



Marin Heli

Oulun yliopiston opiskelijoiden kokemuksia omaopettajatoiminnan onnistuneisuudesta ja  
omaopettajatapaamisten hyödyllisyydestä

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden koulutus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oulun yliopiston opiskelijoiden kokemuksia omaopettajatoiminnan onnistuneisuudesta ja omaopettajatapaamisten hyödyllisyydestä (Heli Marin)

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma, 40 sivua, 0 liitesivua

Elokuu 2022

---

Ohjauksella tarkoitetaan vastavuoroista keskustelua ohjaajan ja ohjattavan välillä ja sen avulla pyritään uusien ajatusten, ratkaisujen ja toimintatapojen luomiseen ja päätöksentekoon. Opintojen ohjauksessa opiskelijaa tuetaan esimerkiksi opiskelusuunnitelmien laatimisessa ja noudattamisessa, opiskelutaitojen kehittämisessä sekä uravalinnoissa. Yliopistossa ohjausta tarjoavat omaopettajat auttavat opiskelijoita opintojen aloituksessa, yliopistoon integroitumisessa, HOPS:n laadinnassa, pää- ja sivuainevalinnoissa, opiskelutekniikoissa, motivaatio-ongelmissa ja urapolun rakentamisessa.

Omaopettajatoiminnan tarkoituksena on selkeyttää yliopistojen ohjauspalveluita vastaamaan opiskelijoiden kasvaviin ohjaustarpeisiin. Ohjauksen ja omaopettajien rooli osana opiskelijan opintojen etenemistä on merkittävä. Myös tutkimuksissa on havaittu oikea-aikaisen ja säännöllisen ohjauksen edistävän opintoja ja ohjauksen puutteen taas olevan yhteydessä opinnoista syrjäytymiseen tai niiden pitkittymiseen tai keskeyttämiseen. Opiskelijoiden näkemyksiä omaopettajatoiminnasta ei ole juurikaan tutkittu ja tämän pro gradu -tutkielman yhtenä tavoitteena onkin auttaa yliopistoja hahmottamaan, mikä on omaopettajatoiminnan nykytilanne ja mitä kehityskohteita siitä löytyy.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, mihin asioihin opiskelijat olisivat tarvinneet apua omaopettajilta, kuinka hyödyllisinä omaopettajatapaamisia pidettiin ja kuinka tyytyväisiä toimintaan oltiin eri tiedekunnissa ja opiskeluvaiheissa. Tulosten perusteella opiskelijat kaipasivat erityisesti enemmän keskustelutukea ja apua opintojen suunnitteluun. Omaopettajatoimintaan oltiin yleisesti melko tyytymättömiä, eikä tapaamisia koettu kovin hyödyllisinä. Merkitseviä eroja kokemuksissa löytyi joidenkin tiedekuntien opiskelijoiden välillä ja myös opiskeluvaiheella oli niihin merkitsevä yhteys. Yhteyksien voimakkuus jäi kuitenkin melko matalaksi. Hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden kokemukset korreloivat keskenään voimakkaasti, eli omaopettajatapaamisia hyödyllisinä pitäneet arvioivat omaopettajatoiminnankin usein myönteisesti. Tutkimusta aiheesta on vielä erittäin vähän ja siksi tarvitaankin lisää tutkimusta siitä, mitkä tekijät selittävät opiskelijoiden tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden omaopettajatoimintaan.

Avainsanat: ohjaus, omaopettaja, omaopettajatoiminta

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
1.1 Ohjaus yliopistossa.....	5
1.2 Omaopettajat osana opintojen ohjausta .....	6
1.2.1 Omaopettajatoiminnan haasteita opiskelijoiden ja omaopettajien näkökulmasta.....	8
1.3 Miksi ohjausta ja omaopettajatoimintaa?.....	11
<b>2 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>14</b>
2.1 Tutkimusjoukko .....	14
2.2 Tutkimuksen arviointimenetelmät.....	14
2.3 Analyysimenetelmät.....	15
<b>3 Tulokset</b> .....	<b>16</b>
3.1 Minkälaisiin asioihin Oulun yliopiston opiskelijat olisivat kaivanneet apua omaopettajalta? .....	16
3.2 Onko eri tiedekunnissa tai eri opiskeluvaiheessa olevien opiskelijoiden välillä eroa omaopettajatapaamisten koetussa hyödyllisyydessä ja tyytyväisyydessä omaopettajatoimintaan? .....	17
3.3 Onko omaopettajatapaamisten koettu hyödyllisyys yhteydessä koettuun tyytyväisyyteen omaopettajatoimintaa kohtaan sekä kandidaatti- että maisteriopiskelijoilla? .....	20
<b>4 Pohdinta</b> .....	<b>22</b>
4.1 Omaopettajatoiminnan tulevaisuuden kehittämistoimenpiteitä Oulun yliopistossa .....	25
4.2 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset.....	28
<b>Lähteet</b> .....	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden lisääntyneitä haasteita opintojen etenemisessä, keskeytyksissä ja ohjaustarpeissa lähdettiin työstämään Bolognan prosessin, tutkintouudistusten ja ohjausjärjestelmän kehittämisen myötä (Kaisto, 2011; Rantanen, 2014; Ursin ym., 2011). Uuteen tutkintojärjestelmään siirryttiin 1.8.2005 (Halonen & Haatainen, 2005; Opetusministeriö, 2005), jolloin voimaan astui valtioneuvoston asetus yliopistojen rajoitetusta seitsemän vuoden opiskeluoikeudesta (Yliopistolaki 556/2005). Tutkintouudistuksen yhteydessä yliopistoissa otettiin pysyvästi käyttöön HOPS:t eli opiskelijoiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (Halonen & Haatainen, 2005), joiden tarkoituksena oli sujuvoittaa opiskelijoiden ohjausta, nopeuttaa opinnoissa etenemistä (Liimatainen ym., 2010; Skaniakos, 2011) ja kehittää ohjauksen laatua (Mäntsälä, 2011).

Kehityspyrkimykset eivät ole kuitenkaan tuottaneet toivottua tulosta. Opetushallinnon tilastoissa esimerkiksi kaikista lukuvuosina 2008–2015 aloittaneista yliopisto-opiskelijoista oli viiden vuoden jälkeen suorittanut jonkin tutkinnon vuodesta riippuen vain noin 22–30 % (Opetushallinto, julkaisuaika tuntematon), mikä jää kauas 1990-luvulla asetetuista tavoitteista saada yliopistoista valmistumaan vuosittain tavoiteajassa reilu 60 % (Lairio & Penttilä, 2007). Myös opiskelijoiden kokema stressi tutkintoajan rajaamisesta (Galli & Ahola, 2011) voi vaikuttaa opintojen etenemiseen ja 2010-luvulle tultaessa oli laadukkaan ohjauksen tarve edelleen suuri ja kasvamaan päin (Latomaa, 2011). 2020-luvun pandemia ja lähiopetuksen radikaali vähentyminen eivät liene tarvetta ainakaan vähentäneet. Voiko ohjauspalveluiden kehittämisen mahdollinen epäonnistuminen olla osasy syy tavoitteiden toteutumatta jäämiselle?

Yliopistot koulutuksen järjestäjinä ja valtio sen päärahoittajana pyrkivät tutkintoaikojen tehostamiseen niin, että mahdollisimman moni aloittaisi opinnot nuorena, valmistuisi nopeasti ja siirtyisi suoraan työelämään ja sitä kautta pitkään uraputkeen (Karhu ym., 2014; Kauppinen, 2010; Kipponen & Annala, 2016; Mäkinen & Annala, 2011; Penttinen ym., 2017; Uusitalo, 2016). Pyrkimykset heijastuvat yhteiskunnallisiin huoliin opiskeluaikojen ja välivuosien pidentymisestä ja työvoiman supistumisesta (Huhtanen, 2012; Ursin ym., 2011; Valtioneuvosto, 2012). Vuodesta 2021 alkaen peräti 30 % yliopistojen saamasta rahoituksesta määräytyy suoritettujen tutkintojen perusteella, kun aiemmin luku oli 19 % (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2019). Mitä lähempänä tavoiteaikataulua opiskelija valmistuu, sitä suurempi on kerroin, jolla rahoitus määräytyy (Saarinen, 2019). Opiskeluaikojen tiivistäminen ja nopeasti valmistuvat

opiskelijat ovatkin keskeisiä yliopistojen rahoituksen kannalta (Holm, 2011; Rantanen, 2014; Vehviläinen, 2014).

Opiskelijat ovat tietoisia yhteiskunnan asettamista paineista valmistua nopeasti ja menestyä opinnoissa, mikä voi johtaa itselle asetettuihin epärealistisiin odotuksiin ja oman jaksamisen äärirajoilla toimimiseen (Kipponen & Annala, 2016). Tuloksellisia paineita ja odotuksia kohdistuu myös ohjaukseen (Vehviläinen, 2014) ja opetushenkilökuntaan (Ylijoki & Ursin, 2013). Tutkinnonuudistukset, opintoihin käytettävän ajan tiivistäminen, yliopistojen paineet rahoituksen ja opiskelijoiden nopean valmistumisen suhteen ja opiskelijoiden kokemana epä tietoisuus kaiken tämän keskellä ovat nostaneet opintojen ohjauksen ja omaopettajien merkityksen keskeiseen asemaan. Yksittäiset opiskelijat ja heidän tarpeensa unohtuvat helposti, kun akateemiseksi asiantuntijaksi kasvamisen sijaan korostuu enemmän opintoaikojen lyhentäminen eri keinoin (Lähteenoja, 2010). Etenkin näin pandemia-aikana, kun etäyhteydet ovat olleet lähes ainoa kommunikointiväline opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden keskinäisissä keskusteluissa, korostuvat ohjauksen tarve, laatu ja saatavuus.

## **1.1 Ohjaus yliopistossa**

Ohjaus voidaan määritellä ohjaajan ja yhden tai useamman ohjattavan väliseksi (Peavy, 2006) vastavuoroiseksi keskusteluksi (Jääskelä & Nissilä, 2011), jonka tavoitteena on esimerkiksi uusien ajattelu- ja toimintatapojen omaksuminen (Ståhlberg, 2019) tai erilaisten vaihtoehtojen punnitseminen ja päätöksenteko (Vehviläinen, 2014). Ohjauksen avulla etsitään konkreettisiin ongelmiin konkreettisia ratkaisuja ja lisätään ohjattavan hallinnan tunnetta omasta elämästä (Peavy, 1999). Opintojen ohjauksella voidaan tukea esimerkiksi opiskelijan HOPS:n laatimista ja noudattamista (Sipilä, 2012), motivaation ylläpitämistä (Vänttinen ym., 2015), opiskelutaitojen ja itseohjautuvuuden kehittymistä (Evans, 2013; Liimatainen ym., 2010; Marx ym., 2016; Vuorinen, 2018), uravalintojen pohtimista (Kautto & Mella, 2013; Sipilä, 2012) ja yliopistoon kiinnittymistä (Määttä, 2018; Timonen ym., 2021). Ohjauksella tuetaan yksilön valmiuksia ottaa vastuu itsestään ja tulevaisuudestaan (Väljjarvi, 2018). Ohjaaja voi myös ehdottaa ongelmien tarkasteluun sellaisia näkökulmia, joita opiskelija ei välttämättä ollut vielä itse oivaltanut ja jotka voivat auttaa ymmärtämään ongelmat aivan uudella tavalla (Jokinen, 2013). Yliopistossa ohjausta tarjoavat esimerkiksi omaopettajat, pienryhmäohjaajat, koulutussuunnittelijat, opintosihiteerit ja -psykologit (Korhonen, 2012) sekä ylioppilaskunnan sosiaali- ja koulutuspoliittiset asiantuntijat.

Korkeakouluissa erilaisia ohjaustyyliä ovat henkilökohtainen ohjaus ja pienryhmäohjaus (Vehviläinen, 2014). Henkilökohtainen ohjaus eli yksilöohjaus (Määttä, 2018) on ohjaajan, kuten omaopettajan ja opiskelijan välistä kahdenkeskistä keskustelua, tuen antamista ja ratkaisujen löytämistä. Yksilöohjauksessa voidaan käydä läpi esimerkiksi opiskelijan opintosuunnitelmaa, pää- ja sivuainevalintoja ja tulevaisuuden tavoitteita. Kahdenkeskinen keskustelu suo ohjaajalle mahdollisuuden keskittyä juuri kyseisen opiskelijan esille tuomiin haasteisiin (Määttä, 2018). Opiskelupolkujen muuttuessa yhä yksilöllisimmäksi kasvaa myös yksilöllisen ohjauksen tarve (Kangastie ym., 2017).

Monissa tapauksissa opiskelijoiden kohtaamat ongelmat ratkeavat yksilöohjausta paremmin järjestämällä enemmän ryhmämuotoista ohjausta (Vehviläinen, 2014). Pienryhmäohjauksessa voidaan keskustella yhteisesti esimerkiksi opiskelusuunnitelmista, opintoihin liittyvistä haasteista ja onnistumisista, opiskelutavoista sekä jännittämisestä, stressistä tai muista suorituksiin vaikuttavista tekijöistä (Määttä, 2018). Nämä aiheet sopivat myös yksilöohjaukseen, mutta pienryhmä tarjoaa monen kaipaamaa vertaistukea (Kaisto, 2011; Määttä, 2018; Ruotsalainen & Verhelä, 2010; Sarenius ym., 2011), jolla on tutkitusti merkitystä opintojen etenemisen ja motivaation kannalta (Kangastie ym., 2017; Lähteenoja, 2010; Tinto, 1975).

## **1.2 Omaopettajat osana opintojen ohjausta**

Ohjauspalveluilla tuetaan opiskelijoiden yhä moninaisempia tarpeita ja myös omaopettajien rooli ohjauksen tarjoajina on yhä etenevissä määrin laajentunut ja monipuolistunut (Määttä, 2018). Omaopettajat, tai opettajatuutorit, ovat opetushenkilökunnan jäseniä, jotka osallistuvat opiskelijoiden opintojen ohjaukseen (Karhu ym., 2014; Määttä, 2018; Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013). Omaopettajat toimivat usein opiskelijatuutoreiden eli pienryhmäohjaajien rinnalla uusien opiskelijoiden vastaanottamisessa, ryhmäytymisessä ja opintojen aloituksessa (Karhu ym., 2014; Määttä, 2018; Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013; Timonen ym., 2021). He ovatkin usein opiskelijan ensisijainen ohjauksen, tuen ja neuvonnan lähde (Kangastie ym., 2017; Karhu ym., 2014; Määttä, 2018; Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013) ja usein mukana opiskelijan opintopolulla aina tutkinnon suorittamiseen asti (Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013). Omaopettajat ovat tutkitusti merkittävässä roolissa opiskelijan yliopistoyhteisöön integroitumisen eli kiinnittymisen tukemisessa (McFarlane, 2016; Määttä, 2018; Timonen ym., 2021; Tinto, 1975; Tuomela ym., 2020), kuuluvuuden tunteen vahvistamisessa (Davies & Mayhew, 2019; Evans, 2013; Kautto & Mella, 2013; McFarlane, 2016; Määttä, 2018;

Yale, 2017) sekä opintojen sujuvan käynnistämisen ja etenemisen varmistamisessa (Karhu ym., 2014; Lähteenoja, 2010; Määttä, 2018; Nieminen, 2011; Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013; Timonen ym., 2021).

Tyypillisimpiä tehtäviä omaopettajille on auttaa opiskelijaa HOPS:n laatimisessa (Kangastie ym., 2017; Karhu ym., 2014; Määttä, 2018; Oulun yliopisto, (julkaisuaika tuntematon); Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013; Sipilä, 2012; Timonen ym., 2021). Opintasuoritusten seuranta auttaa omaopettajaa pysymään ajan tasalla opiskelijoiden opintojen sujumisesta ja helpottaa tunnistamaan ne opiskelijat, jotka ovat vaarassa syrjäytyä, jäädä jälkeen tai keskeyttää opintonsa (Colvin ym., 2015; Davies & Mayhew, 2019; Karhu ym., 2014; McCluckie, 2012; Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013; Sarenius ym., 2011; Sclater ym., 2016). Lisäksi omaopettajat auttavat pää- ja sivuainevalinnoissa, opiskelutekniikoissa, motivaatio-ongelmissa ja urapolun rakentamisessa (Määttä, 2018; Timonen ym., 2021; Tuomela ym., 2020). Tehtävät ja rooli voivat vaihdella tiedekunnittain ja yliopistoittain (McFarlane, 2016).

Oulun yliopiston koulutusneuvostossa (Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013) laadittiin omaopettajatoiminnan tueksi kyseistä tehtävää koskevat periaatteet ja tavoitteet. Omaopettajan vastuualueita selkeytettiin ja korostettiin omaopettajien roolin arvostamista esimerkiksi sisällyttämällä ohjaustunnit työsuunnitelmaan. Tuolloin listattiin omaopettajatoiminnan tavoitteet ja tarkoitus, jotka ovat toiminnan aloittamisesta lähtien olleet opiskelijoiden opintojen sujuvuuden varmistaminen ja niissä motivoiminen, yliopistoon integroitumisen tukeminen, opiskelijoiden ja henkilökunnan keskusteluyhteyden ylläpitäminen sekä opintojen keskeyttämisen, pitkitymisen ja opiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen. Lisäksi korostettiin, että jokaisella opiskelijalla tulee olla nimettynä omaopettaja ennen opintojen alkua ja omaopettajan tulisi sitoutua tähän tehtävään vähintään opiskelijan kandidaatin tutkinnon suorittamiseen asti (Oulun yliopiston koulutusneuvosto, 2013). Omaopettajaohjaus on osa Oulun yliopiston virallista ohjaustoimintaa ja jokaisen opiskelijan oikeus (Oulun yliopisto, julkaisuaika tuntematon).

Omaopettajan roolia voidaan yllä olevan määritelmän perusteella pitää laajana, monipuolisena ja vaativana. Moni omaopettajista tekee päätoimisesti opetus- tai tutkimustyötä ja tästä huolimatta aikaa tulisi riittää tarjoamaan laadukasta ohjausta kaikille sitä tarvitseville. Omaopettajatoimintaan liittykin useita haasteita ja kehityskohteita, joita niin opiskelijat kuin opettajat itse ovat havainneet.

### 1.2.1 Omaopettajatoiminnan haasteita opiskelijoiden ja omaopettajien näkökulmasta

Omaopettajatoiminnan suurimpana ongelmana vaikuttaisi olevan se, että omaopettajan roolin, tehtävien ja tapaamisten merkitys on jäänyt niin opiskelijoille kuin omaopettajillekin epäselväksi (McFarlane, 2016; Parker, 2016; Ruotsalainen & Verhelä, 2010; Sarenius ym., 2011). Monikaan opiskelija ei ole hyödyntänyt omaopettajan tarjoamaa tukea (Kanstrén, 2011b; Liimatainen ym., 2010), esimerkiksi Oulun yliopiston kyselyyn vastanneista opiskelijoista peräti 86 % ei ollut keskustellut elämäntilanteestaan tai opinnoistaan omaopettajansa kanssa (Kanstrén, 2011b). Lähes 40 % vastanneista opiskelijoista ei tiedä omaopettajaansa ja vain neljännes osaa nimetä kyseisen henkilön (Kanstrén, 2011b; Liimatainen ym., 2011). Tähän vaikuttanee se, että useat opiskelijat pitävät koko ohjausjärjestelmää epäselvänä, eivätkä he tiedä kenen puoleen kääntyä ongelmiansa kanssa (Kanstrén, 2011a, 2011b; Liimatainen ym., 2010; Liimatainen ym., 2011). Kaikki opiskelijat eivät myöskään usko omaopettajien olevan aidosti kiinnostuneita opiskelijan asioista (Kanstrén, 2011a), minkä vuoksi osa opiskelijoista kokee omaopettajat vaikeasti lähestyttävänä (Kanstrén, 2011b; Tuomela ym., 2020) ja että heitä pallorellaan ohjaajalta toiselle, koska nämä eivät osaa auttaa tai kokevat vastuun olevan jollakin toisella taholla (Ruotsalainen & Verhelä, 2010). Opiskelijoiden mielestä heidän opintojensa etenemistä ei seurata, eikä tueta riittävästi (Tuomela ym., 2020). Osittain näistä syistä monet opiskelijat ovat tutkimusten perusteella tyytymättömiä omaopettajatoimintaan ja useissa tutkimuksissa opiskelijat pitävätkin ohjausta heikkona, tyydyttävänä tai korkeintaan keskinkertaisena (Kunttu ym., 2017; Kunttu & Pesonen, 2013; Kunttu & Huttunen, 2009; Penttinen ym., 2017) ja ohjaajia epäammattimaisina ja kouluttamattomina (Galli & Ahola, 2011; Tuomela ym., 2020).

Vaikka ohjaukselle on havaittu olevan tarvetta (Cakiroglu ym., 2017; Kaisto, 2011; Kanstrén, 2011a, 2011b; Pokorny & Pickford, 2010; Vehviläinen ym., 2009), kokevat monet opiskelijat, ettei tukea ole riittävästi tarjolla silloin, kun sitä tarvitsisi (Galli & Ahola, 2011; Kanstrén, 2011a). Opiskelijat jäävät helposti yksin ongelmiansa kanssa, sillä tukea voi olla haastavaa saada (Korhonen, 2012). Kanstrénin tutkimuksessa (2011b) yli 70 % vastanneista kokee, ettei opetushenkilökunnan tuki ole riittävää. Opiskelijat, jotka eivät saa ohjausta, mutta sitä tarvitsivat, kerryttävät usein vähiten opintopisteitä (Pajarre ym., 2010). Heikoimmin motivoituneet opiskelijat käyttävät ohjauspalveluita vähiten, sillä he eivät välttämättä tunnista ohjaustarvettaan tai koe ohjausta tarpeitaan vastaavaksi (Galli & Ahola, 2011). Lisäksi he välttävät omista vaikeuksistaan keskustelemista, vaikka juuri näille opiskelijoille ohjaus voisi olla hyödyllisintä (Davies & Mayhew, 2019; Määttä, 2018; Penttinen & Skaniakos, 2011). Kynnys hakea tukea



voi olla korkea (Galli & Ahola, 2011) etenkin, jos opinnot etenevät hitaasti (Merenluoto, 2011). Opinnoissa eniten edenneet ja motivoituneet opiskelijat ovat yleensä tyytyväisimpiä ohjauksen laatuun ja saatavuuteen (Lahenius, 2013; Penttinen ym., 2009), mutta moni heistäkin pitää ohjausta puutteellisena (Galli & Ahola, 2011).

Aina ei ole kyse opiskelijoiden epäaktiivisuudesta avun haussa. Opiskelijoiden ohjaustyytyväisyyteen vaikuttaa myös ohjaajien passiivisuus, kun yhteydenottoihin ei aina vastata, tapaamisia perutaan, eikä ohjausta aina saa edes pyydettyä (Kanstrén, 2011a; Ruotsalainen & Verhelä, 2010). Tässä osasyynä voi olla se, että monet ohjaustehtävissä olevista henkilökunnan jäsenistä keskittyvät työtehtävissään tutkimuksen tekoon (Hagenauer & Volet, 2014; Sarenius ym., 2011), jolloin opiskelijoiden ohjaukseen panostaminen saattaa tuntua toissijaiselta. Myös muut pakolliset työtehtävät saattavat viedä niin paljon aikaa, etteivät omaopettajat halustaan huolimatta ehdi panostaa ohjaukseen (Sarenius ym., 2011). Joka tapauksessa opiskelijat toivovat ohjaajien olevan aktiivisempia säännöllisten tapaamisten järjestämisessä ja yhteydenotoissa (Galli & Ahola, 2011; Kara & Can, 2019; Liimatainen ym., 2011; Tuomela ym., 2020; Vehviläinen, 2014): opiskelijat passivoituvat herkästi, mikäli vastuu tapaamisten sopimisesta siirretään heille (Kanstrén, 2011b). Toisaalta osa opiskelijoista saattaa aktiivisesta ohjaajasta huolimatta jättää vastaamatta yhteydenottoihin tai tulemasta sovittuihin tapaamisiin (Davies & Mayhew, 2019; Hagenauer & Volet, 2014; Parker, 2016).

Omaopettajia on välillä vaikea saada, sillä ohjaajia on vähän, opiskelijoita taas paljon (Lähteenoja, 2010; Sarenius ym., 2011), eikä moni halua omaopettajuuden tuomaa lisätyön määrää (Karhu ym., 2014). Jotkut vaikuttaisivatkin ennemmin joutuneen kuin halunneen omaopettajan tehtävään (Karhu ym., 2014) ja etenkin niissä koulutusohjelmissä, joissa ohjausta ei pidetä suuressa arvossa, ovat omaopettaja-nimikkeetkin lähinnä muodollisia (Sarenius ym., 2011). Omaopettajien tiheään vaihtuminen on toiminnan alusta, jo 1990-luvulta alkaen ollut ongelmana (Vanhala, 1995) ja siihen toivottaisiin ratkaisua nykyäänkin (Liimatainen ym., 2011; Kanstrén, 2011b; Martikkala, 2009; Ruotsalainen & Verhelä, 2010). Tehtävään valitaan usein määräaikaisia työntekijöitä, vaikka vakituinen työsuhte olisi oleellista toiminnan jatkuvuuden ja kehityksen kannalta (Karhu ym., 2014; Sarenius ym., 2011).

Opiskelijoiden ohjaus vie omaopettajilta usein enemmän työaikaa kuin mitä siihen on resursoitu (Sarenius ym., 2011). Vuonna 2021 Oulun yliopistossa omaopettajien vetämien pienryhmien opiskelijoiden maksimimäärää nostettiin 20:stä 25 opiskelijaan, samalla kun ohjaustoimintaan käytettävää vähittäistuntimäärää nostettiin tunnilla (Kemppainen, 2021). Ohjattavien suuri

määrä voi vaikuttaa negatiivisesti omaopettajan mahdollisuuksiin muodostaa opiskelijan kanssa vakaa ohjaussuhde (McFarlane, 2016; Watts, 2011), vaikka samalla opiskelijoiden kanalta lisääntynyt ohjaus onkin usein positiivista. Ajan rajallisuuden ja suuren työ- ja opiskelijamäärän vuoksi omaopettajat arvioivat pystyvänsä suoriutumaan ohjaustehtävistään vain kohtalaisesti (McFarlane, 2016; Sarenius ym., 2011).

Yliopisto-opettajilta ja -ohjaajilta ei vaadita pedagogisia opintoja (Vehviläinen, 2014) ja monilta opintojen ohjaukseen osallistuvilta ne puuttuvatkin (Karhu ym., 2014). Oulun yliopistossa uusille omaopettajille järjestetään kuitenkin vuosittain koulutusta ja perehdytyskursseja tehtävään (Karhu ym., 2014; Kemppainen, 2021) ja esimerkiksi vuonna 2011 Oulun yliopiston opetushenkilökunnasta 45 % piti saatua perehdytystä riittävänä (Sarenius ym., 2011). Koulutuksen avulla omaopettajat saavat kaipaamaansa selkeyttä rooliinsa ja tehtäviinsä (McFarlane, 2016; Määttä, 2018; Parker, 2016). Omaopettajat toivoisivat kuitenkin enemmän keskustelu- ja vertaistukea sekä neuvontaa, sillä monet asiat pitää selvittää itse (McFarlane, 2016; Parker, 2016). Koulutusten ja vertaistuen järjestämistä haittaa ajanpuute, vaikka niiden avulla omaopettajat voisivat saada lisää motivaatiota, varmuutta ja työkaluja tehtävänsä sujuvampaan hoitamiseen (Karhu ym., 2014).

Monista melko kielteisesti ohjauksen onnistumiseen suhtautuvista kyselytuloksista huolimatta löytyy myös tutkimuksia, jotka puoltavat ohjauksen toimivuutta. Esimerkiksi vuoden 2012 Opiskelijabarometrin mukaan valtaosa ohjausta saaneista koki sen hyödyllisenä (Kettunen & Villa, 2013). Eurostudent-kyselyssä ohjaukseen tyytyväisiä oli vastaajista reilu puolet (Penttinen ym., 2017). Myös Oulun yliopiston auditointiraportin tuloksista ilmeni, että opiskelijoista lähes 85 % koki saaneensa riittävästi opintojen ohjausta ja lähes 80 % vastasi tietävänsä kenen puoleen kääntyä apua tai ohjausta tarvitessaan (Sarenius ym., 2011). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimukset vuosilta 2016 (Kunttu ym., 2017), 2012 (Kunttu & Pesonen, 2013) ja 2008 (Kunttu & Huttunen, 2009) osoittivat, että vuosien saatossa ohjauksen laatuun ja saataavuuteen eniten tyytyväisten opiskelijoiden määrä oli kasvanut, vähiten tyytyväisten määrä laskenut ja ohjausta korkeintaan kohtuullisena tai vajavaisena pitävien määrä pysynyt suunnilleen samana, tosin heitä oli kyselyissä myös eniten. Ohjausta puoltavat tutkimustulokset eivät kuitenkaan poissulje ohjauksen kehittämisen tarvetta yliopistoissa.

### 1.3 Miksi ohjausta ja omaopettajatoimintaa?

Ohjauksen ja etenkin omaopettajatoiminnan merkitys osana opiskelijan opintojen sujuvaa etenemistä on tutkitusti todettu (Karhu ym., 2014; Määttä, 2018). Ohjauksen puutteellisuus näkyy tutkimuksissa opintojen hidastumisena ja opintojen suunnittelun vaikeutena etenkin alkuvaiheessa (Kaisto, 2011; Kanstrén, 2011a, 2011b; Liimatainen ym., 2010; Liimatainen ym., 2011), jolloin eletään opiskelijan opintoihin sitoutumisen ja motivaation kannalta tärkeintä, mutta myös epävarminta aikaa (Evans, 2013; Kangastie ym., 2017; McFarlane, 2016; Määttä, 2018; Palonen & Markkanen, 2014; Rahkonen, 2011; Tinto, 1975, 1996, 2012). Opintojen sujuva aloitus ja myönteiset kokemukset jo varhaisessa vaiheessa ovat merkittävästi yhteydessä opintomenestykseen jatkossakin (Goodchild, 2017; Karhu ym., 2014; Lähteenoja, 2010). Omaopettaja on usein pienryhmäohjaajien lisäksi opiskelijoiden ensikontakti yliopistoelämään (Karhu ym., 2014; Määttä, 2018) ja mahdollisesti ainoa säännöllisesti saatavilla oleva tukihenkilö opintojen ajan (Watts, 2011). Ohjaustarpeet näyttäisivät kasvavan sitä mukaa, kun opinnoissa etenee (Korhonen, 2012; Penttinen ym., 2017), joten omaopettajasuhteen ulottuminen opintojen loppuun asti on tärkeää (Liimatainen ym., 2011; Määttä, 2018, Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2014). Säännölliset ohjauskeskustelut ja opiskelusuunnitelmien laatimiset vuosittain tai tarpeen vaatiessa tukevat opiskelijan opintoprosessin etenemistä ja tavoiteajassa valmistumista (Kangastie ym., 2017; Määttä, 2018).

Tutkimusten perusteella opiskelijat toivovat omaopettajilta tukea moneen asiaan. Laadukasta yksilö- ja pienryhmäohjausta kaivataan enemmän etenkin opintojen alkuvaiheessa (Galli & Ahola, 2011; Kanstrén, 2011a, 2011b; Järvelin, 2010; Liimatainen ym., 2010; Liimatainen ym., 2011; Tuomela ym., 2020). Apua tarvitaan opintojen etenemiseen, kuten HOPS:n laadintaan, oman opintopolun suunnitteluun ja aikatauluttamiseen sekä pää- ja sivuaineiden valintaan (Kanstrén, 2011a, 2011b; Järvelin, 2010; Liimatainen ym., 2010; Liimatainen ym., 2011; Pajarre ym., 2010; Sarenius ym., 2011; Tuomela ym., 2020). Opiskelijat haluavat kehittää opiskelutekniikka- ja arjenhallintataitojaan (Kanstrén, 2011a; Pajarre ym., 2010; Tuomela ym., 2020) sekä saada tukea urasuunnittelussa (Liimatainen ym., 2011; Tuomela ym., 2020). Omaopettajalta toivotaan myös psyykkistä tukea esimerkiksi motivaatio-ongelmiin (Tuomela ym., 2020). Lisäksi nivelvaiheisiin, kuten opinnäytetyön aloittamiseen (Korhonen, 2012; Pajarre ym., 2010; Tuomela ym., 2020) ja työelämään siirtymiseen olisi hyvä olla tukea saatavilla (Kanstrén, 2011b; Korhonen, 2012; Määttä, 2018). Ylipäätään opiskelijat haluavat omaopettajan selkeyttävän opiskeltavaa alaa (Tuomela ym., 2020).

Opintojen keskeyttämisen ja pitkittymisen riskiä lisäävät useat tekijät, jotka voidaan laskea ohjauksen vaikutuspiiriin alle. Opintojen etenemistä hidastavat puutteelliset ohjauspalvelut (Exeter ym., 2010; Hagenauer & Volet, 2014; Kangastie ym., 2017; Merenluoto, 2011; Mäntsälä, 2011; Määttä, 2018; Liimatainen ym., 2011; Penttilä, 2016; Saarenmaa ym., 2010; Uusiautti & Määttä, 2016), yliopistoon integroitumisen epäonnistuminen (Tinto, 1975; Uusiautti & Määttä, 2016) sekä vähäinen vuorovaikutus opetushenkilöstön (Hagenauer & Volet, 2014) ja vertaisryhmien kanssa (Morrow & Ackerman, 2012). Etenemistä vaikeuttavat myös riittämätön perehdytys yliopisto-opiskeluun sekä puutteelliset opiskelutaidot ja -tekniikat, kuten vaikeudet itsenäisessä opiskelussa, opintojen aikataulutuksessa ja suunnittelussa (Kaisto, 2011; Liimatainen ym., 2010; Lähteenoja, 2010; Penttilä, 2016; Uusiautti & Määttä, 2016). Motivaation puute, epävarmuus opiskeltavasta alasta (Lähteenoja, 2010), tulevaisuuden suunnitelmien epäselvyys, palautteen vähyys (Davies & Mayhew, 2019; Evans, 2017), liian vaativina koetut opinnot (Kallima, 2011), heikot minäpystyvyyssuomukset, mahdolliset aiemmat kielteiset opiskelukokemukset (Merrill, 2012) ja ylipäänsä hidas opiskelutahti (Merenluoto, 2011; Palonen & Markkanen, 2014) lisäävät opintojen keskeyttämisen ja pidentymisen riskejä. Tukemalla opiskelijaa näissä asioissa enemmän voitaisiin opintoihin kiinnittymisen lisäksi mahdollisesti myös lisätä opiskelijoiden tyytyväisyyttä omaopettajatoimintaa kohtaan kaikissa opiskeluvaiheissa. Tulokset korostavat opetushenkilökunnan ohjausosaamisen kehittämisen sekä toimivan ja ajankohittaisen ohjausjärjestelmän merkitystä osana sujuvaa ja mielekästä opiskelua (Liimatainen ym., 2011), opiskelijoiden ohjaustarpeisiin ja yhteiskunnan työelämätarpeisiin vastaamista (Tuomela ym., 2020) sekä opintojen venymisen ja opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäisyä (Colvin ym., 2015; McCluckie, 2012; Sclater ym., 2016; Ursin ym., 2011).

Omaopettajilla riittää jatkossakin töitä, sillä syksyllä 2020 opiskelupaikan korkeakoulussa vastaanotti noin 7000 opiskelijaa edellisvuotta enemmän johtuen uudesta opiskelijavalintauudistuksesta ja koronakriisin suomista lisäpaikoista (Hyvönen, 2020). Opiskelijamäärien kasvaessa on entistäkin tärkeämpää keskittää lisää resursseja ohjauspalveluihin ja selventää ohjausta tarjoavien tahojen roolijakoa (Galli & Ahola, 2011; Kanstrén, 2011b) etenkin omaopettajien vastuutehtävien suhteen (Ruotsalainen & Verhelä, 2010). Selkeä kokonaiskuva ohjauspalveluiden rakenteesta ja saatavuudesta helpottaa avun hakemista (Korhonen, 2012; Vänttinen ym., 2015) ja vähentää stressiä, kun opiskelijoille on selkeää kenen puoleen kääntyä missäkin asiassa (Haarala-Muhonen ym., 2016). Monipuoliset ohjauspalvelut mahdollistavat myös sen, että opiskelijat voivat hyödyntää useita eri tukikanavia ja löytää niistä itselleen sopivimmat (Sidhu, 2014). Tutkitusti opiskelijat ovat sitä tyytyväisempiä yliopisto-organisaatioon ja koulutuksen laatuun,

mitä sujuvammin eri ohjaus- ja tukipalveluiden piiriin pääsee (Maxwell-Stuart ym., 2016; Penttinen ym., 2017) ja millaisen kokonaiskokemuksen he yliopistosta saavat (Purnell ym., 2010).

Tällä hetkellä omaopettajatoimintaa koskevaa tutkimustietoa on hyvin vähän, sillä suurin osa tutkimuksista keskittyy ohjaukseen yleisemmällä tasolla. Tutkitun tiedon puuttumisesta johtuen ei myöskään voida varmuudella sanoa, onko yliopistojen eri tiedekuntien välillä eroja siinä, millaisena omaopettajatoiminta nähdään opiskelijoiden näkökulmasta. Tiedekuntien välisiä eroja on jonkin verran tutkittu lähinnä yliopistoon integroitumisen (Lähteenoja, 2010), opintojen etenemisen (Penttinen ym., 2017) ja syrjäytymisen (Siekkinen & Rautopuro, 2012) suhteen, mutta näissä tutkimuksissa ei ilmene eri tiedekunnissa saatavan ohjauksen vaikutusta eroihin. Kansainvälisissä tutkimuksissa ainakin Leach (2016) havaitsi, että koulutusohjelmalla saattaa olla vaikutusta opintoihin kiinnittymiseen. Tutkimustietoa ei löydy myöskään siitä, vaikuttaako omaopettajatoimintaan suhtautumiseen se, missä vaiheessa opintoja opiskelija on.

Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdytään Oulun yliopiston opiskelijoiden kokemuksiin omaopettajista ja vielä tarkemmin siihen, mihin opiskelijat olisivat kaivanneet omaopettajan apua, kuinka hyödyllisiksi he kokivat tapaamiset omaopettajien kanssa ja kuinka tyytyväisiä he yleisesti omaopettajatoimintaan olivat. Kokemuksia tarkastellaan tiedekuntakohtaisesti kaikkien Oulun yliopiston tiedekuntien kesken ja pyritään siten havaitsemaan mahdolliset tiedekunnasta johtuvat erot omaopettajatoimintaan suhtautumisessa. Lisäksi halutaan selvittää, selittääkö opiskeluvaihe tätä suhtautumista ja onko kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoilla keskinäistä eroa hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden kokemusten mahdollisessa yhteydessä. Oletettavasti niin tiedekunta kuin opiskeluvaihekin vaikuttavat opiskelijoiden näkemyksiin ja että omaopettajatapaamisia hyödyllisinä pitävät ovat muutenkin tyytyväisiä toimintaan. Vastausten perusteella voidaan laatia kehittämissuunnitelmia, joilla omaopettajatoimintaa voitaisiin entisestään kehittää tulevaisuudessa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaisiin asioihin Oulun yliopiston opiskelijat olisivat kaivanneet apua omaopettajalta?
2. Onko eri tiedekunnissa tai eri opiskeluvaiheessa olevien opiskelijoiden välillä eroa omaopettajatapaamisten koetussa hyödyllisyydessä ja tyytyväisyydessä omaopettajatoimintaan?
3. Onko omaopettajatapaamisten koettu hyödyllisyys yhteydessä koettuun tyytyväisyyteen omaopettajatoimintaa kohtaan sekä kandidaatti- että maisteriopiskelijoilla?

## 2 Tutkimuksen toteutus

### 2.1 Tutkimusjoukko

Opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia Oulun yliopiston omaopettajatoiminnasta selvitettiin sähköisellä Google Forms -kyselylomakkeella. Aineisto kerättiin aikavälillä 22.11.2017-7.1.2018. Tutkimusnäyte koostui Oulun yliopiston perustutkinto-opiskelijoista. Näytteen poimimiseen käytettiin mukavuusotantaa. Kyselyä jaettiin opiskelijoille ylioppilaskunnan sähköisessä viikkokirjeessä ja muissa sosiaalisen median kanavissa. Kyselyyn vastasi yhteensä 551 opiskelijaa. Suurin osa vastanneista oli aloittanut opintonsa vuosien 2011–2017 aikana. Kandidaatin tutkintoa suoritti 62,4 % vastaajista (n = 344) ja maisterin tutkintoa 37,6 % (n = 207). Kyselyssä ei pyydetty ilmoittamaan omaa ikää tai sukupuolta. Kyselyyn oli mahdollista vastata myös englanniksi (n = 6). Vastanneet yhtä lukuun ottamatta edustivat jotakin Oulun kahdeksasta tiedekunnasta: kasvatustieteiden tiedekunta (n = 93, 16,9 %), humanistinen tiedekunta (n = 82, 14,9 %), luonnontieteellinen tiedekunta (n = 62, 11,3 %), lääketieteellinen tiedekunta (n = 138, 25,0 %), biokemian ja molekyyli- ja lääketieteen tiedekunta (n = 13, 2,4 %), teknillinen tiedekunta (n = 100, 18,1 %), tieto- ja sähkötekniikan tiedekunta (n = 29, 5,3 %) ja Oulun yliopiston kauppakorkeakoulu (n = 33, 6,0 %). Yksi vastaajista (0,2 %) ei ollut maininnut tiedekuntaansa. Vuoden 2018 alussa kaivannaisalan ja arkkitehtuurin tiedekunnat liitettiin osaksi teknillistä tiedekuntaa ja tässä tutkimuksessa näiden tiedekuntien opiskelijoiden vastaukset on suoraan liitetty osaksi teknillisen tiedekunnan vastauksia.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat tietoisia siitä, että annettuja vastauksia tulisi hyödyntämään omaopettajatoiminnan kehittämiseksi. Kyselyn laativat Oulun yliopiston ylioppilaskunnan silloinen koulutuspoliittinen asiantuntija Henna Määttä ja vuoden 2017 ylioppilaskunnan hallituksen jäsen Jenny Vaara. Kyselylomake lähetettiin kommentoitavaksi koulutusrehtorille, koulutuspalveluiden johtajalle ja keskitettyjen koulutuspalveluiden koulutussuunnittelijalle.

### 2.2 Tutkimuksen arviointimenetelmät

Kyselyssä oli yhteensä 21 kysymystä, jotka oli valittu pohjautuen Oulun yliopiston omaopettajien tehtäväkuvaan. Kysymyksistä viittä käytettiin tässä tutkimuksessa. Opiskelijoilta kysyttiin tiedekuntaa ja opiskeluvaihetta, eli oliko opiskelija opintojensa kandidaatti- vai maisterivaiheessa. Lisäksi kysyttiin opiskelijan arviota omaopettajatapaamisten hyödyllisyydestä asteikolla 1–5 (1 = ei ollenkaan hyödyllinen, 5 = erittäin hyödyllinen) ja omaopettajatoimintaan

tyytyväisyydestä niin ikään asteikolla 1–5 (1 = ei ollenkaan tyytyväinen, 5 = erittäin tyytyväinen). Opiskelijat saivat myös kertoa omin sanoin mihin asioihin olisivat kaivanneet apua omaopettajalta. Analyyseihin otettiin mukaan myös ne opiskelijat, jotka eivät olleet vastanneet kaikkiin kysymyksiin.

### **2.3 Analyysimenetelmät**

Opiskelijoiden avoimet vastaukset koskien omaopettajilta toivottua tukea kategorisoitiin, minkä jälkeen vastauksien mahdollisia yhteyksiä opiskeluvaiheeseen tarkasteltiin Khiin neliö -testillä. Yhteyksien voimakkuuden mittaamiseen käytettiin Cramérin V -suuretta. Omaopettajatapaamisten hyödyllisyyden ja omaopettajatoimintaan tyytyväisyyden mahdollisia tiedekunta- ja opiskeluvaihekohtaisia eroja tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Lisäksi tiedekuntien parittaiset vertailut tehtiin tyytyväisyyden ja hyödyllisyyden suhteen Tukey HSD:n ja Dunnett T3 -post hoc -testeillä. Viimeisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin ensin Pearsonin korrelaatiokertoimella hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden lineaarisen yhteyden voimakkuutta kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoilla. Selittävien muuttujien, eli opiskeluvaiheen ja omaopettajatapaamisten hyödyllisyyden kokemusten yhteyttä selitettävään muuttajaan, eli tyytyväisyyteen omaopettajatoimintaa kohtaan tarkasteltiin vielä lineaarisen regressioanalyysin avulla, joka interaktioanalyysin perusteella tehtiin kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoille erikseen. Kyselyn tulokset analysoitiin IBM SPSS Statistics 28.0 -ohjelmistolla. Tilastollisen merkitsevyyden rajana kaikissa analyyseissä oli  $p < 0,05$ .

## 3 Tulokset

### 3.1 Minkälaisiin asioihin Oulun yliopiston opiskelijat olisivat kaivanneet apua omaopettajalta?

Kaikista 551 opiskelijasta 241 (43,7 %) vastasi avoimeen kysymykseen koskien asioita, joihin opiskelija olisi kaivannut apua omaopettajalta. Vastaajista 169 (70,1 %) oli kandidaattivaiheen ja 72 (29,9 %) maisterivaiheen opiskelijoita. Vastaukset jaettiin kahdeksaan kategoriaan: 1. Opintojen ohjaus ja HOPS (opintojen suunnittelu ja aikataulutus, opiskelutekniikat, kurssi-, sivu- ja pääainevalinnat, AHOT eli aiemmin hankitun osaamisen hyväksiluvut), 2. Ammatti-identiteetti ja urapolku (oman alan työmahdollisuudet, urasuunnitelmat, ammatillinen kasvu), 3. Keskustelutuki ja tapaamiset (opiskelijan kuulumiset ja jaksaminen sekä avunsaanti opiskelustressiin, epävarmuuteen ja motivaation laskuun), 4. Käytännön asiat (hallinnolliset asiat, tietojärjestelmät), 5. Opinnäytetyöt ja valmistuminen (opinnäytetöissä tukeminen, siirtyminen maisterivaiheeseen, valmistumisen käytännön asiat), 6. Vaihto-opiskelu ja harjoittelu (vaihto- ja harjoittelupaikkamahdollisuudet ja -vinkit), 7. Ei osaa sanoa tai ei ole tarvinnut apua (ei ole tietoa, mihin apua tarvitsisi, ei ole kokenut avulle tarvetta tai hakee apua muualta) ja 8. On jo saanut riittävästi apua (apua saatu aina tarvittaessa).

Taulukosta 1 nähdään kuinka moni vastanneista kandidaatti- ja maisteriopiskelijoista olisi kaivannut apua kussakin kategorisoidussa avuntarpeessa. Kahdeksannen kategorian (On jo saanut riittävästi apua) kohdalla Khiin neliö -testin käyttöön liittyvät ehdot solufrekvenssien suuruudesta (enintään 20 % solufrekvensseistä alle viiden) ylittyivät, joten kyseisen kategorian vastauksia ei ole raportoinnissa otettu huomioon. Eniten apua opiskelijat olisivat kaivanneet opintojen ohjaukseen ja HOPS:iin liittyvissä kysymyksissä sekä kandidaatti- (n = 107) että maisterivaiheessa (n = 44). Omaopettajaa olisi kaivattu enemmän tueksi esimerkiksi siihen, miten rakentaa oma opintopolku ja millaiset sivuaineet olisivat sopivimmat omien urahaaveiden kannalta. Moni halusi laatia HOPS:n yhdessä omaopettajan kanssa. Opiskelijat kaipasivat enemmän tapaamisia, keskustelutukea ja motivaation kasvattamista omaopettajalta. Vastanneista kandidaattiopiskelijoista noin 14 % ja maisteriopiskelijoista noin 10 % ilmoitti, ettei kokenut tarvitsevänsä apua omaopettajalta tai haki sitä jostain muualta.



## Taulukko 1

*Asiat, joihin opiskelijat olisivat kaivanneet apua omaopettajalta*

Avuntarpeet	Kandidaatti		Maisteri		$\chi^2$	<i>p</i>	Cramérin <i>V</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
1. Opintojen ohjaus ja HOPS	107	63,3	44	61,1	0,105	0,746	0,021
2. Ammatti-identiteetti ja urapolku	14	8,30	21	29,2	17,74	< 0,001	0,271
3. Keskustelutuki ja tapaamiset	41	24,3	27	37,5	4,37	0,037	0,135
4. Käytännön asiat	17	10,1	4	5,60	1,287	0,257	0,073
5. Opinnäytetyöt ja valmistuminen	18	10,7	6	8,30	0,302	0,582	0,035
6. Vaihto-opiskelu ja harjoittelu	15	8,90	5	6,90	0,247	0,619	0,032
7. Ei osaa sanoa tai ei ole tarvinnut apua	24	14,2	7	9,70	0,904	0,342	0,061

Khiin neliö -testin perusteella vastauksien määrät erosivat opiskeluvaiheen mukaan merkitsevästi siten, että maisterivaiheen opiskelijat olisivat kaivanneet kandidaattiopiskelijoita enemmän ohjausta ammatti-identiteettiä ja urapolkua ( $\chi^2(1) = 17,74, p < 0,001, V = 0,271$ ) sekä keskustelutukea ja tapaamisia ( $\chi^2(1) = 4,37, p = 0,037, V = 0,135$ ) koskevilla asioilla. Muihin asioihin liittyen sekä kandidaatti- että maisteriopiskelijat olisivat tarvinneet suunnilleen yhtä paljon tukea vastaajamääriin suhteutettuna.

### 3.2 Onko eri tiedekunnissa tai eri opiskeluvaiheessa olevien opiskelijoiden välillä eroa omaopettajatapaamisten koetussa hyödyllisyydessä ja tyytyväisyydessä omaopettajatoimintaan?

Taulukosta 2 näkee, että opiskelijoista suurin osa ei pitänyt omaopettajatapaamisia ollenkaan hyödyllisinä (n = 159, 29 %), eikä ollut ollenkaan tyytyväisiä toimintaan (n = 182, 33 %).

#### Taulukko 2

*Opiskelijoiden mielipiteiden jakautuminen hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden kokemuksissa*

<b>Omaopettajatapaamiset</b>	<i>n</i>	%	<b>Omaopettajatoiminta</b>	<i>n</i>	%
Ei ollenkaan hyödyllisiä	159	29	Ei ollenkaan tyytyväinen	182	33
Hyvin vähän hyödyllisiä	71	13	Hyvin vähän tyytyväinen	88	16
Ei osaa sanoa	127	23	Ei osaa sanoa	131	24
Melko hyödyllistä	95	17	Melko tyytyväinen	89	16
Erittäin hyödyllistä	99	18	Erittäin tyytyväinen	61	11
<b>Yhteensä</b>	<b>551</b>	<b>100</b>		<b>551</b>	<b>100</b>

Kaikkien opiskelijoiden keskuudessa omaopettajatapaamisten hyödyllisyys sai asteikolla 1–5 keskiarvon 2,83 (keskihajonta 1,47). Tyytyväisyys omaopettajatoimintaan oli keskiarvoltaan 2,56 (keskihajonta 1,38).

### Taulukko 3

*Omaopettajatapaamisten hyödyllisyyden ja omaopettajatoimintaan tyytyväisyyden tiedekunta-kohtaiset tunnusluvut, yksisuuntainen varianssianalyysi*

Tiedekunta	n	Hyödyllisyys					Tyytyväisyys				
		ka.	kh.	F	p	$\eta^2$	ka.	kh.	F	p	$\eta^2$
Kaikki tdk:t	550	2,83	1,47	3,658	< 0,001	0,045	2,56	1,38	3,354	0,002	0,042
Kasvatustie- teen tdk	93	2,60	1,45				2,53	1,27			
Humanistinen tdk	82	3,45	1,46				2,87	1,27			
Luonnontie- teellinen tdk	62	2,52	1,60				1,95	1,40			
Lääketieteelli- nen tdk	138	2,68	1,29				2,54	1,31			
Biokemian ja molekyyli- lääketieteen tdk	13	3,00	1,41				2,62	1,39			
Teknillinen tdk	100	2,78	1,45				2,50	1,48			
Tieto- ja säh- kötekniikan tdk	29	3,31	1,63				3,17	1,58			
Kauppakor- keakoulu	33	2,73	1,53				2,76	1,30			

Tiedekuntien keskiarvojen välisiä eroja hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden suhteen testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä F-testiä käyttäen. Analyysin mukaan omaopettajatapaamisten kokeminen hyödyllisinä vaihteli tiedekunta-kohtaisesti tilastollisesti erittäin merkitsevästi  $F(7, 542) = 3,658, p < 0,001$ . Selitysosuus sai arvon  $\eta^2 = 0,045$ , eli tiedekunta selitti 4,5 % hyödyllisyyden keskiarvojen vaihtelusta. Tyytyväisyys omaopettajatoimintaan vaihteli

tiedekuntakohtaisesti tilastollisesti merkitsevästi ( $F(7, 542) = 3,354, p = 0,002$ ). Selitysosuuden perusteella tiedekunnan osuus tyytyväisyyden vaihtelusta oli 4,5 %.

Varianssianalyysin tuloksista ei voitu vielä päätellä, mitkä tiedekuntien keskiarvoerot selittivät tilastollista merkitsevyyttä. Tätä varten tehtiin Tukeyn HSD- ja Dunnett T3 -post hoc -testit. Tukeyn testin mukaan tilastollisesti merkitseviä eroja tyytyväisyydessä löytyi luonnontieteellisen ( $ka = 1,95$ ) ja humanistisen tiedekuntien ( $ka = 2,87, p = 0,002$ ) sekä luonnontieteellisen ja tietö- ja sähkötekniikan tiedekuntien ( $ka = 3,17, p = 0,002$ ) välillä. Levenen testin perusteella varianssien yhtäsuuruusolettamus ( $p > 0,05$ ) ei ollut voimassa hyödyllisyyden kohdalla ( $p = 0,033$ ), joten sen analysoimiseen käytettiin Dunnett T3 -testiä. Testillä todettiin hyödyllisyyden kokemuksissa humanistisen tiedekunnan keskiarvon ( $ka = 3,45$ ) eroavan tilastollisesti merkitsevästi kasvatustieteellisen ( $ka = 2,60, p = 0,005$ ), luonnontieteellisen ( $ka = 2,52, p = 0,012$ ) ja lääketieteellisen tiedekunnan ( $ka = 2,68, p = 0,003$ ) keskiarvoista.

Varianssianalyysin perusteella omaopettajatapaamisten koettu hyödyllisyys vaihteli tilastollisesti merkitsevästi eri opiskeluvaiheissa olevien opiskelijoiden välillä ( $F(1, 549) = 4,173, p = 0,042$ ). Hyödyllisyyden kokemusten vaihtelusta opiskeluvaihe selitti 0,8 %. Eri opiskeluvaiheissa olevien opiskelijoiden tyytyväisyys omaopettajatoimintaan vaihteli opiskelijoiden välillä tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $F(1, 549) = 12,345, p < 0,001$ ). Opiskeluvaihe selitti 2,2 % tyytyväisyyden kokemusten vaihtelusta.

### **3.3 Onko omaopettajatapaamisten koettu hyödyllisyys yhteydessä koettuun tyytyväisyyteen omaopettajatoimintaa kohtaan sekä kandidaatti- että maisteriopiskelijoilla?**

Opiskelijat olivat keskimäärin tyytyväisempiä omaopettajatoimintaan ja pitivät omaopettajatapaamisia keskimäärin hyödyllisempinä kandidaattivaiheessa maisterivaiheeseen verrattuna (Taulukko 4). Kandidaattivaiheessa hyödyllisyyden keskiarvo oli 2,92 ja maisterivaiheessa 2,66. Tyytyväisyyden keskiarvo oli kandidaattivaiheessa 2,72 ja maisterivaiheessa 2,30. Pearsonin korrelaatiokertoimen mukaan kaikkien opiskelijoiden hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden kokemukset korreloivat positiivisesti keskenään ( $r = 0,685, p < 0,001$ ). Kandidaattivaiheessa hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden yhteys sai arvon  $r = 0,737 (p < 0,001)$  ja maisterivaiheessa  $r = 0,592 (p < 0,001)$ .

## Taulukko 4

*Hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden kokemusten tunnuslukuja*

Opiskeluvaihe	n	Hyödyllisyys		Tyytyväisyys	
		ka.	kh.	ka.	kh.
Kandidaattiopiskelijat	344	2,92	1,44	2,72	1,37
Maisteriopiskelijat	207	2,66	1,49	2,30	1,36

Korrelaatioiden lisäksi haluttiin selvittää opiskeluvaiheen ja opiskelijoiden hyödyllisyyden kokemusten tarkempaa yhteyttä tyytyväisyyden kokemuksiin regressioanalyysin avulla. Sitä ennen laskettiin omaopettajatapaamisten koetun hyödyllisyyden ja opiskeluvaiheen mahdollinen yhdysvaikutus tyytyväisyyden kokemuksiin. Tulosten perusteella kyseinen interaktio oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun tyytyväisyyteen omaopettajatoimintaa kohtaan, joten kandidaatti- ja maisteriopiskelijoiden kokemuksia oli perusteltua tarkastella erikseen regressioanalyysillä. Lisäksi tässä vaiheessa varmistettiin käytettyjen muuttujien välisten yhteyksien lineaarisuus, homoskedastisuus sekä se, ettei riippumattomien muuttujien välillä esiintynyt multikollineaarisuutta eli voimakasta korrelaatiota.

## Taulukko 5

*Opiskelijoiden omaopettajatapaamisten hyödyllisyyden kokemusten yhteys tyytyväisyyteen omaopettajatoimintaan, lineaarinen regressioanalyysi*

	Opiskeluvaihe	B	Keskivirhe	$\beta$	p	Korjattu selitysaste
Hyödyllisyys	Kandidaattiopiskelijat	0,698	0,035	0,737	< 0,001	0,542
	Maisteriopiskelijat	0,539	0,051	0,592	< 0,001	0,348

Regressioanalyysi (Taulukko 5) osoitti omaopettajatapaamisten koetun hyödyllisyyden olevan yhteydessä koettuun tyytyväisyyteen kandidaattiopiskelijoilla ( $\beta = 0,737$ ,  $p < 0,001$ , luottamusväli 0,630-0,767) ja maisteriopiskelijoilla ( $\beta = 0,592$ ,  $p < 0,001$ , luottamusväli 0,438–0,640). Kandidaattivaiheessa omaopettajatapaamisten hyödyllisyys selitti noin 54 % ja maisterivaiheessa taas noin 35 % tyytyväisyydestä omaopettajatoimintaan.

## 4 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tarkastella mihin asioihin Oulun yliopiston opiskelijat olisivat kaivanneet apua omaopettajalta ja millaisia eroja ja yhteyksiä eri tiedekunnissa ja opiskeluvaiheissa olevilla opiskelijoilla oli siinä, kuinka hyödyllisinä omaopettajatapaamisia pidettiin ja kuinka tyytyväisiä omaopettajatoimintaan oltiin. Lisäksi selvitettiin, oliko omaopettajatapaamisten kokeminen hyödyllisinä yhteydessä tyytyväisyyteen omaopettajatoimintaa kohtaan sekä kandidaatti- että maisterivaiheen opiskelijoilla. Tutkimuksen päätulokset kertoivat, että opiskelijat kaipasivat eniten apua opintojen suunnitteluun, aikataulutukseen, kurssivalintoihin ja HOPS:n laatimiseen. Opiskelijat olivat keskimäärin melko tyytymättömiä omaopettajatoimintaan, eivätkä pitäneet tapaamisia kovinkaan hyödyllisinä. Tiedekunnalla ja opiskeluvaiheella oli merkitsevä yhteys näihin kokemuksiin, mutta ne selittivät niiden vaihtelusta vain pienen osan. Hyödyllisyys ja tyytyväisyys korreloivat voimakkaasti keskenään, eli omaopettajatapaamiset hyödyttöminä kokeneet eivät olleet myöskään kovin tyytyväisiä omaopettajatoimintaan ja tapaamisia hyödyllisinä pitäneet arvioivat toiminnankin usein myönteisesti. Kandidaattiopiskelijoilla tämä yhteys oli maisteriopiskelijoita voimakkaampi.

Opiskelijoiden suurimmat avuntarpeet painottuivat loogisesti omien opintojen etenemistä koskeviin asioihin. Se, että opiskelijat kaipasivat omaopettajaa erityisesti oman opintopolun koostamisen tukemisessa, kertoo siitä, että moni tuntui sisäistäneen omaopettajuuden idean ainakin pääosin. Omaopettajaa osattiin kaivata niissä asioissa, jotka omaopettajan tehtäväksi on määriteltykin, kuten HOPS:n laatimisessa avustaminen. Opiskelijat toivoivat enemmän keskustelutukea, tapaamisia sekä neuvoja muun muassa ainevalintoihin, motivaatio-ongelmiin, urasuunnitteluun ja opintojen aikataulutukseen. Mainitut asiat ovat toistuneet myös aiemmissä tutkimuksissa koskien opiskelijoiden toiveita ohjauksen suhteen (Holm, 2011; Järvelin, 2010; Kanstrén, 2011a, 2011b; Korhonen, 2012; Liimatainen ym., 2010; Liimatainen ym., 2011; Pajarre ym., 2010; Sarenius ym., 2011; Tuomela ym., 2020), mutta niissä puhuttiin enemmänkin ohjauksesta yleisesti, ei niinkään omaopettajatoiminnasta.

Vastaukset erosivat kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoiden välillä ammatti-identiteettiä ja urapolkua sekä keskustelutukea ja tapaamisia koskevissa asioissa, joissa maisteriopiskelijat olisivat kaivanneet enemmän apua verrattuna alempaa korkeakoulututkintoa suorittaviin. Työelämään liittyvät asiat ovat usein ajankohtaisempia maisteriopiskelijoille, joten on loogista, että siinä vaiheessa kaivattiin asiaan kandidaattivaiheen opiskelijoita enemmän apua. Melko yllättävää oli se, että maisteriopiskelijat vastasivat useammin kaipaavansa tapaamisia ja

keskustelutukea. Kandidaattivaiheessa olevilla voisi kuvitella olevan suurempi tarve päästä keskustelemaan yliopisto-opiskeluun liittyvistä, ennestään vieraista asioista. Vain noin kahdeksan prosenttia vastanneista maisteriopiskelijoista kaipasi apua valmistumisen ja opinnäytetyön kanssa, joten keskustelutukea saatettiin tarvita niiden sijaan esimerkiksi stressin hallintaan ja motivaatio-ongelmiin, joita vastauksissa nousi esiin.

Tuloksista kävi myös ilmi, ettei osa opiskelijoista osannut kertoa, mihin omaopettajan apua olisi tarvittu, sillä koko tehtävän merkitystä ei ollut täysin ymmärretty. Tulokset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa koskien omaopettajan roolin epäselvyyttä (esim. McFarlane, 2016; Parker, 2016; Ruotsalainen & Verhelä, 2010; Sarenius ym., 2011) ja vähäistä vuorovai-  
kutusta opiskelijan ja omaopettajan välillä (Kanstrén, 2011a, 2011b; Liimatainen ym., 2010; Liimatainen ym., 2011). Omaopettajatoiminnan etäisyys lienee ainakin osittain tiedekunnasta johtuvaa, sillä osassa Oulun yliopiston tiedekuntia on toimintaa ollut vasta reilu 10 vuotta, kun joihinkin tiedekuntiin toiminta on vakiintunut jo 1990-luvulla (Sarenius ym., 2011). Vastaukset kertovat siitä, ettei kaikissa tiedekunnissa ole onnistuttu selkeyttämään omaopettajatoimintaa tai varmistamaan, että opiskelijat ovat tietoisia omaopettajiensa henkilöllisyydestä ja roolista. Erityisesti tämä korostui maisteriopiskelijoiden vastauksissa. Vaikuttaisikin siltä, että etenkin tuossa vaiheessa opintoja omaopettajatoiminta on joko lähes unohtunut opiskelijoilla tai he ovat epävarmoja siitä, onko toimintaa enää edes tarjolla ylemmän tason tutkintoa suorittaessa. Tiedekuntien olisi varmasti tarpeellista mainostaa omaopettajatoimintaa myös maisterivaiheen opiskelijoille ja muistuttaa, että apua on heillekin saatavilla. Erityisen tärkeää tämä olisi niille, jotka siirtyvät suorittamaan maisterintutkintoa toisesta tiedekunnasta tai yliopistosta.

Toisen tutkimuskysymyksen tulosten kohdalla selvisi, että opiskelijoiden hyödyllisyyden ja tyytyväisyyden kokemukset erosivat merkitsevästi vain muutamien tiedekuntien välillä. Koska tiedekunta selitti eroista vain reilu neljä prosenttia, on haastavaa todeta, miksi esimerkiksi kas-  
vatus- tai lääketieteilijät eivät pitäneet omaopettajatapaamisia kovinkaan hyödyllisinä tai miksi tieto- ja sähkötekniikan opiskelijat olivat erityisen tyytyväisiä omaopettajatoimintaan. Viimeksi mainitut olivatkin ainoita, joiden tiedekuntakeskiarvot ylittivät sekä hyödyllisyydessä että tyy-  
tyväisyydessä arvon 3. Toki tässä tulee huomata tiedekunnan pieni vastaajamäärä ( $n = 29$ ) ver-  
rattuna niihin tiedekuntiin, joista vastauksia tuli selkeästi enemmän, kuten lääketieteellisen 138  
ja teknillisen tiedekunnan 100 vastaajaa. Yksittäisiä tiedekuntia tutkittaessa selitysosuudet oli-  
sivat saattaneet olla korkeammat, sillä kokemusten keskiarvot vaihtelivat joidenkin tiedekun-  
tien välillä paljonkin.

Jonkin verran syitä tiedekunnan osuudesta voidaan pohtia. Luonnontieteellisen tiedekunnan keskiarvot sekä tyytyväisyydessä että hyödyllisyydessä olivat selvästi joukon alhaisimmat. Matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa on havaittu myös heikointa integroitumista yliopistoon ja vahvinta taas humanistisessa tiedekunnassa (Lähteenoja, 2010), jossa omaopettajatapaamiset koettiin tämän tutkimuksen valossa kaikkein hyödyllisimpinä. Matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijat ovat myös suurimmassa riskissä syrjäytyä yliopistosta (Siekkinen & Rautopuro, 2012) ja he etenevät opinnoissaan kaikista hitaimmin (Penttinen ym., 2017). Tulokset ovat peräisin vain yksittäisistä tutkimuksista, mutta ovat yhtenevässä linjassa siinä, että tietyt tiedekunnat näyttäisivät olevan edustettuina tutkittaessa opintojen etenemistä, syrjäytymistä ja kiinnittymistä yliopistoon. Kaivataan kuitenkin lisätutkimuksia, jotta voitaisiin todeta luotettavammin, onko juuri luonnontieteellinen tai joku muu tiedekunta usein esillä tämän kaltaisissa tuloksissa.

Opiskeluvaiheen merkitys opiskelijoiden tyytyväisyyden ja hyödyllisyyden kokemuksiin omaopettajatoimintaa ja -tapaamisia kohtaan jäi etenkin jälkimmäisessä matalaksi. Sillä, onko opiskelija kandidaatti- vai maisterivaiheessa opintojaan, ei siis vaikuttaisi olevan merkitystä sen kannalta, kuinka onnistuneena tai hyödyllisenä omaopettajatoiminnan ja -tapaamiset koki. Tuloksista selvisi kandidaattivaiheen opiskelijoiden olleen jonkin verran tyytyväisempiä ja kokeneen tapaamiset hyödyllisemmiksi maisteriopiskelijoihin verrattuna. Tästä voitaisiin päätellä, että tyytyväisyys ja hyödyllisyys näyttäisivät laskevan sitä mukaa kun opinnot etenevät, mutta varianssianalyysin tulosten perusteella syitä tähän laskuun lienee etsittävä muualta kuin opiskeluvaiheesta. Omaopettajatapaamisten koetun hyödyllisyyden voimakkaampi yhteys koettuun tyytyväisyyteen kandidaattivaiheen opiskelijoilla maisteriopiskelijoihin verrattuna voisi selittyä esimerkiksi sillä, että maisteriopiskelijoiden joukossa saattoi olla enemmän niitä, jotka ajattelivat mahdollisuuden omaopettajan tapaamiselle olevan yleisesti hyödyllistä jollekin, mutta kielteisten tai vähäisten kokemusten vuoksi eivät itse olleet toimintaan tyytyväisiä.

Tulokset olivat pääosin hypoteesien mukaiset, mutta opiskeluvaiheen ja tiedekunnan yhteydet tyytyväisyyteen ja hyödyllisyyden kokemuksiin jäivät odotettua pienemmiksi. Opiskelijoiden kokemuksiin omaopettajatoiminnasta ja -tapaamisista näyttäisivät vaikuttaneen pääosin muut asiat. On mahdollista, että esimerkiksi opintojen aloitusvuosi, ikä, sukupuoli ja oman omaopettajan aktiivisuus olivat vaikutukseltaan voimakkaampia tekijöitä selittämään, miksi opiskelijoiden vastausten välillä oli merkitseviä eroja. Myös opiskelijan luonteenpiirteet ovat voineet vaikuttaa tuloksiin. Kuten tässä tutkimuksessa todettiin, ohjaustarpeet vaihtelivat jonkin verran kandidaatti- ja maisteriopiskelijoiden välillä ja onkin mahdollista, että eri opiskeluvaiheissa



olevat opiskelijat eroavat paljonkin persoonallisuuksiltaan ja tarpeiltaan toisistaan. Lisäksi etenkin eri tiedekuntien opiskelijoiden välillä näitä eroja todennäköisesti löytyy, kun tietylle koulutuslalle suuntautuneen usein luonteenpiirteiltään samankaltaisia yksilöitä. Persoonallisuuspieriteiden vaikutuksesta tuloksiin ei kuitenkaan ole tietoa. Myöskään vastaajien ikää tai sukupuolta ei tässä tutkimuksessa tiedetty, joten niiden perusteella johtopäätöksiä ei voitu tehdä. Eri ikäryhmien ja sukupuolten edustajien keskinäinen vertailu omaopettajatoimintaan liittyen toimitisikin hyvänä jatkotutkimusaiheena. Etenkin näin koronapandemian aikana olisi mielenkiintoista myös nähdä, poikkeaisivatko tulokset selkeästi tämän tutkimuksen tuloksista.

Syytä matalille arvioille voidaan etsiä myös aiemmista tutkimustuloksista. Omaopettajatoiminta ei ole vaikuttanut olevan kovin tuttua opiskelijoille, sillä moni opiskelija ei aiempien tutkimusten (Tuomela ym., 2020) eikä tämän tutkimuksen tulosten perusteella kokenut omaopettajaa sopivana henkilönä avun hakemiseen, vaan neuvoja haettiin mieluummin esimerkiksi koulutussuunnittelijalta. Tämä kävi ilmi myös opiskelijoiden antamista vastauksista ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Syynä tähän voi olla se, että opiskelijat kyllä kokivat omaopettajatoiminnalle olevan tarvetta, mutta sitä ei ollut aina tarvittaessa saatavilla, eivätkä opiskelijat aina tienneet, mistä apua saisi. Tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa (esim. Cakiroglu ym., 2017; Galli & Ahola, 2011; Kaisto, 2011; Kanstrén, 2011b; Pokorny & Pickford, 2010; Vehviläinen ym., 2009). Kyselyssä ei pyydetty antamaan perusteluja sille, miksi antoi hyödyllisyydelle ja tyytyväisyydelle tietyn arvosanan, mutta jotakin voitiin päätellä avoimen kysymyksen vastauksista, joissa kerrottiin, mihin omaopettajan apua olisi tarvinnut. Monissa näistä vastauksista toistui opintojen ohjauksen ja yhteydenottojen riittämätön määrä ja omaopettajatoiminnan merkityksen epäselvyys. Ne voivat olla hyvinkin merkittäviä syitä yleiselle tyytymättömyydelle yhdessä aiemmin mainittujen tekijöiden kanssa.

#### **4.1 Omaopettajatoiminnan tulevaisuuden kehittämistoimenpiteitä Oulun yliopistossa**

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta ja aiempia tutkimuksia hyödyntäen on mahdollista luoda muutamia kehittämideoita tai -toimenpiteitä Oulun yliopiston omaopettajatoiminnalle. Oulun yliopistossa käytössä olleet omaopettajien vertaisryhmät (Sarenius ym., 2011) ovat keino pohtia ratkaisuja omaopettajan työssä kohdattuihin haasteisiin yhdessä vertaisten sekä esimerkiksi koulutussuunnittelijoiden kanssa (Orajärvi, 2015; Tuomela ym., 2020). Vertaisryhmissä voidaan myös käsitellä omaopettajatoiminnasta saatua palautetta ja osallistaa kaikki toiminnan kehittämiseen sen perusteella (Orajärvi, 2015; Sarenius ym., 2011). Osallisuutta omaopettajien ja

opiskelijoiden kesken taas voitaisiin lisätä säännöllisesti kokoontuvilla ryhmätapaamisilla, jotka toimisivat osana orientoivia opintoja ja näin omaopettajatoiminta saataisiin loogisesti osaksi opintosuunnitelmaa muusta toiminnasta irrallisen osa-alueen sijaan (Forsström, 2011). Tapaamisissa selkeytettäisiin esimerkiksi omaopettajuuden tarkoitusta ja pyydetäisiin opiskelijoilta siitä palautetta (Forsström, 2011). Usean opiskelijan ohjauksen kerralla mahdollistavat ryhmätapaamiset vapauttaisivat lisää aikaa tässäkin tutkimuksessa kaivatuille yksilöohjauksille, joita voitaisiin järjestää säännöllisesti esimerkiksi vuosittaisina kehityskeskusteluina, joissa käytäisiin läpi opiskelijan kuulumiset ja suunnitelmat. Selkeä linjaus tapaamisten suhteen voisi motivoida sekä opiskelijaa että omaopettajaa tehtävissään.

Ohjauspalveluiden jäsentäminen on keskeisimpiä keinoja omaopettajatoiminnan selkeyttämiseen. Sekä henkilökunnalle että opiskelijoille tulisi olla selkeästi tiedossa ohjausta tarjoavien tahojen rooli ja se, miten ja mistä apua löytää. Selkeys helpottaa sekä opiskelijoita hakemaan apua oikeilta tahoilta että omaopettajia ohjaamaan opiskelija tarvittaessa muiden palveluiden, kuten YTHS:n tai koulutuspalveluiden piiriin. Ohjauspalveluiden kehittämisessä tulee huomioida myös se, että osa tarvitsee tukea vasta myöhemmässä vaiheessa opintoja, jolloin avun hakeminen voi olla haastavaa, kun sitä ei ole aiemmin tarvinnut, eikä nyt tiedä, mistä ja miten sitä hakea. Ohjauspalveluiden jatkuvuus tuleekin varmistaa myös myöhemminä opiskeluvuosina ensimmäisen vuoden kriittisyydestä huolimatta. Lisätutkimuksia ja aiempia havainnot hyödyntäen voitaisiin tunnistaa ne opintojen ajankohdat, jolloin tarve ohjaukselle on suurin ja suunnata ohjausresursseja erityisesti näihin nivelvaiheisiin (Martikkala, 2009; Sipilä, 2012). Eri ohjaustahojen välisten kommunikaatio-ongelmien kitkeminen ja yhteistyön lisääminen sujuvoittavat toimintaa (Tuomela ym., 2020). Jaksamisen kannalta ohjattavien opiskelijoiden määrää tulee tarkkailla ja mitoittaa tarvittaessa uudelleen, etenkin kun määrää nostettiin edellisvuonna 2021 (Kempainen, 2021) ja tarvittaessa lisätä yhteistyötä pienryhmäohjaajien kanssa työmäärän tasaamiseksi.

Omaopettajiin kohdistetut vaatimukset tulee säilyttää realistisina. Vaikka tehtävään tarjotaan koulutusta ja tukea, eivät omaopettajat useimmiten ole ohjausalan ammattilaisia, eikä heiltä täten voida odottaa samanlaista asiantuntijuutta ja tietotaitoa kuin esimerkiksi alan opinnot käyneiltä opinto-ohjaajilta tai kuraattoreilta. Omaopettajien päätoiminen tehtävä yliopistossa on usein tutkimuksen ja koulutuksen parissa ohjauksen kattaessa vain murto-osan työnkuvasta (Tuomela ym., 2020). Omaopettajilla ei siten välttämättä ole valmiuksia kohdata hyvin erilaisin ohjaustarpein varustautuneita opiskelijoita, joilla voi esimerkiksi olla oppimisen tai mielenterveyden haasteita. Omaopettajille tulee järjestää riittävästi ja säännöllisesti sellaista koulutusta,

jossa neuvotaan tunnistamaan ja toimimaan niissä tilanteissa, kun opiskelijan haasteet ylittävät omaopettajan osaamiskapasiteetin. Koulutuksen ja jo mainittujen selkeiden ohjauspalveluiden avulla omaopettajat ovat tietoisempia siitä, mitkä asiat kuuluvat heidän vastuulleen (Tuomela ym., 2020).

Omaopettajatoiminnan kehityksen ja jatkuvuuden varmistamisen kannalta oleellista on varmistaa toiminnan arvostus ja tärkeys osana yliopiston ohjausjärjestelmää. Tutkimusten perusteella niissä koulutusohjelmissa, jossa ohjaukseen ja omaopettajatoimintaan suunnatut resurssit ovat puutteelliset, on toiminnan laatukin hajanaista, epäammattimaista ja arvostus vähäistä (Sarenius ym., 2011; Tuomela ym., 2020). Vähäinen panostus ohjaukseen ja siten omaopettajien koulutukseen on yhteydessä opiskelijoiden opintomenestyksen ja opintoihin kiinnittymisen haasteisiin (McFarlane, 2016; Määttä, 2018; Timonen ym., 2021; Tinto, 1975; Tuomela ym., 2020; Sarenius ym., 2011). Oulun yliopiston koulutusneuvosto on määritellyt (2013) omaopettajatoiminnan jokaiseen yliopistoyksikköön kuuluvaksi toiminnaksi. Jo tämän tulisi riittää kertomaan, että kyseessä on oleellinen ja arvokas osa paitsi opiskelijoiden opintojen etenemisen, myös yliopiston rahoituksen kannalta. Toimivalla omaopettajatoiminnalla opiskelijat sitoutuvat ja motivoituvat opintoihinsa paremmin, mikä taas tuottaa enemmän tutkintoja ja rahoitusta yliopistolle. Instituutioilla on vastuu järjestää riittävästi resursseja (Sarenius ym., 2011), eli aikaa, työvoimaa ja vertaistukea omaopettajatoiminnan kehittämiseksi (Tuomela ym., 2020) ja sen mielekkyyden säilyttämiseksi.

Yksi ohjauksen laadun, kehityksen ja jatkuvuuden hidastaja on omaopettajien tiheä vaihtuvuus (Martikkala, 2009). Omaopettajien pysyvyyden tueksi ohjaajat tarvitsevat palautetta ja kiitosta. Säännöllinen positiivinen palaute vahvistaa (Cakiroglu ym., 2017), negatiivinen taas heikentää itseluottamusta (Paterson ym., 2019) ja yliopisto-organisaatiolta ja opiskelijoilta saatu palaute voisi antaa ohjaajille vahvistusta työnsä kehittämiseen (Orajärvi, 2015). Positiivinen palaute voisi lisätä kiinnostusta tehtävään niillä omaopettajilla, joilla intoa siihen ei tahdo riittää. Toisaalta kiitoksetkaan eivät välttämättä riitä motivoimaan työhön, jos aikaa ei yksinkertaisesti ole tarpeeksi siihen panostamiseen. Oulun yliopistolla on aiemmin työskennellyt amanuenseja, jotka työskentelivät pääasiallisesti opiskelijoiden ohjauksen parissa. Jos nytkin omaopettajia palkattaisiin erikseen tekemään pelkästään ohjaustyötä ilman opetusta ja tutkimusta, voisivat kyseiset henkilöt perehtyä kunnolla esimerkiksi tutkintorakenteisiin ja kurssisisältöihin, opiskelijoiden kohtaamiselle olisi selkeästi enemmän aikaa ja ohjauksen laatu todennäköisesti paranisi. Amanuenssien palauttaminen yliopistojen ohjaushenkilöstöön tai omaopettajien työn

rajoittaminen ainoastaan ohjaukseen voisi olla toimivimpia ratkaisuja ohjaustoiminnan kehittämiseksi, vaikka se omat resurssinsa vaatisikin.

## 4.2 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset

Tämän tutkimuksen suurimmat rajoitukset ovat sen poikittaisuus sekä osallistuneista kootun aineiston vähäinen edustavuus perusjoukosta. Poikittaisdatasta johtuen tutkimuksessa ei ole voitu osoittaa muuttujien vaikutusta toisiinsa, vaan voidaan puhua vain muuttujien välisistä yhteyksistä. Lisäksi tutkimuksessa käytettyä kyselyä ei lähetetty henkilökohtaisesti opiskelijoiden sähköposteihin, vaan sitä jaettiin yleisellä opiskelijoille tarkoitetulla postituslistalla. Näin ollen kyseessä ei ollut satunnaisotannalla poimittu otos, vaan mukavuusotannalla poimittu näyte. Täten ei ole tiedossa, kuinka monen opiskelijan kysely lopulta saavutti, eikä siis voida sanoa, että kaikilla perusjoukkoon kuuluvilla olisi ollut yhtäläinen mahdollisuus tulla valituksi tutkimukseen. Toisaalta postituslistalle, jossa kyselyä jaettiin, kuuluu varmasti suurin osa opiskelijoista, joten kysely on todennäköisesti saavuttanut ison osan heistä. Tällaisella aineistonkeruumenettelmällä ei kuitenkaan voida olla varmoja siitä, kuinka moni lukee viestin tai edes avaa sitä. Verkossa olevaan kyselyyn vastaavien määrään ei voi juurikaan vaikuttaa ja usein tietyyntyyppisillä yksilöillä on suurempi taipumus vastata kuin toisilla. 551 vastaajaa on pieni määrä, vaikkei kysely olisikaan saavuttanut kuin murto-osan kaikista Oulun yliopiston opiskelijoista. Katoa voidaan pitää suurena, joten vastaajien mukaan valikoitumisessa oli virheitä. Vähäistä edustavuutta lisää se, ettei tiedossa ole vastanneiden opiskelijoiden ikä- tai sukupuolijakaumaa. Tilastollisen edustavuuden puutteellisuuden vuoksi on tutkimuksen tuloksia ja niiden yleistettävyyttä tarkasteltava kriittisesti.

Sähköisessä kyselyssä haasteena on kadon lisäksi kysymyksiin vastaamatta jättämisen sekä kysymysten tai vastausten väärinymmärtämisen riski (Tähtinen ym., 2020). Esimerkiksi avoimien kysymyksien omin sanoin kirjoitetut vastaukset olivat ajoittain epäselviä ja jättivät tulkinnanvaraa. Lisäksi osa vastauksista oli englanniksi, mikä saattoi aiheuttaa sen, että vastaaja oli ymmärtänyt kysymykset väärin ja vastannut aiheen vierestä. Tämä voi korostua etenkin, jos opiskelija ei puhunut englantia äidinkielenään. Tällöin oli myös mahdollista tehdä virheellisiä tulkintoja vastauksista, jos opiskelija ei ollut osannut muotoilla vastaustaan haluamallaan tavalla. Toisaalta kysymykset olivat selkeästi muotoiltuja myös englanniksi, joten riski virheille oli todennäköisesti pieni. Yleisesti kyselyn kokonaisluotettavuutta voidaan pitää kohtuullisen hyvänä. Kysely sopii muutenkin erityisen hyvin kokemusten ja mielipiteiden kartoittamiseen

(Tähtinen ym., 2020). Tässä tutkimuksessa hyödynnetyn kyselyn kysymykset olivat selkeitä, yksiselitteisiä ja neutraaleja. Itse omaopettajatoimintaan ja -tapaamisiin liittyvää tyytyväisyyttä ja hyödyllisyyttä mitattiin molempia kuitenkin vain yhdellä kysymyksellä, mikä saattaa antaa melko suppean kuvan opiskelijoiden mielipiteistä. Lisäärväa opiskelijoiden vastauksille ja tutkimustuloksille saataisiin enemmän, kun kyselyyn olisi lisätty kysymyksiä koskien esimerkiksi sitä, mikä toiminnassa on onnistunutta tai epäonnistunutta ja miksi.

Vaikka tässä tutkimuksessa löydettiin tilastollisesti merkitseviä eroja joidenkin tiedekuntien välillä, on niitä tarkasteltava varauksella. Tiedekuntien vastaajamäärät olivat pieniä ja aineiston tiedekuntakohtaisesta edustavuudesta ei saatu tietoa, joten tiedekuntien välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä ei tule vetää kauaskantoisia johtopäätöksiä. Ääripäinä toimivat biokemian ja molekyyli lääketieteen tiedekunnan 13 vastaajaa ja lääketieteellisen tiedekunnan 138 vastaajaa. Vastausaktiivisuuden merkittävät erot ovat väistämättä vaikuttaneet tuloksiin, mutta tässä tulee huomioda tiedekuntien vaihtelevat kokoluokat. Isosta tiedekunnasta tulee todennäköisemmin enemmän vastauksia. Tuloksia voidaan kuitenkin pitää suuntaa antavina jatkotutkimuksille koskien tiedekunnan vaikutusta sille, miten opiskelijat ja henkilökunta kokevat omaopettajatoiminnan onnistuneen. Tutkimuksen isoimpana vahvuutena voidaankin pitää sitä, että siinä keskiössä on nimenomaan omaopettajat, joiden merkitystä opiskelijoille ja opintojen etenemiselle on tutkittu erittäin vähän. Lisäksi opiskelijoiden toiveet koskien omaopettajalta saatavaa neuvontaa antavat kuvaa siitä, kuinka monipuolisesti eri asioissa opiskelijat toivovat apua. Niiden pohjalta voidaan miettiä, ovatko toivotut asiat sellaisia, jotka koskevat omaopettajien tämänhetkistä tehtävänkuvaa, vai toivoivatko opiskelijat tukea myös sellaisiin asioihin, jotka ovat muiden tahojen vastuulla. Näin tehtävän vastuualueita voidaan rajata ja tiedottaa opiskelijoille selkeämmin, minkälaisiin asioihin omaopettajilta apua saa.

Tutkimuksen validiteetin lisäämiseksi tulisi näytteen sijaan käyttää satunnaisotannalla poimitua otosta, mikä edustaisi paremmin perusjoukkoa. Kysely lähetettäisiin henkilökohtaisesti kaikille perusjoukon edustajille, tässä tapauksessa kaikille Oulun yliopiston perustutkinto-opiskelijoille. Tällä tavoin kysely olisi saavuttanut enemmän osallistujia, jolloin aineiston edustavuutta olisi mahdollisesti saatu kasvatettua. Toisaalta vastausprosentti olisi todennäköisesti tällöinkin jäänyt matalaksi, sillä on yleisesti haastavaa saada paljon vastaajia osallistumaan kyselyihin. Suurempi vastausprosentti lisäisi vielä suurta otoskokoakin enemmän tutkimuksen luotettavuutta. Tulokset voisivat olla hyvinkin erilaiset, jos jokaisesta tiedekunnasta olisi vastannut esimerkiksi 100–200 opiskelijaa. Lisäksi tarkempien tulkintojen ja johtopäätösten muodostamiseksi olisi hyvä, jos osallistujajoukkoa monipuolistettaisiin niin, että kyselyssä tulisi

määritellä oma ikäryhmä ja sukupuoli. Näin voitaisiin vertailla kyseisten ryhmien mahdollisia eroja ja pohtia syitä niihin. Lisäksi voitaisiin nähdä, onko joku ikä- tai sukupuoliryhmä yli- tai aliedustettuna aineistossa. Tutkimuksessa käytettyjen kysymysten vastausprosentti oli 100 % lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa, joka ei kertonut tiedekuntaansa sekä ensimmäistä tutkimuskysymystä koskien opiskelijoiden toiveita omaopettajalta saadusta tuesta. Tuohon kysymykseen vastasi vain 45 % osallistujista, mikä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen jonkin verran.

Tutkimus on toteutettu eettisesti kestäväällä tavalla. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja osallistuneita tiedotettiin vastausten käyttämisestä omaopettajatoiminnan kehittämisessä. Kyselyssä ei kuitenkaan suoraan mainittu, että vastauksia voitaisiin myöhemmin hyödyntää tutkimustyössä. Kysely toteutettiin täysin anonymisti, eli tunnistetietoja ei kysytty, vastauksista ei voinut päätellä vastaajan henkilöllisyyttä, eikä tutkimuksessa käsitelty arkaluontoisia asioita. Aineisto on säilytetty tietoturvallisesti ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen se tuhotaan asianmukaisesti.

Tämä tutkimus antoi esimakua siitä, että omaopettajatoiminta on tarpeellista yliopistoissa ja sillä voidaan auttaa opiskelijaa hyvin moninaisissa opintopolkuun liittyvissä asioissa, mutta toiminnan tunnettuuden ja hyödyntämisen täysi potentiaali on vielä saavuttamatta. Kehittämistoimenpiteillä toimintaa voitaisiin selkeyttää niin opiskelijoille kuin ohjaajillekin, jolloin sitä todennäköisesti hyödynnettäisiin enemmän ja täten se koettaisiin hyödyllisemmäksi kuin mitä tämän tutkimuksen valossa todettiin. Tutkimuksen perusteella on perusteltua todeta omaopettajatoiminnan kehittämiselle olevan tarvetta Oulun yliopistossa, jotta toiminnasta tulisi merkittävä ja tarpeellinen osa opiskelijan opintojen etenemistä kaikissa tiedekunnissa ja yksiköissä. Aihetta on tutkittu hyvin vähän, joten lisätutkimusta niin opiskelijoiden kuin omaopettajienkin näkökulmasta kaivataan lisää, jotta toimintaa voitaisiin kehittää ja jotta voitaisiin selvittää varmemmin, mitkä tekijät – ovatko ne sitten tiedekunta, opiskeluvaihe, ikä, sukupuoli vai jotain muuta – vaikuttavat opiskelijoiden mielipiteisiin omaopettajatoiminnasta. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, voiko omaopettajatoiminnalla merkittävästi vaikuttaa opintojen kulkuun ja niihin integroitumiseen. Tutkimalla omaopettajatoimintaa kaikissa Suomen yliopistoissa voitaisiin sen jatkuvuutta ja laatua kehittää kansallisella tasolla poimimalla toimivimmat menetelmät osaksi koko maan käytäntöjä.

## Lähteet

- Cakiroglu, U., Erdogan, F., Kokoc, M., & Atabay, M. (2017). Students' preferences in online assessment process: influences on academic performances. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 132-142. <https://doi.org/10.17718/tojde.285721>
- Colvin, C., Rogers, T., Wade, A., Dawson, S., Gasevic, D., Buckingham Shum, S., Nelson, K., Alexander, S., Lockyer, L., Kennedy, G., Corrin, L., & Fisher, J. (2015). *Student retention and learning analytics: A snapshot of Australian practices and a framework for advancement*. Australian Government - Office for Learning and Teaching, [https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/21121591/Final\\_Report\\_190615.pdf](https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/21121591/Final_Report_190615.pdf)
- Davies, M., & Mayhew, E. (2019) The magic number: evaluating online provision of detailed assessment data to support tutoring. *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 12(1), 75-81.
- Evans, J. (2013). Personal tutor support from the start reduces student attrition. *Nursing Standard*, 27(2), 6.
- Exeter, D., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D., & Jackson, R. (2010). Student engagement in very large classes: The teachers' perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 761–775.
- Halonen, T., & Haatainen, T. (18.2.2005). *Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi yliopistolain muuttamisesta*. HE 12/2005. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2005/20050012>
- Forsström, U. (2011). Uutta voimaa opettajatuutorointiin! Opettajatuutoroinnin toimivia käytänteitä. Teoksessa E. Myller (toim.), *Oppaiden opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa* (s. 45–49). Aalto-yliopiston julkaisusarja. Tiede + Teknologia 14/2011. Multiprint Oy.
- Galli, L., & Ahola, S. (2011). *Opiskelijanäkökulmia tutkinnonuudistukseen*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 77. Uniprint.
- Goodchild, A. (2017). Part-time students in transition: supporting a successful start to higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(6), 774-787. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1404560>
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees? *Higher Education*, 74(6), 949–962. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0087-8>

- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Holm, E. (2011). Yksinäinen opintoputkessa – opiskelijan näkökulma korkeakoulujen opinto-ohjaukseen. Teoksessa J. Kaisto, & J. O. Liimatainen (toim.), *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä* (s. 27–31). Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulun yliopisto, ohjaus- ja työelämäpalvelut. Kalevaprint.
- Huhtanen, K. (2012). Pedagoginen johtaminen opintojen läpäisyn tehostamisessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 14(2), 40–52.
- Hyvönen, I. (23.10.2020). *Havaintoja korkeakoulujen kevään 2020 opiskelijavalinnoista: opiskelijavalintauudistus, COVID-19 ja lisäaloituspaiikat (osa 1)*. Tilastoneuvos Vipunen. <https://tilastoneuvos.vipunen.fi/2020/10/23/havaintoja-korkeakoulujen-kevaan-2020-opiskelijavalinnoista-opiskelijavalintauudistus-covid-19-ja-lisaaloituspaiikat-osa-1/>
- Jokinen, L. (2013). Valmiit vai paikoillamme? Tulevaisuussuuntautunut ohjaus apua tulevaisuuden työelämään valmistautumisessa. Teoksessa M. Niemi-Pynttäri, & A. Ryhänen (toim.), *Yhteisellä matkalla. Aikuisten ohjauksen vaikuttavuutta etsimässä* (s. 54–64). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 142. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Järvelin, S. (2010). Ohjauksella esteettömyyttä aikuisopiskelijan opintopolun eri vaiheisiin. Teoksessa J. Jäntti, & A. Kanto-Ronkanen (toim.), *Esteetön opintopolku korkeakoulutuksessa* (s. 27–34). Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D2/1/2010. Esteetön opintopolku työelämään -projekti. Offsetpaino L. Tuovinen Ky.
- Jääskelä, P., & Nissilä, P. (2011). Oppimisympäristöstä ohjaukikäytänteisiin. Teoksessa P. Jääskelä, & P. Nissilä (toim.), *Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa* (s. 112–141). Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011. Oy Fram Ab.
- Kaisto, J. (2011). *Ryhmäohjaus korkeakouluopiskelijoiden valmistumisen ja työelämään siirtymisen tukena*. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulun yliopisto, ohjaus- ja työelämäpalvelut. Kalevaprint.
- Kalima, R. (2011). *Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66788>



- Kangastie, H., Koivuranta, J., Kähkönen, S., Saari, P., & Syväjärvi, T. (2017). *Opettajatuutorin opas*. Lapin AMKin julkaisuja. Sarja C. Oppimateriaalit 2/2017. Lapin ammattikorkeakoulu.
- Kanstrén, K. (2011a). *Oikea-aikaisella ohjauksella sujuvaan opintojen etenemiseen. Oulun yliopiston opiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästymisestä ja työelämään siirtymisestä*. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulun yliopisto, ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- Kanstrén, K. (2011b). *Enemmän empatiaa, yksilöllisyyttä ja opiskelijälähtöisyyttä. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä ohjauksesta heidän opintopolullaan*. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulun yliopisto, ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- Kara, M., & Can, G. (2019). Master's students' perceptions and expectations of good tutors and advisors in distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 162-179. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.3674>
- Karhu, K., Perttunen, A., & Skaniakos, T. (2014). Omaopettajatoiminta tiedeyhteisöön integroitumisen, opiskeluun ja oppimiseen sitoutumisen sekä asiantuntijaksi kasvun tukena. Teoksessa L. Penttinen, K. Karhu, J. O. Liimatainen, & P. Keskinarkaus (toim.), *Yliopistosta työelämään. Opintopolun työelämäorientaatiota tutkimassa* (s. 33–46). Yliopistosta työelämään ESR-projekti.
- Kauppinen, T. (2010). *Ohjauksen haasteiden äärellä: opintojen ohjauksen kehittämishankkeen raportti*. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 51. Tampereen Yliopistopaino, Juvenes Print.
- Kautto, A., & Mella, T. (2013). eHOPS aikuisen opiskelijan ohjauksen tukena. Teoksessa M. Niemi-Pynttari, & A. Ryhänen (toim.), *Yhteisellä matkalla. Aikuisten ohjauksen vaikuttavuutta etsimässä* (s. 150–154). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 142. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kemppainen, T. (12.2.2021). *Omaopettajalinjaukset uudistettiin*. Patio. <https://patio oulu.fi/fi/ uutiset/ omaopettajalinjaukset-uudistettiin>
- Kettunen, H., & Villa, T. (2013). Katsaus opiskelijabarometrin teemoihin. Teoksessa J. Saari, & H. Kettunen (toim.), *Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin* (s. 23–70). 39/2013. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Kipponen, A., & Annala, J. (2016). Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 47(5), 406–418.

- Korhonen, V. (2012). Towards inclusive higher education? Outlining a student-centred counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz, & P. Gonon (toim.), *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion* (s. 297-320). Peter Lang.
- Kunttu, K., & Huttunen, T. (2009). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Kunttu, K., & Pesonen, T. (2013). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Lahenius, K. (2013). *Students' experiences of support during doctoral studies in industrial engineering and management*. Aalto University publication series. Doctoral dissertations 6/2013. Unigrafia Oy.
- Lairio, M., & Penttilä, M. (2007). Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa M. Lairio, & M. Penttilä (toim.), *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. (s.7–13). Jyväskylän yliopistopaino.
- Latomaa, T. (2011). Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 42(1), 46–57.
- Leach, L. (2016). Exploring discipline differences in student engagement in one institution. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 772–786. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137875>
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P., & Saari, P. (2010). *Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella*. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulun yliopisto, ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- Liimatainen, J. O., Kanstrén, K., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P., & Saari, P. (2011). *Opintopolulle yksilöllisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja empatiaa. Korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta, opintojen viivästymisestä, työelämästä ja ohjauksesta*. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulun yliopisto, ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon – sosiaalipsykologinen näkökulma* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto HELDA. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6086-1>

- Martikkala, S. (2009). *Esteitä opintopolulla? Vastauksia ja väittämiä opintojen edistymisestä Oulun seudun ammattikorkeakoulussa*. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- Marx, J., Wolf, M. G., & Howard, K. (2016). A spoonful of success: Undergraduate tutor-tutee interactions and performance. *The Learning Assistance Review*, 21(2), 85-108.
- Maxwell-Stuart, R., Taheri, B., Paterson, A., O’Gorman, K., & Jackson, W. (2016). Working together to increase student satisfaction: exploring the effects of mode of study and fee status. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1392–1404. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1257601>
- McCluckie, B. (2012). Identifying students ‘at risk’ of withdrawal using ROC analysis of attendance data. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 523–535. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726970>
- McFarlane, K. J. (2016). Tutoring the tutors: Supporting effective personal tutoring. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 77–88. <https://doi.org/10.1177/1469787415616720>
- Merenluoto, S. (2011). Opintoaikojen pituus korkeakoulupoliittisena ongelmana. *Tiedepoliittikka 1*, 7–16.
- Merrill, B. (2012). Learning to become an adult student: experiences in a UK university. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 5(1), 21–42.
- Morrow, J. A., & Ackermann, M. E. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: the importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46(3), 483–491.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2011) Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli., P. Svärd, & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 59–80). Tampereen yliopistopaino Oy.
- Mäntsälä, T. (2011). Johdanto. Teoksessa L. Metsävuori & T. Mäntsälä. (toim.), *Herkkyyttä ja yhteispeliä ohjaukseen: opintojen ohjauksen kehittämishankkeen raportti* (s. 7–26). Turun ammattikorkeakoulun raportteja 120. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Määttä, K. (2018). *Opettajatuutorin käsikirja*.: Lapin yliopistopaino.
- Nieminen, J. (2011). *Dimensions of university student learning in medicine and pharmacy* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto HELDA. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6850-8>

- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (2014). *Opiskelijatutkimus 2014. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-285-2>
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). (17.1.2019). *Korkeakouluille uusi rahoitusmalli*. <https://okm.fi/-/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli>
- Opetushallinto. (julkaisuaika tuntematon). *Yliopistokoulutuksen aloittaneiden läpäisy*. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Haettu 17.1.2020 osoitteesta [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistotot%201%C3%A4p%C3%A4isy%20-%20yliopisto%20prosentit.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistotot%201%C3%A4p%C3%A4isy%20-%20yliopisto%20prosentit.xlsb)
- Opetusministeriö. (2005). *Korkeakoulututkintojen viittekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:4. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-442-870-9>
- Orajärvi, K. (2015). *Opettajatuutorointi Oamkin Tekniikan yksikössä. Opettajatuutoroinnin nykytila, kehityskohteet ja parannusehdotukset*. [opinnäytetyö, Oulun ammattikorkeakoulu]. Theseus – ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ja julkaisut verkossa. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015060111632>
- Oulun yliopiston koulutusneuvosto. (2013). *Omaopettajatoiminnan periaatteet Oulun yliopistossa*. Oulun yliopisto. [https://www.oulu.fi/external/ohjaus/Omaopettajatoiminnan\\_periaatteet\\_KN04122013.pdf](https://www.oulu.fi/external/ohjaus/Omaopettajatoiminnan_periaatteet_KN04122013.pdf)
- Oulun yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Omaopettaja*. Haettu 10.3.2020 osoitteesta <https://www.oulu.fi/opiskelijalle/omaopettaja#6567>
- Pajarre, E., Asunmaa, P., & Lukkari, H. (2010). *Ei kysyvä teekkari opintopolulta eksy. TTY:n ohjauskyselyn 2010 tuloksia*. Tampereen teknillinen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tty-2011041914657>
- Palonen, T., & Markkanen, J. (2014). “Kiva, kun joku on kiinnostunut siitä mitä mä teen ja miten mulla menee.” - Työkaluja ja vinkkejä sujuvan opintojen aloituksen tueksi. Teoksessa L. Penttinen, K. Karhu, J. O. Liimatainen, & P. Keskinarkaus (toim.), *Yliopistosta työelämään. Opintopolun työelämäorientaatiota tutkimassa* (s. 21–32). Yliopistosta työelämään ESR-projekti. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5657-8>
- Parker, P. M. (2016). *Personal tutoring enhancing staff and student experiences*. Paper presented at the 10th International Technology, Education and Development Conference, March 7-9, 2016, Valencia, Spain. <https://doi.org/10.21125/inted.2016.1199>

- Paterson, C., Paterson, N., Jackson, W., & Work, F. (2019). What are STUDENTS' needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. *Nurse Education Today*. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104236>
- Peavy, R. V. (1999). *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosituhan-  
nen ohjaustyöhön*. Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. (2006). *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Psykologien kustannus
- Penttilä, J. (2016). Opintojen eteneminen ja opiskelukyky. Teoksessa T. Villa (toim.), *Opis-  
lijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*  
(s. 31–42). 55/2016. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Penttinen, L., Kosonen, T., Annala, J., & Mäkinen, M. (2017). *Ohjaus ja opintojen eteneminen*.  
Eurostudent VI-tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 36.  
Lönnerberg Print & Promo. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-498-6>
- Penttinen, L., Sarapik, S., & Vallius-Leinonen, K. (2009). *Opiskelijan äänellä ohjauksesta. Jo-  
ensuun yliopiston ohjauskysely 2008*. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä, no 48. Jo-  
ensuun yliopistopaino.
- Penttinen, L., & Skaniakos, T. (2011). Ohjauskeskustelusta ryhmäohjaukseen. Teoksessa L.  
Penttinen, T. Skaniakos, M. Ansela, & E. Plihtari (toim.), *HOPS-ohjaus. Osaamista, yh-  
teistyötä ja hyvinvointia* (s. 24–47). Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-  
asteella ESR-projekti 2008–2011, Jyväskylän yliopisto. Kopijyvä Oy.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4609-8>
- Pokorny, H., & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: students' perceptions  
of feedback. *Active Journal in Higher Education*, 11(1), 21-30.  
<https://doi.org/10.1177/1469787409355872>
- Purnell, K., McCarthy, R., & McLeod, M. (2010). Student success at university: Using early  
profiling and interventions to support learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation  
and Development*, 7(3), 77–86.
- Rahkonen, A. (2011). Alkuvaiheen opintojen merkitys. Teoksessa E. Myller (toim.), *Oppaiden  
opas – vinkkejä opetukseen opintopolun eri vaiheissa* (s. 41–44). Aalto-yliopiston julkai-  
susarja. Tiede + Teknologia 14/2011. Multiprint Oy.
- Rantanen, S. (2014). *Tutkinto nopeammin? Opiskelijoiden käsityksiä opintoja hidastavista ja  
nopeuttavista tekijöistä*. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 83. Tampere: Suo-  
men yliopistopaino – Juvenes Print Oy.
- Ruotsalainen, A-L., & Verhelä, P. (2010). Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia oh-  
jauksesta ja opettajatuutoroinnista. Teoksessa J. Jäntti, & A. Kanto-Ronkanen. (toim.),

- Esteetön opintopolku korkeakoulutuksessa* (s. 17–26). Esteetön opintopolku työelämään -projekti. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D2/1/2010. Offsetpaino L. Tuovinen Ky. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-203-106-8>
- Saarenmaa, K., Saari, K., & Virtanen, V. (2010). *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-952-3>
- Saarinen, S. (1.11.2019). *Yliopistojen uusi rahoitusmalli korostaa suoritettuja tutkintoja*. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/korkeakoulu-tiedepolitiikka/yliopistojen-uusi-rahoitusmalli-korostaa-suoritettuja-tutkintoja>
- Sarenius, V-M., Savilampi, J., & Tenhula, T. (2011). *Ensimmäisen vuoden opintoprosessien sisäisen auditoinnin 2011 raportti*. Oulun yliopisto. UNIPRINT Suomen Yliopistopaino Oy.
- Sclater, N., Peasgood, A., & Mullan, J. (2016) *Learning analytics in higher education: A review of UK and international practice*. Jisc. <https://www.jisc.ac.uk/sites/default/files/learning-analytics-in-he-v3.pdf>
- Sidhu, R. (2014) Communication and engagement. Teoksessa R. Smith, D. King, R. Sidhu, & D. Skelsey (toim.), *The Effective Change Manager's Handbook* (s. 2010-257). Kogan Page.
- Siekkinen, T., & Rautopuro, J. (2012). Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvarassa olevat opiskelijat. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä* (s. 15–38). Campus Conexum -projektin julkaisuja A:1.
- Sipilä, M. (2012). Ohjausta koko opintojen ajan. Tukea, jatkuvuutta ja yhteistyötä. Teoksessa M. Sipilä (toim.), *Yhteisellä matkalla. Ajatuksia opiskelusta ja ohjauksesta* (s. 9–14). Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja C. Oppimateriaalit 5/2012. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5897-50-0>
- Skaniakos, T. (2011). HOPS tukee opintoja ja kasvua asiantuntijuuteen. Teoksessa L. Penttinen, T. Skaniakos, M. Ansela, & E. Plihtari (toim.), *HOPS-ohjaus. Osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia* (s. 6–13). Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008–2011, Jyväskylän yliopisto. Kopijyvä Oy. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4609-8>
- Ståhlberg, L. (2019). *Pienryhmäohjaajan opas*. PS-kustannus.
- Timonen, L., Tuomela, A., Oikarinen, H., & Harmoinen, S. (2021). Omaopettajaohjauksen merkityksiä ja kyseenalaistamisia kiinnittymisen viitekehyksessä. *Yliopistopedagogiikka 1/2021*.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. *Planning for higher education*, 25(1), 1–6.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v2i1.119>
- Tuomela, A., Nurmivuori, A., & Harmoinen, S. (2020). Tapaustutkimus omaopettajaohjauksen tarpeista osana holistisen mallin mukaista ohjausverkostoa korkeakoulussa. *Yliopistopedagogiikka 1/2020*.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
- Ursin, J., Rautopuro, J., & Välimaa, J. (2011). Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 19–35). Campus Conexus – Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen -projekti. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. <https://urn.fi/urn:nbn:uta-3-948>
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). The multidimensional phenomenon of study success in higher education – a head start to success at work? *Journal of Studies in Education*, 6(3), 1–20. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i3.9540>
- Uusitalo, R. (2016). *Opintotuen uudistaminen. Selvitysmiehen raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-392-7>
- Valtioneuvosto. (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016: kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-094-0>
- Vanhala, M. (1995). Opettajatutortoiminta Oulun yliopistossa keväällä 1995. Teoksessa M. Molander, & M. Vanhala (toim.), *Tutkimusmatkalla tutoroinnin värikkäässä maailmassa. Opettajatutortoiminta ja opiskelijapiiritoiminta Oulun yliopistossa keväällä 1995*. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla vol. 1/1995. Monistus- ja Kuvakeskus.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J., & Nieminen, J. (2009). Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 320–333). WSOYpro Oy.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus Oy.

- Vuorinen, R. (2018). Vaikuttavat ja tulokselliset monialaiset ohjausjärjestelyt – Suomi eurooppalaisessa kontekstissa. Teoksessa J. Pirttiniemi, H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa, & R. Vuorinen (toim.), *OPO 2 – Opinto-ohjaajan käsikirja* (s. 63–80). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2018:1. Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy.
- Väljärvi, J. (2018). Ohjaus sivistyskunnan tehtävänä. Teoksessa J. Pirttiniemi, H. Kasurinen, J. Kettunen, E. Merimaa, & R. Vuorinen (toim.), *OPO 2 – Opinto-ohjaajan käsikirja* (s. 24–32). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2018:1. Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy.
- Vänttinen, T., Keto, U., & Jouppila-Kupiainen, E. (2015). Opiskelijakeskeinen ohjaus tuo tuloksia. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja* (s. 60–69). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6619-78-1>
- Watts, T. E. (2011). Supporting undergraduate nursing students through structured personal tutoring: some reflections. *Nursing Education Today*, 31(2), 214–218. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.005>
- Yale, A. (2017) The personal tutor-student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 533-544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
- Ylijoki, O., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135–1149. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>
- Yliopistolaki. (15.7.2005). *Laki yliopistolain muuttamisesta 556/2005*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050556>