

Toista tietä maisteriksi
Maisteriopiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta
Jyväskylän yliopistossa
Terhi Skaniakos

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Skaniakos, Terhi. 2017. Toista tietä maisteriksi. Maisteriopiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta Jyväskylän yliopistossa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 85 sivua + liite 8 sivua.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen opintoihin vuosina 2011 ja 2012 sisään otettujen opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti opiskelijat, jotka valitaan Jyväskylän yliopistoon suorittamaan maisteriopintoja perustutkintoihin kuuluvissa suomenkielisissä pääaineissa, ei siis erillisissä maisteriohjelmassa. Lisäksi kohderyhmän opiskelijat ovat suorittaneet vaadittavat taustaopintonsa jossakin muussa kuin Jyväskylän yliopistossa. Työn tavoitteena on selvittää, miten opiskelijat ovat kokeneet ohjauksen siirtymävaiheessa maisteriopintoihin Jyväskylän yliopistoon, sekä opiskelujen aikana suhteessa opiskelukäytänteiden, opintojen, sekä asiantuntijuuden ja työelämäorientaation ohjaukseen sosiokonstruktivistisen ohjauksäsitteksen mukaisesti.

Aineisto on kerätty kyselytutkimuksella, joka lähetettiin sähköisesti kohdejoukolle loppuvuonna 2012. Vastauksia analysoidaan tilastollisin menetelmin kunkin ohjauksekategorian sisällä sekä suhteessa taustamuuttujiin. Näin tarkastellaan opiskelijoiden ohjaukokemuksia ja lopuksi pohditaan, miten tulokset suhteutuvat aikaisempiin tutkimustuloksiin ohjauksesta ja aikuisopiskelusta.

Tulosten mukaan maisteriopiskelijoiden kokemukset ohjauksesta ovat keskimäärin positiivisia erityisesti siirtymävaiheessa ja opintojen ohjaukseen liittyen. Opiskelijoilla on erittäin korkea opiskelumotivaatio, halu hankkia itselleen asiantuntijuutta ja positiivinen näkemys työllistymisestä tulevaisuudessa. Hyväksilukuja ja täydentäviä siltaopintoja on opiskelijoilla suuri määrä. Ohjauksen kontekstit ja tahot, erityisesti opiskelijaa lähellä oleva ja toimiva henkilökunta ja muut opiskelijat ovat keskeisessä asemassa kaikilla ohjausalueilla. Ohjaus ei myöskään näyttäyty erillisenä toimintona, vaan kysymys on laajemmin siitä, miten opiskelukäytännöt yleisesti tukevat opintoja ohjauksellisesti.

Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta olisi syytä miettiä miten ja minkälaisin opetusjärjestelyin myös näitä ”toisia polkuja” kulkevia opiskelijoita voitaisiin tukea ohjauksellisesti kohti mielekkäitä työuria. Tulevaisuudessa erilaisten ja -taustaisten opiskelijoiden kansallinen ja kansainvälinen liikkuvuus tulevat lisääntymään, kun kandidaatin ja maisterin tutkinnot eriytetään opintotuessa ja jatkossa myös opinto-oikeuksissa. Vahvan opintojen ohjauksen lisäksi ohjauksessa on syytä kiinnittää huomiota opiskelijoiden työelämäorientaatioon ja asiantuntijana kehittymisen tukemiseen. Lisäksi opiskelukäytänteiden omaksuminen ja psykososiaalinen tuki ovat keskeisessä asemassa opintojen sujuvuudessa.

Asiasanat: maisteriopiskelijat, ohjaus, maisteriopinnot, yliopisto, kyselytutkimus

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	6
2	VIITEKEHYKSENÄ KORKEAKOULUOPISKELU JA OHJAUS	8
	2.1 Maisteriopiskelijoiden asema korkeakoulupoliittisella kentällä	8
	2.2 Korkeakouluopiskelua koskeva aikaisempi tutkimus	11
	2.3 Ohjauksen käsite korkeakouluopinnoissa	15
	2.4 Ohjaus maisteriopiskelijän opintopolulla	18
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
	4.1 Tutkimus kohde, tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen anonymiteetti	25
	4.2 Tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen muodostaminen ja analyysissä käytetyt muuttujat	26
	4.3 Aineiston analyysi	28
	4.4 Vastaajajoukon kuvaus	30
5	MAISTERIOPIKELIJOIDEN OHJAUSKOKEMUKSET	33
	5.1 Siirtymävaiheen ohjaus	33
	5.2 Opiskelukäytänteisiin liittyvä ohjaus	35
	5.3 Opintojen sisältöjen ohjaus.....	36
	5.4 Työelämäohjaus	39
6	OHJAUKSEN OSA-ALUEET SUHTEESSA TAUSTAMUUTTUJIIN	41
	6.1 Opiskelumotivaatio ja arvio työllistymismahdollisuuksista.....	41
	6.2 Sukupuoli ja pääasiallinen opiskelumuoto	42
	6.3 Työskentely opintojen aikana, taustakoulutusaste ja tiedekunta.....	45
7	POHDINTAA TAUSTAMUUTTUJISTA	49
	7.1 Arvio työllistymismahdollisuuksista opintojen jälkeen.....	51
	7.2 Opiskelumotivaatio	52
	7.3 Tiedekunnat.....	55

7.4 Taustakoulutusaste	56
7.5 Työssäkäynti	57
7.6 Sukupuoli	59
8 MAISTERIOPISKELIJAT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA.....	61
8.1 Maisteriopiskelijoiden ohjaukokemukset	61
8.2 Maisteriopinnot osana kaksiportaista tutkintojärjestelmää.....	64
8.3 Aikuisopiskelijoiden ohjaus yliopistossa	68
8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	71
LÄHTEET	74
LIITE: MAISTERIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET OHJAUksesta	
KYSELYLOMAKE.....	86

KUVIOT

KUVIO 1. Kolmen kukkulan malli ohjauksen tavoitealueista

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Aineistosta muodostetut muuttujat

TAULUKKO 2. Ristiintaulukoitu maisteriopintojen aloitusvuosi ja arvioitu valmistumisvuosi

TAULUKKO 3. Maisteriopiskelijoiden työskentely opintojen aikana

TAULUKKO 4. Maisteriopiskelijoiden opiskelumotivaatio asteikolla 1–5

TAULUKKO 5. Siirtymävaiheen ohjauksen kysymysten perusjakaumat ja tunnusluvut

TAULUKKO 6. Siirtymävaiheen ohjauksen summamuuttujat

TAULUKKO 7. Opiskelukäytänteiden ohjauksen kysymysten perusjakaumat ja tunnusluvut

TAULUKKO 8. Opiskelukäytäntöjen ohjauksen summamuuttujat

TAULUKKO 9. Sisältöjen ohjausta koskevien kysymysten perusjakaumat ja tunnusluvut

TAULUKKO 10. Sisältöjen ohjauksen summamuuttujat

TAULUKKO 11. Työelämäohjausta koskevien kysymysten perusjakaumat ja tunnusluvut.

TAULUKKO 12. Työelämäohjauksen summamuuttujat

TAULUKKO 13. Opiskelumotivaatio ja arvio omista työllistymismahdollisuuksista valmistumisen jälkeen taustamuuttujien korrelaatio summamuuttujiin

TAULUKKO 14. Sukupuoli-taustamuuttujan ja summamuuttujien t-testi

TAULUKKO 15. Pääasiallinen opiskelumuoto -taustamuuttuja ja summamuuttajien t-testi

TAULUKKO 16. Työskentely opintojen ohessa -taustamuuttujan ja summamuuttujien varianssianalyysi

TAULUKKO 17. Taustakoulutusaste-taustamuuttujan ja summamuuttujien varianssianalyysi

TAULUKKO 18. Tiedekunta-taustamuuttujan ja summamuuttujien varianssianalyysi

TAULUKKO 19. Koonti summamuuttujien ja taustamuuttujien analyysistä

1 JOHDANTO

Eurooppalainen korkeakoulujärjestelmä on siirtynyt viimeisten kahden vuosikymmenten aikana yhtenäiseen tutkintorakenteeseen. Siirtymä on tapahtunut vaiheittain. Suomessa tehtiin kauan ”pitkää” maisteritutkintoa, ja vasta viime vuosina on otettu selkeämmin käyttöön erillinen kandidaatin tutkinto sekä sitä seuraava maisteritutkinto. Näiden ero korostumaan lisää, kun opinto-oikeuden myöntämisessä siirrytään jossakin vaiheessa myös tutkintoasteen mukaiseen järjestelmään. Poliittisena tavoitteena on, että opiskelijat suorittavat kandidaatin tutkinnon kolmessa vuodessa ja maisteritutkinnon kahdessa vuodessa. Maisteriopintojen osalta liikkuvuus yliopistojen välillä Suomessa ja kansainvälisesti on oltava mahdollista, jopa kannustettavaa. Lisäksi maisteriopintoihin voidaan siirtyä myös ammattikorkeakoulu tutkintojen pohjalta.

Maisteriopintojen eriytyminen on johtanut siihen, että erillisten maisteriopiskelijoiden määrä yliopistoissa on kasvanut. Opiskelijoita hyväksytään maisteriopintoihin myös ei-yliopistotaustaisilla opinnoilla, suorittamalla avoimen yliopiston opintokokonaisuuksia, tai osalla voi olla aikaisempi korkeakoulututkinto, joka on tehty kauan sitten. Nämä maisteriopiskelijat ovat usein iältään hieman vanhempia, niin sanottuja aikuisopiskelijoita. Korkeakoulujen ohjaus- ja tukijärjestelmät on pääasiassa rakennettu kandidaatin vaiheesta aloittavien perusopiskelijoiden näkökulmasta. Maisteriopintoihin tulevalla opiskelijalla ei välttämättä ole varsinaista opiskelijaryhmää, johon kuulua, vaan hän tekee opintojaan ”muiden joukossa”. Siksi onkin kiinnostavaa tarkastella, miten tähän ryhmään kuuluvien opiskelijoiden siirtymä yliopistoon ja itse opiskelu sujuu ohjauksen näkökulmasta.

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen opintoihin vuosina 2011 ja 2012 sisään otettujen opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti sellaiset opiskelijat, jotka valitaan Jyväskylän yliopistoon suorittamaan maisteriopintoja perustutkintoihin

kuuluviissa suomenkielisissä pääaineissa, ei siis erillisissä maisteriohjelmissä. Lisäksi kohderyhmän opiskelijat ovat suorittaneet vaadittavat taustaopintonsa josakin muussa kuin Jyväskylän yliopistossa.

Työn viitekehys rakentuu kahdesta näkökulmasta: 1) korkeakouluopiskeluun liittyvät tekijät sekä 2) ohjausteoriat. Työn tavoitteena on selvittää, miten opiskelijat ovat kokeneet ohjauksen siirtymävaiheessa maisteriopintoihin Jyväskylän yliopistoon, sekä opiskelujen aikana suhteessa opiskelukäytänteiden, opintojen, sekä asiantuntijuuden ja työelämäorientaation ohjaukseen. Aineisto on kerätty kyselytutkimuksella, joka lähetettiin sähköisesti kohdejoukolle loppuvuonna 2012.

2 VIITEKEHYKSENÄ KORKEAKOULUOPISKELU JA OHJAUS

2.1 Maisteriopiskelijoiden asema korkeakoulupoliittisella kentällä

Maisteriopintojen eriytymisen taustalla on monta korkeakoulutuksessa viimeisten vuosikymmenien aikana tapahtunutta muutosta. Näistä ensimmäinen on korkeakoulutukseen liittyvä massifikaatio eli koulutuksen laajentaminen 1960 ja 1970-luvuilla niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin (Välimaa 2001, 32, 44; Tremblay ym. 2012). Vuonna 2012 iältään 21–25-vuotiaista nuorista aikuisista 36,3% opiskeli korkea-asteella (Suomen virallinen tilasto (SVT) 2012a). Naiset olivat vuonna 2012 edelleen miehiä koulutetumpia, erityisesti koulutuserot näkyivät nuoremmissa ikäluokissa. 35–39-vuotiaiden ikäryhmään kuuluvista naisista 55 prosenttia oli suorittanut korkea-asteen tutkinnon, kun miesten vastaava osuus oli 36 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto (SVT) 2012b.)

Lisääntynyttä opiskelijamäärää seurasi resurssivajaus, opetushenkilökunnan määrä väheni suhteessa opiskelijamäärään (Honkimäki 2001, 91). Korkeakoulutusta leimaavat myös mm. opiskelijoiden lisääntyvä erilaisuus, opiskelijoiden odotusten muuttuminen työelämälähtöisemmiksi, instituutioiden välinen erilaisuus ja profiloituminen, teknologiapainottuvuuden ja kansainvälistymisen lisääntyminen, talouden ja rahoituksen mallin muuttuminen ja johtamisen haasteet (Tremblay ym. 2012).

Bologna-prosessiksi kutsutaan vuonna 1999 alkanutta, Bolognassa allekirjoitettua eurooppalaisen korkeakoulutuksen yhdenmukaistamiseen tähtäävää sopimusta. Suomessa siinä on painotettu opetussuunnitelman ja tutkintorakenteen uudistamista ja liikkuvuutta. Se on vauhdittanut nykytilanteeseen johtanutta yliopistouudistusta jo toistakymmentä vuotta. Sen puitteissa on luotu kaksiportainen tutkintojärjestelmä. Sen alkuperäisenä tavoitteena oli luoda yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutuksen alue vuoteen 2010 mennessä. (Bologna 2010.) Prosessin tavoitteita ovat olleet:

- Ymmärrettävät tutkintorakenteet. Tässä työkaluina käytetään erityisesti ECTS (European Credit Transfer System) -opintasuoritusten siirto- ja mitoitustajärjestelmää sekä tutkintotodistuksen liitettä.
- Yhdenmukaiset tutkintorakenteet. Tutkintorakennetta kehitetään pääsääntöisesti kahden syklin mallin pohjalle. Ensimmäisen syklin tutkinto on kolmi- nelivuotinen bachelor-tason tutkinto, jonka pitäisi olla relevantti myös eurooppalaisilla työmarkkinoilla. Toisen syklin tutkintoja ovat maisterin tutkinnot ja jatkotutkinnot ovat kolmannen syklin tutkintoja.
- Opintojen mitoitustajärjestelmien käyttöönotto. Otetaan käyttöön ECTS-yhteensopivat opintojen mitoitustajärjestelmät. Useassa Euroopan maassa ei ole ollut käytössä opintojen mitoitusta, vaan tutkintojen laajuus on ilmoitettu vuosina tai lukukausina.
- Liikkuvuuden lisääminen. Opiskelijoiden, opettajien, tutkijoiden ja korkeakoulujen muun henkilökunnan liikkuvuuden esteiden poistaminen ja liikkuvuuden olennainen lisääminen.
- Laadunarvioinnin eurooppalainen ulottuvuus. Lisätään laadunarviointiin liittyvää eurooppalaista yhteistyötä yhteisten menetelmien ja tasomäärittelyjen löytämiseksi. ENQA (European Network of Quality Assurance in Higher Education) -verkosto on tässä keskeisessä roolissa.
- Korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus. Monipuolisen kansainvälisen yhteistyön ja verkostoitumisen tiivistäminen, kieli- ja kulttuurikoulutus.

(OKM 2012b)

Myöhemmissä seurantakokouksissa painopisteiksi ovat tulleet myös elinikäisen oppimisen teema, laadunvalvontaan liittyvät asiat, opiskelijoiden mukaan ottaminen toimijoina, yhteensopivuuden ja vertailtavuuden vahvistaminen, joustavien opintopolkujen lisääminen.

Kaksiportaisuudesta on itse asiassa tullut kolmeportainen tutkintorakenne, jossa alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon lisäksi tunnustetaan jatkotutkinnot tohtoritasolle saakka:

1. sykli: 180–240 ECTS-opintopistettä, kandidaatti- tai AMK-tutkinto;
2. sykli: 60–120 opintopistettä, maisteri- tai ylempi ammattikorkeakoulututkinto;
3. sykli: lisensiaatti- ja tohtoritaso.

Nykyinen kaksiportainen tutkintojärjestelmä, joka otettiin Suomessa käyttöön vuonna 2005 mahdollistaa sen, että opiskelija voi alemmalla korkeakoulututkinnolla päästä opiskelemaan maisteriopintoja.

Pelkästään ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelijaksi henkilö, joka on suorittanut soveltuvan alemman korkeakoulututkinnon; soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon; taikka soveltuvan ulkomaisen koulutuksen, joka asianomaisessa maassa antaa kelpoisuuden vastaaviin korkeakouluopintoihin (Yliopistolaki, 2009 §37). Mahdollisuudet eivät kuitenkaan rajoitu vain näihin korkeakoulututkintoihin. Uudemmassa Opetus- ja kulttuuriministeriön muistiossa kuitenkin todetaan, että: ”Yliopisto voi myös valita tutkintoja suorittamaan henkilön, jolla se katsoo olevan edellytykset opintoihin ilman edellä mainittuja tutkintosuorituksia” (OKM 2011, 4) ja että ”[e]ntistä suurempi määrä opiskelijoita valitaan koulutukseen toisen asteen todistusten perusteella” (OKM 2011, 6). Lain mukaan maisteriopiskelijoilta voidaan tarvittaessa vaatia ns. täydentäviä siltaopintoja.

Yliopisto voi edellyttää, että 3 momentissa tarkoitettuihin ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin opiskelijaksi otettu henkilö suorittaa enintään yhden vuoden opintoja edellyttävän määrän täydentäviä opintoja koulutuksessa tarvittavien valmiuksien saavuttamiseksi. (Yliopistolaki 2009 §37)

Täydentävät opinnot ovat osa aikuisopiskelijan henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaprosessia, jossa täydentäviä opintoja voidaan tarkastella opiskelija-kohtaisesti, opiskelijan omien tarpeiden mukaan.

Maisterivaiheen opiskelijat voidaan käsittää aikuisopiskelijoiksi. Aikuisopiskelija voidaan puolestaan määritellä monin eri tavoin, esimerkiksi iän mukaan (esim. 25 tai 30-vuotta), mutta määrittävä tekijä voi olla myös katkos opiskeluhistoriassa, perheellisyys tai työssäkäynti. (Haltia 2012, 477, 483.) Yliopistojen tutkinto-opiskelijoista 25 vuotta täyttäneitä oli yli puolet vuonna 2009. Virallisesti aikuiskoulutukseksi on nimetty avoin yliopisto-opetus ja täydennyskoulutukset (Haltia 2012). Kuitenkin myös tutkinto-opiskelijoiden joukossa on enenevässä määrin aikuisopiskelijoita, jotka tulevat joko niin kutsutun avoimen (yliopiston) väylän kautta, tai hakeutuvat suoraan maisteri- ja muuntokoulutusohjelmiin (Hakala 2013, 180). Vaikka virallista statusta aikuisopiskelijoilla ei ole, määrällisesti heitä on paljon.

Työssäkäynti opintojen ohella ei erota aikuisopiskelijoita perusopiskelijoista, mutta aikuisille työelämällä erilainen rooli, he ovat olleet töissä ja opiskelu

voi edellyttää työelämän ja opiskelun yhteensovittamista ja joustavia opetusjärjestelyjä. Kaikista eniten aikuisuutta määrittää aiempi osaaminen, ja siis sen tunnistaminen. Aikuisten koulutus nähdään dokumenteissa osana yliopistojen koltamatta tehtävää, yhteiskunnallista palvelutehtävää, johon kuuluvat erityisesti alueellinen toiminta ja yliopistokeskukset, sekä tietyt yliopistokoulutuksen alueet: maisterivaiheen koulutus, täydennyskoulutus sekä avoin yliopisto (Haltia 2012, 480–484).

2.2 Korkeakouluopiskelua koskeva aikaisempi tutkimus

Korkeakouluopintojen tutkimus on yksi kasvatustieteellisistä tutkimuskökölmistä. Sen sisällä tehdään monenlaista tutkimusta, jossa näkyvät keskeisiä kasvatustieteelliset tutkimusalat, erityisesti kasvatuspsykologia, kasvatussosiologia, aikuiskasvatustiede, ja kasvatusfilosofia. Korkeakoulututkimus on kuitenkin monitieteistä. Sitä tehdään kasvatustieteen lisäksi ainakin sosiologian, hallintotieteen ja taloustieteen aloilla. (Kuoppala 2009.)

Ahola & Välimaa (2002) ovat esittäneet korkeakoulututkimuksen luokituksen neljään alaan Ulrich Teichlerin mukainen. Ensimmäinen näistä on kvantitatiivis-strukturalistinen tutkimusala, jota tehdään pääasiassa taloustieteen ja sosiologian piirissä. Aiheina ovat korkeakoulutuksen valikoituminen, eliitti- vs. massakorkeakoulutus, diversifikaatio ja työelämän ja korkeakoulutuksen väliset suhteet. Toisena he erittelevät tieto- ja oppiainekohtaiset näkökulmat, jota tekevät kasvatustieteilijät ja tiedettä ja tieteen historiaa tutkivat sosiologit, historioitsijat ja filosofit. Kolmannen alan muodostavat yksilön tai opettamisen ja oppimisen näkökulmat, joita tutkitaan kasvatustieteen ja psykologian, ja myös sosiologian piirissä. Tutkimusaiheita ovat kommunikaation ja opintojen ohjauksen kysymykset, oppimis- ja opettamistyyli, sekä opiskelijoiden ja opettajien toiminta ja keskinäiset suhteet. Viimeisen alan muodostavat instituution, organisaation ja

hallinnon näkökulmat, joita tarkastellaan juridiikassa, valtio-opissa, taloustieteissä ja hallintotieteissä sekä sosiologissa. Tutkimuskohteina ovat korkeakoulujen suunnittelun hallinnon ja johtamisen kysymykset, päätöksenteko, rahoitus ja resurssien jako.

Yliopistopedagogiikan käsitettä käytetään Suomessa tarkoittamaan yliopistoissa annettavaa pedagogista koulutusta ja muuta siihen liittyvää toimintaa, mutta se on myös siihen liittyvä tutkimusalue (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009). Yliopistopedagogiikka tutkii oppimista, opiskelua, opettamista, oppimisympäristöjä, arviointia ja vaikuttavuutta. Se on monitieteinen ja laaja tutkimusalue, joka hyödyntää erityisesti kasvatustieteen, psykologian, kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteiden tutkimusperinteitä.

Suomalaisen korkeakoulututkimuksen kontekstissa tutkimusaiheita ovat esimerkiksi oppimisen tutkimus - opiskelijoiden oppimista tutkitaan mm. erilaisin mittarein, kuten esimerkiksi oppimisen lähestymistapojen ja oppimisympäristöjen tutkimus (esim. Lindblom-Ylänne, Parpala & Postareff 2013; Parpala 2010; Parpala ym. 2013; Parpala ym. 2015). Lisäksi voidaan tarkastella esimerkiksi tieteellisen ajattelun kehittymistä (esim. Kaartinen-Koutaniemi 2009a & 2009b; Lindblom-Ylänne & Koutaniemi 2016; Liitos, Kallio & Tynjälä 2012). Opiskelijoiden opintoja ja ohjausta tutkitaan sekä erilaisin laajoin kyselytutkimuksin että fokusoiden opiskelijoiden merkityksellisiin oppimiskokemuksiin (esim. Luukka 2007). Viimeaikaisia kiinnostuksen kohteita ovat olleet opintojen sujuvuuteen ja opintoihin kiinnittymiseen tai viivästymiseen liittyvät näkökulmat (Krause & Coates 2008; Korhonen 2014; Korhonen & Mäkinen 2012; Penttilä 2011; Mäkinen ym. 2011; Mäkinen 2012) sekä opintojen työelämärelevanssiin liittyvä tutkimus (esim. Tuononen, Parpala & Lindblom-Ylänne 2016; Virtanen & Tynjälä 2013). Lisäksi tutkimusaloja ovat ainakin korkeakoulupoliittinen tutkimus, vertaileva korkeakoulututkimus, korkeakouluopettaja koskeva tutkimus. Käytännössä monet näistä aloista kiinnittyvät erilaisiin lähestymistapoihin (psykologinen, kognitiivinen, sukupuolentutkimus, kulttuurintutkimus, fenomenologinen jne.) ja usein nämä myös limittyvät toisiinsa.

Ohjaustutkimus on osa korkeakoulututkimuksen kenttää silloin, kun siinä tarkastellaan yliopistoja tai ammattikorkeakouluja. Ohjaustyötä määrittävät sen erilaiset ammatilliset suuntaukset, työnohjaus, psykologisesti asennoituva ohjaus, tai vaikkapa uraohjaus. Korkea-asteen ohjaustyö on moninaista, eikä se hahmotu vielä ainakaan vahvasti omana ohjausalanaan. Ohjaustutkimus sijoittuu psykologisen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen välimaastoon. Erottelevana tulokulmana voidaan pitää keskittymistä psykologiseen perinteeseen nojaavaan, joko yksilöohjaukseen tai ryhmäohjaukseen. (Vehviläinen 2014.) Ohjauskeskusteluja ja -tilanteita voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, kuten vuorovaihtuksen ja pedagogisen suhteen (Vehviläinen 2001; Piirainen 2006), puheen ja diskurssin (Penttinen 2005) tai erilaisten ryhmäprosessien näkökulmista (Nikkola 2011). Ohjausta voidaan tarkastella myös järjestelmänä ja rakenteena (Ursin 2006; Ursin 2011a; Stensaker, Välimaa & Sarrico 2012) tai koulutuspoliittisena konstruktiona (Kettunen, Vuorinen & Ruusuvirta 2016; Saarinen & Ursin 2012). Ohjauksen kysymystä tarkastellaan tarkemmin luvuissa 2.3. ja 2.4.

Suomessa toteutettiin korkeakoulujen ohjauksen arviointi vuosina 2001 ja 2005 (Moitus & Vuorinen 2003; Vuorinen ym. 2005). Tarkastelun kohteena olivat opiskelijan opintopolku ja opintojen ohjausjärjestelmän kokonaisuus. Tuloksena todettiin, että ammattikorkeakoulu- ja yliopistolaissa on vain vähän mainintoja ohjauksesta, ja että suurimpana haasteena on ollut tutkintorakenneuudistus. Bologna-prosessissa edellytetyt liikkuvuus ja henkilökohtaiset opintopolut vaativat ohjausta ja toisaalta itseohjautuvuutta. Elinikäisen oppimisen huomioiminen, opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet ja tavoitteet, aikaisemmat kokemukset, ammatillinen kasvu ja elämänhallinta nivoutuvat monin tavoin ja enenevässä määrin korkeakouluopiskelijoiden maailmaan. Ohjausjärjestelmän tulee kytkeytyä osaksi korkeakoulutuksen kokonaisstrategiaa ja pysyvää laadunvarmistusta, myös työelämänäkökulmaa tulisi vahvistaa. (Vuorinen ym. 2005, 9–12.)

Opintojen ohjauksen palautejärjestelmät ovat olleet vielä noin 10-vuotta sitten hyvin erilaisia ja tietoa koottu vaihtelevasti. Ohjausta tarkastelevassa raportissa tavoitteeksi on kirjattu pysyvän palautejärjestelmän kehittäminen, joka monissa korkeakouluissa onkin jo osa laadunvarmistusjärjestelmää. (Vuorinen ym.

2005, 44-45.) Tutkimuksen tuloksena kuitenkin yksiselitteisesti todetaan, että ohjauksen tarve on edelleen kasvanut korkea-asteella ja palvelujen kehittämiseen on kiinnitetty huomiota sekä opetusministeriössä että korkeakouluissa. Kehittämisen kohteena tulisi erityisesti olla ohjauspalvelujen kehittäminen (monipuolisuus, saatavuus ja läpinäkyvyys, hyvien käytänteiden levittäminen) sekä ohjauksen strateginen suunnittelu (järjestämistä tukevien työmuotojen systemaattinen kehittäminen alueellisesti ja kansallisesti) (Vuorinen ym. 2005, 59).

Palautejärjestelmien kehittäminen onkin ollut yksi suurista viimeaikaisista haasteista korkeakouluissa. Opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja opiskelusta kysytään monissa usein yliopistokohtaisesti (esim. Helsingin yliopiston OPPI-kysely ja Opiskelu, opetus ja oppiminen Jyväskylän yliopistossa -kysely). Lisäksi tänä vuonna on ensimmäistä kertaa otettu käyttöön valtakunnallinen kandipalaute, jossa selvitetään opiskelijoiden tyytyväisyyttä omaan yliopistoon ja kokemuksia opintojensa sujumisesta. Kysely on suunnattu kandidaatin tutkinnon suorittaneille. Valtakunnallisen tiedonkeruun taustalla on tieto siitä, että opetus- ja kulttuuriministeriö jakaa opiskelijapalautteen perusteella 3% rahaa yliopistoille vuodesta 2015 alkaen (OKM 2013b). Korkeakoulujen omien palautekyselyjen lisäksi Suomi on osallistunut OECD:n käynnistämään AHELO-FS (Assessment of Higher Education Learning Outcomes - Feasibility Study) tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tuottaa kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa korkeakouluopiskelijoiden oppimisesta ja osaamista (AHELO 2013).

Kaksiportaisen tutkinnon käyttöönoton jälkeen on todettu, että maisteriopintoihin tulevan opiskelijan opintopolku ei ole ongelmaton. Jo 2002 valmistuneessa maisteriohjelmien arvioinnissa pystyttiin paikallistamaan kaksi kriittistä paikkaa maisteriopintojen opintopolulla: ohjauksen tarve oli suurimmillaan toisaalta opintojen alkuvaiheessa, toisaalta pro gradu -tutkielman käynnistymisvaiheessa. Ohjausta kaipasivat erityisesti AMK-tutkinnon suorittaneet, joille siirtyminen opiskelijaksi yliopistosektorille aiheutti akuuttia ohjauksen ja neuvonnan tarvetta varsinkin opintojen alkuvaiheessa. (Raivola ym. 2002, 126–127.)

Vaikka korkeakoulututkimusta tehdään runsaasti eri aloilla voidaan todeta, että erityisesti maisterivaiheeseen opintojen ohjaukseen liittyvää tutkimusta ei

juurikaan ole tehty. Tieteellisen tutkimuksen lisäksi erilaista tilastotietoa yliopisto-opiskelijoista kerätään esimerkiksi Tilastokeskuksen ja yliopistojen itsensä toimesta, mutta niissäkään ei huomiota kohdenneta erityisesti maisteriopiskelijoihin. Tämä kyselytutkimus linkittyy erityisesti aikaisempaan opintojen sujuvuuteen, opintoihin kiinnittymiseen ja opintojen ohjauskokemuksia tarkasteleviin tutkimuksiin.

2.3 Ohjauksen käsite korkeakouluopinnoissa

Tutkimuksessa tarkastellaan maisterivaiheen opiskelijoiden ohjauskokemuksia Jyväskylän yliopistossa. Tässä luvussa tarkastellaan ohjausta ja sen eri osa-alueita kahdesta näkökulmasta: ohjaus käsitteenä, ja ohjaus osana opiskelun ydinprosesseja, joita ovat opiskelukäytänteet, opiskelun sisällöt ja asiantuntijaksi kasvu. Nämä lähestymistavat ovat toimineet kysymysten asettelun taustateorioina sekä niitä tullaan käyttämään tulosten analysoinnin viitekehystenä.

Ohjauksen käsite onkin monitahoinen ja ymmärretään eri opetuksellisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä konteksteissa eri tavoin. Kansainvälisessä keskustelussa *guidance*-termi liitetään usein *counseling*-käsitteeseen, ja näillä viitataan uraohjaukseen (*career counseling*). Lähestymistavat ovat usein psykologiskognitiivisia yksilöön kohdentuvia lähestymistapoja, joita käsitellään muun muassa kehityspsykologian oppiaineessa ja itsen käsityksistä (Super 1963; 1980), persoonallisuustyypit (Holland 1966), sosiokognitiiviset oppimisteoriat, minäpystyvyys-teoria (*self-efficacy theory*) (Hackett & Betz 1981; Lent & Hackett 1987).

Toinen ohjauksen juonne liittyy sosiologisiin ja sosiodynaamisiin lähestymistapoihin, joissa keskitytään yhteisöllisiin näkökulmiin (Fitzgerald, Fassinger & Betz 1995). Viimeaikoina tärkeimmiksi ovat nousseet konstruktivistisia elementtejä korostavat teoriat, jotka usein kytkeytyvät sosiodynaamisiin teorioihin. Sosiaalinen konstruktionismi keskittyy siihen, miten yksilöön vaikuttavat erilaiset ympäristötekijät, kulttuuri ja sukupuoli (Savickas 2005).

Aikuiskoulutuspolitiikassa voidaan erottaa ainakin kaksi elinikäisen oppimisen diskurssia, taloudelliseen kilpailuun ja humanistiseen sivistys- ja tasa-arvoajatteluun perustuva (Onnismaa 2004). Vaikka ohjauksen poliittiset linjaukset ja tavoitteet määritelläänkin nykyisin EU:n tasolla tietyistä tarkoituseristä käsin, on ohjaus itsessään aina toimimista ihmisten kanssa, ja siten myös inhimillistä ja yksilöiden hyvään tähtäävää toimintaa. Aikuisten ohjauksessa on korostettu tiettyjä erityiskysymyksiä. Oppimisen jatkuvuuden teeman lisäksi aikuisen oppimiselle tyypillisinä piirteinä on pidetty itseohjautuvuutta, transformatiivista oppimista ja kriittistä reflektiota (Brookfield 1986; Knowles 1990; Holton ym. 2009).

Ohjausta säännellään monilla tasoilla, organisaatioissa, kansallisesti ja kansainvälisesti esimerkiksi EU:n tasolla. 2000-luvulla ohjausta on käsitelty paljon *elinikäisen oppimisen* käsitteen alla. Elinikäisen oppimisen peruskurssi omakuttiin jo 1990-luvun puolessa välissä suurissa organisaatioissa, kuten OECD:ssä ja EU:ssa. Muuttuvat työmarkkinat pakottivat nämä talouspohjaiset liittymät tarkastelemaan oppimista ja koulutusta työvoiman liikkuvuuden ja sopeutuvuuden näkökulmasta. Euroopan komissio on aktiivisesti ajanut elinikäistä oppimista poliittisena tavoitteena. (Field 2005.) EU:n asiakirjoissa myös ohjauksen tavoitteeksi asetetaan henkilökohtaisen koulutuksellisen ja työuran suunnittelun kompetenssin saavuttaminen ja aktiivisen kansalaisuuden edistäminen (Vuorinen & Watts 2010).

Tavoitteena on lisätä **elinikäisen oppimisen vaikutusta** sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, aktiiviseen kansalaisuuteen, kulttuurien väliseen vuoropuheluun, sukupuolten tasa-arvoon sekä itsensä kehittämiseen ja toteuttamiseen. Elinikäisellä oppimisella tähdätään esimerkiksi luovuuden, kilpailukyvyn, työllistyvyyden ja yrittäjähengen lisääntymiseen, elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien käytön lisääntymiseen kaikenikäisten ihmisten, myös erityistarpeita omaavien ja heikommassa asemassa olevien henkilöiden parissa.

Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös 2006/1720/EY, tehty 15.11.2006

Elinikäinen oppiminen voi viitata joko yksilön elämänkaaren aikaiseen kaikkeen oppimiseen, tai oppimiseen & koulutukseen, joka voi johtaa kvalifikaatioihin, on eri tahojen puitteissa tapahtuvaa ja usein työuraan liittyvää uudelleen kouluttautumista. Oppimista tapahtuukin elämän aikana eri tavoin, formaalisti (virallinen koulutus), nonformaalisti (ei-koulutusjärjestelmissä) ja informaalisti

(arkioppiminen). (Jarvis 2008, 150.) Oppinen on kuitenkin jollakin tavalla osa ihmisten työelämää ja vapaa aikaa. Vaikka sillä voi olla suurta merkitystä yksilön elämän laatuun ja työllistymiseen, on sillä Euroopan Unionin näkökulmasta vahvasti poliittiset ja taloudelliset tavoitteet, joiden mukaan tärkeintä on turvata työvoiman saatavuus ja liikkuvuus vaihtelevien markkinatilanteiden mukaan (Elinikäinen oppiminen 2000).

Career Guidance eli *uraohjaus* on sateenvarjokäsite, jolla viitataan moniin erilaisiin aktiviteetteihin Euroopan tasolla (OECD Career guidance 2004). Samalla kun työllistymismahdollisuuden ja työpolut edellyttävät lisä- ja uudelleen kouluttautumista aikuisiällä, ihmiset tarvitsevat oppimistaitoja ja kykyä hallita omaa polkuaan. Uraohjauksen tavoitteena on tuottaa aktiivisia kansalaisia, joilla on hyvät uran hallinta taidot (career management skills CMS). (Vuorinen & Watts 2010, 21–30.)

Suomen kielessä käytetään *ohjaus* viittaamaan moniin korkeakoulutuksen puitteissa tapahtuviin aktiviteetteihin, kuten opintojen ohjaukseen, tutorointiin, mentorointiin, opinnäyteohjaukseen tai uraohjaukseen (Vehviläinen 2014, 12). Ohjauksen järjestely ja käytännöt ja toimintatavat vaihtelevat suuresti yliopistojen, tiedekuntien ja jopa laitosten välillä. Ohjausta tarjoaa laitoksen opetus- ja hallintohenkilökunta ja erikoistuneet ohjauspalvelut (ura- ja rekrytointipalvelut, opintopalvelut jne.). Useimmiten ohjaus liitetään kuitenkin kaikille pakolliseen henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. Usein opiskelijoille nimetään oma hops-ohjaaja, jonka kanssa käydään keskustelua opintojen suunnitteluun ja etenemiseen liittyvistä seikoista. Useimmat hops-ohjaajat ovat laitoksen henkilökuntaa, eivät ohjaukseen erikoistuneita ammattilaisia. (Vuorinen ym. 2005.)

Viimeaikaisessa keskustelussa korostuvat erityisesti elämän kokonaisvaltaisuuden huomioiminen. Savickas ym. (2009) käyttävätkin uraohjauksessa käsitettä *elämän suunnittelun prosessi* (life design process), joka viittaa siihen, että urasuunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon elämän kokonaisuus ja sen monet eri osa-alueet.

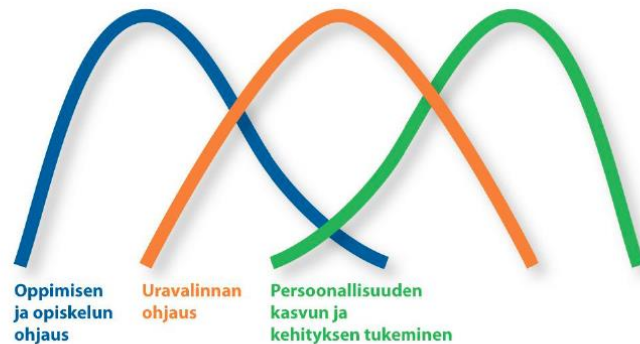
2.4 Ohjaus maisteriopiskelijan opintopolulla

Ohjauksella tarkoitetaan usein opinto-ohjausta, joka on osa suomalaista koulujärjestelmää perusopetuksessa ja toisen asteen opetuksessa lakisääteisesti. Ohjaus ja sen toteuttaminen on korkeakoulutuksessa monelta osin organisaation määriteltävissä. Esimerkiksi yliopistolaissa ei ohjausta mainita lainkaan. Yliopistot kuvaavat ja määrittelevät ohjausjärjestelmiään omissa dokumenteissaan, jotka saattavat kuitenkin olla kovin ylimalkaisia

Korkeakouluopintojen aloittaminen voidaan nähdä kriittisenä elämän siirtymänä, nivelvaiheena. Tutkimusten mukaan opintojen aloittaminen uudessa opilaitoksessa, mahdollisesti erilaisessa oppilaitoskontekstissa tai jopa asteella onkin usein haasteellista, ja vaatii tukea. (Kouvo ym. 2011, 12–17.) Tähän onkin panostettu paljon erilaisten tukitoimien ja perehdytysten muodossa aika runsaasti. Yksi merkittävä tätä siirtymää tukeva käytänte on vertaistutorointi, jossa oman alan vanhempi opiskelija toimii uusien opiskelijoiden muodostaman ryhmän ”oppaana” ja ohjaajana ensimmäisten viikkojen tai kuukausien ajan. Vertaistutoroinnista käytänteenä on saatu erittäin hyviä kokemuksia myös kansainvälisesti, erityisesti sen sosioemotionaalisen ja kognitiivisen tuesta, helpottaa siirtymää yliopistoon ja akateemisiin käytänteisiin, luo yhteenkuuluvuutta, opintoihin kiinnittymistä ja taitojen kehittymistä (Heirdsfield ym., 2008; Mee-Lee & Bush, 2003; Thomas 2002, 435, 438; Glaser ym., 2006). Maisteriopiskelijoiden tilanne on jossakin määrin samankaltainen silloin, kun opiskelija siirtyy uuteen yliopistoon suorittamaan maisterin tutkintoa.

Ohjausteoreettisessa keskustelussa ohjaus nähdään kokonaisvaltaisena toimintana ja se kytkeytyy lähimmin sosiodynaamisiin teorioihin. Ohjaus jaetaan usein kolmeen eri sisältökategoriaan: opiskelun ja oppimisen ohjaus, psykososiaalinen tuki ja työelämä/uraohjaus, kuten Wattsin ja van Esbroeckin (1998) hollistisessa, opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa. Siinä jäsennetään ensimmäisen, toisen ja kolmannen ohjaustahon toimijoiden rooleja suhteessa edellä mainittuihin ohjauksen kolmeen sisältöalueeseen. Voidaan myös ajatella, että nämä alueet

lomittuvat toisiinsa, kuten Lerkkanen (2002) on esittänyt kolmen kukkulan mallissaan ohjauksen sisällöistä.



KUVIO 1. Kolmen kukkulan malli ohjauksen tavoitealueista (Lerkkanen 2002).

Ohjauksen sisältöjä voidaan ajatella myös prosessin näkökulmasta ja tarkastella ohjausta toimintana tämän kolmijaon avulla 1) persoonallisuuden kasvun ja kehityksen tukemisena, eli niin sanottuna psykososiaalisena ohjauksena, 2) uravalinnan ohjauksena (ymmärrettynä laajasti erityisesti asiantuntijuuden ja työelämäorientaation ja -näkökulman tukemisena), sekä 3) oppimisen ja opiskelun ohjauksena, joita kutsutaan myös ohjauksen ydinprosesseiksi (Korhonen 2007; Skaniakos 2011). Ydinprosessit ovat läsnä ja sovellettavissa myös maisteriopiskelijan opintopolkuun.

Opintojen alussa painottuu uuteen koulutusinstituutioon sosiaalistumisen ja integroitumisen prosessit. Tämä pitää sisällään opiskelukulttuurin omaksuttamista, joka sisältää tavat, käytänteet ja normit. Tämä prosessi pienenee opintojen edetessä, kun opiskelija on omaksunut opiskelukulttuurin. Ohjauksellisesti opiskelijaprosessiin liittyy *psykososiaalinen ohjaus*, joka tarkoittaa opiskelijan toimintakyvyn tukemista ja vahvistamista kyseisessä kontekstissa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että ohjauksessa tulisi huomioida se, että opiskelijat eivät automaattisesti osaa toimia tai opiskella uudessa ympäristössä (Korhonen 2007; Skaniakos 2011).

Perustan muodostaa kuitenkin opiskelun ja oppimisen ohjaus. Opiskelija valitsee opintojaan ja tarvitsee ja oppii erilaisia tietoja ja taitoja opintojen opiskeluprosessin alusta lähtien. Tätä prosessia vastaava ohjauksen muoto on *opintojen ohjaus*, joka vastaa lähinnä opiskelijan opintoihin liittyviin kysymyksiin ja tukee opintoja ja niihin liittyviä valintoja koskevia prosessia, sekä itse oppimista tukevaa ohjausta (Korhonen 2007; Skaniakos 2011).

Kolmas osio on nimeltään opiskelijan *asiantuntijuusprosessi*. Tämä alue tunnustetaan nykyisessä opetus- ja ohjauskeskustelussa tärkeäksi osuudeksi. Tämä on sitä tiedollista ja taidollista osaamista, josta asiantuntijuus muodostuu. Ohjauksellisesti tätä tuetaan *uraohjauksella*. Tässä yhteydessä sillä ei tarkoiteta pelkästään ohjausta ammatinvalintaan tai työpaikkaan, vaan laajemmin koko oman asiantuntijuuden tai ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Opiskelijat usein vasta hahmottavat ja löytävät omia kiinnostuksen kohteitaan ja osaamisalueitaan opintojen kuluessa. Ohjauksessa tulisi luoda opintojen alkuvaiheesta asti paikkoja, joissa opiskelijalle annetaan tilaa ja välineitä asiantuntijuusprosessin reflektointiin (Korhonen 2007; Skaniakos 2011).

Uraohjaukseen liittyvän *työelämäorientaation* käsitteen avulla voidaan jäsentää työelämävalmiuksia ja työelämää koskevaa ohjauksellista ajattelua korkeakoulutuksessa. Työelämäorientaatio kolmeen osa-alueeseen: yksilölliseen työelämäsuhteeseen, työelämätietoihin ja -taitoihin sekä työllistymisvalmiuksiin (Penttinen, Skaniakos & Lairio 2013; Penttinen ym. 2011). Jäsenystä voidaan käyttää apuna silloin, kun tuotetaan erilaisia ohjauksellisia tekoja koulutuksessa ja opiskelijan opintopolulla. Se on myös väline, jonka avulla opiskelijan on mahdollista ymmärtää ilmiön moninaisuus ja arvioida ja rakentaa omaa työelämäorientaatiotaan.

Työelämäsuhteella viitataan yksilöllisiin käsityksiin ja kokemuksiin työstä ja työelämästä. Se, mitä tiedämme ja ajattelemme työstä, rakentuu socialisaation, kasvatuksen ja elämäkokemuksen kautta. Esimerkiksi käsitys työmarkkinoista ja ammasteista syntyy aluksi omassa perheessä ja lähipiirissä. Yksilön ymmärrys siitä, mitä ja millaista työ on, voi vaihdella suuresti. Vastaavasti yksilölle muodostuu henkilökohtaisia arvostuksia siitä, minkälaista on ”hyvä” tai mielekäs työ

- tai mikä on työn merkitys itselle omassa elämänkokonaisuudessa. Kaikkeen vaikuttaa myös tieto, jota saamme esimerkiksi omien työkokemusten, koulutuksen ja ystävien kautta sekä mediasta. Samankaltaista näkökulmaa edustaa käsitys subjektiivisesta urasta (subjective career) (Horn 2009).

Työelämätiedot ja -taidot viittaavat koulutuksessa opittaviin sisältöihin, joista asiantuntijuuden ydin muodostuu. Ne voidaan jakaa ns. yleisiin ja alaspesifeihin taitoihin. Ensin mainittuja on englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa kutsuttu lukuisilla eri nimillä, joista parhaiten tunnetaan yleisten taitojen (generic skills) lisäksi siirrettävät taidot (transferable skills) ja ydintaidot (core skills) (Barrie & Prosser 2004; Assiter 1995; Bridges 1994; Bennett, Dunne & Carré 1999). Määritelmät ovat joko laajempia tai suppeampia, mutta perusajatuksena on, että näitä taitoja voidaan soveltaa työssä asiantuntijuuden alueesta riippumatta. Yleisten taitojen katsotaan pitävän sisällään esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, kielitaitoa tai ongelmanratkaisutaitoa (Bath ym. 2004). Yleisiä tietoja ja -taitoja voi oppia monenlaisissa aktiviteeteissa harrastuksista työkokemukseen. Tästä näkökulmasta myös omaan alaan kuulumaton työkokemus voi olla merkityksellistä.

Yleisten taitojen lisäksi tähän kategoriaan kuuluvat omaa asiantuntijuutta ja osaamista määrittävät alaspesifit tiedot ja taidot, eli opiskeltujen aineiden sisältöihin. Näillä viitataan siihen erityisosaamiseen, jota koulutuksen tulisi tuottaa. Koulutukseen liittyvillä valinnoilla, esimerkiksi pää- ja sivuaineilla, on vaikutusta oman asiantuntijuuden rakentumiselle. Merkityksellisiä voivat olla myös aikaisemmat opinnot ja työkokemus, jotka kuuluvat asiantuntijuusalueelle. (Penttinen, Skaniakos & Lairio 2013.) Parhaat oppimistulokset saavutetaan, kun yleisiä taitoja ja substanssiosaamista opitaan yhdessä, mutta niin, että molemmat näkökulmat tuodaan esiin yhdessä (Tynjälä 2008).

Kolmannen työelämäorientaation osa-alueen muodostavat työllistymisvalmiudet. Työllistymisvalmiuksissa ei ole kysymys ainoastaan siitä, miten opitaan tekemään erilaisia työnhakuun liittyviä dokumentteja, kuten cv tai työhakemus. Ne sisältävät laaja-alaisempaa tietoa ja käsityksiä työllistymisestä ja esimerkiksi

työelämän eri sektoreista. Työllistymiseen liittyy myös kyky nähdä omia mahdollisuuksia työmarkkinoilla: kuinka voi työllistyä ja päästä haluamalleen alalle. Tälle alueelle kuuluu kyky tunnistaa omaa osaamista ja asiantuntijuutta vastaavia työtehtäviä. Työllistymisvalmiuksia ovat myös erilaiset työnhaun keinot, joista usein tärkeimmäksi nostetaan kontaktiverkoston hyödyntäminen. Työllistymisvalmiuksia lähellä on tutkimuksessa ja koulutuksessa käytetty työllistyvyyden käsite (*employability*) ja siihen liittyvä keskustelu korkeakouluopiskelijoiden työllistymisen tukemisesta. (Watts 2006.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa tarkastellaan Jyväskylän yliopistossa opiskelevien maisteriopiskelijoiden kokemuksiin ohjauksesta. Tarkastelu perustuu vuonna 2013 tehtyyn kyselytutkimukseen. Tutkimus on kohdennettu erityisesti suomenkielisiin maisteriopiskelijoihin. Rajauksessa on käytetty kahta kriteeriä. Ensimmäkin kohderyhmästä suljetaan pois kansainväliset maisteriopiskelijat, ja toiseksi erityiset maisteriohjelmat, joiksi ”nimitetään ylempään korkeakoulututkintoon johtavaa, alempaan korkeakoulututkintoon tai sitä tasoltaan vastaavaan koulutukseen pohjautuvaa koulutusta, joka järjestetään koulutusohjelmana, johon on erillinen valinta” (OKM 2012a).

Kiinnostuksen kohteena on kaksiportaisen tutkintomallin luoma mahdollisuus siirtyä maisteriopintoihin toiseen oppilaitokseen, tai jopa tauon tai työskentelyn jälkeen. Näin ollen tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat juuri ne opiskelijat, jotka hakeutuvat kaksiportaisen tutkinnon mukaisesti opiskelemaan pääaineisiin ja sellaisiin koulutuksiin, jotka eivät täytä maisteriohjelman kriteerejä. Toiseksi perusjoukosta rajattiin pois Jyväskylän yliopistossa alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet opiskelijat. Tarkastelun kohteena onkin siirtymämuista oppilaitoksista Jyväskylän yliopistoon ja maisteriopintojen ohjaukskokemukset ja opintojen sujuvuus.

Erityisesti ammattikorkeakoulutaustaisten opiskelijoiden määrä on lisääntynyt yliopistoissa viime vuosina. Joukossa on myös aikuisopiskelijoita, jotka ovat olleet jo työelämässä. Toisin kuin varsinaisiin maisteriohjelmiin tulevat opiskelijat, nämä pääaineopiskelijat opiskelevat muiden, tutkintonsa alusta saakka yliopistossa ja yleensä myös samassa yliopistossa tehneiden opiskelijoiden kanssa. Yliopisto-opiskelu voi olla haasteellista erilaisesta opiskelutaustasta tai pitkästä opiskelutauosta johtuen. Lisäksi näyttäisi siltä, että heidän ohjauksensa on jäänyt eräänlaiseksi katvealueeksi, johon ei ole kiinnitetty systemaattisesti huomiota opetuksen ja ohjauksen kehittämistyössä.

Tutkielmassa on tavoitteena tarkastella, millaisia maisteriopinnoissa opiskelevien opiskelijoiden ohjauskokemukset ovat. Tämä on jaettu kahteen tutkimuskysymykseen.

1. Minkälaisia maisteriopiskelijoiden ohjauskokemukset ovat siirtymävaiheen, opiskelukäytänteiden, opintojen sisältöjen ja työelämäorientaation alueilla?
2. Miten opiskelijan arvio työllistymisestä valmistumisen jälkeen, opiskelumuotivaatio, tiedekunta, taustakoulutusaste, työskentely opintojen aikana, sukupuoli ja pääasiallinen opiskelumuoto ovat yhteydessä maisteriopiskelijoiden ohjauskokemuksiin?

Opiskelijoiden ohjauskokemuksia koskevat tulokset suhteutetaan aikaisempiin tutkimustuloksiin ohjauksesta ja aikuisopiskelusta. Koska kyseessä on kyselytutkimus, tarkastellaan tutkielmassa muuttujia käyttämällä tilastollisia menetelmiä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimus kohde, tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen anonymiteetti

Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden ohjauskokemuksia koskien Jyväskylän yliopistoon siirtymävaiheeseen, opiskelukäytänteisiin, opintojen ohjaukseen ja työelämä- ja asiantuntijana kehittymiseen liittyviä kokemuksia. Ohjauskysymyksiä tarkastellaan suhteessa taustamuuttujiin.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake lähetettiin tammikuussa 2013 kaikille vuosina 2010 ja 2011 Jyväskylän yliopistossa maisteriopintonsa aloittaneille opiskelijoille (N=313), joiden aikaisempi taustatutkimus on jokin muu kuin Jyväskylän yliopiston kandidaatintutkimus. Kyselyllä pyrittiin siis tavoittamaan vuosina 2011 ja 2012 muulla kuin Jyväskylän yliopiston alemmalla tutkinnolla maisteritutkimusta suorittamaan tulleet opiskelijat. Joukko poimittiin opiskelijarekisterin tietojen perusteella, jolloin perusjoukko käsitti kaikki tähän kategoriaan kuuluvat opiskelijat. Suhteutettuna vuoden 2011 tilastoihin Jyväskylän yliopistoon valittiin perustutkimusta suorittamaan 2003 opiskelijaa, jolloin maisteritutkimus-opiskelijoiden määrä tästä kokonaisuudesta oli samana vuonna 4,4% (n=88) (Tilastokeskus 2011).

Vastaajajoukko muodostettiin opiskelijarekisteristä. Kullekin vastaajalle muodostettiin henkilökohtainen kyselylinkki, joka lähetettiin sähköpostitse. Kyselyyn vastasi 158 opiskelijaa, joka on 50% perusjoukosta (N=313). Vastausprosentti on hyvä, joka kertonee opiskelijoiden korkeasta motivaatiosta vastata heidän opintojaan koskevaan kyselyyn. Kaksi vastaajaa lopetti kyselyn käytäntöjen ohjausta koskevan osion jälkeen (noin puolivälissä), josta eteenpäin vastaajia on 156. Vastaukset on otettu kyselyn alkuvaiheessa huomioon. Kyselyyn ei ole yhdistetty vastaajien rekisteritietoja. Kaikki käytetyt taustatiedot kysyttiin opiskelijoilta itseltään kyselylomakkeella.

4.2 Tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen muodostaminen ja analyysissä käytetyt muuttujat

Kyselylomakkeen muodostaminen tapahtui muodostamalla kysymyksiä, jotka pohjautuvat luvuissa 2.3 ja 2.4. esitettyihin teoriataustaan. Ohjauksen teorioissa käytetään kolmijakoon, jossa ohjaus jaetaan persoonallisuuden kasvun ja kehityksen tukemiseen eli psykososiaaliseen ohjaukseen, oppimisen ja opiskelun sisältöohjaukseen, sekä työelämä- tai asiantuntijuuden ohjaukseen (uraohjaus) (liite 1). Mittariston rakentamisessa tarkastelun kohteena on asennetehtävä, jonka mittaamiseen käytetään Likert-asteikkoa mittaamaan kokemuksia (Metsämuuronen 2011, 110-123.)

Kysymykset on psykososiaalisen tuen osalta jaettu kahteen osaan: siirtymävaiheeseen sekä opiskelukäytänteiden ohjaukseen. Siirtymävaihetta haluttiin tarkastella omana alueenaan, koska opiskelijat ovat siirtyneet Jyväskylän yliopistoon muista oppilaitoksista. Neljä aluetta nimettiin seuraavasti: siirtymävaiheen ohjaus, opiskelukäytänteiden ohjaus, opintojen sisällöllinen ohjaus, sekä työelämäohjaus.

Kustakin neljästä alueesta muodostettiin ohjaukseen liittyviä kysymyksiä. Kysymysten avulla on pyritty kartoittamaan erilaisia näkökulmia ja tahoja liittyen ohjaukseen ja opiskeluun, ja miten nämä eri tekijät tukevat opiskelua. Aikaisempiin tutkimuksiin ja ohjausta jäsentävien teorioihin tukeutuen kysymysten muodostamisessa huomioitiin useita näkökulmia: mikä on opiskelijan oma tausta tai kokemus ohjaustarpeesta tai omista opiskelutaidoistaan tai -tarpeistaan, ohjaus kontekstit ja -tahot, erityisesti opiskelijaa lähellä oleva ja toimiva henkilökunta (laitos, oppiaine, tiedekunta) ja muiden opiskelijoiden rooli, miten opiskelukäytännöt yleisesti tukevat opintoja ohjauksellisesti, akateeminen ohjaus, erityisesti opinnäyteohjaus, ja ohjaustilan- teiden muodollisuus tai epämuodollisuus. Tältä pohjalta muodostettiin kyselylomake, joka sisälsi taustatietojen lisäksi neljä temaattista osiota edellä mainitun mukaan.

Aikuisopiskelijoita tutkittaessa mielenkiintoisia taustamuuttujia on tässä aineistossa seitsemän kappaletta (taulukko 1). Sukupuoli on kiinnostava, naisten osuus korkeakoulutetuista on ollut myös aikuisten joukossa suurempi kuin miesten. Opiskelijan motivaation tarkastelu on kiinnostava erityisesti ohjauksen näkökulmasta, onko

opiskelijan omalla motivaatiolla yhteyttä ohjauskokemuksiin. Koska opiskelijat opiskelevat eri aloilla, on mielenkiintoista tarkastella myös sitä, onko tuloksissa alakohtaisia eroja. Kun tarkastellaan maisteriopiskelijoita, on kiinnostavaa, minkälaisilla taustapinnoilla he ovat koulutukseen hakeutuneet. Pääasiallinen opiskelumuoto on myös kiinnostava koulutuksen järjestämisen näkökulmasta: miten maisterivaiheen opiskelijoita opetetaan? Maisterivaiheen opiskelijoiden suhteen tarkastellaan myös, miten opiskelijan oma arvio työllistymisestä valmistumisen jälkeen sekä työskentelyopintojen aikana ovat yhteydessä kokemuksiin ohjauksesta.

Opintojen ohjausta koskevissa väittämissä on käytetty Likert-intervalli-asteikkoa, jossa annettu vaihteluväli on 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä), sekä vaihtoehto 6=eikokemusta. Analyysissä on huomioitu vain Likert-asteikolliset vastaukset, ja "eikokemusta" vastaukset on jätetty analyysistä pois. Taustamuuttujat ovat nominaali- ja suhdeasteikollisia

Joitakin muuttujia on jouduttu uudelleen ryhmittelemään. Opiskelijat ilmoittivat itse syntymävuotensa, jonka mukaan on muodostettu kolme ikäkategoriata. Tiedekunta ei sellaisenaan sovi yleiseksi taustamuuttujaksi sen vuoksi, että joistakin tiedekunnista on saatu vain yksittäisiä vastauksia, jotka se on koodattu kolmeen luokkaan. Taustakoulutuksen kohdalla vastaajia oli joissakin vaihtoehdoissa niin vähän, että ne uudelleen luokiteltiin yhdistäen ammattikorkeakoulu ja yliopistotutkinnot asteen mukaan.

TAULUKKO 1. Aineistosta muodostetut muuttujat

<i>Riippuvat muuttujat</i>	<i>Vaihteluväli</i>	<i>Arvot</i>	<i>Muuttujatyyppi</i>	<i>Analysointi tapa</i>
opintojen siirtymävaiheen ohjaus (n=8)	1-5	1 täysin eri mieltä, 2 jokseenkin eri mieltä, 3 siltä väliltä, 4 jokseenkin samaa mieltä, 5 täysin samaa mieltä*	tutkittavat muuttujat	Pääkomponenttianalyysi
opiskelukäytänteiden ohjaus (n=9)	1-5	*	tutkittavat muuttujat	Pääkomponenttianalyysi
opintojen ohjaus (n=15)	1-5	*	tutkittavat muuttujat	Pääkomponenttianalyysi
työelämäohjaus (n=14)	1-5	*	tutkittavat muuttujat	Pääkomponenttianalyysi
<i>Riippumattomat muuttujat</i>				
arvio työllistymisestä valmistumisen jälkeen	1-5	*	taustamuuttuja	Pearson
opiskelumotivaatio	1-5	*	taustamuuttuja	Pearson
tiedekunta	1-3	1. Humanistinen 2. Liikuntatieteellinen 3. Yhdistetty (YTK, KTK, ITK, JSBE, MLTK)	taustamuuttuja	ANOVA
taustakoulutusaste	1-4	1. Toinen aste 2. Alempi kk-tutkinto (amk, yo) 3. Ylempi kk-tutkinto (amk, yo) 4. muu (opistotason tutkinto)	taustamuuttuja	ANOVA
työskentely opintojen aikana	1-3	1. Täysipäiväisesti 2. Osa-aikaisesti 3. En työskentele	taustamuuttuja	ANOVA
sukupuoli	1-2	1. Nainen 2. Mies	taustamuuttuja	T-testi
pääasiallinen opiskelumuoto	1-2	1. Kontaktiopetusta 2. Itsenäistä työskentelyä	taustamuuttuja	T-testi

4.3 Aineiston analyysimenetelmät

Kyselyaineistoa analysoitiin käyttämällä tilastollisia menetelmiä (taulukko 1). Aineisto kuvattiin frekvenssien ja keskijakaumien avulla. Ohjauksen väittämiä tarkasteltiin erikseen kullakin neljällä alueella: siirtymävaihe, opintojen käynnistymisvaihe, opintojen sisällöt ja työelämä. Koska kysymyksiä on paljon, päädyin käyttämään pääkomponenttianalyysiä. Kullekin alueelle tehtiin erillinen pääkomponenttianalyysi,

jossa käytettiin vinokulmaista rotaatiota (Promax). Ohjauksen kategoriat tiivistettiin sisällöllisiksi kokonaisuuksiksi ja muuttujista muodostettiin summamuuttujia. Muodostettujen summamuuttujien reliabiliteetin mittaamiseen käytettiin Cronbachin alfa-arvoa ($\alpha < .60$). (Metsämuuronen 2011, 650-657.)

Tämän lisäksi summamuuttujia tarkasteltiin suhteessa taustamuuttujiin. Riippuvuuksien tarkastelemisessa käytettiin kolmea tapaa. Pearsonin korrelaatiokerroin mittaa kahden intervalliasteikollisen muuttujan keskinäisen lineaarisen riippuvuuden voimakkuutta. Mitä enemmän korrelaatiokerroin poikkeaa nolasta, sitä voimakkaampaa on muuttujien välinen lineaarinen riippuvuus. Korrelaatiokertoimen arvot ovat $-1:n$ ja $+1:n$ väliltä. Tämä kuvaa riippuvuuden suuruutta ja suuntaa. Tuloksissa raportoidaan löydetyt erot ja yhteydet vain, kun $p < 0.05$ tai pienempi. (Metsämuuronen 2011, 364-372.)

Luokitteluasteikollisissa muuttujissa käytettiin t-testiä (kahden riippumattoman otoksen keskiarvojen yhtäsuuruuden testaaminen). Testisuureen arvoa vastaa tietty merkitsevyysarvo (p-arvo). Jos p-arvo on pienempi tai yhä suuri kuin 0,05, on havaittu ero tilastollisesti merkitsevä 5 %:n riskitasolla. Nollahypoteesi ($H_0 =$ keskiarvot eivät ero toisistaan) voidaan hylätä. (Metsämuuronen 2011, 390-396.)

Varianssianalyysiä käytettiin, jos luokitteluasteikollisissa muuttujissa vaihtoehtoja oli enemmän kuin kaksi. ANOVA-testillä mitataan eroavatko kahden tai useamman ryhmän keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Varianssianalyysillä on kolme oletusta joiden tulisi toteutua: kunkin ryhmät ovat normaalisti jakautuneet, kunkin ryhmän varianssit ovat yhtä suuret ja havainnot ovat toisistaan riippumattomia. Ryhmien välisten erojen selvittämiseen tarvitaan post hoc- eli parittainen vertailutesti. Tämän menetelmä valitaan varianssien yhtäsuuruutta testaavan Levenen testin perusteella. Jos ryhmässä ei ole eroa valitaan Scheffe, jos taas eroa on, Tamhane. Mikäli varianssianalyysin ehdot eivät täyty, käytetään parametritonta Kruskal-Wallis-testiä. Merkitsevyystason rajana käytettiin $p < 0.05$ tai pienempi (Metsämuuronen 2011, 782-791.)

4.4 Vastaajajoukon kuvaus

Vastaajien sukupuolijakauma, naisia 76% ja miehiä 24%, on lähellä keskimääräistä korkeakouluopiskelijoiden sukupuolijakaumaa. Syntymävuoden keskiarvo on 1980 ja mediaani 1983. Suurin osa vastaajista on syntynyt vuosien 1981-1988 välisenä aikana, mutta vaihteluväli on suuri: vanhin vastaajista on syntynyt vuonna 1942, nuorin vuonna 1989. Vastaajien keskimääräinen ikä on yli 30-vuotta, joten he eivät ole pääosin tulleet suorassa opiskeluputkessa alemman korkeakoulututkinnon kautta maisteriopintoihin. Suurimmalla osalla on taustalla alempi korkeakoulututkinto yliopistosta 67%, tai ammattikorkeakoulusta 14%. Seuraavaksi tulivat toisen asteen koulutus 6% ja ylempi korkeakoulututkinto 6%. Vain 3% raportoi tulleen opiskelemaan jollakin muulla taustatutkinnolla, joka tarkoitti kaikilla vastaajilla opisto-opintoja.

Taustakoulutusaloista eniten esiintyi sosiaali- ja terveysala 42%, toiseksi eniten kulttuuriala AMK 13%. Liikuntatieteellinen koulutus oli 9% vastaajista, ja kasvatustieteellinen 6%. Suurimmalla osalla aikaisemmat tutkinnot on tehty suhteellisen vähän aikaa sitten, 2007-2011 välisenä aikana. Lisäksi suurin osa vastaajista (56%) oli aloittanut maisteriopinnon vuonna 2011, kun taas 2010 aloittaneita oli 37%, ja vuonna 2012 aloittaneita vain 7%. Koska kyselyyn valikoitiin vuosina 2010 ja 2011 sisään otetut opiskelijat, on osa opiskelijoista ilmeisesti siirtänyt opintojensa aloittamista yhdellä tai kahdella vuodella.

Opiskelijoiden nykyisistä koulutusaloista nousi selkeästi esiin muutama tiedekunta: liikuntatieteellinen 56%, humanistinen 25%, matemaattis-luonnontieteellinen 10%. Muut tiedekunnat saivat yksittäisiä vastauksia: informaatioteknologian tiedekunta 3%, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta 3%, kasvatustieteellinen 1% ja kauppa-korkeakoulu 2%. Opiskelijoiden opinnot etenevät heidän oman arvionsa mukaan erittäin hyvin (taulukko 2) ja maisteriopintojen keskimääräiseksi opiskeluajaksi muodostuu 2-3 vuotta.

TAULUKKO 2. Ristiintaulukoitu maisteriopintojen aloitusvuosi ja arvioitu valmistumisvuosi

Opintojen aloitusvuosi		Arvioitu valmistumisvuosi						myöh.	kaikki
		2013	2014	2015	2016	2017			
2010	% kaikki	27,8%	8,2%	0,6%	0,0%	0,0%	0,6%	37,3%	
2011	% kaikki	32,3%	17,7%	2,5%	0,6%	0,6%	1,9%	55,7%	
2012	% kaikki	2,5%	0,6%	1,9%	1,9%	0,0%	0,0%	7,0%	
Total	% kaikki	62,7%	26,6%	5,1%	2,5%	0,6%	2,5%	100,0%	

Suurin osa maisteriopiskelijoista eli 65% käy työssä opintojensa ohella (taulukko 3). Heistä vähän vajaa kolmannes työskentelee täysipäiväisesti ja reilu kolmannes osa-aikaisesti, reilu kolmannes ei työskentele lainkaan. Työssäkäyvien viikoittaisissa tuntimäärissä on suuri hajonta, joka jakaantuu aika tasaisesti 1–40 tunnin välille. Osa täysipäiväisesti työskentelevistä ilmoittaa työskentelevänsä vain 15h/vko, kun taas osa-aikaisesti työskentelevistä yksi raportoi työskentelevänsä 35h/vko ja yksi 38h/vko, jotka voidaan tuntimäärän perusteella katsoa täysipäiväiseksi työskentelyksi. Lisäksi kahdeksan osa-aikaisesti työskentelevistä kertoi tekevänsä töitä yli 30h/vko, ja kolme ei ilmoittanut työskentelyyn käytettävää tuntimäärää. Kaikkien työssäkäyvien opiskelijoiden keskimääräinen työskentelyaika on 24h/vko.

TAULUKKO 3. Maisteriopiskelijoiden työskentely opintojen aikana

	n	%	ka /h	mediaani /h	vaihtelu- väli /h
Täysipäiväisesti	49	31%	34	37	15–40
Osa-aikaisesti	53	34%	16	15	1–38
Ei	56	35%	-	-	-

Opiskelijoiden itse arvioima opiskelumotivaatio on suhteellisen korkea (taulukko 4). Suurin osa eli 68% opiskelijoista raportoi sen olevan hyvä tai erittäin hyvä (4 ja 5) ja 23% kohtalainen. Motivaation keskiarvo on 3,7 ja keskihajonta 0,960.

TAULUKKO 4. Maisteriopiskelijoiden opiskelumotivaatio asteikolla 1-5

asteikko	1	2	3	4	5
n	6	9	36	77	30
%	4	6	23	49	19

Opiskelumuotoa koskevalla kysymyksellä haluttiin tietoa siitä, onko opiskelijoiden opiskelu pääosin kontaktiopetusta vai itsenäistä työskentelyä. Suurin osa maisteriopiskelijoista (60%) raportoi työskentelevänsä pääosin itsenäisesti ja vain 40% raportoi, että opinnoista suurin osa on kontaktiopetusta. Tiedekuntien välillä ei tässä suhteessa löytynyt merkittäviä eroja.

Täydentäviä siltaopintoja on tehnyt 44% opiskelijoista. Sisällöllisesti opinnot ovat pääasiassa pitäneet sisällään opiskeltavan aineen perus- ja aineopintoja, pedagogisia opintoja, tutkimusopintoja ja esim. tilastotiedettä, ja jonkin verran kieliopintoja. Vaikka hajonta täydentävien opintojen välillä onkin suuri, ovat keskiarvo 36 opintopistettä. Vaihteluväli on 1-100 opintopistettä.

Suurin osa eli 56% opiskelijoista oli myös saanut hyväksiluettua aikaisempia opintoja tai työkokemusta. Myös tässä hajonta on suuri, opiskelijoiden ilmoituksen mukaan opintopisteitä on luettu hyväksi 1-200 opintopistettä. 200 opintopistettä on määrällisesti niin paljon, että kyseessä saattaa olla jopa kokonaisen alemman tutkinnon hyväksilukeminen.

5 MAISTERIOPISKELIJOIDEN OHJAUSKOKEMUKSET

Tässä luvussa esittelen analyysitulokset. Luku sisältää kunkin neljän ohjauskategorian tulosten esittäminen tunnusluvuin, muodostetut summamuuttujat, sekä niiden analyysin suhteessa taustamuuttujiin.

5.1 Siirtymävaiheen ohjaus

Siirtymävaiheen ohjauksen kysymykset peilaavat opiskelua suhteessa aikaisempaan opiskeluun ja siihen, kuinka hyvin opiskelija kokee saaneensa tukea opiskelujen käynnistymiseen alkuvaiheessa. Patteristo sisältää 9 väittämää, joihin opiskelijoita pyydettiin ottamaan kantaa asteikolla 1–5 (taulukko 5). Lähes kaikki opiskelijat ovat vastanneet siirtymävaiheen väittämiin. Vain yksittäiset opiskelijat ovat valinneet vaihtoehdon ”ei kokemusta” neljän väittämän osalta.

TAULUKKO 5. Siirtymävaiheen ohjauksen kysymysten perusjakaumat ja tunnusluvut

	n	ka	med	SD	Ei kokemusta n
a) Koen saaneen riittävästi ohjausta aikaisemmissa opinnoissani.	156	3,79	4,0	,928	2
b) Opiskelu yliopistossa poikkesi alkuvaiheessa merkittävästi aikaisemmista opinnoistani.	158	3,42	4,0	1,268	0
c) Olen opinnoissani pystynyt hyödyntämään aikaisemmin oppimaani.	157	4,26	4,0	,833	1
d) Maisteriopinnot käynnistyivät hyvin.	158	4,06	4,0	1,121	0
e) Sain riittävästi tukea maisteriopintojen käynnistymisessä.	158	3,59	4,0	1,184	0
f) Laitoksen henkilökunta on sitoutunut opiskelijoiden ohjaamiseen ja tukemiseen.	158	3,69	4,0	1,105	0
g) Olen tuntenut yhteenkuuluvuutta muiden opiskelijoiden kanssa.	156	3,65	4,0	1,237	2
h) Olen kokenut olevani osa oppiaineeni/ laitokseni yhteisöä.	156	3,28	3,0	1,233	2

Yleisesti ottaen siirtymävaiheen ohjaus on koettu hyväksi. Opiskelijat kokevat pääosin saaneensa riittävästi ohjausta aikaisemmissa opinnoissa, he ovat pystyneet hyvin hyödyntämään aikaisemmin oppimaansa, opinnot ovat käynnistyneet hyvin, tukea on käynnistymisessä saatu riittävästi, laitoksen henkilökunta on sitoutunut ohjaamiseen ja tukemiseen ja yhteenkuuluvuutta on tunnettu oppiaineen/laitoksen kanssa. Suurin osa opiskelijoista kuitenkin kokee, että opiskelu yliopistossa on poikennut aikaisemmista opinnoista. Tosin tämän kysymyksen osalta keskihajonta eri vastausten välillä on kaikista suurin (1,268).

Tämän ohjausalueen muuttujista muodostui selkeästi kaksi summamuuttujaa (taulukko 6). Kaksi väittämää, b) ja c) latautuivat huonosti ja ne jätettiin summamuuttujien ulkopuolelle.

TAULUKKO 6. Siirtymävaiheen ohjauksen summamuuttujat

	1. Tukea ja ohjausta	2. Yhteisöllisyyden kokeminen
e) Sain riittävästi tukea maisteriopintojen käynnistymisessä.	,836	
f) Laitoksen henkilökunta on sitoutunut opiskelijoiden ohjaamiseen ja tukemiseen.	,784	,105
d) Maisteriopinnot käynnistyivät hyvin.	,702	
a) Koen saaneen riittävästi ohjausta aikaisemmissa opinnoissani.	,690	-,275
g) Olen tuntenut yhteenkuuluvuutta muiden opiskelijoiden kanssa.	-,178	,978
h) Olen kokenut olevani osa oppiaineeni/ laitokseni yhteisöä.	,162	,827
	$\alpha =$,756	,796

Ensimmäinen summamuuttuja on nimeltään *Tuki ja ohjaus*. Väittämiä yhdistää tyytyväisyys ohjauksen ja tuen muotoihin aikaisemmissa opinnoissa, siirtymävaiheessa ja nykyisissä opinnoissa. *Yhteisöllisyys* summamuuttujan väittämiä yhdistää yhteenkuuluvuuden tunteminen sekä muiden opiskelijoiden että laitoksen henkilökunnan kanssa.

5.2 Opiskelukäytänteisiin liittyvä ohjaus

Kyselyn toisen osin väittämät koskivat opiskelukäytänteisiin liittyviä kokemuksia. Patteristo sisältää 9 väittämää, joihin opiskelijoita pyydettiin ottamaan kantaa asteikolla 1-5 (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Opiskelukäytänteiden ohjauksen kysymysten perusjakaumat ja tunnusluvut

	n	ka	med	SD	Ei koke- musta n
a) Olen helposti omaksunut yliopiston opiskelukäytänteet.	157	4,24	4	.878	1
b) Opiskelukäytänteiden oppimista on tuettu vertaistutoroinnilla.	133	2,73	2,0	1,194	25
c) Yliopiston opiskelukäytänteitä on käsitelty luennoilla tai muussa opetuksessa.	143	3,36	4,0	1,098	15
d) Minua on ohjattu etsimään tietoa opiskelusta verkosta, mm. www-sivuilta.	153	3,78	4,0	1,071	8
e) Opiskelukäytänteisiin liittyvä ohjaus on tapahtunut pääosin etänä (esim. sähköpostilla).	150	3,40	4,0	1,068	8
f) Olen saanut opiskelukäytänteisiin ja muihin opiskeluasioihin liittyvää yleistä ohjausta.	156	3,51	4,0	1,069	2
g) Akateeminen opiskelu on ollut minulle haasteellista (käännetty)	157	3,50	4,0	1,130	1
h) Opintojeni sujuvuutta ja edistymistä on tuettu ohjauksella riittävästi.	155	3,07	3,0	1,129	3
i) Tiedän, keneltä saan tarvittaessa ohjausta opiskelukäytänteisiin.	157	4,00	4,0	1,109	1

Väittämät koskevat akateemisia opiskelukäytänteitä ja niiden tukemista ja ohjaamista eri tavoin eri konteksteissa. Opiskelukäytänteisiin liittyvät kokemukset ovat kaiken kaikkiaan positiivisia.

Valtaosa opiskelijoista koki helposti omaksuneensa yliopiston opiskelukäytänteet (a). Tässä kysymyksessä oli kaikista korkein keskiarvo ja pienin keskihajonta. Sen sijaan vertaistutoroinnilla ei juurikaan ole tuettu opiskelukäytänteitä. Puolet opiskelijoista ovat jokseenkin tai täysin eri mieltä, vaikkakin tässä keskihajonta on kaikista suurin (b). Myös huomattava osa, eli 25 opiskelijaa on vastannut ”ei kokemusta”, joka viittaa vertaistutoroinnin puutteeseen. Ohjauskokemukset ovat kuitenkin keskiarvojen perusteella hyviä.

Myös tällä ohjauksen alueella osoittautui kahden faktorin ratkaisu selkeimmäksi ja toimivimmaksi (taulukko 8). Väittämä e ei latautunut kumpaankaan osioon ja se jätettiin pois.

TAULUKKO 8. Opiskelukäytäntöjen ohjauksen summamuuttujat

	1. Opiskelukäytäntöjen hyvä ohjaus	2. Opiskelun helppous
f) Olen saanut opiskelukäytänteisiin ja muihin opiskeluasioihin liittyvää yleistä ohjausta.	,807	-,174
c) Yliopiston opiskelukäytänteitä on käsitelty luennoilla tai muussa opetuksessa.	,783	
d) Minua on ohjattu etsimään tietoa opiskelusta verkosta, mm. www-sivuilta.	,717	
h) Opintojeni sujuvuutta ja edistymistä on tuettu ohjauksella riittävästi.	,688	
i) Tiedän keneltä saan tarvittaessa ohjausta opiskelukäytänteisiin.	,665	
b) Opiskelukäytäntöiden oppimista on tuettu vertaistutoroinnilla.	,614	,222
g) Akateeminen opiskelu on ollut minulle haasteellista (käännetty=ei ole ollut haasteellista)	-,232	,932
a) Olen helposti omaksunut yliopiston opiskelukäytänteet.	,302	,754
	$\alpha=$,809	,658

Ensimmäisen summamuuttujan muodostavat opiskelukäytäntöiden tukeen, neuvontaan ja ohjaukseen liittyvät positiiviset väittämät. Toisen summamuuttujan mukaan opiskelukäytänteet ovat olleet helposti omaksuttavissa eivätkä ole aiheuttaneet opiskelijalle haasteita.

5.3 Opintojen sisältöjen ohjaus

Opintojen sisältöjen osio koskee opintojen sisältöjen ja valintojen ohjausta, mukaan lukien graduohjauksen. Tämä patteristo pitää sisällään 15 väittämää, joihin opiskelijoita pyydettiin ottamaan kantaa asteikolla 1–5 (taulukko 9). Opiskelijoiden kokemukset opintojen sisältöjen ohjauksesta ovat keskimäärin hyviä.

TAULUKKO 9. Sisältöjen ohjausta koskevien kysymysten perusjakaumat ja tunnusluvut

	<i>n</i>	<i>ka</i>	<i>med</i>	<i>SD</i>	<i>Ei koke- musta n</i>
a) Minua on ohjattu tekemään henkilökohtainen opintosuunnitelma (hops) opintojen tueksi	151	4,00	5	1,327	5
b) Olen keskustellut ohjaajan kanssa hopsistani.	150	3,47	4	1,527	6
c) Olen keskustellut opinnoistani ja valinnoistani opintoihin kuuluvassa opiskelijaryhmässä.	144	2,83	3	1,434	12
d) Olen keskustellut opiskelukavereiden kanssa opintojen sisällöistä vapaa-ajallani.	153	4,18	5	1,193	3
e) Opiskeluuni on kuulunut pääasiassa luento-opiskelua.	155	2,99	3	1,241	1
f) Opiskeluuni on sisältynyt paljon pienryhmäopetusta.	153	3,20	3	1,53	3
g) Ohjaustilanteet ovat olleet pääasiassa muodollisia (sovittuja ohjaustilanteita).	149	3,61	4	1,107	7
h) Opetushenkilökunta on ollut halukas keskustelemaan opiskelutietoisuudesta kanssani.	139	3,65	4	1,028	17
i) Olen käynyt opintojeni puitteissa akateemisia keskusteluja opintojen sisällöistä.	136	3,18	3	1,128	20
j) Epämuodolliset keskustelut henkilökunnan kanssa ovat olleet merkityksellisiä opinnoilleni.	134	3,38	4	1,089	22
k) Minua on tuettu riittävästi opintoihini liittyvissä valinnoissa.	146	3,14	3	1,151	10
l) Tiedän, keneltä saan tarvittaessa sisältöihin liittyvää ohjausta.	153	3,8	4	1,106	3
m) Seminaarit ovat edistäneet graduani.	122	3,69	4	1,172	44
n) Henkilökohtainen ohjaus on edistänyt graduani.	118	3,99	4	1,271	48
o) Graduohjaus on ollut mielestäni riittävää.	118	3,81	4	1,346	48

Sisällöllisestä ohjauksesta erottuu erityisesti opiskelijoiden keskinäinen toiminta. Korkein keskiarvo liittyy vertaistukeen: moni opiskelijoista keskustelee opiskelukavereiden kanssa opintojen sisällöistä vapaa-ajalla (d). Lisäksi opiskelijoita on ohjattu tekemään henkilökohtainen opintosuunnitelma opintojen tueksi (a) ja suurin osa opiskelijoista on keskustellut ohjaajan kanssa hopsistaan (b). Opinnoista ja valinnoista ei kuitenkaan ole yhtä laajasti keskusteltu opintoihin kuuluvassa opiskelijaryhmässä c). Lisäksi vain reilu puolet opiskelijoista kokee käyneensä akateemisia keskusteluja opintojen sisällöistä opintojen puitteissa d). Graduun liittyvät kokemukset ovat aika positiivisia: erityisesti henkilökohtainen ohjaus on edistänyt gradua (n), mutta myös seminaarit on koettu positiivisesti.

Sisältöjen ohjauksen alueelle muodostui neljä mielekästä summamuuttujaa (taulukko 10). Väittämät e) Opiskeluuni on kuulunut pääasiassa luento-opiskelua, f) Opiskeluuni on sisältynyt paljon pienryhmäopetusta ja g) Ohjaustilanteet ovat olleet pääasiassa muodollisia, muodostivat faktorin, jonka luotettavuusarvo jäi liian alhaiseksi ($\alpha=,249$), jonka vuoksi se jätettiin pois.

TAULUKKO 10. Sisältöjen ohjauksen summamuuttajat

	1. <i>Sisältöihin liittyvän ohjauksen hyvä saataavuus</i>	2. <i>Graduohjaus</i>	3. <i>Hops-ohjaus</i>	4. <i>Opintoja koskevat keskustelut</i>
l) Tiedän, keneltä saan tarvittaessa sisältöihin liittyvää ohjausta	,844	,131		-,293
k) Minua on tuettu riittävästi opintoihini liittyvissä valinnoissa.	,743		,166	
h) Opetushenkilökunta on ollut halukas keskustelemaan opiskelusisällöistä kanssani.	,710		,180	
n) Henkilökohtainen ohjaus on edistänyt graduani.		,895		
o) Graduohjaus on ollut mielestäni riittävää.		,841		
m) Seminaarit ovat edistäneet graduani.	,117	,726	,110	-,141
a) Minua on ohjattu tekemään henkilökohtainen opintosuunnitelma (hops) opintojen tueksi	,199		,843	
b) Olen keskustellut ohjaajan kanssa hopsistani.	,136		,814	
d) Olen keskustellut opiskelukavereiden kanssa opintojen sisällöistä vapaa-ajallani.	-,231			,748
c) Olen keskustellut opinnoistani ja valinnoistani opintoihin kuuluvassa opiskelijaryhmässä.	-,177		,432	,638
i) Olen käynyt opintojeni puitteissa akateemisia keskusteluja opintojen sisällöistä.	,461		-,135	,555
j) Epämuodolliset keskustelut henkilökunnan kanssa ovat olleet merkityksellisiä opinnoilleni.	,458		-,103	,548
$\alpha=$,804	,804	,733	,665

Vahvimaksi summamuuttujaksi muodostui sisällölliseen ohjaukseen liittyvä summamuuttuja. Pro gradu -työn ohjaukseen liittyvät väittämät muodostivat oman summamuuttujansa, samoin kuin hops-ohjaus. Opintoja koskevat erilaiset keskustelut niin vapaa-ajalla, epämuodollisesti kuin opintojen puitteissa muodostivat neljännen summamuuttujan.

5.4 Työelämäohjaus

Neljäs ohjauskategoria koskee työelämäohjausta (taulukko 11). Käytetyt 14 väitettä koskevat asiantuntijuuden rakentumista ja sen tukemista koulutuksessa, sekä koulutuksen antamia työelämävalmiuksia.

TAULUKKO 11. Työelämäohjausta koskevien kysymysten perusjakaumat ja tunnusluvut

	<i>n</i>	<i>ka</i>	<i>med</i>	<i>SD</i>	<i>ei koke- musta n</i>
a) Toivon valmistuttuani työllistyväni asiantuntijatehtäviin.	151	4,40	5.0	.865	5
b) Olen opintojeni aikana pohtinut omaa suhdettani työhön ja työelämään.	151	4,65	5.0	.645	5
c) Minulla on selkeä käsitys siitä, millaisia arvoja liittyy hyvään työhön.	153	4,42	5.0	.800	3
d) Uskon saavani opinnoista hyvät tiedot ja taidot omalta alaltani.	153	3,99	4.0	.873	3
e) Asiantuntijuuteni rakentuu pääasiassa opinnoissani oppimista asioista.	153	3,00	3.0	1.058	3
f) Olen saanut riittävästi ohjausta oman osaamisen tunnistamiseen.	150	2,97	3.0	1.055	6
g) Asiantuntijaksi kasvun pohtiminen on kuulunut osana henkilökohtaista opintosuunnitelmaa.	144	3,17	3.0	1.259	12
h) Asiantuntijuutta ja sen kehittymistä on käsitelty opetuksessa ryhmätilanteissa.	143	3,06	3.0	1.260	13
i) Koulutukseni antaa hyvät valmiudet työelämään.	151	3,74	4.0	.945	5
j) Opinnot ovat pitäneet sisällään tietoa ja ohjausta siirtymästä työelämään.	135	2,89	3.0	1.124	21
k) Olen saanut tietoa keinoista työllistyä ja päästä työmarkkinoille.	140	2,68	3.0	1.132	16
l) Minulla on selkeä tavoite työllistyä tietyn tyyppiseen tehtävään valmistuttuani.	151	3,80	4.0	1.149	5
m) Tiedän, keneltä saan tarvittaessa asiantuntijana kasvamiseen liittyvää ohjausta.	146	2,85	3.0	1.200	10
n) Tiedän, keneltä saan työllistymiseen liittyvää ohjausta.	144	2,50	2.0	1.165	12
+ Arvio omista työllistymismahdollisuuksista valmistumisen jälkeen	154	3,69	4.0	.811	4

Vastauksien keskiarvoissa on paljon hajontaa. Joukosta löytyy kaikista kyselyn kysymyksistä korkein keskiarvo b) Olen opintojeni aikana pohtinut omaa suhdettani

työhön ja työelämään (4,65), mutta myös alhaisin n) Tiedän, keneltä saan työllistymiseen liittyvää ohjausta (2,5). Työelämäohjausta koskevissa kysymyksissä on eniten ei kokemusta -vaihtoehdon valinnoita, väittämän j) kohdalla kaikkiaan 21 vastaajaa on valinnut tämän vaihtoehdon.

Työelämäohjauksen summamuuttujien muodostaminen oli haasteellisinta. Väittämistä muodostui neljä summamuuttujaa (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Työelämäohjauksen summamuuttujat

	1. <i>Tietoa asian- tuntijaksi kas- vamisesta ja työllistymisestä</i>	2. <i>Asiantuntijana kasvami- sen ja kehitty- misen ohjaus</i>	3. <i>Koulutuksen tuottama asiantunti- juus</i>	4. <i>Yksilöllinen työelämä- suhde</i>
n) Tiedän, keneltä saan työllistymiseen liittyvää ohjausta.	1,008	-,201		
m) Tiedän, keneltä saan tarvittaessa asiantuntijana kasvamiseen liittyvää ohjausta.	,843		-,103	
k) Olen saanut tietoa keinoista työllistyä ja päästä työmarkkinoille.	,730			
j) Opinnot ovat pitäneet sisällään tietoa ja ohjausta siirtymästä työelämään.	,481	,357		,133
g) Asiantuntijaksi kasvun pohtiminen on kuulunut osana henkilökohtaista opintosuunnitelmaa.	-,174	,970	-,117	-,164
h) Asiantuntijuutta ja sen kehittymistä on käsitelty opetuksessa ryhmätilanteissa.		,852	-,183	
f) Olen saanut riittävästi ohjausta oman osaamisen tunnistamiseen.	,224	,528	,242	
e) Asiantuntijuuteni rakentuu pääasiassa opinnoissani oppimista asioista.		-,140	,948	-,343
a) Toivon valmistuttuani työllistyväni asiantuntijatehtäviin.	-,106	-,277	,623	,302
d) Uskon saavani opinnoista hyvät tiedot ja taidot omalta alaltani.	-,190	,413	,583	,164
i) Koulutukseni antaa hyvät valmiudet työelämään.	,162	,169	,448	,208
b) Olen opintojeni aikana pohtinut omaa suhdettani työhön ja työelämään.		-,221		,899
c) Minulla on selkeä käsitys siitä, millaisia arvoja liittyy hyvään työhön.		,138		,709
	,825	,708	,648	,576

6 OHJAUKSEN OSA-ALUEET SUHTEESSA TAUSTA-MUUTTUJIIN

Toisen osan aineiston analyysistä muodosti summamuuttujien analyysi suhteessa taustamuuttujiin. Riippuvuuksien tarkastelussa käytettiin kolmea tapaa: intervalliasteikolliset muuttujat (Pearsonin korrelaatiokerroin), ja luokitteluasteikolliset muuttujat joko t-testiä (kahden riippumattoman otoksen keskiarvojen yhtäsuuruuden testaaminen), tai ANOVA-testiä (vaihtoehtoja enemmän kuin kaksi).

6.1 Opiskelumotivaatio ja arvio työllistymismahdollisuuksista

Intervalliasteikollisia taustamuuttujia on kaksi: opiskelumotivaatio ja arvio omista työllistymismahdollisuuksista valmistumisen jälkeen (taulukko 13).

TAULUKKO 13. Opiskelumotivaatio ja arvio omista työllistymismahdollisuuksista valmistumisen jälkeen taustamuuttujien korrelaatio summamuuttujiin

		<i>Taustamuuttujat:</i>	
<i>Ohjauksen alue: Summamuuttujat:</i>		<i>Opiskelumotivaatio</i>	<i>Arvio omista työllistymismahdollisuuksista valmistumisen jälkeen</i>
<i>Siirtymävaiheen ohjaus</i>	<i>Tukea ja ohjausta</i>	$r = -,338^{**}, p < .001, n=151$	$r = ,580^{**}, p < .001, n=155$
	<i>Yhteisöllisyyden kokemus</i>	$r = -,311^{**}, p < .001, n=151$	$r = ,320^{**}, p < .001, n=155$
<i>Opiskelukäytäntöiden ohjaus</i>	<i>Opiskelukäytäntöiden hyödyt</i>	$r = -,175, p = .051, n=125$	$r = ,371^{**}, p < .001, n=129$
	<i>Opiskelun helppous</i>	$r = -,308^{**}, p < .001, n=152$	$r = ,365^{**}, p < .001, n=156$
<i>Opintosisältöjen ohjaus</i>	<i>Sisältöihin liittyvän ohjauksen hyödyt saataavuus</i>	$r = -,180^*, p = .038, n=132$	$r = ,382^{**}, p < .001, n=133$
	<i>Gradu-ohjaus</i>	$r = -,114, p = .229, n=112$	$r = ,168, p = .075, n=113$
	<i>Hops-ohjaus</i>	$r = -,157, p = .058, n=147$	$r = ,255^{**}, p = .002, n=149$
	<i>Opintoja koskevat keskustelut</i>	$r = -,282^{**}, p = .002, n=118$	$r = ,231^*, p = .012, n=119$
<i>Työelämäohjaus</i>	<i>Tietoa asiantuntijaksi kasvoamisesta ja työllistymisestä</i>	$r = -,350^{**}, p < .001, n=128$	$r = ,202^*, p = .022, n=128$
	<i>Asiantuntijana kasvoamisen ja kehittymisen ohjaus</i>	$r = -,291^{**}, p = .001, n=138$	$r = ,185^*, p = .030, n=138$
	<i>Koulutuksen tuottama asiantuntijuus</i>	$r = -,168^*, p = .041, n=149$	$r = ,360^{**}, p < .001, n=149$
	<i>Yksilöllinen työelämäsuhde</i>	$r = -,115, p = .161, n=151$	$r = ,157, p = .054, n=151$

Yhteyksiä summamuuttujiin löytyi runsaasti. Motivaatio on merkitsevä seitsemän summamuuttajan suhteen. Niissä kaikissa riippuvuus on negatiivinen, eli opiskelijat, jotka eivät ole kovin motivoituneita, ovat kuitenkin kokeneet saavansa siirtymävaiheessa tukea ja ohjausta sekä kokeneet yhteisöllisyyttä, kokeneet opiskelukäytännöissä opiskelun helpoksi, opintojen sisällöissä käyneet opintoja koskevia keskusteluja, ja saaneet työelämäohjauksessa tietoa asiantuntijaksi kasvamisesta ja työllistymisestä sekä asiantuntijana kasvamisen ja kehittymisen ohjausta. On huomattava, että selitysasteet eivät ole kovin korkeita.

Opiskelijoiden arviot työllistymisestä valmistumisen jälkeen korreloivat positiivisesti lähes kaikkiin summamuuttujiin gradu-ohjausta ja yksilöllistä työelämää lukuun ottamatta. Korkein selitysaste on siirtymävaiheen Tukea ja ohjausta -summamuuttujalla, mutta muiden osalta selitysasteet jäävät jälleen suhteellisen alhaisiksi.

6.2 Sukupuoli ja pääasiallinen opiskelumuoto

T-testiä käytettiin kahden riippumattoman otoksen analyysissä. Tällaisia taustamuuttujia olivat sukupuoli sekä pääasiallinen opiskelumuoto. Näistä ainoastaan sukupuoli osoittautui merkitseväksi (taulukko 14). Mies- ja naissukupuolten näkemykset sisältöihin liittyvän ohjauksen saatavuudesta erosivat merkittävästi toisistaan vain yhden summamuuttujan, opintosisältöjen ohjauksen hyvän saatavuuden suhteen. Miesten kokemukset olivat tässä suhteessa hieman myönteisempiä kuin naisten. Myös yhteisöllisyyden kokemuksen ja gradu-ohjauksen p-arvot ovat lähellä .05 merkitsevyysarvoa, ja niissä molemmissa miesten kokemukset ovat myönteisempiä kuin naisten. Muilta osin sukupuoli ei osoittautunut merkitseväksi tekijäksi.

TAULUKKO 14. Sukupuoli-taustamuuttujan ja summamuuttujien t-testi

		Taustamuuttuja sukupuoli				T-testi			
		nainen		mies					
Ohjausalue:	Summamuuttujat:	ka	kh	ka	kh	t-arvo	df	p-arvo	d
Siirtymävaiheen ohjaus	Tukea ja ohjausta	2.57	0.48	2.65	0.51	-0.889	59.313	.378	-0.23
	Yhteisöllisyyden kokemus	3.38	1.17	3.75	0.93	-1.949	71.884	.055	-0.46
Opiskelukäytänteiden ohjaus	Opiskelukäytänteiden hyvä ohjaus	3.35	0.82	3.59	0.71	-1.538	51.328	.130	-0.43
	Opiskelun helppous	3,90	0.87	3.74	0.87	0.976	60.128	.333	-0.25
Opintosisältöjen ohjaus	Sisältöihin liittyvän ohjauksen hyvä saataavuus	3.49	0.91	3.90	0.87	-2.305	54.030	.025	-0.63
	Gradu-ohjaus	3.77	1.10	4.14	0.80	-1.935	63.200	.057	-0.49
	Hops-ohjaus	3.71	1.28	3.79	1.27	-0.325	59.326	.746	-0.08
	Opintoja koskevat keskustelut	3.45	0.86	3.35	0.84	0.610	53.662	.544	0.17
Työelämä-ohjaus	Tietoa asiantuntijaksi kasvamisesta ja työllistymisestä	2.70	0.97	2.89	0.86	-1.015	56.425	.315	-0.27
	Asiantuntijana kasvamisen ja kehittämisen ohjaus	3.05	0.98	3.20	0.83	-0.828	65.954	.411	-0.20
	Koulutuksen tuottama asiantuntijuus	3.75	0.65	3.89	0.67	-1.074	54.667	.287	-0.29
	Yksilöllinen työelämäsuhde	4.55	0.63	4.51	0.53	0.321	69.180	.749	0.08

Ainoana taustamuuttujana pääasiallinen opiskelumuoto ei t-testin mukaan sen sijaan sisältänyt merkitseviä eroja ryhmien välillä lainkaan suhteessa summamuuttujiin (taulukko 15). Sillä, opiskeleeko opiskelija pääasiassa itsenäisesti vai osallistuuko hän kontaktiopetukseen ei siis tämän tutkimuksen mukaan ole yhteyttä opiskelijoiden kokemuksiin ohjauksesta.

TAULUKKO 15. Pääasiallinen opiskelumuoto -taustamuuttuja ja summamuuttujien t-testi

		<i>Taustamuuttuja pääasiallinen opiskelumuoto</i>						<i>T-testi</i>	
		<i>kontakti- opetusta</i>		<i>itsenäistä työskentelyä</i>					
Ohjausalue:	Summamuuttujat:	ka	kh	ka	kh	t-arvo	df	p- arvo	d
<i>Siirtymävai- heen ohjaus</i>	<i>Tukea ja ohjausta</i>	2.65	0.42	2.55	0.52	1.363	148.22	.175	0.22
	<i>Yhteisöllisyyden kokemus</i>	3.49	1.11	3.45	1.14	0.222	135.938	.824	0.04
<i>Opiskelukäy- täteiden ohjaus</i>	<i>Opiskelukäytän- teiden hyvä ohjaus</i>	3.45	0.78	3.36	0.82	0.664	118.964	.508	0.12
	<i>Opiskelun helppous</i>	3,88	0.76	3.86	0.94	0.140	145.648	.889	0.02
<i>Opintosisäl- töjen ohjaus</i>	<i>Sisältöihin liittyvän ohjauksen hyvä saa- tavuus</i>	3.62	0.65	3.56	1.03	0.393	130.740	.695	0.07
	<i>Gradu-ohjaus</i>	4.02	1.01	3.75	1.06	1.346	97.452	.181	0.27
	<i>Hops-ohjaus</i>	3.88	1.23	3.63	1.30	1.209	131.915	.229	0.21
	<i>Opintoja koskevat keskustelut</i>	3.39	0.85	3.45	0.86	-0.319	93.364	.751	-0.06
<i>Työelämä- ohjaus</i>	<i>Tietoa asiantunti- jaksi kasvamisesta ja työllistymisestä</i>	2.77	0.97	2.73	0.93	0.274	111.855	.785	0.05
	<i>Asiantuntijana kasvamisen ja kehit- tymisen ohjaus</i>	3.15	0.93	3.05	0.96	0.614	120.752	.540	0.11
	<i>Koulutuksen tuot- tama asiantuntijuus</i>	3.88	0.62	3.72	0.67	1.441	132.916	.152	0.25
	<i>Yksilöllinen työelämäsuhte</i>	4.54	0.66	4.54	0.57	0.020	116.290	.984	0.00

6.4 Työskentely opintojen aikana, taustakoulutusaste ja tiedekunta

Loput taustamuuttujat analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Tällaisia taustamuuttujia olivat työskentely opintojen aikana, taustakoulutusaste, ja tiedekunta. Työskentely opintojen ohella oli merkitsevä vain suhteessa gradu ohjaukseen liittyvään summamuuttujaan (taulukko 16).

TAULUKKO 16. Työskentely opintojen ohessa -taustamuuttujan ja summamuuttujien varianssi-analyysi

<i>Taustamuuttuja työskentely opintojen ohella</i>												
Ohjaus- alue:	Summa- muuttujat:	Työskentely täysipäiväisesti		Työskentely osa-aikaisesti		Ei työskentele		F	df	P	Pariver- tailut	η ²
		ka	kh	ka	kh	ka	kh					
Siirtymä- vaiheen ohjaus	Tukea ja oh- jausta	2.51	0.49	2.60	.54	2.65	0.41	.948	2.152	.390	-	-
	Yhteisöllisyy- den kokemus	3.28	1.06	3.5	1.15	3.59	1.16	.964	2.152	.384	-	-
Opiskelu- käytän- teiden ohjaus	Opiskelukäy- tän- teiden hyvä ohjaus	3.23	0.66	3.42	0.84	3.50	0.84	1.17	2.126	.314	-	-
	Opiskelun help- pous	3.70	0.95	3.92	0.81	3.95	0.86	1.25	2.153	.291	-	-
Opintos- sältöjen ohjaus	Sisältöihin liit- tyvän ohjauk- sen hyvä saata- vuus	3.35	0.96	3.61	0.84	3.78	0.90	2.65	2.130	0.75	-	-
	Gradu-ohjaus	3.46	1.08	3.89	1.09	4.13	0.90	3.79	2.110	.025	^a 1<3	.07
	Hops-ohjaus	3.47	1.39	3.68	1.26	4.00	1.16	2.25	2.146	.109	-	-
	Opintoja koske- vat keskustelut	3.45	0.76	3.57	0.83	3.27	0.94	1.25	2.116	.291	-	-
Työ- elämä- ohjaus	Tietoa asian- tuntijaksi kas- vamisesta ja työllistymisestä	2.76	1.04	2.59	0.85	2.88	0.95	1.075	2.125	.344	-	-
	Asiantuntijana kasvamisen ja kehittymisen ohjaus	3.20	0.77	3.07	0.95	3.03	1.06	.393	2.135	.676	-	-
	Koulutuksen tuottama asian- tuntijuus	3.78	0.65	3.74	0.63	3.84	0.68	.278	2.146	.758	-	-
	Yksilöllinen työelämä-suhde	4.46	0.70	4.58	0.64	4.58	0.48	.624	2.148	.537	-	-

^aScheffe, p < 0.5

Toisistaan eroavat ryhmät ovat täysipäiväisesti ja ei lainkaan työskentelevät opiskelijat. Opiskelijat, jotka eivät työskentele lainkaan ovat kokeneet graduohjauksen kaikista positiivisimmin. Työskentely vaikuttaa oletettavasti opiskelijoiden ajan käyttöön ja siihen, kuinka aktiivisesti he voivat osallistua seminaaritoimintaan ja ohjauskeskusteluihin, sekä käyttämään aikaa gradun työstämiseen. Tyytyväisyys voi siten liittyä ajankäytön mahdollisuuksiin.

Taustakoulutusaste oli merkitsevä suhteessa kahteen summamuuttajaan, joista molemmat kuuluivat opintojen sisältöjen ohjaukseen: hops-ohjaus ja opintoja koskevat keskustelut (taulukko 17). Kokemukset hops-ohjauksesta erosivat voimakkaimmin eri koulutusasteiden välillä.

Suhteessa hops-ohjaukseen toiselta asteelta tulleet opiskelijat eroavat voimakkaimmin kaikista muista, he ovat olleet siihen kaikista tyytyväisimpiä. Toiseksi tyytyväisimpiä ovat olleet alemman ammattikorkeakoulututkinnon tehneet opiskelijat. Efektikoko on keskitasoa.

Suhteessa opintoja koskevat keskustelut –summamuuttajaan koulutusaste on tilastollisesti merkitsevä, mutta analyysi osoittautui ongelmalliseksi. Ryhmien välillä on eroja, mutta koska ryhmät ovat niin erisuuret, parivertailut eivät tuo tilastollisesti merkitseviä eroja esille. Näin ollen tämän analyysimenetelmän avulla ei saada selville, minkälaisia erot ovat. Joka tapauksessa tämän summamuuttujan kohdalla efektikoko on vain kohtalainen.

TAULUKKO 17. Taustakoulutusaste-taustamuuttujan ja summamuuttujien varianssianalyysi

Taustamuuttuja taustakoulutusaste														
Ohjaus- alue:	Summa- muuttujat:	toinen aste		alempi korkea-aste amk		alempi korkea-aste yo		ylempi korkea-aste amk + yo		F	df	P	Pariver- tailut	η^2
		ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh					
Siirtymä- vaiheen ohjaus	Tukea ja ohjausta	2.55	.35	2.62	.45	2.59	.50	2.45	.73	.56	3,151	.640	-	-
	Yhteisöllisyy- den kokemus	3.29	1.20	3.52	1.16	3.34	0.99	3.41	1.13	.28	3,151	.839	-	-
Opiskelu- käytänteiden ohjaus	Opiskelukäy- tänneiden hyvä ohjaus	3.41	0.51	3.42	0.79	3.42	.92	3.24	0.93	.21	3,125	.887	-	-
	Opiskelun helppous	3.82	.87	3.79	.85	4.06	.95	4.09	.86	1.05	3,152	.374	-	-
Opintosi- sältöjen ohjaus	Sisältöihin liittyvän oh- jauksen hyvä saataavuus	3.80	.97	3.5	.89	3.6	.95	3.69	1.00	0.32	3,129	.812	-	-
	Gradu-ohjaus	4.08	.77	3.7	1.08	4.18	.97	4.23	1.02	1.75	3,109	.164	-	-
	Hops-ohjaus	4.63	0.48	3.85	1.17	3.00	1.48	3.29	1.50	5.74	3,145	.001	^a	.11
	Opintoja kos- kevat keskus- telut	2.97	1.20	3.60	0.75	3.14	0.86	3.17	0.93	3.20	3,115	.026	-	.08
Työelämä- ohjaus	Tietoa asian- tuntijaksi kas- vamisesta ja työllistymis- estä	3.19	1.09	2.75	0.95	2.53	0.92	2.71	0.85	1.03	3,124	.384	-	-
	Asiantunti- jana kasvami- sen ja kehitty- misen ohjaus	2.97	0.86	3.13	0.90	3.07	0.98	2.93	1.25	.27	3,134	.850	-	-
	Koulutuksen tuottama asi- antuntijuus	4.05	0.46	3.75	0.69	3.82	0.65	3.78	0.52	.68	3,145	.566	-	-
	Yksilöllinen työelämä- suhde	4.73	0.34	4.57	0.54	4.46	0.64	4.35	0.96	1.11	3,147	.345	-	-

^aTamhane, $p > 0.5$

Tiedekunta oli merkitsevä suhteessa kolmeen summamuuttujaan, jotka kaikki ovat eri ohjauksen alueilta: opiskelukäytänteiden ja opintosisältöjen ohjaus, sekä työelämäohjaus (taulukko 18). Opiskelukäytänteiden ohjaukseen kuuluva yhteisöllisyyden kokeminen erosi tiedekuntien, erityisesti humanistisen ja liikuntatieteellisen tiedekuntien ryhmien välillä. Liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijat ovat kokeneet yhteisöllisyyttä eniten, kun taas humanistisessa tiedekunnassa sitä on koettu vähiten.

TAULUKKO 18. Tiedekunta-taustamuuttujan ja summamuuttujien varianssianalyysi

Taustamuuttuja tiedekunta												
Ohjausalue:	Summamuuttujat:	HTK		LTK		Muut		F	df	P	Pariver- tailut	η ²
		ka	kh	ka	kh	ka	kh					
Siirtymä- vaiheen ohjaus	Tukea ja ohjausta	2.50	.53	2.65	.48	2.66	0.42	0.99	2.152	.375	-	-
	Yhteisöllisyyden ko- keminen	3.06	1.19	3.63	1.09	3.52	1.05	3.56	2,152	.031	a 1<2	.05
Opiskelu- käytänteiden ohjaus	Opiskelukäytänteiden hyöä ohjaus	3.24	0.82	3.48	0.72	3.33	1.01	1.06	2.126	.348	-	-
	Opiskelun helppous	3.70	1.05	3.97	0.73	3.79	0.98	1.40	2.153	.249	-	-
Opintosisäl- töjen ohjaus	Sisältöihin liittyvän ohjauksen hyöä saa- tavuus	3.59	0.80	3.55	0.95	3.69	0.97	0.25	2.130	.783	-	-
	Gradu-ohjaus	3.92	1.04	3.87	1.06	3.74	1.06	0.18	2.110	.836	-	-
	Hops-ohjaus	3.26	1.61	3.87	1.15	3.98	0.93	3.89	2,146	.023	b 1<2	.05
	Opintoja koskevat keskustelut	3.25	0.93	3.56	0.84	3.27	0.74	1.80	2.116	.170	-	-
Työelämä- ohjaus	Tietoa asiantunti- jaksi kasvamisesta ja työllistymisestä	2.74	1.18	2.68	0.86	2.95	0.87	0.71	2.125	.491	-	-
	Asiantuntijana kas- vamisen ja kehitty- misen ohjaus	2.84	1.00	3.26	0.87	2.88	1.02	3.16	2,135	.045	a 1<2	.05
	Koulutuksen tuot- tama asiantuntijuus	3.80	0.63	3.71	0.65	3.97	0.68	1.74	2.146	.180	-	-
	Yksilöllinen työelä- mäsuhte	4.62	0.55	4.57	0.54	4.35	0.81	1.94	2.148	.147	-	-

^aScheffe, $p < 0.5$, ^bTamhane, $p > 0.5$

Hops-ohjauskokemuksissa ero on jälleen liikuntatieteellisen ja humanistisen tiedekunnan välillä. Liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kokemukset ovat positiivisimmat, humanistisen tiedekunnan negatiivisimmat. Myös suhteessa asiantuntijana kasvamisen ja kehittymisen ohjaukseen liikuntatieteellisen opiskelijat ovat olleet kaikista tyytyväisimpiä ja erottuivat humanistisen tiedekunnan opiskelijoista.

Tiedekunta taustamuuttuja on ongelmallinen, koska vastaajien määrä oli useissa tiedekunnissa niin alhainen, että tiedekuntia jouduttiin yhdistämään "muut" kategoriaan. Kaikissa tiedekuntia koskevissa analyysissä on pieni efektikoko.

7 POHDINTAA TAUSTAMUUTTUIJISTA

Taustamuuttujien merkitsevyydet suhteessa summamuuttujiin vaihtelivat suuresti. Kuten taulukosta 19 käy ilmi, kaikista vahvimmat merkitsevyydet saivat intervalliasteikolliset muuttujat motivaatio ja arvio työllistymisestä valmistumisen jälkeen. Nämä summamuuttujat kertovat molemmat positiivisesta asenteesta suhteessa opiskeluun: hyvä arvio siitä, että tulee työllistymään opintojen jälkeen on yhteydessä kahta lukuun ottamatta kaikkiin summamuuttujiin, ja opiskelijoiden korkea motivaatio on yhteydessä seitsemään summamuuttujaan kahdestatoista.

T-testillä mitattujen muuttujien eli kahden riippumattoman otoksen keskiarvojen yhtäsuuruuden testaamisessa merkitsevyyksiä ei puolestaan juurikaan löytynyt. Kahdesta taustamuuttujasta ainoastaan sukupuoli oli merkitsevä ja sekin vain suhteessa yhteen summamuuttujaan.

ANOVAlla testattiin, eroavatko kahden tai useamman ryhmän keskiarvot tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Tällaisia taustamuuttujia olivat tiedekunta (merkitsevä suhteessa kolmeen), taustakoulutusaste (merkitsevä suhteessa kahteen) ja työskentely opintojen aikana (merkitsevä suhteessa yhteen). ANOVA oli testinä haasteellinen taustakoulutuksen kohdalla. Ryhmäkokojen suuret erot olisivat edellyttäneet joko toisenlaista analyysitapaa tai ryhmien uudelleen muodostamista. ANOVAa käytettiin kuitenkin sen vuoksi, että pääasiassa sen ehdot täyttyivät, mutta suhteessa taustakoulutukseen ehdot eivät täysin täytyneet.

Summamuuttujista vain Yksilöllinen työelämäsuhde oli ainoa, jonka suhteen yksikään taustamuuttujan suhteen ei syntynyt merkitseviä eroja. Taustamuuttujista merkitsevyyksiä ei löytynyt pääasiallisen opiskelutavan ja summamuuttujien välillä.

Käyn tässä luvussa läpi kaikki taustamuuttujat, joilla oli yhteys ohjauksen summamuuttujiin, ja pohdin tuloksia suhteessa aikaisempiin korkeakouluopiskeluun ja -ohjaukseen liittyviin tutkimuksiin

TAULUKKO 19. Koonti summamuuttujien ja taustamuuttujien analyysistä

		Pearson	T-testi	ANOVA
		<ul style="list-style-type: none"> • motivaatio (7) • arvio työllistymisestä valmistumisen jälkeen (10) 	<ul style="list-style-type: none"> • sukupuoli (1) • pääasiallinen opiskelumuoto (0) 	<ul style="list-style-type: none"> • tiedekunta (2) • taustakoulutusaste (2) • työskentely opintojen aikana (1)
Siirtymävaiheen ohjaus	1. Tukea ja ohjausta	<ul style="list-style-type: none"> • motivaatio • arvio työllistymisestä ... 	ns	ns
	2. Yhteisöllisyyden kokemus	<ul style="list-style-type: none"> • motivaatio • arvio työllistymisestä ... 	ns	• tiedekunta
Opiskelukäytänteiden ohjaus	1. Opiskelukäytänteiden hyvä ohjaus	<ul style="list-style-type: none"> • arvio työllistymisestä ... 	ns	ns
	2. Opiskelun helppous	<ul style="list-style-type: none"> • motivaatio • arvio työllistymisestä ... 	ns	ns
Opintosisältöjen ohjaus	1. Sisältöihin liittyvän ohjauksen hyvä saatavuus	<ul style="list-style-type: none"> • motivaatio • arvio työllistymisestä ... 	• sukupuoli	ns
	2. Gradu-ohjaus	ns	ns	• työskentely opintojen ohella
	3. Hops-ohjaus	<ul style="list-style-type: none"> • arvio työllistymisestä ... 	ns	<ul style="list-style-type: none"> • taustakoulutusaste • tiedekunta
	4. Opintoja koskevat keskustelut	<ul style="list-style-type: none"> • motivaatio • arvio työllistymisestä ... 	ns	• taustakoulutusaste
Työelämäohjaus	1. Tietoa asiantuntijaksi kasvamisesta ja työllistymisestä	<ul style="list-style-type: none"> • motivaatio • arvio työllistymisestä ... 	ns	ns
	2. Asiantuntijana kasvamisen ja kehittymisen ohjaus	<ul style="list-style-type: none"> • motivaatio • arvio työllistymisestä ... 	ns	ns
	3. Koulutuksen tuottama asiantuntijuus	<ul style="list-style-type: none"> • arvio työllistymisestä ... 	ns	ns
	4. Yksilöllinen työelämäsuhde	ns	ns	ns

7.1 Arvio työllistymismahdollisuuksista opintojen jälkeen

Vahvimmin merkitsevyyksiä saanut taustamuuttuja oli opiskelijoiden antama arvio työllistymismahdollisuuksista valmistumisen jälkeen (10/12 summuuttujaa). Ainoastaan graduohjauksen ja yksilölliseen työelämäsuhteen summuuttujien suhteen sillä ei ollut merkitystä. Usko siihen, että maisteriopintojen jälkeen omat työllistymismahdollisuudet ovat hyvät näyttäisi olevan yhteydessä positiivisiin ohjauskokemuksiin niin siirtymävaiheessa, opiskelukäytänteiden yhteydessä, opintojenohjauksessa kuin työelämäohjauksessa.

Mitä paremmaksi opiskelijat siis arvioivat työllistymismahdollisuutensa, sitä paremmin he kokevat saaneensa ohjausta. Myös yleisemmin ottaen muissa tutkimuksissa opiskelijoiden tulevaisuusnäkymillä näyttäisi olevan merkitystä opiskeluun. Ne opiskelijat, joilla tulevaisuuden usko on vahvempi, suorittavat opintoja paremmin ja ovat tyytyväisempiä opintomenestykseensä (Saari 2013, 82). Ammattikorkeakoulussa opiskelevat aikuisopiskelijat suhtautuvat positiivisesti valmistumiseensa ja heillä on positiivinen käsitys omasta työurasta ja sen jatkosta. 76% uskoo löytävänsä koulutusta vastaavaa työtä. (Kettunen, Pulkkinen & Saari 2013, 63, 65, 67.)

Valtakunnallisen opiskelijatutkimuksen mukaan keskeisimmät työelämään suuntautumista tukevat sisällöt opinnoissa: työharjoittelu, sivuaineet ja vapaasti valittavat opinnot, sekä erikseen tarjottavat työelämäopinnot (Penttilä 2009, 20–36; 62–63). Vaikka sisältöopinnoissa opitaan paljon tietoa ja substanssiosaamista arvostetaan myös työmarkkinoilla, mieltävät opiskelijat usein muut opinnot paremmin työllistymistään tukeviksi. Uraohjaus koetaan tärkeäksi, mutta tunnettuus ja käyttömahdollisuudet vähän epäselviä opiskelijoille (Penttilä 2009, 40–41). Tärkeimpiä ohjaustahoja ovatkin ainejärjestöt, ammattiliitto, ura- ja rekrytointipalvelut, erilaiset yleisötapahtumat, opiskelukaverit, myös opetushenkilökunta, mutta opiskelijat pitivät henkilökunnan lähestymisen kynnyksestä korkeana.

Epävarmuutta työllistymisestä on paljon (Penttilä 2009, 64). Opiskelijoiden työelämään suuntautumista auttoivat esimerkiksi ammatillinen kiinnostuneisuus jo opiskelemaan hakeutuessa, professioon johtava koulutus, aiempi työkokemus tai tutkinto sekä tutkinnon tunnettuus työmarkkinoilla (Penttilä 2009, 55). Opintopolun tarkoituksenmukainen suunnittelu ja siihen tarjolla oleva ohjaus tukevat myös opiskelijoiden työelämään suuntautumista. Työ ja erilaiset ammattivaihtoehdot askarruttivat kaikkien alojen opiskelijoita (Penttilä 2009, 45).

Aikuisopiskelijan näkökulmasta voidaan kysyä, miten vaihtelevat käytännöt yksittäisen opiskelijan kohdalla toteutuvat ja onnistuvat vahvistamaan ja tukemaan hänen työelämäorientaatiotaan. Aikuisopiskelijat ovat olleet vähemmän tyytyväisiä ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvään ohjaukseen (Pajarinen, Puhakka ja Vanhalakka-Ruoho 2004). Tätä voi selittää myös se, että usein aikuisena opiskelemaan tullessa opiskelutaitojen päivittäminen nähdään tärkeäksi ja ohjauksen huomio kiinnittyy enemmän opiskeluun liittyviin kysymyksiin eikä kokonaisvaltaiseen opiskelun ja työuran jäsentämiseen (vrt. Lätti & Putkuri 2008).

7.2 Opiskelumotivaatio

Toiseksi vahvin taustamuuttuja oli opiskelumotivaatio (7/12 summamuuttujaa): siirtymävaiheen ohjauksen molemmat summamuuttujat, opiskelu käytänteiden ohjauksen toinen summamuuttuja, puolet sisältöjen ohjauksesta (2/4) ja työelämäohjauksesta (2/4). Motivaatio ei ollut merkitsevä suhteessa graduohjaukseen ja yksilöllinen työelämäohjaukseen, eikä opiskelukäytänteiden hyvään ohjaukseen, hops-ohjaukseen tai koulutuksen tuottamaan asiantuntijuuteen.

Sen sijaan tuki ja ohjaus, yhteisöllisyys, opintoja koskevat keskustelut, opiskelun helppous ja sisältöihin liittyvän ohjauksen hyvä saatavuus, asiantuntijana kasvamisen ja kehittymisen ohjaus ja tietoa asiantuntijaksi kasvamisesta ja työllistymisestä saivat merkitseviä tuloksia suhteessa opiskelumotivaatioon.

Motivaatiota ei tässä kyselyssä eritelty tai tarkasteltu teoreettisesti jäsennettyinä ilmiönä. Sitä ei myöskään ole mitattu erillisellä mittaristolla, kuten motivaatiotutkimuksessa usein tehdään. Motivaatiota on tutkittu erityisesti psykologian piirissä 1980-luvulta alkaen ja sen merkitys yksilöiden henkilökohtaisissa projekteissa on tunnustettu ja pystytty tutkimuksellisesti osoittamaan. Tunnetuin motivaatioteoria lienee Ryan & Decin (2000) teoretisoimat ulkoisen ja sisäisen motivaation käsitteet. Motivaatioteorian pohjalta on voitu rakentaa mittareita (esim. kyselyjä), joiden avulla tarkastellaan erilaisia motivaation piirteitä, ja joiden pohjalta voidaan muodostaa käsitys motivaatiosta ja sen laadusta. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 10–27.)

Motivaatio erityisesti henkilökohtaisten elämänpolkuun liittyvissä valinnoissa, jotka liittyvät esimerkiksi monimutkaisiin sosiaalisiin verkostoihin, tavoitteisiin, olosuhteisiin, hyvinvointiin (Nurmi & Salmela-Aro 2005). Motivaatiolla tiedetään myös olevan keskeinen rooli opiskelussa ja oppimisessa erityisesti motivaation ja sitoutumisen näkökulmasta (Korhonen & Hietava 2011). Koska motivaatio ei ole tässä tutkimuksessa varsinaisena tutkimuskohteena, päädyttiin motivaatiota kysymään yksinkertaisesti opiskelijan omaan kokemukseen perustuvana, Likert-asteikollisena muuttujana, jota on verrattu kyselyn ohjausväittämiin.

Motivaatio oli kaikista useimmin merkityksellistynyt taustamuuttuja erityisesti siirtymävaiheen ja opiskelukäytänteiden ohjauksessa. Opiskelijoiden korkea motivaatio näyttäisi olevan suhteessa useimpiin uusiin opintoihin siirtymisen tekijöihin ja siirtymän sujuvuuteen. Samoin opiskelu käytänteiden omaksuminen ja opintojen sujuvuus näyttäisi olevan yhteydessä korkeaan motivaatioon. Myös yhteenkuuluvuuden tunne ja vuorovaikutus ja keskusteleminen opinnoista, valinnoista ja asiantuntijuudesta henkilökunnan ja muiden opiskelijoiden kanssa, sekä henkilökohtainen opintosuunnitelma ovat yhteydessä korkeaan motivaatioon.

Korkean motivaation omaavat opiskelijat kokevat myöskin saavansa hyvät tiedot ja taidot ja valmiudet työelämään, heillä on selkeä tavoite työllistyä tietyn-typpiseen tehtävään, ja ovat tietoisia siitä, keneltä ohjausta voi saada. Ainoa väittäjä, jossa motivaatio näyttäytyi eri tavalla, oli väittäjä ”Opiskelukäytänteiden oppimista on tuettu vertaistutoroinnilla”. Vaikka vertaistutoroinnilla ei ole tuettu opiskelukäytänteitä, on motivaatio silti korkea.

Korhonen ja Hietava (2011, 33) ovat tutkineet Tampereen yliopistossa kerättyä opiskelija-kyselyaineistoa vuosilta 2006–2007 sekä 2009–2010, jossa on ollut mukana motivaatiota kartoittavia kysymyksiä. Tulosten mukaan positiivisissa motivaatioilmaisuissa korostuivat henkilökohtaiset kontekstit (oppimisen itsesäätely, henkilökohtaiset motiivit ja asenne opiskeluun, käsitykset itsestä opiskelijana, kehitymis- ja oppimisintressit, osallistumisen edellytykset).

Jyväskylän yliopiston aineiston tuloksia tukevat käänteisesti myös Korhosen ja Hietavan (2011, 54–55) tekemän motivaation ja opintoihin sitoutumisen ongelmien ja opintojen etenemisen regressiomallin tulokset, jonka mukaan motivaation ja sitoutumisen heikentymisen ennustetekijät ovat opintojen ohjauksen puute, kursseista on vaikea päästä läpi, vaikeudet opiskelutekniikoissa, vaikeudet ajankäytössä, ja elämäntilanne. Saman tutkimuksen mukaan tutkimuksen mukaan opiskeluyhteisöt ja pienryhmä eivät näytä olevan merkittävä tekijä opiskelijoiden motivaatioon vaikuttavista konteksteista (Korhonen & Hietava 2011, 34). Jyväskylän yliopiston maisteriaineiston pohjalta ei voida vetää johtopäätöksiä motivaation vaikuttavuudesta, mutta opiskelijan korkea motivaatio on kuitenkin yhteydessä yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja vuorovaikutukseen.

Positiivinen asennoituminen ja motivaatio ovat osoittautuneet tärkeiksi tekijöiksi opinnoille useissa opiskelijatutkimuksissa (esim. Haggis 2004; Chapman & Pyvis 2005). Myös lukuisissa muissa tutkimuksissa motivaatiolla näyttäisi olevan keskeinen merkitys opiskelijan sitoutumisen ja kiinnittymisen kannalta. Viime aikoina onkin erityisesti tutkittu kiinnittymistä (engagement), johon vaikuttavat useat eri opiskelijaan ja toisaalta korkeakoulun kontekstitekijät. Kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa on kuitenkin hieman enemmän koulutuksen

organisaationäkökulma, opintoihin sitoutumisen käsitteessä enemmän opiskelijanäkökulma (Krause & Coates 2008; Korhonen & Hietava 2011; Horstmanshof & Zimitat 2007; Cramp 2011).

7.3 Tiedekunnat

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, onko ohjauskokemuksissa merkittäviä eroja eri tiedekuntien opiskelijoiden kesken. Opiskelijoiden määrä useimmista tiedekunnista oli kuitenkin niin pieni, että kaikkia tiedekuntia ei voinut käyttää vertailussa. Ainoastaan liikuntatieteellinen ja humanistinen tiedekunta olivat tarpeeksi hyvin edustettuina vertailua ajatellen. Näiden tiedekuntien välillä eroja tosin syntyi useassakin kohdassa. Tulokset ovat silti ainoastaan suunta-antavia eivätkä kerro kattavaa kuvaa tiedekuntien välisistä eroista.

Liikuntatieteellisen ja humanistisen tiedekunnan opiskelijoilla näyttäisi olevan erilainen profiili verrattuna muihin. Liikuntatieteen maisteriopiskelijoilla on positiivisemmat kokemukset yhteisöllisyydestä, asiantuntijana kasvamisesta ja kehitymisestä. Myös hops-ohjauksessa liikuntatieteellisen opiskelijat olivat korkealla. Humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden kokemukset olivat huomattavasti negatiivisempia.

Tieteenalakohtaisia tutkimuksia opetuksesta ja oppimisesta on tehty tutkimusta jonkin verran, lisäksi tieteenalojen välisiä eroja on tarkasteltu tutkimuksessa monin tavoin. Yksi yhä edelleen käytetyimpiä tieteenalojen eroja kuvaavia jakoja on Biglanin (1973) esittämä jako koviin ja pehmeisiin, sekä puhtaisiin ja soveltaviin tieteisiin, jota on soveltanut mm. Kolb (1981). Opiskelualojen ja aineiden kohtaisia eroja voidaan identifioida suhteessa opiskelijoiden antamiin arvioihin opetuksesta (Kam-por 1999), Eroja eri tieteenaloja edustavien opettajien lähestymistavoissa kovien ja pehmeiden tieteiden välillä (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Nevander 2009), tieteenalakohtaisia kulttuurieroja (Ylijoki 2000).

Tiedekuntakohtaisia eroja tarkasteltiin myös Korhosen ja Hietavan (2011) motivaatioon ja sitoutumiseen liittyvässä tutkimuksessa Tampereen yliopistossa. Tutkimuksessa tulivat esiin tavoitteisiin ja motivaatioon liittyvien positiivisten ja

negatiivisten mainintojen tiedekuntakohtaiset erot. Konteksteihin (henkilökohmainen, yhteisöllinen, organisoitu oppimisympäristö, muut ympäristöt) kohdistuvia positiivisia mainintoja oli suhteellisesti eniten kasvatustieteiden ja lääketieteellisen tiedekunnan opiskelijoilla, jonka perusteella voi olettaa niiden suosivan yhteisöllisempiä opetuksen ja oppimisen työskentelymuotoja.

Tieteenalojen luokittelu koviin ja pehmeisiin, tai puhtaisiin ja soveltaviin ei ole yksinkertaista. Liikuntatieteet on monitieteinen ala, jossa on sekä kovia (liikunta biologia) että pehmeitä tieteitä (esim. liikuntasosiologia), mutta humanistiset tieteet ovat pehmeitä tieteitä. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet erot ainakaan suoraan eivät selity tieteenalojen välisillä eroilla, vaan ne voisivat liittyä enemmän erilaisiin traditioihin ja käytänteisiin ja kokemukseen maisteriopintojen järjestämisestä.

7.4 Taustakoulutusaste

Taustakoulutuksella ei näyttäisi olevan merkitystä siirtymävaiheen, opiskelukäytänteiden tai työelämäohjauksen väittämiin. Ainoastaan opiskelujen sisältöohjaukseen löytyi yhteys kahden summamuuttujan osalta. Merkitseviä olivat siis hops-ohjaus ja opintoja koskevat keskustelut. Toiselta asteelta tulleet opiskelijat ovat olleet hops-ohjaukseen kaikista tyytyväisimpiä. Opintoja koskevat keskustelut -summamuuttajan kohdalla puolestaan toinen aste on kaikista alhaisin.

Tutkimusprosessin aikana en onnistunut löytämään aikaisempia tutkimuksia taustakoulutuksen merkityksestä suhteessa opiskelu- tai ohjaukokemuksiin. Tämä näyttäisi olevan alue, joka kaipaisi ja tarvitsisi lisätutkimusta varsinkin suhteessa maisteriopiskeluun, mutta myös suhteessa yliopisto-opiskeluun yleisemmin.

Tulos on yhtäältä yllätyksellinen, sillä olisi voinut ajatella, että taustakoulutusasteella olisi paljon suurempi merkitys esimerkiksi siirtymävaiheen kohdalla. Toisaalta käytetty analyysimenetelmä osoittautui tämän taustamuuttujan koh-

dalla epävarmaksi ryhmäkokojen suuren vaihtelun vuoksi. Niinpä tältä osin tulokset ovat vain suuntaa-antavia ja lisätarkastelun tarve on ilmeinen, ennen kuin on mahdollista vetää johtopäätöksiä.

7.5 Työssäkäynti

Suurin osa tämän maisteriopiskelijatutkimuksen vastaajista eli 65% käy työssä opintojensa ohella. Heistä vähän vajaa kolmannes työskentelee täysipäiväisesti ja reilu kolmannes osa-aikaisesti, reilu kolmannes ei työskentele lainkaan. Työssäkäyvien viikoittaisissa tuntimäärissä on suuri hajonta, joka jakaantuu aika tasaisesti 1–40 tunnin välille. Kaikkien työssäkäyvien opiskelijoiden keskimääräinen työskentelyaika on 24h/vko.

Työssäkäynti oli tässä tutkimuksessa merkitsevä suhteessa ainoastaan graduohjauksen summamuuttujaan opintosisältöjen ohjauksen kategoriassa. Osa-aikaisesti ja ei lainkaan työskentelevät olivat tyytyväisempiä graduohjaukseen, kuin täysipäiväisesti työssäkäyvät.

Opiskelijoiden työssäkäyntiä on viime aikoina tutkittu paljon. Opiskelijoiden työssäkäynti on yleistä kaikkialla Euroopassa. Tutkimuksesta riippuen noin 50–60% opiskelijoista kävi töissä. Työskentely nähdään tulevaisuuden työllistymistä hyödyntävänä. (Kettunen & Villa 2013, 66–67; Aho ym. 2012, 5–17.) Opinnoton aikana hankittu vankka työkokemus helpottaa opinnoista työelämään siirtymistä ja pienentää työttömyyden riskiä (Aho ym. 2012, 48). Suomalaiset opiskelijat siirtyvät työelämään joustavasti jo opintojen loppuvaiheessa. Korkeakoulutettavien siirtyminen työelämään tapahtuu joustavasti jo ennen tutkintotodistuksen saamista – eikä yleensä aiheuta huolta opintojen pitkittymisestä (Aho ym. 2012, 48). Kuten luvun alussa jo todettiin, ovat työssäkäynnin vaikutukset huomattavasti useammin myönteisiä kuin kielteisiä.

Paljon keskustelua herättäneen opintojen viivästymisen suhteesta työnteeseen tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa juuri mitään. HY:n opiskelijatutkimuksessa yli 20 viikkotuntia työskentelevät etenevät vähän hitaammin,

kuin muut, hidastumista tapahtuu erityisesti 6.–8. vuoden opiskelijoilla (Kempainen 2011, 44). 2012 opiskelijabarometrin mukaan yliopisto-opiskelijoista suurempi osa 55% näkee työssäkäynnin hidastavan opintoja jonkin verran (Kettunen & Villa 2013, 66–67). Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijoista enemmän kuin 20 viikkotuntia työskentelevien osalta enemmistö kokee, että työnteko hidastaa opintojen etenemistä (Kettunen, Pulkkinen & Saari 2013).

Työssäkäynnin suhde opiskeluun ei kuitenkaan ole helposti tulkittavissa. Helsingin yliopistossa ja Aalto yliopistossa 2012 tehdyn tutkimuksen mukaan opiskelijoiden työssäkäynti näyttäytyy moniulotteisena asiana. Tämän tutkimuksen mukaan opintoihin hyvin lomittuvat työsuhteet eivät hidasta opiskelua, ja omaan koulutusalaan liittyviä sopivan tasoisia työtehtäviä tekevät suorittavat parhaiten opintopisteitä. Liian rutiininomainen tai liian haastavat työ puolestaan vaikuttavat opintoja hidastavasti (Saari 2013, 79). Perheelliset etenevät opinnoissaan hieman hitaammin, työssäkäyvät perheelliset vielä hitaammin, mutta molemmat ryhmät ovat tyytyväisempiä opintomenestykseensä, kuin perheettömät opiskelijat (Saari 2013, 85).

Opintopoliittiseen keskusteluun opiskelijoiden työssäkäynti on noussut kahdesta syystä: se on määrällisesti lisääntynyt viimeisten vuosikymmenien aikana, ja se on nähty opintoja pitkittävänä tekijänä. On kuitenkin todettu, että työnteko lisää motivaatiota omaa opiskelualaa kohtaan ja kohtuullinen työssäkäynti voi olla jopa opintojen sujuvan etenemisen kannalta hyväksi (Kurri 2006; Merenluoto 2005; Viuhko 2006). Työelämäkokemus voidaan nähdä tärkeänä työelämävalmiuksia lisäävänä, opiskelukykyyn vaikuttavana ja akateemisen itsetunnon puutteita korjaavana tekijänä. Opiskeluaikainen työssäkäynti myös lisää opiskelijan työmarkkina- ja työelämävalmiuksia ja saatu työkokemus luo perustan työllistymiselle (Kurri 2006). Työnantajat pitävät työnhakijan aiempaa työkokemusta tärkeänä, koska työntekijän palkkaaminen on aina eräänlainen riskisijoitus (Salas-Velasco 2007, 349).

7.6 Sukupuoli

Maisteriopiskelijoiden ohjaukokemusten suhteen sukupuoli ei osoittautunut kovin erottelevaksi tekijäksi. Eroja syntyi ainoastaan suhteessa Sisältöihin liittyvän ohjauksen hyvä saatavuus -summamuuttujaan. Miesten kokemukset olivat positiivisempia kuin naisten

Sukupuolten tasa-arvoa tutkittu monista eri näkökulmista. Tasa-arvo koulutuksessa on ollut merkittävä tutkimusalue maailmanlaajuisesti, erityisesti kolmansien maiden koulutuksessa. Lisäksi sukupuolen roolia on usein tarkasteltu tiettyjen tieteenalojen näkökulmasta. (Bank 2011.) AMK-tutkinnon suorittaneista suhteellinen enemmistö on naisia, kun taas yliopistoissa on 2009 vuoteen mennessä tapahtunut nopeimmin sukupuolirakenteen tasoittumista, joissa kuitenkin on yhä suuria alakohtaisia eroja ja naiset suorittavat edelleen suhteessa sisäänottoon enemmän tutkintoja kuin miehet. Tietyt alat ovat opiskelijoilta erittäin sukupuolittuneita. Eriytymistä on eniten tekniikan- ja liikenteen alalla, ja muutokset näyttäisivät tapahtuvan hyvin hitaasti. (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 52–57.)

Sukupuolen näkökulma on ollut tarkastelun kohteena mm. ikäänntyvien pitkäaikaistyöttömien ohjauskeskusteluissa (Silvennoinen 2011), 1. vuosikurssin lääketieteen opiskelijoiden oppimistyylyissä (Slater, Lujan & Di Carlo 2007), akateemisen opiskeluorientaation eroissa psykologian opiskelijoilla (Sander & Sanders 2007) tai naisten yliopistotyössä (Koski & Terde 2009; Saarinen 2009).

Eija Mooren (2003) tutkimus aikuisopiskelijoista yliopistossa tukee ajatusta siitä, että sukupuolen merkitys opiskelussa näyttää vähäiseltä. Hän on todennut, että "opiskelun käytännöt eivät järjestäydy selkeästi sukupuolen mukaan.

Myös Turun kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoille vuonna 2010 tehdyssä kyselyssä sukupuolta ei koettu kovinkaan merkitykselliseksi tekijöiksi opinnoissa, se ei vaikuttanut suhteisiin tai suhtautumiseen suuresti. Ikä ja opinnot menestys suurempia tekijöitä. (Jauhiainen, Laiho & Kovalainen 2012, 63–73, 123.) Sukupuolella nähtiin olevan enemmän merkitystä työelämässä, kaikista

vastaajista suurin osa koki, että miehiä arvostetaan kasvatusalalla naisia enemmän, naiset puolestaan uskoivat vahvemmin, että miehet pärjäävät työurallaan heitä paremmin, naisilla kokemus vähättelystä oli yleisempää. (Jauhiainen, Laiho & Kovalainen 2012, 86–96, 124.)

Sukupuolen roolia tutkittu erityisesti peruskoulukontekstissa (Jauhiainen 2009; Lahelma 2009; Tainio 2009; Naskali 2010). Sukupuoli ei kuitenkaan ole yksiselitteinen käsite, ja viime aikoina onkin esitetty kritiikkiä siitä, että usein kyseissä käsitys sukupuolesta redusoituu dikotomiseen sukupuolijakoon mies/nainen, joka perustuu biologiaan konstruktiivisuuden tai performatiivisuuden sijaan. Usein sukupuoli on yksi osa monien asioiden (sukupuoli, ikä, sukupolvi, luokka-asema, koulutus, jne) suhdetta, jossa eri asioiden vaikutusta voi olla vaikea erottaa toisistaan. Usein sosiaalinen inkluusio ja luokka-asema ovat olleet sukupuolta kiinnostavampia tutkimuksen kohteita aikuiskasvatuksen kentällä.

8 MAISTERIOPISKELIJAT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA

8.1 Maisteriopiskelijoiden ohjauskokemukset

Olen tässä työssä tarkastellut maisteriopiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta Jyväskylän yliopistossa. Kohderyhmään valittiin vuosina 2011 ja 2012 maisteritutkintoa suorittamaan tulleet opiskelijat, joiden taustatutkinto on joku muu kuin Jyväskylän yliopistossa suoritettu alempi korkeakoulututkinto. Tarkastelen tässä loppuluvussa ensin tutkimukseni tiivistettyjä tuloksia, jonka jälkeen suhteutan niitä laajempaan keskusteluun opintojen kaksiportaisuudesta ja aikuisopiskelijoiden asemasta korkeakouluopiskelun kentällä.

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisia maisteriopinnoissa opiskelevien opiskelijoiden ohjauskokemukset ovat eri ohjauksen alueilla. Ohjaus jaettiin neljään kategoriaan: siirtymävaiheen ohjaus, opiskelukäytänteiden ohjaus, opintojen sisällön ohjaus sekä asiantuntijuus- ja työelämäohjaus. Tutkimukseni mukaan maisteriopiskelijoiden kokemukset ohjauksesta ovat keskimäärin positiivisia. Erityisesti siirtymävaiheeseen ja opiskeluun liittyvät ohjauskokemukset näyttävät hyvinä. Siirtymävaihe on kriittinen opintoihin kiinnittymisen kannalta. Opiskelijoilla on keskimäärin korkea motivaatio, joka on aikuisopiskelijalle tyypillistä. Ohjaustahoista tärkeimpiä ovat henkilöt, jotka ovat lähellä opiskelijaa eli laitoksen henkilökunta ja toiset opiskelijat. Opiskelijat tietävät kohtuullisen hyvin, keneltä ohjausta saa asiantuntijuus- ja työelämäohjausta lukuun ottamatta. Opiskelijoilla on vahva henkilökohtainen suhde työelämään, mutta yleisesti työelämäorientaatiota tuetaan ohjauksellisesti huomattavasti heikommin kuin muita ohjauksen alueita. Voidaan kuitenkin sanoa, että kyselyyn vastanneet maisteriopintoihin hakeutuneet opiskelijat ovat motivoituneita ja työelämäorientoituneita.

Ohjaukategorioiden tuloksia tiivistettiin muodostamalla niistä summamuuttujia pääkomponenttianalyysin avulla. Summamuuttujien muodostaminen onnistui pääosin hyvin ja sisällöllisesti mielekkäästi. Ongelmakohtiakin kuitenkin on. Sisällöllisen ohjauksen kategoriaan kuuluvat väittämät i) Olen käynyt opintojeni puitteissa akateemisia keskusteluja opintojen sisällöistä, ja j) Epämuodolliset keskustelut henkilökunnan kanssa ovat olleet merkityksellisiä opinnoileni, latautuivat lähes yhtä vahvasti kahdelle faktoreille 1 ja 4. Vahvimmin ne latautuvat neljännelle faktorille, joka on sisällöllisesti koherentti. Kuitenkin sisällöllisesti ne sopisivat myös faktorille 1) Sisältöihin liittyvän ohjauksen hyvä saatavuus. Samoin työelämäohjauksen kategoriasta löytyi väittämä d) Uskon saavani opinnoista hyvät tiedot ja taidot omalta alaltani, joka latautui vahvasti faktoreille 2. Asiantuntijana kasvamisen ja kehittymisen ohjaus ja 3 Koulutuksen tuottama asiantuntijuus. Väittämä sopisi sisällöllisesti molempiin, mutta se on vahvemman latauksen vuoksi kiinnitetty 3. faktoriin. Näiden ristilatauksien vuoksi kyseiset väittämät tulisi jatkossa määritellä tarkemmin tai muuttaa niiden muotoilua niin, että mittaisivat paremmin haluttua asiaa. Tämä koskee myös muutamia heikosti latautuneita väittämiä.

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkastelin sitä, millaiset taustamuuttujat näihin ohjaukokemuksiin ovat vaikuttaneet. Korkea motivaatio liittyy vahvasti positiivisiin ohjaukokemuksiin. Myös arvio omasta työllistymisestä oli merkittäviä taustamuuttujia. Joissakin kysymyksissä tiedekuntaakohtaiset erot antoivat viitteitä siitä, että yliopiston sisäiset ja eri alojen väliset käytänteet voivat olla hyvinkin erilaisia. Tässä käytetty aineisto on kuitenkin liian suppea laajempien johdopäätösten vetämiseksi. Myös arvioidulla valmistumisvuodella, pääasiallisella opetusmuodolla, opintojen aikaisella työssäkäynnillä, täydentävien siltaopintojen tekemisellä tai taustakoulutuksella on merkitystä jonkin verran, kun taas maisteriopintojen aloitus, syntymävuosi, aikaisemman tutkinnon vuosi tai sukupuoli eivät näyttäyty erityisen merkityksellisinä ohjauksen näkökulmasta.

Jos kyselyssä käytettyä neljää ohjaukategoriaa tarkastellaan suhteessa ohjauksen kolmeen tavoitealueeseen, joita ovat oppimisen ja opiskelun ohjaus, persoonallisuuden kasvun ja kehityksen tukeminen ja uravalinnan ohjaus voidaan tulosten perusteella todeta, että ohjaukokemukset kahdessa ensin mainitussa kategoriassa ovat parempia, kuin uraohjauksen osalta. Työelämään liittyvä työelämäorientaation ohjaus näyttäytyy kahtiajakoisena, se on myös keskiarvoltaan kaikista alhaisin kategoria. Myös aikuisopiskelijoiden ohjausta kartoittaneiden Pajarisen, Puhakan ja Vanhalakka-Ruohon (2004) mukaan aikuisopiskelijat näyttäisivät olevan tyytyväisimpiä opintojen ohjaukseen, kun taas vähemmän tyytyväisiä oli oltu ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun liittyvään ohjaukseen.

Ohjaus voi vaihdella myös eri opiskeluvaiheen mukaan. Korkea-asteen ohjauksen tutkimuksen mukaan opintojen alkuvaiheen ohjaus on hoidettu hyvin, samoin loppuvaiheen opinnäytteiden ohjaus. Opintojen keskivaiheessa ohjauksessa tapahtuu pieni notkahdus. Kaiken kaikkiaan ohjaus painottuu oppimisen ja opiskelun ohjaukseen, ei persoonallisuuden kehittymistä tukevaa. Elinikäisen oppimisen, henkilökohtaisen tilanteen ja urasuunnittelun taitojen huomioiminen jää vähemmälle. Lisäksi näyttää siltä, että olemassa olevat palvelut eivät kohtaa opiskelijoiden tarpeita. Henkilökohtainen opiskelu/oppimissuunnitelma tehdään, käytössä on sekä suppeaa että laajaa versiota. (Vuorinen ym. 2005, 32–33.) Samankaltaisia tuloksia on saatu myös muista tutkimuksista. Opintojen alkuvaiheessa vain alle puolet opiskelijoista oli hakenut ohjausta oman laitoksensa opettajilta. Opintojen keskivaiheessakaan noin viidesosa ei ollut tukeutunut lainkaan oman laitoksensa opettajaan. Vasta päätösvaiheessa opettajan ohjauksellinen rooli näyttäisi kasvavan; tuolloin valtaosa opiskelijoista (80 %) ilmoitti hake-neensa ohjausta oman laitoksen opettajilta. Huomio kiinnittyi myös eriytyneen uraohjaukseen vähäiseen käyttöön. Vastajaat eivät olleet tukeutuneet ura- ja rekrytointipalveluihin edes opintojen päätösvaiheessa. (Lairio & Penttinen 2005.) Lisäksi on todettu, että lähes joka toinen loppuvaiheen opiskelijoista halusi enemmän yksilöllistä ohjausta. Tämän voidaan tulkita viittaavan osaltaan ohjauksen

kokonaisjärjestelmän ongelmiin. Suuressa organisaatiossa laadukkaan ohjauksen saamista vaikeuttanee ohjaustoimintojen koordinoimattomuus ja yksiköiden välisen tiedonkulun puutteellisuus. (Saukkonen 2005.)

Edellä todetun mukaisesti tämän maisteriopiskelija-aineiston perusteella monet ohjauksen alueet näyttäytyvät hyvinä, kuten opinnäytteiden ohjaus sekä maisteriopintojen alkuvaiheen siirtymän ja opiskelukäytänteiden ohjaus. Ongelmia on urasuunnittelun ja työelämäohjauksen puolella.

8.2 Maisteriopinnot osana kaksiportaista tutkintojärjestelmää

Maisteriopiskelijoiden rooli kaksiportaisessa tutkintojärjestelmässä on perusteltu tarkastelukohde. Suomessa opintojen rakenteellinen jako kandi- ja maisteriopintoihin on käytännössä toteutunut vasta suhteellisen lyhyen aikaa. Korkeakoulujen arviointineuvoston teettämän arvioinnin mukaan Bolognan prosessille asetetut tavoitteet on saavutettu keskinäisesti. Ylipäätään kansainvälisesti vertailtavan kaksivaiheisen tutkintorakenteen luominen on saavutettu osittain, ammattikorkeakouluissa ja ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä se on saatu toimimaan. Tutkintoaikoja ei ole onnistuttu lyhentämään, mutta ammattikorkeakouluopiskelijoiden mahdollisuutta jatkaa syventämään ammatillista osaamistaan, ammattikorkeakoulujen maisteriohjelmien profiloiminen yliopistojen vastaavista eroavina, sekä ECTS-opintopistejärjestelmän käyttöön ottaminen ovat onnistuneet hyvin. Sen sijaan kandidittutkintoa ei ole onnistuttu vahvistamaan, eikä lisäämään monitieteisyyttä ja vieraiden kielten käyttöä työelämän tarpeiden mukaan. (Niemelä ym. 2012, 148.)

Kehittämistä vielä siis on erityisesti yliopistojen osalta. Yliopistojen kandidaatin tutkinnolla ei ole työmarkkina-arvoa, eri vaiheiden opiskelijavalintaan liittyy vielä monia kysymyksiä ja ongelmia. Kansallisessa liikkuvuudessa on ongelmia, erityisesti eri instituutioiden ja sektoreiden välillä liikkuvuutta ei ole niin paljon, kuin odotettiin. On yleistä, että tutkinto-oikeus myönnetään suoraan maisteriopintoihin ja näin ollen sekä kandi- että maisteritutkinto myös tehdään samassa opiskelupaikassa. Tämän hetkinen ohjaus ja rahoitusjärjestelmä ei vielä

tue kansallista liikkuvuutta. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden etenemistä yliopiston maisteriopintoihin estävät vaaditut ylimääräiset opinnot eli täydentävät siltaopinnot (raportissa ei oteta kantaa muilta asteilta tuleviin opiskelijoihin). Mahdollisuutta valmistua tavoiteajassa tukevat opintopolkujen joustavuus, opintosuunnitelmat, opintojen ohjaus ja hyvinvointi, opinnoista tippuneiden parempi seuranta, työmäärän seuraaminen, opiskelukäytänteiden tukeminen opintojen alusta saakka, sillä huonot opiskelutaidot kasvattavat työmäärää (Niemelä ym. 2012, 149, 152–154).

2000-luvun alussa erityisesti maisteri ja muunto-koulutukset ovat olleet työelämälähtöisiä koulutusmuotoja, joita voitiin suunnitella erityisesti aikuisväestön osaamistarpeisiin. 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen loppua kohden painopiste siirtyy täydennyskoulutukseen aikuisten osalta. Ei ole järkevää tehdä useita tutkintoja, vaan aikuisille tulisi tarjota työelämän tarpeet huomioonottavia osaamiskokonaisuuksia ja erikoistumiskoulutuksia. Yksi selkeä väylä yliopiston tutkintoon johtaviin maisteriopintoihin on ollut ns. avoimen yliopiston väylä. Avoimen väylän vahvistamista haluttiin korostaa, mutta se ei toiminut odotetulla tavalla, sillä valintayksiköt asettivat pääsyvaatimukset liian vaativiksi ja epäselviksi. (Haltia 2012, 481–482.)

Bologna-prosessin viimeisissä vaiheissa korostettu koulutuksen työelämärelevanttiutta sekä osaamisperustaisten opetussuunnitelmien käyttöönottoa, joka on Suomessa tapahtunut asteittain jo viimeisten vuosien aikana. Asiantuntijuutta tukevat työelämävalmiudet ovat kaiken kaikkiaan yksi koko korkeakoulutuksen suurimmaksi nostettu haaste. Opintojen sujuvuus, valmistuminen tavoiteajassa, geneeristen taitojen tärkeys ja työurien pidentäminen ovat poliittisen diskurssin keskiössä (Ursin 2011b, 112). Työllistyminen on nyt jo mukana yliopistojen rahoitusmallissa. 2009 -vuoden jälkeen työllistyminen pysynyt mittarina (perustuu tilastokeskuksen seurantaan), nyt uudessa hallitusohjelmassa halutaan myös työllistymisen laadullinen mittari mukaan. Miten työelämänäkö-

kulma otetaan jatkossa huomioon opinto-ohjelmien sisällöissä ja koulutuksen toteutusmuodoissa? Lisääntyvätkö työelämäorientoitunut opetus ja ohjaus? (Ursin 2011b, 114.)

Pat Davis on jaotellut aikuisopiskelijoita toisen tutkinnon suorittajiin/palaajiin, toisen mahdollisuuden käyttäjiin tai lykkääjiin (Davies 1995, siteerattu Haltia 2012, 479). Suurin osa tähän kyselyyn vastaajista ovat toisen tutkinnon suorittajia tai palaajia, joilla on jo aikaisempia korkeakouluopintoja ja he tulevat takaisin koulutuksen pariin hankkiakseen lisää tai päivittääkseen kvalifikaatioitaan. Toisen mahdollisuuden käyttäjiä on pieni määrä, he ovat opistotasoisien ja toisen asteen tutkinnolla maisteriopintoihin hakeutuneita opiskelijoita. Varsinaisia lykkääjiä on tästä aineistosta hankala identifioida. Haltian (2012, 485) toisen mahdollisuuden käyttäjät, ei-ylioppilaat tai työntekijäammateissa toimivat eivät koulutuspoliittisissa teksteissä näy. Kuitenkin tämän tutkimuksen vastaajien joukossa heitäkin on mukana jonkin verran. Aikuisopiskelijaa koskevat tekstejä leimaa myös tehokkuusajattelu, jonka mukaan aikuisten tulisi pysyä työelämässä ja hankkia lisä- ja täydennyskoulutusta tarpeen mukaan, mutta ei suorittaa useampia tutkintoja ja näin viedä opiskelupaikkoja nuorilta. Tämän tutkimuksen vastaajien joukossa on myös niitä, joilla on jo aikaisempi ylempi korkeakoulututkinto, yhteensä 11%.

Tutkintojen suorittaminen tavoiteajassa vaatisi sitä, että opiskelijoille tarjotaan joustavia ja vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamistaan, ja että osaamista voidaan hyödyntää työelämän ohella. Näin ollen tulisi vahvistaa hopseja urasuunnittelun ja ammatillisen kasvun ja kansainvälistymisen välineinä. Opintojen etenemisen seurannan ja koulutuksen tukipalvelujen pitäisi olla opiskelijoiden erilaisten elämäntilanteiden ja hyvinvoinnin tukena. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on edelleen ajankohtainen aihe korkeakoulutuksessa. Mitä se tarkoittaa suhteessa työelämään, miten osaamistavoitteinen lähestymistapa ja tutkinnon työelämärelevanssi tulevat esiin, mitä ovat työelämätaidot ja niiden ke-

hittyminen osana tutkintoja? Edelleen meiltä puuttuvat tärkeiden työelämätaitojen tukeminen ja määrittäminen kansallisella tasolla (Niemelä ym. 2012, 155–156).

On selvää, että kaksiportainen tutkintojärjestelmä tuo lisää haasteita opintojen järjestämiseen. Kandidaatin ja maisterin tutkintojen erottaminen ja liikkuvuuden lisääminen näiden tutkintojen suorittamisen välillä on yksi tämän hetken koulutuspoliittisista tavoitteista (OKM 2013a). Maisterivaiheeseen tulee koko ajan enenevässä määrin opiskelijoita, joiden taustatutkinto ei ole samasta korkeakoulusta tai organisaatiosta. Näiden opiskelijoiden ohjaukseen tulisi myös panostaa. Maisteriohjelmissa, jotka ovat opetuskieleltään englanninkielisiä, on panostettu ohjaukseen ottaen huomioon, että opiskelijat tulevat uuteen instituutioon ja opetuskulttuuriin ja tietenkin jopa uuteen maahan. Korkeakouluissa on viimeisten vuosien aikana sekä kansainvälisesti että Suomessa tehty töitä opintojen sujuvuuden edistämiseksi ja tutkimustiedon pohjalta keskitytty erityisesti koulutuksen alkuvaiheeseen, joka näyttäisi erityisen merkitykselliseltä opintoihin kiinnittymisen ja sujuvuuden näkökulmasta.

Kaikki tämä linkittyy myös koulutuksen laadun varmistamiseen ja tutkintojen kehittämiseen. Saavutettavuutta pitää tarkastella eri toimijoiden näkökulmista. Opetuksen kokonaisjärjestelyjen, opetusmenetelmien ja arviointien kehittämisessä on huomioitava opintojen tuottamat työelämävalmiudet. Yliopistojen pedagogisessa hallinnossa ja koulutuksessa annetaan opetushenkilöstölle valmiuksia paremmin toimia kaksiportaisessa järjestelmässä. (Niemelä ym. 2012, 156). Kansainvälisen liikkuvuuden rinnalla kansallisen liikkuvuuden merkitys näyttäisi tärkeältä – maisteriohjelman valinta pitää voida tehdä joustavasti siinä vaiheessa, kun siirtyminen on ajankohtaista, ja opintopisteiden siirto ja aikaisempien opintojen hyväksyminen pitää selkeyttää alakohtaisesti.

8.3 Aikuisopiskelijoiden ohjaus yliopistossa

Ennen vuosituhannen vaihdetta andragogi Savisevic (1999, 172–173) on esittänyt, että elinikäisen oppimisen tulisi näkyä korkeakoulutuksessa kokonaisvaltaisempana lähestymistapana opiskelijoihin, yhteiskunnallisena näkökulmana, aloitekyvyn ja itseluottamuksen tukijana, sekä kriittisen ajattelun ja tutkivan asenteen tuottajana. Opiskelijoita ei pitäisi jakaa kokoaikaisten ja osa-aikaisten välillä, kaikilla pitäisi olla yhtäläiset ja tasavertaiset mahdollisuudet opiskella, tarjolla pitäisi olla enemmän erilaisia opiskelumuotoja ja joustavuutta. Huomioon tulisi ottaa myös työn ja opiskelun lähentyminen ja luoda yhteyksiä työelämään, lisätä tieteidenvälisyyttä, liikkuvuutta ammattien välillä, sekä lisätä linkkejä toisen asteen koulutukseen. Savic□evic□ peräänkuuluttaa uusia pedagogisia avauksia oppimisen ja opettamisen teorioista, jotka sopivat myös työelämästä tuleville opiskelijoille. Näissä opettaja on oppimisen mahdollistaja, joka auttaa henkilökohtaisessa ja kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. (Savic□evic□ 1999, 173–175.)

Edellä on todettu, että yliopiston tavoitteet ja tarpeet eivät välttämättä kohdata aikuisen yliopisto-opiskelijan tarpeita. Monelle opiskelijalle yliopisto-opiskelusta on tullut enemmän yksilöllisen ”identiteettipääoman” kartuttamisen ja minän muokkaamisen väline. Aikuisen tavoitekenttä onkin ammatillisuuden, itsensä kehittämisen ja opiskeltavan alan tiedon omaksumisen välimaastossa. (Uusitalo & Korhonen 2012, 118–119.) Vaihtoehtoisia reittejä tulleet saattavat kuitenkin kokea toiseutta ja ulkopuolisuutta, ja tarve ohjaukselle on suuri. Toisaalta aikuisopiskelijat ovat päämäärätietoisia, eivätkä keskeytä opintojaan yhtä usein kuin nuoremmat (Haltia 2012, 478). Silti opintoihin kiinnittymiseen, yhteisöllisyyteen ja opiskeluyhteisöön kuulumiseen tulisi kiinnittää huomiota. Tämän kyselyn tulokset linkittyvät aikaisempiin tutkimuksiin erityisesti opintojen sujuvuuden, opintoihin kiinnittymisen ja opintojen ohjauskokemuksia tarkastelevien tutkimusten osalta.

Opiskelijoiden kiinnittymiseen liittyviä tärkeitä tekijöitä ovat opiskelijayhteisön jäsenyys, hyvinvoiva opiskeluyhteisö, toiveikas tulevaisuus ja joustavat

ajattelu- ja toimintatavat, määrätietoisuus, uranäkymät, kokemusten hyödyntäminen ja vastuuttaminen (Mäkinen 2012, 52–67). Tämä on haaste erityisesti silloin, kun opiskelijoiden pääasiallinen opiskelumuoto on itsenäinen työskentely ja he eivät asu opiskelupaikkakunnalla. Kiinnittymiseen on haasteellista vaikuttaa silloin, kun opiskelija on ole fyysisesti läsnä. Erityisesti tunne yhteisön jäsenyydestä voi jäädä ohueksi, jos kontaktia muihin opiskelijoihin ja henkilökuntaan on vähän. Toisaalta etäopiskelu tai osa-aikainen opiskelu on nyt jo hyvin tavallista. Myös tässä tutkimuksessa iso osa opiskelijoista tekee opintojaan pääasiassa itsenäisenä työskentelynä. Ohjausta ajatellaan kuitenkin vielä pääasiassa fyysisesti läsnä olevien opiskelijoiden näkökulmasta. Vaihtoehtoisia ja joustavia ohjausmuotoja kuitenkin tarvitaan joustavien opiskelumuotojen rinnalle.

Ohjauksen tarpeeseen vaikuttavia tekijöitä on lukuisia. Akateemiset opiskelutaidot ovat keskeisessä roolissa ja niiden taitojen opetteleminen tai päivittäminen voi olla paikallaan. Jos opiskelijalla on jo alempi korkeakoulututkinto, voidaan ajatella, että hänellä on jo riittävät akateemisen opiskelun taidot. Silti moni asia riippuu opiskelijan taustasta ja aikaisemmasta kokemuksesta. Vaatimukset eri korkeakouluissa tai eri oppialoilla voivat vaihdella paljonkin. Aikaisemmista opinnoista voi olla aikaa, osaamisodotukset ja -vaatimukset muuttuvat.

Keskeinen tekijä aikuisopiskelijan koulutuksessa on opiskelijan minäpystyvyys (Partanen 2011). Albert Bandura (1977) kehitti sosiaalikonkreettisen teorian minäpystyvyysuskomuksista, jotka koskevat ihmisten kykyä organisoida ja toteuttaa toimintaansa. Ne syntyvät kolmitahoisessa vuorovaikutusprosessissa, jossa opiskelijan toimintaa määräytyy henkilökohtaisten tekijöiden, käyttäytymisen ja ympäristön vuorovaikutuksesta (Partanen 2011, 19–20). aikuisopiskelijan minäpystyvyysuskomusten rakentumisessa keskeisiä ovat merkittävät ja onnistuneet koulutuskokemukset, käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana, käsitys tiedollisen kapasiteetin ja akateemisen kompetenssin riittävydestä, sekä toisten tuki, tunnustus ja arvostus. Vastaavasti riittämättömyyden ja ulkopuolisuuden tunnekokemukset heikensivät voimakkaan koulutuksellisen minäpystyvyytensä kehittymistä. Väitöskirjatutkimuksessaan Partanen (2011, 208) ehdottaakin, että

aikuiskoulutuksessa pitäisi kehittää ohjauskäytänteitä niin, että lähtökohdaksi otetaan aikuisopiskelijan koulutuksellinen minäpystyvyys.

Ohjauksen kontekstit ja tahot, erityisesti opiskelijaa lähellä oleva ja toimiva henkilökunta (laitos, oppiaine, tiedekunta) ja muut opiskelijat, ovat keskeisessä asemassa kaikilla ohjausalueilla. Ohjaus ei myöskään näyttäyty erillisenä toimintona, vaan kysymys on laajemmin siitä, miten opiskelukäytänteet yleisesti tukevat opintoja ohjauksellisesti. Opiskelukäytänteiden omaksuminen ja psykososiaalinen tuki ovat keskeisessä asemassa ja tässä vertaisopiskelijat ja oma lähipiiri ovat usein tärkeitä tekijöitä.

Jos tarkastellaan aikuisopiskelijoita ja heidän ohjaustaan elinikäisen oppimisen ohjausdiskurssien näkökulmasta, näkyvät siinä molemmat, taloudelliseen kilpailuun ja humanistiseen sivistys- ja tasa-arvoajatteluun perustuvat diskurssit. Talous ja työelämänäkökulmassa on ainakin kaksi erilaista näkökulmaa. Toinen voidaan nähdä talouspoliittisena tavoitteena, mutta toisaalta opiskelijat ovat itse motivoituneita ja vahvasti työelämäorientoituneita. Maisteriopinnoilta haetaan lisääsiantuntijuutta työelämään, vanhan vahvistamista tai päivittämistä, uutta uraa varten. Kyseessä voi olla yksilön uran kannalta tärkeä valinta ja askel. Opiskelijalle kysymys on siis yksilön oman elämän, koulutuksellisen ja työuran suunnittelusta, kun taas yhteiskunnallisesti kilpailukyvyyn ja työvoiman osaamisen ja liikkuvuuden lisääntymisestä.

Ohjaustakin tulisi tarkastella sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta kokonaisvaltaisesti niin, että opinnot nähdään osana elämän kokonaisuutta kahdellakin eri tavalla; osana jatkumoa, jossa opiskelijalla on elämän historia ja polku jatkuu myös opinnoista eteenpäin, sekä osana sen hetkistä elämän tilannetta, jossa opiskelu on vain yksi opiskelijan monista elämän alueista. Opiskelijalle työhön liittyvät tavoitteet ja yksilön omat, inhimilliset kehittymistarpeet, eivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään. Aikuiskoulutukselle tärkeitä ovat persoonallisuuden kasvu, oppiminen ja työ. Opiskelu liittyy usein elämänsiirtymisiin, ja opiskelun tulisi tukea opiskelijoiden toimijuutta. (Herranen & Penttinen 2008, 19–20.)

Elinikäisen oppimisen toisen, humanistisen diskurssin näkökulmasta aikuisten oppiminen lähtee inhimillisestä näkökulmasta, ihmiset ja heidän kehityksensä ja tarpeensa, ei työvoiman osaaminen tai talous näkökulmasta. Toisaalta se pitää sisällään myös kaikki ikäkategoriat, organisaatiot ja instituutiot, formaalit ja informaalit oppimisen muodot. Koulutusta ei voi erottaa yhteiskunnasta, toisaalta yhteiskunta määrittää, minkälaisia tavoitteita koulutuksella on tai kenelle koulutus on mahdollista, toisaalta yksilöiden osaaminen ja työnteko vaikuttavat yhteiskunnan kehitykseen. Myös elinikäisen oppimisen näkökulmassa korostuu koulutuksen kokonaisvaltaisuus, se nähdään positiivisena asenteena koulutusta kohtaan, elämäntapana. (Savic & evic 1999, 168–169.)

Tutkimukseni aikuisilla maisterivaiheen opiskelijoilla on erittäin korkea opiskelumotivaatio, halu hankkia itselleen asiantuntijuutta ja positiivinen näkemys työllistymisestä tulevaisuudessa. Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta olisi syytä vielä miettiä, miten ja minkälaisin opetusjärjestelyin myös näitä ”toisia polkuja” kulkevia opiskelijoita voitaisiin tukea ohjauksellisesti kohti mielekkäitä työuria.

8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Kun tarkastellaan tutkimuksen sisäistä luotettavuutta eli validiteettia, arvioidaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata ilmiötä ja sitä, mitä oli tarkoitus mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 213). Tarkastelun kohteena on siis mittariston toimivuus, vastausvaihtoehdot ja käytetyt taustamuuttujat, sekä kohde-ryhmä. Saatiinko tällä kyselyllä tietoa siitä, mistä haluttiin?

Kyselyn avulla onnistuttiin tavoittamaan suhteellisen suuri joukko kohde-ryhmästä. Edustavuudesta ei voida vetää johtopäätöksiä, sillä perusjoukosta ei ole ollut käytettävissä taustatietoja, eikä katoanalyysiä näin ollen ole voitu tehdä. Joka tapauksessa vastausprosentti on kohtuullisen hyvä verrattuna lukuisiin muihin, tässäkin työssä viitattuihin opiskelijakysely, joiden vastausprosentti on yleisimmin 30–40% välillä.

Kyselyssä ei käytetty valmista, validoitua mittaristoa, koska näihin kysymyksiin vastaavaa valmista mittaristoa ei ollut käytettävissä. Kysymykset muodostettiin tiettyjä tutkimuskysymyksiä ja -tarpeita varten. Looginen validiteetti eli tutkimuksen kokonaisuuden koherenttius näyttäytyy tulosten valossa hyvältä, eikä tuloksissa ole nähtävissä sellaisia ristiriitoja, jotka herättäisivät kyseenalaistamaan tutkimuskyselyn luotettavuuden. Tulosten avulla on siis pystytty muodostamaan kokonaisvaltainen kuva maisteriopiskelijoiden ohjauksesta.

Mittari itsessään oli käytössä ensimmäistä kertaa työelämäorientaatiokysymyksiä lukuun ottamatta. Likert-asteikolliset kysymykset toimivat hyvin, eikä niiden suhteen tullut esiin suurempia ongelmia. Kysely sopi hyvin kuvattuun tarkoitukseen. Tiedekuntakohtaiset opiskelijamäärät jäivät joissakin pieniksi, eikä kaikkia tiedekuntia voitu käyttää vertailumuuttujina. Kyselyn toistamisella olisi mahdollista kasvattaa tiedekuntakohtaisia vastaajamääriä ja tarkastella tarkemmin tiedekuntakohtaisia eroja.

Tutkimuksen reliabiliteetin eli toistettavuuden ja yleistettävyyden toteaminen vaatisi tutkimuksen toistamista. Tutkimuksissa, joiden kohteina ovat toimintatavat ja käytänteet ovat kuitenkin aina olemassa kontekstuaalisia tekijöitä, jotka ajan kuluessa voivat muuttua, ja näin ollen on myös toivottavaa, että myös tulokset muuttuvat. Muutos täytyisi myös pystyä selittämään. Tyypillisesti tällaisia tutkimuksia ovat tyytyväisyyttä tai kokemuksia mittaavat tutkimukset, tai kehittämistä tai vaikuttavuutta mittaavat tutkimukset. Tässä tutkimuksessa käytettävät kysymykset ovat sen luontoisia, että niitä on mahdollista käyttää myös muissa yliopistoissa tai ne voidaan toistaa uudelleen.

Summamuuttujissa muutaman väittämän osalta syntyi ristilatauksia, pari väittämää ei latautunut lainkaan. Näiden osalta olisi jatkotutkimuksella hyvä varmistaa väittämien toimivuus, tai niiden muuttaminen tai tarkentaminen toimimaan paremmin osana summamuuttujia. Muodostettujen summamuuttujien Cronbachin alfa-arvot olivat kuitenkin suhteellisen hyviä viitaten suhteelliseen

hyvään sisäiseen validiteettiin. Taustamuuttujien analyysin tarkentaminen erityisesti varianssianalyysissä käytettävien ryhmien ja tutkimuksen luotettavuuden osalta tulee tarkentaa. Ongelmaksi osoittautuneet eriäviin ryhmäkokoihin voidaan vaikuttaa keräämällä enemmän ja kohdennettua dataa.

Ulkoinen validiteetti eli tulosten yleistettävyys on tämän tutkimuksen perusteella vielä heikko. Mittari oli käytössä ensimmäistä kertaa, eikä vastaajamäärä eikä yksi kohdeyliopisto ole riittävä määrä takaamaan tulosten yleistettävyyttä. Myös tässä suhteessa tarvitaan useampia kyselykertoja ja ehkä myös useampia yliopistoja. Nämä tulokset kertovat Jyväskylän yliopiston tilanteesta ja vain koskevat tiettyä ajankohtaa. Toisaalta myös muista aikaisemmista tutkimuksista on saatu samankaltaisia tuloksia, joka tukee tämän tutkimuksen tuloksia. Validiteettiin liittyen olen tässä työssä pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman hyvin tutkimusprosessin eri vaiheet ja avaamaan tulokset lukijalle niin, että hän pystyy seuraamaan tehdyt analyysit, tulkinnat ja johtopäätökset.

Jatkossa olisi hyödyllistä toistaa tutkimus uudelleen Jyväskylän yliopistossa, mutta mahdollisesti myös muissa yliopistoissa, jolloin mittaria voidaan arvioida paremmin ja yleistettävyys kasvaa. Kyselyyn liittyy edelleen erittäin ajankohtaisia kysymyksiä liittyen opintojen ja siirtymien sujuvoittamisen, sekä täydentävien siltaopintojen ja aikaisemman kokemuksen hyväksiluvun määriin ja käytänteisiin, jotka ovat edelleen opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpidelistsissa. Kun tutkimusaineistoa kertyy lisää olisi mielenkiintoista tarkastella, kyetäänkö vastaajajoukosta identifioimaan erilaisia maisteriopiskelijatyyppejä, joita voitaisiin tarkastella lähemmin ja myös laadullisen tutkimuksen keinoin. Kaiken kaikkiaan ohjauksen tarkastelu suhteessa opintojen sujuvuuteen ja opintoihin kiinnittymiseen auttaa sekä opetuksen mahdollistajia ja suunnittelijoita sekä toteuttajia tukemaan opiskelijoiden opintopolkuja parhaalla mahdollisella tavalla.

LÄHTEET

- AHELO 2013. <http://ktl.jyu.fi/ktl/ahelo>
- Aho, S., Hynninen S-M., Karhunen, H & Vanttaja, M. 2012. *Opiskeluaikainen työsäkäynti ja sen vaikutukset*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 26/2012. https://www.tem.fi/files/33421/TEM-jul_26_2012_web.pdf. Avattu 19.6.2015.
- Ahola, S. & Välimaa, J. 2002. *Mitä on korkeakoulututkimus?* Teoksessa Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002, toim. S. Ahola & J. Välimaa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Assiter, A. 1995. *Transferable skills in higher education*. London: Kogan Page.
- Bank, Barbara (toim.). 2011. *Gender & Higher Education*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- Bandura, A. 1977. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *Psychological review* 34 (2), 191–215.
- Barrie, S.C. & Prosser, M. 2004. "Generic graduate attributes: Citizens for an uncertain future." *Higher Education Research & Development*, 23 (3), 243–246.
- Bath, D., Smith, C., Stein, S. & Swann, R. 2004. "Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum." *Higher Education Research & Development* 23 (3), 313–328. doi: 10.1080/0729436042000235427.
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. 1999. "Patterns of core and generic skill provision in higher education." *Higher Education* 37, 71–93.
- Biglan, A. 1973. "Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments." *Journal of Applied Psychology*, 57 (2), 204–213.
- Bologna. 2010. *The official Bologna Process website July 2007 - June 2010*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/>. Avattu 10.10.2010.
- Bridges, D. (toim.) 1994. *Transferable Skills in Higher Education*, Norwich: University of East Anglia.
- Brookfield S. D. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.

- Chapman, A. and Pyvis, D. 2005. "Identity and Social Practice in Higher Education: Student Experiences of Postgraduate Courses Delivered "Offshore" in Singapore and Hong Kong by an Australian University." *International Journal of Educational Development*, 25, 39–52.
- Cramp, A. 2011. "Developing first-year engagement with written feedback". *Active Learning in Higher Education*, 12 (2), 113–124. DOI: 10.1177/1469787411402484.
- Elinikäinen oppiminen. 2000. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja. Bryssel: Euroopan yhteisöjen komissio. <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/52222771FI6.pdf>. Avattu 9.9.2016.
- Glaser, N., Hall, R. & Halperin, S. 2006. "Students Supporting Students: The Effect of Peer Mentoring on the Experiences of First Year University Students". *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 27, 4–19.
- Field, J. 2005. *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Fitzgerald, L.F., Fassinger R.E., & Betz, N.E. 1995. "Theoretical advances in the study of women's career development." *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice*. Toim. W.B. Walsh & S.H. Osipow. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hackett, G., & Betz, N. E. 1981. "A self-efficacy approach to the career development of women." *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326–339.
- Haggis, T. 2004. "Meaning, identity and "motivation": Expanding what matters in understanding learning in higher education?" *Studies in Higher Education*, 29 (3), 335–352.
- Hakala, J. 2013. "Aikuiskoulutus ja opintojen viipymisen ongelma." Juha T. Hakala & Kari Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen sääröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48383/978-951-39-5376-8.pdf>
- Haltia, N. 2012. "Vähäistä hyväksilukua ja ketjutettuja tutkintoja: Aikuinen yliopisto-opiskelija 2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa." *Kasvatus* 2012 (5), 476–487.
- Heirdsfield A.M., Walker, S., Walsh, K. & Wills, L. 2008. "Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors' experience." *Mentoring and Tutoring*, 16 (2), 109–124. doi: 10.1080/13611260801916135.

- Herranen, J. & Penttinen, L. 2008. "Aikuisopiskelijälähtöistä ohjausta etsimässä." Teoksessa *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Toim. M. Lätti & P. Putkuri. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 32, 9–24.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holland, J. 1966. *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Oxford, England: Blaisdell.
- Holton E.F., Swanson L., & Bates R.A. 2009. "Toward Development of a Generalized Instrument to Measure Andragogy." *Human Resource Development Quarterly*, 20 (2), 169–193.
- Honkimäki, S. 2001. "Going to school at university". Teoksessa *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. Toim. J. Välimaa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 91–110.
- Horn, J. 2009. *Careers education and career-informed degree programmes in higher education. A working paper from the Centre for Career Management Skills*. http://www.reading.ac.uk/web/FILES/ccms/careers_education_final.pdf. University of Reading. Avattu 1.10.2010.
- Horstmanshof, L. & Zimitat C. 2007. "Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students." *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 703–718. DOI:10.1348/000709906X160778
- Jarvis, P. 2008. *Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age*. Lifelong learning and the learning society, Volume 3. London: Routledge.
- Jauhiainen, A., Laiho, A. & Kovalainen P. 2012. "Työsarkaa riittää" – opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia sukupuolesta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta Turun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:213.
- Jauhiainen, A. 2009. "Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus." Teoksessa *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Toim. Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. Tampere: Vastapaino. 101–135.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009a. *Tieteellinen ajattelu yliopisto-opinnoissa: haastattelututkimus psykologian, teologian ja farmasian opiskelijoita*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia; nro 221.

- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009b. ””Laaja-alaisesti joutuu ajattelemaan” - psykologian opiskelijoiden tieteellisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymisen”. *Psykologia*, 44 (2), 14–27.
- Kempainen, T. 2011. *Ristipaineessa. Tutkimus Helsingin yliopiston opiskelijoiden työssäkäynnistä, työkokemuksista ja ammatillisesta järjestäytymisestä*. Helsinki: Palvelualojen ammattiliitto PAM ry.
- Kettunen, H. & Villa T. 2013. ”9. Työssäkäynti”. Teoksessa *Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. Toim. Juhani Saari ja Heidi Kettunen. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. 39/2013. 61–69.
- Kettunen, H., Pulkkinen, S. & Saari, J. 2013. *Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijat*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS, 38/2013.
- Kettunen, J., Vuorinen, R. & Ruusuvirta, O. 2016. ”European Lifelong Guidance Policy Network representatives’ conceptions of the role of information and communication technologies related to national guidance policies.” *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 16 (3), 327–342.
- Knowles, M. 1990. *The adult learner. A neglected species*. 4. painos. Houston: Gulf Publishing.
- Kolb, D. 1981. ”Learning styles and disciplinary differences.” Teoksessa *The Modern American College*. Toim. A. Chickering. San Francisco: Jossey-Bass.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. *Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna*. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.). 2012. *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. http://www.campusconexus.fi/portals/conexus/dokumentit/opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_isbn_978-951-44-8851-1_20121030.pdf
- Korhonen, Vesa. 2014. *Opintoihin kiinnittymisen arviointia kehittämässä. Nexus-itsearviointikyselyn teoreettista taustaa ja empiiristä kehittelyä*. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:3. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. <http://www.campusconexus.fi/LinkClick.aspx?fileticket=INQF9MloY30%3d&tabid=2171>

- Korhonen, V. 2007. "Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa." Teoksessa. M. Lairio & M. Penttilä (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus*. Jyväskylän yliopisto, 129–145.
- Koski, L. & Terde, S. 2009. "Naiset yliopistouralla. Ikä ja aika toimijuuden ehtoina." Teoksessa *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Toim. Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. Tampere: Vastapaino, 231–253.
- Kouvo, A., Stenström M-L., Virolainen M. & Vuorinen-Lampila P. 2011. *Opintopoluilta opintourille. Katsaus tutkimukseen*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Tutkimuselosteita 42. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Krause K-L. & Coates H. 2008. "Students' engagement in first-year university." *Assessment and evaluation in higher education*, 493–505.
DOI:10.1080/02602930701698892.
- Kuoppala, K. 2009. "Korkeakoulututkimus pähkinänkuoressa." *Tiedepolitiikka* 2009 (2), 59–60.
- Kurri, E. 2006. *Opintojen pitkittymisen dilemma - Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Otus 27/2006.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. *Koulutus ja sukupuolten välinen tasa-arvo*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009: 52.
- Kam-por, K. 1999. "How Fair are Student Ratings in Assessing the Teaching Performance of University Teachers?" *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24 (2), 181–195. DOI: 10.1080/0260293990240207.
- Lahelma, E. 2009. "Työt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä." Teoksessa *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Toim. Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. "Kohti uutta ohjauskulttuuria." Teoksessa *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Toim. S. Eerola, V. Korhonen, M. Lairio, A. R. Nummenmaa. Tampere University Press, 19–43.
- Lent, R.W., & Hackett, G. 1987. "Career self-efficacy: Empirical status and future directions." *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347–382.
- Lerkkanen, J. 2002. *Koulutus- ja uravalinnan ongelmat*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 14. Jyväskylä.
- Liitos, H.-M., Kallio, E., & Tynjälä, P. 2012. "Transformations toward mature thinking : challenges for Education and Learning." Teoksessa *Transitions and transformations in learning and education*. Toim. P. Tynjälä, M.-L. Stenström, & M. Saarnivaara. Dordrecht: Springer, 51–66.

- Lindblom-Ylänne, S. & Koutaniemi, M. K. 2016. "Tieteellisen ajattelun ja tietokäsitysten tutkiminen". *Ajattelun kehitys aikuisuudessa - kohti moninäkökulmaisuuutta*. Toim. Kallio, E. Suomen Kasvatustieteellisen Seuran Tutkimuksia 71. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2009. *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A. & Postareff, L. 2013. "Challenges in analysing change in students' approaches to learning". Teoksessa *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives*. Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. & Vermunt, J. New York, US: Routledge, 232–248.
- Luukka, K. 2007. *Vastavalmistuneiden lähihoitajien koulutuksenaikaiset merkitykselliset oppimiskokemukset vanhustyössä. Tunnepeili oppimiskokemusten merkityksellistäjänä*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 142.
- Lätti, M. & Putkuri, P. 2008. "Aikuisopiskelijan ohjaus ammattikorkeakoulussa." Teoksessa *Ohjaus on kuin tekisi palapeliä. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Toim. M. Lätti & Putkuri. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Raportteja 32, 35–50.
- Mee-Lee, L. & Bush, T. 2003. "Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University." *Mentoring and Tutoring*, 11 (3), 263–271. doi: 10.1080/1361126032000138319.
- Merenluoto, S. 2005. *Nopeasti maisteriksi - Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 204
- Metsämuuronen, Jari. 2011. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos*. E-kirja. Helsinki: International Methelp, 2006
- Moitus, S. & Vuorinen, R. 2003. "Evaluation of Guidance Services in Higher Education in Finland". *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 3, 159–175.
- Moore, E. 2003. "Aikuisen yliopisto-opiskelijan arki." Teoksessa *Mikä ero? Kaksikymmentä kirjoitusta yhteiskunnasta, kulttuurista ja sukupuolesta*. Toim. Risto Turunen ja Marianne Roivas. Helsinki: SKS.
- Mäkinen M. 2012. "Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina." Teoksessa *Osallistava korkeakoulutus*. Toim. M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd. Tampere: Tampere University Press, 47–74.

- Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd P. & Värri, V-M. (toim.). 2011. *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*.
http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf
- Naskali, P. 2010. "Kasvatus, koulutus ja sukupuoli." Teoksessa *Käsikirja sukupuoleen*. Toim. Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi ja Tuula Juvonen. Tampere: Vastapaino, 277–288.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. 2009. "Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa." *Yliopistopedagogiikka*, 16 (2), 6–15.
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/11/13/tieteenalakohtaiset-erot-opetuksellisissa-lahestymistavoissa>.
- Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander, J-P., Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus, S. & Mattila J. 2012. *Evaluation of the Bologna Process Implementation in Finland. Part I. Evaluation of the Degree Reform*. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 6:2012. Helsinki: FINHEEC.
- Nikkola, T. 2011. *Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422.
- Nurmi, J-E., & Salmela-Aro, K. 2005. "Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet." Teoksessa *Mikä meiltä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Toim. Nurmi, J-E, & Salmela-Aro, K. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–27.
- OKM. 2013a. *Monipuoliset ja sujuvat opintopolut*. Korkeakoulujen koulutusraken-
teiden kehittämistyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työ-
ryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:2.
- OKM. 2013b. *Yliopistojen rahoitusmalli vuodesta 2013 alkaen*. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/liitteet/OKM_rahoitusmalli-muistio.pdf. Avattu 9.9.2016.
- OKM. 2012a. *Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus yliopistojen maisteriohjelmista*.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20121048>. Avattu 9.9.2016.
- OKM. 2012b. *Bolognan prosessi*. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna>. Avattu 9.9.2016.

- OKM. 2011. *Muistio ja keskustelukysymykset korkeakoulujen opiskelijavalinnoista*. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/Tutkintojen_koulutusvastuiden_ja_opiskelijavalintojen_kehittaminen/Liitteet/Muistio_Opiskelijavalinnat_amk_yo.pdf. Avattu 9.9.2016.
- Onnismaa, J. 2004. "Aikuisten ohjaus ja elinikäinen oppiminen". Teoksessa *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Toim. Helena Kasurinen. Helsinki: Opetushallitus, 82–97.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. *Aikuisopiskelijan ohjaus opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana*. Arviointi 3/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Parpala, A. 2010. *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia nro 230. Helsinki: University of Helsinki.
- Parpala, A. M., Asikainen, H. R. P., Ruohoniemi, M. O. & Lindblom-Ylänne, S. A. 2015. "The relationship between the development of organised studying and experience of teaching-learning environment in a university context". *International Journal of Learning and Change*. Hyväksytty julkaistavaksi.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E. & Entwistle, N. 2013. "Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: validation of a questionnaire used in different countries and varying contexts". *Learning environments research*. 16 (2), 201–215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-013-9128-8>.
- Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän": aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Penttilä, J. 2009. *Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen. Opintosisällöt, uraohjaus ja tulevaisuuskuvat*. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 30/2009. Helsinki: Otus.
- Penttilä, J. 2011. "[Opintojen viivästyminen ja keskeyttäminen korkeakouluissa](#)." Teoksessa *Opiskeluterveys*. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen. Helsinki: Oy Duodecim.
- Penttinen, L., Skaniakos, T. & Lairio, M. 2013. "Supporting students' pedagogical working life horizon in higher education." *Teaching in Higher Education* 8 (8). DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013.795936>.

- Penttinen L., Skaniakos T., Lairio M. & Ukkonen J. 2011. "Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten tukea työelämäorientaatiota opintojen aikana?" *Aikuiskasvatus* 2/2011.
- Penttinen, L. 2005. *Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 269. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Piirainen, A. 2006. *Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaiden ja fysioterapeuttien kokemana*. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 207. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raivola, R., Himberg, T., Lappalainen, A., Mustonen, K. & Varmola, T. 2002. *Monta tietä maisteriksi. Yliopistojen maisteriohjelmien arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:2002.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.
- Saari, J. 2013. *Opintojen sujuvuus. Opiskelijoiden edellytykset vuosittaiseen 55 opintopisteen suorittamiseen Helsingin yliopistossa ja Aalto-yliopistossa*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 41/2013.
- Saarinen, J. 2009. "Tutkijanaisten Toimijuus yliopistossa." Teoksessa *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Toim. Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. Tampere: Vastapaino, 210–230.
- Saarinen, T. & Ursin, J. 2012. "Dominant and emerging approaches in the study of higher education policy change." *Studies in Higher Education* 37 (2), 143–156.
- Salas-Velasco, M. 2007. "The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job." *Higher Education* 54, 333–360.
- Sander, P. & Sanders, L. 2007. "Gender, Psychology Students and Higher Education." *Psychology Learning and Teaching* 6(1), 33–36.
- Saukkonen, S. 2005. "Antakaa meille ihmisiä". Teoksessa *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Toim. Anna Raija Nummenmaa, Marjatta Lairio, Vesa Korhonen & Satu Eerola. Tampere: Tampere University Press.
- Savic-Šević, D. 1999. *Adult Education: From Practice to Theory Building*. Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy 37. Frankfurt am Main: Lang.

- Savickas, M.L. 2005. "The Theory and practice of career construction." Teoksessa *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Toim. S. D. Brown and R. W. Lent. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 42–70.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E.M. 2009. "Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century." *Journal of Vocational Behavior* (75), 239–250.
- Silvennoinen, Piia. 2011. "Refleksiivisyys taidot ja sukupuoli ohjaavassa koulutuksessa." *Aikuiskasvatus* 2011 (3), 184–192.
- Skaniakos, T. 2011. "HOPS tukee opintoja ja kasvua asiantuntijuuteen." Teoksessa L. Penttinen, T. Skaniakos, M. Ansela & E. Plihtari (toim.) *Hops-ohjaus: osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia*. Ohjauksen ja työelämätaitojen vahvistaminen korkea-asteella ESR-projekti 2008–2011. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 6–12.
- Slater, J., Lujan, H. & Di Carlo, S. 2007. "Does gender influence learning style preferences of first-year medical students?" *Advances in Physiology Education* 31 (4), 336–342. DOI: 10.1152/advan.00010.2007.
- Stensaker, B., Välimaa, J. & Sarrico, C.S. (toim.) 2012. *Managing Reform in Universities – The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change. Issues in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2012a. *Oppilaitosten opiskelijat ja tutkinnot. Liitetaulukko 4. Suomen väestö ja perusasteen jälkeisen koulutuksen opiskelijat koulutussektoreittain ja ikäryhmittäin 2012*. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/opiskkt/2012/opiskkt_2012_2014-01-29_tau_004_fi.html. Avattu 27.10.2015.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2012b. *Väestön koulutus rakenne*. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vkour/2012/vkour_2012_2013-12-04_tie_001_fi.html. Avattu 27.10.2015.
- Super, D. E. 1963. "Toward making self-concept theory operational." Teoksessa *Career development: Self-concept theory*. Toim. D. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J. Jordaan. New York: College Examination Board, 17–32.
- Super, D. E. 1980. "A life-span, life-space approach to career development." *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282–298.
- Tainio, L. 2009. "Puhuttelu luokkahuoneessa. Tytöt ja pojat huomion kohteena." Teoksessa *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Toim. Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. Tampere: Vastapaino, 157–186.

- Thomas, L. 2002. "Student retention in higher education: The role of institutional habitus." *Journal of Educational Policy* 17 (4), 423–442. doi: 10.1080/02680930210140257.
- Tilastokeskus. 2011. *Yliopistojen uudet opiskelijat ja opiskelijat yliopistoittain 2011*. http://www.stat.fi/til/yop/2011/01/yop_2011_01_2012-04-20_tau_001.fi.html. Avattu 9.9.2016.
- Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. 2012. Assessment of higher education learning Outcomes. AHELO. Feasibility study report. Volume 1. Design and implementation. OECD. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>. Avattu 9.9.2016.
- Tuononen, T., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2016. "The transition from university to working life - An exploration of graduates' perceptions of their academic competences." Teoksessa *Higher Education Transitions - Theory and Research*. Toim. Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K. & Lindblom-Ylänne, S. Julkaistavana.
- Tynjälä, P. 2008. Connectivity and transformation in work-related learning – Theoretical foundations. Teoksessa M-L.Stenström & P. Tynjälä (toim.) *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation*, 11-37. Springer.
- Ursin, J. 2006. "Korkeakoulutus sosiaalisena järjestelmänä." *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Toim. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 67–89.
- Ursin, J. 2011a. "Muuttuva yhteiskunta – sopeutuva korkeakoulutus? Järjestelmäteoreettinen näkökulma." Teoksessa *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia*. Toim. J. Lasonen & J. Ursin. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 22–42.
- Ursin, J. 2011b. "Loppupohdinta: yliopistokoulutusta työelämän tarpeisiin?" Teoksessa *Kunhan kuluu viisi vuotta. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat*. Toimittanut A. Puhakka & V. Tuominen. Tampere: Aarre-saari-verkosto.
- Uusitalo, A. & Korhonen, V. 2012. "Aikuisena yliopistossa – elämänrakenteiden yhteys opintojen sujuvuuteen." Teoksessa *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä*. Campus Conexus -projektin julkaisu A:1. Tampere: Juvenes Print, 113–138.
- Vehviläinen, S. 2014. *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.

- Vehviläinen, S. 2001. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. "Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma." *Yliopistopedagogiikka*, 20 (2).
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikkaa-opiskelijoiden-nakokulma>.
- Viuhko, M. 2006. *Opiskelijatutkimus 2006: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja työssäkäynti*. Opetusministeriön julkaisuja 2006; nro 51. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vuorinen, R. & Watts, A. (toim.) 2010. *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010*. European Lifelong Guidance Policy Network.
- Vuorinen, R., Karjalainen, M., Mylly, H., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Holm, K. 2005. *Opintojen ohjaus korkeakouluissa-seuranta*. Korkeakoulujen arviointineuvosto, verkkojulkaisu 5:2005.
http://karvi.fi/app/uploads/2015/08/KKA_0505V.pdf. Avattu 9.9.2016.
- Välimaa, J. (toim.) 2001. *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on massification and globalization*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research, 111–138.
- Watts, A.G. 2006. *Career development learning and employability*. Heslington, York: The Higher Education Academy.
- Ylijoki, Oili-Helena. 2000. "Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments." *Higher Education* 39 (3), 339–362.
- Yliopistolaki. 2009. *Yliopistolaki*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. Avattu 9.9.2016.

LIITE 1. Maisteriopiskelijoiden kokemukset ohjauksesta -kyselylomake

Hyvä Jyväskylän yliopiston maisteriopiskelija!

Pyydämme sinua vastaamaan Jyväskylän yliopiston suomenkielisille maisteriopiskelijoille suunnattuun tutkimuskyselyyn. Kysely on lähetetty vuosina 2010 ja 2011 sisään otetuille opiskelijoille, joiden edeltävinä taustaopintona on joku muu kuin Jyväskylän yliopistossa suoritettu alempi korkeakoulututkinto.

Kyselyllä selvittää maisteriopiskelijoiden erilaisia opintopolkuja, siirtymävaihetta Jyväskylän yliopistoon, ohjaustarpeita ja kokemuksia ohjauksesta. Kyselystä vastaa Euroopan sosiaalirahaston rahoittama Yliopistosta työelämään - projekti, jonka päätavoitteena on edistää opintojen sujuvuutta ja opiskelijoiden valmiuksia siirtyä työelämään.

Pyydämme sinua vastaamaan 20.1.2013 mennessä. Vastauksesi antaa meille arvokasta tietoa yliopiston opetuksen ja ohjauksen kehittämistyöhön.

KIITOS etukäteen!

Terhi Skaniakos, terhi.skaniakos@jyu.fi, p. 040-8053374
Leena Penttinen, leena.penttinen@jyu.fi, p. 0400-247434

Yliopistosta työelämään ESR-projekti
Opettajankoulutuslaitos (Viveca 451)
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.yliopistostatyoelamaan.fi

TAUSTATIEDOT

Sukupuoli

- nainen
- mies

Syntymävuotesi _ _ _ _ (1940 -2000)

Taustakoulutusasteeni on:

- toisen asteen koulutus
- alempi korkeakoulututkinto / ammattikorkeakoulu
- alempi korkeakoulututkinto / yliopisto
- ylempi korkeakoulututkinto / yo
- ylempi korkeakoulututkinto / amk
- muu

Jos vastasit edelliseen kysymykseen muu, mikä?

Taustakoulutusalani on:

- Arkkitehdit
- Diplomi-insinöörit
- Eläinlääketieteellinen
- Farmasia
- Hammaslääketieteellinen
- Humanistinen
- Humanistinen ja kasvatusala / AMK
- Kasvatustieteellinen
- Kauppatieteellinen
- Kulttuuriala / AMK
- Lääketieteellinen
- Liikuntatieteellinen
- Luonnontieteellinen
- Luonnontieteiden ala / AMK
- Luonnonvara- ja ympäristöala / AMK
- Maatalous-metsätieteellinen
- Matkailu-, ravitsemis- ja talousala / AMK
- Oikeustieteellinen
- Psykologia
- Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala / AMK
- Taideala
- TeknistiETEellinen
- Tekniikan ja liikenteen ala / AMK
- Teologinen
- Terveystieteet
- Yhteiskuntatieteellinen
- Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala / AMK

Aikaisemman tutkinnon valmistumisvuosi _ _ _ _ (1970 -2012)

Nykyinen tiedekuntani on

- Humanistinen tdk
- Informaatioteknologian tdk
- Kasvatustieteellinen tdk
- Kauppakorkeakoulu
- Liikuntatieteellinen tdk
- Matemaattisluonnontieteellinen tdk
- Yhteiskuntatieteellinen tdk

Pääaineeni humanistisessa tiedekunnassa on

- Englannin kieli
- Etnologia
- Hungarologia
- Journalistiikka
- Kirjallisuus
- Kirjoittaminen
- Latinan kieli
- Museologia
- Musiikkikasvatus
- Musiikkitiede
- Nykykulttuurin tutkimus
- Puheviestintä
- Romaaninen filologia
- Ruotsin kieli
- Saksan kieli ja kulttuuri
- Soveltava kielitiede
- Suomalainen viittomakieli
- Suomen historia
- Suomen kieli
- Taidehistoria
- Taidekasvatus
- Taloushistoria
- Venäjän kieli ja kulttuuri
- Yhteisöviestintä
- Yleinen historia
- Muu, mikä?

Pääaineeni kauppakorkeakoulussa on

- Kansantaloustiede (KTT)
- Laskentatoimi (YLA)
- Markkinointi (YMA)
- Yrityksen johtaminen ja johtajuus
- Yrittäjyys (YRI)
- Muu, mikä?

Pääaineeni yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa on

- Filosofia
- Psykologia
- Sosiaalityö
- Sosiologia
- Yhteiskuntapolitiikka
- Valtio-oppi
- Naistutkimus
- Muu, mikä?

Pääaineeni informaatioteknologian tiedekunnassa on

- Kognitiotiede
- Tietojärjestelmätiede
- Tietojenkäsittelytiede
- Tietotekniikka
- Muu, mikä?

Pääaineeni kasvatustieteellisessä tiedekunnassa on

- Aikuiskasvatustiede
- Erityispedagogiikka
- Kasvatustiede
- Varhaiskasvatustiede
- Muu, mikä?

Pääaineeni liikuntatieteellisessä tiedekunnassa on

- Biomekaniikka
- Fysioterapia
- Gerontologia ja kansanterveys
- Liikunnan yhteiskuntatieteet
- Liikuntafysiologia
- Liikuntalääketiede
- Liikuntapedagogiikka
- Liikuntapsykologia
- Terveyskasvatus
- Terveystieteiden opettajakoulutus (fysioterapia)
- Valmennus- ja testausoppi
- Muu, mikä?

Pääaineeni matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa on:

- Akvaattiset tieteet

- Ympäristötiede ja -teknologia
- Ekologia ja evoluutiobiologia
- Solu- ja molekyylibiologia
- Fysiikka
- Soveltava fysiikka
- Teoreettinen fysiikka
- Kemia
- Fysikaalinen kemia
- Epäorgaaninen ja analyttinen kemia
- Orgaaninen kemia
- Soveltava kemia
- Matematiikka
- Tilastotiede
- Muu, mikä?

Muu, mikä?

Nykyisten maisteriopintojesi aloitusvuosi _ _ _ _ (1990 -2012)

Arvioin valmistuvani maisteriksi vuonna

- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- myöhemmin

Työskentelen opintojen ohella

- täysipäiväisesti
- osa-aikaisesti
- en työskentele (voit siirtyä suoraan seuraavalle sivulle)

Kuinka monta tuntia viikossa (keskimäärin)? _ _ (0 -40)

Opinnoissani on pääasiassa

- kontaktiopetusta
- itsenäistä työskentelyä

Opiskelumotivaationi on asteikolla 1-5 (alin-korkein): _ (1 -5)

Annan luvan käyttää opintorekisteritietojani tässä tutkimuksessa (opintopistekertymä ja opintojen eteneminen)

- kyllä
- ei

YLIOPISTOON SIIRTYMÄVAIHE JA YLEISTÄ OPISKELUSTA

Minulta vaadittiin nykyisiin yliopisto-opintoihin täydentäviä opintoja tai siltaopintoja

- kyllä
- ei (voit siirtyä suoraan seuraavalle sivulle)

Kuinka monta opintopistettä teit täydentäviä/siltaopintoja? _ _ _ (0 -100)

Mihin aiheisiin tai alueisiin täydentävät/siltaopinnot liittyivät?

Sain hyväksiluettua osan opinnoista aikaisemmalla opiskelu/ työskentelykokemuksellani

- kyllä
- ei (voit siirtyä suoraan seuraavalle sivulle)

Kuinka monta opintopistettä? _ _ _ (0 -200)

OPINTOJEN SIIRTYMÄ-JA ALKUVAIHEEN OHJAUS

Vastaa seuraaviin väittämiin: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, siltä väliltä, jokseenkin samaa mieltä. täysin samaa mieltä / ei kokemusta

- Koen saaneeni riittävästi ohjausta aikaisemmissa opinnoissani.
- Opiskelu yliopistossa poikkesi alkuvaiheessa merkittävästi aikaisemmista opinnoistani.
- Olen opinnoissani pysynyt hyödyntämään aikaisemmin oppimaani.
- Maisteriopintoni käynnistyivät hyvin.
- Sain riittävästi tukea maisteriopintojen käynnistymisessä.
- Laitoksen henkilökunta on sitoutunut opiskelijoiden ohjaamiseen ja tukemiseen.
- Olen tuntenut yhteenkuuluvuutta muiden opiskelijoiden kanssa.
- Olen kokenut olevani osa oppiaineeni/laitokseni yhteisöä.

OPISKELUKÄYTÄNTEISIIN LIITTYVÄ OHJAUS

Vastaa seuraaviin väittämiin: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, siltä väliltä, jokseenkin samaa mieltä. täysin samaa mieltä / ei kokemusta

- Olen helposti omaksunut yliopiston opiskelukäytänteet.
- Opiskelukäytänteiden oppimista on tuettu vertaistutoroinnilla.
- Yliopiston opiskelukäytänteitä on käsitelty luennoilla tai muussa opetuksessa.
- Minua on ohjattu etsimään tietoa opiskelusta verkosta, mm. www-sivuilta.
- Opiskelukäytänteisiin liittyvä ohjaus on tapahtunut pääosin etänä (esim. sähköpostilla).
- Olen saanut opiskelukäytänteisiin ja muihin opiskeluasioihin liittyvää yleistä ohjausta.
- Akateeminen opiskelu on ollut minulle haasteellista.
- Opintojeni sujuvuutta ja edistymistä on tuettu ohjauksella riittävästi.
- Tiedän, keneltä saan tarvittaessa ohjausta opiskelukäytänteisiin.

Mikä on eniten motivoinut sinua edistämään maisteriopintojasi? (avoin kysymys)

OPINTOJEN SISÄLTÖJEN OHJAUS (SIS. GRADUOHJAUKSEN)

Vastaa seuraaviin väittämiin: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, siltä väliltä, jokseenkin samaa mieltä. täysin samaa mieltä / ei kokemusta

- a) Minua on ohjattu tekemään henkilökohtainen opintosuunnitelma (hops) opintojen tueksi.
- b) Olen keskustellut ohjaajan kanssa hopsistani.
- c) Olen keskustellut opinnoistani ja valinnoista opintoihin kuuluvassa opiskelijaryhmässä.
- d) Olen keskustellut opiskelukavereiden kanssa opintojen sisällöistä vapaa-ajallani.
- e) Opiskeluuni on kuulunut pääasiassa luento-opiskelua.
- f) Opiskeluuni on sisältynyt paljon pienryhmäopetusta.
- g) Ohjaustilanteet ovat olleet pääasiassa muodollisia (sovittuja ohjaustilanteita).
- h) Opetushenkilökunta on ollut halukas keskustelemaan opiskelutietoisuudesta kanssani.
- i) Olen käynyt opintojeni puitteissa akateemisia keskusteluja opintojen sisällöistä.
- j) Epämuodolliset keskustelut henkilökunnan kanssa ovat olleet merkityksellisiä opinnoilleni.
- k) Minua on tuettu riittävästi opintoihini liittyvissä valinnoissa.
- l) Tiedän, keneltä saan tarvittaessa sisältöihin liittyvää ohjausta.
- m) Seminaarit ovat edistäneet graduani.
- n) Henkilökohtainen ohjaus on edistänyt graduani.
- o) Graduohjaus on ollut mielestäni riittävä.

Mitkä seuraavista ohjaustahoista ovat olleet sinulle kaksi (2) tärkeintä ohjaustahoa OPINTOJEN SISÄLTÖJEN näkökulmasta?

Valitse ensimmäisestä listasta tärkein ja toisesta listasta toiseksi tärkein ohjaustaho. TÄRKEIN ohjaustaho (opintojen sisällöt):

- Professori
- Laitoksen opetushenkilökunta, yliopistonlehtorit
- Laitoksen opetushenkilökunta, yliopistonopettajat
- Laitoksen henkilökunta, tutkijat
- Laitoksen opetushenkilökunta, muu
- Laitoksen hallintohenkilökunta (amanuenssit, suunnittelijat, sihteeri ym.)
- Tiedekunnan hallintohenkilökunta (amanuenssi, opintoasiainpäällikkö ym.)
- Tiedekunnan opetushenkilökunta (yliopistonopettajat ym.)
- Toiset opiskelijat opintoihin kuuluvissa ryhmissä
- Toiset opiskelijat opintojen ulkopuolisissa tilanteissa
- Muu tahoa
- Jos vastasit edellisessä kohdassa "muu", kerro mitä tahoa tarkoitat?

TOISEKSI tärkein ohjaustaho (opintojen sisällöt):

- Professori
- Laitoksen opetushenkilökunta, yliopistonlehtorit
- Laitoksen opetushenkilökunta, yliopistonopettajat
- Laitoksen henkilökunta, tutkijat
- Laitoksen opetushenkilökunta, muu
- Laitoksen hallintohenkilökunta (amanuenssit, suunnittelijat, sihteeri ym.)
- Tiedekunnan hallintohenkilökunta (amanuenssi, opintoasiainpäällikkö ym.)
- Tiedekunnan opetushenkilökunta (yliopistonopettajat ym.)

- Toiset opiskelijat opintoihin kuuluvissa ryhmissä
- Toiset opiskelijat opintojen ulkopuolisissa tilanteissa
- Muu taho
- Jos vastasit edelliseen kohdassa "muu", kerro mitä tahoja tarkoitat?

TYÖELÄMÄ-JA ASiantuntijana KEHITTÄMISEN OHJAUS

Vastaa seuraaviin väittämiin: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, siltä väliltä, jokseenkin samaa mieltä. täysin samaa mieltä / ei kokemusta

- Toivon valmistuttuani työllistyväni asiantuntijatehtäviin.
- Olen opintojeni aikana pohtinut omaa suhdettani työhön ja työelämään.
- Minulla on selkeä käsitys siitä, millaisia arvoja liittyy minulle hyvään työhön.
- Uskon saavani opinnoista hyvät tiedot ja taidot omalta alaltani.
- Asiantuntijuuteni rakentuu pääasiassa opinnoissani oppimista asioista.
- Olen saanut riittävästi ohjausta oman osaamisen tunnistamiseen.
- Asiantuntijaksi kasvun pohtiminen on kuulunut osana henkilökohtaista opintosuunnitelmaa.
- Asiantuntijuutta ja sen kehittymistä on käsitelty opetuksessa ryhmätilanteissa.
- Koulutukseni antaa hyvät valmiudet työelämään.
- Opinnot ovat pitäneet sisällään tietoa ja ohjausta siirtymästä työelämään.
- Olen saanut tietoa keinoista työllistyä ja päästä työmarkkinoille.
- Minulla on selkeä tavoite työllistyä tietyn tyyppiseen tehtävään valmistuttuani.
- Tiedän, keneltä saan tarvittaessa asiantuntijana kasvamiseen liittyvää ohjausta.
- Tiedän, keneltä saan työllistymiseen liittyvää ohjausta.

Arvio omista työllistymismahdollisuuksista valmistumisen jälkeen:

- Erittäin hyvät
- Hyvät
- Kohtalaiset
- Heikot
- Hyvin heikot

Mitkä seuraavista ohjaustahoista ovat olleet sinulle kaksi (2) tärkeintä ohjaustahoa asiantuntijaksi kasvun näkökulmasta?

Valitse ensimmäisestä listasta tärkein ja toisesta listasta toiseksi tärkein ohjaustaho.

TÄRKEIN ohjaustaho (asiantuntijaksi kasvu):

- Professori
- Laitoksen opetushenkilökunta, yliopistonlehtorit
- Laitoksen opetushenkilökunta, yliopistonopettajat
- Laitoksen henkilökunta, tutkijat
- Laitoksen opetushenkilökunta, muu
- Laitoksen hallintohenkilökunta (amanuenssit, suunnittelijat, sihteeri ym.)
- Tiedekunnan hallintohenkilökunta (amanuenssi, opintoasiainpäällikkö ym.)
- Tiedekunnan opetushenkilökunta (yliopistonopettajat ym.)
- Toiset opiskelijat opintoihin kuuluvissa ryhmissä
- Toiset opiskelijat opintojen ulkopuolisissa tilanteissa

- Ura- ja rekrytointipalvelut
- Muu taho
- Jos vastasit edelliseen kohdassa "muu", kerro mitä tahoja tarkoitat?

TOISEKSI tärkein ohjaustaho (asiantuntijaksi kasvu):

- Professori
- Laitoksen opetushenkilökunta, yliopistonlehtorit
- Laitoksen opetushenkilökunta, yliopistonopettajat
- Laitoksen henkilökunta, tutkijat
- Laitoksen opetushenkilökunta, muu
- Laitoksen hallintohenkilökunta (amanuenssit, suunnittelijat, sihteeri ym.)
- Tiedekunnan hallintohenkilökunta (amanuenssi, opintoasiainpäällikkö ym.)
- Tiedekunnan opetushenkilökunta (yliopistonopettajat ym.)
- Toiset opiskelijat opintoihin kuuluvissa ryhmissä
- Toiset opiskelijat opintojen ulkopuolisissa tilanteissa
- Ura- ja rekrytointipalvelut
- Muu taho
- Jos vastasit edelliseen kohdassa "muu", kerro mitä tahoja tarkoitat?

OHJAUSTARPEET JA PALAUTE

Mihin olet tarvinnut eniten ohjausta maisteriopinnoissasi? (avoin kysymys)

Miten olet siihen saanut ohjausta? (avoin kysymys)

Palautetta kyselystä tai muita ajatuksia aiheeseen liittyen: (avoin kysymys)

KIITOS VASTAAMISESTA JA ONNEA OPINTOIHIN!

Terhi Skaniakos & Leena Penttinen

Yliopistosta työelämään ESR-projekti