



UNIVERSITY OF TAMPERE

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

Publisher's version

Authors: Mäkinen Marita, Annala Johanna
Name of article: Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa
Name of work: Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta
Editors of work: Mäkinen Marita, Korhonen Vesa, Annala Johanna, Kalli Pekka,
Svärd Päivi, Värri Veli-Matti
Year of publication: 2011
ISBN: 978-951-44-4516-9
Publisher: Tampere University Press
Pages: 59-80
Discipline: Social sciences / Educational sciences
Language: fi
School/Other Unit: School of Education

URN: <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-937>

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.

OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN YLIOPISTOSSA

Marita Mäkinen & Johanna Annala

Katsauksessa esitellään teoreettinen viitekehys opiskelijoiden kiinnittymisestä opintoihin ja pohditaan sitä, miten kiinnittymistä voidaan edistää yliopistossa. Kehitetty viitekehys yhdistää eri lähestymistapojen keskeisiä piirteitä, joista mikään ei yksinään riitä ilmentämään kiinnittymistä sekä opiskelijan että opiskeluyhteisön kannalta. Kiinnittymisessä on kyse yhtäläillä opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisesta toiminnasta oman oppimisen edistämiseksi kuin hänen elämismaailmansa ja opiskeluyhteisönsä luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Keskeistä kiinnittymisessä on sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumisesta. Onnistuneimmillaan opintoihin kiinnittyminen voi edistää opiskelijoiden oppimista, innostavan oppimis- ja tiedeyhteisön luomista sekä vastuullisen ja aloitekykyisen kansalaisuuden toteutumista.

Johdanto

Yliopistoyhteisöissä tutkimus on perinteisesti noteerattu opetusta tärkeämmäksi toiminnaksi (Deem & Lucas 2007). Tutkimukselliset ansiot ovat korostuneesti esillä myös yliopistojen arvoa mittaavilla kansainvälisillä ranking-listoilla (esim. ARWU 2011; Times Higher Education 2011). Viime vuosina opetus yliopistossa on kuitenkin saanut aiempaa enemmän huomiota. Tämä heijastaa tietointensiivisen talousparadigman lähtökohtia, joiden mukaan kasvu, kestävä kehitys ja hyvinvointi tukeutuvat kansakuntien mahdollisimman korkeaan koulutustasoon (EU 2010; UNCTAD 2010). Yliopisto-opetusta on alettu arvioida muun muassa opintojen edistymisen (OKM 2010; OPM 2010), oppimistulosten (OECD 2010) ja työllistymisen (Leuven & Louvain-la-Neuve Communiqué 2009) perusteella. Pohjois-Amerikassa yliopistojen koulutuksen laatua ja menestystä on jo yli vuosikymmen arvioitu opiskelijoiden opintoihin sitoutumisen ja kiinnittymisen näkökulmasta (NSSE; National Study of Student Engagement)¹. NSSE:n kyselyä on pilotoitu myös Suomessa 2000-luvun alussa (Parjanen 2003). Tällöin sen käyttökelpoisuutta arvioitiin opiskelijapalautteen keräämisen välineenä, mutta kiinnittymisen (engagement) ilmiötä ei raportissa käsitelty. Tässä katsauksessa tarkastelemme sitä, miten opintoihin kiinnittymistä voidaan edistää yliopistossa.

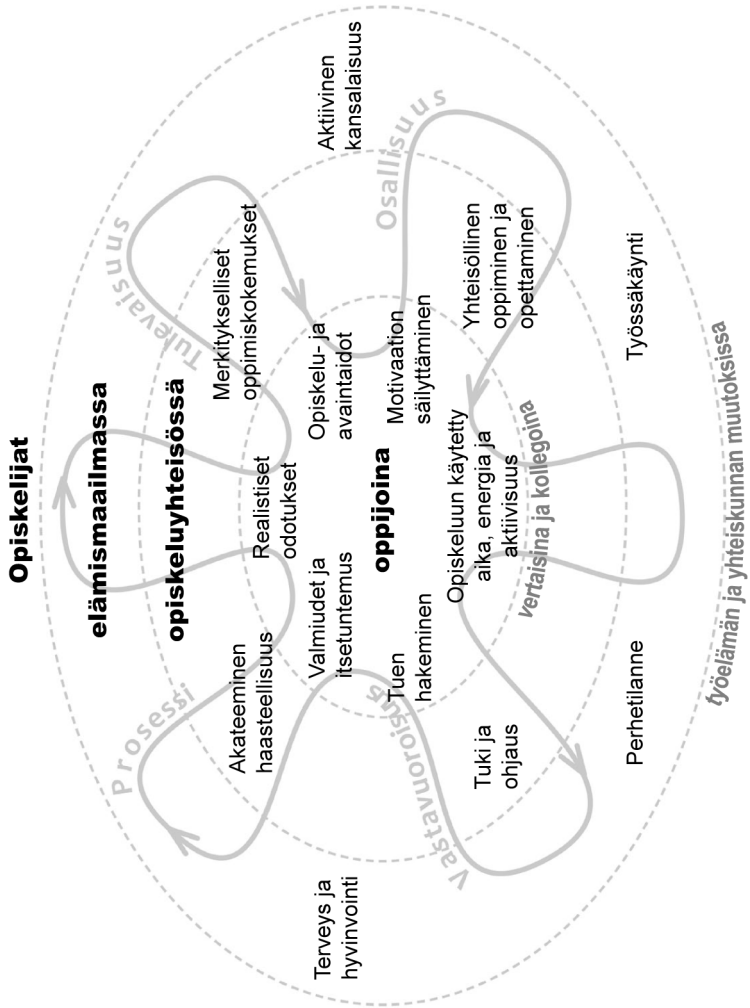
Käsitteenä kiinnittyminen on moni-ilmeinen, minkä vuoksi sen tulkinta eri konteksteissa ja kielialueilla on haasteellista. Lisäksi kiinnittymisen ilmiötä on lähestytty korostaen eri näkökulmia, teoreettisia lähtökohtia ja yliopistokoulutuksen traditioita. Esimerkiksi *student engagement* viittaa yksilöä painottavaan tulkintaan opiskelijoiden oppimiskokemuksista ja niihin tekijöihin, jotka edistävät tai ehkäisevät aktiivista ja täysipainoista kiinnittymistä opintoihin (Nelson Laird,

1. Vuodesta 2000 on toteutettu Indianan yliopistossa kehittyjä laajamittaisia NSSE-vertailuja. Niihin on osallistunut runsaan kymmenen vuoden aikana 2,3 miljoonaa opiskelijaa (NSSE 2010a), ja esimerkiksi vuonna 2010 siihen osallistui 572 yliopistoa USA:sta ja 23 yliopistoa Kanadasta jokaisesta Carnegie-luokituksen mukaisesta kahdeksasta yliopistotyypistä, tutkimusintensiivisistä yliopistoista alemman tason tutkintoja tuottaviin collegeihin (NSSE 2010b).

Shoup, Kuh & Schwartz 2008; Pike & Kuh 2005; Purnell, McCarthy & McLeod 2010). Sosiokulttuuriseen lähtökohtaan nojaava Haworthin ja Conradin (1997) kiinnittymisteoria (engagement theory) esittää näkemyksen korkeatasoisen koulutuksen toteuttamisesta. *Community engagement* -näkökulma painottaa kumppanuuden kehittämistä ja vapaaehtoistyötä yliopiston ulkopuolisten sidosryhmien kanssa (Case 2008; Sandmann, Williams & Abrams 2009; Weerts & Sandman 2010). Kukin lähestymistapa tarjoaa tähdellisen, mutta vain osittaisen näkymän yliopistokoulutuksen kehittämiseen eikä mikään niistä yksinään riitä kehystämään opiskeluyhteisöön kiinnittymistä yksilön ja yhteisön suunnasta.

Tässä katsauksessa esittelemme teoreettisen viitekehyksen, johon olemme koonneet edellä esitettyjen lähestymistapojen keskeisiä piirteitä (kuvio 1). Keskeistä kiinnittymisessä on sen tulevaisuuteen suuntautunut prosessimaisuus, jonka onnistuminen riippuu osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumisesta. Tätä olemme havainnollistaneet kuviossa 1 aaltoilevana jatkumona. Kolmen limittäisen kehän avulla jäsenämme kiinnittymisen monitasoisia, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia, jotka kytkeytyvät opiskelijan elämismaailmaan ja yhteiskunnan muutoksiin. Jatkumo ja limittäiset kehät kuvaavat näkemystämme yliopisto-opiskelun yhteydestä moninaisiin konteksteihin. Tarkoituksemme on esittää vaihtoehtoinen näkemys arkipuheissa usein esiintyvälle yksiulotteiselle ”opintoputken” metaforalle. Seuraavissa luvuissa tarkastelemme kutakin kehää lähemmin. Teoreettisen katsauksen rikastamiseksi käytämme kahta tapausesimerkkiä, Villeä ja Aleksia, joiden kautta pyrimme konkretisoimaan opiskelijoiden pohdintoja yliopisto-opinnoista ja niihin kiinnittymisestä.²

2. Tapausesimerkit ovat peräisin opetussuunnitelmaa koskevasta tutkimusaineistoista. Tutkimuksessa haastateltiin yliopiston opiskelijoita ja henkilöstöä (Annala & Mäkinen 2011; Mäkinen & Annala 2010). Tähän artikkeliin valittiin tapausesimerkit sillä perusteella, että haastatellut kuvasivat poikkeuksellisen rikkaasti kahta erilaisella tavalla opiskelijoita opintoihin kiinnittävää koulutusta. Molemmat opiskelijat opiskelivat haastatteluajankohtana toista vuotta. Opiskelijoilta on saatu lupa käyttää tapausesimerkkejä tässä artikkelissa. Opiskelijoiden nimet on muutettu ja muut tunnistetiedot on poistettu.



Kuvio 1. Viitekehys yliopisto-opintoihin kiinnittymisen tarkasteluun

Opiskelijoiden kiinnittyminen oppimiseen

Opiskelijan kiinnittyminen oppimisprosesseihin riippuu hänen opiskelun kannalta merkittäviin toimintoihin käyttämästään ajasta, resursseista ja ponnisteluista (Astin 1993; Exeter ym. 2010; Hu & Kuh 2002). Kuvion 1 sisäkehään olemme hahmotelleet tekijöitä, jotka kuvaavat opiskelijan kiinnittymistä oppimiseen. Ne vaikuttavat asenteisiin, aktiiviseen osallistumiseen ja asemoitumiseen erilaisiin opiskeluryhmiin. Niiden taustalla vaikuttavat muun muassa opiskelijoiden yksilölliset odotukset, akateemiset valmiudet, itsetuntemus, opiskelutaidot ja motivaatio (mm. Barnett 2009; Purnell ym. 2010; Kuh 2005; Yair 2008). Esimerkkejä opiskelua edistävästä aktiivisuudesta ovat osallistuminen kontaktiopetukseen, itsenäinen lukeminen ja kirjoittaminen sekä vuorovaikutus yliopiston henkilöstön ja vertaisopiskelijoiden kanssa (Kuh 2008).

Tang (1993) on tehnyt havaintoja opiskelijaryhmien vaikutuksesta kiinnittymiseen. Osallistuminen yhteisopiskeluun vertaisten kanssa näyttää vahvistavan myönteisiä asenteita ja oppimisen kokemuksia. Ne puolestaan edistävät kiinnittymistä oppimiseen. Tosin Tangin (1993) tutkimus ei avaa sitä, millainen yhteisopiskelu ja vuorovaikutus parhaiten edistävät kiinnittymistä. Seuraavassa Villen kuvauksessa kiteytyvät edellä kuvatut piirteet kiinnittymisen monista ulottuvuuksista. Hän pohti opiskelukokemuksiaan alalla, jossa on tentittävänä runsaasti laajoja kirjapaketteja. Sitaatissa nousevat esille sekä yksilölliset odotukset, tavoitteet ja toiminnat että yhteisön vuorovaikutuksen ja opiskelukulttuurin merkitys.

Mä perustin opintopiiriin kun aloitin opiskelut. Mulla oli ihan selkee kuva siitä, miten mä haluaisin opiskella, et mä haluaisin lukee kirjoja ja keskustella niistä kirjojen aiheista opiskelijoitten kanssa. Ja jos käydään luennolla ja siel luennolla on mielenkiintoisia aiheita, niin keskustella niistäkin muiden opiskelijoiden kanssa. – – Että se opiskelu olisi keskeisesti niin hyvää, että mitään semmosta lyhytkestoiseen muistiin pänttäämistä ei tarvittais. – – Saatiin asioista keskusteltua,

saatiin luotua jonkinlaista paperia, ja ihmiset kävi siellä, meillä oli viiden hengen porukka ja ystävystyttiin – – mut se tentti, sekin missä opintopiiriä pidettiin erittäin aktiivisesti, me tavattiin monta kertaa viikossa ja parin tunnin ajan, että saatettiin tavata kuutta tuntia viikossa keskimäärin. – – Ja se tentti oli epämotivoiva kuitenkin. En tiiä olisko ollut tehokkaampaa siten vaan että kaikki ois yksinään yöllä lukenu kirjaa muutama vuorokausi putkeen kolan ja energiajuoman ja kofeiinin voimalla, niin sitte ois saatu paremmat arvosanat kaikki. Olisin toivonu, että ne ois menny paremmin meidän porukalta, ku me niin paljon nähtiin vaivaa siihen kurssiin. Mä toivoisin, että se jotenkin mahdollistettais ylemmältä taholta, mä kävin kysymässä sitte, että voitasko me tälle opintopiirille saada jotain palkintoa siitä, että me pidetään tämmöstä opintopiiriä, niin se ei sitten onnistunut esimerkiksi. (Ville.)

Yan (2001) toteaa, että kiinnittymisen kannalta on tärkeää tukea opiskelijoiden omasta aloitteesta tapahtuvaa yhteisopiskelua, jota hän pitää kiinnittävämpänä toimintana kuin opettajan määräämää spontaanisti organisoitua ryhmätyöskentelyä opetuksen aikana (Yan & Kember 2004a). Yan ja Kember (2004a, 2004b) ovat kuitenkin havainneet, että opetuksen ulkopuolella toimivien ryhmien toiminta vaihtelee suuresti. Korkean osallistumistason toimijat nimettiin kiinnittyjiksi. Heidän tapansa opiskella yhdessä johti syvään paneutumiseen oppimisprosessiin. Kiinnittyjät organisoivat itseohjautuvasti opiskeluryhmiä, keskustelivat näkökulmista ratkaistakseen vaikeita sisältökysymyksiä, ymmärtääkseen tietorakenteita ja hahmottaakseen kokonaisuuksia. Heidän toimintastrategiansa edisti ymmärryksen syvenemistä, näköpiirien laajentamista, kriittistä ajattelua, uuden tietämyksen ja omien kokemusten välisten suhteiden reflektointia, vastavuoroista innostamista ja kuuntelemistaitoja. Tällaista kiinnittymisprosessia kuvataan myös syväoppimisen käsitteellä (Biggs 2003; Exeter ym. 2010; Marton & Säljö 1976).

Matalan osallistumistason ryhmiin sijoittuneita opiskelijoita tutkijat kutsuivat välttelijöiksi. He käyttivät vähimmän vaivan strategiaa kart-

taakseen oppimista edistävää ajatustenvaihtoa, tehtäviin paneutumista ja ajan kuluttamista opintoihin. Toisaalta Yanin ja Kemberin (2004a, 2004b) analyysi ei avaa vyyhteä niistä toimista, joilla välttelijäryhmiin asemoitumista voitaisiin ehkäistä. Sen sijaan yliopisto-opintojen suoritusnopeuden korostaminen saattaa houkutellessa opiskelijoita suuntaamaan kiinnostuksensa pikemminkin tutkintotodistuksen saamiseen kuin akateemisen asiantuntijuuden kasvuun (ks. Annala & Mäkinen tässä teoksessa) ja siten asemoitumiseen välttelijäryhmiin.

Lisäksi välttelijöiksi saattavat ajautua opiskelijat, joilla on puutteelliset akateemiset opiskelutaidot. Ne saattavat olla syynä opiskelijoiden kokemiin vaikeuksiin ja kiinnittymisen ongelmiin (Wingate & Dreiss 2009). McKavanaghin ja Purnellin (2007) mukaan opiskelijoita, joilla on riski heikkoon opintomenestykseen, yhdistää kolme piirrettä: heidän on vaikea ylläpitää opiskelumotivaatiota, he ovat haluttomia hakemaan apua opintoihinsa ja heillä on epärealistisia odotuksia opinnoista ja opiskelusta. Myös motivoitunut opiskelija saattaa vetäytyä opinnoista, jos hän kokee opiskelukäytänteiden olevan ristiriidassa omien odotustensa kanssa. Ville luonnehti opinnoista luopumista seuraavasti:

Ne ei juurikaan näy ne henkilöt, joille tenttikäytäntö, se että on paljon tenttejä, tuottaa vaikeuksia. -- Musta tuntuu, että jos ei opinnot oikein luonnistu, niin sitte pikku hiljaa jättäytyy vähän, hävettää, et vetäytyy pois niistä kuvioista. (Ville.)

Kember ja Leung (2005) toteavat, että opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin ja oppimiseen riippuu vahvasti siitä, miten oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät edistävät opettajan ja opiskelijoiden yhdessä työskentelyä sekä neuvottelevaa haasteisiin tarttumista. Tällaisia kokemuksia Ville jäi kaipaamaan yliopisto-opinnoista:

Kun mä hain yliopistoon opiskelemaan, niin mun käsitys siitä oli, että se on korkeimman osaamisen hankkimisen paikka ja olin innostunut hankkimaan sitä korkeeta osaamista. Ja sitten törmäsin paikkaan, joka olikin suorittamisen paikka. -- On vaarallista keskeyttää sitä otetta ja

ruveta miettimään asioita. – Ne opiskelijat, jotka parhaiten menestyvät, niin ei ne hirveesti kyseenalaista. Että paljo helpompi ku ei edes mieltä niitä epäkohtia ja opiskelee vaan, kyseenalaistamatta. Ei se munkkaan opiskelulle oo hyvää tehnyt näitä asioita kyseenalaistaa. (Ville.)

Villen luonnehdinta herättää pohtimaan, miten opintojen suorittamistehokkuuden lisäämistä esittävät koulutuspoliittiset linjaukset (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Opetusministeriö 2010) suhteutuvat yliopistojen arjessa opiskelijoiden oppimistuloksiin ja siihen, miten opiskeluyhteisössä opiskelijaa rohkaistaan yhteisölliseen vastuuseen ja vaikuttamiseen. Onko opiskelussa aikaa ja mahdollisuuksia kiinnittyä oppimista edistäviin prosesseihin? Ja toisaalta: haluavatko kaikki opiskelijat aidosti oppia? Huolestuttavan näkymän suomalaisesta korkeakoulutuksesta antaa Eurostudent IV -tutkimuksen (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010) tulokset, joiden mukaan suurin osa opiskelijoista ilmaisee, että he eivät priorisoi elämässään opiskelua, vaan opintojen ulkopuoliset aktiviteetit ovat yhtä tärkeitä. Vain joka kolmas opiskelija pitää opiskelua tärkeimpänä toimensa. (Ks. Orr ym. 2008; Saarenmaa ym. 2010.)

Opiskelijoiden elämismailma ja opintoihin kiinnittyminen

Suomalaiset opiskelijat jakavat yhä useammin aikansa opiskelun, työelämän ja perheen kesken. Tämä näkyy erityisesti opiskelijoiden keskimääräisessä opiskelupäivän pituudessa, joka vastaa lyhennettyä työaika³. Viitekehyksen (kuviokuva 1) ulkokehä kuvaa opiskelijoiden elämismailmaa, toisin sanoen heidän yksilöllisiin elämäntilanteisiinsa liittyviä tekijöitä, joilla on keskeinen yhteys opintoihin kiinnittymiseen. Elämäntilanteen lisäksi myös työelämän ja yhteiskunnan muutokset

3. Suomalaiset yliopisto-opiskelijat käyttävät opiskeluun keskimäärin 29 tuntia viikossa (Saarenmaa ym. 2010). Myös edellisessä Eurostudent III -vertailussa (Orr, Schnitzer & Frackmann 2008) suomalaisten opiskelijoiden opiskeluun ja ansiotyöhön käyttämä aika oli vertailumaiden toiseksi lyhin (39 tuntia viikossa).

vaikuttavat suoraan tai välillisesti siihen, miten opiskelija pystyy kiinnittymään opintoihin.

Opintojen aikainen työssäkäynti on nykyään varsin runsasta: yli puolella (60 %) suomalaisista korkea-asteen opiskelijoista on ansiotyö opiskelujen lisänä. He ovat OECD-maihin verrattuna myös useimmin perheellisiä. Keskimäärin 13 prosentilla suomalaisista opiskelijoista on vähintään yksi lapsi huollettavanaan. (Orr ym. 2008; Saarenmaa ym. 2010.) Osalle perhe on opintoja vauhdittava tekijä, toisille niiden pitkittymisen syy. Perheenlisäys vaikutti myös Villen opiskeluun:

Mulle syntyi tytär ja tuli sitte muita, et mä en sitten sitä enää jatkanu sitä opintopiiritoiminnan järjestämistä. Mulla ei ollu siihen sitten resursseja eikä se sitten omalla painollaan vielä lähtenyt pyörimään. (Ville.)

Työssäkäynnin ja perhetilanteen lisäksi opintojen hidastumisen syitä ovat erilaiset terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät seikat. Yli puolet (53 %) opiskelijoista kertoo kärsivänsä sellaisista terveyteen ja psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä, joista on haittaa opinnoissa etenemiselle. Yleisimmät opintoja hidastavat terveydelliset tekijät ovat stressi, keskittymisvaikeudet ja jännittäminen. (Saarenmaa ym. 2010.) Huolestuttavaa etenkin opiskelijoiden toiveikkaiden tulevaisuuskuvien kehittymisen kannalta on se, että korkeakoulutuksessa ei heidän elämäntilanteeseensa tai terveydelliseen ja psykososiaaliseen hyvinvointiinsa vaikuttavia tekijöitä huomioida riittävän hyvin. Ruotsalaisista opiskelijoista 59 prosenttia (Rurling & Gillström 2010), slovenialaisista 48 prosenttia (Eurostudent SI 2010) ja suomalaista opiskelijoista 62 prosenttia (Saarenmaa ym. 2010) ilmoittavat, että opintoja hidastavat terveystekijät otetaan huomioon heikosti tai ei lainkaan. Ruotsin Eurostudent-raportissa (Rurling & Gillström 2010) ehdotetaankin lisätutkimusten fokuoimista juuri stressiä vähentävien pedagogisten ja ohjauksellisten ratkaisujen kehittämiseen.

Opintoihin kiinnittymättömyden syinä voivat olla edellä mainitut puutteellinen opintojen ohjaus ja tuen puute opiskelijoiden erilaisissa

elämäntilanteissa (Saarenmaa ym. 2010) ja vähäiset kokemukset opiskeluryhmiin kuulumisesta (ks. Kunttu & Huttunen 2009; Lähteenoja 2010). Erityisesti suomalaisen yliopisto-opetuksen ominaispiirteinä on monilla aloilla edelleen voimassa akateemisen vapauden mukainen eteneminen luento- ja tenttipainotteisesti ilman kiinteää ryhmää, jolloin opiskelija voi edetä opinnoissaan ilman kontakteja muihin opiskelijoihin tai opettajiin (Lähteenoja 2010; Parjanen 2003). Yksinopiskelun sijaan Ville toivoi nykyistä osallistavampia käytänteitä yliopistoon:

Koko sen asian, mitä tuolla tehdään pitäis olla yhteisöllistä. Se lisäis kaikkien hyvinvointia tuolla koulussa. Meiän pitäis palkata sinne semmosta väkeä tämmösen aktiivisen yhteisön keskeiseks osaks. No professorit on. Eikä, ne ei ole mitään omissa kammioissaan tutkimusta tekeviä ihmisiä, vaan sen yhteisön semmosia keskeisiä osia, joilta kysytään apua, jotka on asiantuntijoita siinä yhteisössä. Eli niiltä pitäis odottaa et niillä ois jonkinlaisia vahvoja vuorovaikutustaitoja muitten ihmisten kanssa. Niiltä pitäis edellyttää, että ne ottaa opiskelijoita mukaan omaan tutkimukseensa. (Ville.)

Perinteisten luentopainotteisten opetusmuotojen taustalla lienee ajattelutapa, että yliopisto-opetuksessa ei erityisesti tarvitse huomioida opiskelijoita oppijoina ja tiedeyhteisön jäseninä. Sen sijaan oletetaan, että kokopäiväinen altistuminen yliopistokulttuuriin kiinnittää heidät luonnostaan opintoihin ja vertaisryhmiin. Näkemys perustuu impliisiittiseen oletukseen, että akateemisen asiantuntijuuden kehittymistä edistävätkään pääasiallisesti opiskelijan kiinnostuksen mukainen koulutus- ja tieteenala, kampuksen intellektuaalinen ilmapiiri ja jatkuva kanssakäyminen opiskelutovereiden kanssa (Pascarella & Terenzini 1991; Tinto 1993). Myös Yanin ja Kemberin (2004a, 2004b) tulokset pakottomista oppimiseen kiinnittyjistä saavat aikaan vaikutelman, että opiskelu ilman kontaktiopetusta kiinnittäisi suuren joukon opiskelijoita oppimisprosesseihin. Näkemys on paradoksaalinen erityisesti suomalaisessa opiskelukulttuurissa, jossa opiskelijat saattavat olla runsaasti poissa kampukselta yksinopiskelun, työssäkäynnin tai perhetilanteen takia.

Jatkotutkimuksensa perusteella Kember ja Leung (2005) esittävät vaihtoehtoisen näkemyksen. He vertasivat osa- ja kokopäiväisten opiskelijoiden oppimista ja asiantuntijaksi kasvua tukevien avaintaitojen (key capabilities) kehittymistä opintojen aikana. Avaintaidoiksi tutkimuksessa luettiin kriittinen ajattelu, soveltamiskyky, viestintätaidot, ongelmanratkaisutaidot ja kyky ryhmätyöskentelyyn (ks. myös EU 2010). Avaintaitojen ottamista oppimisen ja kiinnittymisen indikaattoreiksi Kember ja Leung (2005) perustelevat oletuksella, että tietointensiivisessä, epävarmassa ja nopeiden muutosten yhteiskunnassa asiantuntijuuden vaateet nivoutuvat juuri korkeakoulutuksessa karttuvien avaintaitojen varaan. Sitä mukaa kun tiedon ”puoliintumisaika” nopeutuu, opiskelijat tarvitsevat yhä enemmän itseohjautuvuutta ja erilaisissa ryhmissä työskentelyä vahvistavia opiskelutaitoja.

Kemberin ja Leungin (2005) tulosten mukaan ansiotyön ja opiskelun yhdistäneet osa-aikaiset opiskelijat – jotka osallistuivat iltaopetukseen, viettivät niukasti aikaa kampuksella ja olivat vähäisesti mukana opiskelijoiden keskinäisissä tapaamisissa – tunnistivat avaintaitojensa karttuneen huomattavasti enemmän kuin kokopäiväiset opiskelijat (ks. myös Parjanen 1990). Eniten avaintaitojen kehittymisen eroja selitti tulosten mukaan opetuksen luonne. Kun kokopäiväopiskelijat osallistuivat päivällä tarjottuun, pääosin luentopainotteiseen opetukseen, osa-aikaisten iltaopinnot koostuivat erilaisista toiminnallisen ja osallistavan opetuksen muodoista. Tulosten mukaan voi otaksua, että suomalaisopiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet ja runsas työssäkäynti ei väistämättä ole ongelma oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta (ks. myös Kurri 2006). Suuri riskitekijä Kemberin ja Leungin (2005) tulosten perusteella on korkeakoulutuksen oppimisympäristö ja opetuskulttuuri. Huomio tulisikin kohdistaa siihen, miten opiskelu, työssäkäynti ja muu elämä voidaan yhdistää toisiaan rikastavalla tavalla, sekä siihen, miten kehitetään kiinnittymistä ja yhteisyyttä edistävää yliopisto-opetusta.

Kiinnittymistä edistävä opiskeluyhteisö

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kiinnittymisessä on kyse yliopistoyhteisön toiminnasta kokonaisuutena. Viitekehyksen (kuvio 1) keskikehälle olemme kirjanneet kiinnittymistä edistävän opiskeluyhteisön keskeisimmät piirteet. Ne kytkeytyvät osallisuutta edistäviin toimintakulttuureihin ja opetuksen kehittämiseen. Samalla ne ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa sisä- ja ulkokehän tekijöiden kanssa. Eri-tyisesti yhteiset tulevaisuudenkuvat ja toiminnan jatkuva kehittäminen ovat laadukkaan ja kiinnittymistä edistävän yhteisön tunnusmerkkejä (Enders 2005; Gizir & Simsek 2005; Prosser & Trigwell 1999). Ne näkyvät yliopistoyhteisöjen strategioissa, investoinneissa, koulutuksen laadun arvioinnissa ja kiinnittymistä edistävissä käytänteissä. Ne konkretisoituvat opetussuunnitelmissa, pedagogisissa ratkaisuisissa, palveluissa ja yhteisön toimintakulttuureissa (Haworth & Conrad 1997; Kuh 2008; Pike & Kuh 2005). Näin opiskelijan oppimisen ja asiantuntijuuden kasvun edistäminen on koko korkeakouluyhteisön asia johdosta ja hallinnosta yksittäiseen opettajaan ja opiskelijaan.

Tällöin kiinnittymisellä tarkoitetaan opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon yhteistä sitoumusta suunnata resursseja – osaamista, aikaa, työpanosta ja kiinnostusta – opetuksen ja oppimisen edistämiseen (Haworth & Conrad 1997; Kuh 2005⁴; Purnell ym. 2010). Haworthin ja Conradin (1997) mukaan sitoutumisen, osallisuuden ja vuorovaikutuksen vastavuoroisuus näkyy siten, että opiskelijat ja opettajat ovat yhtäläillä kiinnostuneita oppimisesta kuin opettamisesta. Opettajilta se vaatii paitsi intohimoa omaan tutkimukseen ja asiantuntijuuden alueeseen, myös kiinnostusta opettamiseen ja oppimiseen (ks. Elton 2000; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999). Opettajilta tulee vuorostaan kysyä onko heillä tahtoa kiinnittää opiskelijat oppimisen ja asiantuntijaksi kasvamisen prosesseihin. Tällöin kiinnittyminen laajenee, ei vain opiskeluun vaan myös muissa toimintaympäristöissä

4. Kuh (2005) on tutkimustensa perusteella kirjoittanut mm. seitsemän askeleen ohjeistuksen yliopistojen opetusneuvostoille tai vastaaville opetusta linjaaville yksiköille korostaen opiskelijan menestyksekkään oppimisen ja opiskelun olevan koko yliopistoyhteisön vastuulla.

edellyttävään vastuullisuuteen ja aktiivisuuteen, mitä Alekski luonnehti seuraavalla tavalla:

Et me oikeesti tehään semmosia asioita jo nyt opiskelun alkuvaiheessa, niinku mulle on merkitystä siinä et kuinka rohkeita me ollaan työelämässä. Et jos meidän opiskelu ois pelkästään sitä, et me pöntätään kirjoja, ja meitä ei innosteta, et tehkää kaikkee muuta, olkaa aktiivisia, tehkää niinku haluutte, ehdotelkaa meille, niin sillan mä jotenkin kokisin, että ah, kuinka tylsää mun opiskelu on, mut se ei oo ollu semmosta ollenkaan. (Aleksi.)

Myös Ramsden (2003) painottaa opetus- ja oppimisprosessien vasta- vuoroisuutta yhteisöllisen opetuksen periaatteissaan. Niitä ovat hänen mukaansa opettajan syvä kiinnostus tieteenalaan ja innostus johdattaa opiskelijat sen ytimeen, kunnioitus opiskelijoita ja oppimista kohtaan, selkeiden tavoitteiden ja haasteiden asettaminen opiskelijoille, asianmukaisen arvioinnin ja palautteen antaminen, opiskelijoiden itseohjautuvuuden edistäminen, aktivoivan pedagogiikan toteuttaminen sekä vilpitiön tahto itse oppia opiskelijoilta.

Ramsdenia (2003) mukailevat huomiot tulevat esille myös Trigwellin ryhmän (2005) tutkimuksessa opettajien pedagogisista ratkaisuksista. Tulosten mukaan opettaja saattoi jopa muuttaa omaan asiantunte muksen alaan liittyviä käsityksiään silloin, jos hän ei tyytynyt vain välittämään valmiiksi jäsentämiään tietoaineksia ja -rakenteita opiskelijoille. Myös Alekski näki oppimisen neuvottelevan luonteen mielekkään opetuksen elementtinä:

Ei voi antaa liian valmiita vastauksia. Koska se, tavallaan mitä yhteiskunta tarvii, niin on niissä opiskelijoissa, et ku yhteiskunta muuttuu koko ajan, niin sit ku me opiskellaan asioita, niin me löydetään uusi, tieteellisen mielenkiinnon kohteita tai nähdään yhteiskunnan muutoksia tai semmosia, niin sit ei me pysty vastaa semmosiin muutoksiin tulevaisuuden työelämäs, jos meille on sanottu et sun pitää tietää tää, tää ja tää. Et mä näkisin, et opetussuunnitelman pitää mahdollistaa se,

et voi seurata oman sydämensä kutsua tai (naurahtaa) jotain tieteellistä ääntä, mikä kuuluu, että tee näin tai tutki tätä, tää on mielenkiintoista. (Aleksi.)

Tiiviit yhteydet opettajien ja opiskelijoiden välillä edistävät yhteisyyttä ja yhteistoimintaa myös opiskelijaryhmien sisällä (Yan & Kember 2003). Vuorovaikutteisuus, yhteistoiminta erilaisten yksilöiden kanssa ja akateeminen haasteellisuus ovat tärkeä osa oppimisprosessia. Myös Kuh (2008) on tutkimuksissaan todennut, että kiinnittymistä oppimiseen ja yhteisön jäsenyyteen vahvistavat erityisesti ponnistelu yhdessä määriteltujen tavoitteiden eteen, kamppailu ajattelun rajojen kanssa sekä päämäärän saavuttaminen oivallusten kautta, mitä Aleksi luonnehti seuraavasti:

Meillä on vaikka joku essee kirjoittaa yhteistyössä jonkun toisen ihmisen kanssa, ja sit aluks on tosi vaikeeta, koska sil on ihan erilaisii näkemyksii kun mulla, ja sitte me joudutaan sovittaa niitä yhteen ja tuntuu et ei tää etene millään, taas tuli tämmönen ongelmakohta ja jäätiin jumiin, ja sit loppujen lopuksi me saadaan se valmiiks. Ja sit me ollaan tosi tyytyväisii tähän, toivottavasti nekin on. Ja sit se palautuu ja me saadaan vaikka paras mahdollinen arvosana siitä, ja se tuntuu sillai et hei, et ihan älyttömän hyvä juttu. Että, me ollaan samalla opiskeltu niinku tyyliin, tiedeyhteisön tapoja, vaikka jotain lainauskäytäntöjä tai semmosia, sit mä oon samalla opiskellut ryhmätöitä sen kaverin kanssa, ja sitten vielä et siitä tulee hyvää palautetta. Oikeestaan ei välttämättä se arvosana niinkään, vaan se et jos sieltä tulee muutama tavallaan sana sen palautteen lisäksi että mikä oli onnistunutta. (Aleksi.)

Monipuolisesti merkitykselliset oppimiskokemukset kiinnittävät opiskelijoita yliopisto-opintojen lisäksi yliopiston ulkopuolella oleviin yhteisöihin ja sidosryhmiin. Niihin voi lukea esimerkiksi yhteistyön erilaisissa opiskeluyhteisöissä opintojaksoilla tai ulkomaan vaihtojen aikana, harjoittelun työelämässä työtovereiden ja harjoitteluohjaajien kanssa, ainejärjestö- ja harrastustoiminnan ja muut kokemukset, joissa

opiskelija joutuu selviytymään uusissa tilanteissa soveltamalla teoreettista tietoa käytäntöön (NSSE 2000; Sandman ym. 2009).

Merkityksellisiä oppimiskokemuksia karttuu, kun tutkimus liitetään osaksi opiskelijoiden oppimisprosesseja opiskelun alusta alkaen. Tutkimusta ei pidä nähdä vain tutkijoiksi suuntautuvien erityisalueena. Useat tutkimusintensiivistä opetusta selvittäneet tutkimukset vahvistavat, että jokainen yliopistosta valmistunut tarvitsee työelämässä ja yhteiskunnassa selviytyäkseen tutkivan oppimisen avulla karttuneita taitoja riippumatta työnkuvasta. Niitä ovat muun muassa analytyisyys, ongelmanratkaisu, tiedon kriittinen arviointi ja projektinhallinta (Healey 2005; Deem & Lucas 2007; Trigwell & Prosser 2009; Wilson ja Lizzio 2010).

Kuh (2008) pitää tärkeänä myös akateemisten tekstitaitojen opetuksen sisällyttämistä opintoihin alusta alkaen, koska siten tieteenalan sisältötiedon teoreettinen jäsentäminen ei jää vain opintojen lopputyöhön liittyväksi ponnisteluksi (ks. lisää Kiili & Mäkinen tässä teoksessa). Opintojen alusta alkaen toteutettu akateemisten valmiuksien monipuolinen vahvistaminen sekä ohjauksen ja tuen tarjoaminen auttavat opiskelijoita kiinnittymisessä opiskeluun ja opiskeluyhteisöön (Exeter ym. 2010; Bourn 2007; Hu & Kuh 2002; Kuh 2008).

Scottin (2005; ks. myös Purnell ym. 2010) havaintojen mukaan opiskelijat arvioivat koulutuksen laatua sen mukaan, millaista tukea he ovat saaneet opintojen aikana ja millaisen kokonaiskokemuksen yliopisto on heille tarjonnut. Kuhn (2008) mukaan luotettavien ja rohkaisevien kontaktien luominen opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilöstön välille on olennaista opintoihin kiinnittymisessä. Tätä voidaan tukea opiskelun sisältöihin ja opiskelijan akateemisen asiantuntijuuden karttumiseen kytkeytyvällä yksilö- ja ryhmäohjauksella läpi opintojen. Yliopistoyhteisön opetuskulttuuri ja osallistavat käytänteet ovat keskeisiä opiskelijan kiinnittymisessä opintoihin.

Pohdinta

Tässä katsauksessa olemme esitelleet teoreettisen viitekehyksen opintoihin kiinnittymisestä. Oppimisen näkökulma ohjasi tarkastelemaan kiinnittymistä yliopisto-opiskelijoiden yksilöllisinä ominaisuuksina ja toimintoina. Opiskelijan elämismailma ja opiskeluyhteisön rooli täydensivät kuvaa kiinnittymisen edellytyksistä.

Käytimme tapausesimerkinä kahta opiskelijaa, Aleksia ja Villeä. Heidän puheenvuoronsa rikastuttivat tekstiä, toivat opiskelijoiden äänen kuuluville ja tarjosivat peilauspinnan opiskelijoiden omakohtaisiin kokemuksiin. Molemmat opiskelivat selektiivisillä aloilla, joihin valikoituvat vain parhaimmat hakijat. Heidän lausumistaan heijastuikin vahva tahto oppia ja kehittyä. Olennainen ero opiskelijoiden tarinoissa oli siinä, miten he kuvasivat kokemuksiaan opiskeluyhteisön tavoista kiinnittää opiskelijat oppimiseen. Opiskeluyhteisön käytänteet kiinnittymisen edistämiseksi vaikuttavat olevan keskeisiä avainkysymyksiä opiskelijoiden opinto-, ura- ja tulevaisuudennäkymien kannalta, minkä vuoksi systemaattinen kiinnittymisen arviointi olisi tarpeellista ottaa mukaan suomalaisen yliopisto-opetuksen laadun arviointiin.

On syytä kuitenkin huomioida, että vaikka ylintä opetusta antavien yliopistojen ihanteena on hyväksyä koulutukseen monista motivoituista hakijoista parhaimmat, ei voida olettaa, että kaikki valitut opiskelijat olisivat opiskelemassa rakkaudesta tai intohimosta opiskeltavaan alaan. Kuten Elton (2000) toteaa, yliopisto-opetuksen tulisi olla niin kiinnostavaa, että se innostaisi mukaansa kaikki opiskelemaan hyväksytyt: myös ne, jotka ovat hakeutuneet opiskelemaan työ- tai uraunelmien, opiskelijaelämään liittyvän hovin tai minkä syyn takia tahansa. Kiinnittymistä edistävästä käytänteistä hyötyvät Kuhin (2008) mukaan kaikki opiskelijat, erityisesti niin sanottuihin epätyypillisiin ryhmiin kuuluvat, kuten ensimmäisen sukupolven yliopisto-opiskelijat. Korkeasteen koulutuksen uudistumisen keskeinen avainkysymys näyttääkin olevan, hyväksyykö yliopistoyhteisö kiinnittymisen yhdeksi oppimista, opetusta ja tutkimusta yhdistäväksi perusajatuksiksi ja ollaanko sen eteen valmiita tekemään töitä heti opintojen alusta alkaen.

Yliopistokoulutuksen tulevaisuuskuva näyttää huolestuttavalta, jos opettajille opetus on sekundaarinen työtehtävä, tai he ovat kiinnostuneita opiskelijoista vasta opintojen syventävässä vaiheessa, ja jos samanaikaisesti yliopisto-opiskelijat, tulevaisuuden asiantuntijat, pitävät opiskelua toissijaisena oheisaktiviteettina. Silloin yliopisto näyttäytyy kohtaamattomuuden kenttänä, joka tarjoaa vähän, jos ollenkaan, vastavuoroista tukea asiantuntijuuden rakentumiseksi yliopistoyhteisöissä.

Vaihtoehtona tälle on opiskelijan kiinnittymistä, aktiivisuutta ja yliopistoyhteisön yhteistä tiedonrakentelua tukeva vuorovaikutteinen näkymä, jossa annetaan tilaa erilaisuudelle. Kiinnittymistutkimuksissa on poikkeuksellisen usein nostettu esille erilaisuuden hyväksymisen ja kunnioittamisen tarve, millä viitataan erilaisiin opiskelijoihin ja erilaisiin henkilökunnan jäseniin (Haworth & Conrad 1997; Newswander & Borrego 2009; NSSE 2000). Yhdessä he muodostavat tutkivan, oppivan, kehittävän ja kehittyvän yhteisön. Tällöin mahdollistuu myös Prosserin ja Trigwellin (1999) ajatus merkityksellisestä oppimisesta ja opettamisesta: sitä ei ole ilman jännityksen tuntua ja tietoisuutta siitä, että niin opiskelijat, opettajat kuin yliopistokoulutuksen kehittäjät ovat kaikki jatkuvan löytämisen polulla. Parhaimmillaan opintoihin kiinnittyminen voi edistää opiskelijoiden oppimista, innostavan oppimis- ja tiedeyhteisön luomista sekä vastuullisen ja aloitekykyisen kansalaisuuden edistämistä.

Lähteet

- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Developing curriculum – developing discipline? Teachers and students conceptualizing research-teaching nexus in curriculum design in higher education. Hyväksytty esitettäväksi symposiumissa 13.–16.9.2011, ECER Conference 2011, Berlin.
- ARWU 2011. Academic Ranking of World Universities. <http://www.arwu.org/index.jsp>. Luettu 3.1.2011.
- Astin, A. 1993. What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, R. 2009. Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education* 34 (4), 429–440.
- Biggs, J. 2003. Teaching for quality at university. Maidenhead: Open University Press.
- Bourn, J. 2007. Staying the course: The retention of students in higher education. London: The Stationery Office.
- Case, J. M. 2008. Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education* 55 (3), 321–332.
- Deem, R. & Lucas, L. 2007. Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in education departments in five English and Scottish universities. *Higher Education* 54 (1), 115–133.
- Elton, L. 2000. Turning academics into teachers: A discourse on love. *Teaching in Higher Education* 5 (2), 257–260.
- Enders, J. 2005. Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education* 49 (1/2), 119–133.
- EU 2010. Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskeva neuvoston ja komission yhteinen raportti vuonna 2010. EU-VL C117/01, 6.5.2010, 1–7. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:FI:PDF> Luettu 18.7.2010.
- Eurostudent SI 2010. Economic, social and housing conditions, and the international mobility of students in Slovenia. The survey is incorporated into the European project Eurostudent IV. Ministry of Higher Education, Science and Technology. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/National_Report. Luettu 11.1.2011.
- Exeter, D., Ameratunga, S., Ratima, M., Morton, S., Dickson, M., Hsu, D. & Jackson, R. 2010. Student engagement in very large classes: The teachers' perspective. *Studies in Higher Education* 35 (7), 761–775.

- Gizir, S. & Simsek, H. 2005. Communication in an academic context. *Higher Education* 50 (2), 197–221.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Healey, M. 2005. Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. Teoksessa R. Barnett (toim.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 67–78.
- 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.
- 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.
- 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 20.12.2010.
- Kuh, G. D. 2008. High-impact educational practices. What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, D.C.: AAC&U. http://www.neasc.org/downloads/aacu_high_impact_2008_final.pdf. Luettu 20.12.2010.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27.
- Leuven & Louvain-la-Neuve Communiqué 2009. The Bologna process 2020 – The European higher education area in the new decade. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq e_April_2009.pdf. Luettu 5.1.2011.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine.
- Marton, F. & Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning. I – outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* 46 (1), 4–11.

- McKavanagh, M. & Purnell, K. 2007. Student learning journey: Supporting student success through the student readiness questionnaire. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 4, 27–38.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *PRIME* 4 (2), 9–24. http://www.hope.ac.uk/learningandteaching/downloads/prime/prime_vol_4_issue_2.pdf. Luettu 15.2.2011.
- Nelson Laird, T. F., Shoup, R., Kuh G. D. & Schwarz, M. J. 2008. The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education* 49, 469–494.
- Newswander, L. & Borrego, M. 2009. Engagement in two disciplinary graduate programs. *Higher Education* 58 (4), 551–562.
- NSSE. 2000. The NSSE 2000 report: National benchmarks of effective educational practice. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. http://nsse.iub.edu/nsse_2000/pdf/report-2000.pdf. Luettu 20.12.2010.
- NSSE. 2010a. About NSSE. <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>. Luettu 20.12.2010.
- NSSE. 2010b. Major differences: Examining student engagement by field of study – annual results 2010. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research. http://nsse.iub.edu/NSSE_2010_Results/pdf/NSSE_2010_AnnualResults.pdf. Luettu 20.12.2010.
- OECD 2010. Testing student and university performance globally: OECD's AHELO. www.oecd.org/edu/ahelo. Luettu 4.1.2011.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- Opetusministeriö 2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
- Orr, D., Schnitzer, K. & Frackmann, E. 2008. Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators, final report, Euro student III 2005–2008. A joint international project co-ordinated by the Higher Education Information System (HIS), Germany. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. http://www.eurostudent.eu/results/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf. Luettu 4.1.2011.
- Parjanen, M. 1990. Sosiaalinen kiinnittyminen – väistyvä tekijä korkeakoulutuksessa? *Kasvatus* 21 (2), 115–121.
- Parjanen, M. 2003. Amerikkalaisen opiskelija-arvioinnin soveltaminen suomalaisen yliopistoon. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. http://www.kka.fi/files/130/KKA_803.pdf. Luettu 14.12.2010.

- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 1991. *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pike, G. R. & Kuh, G. D. 2005. A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education* 46 (2), 185–209.
- Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. *Understanding learning and teaching*. Buckingham: SHRE & Open University Press.
- 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.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Rurling, Å. & Gillstöm, P. 2010. Eurostudent – om svenska studenter i en europeisk undersökning, hösten 2009. Högskoleverket, rapport 2010:20R. http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/1020R-eurostudent. Luettu 11.1.1011.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Sandmann, L., Williams, J. & Abrams, E. 2009. Higher education community engagement and accreditation: Activating engagement through innovative accreditation strategies. *Planning for Higher Education* 37 (3), 15–26.
- Scott, G. 2005. *Accessing the student voice: Final report*. Sydney: University of Western Sydney.
- Tang, K. 1993. Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience? *Higher Education Research and Development* 12 (2), 115–130.
- Times Higher Education 2011. *World University Rankings 2010–2011*. <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>. Luettu 3.1.2011.
- Tinto, V. 1993. *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2., muutettu painos. Chicago: The University of Chicago Press.
- Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E. & Ramsden, P. 2005. University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education* 10 (2), 251–264.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37 (1), 57–70.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 2009. Using phenomenography to understand the research teaching nexus. *Education as Change* 13 (2), 325–338.

- UNCTAD 2010. Creative Economy Report 2010. Creative economy: A feasible development option. United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)/United Nations Development Programme (UNPD). <http://www.unctad.org/Templates/webflyer.asp?docid=14229&intItemID=4577&lang=1>. Luettu 5.1.2011.
- Yair, G. 2008. Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education* 24 (1), 92–103.
- Yan, L. & Kember, D. 2003. Influence of the curriculum and learning environment on group learning approaches outside the classroom. *Learning Environment Research* 6, 285–307.
- Yan, L. & Kember, D. 2004a. Avoider and engager approaches by out-of-class groups: The group equivalent to individual learning approaches. *Learning and Instruction* 14, 27–49.
- Yan, L. & Kember, D. 2004b. Engager and avoider behaviour in types of activities performed by out-of-class learning groups. *Higher Education* 48 (4), 419–438.
- Weerts, D. J. & Sandmann, L. R. 2010. Community engagement and boundary – spanning roles at research universities. *The Journal of Higher Education* 81 (6), 632–657.
- Wingate, U. & Dreiss, C. A. 2009. Developing students' academic literacy: An online approach. *Journal of Academic Languages & Learning* 3 (11), 14–15.
- Wilson, K. & Lizzio, A. 2010. Assessment in first-year: Staff and student perceptions of appropriate and effective practice. Keynote paper presented at ATN Assessment Conference. <http://www.iml.uts.edu.au/atnassessment/keynotes.html#wilson-lizzio>. Luettu 5.1.2011.