

Ella Nikkanen

Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen, opintojen eteneminen ja koettu opetussuunnitelma

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Maaliskuu 2018

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Kasvatustieteen ja psykologian osasto		
Tekijät – Author Ella Nikkanen				
Työn nimi – Title Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen, opintojen eteneminen ja koettu opetussuunnitelma				
Pääaine – Main subject		Työn laji – Level		Päivämäärä – Date
Kasvatustiede		Pro gradu -tutkielma		6.3.2018
		Sivuainetutkielma		
		Kandidaatin tutkielma		
		Aineopintojen tutkielma		
				Sivumäärä – Number of pages
				81 + 2 liitettä
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Tutkielman tavoitteena oli tarkastella Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen (KAAKO) opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, opintojen etenemistä ja koettua opetussuunnitelmaa. Opintoihin kiinnittymistä voidaan tarkastella eri näkökulmista, ja pääpaino tässä pro gradu –tutkielmassa oli sosiokulttuurisessa näkökulmassa ja opiskelijälähtöisessä kiinnittymismallissa, jossa lähtökohtana on opiskelijan ja korkeakouluympäristön yhteyden vahvistaminen. Teoriaosassa käsitellään myös opintoihin kiinnittymiseen liittyviä opintojen etenemistä ja opetussuunnitelmaa.</p> <p>KAAKO-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä tarkasteltiin kolmen pääteeman kautta: opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa ja opiskelutaitojen hallinta. Tarkastelin tässä tutkimuksessa myös KAAKO-opiskelijoiden opintojen etenemistä ja miten opetussuunnitelma vastaa opiskelijoiden toiveisiin ja tavoitteisiin. Kiinnittymiskyselyssä oli tarkoitus tutkia myös opintoihin kiinnittymisen yhteyttä opintojen etenemiseen sekä koettuun opetussuunnitelmaan.</p> <p>Tutkielma oli kvantitatiivinen survey-tutkimus ja aineistonkeruumenetelmänä käytettiin sähköistä kyselylomaketta. Kohdejoukkona olivat Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen läsnäolevat opiskelijat keväällä 2016. Läsnäolevia opiskelijoita, jotka olivat suorittaneet vähintään 3 opintopistettä aikavälillä 1.1.2016-30.4.2016 oli 152, joista 88 vastasi kyselyyn (vastausprosentti 57,9%). Aineisto (N = 88) oli pääasiassa numeerisessa muodossa, ja se analysoitiin SPSS-ohjelmalla ja laadullinen aineisto sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tulosten mukaan suurin osa KAAKO-opiskelijoista koki itse vaikuttaneensa opintoihin kiinnittymiseen paljon, ja opiskelutoverit jonkun verran tai paljon. KAAKO-opinnot koettiin merkityksellisiksi tavoitteisiin nähden, mutta samalla kuulumisen tunne samaan KAAKO-yhteisöön opiskelijoiden tai opettajien kanssa oli vähäistä. KAAKO-opiskelijoiden opintoja edistivät oma-aloitteisuus, opintoihin kohdistuva kiinnostus ja innostus, oma ahkeruus sekä valinnanvapaus opinnoissa. Opintoja estivät työssäkäynti, opintojaksojen päällekkäisyys, tentti- ja opetusajankohdat, omat keskittymisongelmat sekä epäily, ettei selviä opiskelutehtävistä. Opintoihin kiinnittymisen osa-alueista opiskelutaitojen hallinta oli yhteydessä opintojen etenemiseen liittyviin seikkoihin ja opiskelijat, jotka olivat suorittaneet syventäviä opintoja, arvioivat opiskelutaitonsa hyväksi.</p> <p>Tutkielman luotettavuutta parantaa laaja perehtyminen teoriaan ja osittain valmiiden mittareiden käyttö. Eheimmän kokonaisuuden saavuttamiseksi, opintoihin kiinnittymisen ja opetussuunnitelman yhteyttä olisi tullut tarkastella tarkemmin teoriaosassa, kyselylomakkeen valmistelussa ja aineistonanalyysissä. Tutkimustulokset ovat yleisettävissä Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutukseen, mutta muiden yliopistojen asiantuntijakoulutuksiin vertailua varten opintoihin kiinnittymistä, opintojen etenemistä ja koettua opetussuunnitelmaa tulisi tarkastella laajemmalla kohdejoukolla.</p>				
Avainsanat – Keywords opintoihin kiinnittyminen, opintojen eteneminen, koettu opetussuunnitelma, kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opiskelijat				

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Educational Sciences and Psychology		
Tekijät – Author Ella Nikkanen				
Työn nimi – Title Student engagement, progress in studies and experienced curriculum by students of Degree Programme in Education and Adult education				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages	
Education	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	81 + 2 attachments	
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>		
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>		
Tiivistelmä – Abstract				
<p>The aim of this study was to examine student engagement, progress in studies and experienced curriculum of the students of Degree Programme in Education and Adult Education (KAAKO) at the University of Eastern Finland. Student engagement can be viewed from different theoretical perspectives, and the main focus in this master's thesis was in socio-cultural perspective and a student-oriented engagement model that focuses on strengthening the connection between the student and the university environment. The theoretical part also deals with the progress in studies and the curriculum related to student engagement.</p> <p>Student engagement of the KAAKO-students' was examined through three metaphors: the sense of belonging, proceeding participation and artistry in academic learning. In this study I also examined KAAKO-students' progress in studies and how curriculum correspond to their hopes and aims. The meaning of the engagement questionnaire was also to view the connection between student engagement, progress in studies and experienced curriculum.</p> <p>The master's thesis was a quantitative survey and the electronic questionnaire was used as the data collection method. The target group was the students of Degree Programme in Education and Adult Education at the University of Eastern Finland in spring 2016. Attending students who had completed at least 3 ECTS credits in the period from January 1, 2016 to April 30, 2016 were 152, of which 88 replied to the survey (57.9% response rate). The data (N = 88) was mainly in numerical form and was analyzed by the SPSS program and qualitative data by means of content analysis.</p> <p>According to the results, the majority of KAAKO-students felt that they had influenced their student engagement greatly, and fellow students some or greatly. KAAKO-studies were considered relevant in relation to the goals, but at the same time, sense of belonging to the same KAAKO-community with students or teachers were low. KAAKO-students studies were advanced by self-initiative, interest and enthusiasm for studies, diligence and freedom of choice in studies. The studies were prevented by work, overlap of study units, exam and teaching times, concentration problems and doubt of passing the learning tasks. From the metaphors of student engagement, the artistry in academic learning was related to points of progress in studies and students, who had completed advanced studies, evaluated their learning skills as good.</p> <p>The reliability of the thesis is improved by the wide familiarization with theory and partly use of finished indicators. In order to achieve a more coherent whole, the connection between student engagement and curriculum should have been approached more accurately in the theoretical part, in the questionnaire preparation and in the data analysis. The results of the research can be generalized in the Degree Programme in Education and Adult Education at the University of Eastern Finland, but in order to compare to other universities Degree Programmes, student engagement, progress in studies and curriculum should be viewed with a broader target groups.</p>				
Avainsanat – Keywords student engagement, progress in studies, experienced curriculum, students of Degree Programme in Education and Adult Education				

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN, OPINTOJEN ETENEMISEN JA OPETUSSUUNNITELMAN TARKASTELUA	4
2.1 Opintoihin kiinnittymisestä	4
2.1.1 Sosiokulttuurisen näkökulman keskeisiä piirteitä	7
2.1.2 Opiskelijälähtöisen kiinnittymismallin keskeiset tekijät	9
2.1.3 Opintoihin kiinnittymiseen liittyviä haasteita	12
2.1.4 Opintojen keskeyttämisriski	14
2.2 Opintojen eteneminen ja siihen vaikuttavia tekijöitä	16
2.3 Katsaus opetussuunnitelman historiaan ja tasoihin yliopistossa	19
2.3.1 Yliopistojen opetussuunnitelma	20
2.3.2 Opetussuunnitelman tasot yliopistossa	22
3 VIITEKEHYKSEN KOONTI JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	25
4 TOTEUTUS	27
4.1 Kyselylomakkeen laadinnan perusteet	27
4.2 Kohdejoukko	30
4.3 Tiedonhankintatavan perustelut	31
4.4 Aineiston analyysi	33
4.5 Tutkimuksen luotettavuus	37
5 TULOKSET	40
5.1 Taustatietoja	40
5.2 Opintoihin kiinnittyminen	43
5.2.1 Opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne	45
5.2.2 Osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa	49
5.2.3 Opiskelutaitojen hallinta	50
5.3 Opintoja edistäneet ja estäneet tekijät	53
5.4 Opintoihin kiinnittymisen yhteys opintojen etenemiseen ja opetussuunnitelmatarjontaan	56
5.5 Tutkimuskysymyksittäinen tulosten koonti ja tulosten tarkastelua	63
6 POHDINTA	68
6.1 Tulosten tarkastelua	68
6.2 Tutkimusprosessin itsearviointia	70
6.3 Jatkotutkimusaiheita	73
LÄHTEET	75
LIITTEET 2 kpl	

1 JOHDANTO

Yliopisto-opintojen alkuvaiheessa tutustuin käsitteeseen työn imu, jonka positiivinen lähestymistapa työhön herätti kiinnostukseni tarkastella opintoja positiivisen lähestymistavan kautta: onko olemassa ”opintojen imua” ja miten se ilmenee? Työn imu tarkoittaa myönteistä tilaa työssä, johon liittyy kolme osa-aluetta: tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen (Hakanen 2002, 291). Etsiessäni vastaavaa lähestymistapaa opinnoille, löysin käsitteen opintoihin kiinnittyminen (*student engagement*), jolla tarkoitetaan opiskelijan kannalta opiskeluun ja muihin merkittäviin toimintoihin käyttämään aikaa, resursseja ja ponnisteluja (Hu & Kuh 2002, 555; Mäkinen 2012, 48–49). Mäkisen (2012) mukaan tällöin viitataan muun muassa opiskelijan omaan vaivannäköön ja tahtoon kiinnittyä opintoihin. Opintojen tarkastelu opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta tarjoaa näkymän yliopistokoulutuksen kehittämiseen (Mäkinen 2011) ja tietoja siitä, miten opintoihin kiinnittymistä voidaan edistää.

Opintoihin kiinnittymiseen linkittyä vahvasti myös muita osa-alueita, kuten opintojen eteneminen. Korkeakoulupoliittisessa keskustelussa on viime aikoina keskustelu opintojen sujuvasta etenemisestä ja työelämään siirtymisestä. Hallituksen kärkihankkeen ”Nopeutetaan siirtymistä työelämään” tavoitteena on joustavat opintopolut ja pidemmät työurat, ja toimenpiteinä on esitetty muun muassa toiselta asteelta korkeakouluopintoihin siirtymisen nopeuttamista, korkeakouluopintojen sujuvoittaminen mahdollistamalla ympärivuotinen opiskelu ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen parantaminen. (VNK 2015). Hallituksen kärkihankkeen myötä opintotukilakiin on tullut muutoksia, mutta millä muilla keinoin opiskelijoiden opintojen sujuvaa etenemistä voidaan tukea? Uusitalon (2016) selvityksen mukaan

opintojen etenemiseen vaikuttaa merkittävästi opintomenestykseen sidottu tukijärjestelmä ja muutokset tuen määrärajoissa. Opintojen etenemistä ei kuitenkaan voida pilkkoa yksittäisiin osiin ja tekijöihin, vaan ”kyseessä on monimuotoinen ja vuorovaikutteinen ilmiö” (Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017).

Opintoihin kiinnittymisen tutkimuksissa on tarkasteltu sekä opiskelijan henkilökohtaisesti opinnoille järjestämää aikaa ja ponnisteluja, että korkeakouluopiskelun kontekstitekijöitä, kuten oppimisympäristöjä (Korhonen & Hietava 2011, 6). Keskusteluun korkeakouluopintojen sujuvasta etenemisestä on haluttu tuoda myös opiskelijälähtöinen näkökulma muun muassa tarkastelemalla opiskelijoiden omaa näkemystä opintojen etenemisestä ja siihen liittyvistä tekijöistä (Penttinen ym. 2017). Yliopistossa opiskelijan tulisi olla vastuullinen, aktiivinen ja itseohjautuva yksilö (ks. esim. Tuschling & Engemann, 2006; Siivonen & Brunila 2014), mutta korkeakouluilla on myös merkittävä vastuu opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisessä. Opiskelijan kannalta olisikin tärkeää, että hän voisi tuntea olevansa osa opiskeluyhteisöä, jossa hän voi saada tarvittaessa tukea sekä opettajilta tai yliopiston henkilökunnalta että opiskelutovereilta. Vaikka opintoihin kiinnittyminen riippuu paljon myös opiskelijasta itsestään ja hänen elämäntilanteestaan, on yliopistolla myös suuri rooli siinä. Korkeakoulu-tutkimuksessa olisi hyvä huomioida myös opintojen sujuva eteneminen, joka on opiskelijalle ja yliopistolle merkittävä etu. Jotta sujuva eteneminen voitaisiin taata, tulisi huomio kiinnittää yliopiston rakenteisiin ja keinoihin edistää opiskelijan opintoja. Tässä suhteessa opetussuunnitelmatyöllä on merkittävä rooli, sillä toimiva opetussuunnitelma edistää opiskelijan opintoja ja luo toimivan opinto- ja koulutuskokonaisuuden. Näin ollen opiskelija voi luoda opetussuunnitelman pohjalta itselle sujuvan opintopolun.

Pääpaino tässä pro gradu -tutkielmassa on opintoihin kiinnittymisen tarkastelussa sosiokulttuurisesta näkökulmasta, sillä vaikka opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten opiskelijan lähtökohdat ja voimavarat, on yliopistolla ja yhteisöllisyydellä suuri vaikutus opintoihin kiinnittymiseen. Opintoihin kiinnittymisen tarkastelu sosiokulttuurisesta näkökulmasta voi auttaa myös ymmärtämään syitä, jotka johtavat opintoihin kiinnittymiseen tai opinnoista vieraantumiseen (Kahu 2013, Kipponen & Annala 2016, 409) Opintoihin kiinnittymisen ohella tarkastelen myös opintojen etenemistä ja koettua opetussuunnitelmaa.

Kohderyhmänä on Itä-Suomen yliopiston kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen (KAAKO) opiskelijat lukuvuonna 2015-2016, ja käytän tässä tutkielmassa lyhennettä KAAKO kuvaamaan kyseisen koulutuksen opiskelijoita. KAAKO-opiskelijana huomioni oman koulutuksen tutkiminen suuntautui melko luontevasti, mutta valitsin kohdejoukoksi KAAKO-opiskelijat myös opiskelijaryhmän heterogeenisyyden ja tutkintorakenteen monimuotoisen opetussuunnitelman vuoksi. KAAKOn tutkintorakenteessa on tilaa yksilölliselle opintopolulle, mutta tällöin opintoihin kiinnittyminen voi myös heikentyä. Kohderyhmän heterogeenisyys liittyy myös valtakunnallisesti huomioituun opiskelijaryhmien heterogeenisyyteen ja tämän myötä yksilöllisen opintopolun tukemisen haasteisiin (Mäkinen & Annala 2011, Penttinen ym. 2017).

2 OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN, OPINTOJEN ETENEMISEN JA OPETUSSUUNNITELMAN TARKASTELUA

2.1 Opintoihin kiinnittymisestä

Opintoihin kiinnittyminen (*student engagement*) määritellään yleisimmin opiskelijan kannalta opiskeluun ja muihin merkittäviin toimintoihin käyttämäksi ajaksi, resursseiksi ja ponnisteluiksi (Hu & Kuh 2002, 555; Mäkinen 2012, 48–49). Mäkisen (2012) mukaan tällöin viitataan muun muassa opiskelijan omaan vaivannäköön ja tahtoon kiinnittyä opintoihin. Opintoihin kiinnittymiseen liitetään usein myös opintoihin osallistuminen, joka Astinin (1984, 518) mukaan tarkoittaa fyysistä ja psykologista energiaa, jonka opiskelija omistaa opiskelukokemuksille. Astinin (1984, 518) mukaan osallisuus koskee pääosin opiskelijan ajankäyttöä, ja miten erilaiset instituution toimijat, prosessit ja mahdollisuudet helpottavat osallistumisen kehittymistä. Vaikka opintoihin kiinnittyminen ja opintoihin osallistuminen ovat käsitteellisesti samankaltaisia, on niillä merkittävä ero: opiskelija voi olla osallisena opiskelutapahtumassa, olematta kuitenkaan kiinnittynyt siihen. Toiminta, tarkoitus ja koulutusinstituutioiden väliset rajat ylittävä yhteistyö (*cross-institutional collaboration*) ovat edellytyksiä opintoihin kiinnittymiseen ja syvällisempään oppimiseen (Kinzie & Kuh 2004; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek 2007).

Opintoihin kiinnittymisessä on myös kyse sekä opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja oman oppimisen aktiivisesta edistämisestä että hänen elämänsä ja opiskeluympä-

ristönsä ja -yhteisönsä luomista edellytyksistä. Kiinnittymisessä huomattavaa on ”sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumisesta” (Mäkinen & Annala 2011, 59). Parhaimmillaan opintoihin kiinnittyminen voi edistää opiskelijoiden oppimista, innostavan oppimis- ja tiedeyhteisön syntymistä ja opiskelijan kehittymistä aktiiviseksi kansalaiseksi. (Mäkinen & Annala 2011, 59.) Baronin ja Corbinin (2012, 763) mukaan opintoihin kiinnittyneellä opiskelijalla on positiivinen ja työorientoitunut asenne joka ilmenee tarmokkuutena, omistautumisena ja syventymisenä. Opintoihin kiinnittynyt opiskelija näkee itsensä aktiivisena osallistujana ja osana opiskeluyhteisöään. Opintoihin kiinnittymistä pidetään myös myönteisten oppimiskokemusten ehtona (Mäkinen 2012, 102).

Mäkinen ja Annala (2011, 62) ovat hahmotelleet (kuvio 1) kiinnittymisen tulevaisuuteen suuntautunutta prosessimaisuutta aaltoilevana jatkumona. Kuviossa 1 on esitelty kolme liittämistä kehää, joissa jäsentyy kiinnittymisen yhteisöllisiä ja yksilöllisiä näkökulmia, jotka liittyvät opiskelijan elämämaailmaan ja yhteiskunnan muutoksiin. Kuvion jatkumo ja limitit kehät kuvaavat Mäkisen ja Annalan (2011, 62) mukaan yliopisto-opiskelun yhteyttä monenlaisiin konteksteihin ja elämän eri osa-alueisiin.



KUVIO 1. Viitekehys opintoihin kiinnittymisestä (Mäkinen & Annala 2011 62)

Kuvion keskustassa on esitelty tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijan kiinnittymistä oppimiseen ja kuvaavat *opiskelijoita oppijoina*. Nämä tekijät, kuten realistiset odotukset, opiskelija- ja avaintaidot ja valmiudet ja itsetuntemus (Barnett 2009; Kuh 2005), vaikuttavat opiskelijan asenteisiin ja aktiiviseen osallistumiseen. (Mäkinen & Annala 2011, 63.) Kuvion keskikiehellä on kuvattu *opiskelijoiden opiskeluyhteisön* keskeisiä tekijöitä, jotka liittyvät sosiokulttuuriseen näkemykseen opintoihin kiinnittymistä (Mäkinen & Annala 2011, 70). Nämä keskeiset tekijät liittyvät opetuksen kehittämiseen ja toimintakulttuureihin, jotka edistävät opiskelijan osallisuutta, ja ne ovat tärkeässä yhteistyössä myös kuviossa esiteltyjen sisä- ja ulkokehän tekijöiden kanssa. Varsinkin yhteiset tulevaisuudenkuvat ja jatkuva toiminnan kehittäminen ovat kiinnittymistä edistävän yhteisön tuntomerkkejä (Prosser & Trigwell 1999; Enders 2005; Mäkinen & Annala 2011, 70). Kuvion ulkokehä kuvaa *opiskelijoiden elämämaailmaa* ja heidän yksilöllisiin elämäntilanteisiinsa liittyviä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen. Näitä tekijöitä ovat muun muassa opintojen aikainen työssäkäynti, perhetilanteet sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät tekijät. (Mäkinen & Annala 2011, 67.)

Opintoihin kiinnittymistä on usein tarkastelu viiden eri näkökulman avulla. Behavioristinen näkökulma korostaa opiskelijan käyttäytymistä ja opetustyyliä (Kahu 2013, 758) ja näkökulman mukaan opintoihin kiinnittyminen ilmenee positiivisena käytöksenä, ohjeiden ja sopimusten noudattamisena, sisukkuutena sekä korkeakouluun liittyviin aktiviteetteihin osallistumisena, panostamisena ja huomioimisena (Baron & Corbin 2012, 762.)

Psykologinen ja emotionaalinen näkökulma tarkastelee kiinnittymistä yksilöllisenä prosessina (Kahu 2013, 758). Emotionaalinen opintoihin kiinnittyminen tarkoittaa opiskelijan affektiivista reagoitua, kuten kiinnostusta, hermostumista tai tylsistymistä yliopistoon, opettajaan ja luokkahuoneen ympäristöön ja ilmapiiriin (Baron & Corbin 2012, 762). Kognitiivinen opintoihin kiinnittyminen tarkoittaa oppimiseen panostamista, luontaista motivaatiota ja itsesääätelyä. (Baron & Corbin 2012, 762.) Sosiokulttuurinen näkökulma tarkastelee laajemman sosiaalisen kontekstin vaikutusta opiskelukokemukseen ja holistisen näkökulma tarkastelee opintoihin kiinnittymistä laajempina kokonaisuutena. (Kahu 2013, 758.)

Tarkastelen tässä pro gradu -tutkielmassa opintoihin kiinnittymistä pääosin sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Yhteisöllisyys, opiskelutovereiden ja yliopiston henkilökunnan tuki vaikuttavat suuresti siihen, miten opiskelija kiinnittyy opintoihin, ja miten hän kokee opinnot. Korkeakoulututkimuksessa ja koulutuksen kehittämässä olisikin hyvä kiinnittää huomiota siihen, kuinka opiskelijan kiinnittymistä voidaan edistää. Sujuvalla opintoihin kiinnittymisellä on suuri merkitys niin opiskelijalle itselle kuin korkeakoululle ja yhteiskunnalle. Opintoihin kiinnittyminen edistää opintojen sujuvuutta ja mielekkyyttä, valmistumista tavoiteajassa ja sujuvaa siirtymistä työelämään.

2.1.1 Sosiokulttuurisen näkökulman keskeisiä piirteitä

Uutena osa-alueena opintoihin kiinnittymisen tarkastelussa on korostunut yhteisöllisyyden ja kiinnittymisen yhteys ja opiskelijoiden kokemukset opiskelijayhteisöihin ja akateemisiin oppimisympäristöihin kuulumisesta ja osallistumisesta (Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavat opiskelijan osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutuminen, ja merkittävää on opiskelijaryhmien omaehtoinen toiminta (Törmä & Mäkinen 2012). Sosiokulttuurinen näkökulma tarjoaa myös ideoita, miksi opiskelijat kiinnittyvät opintoihin ja yliopistoon. Se korostaa koulutusinstituutioiden tarvetta tarkastella opiskelijoiden tukitoimia, instituutioiden kulttuuria ja opintoihin kiinnittymiseen liittyviä laajempia poliittisia ja sosiaalisia keskusteluja. (Kahu 2013, 764.)

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan kiinnittyminen merkitsee yliopistoyhteisön toiminnan kokonaisuutta. Tällöin opintoihin kiinnittyminen tarkoittaa opiskelijoiden, opettajien ja muun yliopiston henkilökunnan panosta ja sitoutumista käyttää resursseja opetuksen ja oppimisen edistämiseen (Kuh, 2005; Mäkinen & Annala, 2011). Mäkinen ja Annala (2011) viittaavat Haworthin ja Conradin vuonna 1997 julkaisemaan tutkimukseen, jonka mukaan kiinnittymisen, vuorovaikutuksen ja osallisuuden vuorovaikutteisuus ilmenee opiskelijoiden ja opettajien samankaltaisena kiinnostuksena oppimiseen ja opettamiseen. Mäkinen ja Annala (2011) ovat tarkastelleet Haworthin ja Conradin tutkimusta, jonka mukaan opintoihin kiinnittyminen edellyttääkin opiskeluyhteisön sitoutumista ja toimintatapojen kehittämistä

sekä opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon yhteisiä pyrkimyksiä kohdistaa aikaa, kiinnostusta ja työpanosta oppimiseen ja opetukseen. Mäkisen ja Annalan (2011) mukaan opettajilta tuleekin kysyä, kuinka paljon heillä on tahtoa kiinnittää opiskelijat oppimisen ja asiantuntijaksi kasvun prosesseihin. Tämän myötä kiinnittyminen laajenee opiskelun ohella muissa toimintaympäristöissä vaadittavaan vastuullisuuteen ja aktiivisuuteen (Mäkinen & Annala 2011).

Opintoihin kiinnittymistä voi sosiokulttuurisen näkökulman mukaan tarkastella myös sosiaalisten käytäntöjen teorian (*social practice*) avulla, joka korostaa opiskelun sosiaalisia suhteita ja tilanteita, jotka vaikuttavat identiteetin muodostumiseen (Lave & Wenger 1991; Törmä ym. 2012). Etienne Wengerin (1998) käytännön yhteisöjä koskevan teorian (*communities of practice*) avulla voidaan ymmärtää oppimisen ja identiteetin rakentumisen sosiaalisia merkityksiä. Kun opiskelija kokee hyötyvänsä yliopisto-opinnoistaan tavoitteidensa mukaisesti, hänen kuulumisen tunteensa saman alan opiskelijoihin ja akateemiseen yhteisöön vahvistuu. Vaikka kuulumisen tunne on yksilöllinen, voivat yhteisöt ja sosiaalinen ympäristö vaikuttaa siihen käytännöllään ja odotuksillaan. (Törmä ym. 2012, 171.)

Opiskelijoiden osallistuminen ja jäsenyys yhteisön käytänteisiin, tietoon ja arvovaltaan muotoutuvat sosiaalistumalla. Opiskelijalla voi siis olla samanaikaisesti monia eri jäsenyyksiä erilaisissa yhteisöissä (Korhonen 2012; Törmä ym. 2012, 172; Mäkinen 2012), ja siksi olisi tärkeää kehittää niitä työskentelytapoja, jotka laajentavat opiskelijoiden ja opettajien yhteistyötä. Mäkinen (2012) kutsuu tätä *neuvottelevaksi kiinnittymiseksi*, jossa selvitetään opiskelijoiden asenteita ja oletuksia akateemisesta työskentelystä. Neuvottelevan kiinnittymisen avulla voidaan lisätä luottamusta opiskelijoiden ja opettajien välillä (Mäkinen 2012).

Hu ja Kuh (2002, 20) painottavat opintoihin kiinnittymisen merkitystä myös korkeakoulujen näkökulmasta, sillä opintoihin kiinnittymisen edistäminen ja opiskelijoiden menestymiseen vaikuttavien tekijöiden huomioiminen voi parantaa koulutusohjelmien laatua ja kasvattaa tutkinnon suorittaneiden määrää. Opintoihin kiinnittymiseen liittyy myös se, kuinka institutiot käyttävät erilaisia oppimisvaihtoehtoja, resursseja opetussuunnitelman kehittämiseen ja tukevat palveluita houkutellessaan opiskelijoita osallistumaan toimintoihin, jotka johtavat

kokemuksiin ja toivottuihin tuloksiin kuten sinnikkyyteen, tyytyväisyyteen, oppimiseen ja valmistumiseen. (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek 2007, 44). Siten instituution näkökulmasta opintoihin kiinnittymisen voidaan katsoa merkitsevän organisaation parempaa itseymmärrystä toimintatavoista ja kulttuureista, jotka voivat edistää opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä opintojen eri vaiheissa. Muun muassa ohjauspalvelujärjestelmää kehittämällä voidaan edistää opintoihin kiinnittymistä (Rautopuro & Korhonen 2011; Lähteenoja 2010). Kiinnittymistä edistäviä ohjauspalveluita ovat muun muassa opiskelijoiden tukeminen päämäärätietoisissa opinnoissa, asiantuntijaksi kehittämisessä sekä henkilökohtaisessa kasvussa ja kehittämisessä (Korhonen 2012). Hyvänä ja ammatillisena koettu opetus ja ohjaus kiinnittävät entisestään opiskelijoita oman alan opintoihinsa. Opiskelijoita tulisi myös ohjata ja neuvoa enemmän uravalintaa käsittelevissä kysymyksissä ja auttaa heitä selvittämään omia motiivejaan. (Rautopuro & Väisänen 2002, 19.) Parempi tuntemus yhteisön työ- ja toimintakulttuureista edistää opiskelijoiden ja henkilöstön kivuttomampaa kiinnittymistä yhteisössä työskentelyyn (Mäkinen 2012).

Instituutioiden ei tulisi odottaa opiskelijoiden kiinnittävän itse itseään, vaan Kuhnin (2005) mukaan opintoihin kiinnittyminen on koulutusinstituution laadun mittari, sillä mitä kiinnittyneimpiä opiskelijat ovat koulutuksellisesti merkityksellisiin tapahtumiin, sitä parempi koulutusinstituutio on. Myös Pascarellan (2001) mukaan erinomaista koulutusta ilmenee korkeakouluissa, jotka maksimoivat hyvän käytännön/harjoituksen (*practice*) ja kasvattavat opiskelijan opintoihin kiinnittymistä ja sosiaalista kiinnittymistä. Harperin ja Quayen (2015, 8) mukaan opiskelijoita tulee kuunnella, jotta heidän koulutuskokemuksiensa parantamiseen voidaan löytää keinoja. Harperin (2007, 2011) mukaan yksi tehokkaimmista tavoista edistää opintoihin kiinnittymistä onkin heikosti opintoihin kiinnittyneiden opiskelijoiden kokemusten kuuleminen. Rautopuron ja Väisäsen (2002) mukaan myös koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa olisi hyvä kuulla opiskelijoiden mielipiteitä.

2.1.2 Opiskelijälähtöisen kiinnittymismallin keskeiset tekijät

Tässä tutkielmassa KAAKO-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen tarkastelun teoreettisena perustana toimii Korhosen (2012) opiskelijälähtöinen kiinnittymismalli, joka pohjautuu

Wengerin (1998) teoriaan käytännön yhteisöistä. Korhosen (2012) mallissa kiinnittymistä tarkastellaan käytännön yhteisöjen -teoriassa esiteltyjen kolmen metaforan, kuulumisen tunteen (*sense of belongingness*), syvenevän osallistumisen (*proceeding participation*) ja akateemisen opiskelutaidon (*artistry of academic learning*) kautta. Korhosen (2012) opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin lähtökohtana on opiskelijan ja korkeakouluympäristön keskinäisen sidoksen vahvistuminen.

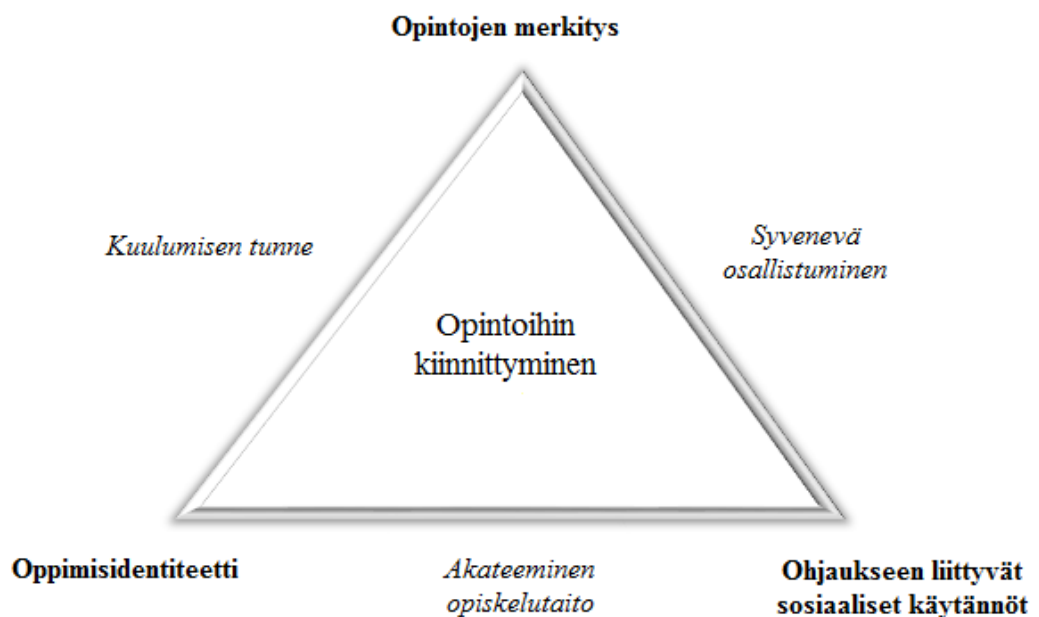
Korhosen (2012) mukaan kuulumisen tunne (*sense of belongingness*) on ratkaiseva tekijä opintoihin kiinnittymistä ja opiskeluyhteisöjä tarkastellessa. Kun opiskelija kokee opintonsa merkityksellisiksi suhteessa tavoitteisiinsa, kuulumisen tunne vahvistuu huolimatta siitä, onko opintojen suuntaus akateeminen vai ammatillinen. Vaikka kuulumisen tunne on yhtäältä hyvin henkilökohtainen, voi toisaalta yhteisö myös vahvistaa tai heikentää sitä käytäntöjensä ja odotustensa kautta. Opiskelijalla voi olla monia samanaikaisia yhteisöjä, joissa hän on osallisena, ja näissä yhteisöissä kiinnittyminen ja jäsenyys ovat aina osallistava ja sosialisoiava prosessi.

Syvenevä osallistuminen (*proceeding participation*) on keskeinen tekijä tarkastellessa kiinnittymistä opintoihin ja opiskeluyhteisöihin (Korhonen 2012). Syvenevä osallistuminen opiskeluyhteisöihin muotoutuu omaksumalla yhteisön kulttuuriset tavat ja jaetut tiedot sekä arvot (Wenger 1998; Korhonen 2012). Parhaimmillaan opiskelu voi olla syvenevän osallistumisen näkökulmasta jäsenyyttä samanaikaisissa yhteisöissä, joissa tietoja jaetaan ja rakennetaan ja joissa voi syntyä merkityksellisiä kokemuksia. Toisaalta opiskelu voi olla yksinäistä puurtamista, jos opiskelijalla on vähäisiä tai hänellä ei ole ollenkaan merkityksellisiä kiinnittymisiä tai osallisuuksia yhteisöihin. Opiskelijan elämäntilanne, kuten työskentely opiskelun ohella, voi myös vaikuttaa syvenevään osallistumiseen. (Korhonen 2012.)

Akateeminen opiskelutaito (*artistry of academic learning*) liittyy akateemiseen opiskelukykyyn, ja siihen, miten kyvykkäänä opiskelija pitää itseään akateemisissa opinnoissa. Akateeminen opiskelutaito liitetään opiskelijan minäkäsitykseen, mutta myös sosiaalisiin, emotionaalisiin ja fyysisiin taitoihin, joita vaaditaan akateemisiin saavutuksiin

ja menestymiseen korkeakoulussa. Opiskelija peilaa aina omaa suoritustaan opettajilta, ohjaajilta ja muilta opiskelijoilta saatuun palautteeseen. Jos opiskelija saa aina negatiivista palautetta, eikä löydä parannusratkaisua omaan suoritukseensa tai on kykenemätön pyytämään apua kokemuksiinsa vaikeuksiinsa, ongelmat voivat kasaantua. Se taas voi johtaa hankalina koettujen asioiden lykkäämiseen, pääaineen vaihtamiseen tai opintojen keskeyttämiseen. (Korhonen 2012.)

Kuviossa 2 on esitelty, kuinka kuulumisen tunteen, syvenevän osallistumisen ja akateemisen opiskelutaidon ohella opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavat olennaisesti opintojen merkitys (*meaning of studies*), oppimisidentiteetti (*learning identity*) ja ohjaukseen liittyvät sosiaaliset käytännöt (*social practices of guidance/counselling and curriculum*) (Korhonen 2012).



KUVIO 2. Korhosen kiinnittymismalli (Korhonen 2012, 303)

Nämä kolme tekijää luovat pohjan, johon kuulumisen tunne, syvenevä osallistuminen ja akateeminen opiskelutaito pohjautuvat. Nämä tekijät myös vaikuttavat kuulumisen tunteen, syvenevän osallistumisen ja akateemisten opiskelutaitojen hallintaan. (Korhonen 2012; Poutanen, Toom, Korhonen, Inkinen 2012.) Opiskelijalle on voinut aiempien opintojen myötä muotoutua itsestään oppimisidentiteetti (*learning identity*), mutta Wengerin (1998) mukaan

oppimisidentiteetti rakentuu myös yhteisöihin osallistumisen kautta. Oppimisidentiteetti rakentuu sen myötä, miten oma osaaminen ja asema yhteisössä nähdään. (Wenger 1998; Poutanen ym. 2012). Opintojen merkitys (*meaning of studies*) rakentuu siitä, minkälainen merkitys yliopisto-opiskelulla ja tutkinnon suorittamisella on opiskelijalle. Sosiaalistuminen omalle alalle alkaa opintojen merkityksen rakentumisesta opiskelijalle ja sosiaalisen identiteetin muotoutumisesta opiskeluyhteisöissä. (Korhonen & Hietava 2011; Poutanen ym. 2012). Ohjauksen sosiaalisilla käytännöillä (*social practices of guidance/counselling and curriculum*) eli opetus- ja ohjauuskäytännöillä, yliopisto sosiaalistaa opiskelijoita yhteisön jäseniksi. Opetus- ja ohjauuskäytäntöjä voivat olla massaluennot, seminaari- tai pienryhmät (Poutanen ym. 2012). Poutasen ja muiden (2012) mukaan yhteisöllisyys voi jäädä puutteelliseksi, jos massaluentojen ohella ei ole esimerkiksi ryhmätöitä, tai opiskelijoita ei tueta ottamaan osaa tutkimus- ja tiedeyhteisöön.

2.1.3 Opintoihin kiinnittymiseen liittyviä haasteita

Mäkisen (2012) mukaan opintoihin kiinnittymisen edistäminen on yksi yliopistokoulutuksen ajankohtaisimmista haasteista. Jotta opintoihin kiinnittymistä voidaan edistää, on huomioitava ja määriteltävä opintoihin kiinnittymättömyyden syyt. Korkeakouluilla tulisi olla tarvittava asiantuntemus ja tieto määrittääkseen kiinnittymisen ”aukkoja”. Korkeakoulujen tulisi kin käyttää aikaa opintoihin kiinnittymisen esteiden ymmärtämiseen (Harper & Quaye 2015, 7), sillä Mäkisen (2012) mukaan opintoihin kiinnittymisen sekä edellytyksiin että haasteisiin vaikuttavat opiskeluyhteisön kyky tarkastella ja uudistaa toimintaprosessejaan.

Yhä suurempi syy opintoihin kiinnittymättömyyteen on opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja opiskeluajan elämän monimutkaistuminen. Nykyaikana opiskelijat suorittavat etäopintoja, aloittavat opintonsa aikuisiässä ja työskentelevät sekä pitävät huolta perheestä opintojen ohella. (Kuh 2003, 27; Chalmers 2007, 94 & Baron & Corbin 2012, 764). Suomessa jopa yli puolet korkeakouluopiskelijoista työskentelee opintojensa ohella (Mäkinen & Annala 2011; Rautopuro & Korhonen 2011; Mäkinen 2012; Suomen virallinen tilasto SVT 2014), mikä voi osaltaan heikentää opintoihin kiinnittymistä ja opintojen etenemistä (Rautopuro & Korhonen 2011). Kaikilla opiskelijoilla ei siis ole aikaa kiinnittyä yliopiston

yhteisölliseen elämään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelija ei halua tai ei ole kiinnittynyt opintoihinsa. (Baron & Corbin 2012, 766.)

Aloittavista opiskelijoista yhä suurempi osa on siis erikoisryhmiä, kuten aikuisopiskelijoita, jotka kaipaavat yksilöllistä ohjausta. Rautopuron ja Väisäsen (2002, 7) mukaan yliopistosektorilla tapahtunut kehitys ei tue yksilöllisyyden huomioimista, eivätkä yliopistojen resurssit usein riitä yksilöllisen ohjauksen huomioimiseen. Näin ollen opintoihin kiinnittymättömyyden taustalla voi olla myös niukka opintojen ohjaus ja tuen puute (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010; Mäkinen & Annala 2011) ja opiskeluryhmään kuulumattomuuden tunne (Kunttu & Huttunen 2009; Mäkinen & Annala 2011).

Suomessa yliopisto-opinnoissa on yleistä akateemisen vapauden sallima eteneminen omaan tahtiin ja ilman kiinteää ryhmää, luento- ja tenttipainotteisesti, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus edetä opinnoissaan vailla kontakteja muihin opiskelijoihin (Lähteenoja 2010; Mäkinen 2012). Tämä voi johtaa kuulumattomuuden tunteeseen. Perinteisen luentopainotteisen opetustyylien taustalla Mäkisen ja Annalan (2011, 68) mukaan voi olla se, että yliopisto-opiskelijoita ei tarvitse huomioida oppijoina tai tiedeyhteisön jäseninä. Päinvastoin, opiskelijoiden oletetaan kiinnittyvän luonnostaan opintoihin ja vertaisryhmiin päivittäin altistumalla yliopistokulttuuriin. Oletus on kuitenkin ristiriitainen, sillä monet opiskelijat, varsinkin Suomessa, suorittavat opintoja etänä muun muassa työssäkäynnin tai perhetilanteen vuoksi. (Mäkinen & Annala 2011, 68.) Huomioitavaa on kuitenkin se, että korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan (Kunttu & Huttunen 2012) yliopisto-opiskelijat kokevat opintojen ohjauksen saatavuuden sekä laadun parantuneen ja opiskeluryhmään kuulumisen lisääntyneen viime vuosina.

Heikko kiinnittyminen opintoihin voi ilmetä myös tyytymättömyytenä opintoihin (Rautopuro & Väisänen 2002, 19), ja sen taustalla voi olla monia tekijöitä, kuten tunne pystymättömyydestä, irrallisuudesta ja osattomuudesta (Rautopuro & Korhonen 2011, 47). Heikkoon kiinnittymiseen voi johtaa muun muassa se, että opiskelijan kohtaamat haasteet ovat ristiriidassa opiskelijan akateemisten valmiuksien, voimavarojen tai päämäärien kanssa. Mäkinen (2012, 69) huomauttaakin, että jokainen merkki heikosta kiinnittymisestä opintoihin tulisi

ottaa vakavasti. Rautopuro ja Väisänen (2002, 7) ovat osoittaneet huolensa kuitenkin myös ylityöllistettyjen yliopisto-opettajien mahdollisuuksista vastata työhönsä kohdistuviin vaatimuksiin ja opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin. Myös Törmä, Korhonen ja Mäkinen (2012) ovat huomioineet opetushenkilökunnan epävarman asenteen opetuksen ja tutkimuksen suhteeseen, sillä tutkimuksella on perinteisesti ollut korkeampi arvo opetushenkilökunnan silmissä ja opetustyö nähdään ylimääräisenä työnä tutkimustyön ohella.

2.1.4 Opintojen keskeyttämisriski

Opinnoista luopumiselle on useita käsitteitä, joista yleisimmät ovat opintojen keskeyttäminen (*drop-out*) ja opinnoista pois jättäytyminen (*opt-out*) (Ulriksen, Moller Madsen & Holmegaard 2010). Tinton (1997) mukaan opintojen haltuunoton tai keskeyttämisen kannalta on keskeistä akateemisen ja sosiaalisen integraation voimakkuus ja yhteisvaikutus. Akateeminen integraatio tarkoittaa akateemiseen opiskeluympäristöön liittyviä asioita, kuten akateemisia taitoja ja kiinnostusta opiskelualaan. Sosiaalinen integraatio tarkoittaa puolestaan sosiaalisia suhteita opiskeluyhteisöissä ja henkilökohtaisia kontakteja akateemiseen opetus- ja tiedeyhteisöön. Rautopuron ja Korhosen (2011, 46) mukaan integroituminen ja kiinnittyminen tulkitaan usein samansuuntaisina käsitteinä, jolloin niiden välille ei ole tarkoituksenmukaista tehdä eroa.

Tinton (1999) mukaan opintojen keskeyttämistä esiintyy eri muodoissa, ja se voi johtua monista erilaisista, kuten yksilöllisistä tai institutionaalisista, syistä. Tinto (1999) on esitellyt seitsemän keskeistä syytä opintojen keskeyttämiseen:

- *Akateemiset vaikeudet.* Jotkut opiskelijat jättävät opintonsa kesken, koska he eivät tahdo tai ovat kyvyttömiä täyttämään akateemisia vaatimuksia. Usein akateemisten vaikeuksien taustalla ovat puutteelliset akateemiset taidot tai epätarkoituksenmukaiset opiskelutavat.
- *Sopeutumiseen liittyvät vaikeudet.* Jopa kaikkein akateemisesti taitavimmat ja sosiaalisesti kypsät opiskelijat kokevat vaikeuksia siirtymisessä toiselta kouluasteelta korkeakouluasteelle. Useimmille nämä vaikeudet ovat ohimeneviä, mutta joillekin sopeutuminen perusteellisempaan akateemiseen työskentelyyn on vaikeampaa, joka voi johtaa ennenaikaiseen opinnoista vetäytymiseen.

- *Omiin tavoitteisiin liittyvät vaikeudet.* Monilla opiskelijoilla voi olla opintojen alkuvaiheessa vielä epäselvä käsitys omista tavoitteistaan. Jos opiskelijan tavoitteet pysyvät epäselvinä liian pitkään, epävarmuus opinnoissa voi heikentää opiskelijan tahtoa opiskella.
- *Kiinnittymiseen liittyvät vaikeudet.* Jotkut opiskelijat ovat haluttomia tai kyvyttömiä ponnistelemaan opintojensa eteen. Heikko kiinnittyminen voi myös johtua ulkokohtaisesta kiinnittymisestä, jolloin opiskelijan täytyy keskeyttää opinnot esimerkiksi perhesyistä. Nämä keskeyttäjät ovat Tinton (1999) mukaan enemmän opintonsa hetkeksi keskeyttäjiä (*stop-outs*) kuin opintonsa kokonaan keskeyttäviä (*drop-outs*).
- *Taloudelliset vaikeudet.* Jotkut opiskelijat keskeyttävät opintonsa, sillä heillä ei ole varaa opiskella.
- *Yhteensopivuuteen liittyvät vaikeudet.* Opiskelijat voivat keskeyttää opintonsa, jos he eivät koe sopivansa joukkoon tai korkeakoulun sopivan heille. Sopimattomuuden syyt voivat olla yksilöllisiä, jolloin opiskelija on voinut valita korkeakoulun harkitsemattomasti tai ei koe saavansa tarpeeksi älyllistä haastetta. Sopimattomuus voi johtua myös instituutiosta, jolloin opiskelija voi esimerkiksi kokea korkeakoulun ilmapiirin huonona tai koulutusohjelman huonosti suunniteltuna.
- *Osallisuuden vaikeudet.* Jotkut opiskelijat keskeyttävät opintonsa, sillä he kokevat yksinäisyyttä, eristäytyneisyyttä ja kyvyttömyyttä luoda yhteyksiä ja suhteita koulutovereihin tai korkeakoulun opettajiin tai henkilökuntaan. Tinton (1999) mukaan osallisuus tai osallistumattomuus on yksi keskeisin opiskelijan sinnikkyuden ennustaja.

Kuten Tinton (1999) esittelemistä keskeisimmistä opintojen keskeyttämisen syistä ilmenee, opintojen keskeyttäminen voi olla opiskelijan omasta tahdosta tapahtuvaa tai yliopistosta tai sen ulkopuolisista syistä aiheutuvaa (Lähteenoja 2010; Rautopuro & Korhonen 2011). Opintojen keskeyttäminen ei näin ollen välttämättä tarkoita syrjäytymistä tai opinnoissa epäonnistumista, vaan opiskelija voi saada elämässään uuden suunnan. Yliopisto-opiskelijat ovat lähtökohdiltaan ja orientaatioiltaan heterogeeninen ryhmä. Kuva keskeyttämisen syistä on hyvin moninainen, joten keskeyttämisriskien tunnistaminen ei ole yksiselitteistä. Yksilöiden korkeakoulutukselle kohdistamat odotukset ja tavoitteet eroavat paljon, mikä vaikuttaa väistämättä opintojen sujumiseen ja opintoihin integroitumiseen. (Rautopuro & Korhonen 2011, 43.)

Rautopuron ja Korhosen (2011, 38) mukaan muutokset korkeakoulutuksessa asettavat haasteen opintojen sujuvalle etenemiselle ja Suomessa lukuvuoden 2014-2015 aikana yliopistokoulutuksessa 6,2 prosenttia opiskelijoista keskeytti opintonsa (Suomen virallinen tilasto SVT 2015). Suomessa opintojen keskeyttäminen nähtiin pitkään opiskelijan omana ongelmana, ja vasta 1960-luvulla opintojen keskeyttämistä tarkastelleissa tutkimuksissa alettiin huomioida opiskelemisen sosiaalinen konteksti ja sen vaikutus opintojen keskeyttämiseen. (Lähteenoja 2010; Rautopuro & Korhonen 2011.) Korkeakouluorganisaatio ei juurikaan voi vaikuttaa opintojen keskeytymiseen, joka johtuu opiskelijan omista syistä tai omasta vapaasta valinnasta, mutta korkeakouluorganisaatio voi vaikuttaa opintojen ohjaukseen, opetuksen laatuun ja opiskelijoiden kokemuksiin oppimisympäristöistä (Rautopuro & Korhonen 2011, 40).

2.2 Opintojen eteneminen ja siihen vaikuttavia tekijöitä

Opiskelijoiden opintojen päätoimisuudessa, ajankäytössä ja resursseissa on paljon vaihtelua. Näihin vaikuttavat muun muassa koulutusala, opintojen aloitus ja kesto, opiskelijan ikä ja perhesuhteet. Kaikki nämä tekijät ovat yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen ja opintojen sujuvuuteen. (Korhonen & Rautopuro 2012, 101; Saarenmaa, Saari, Virtanen 2010.) Samalla myös opintoihin kiinnittymistä pidetään keskeisenä opintojen sujuvan etenemisen ehtona (Penttinen ym. 2017, 12).

Koettu opintopolku tarkoittaa opiskelijan opintoihin liittyviä ennako-odotuksia sekä hyödyn tai hyödyttömyyden tuntemuksia. Opintopolkuun liittyvät myös menestymisen kokemukset, jotka ovat tärkeitä opintojen edistymisen, syvällisen oppimisen ja opiskelukyvyn kannalta. Negatiiviset kokemukset taas heikentävät tuntemusta opintojen hallinnasta. Myös opintojen kokeminen pirstaleisina vaikuttaa negatiivisesti opintojen etenemiseen, jolloin keskittyminen saattaa fokusoitua yksittäisiin kursseihin kokonaisuuden hahmottamisen sijaan. Erityisen haitallista on opintojen kokeminen ylikuormittavina. (Karjalainen 2003, 32).

Opiskelun tehokkuutta voi olla hankala mitata. Yksi keino on dokumentoida toteutunut opinpolku työtunteina, suoritettuina kursseina ja kurssikokonaisuuksina ja erilaisina tuotoksina. (Karjalainen 2003, 32-33.) Opintopisteet määrittävät suoritettuja opintoja ja tutkintojen suositusajat on aikanaan määriteltä hallinnollisista tarpeista. Tällöin käytännön opiskelurytmin ja opiskelijan arjen kanssa niiden välillä voi olla vähäinen yhteys. Vaikka yhteys voi olla vähäinen, myös opiskelijat kokevat tavoitteen tärkeäksi, ja se antaa hyvän pohjan opiskelun tehostamiseksi. Opiskelun tehostamistoimien tulisi myös tukea opiskelijan itsenäistä kehitystä ja vastuuta omista opinnoista. (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 29.)

Opiskelijoiden opintojen etenemisessä on tunnistettavissa erilaisia opinpolkuja ja Korhonen ja Rautopuro (2012, 102) esittelevät Rosalie Robinsonin hahmotteleman opinpolun teorian (*patterns of progression*). Robinsonin sosiokulttuurisen teorian mukaan opiskeluprosessi on ”jatkuvaa vuorovaikutusta opiskelijan ja opiskeluympäristön välillä, missä opiskeluprosessiin vaikuttavien kontekstien merkitys vaihtelee suhteessa aikaan ja opintojen etenemiseen”, ja opiskeluprosessi onkin dialogia opiskelijan henkilökohtaisten resurssien ja koulutuksen tavoitteiden ja reunaehtojen välillä (Korhonen & Rautopuro 2012, 102). Opiskelijan henkilökohtaisten resurssien ja opiskeluvuosina käytyjen kurssien ja tehtyjen valintojen vuorovaikutus korostaa Robinsonin (2006, 240) mukaan opinpolun teorian neljää osatekijää; valintaa, aikaa, kontekstia ja opiskelijan ominaispiirteitä.

Korhonen ja Rautopuro (2012, 102) kuvailevat Robinsonin teoriaan liittyvää yliopiston kontekstia, jossa opiskelijaan ja hänen opintojensa etenemiseen vaikuttaa opetussuunnitelma, kurssien sisällöt ja niiden vaatimukset, opetustavat, arviointi ja kaiken taustalla yleisesti vaikuttava yliopiston toimintapolitiikka. Yliopistojen toimintapolitiikka ja opiskelijoille tarjottu valinnanvapaus mahdollistavat sen, että opiskelija voi sovittaa opintonsa yksilöllisiin ja henkilökohtaisiin resursseihinsa sopiviksi. Robinson (2004, 194) esittelee tutkimuksensa myötä kuusi erilaista opinpolkua, jotka kertovat, miten opintojen suorittaminen toteutuu moninaisten valintojen kontekstissa. Ensimmäinen vaihtoehto edustaa *suoraa opinpolkua*, johon valtaosa opiskelijoista kuuluu, jolloin he etenevät ilman opintojaksojen uudelleen suorittamista tai tilapäisiä keskeytyksiä (Korhonen & Rautopuro 2012, 103). Erilaisia Robinsonin esittelemiä hidastuvia edustavia vaihtoehtoja ovat Korhosen ja Rautopuron (2012, 103) mukaan *viivästynyt, väliaikaisesti keskeytyvä, opintoalaa vaihtava* tai *kokonaan keskeytyvä*

opintopolku, jotka kuvaavat myös suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden erilaisia opiskelutilanteita. Näihin suorasta opintopolusta poikkeaviin vaihtoehtoihin liittyy usein tarkoituksellinen tauko tai välivuosi opinnoista, opintojen pysäyttäminen (*stop-out*), opintojen keskeyttäminen (*drop-out*) tai koulutusalan vaihtaminen (Rautopuro & Korhonen 2011, 103).

Suomessa hitaasti etenevien opintopolkuun vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa itsesääntelytaidot ja oppimisen hallinta sekä ongelmat näihin liittyen. Rautopuron ja Korhosen (2011, 119) mukaan herääkin kysymys siitä, tukevatko yliopiston ohjaus- ja neuvontapalvelut suorasta opintopolusta poikkeavia riittävästi.

Opintojen etenemistä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Vesikansa, Lempinen ja Suomela (1998) ovat Opetusministeriön pyynnöstä tehdystä selvityksessään jakaneet opintoihin vaikuttavat tekijät ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Ulkoiset tekijät liittyvät *toimeentuloon* (opintojen rahoitus), *yliopistoinstituutioon* (opetus, ohjaus, ilmapiiri), *tutkinnon rakenteeseen* (koulutusala, opiskelun muoto) ja *työllisyysilanteeseen*. Sisäiset tekijät koostuvat *motivaatiosta*, *orientaatiosta* ja *koulutusosalalle suuntautuneisuudesta*. Yliopisto ei voi juuri-kaan vaikuttaa sisäisiin tekijöihin eikä moniin ulkoisistakaan tekijöistä, mutta yliopisto voi kehittää opetusta ja ohjausta. Ongelmat yliopiston ilmapiirissä ja ohjauksen puutteessa voivat heikentää opiskelijan motivaatiota ja intoa. Näitä ongelmia voidaan ratkaista laitos-, osasto- ja tiedekuntatasolla, ja ne voivat merkittävästi edistää opintojen etenemistä. (Vesikansa ym. 1998, 63.)

Sisäisiin tekijöihin liittyvät olennaisesti opiskelijan *itsesääntelytaidot*, jotka kytkevät tavoitteet ja motivaation oppimiseen (Ruohotie 1998, 75). Akateemisessa kontekstissa itsesääntely on tapa kiinnittyä tehtäviin, jolloin opiskelijat hyödyntävät taitojaan muun muassa asettaa tavoitteita ja valita oikeita opiskelutapoja (Butler & Winnie 1995, 245). Butlerin ja Winnien (1995) itsesääntelymallin mukaan opiskelija hyödyntää tietämyksiään ja uskomuksiaan tulkitessaan opiskelutehtävän ominaisuuksia ja vaatimuksia. Tulkinnan perusteella opiskelija asettaa opiskelutehtävälle tavoitteen, jota hän lähestyy käyttämällä strategiaa, joka auttaa kehittämään lopputulosta. Oppimisprosessin tarkastelun ja ulkopuolisen palautteen avulla opiskelija voi sekä kehittää ja muuttaa strategiaansa, omaksua uusia taitoja, että voi vaikuttaa itsesääntelyyn myös tulevilla opiskelutehtävissä.

Opiskelijoiden suoraa opintopolkua edistääkseen opetussuunnitelmaviestintää tulisi kehittää niin, että kriittiset valinnat opintojen aikana ovat selkeitä kaikille. Opetussuunnitelman tulisi kertoa opiskelijoille jo heidän opintojen alussa, mitkä valinnat ovat järkeviä ja välttämättömiä. Opiskelun tukitoimien tulisi myös olla opiskelijoiden tiedossa. Jos opetussuunnitelma ei ole opiskelijoille riittävän informatiivinen, varsinkaan liittyen opinnoissa etenemiseen ja tarvittaessa tukea tarjoavasta tahosta, uhkana voi olla opintojen viivästyminen jo kandidaattitutkinnossa. (Karjalainen 2003, 109.)

Hitaasti etenevät opiskelijat tarvitsevat tukea ja ohjausta sekä oman opiskelija- ja asiantuntijaidentiteetin rakentamiseen että tarkoituksen mukaisten koulutusvalintojen tekemiseen ja toteuttamiseen. Varsinkin ensimmäisenä opintovuotena myös ennaltaehkäisevä toiminta, opiskelijalähtöisten oppimisympäristöjen kehittäminen, ja varhainen puuttuminen ovat opiskelijalle tärkeitä oppimisen hallinnan tukitoimia. Kehittämällä joustavia opiskelutapoja ja lisäämällä vaihtoehtoisia opintopolkuja yliopistot voisivat kiinnittää opiskelijoita, varsinkin hitaasti eteneviä, paremmin akateemisiin opetus- ja oppimisyhteisöihin. (Korhonen & Raatopuro 2012, 119.) Myös loppuvaiheen opinnoissa panostus tutkielman ohjaukseen ja opiskelijan tukemiseen voi auttaa opiskelijaa välttämään loppuvaiheen kriittisiä hetkiä, jolloin esimerkiksi työssäkäynti voi viedä aikaa opintojen loppuunsaattamiselta (Vesikansa ym. 1998, 62).

2.3 Katsaus opetussuunnitelman historiaan ja tasoihin yliopistossa

Opetuksen ennakkosuunnittelu on alkanut kulttuurissamme jo varhain antiikin aikana. Suomessa Mikael Soininen (1860-1924) otti *opetussuunnitelman* käsitteen käyttöön 1900-luvun alussa, ja se sai vaikutteita J.F. Herbartilta ja J. Deweyltä. Korkeakouluissa suoritettiin tutkinnonuudistus 1970-luvun lopulla, jonka myötä siirryttiin erityyppisten opintojen jakoon (yleisopinnot, aineopinnot, syventävät opinnot) ja opintojaksoihin. Koulutusohjelmien opetussuunnitelmat laaditaan paikallisella tasolla ja ne sisältävät opintojakson tavoitteet, sisällön, opetustavan ja yleiset ohjeet opintojen järjestämisestä. (Malinen 1985.)

Opetussuunnitelman käsitettä voidaan määritellä puhumalla toimeenpannusta, kirjoitetusta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta. Erittely muistuttaa siitä, että opetushallinnon useilla tasoilla voidaan vaikuttaa opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma on ensisijaisesti filosofinen, pedagoginen ja päämääriä osoittava, opettajalle ja opiskelijalle oppimisen tueksi tarkoitettu asiakirja, mutta se on myös hallinnon ja hallinnoinnin väline. Opetussuunnitelma voi tällöin säädellä muun muassa sitä, kuinka paljon rahaa oppilaitos saa, millaisia todistuksia se voi myöntää ja millaisia opiskelijoita se voi houkutella. Kirjoitetusta opetussuunnitelmasta voi tulla myös poikkeamia, jos opiskelijat esimerkiksi oppivat vähemmän kuin on toivottu tai heille syntyy virhekäsityksiä opetetusta aiheesta. Opetuksella voi olla myös vaikutuksia, joita kukaan ei ole varsinaisesti suunnitellut, jolloin puhutaan piilo-opetussuunnitelmasta. (Uusikylä & Atjonen 1999, 55.)

2.3.1 Yliopistojen opetussuunnitelma

Yliopistot saivat Suomessa 1970-luvulla ensimmäiset opetussuunnitelmansa, kun yliopisto-opinnot rakennettiin koulutusohjelmiksi, jotka koostuivat yleis- ja aineopinnoista sekä syventävistä opinnoista. Tutkinnonuudistuksen myötä yliopiston opetussuunnitelmasta tuli ilmetä yleiset tavoitteet, sisällöt, opetus-, työ- ja suoritusmuodot sekä niiden ajoitus ja annettava opetus (Karjalainen 2003, 27). Koulutusohjelmien tehtävänä nähtiin tieteellisteoreettisen yleiskoulutuksen yhdistäminen ammatilliseen sovellettavuuteen, yhteiskunnalliseen kriittisyyteen ja monitieteelliseen ongelmanratkaisuun. Tällöin myös otettiin käyttöön opintoviikko, jolla mitataan opiskeluun käytettävää aikaa. (Karjalainen 2003, 18.) Opintoviikon soveltamisen todettiin kuitenkin epäonnistuneen, kun valmistumisajat ja -määrät eivät olleet tavoitteiden mukaisia, ja opiskelijat suorittivat ylilaajoja tutkintoja. Yliopistotutkinnot uudistuivat Suomessa syksyllä 2005, osana eurooppalaista Bolognan prosessia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015), joka sai alkunsa vuonna 1998. Bolognan prosessin tavoitteena on yhtenäistää eurooppalainen korkeakoulutusalue ja lisätä korkeakoulutuksen vetovoimaa ja kilpailukykyä muihin maanosiin verrattuna. Bolognan prosessin tavoite pyritään toteuttamaan kuuden tavoitteen avulla: ymmärrettävät tutkintorakenteet, yhdenmukaiset tutkintorakenteet, opintojen mitoitussuunnitelmien käyttöönotto, liikkuvuuden lisääminen, laadunarvi-

oinnin eurooppalainen ulottuvuus ja korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus. Prosessia seuraa seurantaryhmä (*Bologna Follow-up group*), jossa on kustakin prosessiin osallistuvasta maasta edustaja. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.)

Suomessa tutkintouudistuksen yhtenä tavoitteena oli tutkintoaikojen lyhentäminen. Tutkin-
tojen sisältöjä myös muokattiin niin, että ne vastaisivat entistä paremmin tutkimuksen ja
työelämän kehitykseen. Tutkinno uudistuksen myötä Suomessa siirryttiin kaksiportaiseen
tutkintomalliin, jolloin opiskelija suorittaa ensin alemman korkeakoulututkinnon (kandidaa-
tin tutkinto) ja sen jälkeen ylemmän korkeakoulututkinnon (maisterin tutkinto). Tämän
myötä käyttöön tuli eurooppalainen opintosuoritusten mitoitus, jossa opintoviikkojen sijaan
otettiin käyttöön opintopisteet. (Opetusministeriö 2002.)

Opetusministeriön (2002) työryhmä on määritellyt akateemisen opetussuunnitelman yliopis-
tojen kaksiportaista toimeenpanoa käsittelevässä muistiossa seuraavasti:

Opetussuunnitelma on opetuksen ja opintojen suunnittelun väline. Sen avulla opetuk-
sesta muodostetaan hallittu ja ehjä kokonaisuus. Opetussuunnitelmassa nimetään tut-
kintoon johtavan koulutuksen opintojaksot ja opintokokonaisuudet tavoitteineen, mää-
ritellään opintojen laajuus ja ydinaines sekä rakennetaan opintojaksojen väliset yhtey-
det ja peräkkäisyydet kumuloituvan oppimisen edellyttämällä tavalla. Opetussuunni-
telmassa kuvataan myös käytetyt opetusmenetelmät ja oppimisen arvioinnin muodot.
Opetussuunnitelmassa tuodaan näkyviin opiskelijan opintopolku ja luodaan puitteet
opintojen esteettömälle etenemiselle. Hyvin tehty opetussuunnitelma mahdollistaa
opintojen etenemisesteiden ennakoinnin, ja se luo myös puitteet henkilökohtaisen ope-
tussuunnitelman onnistuneelle laatimiselle. (Opetusministeriö 2002, 28)

Karjalaisen (2005, 50) mukaan opetussuunnitelmatyössä ei ole kysymys vain oppisisältöjen
nimeämisestä, vaan siihen sisältyy opintojen kokonaisuuden suunnittelu siten, että opiskeli-
jat voivat opiskella mahdollisimman tehokkaasti ja ilman viivytyksiä hyväksytyjen tavoit-
teiden mukaisesti. Suomessa opetussuunnitelma yliopistoissa on kohdennettu varsinkin
opiskelijoille, sillä opinto-opas on ainut dokumentti, joka kuvastaa opetussuunnitelmaa
(Karjalainen 2003, 28). Opiskelijan apuna on henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS),
joka on opiskelijan kirjallinen tutkinnon suorittamisen opintosuunnitelma. HOPS perustuu
oppiaineiden opetussuunnitelmiin ja tutkinnolle asetettuihin tavoitteisiin. Tarkoituksena on,
että opiskelija rakentaa opintonsa itselleen mielekkäällä tavalla, huomioiden ja noudattaen

tutkinnon rakenteita ja tavoitteita. HOPS muodostaa konkreettisen toimintasuunnitelman, jonka tavoitteena on olla mahdollisen realistinen, ja se voi toimia myös opiskelijan oman oppimisen ja opiskelun arvioinnin välineenä. (Levander, Kaivola & Nevgi 2002, 186.)

2.3.2 Opetussuunnitelman tasot yliopistossa

Yliopiston opetussuunnitelmaa laadittaessa ja kehittäessä on oleellista huomioida kuusi toiminnallista ja teoreettista tasoa (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 30).

Opiskelijan tasolla opetussuunnitelma voi tarkoittaa opinto-opasta ja henkilökohtaista opintosuunnitelmaa, joka ohjaa opintojen suunnittelussa. Opetussuunnitelma voi parhaimmillaan luoda kokonaiskuvan opinnoista ja tarkoittaa opintopolkua opiskelijalle. Näin ollen opetussuunnitelman tulisi olla havainnollinen ja perehdyttää uusi opiskelija yliopiston akateemiseen maailmaan. Opiskelijaa auttaa opintoja suunniteltaessa myös HOPS, joka osaltaan luo opiskelijalle vapautta suunnitella opintojaan. (Karjalainen ym. 2003, 30-31.)

Opettajan tasolla kirjoitetun opetussuunnitelman tulisi toimia opetuksen paikantamisen ja toteuttamisen apuvälineenä. Opetuksen suunnitelmallisuus rajoittuu usein opettajan omalla vastuulla oleviin opintojaksoihin ja -kokonaisuuksiin. Opettajan tasolla opetussuunnitelmaan vaikuttaa vahvasti muun muassa opettajan persoonallinen työote ja opetustaito. Opetustaito sisältää opetusmenetelmien ja oppimisen arviointimenetelmien käytön osaamisen sekä pedagogisen asianhallinnan. Pedagogisella asiainhallinnalla tarkoitetaan ”opettajan kykyä eri keinoin viestiä opetettava asia opiskelijoille siten, että he kykenevät sen ymmärtämään” ja vaivattomuutta toimia luovasti opetustilanteissa. Hänellä on myös valmius toteuttaa akateemista vapautta, joka opettajan tasolla tarkoittaa oikeutta kehittää opetustaan sekä sisällöllisesti että työtavoiltaan paremmaksi.

Opetussuunnitelma kertoo opettajalle opetuksensa ja erityisosaamisensa suhteen koulutuksen kokonaisuuteen, ja sen avulla opettajan oma opetustyö voi linkittyä toisten opettajien opetukseen. (Karjalainen ym. 2003, 33-36.) Yliopisto-opettajien suhteen on esitetty huolta

siitä, miten ylityöllistetyt opettajat voivat vastata työnsä vaatimuksiin ja arvostavatko he opetustyötä samassa määrin kuin tutkimustyötä (ks. Rautopuro & Väisänen 2002; Törmä ym. 2012). Karjalaisen ja muiden (2003, 35) mukaan opettajan erityisosaamisen ja akateemisen koulutusohjelman tavoitteiden ja ydinsisältöjen välillä ei tarvitse kuitenkaan olla minäänlaista ristiriitaa. Opettajat voidaan valita tietoisesti opettamaan asiakokonaisuuksia, johon heidän tutkimusalueensa liittyy, ja samaan kurssiin voidaan sisällyttää useamman eri tutkijan tutkimusalueita, jolloin myös tutkimustyö voi hyötyä integraatiosta joka opetuksesta syntyy.

Yliopiston tasolla opetussuunnitelmat koostuvat Suomessa usein yhden laitoksen tai useamman laitoksen yhdessä laatimasta koulutusohjelmista, jotka suunnitellaan tietyn tutkinnon suorittamista varten. Yliopistoissa opetussuunnitelman sijaan käytetään usein käsitettä opinto-opas kuvaamaan koulutusohjelmia ja niiden kokonaisuuksia. Saman alan opetussuunnitelmat voivat kuitenkin poiketa toisistaan suuresti, joka voi johtua yliopistojen autonomiasta opetussuunnitelmia laatiessa. Suuret poikkeavuudet opetussuunnitelmien välillä voivat olla haitallisia, ja sitä voi ja tulisi torjua edistämällä ja tukemalla yliopistojen välistä yhteistyötä. Kirjoitettu opetussuunnitelma toimii sekä itse yliopiston että tiedekuntien ja laitosten koulutuksen tason ja laadun osoittimena. Hyvin laadittu opetussuunnitelma toimii positiivisena viestinä eri sidosryhmille ja esitemateriaalina opiskelijavalinnoissa. Valtakunnallisesti koulutuspolitiikka vaikuttaa yliopistojen opetussuunnitelmiin laatimillaan tulostavoitteilla ja rahoitusmalleilla. (Karjalainen ym. 2003, 36-38.)

Valtakunnallisella koulutusjärjestelmän tasolla valtioneuvoston tutkintoasetus luo kehyksen akateemiselle opetussuunnitelmalle (Karjalainen ym. 2003, 38). Yliopistojen koskeva lainsäädäntö uudistui 1.1.2010 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016), jonka myötä yliopistojen toimintaa säätelee yliopistolaki, valtioneuvoston asetukset yliopistojen tutkinnoista ja korkeakoulututkintojen järjestelmästä. Karjalaisen ja muiden (2003, 38-39) mukaan tutkintoasetusta voi pitää yliopistojen valtakunnallisena opetussuunnitelmana, jossa säädetään yleisellä tasolla tutkintojen rakenteet, tieteelliset tavoitteet ja opintojen mitoitus ja taataan tutkintojen minimitaso. Myös tutkintovaatimukset kuvastavat opetussuunnitelmaa, sen sisältöä ja sitä, minkälaista osaamista kyseinen koulutus tuottaa opiskelijalle.

Opetussuunnitelman *tieteellinen taso* tarkoittaa teoreettista ulottuvuutta, joka korostaa yliopisto-opetuksen perustumista tieteelliseen tutkimukseen. Karjalaisen ja muiden (2003, 41) mukaan julkilausumattomia kriteerejä yliopistojen tieteelliselle tasolle ovat tutkinnon tietosisällön määrä ja opettajien koulutustaso. Kuitenkin opetuksen tieteellisestä tasosta kertoo ratkaisevasti se, ”kuinka hyvin opiskelija kasvaa tieteen tekijäksi ja tiedon ymmärtäjäksi opiskelunsa aikana” (Karjalainen ym. 2003, 41). Opiskelijan tieteellistä kasvua edistävät tieteellisyyden ja tieteellisen tiedon ja niiden kehityksen ymmärtäminen, tieteellisten menetelmien ja etiikan oppiminen sekä oman tieteenalan alueiden ja tieteenalan uusimman tiedon tunnistaminen. Tieteellistä kehittymistä edistävät opetussuunnitelman osana olevat tieteellinen opetus ja tieteellisen työn harjoittelu. Tärkein tieteellisen toiminnan omaksumisen tuki on tieteellisen kriittisyyden ja kriittisen ajattelutavan omaksuminen ja kehittyminen (Karjalainen ym. 2003, 41-42.)

Kuudes taso opetussuunnitelmassa on *pedagoginen taso*, joka on opetussuunnitelman ylin ja määräävä taso. Pedagogisesti laadukas opetussuunnitelma pyrkii tietoisesti ja huolellisesti turvaamaan tieteellisen oppimisen syvyyden ja laadun. Siinä kuvataan opiskelijan tieteellisen kasvun ja kehityksen kokonaisuus ja oppimiseen vaikutetaan oppisisällöillä, osaamista-voitteilla ja opetus- ja suoritusmenetelmillä. Hyvä opetussuunnitelma muodostaa näistä elementeistä harkitun ja loogisen kokonaisuuden. Pedagogisella tasolla opetussuunnitelmalla on neljä perustehtävää: luoda opetuksen taustalla oleva opetusajattelu perusarvoineen näkyväksi, toimia oppimisen ja opintojen ohjausjärjestelmänä, kertoa opetuksen laadusta ja järjestäjätahosta sekä toimia tiedekunnan ja laitoksen opetusta kehittävänä ja johtavana välineenä (Karjalainen ym. 2003, 43-45.)

3 VIITEKEHYKSEN KOONTI JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen (KAAKO) opiskelijoiden opinnoissa kolmea osa-aluetta; opintoihin kiinnittymistä, opintojen etenemistä ja koettua opetussuunnitelmaa. Opintoihin kiinnittyminen viittaa opiskelijan oman vaivannäköön ja tahtoon kiinnittyä opintoihin, ja se määritellään yleisimmin opiskelijan kannalta opiskeluun ja muihin merkittäviin toimintoihin käyttämäksi ajaksi, resursseiksi ja ponnisteluiksi (Hu & Kuh 2002, 555; Mäkinen 2012, 48–49). Tarkastelen tutkielmassani opintoihin kiinnittymistä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa korostuu yhteisöllisyyden ja kiinnittymisen yhteys sekä opiskelijoiden kokemukset opiskelijayhteisöihin ja akateemisiin oppimisympäristöihin kuulumisesta ja osallistumisesta (Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012). Sosiokulttuurinen näkökulma tarjoaa myös ideoita, miksi opiskelijat kiinnittyvät opintoihin ja yliopistoon. Se korostaa koulutusinstituutioiden tarvetta tarkastella muun muassa opiskelijoiden tukitoimia ja opintoihin kiinnittymiseen liittyviä laajempia poliittisia ja sosiaalisia keskusteluja. (Kahu 2013, 764.) KAAKO-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen tarkastelun teoreettisena perustana toimii luvussa 2.1.2 esitelty opiskelijalähtöinen kiinnittymismalli, jonka lähtökohtana on opiskelijan ja korkeakouluympäristön keskinäisen sidoksen vahvistuminen (Korhonen 2012). KAAKO-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä tarkastellaan opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin (Korhonen 2012) kolmen pääteeman kautta: opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa ja opiskelutaitojen hallinta.

Opintoihin kiinnittymistä pidetään keskeisenä opintojen sujuvan etenemisen ehtona (Penttinen ym. 2017, 12). Opintojen etenemiseen vaikuttaa myös Robinsonin mukaan yliopiston konteksti, kuten opetussuunnitelma, kurssien sisällöt ja niiden vaatimukset, opetustavat, arviointi ja kaiken taustalla yleisesti vaikuttava yliopiston toimintapolitiikka (Korhonen ja Rautopuro 2012, 102). Yliopistojen toimintapolitiikka ja opiskelijoille tarjottu valinnanvapaus mahdollistavat sen, että opiskelija voi sovittaa opintonsa yksilöllisiin ja henkilökohtaisiin resursseihinsa sopiviksi, ja Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksessa opiskelija voi rakentaa opintorakenteen ja -kokonaisuuden varsin vapaasti koulutuksen monimuotoisen opetussuunnitelman takia (Itä-Suomen yliopisto 2016). Tarkastelen tässä tutkimuksessa myös KAAKO-opiskelijoiden opintojen etenemistä ja miten opetussuunnitelma vastaa opiskelijoiden toiveisiin ja tavoitteisiin. Tarkoituksena on myös tarkastella opintoihin kiinnittymisen yhteyttä opintojen etenemiseen sekä koettuun opetussuunnitelmaan.

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

- 1) Mitkä tekijät ovat yhteydessä kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen?
- 2) Mitkä tekijät koetaan opintoja edistäväksi tai hidastaviksi tekijöiksi?
- 3) Miten opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä
 - a) opintojen etenemiseen ja
 - b) opetussuunnitelmatarjontaan?

4 TOTEUTUS

4.1 Kyselylomakkeen laadinnan perusteet

Tarkoitukseni on tarkastella kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen (KAAKO) opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä kolmen pääteeman kautta: opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa ja opiskelutaitojen hallinta. Tarkastelen tässä tutkimuksessa myös KAAKO-opiskelijoiden opintojen etenemistä ja miten opetussuunnitelma vastaa opiskelijoiden toiveisiin ja tavoitteisiin. Kiinnittymiskyselyssä on tarkoitus tarkastella myös opintoihin kiinnittymisen yhteyttä opintojen etenemiseen sekä koettuun opetussuunnitelmaan.

Kyselylomakkeessani (Liite 1) oli taustatietoja kartoitettavia kysymyksiä, Likert-asteikollisia väittämiä ja kaksi avointa kysymystä sekä aivan lopussa yksi avoin kysymys yliopistotutkija Päivi Siivosen tutkimuskäyttöön, joka oli selkeästi ilmaistu kyselyyn vastaajille. Kyselylomakkeen taustalla on hyödynnetty soveltuvin osin Helsingin yliopiston kehittämiä OPPI- (2011), ePALO (2011) ja LEARN (2015) -kyselyitä, sekä Campus Conexus -hankkeeseen kehitettyä NEXUS-itsearviointikyselyä (2014). OPPI-kyselyn tarkoituksena on saada tietoa tutkinnonuudistuksen vaikutuksista yliopisto-opiskelijoiden oppimiseen ja tutkintojen toimivuuteen. OPPI-kysely on kehitetty Iso-Britanniassa kehitetyn *Experiences of Teaching & Learning Questionnaire* (ETLQ) pohjalta. OPPI-kyselyä on käytetty yksittäisten opiskelijoiden oppimisprosessin tukemisessa ja opetuksen kehittämisessä. (Parpala & Lindblom-Ylänne 2009). ePALO-kysely on Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja

kehittämisyksikön (YTY) kehittäämä kysely, jonka tarkoituksena on saada tietoa opiskelijoiden opiskelusta ja opetuksesta eri tiedekunnissa, ja se on osa LEARN-palautejärjestelmää. (Helsingin yliopisto 2011, Tuononen 2016). LEARN-kysely on laadukkaan oppimisen ja opetuksen kehittämistyökalu ja tutkimusperustainen palautejärjestelmä, joka sisältää OPPI-kyselyn, valmistumisvaiheen kyselyn ja tiedekuntien omat kysymykset (Helsingin yliopisto 2016). Nexus-itsearviointikysely on opintoihin kiinnittymisen arvioinnin ja ohjauksen työkalu, jonka tavoitteena on tukea opiskelijoiden oppimis- ja opiskeluprosessia, koota tietoa oppimisen ja opiskelun lähestymistavoista ja kehittää opetusta ja ohjausta. Myös Nexus-itsearviointikyselyn taustalla on vaikuttanut ETLQ. (Korhonen 2014).

Kyselylomakkeessa oli viisi osaa (A-D): Taustatiedot (A), Opintoihin kiinnittyminen (B), Opiskelun ja oppimisen eteneminen (C), KAAKOn opetussuunnitelma (D) ja Päätökysymykset (E). Osassa A selvitin vastaajien taustatietoja seuraavilla kysymyksillä: sukupuoli, ikä, koulutusohjelma, nykyiseen tutkintoon tähtäävien opintojen aloittamisvuosi, kandidaatin tutkinnon suorittaminen, suoritettujen opintopisteiden määräärvio, opinto- ja työtilanne ja kontaktiopetukseen osallistumisen määrä. Taustakysymyksillä voin varmistaa sen, että kohdistan kyselyn oikealle kohdejoukolle (Gorard 2004, 99), ja varsinkin koulutusohjelmaa kysymällä sain varmistettua sen, että kyselyyn vastaa kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opiskelija.

Osassa B keskityttiin opiskelijoiden kokemuksiin omasta opintoihin kiinnittymisestä. Osan alussa kuvailin opintoihin kiinnittymistä kolmen pääteeman avulla: yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot. Painotin myös osan alussa sitä, että opiskelijan tulee ajatella kyselyä täyttäessään kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opintoja eikä esimerkiksi sivuaineopintoja. Käytin osassa B erilaisia väittämiä, joissa käsiteltiin vastaajan opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunnetta, osallistumisen mahdollisuuksia opinnoissa ja opiskelutaitojen hallintaa. Osan lopussa pyysin vastaajia vastaamaan avoimeen kysymykseen siitä, mitä opintoihin kiinnittyminen vastaajalle merkitsee. Suuri osa väittämistä on NEXUS- ja LEARN-kyselyistä, mutta *B1. Opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne* kuuluvat väittämät ovat itse kehiteltyjä, jolloin ne käsittelevät suoraan kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijuuden opintoja Itä-Suomen yliopistossa. *B4 Opintoihin kiinnittyminen kokonaisuutena* -osan avoimessa kysymyksessä

pyysin opiskelijaa miettimään opintoihin kiinnittymistä huomioiden yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot sekä miettimään, mitä opintoihin kiinnittyminen opiskelijalle merkitsee.

Osassa C kysyin opiskelun ja oppimisen etenemisestä ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Pyysin vastaajia valitsemaan kolme eniten opintoja edistänyttä ja estänyttä tekijää eri vastausvaihtoehtoista, ja valitsemaan neljästä vaihtoehdosta parhaiten kuvaavan vaihtoehdon opintojen etenemisestä kokonaisuudessa. Osan C taustalla on hyödynnetty ePALO-kyselyä, mutta muokattu kyselyn kuormittavuuden vähentämiseksi vastaajaa valitsemaan kolme eniten opintoja edistänyttä ja hidastanutta tekijää ja kertomaan mahdollisia muita tekijöitä.

Osassa D kysyin opiskelijan suoritettujen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opintojen määrää ja avoimella kysymyksellä opiskelijan henkilökohtaista mielipidettä KAAKOn pääaineopinnoista. Osassa E pyysin vastaajia arvioimaan sivuaineopintojen merkityksellisyyttä yhteisöön kuulumisen tunteen, osallistumisen mahdollisuuksien ja opiskelutaitojen hallinnan kannalta. Osassa E oli myös yliopistotutkija Päivi Siivosen tutkimuskäyttöön kuuluva kysymys. Osat D ja E eivät perustuneet jo olemassa oleviin kyselyihin, vaan kehitelimme ne yhdessä ohjaajani professori Päivi Atjosen kanssa.

Kyselylomaketta on hyvä testata ennen varsinaista kyselyä, jotta kyselyä voi vielä muokata ja virheitä korjata (Hirsjärvi ym. 2009, 204; Gorard 2004, 114). Testasin kyselylomaketta viidellä KAAKO-opiskelijalla, joiden kommenttien perusteella muokkasin lomakkeen ulkoasua ja selkeytin taustakysymysten vastausvaihtoehtoja. Valitsin testajiksi erilaisia KAAKO-opiskelijoita: etäopiskelijoita, aikuisopiskelijoita, päätoimisia ja sivutoimisia opiskelijoita, jotta saisin mahdollisimman todenmukaisen ja kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoita kuvaavan vastaajajoukon.

4.2 Kohdejoukko

Kohdejoukkona oli kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen läsnäolevat opiskelijat keväällä 2016. KAAKO-opiskelijat opiskelevat asiantuntijakoulutuksessa, jossa perehdytään muun muassa koulutuksen, elinikäisen oppimisen ja työelämän kehittämisen perusteisiin, niiden edistämiseen ja tutkimukseen (Itä-Suomen yliopisto 2016). Rajasin kohdejoukoksi KAAKO-opiskelijat, sillä opiskelija voi rakentaa kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opintorakenteen ja -kokonaisuuden varsin vapaasti koulutuksen monimuotoisen opetussuunnitelman takia (Itä-Suomen yliopisto 2016). KAAKO-opiskelijat ovat myös hyvin heterogeeninen ryhmä, jolloin tutkielma kattaisi eri lähtökohdista tulevia opiskelijoita. Mietin parasta keinoa lähestyä kohdejoukkoa, sillä opiskelijoita on vaikea tavoittaa samasta paikkaa, samaan aikaan. Päädyin lähestymään opiskelijoita KAAKO-Moodlen kautta, sillä se on paras tiedotuskanava, minkä kautta tavoittaa opiskelijoita. Lähestyin opiskelijoita myös kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen ainejärjestön (KASSOS RY) Facebook-sivujen kautta. Karhusin, eli lähetin kyselyn uudelleen (Hirsjärvi ym. 2009, 196) kaksi kertaa ja myös ohjaajani professori Päivi Atjonen lähestyi opiskelijoita KAAKO-Moodlen kautta. Suoritin myös kahden elokuvalipun arvonnin kyselyn yhteydessä vastanneiden ja yhteystiedot jättäneiden kesken.

Lähetin karhukirjeet (liite 2) viikon välein, ja ennen ensimmäistä karhuamista olin saanut 33 vastausta. Ennen toista karhuamista ja ohjaajani professori Päivi Atjosen viestiä olin saanut 56 vastausta, ja toisen karhuamisen jälkeen määräksi tuli 72 vastausta. Kaiken kaikkiaan kysely oli avoinna kolme viikkoa (3.5.2016–24.5.2016), jonka aikana sain 89 täytettyä lomaketta, joista yksi täytyi jättää pois aineistoista väärän pääaineen vuoksi, ja lopullinen vastausten määrä oli 88. KAAKO-Moodlessa on paljon opiskelijoita, jotka ovat jo valmistuneet tai eivät ole läsnäolevia opiskelijoita, jonka vuoksi KAAKO-Moodlen opiskelijalistaa ei voi hyödyntää kohdejoukon määrittämisessä. Näin ollen selvitin läsnäolevien kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opiskelijoiden määrän Itä-Suomen yliopiston oodituesta, jonka mukaan keväällä 2016 läsnäolevia opiskelijoita oli 224. Läsnäolevista opiskelijoista osa ei opiskele lainkaan ja on joko pysyvästi tai tilapäisesti keskeyttänyt opintonsa, joten rajasin kohdejoukkoa vielä opiskelijoihin, jotka olivat aikavälillä 1.1.2016–30.4.2016 suorittaneet vähintään kolme opintopistettä, joka kuvaa KAAKOn opintojaksojen vähimmäisopintopistemäärää, ja joilla oli opinto-oikeus voimassa. Tällöin kohdejoukkona

oli keväällä 2016 152 KAAKO-opiskelijaa, ja vastausprosentti on tästä kohdejoukosta 57,9%.

Tutkimusta tehdessä tulee huomioida myös tutkimuksen eettisyys. Hirsjärven ja muiden (2009, 23) mukaan eettisesti hyvä tutkimus edellyttää *hyvän tieteellisen käytännön* noudattamista. Ihmistieteissä tutkijan tulee huomioida tutkielman vaikutus siihen osallistuneisiin ja toimia kunnioittavasti heitä kohtaan. Tutkijan tulee muun muassa huomioida kuinka tutkimustietoa ja dataa käsitellään, tulkitaan ja käytetään. (Cohen, Manion & Morrison 2011, 59.) Punchin (2005, 100) mukaan kohdejoukkoa tulee lähestyä ammattimaisesti ja kertoa kyselyn taustoista ja tarkoituksesta, anonymiteetistä ja luotettavuudesta sekä kyselyn käyttötarkoituksesta. Kyselyn kohdejoukolle on myös hyvä huomauttaa, että ilman heidän yhteistyötään tutkimus ei olisi mahdollinen, ja vastaajien tulisi olla täysin tietoisia siitä, mihin ovat vastaamassa. Kun edellä mainitut kohdat huomioidaan kyselyssä, vastaajat tekevät yhteistyötä helpommin ja kyselyn laatu paranee.

Kyselyä tehdessä pyrin huomioimaan nämä tekijät mahdollisimman hyvin, ja ilmoitin kyselyn kohdejoukolle saatekirjeessä ja karhukirjeissä (liite 1 ja 2) selkeästi, mitä kysely käsittelee ja mihin käyttöön kyselyn vastaukset tulevat. Kyselyn saatekirjeessä mainitsin myös aineiston ja siitä saadun tiedon mahdollisen vaikuttavuuden koulutuksen kehittämiseen, sillä tarkastelen tekijöitä, jotka voivat auttaa koulutusohjelman kehitystyössä. Ohjeistin kohdejoukkoa vastaamaan viikon sisällä saate- tai karhukirjeen lukemisesta ja jättämään yhteystietonsa arvontaa varten, jos siihen halusi osallistua. Ilmoitin myös omat yhteystietoni mahdollisia kysymyksiä varten. Tein kyselyn sähköisellä eLomake-työkalulla, joka tallentaa vastaajat anonymisti ja tarkkaa tietoa opintojen aloitusvuodesta tai opintopistemääristä ei kysytty, jolloin vastaajien nimettömyys oli turvattu.

4.3 Tiedonhankintatavan perustelut

Tieteellinen tutkimus on Heikkisen (2010, 13) mukaan ongelmanratkaisua, ja ”empiirinen tutkimus perustuu teoreettisen tutkimuksen perusteella kehitettyihin menetelmiin”. Tutki-

muksen onnistuminen edellyttää järkevän kohderyhmän ja sopivan tutkimusmenetelmän valitsemista, ja usein tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoite määrittävät tutkimusmenetelmän (Heikkinen 2010, 14). Empiirisen tutkimuksen tutkimusasema koostuukin kolmesta osasta: tutkimusongelmasta, aineistosta ja menetelmästä. Heikkisen (2010, 23) mukaan empiirisen osan suunnittelu ja toteutus selkiytyvät, kun tutkija tietää mihin hän etsii vastausta. Tässä tutkielmassa lähtökohtana oli tarkastella KAAKO-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, opintojen etenemistä ja koettua opetussuunnitelmaa, joten tutkimuksen tavoitteen tarkentuessa myös tutkimusmenetelmä alkoi tarkentua tutkielman alkuvaiheessa melko pian.

Toteutin siis tutkielmani empiirisen osuuden kvantitatiivisena survey-tutkimuksena. Kvantitatiivisen tutkimuksen avulla selvitetään usein eri asioiden välisiä riippuvuuksia, ja aineistosta saatuja tuloksia pyritään yleistämään laajempaan joukkoon tilastollisen päättelyn keinoin (Heikkilä 2010, 16). Metsämuurosen (2006, 208) mukaan kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän välillä on paljon eroja, ja kvantitatiivinen tutkimus pohjautuu positivistiseen tai postpositivistiseen tieteen ihanteeseen, kun taas kvalitatiivinen tutkimus pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologishermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Kvantitatiivista tutkimusta ja kvalitatiivista tutkimusta ei ole kuitenkaan Hirsjärven ja muiden (2009, 136-137) mukaan tarkoituksenmukaista asettaa toistensa vastakohdiksi, vaan tutkimussuuntaukset nähdään toisiaan täydentävinä. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta onkin käytännössä vaikea tarkasti erottaa toisistaan, ja niitä voidaan käyttää myös rinnakkain. Suurin osa tutkielmani aineistosta oli numeerisessa muodossa, mutta kyselylomakkeella oli myös kaksi avointa kysymystä, jotka antoivat vastaajille mahdollisuuden kertoa omin sanoin opintoihin kiinnittymisestä ja mielipiteensä KAAKOn pääaineopinnoista.

Kvantitatiivinen survey-tutkimus on ollut pitkään vakiintunut nimike, jolla tarkoitetaan tutkimusta, jossa kerätään tietoa standardoidussa muodossa joukolta ihmisiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134). Tutkielmani oli kokonaistutkimus, sillä kohdejoukkona olivat KAAKO-opiskelijat, enkä valinnut vastaajia satunnaisesti. Ei-satunnaisilla otoksilla on tyyppillistä koehenkilöiden valinta tutkijan mielenkiinnon mukaan joko saatavuuden tai harkinnan mukaan. (Metsämuuronen 2009, 31). Kokonaistutkimus on kannattavaa myös silloin, jos perusjoukko on pieni (Heikkilä 2010, 33). Valitsin kohdejoukon KAAKO-opiskelijoiden

heterogeenisyyden ja oman koulutusalan tutkimisen mielenkiinnon vuoksi sekä kokonais-tutkimuksen kohdejoukon koon perusteella.

Kvantitatiiviselle tutkimukselle keskeistä on aiemmat teoriat, hypoteesien esittäminen, kohdejoukon määrittäminen ja aineiston käsittely tilastollisessa muodossa (Hirsjärvi ym. 2009, 134). Kysely tunnetaan kvantitatiivisen survey-tutkimuksen yhtenä keskeisenä menetelmänä, ja sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Valitsin kyselylomakkeen tutkielmani tutkimusmetodiksi, sillä kyselymenetelmä on tehokas ja sillä voidaan kysyä monia asioita. Tutkielman tarkoituksena on myös tarkastella muuttujien välisiä yhteyksiä, joita voidaan tutkia kvantitatiivisin keinoin ja korrelaatioanalyysin (Metsämuuronen 2006, 72). Kyselyn käytön heikkouksina voidaan muun muassa nähdä aineiston pinnallisuus, vastaajien suhtautuminen tutkimukseen ja vastauksien kato. (Hirsjärvi ym. 2009, 134, 193–195.)

4.4 Aineiston analyysi

Tutkielman aineisto kerättiin sähköisellä eLomake-työkalulla tehdyllä kyselylomakkeella, ja kahta avointa kysymystä lukuun ottamatta aineisto oli numeerisessa muodossa. Käsittelin aineistoa kyselyn jälkeen Excel-ohjelmalla, jolloin tarkistin vastaukset ja muutin esimerkiksi sanallisen vastauksen kysymykseen ”*Minkä verran olet arviolta suorittanut (%) perusopinnoista ____, aineopinnoista ____, syventävistä opinnoista*” numeeriseen muotoon. Tämän jälkeen siirsin aineiston Excelistä SPSS-ohjelmaan ja analysoin aineistoa tilastollisesti SPSS-ohjelmalla. Käytin aineiston analyysissä kuvailevia tilastollisia menetelmiä, joita ovat sekä jakauman sijaintia kuvaavat arvot kuten moodi, mediaani ja keskiarvo, että jakauman hajontaa kuvaavat arvot, kuten keskihajonta, vaihteluväli ja varianssi (Nummenmaa 2009, 59-60). Käytin kuvailevista tilastollisista menetelmistä varsinkin keskiarvoa ja keskihajontaa kuvaamaan aineistoa, ja kuvailun avuksi tein myös graafisia esityksiä pylväsdiagrammein ja taulukoin. Tarkastelin aineiston analyysissä muuttujien välisiä yhteyksiä Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella (Metsämuuronen 2002, 41) ja tein yksittäisistä muuttujista myös summamuuttujia, joiden tarkoituksena on tiivistää useamman samankaltaista ominaisuutta mittaavan muuttujan sisältö yhteen muuttujaan (Nummenmaa 2009, 161).

Hypoteesin avulla pyritään tarkastelemaan, voidaanko otoksessa havaittu ilmiötä suhteuttaa populaatioon (Nummenmaa 2009, 137). Ilmiötä tutkiessa asetetaan yleensä kaksi hypoteesia: nollahypoteesi, joka olettaa, ettei aineistossa esiintyvä ilmiö esiinny populaatiossa ja vaihtoehtoinen hypoteesi, joka taas olettaa, että aineistossa esiintyvä ilmiö esiintyy populaatiossa. Hypoteeseja arvioidessa käytetään havaittuja merkitsevyystasoja, eli p-arvoja, jotka kertovat ”kuinka suurella todennäköisyydellä vaihtoehtoinen hypoteesi on väärä”. (Nummenmaa 2009, 148.) Mitä lähempänä p-arvo on ykköstä, sitä todennäköisemmin nollahypoteesi on asetettu oikein. Jos taas p-arvo on lähempänä nollaa, tällöin vaihtoehtoinen hypoteesi on todennäköisesti oikea. Käyttäytymistieteissä p-arvoille on asetettu kriittisiä arvoja:

- $p = .05$: vaihtoehtoinen hypoteesi on 5%:n todennäköisyydellä väärä
- $p = .01$: vaihtoehtoinen hypoteesi on 1%:n todennäköisyydellä väärä
- $p = .001$: vaihtoehtoinen hypoteesi on 0.1%:n todennäköisyydellä väärä

Hypoteeseja asettaessa tulee myös huomioida virheiden mahdollisuus, jos esimerkiksi otanta- tai mittausvirheen vuoksi vaihtoehtoinen hypoteesi jää virheellisesti voimaan. Tyypin 1 virhe tarkoittaa tilannetta, jossa vaihtoehtoinen hypoteesi jää voimaan, vaikka se olisi pitänyt hylätä. Tyypin 2 virhe taas tarkoittaa tilannetta, jossa vaihtoehtoinen hypoteesi hylätään, vaikka sen olisi pitänyt jäädä voimaan. Tyypin 1 virheitä voidaan vähentää valitsemalla pienempi kriittinen raja p-arvolle, esimerkiksi käyttämällä kriittisenä rajana $p = .01$ $p = .05$ sijasta. Käytin tutkielmassani kriittisenä rajana $p = 01$.

Korrelaatiokertoimen suuruuden tulkitsemiseen ei ole yksiselitteistä ohjetta, mutta yleisesti lähellä ± 1 olevat korrelaatiokertoimet ovat osoitus lineaarisesta yhteydestä ja lähellä 0 olevat korrelaatiokertoimet on osoitus siitä, ettei muuttujien välillä ole lineaarista yhteyttä. Käyttäytymistieteissä .5 suuruisia korrelaatiokertoimia voidaan Nummenmaan (2009, 290) mukaan pitää osoituksena voimakkaasta lineaarisesta yhteydestä. Otoskoon kasvaessa, yhä pienemmät korrelaatiokertoimet ovat tilastollisesti merkitseviä ja SPSS-ohjelma merkitsee automaattisesti tilastollisesti merkitsevät yhteydet asteriskilla (*). Raportoin SPSS-ohjelman merkitsemät ”**”. *Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)* yhteydet, joissa korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä $\pm .279 - \pm .528$ ja p-arvot välillä .000–.010.

Ensimmäinen avoin kysymys oli: ”*Mieti opintoihin kiinnittymistä huomioiden yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot. Mitä opintoihin kiinnittyminen sinulle merkitsee? Vastaa mahdollisimman monipuolisesti.*” Toisessa avoimessa kysymyksessä kysyttiin: ”*Mitä mieltä sinä henkilökohtaisesti olet KAAKOn pääaineopinnoista? Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti.*” Tarkastelin avointen kysymysten vastauksia sisällönanalyysin avulla, jolloin aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon. Analyysillä aineisto puretaan ja hajotetaan osiin, jonka jälkeen se käsitteellistään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Tutkielmassani tarkastelen opintoihin kiinnittymistä opiskelu-opetusyhteisöön kuulumisen tunteen, osallistumisen mahdollisuuksien ja opiskelutaitojen kautta. Myös kyselylomakkeen taustalla soveltuvin osin hyödynnetyissä OPPI-, ePALO ja LEARN -kyselyissä opintoihin kiinnittymistä tarkasteltiin näiden pääteemojen avulla, joten avoimen vastauksen sisällönanalyysi oli teorialähtöinen, perustuen Korhosen (2012) esittelemään kiinnittymismalliin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä muodostetaan analyysirunko, jolloin aineistosta voidaan poimia asiat, jotka sekä kuuluvat analyysirunkoon että jäävät sen ulkopuolelle. Aloitin avoimen kysymyksen ”*Mieti opintoihin kiinnittymistä huomioiden yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot. Mitä opintoihin kiinnittyminen sinulle merkitsee? Vastaa mahdollisimman monipuolisesti.*” vastausten analyysin lukemalla vastaukset huolellisesti läpi useaan kertaan ja luokittelemalla vastauksia Korhosen (2012) kuvaaman kiinnittymismallin mukaisesti (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18), jolloin etsin vastauksista mainintoja yhteisöön kuulumisen tunteesta, osallistumisen mahdollisuuksista ja opiskelutaidoista. Kävin vastaukset läpi systemaattisesti muun muassa tarkistaakseni tekemiäni luokitteluja, ja pääteemojen *opiskeluopetus-yhteisöön kuulumisen tunteen, osallistumisen mahdollisuuksien ja opiskelutaitojen* ulkopuolelle jääviä teemoja. Näitä alustavia teemoja ja luokitteluja vertailemalla ja yhteneviä jäsentämisperiaatteita miettimällä aineisto alkoi jäsentyä. Luokittelin vastaukset teemoittain: Opiskelu-opetusyhteisöön kuulumisen tunne (T1), Osallistumisen mahdollisuudet (T2), Opiskelutaidot (T3), Muuta (T4), Vaikea sanoa (T5) ja En ole kiinnittynyt (T6).

Avoimissa vastauksissa ilmeni myös asioita, jotka eivät liittyneet opiskelu-opetusyhteisöön kuulumisen tunteeseen, osallistumisen mahdollisuuksiin tai opiskelutaitoihin, joten koodasin nämä vastaukset teemaan *Muuta*. Muutamissa vastauksissa ilmeni vastaamisen vaikeus, jolloin koodasin vastauksen luokkaan *En osaa sanoa (T6)* ja löytyi myös vastauksia, jossa ilmeni, ettei vastaaja ole kiinnittynyt opintoihinsa. Nämä vastaukset luokittelin teemaan *En ole kiinnittynyt (T7)* (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki avoimen kysymyksen ”Mieti opintoihin kiinnittymistä huomioiden yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot. Mitä opintoihin kiinnittyminen sinulle merkitsee? Vastaa mahdollisimman monipuolisesti.” luokittelusta.

Sitaatti	Luokka
<i>Ensimmäisenä vuonna meillä oli hyvinkin tiivis opiskelijaporukka, joka koostui saman vuosikurssin opiskelijoista. Ensimmäisen vuoden jälkeä porukka on ollut pienempi, mutta sitäkin tiiviimpi. Tämä on auttanut opinnoissa, sillä ystäviltä saa apua ja vertaistukea. Koen, että meidän alan opettajia on helppo lähestyä ja heiltä saa apua aina tarvittaessa. -- (T1:O18)</i>	Opiskelu- ja opetusyhteisöön kuulumisen tunnetta
<i>Opintoihin kiinnittyminen tarkoittaa minulle sitä, että opinnot sujuvat suuremmista ongelmista eteenpäin vähintään 45 opintopisteen verran ja ne etenevät järjestelmällisesti (T5:O31)</i>	Muuta
<i>En kuulu opiskelijayhteisöön enkä ole kenenkään kanssa missään tekemisissä. Vähentää opiskelumotivaatiota (T7:O10)</i>	En ole kiinnittynyt
<i>Teen kaikki opintoni asuen muualla kuin Joensuussa, minkä vuoksi on hieman hankala vastata moniin kyselyssä oleviin kysymyksiin (T6:O65)</i>	Vaikea sanoa

Avoimessa kysymyksessä ”Mitä mieltä sinä henkilökohtaisesti olet KAAKOn pääaineopinnoista? Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti.” vastaajia pyydettiin kertomaan oma henkilökohtainen mielipiteensä KAAKO-opinnoista. Tarkastelin vastauksia sisällönanalyysin avulla ja kävin vastaukset systemaattisesti ja huolellisesti läpi. Vastauksista nousi esille opetussuunnitelmaan ja opintojaksojen kuvaustietoihin liittyviä teemoja, joiden avulla luokittelin vastaukset. Luokittelin avoimen kysymyksen ”Mitä mieltä sinä henkilökohtaisesti olet KAAKOn pääaineopinnoista? Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti.” vastaukset luokkiin Sisältö (T1), Osaamistavoitteet (T2), Suoritustavat (T3), Opetusmenetelmät- ja toteutustavat (T4), Arviointi (T6), Opettajat (T7) ja Muuta (T8). Yksittäisissä vastauksissa pohdittiin KAAKOn pääaineopintoja useamman teeman kautta, jonka vuoksi yksittäinen vastaus

saattoi liittyä useaan teemaan. Vastauksissa kerrottiin myös positiivisia ja negatiivisia huomioita pääaineopinnoista, sekä annettiin kehitysideoita. Tämän vuoksi vastaukset on luokiteltu myös positiivisiin (+) tai negatiivisiin (-) mainintoihin sekä kehitysideoihin (K). Tarkistin luokittamani vastaukset ja teemojen ulkopuolelle jääneet vastaukset, luokittelin teemaan Muuta (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki avoimen kysymyksen ”Mitä mieltä sinä henkilökohtaisesti olet KAAKOn pääaineopinnoista? Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti.” luokittelusta.

Sitaatti	Luokka
<i>Mielestäni opinnot antavat opiskelijoille kattavat tiedot sekä taidot kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen saralla. Itse arvostan erittäin paljon sitä, kuinka monipuolisia suoritumahdollisuuksia kursseilla on. Pidän laitoksen opetushenkilökuntaa pätevinä ja motivoituneina. (O6)</i>	Sisältö, positiivinen maininta (T1, +) Suoritustavat, positiivinen maininta (T3, +) Opetushenkilökunta, positiivinen maininta (T6, +)
<i>Nyt oon sen verran erkaantunut opinnoissani, etten osaa vastata (O10)</i>	Muuta (T8, M)
<i>Opinnot ovat ajastaan jäljessä sisällöllisesti. Näkemys asiantuntijuudesta tieteen sektoreilla ei vastaa nykykäsitystä ja tarvetta. (O87)</i>	Sisältö, negatiivinen maininta (T1, -)

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, jonka vuoksi kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta kuvaillaan perinteisesti *reliabiliteetilla* ja *validiteetilla*. *Reliabiliteetti* kertoo tutkimuksen ja mittaustulosten toistettavuudesta, kun taas *validiteetti* kertoo siitä, onko tutkimuksessa tarkastelu ja tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoituskin tutkia. Mittarin *reliabelius* voidaan laskea toistomittauksilla, rinnakkaismittauksilla tai sisäisen yhteneväisyyden kautta. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa *validiteettia* voidaan kuvailla vielä tarkemmin sisäisen ja ulkoisen validiteetin avulla. Ulkoinen validiteetti kuvaa yleisesti tutkimuksen yleistettävyyttä. (Metsämuuronen 2009, 74-75.) Myös Heikkisen (2010, 32) mukaan hyvän kvantitatiivisen tutkimuksen vaatimuksia ovat tutkimuksen hyödyllisyys ja käyttökelpoisuus. Tutkielmani on Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutukselle hyödyllinen,

sillä tutkielmani tuloksia voidaan hyödyntää koulutuksen kehittämisessä ja opetussuunnitelmatyössä. Tutkielmani tulokset ovat myös yleistettävissä KAAKO-opiskelijoihin, jotka olivat tutkielmani kohdejoukko.

Sisäinen validiteetti voidaan jakaa vielä käsitteisiin *sisällön validius (Content validity)*, *käsitevalidius (Construct validity)* ja *kriteerivalidius (Criterion-oriented validity)*. *Sisällön validius* kuvailee mittarissa käytettyjen käsitteiden sopivuutta teoriaan ja kattavatko käsitteet kyseisen ilmiön riittävän laajasti. *Käsitevalidius* taas tarkastelee yksityiskohtaisemmin yksittäistä käsitettä, ja jos käsitettä mittaavat osiot todella mittaavat muuttujien taustalla olevaa muuttujaa (käsitettä), kyseisten osioiden tulisi korreloida vahvasti keskenään. Tein kyselylomakkeeni pääosin jo olemassa olevista kyselylomakkeista, joka edistää tutkielmani sisällön validiutta ja käsitevalidiutta. *Kriteerivalidius* vertaa mittarilla saatua arvoa toiseen arvoon, joka toimii validiuden kriteerinä. Tämän kaltaisena kriteerinä voi toimia esimerkiksi samalla mittarilla mitattu muu pistemäärä tai toisella mittarilla samanaikaisesti saatu arvo. Myös kriteerivalidiuden mittana käytetään usein korrelaatiokerrointa. (Metsämuuronen 2009, 74-75.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa pyrin vahvistamaan sisällön validiutta perehtymällä laajasti ja syvällisesti tutkielman aihepiirin kannalta oleellisiin käsitteisiin ja aiempaan tutkimustietoon ja selostamaan tarkasti tutkimuksen eri vaiheita, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Pyrin parantamaan tutkielman luotettavuutta myös suunnittelemalla kyselylomakkeen huolellisesti, sillä kyselyn tarkka laadinta ja suunnittelu parantavat tutkimuksen onnistumista (Hirsjärvi ym. 2009, 198). Tutkielman luotettavuutta lisää myös se, että kyselylomake on pääosin muodostettu jo olemassa olevista kyselylomakkeista.

Vaikka pyrin suunnittelemaan kyselylomakkeen huolellisesti, osasin ennalta jo arvioida, että kyselylomakkeessa voi esiintymään katoa, sillä se on yksi kyselylomakkeen heikkouksista (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Kadolla tarkoitetaan vastausten ja tietojen systemaattista tai satunnaista puuttumista (Nummenmaa, 2009, 158), ja vastauskato voi kohdistua sekä koko lomakkeeseen, että yksittäisiin kysymyksiin (Töttö 2012, 125). Tässä tutkielmassa vastauskato kohdistui koko lomakkeeseen. Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoista läsnä-olevia opiskelijoita keväällä 2016 oli 224, ja rajattuamme kohdejoukkoa tarkastelemaan

opiskelijoita, jotka olivat suorittaneet vähintään 3 opintopistettä aikavälillä 1.1.2016-30.4.2016, kohdejoukoksi rajautui 152 KAAKO-opiskelijaa, jolloin vastausprosentiksi muodostui 57,9%.

Tutkielman luotettavuutta parantaakseni tarkistin aineiston kyselyn jälkeen, ennen aineiston analyysia. Tutkielman eettisyys huomioiden käsittelin vastaajien tietoja ja vastauksia luottamuksellisesti ja anonymisti, eikä yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa kyselyn eri osista. Koodasin vastaajat numeroin 1-88, minkä perusteella kirjasin vastaustiedot SPSS-ohjelmaan ja avoimet vastaukset Word-tiedostoille. Näin ollen pystyin palaamaan yksittäisen vastaajan vastauksiin ja säilyttämään vastaajien yksityisyyden. Avointen vastausten sisällönanalyyseissä kävin vastaukset läpi systemaattisesti, jonka avulla pyrin myös tutkielman luotettavuuden parantamiseen, jotta en vain poimisi omiin tarkoituksiini sopivia päätelmiä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 21-25). Kerroin myös aineistonanalyysiprosessin sekä monivalintakysymysten, että avointen kysymysten osalta tarkasti selostaen, joka kohentaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 232).

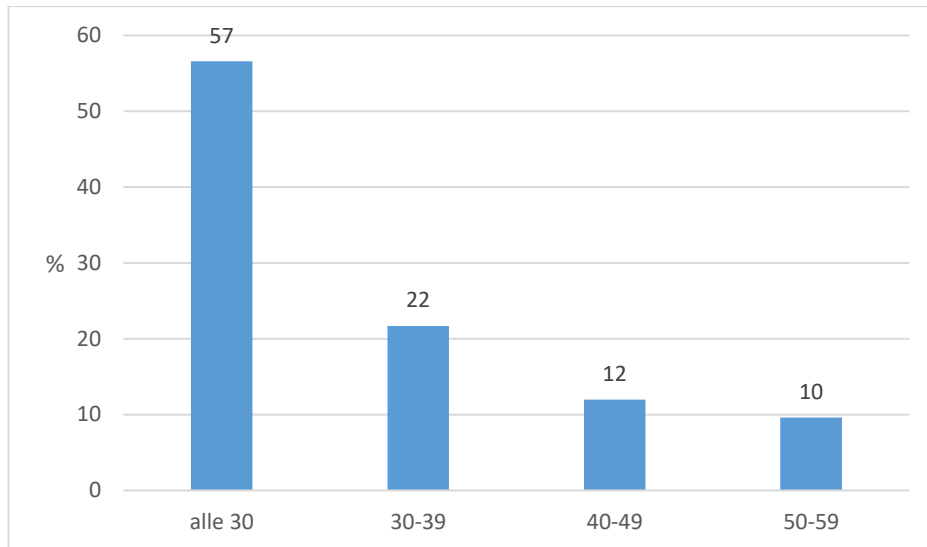
5 TULOKSET

Esittelen tässä luvussa tutkielmalleni asettamia tutkimusongelmia neljän alaluvun avulla tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisenä tarkastelen vastaajien taustatietoja, jotka antavat yleiskuvaa kohdejoukosta, jonka jälkeen tarkastelen KAAKO-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä kolmella teemalla: opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa ja opiskelutaitojen hallinta. Esitän myös vastaajien opintoja edistäviä ja estäviä tekijöitä, jonka jälkeen esittelen opintoihin kiinnittymisen yhteyttä opintojen etenemiseen ja opetussuunnitelmatarjonnan kokemiseen. Lopuksi teen yhteenvedon tuloksista.

5.1 Taustatietoja

Vastaajista (N = 88) selkeä enemmistö oli naisia (91 %). Aineiston sukupuolijakauma kuvaa hyvin kohderyhmää, sillä suurin osa KAAKO-opiskelijoista on naisia. Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutus kuuluu Itä-Suomen yliopiston filosofiseen tiedekuntaan, ja Tuominen Rautopuro ja Puhakka arvioivatkin vuonna 2008 julkaisemassaan artikkelissa, että Kuopion yliopiston ja Joensuun yliopiston yhdistyessä Itä-Suomen yliopistoksi filosofista tiedekunnasta tulee Itä-Suomen yliopiston naisvaltaisin tiedekunta.

Luokittelin vastaajat ikäryhmiin alle 30-vuotiaat, 30-39, 40-49 ja 50-59, jonka mukaan suurin osa vastaajista oli alle 30-vuotiaita (57%). Vaikka 30-vuotiaat olivat parhaiten edustettuina, ikäjakaumaltaan kohderyhmä oli varsin heterogeeninen (kuvio 3).



KUVIO 3. Vastaajien (N = 88) ikä prosentteina

Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden ikäjakauma eroaa melko paljon esimerkiksi opiskelijatutkimus 2010:stä, jonka mukaan korkeakouluopiskelijoista yli 80 % on alle 30-vuotiaita (Saarenmaa ym. 2010, 16). Sirainen tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan (2012) Itä-Suomen yliopiston generalistialojen opiskelijoiden työssäkäyntiä sekä opiskelun ja työssäkäynnin yhteensovittamisen vaikutuksia. Generalistiopiskelijoita Siraisen (2012) pro gradu -tutkielmassa edustivat Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen ja yhteiskuntapolitiikan 2011 läsnäolevat tutkinto-opiskelijat, joiden ikäjakauma (yli 30-vuotiaita kasvatustieteen opiskelijoita 42 %) oli vastaava kuin tässä tutkielmassa.

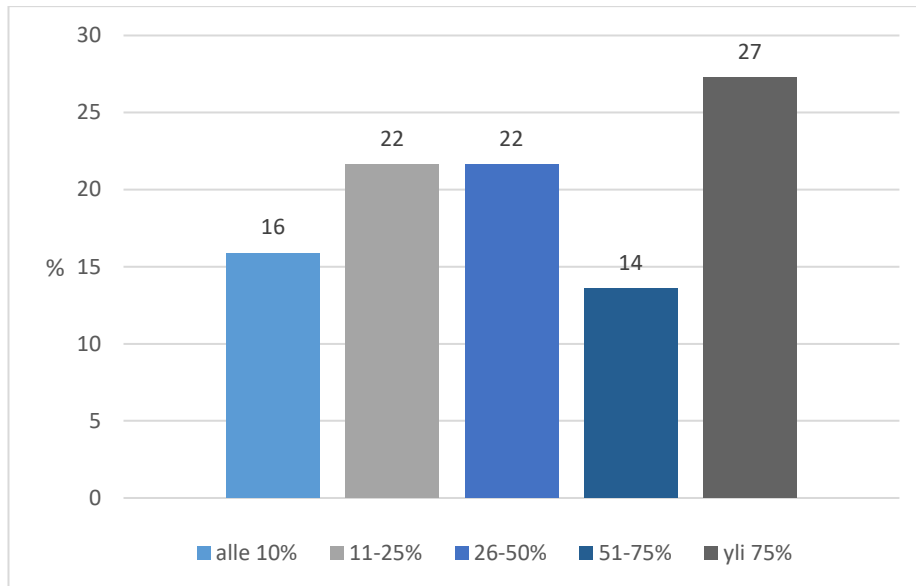
Vastaajien opintojen aloitusvuosi vaihteli vuodesta 2004 vuoteen 2015, ja neljännes (26 %) oli aloittanut opintonsa vuonna 2014. Alle puolet (48 %) vastaajista oli suorittanut kandidaatin tutkinnon, ja suoritettujen opintopisteiden määrä jakautui melko tasaisesti alle 50 opintopisteen suorituksista yli 300 opintopisteen suorituksiin. Vastaajista puolet oli opintojensa ohella myös työelämässä, joko ensisijaisesti tai toissijaisesti (taulukko 3) ja vastaajista vajaa puolet (46 %) ilmoitti opiskelevansa päätoimisesti.

Taulukko 3. Vastaajien (N = 88) opinto- tai työtilanne

Opinto- tai työtilanne				
	Olen päätoiminen opiskelija	Ensisijassa opiskelen mutta teen myös töitä	Ensisijassa olen töissä mutta myös opiskelen	En opiskele tällä hetkellä
f	40	21	24	3
%	46	24	27	3
Keskimääräinen työtuntimäärä lukuvuonna 2015-2016				
	en lainkaan	alle 20h	20-34h	yli 35h
f	10	37	24	17
%	11	42	27	19
Työskentelyn määrä lukuvuonna 2015-2016 verrattuna lukuvuoteen 2014-2015				
	enemmän	saman verran	vähemmän	
f	27	29	27	
%	33	35	33	

Opintojen ohella työskentely onkin hyvin yleistä Suomessa (Mäkinen & Annala 2011; Rautopuro & Korhonen 2011; Mäkinen 2012; Suomen virallinen tilasto SVT 2014), joten vastaajieni työtilanne kuvaa hyvin tyypillistä yliopisto-opiskelijan opiskelu- tai työtilannetta Suomessa. KAAKO:n opiskelijoiden keskimääräinen työtuntimäärä lukuvuonna 2015-2016 oli alle 20 tuntia viikossa (42 %), ja työtuntimäärän muutos lukuvuoteen 2014-2015 jakaantui tasaisesti työskentelyn lisääntymisen (33 %), vähenemisen (33 %) ja samalla tasolla pysymisen (35 %) kanssa lukuvuonna 2015-2016.

Vastaajista yli kolmannes (35 %) osallistui kontaktiopetukseen harvemmin kuin 1-2 kertaa kuukaudessa ja eniten (27 %) opintoja suoritettiin etänä (kuvio 4). Suomessa yliopistoissa akateeminen vapaus on hyvin yleistä (Lähteenoja 2010; Mäkinen 2012) ja Itä-Suomen yliopistossa kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen monimuotoinen opintokokonaisuus mahdollistaakin joustavan opiskelun ajan ja paikan suhteen (Itä-Suomen yliopisto 2016).



KUVIO 4. Etäopiskelulla suoritettujen opintojen määrä prosentteina

Kaiken kaikkiaan vastaajien taustatiedot vastaavat hyvin opiskelijoiden nykyaikaisia elämäntilanteita, kun opiskelijat työskentelevät yhä useammin opintojen ohella, suorittavat etäopintoja ja aloittavat opintonsa aikuisiällä (Kuh 2003, 27; Chalmers 2007, 94 & Baron & Corbin 2012, 764), ja kansainvälisessä vertailussa suomalaisopiskelijat ovat iäkkäämmästä päästä (Saarenmaa ym. 2010, 16).

5.2 Opintoihin kiinnittyminen

Vastaajia pyydettiin arvioimaan opintoihin kiinnittymistä kolmen osa-alueen avulla: yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot. Tarkastelen tuloksia tässä alaluvussa näiden kolmen osa-alueen avulla. Vastaajille painotettiin kyselylomakkeessa sitä, että tulee ajatella KAAKO-opintoja, eikä esimerkiksi sivuaineopintoja, joita ovat järjestämässä muut tahot kuin KAAKOn oppiaine. Tällä pyrittiin saavuttamaan pelkästään vastaajan pääaineopintoja koskevia vastauksia. Kyselylomakkeen opintoihin kiinnittymistä käsittelevässä osassa vastaajia pyydettiin myös kertomaan, mitä opintoihin kiinnittyminen kokonaisuutena heille merkitsee. Opintoihin kiinnittymisen koettiin tarkoittavan muun muassa ”opintojen kokemisena osana elämää (T4:O67)” ja laajempaa kokonaisuutta, joka ”tar-

koittaa ennen kaikkea kolmea asiaa: motivaation tunnistamista, oikean opiskelutyylin löytämistä ja omasta hyvinvoinnista sekä jaksamisesta huolehtimista (T4:O6)”. Varsin monet vastaajat tarkastelivat opintojaan ajatellen kaikkia kolmea osa-alueita ja näin arvioivat omaa opintoihin kiinnittymistään, joten tarkastelen näitä tuloksia osa-alueiden yhteydessä, omissa alakappaleissaan.

Luokittelin avoimen kysymyksen ”Mieti opintoihin kiinnittymistä huomioiden yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot. Mitä opintoihin kiinnittyminen sinulle merkitsee? Vastaa mahdollisimman monipuolisesti.” vastauksia seuraaviin teemoihin: Opiskelu-opetusyhteisöön kuulumisen tunnetta (T1), Osallistumisen mahdollisuuksia (T2), Opiskelutaitoja (T3), Muuta (T4), Vaikea sanoa (T5) ja En ole kiinnittynyt (T6) (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Avoimeen kysymykseen vastanneiden (N = 60) näkemys opintoihin kiinnittymisen merkityksestä.

Opintoihin kiinnittyminen merkitsee minulle . . .	f	%
Opiskelu-opetusyhteisöön kuulumisen tunnetta (T1)	23	25
Osallistumisen mahdollisuuksia (T2)	10	11,7
Opiskelutaitoja (T3)	13	6,7
Muuta (T4)	12	15
Vaikea sanoa (T5)	5	8,3
En ole kiinnittynyt (T6)	11	18,3
Yhteensä	60	100

Luokittelin avoimen kysymyksen vastaukset Korhosen (2012) esittämän kiinnittymismallin mukaisesti, joka on toiminut teoriapohjana tutkielmassani. Korhonen (2012) tarkastelee opintoihin kiinnittymistä kuulumisen tunteen, syvenevän osallistumisen ja akateemisen opiskelutaidon kautta. Luokittelin vastaukset, jotka eivät liittyneet opiskelu-opetusyhteisöön kuulumisen tunteeseen, osallistumisen mahdollisuuksiin tai opiskelutaitoihin, teemoihin Muuta (T4), Vaikea sanoa (T5) tai En ole kiinnittynyt (T5). Seuraavat alaluvut 5.2.1-5.2.3. sisältävät sekä strukturoitujen osioiden perusteella saatuja tuloksia, että taulukon 4 vapaa- muotoisia kuvauksia. Myös alaluvut 5.2-5.5. sisältävät avovastausten vapaita kuvauksia ja sitaatteja. Alaluvuissa olevien sitaattien yhteydessä käytettävillä symboleilla tarkoitetaan esimerkiksi seuraavaa: T4:O68 tarkoittaa opiskelijan no. 68 vastausta, joka on luokiteltu taulukossa 4 teemaan T3 eli opiskelutaidot.

5.2.1 Opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne

Vastaajat arvioivat KAAKO-opintojaan ja opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunnetta viisiportaisella Likert-asteikolla (1=eri mieltä – 5=samaa mieltä). Väittämien keskiarvojen vaihteluväli oli 2,94 - 4,08 (taulukko 5) ja vastaajat kokivat keskiarvojen perusteella opin- tonsa varsin merkityksellisiksi tavoitteisiinsa nähden (4,08).

TAULUKKO 5. Vastaajien (N = 88) näkemys opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tun- teesta asteikolla 1 = eri mieltä – 5 = samaa mieltä

Opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne	keskiarvo	keskihajonta
Koen opintoni merkityksellisiksi tavoitteisiini nähden	4,08	0,95
Koen olevani opiskelemassa oikeaa alaa	3,96	1,19
Koen olevani Joensuussa oikealla opiskelupaikkakunnalla	3,95	1,22
Koen olevani KAAKO-opiskelijayhteisön jäsen	3,03	1,18
Koen opiskelijana kuuluvani samaan KAAKO-yhteisöön opettajien kanssa	2,94	1,17
Koen olevani opiskelemassa oikeaa alaa	4,08	0,95

Suurta keskiarvoa osaltaan selittää se, että vastaajista yli neljännes oli aikuisopiskelijoita ja mitä vanhempi opiskelija oli, sitä merkityksellisemmäksi hän koki opinnot tavoitteisiinsa nähden ($r = .286$, $p < .009$). Tutkimusten perusteella (Frost 1999, 55; Moore 2003) useimmat aikuisopiskelijoista ovat motivoituneita ja asettavat selkeät tavoitteet opinnoilleen. Mäkisen (2001, 100) tutkimuksessa ilmeni myös, että aikuisiällä yliopisto-opintonsa aloittaneet opiskelijat olivat hyvin tavoitteellisia opinnoissaan, sillä heillä saattoi olla korkeampi kynnys siirtyä työelämästä opiskeluelämään. Mäkisen mukaan (2001, 100) aikuisopiskelijat tähtäsivät opinnoillaan selkeämmin itsensä kehittämiseen, työssä tarvittavien taitojen parantamiseen ja tarvittavien tutkintojen suorittamiseen. Omassa tutkielmassani myös iän ja oikean alan opiskelun välillä oli tilastollisesti merkitsevä riippuvuus ($r = .321$, $p < .004$).

Avoimen kysymyksen vastauksista ilmeni selkeitä päämääriä ja tavoitteita, jotka loivat merkityksellisyyttä opinnoille. Myös vahvan motivaation ja kiinnostuksen omaa alaa kohtaan koettiin liittyvän omaan opintoihin kiinnittymiseen (T4:O6, T4:O60, T5:O68), jotka liittyvät Mäkisen ja Annalan (2011) havaintoihin opiskelijoiden kiinnittymistä oppimiseen ja opiskelijoihin oppijoina. Vastauksissa näkyi myös selkeästi aikuisopiskelijoiden kokemuksia: kun ”päämäärä on selkeä ja motivaatio vahva (T4:O23)”, opiskeltavat asiat on helppo ottaa

haltuun, ja aikuisena, perheellisenä ja työssäkäyvänä opiskelijana opintoihin kiinnittyminen merkitsee oman ajan suunnittelua ja tehokkaiden opiskelutaitojen hyödyntämistä. Opintojen päämäärinä vastaajilla oli muun muassa muodollinen pätevyys, laajan teoriapohjan saaminen nykyisiin työtehtäviin ja ammatti-identiteetin kehittäminen (T5:O34). Myös omien unelmien saavuttaminen ja uralla eteneminen mainittiin vahvana opintoihin kiinnittävänä ja sitouttavana tekijänä (T5:O56). Vaikka erään vastaajan mukaan etäopiskelu vaikeuttaa yhteisöön kuulumisen tunnetta, hän kuvaili opiskelunsa olevan kuitenkin ”*tavoitteellista tutkintoon tähtäävää opiskelua (T6: O36)*”. Pätevöityminen ja ammatti-identiteetin kehittyminen kuvaavat opiskelijoiden elämismaailmaa ja heidän yksilöllisiä elämäntilanteita (Mäkinen & Annala 2011).

Väittämän ”*Koen opiskelijana kuuluvani samaan KAAKO-yhteisöön opettajien kanssa*” keskiarvo oli pienin (2,94) ja vastaajista lähes kolmannes valitsi vaihtoehdon 3 ”vaikea sanoa” (taulukko 5) Tiedeyhteisö-käsite voi olla vaikea. (Stubb, Pyhältö, Soini, Nummenmaa & Lonka 2010, 106). Myös väittämä ”*Koen olevani KAAKO-opiskelijayhteisön jäsen*” sai keskiarvoksi vain 3,03. Tulosten perusteella näyttää siltä, että opiskelijat eivät tunne kovinkaan suurta yhteenkuuluvuutta oppiaineensa opettajiin, mikä kuitenkin on Sántin (1999, 38) mukaan ominaista suomalaiselle yliopistokulttuurille.

Tutkielmassani vastaajien kuulumattomuuden tunnetta KAAKO-opiskelijayhteisöön tai samaan yhteisöön opettajien kanssa selittää osaltaan etäopiskelu, sillä mitä suuremman osan opinnoistaan vastaaja oli suorittanut etänä, sitä heikommin hän koki kuuluvansa samaan KAAKO-opiskelijayhteisöön ($r = -.381, p < .000$) tai samaan KAAKO-yhteisöön opettajien kanssa ($r = -.378, p < .000$). KAAKO-opinnot ovat paikan ja ajan suhteen joustavasti suoritettavissa, ja opiskelijoilla on mahdollisuus valita monista sivuaineista omaan tutkintoonsa sopivat (Itä-Suomen yliopisto 2016). Opiskelijoilla on näin ollen mahdollisuus suorittaa opinnoja varsin itsenäisesti, osallistumatta juurikaan KAAKO-yhteisön aktiviteetteihin. Muutamilla vastaajalla kuulumisen tunnetta heikensikin etäopiskelu ja opintojen tekeminen suurelta osin yksilötyönä, jonka takia ” - - *en tunne opettajia, enkä opiskelukavereitani, enkä ole heidän kanssaan tekemisissä (T6:O3)*”. Eräs vastaaja ei myöskään etäopiskelun vuoksi voinut muodostaa haluamaansa suhdetta opiskelukavereihin ja opettajiin, mutta hyväksyi asian

elämäntilanteensa ja omien valintojensa vuoksi (T5:O56). Vaikka etäopiskelun nähtiin heikentävän yhteisöön kuulumisen tunnetta, opiskeltava aine kuitenkin koettiin kiinnostavana: ”*Olen etäopiskelija, joten en koe kuuluvani opiskelijayhteisöön. Olen kuitenkin kiinnostunut opiskeltavasta aineestani ja haluaisin siitä tulevaisuudessa ammatin (T6:O66).*”

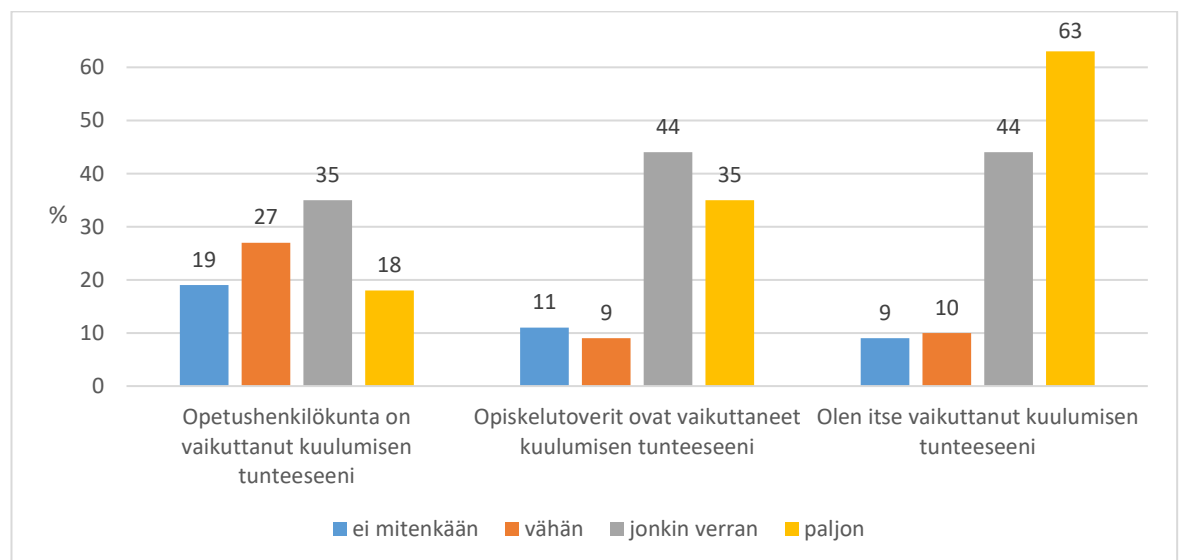
Opiskelijan iän on arveltu vaikuttavan opiskelijakulttuurille tyypilliseen opiskelijaelämään osallistumisen määrään (Mäkinen-Streng 2012, 69) ja Sántin (1999, 44) mukaan aikuisopiskelijat eivät hae opinnoilta toiminnallisuutta yhtä paljon kuin nuoremmat opiskelijat. Avoin kysymyksen vastauksissa (T7:O17, T7:O24, T5:O34, T7:O55, T7:O64, T4:O73) ilmenikin, kuinka perhe, lapset ja työ ovat etusijalla ja vievät paljon aikaa. Aikuisopiskelijat jättäytyivät myös helpommin opiskelijaryhmien ulkopuolelle, kun he eivät osallistu opiskelijaelämään opintojen ulkopuolella tai luovat omia, opiskeluun liittyviä vertaisryhmiään. (Moore 2003, 113-114). Oman aineistoni vastauksista ilmenikin, kuinka osa aikuisopiskelijoista ei ”*enää kaipaa niinkään muuten yhteisöön kuulumista, aiemmin nuorempana kyllä (T5:O46)*”. Vastauksista ilmeni myös, että vertaistuki ”*varttuneempien*” opiskelijoiden kanssa oli tärkeä tuki opinnoissa ja kuinka ”*kukaan ei ymmärrä aikuisopiskelijaa niin kuin toinen aikuisopiskelija! (T2:O45)*”.

Taulukossa 5. esitetty keskihajonta kertoo mielipiteiden vaihtelusta. Väittämän ”*Koen olevani KAAKO-opiskelijayhteisön jäsen*” vastauksissa keskihajonta oli 1,18, ja vastauksissa ilmenikin erilaisia mielipiteitä ja kokemuksia KAAKO-opiskelijayhteisöön kuulumisesta. Vastaajat kokivat varsinkin opiskelijayhteisöön kuulumisen tunnetta tai sen vahvistumista opintojen myötä esimerkiksi tärkeiden vertaistukiryhmien ja yhteenkuuluvuuden kautta (T2:O18, T2:O83, T3:O85). Kuuluminen KAAKO-opiskelijayhteisöön sai erilaisia piirteitä, kun eräskin vastaaja koki olevansa osa samassa opiskeluvaiheessa olevien yhteisöä, muttei kuitenkaan KAAKO-opiskelijayhteisöä, jossa olisi tutustunut myös muiden vuosikurssien opiskelijoihin (T3:O16).

Moni vastaaja ei juurikaan kokenut kuuluvansa samaan KAAKO-yhteisöön opettajien kanssa (T6:O1, T4:O6, T3:O16, T6:O36, T7:O39), jota perusteltiin muun muassa sillä, ettei ole tarvetta ” - - olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa henkilökunnan kanssa (T3:O16)”. ”

Muutamaa vastaajaa vaivasi myös se, ettei opetushenkilökunta tiedä opiskelijoiden nimiä tai anna juurikaan palautetta (T3:O16, T3:O52). Kuitenkin vastaaja kertoi, kuinka opintojen edetessä ”*tutustuminen KAAKON henkilöstöön on auttanut minua myös kiinnittymään omiin opintoihini tai tuntemaan työpanokseni taas hieman merkityksellisemmäksi (T3:O52)*” ja yhteisöön kuulumisen tunnetta on kohottanut se, että osa opettajista opintojen loppuvaiheessa muistaa nimen ja tervehtii kampuksen alueella (T3:O16). Opettajien kanssa syömään meneminen koettiin helpompana oman iän takia (T2:O83), ja myös opettajiin tutustumisen tärkeyttä painotettiin opintojen alussa: ”*Opintoihin kiinnittyminen alkaa jo opintojen alussa tutustumalla opiskelukavereihin, yhteisöön ja opettajiin (T2:O26)*”.

Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan kuinka paljon opetushenkilökunta, opiskelukaverit tai opiskelija itse on vaikuttanut kuulumisen tunteeseen opinnoissa (kuvio 5). Vastaajista suurin osa (63 %) koki itse vaikuttaneensa paljon kuulumisen tunteeseen, ja eniten vaihtelua vastauksissa sai väittämä ”*opetushenkilökunta on vaikuttanut kuulumisen tunteeseeni*”. Eräs vastaaja kertoi olevansa aktiivisesti ainejärjestötyössä mukana, mikä oli lisännyt kiinnittymisen tunnetta, ja samalla hän itse oli aktiivisesti pyrkinyt kiinnittymään omaan alaan sekä opinnoissa että sosiaalisia suhteita ylläpitämällä (T1:O43).



KUVIO 5. Vastaajien (N = 88) näkemys kuulumisen tunteeseen vaikuttaneista tekijöistä asteikolla 1 = ei mitenkään – 4 = paljon.

Vaikka opiskelijan opintoihin kuulumisen tunne on hyvin henkilökohtainen ja yksilöllinen, sosiaalinen ympäristö voi vahvistaa tai heikentää kuulumisen tunnetta. Kun opiskelija samaistaa itsensä yhteisöön, esimerkiksi opiskelijoiden vertaisyhteisöön, voi kuulumisen tunne ja yhteisöön osallistuminen vahvistua merkittävästi (Poutanen ym. 2012, 21), ja erään vastaajan mukaan opettajilla ja opiskelukavereilla onkin suuri merkitys opintoihin kiinnittymisen vahvistamisessa (T1:O19). Tutkielmani tulokset tukevat sosiaalisen ympäristön merkitystä, sillä vastaajat arvioivat (kuvio 5) opiskelutovereiden vaikuttaneen kuulumisen tunteeseen jonkin verran (44%) tai paljon (35%). Myös opetushenkilökunnan koettiin vaikuttavan kuulumisen tunteeseen jonkin verran (35%) tai paljon (18%), vaikka opetushenkilökunnan ei koettu vaikuttavan yhtä paljon kuin opiskelutovereiden tai opiskelijan itse. Opintoihin kiinnittyminen onkin kytköksissä opinnoissa saatuun sosiaaliseen tukeen, joka vaikuttaa merkittävästi sekä kuulumisen tunteeseen että itse opiskeluun (Penttinen, Skaniakos, Valkonen & Plihtari 2011, 5).

5.2.2 Osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa

Vastaajia pyydettiin arvioimaan osallistumisen mahdollisuuksia KAAKO-opinnoissaan viisiportaisella Likert-asteikolla (1= eri mieltä – 5 = samaa mieltä). Kyselylomakkeessa osallistumisen mahdollisuuksia opinnoissa kysyttiin (ks. liite 1. Kyselylomake) sekä negatiivisilla että positiivilla väitteillä, jolloin vastaajat eivät turru väittämien samankaltaisuuteen ja vastaaminen ei muutu kaavamaiseksi. Tässä osiossa väittämät mittaavat samaa asiaa *Osallistumisen mahdollisuuksia opinnoissa*, joten käänsin negatiiviset arvot, kuten väitteen ”*Minulle ei ole tärkeää päästä tutkimusyhteisön jäseneksi*”, SPSS-ohjelmalla jotta skaalat vastaavat toisiaan (Metsämuuronen 2009, 541). Merkitsin taulukkoon 6. negatiivisista arvoista positiivisiksi arvoiksi käännettyt väitteet merkillä √.

Taulukosta 6. ilmenee, että korkeimmat keskiarvot saivat väitteet ”*Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auttaa minua ymmärtämään asioita paremmin*” (4,33) ja ”*Pystyn mielestäni luontevasti työskentelemään muiden opiskelijoiden kanssa.*” (4,36), jotka kuvaavat opintoihin kiinnittymisen sosiokulttuurista näkökulmaa. Vastaajat myös kokivat, että opiskelijat tukevat toisiaan (ka 3,88) ja opettajat kannustavat opiskelijoita yhteistyöhön (ka

3,86). Vastaajat kertoivatkin, kuinka opiskelutovereilta saa vertaistukea, joka auttaa tehtävien ja kurssien suorittamisessa ja kuinka kannustus ja tuki ovat tärkeitä opinnoissa (T2:O18, T2:O83, T3:O85). Myös opettajien asenteen merkitystä korostettiin, sillä se määrittää, tuntee olonsa tervetulleeksi tunneilla ja opiskelijat kokivat/muutama opiskelija koki myös, että opettajia on helppo lähestyä ja heiltä saa apua tarvittaessa (T4:O60, T2:O18).

TAULUKKO 6. Vastaajien (N = 88) näkemys opiskelun mahdollisuuksista opinnoissa asteikolla 1 = eri mieltä – 5 = samaa mieltä (√ = väittämät käännetty)

Osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa	keskiarvo	keskihajonta
Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auttaa minua ymmärtämään asioita paremmin.	4,33	0,83
√ Minulle ei ole tärkeää päästä tutkimusyhteisön jäseneksi.	2,78	1,07
Keskustelen mielelläni opettajien kanssa opintojaksoilla heränneistä kysymyksistä.	3,52	1,13
Opiskelijat tukevat toisiaan.	3,88	0,81
√ Opettajat eivät kannusta opiskelijoita keskinäiseen yhteistyöhön.	3,86	0,86
√ Ryhmätilanteissa tunnen usein, että en kuulu joukkoon.	3,91	1,06
√ En osallistu mielelläni oman opintoalani vapaaehtoiseen luento- ja keskustelutilaisuuksiin.	2,93	1,13
Pystyn mielestäni luontevasti työskentelemään muiden opiskelijoiden kanssa.	4,36	0,76
Tunnen olevani osa tiedeyhteisöä.	2,98	1,05

Opiskelukavereilla nähtiin olevan merkitystä myös ”*opintojen mielekkyyden ja oman ajattelun kehittymisen kannalta (T3:O25)*”, ja luennoilla koettiin olevan hyvä ilmapiiri ja keskustelun muiden opiskelijoiden kanssa olevan avointa ja välitöntä (T3:O41). Myös ryhmätyöt koettiin omaa kehitystä ja uusien opiskelutapojen oppimista kehittäväksi ja helpoimmalta tavalta saada opiskelutovereita (T2:O5). Etäopiskelun ja erilaisten suoritusmahdollisuuksien nähtiin kuitenkin heikentävän osallistumisen mahdollisuuksia, kun samoja ihmisiä näki harvemmin, ja etäopiskelijoilla harvoilla kontaktikerroilla toverisuhteet voivat jäädä melko pinnallisiksi (T2:O5, T7:O69). Etäopiskelu koettiin myös väsyttäväksi ”*jos ei ole mahdollisuutta oppia toisilta (T7:O21)*”.

5.2.3 Opiskelutaitojen hallinta

Vastaajia pyydettiin arvioimaan omia opiskelutaitojaan ja opiskeluaan KAAKO-opinnoissa eri väittämällä viisiportaisella Likert-asteikolla (1= eri mieltä – 5 = samaa mieltä). Kaiken

kaikkiaan vastaajat arvioivat opiskelutaitonsa hyväksi (taulukko 7), sillä pienimmän keskiarvon (3,78) sai väittäjä ”Minulla on hyvät argumentointitaidot”. Väittäjien keskihajonnat olivat myös pieniä, kuitenkin *opintojen ja ajankäytön suunnittelutaidoissa* ilmeni vastaajien kesken eniten vaihtelua (sd 1,08).

Eräällä vastaajalla suurin opintoihin kiinnittävä tekijä oli omat opiskelutaidot, sillä esimerkiksi opintojen ja ajankäytön suunnittelutaidot sekä kirjoitustaidot ovat edistäneet opintoja ja luoneet pohjaa opinnoissa menestymiselle. Opiskelija kuitenkin kertoi, että ”*menestykseni opinnoissani hyvin, vaikka en koe tätä alaa omakseni (T3:O16)*”.

TAULUKKO 7. Vastaajien (N = 88) näkemys omista opiskelutaidoista asteikolla 1 = eri mieltä – 5 = samaa mieltä.

Opiskelutaitojen hallinta	keskiarvo	keskihajonta
Minulla on hyvät		
opintojen ja ajankäytön suunnittelutaidot	4,06	1,08
tiedonhankintataidot	4,16	0,76
tieteellisen kirjallisuuden lukemistaidot	3,91	0,85
kirjoitustaidot	4,23	0,74
argumentointitaidot	3,78	0,86
keskustelutaidot	4,06	0,78
kriittisen ajattelun taidot	4,10	0,83
vuorovaikutustaidot	4,47	0,57

Vastaajat arvioivat myös omien opiskelutaitojensa hallintaa viisiportaisella Likert-asteikolla (1= eri mieltä – 5 = samaa mieltä. Myös osiossa *Opiskelutaitojen hallinta* oli sekä negatiivisia että positiivisia arvoja (ks. liite 1. Kyselylomake kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoille), jotka käänsin tulosten tulkintaa helpottaakseni samansuuntaisiksi (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Vastaajien (N = 88) näkemys opiskelutaitojen hallinnasta asteikolla 1 = eri mieltä – 5 = samaa mieltä. (√ = väittämät käännetty)

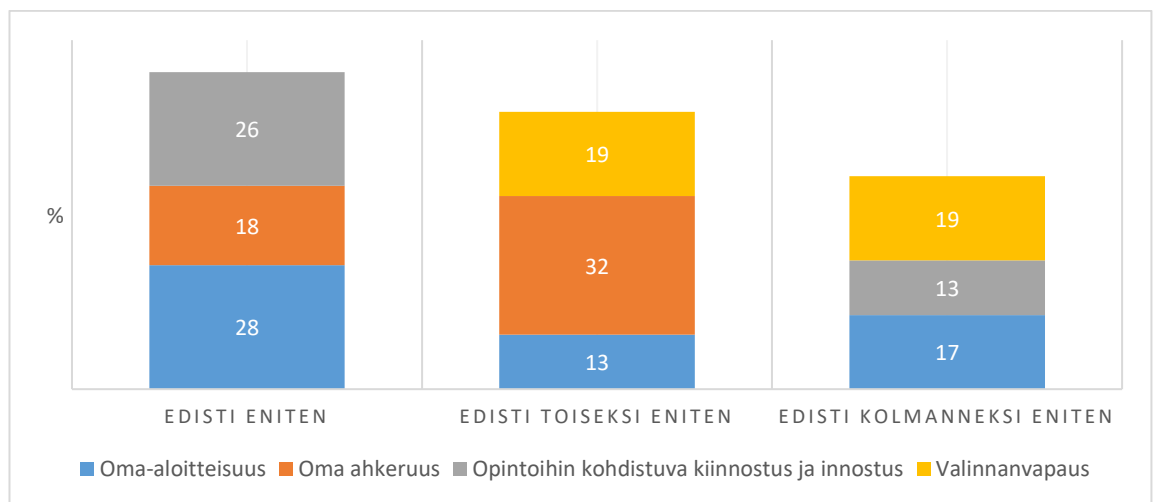
Opiskelutaitojen hallinta	keskiarvo	keskihajonta
√ Minulla on vaikeuksia saada hallintaan opittavia asioita.	3,90	0,80
Tavoittelen opittavien asioiden ymmärtämistä toistamisen sijaan.	4,24	0,91
Näen vaivaa opintojeni eteen	4,22	0,78
√ Monet oppimani asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkittyvät osaksi laajempaa kokonaisuutta.	3,36	1,14
√ En juurikaan yritä yhdistellä eri opintojaksoilla oppimiani asioita kokonaisuuksiksi.	4,02	0,86
Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti.	3,74	1,10
Käytän opiskeluun varaamani ajan mahdollisimman hyvin.	3,65	1,19
Olen laatinut opiskeluaikatauluni, jotta pystyn suorittamaan kaikki opintojaksot suunnittelemani aikataulussa.	3,55	1,40

Muutammat vastaajat korostivat opintojen sujumisen vaikutusta opintoihin kiinnittymiseen, sillä opintoihin kiinnittymisen koettiin tarkoittavan ”*sitä, että nauttii opiskelusta ja on motivoitunut (T5:O68)*”. Myös opintojen kiinnostavuuden ja halun nähdä vaivaa niiden eteen, opintojen suorittaminen ja vaadittujen asioiden oppiminen tarkoittivat vastaajille opintoihin kiinnittymistä (T2:O8, T7:O17, T1:O43, T6:O66, T4:O80). Opiskelutaidot koettiin myös hyvin merkityksellisiksi opintoihin kiinnittymiselle, sillä heikkojen opiskelutaitojen myötä aika opiskeluun saattaisi mennä väärin asioihin, ja opintoja voisi alkaa jopa vältellä, jos ne koettaisiin vaikeina ja raskaina (T3:O16, T4:O20, T4:O23, T4:O25, T4:O60). Muutammat vastaajat korostivatkin, kuinka tunne siitä, että opinnot ovat hallinnassa, opintojen aikataulutus ja suunnittelu kiinnittävät opintoihin ja ovat tärkeitä, varsinkin töiden ohella (T5:O31, T4:O63, T4:O84).

Opiskelutaitojen koettiin myös kehittyneen opintojen edetessä, kun ”*itselle sopivat opiskelutavat ovat muotoutuneet toimiviksi (T4:O15)*” ja opintojen aikana on opeteltu oppimaan. Eräs vastaaja koki etäopiskelun sekä kehittävän että hankaloittavan opiskelutaitoja: kun asiat on oppinut tekemään omalla tavalla, opiskelemalla ja pohtimalla itsenäisesti käsiteltäviä asioita ja teemoja, opiskelutaidot kehittyvät, mutta samalla ”*etäopiskeleminen hankaloittaa myös oman ajattelun kehittymistä*” (T7:O21).

5.3 Opintoja edistäneet ja estäneet tekijät

Vastaajat arvioivat opintojensa etenemistä ajatellen pääaineopintojaan, ja heitä pyydettiin valitsemaan kolme eniten opintoja edistänyttä tekijää kahdestatoista vaihtoehdosta. Eniten opintoja edistivät sisäiset tekijät (vrt. Vesikansa ym. 1998); *opiskelijan oma-aloitteisuus* (28%), *opintoihin kohdistuvasta kiinnostus ja innostus* (26%) sekä *oma ahkeruus* (18%). Nämä teemat toistuivat myös toiseksi ja kolmanneksi eniten edistäneissä tekijöissä (kuvio 6). Opiskelijan oma-aloitteisuus, opintoihin kohdistuva kiinnostus ja oma ahkeruus ovat opiskelijan henkilökohtaisia resursseja (Korhonen & Rautopuro 2012), joihin yliopisto ei juurikaan voi vaikuttaa (Vesikansa ym. 1998).



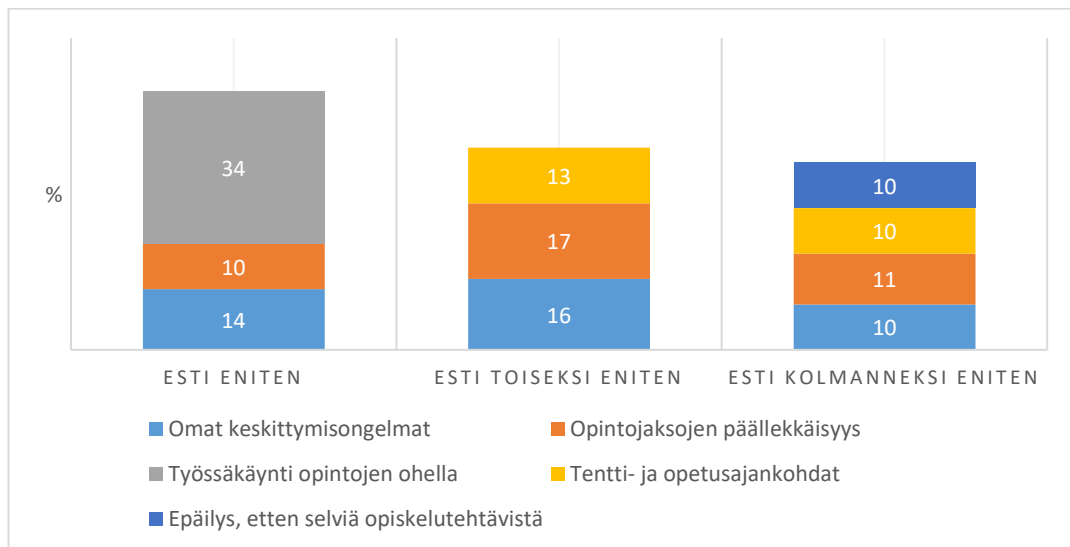
KUVIO 6. Opintoja eniten edistäneet tekijät prosentteina (N = 88)

Yhtenä ulkoisena tekijänä nousi esille *valinnanvapaus*, toiseksi (19%) ja kolmanneksi (19%) eniten opintoja edistäneissä tekijöissä. Opintojen edistäjänä valinnanvapaus liittyy yhtäältä yliopiston kontekstiin (Korhonen & Rautopuro 2012) mahdollistaen yksilöllisen ja opiskelijan henkilökohtaisiin resursseihin sopivan opintopolun. Toisaalta se liittyy yliopistoinstituutioon ja varsinkin tutkinnon rakenteeseen (Vesikansa ym. 1998) tarjoamalla vaihtoehtoja opiskeluun. Suomessa yliopistojen tarjoama valinnanvapaus on nykyään hyvin yleistä, ja se tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden rakentaa oman opintopolun (Korhonen & Rautopuro 2012, 102). KAAKOn tutkintorakenteen monimuotoinen opetus suunnitelman myötä KAAKO-opiskelijat voivat hyvin hyödyntää erilaisia opintojaksojen suoritustapoja, jotka

mahdollistavat muun muassa etäopiskelun ja omaan tahtiin etenemisen. Myös laaja sivuaineoikeus Itä-Suomen yliopistossa mahdollistaa vapauden muodostaa yksilöllinen opinto- ja tutkintokokonaisuus (Itä-Suomen yliopisto 2016.) Vaikka akateemisen vapauden sallima itsenäinen eteneminen on nähty myös yhtenä mahdollisena kiinnittymättömyyden syynä (Lähteenoja 2010; Mäkinen 2012), ja haasteena opintojen etenemiselle, se voi myös osaltaan edistää opintoja, kun opiskelija voi itse rakentaa omaan elämäntilanteeseensa sopivan opintokokonaisuuden.

Vastaajia pyydettiin kertomaan muita opintoja edistäneitä tekijöitä, jos näitä ei löytynyt lomakkeessa valmiiksi tarjotuista vaihtoehdoista. Opintoja edistivät muun muassa elämäntilanne, vertaistuki, työllisyystilanne ja yliopistokonteksti, ja edellä mainituista varsinkin läheisten ja opiskelutovereiden tuen ja kannustuksen koettiin edistävän opintoja (O6, O18, O23, O44, O65, O75, O83). Opiskelijan saama sosiaalinen tuki vaikuttaakin selkeästi opiskeluun (Penttinen ym. 2011, 5), ja voi näin osaltaan edistää opintoja. Myös vertaistuen on havaittu vaikuttavan opintojen etenemiseen ja sujuvuuteen (Kunttu 2011, 35). Läheisten ja opiskelutovereiden tuen lisäksi työllisyystilanteeseen ja yliopistokontekstiin liittyvät tekijät, kuten mahdollisuuden aikuisopintorahaan, opintovapaaseen ja muodolliseen pätevytykseen (O12, O33, O36, O46, O56) sekä etäopiskelun ja monimuotoisten suoritusvaihtoehtojen (O34, O41, O61, O77, O90), koettiin edistävän opintoja. Sisäisistä, opintoja edistävästä tekijöistä, korostuivat muun muassa itsesäätelytaidot, kuten opitut opiskelutaidot sekä tavoitteellisuus ja halu valmistua nopeasti (O2, O9, O17, O86, O87).

Eniten opintoja koettiin estävän työllisyystilanteeseen sekä yliopistoinstituutioon ja tutkinnon rakenteeseen liittyvät tekijät. *Työssäkäynnin* koettiin estävän opintoja eniten (34%), joka on varsinkin yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa yleinen opintojen hidaste tai este (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010, 50). Myös *opintojaksojen päällekkäisyyden* (10%) koettiin estävän opintoja (kuvio 7). Opintoja estivät myös *omat keskittymisongelmat* (14%) sekä *epäily siitä, etten selviä opiskelutehtävistä* (10%), jotka liittyvät sisäisiin tekijöihin (Vesikansa ym. 1998) ja itsesäätelytaitoihin (Ruohotie 1998). Opiskelijan omat keskittymisongelmat ja epäily siitä, ettei selviä opiskelutehtävistä ovat tekijöitä, joihin opiskelija voi itse vaikuttaa, mutta ohjauksella voi olla kuitenkin merkittävä rooli itsereflektion tukemisessa (Penttinen, Skaniakos & Lairio 2013, Penttinen ym. 2017).



KUVIO 7. Opintoja eniten estäneet tekijät

Vesikansan ja muiden (1998) mukaan yliopisto ei voi tehdä paljoakaan edistääkseen opiskelijoiden opintoja ja vaikuttaakseen opiskelijoiden sisäisiin tekijöihin, mutta varsinkin tiedekunnat ja koulutusohjelmat voivat vaikuttaa siihen, ettei koulutuksessa olisi esteitä opintojen suorittamiselle, kuten opintojaksojen päällekkäisyyksiä. Yliopistot voivat myös kehittää joustavia opiskelutapoja ja tarjota vaihtoehtoisia opintopolkuja, jolloin hitaasti eteneviä opiskelijoita voidaan kiinnittää opintoihin paremmin (Korhonen & Rautopuro 2012). Huomioitavaa onkin, että tutkielmassani esille nousseet opintojen esteet eli *opintojaksojen päällekkäisyys* ja *opetus- ja tenttiajankohdat* ovat ulkoisia tekijöitä, joihin yliopisto voi osaltaan vaikuttaa ja tämän myötä pyrkiä poistamaan opiskelun esteitä.

Edellä mainittujen opintoja estävien tekijöiden lisäksi elämäntilanteeseen liittyvien arjen haasteiden, kuten perheen, työn ja opintojen yhteensovittamisen, koettiin estävän opintoja (O22, O33, O38, O17, O46, O59, O61, O71, O89, O55). Yliopistokontekstiin liittyvistä opintojen esteistä korostuivat päällekkäiset opinnot (O43, O47, O55, O64, O65). Sisäisistä tekijöistä vastaajat mainitsivat muun muassa henkilökohtaisten ongelmien, oppimisvaikeuksien ja opiskelutaitojen puutteen esteinä opintojen etenemiselle (O25, O31, O63, O79, O84).

Vastaajia pyydettiin arvioimaan opintojen etenemistä myös kokonaisuutena ja vastaajista suurin osa koki opintojensa edenneen hyvin (48%) tai melko hyvin (39%). Merkityksellistä onkin, että vain prosentti eli yksi vastaajista koki opintojensa edenneen huonosti. Vastaajien arviota opintojen etenemisestä ja syitä siihen voi vain arvailla, sillä tässä osa-alueessa ei kysytty tarkentavia kysymyksiä opintojen etenemisestä kokonaisuutena. Tarkastelen tutkimuskysymyksen 3. *Miten opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä a) opintojen etenemiseen ja b) opetussuunnitelmatarjontaan?* kohdalla tarkemmin opintoihin kiinnittymisen ja opintojen etenemisen yhteyksiä.

5.4 Opintoihin kiinnittymisen yhteys opintojen etenemiseen ja opetussuunnitelmatarjontaan

Tutkimuskysymyksissä 3a) *Miten opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä opintojen etenemiseen* ja 3b) *opetussuunnitelmatarjontaan*, tarkastelen kyselylomakkeen osien B, C ja D (ks. liite 1) sisältämien kysymyksiä keskinäisiä yhteyksiä.

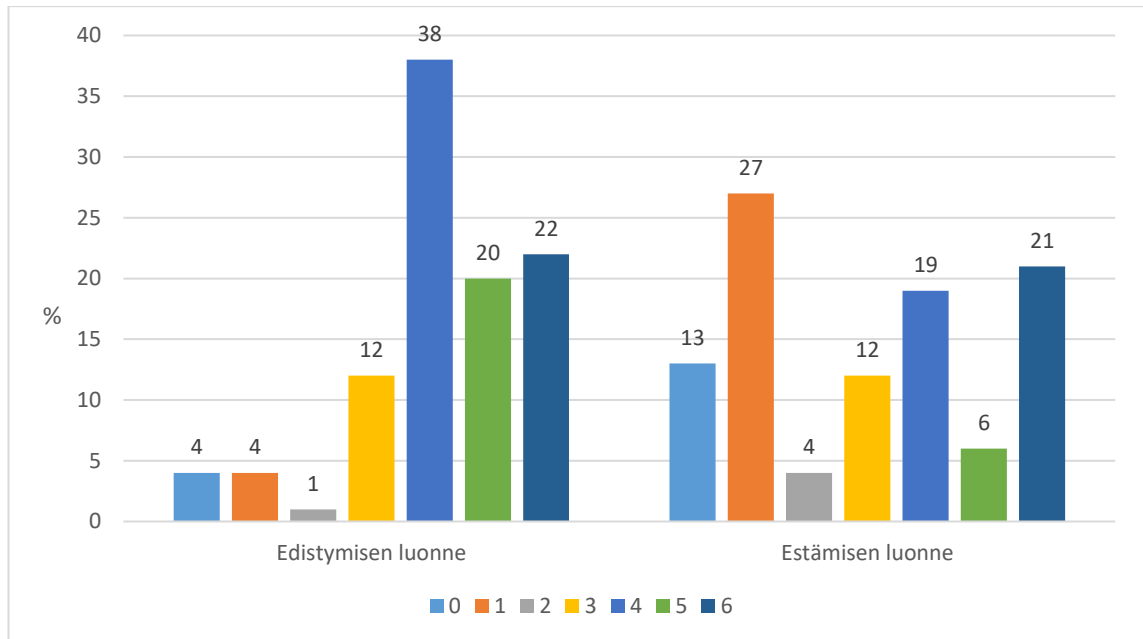
Kahden muuttujan välistä riippuvuutta voidaan mitata Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella (Metsämuuronen 2002, 41). Opintoihin kiinnittymisen ja opintoja edistävien ja estävien seikkojen riippuvuuden tarkastelua varten laskin yhteen osan C. *Opintoja edistävät ja estävät tekijät* kysymysten 1 ja 2 (ks. liite 1) vastaukset, jolloin sain niistä summamuuttujan. Summamuuttujan tarkoituksena on tiivistää useamman samankaltaista ominaisuutta mittaavan muuttujan sisältö yhteen muuttuunaan (Nummenmaa 2009, 161). Alkuperäiset kyselylomakkeen kysymykset olivat seuraavat:

- Kysymys C1. 1) *Mitkä kolme tekijää ovat eniten edistäneet opintojasi? Merkitse numero 1 eniten edistäneeseen, numero 2 toiseksi eniten ja numero 3 kolmanneksi eniten edistäneeseen tekijän kohdan viivalle*
- C1. 2) *Mitkä kolme tekijää ovat eniten estäneet opintojasi? Merkitse numero 1 eniten estäneeseen, numero 2 toiseksi eniten ja numero 3 kolmanneksi eniten estäneen tekijän kohdan viivalle*

Tein molemmista omat summamuuttujansa, joille annoin nimet *Edistymisen luonne* sekä *Estämisen luonne*. Luokittelin molempien kysymysten vastausvaihtoehdot Vesikansan ja muiden (1998, 63) mallin mukaisesti opintoihin vaikuttaviin ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Vastausvaihtoehdot liittyivät sisäisiin tekijöihin sekä ulkoisista tekijöistä yliopistoinstituutioon tai tutkinnon rakenteeseen liittyviin tekijöihin. Tämän luokittelun mukaisesti, vastausvaihtoehdoista esimerkiksi *oma-aloitteisuus* on sisäinen tekijä, *opetuksen mielenkiintoisuus* on yliopistoinstituutioon liittyvä tekijä sekä *valmiit opinto-ohjelmat ja lukujärjestykset* on tutkinnon rakenteeseen liittyvä tekijä.

Vastaajan tuli valita kolme eniten opintojaan edistänyttä tai estänyttä tekijää. Tarkastelin vastaajan vastauksia, ja koodasin jokaiselle vastaajalle oman uuden muuttujan eli *Edistämisen luonteen* tai *Estämisen luonteen* seuraavasti: Jos esimerkiksi vastaajan kaikki opintoja edistävät tai estävät tekijät liittyivät sisäisiin tekijöihin, hän sai 0-6 asteikolla 6 pistettä, kun taas kaikkien edistävien tai estävien tekijöiden ollessa ulkoisia tekijöitä, vastaaja sai 0 pistettä. Jos vastaajan opintoja edistävät tai estävät tekijät olivat sekä ulkoisia että sisäisiä, hän sai pistearvon asteikolla 1-5 riippuen siitä, oliko kaksi kolmesta opintoja edistävästä tai estävästä tekijästä sisäisiä vai ulkoisia tekijöitä, ja liittyivätkö ulkoiset tekijät yliopistoinstituutioon vai tutkinnon rakenteeseen. Esimerkiksi, jos vastaajan kolme eniten opintoja edistänyttä tekijää olivat *oma ahkeruus* (sisäinen tekijä), *opetuksen mielenkiintoisuus* (ulkoinen, yliopistoinstituutioon liittyvä tekijä) ja *valinnanvapaus opintojen suorittamisessa* (ulkoinen, tutkinnon rakenteeseen liittyvä tekijä), vastaajan edistymisen luonteen arvoksi tuli 3, sillä kaksi vaikuttavaa tekijää oli ulkoisia tekijöitä.

Edelle kuvatun uuden muuttujan koodauksen avulla tarkastelin vastaajien edistymisen tai estämisen luonnetta. Opintoja edistivät eniten sisäiset tekijät (kuviokuva 8), kun taas opintojen esteet jakautuivat laajemmin asteikon 0-6 välille ja liittyivät eniten ulkoisiin tekijöihin (27%) ja toiseksi eniten sisäisiin tekijöihin (21%).



KUVIO 8. Vastaajien (N = 88) opintoja edistävien tekijöiden summamuuttuja ”Edistämisen luonne” ja estävien tekijöiden summamuuttuja ”Estämisen luonne” asteikolla 0 = vain ulkoiset tekijät – 6 = vain sisäiset tekijät.

Opintoihin kiinnittymisen ja opintoja edistävien ja estävien seikkojen riippuvuuden tarkastelua varten korreloin myös edellä esitellyt summamuuttujat ”Edistymisen luonne” sekä ”Estämisen luonne” Opintoihin kiinnittymistä esittävien summamuuttujien kanssa. Laskin osan B. Opintoihin kiinnittymistä mittaavat kysymykset yhteen teemoittain: B1. Opiskelu-opeutusyhteisöön kuulumisen tunne, B2. Osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa ja B3 Opiskelutaitojen hallinta, joista osissa B2 ja B3 oli mukana käännettyjä muuttujia. Ryhmävertailussa ilmeni, että vastaajat, joiden opintoja edistivät sisäiset tekijät, arvioivat opiskelutaitonsa hyväksi ($r = .342$, $p < .001$), kun taas vastaajat, joiden opintoja estivät sisäiset tekijät, eivät arvioineet opiskelutaitojaan hyväksi ($r = -.282$, $p < .009$). Summamuuttujien ”Edistymisen luonne” ja ”Estämisen luonne” sekä seuraavien yksittäisten, opiskelutaitoja mittaavien muuttujien väliltä löytyi yhteyksiä:

- Vastaajat, joiden opintoja edistivät sisäiset tekijät, arvioivat omat opintojen ja ajan käytön taidot ($r = .366$, $p < .001$), tiedonhankintataidot ($r = .528$, $p < .000$), tieteellisen kirjoittamisen lukemistaidot ($r = .284$, $p < .008$) sekä kirjoitustaidot ($r = .299$, $p < .005$) hyväksi.

- Vastaajat, joiden opintoja estivät sisäiset tekijät, eivät juurikaan yrittäneet yhdistellä eri opintojaksoilla oppimiaan asioita kokonaisuuksiksi ($r = -.286$, $p < .008$), eivätkä opiskelleet systemaattisesti ja järjestelmällisesti ($r = -.312$, $p < .004$).

Opintoihin kiinnittymisen ja opintoja edistävien ja estävien tekijöiden riippuvuuden tarkastelussa löytyi myös seuraavia yhteyksiä yksittäisten muuttujien välillä:

- Vastaajat, jotka kokivat valinnanvapauden opinnoissa edistävän omia opintoja, kokivat olevansa opiskelemassa oikeaa alaa ($r = .504$, $p < .002$), opiskelivat systemaattisesti ja järjestelmällisesti ($r = .461$, $p < .005$) ja olivat laatineet opiskeluaikataulunsa niin, että pystyivät suorittamaan kaikki opintojaksot suunnittelemassaan aikataulussa ($r = .491$, $p < .001$)
- Vastaajat, jotka eivät kokeneet kuuluvansa samaan KAAKO-yhteisöön opettajien kanssa ($r = -.369$, $p < .008$), kokivat oma-aloitteisuuden edistäneen omia opintoja.
- Vastaajat, jotka eivät osallistuneet mielellään oman opintoalan vapaaehtoiseen luento- ja keskustelutilaisuuksiin ($r = -.362$, $p < .008$), kokivat oman ahkeruuden edistävän opintojaan.

Näin ollen vastauksena asettamaani tutkimuskysymykseen, ”miten opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä opintojen etenemiseen” vastauksena on, että omien opiskelutaitojen arviointi on merkittävästi yhteydessä opintojen etenemiseen vaikuttaviin sisäisiin tekijöihin. Penttisen ja muiden (2017) mukaan opiskelutaitojen koetaankin edistävän opintoja eniten. Yksittäisten muuttujien yhteydestä opintojen etenemiseen korostuivat KAAKO-opintojen valinnanvapaus, joka liittyy opiskelutaitojen hallinnan osa-alueisiin ja kokemus oikeasta opiskeltavasta alasta, joka liittyy opetusyhteisöön kuulumisen tunteeseen. Penttisen ja muiden (2017) mukaan opiskeluyhteisöön liittyvät tekijät ovat merkityksellisiä opintojen etenemisen osalta.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan, minkä verran on arviolta suorittanut KAAKOn pääaineopintojen perus-, aine- ja syventävistä opinnoista. Vastaajista suurin osa oli suorittanut perusopinnot (72%), aineopinnot lähes puolet (49%) ja vähemmistö vastaajista oli suorittanut syventävät opinnot (6%). Suoritettujen pääaineopintojen ja opintoihin kiinnittymisen

riippuvuuden tarkastelua varten korreloin opintoihin kiinnittymistä kuvaavat summamuuttajat suoritettujen pääaineopintojen kanssa. Tulosten mukaan ainoastaan suoritettujen kasvatustieteen syventävien opintojen ja opiskelutaitojen hallinnan välillä löytyi tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r = .359$, $p < .001$), joka on osaltaan vastaus tutkimuskysymykseen 3b) miten opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä opetussuunnitelmatarjontaan. Suoritettujen pääaineopintojen ja yksittäisten opiskelutaitojen hallintaa mittaavien muuttujien väliltä löytyi seuraavia yhteyksiä:

- Vastaajat, jotka olivat suorittaneet pääaineopintojen syventäviä opintoja, arvioivat omat argumentointitaitonsa ($r = .378$, $p < .001$), keskustelutaitonsa ($r = .290$, $p < .009$) ja vuorovaikutustaitonsa ($r = .327$, $p < .003$) hyväksi.
- Vastaajat, jotka olivat suorittaneet pääaineopintojen syventäviä opintoja, tavoittelivat opittavien asioiden ymmärtämistä toistamisen sijaan ($r = .287$, $p < .010$), eikä heillä ollut vaikeuksia saada hallintaan opittavia asioita ($r = .303$, $p < .006$).

Vastaajia pyydettiin myös kertomaan henkilökohtainen mielipiteensä KAAKOn pääaineopinnoista. Vastauksista nousi esille opetussuunnitelmaan ja opintojaksojen kuvaustietoihin liittyviä teemoja, joten luokittelin avoimen kysymyksen ”*Mitä mieltä sinä henkilökohtaisesti olet KAAKOn pääaineopinnoista? Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti.*” vastaukset seuraaviin luokkiin: Sisältö (T1), Osaamistavoitteet (T2), Suoritustavat (T3), Opetusmenetelmät- ja toteutustavat (T4), Arviointi (T6), Opettajat (T7) ja Muuta (T8) (taulukko 9). Yksittäisissä vastauksissa pohdittiin KAAKOn pääaineopintoja useamman teeman kautta, jonka vuoksi yksittäinen vastaus saattoi liittyä useaan teemaan. Vastauksissa kerrottiin positiivisia ja negatiivisia huomioita pääaineopinnoista sekä annettiin kehitysideoita. Tämän vuoksi vastaukset on luokiteltu teemoittain myös positiivisiin tai negatiivisiin mainintoihin sekä kehitysideoihin. Avoimen kysymyksen vastauksia on käytetty myös Itä-Suomen yliopiston kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen koulutusohjelman uuden opetussuunnitelman kehittämisen apuna, kuten kyselylomakkeen alussa vastaajille on kerrottu (ks. kyselylomake).

Taulukko 9. Avoimeen kysymykseen vastanneiden (N= 60) mielipiteitä KAAKOn pääaineopinnoista

Mitä mieltä sinä olet henkilökohtaisesti KAAKOn pääaineopinnoista? Kerro mahdollisimman monipuolisesti.				
	Positiiviset maininnat	Negatiiviset maininnat	Kehitysideoita	Muuta
Sisältö (T1)	31	16	15	
Osaamistavoitteet (T2)		4	2	
Suoritustavat (T3)	9	8	2	
Opetusmenetelmät ja toteutustavat (T4)	5	1	2	
Arviointi (T5)		1		
Opettajat (T6)	2	3		
Muuta (T8)				9

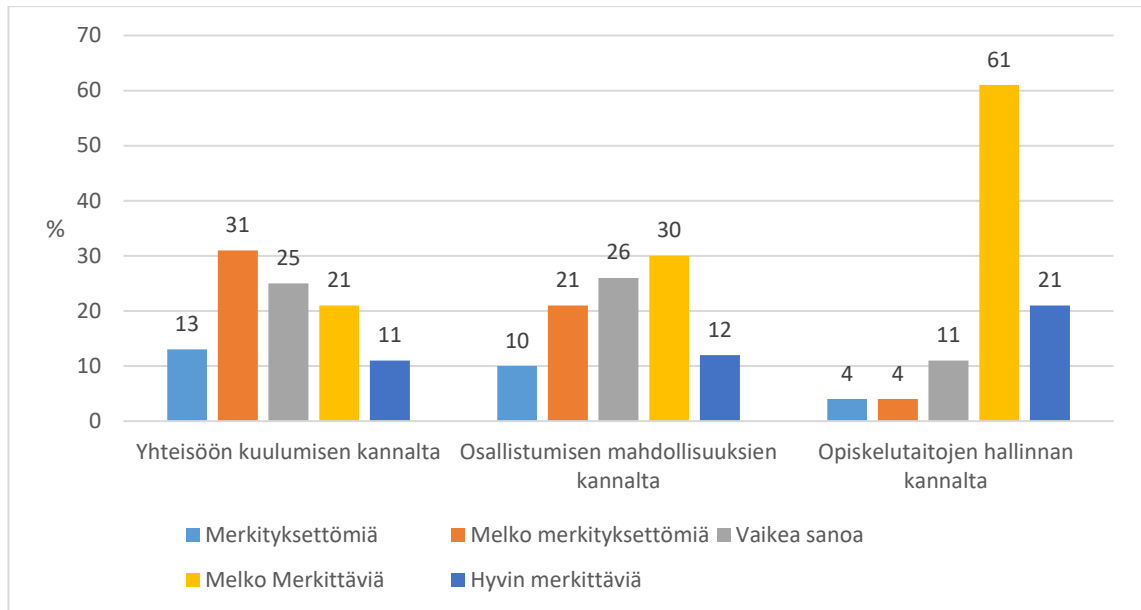
Vastaajien mielipiteet liittyivät eniten KAAKOn pääaineopintojen sisältöihin. Vastaajien mukaan KAAKOn pääaineopinnot tukevat toisiaan sisällöllisesti, ovat monipuolisia ja kiinnostavia sekä tuottavat hyvän teoreettisen pohjan asiantuntijuuden kehittämiseen (O1, O3, O6, O9, O12, O13, O15, O23, O24, O30, O33, O35, O39, O43, O44, O46, O47, O49, O53, O58, O59, O60, O66, O67, O71, O73, O78, O81, O83, O84). Toisaalta vastaajien mukaan KAAKOn pääaineopinnot ovat irrallisia, liian teoreettisia ja sisällöllisesti ajastaan jäljessä (O1, O8, O16, O18, O25, O26, O31, O35, O61, O66, O68, O76, O87). Vastaajien mukaan opinnoissa on myös liian vähän yhteyksiä työelämään (O20, O39, O72). Vastaajat toivoivatkin KAAKOn pääaineopintoihin enemmän työelämärelevanssia, esimerkiksi jo perusopinnoissa olisi hyvä käsitellä työelämää ja pääaineopintoihin voisi sisältyä myös enemmän ”työelämätaitoja, verkostojen muodostamista ja työelämässä tehtäviä töitä (O20)” ja opintojaksoja, jotka valmistaisivat paremmin työelämään (O1, O16, O18, O20, O53, O79, O84). Opintoihin kaivattiin myös toista harjoittelua mahdollisesti jo opintojen alkuvaiheessa tai konkreettista työelämään tutustumista, esimerkiksi projektiin osallistumisen myötä (O15, O23, O26, O69, O74). Vastaajat toivoivat myös enemmän mahdollisuuksia valita esimerkiksi metodiopinnoista omien tutkielmien tekemistä tukevat opintojaksot (O18) ja suuntautua jo opintojen aikana esimerkiksi koulutussuunnitteluun, henkilöstöhallintaan tai opetukseen (O33, O61).

Vastaajien mukaan KAAKOn pääaineopintojen suoritustavat ovat monipuolisia ja varsinkin etäopiskelun ja verkko-opintojen mahdollisuuksia kehuttiin (O1, O6, O41, O47, O52, O59,

O67, O81). Vastaajat antoivat kuitenkin myös kritiikkiä suoritustavoista, ja varsinkin opintojaksoista saatavien opintopisteiden ei koettu olevan sopivassa suhteessa työn määrään (O23, O35, O45, O53, O58, O66, O67). Eräänkin vastaajan mukaan ”osa kursseista on todella raskaita niistä saataviin opintopisteisiin nähden” (O52). Vaikka joustavista suoritustavoista annettiin positiivista palautetta, joustoa suoritustapoihin ja esimerkiksi itsenäisiä oppimistehtäviä kaivattiin lisää (O1, O2). Myös opintojaksojen toteutustavat koettiin monipuolisiksi (O13, O40, O44, O59) mutta samalla toivottiin lisää esimerkiksi nauhoitteiden ja AC-yhteyden käyttöä (O2, O40, O45).

Yksittäisiä mielipiteitä kerrottiin arvioinnista, joka koettiin ristiriitaiseksi (O23) tai opetushenkilökunnasta, jota pidettiin pätevinä ja motivoituneina (O6, O45) mutta samalla opetuksen heikosta laadusta ja vähäisestä ohjauksesta annettiin palautetta (O23, O25, O67). Myös opintojaksojen tavoitteille kaivattiin täsmennystä (O16), sillä joidenkin opintojaksojen kohdalla on muun muassa ”herännyt ajatuksia, mitä teen tällä tiedolla?” (O25)”. Muutamissa vastauksissa ei muodostettu mielipidettä KAAKOn pääaineopinnoista (O38, O51, O63, O64, O82, O88) tai ”Nyt oon sen verran erkaantunut opinnoissani, etten osaa vastata (O10)”. Vastaajien mielipiteet KAAKOn pääaineopinnoista vaihtelivat laajasti, mutta suurimmalta osin pääaineopintoja pidettiin monipuolisina sisällöiltään, suoritus- ja toteutustavoiltaan. Kuitenkin samalla, vähemmissä määrin, myös sisällöt ja suoritustavat saivat yhtä lailla negatiivista palautetta. Avoimen kysymyksen vastauksissa onkin yhtäläisyyksiä Mannisen (2016) tekemään Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan OPS-palautekyselyn tuloksiin varsinkin opintojen sisällön osalta, sillä KAAKOn vastauksissa se oli yksi suurin kehityskohde.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan, kuinka merkittäviä sivuaineopinnot ovat olleet yhteisöön kuulumisen tunteen, osallistumisen mahdollisuuksien ja opiskelutaitojen kannalta (ks. kuvio 9). Yhteisöön kuulumisen tunteen ja osallistumisen mahdollisuuksien kannalta mielipiteet jakautuivat melko tasaisesti eri vastausvaihtoehtojen välille, kun taas opiskelutaitojen kannalta sivuaineopinnot koettiin melko merkitsevinä (61 %).



KUVIO 9. Sivuaineopintojen merkitsevyys opintoihin kiinnittymisen kannalta

Sivuaineopintojen ja opintoihin kiinnittymisen riippuvuuden tarkastelua varten korreloin E-osan Sivuaineopintojen summamuuttujan B-osan Opintoihin kiinnittymistä kuvaavat summamuuttujat keskenään. Summamuuttujien välisessä tarkastelussa opintoihin kiinnittymisen ja sivuaineopintojen välillä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei ollut, mutta yksittäisten muuttujien yhteyksiä tarkastellessa löytyi seuraavia yhteyksiä:

- Vastaajat, jotka kokivat sivuaineopinnot merkittävinä osallistumisen mahdollisuuksien kannalta, osallistuvat mielellään oman opintoalan vapaaehtoiseen luento- ja keskustelutilaisuuksiin ($r = .279, p < .009$)
- Vastaajat, jotka arvioivat omat vuorovaikutustaitonsa hyviksi, eivät kokeneet sivuaineopintoja merkittävinä opiskelutaitojen hallitsemisen kannalta ($r = -.338, p < .002$)

5.5 Tutkimuskysymyksittäinen tulosten koonti ja tulosten tarkastelua

1) Mitkä tekijät ovat yhteydessä kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen?

Vastaajista suurin osa (63%) arvioi itse vaikuttaneensa paljon, opintoihin kiinnittymiseen, mutta opiskelutovereiden vaikuttaneen kuulumisen tunteeseen jonkin verran (44%) tai paljon (35%). Myös opetushenkilökunnan koettiin vaikuttavan kuulumisen tunteeseen jonkin verran (35%) tai paljon (18%), joskin opiskelukavereita vähemmän. Penttisen ja muiden (2017) mukaan opintoihin kiinnittyminen linkittyy moniin yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tekijöihin, mikä osaltaan näkyy myös tämän tutkielman tuloksissa.

Vastaajat kokivat KAAKO-opinnot merkityksellisiksi tavoitteisiin nähden, jonka myötä Törmän ja muiden (2012, 171) mukaan kuulumisen tunne saman alan opiskelijoihin ja akateemiseen yhteisöön pitäisi vahvistua. Tutkielmassani etäopiskelun määrä selittää osaltaan vastaajien kuulumattomuuden tunnetta samaan KAAKO-yhteisöön opiskelijoiden tai opettajien kanssa, ja kuulumattomuuden tunteeseen olisi jatkossa hyvä kiinnittää huomiota. Miten etäopiskelijoiden kuulumisen tunnetta KAAKO-yhteisöön voidaan edistää? Avovastauksissa ilmeni myös, että etäopiskelu todella vaikeuttaa yhteisöön kuulumisen tunnetta, mutta KAAKO-opinnot ovat kiinnostavia vähäisestä kuulumisen tunteesta huolimatta. Näiden osaltaan ristiriitaisten tulosten tarkastelun ohella olen jäänyt pohtimaan, miten opintojen merkitykselliseksi kokemista ja yhteisöön kuulumisen tunnetta voitaisiin vahvistaa ja onko opintoihin kiinnittyminen edellytys opintojen sujuvalle etenemiselle? Tutkielmani tulosten perusteella voin yhtyä Vesikansan (1998) ja Lähteenojan (2010, 23) huoleen opiskelijan vähäisestä integroitumisesta ja kontaktista laitokseen ja opetushenkilökuntaan, vaikka opettajien ja opiskelijoiden vähäinen vuorovaikutus voi olla ominaista suomalaisessa yliopistokulttuurissa (Säntti 1999, 38).

Vastaajat arvioivat osallistumisen mahdollisuudet KAAKO-opinnoista keskimäärin hyväksi, mutta tämän osa-alueen tuloksiin heijastelivat myös kokemus yhteisön jäsenyyden vähäisestä tärkeydestä sekä osallisuuden tunteesta tiedeyhteisössä. Myös etäopiskelu heikensi tunnetta osallistumisen mahdollisuuksista. Vastaajat arvioivat omat opiskelutaitonsa hyväksi, ja etäopintojen nähtiin sekä kehittävän että heikentävän opiskelutaitoja. Opiskelutaitojen koettiin vaikuttavan opintoihin kiinnittymiseen myönteisesti. Mielenkiintoista on myös se, että vaikka eräs vastaaja ei koe alaa omakseen, hän arvioi menestyvänsä opinnoissaan hyvin, ja opiskelutaidot kiinnittivät häntä opintoihinsa eniten (T3:O16).

2) Mitkä tekijät koetaan opintoja edistäväksi tai hidastaviksi tekijöiksi?

Vastaajien opintoja edistivät eniten oma-aloitteisuus, opintoihin kohdistuva kiinnostus ja innostus sekä oma ahkeruus. Tutkielmani vastaajien subjektiiviset näkemykset opintoja eniten edistävästä tekijöistä ovat vastaavia kuin Penttisen ym. (2017) ohjausta ja opintojen etenemistä tarkastelevassa tutkimuksessa, jossa opintoja nopeutti eniten oma asenne, motivaatio ja opiskelutaidot. Penttisen ja muiden (2017) tutkimuksessa yliopistossa kontaktiopetuksen arvioitiin edistävän opintoja kolmanneksi eniten, kun taas omassa tutkielmassani valinnanvapaus opinnoissa tuntui edistävän opintoja. Tähän voi vaikuttaa KAAKO-opintojen luonne ja vastaajien hyvin erilaiset taustat ja elämäntilanteet. Vastaajat kertoivat myös avoimen kysymyksen vastauksissa elämäntilanteen ja vertaistuen edistävän opintoja.

Opintoja estivät eniten työssäkäynti, opintojaksojen päällekkäisyys, omat keskittymisongelmat, epäily opiskelutehtävien ylitsepääsemättömyydestä sekä tentti- ja opetusajankohdat. Penttisen ja muiden (2017) tutkimuksessa toimeentulon järjestämisen hidasti opintoja eniten: sama syy oli myös minun aineistossani eniten hankaloittanut tekijä. Penttisen ja muiden (2017) tutkimuksessa oman asenteen, motivaation ja omien opiskelutaitojen koettiin sekä edistävän että hidastavan opintoja. Tässä tutkielmassa vastaajat näkivät myös sisäisten tekijöiden hidastavan opintoja, lisäksi avovastauksissa kerrottiin elämäntilanteen liittyvien arjen haasteiden estävän opintoja.

3a) Miten opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä opintojen etenemiseen?

Tutkielmassani ilmeni tilastollisesti merkitsevä yhteys opiskelutaitojen hallinnan ja opintoja edistävien sisäisten tekijöiden kanssa. Opiskelijat, joiden opintoja edistivät sisäiset tekijät, arvioivat omat opiskelutaitonsa hyväksi, kun taas vastaajat, joiden opintoja estivät sisäiset tekijät, arvioivat omia opiskelutaitojaan huonoiksi. Tässäkin suhteessa tutkielmani tulokset ovat varsin samanlaisia Penttisen ja muiden (2017) tutkimuksen kanssa, jossa ilmeni opiskelutaitojen edistävän opintojen etenemistä. Penttisen ja muiden (2017) tutkimuksen tulokset opiskeluprosessien yksilöllisyydestä kertovat myös siitä, kuinka samat tekijät voivat sekä

toisen opiskelijan kohdalla edistää että toisen kohdalla hidastaa opintoja. Yliopisto-opiskelijan tulisi olla vastuullinen, aktiivinen ja itseohjautuva yksilö (ks. esim. Tuschling & Engemann, 2006; Siivonen & Brunila 2014), mutta samalla yliopiston tulisi osata tarvittaessa ohjauksellisesti tukea opiskelijan itsereflektioprosessia (Penttinen ym. 2013). Asetelma on haastava: Miten yliopisto havaitsee ja tavoittaa opintoihin kiinnittymättömät parhaiten, ja miten yliopisto voi tukea opiskelijaa parhaalla mahdollisella tavalla, ”holhoamatta” opiskelijaa? Opiskelijat, joiden opinnot eivät etene, voidaan tavoittaa opintopistekertymiä laskeamalla, mutta miten lähestyä opiskelijaa, jonka opinnot eivät etene, ja joka voi tuntea asiasta jo valmiiksi ahdistusta.

3b) Miten opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä opetussuunnitelmatarjontaan?

Syventäviä opintoja suorittaneet vastaajat arvioivat omat opiskelutaitonsa hyviksi. Myös yksittäiset arviot omasta opiskelusta KAAKO-opinnoissa ja opiskelutaidot olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä suoritettujen syventävien opintojen määrään. Opiskelijat arvioivat avovastauksissa KAAKO-opintoja sisällöllisesti mielenkiintoisiksi, mutta samalla myös irrallisiksi toisistaan. Opintoihin kiinnittymisen ja sivuaineopintojen välillä löytyi tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä vain yksittäisten muuttujien välillä. Suoritettujen syventävien opintojen ja opintoihin kiinnittymisen yhteys vaikuttaa hyvin loogiselta, sillä opintojen edessä opiskelijan opiskelutaitojen olettaisi kehittyvän. Tämän yhteyden tueksi tulisi kuitenkin tarkemmin tarkastella, miten suoritettujen syventävien opintojen ja opintoihin kiinnittyminen ovat yhteydessä toisiinsa. Yliopiston opetus- ja ohjauskäytänteitä on tarkasteltu opintoihin kiinnittymisen ja opintojen etenemisen yhteydessä (ks. Poutanen ym. 2012, Kipponen & Annala 2016, Penttinen ym. 2017), mutta opiskelijoiden suorittamien opintojen määrää ei ole tarkasteltu opintoihin kiinnittymisen ja opintojen etenemisen yhteydessä.

Vastaajien avovastauksista ilmeni myös, että vaikka opiskelija ei koe kuuluvansa opiskelijayhteisöön, hän voi kuitenkin olla kiinnostunut opiskeltavasta aineesta ja haluta siitä tulevaisuudessa ammatin. Opintojen kiinnostavuus liittyy opetussuunnitelmatarjontaan, ja tutkielmani tulokset ovat tältä osin samansuuntaisia esimerkiksi McInnisin ja Jamesin (1995) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opiskelijat voivat ajatella yliopisto-opintoja väli-neellisinä, työllistymismahdollisuuksia parantavina opintoina. Opintoihin kiinnittymisen

teoreettinen tarkastelu painottui tutkielmassani sosiokulttuuriseen näkökulmaan, ja tämän tutkimuskysymyksen osalta olisi tullut tarkemmin teoreettisesti tarkastella myös loppuvaiheen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja opetussuunnitelman yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen.

6 POHDINTA

Tutkielmani tarkoituksena oli tarkastella kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen (KAAKO) opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä kolmen pääteeman kautta: opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa ja opiskelutaitojen hallinta. Tarkastelin tässä tutkimuksessa myös KAAKO-opiskelijoiden opintojen etenemistä ja miten opetussuunnitelma vastaa opiskelijoiden toiveisiin ja tavoitteisiin. Kiinnittymiskyselyssä oli tarkoitus tarkastella myös opintoihin kiinnittymisen yhteyttä opintojen etenemiseen sekä koettuun opetussuunnitelmaan. Tutkielmani tuloksia voidaan hyödyntää Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksessa, joka teki tutkielman tekemisestä entistä merkityksellisempää.

6.1 Tulosten tarkastelua

Yleisimmin opintoihin kiinnittyminen (*student engagement*) määritellään opiskelijan kannalta opiskeluun ja muihin merkittäviin toimintoihin käyttämäksi ajaksi, resursseiksi ja ponnisteluiksi (Hu & Kuh 2002; Mäkinen 2012), ja tuoreissa kotimaisissa tutkimuksissa korostetaan opintoihin kiinnittymisen moniulotteisuutta ja sen kytkeytymistä yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja opintopolun tulevaisuusorientaatioon liittyviin tekijöihin (ks. Kipponen & Annala 2016; Penttinen ym. 2017). KAAKO-opiskelijat arvioivat tutkielmassani opintoihin kiinnittymistään opiskelijälähtöisen kiinnittymismallin (Korhonen 2012) avulla, mutta opintoihin

kiinnittyminen koettiin myös laajempänä ilmiönä, kuten henkisenä ja ammatillisena kasvuna, oman ajan suunnitteluna ja joukkoon kuulumisen tunteena. Kipposen ja Annalan (2016) tutkimustuloksissa opiskelijoiden tulkinta opintoihin kiinnittymisestä on avarampi kuin tyypillisissä kiinnittymisen määritelmässä, ja tutkielmani tulokset ovat tältä osin vastaavanlaisia.

Tarkastelin opintoihin kiinnittymistä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, ja tutkielmani tulosten mukaan KAAKO-opiskelijoista neljännes arvioi opintoihin kiinnittymisen tarkoittavan opiskelu-opetusyhteisöön kuulumisen tunnetta, mutta samalla vastaajat eivät kuitenkaan kokeneet kuuluvansa KAAKO-yhteisöön. Tutkielmani tulosten perusteella jäin pohtimaan opintoihin kiinnittymisen ja opintoihin osallistumisen eroa (Kinzie & Kuh 2004; Kuh ym. 2007): ovatko KAAKO-opiskelijat osallisena opiskelutapahtumassa, olematta kuitenkaan kiinnittyneitä siihen? Vastaajat suorittivat opintojaan eniten etänä, joka voi vaikuttaa siihen, että opintoihin osallistutaan, kuitenkin kiinnittymättä niihin. Opintoihin kiinnittymättömyyden suurimpia syitä ovat opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja etäopiskelu, eikä kaikilla opiskelijoilla ole välttämättä aikaa kiinnittyä yliopiston yhteisölliseen elämään (Kuh 2003; Chalmers 2007 & Baron & Corbin 2012). Tässä tutkielmassa vastaajista puolet oli opintojensa ohella myös työelämässä joko ensisijaisesti tai toissijaisesti, mutta tulosten mukaan opintoihin kiinnittymisen ja opintojen ohella työskentelyn välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Suoritettujen etäopintojen määrä oli taas yhteydessä KAAKO-yhteisöön kuulumattomuuden tunteen kanssa.

Penttisen ja muiden (2017) mukaan opintoihin kiinnittymistä pidetään opintojen edistymisen ehtona, mutta tutkielmani tulosten mukaan KAAKO-opiskelijoilla näin ei välttämättä yksiselitteisesti ole. Vastaajat arvioivat opintonsa merkityksellisiksi tavoitteisiinsa nähden, mutta eivät kokeneet kuuluvansa KAAKO-yhteisöön. Samalla suurin osa vastaajista koki opintojensa edenneen hyvin (48%) tai melko hyvin (39%). Penttisen ja muiden (2017) mukaan vahva myönteinen tulevaisuusorientaatio on yhteydessä opintojen etenemiseen, ja KAAKO-opiskelijoiden avovastauksissa korostui yhtenä opintoja edistäneenä tekijänä opintojen tavoitteellisuus. Vastaajat myös kokivat etäopiskelumahdollisuuden edistävän opintoja. Tutkielmassani tarkasteltiin myös opintoihin kiinnittymisen ja opetussuunnitelmatarjonnan yhteyttä. Syventäviä opintoja suorittaneet vastaajat arvioivat omat opiskelutaitonsa

hyviksi, mutta yhteyttä opintoihin kiinnittymisen ja opetussuunnitelmatarjonnan välillä ei muuten juurikaan ollut. Opintoja edistäneissä ja estäneissä tekijöissä löytyi kuitenkin mainintoja opetussuunnitelmatarjonnasta, kun opintoihin kohdistuvan kiinnostuksen sekä etäopiskelun ja monimuotoisten suoritusvaihtoehtojen koettiin edistävän opintoja. Samalla opintojaksojen päällekkäisyyden ja opetus- ja tenttiajankohtien koettiin hidastavan opintoja. Tulosten ristiriitaisuus ja moninaisuus kuvaa hyvin sitä, kuinka opintoihin kiinnittyminen ja opintojen eteneminen ovat yksilöllisiä, moniulotteisia ja elämäntilanteen mukana muuttuvia ilmiötä (Penttinen ym. 2017; Kipponen & Annala 2016).

KAAGO-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisestä ei voi tämän tutkielman tulosten perusteella tehdä yksiselitteistä kuvaa, mutta tulokset lisäävät ymmärrystä siitä, miten monimuotoisena ilmiönä opintoihin kiinnittyminen ilmenee Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksessa, mitkä tekijät edistävät ja hidastavat heidän opintoja ja miten koulutuksen monimuotoinen opetussuunnitelma vaikuttaa opintoihin kiinnittymiseen. Tutkielmani tuloksia voidaan yleistää Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutukseen, mutta muiden yliopistojen asiantuntijakoulutuksiin vertailua varten opintoihin kiinnittymistä, opintojen etenemistä ja koettua opetussuunnitelmaa pitäisi tarkastella laajemmalla kohdejoukolla.

6.2 Tutkimusprosessin itsearviointia

Valitsin tutkielmani aiheeksi KAAGO-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen, opintojen etenemisen ja koetun opetussuunnitelman, sillä kiinnostuin opintoihin kiinnittymisen käsitteestä jo kandidaatin tutkielman teon aikana, joten halusin jatkaa aiheen tutkimista ja syventää tietämystäni aiheesta. Kiinnostustani jatkaa saman aiheen parissa lisäsi myös tieto siitä, että Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutus voi hyötyä tutkielmani tuloksista. Valitsin kohdejoukoksi KAAGO-opiskelijat, sillä kohdejoukon heterogeenisyys kuvaa nykyaikaisten opiskelijaryhmien heterogeenisyyttä (Mäkinen & Annala 2011, Penttinen ym. 2017) ja oman koulutuksen tutkiminen tuntui mielekkäältä.

Tutkimusprosessin alussa jatkoin kandidaatin tutkielmaan kirjoittamaani teoriaosuuden käsittelyä, etsin lisää teoriaa opintoihin kiinnittymisestä ja laajensin myös tutkielmani aihetta käsittelemään opintojen sujuvuutta ja opetussuunnitelmaa. Käsittelin teoriakehyksessä opintoihin kiinnittymistä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, opiskelijalähtöisen kiinnittymismallin keskeisiä tekijöitä ja opintojen keskeyttämisriskiä. Tarkastelin myös opintojen etenemiseen liittyviä tekijöitä sekä opetussuunnitelman historiaa ja yliopiston tasoja. Tiedonlähteet voidaan jakaa primääri-, sekundääri- ja tertiäärilähteisiin (Haasio 2009, 11). Primäärilähteet ovat alkuperäisiä lähteitä, kun taas sekundäärilähteissä on viitattu alkuperäislähteisiin ja tertiäärilähteet ovat viitekokoelmia primääri- ja sekundäärilähteistä. Pysin hyödyntämään tutkielmassani primäärilähteitä, mutta kaikki alkuperäiset lähteet eivät olleet saatavilla, jolloin jouduin käyttämään myös sekundäärilähteitä (esim. Haworth & Conrad 1997). Hirsjärven ja muiden (2009) mukaan lähdemateriaalin arvioinnissa tulee huomioida lähteiden ikä sekä kirjoittajan ja kustantajan tunnettavuus, uskottavuus ja arvovalta. Saadakseni laajan ja kattavan kuvan tutkittavista aiheista, etsin tutkimusprosessin aikana ajankohtaisia ja kansainvälisiä lähteitä ja tarkastelin myös muiden kirjoittajien lähdeviitteitä, löytääkseni aiheesta lisää tietoa ja arvioidakseni lähteiden luotettavuutta. Tarkastelin teoriakehyksessä myös Siraisen (2012) pro gradu -tutkielmaa vertaillakseni tutkielmani vastaajien taustatietoja, sillä myös Siraisen (2012) tutkielman kohdejoukkona olivat Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat.

Aineistonkeruuta helpotti osittain valmiiden mittarien käyttö, ja kyselyn tekeminen sähköisellä eLomake-työkalulla. Kohdejoukko oli myös melko helposti tavoitettavissa, ja elokuvallippujen arvonta yhteystietonsa jättäneiden kesken toimi vastaajille kannustimena. Kohdejoukolle oli myös helppo lähettää karhukirjeitä muistutuksena kyselystä ja kyselylomakkeen vastausprosentti 57,9% katsotaan riittäväksi opinnäytetyössä. Vastausaktiivisuuteen saattoi vaikuttaa osaltaan myös aiheen omakohtaisuus (Hirsjärvi ym. 2009), sillä kysely oli kohdennettu pelkästään KAAKO-opiskelijoille. Kyselylomakkeessa oli avoimia ja strukturoituja kysymyksiä, ja avoimiin kysymyksiin vastattiin hyvin kattavasti, jolloin laadullinen aineisto täydensi määrällistä aineistoa. Vastaajien taustatiedot kuvaavat hyvin kohderyhmää, sillä vastaajista suurin osa (91%) oli naisia ja yli puolet (57%) alle 30-vuotiaita. Vastaajien taustatiedot eroavat opiskelijatutkimus 2010:stä (Saarenmaa ym. 2010), mutta Siraisen (2012) pro gradu -tutkielman taustatiedot ovat vastaavia tutkielmani kanssa. Vaikka kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen keväällä 2016 läsnäolevista opiskelijoista

57,9% vastasi kyselyyn, voi tulosten suhteen pohtia, olivatko kyseiset vastaajat aktiivisia ja motivoituneita vastaamaan kyselyyn, jolloin tutkielmani vastaajista on voinut jäädä pois ne opiskelijat, jotka ovat kiinnittyneet heikosti opintoihinsa, eivätkä koe opintojensa etenevän.

Aineiston analyysin aikana yllätyin siitä, että tuloksissa ilmeni SPSS-ohjelman automaattisesti merkkiaamia tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, mutta vain heikoin korrelaatioin. Ainoastaan yhdellä muuttujien välisellä korrelaatiolla oli vahva yhteys (Vastaajat jotka kokivat valinnanvapauden opinnoissa edistävän omia opintoja, kokivat olevansa opiskelemassa oikeaa alaa ($r = .504$ $p < .002$). Aineiston analysointivaiheessa mietinkin, mistä vain yksi vahva korrelaatio kertoo. Olin luonut odotuksia aineistolle ja tuloksille, sillä oletin muun muassa opintoihin kiinnittymistä mitanneiden summamuuttujien korreloineen opintojen etenemistä mitanneiden summamuuttujien kanssa. Nummenmaan (2009, 291) mukaan ihmisen käyttäytymistä ja toimintaa tutkiessa on hankalaa löytää voimakkaita korrelaatioita, ja heikotkin yhteydet voivat olla mielenkiintoisia.

Eheämmän kokonaisuuden saamiseksi, minun olisi tullut etsiä enemmän teoriaa opetussuunnitelman ja opintoihin kiinnittymisen yhteydestä, sillä aineistonanalyysissä kyselylomakkeen osa D. tuntui irrallisesta suhteesta osiin A. ja B (ks. liite 1). Kyselylomakkeen osa D. olisi tullut valmistella paremmin, sillä aineistonanalyysissä tulosten tarkastelu osan tutkimuskysymyksen *3b) Miten opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä opetussuunnitelmatarjontaan?* kohdalla tuntui haastavalta. Tulosten mukaan opintoihin kiinnittymisen ja opetussuunnitelman osalta löytyi merkitseviä yhteyksiä, mutta olisin kaivannut itseltäni parempaa valmistautumista tämän osan käsittelyyn. Kuitenkin kaiken kaikkiaan tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina, sillä tutkielman teoriakehys loi pohjaa kyselylle ja aineistonanalyysille, ja kohdejoukosta 57,9% vastasi kyselyyn, eikä kyselyn yksittäisiin kysymyksiin kohdistunut katoa. Tutkimusprosessin eri vaiheet on pyritty raportoimaan mahdollisimman tarkasti ja tutkielman teon loppuvaiheessa kohdatut haasteet on myös käsitelty. Tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta on tarkastelu luvussa 4.5.

Tutkielman tekeminen oli mielenkiintoinen ja opettavainen prosessi. Sain opintojen loppuvaiheessa Itä-Suomen yliopistossa luokanopettajakoulutuksen amanuenssin sijaisuuden,

joka toisaalta asetti haasteita tutkielman tekemiselle, mutta toisaalta loi mahdollisuuden verrata vastaajien näkemyksiä opintojen ja työn yhdistämisestä myös omakohtaisesta kokemuksesta. Tutkielman tekeminen alkoi kohdallani sujuvasti, sillä aihe oli itselle alusta lähtien selkeä ja mielekäs, mutta sijaisuuden alkaessa tutkielman tekeminen pysähtyi täysin. Jos olisin tehnyt tutkielmani tiiviimpänä prosessina, uskon että kokonaisuudesta olisi tullut eheämpi. Amanuenssin työtehtävät ovat kuitenkin antaneet minulle mahdollisuuden vertailla generalisti- ja professioalojen eroavaisuuksia. Kipposen ja Annalan (2016) tutkimustulokset vahvistavat opintoihin kiinnittymisen sosiokulttuurista näkökulmaa, jossa vastuu opiskelijan sekä hallinto- ja opetushenkilökunnan kesken. Kipposen ja Annalan (2016, 415) mukaan tämä on kuitenkin haaste nykyisessä suomalaisessa koulutuspoliittisessa tilanteessa, ja työssäni olen omakohtaisesti päässyt arvioimaan, että resurssit opiskelijoiden kohtaamiseen ovat paikoittain kovin vähäiset. Tutkielman tekeminen työn ohella on kuitenkin antanut minulle mahdollisuuden sekä vertailla teoriaa käytäntöön että pohtia opintoihin kiinnittymisen, opintojen etenemisen ja opetussuunnitelmatarjonnan merkitystä sekä yliopiston työntekijänä että opiskelijana.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkielman teon aikana, ja varsinkin sen loppuvaiheessa mieleeni tuli erilaisia jatkotutkimusaiheita. Jatkotutkimusta tästä aiheesta voitaisiin tehdä esimerkiksi siitä, miten generalistialojen opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, varsinkin opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunnetta, voitaisiin edistää? Tutkielmassani vastaajille annettiin mahdollisuus kertoa omia näkemyksiä ja kokemuksia opintoihin kiinnittymisestä, joka on Harperin (2007, 2011) mukaan yksi tehokkaimmista opintoihin kiinnittymisen keinoista. Jatkotutkimuksissa voitaisiin tarkastella myös sitä, miten heikosti kiinnittyneiden tai opinnoista vieraantuneiden opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä voitaisiin kehittää. Jatkotutkimuksissa vastaajilta voisi pyytää tarkemmin myös opintoihin kiinnittymisen kehitysideoita ja aihetta voisi tarkastella myös kvalitatiivisin keinoin, jolloin aiheeseen voisi syventyä paremmin.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella myös sitä, miten merkityksellisenä generalistiopiskelijat pitävät opintoihin kiinnittymistä opintojensa etenemisen suhteen. Poutasen, Toomin

ja Inkisen (2012) mukaan opintoihin kiinnittymisellä on yksilöllisiä merkityksiä, mikä kuvaa opiskelijoiden erilaisia elämäntilanteita ja opiskelulla varatun ajan eroja, ja opiskelija voi olla täysin tyytyväinen opintojen etenemiseensä, vaikka olisi vain löyhästi kiinnittynyt opiskelu- tai opetusyhteisöön. Opintoihin kiinnittymisen moniulotteisuus ja yksilöllinen merkitys opiskelijalle korostui tutkielman teon aikana ja opintoihin kiinnittymistä olisi jatkossa hyvä tarkastella erilaisista näkökulmista ja erilaiset opiskelijaryhmät huomioiden, sekä laadullisesti että määrällisesti. Myös tarkempi syventyminen aiheeseen, esimerkiksi koulutuskohtaisesti, olisi koulutuksen kehittämisen kannalta tarpeen.

LÄHTEET

- Astin, A. W. 1984. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development* 40 (5), 518-529.
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Baron, P. & Corbin, L. 2012. Student engagement: rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development* 31 (6), 759–772.
- Butler, D. & Winnie, P. 1995. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research* 65 (3), 245-281.
- Chalmers, D. 2007. A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching. Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education, 1 (2), 1-122.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Enders, J. 2005. Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education* 49 (1), 119-133.
- ETLQ. 2002. ETL project. <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/questionnaires/ETLQ.pdf> (Luettu 13.10.2015)
- Frost, S. 1991. Academic advising for student success: a system of shared responsibility. The George Washington University. School of Education and Human Development. ASHE ERIC Higher Education Report (3).
- Gorard, S. 2004. *Quantitative Methods in Social Science*. New York: Continuum.

- Graham, S. & Donaldson, J. F. 1999. Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly* 3, 147-161.
- Hakanen, J. 2002. Työn imu ja työuupumus – laajennetun työhyvinvointimallin kehittäminen ja testaaminen. *Psykologia* 4, 291–301.
- Harper, S.R. 2007. Using qualitative methods to assess student trajectories and college impact. Teoksessa Harper, S.R. & Museus, S.D. (toim.) *Using qualitative methods in institutional assessment*. *New Directions for Institutional Research* (136), 55-68.
- Harper, S.R. 2011. Strategy and intentionality in practice. Teoksessa Schuh, J.H., Jones, S.R. & Harper, S.R. (toim.) *Student services: A handbook for the profession* (5. painos). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 287-302
- Harper, S.R. & Quaye, S.J. 2015. Making Engagement Equitable for Students in U.S. Higher Education. Teoksessa Quaye, S.J & Harper, S.R. *Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse population*. London, Routledge, 1-14
- Helsingin yliopisto. Learn. <http://www.helsinki.fi/yty/oppi/laatutyovalineena.htm> (Luettu 14.9.2016)
- Helsingin yliopisto. ePALO. <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/28206/lomake.html> (Luettu 16.9.2016)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hu, S. & Kuh, G.D. 2002. Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education* 43 (5), 555-575.
- Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto. 2016. Kasvatus ja aikuis-kasvatustieteen asiantuntijakoulutus. <http://www.uef.fi/web/kapsy/kasvatustieteen-ja-aikuiskasvatustieteen-asiantuntijakoulutus> (Luettu 31.10.2016)
- Kahu, E.R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.
- Karjalainen, A. 2003. (toim.). Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vai realismia? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.). *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmatyö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–54.
- Kinzie, J. & Kuh, G.D. 2004. Going Deep: Learning from Campuses That Share Responsibility for Student Success. *About Campus* 9 (5), 2-8.
- Kipponen, A. & Annala, J. 2016. Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus* 47(5), 406–418.

- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Tampere; Tampere University Press. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, ja mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampere: Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Korhonen, V & Rautopuro, J. 2012. Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa Mäkinen, M., Annala J., Korhonen, V., Vehviläinen S., Norrgrann, A., Kalli, P. & Svärd, P. 2012 (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University, 100-123.
- Korhonen, V. 2014. Opintoihin kiinnitymisen arviointia kehittämässä. Nexus-itsearviointikyselyn teoreettista taustaa ja empiiristä kehittelyä. Tampere: Campus Conexus -projektin julkaisuja B:3.
- Kuh, G.D. 2003. What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices, Change: The Magazine of Higher Learning 35 (2), 24-32.
- Kuh, G.D. 2005. Seven steps for taking student learning seriously. Trusteeship 13 (3), 20–24.
- Kuh, G., Kinzie J., Buckley J., Bridges, B., & Hayek, J. 2007. Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations. ASHE Higher Education Report 32 (5).
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2012. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University.
- Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. Opiskelijan ohjaaminen. 2002. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A.Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Porvoo: WSOY, 82–115.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto: Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.

- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Otava
- Manninen, J. 2016. Opetussuunnitelmapalaute: kevät 2016. Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutus.
- Metsämuuronen, J. 2002. Tilastollisen kuvauksen perusteet. Metodologia – sarja 2. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- McInnis, C. & James, R. 1995. First year on campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates. Canberra: AGPS.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintotie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa Mäkinen, M., Annala J., Korhonen, V., Vehviläinen S., Norrgrann, A., Kalli, P. & Svärd, P. 2012 (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University, 47–74.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V. 2011 (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University, 59–80.
- Mäkinen-Streng, M. 2012. Päämääriä, ajelehtimistä, tietämättömyyttä, etsintää. Koulutusvalinnat, opinnot ja koulutuksen vaihtaminen yliopisto-opiskelijoiden kokemana 2000-luvun taitteessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, 333.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Opetusministeriö. 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_466_39_02tutkintorak.pdf?lang=fi (Luettu 29.11.2015)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Bolognan prosessi. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html?lang=fi> (Luettu 29.11.2015)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Yliopistoja koskevat lait ja säädökset. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/lait_ja_saeaedokset/?lang=fi (Luettu 21.2.2016)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Opintotukeen ja opiskelijoiden asumistukeen muutoksia. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/opintotukeen-ja-opiskelijoiden-asumistukeen-muutoksia (Luettu 16.1.2018)

- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. Opiskelijan oppiminen ja oppimisympäristöt (OPPI) – kysely. Helsingin yliopisto. http://www.helsinki.fi/ktl/yty/tutkimus/OPPIkyselyn_tietopaketti2009.pdf (Luettu 14.09.2016)
- Pascarella, E.T. 2001. Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? *Change: The Magazine of Higher Learning* 33 (3), 19-23.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisuus voimavarana opintopolulla: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T. & Valkonen, L. 2011 (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopistopaino, 4-13.
- Penttinen, L., Skaniakos, T. & Lairio, M. 2013. Supporting students' pedagogical working life horizon in higher education. *Teaching in Higher Education* 18(8), 883–894
- Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen, M. 2017. Ohjaus ja opintojen eteneminen. Eurostudent VI-tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki 2017. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80533/okm36.pdf> (luettu 1.3.2018)
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen S., Norrgrann, A., Kalli, P. & Svärd, P. 2012 (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University, 17–46.
- Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. Understanding learning and teaching. The Experience in Higher Education. Buckingham: SHRE & Open University Press.
- Punch, K. 2005. Introduction to Social Research. London: SAGE.
- Raivio, K. 2015. Helsingin yliopiston entinen kansleri: Yliopistoissa opiskeluun suhtaudutaan löperösti. *Helsingin Sanomat*, 23.1.2015. Mieli-pidekirjoitus.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. *Kasvatus* 33 (1), 6–20.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V. 2011 (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University, 36–58.
- Robinson, R. 2004. Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree. *Higher Education* 47 (1), 1–20
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki Edita.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Siivonen, P. & Brunila, K. 2014. The making of entrepreneurial subjectivity in adult education. *Studies in Continuing Education* 36 (2), 160–172.
- Sirainen, S. 2012. ELÄMÄÄ YLIOPISTO-OPISKELUN JA ANSIOTYÖN RISTIVEDOSSA. Generalistialojen opiskelijoiden kokemuksia opiskelun ja työn yhteensovittamisesta. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Stubb, J., Pyhältö, K., Soini, T., Nummenmaa, A. R. & Lonka, K. 2010. Osallisuus ja hyvinvointi tiedeyhteisössä: tohtoriopiskelijoiden kokemuksia. *Aikuiskasvatus* 30 (2), 106-120.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2014. Opiskelijoiden työssäkäynti. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/opty/2012/opty_2012_2014-03-20_tie_001_fi.html (Luettu 5.3.2015)
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2015. Koulutuksen keskeyttäminen. Helsinki: Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/kkesk/2015/kkesk_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html (luettu 10.2.2018)
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Monila. Opiskelijärjestöjen tutkimussäätiö Otus ry 15.
- Tinto, V. 1997. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education* 68 (6), 600–623.
- Tinto, V. 1999. Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal* 19.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, V., Rautopuro, J. & Puhakka, A. 2008. Vastavalmistuneet. Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2005 valmistuneiden kandidaattien ja maistereiden työllistyminen. Joensuun yliopiston hallintoviraston raportteja ja selvityksiä n:o 44.
- Tuononen, K. 2016. HOWULEARN - OPPIMISEN JA OPETUKSEN PALAUTEJÄRJESTELMÄ. <https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=64435613> (Luettu 16.9.2016)
- Tuschling, A. & Engemann, C. 2006. From Educational to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38 (4), 451-469.
- Törmä, S. 2012. Oppimisen tunnistaminen ja opintoihin kiinnittyminen – kiinnittymiskyselyn tarkastelua. http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Liite_Sirpa_Torman_esitys_OHRY_06062012_201208241.pdf (Luettu 13.10.2015)

- Törmä, S. & Mäkinen, S. 2012. Avoimen yliopiston opiskelijat opintojen merkityksiä rakentamassa ja opiskelutaitoja kehittämässä. Teoksessa Mäkinen, M., Annala J., Korhonen, V., Vehviläinen S., Norrgrann, A., Kalli, P. & Svärd, P. 2012 (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University, 75–99.
- Törmä, S., Korhonen, V. & Mäkinen, M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa Korhonen V. & Mäkinen, M. 2012 (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä. Tampere: Tampere University, 163–191.
- Töttö, P. 2012. Paljonko on paljon? Luvuilla argumentoinnista empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Ulriksen, L., Moller Madsen, L. & Holmegaard, T. 2010. What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM education programmes? *Studies in Science Education* 46 (2), 209–244.
- Uusitalo, R. 2016. Opintotuen uudistaminen. Selvitysmiehen raportti. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 7.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. *Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus ry* 15.
- VNK 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wilhelmsson, T. 2015. Opiskelijoita on turha syyllistää hidastelusta, arvioi Helsingin yliopiston kansleri HS:n mielipidesivuilla. *Helsingin Sanomat*, 29.1.2015. Mielipidekirjoitus.

LIITE 1. Kyselylomake kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoille

Kyselylomake

Teen pro gradu -tutkielmaa kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisestä, opintojen etenemisestä ja opetussuunnitelmaa koskevista asioista. Pyydän sinua ystävällisesti vastaamaan kyselyyn, jonka tuloksia tullaan hyödyntämään opetuksen kehittämisessä. Voit vastata kyselyyn anonymisti.

Tässä kyselyssä lyhenne KAAKO = kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutus.

Halutessasi voit ilmoittaa lopussa sähköpostiosoitteen, jos haluat osallistua xx arvontaan. Sähköpostiosoitettasi ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin voitosta sen saaneille ilmoittamiseen.

Osa A. Taustatiedot

1. **Sukupuoli** () mies () nainen
2. **Ikä** _____ vuotta
3. **Koulutusohjelma**
 - a. kasvatus – ja aikuiskasvatustieteen ohjelma
 - b. muu, mikä _____
4. **Nykyiseen tutkintoon tähtäävien opintojen aloittamisvuosi** _____
5. **Kandidaatin tutkinnon suorittaminen** () suoritettu () ei ole suoritettu
6. **Suoritettujen opintopisteiden (op) määrä arviolta:** _____ op
7. **a) Mikä seuraavista vaihtoehdoista kuvaa parhaiten opinto- tai työtilannettasi**
 - () Olen päätoiminen opiskelija
 - () Ensisijassa opiskelen mutta teen myös töitä
 - () Ensisijassa olen töissä mutta myös opiskelen
 - () En opiskele tällä hetkellä

b) Kuinka monta työtuntia keskimäärin olet tehnyt viikkoa kohti tämän lukuvuoden 2015-2016 aikana?
(en lainkaan), (alle 20h), (20-34h), (yli 35h)

c) Minkä verran olet työskennellyt tänä lukuvuonna 2015-2016 verrattuna edelliseen lukuvuoteen 2014-2015?
(enemmän), (saman verran), (vähemmän)
8. **Minkä verran osallistut yleensä kontaktiopetukseen Joensuussa?**
 - () Useammin kuin 1-2 kertaa viikossa
 - () 1-2 kertaa viikossa

- () 1-2 kertaa kahdessa viikossa
- () 1-2 kertaa kuukaudessa
- () Harvemmin kuin 1-2 kertaa kuukaudessa

9. Miten suuren osan tähänastisista opinnoistasi olet tehnyt etänä (verkkokurssit, esseet, AC-tallenteet tms.)

(alle 10%), (11-25%), (26-50%), (51-75%), (yli 75%)

Osa B. Opintoihin kiinnittyminen

Opintoihin kiinnittymistä tarkastellaan seuraavaksi kolmen pääteeman avulla: yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot.

On tärkeää, että ajattelet kaikissa seuraavissa kysymyksissä kasvatustieteiden opintojasi, etkä esimerkiksi sivuaineopintojasi, joita ovat järjestämässä muut tahot kuin KAAKOn oma henkilöstö.

B1. Opiskelu-opetus-yhteisöön kuulumisen tunne

1) Arvioi kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteiden opiskeluasi seuraavilla väittämillä.

(Vastausvaihtoehdot Samaa mieltä, Melko samaa mieltä, Vaikea sanoa, Melko eri mieltä, Eri mieltä)

- a) Koen opintoni merkityksellisiksi tavoitteisiini nähden
- b) Koen olevani opiskelemissa oikealla alalla
- c) Koen olevani Joensuussa oikealla opiskelupaikkakunnalla
- d) Koen olevani KAAKO-opiskelijayhteisön jäsen
- e) Koen opiskelijana kuuluvani samaan KAAKO-yhteisöön opettajien kanssa

2) Ajattele edellä olevia vastauksiasi väittämiin a-e kokonaisuutena ja vastaa sen perusteella seuraaviin väittämiin f-h:

- f) Opetushenkilökunta on vaikuttanut kuulumisen tunteeseeni
 _ paljon _ jonkin verran _ vähän _ ei mitenkään
- g) Opiskelukaverit ovat vaikuttaneet kuulumiseen tunteeseeni
 _ paljon _ jonkin verran _ vähän _ ei mitenkään
- h) Olen itse vaikuttanut kuulumisen tunteeseeni
 ___ paljon _ jonkin verran _ vähän _ ei mitenkään

B2. Osallistumisen mahdollisuudet opinnoissa

1) Arvioi kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteiden opiskeluasi seuraavilla väittämillä.

(Vastausvaihtoehdot Samaa mieltä, Melko samaa mieltä, Vaikea sanoa, Melko eri mieltä, Eri mieltä)

- a) Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auttaa minua ymmärtämään asioita paremmin
- b) Minulle ei ole tärkeää päästä tutkimusyhteisön jäseneksi
- c) Keskustelen mielelläni opettajien kanssa opintojaksoilla heränneistä kysymyksistä
- d) Opiskelijat tukevat toisiaan
- e) Opettajat eivät kannusta opiskelijoita keskinäiseen yhteistyöhön

- f) Ryhmätilanteissa tunnen usein, että en kuulu joukkoon
- g) En osallistu mielelläni oman opintoalani vapaaehtoisein luento- ja keskustelutilaisuuksiin
- h) Pystyn mielestäni luontevasti työskentelemään muiden opiskelijoiden kanssa
- i) Tunnen olevani osa tiedeyhteisöä

B3. Opiskelutaitojen hallinta

1) Arvioi omia opiskelutaitojasi.

(Vastausvaihtoehdot Samaa mieltä, Melko samaa mieltä, Vaikea sanoa, Melko eri mieltä, Eri mieltä)

Minulla on hyvät

- a) opintojen ja ajankäytön suunnittelutaidot
- b) tiedonhankintataidot
- c) tieteellisen kirjallisuuden lukemistaidot
- d) kirjoitustaidot
- e) argumentointitaidot
- f) keskustelutaidot
- g) kriittisen ajattelun taidot
- h) vuorovaikutustaidot

2) Arvioi opiskeluasi kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen opinnoissa seuraavilla väittämällä.

(Vastausvaihtoehdot Samaa mieltä, Melko samaa mieltä, Vaikea sanoa, Melko eri mieltä, Eri mieltä)

- a) Minulla on vaikeuksia saada hallintaan opittavia asioita.
- b) Tavoittelen opittavien asioiden ymmärtämistä toistamisen sijaan
- c) Näen vaivaa opintojeni eteen
- d) Monet oppimani asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkity osaksi laajempaa kokonaisuutta
- e) En juurikaan ritä yhdistellä eri opintojaksoilla oppimiani asioita kokonaisuuksiksi
- f) Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti
- g) Käytän opiskeluun varaamani ajan mahdollisimman hyvin
- h) Olen laatinut opiskeluaikatauluni, jotta pystyn suorittamaan kaikki opintojaksot suunnittelemani aikataulussa

B4. Opintoihin kiinnittyminen kokonaisuutena

Mieti opintoihin kiinnittymistä huomioiden yhteisöön kuulumisen tunne, osallistumisen mahdollisuudet ja opiskelutaidot. Mitä opintoihin kiinnittyminen sinulle merkitsee? Vastaa mahdollisimman monipuolisesti.

Osa C. Opiskelun ja oppimisen eteneminen

Seuraavaksi sinua pyydetään arvioimaan opiskelua ja oppimista sekä opintoja edistäviä ja estäviä seikkoja.

C1. Opintoja edistävät ja estävät seikat

1) Mitkä kolme tekijää ovat eniten edistäneet opintojasi? Merkitse numero 1 eniten edistäneeseen, numero 2 toiseksi eniten ja numero 3 kolmanneksi eniten edistäneeseen tekijän kohdan viivalle.

- a) oma-aloitteisuuteni
- b) oma ahkeruuteni
- c) opetuksen mielenkiintoisuus
- d) valmiit opinto-ohjelmat ja lukujärjestykset
- e) henkilökohtainen opintojeni ohjaus
- f) opintojaksotarjonta pääaineessani
- g) opettajien tuki
- h) aikaisemmat opinnot
- i) valinnanvapaus opintojen suorittamisessa
- j) työssäkäynti opintojen ohessa
- k) opintoihin kohdistuva kiinnostus ja innostus
- l) opiskelu tai harjoittelu ulkomailla

Onko opintojasi edistänyt jokin muu tekijä?

2) Mitkä kolme tekijää ovat eniten estäneet opintojasi? Merkitse numero 1 eniten estäneeseen, numero 2 toiseksi eniten ja numero 3 kolmanneksi eniten estäneen tekijän kohdan viivalle.

- a) opintojaksojen päällekkäisyys
- b) työssäkäynti opintojen ohessa
- c) omat keskittymisongelmat
- d) liian tiivis opetusohjelma
- e) opintojaksotarjonta pääaineessani
- f) tentti- ja opetusajankohdat
- g) opintojaksojen suoritustavat
- h) opintosuoritusten hidas arviointi
- i) epäily, etten selviä opiskelutehtävistä
- j) ajatus siitä, ettei opinnoistani ole hyötyä tulevaisuudessa
- k) ohjauksen puute
- l) kiinnostuksen ja innostuksen puute
- m) opiskelu tai harjoittelu ulkomailla

Onko opintojasi hidastanut/estänyt jokin muu tekijä?

Miten opintosi ovat kokonaisuutena ottaen omasta mielestäsi edenneet tähän asti?

(hyvin), (melko hyvin), (melko huonosti), (huonosti)

Osa D. KAAKOn opetussuunnitelma

KAAKOn pääaineopintoihin kuuluu perusopinnot (25op), aineopinnot (50op) ja syventävät opinnot (100op).

- Minkä verran olet arviolta suorittanut (%) perusopinnoista _____, aineopinnoista _____, syventävistä opinnoista _____
- Mitä mieltä sinä henkilökohtaisesti olet KAAKOn pääaineopinnoista? Kirjoita mahdollisimman monipuolisesti.

Osa E. Päätöksymykset

E1. Arvioi, miten merkittäviä sivuaineopinnot ovat olleet sinulle tähän asti...

	Hyvin merkittäviä	Melko merkittäviä	Vaikea sanoa	Melko merkityksettömiä	Merkityksettömiä
... yhteisöön kuulumisen tunteen kannalta					
... osallistumisen mahdollisuuksia koskevien kokemusten kannalta					
... opiskelutaitojen hallitsemisen kannalta					

E2. Seuraava kysymys tulee KAAKO:n yliopistotutkija Päivi Siivosen tutkimuskäyttöön osana laajempaa yliopiston tutkija-opettajien ja opiskelijoiden toimijuutta koskevaa hanketta.

Kuvaile mahdollisimman monipuolisesti omien kokemustesi pohjalta opiskelijan asemaa nyky-yliopistossa. Millaisia myönteisiä ja/tai kielteisiä kokemuksia Sinulla on yliopisto-opiskelusta? Entä millaisia odotuksia koet, että Sinuun yliopisto-opiskelijana kohdistuu?

Kirjoita vastauksesi tähän

Lopuksi haluaisin sanoa että

Jos haluat osallistua xxx:n arvontaan, kirjoita tähän sähköpostiosoitteesi (selvästi teksten): _____

Sähköpostiosoitettasi ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin voitosta sen saaneille ilmoittamiseen.

Lämmin kiitos vastauksistasi!

LIITE 2. Saatekirjeet

Saatekirje 1 19.4.2016

Hei!

Opiskelen kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen koulutuksessa, ja on tullut koota pro gradu - tutkielman aineisto. Siihen tarvitsen Sinun apuasi, joten autathan opiskelukaveriasi! 😊

Tutkin Itä-Suomen yliopiston kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen (KAAKO) opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, opintojen sujuvuutta ja koettua opetus-suunnitelmaa. Aihe on minulle opiskelijana sekä tuttu että tärkeä, ja tutkimuksesta on hyötyä koulutuksen kehittämiseksi, sillä seuraava opetussuunnitelma tulee voimaan syksyllä 2017.

Tutkielmani onnistumisen kannalta on erittäin tärkeää, että mahdollisimman moni opiskelija täyttää lomakkeen. Sattumalta pari viikkoa sitten osaston puolesta tehtiin ops-kysely, joten toivon kärsivällisyyttä, että nyt tulee graduni kysely; kumpaakaan ei voitu siirtää syksyyn.

Käsittelen antamasi vastaukset anonymisti ja luottamuksellisesti! Sähköisessä kyselyssä vastaajaa ei voida tunnistaa, joten voit vastata kyselyyn aidosti siten kuin itse koet.

Kyselyyn vastaamiseen menee arviolta 10-15 minuuttia. Vastaathan viikon kuluessa siitä, kun olet saanut kyselyn.

Kaikkien kyselyyn vastanneiden kesken arvotaan 2 kpl Savon Kinot elokuvalippuja. Arvontaan voit osallistua kyselyn lopussa jättämällä sähköpostiosoitteesi. Sähköpostiosoitetta ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin voitosta sen saaneille ilmoittamiseen.

Voit vastata kyselyyn osoitteessa:

<https://elomake.uef.fi/lomakkeet/13294/lomake.html>

Annan mielelläni tarvittaessa lisätietoja!

Ystävällisin terveisin,
Ella Nikkanen

ellani@student.uef.fi

0408295722

Saatekirje 2 26.4.2016

Hei!

Lähetin sinulle sähköpostia viikko sitten pyytäen, että auttaisit pro graduni tekemisessä vastaamalla kyselyyn. Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen (KAAKO) opiskelijoille tehty kysely koskee opintoihin kiinnittymistä sekä opintojen sujuvuutta ja koettua opetussuunnitelmaa.

Jos olet jo vastannut kyselyyn, kiitän sinua lämpimästi! ☺ Ellet vielä ole vastannut, olethan ystävällinen, ja klikkaat linkkiä ja käytät noin 10-15 minuuttia ajastasi sen kysymykseen: <https://elomake.uef.fi/lomakkeet/13294/lomake.html>

Jokainen vastaaja olisi minulle erittäin tärkeä!

Vastaaminen tapahtuu anonymisti. Halutessasi voit ilmoittaa sähköpostiosoitteen kahden elokuvalipun arvontaa varten!

Annan mielelläni tarvittaessa lisätietoja!

Ystävällisin terveisin KAAKOssa opiskeleva
Ella Nikkanen

ellani@student.uef.fi

0408295722

Saatekirje KASSOS RY:n facebook-ryhmään 27.4.2016

Heippa!

Muistathan vastata gradukyselyyn, joka käsittelee KAAKO opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä, opintojen sujuvuutta ja koettua opetussuunnitelmaa!

Voit jättää myös sähköpostiosoitteesi kahden elokuvanlipun arvontaa varten ;)

Lämmin kiitos vastauksesta! ☺

Saatekirje3 3.5.2016

Hei!

Gradukyselyyni on tullut 56 vastausta, lämmin kiitos kaikille lomakkeen jo täyttäneille!

Määrä ei kuitenkaan vielä riittäisi minulle hyvään graduun, jokainen lisävastaaja olisi tosi tarpeellinen. Kattavampi aineisto mahdollistaa pätevämmät päätelmät.

Voisitko ystävällisesti käyttää ajastasi 10-15 minuuttia kyselyn täyttämiseen osoitteessa <https://elomake.uef.fi/lomakkeet/13294/lomake.html>. Jos päättäisit vastata nyt heti, se olisi sitten tehty 😊

Ystävällisin terveisin,
Ella Nikkanen

ellani@student.uef.fi

0408295722

Saatekirje 4 10.5.2016

Hyvä KAAKO:n opiskelija!

Vetoan vielä kerran ystävällisesti Sinuun, että vastaisit kasvatustieteen pro gradu -opiskelijani Ella Nikkasen kyselyyn, joka käsittelee KAAKO:n opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä sekä opintojen sujuvuutta ja koettua opetussuunnitelmaa.

Teoreettisesti vankasti perustellulla aineistolla on mahdollista saada koulutuksemme kehittämiseen välttämätöntä palaute- ja kokemustietoa, jollaista ei ole oikeastaan koskaan kunnolla kerätty. **Nyt on mahdollisuus saada erinomainen aineisto, kunhan vain mahdollisimman moni opiskelija osallistuu.** Kyselyyn odotetaan vastauksia sekä kasvatustieteen että aikuiskasvatustieteen opiskelijoilta.

Sinustakin tuntuisi hyvältä, jos saisit opintojesi tärkeimmän työn tekemiseen toisten opiskelijoiden tuen niin yksinkertaisesti, että he täyttävät kyselyn netissä 😊.

Lomake löytyy osoitteesta <https://elomake.uef.fi/lomakkeet/13294/lomake.html>

Toiveikkain terveisin

Päivi Atjonen

Professori

Ellan gradun ohjaaja