



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-201406061672>

Author(s):	Poutanen, Kaisa; Toom, Auli; Korhonen, Vesa; Inkinen, Mikko
Title:	Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista
Main work:	Osallistava korkeakoulutus
Editor(s):	Mäkinen, Marita; et al.
Year:	2012
Pages:	17-46
ISBN:	978-951-44-8947-1
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	URN:NBN:fi:uta-201406061672

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.

# KASVAAKO AKATEEMINEN KYNNYS LIIAN KORKEAKSI? OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA YLIOPISTOYHTEISÖÖN KIINNITTÄMISEN HAASTEISTA

Kaisa Poutanen, Auli Toom, Vesa Korhonen & Mikko Inkinen

*Artikkelissa tarkastellaan opintoihin kiinnittymistä opiskelijalähtöisestä viitekehyksestä. Viitekehyksen mukaan taitavaksi opiskelijaksi ja itseensä luottavaksi asiantuntijaksi opitaan vähitellen mielekkäisiin koulutuskäytäntöihin osallistumisen myötä. Artikkelissa tarkastellaan opiskelijan ja opiskeluyhteisöjen välisen vuorovaikutuksen merkitystä opintoihin kiinnittymisessä. Opintoihin kiinnittymistä tutkitaan analysoimalla Helsingin yliopistossa järjestetyn opiskelutaitotyöpajan osallistujien kokemuksia opiskelusta. Työpajaan osallistuneet kiinnittyivät opintojensa aikana kohdallisesti vertaisryhmiin, mutta heikommin opettajiin ja hyvin heikosti tiedeyhteisöön. Opiskelijat liittivät kiinnittymättömyyden jossain määrin opintojen sujumattomuuteen. Tulosten mukaan yliopistossa olisi tarvetta monimuotoista yhteistoimintaa korostaville pedagogisille käytänteille, jotta opiskelijat etenisivät opinnoissaan ja valmistuisivat oman alansa asiantuntijoiksi.*

## Johdanto

Yliopisto-opintojen tavoitteena on kouluttaa opiskelijoita tieteellisiksi asiantuntijoiksi tutustuttamalla heitä muun muassa oman tieteenalansa käsitteistöön, teorianmuodostukseen ja tieteen tekemisen traditioihin (Niiniluoto 1984; 1999; Nummenmaa & Soini 2008). Korkeatasoisten tietojen ja käytäntöjen omaksuminen edellyttää sosiokulttuurisen viitekehyksen mukaan sitä, että opiskelija pääsee osallistumaan yliopiston asiantuntijayhteisöjen toimintaan (Wenger 1998). Opintopolun aikana opiskelijoille on kuitenkin voinut kertyä kielteisiä opiskelukokemuksia ja epäonnistumisia, mikä saattaa etäännyttää opiskelijoita opiskelusta ja yliopiston asiantuntijayhteisöistä. Tätä ilmiötä ja sen seurauksia pohditaan tässä artikkelissa opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta. Heikko opintoihin kiinnittyminen voi yhdistyä useisiin opiskelun sujumattomuuden ongelmiin, joita ovat esimerkiksi opintojen henkilökohtaisen merkityksen jäsentymättömyys (Case & Gunstone 2006), puutteet akateemisissa opiskelutaidoissa (Kurri 2006) ja puutteet opiskelun itsesäätelyn taidoissa (Haarala-Muhonen 2011; Heikkilä 2011). On mahdollista, että heikosti yliopistoyhteisöön kiinnittyneet ovat myös niitä, joille sosiaalisilla suhteilla on vähän merkitystä opinnoissa ja joilla ahdistuneisuus ja opintostressi ovat vastaavasti keskimääräistä yleisempiä (ks. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Litmanen, Hirsto & Lonka 2010; Heikkilä 2011).

Yliopistoissa on syystä pohdittu aiempaa systemaattisemmin, miten opiskelijoiden oppimista ja opintoihin sitoutumista voitaisiin tukea sekä osallistavan ja aktivoivan opetuksen (Biggs 1999; Nevgi, Lonka & Lindblom-Ylänne 2009) että erityisesti ohjauksen keinoin (Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen 2009). Vertaistukea painottavat opiskelutaitokurssit ovat yksi esillä ollut tuen muoto (Biggs 1999; McKeachie 1999; Andersen & Martikkala 2010; Inkinen & Toom 2009). Tässä artikkelissa luodaan katsaus opintoihin kiinnittymisen ilmiöön sosiaalisissa ja akateemisissa yhteisöissä.

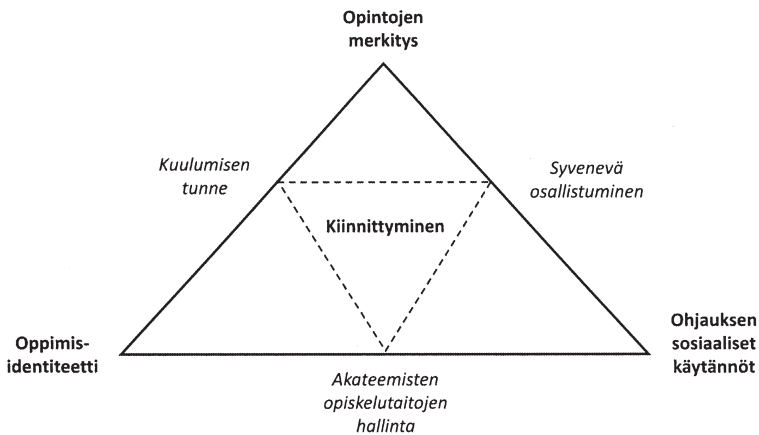
Artikkelissa esitellään teoreettinen malli opintoihin kiinnittymisestä, jota hyödynnetään empiirisessä analyysiluvussa. Opintoihin kiinnittymistä tutkitaan kiinnittymismallin avulla analysoimalla Helsingin yliopistossa järjestetyn opiskelutaitotyöpajan osallistujien kokemuksia yliopisto-opiskelusta. Artikkelissa tarkastellaan työpajaan osallistuneiden opiskelijoiden kuvauksia kiinnittymisen prosessista, kiinnittymiseen liittyvistä ongelmista ja opiskelijoiden voimavaroista opintopolun aikana.

### Opintoihin kiinnittyminen yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksena

Laadukasta oppimista ja asiantuntijuutta voidaan tarkastella useista näkökulmista. Yksi näkökulma on opintoihin kiinnittyminen, jota on kansainvälisesti tarkasteltu jo pitkään niin kiinnittymistä sivuavan teoriakehittelyn pohjalta (mm. Tinto 1975; 2000; Leach & Zepke 2011) kuin empiirisin mittarein ja tutkimuksinkin (mm. Koljatic & Kuh 2001; Handelsman ym. 2005; Langley 2006). Myös Suomessa kiinnittymistä koskevaan keskusteluun ja arviointiin on tehty avauksia (ks. Mäkinen & Annala 2011; Korhonen 2012). Korhosen (2012) opiskelijälähtöinen kiinnittymismalli jäsentää opiskelijan kasvuprosessia yliopisto-opintoihin liittyvissä sosiaalisissa ja akateemisissa yhteisöissä. Malli pohjautuu Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen (communities of practice) teoriaan. Opinnoissa pysymistä ja opintojen keskeyttämistä tarkastellaan Korhosen mallissa Tinton (1975; 2000) ajatusmallin avulla, jonka mukaan kiinnittyminen opintoihin tapahtuu sekä sosiaalisen että akateemisen integroitumisen kautta. Opiskelijälähtöisen kiinnittymismallin perusajatus on, että opintoihin kiinnittyminen merkitsee opiskelijan ja korkeakouluympäristön välisen sidoksen vahvistumista (Korhonen 2012).

Korhosen kiinnittymismallin mukaan onnistunut opintoihin kiinnittyminen edellyttää erityisesti kolmen toisiinsa liittyvän asian toteutumista opiskelijan opiskeluprosessissa: 1) kuulumisen tunteen syntymistä, 2) kehittyvää ja syvenevää osallistumisprosessia opintoihin liittyviin yhteisöihin ja 3) akateemisessa opetus-oppimisyhteisössä tarvittavien taitojen haltuunottoa ja kehittämistä (Korhonen 2012).

Lisäksi kiinnittymiseen liittyvät opiskelijan oppimisidentiteetti, opintojen koettu merkitys ja ohjauksen sosiaaliset käytännöt, joilla on vaikutusta kuulumisen tunteeseen, syvenevään osallistumiseen ja akateemisten taitojen hallintaan (ks. kuvio 1). Nämä kolme elementtiä muodostavat perustan, jolle kuulumisen tunne, osallistuminen ja akateemisten opiskelutaitojen hallinta rakentuvat.



**Kuvio 1.** Opintoihin kiinnittymisen keskeiset elementit opiskelijänäkökulmasta (Korhonen 2012, 304)

*Kuulumisen tunne* (sense of belongingness) on ollut ilmiönä esillä esimerkiksi OECD:n toteuttamissa laajoissa kansainvälisissä PISA-vertailuissa, joissa sen yhteyksiä kiinnittymiseen ja oppimistuloksiin on tuotu esiin (ks. Willms 2003). Kuuluminen on käsitteenä esillä

myös Wengerin (1998, 173–175) käytäntöyhteisöteoriassa yhteisiin prosesseihin liittyvän aktiivisen osallistumisen muodossa. Kuulumisen tunne tarkoittaa subjektiivista kokemusta opintojen merkityksellisyydestä ja samaistumisesta opiskeluyhteisöön, ja tunteen kehittyminen voi olla aikaa vievä prosessi. Se on kuitenkin ensisijaista alkavalle kiinnittymisen kehittymiselle suhteessa opintoihin ja opiskeluun liittyviin yhteisöihin. Kun opiskelija kokee opintonsa merkityksellisiksi suhteessa tavoitteisiinsa, vahvistuvat kuulumisen tunne ja kokemus (Tinto 2000). Vaikka kuulumisen tunne on kokemuksena hyvin henkilökohtainen, voivat yhteisöt ja sosiaalinen ympäristö monin tavoin vahvistaa tai heikentää sitä omilla käytännöillään ja odotuksillaan. Kun opiskelija kuulumisen tunteensa kautta samaistaa itsensä yhteisöön (opiskelijoiden vertaisyhteisöön, akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön) kuuluvaksi ja myös yhteisö vahvistaa tätä kokemusta, voi yhteisöön osallistuminen lähteä aktiivisesti käyntiin.

Opiskelijan *syvenevä osallistuminen* (proceeding participation) toteutuu osallistumisena koulutukseen liittyvien yhteisöjen sosiaalisiin käytäntöihin (esim. Trowler 2005; Harper & Quaye 2009). Osallistuminen on yhteisöllinen kokemus. Opiskelija kohtaa opintopolullaan useita mahdollisia rinnakkain toimivia yhteisöjä eri muodoissaan, kuten opiskelijayhteisön tai akateemisen opetus- ja oppimisyhteisön omalla tieteenalallaan. Osallistuminen ja jäsenyys näissä yhteisöissä muotoutuvat omaksumalla muun muassa yhteisön kulttuuriset käytänteet, yhteisössä jaetun tietämyksen ja arvomaailman (Wenger 1998, 72–75). Toisaalta oppiminen voi muodostua yksinäiseksi puurtamiseksi ilman yhteisöjäsenyyksiä tai opiskelua tukevia sosiaalisia suhteita (ks. esim. Lähteenoja 2010). Myös opiskelijan elämäntilanne, kuten opintojen aikainen työssäkäynti, voi säädellä ja rajoittaa osallistumisen mahdollisuuksia, jolloin kiinnittyminen voi jäädä hyvin pinnalliseksi.

*Akateemisten opiskelutaitojen hallinta* (artistry of academic learning) merkitsee korkeakoulutuksen ympäristöissä tarvittavien ja arvostettujen taitojen oppimista ja haltuunottoa akateemisiin opetus-

oppimiskäytäntöihin osallistumalla. Tärkeä taustatekijä opiskelutaitojen haltuunotossa on, millainen kuva opiskelijalle on rakentunut itsestään oppijana ja miten hän arvioi omaa pystyvyyttään suhteessa vaativiin akateemisiin opintoihin (Korhonen 2012). Akateemisia avain- ja ydintaitoja on viimeaikoina tuotu esiin eri yhteyksissä. Sellaisiksi voidaan nimetä esimerkiksi akateemiset tekstitaidot (Kiili & Mäkinen 2011), kriittisen ajattelun ja argumentoinnin taidot, itsesäätelytaidot, yhteistyötaidot (Benjamin ym. 2007; Klein ym. 2005; Shavelson 2010; Muukkonen & Lakkala 2009), matemaattiset taidot (Silius ym. 2011) sekä erilaiset viestintä- ja esiintymistaidot (esim. Haynes 2006). Tässä yhteydessä keskitymme erityisesti perinteisiin akateemisiin opiskelutaitoihin, kuten lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin, sekä opiskelun ja oppimisen itsesäätelytaitoihin, jotka käsittävät muun muassa ajanhallinnan, suunnittelun, motivaation rakentamisen ja tunteiden säätelyn osa-alueita. Itsesäätelytaitojen merkitys on tullut vahvasti esiin akateemisten opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen vaikuttavana tekijänä (ks. Heikkilä 2011; Haarala-Muhonen 2011).

Kiinnittymismallissa kolmion yhtenä kulmakivenä on opiskelijan kehittyvä *oppimisidentiteetti*. Opiskelijalla on taustallaan oma opiskeluhistoriansa, joka on jo muovannut opiskelijan käsitystä itsestä oppijana erilaisissa tilanteissa. Oppimisidentiteetti on opiskelijoiden omakuva siitä, millaisina ja miten pystyvinä oppijoina he itseään pitävät erilaisissa tilanteissa ja miten he sosiaalisesti asemoivat itsensä oppijan rooliin (esim. Wortham 2006). Wengerin (1998) käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta identiteetti muovautuu erityisesti yhteisöihin osallistumisen ja osallistumisprosessin tuottamien kokemusten tuloksena. Identiteetin rakentumisessa on kysymys tasapainon löytämisestä omassa toimijuudessa itsen ja ympäristön odotusten välillä (ks. Kegan 2009). Oppija tulkitsee kokemuksiaan, hahmottaa toimintaansa sekä jäsentää aktiivisesti suhdetta ympäristöönsä. Wengerin (1998) mukaan kokemus itsestä jäsentyy sen pohjalta, miten oma osaaminen ja asema yhteisön käytänteissä ja vastavuoroisissa suhteissa

nähdään. Jos opiskelija saa jatkuvasti opettajilta ja opiskeluympäristöstä negatiivista palautetta eikä löydä apua ja tukea kohdattuihin vaikeuksiin, voi negatiivinen kierre johtaa opinnoista luopumisen ja keskeyttämisen pohdintoihin, opintoalan vaihdon harkintoihin tai vähintäänkin opiskeluun liittyvien asioiden haitalliseen lykkäämiseen eli prokrastinaatioon (ks. mm. Steel 2007; Inkinen ym. 2012).

Toisena kulmakivenä kiinnittymismallissa on *opintojen merkitys*, sillä korkeakouluopinnot ja tutkinto ovat tärkeitä elämänkulussa (Korhonen & Hietava 2011; Korhonen 2012). Ihmiset ohjaavat ja muotoilevat tavoitteitaan omien mieltymystensä, kompetenssinsa ja toimintojensa pohjalta (mm. Nurmi & Salmela-Aro 2002). Yliopisto-opiskelussa on kyse siitä, millaisen merkityksen korkeakouluopiskelu ja tutkinnon suorittaminen saavat elämänkulussa, mutta spesifimpänä kysymyksenä ovat opiskeluympäristön tarjoamat mahdollisuudet sekä opiskelijan arviot näistä mahdollisuuksista (Korhonen & Hietava 2011). Omalle alalle sosiaalistuminen alkaa usein jo opintojen koetusta henkilökohtaisesta merkityksestä ja sosiaalisen identiteetin muotoutumisesta opiskeluun liittyvissä yhteisöissä. Opintojen koettu merkitys ja alalle sosiaalistuminen sekä näiden suhde kehittyvään kuulumisen tunteeseen on siten monitahoinen ilmiö.

Oma erityinen kysymyksensä on, millaisia ovat opiskelun akateemiset ja sosiaaliset yhteisöt sekä ohjauksen sosiaaliset käytännöt, joita yliopisto oppimisympäristönä tarjoaa. *Ohjauksen sosiaaliset käytännöt* ovatkin kiinnittymismallin kolmas kulmakivi (Korhonen 2012). Koulutuksen käytänteisiin osallistuessaan opiskelija pohtii opintojensa merkitystä ja rakentaa omaa oppimisidentiteettiään. Yliopisto on tiedeyhteisö, jossa on opetus- ja ohjaukskäytäntöjä, joiden avulla opiskelijoita sosiaalistetaan yhteisön jäseniksi. Opetus- ja ohjaukskäytännöt vaihtelevat yksisuuntaisesta opetustilanteesta (massaluento) ohjattuun pidempikestoiseen seminaari- tai pienryhmään, joista viimeksi mainittua voi jo pitää oppimista vahvasti tukevana käytäntöyhteisönä. Eri oppi- ja tieteenaloilla käytännöt saattavat poiketa huomattavastikin (ks. Becher 1989; Becher & Trowler 2001; Ylijoki



1998). Yhteisöllisyys voi jäädä puuttumaan tilanteissa, joissa opetusyksiköissä ei ole massaluentoja ja kirjatenttien ohella osallistavia seminaari- ja ryhmätöitä eikä opiskelijoita tueta noviiseina liittymään akateemisen tutkimus- ja tiedeyhteisön toimintaan.

## Tutkimuksen tavoite ja kysymykset

Tutkimuksessa pyritään ymmärtämään opiskelijoiden yliopisto-opintojen sujumista ja asiantuntijaksi kasvamista opintoihin ja yliopistoyhteisöön kiinnittymisen näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, minkälaisia haasteita ja voimavaroja opiskelijat liittävät kiinnittymisen prosessiinsa. Kiinnittymisen prosessia tutkitaan artikkelissa esitellyn kiinnittymismallin pohjalta, ja tutkimuksen tavoitteet tarkentuvat kolmeksi tutkimuskysymykseksi seuraavasti:

1. Minkälaisia tekijöitä opiskelutaitotyöpajaan osallistuneet opiskelijat liittävät opintoihin kiinnittymisen prosessiinsa?
2. Minkälainen kokonaisuus yliopisto-opiskelijan opintoihin kiinnittymisestä muodostuu?
3. Mikä on yhteisöjen merkitys opintoihin kiinnittymisessä?

Tutkimukseen haastateltiin Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa järjestettyyn opiskelutaitotyöpajaan osallistuneita opiskelijoita. Vapaaehtoinen opiskelutaitotyöpaja järjestettiin tiedekunnan kaikkien pääaineiden (yleinen kasvatustiede, kasvatustiede (aineenopettajakoulutus, luokanopettajakoulutus, lastentarhanopettajakoulutus), käsityötiede, puhetiede, fonetiikka, psykologia) opiskelijoille, jotka kokivat tarvitsevansa tukea ja ohjausta yliopisto-opintojensa suorittamiseen. Kohderyhmän rajaus opiskelutaitotyöpajan opiskelijoihin tuo esille opiskelijoiden kokemuksia opintoihin kiinnittymisestä tilanteessa, jossa he ovat olleet halukkaita osallistu-

maan ryhmämuotoiseen ohjaukseen. Opiskelutaitojen haltuunoton vaikeudet on yhdistetty esimerkiksi opintojen pitkittymiseen (Kurri 2006), joten rajausta opiskelutaitotyöpajan opiskelijoihin voi tuottaa kiinnostavaa lisätietoa opinkeluongelmiin mahdollisesti yhdistyvistä tekijöistä. Kohderyhmän valinta rajaa tulosten yleistettävyyttä jonkin verran – opiskelijoiden kokemusten ei voi sanoa edustavan kaikkien käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kokemuksia. Toisaalta tutkimus voi tarjota kiinnostavia jatkotutkimusaiheita, ja opintoihin kiinnittymistä ja kiinnittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä voidaan tutkia laajemmin eri yhteyksissä.

## Tutkimuksen toteuttaminen

### *Opiskelutaitotyöpaja Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa*

Opiskelutaitotyöpaja järjestettiin käyttäytymistieteellisen tiedekunnan pedagogisen yliopistonlehtorin ja opintopsykologin yhteistyönä. Työpajan tavoitteena oli, että opiskelija tutustuu yliopisto-opiskelun luonteeseen, omaan opinkeluorientaatioonsa ja opinkelutekniikoihin, motivaatioonsa ja siihen vaikuttaviin tekijöihin, oman toimintansa ohjaukseen ja säätelyyn (tavoitteet, aikataulutus), vertaistuen mahdollisuuksiin yliopisto-opiskelussa ja (tentti)lukumiseen, kirjoittamiseen sekä ryhmätyöskentelyyn yliopistokontekstissa.

Työpaja toteutettiin kolmen kuukauden aikana, ja se sisälsi neljä kolmen tunnin lähitapaamista sekä itsenäistä lokikirjatyöskentelyä. Ensimmäinen tapaamiskerta käsitteli tieteellisen tekstin lumemista, toinen tieteellistä kirjoittamista, kolmas ryhmässä opinkelua, ja neljännellä kerralla täydennettiin työpajan teemoja. Lokikirjan tehtävät kohdentuivat oman toiminnan suunnitteluun, ohjaamiseen ja arviointiin, ja niitä tehtiin lähitapaamiskertojen välillä. Lokikirja sisälsi myös

seurantalomakkeen, johon opiskelijat kirjasivat yliopisto-oppimiseen liittyviä kysymyksiä tai ongelmia sekä näihin kysymyksiin omatoimisesti löydettyjä vastauksia. Työpajan pedagoginen työskentelytapa oli kyselevä ja problematisoiva: valmiita vastauksia opiskelijoiden kysymyksiin ei annettu, vaan pyrittiin luomaan tilaa opiskelijoiden omalle pohdinnalle ja oivaltamiselle yhteistyössä muiden kanssa. Työpajan suoritti loppuun 12 opiskelijaa, kun suoritusmerkinnän edellytyksenä oli läsnäolo kaikilla lähitapaamisilla ja täytetyn lokikirjan palauttaminen.

### *Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston keruu*

Tutkimukseen haastateltiin kuutta opiskelutaitotyöpajaan osallistunutta opiskelijaa. Iältään opiskelijat olivat 19–31-vuotiaita (ka = 24,3), ja yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat naisia. Opiskelijoilla oli meneillään 1.–9. (ka = 3,8) opiskeluvuosi tiedekunnassa. Opiskelijoihin otettiin yhteyttä keväällä 2010 kolme kuukautta sen jälkeen, kun he olivat osallistuneet opiskelutaitotyöpajaan. Yhdeksästä tavoitellusta opiskelijasta kuusi lupautui osallistumaan haastatteluun. Haastattelu oli kiinnittymismalliin (Korhonen 2012) pohjautuva teemahaastattelu, jossa kartoitettiin akateemisen opiskelun taitoja, ohjauksen sosiaalisia käytäntöjä, syvenevää osallistumista, opintojen merkitystä, kuulumisen tunnetta ja oppimisidentiteettiä. Teoreettiset käsitteet operationalisoitiin yksityiskohtaisemmiksi, arkikieliseksi avoimiksi kysymyksiksi (esimerkiksi: Minkälaisia taitoja olet tarvinnut yliopisto-oppinnoissasi? Minkälaisesta opiskelusta olet pitänyt?), ja lisäksi esitettiin tarkentavia kysymyksiä. Haastattelun tukena käytettiin opiskelijoiden opiskelutaitotyöpajan lokikirjoja, joihin he olivat kirjanneet henkilökohtaisia oppimistavoitteitaan ja metaforia itsestään opiskelijana.

## Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa kolme tutkijaa koodasi toisistaan riippumattomasti koko aineiston kiinnittymismallin kuuden osa-alueen mukaan ATLAS ti 6 -ohjelmalla. Kukin tutkija jakoi aineiston analyysiyksiköihin ja koodasi niiden merkitysisällöt. Analyysiyksiköt olivat yhden lauseen tai useiden lauseiden mittaisia, ajatuksellisesti yhtenäisiä kokonaisuuksia. Merkitysisältöjä oli yhdessä analyysiyksikössä yksi tai useampia. Yksi analyysiyksikkö saattoi olla esimerkiksi kysymys-vastauspari:

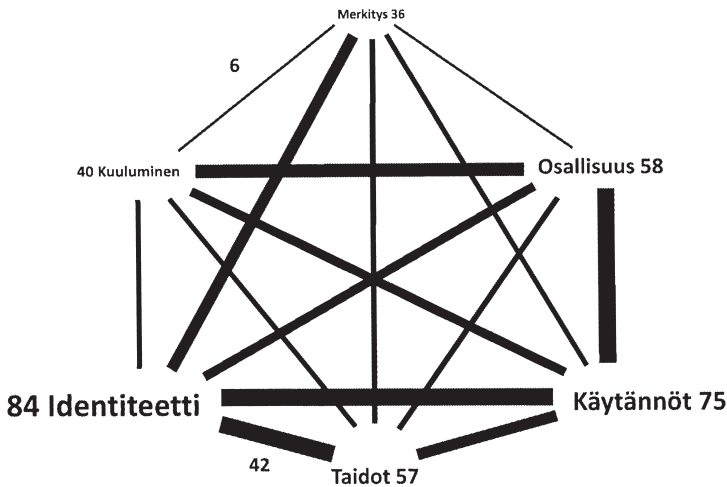
*K: Jos ajatellaan yleensä yliopisto-opintoja, niin minkälaisia taitoja sä oot tarvinnu yliopisto-opinnoissa?*

*V: Se riippuu just siitä, että missä vaiheessa sit opintoja on, mutta ajankäyttö, mikä tässäki nyt tuli, niin on tärkeetä. Jotenki nyt ei löydä tohon mitään selkeetä semmost mitä... Mut siis se vaihtelee kyl just siinä, et jos mä oon opintojen alkuvaiheessa niin siellä oikeestaan, et jos sä haluat edetä opinnoissa niin sä vaan teet ne asiat mitä sulle annetaan tavallaan, mut sit ku sä oot opintojen loppuvaiheessa niin sit se on hyvin pitkälti ittestä kiinni.*

Tähän analyysiyksikköön oli koodattu kaksi merkitysisältöä: opiskelutaidot ja ohjauksen sosiaaliset käytännöt. Ensimmäisen koodauskierroksen jälkeen käytiin tutkijoiden yhteinen merkitysneuvottelu analyysiyksiköistä ja kiinnittymisen osa-alueista. Tämän jälkeen valittiin lopulliset analyysiyksiköt ja kolme tutkijaa koodasi aineiston tahoillaan uudestaan. Kolmannessa vaiheessa lopulliset koodit valikoitiin siten, että yksi tutkijoista kävi läpi kaikkien koodaukset ja valitsi yhdenmukaisimman koodaustulkinnan. Tämän analysointiversion perusteella toteutettiin aineiston teorialähtöinen sisällönanalyysi, joka perustui artikkelissa esitettyyn kiinnittymismalliin (Korhonen

2012). Menetelmä valittiin siksi, että opintoihin kiinnittymistä ha-  
 luttiin tutkia tietyn teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta, jossa  
 yliopisto-opintoihin kiinnittyminen ymmärretään kokonaisvaltaisena,  
 sekä opiskelijan yksilöllisenä että yliopistoon yhteisönä kytkeytyvänä  
 prosessina.

Tutkijat muodostivat tutkimusaineistosta 138 analyysiyksikköä,  
 ja ne koodattiin yhteensä 350 kertaa. Eniten määriteltiin koodauksia  
 oppimisidentiteettiin (84 koodia, 68 % analyysiyksiköistä), vähiten  
 opintojen merkitykseen (36 koodia, 26 % analyysiyksiköistä). Pää-  
 leikkäisiä koodeja oli useimmiten oppimisidentiteetin ja akateemisten  
 opiskelutaitojen kategorioissa (42 yhteistä koodia, 30 % analyysiyk-  
 siköistä), harvimminkin kuulumisen tunteen ja opiskelujen merkityksen  
 kategorioissa (6 yhteistä koodia, 4 % analyysiyksiköistä). Kuviossa 2  
 on esitetty kaikkien kategorioiden ja niiden välisten suhteiden suh-  
 teelliset yleisyydet aineistossa. Mitä suurempi on fontti, sitä enemmän  
 viittauksia kategoriiaan, ja mitä paksumpi viiva kategorioiden välillä,  
 sitä enemmän kategorioiden välisiä suhteita.



**Kuvio 2.** Sisällönanalysissä esiintyneiden kategorioiden ja niiden välisten  
 yhteyksien suhteelliset yleisyydet tutkimusaineistossa

## Tutkimustulokset: kiinnittyminen yliopisto-opintoihin

Esittelemme tutkimustulokset vastaamalla tutkimuskysymyksiin ja noudattamalla teoriaosuudessa esitellyn kiinnittymismallin tekijöitä. Kiinnittymiseen liittyvien osa-alueiden tarkastelun myötä esittelemme sitä yliopisto-opintoihin kiinnittymisen kokonaiskuvaa, joka opiskelijoiden kokemuksista aineistomme perusteella muodostuu.

### *Akateemisen opiskelun taidot opintoihin kiinnittymisen välineenä*

Opintotaitotyöpajaan osallistuneet opiskelijat kokivat tarvinneensa yliopisto-opinnoissa monenlaisia taitoja. Akateemisen opiskelun taitoihin yhdistettiin yhtäältä taito oppia lukemalla ja kirjoittamalla ja toisaalta taito säädellä omaa opiskelua, motivaatiota ja tunteita. Opiskelijat kertoivat kokeneensa opiskeluaikanaan vaikeuksia opiskelutaitojen haltuunotossa, mikä oli selvästi vaikeuttanut opintojen edistämistä.

Lukemiseen liittyvistä taidoista opiskelijat mielsivät keskeiseksi taidon hahmottaa luettavasta materiaalista sen ydinsisältö. Opiskelijat kokivat haastavaksi oleellisten sisältöjen etsimisen itsenäisesti, mutta toisten opiskelijoiden tuella sen koettiin olevan helpompaa ja laadukkaampaa. Yhdessä opiskelu oli osoittautunut hyväksi opiskelustrategiaksi.

*Kun tekee kavereitten kaa, niin tuntuu et todella tulee pohdittua niitä asioita ja mietittyä vähän eri näkökulmasta ja kritisoitua ja mietittyä ihan kunnolla. (H1)*

*Jos puhutaan vaikka vaan kirjatentistä, niin sä oot saattanu lukee sen oman kirjan, huomannu et joo et noi asiat on todennäköisesti tärkeitä tässä näin, mut sit ku lähetään keskusteleen ja muut opettaa muille ja itte opettaa, niin sit*

*sielt nouseeki ihan jotain muuta, mutta vähintään yhtä merkityksellistä ja tärkeitä. (H6)*

Keskeiseksi akateemisen oppimisen muodoksi opiskelijat mielsivät kirjoitustyöt esseistä opinnäytetöihin. Kirjoittamisen ongelmiksi he määrittelivät kirjoittamisen aloittamisen riittävän hyvissä ajoin, säännöllisen kirjoittamisrytmin ylläpitämisen ja kirjoittamisen erityisvaatimusten täyttämisen. Opiskelijoiden kokemukset akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen haastavuudesta ovat ymmärrettäviä, sillä tieto tieteenalan perimmäisistä käytännöistä on usein implisiittistä ja vaikeaa opettaa (Lonka 2009). Silti akateemisen kirjoittamisen taito on yliopistoyhteisössä hyvin keskeinen, sillä sen avulla tuotetaan ideoita ja uutta tietoa sekä jäsennetään tieteellistä ymmärrystä (Lonka 2009; Hakkarainen ym. 2004; Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004; Tynjälä, Mason & Lonka 2001).

Oppimisen itsesäätely on opiskelijoiden mukaan korostetun tärkeää itsenäistä työtä edellyttävissä yliopisto-opinnoissa. Kaikki opiskelijat kertoivat kokeneensa ongelmia opiskelumotivaatiossa jossain vaiheessa opintojaan. Taito työskennellä pitkäjänteisesti, motivaation ylläpitäminen sekä kyky tulla toimeen opiskeluun liittyvien hankalien tunteiden kanssa ovat opiskelijoiden mukaan tärkeitä.

*Et se ehkä se ahdistuminen oli perimmäinen syy sit kuitenkin että miks ne [kurssit] jäi. (H3)*

*[Opiskelu vaatii] lihaksia, että jaksaa istua pulpetin ääressä ja lukee ja lukee – – et jos työskentelee säännöllisesti, niin motivaatiokin nousee. (H1)*

*Se on vaan työtä, siis sun on vaan yksinkertaisesti pakko tehdä se, tai siis alottaa ja hoitaa loppuun. (H2)*

## Ohjauksen sosiaaliset käytännöt kiinnittymisen mahdollistajina

Opiskelijoille oli kertynyt monipuolisesti kokemusta ohjaukseen ohjauksen käytännöistä ohjatussa akateemisessa opetus- ja oppimisympäristössä. Opiskeluun oli kuulunut yksisuuntaisia opetustilanteita sekä ohjattuja pienryhmäkursseja, pari- ja ryhmätenttejä, pitkäkestoisia seminaareja ja opetus- ja tutkimusharjoittelua. Vastavuoroisen toiminnan aste vaihteli eri ohjauksen ja opetuksen muodoissa. Opiskelijat ohjasivat toisiaan opiskelua tukevilla vertaisryhmissä, muun muassa opiskelijoiden toteuttamissa lukupiireissä ja ruokapäytäkeskusteluissa.

Oppimista tukeviksi ja sitoutumista edistäviksi opetus- ja ohjauksen kokemuksiksi koettiin opiskelu vuorovaikutteisissa ryhmissä toisten opiskelijoiden kanssa. Ryhmämuotoinen opiskelu yhdistyi laadukkaaseen oppimiseen ja edesauttoi motivaation ylläpitoa ja opintojen suunnittelua. Myös velvollisuudet toisia opiskelijoita kohtaan ja vastuu yhteisestä oppimisesta toistuivat kertomuksissa.

*Kyl mul on just toi ajankäytön ja motivoinnin takia niin just se, että itsenäisesti jos mä joudun tekemään jotain, niin ainaki alkuvaiheessa niin on ollu aika vaikee pitää niist tavoitteista kiinni justinsa. Et tavallaan sitte ku sä oot ollu ryhmän kans siinä, niin sulla on niin sanotusti se ryhmänki paine siinä, et nyt jos sä meet siihen lukupiiriin lukematta mitään niin se ei oo hirveen reiluu muita kohtaan. (H6)*

*Ja sitten toi, motivaatio, niin se liittyy sitten ehkä myös sitten osittain tohon aikatauluun, että just kun mä olin tehnyt kaikki semmoset, sen osuuden mihinkä liittyy, siis niin kuin omissa opinnoissa mihin liittyy jotain luentoja tai ryhmätapaamisia, niin kuin muita opiskelijoita. Et mä tein vaan niitä yksin ja vain itselleni, et mikä niin, et mul on hirveen suuri tuki ollut ja mä oon saanut, mua on motivoinut hirveesti opinnoissa ne esimerkiksi ne meidän ryhmätapaamiset,*



*missä, missä on niin kuin keskustelua niistä jutuista tai opiskeltavista asioista keskustellaan toisten kanssa. (H3)*

Epämielekkästä opiskelua kuvattiin yksinäisenä ja pakonomaisena suorittamisena, josta puuttui yhteistoiminnallisuus ja mahdollisuus saada muilta tukea. Opiskelijat yhdistivät opiskeluongelmat itsenäisen ja vähemmän ohjatun opiskelun alkamiseen parin ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Tällöin alkuvuosien tiiviit opiskeluryhmät olivat hajonneet ja omat opinnot tuli suunnitella itsenäisemmin.

Henkilökohtaista ohjausta opetus- ja ohjaushenkilökunnalta opiskelijat kertoivat saavansa vähän. Opiskelijat kokivat yleisesti, etteivät tiedä keneltä voisivat tarvittaessa kysyä ohjausta opintoihinsa. Tukea opintoihin oli saatu sosiaalisilta vertaisyhteisöiltä ja perheenjäseniltä. Opiskelijat toivoivat enemmän mahdollisuuksia keskustella henkilökunnan kanssa muun muassa sivuainevalinnoista, kesken jääneistä kursseista tai kurssien yksityiskohdista.

*Siis et jos pitäis jotain neuvoa niinku kysyä, niin en mä oikeen tiiä, mihin sitä. Et ois kivempi, et vois vaan mennä ja kysyy tai tälleen. – – Mut et ei mun mielestä kauheen helposti oo lähestyttävii enkä mä oo kyl kysynytkään, et kavereilt sit kyselly, et jos on jotain tullu vastaan. Et ei oo kyl paljoo opettajienkaan tarvinnu puhua. (H2)*

*Jos ajattelee että, niin kuin tätä kokonaan, tätä vuotta, niin en mä koe että mulla olis ollut yleisesti joku opettaja, kenenkä kans mä olisin voinut jutella niistä mun tekemättömistä hommista. Et se on ollut enemmän sitä, että mä kauheen työn ja ahdistuksen takaa sain itestäni sen irti, että mä selvitän että mitä mulla on oikeesti nyt tekemättä. (H3)*

## Syvenevä osallistuminen kiinnittymisen rakentajana

Opiskelijat kuvasivat omaa osallistumistaan ja vuorovaikutustaan yliopistoyhteisön jäsenten kanssa opintojen eri vaiheissa. He kertoivat osallistumisen kokemuksista opetuksen puitteissa ja kuvasivat toisaalta tärkeiksi opiskelijoiden organisoimat opiskelua tukevat vertaisyhteisöt ja muut sosiaaliset yhteisöt. Osallisuus yliopistoyhteisössä on opiskelijan oppimisen kannalta erittäin merkityksellistä. Osallisuuden myötä opiskelijan on mahdollista alkaa rakentaa omaa asiantuntijan autonomiaansa sekä vaikuttaa yliopistoyhteisöön tärkeäksi kokemiltaan tavoilla (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006).

Osallisuutta *ohjatussa akateemisessa opetus- ja oppimisympäristössä* opiskelijat kokivat pienryhmäopetuksessa, jossa pakollinen läsnäolo ja koulumaisuus edistivät osallistumista ja opiskelua. Massaluennot olivat opiskelijoiden osallistumisen kannalta haastavia ja osattomuuden tunnetta lisääviä. Ryhmä- ja paritentit koettiin oppimista ja osallistumista lisääviksi, kun taas kirjatentit koettiin osallistumista vähentäviksi. Osallistumista *akateemiseen tiede- ja tutkimusyhteisöön* opiskelijat toivat esille hyvin vähän. Mahdollisuutta osallistua tiedeyhteisöön pidettiin kuitenkin hyvin arvokkaana.

*Niin joo ja sit mä itse asias olin tekemäs yhtä kiintymyssuhdetutkimusta eli se no tää oli tavallaan tutkimus. Mä oon tykänny niist harjotteluista ja sit tutkimus, siihen työhön osallistumisesta, niin ja onhan siis tietenki ollu nää harjotustyöt siis mitä nää nyt on, ne ei oo ollu mitenkään mun suosikkejani. Mutta sitte semmoset, mä oon itse asias tykänny, vaikka mä en siis tykänny tost tavallaan tämmöset ryhmä- eli tavallaan yliopiston mittakaavassa pienryhmäopetuksesta, että toi x nyt ei henkilökohtasesti oo mun suosikkiopettajani, mutta siis tavallaan siitä, et meillä oli se sama ryhmä koko vuoden, niin siitä. Ja sit vähän vaihtelevasti ryhmätöistä, että joskus ne on kyllä ollu kauhee kivireki, mutta on niis ollu myös --. (H4)*

Opiskelijat kokivat osallisuutta myös *opiskelua tukevissa vertaisryhmissä*. Opiskeleminen opiskelukaverien kanssa koettiin mielekkääksi ja omien lukupiirien ja ”ruokailupiirien” merkitystä osallisuuden kokemuksen rakentumisessa korostettiin. Ne nähtiin tärkeinä mahdollisuuksina vaihtaa mielipiteitä ja rakentaa syvällisempää ymmärrystä yhteisissä keskusteluissa. Muutamat opiskelijat kokivat ”epävirallisen” opiskeluyhteisöryhmän puuttumisen osallisuutta ja opiskelua hankaloittavana seikkana, ja sen organisoimisen koettiin vaativan uskallusta, jota heiltä vielä puuttuu.

*Mä oon itsenäisesti luku ja sit kavereitten kaa me ollaan pidetty lukupiiriä, et meitä on ollu joku kymmenen tyttöä ja sit me ollaan jaettu aina se kirja osiin ja sit jokainen tehny siit tiivistelmät ja sit me ollaan luettu ne toisillemme ja keskusteltu niistä aiheista. Ja Facebookissa aina jutellaan niistä mieltä askarruttavista asioista, jos jossain kurssikirjassa on joku vähän hämännyttävä juttu, niin siitä sit pohditaan.*  
(H1)

### *Henkilökohtainen opintojen merkityksellisyys kiinnittymisen edellytyksenä*

Opiskelijat kuvasivat yliopisto-opintojen merkitystä tulevaisuudenkuviensa kannalta. Opinnot olivat toisaalta välivaihe matkalla johonkin muuhun tavoitteeseen tai elämäntilanteeseen, toisaalta itsessään tärkeitä oman kehittymisen ja oppimisen kannalta. Opintojen merkitykseen yhdistettiin ammatin hankkiminen, tutkinnon saaminen, oppiminen ja itsen kehittäminen sekä ystävyyssuhteiden ja kontaktien luominen.

Ammatin saaminen oli opiskelijoiden kuvauksissa keskeinen opintojen tavoite. He kokivat ammatin hankkimisen ja valmistumi-

sen olevan yhteydessä muiden elämäntavoitteiden toteuttamiseen. Opiskelijat kokivat valmistumisen luovan selkeän ja motivoivan tavoitteen opiskelulle.

*Ehkä se että tietyl tapaa on vähän sille ammattiorientoitunut eikä mitenkään silleen tutkimus- tai ees mitenkään ura- silleen, et kuhan pääsee töihin ja saa sen työn. (H4)*

*Mutta että sitten sen ammatin lisäksi, niin kyllä mä nään itseni kahden lapsen äitinä ja aviopuolisona ja näin, että semmoset hyvin perinteiset, mulla on hyvin semmoset perinteiset tulevaisuudensuunnitelmat kyllä että. (H3)*

Valmistumisen ja ammatin saamisen lisäksi opiskelijat kuvasivat opiskelun olevan itsessään merkityksellistä. Näissä kuvauksissa korostuivat tärkeällä tavalla itsen kehittäminen, uusien asioiden oppiminen ja ystävien saaminen. Kiinnostus omaa alaa kohtaan ja opintojen kokeminen merkityksellisiksi ovat oppimisen taustalla olevia voimia, jotka selittävät opintomenestystä ja asiantuntijaksi kehittymistä (Mikkonen 2012). Opintojen avulla ajateltiin voitavan arvioida omaa työskentelyä tulevaisuudessa, mutta samalla teorian tiedon irrallisuus työn käytännöstä tuotti motivaatio-ongelmia. Joillakin harjoittelu tai tutkielman kirjoittaminen olivat herättäneet kiinnostusta opiskeltavia sisältöjä kohtaan, kun teoriaa päästiin soveltamaan käytäntöön.

*Totta kai sit lopuks ne paperit käteen ja sen ammatin. Mut ihan ylipäättänsä mä haluun kehittyä ihmisenä ja sit mä haluun saada uusia erilaisia kokemuksia opiskeluvuosien aikana ja paljon uusia ystäviä ja kontakteja. (H1)*

*Mä oon valinnut nyt tän alan niin mua kiinnostaa työskennellä lasten kanssa, ja sitten näistä opinnoista mä saan semmosta näkökulmaa, että mä pystyn arvioimaan sitä mun työskentelyä. (H3)*

## Kuulumisen tunne kiinnittymisen syventäjänä

Kuuluminen erilaisiin yhteisöihin tuli epäsuorasti esille opiskelijoiden kuvauksissa heidän kertoessa arkeensa liittyvistä käytänteistä ja sosiaalisista suhteista, joiden varaan heidän opiskelunsa ja elämänsä rakentuu. Kuulumisen tunne oli rakentunut monien kohtaamisten ja toistuvan yhdessä tekemisen myötä hitaasti pitkällä aikavälillä. Kuulumisen tunteen muodostuminen onkin sidoksissa osallisuuden kokemiseen pitkän ajan kuluessa. Opiskelijat kokivat kuuluvansa sosiaaliseen vertaisryhmiin, akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön ja jossain määrin myös akateemiseen tutkimusyhteisöön.

Opiskelijat toivat esille kuulumisen *sosiaaliseen vertaisryhmiin* ja kertoivat olevansa tekemisissä samassa elämänvaiheessa olevien kanssa sekä yliopistolla että sen ulkopuolella. Opiskelijat keskustelevat vertaistensa kanssa paljon opiskeluun ja elämään liittyvistä haasteista, ja sosiaalisen kanssakäymisen koettiin rakentavan kuulumisen tunnetta ja helpottavan integroitumista.

*Tosi vähän [teen opiskeluun liittyviä asioita epävirallisesti toisten opiskelijoiden kanssa]. Et yhen mun kaverin kaa joka asuu, siis opiskelee kans psykää ja asuu meidän lähellä, niin siis kun käyään lenkillä ja ja tälleen niin kyllä meidän juttu luvattoman usein eksyy kouluun, koska me ollaan samas vaihees menossa. Mutta en mä silleen mitään vapaaehtosia opintopiirejä tai lukupiirejä oo varmaan koskaan ollu missään, et se on kyl sit —. Tai siis tietenki en mä tiää onkse nyt siis, et jos on jotain osakunnan tai oon mä nyt ollu jossain Kompleksin sitseillä ja tälleen, mut eihän ne siis, niissä vaan se järjestäjä on se opintoihin liittyvä, et eihän osakunnassakaan mitään opiskeluun liittyvää sinänsä tehä et se on vaan yliopiston alanen. (H4)*

Opiskelijat kuuluivat *akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön* ja kertoivat erityisesti oman pääaineen ja koulutusohjelman opiskelijoiden olevan heille läheisiä. He mielsivät opettajat oman opiskelunsa kannalta erittäin tärkeiksi, mutta toivat esiin sen, että opettajien tapaamisen ja keskusteluyhteyden saavuttamisen tulisi olla helpompaa. Tämä edistäisi opiskelijoiden integroitumista akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön.

*Ylipäättään niist opettajankoulutuksen kurseista [olen pitänyt]. Et varmaan ne käsityökurssitki ois ollu kivoja, jos mä oisin semmonen käsityöihminen. Mut et ne ei ollu mun juttu. Et ylipäättään kaikki mahdollisimman koulumaiset kurssit, mis on semmost jotain ryhmähommaa tai ryhmän omaa dynamiikkaa, että siel saa tukee muilta ja voi kysyy muilta, et "hei mitä meille tuli nyt läksyks" ja ylipäättään se, et saa jotain läksyjä. Ettei vaan oo kirjatentti. Niin se ehkä on vähän hullua et koska tää on yliopisto, et mä tykkään sellasesta, mut se on vaan ollu se mikä on minuu tukenu parhaiten, että pääsyy muitten kaa jutteleen ja opettaja on ollu aina paikkal joka viikko, jonka kans on sitte voinu oikeestiki keskustella eikä vaan käyä sen yhen hermostuneen kysymyksen esittämäs luennoitsijalle sitte luennon päätteeks.*  
(H5)

Opiskelijat kokivat vähäisesti kuulumista *akateemiseen tutkimusyhteisöön*, erityisesti erilaisten tutkimuksellisten harjoitustöiden sekä kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmien tekemisen myötä. Näitä kuvauksia aineistossa on kuitenkin vain vähän. Opiskelijoilla olisi halua integroitua tutkimuksellisessa mielessä enemmän, mutta integroitumista hankaloittaa esimerkiksi se, että professoreita ja tutkijoita ei opiskelijoiden mukaan kohtaa muulloin kuin tutkielman ohjauksen yhteydessä. Opiskelijat kokivat tutkijoiden olevan opettajia etäisempiä ja arvoasteikossa opiskelijoita ylempänä, minkä koettiin aiheuttavan

haasteita kanssakäymiselle. Integroituminen akateemiseen yhteisöön edellyttäisi huomattavaa oma-aloitteisuutta ja uskallusta, mikä ei tunnu opiskelijoista yksinkertaiselta.

*No siis mun mielestä ne [opetus- ja tutkimushenkilökunta] on aika vaikeesti lähestyttäviä. Siis et jos pitäis jotain neuvoo niinku kysyä, niin en mä oikeen tiä, mihin sitä. Et ois kivempi, et vois vaan mennä ja kysyy tai tälleen. No ehkä sit sähköpostilla. Mut et ei mun mielestä kauheen helposti oo lähestyttävii enkä mä oo kyl kysynytäkään, et kavereilt sit kyselly, et jos on jotain tullu vastaan. Et ei oo kyl paljon opettajien kaa tarvinnu puhua. (H2)*

*En mä, jotenkin sellasta että opetushenkilökunta olis lähempänä opiskelijaa arvoasteikossa, eli opetushenkilökunta olis esimerkiks toinen opiskelija joillain kursseilla, joka ois... jossain, esimerkiks kandinsa jo tehnyt mutta maisterivaiheessa, niinku meil oli siin tekstianalyysissa, niin hän osas selittää asiat silleen samalla kielellä. Et kaikkein vaikeinta on mun mielest kommunikoida näitten kaiken maailman professoreiden ja tohtoreiden kans, jotka on omassa älyssään ja tietomäärässään jossain niin katon rajassa, et ei oikeestaan ees uskalla mennä kysymään. Et ehkä mä oisin sit kaivannu enemmän semmosta, tietty tutorithan nyt on olemassa, mut jotain vähän ehkä selkeemmin pedagogeja opettamaan, koska niitä nyt harvoin tuolt humanistisest löytyy, vissiin. (H5)*

### Oppimisidentiteetti kiinnittymisen tuotoksena

Opiskelijat puhuivat runsaasti itsestään yliopisto-opiskelijoina – millaisia he haluaisivat olla tai millaisia heidän oletetaan yliopistolla

olevan. Oppimisidentiteetti yliopistossa rakentui sekä opiskelijoiden kielteisten että myönteisten opiskelukokemusten kautta.

Monen kuvauksessa korostui, että he olivat ennen yliopisto-opintoja kokeneet itsensä hyväksi opiskelijoiksi, joiden opinnot sujuivat ilman suurta vaivannäköä. Yliopistossa kuva itsestä oli saattanut muuttua huomattavastikin. Aiemmat tehokkaat opiskelustrategiat osoittautuivat toimimattomiksi (Yip & Chung 2005), ja opiskelijat kokivat itsenäisyyttä painottavan oppimiskulttuurin sopivan heille huonosti. Epäonnistumiset opiskelussa olivat saaneet opiskelijat epäilemään soveltuvuuttaan yliopistoon. He vertasivat itseään ihanneopiskelijaan, jonka opinnot sujuvat tehokkaasti ilman ongelmia. Kielteiset opiskelukokemukset rakensivat kielteistä oppimisidentiteettiä ja etäännyttivät opiskelijoita opinnoista.

*Mä oon lukiossa ollu semmonen kymppin tyttö ja ollu yleensä luokan paras kirjottaja ja se tuntu ihan järkyttävältä se miten sit yliopistos ei mikään onnistunukaa. (H5)*

*Mä olin taas unohtanut sen [aikatauluttamisen] täysin ja sitten mä olin ihan vaan, mä tuskailin kotona että ei mä en, tästä ei tuu mitään ja musta ei oo tähän. (H6)*

Opintojen ja muun elämän yhteensovittaminen oli toisinaan haasteellista. Jos opintojen ulkopuolisessa elämässä tapahtuu paljon, voi opiskelija identifioitua ensisijaisesti muuksi kuin opiskelijaksi. Oppimisidentiteettiä voi heikentää myös kokemus opintojen merkityksettömyydestä oman tulevaisuuden kannalta, jolloin opiskeluun on vaikea sitoutua. Opiskelijaidentiteettiä vahvistavia kokemuksia opiskelijat olivat saaneet opiskellessaan ryhmässä. Myönteiset kokemukset olivat liittyneet sosiaaliseen vuorovaikutukseen sinänsä ja ryhmässä jaettuihin tietoihin ja opiskelutaitovinkkeihin. Oli voinut huomata, ettei olekaan toisia huonompi, vaan samassa tilanteessa opiskeluhaasteiden kanssa. Ryhmän tuki oli antanut haastateltaville



myös voimaa suorittaa opintoja, mikä oli lisännyt itseluottamusta ja vahvistanut kuvaa itsestä pystyvänä opiskelijana. Myönteistä kuvaa itsestä opiskelijana oli vahvistanut sen hyväksyminen, ettei ole ihan-  
neopiskelijan kaltainen, mutta voi silti opiskella omalla tavallaan riittävän menestyksekkäästi.

*— et oikeestaan tajusin ensimmäist kertaa [opintotaitotyöpajassa] et mä en oo ainoo jol on se ongelma. H5*

*Mun kaveritkin opiskelee aika pitkälle samalla tavalla ja painii samanlaisten ongelmien kanssa kun mä —. Ei mun tarvi aina saada niitä vitosia sieltä rivitolkulla, että ei se häittää vaikka sielt tulee välillä kakkosia ja kolmosiakin. H1*

*[Ryhmämuotoisen kurssin aikana] sain ne esseet tehtyä, palautettua —. Mun itseluottamus parani. H5*

Yliopisto-opiskelusta karttuneet kokemukset ovat hyvin keskeisiä, sillä ne vaikuttavat opiskelijoiden opiskeluidentiteetin ja asiantuntijan identiteetin muotoutumiseen (McAlpine, Jazvac-Martek & Hopwood 2008; ks. myös Partanen 2011).

### **Pohdinta: miten kiinnittymismallin avulla voidaan ymmärtää opiskelijoiden opintojen sujumista?**

Opiskelijan opintoihin kiinnittyminen edellyttää vuorovaikutusta opiskelijan ja opiskeluun liittyvien yhteisöjen välillä. Tarkastelimme kiinnittymistä yhden tiedekunnan opiskelutaitotyöpajaan osallistuneiden opiskelijoiden kokemusten valossa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että työpajaan osallistuneet opiskelijat kiinnittyivät

opintojensa aikana kohtalaisen tiiviisti opiskeluun liittyviin ja muihin tarkoituksenmukaisiin vertaisryhmiin. Opiskelijat kokivat vertaisryhmit hyvin tärkeinä sekä opintojen mielekkyyden ja oppimisen että elämän laadun näkökulmista.

Opiskelijat kiinnittyivät jossain määrin opettajiin, vaikka he kokivat yliopiston henkilökunnan olevan vaikeasti lähestyttävää eivätkä tienneet, keneltä voisivat saada ohjausta. Merkille pantavaa oli, että opiskelijat kokivat kiinnittyvänsä heikosti tutkimushenkilöstöön ja tiedeyhteisöön, jonka noviisijäseniä he ovat. Voidaan pohtia, onko yliopistossa opiskelijan näkökulmasta erityinen ”akateeminen kynnyks”, jonka ylittäminen opintojen aikana on hyvin haasteellista. Akateeminen kynnyks voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, etteivät opiskelijat pysty hankkimaan riittävästi tutkimuksellisia ajattelu- ja ydintaitoja, mikä olisi tieteellisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeää. Tulosten perusteella on syytä kiinnittää huomiota akateemisen kynnyksen madaltamiseen luomalla esimerkiksi yhteisiä tutkimushenkilöstön ja opiskelijoiden välille, integroimalla teoria- ja metodiopetusta tutkimuksenteon käytäntöihin ja ottamalla laajemmin opiskelijoita mukaan meneillään oleviin kehittämis- ja tutkimusprojekteihin.

Valtaosa haastatelluista liitti kiinnittymättömyyden opintojensa sujumattomuuteen, ja tähän on hyvä kiinnittää huomiota opetusta ja ohjausta suunniteltaessa. Opiskelijat kaipasivat lisää kontakteja ja keskustelumahdollisuuksia vertaistensa, mutta etenkin opettajien ja ohjaajien kanssa, ja he kokivat erilaiset yhteisöt tässä erittäin tärkeiksi. Toisaalta osa opiskelijoista voi olla tyytyväisiä opintojensa etenemiseen, vaikka he kokisivat kiinnittyneensä opiskeluympäristöön vain löyhästi. On mahdollista, että opiskelija saa sosiaalista tukea opintoihinsa yliopiston ulkopuolisista yhteisöistä, eikä hänellä siksi ole voimakasta tarvetta kiinnittyä yliopistoyhteisöihin (vrt. Repo 2010). Opintoihin kiinnittymisellä on yksilöllisesti eroavia merkityksiä, mikä voi heijastella opiskelijoiden elämäntilanteiden ja opiskelulle varatun ajan eroja.

Opiskelijoiden kokemusten perusteella kävi ilmi, että kiinnittyminen opiskeluun liittyviin yhteisöihin tarjoaa mahdollisuuden jäsentää oppimisidentiteettiä ja kehittää opiskeluun liittyviä taitoja. Opiskelutaitotyöpaja voi olla tällainen merkityksellinen yhteisö, ja opiskelijat liikkuvat parhaimmillaan useissa käytäntöyhteisöissä opintopolullaan. Myönteinen, rakentava jännite opiskelijan ja oppimisympäristön välillä edesauttaa uusien taitojen kehittymistä (ks. Lindblom-Ylänne & Lonka 2000). Jos syvenevä osallistuminen yhteisöihin tuottaa opiskelijoille kokemuksia rakentavasta jännitteestä, ovat opiskeluun liittyvät yhteisöt merkityksellisiä oman oppimis- ja asiantuntijaidentiteetin kannalta. Alkava asiantuntijaidentiteetin kehittyminen voi tukea opiskelijoita suuntaamaan kohti tulevaisuutta ja opintojen jälkeistä uraa (vrt. esim. Lähteenoja 2010).

Opiskelutaidoissa puutteita kokevien opiskelijoiden kokemuksia ei ole juurikaan tutkittu laadullisesti siten, että tarkastelun keskipisteenä olisivat olleet opiskelijoiden kokemukset opintoihin kiinnittymisestä. Vaikka tämän tutkimuksen pieni tutkimushenkilöiden määrä rajaa tulosten yleistettävyyttä, se voi kuitenkin antaa pohdiskelemisen aihetta oppimisympäristöjen sekä opetus- ja ohjausmenetelmien kehittämistä ajatellen. Käsillä olevan laadullisen aineiston perusteella emme voi kuitenkaan tehdä pitkälle meneviä päätelmiä ilmiöiden välisistä kausaalisuhteista. Jatkotutkimuksissa opintoihin kiinnittymistä ja kiinnittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä voidaan tutkia laajemmin eri yhteyksissä ja erilaisten opiskelijaryhmien kokemina. Jatkossa voidaan syventyä esimerkiksi siihen, miten kiinnittymismallin eri osatekijät ovat yhteydessä toisiinsa ja minkälaisia kehityspolkuja opiskelijat mahdollisesti käyvät läpi opiskeluaikanaan. Esimerkiksi erityisen hyvin opinnoistaan suoriutuvat opiskelijat voivat kokea opintoihin kiinnittymisen eri tavoin kuin opiskeluvaikeuksien kanssa kamppailevat opiskelijat.

## Lähteet

- Andersen, M. & Martikkala, S. 2010. Valitista vertaistukea ja vauhtia valmistumiseen! Arvio monialaisten vertaisryhmien soveltuvuudesta opiskelijoiden opintojen etenemisen tukemiseen Oulun seudun ammattikorkeakoulussa 2010. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 10/2010.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Becher, T. & Trowler, P. 2001. Academic tribes and territories. London: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Benjamin, R., Chun, M. & Shavelson, R. 2007. Holistic tests in a sub-score world: The diagnostic logic of the collegiate learning assessment. New York, NY: CAE.
- Biggs, J. 1999. Teaching for quality learning at university. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Case, J. & Gunstone, R. 2006. Metacognitive development: A view beyond cognition. *Research in Science Education* 36, 51–67.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen* 46. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 237.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives. *Advances in Learning and Instruction Series*. Amsterdam: Elsevier.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N. & Towler, A. 2005. A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research* 98, 184–191.
- Harper, S. R. & Quaye, S. J. 2009. Beyond sameness, with engagement and outcomes for all: An introduction. Teoksessa S. R. Harper & S. J. Quaye (toim.) *Student Engagement in Higher Education*. New York: Routledge, 1–16.
- Haynes, C. 2006. The Integrated Student. *Foster Holistic Development to Advance Learning*. About Campus, January/February 2006, 17–23.
- Heikkilä, A. 2011. University Students' Approaches to Learning, Self-Regulation, and Cognitive and Attributional Strategies. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Research Report 325.

- Inkinen, M., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Tukiainen, M. & Lindblom-Ylänne, S. 2012. Aikaansaamattomuuden psykologiaa. Arvioitavana Psykologia-lehdessä.
- Inkinen, M. & Toom, A. (toim.). 2009. Yliopisto-opiskelijaksi kasvamassa – opiskelutaitoja kehittämässä. *Pedagogica* 29. Vaasa: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Kegan, R. 2009. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words*. Abingdon: Routledge, 35–54.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.
- Klein, S., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L. & Shavelson, R. 2005. An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions. *Research in Higher Education* 46 (3), 251–276.
- Koljatic, M. & Kuh, G. D. 2001. A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education. *Higher Education* 42, 351–371.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus 27.
- Langley, D. 2006. The student engagement index: A proposed student rating system based on the national benchmarks of effective educational practice. University of Minnesota: Center for Teaching and Learning Services.
- Leach, L. & Zepke, N. 2011. Engaging students in learning: a review of a conceptual organizer. *Higher Education Research & Development* 30 (2), 193–204.
- Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 2000. The interaction between the learning environment and the development of expert learning. *Lifelong Learning in Europe* 2/2000, 90–97.

- Litmanen, T., Hirsto, L. & Lonka, K. 2010. Personal goals and academic achievement among theology students. *Studies in Higher Education* 35 (2), 195–208.
- Lonka, K. 2009. Smart doctors and the three metaphors of learning. *Medical Education* 43 (8), 718–720.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto, sosiiaalipsykologian oppiaine. Sosiiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- McAlpine, L., Jazvak-Martek, M. & Hopwood, N. 2008. Doctoral student experience: Activities and difficulties affecting identity development. *International Journal of Graduate Education* 1 (2).
- McKeachie, W. J. 1999. *McKeachie's teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Mikkonen, J. 2012. Interest in university studies: Its role and relation to other motivational variables. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. *Studies in Educational Sciences* 243.
- Muukkonen, H. & Lakkala, M. 2009. Exploring metaskills of knowledge-creating inquiry in higher education. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning* 4 (2), 187–211.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Nevgi, A., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 237–253.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2008. Akateeminen ohjaus. Teoksessa A. R. Nummenmaa, K. Pyhältö & T. Soini (toim.) *Hyvä tohtori. Tohtori-koulutuksen rakenteita ja prosesseja*. Tampere: Tampere University Press, 49–72.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa?* Keuruu: PS-kustannus, 54–66.

- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. 2004. Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research* 74 (4), 557–576.
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”: aikuisopiskelijat koulutustarinnansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opiskelun ja -opetuksen kehittämisessä. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 228. Helsinki: Yliopistopaino.
- Shavelson, R. 2010. *Measuring college learning responsibly: Accountability in a new era*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Silius, K., Pohjolainen, S., Miilumäki, T., Kangas, J. & Joutsenlahti, J. 2011. Korkeakoulumatematiikka teekkarin kompastuskivenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 242–265.
- Steel, P. 2007. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin* 133, 65–94.
- Tinto, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Higher Education* 45, 89–125.
- Tinto, V. 2000. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal* 19 (2), 5–10.
- Trowler, P. 2005. *A Sociology of Teaching, Learning and Enhancement: Improving Practices in Higher Education*. *Revista de Sociologia* 76, 13–32.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (toim.). 2001. *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2009. Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 320–333.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willms, J. D. 2003. *Student Engagement at School – A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation.
- Wortham, S. 2006. *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yip, M. C. & Chung, O. L. 2005. Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education in Hong Kong. *Educational Research & Evaluation* 11 (1), 61–70.
- Ylijoki, O-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.