

Kipponen, A. & Annala, J. (2016) Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa. *Kasvatus* 47(5), 406-418.

ANNINA KIPPONEN – JOHANNA ANNALA

Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja tulkita, millainen merkitys opinnoilla ja opintoihin kiinnittymisellä on osana opiskelijan elämää. Tutkimuksessa nojaututaan laaja-alaiseen näkemykseen opintoihin kiinnittymisestä sekä Habermasin tulkintaan elämismaailmasta arkitietoisuutena ja tulkintahorisonttina, jonka kautta ympäröivää todellisuutta, vallitsevia normeja ja omaa itseä tarkastellaan. Tutkimusaineisto koostuu 13:en eri aloja edustavan, aktiivisesti opiskelijatoiminnassa mukana olevan yliopisto-opiskelijan puolistrukturoiduista haastatteluista. Aineisto analysoitiin hermeneuttisen fenomenologian tutkimusperinteen mukaisesti ja sisällönanalyysiä hyödyntäen. Opintoihin kiinnittyminen näyttäytyi tutkittavien kokemuksissa kompleksisena ja monisuuntaisena ilmiönä, jossa opiskelija tasapainoilee erilaisten odotusten keskellä. Yhteiskunnan systemiset ohjausmekanismat, erityisesti tehokkuuden, nopeuden ja hyödyn korostaminen, läpäisivät kiinnittymisen eri tasot opiskelijan elämismaailmassa. Esille tuli myös vaihtoehtoisia tapoja ajatella kiinnittymistä opintojen ulkopuolelle laajentuvana, aktiivisena toimintana ja osallistumisena, jonka kautta opiskelija valmistautuu elämään epävarmassa ja alati muuttuvassa maailmassa.

Asiasanat: opintoihin kiinnittyminen, opiskelijatutkimus, korkeakoulutus, hermeneuttinen fenomenologia, elämismaailma

Johdanto

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on viime vuosina pyritty tehostamaan opiskelijavirtojen kulkua korkeakoulutukseen ja sieltä ulos työelämään. Toimenpiteistä huolimatta valmistumisajoissa ei ole vielä näkynyt suuria muutoksia. Esimerkiksi vuosien 2010 ja 2014 opiskelijatutkimuksissa yliopisto-opiskelijoiden opiskeluun käyttämä aika viikossa on pysynyt 29–30 tunnissa (OKM 2014; Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010). Vain joka kolmas opiskelija pitää opintoja tärkeimpänä prioriteettinaan, ja monet muut aktiviteetit koetaan yhtä tärkeiksi kuin opiskelu (Saarenmaa ym. 2010). Jopa 38 prosenttia korkeakouluopiskelijoista kokee, että opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen on haasteellista (Saari & Kettunen 2013). Opiskelijan arki näyttäytyykin monenlaisten aktiviteettien ja elämänvaiheiden yhteensovitteluna.

Tässä tutkimuksessa opiskelijan arkea ja elämää lähestytään kiinnittymisen (*engagement*) käsitteen avulla. Yhdysvalloissa ja Australiassa on jo pitkä historia massiivisilla aineistoilla tehdyistä kiinnittymistutkimuksista (AUSSE 2016; NSSE 2016). Niitä on toteutettu 1990-luvun lopusta lähtien ja niiden tulokset on nostettu yhdeksi yliopiston laadun mittareista (Coates 2005). Tutkimusten keskiössä on opiskelijan kiinnittyminen opintoihin, korostaen ajankäyttöä ja ponnistelua eli resurssien suuntaamista opiskelun kannalta merkittäviin toimintoihin sekä yliopiston käytänteet, jotka mahdollistavat opiskelijan osallistumisen ja toiminnan, eli kiinnittymisen opiskeluyhteisöön (Kuh 2003; NSSE 2016).

Viime vuosina kiinnittymisen arvioimiseksi on kehitetty erilaisia uusia mittareita (mm. Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012; Yorke 2016), ja kiinnittymisen käsitettä käytetään yhä useammin koulutuspoliittisessa retoriikassa ja linjauksissa (esim. Klemenčič, Bergan & Primožič 2015; Trowler 2015). Mitä useammin kiinnittyminen on liitetty yliopistojen menestymiseen ja koulutuspoliittiseen tehokkuusajatteluun, sitä enemmän myös kritiikki käsitteen yksinkertaistavia tulkintoja kohtaan on kasvanut (Ashwin & McVitty 2015; Trowler 2010). Määrällisten tutkimusten rinnalle tarvitaan myös laadullisia, ymmärrystä lisääviä avauksia sekä opiskelijan äänen kuulemista.

Tutkimusotteemme nojaa heideggerilaiseen hermeneuttiseen fenomenologiaan, jossa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisenä olemisen (*Dasein*) erilaiset ilmenemismuodot sekä kokemuksiin liittyvien merkitysten tulkinta ja ymmärtäminen (ks. Laine 2001; Laverty 2003). Kuvaamme analyttisesti opintoihin kiinnittymistä tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa: aktiivisesti yliopisto-opetuksen kehittämistyöhön osallistuvan opiskelijan arjessa. Tutkimustehtävänä on ymmärtää ja tulkita, millainen merkitys opinnoilla ja opintoihin kiinnittymisellä on osana opiskelijan elämää.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opintoihin kiinnittyminen näkyy opiskelijoiden arjessa?
2. Millaiset asiat ja kokemukset ovat opiskelijoille merkityksellisiä opintoihin kiinnittymisen kannalta?

Kolme näkökulmaa opintoihin kiinnittymiseen

Tutkijat ovat tuottaneet yhä moniulotteisempia jäsennyksiä siitä, mistä kiinnittymisessä on kyse (Ashwin & McVitty 2015; Kahu 2013; Mäkinen & Annala 2011; Trowler 2010) ja millainen merkitys kiinnittymisellä on yleensäkin opiskelulle ja oppimiselle (Masika & Jones 2015; Mäkinen 2012; Wimpenny & Savin-Baden 2013). Keskeiset erot tutkimusten lähestymistavoissa liittyvät siihen, ketä kiinnittyminen koskee (yksilö, yhteisö, yhteiskunta), millaisia ulottuvuuksia kiinnittymisellä on (toiminta, emootiot, kognitio), mikä on kiinnittymisen kohteena (oppiminen ja ymmärrys, opiskeluprosessit, yhteisöt), mihin kiinnittymistä tarvitaan (oppimisen syventäminen, inklusiivisuuden edistäminen, opintojen pitkittämisen ja keskeyttämisen ehkäisy, instituution markkinointi) ja ketä kiinnittymistutkimukset hyödyttävät (opiskelija, yliopisto, yhteiskunta, tutkija-konsultit) (Ashwin & McVitty 2015; Kahu 2013; Mäkinen & Annala 2011; Trowler 2010).

Tarkastelemme seuraavassa erilaisia tapoja määritellä, tutkia ja analysoida kiinnittymistä ilmiönä 1) opiskelijan, 2) yliopistoyhteisön ja 3) elämiss maailman näkökulmista. Kolmijako noudattaa Mäkisen ja Annalan (2011) esittämää teoreettista viitekehystä, joka perustuu

aiempien tutkimusten kokoavaan analyysiin. Täydennämme kolmijakoa muilla tutkimuksilla ja esitämme lopuksi oman näkemyksemme kiinnittymisestä.

Ensimmäinen näkökulma tuo esille opiskelijan kiinnittymisen oppimiseen ja opiskeluprosesseihin. Tällöin korostetaan opiskelijan tekoja, toimintaa, taipumuksia ja osallistumista opiskeluun, mitä on luonnehdittu yksilökeskeiseksi (Mäkinen & Annala 2011) tai käyttäytymistä painottavaksi näkökulmaksi (Kahu 2013). Kyse on siitä, miten opiskelija käyttää aikaa ja ponnistelee tai suuntaa energiaansa oppimisen ja opiskelun kannalta merkittäviin toimintoihin (Exeter ym. 2010; Hu & Kuh 2002; Kuh 2003). Tärkeiksi koettujen opintojen eteen halutaan nähdä aikaa ja vaivaa.

Yan ja Kember (2004) ovat havainneet opiskeluryhmissä kahdenlaisia oppijoita. Kiinnittyjiksi (*engager*) nimetyt opiskelijat pyrkivät ryhmän avulla saamaan laajemman ymmärryksen opittavista asioista, kun taas välttelijät (*avoider*) pyrkivät minimoimaan opiskeluun käytettävää aikaa ja helpottamaan työtaakkaansa. Kahun (2013) mukaan motivaatio, valmiudet ja itsetuntemus voidaan nähdä opintoihin kiinnittymiseen johdattavina tekijöinä, mutta joissakin tutkimuserinteissä ne yhdistetään opintoihin kiinnittymisen ilmiöön itsessään. Näiden lisäksi realistiset odotukset, ammatilliset motiivit, motivaation säilyttäminen sekä opiskelutaitojen haltuunotto on nähty yksilön kiinnittymistä tukevinä osa-alueina (Korhonen & Rautopuro 2012; Leese 2010; Lowe & Cook 2003; Mäkinen & Annala 2011; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012).

Toisen näkökulman mukaan koko opiskeluympäristö ja yliopistoyhteisö vaikuttavat opintoihin kiinnittymiseen (Annala, Mäkinen, Svärd, Silius & Miilumäki 2012; Haworth & Conrad 1997; Mäkinen & Annala 2011). Kyse on siitä, miten yliopiston resurssit, politiikat ja käytänteet tukevat ja mahdollistavat opiskelijan toimintaa ja osallisuutta (Kuh 2003). Yliopiston sosiokulttuurista ympäristöä painottavan näkökulman vahvuutena on ymmärryksen lisääminen syistä, jotka johtavat opintoihin kiinnittymiseen tai sen vastakohtaan, opinnoista vieraantumiseen (Kahu 2013). Tällöin kyse ei ole vain opiskelijasta yksilönä (vrt. *engager/avoider*), vaan opiskelijan ja yliopistoyhteisön vuorovaikutuksellisesta suhteesta. Case (2008) määrittelee vieraantumisen tilana tai kokemuksena, jossa opiskelija ei pääse

haluamansa yhteisön tai aktiviteetin jäseneksi. Toisin sanoen vieraantuminen tarkoittaa toivotun suhteen eli yliopiston ja opiskelijan välistä kohtaamattomuutta.

Kolmas näkökulma laajentaa opintoihin kiinnittymisen tarkastelun opiskelijan koko elämismaailmaan. Mäkisen ja Annalan (2011) mukaan elämismaailma sisältää opiskelijoiden yksilölliset elämäntilanteet sekä ympäröivän yhteiskunnan luomat ehdot ja rajoitteet opintoihin kiinnittymiselle. Kotimaisten opiskelijatutkimusten mukaan merkittävimmät syyt opintojen hitaaseen etenemiseen ovat työssäkäynti, elämäntilanne ja toimeentuloon liittyvät kysymykset sekä henkilökohtaiset syyt, kuten terveys (Potila 2014; Saari & Kettunen 2013; Saarenmaa ym. 2010). Toisaalta on todettu, että oman alan työtehtävät kiinnittävät opiskelijaa opintoihin (Brint & Cantwell 2010) ja että työssäkäyvät opiskelijat saattavat oppia paremmiksi ajanhallitsijoiksi (van den Hurk & van Berkel 2005). Kiinnittymisen päämääräksi on esitetty myös aktiivista kansalaisuutta (Zepke & Leach 2010), jolloin kiinnittyminen on sekä prosessi että lopputulos, jota voi harjoitella esimerkiksi luottamustehtävissä. Yhteiskunnalliset tekijät, opiskeluun ja työelämään liittyvä ilmapiiri ja asenteet sekä työllisyystilanne voivat vaikuttaa opiskelijoiden näkemyksiin tulevaisuudesta, johon he ovat kiinnittymässä (Saukkonen 2005). On havaittu, että noin 60 prosenttia opiskelijoista murehtii opiskeluasioita (Saari & Kettunen 2013). Kolmasosa yliopisto-opiskelijoista kärsii opintoja haittaavasta stressistä (Saarenmaa ym. 2010) ja suuresta kuormituksesta, vaikka opinnot koetaan pääosin merkityksellisiksi ja tärkeiksi (Kunttu & Pesonen 2013).

Kun tässä tutkimuksessa käytämme opintoihin kiinnittymisen käsitettä, viittaamme sillä laaja-alaisesti opiskelijan, yliopistoyhteisön ja elämismaailman vuorovaikutteiseen suhteeseen. Esitetyt kolme näkökulmaa kiinnittymiseen ovat limittäisiä ja toisiaan täydentäviä. Aiemmin on ehdotettu, että elämismaailma laajimpana käsitteenä sisältäisi opiskelijan elämäntilanteen, opiskelutilanteen ja opiskeluprosessin muodostaman kokonaisuuden (Aittola & Aittola 1985). Habermasin (1989) kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan esittämä, fenomenologiaan nojaava näkemys elämismaailmasta tuo myös kiinnostavan näkökulman opintoihin kiinnittymisen merkitysten ymmärtämiseen. Habermasin mukaan elämismaailma koostuu arkitietoisuudesta sekä tulkintahorisontista, jonka kautta ympäröivää todellisuutta, vallitsevia normeja ja omaa itseä tarkastellaan. Elämismaailman vastakohtaksi Habermas asettaa

systemin, jonka päämäärärationaaliset ohjausmekanismit ovat länsimaisissa yhteiskunnissa yhä monimutkaisempia. (Huttunen 2012.) Pidämmekin Mäkisen ja Annalan (2011) kolmijakoa suuntaa antavana lähtökohtana, jonka sisältöihin ja palaamme tutkimusaineiston analyysin ja tulkinnan myötä. Hyödynnämme ymmärryksen syventämisessä Habermasin näkemyksiä elämismaailmasta ja sen dynamiikasta.

Tutkimuksen toteutus

Aineisto on koottu keväällä 2013 osana laajempaa tutkimusta yliopiston opetussuunnitelmatyöstä (Campus Conexus 2009–2014). Haastattelukutsu lähetettiin yhden monialaisen yliopiston opiskelijajärjestöille, joista pyydettiin mukaan opetussuunnitelmatyöhön osallistuneita opiskelijoita. Haastatteluun osallistui 13 perustutkinto-opiskelijaa, jotka edustivat humanistisia tieteitä, luonnontieteitä, lääke- ja terveystieteitä sekä yhteiskunta- ja kasvatustieteitä. Haastateltavat olivat 3.–5. vuoden opiskelijoita, ja lähes kaikki heistä olivat olleet mukana myös muissa luottamustehtävissä ja ainejärjestötoiminnassa. Haastattelut kestivät 35–60 minuuttia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelijoina toimi kaksi tutkimusavustajaa, joista kumpikaan ei toiminut opettajana yliopistossa. Haastattelijan tehtävänä oli luoda myönteinen, avoin, empaattinen ja kannustava ilmapiiri (ks. Randall & Phoenix 2009).

Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset jakautuivat kahteen osaan, joista ensimmäinen osa koski opetussuunnitelmatyötä ja sen käytäntöjä. Toisessa osassa opiskelijoita pyydettiin kirjaamaan paperille tyypillisen opiskeluviikon kalenteri ja samalla kertomaan opiskelijan arjesta ja sen kuormittavista tekijöistä. Tähän tutkimukseen on analysoitu vain haastattelun jälkimmäinen osa. Siinä opiskelijoita pyydettiin kertomaan opintoihin, opiskelijatoimintaan, työhön, harrastuksiin ja muihin toimintoihin suuntautuvasta ajankäytöstä. Tarkentavia kysymyksiä tehtiin edeltäneestä opiskelupäivästä, ylikuormalta tuntuneista kokemuksista sekä opiskelijan valmiudesta panostaa opintoihin ja muihin elämän osa-alueisiin. Lopuksi selvitettiin haastateltavien näkemyksiä opiskelijoiden kuormittuneisuudesta yleisellä tasolla sekä siitä, miten kuormitusta voitaisiin vähentää.

Tutkimusaineistoa voidaan luonnehtia näytteeksi aktiivisesti opiskelijatoiminnassa ja opetuksen kehittämistyössä mukana olevien opintojen keski- ja loppuvaiheen opiskelijoiden arjesta, jota on analyysissä lähestytty opintoihin kiinnittymisen ja sen merkitysten näkökulmasta. Hermeneuttis-fenomenologisessa merkitysten tutkimuksessa lähtökohtana ei ole yleistettävyyden vaan ilmiön ymmärtäminen. Samalla merkitykset ovat kulttuurin värittämiä, jolloin niiden tutkimus voi paljastaa myös yleistä (Laine 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002).

Aineiston analysointi

Aineistoa analysoidessamme noudatimme hermeneuttisen fenomenologian tutkimusperinnettä, jossa kiinnostuksen kohteina ovat ihmisen kokemukset maailmassa olemisesta ja eletystä elämästä (ks. Laverly 2003). Tyypillistä opiskeluvaihetta ja kuormitusta koskevien kysymysten avulla pyrittiin tavoittamaan opiskelijoille merkityksellisiä asioita ja kokemuksia. Merkitykset syntyvät kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen tuloksena, jolloin elämäkokemukset rakentavat yksilöä samalla kun yksilö vaikuttaa ympäristöönsä (Laverly 2003). Laineen (2001) mukaan hermeneuttisessa fenomenologiassa pyritään oivaltamaan, millaisia merkityksiä ihmiset kantavat ilmiöistä. Merkitykset paljastuvat tutkimalla ilmaisuja.

Analysointiprosessista päävastuun on kantanut tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittaja Annina Kipponen, jonka pitämä tutkimuspäiväkirja on tukenut hermeneuttisella kehällä kulkemista. Alkuvaiheessa tutkimusaineisto luettiin läpi useaan kertaan. Aineiston analyysi aloitettiin kirjaamalla esiymmärrys ja ennako-oletukset tutkittavasta aiheesta, sillä ne toimivat hermeneuttisessa fenomenologiassa hermeneuttisen kehän perustana (Laverly 2003; ks. myös Laine 2001). Näihin oletuksiin palattiin analysoinnin eri vaiheissa ja niitä tarkasteltiin kriittisesti.

Varsinaisessa ilmaisujen analyysissä hyödynnettiin sekä aineisto- että teorialähtöistä sisällönanalyysiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa tekstimassasta erotettiin opiskelijan ajankäyttöä, resursseja ja panostusta kuvaavat ilmaisut, jotka pelkistettiin tekstin marginaaliin. Luokituksen lähtökohtana oli Exeterin ym. (2010) sekä Hun ja Kuhnin (2002) kiinnittymismääritelmä,

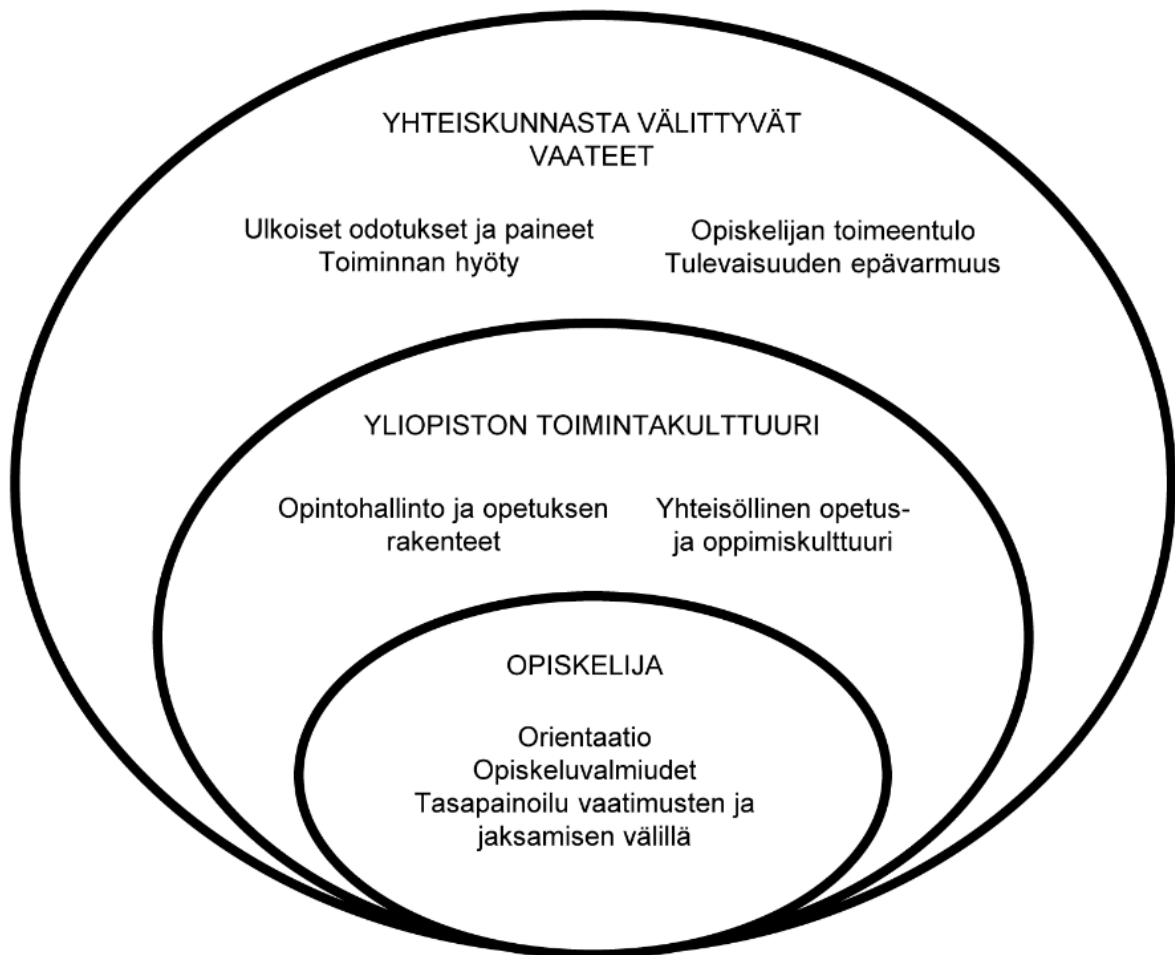
mutta analyysivaiheessa täsmensimme heidän käsitteistöään (*time & effort / time & energy*) seuraavasti: ”Resursseilla viittaamme opiskelijan opinnoissa jaksamiseen ja kuormittumiseen, ja panostamisella tarkoitamme opiskeluun ja opiskeluprosesseihin suunnattua ajankäyttöä sekä kognitiivisia ponnisteluja.” Analyysiyksikkönä oli ajatuskokonaisuus.

Analyysi jatkui aineistolähtöisinä sykleinä siten, että muodostimme aineistosta alaluokkia ja alaluokista yläluokkia mahdollisimman pitkälle. Alkuperäisistä ilmauksista etenimme käsitteellisiin, opintoihin kiinnittymistä kuvaaviin ilmaisuihin. Jokaisessa analyysivaiheessa pyrittiin välttämään yksinkertaista luokittelua (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002), minkä vuoksi alkuperäiseen aineistoon sekä tutkimuspäiväkirjaan kirjattuihin aiempiin luku-, kirjoitus- ja tulkintavaiheisiin palattiin toistuvasti. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin lopputuloksena syntyi yhdeksän opintoihin kiinnittymistä ja sen merkityksiä kuvaavaa pääluokkaa.

Analyysin viimeisessä vaiheessa siirryttiin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin (ks. Hsieh & Shannon 2005), jossa aineistolähtöisen analyysin tuloksena syntyneet pääluokat jäsennettiin Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehyksen kolmijaon mukaisesti. Opiskelijaa koskevien merkitysten tasolle sijoittuivat 1) opiskelijan orientaatio, 2) opiskeluvälmiudet sekä 3) tasapainoilu vaatimusten ja jaksamisen välillä. Yliopiston toimintakulttuurin merkitysten tasolle sijoittuivat 4) opintohallinto ja opetuksen rakenteet sekä 5) yhteisöllinen opetus- ja oppimiskulttuuri. Elämismaailman merkitysten tasolle sijoittuivat 6) ulkoiset odotukset ja paineet, 7) toiminnan hyöty, 8) opiskelijan toimeentulo sekä 9) tulevaisuuden epävarmuus.

Aineisto analysoitiin ensimmäisessä vaiheessa pro gradu -tutkielman yhteydessä (Kipponen 2015). Tässä tutkimuksessa analyysia jatkettiin siten, että tarkastelu kohdennettiin syntyneiden luokkien keskinäisiin yhteyksiin ja niiden merkitykseen Habermasin elämismaailman tulkinnan avulla. Löytyneiden merkitysisältöjen myötä kiinnittymisen eri tasoja kuvaavia käsitteitä täsmennettiin (kuvio 1). Lähtökohtana käyttämäämme Mäkisen ja Annalan (2011) viitekehykseen verrattuna elämismaailman tulkinta on laajentunut opiskelijan kokemuksiin kiinnittymisestä kaikilla tasoilla.

Siirrymme seuraavaksi tulosten tarkasteluun. Autenttiset aineistoesimerkit on esitetty pseudonyymeihin yhdistettyinä. Esimerkeistä on poistettu puhekielelle ominaisia täytesanoja ja turhia toistoja luettavuuden helpottamiseksi.



KUVIO 1. Opintoihin kiinnittyminen opiskelijan elämismaailmassa (mukaiillen Kipponen 2015)

Opiskelija opintoihin kiinnittyjänä

Tulosten mukaan opiskelijoiden orientaatiolla on merkitystä opintoihin kiinnittymisessä. Opiskelijan orientaatio viittaa tässä eri aktiviteettien priorisoimiseen sekä opintomotivaatioon.

Haastatellut opiskelijat luonnehtivat kiinnittyneensä moniin aktiviteetteihin, kuten opintoihin, harrastuksiin, työhön, liikuntaan sekä ainejärjestö- ja opiskelijapolitiikkaan. Esimerkiksi Leena luonnehtii, että ”kyllä siis mulle esimerkiksi arvosanat on tosi tärkeitä että panostan”, mutta jatkaa, että ”järjestötoimintaan silti oon valmis panostamaan paljonkin – – vaikka siitähän ei mitään makseta mutta kyllä se tekee itelle ja muille, ihan mielellään järjestää kaikkee toimintaa koska siin on palkitsevaa ja opettavaista.” Moniin aktiviteetteihin sitoutuneet opiskelijat näyttävät kiinnittyvän myös aktiivisiksi ja vastuuta ottaviksi kansalaisiksi (ks. Zepke & Leach 2010). Toisaalta Eerika kuvailee työn ja opintojen suhdetta seuraavasti: ”Mä teen täl hetkel ehkä puolet ja puolet. Et kyl se opiskelu on semmonen mihin mä oon viimeset viis ja puol vuotta panostanu ihan täyspäiväsesti et nyt se alkaa jo vähän riittää.” Vaikuttaa siltä, että opiskelijan orientaation ja motivaation painopisteet voivat muuttua elämäntilanteen ja opintojen vaiheen mukaan, minkä vuoksiopiskelijan oppimisorientaation nimeäminen kiinnittyjäksi tai välttelijäksi vaikuttaa tämän aineiston valossa turhan yksinkertaistavalta ja staattiselta (vrt. Yan & Kember 2004).

Toiseksi analyysi nosti esiin opiskelunvalmiuksien merkityksen. Opiskelunvalmiudet koostuivat opiskelijoiden puheissa ajanhallinnan taidoista, opinnoista selviämisen strategioista sekä kuormittavien opintojen tunnistamisesta. Fannin opiskelunvalmiudet näkyivät arjessa seuraavasti: ”Säntäilyä paikasta toiseen ja yrittää hoitaa hirvittävästi kaiken maailman asioita mutta lopulta mikään ei oo kuitenkaan sen valmiimpaa ja, se sitten ahistaa – – kun haluais tehdä asiat mahdollisimman hyvin.” Vaikka opiskelijoilla on intoa osallistua opintoihin tunnollisesti ja kunnianhimoisesti sekä huolehtia samanaikaisesti muista vastuistaan, puutteelliset opiskelunvalmiudet hankaloittavat osallistumista. Osa opiskelijoista syyttäkin itseään ja puhui omasta aikaansaamattomuudestaan. Asiaan liittyi myös erinomaisuutta tavoitteleva asenne, josta opiskelijat puhuivat perfektionismina. Siihen liittyivät vaatimukset menestymisestä, opintojen kerryttäminen omasta jaksamisesta välittämättä sekä huolellisuutta ja täydellisyyttä korostava asenne. Hakiessaan osaamista useista suunnista opiskelijat joko näyttivät unohtavan jaksamisensa rajat tai eivät tunnistanee niitä.

Jaksamisen ongelmista yritettiin selvittää joko keventämällä opintoja tai vähentämällä vapaa-aikaa, sosiaalisia suhteita tai yöunta. Kaisa pohtii opiskelijoiden opiskelutapaa seuraavasti:

”Tunnistan sitä mones ihmisessä että ne ei osaa ajatella että tietyist kurssleist vois päästä helpommallakin ettei kaikist tarvi pyrkiä mihkään vitoseen tai edes neloseen. Et välillä riittää läpipääseminen.” Toisaalta opiskelijat pohtivat ja pelkäsivät, että oma osaaminen ei saavutakaan asetettuja tavoitteita, kuten Risto pohtii seuraavassa: ”On semmonen tunne et vähän niinku pitäisi osata kaikki, ja mielellään heti, niin se on tietysti hirveen raskas tilanne.” Myös Merenluoto (2009) on havainnut, että aktiivisesti osallistuvilla, opinnoissaan menestyneillä opiskelijoilla on haasteita opiskelurytmin ja -strategioiden kanssa. Opintoihin sopeutumisen ja niiden hallinnan ongelmat voivat johtaa muiden aktiviteettien priorisoimiseen ja siten opintojen hitaaseen etenemiseen (ks. Korhonen & Rautopuro 2012).

Samanaikainen kiinnittyminen opintoihin ja muihin opiskelijan elämismaailmassa tärkeiksi koettuihin aktiviteetteihin näyttäytyi aineistossa opiskelijan tasapainotteluna korkeiden vaatimusten ja jaksamisen välillä. Haastatellut kertoivat pohtineensa jaksamisensa sekä eri aktiviteetteihin käytetyn ajan ja panostamisen suhdetta. Edellä siteeratut aineistoesimerkit heijastavat opiskelijoiden kokemia odotuksia ja vaatimuksia, mitä voi kuvata Habermasin käsittein systeemisten mekanismien, erityisesti tehokkuusodotusten, tunkeutumisen opiskelijoiden elämismaailmaan (ks. Huttunen 2012). Toisaalta aineisto kertoo, että työlle ja ainejärjestö- ja luottamustehtäville löytyi useita vaihtoehtoisia merkityksiä tasapainon etsimisen kannalta. Vaikka muut aktiviteetit saattoivat hidastaa opinnoissa etenemistä ja niihin kiinnittymistä, ne toivat vastapainoa opinnoille, mahdollistivat sosiaalisten suhteiden hoitamisen ja tukivat opiskelijan tulevaisuusorientaatiota muodollista opiskelua laajemmin.

Yliopiston toimintakulttuurin merkitys opintoihin kiinnittymisessä

Yliopiston opintohallinnolliset ja opetuksen rakenteelliset tekijät ilmenivät aineistossa siten, että niiden koettiin hidastavan ja kuormittavan opiskelua ja täten heikentävän opintoihin kiinnittymistä. Ensinnäkin opiskelijat kertoivat opetuksen aikataulujen jakautuvan epätasaisesti lukuvuosille, periodeille ja viikoille, kuten Aada kuvaa: ”Iso osa opinnoist painottu, tiistai keskiviikko torstai akselille. Ja ne päivät oli sit pitkiä ja rankkoja – – ihan ku viikos ois vaan kolme päivää.” Opiskelu hahmotettiin valtaosin kontaktiopetuksen kautta,

vaikka monet haastateltavat olivat opinnoissa varsin pitkällä ja tekivät itsenäistä työskentelyä vaativaa gradua. Tällöin rakenteellinen tuki opiskelulta puuttui tai oli hyvin vähäistä.

Toisaalta haastatellut toivat esille, että kurssien työmäärät ja vaatimukset vaihtelevat oppiaineittain ja opettajittain eivätkä ne ole linjassa opintopistemäärän kanssa.

Haastatteluiden perusteella opiskelijoiden oletukset kurssien työtaakasta eivät vastaa kurssien todellista työmäärää, mikä vaikeuttaa opintojen ennakoitavuutta ja muun elämän suunnittelua. Haastatteluissa tulivat kuitenkin esille ilmiön kompleksisuus ja opiskelijoiden erot, kuten Neea toteaa seuraavassa: ”On tosi vaikeee vertailla eri oppiaineit keskenään ja niit työmääriä, ku ihmiset tekee niin eri taval niit töitä.” Myös aiemmissa tutkimuksissa opintopisteen on todettu olevan ongelmallinen mittari opinnoille (Aarnio 2014). Lisäksi kokemukset työmääristä ja opintoihin käytetystä ajasta vaihtelevat opiskelijoittain (Rantanen & Liski 2009) sekä sen mukaan, kokeeko opiskelija opiskelevansa oikealla alalla (Mäkinen-Streng 2010).

Yhteisöllisellä opetus- ja oppimiskulttuurilla oli useita opiskelijaa opintoihin kiinnittäviä merkityksiä. Haastatellut kertoivat vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen opetuksen tukevan hyvinvointia, motivoivan oppimaan ja saapumaan paikalle seminaareihin. Opiskelijat toivoivat joustavuutta ja toisaalta ennakoitavuutta ja rakenteita, kuten Kaisa kertoo: ”Mä tykkään että asiat on selkeesti hahmotettavissa ja tiiän tarkalleen mitä niitten eteen pitää tehdä – – mut jotenki gradu on niin iso möhkäle.” Itsenäinen työskentely näyttäytyi opiskelijoille kuormittavana tapana oppia, kun taas vertaisten tuki opiskelussa koettiin merkittävänä. Lisäksi opiskelijat kertoivat kaipaavansa läheisempiä suhteita opettajiin ja henkilökuntaan, mitä Fanni kuvailee seuraavasti: ”Ettei kokis olevansa yksin – – vaan olis selkeemmin yliopistollakin semmonen yhteisö, josta tietäis, että jos meinaan opinnoissani kompastua niin on henkilö, professori vaikka joka osaa neuvoa antaa.” Yliopiston toivottiin olevan yhteisö, jossa opiskelijasta ja hänen opinnoistaan oltaisiin kiinnostuneita. Yhteisöllisyys voi jäädä uupumaan, jos opetus- ja ohjauskäytänteisiin ei sisälly osallistavia oppimistilanteita ja jos opiskelijoita ei kannusteta osallistumaan tiedeyhteisön toimintaan (ks. myös Poutanen ym. 2012). Ohjausta toivottiin opintoihin, kuormituksen- ja ajanhallintaan sekä tiedon etsimiseen. Myös Haworthin ja Conradin (1997) mukaan opiskelijoiden ja opettajien yhteinen työskentely

oppimisen hyväksi saaopiskelijat kiinnittymään alaan sekä edistää heidän kehittymistään ja kasvuaan.

Yliopiston toimintakulttuurin ja käytänteiden merkitys opintoihin kiinnittämisessä vaikuttaa kiistattomalta sekä tämän että aiempien tutkimusten valossa (Case 2008; Haworth & Conrad 1997; Kuh 2003). Elämismaailmassa huolehditaan kulttuurisen tradition ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden uusintamisesta sekä uuden sukupolven socialisaatiosta (ks. Huttunen 2012), mutta yliopisto-opetuksen traditiot ja käytänteet muuttuvat silti kovin hitaasti. Tämän taustalla saattaa olla se, että tutkimustieto kiinnittymistä tukevista pedagogisista asioista kilpailee muiden yliopiston toimintaa ohjaavien systeemisten ohjausmekanismien kanssa. Habermasin mukaan merkittävimmät ohjausvälineet ovat raha ja hallinnollinen valta (Huttunen 2012). Ne pakottavat yliopistoa priorisoimaan sitä, mihin kehittäminen ja resurssit suunnataan ja miten käytännöt lopulta muuttuvat.

Yhteiskunnan vaateet ja opintoihin kiinnittyminen

Aineiston perusteella opiskelijat ovat sisäistäneet hyödyn, tehokkuuden ja nopean valmistumisen kulttuurin. Opiskelijat kertoivat sekä yhteiskunnan, yliopiston että oman perheen kohdistavan heihin odotuksia ja paineita nopeasta valmistumisesta, minkä Maija avaa näin: ”Koko ajan puhutaan, että pitäis valmistua nopeesti.” Opiskelun merkitysten kaventuminen välivaiheeksi ennen työelämään siirtymistä saattaa tuottaa välineellistä kiinnittymistä opintoihin. Tällä tarkoitamme suoritus- ja läpäisymotivaation korostumista sisällöllisten ja sivistyksellisten kiinnittymisen kohteiden kustannuksella.

Yhteiskunnan ja työelämän vaateet näkyivät aineistossa hyödyllisyyden tavoitteluna. Yliopiston perinteisen sivistystehtävän haastaa opiskelijoiden kokemus siitä, että vain hyödyllisiä ja sovellettavissa olevia asioita kannattaa opiskella ja että ne kiinnittävät opintoihin. Esimerkiksi Iida toteaa, että ”semmosia kursseja jättäisin pois mistä mä en koe että ois mulle välttämättä hirveesti mitään hyötyä”. Opiskelijat kuvailivat opintojen hyödyllisyyden ja mielekkyyden koostuvan käytännönläheisyydestä ja yhteyksistä uratavoitteisiin. Samoin ainejärjestö- ja luottamustehtävissä toimimisen uskottiin tuovan etuja

ja taitoja tulevaan työelämään. Tällöin opinnot ja luottamustehtävät saivat välineellisen merkityksen, jolloin niiden arvo määrittyi työelämärelevantanssin näkökulmasta.

Työ ja opiskelijan toimeentulo sai aineistossa kahdenlaisia merkityksiä. Työ näyttäytyi opiskelijoille jaksamista ja kiinnittymistä heikentävänä aktiviteettina, kun se ei liittynyt omaan opiskeltavaan alaan. Tällöin opiskelijat kuvailivat työtä pakolliseksi aktiviteetiksi toimeentulon kannalta, mitä osoittaa Paavon toteamus työssäkäynnistä ja sen kuormittavuudesta: ”Se on ylimääräistä ja pakko tehdä – – opintotuki ei tällä hetkellä ihan riitä – – kattaa elämistä. Niin se on tavallaan se kuormittava osuus.” Myös Korhosen ja Hietavan (2011) mukaan opiskelun ulkopuolelta tulevat kuormittavat ja väliin tulevat tekijät, kuten työssäkäynti, voivat heikentää opintoihin kiinnittymistä. Toisaalta van den Hurkin ja van Berkelin (2005) tutkimuksessa opintoihin käyttivät eniten aikaa opiskelijat, jotka työskentelivät hieman, eli neljästä kahdeksaan tuntia viikossa. Myös tässä tutkimuksessa opiskelijoiden puheista löytyi työlle myönteinen merkitys. Haastatellut kertoivat työstä saatujen tulojen vähentävän yleistä stressiä, jolloin opiskeluun jäi enemmän voimavaroja.

Tulevaisuuden epävarmuus näyttäytyi opiskelijoiden puheissa sekä opintoihin kiinnittävänä ja kiinnittymistä ehkäisevänä piirteenä. Yhtäältä se sai opiskelijat panostamaan senhetkisiin aktiviteetteihinsa, sillä menestyksen uskottiin edesauttavan selviämistä tulevaisuudessa. Fannin kuvailemana opinnot nähtiin ”tärkeäksi peiliksi joka heijastaa sitä et miten hyvin tulee pärjäämään elämässä”. Onnistuminen toi opiskelijoille uskoa omaan kyvykkyyteensä ja pärjäämiseensä. Toisaalta tulevaisuuden epävarmuus laskee uskoa koulutukseen ja sen merkitykseen, kuten Kaisa kertoo: ”Meidän alalla on tosi heikot työllisyysnäkymät tällä hetkellä. Sen takia mä oon hakenu opiskelupaikkaaki tänä keväänä. Että en vielä valmistuis.” Työttömyyden uhka voi saada opiskelijan välttelemään opintojen loppuun saattamista ja etsimään vaihtoehtoisia polkuja työelämään. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kokemukset tulevaisuuden epävarmuudesta kasvavat valmistumisen kynnyksellä (Saari, Mikkonen & Vieno 2013), eikä työttömyyden pohtiminen ole opiskelijoille harvinaista (Penttilä 2009).

Tulevaisuuden epävarmuus näytti siirtyneen myös opintojen sisälle laaja-alaisiin tutkinto-ohjelmiin, joissa opiskelijat kilpailevat maisteriopintoihin pääsystä. Hanna luonnehtii, että ”halutaan kerätä oikeesti tosi hyviä arvosanoja varmuuden vuoks – – vähä niinku uudet pääsykokeet”. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen myötä yliopistojen ja tutkintojen sisälle syntynyt kilpailu tuo uudenlaista välineellistä kiinnittymistä opintoihin, mikä lisää opiskelijoiden kuormitusta. Tämä saattaa heikentää opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja hankaloittaa opintojen etenemistä (ks. Kunttu & Pesonen 2013; Rautopuro & Korhonen 2011). Epävarmassa maailmassa kilpailu kiristyy ja opiskelijat saattavat jakautua yhä selvemmin voittajiin ja häviäjiin.

Pohdinta

Opintoihin kiinnittyminen näyttäytyi tutkittavien elämismaailmassa moniulotteisena, elämäntilanteen mukana muuttavana, ulkoisia odotuksia ja opiskelijan tavoitteita heijastelevana ilmiönä. Opiskelijan taustat ja elämänhistoria, yliopistoyhteisön toiminta ja yhteiskunnallinen aika ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän kaiken keskellä opiskelija tasapainoilee erilaisten vaatimusten kanssa. Habermasin kuvaamat yhteiskunnan systeemiset ohjausmekanismit (ks. Huttunen 2012), erityisesti päämäärärationaalisuuteen tähtäävien tehokkuuden, nopeuden ja hyödyn korostaminen, läpäisivät tässä tutkimuksessa kiinnittymisen kaikki tasot opiskelijan elämismaailmassa. Havainto tuo uuden näkökulman opintoihin kiinnittymistä koskevaan keskusteluun. Riskinä on, että yliopisto-opiskelun monet myönteiset merkitykset hyvinvoinnin, sivistyksen, elinikäisen oppimisen ja henkisen pääoman lähteinä yksipuolistuvat ja johtavat opintojen pinnalliseen suorittamiseen sekä heikkoon osaamiseen.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijat näyttävät sisäistäneen yhteiskunnan asettamat vaatimukset opinnoissa menestymisestä ja nopeasta valmistumisesta. Tämä voi ilmetä jopa epärealistisena opintojen ja muiden aktiviteettien haalimisena, jolloin opiskelijat kokevat toimivansa oman jaksamisensa rajoilla. Toisaalta työlle, ainejärjestö- ja luottamustehtäville sekä vapaa-ajan harrastuksille löytyi monia uusia merkityksiä tasapainon etsimisen ja opintoihin kiinnittymisen kannalta. Ne saattavat olla näennäisesti hyödytöntä ja sosiaalista

elämää vahvistavaa toimintaa, joka ajoittain hidastaa opinnoissa etenemistä ja niihin kiinnittymistä. Toisaalta oppimisen ja tulevan työllistymisen kannalta ne nähtiin merkityksellisinä ja omaa osaamista kartuttavana kiinnittymisenä tulevaisuuteen. Tutkimuksen keskeinen tulos onkin, että opiskelijoiden tulkinta kiinnittymisestä on avarampi kuin tyypillisissä kiinnittymisen määritelmissä: opintoihin kiinnittyminen näyttäytyy osana laajempaa ammatillisen tulevaisuuden visiota, jossa sekä luottamustehtävillä, työllä, harrastuksilla että opinnoilla on merkitystä tavoitteiden saavuttamisessa. Tätä voisi yliopistossa tietoisemmin tuoda esille ja laajentaa kiinnittymisen tulkintaa kohti laaja-alaista, osallistavaa ja dialogista toimintaa, jonka päämääränä on aktiivinen kansalaisuus (ks. Zepke & Leach 2010). Opiskelijat tarvitsevat sekä yhteisön että yhteiskunnan tukea kokeakseen yliopistossa opiskelun ja kaikki sen rinnalla tehdyt yhteiskuntaan kiinnittävät aktiviteetit sekä sisällöllisesti että tulevaisuutensa kannalta merkitykselliseksi toiminnaksi. Ne luovat mahdollisuuksia vaihtoehtoihin polkuihin epävarmassa ja alati muuttuvassa tulevaisuudessa.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat sosiokulttuurista kiinnittymisen tulkintaa (Haworth & Conrad 1997; Mäkinen & Annala 2011), jossa vastuu opintoihin kiinnittymisestä jakautuu koko yliopistoyhteisölle opiskelijasta hallinto- ja opetushenkilökuntaan. Osa opiskelijoista kokee itsenäisen työskentelyn vieraaksi ja opiskelua hidastavaksi, minkä vuoksi yliopiston henkilökunnan olisi hyvä pysähtyä pohtimaan keinoja yhteisöllisten oppimistilanteiden mahdollistamiseksi ja opintojen mielekkääksi organisoimiseksi. Yhteisöllinen oppiminen ja vertaisuus näyttävät edistävän hyvinvointia, motivaatiota ja tuen saantia. Myös Zhao ja Kuh (2004) ovat todenneet opiskeluyhteisön toimintaan osallistumisen olevan yhteydessä siihen, miten tyytyväisiä opiskelijat ovat opintoihinsa ja miten paljon he panostavat niihin. Yliopiston toivotaan olevan yhteisö, johon opiskelijat otetaan mukaan ja jossa heidän opinnoistaan ja jaksamisestaan ollaan kiinnostuneita. Tällöin opiskelija motivoituu käyttämään aikaansa ja ponnistelemaan opintojen edistämiseksi. Myös kansainvälisissä kiinnittymistä koskevissa tutkimuksissa on alettu puhua entistä enemmän opiskelijoiden akateemiseen yhteisöön kuulumisen ja osallisuuden merkityksestä (esim. Masika & Jones 2015). Tämä on erityinen haaste nykyisessä suomalaisessa koulutuspoliittisessa tilanteessa, jossa yliopistoihin kohdistuvat leikkaukset kohdistuvat opetuksen ja ohjauksen resursseihin ja todennäköisesti

vähentävät mahdollisuuksia opiskelijoiden ja henkilökunnan kohtaamisiin. Jatkotutkimuksia tarvittaisiin siitä, miten ja millaiset koulutuspoliittiset ratkaisut vaikuttavat kiinnittymiseen.

Olemme tässä tutkimuksessa lähestyneet opintoihin kiinnittymistä kokonaisvaltaisesti opiskelijan kokemuksina hermeneuttis-fenomenologisella otteella. Kiinnittyminen ja siinä tapahtuneet muutokset tulevat esille suhteessa aiempiin opintovuosiin, tulevaisuuden odotuksiin ja näkymiin sekä vuorovaikutukselliseen suhteeseen yliopistolla.

Emme ole tavoitelleet yleistettävyyttä vaan kiinnittymisen ilmiön ymmärtämistä opiskelijan arjessa, rajatussa ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa. Aineistoon ja näkökulmaan liittyvistä rajoitteista huolimatta pidämme mahdollisena, jopa todennäköisenä, että tulokset ovat paljastaneet jotain yleistä. Kaikki opiskelijat eivät ole mukana yliopiston luottamustehtävissä, mutta valtaosalla opiskelijoista on opintojen rinnalla vastaavia muita aktiviteetteja, töitä ja kiinnostuksen kohteita, joita he pyrkivät sovittelemaan opiskelun arkeen. Myös heidän kokemuksissaan on jatkuvasti läsnä mennyt, tuleva, ympäröivä yhteiskunta sekä yliopistoyhteisö, joiden kanssa opiskelija on vuorovaikutuksessa, joihin hän kiinnittyy ja joita hän intentionaalisesti tulkitsee uusia merkityksiä luoden. Kuten Laverty (2003) hermeneuttisen fenomenologian hengessä tuo esille, ihminen on omaan elämäänsä osallistuva toimija.

Lähteet

Aarnio, L. 2014. ”Opintopiste”: Käsiteanalyttinen ja empiirinen tutkielma ”opintopisteen” yhteyksistä opintopisteeseen. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 49/2014. Helsinki: Otus.

Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.

Annala, J., Mäkinen, M., Svärd, P., Silius, K. & Miilumäki, T. 2012. Online community environment promoting engagement in higher education. *Studies for the Learning Society* 2 (2–3), 75–86.

Ashwin, P. & McVitty, D. 2015. The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. Teoksessa A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (toim.) *The European higher education area: Between critical reflections and future policies*. London: Springer, 343–359. DOI: 10.1007/978-3-319-20877-0_23.

AUSSE (Australasian Survey of Student Engagement). 2016. Overview.
<http://www.acer.edu.au/ausse>. (Luettu 18.1.2016.)

Brint, S. & Cantwell, A. M. 2010. Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California undergraduate experience survey 2006. *Teachers College Record* 112 (9), 2441–2470.

Case, J. M. 2008. Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education* 55 (3), 321–332.

Coates, H. 2005. The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education* 11 (1), 25–36.

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.

Habermas, J. 1989. *Theory of communicative action. Volume two: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Käänt. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press.
Alkuperäisjulkaisu 1981.

Haworth, J. & Conrad, C. F. 1997. Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288.

Hu, S. & Kuh, G. D. 2002. Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education* 43 (5), 555–575.

van den Hurk, M. M. M. & van Berkel, H. J. M. 2005. Employment and achievement in a problem-based curriculum. *Higher Education in Europe* 30 (2), 229–236.

Huttunen, R. 2012. Tiedonintressit ja kommunikatiivisen toiminnan teoria. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus, 207–227.

Kahu, E. R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.

Kipponen, A. 2015. Ikkunoita opiskelijan arkeen. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

Klemenčič, M., Bergan, S. & Primožič, R. (toim.) 2015. Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance. Council of Europe Higher Education Series No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.

[http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi_Korhonen_Hietava_\[verkkoversio\]_20110321.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi_Korhonen_Hietava_[verkkoversio]_20110321.pdf). (Luettu 5.11.2014.)

Korhonen, V. & Rautopuro, J. 2012. Hitaasti mutta epävarmasti: Onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 87–112.

Kuh, G. D. 2003. What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change* 35 (2), 24–32.

Kunttu, K. & Pesonen, T. 2013. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. www.yths.fi/filebank/1864-KOTT_2012_verkkoon.pdf. (Luettu 8.4.2015.)

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimusteoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods* 2 (3), 21–35.

Leese, M. 2010. Bridging the gap: Supporting student transitions into higher education. *Journal of Further and Higher Education* 34 (2), 239–251.

Lowe, H. & Cook, A. 2003. Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education* 27 (1), 53–76.

Masika, R. & Jones, J. 2015. Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education* 21 (2), 138–150. DOI: 10.1080/13562517.2015.1122585

Merenluoto, S. 2009. Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C 286.

Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitusjohina. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 47–74.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värrin (toim.) Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 59–80.

Mäkinen-Streng, M. 2010. Opiskelijat yliopistojen muutosten pyörteissä: Raportti Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun opiskelijakyselystä 2009. Turun yliopiston julkaisusarja 3/2010.

NSSE (National Survey of Student Engagement). 2016. About NSSE.
<http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>. (Luettu 10.1.2016.)

OKM. 2014. Opiskelijatutkimus 2014. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:10.

Penttilä, J. 2009. Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen: Opintosisällöt, uraohjaus ja tulevaisuuskuvat. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 30/2009. Helsinki: Otus.

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

Randall, W. L. & Phoenix, C. 2009. The problem with truth in qualitative interviews: Reflections from a narrative perspective. *Qualitative Research in Sport and Exercise* 1 (2), 125–140.

Rantanen, E. & Liski, E. 2009. Valmiiksi tavoiteajassa? Teknillistieteellisen alan opiskelijoiden opintojen eteneminen ja opiskelukokemukset tekniikan kandidaatin tutkinnossa. *Teknillisen korkeakoulun opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja* 3/2009.

Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 36–58.

Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010: Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18.

Saari, J. & Kettunen, H. 2013. *Opiskelijabarometri 2012: Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin*. *Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus* 39/2013. Helsinki: Otus. <http://www.slideshare.net/otusowl/2013-opiskelijabarometri-2012>. (Luettu 26.1.2016.)

Saari, J., Mikkonen, J. & Vieno, A. 2013. Löytöretkiä tuntemattomalle mantereelle. Yliopisto-opiskelijoiden opiskeluaikainen työssäkäynti ja tulevaisuusodotukset. *Työpoliittinen aikakauskirja* 2/2013. <http://www.tem.fi/files/36887/saarimikkonenvieno.pdf>. (Luettu 10.3.2015.)

Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä – Yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press, 45–54.

Trowler, P. 2015. Change theory and changing practices: Enhancing student engagement in universities. Teoksessa M. Klemenčič, S. Bergan & R. Primožič (toim.) Student engagement in Europe: Society, higher education and student governance. Council of Europe Higher Education Series No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 160–171.
<http://eprints.lancs.ac.uk/75524/>. (Luettu 26.1.2016.)

Trowler, V. 2010. Student engagement literature review. Lontoo: The Higher Education Academy.
https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf.
(Luettu 26.1.2016.)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törmä, S., Korhonen V. & Mäkinen M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnostumista opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, 163–191.

Wimpenny, K. & Savin-Baden, M. 2013. Alienation, agency and authenticity: A synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education* 18 (3), 311–326.
DOI:10.1080/13562517.2012.725223

Yan, L. & Kember, D. 2004. Avoier and engager approaches by out-of-class groups: The group equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction* 14 (1), 27–49.

Yorke, M. 2016. The development and initial use of a survey of student 'belongingness', engagement and self-confidence in UK higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (1), 154–166. DOI:10.1080/02602938.2014.990415

Zepke, N. & Leach, L. 2010. Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education* 11 (3), 167–177.

Zhao, C-M. & Kuh, G. D. 2004. Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education* 45 (2), 115–138.