



Harri Kukkonen

TARINAT KERTO VAT

*opintoihin kiinnittymisen lähteet
ammattikorkeakoulussa*

Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja.

Sarja A. Tutkimuksia 28.

ISBN 978-952-7266-27-4(PDF)

ISSN 1456-0011

Taitto: Anne Rissanen

© Tekijät ja Tampereen ammattikorkeakoulu

Tampere 2018

TARINAT KERTO VAT

opintoihin kiinnittymisen lähteet ammattikorkeakoulussa

Harri Kukkonen

TAMK

Sisällys

Johdanto	7
2. Opintoihin kiinnittyminen	13
2.1 Opintoihin kiinnittyminen ja sen riskitekijät	14
2.2 Opintoihin kiinnittymisen holistinen viitekehys	19
2.2.1 Opiskelijaan itseensä liittyvät tekijät	22
2.2.2 Opiskelijan elämismaailmaan liittyvät tekijät	27
2.2.3 Opiskeluyhteisöön liittyvät tekijät	30
3. Oppiminen, tunteet ja tarinat	33
3.1 Tunteiden merkitys oppimisessa	35
3.2 Narratiivinen lähestymistapa	39
3.3 Narratiivinen lähestymistapa oppimisessa ja ohjauksessa	43
4. Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston tuottaminen	49
4.1 Tutkimuksen konteksti	49
4.2 Tutkimusaineiston tuottaminen	50
4.3 Tutkimusaineiston analysointi	52

5. Kaksi kertomusta opiskelun alkuvaiheilta	57
5.1 Etääntymiskertomus	57
5.1.1 Itseä kuvaava tarina	57
5.1.2 Elämismaailmaa kuvaava tarina	61
5.1.3 Opiskeluyhteisöä kuvaava tarina	65
5.1.4 Oppimista kuvaava tarina.....	72
5.1.5 Yhteenveto etääntymiskertomuksesta	76
5.2 Kiinnittymiskertomus	79
5.2.1 Itseä kuvaava tarina	79
5.2.2 Elämismaailmaa kuvaava tarina	84
5.2.3 Opiskeluyhteisöä kuvaava tarina	88
5.2.4 Oppimista kuvaava tarina	93
5.2.5 Yhteenveto kiinnittymiskertomuksesta.....	100
6. Opiskelun toiminnalliset vastinparit	105
7. Kiinnittymisen tukemisen kehys	115
Aluksi	129
Lähteet	133

Johdanto

Instruction begins when you, the teacher, learn from the learner.

*Put yourself in his place so that you may understand
what he learns and the way he understands it.*

KIERKEGAARD

Korkeakoulutuksen rahoitusta ja muita resursseja supistetaan mutta samalla koulutuksen odotetaan tuottavan entistäkin laadukkaampaa opetusta ja oppimista sekä kehittävän omaa toimintaansa ja tuottavan työelämää uudistavaa tietoa. Myös niin sanottu asiakkuusajattelu sekä opiskelijoiden omien odotusten ja tavoitteiden huomioon ottaminen asettaa paineita koulutuksen suunnittelulle ja toiminnan järjestämiselle. Sekä opiskelussa että työelämässä tarvittavan osaamisen hankkimista ja kehittämistä onkin alettu pitää opiskelijoiden henkilökohtaisina projekteina. Korkeakoulutuksessa ei enää riitä, että kehitetään paljon ja monenlaisia kaikille tarkoitettuja palveluja, vaan myös opiskelijoiden omat intressit ja kokemukset on otettava huomioon toimintojen suunnittelussa (Morgan 2012, 10).

Tulevaisuuden työurien rakentamisessa korostuvat yksilölliset pysyvyyssuskomukset, toimintakykyisyys, tietoisuus mahdollisuuksista ja tavoitteista sekä luottamus ja sitoutuminen (Savickas ym. 2009). Opiskelija joutuu ottamaan entistä enemmän vastuuta yksilöllisesti oman elämänsä rakentumisesta, sillä tutut yhteisölliset rakenteet ovat poistuneet ja opiskelun mielekkyydelle ja sisällölle tulee löytää

uusia merkityksiä (Saukkonen 2005, 49–51). Jatkuvasti muuttuvissa (työ)ympäristöissä tarvitaan jotakin, jonka avulla tiedot ja osaaminen myös otetaan käyttöön. Epävarmuutta ja ennakoimattomuutta tuottavassa maailmassa korostuukin rutiinien ja valmiiden mallien käyttämisen asemesta ihmisen toimintakykyisyys.

Toimintakyky tarkoittaa sananmukaisesti kykyä toimia. Se on tietoista toimintaa erilaisissa tilanteissa, kykyä tunnistaa ja ratkaista ongelmia sekä kykyä ottaa vastuu omasta toiminnasta. Tämä edellyttää myös opettajan ja opiskelijan roolien uudelleenarvioimista, sillä toimintakyvyn kehittymisen tukemiseen sisältyy vaatimus sellaisesta opetuksesta, joka kehittää opiskelijoissa innostumista, rohkeutta, sitoutumista ja toivoa. Toimintakyky ei ole pysyvä, yksilössä oleva ominaisuus, vaan se on valmiutta ajatella ja toimia tilanteen mukaisesti, luovasti ja vastuullisesti myös muuttuvissa, yllätyksellisissä, epävarmoissa ja ristiriitaisissakin tilanteissa. Toimintakyky onkin eräänlaista toiminnallista viisautta, joka näkyy toimeen tarttumisenä sekä kykynä arvioida toimintaa ja jatkuvasti muuttuvia työtehtäviä ja –ympäristöjä. (Toiskallio 2001, 464; Toiskallio 2009, 48; Kukkonen 2007, 350–351; Barnett 2007, 115–117.)

Opiskelijat eivät enää pidä opiskelua sillä tavalla elämänsä keskiössä, että kaikki muu toiminta järjestettäisiin sen perusteella. Päätoimisista ammattikorkeakouluopiskelijoista 54 prosentilla oli vuonna 2015 opintojen ohessa työsuhde (SVT 2015). Saaren (2015) tutkimuksen mukaan työhön käytettiin noin 18 tuntia viikossa ja opiskeluun noin 34 tuntia viikossa. Eurostudent VI –aineiston mukaan päätoimisista opiskelijoista 20 prosenttia käy säännöllisesti ansiotyössä ja 25 prosenttia silloin tällöin. Päätoimisista opiskelijoista 86 prosenttia käyttää opiskeluun aikaa yli 20 tuntia viikossa. Sivutoimisista opiskelijoista 83

prosenttia käy säännöllisesti ansiotyössä ja 8 prosenttia silloin tällöin. Opiskelijoista 53 prosenttia ilmoitti, että heidän ansiotyönsä liittyy hyvin tai melko läheisesti koulutusohjelman sisältöön. (Potila, Moisio, Ahti-Miettinen, Pyy-Martikainen & Virtanen 2017, 35.)

Työssä käymisestä ja työssä opitusta ei kuitenkaan ole välttämättä hyötyä opiskelulle, sillä työssä opitusta osaamisesta ei yleensä saada palautetta eikä opiskelijoita kannusteta tai ohjata työkokemuksen soveltamiseen opinnoissa (Vanhanen-Nuutinen, Mäki & Kotila 2016). Yli kolmasosa korkeakouluopiskelijoista kokee, että opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen on haasteellista. Onkin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten opiskelu, työssäkäynti ja muu elämä voidaan yhdistää toisiaan rikastavalla tavalla (Saari & Kettunen 2013; Mäkinen & Annala 2011, 69.)

Opintojen etenemistä ja oppimista ei voi suunnitella ja taata suoravii-
vaisilla kaikille suunnatuilla yleistoimenpiteillä, vaan ohjauksessa ja
opetuksessa tulee huomioida myös yksilöllisten tekijöiden merkitys.
Opiskelijan oma motivaatio ja asenne ovat tekijöitä, joihin hän voi itse
vaikuttaa ja ohjaus on tärkeää tämän itsereflektioprosessin tukemi-
sessa. Opiskelijan onkin voitava neuvotella häneen kohdistuvista odo-
tuksista ja omista toiveistaan korkeakouluopiskelijana. (Wilcox, Winn
& Fyvie-Gauld 2005; Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017, 31.)
Opiskelijan kokemuksilla on yhteys opintoihin kiinnittymiseen ja ne
on syytä ottaa huomioon, jos halutaan saada aikaan merkityksellistä
oppimista sekä kehittää toimivia oppimisympäristöjä ja yleensä opis-
kelun ja koulutuksen prosesseja.

Opintoihin kiinnittymiseen liittyviä odotuksia sekä sitä tukevia ja sitä
haittaavia tekijöitä tunnistettaessa ei riitä, että ongelmien syitä et-

sitään opiskelijoiden motivaatiosta tai taidoista ja yksittäisiin opiskelijoihin kohdistetaan erilaisia interventioita ja tukitoimenpiteitä. Tilannetta on syytä tarkastella laajemmin kuin yksilöpsykologisella orientaatiolla, sillä oppiminen ja opiskelu tapahtuu aina osallistumalla toimintaan jonkinlaisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa.

Ohjauksen ja opintoihin kiinnittymisen kysymykset kytkeytyvät tiiviisti opiskelijan käsityksiin omasta tulevaisuudestaan niin opiskelijana kuin työntekijänä. Korkeakoulun tulisi olla yhteisö, jossa opiskelijat otetaan mukaan toimintaan ja jossa ollaan kiinnostuneita heidän kokemuksistaan, opinnoistaan ja jaksamisestaan (Hagenauer & Volet 2014; Kipponen & Annala 2016). Korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen keskeinen kysymys onkin, kuinka monimuotoisesti opiskelijoiden yksilöllisten opiskelu-, urasuunnittelu- ja asiantuntijaksi kasvun prosesseja onnistutaan tukemaan erilaisissa oppimisympäristöissä (Nummenmaa & Lairio 2005; Vehviläinen 2014).

Tampereen ammattikorkeakoulussa (myöhemmin TAMK) tehdyn tutkimuksen mukaan opiskelijan opintoihin kiinnittyminen on yhteydessä toimintaan, joka tukee osallisuuden kokemusta ja identiteettityötä. Tätä tukevia elementtejä ovat henkilökohtaisuus, ohjauksellisuus, autenttisuus, yhteistoiminnallisuus ja muovautuvuus. Nämä eivät ole toisistaan erillisiä tai yksittäisiä toimenpiteitä, vaan ne on syytä ymmärtää toisiinsa yhteydessä oleviksi toimintakulttuurin piirteiksi. Muutos yhdessä niistä resonoi myös muihin. (Kukkonen 2016; Kukkonen 2017; Kukkonen & Marttila 2017.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen keskiössä ovat opiskelijoiden käsitykset siitä, minkälaiset

asiat ovat vaikuttaneet omaan oppimiseen, osaamisen kehittymiseen ja opiskeluun ensimmäisen syksyn opintojen aikana. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa opiskelijoiden ohjaamiseen ja oppimisen edistämiseen sekä opiskelijoiden osallisuuden, toimijuuden ja opintoihin kiinnittymisen tukemiseen. Tutkimusaineiston tuotti yksi kansainvälinen opiskelijaryhmä TAMKin Degree Programme in International Business –koulutuksesta. Tutkimuksen edetessä tuli kuitenkin esille, että aineiston perusteella oli mahdollista tehdä myös tätä koulutusta laajempia, yleensä opiskelun alkuvaiheeseen liittyviä johtopäätöksiä ja suosituksia. Tutkimuskysymys on: Minkälaisten asioiden ja tilanteiden opiskelijat kertovat vaikuttaneen omaan oppimiseensa, opiskeluunsa ja osaamisensa kehittymiseen opintojen alkuvaiheessa?

Tutkimuksessa pyritään antamaan tilaa ”opiskelijan äänelle” ja näkökulmalle. Näin halutaan tuoda esille, mitä opiskelijat itse pitävät tärkeänä ammattikorkeakouluopiskelussa. Tällaisen ”todellisuus opiskelijan kertomana” –näkökulma auttaa, kun yritetään ymmärtää oppimiseen, opiskeluun ja opintoihin kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä ja kehittää erilaisia ohjauksen ja tuen muotoja. Kiinnittymisen luonteen ymmärtäminen auttaa tukemaan kiinnittymistä ja näin voidaan edistää opiskelijan oppimisprosessia (Leach & Zepke 2011).

2

Opintoihin kiinnittyminen

Maailman, työelämän ja korkeakoulutuksen muutosten sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten intressien ja valinnaisuuden korostumisen myötä on alettu kiinnittää huomiota opiskelijoiden kokemuksiin ja opintoihin kiinnittymiseen. Opintoihin kiinnittymistä pidetään nykyisessä tutkimuksessa keskeisimpänä opintojen suotuisan edistymisen ehtona. Kiinnittymisellä tarkoitetaan sekä opiskelijan omaehtoista resurssien suuntaamista opiskelun kannalta merkittäviin toimintoihin että korkeakouluyhteisön toimintatapoja ohjata opiskelijoiden osallistumista ja määrätietoista opintojen edistämistä. (Kuh 2003; NSSE 2016; Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017, 20.)

Korkeakouluorganisaatio voi vaikuttaa opiskelijoille syntyviin kokemuksiin opetuksen laadusta, oppimisympäristöistä, opintojen ohjauksesta ja yleensä korkeakouluyhteisön jäsenenä olemisesta. Kokemuksilla ensimmäisestä opiskeluvuodesta on keskeinen merkitys opiskelijan kiinnittymisessä opiskeluun ja opintojen saattamisessa loppuun ja erityisesti ensimmäisen opiskeluvuoden keskeisenä tavoitteena onkin syytä pitää opintoihin kiinnittymistä (Longden 2006; Barnett 2007; Mäkinen & Annala 2011). Keskeistä kiinnittymisessä on sen prosessimaisuus ja tulevaisuuteen suuntautuneisuus ja sen onnistuminen riippuu osallisuuden ja vastavuoroisuuden toteutumisesta. Käsityksiä opiskelusta, oppimisesta ja opintojen etenemistä on syytä tarkastella juuri opiskelijan omasta näkökulmasta, koska

viime kädessä korkeakouluopinnoissa on kyse yksilöllisistä oppimis- ja opiskeluprosesseista. (Mäkinen & Annala 2011; Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017.)

Opintojen koettu merkitys ei liity vain kokemuksiin tiedon ja osaamisen lisääntymisestä, vaan myös siihen, millainen suhde opiskelijalla on opintoihin ja mitä hän koulutuksella ylipäänsä tavoittelee (Horstmannshof & Zimitat 2007). Opintoihin kiinnittyminen yhdistetään usein opiskelijan yksilöllisiin ominaisuuksiin ja aktiivisuuteen oman oppimisensa edistämisessä ja opintojen etenemisessä. Yksilöpainotteista lähestymistapaa on kuitenkin syytä laajentaa ja ottaa huomioon opiskelijan kokemusten, käsitysten ja odotusten lisäksi myös opiskeluyhteisön toimintakulttuurit ja koulutusorganisaation tarjoamat mahdollisuudet sekä hänen elämismaailmansa ja elämäntilanteensa luomat kiinnittymisen edellytykset.

2.1 OPINTOIHIN KIINNITTYMINEN JA SEN RISKITEKIJÄT

Opintoihin ja opiskeluun kiinnittyminen tarkoittaa syvällisempää prosessia kuin pelkkä opetukseen osallistuminen ja annettujen tehtävien ja suoritusten tekeminen. Siihen kuuluu tunteita, merkityksenmuodostamista ja toimintaa (Harper & Quaye 2009, 5). Fredricks, Blumenfeld ja Paris (2004, 62-63) esittävät kiinnittymiselle kolme ulottuvuutta:

- *toiminnallinen kiinnittyminen* kuvaa opiskelijan halua noudattaa toimintaohjeita ja normeja kuten läsnäolo tunneilla ja välttää toimintaa häiritsevää käyttäytymistä
- *emotionaalinen kiinnittyminen* viittaa opiskeluun yhdistyviin tunnereaktioihin, kuten kiinnostus, nauttiminen ja kuulumi- sen tunne

- *kognitiivinen kiinnittyminen* kuvaa opintoihin panostamista, haasteisiin vastaamista ja jopa omien rajojen ylittämistä.

Kiinnittyminen opintoihin riippuu paljon siitä, miten opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt edistävät opiskelijoiden ja opettajan yhdessä työskentelyä ja neuvottelevaa haasteisiin tarttumista (Kember & Leung 2005). Coates (2007) yhdistää kiinnittymiseen aktiivisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen, vuorovaikutuksen henkilökunnan kanssa, haasteelliseen toimintaan osallistumisen, kasvattavat kokemukset ja tuen saamisen korkeakoulun eri yhteisöiltä. Leachin ja Zepken (2011; ks. myös Korhonen 2014) mukaan kiinnittymisen kanalta keskeistä on

- *opiskelijan muotoutuva toimijuus ja sitoutuminen*, jossa on keskeistä sisäinen motivaatio ja pyrkimys aktiiviseen toimijuuteen opiskelijana,
- *toiminnallinen kiinnittyminen*, jossa opiskelijat ovat sosiaalisesti kiinnittyneitä toisiinsa, henkilökuntaan ja merkityksellisiin muihin,
- *institutionaalinen tuki* kiinnittymiselle, jossa instituutio tarjoaa oppimista tukevan ympäristön ja
- *aktiivinen kansalaisuus*, jossa opiskelijat ja instituutio työskentelevät yhdessä mahdollistaakseen pääsemisen sosiaalisiin tavoitteisiin ja käytäntöihin.

Opintoihin kiinnittyminen on tulosta monenlaisista oppimista tukevista ja edistävästä kokemuksista ja toimintatavoista, kuten kokemukset oppimisesta, opintomenestys, osallistuminen, yhteisöllisyys, vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden kanssa sekä kokemus osallisuudesta ja tuen saamisesta opiskelu- ja oppimisympäristössä (Korhonen 2014, 5-6).

Eurostudent VI –aineiston (n = 7 376) mukaan suomalaisessa korkea-koulutuksessa on runsaasti myönteisiä oppimisen ja opiskelun edellytyksiä. Valtaosa vastanneista opiskelijoista oli tyytyväisiä erityisesti opetuksen laatuun (76 %) sekä opettajien ja hallintohenkilökunnan asenteeseen opiskelijoita kohtaan (72 %). Opiskeluympäristöön oltiin yleisesti hyvin tyytyväisiä (82 %) sekä ammattikorkeakoulussa että yliopistossa. Opiskelu yhteisön piirteistä erottuivat opetuksen laatu, opettajien asenne sekä innostavuus erityisesti pedagogiseen vuorovaikutukseen liittyvinä tekijöinä. Sekä ammattikorkeakoulu- että yliopisto-opiskelijoilla opintojen eteneminen tavoitteiden mukaisesti oli yhteydessä vahvaan tulevaisuusorientaatioon. (Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017, 9, 20, 26, 28, 30.)

Keskeisimpinä opintoja nopeuttavina tekijöinä Eurostudent VI –aineistossa pidettiin omaa asennetta, motivaatiota opiskeluun sekä opiskelutaitoja. Ammattikorkeakoulussa opiskelevista noin kolmannes arvioi myös aiemmin hankitun osaamisen hyväksilukemisen nopeuttavan opintoja. Opintoja hidastavista tekijöistä tärkeimpiä olivat toimeentulon järjestäminen, lukujärjestys ja opintosuunnitelma sekä oma asenne, motivaatio ja opiskelutaidot. Yliopistossa puolestaan toimeentulon järjestäminen, opintojen vaativuus sekä oma asenne, motivaatio ja opiskelutaidot mainittiin tärkeimmiksi opintoja hidastaviksi tekijöiksi. Huomattavaa on se, että oma asenne ja motivaatio sekä omat opiskelutaidot määriteltiin sekä opintoja nopeuttaviksi että hidastaviksi tekijöiksi. Myös lukujärjestyksen tai opintosuunnitelman merkitys tuli esille sekä opintoja hidastavana että nopeuttavana tekijänä. Samat tekijät siis voivat toisen opiskelijan kohdalla nopeuttaa opintoja, kun toisen kohdalla ne koetaan opintoja hidastaviksi. (Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017, 20.)

Opinnoissa menestyminen ja opintojen jatkaminen on yhteydessä opiskelijan valmiuksiin, opintomotivaatioon, itsetuntemukseen, realistisiin odotuksiin sekä opiskelu- ja avaintaitojen hallintaan (Mäkisen & Annala 2011, 62–63). Yan ja Kember (2004, 36–37) ovat tunnistaneeet opiskeluryhmissä kahdenlaisia oppijoita. Kiinnittyjät (engager) pyrkivät ryhmän avulla saamaan laajemman ymmärryksen opittavista asioista. Tällainen toiminta viittaa syvälliseen oppimiseen. Välttelijät (avoider) puolestaan pyrkivät helpottamaan työtaakkaansa minimoimalla opiskeluun käytettävää aikaa. Heille riittää pintaoppiminen.

Kiinnittymisen riskitekijöiden taustalla ei ole yhtä ainoaa selittäjää mutta oppimiseen ja opiskeluun liittyviä riskitekijöitä ovat erityisesti emotionaaliset, motivationaaliset ja itsesäätelyn ongelmat. Näihin yhdistyy usein toimimaton opiskeluorientaatio, joka tuottaa uupumusta, ahdistusta ja stressiä, kiinnostuksen puutetta sekä itsesäätelyyn liittyviä ongelmia oppimisen hallinnassa ja toteuttamisessa. Kiinnittymisen kannalta riskejä tuovat myös aikaansaamattomuus ja tehtävien välttely, suorittamista korostavat tavoitteet ja yksittäisiä faktoja painottava tietokäsitys. (Korhonen 2014, 16–18.) Tehtävien välttely tai siirtäminen saattaa olla positiivista, mikäli se yhdistyy ajanhallintaan, suunnitteluun ja asioiden priorisointiin (Steel 2007) mutta useimmiten se viittaa kiireen lisääntymiseen ja stressaantumiseen. Opintoihin kiinnittymistä on korkeakouluissa pyritty tukemaan esimerkiksi erilaisilla orientaatio-opinnoilla, informaatiomateriaaleilla, verkko-ohjauksella, tutoroinnilla ja henkilökohtaisilla opintosuunnitelmillä mutta mikään näistä ei ole kaikkiin tilanteisiin ja kaikille opiskelijoille soveltuva ”patenttiratkaisu”.

Kansainvälinen opiskelija kohtaa kiinnittymisen problematiikan oikeastaan kaksitasoisesti, sillä hänen pitäisi oppia mahdollisimman

nopeasti toimimaan sekä tehokkaan opiskelun edellyttämällä tavalla että uuden kulttuurin kirjoittamattomien sääntöjen mukaisesti. Vastoinkäymiset ja epäonnistumiset saattavat aiheuttaa sekä fysiologisia että psyykkisiä ongelmia, kuten unettomuutta, väsymystä, ruokahallittomuutta, ruoansulatusvaikeuksia, koti-ikävää, masentuneisuutta ja eristyneisyyden ja vieraantumisen tunnetta. (Cushner & Karim 2004.) Hu ja Zhang (2013) ovat tunnistaneet viisi ongelmatyyppiä, jotka hidastavat kansainvälisten opiskelijoiden sopeutumista ja opintoihin kiinnittymistä uudessa kulttuurissa:

Henkilökohtaiset ongelmat

- Koti-ikävä, yksinäisyys, hämmennys, levottomuus, stressi, masentuneisuus, identiteetin hämärtyminen

Opiskelun ongelmat

- Opintojen vaatimukset ja opinnoissa eteneminen, opiskelukäytänteiden vieraus, opiskelutaitojen heikkous, opiskelun tukipalvelujen käytön puute

Sosiokulttuuriset ongelmat

- Kulttuurisokki, stereotyyppinen ajattelu ja ennakkoluulot, vaikeudet sopeutua uusiin tapoihin, normeihin ja käytäntöihin, vaikeudet ihmissuhteissa ja osallistumisessa yhteiseen toimintaan

Yleiset elämiseen liittyvät ongelmat

- Sopeutumisvaikeudet, taloudelliset vaikeudet, turvallisuuskysymykset, ruokailuun ja ruokavalioon liittyvät kysymykset

Kielitaitoon liittyvät ongelmat

- Vaikeus kommunikoida, luentojen ja ohjeiden ymmärtäminen, vaikeudet kirjallisten tuotosten tekemisessä

Opiskelijan itselleen asettamat tavoitteet ennustavat merkittävällä tavalla oppimisprosessin luonnetta ja tuloksia (Korhonen & Hietava 2011). Tämän voi ajatella koskevan kaikkia opiskelijoita riippumatta heidän kulttuurisesta taustastaan. Tehtävistä suoriutumisen korostaminen madaltaa tavoitteita ja suuntaa toimintaa välttämistäipumukseen suuntaan tai yritykseksi päästä helpolla. Yksittäisen faktatiedon painottaminen saattaa puolestaan johtaa yksipuoliseen ja kaavamaiseen opiskeluasenteeseen, jolloin opiskelijan omat odotukset ja korkeakouluopintojen tavoitteet saattavat joutua ristiriitaan keskenään. (Korhonen 2014, 16-18.) On esimerkiksi havaittu (Tervakari ym. 2012), että suuri osa korkeakouluopiskelijoista saattaa palauttaa tehtäviään vasta vähän ennen määräaikaa. Näin toimittaessa ei jää aikaa keskusteluille ja mielipiteiden vaihdolle eikä kiireisessä ja suorituskeskeisessä toiminnassa synny tilaisuuksia vertaisoppimiselle.

2.2 OPINTOIHIN KIINNITTÄMISEN HOLISTINEN VIITEKEHYS

Kiinnittymistä voidaan tarkastella eri näkökulmista ja teoreettisista lähtökohdista. Student engagement –näkökulma viittaa yksilöä painotavaan tulkintaan opiskelijoiden oppimiskokemuksista sekä tekijöihin, jotka edistävät tai ehkäisevät täysipainoista kiinnittymistä opintoihin (Nelson Laird, Shoup, Kuh & Schwartz 2008; Pike & Kuh 2005; Purnell, McCarthy & McLeod 2010; Mäkinen & Annala 2011). Opiskeluun ja tehtävien tekemiseen käytetty aika sekä yksilön sisäiset prosessit kuten kognitiiviset toiminnot, opiskeluun yhdistyvät emootiot ja konaatio eli opiskelijan tahto menestyä opinnoissaan ovat tärkeitä. Kiinnittymistä ei kuitenkaan kannata yhdistää pelkästään yksilöllisiin tekijöihin.

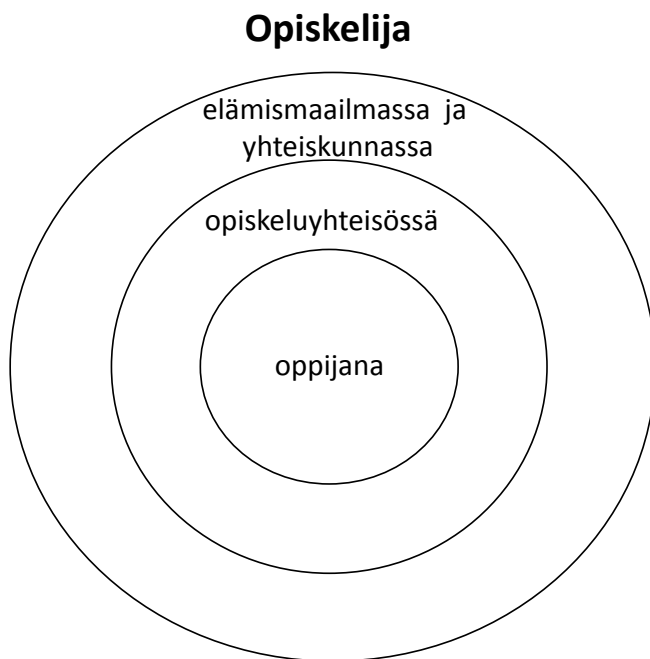
Opiskeluun liittyvät erilaiset yhteydet tai sosiaaliset verkostot ovat tärkeitä opintojen sujuvan toteuttamisen ja opintojen merkityksen

kirkastamisen kannalta (Korhonen 2014, 5). Korhosen (2012) esittämän opiskelijan opiskeluprosessiin perustuvan mallin mukaan opiskeluprosessi rakentuu opiskelijan ja korkeakoulutuksen eri yhteisöjen kohtaamisessa, jolloin keskeisiksi nousevat, identiteettiin, opintojen merkitykseen, osallistumiseen ja ohjaukseen liittyvät kysymykset. Oppimisidentiteettiä voidaan pitää eräänlaisena opiskelijan omakuvana eli käsityksenä itsestään oppijana, pystyvyydestään toimia erilaisissa tilanteissa ja käsityksenä itsestä oppijan roolissa korkeakoulutuksen yhteisöissä (Wortham 2006).

Kiinnittymistutkimuksen sosiokulttuurisen näkökulman mukaan koko korkeakoulu yhteisö on vastuussa opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisestä. Vastuu opiskelijan oppimisesta on sekä johdon ja hallintohenkilökunnan että opettajien ja opiskelijoiden yhteinen asia. Keskeistä on kiinnittymistä edistävän ilmapiirin luominen osallistavan toimintakulttuurin kautta. Opiskelijat ja opettajat nähdään kollegoina, jotka ovat vastuussa molemminpuolisesta oppimisesta ja opetuksesta. (Haworth & Conrad 1997, 27–39; Mäkinen & Annala 2011, 70; Thomas & May 2011.) Yhteistyö organisaation eri ryhmien välillä tukee tunnetta kuulumisesta organisaatioon ja identifioitumista siihen. Opiskelijan roolissa olevaan kohdistuu paljon ohjeita, odotuksia ja sääntöjä mutta hän ei ole vain passiivinen vastaanottajana, vaan merkitykset luodaan yksilön ja ympäristön välisessä interaktiossa. Voi sanoa, että opiskelija on sekä oppimisympäristönsä tuotos että tuottaja, sillä hän voi valikoida, luoda ja muuttaa oppimisympäristönsä olosuhteita.

Mäkisen ja Annalan (2011) hahmottelema kiinnittymisen holistinen viitekehys pyrkii ottamaan huomioon kaikki edellä kuvatut näkökulmat. Siinä korkeakouluopintoihin kiinnittymistä tarkastellaan kol-

mitasoisena ilmiönä, jossa otetaan huomioon opiskelija oppijana, korkeakoulu opiskeluyhteisönä ja opiskelijan elämismaailma, joka kattaa myös ympäröivän yhteiskunnan. Kiinnittymisessä on siis kyse sekä opiskelijan yksilöllisistä ominaisuuksista ja aktiivisuudesta oman oppimisen edistämiseksi että hänen elämismaailmansa tai elämäntilanteensa ja opiskeluyhteisönsä luomista kiinnittymisen edellytyksistä. Kiinnittyminen ymmärretään joksikin tulemisen prosessina, dynaamisena jatkumona, johon vaikuttaa opiskelijan osallistuminen erilaisiin opiskelu- ja korkeakoulu yhteisön käytänteisiin. Viitekehyksessä otetaan huomioon myös opiskelijan opintoihin liittyvät emootiot (Mäkinen & Annala 2011).



Kuvio 1. Holistisen viitekehysten tasot (Mäkinen & Annala 2011)

Tässä tutkimuksessa on opintoihin kiinnittymisen tarkastelun lähtökohtana holistinen viitekehys opiskelijan, opiskeluyhteisön ja opiskelijan elämismaailman merkityksestä opintoihin kiinnittymisessä. Viitekehukseen kuuluu, että heikon kiinnittymisen ja opintojen roikkumaan jäämisen tai keskeyttämisen syyt voivat liittyä opiskelijan motivaatioon tai opiskeluyhteisöön liittyvien tekijöiden lisäksi myös moniin korkeakoulun ulkopuolella tapahtuviin asioihin, kuten alan työllisyystilanne ja -näkymät, taloudelliset tekijät tai opiskelijan oma terveys ja elämäntilanne (Siekkinen & Rautopuro 2012). Seuraavassa kuvailen holistisen viitekehksen avulla opiskeluun kiinnittymistä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä.

2.2.1 Opiskelijaan itseensä liittyvät tekijät

Barnettin (2007, 36-37) mukaan elämme superkompleksisessa maailmassa, jossa vallitsee ideoiden, näkökulmien, uskomusten ja tulkintojen monimuotoisuus ja avoimuus. Eläminen ja tarkoituksenmukainen toiminta tällaisessa tulkintojen avoimuuden ja monimuotoisuuden ”viidakossa” edellyttää jo opiskeluaikana metataitojen hallintaa. Metataidoilla tarkoitetaan muiden taitojen oppimiseen ja käyttämiseen tarvittavia valmiuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi itsetuntemus, elämänhallintataidot, muutoskyvykyys ja kyky johtaa itseään. (Manka & Nuutinen 2013.) Seuraavassa käsittelen lyhyesti kolmea ilmiötä, joilla voi katsoa olevan yhteys metataitoihin sekä haluun oppia ja opiskella: minäpystyvyyssuomukset, psykologinen pääoma ja psykologinen omistajuus. Tukemalla näiden syntymistä ja säilymistä voidaan edistää myönteistä suhtautumista oppimiseen ja opiskeluun, vahvistaa valmiutta kohdata uutta ja epävarmaa, rohkaista muutoksen haluamista sekä tukea halua osallistua ja sitoutua yhteiseen toimintaan.

Minäpystyvyyssuskomukset kuvaavat ihmisen henkilökohtaista arviota kyvyistään organisoida ja toteuttaa toimintaansa halutunlaisten suoritusten aikaansaamiseksi eli odotuksia ja uskoa siitä, että hän voi suorittaa menestyksellisesti jonkin tehtävän tai toiminnon (Bandura 1997; Partanen 2011, 20). Uskomuksiin kuuluvat yksilön erilaiset kognitiiviset, affektiiviset, motivaationaaliset ja valintaprosessit. Uskomus on kokemukseen perustuva subjektiivinen, usein implisiittinen tieto ja tuntemus jostakin asiasta tai asiantilasta (Pehkonen & Pietilä 2002, 41) ja koettu minäpystyvyys on nimenomaan yksilön henkilökohtainen käsitys omasta pystyvyydestään.

Opiskelijan minäpystyvyyssuskomusten lähteenä ovat hänen omat kokemuksensa ja uusien kokemusten kautta hän voi saada vahvistusta uskomuksilleen tai hylätä aiemman uskomuksensa. Hänen kokemansa minäpystyvyys vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten hän toimii, millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa, miten sinnikkäästi niihin pyrkii, miten hän sitoutuu tehtävien tekemiseen itsenäisesti tai ryhmässä, miten sietää vastoinkäymisiä tai miten positiivisesti tai negatiivisesti sävyttyneitä kokemukset opiskelusta ja itsestä opiskelijana ovat (Bandura 2008, 309). Ohjauksessa tulisikin kiinnittää huomiota opiskelijan aikaisempien kokemusten luonteeseen ja tunnistaa, mistä kokemuksista hän rakentaa koulutuksellista minäpystyvyyttään. Näin saadaan tietoa siitä, millaisia uskomuksia ja käsityksiä opiskelijalla on itsestään, oppimisympäristöstään ja opiskelusta. (Partanen 2012.)

Minäpystyvyyssuskomukset eivät suoraan kerro sitä, mitä opiskelija uskoo tekevänsä, vaan mihin hän uskoo kykenevänsä. Jos opiskelija uskoo, ettei hänellä ole kykyjä tuottaa tiettyjä tuloksia tai toimintoja, hän ei myöskään yritä tavoitella niitä. Sitä vastoin hänen vahva us-

konsa pystyvyyteensä edesauttaa häntä suuntaamaan toimintaansa sinnikkäämmiin päämääriään kohti. (Partanen 2011, 23.)

Psykologinen pääoma tarkoittaa yksilön positiivisia ominaisuuksia, joilla on merkitystä toiminnassa ja suoriutumisessa. Sen on todettu olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen, organisaatioon sitoutumiseen ja työssä suoriutumiseen. (Luthans, Youssef & Avolio 2007; Luthans, Avolio, Avey & Norman 2008; Avey, Wernsing & Luthans 2008; Luthans & Jensen. 2005; Avey, Reickhard, Luthans & Mhatre 2011.) Nämä ovat tärkeitä opiskelussakin tarvittavia asioita. Psykologista pääomaa voi konkretisoida neljällä ulottuvuudella: toiveikkaus, sinnikkyys, optimismi ja itseluottamus (Luthans ym. 2008).

- *Toiveikkaus* koostuu halusta kulkea tavoitteita kohti ja halusta löytää erilaisia polkuja niiden saavuttamiseen. Näitä voi nimittää ”tahtovoimaksi” ja ”keinovoimaksi”.
- *Sinnikkyys* tarkoittaa sitä, että kohdattaessa ongelmia ja esteitä ne eivät lannista ihmistä, vaan hän kestää ne ja jatkaa toimintaa.
- *Optimismi* liittyy siihen, että ihminen näkee ikävissäkin asioissa myönteisiä puolia ja luottaa omaan onnistumiseen, väliaikaisista vastuksista huolimatta.
- *Itseluottamus* on luottamusta omaan kykyihin onnistua haasteellistenkin tehtävien suorittamisesta. Tämä tuo hallinnan tunnetta epävarmuuden keskellä. Itseluottamus on psykologisen pääoman keskeisin elementti.

Opiskelun näkökulmasta on tärkeää, että psykologisen pääoman ulottuvuudet eivät ole synnynnäisiä yksilön ominaisuuksia, vaan niitä voi oppia ja harjaannuttaa. Ne ovat eräänlaisia psykologisia resursseja, jotka pitävät yllä motivaatiota myös kohdattaessa vastoinkäymisiä

ja epäonnistumisia. Viimeaikainen tutkimus onkin alkanut korostaa psykologisen pääoman merkitystä ihmisen voimavarojen tukemisessa ja kehittämisessä (Larjovuori, Manka & Nuutinen 2015, 2).

Psykologiseen pääomaan voidaan yhdistää myös käsite ammatillinen tahto. Ammatilliseen tahtoon kuuluu esimerkiksi myönteinen suhtautuminen oppimiseen ja sen ylläpitämiseen, valmius kohdata uutta ja epävarmaa, muutoksen haluaminen sekä halu osallistua ja sitoutua toimintaan. Tällainen muutosmyönteisyys johtaa siihen, että kohdattaessa ongelmia ja esteitä ne eivät lannista, vaan ihminen sietää niitä ja jatkaa toimintaa. (Barnett 2007.) Ammatillinen tahdon kehittyminen voidaan yhdistää tietynlaiseen itsesääteelyyn, jolloin opiskelija arvioi omaa osaamistaan ja suhdettaan (tulevan) ammatin tai työn vaatimukseen ja toiminnan kenttään. Tämä edellyttää halua oppia. Halu oppia on Barnettin (2007) mukaan opiskelijakokemuksen keskeisin aspekti ja juuri sitä tulee korkeakoulutuksen pitää yllä ja vahvistaa. Erityisesti ensimmäisen opiskeluvuoden aikana tämä liittyy opintoihin kiinnittymisen tukemiseen, jota onkin syytä pitää yhtenä keskeisenä tavoitteena.

Psykologinen omistajuus. Termi omistajuus yhdistetään yleensä taloudellisiin tai oikeudellisiin kysymyksiin. Tällainen omistajuus on yhteiskunnan tunnustamaa, laillista ja muodollista ja sen mukana tulevat oikeusjärjestelmän suojaamat oikeudet. (Pierce & Rogers 2004.) Psykologinen omistajuus on koettu ilmiö ja viittaa siihen, että henkilö tuntee olevansa itse vastuussa jostakin kohteesta (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 5-6). Se on yhteydessä tunteeseen tai mielentilaan, jossa henkilö kokee, että jokin esine tai idea on ”hänen”. Omistajuus on yhteydessä työtyytyväisyyteen ja tehokkuuden lisääntymiseen, työmotivaation ja vastuullisuuden tunteen lisääntymiseen, organisaatioon

ja sen tavoitteisiin sitoutumiseen sekä myönteiseen suhtautumiseen muutoksiin (Pierce, Jussila & Cummings 2009).

Psykologisen omistajuuden syntyminen edellyttää sitä, että henkilö pystyy suunnittelemaan toimintaansa ja vaikuttamaan omaan työhönsä. Omistajuuden kohde pitää myös tuntea hyvin. Pelkkä tieto siitä ei riitä, vaan tarvitaan myös henkilökohtaista panostamista. Kun ihminen käyttää energiaansa, aikaansa ja ideoitaan kohteeseen, psykologinen omistajuus kasvaa. Monimutkaisissa työtehtävissä on enemmän mahdollisuuksia käyttää omaa autonomiaa ja harkintakykyä (Pierce ym. 2001, 202; Pierce, Jussila & Cummings 2009; Rautamäki 2013, 24). Opiskelun ja opiskelijan toiminnan näkökulmasta nämä tarkoittavat sitä, että esimerkiksi jonkin opintojakson alussa tapahtuva tavoitteiden kertominen ei vielä riitä siihen, että opiskelija sitoutuisi niihin ja kokisi ne ”omikseen”. Opiskelijan tulisi saada vaikuttaa siihen, millä tavalla hän rakentaa opintojaan, toimii eri tilanteissa ja mahdollisuuksien mukaan jopa osallistua tehtävien muotoiluun (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 82).

Omistajuus on sosiaalisesti rakennettua, joten se ei tarkoita sitä, että opiskelija tekisi mitä haluaa irrotettuna toisista opiskelijoista ja korkeakoulun eri yhteisöistä. Omistajuus voi myös jakautua, voi syntyä kollektiivista omistajuutta. Tällöin esimerkiksi tehtävän nähdään olevan ”meidän” sen sijaan, että se olisi pelkästään ”minun”. (Pierce, Kostova & Dirks 2001; Pierce, Jussila & Cummings 2009; Pierce & Jussila, 2010.) Tämä on merkittävää erityisesti erilaisten yhteisöllisten ja yhteistoiminnallisten opiskelun tapojen kannalta.

2.2.2 Opiskelijan elämismaailmaan liittyvät tekijät

Elämismaailma on moniselkoinen käsite mutta tässä yhteydessä on käyttökelpoista ymmärtää se todellisuudeksi, jossa jo olemme, ennen kuin alamme sitä ajatella tai reflektoida. Ihminen pyrkii luontaisesti ymmärtämään maailmaa, toisia ihmisiä ja heidän toimintaansa sekä erilaisia ilmiöitä sen mukaan, kuinka on itse kokenut ja ymmärtänyt näitä asioita. Omaa kokemusta siis pidetään riittävänä kriteerinä asioiden arvioinnissa. (Rauhala 1989; Toiskallio 2009, 66; Kukkonen 2007, 159.) Opiskelijan henkilökohtainen elämäntilanne, mahdollisuudet käydä töissä sekä yleensä yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat opintoihin kiinnittymiseen. Elämismaailma on kuitenkin laajempi kokonaisuus kuin opiskelijan kunkin hetkinen ulkoinen elämäntilanne, sillä siihen kuuluu myös hänen aiempi elämänsä ja tulevaisuuden odotuksensa. Eräs opiskelun ja opintoihin kiinnittymisen kannalta keskeinen tekijä elämismaailmassa on, että syntymästä alkaen ihminen on jo osallisena jossakin kieliyhteisössä ja kulttuurissa. Nämä vaikuttavat jo ennen kuin opimme ymmärtämään puhetta ja opimme itse puhumaan. (Rauhala 1989; Toiskallio 2009, 66.)

Opintojen priorisoinnissa on kyse siitä, kuinka merkityksellisinä opiskelija opintonsa kokee oman elämänsä, elämäntilanteensa ja tulevaisuusodotustensa kannalta ja toisaalta muihin aktiviteetteihin verrattuna. (Törmä & Mäkinen 2012, 79). Käsite elämismaailma sisältää siis opiskelijan elämäntilanteen lisäksi myös hänen menneisyytensä, tulevaisuusodotuksensa sekä sen yhteiskunnallisen tilanteen, jossa opiskelija elää. Jos opiskelija kokee opinnot ja opiskelun tällä ajallisella ja elämäntilanteellisella jatkumolla tarkoituksenmukaiseksi ja merkitykselliseksi asiaksi, hän haluaa nähdä aikaa ja vaivaa niiden eteen.

Opintojen ulkopuolelta tulevat tekijät, kuten perhetilanne ja työssäkäynti saattavat kuormittaa opiskelijaa ja heikentää opintoihin kiinnostumista. Vaikka työssäkäynti opintojen ohella saattaa vähentää opintoihin käytettävissä olevaa aikaa, sillä voi olla myös myönteisiä vaikutuksia. Opiskelijan toimeentulo paranee ja omalla alalla työskentely parantaa uskoa tulevaisuuteen. (Hall 2010, 439 - 448; Korhonen ja Hietava 2011, 57 - 58; Penttilä 2011, 58 - 59; Saari, Mikkonen & Vieno 2013, 53.)

Elämismaailman merkityksen ymmärtäminen korostuu, kun opiskelija tulee toisesta kulttuurista. Kansainväliset opiskelijat saattavat joutua kohtaamaan ja käsittelemään tilanteita, joiden rasittavuutta ei aina huomata. Hofstede (2011) määrittelee kulttuurin eräänlaiseksi henkiseksi ”ohjelmoinniksi”, jonka perusteella samassa sosiaalisessa ympäristössä eläneet ihmiset reagoivat tietyissä tilanteissa samalla tavalla ja eroavat toisenlaisen kulttuurin piirissä eläneistä ihmisistä. Kulttuuri vaikuttaa informaation prosessointiin ja ajatteluun ja kulttuuriin sosiaalistuminen vaikuttaa myös oppimistyyliihin ja siihen, minkälaisia asioita oppimisessa arvostetaan (Hofstede 1997; Earley & Ang 2003; Joy & Kolb 2007). Opiskelun aloittaminen uudessa kulttuurissa saattaa siis edellyttää muiden kulttuuristen käytänteiden lisäksi uudenlaisen oppimisen strategioiden ja opiskelun tapojen kehittämistä (ks. Kukkonen & Owston 2017).

Erilaisissa kohtaamistilanteissa ihmiset asettuvat osaksi laajempaa kontekstia, joka saattaa johtaa jopa ahdistaviin kokemuksiin itsestä ja omasta identiteetistä (Zhou, Sedikides, Wildschut & Gao 2008). Opiskelijan siirtyminen elämään ja opiskelemaan uudessa kulttuurissa on syytä ymmärtää kompleksiseksi ja moni-ilmeiseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksista. So-

peutuminen uuteen ympäristöön ja kulttuuriin on kuitenkin välttämätöntä opintoihin ja opiskeluun kiinnittymisen kannalta. Käsitteellä kulttuurisokki viitataan epämiellyttävien tilanteiden ja kokemusten synnyttämiin negatiivisiin tunteisiin. Siihen kuuluu sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvien tuttujen merkkien ja symbolien puuttuminen. Omaan kulttuuriin kuuluvien asioiden kaipuusta käytetään usein termiä koti-ikävä. (Brown and Holloway 2008; Wang 2012.)

Lillyman ja Bennett (2014) toteavat, että liian usein tarkastellaan kansainvälisten opiskelijoiden kohtaamia hankaluuksia vain kielteisestä näkökulmasta ja ohitetaan epämiellyttävien kokemusten myönteiset puolet. Gudykunstin (2005) mukaan esimerkiksi kulttuurisokki ei ole vain ongelma, josta pitäisi mahdollisimman nopeasti päästä eroon. Epävarmuus ja ahdistuskin kannattaisi ymmärtää myönteiseksi ja välttämättömäksi vaiheeksi matkalla kohti kulttuurienvälistä toimintakompetenssia. Vaikeuksien kohtaaminen ja voittaminen lisää itseluottamusta ja vastuun ottamista omasta oppimisesta, tukee kehittymistä ja lisää tietoa eri kulttuureista. Näitä voidaan hyödyntää keskusteluissa ja pyrittäessä ymmärtämään uudessa kulttuurissa opiskelun aloittamisen herättämiä tunnereaktioita. (Lillyman & Bennett 2014.) Ongelmakeskeisyyden asemesta ennakoinnilla, tuella ja opiskelijoita kuuntelemalla voitaisiin kehittää toimintaa, jossa opiskelija saisi myös positiivisia kokemuksia.

Toimittaessa kansainvälisten opiskelijoiden kanssa on syytä varoa sortumista stereotypisointiin. Opiskelijoiden kulttuurinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kielellinen tausta vaihtelee, joten opiskelijan luokittelu esimerkiksi tietynlaiseksi oppijaksi tai opiskelijaksi hänen kulttuurisen taustansa perusteella ei ole ongelmatonta. Ryan ja Viète (2009) toteavat, että opiskelijoiden monimuotoisuus on suurem-

paa kulttuurin sisällä kuin kulttuurien välillä. Työskentely kansainvälisten opiskelijoiden kanssa edellyttää sopeutumista myös opettajilta ja muulta henkilökunnalta. Heidän on oltava tietoisia oman kulttuurinsa käsityksistä ja ymmärrettävä, että toisissa kulttuureissa saattaa olla hyvin erilaisia käsityksiä oppimisesta, opiskelusta sekä opettajan ja opiskelijan tehtävistä. (Tran 2011; Wang 2012.)

Tämän tutkimuksen aineiston tuottamiseen osallistui myös muutama ulkomailta palannut tai täällä asuva suomalainen opiskelija, joten heille suomalainen kulttuuri oli tuttu. Saattaisi kuitenkin olla hyödyllistä pohtia, missä määrin ja millä tavalla uudenlaisen opiskelutavan ja pedagogisten käytänteiden kohtaaminen ja niihin tottuminen sisältää samanlaisia piirteitä kuin uuteen kulttuuriin siirtyminen. Siinä missä uuden kulttuurin kohtaamiseen yhdistetään termi kulttuurisokki, voi itselle uusien opiskelu-, opetus- ja ohjauksikäytänteiden yhteydessä puhua pedagogisesta sokista.

2.2.3 Opiskeluyhteisöön liittyvät tekijät

Hyvin suunnitelluilla ja johdetuilla oppimisyhteisöillä voidaan edesauttaa opiskelijoiden kiinnittymistä ja osallisuuden kokemuksia ja siten vahvistaa heidän oppimisidentiteettiään. Tällöin korostuvat johtamisen, yhteistyön ja yhteisöllisyyden kokemukset sekä eri ryhmien toimivuus (Korhonen 2012; Kukkonen & Jussila 2015, 28).

Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan sosiaalisia suhteita ja verkostoa, niiden laatua ja niistä saatavaa hyötyä. Yhteisön sosiaalinen pääoma muodostuu esimerkiksi luottamuksesta, yhteisistä normeista ja arvoista sekä aktiivisesta toiminnasta yhteiseksi hyväksi. (Coleman 1990; Larjovuori, Manka & Nuutinen 2015, 10.) Sosiaalista pääomaa

voidaan tarkastella niin yksilön, tiimin kuin organisaation tasolla. Se voidaan jakaa kahteen osaan: vertikaaliseen eli esimiehen ja työntekijöiden väliseen ja horisontaaliseen eli työntekijöiden keskinäiseen sosiaaliseen pääomaan (Oksanen 2009). Koulutuksen maailmassa näiden voi ajatella rinnastuvan opettajan ja opiskelijoiden väliseen sekä opiskelijoiden keskinäiseen sosiaaliseen pääomaan.

Sosiaalisella pääomalla on yhteys yhteisön toimintakulttuuriin, sillä ne molemmat liittyvät organisaatioissa ylläpidettäviin käsityksiin siitä, mikä on sen eri ryhmittymiin kuuluvien jäsenten osuus ja tehtävät opiskelun ja oppimisen prosesseissa. Toimintakulttuuri tarkoittaa sitä kollektiivista ajattelun ja käytäntöjen kokonaisuutta, elämäntapaa sekä maailman hahmottamisen tapaa, joka on kullekin yhteisölle tiettyä ajankohtana ominainen (Alasuutari 1999). Toimintakulttuuri kuten sosiaalinen pääomakin asettavat sekä rajat että luovat mahdollisuuksia sille, minkälaista toimintaa opettajien ja opiskelijoiden sekä yleensä yhteisön eri ryhmiin kuuluvien välillä on.

Organisaatiossa tulee luoda rakenteita, prosesseja ja järjestelmiä, joilla tuetaan psykologisen pääoman ja sosiaalisen pääoman säilymistä ja hyödyntämistä. Näistä käytetään nimitystä rakennepääoma. Psykologisen pääoman, sosiaalisen pääoman ja rakennepääoman kokonaisuudesta muodostuu organisaation inhimillinen pääoma. Organisaation inhimillisellä pääomalla tarkoitetaan sen menestymistä edesauttavia aineettomia, henkilöstöön kiinnittyneitä resursseja. Se on osa aineetonta pääomaa, joka yhdistettynä muihin resursseihin mahdollistaa yksilöiden, ryhmien, yhteisöjen ja koko organisaation tarkoituksenmukaisen toiminnan ja tavoitteiden saavuttamisen. Inhimillisen pääoman hyödyntämisen mahdollisuudet riippuvat siitä, miten ilmapiiri, toimintakulttuuri, johtaminen ja rakenteet mahdollis-

tavat inhimillisen pääoman käyttämistä ja kehittämistä. (Larjovuori, Manka & Nuutinen 2015, 2, 10-12.)

Positiivisia käsityksiä ja kokemuksia, joiden on todettu edesauttavan integroitumista korkeakoulutukseen ovat muiden muassa opintojen käytännönläheisyys, sisällöt ja rakenne, opettajien osaaminen, opintojen hyvä eteneminen, vuorovaikutus opettajien kanssa ja opiskelijoiden kesken, hyvät opetus- ja ohjaukäytännöt sekä kansainvälinen opiskeluympäristö. (Kinnunen 2003, 108-111; Niemelä 2008, 108-113; Piipponen 2012.)

Negatiiviset kokemukset korkeakoulusta opiskeluympäristönä heikentävät sopeutumista ja opintoihin kiinnittymistä. Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden korkeakoulutukseen integroitumista on todettu haittaavan esimerkiksi opetusjärjestelyjen puutteet, haastavat ja sekaviksi koetut työskentelytavat (itseopiskelu ja ryhmätyöt), sosiaalisen vuorovaikutuksen puute suomalaisten opiskelijoiden kanssa, opettajien kieli- ja opetustaidot, opintojen matala haasteellisuustaso, opetuksen matala taso, kielimuuri, työpaikan löytämisen vaikeus sekä pidättyväinen suomalainen sosiaalinen kulttuuri yleensä. Sopeutumiseen vaikuttavat myös omat asenteet ja itseluottamus sekä kyky kiinnittyä emotionaalisesti ja kulttuurisesti uuteen ympäristöön. (Kinnunen 2003, 108-111; Taajamo 2005, 40-49; Niemelä 2008, 108-113; SAMOK 2008; Piipponen 2012; Kukkonen & Owston 2017.)

3

Oppiminen, tunteet ja tarinat

Oppimiseen sisältyy mielenkiintoinen ongelma, joka liittyy yksilön ja ympäristön suhteeseen. Jarvisin (2001, 20) mukaan oppiminen on kokemuksen muuntamisprosessi, joka alkaa sellaisista kokemuksista, joihin yksilöllä ei ole valmista ratkaisua. Oppimisprosessin käynnistyminen edellyttää eräänlaista kuilukokemusta eli kokemusta oman tietämisen, toiminnan ja osaamisen sekä sosiokulttuurisen kontekstin välisestä katkoksesta. Tietynlainen sopusointuisuus tai ristiriidattomuus yksilön ja toiminnan kontekstin välillä on toivottava ja tavoiteltava asia, mutta juuri tämä ristiriidattomuus estää oppimisen, sillä silloin ei synny Jarvisin mainitsemaa kokemusta kuilusta oman osaamisen ja ympäristön vaatimusten välillä.

Kokemus sinällään ei välttämättä johda oppimiseen. Silloin, kun ihminen ei hyödynnä uuden oppimisen mahdollisuutta, voidaan puhua ei-oppimisesta. On myös mahdollista, että kokemukset johtavat oppimiseen, mutta reflektiota ei tapahdu. Tällainen ei-reflektiivinen oppiminen tapahtuu satunnaisesti ja ennalta suunnittelemattomissa tilanteissa. Reflektoidessaan kokemuksiaan ihminen myös tiedostaa oppivansa, joten oppimista voi pitää tarkoituksellisena. Seuraavassa näitä kolmea tapaa hyödyntää kokemuksia on kuvattu tarkemmin.

Ei-oppimisen muotoja ovat perinteisessä pitäytyminen, kokemuksen huomiotta jättäminen ja torjunta. Perinteisessä, itselle tutuissa

toimintatavassa pitäytyminen johtuu siitä, että kokemuksessa ei ole ihmiselle uutta tai erilaista. Hän tietää mitä tehdä ja miten toimia, joten ei ole tarpeen muuttaa mitään. Kuilua tai ristiriitaa ei siis koeta olevan. Vaikka perinteisessä pitäytyminen ei edistä oppimista, se on välttämätön osa esimerkiksi opiskelijan jokapäiväistä elämää. Kokemuksen huomiotta jättäminen tarkoittaa sitä, että mahdollinen oppimistilanne jätetään hyödyntämättä. Tämä saattaa johtua tilanteen uutuudesta, vieraudesta tai myös ahdistavuudesta, joten kokemusta ei oteta tarkastelun kohteeksi. Kuilu tuntuu liian leveältä ja mahdottomalta ylittää. Torjunnassa puolestaan on kyse saman tyyppisestä mahdollisuuden hylkäämisestä, mutta ihminen saattaa kuitenkin pohtia kokemusta. Hän siis tunnistaa mahdollisen oppimistilanteen, mutta päätyy hylkäämään mahdollisuuden oppia. (Jarvis 1994, 150-151; 2001, 15, 17.)

Ei-reflektiivinen oppiminen sisältää esitietoisien oppimisen, suoritusten oppimisen ja muistamisen. Esitietoisessa oppimisessa oppimista kyllä on tapahtunut mutta ihminen ei sitä tunnista tai tiedosta. Suoritusten oppimisessa ihminen oppii tekemään jotakin, vaikka ei ole reflektoinut tuota tekemistä. Esimerkiksi opettajan näyttämän mallin mukaan toimiminen ei vielä takaa, että opiskelija ymmärtäisi toimintaansa, vaikka osaisi toistaa kaikki suoritusvaiheet ja lopputulos olisi toivotunlainen. Muistiin saattaa myös jäädä asioita ja tapahtumia ilman, että niitä olisi pohdittu. (Jarvis 1991.)

Reflektiivisessä oppimisessa oppija pohtii aktiivisesti kokemusta, palauttaa mieleen aiemmin oppimaansa ja etsii yhteyksiä uuden ja aieman välillä, arvioi ja analysoi kokemustaan ja harjoittelee oppimaansa. Siihen kuuluu olemassa olevien käsitysten ja uskomusten arviointi sekä toiminnan perustelujen ja ongelmien ratkaisemisessa käytettävien me-

nettelytapojen uudelleenarvioiminen. Reflektiivinen oppiminen johtaa muutokseen tiedoissa, taidoissa ja asenteissa. Reflektioprosessissa syntyy uusia tulkinta- ja toimintamalleja ja se voi muodostaa lähtökohdan toimintakäytäntöjen muuttamiselle. (Jarvis 1991.)

Erialaisten opiskelussa kohdattavien tilanteiden herättämien kokemusten hyödyntäminen on keskeinen osa oppimisen prosessien tukemisessa. Kokemusten herättämät tunteet ja kuilu oman osaamisen ja ympäristön edellyttämän toiminnan välillä saattaa oppimisen prosessin käynnistymisen asemesta aktivoitakin ei-oppimisen. Ympäristön tarjoamat mahdollisuudet, kuten esimerkiksi käytössä olevat opiskelun tavat, saattavatkin aiheuttaa kokemuksia ja herättää tunteita, jotka estävät oppimista. Opiskelija saattaa siis kokea ympäristön ja sen toimintatavat ja vaatimukset oppimista estävänä, vaikka ne eivät sinällään sellaisia olisikaan.

3.1 TUNTEIDEN MERKITYS OPPIMISESSA

Tunteiden läsnäolo oppimisessa liittyy siihen, että oppijat joutuvat ottamaan vastuun omasta oppimisestaan ja kontrolloimaan toimintaansa sekä yksilönä että yhteisen oppimisympäristön jäsenenä. Heidän voi ajatella kehittävän uudenlaista elämämaailmaa ja uutta perspektiiviä suhteessa itseensä ja maailmaan. Tähän kuuluu olennaisena osana kyky ymmärtää oppimisen prosessien aikana koettuja tunteita (Pless, Maak & Stahl 2011, 237). Toiminnassa, jossa korostuu yksilöllisen ja yhteisöllisen toiminnan dynamiikka, kuten tiimiopiskelussa, syntyy yllättäviä tapahtumakulkuja, jotka aiheuttavat ”tunnepainetta” ja saattavat altistaa opiskelijat voimakkaillekin tunnekokemuksille. Oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen tukemisessa onkin tärkeää, että pyritään ymmärtämään opiskelijan sisäistä maailmaa

myös opiskelun herättämien tunteiden osalta. (Shuck, Albornoz & Winberg 2007, 109.)

Taylorin (2010, 1110) mukaan tunteet auttavat kognitiivisen aineksen mielessä säilymistä ja johtavat uusiin oppimiskokemuksiin. Tunteet muodostavatkin perustan pedagogisille käytänteille, opettaja-opiskelija –suhteille, muutosprosesseille sekä niin oppilaitoksen kuin yhteiskunnan valtarakenteiden ymmärtämiselle (Zembylas 2011, 21). Tunteilla on keskeinen merkitys myös opiskelijan hyvinvoinnille ja psyykkiselle terveydelle, sillä ne vaikuttavat opintoihin sitoutumiseen, opinnoissa menestymiseen ja sosiaaliseen ilmapiiriin. Tunteet ovat yhteydessä myös motivaatioon, oppimisstrategioihin ja itsesääntelyyn opinnoissa. (Pekrun, Frenzel & Perry 2007.)

Yhtenä oppimisen tavoitteena myös korkeakouluopinnoissa voisi pitää sitä, että se tuottaa oppijalle oppimisen iloa. Oppimisen ilo ei kuitenkaan liity pelkkiin myönteisiin tunnetiloihin, vaan oppimiseen, jossa ponnistellaan uusien taitojen saavuttamiseksi ja oivalluksien aikaansaamiseksi kuuluu sekä miellyttäviä että epämiellyttäviä tunteita. Esimerkiksi itsellä olevan ja tehtävän suorittamisen edellyttämän tiedon ja osaamisen välinen ero saattaa herättää hämmennyksen ja ärtymyksenkin tunteita mutta nämä saattavat olla tärkeitä kiinnostuksen heräämiseen siihen, että aletaan hankkia lisää tietoa ja osaamista.

Sekä miellyttävät että epämiellyttävät tunteet ovat tärkeitä, kunhan vain näiden välillä on tasapaino. Epämiellyttävätkin tunteet tulisi siis nähdä mahdollisuutena syvällisten oppimisprosessin aktivoitumiselle ja tärkeäksi näkökulmaksi opetuksessa ja ohjauksessa. Oppimisympäristöjen suunnittelussa tuleekin ottaa huomioon myös tunteet ja

opiskelijoille pitäisi kertoa, että oppimisen prosesseihin kuuluu erilaisten tunteiden, myös epämiellyttävien, esille nouseminen. Jos oppimisympäristö organisoidaan siten, että se rohkaisee opiskelijoita erilaisten tunteiden kokemiseen, myös virheet ja epäonnistumiset voidaan nähdä oppimisen mahdollisuuksiksi. (Arpiainen, Lackéus, Täks & Tynjälä 2013, 344.)

Pekrun (2014, 8) esittää neljä oppimiseen liittyvää tunneryhmää, joiden kaikkien voi ajatella olevan lähes jatkuvasti läsnä korkeakouluopiskelijan elämässä.

Suoriutumistunteet (achievement emotions)

- liittyvät annetuista tehtävistä suoriutumiseen, tenteissä menestymiseen ja yleensä tavoitteen mukaiseen toimintaan. Suoriutumistunteita syntyy erityisesti kilpailutilanteissa, joissa onnistuminen herättää esimerkiksi toivoa ja ylpeyttä ja epäonnistuminen ahdistusta ja häpeää.

Episteemiset tunteet (epistemic emotions)

- liittyvät tietoon ja oppimiseen. Niitä syntyy kohdattaessa ja ratkaistaessa älyllisiä ongelmia. Tällaisia tunteita ovat esimerkiksi kiinnostus, innostus, uteliaisuus, hämmennys ja turhautuneisuus sekä ongelman ratkaisua seuraava ilo. Episteemiset tunteet ovat erityisen tärkeitä oppimista edistäviä tunteita.

Eläytymistunteet (topic emotions)

- liittyvät opittavan asian sisältöön. Näitä ovat esimerkiksi käsiteltävään aiheeseen liittyvät tai taiteellisen elämyksen herättämät empaattiset, vihan, ilahtumisen tai ahdis-

tuksen tunteet. Sekä positiiviset että negatiiviset eläytymistunteet saattavat herättää opiskelijan kiinnostuksen käsiteltävään aiheeseen ja oppimateriaaleihin.

Sosiaaliset tunteet (social emotions)

- syntyvät tilanteissa, joissa ollaan vuorovaikutuksessa. Tällaisia ovat esimerkiksi opettajan tai opiskelukavereiden tai heidän toimintansa herättämä ihailu, ylpeys, myötätunto, kateus, väheksyntä, ärtymys tai sosiaalinen ahdistus.

Sosiaalisten tunteiden viriämisen ja läsnäolon tunnistaminen on erityisen tärkeää erilaisten opiskelijoiden yhteistyötä painottavien opiskelutapojen kuten esimerkiksi tiimimäisen opiskelun yhteydessä. Tiimeissä tapahtuva työskentely ei ole vain kognitiivista prosessointia annetun tehtävän suorittamiseksi. Yhteistyössä tapahtuvassa opiskelussa on jatkuvasti läsnä mahdollisuus erilaisten tunnekokemusten aktivoitumiseen myös toisten tekemien valintojen takia. Sydänmaanlakan (2007, 51) mukaan tiimioppimisen tavoitteena ei ole vain uusien tietojen, taitojen, asenteiden sekä kokemusten ja kontaktien hankkiminen jonkin tehtävän tekemiseksi tai ongelman ratkaisemiseksi. Prosessiin kuuluu myös se, että myös tiimin toiminta muuttuu ja muutokseen tähtäävässä toiminnassa ovat aina läsnä tunteet.

Oppimista edistävät tunteet saavat ihmisen ikään kuin energisoitumaan ja suuntautumaan kohti uutta asiaa. Tällöin on tärkeää kontrollin tunne, joka liittyy älylliseen autonomiaan. Jos opettaja kontrolloi liikaa toimintaa, opiskelijoiden tunteet eivät ole yhtä positiivisia kuin silloin, kun he saavat vastuuta ja vapaammin kehittää vastauksia asetettuihin tehtäviin ja ongelmiin. Oppitunnit, joiden aikana aktivoidaan

opiskelijoiden aiempaa tietoa, tuetaan heidän ymmärtämistään ja tavoitteet ovat selviä ja läpinäkyviä, koetaan miellyttäväksi ja kiinnostaviksi. (Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan 2008, 460-472.)

Opiskelijoiden tunteiden tunnistamiseen tai nimeämiseen ilman opiskelijan omaa kantaa sisältyy riskejä, sillä opettajan ja opiskelijan arviot saattavat olla hyvin erilaisia. Opiskelija myös saattaa pitää tunnekokemuksiaan henkilökohtaisena ja yksityisenä asiana, joita ei halua paljastaa opettajalle tai luokkakavereille. Erityisesti itsetuntoa horjuttavien epäonnistumisen kokemusten herättämiä tunteita ei välttämättä haluta nostaa yhteiseen keskusteluun. Tunteet ovat kuitenkin keskeisiä opiskelijan oppimisen, identiteetin, persoonallisuuden kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin kannalta, joten ne ovat sinällään tärkeitä opiskelijan hyvinvoinnille. (Pekrun 2014, 28.) Tunteista keskusteleminen edellyttää luottamusta, kunnioitusta, hyväksymistä ja sensitiivisyyttä.

3.2 NARRATIIVINEN LÄHESTYMISTAPA

Narratiivisen eli tarinallisen lähestymistavan mukaan nimenomaan vahvat tunnekokemukset ovat keskeisiä ihmisen identiteetin kannalta. Hankalien tilanteiden ja epämiellyttävien kokemusten herättämien tunteiden tuominen esille tarinallisessa muodossa ei liity vain oppimiseen, vaan se on tärkeää oman hyvinvoinnin ja mielenterveyden näkökulmasta. (Adler, Wagner & McAdams 2007; Pekrun 2014, 28.) Erilaisissa onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksista ja monenlaisia tunnereaktioita herättävissä tilanteissa voi hyödyntää Brunerin (1986) esittämää jaottelua kahdenlaisesta tietämisen tavasta: paradigmaattinen tietäminen ja narratiivinen tietäminen. Nämä erilaiset tietämisen tavat ovat toisiaan täydentäviä mutta on tärkeää tunnis-

taa, minkälaisissa yhteyksissä niitä kannattaa käyttää. Ne auttavat myös ymmärtämään opiskelijan oppimisen ja opiskelun tukemisessa tarvittavan tiedon ja toiminnan monimuotoisuutta.

Paradigmaattinen tietäminen perustuu kategorisointiin ja tarkkoihin käsitelmäärityihin. Tällainen asioiden luokittelu auttaa ihmistä jäsentämään kokemuksiaan järjestyneeksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Asioiden ja ilmiöiden luokittelu ja kausaalisuhteiden etsiminen auttaa tuomaan kokemuksille järjestyttä, sillä näin yksittäiset asiat ja tapahtumat voidaan sijoittaa yleisiin kategorioihin. (Bruner 1986; Polkinghorne 1995, 10, 100.) Tähän kuuluu myös niin sanottu ”arjen know-how”, joka auttaa toimimaan tarkoituksenmukaisesti, tehokkaasti ja käytännöllisesti. Tällaista tietämistä tarvitaan esimerkiksi ongelmanratkaisussa, erilaisten menetelmien osaamisessa ja harjoittelun toistamisessa.

Eri ammatti-, koulutus- ja tieteenalojen tiedon voi ajatella olevan järjestetty paradigmaattisen tiedon tyyppisesti. Onhan koulutuksen yhtenä tarkoituksena, että opiskelija omaksuu tulevan alansa käsitteistön, sanaston, luokittelujärjestelmät ja toimintatavat. Myös esimerkiksi arvioinnissa opiskelijan tietoja voidaan verrata alan edellyttämiin tiedon kategorioihin ja standardeihin. (Kukkonen 2012, 157; 2016, 27.) Yleensäkin opetuksen suunnittelussa oleva lähtökohta, että etukäteen (siis ennen opettajan ja opiskelijoiden kohtaamista) laaditaan selkeästi muotoillut oppimis- tai osaamistavoitteet, omaksuttavaksi tarkoitetut sisällöt, opetuksessa käytetyt menetelmät ja tarkasti määritetyt arviointikriteerit viittaa paradigmaattiseen tietämiseen.

Oppiminen ja ammattiin kasvaminen eivät voi kuitenkaan rakentua yksinomaan paradigmaattiselle tietämisen tavalle. Vaikka oppimisen

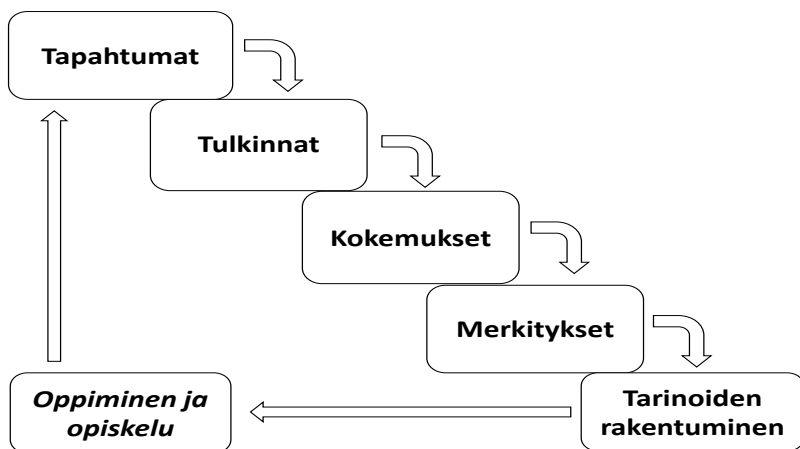
kohteena olisi erilaisia faktoja, teorioita ja luonnontieteellisiä vakioita, oppija ei ole vakio. Kukin opiskelija tuo erilaisiin opetus-, ohjaus- ja oppimistilanteisiin oman elämänhistoriansa, elämäntilanteensa ja odotuksensa. Oppimisen, opiskelun ja opintoihin kiinnittymisen tukemisessa tarvitaan myös toisenlaisen tietämisen tavan huomioonottamista.

Narratiivinen tietäminen on kokijan ja osallisen tietoa, joka syntyy siitä, että ihminen on sisällä tapahtumisessa. Tällainen subjektiivinen näkökulma asioihin on käyttökelpoinen pyrittäessä ymmärtämään toisen ihmisen toimintaa tai hänen tapaansa ymmärtää asioita ja ilmiöitä, kuten esimerkiksi opiskelijan oppimista, hänen toimintaansa ja valintojaan. Siinä missä paradigmaattinen tietäminen kohdistuu toiminnan yleisiinpiirteisiin, narratiivinen tietäminen kohdistuu yksittäiseen toimijaan (Polkinghorne 1995, 11). Narratiivisen ajattelun avulla ihminen selittää psyykkistä todellisuutta, inhimillistä toimintaa sekä yksittäisiä tapahtumia ja näiden tapahtumien välisiä suhteita. Opiskelun ja oppimisen tukemisen näkökulmasta on tärkeää, että siinä tulevat esille myös inhimilliset kokemukset, oletukset, uskomukset, toiveet, epäilyt ja tunteet.

Termi narratiivinen viittaa kertomiseen tai tarinallisuuteen ja siihen voi liittää ajatuksen, että on joku, joka kuuntelee tarinaa, yrittää ymmärtää sitä ja tukee kertojaa tarinan tuottamisessa. Se ei tarkoita fiktiivistä, keksittyä tai epätotta sepitelmää, vaan viittaa ihmisen tapaan yrittää ymmärtää maailmaa järjestämällä kokemuksiaan tarinalliseen muotoon (Ricoeur 1984). Kertomuksilla ja tarinoilla selitetään tapahtuvaa, liitetään sitä menneeseen ja hahmotetaan tulevaa. Kun irralliset sanat järjestetään lauseeksi, lauseet virkkeeksi ja virkkeet laajemmaksi kokonaisuudeksi, syntyy merkityksiä, joita yksittäisillä

sanoilla ei ole. Samalla tavalla tapahtumien, toimijoiden, tarkoitusten ja syy-seuraus –yhteyksien järjestäminen ajallisesti luo merkityksiä ja juonellisia tarinakulkuja. (Beach 2009, 23.) Esimerkiksi tiimimäinen opiskelu perustuu ajatukselle, että sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa yksilön itsemäärityksen ja identiteetin uudelleenmuotoutumisen tarinoiden avulla.

Tarinoiden merkitys oppimisessa ja identiteetin rakentumisessa perustuu siihen, että erilaisten tilanteiden ja tapahtumien tulkinnat virittävät kokemuksellisia merkityksenantoja. Nämä saavat sanallisen muodon tarinoissa, joita ihminen kertoo. (Yrjänäinen & Ropo 2013.) Erilaisten tapahtumien herättämien tulkintojen, kokemusten ja merkitysten sanallistaminen tuo esille niiden yhteyden uuden oppimiseen, jonka pohjalta voidaan suunnata opiskelua ja päästä taas uusien tapahtumien äärelle. Tätä ketjua on havainnollistettu kuviossa 2.



Kuvio 2. Tarinallinen prosessi (soveltaen Yrjänäinen & Ropo 2013)

Tarinat eivät ole ihmisen täysin yksilöllisesti synnyttämiä, vaan niiden ainekset löytyvät eräänlaisista kulttuurisista käsikirjoituksista. Tarinat ovat siis samanaikaisesti ainutkertaisia ja yleisiä, sillä ne sisältävät sekä kertojan henkilökohtaisia kokemuksia että kokemuksia siitä ympäristöstä, yhteiskunnasta ja kulttuurista, missä hän elää (Hänninen 1999; Clark & Rossiter 2006; McAdams & Pals 2006; Rossiter & Clark 2007; Spector-Mersel 2010). Näin tulee ymmärrettäväksi myös kansainvälisten opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien mahdollinen hämmennys heidän kohdatessaan suomalaisia tai ”tamkilaisia” käytänteitä.

Narratiivisessa tietämisessä tulee esille ihmisen suhde maailmaan, toisiin ihmisiin sekä itseen (Polkinghorne 1995, 10). Tämä tulee hyvin esille opiskelijan elämässä, sillä hän rakentaa väistämättä suhdettaan todellisuuteen ja oman alansa ilmiöihin (maailma), toisiin ihmisiin (opetus- ja ohjaustyötä tekevät, korkeakoulun muu henkilöstö, toiset opiskelijat, alan työntekijät) ja itseensä (identiteetti). Opiskelijan oman näkökulman, ”opiskelijan äänen”, kuunteleminen ja kuuleminen antaa arvokasta tietoa opiskelijan tilanteesta sekä valintoja ja toimintaa ohjaavista käsityksistä. Paradigmaattinen ja narratiivinen tietäminen ovat toisiaan täydentäviä ja molemmat ovat käyttökelpoisia yritettäessä ymmärtää itsen, toisten ja todellisuuden ilmiöiden monimuotoisuutta. On kuitenkin tärkeää tunnistaa, minkälaisissa asioissa ja tilanteissa niitä voi ja kannattaa käyttää opetuksessa ja ohjauksessa.

3.3 NARRATIIVINEN LÄHESTYMISTAPA OPPIMISESSA JA OHJAUKSESSA

Olemme tottuneet siihen, että ”oikea ja todellinen” tietäminen tarkoittaa nimenomaan paradigmaattistyyppistä loogista ja rationaalisis-

ta tietämistä. Sen piiriin eivät kuulu oletukset, joilla ei ole tieteellistä pohjaa. Rauhalan (1989, 20-30; 2005, 30) mukaan asioiden ja ilmiöiden ymmärtäminen ei kuitenkaan perustu pelkästään tietämiseen. Eri-laiset olettamiset, uskomukset ja tunteet toimivat tietämisen ohella merkityksenmuodostuksen perustana.

Tarinallisuus kuuluu ihmisen identiteetin jatkuvaan muotoutumiseen. Omien kokemusten kautta syntyneiden ”opiskelijatarinoiden” tunnistaminen ja vertaaminen toisten tarinoihin antaa uusia näkökulmia ja lähestymistapoja reflektoinnin aiheiksi. Identiteetti voidaan ymmärtää elämäntarinallisena eli kertomuksena siitä, mistä tulen, kuka olen ja mihin olen menossa. Ammatillinen identiteetti voidaan määritellä niin, että se on omaan historiaan perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana; siitä, miten kokee itsensä suhteessa työhönsä ja millaiseksi haluaa tulevaisuudessa kehittyä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26). Identiteetti rakentuu erilaisista henkilöiden itseensä liittämistä tai toisten heihin liittämistä merkityksistä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Opiskelijan kohdalla tämä tarkoittaa kokemuksia ja tulkintoja omasta elämänhistoriasta suhteessa nykyiseen opiskeluun, käsitystä itsestä opiskelijana ja tulevana alan työntekijänä sekä oletuksia, tavoitteita ja toiveita itsestä tulevaisuudessa.

Narratiivinen lähestymistapa tukee kokemuksille ja tapahtumille annettujen merkitysten muovautumista, jäsentymistä ja uudelleenmuotoilua. Näin se on käyttökelpoinen lähestymistapa myös ohjauksessa, sillä kokemusten taustalla olevia uskomuksia, käsityksiä, tunteita ja odotuksia voidaan tuoda esiin ja työstää opiskelijan kanssa käytävissä keskusteluissa. On tärkeää kuunnella minkälaisia sanoja ja ilmaisuja opiskelija käyttää, tunnistaa opiskelijan tulkintojen ainutlaatuisuus sekä tukea opiskelijaa jatkamaan kokemusten rationaalisista kuvauk-

sista kohti syvempää uskomusten, oletusten, asenteiden, ajattelutapojen ja arvojen kuvausta.

Narratiivisen lähestymistavan mukaan opiskelijalle, kuten myös opettajalle, on kertynyt elämänsä aikana eräänlainen ideaalikertomus tai – malli siitä, minkälaista on hyvä ja tehokas toiminta opiskelijana ja oppijana. Oma ja myös toisten toimintaa arvioidaan tätä mallia vasten. Tuo malli saattaa perustua konventionaalisille käsitteille opettajajohtoisesta opetuksesta, jossa painottuu oppisisältöjen ”siirtäminen” opiskelijalle. Monet nykyisiin oppimiskäsityksiin perustuvat, opiskelijan omia valintoja ja opiskelijoiden yhteistoimintaa korostavat toimintatavat eivät sovi tähän malliin, joten tuttuun ”opiskelun kertomukseen” tulee katkos. Kun oman opiskelun kertomuksen jatkuvuus kyseenalaistuu, ei ole enää yhtymäkohtia aiempien kokemusten ja tulevaisuuden odotusten välillä. Polku menneestä tulevaan katkeaa ja syntyy ”tarinallinen tyhjiö”. Tällainen tilanne, jossa tuttu tarinaa ei enää voi käyttää asioiden ja tapahtumien ymmärtämisen apuna saattaa tuntua ahdistavalta ja masentavalta. Tällöin tarvitaan opiskelua jäsentävän tarinan eheytymistä tai uusia aineksia uudenlaisen tarinan muotoutumiselle.

Psykologisen omistajuuden näkökulmasta tällaisen ”tyhjiön” syntyminen tarkoittaa sitä, että opiskelijalla on vahva omistajuuden tunne aiempaan tapansa toimia. Hän puolustaa sitä, sillä se on yhteydessä hänen identiteettiinsä opiskelijana. Se on eräänlainen omakuva, kuva itsestä oppijana ja opiskelijana. Uuden vastustaminen ei tarkoita, että opiskelija haluaisi päästä helpommalla. Hän saattaa kokea itselle uudella tavalla toimimisen uhkaavan identiteettiään ja kyseenalaistavan tai jopa mitätöivän sen, mitä hän itse pitää oman oppimisensa ja tulevan työnsäkin kannalta tarkoituksenmukaisena toimintana. Vastusta-

minen liittyy siis siihen, että opiskelija haluaa pitää yllä ehyttä kuvaa identiteetistään. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Pierce, Jussila & Cummings 2009; Brown, Lawrence & Robinson 2005.) Olennainen osa uudenlaisen identiteetin rakentamisesta on muutoksen vastustaminen, mutta uuden vastustaminen ei tarkoita sen hylkäämistä (Britzman 1998, 118). Uudenlainen tapa opiskella vaatii oppimisesta sekä itsestä oppijana ja opiskelijana muodostuneen tarinan uudelleentulkintaa, jossa toiminnan päämäärät ja niiden saavuttamisen keinot pitää asettaa uudenlaiseen järjestykseen. Tähän tarvitaan tukea ja ohjausta.

Ammattikorkeakouluopinnoissa on tärkeää käsitellä faktoja, periaatteita ja käsitteitä sekä varmistaa, että opiskelija osaa tehdä asioita oikein. Syvälinen, transformatiivinen oppiminen kuitenkin tapahtuu uskomusten, arvojen ja periaatteiden tasolla (Killion 2008). Tämän takia on tärkeää tietää, minkälaisen käsityksen, oletusten, odotusten ja tavoitteiden varassa opiskelija aloittaa ja toteuttaa omaa opiskeluaan. Ohjaamisen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää tunteiden merkitys ja ”läsnäolo” niin erilaisten teemojen käsittelyssä ja yksilötehtävien tekemisessä kuin tehtävien yhteisessä työstämisessä. Opintojen läpi jatkuvat monipuolinen ohjaaminen sekä yhteisen arvioinnin ja palautteen saaminen muilta opiskelijoilta ja opettajilta tukevat myös opintoihin liittyvien tunteiden, tietojen ja taitojen käsittelyä (ks. Haworth ja Conrad 1997, 27–39; Penttinen & Plihtari 2011, 71–73).

Käytännöllisessä pedagogiikassa opettajan tehtävä on tuottaa oppimisen virikkeitä ylläpitämällä keskustelua sekä auttamalla opiskelijaa kysymään ja etsimään erilaisia malleja ja asioiden välisiä yhteyksiä (Doll 2006). Hyvät, oppimista virittävät ja tukevat kysymykset ovat hyvin erilaisia riippuen siitä, minkälainen vastauksen oletetaan olevan. Paradigmaattinen tietäminen liittyy suunnitelman

toteuttamiseen, osaamiseen ja asioiden hallitsemiseen annetussa tilanteessa. Tätä koskeviin kysymyksiin voidaan antaa suora vastaus, jonka oikeellisuuden voi arvioida ennalta annettujen kriteerien perusteella. Narratiivinen tietäminen taas liittyy merkityksiin, hyvinvointiin, hyvään elämään ja toimintaan tilanteissa, joihin ei voi etukäteen valmistautua. Näitä koskeviin kysymyksiin ei välttämättä voi antaa yhtä suoraa ja oikeaa vastausta, sillä yhteisön jäsenenä ja ihmisten kanssa tapahtuvaan toimimiseen liittyviä tapahtumia ja ilmiöitä ei voi täysin ennakoita.

Kysymykset, jotka koskevat suhdetta itseen, toisiin, koulutukseen, tulevan ammattialan jäsenyyteen, (työ)elämään ja yleensä yhteisöihin, yhteiskuntaan ja todellisuuteen, eivät ole täysin sama asia kuin ammatissa vaadittavien työtehtävien ja toiminnan tietämiseen ja osaamiseen liittyvät kysymykset. On siis syytä kysyä koko ajan, minkälaisiin oppimisen tarpeisiin ja kenen intresseihin erilaisilla opetuksen ja ohjaamisen käytänteillä pyritään vastaamaan ja missä tilanteissa eri tietokäsityksistä nousevat kysymykset ja toimintakäytänteet ovat tarkoituksenmukaisia.

4

Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston tuottaminen

4.1 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

Narratiiviseen lähestymistapaan perustuva tutkimus on kontekstisidonnaista ja sen tulokset tulee ymmärtää tietyssä kontekstissa (Bruner 1991, 10; Clark & Rossiter 2006, 20–23; Rossiter & Clark 2007, 42–43; Spector-Mersel 2010, 212). Tämän takia on syytä kuvata lyhyesti sitä opiskelijoille yhteistä kontekstia, jonka koulutuksen tavoitteet, sisällöt ja käytänteet ovat heille tarjonneet. Seuraavassa on ote Degree Programme in International Business tutkinnon opinto-oppaassa (IB 2016) olevasta kuvauksesta koulutuksen ensimmäisen vuoden opinnoista.

“During the first year of studies, the objective is to give the students a broad perspective on the business operations of a company, including computing and communication skills. A theoretical approach is combined with learning-by-doing. Students learn to apply theory in practice right from the start, as they establish and operate a fictional Practice Enterprise.

Working life skills and competence are developed through the Practice Enterprise, through other modes of learning, and in collaborative learning sessions under the guidance of a team coach. In addition to the supervising work on the Practice Enterprise throughout the first year, the coaches have an

on-going role in promoting individual and team learning skills. Within their teams, students learn together and practice their collaboration skills.

By studying in TAMK BBA in International Business Programme students learn how to function in business life. Students learn the habit of planning and keeping to schedules, co-operation skills, and the ability to access, evaluate, and deploy useful information. Learning is carried out by using a variety of methods.

Student performance is graded on a scale of 1-5, unless otherwise stated. Setting and reaching personal study goals is the responsibility of each individual student. If a problem should arise with their studies, students can get help from a number of sources; the coaches, teachers, study counsellors, final thesis supervisors, study secretaries, student tutors, and the Head of International Business Programme.”

Koulutuksen toteutus perustuu tiimioppimisen periaatteille ja opiskelijaryhmä on jaettu ensimmäisen opiskeluvuoden aikana tiimeihin. Kussakin tiimissä oli tutkimusaineiston tuottamisen aikaan 10 opiskelijaa. Tutkimukseen käytetyn aineiston opiskelijat kuitenkin tuottivat kukin itsenäisesti.

4.2 TUTKIMUSAINIESTON TUOTTAMINEN

Narratiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on, että osallistujat saavat itse puhua asioista omin sanoin, sillä keskeistä on se, miten he itse hahmottavat tutkimuksen kohteena olevan ilmiön (Connelly & Clandinin 1996, 83). Aineiston tuottamisen menetelmää valittaessa oli tärkeää ottaa huomioon, että opiskelijoiden kulttuurinen tausta oli hyvin heterogeeninen ja käsitykset opiskelijan ja opettajan roolista

vaihtelevat eri kulttuureissa (Hofstede 1997; 2011). Haastattelutilanteessa on riskinä, että opiskelija pyrkii vastaamaan siten, kuin olettaa opettajan haluavan. Tutkimusaineiston tuottamisen tavaksi valittiin kirjoittaminen. Kirjoittamalla tapahtuvassa aineiston tuottamisessa opiskelijan ja tutkijan suhde on erilainen, joten kirjoittaessaan opiskelijan on mahdollista positioida itsensä eri tavalla kuin face-to-face –haastattelussa. Näin hänen huomionsa on ensisijaisesti tutkittavassa ilmiössä eikä haastattelijassa. Kirjoittamisessa voi tuoda esille myös vaikeaksi koettuja asioita ja epäonnistumisiakin ilman pelkoa ”arvioivan katseen kohteena olemisesta”. (Kukkonen 2007, 150, 154.)

Tarkoitus oli antaa kirjoittamiseen mahdollisimman laaja näkökulma mutta täysin avoin tehtävänanto olisi saattanut tuottaa päinvastoin hyvin suppeita kuvauksia. Tämän takia opiskelijoiden kirjoitusta suunnattiin muutamalla avoimella kysymyksellä. Kirjoittaessaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan opiskelija palasi muistoissaan taaksepäin niin opiskelun alkuvaiheiden kokemuksiin TAMKissa kuin aiempiin koulutuskokemuksiinsa, peilasi niitä nykyisyyteen (kirjoittamishetki) ja pohti tulevaisuudenodotuksiaan.

Tutkimukseen osallistui 53 opiskelijaa ja heitä pyydettiin kirjoittamaan Professional Development –opintojakson viimeisellä kerralla kokemuksistaan, oppimisestaan ja opiskelustaan TAMKissa ensimmäisen neljän kuukauden aikana. Näin aineiston tuottaminen nivottiin osaksi opiskelijoiden opiskelua ja oman oppimisen ja opiskelun reflektointia. Tilaisuuden alussa opiskelijoille kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Opiskelijat saivat esittää kysymyksiä ja heille kerrottiin, että tutkimukseen osallistumisesta on mahdollista kieltäytyä ilman, että tarvitsee mitenkään perustella valintaansa. Kaikki 53 läsnä ollutta opiskelijaa kirjoitti kokemuksistaan ja myös palautti paperin.

4.3. TUTKIMUSAINEISTON ANALYSOINTI

Aineiston analysoinnissa käytettiin lähestymistapana positiointia. Positiointi tarkoittaa ihmisen aseoitumista suhteessa johonkin ilmiöön. Se kuvaa tapaa, millä ihminen yrittää kuvata ja ymmärtää asioita, ilmaista omia käsityksiään sekä myös vaikuttaa toimintaan (Harré & van Langenhove 1999). Positioinnin avulla on Bambergin (2004) mukaan mahdollista tarkastella sekä yksilön itsensä suorittamaa asemointia suhteessa maailmaan (person-to-world) että yksilöön itseensä hänen ulkopuoleltaan kohdistuvaa asemointia (world-to-person). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, minkälaisia kokemuksia, käsityksiä, odotuksia ja tavoitteita opiskelija kertoo itsellään olevan omasta opiskelustaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä, niin häneen itseensä liittyvistä kuin häneen hänen ulkopuoleltaan kohdistuvista.

Aineiston analysoinnissa on piirteitä teoriasidonnaisesta sisällönanalyysistä. Tällöin hyödynnetään aiemmista teorioita ja tutkimuksista esiin otettuja havaintoja, mutta aineistolle ollaan kuitenkin avoimia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002). Tässä tutkimuksessa teoriasidonnaisuus näkyy opintoihin kiinnittymisen holistisen viitekehyksen käyttämisenä. Viitekehyksessä esitetyt kiinnittymisen tasot ovat aineiston jäsentelyä ohjaavia, mutta avoimuus aineistolle näkyy teemallisten luokitusten konstruointina aineistosta ilman etukäteen tehtyjä luokituksia. Sisällönanalyttinen menetelmä ei ole yleispätevä tekniikka, vaan se tulee rakentaa tutkimuskohtaisesti vastaamaan kunkin yksittäisen tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitteita (Mayring 2014, 40).

Käsitteitä kertomus ja tarina käytetään usein toistensa synonyymeina. Tässä tutkimuksessa ne erotetaan toisistaan siten, että kertomus on yläkäsite. Kertomus voi pitää sisällään useita tarinoita (Hänninen

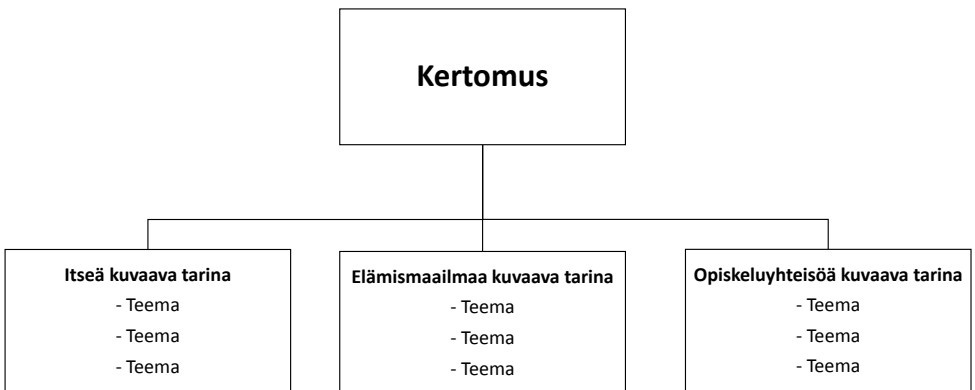
1999), joissa tulee esille esimerkiksi omaan elämäntilanteeseen, itseeseen, oppimisympäristöihin, opiskeluun ja oppimiseen liittyviä kokemuksia, tunteita, uskomuksia ja tapahtumia. Kertomus ymmärretään siis eräänlaiseksi kokokuvaksi opiskelusta (big picture). Tarina on yksi osa tai ”sektori”, kuten käsitykset itsestä, osana opiskelukertomusta. Tarinan rakenneosat, teemat puolestaan ovat yksittäisiä asioita, tapahtumia tai tilanteita, joita opiskelijat tuovat esille kertoessaan. (Beach 2009, 35-36.)

Yksittäiset tapahtumat eivät muodosta yhtenäistä tarinaa, vaan ne tarvitsevat tietyn yhteyden muodostaakseen yhteisen kokonaisrakenteen. Keskeisin rakenne kertomuksessa on juoni, jonka kautta kokonaisuus saa merkityksensä. Juonen avulla voidaan kuvata kertomukseen sisältyvien eri elementtien ja tapahtumien välistä yhteyttä. Juoni järjestee ajallisesti kertomuksen eri tapahtumien osat kokonaiseksi kertomukseksi, jonka kautta erilliset osat saavat merkityksensä. (Bruner 1986, 19; Polkinghorne 1988, 159 - 160; 1995, 5; Hänninen 1999, 20; Heikkinen 2001; Webster & Mertova 2007, 19.) Polkinghorne (1995, 7 - 8.) korostaa, että tutkija valitsee kertomuksista ne juonen elementit, jotka ovat tutkittavana olevan ilmiön kannalta keskeisiä. Tässä tutkimuksessa juonen kannalta keskeisiä ovat ne elementit, jotka parhaiten kuvaavat opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja käsityksiä omaan oppimiseen ja opiskeluun vaikuttaneista tekijöistä.

Aineistoa luettiin useaan kertaan kokonaisuuden hahmottamiseksi. Tämän jälkeen alettiin poimia tutkimuskysymykseen vastaavia tekstin osia eli positiivisia ja negatiivisia oppimiseen, opiskeluun ja osaamisen kehittymiseen viittaavia ilmauksia, avainsanoja ja -lauseita. Näistä muodostettiin teemoja, joista koostettiin tarinoita opintoihin kiinnittymisen holistisen viitekehyksen eri tasojen perusteella. Lopuksi tari-

noista rakennettiin kaksi kertomusta kuvaamaan sitä, mitä opiskelijat kertoivat kokemuksistaan ja käsityksistään oppimiseen ja opiskeluun vaikuttaneista tekijöistä ja niiden merkityksestä.

Oppimista ja opintoihin kiinnittymistä haittaavasta kertomuksesta käytetään jatkossa nimitystä etääntymiskertomus ja oppimista ja opintoihin kiinnittymistä edistävästä kertomuksesta käytetään nimitystä kiinnittymiskertomus. Molemmat kertomukset koostuvat osista, joista käytetään nimitystä tarinat. Molemmissa kertomuksissa ovat kolme tarinaa on nimetty Mäkisen ja Annalan (2011) esittämän holistisen viitekehyksen mukaisesti eli itseä kuvaava tarina, elämämaailmaa kuvaava tarina ja opiskeluyhteisöä kuvaava tarina. Lisäksi aineistosta oli mahdollista identifioida neljäs tarina, opiskelijoiden kuvaukset omasta oppimisestaan, joka konkretisoi epäsuotuisien ja suotuisien kokemusten ”lähteitä” oppimiselle. Kukin tarina jakautuu kahteen tai kolmeen teemaan, joissa kuvataan tarkemmin tarinoiden sisältöä. Kertomuksen, tarinoiden ja teemojen suhdetta on kuvattu kuviossa 3.



Kuvio 3. Kertomuksen, tarinan ja teeman hierarkkinen suhde

Opiskelijoiden kirjoitusten perusteella muodostetut kertomukset ovat niin sanottuja tyyppikoosteita tai tyyppikompositioita. Tyyppikompositio on esimerkinomainen, tyyppittelevä kooste, jota on tehty aineistosta kootuista katkelmista (ks. Hänninen 1999). Kertomukset on siis koottu yhdistelemällä osia eri opiskelijoiden vastauksista. Tällä narratiivisen lähestymistavan mahdollistamalla tarinoiden koostamisella oli mahdollista tuoda esille kuvauksia tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsityksistä oman elämänhistorian, itsen, uudelleenlaisessa kulttuurissa toimimisen sekä TAMKin ja International Business -koulutuksen toimintatapojen ja -prosessien merkityksestä heidän oppimiselleen ja opiskelulle.

Autenttisuuden takia opiskelijoiden kirjoituksista muodostettuja koosteita ei ole käännetty, vaan ne ovat alkuperäisessä muodossaan eli englanninkielisiä. Myöskään kirjoitus- tai kielioppivirheitä ei ole korjattu, vaan tekstit on säilytetty alkuperäisessä muodossaan. Mitään aiheita ei ole lisätty, mutta käytettyjen ilmaisujen väliin on joissakin kohdin lisätty täytesanoja kuten and, or, however jne, jotta lyhyistä mutta tärkeistä opiskelua ja oppimista kuvaavista vastauksista saatiin muodostettua yhtenäisiä koosteita (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 34).

Kertomusten konstruoinnin jälkeen jatkettiin vielä analyysia etsimällä kertomuksista asioita, joiden perusteella koottiin ehdotuksia sellaisista aiheista, joita esittelemällä ja joista keskustelemalla opiskelijoiden kanssa voisi luoda perustaa uusien, yllättävien ja ehkä jopa epätoivottavien tapahtumien ja asioiden ymmärtämiselle osana oppimisen prosesseja. Tämä voisi auttaa opiskelijoita kuilukokemuksen kohtaamisessa ja estää ei-oppimisen tai ei-reflektiivisen oppimisen

käynnistymisen. Näitä opiskelun merkitykselliseksi kokemisen kannalta tärkeitä aiheita kuvataan luvussa 6 Opiskelun toiminnalliset vastinparit. Ne ovat myös osa luvussa 7 esiteltävää tämän tutkimuksen perusteella konstruointia opintoihin kiinnittymisen tukemisen kehystä. Vaikka tutkimusaineiston tuottivat International Business –koulutuksen ensimmäisen vuoden opiskelijat, heidän kuvaustensa perusteella oli mahdollista konstruoida sellaisia opiskeluun ja sen tukemiseen liittyviä näkökulmia ja ehdotuksia, jotka eivät ole sidoksissa mihinkään tiettyyn koulutusalaan.

5

Kaksi kertomusta opiskelun alkuvaiheilta

Tässä luvussa kuvattavat kertomukset ovat koosteita, eräänlaisia kollaaseja siitä, mitä opiskelijat kertoivat kokemuksistaan TAMKin International Business -koulutuksessa opiskelusta ensimmäisten neljän kuukauden aikana. Ne eivät ole kuvauksia erilaisista ”opiskelijatyypeistä”. Ketään tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ei voi sijoittaa puhtaasti kumpaankaan kertomuksista.

5.1 ETÄÄNTYMISKERTOMUS

Kertomukselle, joka kuvaa sitä, että tieto ja osaaminen ei ole muuttunut tai lisääntynyt eikä oppiminen ole tuottanut iloa, sopi nimeksi etääntymiskertomus. Siinä tulee esille asioita, kokemuksia ja tapahtumia, jotka ovat rasittaneet, haitanneet ja jopa estäneet oppimista, opiskelua ja opintoihin kiinnittymistä. Seuraavassa kuvaan etääntymiskertomusta opiskelijan itseään, elämämaailmaansa, opiskeluympäristöään ja oppimistaan kuvaavien tarinoiden avulla.

5.1.1 Itseä kuvaava tarina: käsitys itsestä ja omista intresseistä ei tue opinnoista innostumista

Etääntymiskertomuksen itseä kuvaavassa tarinassa opiskelijat esittivät kuvauksia ajanhallinnan taidoista, viitsimättömyydestä, laiskuu-

desta, yllättävistä tunnereaktioista ja yleensä opiskeluun liittyvästä motivaation puutteesta. Tarinassa tuli esille kaksi teemaa: motivaation puuttuminen ja ristiriitaiset kokemukset.

Teema: Motivaation puuttuminen

It's difficult to answer these kind of questions. IDK, maybe disinterest, the lack of motivation and my own laziness have hindered my studies and my development. If I applied myself more I would be more successful but I have become even lazier. My inability to manage time efficiently and constant stress and hurry has hindered my learning. Sometimes I have so much things to do that I can't do everything properly

Omaan oppimiseen ja opiskeluun liittyvien kysymysten pohtiminen on hankalaa (IDK tarkoittaa I don't know), joten voi ajatella, että meta-kognitiivisiin taitoihin kuuluvalla oman ajattelun ja toiminnan reflektoinnille ei ole vielä löytynyt tilaa tai mahdollisuuksia. Opinnit eivät tunnu mielekkäiltä eikä tilanteen muuttaminen juurikaan kiinnosta. Joko kiinnostuksen ja viitseliäisyyden puute ja ajankäytön suunnittelun heikkous on johtanut siihen, että oppimisen kokemuksia ei ole tapahtunut. Eurostudent VI –aineistossa noin viidesosa vastaajista piti omaa asennetta ja motivaatiota keskeisenä syynä opintojen hidastumiseen ja vajaa kymmenesosa kertoi tuntuvan usein, ettei korkeakouluopiskelu sovi heille (Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017, 21, 24).

Ajanhallinnan kanssa kamppaillaan usein yksin, vaikka se on luultavasti melko yleinen ongelma. Ajanhallinnan vaikeuksilla voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia, sillä ne laskevat opiskelumotivaatiota, mikä taas hidastaa opinnoissa etenemistä. (Korhonen & Hietava 2011: Rautopuro & Korhonen 2011.) McKavanaghin ja Purnellin tutkimuksen (2007) mukaan opiskelijalla on riski heikkoon opintomenestykseen, jos hänen

on vaikea ylläpitää opiskelumotivaatiota, hän on haluton hakemaan apua opintoihinsa ja jos hänellä on epärealistisia odotuksia opinnoista ja opiskelusta. Opiskelijan oma motivaatio ei välttämättä yksin riitä, sillä hän saattaa vetäytyä opinnoista, mikäli kokee opiskelukäytänteiden olevan ristiriidassa omien odotustensa kanssa (Mäkinen & Annala 2011, 65). Tällainen omien kokemusten ja käsitysten ja ulkoisten odotusten välinen ristiriita saattaa synnyttää tai lisätä tunnepainetta.

Teema: Ristiriitaiset kokemukset

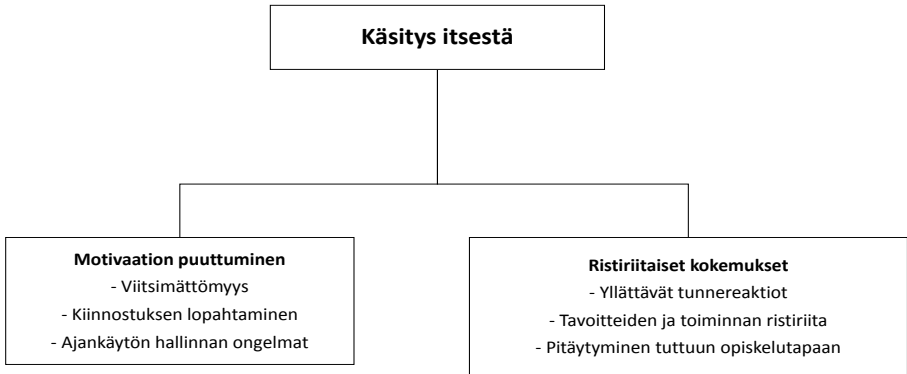
My actions were mostly based on logical thinking. However, emotions would sometimes take control and become in conflict with plans. It is annoying when everything is dependent on your group. The most effective way for me is to study alone and according to my own learning schedule that I'm planning myself. The social side is too forced on level of importance, which is nor my strongest area. I find that I am really good at self-motivating and as there are materials on Tabula, I can work on them by myself.

Opiskelun herättämät tunnereaktiot saattavat myös olla hämmen- täviä, sillä asiat eivät välttämättä etene niin kuin on suunniteltu. Yhdessä työskentelyä korostava opiskelutapa, jota ei pidetä itselle tarkoituksenmukaisena saattaa alkaa stressata, sillä se edellyttää toimintaa, jota ei välttämättä pidetä omana vahvuutena. Yksintyös- kentelyyn tottunut ei kiinnity tiimin jäseneksi eikä myöskään saa siltä tarvitsemaansa tukea. Tosin hän ei välttämättä kaipaakaan tällaista tukea, jos käsitys itsestä oppijana on yksilösuorittamista painottava. Omat odotukset ja korkeakoulun edellyttämä toiminta eivät siis koh- taa. Tiimin jäsenenä oleminen ja tiimin toiminta ei ole vain annettu- jen tehtävien rationaalista työstämistä, vaan tunteilla on keskeinen osuus siinä, minkälaisia kokemuksia yhdessä työskentelystä syntyy.

Myönteiset tunnetilat edistävät sitoutumista oppimisprosessiin ja emotionaalinen hyvinvointi tukee oppimista, mutta kielteisinä pidetyt tunteet eivät kuitenkaan välttämättä tarkoita oppimisen estymistä. Voimakas haavoittuvuuden tunne, pelko ja yleensä liiallinen tunnekuorma tietenkin estävät tai viivästyttävät oppimisen kannalta tärkeitä kokemuksia (Shuck, Albornoz & Winberg 2007, 111) mutta Fitzsimmonsin ja Lanpharin (2011) mukaan oppiminen ei tarkoita vain miellyttävien kokemusten ja tunteiden kerääntymistä (ks. myös Kukkonen & Marttila 2017, 70). Epämiellyttävien tunteiden kohtaaminen ja käsittely saattaa auttaa kehittämään uudenlaisia reflektiivisiä ja toiminnallisia kykyjä. On jopa mahdollista, että tehokkuus, joustavuus ja sinnikkyys voisivat olla seurausta epävarmuutta ja jopa ahdistuneisuutta aiheuttavien tilanteiden kohtaamisesta ja niissä toimimisesta. (Bullough 2014; Zainuddin & Ismail 2011.)

Mielenkiintoinen havainto oli, että opintoja ei kuvattu itselle liian vaativiksi. Tuomen, Zvanutin ja Äimälän (2012, 200–204) mukaan opintojen vaativuus ei ole este menestymiselle, sillä ne kiinnittävät opintoihin, mikäli vaativuus nähdään myönteisenä asiana. Kielteisenä ilmiönä vaativuus kuitenkin kuormittaa opiskelijaa. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi vieraskielisyys opinnoissa tai opiskelijan resursseihin nähden liian vaativat opinnot. Näitä kuormittumista aiheuttavia tekijöitä ei tullut itseä kuvaavassa tarinassa esille. Omaan kielitaitoon tai opintojen vaativuustasoon liittyvät kielteiset minäpystyvyyssuskomukset eivät siis vähentäneet opintoihin kiinnittymistä tai opinnoissa etenemistä. Kiinnittymättömyys tai motivaatiopula saattaa johtua liian vähäisestä psykologisesta omistajuudesta (Rautamäki 2013, 25). Näin myöskään psykologista pääomaa ei saada käyttöön. On myös mahdollista, että opiskelijalla on niin vahva omistajuus omaan aiempaan tapansa opiskella, että hän ei halua luopua siitä. Kuvios-

sa 4 on esitetty etääntymiskertomuksessa esiintyvät itseä kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt.



Kuvio 4. Itseä kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt etääntymiskertomuksessa

5.1.2 Elämismaailmaa kuvaava tarina: muutokset ja uudet vaatimukset vievät energian

Opintoihin kiinnittyminen ei riipu pelkästään opiskelijan omasta motivaatiosta tai hänen opiskelutaidoistaan. Elämäntilanne, -ympäristö ja aiemmat kokemukset sekä käsitykset tulevaisuudesta vaikuttavat siihen, miten opiskelija tulkitsee opiskelun ja sen edellyttämän toiminnan osana omaa elämäänsä. Elämismaailmaa kuvaavassa tarinassa korostui stressaava elämäntilanne ja sen keskeisiä teemoja olivat kulttuurisokki ja kohtaamattomuus.

Teema: Kulttuurisokki

I really want to focus on studying but I am distracted by external problems. There has been many not so good things happening in my life and I'm very worn out. This is my first time studying abroad so I have to deal with lots of things on my own. I have had problems with living cost and cultural differences, move to Tampere, with my apartment, and with my credit card. I'm

distracted because this country and school doesn't give much chances for international students to find jobs.

Opintojen aloittamiseen uudessa kulttuurissa sisältyy monia odottamattomia asioita. Kokemus yksin jäämisestä uusien tapojen, muuttoon sisältyvien ongelmien ja yleensä arjessa toimimiseen liittyvien asioiden kanssa saattaa viedä aikaa ja energiaa niin, että opiskelu kärsii. Opiskelija saattaa tarvita tukea myös työpaikan hankkimisessa mutta törmää käytänteisiin, jotka ovat hänelle outoja. Kokemus siitä, että ammattikorkeakoulu tai koko suomalainen yhteiskunta ei tue muualta tulleita opiskelijoita työn hankkimisessa luo negatiivisen taustasävyä myös opiskelulle. Odotukset joustavuudesta ja tuesta oman elämän uudelleenjärjestelyssä ja toimeentulon hankkimiseen liittyvissä kysymyksissä eivät ole saaneet vastakaikua. Tässä näkyy, että opiskelijan elämismaailmaan kuuluu myös se yhteiskunnallinen tilanne, missä hän elää, mahdollisuuksiinsa ja rajoitteineen. Monet opiskelijan elämäntilanteeseen liittyvät tekijät saattavat vaikuttaa niin, että hän kaipaa ja tarvitsee keskustelukumppania, tukea ja neuvontaa asioissa, jotka eivät liity suoraan opiskeluun opiskelukäytänteisiin tai opintosuorituksiin (Kukkonen & Marttila 2017, 45).

Epätoivottava elämäntilanne heijastuu opiskeluun ja näkyy voimavarojen hupenemisena jokapäiväisten asioiden selvittelyyn. Työpaikkaan, asunnonsaantiin tai opiskeluun liittyvät ongelmat, jotka eivät johdu itsestä ja joihin ei välttämättä voi itse vaikuttaa, vievät energiaa ja johdavat mahdollisesti poissaoloihin. Osallistuminen yhteiseen toimintaan saattaa kärsiä, sillä opetus etenee ennalta tehdyn suunnitelman mukaisesti ja tiimit kokoontuvat omien aikataulujensa mukaisesti. Näin osallisuuden tunne jää hyvin ohueksi. Tärkeä tekijä opintoihin kiinnittymisessä on kuulumisen tunne ja syvenevä osallistuminen opiske-

luun liittyviin yhteisöihin. Eri yhteisöissä jaetaan ja luodaan tietoa ja jäsenyydestä voi syntyä merkityksellisiä kokemuksia. Jos opiskelijan elämäntilanne asettaa rajoitteita yhteisöön osallistumisen mahdollisuuksille, yhteydet ovat pinnallisia tai puuttuvat jopa kokonaan. Tämä tekee opiskelusta yksinäistä eikä merkityksellistä kiinnittymistä tai jäsenyyttä yhteisöön synny lainkaan. (Korhonen 2012, 305.)

Myös toisenlainen epätoivottavan elämäntilanteen kuvaus tuli esille. Siinä on kysymys kohtaamattomuudesta, missä opiskelijan elämäntilanne saattaa olla aivan hyvä ja toivottu mutta opiskelun aloittaminen sekoittaakin muutoin toimivan kuvion.

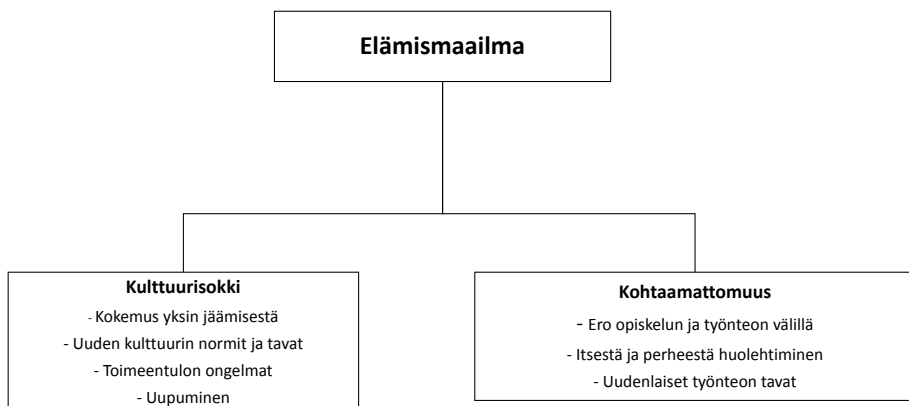
Teema: Kohtaamattomuus

I already have work experience so going back to study was difficult. I know that I need to study more at home but I also have a job, a blog and some social media marketing to do. In addition to house work and working out 10 times a week. I have not been able to participate in classes due to sickness or family reasons. The fact that I have small children doesn't allow me to have a perfect attendance. Sometimes it's just all too much.

Työnteon ja opiskelun edellyttämä toiminta eivät välttämättä ole tarpeeksi samanlaisia, että siirtyminen työelämästä opiskelijaksi tai työn ja opiskelun yhdistäminen sujuisi ongelmitta. Uudenlaiset työn tekemisen tavat, kuten sosiaalisessa mediassa tapahtuva työ, saattavat hankaloittaa työn ja opiskelun yhteensovittamista. Myös omaan terveyteen, hyvinvointiin ja kuntoiluun tai perheestä huolehtimiseen käytetty aika ”kilpailee” opiskelun edellyttämän ajankäytön kanssa. Oma elämäntilanne ja elämänrytmi eivät mukaudu opetuksen, opiskelun ja tiimi aikataulujen vaatimuksiin. Näin opiskelijan sisäinen tarina eli tulkinnat omista mahdollisuuksistaan sovittaa yhteen opiskelu

ja muu elämä saa negatiivisen sävyn. Negatiivisesti väritynyt sisäinen tarina vaikuttaa kielteisesti myös psykologiseen pääomaan, minäpystyvyyssuskomuksiin, psykologiseen omistajuuteen ja jaksamiseen opiskella. Näin nämä opiskeluun kiinnittymisen kannalta keskeiset ilmiöt ikään kuin kuihtuvat tai vaihtavat kohdetta.

Näissä kahdessa erilaisessa elämismaailman kuvauksessa näkyy tietynlainen kulttuurisokki ja opiskelun ja muun elämän ”kohtaamattomuus”. Oppimisen ja opiskelun ohjauksessa on tärkeää ymmärtää opiskelijan elämäntilanteen, aiempien kokemusten ja tulevaisuuden odotusten merkitys hänen tekemilleen valinnoille erilaisissa tilanteissa. Kuntun, Pesosen ja Saaren (2017, 122-123) mukaan opiskelijoiden kokema psyykinen pahoinvointi liittyy vajeisiin toimeentulossa, sosiaalisissa suhteissa ja opintojen etenemisessä. Erityisen ongelmallista on näiden yhteisvaikutus ja voimakkaimmin kasvussa on yksinäisyytenä ja keskustelutuen puutteena ilmenevä sosiaalinen vaje. Kuviossa 5 on esitetty etääntymiskertomuksessa esiintyvät elämismaailmaa kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt.



Kuvio 5. Elämismaailmaa kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt etääntymiskertomuksessa

5.1.3 Opiskeluyhteisöä kuvaava tarina: toimintatavat tuntuvat vierailta ja tehottomilta

Opiskeluyhteisöön liittyvät kokemukset voidaan yhdistää siihen, min-kälaisia ovat ammattikorkeakoulun tarjoamat oppimisen ja opiskelun ehdot. Itsestä ja omasta elämäntilanteesta kerrottujen tarinoiden laajentuessa koskemaan myös opiskeluyhteisöä, tuli esille koulutuksen suunnitteluun, ulkopuolisuuden kokemukseen ja koulutuksessa käytettävään opiskelutapaan liittyviä tekijöitä. Nämä vaikuttavat epätoivottavalla tavalla opintoihin kiinnittymiseen ja opiskelun kokemiseen itselle merkitykselliseksi. Opiskeluyhteisöä kuvaavassa tarinassa oli mahdollista erottaa kolme teemaa: irrallisuus ja vaihtelevuus, yksin jääminen ja tiimiopiskelun stressaavuus.

Teema: Irrallisuus ja vaihtelevuus

Classes should be more connected and teachers should know what others are teaching to make the classes whole. Sometimes the teaching speed is too fast. On the other hand, sometimes the materials are explained too slowly or not so clear. Information coming from different teachers has been different. The courses were not that good structured and the teachers could have taught the stuff better. Some of our teachers find it difficult to communicate their knowledge to the students. Their level of language is not that high and I feel that part of the teaching and knowledge is going to waste. Also, the quality of some courses is low.

Eri opintojaksojen tai –kokonaisuuksien väliset yhteydet jäävät hämäräksi ja eri opintojaksoista rakentuvaksi tarkoitettu kokonaisuus jää pirstaleiseksi. Jos opettajat keskittyvät vain omiin opintojaksoihinsa, he eivät välttämättä itsekään tiedä tai ainakaan tuo esille opetussuunnitelman osien välisiä yhteyksiä ja logiikkaa. Tämä johtaa myös ohjeistusten epäselvyyteen. Opettajien toimintaa ei myöskään pidetä sillä

tavalla opiskelijalähtöisenä, että opiskelijoiden osaaminen ja erilaiset opiskelun ja tiedon prosessoinnin tavat otettaisiin huomioon. Erillisillä opintojaksoilla esitelty, käsitelty ja harjoiteltu aines ei integroidu opiskelijan ajattelussa kokonaisuudeksi automaattisesti, vaan eri asioiden yhteyksien tunnistamisessa ja ymmärtämisessä tarvitaan tukea.

Opettaja ja oppilas tai opiskelija on tyypillinen roolipari oikeastaan kaikissa yhteiskunnissa. Kun tämän rooliparin osapuolet tulevat eri kulttuureista saattaa syntyä ongelmia, jotka liittyvät oletettuun vuorovaikutuksen tapaan, opiskelun käytänteisiin ja käsityksiin siitä, mikä on kunkin osapuolen tehtävä oppimisen ja opiskelun prosesseissa. Mahdollisesti opiskelijat odottavat opettajan esittävän selkeät jäsenyykset ja yhteyksien kuvaukset heidän opeteltavikseen. Tai, opiskelijat saattavat kyllä haluta vaikuttaa aktiivisesti oman opiskelunsa järjestelyihin mutta odottavat, että opettajat tekevät ensin eräänlaisen kehikon, jonka sisällä opiskelija voi tehdä omia valintojaan (Kukkonen & Marttila 2017, 67). Opetussuunnitelma on tietenkin tällainen kehikko mutta sen hyödyntäminen edellyttää siihen tutustumista sekä osien ja kokonaisuuden suhteiden hahmottamista.

Erytisesti kansainvälisissä ryhmissä saattaa osallistujien kielitaitonousta keskeiseksi ymmärtämisen esteeksi. Tämä koskee niin opiskelijoita kuin opettajiakin. Toisen viestinnän ymmärtämisen vaikeutumisen lisäksi se saattaa vähentää yleensä halukkuutta vuorovaikutukseen ja lisätä etäisyyttä opettajan ja opiskelijoiden välillä. Kansainvälistä opiskelijaa saattaa hämmentää myös se, että opiskelijalle jätetään paljon vastuuta omista opinnoistaan. Oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta saatetaan pitää itsestään selvänä normina ja vuorovaikutuksen lähtökohtana. Apua ja tukea on saatavilla mutta sitä pitää osata etsiä ja pyytää. Apua ei tarjota, jos tarvetta ei ilmaista.

Mielenkiintoinen on myös Piipposen (2012) tutkimuksessa saatu tulos, että kansainvälisten opiskelijoiden mukaan suomalaisilta opiskelijoilta puuttuu kunnianhimo eli opiskelussa ei olla valmiita pyrkimään parempaan ja näkemään vaivaa asioiden eteen.

Teema: Osallisuuden tunteen vähäisyys

Teaching method is not very intensive and teachers don't show so much passion and enthusiasm to motivate students. Teachers don't know how to help with issues and they are not interested in complaints. I don't believe in institution that doesn't handle negative feedback. So my interest is lowering every month. I can work with people but the share of the work is not always evenly distributed. I like individual assignments best because I don't always trust others' skills and I get frustrated about the lack of experience of the other students.

Opiskelijan kokemus puutteellisesta tuesta vaikuttaa hänen käsitykseensä koko opiskelusta ja organisaatiosta. Opettajan tapa reagoida (tai olla reagoimatta) opiskelijoiden kysymyksiin, palautteeseen tai kritiikkiin laajenee helposti yksittäisen opettajan toiminnasta koskemaan koko ammattikorkeakoulua sekä sen tapaa kohdata opiskelija ja suhtautua tämän yrityksiin tuoda esille omaa näkökulmaansa ja kokemuksiaan. Kokemus vastavuoroisuuden puutteesta ja etäisyydestä opettajan ja opiskelijan välillä ei lisää halukkuutta yhteistoimintaan. Opiskelijan kaipaama tuki ei rajoitu vain liiketoiminnan substanssin ”haltuun ottamiseen”. Tiimimäinen opiskelu tuo esille toiminnan, tehtävien jakamisen ja yhdessä työskentelyn problematiikan. Tiimin sisällä tuen puute ilmenee siten, että tehtävät ja vastuut jakautuvat epätasaisesti. Näin luottamus toisten osaamiseen ja osallistumiseen joutuu koetukselle.

Kokemus siitä, että ei voi vaikuttaa itseään koskevaan päätöksentekoon tai yleensä vaikuttaa omaan opiskeluun ei edistä psykologisen

omistajuuden eikä osallisuuden kokemusta. Haworthin ja Conradin (1997) mukaan sitoutumisen, osallisuuden ja vuorovaikutuksen vastavuoroisuus näkyy siten, että opiskelijat ja opettajat ovat yhtä lailla kiinnostuneita oppimisen ja opettamisen kysymyksistä. Kuulumisen ja osallisuuden tunne on tärkeä tekijä, kun puhutaan kiinnittymisestä opintoihin ja opiskeluyhteisöön. Vaikka tunne kuulumisesta on hyvin henkilökohtainen, yhteisöllä on mahdollisuus vaikuttaa siihen omilla toimintatavoillaan ja käytänteillään sekä sosiaalisesti vahvistavasti että heikentävästi. Esimerkiksi opintojen kokeminen merkitykselliseksi lisää kuulumisen tunnetta ja vastaavasti kuulumisen tunteen puuttuminen ja opintojen merkityksettömyyden kokemukset lisäävät itsesäätelyn ongelmia opiskelussa ja tuottavat ristiriitaisen suhtautumisen opiskeluun ja oppimiseen. (Korhonen 2012, 304.)

Yhteisöllisyydessä on kyse myös vuorovaikutussuhteen laadusta ja se liittyy voimakkaasti psykologiseen voimaantumiseen. Voimaantumiseen kuuluu oman työn kokeminen tärkeäksi, luottamus omaan osaamiseen, päätöksenteon ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin omassa työssä sekä mahdollisuus vaikuttaa toiminnan tapoihin. Erityisesti tiimimäisessä oppimisessä tunne yhteisöllisyydestä on tärkeää, sillä se synnyttää sosiaalista pääomaa. Keskeistä on uskomus yhdessäolon hyödyllisyydestä, yhteisten etujen merkittävydestä sekä avun ja tuen saamisen varmuudesta (Manka & Larjovuori 2013, 14, 30). Näitä yhteisöllisyyden ja osallisuuden kannalta keskeisiä asioita ei tässä opiskeluyhteisöä kuvaavassa teemassa kuulu.

Teema: Tiimiopiskelun stressaavuus

Everything – and I mean EVERYTHING – is done in teams. It has proven to be extremely frustrating to work in big teams where most people are not ready to participate. Working in smaller groups creates less tension and

problems and increases efficiency. Other students' lack of commitment and engagement has hindered me. Group works are difficult because of wrong kind of task sharing in groups or some members don't want to do the job or doesn't attend the meetings. Close deadlines are very confusing and it is annoying when everything is dependent on your group. I learn A LOT better independently. Team members usually do what they already are best at and don't learn new areas. Maybe if there was a higher demand it would call for more attention and we would have greater results in learning.

Keskeinen opiskeluyhteisöön liittyvä teema etääntymiskertomuksessa oli tiimimäinen opiskelu. Opiskelijat kuvailivat runsaasti sitä, miten tällainen opiskelutapa on heidän mielestään haitannut tai suorastaan estänyt omaa oppimista. Tiimityöskentelyssä ollaan riippuvaisia toisista ja heille ollaan vastuussa aivan eri tavalla kuin mihin monet opiskelijat olivat tottuneet. Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi edellyttävät yhdessä toimimista, neuvottelua, kompromisseja sekä ristiriitojen ja erimielisyyden kohtaamista. Tiimityöskentelyn kuvauksessa tulee esille, että huomio ja energia on kohdistunut pääosin sellaiseen toimintaan, joka ei ole tuottanut kokemusta tiedon lisääntymisestä, ajattelun aktivoitumisesta tai uuden oppimisesta. Pikemminkin se on aktivoinut ei-oppimista eli tutuissa tilanteissa pitiäytymisen, kokemuksen huomiotta jättämisen tai torjunnan. Jarvisin (1991) mukaan nimenomaan arviot asioiden merkityksellisyydestä tai merkityksettömyydestä ratkaisevat sen tapahtuuko oppimista.

Epävarmuutta herättävässä tilanteessa turvaudutaan helposti johonkin itselle tuttuun ajattelu- tai toimintatapaan. Tiimioppimisen yhteydessä on vaarana, että vastuut jakautuvat niin, että jäsenet valitsevat sellaisia toimintatapoja, jotka he jo hallitsevat. Tällaista oman osaamisen vahvistamista ja tiimin käyttöön saattamista tietenkin tar-

vitaan, mutta kun aletaan vain toistaa sitä, mitä jo osataan ei varsinaisen uuden oppiminen pääse alkuun. Välinpitämätöntä orientaatiota ja heikkoa vastuun ottamista yhteisen tavoitteen saavuttamisesta ei yhdistetty millään tavalla eri opiskelijoiden kulttuuriseen taustaan, vaan yleensä yksilöiden välisiin eroihin motivaatiossa ja yhteistyöhalukkuudessa. Toisilta oppiminen, toisen ideoiden jalostaminen ja tiimeissä työskentely ovat taitoja, joita pitää opetella ja harjoitella.

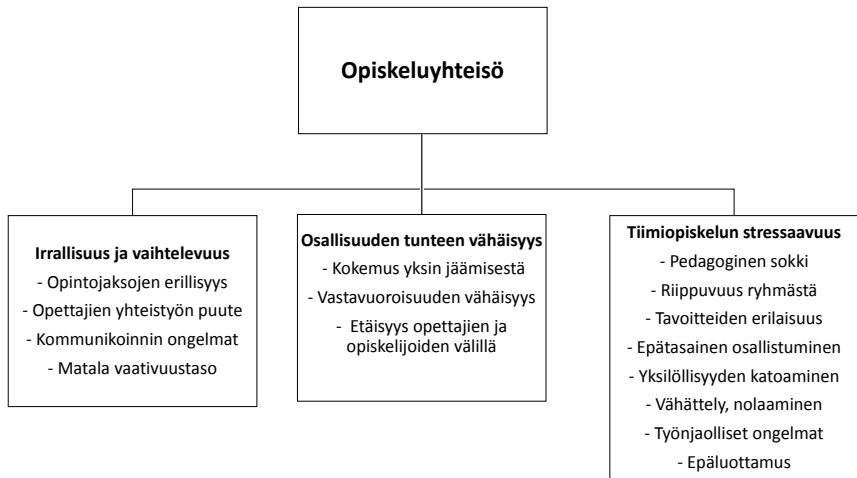
Opiskelijoiden omien tavoitteiden erilaisuus tuo tiimioppimiseen lisähaasteen, sillä jäsenten välille saattaa syntyä jännitteitä sen perusteella, kuinka paljon yhteiseen toimintaan oletetaan osallistuttavan ja minkä tasoiseen lopputulokseen pyritään. Merkittävää on, että tiimeille annettuja tehtäviä ei pidetty sisällöllisesti liian vaativina. Pikemminkin päinvastoin, vaativuustason nostaminen saattaisi kehittää tiimin toimintaa ja nostaa myös suoritustasoa. Tiimityöskentelyä ei kuitenkaan nähdä ymmärtämiseen tähtäävänä oppimista edistävänä vertaisyhteistyöskentelynä. Oppimisen yhteistoiminnallinen ja neuvotteleva luonne ei toteudu, joten tiimistä ei tunnu olevan hyötyä, työskentelytapa tuntuu vieraalta ja vie turhaan aikaa. Parhaimmillaan tiimi kannattelee jäsenten omia oppimisen prosesseja ja haastaa itsen, oman tietämisen ja osaamisen mutta tässä opiskeluympäristötarinan teemassa tulee esille, että se saattaa myös pettää odotukset ja muodostua rasitteeksi koko opiskelulle.

Psykologisen omistajuuden näkökulmasta liiallinen omistajuus itselle tuttuun opiskelutapaan saattaa johtaa ulkopuolisten virikkeiden torjumiseen, avusta kieltäytymiseen ja ylikuormittumiseen (Rautamäki 2013, 25). Liiallinen omistajuus aiemmin omaksuttuihin opiskelukäytänteisiin saattaa siis tiimioppimisen kannalta olla haitallista, sillä se hankaloittaa yhteistyötä, jakamista ja neuvottelua. Omistajuuteen

kuuluu, että se kohdistuu opiskelun prosessiin (Pierce, Kostova, & Dirks, 2001) eli se ei synny pelkästään opittavien sisältöjen mielekkyydestä tai itselle tutusta opiskelutavasta.

Suuri tiimi toimii hyvin vain, jos sen jäsenet ovat jo sisäistäneet tiimityöskentelyn ideaa ja tottuneet työskentelemään yhdessä. Se ei siis välttämättä ole aina hyvä tapa opiskelun alkuvaiheessa. Pienemmissä tiimeissä olisi helpompi käsitellä jännitteitä ja ratkoa tiimin dynamiikkaan liittyviä kysymyksiä. Tiimityöskentely ei välttämättä automaattisesti asetu osaksi omaa opiskelija- ja osaamisidentiteettiä, sillä ristiriita omien käsitysten ja vaaditun uuden tavan välillä saattaa tuoda uhkan omistajuuden menettämisestä. Näin kasvaa myös riski ei-oppimisen ja ei-reflektiivisen oppimisen aktivoitumiselle.

Tiimioppimisen yhteydessä voisi yksilöllisen pystyvyydentunteen rinnalle nostaa käsitteen tiimipystyvyyys. Tiimipystyvyyden tunnetta ei synny, jos yksilön oma pystyvyydentunne ja ryhmän yhteisöllisen pystyvyydentunne eivät tue toisiaan. Kun tiimityöskentely ymmärretään vain välineeksi jollekin muulle eikä sinällään oppimisen kohteena olevaksi asiaksi, se muuttuukin epätarkoituksenmukaiseksi, omaa oppimista haittaavaksi toiminnaksi. Kollektiivinen omistajuuden tunne, jolloin kohde voidaan nähdä olevan ”meidän” sen sijaan, että se olisi pelkästään ”minun”, jää syntymättä (ks. Pierce, Kostova & Dirks 2001). Kuviossa 6 on esitetty etääntymiskertomuksessa esiintyvät opiskeluyhteisöä kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt.



Kuvio 6. Opiskeluyhteisöä kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt etääntymiskertomuksessa

5.1.4 Oppimista kuvaava tarina: tiedetyn ja osatun kertausta

Itseen liittyvien käsitysten sekä oman elämäntilanteen ja opiskeluympäristön kuvausten perusteella on odotettavaa, että kokemukset oppimisesta eivät ole olleet kovin myönteisiä. Oppimistarinassa erotui kaksi teemaa: kohdattujen ja käsiteltyjen asioiden tuttuus sekä palautteen kohdistuminen.

Teema: Tutut aiheet

I have learnt very little, less than what I would have expected. I haven't acquired enough knowledge to be used in my future studies or work places since most of the subjects were too focused on team work. I knew most of the studies content already because of my previous work experience and school degree. I have a lot of experience in group work, time management and taking responsibility of my learning. So my competence and knowledge have not really improved. Maybe I stress less about the effort of others.

Oppimista kuvaavassa tarinassa kuuluu pettymys opintojen parissa käytettyyn aikaan. Aiemmissa opinnoissa tai työelämässä hankittu tieto ja osaaminen ei muutu, täydenny, lisääntynyt tai muodosta perustaa uuden oppimiselle. Opintojen ensimmäiset kuukaudet ovat tuntuneet tiedetyn ja osatun kertaukselta eikä ole syntynyt kokemuksia uuden äärelle pääsemisestä tai uuden oppimisesta. Oman alan työtehtävissä toimimisen on todettu kiinnittävän opiskelijaa opintoihin (Brint & Cantwell 2008, 2460). Onkin mielenkiintoista, että liiketalouden alalta oleva työkokemus tai alalla töissä oleminen ja aiempi opiskelu eivät välttämättä täydentäneetkään toisiaan. Tunnetta tiedon ja osaamisen lisääntymisestä ei ole syntynyt ja niiden kerrottiin jopa haittaavan opiskelua, oppimista ja opintoihin kiinnittymistä. Linkki menneeseen eli aiempaan tietoon ja osaamiseen ja tulevaisuuteen eli omiin tavoitteisiin jää muodostumatta tai katkeaa, syntyy ”tarinallinen tyhjiö”. Hivenen sarkastisesti yksi opiskelija totesi oppineensa sen, että ei enää huolehdi niin paljon toisten osallistumisesta tiimin työskentelyyn.

Tiimimäinen opiskelu on tuntunut yksintyöskentelyyn tottuneesta opiskelijasta vieraalta eikä hän koe sen hyödyttävän omaa oppimistaan. Työskentely tiimin jäsenenä edellyttää yhteistä käsitystä siitä, mitä ollaan tekemässä, miksi työskennellään tiimeissä eikä yksin ja mitä yhteistyöllä tavoitellaan. Pelkkä annetun tehtävän valmiiksi saaminen ei ole riittävä yhteinen tulevaisuudenkuva. Myöskään pelkkä ”altistuminen tiimijäsenyydelle” ei riitä sille, että opiskelija kokisi sen tukevan hänen henkilökohtaisia tavoitteitaan ja odotuksiaan.

Teema: Palautteen kohdistuminen

I feel like I get no individual recognition of my effort. I want to know my weaknesses and strengths and it is very difficult because group assignments are mostly graded as a group. There should be equally team working and

individual assignments you remember only the part you personally wrote. Some people don't care about the grades and if you are eager to do everything perfectly you are put down by your team members. I can tolerate teamwork and group tasks but there has been no motivation for further or self-learning.

Yksilöllistä palautetta odottavan opiskelijan kannalta tiimityöskentelyn heikkoutena on ollut se, että palautekin on tiimitasoista. Oma osaaminen, tiedot ja kyvyt eivät tunnistu, koska opettajalta ei ole saatu riittävästi henkilökohtaista palautetta. Suurissa tiimeissä ei ole tilaa sellaiselle toiminnalle ja opettajan tekemälle tuotosten arvioinnille, jota olisi kaivattu. Yksilöllisen palautteen vähäisyys saattaa viitata opiskelijan kokemuksena siihen, että hänen työtään ei arvosteta ja hänen henkilökohtainen panoksensa jää tiimin saaman palautteen varjoon. Yhteinen arvosana kaikille riippumatta siitä, kuinka suuren hyödyn kukin on tuonut tiimin toiminnalle ja lopputulokselle tuntuu epäreilulta. Arviointi ja palautteen antaminen on perinteisesti ollut opettajan tehtävä ja sitä kaivataan itsearviointiin ja vertaisarviointiin lisäksi.

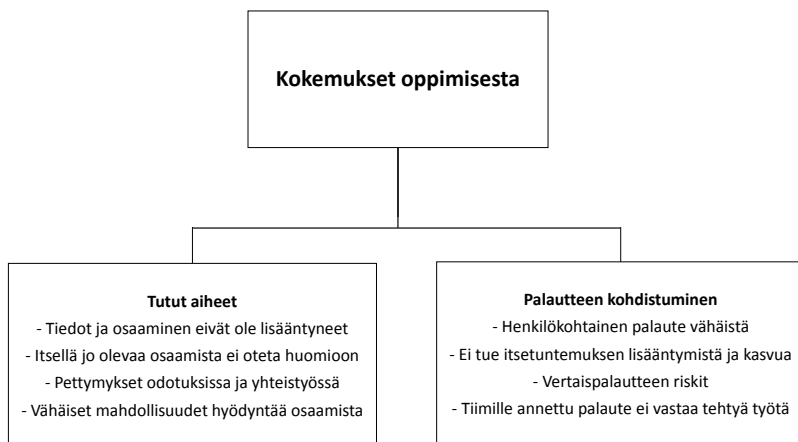
Vuoden 2014 opiskelijabarometrin mukaan oppimisesta saadun palautteen arvioi riittäväksi vain 41% ammattikorkeakouluopiskelijoista (Penttilä 2016, 35). Jos henkilökohtaista palautetta kaipaava opiskelija kokee, että hän ei saa vastausta kysymykseen: ”Mitä juuri minun pitäisi tehdä, että onnistuisin jatkossa paremmin tai saisin paremman arvosanan?”, ei tiimin saama positiivinenkaan palaute välttämättä pidä yllä motivaatiota. International Business –koulutuksen opinto-oppaassa (IB 2016) mainitaan, että opiskelijan vastuuseen kuuluu asettaa itselleen tavoitteita ja myös saavuttaa ne. Lisäksi kerrotaan, että tarjolla on myös erilaisia tuen lähteitä. Tämä ei kuitenkaan ilmeisesti ole ”avautunut” niin, että tukea olisi osattu käyttää.

Palautetta pidetään yhtenä tärkeimmistä oppimista edistävästä tekijöistä (Hattie & Timperley 2007). Jos arvioinnin ja palautteen antamisen käytänteet eivät vastaa opiskelijan käsitystä oppimisen tukemisesta ja oman opiskeluhistorian perusteella syntyneitä käsityksiä opettajan ja opiskelijan tehtävistä ja vastuista oppimisen prosesseissa, näiden käytänteiden merkitystä omalle oppimiselle voi olla hankala löytää. Palautteesta, sen tarkoituksesta ja toteutumisesta tulisi keskustella yhdessä opiskelijoiden kanssa, sillä siitä on tullut eräänlainen muotiasana, jonka sisältöä ei kuitenkaan määritellä (Scott 2014). Usein palaute ymmärretään jonkin suorituksen jälkeen annettavaksi arvioksi onnistumisesta. Nykyisten oppimiskäsitysten näkökulmasta on keskeistä, että siirryttäisiin joko opettaja- tai opiskelijakeskeisestä yksisuuntaisesta palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta kohti oppimiskeskeistä keskustelua ja neuvottelua. Tällaisen yhteistoiminnassa ja dialogissa tapahtuvan, oppimisen prosessiin keskittyvän palautteen tai arvioinnin voi nähdä olevan myös keskeinen osa työelämässä tarvittavaa osaamista.

Tiimimäisessä opiskelussa korostuu ymmärrys siitä, mikä on vertaisarvioinnin ja –palautteen merkitys. Palautteen keskeisin tarkoitus on suuntaaminen tulevaisuuteen eli palautteen vastaanottaja saa tietoa siitä, miten hänen kannattaa toimia jatkossa matkalla kohti tavoitetta (Narciss 2008, 2012; Shute 2008). Termin feedback asemesta tällaisesta voisikin käyttää nimitystä feedforward. Näin palautteenannon ytimessä oleva oppimisen tukeminen eikä vain opitun toteaminen tulisi näkyvämmäksi. Liu ja Carless (2006) ovat todenneet, että vertaispalaute edistää myös substanssin oppimista, auttaa kehittämään itsehallinnan ja itsearvioinnin taitoja ja lisää vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä. He ehdottavatkin, että vertaispalaute tulisi ymmärtää tavoitteeksi sinälään eikä vain pieneksi osaksi jotakin valittua oppimisen muotoa. Nicol,

Thomson ja Breslin (2014) korostavat, että vertaispalautteen antamisen ja saamisen kokeminen hyödylliseksi edellyttää, että molemmilla osapuolilla on kokemusta saman aiheen parissa työskentelyssä.

Niin verkko-opiskelussa kuin face-to-face –tilanteissa tapahtuva vertaispalaute on tärkeää opintoihin kiinnittymisen kannalta. Opiskelijat oppivat tarkkailemaan, arvioimaan ja säätelemään omaa oppimistaan riippumatta siitä, onko opettaja paikalla, joko fyysisesti tai virtuaalisesti (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Hyvin usein palautteen merkitystä arvioidaan tai perustellaan palautteen saajan näkökulmasta. Vertaispalaute on kuitenkin kaksisuuntainen prosessi ja erityisesti tiimiopiskelussa onkin syytä tarkastella asiaa myös toisin päin eli mitä hyötyä vertaispalautteesta on sen antajalle. Kuviossa 7 on esitetty etääntymiskertomuksessa esiintyvät kuvaukset oppimisesta.



Kuvio 7. Oppimista kuvaavan tarinan teemat ja sisällöt etääntymiskertomuksessa

5.1.5 Yhteenveto etääntymiskertomuksesta

Etääntymiskertomuksen keskeinen sisältö on, että opiskelu ei tuota merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Dewey (1938) käyttää koke-

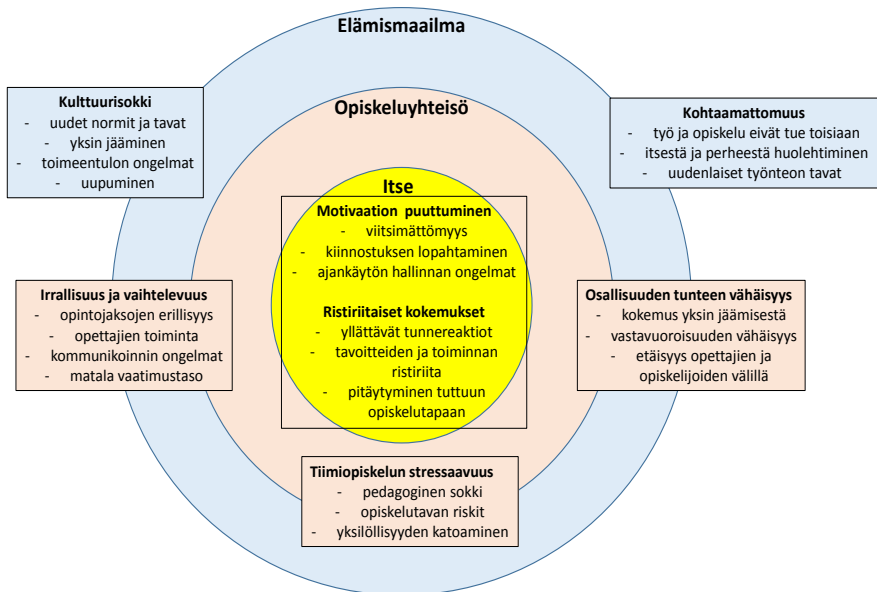
muksista, jotka keskeyttävät tai vääristävät yksilön kasvun nimitystä ei-kasvattavat kokemukset. Opiskelun kannalta tällaisten ei-kasvat-
tavien kokemusten esille tuleminen on tärkeää, sillä ne saattavat
heikentää myönteisten asenteiden syntymistä opiskelua kohtaan ja
ehkäistä opiskelijan mahdollisuuksia kokea antoisia kokemuksia tule-
vaisuudessaan. Ei-kasvattavat kokemukset saattavat olla koulutuk-
sen alkuvaiheessa niin intensiivisiä, että opiskelijoille saattaa kehittyä
vahvoja epäsuotuisia uskomuksia liittyen heidän opiskeluunsa, opis-
kelijakollegoihinsa tai oppimisympäristöönsä. (Partanen 2012, 200.)

Elämäntilanteeseen sisältyy epäsuotuisia piirteitä ja tunne yksin jää-
misestä uudessa kulttuurissa ja vaikeuksien keskellä aiheuttaa epätie-
toisuutta, epävarmuutta ja stressiä. Kokemukset työssä tarvittavasta
osaamisesta ja koulutuksessa käsiteltyjen asioiden kohtaamattomuus-
desta eivät edistä motivaatiota. Itsestä ja muista huolehtiminen ja
myös perinteisestä poikkeavat työn tekemisen tavat vievät aikaa opis-
kelulta. Erityisesti kokemus opiskeluyhteisön joustamattomuudesta
työssä saatavan tai siellä jo hankitun osaamisen hyödyntämisessä
sekä tunne siitä, että omaan oppimiseen ei synny jatkumoa tuo ker-
tomukselle lähes synkän sävyn.

Etäännyntymiskertomuksen juoni rakentuu opiskelijan elämään, itseen
ja opiskeluyhteisöön liittyvistä hankaluuksista, pettymyksistä ja vas-
toinkäymisistä. Mitä kauemmin opintoihin kiinnittymistä haittaava
kertomus on saanut rakentua ja vahvistua, sitä vaikeampi sitä on
muuttaa. Vaikka kokemukset eivät olisi vaikuttaneet minäpystyvyy-
suskomuksiin epäsuotuisasti, psykologisen omistajuuden tunnetta ei
ole päässyt syntymään eikä tiimin jäsenenä työskentely ole tuottanut
onnistumisen kokemuksia. Ammatillinen tahto ja halu oppia tuntuvat
latistuneen. Beachin (2009, 35-38) mukaan pessimistiseen juoneen

löytyy helposti sitä vahvistavia elementtejä ja juonelle vastakkaiset, myönteiset kokemukset tulkitaan helposti satunnaisiksi poikkeuksiksi.

Merkittävä osa etäännytmiskertomusta on, että kuva tulevaisuudesta on sävyllään negatiivinen, sillä kokemukset opiskelusta ovat heikentäneet myönteisten odotusten syntymistä ja vähentäneet opiskelijan uskoa opiskelulle asettamiensa päämäärien saavuttamiseen. Aiempaa osaamista ei pystytä hyödyntämään ja erilaiset yllättävät tunnereaktiot ja ongelmat tehtävien tekemisessä, yhteistyössä ja oman opiskelun suunnittelussa vaikuttavat siihen, että kovin selkeää käsitystä tulevaisuudesta ei muodostu. Kertomuksessa onkin piirteitä ei-oppimisesta ja ei-reflektiivisestä oppimisesta. Näin kokemukset ovat olleet pääosin ei-kasvattavia. Seuraavassa kuviossa 8 on esitetty etäännytmiskertomuksen keskeiset, opiskeluun kiinnittymistä haittaavat teemat.



Kuvio 8. Etäännytmiskertomuksen keskeiset teemat ja sisällöt

Etäännytmiskertomuksen sisällöt vahvistavat aiempien tutkimusten tulkintoja kiinnittymisen sosiokulttuurisesta luonteesta (Mäkinen & Annala 2011; Masika & Jones 2015; Kipponen & Annala 2016) ja sen yhdistymisestä opiskelijan tulevaisuuskäsitykseen. Opintoihin kiinnittymisen kannalta keskeisiä tekijöitä eli suuntautumista optimisesti tulevaisuuteen ja tunnetta mahdollisuudesta vaikuttaa omaan tulevaisuuteen (Savickas ym. 2009) ei etäännytmiskertomuksessa kuulu. Opintoihin kiinnittymistä, identiteettityötä ja osallisuutta edistävät hyvän opiskelukokemuksen peruskivet (Kukkonen 2016; Kukkonen 2017; Kukkonen & Marttila 2017) eli henkilökohtaisuus, ohjauksellisuus, autenttisuus, yhteistoiminnallisuus ja muovautuvuus eivät juurikaan tule esille.

5.2 KIINNITTÄMISKERTOMUS

Kiinnittämiskertomuksen ainekset olivat huomattavasti etäännytmiskertomusta laajempia. Oppiminen ja opiskelu on tuottanut iloa, on syntynyt onnistumisen ja jopa itsensä ylittämisen kokemuksia ja käsitys omasta tulevaisuudesta on selkeytynyt. Seuraavassa kuvaan kiinnittämiskertomusta samojen tarinanimien avulla kuin etäännytmiskertomuksessa: itseä, elämämaailmaa ja opiskeluympäristöä kuvaavat tarinat ja lopuksi kokemuksia oppimisesta.

5.2.1 Itseä kuvaava tarina: käsitys itsestä edistää opiskelua ja haasteisiin tarttumista

Itseä kuvaava tarinassa opiskelijat kuvasivat henkilökohtaisten piirteiden ja osaamisen merkitystä oppimisessa ja opiskelussa. Tarinassa oli mahdollista erottaa kolme teemaa: oma kyvykkyys ja aiempi osaaaminen, asenne ja ajattelutapa sekä kokemus ja tieto alasta.

Teema: Kyvykkyys ja opiskelutaidot

Because of living and studying abroad, I have experience and patience to work in a multicultural environment. My learning skills and skills with people have helped me to communicate with everyone, even the silent ones. Self-teaching high school has provided me the virtues of patience, independence and self-control. I try to think critically and ask questions to clarify unclear points. I know how to use softwares, Excel, PowerPoint, Word and I have experience in video editing. My English degree help me to write in the proper way.

Kokemukset elämisestä, toimimisesta ja opiskelusta erilaisissa kulttuureissa antavat hyvän pohjan opiskella kansainvälisessä ryhmässä. Itsellä jo olevat opiskelu-, kieli- ja vuorovaikutustaidot auttavat toimimaan tiimin jäsenenä ja tukemaan myös toisia, kenties opintojen alkuvaiheessa vähemmän aktiivisia opiskelijoita. Aiemman koulutuksen myötä syntyneeseen osaamiseen kuuluu myös itsesääteilyyn ja toiminnan sääteilyyn liittyviä elementtejä. Tietynlainen sisältäpäin syntynyt motivaatio tukee opiskeluun kiinnittymistä ja auttaa olemaan aktiivinen uuden oppimiseen liittyvissä kysymyksissä. Oppimiseen kuuluva uuden tiedon käsittely ja prosessointi edellyttävät myös kriittistä otetta ja kysyvää suhdetta uusiin asioihin. Aiempien opintojen perusteella tietyt opinnoissa tarvittavat työkalut ovat hallussa ja myös esseiden, raporttien ja muiden kirjallisten tuotosten tekeminen onnistuu.

Opiskelussa tarvittavien taitojen hallinta on yhteydessä teknisten opiskelutaitojen lisäksi siihen, kuinka kykenevänä opiskelija näkee itsensä vaativassa korkeakouluympäristössä. Tämän taustalla on myös oppijan käsitys omista taidoistaan ja korkeakouluopinnoissa menestymiseen vaadittavista sosiaalisista, emotionaalisista ja fyysi-

sistä oppimiskyvyistään. (Korhonen 2012, 304-306.) Yksi merkittävä osa-alue, jonka pohjalta opiskelija muovaa minäpystyvyyttään, on hänen käsityksensä itsestään oppijana ja opiskelijana (Partanen 2012). Luottamus siihen, että itsellä jo oleva osaaminen auttaa nykyisissä opinnoissa voidaan yhdistää minäpystyvyyteen. Minäpystyvyyssu-
komukset auttavat määrittelemään, mitä yksilöt tekevät kyvyillään (Bandura 1986; 1997) ja tunnistamalla minäpystyvyyssu-
komuksia voi-
daan usein ennustaa opiskelijan käyttäytymistä koulutustilanteissa jopa paremmin kuin hänen todellisten suorituksiensa pohjalta (Partanen 2011, 21). Onkin syytä miettiä, minkälaisilla tenteillä, raporteilla ja erilaisilla kirjallisilla tehtävillä tai muulla toiminnalla voitaisiin saada esille tällaisia uskomuksia.

Teema: Asenne ja ajattelutapa

Studying in TAMK has required self-motivation and a lot of hard work. I have been committed and engaged in the learning process and having the motivation to learn. The work load is heavy and I need to get good grades so I need to be determined and devoted. It starts from the mindset, I do everything and take challenges with growth mindset. Growth mindset means do everything with purpose. I connect my studying mindset to my skills in selling attitude. Competition feels me with hunger, hunger to be better than who was before me and who comes behind me. When I engage I am always benefited even when I lose. I am not afraid of difficulties because I know I learn more if I get through these challenges. So I don't give up, I regroup, reload and come back for more. As people never stop developing, one will never stop learning.

Opinnot ovat olleet sillä tavalla haasteellisia, että opiskelija on pääs-
syt toimimaan oman osaamisensa ja tietämisensä rajoilla. Onnistumi-
nen vaativissakin tilanteissa ja tehtävissä synnyttää merkityksellisiä

oppimiskokemuksia ja pitää yllä tunnetta minäpystyvyydestä. Vaativat opinnot edellyttävät itseohjautuvuutta ja tietynlaista asennetta. Itseä ei ”päästetä helpolla”, vaan tarvitaan sitkeyttä, sinnikkyyttä ja peräänantamattomuutta. Tämän voi yhdistää psykologisen pääoman syntymiseen, kehittymiseen ja säilymiseen. Psykologiseen pääomaan kuuluvat toiveikkuus, sinnikkyys, optimismi ja itseluottamus (Luthans, Avolio, Avey & Norman 2008) ylläpitävät motivaatiota ja pyrkimistä kohti tavoitteita myös kohdattaessa epäonnistumisia ja vastoinkäymisiä.

Tietynlainen vaativa asenne suhteessa itsen ja jopa erinomaisuutta tavoitteleva asenne suhteessa opiskeluun sekä kilpailuasenne suhteessa toisiin antaa energiaa opiskelulle. Eräänlaista perfektionismikaan ei välttämättä pidetä huonona asiana, kun pyritään menestymään opinnoissa ja hankkimaan työelämässä, joko palkkatyössä tai yrittäjänä, tarvittavaa osaamista. Pyrkimys opinnoissa menestymiseen ei liity vain hyvien arvosanojen saamiseen, vaan tavoite on kauempana.

Teema: Kokemus ja tieto alasta ja toiminnasta

I have a lot of work experience in the field of business so everything I have learned has built upon that experience in some way. Doing the basic functions in office and being close to businesses' core functions have helped me to understand our themes. I can take work experience and reflect it on the business subjects I learn now. My prior education include more theoretical knowledge and I used this knowledge a lot in my team meetings.

Basic courses gave me a good impression what kind of performance is expected of me. Now I know how to study in University of applied sciences and I can use the type of learning tools used in TAMK. I work in a timely manner and I am thinking about what I have learnt. I have learnt to use

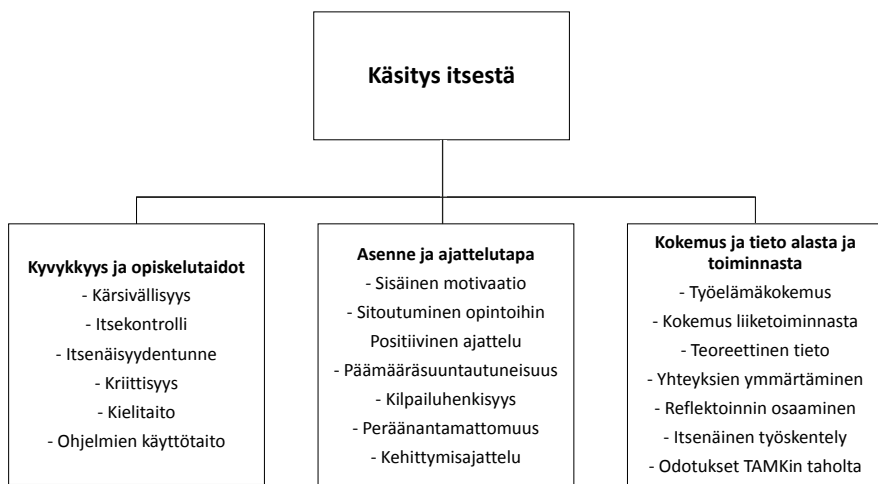
Tabula and Pakki. Tabula has been very useful during the learning process. As there are materials on Tabula, I can work on them by myself. I'm happy there is everything I need if I for example miss a class.

Työkokemus liiketalouden alalta luo hyvän perustan koulutuksessa käsiteltyjen asioiden integroitumiselle käytäntöön. Etääntymisnarratiivissahan alan työkokemus jopa haittasi opiskelua ja oppimista, sillä käsiteltäviä sisältöjä ei yhdistetty työssä saatuihin kokemuksiin. Aiempia teoreettisia opintoja pystyy hyödyntämään sekä uusien asioiden ymmärtämisessä että tiimin jäsenenä toimimisessa. Käsitys teoreettisuuden ja käytännöllisyyden toisiaan täydentävyydestä on ”avautunut” ja aiempia opintoja osataan hyödyntää. Myös tunne siitä, että ymmärtää omassa koulutuksessa käytettävät työskentelytavat ja osaa käyttää erilaisia koulutuksen sähköisiä työkaluja kuten opiskelijan sähköistä työpöytää (Pakki) ja Moodle-alustalle rakennettua oppimisympäristöä (Tabula), lisää hallinnan tunnetta. Tabulassa olevan materiaalin tarjoama itseopiskelun mahdollisuutta osataan myös hyödyntää.

On tärkeää, että opiskelija tietää, minkälaista toimintaa häneltä odotetaan opiskelijana. Tieto siitä, mitä korkeakouluopiskelulta edellytetään auttaa orientoitumaan kohti tulevaa. Opiskelijan odotukset koulutukselta eivät välttämättä ole kaikessa täysin samansuuntaisia kuin korkeakoulun tavoitteet ja odotukset opiskelijalta. Erityisesti kansainvälisten opiskelijoiden kanssa on syytä tuoda esille myös korkeakoulun toimintakulttuuriin liittyvät asiat (Krause, Hartley, James & McInnis 2005), sillä kulttuurisokin lisäksi opiskelija saattaa kohdata myös pedagogisen sokin.

Uuden kulttuurin odotukset opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta, opiskelijoiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja

opiskelukäytänteistä saattavat olla hyvin erilaisia kuin mihin opiskelija on kasvanut omassa kulttuurissaan. Se, että opiskelijalta edellytetään hyvin erilaista toimintaa kuin mihin hän on tottunut, saattaa olla opiskeluun kiinnittymisen kannalta haitallista. Opiskelijalla on syntynyt psykologista omistajuutta suhteessa siihen tapaan, miten hän on tottunut opiskelemaan. Hän pitää kiinni tästä omistajuudesta ja puolustaa sitä, sillä se on yhteydessä hänen identiteettiinsä opiskelijana. Uuden vastustaminen liittyy minän jatkuvuuden säilyttämiseen, sillä ihminen pyrkii pitämään yllä ehyttä kuvaa identiteetistään (Beijaard ym. 2004; Pierce, Jussila & Cummings 2009; Brown, Lawrence & Robinson 2005). Kuviossa 9 on esitetty kiinnittymiskertomuksessa esiintyvät itseä kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt.



Kuvio 9. Itseä kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt kiinnittymiskertomuksessa

5.2.2 Elämismaailmaa kuvaava tarina: suotuisa elämäntilanne tukee oppimista ja opiskelua

Elämismaailman kuvauksissa opiskelu asettuu osaksi opiskelijan elämän kokonaisuutta siten, että olemassa olevia tietoja ja osaamista

voi hyödyntää opinnoissa ja vastavuoroisesti opittua voi hyödyntää niin työssä kuin muutenkin elämässä. Tarinasta löytyi kaksi teemaa, elämäntilanteen harmonisuus ja uudet kokemukset.

Teema: Elämäntilanteen harmonisuus

My work experience in business and sales and listening to my parents about their business has helped a lot. Also the work experience I gained from working in my mother's company and with my uncle helped me with project management. Team work in high school and studying business subjects have been useful and military as well. Doing the basic functions in office and being close to businesses' core functions have helped me to understand our themes. I've learned A LOT more thanks to my friend's help. Moreover, I can plan my future studies. I have chosen this education because of the interest in these subjects and I want to continue studying after TAMK. I know what fields I'm interested in and want to continue learning more of. I link future studies to my past experiences to reinforce my knowledge.

Omaa elämäntilannetta kuvataan tyydyttäväksi ja siinä näkyy ajallisesti ehyt jatkumo menneestä nykytilan kautta tulevaisuuteen. Aiempi työkokemus ja opiskelu sekä myös muiden instituutioiden (esimerkiksi armeija) piirissä hankittu osaaminen osataan yhdistää myönteisellä tavalla nykyisiin opintoihin. Tällainen erilaisissa ympäristöissä hankitun osaamisen yhdistäminen kulloinkin käsiteltäviin aiheisiin toimii perustana uuden oppimiselle ja auttaa oman tulevaisuuden hahmottamisessa. Jäsentynyt tulevaisuuskäsitys antaa perustan kokemuksille toiminnan jatkuvuudesta ja auttaa tekemään suunnitelmia ja päätöksiä, jotka tukevat etenemistä kohti toivottavaa tulevaisuutta.

Mahdollisuus tutustua liiketalouden maailmaan ja toimia alan tehtävissä on antanut perspektiiviä nykyisiin opintoihin ja opiskelija voi

luottaa myös ystäviltä saatavaan tukeen. Vertaistuellla oppimisessa tarkoitetaan tilanteita, joissa opiskelijat tukevat toisiaan opiskelussa ja oppimisen prosesseissa hankkiessaan uusia tieoja ja taitoja (Topping 2005, 631). Vertaisoppiminen ei välttämättä ole helppoa perinteiseen opiskelumalliin tottuneille opiskelijoille. Yksi vertaisoppimisen haaste on myös siinä, että opiskelijat eivät välttämättä vielä hahmota kokonaisuutta ja keskityttäessä yksityiskohtiin, jotakin olennaista saattaa jäädä puuttumaan. Myös vertaisoppimisessa olennainen asia syväsuuntautuneen oppimisen kannalta on hyvä ohjaus. (Koho, Lepälä, Mustonen & Niemelä 2014, 23, 26.)

Oman alan työtehtävissä toimiminen tukee opiskeluun kiinnittymistä (Brint & Cantwell 2008, 2460). Tällaisen työelämäyhteyden tunnistamisen voi ajatella pitävän yllä halua oppia ja tukevan psykologisen omistajuuden syntymistä erityisesti silloin, kun omat tavoitteet, intressit ja käsitykset tulevaisuudesta ovat selkeytyneet.

Teema: Avartavat kokemukset

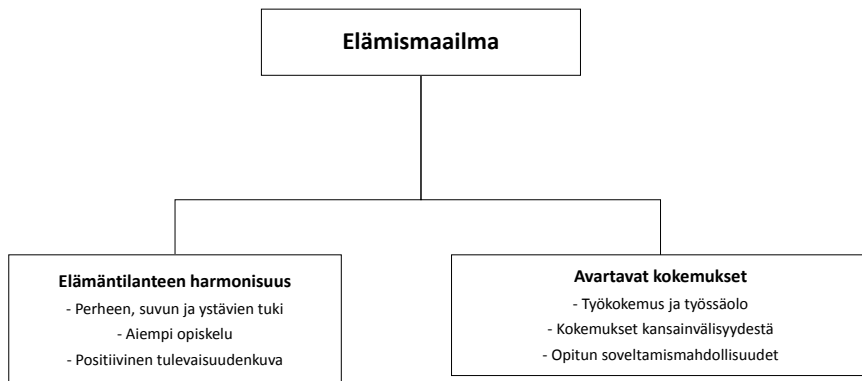
Two years of glorious NEET life spent reading basically all news, entertainment etc in English. This is my first time studying abroad so it was pretty difficult at the beginning but things will get better. Due to differences in culture and new life I have to adapt myself and discover strengths of mine. I have learned more than I expected and little by little, I can use it in my part-time job and in personal life.

Oman kotimaan ulkopuolella hankittu kokemus englannin kielen käyttämisestä luo hyvän perustan englanninkielellä toteutettavien opintojen aloittamiselle. Opintojen aloittaminen uuden kulttuurin piirissä on tuonut myös hankaluuksia mutta positiivinen asenne auttaa näkemään ne väliaikaisina. Kulttuurierojen kohtaaminen on

antanut aineksia oman ajattelun ja toiminnan reflektoinnille ja vahvuuksien löytämiselle. Tämä tukee Gudykunstin (2005) esittämää käsitystä, että kulttuurisokki ei ole pelkästään negatiivinen asia, vaan tärkeä vaihe matkalla kohti kulttuurienvälistä toimintakompetenssia.

Myönteisiä asioita uudessa kulttuurissa toimimisessa saattavat olla esimerkiksi uusien kokemusten saaminen, itseluottamuksen ja vastuunottamisen lisääntyminen sekä myös persoonallinen kasvu. Jos opiskelija palaa kotimaahansa, uusista tiedoista ja kulttuurisesta osaamisesta on hyötyä monenlaisessa koulutus-, kehittämis- ja tutkimustoiminnassa. (Brown & Holloway 2008; Campbell 2010; Kelly 2010; Warring 2010; Lillyman & Bennett 2014.) Myönteiset kokemukset oppimisesta ja opitun soveltamisesta sekä hankaluuksien kohtaamisesta ja niiden kanssa elämisestä vahvistavat psykologista pääomaa, tukevat itsetuntoa ja auttavat ylläpitämään positiivisia minäpystyvyyssuskomuksia. Sekä aiemmin syntyneet että nykyisessä opiskelussa saadut avartavat kokemukset toimivat voimavarana tai käyttövoimana opiskelussa.

Harmoninen elämäntilanne, työelämäkontaktit ja kavereilta saatu tuki auttavat opiskelijaa integroitumaan uusiin yhteisöihin ja vähentävät uuteen kulttuuriin sopeutumiseen liittyviä ongelmia. Tämä koskee niin henkilökohtaisia, opiskeluun liittyviä, sosiokulttuurisia, yleisiä elämiseen liittyviä kuin kielitaitoonkin liittyviä ongelmia (ks. Hu & Zhang 2013). Kuviossa 10 on esitetty kiinnittymiskertomuksessa esiintyvät elämismaailmaa kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt.



Kuvio 10. Elämismaailmaa kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt kiinnittymiskertomuksessa

5.2.3 Opiskeluyhteisöä kuvaava tarina: ilmapiiri ja toimintatavat edistävät oppimista

Opiskeluyhteisöä kuvaavassa tarinassa opiskelijat kertovat osallisuuden, käytännöllisyyden ja avoimessa ilmapiirissä tapahtuvien kohtaamisten merkitystä. Tarinassa erottui kolme teemaa: arvostetuksi tuleminen, käytäntöläheisyys ja monikulttuurinen tiimityö.

Teema: Arvostetuksi tuleminen

Many good people and teachers helped me during every course. Good and friendly teachers and different ways of teaching have affected a lot. Some teachers are really good speakers so it's easy and fun to listen to them. Individual approach towards education) and the human and equal way that the teachers behave is very unique. Students can discuss with teachers freely and I believe the most important part in learning is the motivation we receive from the teachers. Thanks to open decision-making inside the group, and the freedom of ideas you can present I have become a better leader.

Opettajan rooliin kiinnitetään huomiota myös tiimioppimista painottavassa koulutuksessa. Opettajien yksilöllisyyttä, tasavertaisuutta ja vuorovaikutteisuutta ilmaiseva asenne ja toiminta luovat perustan sille, että erilaiset kohtaamistilanteet ovat luonteeltaan avoimia eikä opiskelijan tarvitse jännittää opettajia. Opiskelijan kokemuksia ja käsityksiä arvostetaan ja hänet hyväksytään tasavertaiseksi keskustelukumppaniksi. Turvallinen ja kannustava ilmapiiri pitää yllä motivaatiota ja kiinnittymistä opintoihin. Opiskelijan arvostaminen ja vaikutusmahdollisuudet nousi tärkeäksi tekijäksi myös aiemmin TAMKissa tehdyssä hyvään opiskelukokemukseen liittyvässä tutkimuksessa (Kukkonen & Marttila 2017, 38-41).

Pedagogisen vuorovaikutuksen merkitys yhdistyy erityisesti innostavuuteen ja opettajien asenteeseen niin omaa työtään kuin opiskelijaa kohtaan. Kun opiskelija näkee, että opettajat ovat kiinnostuneita omasta alastaan sekä panostavat opetukseen ja ohjaukseen, myös motivaatio lisääntyy ja opiskelun merkitys henkilökohtaisena prosessina alkaa avautua.

Tiimioppimisen näkökulmasta on kiinnostava Yanin ja Kemberin (2003) havainto, että tiiviit yhteydet opettajien ja opiskelijoiden välillä edistävät yhteisyyttä ja yhteistoimintaa myös opiskelijaryhmien sisällä. Opettajat siis toimivat ikään kuin malleina siitä, miten rakennetaan yhteistoimintaa edistävää ilmapiiriä ja toimintatapoja. Opiskelijan kokemusten ja käsitysten kuunteleminen liittyy myös vastuun ja vallan delegointiin. Tämän voi nähdä osaksi yhteisöllistä toimintaotetta. (Kukkonen & Marttila 2017, 46.) Kokemus arvostetuksi tulemisesta viittaa vertikaaliseen sosiaaliseen pääomaan, opettajan ja opiskelijoiden väliseen tasavertaiseen suhteeseen roolien erilaisuudesta huolimatta. Tiimissä toteutuva mahdollisuus vaikuttaa ja olla osallisena

päätöksenteossa puolestaan viittaa horisontaalisen eli opiskelijoiden keskinäisen sosiaalisen pääoman toteutumiseen.

Teema: Käytäntöläheisyys

My knowledge and competencies are improving more in practical way of doing business. Practical learning and exercises, teachers giving out case examples, interactive lessons, team coach meetings, working in groups and discussing the task have been very important for my learning. The visiting lecturers and visiting a company have been important. Activities in class and also examples from my classmates have been important and online-classes are very helpful since I could study by my own schedule. Practical knowledge will help me in future with my job or if I want to set up my own business.

Ammattikorkeakoulujen korostetaan olevan työelämäkorkeakouluja, joissa tapahtuvalla toiminnalla on kiinteä yhteys työ- ja yritys-elämään ja niiden tavoitteisiin. Tämä näkyy myös opiskeluyhteisöön liittyvässä tarinassa. Opiskelun mielekkyys syntyy lähinnä opintojen käytännönläheisyydestä ja yhteyksistä tulevaisuuden uratoiveisiin. Käytännönläheisyys auttaa yhdistämään työkokemusta ja aiemmissa opinnoissa kohdattuja asioita nykyiseen opiskeluun. Tämä liittyy niin sisältöihin kuin tiimimäiseen opiskelutapaan. Koulutuksen erilaiset toiminta- ja oppimisympäristöt, myös virtuaaliset, ovat tulleet tutuiksi ja niitä osataan myös käyttää oman oppimisen ja opiskelun tukena. Tämä on erityisen tärkeää opiskelijoille, jotka ovat aiemmin tottuneet erilaiseen opiskelukulttuuriin ja opettajan rooliin.

Harjoitukset ja opettajien esittämät käytännönläheiset esimerkit auttavat yhdistämään käsitteellistä ainesta työssä tarvittavaan osaamiseen. Myös vierailevat luennoijat ja yritys- ja työpaikkatutustumiset tuovat työelämänäkökulmia, joista on mahdollista keskustella sekä

tiimin että valmentajien kanssa. Kun luokkakaverit tuovat esille omia kokemuksiaan ja käsityksiään, mahdollistuu myös vertaisoppiminen. Vaikka ammattikorkeakouluista puhutaan työelämäkorkeakouluina, pelkkä käytäntöläheisyys ei riitä, vaan koulutuksessa on tärkeää tuoda esille teoreettisen ja käytännöllisen tiedon toisiaan täydentävyys, teorian soveltaminen käytäntöön ja käytännön ymmärtäminen teorian avulla. (Kukkonen & Marttila 2017, 77).

Teema: Monikulttuurinen tiimiopiskelu

International environment and working in groups is one of the most fascinating and important thing for me and my learning. A versatile multicultural team (different ages, backgrounds, nationalities, genders etc.) has taught me a lot. Involving myself with people from other countries has broadened my perspective and helped me greatly in developing my way of thinking. Being the team leader has taught me more about myself and my own capabilities. I think that working in teams has delayed my learning. However, the processes of team work will definitely help me with my future studies.

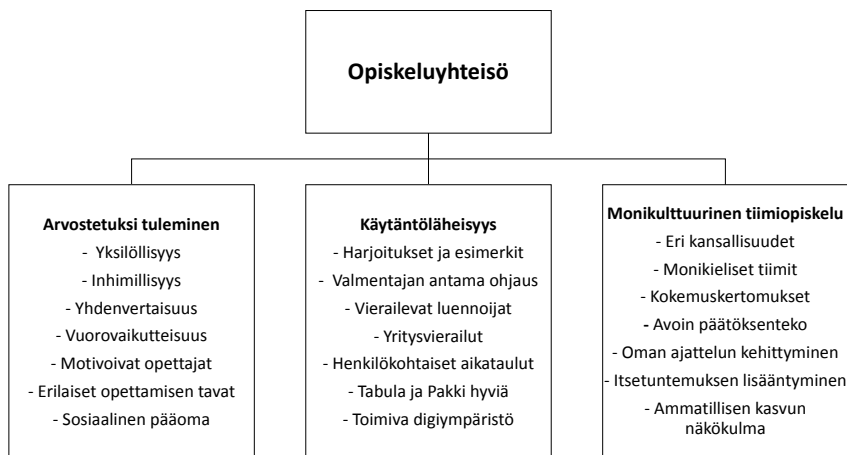
Learning about other cultures in business has been very eye-opening and I've got a deeper understanding on Finnish ways of handling the business. Experience stories of my classmates and teachers have broadened my knowledge. My experiences with my peers assessing what they want, fulfilling their need and motivating them to work have been important for my learning. Professional development session was quite new for me and it is the best way of polishing skills in multicultural team environment.

Työskentely monikulttuurisissa ja heterogeenisissa tiimeissä edellyttää avoimuutta sekä yhteisesti tunnistettuja tavoitteita ja toimintakäytänteitä. Toimiminen eri rooleissa mahdollistaa erilaisten näkökulmien syntyvän meneillään olevaan projektiin, tiimin dynamiikkaan ja itseän eri roolien haltijana. Sosiaalisia taitoja ja ryhmän johtamista

opitaan, koska tiimin jäsenten kanssa joudutaan neuvottelemaan ja päättämään aikataulutuksista ja tehtäväjaosta. Moninäkökulmaisuus ja avoin mahdollisuus ideoiden kehittelyyn ja ilmaisuun antaa mahdollisuuden luovien ratkaisujen etsimiseen, joten tiimityöskentelyyn perustuvat yhteisölliset oppimiskokemukset pitävät yllä myös myönteistä tulevaisuudenkuvaa. Tiimityöskentely on antanut mahdollisuuden reflektoida itseä tiimin jäsenenä ja johtajana. Kokemus siitä, että on sekä saanut aineksia omalle oppimiselle että on voinut tukea toisten oppimista on lisännyt itsetuntemusta ja pitää yllä motivaatiota.

Kokemusten ja ideoiden jakaminen tukee yhteisten pystyvyysuskomusten syntymistä ja säilymistä. Tästä yhteisestä minäpystyvyydestä voi käyttää nimitystä tiimipystyvyys. Kun pystyvyys laajenee yksilötaoisista uskomuksista ryhmätasoiseksi, tiimin jäsenet tukevat myös toistensa psykologisen pääoman säilymistä ja syntyy kollektiivista omistajuuden tunnetta. Onnistunut tiimityöskentely edesauttaa uusien ajatusten ja näkökulmien syntymistä ja vastuun ottaminen vaikuttaa suoraan motivoitumiseen ja yhteiseen toimintaan sitoutumiseen (Manka 2011, 83-84, 115, 123, 129-130).

Tiimeissä työskentelystä löytyy sen rasittavuudesta huolimatta myös myönteisiä puolia. Tulevaisuuteen suuntautuva ajattelu ja myönteinen asenne opiskeluun auttaa jatkamaan ja näkemään hankaluuksissa myös positiivisia puolia. Tässä voi nähdä yhteyden psykologiseen pääomaan. Epäonnistumiset ja vaikeudet eivät lannista, vaan opiskelija etsii uudenlaisia tapoja toimia tai muuttaa epätoivottavia asioita ja tilanteita. Kuviossa 11 on esitetty kiinnittymiskertomuksessa esiintyvät opiskeluyhteisöä kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt.



Kuvio 11. Opiskeluuyhteisöä kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt kiinnittymiskertomuksessa

5.2.4 Oppimista kuvaava tarina: ammatillista kasvua ja substanssin oppimista

Kiinnittymiskertomuksen oppimista kuvaavassa tarinassa opiskelijat kertovat oppineensa paljon koulutuksen substanssiin, liiketalouteen liittyviä asioita, kuten laskentatoimi, markkinointi, yrityksen perustaminen jne. Tässä yhteydessä näistä ei kuitenkaan tuoda esille erillisiä, yksittäisiä sisältöjä, vaan niiden avulla kuvataan sitä, miten oppimisen prosessi on otettu tietoiseen pohdintaan ja kuvailaan sen moniulotteisuutta.

Oppimista kuvaava tarinassa erottui kolme teemaa: liiketoiminnan substanssiin, monitasoiseen integroitumiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun yhdistyvä oppimisen tunnistaminen.

Teema: Liiketoiminnan substanssi

Now I understand the vocabulary and I have also learned theories. I have been able to improve the basic knowledge and broaden the English voca-

bulary in the field of business. I have learned a lot about team work and leadership in a multicultural environment. I have gained more professional knowledge than in the university in my home country and learned new things about other cultures. I have now deeper level in understanding in the field of business.

My knowledge in forming my own business has grown and I have realized how much time & effort it actually requires to start a business. I know how to manage the budget and I know how to make a plan before starting a business. I have learnt time management with all those deadlines and financial studies help me to control better my personal "balance sheet". Things I have learned here about accounting, marketing, communication, planning, management etc. are a good way to think about life, they help me as a person.

Opinnoissa tarkastelun kohteena olleiden asioiden, ilmiöiden ja sisältöjen käsitteellinen haltuun ottaminen ja teorioiden tunteminen auttavat ymmärtämään liiketoiminnan kokonaisuutta. Tämä toimii peilauspintana arvioitaessa, minkälaista osaamista itsellä on. Monikulttuurisessa ryhmässä opiskeleminen kohentaa myös kielitaitoa ja lisää tietoa eri kulttuureista. Nämä samoin kuin tiimityöstä ja johtajuudesta oppiminen on ymmärretty samalla tavoin liiketoiminnan ydinosaamiseksi kuin esimerkiksi markkinointi tai kirjanpito.

Merkittävää on, että liiketalouden kontekstissa opittuja asioita pystytään hyödyntämään laajemminkin omassa elämässä kuin työntekijänä yrityksessä tai oman yritystoiminnan aloittamisessa. Tällaisen henkilökohtaistumisen voi ajatella viittaavan siihen, että opiskelu ja käsiteltävät asiat on "otettu omiksi". Psykologisen omistajuuden syntymisen myötä otetaan vastuuta opinnoista ja omasta oppimisesta. Tavoitteena opiskelussa ei ole pelkkä tenteistä läpipääseminen tai

tehtävien suorittaminen, vaan opittua reflektoidaan suhteessa omaan elämään ja tulevaisuuteen.

Käsitteiden ja teorioiden merkityksen selkeytyminen antaa perustan myös liiketoiminnan käytäntöjen ymmärtämiselle. Tämän voi yhdistää myönteisiin minäpystyvyyssuskomuksiin, sillä esimerkiksi rohkeus oman yrityksen perustamiseen on lisääntynyt. Liiketalouden perustiedot tuovat realistista näkökulmaa siihen, mitä todella tarvitaan oman yritystoiminnan aloittamiseen. Kun opiskelija pystyy nivomaan opittavat asiat jotenkin omaan elämäänsä, hän pystyy myös arvioimaan opittua ja sen käyttöä. Tämä lisää motivaation lisäksi myös kriittistä ajattelua ja tukee myöhempää opitun aineksen mieleenpalauttamista.

Teema: Monitasoinen integroituminen

I have noticed a very extensive improvement in my knowledge and things I learned here reinforce my past experience. I have now deeper understanding in the business and it's processes and I have started to see the big picture in a more scientific way. I understood how business work but now I understand the process needed. Now I can link at issues with broader perspectives. I have learned how to produce a selling product and improve the lives of people by developing new and innovative ideas and help make the world an easier, eco-friendly environment. My work experience in business and sales have helped and my previous studies in linguistics. The fact that I've previously studies at a university has helped a lot.

Uusien asioiden yhdistyminen aiempaan tietoon ja osaamiseen auttaa tunnistamaan omien käsitysten muuttumisen sekä syventää asioiden ja niiden välisten yhteyksien ymmärtämistä. Laajan, tieteellisen perspektiivin ja liiketoiminnan erilaisten kontekstien ymmärtäminen auttaa tunnistamaan oman vastuun niin toisten ihmisten kuin ympäris-

tönkin hyvinvoinnille. Henkilökohtaisten tavoitteiden laajentuminen koskemaan yleisiä hyvinvointiin ja ympäristöön liittyviä kysymyksiä on esimerkki yksilön elämismaailman laajuudesta. Se saattaa kattaa näkökulman toisten ihmisten ja koko ympäristön hyvinvointiin.

Käytännöllinen tieto yrityksen toiminnasta on vahvistunut teoreettisen tiedon avulla. Opintoihin yhdistyvä käytännöllinen näkökulma auttaa tunnistamaan mahdollisuuksia opitun soveltamiseen ja teoreettisten näkökulmien ymmärtäminen luo perustaa laajempien kokonaisuuksien ja asioiden välisten suhteiden ymmärtämiselle. Käytännölliset ja teoreettiset näkökulmat eivät kuitenkaan ole enää toisistaan irrallaan, vaan ovat alkaneet lähentyä toisiaan. Käytännön kokemuksia osataan tarkastella teoreettisen tiedon avulla ja teoreettista tietoa käytännön valossa. Teoreettinen/käsitteellinen ja käytännöllinen/konkreettinen ovat siis hedelmällisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä auttaa positioimaan itseä sekä opiskelijana että työntekijänä. Kun käsitys oppimisesta avautuu uudella tavalla, syntyy myös kokonaisempi käsitys koulutuksen eri osien välisistä yhteyksistä. Tämä antaa aineksia myös oman tulevaisuuden suunnittelulle.

I can use this new knowledge in my everyday life as well. The school and private life knowledge has come together. I have started seeing things from a practical point of view. Some things I have learned are completely new to me and some have deepened my knowledge. Now my previous studies and studies in TAMK are connected. I need to keep in mind that the courses are connected and review the stuff I've learned sometimes. The things I have learnt are new building blocks and tools in my mind of where I am going and my dreams I want to pursue. I am open for all new and I'm now interested in what else I can learn about the topics. What I have learnt so far are just the intro to excellence, to be successful.

Kokemus siitä, että opittua pystyy soveltamaan työssä tai jopa laajemminkin omassa elämässä edistää psykologisen omistajuuden tunteen syntymistä ja säilymistä ja pitää yllä tunnetta siitä, että opiskelusta on hyötyä itselle. Tämä auttaa myös ymmärtämään tulevien opintojen yhteyttä aiempaan ja olemassa olevaan osaamiseen. Opiskelu, uuden oppiminen, työssäkäynti ja muu elämä siis yhdistyvät toisiaan rikastuttavalla tavalla. Erityisen merkittäviä opintoihin kiinnittymisen kannalta saattavat olla kokemukset siitä, että on oppinut toimimaan joustavasti vieraassa kulttuurissa, sillä se vahvistaa psykologista pääomaa sekä pystyvyyden ja omistajuuden tunnetta.

Aiempi opiskelu- ja työkokemus integroituu nykyiseen opiskeluun ja myös tulevaisuusperspektiivi on selkeytynyt. Tällainen ajallinen jatkuvuuden tunne tuo nykyhetken toiminnalle merkityksellisyyttä ja auttaa myös sietämään uuden oppimiseen kuuluvaa epävarmuutta. Aiemmat kokemukset ja tulevaisuuden odotukset integroituvat kokonaisuudeksi, joka ohjaa tämän hetken valintoja (Stelter 2014). Positiivinen käsitys tulevaisuudesta tukee siis psykologista pääomaa ja minäpystyvyyssuhteita. Opetussuunnitelmassa olevat ”palikat” ja annetut tehtävät eivät enää ole vain yksittäisiä ja toisistaan irrallisia suoritusvaatimuksia, vaan toimivat rakennusaineina ja ajattelun välineinä oman tulevaisuuden rakentamisessa, matkalla kohti jotakin itselle tärkeää, jopa kohti omaa unelmaa. Näin oman tulevaisuuden rakentamisesta otetaan vastuuta, jolloin nykyhetken tapahtumia tulkitaan myös omien tulevaisuusodotusten kautta.

Tässä teemassa näkyy ilmiöiden monitasoinen integroituminen: ajallinen jatkumo näkyy siinä, että aiempia kokemuksia hyödynnetään nykyhetkessä suunniteltaessa omaa tulevaisuutta, teorian ja

käytännön integroituminen näkyy perspektiivien laajenemisena ja syvenevänä ymmärtämisenä ja sisällöllinen integraatio näkyy liiketoiminnan prosessien ja kokonaisuuden selkeämpänä hahmottumisena. Tällaisella monitasoisella integroitumisella on myös tietynlaista siirtovaikutusta ja uutta tietoa voi käyttää myös omassa arjessa, ei vain opiskelussa ja työelämässä. Tällainen merkityksellisyyden syntyminen edistää kiinnittymistä.

Teema: Henkilökohtainen kasvu

This autumn has been a learning process in many ways. I have learned that I'm capable of doing things I thought I wasn't. I have learnt more about myself as a student, as a leader, as a person and as a team worker. I have become to know my ability to stand up and be responsible and I am more confident in myself in different circumstances. My studies have sharpened my mind and I can brainstorm and make some spontaneous decisions. I know I can keep on having the same attitude as I have had here. But on the other hand, I have become aware of the deficiencies, for example in my English vocabulary.

I have learnt better and more efficient ways to study and to work with different kind of people and in different kinds of groups. I have become more tolerant and patient with the differences in behavior of my classmates. So my schoolmates made me to be more accommodative. My social skills have improved remarkably and I've learned and how to discuss more fluently. I've learned a lot about working with different kinds of personality types, how to express my opinions to others and to persuade others.

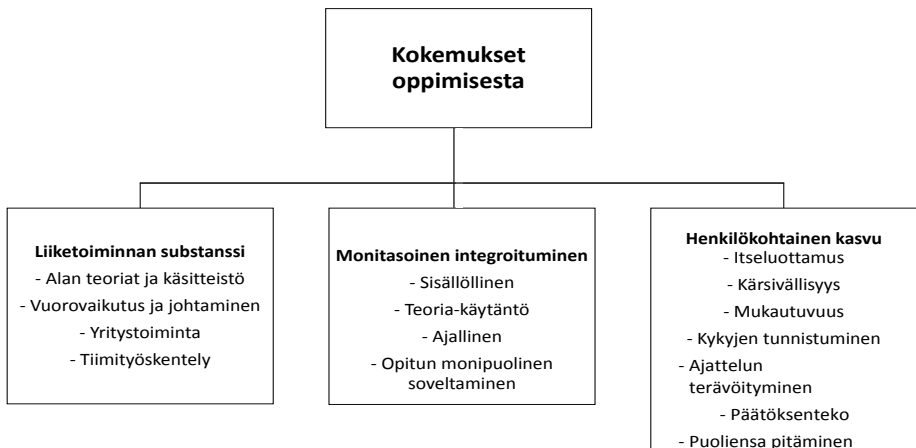
Myönteiset kokemukset oppimisesta eivät liity vain substanssiin, vaan auttavat löytämään ja tunnistamaan jotakin uutta myös itsestä ja omista toimintamahdollisuuksista erilaisissa tilanteissa ja erilais-
ten ryhmien jäsenenä. Uudenlaiset käsitykset itsestä persoonana, opiskelijana, johtajana ja tiimin jäsenenä tuovat itseluottamusta ja

lisäävät tunnetta omistajuudesta. Kokemus siitä, että pystyy tekemään asioita, joita ei ole aiemmin kuvitellut pystyvänsä tekemään rakentavat ja vahvistavat minäpystyvyyden tunnetta. Tällä on myönteisiä vaikutuksia myös opiskeluun ja vastuunottamiseen erilaisissa päätöksentekotilanteissa. Kokemukset oman ajattelun terävöitymisestä sekä kyvystä toimia erilaisissa tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa auttavat pitämään yllä positiivista asennetta myös tulevaisuudessa. Oman tietämisen ja osaamisen tunnistaminen tuo esille myös ”osaamisvajheet”. Kun oman osaamisen tunnistaminen alkaa kehittyä, mahdollistuu myös sen arvioiminen.

Usko siihen, että voi säilyttää jatkossakin myönteisen asenteen itsen ja opiskeluun tukee myönteisen tulevaisuuskäsityksen säilymistä. Oppimis- ja opiskelukokemukset ovat vahvistaneet aiempia tai luoneet uusia pystyvyyssuhteita ja aikaisempia toimintatapoja pystytään muuttamaan. Omien vahvuuksien tunnistamisen myötä on alkanut syntyä luottamusta ja uskoa omaan pystyvyyteen ja myös joustavuus ja kärsivällisyys ovat lisääntyneet.

Narratiivisessa ajattelussa tällainen itsestä tietoiseksi tuleminen voidaan yhdistää ihmisen sisäisen tarinan uudelleenmuotoutumiseen. Sisäinen tarina viittaa ihmisen sisäisiin prosesseihin, joiden avulla tämä tulkitsee omaa elämäänsä (Hänninen 1999, 20). Myönteiset kokemukset itsestä ja omasta osaamisesta ovat tuoneet aineksia opiskelijan sisäisen tarinan tunnistamiselle ja uudelleenrakentamiselle. Uusien opiskelun käytänteiden aiheuttama ”tarinallinen tyhjiö” jää lyhytaikaiseksi ja kasvattavat kokemukset edesauttavat opiskelijan kehittymistä myönteiseen suuntaan sekä avaavat uusia mahdollisuuksia ja toimintaympäristöjä myöhempiä kokemuksia varten (Partanen 2011, 39).

Uudessa kulttuurissa tapahtuvaan opiskeluun liittyvä kokemus henkilökohtaisesta kasvusta saatetaan usein ohittaa ymmärtämättä sen merkitystä laajemmin (Ripmeester 2014). Kulttuurisen tietoisuuden ja monenlaisuuden ymmärtämisen sekä vuorovaikutustaitojen lisääntyminen lisää myös työllistymisen mahdollisuuksia. Näin kokemuksia henkilökohtaisesta kasvusta kannattaisi katsoa myös elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen sekä uraohjuksen näkökulmasta. (Nilsson & Ripmeester 2016, 616-617.) Kuviossa 12 on esitetty kiinnittymiskertomuksessa esiintyvät oppimista kuvaavan tarinan teemat ja niiden sisällöt.



Kuvio 12. Oppimista kuvaavan tarinan teemat ja sisällöt kiinnittymiskertomuksessa

5.2.5 Yhteenveto kiinnittymiskertomuksesta

Kiinnittymiskertomuksen keskeinen sisältö on, että opiskelu tuottaa kasvattavia kokemuksia. Menneisyydestä ja aikaisemmista kokemuksista on opittu, opiskeluun on kehitetty uusia tarkoituksenmukaisia toimintamalleja ja pohdittu tulevaisuutta opiskelun ja työelämän näkökulmasta. Partanen (2011, 29) viittaa Deweyn käsityksiin todetessaan, että kokemukset voidaan tulkita kasvattaviksi silloin, kun ne edesauttavat opiskelijan kehittymistä myönteiseen suuntaan

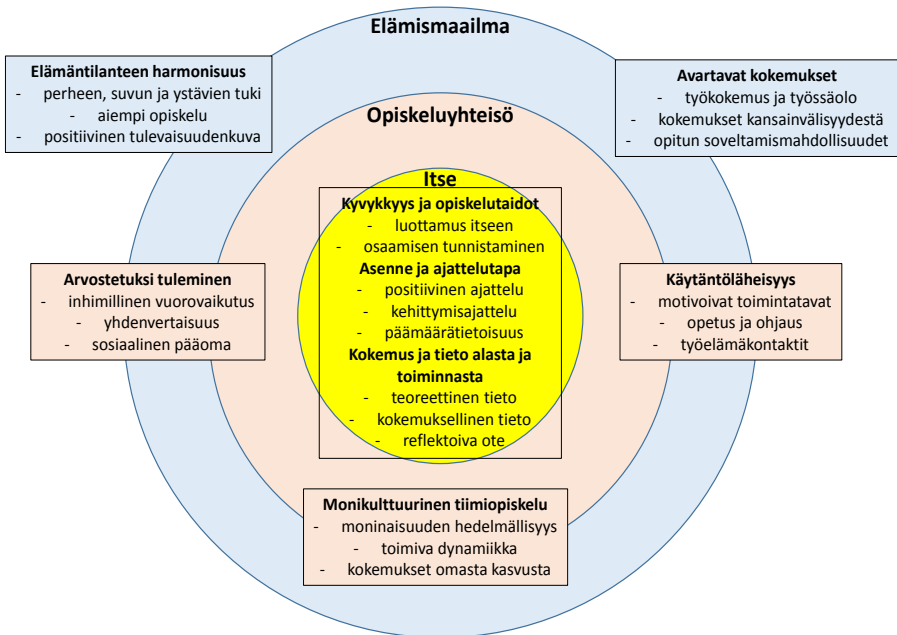
ja avaavat uusia mahdollisuuksia ja toimintaympäristöjä myöhempiä kokemuksia varten. Hyvä tai kasvattava kokemus ei tarkoita, että kaikki olisi helppoa ja miellyttävää, vaan viittaa asioihin, tilanteisiin ja tapahtumiin, jotka ovat tärkeitä oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen kannalta (ks. Kukkonen & Marttila 2017, 70).

Kertomuksessa esille tuleva usko itseen, omaan osaamiseen ja omiin kykyihin luo perustan motivaatiolle ja uusien tilanteiden kohtaamiselle. Suotuisa elämäntilanne, kokemus alasta ja selkeä käsitys tulevaisuudesta auttavat ottamaan kyvyt käyttöön. Opiskeluympäristön arvostavassa ilmapiirissä tapahtuvat kohtaamiset ja toimiva monikulttuurinen tiimityö pitävät yllä opintoihin kiinnittymistä ja tuottavat merkityksellisiä oppimiskokemuksia.

Opintoihin kiinnittymistä kuvaavassa kertomuksessa juoni rakentuu merkityksellisten oppimis- ja opiskelukokemusten ympärille. Opiskelijan intressit, osaaminen ja elämäntilanne sekä opiskeluyhteisön tarjoamat edellytykset antavat mahdollisuuden psykologisen pääoman vahvistumiselle sekä psykologisen omistajuuden syntymiselle ja säilymiselle. Ammatillinen tahto ja halua oppia ohjaavat toimintaa ja valintoja. Tiimityöskentelyyn kuuluva kollektiivinen omistajuuden tunne ei ole ristiriidassa henkilökohtaisen omistajuuden kanssa, vaan ne vahvistavat toisiaan.

Merkittävä osa kiinnittymiskertomusta on, että kuva tulevaisuudesta on hyvin positiivinen. Kertomuksessa näkyy myös selkeytynyt käsitys kokonaisuuden ja osien suhteesta. Vaikka opiskelussa keskityttäisiin johonkin yksityiskohtaan, etsitään kuitenkin yhteyksiä kokonaisuuteen. Aikaisemmat kokemukset, nykyhetken toiminta ja vaatimukset sekä käsitys tulevaisuudesta muodostavat jatkumon. Tällainen

ajallisen jatkumon tunteen sekä osien ja kokonaisuuden suhteiden ymmärtäminen tukee hallinnan ja omistajuuden tunnetta. Sekä henkilökohtaiset että tiimissä syntyneet onnistumisen kokemukset vahvistavat myönteisiä minäpystyvyyssuskomuksia. Opiskelun alkuvaiheen kokemukset ovat tuottaneet sellaista ymmärrystä, jonka perusteella opittua voi joustavasti hyödyntää myös uusissa tilanteissa ja uusien ongelmien parissa sovellettaessa opittua omaan työhön tai elämään. Kuviossa 13 on esitetty kiinnittymiskertomuksen keskeiset teemat



Kuvio 13. Kiinnittymiskertomuksen keskeiset teemat ja sisällöt

Kiinnittymiskertomuksen sisällöt vahvistavat aiempia havaintoja siitä, että opintoihin kiinnittymisen näkökulmasta opiskelijaan itseensä liittyviä avaintekijöitä ovat usko itseän ja omaan kykyihin, suuntautuminen optimisesti tulevaisuuteen ja sen sisältämään epävarmuuteen,

tunne mahdollisuudesta vaikuttaa omaan tulevaisuuteen ja kyky si-
toutua suunnitelmiin (Savickas ym.2009; Penttinen, Kosonen, Annala
& Mäkinen 2017).

Tyytyväisyydellä opiskeluympäristöön sekä pedagogiseen vuorovai-
kutukseen (opetuksen laatu, opettajien asenne ja innostavuus) on
myös selkeä myönteinen yhteys opintojen etenemiseen tavoitteiden
mukaisesti. Yksilöllistä opintojen etenemistä ja opiskelijoiden tule-
vaisuusorientaatiota on mahdollista edistää yhteisöllisesti, mikä ei
kuitenkaan tarkoita opintopolkujen yhdenmukaistumista. (Pentti-
nen, Kosonen, Annala & Mäkinen 2017, 31.) Opintoihin kiinnittymistä,
identiteettityötä ja osallisuutta edistävät hyvän opiskelukokemuksen
peruskivet (Kukkonen 2016; Kukkonen 2017; Kukkonen & Marttila 2017)
eli henkilökohtaisuus, ohjauksellisuus, autenttisuus, yhteistoimin-
nallisuus ja muovautuvuus tulevat esille useassa kohtaa kiinnitty-
miskertomusta.

6

Opiskelun toiminnalliset vastinparit

Edellä kuvattujen kertomusten, tarinoiden ja teemojen perusteella oli mahdollista identifioida neljä opiskeluun kuuluvaa vastinparia, joihin liittyvät käsitykset vaikuttavat siihen, minkälainen kertomus omasta oppimisesta ja opiskelusta alkaa rakentua. Niihin liittyvät epäselvyydet, erimielisyydet tai erilaiset tulkinnat saattavat aiheuttaa ylimääräistä stressiä ja lisäjännitteitä ja haitata opintoihin kiinnittymistä ja merkityksellisten kokemusten syntymistä erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Kun opiskelija ymmärtää, miksi asioita tehdään tietyllä tavalla, hänelle itselleen uudestakin toiminnasta tulee hänelle henkilökohtaisesti merkityksellistä. Tämä puolestaan tukee psykologisen omistajuuden, psykologisen pääoman ja ammatillisen tahdon syntymistä ja säilymistä.

Nämä vastinparit liittyvät toimintaan, toiminnan tavoitteisiin, työskentelytapoihin ja kulloinkin tarkastelun kohteena oleviin sisältöihin, joten opiskelijat ovat niiden kanssa tekemisissä päivittäin koko koulutuksensa ajan. Vastinparien avulla voidaan tukea opiskelijaa ymmärtämään, miksi käsitellään milloinkin esillä olevia asioita, tehdään juuri tietynlaisia tehtäviä tai suorituksia ja toimitaan juuri tietyllä tavalla. Oppimisen ja opiskelun merkityksellisyyden kannalta on tärkeää, että näistä on opettajilla ja opiskelijoilla yhteinen käsitys. Nimitys ”opiskelun toiminnalliset vastinparit” tarkoittaa sitä, että vastinpareissa

tapahtuva painotusten muuttuminen edellyttää muutoksia myös opiskelijan toiminnassa. Aineistosta identifioidut opiskelun toiminnalliset vastinparit ovat

- substanssi – (ammattillinen) kasvu, joka liittyy toiminnan tarkoitukseen
 - » miten painottuvat substanssiin kuuluvien faktojen käsittely ja (ammattilliseen) kasvuun liittyvät pohdinnat
- käytännöllisyys – teoreettisuus, joka liittyy tarkastelun näkökulmiin
 - » miten painottuvat teoreettinen ja käytännöllinen aines aiheen käsittelyssä
- opettajajohtoisuus – opiskelijajohtoisuus, joka liittyy vastuisiin
 - » miten painottuvat opettajan aktiivisuus ja opiskelijan aktiivisuus työskentelyn eri vaiheissa (esim. suunnittelu, tiedon hankinta, tehtävät, arviointi jne.)
- yksilötyöskentely – yhdessätyöskentely, joka liittyy opiskelutapoihin
 - » miten painottuvat itsenäinen ja yhdessä työskentely aiheiden käsittelyssä

On syytä korostaa, että vaikka näitä vastinpareja pidetään usein arkipuheessa toistensa vastakohtina, tässä ne ymmärretään toisiaan täydentäviksi. Ne eivät siis ole toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja tyyliin ”joko ... tai ...”, vaan toisiaan täydentäviä tyyliin ”sekä ... että ...”. Vastinparin osat ikään kuin edellyttävät toistensa olemassaoloa ollakseen itse olemassa, joten molempia tarvitaan, että syntyisi kokonaisuus. Ne ovat kuin kolikon kaksi puolta, jotka vasta yhdessä muodostavat kolikon. Opiskelu on oikeastaan jatkuvaa dynaamista liikettä näiden vastinparien sisällä.

Vastinparien esittelyllä ja niistä keskustelemalla yhdessä opiskelijoiden kanssa on mahdollista luoda perusta sille, että erilaisten tehtävien, suoritteiden, projektien, raporttien, esseiden, päiväkirjojen, harjoitusten, luentojen, vierailujen, tenttien, opintokäyntien jne. tarkoitus oppimiselle tulisi yhteisesti ymmärretyksi. Vastinpareista kannattaakin keskustella heti opintojen alussa ja palata niihin säännöllisesti osana arjen toimintaa. Nimenomaan keskusteleminen auttaa opiskelijaa jäsentämään omia käsityksiään ja antaa pohjaa uudenlaisten näkökulmien saamiselle. Jos opettaja kerrasta toiseen vain kertoo ja perustelee itse, opiskelijan ymmärrys ei muutu, vaan hän vain toteuttaa itsensä ulkopuolelta tulevia ohjeita. Näin vastinpareista voisi tulla työkalu opiskelijoiden käyttöön eikä opettajan tarvitsisi olla aina aktiivinen niiden esille ottamisessa. Seuraavassa kuvaan näitä neljää opiskelun toiminnallista vastinparia tarkemmin.

a) Substanssia ja ammatillista kasvua: tarkoituksen ymmärtäminen

Opiskelijan on tärkeää tietää, mihin erilaisilla tehtävillä ja muilla häneltä vaadittavilla suorituksilla pyritään eli mikä on niiden tarkoitus. Ammattikorkeakoulussa tarvitaan tietenkin fokusointia alan substanssiin mutta pelkkä alaan kuuluvien tietojen lisääntyminen ja työtehtävien opettelu eivät käynnistä sellaista muuttumisen prosessia, jota tarvitaan ammatillisessa kehittämisessä (Dall’Alba 2005). Ne eivät siis vielä takaa taitavaa toimintaa uusissa ja ennakoimattomissa tilanteissa. Keskeistä asiantuntijuuteen kasvamisessa on itsereflektio eli psyykkinen toiminta, jossa ihminen asettaa jonkin puolen itsessään - joko ulkoisista tai sisäisistä toiminnoistaan ja niiden kohteista - tarkastelun kohteeksi (Leiman 1988).

Kasvuun liittyvien asioiden tarkastelulla pyritään tukemaan opiskelijan identiteettityötä sekä omaan ajatteluun, oppimiseen ja toimintaan liittyvien tietojen ja taitojen kehittymistä. Tästä voidaan käyttää nimitystä itsesäätytieto tai metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot (Tynjälä 1998). Tällä on yhteys myös ammatilliseen tahtoon, sillä ammatilliseen tahtoon kuuluu itsearviointi, eräänlainen itsesäätytely, jolloin ihminen arvioi omaa osaamistaan ja suhdettaan (tulevan) ammatin tai työn vaatimukseen ja toiminnan kenttään (Barnett 2007).

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on muun muassa tukea opiskelijan ammatillista kasvua (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§). Näin korkeakouluopintojenkin perimmäisen merkityksen voi ajatella olevan siinä, että opiskelija saa aineksia omalle kasvuilleen ja identiteettien jatkuvalle uudelleenmuovautumiselle (ks. Pinar, Slattery & Taubmann 1995). Substanssin oppimisen rinnalla tarvitaan siis tukea metakognitiivisten ja reflektiivisten tietojen ja taitojen kehittämisessä. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa on syytä tuoda esille ja perustella (ammattilliseen) kasvuun ja identiteettityöhön liittyvien tehtävien, suoritusten ym. merkitys, sillä opiskelijat eivät välttämättä yhdistä erilaisia reflektointipäiväkirjoja, raportteja ja tai esseitä automaattisesti (ammattilliseen) kasvuun (Kukkonen & Marttila 2017, 37).

Omaan kasvuun liittyvissä pohdinnoissa ei suinkaan ohiteta eri tieteen- ja ammattialojen faktatietoa tai eri aloilla tarvittavia eksakteja toimintatapoja ja -malleja. Reflektoinnin kohteita löytyy juuri alaan kuuluva tiedon alueelta, faktoista, teoreettisista malleista ja käsittejärjestelmistä, käytännöistä ja toimintamalleista, perinteistä, arvotuksista ja tulevaisuudennäkymistä. (Kukkonen 2014, 29.) Asiantuntijuuteen kuuluva taito toimia myös uusissa toimintaympäristöissä ja siirtää osaamistaan uusille alueille edellyttää vahvaa ammattispe-

sivistä osaamista (Ruohotie 2003). Jonkin verran yksinkertaistaen voi sanoa, että kun ”know-how”:n lisäksi on ”know-why”:ta, osaaminen voidaan ymmärtää tietämisen käyttöön ottamiseksi.

b) Käytännöllisyyttä ja teoreettisuutta: näkökulmien perustelevinen

Asioita, ilmiöitä ja tapahtumia voidaan tarkastella eri tavoin, kuten esimerkiksi teoreettisesta tai käytännöllisestä näkökulmasta. Työelämään tähtäävässä koulutuksessa korostetaan usein toiminnan käytännönläheisyyttä ja asioiden konkreettista tekemistä. Teoreettista tietoa ja käsitteellisiä näkökulmia puolestaan saatetaan pitää epäkäytännöllisenä pohdintana ja jopa ajanhukkana. (Kukkonen & Marttila 2017, 63.) Näin käytännöllinen ja teoreettinen asettuvat toistensa vastakohtiksi. Käytännöllisen vastakohta ei kuitenkaan ole teoreettinen, vaan epäkäytännöllinen. Epäkäytännöllinen ei puolestaan ole sama kuin teoreettinen. Käytännöllinen - teoreettinen –erottelun asemesta voisikin puhua erottelusta konkreettinen - käsitteellinen. Jaottelu teoreettiseen ja käytännölliseen on kuitenkin yleisesti käytössä, joten myös tässä vastinparissa käytetään sitä.

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on muun muassa antaa korkea-kouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4§). Onkin tärkeää ymmärtää, mikä merkitys on käsitteellisellä ja teoreettisella aineksella ja ajattelulla asiantuntijan tavassa ajatella ja työskennellä. Lehtisen ja Palosen (1998, 16-17) mukaan asiantuntijuuteen kuuluu toiminnan kokonaisuuksien hahmottaminen, onnistuneisuuden arviointi ja asioiden merkityksen näkeminen laajemmasta kuin vain oman työnsä näkökulmasta. Asiantuntija osaa irtautua vakiintuneista ajattelu- ja toimintatavoista ja kehittää uusia vaihtoehtoisia tarkastelu- ja toimintatapoja (Clarke & Wilcock-

son 2001). Asiantuntijan tehtävä ei siis ole suoriutua hyvin vain omista työtehtävistään ja omasta toimialueestaan, vaan hän kykenee näkemään asioiden välisiä yhteyksiä ja siirtämään tietoa toisesta toimintaympäristöstä toiseen.

Opiskelijan on tärkeää tunnistaa, kuinka omassa (ja myös toisten) toiminnassa näkyy asiantuntijamainen tapa suunnitella, toteuttaa ja arvioida prosessia, jolla lopputulokseen päädytään. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten opiskelija löytää ja perustelee teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon välisiä yhteyksiä. Tavoitteena on, että teoreettista tietoa muunnetaan sellaiseen muotoon, että sitä voidaan hyödyntää käytännön tilanteissa ja ongelmien ratkaisemisessa. Käytännön toiminnan kautta syntyvää tietoa puolestaan osataan käsitteellistää niin, että ymmärrys omaan alaan ja työhön kuuluvista ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista lisääntyy ja syvenee. (Kukkonen 2014, 28.)

c) Opettajajohtoisuutta ja opiskelijajohtoisuutta: vastuiden määrittäminen

Hieman kärjistetysti voi sanoa, että opiskelu on perinteisesti ymmärretty opettajan valmistelemiin ”opetustilaisuuksiin” osallistumiseksi ja tehtävien suorittamiseksi, jotka opettaja sitten arvioi ja antaa niistä palautetta. Vaikka tällaista ei enää pidetäkään perusteltuna lähtökohtana oppimiselle, se saattaa silti toimia keikkona arvioitaessa erilaisten opiskelijan omaa vastuuta ja aktiivisuutta sekä yhdessä työskentelyä korostavien lähestymis- ja toimintatapojen tarkoituksenmukaisuutta, tehokkuutta ja hyödyllisyyttä. Opettajajohtoisuus saatetaankin yhdistää lähiopetukseen ja tämä puolestaan toimintaan, joka tapahtuu ennalta määrättyssä tilassa ja tietyssä aikana. Opettaja

opettaa ryhmää ja ohjaa yksilöitä luokkahuoneessa, joten opettaja ja opiskelija ovat lähellä toisiaan. Avoimen yliopiston (n.d.) määritelmän mukaan käsitteen lähiopetus piiriin voi kuitenkin kuulua myös itsenäistä työskentelyä, kirjallisuuden lukemista ja tenttejä. On myös hyvä muistaa, että lähiopetustakin voi seurata etänä.

Luennolla jatkuvasti läsnäoleva ja opettajan selitystä valppaasti seuraava opiskelija ei kuitenkaan välttämättä opi tehokkaasti, sillä opetus sinänsä ei johda olennaisiin muutoksiin niissä käsitteissä, joiden varassa opiskelija hahmottaa, selittää ja ymmärtää asioita ja ilmiöitä. Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004, 86–87) viittaavat opiskelijoiden intuitiivisia käsityksiä koskeviin tutkimuksiin, joiden mukaan opiskelijat pyrkivät sovittamaan oppimisprosessissa kehittelemiään uusia selityksiä tai ratkaisuja heillä jo olevien ennakkokäsitysten mukaisiksi. Nämä intuitiiviset käsitykset ovat hyvin pysyviä ja saattavat säilyä muuttumattomina koko koulutuksen ajan.

Erilaisten opittavaksi tarkoitettujen kokonaisuuksien suunnittelu, toteutus ja arviointi kuuluu opettajan didaktiseen osaamiseen mutta esimerkiksi konstruktivistiseen lähestymistapaan perustuvissa malleissa korostetaan myös reflektointia ja kokemusten hyödyntämistä. Tämä onkin muuttanut opettajan roolia niin, että opettajan didaktisessa asiantuntemuksessa painottuu ohjaaminen ja myös opiskelija saa vastuuta oppimisen prosessien suunnittelusta ja kontrolloimisesta. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.) Opiskelijan sitoutuminen oppimisen prosesseihin ja vastuun ottaminen toiminnan seurauksista tai lopputuloksesta luo perustaa psykologisen omistajuuden tunteelle. Yksittäisiä toimintastrategioita ja konkreettisia toimintatapoja on helppo opetella (ja opettaa) erillisinä toimintoina, mutta se ei takaa, että niitä käytetään. Käyttö riippuu esimerkiksi siitä, katsooko oppija olevansa

itse vastuussa oppimistoiminnastaan vai odottaako hän muiden kuten esimerkiksi opettaja kontrolloivan häntä. (Resnick 1989, 1–24.)

Opettajajohtoisuus ei tarkoita välttämättä sitä, että opiskelijat olisivat vain tiedon passiivisia vastaanottajia. Opettaja voi suunnitella toimintaa niin, että se ohjaa itsenäiseen ja yhteistoiminnalliseen tiedonhankkimiseen ja arviointiin tarkoituksena saada opiskelijat opiskelemaan yhdessä - myös silloin, kun hän itse ei ole läsnä. Opiskelijajohtoisuus puolestaan ei tarkoita, että vastuu ja kontrolli siirtyisi täydellisesti opiskelijoille. Opiskelijat ja opettajat tuovat oppimisen ja opiskelun prosessien eri vaiheisiin erilaista osaamista ja asiantuntemusta. Vastuun, kontrollin ja päätöksenteon määrään vaikuttaa opintojen vaihe, opiskelijoiden ja opettajien osaamisen taso, opiskelijoiden ja opettajien asenteet, käsiteltävä aihe sekä tavoitteet. (Bovill 2013, 464.)

d) Yksilötyöskentelyä ja yhdessä työskentelyä: opiskelutapojen selkeytyminen

Tiimimäinen opiskelu tai yleensä opiskelijoiden systemaattinen yhdessä työskenteleminen saattaa olla opiskelijalle uusi työskentelytapa, jonka oppimiseen hän tarvitsee ohjausta. Sitä pitää opetella ja harjoitella ennen kuin se saadaan haltuun ja osataan käyttää menetelmänä jonkin asian oppimisessa. Esimerkiksi luennolla istuminen ja muistiinpanojen tekeminen opettajan puhuessa on opittu opettelemalla olemaan oppitunneilla hiljaa ja kuuntelemaan opettajan puhetta. Se on ”saatu haltuun” ja siitä on tullut ”menetelmä”, joka lähes automaattisesti yhdistetään opiskeluun ja oppimiseen. Erilaiset yhteistoiminnallisuutta, opiskelijan omaa aktiivisuutta ja vastuuta korostavat opiskelun tavat saattavatkin kohdata vastustusta siksi, että niiden käytön perusteleva ja harjoittelu jäävät tekemättä.

Tiimioppiminenkin on syytä ymmärtää sekä itsessään oppimisen kohteeksi että oppimisen menetelmäksi.

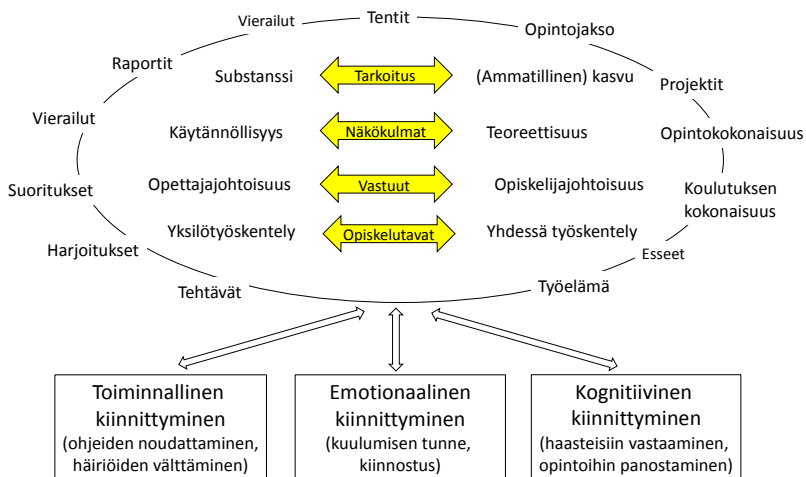
Bell, Kozlowski ja Blawath (2012, 2) korostavat, että tiimien toiminta tulee ymmärtää dynaamisena prosessina eikä vain lopputuloksena ja tiimioppimisen tulokset voivat tulla esille eri tavalla työskentelyn eri vaiheissa. Ohjattaessa opiskelijoita tiimioppimiseen on syytä tuoda esille kaksi eri näkökulmaa, toimintaan liittyvät prosessit ja sosiokognitiiviset prosessit. Toimintaan liittyvät prosessit kuvaavat tekoja ja toimintaa, joilla hankitaan tai tuotetaan tietoa esimerkiksi annetun tehtävän suorittamiseksi. Ne kuvaavat tiimin jäsenten välistä tiedon tuottamista ja jakamista. Sosiokognitiiviset prosessit sen sijaan liittyvät yksilön sisäiseen tiedon saamiseen, prosessointiin ja integroitumiseen tiimin jäsenenä. (Argote, Gruenfeld, & Naquin, 2001; Edmonson 2002, 129.)

Hyvin toteutuva tiimityöskentely tukee sekä yhteistä tiedon tuottamista että yksilöllisiä oppimisprosesseja. Opiskelijan näkökulmasta onnistunut lopputulos ei siis välttämättä riitä perusteluksi tiimioppimisen mielekkyydestä. Yhdessä työskentelyssä on koko ajan on läsnä kaksi rinnakkaista prosessia: toisaalta ryhmän ulkopuolelta tai ryhmän sisältä tuleva perustehtävä eli minkälaista tuotosta odotetaan ja toisaalta tunnetason prosessi, joka liittyy jäsenten toimintaan, keskinäisiin suhteisiin ja ryhmän kiinteeyteen. Tällaisen kaksoistavoitteen, tehtävä- ja tunneprosessin tiedostaminen auttaa kohtaamaan myös epätoivottavia tilanteita ja yllättäviä tunnereaktioita.

Tiimityöskentelyn lisäksi tarvitaan myös omaehtoista ja itsenäisesti tapahtuvaa opiskelua. Uusien oppimisen mahdollisuuksien löytäminen ja käyttäminen edellyttää tietynlaista kurinalaisuutta ja oma-aloitteisuutta. Esimerkiksi vertaispalautteen käyttäminen

mahdollistaa sen, että opiskelijat osallistuvat toistensa oppimisen prosesseihin. Tällöin voidaan puhua sekä yhteisestä tiedon hankkimisesta ja konstruoinnista että aineiden saamisesta omalle oppimiselle ja sen reflektoinnille. Myös monikulttuurinen opiskelijaryhmä toimii perustana monille aiheille, joiden reflektointi auttaa omaa oppimista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että monikulttuurinen opiskeluympäristö on sinällään oppimisen lähde.

Seuraavassa kuviossa 14 on kuvattu edellä esitettyjen opiskelun toiminnallisten vastinparien ja aiemmin esitettyjen kiinnittymisen ulottuvuuksien (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, 62-63) välinen yhteys. Kun opiskelija ymmärtää, mikä on erilaisten tehtävien tarkoitus ja miksi asioita tehdään juuri tietyllä tavalla, hän alkaa ymmärtää toiminnan ja tavoitteen välisen yhteyden. Tämä tukee myös toiminnan merkityksellisyyttä ja opintoihin kiinnittymistä.

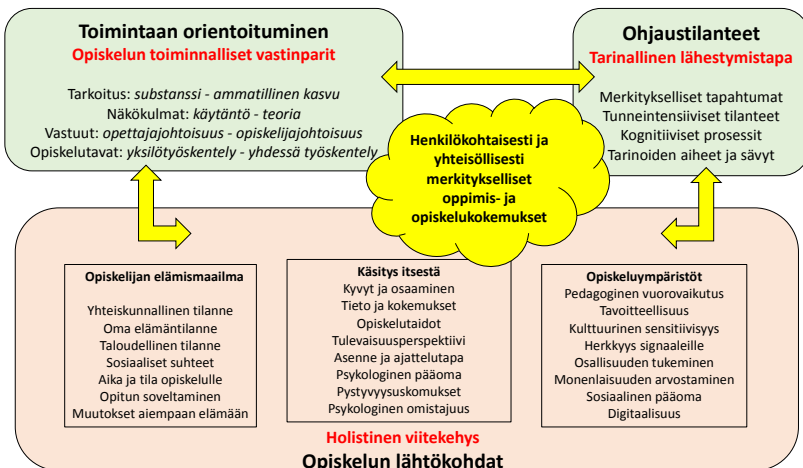


Kuvio 14. Opiskelun toiminnallisten vastinparien ja kiinnittymisen ulottuvuuksien yhteys

7

Kiinnittymisen tukemisen kehys

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa opiskelijoiden ohjaamiseen ja oppimisen edistämiseen sekä opiskelijoiden osallisuuden, toimijuuden ja opintoihin kiinnittymisen tukemiseen. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen teoreettisen osuuden eli holistisen viitekehyn ja narratiivisen lähestymistavan sekä tulosten eli etääntymis- ja kiinnittymiskertomuksen sekä opiskelun toiminnallisten vastinparien perusteella konstruoitu kehys (kuvio 15) erityisesti opintojen alkuvaiheessa tapahtuvalle opintoihin kiinnittymisen tukemiselle.



Kuvio 15. Opintoihin kiinnittymisen tukemisen kehys

Kehyksen perusajatus on, että henkilökohtaisesti ja yhteisöllisesti merkitykselliset ja kiinnittymistä edistävät oppimis- ja opiskelukokemukset mahdollistuvat, kun otetaan huomioon opiskelun lähtökohdat, tuetaan orientoitumista erilaisiin oppimis- ja opiskelutilanteisiin ja annetaan tilaa opiskelijan äänelle erilaisissa ohjaus-, kohtaamis- ja keskustelutilanteissa. Seuraavassa näitä opintoihin tukemisen kehyksen kolmea koko ajan toisiinsa yhteydessä olevaa ja toisiinsa vaikuttavaa osaa kuvataan tarkemmin.

a) Opiskelun lähtökohtien tunnistaminen – holistinen viitekehys

Opiskelijan toiminnan ja kokemusten mahdollisuudet ja rajat on syytä asettaa osaksi korkeakoulun ja muiden opiskelijan elämän ja toiminnan kannalta tärkeiden tahojen sosiaalisia mekanismeja, tietynlaisia strategioita sekä ajattelu- ja toimintatapoja. Opintoihin kiinnittymisen tarkastelussa tulee ottaa huomioon opiskelijan lähtökohdat opiskelulle ja nähdä hänet yhteydessä omaan historiaansa, elämäntilanteeseensa, tulevaisuusodotuksiinsa, hänen käsityksiinsä itsestään (oppijana) sekä hänellä jo olevaan tietämiseen ja osaamiseen.

Koko ammattikorkeakoulun henkilökunta, tehtävistä ja asemasta riippumatta, on osallisena opiskelijakokemuksen muotoutumisessa (Morgan 2012, 4). Näin kuka tahansa voi olla vaikuttamassa siihen, minkälaisen kertomuksen varaan opiskelija (alkaa) rakentaa toimintaansa. Opintoihin kiinnittymisen holistisen viitekehysten perusteella voi kysyä, mitä ja missä ovat ne tahot, joiden kanssa opiskelija voi keskustella esimerkiksi seuraavista:

Miten opiskelijan elämismaailmaan kuuluvat asiat tukevat tai haittaavat hänen opiskeluaan?

- minkälainen on opiskelijan elämäntilanne ja miten se tukee opiskelua?
- minkälaista tukea opiskelijan on mahdollista saada nykyisessä elämäntilanteessaan?
- miten aiemmat kokemukset voidaan ottaa hyödyntämään oppimista ja opiskelua?
- minkälaisia kokemuksia uudessa kulttuurissa tai elämänympäristössä on syntynyt?
- minkälaisia käsityksiä opiskelijalla on tulevaisuudesta?

Miten opiskelijaan itseensä liittyvät asiat tukevat tai hankaloittavat opiskelua?

- minkälainen käsitys opiskelijalla on itsestään (oppijana)?
- minkälaisia itseensä liittyviä odotuksia, oletuksia ja tavoitteita opiskelijalla on?
- minkälaisia kokemuksia opiskelijalla on opinnoista ja opiskelusta?
- minkälaisia myönteisiä itseensä liittyviä kokemuksia on syntynyt?

Minkälaisia mahdollisuuksia, vaateita ja rajoituksia opiskeluympäristö tarjoaa

- miten varmistetaan, että opiskelija ymmärtää, mitä häneltä edellytetään?
- miten näkyy se, että opiskelijat saavat tukea heille uudelleen työskenntelytapaan?
- miten varmistetaan, että opiskelija saa sellaista tukea ja ohjausta, mitä hän tarvitsee?
- miten opiskelijaa tuetaan metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittämisessä?
- miten ympäristö mahdollistaa merkityksellisten oppimiskokemusten syntymisen?

Koko yhteisön tasolla on tärkeää pohtia, miten opiskelijaa ohjataan tunnistamaan omaan oppimiseensa ja opiskeluunsa vaikuttavia tekijöitä: omia käsityksiä itsestään, omaa elämismaailmaa, elämäntilannetta ja tulevaisuudenodotuksiaan sekä erilaisten opiskeluyhteisöjen ja -ympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia ja asettamia vaatimuksia. Myös omat opiskelutaidot ja oppimisprosessi sekä tiimin/ryhmän toiminta on osattava ottaa tietoisesti pohdinnan kohteeksi. Tällaisella oman ja toisten tilanteen ja osaamisen tunnistamisella ja arvioimisella voi ajatella olevan suora yhteys myös työelämässä tapahtuvan toiminnan ymmärtämiseen, arviointiin ja kehittämiseen.

b) Toimintaan orientoitumisen tukeminen - opiskelun toiminnalliset vastinparit

Opiskelun toiminnalliset vastinparit voidaan sisällyttää kaikkeen opiskelijoiden kanssa tapahtuvaan toimintaan. Kun opiskelija ymmärtää, miksi asioita tehdään tietyllä tavalla ja käsitellään juuri tiettyjä asioita, hänelle itselleen uudestakin toiminnasta tulee hänelle henkilökohtaisesti merkityksellistä. Tämä puolestaan tukee psykologisen omistajuuden, psykologisen pääoman, myönteisten minäpystyvyyden uskomusten ja ammatillisen tahdon syntymistä ja säilymistä.

Opiskelijan käsitys opiskelusta sekä opettajan ja opiskelijan tehtävistä saattaa oman elämän- ja opiskeluhistorian perusteella olla sellainen, että siinä painottuu yksilötyöskentely, opettajaajoitus, oppiaineiden substanssiin keskittyminen ja konkreettisuus. Tällaisen toiminnan koetaan vievän oppimista eteenpäin. Tiimi- tai muunlaisen yhteisen työskentelyn korostuminen, vaatimus vastuun ottamisesta omasta opiskelusta ja valinnoista, kasvuun liittyvät reflektoinnit ja abstraktien asioiden pohtiminen saattavat puolestaan hämmentää

ja tuntua jopa turhalta lisätyöltä. Tällaiset itselle mahdollisesti uudet opiskelun tavat ja sisällöt edellyttävät oman opiskelun ja toiminnan tavoitteiden ja niiden saavuttamisen keinojen uudelleenarviointia. Näin myös käsitys itsestä, omasta tietämisestä ja osaamisesta opiskelijana joutuu uudelleenarvioinnin kohteeksi.

Vastinpareista on tärkeää keskustella opiskelijoiden kanssa siksi, että erilaiset intuitiiviset käsitykset opiskelusta sekä opettajan ja opiskelijan tehtävistä ovat hyvin pysyviä ja saattavat säilyä muuttumattomina koko koulutuksen ajan. Erilaisten tehtävänantojen, projektien yms. yhteydessä on syytä tuoda selvästi esille, minkälaista toimintaa ja ajattelua opiskelijoilta edellytetään sekä minkälaisia tietoja ja osaamista heidän oletetaan käyttävän ja hankkivan. Erilaiset ennakkoluulot tai pelot uutta, erilaista ja tutusta poikkeavaa kohtaan eivät tule esille, ellei niihin erityisesti kohdisteta huomiota. (Bereiter 2002, 138–148.) Kannattaa arvioida ja perustella oppimisen ja tulevan työn kautta sitä, miksi käytettävät opiskelun tavat ja käsiteltävät aiheet ovat tarkoituksenmukaisia.

Substanssia ja ammatillista kasvua = tarkoituksen ymmärtäminen

Asiantuntijuuden kehittämisessä tarvitaan sekä substanssisuuntautuneisuutta että kasvusuuntautuneisuutta ja tästä on tärkeää keskustella säännöllisesti. Koko yhteisön tasolla on tärkeää pohtia, miten opiskelijaa autetaan ymmärtämään metakognitiivisten taitojen merkitys ja tuetaan niiden käyttöä asiantuntijuuden kehittämisessä. Esimerkiksi seuraavan tyyppiset kysymykset saattaisivat auttaa ja antaa aineksia sen tunnistamiselle, miten opiskelija ymmärtää kulloinkin käsiteltävän aiheen:

- Miksi minun tarvitsee pohtia omaa ajatteluani, toimintaani ja valintojani?

- Minkälaiset (ammattilliseen) kasvuun liittyvät kysymykset ovat itselleni tärkeitä?
- Miten tietämiseni ja osaamiseni on muuttunut tai lisääntynyt?
- Minkälaiset tilanteet, asiat ja tapahtumat ovat olleet tärkeitä oppimiselleni?
- Miten oppimani asiat liittyvät aiempaan tietämiseeni ja osaamiseeni?
- Miten voin hyödyntää oppimaani jatkossa?

Ammatillisen kasvun ja identiteettityön tukeminen on tärkeää siksi, että identiteetti toimii perustana sille, minkälaisia tulkintoja opiskelija tekee itsestään tulevana työntekijänä, yhteisöjen jäsenenä sekä profession edustajana (ks. Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu & Ropo 2014). Jos opiskelussa korostetaan vain tietojen ja suoritusten oppimista, opiskelijan persoonallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti jää helposti liian vähäisen reflektiivisen työskentelyn kohteeksi (ks. Ropo 2009). Mikäli ammatillisen identiteetin kehittymisen oletetaan tapahtuvan automaattisesti opiskelijat jäävät pohtimaan ammattimaisen toimintaan kysymyksiä yksin, ilman ohjausta (Dall’Alba 2009; Barnett 2005).

Käytännöllisyyttä ja teoreettisuutta = näkökulmien perustelevinen

Asiantuntijuuden kehittymisessä tarvitaan sekä käytännöllisyyttä (konkreettisuutta) että teoreettisuutta (käsitteellisyttä) ja tästä on tärkeää keskustella säännöllisesti. Koko yhteisön tasolla on tärkeää pohtia, miten opiskelijaa autetaan ymmärtämään teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon toisiaan täydentävyys. Esimerkiksi seuraavan tyyppiset kysymykset saattaisivat auttaa ja antaa aineksia sen tunnistamiseen, miten opiskelija ymmärtää asiantuntijuuteen kasvamisen prosessin:

- Miksi tarkastellaan ja pohditaan myös sellaisia aiheita, joilla ei ensi näkemältä tuntuisi olevan suoraa yhteyttä konkreettiseen toimintaan?
- Minkälaista osaamista asiantuntijat käyttävät oman koulutusalan työssä?
- Miksi teoreettinen tieto on tärkeää amk-opinnoissa?

Opiskelijan on tärkeää tunnistaa, kuinka omassa (ja myös toisten) toiminnassa näkyy asiantuntijamainen tapa suunnitella, toteuttaa ja arvioida prosessia, jolla lopputulokseen päädytään. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten opiskelija löytää ja perustelee teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon välisiä yhteyksiä.

Opettajajohtoisuutta ja opiskelijajohtoisuutta = *vastuiden määrittäminen*

Opiskeluun kuuluu sekä opiskelijajohtoisuutta että opettajajohtoisuutta ja tästä on tärkeää keskustella säännöllisesti. Koko yhteisön tasolla on syytä pohtia, minkälaisissa tilanteissa toteutuu opiskelijan osallistuminen oman oppimisensa suunnitteluun ja arviointiin ja minkälaisella toiminnalla osoitetaan opiskelijalle opettajan ja opiskelijan toiminnan ja vastuiden toisiaan täydentävyys. Esimerkiksi seuraavan tyyppiset kysymykset saattaisivat auttaa ja antaa aineksia sen tunnistamiselle, miten opiskelija ymmärtää opiskeluun liittyvät vastuut:

- Mihin tarvitsen opettajaa omassa oppimisessäni ja opiskelussani?
- Miten omassa toiminnassani on näkynyt vastuun ottaminen opiskelusta?
- Miksi opiskelijan tulee ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja opiskelustaan ja myös arvioida omaa ja myös tiimin toimintaa ja valintoja?

Vaikka opiskelija osaisi ”tuottaa” oikean vastauksen tai suorituksen, on tärkeää tietää, miten ja minkälaisen tiedon perusteella hänen tekee ratkaisujaan (Kukkonen 2014, 28). Näin esimerkiksi arvioinnissa - oli kyseessä sitten kirjallinen tentti tai toiminnallinen suoritus - olisi hyvä mennä pidemmälle kuin pelkkä lopputuloksen ”oikeellisuuden” toteaminen. Voisiko esimerkiksi perinteiseen tenttiin liittää osuuden, jossa opiskelija voi tuoda esille, miten tai kuinka hyvin hän ymmärtää tentissä kysytyjä asioita ja kuinka hyvin uskoo ”suoriutuvansa”?

Yksilötyöskentelyä ja yhteistä työskentelyä = opiskelutapojen selkeytyminen

Opiskeluun kuuluu sekä itsenäistä työskentelyä että yhdessä työskentelyä ja tästä on tärkeää keskustella säännöllisesti. Koko yhteisön tasolla on tärkeää pohtia, minkälaisella toiminnalla opiskelijalle osoitetaan ja perustellaan yksilötyöskentelyn ja yhteisen työskentelyn tarpeellisuus. Esimerkiksi seuraavan tyyppiset kysymykset saattaisivat auttaa ja antaa aineksia sen tunnistamiselle, miten opiskelija ymmärtää opiskeluun kuuluvan yksilöllisen ja yhteisen työskentelyn:

- Minkälainen olen oppijana? Mitkä ovat vahvuuteni ja kehittämisen alueet?
- Miksi kaikkea ei tehdä yksilötehtävinä?
- Miksi kaikesta ei saa arvosanaa vain oman toiminnan perusteella?
- Miksi on myös opiskelijoiden keskinäistä palautteenantoa ja vastaanottoa?
- Miksi tiimi-/ryhmätyöskentely on tärkeää amk-opinnoissa?

Tiimimäisessä työskentelyssä on tärkeää tunne yhteisöllisestä pysyvyydestä. Jotta ryhmä ei olisi vain joukko irrallisia yksilöitä, jäsen-

ten välillä on oltava runsaasti vuorovaikutusta ja tunne siitä, että he ovat riippuvaisia toisistaan. Tunnetta yhteisöllisestä pystyvyydestä voidaan edistää esimerkiksi pitämällä tehtävät aluksi helppoina ja vähitellen vaikeuttaen. Näin tiimi saa positiivisia onnistumisen kokemuksia heti muotoutumisen alkuvaiheessa. Ensimmäiset onnistuneet kokemukset vahvistavat yksittäisten oppijoiden suoritusitsetuntoa ja lisäävät sinnikkyyttä tuleviin opiskeluhaasteisiin. Koulutuksen aloitusvaihetta kannattaisikin tukea niin, että siitä muodostuu opiskelijoille kasvattava ja merkittävä kokemus. (Partanen 2011, 200; 2012.)

c) Ohjaustilanteissa toimiminen – tarinallinen lähestymistapa

Tarinat ovat osa ihmisen kokemusta ja niitä kannattaa hyödyntää oppimisen tukemisessa. Narratiivisen eli tarinallisen lähestymistavan mukaan substanssin oppimisen lisäksi on tärkeää kuunnella, minkälaisen kertomuksen ja minkäláisten tarinoiden varassa opiskelija tekee valintojaan ja ohjaa toimintaansa. Negatiivisesti väritynyt tarina saattaa laajentua ja koko kertomus saattaa saada kielteisen sävyn. Negatiivinen tarina voi kuitenkin muuttua positiiviseksi. Tämän takia on tärkeää kuulla, mitä ja miten opiskelija puhuu itsestään ja elämäntilanteestaan, suhteestaan opiskeluun ja oppimiseen sekä käsityksistä itsestään opiskelijana, työelämässä jo olevana tai tulevana alan työntekijänä. Narratiiveja voidaan käyttää sekä ammatillisen identiteetin rakentumisen että urakehityksen tukena ja ne soveltuvat käytettäväksi erityisesti niiden opiskelijoiden tunnistamiseen, joilla on vaikeuksia ammatillisen identiteetin rakentamisessa (Kärnä 2015).

Kukaan muu kuin opiskelija itse ei voi tietää, minkälaisia yhteyksiä hän käsittää eri asioiden välillä olevan tai minkälaiseksi hän tuntee olonsa jossakin tilanteessa. Kertomalla käsityksiään omasta oppimi-

sestaan, tietämisestään ja osaamisestaan opiskelija samalla selkeyttää omaa ajatteluaan ja opettajat ja tiimin jäsenet tai muut osalliset saavat tietoa hänen tilanteestaan. Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppija ei niinkään opi muiden puheesta kuin siitä, että hän itse puhuu tai sanallistaa kokemuksellista tietoaan. Tarvitaan siis keskusteluja, joissa tulee esille, miten opiskelija arvioi erilaisia tilanteita ja tapahtumia sekä oman ajattelunsa ja toimintansa tarkoituksenmukaisuutta erilaisissa ympäristöissä. Kyse on siitä, miten hän osaa sanallistaa sellaista tietoa, josta on asiantuntijan toiminnassa käytetty termejä hiljainen tai piiloinen tieto (Kinchin, Cabot & Hay 2010).

Erilaisissa keskustelu- ja ohjaustilanteissa asioiden ja tapahtumien jäsentymistä ja ymmärryksen esille tulemistä voi tukea esimerkiksi aktivoimalla tietoisesti sellaisia kognitiivisia perusprosesseja kuten muistaminen, havaitseminen, kuvittelemine ja päätöksen tekeminen. Ne toimivat muutenkin opiskelijan käsitysten muotoutumisen perustana, joten niiden kohdentaminen opittavaan asiaan tukee oppimista, opiskelun merkityksellisyyttä ja opintoihin kiinnittymistä. Taulukossa 1 esitetty kuvaus perustuu Beachin (2009, 12-13) esittämään jaotteluun mutta sitä on muokattu niin, että sitä voi hyödyntää opiskelijan kanssa käytävissä keskusteluissa ja ohjaustilanteissa.

TAULUKKO 1. Kognitiivisten perusprosessien hyödyntäminen ohjauksessa

	KOHDENTAVA KYSYMYS	MITÄ SAADAAN ESILLE?
Muistaminen	Minkälaiset asiat johtivat nykyiseen tilanteeseen?	Aiempien tapahtumien <ul style="list-style-type: none"> • mielessä säilyminen, • mieleen palauttaminen ja • hyödyntäminen
Havaitseminen	Mitä tapahtuu tai on meillä juuri nyt? Mikä on tämänhetkinen tilanne?	Nykyhetkessä <ul style="list-style-type: none"> • saatavan informaation ja • muistettujen asioiden yhdistäminen nykytilanteen ymmärtämiseen
Kuvittelemisen	Mitä on odotettavissa seuraavaksi?	Nykyhetkessä <ul style="list-style-type: none"> • saatavan informaation ja • muistettujen asioiden yhdistäminen tulevien tapahtumien ennakkointiin ja • mahdollisten vaihtoehtojen muotoiluun
Päätöksen tekeminen	Mitä kannattaa tehdä juuri nyt?	Tulevaisuuden <ul style="list-style-type: none"> • epätoivottavien vaihtoehtojen tunnistaminen, • toivottavia asiantiloja edistävien toimintamallien valitseminen ja • tavoitteen saavuttamista edistävän toiminnan etenemisen arviointi

Vastauksista taulukon keskimmaisessä sarakkeessa oleviin kysymyksiin muodostuu oikeastaan väistämättä pieniä tarinoita. Niiden juuret ovat menneisyydessä, ne kuvaavat nykyhetkeä ja suuntautuvat tulevaisuuteen, jonka toteutumisen tai saavuttamisen oletetaan edellyttävän tietynlaista toimintaa. Sen lisäksi, että näin autetaan opiskelijaa jäsentämään omaa tilannettaan ja käsityksiään, saadaan tärkeää tietoa ohjaamisen tarpeesta ja suunnasta. Kysymyksiä voi käyttää myös ryhmän tai tiimin kanssa käytävissä (ohjaus)keskusteluissa.

Taulukon kysymykset perustuvat narratiivisen lähestymistapaan sisältyvään käsitykseen, että se, mistä puhutaan ohjaa sitä, mihin ihminen kiinnittää huomiota ja käyttää energiaa. Se, mitä ja miten opiskelija puhuu eri asioista ohjaa hänen ajatteluaan, valintojaan ja toimintaansa. Koska tarkoitus on saada esille opiskelijan omia käsityksiä, on tärkeää opiskelijan, hänen käsitystensä ja kokemustensa arvostaminen. Tämä tarkoittaa, että annetaan aikaa ja tilaa ihmettelylle, kysymiselle sekä myös pettymysten ilmaisulle ja mahdolliselle vastustukselle. Tunneilmaisujen salliminen on olennainen osa keskustelua, sillä hallitsemattomat ja epätoivottavat tunteet saattavat haitata psykologisen pääoman, psykologisen omistajuuden ja ammatillisen tahdon kehittymistä ja säilymistä. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus tuoda esille asioita omasta näkökulmastaan ja omasta kokemusmaailmastaan.

Kiinnittymisen holistinen viitekehys antaa moninäkökulmaisen työkalun eri osapuolten käyttöön myös kokemusten reflektoinnissa. Keskustelua voidaan kohdentaa esimerkiksi sen tasoihin eli opiskelijaan itseensä, hänen elämänsä maailmaansa ja opiskeluyhteisöön kuuluviin asioihin. Mistä johtui, että toiminta tai lopputulos oli tai ei ollutkaan odotetun tai toivotun kaltainen? Mikä johti siihen, että toiminta oli omaa ja mahdollisesti myös toisten oppimista edistävää? Johtuiko se itsestä ja omasta toiminnasta, tiimistä, opettajan antamasta tehtävästä tai opettajan antamasta ohjauksesta tai sen puutteesta, yleensä TAMKissa käytettävästä opiskelutavasta tai omasta elämäntilanteesta?

Yksi ohjauksen tehtävistä on tukea opiskelijaa opintoihin kiinnittymisessä. Kun erilaisissa kohtaamistilanteissa kuunnellaan, mitä ja miten opiskelijat puhuvat itsestään, opiskelustaan, oppimisestaan

ja näihin vaikuttavista tekijöistä, on mahdollista tunnistaa kiinnittymis- ja etääntymiskertomuksen tarinoiden ja niissä esiintyvien teemojen piirteitä. Keskustelussa voidaan vahvistaa näkökulmia, aiheita ja kokemuksia, jotka auttavat ylläpitämään kiinnittymiskertomusta. Etääntymiskertomuksen aineksia sisältävään puheeseen voi tuoda uusia positiivisia näkökulmia ja aiheita. Tavoitteena voisi olla, että opastetaan opiskelijoita tunnistamaan itse, minkälaisista oppimiseen ja opiskeluun vaikuttavista asioista he keskustelevat ja minkälaisia tarinoita eri tilanteissa ”kutsutaan esiin” ja ylläpidetään.

Opiskelijoiden puheesta voidaan myös tunnistaa puhuvatko he ”suurista linjoista” vai pienistä arkisista valinnoista. ”Suurten linjojen” ja asiayhteyksien ymmärtäminen on tärkeää, mutta päivittäisten pienten tapahtumien ja valintojen tarkastelu tukee kokemusta mahdollisuudesta vaikuttaa asioihin. Pyrittäessä vahvistamaan opiskelijoiden psykologista pääomaa onkin tärkeää selkeyttää opiskeluun liittyviä tavoitteita, pilkkoa niitä osatavoitteiksi ja pohtia keinoja niiden saavuttamiseksi. Kannattaa myös tukea sitä, että opetellaan tunnistamaan omia reaktioita ja suhtautumistapoja vastoinkäymisiin ja pettymyksiin. (Larjovuori, Manka & Nuutinen 2015, 27.) Tämä edellyttää sitä, että ikään kuin virittäydytään opiskelijan maailmaan, hänen kokemuksiinsa ja hänen ”aallonpituudelleen.

Edellä kuvatun kiinnittymisen tukemisen kehityksen tarkoitus on auttaa jäsentämään, minkälaisia tekijöitä on syytä ottaa huomioon toimittaessa opiskelijoiden kanssa. Opintojen edistymistä tukevien opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmien kehittämisen rinnalla tulisi opetus- ja ohjaushenkilöstöä kouluttaa ottamaan huomioon opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä edistäviä ja estäviä tekijöitä (mm. Everett 2015). Tämä on tärkeää siksi, että korkeakoulu yhteisön opis-

kelijaa tukevalla toiminnalla voi parhaimmillaan olla kompensoiva merkitys siihen, mitä työelämässä, työmarkkinoilla, yhteiskunnassa ja maailmassa tapahtuu (Penttinen, Kosonen, Annala & Mäkinen 31).

Aluksi

(Kyllä, tämä on todellakin viimeisen luvun nimi!)

Opintoihin kiinnittyminen on monitasoinen ja monimerkityksinen ilmiö. Myönteiset kokemukset omasta elämäntilanteesta, itsestä ja omasta toiminnasta, opiskeluyhteisöstä, opiskelusta sekä uusien asioiden kohtaamisesta ja niistä selviämisestä tukevat opiskelijan itseluottamusta ja lisäävät motivaatiota kohdata luottavaisemmin myös uusia tilanteita ja haasteita. Opiskelijoiden eri tilanteille ja tapahtumille antamat merkitykset ja arviot omaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ovat kuitenkin hyvin subjektiivisia. Sama tilanne voi olla toisen mielestä kasvattava ja positiivissävyinen mutta näyttyä toiselle oppimista haittaavana ei-kasvattavana negatiivisena tapahtumana. Tämän takia on tärkeää, että opiskelijaa tuetaan opintojen alusta lähtien tunnistamaan ja kertomaan omia käsityksiään oppimisesta, opiskelusta ja osaamisen kehittymisestä. Yhteisillä keskusteluilla omista oppimis- ja opiskelukokemuksista ja erilaisista näkökulmista oppimiseen opiskelija voidaan ”saatella” perustellen uudenlaisten käsitysten ja toimintatapojen äärelle. (Kukkonen & Marttila 2017, 72.)

Koulutus- ja ammattialasta riippumatta on mahdollista kysyä, minkälaista opiskelijan käsitystä itsestään, tietämisestään, osaamisestaan ja omasta osallisuudestaan niin opiskelijana kuin tulevana alan työntekijänä opetussuunnitelmilla ja toiminnalla tuotetaan ja ylläpidetään. Miten mahdollistetaan vastuullisuus opiskelusta ja oppimista

edistävän toiminnan jatkamisesta niin itsenäisessä työskentelyssä kuin yhteisessä toiminnassa? Miten kehitetään kykyä suhtautua kriittisesti omaan tietoon ja tekoihin? Miten suunnataan ymmärrystä tiedon hyödyntämisestä erilaisissa konteksteissa? Koulutuksessa on tärkeää tukea opiskelijan itseluottamuksen, itsesäätelyn, itsearviointin, reflektiivisyyden, kriittisyyden ja yhteisöllisyyden kehittymistä (Kukkonen 2012, 166-167; 2014, 34). Opiskelijan tieto ja positiivinen käsitys omasta osaamisestaan ja usko itseän ovat välttämättömiä toimimiselle ja menestymiselle niin opinnoissa kuin epävarmuutta tuottavassa maailmassa ja työelämässä.

Opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen tulisi hyväksyä yhdeksi oppimista ja opetusta yhdistäväksi perusajatukseksi, jonka eteen on tehtävä töitä heti opintojen alusta alkaen. Onko opettajilla kiinnostusta opiskelijoiden kiinnittymisen ja asiantuntijaksi kasvamisen tukemiseen myös kontaktiopetusta laajemmissa toimintaympäristöissä? (Mäkinen & Annala 2011, 74; 70-71.) Tällainen toiminta tarkoittaa esimerkiksi yhteydenpitoa ja yhteistyötä työnantajien ja alumnien kanssa, palautteenantoa opiskelijan opiskelu- ja työskentelytaitojen kehittymisestä sekä kiinnostusta opiskelijoiden uratavoitteisiin ja kehittymiseen koko opintojen ajan (Haworth & Conrad 1997, 27-39).

Sekä opiskelijoiden kanssa että henkilökunnan kesken kannattaa käyttää aikaa yhteisen ymmärryksen rakentamiseen siitä, mitä ollaan tekemässä, miksi juuri tietyllä tavalla ja mitä se edellyttää osallistujilta. Tämä ei tarkoita kaikkien ”samaa muottiin pakottamista”, vaan sitä, että yksittäiset toimijat voivat luottaa siihen, että kaikki toimivat yhteisten periaatteiden mukaan. Usein tällainen periaatetasoisten asioiden ”kirkastaminen” unohtuu ja keskustelu siirtyy teknisten ja praktisten ohjeiden ja ”pelisääntöjen” laatimiseen.

Tämän tutkimuksen keskeinen hyöty liittyy ymmärryksen lisääntymiseen tekijöistä, jotka tukevat opintoihin kiinnittymistä tai haittaavat kiinnittymistä. Kun opiskelijalle annetaan tilaa kertoa kokemuksistaan, hän myös kehittää näkemyksiä itsestään, pystyvyydestään ja mahdollisuuksistaan sekä opiskelijana, tulevana alan työntekijänä että yleensä yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. Hän ikään kuin rakentaa omakuvaa itsestään. Ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden rakentumisessa on keskeistä joksikin tulemisen prosessi ja tässä prosessissa on kyse tasapainon löytämisestä oman toiminnan ja ympäristön odotusten välillä (Kegan 1994; Dall’Alba 1995; 1999).

On syytä kysyä, minkälaisia esteitä on sille, että niin ammattikorkeakoulussa kuin muissakin opiskelun ympäristöissä näkyisi kaikessa arjen toiminnassa asiantuntijamainen toimintaote, johon kuuluu avoimuus kysymiselle, arvioinnille, epävarmuudelle ja reflektoinnille sekä ongelmien ja myös onnistumisen ja ilon aiheiden kohtaamiselle ja niiden käsittelylle. Opiskelijat oppisivat näkemään ja hyväksymään tällaisen otteen olevan tärkeä osa myös oppimista ja opiskelua ja toimimaan sen mukaisesti. Haasteena on, että jos opiskelijat eivät ole aiemmin toimineet tällaisten työskentely- ja opiskeluyhteisöjen jäsenenä, he joutuvat astumaan itselleen tuntemattomaan prosessiin. Miten tuemme sitä, että opiskelijat olisivat jäseniä sellaisissa kehittäjäyhteisöissä, joissa opettajat ja muut toimijat olisivat sekä malleina että kumppaneina asiantuntijamaisen työskentelyotteen käyttämisessä?

Tämä tutkimus antaa näkökulmia ja myös välineitä opiskelijan ohjaamiselle ja tukemiselle. Erilaisen opiskeluun kuuluvan toiminnan (projektit, opintojaksot, tehtävät yms.) alussa ja aikana kannattaa sisältöjen ja osaamistavoitteiden esittämisen lisäksi keskustella myös

opiskelun toiminnallisista vastinpareista eli toiminnan ja tehtävien tarkoituksesta, näkökulmista, vastuista ja opiskelutavoista. Myös etääntymis- ja kiinnittymiskertomusten tarinat ja teemat sekä tämän tutkimuksen perusteella konstruoitu kiinnittymisen tukemisen kehys voisivat toimia konkreettisina välineinä tuettaessa opiskelijaa ”saamaan otetta” hänelle mahdollisesti uusista työskentelytavoista ja asiantuntijamaisen toiminnan edellytyksistä.

In countering the effect of a problem-saturated story, it is important to develop as rich, detailed and meaningful counter-story as possible.

JEROME BRUNER

Lähteet

Adler, J. M. & McAdams, D. P. 2007. The Narrative Reconstruction of Psychotherapy. *Narrative Inquiry* 17(2), 179–202.

Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.

Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ammattikorkeakoululaki> Luettu 11.11.2017.

Argote, L. Gruenfeld, D.H. Naquin, C. 2001. Group Learning in Organizations. In M.E. Turner (Ed.) *Groups at Work: Advances in theory and research*. New York: Lawrence Erlbaum.

Arpiainen, R-L, Lackéus, M. Täks, M. and Tynjälä, P. 2013. The Sources and Dynamics of Emotions in Entrepreneurship Learning Process. *Trames - Estonian Academy Publishers. A Journal of the Humanities and Social Science*, 17 (67/62), 4, 331–346.

Avey, J.B., Wernsing, T.S. & Luthans, F. 2008. Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact of Psychological Capital and Emotions on Relevant Attitudes and Behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science* 44(1), 48–70.

Avey, J.B., Reichard, R.J, Luthans, F. & Mhatre, K.H. 2011. Meta-analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors and Performance. *Human Resource Development Quarterly* 22(2), 127–152.

Avoin yliopisto. (N.d.). Opiskelun sanasto. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/avoin-yliopisto/opiskelu/tule-opiskelemaan/opiskelun-sanasto> Luettu 22.2.2018.

Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellings and Identities. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.) *Narrative Analysis: Studying the Development of Individuals in Society*. California: Thousand Oaks, Sage. 135-157.

Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall Inc, Eaglewood Cliffs.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. 2008. Reconstrual of “Free Will” From the Agentic Perspective of Social Cognitive Theory. In J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Eds.) *Are we free? Psychology and free will*. Oxford: Oxford University Press. 86–127.

Barnett, R. 2005. Recapturing the Universal in the University. *Educational Philosophy and theory* 37(6), 785–797.

Barnett, R. 2007. *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. McGraw Hill Education. New York: Open University Press.

Beach, L. R. 2009. Narrative Thinking and Decision Making: How the Stories We Tell Ourselves Shape our Decisions, and Vice Versa. <http://leeroybeach.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/manuscript.pdf> Luettu 19.3.2017.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J., D. 2000. Teachers' Perceptions of Professional Identity: an Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education* 16(7), 749-764.

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. 2004. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*. 20, 107-128.

Bell, B. S., Kozłowski, S. W. J., & Blawath, S. 2012. Team Learning: A Review and Integration. In S. W. J. Kozłowski (Ed.) *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*. Vol. 2. Oxford, UK: Oxford University Press. 859-909

Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bovill, C. 2013. Students and Staff Co-creating Curricula: An Example of Good Practice in HE. In: Dunne, E., Owen, D. (eds.) *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*. London: Emerald.

Brint, S. & Cantwell, A.M. 2008. Undergraduate Time Use and Academic Outcomes: Results from the University of California Undergraduate Experience Survey 2006. *Teachers College Record* 112(9), Teachers College, Columbia University. 2441–2470

Britzman, D. 1998. *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press.

Brown, L. & Holloway, I. 2008. The Initial Stage of the International Sojourn: Excitement or Culture Shock? *British Journal of Guidance & Counselling* 36(1), 33–49.

Brown, G., Lawrence, T., & Robinson, S. 2005. Territoriality in Organizations. *Academy of Management Review* 30(3), 577–594.

Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18(1), 1–21.

Bullough, A., Renko, M., & Myatt, T. 2014. Danger Zone Entrepreneurs: The Importance of Resilience and Self-Efficacy for Entrepreneurial Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice* 38(3), 473–499.

Campbell, A. 2010. Developing Generic Skills and Attributes of International Students: the (Ir)relevance of the Australian University Experience. *Journal of Higher Education, Policy and Management* 32(5), 487–497.

Clark, M. C & Rossiter, M. 2006. "Now the Pieces Are in Place...": Learning Through Personal Storytelling in the Adult Classroom. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 19-33.

Clarke, C. & Wilcockson, J. 2001. Professional and Organizational Learning: Analysing the Relationship with the Development of Practice. *Journal of Advanced Nursing* 34(2), 264-272.

Coates, H. 2007. A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 32(2), 121-141.

Coleman J.S. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1996. Narrative Inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 477-488.

Cushner, K. & Karim, A. U. 2004. Study Abroad at the University Level. In: D. Landis & J.M. Bennett (Eds.) *Handbook of Intercultural Training*. London: Sage. 289-308.

Dall'Alba, G. 2005. Improving Teaching: Enhancing Ways of Being University Teachers. *Higher Education Research & Development* 24(4), 361-372.

Dall'Alba, G. 2009. Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of Becoming, *Educational Philosophy and Theory* 41(1), 34-45.

- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Doll, W. E. Jr. 2006. *Complexifying the Curriculum: Why and How*. Paper presented at the Second World Curriculum Studies Conference. Tampere 21–24.5.2006.
- Earley, C. & Ang, S. 2003. *Cultural Intelligence: Individual Interactions across Cultures*. Stanford: Stanford Business Books.
- Edmonson, A. 2002. The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations. *Organizations Science*, 13(2), 128-147.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) 2008. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Everett, M.C. 2015. Fostering First-year Students' Engagement and Well-being through Visual Narratives. *Studies in Higher Education* 42(4), 623–635.
- Fitzsimmons, P., & Lanphar, E. 2011. 'When There's Love Inside There's a Reason Why': Emotion as the Core of Authentic Learning in one Middle School Classroom. *Australian Journal of Language & Literacy*, 34(2), 35-40.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 74(1), 59–109.

Gudykunst, W.B. 2005. An Anxiety/uncertainty Management (AUM) Theory of Strangers' Intercultural Adjustment. In W.B. Gudykunst (Ed.) *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage. 419–458.

Hagenauer, G. & Volet, S. E. 2014. Teacher-student Relationship at University: an Important Yet Under-researched Field. *Oxford Review of Education* 40(3), 370–388.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.

Hall, R. 2010. The Work-study Relationship: Experiences of Full-time University Students Undertaking Part-time Employment. *Journal of Education and Work* 23(5), 439–449.

Harper, S. R., & Quaye, S. J. 2009. Beyond Sameness, with Engagement and Outcomes for All. In S. R. Harper & S. J. Quaye (Eds.) *Student Engagement in Higher Education*. New York: Routledge. 1-15.

Harré, R. & van Langenhove, L. 1999. Positioning and Personhood. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.) *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 32-52.

Hattie, J. & Timperley, H. 2007, 'The Power of Feedback', *Review of Educational Research* 77(1), 81-112.

Haworth, J. & Conrad, C. 1997. *Emblems of Quality in Higher Education: Developing and Sustaining High-quality Programs*. Boston: Allyn and Bacon.

Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tule-
misen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajan-
koulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in
Education, Psychology and Social Research* 175. Jyväskylän yliopisto,
Jyväskylä.

Hofstede, G. 1997. *Cultures Consequences: Comparing Values, Beha-
viors, Institutions and Organizations across Nations*. London: Sage.

Hofstede, G. 2011. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model
in Context. *Online Readings in Psychology and Culture* 2(1).
[http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?ar-
ticle=1014&context=orpc](http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc) Luettu 12.3.2017.

Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future Time Orientation Pre-
dicts Academic Engagement among First-year University Students.
British Journal of Educational Psychology 77(3), 703–718.

Hu, W. & Zhang, Z. 2013. International Students' Adjustment
Problems at University: a Critical Literature Review. *Academic
Research International* 4(2), 17. [http://www.savap.org.pk/journals/
ARInt./Vol.4\(2\)/2013\(4.2-41\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4(2)/2013(4.2-41).pdf) Luettu 11.2.2017.

Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tam-
peren yliopisto.

IB 2016. Opetussuunnitelma - Degree Programme in International
Business 2016. [http://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/167/
fi/38](http://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/167/fi/38) Luettu 6.3.2017.

Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Ka-
janto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistys-
työn 35. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 143-158.

Jarvis, P. 2001. Learning in Later Life. An Introduction for Educators
& Carers. London: Kogan Page.

Joy, S. & Kolb, D. A. 2007. Are There Cultural Differences in Learning
Style? Working Paper. Department of Organizational Behavior Case
Western Reserve University.

Kegan, R. 1994. In Over Our Heads: the Mental Demands of Modern
Life. Cambridge: Harvard University Press.

Kelly, D. 2010. Student Learning in an International Setting. New
Directions for Higher Education 150, 97-107.

Kember, D. & Leung, D.Y.P. 2005. The Influence of Active Learning
Experiences on the Development of Graduate Capabilities. Studi-
es in Higher Education 30(2). 155-170. [http://ants.iis.sinica.edu.
tw/3bkmj9ltewxtsrrvnoknfdxrm3zfwrr/16/The%20influence%20
of%20active%20learning%20experiences%20on%20the%20deve-
lopment%20of%20graduate%20capabilities.pdf](http://ants.iis.sinica.edu.tw/3bkmj9ltewxtsrrvnoknfdxrm3zfwrr/16/The%20influence%20of%20active%20learning%20experiences%20on%20the%20deve-lopment%20of%20graduate%20capabilities.pdf) Luettu 1.6.2017.

Killion, J. 2008. Apply Knowledge of Learning. Teachers Teaching
Teachers. [http://www.ncpublicschools.org/docs/profdev/resources/
bestpractices/apply-learning.pdf](http://www.ncpublicschools.org/docs/profdev/resources/bestpractices/apply-learning.pdf). Luettu 3.3.2017.

Kinchin, I. M., Cabot, L. B. & Hay, D. B. 2010. Visualizing Expertise:
Revealing the Nature of a Threshold Concept in the Development

of an Authentic Pedagogy for Clinical Education. In Meyer, J.H.F., Land, R. & Baillie, C. (toim.) *Threshold Concepts and Transformational Learning. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers. 81–95.

Kinnunen, T. 2003. "If I Can Find a Good Job After Graduation, I May Stay". Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden integroituminen Suomeen. Occasional Paper 2 b/2003. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus ry. 2003.

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

Koho, N., Leppälä, J., Mustonen, E. & Niemelä, T. 2014. Vertaisopimisen monet muodot korkeakouluopetuksessa. *Teaching in Life Sciences: Current practices and development*, Vol. 1 (Fall), 17-29.

Korhonen, V. 2012. Towards Inclusive Higher Education? Outlining a Student-centered Counselling Framework for Strengthening Student Engagement. In S. Stolz & P. Gonon (Eds.) *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.

Korhonen, V. 2014. Opintoihin kiinnittymisen arviointia kehittämässä. Nexus-itsearviointikyselyn teoreettista taustaa ja empiiristä kehittelyä. *Campus Conexus -projektin julkaisuja B:3*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Juvenes Print.

Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. What Motivates the Students, and What Does Not? Commitment to Higher Education Studies from Motivation Perspective. University of Tampere. School of Education. Campus Conexus publication series B:2.

Krause, K., Hartley, R., James, R. and McInnis, G. 2005. The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies. Canberra: DEST.

Kuh, G. D. 2003. What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change* 35(2), 24–32.

Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 150-173.

Kukkonen, H. 2014. Opetussuunnitelman merkitys toimintakyvyn kehittymisessä. Teoksessa L. Marttila (toim.) *Tie uuteen opetussuunnitelmaan*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 70. 26-37. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/70-Tie-uuteen-opetussuunnitelmaan.pdf> Luettu 4.4.2017.

Kukkonen, H. 2016. Imagined Future – Elements of a Good First-year Student Experience. UAS Journal. Journal of Finnish Universities of Applied Sciences. Special Issue. <https://uasjournal.fi/in-english/imagined-future-elements-of-a-good-first-year-student-experience/> Luettu 11.1.2017.

Kukkonen, H. 2017. Hyvän opiskelukokemuksen peruskivet – yhteisesti tuotettu kehys opintoihin kiinnittymiselle. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Tampere University Press. 111-130.

Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M. & Ropo, E. 2014. Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 2/2014. Ammatillisen koulutuksen vaikuttavuus. OKKA-säätiö, Helsinki. 28–48.

Kukkonen, H. & Jussila, A. 2015. Osaamisperusteisuuden alkeet – muutoksessa toimimisen lyhyt oppimäärä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 83. 2. korjattu painos. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Kukkonen, H. & Marttila, L. 2017. Kuviteltua todellisuutta - ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 19.

Kukkonen, H. & Owston, T. 2017. The Shock of Entering TAMK, Finland – and Learning. TAMKJournal. Reports, Applied Research and Development. 24.10.2017. <http://tamkjournal-en.tamk.fi/the-shock-of-entering-tamk-finland-and-learning/> Luettu 12.12.2017.

Kunttu, K, Pesonen, T & Saari, J. 2017. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. http://www.yths.fi/filebank/4155-terveystutkimus_KOTT_1016_yths_final_uusi_web.pdf Luettu 1.1.2018.

Kärnä, M. 2015. Narratiivit ammatillisen identiteetin rakennuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Soininen & J. Heinström (toim.) Identiteettistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 82–103

Larjovuori, R-L., Manka, M-L. & Nuutinen, S. 2015. Sosiaalinen pää-oma. Työhyvinvointia, tuloksellisuutta, pidempiä työuria? Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:5.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Leach, L. & Zepke, N. 2011. Engaging Students in Learning: a Review of a Conceptual Organizer. Higher Education Research & Development, 30(2), 193–204.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1998. Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 90-107.

Leiman P. 1988. Reflektiivisen toiminnan kehittyminen psykoterapiassa. Psykologia 23, 170-177.

Lillyman, S. & Bennett, C. 2014. Providing a Positive Learning Experience for International Students Studying at UK Universities: A Literature Review. *Journal of Research in International Education* 13(1), 63 –75. https://www.researchgate.net/publication/262684442_Providing_a_positive_learning_experience_for_international_students_studying_at_UK_universities_A_literature_review Luettu 8.8.2017.

Liu, N. F. & Carless, D. 2006. Peer Feedback: the Learning Element of Peer Assessment, *Teaching in Higher Education* 11(3), 279–290.

Longden, B. 2006. An Institutional Response to Changing Student Expectations and Their Impact on Retention Rates. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(2), 173-187.

Luthans, K. W. & Jensen, S. M. 2005: The Linkage between Psychological Capital and Commitment to Organizational Mission. A Study of Nurses. *Journal of Nursing Administration* 35(6), 304–310.

Luthans, F., Youssef, C. M, Avolio, B. 2007. *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford: Oxford University Press.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J., B. & Norman, S. M. 2008. The Mediating Role of Psychological Capital in the Supportive Organizational Climate-employee Performance Relationship. *Journal of Organizational Behavior* 29(2), 219–238.

Manka M-L. 2011. Työnilo. Helsinki: WsoyPro.

Manka, M-L. & Larjovuori, R-L. 2013. Yhteisöllisyydellä menestykseen – opas työpaikan sosiaalisen pääoman kehittämiseen. Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulun Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Kuntoutussäätiö. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Lahti.

Manka, M-L. & Nuutinen, S. 2013. Sosiaalinen ja psykologinen pääoma työuran jatkamisen edistäjänä. Työpoliittinen aikakauskirja 56(1), 29–41.

Masika, R. & Jones, J. 2015. Building Student Belonging and Engagement: Insights into Higher Education Students' Experiences of Participating and Learning Together. *Teaching in Higher Education* 21(2), 138–150.

Mayring, P. 2014. *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> Luettu 5.5.2017.

McAdams, D. P., & Pals, J. L. 2006. A New Big Five: Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality. *American Psychologist* 61(3), 204–217.

McKavanagh, M. & Purnell, K. 2007. Student Learning Journey: Supporting Student Success through the Student Readiness Questionnaire. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 4(2), 27–38.

Morgan, M. 2012. The Context of Learning in Higher Education. In M. Morgan (Ed.) *Improving the Student Experience. A Practical Guide for Universities and Colleges*. London: Routledge, 3–14.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistos-
sa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd
& V.-M. Värrä (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa
korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.

Narciss, S. 2008. Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks.
In J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merriënboer & M.P. Driscoll
(Eds.) Handbook of Research on Educational Communications and
Technology (3rd ed.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
125-144.

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(6), 469–494.

Nicol D.J. & Macfarlane-Dick, D. 2006. Formative Assessment and
Self-regulated Learning: a Model and Seven Principles of Good
Feedback Practice. *Studies in Higher Education* 31(2), 199–218, DOI:
10.1080/03075070600572090 Luettu 4.4.2017.

Nicol, D.J., Thomson, A. & Breslin, C. 2014. Rethinking Feedback
Practices in Higher education: a Peer Review Perspective, *As-
sessment & Evaluation in Higher Education* 39(1), 102–122, DOI:
10.1080/02602938.2013.795518 Luettu 4.4.2017.

Niemelä, A. 2008. Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomen yli-
opistoissa. Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry. Helsinki.

Nilsson, P. A. & Ripmeester, N. 2016. International Student Expec-
tations: Career Opportunities and Employability. *Journal of Inter-*

national Students 6(2), 614-631. https://www.labourmobility.com/wp-content/uploads/2016/03/jis2016_6_2_14_international-student-expectations.pdf Luettu 4.6.2017.

NSSE (National Survey of Student Engagement). 2016. About NSSE. <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm> Luettu 2.1.2018.

Nummenmaa, A. R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola. (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampere University Press

Oksanen, T. 2009. Workplace Social Capital and Employee Health. Academic Dissertation. Turku: University of Turku.

Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän”. Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Partanen, A. 2012. Koulutuksellinen minäpystyvyys ohjauksen lähtökohtana. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti. <https://verkkolehdet.jamk.fi/elo/2012/01/10/koulutuksellinen-minapystyvyys-ohjauksen-lahtokohtana/> Luettu 3.3.2017.

Pehkonen, E. & Pietilä, A. 2002. Uskomukset oppimisen ja opettamisen piilovaikuttajina – Esimerkkinä matematiikanopetus”. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:71. Turku: Painosalama. 39-62.

Pekrun, A. C., Frenzel, T. G. & Perry, R. P. 2007. The Control-value Theory of Achievement Emotions: an Integrative Approach to Emotions in Education. In P. Schutz & R. Pekrun (eds.) Emotions in education. Burlington, MA, San Diego, CA, London: Academic Press. 13–36.

Pekrun, R. 2014. Emotions and Learning. Educational Practices Series – 24. International Academy of Education. International Bureau of Education. UNESCO. Brussels: International Academy of Education (IAE) <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf> Luettu 23.12.2017.

Penttilä, J. 2011. Opiskelijoiden toimeentulo ja asuminen. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 56–58.

Penttilä, J. 2016. Opintojen eteneminen ja opiskelukyky. Teoksessa T. Villa (toim.) Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS. 55/2016. 31–42.

Penttinen, L. & Plihtari, E. 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena - ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos, & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto: Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke 2008–2011, 55–75.

Penttinen, L., Kosonen, T. Annala, J. & Mäkinen, M. 2017. Ohjaus ja opintojen eteneminen. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:36. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Pierce, J. L., Kostova, T. & Dirks, K. T. 2001. Toward a Theory of Psychological Ownership in Organizations. *Academy of Management Review* 26(2), 298-310.

Pierce, J. L. & Rogers, L. 2004. The Psychology of Ownership and Worker-Owner Productivity. *Group & Organization Management* 29(5), 588-613.

Pierce, J. L., Jussila, I. & Cummings, A. 2009. Psychological Ownership within the Job Design Context: Revision of the Job Characteristics Model. *Journal of Organizational Behavior* 30(4), 477-496.

Pierce, J. L., & Jussila, I. 2010. Collective Psychological Ownership within the Work and Organizational Context. *Journal of Organizational Behavior* 31(6), 810 – 834.

Piipponen, T. 2012. Kansainväliset tutkinto-opiskelijat Suomessa. ”Integraation haasteet ja mahdollisuudet – kaikkien vastuulla”. Kv-kevätpäivät 23.5.2012. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

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.

Pinar, W. F., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. M. 1995. *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

Pless, N. M., Maak, T. and Stahl, G. 2011. *Developing Responsible Global Leaders through International Service-Learning Programs*:

The Ulysses Experience Academy of Management Learning & Education Volume 10(2), 237-260.

Polkinghorne, D. 1988. Narrative Knowing and the Human Sciences. Albany, NY: SUNY Press.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.) Life History and Narrative. London: Falmer Press. 5–23.

Potila, A-K., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M & Virtanen, V. 2017. Opiskelijatutkimus 2017 EUROSTUDENT VI –tutkimuksen keskeiset tulokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu- ja 2017:37.

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.

Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia, 2. täyd. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.

Rautamäki, H. 2013. ”Omassa firmassa ei tunteja lasketa”. Psykologinen omistajuus ja työnilo matkailun perheyrittäjien kertomana. Jyväskylä Studies in Business and Economics 131. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

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 University Press. 36-58.

Resnick, L.B. 1989. Introduction. In Resnick, L.B. (Ed.) *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-24.

Ricoeur, P. 1984. *Time and Narrative*, Vol. 1. University of Chicago Press: Chicago.

Ripmeester, N. 2014. International Businesses: Consumers of Global Talent? In J. V. Verlag (ed.), *Handbook of internationalization*. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag. 21-32.

Ropo, E. 2009. Identity Development as a Basis for Curriculum Development. In P-M. Rabensteiner & E, Ropo (Eds.). *European Dimension in Education and Teaching: Identity and Values in Education*. Schneider Verlag Hohengehren.

Rossiter, M. and Clark, M.C. 2007. *Narrative and the Practice of Adult Education*. Malabar, FL: Krieger, 2007.

Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5(1), 4-11.

Ryan, J. & Viete, R. 2009. Respectful Interactions: Learning with International Students in the English-Speaking Academy. *Teaching in Higher Education* 14(3), 303–314.

Saari, J. 2015. Korkeakouluopiskelijoiden seurantatutkimus. Kahden ensimmäisen vuoden aineiston tiedonkeruun toteutus. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Työpapereita 1/2015.

Saari, J. & Kettunen, H. (toim.) 2013. Opiskelijabarometri 2012. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. *Otus* 39/2013.

Saari, J., Mikkonen, J. & Vieno, A. 2013 Löytöretkiä tuntemattomalle mantereelle: yliopisto-opiskelijoiden opiskeluaikainen työssäkäynti ja tulevaisuusodotukset. *Työpoliittinen aikakauskirja* 56(2), 44–56

SAMOK 2008. “We Need More English Information About Our Study, Life in Finland and This Country” Tutkimus ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden asemasta Suomen ammattikorkeakouluissa vuonna 2007. Suomen ammattikorkeakouluopiskelijoiden liitto SAMOK ry.

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

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S. Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A. E. M. 2009. “Life Designing: A Paradigm for Career Construction in the 21st Century.” *Journal of Vocational Behavior* 75(3), 239–250.

Scott, S. V. 2014. Practising What We Preach: Towards a Student-centred Definition of Feedback. *Teaching in Higher Education*, 19(1), 49-57.

Shuck, B., Albornoz, C., & Winberg, M. 2007. Emotions and Their effect on Adult Learning: A Constructivist Perspective. <https://pdfs.semanticscholar.org/68f5/42407371b08a4dodo81568979a4a-b765abd1.pdf> Luettu 10.1.2017.

Shute, V. J. 2008. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research* 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795> Luettu 2.8.2017.

Siekinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. 15-38.

Spector-Mersel, G. 2010. Narrative Research: Time for a Paradigm. *Narrative Inquiry* 20(1), 204-224. <http://dx.doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe> Luettu 12.6.2017.

Steel, M. 2007. Teaching Science to Students with Learning Differences. *Science Teacher* 74(3), 24-27.

Stelter, R. 2014. *A Guide to Third Generation Coaching – Narrative-collaborative Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.

SVT. 2015. Suomen virallinen tilasto Opiskelijoiden työssäkäynti. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/opty/2015/opty_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html Luettu 22.5.2017.

Sydänmaanlakka, P. 2007. Älykäs organisaatio. Helsinki: Talentum Media Oy.

Taajamo, M. 2005. Ulkomaiset opiskelijat Suomessa: Kokemuksia opiskelusta ja oppimisesta, elämästä ja erilaisuudesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. 2005.

Taylor, J.S. 2010. Learning With Emotion: A Powerful and Effective Pedagogical Technique Academic Medicine Volume 85(7), 1110.

Tervakari, A-M., Silius, K., Tebest, T. Marttila, J., Kailanto, M, & Huhtamäki, J. 2012. Peer Learning in Social Media Enhanced Learning. International Journal of Emerging Technologies in Learning 7(3), 35-42. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v7i3.2173> Luettu 13.3.2017.

Thomas, L. & May, H. 2011. What Works? Student Retention and Success Programme. London: Paul Hamlyn Foundation.

Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikka – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmoderniin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 2, 445–470.

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen (toim.) Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki 2009. 48-73.

Topping, K.J. 2005. Trends in Peer Learning. *Educational Psychology* 25(6), 631–645. <http://www.jesexpertise.be/bibb/bijlagen/trends.pdf> Luettu 2.2.2018.

Tran, L.T. 2011. Committed, Face-value, Hybrid or Mutual Adaptation? The Experiences of International Students in Australian Higher Education. *Educational Review* 63(1), 79–94.

Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. 2008. What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology* 100(2), 460-472.

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

Tuomi, J., Zvanut, B. & Äimälä A.-M. 2012. ”On hyvä, että opetus on vaativaa, että siitä oppii” - Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen vaativuudesta. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat koulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1*. Tampere: Tampereen yliopisto. 192–210.

Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen, oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpulainen (toim.) *Opetus*

ja oppiminen tietoyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–127.

Törmä S. & Mäkinen S. 2012. Avoimen yliopiston opiskelijat opintojen merkityksiä rakentamassa ja opiskelutaitoja kehittämässä. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd. Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press. 75-99.

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Kotila, H. 2016. Työn ja opintojen yhdistäminen - opintojen aikainen työssäkäynti ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemana. Ammattikasvatuksen aikauskirja 18(2), Helsinki : OKKA-säätiö.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Wang, J. 2012. Culturally Inclusive Practice: a Case Study of an International Student Support Initiative at an Australian University. Asian Social Science 8(4), 68–76.

Warring, S. 2010. Facilitating Independence amongst Chinese International Students Completing a Bachelor of Applied Business Studies Degree. Innovations in Education and Teaching International 47(4), 379–392.

Webster, L., & Mertova, P. 2007. Using Narrative Inquiry as a Research Method: An Introduction to Using Critical Event Narrative Analysis in Research on Learning and Teaching. London: Routledge.

Willcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, M. 2005. 'It Was Nothing to Do with the University, it Was Just the People'. The Role of Social Support in the First-year Experience of Higher Education. *Studies in Higher Education* 30(6), 707–722.

Wortham, S. 2006. *Learning Identity: the Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yan, L. & Kember, D. 2003. Influence of the Curriculum and Learning Environment on Group Learning Approaches outside the Classroom. *Learning Environment Research* 6(3), 285–307.

Yan, L. & Kember, D. 2004. Avoider and Engager Approaches by Out-of-class Groups: the Group Equivalent to Individual Learning Approaches. *Learning and Instruction* 14(1), 27–49.

Yrjänäinen S. & Ropo E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessä*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

Zainuddin M. N & Ismail. H. 2011. Push and Pull Factor in an Entry into an Employment Route: a Study of Nurtured Entrepreneurship Students. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business* 13(4), 469 –498.

Zembylas, M. 2011. Teaching and Teacher Emotions: A Post-structural Perspective. In C. Day & J.C-K. Le (Eds.) *New Understandings*

of Teacher's Work: Emotions and Educational Change Netherlands: Springer. 31-43.

Zhou, X., Sedikides, C., Wildschut, C., & Gao, D-G. 2008. Counteracting Loneliness: On the Restorative Function of Nostalgia. *Psychological Science* 19(10), 1023–1029. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9280.2008.02194.x> . Luettu 11.6.2017.

TARINAT KERTOVAT

Miksi opiskelu ei välttämättä tuota kokemusta oppimisesta? Minkälaiset asiat ovat yhteydessä opintojen sujumiseen? Miten opiskelijaa voi tukea opintoihin kiinnittymisessä? Tässä julkaisussa kuvataan opiskelijoiden näkökulmasta tekijöitä, jotka edistävät tai haittaavat merkityksellisten oppimiskokemusten syntymistä, opintojen etenemistä ja opintoihin kiinnittymistä. Julkaisussa kuvattua lähestymistapaa ja siinä esiteltyjä tutkimustuloksia ja suosituksia voi hyödyntää kehitettäessä uudenlaisia pedagogisia malleja, hallinnollisia käytäntöjä ja rakenteellisia ratkaisuja yhteistyössä korkeakoulutuksen eri toimijoiden ja toimijatahojen kesken.

Julkaisu on suunnattu erityisesti korkeakoulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstölle, johdon ja hallinnon edustajille, muulle henkilökunnalle, opiskelijoille sekä opiskelijoiden oppimis- ja opiskeluprosesseissa osallisina oleville työelämän edustajille. Julkaisua voi kuitenkin hyödyntää kaikessa sellaisessa toiminnassa, missä on tavoitteena toimintakulttuurien kehittäminen sekä merkityksellisten oppimis- ja opiskelukokemusten syntyminen ja opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen tukeminen.