

“Tutorit on ihan valtava resurssi ja siitä pitäis saada se kaikki potentiaali irti”
– Tutoritoiminnan kehittäminen korkeakoulussa

Taina Civil

KM, tutkija

Hämeen ammattikorkeakoulu

taina.civil@hamk.fi

Riikka Tuominen

KM, projektiasiantuntija

Hämeen ammattikorkeakoulu

riikka.tuominen@hamk.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Korkeakouluopintojen ensimmäisellä vuodela on suuri merkitys uusien opiskelijoiden sosiaaliselle integroitumiselle osaksi uutta korkeakoulu yhteisöä. Opintoihin kiinnittymiseksi ja siirtymävaiheen sujuvoittamiseksi korkeakouluissa hyödynnetään tutorointia eräänä keskeisenä alku- ja vertaisohjauksen muotona. Tutorina toimii yleensä saman koulutusohjelman ylemmän vuosikurssin opiskelija, joka tarjoaa psykososiaalista tukea, perehdyttää uudet opiskelijat korkeakoulun käytäntöihin ja luo yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta tutoroitavan opiskelijaryhmän sisällä. Korkeakouluopiskelijoiden määrän jatkuvan lisääntymisen ja heterogeenistymisen vuoksi tutoroinnin kehittämisen on entistä keskeisemmässä asemassa. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten korkeakoulun tutortoimintaa tulisi kehittää vertaisohjausta antavien tutorien ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto muodostui 14 tutorin ja 11 opinto-ohjaajan yksilöhaastatteluista, jotka analysoitiin sisällönanalyttisesti ja teemoitellen. Tutkimustulokset osoittivat tutortoiminnan tärkeimpien kehittämiskohteiden olevan 1) Yhteistyön lisääminen tutoroinnin toimijoiden kanssa, 2) Tutoroinnin selkeys ja tiedonjako, 3) Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen ja 4) Tutortoiminnan markkinointi ja tutorien rekrytointi. Tutkimustulokset tarjoavat tärkeitä näkökulmia ja konkreettisia työkaluja korkeakoulun tutortoiminnan kehitystyöhön tutoroinnin laadun, vaikuttavuuden ja kattavuuden parantamiseksi.

Asiasanat: *tutortoiminta, korkeakoulu, vertaisohjaus, sosiaalinen integroituminen*

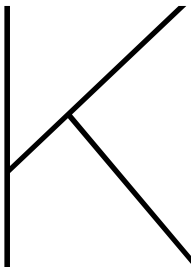
Abstract

In higher education, the first year of study is crucially important for new students' social and academic integration to their higher education institution. To support the integration of new students, many institutions use tutoring as a form of initial guidance given by their peers. Tutors' main responsibilities are to familiarize new students (tutees) with the institution's practices and offer them psychosocial support. This study investigated how tutoring in higher education should be developed, according to tutors and their guidance counselors. Altogether, 14 tutors and 11 guidance counselors were interviewed. The results showed four themes: 1) Increasing cooperation with different actors in tutoring, 2) Role clarity and sharing information, 3) Answering to the diverse needs of tutees and 4) Marketing and recruitment of tutors. This study offers important perspectives of what key aspects should be considered in future development work to improve the quality of tutoring in higher education.

Keywords: *tutoring, higher education, peer guidance, social integration*



Johdanto



orkeakouluopintojen aloittaminen on erityinen elämänvaihe, joka merkitsee monelle ensimmäistä kosketusta korkea-asteen opintoihin, uuteen kotimaahan tai kaupunkiin muuttamista ja uuteen ammattiin kouluttautumisesta. Erityisesti ensimmäisellä opiskeluvuodella on suuri merkitys opintoihin kiinnittymiselle ja uusien opiskelijoiden sosiaaliselle ja akateemiselle integroitumiselle uuteen korkeakouluuyhteisöön (Tinto, 2017; Maymon ja muut, 2019; Yomtov ja muut, 2017). Korkeakoulutaipaileensa aloittavilla opiskelijoilla on vahva tarve tuntee kuuluvansa korkeakouluuyhteisöön ja kokea olevansa hyväksytyt osa yhteisöä (Wilcox ja muut, 2005). Korkeakouluissa hyödynnetään erinäisiä käytänteitä, jotka edistävät uuteen toimintaympäristöön sopeutumista, tarjoavat tukea ja ohjausta siirtymävaiheeseen ja osallistavat uudet opiskelijat formaalin opetuksen ulkopuolisiin aktiviteetteihin (Byl ja muut, 2023; Arco-Tirado ja muut, 2020).

Yksi ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sosiaalista integroitumista edistävästä käytänteistä on tutortoiminta eräänä alku- ja vertaisohjauksen muotona, joka on yksi tärkeimmistä uusien opiskelijoiden ohjaustavoista (Koivisto ja muut, 2017; Gunn ja muut, 2017; Lee & Bush, 2003). Tutorina toimii tyypillisesti saman koulutusohjelman ylemmän vuosikurssin opiskelija, joka tutustuttaa ensimmäisen vuoden opiskelijat korkeakoulun opiskelukäytäntöihin, tarjoaa emotionaalista ja psykososiaalista tukea ja luo yhteisöllisyyttä heidän välilleen (Yomtov ja muut, 2017; Colvin & Ashman, 2010; Hall & Jaugietis, 2011). Uusia opiskelijoita oh-

jatessaan tutorit järjestävät muun muassa yhteistä vapaa-ajan toimintaa ja tapahtumia, tutustumiskierroksia kampusalueella ja kaupungin ympäristössä sekä urheilutoimintaa. Suomalaisessa korkeakoulu-kontekstissa tutorointi ja tutortoiminnan ohjaukselliset elementit ja sisällöt nivoutuvat muuhun ensimmäisen vuoden opiskelijoiden alkuohjaukseen ja sen ammatillisiin toimijoihin (Skaniakos ja muut, 2014). Tutortoiminnan avulla voidaan vähentää opintojen keskeyttämisistä, vahvistaa korkeakouluuyhteisöön integroitumista ja syventää kuulumisen tunnetta korkeakouluuyhteisöön (Byl ja muut, 2023; Tsang, 2023; Tinto, 1993; Chester ja muut, 2013).

Korkeakoulun tutortoimintaa tarkasteleva kotimainen tutkimuskirjallisuus on ollut melko vilkasta noin 2010-luvun alkuun asti, mutta sen jälkeen sitä on niukemmin. Aiempi kansainvälinen ja kotimainen tutkimus on pääasiassa suosinut tutoroitavien opiskelijoiden näkökulmaa esimerkiksi tutoroinnin hyötyjä tutkien. Tutorien näkökulmasta tehty tutkimus on tähän verrattuna vähäisempää, eikä siinä ole juurikaan hyödynnetty tutortoiminnan kehittämisenäkökulmaa. Tutorien merkitys korkeakoulun alkuohjauksen toimijoina ja vertaisohjauksen antajina on kuitenkin keskeinen, minkä vuoksi tutortoiminnan kehittäminen on tärkeässä asemassa sen laadun ja vaikuttavuuden parantamiseksi. Tässä tutkimuksessa tutortoiminnan kehittämistä lähestytään vertaisohjauksen (Skaniakos ja muut, 2014, 2011a) ja sosiaalisen integroitumisen viitekehyksistä (Tinto, 1993, 2017), joihin tutoroinnin tavoitteet ja toteutustavat olennaisesti liittyvät. Korkeakoulun tutorointia tarkastelevassa tutkimuskirjallisuudessa havaitun tutkimusaukon perusteella muotoilimme seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä keskeisiä tutortoiminnan kehittämiskohtia tutorit tunnistavat korkeakoulun alku- ja vertaisohjauksen toimijoina?

2. Mitä keskeisiä korkeakoulun tutortoiminnan kehittämiskohtia tutortoimintaa ohjaavat opinto-ohjaajat tunnistavat?

Aiempi tutkimuskirjallisuus

Tutortoiminta alku- ja vertaisohjauksen muotona korkeakoulussa

Korkeakoulun tutortoimintaa tarkastelevaa tutkimuskirjallisuutta luonnehtii tutoroinnin määritelmien ja sille läheisten käsitteiden hajanaisuus ja moninaisuus. Tutoroinnista saataan puhua opiskelija- ja vertaistutorointina, mutta myös vertaismentorointia on hyödynnetty niille lähes synonyymisena käsitteenä (Skaniakos & Piirainen, 2019; Topping, 2015). Kansainvälisessä kirjallisuudessa tutorointi nivotaan usein opetussuunnitelman sisältöjen opettamiseen esimerkiksi matematiikan oppiaineessa (mm. Clarence, 2018; Stigmar, 2016). Kuten aiemmin totesimme, suomalaisessa korkeakoulukontekstissa tutorointi ymmärretään tyypillisemmin opintojen alkupäähän sijoittuvana vertaisohjauksena, jonka puitteissa tutorit antavat emotionaalista ja psykososiaalista tukea uusille opiskelijoille, järjestävät vapaa-ajan ohjelmaa ja pyrkivät ryhmäyttämään saman koulutusohjelman uusista opiskelijoista koostuvan ryhmän (mm. Skaniakos ja muut, 2014, 2011b). Myös tässä tutkimuksessa tutorointia ja sen tavoitteita lähestytään tästä lähtökohdasta, tarkoituksenamme tarkastella tutortoimintaa osana korkeakoulujen informaaleja tukirakenteita.

Korkeakouluohjauksen kenttä on kokonaisuudessaan moninainen ja se sisältää tutoroinnin lisäksi muun muassa uraohjauksen, opinto-ohjauksen ja mentoroinnin (Skaniakos ja muut, 2019; Colvin, 2015). Opintojen alkuvaiheessa ohjauksesta siirtymävaiheeseen saadaan ohjaushenkilöstöltä, opettajilta, muilta ensimmäisen vuoden opiskelijoilta ja tutoreilta (Honkimäki & Tynjälä, 2018; Cutright & Evans, 2016). Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjaus- ja tukitoimet ovat usein proaktiivisia, eli niiden avulla pyritään tukemaan uuteen elämänvaiheeseen sopeutumista ennen varsinaisten ongelmien syntymistä (Tinto, 1993). Honkimäen ja Kálmáinin (2012) mukaan opintojen alkuvaiheeseen kohdennetut tuki- ja ohjaustoimenpiteet voidaan jakaa neljään lähestymistapaan, jotka ovat opintojen alkuvaiheen orientaatio, kuulumisen tunteen vahvistaminen, akateemisten opiskelutaitojen kehittäminen ja oppimista tukevat pedagogiset järjestelyt.

Tutorien antama alku- ja vertaisohjaus kiinnittyy edellä mainituista erityisesti kuulumisen tunteen vahvistamiseen, jonka keskeiset tavoitteet heijastelevat tutorien ydintehtäviä suomalaisissa korkeakouluissa. Edellä mainitulla kuulumisen tunteella tarkoitetaan kokemusta kotoisuudesta, yhteenkuuluvuudesta ja kiinnittymisestä korkeakoulu yhteisöön (Tinto, 2017). Tällöin uusi opiskelija tuntee löytäneensä 'oman paikkansa' korkeakoulu yhteisöstä, minkä mahdollistamisessa muilta opiskelijoilta ja tutoreilta saadulla vertaistuellalla on keskeinen rooli (Wilcox ja muut, 2005). Honkimäki ja Kálmán (2012) esittävät, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kuulumisen tunnetta pyritään vahvistamaan edistämällä sosiaalista integroitumista, eli esimerkiksi tukemalla ystävyys- ja vuorovaikutussuhteiden muodostamista, ryhmäyttämällä opiskelijat ja tu-

tustuttamalla heidät ylempien vuosikursien opiskelijoihin ja opetushenkilöstöön. Heidän mukaansa opiskelijoiden väliset vertaissuhteet ovat kuulumisen tunteen vahvistamisessa keskeisessä osassa, opettajien ja ohjaushenkilöstön roolin jäädessä melko pieneksi.

Tutorit ovat korkeakouluopintojen alkuohjauksen keskeisiä toimijoita, jotka ohjaavat ensimmäisen vuoden opiskelijoita heidän vertaisinaan (Topping, 2015; Penttinen ja muut, 2011). Tutorien ja tutoroitavien opiskelijoiden vertaisuus ilmenee kokemuksena 'samuudesta' kummankin ollessa tasa-arvoisessa asemassa samaisen siirtymävaiheen jo kokeneina ja parhaillaan sitä läpikäyvinä (SunWolf, 2008), mikä vahvistaa yhteenkuuluvuutta ryhmän sisällä (Skaniakos & Piirainen, 2019). Tutoreilla ei tyypillisesti ole ammatillista ohjausalan tuntemusta, vaan heidän antamansa vertaisohjaus saa formaalimpia muotoja; he toimivat ensimmäisen vuoden korkeakouluopiskelijoiden ystävinä, kampuksen tutustuttajina, neuvonantajina ja roolimalleina (Tinto, 1993). Tutorit tukevat ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden luomista toisiinsa ja muihin korkeakoulu-yhteisön jäseniin, edistäen siten heidän sosiaalista integroitumistaan (Koivisto ja muut, 2017).

Tutorien merkitys opiskelijoiden sosiaaliselle integroitumiselle

Sosiaalinen integroituminen on keskeinen korkeakouluopinnoissa jatkamista selittävä ja opintojen keskeyttämistä vähentävä tekijä (mm. Tinto 2017; Collings ja muut, 2014). Uusien korkeakouluopiskelijoiden integroitumista tutkinut ja teoretisoinut Tinto (1993) esittää, että tiettyjen ehtojen tulee kuitenkin täytyä, jotta siirtymävaiheeseen kohdennettu ohjaus heijastuisi

positiivisesti opinnoissa pysyvyyteen. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla tulee ensinnäkin olla pääsy erinäisiin tuki- ja ohjaustoimenpiteisiin, joiden pitää olla myös kaikille korkeakouluopiskelijoille avoimia spesifien opiskelijaryhmien sijaan (mm. keskeyttämisvaarassa olevat). Hänen mukaansa uusille opiskelijoille kohdennetun tuen ja ohjauksen tulisi myös edistää sekä opiskelijoiden akateemista että sosiaalista integroitumista korkeakouluun. Sosiaalisella integraatiolla Tinto (1993) viittaa siihen, missä määrin korkeakouluopiskelijat sopeutuvat ja osallistuvat korkeakoulu-yhteisön sosiaaliseen toimintakenttään, muodostavat ystävyysuhteita muiden yhteisön jäsenien kanssa ja kokevat itsensä korkeakoulu-yhteisön merkityksellisiksi jäseniksi. Akateemisella integroitumisella hän puolestaan tarkoittaa korkeakoulussa opiskelemiseen sopeutumista, opinnoissa pärjäämistä ja niiden mielekkyyttä.

Suomessa tutortoiminta hyvin pitkälti täyttää Tinton (1993) esittämät ehdot. Jokaiselle ensimmäisen vuoden korkeakouluopiskelijalle nimetään vertaistukea ja -ohjausta antava tutor, mikä tekee tutoroinnista yhden vaikuttavimmista alkuohjauksen muodoista (Skaniakos ja muut, 2014). Lukuisat tutortoiminnan ydin-tehtävät ja -tavoitteet ovat myös suoraan rinnastettavissa sosiaalisen integroitumisen tukemiseen, mutta sen lisäksi tutorit antavat opiskelukäytäntöihin ja opintoihin liittyviä neuvoja (mm. Gunn ja muut, 2017; Dyrberg & Michelsen, 2017), tuki- kien tällä tavoin opiskelijoiden akateemista integroitumista. Tässä tutkimuksessa tutoroinnin toimintakehystä lähestytään erityisesti sosiaalisen integroitumisen näkökulmasta.

Tarkastellessaan sosiaalisen integroitumisen mekanismeja Tinto (1993) tekee eron korkeakoulu-yhteisön formaalin ja in-

formaalin sosiaalisen ulottuvuuden välillä. Näistä ensimmäisellä hän viittaa opetuksen ulkopuoliseen sosiaaliseen toimintaan, kuten tapahtumiin ja kerhotoimintaan osallistumiseen, kun taas korkeakoulu yhteisön informaalin sosiaalisen ulottuvuuden hän paikantaa vuorovaikutus- ja ystävyysuhteisiin muiden korkeakoulu yhteisön jäsenten kanssa. Tinto (1993, 2017) näkee myös arjen ohimenevämmät vuorovaikutustilanteet ja sosiaaliset kohtaamiset keskeisinä opiskelijan kuulumisen tunnetta ja sosiaalista integroitumista vahvistavina tekijöinä, jotka selittävät opinnoissa jatkamista. Kuulumisen tunne voi kuitenkin vaatia aikaa vahvistuakseen (Antonich, 2010), ja osaltaan tästä syystä Tinto (1993) esittää, että tutoroinnin tulisi olla opintojen ensimmäisiä viikkoja pidempikestoisempaa.

Tutortoiminnan kehittäminen ja ohjaus

Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sosiaalista integroitumista edistävän tutortoiminnan lukuisista hyödyistä huolimatta aiempi tutkimus tarjoaa evidenssiä myös sen tyypillisemmistä ongelmakohtista. Tutortoiminnan keskeisiksi haasteiksi on tunnistettu tutorien vähäinen yhteistyö eri koulutusohjelmien välillä, tutoroinnin lyhytkestoisuus, uusien tutorien rekrytoimisen vaikeus, tutorkäytänteiden hajanaisuus korkeakoulussa, tutorien saaman tuen, ohjauksen ja koulutuksen puute, tutoroitavien opiskelijoiden suuret ryhmäkoot ja tutorien roolin sekä vastuuden epäselvyys (mm. Skaniakos ja muut, 2014; Heirdsfield ja muut, 2008; Holt & Lopez, 2014; Abbot ja muut, 2018; Colvin & Ashman, 2010).

Edellä kuvattu tutorien saaman ohjauksen vähäisyys ilmentää korkeakoulun tutortoimintaan liittyvän ohjauksen kak-

soismerkitystä; myös tutorit tarvitsevat ohjausta menestyäkseen tehtävässään (Skaniakos ja muut, 2011a; McFarlane, 2016). Tutorien itsensä saamaa ohjausta voi toteuttaa esimerkiksi tutortoimintaa koordinoiva opinto-ohjaaja, kuten tutkimuksemme kontekstissa. Tästä näkökulmasta ohjaus näyttäytyy ammatillisena toimintana, jota ohjaa sen institutionaalista toimintakontekstista kumpuavat tavoitteet (Kupiainen, 2009). Tarkastellessa ohjausta ammatillisena toimintana, ohjattavat oppivat, tekevät valintoja ja tulevat osalliseksi jostakin heille merkityksellisestä toiminnasta osana sitä yhteisöä, johon ohjauksen toimintakonteksti sijoittuu (Vehviläinen, 2020). Asiantuntevasti ohjatussa ryhmässä opiskelijat saavat vertaistukea toisiltaan, joka mahdollistaa sosiaalisten taitojen kehittämisen osana ryhmää (Nummenmaa & Lautamatti, 2005). Tutorien toimiessa yleensä ryhmissä suomalaisessa korkeakoulukontekstissa, tutortoimintaa ohjaavan tahon näkökulmasta ohjaus on relevantti lähtökohta myös tutorryhmän toiminnan tarkastelulle.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskonteksti: Tutortoiminta HAMKissa

Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK) on noin 8 000 opiskelijan ja 600 henkilöstön jäsenen muodostama monialainen ja työelämälähtöinen ammattikorkeakoulu, joka toimii seitsemällä paikkakunnalla Kanta-Hämeessä ja Etelä-Pirkanmaalla. HAMKin koulutustarjonta kattaa yhteensä 30 AMK-tutkintoa, 13 YAMK-tutkintoa ja ammatillisen opettajakorkeakoulutuksen. Lisäksi HAMK tarjoaa jatko- ja täydennyskoulutuksia sekä avoimen ammattikorkeakoulun opintoja. Tutkintokoulu-

tusta tarjotaan päivä- ja monimuotototeutuksina. Koulutuksista 11 on englanninkielisiä, ja niissä opiskelee noin 850 kansainvälistä opiskelijaa.

Hämeen ammattikorkeakoulussa opiskelijakunta HAMKO vastaa uusien tutorien koulutuksesta ja järjestää tutorien rekrytoinnin. Vuosittain rekrytoidaan yhteensä noin 90 tutoria kaikista tutkinnoista. Korkeakoulun, uuden tutorin ja tutoreita ohjaavan opinto-ohjaajan välille kirjoitetaan tutorsopimus, jossa on määritelty kunkin osapuolen tehtävät ja velvollisuudet. Tutorin keskeisiä tehtäviä on muun muassa luotettavan vertais-tuen tarjoaminen, opintoihin sitouttamisessa tukeminen ja hyvän opiskeluilmapiiirin edistäminen. Tutorin velvollisuutena on osallistua tutorkoulutuksiin ja yhteisiin tapaamisiin sekä toimia aktiivisena viestijänä korkeakoulun ja opiskelijoiden välillä. Sopimuksessa opinto-ohjaajien velvollisuudeksi määritellään muun muassa tutorien ohjaaminen ja valmentaminen sekä opintopisteiden hyväksyminen ja kirjaaminen rekisteriin.

Aineisto ja aineistonkeruu

Tämä tutkimus tarkastelee korkeakoulun tutortoiminnan keskeisimpiä kehittämis-kohteita alku- ja vertaisohjaajina toimivien tutorien ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien kuvaamana. Tutkimusaineisto koostui haastatteluhetkellä tutorina toimivien korkeakouluopiskelijoiden ($n = 14$) ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien ($n = 11$) puolistrukturoidusta yksilöhaastatteluista. Haastattelupyynnöt esitettiin suullisesti kaikille tutoreille ja sähköpostitse kaikille tutortoiminnan ohjauksesta vastaaville opinto-ohjaajille. Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille täysin vapaaehtoista. Osallistumisesta kiinnostuneet opinto-ohjaajat ja tutorit il-

moittautuivat haastatteluun suullisesti tai sähköpostitse, ja kaikki vapaaehtoiset otettiin mukaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneita informoitiin ensin tutkimuksen tavoitteista, sen kulusta ja osallistujien yksityisyydensuojasta. Seuraavaksi haastattelujen ajankoh-ta ja tapahtumapaikka sovittiin tutorien ja opinto-ohjaajien omien toiveiden mukaisesti. Kunkin haastattelutilanteen alussa tutorit ja opinto-ohjaajat täyttivät sähköisen lomakkeen, jossa he antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle ja haastatteluaineistonsa hyödyntämiselle tutkimuksessa.

Tutkimushaastattelun tarkempaan haastattelutyypin hyödynnettiin teemahaastattelua (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Teemahaastattelun runko rakentui tutkimustehtävästä johdettujen teemojen varaan, jotka käytiin läpi kaikkien haastateltavien kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutorien haastattelut sisälsivät neljä pääteemaa: odotukset tutoroinnilta, kokemukset tutorkoulutuksesta, tutortoiminnan järjestäminen ja tutortoiminnan kehittäminen. Opinto-ohjaajien haastattelut rakentuivat seuraavien teemojen varaan: tutortoiminnan järjestäminen, opinto-ohjaajan rooli, vastuut ja tuen tarve, opiskelijakunnan rooli tutortoiminnassa ja tutortoiminnan kehittäminen. Tämän tutkimuksen aineistona hyödynnettiin erityisesti niitä osia haastatteluista, jotka käsittelivät tutortoiminnassa ilmenneitä ongelmakoh-tia, haasteita tai kehittämistarpeita tutortoiminnan parantamiseksi.

Tutkimukseen osallistuneiden tutorien iät vaihtelivat 20 ja 50 ikävuoden välillä. Kaikki tutoreista olivat vähintään toisen vuoden opiskelijoita. Opinto-ohjaajat olivat puolestaan 29–58-vuotiaita. Eri koulutusohjelmat ja HAMKin kaikki kampusalueet olivat kattavasti edustettuina

tutkimukseen osallistuneiden tutorien ja opinto-ohjaajien keskuudessa, mutta heidän yksityisyydensuojaansa liittyvien kysymysten vuoksi niitä ei raportoida tämän tarkemmin. Yksityisyydensuojan vuoksi myöskään tutkimukseen osallistuneiden sukupuolijakaumaa ei raportoida.

Kaikki tutkimushaastattelut toteutettiin vuodenvaihteessa 2022–2023. Haastattelujen pituus vaihteli 18 ja 80 minuuttiin, kestäen keskimäärin 45 minuuttia. Kokonaisuudessaan nauhoitettua aineistoa kertyi noin 19 tuntia. Haastattelut toteutettiin pääasiallisesti etäyhteydellä (MS Teams) lukuun ottamatta muutamaa kasvotusten tapahtunutta haastattelutilannetta eräällä Hämeen ammattikorkeakoulun kampuksella. Haastattelut nauhoitettiin tutkimukseen osallistuneiden luvalla, joka oli pyydetty etukäteen ennen haastattelujen toteuttamista. Haastatteluaineiston litterointi teetettiin sanatarkasti, mutta tuloslukua varten aineistositaatteja on selkeytetty poistamalla toistot ja täytesanat.

Aineistonanalyysi

Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyttisesti, teemoitellen ja värikoodaten (Graneheim ja muut, 2017; Braun & Clarke, 2012). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luettiin useampaan otteeseen perusteellisesti läpi. Kokonaiskuvan hahmotuttua aineistosta ryhdyttiin etsimään tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmaisuja, katkelmia ja pohdintoja. Nämä ilmaisut ja lausahdukset värikoodattiin aineistoon omalla värillään, jotta tutkimuskysymyksille relevantit katkelmat erottuisivat aineistosta paremmin ja aineiston redusoiminen olisi sujuvampaa. Tässä vaiheessa analyysiä värikoodatut katkelmat siirrettiin erilliseen taulukkoon kokonaiskuvan saamiseksi, ja samaan tiedostoon koottua aineistoa luet-

tiin jälleen perusteellisesti läpi. Seuraavaksi tutkimustehtävälle olennaisia katkelmia ryhdyttiin ryhmittelemään ja teemoitteluun aineistolähtöisesti (Kyngäs, 2020). Tässä vaiheessa analyysia luonnosteltiin alustava runko temaattisista kategorioista, joiden alle tutorien ja opinto-ohjaajien ilmaisut voitiin mielekkäästi ryhmitellä. Teemoittelun toisessa vaiheessa alustavat teemat käytiin vielä läpi kriittisesti arvioiden, ja yksi niistä päätettiin jakaa kahteen osaan. Teemoittelun viimeisessä vaiheessa teemat saivat lopullisen rakenteensa ja nimensä (Braun & Clarke, 2012). Tutkimuksen luotettavuuden ja analyysin laadun parantamiseksi aineistonanalyysi toteutettiin kokonaisuudessaan yhteistyössä kummankin tutkijan toimesta.

Tulokset

Tässä osiossa käsittelemme tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia kummankin tutkimuskysymyksen osalta. Tulosten perusteella tutortoiminnan kehittämisen keskeiset teemat ja niiden taustalla olleet näkemykset olivat varsin samanlaisia tutorien ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien välillä pieniä nyanssi- ja painotuseroja lukuun ottamatta. Tässä luvussa raportoimme tutkimustulokset aineistolähtöisesti muodostettujen teemojen kautta, jotka ovat: 1) Yhteistyön lisääminen tutoroinnin toimijoiden kanssa, 2) Tutortoiminnan selkeys ja tiedonjako, 3) Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen ja 4) Tutortoiminnan markkinointi ja tutorien rekrytointi.

Yhteistyön lisääminen tutoroinnin toimijoiden kanssa

Haastatteluaineistosta muodostetuista teemoista yhteistyön lisääminen eri muodoissaan toistui haastateltavien puheessa

eniten, yhteensä 13 tutorin ja yhdeksän opinto-ohjaajan toimesta. Tutoreilla säännöllisempään ja laaja-alaisempaan yhteistyöhön liittyviä toiveita heijastettiin opinto-ohjaajiin, opiskelijakuntaan, muiden koulutusten ja kampusten tutoreihin sekä oman tutoriryhmän jäseniin, joiden aktiivisuudessa koettiin olevan merkittäviä eroja. Koulutusten rajat ylittävä yhteistyö nähtiin tärkeänä ideoiden jakamisen sekä motivaation ja yhteisöllisyyden lähteenä. Kampusten välinen yhteistyö koettiin kuitenkin haasteelliseksi, jos luonnollista yhteyttä muihin kampuksiin ei ollut. Muiden koulutusten tutorien tarjoaman vertaistuen ja käytännön avun merkitys nähtiin erityisen tärkeänä sellaisille tutorryhmille, jotka olivat syystä tai toisesta jääneet liian harvalukuisiksi suhteessa tutoroitavien opiskelijoiden määrään. Tällöin apua tutoroinnin järjestämiseen ja vertaisohjauksen antamiseen oli yleensä saatu toisten koulutusten tutorryhmiltä. Vastaavaan tilanteeseen joutunut tutor kuvaa alla olevassa katkelmassa tarvetta tutoroinnin yhdenmukaisuuteen.

”Vaikka HAMKO kannustais enemmän alojen yhteneväisyyteen, että tutorit on tutoreita. Ihan sama onko kaupan alalta vai sairaanhoitajia, koska he on kaikki tutoreita. Tuntuu, että kaikki myös haluaisi olla yhdessä, ettei ole sitä lajittelua koulutusten välillä, koska kaikkihan me tehdään samaa duunia tässä ja halutaan auttaa fukseja.” (tutor, 22 vuotta, a)

Osa tutoreista kertoi opinto-ohjaajansa olleen tärkeä ja aktiivinen yhteistyökumppani läpi toimintakauden, mutta osa kertoi toivovansa enemmän aktiivisuutta opinto-ohjaajaltaan. Opinto-ohjaajan ja tutorien välisen yhteistyön reflektointi jäi tutorien haastatteluissa kuitenkin odotettua vähäisemmäksi. On huomionarvoista, että osa tutoreista harmitteli opinto-oh-

jaajan etäisyyttä lähinnä siksi, että he olisivat toivoneet opinto-ohjaajan hyödynnäen tutoreita aktiivisemmin ja osoittaneen heille vertaisohjaukseen liittyviä tehtäviä. Tutorien ja opinto-ohjaajien välisen yhteistyön vähäisyys näyttäytyi tutorien näkemyksissä siten lähinnä käyttämättömäksi jääneenä alku- ja vertaisohjauksen resurssina sen sijaan, että tutorit olisivat toivoneet ohjausta ja tukea itselleen.

”Kyllähän se [aktiivisempi yhteistyö] ois ihan kiva. Jos esimerkiksi opo huomais, että on joku teema, joka on noussut esiin paljon fuksien keskuudessa, niin voitais ottaa niitä ite esiin, kun tavataan niitä.” (tutor, 21 vuotta)

Opinto-ohjaajien haastatteluiden perusteella ohjauksen säännöllisyys on eri koulutuksissa vaihtelevaa. Osa opinto-ohjaajista kertoi tapaavansa tutoreitaan säännöllisesti ja osa oli jättäytynyt taka-alalle tutorien ja tutortoiminnan ohjauksesta. Jokainen haastateltu opinto-ohjaaja kuitenkin kertoi olevansa tavalla tai toisella yhteydessä tutoreihinsa tai vähintään seuraavansa sivusta tutorien välistä viestinvaihtoa. Opinto-ohjaajien työn hektisyys ja kiire mainittiin syyksi sille, ettei kanssakäyminen tutorien kanssa ollut aktiivista, vaikka tarvetta sille olisi opinto-ohjaajienkin mukaan ollut. Alla olevassa lainauksessa opinto-ohjaaja pohtii, voisiko HAMKin selkeämpi ohjeistus tarjota enemmän struktuuria tutortoiminnan ohjaukseen:

”Jos se ois määritelty, et tutortoiminta järjestetään niin, että ohjaajat tapaavat tutoreita näin, et kaikki tekee näin ja tää kuuluu tähän systeemiin. Kaks-kolme virallista tapaamista tutorien kanssa ja et ne on ikään kuin oltava siellä kalenterissa ja hoidettava.” (opinto-ohjaaja, 53 vuotta)

Erityisesti opinto-ohjaajat kaipasivat tutoreihin verrattuna aktiivisempaa yhteistyötä opiskelijakunnan kanssa. Opinto-ohjaajat toivoivat enemmän tietoa tutorkoulutusten sisällöstä sekä siitä, miten ja millaisista asioista opiskelijakunta pitää yhteyttä tutoreihin koulutuksen jälkeen. Osa kertoi tällaisten tietojen mahdollisesti löytyvän heidän tiedostoistaan, mutta opinto-ohjaajat kokivat silti kohdanneensa selkeitä puutteita tiedottamisessa ja selkeydessä siitä, mistä tietoa löytyy. Opinto-ohjaajat näkivät opiskelijakunnan roolin tutorien kouluttajana kuitenkin tärkeänä, sillä heidän mukaansa tutorkoulutusta ei olisi resurssinäkökulmasta mahdollista järjestää jokaisessa koulutuksessa erikseen. Tutorkoulutus nähtiin arvokkaana myös siinä mielessä, että tutoreista muodostuu omaa koulutusohjelmaa laajempi vertaisohjaajien yhteisö. Tällainen yhdessä olemisen ja tekemisen tapa miellettiin hyväksi mahdollisuudeksi korostaa 'HAMKilaista' identiteettiä:

“Mun ajatus on, et jos meillä on koko HAMKin tason tutorien koulutus, niin mä haluaisin, et siitä tulis myöskin niille siellä oleville tutoreille vahva tunne, että me ollaan yhteinen HAMKin porukka. HAMKO vois lukuvuoden aikanakin ehkä koota niitä tutoreita ja tukea heidän työtään sillä tasolla.” (opinto-ohjaaja, 54 vuotta)

Tutortoiminnan selkeys ja tiedonjako

Toiveet tutortoiminnan selkeydestä ja tiedonjaosta mainittiin yhdeksän tutorin toimesta, kun taas kaikki haastatellut opinto-ohjaajat näkivät niissä parannettavaa. Tätä teemaa lähestyttiin moninaisesti, vaihdellen tutoroinnin toimijoiden ja tutorien välisen tiedonjaon yleisestä hitaudesta ja puutteellisuudesta spesifimpiin

haasteisiin ja kehittämiskohteisiin, kuten aikataulujen ja tutorien tehtävänkuvan kirkastamiseen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vertaisohjaajina. Osa tutoreista lähestyi tutoroinnin selkeyttä painottamalla tarvetta kirjallisille ohjeille, jotka tukisivat tutorina ja vertaisohjaajana toimimista läpi toimintakauden ja helpottaisivat ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yksilöllisissä haasteissa auttamista, kun tieto oikeista jatko-ohjauspaikoista olisi käden ulottuvilla.

”Ehkä just sanottamista, et mitä se tutorointi on. Ja lista hyvistä tutortapahtumista, kopioitavissa oleva idea, raportti tai pohja.” (tutor, 42 vuotta)

Tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat toivoivat puolestaan selkeyttä tutorin työnkuvaan, kansainvälisten opiskelijoiden tutoroinnin organisoimiseen ja opiskelijakunnan sekä opinto-ohjaajan rooleihin ja työnjakoon ensimmäisen vuoden opiskelijoiden alkuohjauksen toimijoina. Myös opinto-ohjaajat kaipasivat selkeää kirjallisessa muodossa olevaa ohjeistusta sekä tutoreille että heille itselleen.

“Mitä HAMKin tasolla oletetaan tutor-toiminnan olevan. Mikä on minimimäärä asioita, jotka jokaisen tutorin pitäisi tehdä. Mä oisin kaivannut, et mikä nyt ainakin on kaikille yhteistä. Mikä on tutorin toimenkuva. Vähä eri paikois saattaa lukee eri asioita, et mihin heidät koulutetaan ja mitä heille kerrotaan, et mitä heidän oletetaan tekevän tai miten oletetaan osallistuvan. On kohtuuton, jos mä lähen vaatiin jotain muuta, jos heitä ei oo koulutettu siihen.” (opinto-ohjaaja, 40 vuotta, a)

Tutorit kaipasivat eniten selkeyttä heidän omaan rooliinsa ja tehtäviinsä tutorvuotena. Tutorointiin ehdotettiin vuo-

sikelloa, johon olisi kirjattu kaikki tutorien vastuut ja velvollisuudet ja jota kukin koulutusohjelma voisi varioida tarpeidensa mukaisesti. Lisäksi kaivattiin tiedonvaihtoa vanhojen ja uusien tutorien välille tutortoiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi. Myös yhteisten tapaamisten tärkeyttä sekä opinto-ohjaajan että muiden koulutusten tutoroinnin toimijoiden välillä korostettiin.

“Mä mietin oiskohan semmosessa ideaa, että tutoreilla olis vaikka tietopankki, että ne näkis, että mitä muut tutorit tekee tai on tehnyt aiemmin. Ei tarviiis niin sanotusti pyörää keksiä uudestaan. Se vois ehkä olla vähän helpompaa, kun sä voisit katsoa, että noi teki tämmösen, että teitäkö mekin.” (opinto-ohjaaja, 40 vuotta, b)

Niin kutsuttua kapulanvaihtoa toivottiin myös niihin tilanteisiin, kun koulutuksen opinto-ohjaaja vaihtuu. Eräs opinto-ohjaaja kertoi, kuinka uutena työntekijänä oli haastavaa päästä kiinni tutorien ohjaukseen ja sisäistää oma rooli tutoroinnin organisoimiseen liittyvän ammatillisen ohjaajan näkökulmasta, kun tutortoiminnan ohjaamiseen ei löytynyt selkeitä ohjeita tai runkoa.

“Tavallaan se oli niin uutta kaikki itselle, että ei ollut ihan varma siitä, mitä kaikkea mun pitää heidän kanssa tehdä, tai mitä kaikkea yleensä on tehty. Ehkä tukee olisin kaivannut enemmänkin siihen.” (opinto-ohjaaja, 35 vuotta)

Opiskelijakunnan rooli tutortoiminnassa koettiin tärkeäksi, mutta joidenkin opinto-ohjaajien mukaan hieman irralliseksi. Kuten jo aiemmin totesimme, läheskään kaikille opinto-ohjaajille ei ollut selkeää käsitystä siitä, mitä tutorkoulutuksessa käsitellään, millaisia valmiuk-

sia se antaa tutoreille tai millainen opinto-ohjaajien rooli on koulutuksen jälkeen. Yleisten valmiuksien lisäksi opinto-ohjaajille oli epäselvää, miten tutorkoulutuksessa huomioidaan eri koulutusohjelmien tarpeet ja kansainvälisten opiskelijoiden tyypilliset haasteet opintojen alussa. Opinto-ohjaajat korostivat tutorien olevan ennen kaikkea opinto-ohjaajien ’oikeita käsiä’ ja toimivan opinto-ohjaajien antaman ammatillisen ohjauksen jatkumona, minkä vuoksi opinto-ohjaajien tarpeet tulisi ottaa huomioon yhteistä tutorkoulutusta suunniteltaessa. Osa opinto-ohjaajista kertoi juuri tästä syystä järjestävänsä oman koulutusohjelmansa tutoreille koulutusta vielä erikseen.

Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomiointi

Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeiden huomiointi mainittiin yhdeksän tutorin ja kahdeksan opinto-ohjaajan haastattelussa. Erityisesti tähän teemaan kuuluvat luonnehdinnat ja tutorien sekä opinto-ohjaajien korostamat seikat olivat suoraan rinnastettavissa sosiaaliseen integroitumiseen, kuten yhteenkuuluvuuden kokemukseen ja korkeakouluyhteisöön kiinnittymiseen liittyviin kysymyksiin. Tutoroitavien opiskelijoiden tarpeissa huomattiin olevan eroja esimerkiksi eri koulutusten opiskelijoiden välillä, mutta myös muita pienempiä erityisiä opiskelijaryhmiä tunnistettiin. Yhtenä esimerkkinä mainittiin yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden kokemuksista kertoneet opiskelijat, joiden ystävyysuhteiden muodostaminen ja korkeakouluyhteisön jäseniin tutustuminen ei ollut sujunut toivotusti. Tutorit kokivat olevansa hetkittäin epävarmoja oikeanlaisista toimintatavoista haastavammassa ohjaustilanteissa sekä siitä, tekevätkö he ensimmäisen vuoden

opiskelijoiden eteen riittävästi. Tutoroitavien opiskelijoiden ryhmätason tarpeita tutorit jäsensivät erityisesti järjestämänsä vapaamuotoisen toiminnan, tapahtumien ja aktiviteettien mielekkyyden ja houkuttelevuuden kautta. Keskeiseksi pohdinnan paikaksi haastatteluissa nousivat kysymykset siitä, mikä ryhmäyttämisen lähestymistapa soveltuu parhaiten opiskelijaryhmän aktiivisuustasoon ja millaiset ryhmäyttämistä ja ystävyyssuhteiden muodostamista tukevat aktiviteetit kiinnostavat valtaosaa, sillä eri tutortapahtumien osallistujien koettiin muodostuvan usein samoista opiskelijoista.

“Jotkut ryhmähän on tosi aktiivisia ja toiset sit taas vähemmän aktiivisia. Et miten sais sitä ryhmäytettyä eri tavalla ja mikä ois sopiva eri tilanteeseen.” (tutor, 23 vuotta)

Kahtena erityisenä opiskelijaryhmänä sekä tutorit että opinto-ohjaajat mainitsivat kansainväliset opiskelijat ja monimuoto-opiskelijoiksi nimetyt aikuisopiskelijat, jotka suorittivat opintojaan työn ohella. Kansainvälisten opiskelijoiden tarpeet vertaisohjaukselta miellettiin poikkeavan suomenkielisten opiskelijoiden tyypillisimmistä avuntarpeista, sillä Suomen ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden kaipaamat neuvot, ohjaus ja tuki liittyivät opiskelukäytänteiden ja ryhmäytymisen lisäksi myös viranomaisasiointiin, kuten oleskelulupa-asioihin. Kansainvälisten opiskelijoiden suurempi alku- ja vertaisohjauksen tarve oli aiheuttanut tutoreissa myös tutorin rooliin ja vastuisiin liittyvää pohdintaa ja toisaalta rajanvetoa suhteessa siihen, mikä kuuluu vertaisohjauksen piiriin ja milloin opiskelija tulee ohjata eteenpäin korkeakoulun formaalimmille ohjaustahoille. Erityisesti opinto-ohjaajat olivat kollektiivisesti huolissaan, että tutorit kuormittuisivat liikaa

ohjatessaan kansainvälisiä opiskelijoita voimavarojensa yli. Tutoreille ei myöskään ollut selvää, kuka kansainvälisten opiskelijoiden ammatillisesta ohjauksesta vastaa, mikä aiheutti tutoreissa epävarmuutta.

Yksi tutoreista kritisoi saman koulutuksen kansainvälisten ja suomenkielisten opiskelijoiden tutortoiminnan segregoitumista. Hän korosti tarvetta tutoroitavien opiskelijaryhmien integroimiselle siten, että tutorit tekisivät säännöllistä yhteistyötä, jakaisivat vastuuta ja ohjaisivat kumpaakin opiskelijaryhmää yhteisesti. Myös opinto-ohjaajat nostivat esiin tarpeen mahdollistaa kansainvälisten ja suomalaisten opiskelijoiden välisiä kohtaamisia tutoroinnin avulla, mikä tukisi kansainvälisten opiskelijoiden sosiaalista integroitumista. Tämän lisäksi osa tutoreista painotti englannin kielen taitoa tutorin perusvalmiutena, joka tulisi heidän mukaansa varmentaa jo tutorien rekrytointiprosessin aikana tai viimeistään tutorkoulutuksessa.

”Nyt kansainvälistymisen myötä täytyy varmaan kehittää sitä tutortoimintaa-kin. Täytyy ainakin varautua siihen, että meillä on muitakin kuin kantasuomalaisia opiskelijoita, että jo tutorvalinnassa otettais huomioon se, että uusilla tutoreilla on mahdollisuuksia toimia myöskin kansainvälisten opiskelijoiden kanssa. - - Vois olla vaikka joku osio [tutorkoulutuksessa], jossa varmistetaan, että on valmiuksia toimia englannin kielellä ja rohkaistais käyttämään sitä ja kohdattais jo siinä tilanteessa muitakin kuin kantasuomalaisia opiskelijoita.” (tutor, 46 vuotta)

Muutamat tutorit ja opinto-ohjaajat toivat myös esiin, että aikuisopiskelijoiden tarpeet tutoroinnilta olivat erotettavissa kokopäiväisesti opiskelevista nuoremista opiskelijoista. Aikuisopiskelijoi-

den ryhmäyttämistä tukevaa ja heille mielekästä vapaa-ajan toimintaa tärkeämmäksi ymmärrettiin tutorien valmiudet tarjota psykososiaalista tukea, ohjausta ja konkreettisia neuvoja uudenlaisen, työntekemisen ja opiskelemisen yhdistävän arjen jäsentämiseen. Osa tutoreista painotti, että ensimmäisen vuoden aikuisopiskelijoille tulisi pystyä järjestämään monimuoto-toteutuksessa itsekkin opiskeleva tutor, sillä heidän mukaansa toiselta asteelta tuleva, kokopäiväisesti opintojaan suorittava nuorempi opiskelija ei pysty tarjoamaan vertaistukea ja -ohjausta työn ja opintojen yhdistämiseen liittyviin kysymyksiin ja haasteisiin.

”Mä oon todella sitä mieltä, että monimuodoilla todellakin tarvis olla monimuototutor. On paljon asioita, mihin mä en pysty vastaamaan, ku mä oon päiväopiskelija. - - [Monimuototutorit] osaa vastata vielä paremmin niihin asioihin, kun he on niitä asioita vääntäny, kääntäny, silotellu ja järjestäny.” (tutor, 42 vuotta, a)

Tutortoiminnan markkinointi ja tutorien rekrytointi

Tutortoiminnan markkinointiin ja tutorien rekrytointiin liittyvät kysymykset saivat haastatteluissa vähiten mainintoja, toistuen vain neljän tutorin ja kahden opinto-ohjaajan kertomuksissa. Tutorit painottivat tarvetta varmistaa jo rekrytointiprosessin aikana, että tutoriksi hakeutuvat opiskelijat ovat riittävän motivoituneita toimiakseen tutoreina läpi toimintakauden ilman vaaraa poisjättäytymisestä. Tämän lisäksi tutorit kaipasivat selkeämpää roolia osana tutortoiminnan markkinoinnista. Tutorit näkivät tutortoiminnan markkinoinnin vastuun olevan sekä opiskelijakunnalla että heillä itsellään.

”Ollaan yritetty sanoa, että hakekaa ja on ollut kiinnostuneita, mut sit ei oo kuulemma kukaan hakenutkaan. Ja sitten laitettiin uudestaan taas, että hakekaa ja kysykää, mut kukaan ei tuu kysymään. Et se ois ihan eri asia, jos me nähtäis jossain ja sit voitais siellä puhua, mut et nyt on ollut vaikee, kun on ollut meilläkin hirveen kiireinen moduuli, niin ei olla keretty tutorointi-infoa pitämään.” (tutor, 24 vuotta)

Opinto-ohjaajien näkökulmasta tutortoiminnan markkinointi ja tutorien rekrytointi nivoutui yhteen tutortoiminnan selkeydestä ja tiedonjaosta muodostuvan teeman kanssa. Osa opinto-ohjaajista kertoi, ettei heidän roolinsa osana tutortoiminnan markkinointia ja rekrytointia ollut heille täysin selvä. Osalla opinto-ohjaajista oli myös viime vuosina ollut tilanteita, ettei uusia tutoreita ole saatu riittävästi tai lainkaan, mikä koettiin ongelmalliseksi tiedon siirtymisen ja tutortoiminnan sujuvuuden näkökulmista.

Kokonaisuudessaan voidaan tiivistää, että tutkimustulosten perusteella tutorien ja tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien näkemykset ovat hyvin limittäisiä ja samankaltaisia. Tästä huolimatta joitakin eroavaisuuksia ja painotuseroja on havaittavissa. Tutkimukseen osallistuneet opinto-ohjaajat toivoivat muun muassa säännöllisempää yhteistyötä opiskelijakunnan kanssa ja toisaalta tukea HAMKilta organisaationa. Tähän verrattuna tutorit kohdistivat toiveensa yhteistyöstä lähinnä muiden koulutusohjelmien ja eri kampusten tutorien välille. Kumpikin taho korosti tarvetta kehittää tutortoimintaa suuntaan, jossa huomioitaisiin tutoroitavien opiskelijoiden tarpeet tutoroinnilta. Opinto-ohjaajat painottivat kansainvälisiä opiskelijoita, kun taas tutorien kertomuksissa toistui myös ai-

kuisopiskelijat ja sosiaalisessa integroitumisessa haasteita kohdanneet opiskelijat.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten korkeakoulun tutortoimintaa tulisi kehittää alku- ja vertaisohjaajina toimivien tutorien ja korkeakoulun ammatillista ohjausta edustavien opinto-ohjaajien näkökulmista. Tutkimuksessamme tutortoiminta ymmärrettiin keskeisenä tekijänä uusien korkeakouluopiskelijoiden sosiaalisen integroitumisen edistämiseksi ja opintoihin kiinnittämiseksi, jotka ovat keskeisiä koulutuspoliittisia kysymyksiä (European Commission ja muut, 2015; Arco-Tirado ja muut, 2020). Korkeakouluopiskelijoiden määrän jatkuva lisääntyminen ja heterogeenistyminen (Skaniakos ja muut, 2019; Clarence, 2018) sekä yksinäisyyden ja kuulumattomuuden kokemukset korkeakoulu-yhteisössä (Kunttu ja muut, 2017; Pedler ja muut, 2022) aiheuttavat omat haasteensa myös tutortoiminnalle.

Tutorien merkitys vertaisohjaajina ja ensimmäisen vuoden opiskelijoiden sosiaalisen integroitumisen edistäjinä on ensiarvoisen tärkeä uuteen elämänvaiheeseen saattamisessa ja siirtymävaiheen tukemisessa. Tutkimuksemme mukaan tutortoiminnan koettiin myös mahdollistavan tämän suhteellisen hyvin. On kuitenkin huomattava, että tutortoiminnan tulisi tukea niin työssäkäyvää aikuisopiskelijaa kuin toiselta asteelta siirtyvää nuorta sekä uuteen kotimaahan muuttanutta kansainvälistä opiskelijaa. Korkeakouluopiskelijoiden heterogeenistymisen myötä opintonsa aloittavien opiskelijoiden elämäntilanteet sekä ohjauksen ja tuen tarpeet ovat aiempaa monimuotoisempia (Yale, 2019), mikä kutsuu pohtimaan tarvetta ja mahdollisuuksia alkuoh-

jauksen yksilöimiselle sosiaalisen integroitumisen edistämiseksi (Honkimäki & Kálmán, 2012). Tutkimuksessamme erityisesti kansainväliset opiskelijat ja aikuisopiskelijat nousivat esiin erityisinä opiskelijaryhminä, joiden tarpeet alku- ja vertaisohjaukselta nähtiin eroavan muista. Kansainvälisten opiskelijoiden sosiaalisen integroitumisen tyypillisemmät haasteet ilmenevät erityisesti kulttuurien välisten ystävyys-suhteiden luomisessa (mm. Korhonen, 2015; Lairio ja muut, 2012; Pitts, 2009). Juuri eri kulttuurien ja kansallisuuksien väliset sosiaaliset suhteet voivat parhaimmillaan edistää kansainvälisten opiskelijoiden kiinnittymistä korkeakoulu-yhteisöön (Cowley & Hyams-Ssekasi, 2018; Townsend & Wan, 2007), mitä myös peräänkuulutettiin tutorien ja opinto-ohjaajien haastatteluissa. Aikuisopiskelijoiden sosiaalinen integroituminen korkeakoulu-yhteisöön on joidenkin tutkimusten mukaan melko vähäistä (mm. Mallman & Lee, 2017; Daborn-Gundlach & Margetts, 2018; van Rhijn ja muut, 2016). On myös kysytty, missä määrin se on työn ja perhe-elämän asettamalla reunaehdoilla opiskeleville aikuisille ylipäättään merkityksellistä (Uusitalo & Korhonen, 2012). Tutkimuksessamme aikuisopiskelijoiden alku- ja vertaisohjauksen tarpeet liittyivätkin lähinnä kysymyksiin työssäkäynnin ja opintojen yhdistämisestä, joille sosiaalinen integroituminen jäi toissijaiseksi.

On huomionarvoista, että juuri uusien opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien yksilöllisiä ohjaustarpeita jäsentävissä kertomuksissa ilmeni lukuisia yhtymäkohtia Tinton (1993) teoriaan sosiaalisesta integroitumisesta. Myös Tinton (1993) esittämät, korkeakoulun sosiaalisen toimintakentän eri ulottuvuudet olivat haastatteluissa läsnä tutorien pohtiessa tutortautumien mielekkyyttä ja opiskelijoiden

ryhmytyemisessä tukemista. Sosiaaliseen integroitumiseen liittyvät peilauspinnat ilmenevät tutkimustuloksissamme myös muutoin; monipuolinen yhteistyö eri toimijoiden välillä, selkeä vastuunjako ja uusien tutorien rekrytoiminen ovat keskeisiä tutortoiminnan järjestämisen ja sen jatkuvuuden ylläpitämiseen liittyviä seikkoja, jotka edistävät uusien opiskelijoiden sosiaaliseen integroitumiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamista.

Tutkimustulostemme perusteella vertaisohjaajina toimivien tutorien, tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien ja tutoreita kouluttavan opiskelijakunnan roolit nähdään arvokkaina ja tarpeellisina. Tutorit ja opinto-ohjaajat kaipaavat kuitenkin selkeämpää työtehtävien kirkastamista niin tutorien, opinto-ohjaajien kuin opiskelijakunnankin osalta. Tutortoimintaa kehitettäessä on olennaista täsmentää tutorien rooli osana korkeakouluohjauksen kokonaisjärjestelmää (Skaniakos ja muut, 2011a). Juuri tutorien roolin ja vastuuden jäsentymättömyydessä tutorien ääni kuuluu aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa erityisen kirkkaana (mm. Yale, 2019; Holt & Lopez, 2014; Smith, 2008). Tutorin tehtävänkuvan sameus voi kasvattaa tutorin työkuorman kohtuuttomaksi, sillä rajanveto on haastavampaa ilman jäseneltyä käsitystä omista velvollisuuksista. Korkeakoulun ohjausjärjestelmän selvärajaisuuteen tähtäävä tehtävänjako toisi tutoreille myös varmuutta heidän tietäessään esimerkiksi oikeat jatko-ohjauspaikat opiskelijoille (Skaniakos ja muut, 2014). Tutkimuksessamme samainen tehtävänkuvan ja roolien epäselvyys vaikeutti myös opinto-ohjaajien orientoitumista tutortoiminnan ohjaamiseen, mikä ilmentää tarvetta lähestyä tutoroinnin ja alkuohjauksen tehtävänjakojen auki kirjoittamista kokonaisvaltaisesti.

Tutkimustulostemme perusteella tutorien, tutortoimintaa ohjaavien opinto-ohjaajien ja tutoreita kouluttavan opiskelijakunnan roolit nähdään arvokkaina ja tarpeellisina.

Tutkimuksemme mukaan myös tutorien saama ohjaus kaippaa vastuiden terävöittämistä. Ohjauksen säännöllisyys ja tutortoiminnan selkeä struktuuri ja toistettavuus mahdollistaisivat tehokkaamman työskentelyn ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ohjaamisen ja tukemisen eteen. Tutorien saamalla ohjauksella ja koulutuksella on keskeinen vaikutus tutorien muodostamaan ymmärrykseen siitä, mitä tutorin roolit ja vastuut tarkoittavat heidän toimiessaan opetus- ja ohjaushenkilöstön antaman ohjauksen jatkeena (Colvin, 2007). Tutorien saama tuki ja ohjaus on aiempien tutkimusten mukaan kuitenkin jäänyt vähäiseksi, mikä on vaikeuttanut tehtävässä menestymistä (esim. McFarlane, 2016; Heirdsfield ja muut, 2008). Siinä, missä Abbotin ja muiden (2018) tutkimuksessa tutorit rinnastivat saamansa koulutuksen ja ohjauksen vähäisyyden tutorin roolin jäsentymättömyyteen, tutkimuksessamme tutortoiminnan toimijoiden tehtävänjaon ja roolien epäselvyydet liitettiin lähinnä tutortoiminnan organisointiin liittyviin kysymyksiin, kuten tiedonjaon riittämättömyyteen.

Olemme tutkimuksessamme lähestyneet tutorointia osana korkeakoulun ohjausjärjestelmän muodostamaa kokonaisuutta (mm. Skaniakos ja muut, 2014, 2011a). Tutoroinnin toimijoiden välisen yhteistyön on perustuttava avoimelle keskustelulle ja yhteisen maaperän löytämiselle, jotta voitaisiin luoda jaettu käsitys siitä, mitä tutorointi voisi omassa korkeakoulukontekstissa tarkoittaa (Colvin, 2007). Tämä tarkoittaa tunnustamista, että eri korkeakouluilla, koulutusohjelmilla ja kampuksilla on erilaisia tarpeita, juurtuneita tutorperinteitä ja -käytänteitä sekä tutortoiminnan järjestämiseen liittyviä nyansseja. Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun seitsemän kampusta sijaitsevat maantieteellisesti toisistaan erillään, ja joidenkin kampusten yhteisöt ovat tästä syystä erityisen tiiviitä. Myös koulutusohjelmien erilaisuus ja opiskelijoiden yksilölliset tarpeet alku- ja vertaisohjaukselta yhtäältä ohjaavat tutortoimintaa tietynlaiseksi. Yhtä oikeaa tapaa toteuttaa tutortoimintaa ei siten ole, eikä sille ole tämän tutkimuksen mukaan välttämättä tarvetakaan. Tiettyyn rajaan asti yhteisten pelisääntöjen luominen ja tutoroinnin toimijoiden tehtävien auki kirjoittaminen on kuitenkin tutkimustulostemme mukaan tarpeellista, ja tämä tulisi ottaa huomioon tulevaisuuden kehitystyössä.

Korkeakoulun tutortoiminnan kehittämisen tulisi tapahtua yhteistyössä tutorien sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön välillä (Skaniakos ja muut, 2014, 2011a). Samaan teesiin paikannamme myös tutkimuksemme tieteellisen kontribuution: yhdistämällä informaalia vertaisohjausta antavien tutorien ja ammatillista ohjausta edustavien opinto-ohjaajien käsitykset ja kokemukset, olemme tarkastelleet empiirisesti tutortoiminnassa ilmenneitä haasteita ja kehittämistarpeita holhistisesta näkökulmasta. Parhaimman käsityksem-

me mukaan tällaista tutkimusasetelmaa ei ole kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa hyödynnetty. On kuitenkin huomionarvoista, että ensimmäisen vuoden opiskelijoiden omat ohjaustarpeet ilmenevät vain välillisesti tutorien ja opinto-ohjaajien kertomuksissa. Eräs kiinnostava jatkotutkimuksen aihe liittyykin juuri tutoroitavien opiskelijoiden kokemuksiin ensimmäisen opiskeluvuoden aikaisesta tutoroinnista. Toinen tutkimuksemme liittyvistä rajoitteista liittyy sen tapaus tutkimusmaiseen tarkasteluun Hämeen ammattikorkeakoulun kontekstissa, jonka lähtökohdista tutorit ja opinto-ohjaajat tarkastelivat tutortoimintaa. Tutkimustuloksemme ovat nähdäksemme kuitenkin hyödynnettävissä Hämeen ammattikorkeakoulun lisäksi muissa korkeakouluissa. Tässä tutkimuksessa tutortoiminnan keskeisiksi kehittämiskohteiksi tunnistettiin myös sekä kotimaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa toistuneita seikkoja, mikä kertonee korkeakoulun tutortoiminnassa kohdatuista haasteista yleisesti. Myös toimivaksi havaittuja toimintatapoja ja hyviä käytänteitä on syytä tarkastella empiirisesti (Hall & Jaugietis, 2011), mikä antaa suuntaa tulevaisuuden kehitystyölle ja käytännön työkaluja uusien korkeakouluopiskelijoiden siirtymävaiheen tukemiseen.

Tutkimuksessamme tutortoiminta nähtiin asiana, jota on tärkeää ylläpitää ja kehittää, jotta korkeakoulutaipaleensa aloitaville opiskelijoille pystytään tarjoamaan laadukasta ja tavoitteenmukaista vertais-tukea ja -ohjausta opintojen alusta saakka. Tutkimukseen osallistuneiden kertomuksissa kaikui pohdinnat siitä, miten tutorit ja opinto-ohjaajat tutoroinnin toimijoina voisivat itse tehdä 'lisää', 'enemmän' tai 'paremmin', mikä ilmentää yhteistä halua ja pyrkimystä työskennellä ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja korkeakoulu-

yhteisön yhteisöllisyyden eteen. Yhteinen tahtotila vaikuttavan ja ensimmäisen vuoden opiskelijoiden tarpeita palvelevan alkuohjauksen tarjoamiseen tutoroinnin avulla ilmeni tutorien ja opinto-ohjaajien kokemuksissa selvästi, mikä edesauttaa turtotoiminnan pitkäjänteistä kehitystyötä tulevaisuudessa.

Kiitokset

Tämä tutkimus on toteutettu osana Voimala-hanketta (2022–2023), jota rahoitti Opetus- ja kulttuuriministeriö. Voimala-hankkeen keskeisiä tavoitteita olivat turtotoiminnan kehittäminen aidosti vertaistukea tarjoavaksi toimintamalliksi, korkeakoulu yhteisön tietoisuuden lisääminen hyvinvointiasioissa ja opiskeluhyvinvointipalveluiden monipuolistaminen.

Lähteet

- Abbot, S., Graf, J. A., & Chatfield, B. (2018). Listening to undergraduate peer tutors: Roles, relationships, and challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 245–261.
- Heirdsfield, M. (2010). Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hervás-Torres, M. (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190–2202. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Teoksessa H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (toim.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (ss. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Byl, E., Topping, K. J., Struyven, K., & Engels, N. (2023). Peer interaction types for social and academic integration and institutional attachment in first year undergraduates. Teoksessa O. Noroozi, & B. De Wever (toim.), *The power of peer learning: Fostering students' learning processes and outcomes* (ss. 305–323). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2_14
- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., & Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30–37. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12006>
- Clarence, S. (2018). Towards inclusive, participatory peer tutor development in higher education. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 6(1), 58–74. <https://doi.org/10.14426/cristal.v6i1.1939>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/13611260601086345>
- Colvin, J. W. (2015). Peer mentoring and tutoring in higher education. Teoksessa M. Li, & Y. Zhao (toim.), *Exploring learning & teaching in higher education* (ss. 207–229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_9
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Cowley, P., & Hyams-Ssekasi, D. (2018). Motivation, induction, and challenge: Examining the initial phase of international students' educational sojourn. *Journal of International Students* 8(1), 109–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1101039>
- Cutright, T. J., & Evans, E. (2016). Year-long peer mentoring activity to enhance the retention of freshmen STEM students in a NSF scholarship program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 201–212. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222811>
- Dawborn-Gundlach, M., & Margetts, K. (2018). Measures of the adjustment of mature-age, undergraduate students to university. *Journal of Global Education and Research*, 2(1), 17–32. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.2.1.1014>

- Dyrberg, N. R., & Michelsen, C. (2017). Mentoring first year study groups - benefits from the mentors' perspective. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 43–54. <https://doi.org/10.30935/scimath/9496>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wollscheid, S., Stensaker, B., & Jongbloed, B. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe – Main report*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/826962>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gunn, F., Lee, S. H. (Mark), & Steed, M. (2017). Student perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: Divergent perspectives from mentors and mentees. *Marketing Education Review*, 27(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/10528008.2016.1255560>
- Hall, R., & Jaugietis, Z. (2011). Developing peer mentoring through evaluation. *Innovative Higher Education*, 36(1), 41–52. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9156-6>
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/13611260801916135>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holt, L. J., & Lopez, M. J. (2014). Characteristics and correlates of supportive peer mentoring: A mixed methods study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(5), 415–432. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.983326>
- Honkimäki, S., & Kálmán, O. (2012). Approaches to transition support for first year students in higher education. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L., Stenström, & M. Saarnivaara (toim.), *Transitions and transformations in learning and education* (ss. 247–270). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_15
- Honkimäki, S., & Tynjälä, P. (2018). Prerequisites for the successful group mentoring of first-year university students: A case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 148–164. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1471338>
- Koivisto, H., Komulainen, K., Rätty, H., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2017). Kastajaisista kostajaisiin – etnografinen tutkimus uuden opiskelijan vastaanottamisesta yliopistoyhteisöön. *Nuorisotutkimus*, 35(3), 22–37.
- Korhonen, V. (2015). Ajelehtien kulttuurien välisessä tilassa? Kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden integraatiokokemukset ja odotukset sijoittumiseen suomalaisille työmarkkinoille. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(2), 44–60. <https://journal.fi/akakk/article/view/90103>
- Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. <https://doi.org/10.60686/t-fsd3224>
- Kupiainen, K. (2009). *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7785-0>
- Kyngäs, H. (2020). Inductive content analysis. Teoksessa H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (toim.), *The application of content analysis in nursing science research* (ss. 13–21). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2
- Lairio, M., Puukari, S., & Taajamo, M. (2012). Kansainvälisten opiskelijoiden ohjaus korkea-asteella. Teoksessa V. Korhonen, & S. Puukari (toim.), *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö* (ss. 258–278). PS-Kustannus.
- Lee, L. M., & Bush, T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(3), 263–271. <https://doi.org/10.1080/1361126032000138319>
- Mallman, M., & Lee, H. (2017). Isolated learners: Young mature-age students, university culture, and desire for academic sociality. *International Journal of Lifelong Education*, 36(5), 512–525. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1302012>
- 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>
- Maymon, R., Hall, N. C., & Harley, J. M. (2019). Supporting first-year students during the transition to higher education: The importance of quality and source of received support for student well-being. *Student Success*, 10(3), 64–75. <https://doi.org/10.5204/sj.v10i3.1407>
- Nummenmaa, A. R., & Lautamatti, L. (2005). Ryhmässä ja yhdessä - opiskelun työprosessien ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (ss. 103–122). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6481-8>
- Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment.

- Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397–408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L., & Plihtari, E. (2011). Vertaisuus voimavarana opin-
topolulla: johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (ss. 4–13). Jyväskylän yliopisto.
- Pitts, M. J. (2009). Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 450–462. <https://doi.org/10.1016/j.ijint-rel.2009.07.002>
- Skaniakos, T., Honkimäki, S., Kallio, E., Nissinen, K., & Tynjälä, P. (2019). Study guidance experiences, study progress, and perceived learning outcomes of Finnish university students. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 203–218. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475247>
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2011a). Vertaistutorointi yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, & L. Valkonen (toim.), *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa* (ss. 17–28). Jyväskylän yliopisto.
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2011b). Vertaistutorit ryhmänohjaajina korkeakouluissa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina* (ss. 83–97). Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Skaniakos, T., Penttinen, L., & Lairio, M. (2014). Peer group mentoring programmes in Finnish higher education — Mentors' perspectives. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(1), 74–86. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2014.882609>
- Skaniakos, T., & Piirainen, A. (2019). The meaning of peer group mentoring in the university context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 17(1), 19–33. <https://doi.org/10.24384/EKNZ-S730>
- Smith, T. (2008). Integrating undergraduate peer mentors into liberal arts courses: A pilot study. *Innovative Higher Education*, 33(1), 49–63. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9064-6>
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- SunWolf. (2008). *Peer groups: Expanding our study of small group communication*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452224848>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/103702.2014.996407>
- Townsend, P., & Wan, C. (2007). The impact of multicultural experience in the development of socio-cultural adaptation for international business students. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 194–212. <https://doi.org/10.1108/09513540710738656>
- Tsang, A. (2023). The value of a semi-formal peer mentorship program for first-year students' studies, socialization and adaptation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 125–138. <https://doi.org/10.1177/1469787420945212>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Uusitalo, A., & Korhonen, V. (2012). Aikuisena yliopistossa – elämänrakenteiden yhteys opintojen sujuvuuteen. Teoksessa V. Korhonen, & M. Mäkinen (toim.), *Opiskelijat korkeakoulutuksen näytämöllä* (ss. 113–138). Tampere Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- van Rhijn, T. M., Lero, D. S., Bridge, K., & Fritz, V. A. (2016). Unmet needs: Challenges to success from the perspectives of mature university students. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 28(1), 29–47. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v28i1.4704>
- Vehviläinen S. (2020). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Yale, A. T. (2019). 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>
- Yomtom, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., & Marin, A. G. (2017). Can peer mentors improve first-year experiences of university students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25–44. <https://doi.org/10.1177/1521025115611398>