < 3,66)		3. luokka (ka. ≥ 3,66)		Yhteensä	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Omistautumattomuus	2,6	431	41,7	505	48,9	97	9,4	1033	100
Syväorientaatio	3,9	16	1,5	310	29,8	713	68,6	1039	100
Työelämäorientaatio	3,1	190	18,4	553	53,4	292	28,2	1035	100
Saavutusorientaatio	2,7	322	31,1	605	58,5	108	10,4	1035	100
Sosiaalinen orientaatio	2,0	695	67,0	300	28,9	42	4,1	1037	100
Pintaorientaatio	2,7	442	42,5	413	39,7	186	17,9	1041	100
Suunnitteleminen	2,7	394	37,9	437	42,0	209	20,1	1040	100

Luokittelun seurauksena saatiin muodostettua 21 erilaista opiskelijaryhmää, kolme ryhmää kullekin yleisorientaatiolle. Tutkimuksen tarkoituksena on vertailla toisiinsa opiskelijoita, joilla tiettyä orientaatiota ilmenee sellaisiin opiskelijoihin, joilla kyseistä orientaatiota ei ilmene. Opiskelijat, joilla yleisorientaatio ei ilmennyt (summamuuttujan keskiarvo pieni), sijoittuivat orientaatioulottuvuudella luokkaan yksi, kun taas luokkaan kolme sijoittuivat aina ne opiskelijat, jolla orientaatio ilmeni (summamuuttujan keskiarvo suuri). Näin ollen tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavimmat opiskelijaryhmät muodostuivat kunkin yleisorientaatioulottuvuuden ääripäihin eli luokkiin yksi ja kolme, ja orientoitumisessaan neutraalit opiskelijat (luokka 2) voitiin jättää tarkastelun ulkopuolelle.

Kun keskimmäisen luokan opiskelijat rajattiin tarkastelun ulkopuolelle, jäi jäljelle 14 erilaista opiskelijaryhmää, jotka ovat tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena. Näistä opiskelijaryhmistä jatkossa käytetyt nimet on koottu yleisorientaatioittain taulukkoon 9. Jos opiskelijalla ilmeni tai ei-ilmeni useampi kuin yksi orientaatio, kuului hän myös yhtä moneen ryhmään. Lisäksi on hyvä huomata, että ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden määrissä on huomattavia eroja. Suurimmiksi opiskelijaryhmiksi muodostuivat syväorientoituneet ja ei-sosiaalisesti orientoituneet. Molempiin ryhmiin kuului lähes 70 % opiskelijoista. Vastaavasti pienimmät opiskelijaryhmät olivat ei-syväorientoituneet ja sosiaalisesti orientoituneet, joista edelliseen lukeutui vain 16 (1,5 %) opiskelijaa ja jälkimmäiseenkin vain 42 (4,1 %) opiskelijaa. (Ks. taulukko 8.)

TAULUKKO 9. Opiskelijaryhmien nimet yleisorientaatioittain. Nimestä käytettävä lyhenne on suluissa

Yleisorientaatio- ulottuvuus	Opiskelijaryhmän nimi Luokka 1, orientaatio ei ilmene	Opiskelijaryhmän nimi Luokka 3, orientaatio ilmenee
Omistautumattomuus	Ei-omistautumattomat eli omistautuneet (Ei-omist.)	Omistautumattomat (Omist.)
Syväorientaatio	Ei-syväorientoituneet (Ei-syvä)	Syväorientoituneet (Syvä)
Työelämäorientaatio	Ei-työelämäorientoituneet (Ei-työel.)	Työelämäorientoituneet (Työel.)
Saavutusorientaatio	Ei-saavutusorientoituneet (Ei-saav.)	Saavutusorientoituneet (Saav.)
Sosiaalinen orientaatio	Ei-sosiaalisesti orientoituneet (Ei-sos.)	Sosiaalisesti orientoituneet (Sos.)
Pintaorientaatio	Ei-pintaorientoituneet (Ei-pinta)	Pintaorientoituneet (Pinta)
Suunnitteleamattomuus	Ei-suunnitteleamattomat eli suunnitelmalliset (Ei-suun.)	Suunnitteleamattomat (Suun.)

Huomionarvoista on, että aineistossa oli 108 (10,4 %) opiskelijaa, jotka eivät orientoituneet opiskeluun minkään orientaation mukaisesti. Toisin sanoen nämä opiskelijat eivät sijoittuneet luokkaan kolme yhdenkään yleisorientaation kohdalla. Aineistossa oli myös 15 (1,4 %) opiskelijaa, jotka eivät luokittuneet minkään orientaatioulottuvuuden kumpakaan ääripäähän (luokkiin yksi tai kolme). Osalla opiskelijoista taas esiintyi useampia yleisorientaatioita eli he sijoituivat luokkaan kolme useamman kuin yhden orientaatioulottuvuuden kohdalla (ks. taulukko 10). Tämä merkinnee sitä, että jonkin opiskeluorientaation ilmeneminen ei estä jonkin toisen orientaation olemassa oloa.

TAULUKKO 10. Opiskelijoilla ilmenneiden yleisorientaatioiden lukumäärät

Yleisorientaatioiden lukumäärä	0	1	2	3	4	5	Yht.
Opiskelijoiden lukumäärä	108	418	355	122	37	1	1041
Opiskelijoiden määrä prosentteina	10,4	40,2	34,1	11,6	3,6	0,1	100

Taulukko 10 kertoo, että 40,2 % vastaajista orientoitui opiskeluun yhden yleisorientaation mukaisesti, kun taas kaksi orientaatiota ilmeni 34,1 prosentilla opiskelijoista. Näin ollen kaksi kolmasosaa opiskelijoista orientoitui opiskeluun yhden tai kahden orientaation mukaisesti. Enimmillään erilaisia yleisorientaatioita esiintyi viisi, mutta näin oli vain yhden opiskelijan kohdalla.

5.2.1 Ryhmien jakaantuminen tiedekunnittain

Opiskelijaryhmien jakaantuminen tiedekunnittain näkyy taulukossa 11. Taulukko kertoo kunkin yleisorientaatioulottuvuuden ääripäihin⁶ sijoittuneiden opiskelijoiden prosenttiosuudet tiedekunnittain. Taulukon prosenttiosuudet on suhteutettu tiedekuntakohtaisiin vastaajamääriin. Opiskelijaryhmien jakautumista tiedekunnittain tarkastellaan siten, että opiskelijaryhmittäin nostetaan esille tiedekuntia, joissa kyseinen opiskelijaryhmä on erityisen vahvasti tai heikosti edustettuna. Lopuksi kootaan yhteen kunkin tiedekunnan opiskelijoille tyypillisiä, heidän opiskeluun orientoitumistaan kuvaavia piirteitä.

TAULUKKO 11. Opiskelijaryhmien jakautuminen tiedekuntiin prosentuaalisesti

Tiedekunta ^a	Ei-omist. %	Omist. %	Ei-syvä %	Syvä %	Ei-työel. %	Työel. %	Ei-saav. %	Saav. %	Ei-Sos. %	Sos. %	Ei-pinta %	Pinta %	Ei-Suun. %	Suun. %
Hum. n = 337	35,4	14,0	1,8	69,0	23,5	25,9	28,5	10,5	68,8	2,1	41,5	18,7	35,9	22,6
Inf. n = 181	32,8*	14,4	2,2	62,4	16,0	26,0	38,1	10,5	73,9	2,8	42,5	16,0	26,1*	27,8
Kasv. n = 55	50,9	3,6	0,0*	76,4	7,3*	40,0	43,6	5,5*	70,9	1,8*	50,9	14,6	52,7	7,3*
Kaupp. n = 208	40,0	5,4	2,4	60,6*	10,7	32,2	25,2*	13,1	61,8	4,8	30,8*	23,6	36,5	17,3
Lääk. n = 67	70,1	3,0*	1,5	80,6	10,6	39,4	35,8	7,5	87,9	3,0	50,8	13,4*	56,7	9,0
Yht. n = 193	50,5	4,7	0,0*	76,2	25,5	22,9*	30,1	9,8	54,9*	8,8	51,3	14,5	43,0	19,2

Huom. Kunkin opiskelijaryhmän pienin esiintymisluku on merkitty tähdellä (*) ja suurin luku **lihavoinnilla**.

^a Taulukossa ilmoitetut tiedekuntakohtaiset vastaajamäärät eivät olleet välttämättä aivan samoja jokaisen orientaation kohdalla, sillä lukumäärissä saattoi olla muutaman vastaajan heittoja puuttuvien havaintojen vuoksi. Vastaajamäärien vaihtelu on kuitenkin huomioitu prosenttiosuuksia laskettaessa.

Lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijat orientoituivat opiskeluun muita opiskelijoita useammin omistautuneesti, sillä tiedekunnan opiskelijoista 70,1 % kuului omistautuneiden opiskelijoiden ryhmään. Omistautumattomia opiskelijoita oli jokaisessa tiedekunnassa, mutta suhteellisesti eniten heitä oli informaatiotieteiden tiedekunnassa ja humanistisessa tiedekunnassa, joissa noin 14 % opiskelijoista suuntautui opiskeluun omistautumattomasti. Näissä tiedekunnissa oli myös vähiten omistautuneesti orientoituneita opiskelijoita.

⁶ Neutraalisti orientoituneiden opiskelijoiden (luokka 2) prosenttiosuus kussakin tiedekunnassa saadaan vähentämällä kunkin orientaatioulottuvuuden ääripäät sadasta. Esimerkiksi humanistisessa tiedekunnassa keskimmäiseen luokkaan omistautumattomuusulottuvuudella kuului 50,6 % opiskelijoista (100 % - [35,4 % + 14,0 %] = 50,6 %).

Ei-syväorientoituneita opiskelijoita oli koko yliopistossa erittäin vähän, ja kasvatustieteellisessä ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa heitä ei ollut lainkaan. Kaikkien tiedekuntien opiskelijoista valtaosa suuntautui opiskeluun syväorientoituneesti. Eniten syväorientoituneita opiskelijoita oli lääketieteellisessä tiedekunnassa, jossa peräti 80,6 % opiskelijoista suuntautui opiskeluun syväorientoituneesti. Kasvatustieteellisessä ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassakin useampi kuin kolme neljästä opiskelijasta suuntautui opiskeluun syväorientoituneesti.

Yhteiskuntatieteellisessä ja humanistisessa tiedekunnassa noin joka neljäs opiskelija orientoitui opiskeluun ei-työelämäorientoituneesti. Lisäksi yhteiskuntatieteellinen tiedekunta oli ainoa tiedekunta, jossa oli enemmän ei-työelämäorientoituneita kuin työelämäorientoituneita opiskelijoita. Kasvatustieteellisen ja lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijat olivat kaikkein työelämäorientoituneimpia, sillä tiedekuntien opiskelijoista noin 40 % suuntautui opiskeluun työelämälähtöisesti.

Kasvatustieteiden tiedekunta ja kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta erottuivat muista tiedekunnista ei-saavutusorientoituneiden ja saavutusorientoituneiden opiskelijoiden suhteen. Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa oli suhteellisesti eniten (43,6 %) ei-saavutusorientoituneita opiskelijoita ja toisaalta vähiten (5,5 %) saavutusorientoituneesti opiskeluun suuntautuneita opiskelijoita. Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnassa ei-saavutusorientoituneesti opiskeluun suuntautuvia oli 25,2 % tiedekunnan opiskelijoista, kun taas 13,1 prosenttia opiskelijoista suuntautui opiskeluun saavutusorientoituneesti.

Ei-sosiaalisesti orientoituneita opiskelijoita oli kaikissa tiedekunnissa huomattavasti enemmän kuin sosiaalisesti opiskeluun orientoituneita opiskelijoita. Lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoista jopa 87,9 % suuntautui opiskeluun ei-sosiaalisesti. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijat olivat jonkin verran enemmän sosiaalisesti orientoituneita kuin muiden tiedekuntien opiskelijat, sillä tiedekunnassa oli eniten (8,8 %) sosiaalisesti orientoituneita opiskelijoita ja vähiten (54,9 %) ei-sosiaalisesti orientoituneita opiskelijoita.

Ei-pintaorientoituneesti ja pintaorientoituneesti opiskeluun suuntautuvia opiskelijoita oli jokaisessa tiedekunnassa melko tasaisesti, mutta kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta erottui tiedekuntien joukosta. Tiedekunnassa oli suhteellisesti vähiten (30,8 %) ei-

pintaorientoituneita opiskelijoita ja toisaalta eniten (23,6 %) pintaorientoituneesti suuntautuneita opiskelijoita.

Ei-suunnittele mattomasti eli suunnitelmallisesti opiskeluun orientoituvia oli eniten lääketieteellisessä ja kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Molempien tiedekuntien opiskelijoista yli puolet orientoitui opiskeluun suunnitelmallisesti. Suunnittele mattomasti orientoituneiden opiskelijoiden määrissä oli tiedekuntien välillä melko suuria eroja. Eniten (27,8 %) suunnittele mattomasti opiskeluun orientoituneita opiskelijoita oli informaatiotieteiden tiedekunnassa ja vähiten (7,3 %) kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Informaatiotieteiden tiedekunta oli myös ainoa tiedekunta, jossa opiskeluun suunnittele mattomasti orientoituneita opiskelijoita oli enemmän kuin opiskellussaan suunnitelmallisia opiskelijoita.

Taulukkoon 12 on koottu yhteenvetona opiskelijoiden orientoitumista kuvaavia piirteitä eri tiedekunnissa. Taulukkoon on nostettu vain sellaisia piirteitä, joita tiedekunnan opiskelijoilla esiintyi muiden tiedekuntien opiskelijoita enemmän tai vähemmän. Todellisuudessa tiedekuntien opiskelijat siis orientoituvat opiskeluun huomattavasti moninaisemmin.

TAULUKKO 12. Opiskelijoiden opiskeluun orientoitumista kuvaavia piirteitä tiedekunnittain

Tiedekunta	Opiskelijoiden orientoitumista kuvaavia piirteitä
Humanistinen tdk	Orientaatioiden moninaisuus, omistautumattomuus, ei-työelämäorientaatiota
Informaatiotieteiden tdk	Omistautumattomuus, suunnittele mattomuus
Kasvatustieteiden tdk	Syväorientaatio, työelämäorientaatio, suunnitelmallisuus, ei saavutusorientaatiota
Kauppa- ja hallintotieteiden tdk	Saavutusorientaatio, pintaorientaatio
Lääketieteellinen tdk	Omistautuneisuus, syväorientaatio, suunnitelmallisuus, ei sosiaalista orientaatiota, ei pintaorientaatiota
Yhteiskuntatieteellinen tdk	Syväorientaatio, sosiaalinen orientaatio, ei työelämäorientaatiota, ei pintaorientaatiota

Taulukkoa 12 lukiessa kannattaa pitää mielessä, että esimerkiksi syväorientoituneita opiskelijoita oli runsaasti kaikissa tiedekunnissa. Toisaalta humanistisen tiedekunnan opiskelijat eivät erottuneet kovin selkeästi muista tiedekunnista minkään yksittäisen orientaation suhteen, sillä opiskelija- ja oppiainelukumäärältään suuressa tiedekunnassa opiskeli monin eri tavoin orientoituneita opiskelijoita.

Liitteessä 5 on lisäksi taulukko, josta käy ilmi eri tavoin orientoituneiden opiskelijoiden prosenttiosuudet tiedekunnittain ilman, että niitä on suhteutettu tiedekuntien vastaajamääriin. Taulukosta käy muun muassa ilmi, että 75,3 % omistautumattomista opiskelijoista opiskeli joko informaatiotieteiden tiedekunnassa tai humanistisessa tiedekunnassa ja että ei-työelämäorientoituneista opiskelijoista 67,4 % oli humanistisen tai yhteiskuntatieteiden tiedekunnan opiskelijoita. Sosiaalisesti orientoituneista opiskelijoista puolestaan 40,5 % oli yhteiskuntatieteellisestä tiedekunnasta. (Ks. liite 5.)

5.2.2 Ryhmien väliset erot opintovaiheen, sukupuolen ja koulutustaustan mukaan

Omistautuneiden ja omistautumattomien, ei-työelämäorientoituneiden ja työelämäorientoituneiden sekä ei-sosiaalisesti orientoituneiden ja sosiaalisesti orientoituneiden opiskelijaryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero opintojen vaiheessa. Opintojen vaiheella tarkoitetaan tässä sitä, onko vastaaja alkuvaiheen eli toisen vuoden vai loppuvaiheen eli viidennen vuoden opiskelija. Omistautuneesti orientoituneet opiskelijat olivat omistautumattomia opiskelijoita useammin toisen vuoden opiskelijoita, kun taas omistautumattomat opiskelijat olivat omistautuneita opiskelijoita useammin viidennen vuoden opiskelijoita ($\chi^2 = 8,83$, $df = 1$, $p = 0,003$). Ei-työelämäorientoituneet opiskelijat olivat useammin toisen vuoden opiskelijoita kuin työelämäorientoituneet opiskelijat, ja vastaavasti työelämäorientoituneet opiskelijat olivat ei-työelämäorientoituneita opiskelijoita useammin viidennen vuoden opiskelijoita ($\chi^2 = 5,60$, $df = 1$, $p = 0,018$). Ei-sosiaalisesti orientoituneet opiskelijat olivat sosiaalisesti orientoituneita opiskelijoita useammin loppuvaiheen opiskelijoita, kun taas sosiaalisesti orientoituneet olivat ei-sosiaalisesti orientoituneita useammin alkuvaiheen opiskelijoita ($\chi^2 = 9,19$, $df = 1$, $p = 0,002$).

Sukupuolen suhteen havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ei-työelämäorientoituneiden ja työelämäorientoituneiden sekä suunnitelmallisten ja suunnittelemattomien opiskelijoiden välillä. Työelämäorientoituneet opiskelijat olivat ei-työelämäorientoituneita opiskelijoita useammin naisia, ja vastaavasti ei-työelämäorientoituneet opiskelijat olivat työelämäorientoituneita opiskelijoita useammin miehiä ($\chi^2 = 4,71$, $df = 1$, $p = 0,030$). Suunnitelmalliset opiskelijat olivat suunnittelemattomia useammin naisia, kun taas suunnittelemattomasti

orientoituneissa oli suunnitelmallisia opiskelijoita enemmän miehiä ($\chi^2 = 22,34$, $df = 1$, $p < 0,0001$).

Tilastollisesti merkitsevä ero koulutustaustan suhteen havaittiin viiden eri opiskelijaryhmäparin välillä. Aiemmalla koulutuksella tarkoitetaan tässä sitä, onko vastaaja suorittanut ennen yliopistoon tuloaan vain toiseen asteen tutkinnon (ylioppilas- tai ammatillinen tutkinto) vai tämän lisäksi vielä jonkun korkeamman tutkinnon (opistotasoinen, ammattikorkeakoulu- tai muu korkeakoulututkinto). Ylioppilas- ja ammatillisen tutkinnon suorittaneet yhdistettiin samaan luokkaan, sillä pelkän ammatillisen tutkinnon suorittaneita oli hyvin vähän, koko aineistossa yhteensä kahdeksan (0,8 %) opiskelijaa.

Omistautuneet opiskelijat olivat omistautumattomia opiskelijoita useammin suorittaneet ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon lisäksi jonkun muun korkeamman tutkinnon, kun taas omistautumattomat opiskelijat olivat omistautuneita opiskelijoita useammin pelkän ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon suorittaneita ($\chi^2 = 11,58$, $df = 1$, $p = 0,001$). Myös ei-työelämäorientoituneet olivat työelämäorientoituneita opiskelijoita useammin pohjakoulutukseltaan vain toisen asteen tutkinnon suorittaneita, kun taas työelämäorientoituneilla opiskelijoilla oli ei-työelämäorientoituneita useammin tämän lisäksi joku muu korkeampi tutkinto ($\chi^2 = 15,52$, $df = 1$, $p < 0,0001$). Pelkän ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon turvin yliopistoon tulleita oli myös enemmän sosiaalisesti kuin ei-sosiaalisesti orientoituneissa opiskelijoissa. Vastaavasti ei-sosiaalisesti orientoituneet olivat hankkineet sosiaalisesti orientoituneita useammin ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon lisäksi opistotasoinen, ammattikorkeakoulu- tai muun korkeakoulututkinnon ($\chi^2 = 10,46$, $df = 1$, $p = 0,001$).

Ei-pintaorientoituneet opiskelijat olivat suorittaneet toisen asteen tutkinnon lisäksi jonkun korkeamman tutkinnon pintaorientoituneita opiskelijoita useammin, ja vastaavasti pintaorientoituneilla oli ei-pintaorientoituneita opiskelijoita useammin vain ylioppilas- tai ammatillinen tutkinto ($\chi^2 = 6,53$, $df = 1$, $p = 0,011$). Myös suunnitelmallisesti orientoituneilla oli suunnittelemattomasti orientoituneita opiskelijoita useammin suoritettuna ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon lisäksi jokin muu korkeampi tutkinto, kun taas suunnittelemattomasti orientoituneet olivat suunnitelmallisia useammin pelkän toisen asteen koulutuksen varassa ($\chi^2 = 14,91$, $df = 1$, $p < 0,0001$).

5.2.3 Ryhmien väliset erot opiskelussa

Opiskelijaryhmien välisiä eroja tutkittiin myös opiskeluun liittyvissä asioissa. Tämä elämäntilanne sisälsi mittaukset siitä, miten opiskelijat kokivat oman laitoksensa ilmapiirin, miten tyytyväisiä opiskelijat olivat oman pääaineensa opintojen organisointikäytäntöihin sekä miten hyvin opiskelijat kykenivät hahmottamaan oman alansa. Lisäksi tarkastelussa oli yksittäinen opintojen kesto koskeva väittämä ”Mielestäni on järkevää valmistua maisteriksi viidessä vuodessa” sekä opiskelijoiden oma arvio opintojensa kestosta. Opiskelijan oma arvio opintojen pituudesta vuosina saatiin kysymällä, minä vuonna opiskelija arvioi valmistuvansa. Arvioitu valmistumisvuosi vähennettiin tutkinnon aloittamisvuodesta, joka saatiin opiskelijatietojärjestelmästä.

Laitosilmapiiri. Oman laitoksen ilmapiirin kokemista mitattiin laitosilmapiiri-summamuuttujalla, joka muodostettiin viidestä väittämästä (ks. taulukko 13). Omistautuneiden ja omistautumattomien, ei-saavutusorientoituneiden ja saavutusorientoituneiden sekä suunnitelmallisten ja suunnittelemattomien opiskelijoiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero laitosilmapiirin kokemisessa. Omistautuneesti orientoituneet opiskelijat pitivät oman laitoksensa ilmapiiriä parempana kuin omistautumattomasti orientoituneet opiskelijat ($t(521) = 8,10, p < 0,0001$). Myös saavutusorientoituneet opiskelijat kokivat oman laitoksensa ilmapiirin myönteisempänä kuin ei-saavutusorientoituneet opiskelijat ($U = 14436,50, p = 0,019$). Samoin suunnitelmalliset opiskelijat arvioivat oman laitoksensa ilmapiirin paremmaksi kuin suunnittelemattomasti opiskeluun orientoituneet opiskelijat ($t(596) = 4,08, p < 0,0001$).

TAULUKKO 13. Laitosilmapiiri-summamuuttujan muodostaneet väittämät

Laitosilmapiiri-summamuuttuja, Cronbachin alfa 0,72
1. Laitoksellani arvostetaan opiskelijoita.
2. Laitoksellani esiintyy paljon opiskelijoiden ja henkilökunnan välisiä ristiriitoja (käännetty).
3. En juurikaan tunne laitokseni henkilökuntaa (käännetty).
4. Laitokseni henkilökunta vaikuttaa tulevan hyvin toimeen keskenään.
5. Laitokseni ilmapiiri on rento.

Kokonaisuutena opiskelijaryhmien keskiarvot olivat melko keskinkertaisia laitosilmapiiri-summamuuttujalla. Muuttujan keskiarvot vaihtelivat välillä 15,5–18,3, kun suurin mahdollinen vaihteluväli oli 5,0–25,0. Missään opiskelijaryhmässä ei siis koettu, että oman laitoksen ilmapiiri on erityisen huono. Toisaalta laitosilmapiirin kokemisessa havaittiin opiskelijaryhmittäisiä eroja, ja ero alimman ja korkeimman keskiarvon välillä oli selvä.

Opintojen organisointi. Opintojen organisointia mitattiin summamuuttujalla, joka muodostui 18 eri väittämästä (ks. taulukko 14). Väittämät kattoivat laajasti opintojen organisointiin liittyviä osa-alueita. Tällaisia osa-alueita olivat muun muassa opiskelijan käytännön mahdollisuudet opintojen suorittamiseen (esim. opintojaksoille pääsy ja kurssikirjojen saatavuus), opetustilojen kunto, opiskeluympäristön kokeminen yleisesti, opetusmenetelmien monipuolisuus ja opetuksen ajantasaisuus.

TAULUKKO 14. Opintojen organisointi -summamuuttujan muodostaneet väittämät

Opintojen organisointi -summamuuttuja, Cronbachin alfa 0,71
1. Pääaineeni opintojaksoille asetetut opintoviikkomäärät vastaavat yleisesti ottaen tekemääni työmäärää (40 tunnin viikkotyöpanos = 1 ov).
2. Pääaineeni opintojaksojen toteuttamistavat vastaavat opinto-oppaiden kuvauksia.
3. Opetusmenetelmät ovat pääaineessani monipuolisia.
4. Keskeisiä opintojaksoja ei järjestetä pääaineessani riittävän usein (käännetty).
5. Pääaineeni opintojaksojen suoritusmuodot ovat tarpeeksi joustavia.
6. Pääaineessani on liian vähän pienryhmäopetusta (käännetty).
7. Tutkimus ja opetus yhdistyvät pääaineessani hyvin.
8. Pääaineeni opintojaksoille ei tarvitse jonottaa.
9. Pääaineessani on riittävästi yleisiä tenttipäiviä.
10. Pääaineeni kannalta välttämättömiä tenttikirjoja on saatavilla liian vähän (käännetty).
11. Laitokseni opettajat ovat ajan tasalla viimeisimmästä tutkimuksesta.
12. Laitoksellani on tarpeeksi yhteyksiä koulutusalani työnantajiin.
13. Vapaa sivuaineoikeus on toimiva käytäntö.
14. Opetustilat ovat ahtaita (käännetty).
15. Opinto-ohjausta on saatavilla tarpeeksi.
16. Lukuvuoden pituus (jolloin annetaan opetusta) on liian lyhyt (käännetty).
17. Yliopisto on ”koulumainen” paikka (käännetty).
18. Yliopisto on ympäristö, joka tukee hyvin oppimistani.

Tilastollisesti merkitsevä ero opintojen organisoinnin suhteen havaittiin omistautuneiden ja omistautumattomien, ei-syvä- ja syväorientoituneiden, ei-saavutus- ja saavutusorientoituneiden sekä suunnitelmallisesti ja suunnittelemattomasti orientoituneiden opiskelijoiden välillä. Opiskelulle omistautuneet opiskelijat olivat tyytyväisempiä pääaineensa organisointikäytäntöihin kuin omistautumattomat opiskelijat ($t(515) = 10,63, p < 0,0001$). Samoin syväorientoituneet opiskelijat havaitsivat ei-syväorientoituneita opiskelijoita vähemmän ongelmia ja puutteita opintojensa organisoinnissa ($t(708) = -2,86, p = 0,004$). Eisaavutusorientoituneet opiskelijat puolestaan näkivät opintojensa organisoinnissa enemmän parannettavaa kuin saavutusorientoituneet opiskelijat ($U = 14259,00, p = 0,049$). Lisäksi suunnitelmalliset opiskelijat pitivät pääaineen opintojen organisointia onnistuneempana kuin suunnittelemattomat opiskelijat ($t(588) = 5,99, p < 0,0001$).

Opiskelijaryhmittäiset keskiarvot sijoittuivat opintojen organisointi -summamuuttujalla yleisesti ottaen asteikon keskivaiheille. Keskiarvot vaihtelivat välillä 54,9–63,7 (suurin mahdollinen vaihteluväli 18–90). Tulos viitannee siihen, että opiskelijat kokevat, ettei opintojen organisoinnissa kokonaisuutena ole suuria ongelmia, vaikka yksittäisiä puutteita saattaakin esiintyä. Kannattaa kuitenkin huomata, että alimman ja korkeimman keskiarvon välinen ero oli jälleen melko suuri.

Oman alan hahmottaminen. Oman alan hahmottamista mitattiin neljällä eri väittämällä, joista muodostettiin summamuuttuja (ks. taulukko 15). Oman alan hahmottamista kuvaavalla summamuuttujalla havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero kaikkien muiden opiskelijaryhmien välillä paitsi ei-saavutusorientoituneiden ja saavutusorientoituneiden opiskelijoiden välillä. Omistautuneet opiskelijat hahmottivat oman osaamisensa paremmin kuin omistautumattomat opiskelijat ($t(525) = 18,81, p < 0,0001$). Myös syväorientoituneille oman alan hahmottaminen oli helpompaa kuin ei-syväorientoituneille opiskelijoille ($t(726) = -5,64, p < 0,0001$). Vastaavasti työelämäorientoituneet kokivat oman osaamisensa hahmottamisen ei-työelämäorientoituneita paremmaksi ($U = 18453,50, p < 0,0001$). Eisosiaalisesti orientoituneilla opiskelijoilla oli puolestaan parempi käsitys omasta alastaan kuin sosiaalisesti orientoituneilla opiskelijoilla ($t(734) = 3,83, p < 0,0001$). Samoin ei-pintaorientoituneille oman alan hahmottaminen oli pintaorientoituneita opiskelijoita helpompaa ($t(625) = 3,53, p < 0,0001$). Myös suunnitelmalliset kokivat hahmottavansa opiskelimensä alan suunnittelemattomia opiskelijoita paremmin ($U = 19930,00, p < 0,0001$).

TAULUKKO 15. Oman alan hahmottaminen -summamuuttujan muodostaneet väittämät

Oman alan hahmottaminen -summamuuttuja, Cronbachin alfa 0,78
1. Opintoni muodostavat minulle itselleni mielekkään kokonaisuuden.
2. Hahmotan oman osaamiseni hyvin.
3. Minulla on selkeä kuva opiskelemastani alasta.
4. Minulla on selkeä kuva opiskelemani alan työmarkkinoista.

Oman alan hahmottaminen -summamuuttujalla opiskelijaryhmien väliset keskiarvoerot olivat melko suuria. Keskiarvot vaihtelivat välillä 9,9–15,6 (suurin mahdollinen vaihteluväli 4–20). Omistautumattomien ja ei-syväorientoituneiden opiskelijoiden ryhmissä, joissa keskiarvot olivat kaikkein alhaisimmat, oli oman alan hahmottaminen selvästi heikkoa. Toisaalta omistautuneiden, suunnitelmallisten ja työelämäorientoituneiden opiskelijoiden ryhmissä, joissa oli korkeimmat keskiarvot, oman alan hahmottaminen onnistui melko hyvin.

Käsitys opintojen kestosta. Opetusministeriö on esittänyt yliopistojen tutkintorakenneuudistuksen yhteydessä suosituksen, jonka mukaan maisterin tutkinnon suoritus aika on viisi vuotta. Opiskelijoiden mielipidettä asiasta kysyttiin väittämällä ”Mielestäni on järkevää valmistua maisteriksi viidessä vuodessa”. Väittämän suhteen syntyi tilastollisesti merkitsevä ero seuraavien opiskelijaryhmien välillä: ei-työelämä- ja työelämäorientoituneet ($t(480) = -11,17, p < 0,0001$), ei-sosiaalisesti ja sosiaalisesti orientoituneet ($t(734) = 3,58, p < 0,0001$), ei-pinta- ja pintaorientoituneet ($t(626) = -2,83, p = 0,005$) sekä suunnitelmalliset ja suunnittelemattomat ($t(600) = 4,74, p < 0,0001$). Työelämäorientoituneet, ei-sosiaalisesti orientoituneet, pintaorientoituneet ja suunnitelmalliset opiskelijat pitivät viidessä vuodessa valmistumista järkevämpänä kuin vertailuparinsa.

Kaikkien kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden oma arvio opintojensa kestosta vaihteli kahdesta vuodesta 15 vuoteen, mutta keskiarvo oli 5,5 vuotta ja mediaani viisi vuotta. Keskiarvoissa oli opiskelijaryhmittäin tilastollisesti merkitsevä ero omistautuneiden ja omistautumattomien ($U = 12604,50, p < 0,0001$), ei-työelämäorientoituneiden ja työelämäorientoituneiden ($U = 19994,50, p < 0,0001$), ei-sosiaalisesti ja sosiaalisesti orientoituneiden ($U = 10694,00, p = 0,003$) sekä suunnitelmallisesti ja suunnittelemattomasti orientoituneiden ($U = 27838,50, p < 0,0001$) opiskelijoiden välillä. Omistautuneet, työelämäorientoituneet ja suunnitelmalliset opiskelijat aikoivat suorittaa opintonsa nopeimmassa tahdissa,

keskimäärin 5,2 vuodessa, kun taas opiskelussaan omistautumattomat ja suunnittelemattomat opiskelijat arvioivat opintojensa kestävän pisimpään, keskimäärin 6,1 vuotta. Lähes samaan lukuun ylsivät sosiaalisesti orientoituneet opiskelijat, joiden suunnitelmissa oli keskimäärin 6,0 vuoden opiskelu. Ei-sosiaalisesti orientoituneet opiskelijat aikoivat valmistua jonkin verran nopeammin, keskimäärin 5,4 vuodessa.

5.2.4 Ryhmien väliset erot työnteossa

Opiskelijaryhmien välisiä eroja tarkasteltiin myös opintojen ohessa tehtävän työn ja koetun taloudellisen tilanteen suhteen. Aihepiiri käsitti opiskelijaryhmien väliset vertailut työssäkäynnin yleisyydessä ("Käytkö opintojen ohella työssä?"), tehdyn työn mielekkyydessä sekä yksittäisellä väittämällä "Taloudellinen tilanteeni on hyvä".

Työssäkäynnin yleisyys. Kyselyyn vastanneista peräti 95,0 % teki opintojensa ohella jonkinlaista työtä. Tästä joukosta pääosin vain kesällä tai muina loma-aikoina työskenteleviä opiskelijoita oli 31,7 % ja loput (63,3 %) työskentelivät myös lukukausien aikana. Koska lähes kaikki opiskelijat työskentelivät opintojensa ohella, havaittiin opiskelijaryhmien välillä vain yksi tilastollisesti merkitsevä ero työssäkäynnin suhteen: työelämäorientoituneet opiskelijat työskentelivät opiskelun ohella useammin kuin ei-työelämäorientoituneet opiskelijat ($\chi^2 = 3,99$, $df = 1$, $p = 0,046$).

Työn mielekkyys. Opiskeluaikainen työnteoko -summamuuttuja muodostettiin taulukkoon 16 kootuista väittämistä. Summamuuttujaan pyrittiin tiivistämään, kokevatko opiskelijat tekemänsä työn jollain lailla itseään kiinnostavana vai pelkästään välttämättömänä pahana, jolloin työtä tehdään vain rahan saamiseksi. Aineistossa oli 52 (5,0 %) opiskelijaa, jotka eivät työskennelleet lainkaan opiskelunsa aikana. He eivät luonnollisestikaan ole mukana seuraavissa tarkasteluissa, jotka koskevat opiskeluaikaista työnteoko -summamuuttujaa.

TAULUKKO 16. Opiskeluaikainen työnteko -summamuuttujan muodostaneet väittämät

Opiskeluaikainen työnteko -summamuuttuja, Cronbachin alfa 0,72
1. Olen tehnyt opiskeluni aikana työtä, joka kiinnostaa minua.
2. Teen töitä pääasiassa vain rahan vuoksi (käännetty).
3. Opiskeluaikana tekemäni työ liittyy opiskelemaani alaan.
4. Työnteon ja opiskelun yhteensovittaminen on vaikeaa (käännetty).

Opiskeluaikainen työnteko -summamuuttujalla oli tilastollisesti merkitsevä ero usean opiskelijaryhmän välillä. Omistautuneet opiskelijat kokivat tekemänsä työn omistautumattomia opiskelijoita mielekkäämmäksi ($U = 11521,50$, $p < 0,0001$). Samoin työelämä-orientoituneet opiskelijat olivat tyytyväisempiä tekemäänsä työhön kuin ei-työelämä-orientoituneet opiskelijat ($U = 18785,00$, $p < 0,0001$). Myös ei-pintaorientoituneet opiskelijat kokivat tekevänsä mieluisempaa työtä kuin pintaorientoituneet opiskelijat ($t(594) = 3,77$, $p < 0,0001$). Lisäksi suunnitelmalliset opiskelijat olivat tyytyväisempiä opiskeluaikaiseen työhönsä kuin suunnittelemattomat opiskelijat ($t(570) = 4,37$, $p < 0,0001$).

Opiskelijaryhmittäiset keskiarvot opiskeluaikainen työnteko -summamuuttujalla olivat kaiken kaikkiaan melko matalat niiden vaihdella välillä 8,7–11,6 (suurin mahdollinen vaihteluväli 4–20). Tämä saattaa viitata siihen, että kaikissa opiskelijaryhmissä tehdään työtä enemmän tai vähemmän pakon sanelemana, jotta toimeentulo olisi mahdollista turvata jollakin tavalla.

Taloudellinen tilanne. Opiskelijoiden kokemusta omasta taloudellisesta tilanteestaan mitattiin väittämällä ”Taloudellinen tilanteeni on hyvä”. Tilastollisesti merkitsevä ero havaittiin kahden opiskelijaryhmän välillä. Omistautuneesti opiskeluun orientoituneet olivat omistautumattomia opiskelijoita tyytyväisempiä taloudelliseen tilanteeseensa ($t(526) = 6,18$, $p < 0,0001$). Lisäksi suunnitelmalliset opiskelijat suhtautuivat myönteisemmin talouteensa kuin suunnittelemattomasti opiskeluun orientoituneet opiskelijat ($t(601) = 4,88$, $p < 0,0001$).

Keskiarvot olivat suhteellisen alhaisia kaikissa opiskelijaryhmissä myös ”Taloudellinen tilanteeni on hyvä” -väittämällä. Ne vaihtelivat välillä 2,3–3,2, kun suurin mahdollinen vaihteluväli oli 1–5. Voidaankin sanoa, että minkään opiskelijaryhmän opiskelijat eivät kokeneet tulevansa taloudellisesti toimeen mitenkään erityisen hyvin.

5.2.5 Ryhmien väliset erot vapaa-ajassa

Vapaa-ajanviettoa koskeva summamuuttuja muodostettiin taulukkoon 17 kootuista väittämistä. Vapaa-aika-summamuuttujalla pyrittiin hahmottamaan, kokevatko opiskelijat, että heille jää opiskelun ja työnteon lisäksi riittävästi aikaa ystäville ja perheelle. Kokonaisuutena näyttää siltä, että opiskelijat kokivat vapaa-aikansa riittävyyden korkeintaan kohtuulliseksi, sillä opiskelijaryhmittäiset keskiarvot vaihtelivat muuttujalla välillä 8,4–10,7 (suurin mahdollinen vaihteluväli oli 3–15).

TAULUKKO 17. Vapaa-aika-summamuuttujan muodostaneet väittämät

Vapaa-aika-summamuuttuja, Cronbachin alfa 0,72
1. En ehdi viettää niin paljon aikaa ystävieni kanssa kuin haluaisin (käännetty).
2. Perhe-elämän ja opiskelun yhteensovittaminen on hankalaa (käännetty).
3. Minulla on riittävästi vapaa-aikaa.

Vapaa-aika-summamuuttujalla havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero seuraavien opiskelijaryhmien välillä: omistautuneet ja omistautumattomat, ei-sosiaalisesti ja sosiaalisesti orientoituneet sekä suunnitelmalliset ja suunnittelemattomat. Omistautuneet opiskelijat olivat tyytyväisempiä vapaa-aikaansa kuin omistautumattomat opiskelijat ($t(506) = 2,95, p = 0,003$). Myös sosiaalisesti orientoituneet kokivat vapaa-aikansa riittävyyden paremmaksi kuin ei-sosiaalisesti orientoituneet opiskelijat ($t(701) = -3,80, p < 0,0001$). Samoin suunnitelmalliset olivat suunnittelemattomia opiskelijoita tyytyväisempiä vapaa-ajanviettoonsa ($t(573) = -2,20, p = 0,029$).

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan myös väittämää ”Perheeni/läheiseni arvostavat opintojani”. Väittämän suhteen havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero omistautuneiden ja omistautumattomien ($U = 11401,00, p < 0,0001$), ei-syvä- ja syväorientoituneiden ($U = 3344,00, p = 0,001$), ei-työelämä- ja työelämäorientoituneiden ($U = 21226,00, p < 0,0001$) sekä suunnitelmallisten ja suunnittelemattomien ($U = 30943,00, p < 0,0001$) opiskelijoiden välillä. Opiskelijaryhmistä omistautuneet, syväorientoituneet, työelämäorientoituneet ja suunnitelmalliset kokivat vertailuryhmäänsä voimakkaammin, että heidän opintojaan arvostetaan lähipiirissä.

Opiskelijaryhmien keskiarvot ”Perheeni/läheiseni arvostavat opintojani” -väittämällä olivat kaikissa opiskelijaryhmissä melko korkeita. Keskiarvot vaihtelivat opiskelijaryhmittäin välillä 3,8–4,6 suurimman mahdollisen vaihteluvälin ollessa 1–5. Voidaankin todeta, että yleisesti ottaen opiskelijat kokivat, että heidän perheensä ja läheisensä arvostavat heidän opintojaan.

5.3 Merkittävimmät yleisorientaatioulottuvuudet

Yleisorientaatio määriteltiin suhteellisen pysyväksi, opiskelijan henkilökohtaisista relevanssirakenteista muodostuvaksi tulkintakehikoksi, jonka puitteissa opiskelija suhteuttaa opiskelun omaan elämäänsä (Mäkinen 2003b, 20). Tällöin yleisorientaation esiintymisessä on kyse yksilöllisestä merkityksestä, jonka opiskelija antaa opiskelulle. Näin ollen jonkin yleisorientaation ilmeneminen opiskelijalla jotakin kertoo siitä, mikä opiskelussa on tärkeää ja vastaavasti jonkin orientaatioulottuvuuden ei-ilmeneminen kertoo jotain siitä, mitä opiskelulla ei haluta tavoitella.

Aiempien tutkimusten perusteella (Mäkinen 2003b) näyttää siltä, että jotkut yliopisto-opiskelijoilla esiintyvistä yleisorientaatioulottuvuuksista ovat tässä suhteessa voimakkaampia tai merkityksellisempiä kuin toiset. Toisin sanoen jonkin yleisorientaation olemassa olo saattaa vaikuttaa opiskelijan kokemuksiin enemmän kuin jokin toisen ulottuvuuden ilmeneminen. Tässä tutkimuksessa yleisorientaatioulottuvuuksien merkittävyyttä arvioitiin sillä perusteella, miten jonkin orientaation ilmeneminen tai ei-ilmeneminen eroteli opiskelijoita tutkimuksessa tarkasteltujen muuttujien suhteen. Parhaiten opiskelijoita erottelleet ulottuvuudet muodostuivat merkittävimiksi yleisorientaatioulottuvuuksiksi.

Tilastollisesti merkitsevät erot eri opiskelijaryhmien välillä on koottu taulukkoon 18. Sarakkeissa on nimetty eri opiskelijaryhmät ja riveillä näkyvät muuttujat, joiden suhteen opiskelijaryhmien välisiä eroja on testattu. Tyhjä solu rivin ja sarakkeen risteyskohdassa merkitsee, ettei opiskelijaryhmien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa rivillä olevan

muuttujan suhteen. Tähtisymboli⁷ solussa puolestaan kertoo ryhmien välisestä erosta, eron voimakkuudesta ja sen suunnasta. Suluissa olevat tähtisymbolit viittaavat suluilla merkittyihin opiskelijaryhmiin ja vastaavasti suluttomat tähtisymbolit suluttomiin opiskelijaryhmiin. Merkintä paljastaa, kummassa ryhmässä oli korkeampi keskiarvo tai järjestysluku kunkin muuttujan kohdalla. Kategoristen muuttujien kohdalla tarkasteltiin keskiarvojen tai järjestyslukujen sijaan frekvenssejä (havaintojen jakautumista luokkiin), joten soluihin on tähtisymbolien lisäksi merkitty luokka, johon havaittu ero viittaa.

TAULUKKO 18. Yhteenveto tilastollisesti merkitsevästä eroista opiskelijaryhmien välillä

	Ei-omist.	Ei-syvä	Ei-työel.	Ei-saav.	Ei-sos.	Ei-pinta	Ei-suun.
Muuttuja	(Omist.)	(Syvä)	(Työel.)	(Saav.)	(Sos.)	(Pinta)	(Suun.)
Opintojen vaihe	** 2. vuosi		(* 5. vuosi		** 5. vuosi		
Sukupuoli			(* Nainen				*** Nainen
Koulutustausta	*** Muu		(*** Muu		*** Muu	* Muu	*** Muu
Laitosilmapiiri (summamuuttuja)	***			(*			***
Opintojen organisointi (summamuuttuja)	***	(*		(*			***
Oman alan hahmottaminen (summamuuttuja)	***	(***)	(***)		***	***	***
Valmistuminen järkevää viidessä vuodessa			(***)		***	**	***
Opintojen kesto (oma arvio)	(***)		***		(**)		(***)
Työssäkäynti (kyllä/ei)			(*				
Opiskeluaikainen työnteko (summamuuttuja)	***		(**)			***	***
Taloudellinen tilanne hyvä	***						***
Vapaa-aika (summamuuttuja)	**				(***)		*
Läheiset/perhe arvostavat opintoja	***	(***)	(***)				***

Taulukosta 18 voidaan esimerkiksi päätellä, että ei-omistautumattomat (omistautuneet) opiskelijat kokivat oman laitoksensa laitosilmapiiriin paremmaksi kuin omistautumattomat opiskelijat. Lisäksi työelämäorientoituneet opiskelijat olivat ei-työelämäorientoituneita

⁷ Mittauksissa käytettiin 0,05 (5 %) merkitsevyystasoa. Testattu ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä (***), jos $p \leq 0,001$, tilastollisesti merkitsevä (**), jos $0,001 < p \leq 0,01$ ja tilastollisesti melkein merkitsevä (*), jos $0,01 < p \leq 0,05$.

opiskelijoita useammin viidennen vuoden opiskelijoita. He olivat myös ei-työelämäorientoituneita opiskelijoita useammin suorittaneet toisen asteen tutkinnon lisäksi jonkun muun tutkinnon.

Tässä tutkimuksessa merkittävimmiten orientaatioulottuvuuksiksi nousivat omistautumattomuus ja suunnitteleamattomuus. Omistautuneiden ja omistautumattomien opiskelijoiden välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero kaikkien testattujen muuttujien suhteen lukuun ottamatta sukupuolta, työssäkäynnin määrää ja väittämää ”Mielestäni on järkevää valmistua maisteriksi viidessä vuodessa”. Suunnitelmallisten ja suunnitteleamattomien opiskelijoiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero lukuun ottamatta kahta muuttujaa, opintojen vaihetta ja työssäkäynnin määrää. (Ks. taulukko 18.)

Huomionarvoista on, että omistautuneiden ja omistautumattomien sekä suunnitelmallisten ja suunnitteleamattomien opiskelijoiden väliset erot olivat jokaisen muuttujan kohdalla samansuuntaiset. Omistautumattomasti ja suunnitteleamattomasti orientoituneet opiskelijat olivat kokonaisvaltaisesti tyytymättömämpiä vallitsevaan tilanteeseen kuin omistautuneesti tai suunnitelmallisesti opiskeluun orientoituneet opiskelijat. He kokivat opintoihin, työhön ja vapaa-aikaan liittyvät asiat järjestelmällisesti kielteisemmin kuin omistautuneet tai suunnitelmalliset opiskelijat. Lisäksi omistautumattomien opiskelijoiden ryhmässä tilastollisesti merkitsevät keskiarvot olivat jokaisen muuttujan kohdalla joko kaikkein alhaisimpia tai erittäin lähellä alhaisinta arvoa. Poikkeuksena oli opintojen arvioitu kesto -muuttuja, jossa keskiarvo oli korkein. (Ks. liite 4.) Tällä muuttujalla korkea keskiarvo tulkitaan kuitenkin negatiiviseksi koska, mitä korkeampi keskiarvo on, sitä kauemmin opiskelijat arvioivat opintojensa kestävän.

Aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että yleisorientaatiot eivät ole toisiaan poisulkevia, vaan osa ulottuvuuksista on yhteydessä toisiinsa (Mäkinen 2003). Tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita havaittiin useiden orientaatioulottuvuuksien välillä, mutta voimakkaimmat korrelaatiot olivat omistautumattomuusorientaation ja syväorientaation ($r = -0,480, p < 0,0001$) sekä omistautumattomuusorientaation ja suunnitteleamattomuusorientaation ($r = 0,449, p < 0,0001$) summamuuttujapisteiden välillä. Negatiivinen korrelaatio omistautumattomuus- ja syväorientaation välillä merkitsee, että omistautumattomuuden lisääntyessä syväsuuntautuneisuus opiskelussa vähenee. Omistautumattomuus- ja suunnitteleamattomuusorientaation välinen positiivinen lineaarinen yhteys

puolestaan tarkoittaa, että omistautumattomuuden lisääntyessä myös suunnittelemattomuus opiskelussa lisääntyy.

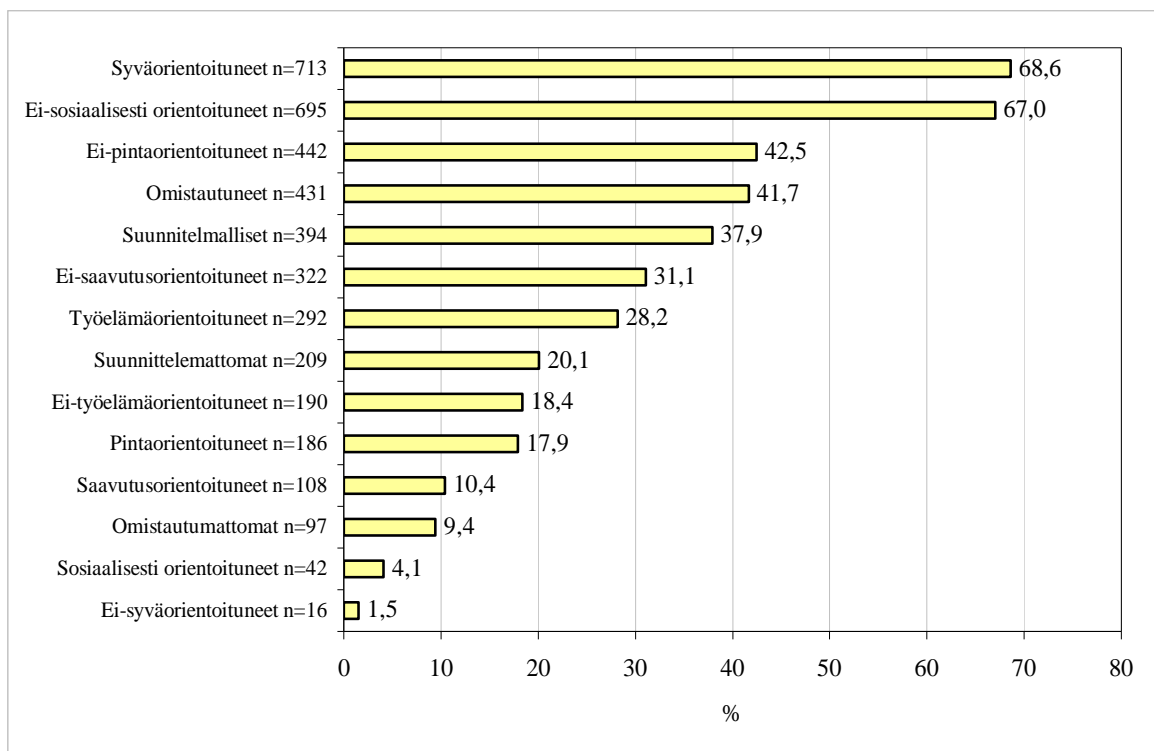
Korrelaatiot kertovat orientaatioulottuvuuksien välisistä yhteyksistä koko aineiston tasolla, mutta Mäkisen ja Nurmen (2003, 167) mukaan on todennäköistä, että vastaavia yhteyksiä esiintyy myös yksittäisten opiskelijoiden kohdalla. Toteamuksen innoittamana tutkimuksessa selvitettiin – tosin melko pintapuolisesti – antavatko frekvenssien tarkastelut yksittäisten opiskelijoiden kohdalla vahvistusta korrelaatioanalyysissä havaituille yleisorientaatioiden välisille yhteyksille. Tämä oli erityisen kiinnostavaa, koska voimakkaimmissa korrelaatioyhteyksissä olivat mukana merkittävimmät yleisorientaatioulottuvuudet, omistautumattomuus ja suunnittelemattomuus.

Yleisorientaatioulottuvuuksista omistautumattomuuden ja syväorientaation välillä oli negatiivinen lineaarinen yhteys ($r = -0,480$, $p < 0,0001$). Opiskelijaryhmien välinen vertailu vahvisti, että ilmiö on havaittavissa myös yksittäisten opiskelijoiden tasolla: omistautumattomasti orientoituneet opiskelijat olivat omistautuneita opiskelijoita useammin ei-syväorientoituneita, ja vastaavasti omistautuneet opiskelijat olivat omistautumattomia opiskelijoita useammin syväorientoituneita ($\chi^2 = 80,76$, $df = 1$, $p < 0,0001$).

Myös omistautumattomuus- ja suunnittelemattomuusulottuvuuksien summamuuttujapistemäärät olivat yhteydessä toisiinsa ($r = 0,449$, $p < 0,0001$). Yhteys havaittiin myös yksittäisten opiskelijoiden välillä, kun eri tavoin orientoituneita opiskelijoita tarkasteltiin frekvenssien ja Khiin neliö -testin avulla. Omistautumattomat opiskelijat orientoituivat opiskeleluunsa omistautuneita opiskelijoita useammin suunnittelemattomasti, kun taas omistautuneet opiskelijat olivat opiskelussaan omistautumattomia opiskelijoita suunnitelmallisempia ($\chi^2 = 138,58$, $df = 1$, $p < 0,0001$).

Tehtyjen tarkastelujen valossa näyttää siltä, että omistautumattomien opiskelijoiden orientoitumiseen liittyy usein myös suunnittelemattomuutta ja ei-syväorientoituneisuutta, kun taas omistautuneiden opiskelijoiden orientoitumiseen yhdistyvät omistautumattomuus- ja syväorientaatioulottuvuuksien myönteiset ääripäät eli suunnitelmallisuus ja syväorientoituneisuus. Vastaavasti voidaan todeta, että suunnittelemattomilla opiskelijoilla esiintyy usein myös omistautumattomuutta, kun taas suunnitelmalliset opiskelijat ovat opiskelleen omistautuneita.

Omistautumattomasti ja suunnittelemattomasti opiskeluun orientoituneet opiskelijat muodostavat todennäköisemmin opiskelijoiden ”riskiryhmät”, jotka kokevat eniten vaikeuksia opinnoissaan ja tarvitsevat runsaimmin tukea opintojen loppuun saattamisessa. On kuitenkin huojentavaa muistaa, etteivät omistautumattomasti ja suunnitelmattomasti orientoituvien opiskelijoiden ryhmät olleet opiskelijalukumääriltään suurimpien opiskelijaryhmien joukossa. Toisaalta on hyvä pitää mielessä, ettei kyse ole myöskään marginaalisesta ilmiöstä: suunnittelemattomia opiskelijoita oli aineistossa 20,1 % ja omistautumattomia opiskelijoita oli 9,4 %, joten yhdessä ryhmät muodostavat koko aineistonkin tasolla merkittävän, yli kolmen sadan opiskelijan joukon. (Ks. kuvio 5.)



KUVIO 5. Opiskelijaryhmät suurusjärjestyksessä

6 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksessa esiintyneet yleisorientaatioulottuvuudet eivät täysin vastanneet Mäkisen (2003b) määrittelemää yleisorientaatioiden perusrakennetta. Yleisorientaatioulottuvuuksia esiintyi kahdeksan sijasta seitsemän: omistautumattomuus, syväorientaatio, saavutusorientaatio, sosiaalinen orientaatio, pintaorientaatio ja suunnitteleminen. Aineistossa ei esiintynyt erikseen ahdistuneisuusorientaatiota. Lisäksi suunnitelmallisuusorientaatio esiintyi aineistossa käänteisenä, suunnitteleminen. Anu Mielikäisen (2003) tutkimuksessa, jonka kohdejoukkona olivat myös Tampereen yliopiston opiskelijat ja jossa käytettiin yleisorientaatioiden osalta täysin samaa kysymyspatteristoa kuin tässä tutkimuksessa, esiintyi lisäksi sivistyksellisyysorientaatio. Toisaalta myöskään Mielikäisen (mt.) tutkimuksessa ahdistuneisuus ei esiintynyt erillisenä orientaationa, vaan se oli yhdistyneenä omistautumattomuuteen, kuten tässä tutkimuksessa.

Omistautumattomasti opiskeluun orientoituneet opiskelijat ovat heikosti omaan opiskeluunsa sitoutuneita, koska heidän on vaikea löytää opiskelulle mitään selvää merkitystä tai päämäärää. Omat opinnot eivät yksinkertaisesti kiinnosta. (Mäkinen 2003b, 31.) Mäkisen ja Olkinuoran (2002) mukaan omistautumattomuus johtuu ainakin osittain siitä, että yliopistossa esiintyy epävarmuutta ja taktikointia: osalle opiskelijoista opiskelupaikan valintakriteerinä on sisäänpääsyn helppous, vaikka tosiasialliset tavoitteet ja toiveet opiskelupaikan suhteen saattavat olla aivan muualla. Nämä opiskelijat ovat harvoin aidosti kiinnostuneita opiskelemastaan alasta. Tutkinon suorittaminen loppuun ei välttämättä ole edes opiskelijan suunnitelmissa, vaan tavoitteena on pyrkiä myöhemmin muulle, paremmin omia toiveita vastaavalle alalle.

Tässä tutkimuksessa omistautumattomuuteen liittyi heikon opiskeluun sitoutumisen lisäksi ahdistuneisuutta ja stressiä. Onkin hyvä muistaa, että Jarkko Mäkinen (2003b) on tutkinut väitöskirjaansa varten lähinnä ensimmäisen vuoden korkeakouluopiskelijoita, kun taas tässä tutkimuksessa oli mukana toisen ja viidennen vuoden opiskelijoita. Myös Mielikäisen (2003) tutkimuksesta ensimmäisen vuoden opiskelijat oli rajattu pois. Saattaa olla, että omistautumattomuuteen tulee ensimmäisen opiskeluvuoden vuoden jälkeen mukaan ahdistuneisuutta, jos opiskelijan alkuperäiset suunnitelmat, esimerkiksi pääaineen vaihtaminen,

eivät toteudu toivotulla tavalla. Lisäksi on huomioitava, että monelle nuorelle opintojen aloittaminen on stressaava elämänvaihe, johon liittyy usein muun muassa muutto pois kotoa, sopeutuminen itsenäiseen elämään, vastuun ottaminen omasta taloudesta ja oman identiteetin rakentaminen (Aittola & Aittola 1990). Myös vanhemmille opiskelijoille, jotka palaavat vuosien tauon jälkeen takaisin opintojen pariin, on opiskelun aloittaminen suuri muutos elämässä. Näin ollen ahdistuneisuuden esiintyminen omana yleisorientaatioulottuvuutenaan ensimmäisen vuoden opiskelijoilla saattaa liittyä myös opiskelun ulkopuoliossa elämässä tapahtuviin suuriin mullistuksiin, jotka väistämättä heijastuvat myös opiskelulle annettaviin merkityksiin.

Mielenkiintoinen havainto on myös se, että omistautumattomia opiskelijoita oli enemmän viidennen vuoden kuin toisen vuoden opiskelijoissa. On toki luonnollista, että opintojen loppuvaiheessa opiskelijan elämässä muut asiat, kuten työelämään siirtyminen, alkavat nousta opiskelua tärkeämmäksi. Toisaalta mikään aineistossa ei viittaa siihen, että omistautumattomat, viidennen vuoden opiskelijat suhtautuisivat opiskeluun välinpitämättömästi, koska he ovat jo päässeet tavoitteitaan vastaavaan työpaikkaan eikä tutkinnon suorittaminen loppuun asti tunnu enää kovin tärkeältä. Päinvastoin vaikuttaa siltä, että opintojen lopun häämöttäessä opiskelun merkitys joutuu uuteen puntariin ja opiskelusta saatu hyöty kyseenalaistetaan: Olenko sittenkään oppinut yhtään mitään? Mitä minä oikeastaan osaan? Kuka minut voisi ottaa töihin?

Opiskelijoiden käsitykset opintojensa kestosta on ajankohtainen asia. Koko aineiston tasolla opiskelijoiden arviot opintojensa pituudesta olivat jonkin verran korkeampia (keskiarvo 5,5 vuotta) kuin opetusministeriön maisterin tutkinnolle asettama viiden vuoden suositusaika. Opiskelijoiden kannanotto väittämään ”Mielestäni on järkevää valmistua viidessä vuodessa” oli maltillinen, ja väittämän keskiarvo koko aineiston tasolla oli 3,2 (suurin mahdollinen vaihteluväli 1–5). Kannattaakin huomata, että viiden vuoden suositusajasta on puhuttu nimenomaan uusien kaksiportaisten tutkintojen yhteydessä, jolloin vanhaa tutkintoa suorittavat opiskelijat saattavat kokea, että asia ei koske heitä tai että heidän on vaikea ottaa asiaan kantaa. Lisäksi kyseessä on vain suositus, joka ei vielä velvoita mihinkään. Kaikkein myönteisimmin väittämään suhtautuivat työelämäorientoituneet opiskelijat, kun taas kaikkein kielteisimmin viidessä vuodessa valmistumiseen suhtautuivat ei-työelämäorientoituneet ja sosiaalisesti orientoituneet opiskelijat.

Molempien opintojen kestoa käsittelevien muuttujien suhteen oli kuitenkin eroja opiskelijaryhmittäin. Mielenkiintoisimmat opiskelijaryhmät tässä suhteessa olivat omistautuneiden ja omistautumattomien opiskelijoiden ryhmät. Molempien ryhmien opiskelijat olivat lähes yhtä mieltä siitä, että maisteriksi valmistuminen on järkevää viidessä vuodessa. Toisaalta ryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero sen suhteen, miten kauan he itse arvioivat opiskelevansa. Omistautumattomat opiskelijat arvioivat opintojensa kestävän yli kuusi vuotta, kun taas opiskelulle omistautuneet opiskelijat uskoivat selviävänsä opinnoistansa lähes vuoden nopeammin. Tulos voi heijastella sitä, että omistautumattomat opiskelijat kokevat, että valmistuminen viidessä vuodessa on yleisesti ottaen ihan järkevää ja mahdollista, mutta heillä itsellään ei välttämättä ole eväitä siihen.

Suurimmaksi opiskelijaryhmäksi tässä tutkimuksessa muodostui syväorientoituneiden ryhmä ($n = 713$), mitä voidaan tietysti pitää hyvänä asiana. Mielenkiintoisia ovat kuitenkin tutkimustulokset, joiden mukaan syväorientaatio on tehokkaan oppimisen välttämätön, mutta ei kuitenkaan riittävä edellytys. Lindblom-Ylänteen ja Lonkan (1999) tutkimuksessa parhaisiin oppimistuloksiin pääsivät opiskelijat, joiden opiskeluorientaatiossa ilmeni syväorientaation lisäksi saavutusorientaatiota. Tutkijat pitävät mahdollisena, että pelkästään syväsuuntautuneesti orientoituneiden opiskelijoiden kiinnostus opiskelua kohtaan saattaa kasvaa joskus jopa liian syväksi, jolloin he eivät halua tai uskalla lainkaan valmistua (Lonka ym. 2004, 307). Tässä aineistossa oli yhteensä 293 opiskelijaa, joilla ilmeni pelkästään syväorientaatiota. Tämä joukko oli 28,1 % koko aineistosta, 41,1 % kaikista syväorientoituneista ja 70,1 % opiskelijoista, joilla ilmeni vain yksi yleisorientaatio. Näin ollen voidaan todeta, että yli puolella syväorientoituneista opiskelijoista esiintyi syväorientaation lisäksi yksi tai useampi muu yleisorientaatio, mutta jos opiskelijalla esiintyi vain yksi yleisorientaatio, oli se yleisimmin juuri syväorientaatio.

Tässäkin tutkimuksessa havaittiin syvä- ja saavutusorientaatioiden välillä lineaarinen yhteys yleisorientaatioulottuvuuksien tasolla ($r = 0,133$, $p < 0,0001$), mutta yhteyttä ei enää havaittu opiskelijatasolla ($\chi^2 = 0,773$, $df = 1$, $p = 0,379$). Kaiken kaikkiaan näyttääkin siltä, että saavutusorientaatio ei ole tässä aineistossa kovin merkityksellinen yleisorientaatioulottuvuus. Ei-saavutusorientoituneiden ja saavutusorientoituneiden välillä havaittiin vähiten tilastollisesti merkitseviä eroja testattujen muuttujien suhteen. Ryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ainoastaan oman laitosilmapiirin kokemisessa ja

opintojen organisoinnissa, joihin molempiin saavutusorientoituneet opiskelijat olivat jonkin verran tyytyväisempiä kuin ei-saavutusorientoituneet opiskelijat. (Ks. taulukko 18.)

On mahdollista, että syvä- ja saavutusorientaatioiden ilmeneminen on oppimistulosten kannalta paras kombinaatio tilanneorientaatioiden tai vielä alakohtaistenkin orientaatioiden tasolla, mutta opiskelulle annettavana yleisen tason merkityksenä niillä ei välttämättä ole yhtä suurta merkitystä. Kannattaa muistaa, että peräti 68,6 % vastaajista orientoitui opiskeluunsa syväorientoituneesti, kun taas ei-syväorientoituneita oli aineistossa erittäin vähän, vain 1,5 % vastaajista. Saattaakin olla, että syväorientaatio otetaan yliopisto-opiskelussa lähes annettuna, jolloin se on lähes aina kaiken muun orientoitumisen taustalla. Tällöin syväorientaatio opiskelun yleisenä merkityksenä voi olla monelle opiskelijalle kunnianhimoinen tavoite ja päämäärä, mutta jonka toteutumisesta konkreettisten oppimistehtävien tasolla joudutaan ehkä useastikin tinkimään. Tämä on kuitenkin vain pohdiske-lua, sillä tutkimuksessa on tarkasteltu vain opiskelijoiden yleisorientaatioita eikä lainkaan tilanneorientaatioita.

Mäkisen (2001) tutkimus nostaa esille mielenkiintoisen havainnon vanhempien tuen merkityksestä opiskelijalle vielä korkeimmallakin opiskelutasolla. Hänen tutkimuksensa mukaan 94 % opiskelijoista, joiden opiskeluorientaatio vaihtui ensimmäisen opiskeluvuoden aikana omistautumattomuudesta syväorientaatioksi, saivat opintoihinsa liittyvää henkistä tukea vanhemmiltaan. Vastaavasti yli neljäsosa tapauksista, joissa opiskelun yleisorientaatio vaihtui päinvastaiseen suuntaan, kulki käsi kädessä vanhempien taholta tulevan henkisen tuen puuttumisen kanssa. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkimusasetelma oli erilainen, tukevat tehdyt havainnot Mäkisen saamia tuloksia. Opiskelijat kokivat yleisesti ottaen, että heidän perheensä ja läheisensä arvostavat heidän opintojaan (keskiarvot vaihtelivat opiskelijaryhmittäin välillä 3,8–4,6). Toisaalta kaikkein suurimmat erot keskiarvoissa olivat juuri omistautuneiden ja omistautumattomien sekä ei-syväorientoituneiden ja syväorientoituneiden opiskelijaryhmien välillä. Näin ollen nimenomaan omistautuneet ja syväorientoituneet opiskelijat kokivat saavansa lähipiiristään eniten henkistä tukea opiskelulle, kun taas omistautumattomat ja ei-syväorientoituneet opiskelijat kokivat saavansa vähiten kannustusta perhepiiristä.

Kokonaisuutena merkittävimiksi yleisorientaatioulottuvuuksiksi tässä tutkimuksessa muodostuivat omistautumattomuus ja suunnittelemattomuus. Näin ollen kiinnostavimmat

opiskelijaryhmät olivat omistautuneet ja omistautumattomat sekä suunnitelmalliset ja suunnittelemattomat. Nämä opiskelijaryhmät olivat myös selvästi yhteydessä toisiinsa: omistautuneet olivat usein myös suunnitelmallisia ja päinvastoin, kun taas omistautumattomat opiskelijat olivat usein myös suunnittelemattomia ja toisin päin. Opiskelussa näyttäisi siis olevan tärkeintä omistautuneisuus ja suunnitelmallisuus tai vähintäänkin omistautumattomuuden ja suunnittelemattomuuden puuttuminen. On myös hyvä muistaa, että opiskelulle annetut merkitykset voivat heijastua opiskelun ohella myös muille elämänalueille. Esimerkiksi omistautuneet ja suunnitelmalliset opiskelijat suhtautuivat omaan tilanteensa vertailuryhmäänsä myönteisemmin myös työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä asioissa.

Omistautuneisuus ja suunnitelmallisuus ovat merkityksellisiä opintojen sujuvan etenemisen kannalta. Toisaalta aiemmin on tuotu esille, että oikean opiskelupaikan valinta on hyvin vaativa tehtävä ja että opiskelijoiden hakeutuminen tietylle alalle saattaa olla täysin sattumanvaraista ja tiedot koulutuksen sisällöistä epämääräisiä (ks. esim. Vuorinen & Valkonen 2005). Tästä näkökulmasta ei ole yllättävää, että opiskelijan omistautuneisuudella ja suunnitelmallisuudella sekä opiskelijan kyvyillä hahmottaa opiskelemaansa alaa oli vahva yhteys. Vastaavasti havaittiin selvä yhteys omistautumattomien ja suunnittelemattomien opiskelijoiden sekä niiden opiskelijoiden välillä, joille oman alan hahmottaminen oli vaikeaa. Voidaan sanoa, että opiskelija hahmottaa hyvin opiskelemaansa alan, kun hänellä on selkeä käsitys opintojensa sisällöistä ja opiskelemaansa oppiaineen keskeisistä teemoista ja kun hän pystyy muodostamaan opinnoistaan itselleen mielekkään kokonaisuuden. Lisäksi hyvin oman alansa hahmottavalla opiskelijalla on käsitys siitä, mitä hän on oppinut, mitä hän osaa ja mitä tavoitteita hänellä on työelämän suhteen, esimerkiksi millaisista työtehtävistä hän on kiinnostunut ja millaisissa työpaikoissa hänen osaamiselleen voisi olla kysyntää.

Lienee selvää, että omistautumattomat opiskelijat tarvitsevat eniten tukea ja keinoja sen pohtimiseen, mikä on opiskelun merkitys heidän elämässään. Syitä opiskelun mielen kadottamiseen on varmasti lukuisia, ja ne myös vaihtelevat eri opiskelijoilla. Oman alan hahmottamisvaikeus voi kuitenkin olla yksi varteenotettavista selitysvaihtoehtoista. Mäkinen ja Olkinuora (2002) toteavat, että vasta yksittäisten opiskelijoiden tasolla tehdyt tapauskuvaukset voivat paljastaa yksityiskohtaisesti, millaisista orientaatiotapumuksista ja niiden yhdistelmästä on kulloinkin kyse ja miten ne liittyvät opiskeluympäristöön. Mielen-

kiintoinen ja tärkeä jatkotutkimuksen aihe olisikin omistautumattomien opiskelijoiden tutkiminen laadullisilla menetelmillä, esimerkiksi haastatteluilla, joilla olisi mahdollista analysoida omistautumattomuuskokemusta ja sen syitä yksilöllisesti opiskelijan omista lähtökohdista. Tutkimuksen syvyyttä olisi mahdollista lisätä ottamalla siihen mukaan vertailuryhmäksi opiskelulle omistautuneita opiskelijoita.

Kiinnostavan ryhmän muodostavat myös tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajatut ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa noudattavat opiskelijat. Tähän ryhmään kohdistetulla tutkimuksella olisi mahdollista tarkastella, voidaanko ongelmaperustaisella oppimisella vaikuttaa niihin yleisen tason merkityksiin, joita opiskelijat antavat opiskelulle. Tutkimuksen kannalta voisi olla hedelmällistä, jos se laajennettaisiin pelkkien yleisorientaatioiden tarkastelusta myös muille orientaatiotasolle, jolloin päästäisiin tarkastelemaan eri tasojen vuorovaikutusta.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Mitä tutkimustulokset kertovat opiskelijoiden opiskelulle antamista merkityksistä? On syytä suhtautua kriittisesti oletukseen, että tutkimuksessa käytetyllä mittarilla olisi mahdollista tavoittaa opiskelijoiden opiskelulle antamat merkitykset täysin totuudenmukaisesti. Ihmisillä on taipumus vastata kyselyihin sosiaalisesti suotavalla tavalla. Näin ollen voidaan sanoa, että ainakin osittain tulokset heijastelevat myös opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten yliopistossa pitäisi opiskella sekä eroja opiskelukulttuureissa. Eri tiedekunnissa ja laitoksilla saatetaan arvostaa erilaisia asioita.

Lääketieteellinen tiedekunta ja kasvatustieteellinen tiedekunta erottuivat joukosta tiedekuntina, joiden opiskelijat antoivat opiskelulle runsaasti myönteisiä ja vain vähän kielteisiä merkityksiä. On hyvä muistaa, että näiden tiedekuntien opiskelijoilla on todennäköisesti myös varsin hyvä käsitys siitä, miten yliopistossa kannattaisi opiskella, mikäli tavoittelee hyviä oppimistuloksia. Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunnan opiskelijoilla esiintyi muita enemmän saavutus- ja pintasuuntautuneisuutta, mikä saattaa osaksi viitata siihen, että opiskelijat pitävät kilpailullista asennetta opiskelussa ja ehkäpä muussakin toiminnassa hyveenä. Huomionarvoista myös on, että suurin osa opiskelijoista orientoitui opiskeluun syväorientoituneesti ja ei-syväorientoituneita opiskelijoita oli kaiken kaikkiaan koko aineistossa erittäin vähän. Tämä kertonee ainakin siitä, että opiskelijat pitävät opintojen sisältöjä ja käsiteltäviä asioita yleisesti ottaen sen verran vaativina, että opiskeltavien asioiden oppimisen oletetaan edellyttävän omaa ajattelua, asioiden syvällistä prosessointia ja niiden yhdistämistä laajempiin kokonaisuuksiin.

On myös hyvä huomioda, että tutkimuksessa on tarkasteltu vain koettuja eroja, jolloin tosiasiallisia eroja ryhmien välillä (esimerkiksi taloudellisessa tilanteessa) ei ole selvitetty millään lailla. Toisaalta monien tutkimuksessa tarkasteltujen asioiden, kuten laitosilmapiirin ja oman alan hahmottamisen, todellisten erojen mittaaminen on hyvin vaikeaa eikä edes välttämättä järkevää. Tärkeintä on kuitenkin useimmiten juuri opiskelijan oma käsitys asioista ja tilanteista.

Tutkimusta arvioitaessa on myös hyvä nostaa uudelleen esille, että aineistossa oli 108 (10,4 %) opiskelijaa, jotka eivät orientoituneet opiskeluun minkään yleisorientaation mukaisesti. Toisin sanoen nämä opiskelijat eivät sijoittuneet luokkaan kolme millään orientaatioulottuvuudella. Onko kyse siis siitä, että mittarilla ei pystytty tavoittamaan kaikkia perusjoukossa esiintyviä yleisorientaatioita? Kyse on ainakin osittain asetetuista luokittelukriteereistä eli sen määrittelystä, milloin opiskelijalla ilmenee tai ei ilmene jokin orientaatio. Luokittelua väljentämällä ongelma olisi ehkä vältetty tai opiskelijajoukko olisi ollut nykyistä pienempi. Arviointiasteikon jakamista kolmeen tasaväliseen osaan voidaan kuitenkin pitää perusteltuna, ja jonkun luokan laventaminen olisi puolestaan ollut keinotekoista. Toinen vaihtoehto olisi ollut jakaa asteikko kahteen tasaväliseen osaan, jolloin kaikilla tutkittavilla olisi joko ilmennyt tai ei-ilmennyt jokainen orientaatio. Vaihtoehtoa ei kuitenkaan pidetty mielekkäänä, koska luokittelussa haluttiin pitää avoinna mahdollisuus, että opiskelijan opiskeluun orientoituminen voi olla jonkin tai joidenkin yleisorientaatioiden suhteen neutraali.

Luokittelua tarkasteltaessa on myös huomattava, että tutkittavien joukossa on yleensä aina ihmisiä, jotka eivät käytä arviointiasteikosta lainkaan äärimmäisiä vaihtoehtoja. Tämän tutkimuksen luokittelukriteerit mahdollistivat vastaajan kuulumisen luokkiin yksi tai kolme, vaikka vastaaja ei käyttäisi lainkaan arviointiasteikon ääri vaihtoehtoja. Jotkut vastaajat myös valitsevat lähes kaikkien kysymysten kohdalla keskimmäisen vaihtoehdon. Mikäli tällaisia vastaajia on aineistossa runsaasti, herättää se tietysti kysymyksiä myös tutkimuksen kokonaisluotettavuuden suhteen. Keskimmäisen vaihtoehdon valinta lisääntyy, jos väittämät ovat kohdejoukolle sopimattomia tai liian vaikeita vastata. Keskimmäinen vaihtoehto valitaan helposti myös silloin, kun lomake täytetään huolimattomasti eikä kysymyksiä lueta kunnolla. Yleisorientaatiota mittaaviin väittämiin pelkästään keskimmäisiä vaihtoehtoja valinneita vastaajia oli aineistossa vain kaksi (0,2 %). Näin ollen se ei ollut merkittävä ongelma eikä selitä, miksi aineistossa oli yli 100 opiskelijaa, jotka eivät sijoittuneet luokittelussa luokkaan kolme minkään yleisorientaation kohdalla.

Yleisorientaatioulottuvuuksien tarkastelu on yleensä viety tapauksien eli opiskelijoiden tasolle ryhmittelemällä vastaajat klusterianalyysillä. Tämä oli tässäkin tutkimuksessa alkuperäisenä tarkoituksena, mutta osittain klusterianalyysin intuitiivisen ja heuristisen luonteen (Nummenmaa 2004, 324) sekä osittain myös tutkijan oman kokeilunhalun vuoksi opiskelijaryhmät päätettiin muodostaa toisella tavalla. Vastaajista muodostettiin toisilleen

vastakkaisia ryhmiä sen perusteella, ilmenikö opiskelijalla tietty yleisorientaatio vai ei. Jos opiskelijalla ilmeni tai ei-ilmeni useampi kuin yksi orientaatio, kuului hän myös yhtä moneen ryhmään. Kun vertailtavat opiskelijaryhmät muodostettiin näin, määriteltiin luokitte-
lulla selkeästi ryhmään kuulumisen kriteeri (esim. kuka on omistautunut ja kuka omistau-
tumaton opiskelija). Lisäksi eri yleisorientaatioiden ilmenemisestä ja ei-ilmenemisestä
saatiin selkeä yleiskuva (esim. kuinka paljon omistautuneita opiskelijoita on suhteessa
muihin opiskelijaryhmiin). Opiskelijaryhmien määrittely ”vastakkaispareiksi” oli myös
uusi tapa tarkastella yksittäisten orientaatioulottuvuuden merkitystä, koska vertailu tehtiin
aidosti niiden opiskelijoiden välillä, joilla orientaatio ilmeni ja joilla se ei ilmennyt.

Miten opiskelijoiden ryhmittely tällä tavalla onnistui? Luokittelu toi korostetusti esille
näköyksen yleisorientaatiosta ulottuvuutena, jonka toisessa päässä ovat opiskelijat, joilla
kyseinen yleisorientaatio ilmenee, ja toisessa päässä ovat opiskelijat, joilla orientaatio ei
ilmene. Muissa tutkimuksissa tätä ei ole korostettu kovin voimakkaasti. Toisaalta tällöin
lukijalle on voinut jäädä epämääräinen kuva siitä, mitä jokin yleisorientaatio tarkoittaa tai
ehkä tarkemmin, mikä on kunkin yleisorientaation sisältö. Esimerkiksi puhuttaessa omis-
tautumattomuusorientaatiosta tuodaan esille vain se, mitä omistautumattomuus merkitsee,
mutta ei oikeastaan kiinnitetä lainkaan huomiota siihen, että orientaatio sisältää myös
omistautumattomuudelle vastakkaisen merkityksen eli omistautuneisuuden.

Kuten on jo tuotu useaan otteeseen esille, aineistossa oli 108 (10,4 %) opiskelijaa, jotka
eivät orientoituneet opiskeluun minkään yleisorientaation mukaisesti. Tästä ryhmästä kui-
tenkin suurin osa, yhteensä 93 opiskelijaa, sijoittui jollekin ulottuvuudelle siten, että heillä
ei-ilmeni kyseinen yleisorientaatio. Näin ollen aineistossa oli vain 15 (1,4 %) opiskelijaa,
jotka eivät sijoittuneet kumpaankaan ääripäähän (luokkiin 1 tai 3) yhdelläkään yleisorien-
taatioulottuvuudella. Myös tämä osoittaa, että tutkimuksissa on tärkeää nähdä yleisorien-
taatiot ulottuvuuksina ja kiinnittää huomiota kunkin ulottuvuuden molempiin ääripäihin.
Toisaalta havainto nostaa esille myös kysymyksen siitä, voiko opiskelijan yleisorientaa-
tiorakenne muodostua vain siten, että jokin yleisorientaatio ei ilmene. Vai oletetaanko, että
kaikki opiskelijat orientoituvat opiskeluun vähintään yhden yleisorientaatioiden mukaises-
ti, jonka lisäksi orientaatorakenteessa voi olla ei-ilmeneviä orientaatioita.

Luokittelu siis antoi varsin selkeän kuvan eri orientaatioiden ilmenemisestä tai ei-
ilmenemisestä, mutta toisaalta on selvää, ettei ajatus analyysin toteuttamisesta ole vielä

loppuun asti mietitty. Tutkimuksessa ennakko-oletuksena oli, että muodostuneiden yleisorientaatioiden summamuuttujapistemäärät ovat yhteydessä toisiinsa ja että näitä yhteyksiä saattaa esiintyä myös opiskelijatasolla. Tutkimus osoittikin, että osalla opiskelijoista ilmeni tai ei-ilmeni useampia yleisorientaatioita ja että näiden opiskelijoiden välillä oli yhteyksiä. Se, millaisista orientaatioyhdistelmistä kulloinkin oli kyse, jäi lähes kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka se kieltämättä olisikin ollut kiinnostavaa tietoa.

Päällisin puolin tutkimuksen toteutus onnistui hyvin. Aineiston keruu sujui ongelmitta, vastausprosentti (57,0) oli hyvä ja saatu aineisto oli edustavuudeltaan kohtuullinen. Tutkimuksen toteuttaminen antaa kuitenkin aihetta myös kritiikkiin, ja siinä näkyy tutkijan kokemattomuus. Tutkimusta jouduttiin rajaamaan uudelleen tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa, kun tutkimusaineiston laajuus yllätti tutkijan. Kyselylomaketta ei analysoitu kokonaisuudessaan, vaan osa toisen osion kysymyksistä jätettiin analyysin ulkopuolelle. Analyysin ulkopuolelle jätetyt osat käsitelivät opiskelijoiden tulonlähteitä ja vapaa-ajan harrastuksia. On selvää, että hyvässä tutkimuslomakkeessa ei ole yhtään turhaa kysymystä. Ylimääräiset kysymykset ovat tutkittavien kannalta harmillisia, sillä tutkimukseen vastaaminen vie heidän aikaansa ja he täyttävät lomakkeen olettaen, että jokaisella kysymyksellä on kokonaisuudessa jokin etukäteen punnittu tarkoitus. Näin ollen myös tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta on tärkeää, että tutkittavilta kerätään vain ne tiedot, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Tämä tavoite ei täysin toteutunut tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksessa käytettyjen mittarien validiteetista on ollut puhetta jo toisaalla (ks. luku 4.2 ”Mittareiden laadinta, kehittäminen ja luotettavuus”). Tällöin todettiin, että yleisorientaatioiden mittaamiseen käytetyn IGSO-mittarin validiteetti on todennäköisesti hyvä. Toisaalta tässä luvussa on nostettu esiin myös mittariin kohdistunut haaste ja pohdittu, onko mittarilla sittenkään kyetty vangitsemaan tutkimuksen kohteena oleva ilmiö eli havaitsemaan kaikki perusjoukossa esiintyvät yleisorientaatioulottuvuudet. Validiteetin osalta ongelmallisina lienee kuitenkin lomakkeen toinen osio, johon ei ollut käytettävissä valmista, esitettävää mittaria. Tältä osin mittarin validiteettia pyrittiin parantamaan muun muassa suunnittelemalla ja muotoilemalla huolellisesti osioon tulevat väittämät. Mutta kuten jo aiemmin tuotiin esille, lomakkeen suunnittelu ei onnistunut täysin, sillä väittämien suhteen jouduttiin tekemään rajausta aineiston analyysivaiheessa.

Myös tutkimuksen reliabiliteettia on käsitelty jo aiemmin (ks. luku 4.2 ”Mittareiden laadinta, kehittäminen ja luotettavuus”). Tällöin todettiin, että mittarin reliabiliteetti muodostuu konsistenssista ja stabiliteetista. Tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien konsistenssi eli yhtenäisyys oli hyvä (alpha-kertoimet vaihtelivat välillä 0,71–0,87), mutta kannattaa huomata, että tutkimuksessa ei ollut mahdollisuutta testata mittarien stabiliteettia eli pysyvyyttä ajassa. Näin ollen voi olla, että mittareissa näkyy jonkin verran olosuhteiden ja sattunaisvirheiden (esim. vastaajan mieliala) vaikutusta. Mittarin pysyvyyttä olisi voitu tarkastella vertaamalla useampia ajallisesti peräkkäisiä mittauksia, joiden mittausväli on optimoitu. Aikavälin täytyy olla tarpeeksi pitkä, jotta vastaaja ei muista vastauksiaan, mutta toisaalta niin lyhyt, ettei todellisia muutoksia tutkittavissa asioissa ole ehtinyt tapahtua. Toisaalta Wright (1979) huomauttaa, että monissa tapauksissa tämä reliabiliteetin mittaustapa ei ole toteuttamiskelpoinen, sillä huono reliabiliteettikerroin voidaan usein selittää helpommin ajassa tapahtuneilla todellisilla muutoksilla kuin epästabiililla mittarilla. (MOVT 2006b.)

Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa mainitaan yleensä tärkeimpinä eettisinä periaatteina informointiin perustava suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Informointiin perustuva suostumus tarkoittaa, että tutkittavalle on annettava tutkimuksesta niin paljon informaatiota, että tutkittava voi sen perusteella päättää, hyväksyykö hän tutkimuksen vai kieltäytyykö hän osallistumasta siihen. Tutkittavat saivat pyynnön vastata kyselyyn henkilökohtaisella sähköpostiviestillä, ja he itse päättivät, vastaavatko kyselyyn vai eivät. Sähköpostiviestissä sekä kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla oli lyhyt luonnehdinta tutkimuksen sisällöstä, ja tutkittavilla oli myös mahdollisuus saada tarkempia tietoja ottamalla yhteyttä tutkijaan. Kolme opiskelijaa kysyi sähköpostitse lisätietoja. Kaksi opiskelijaa lähetti myös pyynnön vastata englanninkieliseen lomakkeeseen. Tätä pyyntöä ei kuitenkaan ollut mahdollista toteuttaa, sillä tutkittavien anonymiteettiä ei olisi voitu tässä tilanteessa taata. Lisäksi lomakkeen kääntäminen englanniksi olisi ollut vaativa tehtävä, koska kaikkien väittämien kääntäminen täysin suomenkielistä väittämää vastaavaksi ei ole helppoa.

Jotta opiskelija pystyi täyttämään sähköisen lomakkeen, piti hänen kirjautua lomakkeeseen peruspalvelutunnuksellaan, jolloin opiskelijan opiskelijanumero tuli tutkijan tietoon ja tutkijan oli mahdollista tunnistaa vastaaja. Opiskelijanumeron pyytäminen oli välttämätöntä, koska sen avulla opiskelijatietojärjestelmästä haettiin vastanneiden opiskelijoiden

taustatietoja (esim. tiedekunta, pääaine, sukupuoli, opintojen vaihe) ja ne saatiin luotettavasti yhdistettyä lomakevastauksiin. Opiskelijatietojärjestelmästä ei missään vaiheessa haettu opiskelijoiden henkilötietoja, kuten nimeä, osoitetta tai puhelinnumeroa. Opiskelijoille kerrottiin saatekirjeessä, että lomakkeen täyttäminen edellyttää sisään kirjautumista peruspalvelutunnuksella. Lomakkeen ensimmäisellä sivulla tutkittavia informoitiin myös siitä, että mikäli he täyttävät lomakkeen loppuun asti ja lähettävät tiedot, tulee heidän opiskelijanumeronsa tutkijan tietoon ja sitä käytetään taustatietojen hankinnassa.

Sisäänkirjautumisvaatimusta voidaan perustella sillä, että se paransi tutkimuksen luotettavuutta. Sillä voitiin varmistaa, että aineistossa on vain yksi vastaus tutkittavaa kohden ja että tutkimukseen vastanneet ovat otannassa valituksi tulleita opiskelijoita. Lisäksi taustatietoja koskevat luvut olivat tarkkoja eikä niissä ollut puuttuvia tietoja, koska ne saatiin suoraan opiskelijatietojärjestelmästä.

Tutkimusvastaukset käsiteltiin luottamuksellisesti ja ne tulivat vain tutkijan tietoon. Esimerkiksi vastaajien taustatietoja opiskelijarekisteristä hakenut henkilö ei ole missään tutkimuksen vaiheessa nähnyt tai käsitellyt opiskelijoiden vastauksia. Aineiston analyysivaiheessa vastaajan yksityisyys turvattiin siten, että opiskelijanumeroita ei tuotu lainkaan havaintomatriisiin, jolloin yksittäisten vastausten tai analyysien tulosten yhdistäminen tiettyyn opiskelijanumeroon oli mahdotonta. Lisäksi voidaan vielä nostaa esille, että tutkimukseen osallistui yli tuhat opiskelijaa, mikä jo osaltaan varmisti sen, ettei yksittäisiä vastaajia ei ole mahdollista tunnistaa tutkimusraportista.

LÄHTEET

- Ahrio, L. 2004. Työssäkäynti ja opintojen eteneminen. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osasto.
- Ahrio, L. 2005. Opiskelijakysely 2005. Tampereen yliopisto. Opinto- ja kansainvälisten asiain osasto. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.uta.fi/opiskelu/kyselyt/opiskelijakysely_2005/>.
- Aittola, T. & Aittola, H. 1990. Yliopisto elämismaailmana: opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän ylioppilaskunta.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Beatty, L., Gibbs, G. & Morgan, A. 1997. Learning orientations and study contracts. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.) *The Experience of Learning*. 2nd Edition. Edinburg: Scottish Academic Press, 72–88.
- Beck, U. 1990. Riskiyhteiskunnan vastamyrryt: organisoitu vastuuttomuus. Suom. H. Lempa. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1992. *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Biggs, J.B. 1985. The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology* 55 (3), 185–212.
- Biggs, J. 1993. What do inventories of students' learning processes really mean? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology* 63 (1), 3–19.
- Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. 2001. Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Entwistle, N. 1988. Motivational factors in students' approaches to learning. Teoksessa R.R. Schmeck (Ed.) *Learning styles and learning strategies*. New York: Plenum Press, 21–51.
- Entwistle, N. 1991. Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education* 22 (3), 201–204.
- Entwistle, N., Meyer, J.H.F. & Tait, H. 1991. Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perception of the learning environment. *Higher Education* 21 (2), 249–261.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. 3., uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Hiltunen, S. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opiskelu – stressaava elämänvaihe? ”Mitä kuuluu, yliopisto-opiskelija?” -kyselyn tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni: yliopisto-opintojen kuormittavuus. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus.
- Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. 2000. Foundations of Behavioral Research. 4th Edition. South Melbourne: Wadsworth.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys: nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kortteinen, M. & Tuomikoski, H. 1998. Työtön: tutkimus pitkäaikaistyöttömien selviytymisestä. Helsinki: Tammi.
- Kuhlainen, A. Työharjoittelu - työtä vai opiskelua? Selvitys Tampereen yliopistossa yhteiskuntatieteellisellä koulutusalaalla opiskelevien työharjoittelukokemuksista. Tampere: YHTIS-projekti.
- Lammi, K. & Järvinen H. (toim.). Tietoyhteiskunnasta luovaan yhteistyöhön. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteilijöiden työllistyminen tietoyhteiskunnassa (YHTIS) -projektin loppuraportti 2001–2005. Tampere: YHTIS-projekti.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Latomaa, S. 2001. Opiskelijoiden orientaatiot yliopisto-opiskelussa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 53–69.
- Lempinen, P. & Tiilikainen, A. 2001. Opiskelijatutkimus 2000. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs. Saatavilla [www.muodossa: <http://www.otus.fi/Opiskelijatutkimus2000.htm>](http://www.otus.fi/Opiskelijatutkimus2000.htm). 21.01.2006.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 1999. Individual ways of interacting with the learning environment. Are they related to study success? *Learning and Instruction* 9 (1), 1–18.

- Lonka, K., Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 2004. Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review* 16 (4), 301–323.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On quality differences: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46 (1), 4–11.
- Maxwell, S.E. & Delaney, H.D. *Designing experiments and analyzing data: a model comparison*. Belmont, California: Wadsworth Inc.
- Melin, H. 1999. Pätäkätöissäkö tulevaisuutemme? *Talous ja yhteiskunta* 1/1999. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiologia/patkat.html>>. 16.02.2006.
- Melin, H. & Roine, M 2004a. Mikä on yhteiskunta? Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen verkko-opinnot: sosiologian peruskurssi, luku 4: Moderni yhteiskunta. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiologia/luku4.html#yhteiskunta>>. 21.01.2006.
- Melin, H. & Roine, M. 2004b. Suomen tietoyhteiskuntamalli. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen verkko-opinnot: sosiologian peruskurssi, luku 5: Työelämän tutkimus. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiologia/luku4.html#tietoyhteiskuntamalli>>. 21.01.2006.
- Melin, H. & Roine, M. 2004c. Tietotyö yhteiskunnallisessa työnjaossa. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen verkko-opinnot: sosiologian peruskurssi, luku 5: Työelämän tutkimus. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiologia/luku5.html#tietotyö>>. 21.01.2006.
- Metsämuuronen, J. 2002. *Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä: faktorianalyysi [elektroninen aineisto]*. Helsinki: International Methelp.
- Mielikäinen, A. 2003. *Vapautta ja vastuuta. Vapaa sivuaineopiskelu ja opiskelun yleisorientaatiot Tampereen yliopistossa*. Tampere: Tampereen yliopisto, opetuksen kehittämisyksikkö.
- MOTV (Menetelmäopetuksen valtakunnallinen tietovaranto) 2006a. Faktorianalyysi. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/faktori/faktori.html>>. 21.01.2006.
- MOTV (Menetelmäopetuksen valtakunnallinen tietovaranto) 2006b. Mittaaminen: mittarin luotettavuus. Saatavilla www-muodossa:

<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/luotettavuus.html>>.

21.01.2006.

MOTV (Menetelmäopetuksen valtakunnallinen tietovaranto) 2006c. Tutkimusasetelma. Saatavilla www-muodossa:

<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/tutkimus/asetelma.html>>. 21.01.2006.

Mäkinen, J. 1999. Kadettien opiskeluorientaatiot opintojen alkaessa. Teoksessa O. Kallioinen, J. Mäkinen & J. Toiskallio (toim.) Orientaatiot ja mielekkyys upseerikoulutuksessa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3. Tutkimusselosteita nro 1, 13–22.

Mäkinen, J. 2001. Tarvitaanko yliopistossa kulttuuripääomaa? Opiskelijan perhetaustan merkitys kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. *Peda-Forum* 8 (2), 33–35.

Mäkinen, J. 2003a. The meaning of university studies - some notions from the three-year follow-up study. *Peda-Forum* 10 (1), 26–29.

Mäkinen, J. 2003b. University students' general study orientations: theoretical background, measurements, and practical implications. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Mäkinen, J. & Nurmi, R. 2003. Terveysalan ammattikorkeakouluopiskelijoiden opiskeluorientaatiot. *Kasvatus* 34 (2), 162–171.

Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus* 33 (1), 21–33.

Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2004. University students' situational reaction tendencies: reflections on general study orientations, learning strategies, and study success. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (5), 477–491.

Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education* 48 (2), 173–188.

Mäkinen, J. & Vainiomäki, P. 2002. One step towards expertise: the role of the attachment period in general practice. *Medical Teacher* 24 (1), 102–104.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Käsikirjoitus.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

Olkinuora, E., Mäkinen, J. & Mäkinen, M. 2000. Yliopisto-opiskelijoiden yleisorientaatiot ja opetuksen kokeminen. Teoksessa E. Pantzar (toim.) Informaatio, tieto ja yhteis-

- kunta: raportti Tiedon tutkimusohjelman II tutkijaseminaarista 8.-9.6.2000. Tampere: Tampereen yliopisto, 163–180.
- Opetusministeriö 2000a. Bolognan prosessi. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bolognaprosessi.html>>. 21.01.2006.
- Opetusministeriö 2000b. Yliopistotutkinnot uudistuivat. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/opiskelu.html>>. 21.01.2006.
- Opinto-opas. 2003a. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 2003–2004/2004–2005.
- Opinto-opas. 2003b. Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. 2003–2004/2004–2005.
- Pask, G. 1976. Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 46 (2), 128–148.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys: uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Roos J.P. 1998. Mitä on elämänpolitiikka? Teoksessa J.P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 20–33.
- Roos J.P. & Hoikkala T. 1998. Esipuhe. Teoksessa J.P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 7–19.
- Rouhelo, A. 2001. Akateemisten työllistyminen, tulevaisuuden muutostuulet ja piilevät työmarkkinat. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 197.
- SYL ry:n (Suomen ylioppilaskuntien liiton) lausunto 1.10.2004. Luonnos yliopistolain muuttamisesta. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.syl.helsinki.fi/asiakirjat/041001yliopistolaista>>. 21.01.2006.
- SYL ry:n (Suomen ylioppilaskuntien liiton) lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle 17.3.2005. Yliopistolain muuttaminen. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.syl.helsinki.fi/asiakirjat/copy_of_050317yolaki_siv>. 21.01.2006.
- SYL ry:n (Suomen ylioppilaskuntien liiton) lausunto opetusministeriölle 23.1.2004. Opinnotukea ja opiskelijan opintososiaalista asemaa koskeva toimenpideohjelma. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.syl.helsinki.fi/asiakirjat/040123kurri_lausunto>. 21.01.2006
- Säntti, J. 1999. *Opiskelukyvyn jäljillä*. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.

- Tampereen yliopiston tutkinto-opiskelijat 2005a. Syyslukukausi 20.9.2005. Opiskelijoiden nykyiset kotipaikat, seutujako. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/opiskelijat/v2005/tutkinto_opiskelijat9/ jonka jälkeen linkki ”Kotipaikat koulutusaloittain”>. 21.01.2006.
- Tampereen yliopiston tutkinto-opiskelijat 2005b. Syyslukukausi 20.9.2005. Sukupuolijakauma. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/opiskelijat/v2005/tutkinto_opiskelijat9/ jonka jälkeen linkki ”Sukupuolijakauma tiedekunnittain”>. 21.01.2006.
- Tampereen yliopiston tutkinto-opiskelijat 2005c. Syyslukukausi 20.9.2005. Tiedekunnittain ja tasoittain. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/opiskelijat/v2005/tutkinto_opiskelijat9/>. 21.01.2006.
- Tampereen yliopiston tutkinto-opiskelijat 2005d. Syyslukukausi 20.9.2005. Ylioppilaita – ei ylioppilaita. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/opiskelijat/v2005/tutkinto_opiskelijat9/ jonka jälkeen linkki ”Ylioppilastutkinto”>. 21.01.2006.
- Tuominen, P. 1997. Tutkimus opiskelijoiden taloudellisesta tilanteesta ja opiskeluprosessista eräissä Turun korkeakouluissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedonrakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 40.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004. 19.08.2004/794.
- Vermunt, J. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31 (1), 25–50.
- Vermunt, J. 1998. The regulation of constructive learning process. *British Journal of Educational Psychology* 68 (2), 149–171.
- Vermunt, J. & Vermetten, Y. 2004. Patterns in student learning: relationship between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review* 16 (4), 359–384.
- Vesikansa, Lempiinen & Suomela 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 25.

Yliopistotilastot 2005. Yliopistotilastot 2004: tilastoja KOTA-tietokannasta. Opetusministeriön julkaisuja 25/2005.

LIITTEET

LIITE 1: Faktorianalyysin tulosteet (4 sivua)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,869
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square Sphericity	13792,751
df	703
Sig.	,000

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
1219,693	458	,000

Factor Transformation Matrix

Factor	1	2	3	4	5	6	7
1	,823	-,410	-,022	-,096	,127	,181	,309
2	-,056	-,047	-,091	,770	,262	,558	-,115
3	,070	-,135	,748	,086	-,569	,229	-,185
4	,436	,558	-,229	,405	-,447	-,286	,041
5	,229	,559	,524	-,081	,588	-,026	-,083
6	-,023	,429	-,217	-,428	-,213	,720	,147
7	-,268	,063	,242	,191	-,018	-,050	,909

Extraction Method: Generalized Least Squares.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Communalities (LITE 1 jatkuu)

	Initial	Extraction
Suunnittelen opiskeluuni käyttämäni ajan huolella. (K)	,461	,632
Olen kiinnostunut opiskelemaan vain sellaisia asioita, joista on hyötyä tulevassa ammatissani.	,318	,414
Pelkään usein epäonnistuvani opinnoissani.	,437	,565
Nautin kilpailemisesta opinnoissani, koska se kannustaa hyvin suorituksiin.	,348	,452
On mukava hankkia akateeminen tutkinto, mutta käytännön työtehtävien kannalta se tuntuu turhalta.	,342	,422
En ole opiskelussani mitenkään suunnitelmallinen.	,490	,659
Haluan valmistua nopeasti, jotta pääsisin ansiotyöhön.	,424	,578
Minulle on tärkeää menestyä opinnoissani paremmin kuin opiskelutoverini.	,490	,720
Nykyinen opiskeluni vaikuttaa liian teoreettiselta ja epäkäytännölliseltä.	,438	,530
Opiskelutehtävien, määräaikojen ja kilpailun aiheuttama paine saa minut stressaantumaan.	,329	,425
Koulutusohjelma, jossa opiskelen, on juuri oikea paikka minulle. (K)	,499	,638
Opiskelen, koska niin voin oppia lisää siitä, mikä todella kiinnostaa minua.	,429	,542
Minun täytyy usein pakottaa itseni opiskelemaan.	,458	,530
Opiskellessani pyrin hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia.	,406	,525
Haluan kehittää itseäni opiskelun avulla.	,406	,531
Opettelen tenttiin tulevia asioita ulkoa, jotta pääsisin tentistä varmasti läpi.	,473	,646
Nautin teoreettisten asioiden opiskelusta.	,363	,472
Opettelen usein tenttikirjoista yksityiskohtia ulkoa.	,437	,607
Hyvät arvosanat ovat minulle erityisen tärkeitä.	,494	,634
Ainejärjestössä toimiminen on minulle hyvää opintomenestystä tärkeämpää.	,280	,381
Opiskelen asiat usein niin nopeasti, että en ehdi todella ymmärtää niitä.	,336	,415
Minulle yliopisto-opiskelussa pääasia ovat ystävät ja 'akateeminen hauskanpito'.	,440	,581
Minun vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä.	,578	,655
Opintojeni sisällöt eivät jaksu motivoida minua.	,631	,703
Opiskelijaelämä on mukavaa eikä minulla ole kiire ansiotyöhön.	,500	,673
Muut asiat ovat nousemassa elämässäni opiskelua tärkeämmiksi.	,259	,324
Opiskellessani pyrin kytkemään uudet asiat aikaisemmin oppimaani.	,405	,524
Minulle ei riitä, että osaan asiat tentissä, vaan haluan todella ymmärtää ne.	,467	,608
Olen erityisen kiinnostunut käytännönläheisistä opintojaksoista, joilla harjoitellaan ammatissa tarvittavia taitoja.	,329	,455
Minulla on selkeä kuva siitä, mitä teen opintojen päättymisen jälkeen.	,368	,467
Tulen ahdistuneeksi, kun ajattelenkin opiskeluun liittyviä asioita.	,507	,591
Tenteistä saamani arvosanat ovat sivuseikka, kunhan koen itse onnistuneeni. (K)	,265	,366
Opiskelen ensisijaisesti työn saamista edistävän tutkinnon vuoksi.	,401	,531
Koen olevani vieraantunut nykyisistä opinnoista.	,639	,748
Mitä enemmän muistan asioita ulkoa sen varmemmaksi koen oloni tentissä.	,395	,493
Opiskelustani puuttuu jotain oleellista, jos en osallistu yliopiston sosiaalisiin oheistoimintoihin, kuten opiskelijabileisiin.	,425	,576
Opiskeluni puitteissa haluan näyttää pystyväni pärjäämään yliopistossa.	,254	,342
Opiskelussa minulle on tärkeintä mahdollisimman vankan ammattitaidon hankkiminen.	,344	,467

Extraction Method: Generalized Least Squares.

Total Variance Explained (LIITE 1 jatkuu)

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,166	18,857	18,857	6,711	17,661	17,661	4,816	12,674	12,674
2	3,312	8,717	27,574	2,692	7,085	24,746	2,596	6,832	19,506
3	3,127	8,230	35,804	2,813	7,403	32,149	2,366	6,227	25,733
4	2,267	5,965	41,769	1,828	4,811	36,960	2,101	5,528	31,261
5	1,929	5,077	46,846	1,441	3,792	40,753	2,054	5,405	36,666
6	1,469	3,866	50,712	1,041	2,738	43,491	1,945	5,119	41,785
7	1,272	3,348	54,060	,856	2,253	45,744	1,504	3,959	45,744
8	1,244	3,273	57,333						
9	1,036	2,727	60,060						
10	,913	2,401	62,461						
11	,893	2,351	64,812						
12	,828	2,178	66,990						
13	,777	2,043	69,033						
14	,732	1,926	70,960						
15	,712	1,873	72,833						
16	,676	1,779	74,612						
17	,634	1,670	76,281						
18	,595	1,566	77,847						
19	,573	1,508	79,356						
20	,555	1,461	80,816						
21	,530	1,394	82,210						
22	,519	1,365	83,576						
23	,502	1,320	84,896						
24	,480	1,263	86,159						
25	,466	1,226	87,385						
26	,459	1,208	88,593						
27	,449	1,182	89,775						
28	,427	1,124	90,899						
29	,426	1,120	92,019						
30	,407	1,072	93,091						
31	,387	1,019	94,110						
32	,361	,951	95,061						
33	,355	,934	95,995						
34	,349	,918	96,913						
35	,323	,849	97,762						
36	,305	,801	98,563						
37	,291	,766	99,329						
38	,255	,671	100,000						

Extraction Method: Generalized Least Squares

Rotated Factor Matrix(a) (LIITE 1 jatkuu)

	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
Koen olevani vieraantunut nykyisistä opinnoista.	,808						
Opintojeni sisällöt eivät jaksa motivoida minua.	,752						
Minun vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä.	,724						
Koulutusohjelma, jossa opiskelen, on juuri oikea paikka minulle. (K)	,689						
Nykyinen opiskeluni vaikuttaa liian teoreettiselta ja epäkäytännölliseltä.	,601						
Tulen ahdistuneeksi, kun ajattelenkin opiskeluun liittyviä asioita.	,586						,315
On mukava hankkia akateeminen tutkinto, mutta käytännön työtehtävien kannalta se tuntuu turhalta.	,525						
Minun täytyy usein pakottaa itseni opiskelemaan.	,504						,405
Pelkään usein epäonnistuvani opinnoissani.	,446						
Muut asiat ovat nousemassa elämässäni opiskelua tärkeämmiksi.	,436						
Opiskelutehtävien, määräaikaisten ja kilpailun aiheuttama paine saa minut stressaantumaan.	,377						
Opiskelen asiat usein niin nopeasti, että en ehdi todella ymmärtää niitä.	,312						
Minulle ei riitä, että osaan asiat tentissä, vaan haluan todella ymmärtää ne.		,670					
Opiskellessani pyrin kytkemään uudet asiat aikaisemmin oppimaani.		,649					
Haluan kehittää itseäni opiskelun avulla.		,634					
Opiskellessani pyrin hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia.		,605					
Opiskelen, koska niin voin oppia lisää siitä, mikä todella kiinnostaa minua.	-,445	,477					
Nautin teoreettisten asioiden opiskelusta.		,397					
Opiskelen ensisijaisesti työn saamista edistävän tutkinnon vuoksi.			,670				
Haluan valmistua nopeasti, jotta pääsisin ansiotyöhön.			,573		-,314		
Olen kiinnostunut opiskelemaan vain sellaisia asioita, joista on hyötyä tulevassa ammatissani.			,568				
Opiskelussa minulle on tärkeintä mahdollisimman vankan ammattitaidon hankkiminen.			,549				
Olen erityisen kiinnostunut käytännönläheisistä opintojaksoista, joilla harjoitellaan ammatissa tarvittavia taitoja.			,522				
Minulla on selkeä kuva siitä, mitä teen opintojen päättymisen jälkeen.	-,360		,434				
Minulle on tärkeää menestyä opinnoissani paremmin kuin opiskelutoverini.				,829			
Hyvät arvosanat ovat minulle erityisen tärkeitä.				,697			
Nautin kilpailemisesta opinnoissani, koska se kannustaa hyvin suoriutumisiin.				,569			
Tenteistä saamani arvosanat ovat sivuseikka, kunhan koen itse onnistuneeni. (K)				,423			
Opiskeluni puitteissa haluan näyttää pystyväni pärjäämään yliopistossa.				,392			
Opiskelustani puuttuu jotain oleellista, jos en osallistu yliopiston sosiaalisin oheistoimintoihin, kuten opiskelijabileisiin.					,713		
Minulle yliopisto-opiskelussa pääasia ovat ystävät ja 'akateeminen hauskanpito'.					,709		
Opiskelijaelämä on mukavaa eikä minulla ole kiire ansiotyöhön.			-,393		,663		
Ainejärjestössä toimiminen on minulle hyvää opintomenestystä tärkeämpää.					,535		
Opettelen tenttiin tulevia asioita ulkoa, jotta pääsisin tentistä varmasti läpi.						,741	
Opettelen usein tenttikirjoista yksityiskohtia ulkoa.						,727	
Mitä enemmän muistan asioita ulkoa sen varmemmaksi koen oloni tentissä.						,622	
En ole opiskelussani mitenkään suunnitelmallinen.							,681
Suunnittelen opiskeluuni käyttämäni ajan huolella. (K)							,669

Extraction Method: Generalized Least Squares.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 7 iterations.

Huom. Faktoriratkaisusta on poistettu väittämä "Tavoitteeni on saada hyviä arvosanoja mahdollisimman pienellä työmäärällä", joka latautui faktorille 7.

LIITE 2: Saatesähköposti

Tervehdys opiskelija!

Sinut on valittu mukaan tutkimukseen, jossa selvitetään Tampereen yliopiston opiskelijoiden näkemyksiä omasta opiskelustaan ja opiskelijan elämästä yleensäkin. Tutkimus on pro gradu -tutkielma ja sen tekee kasvatustieteen opiskelija Hanna Järvinen.

Osallistumalla tutkimukseen voit vaikuttaa yliopisto-opiskeluun! Uudet kaksiportaiset tutkinnot tulevat voimaan ensi syksystä lähtien, mutta sovelluksia ja käytänteitä punnitaan vielä lähivuosinakin. Tutkimuksen tavoitteena on antaa tutkimustietoa mm. tämän keskustelun pohjaksi.

Kyselyyn vastaaminen tapahtuu internetissä ja kestää alle 15 minuuttia. Kaikki lomakkeen kysymykset ovat monivalintakysymyksiä, joten niihin on suhteellisen helppo vastata. Pääset kyselyyn klikkaamalla alla olevaa linkkiä.

https://www11.uta.fi/elomake/tunnistaudu.php?lomake_id=564

Lomakkeeseen kirjaudutaan Tampereen yliopiston peruspalvelutunnuksella (= sama tunnus, joilla kirjaudut esim. yliopiston sähköpostiohjelmaan). Vastaathan kyselyyn mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään 31.05.2005.

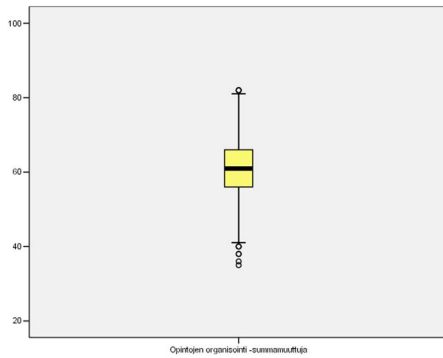
Kyselyyn vastanneiden kesken arvotaan Juveneksen ateriasarjakortteja, Finnkinon elokuvalippuja sekä Tampereen yliopiston Alumni ry:n yliopistotuotteita. Kaikki kyselyyn vastanneet osallistuvat palkintojen arvontaan automaattisesti.

Kiitän osallistumisestasi jo etukäteen, sillä vastauksesi on erittäin tärkeä tutkimuksen onnistumisen kannalta!

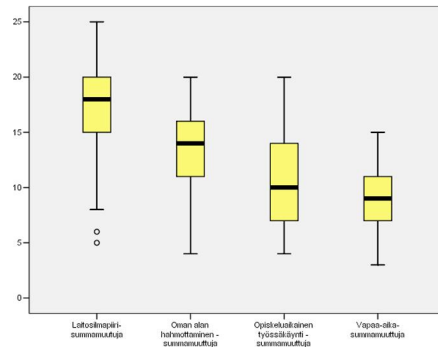
Ystävällisin terveisin,
Hanna Järvinen
hanna.i.jarvinen@uta.fi

Olet tullut valituksi tutkimukseen Tampereen yliopiston opiskelijarekisteristä tehdyssä otannassa. Tämä viesti on välitetty tietokonekeskuksen kautta.

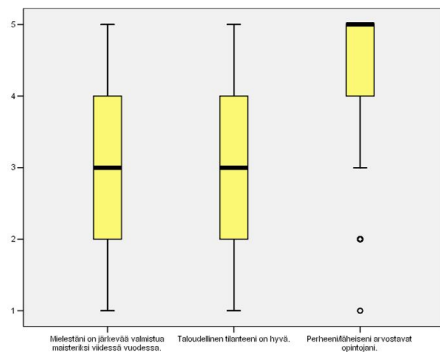
LIITE 3: Muuttujien normaalijakautuneisuus



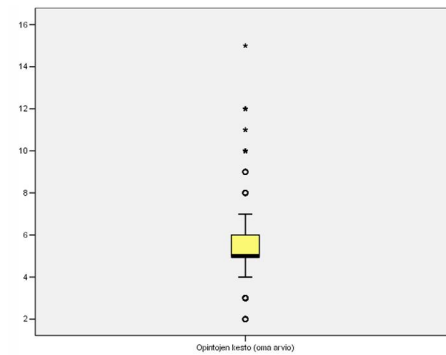
Muuttuja:
Opiintojen organisointi (summamuuttuja)



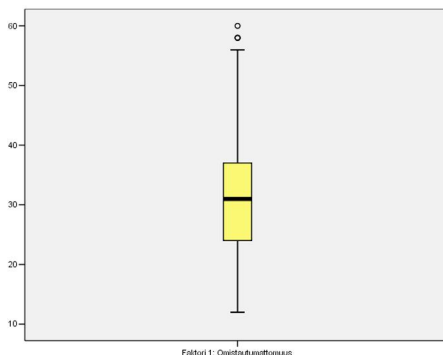
Muuttujat vasemmalta oikealle:
Laitosilmapiiri (summamuuttuja)
Oman alan hahvottaminen (summamuuttuja)
Opiskeluaikainen työssäkäynti (summamuuttuja)
Vapaa-aika (summamuuttuja)



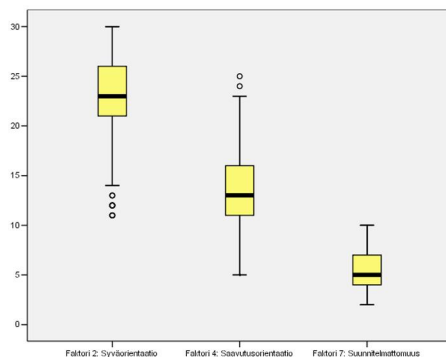
Muuttujat vasemmalta oikealle:
”Mielestäni on järkevää valmistua maisteriksi viidessä vuodessa.”
”Taloudellinen tilanteeni on hyvä.”
”Perheeni/läheiseni arvostavat opintojani.”
(Muuttuja ei ole normaalisti jakautunut.)



Muuttuja:
Opiintojen kesto (oma arvio)
(Muuttuja ei ole normaalisti jakautunut.)



Muuttuja:
Faktori 1: Omistautumattomuusorientaatio



Muuttujat vasemmalta oikealle:
Faktori 2: Syväorientaatio
Faktori 4: Saavutusorientaatio
Faktori 7: Suunnittelemttomuusorientaatio

LIITE 4: Muuttujien keskiarvot opiskelijaryhmittäin

TAULUKKO 19. Jatkuvien muuttujien keskiarvot opiskelijaryhmittäin

	Keskiarvojen mahdollinen vaihteluväli	Ei- omist. n = 431	Omist n = 97	Ei- syvä n = 16	Syvä n = 713	Ei- työel. n = 190	Työel. n = 292	Ei- saav. n = 322	Saav. n = 108	Ei- sos. n = 695	Sos. n = 42	Ei- pinta n = 442	Pinta n = 186	Ei- suun. n = 394	Suun. n = 209
Laitoisilmapiiri (summamuuttuja)	5,0-25,0	18,3	15,5*	16,4	17,7	17,3	17,5	17,3	18,1	17,6	17,1	17,5	17,3	17,8	16,7
Opintojen organisointi (summamuuttuja)	18,0-90,0	63,7	54,9*	56,4	61,9	61,5	61,3	60,5	62,5	61,1	61,0	61,5	60,8	62,7	58,6
Oman alan hahmottaminen (summamuuttuja)	4,0-20,0	15,6	10,0	9,9*	14,3	12,7	14,7	13,6	14,3	14,0	12,0	14,2	13,2	14,9	11,9
Valmistuminen järkevää viidessä vuodessa	1,0-5,0	3,3	3,1	3,0	3,2	2,5*	3,7	3,1	3,3	3,3	2,5*	3,1	3,4	3,4	2,9
Opintojen kesto (oma arvio)	2,0-15,0	5,2*	6,1	5,6	5,4	5,8	5,2*	5,6	5,5	5,4	6,0	5,4	5,4	5,2*	6,1
Opiskeluaikainen työssäkäyn- ti (summamuuttuja)	4,0-20,0	11,6	8,7*	9,5	10,9	9,5	11,1	10,7	10,5	10,8	10,0	11,2	9,8	11,3	9,7
Taloudellinen tilanne hyvä	1,0-5,0	3,2	2,3*	2,4	3,0	3,1	3,0	2,9	3,1	2,9	3,1	3,0	3,0	3,2	2,6
Vapaa-aika (summamuuttuja)	3,0-15,0	9,4	8,4*	8,5	9,2	9,7	9,2	9,4	9,1	8,9	10,7	9,2	9,1	9,0	9,5
Läheiseni/perheeni arvostavat opintojani	1,0-5,0	4,6	3,9	3,8*	4,5	4,3	4,5	4,5	4,4	4,4	4,5	4,4	4,4	4,5	4,2

Huom. Kunkin muuttujan alhaisin keskiarvo on merkitty tähdellä (*) ja korkein keskiarvo **lihavoinnilla**.

LIITE 5: Opiskelijaryhmien jakaantuminen tiedekunnittain

TAULUKKO 20. Opiskelijaryhmien prosentuaalinen jakautuminen tiedekunnittain (vastaajia ei ole suhteutettu tiedekuntakohtaisiin vastaajamääriin)

	Ei-omist.	Omist	Ei-syvä	Syvä	Ei-työ	Työ	Ei-saav	Saav	Ei-sos	Sos.	Ei-pinta	Pinta	Ei-suun.	Suun
<i>n</i> =	431 %	97 %	16 %	713 %	190 %	292 %	322 %	108 %	695 %	42 %	442 %	186 %	394 %	209 %
Hum.	27,6	48,5	37,5	32,4	41,6	29,8	29,5	32,4	33,2	16,7	31,7	33,9	30,7	36,4
Inf.	13,7	26,8	25,0	15,9	15,3	16,1	21,4	17,6	19,1	11,9	17,4	15,6	11,9	23,9
Kasv.	6,5*	2,1*	0,0*	5,9*	2,1*	7,5*	7,5*	2,8*	5,6*	2,4*	6,3*	4,3*	7,4*	1,9*
Kaup	19,0	11,3	31,3	17,7	11,6	22,6	16,2	25,0	18,4	23,8	14,5	26,3	19,3	17,2
Lääk.	10,9	2,1*	6,3	7,6	3,7	8,9	7,5*	4,6	8,4	4,8	7,7	4,8	9,6	2,9
Yht.	22,3	9,3	0,0*	20,6	25,8	15,1	18,0	17,6	15,3	40,5	22,4	15,1	21,1	17,7
Yht.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Huom. Kun vastaajia ei ole suhteutettu tiedekuntakohtaisiin vastaajamääriin, tulevat suurimmat prosentiosuudet helposti tiedekuntiin, joissa on ollut eniten vastaajia. Vastaavasti pienimmät prosentiosuudet muodostuvat helposti tiedekunnille, joissa on ollut vähiten vastaajia. Tässä aineistossa eniten vastaajia oli humanistisesta tiedekunnasta $n = 337$ ja vähiten kasvatustieteiden tiedekunnasta $n = 55$.

Huom. Kunkin opiskelijaryhmän pienin esiintymisluku on merkitty tähdellä (*) ja suurin luku **lihavoinnilla**.