

Verkostoituminen luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa ja sen merkitys opiskelumotivaatiolle

Kasvatustiede / opettajankoulutuslaitos Rauma

Pro gradu -tutkielma

Meri Suominen

12.05.2026

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Kasvatustiede, Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Meri Suominen

Otsikko: Verkostoituminen luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa ja sen merkitys opiskelumotivaatiolle

Ohjaaja: Professori Janne Lepola

Sivumäärä: 68 sivua

Päivämäärä: 12.05.2026

Opiskelumotivaatio ei rakennu ainoastaan yksilön omista tavoitteista ja kiinnostuksesta, vaan siihen vaikuttavat myös sosiaalinen ympäristö, vertaissuhteet ja kokemus yhteenkuuluvuudesta. Opintojen aikana muodostuvat sosiaaliset suhteet voivat tarjota tukea, lisätä opiskelun mielekkyyttä ja vahvistaa opintoihin kiinnittymistä, mutta niihin voi liittyä myös ulkopuolisuutta, vertailua ja kuormitusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat verkostoitumista ja sosiaalisia suhteitaan opintojen aikana sekä miten he jäsentävät verkostoitumisen, yhteenkuuluvuuden ja vertaissuhteiden merkitystä opiskelumotivaatiolleen. Aineisto kerättiin haastatteleamalla yhdeksää Turun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Haastattelut sisälsivät avoimia kysymyksiä, väittämiä sekä kuvaajatehtävän. Avoimet vastaukset analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä ja väittämiä tarkasteltiin kuvailevin määrällisin menetelmin.

Tulosten perusteella vertaissuhteet ja opiskelijaryhmältä saatu tuki olivat merkittäviä opiskelumotivaatiota vahvistavia tekijöitä. Yhteenkuuluvuuden kokemus oli yhteydessä erityisesti sisäiseen opiskelumotivaatioon. Ystävät ja opiskelukaverit tarjosivat emotionaalista tukea, konkreettista apua, kannustusta sekä kokemusta siitä, ettei opintojen kanssa tarvitse pärjätä yksin. Yhdessä opiskelu lisäsi opiskelun mielekkyyttä ja madalsi kynnystä aloittaa tehtäviä.

Sosiaalisten suhteiden merkitys vaihteli opintojen eri vaiheissa. Alkuvaiheessa vertaissuhteet tukivat erityisesti opiskeluyhteisöön kiinnittymistä, keskivaiheessa opiskelun arkea ja jaksamista, ja loppuvaiheessa niiden merkitys joko väheni valmistumisen tavoitteen korostuessa tai vahvistui vertaistuen tarpeen vuoksi. Sosiaaliset suhteet eivät kuitenkaan olleet vain motivaatiota tukevia, vaan yksinäisyys, ulkopuolisuus, vertailu ja kielteiset ryhmäkokemukset saattoivat heikentää opiskelumotivaatiota. Tutkimuksen perusteella opiskelumotivaatiota voidaan tarkastella ajallisesti muuttavana ja sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä.

Avainsanat: Verkostoituminen, opiskelumotivaatio, sosiaaliset suhteet, yhteenkuuluvuuden tunne, vertaissuhteet

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Verkostoituminen ja opiskelumotivaatio	8
2.1	Verkostoituminen ja sosiaaliset suhteet	8
2.2	Verkostoitumisen haasteet	10
2.3	Motivaation merkitys oppimisessa	11
2.4	Vertaissuhteet opiskelumotivaation tukena	14
2.5	Etäopiskelun merkitys verkostoitumiselle ja opiskelumotivaatiolle	16
3	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	18
4	Tutkimusmenetelmät	19
4.1	Haastattelu tutkimusmenetelmänä	19
4.2	Haastattelun toteutus ja osallistujat	20
4.3	Haastattelurunko	21
4.4	Avoimet kysymykset	22
4.5	Avoimien vastausten laadullinen analyysi	23
4.6	Väittämät	26
4.7	Väittämien kuvaileva määrällinen analyysi	27
4.8	Kuvaajatehtävän analyysi	29
4.9	Tutkimuksen eettisyys	30
5	Tulokset	33
5.1	Yhteenkuuluvuuden kokemus	33
5.2	Opiskelijaryhmältä saatu tuki	34
5.3	Opiskelijaryhmän kannustava vaikutus	34
5.4	Sisäinen opiskelumotivaatio	35
5.5	Ulkoinen opiskelumotivaatio	35
5.6	Negatiivinen vertaisvaikutus	36
5.7	Yhteydet muuttujien välillä	36
5.8	Sosiaalisten suhteiden merkitys opiskelumotivaatiolle eri opiskeluvuosina	37

5.9	Sosiaalisten suhteiden muodostuminen ja verkostoitumista tukevat tekijät	41
5.10	Vertaistuki ja kannustus motivaation vahvistajina	44
5.11	Etäopiskelun merkitys verkostoitumiselle ja opiskelumotivaatiolle	48
5.12	Yksinäisyys, vertailu ja kielteiset ryhmäkokemukset opiskelumotivaation heikentäjinä	50
6	Pohdinta	53
6.1	Tulokset suhteessa aiempaan tutkimukseen	53
6.2	Luotettavuuden arviointi	58
6.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	60
	Lähteet	62
	Liitteet	65
	Liite 1. Tietosuojalomake	65
	Liite 2. Haastattelurunko	67

1 Johdanto

Korkeakouluopinnot eivät muodostu ainoastaan tiedollisesta oppimisesta, vaan ne ovat myös sosiaalisten suhteiden, vuorovaikutustaitojen ja opiskeluyhteisöön kiinnittymisen aikaa. Opiskeluun liittyvät olennaisesti vertaissuhteet, yhteisöllisyyden kokemukset ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Tässä tutkimuksessa vertaisuudella viitataan samankaltaisessa asemassa olevien henkilöiden väliseen suhteeseen. Verkostoituminen nähdään osana tätä prosessia, sillä opintojen aikana muodostuvat sosiaaliset suhteet voivat tarjota vertaistukea, vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä tukea hyvinvointia, opintoihin sitoutumista ja opiskelumotivaatiota.

Tässä tutkimuksessa verkostoituminen ymmärretään opintojen aikana muodostuvina sosiaalisina suhteina. Sosiaaliset suhteet voivat sisältää luottamuksellisia ihmissuhteita sekä emotionaalista tukea (Segrin & Rynes, 2009, s. 963–964). Verkostot voivat koostua sekä läheisistä ystävyys-suhteista että etäisemmistä tuttavuuksista (Borgatti & Halgin, 2011, s. 1170). Tämän vuoksi myös niiden merkitys opiskelijalle voi vaihdella. Verkostoitumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa erityisesti opiskelijoiden omien kokemusten kautta.

Tutkimuksen keskeinen käsite on opiskelumotivaatio. Tutkimuskirjallisuudessa käytetään usein myös käsitettä oppimismotivaatio, joka on lähellä opiskelumotivaation käsitettä. Molemmat viittaavat yksilön haluun oppia, kehittyä, sitoutua opiskeluun ja saavuttaa tavoitteita. Tässä tutkimuksessa opiskelumotivaatiolla tarkoitetaan opiskelijan sisäistä tai ulkoista halua sitoutua opintoihin, ponnistella niiden eteen ja kokea ne merkityksellisiksi. Tämän vuoksi myös oppimismotivaatiota käsittelevää tutkimusta hyödynnetään opiskelumotivaation tarkastelussa.

Erityisesti luokanopettajakoulutuksessa vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä roolissa, sillä opettajat valmistautuvat tulevaan ammattiinsa, jossa vuorovaikutus, yhteistyö ja sosiaaliset taidot ovat olennainen osa arkea ja työn toteutusta. Opintojen aikana tehtävät ryhmätyöt, yhdessä suoritettavat harjoittelut sekä vertaistuki arjen haasteissa voivat kehittää taitoja, joita opettajilta myöhemmin edellytetään kouluyhteisöissä. Samalla opiskeluaikana muodostuvat sosiaaliset suhteet ja verkostot voivat tukea opiskelumotivaatiota ja opintoihin kiinnittymistä. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella verkostoitumista ja sen yhteyttä opiskelumotivaatioon juuri luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa.

Aiempi tutkimus osoittaa, että sosiaaliset suhteet, motivaatio ja hyvinvointi muodostavat keskeisen perustan tehokkaalle oppimiselle, mikä tukee ajatusta siitä, että opiskelijaverkostoilla voi olla merkittävä rooli oppimisen laadussa ja opiskelumotivaation ylläpitämisessä (Ummat & Retnowati, 2022). Opiskelumotivaatio kytkeytyy tiiviisti sosiaaliseen ympäristöön ja siellä koettuihin tilanteisiin.

Ystävät voivat tarjota seuraa, iloa, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä emotionaalista tukea, mitkä kaikki tukevat opiskelijan motivaatiota. Kiurun (2018) havainnot eivät kohdistu korkeakouluopiskelijoihin, mutta ne tukevat yleisempää näkemystä vertaissuhteiden merkityksestä motivaatiolle. Opiskeluun vahvasti sitoutunut verkosto voi tukea oppimismotivaatiota ja parantaa oppimistuloksia. Erityisesti ystäviltä saatu tuki koulutehtävissä ja opiskeluun liittyvissä asioissa lisää opiskelijan motivaatiota (Kiuru, 2018).

Vaikka verkostoitumista, sosiaalisia suhteita ja opiskelumotivaatiota on tarkasteltu aiemmassa tutkimuksessa, tutkimus on painottunut usein määrällisiin asetelmiin ja yleisempiin opiskelijaryhmiin. Vähemmälle huomiolle on jäänyt se, miten opiskelijat itse kuvaavat opintojen aikana rakentuneita verkostoja osana motivaationsa muodostumista ja vaihtelua. Tämän tutkimuksen uutuusarvo ei siten perustu ilmiön täysin uuteen löytämiseen, vaan siihen, että se syventää ymmärrystä verkostoitumisen koetusta merkityksestä opiskelumotivaatiolle luokanopettajakoulutuksen kontekstissa.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä korkeakouluopiskelijoiden yksinäisyys, kuormitus ja motivaation haasteet ovat viime vuosina nousseet esiin (Helsinkimissio, 2024). Lisäksi korona-ajan jälkeen yleistyneet etä- ja hybridiopiskelun muodot ovat muuttaneet opiskelijoiden mahdollisuuksia kohdata toisiaan, muodostaa sosiaalisia suhteita ja kiinnittyä opiskeluyhteisöön. Verkostoitumista ei kuitenkaan voida tarkastella ainoastaan myönteisenä ja itsestään selvänä osana opiskelua, sillä kaikilla opiskelijoilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia tai kokemuksia merkityksellisten vertaissuhteiden muodostamisesta. Verkostoitumisen puute, ulkopuolisuuden kokemukset tai heikko yhteenkuuluvuuden tunne voivat myös heikentää opiskelumotivaatiota.

Verkostoituminen ja vertaissuhteet esitetään aiemmassa tutkimuksessa usein opiskelumotivaatiota tukevinä tekijöinä, mutta opiskelijoiden kokemukset sosiaalisista suhteista voivat vaihdella. Vaikka verkostot voivat vahvistaa motivaatiota, niiden merkitys ei

ole kaikille opiskelijoille samanlainen eikä välttämättä yhtä voimakas. Tämän vuoksi on tarpeen tarkastella, millaisia merkityksiä luokanopettajaopiskelijat itse antavat opintojen aikana muodostuneille verkostoille ja miten nämä merkitykset kytkeytyvät opiskelumotivaatioon.

2 Verkostoituminen ja opiskelumotivaatio

2.1 Verkostoituminen ja sosiaaliset suhteet

Tässä tutkimuksessa sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan opiskelijoiden välisiä vuorovaikutussuhteita, jotka voivat rakentua esimerkiksi ystävyysuhteiden ja opintoihin liittyvän yhteistyön kautta. Verkostoituminen ymmärretään näiden suhteiden muodostumisena ja ylläpitämisenä opintojen aikana. Borgatti ja Halgin (2011, s. 1169–1170) kuvaavat verkostoja suhteina, joiden kautta yksilöiden välillä voi välittyä esimerkiksi tietoa, tukea ja muita resursseja. Tämä määritelmä tuo esiin, että verkostoituminen ei tarkoita ainoastaan ystävyysuhteiden muodostumista, vaan myös opiskeluun liittyvien resurssien, tuen ja kuulumisen kokemusten rakentumista. Tästä näkökulmasta opiskelijoiden verkostot voivat tarjota sekä sosiaalista että opintoihin liittyvää tukea.

Opiskelijoiden välisistä sosiaalisista suhteista muodostuvaa kokonaisuutta voidaan tarkastella sosiaalisena verkostona, joka mahdollistaa sosiaalisen tuen saannin. Mitä laajempi ja laadukkaampi verkosto on, sitä paremmat mahdollisuudet opiskelijalla on saada sosiaalista tukea. Pelkkä verkoston laajuus ei kuitenkaan yksin riitä kuvaamaan sen merkitystä opiskelijalle, sillä ratkaisevaa on myös suhteiden laatu ja se, millaista tukea verkosto käytännössä mahdollistaa. (Segrin & Rynes, 2009, s. 968–970.)

Segrinin ja Rynesin (2009) tutkimuksen perusteella sosiaalisten verkostojen vahvistamisella voi olla myös pidempiaikaisia vaikutuksia hyvinvointiin ja jaksamiseen. Hyvät vuorovaikutustaidot tukevat sosiaalisten suhteiden muodostumista ja lisäävät mahdollisuuksia saada emotionaalista tukea. Lisäksi sosiaalinen tuki voi suojata stressiltä, vähentää masentuneisuutta ja vahvistaa kokemusta yhteisöön kuulumisesta. (Segrin & Rynes, 2009, s. 968–970.) Näin verkostoituminen näyttäytyy sekä yksilön sosiaalisia voimavaroja vahvistavana että opiskeluyhteisöön kiinnittymistä tukevana prosessina.

Myös Boda ym. (2020, s. 7–8) ovat tarkastelleet sosiaalisten suhteiden muodostumista pidemmällä aikavälillä. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että jo opintojen alussa luodut kohtaamismahdollisuudet voivat edistää varhaisten ystävyysuhteiden syntymistä, ja niiden vaikutukset voivat näkyä vielä useiden kuukausien ajan. Tutkimuksessa ystävyysuhteet

liitetään opiskelijoiden hyvinvointiin, sosiaaliseen integroitumiseen ja opintomenestykseen. Näin sosiaalisten suhteiden merkitys ei näyttäyty vain opintojen alkuun rajautuvana ilmiönä, vaan osana opiskeluyhteisöön kiinnittymisen pidempää prosessia.

Opiskelijoiden välisissä verkostoissa opintoihin liittyvä apu ja ystävyysuhteet voivat rakentua vastavuoroisesti. Brouwerin ym. (2022, s. 6–8) tutkimuksessa tarkasteltiin ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoiden vertaissuhteita. Tulosten mukaan opiskelijat auttoivat toisiaan opinnoissa useammin silloin, kun he olivat jo ennestään ystäviä. Lisäksi opintoihin liittyvä avun hakeminen lisäsi ystäväystymisen todennäköisyyttä. Näin ollen ystävyysuhteet voivat tukea opintoihin liittyvän avun saamista, mutta samalla opintoihin liittyvä yhteistyö voi myös edistää uusien vertaissuhteiden muodostumista. Tämä osoittaa myös, ettei opiskelijoiden verkostoitumista tule ymmärtää vain opintojen ulkopuolisena sosiaalisena toimintana, vaan myös opintojen arjessa rakentuvana vastavuoroisena prosessina. Opiskeluun liittyvä yhteistyö voi toimia väylänä sosiaalisten suhteiden syntymiselle, ja muodostuneet suhteet voivat puolestaan tukea myöhempää opiskelua.

Verkostot voivat koostua sekä läheisistä ystävyysuhteista että etäisemmistä tuttavuuksista (Borgatti & Halgin, 2011, s. 1170). Lisäksi verkostoja voidaan tarkastella muodollisina ja epämuodollisina verkostoina. Muodolliset verkostot perustuvat virallisiin rakenteisiin ja rooleihin, kun taas epämuodolliset verkostot rakentuvat henkilökohtaisista suhteista, luottamuksesta ja epävirallisesta vuorovaikutuksesta (Goes, 2015, s. 38–39). Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on tarkastella epämuodollisia verkostoja, joilla tarkoitetaan esimerkiksi opiskelijoiden muodostamia ystäväporukoita, kurssikavereita sekä ruokalassa, opiskelijatapahtumissa tai opintojen arjessa rakentuvia suhteita.

Opintojen alkuvaiheessa erilaisiin opiskelijatapahtumiin ja järjestötoimintaan osallistuminen voi helpottaa uusien opiskelijoiden tutustumista toisiinsa. Gallagher ja Gilmore (2013, s. 275–277, 283) tutkivat opiskelijayhdistyksen toimintaan osallistumisen merkitystä korkeakouluopiskelijoiden sosiaalisten suhteiden muodostumiselle. Tutkimuksen mukaan toimintaan osallistuminen edisti opiskelijoiden sosiaalista integroitumista ja sosiaaliset suhteet näyttäytyivät myös keskeisenä tekijänä opintojen keskeyttämisen vähenemisessä.

Uusien ystävyksien kautta opiskelijoille voi avautua mahdollisuuksia laajentaa sosiaalisia verkostojaan ja kiinnittyä paremmin opiskeluyhteisöön. Tämä on erityisen merkityksellistä

opintojen alkuvaiheessa, jolloin opiskelija siirtyy uuteen ympäristöön ilman valmista tukiverkostoa. Lisäksi vertaissuhteet voivat auttaa huomaamaan, että myös muut opiskelijat kohtaavat samankaltaisia haasteita, mikä voi lievittää yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden kokemuksia (Buote ym., 2007, s. 684–685). Aiempi tutkimus siis viittaa siihen, että verkostoitumisella on sekä sosiaalinen että opintoihin kiinnittymistä tukeva merkitys. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä onkin tarkastella, miten luokanopettajaopiskelijat itse kuvaavat näiden verkostojen muodostumista ja millaisia merkityksiä he antavat niille opiskelumotivaationsa näkökulmasta.

Yhdessä nämä tutkimukset osoittavat, että opiskelijoiden sosiaaliset verkostot rakentuvat sekä arjen epämuodollisissa kohtaamisissa että opintoihin liittyvässä yhteistyössä. Segrin ja Rynes (2009) korostavat sosiaalisten suhteiden merkitystä sosiaalisen tuen ja hyvinvoinnin näkökulmasta, kun taas Brouwer ym. (2022) osoittavat, että opintoihin liittyvä apu ja ystävyysuhteet voivat vahvistaa toisiaan. Gallagherin ja Gilmoren (2013) sekä Buoten ym. (2007) tutkimukset puolestaan täydentävät tätä näkökulmaa osoittamalla, että sosiaaliset suhteet ovat keskeisiä erityisesti opiskeluyhteisöön kiinnittymisen ja opintojen alkuvaiheen sopeutumisen kannalta. Boda ym. (2020) tuovat tähän ajallisen näkökulman osoittamalla, että varhaiset kohtaamiset voivat luoda pohjaa ystävyysuhteille, joiden merkitys voi ulottua opintojen alkuhetkiä pidemmälle.

2.2 Verkostoitumisen haasteet

Vaikka vertaissuhteet ja verkostoituminen voivat tukea opiskelua monin tavoin, sosiaalisten suhteiden muodostaminen ei ole kaikille opiskelijoille yhtä helppoa. Verkostoitumiseen voi liittyä myös haasteita, jotka voivat heikentää yhteenkuuluvuuden kokemusta ja vaikeuttaa opintoihin kiinnittymistä. Yksi keskeinen verkostoitumisen haasteisiin liittyvä ilmiö on yksinäisyys, jolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan henkilökohtaista kokemusta ulkopuolisuudesta ja yhteyden puutteesta muihin ihmisiin. Koska yksinäisyys on henkilökohtainen kokemus, sen määrittelemisen ei ole yksiselitteistä. MIELI Suomen Mielenterveys ry:n (n.d.) mukaan yksinäisyys voi ilmetä tunteena siitä, ettei ole ketään, jonka kanssa olla vuorovaikutuksessa. Yksinäisyyttä voi kokea myös muiden ihmisten ympäröimänä, jos suhteista puuttuu merkityksellisyys tai läheisyys (Raypole, 2019).

Yksinäisyyteen voi liittyä esimerkiksi energisyyden vähenemistä ja keskittymisvaikeuksia (Raypole, 2019).

Helsinkimissio toteutti osana Yksinäisyystyö korkeakouluissa -hanketta kyselyn korkeakouluopiskelijoiden yksinäisyyskokemuksista. Kyselyyn osallistui 1975 opiskelijaa eri opintovaiheista ja useilta eri koulutusaloilta. Kyselyn mukaan 51 % vastaajista koki yksinäisyyttä melko usein ja 21 % jatkuvasti. Lisäksi yksinäisyyden raportoitiin heikentävän opiskeluun liittyvää jaksamista sekä olevan yhteydessä keskittymisvaikeuksiin ja opintojen aikaisiin poissaoloihin. (Helsinkimissio, 2024, s. 7, 9–10.)

Myös Diehlin ym. (2018, s. 4–6) tutkimuksessa todettiin yksinäisyyden olevan yleistä yliopisto-opiskelijoilla. Tutkimukseen osallistuneista 32,4 % koki kohtalaista yksinäisyyttä ja 3,2 % vakavaa yksinäisyyttä. Tutkimuksessa havaittiin myös yhteys opiskelualan ja sosiaalisen yksinäisyyden välillä. Diehlin ym. (2018, s. 10) mukaan tämä voi liittyä opiskelualan rakenteisiin, kuten pieniin ryhmiin, itsenäiseen työskentelyyn ja vähäisempiin opiskelijoiden välisiin kontakteihin. Tämän perusteella myös opiskelualalla voi olla merkitystä sosiaalisten suhteiden muodostumiseen ja verkostoitumiseen.

Verkostoitumisen haasteita voidaan tämän perusteella tarkastella yksilöllisten tekijöiden lisäksi myös sosiaalisten suhteiden laadun ja opiskeluyhteisön rakenteiden näkökulmasta. Yksinäisyys voi ilmetä sekä sosiaalisten suhteiden puutteena että kokemuksena siitä, etteivät olemassa olevat suhteet ole riittävän merkityksellisiä.

2.3 Motivaation merkitys oppimisessa

Motivaatiolla tarkoitetaan opiskeluun liittyviä tavoitteita, kiinnostusta ja halua sitoutua opiskeluun. Motivaatiolla on yhteys opiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin, opintoihin sitoutumiseen ja koulutuspolkuihin. (Vasalampi ym., 2018, s. 110–111, 116–117.)

Vasalammen ym. (2018, s. 111–112) mukaan opiskelijan lähiympäristön, kuten vertaisten, tarjoama tuki voi vaikuttaa opiskelijan koulutuksellisiin tavoitteisiin ja autonomiseen motivaatioon. Autonomisella motivaatiolla tarkoitetaan motivaatiota, jossa opiskelija toimii omien kiinnostustensa, arvojensa ja henkilökohtaisesti merkityksellisten tavoitteidensa ohjaamana (Vasalampi, 2017, s. 42–43). Tämä korostaa sitä, että opiskelumotivaatio rakentuu myös suhteessa opiskelijan sosiaaliseen ympäristöön.

Motivaation avulla opiskelija suuntaa toimintaansa tavoitteiden mukaisesti ja ylläpitää pitkäjänteistä työskentelyä myös silloin, kun oppiminen vaatii ponnistelua. Onnistumisen kokemukset voivat puolestaan vahvistaa motivaatiota ja lisätä halua asettaa uusia tavoitteita, jolloin motivaatio ja edistyminen voivat muodostaa toisiaan vahvistavan kehän. (Giota, 2001.) Tässä tutkimuksessa opiskelumotivaatiolla tarkoitetaan opiskelijan halua, kiinnostusta ja valmiutta sitoutua opiskeluun sekä ponnistella opintoihin liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opiskelumotivaation voidaan katsoa muodostuvan yksittäisistä oppimiskokemuksista, jotka ajan myötä muokkaavat opiskelijan käsitystä itsestään oppijana. Näiden kokemusten kautta rakentuu laajempi ja pysyvämpi kiinnostus opiskelua ja oppimista kohtaan. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opintojen keskeytymiseen vaikuttavat monet tekijät, mutta motivaation puute on yksi merkittävimmistä syistä (Määttä & Salmi, 2014).

Motivaatioon liittyvät ilmiöt ovat monimuotoisia, ja niitä selittäviä teorioita on useita. Yksi tunnetuimmista oppimismotivaatiota käsittelevistä teorioista on Ryanin ja Decin (2000) kehittämä itsemääräämisteoria. Itsemääräämisteorian mukaan motivaation ja oppimiseen sitoutumisen kannalta keskeistä on kolmen psykologisen perustarpeen täyttyminen: autonomia, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus. Autonomia viittaa kokemukseen omasta toimijuudesta, kyvykkyys kokemukseen omasta osaamisesta ja yhteenkuuluvuus kokemukseen yhteydestä muihin ihmisiin. Näiden tarpeiden täyttyminen tukee oppimismotivaatiota ja sitoutumista opiskeluun. (Ryan & Deci, 2000.) Tämän tutkimuksen kannalta erityisen keskeinen on yhteenkuuluvuuden tarve, sillä se kytkee opiskelumotivaation sosiaalisiin suhteisiin ja opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemukseen.

Motivaatio voidaan yleisesti jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Vasalampi, 2017, s. 41–45). Sisäinen motivaatio syntyy omista kiinnostuksen kohteista ja arvoista. Ihminen tekee asioita, jotka ovat hänelle merkityksellisiä ja mielihyvää tuottavia. (Vasalampi, 2017, s. 42) Ulkoinen motivaatio puolestaan tarkoittaa, että toiminta ohjautuu ulkoisista tekijöistä, kuten palkkioista, sosiaalisesta paineesta tai halusta välttää syyllisyyden ja ahdistuksen tunteita, eikä niinkään omista kiinnostuksen kohteista (Vasalampi, 2017, s. 42–43).

Opiskelumotivaatiota käsittelevien tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että motivaatio ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se muuttuu ja kehittyy ajan myötä yksilön kokemusten sekä

sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta. Esimerkiksi vertaisryhmät ja yhteenkuuluvuuden kokemukset voivat olla yhteydessä siihen, miten opiskelija suhtautuu ja sitoutuu opintoihinsa (Kindermann, 2016). Oppimismotivaatiossa on myös suurta yksilöllistä vaihtelua, minkä vuoksi sitä voidaan tarkastella opiskelijan sitoutumista ja pitkäjänteisyyttä vahvistavien tekijöiden kautta. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi toimijuus, pystyvyys ja merkityksellisyys. (Cook & Artino, 2016, s. 998–1000, 1009–1010.) Tämä näkökulma on keskeinen tässä tutkimuksessa, jossa opiskelumotivaatiota tarkastellaan opiskelijoiden kokemana ja opintojen aikana vaihtelevana ilmiönä.

Toimijuus viittaa oppijan kokemukseen siitä, että hän voi itse vaikuttaa omaan oppimiseensa ja sen suuntaan. Pystyvyys puolestaan liittyy tunteeseen omista kyvyistä ja osaamisesta, mikä vahvistaa oppijan uskoa selviytyä erilaisista oppimistilanteista. Merkityksellisyys rakentuu siitä, että oppiminen koetaan tärkeäksi ja arvokkaaksi suhteessa omaan elämään ja laajempiin yhteisöihin (Cook & Artino, 2016, s. 998–1000). Näitä kolmea ulottuvuutta voidaan pitää keskeisinä motivaation kannalta, sillä ne vahvistavat sekä oppijan sitoutumista että pitkäjänteisyyttä oppimisprosessissa.

Opiskelumotivaation yksilöllistä vaihtelua voidaan tarkastella myös tavoiteorientaatioteorian avulla. Tavoiteorientaatioteorian mukaan opiskelijoilla on erilaisia motivationaalisia orientaatioita, jotka ohjaavat sitä, miten he suhtautuvat tehtäviin ja toimivat erilaisissa oppimistilanteissa. Korkeakoulukontekstissa oppimisorientoituneisuus on yhteydessä vahvempaan opintoihin sitoutumiseen ja parempaan opintomenestykseen, kun taas välttämisorientoituneisuus liittyy voimakkaammin opintouupumukseen (Laitinen ym., 2024, s. 10–12). Tavoiteorientaatioteoria täydentää tässä tutkimuksessa opiskelumotivaation tarkastelua osoittamalla, että opiskelijoiden motivaatio voi rakentua erilaisista lähtökohdista ja ilmetä eri tavoin opintojen aikana.

Näiden teoreettisten näkökulmien perusteella opiskelumotivaatiota voidaan tarkastella sekä yksilöllisenä että sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä. Itsemääräämisteoria korostaa yhteenkuuluvuuden merkitystä motivaation perustarpeena, kun taas sisäisen ja ulkoisen motivaation erottelu auttaa jäsentämään opiskeluun sitoutumisen erilaisia lähtökohtia. Toimijuuden, pystyvyyden ja merkityksellisyyden sekä tavoiteorientaatioiden näkökulmat puolestaan osoittavat, että motivaatio voi vaihdella opiskelijoiden välillä ja muuttua opintojen eri vaiheissa. Tässä tutkimuksessa opiskelumotivaatiota tarkastellaan siksi kokemuksellisenä

ja ajallisesti muuttuvana ilmiönä, joka voi kytkeytyä myös sosiaalisiin suhteisiin ja opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemukseen.

2.4 Vertaissuhteet opiskelumotivaation tukena

Vertaissuhteilla on keskeinen rooli oppimismotivaation kehittämisessä. Ihmisillä on luonnostaan tarve kuulua ryhmään ja rakentaa merkityksellisiä yhteyksiä toisiin ihmisiin, mikä liittyy itsemääräämisteoriassa kuvattuun yhteenkuuluvuuden perustarpeeseen (Ryan & Deci, 2000). Nykyisessä oppimisen tutkimuksessa motivaatiota ei tarkastella ainoastaan yksilöllisenä ilmiönä, vaan myös sosiaalisena prosessina, joka rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana muodostuvat ystävyysuhteet voivat olla keskeisiä opiskelijan yliopistoon kiinnittymisen kannalta. Buoten ym. (2007, s. 672–673) mukaan laadukkaat vertaissuhteet eivät tue ainoastaan sosiaalista sopeutumista, vaan ne voivat myös vahvistaa opiskelijan kokemusta yliopistoon kuulumisesta. Vertaissuhteet voivat siten auttaa opiskelijaa ymmärtämään opiskeluyhteisön toimintatapoja, vahvistaa kuulumisen tunnetta ja tuoda opintojen arkeen myönteisiä kokemuksia, jotka voivat helpottaa opintoihin liittyvää kuormitusta. (Buote ym., 2007, s. 683–685.)

Yhteenkuuluvuus on yksi keskeisistä käsitteistä itsemääräämisteoriassa. Yhteenkuuluvuuden tunteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yksilön kokemusta siitä, että hän kuuluu joukkoon ja tulee hyväksytyksi ryhmän jäsenenä. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy erilaisten ajatteluun, sosiaalisiin suhteisiin ja opiskeluympäristöön liittyvien tekijöiden vuorovaikutuksesta, ja se voi vahvistaa opiskelijan kokemusta opintojen, omien tavoitteiden ja opiskeluyhteisöön kuulumisen merkityksellisyydestä (Meehan & Howells, 2019, s. 1378).

Kun opiskelija kokee kuuluvansa opiskeluyhteisöön, se voi vahvistaa positiivisia tunteita opiskelua kohtaan, lisätä motivaatiota oppimiseen ja edistää sitoutumista opintoihin (Deci & Ryan, 2000). Aiemmissä tutkimuksissa yhteenkuuluvuuden tunteen on todettu olevan yhteydessä opiskelumotivaatioon, hyvinvointiin ja opintoihin sitoutumiseen. Vahvempi kuulumisen kokemus opiskeluyhteisössä on yhdistetty parempaan akateemiseen sitoutumiseen, korkeampaan motivaatioon sekä parempaan opintomenestykseen (Bouten ym., 2025; Kelly ym., 2024). Myös Laitisen ym. (2024) ja Pedlerin ym. (2021) tutkimuksissa

vahvempi yhteenkuuluvuuden tunne oli yhteydessä korkeampaan motivaatioon ja opiskelun iloon. Vastaavasti heikompi yhteenkuuluvuuden tunne voi vähentää opiskelun mielekkyyttä ja heikentää motivaatiota.

Kiurun (2018) tarkastelu kohdistuu peruskouluikäisten vertaissuhteisiin, mutta sen havainnot ovat tämän tutkimuksen kannalta sovellettavissa siltä osin, että ne kuvaavat vertaissuhteiden mahdollista merkitystä motivaation rakentumisessa. Ystävät voivat keskustella opiskeluun ja tulevaisuuteen liittyvistä asioista sekä vahvistaa toistensa käsityksiä opiskelun tärkeydestä tai merkityksettömyydestä. Näin vertaissuhteet voivat toimia motivaatiota ohjaavina tekijöinä. (Kindermann, 2016; Kiuru, 2018.)

Kaikki sosiaalinen tuki ei kuitenkaan välttämättä johda vahvempaan opintoihin sitoutumiseen. Mtshwenin (2024, s. 38–39) tutkimuksessa koettu sosiaalinen tuki ei ennustanut opintoihin sitoutumista. Tulos viittaa siihen, että sosiaalisen tuen merkitys voi jäädä vähäiseksi, jos opiskelija ei samalla koe kuuluvansa oppilaitoksen yhteisöön tai ole sisäisesti motivoitunut opinnoissa menestymiseen. Tämä tarkoittaa sosiaalisen tuen merkitystä: vertaissuhteet näyttävät tukevan opiskelumotivaatiota erityisesti silloin, kun ne vahvistavat opiskelijan kokemusta kuulumisesta opiskeluyhteisöön.

Beyenen ym. (2026, s. 11–12) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden välinen yhteistyö lisäsi emotionaalista kiinnittymistä opintoihin. Tämä tarkoittaa, että muiden opiskelijoiden kanssa yhteistyötä tehneet opiskelijat kokivat opinnot kiinnostavammiksi ja suhtautuivat oppimiseen myönteisemmin. Lisäksi opiskelijoiden välinen yhteistyö vähensi yksinäisyyden kokemuksia ja oli yhteydessä vähäisempiin opintojen keskeyttämisaikeisiin (Beyene ym., 2026, s. 12–13). Tutkimuksen perusteella opiskelijoiden välinen yhteistyö voidaan nähdä yhtenä verkostoitumisen muotona, joka voi tukea sekä opiskelumotivaatiota että opintoihin kiinnittymistä.

Aiempi tutkimus rakentaa kuvaa vertaissuhteiden ja opiskelumotivaation välisestä yhteydestä useasta näkökulmasta. Buote ym. (2007) korostavat opintojen alkuvaiheen ystävyysuhteiden merkitystä opiskeluyhteisöön kiinnittymisessä, kun taas Meehanin ja Howellsin (2019), Pedlerin ym. (2021), Laitisen ym. (2024), Kellyn ym. (2024) sekä Boutenin ym. (2025) tutkimukset painottavat yhteenkuuluvuuden yhteyttä motivaatioon, hyvinvointiin ja opintoihin sitoutumiseen. Kiuru (2018) ja Kindermann (2016) täydentävät tätä näkökulmaa osoittamalla, että vertaissuhteet voivat myös ohjata opiskeluun liittyviä asenteita ja käsityksiä. Mtshwenin

(2024) tulos puolestaan tarkentaa kokonaiskuvaa tuomalla esiin, että sosiaalinen tuki ei välttämättä yksin riitä vahvistamaan opintoihin sitoutumista, jos opiskelija ei koe kuuluvansa yhteisöön. Tämän perusteella vertaissuhteiden merkitystä opiskelumotivaatiolle ei voida ymmärtää pelkästään tuen määrän kautta, vaan olennaista on myös se, vahvistavatko suhteet opiskelijan kokemusta kuulumisesta, hyväksytyksi tulemisesta ja opintojen merkityksellisyydestä. Samalla verkostoitumisen merkitys ei ole kaikille opiskelijoille samanlainen, vaan se riippuu siitä, millaisiksi opiskelija kokee omat suhteensa, asemansa opiskelijaryhmässä ja mahdollisuutensa osallistua yhteisön toimintaan.

2.5 Etäopiskelun merkitys verkostoitumiselle ja opiskelumotivaatiolle

Etäopiskelu tarkoittaa opiskelua, jossa opetus, ohjaus ja vuorovaikutus toteutuvat digitaalisissa oppimisympäristöissä ilman fyysistä läsnäoloa. Etäopiskelu voi heikentää opiskelijoiden yhteisöllisyyttä, sosiaalista vuorovaikutusta ja hyvinvointia, sillä spontaanit kohtaamiset, kuten keskustelut ennen luentoja, ryhmätöiden ulkopuolinen vuorovaikutus ja epämuodollinen ajanvietto kampuksella, voivat vähentyä. Tämä voi vaikeuttaa opiskelijaryhmään kiinnittymistä ja vertaissuhteiden muodostumista. (Hellén ym., 2023, s. 5–6.)

Toisaalta etäopiskelu voi mahdollistaa myös uudenlaisia oppimiskokemuksia, kuten vertaistuen saamista digitaalisissa ympäristöissä ja tiimityötaitojen kehittymistä (Hellén ym., 2023, s. 5). Etäopiskelun vaikutukset eivät siten ole vain kielteisiä, mutta sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta se voi muuttaa opiskelijoiden verkostoitumisen mahdollisuuksia. Myös Salmela-Aro ym. (2023, s. 189) havaitsivat, että osa opiskelijoista koki opiskelun etäopetuksen aikana helpottuneen.

Etäopiskeluun siirtyminen koronapandemian aikana muutti opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, kun yhdessä tekeminen siirtyi fyysisistä kohtaamisista ruudun välityksellä tapahtuvaan opiskeluun. Tämä haastoi yhteenkuuluvuuden kokemusta ja verkostoitumismahdollisuuksia. Salmela-Aron ym. (2023, s. 193–195) tutkimuksessa etäopiskelu oli yhteydessä myös opiskeluinnon heikkenemiseen ja uupumuksen lisääntymiseen, mikä viittaa etäopiskelun mahdollisiin kielteisiin vaikutuksiin opiskelumotivaation kannalta.

Etäopiskelu tuo verkostoitumisen ja opiskelumotivaation tarkasteluun näkökulman siitä, että sosiaalisten suhteiden rakentuminen on yhteydessä myös opiskeluympäristön tarjoamiin vuorovaikutuksen mahdollisuuksiin. Hellén ym. (2023) painottavat etäopiskelun merkitystä yhteisöllisyyden ja vertaissuhteiden muodostumisen kannalta, kun taas Salmela-Aron ym. (2023) tutkimus osoittaa etäopiskelun vaikutusten olevan opiskelumotivaation näkökulmasta osin ristiriitaisia. Etäopiskelu voi joidenkin opiskelijoiden kohdalla helpottaa opiskelua, mutta samalla se voi vähentää opiskeluinnostusta ja heikentää hyvinvointia. Tämän tutkimuksen näkökulmasta etäopiskelu on tärkeä osa verkostoitumisen tarkastelua, sillä se auttaa ymmärtämään, miten opintojen sosiaaliset olosuhteet voivat vaikuttaa sekä vertaissuhteiden muodostumiseen että opiskelumotivaation ylläpitämiseen.

3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia verkostoitumisesta ja opintojen aikana muodostuneista sosiaalisista suhteista sekä niiden yhteyttä opiskelumotivaatioon. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, millaisia merkityksiä luokanopettajaopiskelijat antavat vertaissuhteille, yhteenkuuluvuuden kokemuksille ja verkostoitumiselle osana opiskelumotivaationsa muodostumista ja vaihtelua. Aihetta tarkastellaan opiskelijoiden omien kokemusten kautta luokanopettajakoulutuksen kontekstissa, jossa vuorovaikutus, yhteistyö ja sosiaaliset suhteet ovat keskeisessä asemassa.

Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat verkostoitumista ja sosiaalisia suhteitaan opintojen aikana?
2. Miten luokanopettajaopiskelijat jäsentävät verkostoitumisen, yhteenkuuluvuuden ja vertaissuhteiden merkitystä opiskelumotivaationsa muodostumisessa ja vaihtelussa?

4 Tutkimusmenetelmät

4.1 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Tämä tutkimus toteutettiin pääasiassa laadullisena tutkimuksena, koska sen tavoitteena on syventää ymmärrystä ilmiöstä ja tarkastella siihen liittyviä henkilökohtaisia kokemuksia. Tutkimuksessa hyödynnettiin kuitenkin myös monimenetelmällistä lähestymistapaa, sillä haastattelut sisälsivät avoimien kysymysten lisäksi väittämiä. Väittämiä ei käytetty tilastolliseen yleistämiseen, vaan niiden avulla pyrittiin jäsentämään opiskelijoiden kokemuksia sekä tarkastelemaan niiden keskinäistä vaihtelua. Avoimet kysymykset puolestaan mahdollistivat sen, että väittämien taustalla olevia kokemuksia ja merkityksiä voitiin tarkastella tarkemmin.

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, joka sisälsi strukturoituja väittämiä. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelun teema-alueet ovat ennalta määriteltyjä, mutta tarkat kysymykset ja niiden järjestys voivat vaihdella haastateltavan vastausten mukaan. Tämä mahdollistaa sen, että haastattelu pysyy tiettyjen teemojen piirissä, mutta samalla antaa tilaa haastateltavien omille tulkinnoille, merkityksille ja kokemuksille (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Haastattelu valittiin tutkimusmenetelmäksi, koska se antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa aiheesta mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Aiemmat tutkimukset aiheesta ovat painottuneet pääosin määrällisiin tutkimusmenetelmiin, joissa on käytetty lomakkeita. Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan haastattelun etuihin kuuluu vastausten syventäminen ja selventäminen. Tässä tutkimuksessa haastattelua hyödynnettiin nimenomaan syvällisemmän ymmärryksen saavuttamiseksi opiskelijoiden kokemuksista ja verkostoitumisen merkityksestä opiskelumotivaatioon. Mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä auttaa myös väärinymmärrysten karsimisessa.

Tutkimuksen aihe on luonteeltaan vuorovaikutuksellinen, kokemuksellinen ja henkilökohtainen. Sosiaalisiin suhteisiin, yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja motivaation vaihteluun opintojen aikana liittyy usein yksilöllisiä ja emotionaalisia kokemuksia, joiden tarkastelemiseen haastattelu sopii lomaketta paremmin (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Hirsjärven

ja Hurmeen (2022) mukaan haastatteluilla saadaan myös kuvaavia esimerkkejä, jotka tuovat esiin yksilöllisiä näkökulmia.

4.2 Haastattelun toteutus ja osallistujat

Tutkimuksen aineisto koostui yhdeksän Turun yliopistossa opiskelevan luokanopettajaopiskelijan haastattelusta. Kaikki haastateltavat olivat tutkimushetkellä maisterivaiheen opiskelijoita, mikä toimi tutkimuksen keskeisenä valintakriteerinä. Tutkimus rajattiin maisterivaiheen opiskelijoihin, koska ilmiötä haluttiin tarkastella koko opintojen ajalta. Maisterivaiheen opiskelijoilla on mahdollisuus reflektoida opiskelumotivaatiota ja sosiaalisten suhteiden merkitystä opintojen eri vaiheissa sekä hahmottaa muutoksia pidemmällä aikavälillä.

Haastateltavat rekrytoitiin lähestymällä heitä viestillä. Haastateltaville lähetettiin haastattelun teemarunko jo ennen haastattelua. Teemarunko toimitettiin haastateltaville etukäteen, jotta heillä olisi mahdollisuus pohtia tutkimuksen keskeisiä teemoja ennen haastattelua. Tämän tavoitteena oli edistää mahdollisimman kattavien vastausten syntymistä. Tarkkoja haastattelukysymyksiä ei kuitenkaan toimitettu etukäteen, sillä se olisi voinut johtaa valmiiksi muotoiltuihin tai sosiaalisesti toivottuihin vastauksiin. Tutkimukseen liittyvä tietosuojalomake toimitettiin haastateltaville teemarungon ohessa.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina videoyhteyden välityksellä Zoom-sovellusta käyttäen. Zoomin käyttö tarjoaa useita merkittäviä etuja laadullista tutkimusta tekeville (Gray ym., 2020, s. 1292–1293). Osallistujien ei tarvitse luoda tiliä tai asentaa erillistä ohjelmaa, mikä tekee osallistumisesta helppoa ja vähentää teknisiä esteitä. Lisäksi Zoom mahdollistaa salasanalla suojattujen kokousten järjestämisen, mikä varmistaa, että vain haastatteluun kutsutut pääsevät osallistumaan ja lisää aineiston luottamuksellisuutta.

Videohaastattelu mahdollisti joustavan osallistumisen eri paikkakunnilta käsin ja lisäsi siten tutkimuksen saavutettavuutta. Lisäksi videoyhteys tarjosi mahdollisuuden vuorovaikutukseen, joka on kasvokkain järjestettävää haastattelua muistuttavaa, mutta ajallisesti ja paikallisesti joustavampaa. Haastateltavat pystyivät osallistumaan haastatteluun heille luontevassa ja rauhallisessa ympäristössä, mikä tuki avoimen keskustelun syntymistä. (Gray ym., 2020, s. 1292–1294).

Haastattelun alussa osallistujille esiteltiin tutkimuksen aihe, tarkoitus ja heidän suostumuksensa osallistumiseen varmistettiin. Lisäksi haastateltaville kerrottiin haastattelun nauhoittamisesta ennen tallennuksen aloittamista. Haastattelut nauhoitettiin äänen osalta myöhempää litterointia ja analysointia varten. Kuvaa ei tallennettu, sillä tutkimuksen analyysi keskittyi haastateltavien sanallisiin kuvauksiin eikä nonverbaaliseen viestintään.

Haastattelut kestivät keskimäärin noin 30 minuuttia. Haastattelutilanteessa pyrittiin neutraaliin ja avoimeen ilmapiiriin, eikä haastattelija sanallisesti tai eleellisesti ohjannut haastateltavien vastauksia. Teemat ohjasivat haastattelun etenemistä, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat haastattelutilanteen ja haastateltavien vastausten mukaan. Pääasiassa kysymysten järjestys ja muoto pysyivät kuitenkin hyvin samanlaisena.

4.3 Haastattelurunko

Haastattelurunko rakentui tutkimuksen teoriataustan ja tutkimuskysymysten pohjalta. Keskeisinä käsitteinä toimivat verkostoituminen, sosiaaliset suhteet, yhteenkuuluvuuden tunne sekä opiskelumotivaatio. Näiden käsitteiden perusteella muodostettiin teema-alueet, joiden pohjalta muotoiltiin yksittäiset kysymykset ja niiden järjestys (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelu sisälsi sekä avoimia kysymyksiä että väittämiä.

Haastattelurungon alussa kartoitettiin haastateltavien yleisiä kokemuksia opiskelumotivaatiosta, minkä jälkeen siirryttiin sosiaalisten suhteiden ja verkostojen kuvailuun. Haastattelun loppupuolella keskityttiin tarkastelemaan verkostoitumisen ja opiskelumotivaation välistä suhdetta sekä sen muutoksia opintojen aikana.

Haastattelurunkoon sisältyi myös visuaalinen tehtävä, jossa haastateltavia pyydettiin piirtämään kuvaaja opiskelumotivaationsa vaihtelusta opintovuosien aikana. Tehtävän tarkoituksena oli tukea ajallista hahmottamista ja auttaa haastateltavia reflektoimaan motivaatiotaan suhteessa sosiaalisiin suhteisiin ja verkostoihin.

Ennen varsinaisia haastatteluja haastattelurunkoa testattiin esihaastattelun avulla. Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan esihaastattelun tarkoituksena on testata kysymysten toimivuutta, teemojen järjestystä sekä haastattelun kestoa. Tämän tutkimuksen osalta esihaastattelulla

pyrittiin varmistamaan, että kysymykset ovat ymmärrettäviä sekä toimivia. Esihaastattelun perusteella haastattelurunkoa tarkennettiin ja kysymysten muotoilua selkeytettiin.

4.4 Avoimet kysymykset

Avoimien kysymysten avulla pyrittiin antamaan haastateltaville mahdollisuus kuvata kokemuksiaan omin sanoin ja nostaa esiin heille merkityksellisiä näkökulmia opiskelumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin liittyen. Avointen kysymysten teema-alueet jäsenyivät neljään kokonaisuuteen:

1. Opiskelumotivaatio
2. Sosiaaliset verkostot ja niiden muodostuminen
3. Sosiaalisten suhteiden tarjoama tuki
4. Lähi- ja etäopiskelun merkitys verkostoitumiselle ja opiskelumotivaatiolle

Ensimmäisen teema-alueen kysymyksillä (kysymykset 1–2) kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia opiskelumotivaatiota vahvistavista ja heikentävistä tekijöistä. Näiden kysymysten tarkoituksena oli luoda kokonaiskuva motivaation rakentumisesta ennen sen kytkemistä sosiaalisiin suhteisiin.

Toinen teema-alue (kysymykset 3–7) kohdistui opiskelijoiden opintojen aikana muodostuneisiin sosiaalisiin verkostoihin. Kysymyksillä tarkasteltiin verkostojen luonnetta, niiden muodostumista sekä luokanopettajakoulutuksen erityispiirteitä verkostoitumisen näkökulmasta. Näin konkretisoitiin verkostoitumisen ja sosiaalisten suhteiden merkitys.

Kolmannen teema-alueen kysymykset (kysymykset 8–10) yhdistivät sosiaaliset suhteet ja opiskelumotivaation. Niiden avulla tarkasteltiin, millaisena opiskelijat kokevat verkostojen merkityksen motivaatiolleen sekä millaisissa tilanteissa verkostot joko tukevat tai heikentävät opiskeluun sitoutumista.

Lisäksi haastattelussa tarkasteltiin lähi- ja etäopiskelun vaikutusta verkostoitumiseen ja opiskelumotivaatioon (kysymykset 11–12), jotta voitiin huomioida opiskeluympäristön muutosten merkitys sosiaalisten suhteiden rakentumisessa.

Visuaaliseen tehtävään liittyi myös avoin kysymys. Kuvaajan piirtämisen jälkeen haastateltavia pyydettiin kertomaan omin sanoin kuvaajasta ja siitä, miten he olivat sen

piirtäneet (kysymys 14). Kysymyksen avulla pyrittiin tarkentamaan, millaisia merkityksiä haastateltavat itse antoivat opiskelumotivaation vaihtelulle ja sen mahdolliselle yhteydelle sosiaalisiin suhteisiin.

4.5 Avoimien vastausten laadullinen analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvailevan ja aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä, joka soveltuu erityisen hyvin puolistrukturoidun haastatteluaineiston käsittelyyn. Tässä analyysitavassa aineistosta etsitään merkityksiä ja ilmiöitä, joita yhdistellään ja jäsennellään teemoiksi. Näiden teemojen avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Tavoitteena on kuvata havaittuja ilmiöitä sanallisesti ja selkeästi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukossa 1 on esitetty Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet.

Taulukko 1. Sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Haastattelujen kuunteleminen ja litterointi
Haastattelujen lukeminen ja sisällön tarkastelu
Sisällön pelkistys eli redusointi
Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely eli klusterointi ja alaluokkien muodostus
Yläluokkien muodostaminen

Tutkimusaineiston käsittely aloitettiin litteroinnilla eli puhtaaksikirjoittamisella. Nauhoitetut haastattelut muunnettiin tekstimuotoon käyttämällä Transcribe-ohjelmaa, joka on Turun yliopiston tietoturvallinen tekoälypohjainen litterointipalvelu. Litteroitu aineisto käytiin huolellisesti läpi. Tämän jälkeen aineisto luettiin uudelleen läpi ja sen sisältöä tarkasteltiin kokonaisuutena. Tavoitteena oli saada yleiskuva haastattelussa esiin nousseista teemoista. Erityishuomiota kiinnitettiin toistuviin teemoihin ja tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiin ilmiöihin. Tarkastelun avulla muodostettiin alustavaa käsitystä aineiston sisällöstä ennen varsinaista analyysia.

Aineistosta tunnistettiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmauksia. Olennaisiksi ilmauksiksi määriteltiin kohdat, joissa haastateltavat kuvailivat opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä tai sosiaalisten suhteiden ja verkostojen merkitystä motivaatiolle.

Ilmaukset kopioitiin aineistosta toiseen tiedostoon alkuperäisessä muodossaan ja järjesteltiin kysymysten alle. Näin säilytettiin selkeä yhteys kunkin ilmauksen ja siihen liittyvän kysymyksen välillä. Tämä mahdollisti aineiston järjestelmällisen tarkastelun ja redusoimisen tiiviiksi ilmaisuiksi.

Aineiston käsittelyn selkeyttämiseksi jokaisella haastateltavalla oli oma värikoodi. Jokainen ilmaus oli värikoodauksen avulla yhdistettävissä tiettyyn haastateltavaan. Näin aineistoa voitiin tarkastella myös yksilötasolla. Lisäksi värikoodaus helpotti hahmottamaan, kuinka laajasti tietyt ilmiöt esiintyivät eri haastateltavien puheessa. Menettely tuki aineiston systemaattista käsittelyä ja analyysin läpinäkyvyyttä, sillä yksittäiset ilmaukset voitiin tarvittaessa palauttaa alkuperäiseen kontekstiinsa.

Taulukko 2. Esimerkki haastatteluaineiston pelkistämisestä (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Haastateltava	Alkuperäinen ilmaus	Redusoitu ilmaus
H9	Kaverit on tosi tärkeessä osassa, kun puhutaan mun opiskelumotivaatiosta.	Kaverit tärkeitä opiskelumotivaatiolle.
H4	Sitten just ne ryhmätyöt kurssilla on auttanut siinä, että tutustuu muihin.	Kurssien ryhmätyöt auttavat tutustumaan muihin.
H1	No, ehkä mä vastaan, että se, että pystyy tukeutumaan muidenkin mietteisiin ja on samoja ajatuksia ja tuntuu, ettei ehkä niiden kanssa oo yksin.	Mahdollisuus tukeutua muihin ja jakaa ajatuksia.

Redusoitujen ilmausten tarkastelun yhteydessä samankaltaiset ilmaukset ryhmiteltiin eli klusteroitiin samanlaisten ilmiöiden alle alustaviksi klustereiksi. Esimerkiksi kaikki ilmaukset, joissa mainittiin motivaation lähteenä kaverit, sijoitettiin samaan ryhmään. Näin redusoimisen yhteydessä syntyi jo selkeitä ryhmiä, joissa käsiteltiin samaa ilmiötä, mikä helpotti alaluokkien luomista. Aineiston redusoidut ilmaukset käytiin vielä kertaalleen läpi tarkasti ja varmistettiin, että jokainen ilmaus oli löytänyt oikean ryhmän.

Redusoitujen ilmausten luomisen ja ryhmittelyn jälkeen jokaiselle ryhmälle annettiin sisältöä kuvaava alaluokka. Alaluokat toimivat otsikkoina ryhmille ja tiivistävät niiden sisältämien ilmausten keskeisen ilmiön. Alaluokkien avulla pystyttiin tunnistamaan keskeiset ilmiöt ja näkökulmat.

Taulukko 3. Esimerkkejä ryhmittelystä eli klusteroinnista (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
(H9) Kaverit tärkeitä opiskelumotivaatiolle. (H2) Ystävät tukevat opiskelua paljon. (H3) Eniten vertaistuki kavereilta. (H6) Ystäviltä saatu tuki.	Kavereilta saatu vertaistuki.
(H5) Ryhmätyöt ovat edistäneet tutustumista muihin opiskelijoihin. (H4) Kurssien ryhmätyöt auttavat tutustumaan muihin. (H9) Ryhmätyöt demoilla ovat helpottaneet tutustumista. (H1) Ryhmätöiden kautta tutustunut muihin.	Ryhmätöiden kautta tutustuminen.
(H2) Kokemusten ja kuulumisten jakaminen. (H1) Mahdollisuus tukeutua muihin ja jakaa ajatuksia. (H8) Asioiden purkaminen kaverien kanssa. (H7) Ystäville voi puhua mistä vaan.	Ystävien tarjoama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen aineistoa abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin. Tässä vaiheessa tarkasteltiin alaluokkien sisältöä ja yhdistettiin samankaltaisia ilmiöitä kuvaavia alaluokkia laajemmiksi kokonaisuuksiksi eli yläluokiksi. Yläluokat tiivistävät useiden alaluokkien keskeisen merkityksen ja auttavat tunnistamaan tutkimuksen kannalta olennaisia teemoja.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Alaluokat	Yläluokat
Kavereilta saatu vertaistuki. Ystävien tarjoama sosiaalinen ja emotionaalinen tuki.	Sosiaalinen tuki.
Ryhmätöiden kautta tutustuminen. Opiskelutapahtumassa tutustuminen. Järjestötoiminnassa muihin tutustuminen.	Verkostoituminen.

4.6 Väittämät

Haastattelun lopussa esitettiin väittämiä. Väittämien avulla tarkasteltiin systemaattisesti esimerkiksi yhteenkuuluvuuden, tuen ja motivaation kokemuksia sekä näiden ilmiöiden välisiä yhteyksiä. Väittämät ryhmiteltiin kuuteen ryhmään sen perusteella, mitä ilmiötä ne kuvasivat.

Ensimmäinen ryhmä kohdistui opiskelijoiden kokemukseen opiskelijaryhmään kuulumisesta sekä mahdolliseen yksinäisyyden tunteeseen. Ryhmää arvioitiin kolmella väittämällä: ”Tunnen kuuluvani opiskelijaryhmään”, ”Koen yhteenkuuluvuuden tunnetta opiskelijayhteisössäni” sekä ”Koen yksinäisyyttä opinnoissani”. Haastateltaville selvennettiin, että opiskelijayhteisöllä tarkoitettiin laajempaa, koko kampuksella toimivaa opiskelijayhteisöä. Väittämistä laskettiin *yhteenkuuluvuuden kokemuksen summamuuttuja*.

Opiskelijaryhmän tarjoamaa sosiaalista ja akateemista tukea tarkasteltiin väittämillä: ”Saan tukea opiskeluuni tarvittaessa opiskelijaryhmältäni”, ”Saan henkistä tukea tarvittaessa opiskelijaryhmältäni” ja ”Opiskelijaryhmältäni saatu tuki lisää motivaatiotani opiskella”. Näiden väittämien tarkoituksena oli tarkastella, millaisena opiskelijat kokevat vertaisten tuen opinnoissaan. Väittämistä laskettiin *opiskelijaryhmältä saatua tukea* kuvaava summamuuttuja.

Kolmas ryhmä kohdistui opiskelijaryhmän rohkaisevaan ja motivaatiota vahvistavaan vaikutukseen. Tähän ryhmään kuuluivat väittämät ”Saan kannustavaa palautetta opiskelijaryhmältäni”, ”Opiskelijaryhmäni kannustaa minua opiskelemaan ahkerasti” ja ”Teen

opintoihini liittyviä tehtäviä, koska opiskelijaryhmäni kannustaa minua”. Näillä väittämillä pyrittiin selvittämään, miten vertaisten kannustus ja palaute ohjaavat opiskeluun sitoutumista. Väittämistä laskettiin *opiskelijaryhmän kannustavaa vaikutusta* kuvaava summamuuttuja.

Opiskelumotivaatiota käsittelevät väittämät laskettiin aluksi yhdeksi summamuuttujaksi. Summamuuttujia tarkasteltaessa kuitenkin todettiin, että tulosten käsittelyn kannalta olisi olennaista erottaa sisäistä motivaatiota käsittelevät väittämät ja ulkoiseen, suoritussuuntaiseen motivaatioon liittyvä väittämä.

Sisäistä opiskelumotivaatiota tarkasteltiin väittämillä, jotka liittyivät opiskelun henkilökohtaiseen merkityksellisyyteen, oppimisen haluun sekä opiskelun tuottamaan iloon. Väittämät olivat: ”Olen motivoitunut opiskelemaan, koska opinnot ovat minulle henkilökohtaisesti merkityksellisiä”, ”Teen opintoihini liittyviä tehtäviä, jotta sisäistäisin tietoa”, ”Opiskelu tuottaa minulle iloa”. Väittämistä laskettiin *sisäistä opiskelumotivaatiota* kuvaava summamuuttuja.

Ulkoista ja suoritussuuntaista opiskelumotivaatiota tarkasteltiin väittämällä: ”Teen opintoihini liittyviä tehtäviä, jotta saan hyviä arvosanoja”. Väittämän tarkoituksena oli tarkastella, missä määrin opiskelumotivaatio rakentuu ulkoisten tavoitteiden, kuten hyvien arvosanojen saavuttamisen, varaan. Koska kyseessä on yksittäinen väittämä, summamuuttujaa ei luotu, vaan väittämän tuottamille vastauksille laskettiin keskiarvo.

Kaksi viimeistä väittämää käsittelevät tilanteita, joissa ryhmän motivaation puute tai yhteenkuuluvuuden heikkeneminen vaikuttaa opiskelijan omaan motivaatioon. Tällaisia väittämiä olivat: ”Opiskelijaryhmäni motivaation puute vaikuttaisi omaan motivaatiooni negatiivisesti” ja ”Jos en tunne kuuluvani ryhmään, motivaatio opiskeluuni heikkenee”. Näiden avulla tarkasteltiin vertaissuhteiden mahdollista kielteistä vaikutusta opiskeluun sitoutumiseen. Väittämistä laskettiin *negatiivisen vertaisvaikutuksen* summamuuttuja.

4.7 Väittämien kuvaileva määrällinen analyysi

Haastatteluun sisältyneitä väittämiä analysoitiin kuvailevin määrällisin menetelmin. Kuvailevan määrällisen analyysin avulla pyrittiin hahmottamaan haastatteluissa esiin

nousseita ilmiöitä sekä tarkastelemaan vastausten keskeisiä ominaisuuksia. Haastateltavat vastasivat väittämiin Likert-asteikolla 1–5, jossa 1 tarkoitti täysin eri mieltä, 2 jokseenkin eri mieltä, 3 ei samaa eikä eri mieltä, 4 jokseenkin samaa mieltä ja 5 täysin samaa mieltä. Analyysissa tarkasteltiin sekä yksittäisiä väittämiä että teemakohtaisia kokonaisuuksia.

Väittämien vastauksia käsiteltiin Microsoft Excel -ohjelmassa. Samaan ryhmään kuuluvista väittämistä muodostettiin summamuuttujat laskemalla vastausten keskiarvot. Kun jokaiselle haastateltavalle oli laskettu ryhmäkohtainen summamuuttuja, laskettiin vielä summamuuttujien keskiarvo jokaiselle ryhmälle.

Summamuuttujien lisäksi tarkasteltiin keskihajontaa, joka kuvaa vastausten hajontaa keskiarvon ympärillä. Sen avulla voitiin arvioida, kuinka yhteneviä tai vaihtelevia haastateltavien vastaukset olivat. Pieni keskihajonta viittasi siihen, että vastaajien arviot olivat melko samansuuntaisia, kun taas suurempi keskihajonta kertoi vastausten suuremmasta vaihtelusta.

Summamuuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin ristiintaulukointien avulla. Tarkastelu kohdistui yhteenkuuluvuuden kokemuksen yhteyksiin sisäiseen opiskelumotivaatioon, ulkoiseen ja suoritussuuntaiseen opiskelumotivaatioon, opiskelijaryhmältä saatuun tukeen, opiskelijaryhmän kannustavaan vaikutukseen sekä negatiiviseen vertaisvaikutukseen. Ristiintaulukointia varten summamuuttujien arvot luokiteltiin kolmeen tasoon: matalaan, neutraaliin ja korkeaan. Luokittelun tarkoituksena oli tehdä muuttujien välisten yhteyksien tarkastelusta selkeämpää pienessä aineistossa.

Taulukko 5. Summamuuttujien arvojen luokittelu

Summamuuttujan arvo	Luokka
1,00–2,49	Matala
2,50–3,49	Neutraali
3,50–5,00	Korkea

Aluksi luokittelussa käytettiin jaottelua, jossa arvot 1–2 tulkittiin matalaksi, arvo 3 neutraaliksi ja arvot 4–5 korkeaksi. Summamuuttujien kohdalla tämä luokittelu osoittautui kuitenkin harhaanjohtavaksi, sillä summamuuttujien arvot sisälsivät desimaalilukuja. Esimerkiksi arvo 3,67 olisi alkuperäisessä jaottelussa sijoittunut neutraaliin luokkaan, vaikka se on sisällöllisesti lähempänä korkeaa tasoa. Tämän vuoksi luokittelua tarkennettiin siten,

että arvot 1,00–2,49 luokiteltiin mataliksi, arvot 2,50–3,49 neutraaleiksi ja arvot 3,50–5,00 korkeiksi. Tämä teki ristiintaulukoinnista johdonmukaisempaa ja paremmin summamuuttujien luonteeseen sopivaa.

Väittämien tavoitteena oli tuottaa yleiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä numeerisen tarkastelun avulla, ja avoimet kysymykset täydensivät tätä tietoa syventämällä ymmärrystä vastaajien kokemuksista. Väittämistä saatuja tuloksia tarkasteltiin rinnakkain avoimien kysymysten vastausten kanssa. Näin oli mahdollista tarkastella, millä tavoin avoimissa vastauksissa esiin nousseet kokemukset ja teemat selittivät tai syvensivät väittämien perusteella saatuja määrällisiä havaintoja.

4.8 Kuvaajatehtävän analyysi

Haastatteluun sisältyi tehtävä, jossa haastateltavia pyydettiin piirtämään yksinkertainen kuvaaja opiskelumotivaation vaihtelusta opintojen aikana. Kuvaajassa x-akselilla olivat opiskeluvuodet ja y-akselilla motivaation taso asteikolla 1–8. Tehtävänannossa haastateltavia ohjattiin pohtimaan erityisesti sitä, miten sosiaaliset suhteet ja opiskeluaikaiset verkostot olivat olleet yhteydessä heidän opiskelumotivaatioonsa opintojen eri vaiheissa. Kuvaajan piirtämisen jälkeen haastateltavia pyydettiin kertomaan omin sanoin, miten he olivat sen laatineet ja millaisia merkityksiä kuvaajaan liittyi.

Haastatteluun sisältyneen kuvaajatehtävän analysointi toteutettiin osana muuta haastatteluaineiston analyysia. Se aloitettiin tarkastelemalla jokaisen haastateltavan piirtämää kuvaajaa yksitellen. Tarkastelussa kiinnitettiin huomiota siihen, millaisena opiskelumotivaation taso näyttäytyi opintojen eri vaiheissa sekä siihen, missä kohdissa kuvaajassa esiintyi motivaation nousuja, laskuja tai tasaisia jaksoja. Pelkkää kuvaajaa ei kuitenkaan tulkittu sellaisenaan, vaan analyysissa yhdistettiin haastateltavien sanalliset kuvaukset siihen, miten he olivat piirtäneet kuvaajan viivan ja millaisia merkityksiä he liittivät motivaation muutoksiin.

Kuvaajista ja niitä selittävästä puheosuudesta kirjattiin ylös, mihin opintojen vaiheisiin motivaation muutokset sijoittuivat ja millaisiin tekijöihin haastateltavat yhdistivät nämä muutokset. Erityisesti tarkasteltiin sitä, liitettiinkö motivaation nousu tai lasku esimerkiksi uusiin ystävyysuhteisiin, ryhmään kuulumisen tunteeseen, vertaistukeen, yksinäisyyteen,

etäopiskeluun tai opiskelijayhteisöön kiinnittymiseen. Näin kuvaajatehtävästä saatu tieto muutettiin sanalliseen muotoon ja liitettiin osaksi aineiston pelkistämistä.

Kuvaajista saadut havainnot kirjattiin taulukkomuotoon, jolloin kunkin haastateltavan motivaation vaihtelua voitiin tarkastella sekä yksilöllisesti että vertailevasti. Tämän jälkeen kaikista kuvaajista muodostettiin yhteinen havainnollistava kuvaaja, johon koottiin kaikkien haastateltavien viivat. Lisäksi kuvaajista laskettiin opiskeluvuosittain keskiarvot, joiden pohjalta muodostettiin keskiarvoviiva kuvaamaan opiskelumotivaation yleistä suuntaa koko aineistossa.

Kuvaajien vertailun avulla tarkasteltiin, esiintyikö haastateltavien motivaation vaihtelussa samankaltaisia vaiheita opintojen aikana. Erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, sijoittuivatko motivaation nousut tai laskut samoihin opintojen vaiheisiin sekä siihen, miten haastateltavat selittivät näitä muutoksia sanallisesti. Kuvaajatehtävästä saatua tietoa ei tarkasteltu tutkimuksessa erillisenä aineistona, vaan sitä hyödynnettiin muuta haastatteluaineistoa täydentävänä osana analyysia. Kuvaajien ja niihin liitettyjen sanallisten selitysten avulla pystyttiin jäsentämään opiskelumotivaation vaihtelua ajallisesti sekä tarkastelemaan, miten haastateltavat kuvasivat sosiaalisten suhteiden ja verkostojen yhteyttä näihin muutoksiin.

4.9 Tutkimuksen eettisyys

Tämän tutkimuksen toteutuksessa on noudatettu TENKin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (HTK). Tutkimuksen tulee perustua hyvään tieteelliseen käytäntöön, jotta sitä voidaan pitää eettisesti kestäväenä ja luotettavana. Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on huomioitava tutkimuksen kaikissa vaiheissa, ei ainoastaan tutkimustulosten esittämisessä. Eettinen toiminta näkyy jo tutkimuksen suunnittelussa ja jatkuu aineiston käsittelyn, analyysin sekä raportoinnin aikana. Sen lähtökohtina ovat tutkimustyön huolellisuus, avoimuus, rehellisyys sekä vastuu tutkimuksen toteuttamisesta ja sen vaikutuksista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023.) Nämä periaatteet on otettu huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla temahaastatteluilla yhdeksältä maisterivaiheessa olevalta luokanopettajaopiskelijalta. Haastattelututkimuksessa eettisyys

korostuu erityisesti siinä, miten osallistujia informoidaan, miten heidän vapaaehtoisuutensa varmistetaan ja miten heidän kokemuksiaan käsitellään (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Haastateltaville kerrottiin ennen haastatteluja tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käsittelystä sekä heidän oikeudestaan keskeyttää osallistuminen missä tahansa vaiheessa. Lisäksi heille lähetettiin etukäteen tietosuojailmoitus (ks. liite 1), jossa kuvattiin henkilötietojen käsittelyyn liittyvät oikeudet.

Haastatteluissa käsiteltiin ihmissuhteisiin liittyviä henkilökohtaisia kokemuksia. Tämän vuoksi haastattelutilanteissa pyrittiin kunnioittavaan ja turvalliseen vuorovaikutukseen. Haastateltaville annettiin mahdollisuus kertoa kokemuksistaan omin sanoin ja heidän kertomuksiaan on analysoitu sisältöä muuttamatta tai liioittelematta.

Aineistoa on käsitelty Turun yliopiston tietosuojaa, aineistohallintaa ja tutkimusaineiston säilyttämistä koskevien ohjeiden mukaisesti. Haastatteluaineisto nauhoitettiin ja litteroitiin, minkä jälkeen äänitiedostot ja litteroidut tiedostot siirrettiin salasanalla suojattuun palveluun. Tutkimuksessa on huolehdittu osallistujien anonymiteetistä viittaamalla haastateltaviin numeroilla sekä poistamalla litterointivaiheessa sellaisia sanoja, jotka voisivat mahdollistaa henkilön tunnistamisen. Aineistoa on käytetty ainoastaan tämän tutkimuksen tarkoituksiin, ja sen käsittelyssä on pyritty varmistamaan, ettei osallistujille aiheudu minkäänlaista haittaa. Aineisto hävitetään tietosuojailmoituksessa ilmoitettuun ajankohtaan mennessä.

Koska tutkija kuuluu samaan opiskelijayhteisöön kuin osa haastateltavista, tutkijan oma asema on huomioitu tutkimusprosessin aikana. Tuttuuden mahdollisuus edellytti erityistä huomiota siihen, että osallistujien kertomuksia käsitellään kunnioittavasti, luottamuksellisesti ja ilman perusteettomia oletuksia. Raportoinnissa on pyritty esittämään haastateltavien kokemukset rehellisesti ja asiayhteytensä säilyttäen niin, ettei osallistujien tunnistettavuus vaarannu.

Eettisyys on siis pyritty varmistamaan huolellisella suunnittelulla, osallistujien oikeuksien huomioimisella, aineiston turvallisella käsittelyllä sekä haastateltavien kokemusten kunnioittavalla raportoinnilla. Eettiset ratkaisut ovat ohjanneet tutkimuksen toteutusta aineistonkeruusta raportointiin asti, ja niiden avulla on pyritty turvaamaan sekä osallistujien luottamuksellisuus että tutkimuksen vastuullinen toteutus.

Kielellisessä viimeistelyssä on hyödynnetty ChatGPT:tä eli OpenAI:n kehittämää

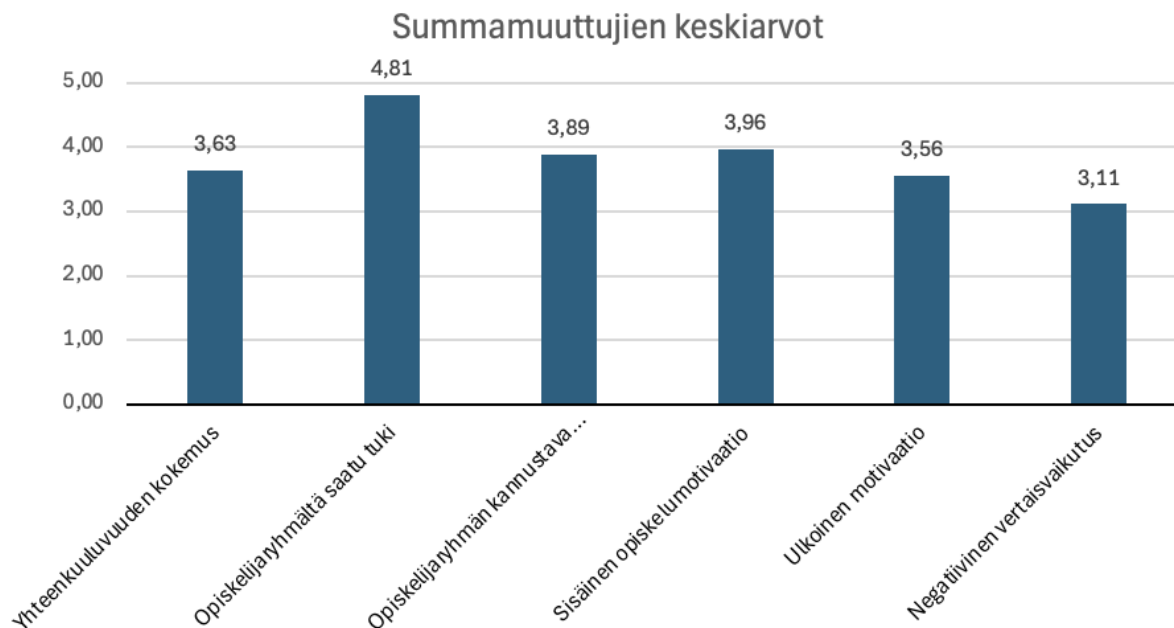
keskustelutyökalua. ChatGPT tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia hienosäätää sanamuotoja erilaisten ilmaisujen saavuttamiseksi. On kuitenkin tärkeää huomata, että tutkielman sisältö on tutkijan itsensä luomaa. Tekoälyä on käytetty yliopiston ohjeistuksen mukaisesti.

5 Tulokset

Tulososassa kuvataan ensin väittämiin liittyvien summamuuttujien tuloksia yhteenkuuluvuuden kokemukseen, opiskelijaryhmältä saadun tuen, opiskelijaryhmän kannustavaan vaikutukseen, sisäiseen ja ulkoiseen opiskelumotivaatioon sekä negatiivisiin vertaisvaikutuksiin liittyen. Tämän jälkeen käsitellään sosiaalisten suhteiden koetun merkityksen vaihtelua eri opiskeluvuosina. Lopuksi tarkastellaan avoimista haastattelukysymyksistä esiin nousseita tuloksia, jotka liittyvät sosiaalisten suhteiden muodostumiseen, vertaistuen ja kannustuksen merkitykseen, etäopiskelun vaikutuksiin sekä yksinäisyyden, vertailun ja kielteisten ryhmäkokemusten kaltaisiin opiskelumotivaatiota heikentäviin tekijöihin.

5.1 Yhteenkuuluvuuden kokemus

Yhteenkuuluvuuden kokemusta kuvaavan summamuuttujan perusteella vastaajien kokemukset sijoittuivat pääosin asteikon keskitasoa korkeammalle. Summamuuttujan keskiarvo oli noin 3,63 (ks. kuvio 1) ja keskihajonta 0,76. Vastaajien summamuuttujien arvot vaihtelivat 2,67:n ja 4,67:n välillä. Tulosten perusteella yhteenkuuluvuuden kokemus näyttäytyi pääosin melko myönteisenä. Vaihteluväli osoittaa kuitenkin, ettei kokemus ollut kaikilla vastaajilla yhtä vahva. Kahdella vastaajalla summamuuttujan arvo jäi alle asteikon keskikohdan, mikä viittaa heikompaan yhteenkuuluvuuden kokemukseen. Näin ollen tulos antaa pääosin myönteisen kuvan yhteenkuuluvuudesta, mutta samalla se osoittaa kokemusten yksilöllistä vaihtelua.



Kuvio 1. Väittämistä luotujen summamuuttujien keskiarvot.

5.2 Opiskelijaryhmältä saatu tuki

Opiskelijaryhmältä saadun tuen summamuuttuja sai hyvin korkeita arvoja. Summamuuttujan keskiarvo oli noin 4,81 (ks. kuvio 1) ja keskihajonta 0,23. Arvot vaihtelivat välillä 4,33–5,00, joten kaikki vastaajat sijoituivat asteikon yläpäähän. Tämä osoittaa, että opiskelijaryhmältä saatu tuki näyttäytyi aineistossa hyvin vahvana ja jaettuna kokemuksena. Pieni keskihajonta osoittaa, että vastaajien arviot olivat keskenään hyvin samansuuntaisia, eikä aineistossa näkynyt merkittävää vaihtelua tämän summamuuttujan kohdalla. Toisin kuin yhteenkuuluvuuden kokemuksessa, opiskelijaryhmältä saatu tuki näyttäytyi vastaajien keskuudessa selvästi yhtenäisempänä. Tulosten perusteella opiskelijaryhmältä saatu tuki näyttäytyi haastateltavien arvioissa erittäin vahvana.

5.3 Opiskelijaryhmän kannustava vaikutus

Opiskelijaryhmän kannustavaa vaikutusta kuvaavan summamuuttujan keskiarvo oli noin 3,89 (ks. kuvio 1) ja keskihajonta 0,38. Vastaajien arvot vaihtelivat välillä 3,33–4,67, joten kaikki arvot sijoituivat asteikon keskikohdan yläpuolelle. Tämä viittaa siihen, että opiskelijaryhmä koettiin yleisesti kannustavana. Vaikka kaikki vastaajat arvioivat kannustavan vaikutuksen

myönteiseksi, kokemuksen voimakkuudessa oli kuitenkin jonkin verran vaihtelua. Osa vastaajista koki opiskelijaryhmän kannustavan vaikutuksen selvästi vahvana, kun taas osalla arviot jäivät maltillisemmiksi. Kokonaisuutena tulokset osoittavat, että opiskelijaryhmän kannustava vaikutus näyttäytyi aineistossa myönteisenä, mutta ei yhtä vahvana ja yhtenäisenä kuin opiskelijaryhmältä saatu tuki.

5.4 Sisäinen opiskelumotivaatio

Sisäistä opiskelumotivaatiota kuvaavan summamuuttujan keskiarvo oli 4,00 (ks. kuvio 1) ja keskihajonta 0,29. Vastaajien arvot vaihtelivat välillä 3,67–4,67, joten myös tämän summamuuttujan kohdalla kaikki arvot sijoittuivat selvästi asteikon keskikohdan yläpuolelle. Tämän perusteella haastateltavat arvioivat sisäisen opiskelumotivaationsa melko vahvaksi. Lisäksi pieni keskihajonta osoittaa, että vastaajien arviot olivat melko yhdenmukaisia. Vaikka yksittäisten vastaajien välillä oli jonkin verran vaihtelua, erot olivat pieniä, minkä perusteella sisäistä opiskelumotivaatiota voidaan pitää aineistossa suhteellisen yhtenäisenä ja myönteisenä ilmiönä.

5.5 Ulkoinen opiskelumotivaatio

Ulkoista ja suoritussuuntaista opiskelumotivaatiota tarkasteltiin yhden väittämän avulla. Väittämän keskiarvo oli 3,56 (ks. kuvio 1) ja keskihajonta 1,16. Haastateltavien antamat arvot vaihtelivat välillä 2–5, mikä kertoo siitä, että näkemykset jakoutuivat melko voimakkaasti.

Keskiarvon perusteella ulkoisiin tavoitteisiin, kuten tässä tapauksessa hyvien arvosanojen saavuttamiseen, perustuva motivaatio näyttäytyi haastateltavien keskuudessa kohtalaisena, mutta ei yhtä vahvana kuin sisäinen opiskelumotivaatio. Samalla suuri keskihajonta ja laaja vaihteluväli osoittavat, että vastaajien kokemuksissa oli huomattavaa vaihtelua. Tämän perusteella hyvien arvosanojen tavoittelu oli osalle vastaajista merkityksellinen opiskelua ohjaava tekijä, mutta osalle sen merkitys ei ollut yhtä keskeinen. Näin ollen ulkoisten tavoitteiden merkitys näyttäytyi aineistossa vaihtelevana ja opiskelijoiden välillä eriytyvänä.

5.6 Negatiivinen vertaisvaikutus

Negatiivista vertaisvaikutusta kuvaavan summamuuttujan keskiarvo oli noin 3,11 (ks. kuvio 1) ja keskihajonta 1,07. Arvot sijoituivat laajalle välille 2,00–5,00, mikä kertoo vastaajien kokemusten selvästä vaihtelusta. Keskiarvo jäi lähelle asteikon keskitasoa, joten negatiivinen vertaisvaikutus ei näyttäytynyt aineistossa erityisen hallitsevana kokemuksena. Samalla korkeat yksittäiset arvot osoittavat, että osalle vastaajista negatiivisella vertaisvaikutuksella oli kuitenkin selvästi suurempi merkitys.

Tulosta voidaan siis pitää kaksijakoisena. Useilla vastaajilla negatiivisen vertaisvaikutuksen kokemus jäi melko vähäiseksi, mutta muutamilla vastaajilla se korostui huomattavasti enemmän. Näin ollen negatiivinen vertaisvaikutus ei näyttäydy aineistossa yhtenäisenä kokemuksena, vaan sen merkitys vaihtelee selvästi opiskelijoiden välillä.

5.7 Yhteydet muuttujien välillä

Muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin ristiintaulukointien avulla. Tarkastelun kohteena olivat erityisesti yhteenkuuluvuuden kokemus sekä opiskelumotivaatioon ja opiskelijaryhmän merkitykseen liittyvät tekijät. Muuttujat luokiteltiin kolmeen tasoon (ks. taulukko 5), ja niiden välisiä yhteyksiä tarkasteltiin kuvailevasti.

Ristiintaulukoinnin perusteella selkein yhteys muodostui yhteenkuuluvuuden kokemuksen ja sisäisen opiskelumotivaation välille. Kaikilla vastaajilla, joiden yhteenkuuluvuus oli neutraali tai korkea, myös sisäinen motivaatio oli korkealla tasolla. Sen sijaan matalan yhteenkuuluvuuden vastaajilla sisäinen motivaatio jäi neutraalille tasolle. Tulos viittaa siihen, että opiskelijaryhmään kuulumisen kokemus saattaa liittyä erityisesti opintojen kokemiseen merkityksellisiksi ja oppimiseen suuntautuneeseen motivaatioon.

Taulukko 6. Yhteenkuuluvuuden ja sisäisen opiskelumotivaation välinen ristiintaulukointi

Yhteenkuuluvuus	Neutraali sisäinen motivaatio	Korkea sisäinen motivaatio
Matala	2	0
Neutraali	0	3
Korkea	0	4

Yhteenkuuluvuuden ja ulkoisen motivaation välille ei muodostunut yhtä selkeää yhteyttä. Korkeaa ulkoista motivaatiota esiintyi sekä matalan että korkean yhteenkuuluvuuden vastaajilla, eikä selkeää jakaumaa ollut havaittavissa. Tämän perusteella yhteenkuuluvuus ei näyttäisi olevan yhtä vahvasti yhteydessä arvosanojen tavoitteluun kuin sisäiseen motivaatioon.

Opiskelijaryhmältä saadun tuen ja yhteenkuuluvuuden välistä yhteyttä tarkasteltaessa havaittiin, että tuen kokemukset olivat kaikilla vastaajilla korkealla tasolla. Muuttujassa oli siten vain vähän vaihtelua, minkä vuoksi selkeän yhteyden tarkastelu ei ollut mahdollista. Tulos viittaa kuitenkin siihen, että opiskelijaryhmä koetaan yleisesti tukevana riippumatta siitä, kuinka vahvasti opiskelija kokee kuuluvansa ryhmään.

Samankaltainen havainto tehtiin myös opiskelijaryhmän kannustavan vaikutuksen kohdalla. Kannustavan vaikutuksen kokemukset sijoittuivat kaikilla vastaajilla korkealle tasolle, eikä yhteenkuuluvuuden taso erottanut vastaajia toisistaan. Tämä voi viitata siihen, että opiskelijaryhmä koetaan yleisesti kannustavana opintojen arjessa, vaikka yhteenkuuluvuuden kokemus vaihtelee.

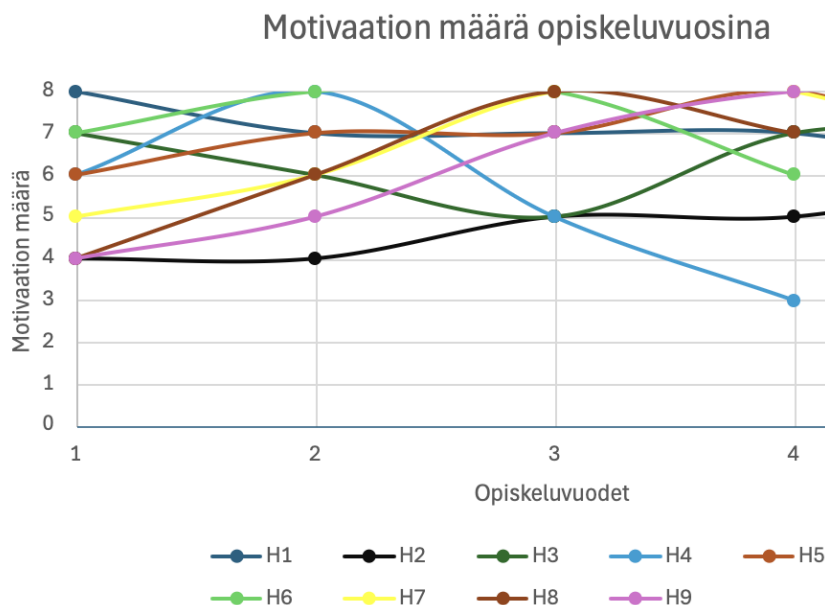
Ryhmän motivaation puutteen vaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden välistä yhteyttä tarkasteltaessa tulokset olivat hajanaisempia. Ryhmän motivaation puutteen koettiin vaikuttavan omaan motivaatioon vaihtelevasti kaikilla yhteenkuuluvuuden tasoilla, eikä selkeää yhteyttä muodostunut. Tulos viittaa siihen, että opiskelijoiden herkkyys ryhmän negatiiviselle ilmapiirille on osin yksilöllistä eikä suoraan riippuvaista yhteenkuuluvuuden kokemuksesta.

Kokonaisuudessaan ristiintaulukoinnin perusteella yhteenkuuluvuuden kokemus näyttäisi liittyvän erityisesti sisäiseen opiskelumotivaatioon, kun taas muiden tarkasteltujen muuttujien kohdalla yhteydet jäivät heikommiksi tai epäselvemmiksi.

5.8 Sosiaalisten suhteiden merkitys opiskelumotivaatiolle eri opiskeluvuosina

Haastattelun kuvaajatehtävä laajensi väittämistä saatuja tuloksia tuomalla esiin sosiaalisten suhteiden merkityksen ajallisen vaihtelun. Väittämissä ilmiöitä tarkasteltiin yleisellä tasolla, kun taas kuvaajatehtävä mahdollisti sen tarkastelun, miten sosiaalisten suhteiden merkitys opiskelumotivaatiolle muuttui opintojen eri vaiheissa. Tämän perusteella sosiaalisten

suhteiden merkitys ei näyttäytynyt aineistossa pysyvänä tai yksiselitteisenä taustatekijänä, vaan opintojen aikana muuttuvana ilmiönä.



Kuvio 2. Opiskelumotivaation vaihtelu opintojen eri vaiheissa

Kuvaajatehtävässä haastateltavat arvioivat, miten sosiaaliset suhteet ja opiskeluaikaiset verkostot olivat olleet yhteydessä heidän opiskelumotivaatioonsa eri opiskeluvuosina. Vastaukset osoittivat, että sosiaalisten suhteiden merkitys vaihteli sekä opiskeluvuosien että haastateltavien yksilöllisten kokemusten mukaan. Aineistosta hahmottui kolme erilaista vaihetta: opintojen alkuvaihe, jossa sosiaalisten suhteiden muodostuminen vaikutti opintoihin kiinnittymiseen, opintojen keskivaihe, jossa vakiintuneet vertaissuhteet tukivat opiskelua ja jaksamista, sekä opintojen loppuvaihe, jossa sosiaalisten suhteiden merkitys joko väheni opintojen itsenäistyessä tai korostui uudelleen vertaistuen tarpeen vuoksi.

Ensimmäisen opiskeluvuoden kohdalla vastaukset vaihtelivat selvästi. Osalle sosiaaliset suhteet olivat merkittävä motivaatiota vahvistava tekijä jo opintojen alussa. Uuteen ympäristöön kiinnittyminen, ystävien löytäminen ja oman paikan hahmottaminen lisäsivät halua osallistua opintoihin ja tulla paikalle. Näissä kuvauksissa sosiaaliset suhteet eivät olleet vain opiskelun oheistuote, vaan ne toimivat yhtenä keskeisenä syynä osallistua opiskeluyhteisön toimintaan.

”Olin ykkösvuonna tosi innoissani ylipäättään siitä ajatuksesta, että nyt saan uusia kavereita. [...] Ja mähän tulin aina paikalle niiden uusien kaverien takia enemmän, kuin sen kurssin takia.” (H3)

”Mä koin, että silloin (opintojen alussa) sosiaaliset suhteet olivat kaikista tärkeämpiä mulle ja mun opiskelumotivaatiolle, koska silloin ne tavallaan luotiin.” (H1)

Kaikille ensimmäinen opiskeluvuosi ei kuitenkaan näyttäytynyt samalla tavalla. Osa haastateltavista kuvasi sosiaalisten suhteiden merkityksen jääneen alussa vähäisemmäksi, koska ryhmään tutustuminen tapahtui hitaasti eikä oma opiskelijayhteisö ollut vielä muodostunut. Tämä osoittaa, ettei opintojen alkuvaihe itsessään automaattisesti tuota yhteenkuuluvuuden kokemusta. Sosiaalisten suhteiden motivaatiota tukeva merkitys näyttää rakentuvan vasta silloin, kun opiskelija kokee löytävänsä paikkansa ryhmässä.

”Mä laitoin tän ekaks vuodeks tonne 5, koska mä aika hitaasti tutustuin muihin ryhmäläisiin.” (H7)

Useissa kuvaajissa sosiaalisten suhteiden merkitys vahvistui toisena tai kolmantena opiskeluvuonna. Tätä selitettiin erityisesti sillä, että opiskelijaryhmän sisäiset suhteet olivat ehtineet vakiintua ja omat ystäväporukat muodostua. Lisäksi harjoittelut ja sivuaineopinnot toivat tilanteita, joissa vertaistuki, yhteinen tekeminen ja luottamus muihin opiskelijoihin tukivat opiskelumotivaatiota. Erityisesti kuormittavissa tai vähemmän mielekkäiksi koetuissa opinnoissa sosiaaliset suhteet näyttäytyivät motivaatiota ylläpitävänä tekijänä. Opintojen keskivaiheessa sosiaaliset suhteet näyttäytyivätkin erityisesti opiskelua kannattelevana voimavarana. Niiden merkitys korostui tilanteissa, joissa opinnot koettiin kuormittaviksi, haastaviksi tai vähemmän mielekkäiksi.

”Kakkosvuotena kaverisuhteet osan kanssa syveni tosi paljon ja tuli harkka, niin sitten olikin tosi jees. Mä löysin oikeesti niitä hyviä ystäviä, joiden kanssa tehdä asioita.” (H6)

”Kolmosvuonna sit alko sivuaine ja siellä koin, et ne kaverit motivoi tosi paljon, koska se sivuaineen opiskelu ei jotenki ollu ihan sellasta, ku odotin. [...] Vertaistuki varsinki oikeesti oli niin tarpeellista.” (H7)

“Kakkosvuonna suoritettiin harjoittelua ja sen sai tehdä ystävien kesken. [...] Kyllä se motivoi sitten, että oli hyvät kaverit tekemässä sitä raskasta hommaa.” (H1)

Opintojen loppuvaiheessa kuvaajien välillä oli enemmän vaihtelua. Osalla haastateltavista sosiaalisten suhteiden merkitys motivaatiolle väheni, kun opinnot muuttuivat itsenäisemmiksi, lähiopetusta oli vähemmän ja opiskelijaryhmää tavattiin harvemmin. Tällöin opiskelumotivaatio näytti rakentuvan enemmän oman sisäisen motivaation ja valmistumisen tavoitteen varaan. Sosiaalisten suhteiden vähäisempi merkitys ei siis välttämättä tarkoittanut opiskelumotivaation heikkenemistä, vaan motivaation lähteiden muuttumista opintojen edetessä.

“Nyt nelosvuonna laitoin kolmoseen, koska nyt ollaan oltu vielä vähemmän tekemisissä. Ei olla nähty sen luokan kanssa koko vuonna. [...] Ei se (sosiaalisten suhteiden merkitys opiskelumotivaatiolle) oo enää niin isossa osassa. Aika lailla oman motivaation, sisäisen motivaation varassa.” (H4)

“Nyt näin neljäntenä vuotena mä koen, et ei se oo ehkä niin merkittävä ku kahtena aiempaa vuonna, et on kuitenkin niin paljon itsenäistä tehtävää ja ei oikeastaan lähiopintoja. [...] Haluun vaa jo valmistua.” (H6)

Toisaalta kaikilla sosiaalisten suhteiden merkitys ei vähentynyt opintojen loppuvaiheessa. Osalla haastateltavista niiden merkitys korostui uudelleen erityisesti jaksamisen, gradutyöskentelyn ja opintojen loppuun saattamisen näkökulmasta. Näissä kuvauksissa ystävät ja vertaistuki eivät liittyneet niinkään päivittäiseen ryhmässä opiskeluun, vaan emotionaaliseen tukeen ja kokemukseen siitä, ettei opiskelun loppuvaiheen haasteiden kanssa jää yksin. Sosiaalisten suhteiden merkitys siis muuttui opintojen edetessä. Alkuvaiheessa ne tukivat opiskeluyhteisöön kiinnittymistä, keskivaiheessa opiskelun arkea ja loppuvaiheessa erityisesti jaksamista ja valmistumisen lähestymiseen liittyvää vertaistukea.

“Tänä vuonna ystävyysuhteiden vaikutus on kaikista suurin. Opiskelu ei innosta, mutta on ne ystävät, jotka siellä koulussa odottaa.” (H2)

“Nyt vikana vuonna sanoisin, et edelleen suuri merkitys, koska valmistuminen lähenee ja se et näihin kaikkiin vikoihin juttuihin ja graduun saa vertaistukea sosiaalisista suhteista on tosi merkityksellistä.” (H9)

Kuvaajatehtävä toi esiin, että sosiaalisten suhteiden ja opiskeluaikaisten verkostojen merkitys opiskelumotivaatiolle vaihteli sekä opintojen vaiheiden että haastateltavien yksilöllisten tilanteiden mukaan. Haastateltavien kertomuksista tuli ilmi, ettei sosiaalisten suhteiden merkitys motivaatiolle ollut suoraviivainen, vaan se muuttui opintojen eri vaiheissa ja eri haastateltavien välillä. Merkitys korostui erityisesti silloin, kun opinnoissa tarvittiin vertaistukea, yhteistä tekemistä, kannustusta tai kokemusta ryhmään kuulumisesta. Toisaalta opintojen itsenäistyessä sosiaalisten suhteiden rooli saattoi myös vähentyä, jos motivaatio rakentui enemmän henkilökohtaisten tavoitteiden tai valmistumisen tavoitteen ympärille. Verkostoituminen ei siten näyttäyty aineistossa yksittäisenä opintojen alkuvaiheen tapahtumana, vaan koko opintojen ajan muuntuvana suhteiden, vertaistuen ja yhteenkuuluvuuden kokemusten kokonaisuutena.

5.9 Sosiaalisten suhteiden muodostuminen ja verkostoitumista tukevat tekijät

Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat verkostoitumista ensisijaisesti arjen opiskelutilanteissa muodostuvina suhteina, kuten ystävyyssuhteina, opiskelukavereina ja vertaistuen verkostoina, eivät niinkään ammatillisena tai tavoitteellisena verkostojen luomisena. Verkostoituminen näyttäytyi siten opiskelijoiden kokemuksissa ennen kaikkea epämuodollisena ja vähitellen rakentuvana prosessina, joka kytkeytyi tiiviisti opintojen arkeen.

Haastatteluissa sosiaalisten suhteiden muodostuminen painottui selvästi opintojen alkuvaiheeseen. Tämä tulos on linjassa edellisessä luvussa esitetyn havainnon kanssa sosiaalisten suhteiden ajallisesta merkityksestä, mutta tarkentaa sitä osoittamalla, millaisissa tilanteissa ja rakenteissa opiskelijoiden verkostot alkoivat muodostua. Avoimet vastaukset osoittivat, ettei sosiaalisten suhteiden merkitys liittynyt ainoastaan siihen, että opiskelijoilla oli muita opiskelijoita ympärillään, vaan myös siihen, miten toistuvat kohtaamiset, yhteinen tekeminen ja opintojen rakenteet mahdollistivat suhteiden syntymisen.

Ensimmäiset kohtaamiset tapahtuivat erityisesti opiskelijoiden omissa opetusryhmissä, joissa myös myöhemmät ystävyyssuhteet alkoivat vähitellen rakentua. Omat opetusryhmät tukivat opiskelijoiden verkostoitumista, koska he näkivät toisiaan niissä toistuvasti. Toistuvat

kohtaamiset auttoivat samanhenkisten ihmisten löytämisessä, eikä tutustuminen jäänyt yksittäisten tilanteiden varaan. Sosiaalisten suhteiden muodostuminen näyttäytyi näin arkeen kiinnittyvänä prosessina, jossa yhteiset demot, luennot ja ryhmätilanteet loivat mahdollisuuksia tutustumiselle ilman, että verkostoituminen edellytti opiskelijoilta erillistä aktiivista hakeutumista.

“Ihan ensimmäiset sosiaaliset suhteet muodostui siinä, kun oltiin just aloitettu ja sitten oli se oma ryhmä. Ja siinä seuraavan parin kuukauden jälkeen alkoi jo hakeutua samantyyppisten tyyppien seuraan.” (H1)

“Ryhmätyöt ja -keskustelut demoilla ja kursseilla ja sitten just ihan se yhdessäolo sen oman ryhmän kanssa koulussa helpotti tutustumista.” (H9)

”Olemme kaikki samassa ryhmässä, joten ystävyysuhteet ovat muodostuneet hiljalleen yhteisillä demoilla.” (H2)

Haastattelujen mukaan verkostoitumista tukivat erityisesti opintojen toteutusmuodot. Opinnoissa tehtiin paljon ryhmätöitä, keskusteltiin yhdessä ja toimittiin toistuvasti samojen opiskelijoiden kanssa. Tämä auttoi opiskelijoita tutustumaan toisiinsa luonnollisena osana opiskelua. Tulos laajentaa määrällisiä havaintoja opiskelijaryhmältä saadusta tuesta. Summamuuttujien korkeat arvot kertovat tuen vahvuudesta, mutta avoimet vastaukset tekevät näkyväksi, että tämä tuki rakentui pitkälti yhteisen tekemisen ja toistuvien kohtaamisten kautta.

“Koen, että meillä on tosi paljon ryhmätöitä. Niin siinä kun yhdessä työskentää samaa projektia useaan otteeseen, niin oppii tuntemaan.” (H9)

Mahdollisuus valita oma ryhmä koettiin myös myönteisenä tekijänä. Tämä ei kuitenkaan näyttäytynyt niinkään uusien suhteiden muodostamisen väylänä, vaan pikemminkin jo olemassa olevien suhteiden vahvistajana. Tuttu ryhmä helpotti työskentelyä ja lisäsi motivaatiota, koska opiskelijat saivat jatkaa työskentelyä samanhenkisten ihmisten kanssa. Tämä vahvistaa myös määrällistä tulosta opiskelijaryhmän kannustavasta vaikutuksesta, mutta laajentaa sitä tuomalla esiin, että kannustavuus liittyi erityisesti tuttuihin ja turvallisiksi koettuihin ryhmiin.

“Jos saa itse valita ryhmän, niin se kyllä tukee motivaatiota ja sitä, että saa jatkaa tutustumista niiden samanhenkisten ihmisten kanssa.” (H5)

Aineiston mukaan sosiaalisissa suhteissa korostui määrän sijaan suhteiden laatu. Haastateltavat eivät kuvanneet verkostoitumista ensisijaisesti laajoina verkostoina, vaan pieninä ja tiiviinä ydinporukoina. Useilla haastateltavilla opintojen alkuvaiheessa muodostunut oma porukka säilyi merkityksellisenä koko opiskeluajan. Tämä selittää osaltaan sitä, miksi opiskelijaryhmältä saatu tuki näyttäytyi väittämässä hyvin vahvana ja yhtenäisenä. Tuki ei välttämättä tullut laajalta opiskelijayhteisöltä, vaan läheisiltä opiskelukavereilta.

”Mulla muotoutui jo aika alussa sellainen ydinporukka, joka on kestänyt läpi opiskeluajan. Tietysti sitten tuli lisää erilaisia porukoita esimerkiksi sivuaineesta ja järjestötoiminnasta.” (H5)

”Me muodostettiin heti alussa sellainen neljän hengen porukka, jonka kanssa on tehty aika lailla kaikki koulujutut yhdessä.” (H4)

Opetustilanteiden lisäksi myös muilla opintoihin liittyvillä ja arjen käytännöllisillä tilanteilla oli merkitystä sosiaalisten suhteiden muodostumisessa ja syvenemisessä. Haastatteluista nousi esiin, että esimerkiksi harjoittelut, yhteiset automatkat ja muut käytännön tilanteet lähensivät opiskelijoita. Sosiaaliset suhteet eivät siten saaneet alkuaan vain luennoilla, demoilla tai ryhmätoissa, vaan myös muussa opintojen aikana jaetussa arjessa.

”Olemme samalta paikkakunnalta lähtöisin, niin oli loogista matkata samalla kyydillä.” (H2)

“Muistan, kun toisena vuotena suoritettiin harjoittelua ja sen sai tehdä ystävien kesken, niin se lähensi meitä tosi paljon ja on yks mun lämpimimpiä muistoja.” (H3)

Opiskelijatapahtumat ja järjestötoiminta näyttäytyivät aineistossa vaihtelevina verkostoitumisen väylinä. Osa haastateltavista kertoi tutustuneensa uusiin opiskelijoihin opiskelijatapahtumissa ja järjestötoiminnan kautta, mutta useimmilla ne eivät olleet keskeinen uusien suhteiden muodostamisen väylä. Sen sijaan opiskelijatapahtumiin osallistuttiin usein oman tutun ryhmän kanssa, jolloin niiden merkitys liittyi pikemminkin jo olemassa olevien suhteiden vahvistamiseen ja syventämiseen kuin uusien suhteiden muodostamiseen. Tämä

osoittaa, että muodollisesti verkostoitumista mahdollistavat tilanteet eivät automaattisesti johda uusien suhteiden syntymiseen, vaan niiden merkitys riippuu opiskelijan osallistumisesta, aiemmista suhteista ja siitä, millaiseksi opiskelija kokee oman asemansa yhteisössä.

“Aika alussa liityin opiskelijajärjestöön ja sieltä sain lisää kavereita, joista muutamasta tuli myöhemmin tosi läheisiä ystäviä.” (H6)

“Opiskelijatapahtumissa en oo tutustunut kehenkään uusiin, että sinne sit on menty niiden tuttujen ihmisten kanssa ja pidetty kivaa omalla porukalla.” (H9)

“Aika paljon tuli pyörittyä ja hengailtua vaan sen porukan kesken, mikä muodostu siitä omasta opintoryhmästä. Mutta eri tapahtumissa kyl välillä tuli tutustuttu uusiin tyyppeihin.” (H7)

Vaikka sosiaalisten suhteiden muodostuminen painottui selvästi opintojen alkuvaiheeseen, verkostot eivät pysyneet kaikilla samanlaisina koko opiskeluajan. Haastatteluissa nousi esiin, että osalla haastateltavista opintojen alussa muodostunut ydinporukka säilyi keskeisenä koko opintojen ajan, kun taas osalla verkostot laajenivat myöhemmin esimerkiksi sivuaineopintojen, harjoittelujen tai järjestötoiminnan myötä. Tässä luvussa tämä havainto ei kuitenkaan korosta niinkään sosiaalisten suhteiden ajallista merkitystä motivaatiolle, vaan sitä, että opintojen eri rakenteet tarjosivat uusia mahdollisuuksia suhteiden muodostumiselle myös alkuvaiheen jälkeen.

“Kun aloitin sivuaineen, sain aika nopeasti sieltä kavereita ja meille muodostui sellainen oma porukka.” (H3)

”Aluksi olin vaan oman pienen porukan kanssa, mutta kun alkoi sivuaine, niin kaveripiiri laajeni kyllä sitten.” (H7)

”Silloin kun aloitin järjestötoiminnassa, sieltä sai kavereita ja ne on myös pitänyt tähän päivään saakka. Siellä myös, kun joku porukka valmistuu ja tulee lisää, niin tutustuu paljon uusiin.” (H4)

5.10 Vertaistuki ja kannustus motivaation vahvistajina

Haastatteluista nousi esille, että vertaistuki ja yhteenkuuluvuuden kokemus tukivat opiskelumotivaatiota monella tavalla. Tämä on linjassa määrällisten tulosten kanssa, sillä

yhteenkuuluvuuden kokemuksen ja sisäisen opiskelumotivaation välillä havaittiin selkeä yhteys. Samalla määrälliset tulokset osoittivat myös, että vaikka kaikki opiskelijat eivät kokeneet yhtä vahvaa yhteenkuuluvuutta, he arvioivat silti saavansa opiskelijaryhmältään paljon tukea. Laadullinen aineisto tarkentaa tätä havaintoa tuomalla esiin, että opiskelijoiden kokema tuki rakentui erityisesti läheisissä vertaissuhteissa, eikä se aina edellyttänyt vahvaa kuulumisen tunnetta koko opiskelijaryhmään tai laajempaan opiskeluyhteisöön.

Yhteenkuuluvuus näyttäytyi laadullisessa aineistossa kokemuksena siitä, että opiskelija voi tukeutua ystäviin ja opiskelijaryhmään, jakaa opintoihin liittyviä kokemuksia sekä opiskella yhdessä muiden kanssa. Ystävät nähtiin luotettavina, ja heidän seurassaan haastateltavat kokivat voivansa olla omia itsejään. Haastateltavat kertoivat, että ryhmän jäsenille ja ystäville voi jakaa niin opintoihin liittyviä iloja kuin myös kuormittavia asioita.

“Ystäville voi puhua koulusta ja kursseista ja kaikista murheista ja iloista ja onnistumisistakin! Ja vastaavasti sitten purkaa myös epäonnistumisia.” (H6)

Vertaistuen merkitys näkyi myös siinä, että sosiaaliset suhteet vähensivät kokemusta yksin jäämisestä opinnoissa. Haastatteluissa nousi esiin, että ystävien ja muiden opiskelijoiden tarjoama tuki vahvisti tunnetta siitä, ettei opiskeluun liittyvien haasteiden kanssa tarvinnut pärjätä yksin. Muiden apuun, ajatuksiin ja kokemuksiin oli mahdollista tukeutua, mikä vahvisti opiskelumotivaatiota erityisesti kuormittavissa tilanteissa.

“Ystäviin pystyy tukeutumaan ja niiden kanssa pystyy jakamaan ajatuksia ja tuntuu, ettei ehkä niiden ajatuksien kanssa oo yksin ja sellaista.” (H1)

“Ystävien tuki on sellanen, että voi aina kysyä ja varmasti joku tietää jotain, nii ei tarvi jäädä yksin asioiden kanssa ja aika matalalla kynnyksellä voi kysyy mitä vaan.” (H8)

Haastatteluissa nousi esiin myös muiden opiskelijoiden kannustamisen merkitys. Muiden tarjoama kannustus ja rohkaisevat sanat tukivat opiskelumotivaatiota erityisesti silloin, kun opiskelu tuntui kuormittavalta. Tämä vahvistaa määrällisissä tuloksissa tehtyä tulkintaa siitä, että muiden opiskelijoiden kannustus koettiin opiskelumotivaatiota tukevana. Kannustus näyttäytyi aineistossa merkityksellisenä motivaatiota ylläpitävänä tekijänä, sillä se vahvisti opiskelijan kokemusta omasta pärjäämisestään.

“Kyl se, et joku huomauttaa välillä, että: *“hei hyvin sä vedät”* ja kannustaa, ni tsemppaa jatkamaan, vaikka olis vaikeeta.” (H7)

Ystävien merkitys opiskelumotivaatiolle ei rajoittunut pelkästään emotionaaliseen tukeen, vaan haastattelujen mukaan ystäviltä saatiin myös konkreettista tukea haastavissa tehtävissä ja esimerkiksi muistiinpanojen jakamisessa. Asioita on mahdollista pohtia yhdessä ystävien kanssa ja myös ideoiminen on miellyttävämpää yhdessä. Tällöin vertaistuki yhdisti sosiaalisen ja akateemisen tuen. Ystävät lisäsivät opiskelun mielekkyyttä, mutta samalla he auttoivat myös tehtävien tekemisessä ja oppimisen etenemisessä.

“On tosi hyödyllistä jakaa esimerkiksi muistiinpanoja, kun toinen kiinnittää huomiota eri asioihin, kuin itse. Niin siinä on jo ihan konkreettista apua omalle oppimiselle.” (H5)

“Esimerkiks harkassa yhdessä oppituntien suunnittelu on kivampaa yhdessä kuin yksin. Ihan vaan, koska siinä voi jakaa ideoita ja pohtii yhdessä niitä asioita.” (H3)

Myös yhdessä opiskelun merkitys motivaatiolle korostui haastatteluissa. Haastateltavien mukaan jo pelkästään se, että sovitaan lähteä yhdessä opiskelemaan, toimi suurena kannustimena. Yhteinen opiskelu madalsi kynnystä aloittaa koulutehtävien tekeminen ja lisäsi opiskelun mielekkyyttä. Lisäksi vastauksista ilmeni, että opiskeluseura auttoi myös saamaan enemmän asioita aikaan. Yhdessä opiskelu vaikutti siis sekä opiskelun aloittamiseen että sen ylläpitämiseen.

“Se että sopii kaverin kanssa, että mennään kirjastoon esimerkiksi tekemään yhdessä, vaikka omiakkin hommia, niin se että vaan lähdetään yhdessä kirjastoon, niin sekin on kiva aktiviteetti kaverin kanssa. Niin kyllä se motivoi ja huomaan, että saa tehtyä.” (H3)

“Ystävät tukee tosi merkittävällä tavalla. Just se, että tulee seuraksi opiskelemaan tukee valtavasti. Ystävät tukee myös auttamalla ihan konkreettisesti tehtävissä ja sitten myös ihan henkisellä tasolla.” (H8)

“Ne (ystävät) tukee aika paljon sitä opiskelua, koska me tehdään samoja juttuja ja on kiva myös tehdä niitä yhdessä. Silloin saa myös enemmän aikaan ku yksin.” (H1)

“Yhteisessä opiskelussa on se, että tulee yhteisöllisyyden tunne siitä, että tekee jonkun kanssa. Vaikka ei tekis samaa tehtävää, mutta molemmat tekee jotain, mitä täytyy saada tehtyä tai vietyä eteenpäin. Yhdessä on mun mielestä aina kivampi, kuin yksin.” (H9)

Yhdessä opiskelu ei näyttäytynyt motivoivana vain silloin, kun opiskelusta sovittiin erikseen ystävien kanssa. Se näyttäytyi motivoivana myös silloin, kun oli tiedossa yhteisiä luentoja tai demoja. Tieto siitä, että paikalle saapuu myös ystäviä, kannusti opiskelijoita saapumaan paikalle. Ystävien kohtaaminen koululla toimi siis jo itsessään syynä saapua paikalle.

“Odotan aina eniten sitä, että näen mun kaverit. Se on se, mikä oikeesti saa mun aamulla nousemaan ylös sängystä ja tulemaan koululle.” (H3)

Vertaistuen ja yhdessä opiskelun lisäksi sosiaaliset suhteet vahvistivat opiskelumotivaatiota myös ryhmätyöskentelytilanteissa. Haastatteluista ilmeni, että ryhmätyöt lisäsivät motivaatiota erityisesti silloin, kun ryhmä toimi hyvin ja työskentely tapahtui ennestään tuttujen opiskelijoiden kanssa. Tuttu ryhmä koettiin turvalliseksi, mikä helpotti omien ajatusten jakamista ja lisäsi työskentelyn mielekkyyttä.

“Jos se ryhmä koostuu tutuista tai vielä parempi jos ihan ystävistä, niin silloin se ryhmätyöskentely yleensä myös toimii hyvin ja on mieluisaa.” (H6)

“Jos se ryhmä on tuttu ja pystyy jakamaan omat ideat, etkä pelkää, että muut tuomitsee, niin silloin ne motivoi mua tekemään.” (H2)

Ryhmässä työskenteleminen loi tunteen yhteisestä vastuusta ja halusta toimia hyvänä ryhmän jäsenenä. Haastateltavat kuvailivat, että he halusivat tehdä oman osuutensa hyvin ja ajallaan, koska työskentely vaikutti myös muihin ryhmän jäseniin. Ryhmässä työskentely lisäsi myös sitoutumista tehtäviin ja auttoi pysymään aikataulussa. Vertaissuhteet tukivat motivaatiota siis myös vastuun ja velvollisuuden kokemuksen kautta.

“Ryhmätöissä kyllä tuo motivaatiota se, että se on yhteinen juttu ja haluaa olla hyvä ryhmän jäsen. Eli ei halua ainakaan pettymystä tuottaa ja haluaa suorittaa oman osuuden mahdollisimman hyvin.” (H9)

“Ryhmässä tekeminen motivoi siinä, että haluaa tehdä hyvin myös toisten hyväksi ja haluaa saada asiat valmiiksi ajallaan toisten hyväksi.” (H2)

Yhteinen työskentely ei siis lisännyt motivaatiota vain sosiaalisuuden vuoksi, vaan myös siksi, että ryhmän jäsenet kokivat vastuuta toisistaan ja yhteisestä lopputuloksesta. Tämä teki työskentelystä tavoitteellisempaa ja kannusti viemään oman osuuden loppuun. Ryhmätyöt loivat siten opiskeluun rytmiä, joka tuki tehtävien etenemistä.

“Tehtäviä ei tuu siirrettyä niin helposti eteenpäin, kun tietää, et ne muut odottaa multa sitä mun osuutta tietynä ajankohtana. Se kyl myös sillee rytmittää sitä omaa tekemistä.” (H4)

Kokonaisuutena vertaistuki ja kannustus vahvistivat opiskelumotivaatiota aineistossa neljän toisiaan täydentävän tekijän kautta. Ensinnäkin ystävät ja opiskelukaverit tarjosivat emotionaalista tukea ja vähensivät yksin jäämisen kokemusta. Toiseksi heiltä saatiin konkreettista apua opiskelutehtäviin ja oppimiseen liittyvissä tilanteissa. Kolmanneksi yhdessä opiskelu lisäsi opiskelun mielekkyyttä ja madalsi kynnystä aloittaa tehtäviä. Neljänneksi ryhmätyöskentely loi vastuuta muita kohtaan ja auttoi rytmittämään omaa työskentelyä.

5.11 Etäopiskelun merkitys verkostoitumiselle ja opiskelumotivaatiolle

Etäopiskelu näyttäytyi aineistossa tekijänä, joka vaikutti sekä verkostoitumiseen että opiskelumotivaatioon. Aineistossa etäopiskelu ja koronapandemian aikaiset opiskelujärjestelyt vähensivät arjen spontaaneja kohtaamisia, jolloin mahdollisuudet tutustua uusiin opiskelijoihin kaventuivat. Tämän seurauksena sosiaaliset suhteet rakentuivat pitkälti jo olemassa olevien pienten ryhmien varaan, kun taas laajempi verkostoituminen esimerkiksi rinnakkaisryhmien kanssa jäi vähäisemmäksi.

“On se (etänä oleminen) varmasti mun kohdalla vähentänyt sellaisten laajojen verkostojen luomista. [...] jos ois koko ajan ollut enemmän läsnä, niin ois verkostoitunu paremmin muiden ryhmien kanssa.” (H5)

Vaikka yhteenkuuluvuuden kokemuksen summamuuttujan perusteella yhteenkuuluvuus koettiin pääosin myönteisenä, avoimet vastaukset laajensivat tätä tulosta. Ne osoittivat, ettei yhteenkuuluvuus välttämättä tarkoittanut laajaa kiinnittymistä koko opiskelijayhteisöön, vaan saattoi rakentua ennen kaikkea pienemmissä ja jo valmiiksi muodostuneissa ryhmissä. Näin etäopiskelu ei aineiston perusteella niinkään heikentänyt olemassa olevia sosiaalisia suhteita, vaan vaikutti erityisesti uusien suhteiden muodostumiseen.

Etäopiskelun merkitys ei ollut siis yksiselitteisesti kielteinen. Osa haastateltavista koki etäopiskelun motivoivana, sillä se mahdollisti joustavamman arjen, vähensi matkustamista ja näin myös helpotti opintojen suorittamista. Tämä osoittaa, että sama olosuhde saattoi rajoittaa sosiaalisten suhteiden muodostumista, mutta samalla tukea opiskelumotivaatiota käytännöllisyyden ja joustavuuden kautta.

“Etänä suorittamisen mahdollisuus nostaa mun motivaatiota. Se helpottaa, koska ei asu samalla paikkakunnalla kuin yliopisto, niin heti on selkeämpi mieli lähteä suorittamaan kurssia, kun ei tarvi säätää niin paljon paikalle matkustelun ja sellasen kanssa.” (H8)

Toisaalta etäopiskelu ei tukenut kaikkien opiskelumotivaatiota. Osalla se johti passiivisempaan opiskeluun ja vähäisempään osallistumiseen, kun taas lähiopetus koettiin motivoivampana opiskelumuotona. Etäopiskelussa opiskelun aloittaminen ja ylläpitäminen saattoi jäädä enemmän opiskelijan oman itseohjautuvuuden varaan, kun taas lähiopetus tarjosi opiskeluun selkeämmän rytmin ja sosiaalisen ympäristön.

“Silloin kun oli etää enemmän, niin kyllä mä luulen, että mä tein aika lailla minimin, mitä tarvitsi tehdä.” (H3)

“Etäopetus ei tuntunut samalta (kuin lähiopetus), eikä tuntunut, että oppisi yhtä hyvin.” (H5)

“Kyllä se (etäopiskelu) on vaikuttanut, että heti kun lähioiskelua olikin enemmän, niin mä koen, että silloin meidän demoryhmä, niin se oli tosi tiivis.” (H6)

5.12 Yksinäisyys, vertailu ja kielteiset ryhmäkokemukset opiskelumotivaation heikentäjinä

Haastatteluissa nousi esiin, että sosiaalisten suhteiden puute sekä kielteiset kokemukset opiskelijaryhmässä heikensivät opiskelumotivaatiota. Erityisesti yksinäisyyden, ulkopuolisuuden ja ryhmään kiinnittymisen vaikeuden kuvattiin vähentävän motivaatiota osallistua opintoihin ja tulla paikalle. Sosiaaliset suhteet eivät siis näyttäytyneet aineistossa ainoastaan motivaatiota vahvistavana tekijänä, vaan niiden puuttuminen tai kielteinen laatu saattoi myös heikentää opiskeluun kiinnittymistä.

Tämä on linjassa määrällisten tulosten kanssa, joissa osa vastaajista arvioi yhteenkuuluvuuden kokemuksensa muita heikommaksi. Vaikka yhteenkuuluvuuden kokemuksen summamuuttujien keskiarvo oli pääosin myönteinen, laadullinen aineisto osoittaa, että kaikki opiskelijat eivät kokeneet kuuluvansa ryhmään samalla tavalla. Tällöin opiskelumotivaation kannalta keskeistä ei ollut pelkästään sosiaalisten suhteiden olemassaolo, vaan myös se, kokiko opiskelija suhteet turvallisiksi ja itselleen merkityksellisiksi.

”Mun tutustuminen lähti käyntiin aika hitaasti ja alus vähän jo masennuinki siitä, et apua ei tääl ketään oo nyt ehkä ihan mun tyylinen ja pelkäsin, et jään ulkopuolelle.” (H9)

”Kyl mul on kavereita siellä (yliopistolla), mut jotenkin ei niistä oo tullut niin läheisiä, kuin sit jostain peruskoulun kavereista.” (H4)

Avoimet vastaukset tarkentavat määrällisiä tuloksia osoittamalla, että yhteenkuuluvuuden puute ei näyttäydy vain yleisenä kokemuksena, vaan konkreettisenä haluttomuutena osallistua opetukseen. Jos opiskelijalla ei ollut sosiaalisia suhteita tai tunnetta ryhmään kuulumisesta, opiskeluun osallistuminen saattoi tuntua merkityksettömältä.

”Jos sinne (yliopistolle) ei oo tulossa ykskään mun ystävistä paikalle, niin ei mua motivoi mennä sinne.” (H2)

Yksinäisyyden kokemukset näyttäytyivät erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin sosiaalisten suhteiden muodostuminen oli vielä kesken. Tällöin epävarmuus omasta paikasta ryhmässä saattoi heikentää opiskeluun kiinnittymistä. Tämä vahvistaa aiemmissa luvuissa

esitettyjä tuloksia sosiaalisten suhteiden merkityksestä opintojen alkuvaiheessa osoittamalla, että suhteiden puute voi vastaavasti heikentää motivaatiota.

Yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden lisäksi aineistossa nousi esiin muihin opiskelijoihin vertaamisen merkitys opiskelumotivaatiota heikentävänä tekijänä. Osa haastateltavista kuvasi tilanteita, joissa muiden opiskelijoiden nopeampi eteneminen, suurempi työmäärä tai vahvempi motivaatio ei lisännyt omaa motivaatiota, vaan aiheutti ahdistusta ja riittämättömyyden tunnetta. Samoin muiden vahvemmasi koettu motivaatio tai varmuus saattoi vahvistaa tunnetta siitä, että oma motivaatio tai osaaminen ei ollut riittävää. Tällöin opiskelijaryhmä ei näyttäytynyt kannustavana vertaisympäristönä, vaan oman opiskelun vertaaminen muihin heikensi kokemusta omasta etenemisestä ja osaamisesta.

”Jos tulee se kokemus, että muut etenee nopeammin ja paremmin, niin tulee vähän sellanen ahistunut olotila. Että alkaa sitten vertailemaan itseä liikaa muihin.” (H8)

”Siin kohtaa ku huomasin, et muilla olikin suurempi motivaatio tehdä tätä, kuin itsellä, nii piti ihan uudella tavalla koittaa repiä jostain motivaatiota.” (H4)

Lisäksi aineistossa nousi esiin, että kielteiset kokemukset ryhmätilanteissa saattoivat vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Jos ryhmä ei toiminut hyvin tai ilmapiiri ei ollut turvallinen, omien ajatusten esittäminen saattoi tuntua vaikealta ja osallistuminen vähentyä. Tämä tukee määrällisiä tuloksia, joissa negatiivinen vertaisvaikutus näyttäytyi vaihtelevana mutta osalla vastaajista merkittävänä tekijänä.

Ryhmätyöskentelyyn liittyi myös konkreettisia yhteistyön haasteita. Jos ryhmässä työnjako ei ollut tasapuolinen tai yhteistyö ei sujunut, ryhmätyö ei vahvistanut motivaatiota samalla tavalla kuin toimivissa ryhmissä. Tällöin ryhmässä työskentely saattoi lisätä kuormitusta ja vähentää halua osallistua yhteiseen työskentelyyn. Ryhmätilanteet saattoivat siis vaikuttaa opiskelumotivaatioon eri tavoin, sillä toimiva ja turvallinen ryhmä vahvisti motivaatiota, kun taas epävarmaksi tai epätasapuoliseksi koettu ryhmä saattoi heikentää sitä.

”Esimerkiks ryhmätöissä on ollu tilanteita, joissa ryhmä ei ole toiminut kovin hyvin. Ja sehän sit kuormittaa, jos se yhdessä työskenteleminen ei toimi.” (H7)

Myös opiskelijaryhmässä esiintyvän kielteisen puheen merkitys nousi aineistossa esiin. Opintoihin tai tulevaan ammattiin liittyvä negatiivinen puhe saattoi hetkellisesti heikentää

opiskelijan omaa motivaatiota. Tämä näkyi esimerkiksi tilanteissa, joissa opiskelijaporukassa puhuttiin jatkuvasti kielteiseen sävyyn opinnoista tai tulevasta työstä. Myös opintojen käsitteleminen kevyesti tai läpihuutojuttuna saattoi laskea motivaatiota, jos opiskelija itse koki aiheen tärkeäksi tai haastavaksi.

”Jos toistuvasti puhutaan negatiiviseen sävyyn opinnoista tai siitä tulevasta työstä, niin on hetkellisesti heikentänyt kyllä mun opiskelumotivaatiota.” (H9)

”No tilanteet, joissa opiskelua käsitellään tosi kevyesti tai läpihuutojuttuna ja omal kohal se ei pidä paikkaansa, niin laskee kyllä motivaatiota” (H6)

Sosiaaliset suhteet siis heikensivät opiskelumotivaatiota silloin, kun ne eivät tarjonneet tukea, turvallisuutta tai yhteenkuuluvuuden kokemusta. Motivaatiota heikensivät erityisesti yksinäisyys ja ulkopuolisuus, muihin opiskelijoihin vertaaminen, toimimattomat ryhmätyötilanteet sekä kielteinen puhe opinnoista tai tulevasta ammatista. Tällä tavoin aineisto osoittaa, että vertaisryhmän merkitys opiskelumotivaatiolle ei ole yksinomaan myönteinen, vaan sosiaalinen ympäristö voi myös lisätä painetta, epävarmuutta ja kuormitusta.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat verkostoitumista ja sosiaalisia suhteitaan opintojen aikana sekä miten he jäsentävät verkostoitumisen, yhteenkuuluvuuden ja vertaissuhteiden merkitystä opiskelumotivaationsa muodostumisessa ja vaihtelussa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelumotivaatiota ei voida ymmärtää ainoastaan yksilön sisäisenä ominaisuutena, vaan se rakentuu myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja opiskeluyhteisöön kiinnittymisen kokemuksissa. Aineiston perusteella sosiaaliset suhteet voivat sekä vahvistaa että heikentää opiskelumotivaatiota riippuen siitä, millaisiksi opiskelija kokee oman asemansa, suhteidensa laadun ja ryhmän ilmapiirin. Erityisesti vertaistuki, yhdessä opiskelu ja yhteenkuuluvuuden kokemus näyttäytyivät opiskelumotivaatiota tukevinä tekijöinä, kun taas yksinäisyys, ulkopuolisuus, muihin opiskelijoihin vertailu ja kielteiset ryhmäkokemukset saattoivat heikentää opiskeluun kiinnittymistä.

6.1 Tulokset suhteessa aiempaan tutkimukseen

Yksi tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista oli yhteenkuuluvuuden kokemuksen yhteys erityisesti sisäiseen opiskelumotivaatioon. Määrällisissä tuloksissa niillä opiskelijoilla, joiden yhteenkuuluvuuden kokemus oli neutraalilla tai korkealla tasolla, myös sisäinen opiskelumotivaatio oli korkealla tasolla. Sen sijaan matalamman yhteenkuuluvuuden vastaajilla sisäinen motivaatio jäi neutraalille tasolle. Tulos on linjassa Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian kanssa, jonka mukaan yhteenkuuluvuus on yksi motivaatiota tukevista psykologisista perustarpeista. Laadullinen aineisto tarkensi tätä havaintoa osoittamalla, että yhteenkuuluvuus rakentui erityisesti ystävien, vertaistuen ja yhdessä opiskelun kautta. Ystävät lisäsivät opiskelun mielekkyyttä, halua osallistua opetukseen ja tukivat jaksamista kuormittavissa vaiheissa.

Yhteenkuuluvuus oli tämän tutkimuksen kannalta keskeisin itsemääräämisteorian perustarve, mutta aineistossa oli havaittavissa myös autonomiaan ja kyvykkyyteen liittyviä piirteitä. Nämä havainnot kytkeytyvät myös Cookin ja Artinin (2016, s. 998–1000, 1009–1010) esittämiin toimijuuden, pystyvyyden ja merkityksellisyyden näkökulmiin. Autonomia ja toimijuus tulivat esiin erityisesti etäopiskelua koskevissa tuloksissa. Osa opiskelijoista koki etäopiskelun motivoivana, koska se mahdollisti oman opiskelun rytmittämisen, ajankäytön

säätelyn ja opiskelun sovittamisen paremmin omaan arkeen. Tällöin etäopiskelu ei ollut ainoastaan sosiaalisia suhteita rajoittava tekijä, vaan se saattoi myös vahvistaa opiskelijan kokemusta siitä, että hän voi itse vaikuttaa omaan opiskeluunsa.

Kyvykkyyden ja pystyvyyden kokemukset puolestaan tulivat esiin erityisesti vertailua koskevista vastauksista. Kun opiskelijat vertasivat omaa etenemistään, motivaatiotaan tai osaamistaan muihin, se lisäsi osalla epävarmuutta omasta riittävydestä ja heikensi opiskelumotivaatiota ainakin hetkellisesti. Merkityksellisyyden näkökulma näkyi erityisesti opintojen loppuvaiheessa. Osalla opiskelijoista sosiaalisten suhteiden merkitys opiskelumotivaatiolle väheni, kun opinnot muuttuivat itsenäisemmiksi ja valmistuminen lähestyi. Tällöin motivaation lähde näytti siirtyvän ainakin osittain vertaissuhteista kohti henkilökohtaisia tavoitteita, opintojen loppuun saattamista ja valmistumisen merkitystä. Tämä auttaa ymmärtämään, miksi vertaissuhteiden merkitys ei pysynyt kaikilla yhtä vahvana koko opintojen ajan.

Vaikka yhteenkuuluvuuden yhteys korostui erityisesti sisäisessä opiskelumotivaatiossa, laadullinen aineisto toi esiin myös ulkoisen motivaation piirteitä. Määrällisessä osiossa ulkoista motivaatiota tarkasteltiin vain yhden väittämän avulla, mutta avoimissa vastauksissa se nousi esiin myös muilla tavoilla. Ryhmätyöskentelyssä opiskelijat kuvasivat halua tehdä oman osuutensa hyvin, koska työskentely vaikutti myös muihin ryhmän jäseniin. Tällöin motivaatio rakentui osittain sosiaalisen vastuun, muiden odotusten ja mahdollisen syyllisyyden välttämisen kautta, mikä kytkeytyy ulkoisen motivaation määritelmään (Vasalampi, 2017). Opiskelijat eivät halunneet tuottaa pettymystä muille tai vaikuttaa kielteisesti yhteiseen lopputulokseen.

Sosiaalisia verkostoja koskevat tulokset tukevat Borgattin ja Halginin (2011, s. 1170) näkemystä verkostoista suhteina, joiden kautta yksilöiden välillä välittyy tietoa, tukea ja muita resursseja. Tässä tutkimuksessa nämä resurssit konkretisoituivat esimerkiksi muistiinpanojen jakamisena, tehtävien yhdessä pohtimisena, vertaistukena, kannustuksena ja emotionaalisen tukena. Verkostoituminen ei siis tarkoittanut opiskelijoille vain ystävyysuhteiden muodostamista, vaan nimenomaan myös opiskeluun liittyvien resurssien, tuen ja kuulumisen kokemusten rakentumista.

Bodan ym. (2020, s. 7–8) mukaan sosiaalisten suhteiden merkitys ei rajoitu vain opintojen alkuvaiheeseen, vaan varhain muodostuneet sosiaaliset suhteet voivat vaikuttaa opiskelijoiden

hyvinvointiin, sosiaaliseen integroitumiseen ja opintomenestykseen myös vielä myöhemmin ensimmäisen lukuvuoden aikana. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat tätä näkemystä ja laajentavat sitä tarkastelemalla verkostoitumista useiden opintovuosien ajalta. Sosiaaliset suhteet eivät pysyneet samanlaisina koko opintojen ajan, vaan ne muuttuivat, syvenivät ja laajenivat eri vaiheissa. Osa opiskelijoista muodosti keskeiset ystävyysuhteensa jo opintojen alussa, kun taas toisilla verkostot laajenivat myöhemmin. Erityisesti sivuaineopinnot näyttäytyivät osalle opiskelijoista uutena mahdollisuutena löytää läheisiä vertaissuhteita myös opintojen myöhemmässä vaiheessa. Verkostoituminen ei siis ollut yksittäinen opintojen alkuun sijoittuva tapahtuma, vaan jatkuva ja muuttuva prosessi.

Opintojen alkuvaiheella oli kuitenkin erityinen merkitys. Tulokset ovat linjassa myös Buoten ym. (2007) tutkimuksen kanssa, jossa alkuvaiheen ystävyysuhteiden todettiin tukevan opiskeluyhteisöön kiinnittymistä. Tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista kuvasi, että uudet ystävät ja oma ryhmä lisäsivät halua osallistua opetukseen ja tulla paikalle. Joillekin sosiaaliset suhteet olivat opintojen alussa jopa keskeinen syy tulla yliopistolle. Samalla tulokset kuitenkin tarkentavat aiempaa tutkimusta: opintojen alkuvaihe ei automaattisesti tuottanut kaikille vahvaa yhteenkuuluvuuden kokemusta. Joillakin tutustuminen tapahtui hitaammin, mikä saattoi lisätä epävarmuutta omasta paikasta ryhmässä.

Buoten ym. (2007, s. 672–673) tutkimukseen liittyy myös havainto vertaissuhteiden laadusta. Tässä tutkimuksessa sosiaalisten suhteiden merkitys ei rakentunut ensisijaisesti verkostojen laajuuden kautta, vaan suhteiden laadun kautta. Useat opiskelijat kuvasivat pieniä ja läheisiä ydinporukoita, jotka olivat säilyneet merkityksellisinä läpi opintojen. Tämä tukee ajatusta laadukkaiden vertaissuhteiden merkityksestä, mutta tarkentaa sitä osoittamalla, että kuulumisen kokemus voi rakentua ennemminkin pienessä ryhmässä kuin koko opiskelijayhteisössä. Opiskelijat eivät välttämättä kokeneet kuuluvansa vahvasti koko kampuksen opiskelijayhteisöön, mutta saattoivat silti kokea vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta omassa ystävä- tai opiskeluryhmässään.

Tämä havainto on kiinnostava suhteessa Mtshwenin (2024) tutkimukseen, jossa koettu sosiaalinen tuki ei ennustanut opintoihin sitoutumista, jos opiskelija ei samalla kokenut kuuluvansa oppilaitoksen yhteisöön tai ollut sisäisesti motivoitunut. Tässä tutkimuksessa opiskelijaryhmältä saatu tuki arvioitiin erittäin vahvaksi, vaikka yhteenkuuluvuuden kokemus koko opiskelijayhteisöön vaihteli. Tulokset siis tarkentavat aiempaa tutkimusta osoittamalla, että sosiaalisen tuen merkitys ei välttämättä edellytä vahvaa kiinnittymistä koko oppilaitoksen

yhteisöön. Opiskelumotivaatiota tukeva yhteenkuuluvuus voi rakentua myös pienemmässä ja turvalliseksi koetussa vertaisryhmässä.

Määrälliset ja laadulliset tulokset vahvistivat tässä kohtaa hyvin toisiaan. Määrällisesti opiskelijaryhmältä saatu tuki oli hyvin korkealla tasolla, mutta yhteenkuuluvuuden kokemuksessa oli enemmän vaihtelua. Laadullinen aineisto auttaa selittämään tätä eroa: tuki ei välttämättä tullut koko opiskelijaryhmältä tai laajemmalla opiskelijayhteisöltä, vaan läheisiltä ystäviltä ja omalta ydinporukalta. Tämä selittää, miksi opiskelija saattoi kokea saavansa paljon tukea, vaikka kuulumisen tunne koko opiskelijayhteisöön ei ollut yhtä vahva.

Opiskelijatapahtumien ja järjestötoiminnan osalta tulokset suhteutuvat Gallagherin ja Gilmoren (2013) tutkimukseen, jossa opiskelijayhdistystoimintaan osallistumisen todettiin edistävän sosiaalista integroitumista. Tässä tutkimuksessa tulokset tukivat tätä vain osittain. Osa opiskelijoista sai uusia ystäviä järjestötoiminnan kautta, mutta monille opiskelijatapahtumat eivät olleet ensisijaisesti uusien suhteiden muodostamisen paikkoja. Niihin osallistuttiin usein jo valmiiksi tutun porukan kanssa. Tällöin tapahtumien merkitys liittyi enemmän olemassa olevien suhteiden vahvistamiseen kuin laajempaan verkostoitumiseen. Tämä osoittaa, ettei verkostoitumismahdollisuuksien tarjoaminen yksin riitä, vaan opiskelijan aiemmat suhteet, osallistumisen tapa ja kokemus omasta paikasta ryhmässä vaikuttavat siihen, muodostuuko uusia suhteita.

Yksinäisyyttä koskevat tulokset osoittavat, että sosiaalisten suhteiden määrää, läheisyyttä ja koettua yksinäisyyttä on syytä tarkastella erillisinä mutta toisiinsa liittyvinä ilmiöinä. Aineistossa tuli esiin, että opiskelijalla saattoi olla kavereita yliopistolla, mutta suhteet eivät olleet muodostuneet yhtä läheisiksi kuin aiemmat ystävyysuhteet. Tässä tapauksessa vähäinen läheisyys ei kuitenkaan tarkoittanut yksinäisyyden kokemusta, sillä opiskelija ei itse kokenut yksinäisyyttä opinnoissaan. Tämä tarkentaa Raypolen (2019) näkemystä siitä, että yksinäisyys ei ole suoraan pääteltävissä sosiaalisten suhteiden määrästä tai edes niiden läheisyydestä, vaan kyse on yksilöllisestä ja kokemuksellisesta ilmiöstä. Samalla tulokset osoittivat, että osa opiskelijoista koki yksinäisyyttä opinnoissaan, joten yksinäisyyden merkitystä opiskelumotivaatiolle ei voida sivuuttaa.

Opiskelijoiden välinen yhteistyö oli yksi keskeinen opiskelumotivaatiota vahvistava tekijä. Tulokset ovat linjassa Beyenen ym. (2026) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opiskelijoiden välinen yhteistyö lisäsi emotionaalista kiinnittymistä opintoihin ja myönteistä suhtautumista

oppimiseen. Tässä tutkimuksessa yhdessä opiskelu, ryhmätyöt ja vertaistuki lisäsivät opiskelun mielekkyyttä ja madalsivat kynnyistä aloittaa tehtäviä. Yhteistyö tuki myös tunnetta siitä, ettei opiskeluun liittyvien haasteiden kanssa tarvitse jäädä yksin. Tämä näkyi erityisesti tilanteissa, joissa opiskelijat tekivät tehtäviä yhdessä, jakoivat ajatuksiaan tai tukivat toisiaan kuormittavissa opiskeluvaiheissa.

Etäopiskelua koskevat tulokset ovat linjassa Hellénin ym. (2023) sekä Salmela-Aron ym. (2023) tutkimusten kanssa. Etäopiskelu vähensi arjen spontaaneja kohtaamisia ja vaikeutti erityisesti uusien sekä laajempien verkostojen muodostumista. Osa opiskelijoista arvioi, että verkostot olisivat voineet muodostua laajemmiksi, jos lähiopetusta olisi ollut enemmän. Tämä on tärkeää huomioida myös tutkimuksen ajallisessa kontekstissa, sillä osallistujat aloittivat opintonsa aikana, jolloin koronapandemian vaikutukset näkyivät vielä opiskeluarjessa. Etäopiskelu saattoi osaltaan selittää sitä, miksi monilla verkostot rakentuivat pieniksi ja tiiviiksi ydinporukoiksi.

Etäopiskelun vaikutukset eivät kuitenkaan olleet pelkästään kielteisiä. Hellénin ym. (2023) mukaan etäopiskelu voi mahdollistaa vertaistuen saamista digitaalisissa ympäristöissä. Tässä tutkimuksessa etäopiskelu ei välttämättä heikentänyt jo muodostuneita ystävyysuhteita, vaan niitä pystyttiin ylläpitämään myös etäyhteyksien avulla. Lisäksi osa opiskelijoista koki etäopiskelun helpottaneen opintoja, mikä on linjassa Salmela-Aron ym. (2023) havaintojen kanssa. Etäopiskelu lisäsi joidenkin opiskelijoiden motivaatiota erityisesti joustavuuden, matkustamisen vähenemisen ja oman ajankäytön hallinnan kautta. Toisaalta osa opiskelijoista kuvasi etäopiskelun johtaneen passiivisempaan opiskeluun ja siihen, että opinnoista tehtiin vain vaadittu minimi.

Vertaisryhmän merkitys ei ollut aineistossa pelkästään motivaatiota vahvistava. Tämä on tärkeä tulos suhteessa aiempaan tutkimukseen, jossa vertaissuhteita tarkastellaan usein opiskelumotivaatiota tukevin tekijöinä. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat myös tilanteita, joissa muut opiskelijat lisäsivät vertailua, aiheuttivat riittämättömyyden tunnetta tai heikensivät motivaatiota kielteisellä puheella opinnoista tai tulevasta ammatista. Tämä liittyy myös Kindermannin (2016) ja Kiurun (2018) näkemyksiin siitä, että vertaissuhteet voivat ohjata opiskeluun liittyviä asenteita. Tässä tutkimuksessa tämä vaikutus näkyi sekä myönteisesti että kielteisesti. Vertaisryhmä saattoi vahvistaa opiskeluun sitoutumista, mutta myös lisätä epävarmuutta ja kuormitusta.

6.2 Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella eettisyyden, uskottavuuden ja yleistettävyyden näkökulmista. Vaikka laadulliset tutkimukset ovat luonteeltaan kontekstisidonnaisia, tutkimuksen toteutuksen ja siinä tehtyjen ratkaisujen tulee olla lukijan arvioitavissa. Tutkimuksen eettisyyttä on käsitelty tarkemmin luvussa 4.9. (Puusa & Juuti, 2020.)

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta ja uskottavuutta voidaan arvioida myös esimerkiksi validiteetin näkökulmasta. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa todella tarkastellaan sitä ilmiötä, jota sen on tarkoitus tutkia. Tässä tutkimuksessa validiteettia tukee se, että tutkimuskysymykset, aineistonkeruu ja tulokset muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan kuvaamalla aineistonkeruun, analyysin ja raportoinnin vaiheet mahdollisimman avoimesti sekä osoittamalla, miten tehdyt tulkinnat perustuvat aineistoon. Tutkimuksen luotettavuutta tukee myös aiheeseen sopivan lähdekirjallisuuden hyödyntäminen. Lähteiden valinnassa on pyritty käyttämään erityisesti tutkimusaiheen kannalta relevantteja ja enimmäkseen ajankohtaisia ja vertaisarvioituja julkaisuja. Näin tutkimuksen teoreettinen tausta rakentuu aiemman tutkimuksen varaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka sisälsivät myös strukturoituja väittämiä. Tutkimusta voidaan näin pitää monimenetelmällisenä. Haastattelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi, koska se mahdollisti tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen käsittelyn, mutta jätti samalla tilaa haastateltavien omille kokemuksille ja tulkinnoille (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Avointen kysymysten ja väittämien yhdistämistä voidaan perustella monimenetelmätutkimuksen näkökulmasta.

Monimenetelmällisyydellä voidaan hakea vahvistusta tuloksiin hyödyntämällä eri metodeja sekä tarkentaa, havainnollistaa ja selventää tuloksia toisella tutkimusmenetelmällä. Lisäksi laadulliset tulokset voivat havainnollistaa määrällisiä tuloksia, ja menetelmien yhdistäminen voi auttaa tuottamaan paremmin hyödynnettävää tietoa. Tässä tutkimuksessa väittämät jäsensivät ilmiötä, kun taas avoimet vastaukset laajensivat ja konkretisoivat väittämistä saatua tietoa. (Vilkka & Mankki, 2024.)

Kaikissa haastatteluissa käytettiin samaa teemahaastattelurunkoa, mikä tuki aineistonkeruun johdonmukaisuutta. Tutkimuksen laadukkuutta tukee myös se, että haastattelurunkoa muokattiin huolellisesti useassa vaiheessa ja kysymykset valittiin tukemaan tutkimuksen tavoitteiden kannalta keskeisten teemojen käsittelyä. Haastattelurungon toimivuutta testattiin ennen varsinaisia haastatteluja esihaastattelulla, jonka perusteella kysymysten muotoilua tarkennettiin ja selkeytettiin.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina videoyhteydellä Zoomissa. Videoyhteys mahdollisti osallistujien tavoittamisen riippumatta heidän sijainnistaan ja antoi haastateltaville mahdollisuuden osallistua omavalintaisesta paikasta. Videoyhteyden kautta toteutettu haastattelu mahdollistaa myös osittain haastateltavan ilmeiden ja eleiden havainnoinnin, vaikka kehollista vuorovaikutusta ei voida tarkastella yhtä kokonaisvaltaisesti kuin kasvokkaisessa haastattelussa (Irani, 2019, s. 4–5). Tässä tutkimuksessa analyysin pääpaino oli kuitenkin haastateltavien sanallisissa kokemuksissa, eikä nonverbaalinen viestintä ollut analyysin kannalta keskeisessä asemassa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan haastattelun laatua tukee se, että litterointi toteutetaan pian haastattelujen jälkeen. Tämän tutkimuksen haastattelut litteroitiin heti haastattelun päätyttyä. Tämä tuki aineiston käsittelyn tarkkuutta, sillä haastattelutilanteet ja niihin liittyvät yksityiskohdat olivat vielä tuoreessa muistissa. Tässä tutkimuksessa nopealla litteroinnilla pyrittiin vähentämään virhetulkintojen mahdollisuutta ja vahvistamaan aineiston käsittelyn huolellisuutta.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Analyysi eteni haastattelujen kuuntelemisesta ja litteroinnista aineiston lukemiseen, sisältöön perehtymiseen, ilmausten pelkistämiseen, ryhmittelyyn sekä ala- ja yläluokkien muodostamiseen. Analyysia tehtiin Wordia ja Exceliä hyödyntäen. Vaikka aineistoa pelkistettiin ja luokiteltiin, alkuperäiseen aineistoon palattiin analyysin aikana useita kertoja. Tällä pyrittiin varmistamaan, että tulkinnot säilyivät yhteydessä haastateltavien alkuperäisiin kertomuksiin.

Tulosten raportoinnissa käytettiin useita suoria lainauksia. Sitaattien tarkoituksena oli tehdä näkyväksi, mihin tulkinnot perustuvat. Raportoinnissa pyrittiin huomioimaan myös aineiston sisäinen vaihtelu eli se, etteivät haastateltavien kokemukset olleet kaikilta osin samanlaisia. Näin tuloksissa on pyritty tuomaan esiin sekä toistuvia teemoja että toisistaan eroavia kokemuksia.

Tutkimuksen aineisto koostui yhdeksän maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan haastattelusta. Aineiston koko asettaa rajoituksia tulosten yleistettävyydelle, mutta laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole tuottaa tilastollisesti yleistettäviä tuloksia, vaan syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä osallistujien kokemusten kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tulosten yleistettävyyttä voidaan kuitenkin arvioida suhteessa aiempaan tutkimukseen. Koska tämän tutkimuksen tulokset ovat samankaltaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, niitä voidaan pitää siirrettävinä samankaltaisiin konteksteihin.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää sitä, että aineisto ei tavoita kaikkien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia, muiden yliopistojen opiskelijoiden näkökulmia eikä määrällisesti yleistettäviä yhteyksiä verkostoitumisen ja motivaation välillä. Tutkimus voi kuitenkin tarjota ymmärrystä siitä, millaisia merkityksiä luokanopettajaopiskelijat antavat verkostoitumiselle omassa opiskeluarjessaan ja opiskelumotivaationsa rakentumisessa.

6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tulosten perusteella opiskelumotivaation ja sosiaalisten suhteiden yhteyttä on syytä tarkastella varovaisesti. Tutkimuksen perusteella ei voida tehdä kausaalisia päätelmiä siitä, lisääkö yhteenkuuluvuuden kokemus opiskelumotivaatiota vai hakeutuvatko motivoituneemmat opiskelijat aktiivisemmin sosiaalisiin suhteisiin. Todennäköisesti kyse on vastavuoroisesta suhteesta: vertaissuhteet voivat vahvistaa opiskelumotivaatiota, mutta motivaatio voi myös lisätä opiskelijan aktiivisuutta osallistua yhteiseen toimintaan ja hakeutua muiden opiskelijoiden seuraan.

Kokonaisuutena tulokset kuvaavat opiskelumotivaatiota ajallisesti muuttavana ja sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä. Opintojen alkuvaiheessa sosiaaliset suhteet tukivat erityisesti ryhmään kiinnittymistä ja opiskeluun osallistumista. Opintojen keskivaiheessa niiden merkitys korostui opiskelun arjessa, vertaistuessa ja jaksamisessa. Loppuvaiheessa sosiaalisten suhteiden merkitys osalla väheni, kun motivaatio rakentui enemmän valmistumisen, henkilökohtaisten tavoitteiden ja opintojen loppuun saattamisen varaan. Toisilla taas vertaistuen merkitys korostui juuri loppuvaiheen kuormittavuuden vuoksi. Tämä osoittaa, ettei sosiaalisten suhteiden merkitys opiskelumotivaatiolle ole samanlainen kaikille opiskelijoille eikä pysy samanlaisena koko opintojen ajan.

Käytännön tasolla tulokset viittaavat siihen, että opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden tukemisessa ei ole kyse vain opintojen alkuvaiheen ryhmäytymisestä. Vaikka alkuvaiheen tutustumista tuetaan yliopisto-opinnoissa usein jo monin tavoin, vertaissuhteiden merkitys muuttuu opintojen edetessä. Siksi olisi tärkeää huomioida myös ne opintojen vaiheet, joissa opiskelijoiden verkostot voivat muuttua, kaventua tai rakentua uudelleen, kuten sivuaineopinnot, harjoittelut, etäopiskelu ja opintojen loppuvaihe. Erityisesti pienryhmien merkitys nousi tässä tutkimuksessa vahvasti esiin. Samalla voidaan pohtia, voiko vahva ydinporukka myös rajata laajempaa verkostoitumista: jos opiskelija saa tarvitsemansa tuen omasta läheisestä ryhmästään, tarve hakeutua uusiin suhteisiin voi vähentyä. Tämä ei vähennä läheisten vertaissuhteiden merkitystä, mutta tuo esiin sen, että opiskelijoiden verkostoitumista olisi hyvä tarkastella sekä tuen että mahdollisten rajautumisten näkökulmasta.

Jatkossa aihetta voisi tutkia laajemmalla aineistolla ja vertailla eri koulutusalojen opiskelijoita. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajaopiskelijoita, joiden opinnoissa ryhmätyöt, harjoittelut ja yhdessä tekeminen ovat keskeisessä roolissa. Siksi olisi kiinnostavaa selvittää, millainen merkitys vertaissuhteilla ja verkostoitumisella on aloilla, joilla opiskelu on itsenäisempää ja opiskelijoiden välistä yhteistyötä on vähemmän. Lisäksi opiskelijoiden kokemusten rinnalle voisi jatkossa tuoda tietoa opintosuorituksista tai arvosanoista. Tällöin voitaisiin tarkastella, näkyykö opiskelumotivaation ja vertaissuhteiden ajallinen vaihtelu myös opintomenestyksessä.

Lähteet

- Beyene, B. S., Vestad, L., & Bru, E. (2026). The role of student cooperation in intentions to quit higher education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <https://doi.org/10.1177/15210251261432572>
- Borgatti, S. P., & Halgin, D. S. (2011). On network theory. *Organization Science*, 22(5), 1168–1181.
- Brouwer, J., de Matos Fernandes, C. A., Steglich, C. E. G., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Flache, A. (2022). The development of peer networks and academic performance in learning communities in higher education. *Learning and Instruction*, 80, 101603. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101603>
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665–689.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*.
- Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K., & Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at universities: Determinants of emotional and social loneliness among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1865. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091865>
- Gallagher, D., & Gilmore, A. (2013). Social integration and the role of student societies in higher education: An exploratory study in the UK. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 18(4), 275–286. <https://doi.org/10.1002/nvsm.1472>
- Giota, J. (2001). *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Goes, S. (2015). Understanding informal networks in higher education institutions: Theoretical concepts from a Russian and Norwegian perspective. *Barents Studies*, 2(1), 34–48. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201512211409>
- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292–1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. p.). Gaudeamus.
- Hellén, S., Karvinen, L., Nikki, J., Palola, S., & Männistö, M. (2023). Etäopiskelu heikentää yhteisöllisyyttä mutta mahdollistaa uusia oppimiskokemuksia. *Oamk Journal*.
- HelsinkiMissio. (2024). *Korkeakouluopiskelijoiden yksinäisyyskysely 2024*. <https://www.helsinkimissio.fi/wp-content/uploads/2024/05/Korkeakouluopiskelijoiden-yksinäisyyskysely-2024-1.pdf>
- Irani, E. (2019). The use of videoconferencing for qualitative interviewing: Opportunities, challenges, and considerations. *Clinical Nursing Research*, 28(1), 3–8. <https://doi.org/10.1177/1054773818803170>
- Kelly, M. L., Nieuwoudt, J., Willis, R., & Lee, M. F. (2024). Belonging, enjoyment, motivation, and retention: University students' sense of belonging before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. <https://doi.org/10.1177/15210251241231242>
- Kindermann, T. A. (2016). Peer group influences on students' academic motivation. Teoksessa K. R. Wentzel & G. B. Ramani (toim.), *Handbook of social influences in school contexts* (s. 31–47). Routledge.
- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Laitinen, S., Kaukiainen, A., & Tuominen, T. (2024). Motivational orientation profiles and study well-being among higher education students. *Education Sciences*, 14(6), 585. <https://doi.org/10.3390/educsci14060585>
- 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>
- MIELI Suomen Mielenterveys ry. (n.d.). *Yksinäisyys*. <https://mieli.fi/tag/yksinaisyys/>
- Mtshweni, B. V. (2024). Perceived social support and academic persistence among undergraduate students: Mediation of sense of belonging and intrinsic motivation. *Journal of Psychology in Africa*, 34(1), 36–43. <https://doi.org/10.1080/14330237.2024.2314366>
- Määttä, S., & Salmi, E. (2014). Ammattiopistolaisten motivaatio tutkimuksen valossa. Teoksessa L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 118–149). Niilo Mäki Instituutti.

- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Puusa, A., & Juuti, P. (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Raypole, C. (2019). *Is chronic loneliness real?* Healthline. <https://www.healthline.com/health/mental-health/chronic-loneliness>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. A., & Hietajärvi, L. (2023). Yliopisto-opiskelijoiden opiskelu-uupumus ja -into koronapandemian aikana. Teoksessa A. Mäkikangas & P. Pyöriä (toim.), *Koronapandemia, työ ja yhteiskunta: Muuttuiko Suomi?* (s. 186–203). Gaudeamus.
- Segrin, C., & Rynes, K. N. (2009). The mediating role of positive relations with others in associations between depressive symptoms, social skills, and perceived stress. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 962–971.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. laitos). Tammi.
- Ummat, L. S., & Retnowati, E. (2022). The influence of social capital, intrinsic motivation, self-esteem on student learning outcomes. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 1(3), 25–30.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 41–52). PS-kustannus.
- Vasalampi, K., Kiuru, N., & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 110–119.
- Vilkka, H., & Mankki, J. (2024). *Monimenetelmätutkimus: Opas tutkimusstrategioihin*. Gaudeamus.

Liitteet

Liite 1. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Verkostoituminen luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa ja sen merkitys opiskelumotivaatiolle
2. Rekisterin pitäjä	Meri Suominen, 2110023, [REDACTED], metsuo@utu.fi Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos
3. Vastuuhenkilön yhteistiedot	Meri Suominen, metsuo@utu.fi , [REDACTED]
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperiaate	Tutkimuksessa kerätään haastatteluja korkeakouluopiskelijoilta. Tutkimustietoa halutaan luokanopettajaopiskelijoiden verkostoitumisesta ja sen merkityksestä opiskelumotivaatiolle. 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 e- kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 a-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
5. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä tutkijan ulkopuolelle.
6. Tiedot tietojen siirroista kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
7. Henkilötietojen säilyttämisaika	Haastattelut nauhoitetaan ja sen jälkeen kirjoitetaan puhtaaksi. Kaikki haastatteluaineistot tuhoetaan tietoturvallisesti 1.6.2026 mennessä.
8. Rekisteröidyn oikeudet	Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten.

	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
9. Tiedot siitä mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelut tapahtuvat etäyhteydessä zoomissa.
10. Allekirjoitus	Raumalla 14.1.2026 Meri Suominen

Liite 2. Haastattelurunko

1. Mitkä asiat saavat sinut tuntemaan motivaatiota opiskella?
2. Millaiset tekijät opiskelussa vähentävät motivaatiotasi?
3. Miten kuvailisit opiskeluajan sosiaalisia verkostoja? (esim. tuttavuudet, ystävyysuhteet, ryhmät) Ovatko ne pysyneet samanlaisina läpi opiskelun?
4. Mitä ystävyys tarkoittaa sinulle? Miten kuvailisit opiskeluaikanasi luomia ystävyysuhteita?
5. Miten opiskeluaikanasi luodut sosiaaliset suhteet ja verkostot ovat muodostuneet?
6. Millaiset tilanteet tai asiat ovat auttaneet sinua tutustumaan uusiin opiskelijoihin?
7. Koetko, että luokanopettajaopiskelijoiden ryhmässä on jotain erityistä verkostoitumisen kannalta (esim. pienryhmät, harjoittelut, kurssirakenteet)?
8. Missä määrin ja miten ystävät tai ryhmät tukevat sinua opinnoissasi?
9. Tuleeko mieleesi tilanne/tilanteita, joissa ryhmä tai verkosto ei tukenut motivaatiotasi?
10. Millainen merkitys ryhmätöillä ja yhteisellä opiskelulla on motivaatiollesi?
11. Miten lähi- ja etäopiskelu on vaikuttanut verkostoitumiseesi?
12. Miten lähi- ja etäopiskelu on vaikuttanut opiskelumotivaatioosi?
13. Seuraavaksi pyytäisin sinua piirtämään yksinkertaisen kuvaajan, jossa x-akselilla ovat opiskeluvuodet ja y-akselilla koetun motivaation määrä. Pyytäisin sinua pohtimaan erityisesti sitä, miten sosiaaliset suhteet ja opiskeluaikaiset verkostot ovat olleet yhteydessä opiskelumotivaatioosi eri vaiheissa opintojasi. Voit piirtää viivan oman

kokemuksesi mukaan. Myös niin, että sosiaalisilla suhteilla on ollut vain vähän tai ei lainkaan merkitystä.

14. Kertoisitko omin sanoin tästä kuvaajasta ja siitä, miten olet sen piirtänyt?

Väittämät

1=täysin eri mieltä 2=jokseenkin eri mieltä 3=en samaa enkä eri mieltä 4=jokseenkin samaa mieltä 5=täysin samaa mieltä

Tunnen kuuluvani opiskelijaryhmääni

Koen yksinäisyyttä opinnoissani

Saan tukea opiskeluuni tarvittaessa opiskelijaryhmältäni

Saan henkistä tukea tarvittaessa opiskelijaryhmältäni

Saan kannustavaa palautetta opiskelijaryhmältäni

Opiskelijaryhmältäni saatu tuki lisää motivaatiani opiskella

Opiskelijaryhmäni kannustaa minua opiskelemaan ahkerasti

Koen yhteenkuuluvuuden tunnetta opiskeluyhteisössäni

Olen motivoitunut opiskelemaan, koska opinnot ovat minulle henkilökohtaisesti merkityksellisiä

Opiskelu tuottaa minulle iloa

Teen opintoihini liittyviä tehtäviä, jotta saan hyviä arvosanoja (suoritusuuntainen motivaatio)

Teen opintoihini liittyviä tehtäviä, jotta sisäistäisin tietoa

Teen opintoihini liittyviä tehtäviä, koska opiskelijaryhmäni kannustaa minua

Opiskeluryhmäni motivaation puute vaikuttaisi omaan motivaatiooni negatiivisesti

Jos en tunne kuuluvani ryhmään, motivaatio opiskeluuni heikkenee