

Sirpa Törmä, Vesa Korhonen & Marita Mäkinen

Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin?

(Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö ja Campus Conexus -projekti, 165–192.)

Artikkelissa jäsennetään yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin ja oppimiseen sekä arvioidaan kiinnittymiskyselyn toimivuutta opiskelijoiden itsearvioinnin ja ohjauksen työkaluna. Kyselyn tarkoituksena on nostaa opiskeluun ja oppimiseen liittyviä käsityksiä ja toimintatapoja sekä opiskelutaitoja tietoisesti reflektoiduksi kohteeksi. Tutkimus on jatkoa aiemmalle yliopistopedagogiselle tutkimuksellemme. Alustavissa tuloksissa painottuu käsitys tieteellisestä tiedosta keskeisenä yliopisto-opintoihin kiinnittymistä säätelevänä tekijänä. Myös opiskelijoiden kokeman yhteisöllisyyden ja vertaisryhmiin kuulumisen väheneminen opintojen edetessä herättää jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavia kysymyksiä.

Johdanto

Viime aikoina on opintoihin kiinnittyminen (engagement) saanut huomiota yliopisto-opetuksen tutkimuksen kentällä. Kiinnittymiskurssin taustalta voi erottaa ainakin yhden yliopistokoulutukselle luonteenomaisen piirteen. Se on opetushenkilöstön ambivalentti asenne tutkimuksen ja opetuksen suhteeseen. Tutkimuksella on perinteisesti ollut opetusta korkeampi status, ja opetus katsotaan lisätyöksi tai kuormaksi tieteen tekemisen ohella. Lisäksi yliopisto-opetus joutuu kilvoittelemaan entistä enemmän myös opiskelijoiden ajasta ja kiinnostuksesta. Samalla kun opetuksen ryhmäkoot kasvavat, opiskelija-aines moninaistuu, ohjauksen tarve lisääntyy, opiskelijat etenevät opinnoissaan entistä hitaammin tai opiskelu keskeytyy kokonaan. Tilanne on samansuuntainen niin meillä kuin muualla (mm. Lähteenoja 2010; McInnis 2003; Puhakka & Rautopuro 2008; Rautopuro & Korhonen 2011; Saarenmaa ym. 2010). Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö (2010: 9) on tarttunut epäkohtaan sitomalla opiskelijoiden oikeuden nostaa opintotukea opintojen edistymisnopeuteen.

Pakkotahtisista opetuksen tehostamisen kannustimista huolimatta useat opettajat kokevat akateemisen työnsä palkitsevammaksi puoleksi juuri opetuksen ja yhteistyön opiskelijoiden kanssa. Samoin suuri osa opiskelijoista innostuu opinnoistaan ja kokee ne mielekkäinä ja merkityksellisinä. Myös yliopistopedagoginen ISL-tutkimuslinja (improving student learning) on tuottanut runsaasti korkealaatuista tutkimustietoa siitä, miten opiskelijoiden oppimista voitaisiin edistää (mm. Biggs 2003; Entwistle & Ramsden 1983; Bryson & Hand 2007).

Opintoihin ja oppimiseen kiinnittymisestä onkin tullut merkittävä käsitteellinen metakonstruktio (Fredericks ym. 2004). Sen avulla pyritään hahmottamaan niitä prosesseja (ks. McFadden & Munns 2002), joissa opiskelijat kohdentavat opintoihinsa kognitiivista panostusta, aktiivista toimintaa ja emotionaalista sitoutumista (Chapman 2003). Toisaalta opiskelijoiden kiinnittyminen oppimiseen ei tapahdu irrallaan vaan opetuksen laatu, oppimisympäristö ja opiskeluyhteisö ovat keskeisiä tekijöitä kiinnittymisen prosesseissa (mm. Haworth & Conrad 1997; Kuh 2005).

Tämä tutkimus sijoittuu edellä mainitulle yliopistopedagogiselle ISL-tutkimuslinjalle ja on jatkoa aiemmille tutkimuksillemme opintoihin kiinnittymisestä. Opiskelijoiden kiinnittymiskäsityksiä kartoittavassa tutkimuksessa (Mäkinen 2012) tuli esille, että vastoin aiemman meta-analyysin tuloksia (Mäkinen & Annala 2011) opiskelijat näyttävät suhtautuvan ankarasti omaan kykyihinsä menestyä opinnoissa. Oppimisen valmiudet, opiskelutaidot ja oppimisen säätelyn keinot tulivat esille vain heidän puhuessaan tenteistä, joiden läpäiseminen edellyttää heidän mukaansa tentin vaatimustason ”kalibrointia” yrityksen ja erehdyksen kautta (Mäkinen 2012). Tulokset antavat aiheen tulkita, että opiskelijat pitävät oppimisen itsesäätelyä ja valmiuksia ilmeisinä ja itsestään selvinä vaateina opinnoissa menestymiselle, eikä niitä siksi juurikaan oteta tietoisin pohdinnan kohteeksi. Niiden katsotaan kuitenkin vaikuttavan keskeisesti siihen, kuinka paljon opiskelijat käyttävät aikaansa, näkevät vaivaa ja sitoutuvat opintojen eteenpäin viemiseen (Astin 1993; Hu & Kuh 2002).

Hitaasti eteneville ja opiskelemattomille opiskelijoille suunnatussa kyselyssä tuli vastaavasti esille heikon opintoihin kiinnittymisen piirteet osalla opiskelijoista, kuten epävarmuus valitusta opintoalasta, keskeyttämissaikomusten yleisyys, opintojen priorisoimattomuus eri syistä ja näiden tekijöiden ennakoivat yhteydet myös oppimisen itsesäätelyn ongelmiin (Korhonen & Rautopuro 2012). Itsesäätelyn ongelmat ilmenevät muun muassa ajanhallinnan ongelmina, epävarmuutena omista taidoista ja tehtävien välttelynä. Myös tahtotilan laskeminen ja motivaation puute liittyvät oppimisen säätelyn ja hallinnan mahdollisiin ongelmiin.

Tämän pilottitutkimuksen tarkoituksena on ollut kehittää kiinnittymiskysely opiskelijoille. Opiskelijat ovat olleet mukana kehittelytyössä kommentoiden aineistonkeruun yhteydessä yksittäisiä kysymyksiä sekä kyselyä kokonaisuutena. Kyselyn avulla opiskelijat voivat ottaa opiskelutaitonsa, oppimisprosessinsa sekä opetuksen ja oppimisympäristön käytänteet tietoiseen pohdintaan. Näin he voivat tunnistaa erilaisia tapoja, miten kehittyä oppijoina, lisätä opiskelun mielekkyyttä ja kokea osallisuutta oppimisympäristössään. Kyselyyn vastaaminen auttaa arvioimaan omaa oppimista ja sen säätelyä. Kysely ei mittaa aukottomasti opiskelijoiden ns. todellisista valmiuksista, vaan he voivat sen avulla tulla tietoisemmaksi toimintatavoistaan ja taidoistaan. Kyselyä on tarkoitus käyttää myös reflektointikeskustelujen virittäjänä ja työskentelyn jäsentäjänä HOPS-ohjauksessa. Opiskelijaryhmä voi yhdessä pohtia kyselyn herättämiä ajatuksia ja kehittämistavoitteita. Kehittäminen voi kohdistua opiskelijoiden vertaisryhmien toimintaan, opetuksen käytäntöihin ja opetussuunnitelmatason kysymyksiin. Kysely auttaa myös opettajia tunnistamaan, millainen oppimisympäristö edistäisi opintoihin kiinnittymistä.

Kysely on rakentunut sekä käytännön tarpeista että tutkimusperustaisesti. Kehittelytyön näkökulmana on ollut sellaisen kokonaisuuden jäsentäminen, jonka pohjalta yliopisto-opiskelijat voivat mahdollisimman kokonaisvaltaisesti arvioida kiinnittymistään opintoihin ja joka samalla palvelee yhteisten käytäntöjen kehittämistarpeiden tunnistamista opetuksessa ja ohjauksessa. Tästä syystä kyselyn teoreettiset lähtökohdat ovat moniaineksisia. Kiinnittymiskyselyn käsitteellinen jäsenitys perustuu seuraaviin näkökulmiin, joiden kautta katsomme kiinnittymisen yliopisto-opintoihin määrittävän:

- *Orientaatio oppimiseen ja opetukseen.* Syväsuuntautunut – ymmärtämiseen tähtäävä – lähestymistapa oppimiseen ja opetuksen arviointiin (Marton & Säljö 1976; Newble & Entwistle 1986; Biggs 2003). Lähestymistapa oppimiseen on yhteydessä opiskelun suunnitelmallisuuteen sekä akateemisten opiskelutaitojen tunnistamiseen ja haltuun ottamiseen (Vermunt 1998).
- *Käsitys tieteellisestä tiedosta.* Opiskelijan luoma käsitys tiedosta ja tieteellisen ajattelutavan kehittyminen (Perry 1970; Baxter Magolda 1992; King & Baxter Magolda 2005; Schommer-Aikins 2004, 2008).
- *Opiskelun yhteisöllisyys ja vertaisryhmiin kuuluminen.* Oppimisympäristöön integroituminen ja yhteisöön kuulumisen tunne – osallisuus ja toimijuus vastavuoroisissa käytännöissä (Wenger 1998).
- *Opintojen merkityksellisyys.* Opintojen mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemus, johon sisältyy tyytyväisyys opintoalaan, tulevaisuusorientaatio ja ihmisenä kasvamisen ulottuvuus (Barnett 2004; Horstmanshof & Zimitat 2007). Mielekkyyden kokemusta saattaa toisaalta määrittää myös opintojen kuormittavuuden kokemus.

Opintoihin kiinnittymisessä on siis kyse sekä opiskelijan orientaatiosta että oppimisympäristön tavasta kiinnittää opiskelija ja edistää yhteisöllistä kiinnittymistä. Olennaista on myös se, miten yliopistokulttuurin käytänteet edistävät opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutteista ja neuvottelevaa toimintaa sekä yhteistä työskentelyä, mikä puolestaan motivoi opiskelijaa panostamaan opiskeluun. (Kember & Leung 2005; Korhonen 2012; Mäkinen & Annala 2011; Purnell, McCarthy & McLeod 2010.)

Artikkelissa esittelemme opintoihin kiinnittymisen ilmiötä teoreettisten lähtökohtien kautta ja tarkastelemme alustavia tuloksia kiinnittymiseen vaikuttavien tekijöiden välisistä yhteyksistä pilottiaineiston pohjalta. Tarkoituksena on arvioida kyselyn toimivuutta ja pohtia sen jatkokehittelyä sekä käyttömahdollisuuksia.

Orientaatio oppimiseen ja opetukseen

Kiinnittymisen arviointiin tähtäävän kyselyn yksi painopistealue on lähestymistapa oppimiseen ja opetuksen arviointi oppimisen näkökulmasta. Tavoitteena on herättää opiskelijat pohtimaan suhdettaan oppimiseen ja opiskeluun oman toimintansa kehittämiseksi. Samalla on tarkoitus suunnata opetuksen arviointia ja opiskelijapalautteen antamista tästä lähtökohdasta. Keskeinen kysymys on, miten opiskelijoiden kokemukset opetuksesta ja oppimisympäristöstä ovat yhteydessä heidän lähestymistapoihinsa oppimiseen. Taustalla on Biggsin (2003) konstruktivisen linjakkuuden (*constructive alignment*) ajatus, jonka mukaan opetuksen käytäntöjen, esimerkiksi tavoitteiden asettamisen ja arvioinnin, tulee kokonaisuutena tukea ymmärtämistä ja kiinnostusta sekä oppimisen yhteisöllisyyttä. Tarkastelemme opetusta koulutusohjelmien kokonaisuuksien, ei yksittäisten kurssien osalta. (Ks. Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen & Entwistle 2012.)

Jokaisella opiskelijalla on tyypillinen tapansa suhtautua oppimiseen ja opittavana olevaan aihekokonaisuuteen, vaikkakin tavat riippuvat myös tilannekohtaisista tekijöistä, käytetyistä oppimismenetelmistä ja oppimisen arvioinnin käytännöstä sekä opetussuunnitelman sisällöistä.

Suhtautuminen oppimiseen jaetaan yleisesti kahteen erilaiseen tapaan, joita ovat pinta- ja syväoppiminen. Pinnalliselle opiskelulle on tyypillistä pyrkimys yksittäisten tietojen muistamiseen ilman aihepiirin analysoimista, ymmärtämistä tai kyseenalaistamista. Syväoppimista puolestaan pidetään prosessina, jossa opiskelijat pyrkivät ymmärtämään opittavan asian. He pystyvät tällöin myös soveltamaan oppimaansa uusissa tilanteissa ja uusien ongelmien ratkaisemisessa. (mm. Biggs 2003; Newble & Entwistle 1986; Marton & Säljö 1976.)

Aiempien tutkimusten mukaan (mm. Entwistle ja Ramsden 1983; Ramsden 1997) opiskelijoiden myönteiset käsitykset oppimisympäristöstä ovat positiivisessa yhteydessä syväsuuntautuneeseen oppimiseen ja toisaalta tyytymättömille opiskelijoille on ominaista pintasuuntautunut lähestymistapa. Suhtautumisessa oppimiseen on myös tieteenalakohtaisia eroja.

Syväsuuntautuneisuus on yleisempää ihmis- ja sosiaalitieteissä kuin luonnontieteissä. (Parpala 2010.)

Pinta- ja syväoppimisen lisäksi esille on viime aikoina nostettu strategisen oppimisen käsite. Strategiselle oppimiselle on tyypillistä, että siinä opiskelijat valitsevat joko pinnallisen tai syväoppimiseen tähtäävän tavan riippuen oppimistehtävästä. Toisaalta käsite "strateginen" on hieman harhaanjohtava kuvaamaan opiskelijan toimintaa, joka useimmiten on varsin lyhytnäköistä ja taktista. Strategisen oppimisen sijaan Yorke (2006) ehdottaa käytettäväksi käsitettä "suorittava oppiminen". Opiskelijat, joilla on suorittava lähestymistapa oppimiseen etsivät optimaalista oppimistulosta (learning outcome), jossa vaivan suhde oppimistulokseen on mahdollisimman korkea.

Suorittamiseen tähtäävien opiskelijoiden oppimista voisikin luonnehtia peliksi, jossa he pyrkivät parhaaseen mahdolliseen henkilökohtaiseen hyötyyn etsimällä vihjeitä käsillä olevan oppimistehtävän suorittamisen helpottamiseksi sekä käyttämällä kaikkia mahdollisia oikoteitä suoriutua tehtävistä. Tällainen toiminta ei kuitenkaan ole optimaalista tai "strategista" oppimisen laajemmassa merkityksessä ja pitkällä aikavälillä (Yorke 2006). Vaikka suorittavaan oppimiseen liittyy usein hyvä suoritusmotivaatio ja tehokas edistyminen, saattavat epäonnistumisen pelko ja tarve suoriutua opiskelusta ilman suuria ponnistuksia johtaa lyhytjänteiseen ja stressaantumiseen alttiiseen opiskeluun.

Haarala-Muhonen (2011) on tutkinut opiskelijoiden näkemyksiä opiskelumenetelmistään ja valmiuksistaan säädellä oppimistaan. Oikeustietieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoilta kerätyistä haastattelu- ja kyselyaineistoista ilmeni, että opiskelumenetelmissä ja itsesääätelytaidoissa on eroja nopeasti ja hitaasti etenevillä. Hitaasti etenevillä opiskelijoilla ei ollut selkeää käsitystä oppimisprosessistaan ja heillä oli vaikeuksia saada otetta systemaattiseen opiskeluun. Vaikka useimmat heistä katsoivat tavoittelevansa asioiden ymmärtämistä, heillä oli vaikeuksia kuvata opiskelumenetelmiään konkreettisesti. Heillä oli myös vaikeuksia arvioida osaamistaan ja opintojen etenemistä. Sitoutuminen opiskelijayhteisöön oli näillä opiskelijoilla vähäistä eivätkä he olleet välttämättä kiinnostuneita opiskelijoiden keskinäisestä yhteistyöstä.

Nopeasti opinnoissaan edenneet olivat sen sijaan hyvin kiinnostuneita opintoalastaan ja kokivat sen omakseen. He olivat motivoituneita panostamaan opiskeluun ja uskoivat suoriutuvansa opinnoista

hyvin. Heidän opiskelunsa on suunnitelmallista ja tavoitteellista. Nopeasti etenevät opiskelijat olivat tietoisia erilaisista oppimisen tavoista ja tiesivät, miten he oppivat parhaiten. He pystyivät myös nimeämään ja kuvaamaan erilaisia käyttämiään opiskelumenetelmiä. Nämä opiskelijat tekivät aktiivisesti yhteistyötä toisten opiskelijoiden kanssa. (Haarala-Muhonen 2011.) Aiempien havaintojen mukaan kehittyneet opiskelijan itsesääätelytaidot eli kyvyt ja taidot säädellä omaa oppimisprosessiaan ovat yhteydessä syväsuuntautuneeseen oppimiseen (Heikkilä 2011; Lonka ym. 2008; Vermunt 1998).

Hyvät opiskelutaidot mahdollistavat osaltaan syväsuuntautuneen oppimisen. Opiskelutaitojen puute voi toisaalta heikentää opiskelun mielekkyyttä ja on siten yksi merkittävä syy korkeakouluopiskelun keskeyttämiseen. Puutteellinen osaaminen ilmenee usein opiskelumenetelmien rajoittuneisuutena ja heikkoina itsesääätelytaitoina, esimerkiksi ajanhallintaan ja suunnitteluun liittyen. Aiempien tutkimusten mukaan opetuksen käytänteillä on yhteyttä opiskelutaitojen kehittymiseen. Kemberin ja Leungin (2005) mukaan opiskelijoita osallistavat toimintatavat edistävät opiskelutaitojen kehittymisen tunnistamista. (Haarala-Muhonen 2011; Korhonen 2012; Mäkinen & Annala 2011.)

Oppimisen ja opiskelun yleisiä valmiuksia eli geneerisiä taitoja on määritetty usein työelämän vaatiman ja työelämään siirrettävän osaamisen kautta. Akateemisten opiskelutaitojen määrittelyn painopisteenä ovat olleet metakognitiiviset valmiudet ja akateemiset tekstitaidot. Geneerisinä taitoina ovat tällöin korostuneet oman oppimisen tunnistaminen ja kriittinen ajattelu sekä valmiudet osallistua tilannesidonnaisiin akateemisiin diskursseihin. Näitä osaamisen alueita on syytä tarkastella osana asiantuntijuuden kokonaisvaltaista kehittymistä eikä niinkään erillisinä kykyinä. On aiheellista myös erottaa opiskelutaitojen mittaaminen ja toisaalta osaamisen itsearviointi. (Kiili & Mäkinen 2011; Ursin & Hyytinen 2010.) Kiinnittymiskyselyn tarkoituksena on antaa työkalu opiskelijan itsearvioinnille omasta osaamisestaan ja taitojen kehittämisestä opintojen aikana.

Käsitys tieteellisestä tiedosta

Oppimisen lähestymistapoihin liittyy myös oppijan luoma käsitys tiedosta, joka ohjaa tiedon ymmärtämispyrkimyksiä oppimis- ja tehtävätilanteissa (esim. Korhonen 2003). Tieteellisen ajattelutavan kehittymisen piirteisiin kuuluu tietoa koskevien käsitysten asteittainen muuttuminen suhteelliseksi, tiedon ei-absoluuttisen luonteen ymmärtäminen, ristiriitojen hyväksyminen osaksi todellisuutta ja integroiva, kokonaisuuksia yhdistelevä ajattelutapa (Kaartinen-Koutaniemi 2009; Kallio & Liitos 2009; Kallio 2011). Kun tietokäsityksiä on tarkasteltu yliopisto-opiskeluun liittyvänä ilmiönä, on huomiota kohdistettu erityisesti opiskelijoiden tietoa koskevien uskomusten ja käsitysten kehittymiseen opintojen aikana.

Tieteellisen ajattelun ja tietokäsitysten kehittymisen tarkasteluun on monia lähestymistapoja (ks. Baxter Magolda 1992; King & Baxter Magolda, 2005; Schommer-Aikins 2004, 2008). Näiden lähestymistapojen perustana yleisesti on Perryn (1970) Harvardin yliopiston opiskelijoilla suorittama tutkimus ja tutkimuksen pohjalta muotoilema malli opiskelijoiden tietokäsitysten kehittymisestä. Perryn (1970, 58–176) mukaan opintojaan aloittavan uskomukset perustuvat usein niin sanottuun dualistiseen tietokäsitykseen eli yksiselitteisen tiedon arvostukseen, missä sitoudutaan lähinnä auktoriteetteihin ja tiedon muuttumattomuuteen. Ajatellaan myös, että käsitteet ovat opittavissa sellaisenaan nopeasti (vrt. pintaoppiminen). Kun tietokäsitys kehittyy

yksiselitteisyydestä kohti relativistista vaihetta, opiskelijat oivaltavat tiedon suhteellisuuden. Tällöin tieto näyttäytyy erilaisina moninaisina näkökulmina ja perusteltuina kannanottoina (mt. 58–70). Tiedon pätevyyttä arvioidaan esimerkiksi suhteessa sen hankkimiseen käytettyihin menetelmiin, käyttötarkoitukseen ja tulkintaa ohjanneisiin oletuksiin. Kehittyneintä tietokäsityksen tasoa edustaa tiedon sopimuksenvaraisuuden ymmärtäminen, mikä merkitsee omakohtaisen tieteellisen käsityksen ja maailmankuvan muodostamista (mt. 58–176). Tämä näkyy myös elämäntutkimuksellisenä muutoksena ja identiteetin rakentamisena. Joten ihmisenä kasvamisen ja asioiden syvällisen ymmärtämisen pyrkimykset kietoutuvat myös tietokäsityksiin ja tieteellisen ajattelun kehittämiseen.

Tieteellinen ajattelutapa kehittyy tavallisesti opintojen aikana, mutta kehitys ei ole suinkaan suoraviivaista etenemistä, vaan poikkeamia ja taantumia yleisistä kehityslinjauksista useinkin esiintyy. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että tärkeä kehitysetappi kohti asiantuntijamaisempaa ajattelutapaa on siirtyminen pois yksiselitteisen tiedon arvostuksesta (Korhonen 2003). Kaartinen-Koutaniemen (2009) mukaan tutkimuslähtöinen oppimisympäristö voi monella tavoin vaikuttaa positiivisesti opiskelijoiden tietokäsitykseen ja asiantuntijuuden muodostumiseen. Korkeakoulujen opetusyksiköiden tarjoama monipuolinen toiminta ja tutkimuslähtöisyys voi tukea opiskelijoiden tieteen tekemisen taitoja ja tutkivaa otetta, mikä voi tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuuksia argumentoida ja keskustella, opiskella yhteistoiminnallisesti, ratkaista tosielämän ongelmia autenttisten aineistojen ja tapausesimerkkien avulla sekä reflektoida omaa oppimistaan ja asiantuntijuuttaan.

Opiskelun yhteisöllisyys ja vertaisryhmiin kuuluminen

Kiinnittymisen arvioinnissa painottuu uutena osa-alueena erityisesti oppimisympäristön yhteisöllisyyden luonne ja kiinnittymisen yhteys opiskelijan kokemukseen opiskelijayhteisöihin ja akateemisiin opetus-oppimisyhteisöihin kuulumisesta ja osallistumisesta. Tieteelliseksi asiantuntijaksi kasvamisessa oppimisen ja tieteellisen ajattelun kehittämisen lisäksi on olennaista olla osallisena sellaisten yhteisöjen käytänteistä, missä näitä taitoja voi rakentaa ja kehittää yhteistyössä muiden yhteisön jäsenten kanssa (ks. Trowler 2005; 2008). Sosiokulttuurisen suuntauksen näkökulmasta niin kutsuttu sosiaalisten käytänteiden (social practice) teoria korostaa oppijan kognitiivisten prosessien ohella opiskelun sosiaalisia tilanteita ja suhteita, jotka vaikuttavat erityisesti identiteetin muotoutumiseen (Lave & Wenger 1991; Chapman & Pyvis, 2005; Trowler, 2005; 2008; Korhonen 2012). Etienne Wengerin (1998) muotoilema teoria käytäntöyhteisöistä (communities of practice) tarjoaa näkökulman ymmärtää oppimisen ja identiteetin rakentamisen sosiaalisia merkityksiä. Kaksi huomionarvoista osa-alueita Wengerin (1998; ks. myös Korhonen 2012) käytäntöyhteisöteoriassa opintoihin kiinnittymisen kannalta ovat kuulumisen tunteen (belongingness) ja syvenevän osallistumisen (participation) näkökulmat. Kun yliopisto-opiskelija kokee opintonsa tavoitteidensa suhteen merkitykselliseksi, vahvistuu myös hänen opintoalalle ja viiteryhmiin (saman alan opiskelijat, akateeminen yhteisö, tieteenala) kuulumisen tunteensa. Kuulumisen tunne on hyvin yksilöllinen kokemus, mutta yhteisöt ja sosiaalinen ympäristö voivat vahvistaa tai heikentää sitä omilla käytännöillään ja odotuksillaan. Syvenevä osallistuminen merkitsee asteittain vahvistuvaa toimijuutta ja asemaa yhteisössä. Keskeistä on osallisuuden kokemus toimintaympäristössä sekä neuvottelevat, keskusteluun kannustavat toimintakäytännöt. Olennaista ei ole oppia vain tiettyjä tietoja ja sisältöjä, vaan oppia ja olla osallisena myös tiedeyhteisön toimintatavoista.

Osallistuessaan koulutuksen sosiaalisiin käytäntöihin opiskelijat rakentavat oman oppi- ja tieteenalansa tietämystä ja asiantuntijaidentiteettiä muotoilemalla ongelmia, kehittelemällä argumentaatiotaitojaan, liittämällä asioita toisiinsa ja osallistumalla vastuulliseen tutkimustyöhön esimerkiksi tutkimus- ja opinnäyteprojekteissaan (Baxter Magolda 2001; Haynes 2006). Osallistuminen ja jäsenyys muotoutuvat sosiaalistumalla yhteisön kulttuuriin käytänteisiin sekä yhteisössä jaettuun tietämykseen ja arvomaailmaan (Wenger 1998, 72–75). Opiskelijan opintopolku voi sisällyttää jäsenyyksiä erilaisissa pidempikestoissa, samanaikaisissa tai toisiaan seuraavissa yhteisöissä, joissa tietämystä jaetaan ja rakennetaan. Akateemisen opetuksen ja ohjauksen muodoista voidaan hahmottaa eriasteisia sosiaalisia käytäntöjä: yksisuuntaisesta opetustilanteesta (massaluento) ohjattuun pidempikestoiseen seminaari-, projekti- tai pienryhmään, joita viimeksi mainittuja voi jo pitää oppimista ja identiteettiä tukevinä käytäntöyhteisöinä. Ohjattujen opetus-oppimistilanteiden ohella huomionarvoisia kiinnittymisen kannalta ovat opiskelijoiden omat sosiaaliset vertaisyhteisöt, kuten erilaiset opiskelijajärjestöt tai harrastusryhmät, jotka voivat tukea yhteisöllisyyttä ja sosiaalista verkostoitumista. Lisäksi opiskelijoilla voi olla opiskelua tukevia vertaisyhteisöjä, kuten omaehtoiset lukupiirit tai epäviralliset keskusteluryhmät, joissa jaetaan kokemuksia ja tietoja ja jotka tukevat opintojen haltuunottoa.

Tämän lisäksi opiskelija voi olla kosketuksissa akateemiseen tutkimus- ja tiedeyhteisöön, jos hän pääsee esimerkiksi osana opinnäytetyötään osallistumaan yhteisön toimintaan. Toisaalta oppiminen voi muodostua yksinäiseksi puurtamiseksi ilman osallisuutta yhteisöissä tai opiskelua tukevia sosiaalisia suhteita, jolloin voidaan puhua jo kasvaneesta akateemisesta kynnyksestä (ks. Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012). Opintojen kuluessa opiskelijan tulisi kasvaa osaksi tiedeyhteisöä, oppia ymmärtämään oman tieteenalan peruskysymyksiä sekä päästä osalliseksi myös tutkimuksellisesta tiedon tuottamisen näkökulmasta. Tiedot on periaatteessa mahdollista omaksua perehtymällä akateemisen tutkimus- ja tiedeyhteisön kulttuuriseen tietovarantoon vaikka itsenäisesti lukemalla. Toimintatapojen oppiminen edellyttää sen sijaan osallistumista sellaisten yhteisöjen mielekkäisiin käytäntöihin, missä näitä taitoja voi rakentaa ja kehittää yhteistyössä muiden yhteisön jäsenten kanssa. (vrt. Trowler 2005; 2008.) Mutta opiskelijan elämäntilanne, kuten opintojen aikainen työssäkäynti tai muut esteet, voivat rajoittaa osallistumisen mahdollisuuksia, jolloin kiinnittyminen saattaa jäädä pinnalliseksi ja osallistumisen suunta voi syvenemisen sijasta olla oheneva.

Opintojen merkityksellisyys

Aiemmissa tutkimuksissa opintojen mielekkyyden ja merkityksellisyyden kokemusta on lähestytty muun muassa opiskeluorientaation käsitteen kautta. Yleisorientaatio opiskeluun on määritelty tulkintakehikoksi, jonka puitteissa opiskelija suhteuttaa opiskelun omaan elämänkenttäänsä. Sitoutumattoman opiskeluorientaation (*non-committed orientation*) on todettu ennakoivan selvimmin opintojen keskeyttämistä. Omistautumaton tai sitoutumaton orientaatio (ei opintoihin liittyviä tavoitteita, epävarma tulevaisuus, kiinnostuksen puute, sosiaalisten suhteiden vähäinen merkitys, ahdistuneisuus) oli yksi merkittävä orientaatiotyyppi ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijoilla Turun yliopistossa tehdyssä kyselytutkimuksessa (n=788). Kaksi muuta tyyppiä nimettiin opiskeluorientoituneeksi (*study-orientation*) ja työelämäorientoituneeksi (*work-life orientation*). Opiskeluorientaatioita tutkittiin IGSO-mittarilla (*Inventory of general study*

orientations), joka on muokattu Entwistlen motivaatorakenteen kuvaamiseen kehittämästä mittarista sekä Vermuntin ILS-mittarista (*Inventory of Learning Styles*). (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004; Vermunt 1998.) Heikkilä (2011) on todennut, että omistautumattomuus ja kiinnostuksen puute on ominaista epäakateemisesti opintoihinsa suhtautuville (*non-reflective students*). Kiinnostuksen puutteeseen olivat yhteydessä myös oppimisen säätelyn ongelmat ja tehtävien välttely. Stressin ja uupumisen kokeminen oli ominaista tässä ryhmässä. (Heikkilä 2011.)

Aiemmista tutkimuksista on ilmennyt myös opiskelijoiden orientaatioiden heterogeenisuus ja yhteys tieteenalaan. Sitoutumatonta orientaatiota ilmeni humanististen alojen opiskelijoilla enemmän kuin professioaloilla. Opiskeluorientaatiota, jolle on ominaista kiinnostus, syväoppiminen ja sosiaalisten suhteiden merkityksellisyys, ilmeni eniten oikeustieteiden ja kasvatustieteiden opiskelijoilla. Työelämäorientaatio oli yleisintä lääketieteen opiskelijoilla. (Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004.) Toisaalta joissakin tutkimuksissa on tullut esiin kiinnostuksen puutteen ja sosiaalisen orientaation välinen yhteys, jolloin opiskelijoiden väliset sosiaaliset suhteet ja vertaisryhmiin kuuluminen on vahvempaa kuin kiinnostus opintoalaan ja opintojen edistämiseen. (Lonka ym. 2008).

Yliopisto-opiskelijoiden tulevaisuusorientaatiot määrittävät osaltaan opiskelun mielekkyyden kokemusta ja opintoihin kiinnittymistä. Opiskelun linkittyminen työllistymismahdollisuuksiin ja urasuunnitelmiin näyttää lisäävän erityisesti varttuneiden (yli 25-vuotiaiden) opiskelijoiden kykyä tehdä valintoja pitkällä tähtäimellä. Nuorempien opiskelijoiden tulevaisuuden näkymät saattavat olla vielä epämääräisiä eivätkä välttämättä tue opintoihin sitoutumista. Siksi erityisesti nuoret opiskelivat tarvitsevat tukea aikaperspektiivin ja tulevaisuuden visioiden rakentamiseen. (Horstmanshof & Zimitat 2007.)

Ihmisenä kasvamisen näkökulma sisältyy keskeisesti optimistisen tulevaisuuden kokemukseen. Barnett (2004) tuo esiin ontologisten kysymysten ensisijaisuuden oppimisprosessien kehittämisessä korkeakoulutuksen kontekstissa. Korkeakoulupedagogiikka voisi keskittyä kiinnittämään opiskelijoita persoonina, ei pelkästään asiantuntijoina ja osajina. Ihmisenä kasvamisen ja minuuden jatkuvuuden kokemus linkittää opiskelijan nykytilanteen ja tuntemattoman tulevaisuuden, jonka edellyttämiä valmiuksia ei varmuudella voida tietää.

Tutkittaessa opintojen merkitystä opiskelijan elämän kokonaisuudessa, on otettava huomioon opiskelijan hyvinvointi ja opintojen psyykinen kuormittavuus. Tyypillinen psyykkiseen hyvinvointiin liittyvä ongelma on liiallinen stressi, joka saattaa lisääntyä opiskeluvuosien myötä. Pitkittänyt kuormittavuuden kokemus voi johtaa uupumukseen, johon liittyy voimakasta väsymystä, kynnistymistä opiskelun suhteen sekä riittämättömyyden tunteita. (Salmela-Aro 2009). Longan ym. (2008) lääketieteen opiskelijoiden hyvinvointitutkimuksessa opiskelijoiden emotionaaliset oireet, kuten uupumus ja stressi, olivat yhteydessä oppimisen itsesäätelytaitojen ongelmiin, tehtävien välttelyyn ja optimismin puutteeseen.

Kyselyn rakenne ja case-aineiston kuvaus

Kiinnittymiskysely perustuu oppimisen lähestymistavan ja opetuksen arvioinnin osa-alueiden suhteen Helsingin yliopistossa kehitettyyn OPPI-kyselyyn. Se on muokattu ja suomalaiseen kontekstiin validoitu Isossa-Britanniassa kehitetystä ja kansainvälisesti käytetystä ETLQ-mittarista (*Experiences of Teaching and Learning Questionnaire*). ETLQ-mittaria on käytetty yksittäisten kurssien arvioinnin välineenä, kun taas OPPI-kysely on muokattu käytettäväksi laajempiin opintokokonaisuuksiin suhteutettuna. Kansainvälisessä vertailussa suomalaiset ja brittiläiset opiskelijakyselyt ovat tuottaneet samansuuntaisia tuloksia. (Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen & Entwistle 2012.) Kiinnittymiskyselyn rakenne ja sen kehittämissä hyödynnetyt aiemmat kyselyt ilmenevät oheisesta taulukosta (Taulukko 1).

Taulukko 1. Kiinnittymiskyselyn rakenne

<i>Opetuksen laatu: ymmärtämistä ja kiinnostusta tukeva linjakas opetus</i>	Kahdeksan kysymystä OPPI-kyselystä
<i>Syväsuuntautunut oppiminen: pohdintaa ja ymmärtämistä painottava lähestymistapa</i>	Viisi kysymystä OPPI-kyselystä
<i>Pintasuuntautunut oppiminen: yksittäisiä tietoja painottava lähestymistapa</i>	Neljä kysymystä (kehittelyvaiheessa)
<i>Sitoutuminen suunnitelmalliseen opiskeluun</i>	Kuusi kysymystä, joista kolme OPPI-kyselystä
<i>Tehtävien välttely</i>	Kolme kysymystä MED NORD -mittarista (Lonka ym. 2008)
<i>Opiskelutaidot</i>	11 osaamisaluetta
<i>Yksiselitteisen tiedon arvostus</i>	Neljä kysymystä (Korhonen 2003; Lonka ym. 2008)
<i>Opiskelun yhteisöllisyys ja vertaisryhmiin kuulumisen tunne</i>	Seitsemän kysymystä, joista kaksi OPPI-kyselystä
<i>Opintojen mielekkyyden kokemus: tyytyväisyys ja kiinnostus opintoalaan, tulevaisuusorientaatio</i>	Viisi kysymystä, joista kaksi IGSO- mittarista ja kaksi MED NORD –mittarista
<i>Ihmisenä kasvamisen kokemus</i>	Kolme kysymystä
<i>Opintojen kuormittavuus</i>	Viisi kysymystä, joista kaksi OPPI-kyselystä

Kyselyyn vastataan viisiportaisella likert-asteikolla: (1= täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Opiskelutaitojen suhteen viisiportainen asteikko määrittyy dimensiolla aloittelija – asiantuntija. Lisäksi on ollut mukana avoimia kysymyksiä, joita ei tässä yhteydessä raportoida. Kyselyn kaksi osa-aluetta - pintasuuntautunut lähestymistapa oppimiseen ja akateemiseen yhteisöön kuulumisen - ovat vielä kehitteillä, joten niitä ei tarkastella summamuuttujina tässä yhteydessä. Muiden osa-alueiden osalta summamuuttujien reliabiliteettikertoimet (Cronbachin alpha) vaihtelivat välillä 0,68 – 0,80. Alustavassa analyysissä on tarkasteltu lähinnä summamuuttujien välisiä yhteyksiä korrelaatiokertoimen avulla sekä joitakin aineiston erityispiirteitä t-testillä.

Alustavia tuloksia on analysoitu Tampereen yliopiston opiskelijoilta kerätystä aineistosta (N=99). Pilottiaineistoon on valikoitunut sekä kandidaatti- että maisteritason opinnoista muutamia opiskeluryhmiä, jotka ovat vastanneet kyselyyn jonkin opetustilanteen yhteydessä. Tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä koskemaan kaikkia Tampereen yliopiston opiskelijoita. Vastaajista naisia on 86, miehiä 13. Vastaajien ikä (ka=26, kh=5,7) edustaa melko hyvin yliopisto-opiskelijoiden keskiarvoa. Aineistossa painottuu pedagogisia opintoja suorittava opiskelijaryhmän (n=45), jossa on mukana muun muassa filologian, matematiikan, yhteiskuntatieteiden ja historian opiskelijoita sekä jo maisterin tutkintonsa suorittaneita. Muita ryhmiä ovat ensimmäisen vuoden varhaiskasvatuksen (n=22) ja elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelman opiskelijat (n=12) sekä informaatiotieteiden maisteriopintojen ryhmä (n=20).

Pilottiaineiston alustavia tuloksia

Aineistosta kävi ilmi heikkoja riippuvuuksia joidenkin summamuuttujien välillä (ks. Taulukko 2). Pienehköstä aineistosta analysoituna yhteydet ovat suuntaa antavia. Korrelaatioiden tulkinta auttaa kuitenkin arvioimaan kyselyn toimivuutta ohjauksen välineenä sekä antaa suuntaa jatkotutkimukselle.

Orientaatio oppimiseen ja käsitys tieteellisestä tiedosta

Syväsuuntautuneella oppimisella oli aiempien tutkimusten mukaisesti positiivinen yhteys suunnitelmalliseen opiskeluun ($r=0,33$) ja negatiivinen yhteys tehtävien välttelyyn ($r= -0,37$). Opiskelutaitojen arvioituun hallintaan oli yhteyttä vain argumentointitaitojen osalta, tosin yhteys oli hyvin heikko ($r=0,26$). *Syväsuuntautuneella oppimisella* ei tässä case-aineistossa ollut juurikaan yhteyttä ($r=0,21$) opetuksen laadukkuuden kokemukseen, vaan opetuksen kokeminen laadukkaaksi oli hieman enemmän yhteydessä ihmisenä kasvamisen kokemukseen ($r=0,30$). Saattaa olla, että opiskelijan kiinnittyminen opintoihin ei välttämättä edellytä opetuksen kokemista erityisen laadukkaaksi. Opiskelija voi olla tietoinen oman oppimisensa ehdoista ja tavoitteista sekä varma opintoalastaan, mutta samalla tietoinen opetuksen laadullisista puutteista. Todennäköisesti ymmärtämiseen tähtäävä ja opintoihin kiinnittynyt opiskelija tunnistaa opetuksen epäkohtia perustellummin kuin opintoihin sitoutumaton pintasuuntautunut oppija. (Vrt. Parpala 2010.)

Taulukko 2. Summamuuttujien väliset korrelaatiot (Pearsonin parametrisen korrelaatiokerroin)

		Correlations								
		Opetuksen laatu	Syväsuuntautuneisuus	Yksiselitteisen tiedon arvostus	Suunnitelmallisuus	Tehtävien välttely	Yhteisöllisyys	Mielekkyyks	Ihmisenä kasvaminen	Kuormittavuus
Opetuksen laatu	Pearson Correlation	1	,208 [*]	-,034	,208 [*]	-,078	-,098	,252 [*]	,297 ^{**}	-,068
	Sig. (2-tailed)		,045	,743	,044	,454	,354	,015	,004	,517
	N	94	94	93	94	94	91	93	93	93
Syväsuuntautuneisuus	Pearson Correlation	,208 [*]	1	-,328 ^{**}	,331 ^{**}	-,374 ^{**}	-,067	,194	,230 [*]	-,224 [*]
	Sig. (2-tailed)	,045		,001	,001	,000	,518	,055	,023	,026
	N	94	99	96	99	99	94	98	98	98
Yksiselitteisen tiedon arvostus	Pearson Correlation	-,034	-,328 ^{**}	1	-,099	,260 [*]	,181	-,239 [*]	-,260 [*]	,370 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,743	,001		,338	,011	,082	,020	,011	,000
	N	93	96	96	96	96	93	95	95	96
Suunnitelmallisuus	Pearson Correlation	,208 [*]	,331 ^{**}	-,099	1	-,638 ^{**}	-,063	,373 ^{**}	,132	-,198
	Sig. (2-tailed)	,044	,001	,338		,000	,547	,000	,196	,051
	N	94	99	96	99	99	94	98	98	98
Tehtävien välttely	Pearson Correlation	-,078	-,374 ^{**}	,260 [*]	-,638 ^{**}	1	,206 [*]	-,281 ^{**}	-,029	,301 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,454	,000	,011	,000		,047	,005	,773	,003
	N	94	99	96	99	99	94	98	98	98
Yhteisöllisyys	Pearson Correlation	-,098	-,067	,181	-,063	,206 [*]	1	-,039	,059	-,012
	Sig. (2-tailed)	,354	,518	,082	,547	,047		,713	,575	,909
	N	91	94	93	94	94	112	93	94	93
Mielekkyyks	Pearson Correlation	,252 [*]	,194	-,239 [*]	,373 ^{**}	-,281 ^{**}	-,039	1	,411 ^{**}	-,199
	Sig. (2-tailed)	,015	,055	,020	,000	,005	,713		,000	,050
	N	93	98	95	98	98	93	98	97	97
Ihmisenä kasvaminen	Pearson Correlation	,297 ^{**}	,230 [*]	-,260 [*]	,132	-,029	,059	,411 ^{**}	1	,008
	Sig. (2-tailed)	,004	,023	,011	,196	,773	,575	,000		,935
	N	93	98	95	98	98	94	97	98	97
Kuormittavuus	Pearson Correlation	-,068	-,224 [*]	,370 ^{**}	-,198	,301 ^{**}	-,012	-,199	,008	1
	Sig. (2-tailed)	,517	,026	,000	,051	,003	,909	,050	,935	
	N	93	98	96	98	98	93	97	97	98

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Käsitys tieteellisestä tiedosta, joka tässä kyselyssä on kohdentunut *yksiselitteisen tiedon arvostukseen*, näyttäisi olevan merkityksellinen yliopisto-opintojen kontekstissa, kuten aikaisempi tutkimus on osoittanut. Yksiselitteisen tiedon arvostuksella oli negatiivinen yhteys syväsuuntautuneeseen, ymmärtämiseen tähtäävään oppimiseen ($r = -0,33$) ja toisaalta positiivinen

yhteys opintojen kuormittavuuteen ($r=0,37$). Yksiselitteisen tiedon arvostus ei tässä aineistossa selvästi vähentynyt opintopisteiden lisääntyessä, mikä on jatkotutkimuksen kannalta merkittävää. Niillä opiskelijoilla, joiden käsitys tieteellisestä tiedosta oli tällä kyselyllä arvioituna kehittymätön, saattaa olla ongelmallinen lähestymistapa oppimiseen. Tämä on loogisesti yhteydessä siihen, että opinnot koetaan kuormittavina. Toisaalta stressaantunut opiskelija saattaa arvostaa yksiselitteistä tietoa, vaikka hänellä olisikin kehittynyt käsitys tieteellisen tiedon suhteellisuudesta ja moniulotteisuudesta.

Opiskelutaitojen osalta kysely pyrkii herättämään pohdintaa niiden merkityksestä ja kehittymisestä opintojen aikana. Pilottiaineistossa opiskelijoiden arvioimat osaamisalueiden keskiarvot vaihtelivat välillä 3.0-3.7. Parhaiten katsottiin olevan hallinnassa vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Opintopisteiden määrään oli positiivisessa yhteydessä tieteellisen kirjoittamisen osaaminen ($r=0,58$), kun taas stressinhallinta- ja esiintymistaidot eivät näyttäneet kehittyvän opintopisteiden lisääntyessä. Suurin hajonta oli vieraskielisten tekstien lukutaidon arvioinnissa ja heikoimmaksi osaamisalueeksi arvioitiin kulttuurien välinen vuorovaikutus.

Yhteisöllisyyden kokemus

Yhteisöllisyyden kokemuksen suhteen pilottiaineiston tulokset olivat hieman ristiriitaisia. Opetuksen kehittämisen näkökulmasta kiinnostavaa on se, että opettajien kannustuksella vertaisyhteistyöhön oli yhteys siihen kokemukseen, että opiskelijat tukevat toisiaan ($r=0,44$). Mitä enemmän opiskelijat viettivät vapaa-aikaa yhdessä, sitä enemmän he kokivat yhteistyön edistävän opintoja ($r=0,76$). Toisaalta yhteisöllisyydellä ja tehtävien välttelyllä näytti olevan hyvin heikkoa yhteyttä (summamuuttujien välinen korrelaatio $r=0,21$) (ks. Lonka ym. 2008). Sekä yhteisöllisyyden kokemus että taipumus tehtävien välttelyyn oli kuitenkin yhteydessä opiskelijoiden ikään. Iällä ($r= -0,37$) ja opintopisteiden määrällä ($r= -0,35$) oli negatiivinen yhteys yhteisöllisyyden kokemukseen vertaisryhmissä. Myös tehtävien välttely näytti vähenevän iän ja opintopistemäärän kasvaessa. Kiinnostava yksityiskohta on se, että opiskelijat arvioivat vuorovaikutustaitojen ja yhteistyökyvyn osaamisen sitä heikommaksi mitä varttuneempia he olivat ja mitä enemmän opintopisteitä oli kertynyt. Tästä ei kuitenkaan voi päätellä, että yliopisto-opiskelu heikentäisi vuorovaikutustaitoja, vaan todennäköisesti itsearvioinnin kriteeristö muuttuu opintojen ja iän myötä.

Varhaiskasvatuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokema opiskelun yhteisöllisyys ja vertaisryhmään kuulumisen erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p= 0,000$) muiden opiskelijoiden kokemuksesta. Tätä eroa tekee ymmärrettäväksi varhaiskasvatuksen koulutusohjelman PBL-opetukseen sisäänrakennettu yhteistoiminnallisuus sekä opiskelijavalintaan sisältyvä soveltuvuuskoe. Muiden summamuuttujien suhteen tämä opiskelijaryhmä ei eronnut muista vastaajista.

Opintojen merkityksellisyys ja kuormittavuus

Opiskelijan kokemus ihmisenä kasvamisesta opintojen kautta, on keskeistä opintojen merkityksellisyyden kokemuksen kannalta. *Opintoalaansa tyytyväiset ja tulevaisuuteen optimistisesti suhtautuvat* opiskelijat kokivat, että opinnot edistivät heidän kasvuunsa ihmisenä,

lisäsivät itsetuntemusta sekä innostivat kehittämään omia kykyjä (summamuuttujien välinen korrelaatio $r=0,41$). Lisäksi opintojen mielekkyyden kokemus oli yhteydessä sitoutuneisuuteen suunnitelmalliseen opiskeluun ($r=0,37$), mutta ei juurikaan kokemukseen opetuksen laadukkuudesta ($r=0,25$). Toisaalta kiinnostuksen menettäminen alaan oli selvimmin yhteydessä kokemukseen siitä, että opinnot eivät tue omaa kasvua ihmisenä.

Opintojen kuormittavuus oli positiivisessa yhteydessä tehtävien välttelyyn ($r=0,30$). Väite ”*Opintoni kuormittavat minua*” oli yhteydessä kokemukseen epävarman tulevaisuuden pelosta ($r=0,36$) ja ristiriitaisista odotuksista omassa elämäntilanteessa - ”*Opintojen ja muun elämän minulle asettamat odotukset ovat ristiriidassa keskenään*” ($r=0,39$). Näin ollen esimerkiksi perheelliset, vaativaa työtä tekevät tai taloudellisen tilanteen takia paljon työssä käyvät opiskelijat saattavat kokea, että opiskelu kuormittaa heitä.

Opiskelijan kokemalla opiskelun kuormittavuudella ei tässä aineistossa näyttänyt olevan selvää yhteyttä vertaisryhmiin kuulumisen kokemukseen. Joidenkin aikaisempien tutkimusten mukaan sosiaalinen tuki on keskeinen psyykkistä oireilua selittävä tekijä sukupuolen ja taloudellisen tilanteen lisäksi (Meriläinen 2012). Stressin kokeminen oli negatiivisessa yhteydessä käsitykseen opinnoissa pärjäämisestä ($r= -0,34$) ja positiivisessa yhteydessä kokemukseen elämäntilanteeseen liittyvistä ristiriitaisista odotuksista ($r=0,34$). Nämä tulokset ovat yhteneviä esimerkiksi Salmela-Aron (2009) tulosten kanssa. Tieto ohjauksen ja tuen saatavuudesta oli negatiivisessa yhteydessä kokemukseen ristiriitaisista odotuksista ($r= -0,30$), eli mitä enemmän opiskelija kokee häneen kohdistuvan ristiriitaisia odotuksia, sitä todennäköisemmin hän ei tiedä, mistä voisi saada ohjausta ja tukea.

Pedagogisia opintoja suorittavien ryhmä erosi tilastollisesti erittäin merkitsevästi muista opiskelijoista opintojen kuormittavuuden kokemuksen suhteen ($p=0,000$). Myös opiskelun suunnitelmallisuuden osalta tämä ryhmä erosi muista opiskelijoista melkein merkitsevästi ($p=0,03$). Nämä opiskelijat kokivat opintonsa muita kuormittavampina eivätkä he olleet opinnoissaan niin suunnitelmallisia kuin muut.

Perinteinen akateeminen ja epäakateeminen opiskeluorientaatio

Analyysi toi uutena ulottuvuutena esiin *perinteisen akateemisen opiskeluorientaation*, joka koostuu 16:sta kysymyksestä (Taulukko 3). Tämän ulottuvuuden jäsentämisen lähtökohtana on käytetty faktorianalyysiä, jonka pohjalta summamuuttujan (alpha 0,85) kokonaisuutta on muokattu korrelaatiotarkastelujen perusteella. Siihen sisältyvät perinteiset akateemiset opiskelutaidot, sitoutuminen suunnitelmalliseen opiskeluun ja toisaalta käänteisenä tehtävien välttely; ymmärtämiseen, pohdintaan ja omiin perusteltuihin johtopäätöksiin tähtäävä lähestymistapa oppimiseen sekä usko pärjäämiseen opinnoissa. Tähän ulottuvuuteen yhdistyi myös vertaisyhteistyön vähäinen merkitys. Hyvät akateemiset taidot omaavat opiskelijat katsoivat, että keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa ei auta asioiden ymmärtämistä eikä vapaa-ajan viettäminen opiskelijoiden kanssa edistä opintoja. Tämä tulos saattaa osittain selittyä sillä, että yhteisöllisyyden merkitys kaiken kaikkiaan vähenee opintojen myötä, ja pitkälle edenneillä opiskelijoilla on vähemmän mahdollisuuksia vertaisyhteistyöhön. Alle 25-vuotiaat opiskelijat erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p=0,001$) vanhemmista opiskelijoista perinteisen

akateemisen opiskeluorientaation ulottuvuudella. Myös opintopisteiden määrän suhteen ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p=0,002$), kun ryhmittelyn perustana oli 180 opintopistettä. 25-vuotta täyttäneet ja opinnoissaan pitkälle edenneet opiskelijat edustivat useammin perinteistä akateemista orientaatiota kuin nuoremmat ja vähemmän opiskelleet.

Taulukko 3. Perinteinen akateeminen orientaatio

Perinteiset akateemiset opiskelutaidot (itsearviointi)	Tieteellinen kirjoittamisen osaaminen Kyky esittää perusteluja (argumentoida) Kriittisen ajattelun taidot
Ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen	<i>Tavoittelen opittavien asioiden ymmärtämistä toistamisen sijaan (OPPI)</i> <i>Jään pohtimaan lukemissani teksteissä esitettyjä ajatuksia ja näkökulmia (OPPI)</i> <i>Etsin huolellisesti perusteluja muodostaakseni omat johtopäätökseni (OPPI)</i>
Sitoutuminen suunnitelmalliseen opiskeluun	<i>Tunnistan tavat joilla opiskeluni edistyy parhaiten</i> <i>Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti (OPPI)</i> <i>Olen aikatauluttanut opintoni, jotta pystyn suorittamaan kaikki opintoni (OPPI)</i> <i>Näen vaivaa opintojeni eteen (OPPI)</i>
Tulevaisuusorientaatio	<i>Tulen pärjäämään opinnoissani hyvin (MED NORD)</i>
Vertaisyhteistyön vähäinen merkitys	<i>Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auttaa minua ymmärtämään asioita paremmin (OPPI) (Käännetty asteikko)</i> <i>Opiskelijoiden yhteistoiminta vapaa-ajalla edistää opintojani (Käännetty asteikko)</i>
Tehtävien välttely (käänteisenä)	<i>Jos edessä on vaikea tehtävä, en yritä tosissani (MED NORD) (Käännetty asteikko)</i> <i>Keksin usein muuta tekemistä, jos minulla on hankala opintoihin liittyvä asia (MED NORD) (Käännetty asteikko)</i> <i>Huomaan usein tukeutuvani toisiin sen sijaan, että tarttuaisin opiskelun haasteisiin itse (Käännetty asteikko)</i>

Samassa faktorianalyysissä hahmottui toisena faktorina epäakateeminen opiskeluorientaatio, joka koostuu 20:stä kysymyksestä (Taulukko 4). Myös tätä ulottuvuutta muokattiin korrelaatiotarkastelujen avulla summamuuttujaksi ($\alpha 0,85$). Tälle ulottuvuudelle on leimallista yksiselitteisen tiedon arvostus, tehtävien välttely ja sitoutumattomuus suunnitelmalliseen opiskeluun. Ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen käänteisenä sekä kokemus opittavien asioiden

irrallisuudesta viittaa pintaoppimiseen ja yksittäisiä tietoja painottavaan lähestymistapaan. Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa koetaan oppimista helpottavana. Lisäksi epäakateemiseen orientaatioon sisältyy kielteinen asennoituminen akateemisen tutkimusyhteisön jäseneksi pääsemiseen sekä vähäinen usko opinnoissa pärjäämiseen sekä kokemus stressistä ja siitä, että opiskelija joutuu työskentelemään liian lujasti.

Taulukko 4. Epäakateeminen orientaatio

Yksiselitteisen tiedon arvostus	<i>Jos kursilla pitäydyttäisiin tosiasioissa ja teoretisoitaisiin vähemmän, opinnoista voisi saada enemmän irti (Korhonen 2003) On ajan haaskausta työskennellä sellaisten ongelmien parissa, joihin ei ole mahdollista saada yksiselitteistä vastausta (Korhonen 2003) Opettajien pitäisi olla samaa mieltä opittavista asioista (MED NORD) Opintoalani sisällöt ovat liian teoreettisia (muokattu IGSO-mittarista)</i>
Tehtävien välttely ja suoritusorientaatio	<i>Jos edessä on vaikea tehtävä, en yritä tosissani (MED NORD) Keksin usein muuta tekemistä, jos minulla on hankala opintoihin liittyvä asia (MED NORD) Huomaan usein tukeutuvani toisiin sen sijaan, että tarttuisin opiskelun haasteisiin itse Yleensä riittää että pääsen tentistä läpi ja saan opintojakson suoritettua</i>
Sitoutumattomuus suunnitelmalliseen opiskeluun	<i>En ehdi paneutua opiskeluun Tunnistan tavat joilla opiskeluni edistyy parhaiten (Käännetty asteikko) Kaiken kaikkiaan opiskelen systemaattisesti ja järjestelmällisesti (OPPI) (Käännetty asteikko)</i>
Ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen (käänteisenä)	<i>Tavoittelen opittavien asioiden ymmärtämistä toistamisen sijaan (OPPI) (Käännetty asteikko) Jään pohtimaan lukemissani teksteissä esitettyjä ajatuksia ja näkökulmia (OPPI) (Käännetty asteikko) Etsin huolellisesti perusteluja muodostaakseni omat johtopäätökseni (OPPI) (Käännetty asteikko)</i>
Pintasuuntautunut oppiminen	<i>Monet oppimani asiat jäävät irrallisiksi, jolloin ne eivät linkity osaksi kokonaisuutta (OPPI)</i>
Vertaisyhteistyö edistää oppimista	<i>Keskusteleminen muiden opiskelijoiden kanssa auttaa minua ymmärtämään asioita paremmin (OPPI)</i>
Akateemisen yhteisöön kuuluminen (käänteisenä)	<i>Minulle on tärkeää päästä tutkimusyhteisön jäseneksi (Käännetty asteikko)</i>
Tulevaisuusorientaatio (käänteisenä)	<i>Tulen pärjäämään opinnoissani hyvin (MED NORD) (Käännetty asteikko)</i>
Opintojen kuormittavuus	<i>Joudun työskentelemään liian lujasti opinnoissani (OPPI) Koen usein stressiä, joka alentaa toimintakykyäni</i>

Näiden kahden opiskeluorientaation muodostuminen tukee edellä esitettyä näkemystä siitä, että

käsitys tieteellisestä tiedosta on keskeinen tekijä arvioitaessa opiskelijan kiinnittymistä yliopisto-opintoihin. Myös stressin kokemisen yhteys epäakateemiseen orientaatioon on yhdenmukainen aiempien tutkimusten kanssa (Heikkilä 2011; Lonka ym. 2008). Vaikka kiinnittyminen vertaisryhmään osaltaan edistäisi opiskelua, epäakateeminen orientaatio on kuitenkin kokonaisuutena ongelmallinen opintoihin kiinnittymisen kannalta.

Perinteinen akateeminen opiskeluorientaatio on heikossa negatiivisessa yhteydessä väitteeseen *Minun on vaikea löytää opiskelulleni selvää merkitystä* ($r = -0,31$), mutta kumpikaan summamuuttuja ei korreloi merkittävästi kiinnostuksen menettämiseen tai kokemukseen siitä, että koulutusohjelma on juuri oikea paikka minulle (vrt. Heikkilä 2011). Opintojen mielekkyyden kokemus on selvimmän yhteydessä kokemukseen ihmisenä kasvamisesta, mikä ilmeni faktorianalyyssissä kolmantena faktorina.

Kyselyn jatkokehittelyn ja käyttömahdollisuuksien pohdintaa

Kyselyn rakentamisessa on ollut lähtökohtaisesti rajauksia sekä kiinnittymisen käsitteen määrittelyyn että kyselyn käyttötarkoitusten ja kontekstiin liittyen. Opiskeluun kiinnittyminen on käsitteenä laaja ja moniulotteinen, ja siksi sen rajausta on ollut tarpeen. Kyselyn painopiste on oppimisen tunnistamisessa sekä opetuksen ja oppimisympäristön käytäntöjen arvioinnissa oppimisen näkökulmasta. Toisaalta olemme halunneet tavoittaa yliopisto-opiskelun merkitystä opiskelijan elämäntilanteessa mahdollisimman laaja-alaisesti. Kvantitatiivisen kyselyn ohella tähän tarvitaan myös avoimia kysymyksiä, joita voidaan ottaa mukaan käyttötarkoituksen mukaan. Viime kädessä merkityksiä voidaan avata henkilökohtaisessa tai yhteisöllisessä ohjauskeskustelussa.

Kyselyn käytön kontekstiin liittyvät rajaukset liittyvät siihen, että olemme halunneet välttää päällekkäisiä opiskelijakyselyjä. Opiskelijat täyttävät vuosittain monia erilaisia palautekyselyjä, joiden käyttötarkoitusta ei aina perustella. Jos samoja asioita kysytään toistuvasti, opiskelijan motivaatio vastaamiseen todennäköisesti laskee. Tästä kyselystä on rajattu pois opiskelun käytännön sujuvuuteen liittyvät kysymykset, esimerkiksi opetusresurssien riittävyys. Myöskään opiskelijan elämäntilannetta ei ole konkreettisesti kartoitettu.

Taustakysymyksiin on syytä lisätä opiskelijan tilannetta selventäviä kysymyksiä (perhesuhteet, työssäkäynnin määrä ja luonne), joihin muita kyselyn osa-alueita voidaan suhteuttaa. Esimerkiksi päätoiminen työskentely aiempaa asiantuntijakoulutusta vastaavassa työssä asettaa opiskelijan erilaiseen lähtötilanteeseen kiinnittymisen suhteen verrattuna suoraan lukiosta tulleeseen päätoimiseen opiskelijaan. Jos opiskelijan merkitykselliset käytäntöyhteisöt muodostuvat perheestä sekä työpaikan ja harrastusten verkostoista, hän ei ehkä koe opiskelijoiden vertaisryhmiin kuulumista yhtä merkityksellisenä kuin nuori vieraalle paikkakunnalle muuttanut opiskelija. Toisaalta juuri ikääntyneet opiskelijat saattavat kokea, etteivät kuulu joukkoon opiskelijoiden vertaisryhmissä, mikä saattaa haitata opintojen eteenpäin viemistä ja mielekkyyden kokemusta. Kaiken kaikkiaan pilottiaineiston tulokset herättävät yhteisöllisyyden kokemuksen suhteen kiinnostavia kysymyksiä. Perinteisen akateemisen orientaation osalta vertaisyhteistyön merkitys näyttää vähenevän opintojen edetessä. Olennaista näyttäisi olevan se, miten opettajat voisivat kannustaa opiskelijoita vertaisyhteistyöhön ja tarvittaessa ohjata työskentelyä siten, että yhteisölliset käytännöt edistäisivät ymmärtämiseen tähtävää oppimista ja sitoutumista opiskeluun.

Kiinnittymisen tukemisen kannalta olisi tarpeen miettiä opiskelijoiden osallistumiselle yhteisöllisiin käytänteisiin syvenevää suuntaa (ks. Wenger 1998), jotta opintojen loppuvaiheissakin olisi mahdollisuuksia osallistua ja kiinnittyä vertaisryhmiin.

Yksiselitteisen tiedon arvostuksen yhteydet muihin summamuuttujiin ja epäakateemiseen opiskeluorientaatioon edellyttävät jatkotutkimusta ja pohdintaa siitä, miten opiskelijoiden käsitystä tieteellisestä tiedosta voisi nostaa selkeämmin tarkastelun kohteeksi opetus-oppimisprosesseissa opintojen eri vaiheissa. Käsitys tieteellisestä tiedosta ei kehity automaattisesti opintojen myötä, vaan siihen on syytä kiinnittää erityistä huomiota. Jatkotutkimuksessa on syytä tarkastella myös tieteenalakohtaisia eroja yksiselitteisen tiedon arvostuksen suhteen samoin kuin muidenkin kiinnittymiseen vaikuttavien tekijöiden suhteen.

Eri osa-alueiden sijoittelulla kyselyssä saattaa olla merkitystä kysymysten tulkinnan kannalta. Jatkokehittelyyn liittyy myös sen pohtiminen, miten kyselyn eri osa-alueet nimetään, koska opiskelija suhteuttaa vastauksiaan osa-alueen otsikon antamaan viitekehykseen. Kyselyn luotettavuutta määrittää osaltaan opiskelijan motivaatio vastata kyselyyn huolellisesti ja harkiten. Kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat kommentoineet, että osa kysymyksistä edellyttää aitoa pohdintaa. Optimaalisin tapa käyttää kyselyä olisi sen kytkeminen HOPS-työskentelyyn ja tutorryhmän kokoontumiseen. Tällöin ryhmän ohjaaja voisi ohjata keskustelua kyselyn sisällöistä ja opiskelija saisi peilin omille pohdinnoilleen ja itsearvioinnilleen. Näin esimerkiksi opetuksen ja toimintakäytäntöjen arvioinnin fokus olisi luontevasti opintojen kokonaisuudessa eikä kääntyisi yksittäisten kurssien arvioinniksi.

Lähteet

- Astin, A. 1993. *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher education research*. 23 (3), 247–260.
- Baxter Magolda, M. B. 1992. *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. 2001. *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Sterling: Stylus.
- Biggs, J. 2003. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. (2. painos.) Philadelphia: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Bryson, C. & Hand, C. 2007. The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (4), 349–362.
- Callender, C. 1997. Full and part-time students in higher education: their experiences and expectations, National Committee of Inquiry into Higher Education, Report 2. London HMSO.
- Chapman, E. 2003. Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (13). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>. Luettu 8.2.2012.

- Chapman, A. & Pyvis, D. 2005. Identity and social practice in higher education. *International Journal of Educational Development*, 25 (1), 39-52.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109.
- Haarala-Muhonen, A. 2011. Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 237.
- Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of quality in higher education: developing and sustaining high-quality programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 325.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77, 703–718.
- 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.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. 2009. Tieteellinen ajattelu yliopisto-opinnoissa. Haastattelututkimus psykologian, teologian ja farmasian opiskelijoista. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 221.
- Kallio, E. 2011. Integrative thinking is the key: an evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology*, 21 (6), 785 – 801
- Kallio, E. & Liitos, H.M. 2009. Tarvitaanko postformaalin ajattelun käsitettä? *Psykologia*, 2, 108-121.
- Kember, D. & Leung D. 2005. The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning environments research* 8, 245–266.
- 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.
- King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. 2005. A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571–592.

- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? - Outlining a student-centered counselling framework for strengthening student engagement. In S. Stoltz & P. Gonon (eds.) *Challenges and Reforms in Vocational Education - Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Korhonen, V. & Rautopuro, J. 2012. Miksi opinnot eivät suju? – Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press (arvioitavana oleva artikkelikäsikirjoitus).
- Kuh, G.D. 2005. Seven steps for taking student learning seriously. *Trusteeship* 13 (3), 20–24.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonka K., Parvaneh, S., Karlgren, K., Masiello, I., Nieminen, J., Birgegård, G. & Josephson, A. 2008. MED NORD – A tool for measuring medical students' well-being and study orientations. *Medical Teacher* 30:1, 72–79.
- 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: 1—outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1), 4–11.
- McFadden, M. & Munns, G. 2002. Student engagement and the social relations of pedagogy. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (3), 357–366.
- McInnis C. 2003. New realities of the student experience: How should universities respond? Keynote-esitelmä. 25th Annual Conference of the European Association for Institutional Research, Limerick, 24–27.8.2003.
- Meriläinen, M. 2012 Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- 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.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen 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, 59–80.

- Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen,ym. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press (arvioitavana oleva artikkelikäsikirjoitus).
- Newble, D. & Entwistle, N. 1986. Learning styles and approaches: Implications for medical education, 20 (3), 162–175.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Korkeakouluopintojen edistymisen seurannan kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 9.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011. Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto. Ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2013 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 11.
- Parpala, A. 2010. Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 230.
- Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen & Entwistle 2012. Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: validation of a questionnaire used in different countries and varying context. *Learning Environments Research*. In press.
- Perry, W.C. 1970. *Forms of intellectual and ethical development in college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? – Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen,ym. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press (arvioitavana oleva artikkelikäsikirjoitus).
- Puhakka, A. & Rautopuro, J. 2008. Eipä nää riennot paljon huvita. Mikä vie ilon yliopisto-opetuksesta ja tutkimuksesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 41*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 175–192.
- 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. 1997. The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press Limited, 198–216.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 36–58.

- Rolfe, H. 2001. The effect of tuition fees on students' demands and expectations: evidence from case studies of four universities, National Institute of Economic and Social Research. <http://www.niesr.ac.uk/pubs/dps/dp190.pdf>. Luettu 5.2.2012.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 18.
- Salmela-Aro, K. 2009. Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 46.
- Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29.
- Schommer-Aikins, M. 2008. Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*. Dordrecht: Springer, 303–323.
- Trowler, P. 2005. *A Sociology of Teaching, Learning and Enhancement: Improving Practices in Higher Education*. *Revista de Sociologia*, 2005 (76), 13-32.
- Trowler, P. 2008. *Cultures and Change in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 17, 65–70.
- Vermunt, J. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149–171.
- Yorke, M. 2006. Student engagement: deep, surface or strategic? Refereoitu konferenssijulkaisu. *Engaging Students: 9th Pacific Rim Conference First Year in Higher Education*, Griffith University, Gold Coast, Qld., 12–14.7.2006.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.