



# UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061647>

Author(s):	Mäkinen, Marita
Title:	Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina
Main work:	Osallistava korkeakoulutus
Editor(s):	Mäkinen, Marita; et al.
Year:	2012
Pages:	47-74
ISBN:	978-951-44-8947-1
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Psychology; Educational sciences; Other social sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406061647

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

## OPISKELIJAT OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN TULKITSIJAINA

Marita Mäkinen

*Artikkelissa esitellään tutkimusta, jossa selvitettiin yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä opintoihin kiinnittymisestä. Kiinnittyminen määriteltiin opiskelijan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toiminnaksi oman oppimisensa edistämiseksi, mikä edellyttää lisäksi opiskeluyhteisöltä dialogista toimintakulttuuria. Tutkimus toteutettiin fenomenografsella otteella, ja teemahaastatteluihin osallistui opiskelijoita monialaisen yliopiston eri yksiköistä. Tulosten mukaan kiinnittyminen oppimiseen rakentuu opiskeluyhteisöjen vastavuoroisissa ja neuvotelluissa prosesseissa, joita jäsentävät neljä kuvauskategoriaa. Ne ilmentävät opiskelijoiden joustavien ajattelu- ja toimintatapojen kehittymistä, vahvistavat kokemuksia opiskeluyhteisön jäsenyydestä, pitävät yllä toiveikkaita tulevaisuuden näkymiä ja lisäävät yhteisön jäsenten hyvinvointia.*

## Johdanto

Tutkimukset ovat nostaneet esille kriittisiä näkemyksiä yliopisto-opetuksesta. Opetushenkilöstön asennetta opetuksen kehittämiseen on arvosteltu passiiviseksi ja on esitetty, että yliopisto-opettajat antavat koulutuksesta jähmeän vaikutelman vallitsevien hierarkioiden lujittajana ja kohtaamattomuuden kenttänä (Barnett & Coate 2005; Naidoo 2005; Mäkinen & Annala 2010). Opiskelijoita taas on kuvattu urbaaneiksi ja konsumeristisiksi korkean elintason tavoittelijoiksi (Naidoo & Jamieson 2005; Rolfe 2001) ja on väitetty, että he kokoavat opintosuoritteita keinoja kaihtamatta, arvostelevat koulutuksen tehokkuutta nopean hyödyn perusteella ja odottavat yliopistojen joustavan yhä enemmän heidän elämäntarpeidensa mukaan (mm. McInnis 2003).

Luullakseni sekä opiskelijat että opettajat tunnistavat väitteiden kaltaisia ilmiöitä yliopistossa, mutta lohdullista on, että edellisen kaltainen kritiikki puhuu yliopisto-opintojen vahvan moraalis-eeettisen akateemisen sivistyspohjan puolesta. Monet sosiokulttuurisesti viritetyt tutkimukset kuitenkin peräänkuuluttavat yhteisön arvoa yliopisto-opetuksen kehittämisessä (mm. McInnis ym. 2000; Haworth & Conrad 1997; Lave & Wenger 1991), jonka keskeiseksi tehtäväksi on asetettu opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen (engagement) tukeminen.

Opintoihin kiinnittymisen ilmiö on monitahoinen. Useimmiten se määritellään ajaksi, ponnisteluksi ja resursseiksi, jotka opiskelija käyttää opiskelun kannalta merkittäviin toimintoihin (Astin 1993; Hu & Kuh 2002), ja esimerkiksi Chapman (2003) rajaa kiinnittymisen käsittämään opiskelijan kognitiivisen panostuksen, aktiivisen toiminnan ja emotionaalisen sitoutumisen, jolloin painopiste on opiskelijan omassa tahdossa ja opintojen eteen näkemässä vaivassa. Opiskelu ei kuitenkaan tapahdu tyhjiössä, vaan myös opiskeluyhteisö on tärkeä osa opintoja. Kiinnittymisestä puhutaan myös silloin, kun tarkoitetaan opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon yhteisiä pyrkimyksiä suunnata aikaa, työpanosta ja kiinnostusta oppimiseen ja opetukseen

(Haworth & Conrad 1997; Kuh 2005; Mäkinen & Annala 2011; Purnell ym. 2010). Haworthin ja Conradin (1997) mukaan opintoihin kiinnittyminen edellyttääkin koko opiskeluyhteisön sitoutumista ja dialogisten toimintatapojen kehittämistä.

Kiinnittymiseen vaikuttavat myös opiskelijoiden moninaiset elämäntilanteet, jatkuvassa muutoksessa olevat työmarkkinat sekä vallitseva yhteiskunta- ja korkeakoulupolitiikka (mm. Pittaway & Moss 2006; EU 2009; 2010; OKM 2010; OPM 2010). Yksi ajankohtaisimmista yliopistokoulutuksen haasteista onkin, miten opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin voidaan edistää. Esimerkiksi McInnis (2003) esittää huolensa australialaisopiskelijoiden heikosta kiinnittymisestä, koska he käyttävät opintoihinsa yhä vähemmän aikaa. Myös suuri osa suomalaisopiskelijoista on ilmaissut, että he eivät priorisoi elämässään opiskelua, vaan opintojen ulkopuoliset aktiviteetit ovat yhtä tärkeitä (Saarenmaa ym. 2010). Yhtenä heikon kiinnittymisen riskinä pidetään opiskelijoiden työssäkäyntiä (McInnis 2001; Pittaway & Moss 2006). Jätän kuitenkin opiskelunaikaisen työssäkäynnin tämän artikkelin tarkastelun ulkopuolelle.

Opintoihin kiinnittymistä opiskelijoiden kokemana on toistaiseksi käsitelty varsin niukasti niin meillä kuin muualla. Poikkeuksena ovat Brysonin ja Handin (2007) sekä Kantelisen (2008) tutkimukset. Bryson ja Hand (2007) ovat tutkineet brittiopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä kysymällä heidän oppimiskäsityksiään ja odotuksiaan yliopisto-opinnoista. Heidän tuloksensa heittävät haasteen opetushenkilöstölle. Opiskelijoiden mielestä kiinnittymisessä on kysymys kolmesta ulottuvuudesta, joita ovat opettajien ja opiskelijoiden välinen dialogi, opettajien aito innostus koulutusalaan ja ammatillinen ote opetukseen (Bryson & Hand 2007). Kantelinen (2008) puolestaan on selvittänyt pro gradu -tutkimuksessaan opiskelijasubjektin ”kokemuksellisia kokemuksia” yliopistossa. Hän viittaa opintoihin kiinnittymiseen metaforalla *kotonaan oleminen*, joka luonnehtii kokemusta opiskelusta merkityksellisenä, mielekkäänä ja jossakin itselle tärkeässä asiassa mukana olemisena, siihen uppoutumisena. Kanteli-

nen (2008) päätyy esittämään, että opiskelijat on otettava vakavasti korkeakoulutuksen käytäntöjen kehittämisessä kokevina, tuntevina ja aistivina subjekteina.

Tässä artikkelissa esittelen tutkimusta, jonka tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä opintoihin kiinnittymisen piirteistä, ehdoista ja haasteista yliopistossa juuri opiskelijoiden näkökulmasta. Vastaan kysymykseen, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on yliopisto-opintoihin kiinnittymisestä.

## Tutkimuksen toteuttaminen

Fenomenografia tarjosi tutkimukselle tarkoituksenmukaisen metodisen lähestymiskulman. Se on soveltuva menetelmä juuri sellaisten ilmiöiden tarkasteluun, joista on vain vähän aikaisempaa tutkimusta (ks. Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografiassa tutkittavaa ilmiötä on mahdollista kuvata ihmisten kokemuksina, joista he itse rakentavat käsityksiään aktiivisesti. Fenomenografisessa analyysissä pyritään saamaan esiin kokemusten kirjo, ilmiötä määrittävät ilmatukset, niiden hierarkkiset suhteet sekä ne moninaiset ajattelutavat, joilla ihmiset käsitteellistävät tutkittavaa ilmiötä (mm. Niikko 2003; Marton 1994; Marton & Booth 1997). Ilmiö ja käsitys ovat samanlaisia ja erottamattomia, kokemus puolestaan suhde, joka yhdistää ne toisiinsa. Käsitys on siten kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä (Ashworth & Lucas 2000; Åkerlind 2005).

Ymmärsin käsitykset opiskelijoiden uskomuksiin ja kokemuksiin perustuvina tapoina sanallistaa oppimisen ja opetuksen suhdetta yliopistossa. Samalla kun opiskelijat kertoivat opiskelukokemuksistaan, he tulivat kuvanneeksi käsityksiään ideaalista – opintoihin kiinnittävästä – yliopistoyhteisön toiminnasta. Analyysin tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden kiinnittymistä koskevien käsitysten vaihtelua pikemmin kollektiivisella kuin yksilöllisellä tasolla.

Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluina lukuvuoden 2009–2010 aikana, ja haastatteluihin osallistui 23 opiskelijaa monialaisen yliopiston eri laitoksilta<sup>1</sup>. Haastatteleamalla opiskelijoita oli mahdollista päästä lähelle heidän kokemus- ja elämismaailmojaan ja saada heidän äänensä kuuluville. Tämän artikkelin aineistoksi valitsin ne haastatteluteemat, joissa opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan koulutusyksikkönsä opetuksesta, oppimisesta, opetussuunnitelmatyön käytännöistä sekä niiden uudistustarpeista. Avoimet teemat antoivat haastateltaville mahdollisuuden pohtia niitä ulottuvuuksia, joita kysymykset heissä herättivät. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti.

Fenomenografisessa analyysissä ei ole tarkoitus pysyä puhtaassa tutkittavaa ilmiötä koskevien käsityksien tulkinnassa, vaan keskustelu aikaisempien tutkimusten ja teoreettisten viitekehyksen kanssa on tärkeä osa analyysiä (Ashworth & Lucas 2000; Åkerlind 2005). Siksi toteutin analyysin prosessina, jossa aineiston käsityöläismäinen merkitysyksikköjen muodostaminen, tulkinnat sekä vuoropuhelu aikaisempien tutkimusten kanssa etenivät syklisenä dialogina.

Analyysi oli kolmevaiheinen ja sisälsi lähiluvun, luokittelun ja pelkistämisen. Lähiluku oli iteratiivista vuoropuhelua aineiston kanssa, missä teoreettinen sensitiivisyyteni tutkijana ja aineistosta välittyneet merkitykset kietoutuivat yhteen. Luokittelussa vertasin haastatteluissa esiin nousseita näkökulmia toisiinsa sekä jäsensin ne merkitysryhmiin. Tässä vaiheessa merkitysyksiköksi muotoutui ajatuksellinen ilmaus. Yhdessä virkkeessä saattoi siten olla useampi kuin yksi merkitysyksikkö, ja sama käsitys saattoi ryhmittyä moneen merkitysryhmään.

Pelkistämisvaiheessa tarkastelin aineistoa rinnakkain tutkimuskysymyksen ja luokittelussa syntyneiden merkitysryhmien kanssa. Tällöin aineisto tiivistyi neljäksi kuvauskategoriaksi, jotka olivat

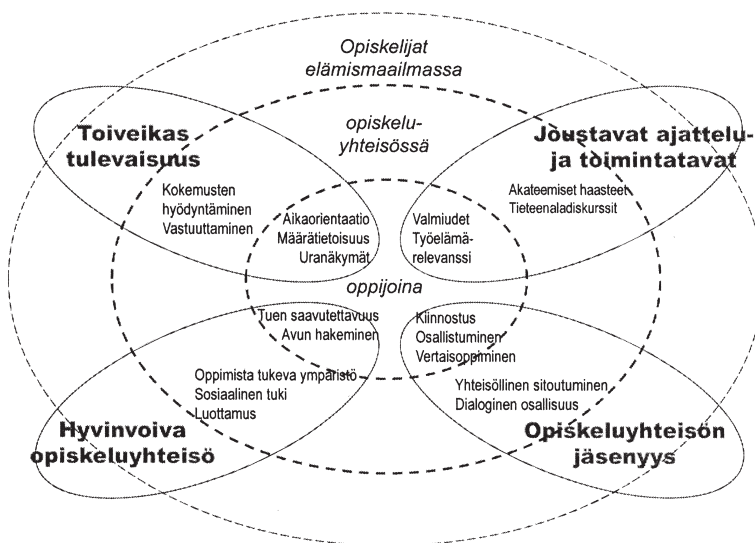
---

1. Haastattelut toteutettiin osana opetussuunnitelmatyötä koskevaa tutkimusta. Haastateltaviksi kutsuttiin yksi opiskelijoiden edustaja yliopiston jokaiselta laitokselta. He olivat laitosneuvoston jäseniä ja/tai olivat toimineet aktiivisesti opetussuunnitelmatyössä. Mies- ja naisopiskelijat olivat tasapuolisesti edustettuina.

luonteeltaan abstrakteja konstruktioita. Ne sisälsivät käsitysten ominaispiirteet, edustivat kiinnittymiskäsitysten kollektiivisia merkityksiä ja jäsentyivät hierarkkisesti suhteessa toisiinsa.

Lopuksi tarkastelin kuvauskategorioita ja eriteltyjä litteraattiotteita alkuperäisessä tekstiympäristössään ja vertasin esille nousseita merkityksiä aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Kuviossa 1 esitän analyysin tuloksena syntyneen hierarkkisen rakenteen yliopisto-opiskelijoiden käsityksistä opintoihin kiinnittymisestä. Ne kytkeytyvät niin opiskelijoiden yksilöllisiin kuin koko opiskeluyhteisönkin toiminnan prosesseihin ja näiden vuorovaikutukseen. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen tulokset noudattaen analyysille adekvaattia esitystapaa, jossa aikaisemmat tutkimukset ovat dialogissa opiskelijoiden käsitysten kanssa. Peilaan, vertaan ja reflektoin niitä. Tuloksia todentaviin haastattelusitaatteihin olen koodannut tunnustenumeron ja sukupuolen (M tai N), minkä lisäksi olen tiivistänyt sitaatteja luettavuuden helpottamiseksi.



**Kuvio 1.** Opiskelijoiden kiinnittymiskäsitysten hierarkkinen rakentuminen

# Tulokset

## Toiveikas tulevaisuus

Tässä kuvauskategoriassa opiskelijoiden kiinnittymiskäsityksille olivat ominaisia omakohtaiset pohdinnat koulutuksen ajallisuudesta sekä yleiset kannanotot koulutusohjelmissa esillä pidetyistä työelämäyhteyksistä. Opiskelijat peilasivat näitä opiskeluyhteisön toimintaan ja pohtivat, miten heidän kokemuksensa tulivat huomioituiksi opinnoissa.

Opiskelijat suhteuttivat opiskeluaan ensi sijassa aikaan. Ajallisuus tarkoitti merkitysten antamista omakohtaisille kokemuksille muistelemalla menneitä, refleктоimalla nykyisiä oppimiskokemuksia sekä rytmittämällä ja suunnittelemalla tulevaa. Seuraava opiskelijan pohdinta kuvastaa ajallisuuden läsnäoloa:

*Siit on puhuttu, että pitäis tavallaan selkeämmin sanoa että nyt olis tarkoitus opiskella tätä, mut ei kumminkaan liian määräävästi. Et tarkoitus ois myöhemmin näille uusille alottaville opiskelijoille kertoo, että nyt täs on tulossa näitten vuosien aikana tätä, ja sit meil on tämmönen seminaari joka kokoo yhteen, ja te voitte nyt näitten kurssien aikana pohtia, et mikä teitä kiinnostais. Mun mielest se on hirveen hyvä, koska se johdattelee just semmoseen tieteellisempään näkökulmaan ku mitä lukio-opiskelu on ollu ja tiedeyhteisön käytäntöihin. (06M)*

Haastateltujen opiskelijoiden aikaorientaatiosta ja onnistuneista valinnoista kumpusi määrätietoisuus. Se näkyi vaatimuksina, joita he asettivat työskentelylleen ja joita he kuvasivat pitkän tähtäimen tavoitteina, elämänarvoina ja niiden mukaisena hellittämättömänä toimintana. He arvioivat myös paineensietoaan ja sinnikkyyttään suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin, arvoihin ja aikaraameihin. Seuraava opiskelijan kuvaus ilmentää tällaista pohdintaketjua:



*Ennen opiskelujen alkua tehtävät valinnat, sää löydät sen oman alan ja sit sen sisältä jonkun mielenkiintoisen kysymyksen. Ja keskityt siihen täysillä, innolla, teet duunia sen eteen, sitä duunia on helppo tehdä siinä vaihees ku se kysymys on mielenkiintonen, ja siinä sivussa oot muiden kans tekemisissä tällai ni se antaa parhaat työelämävalmiudet. (09M)*

Aikaorientaation merkitys on tullut esille myös Horstmanshofin ja Zimitatin (2006) tutkimuksissa. He havaitsivat erittäin merkitsevän yhteyden opintoihin kiinnittymisen ja ajallisen suuntautumisen välillä. Opiskelijat, jotka peilasivat opiskelua aikaraameihin ja olivat luottavia tulevaisuuden näkymiinsä, sitoutuivat myös opintoihinsa ja olivat valmiita ponnistelemaan niiden eteen. Vastaavasti epätasapainoinen aikaorientaatio tuotti kielteisiä oppimiskokemuksia ja keskeyttämiä jopa enemmän kuin heikot intellektuaaliset valmiudet.

Edellinen puheenvuoro viittaa myös opiskelijoiden puheessa tajaan vilahtaneisiin lausahduksiin urasta ja työelämästä. Silti opintojen ja työelämän välinen suhde näytti olevan monelle opiskelijalle varsin problemaattinen ja johtavan usein häilyvään aikaorientaatioon, mikä tuli esille ambivalenttina asenteena paitsi omaa tulevaisuutta myös koulutuksen tarjoamia työelämäyhteyksiä kohtaan. Moni peilasi opintojaan ja niissä etenemistä ympäröivän yhteiskunnan tilaan, taloudellisten resurssien ennakoimattomuuteen ja epävarmuuteen. Puheissa toistui ajatus, että opetushenkilöstö ohjaa heitä suhtautumaan opintoihinsa työelämän ehdoilla:

*Se virsi, mikä yliopistossa veisataan, nii alkaa jo ensimmäisestä päivästä lähtien että ”valmistukaa viidessä vuodessa ja muistakaa ne työelämän vaatimukset, kun mietitte sivuaineita”, nii ei se oo mikään ihme, että se ehdollistuu jotenkin niin vahvasti kaikkiin. (10M)*

Edellä kuvattu henkilöstön urapuhe aiheutti opiskelijoille mielle-  
yhtymän opiskelijamassasta työmarkkinoita varten muokattavina  
tuotteina. Toisaalta esille tuli myös – samankin opiskelijan puheessa  
– toisenlainen suhtautuminen työmarkkinaretoriikkaan. Monella  
koulutusallalla eivät työelämäyhteydet ja uravaihtoehdot olleet tulleet  
esille lainkaan, ja yliopistolle luonteenomaisesta tutkimusperustai-  
sesta opetuksesta välittyi vaikutelma yhteiskunnasta erillään olevana  
irrelevanttina toimintana.

*Yliopistosta löytyy ihan riittävästi sitä ohutta yläpilveä, mikä  
ei oo es millään tavalla tekemisissä minkään reaali-  
maailman kanssa. Jos he eivät itse edes ymmärrä, mitä he tutkivat,  
et millä tavalla se on kosketuksissa reaali-  
maailmaan, niin  
kyllähän se tuntuu vähän oudolta. (10M)*

Edellinen lausuma on yhdenmukainen Frymierin ja Shulmanin (1995)  
huomion kanssa siitä, että yliopisto-opintojen kehittämisessä tulisi  
keskittyä opintojen mielekkyyden, yhteiskuntayhteyksien ja pitkän  
tähtäimen päämäärien huomioimiseen, sillä ne vaikuttavat siihen,  
kuinka määrätietoisesti opiskelijat ovat valmiita työskentelemään.

*Opiskelu-yhteisöltä opiskelijat odottivat heidän kokemusten-  
sa nykyistä tehokkaampaa hyödyntämistä sekä henkilöstön  
tavoitteellista työskentelyä yhdessä opiskelijoiden kanssa ja  
huomauttivat, että ”siihen työhön mukaan kutsuminen  
olis tärkeätä” (06M). Esimerkiksi opiskelu-yhteisössä heti  
ensimmäisen vuoden aikana käynnistyvät toiminnot olivat  
opiskelijoiden mielestä ratkaisevia koko yliopisto-opintojen  
sujumisen kannalta: ”Kyl se on mun mielestä tosi hyvin  
rakennettu ja nyt on panostettu hirveesti siihen opiskelujen  
alkamiseen, et se lähtee se opiskelu hyvin käyntiin” (17N).  
Monet interventiot (mm. Andrews 2006) ovatkin osoittaneet,  
että heti orientointivaiheesta aloitettu tietoinen opintoihin*

*luotsaaminen, ohjaus ja opiskelijoiden kuunteleminen vahvistavat opintoihin kiinnittymistä. Seuraava puheenvuoro kuvaa opiskelijoiden äänen esille tulemistä: ”Mä luulen, et ne on oikeesti aidosti kiinnostuneita siitä, miten opiskelijat mieltää sitä mitä ne on oppinut” (6M).*

Myös Krause (2005) korostaa, että yliopistoilla on erityinen vastuu tarkastella toimintakulttuureitaan sekä etäältä että läheltä, toisin sanoen suhteessa sekä korkeakoulutuspolitiikkaan että opiskelijoiden kokemuksiin lähiyhteisöissä. Opiskelijat vahvistavat näkemyksen seuraavasti:

*Ei pelkästään lappuja tai internetkyselyjä. Mää toivoisin, et ne kyselis ”no mitä te opiskelijat ootte mieltä ja mites teidän mielestä”. Et pitää kehittää sitä henkilökunnan opiskelijat huomioonottavuutta ja et henkilökunta näkee, et opiskelijat on tärkeä osa tiedeyhteisöä. (6M)*

Opiskelijan lausahdus kiteyttää tulevaisuushorisontin idean. Onnistuessaan yhteisö pyrkii ylläpitämään keskustelua niistä suunnista, joita kohti edetään. Opiskelijoille tulee tarjota kiinnekohtia ja vastuuta, jolloin vahvistuvat myönteiset tulevaisuuskuvat, jotka näkyvät opiskelijoiden kykynä käsitellä omia ja yhteisön kokemuksia puheeksi puettuina unelmina ja epävarmuuksina. Tulevaisuuteen liittyvä toivo mahdollistaa mahdollisuuksien näkemisen ja tulevaisuuteen luottamisen.

### *Joustavat ajattelu- ja toimintatavat*

Toisessa kuvauskategoriassa opiskelijat pohtivat yliopisto-opintoihin liittyviä valmiuksia ja opinnoissa edistymisen edellytyksiä. Opiskeluyhteisöstä puhuessaan he nostivat esille yhteisöjen vaihtelevat

käytänteet tarjota relevantteja akateemisia haasteita. Opiskelijoiden yksilölliset akateemiset valmiudet tulivat esille pääosin vain puheissa tenteissä suoriutumisesta. Seuraava kommentti todentaa havaintoa:

*Että se vaan, raaka peli, et pitää ihmisen itte keksiä siihen joku ratkasu, että pärjää. Tää on opiskelijoiden nykyinen käytäntö, että käydään kokeilemassa jotain tenttiä ja sitte nähdään, että mikä se vaatimustaso on, sitten osataan kalibroida oikein se opiskelun taso siihen kurssin sopivaan läpäsemiseen. Musta tuntuu, että jos ei opinnot oikein luonnistu, niin sitte pikku hiljaa jättäytyy vähän, hävettää, et vetäytyy pois niistä kuvioista. (02M)*

Vaikka yliopisto-opintoja on luonnehdittu matkana konkreettisen, turvallisen ja spontaanin ilmaisun maailmasta kohti abstraktia ja suojatonta teoreettista maailmaa (mm. Andrews 2006), ilmentää sitaatti opiskelijoiden vallitsevaa käsitystä akateemisesta matkasta yksityisenä vaelluksena kohti menestystä tai häviötä. Lisäksi opiskelijoiden lausahduksista välittyi vaikutelma otaksunnasta, että heillä tulisi jo yliopisto-opinnot aloittaessaan olla hallussaan kaikki tarvittavat akateemiset valmiudet, taidot sekä ajattelu- ja toimintatavat (habits of mind). Jälkimmäisillä tarkoitetaan luovia päätelmiä ja älykkäitä ratkaisuja ongelmiin, joihin ei ole olemassa välitöntä ja yksiselitteistä ratkaisua. Ne viittaavat myös asioiden ja näkökulmien välisten yhteyksien analysointiin, kriittiseen ajatteluun, toiminnan säätelyyn ja ilmaisuun. (Costa 1991; Shulman 2002.)

Usein myös ajatellaan, että yliopiston opiskeluympäristöllä ei olisi merkitystä opiskelijoiden ajattelun ja toimintatapojen kehittymiselle. Tästä seuraa päätelmä, että niitä ei tarvitse yliopistossa erikseen tukea. Seuraava opiskelijan lausahdus kiteyttää kuitenkin yliopisto-opintojen yhden keskeisimmistä funktioista, joka harvoin otetaan tietoisien pohdinnan kohteeksi:

*Se että ihmiset oppii olemaan toistensa kanssa, argumentoimaan, keskusteleen, neuvotteleen ja ottaan toista huomioon, niin ne on semmosia universaaleja asioita, mikkä missä tahansa elämän tilanteessa on hyviä. (09M)*

Ehkä juuri ajattelu- ja toimintatapojen implisiittisestä olemuksesta johtuen opiskelijoilla oli varsin vaativa suhtautuminen omiin akateemisiin valmiuksiinsa ja voimavaroihinsa. Niitä pidettiin kiistattomina vaateina opinnoissa menestymiselle. Yksikään haastateltu ei viitannut omiin oppimisen säätelyn keinoihinsa, opiskelustrategioihinsa tai kriittisen ajattelun mekanismeihin. Näiden tekijöiden katsotaan kuitenkin vaikuttavan siihen, kuinka paljon opiskelijat näkevät vaivaa opintojensa eteenpäin viemiseen (Astin 1993; Haarala-Muhonen 2011; Hu & Kuh 2002). Toisaalta Suomessa yleinen käsitys on, että yliopistoon valittujen valmiudet arvioidaan tieteenalakohtaisilla valintakokeilla. Ja koska yliopistoihin valikoidaan alle viidennes (17 %) hakijoista (Kota-tietokanta), ajatellaan että sisään päässeiden opiskelijoiden akateemiset valmiudet ovat huipputasoa ja että opiskelu on kaikille sisään päässeille vaivatonta. Seuraava opiskelijan puheenvuoro kuitenkin särkee hieman tätä myyttiä:

*Että meillähän on hirveesti hakijoita, meillä otetaan hyvin vähän sisälle. Meillä on korkeetasonen aines. Monet tulee, et semmonen kiltti tyttö, joka on lukionsa selvittäny hyvinkin hyvillä arvosanoilla, jatkaa sitä samaa mallii ja sitä suorittamista. Ja sitä on, siinä on tietty semmonen maaninen ote siihen opiskeluun. Se on vaarallista keskeyttää sitä otetta ja ruveta miettimään asioita, että pitää sillä tavalla pusertaa saman tien ittensä läpi siitä. (02M)*

Opiskelijoiden lausahdukset vaikeuksista vaikenemisesta, opintojaksoilta vetäytymisestä ja maanisesta suorittamisesta viittaavat yliopistoissa vallitsevaan omillaan pärjäämisen kulttuuriin. Puhues-

saan valmiuksista opiskelijat yhdistivät ne pääosin työmarkkinoihin, kuten seuraavassa: ”Loppupeleissä se työnantaja ja työelämä, joka määrittää sen, että ollaanko me opittu ne tarvittavat valmiudet eikä se, minkä arvosanan me saadaan kurssilta” (22M). Akateemisten ajattelu- ja toimintatapojen tulkitseminen tällä tavoin geneeriseksi työelämärelevantiksi kaventaa opiskeluyhteisön merkitystä niiden kehittämisessä.

Myös Winch ja Wells (1995) sekä Wingate (2010; ks. myös Kiili & Mäkinen 2011) korostavat, että yliopisto-opetuksen tulisi olla sellaisia, että se kannustaa opiskelijoita kehittämään tietoisesti opiskelustrategioitaan, tieteellistä argumentointiaan ja akateemisia tekstitaitojaan. Yorke (2006) lisää vielä hyvän opetuksen piirteeksi opettajien pyrkimyksen varmistaa, että opiskelijat saavat mahdollisuuden menestyä edellytystensä ja taipumustensa mukaisesti. Opiskelijat tulisikin alusta lähtien johdattaa osaksi tiedeyhteisön diskursiivisia käytänteitä, joissa he oppivat ymmärtämään oman tieteenalansa kynnyskäsitteitä, konstruktioita sekä luomaan ja argumentoimaan erilaisia kysymyksenasetteluja. Tieteenaladiskurssit eivät ole erillisiä ja yksilöllisiä toimintoja, vaan niitä luodaan ja sovelletaan vaihtelevasti eri tilanteissa, tieteenalakohtaisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kuten opiskelija kuvaa:

*Tää yliopisto ei ole mikään työhön valmistautumisen laitos, se ei oo mikään päämäärä täällä. Se on semmonen looginen, positiivinen seuraus siitä, että me opitaan täällä, kultivoidaan itteemme ja ratkastaan ongelmia. Opitaan ymmärtämään toisiamme ja maailmaa. (09M)*

Sitaatti todentaa ajatusta, että akateemiset valmiudet sitoutuvat vahvasti opiskeluyhteisöjen toimintaan kokonaisuutena. Myös Miley (2006) on tutkimustensa perusteella todennut, että kun opiskelijoita ohjataan tunnistamaan omat oppimisprofiilinsa, vahvuutensa ja kehittämistarpeensa, syvenee samalla itseohjautuvuus ja kiinnostus

tieteenalaa kohtaan. Yliopistojen tulisikin luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka kannustavat opiskelijoita tulemaan tietoisiksi tieteellisestä ajattelustaan sekä koettelemaan ajattelu- ja toimintatapojensa rajoja tiedeyhteisöjen sosiaalisissa tilanteissa.

### *Opiskeluyhteisön jäsenyys*

Opiskelijoiden käsitykset tässä kuvauskategoriassa rakentuivat niistä kokemuksista, jotka saivat heidät osallistumaan opiskeluyhteisönsä toimintaan ja pitivät kiinni opiskelussa. Ajatukset askaroivat myös akateemisen yhteisön jäsenyyden kokemuksissa. Opiskelijoiden mukaan opintoihin kiinnittymisen lähtökohta on henkilökohtaisessa kiinnostuksessa, jonka he katsoivat olevan ”pohjaskeema, kun ihmiset tulee johonkin yliopistoon” (18N). Seuraavat puheenvuorot kuvastavat yksilöllisen kiinnostuksen merkitystä opintoihin kiinnittymisen edellytyksenä.

*Se on itestä kiinni, että innostuuks siitä vai ei. Sitte taas jotkut hakee sitä erikoiskiinnostuksen kohdetta. (12N)*

*Jokainen haluaa aina just sitä opetusta, mikä häntä itseään kiinnostaa. Mutta kyllä sillä varmaan opintojen mielekkyyden kannalta, koska en mä haluis lukee kaikkia niitä kirjoja ku siel on ihan jotain kamalaa, mikä ei mua kiinnosta tippakaa. (10M)*

Opiskelijat kuvasivat, kuinka yksilöllinen kiinnostus opiskeltavaan alaan ja sen sisältöihin sai aikaan mielekkyyden kokemuksia. Siten kiinnostus on yksi opintoihin kiinnittymisen peruspilareista. Toisaalta jälkimmäinen opiskelijalausehdus luo vivahteen kiinnostuksen hedonistisesta olemuksesta. Horstmanshofin ja Zimitatin (2006) tulokset osoittavat, että erityisesti suoraan lukiosta tulleiden opiskelijoiden

opintoihin paneutumista saattoivat häiritä suunnittelemattomuus, impulsiivisuus, huolettomuus huomisesta ja nautintojen etsiminen. Myös Hillman (2005) on havainnut, että opiskelijat saattavat keskeyttää opintojakson, jos se ei vastaa heidän toiveitaan. Hän arvelee, että oppimiskokemuksilla on monille nykyopiskelijoille enemmän väline- kuin itseisarvoa.

Useiden tutkijoiden havainnot ovat samansuuntaisia. McInnisin ja Jamesin (1995; ks. myös Naidoo & Jamieson 2005; Rolfe 2001) tutkimuksessa kävi ilmi, että yliopisto-opintojen funktio on monelle opiskelijalle välineellinen. He odottavat opintojen parantavan ensisijassa työnsaantimahdollisuuksia ja harjaannuttavan tiettyyn työtehtävään. Tällöin yliopisto-opintojen tehtävä kutistuu pääsylimun tarjoamiseksi opiskelijan haluamalle uralle. Tieteenala ja oppiminen itsessään, asiantuntijuuden kasvu ja opintoihin kiinnittyminen näytettyvät toisarvoisina funktioina.

Tähän tutkimukseen haastateltujen opiskelijoiden käsityksiä ei voi suoraviivaisesti rinnastaa edellä esitettyihin australialaisiin (McInnis & James 1995) ja brittiläisiin (Rolfe 2001; Naidoo & Jamieson 2005) päätelmiin. Useat haastatellut suomalaisopiskelijat jakoivat kannanoton, että opintojen syvälinen merkitys löytyy opiskeluyhteisön yhteisestä kiinnostuksesta ja sitoutumisesta:

*En nyt mitenkään täysin, siis eihän nyt voi missään utopi-  
oissa elää, mutta siis että on siinä jotain aidompaa, että se  
perustuu siihen, että professorit opettaa sitä mitä ne osaa  
ja mistä ne on kiinnostuneita ja välittää sitä, samalla sitä  
innostusta opiskelijoille. (18N)*

Opiskelijoiden näkemykset olivat linjassa Brysonin ja Handin (2007) opiskelijatutkimuksen kanssa siltä osin, että myös opetushenkilöstön innostus koulutusalaista sekä jatkuva vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa vaikuttavat ratkaisevasti opiskelijoiden opintoihin kiinnittymiseen. Tällöin opiskelijoille kirkastuu opiskelu iteratiivisena prosessina,



joustavana ja toistavana toimintana, jossa yhden oppimisprosessin läpikäytyään opiskelija aloittaa seuraavan siitä, mihin edellisessä päätyi. Jokainen huolellisesti reflektoitu sykli parantaa seuraavan oppimisprosessin laatua.

Haastatellut opiskelijat toivoivat opetushenkilöstön rohkaisevan heitä tällaiseen iteratiiviseen toimintaan ja vertaistyöskentelyyn.

*Aktivois opiskelijoita yhdistäytyyn, mutta sitten pitäis jotenkin antaa opiskelijoitten, tai antaa niitten ymmärtää tai opettaakin siihen, että ne tekis niitä opintopiirejä silleen oma-aloitteisesti jo opintojen alkuvaiheessa kannustaa tällaiseen. (01N)*

Opiskelijoiden ajatukset olivat yhdenmukaisia Yanin (2001) tutkimushavaintojen kanssa siitä, että yhteisöön kiinnittymisen kannalta on erityisen tärkeää tukea opiskelijoiden yhteisopiskelua (Yan & Kember 2004). Myös Haworth ja Conrad (1997) korostavat sitoutumisen ja osallisuuden molemminpuolisuutta. Seuraava opiskelijan toteamus kuvaa yhteisön täysivaltaisen jäsenyyden vastavuoroisuutta:

*Mun mielestä se on osallistavaa ja avointa. Et koetaan, että opiskelijatkin on tärkeitä siinä työssä ja siinä näkyy semmonen meidän laitoksen yhteisöllisyys, että kaikki on tasa-arvosia ja jokasella on mielipiteensä sanottavana. (17N)*

Tällainen täysivaltaisen jäsenyyden kokemus ja vastuuttaminen olivat opiskelijoiden mukaan kiinnittymisen perusta. Puheenvuoro viittaa myös yhteisöllisen opetuksen periaatteisiin, jotka ovat tulleet esille myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Kember ja Leung (2005) toteavat, että opintoihin kiinnittyminen riippuu siitä, miten opettajan ja opiskelijoiden yhteistä työskentelyä edistetään ja millaisia opetusmenetelmiä käytetään. Levyn ryhmä (2006) taas on todentanut, kuinka tiimiopettaminen edistää opiskelijoiden kiinnittymistä oppimiseen.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa ei tullut esille kuvauksia opettajien yhteistyöstä opetuksessa.

Kaikkiaan opiskelijoiden näkemykset olivat yhdenmukaisia McInnisin (2003) tulosten kanssa ja korostivat kiinnittymisen neuvottelevaa luonnetta. Neuvotteleva kiinnittyminen tarkoittaa vastavuoroisia prosesseja, joissa opetushenkilöstö ottaa selvää siitä, millaisia asenteita opiskelijoilla on, miten he refleктоivat oppimistaan ja mitä he odottavat yliopistolta. Samalla neuvotellaan siitä, mitä opiskelu yliopistossa edellyttää heiltä. Tämä luonnollisesti edellyttää myös opiskelijoiden kiinnostusta ja vastuuta osaamistavoitteista.

### *Hyvinvoiva opiskeluyhteisö*

Tässä kuvauskategoriassa opiskelijoiden kiinnittymiskäsityksille oli ominaista käsitellä hyvinvoivaa opiskeluyhteisöä yleisellä tasolla. Seuraava lausahdus ilmentää opiskelijoiden käsitystä opiskelua tukevan yhteisön merkityksestä: ”Mutta että se tuki ois oikeesti laitoksen puolelta paremmin saatavilla, ettei jäätäis oman onnen nojaan” (09M). Toinen puki avunpyyntönsä sanoiksi seuraavalla tavalla: ”Ni sillä lailla, et kokis olevansa valmis edes sitte johonkin” (19N).

Opiskelijoiden käsitykset vahvistavat monen hyvinvointia käsittelevän tutkimuksen asetelman: ne ovat keskittyneet tarkastelemaan ihmisten henkilökohtaista tyytyväisyyttä elämäänsä (mm. Veenhooven 1991; Diener 2000). Tällaisesta näkökulmasta syntyy käsitys, että ihmiset eläisivät erillään muista. Myös moni haastateltu opiskelija luonnehti yliopistoa yksityisyrittäjien oppimisympäristöksi: ”Että kyllä se on nimenomaan justiin tällaista yksilösuorittamista, jokainen tekee sen työn ihan itte” (21M). Yksilökeskeisen opiskelukulttuurin riskinä on kuitenkin yhteisössä vallitseva välinpitämättömyys jäsenistään, ja esimerkiksi Seymourin ja Hewittin (1997) tutkimus amerikkalaisten yliopistojen akateemisesta kulttuurista vahvistaa,

että opiskelijoista piittaamaton opiskeluyhteisö näkyy opiskelijoiden heikkona opintomenestyksenä ja opintojen keskeyttämisinä.

Vaihtoehtoinen näkökulma yliopistohyvinvoinnin tarkastelussa voisi olla pohtia, millainen yhteys ihmisen yksityisellä tyytyväisyydellä on vuorovaikutussuhteisiin toisten kanssa. Tällöin hyvinvointi löytäisi kosketuksen paitsi yksilöllisiin myös yksilöiden välisiin hyvinvoinnin tekijöihin. Tällaista näkemystä edustavia tutkimuksia on jonkin verran, ja esimerkiksi Ryff (2001) jäsentää yhdeksi hyvinvoinnin osatekijäksi myönteiset ihmissuhteet, Deci ja Ryan (2000) puhuvat ihmisten yhteyksistä toisiin ja Allardt (1976) on luonut termin *yhteisyyssuhteet* tarkoittamaan ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita hyvinvoinnin osana. Keyes (1998) puolestaan hahmottaa hyvinvoinnin sosiaaliseksi koko perustaltaan, mikä tarkoittaa, että hyvinvointi rakentuu yksilöiden omista tuntemuksista ympäristöään kohtaan sekä kokemuksista omasta asemasta ja paikasta siinä. Yhteistä toimintaa näyttivät odottavan myös tutkimuksen opiskelijat, kuten seuraavassa:

*Yleensäkin koko sen asian, mitä tuolla tehdään, niin pitäis olla yhteisöllistä. Se lisäis hyvinvointia tuolla koulussa. Meidän pitäis palkata sinne semmosta väkeä, joka käytännössä aktiivisen yhteisön osaks. No professorit on. Eikä ne ole mitään omissa kammioissaan tutkimusta tekeviä ihmisiä, vaan ne on sen yhteisön keskeisiä osia, jolta kysytään apua, jotka on asiantuntijoita siinä yhteisössä. Eli niiltä pitäis odottaa, et niillä ois jonkinlaisia vuorovaikutustaitoja muitten ihmisten kanssa. (02M)*

Hyvinvoinnin yliopistossa tulisikin tarkoittaa paitsi opiskelijoiden yksilöllistä tyytyväisyyttä myös kaikkien yhteisön jäsenten välistä yhteyttä. Vaikka Keyesin (1998) malli korostaa yksilön tuntemuksia yhteisöään kohtaan, perustuu hyvinvointi tunteiden lisäksi myös yhteiseen toimintaan, kuten opiskelija edellä kuvaa. Hyvinvointi edellyttää sosiaalista tukea, ja toiminnan tulee tähdätä opiskelijoiden

myönteisten ja opiskelua hyödyttävien oppimiskokemusten vahvistamiseen. Toisin sanoen hyvinvoivan opiskeluyhteisön kehittymiselle on ensiarvoista se, mitä sen jäsenet saavat toisiltaan ja mitä he voivat toisilleen antaa. Opiskeluyhteisöön kiinnittymistä tukivat myös opiskelijoiden ystävyys- ja muut sosiaalisten suhteet:

*Ystävyytyttiinki sen opintopiirin kanssa, me kerrottiin omiin elämiin liittyvistä ongelmakohdista, jotka ei välttämättä liittyny enää ees opiskeluihin. Ja tavattiin myös vapaa-ajalla muutenkin. (02M)*

Tästä myönteisestä kokemuksesta huolimatta ei opiskelijoiden kiinnittyminen yhteisön jäsenyyteen ole täysin mutkatonta. Siinä missä yli puolet australialais- ja brittiopiskelijoista tuntee olevansa osa akateemista yhteisöä (Yorke 2006; Krause ym. 2005), ei noin kolmannes suomalaisopiskelijoista koe kuuluvansa yhteenkään opiskeluun liittyvään ryhmään (Kunttu & Huttunen 2009), mikä lisää riskiä vetäytyä opinnoista kokonaan. Siksi yliopistoyhteisöjen toimintakulttuureiden kehittäminen tukea antaviksi ja osallisuutta luoviksi on erityisen tärkeää juuri Suomessa.

Haastatelluista opiskelijoista harva tiesi, millaisia tukipalveluja yliopistossa oli tarjolla: ”Enkä mä osannut hakeutua millekään opinto-ohjaajalle, neuvojalle” (23N). Heidän oli vaikea erottaa omia tuen tarpeitaan koulutusalan substanssin ja tieteenalakohtaisten traditioiden vaatimuksista. Useat olettivat, että heidän tulee sopeutua niihin käytänteisiin, joita omassa yhteisössä on tarjolla: ”On tää opinto-opas, siinä katotaan et minkälainen se tutkinto on ja miten ite siinä pysyy kyydissä” (19N). Jotkut opiskelijat kertoivat esimerkkejä yhteisöjensä hyvistä käytänteistä edistää opiskelua:

*Meillä on ollu tällästä työpajatoimintaa ja siinä siis on ihan vaan ideana se, että opiskelijat voi tulla sinne istumaan ja*

*siellä sitten saa apua siihen niitten tehtävien ratkaisemiseen mitä sitten on tullukaan sinne tekemään että. (21M)*

*Just että aina toimita oppimispäiväkirjastasi otteita opettajille, ja sit seurataan, et missä kukin ajattelussaan menee. Sitten oli tällöinen henkilökohtainen palaveri, ja siinä käytiin läpi asioita, mitkä oli sen syksyn aikana nousset esiin, mikä oli mulle itelle tosi tärkeä keskustelu. (23N)*

Sitaatit heijastavat sitä, että opiskeluyhteisön kannustava ilmapiiri on tärkeä, jotta opiskelijat kokevat tuen hyödylliseksi. Sitä pitää tarjota opiskelijoille mielekkäiden kanavien avulla, ja sen tulee linkittyä luontevasti opintopolun eri vaiheisiin. Seuraavassa opiskelijan kuvaus luottamuksellisesta ilmapiiristä oppimisympäristössä:

*Taitoseminaarissa oli se, että siinä oli hirveen sillain, että siä arvostetaan sitä reflektiivisyyttä, että ei tarvi välttämättä olla mikään superhyvä jossain. Vaikka ku meillä oli harjotuksia, ni ei siinä oo välttämättä, vaikka menis ihan penkin alle, ni ei se haittaa, jos sitä osaa sillain reflektoida sitä sellaseks oppimiskokemukseks. Et meillä arvostetaan sitä, että mieltii niitä asioita. Ja sitten yrittämistäkin, että uskaltaa yrittää. (05N)*

Opiskelijoiden puheesta välittyi myös, että vastavuoroinen ja oppimista tukeva toiminta toteutuu vain, jos opiskelijat rohkaistuvat pyytämään tarvitsemaansa apua ja uskaltavat altistaa itsensä ottamaan sitä vastaan. McKavanaghin ja Purnellin (2007) tutkimusten mukaan keskeinen syy heikkoon opintomenestykseen on opiskelijoiden haluttomuus hakeutua avun piiriin. Usein tuen pyytämiseen liittyy häpeää ja epäonnistumisen tuntemuksia. Haaga ja Hartman-Hall (2002) ovat havainneet, että opiskelijat ovat vastahakoisia tuelle, jos opiskelutilanteisiin liittyy kielteisiä kokemuksia. Usein opiskelijat

myös otaksuvat, että tukipalveluja tarjotaan vain vakavasti sairaille tai hyvin erityisen tuen tarpeessa oleville.

Tuki ja ohjaus eivät saisi jäädä vain erillisten tukipalvelujen asiakastoiminnaksi. Lisäksi Boyd ja Lintern (2006) ovat havainneet, että tuen ei aina tarvitse olla konkreettista toimintaa. Usein riittää, että opiskelijoilla on tieto tuen saatavuudesta tarvittaessa. Opiskelijat nostivat esille vertaismentoroinnin, jota he pitivät tehokkaana matalan kynnyksen tukimuotona. Myös Thoitsin (1995) havaintojen mukaan parhaita tukijoita ovat vertaiset, jotka ovat ”navigoineet” onnistuneesti samanlaisten ongelmien kanssa. Toisaalta myös yliopiston opettajat voivat ammentaa omista opiskeluaikaisista kokemuksistaan rohkaisevia ja toimivia toimintamalleja opiskelijoiden tukemiseksi.

## Pohdinta

Edellä olen kuvannut fenomenografisen tutkimuksen opiskelijoiden kiinnittymiskäsityksistä. Analyysi syvensi ymmärrystä kiinnittymisestä erityisesti opiskelijoiden kokemuksena. Kiinnittymistutkimuksessa tähän näkökulmaan on toistaiseksi paneuduttu varsin niukasti. Analyysin mukaan opintoihin kiinnittyminen näyttäytyi enemmän yhteisöllisinä prosesseina koko opiskeluyhteisössä kuin opiskelijoiden yksilöllisenä opintoihin paneutumisenä tai yksittäisten käytänteiden tuotteenä. Tulososassa tarkastelemani kuvauskategoriat määrittivät ja jäsenivät näitä kiinnittymiseen kytkeytyviä prosesseja.

Tulosten mukaan opintoihin kiinnittymisen edellytykset ja samalla sen haasteet kiteytyvät juuri opiskeluyhteisöjen kykyyn läpivalaista ja uudistaa omia toimintaprosessejaan. Toisaalta haastatellut opiskelijat eivät heittäneet haastetta vain opetushenkilöstölle, kuten Brysonin ja Handin (2007) tutkimus, vaan heidän mielestään opintoihin kiinnittyminen edellyttää määrätietoista panostusta yhtä lailla opiskelijoilta kuin henkilöstöltä. Se tarkoittaa jatkuvia keskusteluja ja

yhdessä laadittuja pelisääntöjä tulevaisuuteen tähtäävistä suuntalinjoista. Opiskelijoiden mielestä heidän tulisi opintojaksotyöskentelyn lisäksi saada kokemuksia paitsi opintojen tuottamasta osaamisesta myös opetussuunnitelmatyöstä, opiskelijatoiminnasta ja työelämän näkökulmista. Akateemisten yhteisöjen perinteiset, itseohjautuvuutta korostavat toimintatavat voivat olla heille vieraita.

Opiskelijat pitivät merkittävänä myös, että henkilöstö ottaa selvää siitä, millaisia opiskelukokemuksia opiskelijoilla on ja mitä he yliopistoyhteisöltä odottavat. Lisäksi tärkeänä pidettiin sitä, että henkilöstö tukee opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmia ja uranäkymiä. Näkemys on yhteneväinen Rolfen (2001) tulosten kanssa. Hän kuvaa opiskelijoiden nykyään odottavan yliopistokoulutukselta enemmän ammatti- ja urasuuntautuneita valmiuksia kuin keskittymistä vain oppi- ja tieteenalan kysymyksiin. Huomionarvoista oli myös, että haastatellut opiskelijat suhtautuivat ankarasti omiin kykyihinsä menestyä opinnoissa. Silti valmiuksiin viitatessaan he eivät puhuneet omista opiskelutaidoistaan, -strategioistaan tai oppimisensa säätelystä, vaikka useat opiskelijoiden kiinnittymistä käsittelevät tutkimukset korostavat näiden merkitystä yliopisto-opinnoissa (mm. Purnell ym. 2010; Kuh 2005; Shulman 2002).

Tosin on otettava huomioon, että tämän tutkimuksen haastatelluteemat eivät eksplisiittisesti johdatelleet opiskelijoita refleктоimaan oppimista tai sen säätelystä. Analyysi antaa kuitenkin viitteitä siitä, että opiskelijat pitävät itseohjautuvaa oppimista itsestään selvänä vaateena opinnoissa menestymiselle. Opiskeluyhteisöissä olisikin tarpeen tiedostaa nykyistä paremmin, että opiskelijoiden ajatteluja toimintatavat kehittyvät joustaviksi juuri tieteenalakohtaisissa diskursseissa. Niissä opiskelijoille tulee tarjota asiantuntijuutta edistäviä haasteita ja samalla edellyttää tinkimätöntä intellektuaalista ututteruutta. Heikkoon kiinnittymiseen saattaa johtaa esimerkiksi se, että tarjotut haasteet ovat ristiriidassa opiskelijoiden voimavarojen, päämäärien tai akateemisten valmiuksien kanssa.

Kiinnittyminen riippuu myös siitä, miten opiskelijat osallistetaan akateemisen yhteisön aktiivisiksi, hyväksytyiksi ja täysivaltaisiksi jäseniksi. Tärkeää on pitää mielessä, että opiskelijoilla on monia samanaikaisia ja peräkkäisiä jäsenyyksiä erilaisissa opiskeluyhteisöissä. Siksi on ensiarvoista tehdä näkyviksi ja kehittää tietoisesti niitä työskentelytapoja, jotka lisäävät opiskelijoiden ja opettajien yhdessä työskentelyä. Tämä on neuvottelevaa kiinnittymistä, jossa otetaan selvää siitä, millaisia asenteita opiskelijoilla on ja mitä he olettavat akateemisen työskentelyn olevan. Neuvotteleva kiinnittyminen lisää luottamusta, jonka varassa kumpikaan osapuoli ei pelkää epäonnistumisia vaan uskaltaa myös ottaa riskejä. Hallitusti. Tässä kohden opiskelijoiden käsitykset ovat yhdenmukaisia Haworthin ja Conradin (1997) havaintojen kanssa.

Lisäksi Haworth ja Conrad (1997) painottavat erilaisuuden kunnioittamista ja sitä, että hyvinvoiva opiskeluyhteisö tarvitsee mahdollisimman monenlaisia jäseniä – niin opiskelijoiksi kuin opettajiksi. Tämä on erityinen haaste suomalaisessa yliopistokoulutuksessa, jossa sekä opiskelijavalinnat että henkilöstön rekrytointikäytänteet (tenure track) ovat uusiksi ajattelun alaisina. Viimeinen tutkimuksessa esiin tullut kiinnittymistä edistävä kehittämisajatus kytkee edelliset näkökulmat yhteen ja liittyy opiskeluyhteisöjen toimintakulttuureihin kokonaisuutena. Opiskelijat kuvasivat hyvinvoivan oppimisyhteisön sellaiseksi, jossa jokainen toimija voi tunnistaa työskentelevänsä yhteisön hyväksi ja saavansa apua sitä tarvittaessaan.

Tiivistäen opiskelijoiden käsityksistä avautui toive siitä, että yliopistokoulutus olisi yhteistä ponnistelua yhdessä määriteltyjen tavoitteiden ja haasteiden eteen, kamppailua omien ajattelun rajojen ja kykyjen kanssa sekä päämäärien saavuttamista yhteisten merkitysneuvottelujen ja oivallusten kautta. Mitä paremmin opiskelijat ja henkilöstö tuntevat yhteisönsä työ- ja toimintakulttuurit, sitä kivuttomammin he kiinnittyvät sen työskentelyyn. Jokainen signaali heikosta opintoihin kiinnittymisestä on otettava vakavasti. Tutki-



muksen seuraavassa vaiheessa onkin tarkoitus kehittää opiskelijoille oppimista ja sen itsesäätelyä tukeva kiinnittymiskysely. Sen avulla he voivat ottaa tietoiseen pohdintaan omat ajattelu- ja toimintatapansa. Samalla he voivat tunnistaa erilaisia tapoja kehittää niitä ja lisätä opiskelun mielekkyyttä. Toinen uusi tutkimusavaus liittyy tarpeeseen selvittää opetushenkilöstön käsityksiä opetukseen kiinnittymisestä. Kiintoisaa on tarkastella, miten yliopisto-opettajat käsitteellistävät opetustyönsä prosesseja, sosiaalisia tiloja ja tilanteita jatkuvasti muuttuvassa yliopistokoulutuksessa.

### Lähteet

- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Andrews, C. 2006. Early targeting of first year learning expectations. Referoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25 (3), 295–308.
- Astin, A. 1993. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, R. & Coate, K. 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Boyd, J. & Lintern, S. 2006. From 'LOST' to engaging in uni life: How a pilot student mentoring program is assisting first year students. Referoitu konferenssijulkaisu. Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Bryson, C. & Hand, C. 2007. The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International* 44 (4), 349–362.
- Chapman, E. 2003. Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 8 (13). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>. Luettu 8.2.2012.

- Costa, A. 1991. The search for intelligent life. Teoksessa A. Costa (toim.) *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD, 100–106.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Diener, E. 2000. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychology* 55 (1), 34–43.
- EU. 2009. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (‘ET 2020’) EUOJ C119/02, 28.5.2009. [http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF.re\\_Luettu1.5.2011](http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF.re_Luettu1.5.2011).
- EU. 2010. 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the ‘Education and Training 2010 work programme’ EUOJ C 117/01, 6.5.2010. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF.Luettu1.5.2011>.
- Frymier, A. B. & Shulman, G. M. 1995. “What’s in it for me?”: Increasing content relevance to enhance students’ motivation. *Communication Education* 44 (1), 40.
- Haaga, D. A. & Hartman-Hall, H. M. 2002. College Students’ Willingness to Seek Help for Their Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly* 25, 263–274.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto, käyttätymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 237.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hillman, K. 2005. *The first year experience: The transition from secondary school to University and TAFE in Australia*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2006. A matter of time: Temporal influences on Engagement of First Year University Students. Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- 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.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimus-suuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Kantelinen, S. 2008. Opiskelen, siis koen: kohti kokevan subjektin tunnustavaa korkeakoulututkimusta. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B–93.
- Kember, D. & Leung, Y. P. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environment Research* 8, 245–266.
- Keyes, C. L. M. 1998. Social well-being. *Social Psychology Quarterly* 61, 121–140.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–214.
- Kota-tietokanta. <https://kotayksi.csc.fi/online/Haku.do>. Luettu 9.5.2011.
- Krause, K., Hartley, R., James, R. & McInnis, C. 2005. The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies. Canberra: DEST.
- Kuh, G. D. 2005. Seven steps for taking student learning seriously. *Trusteeship* 13 (3), 20–24. <http://cpr.iub.edu/uploads/Kuh%20AGB%20DEEP.pdf>. Luettu 7.6.2011.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, S., Yellow, W. & Farmer, M. 2006. Engaging and Retaining Students through Team Teaching: Reflections on initiatives at Monash University, Australia and Buckinghamshire Chilterns University College, UK. Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McInnis, C. 2001. Researching the first year experience: Where to from here? *Higher Education Research and Development* 20 (2), 105–114.

- McInnis C. 2003. New realities of the student experience: How should universities respond? Keynote-esitelmä. 25th Annual Conference of the European Association for Institutional Research, Limerick, 24.–27.8.2003.
- McInnis, C., Hartley, R., Polesel, J. & Teese, R. 2000. Non-Completion in Vocational Education and Training and Higher Education. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education The University of Melbourne & The Department of Education Training and Youth Affairs.
- McInnis, C. & James, R. 1995. First year on campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates. Canberra: AGPS.
- McKavanagh, M. & Purnell, K. N. 2007. Student learning journey: Supporting student success through the student readiness questionnaire. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 4, 27–38.
- Miley, F. 2006. Designing a first year accounting course from a student perspective. Referoitu artikkeli. [http://www.fyhe.com.au/past\\_papers/2006/papers/milley.pdf](http://www.fyhe.com.au/past_papers/2006/papers/milley.pdf). Luettu 8.2.2012.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *Prime* 4 (2), 9–24.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Svård & V-M. Väri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Naidoo, R. 2005. Universities in the marketplace: the distortion of teaching and research. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 27–36.
- Naidoo, R. & Jamieson, I. 2005. Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy* 20 (3), 267–281.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- OKM. 2010. Korkeakouluopinnot edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- OPM. 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
- Pittaway, S. & Moss, T. 2006. Contextualising student engagement: Orientation and beyond in teacher education. Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.

- Purnell, K., McCarthy, R. & McLeod, M. 2010. Student success at university: using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 7 (3), 77–86.
- Rolfe, H. 2001. The effect of tuition fees on students' demands and expectations: evidence from case studies of four universities, National Institute of Economic and Social Research. <http://www.niesr.ac.uk/pubs/dps/dp190.pdf>. Luettu 5.2.2012.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., Wing, E. & Love, G. D. 2001. Elective affinities and uninvited agonies: Mapping emotion with significant others onto health. Teoksessa C. D. Ryff & B. H. Singer (toim.) *Emotion, Social Relationships, and Health*. NY: Oxford University Press, 133–175.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Seymour, E. & Hewitt, N. M. 1997. *Talking about leaving: why undergraduates leave the sciences*. Oxford: Westview Press.
- Shulman, L. S. 2002. Making difference: A table of learning. *Change* 23 (6), 36–45.
- Thoits, P. A. 1995. Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behaviour* 35, 55–79.
- Veenhoven, R. 1991. "Is Happiness Relative?" *Social Indicators Research* 24, 1–34.
- Winch, C. & Wells, P. 1995. The quality of student writing in higher education: A cause for concern? *British Journal of Educational Studies* 43 (1), 75–87.
- Wingate, U. 2010. The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 519–533.
- Yan, L. & Kember, D. 2004. Avoider and engager approaches by out-of-class groups: the group equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction* 14, 27–49.
- Yorke, M. 2006. Student engagement: deep, surface or strategic? Referoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12.–14.7.2006.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development* 24 (4), 321–334.