

**Opintoihin kiinnittyminen Turun yliopiston
humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan
opiskelijoilla**

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Vilhelmiina Saharinen
Milla Surakka

12.6.2025
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Vilhelmiina Saharinen & Milla Surakka

Otsikko: Opintoihin kiinnittyminen Turun yliopiston humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoilla

Ohjaaja: Yliopistotutkija Tuike Iiskala

Sivumäärä: 73 s., 8 liites.

Päivämäärä: 12.6.2025

Viime vuosina Suomessa on toteutettu korkeakoulu-uudistuksia, joiden tavoitteena on vauhdittaa siirtymää toiselta asteelta korkeakouluopintoihin, kannustaa valmistumaan tavoiteajassa ja saada yhä useampi nuori hankkimaan korkeakoulututkinto. Opintojen etenemiseen ja sujumiseen liittyy vahvasti opintoihin kiinnittymisen käsite, joka kuvastaa opiskelijan ja oppilaitoksen välistä vuorovaikutteista suhdetta. Opintoihin kiinnittymisen on todettu ehkäisevän opintojen keskeyttämistä, joka on monin tavoin valitettava ilmiö. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli vertailla Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin sekä tutkia taustatekijöiden eli opintojen sisäänpääsyväylän (todistus, valintakoe, avoimen väylä), aloitusvuoden, opintojen etenemistahdin sekä järjestötoimintaan osallistumisen yhteyttä kiinnittymiseen.

Tutkimus toteutettiin Survey-kyselytutkimuksena ja aineisto kerättiin keväällä 2024 Webropol-kyselylomaketta käyttäen. Otos muodostui kyselyyn vastanneista Turun yliopiston humanistisen (n=234) ja kasvatustieteiden tiedekunnan (n=251) opiskelijoista (N=485). Opintoihin kiinnittymistä mitattiin hyödyntämällä Engagement Evaluation Questionnaire (EEQ) -mittaria, jossa korkeakouluopintoihin kiinnittymistä lähestytään kuuden osa-alueen kautta. Osa-alueita ovat opintojen merkityksellisyys, akateemiset taidot, sosiaaliset käytännöt, osallistuminen, oppimisidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla käyttäen pääosin klusterianalyysia, keskiarvoihin perustuvia testejä sekä ristiintaulukointia.

Tulokset osoittivat, että kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat ovat humanistisen opiskelijoihin verrattuna vahvemmin kiinnittyneitä opintoihinsa kaikilla kiinnittymisen osa-alueilla. Opintojen sisäänpääsyväylällä todettiin olevan heikko yhteys kiinnittymiseen molempien tiedekuntien opiskelijoilla ja aloitusvuosi vaikutti kiinnittymiseen eri tavoin kahden tiedekunnan opiskelijoilla. Opintoihin kiinnittymisen havaittiin olevan yhteydessä etenemiseen ja järjestötoimintaan osallistumiseen. Tutkimustulokset tukevat aiempaa tutkimuskirjallisuutta, jonka mukaan kiinnittyminen on vahvempaa käytännönläheisillä aloilla, kuten kasvatustieteelliseen kuuluvassa opettajankoulutuksessa. Kasvatustieteellisessä koulutuksessa käytetyt opetus- ja ohjausmenetelmät voivat tukea kiinnittymistä ja tavoitteellista opintojen etenemistä. Kiinnittymisen tukeminen voi olla haastavaa monimuotoistuvissa oppimisympäristöissä, mutta se parhaimmillaan hyödyttää opiskelijaa, oppilaitosta sekä yhteiskuntaa.

Avainsanat: korkeakouluopinnot, opintoihin kiinnittyminen, humanistinen tiedekunta, kasvatustieteiden tiedekunta, The Engagement Evaluation Questionnaire (EEQ)

1	Johdanto	4
2	Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen moniulotteisena ilmiönä	7
2.1	Opintoihin kiinnittymisen teoreettiset mallit	7
2.2	Korkeakouluopintoihin kiinnittymisen osa-alueet	12
2.2.1	Oppimisidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne.....	12
2.2.2	Opintojen merkityksellisyys ja akateemiset taidot.....	14
2.2.3	Osallistuminen ja sosiaaliset käytännöt.....	16
2.3	Opiskeltavan alan yhteys opintoihin kiinnittymiseen	18
2.4	Erilaiset väylät yliopisto-opintoihin	19
2.5	Haasteet opintoihin kiinnittymisessä ja opinnoissa etenemisessä	22
3	Tutkimusongelmat	25
4	Menetelmä	28
4.1	Tutkimuksen osallistujat	28
4.2	Mittari ja tutkimusaineiston keruu	30
4.3	Aineiston käsittely	32
4.3.1	Aineiston valmistelu.....	32
4.3.2	Summamuuttujien muodostaminen ja mittarin luotettavuus.....	33
4.3.3	Käytetyt analyysimenetelmät.....	35
4.4	Tutkimuseettiset kysymykset	39
5	Tulokset	41
5.1	Humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin	41
5.1.1	Opiskelijoiden jakautuminen kiinnittymisen tasoihin.....	41
5.1.2	Tiedekuntien opiskelijoiden erot opintoihin kiinnittymisessä.....	43
5.2	Taustatekijöiden yhteydet opintoihin kiinnittymiseen	46
5.2.1	Sisään pääsyväylä.....	46
5.2.2	Opintojen aloitusvuosi.....	48
5.2.3	Opintojen etenemistähti.....	50
5.2.4	Järjestötoimintaan osallistuminen.....	53
6	Pohdinta	57
6.1	Yhteenveto tutkimustuloksista	57
6.2	Tutkimustulosten linkittyminen aiempaan tutkimukseen	59
6.3	Tutkimuksen luotettavuus	64
6.4	Jatkotutkimusehdotukset	66
	Lähteet	68
	Liitteet	77
	Liite 1. EEQ-kiinnittymismittari	77
	Liite 2. Tutkimustiedote	78
	Liite 3. Tietosuojailmoitus	79
	Liite 4. Aineistonhallintasuunnitelma	81

1 Johdanto

Opintoihin kiinnittymisen käsite on ollut pinnalla korkeakouluopiskelua koskevassa tutkimuksessa jo ainakin vuosikymmenen ajan, sillä lukuisat tutkimukset ovat tunnistaneet sen yhteyden oppimiseen ja opinnoissa etenemiseen (esim. Kahu, 2013; Korhonen, 2017; Mäkinen & Annala, 2011; Yorke, 2014) sekä hyvinvointiin (Kahu & Nelson, 2018; Korhonen & Toom, 2017; McKeering ym., 2021; Miranda ym., 2024). Viime vuosina opintoihin kiinnittymistä koskeva keskustelu ja tutkimus on saanut erityistä huomiota, sillä koronapandemia vaikutti merkittävästi opiskelijoiden kiinnittymisen kokemukseen (Korhonen ym., 2023; Miranda ym., 2024).

Opintoihin kiinnittymisen käsite kuvastaa opiskelijoiden ja heidän koulutuksensa välistä suhdetta selittäen opintojen edistymisen, viivästymisen ja keskeyttämisen ilmiöitä (Korhonen ym., 2019, 1). Sen voidaan ajatella kuvaavan niin aikaa kuin vaivaa, jonka opiskelija käyttää opiskeluun liittyviin toimintoihin – erityisesti sellaisiin toimintoihin, jotka ovat yhteydessä toivottuihin korkeakoulujen tuloksiin. Lisäksi sen voidaan ajatella tarkoittavan sitä, mitä oppilaitokset tekevät saadakseen opiskelijat osallistumaan näihin toimintoihin. (Kuh, 2009.)

Suomessa on tehty viime vuosina uudistuksia, joiden tavoitteena on ollut vauhdittaa toisen asteen opiskelijoiden siirtymistä korkeakouluopintoihin sekä korkeakoulusta tavoiteajassa valmistumista (Karhunen ym., 2022). Lisäksi tutkinnon tavoiteajassa suorittamisesta on tulossa yhä tärkeämpää esimerkiksi korkeakoulujen rahoitusmallin uudistuksen myötä vuodesta 2025 lähtien (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2024). Näitä tavoitteita silmällä pitäen on olennaista huomata, että Suomessa lukuvuonna 2022–2023 yliopisto-opintojen keskeyttämisprosentti oli 5,4 ja opintonsa tavoiteajassa suoritti 70,7 % kaikista yliopisto-opiskelijoista (Tilastokeskus, 2025). Vahvan opintoihin kiinnittymisen on todettu ehkäisevän opintojen keskeyttämistä (Abreu Alves ym., 2022), minkä vuoksi kiinnittyminen nousee tärkeäksi kysymykseksi, kun toivotaan yhä useamman suomalaisen suorittavan korkeakoulututkinnon sekä lisäksi saavuttamaan sen tavoiteajassa.

Kiinnittymistä koskevassa tutkimuksessa nostetaan usein esiin siirtymävaihe aiemmista opinnoista korkeakouluopintoihin ja opintojen alkuvaihe. Ensimmäisen opiskeluvuoden merkitys kiinnittymisen suhteen tunnustetaan laajalti empiirisissä tutkimuksissa (esim. Korhonen ym., 2019; Meehan & Howells, 2016; Truta ym., 2018), ja se voidaan nähdä kriittisenä vaiheena opinnoissa pysymisen, opintojen suorittamisen ja tyytyväisyyden kannalta (Meehan & Howells, 2016). Huomionarvoista on, että opintoihin kiinnittyminen voi myös

heikentyä merkittävästi ensimmäisen vuoden opinnoista toiselle vuodelle siirryttäessä (Korhonen ym., 2017, s. 18). Kiinnittymisen heikentyminen toiselle vuodelle siirtyessä osoittaakin hyvin kiinnittymisen prosessimaisen luonteen ja tarpeen huomioida opintoihin kiinnittyminen myös opintojen edetessä.

Opintoihin kiinnittymistä tarkastellessa on hyvä huomioida, millaisia seurauksia vahvalla kiinnittymisellä tai puutteellisella kiinnittymisellä voi olla opiskelijalle. Seuraukset voivat olla välittömiä, kuten tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin liittyviä tai välillisiä seurauksia, kuten henkilökohtaiseen kasvuun ja työelämässä menestymiseen liittyviä (Kahu & Nelson, 2018, s. 64). Alaan kiinnittymisen on todettu muun muassa vaikuttavan positiivisesti organisatoriseen kiinnittymiseen eli työhön kiinnittymiseen (Jyoti ym., 2021, s. 120–121). Seurauksena voidaan pitää myös opinnoissa pysymistä (Kahu & Nelson, 2018, s. 64), jonka vastakohtana on opintojen keskeyttäminen. Keskeyttäminen kuvaakin opintoihin kiinnittymisen ongelmia äärimmillään (Waldrop ym., 2019, s. 91). Keskeyttämisen voi nähdä voi olevan valitettavaa niin yksilön, oppilaitoksen kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Siksi on tärkeää, että yksilö kokee tyytyväisyyttä ja pystyvyyttä opinnoissaan ja saa suoritettua niitä tavoitteellisessa ajassa.

Kiinnittymistä koskevassa tutkimuskirjallisuudessa on tunnistettu myös opiskeltavan alan merkitys kiinnittymisen kannalta. Eri tieteenalat ja tutkinto-ohjelmat voivat käyttää keskenään hyvin erilaisia opetusmenetelmiä tarpeidensa ja resurssiensa mukaan, millä on merkitystä opintoihin kiinnittymisen kannalta (mm. Korhonen ym., 2017; Mannerström, 2023; Perttola, 2023). On havaittu, että aloilla, jotka sisältävät paljon käytännönläheistä opiskelua, ollaan keskimäärin paremmin kiinnittyneitä opintoihin. Esimerkiksi lääketieteen ja kasvatustieteiden koulutukset sisältävät runsaasti käytännön ammatin harjoittamiseen liittyvää opiskelua. Sen sijaan tiettyjä koulutusaloja, kuten humanistisia tieteitä ja yhteiskuntatieteitä, yhdistää ohjattuun opiskeluun käytetyn ajan vähäisyys sekä opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen vähäisyys. (Perttola, 2023.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia opintoihin kiinnittymistä vertaillen Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan sekä kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoita. Tiedekunnat eroavat toisistaan koulutusohjelmien ja opetuskäytäntöjen suhteen, mikä tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa vertailua. Opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin tarkastellaan usean kiinnittymistä mittaavan osa-alueen kautta, joiden lisäksi tutkitaan taustatekijöiden

yhteyttä kiinnittymiseen. Tutkittavia taustatekijöitä ovat opintojen sisäänpääsyväylä, aloitusvuosi, etenemistahti ja järjestötoimintaan osallistuminen.

2 Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen moniulotteisena ilmiönä

Opintoihin kiinnittyminen ja opintoihin sitoutuminen (*engl. student engagement, study commitment*) ovat molemmat samasta ilmiöstä käytettyjä käsitteitä. Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään molempia käsitteitä, mutta monet tässä tutkimuksessa viitatuut tutkimukset (esim. Koivisto ym., 2020; Mäkinen & Annala 2011; Penttinen ym., 2017; Poutanen ym., 2012) käyttävät kiinnittymisen käsitettä. Yhdenmukaisuuden vuoksi myös tässä tutkimuksessa puhutaan kiinnittymisestä.

Opintoihin kiinnittymisen käsite on moniulotteinen ja dynaaminen (Trowler & Trowler, 2010) ja sitä jäsentämään on luotu monia teoreettisia selitysmalleja. Erilaisissa kiinnittymisen tulkinnoissa yhtenevää on kiinnittymisen ymmärtäminen vuorovaikutuksellisenä prosessina, jossa kyse on opiskelijan suhteesta oppilaitokseen sekä sen tuomaan opiskelijayhteisöön (Kahu & Nelson, 2018; Mäkinen & Annala, 2011; Trowler ym., 2022). Vaikka opintoihin kiinnittymistä ja sen ongelmia tutkitaan nykypäivänä enenevässä määrin, on aiheen tärkeys tunnistettu useita vuosikymmeniä sitten. Esimerkiksi Tinto (1975) tunnisti jo 70-luvulla tarpeen luoda sellaisen mallin, joka selittää kiinnittymistä sekä opintojen keskeyttämistä pitkän aikavälin vuorovaikutuksellisenä prosessina.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään ensin erilaisia teoreettisia malleja ja lähestymistapoja opintoihin kiinnittymisen kuvaamiseen. Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen malli on Korhosen (2012) opiskelijalähtöinen kiinnittymismalli, johon tässä tutkimuksessa käytettävä opintoihin kiinnittymisen mittari (EEQ) perustuu. Korhosen tunnistamia kiinnittymisen osa-alueita peilataan muuhun tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi omissa alaluvuissaan tarkastellaan, miten opiskeltava ala ja opintojen sisäänpääsyväylä liittyvät opintoihin kiinnittymiseen. Lopuksi käsitellään opintoihin kiinnittymisen haasteita, jotka näkyvät myös haasteina opintojen etenemisessä. Kiinnittymisen ja etenemisen haasteiden yhteydessä sivutaan myös opiskeluvuoden yhteyttä kiinnittymiseen, millä viitataan erityisesti koronapandemian vaikutuksiin.

2.1 Opintoihin kiinnittymisen teoreettiset mallit

Tutkimuskirjallisuudessa tunnistetaan usein vähintään kolme kiinnittymisen ulottuvuutta: behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen (mm. Appleton ym., 2008; Gurcan ym., 2023; Kahu & Nelson, 2018; Trowler, 2010). Osa tutkimuksista hahmottaa affektiivisen

ulottuvuuden (Bowden ym., 2019; Reschly & Christenson, 2012; Salas-Pilco ym., 2022) ja jotkut tutkijat myös akateemisen kiinnittymisen ulottuvuuden (Finn & Zimmer, 2012; Reschly & Christenson, 2012). Lisäksi osa tutkijoista tunnistaa myös sosiaalisen ulottuvuuden (Bowden ym., 2019; Trowler ym., 2022; Zhoc ym., 2019). Seuraavaksi eri ulottuvuuksia avataan kiinnittymisen käsitteen moniulotteisuuden havainnollistamiseksi.

Behavioraalinen kiinnittyminen viittaa esimerkiksi tehtävien suorittamiseen, opetukseen osallistumiseen ja opintoihin liittyvään ajankäyttöön (Kahu & Nelson, 2018; Zhoc ym., 2024). Osa tutkijoista (esim. Reschly & Christenson, 2012) luonnehtii behavioraalista kiinnittymistä nimenomaan osallistumisena opetukseen ja opetuksen ulkopuoliseen toimintaan (*engl. extracurricular*) ja näin ollen erottaa sen akateemisesta kiinnittymisestä, joka puolestaan sisältää opintojen ajankäytön, arvosanat sekä opintopisteiden kertymisen. Kyseessä on siis kaksi hyvin samankaltaista ulottuvuutta. Kognitiivinen kiinnittyminen sen sijaan kuvastaa esimerkiksi opiskeluun liittyvää itsesääätelyä, metakognitiota, motivaatiota sekä nauttimista älyllisistä haasteista (Kahu & Nelson, 2018; Zhoc ym., 2024). Erityisesti behavioraalinen kiinnittyminen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen liittyvät motivationaaliset tekijät ovat kasvattaneet mielenkiintoaan tutkimuskohteina viime vuosikymmenen aikana (Gurcan ym., 2023, s. 15083).

Emotionaalinen kiinnittyminen puolestaan viittaa opiskelun herättämiin tunteisiin, kuten kiinnostukseen tai koettuun yhteyteen muihin (Kahu & Nelson, 2018, s. 63–64). Affektiivista kiinnittymistä kuvataan osittain samalla tavalla kuin emotionaalista; se tarkoittaa niin ikään opiskelijoiden kokemia tunteita ja intohimoa opiskelukokemustaan kohtaan (Bowden ym., 2019, s. 1212). Lisäksi affektiivisellä kiinnittymisellä viitataan myös asenteisiin opettajia, muita opiskelijoita tai kursseja kohtaan, arvostukseen oppiainetta ja oppimisolosuhteita kohtaan sekä tyytyväisyyden ja hyvinvoinnin tunteisiin (Salas-Pilco ym., 2022, s. 596). Jotkut tutkimukset erottavat vielä sosiaalisen kiinnittymisen, jolla tarkoitetaan tunnetta kuulumisesta sekä samaistumisesta toisiin opiskelijoihin, opettajiin ja muuhun henkilökuntaan korkeakoulussa. Se käsittää yhteistyön, tasapainoisen opettaja-opiskelija-suhteen sekä osallistumisen yhteisö-, opintu- ja opiskelijaryhmiin. (Bowden ym., 2019, s. 1212–1213.)

Useat opintoihin kiinnittymistä koskevat tutkimukset ja teoreettiset mallit hahmottavat kiinnittymisen ilmiössä yksilöllisen sekä yhteisöllisen näkökulman (mm. Bowden ym., 2021; Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018; Korhonen ym., 2017; Mäkinen & Annala, 2011), joskin painotukset tutkimuksissa voivat vaihdella. Osa tutkimuksista tunnistaa myös erikseen

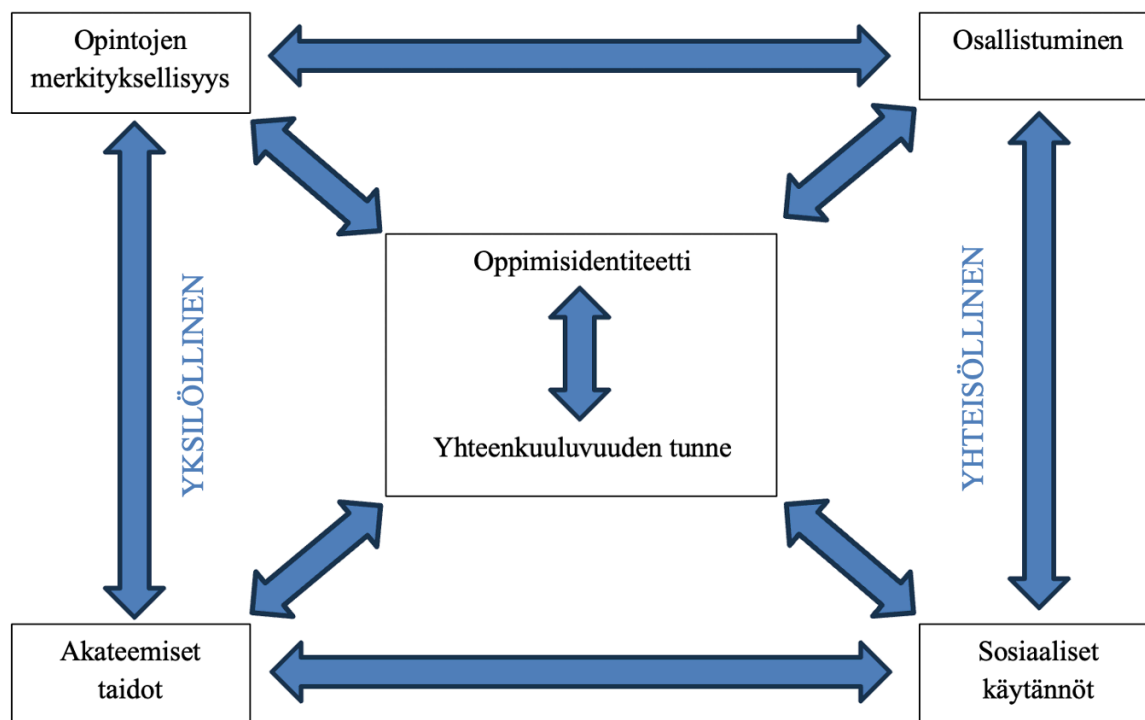
yhteiskunnan tason (Kahu & Nelson, 2018; Trowler ym., 2022). Yhteiskunnan tasoa voidaan ajatella esimerkiksi sosiokulttuurisena kontekstina, johon kuuluu poliittinen ja sosiaalinen ympäristö sisältäen kulttuurin, vallan, politiikan sekä talouden (Kahu & Nelson, 2018, s. 64). Edellä mainittujen lisäksi opintoihin kiinnittymisestä voi tunnistaa myös opiskelijan elämämaailman näkökulman, jossa yhdistyy opiskelijan yksilöllinen elämäntilanne sekä yhteiskunnan ehdot ja rajoitteet (Kipponen & Annala, 2016; Mäkinen & Annala, 2011).

Kiinnittymistä voidaan lähestyä myös siitä näkökulmasta, mihin opiskelija kiinnittyy; yksilöllisen ymmärryksen muodostamiseen, opetussuunnitelman muodostamiseen vai opiskeluun ja oppimiseen liittyvän yhteisön muodostamiseen. Kiinnittyminen yksilöllisen ymmärryksen muodostamiseen keskittyy tapoihin, miten kiinnittyminen voi parantaa oppimista. Kiinnittyminen opetussuunnitelmien muodostamiseen keskittyy puolestaan siihen, miten opiskelijat voivat auttaa muokkaamaan korkeakouluopinnoissaan opiskelemaiaan kurseja. Sen sijaan kiinnittyminen yhteisöjen muodostamiseen keskittyy tapoihin, miten opiskelijat voivat osaltaan olla muokkaamassa instituutioita ja yhteisöjä, joihin he kuuluvat. (Ashwin & McVitty, 2015, s. 344–346.) Kiinnittymisen kohteen määrittely ei kuitenkaan aina ole selkeää. Esimerkiksi Kahun (2013) teoreettinen katsaus opintoihin kiinnittymisestä jättää epäselväksi, mihin yksilö kiinnittyy.

Tässä tutkimuksessa opintoihin kiinnittymisen tarkastelu pohjautuu Korhosen (2012) kehittämään opiskelijalähtöiseen kiinnittymismalliin, jota on myöhemmin muokattu vertaisarvioituissa julkaisuissa (Korhonen ym., 2017, 2019; Poutanen ym., 2012). Malli pohjautuu Wengerin (1998) käytäntöyhteisön teoriaan, joka korostaa oppimisen sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta, ja jossa oppimisen nähdään tapahtuvan kokemuksen (merkitys), tekemisen (käytäntö), kuulumisen (yhteisö) ja tulemisen (identiteetti) kautta. Kiinnittymisen yhteyttä opinnoissa pysymiseen puolestaan tarkastellaan Korhosen mallissa Tinton (1975, 2000) mallin kautta, jossa kiinnittyminen nähdään sosiaalisen ja akateemisen integroitumisen tuloksena (Poutanen ym., 2012, s. 19).

Korhosen kiinnittymismalli huomioi opiskelijan kiinnittymisen sekä oppimisprosessiin että oppimiseen liittyvään yhteisöön. Tässä mallissa opintoihin kiinnittymistä kuvataan moniulotteisena ilmiönä, jonka keskiössä ovat oppimisidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne. Malli käsittää tämän lisäksi kiinnittymisen yksilöllisiä (opintojen merkityksellisyys ja akateemiset taidot) ja yhteisöllisiä (osallistuminen ja sosiaaliset käytännöt) tekijöitä. Kaikki

osa-alueet yhdessä muodostavat vuorovaikutteisen kokonaisuuden, jossa kaikki tekijät ovat toisiinsa kietoutuneita (ks. kuvio 1). (Korhonen ym., 2017, 2019.)



KUVIO 1. Opintoihin kiinnittymisen prosessimalli Korhonen ym. (2017, 2019) ja Korhonen ym. (2024) mukailleen.

Korhosen ja kumppaneiden mallissa osa-alueet oppimisidentiteetti, yhteenkuuluvuuden tunne, opintojen merkityksellisyys sekä osallistuminen ovat Wengerin (1998) käytäntöyhteisön teoriasta sovellettuja osa-alueita. Näiden lisäksi malliin on lisätty ymmärrystä syventämään myös akateemisten taitojen sekä sosiaalisten käytäntöjen osa-alueet, jotka korostavat yksittäisen opiskelijan sekä akateemisten opetus- ja oppimisyhteisöjen välistä vuorovaikutusta (Korhonen ym., 2024, s. 2).

Yksilöllisiä tekijöitä Korhosen ja kumppaneiden mallissa ovat akateemiset taidot ja opintojen merkityksellisyys. Korhosen mallissa esiteltyjen yksilöllisten ja yhteisöllisten tekijöiden (Korhonen ym., 2017, 2019) lisäksi kiinnittymisessä voidaan erottaa myös psykososiaaliset ja rakenteelliset tekijät (Kahu & Nelson, 2018). Kahun ja Nelsonin (2018) mallissa psykososiaalisiksi tekijöiksi tunnistetaan muun muassa motivaatio ja persoonallisuus. Mallin perusteella yksilölliset tekijät voidaan ymmärtää yksilön sisäisiksi prosesseiksi, joihin vuorovaikutus ympäristön kanssa kuitenkin vaikuttaa. Esimerkiksi kokemus opintojen merkityksellisyydestä on jokaisen yksilöllinen ajatusprosessi, mutta lähiyhteisön tai

yhteiskunnan antamat merkitykset voivat vaikuttaa kokemuksen muovautumiseen. Rakenteellisia yksilön kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi opiskelijan tausta ja elämäntilanne (Kahu & Nelson, 2018, s. 64). Rakenteelliset tekijät saattavat ilmetä siten, että opiskelijan perhetaustalla voi olla vaikutusta koulutus- ja urapolkuihin sekä oppimisvalmiuksiin. Laajemmin yksilöllisten tekijöiden voi katsoa sijoittuvan erityisesti behavioraalisen sekä kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuuksiin. Behavioraalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen konkretisoituvat akateemisina taitoina, motivaationa ja opintojen koettuna merkityksellisyytenä (Kahu & Nelson, 2018; Zhoc ym., 2019).

Yhteisöllisiksi tekijöiksi Korhosen ja kumppaneiden mallissa katsotaan osallistuminen ja sosiaaliset käytännöt. Osallistumisella viitataan oppimistilanteisiin ja opiskeluyhteisöihin osallistumiseen ja sosiaalisilla käytännöillä tarkoitetaan opetuksellisia käytänteitä ja saatavilla olevaa ohjausta (Korhonen ym., 2017). Myös Kahu ja Nelson (2018) kuvaavat, että kiinnittymiseen vaikuttavia psykososiaalisia tekijöitä ovat yliopiston opetus, työtaakka ja opiskelijayhteisö. Yliopistoyhteisöön kuuluvat siis opiskelijat sekä henkilökunta, jonka jäsenten kanssa vuorovaikutuksessa opiskelija rakentaa kiinnittymisen kokemustaan. Opiskelijan ja oppilaitoksen välinen vuorovaikutus voi negatiivisesti tai positiivisesti vaikuttaa opiskelijan yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja tätä kautta taas kiinnittymiseen. Opiskelija on aina myös vuorovaikutuksessa koko yliopistoinstituution kanssa. Instituutiona yliopisto vaikuttaa opiskelijaan kulttuurillaan, opetussuunnitelmallaan ja käytänteillään (Kahu & Nelson, 2018, s. 64). Laajemmin yhteisöllisten tekijöiden voidaan siis katsoa sijoittuvan erityisesti emotionaalisen ja behavioraalisen kiinnittymisen ulottuvuuksiin. Sosiaalisissa käytänteissä ja osallistumisessa on kyse juuri siitä, miten opiskelija osallistuu muodolliseen sekä epämuodolliseen oppimisyhteisön toimintaan ja millaisia tunteita opiskelija liittää opiskeluun sekä oppimisyhteisössä toimimiseen.

Kokoavasti kiinnittymistä voidaan kuvata opiskelijan yksilöllisten ominaisuuksien ja toiminnan sekä tämän opiskelijayhteisön ja kokemusmaailman luomien edellytysten välisenä vuoropuheluna (Mäkinen & Annala, 2011, s. 62). Kiinnittymisen onnistumista edellyttää Mäkisen ja Annalan (2011) mukaan osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutuminen, mikä kuvastaa kiinnittymistä vuorovaikutteisena prosessina.

2.2 Korkeakouluopintoihin kiinnittymisen osa-alueet

Tässä luvussa esitellään korkeakouluopintoihin kiinnittymisen osa-alueita edellisessä luvussa esitellyn Korhosen kiinnittymismallin mukaisesti. Korhosen mallin kuutta osa-aluetta tarkastellaan aikaisemman tutkimuskirjallisuuden avulla ja samalla osa-alueita peilataan kiinnittymisen ulottuvuuksiin, joiden avulla kiinnittymistä tarkastellaan erityisesti kansainvälisessä kirjallisuudessa. Osa-alueita ovat merkityksellisyys, akateemiset taidot, sosiaaliset käytänteet, osallistuminen, oppimisidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne. Ulottuvuuksilla viitataan erilaisia osa-alueita laajemmin yhdistäviin behavioraaliseen, kognitiiviseen, emotionaaliseen, affektiiviseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen.

2.2.1 Oppimisidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne

Korhosen ja kumppaneiden mallissa opintoihin kiinnittymisen keskiössä ovat oppimisidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne. Oppimisidentiteetillä viitataan siihen, millainen toimija opiskelija kokee olevansa akateemisessa ympäristössä ja miten hän tulkitsee kokemuksiaan. Yhteenkuuluvuuden tunne taas kuvastaa opiskelijan tunnetta siitä, että kanssaopiskelijat ja opettajat hyväksyvät hänet sekä ottavat hänet mukaan ja lisäksi arvostavat ja rohkaisevat häntä. (Korhonen ym., 2019, s. 3.) Yhteenkuuluvuuden tunne voi kehittyä opintojen aikana monella tasolla: opiskelija voi tuntea kuulumista oman oppiaineensa yhteisöön, oman oppilaitoksensa poikkitieteelliseen yhteisöön tai koko kansainväliseen alansa tiedeyhteisöön (Araújo ym., 2014, s. 23). Kiinnittymisen ulottuvuudet mielessä pitäen yhteenkuuluvuuden voidaan ajatella kuvastavan etenkin sosiaalista sekä emotionaalista tai affektiivista kiinnittymistä. Oppimisidentiteetin voi sen sijaan nähdä liittyvän kognitiiviseen sekä osin myös emotionaaliseen ja affektiiviseen ulottuvuuteen.

Oppimisidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne sisältävät molemmat niin yksilöllisen kuin yhteisöllisen puolen ja niiden nähdään kehittyvän ja syventyvän kiinnittymisprosessissa (Korhonen ym., 2017, s. 6). Yhteenkuuluvuuden tunne ja identiteetti kietoutuvat toisiinsa myös Meehanin ja Howellsin (2019) teoreettisessa mallissa, jossa yliopistokokemusta kuvataan *belonging*, *being* ja *becoming* -vaiheiden kautta. *Belonging* kuvaa yhteisöön kuulumista, *being* oman identiteetin jäsentämistä ja *becoming* tulevaisuuteen suuntaavaa näkemystä itsestään. (Meehan & Howells, 2019, s. 1377–1378.)

Oppimisidentiteetti on osa ihmisen monia identiteettejä ja sen muodostumiseen vaikuttaa osaltaan opiskelijan tausta, kuten sosioekonominen asema, ikä ja aiemmat oppimiskokemukset (Thunborg ym., 2012, s. 24–25). Oppimisidentiteetin tutkimuksessa nostetaan usein esiin opiskelijoiden moninaiset taustat ja kasvavana ilmiönä niin sanotuista ei-perinteisistä (*engl. non-traditional*) taustoista korkeakouluihin hakeutuminen (mm. Kahu & Nelson, 2018; Thunborg ym., 2012; Tilley, 2025). Ei-perinteiset taustat voivat tarkoittaa esimerkiksi työläistaustaa, maahanmuuttajataustaa tai korkeampaa ikää (Thunborg ym., 2012, s. 24). Ei-perinteisistä taustoista tulevat ruotsalaisopiskelijat kertoivat haastattelututkimuksessa tuntevansa vaikeuksia sopeutua yliopiston sosiaaliseen ympäristöön ja vertailevansa itseään muihin opiskelijoihin niin opintomenestyksen kuin käyttäytymisen suhteen (Thunborg ym., 2012, s. 29). Toisaalta sosiaalinen ympäristö, erityisesti opiskelijayhteisö, on havaittu tärkeäksi tekijäksi opiskelijaelämään sopeutumisessa myös moninaisista taustoista tuleville (Meehan & Howells, 2018, s. 804). Edellä mainitut tutkimustulokset osoittavat oppimisidentiteetin muodostumisen yksilöllisen ja yhteisöllisen puolen sekä rakenteellisten tekijöiden merkityksen.

Yhteenkuuluvuus tai yhteenkuuluvuuden tunne voidaan liittää Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteoriaan (SDT), jonka mukaan ihmisen psykologiset perustarpeet ovat tarve autonomiaan, pätevyyteen sekä yhteenkuuluvuuteen. Nämä psykologiset perustarpeet ovat yhteydessä niin yleiseen psyykkiseen hyvinvointiin, kuin myös opiskeluhyvinvointiin (Ryan & Deci, 2000). Yhteenkuuluvuuden sekä yleisestikin kiinnittymisen voi tämän pohjalta ajatella olevan hyvinvoinnin kannalta tärkeä tekijä. Esimerkiksi koronapandemia-ajan pitkittyessä yhteenkuuluvuus oli tärkeä opiskelu-uupumusta vähentävä tekijä (Salmela-Aro ym., 2022, s. 2697) ja nousi näin ollen tärkeäksi hyvinvoinnin tukijaksi.

Yhteenkuuluvuuden kokemuksen on korkeakoulukontekstissa osoitettu olevan tärkeää oppimiselle ja opintoihin kiinnittymiselle, sillä tällöin opiskelijalla on opiskelijayhteisö tukena oppimisessaan ja hän voi turvallisesti omana itsenään kiinnittyä opiskeluun (Masika & Jones, 2016, s. 145–147). Säännöllinen vuorovaikutus opiskelijayhteisön jäsenten kanssa tunnustetaan keskeiseksi yhteenkuuluvuuden tunteen tukijaksi (Korhonen ym., 2019; Masika & Jones, 2016; Meehan & Howells, 2019). Etenkin opintojen aloitusvaiheessa tuki opiskelijatovereilta ja henkilökunnalta sekä yleisesti vastaanottava ilmapiiri ovat erittäin tärkeitä kuulumisen tunteen, mutta myös itsevarmuuden ja pystyvyyden tunteen kehittymisessä (Meehan & Howells, 2019, s. 1388). Jälleen voidaan huomata, kuinka yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiseen vaikuttaa kokemus itsestä osana akateemista ja

sosiaalista yhteisöä, eli yhteenkuuluvuuden tunne ja identiteetti muodostuvat pitkälti rinnakkain.

Samoin kuin opiskelijan henkilökohtaiset tekijät voivat vaikuttaa oppimisidentiteetin kehittymiseen, eri taustatekijät voivat vaikuttaa myös yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymiseen. Opiskelijayhteisöön kuulumisen saattaa muodostua tärkeämmäksi kauempaa opiskelukaupunkiinsa muuttaneille tai moninaisista taustoista tuleville (Meehan & Howells, 2018, s. 904). Lisäksi kokemus korkeakoulu-yhteisöön kuulumisesta voi olla erilaista eri-ikäisillä opiskelijoilla. Suomessa tasaisin väliajoin tehtävien Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimusten (KOTT) tulokset osoittavat, että nuoremmat opiskelijat kokevat kuuluvansa korkeakoulu-yhteisönsä vanhempia opiskelijoita useammin (Parikka ym., 2021; Parikka ym., 2024). On myös huomattu, että professioaloilla, kuten lääketieteessä yliopistoon kuulumisen tunne on kaikkein vahvinta, kun taas generalistialoihin kuuluvilla humanistisia aloja opiskelevilla se on heikointa (Perttola, 2023, s. 49).

Yhteenkuuluvuuden näkökulmasta huolestuttavaa on, että vuoden 2024 KOTT-tulosten mukaan suomalaisista yliopisto-opiskelijoista lähes 29 % ei koe kuuluvansa mihinkään opiskeluun liittyvään ryhmään (Parikka ym., 2024). Vuonna 2021 luku oli noin 25 % (Parikka ym., 2021) eli yliopisto-opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunne on kolmen vuoden tarkasteluvälin aikana heikentynyt entisestään. Koko 2000-lukua tarkastellessa nähdään, kuinka kokemus opiskeluryhmään kuulumisesta kasvoi vuoteen 2016 saakka, jolloin se oli huipussaan ja jonka jälkeen se on kääntynyt jälleen laskuun (Kunttu ym., 2016, s. 80). Yhteenkuuluvuuden tunteen voi katsoa olevan merkittävä osa opintoihin kiinnittymistä, sillä se kiinnittää opiskelijan osaksi opiskeluyhteisöä ja opiskeluinstituutiota sekä vahvistaa oppimisidentiteettiä. Ajankohtaiset ongelmat yhteenkuuluvuuden tunteen puutteesta korostavat opintoihin kiinnittymisen tutkimisen tärkeyttä.

2.2.2 Opintojen merkityksellisyys ja akateemiset taidot

Opintojen merkityksellisyys ja akateemiset taidot kuuluvat kiinnittymisen yksilöllisiin tekijöihin Korhosen ja kumppaneiden mallissa. Opintojen merkityksellisyydellä tarkoitetaan opintojen henkilökohtaista merkitystä sekä korkeakoulutuksen tarjoamia mahdollisuuksia opiskelijalle. Se käsittää opiskelijan minäkuvan, arvot, asenteet sekä uskomukset koulutustaan kohtaan. Akateemisten taitojen voi puolestaan tiivistää olevan sellaisia taitoja, jotka ovat

välttämättömiä akateemisessa ympäristössä opiskelun kannalta. (Korhonen ym., 2019, s. 3.) Kiinnittymisen ulottuvuuksista akateemisen sekä kognitiivisen kiinnittymisen voi ajatella liittyvän parhaiten akateemisiin taitoihin, kun taas opintojen merkityksellisyys kuvastaa ulottuvuuksista emotionaalista sekä affektiivista ulottuvuutta, jotka liittyvät tunteisiin.

Opintojen merkityksellisyys nousee tärkeäksi seikaksi opintoihin kiinnittymisessä, sillä se on perusedellytys akateemisille opinnoille (Kim & Sax, 2014; Korhonen ym., 2019). Opiskelijan asenteet ja uskomukset, joita hänellä on koulutuksensa tarjoamia mahdollisuuksia kohtaan, vaikuttavat osaltaan kiinnittymiseen. Esimerkiksi yksilön kiinnostus opiskelua kohtaan sekä selkeät tulevaisuuden tavoitteet voivat auttaa opiskelijaa pysymään kiinnittyneenä opiskeluun (Mikkonen ym., 2013). Opiskelija todennäköisesti kiinnittyy opintoihinsa ja kokee opiskelun merkitykselliseksi, kun hänen henkilökohtaiset mieltymyksensä, tarpeensa ja kykynsä kohtaavat opiskeluympäristön ja sen vaatimusten kanssa (Sabri ym., 2025, s. 428).

Yleinen merkityksellisyyden kokeminen on aiemmissa tutkimuksissa yhdistetty positiivisiin seurauksiin, kuten elämäntyytyväisyyteen ja onnellisuuteen (Peterson ym., 2005). Sama ilmiö näkyy myös opiskelukontekstissa, sillä opintojen koetun merkityksellisyyden on todettu olevan positiivisesti yhteydessä tyytyväisyyteen omaa koulutusohjelmaa kohtaan (Azila-Gbetteo ym., 2022, s.269). Merkityksellisyyden kokemiseen liittyvät opiskelijan arvot, asenteet ja uskomukset, jolloin opiskelijoiden käsitys opinto-ohjelmansa arvosta lisää heidän opiskelutyytyväisyyttään (Azila-Gbetteo ym., 2022, s. 269).

Osana opintojen merkityksellisyyttä voidaan pohtia myös opiskelijan kiinnostusta opintojaan kohtaan. Kiinnostus opintoja kohtaan voidaan nähdä tärkeänä, sillä kiinnostuksen puute voi johtaa kyynisyyteen ja kyynisyyden on puolestaan todettu selittävän vahvasti kiinnittymättömyyttä opintoihin (Salmela-Aro ym., 2016). Samoin myös merkityksellisyyden puute itsessään voi aiheuttaa motivaation laskua, mikä voi näkyä opintojen suorittamisena itse oppimisen sijaan (Riivari ym., 2020, s. 288). Kiinnostuksen tai merkityksellisyyden puute voi myös johtaa opintojen hidastumiseen ja äärimmillään opintojen keskeyttämiseen (Janke, 2020; Riivari ym., 2020).

Yliopisto-opinnoissa korostuu itsenäisen opiskelun merkitys ja opiskelijalle tulevat tutuksi tutkimustaidot, kuten tiedonhankinta, muistiinpanojen tekeminen ja tutkimusmenetelmät. Akateemisia, opinnoissa tarvittavia taitoja voidaan katsoa olevan myös tieteellinen kirjoittaminen ja viittaaminen. (MacFarlane 2018, s. 1205). On huomattava, että oppimisympäristöjen muuttuessa monimuotoisemmiksi myös akateemisten taitojen, kuten

opiskelutaitojen vaatimukset muuttuvat. Kun digitaalinen oppiminen ja etäoppiminen lisääntyvät, keskeisiksi opiskelutaidoiksi nousevat esimerkiksi itsesäätely, metakognitio ja tekoälyn hyödyntäminen (Basha, 2024, s. 81). Kognitiivisen kiinnittymisen, johon itsesäätely ja metakognitio lukeutuvat, on todettu vahvistavan opinnoissa menestymistä enemmän kuin akateeminen kiinnittyminen eli pelkkä opiskeluun käytetty aika ja energia (Zhoc ym. 2019, s. 238). Onnistunut etäoppiminen edellyttää perinteisten opiskelutaitojen integroimista digitaalisiin työkaluihin, tehokasta ajanhallintaa ja stressinhallintaa, joita opiskelijoille on tärkeää opettaa (Basha, 2024, s. 81–84). Täten oppimisympäristöjen muutos tekee kiinnittymisestä mielenkiintoisen kysymyksen yksilöllisestä näkökulmasta, sillä tarpeelliset akateemiset taidot muuttuvat samanaikaisesti.

Tutkimukset opintoihin kiinnittymisen suhteesta yksilöllisiin oppimiseen liittyviin tekijöihin ja lopputulemiin osoittavat kiinnittymisen keskeisen merkityksen. Kiinnittymisen on todettu toimivan niin sanottuna välittävänä tekijänä oppimisprosessiin liittyvien osa-alueiden välillä (Assefa ym., 2024; Lei ym., 2024). Opintoihin kiinnittymisen on esimerkiksi havaittu vahvistavan opiskelualan ja oppimisvalmiuksien yhteyttä akateemiseen kompetenssiin, kun ilman kiinnittymistä välittävänä tekijänä suoria yhteyksiä ei havaittu. Näin ollen opintoihin kiinnittymisellä on keskeinen merkitys oppimisprosessissa onnistumisessa, sillä ilman kiinnittymisen kokemusta hyvätkään oppimisvalmiudet eivät välttämättä johda kiitettävään suoriutumiseen akateemisissa opinnoissa. (Assefa ym. 2024, s. 1637–1638.)

2.2.3 Osallistuminen ja sosiaaliset käytännöt

Korhosen ja kumppaneiden mallissa yhteisöllisiä kiinnittymisen tekijöitä ovat osallistuminen sekä sosiaaliset käytännöt. Osallistumisen käsitteellä tarkoitetaan kiinnittymisen yhteydessä osallistumista opiskeluun liittyviin yhteisöihin ja oppimistilanteisiin. Näitä voivat olla muodolliset tilanteet, kuten yliopiston järjestämä opetus tai epämuodolliset tilanteet, kuten opiskelijoiden järjestämät vapaa-ajan kokoontumiset tai opiskeluhetket. Sosiaaliset käytännöt taas viittaavat esimerkiksi opetusjärjestelyihin ja saatavilla olevaan ohjaukseen opintojen aikana. (Korhonen ym., 2019, s. 3.) Osallistuminen ja sosiaaliset käytännöt voidaan kiinnittymisen ulottuvuuksista liittää sosiaaliseen, behavioraaliseen sekä akateemiseen kiinnittymiseen.

Yliopiston yhteisöjen perinteet opintojen alkuvaiheessa vaikuttavat olevan tärkeässä asemassa opiskelijan yhteisöön integroimiseksi. Tilaisuudet, joissa opiskelijat voivat tavata toisiaan ja henkilökuntaa, edistävät osallistumisen ja osallisuuden kokemuksia. On havaittu, että etenkin ainejärjestö ja tutorointi koetaan pääosin myönteisesti uusien opiskelijoiden keskuudessa. (Koivisto ym., 2020, s. 37–38.) Opiskelijajärjestöt voivatkin toimia yhteistyössä yliopiston kanssa kiinnittymisen edistämiseksi ja panostaa opiskelijoiden kohtaamisen lisäämiseen. Sosiaalinen kiinnittyminen, kuten aktiivinen vuorovaikutus opiskelijatovereiden kanssa ja osallistuminen opetuksen ulkopuolisiin aktiviteetteihin (*engl. extracurricular/co-curricular activities*) on yhteydessä vahvempaan tyytyväisyyteen yliopistokokemusta kohtaan sekä yhteydentunteeseen yliopistoa kohtaan (Zhoc ym., 2019, s. 238). Opetuksen ulkopuolisen toiminnan voi korkeakoulukontekstissa ajatella tarkoittavan yleisesti kaikkia opiskeluun liittyviä vapaa-ajan aktiviteetteja, jotka eivät ole osa varsinaista opetussuunnitelmaa (Thompson ym., 2013). Suomalaisessa kontekstissa tyypillinen esimerkki tällaisesta voisi olla esimerkiksi opiskelijajärjestöjen toiminta. On havaittu, että huolellisesti suunnitellut opetuksen ulkopuoliset aktiviteetit voivat esimerkiksi parantaa opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä opiskelijakokemusta (De Sisto ym., 2022, s. 1739). Tämän voi tulkita kertovan erilaisten osallistumisen muotojen tärkeydestä osana opintoihin kiinnittymistä.

Sosiaalisilla käytännöillä eli opetus- ja ohjausjärjestelyillä voi olla vaikutusta opintojen etenemiseen sekä myös kiinnittymiseen. Vuoden 2022 Eurostudent -opiskelijatutkimuksessa havaittiin, että jopa neljäsosa yliopiston opiskelijoista koki ongelmat opetusjärjestelyissä, kuten kurssien aikataulutuksen sekä läsnäolopakon opintojaan hidastavana tekijänä (Saari ym., 2023, luku 6). Koronapandemia puolestaan pakotti oppilaitokset siirtymään nopeasti etäopetukseen (Juntunen ym., 2022, s. 1241), mikä luonnollisesti vaikutti suuresti opetus- ja ohjausjärjestelyihin. Osaa opiskelijoista tämä saattoi hyödyttää, kun opetus ei ollut paikkasidonnaista, eikä läsnäolopakkoakaan välttämättä ollut. Toisaalta aiemman tutkimuksen perusteella kuulumisen tunteella ja lähiopetuksen suosimisella on erittäin vahva yhteys (Saari ym., 2022, s.103), mikä voi kuitenkin kieliä lähiopetuksen merkityksestä opintoihin kiinnittymiseen.

Istijanton ja Chelsean (2024) tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttivat eniten opintoihin kiinnittymiseen, kun pandemian jälkeen palattiin kasvokkaiseen opetukseen kampuksille. Merkittävimmiä tekijöiksi tunnistettiin oppimisen tehokkuus ja sosiaalinen vuorovaikutus (Istijanto & Chelsea, 2024, s. 10). Tämä viittaa siihen, että monelle

opiskelijalle vuorovaikutteisuus ja mahdollisuus osallistua lähiopetukseen on tärkeää oppimisen sekä sosiaalisten tarpeiden vuoksi. On kuitenkin huomioitava, että vuoden 2022 opiskelijatutkimuksen (Saari ym., 2023) mukaan osa opiskelijoista kokee läsnäolopakollisen opetuksen opintojaan hidastavaksi tekijäksi. Kaikki eivät välttämättä koe yhteisöön kiinnittymistä merkitykselliseksi itselleen, mikäli tavoitteena on lähinnä saavuttaa tutkinto.

Korkeakoulujen kontekstissa opetusjärjestelyillä on merkitystä siinä, kuinka opintoihin kiinnittymisen ja yhteisöllisyyden kannalta tärkeää vertaiskommunikointia ja -oppimista mahdollistetaan. Kiinnittymisen vahvistaminen edellyttää vertaiskommunikoinnin ja -oppimisen huomioimista niin kasvokkain kuin virtuaalisesti tapahtuvassa oppimisessa. On osoitettu, että myös etäopetukseen on mahdollista luoda vuorovaikutteisia elementtejä, jotka sitouttavat opiskelijoita oppimiseen ja osaksi ryhmää. (Masika & Jones 2016, s.143–147.) Opiskeluyhteisön kiinnittymistä edistävät toimintatavat ovat tärkeitä ajatellen opiskelijoiden opinto-, ura- ja tulevaisuudennäkymiä (Mäkelä & Annala, 2011, s. 62). Tämä viestii yhteisöllisten tekijöiden eli osallistumisen ja sosiaalisten käytäntöjen tärkeydestä sekä opintoihin kiinnittymisen että pitkän tähtäimen vaikutusten kannalta.

2.3 Opiskeltavan alan yhteys opintoihin kiinnittymiseen

Opiskelualoista osa valmistaa vahvasti tiettyyn ammattiin, kuten lääketieteen ala ja opettajankoulutus. Tällaisia akateemisia, tiettyyn ammattiin valmistavia aloja kutsutaan professioaloiksi. Toiset opiskelualat taas valmistavat yleisesti asiantuntijatehtäviin, kuten monet humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset alat. Yleisiin asiantuntijatehtäviin valmistavista opiskelualoista käytetään puolestaan nimeä generalistiala. (Mannerström ym., 2023, s. 656.)

Professio määritellään perinteisesti ammatiksi, jonka ominaispiirteisiin lukeutuvat muun muassa korkea koulutustaso, yhteiskunnallisen hyvän edistäminen, erikoistunut tietoperusta sekä harkintavalta ja autonomia työssä (Rinne & Jauhiainen, 1988, s. 7). Professioalat ovat usein myös varsin suosittuja koulutusaloja yliopistoissa, sillä hakijamäärät ovat suuria suhteessa aloituspaikkoihin (Turun yliopiston hakijatilastot). Niitä yhdistää tyypillisesti alan vahva ammatillinen tai toisin sanoen professionaalinen identiteetti sekä ennakkoon tarkkaan määritelty tutkinto-ohjelma, jossa usein edellytetään tietyssä aikataulussa etenemistä. (Korhonen ym., 2017; Mannerström ym., 2023) Sen sijaan monet generalistialat sisältävät enemmän akateemista vapautta; itseohjautuvaa ja omatahtista opiskelua sekä vähemmän

käytännön harjoittelua, mikä erottaa niitä professioaloista (Mannerström ym., 2023; Perttola, 2023).

Eri alojen opiskelijoiden vertailuun perustuvaa tutkimusta kiinnittymisestä tai esimerkiksi stressistä on tehty varsin vähän (Olson ym., 2025, s. 3). Toteutetuista vertailuista on kuitenkin löydetty mielenkiintoisia tuloksia. Mannerströmin (2023) havaintojen mukaan generalistialoilla opiskelevilla on professioaloja opiskelevia heikompi sitoutuneisuus opintoihin sekä heikompi kokemus opiskelijaidentiteetistään ja opintojensa suunnasta. Generalistialojen ja professioalojen välillä havaittiin eroja myös Korhosen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa, jossa suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä verrattiin tiedekunnittain. Kaikista heikointa kiinnittyminen oli luonnontieteissä, humanistisissa tieteissä sekä sosiaalitieteissä, joita kaikkia yhdistää alan generalistinen luonne. Sen sijaan professioaloiksi miellettyillä aloilla; eläinlääketieteessä, oikeustieteessä sekä terveystieteissä opintoihin kiinnittyminen oli kaikkein vahvimmalla tasolla. (Korhonen ym., 2017, s. 17.) Samankaltaisia tuloksia esitetään myös saksalaisessa tutkimuksessa, jossa lääketiede erottui vahvan kiinnittymisen alana (Olson ym., 2025, s. 7). Eroja professioalojen ja generalistialojen välillä on havaittu myös oppimisidentiteetissä: heikon identiteetin on havaittu olevan tyypillisempää generalististen alojen opiskelijoilla (Mannerström ym., 2023; Mikkonen ym., 2013).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Turun yliopiston kahta eri tiedekuntaa; humanistista ja kasvatustieteiden tiedekuntaa. Näistä humanistinen tiedekunta edustaa selkeästi generalistialoja, mutta sen sijaan kasvatustieteiden tiedekunta sisältää sekä professio- että generalistialoja. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa voi opiskella opettajankoulutuksessa, joka mielletään professioalaksi, mutta myös kasvatustieteen asiantuntijaohjelmissa, jotka tyypillisesti mielletään generalistisiksi (ks. Turun yliopiston opinto-opas 2024–2027). Tiedekuntaa ei voida siis yksiselitteisesti määritellä vain professio- tai generalistialoja edustavaksi.

2.4 Erilaiset väylät yliopisto-opintoihin

Yliopistojen ja korkeakoulujen opiskelijavalintaa voi luonnehtia lähes jatkuvassa muutoksessa olevaksi prosessiksi. Monia uudistuksia on toteutettu viime vuosina ja esimerkiksi keväällä 2025 uudistuivat yliopistojen valintakokeet sekä lisäksi uudistumassa on yliopistojen

todistusvalinnan pisteytys (Turun yliopisto, 2025). Sekä Marinin että Orpon hallitukset ovat maininneet hallitusohjelmissaan tavoitteen nostaa nuorten aikuisten koulutustasoa siten, että korkeakoulutettujen osuus saataisiin nostettua 50 prosenttiin (Valtioneuvosto, 2019; Valtioneuvosto, 2023).

Tällä hetkellä yliopistojen yleisimmät opiskelijavalinnan tavat ovat ylioppilaskirjoituksiin perustuva todistusvalinta sekä valintakokeet. Todistusvalinnan ja valintakokeiden lisäksi on mahdollista käyttää näyttöön perustuvia valintatapoja, joista merkittävimpana voidaan pitää avoimen väylää (Kosunen, 2021, s. 188). Vuonna 2024 avoimen väylän kautta saapui opiskelijoita Turun yliopistoon noin 60. Sen sijaan todistusvalinnalla paikan vastaanottaneita opiskelijoita oli samana vuonna noin 1800 ja valintakokeella noin 1200. (Vipunen, 2025.) Tilastot eri väylien opiskelijamääristä tiedekunnittain osoittautuivat hankalaksi saavuttaa, mutta avoimen väylästä tietoa löytyi. Vuonna 2024 Turun yliopiston humanistiseen tiedekuntaan tuli avoimen väylän kautta 5 opiskelijaa, kun taas kasvatustieteiden tiedekunnassa vastaava luku oli 58. (Turun yliopisto, 2025.)

Vuosien 2018 ja 2020 välillä toteutettiin korkeakoulu-uudistus, jonka myötä todistusvalinnasta tuli keskeisin valintaväylä korkeakouluihin ja ylioppilaskokeiden arvosanojen painoarvo kasvoi (Hakanen ym., 2023). Syitä uudistukselle olivat esimerkiksi huoli suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden myöhäisestä siirtymisestä työelämään sekä korkea ikä kansainvälisesti verrattuna (OECD, 2019). Uudistuksen voi katsoa päässeen tavoitteisiinsa, sillä hakukäyttäytyminen on tehostunut ja nuorempien hakijoiden osuus opiskelun aloittavissa on kasvanut (Karhunen ym., 2022). Todistusvalintahankkeen loppuraportin mukaan korkeammilla todistusvalintapisteillä sisään hyväksytyt menestyivät opinnoissaan paremmin ja suorittivat enemmän opintopisteitä ensimmäisen vuoden aikana. Eroavaisuutta todistusvalinnan ja pääsykoevalinnan välillä ei havaittu opintomenestystä tarkastellessa, mutta korkeammat valintapisteet ennustivat kummassakin ryhmässä parempaa opintomenestystä. (Hakanen ym., 2023, s. 5–6.)

Opintoja hidastaneiden tekijöiden kohdalla eroja löydettiin todistusvalinnalla ja muilla valintatavoilla valittujen väliltä (Hakanen ym., 2023, s. 7), mikä on tämän tutkimuksen kannalta oleellista, sillä opintojen eteneminen liittyy myös opintoihin kiinnittymiseen (esim. Penttinen ym., 2017). Motivationaaliset syyt sekä koronapandemian aikaiset poikkeusjärjestelyt opinnoissa olivat yleisempiä syitä hidastumiselle todistusvalinnalla valituilla. Muilla tavoin valituilla yleisempiä syitä olivat työssäkäynti tai perhe- ja

ihmissuhdetilanne. Näin ollen opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet sekä iät selittävät eroavaisuuksia osaltaan. (Hakanen ym., 2023.) Todistusvalintauudistuksen loppuraportin tulokset ovat mielenkiintoisia tämän tutkimuksen näkökulmasta, sillä yhtenä tavoitteena on selvittää sisäänpääsyväylän yhteyttä kiinnittymiseen. Koska todistusvalintauudistus on vielä varsin tuore, tietoa sen vaikutuksista esimerkiksi suoritettuihin tutkintoihin saadaan enenevässä määrin myöhemmin.

Uudistuksessa voi nähdä olevan etuja, kuten korkeakouluopintoihin siirtymisen vauhdittuminen (esim. Karhunen ym., 2022), mutta myös varjopuolia. Varjopuoliksi voi nähdä tärkeiden valintojen siirtymisen aiemmaksi (Kleemola ym., 2024, s. 64), kun jo ennen lukioon menoa on tiedettävä, mitä kannattaa opiskella lukiossa päästäkseen haluamiinsa korkeakouluopintoihin. Tämän voi nähdä linkittyvän myös opintoihin kiinnittymiseen etenkin akateemisia taitoja ajatellen, sillä ennakkovalmistautumista vaativat valintakokeet ovat aiemman tutkimuksen mukaan (Utriainen ym., 2017; Virtanen ym., 2022) auttaneet valitsemaan yliopistoon opiskelijoita, joilla on valmiudet edistää osaamistaan alalla. On siis mahdollista, että opiskelijat, jotka ovat ennen korkeakoulututkintonsa aloittamista opiskelleet alan kirjallisuutta, omaavat paremmat akateemiset taidot verrattuna esimerkiksi suoraan lukiosta todistusvalinnalla tuleviin.

Opintojen sisäänpääsyväylän ja opintoihin kiinnittymisen välisen yhteyden sijasta tutkimustietoa löytyy esimerkiksi eri valintamenettelyillä valituksi tulleiden hakumotiiveihin liittyen. Kleemolan ja kumppaneiden (2024) tutkimustulokset osoittavat, että todistusvalinnalla valitut kokevat muita vahvemmin hakumotiivinsa jäsentymättömiksi. Tämä voi viestiä siitä, että he ajautuvat todennäköisemmin yliopisto-opintoihin ilman selkeää syytä valinnalleen (Kleemola ym., 2024, s.73). Kiinnittymisen kannalta tämä on tärkeä tieto, sillä opiskelijoiden epäselvien tavoitteiden on todettu olevan yhteydessä haasteisiin opintoihin kiinnittymisessä (Mikkonen ym., 2013, s. 82) ja lisäksi vahvat henkilökohtaiset motiivit ennakoivat nopeampaa opinnoissa etenemistä (Janke, 2020). Edellä esitetyt tutkimustulokset antavat perusteita tutkia sisäänpääsyväylää myös opintoihin kiinnittymisen kontekstissa. Eriyisen kiinnostavan aiheesta tekee viime vuosikymmenen valintauudistusten sarja, jonka seurauksia ei vielä kunnolla tiedetä.

2.5 Haasteet opintoihin kiinnittymisessä ja opinnoissa etenemisessä

Opintoihin kiinnittymisen on todettu olevan yhteydessä opintoihin etenemiseen (mm. Kahu, 2013; Korhonen, 2017; Mäkinen & Annala, 2011) ja opinnoissa suoriutumiseen (Istijanto & Christabella 2024, s. 9). Opintoihin kiinnittymisen on esimerkiksi tutkittu olevan yhteydessä halukkuuteen osallistua luento-opetukseen kampuksella, millä on positiivisia vaikutuksia oppimiseen (Istijanto & Christabella, 2024, s. 8). Haasteet opintoihin kiinnittymisestä saattavat ilmetä haasteina opintojen etenemisessä, joka voi pahimmillaan johtaa keskeyttämisen harkintaan. Opintojen keskeyttäminen on tilanne, joka ilmaisee opintoihin kiinnittymisen ongelmia äärimmillään (Waldrop ym., 2018, s. 91). Opintoihin kiinnittymisen ongelmia kuvatessa viitataan usein Tinton (1975) teoriaan opintojen keskeyttämisen prosessista. Teoriassa korkeakoulu nähdään sosiaalisena sekä akateemisena järjestelmänä, johon opiskelijan on mahdollista integroitua. Keskeyttämisen takana voivat olla ongelmat integroitumisessa toiseen tai molempiin. (Tinto, 1975, s. 91–92).

Sosiaalinen integraatio kuvastaa yksilön ja instituution välisten suhteiden lähentymistä, johon liittyy henkilökunnan ja vertaisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus. Akateemisella integraatiolla taas tarkoitetaan integraatiota yliopistoyhteisöön ja siellä opiskeluun, jota ilmentää esimerkiksi opintomenestys. (Waldrop ym., 2018, s. 91). Opiskelija voi onnistua sosiaalisessa integroitumisessa yhteisöönsä, mutta keskeyttää epätoivotun tai riittämättömän opintomenestyksen vuoksi. Toisin päin tarkasteltuna opiskelijan akateeminen integraatio eli erityisesti opintomenestys voi olla riittävää, mutta sosiaalisen integroitumisen ollessa heikkoa opinnot kuitenkin keskeytyvät. (Tinto, 1975, s. 91–92). Kaikkiaan puutteellinen integraatio saattaa vauhdittaa opintojen keskeyttämiseen vaikuttavia tekijöitä (Waldrop ym., 2018, s. 91).

Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista huomata alakohtaiset erot opintojen keskeyttämisessä. OKM:n vuoden 2022 opiskelijatutkimuksen mukaan opintonsa keskeyttämistä vähintään vakavasti harkitsevia yliopisto-opiskelijoita oli humanistisilla aloilla 6,2 %, kun taas kasvatusaloilla heitä oli vain 1,7 % (Saari ym., 2023). Alojen vertailun lisäksi on hyvä huomata opintoihin kiinnittymisen prosessinomainen luonne ja haasteiden mahdollinen kehittyminen opintojen edetessä, mitkä puoltavat myös opintojen aloitusvuoden tutkimista. Toisen vuoden korkeakouluopiskelijat vaikuttavat unohtuvan kiinnittymistä ja opiskelijakokemusta tutkittaessa (De Sisto ym., 2022), vaikka opintoihin kiinnittymisen on huomattu heikentyvän ensimmäiseltä vuodelta toiselle siirryttäessä (Korhonen ym., 2017, s. 130–132). On myös havaittu, että kiinnittymisen haasteista kielivästä heikentyneestä

opiskelumotivaatiosta kärsii yhä enemmän opinnoissaan pidemmälle ehtineet (Istijanto & Christabella, 2024, s. 9).

Koska kiinnittyminen muodostuu monesta tekijästä ja osa-alueesta, kiinnittymisen haasteiden takana voi olla syitä yhdellä tai useammalla osa-alueella Tinton teorian kuvaamalla tavalla. Opintoihin kiinnittymistä ja opintojen etenemistä saattavat heikentää muun muassa motivationaaliset syyt, hyvinvoinnin haasteet, opintojen kuormitus ja ongelmat opintojen järjestelyssä. Motivaation voi nähdä linkittyvän kiinnittymiseen olennaisesti, sillä se ilmentää erityisesti kognitiivista kiinnittymistä (Kahu & Nelson, 2018; Zhoc ym., 2024). Korhosen kiinnittymismallin osa-alueista motivaation voi nähdä yhdistyvän oppimisidentiteettiin ja opintojen merkityksellisyyteen. Puutteellinen motivaatio voi haitata opintojen etenemistä suunnitellusti: Eurostudent opiskelijatutkimuksen mukaan lukuvuonna 2021–2022 puutteellisen motivaation opintoja hidastavaksi tekijäksi koki lähes 40 % yliopisto-opiskelijoista. Opiskelumotivaatio koettiin opintojen vaativuuden ohella suurimmaksi opintojen hidastustekijäksi. (Saari ym., 2023.)

Opiskelumotivaation haasteista kertovat Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen (KOTT) tulokset, joiden mukaan opiskeluintoa oli vuonna 2022 kokenut vain noin 57 % kaikista yliopisto-opiskelijoista (Parikka ym., 2022). Tuore vuoden 2024 raportti osoittaa kuitenkin positiivista kehitystä, sillä opiskeluintoa oli kokenut jo lähes 67 % yliopisto-opiskelijoista (Parikka ym., 2024). Opiskelumotivaatio on Perttolan (2023) mukaan kaikista vahvinta sellaisilla ammattialoilla, joilla on paljon käytännönläheistä harjoittelua. Tällaisia aloja ovat muun muassa kasvatustieteet, lääketiede sekä taidealat. Käytännönläheiset alat erottuvat siis sekä vahvan kiinnittymisen että vahvan opiskelumotivaation aloina.

Opetusjärjestelyillä voi olla vaikutuksia opintoihin kiinnittymiseen ja opintojen etenemiseen. Pandemia-aikana muutokset opetusjärjestelyissä tapahtuivat odottamatta ja muutokset ovat näkyneet konkreettisesti opintoihin kiinnittymisessä, opintojen etenemisessä ja tutkintojen valmistumisessa. OKM:n julkaisusta *Yliopisto-opintoihin kiinnittymisen häiriötekijät ja saavutettavuus eri koulutusaloilla* (2023) voidaan nähdä, kuinka vuosien 2020–2022 välillä tutkintomäärissä ilmeni laskua erityisesti generalistialoilla, kuten humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla. Samaan aikaan suoritettujen tutkintojen määrät pysyivät ennallaan tai jopa kasvoivat muun muassa kasvatustieteiden, tekniikan aloilla ja terveysaloilla. (Perttola 2023, s. 7–9.) Voidaan todeta, että pandemia-ajan muutokset ovat vaikuttaneet eri

tavoin eri alojen opiskelijoihin. Julkaisussa pohditaan, että pandemian aiheuttamat muutokset opetuksen toteutustapoihin edellyttivät enemmän itsenäisiä opiskeluvalmiuksia ja tämä on aiheuttanut joillain haasteita etäopiskelussa (Perttola 2023, s. 29 & 47).

Haasteet opintoihin kiinnittymisessä voivat olla seurausta myös monesta muusta asiasta, kuin puutteellisesta integraatiosta tai opiskelumotivaatiosta tai epämielekkäistä opetuksen järjestämistavoista. Muun muassa hyvinvointi (Korhonen & Toom, 2017; Meehan & Howells, 2018, 2019) ja opintojen kuormitus (Kahu & Nelson, 2018; Meehan & Howells, 2018, 2019) tunnustetaan opintoihin kiinnittymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi, jolloin myös haasteet voivat liittyä näihin tekijöihin. Kiinnittymisen yhteys hyvinvointiin ja kuormitukseen huomioiden on huolestuttavaa, että Suomessa jopa 36 % yliopisto-opiskelijoista kokee opiskelu-uupumusta. Lisäksi jopa 19 % kaikista yliopisto-opiskelijoista kokee tarvitsevansa opiskelukykyä tukevia Kelan kuntoutuspalveluita. (Parikka ym., 2024.) Koettujen opiskelu-uupumuksen oireiden ja opintoihin kiinnittymisen välillä voidaan osoittaa vahvoja yhteyksiä. Esimerkiksi saksalaistutkimuksen mukaan 79,1 % säännöllisiä uupumusoireita kokevista opiskelijoista olivat matalasti tai kohtalaisesti kiinnittyneitä, kun taas vahvasti kiinnittyneet eivät pääosin kokeneet uupumuksen oireita. (Olsen ym., 2023, s. 5). Opintojen kuormituksen ohella myös opiskelijan elämäntilanne ja tämän saama yhteisön tuki tunnustetaan osaksi kiinnittymistä (Kahu & Nelson, 2018; Poutanen ym., 2012), ja voivat näin ollen vaikuttaa opiskelijan kiinnittymiseen opintoihin.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opintoihin kiinnittyminen on monimutkainen ilmiö ja siihen vaikuttavat monet taustatekijät, kuten hyvinvointi, opiskelumotivaatio, opetusjärjestelyt sekä integroituminen opintoihin sekä opiskeluyhteisöön. Tästä syytä myös haasteet kiinnittymisessä sekä opintojen keskeyttäminen voivat olla seurausta monista eri asioista. Siksi on mielekäästä tutkia erilaisten taustatekijöiden yhteyksiä opintoihin kiinnittymiseen.

3 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia opintoihin kiinnittymistä Turun yliopiston humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoilla. Tavoitteena on tarkastella opintoihin kiinnittymisen voimakkuutta sekä osa-alueita Korhosen ja kumppaneiden EEQ (Engagement Evaluation Questionnaire -kiinnittymismittarin avulla. Kiinnittymisen voimakkuutta tutkitaan kolmen tason avulla, joita ovat heikko, keskivahva ja vahva. EEQ-mittarin mukaan mitattavia osa-alueita ovat opintojen merkityksellisyys, akateemiset taidot, osallistuminen, sosiaaliset käytännöt, oppimisidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne. Vertailemme kiinnittymistä kahden keskenään erilaisen tiedekunnan opiskelijoiden välillä. Lisäksi tavoitteena on tutkia yhteyksiä erilaisten taustamuuttujien (sisään pääsyväylä, opintojen aloitusvuosi, opintojen etenemistahti ja järjestötoimintaan osallistuminen) ja opintoihin kiinnittymisen välillä.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- I. Miten Turun yliopiston humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat ovat kiinnittyneet opintoihinsa?

Opintoihin kiinnittymisen on osoitettu olevan heikompaa generalistialoilla kuin professioaloilla, johtuen esimerkiksi opintojen erilaisista toteutustavoista (mm. Korhonen ym., 2017; Mannerström ym., 2023; Perttola, 2023). Käytännönläheisillä aloilla ollaan keskimäärin paremmin kiinnittyneitä opintoihin (Perttola, 2023). Turun yliopistossa humanistiset alat lukeutuvat pääosin generalistialoihin, kun taas kasvatustieteiden tiedekunnassa suurin osa (n. 77 %) opiskelee professioaloihin lukeutuvassa opettajankoulutuksessa (Turun yliopisto, 2025). *Hypoteesina esitetään, että humanistisen tiedekunnan opiskelijat ovat heikommin kiinnittyneitä opintoihinsa kuin kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat. Heikomman kiinnittymisen oletetaan näkyvän kaikilla osa-alueilla.*

- II. Miten seuraavat taustatekijät ovat yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen?

- i. Sisään pääsyväylä opintoihin
- ii. Opintojen aloitusvuosi
- iii. Opintojen etenemistahti
- iv. Järjestötoimintaan osallistuminen

- i. Viime vuosien valintauudistusten vaikutuksista on tullut vasta ensimmäisiä tutkimustuloksia, joiden mukaan esimerkiksi todistusvalinnalla valituilla opintoja hidastaa useimmiten motivationaaliset syyt (Hakala ym., 2023), joka voidaan lukea osaksi kiinnittymistä (Kahu & Nelson, 2018; Zhoc ym., 2019). Tästä syystä halutaan selvittää sisäänpääsyväylän (todistus, valintakoe, avoimen väylä) yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että esimerkiksi valintakokeen kautta yliopistoon saadaan opiskelijoita, joilla on valmiuksia kehittää osaamistaan (esim. Virtanen ym., 2022). Avoimen väylän kautta opiskelleilla puolestaan on jo taustalla akateemisia opintoja. *Hypoteesina esitetään, että todistusvalinnalla valittujen kiinnittyminen on heikompaa kuin valintakokeella tai avoimen väylän kautta valituilla.*
- ii. Koronapandemian aikaan opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin ongelmat korostuivat (Miranda ym., 2024; Salmela-Aro ym., 2022) ja etenkin generalistialoilla pandemia hidasti opinnoissa etenemistä (Perttola, 2023). Eri vuosina opintonsa aloittaneiden opintoihin ja kiinnittymiseen pandemia-aika ja sen tuomat muuttuneet opetusjärjestelyt ovat voineet vaikuttaa eri tavoin, minkä takia aloitusvuotta on perusteltua tutkia osana kiinnittymisen ilmiötä. *Hypoteesina esitetään, että pandemia-aikaan aloittaneilla (2019, 2020, 2021) kiinnittyminen on heikompaa kuin tätä myöhemmin (2022, 2023) aloittaneilla. Toinen hypoteesi on, että vuosina 2017, 2018 tai tätä aiemmin aloittaneilla kiinnittyminen on myös heikompaa kuin vuosina 2022 ja 2023 aloittaneilla, sillä heidän opintonsa ovat viivästyneet tavoitteellisesta viiden vuoden suoritusajasta. Kiinnittymisen on todettu olevan yhteydessä opintojen etenemiseen (mm. Kahu, 2013; Mäkinen & Annala, 2011), joten viivästyminen oletetaan näkyvän heikompana kiinnittymisenä.*
- iii. Opintoihin kiinnittyminen ja opinnoissa eteneminen kulkevat pitkälti käsi kädessä, sillä opintoihin kiinnittyminen voidaan nähdä keskeisenä opintojen etenemisen ehtona (Penttinen ym., 2017). Tästä syystä tutkitaan opintojen etenemistahdin yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen. *Hypoteesina esitetään, että opinnoissaan hitaammin edenneet ovat myös heikommin kiinnittyneitä ja tavoiteajassa tai nopeammin edenneet vahvemmin kiinnittyneitä. Toinen hypoteesi on, että kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat etenevät opinnoissaan nopeammin kuin humanistisen tiedekunnan opiskelijat. On osoitettu, että kasvatustieteellisellä alalla*

edetään opinnoissa keskimäärin useammin tavoiteajassa kuin humanistisella alalla (Penttinen ym., 2017; Saari ym., 2013).

- iv. Järjestötoiminnalla viitataan yliopistolla toimivan järjestön, kuten ainejärjestön, tiedekuntajärjestön tai harrastejärjestön toimintaan. Yliopiston erilaiset traditiot ovat tärkeitä opiskelijoiden yhteisöön integroitumisen kannalta ja etenkin ainejärjestön sekä tutoroinnin merkitystä korostetaan (Koivisto ym., 2020). Harrastetoimintaan osallistumisen on todettu vahvistavan opiskelijan kognitiivista ja sosiaalista kiinnittymistä (Zhoc ym., 2019). *Hypoteesina esitetään, että mitä useammin opiskelija osallistuu järjestötoimintaan, sitä paremmin tämä on myös kiinnittynyt opintoihinsa.*

4 Menetelmä

4.1 Tutkimuksen osallistujat

Opintoihin kiinnittymistä koskevan kirjallisuuden (esim. Korhonen ym., 2017; Mannerström ym., 2023) perusteella voidaan todeta, että korkeakouluopintoihin kiinnittymistä tarkastellessa opiskeltavalla alalla on merkitystä. Turun yliopisto on monitieteinen yliopisto, jonka sisällä toimii kahdeksan tiedekuntaa (Turun yliopisto). Vaikka opintoihin kiinnittyminen on aina monen tekijän summa, tutkimusnäyttö eri alojen eroista kiinnittymisessä antaa perusteita tutkia asiaa alakohtaisesti.

Tutkimuksen otos muodostui Turun yliopiston kahden tiedekunnan, humanistisen (n= 234) ja kasvatustieteiden tiedekunnan (n = 251) perustutkinto-opiskelijoista (yht. N = 485). Alun perin tutkimuskutsu jaettiin neljän Turun yliopiston tiedekunnan opiskelijoille, mutta kahden muun tiedekunnan vastaajamäärät jäivät niin pieniksi (n = 14 ja n = 41), että ne päädyttiin heti kyselyn sulkeuduttua jättämään pois analyysistä. Humanistisessa tiedekunnan alat lukeutuvat generalistialoihin, kun taas kasvatustieteiden tiedekunnassa suuri osa (n. 77 %) opiskelee professioammattiin eli opettajaksi. Tästä syystä tiedekunnat nähtiin mielekkäiksi vertailtaviksi. Tutkimuskyselyyn sai vastata vuosikurssista riippumatta, joten otos muodostui vapaaehtoisista kyselytutkimukseen osallistujista.

Taulukko 1 osoittaa, että osallistujamäärät tiedekunnittain olivat tasaiset; humanistisen tiedekunnan opiskelijoita oli vastaajista 48,2 % (n = 234) ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoita 51,8 % (n = 251) vastaajista. Sen sijaan aineistosta tuli hyvin sukupuolittunut naisten vastaajaprosentin (81,6 %) ollessa hallitseva (ks. taulukko 1). Turun yliopiston opiskelijamäärien tilastojen mukaan vuonna 2024 humanistisessa tiedekunnassa opiskeli 2451 perustutkinto-opiskelijaa. Tämän perusteella humanistisen tiedekunnan perustutkinto-opiskelijoista kyselyyn vastasi 10 % opiskelijoista. Vuonna 2024 kasvatustieteiden tiedekunnassa opiskeli 2095 perustutkinto-opiskelijaa, eli kyseessä on opiskelijamäärältään humanistista hieman pienempi tiedekunta. Kasvatustieteiden tiedekunnassa kyselyyn vastasi 12 % kaikista perustutkinto-opiskelijoista. Tässä tutkimuksessa kasvatustieteiden tiedekunnasta puhutaan myös kasvatustieteellisenä helpomman esitysmuodon takia.

TAULUKKO 1. Osallistujat sukupuolen ja tiedekunnan mukaan jaoteltuina.

Tiedekunta	Nainen	Mies	Muu	En halua kertoa	yht.
Hum.	76,1 % (n=178)	14,1 % (n=33)	5,6 % (n=13)	4,3 % (n=10)	100 % (n=234)
Kasv.tiet.	86,9 % (n=218)	11,2 % (n=28)	1,6 % (n=4)	0,4 % (n=1)	100 % (n=251)
yht.	81,6 % (n=396)	12,6 % (n=61)	3,5 % (n=17)	2,3 % (n=11)	100 % (N=485)

Turun yliopiston humanistiseen tiedekuntaan kuuluu kaksi laitosta: historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos sekä kieli- ja käännöstieteiden laitos. Nämä kaksi laitosta pitävät sisällään lukuisia eri tutkinto-ohjelmia, joten kyseessä on hyvin monitieteinen tiedekunta.

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta puolestaan kattaa alleen kasvatustieteiden laitoksen Turussa sekä Turussa ja Raumalla toimivan opettajankoulutuslaitoksen.

Humanistiseen tiedekuntaan verrattuna varsinaisia tutkinto-ohjelmia on paljon vähemmän kasvatustieteiden tiedekunnan sisällä. Kasvatustieteiden tiedekunnassa voi opiskella kuudessa eri suomenkielisessä tutkinto-ohjelmassa (kandidaatti + maisteri), kun taas humanistinen tiedekunta tarjoaa 14:ää eri suomenkielistä tutkinto-ohjelmaa (kandidaatti + maisteri). Näitä ovat esimerkiksi kirjallisuustieteiden tutkinto-ohjelma sekä englannin kielen tutkinto-ohjelma (Turun yliopisto, 2025.) Kasvatustieteellisen kuudesta tutkinto-ohjelmasta viisi on opettajan ammattiin suuntaavia tutkinto-ohjelmia, joten tiedekunnassa painottuvat vahvasti professioaloihin lukeutuvat opetusalat. Kyseessä on kaiken kaikkiaan kaksi erilaista tiedekuntaa, joiden sisälläkin vaihtelua löytyy tutkinto-ohjelmittain ja oppiaineittain.

Osallistujilta kartoitettiin taustatietona sisäänpääsyväylä, eli valintatapa tällä hetkellä suoritettavaan tutkintoon. Alla olevasta taulukosta 2 nähdään, että valintakoe oli kummankin tiedekunnan opiskelijoilla yleisin sisäänpääsyväylä (56,7 %) ja todistusvalinta myös melko yleinen (35,5 %). Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoista 9,2 % oli päässyt avoimen väylän kautta sisään, kun taas humanistisen tiedekunnan opiskelijoista heitä oli vain 2,1 %.

TAULUKKO 2. Osallistujat sisäänpääsyväylän mukaan jaoteltuina.

Tiedekunta	Todistusvalinta	Valintakoe	Avoimen väylä	En tiedä	yht.
Hum.	34,6 % (n=81)	60,7 % (n=42)	2,1 % (n=5)	2,6 % (n=6)	100 % (n=234)
Kasv.tiet.	36,3 % (n=91)	53,0 % (n=133)	9,2 % (n=23)	1,6 % (n=4)	100 % (n=251)
yht.	35,5 % (n=172)	56,7 % (n=275)	5,8 % (n=28)	2,1 % (n=10)	100 % (N=485)

Tutkimukseen sai osallistua aloitusvuoteen katsomatta. Opiskelijan tuli valita aloitusvuotensa väliltä 2017–2023 ja mikäli aloitusvuosi ei ollut yksikään tältä väliltä, oli mahdollista vastata vaihtoehto ”muu” ja tarkentaa vastaus. Tästä ryhmästä 1 vastaaja oli aloittanut opintonsa vuonna 2024, mutta kaikki muut ennen vuotta 2017. Taulukosta 3 nähdään, että vähiten osallistujia saatiin vuonna 2017 (4,1 %) ja vuonna 2018 (6,0 %) aloittaneista. Lisäksi vaihtoehdon ”muu” vastanneita oli vain 5 % kaikista vastaajista. Enemmistö osallistujista on aloittanut opintonsa vuosina 2019–2023. Tiedekunnittain eroja ei aloitusvuosissa ole merkittävästi, mutta vuosina 2017–2018 ja tätä aiemmin aloittaneiden kohdalla humanistisesta tiedekunnasta vastaajia on muutaman prosentin enemmän.

TAULUKKO 3. Osallistujat aloitusvuosien mukaan jaoteltuina.

Tiedekunta	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	muu	yht.
Hum.	7,3 % (n=17)	7,3 % (n=17)	13,2 % (n=31)	13,8 % (n=32)	16,7 % (n=39)	13,2 % (n=31)	21,4 % (n=50)	7,3 % (n=17)	100 % (n=234)
Kasv.tiet.	1,2 % (n=3)	4,8 % (n=12)	11,2 % (n=28)	14,7 % (n=37)	22,7 % (n=57)	22,3 % (n=56)	20,3 % (n=51)	2,8 % (n=7)	100 % (n=251)
yht.	4,1 % (n=20)	6,0 % (n=29)	12,2 % (n=59)	14,2 % (n=69)	19,8 % (n=96)	17,9 % (n=87)	20,8 % (n=101)	5,0 % (n=24)	100 % (N=485)

4.2 Mittari ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimus toteutettiin määrällisin menetelmin kyselylomaketutkimuksena sähköisessä Webropol-järjestelmässä. Kyselylomakkeen rakenne koostui opiskelijoiden taustatietoja kartoittavasta osiosta sekä opintoihin kiinnittymistä mittaavasta osiosta. Opintoihin kiinnittymistä mitattiin Korhosen kiinnittymismalliin (2012) pohjautuvalla Engagement Evaluation Questionnaire (EEQ) -mittarilla, jonka Korhonen kumppaneineen (2013) kehitti pilottitutkimuksensa pohjalta. EEQ mittaa kuutta kiinnittymisen osa-aluetta: opintojen merkityksellisyys (meaning of studies), osallistuminen (participation), akateemiset taidot (academic skills), sosiaaliset käytännöt (social practices), oppimisidentiteetti (learning identity), ja yhteenkuuluvuuden tunne (sense of belonging).

Alkuperäinen EEQ-mittari (Korhonen ym., 2013) on kuvattu taulukossa 4 (ks. liite 1). Se sisältää kolme väittämää jokaista osa-aluetta kohden. Myöhemmissä tutkimuksissa (Korhonen ym., 2017, 2019; Korhonen ym., 2024) mittaria on kehitetty ja osa-alueita sekä niiden sisältämiä väittämiä on jonkin verran muokattu ja osa poistettu. Tästä huolimatta tässä

tutkimuksessa päädyttiin käyttämään alkuperäistä mittaria, joka sisältää kolme väittämää yhtä kiinnittymisen osa-alueita kohden eli yhteensä 18 väittämää. Näin toimittiin siksi, että myöhemmin näistä olisi mahdollista karsia yksittäisiä väittämiä pois, mikäli ongelmia mittarin reliabiliteetin eli luotettavuuden kanssa ilmenisi. Mitta-asteikkona on tyypillisesti käytetty 7-portaista Likert-asteikkoa (1 = vahvasti eri mieltä, 7 = vahvasti samaa mieltä) (Korhonen ym., 2017), jota myös tässä tutkimuksessa hyödynnettiin.

Taustatietoina kysyttiin opiskelijan tiedekunta, opintojen aloitusvuosi sekä sisäänpääsyväylä opintoihin. Aloitusvuodeksi pystyi valitsemaan minkä tahansa vuosien 2017–2023 väliltä tai vaihtoehdon muu, jos vastaaja oli aloittanut opintonsa ennen vuotta 2017. Sisäänpääsyväylällä tarkoitettiin sitä, millä menettelyllä opiskelija on tullut opintoihinsa valituksi:

todistusvalinnalla, valintakokeella vai avoimen väylän kautta. Kyselylomakkeella kysyttiin myös, miten opiskelija on edennyt opinnoissaan. Etenemistahdiksi pystyi valitsemaan jonkin seuraavista: *tavoitteellinen aikataulu (60 opintopistettä vuodessa), tavoitteita hitaammin tai tavoitteita nopeammin.* Yliopiston alemman korkeakoulututkinnon tavoitteellinen suoritus aika on 3 vuotta (180 op.) ja yliopiston ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteellinen suoritus aika 2 vuotta (120 op.) (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Opintopisteittäin laskettuna siis tavoitteellinen vuosittainen etenemistahti on noin 60 opintopistettä vuodessa. Lisäksi kyselylomakkeella tiedusteltiin vastaajan osallistumisaktiivisuutta yliopistolla toimivien järjestöjen toimintaan vuositasolla. Tässä oli mahdollista valita jokin seuraavista vaihtoehdoista: *En koskaan, alle 5 kertaa lukuvuodessa, 5–10 kertaa lukuvuodessa, noin kerran kuukaudessa tai viikoittain tai lähes viikoittain.*

Tutkimus on luonteeltaan määrällinen survey-tutkimus. Survey-tutkimusten tarkoituksena on tyypillisesti kerätä aineistoa tietynä ajankohtana tietystä tutkittavasta ilmiöstä ja niiden avulla pyritään mittaamaan tai kuvaamaan yleistettäviä piirteitä esimerkiksi jostakin ilmiöstä, ongelmasta tai populaatiosta eli ihmisjoukosta. (Cohen ym., 2018, s. 334.) Tässä tutkimuksessa haluttiin saada käsitys kahden eri tiedekunnan opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisestä populaatiota edustavan otoksen avulla. Määrällisessä tutkimuksessa, kuten kyselytutkimuksessa, otoskoko ja otoksen edustavuus ovat tärkeitä tekijöitä tutkimuksen tulosten yleistettävyyden ja luotettavuuden kannalta. Sopiva otoskoko ei ole yksiselitteinen asia, vaan siihen vaikuttaa käytettävät tilastolliset testit. Lähtökohtaisesti voidaan katsoa hyväksi, että vertailtavat ryhmät ovat kooltaan mahdollisimman yhdenmukaisia (mm. Tähtinen ym., 2020). Tiedekuntien osalta otoskokojen yhdenmukaisuus toteutui tässä tutkimuksessa kiitettävästi.

Survey-tutkimuksen etuja ovat muun muassa aineistonkeruun tehokkuus ja mahdollisuus saada numeerista dataa, jota voidaan tilastomenetelmin analysoida. Kyselytutkimuksilla on mahdollista tavoittaa suuri joukko vastaajia, minkä ansiosta kyetään yleensä laajaan väestöjoukon eli populaation edustamiseen. Yksityiskohtaiseen kuvailuun tai selittämiseen Surveyt eivät puolestaan sovellu, sillä niiden tarjoama tieto on usein yleistävää ja suurpiirteisestä. Lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota perusteelliseen otantaan ja etenkin siihen, että epätodennäköisiltä otoksilta vältytään, mikäli tutkimuksella pyritään yleistettävyyteen. (Cohen ym., 2018, luku 7.) Kyselylomake sopi tämän tutkimuksen tavoitteisiin hyvin, sillä se on osallistujille vaivaton tapa osallistua tutkimukseen ja sen tarjoama tieto on suhteellisen yksinkertaista analysoida.

Ennen tutkimuskutsun lähettämistä opiskelijoille kyselylomake esitettiin pienellä joukolla Turun yliopiston opiskelijoita. Esitestauksen perusteella ei havaittu virheitä tai epäselvyyksiä lomakkeessa, joten tämän varmistuttua kyselylomake lähetettiin saatekirjeineen maaliskuuhuhtikuussa 2024 opiskelijoille. Kevät valikoitui aineistonkeruujankohdaksi, sillä siinä vaiheessa lukuvuotta myös ensimmäisen vuoden opiskelijoilla olisi riittävästi kokemuksia opinnoistaan, jotta opintoihin kiinnittymistä olisi mielekästä arvioida.

4.3 Aineiston käsittely

4.3.1 Aineiston valmistelu

Sähköisellä lomakkeella kerätty kvantitatiivinen aineisto siirrettiin SPSS-tiedonkäsittelyohjelmaan, jossa aineistolle toteutettiin ensiksi alustavia toimenpiteitä. Jokaiselle vastaajalle luotiin tunnus havaintomatriisiin, jotta arvoja pystyttäisiin tarvittaessa tarkistamaan paremmin. Analyysivaiheen alussa kaikki EEQ-mittarin muuttujat käännettiin vastaamaan samaa asteikkoa, sillä 4 väittämää (V6, V9, V12 ja V16) olivat käänteisiä. Myös kaikki taustamuuttujiin liittyvät väittämät ja kysymykset käännettiin yhdenmukaisiksi niin, että lukuarvo 1 vastaa pienintä arvoa ja 7 suurinta. Muuttujista luotiin frekvenssitaulukot sekä tunnuslukutaulukot, jotta voitiin havaita mahdolliset puuttuvat tai poikkeavat arvot. Puuttuvia tai poikkeavia arvoja ei näitä tutkailemalla havaittu.

Muuttujien ominaisuudet sekä mitta-asteikot vaikuttavat käytettävien tilastomenetelmien valintaan, joten käytettyjä muuttujia esitellään tässä lyhyesti. Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisia muuttujia ovat taustamuuttujat, kuten aloitusvuosi ja tiedekunta. Näitä

muuttujia voidaan mitata ainoastaan laatueroasteikolla eli vastaukset jaotellaan ominaisuuksiensa mukaan. Kvantitatiiviset eli määrälliset muuttujat ovat puolestaan muuttujia, jotka mittaavat jonkin asian määrää, suuruutta tai järjestystä. (Nummenmaa, 2023, s. 38–39.) Käyttämämme EEQ-mittarin väittämät ovat kvantitatiivisia muuttujia, joille vastaaja pystyi antamaan arvoja ennalta määrittelemältämme asteikolta 1–7. Kyseessä on Likert-asteikko, jossa kutakin lukua vastasi osallistujan kokemus asiasta (1 = vahvasti eri mieltä, 7 = vahvasti samaa mieltä). Likert-asteikko luetaan järjestysasteikoksi, jolla mitattaessa luokkien välille määritellään järjestys, mutta luokkien välisiä etäisyyksiä ei voida tarkasti määritellä (Nummenmaa, 2023, s. 42).

4.3.2 Summamuuttujien muodostaminen ja mittarin luotettavuus

Alkuperäisen EEQ-mittarin tapaan yksittäisistä muuttujista muodostettiin kiinnittymisen osa-alueita, joista luotiin summamuuttujat. Summamuuttujia muodostamalla voidaan vähentää käsiteltävien muuttujien määrää, kun samaa asiaa käsittelevistä väitteistä saadaan uusi muuttuja (Tähtinen ym., 2020, s. 80). Tässä tutkimuksessa muodostettiin kuusi summamuuttujaa, sillä mitattavia osa-alueita on EEQ-mittarissa tämän verran. Muutamia analyysejä varten kaikista kuudesta summamuuttujasta muodostettiin kuitenkin vielä yksi kiinnittymistä kokonaisuutena mittaava muuttuja. Näin ollen kiinnittymistä oli mahdollista tarkastella kokonaisuutena. Summamuuttujia muodostaessa on huomattava, että yksityiskohtaisempaa tietoa saatetaan aina menettää muuttujia yhdistellessä (Nummenmaa, 2009, s. 162).

Mittarin reliabiliteettia arvioidaan tarkastelemalla muuttujien reliabiliteettikertoimia. Reliabiliteettikerrointa tarkastelemalla voidaan selvittää, kuinka yhdenmukaisesti muuttujat kuvaavat haluttua ilmiötä eli muodostuuko muuttujista homogeeninen kokonaisuus (mm. Nummenmaa, 2009; Tähtinen ym., 2020, s. 87). Tässä tutkimuksessa reliabiliteettikerrointa käytettiin arvioimaan kiinnittymismittarin kuuden osa-alueen soveltuvuutta summamuuttujiksi sekä kaikkien mittarin väitteiden soveltuvuutta yhdeksi kiinnittymismuuttujaksi. Kuten taulukosta 5 havaitaan, kaikkien summamuuttujien kohdalla reliabiliteettikertoimet (Cronbachin Alfa) olivat riittävän hyviä ($\alpha > 0,60$). Tähtisen ja kumppaneiden (2020) mukaan Cronbachin Alfaa arvioidessa 0,60:n raja-arvoa voidaan pitää riittävänä.

TAULUKKO 5. Tunnuslukuja summamuuttujista.

Summamuuttuja	Väittämät (lkm)	Korrelaatiot	Alfa	Min.	Max.	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus
Merkityksellisyys	3	0,48–0,62	0,77	1,00	7,00	5,54	1,14	-1,00	0,88
Osallistuminen	3	0,52–0,73	0,82	1,00	7,00	4,71	1,64	-0,65	-0,61
Sosiaaliset käytännöt	3	0,28–0,49	0,63	1,00	7,00	4,11	1,32	0,01	-0,56
Akateemiset taidot	3	0,31–0,58	0,67	1,00	7,00	5,04	1,27	-0,47	-0,12
Oppimisidentiteetti	3	0,55–0,71	0,83	1,00	7,00	5,35	1,25	-0,94	0,58
Yhteenkuuluvuuden tunne	3	0,54–0,69	0,82	1,00	7,00	4,76	1,52	-0,51	-0,52
Kiinnittyminen yht.	18	0,11–0,70	0,89	1,00	7,00	4,92	0,97	-0,74	0,38

Mittarin toimivuuden ja luotettavuuden testaamiseksi toteutettiin myös faktorianalyysi, jota voi käyttää teoreettisen mallin testaamiseen (Tähtinen ym., 2020, s. 214). Faktorianalyysi on menetelmä, jolla voidaan tarkastella usean muuttujan yhteisvaihtelua. Menetelmässä muuttujat yhdistetään eli niin sanotusti kimputetaan faktoreiksi. Näin voidaan tehdä muuttujille, joilla on yhteneväistä vaihtelua, ja jotka ovat riippumattomia toisistaan. (Nummenmaa, 2009, s. 397.) Summamuuttujien tapaan faktorianalyysillä pyritään tekemään yksittäisistä muuttujista helpommin tulkittavia kokonaisuuksia (Tähtinen ym., 2020, s. 213).

Aiempien tutkimusten (Korhonen ym., 2017, 2019) pohjalta oletettiin, että faktoreita muodostuu kuusi eli saman verran kuin EEQ-mittarissa on osa-alueita. Faktorianalyysi antoi kuitenkin tulokseksi neljä faktoria eli neljä kiinnittymistä selittävää osa-aluetta. Faktoriratkaisu voidaan vaihtoehtoisesti pakottaa asettamalla etukäteen faktorien määrä (esim. Tähtinen ym., 2020), joten ratkaisua kokeiltiin kuudella faktorilla. Faktoriratkaisu kuudella faktorilla osoittautui erilaiseksi, kuin oletettiin. Faktorianalyysi muodosti kuusi faktoria hieman epätasaisesti niin, että väittämiä faktoria kohden oli yhdestä viiteen. Tehty faktorianalyysi osoitti, että kolmeväittäminen EEQ-mittari ei tämän tutkimusaineiston kohdalla toiminut odotetulla tavalla. Uudemmat versiot mittarista (esim. Korhonen ym., 2019) olisivat kenties toimineet paremmin. On kuitenkin huomioitava, että mittarin reliaabeliuden toteamiseksi faktorianalyysi ei ole ainoa tai aina tarkoituksenmukaisin menetelmä, vaan siihen on muitakin menetelmiä. Faktorianalyysi sopii erityisesti tilanteisiin, joissa aineistosta lähdetään vasta määrittämään mahdollisia ulottuvuuksia ja ominaisuuksia. (Tähtinen ym., 2020, s. 218.) Tässä tapauksessa ne oli määritelty jo valmiiksi. Koska aiemmin testatut

summamuuttujien reliabiliteettikertoimet olivat kunnossa, päädyttiin niitä käyttämään analyysissä.

4.3.3 Käytetyt analyysimenetelmät

Aineiston analyysissä käytettiin tilastolliseen päättelyyn perustuvia menetelmiä. Pääasiassa analysoinnissa käytettiin avuksi keskiarvotestejä ryhmien väliseen vertailuun, ristiintaulukointia yhteyksien havaitsemiseen sekä keskiarvoklusterointia ryhmien muodostamiseen. Seuraavaksi esitellään kaikkia näitä eri analyysimenetelmiä tarkemmin edeten tutkimusongelma kerrallaan.

Tutkimusongelman 1 kohdalla analyysi aloitettiin jakamalla opiskelijat kolmeen eri kiinnittymiseen ryhmään keskiarvoklusteroinnin avulla. Ryhmät määriteltiin vastaaviksi kuin Korhosen ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa eli heikko, keskivahva ja vahva kiinnittyminen. Muodostuksessa käytettiin keskiarvoihin perustuvaa K-means-klusterianalyysiä. Klusterianalyysin avulla voidaan löytää aineistosta klustereita eli ryhmiä, joiden jäsenillä on yhteneviä ominaisuuksia. K-means-klusterianalyysi sopii hyvin suuremmille aineistoille ja tilanteisiin, jossa muodostettavien ryhmien lukumäärä on ennalta päätetty. (Tähtinen ym., 2020, s. 227–229). Riittävän suuren aineiston lisäksi klusterianalyysin edellytyksenä on normaalijakaumaoletuksen voimassaolo (Nummenmaa, 2009, s. 432). Normaalijakautuneisuus toteutui aineiston kohdalla, sillä vinous- ja huipukkuusluvut sijoittuivat välille $-1-1$ (ks. taulukko 5). Aineisto oli myös riittävän suuri ($N=485$), joten K-means-klusterianalyysin katsottiin sopivan tähän tutkimukseen.

Aluksi käytettävät muuttujat tulee standardoida yhtenäiselle mitta-asteikolle, jotta jokainen muuttuja vaikuttaa ryhmittelyyn yhtä voimakkaasti (Tähtinen ym., 2020, s. 228). Taulukko 6 ilmaisee standardoiduista muuttujista muodostettujen klustereiden koot ja lopulliset klusterikeskukset. Taulukosta voidaan tulkita, että klusterin 1 opiskelijat muodostavat heikon kiinnittymisen ryhmän. Negatiiviset arvot tarkoittavat, että ryhmän jäsenet saivat keskimääräistä matalampia arvoja muuttujassa. Klusteri 2 puolestaan tulkitaan keskivahvan kiinnittymisen ryhmäksi ja klusteri 3 vahvan kiinnittymisen ryhmäksi, sillä ryhmän jäsenet saivat keskimääräistä korkeampia arvoja jokaisessa summamuuttujassa. Kolmea muodostettua klusteria hyödynnettiin myös myöhemmissä vaiheissa kiinnittymistä kuvaamaan.

TAULUKKO 6. Lopullisen klusteriratkaisun ryhmäkeskukset.

Summamuuttuja	Klusteri		
	1 (n=118)	2 (n=110)	3(n=257)
Opintojen merkityksellisyys	-1,07	0,21	0,40
Osallistuminen	-0,62	-0,91	0,68
Sosiaaliset käytännöt	-0,62	-0,56	0,53
Akateemiset taidot	-1,12	0,61	0,25
Oppimisidentiteetti	-1,28	0,42	0,41
Yhteenkuuluvuuden tunne	-1,01	-0,51	0,68

Humanistisen ja kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä tutkittiin myös tarkastelemalla keskiarvoja sekä keskihajontoja EEQ-mittarin kuudella osa-alueella sekä tekemällä vertailuja tiedekuntien opiskelijoiden välillä. T-testit ja varianssianalyysit ovat yleisesti käytettyjä menetelmiä ryhmien välisten keskiarvojen vertailuun. T-testit soveltuvat tilanteisiin, jossa yhden riippumattoman muuttujan vaikutusta tarkastellaan riippuvaan muuttujaan. Keskiarvoihin perustuvien ryhmävertailujen käyttö edellyttää tiettyjen oletusten täyttymistä. Riippuvien muuttujien tulee olla asteikoltaan sopivia eli tarkkuudeltaan riittäviä ja varianssianalyysin tapauksessa riippumattoman muuttujan tulee olla laatueroasteikkoinen. Otskokojen tulee olla riittäviä ja yhdenmukaisia sekä muuttujien on tarpeen olla mahdollisimman normaalijakautuneita. Lisäksi varianssien tulee olla yhtä suuret verrattavissa ryhmissä. Mikäli nämä eivät toteudu, voidaan harkita epäparametristen U-testien käyttöä. (Nummenmaa, 2023, luku 11.)

Tässä tutkimuksessa t-testin käytön edellytykset toteutuivat normaalijakautuneisuuden osalta. Vinous- ja huipukkuusluvut asettuivat välille -1 ja +1 (ks. taulukko 5), mikä tarkoittaa, että aineistoa voidaan pitää riittävän normaalijakautuneena (Tähtinen ym., 2020, s. 104). Myös otskoko oli riittävä ($N = 485$). T-testin käytön soveltuvuutta arvioitiin myös toteuttamalla Levenen F-testi, jolla voidaan arvioida varianssien eli havaintoarvojen vaihtelun yhdenmukaisuutta (Nummenmaa, 2009). Levenen F-testin antaman p-arvon tulisi olla vähintään 0,05, jotta T-testiä voi sellaisenaan käyttää (Nummenmaa, 2009). P-arvo oli usean mitattavan summamuuttujan kohdalla alle 0,05, joten T-testi päädyttiin korvaamaan epäparametrisellä Mann-Whitneyn U-testillä. Mann-Whitneyn U-testi soveltuu T-testin tapaan kahden ryhmän erojen vertaamiseen ja sen avulla voidaan saavuttaa aivan

samankaltaisia tuloksia, mutta erona t-testiin, sen käyttö ei edellytä aineiston normaalijakautuneisuutta (Tähtinen ym., 2020, s. 120). Sen sijaan U-testin käytön edellytyksenä on, että vertailtavat ryhmät ovat riippumattomia toisistaan ja muuttujien tulee olla vähintään järjestysasteikolla mitattavia (Tähtinen ym., 2020, s. 135), mitkä toteutuivat tässä tutkimuksessa.

Tutkimusongelman 2 kohdalla analyysimenetelmät vaihtelivat kunkin taustamuuttujan mukaan. Ensimmäisenä taustamuuttujana tutkittiin sisäänpääsyväylää opintoihin. Sisäänpääsyväylällä tarkoitettiin sitä, mitä kautta opiskelija oli tullut valituksi opintoihinsa; valintakokeella, todistusvalinnalla vai avoimen väylän kautta. Mahdollista oli myös vastata ”en tiedä”. Haasteeksi tarkastelussa osoittautui kooltaan hyvin eriävät ryhmät, (n=172, n=275, n=28 & n=10). ”En tiedä” -vastanneiden ryhmä (n=10) jätettiin pois tarkastelusta pienen koon vuoksi. Lisäksi ”avoimen väylä”- ryhmä (n=28) on muihin verrattuna pieni, mutta koko huomioitiin menetelmien valinnassa. Sisäänpääsyväylän yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen tutkittiin ristiintaulukoimalla. Ristiintaulukointi on suhteellisen yksinkertainen menetelmä kategoristen muuttujien yhteyksien tarkasteluun (Tähtinen ym., 2020). Opintoihin kiinnittymistä kuvaamaan käytettiin aiemmin klusteroinnilla luotuja kiinnittymisen ryhmiä; heikko, keskivahva ja vahva kiinnittyminen. Kiinnittymisen ja sisäänpääsyväylän lisäksi ristiintaulukointiin otettiin mukaan tiedekunta, jotta tuloksia pystyttiin vertailemaan tiedekunnittain. Yhteyttä tarkasteltiin Fisherin tarkalla testillä, joka on ei-parametrinen, kahden kategorisen muuttujan yhteyden tutkimiseen tarkoitettu testi. Fisherin tarkkaa testiä käytettiin pienten solufrekvenssien vuoksi. Tyypillisesti ristiintaulukoinnissa yhteyksiä tarkastellaan Khiin neliö -testillä, mutta mikäli odotetut solufrekvenssit jäävät alle viiden, on suositeltavaa käyttää Fisherin tarkkaa testiä. Khiin neliö- testi perustuu likiarvoihin, mutta Fisherin testi sen sijaan laskee tarkan todennäköisyyden. Fisherin testistä raportoidaan tyypillisesti tilastollisen merkitsevyyden arvo p. (Tähtinen ym., 2020, s. 167–168.)

Toisena taustamuuttujana tutkittiin opintojen aloitusvuotta. Opintojen aloitusvuoden ja kiinnittymisen suhdetta tarkasteltiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Varianssianalyysin käytön edellytyksiin lukeutuu ryhmien varianssien riittävä yhdenmukaisuus, jota voidaan testata Levenen F-testin avulla. Levenen testin mukaan populaatiovariانسsit eivät olleet liian eriäviä tämän tutkimusongelman kohdalla ($p > 0,05$), joten kaksisuuntainen varianssianalyysi voitiin toteuttaa. (Tähtinen ym., 2020, s. 153.) Kaksisuuntaista tai useampisuuntaista varianssianalyysiä voidaan hyödyntää, mikäli halutaan tarkastella, miten kaksi tai useampi tekijä vaikuttavat riippuvaan muuttujaan (Nummenmaa, 2023, s. 212). Opintoihin

kiinnittymistä käytettiin riippuvana muuttujana ja riippumattomina eli ryhmitteleviä muuttujina käytettiin aloitusvuotta ja tiedekuntaa. Tiiviimmän esitysmuodon vuoksi kiinnittymistä kuvaamaan muodostettiin summamuuttuja, joka oli yhdistetty kaikista kuudesta EEQ-osa-alueesta. Varianssianalyysiä kokeiltiin myös erikseen jokaiselle osa-alueelle, mutta varianssien yhdenmukaisuus ei toteutunut jokaisen summamuuttujan kohdalla (Levenen testi $p < 0,05$). Varianssianalyysissä keskityttiin tulkitsemaan muuttujien päävaikutuksia ja yhdysvaikutuksia, jotka ovat keskeisiä arvoja useampisuuntaisten varianssianalyysien tulkinnessa (Nummenmaa, 2023, s. 213). Varianssianalyysin yhteydessä tarkasteltiin myös efektikokoa ositetun Etan neliön avulla.

Kolmantena taustamuuttujana tutkittiin opintojen etenemistä, jota tarkasteltiin ensin lukumäärien ja prosenttien muodossa. Yhteyttä opinnoissa etenemisen ja opintoihin kiinnittymisen välillä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Opintojen etenemisen kuvaamiseen käytettiin kolmea muodostettua ryhmää; tavoiteaikaa hitaammin opinnoissaan edenneet, tavoiteajassa (60 op./lukuvuosi) edenneet ja tavoiteaikaa nopeammin edenneet. Opintoihin kiinnittymistä kuvaamaan käytettiin kiinnittymisen tasoja (heikko, keskivahva, vahva). Lisäksi tiedekunta otettiin mukaan analyysiin kolmanneksi muuttujaksi, jotta tuloksia oli mahdollista tarkastella myös tiedekunnittain jaoteltuina. Muuttujien välistä yhteyttä tarkasteltiin Khiin neliö -testillä, jonka edellytyksenä ovat luokitteluasteiset muuttujat, satunnaisotos sekä riittävän suuret taulukon solujen frekvenssit (Tähtinen ym., 2020, s. 167). Yhteyden voimakkuudesta saadaan tietoa Cramérin V -suuretta tarkastelemalla (Tähtinen ym., 2020, 166).

Viimeisenä taustamuuttujana tutkittiin järjestötoimintaan osallistumista, jota analysoitiin ensin tarkastelemalla prosenttiosuuksia. Järjestötoimintaan osallistumisella tarkoitettiin sitä, kuinka usein opiskelija osallistuu yliopiston (ainejärjestö, tiedekuntajärjestö, harrastejärjestö) järjestötoimintaan. Tämän yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla ja pienten ($n \leq 5$) solufrekvenssien vuoksi Monte Carlo -simulaatiomenetelmällä. Fisherin testi, jota tyypillisesti käytetään tällaisissa tilanteissa, on laskennallisesti raskas, joten sen sijaan voidaan käyttää Monte Carlo-menetelmää (Mehta & Patel, 2013). Ristiintaulukoinnin yhteydessä tarkasteltiin myös efektikokoa kuvaavaa Cramérin V -arvoa.

Alla oleva taulukko 7 tiivistää yhteen kaikki eri tutkimusongelmissa käytetyt analyysimenetelmät, jotta niistä muodostuu selkeä kuva.

TAULUKKO 7. Käytetyt analyysimenetelmät tutkimusongelmittain.

Tutkimusongelma	Käytetyt analyysimenetelmät
I. Kiinnittymisen voimakkuus ja osa-alueet	
- kiinnittymisen tasojen muodostaminen	K-means-klusterianalyysi
- kiinnittymisen osa-alueiden vertaileminen	Mann-Whitneyn U-testi, efektiiviseen tarkastelu r-suureen avulla
II. Taustamuuttujien yhteys kiinnittymiseen	
- sisäänpääsyväylä	ristiintaulukointi klustereilla, Fisherin tarkka testi, efektiiviseen tarkastelu Cramérin V -suureella,
- opintojen aloitusvuosi	kaksisuuntainen varianssianalyysi, efektiiviseen tarkastelu ositetun Etan neliön (π_p^2) avulla
- opintojen etenemistahti	ristiintaulukointi klustereilla, Khiin neliö -testi, efektiiviseen tarkastelu Cramérin V -suureella,
- järjestötoimintaan osallistuminen	ristiintaulukointi klustereilla, Monte Carlo-simulaatiomenetelmä, efektiiviseen tarkastelu Cramérin V -suureella

4.4 Tutkimuseettiset kysymykset

Koko tutkimusprosessin ajan pyrittiin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Yleisiä hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyviä periaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto, joihin perustuvat hyvät tieteelliset menettelytavat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2023). TENK on laatinut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet, jotka huomioitiin tämän tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Keskeinen periaate on tietoon perustuva suostumus (TENK, 2019, s. 8). Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja osallistuminen oli mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa. Tutkimuksen tarkoitus, sisältö sekä henkilötietojen ja aineiston käsittely kuvattiin osana tutkimuskutsua. Tutkimuskutsun liitteinä lähetettiin tutkimustiedote (ks. liite 2) ja tietosuojailmoitus (ks. liite 3) sekä opiskelijan aineistohallintasuunnitelma (ks. liite 4).

Opiskelijan aineistonhallintasuunnitelma laadittiin jo tutkimussuunnitelmavaiheessa aineistonhallintaa varten, ja siinä kuvataan aineiston säilyttäminen ja käsittely tutkimuksen koko elinkaaren ajan. Tietosuojailmoituksessa kuvataan henkilötietojen käsittely.

Henkilötietoja ovat kaikki tunnistettavissa olevaan luonnolliseen henkilöön liittyvät tiedot (TENK, 2019, s. 11). Osallistujien pseudonymiteetistä pidettiin huolta muutamalla tavalla. Ensinnäkin tutkimuksessa ei kerätty osallistujien nimiä tai muita selvästi tunnistettavia tietoja. Lisäksi tutkimuksen osallistujamäärä oli suuri ja tulokset esitetään määrällisesti, joten yksittäisiä vastaajia ei voida tunnistaa.

Ennen tutkimuksen toteuttamista ja sen aikana perehdyttiin aiempaan aiheeseen liittyvään tutkimuskirjallisuuteen. Täten tutkimus voitiin asettaa viitekehukseensä ja tehdä tarkoituksenmukaisia ratkaisuja toteutuksessa. Tutkimuksen toteuttaminen on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tieteen luotettavuuden ja rehellisyyden periaatteiden toteutumiseksi. Näistä kerrotaan lisää luvussa 6.3. Aineistonkäsittely toteutettiin huolellisesti ja aineiston rajoitukset (esim. erikokoiset verrattavat ryhmät) huomioitiin analyysimenetelmien valinnassa (esim. Fisherin tarkka testi). Näin pyrittiin välttämään vääristymiä tutkimustuloksissa. Menetelmien raportoinnissa sekä tulosten raportoinnissa mainittiin rehellisesti analyysiin ja tuloksiin liittyviä mahdollisia ongelmia.

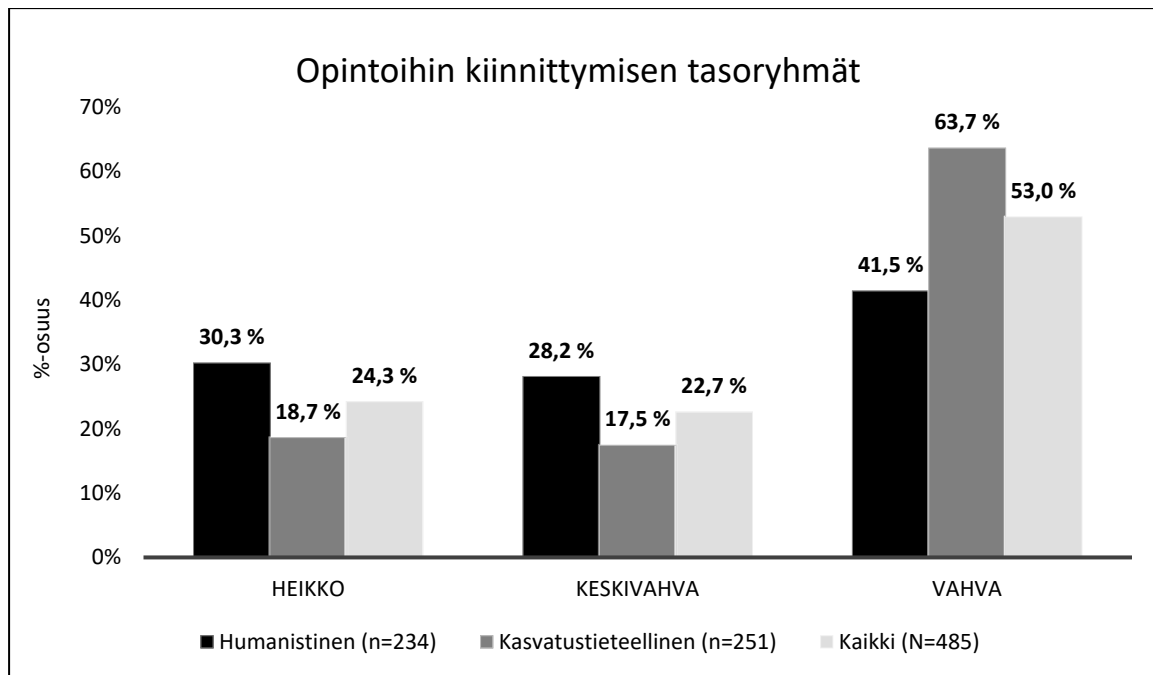
5 Tulokset

5.1 Humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin

Ensimmäisen tutkimusongelman tavoite oli selvittää, miten Turun yliopiston humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat ovat kiinnittyneet opintoihinsa. Opintoihin kiinnittymistä tarkasteltiin tiedekunnittain käyttäen Korhosen ja kumppaneiden (2013) opintoihin kiinnittymistä kuvaavaa EEQ-mittaria.

5.1.1 Opiskelijoiden jakautuminen kiinnittymisen tasoihin

Opintoihin kiinnittymistä tutkittiin luomalla keskiarvoihin perustuvalla klusterianalyysillä kolme kiinnittymisen tasoryhmää; heikko, keskivahva ja vahva. Näiden muodostuksessa käytettiin EEQ-mittarin summamuuttujia eli kiinnittymisen osa-alueita. Kuviosta 2 huomataan, että vahvasti kiinnittyneitä on yli puolet ($n = 257$) kaikista opiskelijoista. Keskivahvaan kiinnittymisen tasoon kuuluu reilu viidennes ($n = 110$) ja heikkoon kiinnittymisen tasoon lähes neljännes ($n = 118$) kaikista opiskelijoista. Kasvatustieteiden tiedekunnassa vahvasti kiinnittyneitä on enemmistö ($n = 160$) opiskelijoista, ja keskivahvasti ($n = 44$) ja heikosti ($n = 47$) vain noin viidesosa opiskelijoista. Sen sijaan humanistisessa tiedekunnassa opiskelijat jakautuvat tasaisemmin eri kiinnittymisen tasoille; enemmistö on joko keskivahvasti ($n = 66$) tai heikosti kiinnittyneitä ($n = 71$), kun taas vahvasti kiinnittyneitä on alle puolet ($n = 97$) opiskelijoista. Voidaan havaita, että kasvatustieteellisessä ollaan vahvemmin kiinnittyneitä opintoihin kuin humanistisessa tiedekunnassa.



KUVIO 2. Opiskelijoiden jakautuminen kiinnittymisen tasoihin tiedekunnittain tarkasteltuna.

Klusterianalyysi perustui osallistujien keskiarvojen vertailuun EEQ-mittarin eri osa-alueilla. Ryhmien muodostaminen kuvattiin tarkemmin luvussa 4 (ks. taulukko 6). Alla olevasta taulukosta 8 nähdään, mitkä EEQ-kiinnittymismittarin osa-alueet selittävät eniten klustereiden eli muodostettujen tasoryhmien eroja.

TAULUKKO 8. Klustereiden väliset erot.

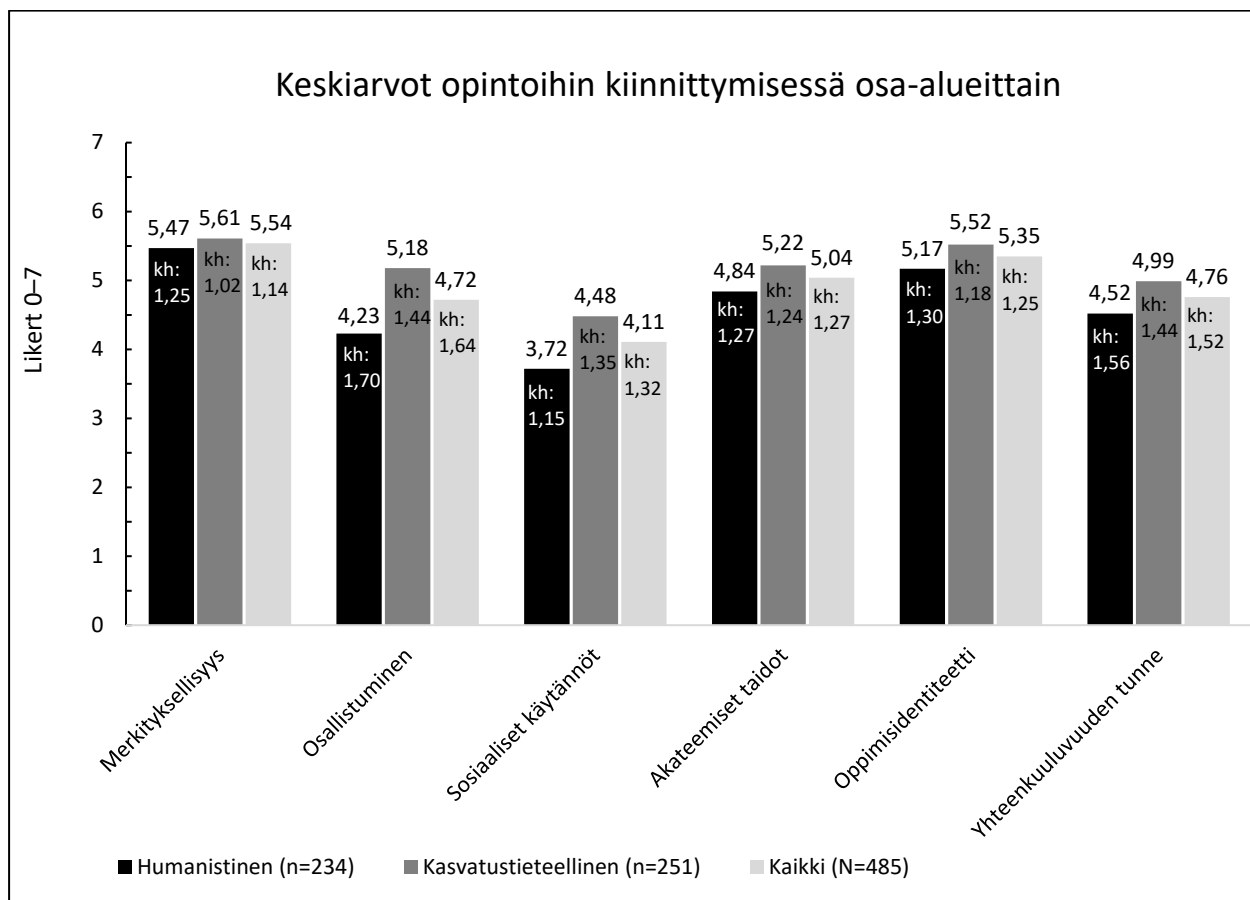
	ANOVA					
	Klusteri		Virhe		F	p
	keskineliö	vapausaste	keskivirhe	vapausaste		
Opintojen merkityksellisyys	91,14	2	0,63	482	145,59	<0,001
Osallistuminen	128,12	2	0,47	482	271,12	<0,001
Sosiaaliset käytännöt	75,62	2	0,69	482	109,54	<0,001
Akateemiset taidot	102,55	2	0,58	482	177,23	<0,001
Oppimisidentiteetti	127,43	2	0,48	482	268,06	<0,001
Yhteenkuuluvuuden tunne	134,58	2	0,45	482	301,94	<0,001

F-suureen arvoa tarkastelemalla nähdään, mikä tai mitkä muuttujat erottelevat selvimmin klustereita (Tähtinen ym., 2020, s. 231). Taulukon 8 mukaan suurimmat F-arvot saivat

osallistumisen, yhteenkuuluvuuden sekä oppimidentiteetin summamuuttujat eli nämä osa-alueet selittävät ryhmien; heikko, keskivahva ja vahva kiinnittyminen eroja kaikkein eniten.

5.1.2 Tiedekuntien opiskelijoiden erot opintoihin kiinnittymisessä

Tehdyn tasoluokittelun lisäksi opintoihin kiinnittymistä tutkittiin käytetyn EEQ-mittarin kuudella osa-alueella. Näitä osa-alueita olivat merkityksellisyys, osallistuminen, sosiaaliset käytännöt, akateemiset taidot, oppimidentiteetti sekä yhteenkuuluvuuden tunne. Kuten kuvio 3 osoittaa, keskiarvot kaikilla osa-alueilla sijoittuvat 7-portaisella Likert-asteikolla puolen välin paremmalle puolelle ($Ka > 3,5$). Kaikkia opiskelijoita yhtenä joukkona tarkastellessa suurimmat keskiarvot havaitaan merkityksellisyyden sekä oppimidentiteetin osa-alueilla. Pienin keskiarvo voidaan havaita osa-alueella sosiaaliset käytännöt. Arvojen vaihtelu keskiarvon ympärillä ei ole kovin suurta minkään osa-alueen kohdalla. Suurin havaittu keskihajonta (kh) on 1,70 ja pienin puolestaan 1,02.



KUVIO 3. Opintoihin kiinnittyminen keskiarvon mukaan tiedekunnittain ja osa-alueittain.

Keskiarvotarkastelun lisäksi suoritettiin keskiarvoihin perustuva Mann-Whitneyn U-testi, jonka avulla saatiin tarkempaa tietoa tiedekuntakohtaisista eroista kiinnittymisessä. U-testi pohjautui EEQ-mittarilla mitattuihin keskiarvoihin. Taulukko 9 esittää U-testin tuottamia järjestyslukujen keskiarvoja sekä järjestyslukujen summia. Vertaamalla järjestyslukujen keskiarvoja määritettyyn keskikohtaan saadaan selville, kummalle puolelle keskikohtaa vastaajajoukko sijoittuu. Koska vastaajia oli yhteensä 485, määrittyy keskikohdaksi järjestyslukujen 1 ja 485 keskiarvo eli 243. Voidaan huomata, että jokaisen kiinnittymisen osa-alueen kohdalla humanistisen tiedekunnan opiskelijat asettuvat keskikohdan heikommalle puolelle (<243), kun taas kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat asettuvat tämän paremmalle puolelle (>243). Humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden keskiarvot ovat siis matalampia kuin kasvatustieteellisen opiskelijoiden.

TAULUKKO 9. Tiedekuntien erot kiinnittymisessä U-testin järjestysluvuilla tarkasteltuna.

EEQ-mittarin osa-alue	Tiedekunta	n	Järjestyslukujen keskiarvo	Järjestyslukujen summa
Merkityksellisyys	Hum.	234	238.77	55873.00
	Kasv.tiet.	251	246.94	61982.00
	yht.	485		
Osallistuminen	Hum.	234	200.97	47027.00
	Kasv.tiet.	251	282.18	70828.00
	yht.	485		
Sosiaaliset käytännöt	Hum.	234	201.89	47242.00
	Kasv.tiet.	251	281.33	70613.00
	yht.	485		
Akateemiset taidot	Hum.	234	221.17	51754.00
	Kasv.tiet.	251	263.35	66101.00
	yht.	485		
Oppimisidentiteetti	Hum.	234	222.09	51970.00
	Kasv.tiet.	251	262.49	65885.00
	yht.	485		
Yhteenkuuluvuuden tunne	Hum.	234	220.94	51699.50
	Kasv.tiet.	251	263.57	66155.50
	yht.	485		

Taulukko 10 osoittaa, että kaikkien paitsi yhden mitattavan osa-alueen, merkityksellisyyden, kohdalla erot tiedekuntien keskiarvoissa ovat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$). Näistä neljän osa-alueen; osallistuminen, sosiaaliset käytännöt, akateemiset taidot ja yhteenkuuluvuuden tunne, kohdalla tiedekuntien keskiarvoero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$). Tilastollisesti merkitsevät arvot näkyvät tummennettuina taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Tiedekuntien erot kiinnittymisessä U-testillä tarkasteltuna.

	Merkityksellisyys	Osallistuminen	Sosiaaliset käytännöt	Akateemiset taidot	Oppimis-identiteetti	Yhteenkuuluvuus
Mann-Whitney U	28378,000	19532,000	19747,000	24259,000	24475,000	24204,500
Z	-0,645	-6,394	-6,255	-3,323	-3,188	-3,355
p	0,519	< 0,001	< 0,001	< 0,001	0,001	< 0,001
r	0,02	0,29	0,28	0,15	0,14	0,15

Ryhmittelevä muuttuja: TIEDEKUNTA

Eron voimakkuutta arvioitiin vielä efektikoon suuretta r tarkastelemalla. Efektikoko on kahden summamuuttujan; osallistumisen ja sosiaalisten käytäntöjen osalta keskisuuri ($r > 0,24$) ja muiden summamuuttujien osalta puolestaan pieni ($r < 0,24$). Raja-arvot efektikoon r tulkintaan ovat 0,01 (pieni efektikoko), 0,24 (keskisuuri) ja 0,37 (suuri) (Nummenmaa, 2023, s. 389). Eniten siis kahden tiedekunnan opiskelijoiden eroja opintoihin kiinnittymisessä selittää osallistumisen ($U=19532,000$; $Z=-6,394$; $p<0,001$; $r=0,29$) ja sosiaalisten käytäntöjen ($U=19747,000$; $Z=-6,255$; $p<0,001$; $r=0,28$) osa-alueet.

5.2 Taustatekijöiden yhteydet opintoihin kiinnittymiseen

Toinen tutkimusongelma koski sitä, miten eri taustatekijät; sisäänpääsyväylä opintoihin, opintojen aloitusvuosi, opintojen etenemistahti sekä järjestötoimintaan osallistuminen ovat yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen. Sisäänpääsyväylällä tarkoitettiin sitä, miten opiskelija oli tullut valituksi opintoihinsa: todistusvalinnalla, valintakokeella vai avoimen väylän kautta. Opintojen etenemistahdilla puolestaan viitattiin opintojen tavoitteelliseen suoritus aikaan, joka on 60 opintopistettä lukuvuodessa.

5.2.1 Sisäänpääsyväylä

Sisäänpääsyväylän yhteyttä kiinnittymiseen tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla, jossa kiinnittymisen muuttujana käytettiin kolmea kiinnittymisen tasoryhmää (heikko, keskivahva ja vahva). Taulukosta 11 nähdään eri sisäänpääsyväylillä valittujen opiskelijoiden jakautuminen kiinnittymisen kolmelle tasolle. Humanistisessa tiedekunnassa valintakokeella valitut jakautuvat hyvin tasaisesti eri tasoille, mutta todistusvalinnalla valituista enemmistö (n. 53 %) on vahvasti kiinnittyneitä. Kasvatustieteellisen opiskelijat ovat sisäänpääsyväylästä riippumatta enimmäkseen vahvasti kiinnittyneitä. Avoimen väylän kautta valitut ovat humanistisessa tiedekunnassa heikosti tai keskivahvasti kiinnittyneitä, kun taas kasvatustieteiden tiedekunnassa keskivahvasti tai vahvasti kiinnittyneitä.

TAULUKKO 11. Sisäänpääsyväylän yhteys kiinnittymisen tasoon opinnoissa.

Tiedekunta			Opintoihin kiinnittymisen taso			
			heikko	keskivahva	vahva	yht.
Hum. ^a	Sisäänpääsyväylä	Todistusvalinta	n 22	16	43	81
			% 27,5%	19,8%	53,1%	100,0%
		Valintakoe	n 45	45	52	142
		% 31,7%	31,7%	36,6%	100,0%	
	Avoimen väylä	n 2	3	0	5	
		% 40,0%	60,0%	0,0%	100,0%	
	yht.	n 69	64	95	228	
		% 30,3%	28,2%	41,5%	100,0%	
	Kasv. ^b	Sisäänpääsyväylä	Todistusvalinta	n 21	11	59
			% 23,1%	12,1%	64,8%	100,0%
Valintakoe			n 26	22	85	133
		% 19,5%	16,5%	63,9%	100,0%	
Avoimen väylä		n 0	9	14	23	
		% 3,9%	25,5%	70,6%	100,0%	
yht.		n 47	42	158	247	
		% 19,0%	17,0%	64,0%	100,0%	
Kaikki ^c		Sisäänpääsyväylä	Todistusvalinta	n 43	27	102
			% 25,0%	15,7%	59,3%	100,0%
	Valintakoe		n 71	67	137	275
		% 25,8%	24,4%	49,8%	100,0%	
	Avoimen väylä	n 2	12	14	28	
		% 7,1%	42,9%	50,0%	100,0%	
	yht.	n 116	106	253	475	
		% 24,4%	22,3%	53,3%	100,0%	

a. $p = 0,018$ (Fisherin tarkka testi); Cramérin $V = 0,15$

b. $p = 0,009$ (Fisherin tarkka testi); Cramérin $V = 0,18$

c. $p = 0,005$ (Fisherin tarkka testi); Cramérin $V = 0,13$

Fisherin tarkan testin tulosten perusteella voidaan todeta, että sisäänpääsyväylällä on tilastollisesti merkitsevä, mutta heikko yhteys opintoihin kiinnittymiseen ($p = 0,005$; Cramérin $V = 0,13$). Myös tiedekunnittain tarkasteltuna yhteys on tilastollisesti merkitsevä, mutta heikko ($p = 0,018$; $V = 0,15$) ja ($p = 0,009$; $V = 0,18$). Jäännösarvoja tulkitsemalla voidaan nähdä, mitkä taulukon soluista vaikuttavat voimakkaimmin tilastollisesti merkitsevään tulokseen. Lukuarvon 2 ylittävät jäännösarvot voidaan tulkita merkitseviksi.

(Tähtinen ym., 2020, s. 176.) Voimakkaimmin tilastollista merkitsevyyttä selittävät solut; todistusvalinta*vahva kiinnittyminen (humanistinen tdk) sekä avoimen väylä*keskivahva kiinnittyminen (kaikki).

5.2.2 Opintojen aloitusvuosi

Opintojen aloitusvuoden vaikutusta kiinnittymiseen tarkasteltiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä. Jotta kiinnittymistä olisi mielekkäämpää tarkastella kokonaisuutena, muodostettiin EEQ-mittarin kuudesta summamuuttujasta uusi keskiarvomuuuttuja. Taulukko 12 esittää yhdistetyn kiinnittymismuuttujan keskiarvot aloitusvuosittain. Humanistisessa tiedekunnassa parhaiten opintoihinsa kiinnittyneitä ovat vuonna 2023 aloittaneet opiskelijat ja kasvatustieteiden tiedekunnassa vuonna 2020 aloittaneet opiskelijat. Huomionarvoista on, että humanistisessa tiedekunnassa puolestaan vuonna 2020 opintonsa aloittaneilla kiinnittyminen on toiseksi heikointa. Humanistisessa tiedekunnassa heikointa kiinnittymistä osoittavat vuonna 2019 opintonsa aloittaneet ja kasvatustieteellisessä puolestaan vuosina 2017 ja 2018 ja tätä aiemmin aloittaneet opiskelijat. Kaikkia opiskelijoita yhtenä joukkona tarkastellessa kaikkein heikointa kiinnittyminen vaikuttaa olevan vuosina 2017 ja 2018 sekä sitä ennen opintonsa aloittaneilla. On kuitenkin huomattava, että tiedekuntien väliset erot ovat kaikkiaan melko pieniä.

TAULUKKO 12. Opintoihin kiinnittyminen opintojen aloitusvuoden mukaan keskiarvotarkasteluna.

Tiedekunta	Aloitusvuosi	Keskiarvo	Keskihajonta	n
Hum.	2017/2018	4,55	0,91	34
	2019	4,28	0,92	31
	2020	4,40	1,06	32
	2021	4,88	0,92	39
	2022	4,79	0,85	31
	2023	4,95	1,02	50
	muu	4,42	1,01	17
	yht.	4,66	0,98	234
Kasv.tiet.	2017/2018	4,54	1,19	15
	2019	5,27	0,67	28
	2020	5,36	0,90	37
	2021	5,12	0,82	57
	2022	5,33	0,75	56
	2023	5,11	0,97	51
	muu	4,56	1,33	7
	yht.	5,17	0,89	251
Kaikki	2017/2018	4,55	0,99	49
	2019	4,75	0,95	59
	2020	4,92	1,08	69
	2021	5,02	0,87	96
	2022	5,14	0,83	87
	2023	5,03	0,99	101
	muu	4,46	1,08	24
	yht.	4,92	0,97	485

Taulukko 13 esittää kaksisuuntaisen varianssianalyysin tuloksia. Opiskelijan tiedekunnalla on tilastollisesti merkitsevä vaikutus opintoihin kiinnittymiseen ($p < 0,001$). Lisäksi opiskelijan aloitusvuodella on tilastollisesti merkitsevä vaikutus kiinnittymiseen ($p = 0,01$).

Tiedekunnalla ja aloitusvuodella on myös tilastollisesti merkitsevä yhdysvaikutus ($p = 0,01$).

Efektikokoa kuvaavan ositetun Etan neliön (π_p^2) tarkastelu osoittaa, että vaikutuksen voimakkuus on heikon ja keskivahvan väliltä raja-arvojen ollessa 0,01 (pieni efektikoko), 0,06 (keskisuuri) ja 0,14 (suuri) (Tähtinen ym. 2020, s. 49). Yhteenvetona voidaan todeta, että eri aloitusvuodet vaikuttavat eri lailla kiinnittymiseen kahdessa eri tiedekunnassa ($F(6,471) = 2,47$; $p = 0,01$; $\pi_p^2 = 0,04$).

TAULUKKO 13. Tiedekunnan ja opintojen aloitusvuoden vaikutus opintoihin kiinnittymiseen.

Riippuva muuttuja: Opintoihin kiinnittyminen					
	vapausaste	keskineliö	F	p	π_p^2
Tiedekunta	1	16,30	19,38	<0,001	0,04
Aloitusvuosi	6	2,36	2,80	0,01	0,03
Tiedekunta*aloitusvuosi	6	2,47	2,93	0,01	0,04
Virhetermi	471	0,84			

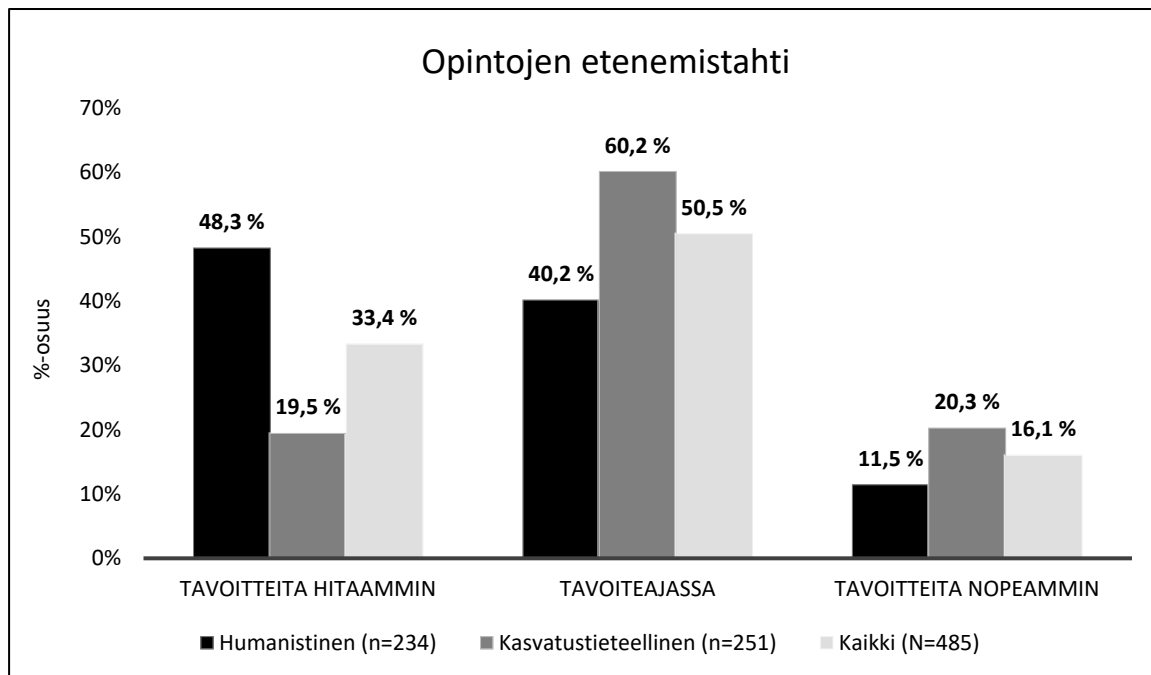
Levenen testi: $F = 1,24$, $p \geq 0,05$

Lopuksi toteutettiin monivertailutesti, jonka avulla saadaan tietoa siitä, miten ryhmät eroavat toisistaan. Vertailu toteutettiin Tukeyn testillä, josta saadaan vertailtavien ryhmien keskiarvojen erojen suuruudet sekä erojen tilastolliset merkitsevyydet (Tähtinen ym., 2020, s. 154–155). Testi osoittaa, että vuosina 2017 ja 2018 aloittaneet eroavat merkitsevästi ($p < 0,05$) 2021, 2022 ja 2023 aloittaneista.

Tässä alaluvussa aloitusvuoden vaikutusta kiinnittymiseen tutkittiin yhdistetyn kiinnittymismuuttujan avulla. Kaksisuuntainen varianssianalyysi toteutettiin lisäksi jokaiselle kiinnittymisen summamuuttujalle erikseen. Oletus varianssien homogeenisyydestä ei kuitenkaan pitänyt paikkaansa kaikkien summamuuttujien kohdalla, joten tuloksia ei päädytty raportoimaan.

5.2.3 Opintojen etenemistahti

Opintojen etenemistahtia kartoitettiin ensin yleisesti ja sen jälkeen sen yhteyttä kiinnittymiseen. Kuvioista 4 nähdään, kuinka eri tiedekuntien opiskelijat etenevät opinnoissaan. Voidaan havaita, että kasvatustieteiden tiedekunnassa opiskelijat ovat edenneet opinnoissaan hieman nopeammin kuin humanistisen tiedekunnan opiskelijat. Tavoitteita hitaammin edenneitä on humanistisessa tiedekunnassa lähes puolet kaikista opiskelijoista, kun taas kasvatustieteellisessä heitä on vain noin viidesosa opiskelijoista. Hitaammin etenemisen voi huomata myös siitä, että tavoiteajassa on edennyt humanistisessa tiedekunnassa pienempi osuus opiskelijoista verrattuna kasvatustieteelliseen. Tavoitteita nopeammin edenneitä on molemmissa tiedekunnissa melko vähän, mutta kasvatustieteellisessä enemmän.



KUVIO 4. Opintojen eteneminen tiedekunnittain.

Yhteyttä opintojen etenemistahdin ja opintoihin kiinnittymisen välillä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla. Taulukossa 14 on ristiintaulukoituna opintojen etenemistahti sekä kiinnittymisen taso tiedekunnittain luokiteltuina. Opinnoissaan tavoitteita nopeammin edenneistä suurin osa kuuluu vahvan kiinnittymisen tasoon molemmissa tiedekunnissa. Sen sijaan opinnoissaan tavoitteita hitaammin edenneiden kohdalla opiskelijat jakaantuvat tasaisemmin eri kiinnittymisen tasoille, mutta eniten heikon kiinnittymisen tasolle. Tavoiteajassa edenneistä suurin osa opiskelijoista kuuluu joko keskivahvan tai vahvan kiinnittymisen tasoon. Havaittavissa on pieniä eroja tiedekuntien opiskelijoiden välillä. Kasvatustieteiden tiedekunnassa tavoiteajassa tai sitä nopeammin opinnoissaan edenneistä selkeä enemmistö kuuluu vahvan kiinnittymisen tasoon. Humanistisessa tiedekunnassa sekä tavoiteajassa että tavoitteita nopeammin edenneissä vahvan kiinnittymisen tasolle kuuluu noin puolet opiskelijoista.

TAULUKKO 14. Opintoihin kiinnittymisen yhteys opinnoissa etenemiseen.

Tiedekunta			Opintoihin kiinnittymisen taso				
			heikko	keskivahva	vahva	yht.	
Hum. ^a	Opintojen etenemistahti	tavoitteita hitaammin	n	51	28	34	113
			%	45,1%	24,8%	30,1%	100,0%
		tavoiteajassa	n	16	29	49	94
		%	13,8%	35,1%	51,1%	100,0%	
		tavoitteita nopeammin	n	4	9	14	27
		%	14,8%	33,3%	51,9%	100,0%	
		yht.	n	71	66	97	234
		%	30,3%	28,2%	41,5%	100,0%	
	Kasv. ^b	Opintojen etenemistahti	tavoitteita hitaammin	n	23	9	17
			%	46,9%	18,4%	34,7%	100,0%
tavoiteajassa			n	22	22	107	151
		%	14,6%	14,6%	70,9%	100,0%	
		tavoitteita nopeammin	n	2	13	36	51
		%	3,9%	25,5%	70,6%	100,0%	
		yht.	n	47	44	160	251
		%	18,7%	17,5%	63,7%	100,0%	
Kaikki ^c		Opintojen etenemistahti	tavoitteita hitaammin	n	74	37	51
			%	45,7%	22,8%	31,5%	100,0%
	tavoiteajassa		n	38	51	156	245
		%	15,5%	20,8%	63,7%	100,0%	
		tavoitteita nopeammin	n	6	22	50	78
		%	7,7%	28,2%	64,1%	100,0%	
		yht.	n	118	110	257	485
		%	24,3%	22,7%	53,0%	100,0%	

a. $\chi^2 = 20,55$; $df = 4$; $p < 0,001$; Cramérin $V = 0,22$

b. $\chi^2 = 38,87$; $df = 4$; $p < 0,001$; Cramérin $V = 0,28$

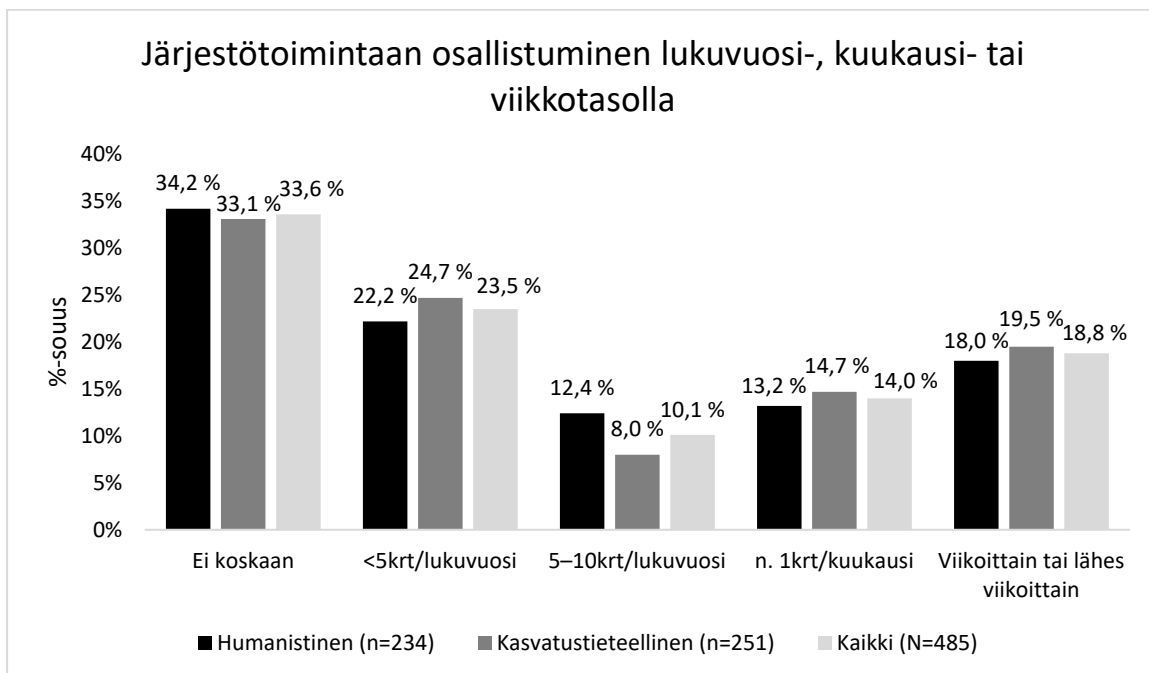
c. $\chi^2 = 69,72$; $df = 4$; $p < 0,001$; Cramérin $V = 0,27$

Khiin neliö testin tulokset osoittavat etenemistahdin olevan tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen tarkastellessa kaikkia opiskelijoita yhtenä joukkona ($\chi^2 = 69,72$; $df = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,27$). Yhteys on voimakkuudeltaan lähes kohtalainen ($V=0,27$). Myös tiedekunnittain tarkasteltuna yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($\chi^2 = 38,87$; $df = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,28$) ja ($\chi^2 = 69,72$; $df = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,27$). Yhteys on humanistisen tiedekunnan kohdalla heikko ($V=0,22$) mutta kasvatustieteellisen kohdalla lähes

kohtalainen ($V=0,28$). Jäännösarvoja tarkastelemalla nähtiin, että voimakkaimmin tilastollista merkitsevyyttä selittävät tiedekunnasta riippumatta solut; tavoitteita hitaammin*heikko kiinnittyminen sekä tavoiteajassa*vahva kiinnittyminen.

5.2.4 Järjestötoimintaan osallistuminen

Viimeistä taustatekijää tutkimalla pyrittiin selvittämään, miten järjestötoimintaan osallistuminen on yhteydessä kiinnittymiseen. Osallistumista tarkasteltiin sen mukaan, kuinka usein opiskelija arvioi osallistuvansa yliopiston järjestötoimintaan. Järjestötoiminnaksi laskettiin niin tiedekuntajärjestön, ainejärjestön, harrastejärjestön tai minkä tahansa muun yliopistolla toimivan järjestön toiminta.



KUVIO 5. Osallistumisaktiivisuus järjestötoimintaan.

Kuviosta 5 huomataan, että yli kolmasosa opiskelijoista ei osallistu koskaan järjestötoimintaan. Muutoin osallistumisaktiivisuus jakautuu melko tasaisesti muihin vastausvaihtoehtoihin. Viikoittain tai lähes viikoittain järjestötoimintaan osallistuu vajaa viidesosa opiskelijoista. Prosenttiosuuksista nähdään, etteivät erot tiedekuntien välillä ole kovin suuria. Järjestötoimintaan osallistumisen yhteyttä opintoihin kiinnittymiseen tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla. Taulukko 15 esittää ristiintaulukoinnin tuloksia. Vahvalla kiinnittymisen tasolla prosenttiosuudet kasvavat, mitä aktiivisempaa järjestötoimintaan

osallistuminen on. Sen sijaan heikkoa ja keskivahvaa kiinnittymistä tarkastellessa voidaan huomata prosenttiosuuden laskevan, mitä aktiivisempaa osallistuminen on. Ainoa poikkeus tästä on heikosti kiinnittyneiden kasvatustieteellisen opiskelijoiden osuus, jossa alle 5 kertaa lukuvuodessa osallistuneiden prosenttiosuus on suurempi, kuin ei koskaan -vaihtoehdon valinneiden.

TAULUKKO 15. Järjestötoimintaan osallistumisen yhteys kiinnittymisen tasoon.

Tiedekunta			Opintoihin kiinnittymisen taso				
				heikko	keskivahva	vahva	yht.
Hum. ^a	Järjestötoimintaan osallistuminen	Ei koskaan	n	31	38	11	80
			%	38,8%	47,5%	13,8%	100,0%
		Alle 5 krt /lukuvuosi	n	16	20	16	52
			%	30,8%	38,5%	30,8%	100,0%
		5–10 krt /lukuvuosi	n	9	4	16	29
			%	31,0%	13,8%	55,2%	100,0%
	n. kerran kuussa	n	8	2	21	31	
		%	25,8%	6,5%	67,7%	100,0%	
	Viikoittain tai lähes viikoittain	n	7	2	33	42	
		%	16,7%	4,8%	78,6%	100,0%	
	yht.	n	71	66	97	234	
		%	30,3%	28,2%	41,5%	100,0%	
Kasv. ^b	Järjestötoimintaan osallistuminen	Ei koskaan	n	18	31	34	83
			%	21,7%	37,3%	41,0%	100,0%
		Alle 5 krt /lukuvuosi	n	18	8	36	151
			%	29,0%	12,9%	58,1%	100,0%
		5–10 krt /lukuvuosi	n	3	2	15	20
			%	15,0%	10,0%	75,0%	100,0%
	n. kerran kuussa	n	4	2	31	37	
		%	10,8%	5,4%	83,8%	100,0%	
	Viikoittain tai lähes viikoittain	n	4	1	44	49	
		%	8,2%	2,0%	89,9%	100,0%	
	yht.	n	47	44	160	251	
		%	18,7%	17,5%	63,7%	100,0%	
Kaikki ^c	Järjestötoimintaan osallistuminen	Ei koskaan	n	49	69	45	163
			%	30,1%	42,3%	27,6%	100,0%
		Alle 5 krt /lukuvuosi	n	34	28	52	114
			%	29,8%	24,6%	45,6%	100,0%
		5–10 krt/ lukuvuosi	n	12	6	31	49
			%	24,5%	12,2%	63,3%	100,0%
	n. kerran kuussa	n	12	4	52	68	
		%	17,6%	5,9%	76,5%	100,0%	
	Viikoittain tai lähes viikoittain	n	11	3	77	91	
		%	12,1%	3,3%	84,6%	100,0%	
	yht.	n	118	110	257	485	
		%	24,3%	22,7%	53,0%	100,0%	

a. $\chi^2=69,38$; $df=8$; Monte Carlo $p=0,000$, 99% CI [0,000, <0,001]; Cramérin $V=0,39$

b. $\chi^2=53,04$; $df=8$; Monte Carlo $p=0,000$, 99% CI [0,000, <0,001]; Cramérin $V=0,33$

c. $\chi^2=110,50$; $df=8$; Monte Carlo $p=0,000$, 99% CI [0,000, <0,001]; Cramérin $V=0,34$

Tilastollisen riippuvuuden selvittämiseksi suoritettiin Khiin neliö -testi opintoihin kiinnittymisen ja järjestötoimintaan osallistumisen yhteyden selvittämiseksi. Pienten odotettujen solufrekvenssien takia käytettiin Monte Carlo -simulaatiomenetelmää. Tulokset osoittavat, että järjestötoimintaan osallistuminen on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen humanistisessa tiedekunnassa ($\chi^2=69,38$; $df=8$; Monte Carlo $p=0,000$, 99% CI [0,000, <0,001]) sekä myös kasvatustieteiden tiedekunnassa ($\chi^2=53,04$; $df=8$; Monte Carlo $p=0,000$, 99% CI [0,000, <0,001]). Opiskelijoita yhtenä joukkona tarkastellessa yhteys on myös tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2=110,50$; $df=8$; Monte Carlo $p=0,000$, 99% CI [0,000, <0,001]). Yhteyksien voimakkuudet olivat kohtalaisia ($V=0,39$; $V=0,33$; $V=0,34$).

Jäännösarvoja tulkitsemalla pyrittiin selvittämään, mitkä taulukon soluista selittävät eniten tilastollista merkitsevyyttä. Merkitseviä jäännösarvoja havaittiin 11:ssä solussa, ja selkeää johdonmukaisuutta näissä ei juuri havaittu. Opiskelijoita yhtenä joukkona tarkastellessa kuitenkin havaittiin, että eniten tilastollista merkitsevyyttä selittävät solut; ei koskaan*heikko kiinnittyminen, ei koskaan*keskivahva kiinnittyminen, noin kerran kuukaudessa*vahva kiinnittyminen ja viikoittain tai lähes viikoittain*vahva kiinnittyminen.

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opintoihin kiinnittymistä Turun yliopiston humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoilla. Tavoitteena oli vertailla kiinnittymisen voimakkuutta ja osa-alueita tiedekuntien opiskelijoiden välillä. Lisäksi tarkasteltiin taustatekijöiden yhteyksiä opintoihin kiinnittymiseen. Taustatekijöitä olivat sisäänpääsyväylä, opintojen aloitusvuosi, opintojen etenemistahti sekä järjestötoimintaan osallistuminen.

6.1 Yhteenveto tutkimustuloksista

Ensimmäisen tutkimusongelman avulla tarkasteltiin, miten opiskelijat ovat kiinnittyneet opintoihinsa humanistisessa ja kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tutkimustulokset osoittivat, että opintoihin kiinnittyminen on selvästi vahvempaa kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoilla kuin humanistisen tiedekunnan opiskelijoilla. Kasvatustieteellisen opiskelijoista enemmistö oli vahvasti kiinnittyneitä, kun taas humanistisen opiskelijat jakautuivat tasaisemmin heikon, keskivahvan ja vahvan kiinnittymisen tasoihin. Heikosti kiinnittyneitä opiskelijoita oli lähes kaksinkertaisesti enemmän humanistisessa kuin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Osa-alueittain tarkasteltuna heikointa opiskelijoiden kiinnittyminen oli sosiaalisten käytäntöjen osa-alueella, kun taas puolestaan vahvinta kiinnittyminen oli merkityksellisyyden ja oppimisidentiteetin osa-alueilla. Humanistisen tiedekunnan opiskelijat ovat kaikilla osa-alueilla heikommin kiinnittyneitä kuin kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat. Ero tiedekuntien välillä oli tilastollisesti merkitsevä kaikkien osa-alueiden, paitsi merkityksellisyyden kohdalla. Eniten tiedekuntien eroa kiinnittymisessä selitti osallistumisen ja sosiaalisten käytäntöjen osa-alueet.

Toinen tutkimusongelma koski sitä, miten eri taustatekijät eli opintojen sisäänpääsyväylä, opintojen aloitusvuosi, opintojen etenemistahti sekä osallistumisaktiivisuus yliopiston järjestötoimintaan, ovat yhteydessä opintoihin kiinnittymiseen. Opintojen sisäänpääsyväylällä ja opintoihin kiinnittymisellä havaittiin tilastollisesti merkitsevä, mutta heikko yhteys. Humanistisessa tiedekunnassa todistusvalinnalla valituista yli puolet olivat vahvasti kiinnittyneitä, kun taas valintakokeella valitut jakautuivat tasaisemmin eri kiinnittymisen

tasoille. Kasvatustieteiden tiedekunnassa erot olivat pienempiä ja riippumatta sisäänpääsyväylästä enemmistö oli vahvasti kiinnittyneitä. Avoimen väylän kautta valitut opiskelijat olivat humanistisessa tiedekunnassa heikosti tai keskivahvasti kiinnittyneitä ja kasvatustieteellisessä sen sijaan keskivahvasti tai vahvasti kiinnittyneitä.

Opintojen aloitusvuodella ja opiskelijan tiedekunnalla oli molemmilla tilastollisesti merkitsevä päävaikutus opintoihin kiinnittymiseen sekä lisäksi tilastollisesti merkitsevä yhdysvaikutus. Vahvinta kiinnittyminen oli vuosina 2023 (humanistinen) ja 2020 (kasvatustieteellinen) aloittaneilla ja heikointa vuosina 2017, 2018 tai tätä aiemmin aloittaneilla. Aloitusvuodella sekä aloitusvuodella ja tiedekunnalla yhdessä on siis merkitystä kiinnittymisen kannalta, ja opiskelijoiden kohdalla, joilla opinnot ovat pitkittyneet, kiinnittyminen näyttäytyy heikompana.

Tutkimustulokset osoittivat, että humanistisen tiedekunnan opiskelijat ovat edenneet hitaammin opinnoissaan kuin kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat. Tavoiteaikaa hitaammin opinnoissaan oli edennyt humanistisessa noin puolet, kun taas kasvatustieteellisessä vain noin viidesosa. Opintojen etenemisen ja opintoihin kiinnittymisen välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys molempien tiedekuntien osalta. Yhteys oli kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden kohdalla kohtalainen ja humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden kohdalla heikko. Hitaammin edenneillä kiinnittyminen oli heikompaa ja tavoiteajassa tai tätä nopeammin edenneillä puolestaan vahvempaa.

Järjestötoimintaan osallistumisen havaittiin olevan samankaltaista molempien tiedekuntien opiskelijoilla. Järjestötoimintaan osallistumisella havaittiin olevan tilastollisesti merkitsevä ja kohtalainen yhteys opintoihin kiinnittymiseen. Vahvasti kiinnittyneiden prosenttiosuus kasvoi, mitä aktiivisempaa osallistuminen järjestötoimintaan oli ja vastaavasti heikosti tai keskivahvasti kiinnittyneiden prosenttiosuus laski, mitä aktiivisempaa osallistuminen oli.

6.2 Tutkimustulosten linkittyminen aiempaan tutkimukseen

Tutkimustuloksemme vaikuttavat vahvistavan aiempaa tutkimusta (mm. Mannerström ym., 2023; Perttola, 2023; Korhonen ym., 2017) siitä, että professioaloilla, kuten opettajankoulutuksessa ollaan keskimäärin paremmin kiinnittyneitä opintoihin kuin generalistialoilla, kuten humanistisilla aloilla. Professioammatin ominaispiirteisiin ominaispiirteisiin lukeutuu perinteisesti muun muassa korkea koulutustaso, yhteiskunnallisen hyvän edistäminen, erikoistunut tietoperusta sekä harkintavalta ja autonomia työssä (Rinne & Jauhiainen, 1988, s. 7). Generalistialalla viitataan yleisiin asiantuntijatehtäviin valmistaviin akateemisiin opiskelualoihin (Mannerström ym., 2023, s. 656.) On kuitenkin huomioitava, että Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta koostuu opettajankoulutuslaitoksen lisäksi kasvatustieteiden laitoksesta, josta osa valmistuu asiantuntijoiksi eli generalisteiksi ja osa puolestaan professioammattiin, opettajaksi. Tämän lisäksi humanistisessa tiedekunnassa kaikki eivät valmistu ainoastaan generalisteiksi, mikäli he suorittavat opettajan pedagogiset opinnot. Jako professioalojen ja generalistialojen välillä ei siis tässä tutkimuksessa ole aivan yksiselitteistä.

Eniten eroavaisuutta humanistisen ja kasvatustieteiden tiedekunnan välillä löytyi osallistumisen ja sosiaalisten käytäntöjen osa-alueilta. Nämä osa-alueet viittaavat opiskeluun liittyviin yhteisöihin ja oppimistilanteisiin osallistumiseen sekä muodollisissa että epämuodollisissa yhteyksissä (Korhonen ym., 2019, s. 3). Tätä voi selittää ainakin erot opetus- ja opiskelumuodoissa, sillä humanistisella alalla ohjattuun opiskeluun käytetään vähemmän aikaa viikoittain kasvatustieteelliseen alaan verrattuna (Penttinen ym., 2017). Tarkemmin eriteltynä opettajankoulutuksessa ohjattuun opiskeluun käytetään enemmän aikaa verrattuna muihin kasvatusaloihin (Perttola ym., 2023) ja ryhmäopetusta käytetäänkin opetusmuotona runsaasti opettajankoulutuksessa (Turun yliopiston opinto-opas). Sen sijaan ero ohjattuun opiskeluun käytetyssä ajassa on pienempi muiden kasvatusalojen ja humanististen alojen välillä (Perttola ym., 2023). Säännöllinen ryhmäopetus luo toistuvia kontakteja opiskelijoiden välille ja voi edistää yhteisen oppimisen lisäksi myös vapaa-ajan kontaktien syntymistä. Näin opiskelija mahdollisesti kiinnittyy entistä vahvemmin opiskelijayhteisöönsä. Tämän tutkimuksen tulokset vaikuttaisivat olevan linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan humanististen tieteiden opiskelijat ovat todennäköisemmin heikommin kiinnittyneitä kasvatustieteiden opiskelijoihin verrattuna (Korhonen ym., 2017). Näin ollen tutkimustulos on pitkälti linjassa myös asetetun hypoteesin kanssa, joskin eroavaisuuksia kiinnittymisessä ei havaittu jokaisella osa-alueella.

Kiinnittymisessä ei havaittu eroja opintojen merkityksellisyyden osa-alueella tiedekuntien välillä. Molemmista tiedekunnissa kiinnittyminen oli vahvinta merkityksellisyyden osa-alueella. Tästä voidaan tulkita, että kummankin tiedekunnan opiskelijat tuntevat opintonsa merkityksellisiksi eli he ovat innostuneita opinnoistaan sekä kokevat mahdollisuutta kehittää itseään. Moni voi kokea opintonsa ja tulevan uransa merkitykselliseksi itsessään, mutta myös yhteiskunnallisen hyötyarvon kannalta, mikä ainakin opettajaopiskelijoilla on yleistä (mm. Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2014; Goller ym., 2019; Richardson & Watt, 2007). On tärkeää, että opiskeluala sekä tuleva työ koetaan merkitykselliseksi, sillä se voi ehkäistä opintojen keskeyttämistä (Korhonen ym., 2017, s. 5) ja luoda hyvät edellytykset myös työelämään ja alalle sitoutumiseen (Duffy ym., 2010, s. 215–216). Heikointa kiinnittyminen oli molempien tiedekuntien opiskelijoilla sosiaalisten käytäntöjen osa-alueella. Tätä saattaa selittää esimerkiksi koronapandemian aikaiset ja sen jälkeenkin käyttöön jääneet opetus- ja ohjauskäytänteet, jolloin opetuksen vuorovaikutus sekä kasvokkaiset kohtaamiset vähenivät ja opiskelun yksinäisyys puolestaan lisääntyi. Toisaalta sosiaalisten käytäntöjen osa-alue on jo ennen pandemia-aikaa osoittautunut heikoimmaksi kiinnittymisen osa-alueeksi opiskelijoilla (Korhonen ym., 2017), joten kyseessä voi olla ylipäänsä puutteet esimerkiksi opintojen ohjauksessa. Tätä päätelmää tukisi myös aiempi tutkimus, jonka mukaan opiskelijat ovat pääasiassa tyytyväisiä opetuksen laatuun, mutta sen sijaan ohjauksen laatuun ollaan vähemmän tyytyväisiä (Penttinen ym., 2017, s. 26).

Sisäänpääsyväylän ja kiinnittymisen välillä havaittiin heikko yhteys, mutta tarkastellessa kahta tiedekuntaa voitiin huomata, ettei mikään sisäänpääsyväylistä noussut selkeästi yli muiden kiinnittymisen suhteen. Aiemman tutkimuksen perusteella (esim. Utriainen ym., 2017; Virtanen ym., 2022) hypoteesina oli, että todistusvalinnalla valitut olisivat heikommin kiinnittyneitä kuin valintakokeella tai avoimen väylällä valitut, mutta tämän tutkimuksen kohdalla asetettu hypoteesi ei pitänyt paikkaansa. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että avoimen väylän kautta sisään päässeistä kasvatustieteellisen opiskelijoista reilu enemmistö oli vahvasti kiinnittyneitä. Avoimen väylän kautta tulleille akateeminen opiskelu on tuttua jo ennen varsinaisia tutkintoon johtavia opintoja, mikä voi mahdollisesti tarkoittaa parempia akateemisen opiskelun taitoja, jotka ovat osa kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Humanistisen tiedekunnan kohdalla avoimen väylän kautta tulleita oli niin vähän (n=5), ettei tulkintoja voi tehdä. Valintamenettelyissä on tapahtunut uudistuksia jälleen vuonna 2025, kun yliopistojen ja alojen erillisten valintakokeiden sijaan järjestetään yhdeksän kansallista valintakoetta (Yliopistovalinnat.fi). Uudistus herättää kysymyksiä siitä, millaisia akateemisia

taitoja ja opiskeluvalmiuksia kokeet mittaavat sekä miten se vaikuttaa esimerkiksi valittujen opiskelijoiden kiinnittymiseen.

Pandemia-ajan vaikutus kiinnittymiseen saattaa näkyä osaltaan kaikissa tämän tutkimuksen tuloksissa. Pandemia-ajan vaikutuksia on kuitenkin erityisen kiinnostavaa tarkastella opintojen aloitusvuoden yhteydessä ja hypoteesina esitettiin, että pandemiavuosina aloittaneet olisivat heikommin kiinnittyneitä opintoihinsa. Kaikki tutkimukseen osallistujat eivät ole opiskelleet yliopistossa pandemian aikana, mutta todennäköisesti pandemia-ajan poikkeusjärjestelyt ovat koskettaneet lähes kaikkia jollain tapaa eri oppilaitoksissa opiskellessaan. Pandemia-aikana mahdollisuus osallistua opiskeluun liittyviin yhteisöihin väheni ja etäyhteydet korvasivat kasvokkaista vuorovaikutusta, mikä voi näkyä myös kiinnittymisessä. Salmela-Aron ja kumppaneiden (2022) mukaan suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden opiskelu-uupumus lisääntyi pandemian aikaan ja oli korkeimmillaan huhtikuussa 2021 ja lisäksi kiinnittyminen oli heikoimmillaan joulukuussa 2020. Pandemia-ajan kiinnittymistä kuvaavat myös tulokset, joiden mukaan pandemia-aikaan vähentynyt yhteenkuuluvuuden tunne oli yhteydessä korkeampaan opiskelu-uupumukseen (Salmela-Aro ym., 2022, s. 2697). Tutkimustulokset tukivat asetettua hypoteesia humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden osalta. Mielenkiintoista onkin pohtia, miksi vuosina 2019 ja 2020 aloittaneet kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat olivat voimakkaimmin kiinnittyneitä.

Osa tutkimuksista koskien pandemia-ajan opiskeluihin kiinnittymistä esittää, että kiinnittymisen ongelmat ovat aina olleet olemassa, mutta korona-aika mahdollisesti kärjisti niitä (Dickinson, 2023, s. 119). Poikkeusjärjestelyiden jälkeen opiskelijat ovat palanneet enemmän tai vähemmän oppilaitoksiin ja kampuksille. On osoitettu, että paluun jälkeen opiskelijoille merkityksellisiä kiinnittymisen tekijöitä olivat muun muassa oppimisen tehokkuus, sosiaalinen vuorovaikutus, fyysinen hyvinvointi ja kampuselämän kokemus (Istijanto & Chelsea, 2024, s. 10). Tämän pohjalta voidaan tulkita, että moni on saattanut etäopiskelun aikana kaivata tehokkaampaa opiskelua yliopistolla ja yhteisön tuomaa vuorovaikutusta. Siirtymä kampuksille on kuitenkin voinut olla toisille myös haastavaa, eikä sopeutuminen kampusympäristöön ole välttämättä ollut luontevaa.

Jos opiskelija aloitti opintonsa pandemian aikana, aiempaa vertailukohtaa opiskelusta kampuksella ei välttämättä ollut. Tämä saattoi näkyä tässä tutkimuksessa humanistisen tiedekunnan opiskelijoilla, muttei yhtä paljon kasvatustieteellisen opiskelijoilla. Ainakin opettajankoulutuslaitoksella järjestettiin välttämätöntä lähiopetusta poikkeusjärjestelyin

pandemiankin aikaan, mikä mahdollisti säännöllisiä kontakteja opiskeluyhteisöön. On mahdollista, että kasvatustieteiden tiedekunta ylläpiti onnistuneesti kiinnittymistä vahvistavia sosiaalisia käytänteitä poikkeusaikanakin. Humanistisen tiedekunnan kohdalla tilanne on saattanut olla toinen, eikä pandemian jälkeen ole palattu entisen kaltaiseen kampuselämään. Vaikka olisikin palattu, niin jostain syystä kiinnittyminen pysyy heikompana humanistisen tiedekunnan opiskelijoilla ja laskee opintojen edetessä. Kasvatustieteiden tiedekunta vaikuttaa onnistuneen ylläpitämään kiinnittymistä edistäviä sosiaalisia käytäntöjä läpi opintojen paremmin.

On kuitenkin hyvä huomioida, että joillain aloilla pandemia-aika jopa vauhditti tutkintojen suorittamista (Perttola, 2023, s. 7). Osalle etäopiskelu on mahdollistanut tehokkaamman opiskelun, kun kampukselle ei ole tarvinnut siirtyä ja keskittyminen on voinut olla helpompaa. Etäopiskelu on ollut mahdollisesti helpompaa myös esimerkiksi perheellisille ja työssäkäyville. Tämä todistaa osuvasti, kuinka opiskelijoiden kirjo ja tarpeet ovat moninaisia, eikä jokaiselle yksilölle toimi samat käytänteet. Tarpeiden moninaisuuden vuoksi olisi ihanteellista tarjota monenlaisia vaihtoehtoja opintojen suorittamiseen, jotta pystytään vastaamaan erilaisissa elämäntilanteissa olevien erilaisiin tarpeisiin. Kaikki opiskelijat eivät välttämättä edes halua olla kovin kiinnittyneitä opiskeluyhteisöönsä, vaikka kiinnittyminen itse opintoihin olisikin vahvaa. Yliopistot ja muut korkeakoulut ovatkin merkittävän kysymyksen äärellä pohtiessaan mahdollisimman monia palvelevia opintojen järjestämistapoja samaan aikaan, kun resurssit niukkenevat. Vuoden 2025 puoliväliriihessä Suomen hallitus linjasi toteuttavansa korkeakoulutukseen kohdentuvat 52,7 miljoonan euron sopeutukset ja päätti 65 miljoonan euron lisäsopeutuksista (Valtioneuvosto, 2025). Rahoituksen vähenemisellä lienee vaikutuksia myös opintojen järjestämistapoihin. Aika näyttää, millaiset järjestämistavat yleistyvät korkeakoulutuksessa ja mihin suuntaan kiinnittymisen kokemukset kehittyvät.

Opintojen etenemisen ja kiinnittymisen havaittiin olevan yhteydessä toisiinsa, mikä kuvastaa näiden vuorovaikutteista ja yhteen kietoutunutta suhdetta. On kuitenkin tärkeää huomata, että syy-seuraussuhdetta ei tämän tutkimuksen perusteella voida määrittää. Tutkimustulos on linjassa sekä asetetun hypoteesin kanssa sekä myös aiemman tutkimuksen (mm. Korhonen, 2017; Mäkinen & Annala, 2011; Perttola 2023) kanssa, jonka mukaan opintoihin kiinnittymiseen kuuluvat tekijät, kuten akateemiset opiskelutaidot ja oppimisidentiteetti sekä opintojen järjestelyihin liittyvät tekijät ovat yhteydessä opintojen etenemiseen. Ne voidaan nähdä sekä opintoja nopeuttavina että hidastavina tekijöinä. Esimerkiksi lukujärjestys ja

opintosuunnitelma voivat osalla opiskelijoista hidastaa opintoja, kun taas toisilla nopeuttaa niitä. (Penttinen ym., 2017, s. 20.) Opiskelijoiden yksilöllisyys nousee esiin myös etenemistahdin ja siihen vaikuttavien tekijöiden kohdalla.

Opiskelijoita jakoi erilaisiin ryhmiin myös järjestötoimintaan osallistuminen. Hypoteesin mukaisesti järjestötoimintaan osallistumisen havaittiin olevan yhteydessä kiinnittymiseen. Kiinnittymisen taso oli sitä parempi, mitä useammin opiskelija oli kertonut osallistuvansa järjestötoimintaan. Järjestötoimintaan osallistuminen voi edistää yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä (De Sisto ym., 2022) ja tätä kautta mahdollisesti sosiaalista hyvinvointia. Näiden kautta se taas voi edistää myös positiivisia tunteita opiskelua kohtaan ja opintojen etenemistä. Toisaalta on syytä pohtia, edellyttääkö edes satunnainen järjestötoimintaan osallistuminen jonkin asteista kiinnittymistä opiskeluyhteisöön. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan noin 30 % opiskelijoista ei osallistu koskaan järjestötoimintaan yliopistolla ja KOTT- tulosten (Parikka ym., 2022) mukaan 29 % yliopisto-opiskelijoista ei koe kuuluvansa mihinkään opiskeluun liittyvän yhteisöön. Lähes kolmannes yliopisto-opiskelijoista opiskelee vailla opiskelijayhteisön tukea ja olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka moni tästä ryhmästä toivoisi kuuluvansa opiskelijayhteisöön paremmin.

Vaikka vahvan kiinnittymisen ajatellaan usein edistävän akateemista menestystä, vaikutukset opintomenestykseen voivat olla vaihtelevia. Aktiivisen sosiaalisen vuorovaikutuksen opiskelijatovereiden kanssa ja harrastetoimintaan osallistumisen (*engl. extracurricular activities*) on havaittu heikentävän opintojen keskiarvoa (Zhoc ym., 2019, s. 238).

Harrastetoiminnan voi rinnastaa kaikkeen opintoyhteisöön liittyvään järjestötoimintaan, jota tässä tutkimuksessa tarkasteltiin. Toimintaan osallistumisen heikentävää vaikutusta selittää todennäköisesti ajankäytön rajallisuus, mutta kokonaisuudessaan sosiaalinen vuorovaikutus ja osallistuminen harrastetoimintaan lisäävät tyytyväisyyttä yliopistokokemukseen ja mahdollistavat erilaisia oppimiskokemuksia, kuten vuorovaikutustaitojen ja johtamistaitojen oppimista (Zhoc ym., 2019, s. 238). Yliopistossa opiskeluun liittyy siis paljon muitakin oppimiskokemuksia, kuin itse oppiaineeseen liittyvät sisällöt. Parhaassa tapauksessa yliopisto-opiskelu oheistoimintoineen kasvattaa yksilöä kokonaisvaltaisesti, jolloin suoritettavat opintopisteet rekisterissä kuvastavat oppimiskokemuksia vain rajoitetusti. Onnistunut opintoihin kiinnittyminen eri osa-alueilla vahvistaa monipuolista oppimiskokemusta.

Lukuisat tutkimukset puhuvat korkeakoulutuksen laajenemisesta yhä useamman kansalaisen saavutettavaksi ja opiskelijajoukon moninaistumisesta (Kahu & Nelson, 2018; MacFarlane

2018; Thunborg ym., 2012; Tilley, 2025). Suomessa nuoria kannustetaan hakeutumaan mahdollisimman nopeasti korkeakouluopintojen pariin ja valmistumaan nopealla tahdilla. Erityisesti nuorten opiskelijoiden ja moninaisista taustoista tulevien opiskelijoiden kiinnittymiseen on syytä suunnata huomiota. On kuvattu, että yliopisto-opiskelijan oppimisidentiteetin muodostumisessa on kyse roolinvaihdoksesta oppilaasta opiskelijaksi (MacFarlane, 2018). Roolinvaihdos saattaa olla joillekin opiskelijoille haastavaa, mikä voi ilmetä kiinnittymisen ongelmina. Siksi olisi tärkeää, että opiskelemaan voi hakeutua itselle sopivana aikana ja kiinnittymiselle annetaan mahdollisuuksia sekä aikaa.

Tässä tutkimuksessa kiinnittymisen tasoille opiskelijoita jakoivat eniten sosiaalisten käytänteiden, osallistumisen ja oppimisidentiteetin osa-alueet. Voidaankin tulkita, että kiinnittymisen haasteissa on paljolti kyse sosiaalisen integraation (Tinto, 1975) puutteesta sekä opiskelijaidentiteetin omaksumisen haasteista. Herää kysymys siitä, mitä opintoihin kiinnittyminen tarkoittaa nykypäivän moninaistuvissa oppimis- ja opiskelijayhteisöissä. Opintoihin kiinnittymisen haasteissa on viime kädessä kyse opiskelijan ja yliopistoinstituution välisen vuorovaikutuksen puutteesta tai epäonnistumisesta. Yhteiskunnan rakenteet ja järjestelmät vaikuttavat siihen, millaisia opiskelijoita korkeakouluihin hakeutuu ja pääsee sisään. Korkeakoulutuksen laajeneminen edellyttää ymmärrystä opiskelijoiden tarpeiden laajenemisesta. Opintoihin kiinnittymistä onkin tärkeää tarkastella osana laajempaa koulutuspoliittista kontekstia ja huolehtia, että uudistukset palvelevat laajempia tavoitteita esimerkiksi koulutustason nostosta.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa pyrittiin huolehtimaan luotettavuudesta lähtien tutkimuksen suunnittelusta aivan tutkimuksen loppuunsaattamiseen saakka. Tutkimuksessa pidettiin huolta läpinäkyvyydestä ja kaikista tehdyistä menetelmällisistä ratkaisuksista kerrottiin avoimesti. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin heikensivät muutamat seikat. Eräs luotettavuutta heikentävä tekijä oli se, että tutkimuksessa tehtiin jakoa professio- ja generalistialoihin. Kasvatustieteiden tiedekunta sisältää selkeästi molempiin näihin kuuluvia aloja ja tutkinto-ohjelmia. Opettajan ammattiin valmistavat koulutukset voidaan nähdä professioammatteina, kun taas muut kasvatustieteelliset koulutusohjelmat valmistavat asiantuntijatyöhön eli ne kuuluvat generalistialoihin. Myöskään humanistisen tiedekunnan kohdalla jako ei ole aivan yksiselitteinen – vaikka humanistinen koulutus nähdään generalistisena, voi sieltä valmistua

myös professioammattiin opiskelemalla opettajan pedagogiset opinnot. Jatkoa ajatellen olisi siis hyödyllistä kerätä kyselylomakkeella tieto myös siitä, missä tutkinto-ohjelmassa ja oppiaineessa opiskelija tutkintoaan suorittaa.

Toinen luotettavuuteen mahdollisesti heikentävästi vaikuttava tekijä on se, että tilastollisia analyysejä tehtiin välillä (esim. kiinnittymisen sisäänpääsyväylän yhteyden tarkastelussa) eri kokoisilla verrattavilla ryhmillä. Jotta tulokset eivät vääristyisi, analyyseissä noudatettiin niiden käyttöön vaadittavia ehtoja ja tarvittaessa käytettiin korvaavaa analyysiä (esim. Fisherin tarkka testi), joka soveltuu erikokoisten ryhmien vertailuun.

Tutkimustulosten tulkintaa rajoittaa myös kyselyn vastaajamäärät. Vaikka tutkimus tavoitti melko hyvän määrän vastaajia molemmista tiedekunnista (humanistinen $n=234$, kasvatustieteellinen $n=251$), jäivät vastausprosentit melko pieniksi. Vuonna 2024 joko alempaa tai ylempää korkeakoulututkintoa läsnä olevana suorittaa humanistisessa tiedekunnassa 2451 opiskelijaa ja kasvatustieteiden tiedekunnassa 2095 opiskelijaa. Kaikista näiden tiedekuntien perustutkinto-opiskelijoista siis vain noin 10% (humanistinen) ja 12% (kasvatustieteellinen) vastasi tutkimuskyselyyn. Alle 500:n vastaajan kyselyissä vastaajaprocentin olisi hyvä sijoittua 20–25 prosentin välille, jotta tuloksia voitaisiin pitää luotettavina (Fosnacht ym., 2017, s. 259).

Validiteettiin kiinnitettiin huomiota perehtymällä kasvatustieteelliseen ja käyttäytymistieteelliseen tutkimuskirjallisuuteen, jonka pohjalta valittiin jokaiseen tutkimuskysymykseen sekä aineistoon sopivat analyysimenetelmät. Validiteettia pyrittiin myös vahvistamaan käyttämällä valmiiksi validoitua mittaria. Vaikka tutkimuksessa hyödynnettiin valmiiksi validoitua mittaria (EEQ), sen toimivuutta tässä tutkimuksessa kokeiltiin esitestaamalla. Ennen tutkimuksen analyysivaihetta mittarin toimivuutta kokeiltiin myös tutkimalla sen reliabiliteettia Cronbachin alpha -suuretta tarkastelemalla. Tämä osoitti mittarin käytettävyyden tässä tutkimuksessa. Toimivuutta kokeiltiin myös suorittamalla faktorianalyysi, mutta tämä puolestaan osoitti, ettei mittari toiminut aivan odotetulla tavalla. Odotetusti faktorianalyysi olisi tuottanut 6 faktoria, jotka kuvaisivat kiinnittymisen kuutta osa-aluetta, mutta sen sijaan faktoriratkaisu tuotti 4 faktoria. Tässä tutkimuksessa käytettiin EEQ-mittarin alkuperäistä versiota (2013), jota Korhonen ja kumppanit ovatkin myöhemmin kehittäneet ja muokanneet vertaisarvioituissa julkaisuissa 2017, 2019 ja 2024. Myöhemmin muokattu versio mittarista (esim. Korhonen ym., 2019) olisi mahdollisesti voinut toimia paremmin myös tässä tutkimuksessa.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa opintoihin kiinnittymistä tarkasteltiin määrällisin menetelmin sen mukaan, kuinka vahvasti opiskelijat ovat kiinnittyneet opintoihinsa sekä sen mukaan, miten opiskelijat ovat kiinnittyneitä eri osa-alueilla. Näin ollen tämä tutkimus pääsee pureutumaan vain pieneen osaan opintoihin kiinnittymisen ilmiötä. Koska opintoihin kiinnittyminen on kuitenkin monivaiheinen- ja ulotteinen ilmiö, tarvitaan monipuolista tutkimusta ja erilaisia lähestymistapoja. Tarvetta on myös eri aloja vertailevalle tutkimukselle, sillä eri alojen välillä on havaittu merkittäviäkin eroja (Korhonen ym., 2017; Olson ym., 2025).

Tutkimusasetelmana tässä tutkimuksessa oli poikkileikkaustutkimus, joka mahdollistaa tiedon keräämisen tietyssä ajankohtana (Cohen ym., 2018). Kiinnittymisen prosessinomaisuuden vuoksi aihe kuitenkin tarjoaisi erinomaiset mahdollisuudet pitkittäistutkimuksille.

Kiinnittymistä voisi seurata läpi opintojen ja tarkastella kiinnittymisen vaikutuksia valmistumisen jälkeen. Samalla voitaisiin tutkia, ennustaako vahva opintoihin kiinnittyminen myös vahvaa työhön sitoutumista tai seuraavatko kiinnittymisen haasteet opinnoista työelämään. Pitkittäistutkimusten lisäksi määrällistä tutkimusta voitaisiin monipuolistaa erilaisilla lähestymistavoilla ja analyysimenetelmillä. Sen sijaan, että tarkastellaan ainoastaan kiinnittymisen voimakkuutta, voidaan tutkia myös kiinnittymien laatua. Esimerkiksi Korhonen kumppaneineen (2024) tunnisti latentilla profiilianalyysillä opiskelijoista neljä kiinnittymistyyppiä; kaiken kaikkiaan kiinnittynyt, henkilökohtaisesti kiinnittynyt, sosiaalisesti kiinnittynyt sekä ei-kiinnittynyt. Tällainen tutkimus antaa jo hieman yksityiskohtaisempaa tietoa kiinnittymisen luonteesta.

Määrällisten tutkimusten rinnalle tarvitaan myös laadullisia lähestymistapoja, kuten esimerkiksi Kipposen ja Annalan (2016) tutkimus, jossa kiinnittymistä tutkittiin opiskelijan elämismaailmasta käsin, haastatteluna. Tällaiset tutkimukset saavuttavat parhaassa tapauksessa yksityiskohtaisempaa tietoa sekä lisäävät syvällisempää ymmärrystä aiheesta. Moni kiinnittymistä koskevista tutkimuksista keskittyy tutkimaan syitä ja seurauksia (mm. Kahu & Nelson, 2018; Perttola, 2023) tai opiskelijoiden kokemuksia (mm. Masika & Jones, 2016; Mäkinen & Annala, 2011). Näiden lisäksi erityisesti kiinnittymistä ennustavia ja vahvistavia tekijöitä tutkimalla voitaisiin saavuttaa arvokasta tutkimustietoa, jonka avulla niin päätöksentekijät kuin oppilaitokset henkilökuntineen voisivat edistää opiskelijoiden kiinnittymistä sekä opintojen etenemistä. Jonkin verran tämän tyyppistä tutkimusta onkin jo

tehty, kuten Trutan ja kumppaneiden (2018) tutkimus tekijöistä, jotka ennakoivat opintojen keskeyttämisaikomuksia.

Korkeakoulutusta koskevaan päätöksentekoon liittyy monesti tavoitteita liittyen korkeakoulutuksen tehokkuuteen. Pääministeri Orpon hallitusohjelmassa 2023 linjataan tavoitteeksi, että hallitus vahvistaa koulutuksen läpäisyä. Rahoitusmalleja muokkaamalla esimerkiksi tähdätään siihen, että korkeakoulut saavat kannustimia varmistaa, että heidän opiskelijansa valmistuvat tavoiteajassa (Valtioneuvosto, 2023). Kuten tämäkin tutkimus osoitti, opintojen eteneminen ja opintoihin kiinnittyminen ovat osittain päällekkäisiä ja toisiinsa yhteydessä olevia ilmiöitä (myös Penttinen ym., 2017), minkä vuoksi opintoihin kiinnittyminen olisi hyvä huomioida korkeakouluihin liittyvässä päätöksenteossa sekä korkeakoulujen omissa käytänteissä. Tutkimustulosten mukaan yksittäisten taustatekijöiden, kuten sisäänpääsyväylän sijaan suurempi merkitys vaikuttaa olevan sillä, mitä opintojen aikana tapahtuu. Toisaalta myös suurien, esimerkiksi opiskelijavalintaan kohdistuvien uudistuksien vaikutuksia on syytä arvioida monipuolisesti ja myös kiinnittymisen kannalta. Eniten kahden tiedekunnan opiskelijoiden eroa kiinnittymisessä selitti sosiaaliset käytännöt eli opintojen opetus- ja ohjauskäytännöt. Tämä antaa korkeakouluille sekä erityisesti niiden opetus- ja ohjaushenkilöstölle perusteita pohtia, millä keinoilla he kiinnittävät opiskelijoitaan, jotta opinnot etenisivät suunnitellusti. Tästä voisi olla hyötyä niin opiskelijoille ja heidän hyvinvoinnilleen, kuin korkeakoulujen rahoitustakin ajatellen.

Lähteet

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Araújo, N., Carlin, D., Clarke, B., Morieson, L., Lukas, K., & Wilson, R. (2014). Belonging in the first year: A creative discipline cohort case study. *The International Journal of the First Year in Higher Education, 5*(2), 21–24. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.240>
- Ashwin, P. & McVitty, D. (2015). The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. Teoksessa Ashwin, P., McVitty, D., Curaj, A., Salmi, J., Matei, L., Pricopie, R., & Scott, P. (toim.) *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies* (s. 343–359). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23
- Assefa, Y., Melaku, M. G., Shouket, A. T., Bekalu, T. M., & Yibeltal, A. A. (2024). The structural relationships between students' field of study choice, learning readiness and academic competence in higher education: the mediating role of student engagement. *Journal of Applied Research in Higher Education, 16*(5), 1627–1641. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2023-0243>
- Azila-Gbettor, E. M., Mensah, C. & Abiemo, M. K. (2022). Self-efficacy and academic programme satisfaction: mediating effect of meaningfulness of study. *International Journal of Educational Management, 36*(3), 261–276. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2021-0353>
- Basha, S. H. (2024). Teaching Study Skills for Distance Learners. *Educational Quest, 15*(2), 81–86. <https://doi.org/10.30954/2230-7311.2.2024.6>
- Bowden, J., Tickle, L. & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education, 46*(6), 1207–1224. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>
- Canninus, E.T. & Fokkens-Bruinsma, M. (2014). Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality. *European Journal of Teacher Education, 37*(3), 66–70. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845162>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos.). Routledge.
- De Sisto, M., Huq, A. & Dickinson, G. (2022). Sense of belonging in second-year undergraduate students: the value of extracurricular activities. *Higher Education Research and Development, 41*(5), 1727–1742. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1902951>
- Duffy, R. D., Dik, B. J. & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior, 78*(2), 210–218. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.013>

- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Teoksessa S.L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 97–131). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fosnacht, K., Sarraf, S., Howe, E. & Peck, L. K. (2017). How Important are High Response Rates for College Surveys? *Review of Higher Education*, 40(2), 245–265. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0003>
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice Scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 239–246. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Gurcan, F., Erdogdu, F., Cagiltay, N. E. & Cagiltay, K. (2023). Student engagement research trends of past 10 years: A machine learning-based analysis of 42,000 research articles. *Education and Information Technologies*, 28(11), 15067–15091. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11803-8>
- Hakanen, M., Kalmbach, A., Kuuppelomäki, T., Lauronen, T., Suhonen T. & Virkola, T. (2023). Todistusvalintahankkeen loppuraportti. Valtionaloudellinen tutkimuskeskus VATT. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/187476/vatt-muistiot-70-todistusvalintahankkeen-loppuraportti.pdf>
- Istijanto & Nathalie, C.C. (2024). Factors influencing student engagement and intention to attend lectures. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2415287>
- Janke, S. (2020). Prospective effects of motivation for enrollment on well-being and motivation at university. *Studies in Higher Education* 45(12), 2413–2425. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612353>
- Juntunen, H., Tuominen, H., Viljaranta, J., Hirvonen, R., Toom, A. & Niemivirta, M. (2022). Feeling exhausted and isolated? The connections between university students' remote teaching and learning experiences, motivation, and psychological well-being during the COVID-19 pandemic. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 42(10), 1241–1262. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2135686>
- Jyoti, J., Sharma, P., Kour, S. & Kour, H. (2021). The role of job involvement and career commitment between person–job fit and organizational commitment: a study of higher education sector. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 109–130. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2019-0205>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

- Kahu, E. R. & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Karhunen, H., Pekkarinen T., Suhonen T. & Virkola T. (2022). Opiskelijavalintauudistuksen seurantalutkimuksen loppuraportti. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT. Haettu 21.3.2025 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-274-287-2>
- Kim, Y. & Sax, L. (2014). The effects of student-faculty interaction on academic self-concept: does academic major matter? *Research in Higher Education*, 55, 780–809. <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9335-x>
- Kipponen, A. & Annala, J. (2016). Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus* 47(5), 406–418. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202101221597>
- Kleemola, K., Asikainen, H., Hyytinen, H. & Tuononen, T. (2024). Todistusvalinnan vertailua muihin valintatapoihin – yliopisto-opiskelijan opintomenestys ja siihen vaikuttavia tekijöitä. *Kasvatus*, 55(1), 63–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.124796>
- Kohonen, I., Kuula-Luumi A. & Spoof S-K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Haettu 24.3.2025 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Koivisto, H., Komulainen, K. & Rätty, H. (2020). Kouluun vai palveluiden äärelle: Kuinka fuksit positioivat itsensä yliopistoon. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 20–42. <https://doi.org/10.33350/ka.89073>
- Korhonen, V. (2012). Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.), *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Peter Lang, s. 297–320.
- Korhonen, V., Inkinen, M. & Toom, A. (13.–15.5.2013). *The student engagement in examination. Evaluating Finnish first year students' engagement to their studies*. [Konferenssiesitelmä]. European First Year Experience Conference, University of Helsinki. <https://blogs.helsinki.fi/efyhelsinki2013/files/2013/05/The-student-engagement-in-examination-EFYE2013-presentationKorhonen-Inkinen-Toom.pdf>
- Korhonen, V. & Toom, A. (2017). Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia kasvatukseen ja koulutukseen* (s. 131–154). Tampere University Press.
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. (2017). Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. Teoksessa E. Kyndt ym., (toim.), *Higher education transitions: Theory and Research* (s. 113–134). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617367-10>

- Korhonen, V., Mattson, M., Inkinen, M. & Toom, A. (2019). Understanding the Multidimensional Nature of Student Engagement During the First Year of Higher Education. *Frontiers in Psychology*, *10*(1056). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>
- Korhonen, V., Pesonen, H., Ketonen, E., Hangelin, S., Inkinen, M. & Toom, A. (2023). Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etäopiskelussa. *Yliopistopedagogiikka*, *30*(1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/07/31/korkeakouluopiskelijoiden-opintoihin-kiinnittymisen-ja-hyvinvoinnin-haasteet-pandemia-ajan-etaopiskelussa/>
- Korhonen, V., Ketonen, E. & Toom, A. (2024). Student engagement and its development in university education: A three-year follow-up study. *Learning and Individual Differences*, *113*(2024), 102465. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102465>
- Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 35). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-838-0>
- Kunttu, K., Pesonen T. & Saari, J. (2016). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. (Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48). Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf
- Lei, H., Chen, C. & Luo, L. (2024). The examination of the relationship between learning motivation and learning effectiveness: a mediation model of learning engagement. *Humanities & Social Sciences Communications*, *11*(1), 137. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02666-6>
- MacFarlane, K. (2018). Higher education learner identity for successful student transitions. *Higher Education Research & Development*, *37*(6), 1201–1215. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/07294360.2018.1477742>
- Mannerström, R., Haarala-Muhonen, A., Parpala, A., Hailikari, T. & Salmela-Aro, K. (2023). Identity profiles, motivations for attending university and study-related burnout: differences between Finnish students in professional and non-professional fields: Identity profiles, motivation and study burnout. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(2), 651–669. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00706-4>
- Masika, R. & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: insights into higher education students' experiences of participating and learning together, *Teaching in Higher Education*, *21*(2), 138–150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>
- McKeering, P., Hwang, Y.-S. & Ng, C. (2021). A study into wellbeing, student engagement and resilience in early-adolescent international school students. *Journal of Research in International Education*, *20*(1), 69–92. <https://doi.org/10.1177/14752409211006650>

- Meehan, C. & Howells, K. (2018) ‘What really matters to freshers?’: evaluation of first year student experience of transition into university. *Journal of Further and Higher Education*, 42(7), 893–907. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323194>
- Meehan, C. & Howells, K. (2019). In search of the feeling of “belonging” in higher education: undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1376–1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>
- Mehta, C. R. & Patel, N. R. (2013). *IBM SPSS Exact Tests*. IBM.
- Mikkonen, J., Ruohoniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The role of individual interest and future goals during the first years of university studies. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 38(1), 71–86. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.564608>
- Miranda, J. O., Tulabut, O. A. P., De Ala, C. L., Gonzales, A., M. Embalsado, J. V., Estacio, L. V., Mandap, I., Medina, A. J. K., Montoya, M. A. J., Balilu, B., Leon, J. R., Mangalus, R., Pare, E. L., & Cruz, R. N. C. (2024). The PERMA model of well-being and student engagement amid Covid-19: A two-wave study among a sample of Filipino university students. *Psychology in the Schools*, 61(11), 4347–4360. <https://doi.org/10.1002/pits.23286>
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, V.-M. Värri (toim). *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. (s. 59–80). Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:nbn:uta-3-937>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Nummenmaa, L. (2023). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- OECD. (2019). Education at a glance 2019. OECD indicators. Pariisi: OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Olson, N., Oberhoffer-Fritz R., Reiner B. & Schulz T. (2023). Study related factors associated with study engagement and student burnout among German university students. *Front Public Health*, 11(68264). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1168264>
- Olson, N., Reiner, R. O., & Schulz, T. (2025). Stress, student burnout and study engagement – a cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. *BMC Psychology*, 13(293). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02602-6>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (11.4.2024). *Korkeakouluille uudet rahoitusmallit*. Haettu 15.1.2025 osoitteesta <https://okm.fi/-/korkeakouluille-uudet-rahoitusmallit>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (julkaisuaika tuntematon). *Suomen koulutusjärjestelmä*. Haettu 5.6.2025 osoitteesta <https://okm.fi/koulutusjarjestelma>

- Parikka, S., Ikonen, J., Pohjola, V., Koskela, T., Kilpeläinen, H., Sarttila, K. & Lundqvist, A. (2024). *KOTT 2024 -tutkimuksen perustulokset 2024*. Haettu 5.3.2025 osoitteesta <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/korkeakouluopiskelijoiden-terveys-ja-hyvinvointitutkimus-kott-/kott-tutkimuksen-tuloksia>
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H. & Lundqvist, A. (2021). *KOTT 2021 -tutkimuksen perustulokset 2021*. Haettu 15.11.2024 osoitteesta www.terveytemme.fi/kott
- Passeggia, R., Testa, I., Esposito, G., Picione, R. D. L., Ragozini, G. & Freda, M. F. (2023). Examining the Relation Between First-year University Students' Intention to Drop-out and Academic Engagement: The Role of Motivation, Subjective Well-being and Retrospective Judgements of School Experience. *Innovative Higher Education*, 48(5), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09674-5>
- Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J. & Mäkinen, M. (2017). *Ohjaus ja opintojen eteneminen*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:36). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perttola, L. (2023). *Yliopisto-opintoihin kiinnittymisen häiriötekijät ja opetuksen saavutettavuus eri koulutusaloilla*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:37). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25–41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061672>
- Reschly, A. L., Christenson, S. L. & Wylie, C. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. Teoksessa S.L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 3–19). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Richardson, P.W. & Watt, H. M. G. (2007). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Riivari, E., Malin, V., Jääskelä, P. & Lukkari, T. (2020). University as a workplace: searching for meaningful work. *Teaching in Higher Education*, 25(3), 286–304. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1563061>
- Saari, J., Koivuranta, S. & Nevalainen, E. (2023). Eurostudent VIII – Opiskelijatutkimus 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-988-2>

- Sabri, Y., Yulita & Idris, M. A. (2025). Study crafting as a determinant of engagement, meaningfulness, and academic performance: the mediating role of student-study fit. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 45(4), 418–436. <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2480383>
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y. & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593–619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology* 13(6), 704–718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Ronkainen, I. & Hietajärvi, L. (2022). Study Burnout and Engagement During COVID-19 Among University Students: The Role of Demands, Resources, and Psychological Needs. *Journal of Happiness Studies*, 23, (s. 2685–2702). <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Thompson, L. J., Clark, G., Walker, M. & Whyatt, J. D. (2013). ‘It’s just like an extra string to your bow’: Exploring higher education students’ perceptions and experiences of extracurricular activity and employability. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 135–147. <https://doi.org/10.1177/1469787413481129>
- Thunborg, C., Bron, A. & Edström, E. (2012). Forming learning identities in higher education in Sweden. *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 23–34. <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0002-5>.
- Tilastokeskus. (2025). Koulutuksen keskeyttäminen. Haettu 10.5.2025 osoitteesta <https://stat.fi/julkaisu/cm10g0q4r6m1307w128n2e5hw>
- Tilastokeskus. (2025). Opintojen läpäisy tavoiteajassa koulutussektoreittain, 2014–2023. Haettu 10.5.2025 osoitteesta https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_opku/statfin_opku_pxt_13wfp_x/table/tableViewLayout1/
- Tilley, M. (2025). The things students don’t say: theorising Narrative Identity to understand non-traditional students’ experiences in higher education. *Australian Educational Researcher*, 52(1), 607–625. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00732-1>
- Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. The Higher Education Academy. https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review
- Trowler, V. & Trowler, P. (2010). Student engagement evidence summary. University of Lancaster. https://www.researchgate.net/publication/268398395_Student_Engagement_Evidence_Summary

- Trowler, V., Allan, R. L., Bryk, J. & Din, R. R. (2022). Pathways to student engagement: beyond triggers and mechanisms at the engagement interface. *Higher Education*, 84(4), 761–777. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00798-1>
- Truta, C., Parv, L. & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability* 2018, 10(4637) <https://doi.org/10.3390/su10124637>
- Turun yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Avoin yliopisto-opetus*. Haettu 20.5.2025 osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/avoin-yliopisto-opetus>
- Turun yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Opinto-opas 2024–2027*. Haettu 20.5.2025 osoitteesta <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/98693?period=2024-2027>
- Turun yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Tiedekunnat*. Haettu 20.1.2025 osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/tiedekunnat>
- Turun yliopisto. (2024). *Opiskelijamäärien tilastot*. Haettu 21.3.2025 osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/opiskelutilastot/opiskelijamaarat>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023). https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 22, 2. uudistettu painos. Turun yliopisto.
- Utriainen, J., Marttunen, M., Kallio, E. & Tynjälä, P. (2017). University applicants' critical thinking skills: The case of the Finnish educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(6), 629–649. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1173092>
- Valtioneuvosto. (2019). Osallistava ja osaava Suomi: sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta – Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Valtioneuvosto. (2023). Vahva ja välittävä Suomi – Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- Valtioneuvosto. (23.04.2025). *Orpon hallitus: Riihipäätökset vahvistavat Suomen kilpailukykyä ja turvallisuutta*. Haettu 2.6.2025 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/tietoa/valtion-budjetti/neuvottelut>

- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu: Yliopistojen hakeneet ja paikan vastaanottaneet. Haettu 30.5.2025 osoitteesta <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Hakeneet-ja-hyvaeksytyt.aspx>
- Virtanen, P., Metsäpelto, R.-L., Lappalainen, K. & Laine, A. (2022). Opiskelijavalintojen yhteys itsearvioituun osaamiseen varhaiskasvatuksen opettajaksi, luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi opiskelevilla. *Kasvatus* 53(3), 259–272. <https://doi.org/10.33348/kvt.120239>
- Waldrop, D., Reschly, A. L., Fraysier, K. & Appleton, J. J. (2019). Measuring the Engagement of College Students: Administration Format, Structure, and Validity of the Student Engagement Instrument–College. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 52(2), 90-107. <https://doi.org/10.1080/07481756.2018.1497429>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., & Blackmore, C. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. Teoksessa C. Blackmore (toim.) *Social Learning Systems and Communities of Practice* (s. 179–198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Yliopistovalinnat.fi. (julkaisuaika tuntematon). Valintakokeet. Haettu 7.6.2025 osoitteesta <https://yliopistovalinnat.fi/valintakokeet>
- Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H. & Chung, T. S. H. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219–244. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6>

Liitteet

Liite 1. EEQ-kiinnittymismittari

TAULUKKO 4. EEQ-kiinnittymismittari (Korhonen ym., 2013).

Osa-alue	Väittämät (V)
Merkityksellisyys	V1: Olen innostunut yliopisto-opinnoistani
	V2: Opiskelen unelmieni alaa
	V3: Nykyisten opintojeni avulla pystyn kehittämään itseäni
Osallistuminen	V4: Pidän yllä kontakteja muihin opiskelijoihin yliopistolla
	V5: Osallistun opiskelualaani koskeviin keskusteluihin
	V6: En tunne juuri ketään oman oppiaineeni opiskelijaa
Sosiaaliset käytännöt	V7: Opiskeluni pitää sisällään paljon opettajien ohjaamaa pienryhmätyöskentelyä
	V8: Saan riittävästi ohjausta opintoihini opettajilta ja henkilökunnalta
	V9: Opintoni ovat aika lailla yksin puurtamista
Akateemiset taidot	V10: Teen itselleni selvät opiskeluaikataulut
	V11: Teen töitä opintojen eteen säännöllisesti, vaikka opiskelu välillä aiheuttaisi negatiivisia tunteita
	V12: Opiskelutaitoni eivät ole riittävän hyvät alani opiskeluun
Oppimisidentiteetti	V13: Sovin hyvin yliopisto-opiskelijaksi
	V14: Olen löytänyt itselleni sopivan tavan opiskella ja oppia yliopistolla
	V15: Olen kasvamassa oman alani asiantuntijaksi
Yhteenkuuluvuuden tunne	V16: Koen itseni vieraantuneeksi yliopistolta
	V17: Tunnen kuuluvani yliopistolle
	V18: Olen kotonani saman alan opiskelijoiden joukossa

Liite 2. Tutkimustiedote

Tiedote tutkimuksesta

20.3.2024

Tutkimuksen vastuututkijat: Vilhelmiina Saharinen [sähköposti] ja Milla Surakka [sähköposti]

Tutkimusorganisaatio: Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Tämä tiedote on laadittu mahdollisille tutkimukseen osallistujille kokoamaan olennaisimmat tiedot pro gradu- tutkielmastamme. Näihin tutustumalla voit päättää, haluatko osallistua tutkimukseen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Turun yliopiston eri tiedekuntien opiskelijat ovat kiinnittyneet opintoihinsa. Opintoihin kiinnittymisessä on aiemman tutkimuskirjallisuuden mukaan havaittavissa eroja tarkastellessa eri alojen opiskelijoita. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan erilaisten taustatekijöiden yhteyttä kiinnittymiseen sekä sitä, millainen merkitys järjestötoimintaan osallistumisella on opintoihin kiinnittymiseen.

Tutkimuksen osallistujat muodostuvat Turun yliopiston neljän tiedekunnan; humanistisen, kasvatustieteellisen ja teknillisen tiedekunnan sekä Turun kauppakorkeakoulun opiskelijoista. Tutkimuskysely lähetetään kyseisten tiedekuntien opintotoimistojen ja/tai ainejärjestöjen kautta kaikille näiden tiedekuntien pääaineopiskelijoille, jotka voivat vastata kyselyyn vuosikurssista riippumatta.

Aineistonkeruun toteutustapa: Tutkimuksen aineisto kerätään Webropol -kyselylomakkeella, jonka täyttämiseen osallistujalla kuluu noin 5 minuuttia.

Tutkittavien oikeudet: Osallistuminen on vapaaehtoista ja lisätietoja tutkimuksesta saa kysymällä vastuututkijoilta. Tutkimuksen saa missä tahansa vaiheessa keskeyttää ilmoittamatta ja seuraamuksetta.

Tutkimusaineiston käyttötarkoitus: Tutkimusaineistoa käytetään asetettujen tutkimusongelmien selvittämiseksi ja tilastollista analyysiä varten.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa: Henkilötiedot eivät tule tietoon tutkijoille. Kyselyyn vastataan täysin anonyymisti.

Tutkimustuloksista tiedottaminen: Tutkimustulokset ovat mahdollista käydä lukemassa siinä vaiheessa, kun tutkimus on julkaistu yliopiston Utupub-järjestelmässä. (Arvioitu aika kevät 2025)

Liite 3. Tietosuojailmoitus



**TURUN
YLIOPISTO**
Kasvatustieteiden
tiedekunta

Tietosuojailmoitus

1 (2)

27.2.2024

EU:n yleinen tietosuoja-asetus
artiklat 13 ja 14

Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Kartoitus Turun yliopiston eri tiedekuntien opintoihin kiinnittymisestä
Rekisterinpitäjät	Milla Surakka, [sähköpostiosoite] Vilhelmiina Saharinen, [sähköpostiosoite] Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	Milla Surakka [sähköpostiosoite] [puhelinnumero]
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teemme pro gradu -tutkielmaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimuksessa tarkastellaan neljän eri tiedekunnan opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihinsa. Tutkimusaineisto kerätään sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Sähköpostiosoitteita käytetään Webropol-kyselylomakkeen lähettämiseen. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1-a kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1-e kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä
Tutkielman ohjaaja	Tuikke Iiskala [sähköpostiosoite] [puhelinnumero]
Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperuste	Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e- kohta) Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.
Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja	Rekisteriin tallennetaan tutkittavista seuraavia tietoja: ikä, sukupuoli, tiedekunta, opintojen aloitusvuosi, suoritettu opintopistemäärä ja valintatapa opintoihin. Lisäksi tiedustellaan opintoihin kiinnittymisestä.
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilytysaika tai sen määrittämisen kriteerit	Aineisto on anonymi ja se säilytetään tietoturvallisesti käyttäjätunnuksen ja salasanan takana Turun yliopiston Seafile-pilvipalvelussa (seafile.utu.fi). Kerättyjä vastauksia säilytetään 5 vuotta.
Rekisteröidyn oikeudet	Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Keräämme vastaukset anonymisti, joten henkilötietojen puuttumisen



**TURUN
YLIOPISTO**

Kasvatustieteiden
tiedekunta

Tietosuojailmoitus

2 (2)

27.2.2024

EU:n yleinen tietosuoja-asetus
artiklat 13 ja 14

	<p>vuoksi mahdollisuus omien tietojen oikaisuun, poistamiseen taikka käsittelyn rajoittamiseen ja vastustamiseen on rajoitettu.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	<p>Webropol-kysely välitetään siihen osallistuvien tiedekuntien sähköpostilistojen kautta. Sähköpostilistat sisältävät yksilöiden sähköpostiosoitteita, mutta tutkijat eivät niihin pääse käsiksi eikä kyselylomakkeelta saatu data niitä sisällä.</p>
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloimien olemassaolosta.	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloimien tekemiseen.</p>

Liite 4. Aineistohallintasuunnitelma



Opiskelijan aineistohallintasuunnitelma

Tämän dokumentin avulla voit suunnitella tutkimusaineistosi hallintaa. Yksityiskohtaisemmat ohjeet kuhunkin osioon löydät [Opiskelijan aineistohallintaoppaasta](#).

1. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistolla tarkoitetaan kaikkea sitä aineistoa, millä tutkimuksen analyysi ja tulokset voidaan todentaa ja toisintaa. Se voi olla esim. erilaisia mittaustuloksia, kyselyistä ja haastatteluista syntyvää dataa, äänitteitä ja videoita, muistiinpanoja, ohjelmistoja, lähdekoodeja, biologisia näytteitä, tekstinäytteitä ja keruuaineistoja.

Listaa alla olevaan taulukkoon kaikki tutkimuksessasi käyttämäsi tutkimusaineisto. Huomaa, että aineisto saattaa koostua useammasta eri aineistotyyppistä, muista kirjata kaikki eri aineistotyyppit. Listaa sekä digitaalinen että fyysinen tutkimusaineisto.

Aineistotyyppi	Sisältää henkilötietoja*	Tuotan aineiston itse	Joku muu on tuottanut aineiston	Muuta huomioitavaa
Kyselyaineisto		x		

* Henkilötietoja ovat sellaiset tiedot, joiden perusteella henkilö voidaan tunnistaa suoraan tai välillisesti esimerkiksi yhdistämällä yksittäinen tieto johonkin toiseen tietoon, joka mahdollistaa tunnistamisen. Esimerkkejä henkilötiedoksi katsotuista tiedoista löydät [Tietosuojavaltuutetun toimiston sivuilta](#)

2. Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

Mikäli aineistosi sisältää henkilötietoja, olet veloitettu noudattamaan EU:n tietosuoja-asetusta (GDPR) sekä Suomen tietosuojalakea. Henkilötietoja sisältävän aineiston osalta sinun tulee laatia tutkittavillesi tietosuojailmoitus sekä selvittää, kuka toimii aineiston osalta rekisterinpitäjänä.

Laadin tutkittavilleni tietosuojailmoituksen** ja toimitan sen heille ennen aineiston keruuta

Henkilötietojen osalta rekisterinpitäjänä** toimii opiskelija yliopisto

Aineistoni ei sisällä henkilötietoja

**Lisätietoja yliopiston intranetin [Tietosuojaohjeita opinnäytetyöhön -sivulta](#)

3. Aineiston käyttöön liittyvät luvat ja oikeudet

Selvitä mitä lupia ja oikeuksia aineistojen käyttöön liittyy. Ole tarvittaessa yhteydessä opinnäytteesi ohjaajaan. Kuvaile jokaisen aineistotyyppin osalta niiden käyttöön liittyvät luvat ja oikeudet, voit tarvittaessa lisätä aineistotyyppettä listaukseen.



3.1 Itse tuotettu aineisto

Saatat tarvita erillisiä lupia keräämäsi tai tuottamasi aineiston käyttöön sekä tutkimuksessa että tulosten julkaisemisessa. Mikäli olet arkistoimassa aineistoasi, pyydä tutkittavilta tarvittavat luvat aineiston arkistointiin ja jatkokäyttöön. Selvitä myös, vaatiiko valitsemasi arkisto kirjallisia lupia tutkittavilta.

Tarvittavat luvat ja niiden hankkiminen

Aineistotyyppi 1:

3.2 Jonkun muun tuottama aineisto

Onko sinulla tarvittavat luvat aineiston käyttöön tutkimuksessa ja tulosten julkaisemiseen? Liittyykö aineistoon tekijänoikeuksia tai käyttölisenssejä? Huomioi, että esimerkiksi julkaisujen kuvien ja kaavioiden käyttö saattaa edellyttää lupaa.

Aineistoon liittyvät oikeudet ja lisenssit

Aineistotyyppi 1:

4. Aineiston säilyttäminen tutkimuksen aikana

Missä säilytät aineistoasi tutkimuksen aikana?

Yliopiston verkkokansiossa

Yliopiston tarjoamassa Seafile-pilvipalvelussa

Jossakin muualla, missä?

Yliopiston tallennuspalvelut huolehtivat automaattisesti tietoturvasta ja varmuuskopioinnista. Jos valitset tallentamisen muualle kuin yliopiston palveluihin, kuvaa, miten huolehdit tietoturvasta ja varmuuskopioinnista. Muista varmistaa, mihin tallennat aineiston aina sitä muokattuasi.

Jos käytät tallentamiseen puhelinta, tarkista etukäteen, minne ääni tai video tallentuu. Jos käytät tallentamiseen kaupallisia pilvipalveluita (iCloud, Dropbox, GoogleDrive jne.) ja aineistosi sisältää henkilötietoja, varmista, että tietosuojailmoituksessa antamasi tiedot tietojen siirtymisestä vastaavat laitteistosi asetuksia. Kaupallisten pilvipalveluiden käyttö merkitsee tietojen siirtoa kolmansiin maihin.

5. Aineiston dokumentointi ja metadata

Miten kuvaillet aineistosi niin, että ulkopuolinenkin ymmärtää, millaista aineisto on? Miten itse tarpeen tullen palautat vuosien kuluttua mieleesi, mistä aineistosi koostuu?



5.1 Aineiston dokumentointi

Pystytkö kertomaan, mitä aineistollesi on tapahtunut tutkimuksen teon aikana? Aineiston dokumentointi on keskeisessä osassa aineistoon tehtyjen muutosten jäljittämässä.

Käytän aineiston dokumentointiin

- tutkimuspäiväkirjaa
- erillistä dokumenttia, johon kirjaan aineiston pääasiat, kuten tehdyt muutokset, analyysin vaiheet sekä esim. muuttujien merkitykset
- aineiston mukana kulkevaa readme-tiedostoa, jossa kuvataan aineiston pääasiat
- jotain muuta, mitä?

5.2 Aineiston järjestys ja eheys

Miten pidät aineistosi järjestyksessä ja ehyenä, ja vältät sen tahattomat muutokset?

Säilytän alkuperäisen aineiston erillään tutkimuksenteon aikana käyttämästäni aineistosta, jotta voin palata alkuperäiseen, jos tarvetta ilmenee.

Versionhallinta: mietin jo ennen tutkimuksenteon alkua, miten tulen nimeämään eri aineistoversiot ja noudan sitä systemaattisesti

Tiedostan jo tutkimuksen alussa aineistoni elinkaaren, ja varaudun tilanteisiin, joissa data saattaa huomaamatta muuttua, kuten esim. nauhoitus, litterointi, konversio toiseen tiedostomuotoon, tallentaminen jne.

5.3 Metadata

Metadata on kuvaus aineistostasi. Metadatan perusteella henkilö, joka ei tunne aineistoasi, ymmärtää, millaista aineistosi on. Metadataa voi olla mm. tiedoston nimi, sijainti, koko ja tieto aineiston tuottajasta. Tarvitsetko metadataa?

Tallennan aineistoni arkistoon tai tietopankkiin, joka huolehtii metadatat puolestani.

Minun pitää luoda metadata, koska arkisto, johon tallennan aineiston edellyttää sitä.

En tallenna aineistoani julkiseen arkistoon, enkä tarvitse metadataa.

6. Aineisto tutkimuksen valmistuttua

Olet vastuussa aineistostasi myös tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Varmista, että käsittelet sitä tekemiesi sopimusten mukaisesti. Yliopiston suosittelema säilytysaika on viisi vuotta, poikkeuksena kuitenkin lääketieteen alan aineistot, joiden säilytysaika on 15 vuotta. Henkilötietoja voi säilyttää vain sen aikaa, kun tarve on. Jos olet sitoutunut tuhoamaan aineiston määräajan päätyttyä, sinun on



huolehdittava siitä, vaikka et olisi enää opiskelija. Myös yliopiston tallennusratkaisuja käytettäessä aineiston tuhoaminen on sinun vastuullasi.

Mitä aineistollesi tapahtuu, kun tutkimus valmistuu?

Aineisto tuhotaan, kun tutkimus on valmistunut ja hyväksytty.

Aineistohallintasuunnitelma kannattaa pitää ajan tasalla läpi tutkimuksen.

Lisätietoja Turun yliopiston kirjaston laatimasta [Opiskelijan aineistohallintaoppaasta](#)