



Kauppi Suvi

Yliopisto-opiskelijoiden tuen tarve ja tukipalveluihin hakeutuminen perusteltuna toimintana

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yliopisto-opiskelijoiden tuen tarve ja tukipalveluihin hakeutuminen perusteltuna toimintana
(Suvi Kauppi)

Kasvatuspsykologian pro gradu- tutkielma, 83 sivua, 2 liitesivua

Heinäkuu 2017

Yliopisto-opiskelijat eivät usein hae ohjausta, mutta kokevat kuitenkin tarvitsevansa sitä. Korkeakouluohjauksen yksi paradokseista onkin sanottu olevan opiskelijoiden tuen hyödyntämättömyys, vaikka tukea tarjotaan. Tukipalveluiden tarpeellisuutta saatetaan siten usein arvioida tukipalveluiden käytön ja asiakkaiden määrällä, mikä ei kuitenkaan kerro kaikkea tukipalveluiden tai tuen tarpeesta. Tukipalvelujen välttäminen voi vaikuttaa ohjaustoimijoiden kannalta siltä, ettei tukipalveluita tarvita, vaikka opiskelijoiden toiminnalle voi olla jokin muu perustelu. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarkastella Oulun yliopiston opiskelijoiden tukeen liittyviä subjektiivisia kokemuksia subjektitieteellisestä näkökulmasta. Tutkielmassa lähestyn opiskelijoiden omaa kantaa ja toiminnan perustellisuutta tukipalveluihin hakeutumiseen ja tuen tarpeisiin liittyen hyödyntäen persoonalliseen osallisuuteen ja psykologiseen pääomaan liittyviä käsitteitä. Valitsemieni käsitteiden avulla tuotan tietoa, jota voidaan hyödyntää yliopiston ohjauksen kehittämisessä.

Tutkielma on sosiokulttuurisen kasvatuspsykologian kulttuuri-historialliseen juonteeseen paikantava laadullinen kyselytutkimus. Aineisto on kerätty Oulun yliopiston toisen vuosikurssin opiskelijoille kohdistetulla verkkokyselyllä. Kyselyyn vastasi 116 opiskelijaa. Kysely keskittyi sekä yleisesti ohjaustoimintaan, että psykologisen pääoman ulottuvuuksien tukemiseen Oulun yliopistossa, sillä tutkimusprosessin alussa tutkielman tavoite oli tarkastella opiskelijoiden kokemuksia psykologisen pääoman valossa. Myöhemmin tarkastelun kohteeksi valikoitui tuen tarpeet, tukipalveluihin hakeutuminen ja niihin liittyvät toimintaperusteet ja oma kanta näiden vastatessa parhaiten tutkielmani tavoitteita. Olen lähestynyt opiskelijoiden kokemuksia tavalla, jota voidaan kuvata deskriptiivisellä käymisellä opiskelijoiden elämisen näyttämöille. Persoonallista osallisuutta olen jäsentänyt tutkimuksessa perustelumalleilla. Perustelumallien joukkoa on jäsennetty Grounded theory -menetelmän avulla kokonaiskuvan luomista varten.

Tuloksena on kategoriamalli, joka sisältää 18 alakategoriaa, 4 välikategoriaa ja näitä kaikkia yhdistävä kategoria ”Opiskelun tuki opiskelijan näkökulmasta”. Neljästä välikategoriasta hahmottuu kolme kokonaisuutta, jotka kuvaavat opiskelijoiden toiminnan perustellisuutta ja omaa kantaa liittyen tukipalveluihin hakeutumiseen, tuen tarpeisiin ja tulevaisuususkon tukemiseen. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa olen käyttänyt ”Kokemus psykologisena kohteena” -teoksessa (1995) esitettyjä kriteereitä kokemuksen tutkimukselle. Tutkimuksen tulokset ovat potentiaalisesti yleistettävissä kaikkialla, missä tutkimuksen kuvaamat olosuhteet ovat vastaavanlaiset. Parhaiten tuloksista hyötynee tutkimusympäristönä toiminut Oulun yliopisto.

Avainsanat: grounded theory, korkeakouluopiskelu, ohjaus, opiskelijat, osallisuus, persoonallisuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Yliopisto-opiskelu ja ohjaus eri näkökulmista	6
2.1	Nuoren opiskelijan kehitysvaihe	6
2.2	Opiskelija osana yhteiskuntaa ja yhteisöjä	7
2.3	Haasteet ja ristiriidat yliopisto-opiskelijan ohjauksen toteutumisessa	11
2.4	Ohjaus Oulun yliopistossa	14
3	Tutkimusta ohjaavat peruskäsitteet	18
3.1	Persoonallinen osallisuus ja subjektiiviset toimintaperusteet	19
3.2	Psykologinen pääoma	21
4	Tutkimuksen toteutus	27
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	27
4.2	Aineiston kuvaus	28
4.3	Deskriptiivinen käyminen elämisen näyttämöllä	30
4.4	Perustelumallien muotoileminen	30
4.5	Perustelumallien jäsentäminen Grounded theoryn avulla	33
5	Opiskelun tuki opiskelijan näkökulmasta	38
5.1	Tukipalveluihin hakeutuminen	38
5.1.1	Tukitahojen lähestyminen	39
5.1.2	Yliopiston tuen tavoittaminen	44
5.2	Opiskelijoiden tuen tarpeet	51
5.3	Tulevaisuususkon tukeminen	55
5.4	Yhteenveto	58
6	Pohdinta	62
6.1	Tutkimustulosten pohdintaa	62
6.1.1	Hoivan tarve	62
6.1.2	Taloudelliset intressit tuen takana	65
6.1.3	Opetushenkilöstöön kohdistuvat odotukset	66
6.1.4	Kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista	68
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	69
6.3	Tutkimusprosessin tarkastelua ja ehdotuksia jatkotutkimukselle	72
7	Lähteet	74

1 Johdanto

Korkeakouluohjauksen yksi paradokseista on sanottu olevan opiskelijoiden tuen hakemattomuus, vaikka tukea tarjotaan (Clegg, Bradley & Smith 2006; ks. myös Kouvo, Lairio & Puukari, 2009). Yliopisto-opiskelijat eivät usein hae ohjausta, mutta kokevat kuitenkin tarvitsevänsä sitä (mm. Christie ym., 2004; Kärkkäinen, 2005; Lounasmaa, Tuori, Kunttu & Huttunen, 2004). Tukipalveluiden tarpeellisuutta saatetaan usein arvioida tukipalveluiden käytön ja asiakkaiden määrällä, mikä ei muun muassa edellä mainitsemieni syiden takia kuitenkaan mielestäni kerro vielä kaikkea tukipalveluiden tai tuen tarpeesta. Tukipalvelujen välttäminen voi esimerkiksi vaikuttaa palvelujen tarjoajan kannalta siltä, ettei palveluita tarvita, vaikka palveluiden potentiaalisten käyttäjien tuen hakematta jättämisen perusteluna voi olla muu asia.

Aiempi tutkimus ja kirjallisuus eivät ole mielestäni avanneet opiskelijoiden tukipalveluiden käyttöön ja tarpeisiin liittyviä subjektiivisia kokemuksia tarpeeksi. Siksi lähestyn aihetta persoonalliseen osallisuuteen (Dreier, 2008, 2011; Holzkamp, 1996; ks. Suorsa, 2014) liittyvien käsitteiden kautta ja niitä hyödyntämällä ymmärtääkseni opiskelijoiden omia perusteluita tukipalveluihin hakeutumiseen ja tuen tarpeisiin liittyen. Tutkimuksessani tarkastelen erityisesti opiskelijoiden subjektiivisia toimintaperusteita ja omaa kantaa aiheisiin. Subjektiivisten toimintaperusteiden ymmärtämiseksi olen rekonstruoinut opiskelijoiden vastauksista perustelumalleja. Näitä perustelumalleja olen tarkastellut aineistolähtöisesti hyödyntäen Grounded theoryn jatkuvan vertailun menetelmää. Aineisto tutkimukseen on kerätty Oulun yliopiston toisen vuosikurssin opiskelijoilta verkkokyselyllä.

Lisäksi olen nähnyt tärkeäksi persoonallisen osallisuuden jäsentämisen psykologisen pääoman ulottuvuuksilla. Psykologinen pääoma on henkisten voimavarojen kokonaisuus, joka koostuu itseluottamuksen, sitkeyden, toivon ja realistisen optimismin ulottuvuuksista (Luthans, 2002; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007; Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2008): aineettomista voimavaroista, jotka on todettu tämän päivän ja tulevaisuuden työelämässä menestymisen ennustajiksi (Manka & Partti, 2012). Viime vuosina psykologista pääomaa on alettu tutkimaan myös opiskeluun liittyen, ja tulokset ovatkin osoittaneet psykologisen pääoman edistävän opiskelumenestystä ja vähentävän opiskelustressiä (Jafri, 2013; Riolli, Savicki & Richards, 2012).

Perimmäinen tavoitteeni on kasvattaa ymmärrystä ja herättää keskustelua ohjaussysteemistä kokonaisuudessaan opiskelussa jaksamisen ja sen tukemisen näkökulmasta. Valitsemieni käsitteiden avulla uskon tuottavani sen tyyppistä tietoa, jota voidaan hyödyntää yliopiston ohjauksen

kehittämisessä. Koen, että tukipalveluihin hakeutumisen tutkimus nimenomaan persoonallisen osallisuuden näkökulmasta voi edistää tukipalvelujen toiminnan kehittämistä tarkoituksenmukaisella tavalla, sillä silloin tällä tavalla tarkasteltuna objektiiviset olosuhteet ja subjektiiviset kokemukset tulevat selvästi näkyviin (Suorsa, 2014). Tässä pro gradussani minun ei ole vielä mahdollisuutta tutkia ohjaustoimijoiden kokemuksia samasta aiheesta – vaikka koen sen tärkeäksi osaksi aiheen tarkastelussa – vaan keskityn nyt opiskelijoiden näkökulmaan.

Luvussa 2 kuvaan ensin yliopisto-opiskelua ja -ohjausta koskevaa tutkimuskenttää, johon oman tutkimukseni liitän. Luvussa 3 paikannan tutkimustani sosiokulttuurisen kasvatopsykologian kentällä ja esittelen tutkimuksen kohdetta kuvaavia käsitteitä liittyen persoonalliseen osallisuuden ja subjektiivisiin toimintaperusteisiin sekä psykologiseen pääomaan. Luvussa 4 esittelen tutkimuskysymykseni, tutkimuksen tavoitteet ja sen, miten olen tutkimukseni toteuttanut. Tutkimuksen empiiriset tutkimustulokset ja yhteenvedon esittelen luvussa 5. Luku 6 koostuu tutkimustulosten ja -prosessin tarkastelusta ja tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista sekä jatkotutkimusaiheiden esittelystä.

2 Yliopisto-opiskelu ja ohjaus eri näkökulmista

Tässä luvussa tarkastelen yliopisto-opiskelijan opiskelua ja ohjausta eri näkökulmista. Alaluvussa 2.1. tarkastelen opiskeluaikaa identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Alaluvussa 2.2. esittelen opiskelijan ympäristön, yhteiskunnan ja eri yhteisöjen, merkitystä ja niiden tuomia vaatimuksia ja toisaalta valmiuksia, jotka liittyvät opiskelijan opiskeluun ja opiskelun tukeen. Alaluvussa 2.3. kuvaan tutkimuksissa esiin tulleita haasteita ja ristiriitoja ohjauksen toteutumisessa. Viimeiseksi alaluvussa 2.4. esittelen tutkimusympäristöni Oulun yliopiston ohjausjärjestelmän ja -toiminnan näkökulmasta.

2.1 Nuoren opiskelijan kehitysvaihe

Yliopisto-opintojen aloittaminen sijoittuu monella elämänvaiheeseen, jota Arnett (2000) nimitää muotoutuvan tai orastavan aikuisuuden vaiheeksi (eng. *emerging adulthood*), joka sijoittuu ikäkauteen 18–25, mutta saattaa jatkua jopa lähemmäs 30 vuoden ikää. Kyseinen elämänvaihe on syntynyt yhteiskunnallisten muutosten myötä ja aikuisuuden roolin myöhentyessä länsimaisten yksilöiden elämässä: esimerkiksi naimisiinmeno, lapsensaanti, tutkinnon suorittaminen, ja työelämään siirtyminen ovat siirtyneet myöhemmälle iälle. (Arnett, 2000; Arnett, 2004.)

Muotoutuvan aikuisuuden kehitysvaihetta määrittää Arnettin (2000; 2004) mukaan nuoruuden riippuvaisuuden taakse jääminen ilman että aikuisuuden velvollisuudet ja roolit ovat vielä määrittämässä yksilön elämää: subjektiivisten kokemusten perusteella tässä iässä olevat kokevat elävänsä välitilassa, jolloin ei koeta olevan ainakaan täysin ja kaikissa suhteissa nuoria eikä myöskään aikuisia. Muotoutuvalle aikuisuudelle on ominaista mahdollisuuksien näkeminen ja optimismi: muotoutuvassa aikuisuudessa on ikään kuin ”kaikki avoinna” ja mahdollisuus päättää oma elämänsuunta. Välitilan vaiheessa ihmiset pääasiassa tavoittelevat vastuullisuuden tunnistamista, itsenäistä päätöksentekoa sekä taloudellista itsenäisyyttä. (Arnett, 2004; Juvonen, 2014.) Tässä vaiheessa ominaista on kuitenkin myös epävakaisuus eri elämän alueilla. Epävarmuutta aiheuttaa muun muassa se, jos elämä ei mene omien oletusten mukaan. Oman identiteetin tutkinta ja kokeilut kuuluvat myös muotoutuvaan aikuisuuteen: uraan, rakkaussuhteisiin, elämäkatsomukseen liittyvät ajatukset vakavoituvat, vaikka muotoutuvalle aikuisuudelle ominainen huolettomuus säilyy edelleen kehityskokeiluissa ”nyt tai ei koskaan”-asenteena. (Arnett, 2004; Ravert, 2009.) Jo Erikson (1983) on tunnistanut aikakauden, jolloin nuoruuden ja aikuisuuden elämänvaiheet ikään kuin yhdistyvät, ja jossa nuoruuden roolikokeilu jatkuu ja identi-

teen etsintä suurimmaksi osaksi tapahtuu nimeämättä sitä varsinaisesti omaksi elämänvaiheeksi. Tunnuspiirteinä on myös keskittyminen itseen oman elämän kynnyksellä: kun itsenäisyys kasvaa tässä elämänvaiheessa, tulee elämässä tärkeäksi oman elämän tutkistelu ja hallinta sekä aikuisuuden rakentaminen, jolloin yksilön katse suuntautuu enemmän itseen kuin muihin (Arnett, 2000; Arnett, 2004). Tätä elämänvaihetta värittävät kuitenkin useat kouluttautumiseen, työuraan ja perheellistymiseen liittyvät vaatimukset (Salmela-Aro, 2007). Opiskeluaika ei olekaan enää välttämättä niin selvärajainen elämänvaihe elämän määrityssä monen muun asian kautta, jolloin myöskään opiskelijan identiteetti ei määri pelkästään yliopisto-opiskelun myötä (Aittola, 1992; Moore, 2003).

Muotoutuvan aikuisuuden teoriaa on kritisoitu (Cote, 2008) siitä, että tälle elämänvaiheelle tyypilliset kokeilut eivät välttämättä ole positiivista itsensä etsimistä vaan olosuhteiden sanelemaa. Suomalaisessa yhteiskunnassa tätä jopa romantisoitua elämänvaihetta voidaan kyseenalaistaa korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin tilaa tarkastelemalla: iso osa voi huonosti ja oireilee psyykkisesti. Muun muassa vuoden 2016 korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan YTHS:n käyntisyistä 37,7 % on mielenterveyden ja käyttäytymisen häiriöitä (Kunttu, Pesonen, & Saari, 2017).

On yksilöllistä, millaisena muotoutuva aikuisuus koetaan: hyvinvointi riippuu esimerkiksi henkilön saamasta sosiaalisesta tuesta (Barker, Galambos & Krahn, 2006). Domagala-Krecioch ja Majerek (2013) ovat EU-maiden kansalaisten yksinäisyyttä tarkastellessaan todenneet, että yhteiskunnassamme on toivottomuuden, pelon ja ahdistuksen ilmapiiri, jossa kasvattajilla ei tarpeeksi aikaa ja kiinnostusta auttaa, jolloin nuori aikuinen joutuu kohtaamaan haasteet ja ongelmat yksin. Kun opiskeluaika ja erityisesti opintojen alkutaival on monille aikuistumiseen astumisen aikaa, korostuu opiskelijan ja yliopiston välinen vuorovaikutus ja myönteinen ympäristö identiteetin muokkautumisessa edelleen (Christie, Tett, Cree, Hounsell, & McCune, 2008; Good & Adams, 2008; Kouvo, Lairio, & Puukari, 2009).

2.2 Opiskelija osana yhteiskuntaa ja yhteisöjä

Opiskelija opiskelee yhteiskunnan ja yhteisöjen osana, jolloin hänen opiskeluunsa vaikuttavat erilaiset vaatimukset, tavoitteet ja lähtökohdat, jotka eivät ole pelkästään hänen omiaan vaan ympäristön ja yhteiskunnan suunnalta tulevia. Suomessa korkeakoulupoliittiset tavoitteet keskittyvät opintojen suorittamiseen tavoiteajassa ja nopeisiin siirtymiin opinnoista jatko-opintoihin ja työelämään sekä keskeyttämisten vähentämiseen (Lairio & Penttilä, 2007a). Lähteenojan

(2010) havaintojen mukaan Suomessa kuitenkin keskitytään keskeyttämistä enemmän opintojen pitkittymiseen ja keinoihin vaikuttaa siihen kuin taas päinvastoin maissa, joissa opintojen suorittamisen taloudellinen paine ja sitä myötä keskeyttäminen on isompi uhka. Keskustelu painottuu siis pikemminkin tehokkuuteen kuin opiskelijoiden akateemiseen kasvuun (Lähteenoja, 2010).

Korkeakoulupoliittiset tavoitteet ovat samalla mittareita opiskelun tehokkuudelle ja sen myötä yliopistojen rahoituksen määräytymiselle (Lairio & Penttilä, 2007a). Suomessa korkeakoulujen rahoitusmallissa yksi kriteeri onkin yli 55 opintopistettä suorittaneiden korkeakouluopiskelijoiden määrä oppilaitoksessa, jolloin tällä kriteerillä pyritään nopeuttamaan opintoja ja valmistumista. Yliopistojen opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämästä perusrahoituksesta 12 % määräytyy yli 55 opintopistettä lukuvuodessa suorittaneiden opiskelijoiden määrästä. (Taatinen, 2017.) Siten opinnoissa nopeasti etenevät opiskelijat ovat yliopiston rahoituksen kannalta tärkeitä. Yliopistot ovatkin osoittaneet opinnoissa edenneille tunnustusta eri tavoin: saavutettuaan yli 55 opintopistettä lukuvuodessa esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa IT-alan opiskelija saa dekaanilta kiitoskirjeen (Jyväskylän yliopisto, 2016). Oulun yliopistossa opiskelija saa nykyään kiitoskirjeen lisäksi haalarimerkin ja neljä lounaslippua (Oulun yliopisto, 2015).

Samalla kun opiskelijoiden opintopolkuja pyritään opintoja tehostamalla lyhentämään, opiskelijoiden taloudelliset etuudet muuttuvat historiallisen paljon 1.8.2017 lähtien opiskelijasta riippuen joko parempaan tai huonompaan. Opiskelijoiden tukia kokonaisuudessaan leikataan, arvon mukaan noin 20%, muuttaen tukea lainapainotteisemmaksi lisäämällä opiskelijoiden lainatakauksen määrää (Karhunen, Määttä & Uusitalo, 2016; KELA, 2017). Karhunen, Määttäsen ja Uusitalon (2016) laatiman Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen raportin mukaan muutokset voivat kuitenkin hieman pidentää opiskelijoiden opiskeluaikoja. Opiskelijoiden suhtautumista tuen muutoksiin, lainan nostamiseen ja muutosten vaikutuksia opiskeluun on herättänyt paljon keskustelua ja kannanottoja: esimerkiksi sosiaalipolitiikan asiantuntija Silja Silvasti (2017) on Suomen yliopistoliiton blogissa kritisoinut muutosten perustuvan epävarmoihin käyttäytymisvaikutusarvioihin. Vihreiden Ville Niinistö (Niinistö, 2016) taas on kuvannut opintotuki uudistusta myönteisen muutoksen sijaan opiskeluedellytyksiin kohdistuvaksi heikennykseksi viitaten aiemmin mainittuun Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksen raporttiin.

Yhdeksi keskeiseksi tavaksi saavuttaa korkeakoulupoliittisia tavoitteita on noussut opintojen ohjauksen kehittäminen (Lairio & Penttilä, 2007a; Moitus ym. 2001; Penttinen, Skaniakos, Anselä & Plihtari, 2011; Vehviläinen, Heikkilä, Mikkonen & Nieminen, 2009). Ohjaukselle ja sen

kehittämiselle asettaa uusia haasteita kuitenkin opiskelijajoukon heterogeenisyys ja yksilöllisten elämäntilanteiden heijastuminen opintoihin. Nyt ohjauksessa tulisi ottaa huomioon koulutussiirtymien sijoittuminen yksilöllisesti ja opiskelu-urien monimuotoistuminen sekä myös muun muassa ikärakenteen muutoksen myötä opiskelijoiden työssäkäynnin lisääntyminen. (Lairio & Penttilä, 2007a; Moore, 2003; Mäkinen & Annala, 2011.) Aittola (1992) on todennut sekä yliopiston ”koulumaistuneen”, niin, että koulutusta tarkastellaan nykyään tehokkuuden kannalta, että myös opiskelijoiden suhtautumisen ja sitoutumisen muuttuneen siten, että opiskelu ja koulutus nähdään välineellisempänä kuin ennen. Näin opiskelu ei ole enää yksistään määrittämässä opiskelijan elämää (Aittola, 1992).

Aittolan (1992) opiskelijatutkimus oli ensimmäisiä opiskelijoiden integroitumista korkeakouluhyhteisöön käsitteleviä tutkimuksia Suomessa (ks. Lähteenoja, 2010). Integraation merkitys korkeakoulupolitiikassa perustuu tutkimustuloksiin, joiden perusteella sillä on merkittävä vaikutus opiskelijan oppimisen, motivaation, opiskelusinnikkyuden ja valmistumisen kannalta (Pascarella & Terenzini, 1991; ks. myös Lähteenoja, 2010). Tunnetuin integraatiota käsittelevistä teorioista lienee Tinton (1975) malli, joka käsittää integraation jakautuvan sekä akateemiseen että sosiaaliseen integraatioon (ks. Lähteenoja, 2010).¹ Integroitumista käytetään Yhdysvalloissa jopa yhtenä kriteerinä tuloksellisuuden arvioimisessa sekä joissakin osavaltioissa rahoituksen myöntämisessä (Berger & Lyon, 2005). Nykyään ohjauksessa ja integroitumisessa kiinnitetään erityisesti huomiota ensimmäisen vuoden merkitykseen opiskelijalle, hänen opinnoilleen ja opintojen etenemiselleen, sillä ensimmäisen vuoden kokemuksilla sekä opiskelusta että sosiaalisista suhteista on todettu olevan vaikutusta koko opiskeluaikaan (Tinto, 1975, 2006, 2012; Kurri, 2006; ks. myös Rautopuro & Korhonen, 2011). First-year experience -teeman ympärille on muun muassa vuodesta 2006 lähtien järjestetty vuosittainen konferenssi ”Europe First-year Experience Conference” (EFYE –verkkosivut).

Opiskelijan näkökulmasta opiskelijan integraatiossa ei voida ohittaa sitä seikkaa, että opiskelija voi opintoja aloittaessaan olla käymässä täysin uuteen maailmaan. Wilcox, Winn ja Fyvie-Gauld (2005) kuvaavat yliopistoon astumista prosessiksi, jossa opiskelija etsii omaa paikkaansa

¹ Lähteenoja (2010) on esitellyt sosiaalipsykologian väitöskirjassaan Tinton (1975) mallin sekä kattavan katsauksen myös muista suomalaisista ja kansainvälisistä opiskeluintegraatio-tutkimuksista.

uuden opiskelupaikkansa ja –yhteisönsä että aiemman elämänsä välillä. Yliopistoon sosiaalistuminen merkitsee uutta elämänvaihetta nuoren aikuisen elämässä: yliopisto avautuu nuorelle aikuiselle kokonaan uutena elämismaailmana (Aittola & Aittola, 1990). Ensimmäiset vuodet yliopistossa keskittyvät suurimmaksi osaksi sosiaalistumiseen opiskelijaksi ja uuteen yliopistoyhteisöön ja -kulttuuriin (Salminen, 1990), jossa on virallisia ja epävirallisia normeja (Kumpulainen, 1994). Ensimmäinen opiskeluvuosi voi olla haastavaa opiskelijoiden irtautuessa kotoa ja aiemmasta elämästään, ja samalla opetellessaan yliopiston tapoja ja kulttuuria (Aittola, 1986). Jokaisella tieteenalalla on Ylijoen (1998) mukaan myös oma ”heimokulttuurinsa”, johon opiskelija koko yliopistoyhteisön lisäksi pyrkii kiinnittymään (Ylijoki 1998, ks. myös Rautiainen, 2003).

Opiskelijan oman paikan löytämisessä korostuu siis sekä opiskelijan uuteen opiskeluympäristöön ja -yhteisöön kuuluvien (esim. opettajat) ja aiempaan elämään kuuluvien (esim. perhe) tuki (Wilcox et al., 2005; Tinto, 2002). Korhosen (2007) sekä Eerolan ja Vadénin (2005) mukaan yliopisto-opinnot alkavan opiskeluprosessilla, jossa sosiaalistuminen yliopistoon on keskeistä oman opiskelijaidentiteetin ja toimijuuden pohtimiseksi. Penttinen ym. (2011) korostaa tässä vaiheessa ohjauksellisesta näkökulmasta opiskelijoiden psykososiaalista tukea heidän toimintakykynsä vahvistamiseksi (Penttinen ym., 2011). Draper (2008) taas on täydentänyt Tinton (1975) mallia kolmannella elementillä ehdottaen, että sosiaalisessa integraatiossa tulee ottaa myös yliopiston ulkopuoliset suhteet huomioon. Sosiaalistumisen onnistuminen riippuukin opiskelijan taustasta (Lähteenoja, 2010)² ja sosiokulttuurisista lähtökohdista, esimerkiksi perheen suhtautumisesta yliopisto-opiskeluun (Mäkinen, 1999). Sekä ulkomaisissa että kotimaisissa tutkimuksissa on todettu vanhempien koulutustaustan yhteys opintoihin integroitumiseen ja opinnoissa menestymiseen (Merenluoto, 2009; Thomas & Quinn, 2007). Mäkinen (1997) taas on tutkinut pro gradussaan kodin kulttuuripääoman yhteyttä opiskelijoiden sosiaalistumiseen, ja todennut tutkimuksessaan, että vanhempien taholta tuleva opintoihin liittyvä kannustus voi edistää opiskelijan sosiaalistumista ja pystyvyyden tunnetta (Mäkinen, 1999). Käyhkö (2017) sen sijaan on tarkastellut sosiologian väitöskirjatyössään työläisperheistä tulleiden yliopisto-opiskelijoiden opiskelun suhteutumista maailmaan, josta he yliopistoon tulevat. Perhe, joka ei ole kouluttautunut, ei välttämättä arjessa osoita tai osaa osoittaa yliopisto-opiskelijalle tukea, mikä aiheuttaa muun muassa opiskelijalle näiden kahden maailman, koti- ja yliopisto-

² Lähteenoja (2010) korostaa myös opiskelijan taustan lisäksi odotusten, sitoutumisen ja samastumisen merkitystä integroitumisessa.

maailmojen, erkaantumista ja emotionaalista etäännyntymistä. Opiskelija voi kokea olevansa väli-tilassa ja opiskeluun liittyvissä asioissa yksin, kun opiskeluun liittyvistä onnistumisista tai haasteista ei puhuta kotimaailmassa. (Käyhkö, 2013; 2014; 2017.)

2.3 Haasteet ja ristiriidat yliopisto-opiskelijan ohjauksen toteutumisessa

Olen nyt esitellyt yliopisto-opiskelua opiskelijan psyykkisen kehitysvaiheen, yhteiskunnan ja yhteisöjen vaatimuksien ja tuen kannalta sekä opiskelijan sosiokulttuuristen lähtökohtien näkökulmasta. Tässä alaluvussa tarkastelen opintojen ohjausta sitä käsittelevien aiempien tutkimusten valossa keskittyen erityisesti siihen, millaisia haasteita ja ristiriitoja opintojen ohjauksen toteutumisessa on ohjaustoimijoiden ja opiskelijoiden näkökulmista katsottuna esiintynyt.

Tutkimusten mukaan opiskelijat toivovat vuosi vuodelta lisää ohjausta opintopolun eri vaiheissa ja identiteetin kasvun tueksi (mm. Lairio & Penttilä, 2007a; Majava & Saikkonen 2002; Tiilikainen 2000). Kokemuksia ohjauksen tarpeista voidaan tarkastella muun muassa monimuotoistuneiden ohjaustarpeiden näkökulmasta: yliopisto-opiskelijat muodostavat yhä heterogeenisemmän ryhmän, mikä vaikuttaa myös ohjauksen tarpeisiin ja niiden monimuotoistumiseen sekä sitä kautta ohjaukseen ja sen kehittämisen tarpeeseen (Lairio & Penttilä, 2007a; Moitus ym., 2001). Opiskelijat toivovat eniten apua tai tukea stressin- ja ajanhallintaan, opiskelun ongelmiin, opiskelutaitoihin, itsetuntoasioihin sekä jännittämisen- ja mielialaongelmiin (Kunttu et al., 2017) – asioihin, joihin ohjauksella voidaan vaikuttaa.

Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016) mukaan noin kaksi kolmasosaa ei pidä saamaansa ohjausta hyvänä. Opiskelijat ovat toivoneet myös enemmän tiedotusta ohjauksen saatavuudesta (Koskimäki, 2003). Tiedotuksen haasteisiin on liitetty lisäksi ohjausmateriaalin ristiriitaisuus ja opiskelijoiden kysymyksistä lähtöisen tiedotuksen puutteellisuus (Moitus ym., 2001). Hyvän ohjauksen saatavuuden kokemukseen liittyen Lounasmaa ym. (2004) ovat tutkimuksessaan havainneet kielteisesti opintoihin suhtautuvien opiskelijoiden ilmoittaneen saavansa vähemmän hyvää ohjausta verrattuna opiskelijoihin, jotka suhtautuivat opintoihin myönteisesti. Samoin he havaitsivat, että kielteisesti suhtautuvat opiskelijat eivät tienneet, mistä saada apua ongelmiinsa, toisin kuin myönteisesti opiskelun kokevat opiskelijat. Kärkkäisen (2005) tutkimus taas paljasti saman suuntaisesti opiskelijoiden, joiden opinnot olivat pitkittyneet, perustelevan tuen hakemattomuutta hakemisen ”noloudella” ja tietämättömyydellä siitä, mistä ohjausta voi hakea. Christie ym. (2004) sen sijaan havaitsivat, etteivät opiskelijat aina

hae apua ongelmiinsa. Korkeakouluohjauksen yhdeksi paradoksiksi ollaankin nimetty se, etteivät opiskelijat osaa hyödyntää tukipalveluja, vaikka niitä tarjotaan (Clegg ym., 2006; ks. myös Kouvo ym., 2009).

Yliopiston ohjaustoiminta on usein saanut kritiikkiä siitä, ettei se ole tarpeeksi selkeää tavoitteiltaan. Toiminnan selkeyteen vaikuttaa myös se, että ohjausta on saatavilla niin monesta paikasta. (Koskimäki, 2003; Tenhula & Pudas, 1994.) Watts ja van Esbroeck (1998) ovat toiminnan tavoitteita selventääkseen kehittäneet holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin, jossa oleellista on yhtäältä moniammatillinen yhteistyö ohjaustoimijoiden kesken ja toisaalta eri opintopolun vaiheiden ohjaustarpeet. Ohjauksen osa-alueet on jäsennetty kolmeen eri osa-alueeseen: uranvalinnan ohjaus, opiskelun ohjaus ja persoonallisen kasvun tukeminen, jotka kaikki nähdään tärkeiksi huomioonotettaviksi alueiksi ohjauksessa. (ks. myös Lairio & Penttinen, 2005). Koskimäki (2003) totesi tutkimuksessaan opiskelijoiden toivovan erityisesti lisää omaa persoonallista kasvua koskevaa ohjausta (Koskimäki 2003; ks. myös Ylijoki, 1998).

Opetushenkilöstöltä tulevan ohjauksen saatavuuteen on opiskelijoiden näkökulmasta liitetty kolmenlaisia ongelmia: se on kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta, opettajat ovat kiireisiä ja vaikeasti lähestyttäviä ja kaikki opettajat eivät ole kiinnostuneita ohjaamaan opiskelijoita. Tuleekin pohtia, miten ne opettajat, keitä ohjaus ei kiinnosta ja jotka identifioituvat mieluummin tutkijoiksi kuin opettajiksi tai ohjaajiksi, tukevat opiskelijan kokonaisvaltaista ohjausta ja esimerkiksi opiskelijan persoonallisen kasvun tukemisesta. (Lairio & Penttinen, 2005.)

Ohjauksen haasteet liittyvät Saukkosen (2005) tutkimuksen mukaan nimenomaan henkilökohtaisen ohjauksen niukkuuteen, kun opiskelijan ja yliopiston henkilökunnan välinen vuorovaikutus jää yliopiston henkilökunnan kanssa vähäiseksi. Lairion ja Penttilän (2007b) mukaan oma-aloitteinen hakeutuminen ohjaukseen voi jäädä toteutumatta, jos opiskelija ei ole sitoutunut yliopistoyhteisöön³. Siten ohjaukselliseksi haasteeksi muodostuu integraatiota edistävä ympäristö, jossa opetushenkilökunnalla on olennainen rooli (Lairio & Penttilä, 2007b).

Opiskelijoiden kokemusten lisäksi on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon opettajien mahdollisuudet tehdä ohjaustyötä. Opintojen ohjauksen arviointi on osoittanut, että ohjaustyötä tyypillisesti sivutoimisesti tekevät opettajat kokevat tarvetta lisäkoulutukselle, ohjaustyöhön kohdis-

³ Kun opiskelijan sitoutumista yliopistoon tarkastellaan kiinnittymisen käsitteellä, (ks. esim. Korhonen, 2011), korostetaan organisaationäkökulmaa ja opintojen ohjauksen tärkeyttä.

tetuille resursseille ja tehtävänkuvien selkiyttämiseksi (Moitus ym., 2001). Opiskelijoiden lisäksi korkeakoulupolitiikan muutokset koskevat myös opettajia ja tutkijoita, ja ovat hankaloittaneet heidän olojaan. Yljoen ja Ursinin (2013) tutkimuksen mukaan opettajat ja tutkijat kokevat muutosten myötä enemmän ja suurempia paineita tuloksellisuudesta. Pätkätöiden ongelmaa ei ole myöskään poistettu, mikä vaikeuttaa työhön sitoutumista ja aiheuttaa epävarmuutta (Ylijoki & Ursin, 2013). Myös Tieteentekijöiden liitto valitsi vuoden 2016 tieteen esteeksi yliopistojen pätkätyöt (Tieteentekijöiden liiton tiedote). Vaikka opettajien kuormitus voi ymmärrettävästi aiheuttaa esimerkiksi ohjausta ja opettaja-opiskelijakontaktien vähyttä, tulee kuitenkin tarkastella kriittisesti sitä, onko asialle tehtävissä mitään: ymmärtävätkö esimerkiksi opetussuunnitelmien laatijat ja opetuksen järjestäjät kontaktien merkityksen ja kokevatko he vastuukseen sen, että opetusta järjestetään niin, että kontakteja solmitaan? (ks. Lähteenoja, 2010).

Esimerkiksi Tinto (2002) on ehdottanut opetusjärjestelyjen muokkausta siten, että ne tukisivat sosiaalista kanssakäymistä. Lähteenoja (2010) on väitöskirjassaan esitellyt tutkimuksia, joiden perusteella opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus ja laitoksen ilmapiiri ovat integraatiossa merkittäviä tekijöitä. Thomas (2002) taas on kuvannut opetushenkilöstön ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen luovan ja ylläpitävän institutionaalista habitusta: tästä näkökulmasta katsotaan, että pedagogisiin ratkaisuihin liittyy opiskelijan sitouttaminen; opettajan asenteella, sekä arvostuksen ja kiinnostuksen osoituksilla voidaan lisätä opiskelijan motivaatiota ja sitoutumista (Thomas, 2002). Lähteenojan ja Pirttilä-Backmanin (2005) tutkimuksessa todettiin, että opettajilla oli käytännössä hyvin erilaisia käsityksiä siitä, miten opettajien tulisi asennoitua opiskelijoiden integroimiseen: heidän tutkimuksessaan osa opettajista ei kokenut sosiaalista, siis muuta kuin opiskelun myötä tapahtuvaa, integroimista lainkaan yliopiston tehtäväksi. Tällöin tärkeäksi nousee myös henkilöstön tukeminen. Tinto (2002) on myös esittänyt integraation edistämiseksi muun muassa henkilöstön kouluttamista, jotta opiskelijoiden integraatiota ylipäätään voidaan ja osataan tukea. Tinto (2002) on lisäksi huomauttanut henkilöstön työn tunnustamisen ja palkitsemisen tärkeydestä (Tinto, 2002).

Opintojen ohjausta ylipäätään ei ole perinteisesti pidetty opetushenkilöstön ensisijaisena tehtävänä yliopistossa. Ohjauksen tarjoaminen on nähty jopa yliopistoon kuuluvia itsemääräämiskeutta ja akateemista vapautta vasten sotivana toimintana, jolloin ongelmaksi on syntynyt opiskelijan autonomian ja ohjauksen tasapaino ja sen kehittäminen. Opettajat saattavat olla huolissaan ”holhoamisesta” (ks. Nummenmaa & Soini, 2008; Tenhula & Pudas, 1994), kun taas opis-

kelijoiden näkökulmasta liian vähäinen ohjaus on voinut aiheuttaa vapauden ja vastuun dilemmaa (Ylijoki, 1998) ja koettu johtavan jopa akateemiseen heitteillejättöön (Moitus ym., 2001; Tiilikainen, 2000). On pohdittava, onko opiskelijoilla eri käsitys ohjauksesta. Vehviläinen ym. (2009) kysyvät, toivovatko opiskelijat kenties erilaista ohjausta kuin mitä tarjotaan?

Opiskelijan näkökulmasta muiden opiskelijoiden ja opettajien kiinnostus opiskelijaa kohtaan koetaan emotionaalisesti tärkeäksi (Ahonen, 1999). Ahonen (1999) toteaa tarkasteltuaan Turun yliopiston humanistisen ja yhteiskunnallisten alojen opiskelijoiden ohjaukokemuksia, että tärkeimpiä opiskelun tukijoita olivat opiskelijat ja toiseksi tärkeimmät opettajat. Tulosten perusteella psykososiaalisen ohjauksen saaminen opettajilta korostui, vaikka sitä ei hakenutkaan ensisijaisesti kuin pieni joukko opiskelijoista: myös tiedolliset ohjaustilanteet oli koettu rohkaisevina (Lairio & Penttinen, 2005).

2.4 Ohjaus Oulun yliopistossa

Tutkimusympäristönäni on Oulun yliopisto, minkä vuoksi esittelen Oulun yliopiston ohjausjärjestelmän tarkemmin. Esittelen tässä alaluvussa, mitä ohjaus on yliopiston tavoitteiden näkökulmasta sen perusteella, miten ohjausta on määritelty Oulun yliopiston nettisivuilla ja ohjauskoulutuksessa.⁴

Opintojen ohjauksen tarkoitus on tukea koulutusta. Yleistavoite Oulun yliopistolla on strategiakaudella 2017–2020 yliopiston tuloksen parantaminen edistämällä opintojen sujuvuutta, lisäämällä koulutuksen ja työelämän välistä vuorovaikutusta ja parantamalla opiskelijoiden sitoutumista. Ohjauksellisia toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseen ovat opinnäytetöiden ohjauksen ja HOPS-ohjauksen kehittäminen sekä opintopistekertymän tukeminen. Työelämään suuntautumista pyritään lisäämään kehittämällä opiskelijoiden työelämätaitoja ja –valmiuksia. (Oulun yliopiston koulutuspalvelut/opiskelun tuki, 2017.)

Oulun yliopistossa opiskelun ohjaukseen osallistuvat oman koulutusalan kysymyksissä omaopettajat, opintoneuvojat ja yksittäisten kurssien opettajat. Yleisissä alan opiskeluun ja koulutukseen liittyvissä kysymyksissä opiskelija voi kääntyä oman koulutusalan lähipalvelutiimin

⁴ Siten ohjausjärjestelmän esittelyn perusteella ei voida siis tietää ohjaustoimijoiden tai opiskelijoiden omista käsityksiä ohjaustoiminnan toteutumisesta heidän arjessaan. Esittely kiteyttää pikemminkin sitä, miten ohjaus ideaalitalanteessa toteutuu Oulun yliopiston näkökulmasta.

puoleen, mikä käytännössä tarkoittaa esimerkiksi kasvatustieteen tiedekunnassa koulutuspäällikköä. Kaikkien yliopiston opiskelijoiden yhteisiin palveluihin kuuluvat opiskelu- ja uraohjaus ja opintopsykologin palvelut. Lisäksi kaikille uusille opiskelijoille järjestetään virallista pienryhmäohjausta pienryhmäohjaajan toimesta, joka on oman alan vanhempi, tehtävään koulutettu opiskelija. Ensisijaisesti opiskelijoita kuitenkin neuvotaan omiin opintoihin liittyvissä sisällöllisissä asioissa ottamaan yhteyttä itselle nimettyyn omaopettajaan tai opintoneuvojaan. (Oulun yliopisto, 2017.) Omaopettajan tehtävä on seurata oman ryhmänsä opiskelijoiden etenemistä ja tarvittaessa järjestää ohjausta opiskelijalle ja tukea uusien opiskelijoiden sitoutumista opintoihin ja kiinnittymistä Oulun yliopistoon. Omaopettaja toimii myös ryhmänsä HOPS-ohjaajana ja vastaa HOPS-prosessin toiminnan aloittamisesta ensimmäisenä opiskelijan opiskeluvuotena. HOPS-prosessin tavoite on sitouttaa opiskelija opiskeluun ja yliopistoon sekä auttaa opiskelijaa hahmottamaan opintojaan. HOPS-työ on yliopiston tapa seurata opintojen etenemistä: mikäli opiskelijan opinnot eivät etene tai opintopisteitä ei kerry, omaopettaja huomaa sen Sisu-raporttien⁵ kautta ja selvittää tilannetta. Omaopettajatoimintaa ohjaavat periaatteet ovat hyväksytyt Oulun yliopiston koulutusneuvostossa vuonna 2013. (Oulun yliopiston koulutuspalvelut/opiskelun tuki, 2017.)

Opiskelu- ja uraohjaus tai opintopsykologin palvelut auttavat opiskelijaa, jos opiskelija kokee tarvitsevansa lisätukea esimerkiksi opintojen suunnittelussa, opintojen edistämisessä, työhaussa, urasuunnittelussa tai harjoitteluun liittyvissä asioissa. Opiskelu- ja uraohjauspalvelut pitävät yliopistolla vastaanottoa ilman ajanvarausta kahtena päivänä viikossa. Opintopsykologin vastaanotolle opiskelija voi hakeutua kohdatessaan sellaisia haasteita oppimisessa tai opiskelussa, joihin muu opintojen ohjaus ei ole tuonut helpotusta. Haasteellisia tilanteita voivat olla esimerkiksi opiskelijan kokemaa opintoihin liittyvää stressiä, ahdistusta ja ongelmia motivaatiossa ja jaksamisessa. Opintopsykologin ohjaus pohjautuu keskusteluun ja on prosessinomaista työskentelyä kestäen yleensä yhdestä viiteen tapaamiskertaan. Työskentelyn tavoitteena on "jäsentää opiskelijan tilannetta, kehittää opiskelutaitoja, lisätä toimijuutta, löytää uusia ajattelu- ja toimintatapoja ja parantaa opiskeluedellytyksiä". (Oulun yliopisto, 2016a.)

⁵ Sisu-raportti on HOPS-ohjaajien HOPS-työhön tiiviisti liittyvä työkalu: ohjaajat saavat Sisu-raportointiportaaliin tehdä graafisia raportteja omien ryhmänsä opiskelijoiden opintojen etenemisestä (Oulun yliopisto, 2016b).

Yliopiston sisäisten ohjauspalveluiden lisäksi opiskelijan tukena on Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) palvelut, silloin kun opiskelija kaipaa apua laajemmin omaan jaksamiensa. YTHS toimii yhteistyössä yliopistojen, opiskelijajärjestöjen ja terveydenhuollon ja hyvinvoinnin järjestöjen, kuten Nyyti ry:n, kanssa. YTHS:n tavoite on edistää opiskelijoiden terveyttä ja hyvinvointia sekä lisätä opiskelukykyisyyttä ja parantaa opiskelun edellytyksiä. (YTHS, 2017.) Toiminnan pohjaksi on laadittu opiskelukyvyn malli, jonka mukaan opiskelijan hyvinvointiin nähdään vaikuttavan opiskelijan omat voimavarat, opiskelutaidot, opiskeluympäristö ja opetustoiminta (Kunttu, 2005).

Edelleen on korostettava, että ohjausjärjestelmän toiminta tavoitteineen ei vielä kerro ohjauksen toteutumisesta opiskelijan arjessa⁶ tai ohjaustoimijoiden työssä. Omaopettajat eivät esimerkiksi välttämättä arjessa näyttäydy opiskelijoiden arjessa ensisijaisena tukitahona: opiskelijoille suunnattujen palveluiden palvelumuotoilua koskevan kyselyn tuloksissa on käynyt ilmi, että opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna Oulun yliopiston omaopettajatoiminnassa on tiedekuntien välillä isoja laatuvariaatioita. Jossain tutkinto-ohjelmissa on myös ollut vaikeuksia omaopettajien nimeämisessä. Omaopettajat taas ovat omasta näkökulmastaan antaneet palautetta omaopettajatoimintaan kohdennetusta työajasta: osa opettajista kokee epäoikeudenmukaiseksi sen, etteivät voi käyttää kontaktiopetuksen tunteja omaopettajatoimintaan. Omaopettajat ovat ilmaisseet myös kaipaavansa arvostusta esimiehiltään ja työkavereiltaan omaopettajana toimimiselle. (Oulun yliopiston koulutuspalvelut/opiskelun tuki, 2017.)

Myös HOPS-työssä vaikuttaa olevan käytännön tasolla eroja. Oulun yliopiston Koulutuspalvelujen Sisu-raporttien avulla tekemän vertailun mukaan kaikilla (1-3) vuosikursseilla on näkyvässä trendi HOPS:in hyväksymisen ja opintopisteiden määrän välillä. Esimerkiksi vuonna 2015 koko lukuvuoden mediaani ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden opintopistekertymistä oli 49 niillä, joiden HOPSia ei ollut hyväksytty, ja 58 niillä, joiden HOPS oli hyväksytty. Ero opiskelijoiden hyväksytyjen ja ei-hyväksytyjen HOPSien välillä näkyi parhaiten ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden keskuudessa. (Oulun yliopiston koulutuspalvelut/opiskelun tuki, 2017.) Trendi voi mahdollisesti kertoa HOPS-prosessia edellyttävän vuorovaikutuksen vaikutuksesta opiskelijan integroitumiseen ja sitä kautta opinnoissa etenemiseen, mutta herättää

⁶ Ohjauksen ja tuen toteutumista Oulun yliopistossa ovat tarkastelleet pro gradu -tutkielmissaan muun muassa Jannika Sammalkangas (2015) ja Henna Mattila (2016) opintojen alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden kokemusmaailmasta käsin.

lisäksi samalla kysymyksen omaopettajien välisistä eroista koskien HOPS-prosessiin sitoutumisesta.

3 Tutkimusta ohjaavat peruskäsitteet

Tutkimukseni paikantuu sosiokulttuurisen kasvatopsykologian kulttuuri-historialliseen juonteeseen. Martinin (2006) mukaan sosiokulttuurinen kasvatopsykologia katsoo, että persoonat muodostuvat ja muodostavat itseään sosiokulttuurisessa toiminnassa, eivätkä ole siis vain toiminnan vaikutuksen kohteena. Psykkinen kasvu ja kehitys tapahtuvat yksilön ympäristön vaikutuksessa, samalla muuttaen myös yksilön ympäristöä: näin ollen kasvun ei voida nähdä tapahtuvan vain yksilön sisällä. Sosiokulttuurinen kasvatopsykologia pyrkii siis ymmärtämään ihmisten ja maailman välistä yhteenkuuluvuutta. (Soini, 2008; Suorsa, 2014.)

Hyödynnän tutkimuksessani subjektitieteellisen psykologian käsitteitä. Subjektitieteellisen tutkimuksen merkittävin ero muihin psykologian orientaatioihin liittyy siihen, miten tutkimuksen kohde hahmotetaan: tutkimuksen kohteena ei ole subjekti vaan maailma siten kuin subjekti sen kokee mahdollisuuksineen ja rajoituksineen. Siten yksilöiden kokemukset eivät koskaan ole ymmärrettävissä ilman käsitystä kokemusten yhteiskunnallisesta kontekstista. (Holzkamp 1984; ks. Suorsa, 2014.) Puhuttaessa minästä ja minän subjektiviteetistä, puhutaan aina myös muista ihmisistä ja maailmasta, jossa ”minä” elää (Suorsa, 2014; Schraube, 2014). Yksilöiden kokemukset siis kertovat yksilöistä, mutta myös siitä ympäristöstä, jossa yksilöt elävät. Yksilö on toisaalta ympäristönsä määrittämä, mutta samalla osallistuu ympäristönsä määrittämiseen. (Holzkamp, 1983, 1985; Suorsa, 2014.) Näin ollen käsitän omankin tutkimukseni ja sen kohteen siten, että tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat kokemuksineen yhtä lailla kertovat sekä opiskelijoista itsestään, että ympäristöstä, jossa he opiskelevat ja jota he ovat mukana muokkaamassa.

Subjektitieteellisestä näkökulmasta katsottuna kasvatopsykologinen tieto edistää ihmisten tietoisuutta siitä, miten omasta osallisuus liittyy olosuhteisiin vaikuttamiseen (Martin, 2006). Suorsa (2014) näkee tämän tarkoittavan sitä, että yksilö tunnistaa omat mahdollisuutensa hyvän elämänsä edistämiseksi ja, että käytännössä omien koettujen mahdollisuuksien ja olosuhteiden välistä yhteyttä voidaan tutkia tarkastelemalla subjektin toiminnan perustellisuutta. Omassa tutkimuksessani koen, että tutkimalla opiskelijoiden toiminnan perustellisuutta persoonallisen osallisuuden käsitteen kautta (ks. luku 3.1.) voidaan tuottaa kasvatopsykologista tietoa, joka auttaa yksilöitä ymmärtämään osallisuuttaan yliopisto-opiskelijoiden opiskelussa jaksamisen tukemiseksi. Tukipalveluiden välttäminen voi esimerkiksi vaikuttaa palvelujen tarjoajan kannalta siltä, ettei palveluita tarvita, vaikka palveluiden potentiaalisten käyttäjien perusteluna voi olla muu asia. Kun persoonallista osallisuutta tarkastellaan monesta eri näkökulmasta, voidaan

ymmärtää paremmin, mihin pitää vaikuttaa, jos tukitoimintaa halutaan kehittää (ks. Suorsa, 2014).

Subjektitieteellinen tutkimus voi ideaalitalanteessa auttaa osallista ymmärtämään oman toimintansa kietoutumisesta yhteiskunnallisiin olosuhteisiin ja sen kautta myös muuttamaan kokemuksiaan ja elämäntapojensa (Holzkamp, 1983, 1985; ks. Suorsa, 2014). Subjektitieteellisen lähestymistavan menetelmällinen seuraus on tämän vuoksi tutkimusasetelman muuttuminen siten, että tutkimuksen ”kohteet” itseasiassa siirtyvät tarkastelemaan yksilöiden kokemuksia ja toimintaa tutkijan kanssa.; tätä kuvataan kanssatutkijuuden käsitteellä. Tällöin tärkeää on, että tutkimus kysymyksineen ja asetelmineen on tutkimukseen osallistuville hyödyllinen niin, että he voivat kokea saavansa osallisuudestaan jotain. (Holzkamp, 1983, 1985; ks. Suorsa, 2014.)

Kanssatutkijuuden toteutuminen subjektitieteellisessä tutkimuksessa olisi ihanteellista, mutta ei kuitenkaan toteudu omassa tutkimuksessani. Kyselyaineistoni vastaajajoukon ollessa niin suuri kanssatutkijuutta olisi ollut käytännössä mahdotonta toteuttaa. Tavoitteeni on kuitenkin alusta asti ollut, että tutkimukseeni osallistuvat voisivat jollain tavalla kokea tutkimukseen osallistumisen hyödyttävän heitä itseään. Tätä olen pohtinut myös luvussa 4.2.

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimukseni peruskäsitteet, jotka tarkentavat edellä esittelemääni kuvausta tutkimuksen teoreettisesta orientaatiosta ja tutkimusta ohjaavista menetelmällisistä periaatteista.

3.1 Persoonallinen osallisuus ja subjektiiviset toimintaperusteet

Persoonallinen osallisuus on subjektitieteellisen psykologian käsite, jolla jäsenetään yksilön subjektiivista kokemusta suhteessa yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin käytänteisiin ja rakenteisiin. Yksilön persoona ja toiminta nähdään siis subjektitieteellisestä näkökulmasta jäsentyvän yksilön osallisuuden ja sen historiallisuuden ja translokaalisuuden kautta. (Dreier, 2008, 2011; Holzkamp, 1996; ks. Suorsa, 2014.)

Yksilön osallisuus tästä näkökulmasta tarkoittaa sitä, että yksilöt ovat aina jossain konkreettisesti paikassa. Näitä paikkoja Suorsa (2014) kuvaa Holzkampia (1996; ks. Suorsa, 2014) seuraten elämisen näyttämöiksi. Yksittäisillä elämisen näyttämöillä toimiessaan yksilöillä on myös aina jokin asema siellä sekä yksilöllinen kanta asioihin. Yliopisto-opiskelijan ollessa esimerkiksi yliopistolla luennolla, hänellä on käsitys sekä omasta asemastaan luentosalissa sekä siitä,

miksi ja miten asiat luennolla tapahtuvat niin kuin tapahtuvat. Yksilön elämisen näyttämöt muodostavat myös yksilön elämän aikana kokonaisuuden, johon historiallisuudella viitataan. Historiallisuus tarkoittaa osallisuuden vaatimusten muuttumista eri elämisen näyttämöillä ajan kuluessa. Esimerkiksi yliopisto opiskelijoiden elämisen näyttämönä näyttäytyy vaatimuksineen erilaisena opiskelijoille nyt kuin muutama vuosikymmen taaksepäin. Osallisuuden translokalisuudella kuvataan yksilöiden siirtyvän edestakaisin jatkuvasti eri elämisen näyttämöillä, joilla kaikissa yksilön asema ja kanta tapahtuviin asioihin on ainutlaatuinen. Yksilöiden elämän kannalta on tärkeää, miten nämä eri elämisen näyttämöt jäsentyvät kokonaisuudeksi. Yksilölle, esimerkiksi opiskelijalle, on merkityksellistä, millaisia elämisen näyttämöitä hänen arkeensa kuuluu nyt ja on hänen elämänsä aikana kuulunut, ja miten nämä yksilön näkökulmasta jäsentyvät suhteessa toisiinsa. (Suorsa, 2014.)

Empiirisessä tutkimuksessa yksilöiden persoonallista osallisuutta voidaan tarkastella perustelumallien avulla (ks. luku 4.3.). Suorsa (2014) kuvaa perustelumallin esittävän teoreettinen jäsenyyksen *”yksilön kokemien olosuhteiden ja hänen subjektiivisten toimintaperusteidensa välisestä suhteesta tavalla, joka valottaa kulloisenkin toiminnan subjektiivista funktionaalisuutta”* (Suorsa, 2014, s. 65). Perustelumalli on siis teoreettinen väite, jonka avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään esimerkiksi kunkin yksilön omaa kantaa kulloisellakin elämisen näyttämöllä (Suorsa, 2014).

Perustelumalliin kiteytetyt subjektiiviset toimintaperusteet ovat yksilön omia perusteita omalle toiminnalleen. Vaikka toimintaperusteet ovat tietyssä mielessä yhteisten olosuhteiden myötä yhteisiä, *”niihin liittyy aina jokin konkreettinen ’minä’, joka toimii niiden mukaisesti”* (Suorsa 2014, s. 78). Toimintaperusteiden ollessa ainutlaatuisia jokaisen yksilön kohdalla on luonnollista, että yksilöiden toimintaperusteiden välillä on eroja: olosuhteet eivät suoraan määritä yksilön toimintaa. Erot toimintaperusteissa eivät kuitenkaan tarkoita, etteivätkö toimintaperusteet ja kokemus liittyisi yleisiin toimintamahdollisuuksiin eli samoissa olosuhteissa elävien yksilöiden kokemiin toiminnan mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. (Holzkamp, 1983, 1985; ks. Suorsa, 2014.) Päinvastoin: *”yksittäistapauksessa on kyse siitä, kuinka kulloinenkin minä havaitsee ja toteuttaa yleiset mahdollisuudet”* (Suorsa, 2014, s. 113). Käsitys yksilöiden kokemusten yhteydestä niiden yhteiskunnalliseen kontekstiin tarjoaa myös lähtökohdan tutkimustulosten yleistämiseen. Tätä pohdin lyhyesti myös luvussa 6.2.

Edellä mainittu toiminnan mahdollistuminen ja rajoittuneisuus kuvaavat toimintakykyisyyttä, joka on keskeinen käsite toiminnan perustellisuuden tarkastelussa (Schraube, 2014; Suorsa, 2014). Toimintakykyisyys on eräs subjektitieteellisen psykologian peruskäsitteistä, jonka avulla voidaan hahmottaa toiminnan subjektiivista funktionaalisuutta. Toimintakykyisyyden käsite pyrkii jäsentämään yksilön toiminnan ja kokemuksen suhtautumista ”*niihin ristiriitoihin ja mahdollisuuksiin, joita yksilön elämään länsimaisessa yhteiskunnassa kuuluu*” (Suorsa, 2014, s. 94). Myös Holzkamp tarkoittaa toimintakykyisyydellä yksilön mahdollisuutta ja yleisemmin inhimillistä perustarvetta olla määrittämässä omia elinolosuhteitaan (Holzkamp, 1983, 1985; ks. Suorsa, 2014). Suorsa (2014) näkee tärkeänä toimintakykyisyyden käsitteen jakamisen rajoittavaan ja yleistävään toimintakykyisyyteen (ks. Suorsa, 2014).

Perustelumallien avulla subjektiivisen funktionaalisuuden näkyville tuominen voi auttaa ymmärtämään piileviä premissejä, joiden käsitteellistäminen ei usein kuulu arkielämään. Subjektitieteellisen näkökulman mukaan se voi nimenomaan auttaa ymmärtämään esimerkiksi sitä, miten samoissa olosuhteissa elävät yksilöt voivat toimia hyvin eri tavoin samojen syiden vuoksi tai päinvastoin toiminta voi näyttäytyä ulkopuolelta katsottuna samanlaiselta, vaikka toimintaperusteet ovat erilaiset. Esimerkiksi opiskelijoiden tukipalveluihin hakeutumiseen tai hakeutumatta jättämiseen liittyvissä toimintaperusteissa voi olla eroja, vaikka toiminnan perusteet saatetaan tulkita samanlaisiksi esimerkiksi tukipalveluiden henkilökunnan näkökulmasta. Toiminnan perustellisuus nykyhetkessä kytkeytyy myös yksilöiden tulevaisuusorientaatioihin ja toimintakykyisyyteen siten, että yksilöiden tapa toimia ja perustella toimintaansa ilmentävät sitä, millaisen toiminnan he näkevät tulevaisuuden kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Subjektiiviset toimintaperusteet eivät kuitenkaan ole aina tiedostettuja: subjektitieteellisessä tutkimuksessa lähdetään kuitenkin siitä oletuksesta, että toiminta on aina jollain tasolla perusteltua ja siten tutkimuksen ensimmäisiä tavoitteita on tämän perustellisuuden tunnistaminen. (Suorsa, 2014.)

3.2 Psykologinen pääoma

Persoonallisen osallisuuden ja subjektiivisten toimintaperusteiden tarkastelun jäsentämiseksi psykologisen pääoma vaikuttaa nähdäkseni tärkeältä käsitteeltä, ja siksi tässä luvussa kuvaan

psykologisen pääoman ulottuvuuksineen sekä esittelen esimerkkejä psykologisen pääoman tukemisesta yliopistokontekstissa.⁷

Psykologinen pääoma on henkisten voimavarojen kokonaisuus, joka koostuu itseluottamuksen, sitkeyden, toivon ja realistisen optimismin ulottuvuuksista (Luthans, 2002; Luthans ym., 2007; Luthans ym., 2008): aineettomista voimavaroista, jotka ovat nousseet tämän päivän ja tulevaisuuden menestyksen ennustajiksi (Manka & Partti, 2012). Psykologista pääomaa on tutkittu erityisesti työhyvinvoinnin tutkimuksessa ja sillä on todettu olevan yhteys muun muassa korkeampaan työtyytyväisyyteen ja -suoriutumiseen, työhön sitoutumiseen ja sairauspoissaolojen vähentymiseen sekä tietoisuustaitoihin ennustaen sitä kautta myönteisiä tunteita, positiivisempaa asennetta ja käyttäytymistä (Avey, Wernsing, & Luthans, 2008). Viime vuosina psykologista pääomaa on alettu tutkimaan myös opiskeluun liittyen. Tulokset ovat osoittaneet psykologisen pääoman edistävän opiskelumenestystä ja vähentävän opiskelustressiä (Jafri, 2013; Riolli & Savicki & Richards, 2012).

Tutkimuksien mukaan 40% onnellisuudesta riippuu ihmisen tietoisesta toiminnasta, eli siitä, miten ihminen toimii ja ajattelee (Lyubomirsky & Porio, 2009). Myös psykologisen pääoman näkökulmasta yksilön oma henkinen hyvinvointi on hyvin paljon riippuvainen siitä, miten yksilö tulkitsee elämäänsä ja sen tapahtumia ja reagoi niihin. Sen lisäksi hyvinvointiin vaikuttaa kyky ohjata ja hallita omaa elämäänsä; kyky elää arvojensa mukaista elämää. (Manka & Partti, 2012).

Psykologisen pääoman ulottuvuudet ovat psykologisia kyvykkyyden (eng. capacities; ks. esim. Luthans, 2002) käsitteitä. Psykologista pääomaa ja sen ulottuvuuksia voidaan kehittää: ne ovat opittavia, muutokselle ja hallinnalle avoimia (esim. Luthans, 2002). Työkontekstissa Leppänen & Rauhala (2013) kehottavat esimiehiä psykologisen pääoman ulottuvuuksien tukemiseksi

⁷ Olen jäsentänyt tutkimuksessani psykologisen pääoman käsitteiden avulla persoonalliseen osallisuuteen liittyviä käsitteitä, sillä nähdäkseni näiden teoreettisten käsitteiden välillä on yhtymäkohtia. Persoonallisessa osallisuudessa korostuu ihmisen subjektiivinen kokemus omasta toimintakykyisyydestä, samoin kuten myös psykologisen pääoman teoriassa korostetaan henkilön minäpystyvyyttä, kykyä ja tulkintaa mahdollisuuksien näkemisestä ja oman elämän hallitsemisesta. Persoonallisen osallisuuden ja psykologisen pääoman yhteyttä voitaisiin pohtia teoreettisella tasolla tarkemminkin, mutta se ei kuulu tutkimukseni tavoitteisiin.

muun muassa ylläpitämään myönteisiä tunteita, luomaan avoimuutta, korostamaan työntekijöidensä vahvuuksia ja niiden löytämistä, hyväksymään virheet ja epäonnistumiset sekä auttamaan näkemään mahdollisuuksia.

On kuitenkin todettu, että psykologisen pääoman määrä vaikuttaa siihen, miten yksilö osaa hyödyntää saatavilla olevaa tukea (Avey et al., 2008). Yliopistokontekstissa opiskelijan näkökulmasta tämä voi tarkoittaa sitä, että opiskelijan matala psykologinen pääoma voi vaikuttaa negatiivisesti siihen, miten tukipalveluja hyödynnetään.

Seuraavaksi esittelen erikseen psykologisen pääoman ulottuvuudet ja konkreettisia esimerkkejä, miten yliopistokontekstissa on mahdollista tukea näitä ulottuvuuksia.

Itseluottamus

Itseluottamuksen sanotaan olevan onnistumista parhaiten selittävä yksittäinen tekijä. Itseluottamuksen määritelmä psykologisen pääoman näkökulmasta perustuu Banduran (1982; 1997) minäpystyvyyden käsitteeseen (eng. self-efficacy), jota Stajkovic ja Luthans (1998) ovat täydentäneet positiivisen organisaatiokäyttäytymisen kriteereihin sopivammaksi lisäten, että minäpystyvyys on tehtävä- ja kontekstisidonnaista. Näiden perusteella määriteltynä itseluottamus tarkoittaa sitä, kuinka vahvasti henkilö uskoo tietyssä tehtävässä ja tietyssä kontekstissa itseensä ja omaan toimijuuteensa⁸ (Bandura, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998). Banduran (1997) teorian mukaan itseensä luottavat ihmiset odottavat onnistuvansa, ja asettavat tavoitteitansa ja panostavat niihin omien odotustensa mukaisesti. Itsevarma ottaa tehtävät vastaan ja tarttuu haasteisiin, näkee enemmän vaivaa ja motivoituu suorittamaan tehtävän menestyksekkäästi sekä pysyy sinnikkäänä, kun edessä on esteitä tai kohdataan epäonnistumisia (Bandura, 1997, Luthans, 2002). Vaikka itseluottamusta on tutkittu psykologisen pääoman ulottuvuuksista eniten, sen merkitys on kuitenkin usein torjuttu perinteisen organisaatiokäyttäytymisen ja positiivisen psykologian keskusteluissa, sillä sen pysyvyydestä ja kehitettävyydestä on ollut niin eriäviä mielipiteitä. Positiivisessa psykologiassa on Luthansin (2002) mukaan keskitytty

⁸ Jussi Silvonen (2015) on kritisoinut minäpystyvyyden teorian ja tutkimuksellisten menetelmien epätasapainoa: menetelmälliset ratkaisut asettavat toimijuuden kapeisiin raameihin, vaikka minäpystyvyyden käsite korostaa nimenomaan ihmisen omaa toimijuutta ja itsemääräämistä.

enemmänkin pysyviin, luontaisiin ominaisuuksiin kuin kehitettävissä oleviin kykyihin (Luthans, 2002).

Opiskelijoiden korkealla minäpystyvyydellä on havaittu (Rahmati, 2015) olevan voimakas negatiivinen yhteys opiskelu-uupumuksen ja sen ulottuvuuksien välillä. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden korkea minäpystyvyys auttaa heitä pysymään rauhallisena haasteiden edessä. He myös yrittävät enemmän, koska uskovat itseensä ja pystyvänsä ylittämään esteet. Sen sijaan ne opiskelijat, joilla on matala minäpystyvyys, näkevät haasteet suurempina kuin ne ovatkaan, mikä puolestaan edistää stressin ja masennuksen kehittymistä sekä hankaloittaa eteen tulevien ongelmien ratkaisemista. Epäonnistumiset saattavat heikentää joidenkin opiskelijoiden itseluottamusta; tämä aiheuttaa opintoihin liittyvien tehtävien välttelyä ja negatiivisia tunteita. Tehtäviä välttellessään opiskelija tekee asioita, jotka eivät edistä hänen tavoitteitaan ja näin hän kuormittuu entisestään, vaikkei käytännössä tekisikään juuri mitään opintojensa eteen. Tällaisten opiskelijoiden odotukset itseltä ja omalta toiminnalta sekä itselle asetetut tavoitteet ovat huomattavasti korkeammalla verrattuna siihen, mitä he tekevät. (Mikkonen & Nieminen, 2011; Rahmati, 2015.)

Parhaiten itseluottamukseen voidaan vaikuttaa onnistumisen kokemuksilla ja tehtävien suorittamisella. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että menestys tai tehtävien saavuttaminen itsessään ei välttämättä kasvata itseluottamusta, sillä yksilön oma tulkinta onnistumisesta ja sen merkityksestä vaikuttaa siihen, kuinka paljon itseluottamus kasvattaa käsitystä omasta pystyvyydestä. Myös välillinen oppiminen, positiivinen palaute ja psykologinen hyvinvointi vaikuttavat itseluottamukseen. Välillinen oppiminen toisen onnistumista tai menestymistä seuraamalla voi kasvattaa yksilön itseluottamusta vain, jos hän pystyy samaistumaan onnistumista kokevaan henkilöön ja siten uskomaan myös omaan onnistumiseen. Positiivinen palaute ja korkea psykologinen hyvinvointi vaikuttavat myös itseluottamukseen jonkin verran positiivisesti, mutta negatiivisena sekä palaute että hyvinvointi vaikuttavat siihen erittäin negatiivisesti. (Bandura, 1997; Luthans, 2002.)

Yliopistokontekstissa itseluottamukseen voidaan edellä esitetyn perusteella yrittää vaikuttaa esimerkiksi tukemalla opiskelijoiden omien merkityksellisten tavoitteiden saavuttamista jakamalla opintoihin liittyvää palautetta sekä esimerkiksi jakamalla valmistuneiden tai kohta valmistuvien opiskelijoiden onnistumisen kokemuksia opiskelijoiden pystyvyyden kasvattamiseksi. Näiden toimintojen kautta opiskelijaan ja opiskelijan kykyihin voidaan osoittaa luottamusta.

Realistinen optimismi

Realistinen optimismi on myönteistä ajattelua ja toimintaa, realistista luottamusta onnistumiseen ja uskoa siihen, että omalla toiminnalla voi saavuttaa positiivisia lopputuloksia (Luthans ym., 2007; Luthans ym., 2008; Manka & Partti, 2012). Psykologisen pääoman ulottuvuutena optimismilla tarkoitetaan tapahtumien hyvään puoleen fokusoimista, positiivisuuden etsimistä ja arvostamista sekä kyvykkyyttä nähdä positiivisia mahdollisuuksia (Carver ja Scheir 2002; Rauhala & Leppänen, 2013).

Tutkittaessa organisaation sitoutumista ja optimismin vaikutusta siihen (Barkhuizen, 2014) todettiin, että luontainen optimismi (dispositional optimism) on välillisesti positiivisessa yhteydessä työhön sitoutumiseen ja välillisesti negatiivisessa yhteydessä uupumukseen. Luontaisen optimismin huomattiin vaikuttavan siihen, miten ihminen näkee työhönsä liittyvät voimavarat ja niiden saatavuuden. Käsitys resurssien saatavilla olemisesta taas tämän tutkimuksen sekä muun muassa Bakkerin ja Schaufelin (2003) mukaan ennustaa korkeampaa sitoutumista ja pienempää riskiä uupua.

Yliopistokontekstissa opiskelijan optimismia voidaan tukea positiivista ilmapiiriä luomalla, jolloin elämän realiteetteja unohtamatta keskitytään positiivisiin asioihin ja onnistumisiin sekä autetaan opiskelijoita näkemään mahdollisuuksia enemmän kuin esteitä – jälleen sulkematta silmiä niiltä.

Toivo

Toivo on toinen tulevaisuuteen katsetta suuntaavista psykologisen pääoman ulottuvuuksista. Psykologisen pääoman näkökulmasta toivo tarkoittaa yksilön taitoa asettaa itsellensä merkityksellisiä päämääriä ja kykyä löytää keinot näiden päämäärien saavuttamiseen. Vastoin arkipuheen käsitystä toivosta, psykologisen pääoman näkökulma käsittää toivon Snyderin ym. (1991) määritelmän mukaisesti kaksiosaisena ja vastavuoroisena voimana sisältäen sekä tahdonvoiman (eng. willpower) että keinovoiman (eng. waypower) (Luthans, 2002).

Snyderin ym. (1991, 2002) mukaan positiivinen tahdonvoima (”Uskon, että pystyn siihen”) lisää motivaatiota tavoitteen saavuttamisessa, kun taas keinovoimaan liittyy käsityksiä koskien kykyä suunnitella eri reittejä tavoitteen saavuttamiseen ja myös saavuttaa haluttu tavoite eteen-tulevista esteistä huolimatta. Näiden voimien yhdistelmä auttaa tavoitteiden asettamisessa ja haasteiden ylittämässä. (Snyder ym., 1991, 2002.)

Toivon on tässä mielessä tutkittu olevan positiivisesti yhteydessä korkeisiin akateemisiin saavutuksiin (Day, Hanson, Maltby, Pactor & Wood, 2010; Feldman & Kubota, 2015). Sen sijaan negatiivinen yhteys toivolla on todettu olevan sosiaalisen stressin ja yksinäisyyden kanssa (Yarcheski, Mahon & Yarcheski, 2011).

Yliopisto-opiskelijan toivoa edellä mainittujen tahto- ja keinovoiman tukemisen näkökulmasta voidaan kasvattaa tukemalla opiskelijan tavoitteen asettamiseen ja saavuttamiseen liittyvää prosessia.

Sinnikkyys

Sinnikkyys kuvaa yksilön kykyä toimia pitkäjänteisesti ja lannistumattomasti eteen tulevista haasteista huolimatta ja palautua sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksista. Sinnikkyyyteen liittyvät myös omat tavoitteet ja tavoitteiden merkityksellisyys, sillä jos yksilöllä ei ole tarpeeksi merkityksellisiä tavoitteita, ei hän luultavasti ole valmis työskentelemään kovasti niiden saavuttamiseksi (Rauhala & Leppänen, 2013).

García-Izquierdo ym. (2015) totesivat tutkimuksessaan, että sinnikkyys vaikuttaa suojaavan voimakkaasti opiskelu-uupumukselta: opiskelijan kyvyllä kohdata, ylittää ja palautua haastavista tilanteista tutkittiin olevan voimakas negatiivinen yhteys emotionaaliseen uupumukseen sekä positiivinen yhteys akateemisen pystyvyyden tunteeseen (García-Izquierdo ym., 2015).

Sinnikkyuden kehittämiseen Rauhala & Leppänen (2013) ehdottavat kolmenlaisia strategioita. Voimavarakeskeisiin strategioihin kuuluvat muun muassa palautteelle altistuminen, sosiaalistuminen ja verkostoituminen, tarkoituksenmukaisilla välineillä varustautuminen, muun elämän ja työn välisen tasapainon hankkiminen. Riskikeskeisiin strategioihin taas kuuluvat muun muassa uhkien näkeminen mahdollisuuksina, luova ajattelu ja kokeneemilta oppiminen. Prosesikeskeiset strategiat vaikuttavat tilanteiden tulkintaan: tällaisia strategioita ovat esimerkiksi itsetietoisuus ja itsesäätely.

Yliopisto-opiskelijan sinnikkyuden tukemisessa jälleen korostuu palautteen anto. Sinnikkyyttä voidaan Rauhalan ja Leppäsen ehdotusten perusteella ehdottaa tuettavan myös huolehtimalla opiskelijoiden opintojen ja arjen tasapainosta. Lisäksi mahdollisuuksien korostaminen esteiden sijaan näyttäytyy Rauhalan ja Leppäsen ehdotusten pohjalta tärkeänä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen, miten olen tutkimusprosessissa käytännössä edennyt edellisessä luvussa esittelemiäni teoreettisia peruskäsitteitä ja periaatteita hyödyntäen. Ensin esittelen tutkimukseni tavoitteen ja tutkimuskysymykset alaluvussa 4.1. Alaluvussa 4.2. kuvaan tutkimusaineiston ja perustelen tekemiäni valintoja aineistoon liittyen. Tämän jälkeen alaluku 4.3. käsittelee deskriptiivistä käymistä elämisen näyttämölle eli tapaa, jolla olen lähestynyt opiskelijoiden kokemuksia tutkimuksessani. Alaluvussa 4.4. kuvaan, miten olen perustelumalleja muotoillut tutkimuksessani. Grounded theory -menetelmää ja sen hyödyntämistä perustelumallien joukon jäsentämisessä tutkimuksessani olen kuvannut alaluvussa 4.5.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Omassa tutkimuksessani pyrin selventämään sitä, miten opiskelijat perustelevat opiskelussa jaksamista koskevia tuen tarpeitaan sekä tukipalveluihin hakeutumista. Perimmäinen tavoitteeni on opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia, toimintaa ja toimintaperusteita ymmärtämällä syventää ymmärrystä yliopiston ohjaustoiminnan systeemistä. Koen, että tukipalveluihin hakeutumisen tutkimus nimenomaan persoonallisen osallisuuden näkökulmasta voi edistää tukipalvelujen toiminnan kehittämistä tarkoituksenmukaisella tavalla, sillä silloin objektiiviset olosuhteet ja subjektiiviset kokemukset tulevat selvästi näkyviin (ks. Suorsa, 2014). Valitsemani psykologisen pääoman käsite tarkentaa tutkimukseni näkökulmaa.

Olen esitellyt luvussa 2.4. sitä, miten Oulun yliopisto esittelee koulutuksissaan ja verkkosivullaan ohjausjärjestelmän tavoitteinensa. Nämä eivät kuitenkaan kerro sitä, miten ohjaus toteutuu opiskelijan näkökulmasta opintojen arjessa. Siksi tämän tutkielman tutkimuskysymykset kohdistuvat opiskelijoiden subjektiivisiin kokemuksiin ja toimintaperusteisiin. Ohjauksen toteutumisesta tarkastellessani katseeni kiinnittyi erityisesti ohjauksen tavoittamiseen ja ohjauksen hakemiseen ja saamiseen sekä näiden välisiin ristiriitoihin Oulun yliopistossa. Näihin kysymyksiin pyrin löytämään vastauksia persoonallisen osallisuuden käsitteen kautta. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystäni kuuluu seuraavanlaisesti:

1. Millaisia toimintaperusteita opiskelijoilla on hakeutua ja olla hakeutumatta yliopiston tukipalveluihin?
2. Millaisia toimintaperusteita opiskelijoilla on opiskelussa jaksamisen tuen tarpeisiinsa liittyen?

Psykologisen pääoman käsitteen valossa tulevaisuususkko ja sen tukeminen ovat keskeisiä realistisen optimismin ulottuvuuden kannalta. Kyselylomakkeessa realistista optimismia ja kokemuksia sen tukemisesta kysyttiin seuraavalla tavalla: ”Kerro, miten yliopiston taholta kasvatetaan uskoasi positiiviseen tulevaisuuteesi.” Myös tähän kysymykseen pyrin löytämään vastauksia persoonallisen osallisuuden käsitteen kautta. Kolmas tutkimuskysymyksen kuuluu:

3. Miten opiskelijat kokevat yliopiston tukevan heidän tulevaisuususkooaan ja miten he perustelevat kokemuksiaan?

4.2 Aineiston kuvaus

Tutkimukseni aineisto kerättiin anonymilla verkkokyselyllä (liite 1), joka lähetettiin kaikille Oulun yliopiston toisen vuosikurssin opiskelijoille. Tämä tapahtui käyttämällä tiedekuntien yhteisiä sähköpostilistoja. Viesti lähetettiin yhteensä 1216 opiskelijalle, joista 116 vastasi kyselyyn. Vastausprosentti on siis 9,5. Webropol-kyselyyn ohjaavaan sähköpostiin liitettiin saateviesti (ks. liite 2), jossa kerrottiin tutkimuksen pyrkimyksestä toimia opiskelijan jaksamista ja siihen liittyvää ohjausta ja tukea edistävänä toimintana. Saateviestissä pyrin motivoimaan opiskelijoita kertomalla tutkimukseen osallistumisen myötä mahdollisuudesta osallistua kahden elokuvalipun arvontaan, mikä edellytti yhteystietojen jättämistä kyselylomakkeen lopussa. 69 vastaajaa jätti yhteystietonsa.

Toinen tapani motivoida opiskelijoita osallistumaan tutkimukseeni oli kertoa omia perustelujani tutkimuksen kohderyhmän valintaan: osallistumalla tutkimukseen opiskelijat voivat olla mukana vaikuttamassa ja mahdollisesti ehtivät vielä itsekkin opintojensa aikana hyötymään tutkimuksen mahdollisista positiivisista vaikutuksista. Tämä on ollut itselleni tutkijana tärkeää ja merkittävä asia pohtiessani tutkimuksen kohderyhmän rajausta: vaihtoehtoina minulla oli ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat, joista kuitenkin päädyin toisen vuosikurssin opiskelijoihin, sillä ensimmäisen vuoden opiskelijoilla ei mielestäni vielä tässä opintojen vaiheessa ollut välttämättä käsitystä opintojen ohjauksesta kuten toista vuotta opiskelevilla. Opintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden mahdollisuus ehtiä hyötymään tutkimuksestani on taas pienempi kuin opiskelijoilla, joilla on vielä vuosia opintoja edessä.

Tutkimuksen alussa lähdin tutkimaan opiskelijoiden kokemuksia tukipalveluista psykologisen pääoman valossa, mutta aineistoon tutustuttuani päätin keskittyä tukipalveluihin liittyviin toimintaperusteisiin kokiessani sen vastaavan parhaiten tutkimukseni tavoitteita. Psykologisen pääoman ulottuvuudet ovat alkuperäisen suunnitelman vuoksi kuitenkin jäsentäneet persoonallisen osallisuuden tarkasteltua. Alkuperäisen aineiston suuren koon vuoksi rajasin tässä tutkimuksessa käsiteltäväksi ainoastaan kyseisen aineiston laadullisen osan, sillä se mahdollistaa subjektiivisten toimintaperusteiden tarkastelun. Subjektitieteellisessä tutkimuksessa aineiston muoto ei sinällään ole ratkaisevaa, vaan lähestymistavan erityisyys liittyy tapaan tulkita aineistoa subjektin näkökulmasta (Suorsa, 2014). Suorsa (2014) puhuu muun muassa aineiston konkreetisoivasta funktiosta, jolloin aineiston avulla pyritään kytkemään haastavia tilanteita sekä osallisten käsityksiin niistä, että myös tilanteiden yhteiskunnallisiin olosuhteisiin.

Kyselyn avulla voidaan kysyä monia asioita ja kerätä aineistoa laajalta tutkimusjoukolta. Tavoitteenani on tuottaa tietoa opiskelijoiden subjektiivisista kokemuksista, mikä tekee kyselylomakkeen tutkimukseeni soveltuvaksi kerätä tutkimusaineistoa. Haittapuolena kyselyn käyttämiselle on, ettei tutkija voi itse vaikuttaa tutkittavien vastaukseen, vastaajien väärinymmärryksiin tai kyselyyn suhtautumiseen. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2000.) Voidaan kuitenkin pohtia, onko kyselymenetelmä luotettava tapa subjektiivisten toimintaperusteiden tarkasteluun. Haastattelumenetelmä voisi tehdä aineistosta syväluotaavamman, mutta tämän menetelmän käyttö tarkoittaisi pienempää kohderyhmää. Olen halunnut kuitenkin antaa mahdollisuuden isommalle joukolle osallistua heidän arkeaan koskettavaan tutkimukseen. Alasuutari (2001) korostaa ajatusta siitä, että ihmisille tulee antaa mahdollisuus tulla kuulluksi, eikä voida sanoa, että on olemassa yksi tapa ylitse muiden, minkä kautta ”totuus” tulee ilmi.

Kyselyn kysymyksistä 4 kpl koskee psykologisen pääoman ulottuvuuksien tukemista ja on siten laadittu psykologisen pääoman teorian pohjalta. Muut (2 kpl) yleisesti ohjausta käsittelevät kysymykset laadin itse omien intressieni perusteella. Lisäksi kyselyn lopussa opiskelijoilla oli mahdollisuus kommentoida kyselyä/tutkimusta tai täydentää vastauksiaan. Kaiken kaikkiaan siis tämän tutkimuksen aineisto koostui seitsemän avoimen kysymyksen avoimista vastauksista. Avoimen kysymystyyppin etu ja samalla syy avoimen kysymystyyppin valintaan omassa tutkimuksessani on, että se mahdollistaa vastaajan ilmaisun omin sanoin ja tuo ilmi, mitkä asiat ovat vastaajalle tärkeitä (Foddy, 1993).

4.3 Deskriptiivinen käyminen elämisen näyttämöllä

Tapaa, jolla olen lähestynyt osallisten omaa kokemusta tässä tutkimuksessa, voidaan kuvata deskriptiiviseksi käymiseksi osallisten elämisen näyttämöillä. Tällöin ensisijaisena pyrkimyksenä on tavoittaa ja kuvata osallisen oma käsitys kyseisestä tilanteesta (Suorsa, 2014). Sen tarkistaminen, miten tutkija on tavoittanut osallisen kokemuksen, tapahtuu kanssatutkijuuden toteutumisen myötä (ks. luku 3).

Deskriptiivistä käymistä elämisen näyttämölle voidaan verrata Kvalen ja Brinkmannin (2009) käsittämään tutkittavan itseymmärryksen tasolla tapahtuvaan ymmärrykseen (Suorsa, 2014). Tällöin tutkija pyrkii tavoittamaan kokemuksen siten, kun tutkittava sen ymmärtää. Kvale ja Brinkmann (2009) ovat erottaneet itseymmärryksen tasolla tapahtuvasta ymmärryksestä kriittisen yleistajuisen ymmärryksen ja teoreettisen ymmärryksen. Teoreettisessa ymmärryksessä hyödynnetään jotain tiettyä teoreettista käsitteistöä. (Kvale & Brinkmann, 2009; Suorsa, 2014.) Tämä itseymmärryksen taso voidaan kuitenkin ylittää keskittymällä esimerkiksi kokemuksissa esiin tuleviin ristiriitoihin. Tällöin Kvale ja Brinkmann (2009) puhuvat kriittisestä yleistajuisesta ymmärtämisestä; Suorsa (2014) taas kuvaa tätä konstruktiivisena käymisenä elämisen näyttämöille. Tätä ymmärryksen tasoa oma tutkimukseni ei kuitenkaan tavoittele.

Empiirisessä tutkimuksessa osallisten elämisen näyttämöillä ”käydään” osallisten itseymmärryksen tasolla artikuloiden perustelumalleja, kuten olen myös omassa tutkimuksessani tehnyt. Palaan tähän luvussa 4.4. Teknisestä näkökulmasta perustelumallissa kuvataan yksittäistä tilannetta tietyllä yksilön elämisen näyttämöllä. Se sisältää tilanteen yksilön näkökulmasta, yksilön tunteita/ajatuksia/toimintaa kyseisessä tilanteessa sekä yksilön subjektiivisia toimintaperusteita tässä tilanteessa. (Suorsa, 2014.)

4.4 Perustelumallien muotoileminen

Aloitin aineiston analyysin käymällä läpi koko aineiston ja syventymällä siihen. Aineiston läpikäyminen vei aikaa aineiston suuren koon vuoksi. Jouduin lukemaan aineistoa aluksi monta kertaa läpi sen vuoksi, että sain niin suuresta aineistosta minkäänlaista kokonaiskäsitystä. Aineistolähtöistä tutkimusperinnettä soveltaen pyrin kuuntelemaan, mitkä asiat nousevat aineistosta tärkeiksi kuitenkin tietyssä mielessä tutkimusta ohjaavien käsitteiden rajoissa (ks. luku 4.5.). Alusta asti tein paljon muistiinpanoja mielenkiintoisista seikoista, jotka aineistosta nousivat nähdäkseni tärkeiksi.

Tutkimuksessani olen käyttänyt perustelumalleja analyysiyksikköinä. Perustelumallien rekonstruoiminen edellytti aineiston rajaamista edelleen, nyt niin, että valitsin aineistosta ne vastaukset, jotka mielestäni vaikuttivat perustelumallin muotoon taipuvilta, eli, että kysymyksen ja vastauksen perusteella voidaan ymmärtää opiskelijan toimintaa, ajatuksia tai tunteita jossain tilanteessa sekä hänen perustelujaan samassa tilanteessa. Sen jälkeen aloin tarkastella vastauksia perusteellisemmin ja muodostaa niistä varsinaisia perustelumalleja. Tässä perustelumallien rekonstruoimisessa käytin Suorsan (2014, s. 132) kaavaa “olosuhteissa X toimin ja/tai tunnen ja/tai ajattelen tavalla Y, koska Z”. Kaavassa X viittaa koettuihin olosuhteeseen, Y toimintaan ja kokemukseen koetuissa olosuhteissa ja Z subjektiiviseen toimintaperusteeseen kyseisessä tilanteessa.

Näyte 1.

Kysymys: ”Millaisena näet yliopiston roolin opiskeluun liittyvien jaksamisen haasteiden tukemisessa verrattuna muihin tahoihin?”

”Mielestäni muut tahot ovat suuremmassa roolissa jaksamiseen liittyvissä asioissa. Ystäville ja perheelle tulee kerrottua, jos opiskelussa on vaikeuksia, ja parasta apua koen saavani heiltä. Jos ongelmaan liittyy vaikkapa epätietoisuutta joistakin käytännön järjestelyistä, on yliopisto tietysti silloin ensisijainen auttaja.”

PERUSTELUMALLI → Kun opiskelussani on vaikeuksia (**tilanne**), kerron niistä perheelle ja ystäville (**tunteet/toiminta/ajatuksset tässä tilanteessa**), sillä koen saavani parasta apua heiltä (**perustelut tässä tilanteessa**). Kun opiskeluun liittyvät vaikeudet liittyvät esimerkiksi käytännön järjestelyihin (**tilanne**), käännyin tietysti yliopiston puoleen (**tunteet/toiminta/ajatuksset tässä tilanteessa**), sillä niissä asioissa yliopisto on ensisijainen auttaja (**perustelut tässä tilanteessa**).

Näyte 2.

Kysymys: ”Millaisena näet yliopiston roolin opiskeluun liittyvien jaksamisen haasteiden tukemisessa verrattuna muihin tahoihin?”

”Yliopiston rooli on melko pieni, mutta kuitenkin, silläkin on merkitystä ja on hyvä, että yliopisto tarjoaa tukea. Monilla perhe ja ystävät saattavat olla pitkän matkan päässä, eikä välitön tuki näiltä

tahoilta ole aina saatavilla, jolloin yliopisto on todennäköisesti se, jolta haetaan tukea. Itselläni tilanne ei ole tämänkaltainen”

PERUSTELUMALLI → Vaikka yliopisto ei korostu jaksamisen haasteiden tukemisessa (**tilanne**), on kuitenkin tärkeää, että yliopisto tarjoaa tukea (**tunteet/toiminta/ajatukset tässä tilanteessa**), sillä monilla perhe ja ystävät saattavat olla pitkän matkan päässä, jolloin välitön tuki ei näiltä tahoilta ole aina saatavilla (**perustelut tässä tilanteessa**).

Perustelumalleja muotoillessani otin huomioon vastausten jakautumisen yhtäältä sellaisiin, joissa opiskelija kertoo selkeästi omasta kokemuksestaan ja toiminnastaan (esim. näyte 1) ja toisaalta sellaisiin, joissa opiskelija puhuu siitä, miten opiskelijat ”yleensä” toimivat tai kokevat (esim. näyte 2). Tämän olen ottanut perustelumalleja muotoillessani huomioon siten, että ne vastaukset, joissa opiskelijat ovat kertoneet kokemuksestaan yksikön 1. persoonassa, on kiitetytty myös perustelumalliin minä-muodossa, ja ne vastaukset, joissa kerrotaan ”yleisestä” kokemuksesta, ovat perustelumallissa samassa yleisessä muodossa.

Ylläolevat näytteet (näytteet 1 ja 2) ovat esimerkkejä luomistani ns. ”kokonaisista” perustelumalleista eli sellaisista perustelumalleista, joihin aineistosta oli tunnistettavissa sekä toimintaa, ajatuksia tai tunteita ja niihin liittyviä perusteluita tietyssä olosuhteessa. Kaikkien vastausten osalta vastausten artikulointi ”kokonaisten” perustelumallien muotoon ei ollut mahdollista: lyhyissä yhden, kahden tai kolmenkaan sanan vastauksissa ei tuotu ilmi subjektiivista kokemusta siten, että olisin voinut sen perustelumallin muotoon muotoilla. Perustelumallit siten koostavat tässä tutkimuksessani käsiteltävän aineiston ja perustelumalliin ”taipumattomat” jäävät lopullisen aineistoni ulkopuolelle.

Aineistossa oli kuitenkin paljon vastauksia, joista oli mahdollista rekonstruoida ”puutteellisia” perustelumalleja. Tällä tarkoitan, että näistä vastauksista nähdäkseni puuttui jokin perustelumallin osa. Tällaisia vastauksia en hylännyt aineistosta, vaan rekonstruoin ne sillä perusteella, että koin tärkeäksi tarkastella niitä täydellisten perustelumallien kanssa myöhemmin, jotta voin pyrkiä tavoittamaan kokonaisuudesta käsin katsottuna opiskelijan perusteluita kokemukseensa.

Näyte 3.

PERUSTELUMALLI → Jos haasteet liittyvät nimenomaan opiskeluun (**tilanne**), ajatellen, että yliopiston rooli on erittäin suuri jaksamisen haasteiden tukemisessa (**tunteet/toiminta/ajatukset tässä tilanteessa**). (**perustelut tässä tilanteessa puuttuu**)

4.5 Perustelumallien jäsentäminen Grounded theoryn avulla

Grounded theory (GT) on Barney G. Glaserin ja Anselm L. Straussin (1967) kehittämä tutkimusmenetelmä uuden teorian muodostamiseksi, jos tutkimusaiheesta ei ole aiempaa tutkimusta tai aiheen tutkimukseen halutaan uutta näkökulmaa. GT aineistolähtöisenä tutkimusmenetelmänä vastustaa teoriasidonnaiseen tutkimukseen kuuluvaa vanhan teorian testausta, jolloin empirian tehtävä ei ole Glaserin ja Straussin mukaan (1967) kuin vahvistaa, osoittaa vääräksi tai havainnollistaa jo olemassa olevaa teoriaa ilman mahdollisuutta kehittää uutta teoriaa (ks. Silvonon & Keso, 1999). Omassa tutkimuksessa teorian rooli on korostunut kyselyä tehdessä, kun taas aineiston analyysivaiheessa olen pyrkinyt antamaan opiskelijoiden kokemuksille äänen käsittelemällä kertaalleen teorialähtöisesti perustelumalleiksi työstettyä aineistoa aineistolähtöisesti. Omassa tutkimuksessani olen pakottanut aineistoa perustelumallin muotoon: ilman perustelumallin käsitettä en voisi tavoittaa opiskelijoiden kokemuksia niin kuin perustelumalleja rekonstruoituani koen tavoittaneeni. Tältä osin tutkimusta ohjaavat käsitteet vaikuttavat aineistolähtöisyyden toteutumiseen tutkimuksessani.

Grounded theory jakautui Glaserin ja Straussin näkemysten erkaantuessa glaserilaiseen ja straussilaiseen Grounded theory -tutkimukseen, joista glaserilainen painottaa teorian ja ydinkategorioiden luomista aineistosta nousevien havaintojen ja ideoiden ohjaamana (Glaser, 1978; ks. myös Siitonen, 1999). Erityisesti glaserilaisen (klassisen) GT:n suuntaus pohjautuu ajatukseen teoriaa tuottavasta tutkimuksesta, jolloin olennaista on tutkijan herkkyys ja analyysin induktiivisuus (Kautto-Knape, 2012; Rauhala, 2005). Tutkimusaineistoa ei tällöin teoretisoida aiemman tutkimuskirjallisuuden avulla aineiston analyysivaiheessa, sillä GT korostaa, ettei aineistoa ei saa ”pakottaa” sopimaan mihinkään jo olemassa oleviin teorioihin. Tutkimusongelman etukäteen valitseminen voi esimerkiksi johtaa aineiston pakottamiseen, mikä haittaa aineistolähtöisyyden toteutumista (Siitonen, 1999).

Aineiston pakottamiseen liittyen olen kuitenkin pohtinut aineistolähtöisyyden suhteutumista tutkimukselleni asettamiin teoreettisiin lähtökohtiin. Suorsa (2014) kuvaa perustelumalleja muotoillessaan pakotteensa niissä esille olosuhteita ja toimintakykyisyyttä myös silloin, kun ne eivät ole olleet ilmeisiä. Tätä Suorsa (2014) on perustellut psykologisten peruskäsitteiden tarkoituksella ohjata tutkimusta siten, että yksilön toiminnasta ja kokemuksesta voidaan ”nostaa” niihin liittyviä keskeisiä asioita nimenomaan näiden käsitteiden avulla (Suorsa, 2014). Samoin aineistolähtöisyyden toteutumiseen viitaten on huomioitava, että hyödyntämäni teoreettinen käsite on ohjannut aineistonkeruuta kyselyn kysymysten pohjautuessa psykologisen pääoman

ulottuvuuksien tukemiseen (ks. liite 1). Aineistoa ei olekaan Soinin (1999) mukaan mahdollista edes tarkastella ilman aiempaa teoreettista ymmärrystä (Soini, 1999). Hyödyntämäni teoreettinen käsite on siis vaikuttanut luomani kyselyn kysymyksiin, mutta ei opiskelijoiden vastauksiin ja niissä ilmeneviin kokemuksiin ja niiden myötä muotoiltuihin perustelumalleihin tai niiden analysoimiseen.

GT:ssä analyysivaiheeseen kuuluu olennaisesti jatkuvan vertailun menetelmä, joka tarkoittaa tutkimusaineiston sisältöjen koodausta ja hierarkkista kategorisointia sekä aineiston analyysia vuorotellen (Glaser & Strauss, 1967). Jatkuvan vertailun menetelmä alkaa aina aineiston keruusta ja loppuu vasta tutkimusraportin kirjoittamisen jälkeen (Silvonen & Keso, 1999). Jatkuvan vertailun menetelmään kuuluvaan aineiston käsitteellistämiseen sisältyy aineiston koodaamista kolmella eri tasolla. Käsitteellistämisen tarkoitus on ilmentää käyttäytymisen piileviä mekanismeja. (Glaser & Strauss, 1974.)

Käsitteellistäminen muodostuu substantiaalisesta ja teoreettisesta tason koodauksesta: substantiaalisessa käsitteellistetään empiriaa ja teoreettisessa yhdistellään substantiaalisia koodeja (Glaser, 1978). Substantiaalinen koodaus käsittää avoimen ja selektiivisen koodauksen. Avoin koodaus tarkoittaa, että koko aineisto koodataan sanoilla tai fraaseilla. Glaser (1978) on luonut kuusi periaatetta avoimen koodauksen toteuttamiseen: 1) peruskysymysten esittäminen aineistolle (”mistä tässä kerrotaan”), 2) tarkka riveittäin tapahtuva analysointi, 3) henkilökohtainen koodauksen toteuttaminen omassa tutkimuksessa, 4) muistion kirjoittaminen koodauksen yhteydessä, 5) kärsivällinen ja rauhallinen analysointi ennen aiempaan kirjallisuuteen siirtymistä ja 6) sosioekonomisten taustamuuttujien syrjäyttäminen analyysivaiheessa. Selektiivisen koodauksen kohdalla tutkimuksen aiheen kannalta olennaisia koodeja vertaillaan keskenään ja tutkimuksen kannalta epäolennaiset koodit karsitaan. Vertailemalla koodeja, niiden väliset yhteydet selkiytyvät ja käy ilmeiseksi, mitkä koodit ovat epäolennaisia. Teoreettiseen koodaukseen siirryttäessä koodeja yhdistellään edelleen, nyt ala- ja ydinkategorioiden muodostamiseksi eri periaatteiden avulla. Koodien yhdistämisellä saadaan tutkimuksesta muodostettua yksi tai mahdollisimman pieni määrä ydinkategorioita: aineistolähtöisen painotuksen vuoksi ei voida vaatia aineiston muodostavan ainoastaan yhden ydinkategorian. (Glaser, 1978; Glaser, 1998; Silvonen & Keso, 1999.) Kategoriat lopulta muodostavat teorian, joka kohdentuu tapahtumiin ja käyttäytymiseen; GT:n tarkoitus ei ole kuvata käyttäytyjiä vaan käyttäytymistä tiettyjen toimijoiden näkökulmasta (Glaser, 1992; 2005). Toisaalta myöskään kategorioiden tarkoitus ei ole kuvata aineistoa, vaan aineistosta kukin kategoria näytteineen kuvaa tutkimuksen kohteena olevaa

asiaa eli opiskelijoiden toimintaperusteita tukipalveluihin hakeutumiseen ja tuen tarpeisiin liittyen. Tämän olen itse ymmärtänyt niin, että kaikkea aineistossa ilmenevää en voi sisällyttää teoriaan: epäolennaisuuksia poistamalla varmistan, että aineisto vastaa tutkimukselleni asettamiin tutkimuskysymyksiin ja -tavoitteisiin.

Omassa tutkimuksessani aloitin Grounded theory –menetelmän mukaisesti koodaamaan rekonstruoitujen perustelumallien joukkoa ensin avoimen koodauksen periaatteella, niin, että koodit toimisivat tutkimuksen kohdetta kuvaavina kategorioina. Aluksi avoimet koodit olivat epämääräisiä ja niitä oli kymmeniä. Puutteellisten perustelumallien kohdalla toimin samalla lailla kuin ns. täydellisten kohdalla eli koodasin perustelumallin (ks. luku 4.4.). Puutteellisten perustelumallien osalta pyrin hahmottamaan kokonaisuudesta niitä täydentäviä toimintaperusteita. Näen, että tällainen puutteellisten perustelumallien yhdistely täydellisten perustelumallien kanssa on selektiivistä koodausta. Samaa aihetta käsittelevät täydelliset perustelumallit voivat tukea ymmärrystä näytteessä 3 havainnollistettuun kokemukseen, vaikka kyseinen perustelumalli onkin puutteellinen.

Perustelumalleja muotoillessani tein aineistolähtöiseen tutkimukseen kuuluvasti päätöksiä siitä, mitä tutkimus vaikuttaa koskevan. Tämä vaikutti perustelumallien muotoiluun siten, että kaikkea vastausten sisältöjä ei otettu perustelumallissa huomioon. Esimerkiksi alla olevassa näytteessä 4 opiskelija kertoo pitkästi omasta jaksamisestaan, mutta se ei näy lopullisessa perustelumallissa, vaan perustelumalli käsittelee pelkästään opiskelijan kokemusta ohjauksen saamisesta. Tämän rajauksen olen perustelumallien rekonstruoinnissa tehnyt tutkimuksen tavoitteideni ja tutkimuskysymysteni perusteella.

Näyte 4.

Kysymys: (Vapaa sana)

”Mitä opintoihini tulee, suoritan tällä hetkellä yhtä aikaa toistakymmentä kurssia itsenäisesti, koska luentosarjoja ja harjoitusryhmiä ei ole tarjolla. Olen tavallaan eristäytynyt lähes kokonaan yliopistolta ja ulkomaailmasta ja en enää ajattele muuta kuin sitä, että mitä pitää seuraavaksi kirjoittaa ja missä ajassa pitää mitään suorittaa ja jos kysyn joltain opettajalta jotain, niin vastausta ei välttämättä tule. Olen parhaimmillani odottanut sähköpostiin vastausta kaksi kuukautta, ja olen joskus joutunut vaihtamaan harjoitusryhmästä toiseen, koska ryhmän vetäjä ei ole vaivautunut antamaan ohjausta asiassa, jossa olisin sitä kaivannut. Meiltä odotetaan jatkuvasti, että ymmärrämme täysin ja ongelmitta mitä meidän pitää tehdä ja ei meiltä edes odoteta sitä, että kysyisimme jotain tai olisimme epätietoisia jostain.”

PERUSTELUMALLI → Jos pyydän opettajalta neuvoa tai ohjausta (**tilanne**), niin en ole ollenkaan varma siitä, tulenko saamaan sitä (**tunteet/toiminta/ajatukset tässä tilanteessa**), koska kokemukseni mukaan opettajat odottavat meidän ymmärtävän kaiken kysymättä eivätkä aina vaivaudu antamaan ohjausta, vaikka sitä pyytäisinkin (**perustelut tässä tilanteessa**).

Aiemmin mainitun selektiivisen koodauksen lisäksi teorian muodostus tapahtui suurelta osin hahmottelemalla empiriasta nousseiden koodien yhteyksiä toisiinsa. Esimerkiksi koodit ”Opiskelijan kokonaisvaltainen tunteminen” ja ”Akateemisten ongelmien tunteminen” näyttäytyivät minulle olevan yhteyksissä toisiinsa: nämä olivat asioita, jotka opiskelijoiden näkökulmasta vaikuttivat asiantuntevan tuen järjestämiseen opiskelussa jaksamisen asioihin liittyen ja siihen, kehen opiskelijan haluaa opiskelussa jaksamisen asioissa tukeutua. Näin ollen näistä kahdesta koodista syntyi uusi koodi ”Tukiverkoston asiantuntijuus”.

Jatkuvan vertailun menetelmässä on oleellista se, etteivät edellä mainitut kolme koodauksen tasoa ole vaiheita eli toisiaan tässä järjestyksessä seuraavia, vaan koodauksen tasojen välillä liikutaan aineiston tarpeiden mukaisesti edestakaisin. Tästä johtuen menetelmää kutsutaan jatkuvan vertailun menetelmäksi: analyysin ja koodauksen välillä vuorotellaan ja ne ohjaavat toisiaan; toisaalta koodaus ohjaa analyysia ja toisaalta samanaikainen analyysi edistää uusien koodien syntymistä tai koodien yhdistelyä. Jatkuvan vertailun menetelmä sisältää kuitenkin neljä eri toisiaan seuraavaa vaihetta: 1) kategorioiden muodostaminen aineistonäytteiden perusteella 2) kategorioiden yhdisteleminen 3) teorian rajaaminen aineistolähtöisesti aineiston ehdoilla ja 4) teorian aukikirjoittaminen. Teorian kirjoittamisen vaiheessa ydinkategoria on muodostunut, ja siitä kirjoitetaan selkeä syy-seuraussuhteita kuvaava käsitteistä muodostuva teoria. Jos analyysiprosessin aikana herää ajatuksia olemassa olevaan kirjallisuuteen liittyen, muistiinpanoja voi kirjoittaa ylös. Kuitenkin, toisin kuin teoriasidonnaisissa tutkimuksissa, jossa ennen aineiston käsittelyä on päätetty tutkimuksen teoreettinen viitekehys, GT:ssä aiempaa tutkimusta ja kirjallisuutta varsinaisesti integroidaan tutkimukseen vasta ydinkategorian ja tuotetun teorian muotoutumisen jälkeen, vasta kun teoria ”antaa siihen luvan”. Näin tuotettua teoriaa osataan keskusteluttaa tarkoituksenmukaisen ja sopivan kirjallisuuden kanssa. (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1998.)

Omassa tutkimuksessani selektiivisen koodauksen tasolla analysointi kesti ajallisesti pisimpään, sillä yhteyksien löytäminen ja kokonaisuuden rajaaminen suuresta ja mielenkiintoisesta aiheesta oli haastavaa. Analyysin edetessä huomasin nostavani jo karsittuja perustelumalleja

takaisin kokonaisuuteen ymmärtäessäni niiden merkityksen vasta kokonaisuutta paremmin hahmottaessani. Yhteyksiä löytäessäni koodien nimitykset selkenivät ja koodien määrä laski, kun ymmärsin eri koodien käsittävän samaa asiaa. Selektiivisen koodauksen tasolla liikkuesani tutkimuksen aihe selventyi itselleni.

Sen lisäksi, että hahmotin aineistosta kaksi tiiviimmin toisiinsa liittyvää ydinkategoriaa, hahmottui siitä myös yksi nähdäkseni irrallisempi, mutta tärkeä kolmas ydinkategoria. Kaikkien ydinkategorioiden muotouduttua kirjoitin ne auki, jolloin kategorioista syntyi GT:n tavoitteiden mukainen teoria. Vasta tällöin lähdin pohtimaan luomaani teoriaa teoreettista viitekehystä vasten ja liittäen tutkimusta aiheeseen kuuluvaan aiempaan tutkimukseen ja keskusteluun. Oma pohdintaani olin kuitenkin kirjoittanut ylös koko analyysiprosessin ajan, sillä se herätti minussa jatkuvasti paljon ajatuksia.

GT antaa mahdollisuuden tuottaa abstraktin teorian kuvaamaan sosiaalisen tapahtuman syy-seuraussuhteita. Glaserin (1978) mukaan abstrakti teoria on riippumaton ajasta, paikasta ja ihmisistä. Abstraktin teorian tarkoitus ei siten ole äänen antaminen tutkimuksen kohteelle tai kohteena olevien henkilöiden kuvaaminen toimijoina vaan puhtaasti heidän käyttäytymisensä kuvaaminen (Glaser, 1978). Toimijuus ja osallisuus kuuluvat kuitenkin tiiviisti subjektitieteelliseen tutkimukseen, jolloin ne kietoutuvat tiiviisti myös omaan tutkimukseeni. Näen tuottamani teorian olevan riippuvainen yhteiskunnallisista toimintamahdollisuuksista, sillä ne määrittävät myös yksilöiden kokemusta (Holzkamp, 1985; ks. Suorsa, 2014). Tulee lisäksi ottaa huomioon, että minä tutkijana olen yhteiskunnasta riippuvainen, jolloin valintani ja tulkintani ovat sidoksissa tähän yhteiskuntaan. Tutkimustulosten luotettavuutta olen arvioinut myöhemmin luvussa 6.2.

5 Opiskelun tuki opiskelijan näkökulmasta

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni empiiriset tulokset. Tulokset jakautuvat kolmeen kokonaisuuteen: ensimmäinen ja tutkimukseni kannalta suurin kokonaisuus tarkastelee opiskelijoiden vastauksista rekonstruoitujen perustelumallien kokonaisuuden aineistolähtöisen analyysin tuloksia opiskelijoiden tukipalveluiden hakeutumista koskien. Tämä kokonaisuus vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”Millaisia toimintaperusteita opiskelijoilla on hakeutua ja olla hakeutumatta yliopiston tukipalveluihin?” ja käsitellään alaluvussa 5.1. Toinen kokonaisuus vastaa toiseen tutkimuskysymykseeni ”Millaisia toimintaperusteita opiskelijoilla on opiskelussa jaksamisen tuen tarpeisiinsa liittyen?” ja keskittyy siis opiskelijoiden tuen tarpeisiin: tämä kokonaisuus käsitellään alaluvussa 5.2.

Kolmas kokonaisuus tarkastelee opiskelijoiden tulevaisuususkon tukemista. Tämäkin kokonaisuus koostuu rekonstruoitujen perustelumallien kokonaisuuden aineistolähtöisen analyysin tuloksista, mutta on kuitenkin psykologisen pääoman teorian pohjalta luotujen kysymysten (ks. luku 4.5.) myötä ja ansiosta jäsentynyt kokonaisuus. Kolmas tutkimuskysymykseni oli ”Miten opiskelijat kokevat yliopiston tukevan heidän tulevaisuususkooaan ja miten he perustelevat kokemuksiaan?” ja sitä käsitellään alaluvussa 5.3.

Tutkimuksen tuloksia on havainnollistettu nostamalla tekstin lomaan aineistosta muotoiltuja perustelumalleja. Nämä perustelumallit on tekstissä *kursivoitu*. Tekstiä lukiessa on tärkeää ymmärtää, että jokainen perustelumalli on yksittäisestä vastauksesta luotu ja edustaa yhtä kyselyn vastausta: perustelumalleja ei ole siis muotoiltu esimerkiksi vastaajittain saman vastaajan useaa vastausta hyödyntäen. Yksittäistä, muotoiltua perustelumallia on tulkittu ainoastaan muiden samoin koodattujen (samaa aihetta käsittelevistä vastauksista luotujen perustelumallien) yhteydessä. Jokaista kokonaisuutta esitellessäni olen sulkuihin lisännyt, kuinka monta perustelumallia kuuluu kyseiseen kategoriaan. Perustelumallien lukumäärä ei kuitenkaan ole tutkimukseni päätulos, vaan pikemminkin erilaisten kokemustyyppien tunnistaminen, niiden kuvaaminen ja kokonaiskuvan luominen kokemustyyppien kirjosta. Vastausten jakautumista esimerkiksi tiedekunnittain (tai muutenkaan sukupuolittain tms.) ei ole otettu tutkimuksessani huomioon.

5.1 Tukipalveluihin hakeutuminen

Opiskelijan oma tukiverkosto ja sen tarjoama tuki vaikuttaa liittyvän opiskelijan hakeutumiseen yliopiston tukipalveluihin. Kun opiskelijat kokevat opiskeluun liittyviä jaksamisen haasteita,

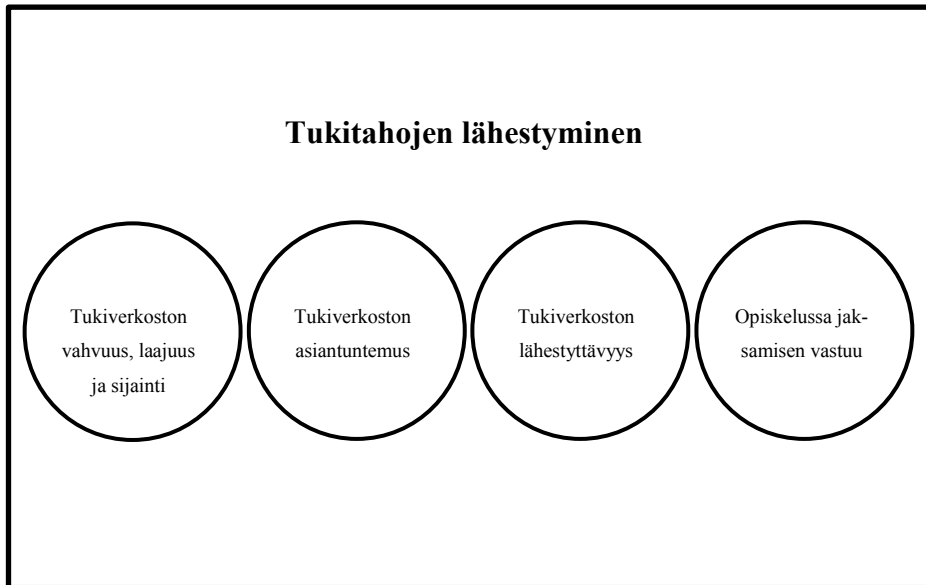
tahot, joiden puoleen kääntymistä harkitaan, jakautuvat aineistossa selkeästi kahteen: opiskelijan lähipiiriin (perheen ja ystävien) muodostamaan tukiverkoston ja yliopistoon. Täten alaluku 5.1.1. käsittelee opiskelijoiden kokemuksia näiden kahden tahon tarjoamasta tuesta ja perusteita sille, miksi kukin taho korostuu opiskelijoiden opiskelussa jaksamisen tukemisessa.

Alaluvussa 5.1.2. taas keskitytään tarkemmin yliopiston tahon tukeen ja sen tavoittamiseen: tämän luvun perustelumalleissa kiteytyvät opiskelijoiden perustelut siihen kokemukseen, miksi ja miten yliopiston tuki tavoitetaan tai ei tavoiteta.

5.1.1 Tukitahojen lähestyminen

Opiskelijat vaikuttavat kokevan, että läheisiltä saatu tuki korostuu enemmän kuin yliopistolta saatu tuki. Kokemus ilmaistiin näin sen enempää perustelematta yhteensä seitsemässä (7) perustelumallissa. Toimintaperusteita sisältävät perustelumallit jakautuivat sen sijaan neljään alakategoriaan (ks. kuvio 1). Näissä perustelumalleissa opiskelijat siis ilmaisevat kokemustaan lähipiiriin ja yliopiston tuen painottumisesta opiskelijan arjessa. **Tukiverkoston vahvuudella, laajuudella ja sijainnilla** (5 perustelumallia)⁹ on merkitystä tuen koettuun saatavuuteen. **Tukiverkoston asiantuntemus** (14 perustelumallia) on olennainen kysymys tuen saamisen kannalta, tosin opiskelijat määrittelevät sen eri tavoin: yhteistä on kuitenkin, että opiskelijan kokonaisvaltainen tunteminen ja akateeminen osaaminen ovat yhteydessä joko positiivisella tai negatiivisella tavalla siihen, kuinka hyvin tukea koetaan voivan tarjota opiskelussa jaksamisen haasteisiin. Myös **tukiverkoston helpompi lähestyttävyyys** (3 perustelumallia) korostaa tukiverkoston roolia opiskelussa jaksamisen tukemisessa. Lisäksi käsitys **opiskelussa jaksamisen vastuusta** (8 perustelumallia) määrittää sitä, mikä on se taho, jolta tukea haetaan tai odotetaan.

⁹ Tähän alakategoriaan kuuluu siis 5 perustelumallia: nämä viisi perustelumallia (viidestä vastauksesta muotoillut viisi perustelumallia) ovat jatkuvan vertailun menetelmän myötä muodostaneet alakategorian ”Tukiverkoston vahvuus, laajuus ja sijainti”. Jatkossa esitellessäni kokonaisuuden ja siihen kuuluvat alakategoriat, on alakategorioihin kuuluvien perustelumallien määrä esitelty samoin sulkujen sisällä.



Kuvio 1. Tukitahojen lähestyminen.

Tukiverkoston vahvuus, laajuus ja sijainti

Opiskelijat kuvaavat vahvan, tiiviin ja laajan tukiverkoston aiheuttavan sen, ettei apua muualta välttämättä edes tarvita tai haluta.

Vaikka yliopisto ei autakaan minua opiskeluun liittyvien haasteiden tukemisessa, pärjään hyvin, sillä olen niin onnekas, että minulla on laaja tukiverkosto, joka auttaa minua jaksamaan.

Vaikkei kaikkien opiskelijoiden kokemuksissa yliopiston rooli korostukaan ensisijaisena tahona, jonka puoleen opiskelijat kääntyisivät tai haluaisivat kääntyä opiskelun jaksamisen haasteita kohdattaessa, kokevat opiskelijat tärkeänä, että tällaisiin haasteisiin on saatavilla tukea myös yliopiston puolelta. Erityisesti sellaisten henkilöiden, joilla ei ole tukiverkosta tai muita ihmisiä, keille puhua, kohdalla tällainen tuki nähdään erittäin tärkeäksi.

Vaikka muut tahot ovat minulle tärkeämpiä jaksamisen haasteiden tukemisessa, minusta apua täytyy olla tarjolla, sillä kaikilla ei ole turvaverkosta itsellään.

Tässä yhteydessä mainitaan myös opiskelijat, joilla on tukiverkosto, mutta he ovat pitkän välimatkan päässä, jolloin ”välitöntä tukea” ei ilmeisesti ole mahdollista saada kuin yliopistolta.

Vaikka yliopisto ei korostu jaksamisen haasteiden tukemisessa, on kuitenkin tärkeää, että yliopisto tarjoaa tukea, sillä monilla perhe ja ystävät saattavat olla pitkän matkan päässä, jolloin välitön tuki ei näiltä tahoilta ole aina saatavilla.

Tukiverkoston asiantuntemus

Pelkkä tukiverkoston olemassaolo ei kuitenkaan ole riittävää: tärkeää tuen laadun kannalta on myös tukitahojen asiantuntemus opiskelussa jaksamisen haasteiden osalta. Jos lähipiirillä ei ole korkeakoulutusta tai muutoin akateemista kokemusta, opiskelijat kokevat, etteivät he välttämättä osaa auttaa opiskeluun liittyvissä jaksamisen asioissa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Jos opiskelijan läheisillä ei ole korkeakoulutusta, ajattelen, ettei heillä ole samanlaista käsitystä esimerkiksi kurssien vaativuudesta ja ajankäyttöön liittyvistä ongelmista ja, että tahot yliopistolla ymmärtävät paremmin, mistä (ongelmissa) on kyse.

Opiskelijat vaikuttavat arvostavan yliopiston kokemusta ja asiantuntemusta akateemisista ongelmista. Ammatillisen kokemuksen myötä opiskelijat kokevat heidän ymmärtävän, millaisten arjen haasteiden kanssa opiskelija painii. Täten myös jaksamisen tuki voi olla tehokkaampaa.

Kun asiat tuntuvat sellaisilta, joista ei voi perheen tai ystävien kanssa keskustella, voin ottaa yhteyttä yliopistoon, sillä yliopisto tarjoaa ammatillista tukea.

Usein yliopiston tahot ovat jollain tapaa enemmän sisällä opiskelijan arjessa kuin yliopistomaailman ulkopuoliset tahot, jolloin uskon yliopiston tahoilta saadun avun voivan olla tehokkaampaa ja täsmällisempää kuin ulkopuolisilta saatu apu.

Toisaalta jaksamisen haasteet vaikuttavat kietoutuvan hyvin henkilökohtaisiin asioihin, jolloin tämä henkilökohtaisuus nähdään joskus esteenä sille, että tukea haettaisiin yliopiston taholta. Henkilökohtaisuuteen meneminen ei nähdä olevan välttämättä yliopistoon kuuluvaa. Jaksamisen asioiden sijasta yliopiston tuen piiriin saatetaan ajatella kuuluvan vain puhtaasti käytäntöihin liittyvät asiat, joihin ”parasta” apua saa nimenomaan yliopistolta.

Kun koen haasteita jaksamisen kanssa, niin pohdin asioita itsekseni tai ystäväni kanssa sen sijaan, että hakisin tukea yliopiston taholta – vaikka tiedänkin yliopiston tarjoavan hyvää tukea – sillä aiheet ovat liian henkilökohtaisia käsitellä yliopistoympäristössä.

Kun opiskelussani on vaikeuksia, kerron niistä perheelle ja ystäville, sillä koen saavani parasta apua heiltä. Kun opiskeluun liittyvät vaikeudet liittyvät esimerkiksi käytännön järjestelyihin, käännyin tietysti yliopiston puoleen, sillä niissä asioissa yliopisto on ensisijainen auttaja.

Osa opiskelijoista kuitenkin kokee, että opiskelijan kokonaisvaltainen tunteminen edistää opiskelijan jaksamisen haasteiden ymmärtämistä ja haasteissa tukemista. Näin ollen koetaan, että

opiskelijan lähipiiri on usein se, joka osaa auttaa opiskelijaa parhaiten jaksamisen asioissa ja se, mistä saadaan eniten voimavaroja.

Vaikka yliopisto on asiantuntevampi taho opiskeluun liittyvien jaksamisten haasteiden tukijana, minusta tuntuu, ettei se välttämättä voi tarjota yhtä persoonallista apua kuin esimerkiksi ystävät tai perhe.

Jos tarvitsisin apua, yliopisto ei osaisi tosissaan auttaa minua, koska tämä taho ei tunne minua tarpeeksi hyvin.

Jos yliopiston henkilökunnan koetaan olevan kovin epätietoisia opiskelijoiden elämästä tai jopa opinnoista, jaksamisen tuen yliopiston taholta tarjottuna ei nähdä ilmenevän opiskelijoiden arjessa. Kun yliopiston henkilöstö ei korostu opiskelijan arjessa, se ei tunne opiskelijaa, mikä voi vaikuttaa jaksamisen tuen toteutumiseen yliopiston taholta ja siten korostaa opiskelijan lähipiirin roolia opiskelussa jaksamisessa.

Kun opiskelija tarvitsee tukea jaksamiseensa, enemmän häntä tukee perhe ja ystävät, sillä ”virallisemmat” tahot yliopistolla ovat aika vähän mukana opiskelijan arjessa.

Vastakkainen näkökulma erään opiskelijan kokemana opiskelijan haasteiden ymmärtämiseen liittyen on, että lähipiiri, joka tuntee opiskelijan todella hyvin, ei välttämättä keskittyä oikeisiin asioihin jaksamisen haasteiden tukemisessa. Näin ajateltuna itseasiassa asiantuntemus jaksamisen tukemista edistävänä asiana näyttäytyykin akateemisena ja ammatillisena osaamisena, ja opiskelijan tuntemisena vain opintojen osalta.

Kun opiskelija tarvitsee tukea, ulkopuoliset tahot kuten psykologit tarjoavat sitä paremmin kuin perhe, koska he osaavat tunnistaa terveyden kannalta olennaisia asioita toisin kuin perhe, joka on jollain tasolla liian lähellä opiskelijaa.

Tukiverkoston lähestyttävyys

Opiskelijat perustelevat lähipiiriin tukeutumista myös suuremmalla halukkuudella tukeutua lähipiiriinsä tai sillä, että lähipiiriin tukeutuminen on helpompaa. Näistä perustelumalleista ei käy ilmi, miksi näin on. Ilmeisesti kuitenkin on, ettei perheen ja ystävien puoleen kääntyminen opiskelussa jaksamisen haasteissa aina ole seurausta siitä, että heidän luotetaan parhaiten voivan auttaa opiskelijaa hänen haasteissaan.

Kun tarvitsen tukea jaksamisen haasteisiini, niin on helpompaa saada tukea tutuilta ihmisiltä, kuten ystäviltä ja perheeltä, sillä kynnys kysyä apua heiltä on matalampi.

Kun olen avun tarpeessa, haen mieluummin tukea jaksamisen haasteisiini muualta kuin yliopistolta, vaikka tiedän, että yliopistolla on resursseja auttaa jaksamisen haasteissa, mutta koska halukkuuteni tukeutua yliopiston tarjoamaan tukeen on pienempi kuin muilta tahoilta tuen hakeminen ja osittain, koska epätoivoisemmat tilanteet tapahtuvat yliopiston ulkopuolella, jolloin tukevat tahot ovat lähimmäiset.

Ylläolevassa esimerkissä tulee ilmi toisenlainen perustelu tuen hakematta jättämiselle: epätoivoisten tilanteiden sijoittuminen yliopiston ulkopuolelle. ”Yliopiston ulkopuolelle” voi käsittääkseni ymmärtää kahdella tavalla: joko ajan tai aiheiden kautta – mikä viittaa mielestäni joko siihen, että epätoivoisimmat tilanteet tapahtuvat opiskelijan vapaa-ajalla, jolloin hän kokee jostain syystä ainoiksi tukitahoiksi lähimmäisensä tai sitten siihen, että epätoivoisimmat tilanteet liittyvät yliopisto-opintojen ulkopuolisiin asioihin, jolloin hän myöskin ymmärtää lähimmäisten olevan sopiva tukitaho. Nähdäkseni tässä kuitenkin vedetään jonkinlaista rajaa siihen, kenen tuki kuuluu mihinkin tilanteeseen.

Vastuu opiskelussa jaksamisesta

Opiskelussa jaksamisen tukemiseen ja tuen saamiseen liittyi myös muiden kokemuksissa käsitys siitä, kenellä on vastuu ja velvollisuus auttaa opiskelussa jaksamisen haasteissa ja miltä osin.

Jos haasteet liittyvät nimenomaan opiskeluun, on yliopiston rooli erittäin suuri jaksamisen haasteiden tukemisessa.

Tilanteessa, jossa opiskelija tarvitsee tukea opiskeluun liittyvien jaksamisen haasteiden suhteen, ystävä ja perhe ovat tärkeämpiä, mutta yliopistolla on suurempi vastuu.

Opiskelijat vaikuttavat olevan melko yksimielisiä sen suhteen, että ammattilaisia tulee jaksamisen asioihin liittyen olla käytettävissä, mikä taas vaikuttaa osoittavan, että jaksamisen tukeminen kuuluu ainakin joltain osin myös yliopiston vastuulle.

Jos opiskelijan jaksaminen alkaa loppua liian raskaan kurssin takia, ajattelen, että opettajan/luennoitsijan tulee miettiä esimerkiksi kurssin vaatimuksia ja palautusaikataulua, sillä tällainen kurssien suhteen tukeminen on yliopiston opettajien velvollisuus.

Eräs opiskelija ilmaisee opiskelijan arjen organisoinnin vaikuttavat opiskelijan jaksamiseen: jaksamista voidaan siis ennaltaehkäisevästi tukea tiloja järjestämällä ja viihtyvyyteen panostamalla sekä kurssien aikataulujen, järjestelyiden ja ohjeistuksen hyvällä toteutuksella. Näiden

toteumista nykyisessä arjessa opiskelijat eivät tosin kommentoi, mutta käsitys viittaa siihen, että näiltä osin jaksamista voi tukea vain yliopisto.

Jaksamisen asioiden tukemisen tuomaa etua yliopistolle eräs opiskelija vertaa työhyvinvoinnin tukemiseen ja sen tuomaan etuun. Perustelut tähän kokemukseen jäävät kuitenkin vajaiksi. Tulkitseen kuitenkin työhyvinvoinnin tukemiseen rinnastuksen kuvaavan jollain tavalla myös käsitystä yliopiston velvollisuudesta tukea näissä asioissa, kuten työpaikoillakin on velvollisuus.

Kun yliopisto tukee opiskelijoitaan jaksamaan opinnoissa suoriutumisesta, kuten työnantajat työntekijöitään, näen sen lähtökohtaisesti opiskelijoiden lisäksi myös yliopiston etuna.

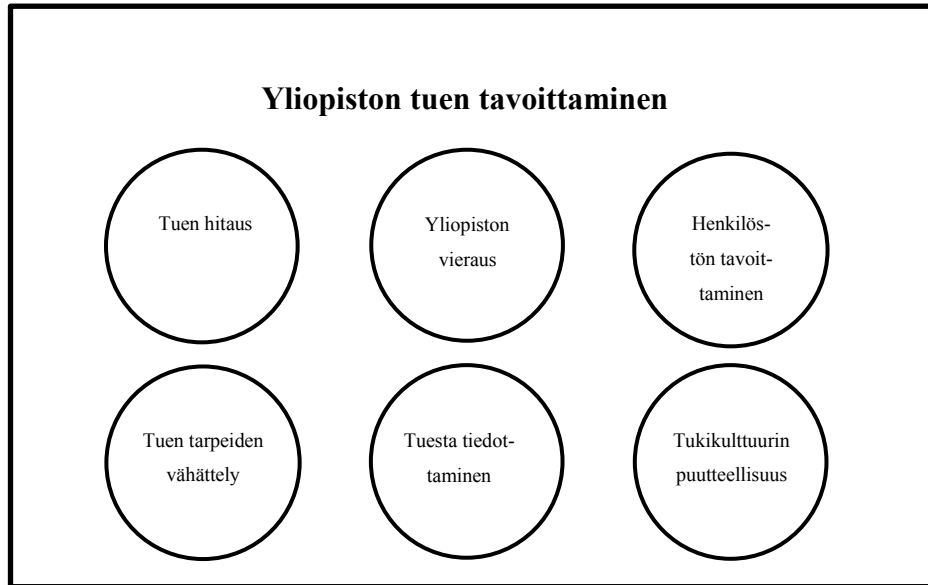
Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan koe, että jaksaminen olisi ulkoisista tekijöistä johtuvaa: osa opiskelijoista perustelee opiskelijoiden jaksamisen olevan opiskelijan oma-aloitteisuudesta ja toiminnasta kiinni.

Kun opiskelija tarvitsee tukea jaksamiseen, opiskelukaverit auttavat, mutta eniten jaksaminen on itsestä, säännöllisistä rytmeistä, omasta motivaatiosta ja asenteesta kiinni.

Tilanteessa, jossa opiskelija tarvitsee opiskelussa jaksamiseen tukea, ajattelen, että ihmisillä kuuluu olla myös oma vastuu eikä yliopistonkaan tahot voi kaikkea korjata.

5.1.2 Yliopiston tuen tavoittaminen

Opiskelijat kokevat, etteivät he useissa tilanteissa saa apua jaksamiseensa yliopiston taholta. Tähän kokemukseen liittyvät toimintaperusteet olen jakanut kuuteen eri alakategoriaan (ks. kuvio 2).



Kuvio 2. Yliopiston tuen tavoittaminen.

Tuen tavoittamattomuuteen opiskelijat liittävät muun muassa **tuen hitauden** (4 perustelumallia) ja **yliopiston vierauden** (9 perustelumallia). Ongelmia opiskelijat kokevat myös **henkilöstön tavoittamisen** (7 perustelumallia) suhteen. Tuen toteutumiseen opiskelijan arjessa liittyy lisäksi **tuen tarpeiden vähättely** (4 perustelumallia), **tuesta tiedottaminen** (11 perustelumallia) ja **tukikulttuurin puutteellisuus** (8 perustelumallia).

Tuen hitaus

Jos tukea ryhtyy hakemaan, niin koen, että yliopisto antaa tukea aika huonosti, sillä sitä saa odottaa aika kauan.

Yksi perustelu sille, ettei apua välttämättä lähdetä edes hakemaan, vaikuttaa olevan oletus siitä, että apua saa hakemisen jälkeen odottaa pitkään. Alla olevassa esimerkissä opiskelija tulkintani mukaan saattaa kokea tukipalveluihin tarttumisen vaikeuden johtuvan siitä, että vaikka palveluja haluaisi ehkä käyttää, tukea ei välttämättä sieltä saa aina kun sitä tarvitsee. Tämä voi johtaa siihen, ettei edes haluta yrittää lähestyä näitä tahoja. Voi olla, että opiskelijat eivät lähde hakemaan apua hyvissä ajoin, vaan he saattavat miettiä avun hakemista pitkään, ennen kuin tekevät konkreettisesti asian eteen mitään. Tulkitsen tämän asian vaikuttavan myös siihen kokemukseen, että kun apua oikeasti ”ryhdytään” hakemaan, alkaa tilanne olla jo se, että apua on saatava pian.

Jos kursseilla on liikaa työtä, monet vain jättävät ne kesken, eivätkä keskustele esimerkiksi opintoneuvojien kanssa edes siitä, mikä kursseista olisi järkevintä jättää, vaikka kaikki olisivatkin pakollisia kursseja, sillä yliopiston tukipalvelut vaikuttavat kuin viimeiseltä oljenkorrelta, johon ei helposti tartuta, kun taas esimerkiksi ystäviltä saa tukea aina kun tarvitsee.

Yliopiston vieraus

Henkilökunnan ja opiskelijoiden kohtaamiset ”ilman syytä” ovat vähissä, jolloin (tulkintani mukaan) jaksamiseen voitaisiin keskittyä. Eräs opiskelija perusteli tukitahojen läsnäolon tarvetta myös ensimmäisen vuoden jälkeen sillä, että opiskelu käy myöhemmin raskaaksi, jolloin apua itseasiassa enemmän tarvitaankin. Lisäksi opiskelijoilla, joilla opinnot ovat aiemmin sujuneet, ohjaus saattaa jäädä kaukaiseksi, koska apua ei ole aiemmin tarvittu ja siksi tukea ei olla tarjottukaan.

Jos tarvitsisin tukea jaksamisen haasteisiini, en oikein tietäisi keneen ottaa yhteyttä yliopistolta, sillä yliopisto on tässä suhteessa jäänyt kaukaiseksi eikä esimerkiksi opinto-ohjaajia tavata, jos ei itsellä ole mitään asiaa.

Kuilu opiskelijoiden ja henkilökunnan välissä näyttäytyy opiskelijoiden kokemuksissa henkilökunnan syyksi: opiskelijat kuvaavat yliopistoa toimijoiksi ja itseään yliopiston toimijuuden varassa oleviksi. Alla olevassa esimerkissä opiskelija kuvaa hieman katkeraan sävyyn opiskelijoiden olevan näkymätöntä massaa yliopistolle, minkä tulkitsen eräänlaiseksi osoitukseksi merkityksettömyyden kokemukseksi: yliopiston taholta ei välitetä eikä siten oteta minkäänlaista vastuuta tai kantaa opiskelijoiden opintoihin ja niissä jaksamiseen.

Katsomatta opintosuoritusotettani en usko, että kukaan yliopiston henkilökunnasta pystyisi sanomaan mitään minusta tai opinnoistani, sillä koen, että olemme opiskelijoina osa näkymätöntä ”massaa” yliopiston koneistossa, jotka rakentavat omaa opiskelupolkuaan oman tilanteensa mukaan ja ovat vastuussa itsestään ja opiskelustaan sekä sitä myötä menestyksestään.

Opiskelijat kokevat, että huolimatta siitä, että tukipalveluja on periaatteessa saatavilla, ne ovat kaukaisia ja niiden lähestyminen vaatii opiskelijalta rohkeutta ja oma-aloitteisuutta. Kaikissa perustelumalleissa ei käy ilmi, miksi palveluita on vaikea lähestyä. Toisessa alla olevista perustelumalleista käy ilmi, ettei yksilö välttämättä koe lähestymisen vaikeuden johtuvan palveluista, vaan omista ominaisuuksistaan.

Kunhan yliopiston palveluihin vain uskaltaa ja osaa hakeutua, koen, että yliopistolla on tällä hetkellä hyvät tukimuodot.

Kun tarvitsen tukea ja neuvoja, toivoisin uskaltavani hakea niitä yliopiston tahoilta useammin, sillä yliopistolta saatava tuki on ensiarvoisen tärkeää.

Tässä alla olevassa perustelumallissa edellisen sijaan opiskelija kokee palvelut nimenomaan syypääksi niiden kaukaisuuteen perustellen sitä sillä, että ”yliopistoa ei kiinnosta”.

Kun tarvitsen apua jaksamiseeni, en välttämättä hakisi yliopistolta apua jaksamiseeni, sillä se tuntuu liian kaukaiselta ja olen saanut kuvan, ettei yliopistoa myöskään kiinnosta se.

Aloitteen nähdään vahvasti kuuluvan yliopistolle, jolloin yliopiston tulisi lähestyä opiskelijoita ja olla kiinnostuneita heidän jaksamisestaan. Eräs opiskelija ilmaisee hakemisen vaikeuden johdettavan siitä, ettei hän itse tiedä, mihin hän konkreettisesti apua tarvitsee. Tämä vaikuttaa olevan asia, joka tulisi tietää, kun apua hakee yliopiston palveluista.

Yliopiston tulisi lähestyä jaksamisen asioissa minua, koska minulla on suuri kynnys lähestyä mitään muita tahoja kuin YTHS:ää, sillä en itsekään oikein tiedä, mitä tukea tarvitsisin.

Tähän kategoriaan näin kuuluvan myös tämän perustelumallin, jossa kiteytyy erään opiskelijan vastaus, jossa hän itsekin pohtii avun hakemisen kynnystä. Ilmeisesti opiskelija kokee, että yliopisto lähestyy opiskelijaa ja haluaa auttaa, mutta tukeen vastaaminen on vaikeaa. Tämä on mielestäni mielenkiintoinen kokemus ja jollain tavalla se ydinkysymys, joka itseäni tutkijana on alusta asti kiinnostanut.

Yliopisto yrittää kovasti auttaa, mutta jostain syystä silti koen, että avun hakemiseen on vielä melko suuri kynnys.

Henkilöstön tavoittaminen

Opiskelijat mainitsevat useaan otteeseen opettajien saavuttamattomuuden, joka tulkitaan sekä resurssikysymykseksi että opettajien tietoiseksi osoitukseksi halukkuudestaan auttaa opiskelijoita.

Kun opettajilla ei ole aikaa opiskelijoillensa, ajattelen osaksi, että se on resurssikysymys, mutta toisinaan minusta tuntuu, että kyse on haluttomuudesta auttaa, sillä välillä opettajat torjuvat

opiskelijat heti kurssin alussa ilmoittamalla, etteivät kerkeä vastata opiskelijoiden yhteydenottoihin, ja ettei heitä kiinnosta.

Opettajia kuvataan vaikeasti lähestyttäviksi, jotka eivät aina ”vaivaudu” vastaamaan opiskelijoilleen. Opiskelijat toivovat helppoa tavoitettavuutta, johon jälleen liitetään myös tuen saamisen nopeus.

Jos pyydän opettajalta neuvoa tai ohjausta, niin en ole ollenkaan varma siitä, tulenko saamaan sitä, koska kokemukseni mukaan opettajat odottavat meidän ymmärtävän kaiken kysymättä eivätkä aina vaivaudu antamaan ohjausta, vaikka sitä pyytäisinkin.

Kun tarvitsen apua, haluaisin, että sitä olisi saatavilla nopeampaa, eikä ”sitten joskus” ja, että kurssien vetäjät osoittaisivat helpommin lähestyttävyyttä, sillä kokemukseni on, että osa ei nyt vastaa sähköposteihin ja joiltakin on vaikea mennä kysymään apua, jos on kurssin kanssa ongelmia.

Tuen tarpeiden vähättely

Opiskelijoiden kokemukset henkilökunnan suhtautumisesta jaksamisen tukemiseen ja ylipääntänsä opiskelijoiden opintoihin ja opinnoissa jaksamiseen saattavat selittää sitä, miksi henkilökunnan koetaan olevan vaikeasti lähestyttävää. Opiskelijat kuvaavat henkilökunnan suhtautumista opiskelijoiden tuen tarpeisiin vähättelevästi ja muun muassa laiskuudeksi tulkiten.

Vaikka opiskelija ilmaisisi kurssiopettajalle kärsivänsä mielenterveysongelmista, koen, etteivät opettajat pyri auttamaan, ja opiskelijan terveys ja hyvinvointi jäävät täysin ilman huomiota, kun taas perhe ja lääkärit suhtautuvat tällaisiin ongelmiin paljon paremmin ja pyrkivät auttamaan.

Opiskelijat vaikuttavat kokevan, ettei kiinnostuksen puutteesta tai opintojen sujumattomuudesta ole hyväksyttävää puhua. Eräskin opiskelija kuvaa opettajien kokevan sen valittamiseksi. Näin ollen avun hakemiseen ei kannusteta – mikä tekee siitä vaikeaa.

Jos opiskelija haluaa kannustusta, ajattelen, että sitä pitää osata mennä itse hakemaan, sillä useimpien opettajien asenne on lähinnä ”lakkaa valittamasta ja tee” eikä kannustusta muuten tule, jos sitä ei osaa oikealta ihmiseltä hakea.

Kun haen tukea yliopistolta, toivoisin, ettei kertomiani asioita vähäteltäisi ja tuen tarpeeni otettaisiin tosissaan.

Tuesta tiedottaminen

Opiskelijat kokevat yliopiston tuen jaksamisen asioissa paremmaksi, kun heille ”tehdään selväksi” ja ”kerrotaan selkeämmin” mistä ja miten apua opiskelussa jaksamisen haasteisiin voi saada, sekä ”tuodaan palveluista lähemmäksi”. Tiedottamisen myötä opiskelijat voivat kokea hakemisen helpoksi. Yliopiston kaukaisuudesta puhuttaessa opiskelijat usein perustelevat sen olevan tiedottamisen puutteesta johtuvaa.

Kun yliopisto näyttäytyy minulle isona, kaukaisena ja epämääräisenä hahmona opiskeluun liittyvien haasteiden tukijana, toivon, että yliopiston tukipalvelut voisivat olla vielä enemmän esillä.

Kun opiskeluissa jaksamisen tukea mainostettaisiin enemmän, jokainen sitä kaipaava tuntisi tuen hakemisen helpoksi ja vaivattomaksi.

Pelkkä yksisuuntainen ohjaustoimijoilta opiskelijoille tapahtuva tiedottaminen ei kuitenkaan vaikuta riittävän, vaikka sekin vaikuttaa tärkeältä. Opiskelijat kokevat tavoittavansa jaksamisen tuen paremmin, kun yliopistossa ”puhuttaisiin enemmän” jaksamisesta sekä opiskelijoille järjestettäisiin mahdollisuuksia kuulla ja keskustelulla asiasta myös vertaisten kanssa.

Kun opiskelijan jaksamisesta, sekä siitä, että on hyväksyttävää, ettei opiskelu aina kiinnosta tai opinnot eivät suju, puhuttaisiin enemmän, yliopisto tukisi paremmin opiskelussa jaksamista.

Kaikki eivät kuitenkaan koe vähäisen tiedotuksen olevan este tuen hakemiselle tai tietoisuudelle siitä. Eräskin opiskelija kertoi voivansa itse toimia asian suhteen, jos hänellä on tilanne, jolloin hän kaipaa jaksamisensa kanssa apua. Tulkitsen alla olevan esimerkin osoittavan, että kyseinen opiskelija osaa tunnistaa liiallisen kuormituksen ja toimia itsenäisesti sopivalla tavalla sekä on tietoinen, keneen voi ja saa ottaa yhteydessä tarvittaessa.

Jos kurssini kuormittavat minua liikaa, voin itse hidastaa tahtia tai tarvittaessa kääntyä esimerkiksi opintoneuvojan puoleen keskustelemaan koulunkäyntini haasteista.

Tukikulttuurin puutteellisuus

Tilanteita, kun kurssien aiheet tuntuvat vaikealta ja oppimisessa on haasteita, varten opettajien tulisi jokaisella kurssilla kertoa, mistä voi saada apua. Jos tuntuu vaikealta, niin opiskelijana toivoisin, että voisin kokea, että tiedän mistä voin hakea apua ja että yliopiston palveluja pitää ja saa tarvittaessa käyttää: että yliopisto viestittäisi, että yksin ei tarvitse pärjätä vaan yliopisto

tukee matkalla tutkintoon, sillä nyt tuntuu, että tällainen kulttuuri on todella olematonta yliopistossamme.

Jaksamisen asioista tiedottaminen, puhuminen, puhumiseen kannustaminen ja tuen tarjoaminen eivät näyttäyty kaikissa opiskelijoiden kokemuksissa sellaisina, kuin ne heidän näkökulmastaan ihanteellisessa tilanteessa olisivat. Auttamisen kulttuuri on joltain osin näennäinen, jolloin vaikka, apua sanotaankin olevan, se ei ainakaan aina näyttäyty opiskelijoille näin: opiskelijat kokevat, että heitä vaaditaan ja heiltä odotetaan, että he olosuhteistaan huolimatta pärjäävät ilman tukea.

Jos tukea haluaisi, sitä pitäisi erikseen pyytää, sillä oletus on, että pärjätään.

Alla olevassa perustelumallissa tuen näennäisyys perustellaan nimenomaan puutteellisella tuesta tiedottamisella. Vaikuttaa siltä, ettei tässä kokemus palvelujen tavoittamattomuudesta synny siis siitä, etteikö palveluja ja tukea tiedettäisi olevan, vaan tunteesta, ettei yliopistolla nähdä tarpeeksi vaivaa ja haluta panostaa siihen, että opiskelija tietäisi, mihin hänen pitäisi missäkin tilanteessa ottaa yhteyttä. Myös tässä alemmassa, kuten ylemmässäkin perustelumallissa, opiskelija kokee yliopiston odottavan hänen pärjäävän.

Jos minun täytyisi hakea apua, niin käsittäkseni yliopistolla on opiskelua tukevia palveluja, mutta en tietäisi, mitä vaihtoehtoja minulla olisi ja mitä palveluja yliopisto tarjoaa, sillä mielestäni yliopiston rooli on tässä mielessä jäänyt näennäiseksi: se ei ole tarpeeksi paljon ja selkeästi tuonut esiin millaista apua on tarjolla ja keneltä sitä voi hakea ja tämä on aiheuttanut tunteen siitä, ettei yliopistossa pitää pärjätä omillaan.

Jaksamisen sijaan yliopistossa keskitytään tuloksellisuuteen ja tehokkuuden todistamiseen, kun taas avun tarjoamisen ja pyytämisen kulttuuri jää puutteelliseksi.

Jos opiskelija ilmaisee uupumuksensa tai väsytyä työtaakan alle, syntyy tunne, ettei pysty vastaamaan yliopiston asettamiin tavoitteisiin, sillä yliopisto näyttää tehokkuuden todistamisen areenana, jossa tuen hakeminen on sopimatonta.

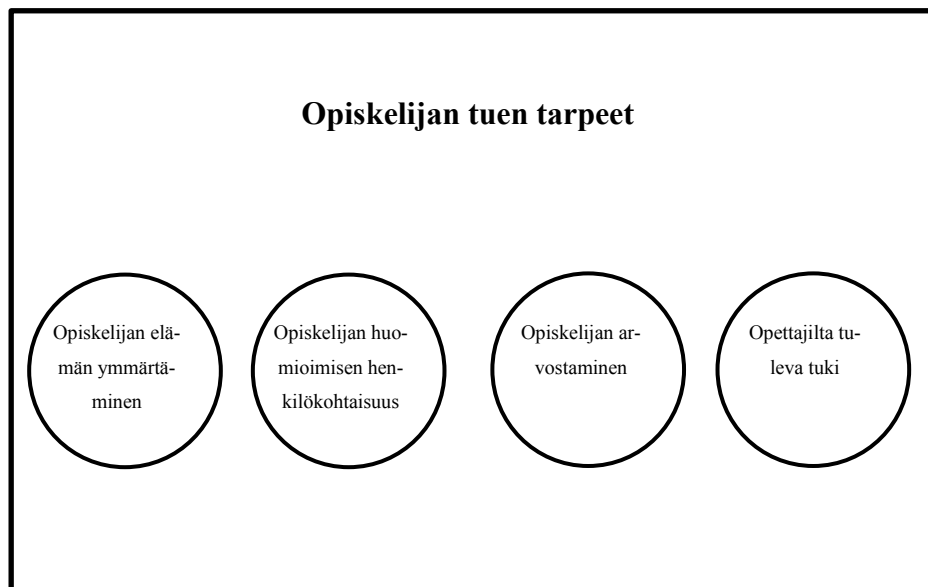
Kun opiskelijoiden yksilölliseen jaksamiseen ja selviytymiseen arjen ja opintojen välillä keskitytään vähemmän kuin tuloksellisuuteen ja opintojen etenemiseen, se aiheuttaa liian suuria odotuksia ja työtaakkaa, jos opiskelija haluaa elää tasapainoista arkea.

Nimenomaan yksilöllisen tuen koetaan vaikuttavan opiskelijan arkeen, sekä arjessa että opinnoissa jaksamiseen, ja pahimmassa tapauksessa johtavan jopa opintojen keskeyttämiseen.

Kun opintojen yksilöllinen ohjaus on osin puutteellista määrällisesti/ajallisesti, uskon sen mahdollistavan tai aiheuttavan niin kutsuttua väliinputoamista ja jopa opintojen keskeyttämistä, sillä opiskelija voi jäädä puutteellisen ohjauksen takia neuvottomaan tilaan opintojensa suunnittelun/etenemisen suhteen.

5.2 Opiskelijoiden tuen tarpeet

Opiskelijat odottavat tukea monipuolisesti ja yksilöllisesti. Tuen tarpeisiin liittyvät perustelumallit jakautuivat toimintaperusteluineen seuraavanlaisiin kategorioihin (ks. kuvio 3): **opiskelijan elämän ymmärtäminen** (6 perustelumallia), **opiskelijan huomioimisen henkilökohtaisuus** (11 perustelumallia), **opiskelijan arvostaminen** (7 perustelumallia) ja **opettajilta tuleva tuki** (13 perustelumallia).



Kuvio 3. Opiskelijan tuen tarpeet.

Opiskelijan elämän ymmärtäminen

Kun opiskelijoilla on vaikeuksia motivaation kanssa, toivoisin, että yliopiston taholta ymmärrettäisiin heidän yksilöllisiä tilanteita ja autettaisiin heitä ratkaisemaan ongelmat ottamalla huomioon tällaiset tuntemukset ja kannustamalla eteenpäin, sillä opiskelijoita hävettää tällaiset vaikeudet ja he tuntevat alisuoriutuvansa, joka taas nostaa kynnyistä avun hakemiseen ja siten avun saamiseen.

Opiskelijat osoittavat myös tarpeensa heidän yksilöllisten elämäntilanteidensa huomioonottamiselle. Alla olevien esimerkkien myötä käy ilmi, että opiskelijat saattavat hävetä ongelmiansa

ja kokea, että heitä kohdellaan kuin koneita, kun heidän yksilöllistä jaksamistaan ei oteta huomioon. Opiskelijat vaikuttavat siis kokevan, että tällainen suhtautuminen opiskelijoihin ei ole oikein.

Kun opettajat/luennoitsijat suunnittelevat ja toteuttavat kurssejansa, toivoisin opettajien ottavan opiskelijoiden yksilöllisen jaksamisen huomioon, sillä kokemukseni perusteella useat opettajat eivät muista, että opiskelijatkin ovat ihmisiä, eivätkä mitään koneita, joilta voi vaatia mitä tahansa ja joita voi kohdella miten tahansa.

Jaksamisen tukeminen nousee opiskelijoiden näkökulmasta tärkeäksi myös kurssien suunnittelussa sekä siinä, miten opiskelijoita osallistetaan kurssien suunnitteluun. Opiskelijat kokevat, että osoittamalla joustavuutta kurssien suorittamisessa opettajat voivat ilmaista ymmärryksensä opiskelijoiden yksilöllisiä tilanteitaan ja inhimillistä jaksamista kohtaan.

Kun kurssien työmäärää ja aikatauluja suunnitellaan, koen, että opiskelijoiden pitäisi saada olla siinä mukana ja, että muiden kurssien työtaakka pitäisi ottaa huomioon suhteuttamalla työmäärä opiskelijoiden jaksamiseen.

Opiskelijan huomioimisen henkilökohtaisuus

Osa opiskelijoista toivoo, että heidät otetaan yksilöllisesti huomioon niin hyvässä kuin pahassa. Esimerkiksi tulkitsen alla olevan esimerkin niin, että palautteen antaminen kurssisuorituksista koetaan enemmänkin opiskelijan pärjäämisestä välittämisenä kuin ainakaan pelkästään itse suorituksen arviointina.

Kursseja suorittaessani toivoisin saavani henkilökohtaista palautetta kurssisuorituksista, jotta voisinkin kokea, että jotain opettajaa kiinnostaa juuri minun pärjäämiseni ja että joku muukin ”tietää missä mennään”.

Eräs opiskelija taas kokee, että opettajien kuuluisi tietää ja olla jollain tasolla kiinnostunut siitä, miten opiskelijalla ”menee”. Alla olevassa perustelumallissa ilmaistaan oman tulkintani mukaan jälleen henkilökunnan välinpitämättömästä asenteesta opiskelijoihin: opettajan kuuluisi lähestyä myös opiskelijaa, eikä vain olettaa opiskelijoiden tekevän niin.

Vaikka opettajat vaativat paljon, he eivät kurssien ulkopuolella kysele, että miten meillä menee, sillä he joko olettavat, että opiskelijat osaavat jo asiat tai että he ottavat yhteyttä, jos tarvitsevat apua.

Huomioionottamisessakin on kuitenkin kaksi puolta. Osalle opiskelijoista henkilökohtainen huomioiminen näyttää liittyvän vapauden ja vastuun kysymyksiin: osalle huomion- ja seurannan osoitukset näyttäytyvät opiskelijoille tärkeinä osoituksina luottamuksesta ja arvostuksesta opiskelijaa kohtaan.

Jos opiskelijalla on ongelmia, hän voi itse hakea apua, sillä vapaus ja vastuu on opiskelijalla: kukaan ei tule kyselemään, miksi nyt ei ole päässyt kursseja läpi.

Osalle vapaus ei näyttäydy samanlaisena luottamuksenosoituksena: osa opiskelijoista kokee, että seurantaa tulisi järjestää yhtä lailla opintojen kuin jaksamisenkin suhteen.

Samalla kun opiskelijoiden opintojen etenemistä tarkkaillaan, tulisi puolivuositain tai vuosittain järjestää jonkinlaisen jaksamista testaava kysely, jolloin kyselyn tulosten perusteella voitaisiin arvioida tämänhetkinen tuen tarve ja ohjata opiskelija tarvitsemansa tuen piiriin.

Jos opiskelijan kurssi-arvosanat yllättäen romahtaa, niin jonkun pitäisi kiinnittää siihen huomiota.

Kaikille opiskelijoille se, ettei yliopiston taholta oteta yhteyttä, ei kuitenkaan ole selvästi tulkittavissa hyvänä tai huonona asiana.

Kun kukaan ei ole ollut minuun yhteydessä opintojeni etenemiseen liittyen, en ole varma onko se uskoa kykyihini vai välinpitämättömyyttä.

Eräs opiskelija ilmaisee kokevansa, että itseasiassa se, ettei oteta yhteyttä onkin positiivista siihen nähden, millaisia aiemmat yhteydenotot ovat olleet lukiossa. Tulkitsen kuitenkin myös tämän opiskelijan kuitenkin ehkä toivovan kannustusta, mutta ajattelevan, ettei se kuulu yliopistoon.

Vaikkei se, että minuun uskotaan, ole tullutkaan erikoisemmin ilmi, ajattelen, että yliopiston taholta uskotaan minuun, sillä kukaan ei ole sanonut, että en tule onnistumaan, kuten esimerkiksi lukiossa kuuli usein.

Opiskelijan arvostaminen

Yliopiston tarjoamat lounaskupongit 55 opintopistettä lukuvuodessa suorittaneille opiskelijoille näyttäytyvät jaksamista tukevana toimintana ainakin osalle opiskelijoista: lounaskupon-

geista maininneista osa nimittäin kertoo kuponkien toimivan kannustimina. Näin kokevat opiskelijat eivät perustele, miksi kupongit kannustavat ja mikä merkitys kupongeilla heille on – nämä ovat myös kiinnostavia kysymyksiä. Opiskelijajoukossa vaikuttaa kuitenkin olevan paljon heitä, jotka suhtautuvat kyseiseen toimintaan negatiivisesti ja nämä kokemukset vaikuttavat kietoutuvan jollain tavalla opiskelijan arvostamisen kysymykseen. Moni opiskelija kokee opinnoissa etenemisessä kannustamisen johtuvan yliopiston ”taka-ajatuksesta”, halusta kasvattaa rahoitustaan ja opintojen etenemisen tukemisen siten sellaiseksi toiminnaksi, joka ei tue opiskelijoiden omia tavoitteita. Suurin osa lounaskupongeista maininneet kokevat rahoituksen tavoittelun itsekkääksi, yliopiston etua tavoittelevaksi toiminnaksi.

Kun yliopisto asettaa opiskelijoille tavoitteita, minusta tuntuu, että ainoa tärkeä tavoite heidän näkökulmastaan on suorittaa 55 opintopistettä (vuodessa) ja, että opiskelija saadaan ajoissa ulos sen sijaan, että he tukisivat itselleni tärkeiden tavoitteiden asettamisessa.

Kun yliopisto kannustaa opiskelijoitaan opinnoissa etenemisessä, uskon, että taka-ajatuksena on rahan saaminen valtiolta.

Vaikuttaa siltä, että se vähäinen kannustus, mitä nämä opiskelijat kokevat opintojensa etenemisen suhteen saavansa, koetaan itsekkäänä toimintana sekin siten, ettei tukea tarjota aidosti opiskelijan ja hänen opintojensa vaan rahan vuoksi. Rahoituksen jakautuminen vaikuttaa myös erään opiskelijan kokemuksesta päätellen epätasa-arvoiselta, ja muidenkin samoin kokevien opiskelijoiden vastauksista voidaan tulkita niin, ettei rahoituksen nähdä hyödyttävän opiskelijoita, heidän tavoitteitaan ja opiskeluaan niin, kuin he ehkä toivoisivat.

Kun humanistiselle tiedekunnalle saama rahoitus on olematon verrattuna muiden alojen rahoitukseen, se tuntuu minusta musertavalta ja siltä, aivan kuin humanistiset tieteet olisivat muita huonompia ja hyödyttömämpiä. Tämä näkyy kaikessa: niin opiskelijoiden kuin henkilökunnankin tekemisessä.

Myös ensimmäisen vuoden jälkeen voitaisiin mielestäni tehdä enemmän työtä tavoitteiden ja etenemisen kanssa. Kun yliopiston taholta kannustetaan jonkin verran opintopisteiden suorittamiseen, koen, että siinäkin on taustalla taloudelliset asiat.

Opettajilta tuleva tuki

Aina kun olen mennyt ihmettelemään omaopettajalleni, että mitä tässä tulisi tehdä, olen kokenut hänen uskovan minuun enemmän kuin itse uskon itseeni.

Opettajilla on opiskelijoiden näkökulmasta erittäin merkittävä vaikutus opiskelumotivaatioon, arvostuksen ja itseluottamuksen tunteeseen. Läsnäolo, aitous, positiivisuus ja kannustus ovat muun muassa asioita, jotka opiskelijat kokevat tärkeiksi jaksamisensa suhteen. Opiskelijat eivät perustele näitä asioita: kaikista alla olevista perustelumalleista puuttuu perustelu. Onko näin, että he eivät näe tarvetta edes perustella niitä; esim. läsnäolo, kannustus ym. ovat yksinkertaisuudessaan niitä asioita, jotka auttavat jaksamaan?

Kun on kyse kannustuksesta ja motivoinnista yliopiston puolelta, koen, että eniten merkitsevät tietyt opettajat/ohjaajat, jotka ovat välittäviä, lämpimiä, aitoja ja iloisia.

Kun omaopettajani kehotti minua hakemaan luokanopettajakoulutukseen sanoen, että hän uskoo minun sopivan myös sinne, se sai minut tuntemaan, että hän uskoo minuun ja menestykseeni.

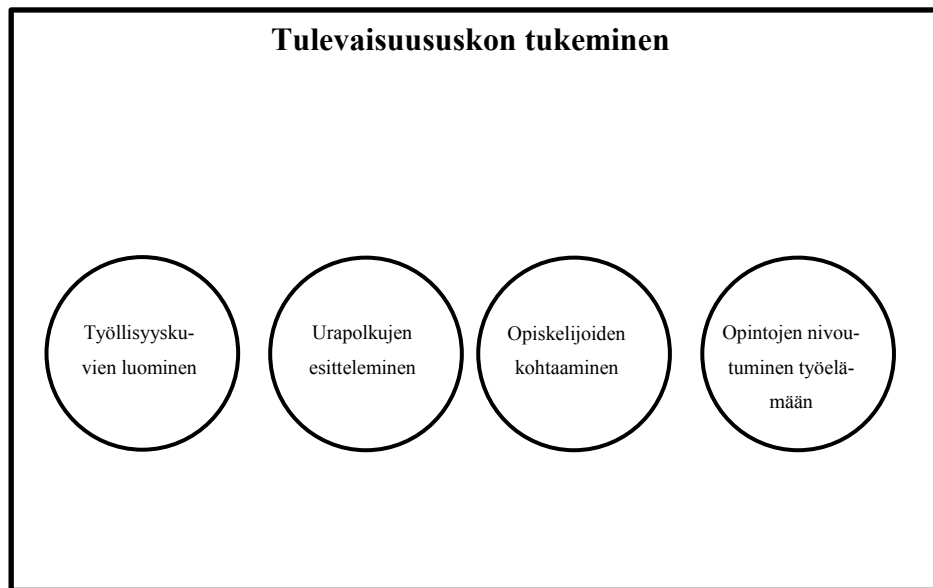
Opettajien odotukset osoittavat opiskelijoille opettajien luottamusta heihin ja motivoivat heitä. Opiskelijoilla vaikuttaa olevan korkeita sisäisiä tavoitteita, jotka opettajien korkeisiin odotuksiin yhdistettynä aiheuttavat heille joskus myös hieman ahdistusta – mutta niiden vastapainoksi, ja jotta odotukset tulkitaan luottamukseksi, opiskelijat kokevat tarvitsevansa myös tukea helposti lähestyttäviltä henkilöiltä. Opettajien odotusten ja opettajien antamien haasteiden ja tuen tasapaino koetaan siis kannustavaksi.

Kun opettajat ja koulutussuunnittelijat tsemppaavat ja ovat luottavaisia ja, kun kursseilla tarjotaan riittävästi haasteita, mutta tarpeen vaatiessa ohjausta ja tukea niiden saavuttamiseen, kertoo se minulle, että he uskovat minuun ja menestykseeni.

5.3 Tulevaisuususkon tukeminen

Tukipalveluihin hakeutumisen ja tuen tarpeiden lisäksi tutkimuksessa korostui tulevaisuususkon tukeminen.

Henkilökunnalla on kokonaisuudessaan suuri rooli tulevaisuudenkuvien muotoutumisessa: kaikki alakategoriat kiteyttävät henkilökunnan toimien merkitystä siinä: miten tulevaisuudesta ja työllistymisestä puhutaan arjessa; kohdataanko ja kuunnellaanko opiskelijoita heidän oman tulevaisuuden kehittymisen kannalta ja miten henkilöstön omia urapolkuja tuodaan ilmi. Jaoin tulevaisuususkon tukeminen toimintaperusteluineen neljään eri alakategoriaan (ks. kuvio 4). Alakategoriat ovat seuraavan laisia: **työllisyyskuvien luominen** (15 perustelumallia), **urapolkujen esitleminen** (3 perustelumallia) **opiskelijoiden kohtaaminen** (3 perustelumallia) ja **opintojen nivoutuminen työelämään** (4 perustelumallia).



Kuvio 4. Tulevaisuususkon tukeminen.

Työllisyyskuvien luominen

Joskus tunneilla minusta alkaa tuntumaan, ettei tulevaisuus ole niin valoisa.

Kaikkein suurin merkitys tulevaisuuden positiivisuuden kannalta aineistosta nousi henkilökunnan luomien työllisyyskuvien merkitys: tämä alakategoria on selkeästi suurin. Opiskelijoiden tulevaisuus vaikuttaa jo toisen vuoden opiskelijoiden näkökulmasta suuntautuvan työllistymiseen.

Aineiston perusteella yliopistossa luodaan paljon negatiivisia työllisyys- ja tulevaisuusnäky- mien, mikä saa opiskelijat tuntemaan epätoivoa ja motivaation laskua. Opiskelijoiden tulevai- suuden näkymiin ovat vaikuttaneet opetus- ja muun henkilöstön kommentit opiskelijoiden ala- valinnasta ja työttömäksi valmistumisesta. Opiskelijat vaikuttavat ottavan nämä kokemukset vakavasti; he kertovat, että esimerkiksi näin heille ”on sanottu” tai ”ilmoitettu”, ”kehotettu” vaihtamaan alaa ja ”lietsottu” huonoja työllisyysnäky- miä. Opiskelijat eivät perustele näitä tun- temuksiaan, ja että miksi nämä tilanteet ovat vaikuttaneet heidän tulevaisuususkoon: tällaisten kommentit ja kokemukset eivät välttämättä heidän näkökulmastaan siten kaipa perusteluita. Perusteluiksi tulkitse- n itse sen, että työllistyminen on opiskelijoille iso asia ja opetus- ja muu henkilöstö suuri auktoriteetti, ja siten heidän sanansa ilmeisesti ovat opiskelijoiden mielessä vielä toisenakin opiskeluvuonna.

Kun yliopistossa useimmiten lietsotaan esimerkiksi huonoja työllisyysnäkyviä, se saa tilanteen tuntumaan epätoivoiselta ja vie opiskelumotivaation.

Kun jotkut opettajat ovat sanoneet, ettei opiskelemissani alassa ole töitä, koen, että se voi vaikuttaa opiskelijan motivaatioon.

Kun ensimmäisenä päivänä yliopistossa minulle ilmoitettiin, että valmistun työttömäksi, se sai minut tuntemaan, ettei yliopiston taholta kasvateta uskoani positiiviseen tulevaisuuteen.

Positiivisen tulevaisuususkon kasvattaminen kohdistuu opiskelijoiden kokemuksissa hyviin luennoitsijoihin ja mielenkiintoisiin luentoihin, vaikka yleinen ilmapiiri olisikin huono. Tietyt henkilöt nähdäkseni koetaan kantavina voimina. Tieteenalan edustajien ja luennoitsijoiden omat urapolut ja kokemukset vaikuttavat olevan erittäin inspiroivia opiskelijoille ja luovan uskoa siihen, että myös he alan opiskelijoina voivat joskus olla samassa asemassa. Positiivinen kannustus ja ymmärrys opiskelijan paineista auttaa heitä tulevaisuuteen suuntautumisessa.

Joillakin kursseilla positiivisen tulevaisuususkon kasvattaminen on näkynyt paljon, ja koen, että tämä on ollut hyvien luennoitsijoiden ansiota. Normaalisissa ilmapiirissä positiivisen uskon kasvattaminen ei mielestäni kuitenkaan korostu oikeastaan ollenkaan, sillä esimerkiksi säästötoimenpiteiden vuoksi ilmapiiri on ollut enemmänkin lamaantunut ja masentunut.

Urapolkujen esitleminen

Tulevaisuususkon tukemiseen liittyen yliopiston henkilökunnan jäsenien nähtiin olevan tärkeitä myös siltä kannalta, että heidän esimerkkinsä urapoluistaan kannustaa opiskelijoita uskomaan omaan työllistymiseen.

Kun professorit, luennoitsijat ja ohjaajat ovat opetustyönsä ohella työelämässä ja usein tulevat menestyneistä arkkitehtuuritoimistoista, se luo uskoa siihen, että myös itselleni löytyy tulevaisuudessa työpaikka. Kun kursseilla ja luennoilla sekä maanantaimatinoissa esitellään mielenkiintoisia urapolkuja ja menestyneitä arkkitehtejä, se valaa itselleni uskoa siihen, että oma kiinnostuksen kohde löytyy vielä.

Kun tieteenalan edustajat kertovat, millaisia tehtäviä heillä itsellään on ollut ja miten he ovat niissä kehittyneet, niin se kannustaa minua jatkamaan opinnoissani ja tarttumaan haasteisiin.

Opiskelijoiden kohtaaminen

Pari opiskelijaa mainitsi opiskelijoiden kuulemisen ja kohtaamisen tärkeänä asiana myös tulevaisuuteensa suuntautumisen kannalta. Kun opiskelijat ja opettajat jäävät tuntemattomiksi toisillensa, opiskelijat saattavat kokea, että se vaikuttaa heidän ammatilliseen kehittymiseensä ja tulevaisuuteen yleisestikin negatiivisesti. Kannustus ja palaute ovat tästäkin näkökulmasta opiskelijoille tärkeää.

Yliopiston puolella opettajilla ei ole aikaa kohdata opiskelijoita kunnolla, jolloin minusta tuntuu, että positiivisen uskon valaminen jää lähinnä kurssiarvosanoihin ja apu omien vahvuuksien ja kehityskohteiden näkemiseen on tullut enemmänkin harjoittelussa ohjaajaopettajilta.

Kun KTK on isojen muutosten alla, minusta tuntuu, että opiskelijapiireissä pitää hakata päätä seinään, että tulevaisuus näyttäisi edes suhteellisen valoisaalta, sillä viestit eivät kulje opiskelijoille eikä muutoksissa ole oikein tähän asti haluttu kuulla opiskelijoita.

Opiskelun nivoutuminen työelämään

Työelämään suuntautuminen vaikuttaa olevan opiskelijoille opintojen alusta asti tärkeää. On kuitenkin yksilöllistä, miten opiskelijat kokevat parhaaksi tavaksi lähestyä työelämää: kurssien sisältöjen vai esimerkiksi erilaisten tapahtumien kautta. Kaksi opiskelijaa koki, että opintojen ja opintojen sisältöjen yhteys työelämään on tärkeää tulevaisuususkon kasvattamiseksi. Lisäksi kaksi opiskelijaa liitti tulevaisuususkon kasvattamisen erilaisiin tapahtumiin, mutta he kokivat ne eri tavoin: toinen opiskelija näki ne uskoa kasvattavana, toinen taas lannistavana.

Opiskeluani ohjaa työllistyminen ja työelämän haasteet, mutta koen, etteivät ensimmäisen ja toisen vuoden opinnot lähesty näitä tarpeeksi, ja siksi minusta tuntuu, ettei uskoani positiiviseen tulevaisuuteen kasvateta yliopiston taholta.

Kun yliopistolla järjestetään tapahtumia kuten Pesti-päivät, koen, että niiden avulla yritetään nostaa luottamusta valmistumisen jälkeiseen aikaan sekä kesätöiden osalta, mutta ainakaan minulle se ei toimi, sillä en pidä sellaisesta tungoksesta. Tuollaisissa tapahtumissa alan aina miettiä löydänpököhän koskaan töitä, sillä en vielä kukaan ole löytänyt minkäänlaisia.

5.4 Yhteenveto

Seuraavaksi esittelen GT-tutkimukseen kuuluvan teorian. Kaiken kattavan teorian sijaan tutkimuksessani rakentui yhteensä 18 alakategoriaa. Nämä 18 alakategoriaa sijoittuivat 4 ”välikate-

gorian” alle: neljästä välikategoriasta olen yhdistänyt kaksi, jolloin välikategorioista on muodostunut kolme kokonaisuutta. Näitä kaikkia kategorioita yhdistää ylin kategoria ”Opiskelun tuki opiskelijan näkökulmasta”.

Opiskelijat kokevat ja odottavat yleisesti, että opiskeluun liittyvien jaksamisen haasteisiin tukea tulee olla saatavilla jostain suunnalta. Tärkeäksi asiaksi tuen laadun kannalta nousee kysymys tukitahojen ymmärryksestä akateemisia ongelmia kohtaan ja opiskelijan kokonaisvaltaisesta tuntemisesta. Tuen tarjoajan korkeakoulutus tai sen puute ja akateeminen osaaminen määrittävät sen, ymmärtääkö hän opiskelijan opiskelussa jaksamisen haasteita. Jos esimerkiksi perheellä tai ystävillä ei ole korkeakoulutusta, niin he eivät välttämättä osaa tukea opiskelijoita heidän toivomallaan tavalla. Yliopistolla taas koetaan olevan opiskelijoiden arvostamaa akateemista asiantuntemusta, joka edistää täsmällisen tuen saamista. Asiantuntijuuteen vaikuttaa kuitenkin liittyvän kysymys ”opiskelijan tuntemisesta”, millä tarkoitetaan opiskelijan kokonaisvaltaista tuntemista myös opintoihin liittymättömien asioiden osalta. Tältä osin yliopiston asiantuntemus jää joistakin näkökulmista katsottuna vajaaksi, sillä yliopisto koetaan tukitahona usein kaukaisempana kuin perhe ja ystävät. Vastakkainen näkökulma asiantuntemuksen liittymisestä täsmällisen tuen tarjontaan toisaalta on, että ns. kaukaisempi ja ammattimaisempi taho voi toisaalta nähdä opiskelijan opintoihin liittyvät jaksamisen ongelmat selvemmin ilman ennakkoajatuksia, kun opiskelijaa ei tunneta niin hyvin.

Opiskelijan lähipiirin rooli kuitenkin näistäkin perusteluista huolimatta usein näyttäytyy suurempana kuin yliopiston rooli, sillä opiskelijan suhtautuminen yliopiston jaksamisen tukeen ja toisaalta yliopiston tukitahojen suhtautuminen opiskelijan jaksamiseen on joiltain osin opiskelijoiden kokemuksissa ongelmallista. Tuen tavoittamiseen liitetään muun muassa tuen hitaus. Yliopiston tukitahoja kohti vaikuttaa olevan tiettyjä oletuksia liittyen avun saannin välittömyyteen: apua ei saada niin nopeasti kuin perheeltä tai ystäviltä. Opiskelijoiden kokemukseen tuen tavoittamisesta liittyy tiiviisti avun ”mainostaminen” ja selkeä tiedottaminen yliopiston taholta ja sitä kautta opiskelijan kynnyksen laskeminen, jolloin opiskelijalta ei vaadita niin suurta määrää oma-aloitteisuutta tuen hakemiseen. Tuen tavoittamisen nopeuteen liitetään toisaalta resurssikysymykset, ”tukitahoilla ei ole aikaa”, mutta toisaalta siihen vaikuttaa liittyvän myös käsitys tukitahojen halukkuudesta ja kiinnostuksesta auttaa sekä kysymys velvollisuudesta jaksamisen asioiden tukemisessa: ei ole täysin selvää, mitkä asiat kuuluvat yliopiston tuen piiriin. Yleinen käsitys vaikuttaa olevan, että ainoastaan ”suoraan opiskeluun/opintoihin liittyvät asiat” kuuluvat yliopiston tuen piiriin, mutta käytännössä haasteiden jakaminen suoraan opiskeluun tai jaksamiseen liittyväksi saattaa kuitenkin olla monimutkaisempaa: opiskeluun liittyvät jaksamisen

haasteet vaikuttavat kietoutuvan henkilökohtaisiin asioihin ja elämäntilanteisiin. Näihin opiskelijat kaipaavat erityisesti ymmärrystä.

Avun saatavuuden näkökulmaan liittyy myös ajatus yksin pärjäämisen vaatimuksesta, mikä ei kaikille kuitenkaan ole ongelma vaan itseasiassa luottamuksen osoitus. Tunne tukitahojen halettomuudesta auttaa opiskelijaa opiskeluun liittyvissä jaksamisen haasteissa voi kuitenkin vaikuttaa opiskelijoiden tunteeseen jaksamisen tuesta, kun opiskelijoiden odotus olisi, että jaksamista korostettaisiin yhtä lailla kuin tuloksellisuutta. Tunne tukitahojen kiinnostuksen puutteesta käy ilmi myös kokemuksista tukitahojen vaikeasti lähestyttävyydestä ja tuen tarpeiden vähättelyssä. Opiskelijoiden ja henkilökunnan välinen kuilu tulkitaan henkilökunnan aiheuttamaksi, ”he eivät lähesty opiskelijaa”, jolloin tuen puutteeseen vaikuttaa yliopiston aiheuttama henkilökunnan vieraus.

Opiskelijoiden tuloksellisuuteen haastaminenkaan ei kuitenkaan ole välttämättä opiskelijoille ongelma, kunhan opiskelijoille on siis myös kannustusta ja tukea saatavilla. Lämminhenkinen, aito tuki ja läsnäolo vaikuttavat olevan vielä yliopistossakin opiskelevillekin tärkeiltä asioilta. Opettajien opiskelijaan ja opiskelijan mahdollisuuksiin ja tavoitteisiin suhtautumisen merkitys opiskelijan jaksamisen kannalta vaikuttaa suurelta, ja opiskelijat toivovatkin henkilöstöltä luottamuksen ja arvostuksen osoituksia. Luottamuksen ja arvostuksen osoitukset ovat kuitenkin eri näkökulmista katsottuna erilaisia: osalle luottamusta osoittaa vapaus ja se, että tukea ei tarjota henkilökohtaisesti ja osalle taas nimenomaan henkilökohtainen tuki ja seuranta. Vaikka toivomus tuen henkilökohtaisuuden tasosta vaihtelee, vaikuttaa, että tukea tulisi olla monipuolisesti ja erilaisin tavoin tarjolla. Yhteiseksi tärkeäksi piirteeksi tuen tarjonnan kannalta yleisesti katsottuna vaikuttaa nousevan välittämisen kulttuuri, jonka myötä voidaan kokea, että jaksamattomuuden saa ilmaista, jolloin siihen saa tukea, mutta jossa myös jaksamattomuutta ennaltaehkäistäisiin arjen toiminnan myötä. Tällöin opiskelija voi kokea, että häntä, hänen opiskeluaan, tavoitteitaan ja arkeaan aidosti pyritään tukemaan.

Henkilökunnan vaikutus tulevaisuususkon kasvamisessa koetaan suurena. Yliopiston negatiivinen suhtautuminen työllisyyteen ja epätoivoa kasvattava ilmapiiri tuntuu lannistavan opiskelijoiden uskoa positiiviseen tulevaisuuteen. Toisaalta positiivisella ilmapiirillä ja henkilökunnan esimerkeillä opiskelijan motivaatio opiskella ja usko omiin mahdollisuuksiin kasvaa. Yliopistossa vaikuttaa olevan tiettyjä henkilöitä, joiden koetaan olevan kantavia voimia. Erilaiset tapahtumat toimivat positiivista uskoa kasvattavina osalle opiskelijoista, mutta ne saatetaan

myös kokea lannistaviksi. Myös opintojen nivoutuminen työelämään ja sisältöjen työelämäyhteys opintojen alusta alkaen koetaan tulevaisuususkoa kasvattaviksi asioiksi.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen käsillä olevaa tutkimustani. Alaluvussa 6.1. tarkastelen muutamia mielenkiintoisia aiheita, joita tutkimuksessani ilmeni ja peilaan niitä jonkin verran aiempiin tutkimustuloksiin. Alaluvussa 6.2. arvioin tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi alaluvussa 6.3. tarkastelen omaa tutkimusprosessiani ja esittelen jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Tutkielmassani olen tarkastellut opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia liittyen tukipalveluihin hakeutumiseen ja tuen tarpeisiin. Kokemuksia tarkastellessani olen hyödyntänyt persoonallisen osallisuuden käsitteitä. Katseeni on tutkimuksessani erityisesti kiinnittynyt opiskelijoiden subjektiivisiin toimintaperusteisiin ja omaan kantaan: siis sekä siihen, miten opiskelijat itse perustelevat tukipalveluihin hakeutumista tai hakeutumatta jättämistä, että siihen, millaisia tuen tarpeita opiskelussa jaksamiseen liittyen opiskelijat kokevat. Lisäksi olen tarkastellut opiskelijoiden tulevaisuususkon tukemista perusteluineen.

6.1.1 Hoivan tarve

Tutkimuksen tulosten perusteella näen, että opiskelijoilla on kova tarve tulla tuetuiksi. Yleinen kokemus vaikuttaa olevan, ettei jaksamisen asioissa tukemisen koeta kuuluvan yliopiston tehtäviin, vaan ensisijainen tukeva taho on opiskelijan lähipiiri. Kaikesta huolimatta vaikuttaa siltä, että opiskelijat kuitenkin toivoisivat tuen tarjontaa myös yliopistolta. Lähipiirin korostetaan tuntevan opiskelijan paremmin, kun taas opiskelijan ongelmista yliopisto tietää enemmän. Kun lähipiiri kuitenkin vaikuttaa korostuvan tuen tarjoajana, voidaan olettaa, että kokonaisvaltainen tunteminen on opiskelussa jaksamisen tukemisen kannalta todella tärkeää. Toisaalta tuntuu, että opiskelijat arvostavat ammatillista kokemusta, jota perhe ei osaa tarjota, koska he ovat esimerkiksi liian ”lähellä” opiskelijaa. Opiskelijat myös mainitsevat, että sellaiset opiskelijat, joilla ei ole korkeakoulutettuja ihmisiä tukiverkostossaan, voivat erityisesti hyötyä yliopiston tuesta, sillä siinä ympäristössä akateemisen elämän vaatimuksista aiheutuvia haasteita jaksamisessa ymmärretään ja niihin osataan antaa neuvoa. Näiden perustelujen vuoksi pohdinkin, ovatko perhe ja ystävät aina välttämättä ne, joilta jaksamisen tukea eniten toivotaan, vai ovatko he jossain tapauksissa vain helpommin käytettävissä oleva taho, kun yliopistoa ei saavuteta?

Opiskelijat vaikuttavat epätietoisilta, missä on se taho, joka sekä *osaa* että *haluaa* auttaa: kumpikaan taho, lähipiiri tai yliopisto, eivät täytä molempia kriteereitä. Opiskelijat kokevat myös vaatimusta yksinpärjäämisestä. Näin ollen kokemus yksinpärjäämisestä voi viitata Käyhkön (2017) tutkimuksessakin käsiteltyyn aiheeseen kahden maailman välissä elämisestä. Siksi pohdinkin, onko yksinpärjäämisestä vaatimus oikeastaan sittenkään yliopiston ”asettama”, niin kuin moni opiskelijoista vaikuttaa kokevan viitatessaan yliopiston vierauteen ja henkilökunnan läsnäolon puutteeseen. Vai voisiko tämä koettu vaatimus johtua kenties siinä, ettei niin perhe ja ystävät kuin yliopistokaan – kukaan – osoita opiskelijan tarvitsemaa ymmärrystä opiskelijan tilannetta kohtaan? Näin pärjäämisestä haaste jäsentyy pikemminkin opiskelijan ”maailmojen” yhteensopivuutta koskeväksi eikä pelkästään yliopiston ongelmaksi.

Maailmojen yhteensopivuutta voidaan myös tarkastella opiskelijan elämisen näyttämöiden translokaalisuudeksi: Suorsan (2014) mukaan tärkeää on se, miten opiskelijan elämisen näyttämöt suhteutuvat toisiinsa. Kyse tässä tutkimuksessa esiintyneissä kokemuksissa vaikuttaa tulkintani mukaan olevan siitä, etteivät opiskelijoiden elämisen näyttämöt välttämättä ”sovi” opiskelijan opiskelussa jaksamisen ja sen tukemisen näkökulmasta yhteen. Opiskelijoilla vaikuttaa olevan siten tarve taholle, joka tuntee heidät kokonaisvaltaisesti. Tätä tarvetta kokonaisvaltaiseen tuntemiseen voidaan pohtia myös muiden käsitteiden kautta: aiemmin mainitun translokaalisuuden lisäksi opiskelijoilla on toive opiskelijan elämisen näyttämöiden historian tuntemuksen suhteen, sillä ohjaustoimijoiden koetaan tulevan tietää opiskelijoiden opintojen kulusta, mutta myös siitä ”miten heillä on mennyt”. Lisäksi kokemuksista kävi ilmi, että kun opiskelijan yksilöllisiä elämäntilanteita ei oteta tai haluta ottaa huomioon, sen koetaan vaikuttavan arjen tasapainoon ja jaksamiseen sekä aiemminkin mainittuun kokemukseen yksinpärjäämisestä. Alla oleva perustelumalli erään opiskelijan vastauksesta muotoiltuna kiteyttää tulkintani mukaan negatiivisävytteisen kokemuksen siitä, etteivät opiskelijan elämisen näyttämöt käy yliopiston henkilökunnalle tutuiksi opintojen aikana.

Katsomatta opintosuoritusotettani en usko, että kukaan yliopiston henkilökunnasta pystyisi sanomaan mitään minusta tai opinnoistani, sillä koen, että olemme opiskelijoina osa näkymätöntä ”massaa” yliopiston koneistossa, jotka rakentavat omaa opiskelupolkujaan oman tilanteensa mukaan ja ovat vastuussa itsestään ja opiskelustaan sekä sitä myötä menestyksestään.

Opiskelijoiden kokemuksia voidaan tulkita Arnettin (2000) muotoutuvan aikuisuuden teorian valossa nuoruuden ja aikuisuuden välissä olemiseksi, kun ei koeta enää olevan nuoria, mutta ei

aivan täysin aikuisiakaan. Toive henkilökunnan lähestymisestä ja yhteydenotoista (”välittämisestä”) voidaan siten tulkita huolenpidon tarpeeksi. Organisaation koon ja henkilökunnan resurssien näkökulmasta huolenpidon tarve voi vaikuttaa henkilökunnalle haasteelliselta ja siten holhoamisen vaatimukselta. Huolenpidon toive saattaa kuitenkin johtua siitä, että yliopisto koetaan paikaksi, jossa ”parhainta tukea” voi saada.

Opiskelijoille vaikuttaa epäselvältä, mitkä asiat oikeastaan nähdään kuuluvan niin sanotusti jaksamisen ja mitkä opiskelun ongelmiksi. Näiden asioiden välille nähdäkseni ainakin yritetään vetää raja. Rajaa tietysti vedetään myös yliopiston taholta. Osa opiskelijoista kokeekin ainoastaan ”suoraan opintoihin liittyvät asiat” sellaisiksi, mihin voi apua hakea yliopiston taholta. Tulkitsen tämän tarkoittavan, että opiskelijan tulee tietää, mihin omat jaksamisen haasteet opiskelussa liittyvät, jos hän haluaa hakeutua tukipalveluihin. Eräs opiskelija perustelikin yliopiston palveluihin hakeutumisen kynnystä juuri sillä, ettei hän ei tiedä, mihin apua tarvitsee. Hän kertoi ottaneensa yhteyttä YTHS:ään, ikään kuin epämääräinen ongelma ei ole silloin ollut avun hakemisen esteenä toisin kuin yliopistolle yhteyttä otettaessa. Kiinnostavaa onkin, miksi kokemus on näin. Tämän esimerkin myötä pohdin, tietävätkö kaikki muutkaan opiskelijat, mihin heidän haasteensa oikeastaan kohdistuvat? Onko helppo sanoa, kuuluvatko jaksamisen haasteet opintoihin vai kenties opiskelijan henkilökohtaisiin asioihin ja missä oikeastaan menee raja näiden välillä? Jos opiskelijat eivät tiedä, mihin kategoriaan ongelmat kuuluvat, mitä se tarkoittaa tukipalveluihin lähestymisen kannalta: voiko tällainen rajanveto aiheuttaa opiskelijan jäämisen tuen ulkopuolelle, varsinkin jos ohjaustoiminta ja toimijoiden vastualueetkin jäävät opiskelijalle epäselviksi?

Toisaalta opiskelijat vaikuttavat tietävän, että ammattimaista apua opiskelussa jaksamiseen on yliopistolla periaatteessa saatavilla. Kyse ei siis aina ole siitä, etteikö apua välttämättä tarvittaisi tai etteikö sen olemassaolosta tiedettäisi, vaan sitä ei ehkä haeta tiettyjen ennako-oletusten tai asenteiden takia. Opiskelijat korostivat tiedotuksen tärkeyttä, joka on tullut jo aiemmissa tutkimuksissa (mm. Koskimäki, 2003) esille. Tukipalvelut täytyy kuitenkin kokea aidosti opiskelijaa tukevaksi, eikä näennäisiksi palveluiksi, jotka oikeasti ovat olemassa vain, koska yliopiston on ”pakko” näitä palveluita tarjota. Opiskelijat kokevat, että tukipalveluiden tulisi lisäksi lähestyä opiskelijaa, esimerkiksi tiedottamalla. Opiskelijat vaikuttavat ikään kuin pelkäävän lähestyä yliopistoa, mutta jää epäselväksi, mikä loppujen lopuksi on asia, mikä opiskelijoita lähestymisessä pelottaa.

On mielestäni kuitenkin tärkeä kysymys, miksi opiskelijat näin kokevat. Voiko lähestymisen vaikeus juontaa juurensa ohjausjärjestelmän ja -toiminnan epäselkeydestä: asiasta, josta jo aiemminkin ollaan yliopisto-ohjauksessa annettu kritiikkiä (Koskimäki, 2003; Tenhula & Pudas, 1994; Watts & van Esbroeck, 1998). Tietävätkö opiskelijat, mitä heille luvataan ja miten nämä ”hoivaamisen” odotukset suhteutuvat niihin lupauksiin: onko ”hoivaa” luvattu?

Mielenkiintoista on myös se, että yksinpärjäämisen vaatimus tulkitaan osaksi uskonia opiskelijaan ja luottamuksena opiskelijaan, mutta välinpitämättömyytenä niiden opiskelijoiden osalta, jotka katsovat välittämisen ilmenevän opiskelijan säännöllisenä seurantana. Kaikille opiskelijoille vapaus, tai se, ettei yliopiston taholta oteta yhteyttä, ei kuitenkaan ole selvästi tulkittavissa hyvänä tai huonona asiana vaan on lähinnä asia, jota koetaan vaikeasti tulkittavana. Opiskelijoille vaikuttaa olevan osaksi siis epäselvää, millainen toiminta ilmentää tukea ja välittämistä.

6.1.2 Taloudelliset intressit tuen takana

Jotkut opiskelijat mainitsevat lounaskuponkien ja opintopistetalkoiden olevan motivoivia tekijöitä. Toiset opiskelijat kuitenkin peräänkuuluttavat yksilöllistä huomiointia opinnoissaan. Yksi mahdollinen tulkinta, joka selittää lounaskuponkeihin sekä negatiivisesti että positiivisesti suhtautuvia kantoja, voikin olla henkilökohtaisen huomionosoituksen saaminen. Voidaan pohtia, onko myös heillä, jotka kokevat opintopisteiden ja lounaskuponkien saamisen positiiviseksi, tärkeitä siinä nimenomaan kokemus yksilöllisestä huomioimisesta? Oulun yliopiston Koulutuspalvelujen tekemän vertailun (Oulun yliopiston koulutuspalvelut/opiskelun tuki, 2017) tuloksissa ilmennyt HOPS-hyväksyntöjen ja opintopistekertymien yhteys voisi selittää samaa asiaa: ne opiskelijat, jotka ovat keskustelleet opinnoistaan HOPS-ohjaajansa kanssa, ovat myös edenneet opinnoissaan. Voidaan kysyä, kietoutuuko lounaskuponkien saamisen tärkeys näkyvämmättömyyden kokemukseen, tarpeeseen saada henkilökohtaisempaa huomiota ja enemmän psykososiaalista tukea (myös Lairio & Penttinen, 2005). Näihin liittyvää kokemusta haluaisin kuitenkin ymmärtää paremmin, sillä tuntuu, että tulokset olivat vasta pintaraapaisu.

Yleinen perustelu yliopiston kannustukseen opintojen etenemisessä on se, että se havittelee yli 55 opintopisteitä suorittavista saatavia rahoja yliopistolle. Opiskelijat eivät vaikuta tuntevan tuen olevan aitoa, tai ajattelevan, että rahoitus voisi edistää heidän opintojaan tai opiskeluolojaan vaan, että taloudellisen hyödyn maksimointi on itsekästä eikä heitä hyödyttävää. Yliopistot

kuitenkin kertovat osoittavansa opinnoissa edenneille ”tunnustusta” (esim. Jyväskylän yliopisto, 2016), mutta tutkimukseni tuloksien perusteella jään pohtimaan, toimivatko tunnustukset kaikilla opiskelijoilla kannustimina.

6.1.3 Opetushenkilöstöön kohdistuvat odotukset

Opiskelijat kokevat yliopiston tahon välinpitämättömyyttä varsinkin opetushenkilöstön osalta. Ei ole mielestäni aivan selkeää, mistä kiinnostuksen puutteen tulkinta johtuu. Osa opiskelijoista perustelee asiaa tuen hitaudella ja osa henkilöstön vaikealla lähestyttävyydellä. Tuen hitauden kokemukseen liittyen mielestäni on tärkeää pohtia opiskelijoiden ja esimerkiksi opettajien aikajänteen eroa: jos aikajänteen ero on suuri opettajilla ja opiskelijoilla, on mahdollista, että se voi aiheuttaa väärinkäsityksen tässä kiinnostuksen käsityksessä. Voi olla, että tahot eivät edes ymmärrä aikajänteidensä eroa.

On myös mahdollista, että huonot kokemukset erityisesti opetushenkilöstön negatiivisesta suhtautumisesta opiskelijan jaksamisen tukemiseen on vaikuttanut opiskelijoiden tunteeseen henkilökunnan halusta auttaa ja ymmärtää opiskelijoiden tilanteita. Ohjauksen tarve ja toiveet tuesta kohdistuvat suurelta osin opetushenkilöstöön, samalla kun suurimmat kritiikit siitä, miten opiskelijan jaksamista laiminlyödään, kohdistuvat samaan joukkoon. Samoin sellaiset opettajat, jotka kannustavat ja ovat läsnä ja positiivisia, kerrotaan olevan motivaation näkökulmasta tärkeitä. Siten opetushenkilöstön rooli integraatiota ja oma-aloitteisen ohjauksen hakeutumisessa (ks. Lairio & Penttilä, 2007b) korostuu myös tämän tutkimuksen tulosten mukaisesti. Ymmärtävätkö opettajat, kuinka paljon heidän tuellaan opiskelijan arjessa on merkitystä?

Kontaktien laatu ja määrä henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä vaihtelevat: osalla on hyviä kokemuksia lämpimistä ja läsnä olevista opettajista ja muista toimijoista, ja osalla ei. Osa taas toivoo, että hyviä kokemuksia olisi. Tämäkin voi osaltaan johtua ohjauksen epäselkeydestä tai tarkemmin ottaen ohjauksen linjakkuuden puutteesta. Pohdin myös opettajien kannalta, missä määrin heille itseasiassa annetaan mahdollisuuksia olla lämmin ja läsnä oleva opettaja. Missä määrin opettajat edes näkevät jaksamisen tukeminen tehtävänä? Millaisia mahdollisuuksia heillä on omien olosuhteidensa ja -resurssiensa kannalta tukea opiskelijaa, niin kuin opiskelija sitä toivoo – kokonaisvaltaisesti?

Tuen toteuttamisen kannalta ne asiat, joilla tuetaan opiskelijoiden jaksamista arjessa, eivät kuitenkaan välttämättä ole paljon aikaa tai vaivaa vieviä. Näen, että pienillä asioilla, pienellä arkisella kannustuksellakin tai niin negatiivisella kuin positiivisella kommentillakin voi olla kauaskantoinen vaikutus opiskelijan jaksamisessa. Kannustus ei pelkästään kerro opiskelijoille, että heistä välitetään, vaan myös, että heihin uskotaan ja heitä arvostetaan. Mitä tarinaa se kertoo, että kysyessäni opiskelijoilta sitä, miten positiiviseen tulevaisuuteen valetaan uskoa yliopiston taholta, eräskin opiskelija vastauksessaan kertoo, kuinka henkilökunnan edustaja on ensimmäisenä opiskelupäivänä (eli puolitoista vuotta sitten) sanonut opiskelijoille, etteivät he tule alalla työllistymään? Kun myöhemmin haasteet tuntuvat sellaisilta, että ne vievät jaksamisen, millainen luottamus henkilökuntaan on syntynyt ja kuinka mielellään opiskelija henkilökuntaa lähestyy? Miten tällaiset kommentit vaikuttavat opiskelijan arkeen, ja ovat vaikuttaneet opiskelijan ensimmäisestä koulupäivästä tähän päivään asti? Ja miten opiskelijan jaksamisen tukeminen näyttäytyy tästä näkökulmasta: resurssi- vai jonain muuna kysymyksenä?

Opiskelijat tuntuvat kokevan nämä asiat henkilöstön sanomina vakavasti otettavina asioina. Näihin kokemuksiin tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti. On mielestäni mahdollista, että opiskelijat ovat kuulleet kommentit negatiivisena tai negatiivisempina kuin ne on todellisuudessa sanottukaan. Ei voida siis tietää, onko henkilöstö todellisuudessa ilmaissut asioita näin. Siitä huolimatta, vaikka asioita ei olisi näin ilmaistu, ei mielestäni voida ohittaa niitä tulkintoja, mitä useat tähänkin tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat ilmaisseet. Ei siis loppujen lopuksi ole merkityksellistä se, mitä todellisuudessa on sanottu, vaan pikemminkin tulee miettiä sitä, miksi näin moni opiskelijoista on kokenut asian näin.

Jos opiskelijoiden ja opettajien välisiä kohtaamisia ei ole paljon, kuten opiskelijat tässä tutkimuksessa ovat ilmaisseet kokevansa, ja niissä ainoissa kohtaamisissa opiskelija kokee tukea osoitettavan edellä mainitulla tavalla, kokemus tuesta ja siten henkilöstön sanomien asioiden tulkinta on varmasti eri kuin sellaisen opiskelijan kohdalla, joka ei koe yliopistoa ja tukea vieraaksi. Samoin tulevaisuususkon luominen kytkeytyy myös osin opetushenkilöstön läsnäoloon tai vierauteen. Opiskelijat luottavat, että opettajat ovat alansa asiantuntijoita, joilla on mahdollisuus nähdä niin opiskelijoiden potentiaali, että kehittämisen kohteet. Näitäkin on kuitenkin hankala nähdä, tai tuoda esiin, jos opiskelija ja opettaja eivät kohtaa eivätkä tunne toisiaan.

6.1.4 Kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista

Tutkimuksessani jäsenin persoonallisen osallisuuden käsitettä psykologisen pääoman ulottuvuuksilla. En voi kuitenkaan sinänsä arvioida opiskelijoiden psykologista pääomaa tai sen tukemista, sillä aineistoa ei ole tarkasteltu psykologisen pääoman tukemisen näkökulmasta vaan pikemminkin opiskelijan tuen näkökulmasta persoonallisen osallisuuden käsitteiden kautta tarkasteltuna. Psykologisen pääomaan, erityisesti minäpystyvyyteen, ja persoonallisen osallisuuden liittyvään toimintakykyisyyden käsitteeseen viitaten, tutkimustuloksia voidaan kuitenkin tarkastella siitä näkökulmasta, kokevatko opiskelijat voivansa vaikuttaa heidän olosuhteisiinsa. Opiskelijoiden kokemuksissa opiskelijoiden oma osallisuus ei useissa tapauksissa korostu, jolloin avun saamisen vaikeus tai jaksamisen haasteet tulkitaan olevan ulkoisista syistä johtuvaa ja henkilöstön vika.

Asiaa voidaan miettiä myös opiskelijoiden taustan kannalta: tyypillisesti toiselta asteelta tulevat opiskelijat ovat aiemmin lukiossa saaneet vielä paljon enemmän juuri ns. yksilöllistä huomioimista. Kun siirrytään yliopistoon, kontrasti tuen saamiseen pyytämättä on suuri. Nuoren aikuisen tulee nyt ottaa enemmän vastuuta omasta jaksamisestaan, mikä voi varsinkin alussa olla raskas tehtävä. Voidaan kysyä, kertooko osallisuuden vähäisyys ja yliopiston vieraus oikeastaan epäonnistuneesta opiskelijaprosessista (ks. Eerola & Vadén, 2005; Penttinen ym., 2011) tai kiinnittymisen puutteesta (ks. Lairio & Penttilä, 2007b)? Jos opiskelijan yliopistoyhteisöön kiinnittymiseen kiinnitetään enemmän huomiota, laskeeko kynnyks ja kasvaako opiskelijoiden kokemus toimintakykyisyydestään?

Psykologisen pääoman näkökulmasta katsottuna kyse on kuitenkin pitkälti myös opiskelijan omasta tulkinnasta, joka siis vaikuttaa siihen, miten opiskelija tarjotun tuen näkee vai näkeekö ollenkaan (Avey et al., 2008). Siten yliopiston syyttämiseksi opiskelijoiden toimintakykyisyyden puutteesta on vielä heikot perusteet. Aiempien tutkimustulosten ja tämän tutkimuksen valossa voidaan kuitenkin kysyä, onko yliopiston (ohjaus)kulttuurissa tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden kokemiin mahdollisuuksiin oman jaksamisen ylläpitämisessä?

Laajemmin tarkasteltuna, voiko kyse olla myös yhteiskunnallisesta ilmiöstä? Lähteenojan (2010) mukaan korkeakoulupolitiikka korostaa pikemminkin tehokkuutta kuin opiskelijoiden akateemista kasvua. Vaikuttaa, että tehokkuuden korostamisella on opiskelijoiden arjen kannalta raskaat seuraukset, kuten erään opiskelijan huolta herättävä kokemus havainnollistaa:

Jos opiskelija ilmaisee uupumuksensa tai väsy työtaakan alle, syntyy tunne, ettei pysty vastaamaan yliopiston asettamiin tavoitteisiin, sillä yliopisto näyttäytyy tehokkuuden todistamisen areenana, jossa tuen hakeminen on sopimatonta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Arvioin tutkimukseni luotettavuutta Perttulan (1995) esittelemiä laadullisen kokemuksen tutkimuksen arviointikriteereitä hyödyntämällä. Perttula (1995) on erotellut arvioinnissa yhdeksän kriteeriä, jotka seuraavaksi käyn läpi.

Ensimmäinen luotettavuuden kriteeri on tutkimusprosessin johdonmukaisuus, joka tarkoittaa loogista yhteyttä tutkittavan ilmiön, aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja raportointitavan kesken (Perttula, 1995). Tutkittavana ilmiönä minulla on tutkimuksessani ollut opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset koskien tukipalveluihin hakeutumista ja tuen tarpeita. Opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia tavoitellessani on luonnollisesti tärkeää ollut tavoittaa opiskelijoita. Tavoitteenani oli saavuttaa mahdollisimman suuri joukko opiskelijoita, jolloin aineistonhankintatavaksi valikoitui kysely. Jotta opiskelijoiden kokemuksia voidaan hyödyntää tukipalveluiden kehittämisessä, olen nähnyt tärkeäksi tarkastella kokemuksia persoonalliseen osallisuuteen liittyviä teoreettisia käsitteitä hyödyntäen. Valitsemieni käsitteiden avulla tarkasteltuna kokemukset edistävät toiminnan kehittämistä tarkoituksenmukaisella tavalla, sillä silloin objektiiviset olosuhteet ja subjektiiviset kokemukset tulevat selkeästi näkyviin (Suorsa, 2014). Persoonallisen osallisuuden käsitteeseen liittyy myös muita käsitteitä ja tutkimuksen malleja, mutta niiden hyödyntäminen ei ole kuulunut tutkimukseeni: sen sijaan olen muodostanut kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä laajan aineiston perusteella hyödyntäen GT-menetelmää. Empiirisessä tutkimuksessa persoonallista osallisuutta voidaan jäsentää perustelumalleja rekonstruoimalla. Rekonstruoimiani perustelumalleja olen analysoinut jatkuvan vertailun menetelmän periaattein analysoinut aineistolähtöisesti opiskelijoiden kokemusta korostaen. Tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt havainnollistamaan opiskelijoiden kokemuksia esittelemällä perustelumalleja.

Luotettavuutta edistää myös tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus. Tähän liittyvät tutkijan perustelut tutkimusprosessin aikana tekemilleen valinnoille. Tärkeää on myös antaa tutkimusraportin myötä lukijalle mahdollisuus hahmottaa tutkimusprosessin kulku ja koko-

naisuus (Perttula, 1995). Luvussa 4 olen pyrkinyt esittelemään tutkimusprosessia sekä tekemiäni valintoja ja perusteluja niille mahdollisimman selkeästi. Muutenkin koko tutkielman tekstin osalta olen kiinnittänyt huomiota tekstin ymmärrettävyyteen ja johdonmukaisuuteen.

Kolmas kriteeri liittyy tutkimusprosessin aineistolähtöisyyteen: tutkimusprosessin tulee edetä aineiston ehdolla (Perttula, 1995). Omassa tutkimuksessani aineistonkeruu on ollut ehdottomasti keskeisin ja tärkein osa, jota ilman tutkimukseni ei olisi onnistunut. Analyysiin ovat vaikuttaneet myös tutkimuksessa hyödyntämäni teoreettiset käsitteet. Teoreettisten käsitteiden vaikutus analyysiprosessiin on kuitenkin tutkimuksessani perusteltua, sillä niiden tarkoitus on tuoda kokemuksesta ilmi sellaista, mitä ilman niiden käyttöä olisi vaikea havaita. Aineistolähtöisyyttä pohdin luvussa 4.5.

Neljäs luotettavuuden arviointikriteeri Perttulan (1995) mukaan on tutkimuksen kontekstisidonnaisuus. Tutkimusympäristönäni on toiminut Oulun yliopisto ja aineisto on kerätty Oulun yliopiston toisen vuosikurssin opiskelijoilta. Siten tutkimustulokset ovat sidoksissa Oulun yliopistoon ja hyödynnettävissä Oulun yliopiston tukipalveluiden kehittämisessä. Subjektitieteellisen näkökulman mukaan tutkimuksen tulokset ovat potentiaalisesti yleistettävissä kaikkialla, missä tutkimuksen kuvaamat olosuhteet ovat vastaavanlaisia (Suorsa, 2014). Tämä on kuitenkin vain periaatteessa mahdollista. Nähdäkseni siinä mielessä, että tukipalveluiden toimintaa ohjaavat yhteiskunnalliset vaatimukset, tutkimuksen tuloksia on mahdollista yleistää esimerkiksi muissakin yliopistoissa.

Luotettavuuteen liittyy myös tavoiteltavan tiedon laatu (Perttula, 1995). Tutkimuksessani olen tavoitellut Oulun yliopiston ohjaustoimintaa edistävää tietoa. Tällaista tietoa voidaan saavuttaa subjektitieteellisen tutkimuksen käsitteitä hyödyntämällä (Suorsa, 2014). Opiskelijoiden kokemusten ymmärtäminen toiminnan perustellisuutta käsittämällä nähdäkseni luo uusia näkökulmia Oulun yliopiston ohjaustoiminnan kehittämiseksi.

Metodien yhdistely voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Perttula, 1995). Omassa tutkimuksessani olen kerännyt aineistoni kyselyllä. Kyselymenetelmän valintaan vaikutti tavoitteeni tavoittaa mahdollisimman monta opiskelijaa, jotka kokevat tärkeäksi omien elinolosuhteidensa kehittämisen. Aineiston koon kasvaessa suureksi, minun olisi ollut mahdotonta ja kenties tarpeetonta kerätä aineistoa vielä lisää jollain toisella menetelmällä. Olen tässä vaiheessa erittäin tyytyväinen kyselyllä saavuttamaani aineistoon, mutta koen tarpeelliseksi syventyä aiheeseen lisää myöhemmin käyttäen vastavuoroisempia menetelmiä. Jatkotutkimusaiheita avaavaksi pohdinnan lopuksi luvussa 6.3.

Tutkijayhteistyö edistää tutkimuksen luotettavuutta, jos sillä voidaan lisätä tutkimusprosessin systemaattisuutta ja ankaruutta (Perttula, 1995). Tutkimukseni luotettavuutta kasvattaa erityisesti graduohjaajaltani Teemu Suorsalta saamani tuki. Arvokasta tukea olen prosessin aikana saanut myös toiselta ohjaajaltani Hanni Muukkonen-van der Meeriltä, Oulun yliopiston Opiskelu- ja uraohjauspalveluilta ja graduryhmältäni sekä MYY-tutkimusryhmän tutkijoilta (Monialainen yhteistyö yhteisöjen ja yksilöiden tukena).

Tutkimusta edistää myös tutkijan subjektisuus, sen reflektointi, analysointi ja raportointi (Perttula, 1995). Olen tiedostanut roolini tutkijana sekä samanaikaisesti opiskelijoiden ”vertaisena” ollessani opiskelijana koko tutkimusprosessin ajan ja pohtinut näiden vaikutusta tutkimukseeni: miten opiskelijan roolini näkyy tutkimuksessani vai näkyykö se? Vai onko edes mahdollista, ettei se näkyisi? En voi poistaa kokonaan omaa vaikutustani vastauksiin; olenhan kyselyn laatijana se syy, minkä takia tämä tutkimus on olemassa ja, miksi opiskelijat ylipäättänsä vastasivat kyselyyn. Uskon oman opiskelijan roolini jopa edistäneen tätä tutkimusta. Koen itse esimerkiksi saaneeni suhteellisen ison tutkimusjoukon sähköpostikyselyllä, jonka ymmärrän olevan sekä aiheen ajankohtaisuuden ja merkityksellisyyden ansiota, mutta uskon myös omaan ansiooni siinä. Lähettämäni saatekirje on voinut, ja toivottavasti lähettänyt opiskelijoille viestiä, että kyselyni on vastaamisen arvoinen ja minulla on tavoite auttaa heidän opiskelussa jaksamistaan. Kyselyaineiston käyttö on varmasti toisaalta edistänyt tutkijan riippumattomuuttani; en ole esimerkiksi voinut ohjailla tilannetta kuten haastattelussa voi käydä. Toisaalta kyselyn sisältäessä vaikeita kysymyksiä voi olla, että jossain kohdissa avustaminen esimerkiksi asiasta keskustelemalla olisi voinut olla tarpeellista. Analyysia kirjoittaessani olen pyrkinyt ilmaisemaan, koska ”menen” opiskelijoiden itseymmärryksen yli tarkoitukseni osoittaa kokemusten välisiä ristiriitoja. Näissä tapauksissa olen aina ilmaissut, että kyse on omasta tulkinnastani, jotta lukija voi omasta näkökulmastaan arvioida tulkintani oikeellisuutta.

Viimeinen Perttulan (1995) kriteereistä on tutkijan vastuullisuus. Tällä tarkoitetaan, että loppujen lopuksi ainoastaan tutkija voi arvioida oman tutkimusprosessinsa vastuullista, sillä kaikkea ei ole mahdollista raportoida (Perttula, 1995). Kaiken sen, minkä olen raportoinut, olen tehnyt selkeästi, jotta lukijat voivat arvioida myös työni vastuullisuutta. Tutkielmaani ei ole myöskään sisällytetty mitään, mistä voisi tutkimukseeni osallistuneita opiskelijoita tunnistaa. Valintojeni kautta linjan on ohjannut pyrkimys kunnioittaa tutkimukseen osallistuneita ja heidän kokemuksiaan.

6.3 Tutkimusprosessin tarkastelua ja ehdotuksia jatkotutkimukselle

Aineistolähtöisen jatkuvan vertailun menetelmän hyödyntäminen oli nähdäkseni hyvä valinta tutkimustehtäväni toteuttamista silmälläpitäen. Aineistolähtöinen analyysi toi ilmi kokemuksia, jotka herättivät minussa kiinnostuksen kipinän tutkimuksen jatkamiselle tulevaisuudessa. Pohdin kuitenkin jatkuvan vertailun menetelmään kuuluvan kategorisoinnin onnistumista. Tutkimustuloksista muodostui niin monimutkainen kokonaisuus, että koin erittäin hankalaksi kategorisoinnin ja erityisesti kategorioiden suhteuttamisen hierarkkisesti toisiinsa nähden. Kaiken kattava teoria jäi tutkimuksessa tekemättä: tämä on kuitenkin Glaserin (1978) mukaan täysin hyväksyttävää, sillä aineistolähtöisyyttä analyysissä painottaen ei voidakaan määrätä ennalta ydinkategorioiden määrää. Luomani kategoriamalli ja kategorioiden ilmentävät kokemukset, jotka koen tutkimukseni ja luomieni perustelumallien avulla hyvin havainnollistavani, tarjoavat lähtökohtia siten hienosyisempään teoreettiseen jäsenyykseen.

Näen myöskin tärkeäksi mieltää kriittisesti, ovatko käyttämäni käsitteet jo kyselyn saateviestissä (ks. liite 2) ja itse kyselyssä vaikuttaneet vastaajajoukon valikoitumiseen ja sitä myötä tutkimustuloksiin. Hyvinvointi-käsite on hyvin laaja, minkä vuoksi en sitä käyttänyt. Saateviestissä ja kyselyssä olen sen sijaan käyttänyt sanaa jaksaminen esimerkiksi hyvinvointi-sanana tilalta, millä olisi voinut olla positiivisempi kaiku. Pohdin tätä siksi, että tutkimukseni tulokset herättävät minussa huolta opiskelijoiden jaksamisesta. Voiko olla niin, että ne opiskelijat, jotka jaksavat, pärjäävät hyvin ja saavat tukea jaksamiseensa, eivät ole kokeneet yhtä suurta tarvetta osallistua tutkimukseeni?

Opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset ja niihin liittyvät toimintaperusteet herättivät paljon uusia kysymyksiä, joiden tarkentamisen näen tärkeäksi. Siksi olisi mielestäni mielenkiintoista jatkaa aiheeseen liittyvien subjektiivisten kokemusten tutkimista opiskelijoiden kanssa nyt vuorovaikutuksellisemmin, siten, että kanssatutkijuuden periaate voisi toteutua tutkimuksessa paremmin. Tämä voisi tapahtua muun muassa järjestämällä vuorovaikutuksellisen tilaisuuden, jossa tutkimukseni tulokset esiteltäisiin. Näin tilaisuus voisi toimia sekä keskustelunavaajana että tapahtumana, jossa uutta aineistoa kerätään ja tämän tutkimuksen tuloksia tarkennetaan. Jos tilaisuus tavoittaisi jo tähän tutkimukseen osallistuneita, voisivat opiskelijat kokea tutkimukseen osallistumisen jo hyödyttävän heitä, kuten kyselyn saateviestissä heille lupailin. Tämä olisi itselleni erittäin tärkeää.

Samoin toiseksi tärkeäksi jatkotutkimusaiheeksi yliopiston henkilökunnan subjektiivisiin kokemuksiin ja toimintaperusteiden esilletuominen. Tärkeää olisi mielestäni kuulla, miten henkilökunta näkee tämän tutkimuksen tulokset, ja miten he tarkastelisivat opiskelijoiden kokemuksia. Pelkästään opiskelijoiden kokemusten ymmärtäminen ei ole riittävää ohjaustoiminnan kehittämisen kannalta. Jo tässä tutkimuksessa tuotettu tieto opiskelijoiden suhteutumistavoista voi kuitenkin osaltaan auttaa opiskelun tuen yksikköä täsmentämään työnsä painopisteitä ja tavoitteita.

7 Lähteet

- Ahonen, A. (1999). Yliopisto-opiskelijoiden ohjaukokemukset. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.), *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen: Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa* (s. 101-118). Turku: Turun yliopisto.
- Aittola, T. & Aittola, H. (1990). *Yliopisto elämismaailmana : opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. (1992). *Uuden opiskelijatyypin synty : opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalapesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän opisto.
- Alasuutari, P. (2001). *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *The American Psychologist*, 55(5), 469.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood : the winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- 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. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Bakker, A. & Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands–resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393-417.
- Barker, E., Galambos, N. & Krahn, H. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology* 42 (2), 350-365.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berger, J.B. & Lyon, S.C. (2005). Past to present. A historical look at retention. Teoksessa A. Seidman (toim.), *College student retention: Formulas for student success* (s. 7-34). ACE Praeger Series on Higher Education. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education* 29(5), 617-636.

- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education, 33*(5), 567-581.
- Clegg, S., Bradley, S. & Smith, K. 2006. 'I've had to swallow my pride': help seeking and self-esteem. *Higher Education Research & Development 25* (2), 101–113.
- Cote, J. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies, 11*(3), 251-268.
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C. & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 44*(4), 550-553.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2011) Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology 63*(2), 4-23.
- Domagala & Majerek, B. (2013). The issue of loneliness in the period of "emerging adulthood".(report). *European Scientific Journal, 2 SE*, 534.
- Draper, S.W. (2008). Tinto's model of student retention. Saatavilla osoitteessa: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>
- Eerola, S. & Vadén, T. (2005). Vailla punaista lankaa – vai kysymystä? Teoksessa A.-R. Nummenmaa (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 75-84). Tampere: Tampere University Press.
- Erikson, E. H. (1983). *Identity : Youth and crisis*. London: Faber and Faber.
- Europe First-year Experience (EFYE) Conference (2017). Saatavilla osoitteessa: <http://bcusuccessguide.co.uk/efye2017/>
- Feldman, D. B. & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210.
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires : theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García-Izquierdo, M. (2015). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology, 1-13*. Saatavilla osoitteessa: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1044944>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity : advances in the methodology of grounded theory*. California: Sociology Press Mill Valley.

- Glaser, B. G (1992). *Emergence vs Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussion*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. (2005). *The grounded theory perspective III : theoretical coding*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1974). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. (6. painos). Chicago, Ill.
- Good, M., & Adams, G. R. (2008). Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues, and academic success. *Adolescence*, 43(170), 221-236.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita* (6. painos). Helsinki: Tammi.
- Holzkamp, K. (1983/1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt M, Campus.
- Holzkamp K. (1984). Kritische Psychologie und Phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie* 14, 5-55.
- Holzkamp, K. (1996a). Zeitnachfrage. Teoksessa K. Holzkamp (1996), *Echtzeit: Rock Lyrics*. Berlin, Oberbauen.
- Holzkamp, K. (1996b). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. *Forum Kritische Psychologie* 36, 7-74.
- Holzkamp, K. (1996c). Vorbereitende überlegungen zum methodischen Vorgehen im Projekt Subjektwissenschaftliche Lernforschung (PSL), Nachgedanken zum Projekttag vom 28. Februar 1993. *Forum Kritische Psychologie* 36: 132-166.
- Jafri, M. H. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives & Research*, 1(2), 9-16.
- Juvonen, T. (2014). Fragile agencies in the making. *Young*, 22(3), 253-269.
- Jyväskylän yliopisto (2016). Hyvästä opintomenestyksestä palkitseminen. Jyväskylän yliopiston verkkosivut. Saatavilla osoitteessa:
<https://www.jyu.fi/it/opiskelu-ohjeet/pikaohjeet/palkitseminen>
- Karhunen, H., Määttänen, N. & Uusitalo, R. (2016). ”Opintotukijärjestelmän uudistaminen – rakenteelliseen malliin perustuvia vaikutuslaskelmia”. ETLA Raportit No 59. Saatavilla osoitteessa:

<https://www.etla.fi/wp-content/uploads/ETLA-Raportit-Reports-59.pdf>

- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus : aineistoperustainen teoria*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KELA (2017). Opintotuen ja opiskelijoiden asumisen tuen muutokset 1.8.2017. KELAn verkkosivut. Saatavilla osoitteessa:
<http://www.kela.fi/opiskelijoiden-tukien-muutokset>
- Korhonen, V. (2007). Opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opintopolun eri vaiheissa. Teoksessa. M. Lairio & M. Penttilä (toim.), *Opiskelijälähtöinen ohjaus* (129-145). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskimäki, H. (2003). Yliopisto-opiskelijoiden urasuunnittelu ja yliopiston ohjauksen kehittäminen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8832/G0000311.pdf?sequence=1>
- Kouvo, A., Lairio, M., & Puukari, S. (2009). Yliopisto-opiskelu osana opiskelijan elämän ja identiteetin rakentumista. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 40(5), 443-453. Saatavilla osoitteessa:
<http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/40/5/yliopist.pdf>
- Kumpula, H. (1994). *Joku vastaa kaikesta?: Yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä*. Oulu: University of Oulu.
- Kunttu, K. (2005). Opiskelukykymalli. Saatavilla osoitteessa:
http://www.yths.fi/filebank/733-OPISKELUKYKYMALLI_.pdf
- Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Kurri, E. (2006). *Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista*. Helsinki: Otus.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews : Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. painos). Los Angeles: Sage.
- Kärkkäinen, J. (2005). *Ohjaus opintojen edistäjänä? Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opintojen etenemisen esteistä, opintojen ohjauksesta ja yliopistoon integroitumisesta*. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.
- Käyhkö, M. (2013). Hivuttautuen kohti vierasta maailmaa : Työläistyttöjen tie yliopistoon. *Naistutkimus*, 26(1), 19-31.
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? riitänkö? kuulunko? : Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia : Westermarck-Seuran Julkaisu*, 51(1), 4-20.

- Käyhkö, M. (2017). Keinumista kahden maailman välissä. työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja muuttuva suhde kotimaailmaan. *Sosiologia : Westermarck-Seuran Julkaisu*, 54(1), 6-22.
- Lairio, M. & Penttilä, M. (2007a). Korkea-asteen ohjauksen kehittäminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.), *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa* (s. 7-13). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Penttilä, M. (2007b). Päätelmiä opintopolun ohjaushaasteista. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä (toim.), *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*, (s. 171-175). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Penttinen, L. (2005). Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A.R. Nummenmaa (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 19-44). Tampere: Tampere University Press.
- Lounasmaa, J., Tuori, M.-R., Kunttu, K. & Huttunen, T. (2004). Opiskelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.), *Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta* (s. 161-192). KELA. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: Edita.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate - employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219.
- Lyubomirsky, S., & Porio, J. (2009). *Kuinka onnelliseksi? : Uusi tieteellinen lähestymistapa*. Helsinki: Basam Books.
- Lähteenoja, S. & Pirttilä-Backman, A.-M. (2005). Cultivation or coddling? University teachers' views on student integration. *Studies in Higher Education* 30, 641-661.
- Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon: sosiaalipsykologinen näkökulma*. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23378/uusienop.pdf?sequence=2>
- Majava, A. & Saikkonen, S. (2002). *Opintojen ohjaus : sosiologian opiskelijoiden näkökulma*. Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiologian laitos.

- Manka, M. & Partti, K. (2012). *Työnilo*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Martin, J. (2006). Social cultural perspectives in educational psychology. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.), *Handbook of educational psychology (2. painos)* (s. 595-614). Mahwah NJ, Erlbaum.
- Mattila, H. (2016). ”Miten mä pärjään yksin tän kaiken keskellä?” : yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia saamastaan tuesta opintojen alkuvaiheessa ja sitoutuminen opintoihin. Pro gradu-tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Merenluoto, S. (2009). Menestyksekkäät yliopistopelin pelaajat? Tutkimus nopeasti ja nuorena valmistumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C: 286. Saatavilla osoitteessa: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/47614/AnnalesC286Merenluoto.pdf?sequence=1>
- Mikkonen, J. & Nieminen, J. (2011). Opiskelustressi ja voimavarat. Teoksessa K. Kunttu (toim.), *Opiskeluterveys* (s. 40-43). Helsinki: Duodecim.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. (2001). *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13*. Helsinki: Edita.
- Moore, E. (2003). *Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntien muutos*. Väitöskirja. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu. Publications in Social Sciences. No 61.
- Mäkinen, M. (1997). *Sosiokulttuurinen tausta ja yliopistoon sosiaalistuminen. Tutkimus Turun yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa*. Pro gradu-tutkielma. Turku: Turun yliopisto.
- Mäkinen, J. (1999). Oikeustieteen opiskelijoiden perhetaustat ja sosiaalistuminen yliopistoon. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.), *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen : tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa* (s. 59-78). Turku: Turun yliopisto.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2011). Opintoihin kiinnittyminen yliopistoissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd ja V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (s. 59-80). Tampere: Tampere University Press. Saatavilla osoitteessa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65376/korkeajannityksia_2011.pdf?sequence=1
- Niinistö, V. (2016). Opiskelijoilta leikkaaminen pettää koulutuslupauksen. Blogikirjoitus Ville Niinistön henkilökohtaisilla verkkosivuilla. Saatavilla osoitteessa:

<http://www.villeniinisto.fi/2016/03/opiskelijoilta-leikkaaminen-pettaa-koulutuslupauksen/>

Nummenmaa, A.-R. & Soini, H. (2008). Akateeminen ohjaus. Teoksessa A.-R. Nummenmaa, K. Pyhältö & H. Soini (toim.), *Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja* (s. 49-72). Tampere: Tampere University Press.

Oulun yliopisto (2015). Haalarimerkki muistuttaa opintopisteiden tärkeydestä. Oulun yliopiston verkkosivut. Saatavilla osoitteessa:

<http://www oulu.fi/yliopisto/node/37475>

Oulun yliopisto (2016a). Opiskelu- ja uraohjaus. Oulun yliopiston verkkosivut. Saatavilla osoitteessa:

<http://www oulu.fi/yliopisto/opiskelu-ja-uraohjaus>

Oulun yliopisto (2016b). Opintojen etenemisraportti. Oulun yliopiston verkkosivut. Saatavilla osoitteessa:

<http://www oulu.fi/oodi/opettajat/opintojen-etenemisraportti>

Oulun yliopisto. Opiskelun tuki. Oulun yliopiston verkkosivut (luettu 14.6.2017). Saatavilla osoitteessa:

<http://www oulu.fi/yliopisto/node/34718>

Oulun yliopiston koulutuspalvelut/opiskelun tuki (2017). Oulun yliopiston ohjaukokonaisuus. Ohjaukokoulutuksen (31.3.2017) koulutusmateriaali.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students : Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Penttinen, L., Skaniakos, T., Ansela, M. & Plihtari, E. (2011). *HOPS-ohjaus – osaamista, yhteistyötä ja hyvinvointia*. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-hanke 2008–2011. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47642/978-951-39-4609-8.pdf?sequence=1>

Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena : johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.

Rauhala, I., Leppänen, M., & Heikkilä, A. (2013). *Pääasia : organisaation psykologinen pääoma*. Helsinki: Talentum.

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

- Rautiainen, T. (2003). Ohjaus ja sosiaalistuminen tiedeyhteisöön. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia* (s. 121-139). Tampere: Tampere University Press.
- 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* (s.36-58). Tampere: Tampere University Press. Saatavilla osoitteessa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65376/korkeajannityksia_2011.pdf?sequence=1
- Ravert, R. D. (2009). "You're only young once:" Things college students report doing now before it is too late. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 376-396.
- Rioli, L., & Savicki, V. & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3(12), 1202-1207.
- Salmela-Aro, K. (2007). Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 690-715.
- Salminen, S. (1990). Korkeakouluopiskelijoiden ammatillinen sosiaalistuminen kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. Teoksessa H. Jalkanen & R. Mäkinen (toim.), *Korkeakouluopintojen kulku : study climates and the progress of university studies* (s. 67-74). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Sammalkangas, J. (2015). Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta opintojen alkuvaiheessa: eksistentiaalis-fenomenologinen tapaustutkimus Oulun yliopiston kauppakorkeakoulussa. Pro gradu-tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201506041782.pdf>
- Saukkonen, S. (2005). Antakaa meille ihmisiä. Teoksessa A. R. Nummenmaa (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 45-53). Tampere: Tampere University Press.
- Schraube, E. (2014). First-Person Perspective. Teoksessa T. Teo (toim.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (s. 733-736). New York: Springer.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Silvasti, S. (2017). Jos et muuta keksi, leikkaa opiskelijalta. Blogikirjoitus Suomen yliopistoliiton sivuilla. Saatavilla osoitteessa: <https://syl.fi/blogi/keksi-leikkaa-opiskelijoilta/>

- Silvonen, J. (2015). Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa P. Kaupila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne* (s. 3-16). Joensuu: University of Eastern Finland. Saatavilla osoitteessa:
https://www.academia.edu/11981924/Toimijuus_ohjaus_ja_elamankulku
- Silvonen, J., & Keso, P. (1999). Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia : Tiedepoliittinen Aikakauslehti*, 34(2), 88-96.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C. R., Rand K. L. & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.), *Handbook of positive psychology* (s.257-276). Oxford: Oxford University Press.
- Soini, H. (1999). *Education students' experiences of learning and their conceptions about learning disabilities*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Soini, H. (2008). Kasvatuspsykologian haasteet. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt* (s. 357-366). Turku: FERA.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998b). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26, 62-74.
- Suorsa, T. (2014). *Todellisinta on mahdollinen : Systeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatuspsykologiseen kokemuksen tutkimukseen*. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa:
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206226.pdf>
- Taatinen, V. (2017). Vähintään 55 opintopistettä suorittaneiden määrästä ja muutoksista. Artikkelit Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen verkkosivuilla. Saatavilla osoitteessa:
<https://tilastoneuvos.vipunen.fi/2017/06/26/vahintaan-55-opintopistetta-suorittaneiden-maarista-ja-muutoksista/>
- Tenhula, T. & Pudas, A. (1994). *Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa - hollousta vai opiskelun tukemista? Tapaustutkimus omaopettajakokeilusta Oulun yliopistossa*. Oulun yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja. Sarja A:7.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Thomas, S. L. & Quinn, J. (2007). First generation entry into higher education: an international study. Society for Research into Higher Education. Berkshire: Open University

- Press. Saatavilla osoitteessa: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=234255&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_4
- Tieteentekijöiden liitto (2016). Pätkätyöt ovat tieteenteon este. Tieteentekijöiden liiton tiedote. Saatavilla osoitteessa: https://tieteentekijoidenliitto.fi/media/tiedotteet/patkatyot_ovat_tieteenteon_este.1998.news
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (2002). Establishing conditions for student success: lessons learned in the United States. Saatavilla osoitteessa: <https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/European-Access-Network-2002-Keynote.pdf>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention 2006-2007*, 8, 1-19.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2 painos)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. (2009). Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 320–333). Helsinki: WSOY.
- Watts, A. G., & Esbroeck, R. V. (1998). *New skills for new futures : Higher education guidance and counselling services in the european union*. Louvain-la-Neuve: FEDORA.
- Wilcox, 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.
- Yarcheski, A., Mahoon, N. & Yarcheski, T. (2011). Stress, Hope, and Loneliness in Young Adolescents. *Psychological Reports*, 108(3), 919-922.
- Ylijoki, O. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio*. Väitöskirja. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149.
- Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS). Terveystieto ja hyvinvointityö. YTHS:n verkkosivut (luettu 14.6.2017). Saatavilla osoitteessa: http://www.yths.fi/terveystieto_ja_tutkimus

Liite 1

Kyselylomakkeen kysymykset

1. Millaisena näet yliopiston roolin opiskeluun liittyvien jaksamisen haasteiden tukemisessa verrattuna muihin tahoihin?
2. Mitä toivoisit yliopiston taholta tulevalta tuelta, jotta se tukisi opiskeluissa jaksamista parhaimmalla mahdollisella tavalla?
3. Kerro, miten se ilmenee, että yliopiston taholta uskotaan sinuun ja kykyihisi menestyä opiskelijana.
4. Kerro, miten yliopiston taholta kasvatetaan uskoasi positiiviseen tulevaisuuteesi.
5. Kerro, miten yliopiston taholta autetaan sinua itsellesi tärkeiden tavoitteiden asettamisessa ja saavuttamisessa.
6. Kerro, miten yliopiston taholta kannustetaan sinua jatkamaan sinnikkäästi ja tarttumaan uusiin haasteisiin opinnoissasi.
7. Tähän voit lopuksi kommentoida kyselyä tai lisätä jotain vastauksiisi, jos koet sen tarpeelliseksi.

Liite 2

Kyselyn saateviesti

Hei!

Tutkin kasvatopsykologian pro gradussani Oulun yliopiston toisen vuosikurssin opiskelijoiden opiskeluun liittyviä voimavaroja: voimavaroja, jotka auttavat jaksamaan ja voimaan hyvin. Tässä tutkimuksessa tarkastelen näitä voimavaroja opiskelu-uupumukseen ja -intoon liittyen. Tämän lisäksi olen kiinnostunut opiskelijoiden käsityksistä koskien yliopiston ohjausjärjestelmää ja sen toimintaa opiskelijan jaksamisen tukena.

Tutkimukseeni voivat osallistua kaikki Oulun yliopiston toisen vuosikurssin opiskelijat.

Vastaamalla 6.2.2017 mennessä kyselyyni voit mahdollisesti olla omalta osaltasi mukana kehittämässä yliopiston ohjaustoimintaa. Parhaimmassa tapauksessa sinulla voi olla vielä aikaa hyötyä yliopistourasi aikana tutkimuksen tulosten positiivisesta vaikutuksesta ohjaustoimintaan. Näin voit vaikuttaa myös omaan opiskeluhyvinvointiisi! Voit myös kyselyyn vastaamalla osallistua elokuvalippujen (2kpl, 1kpl/vastaaja) arvontaan.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15 minuuttia. Kysely on anonyymi ja aineisto tullaan käsittelemään niin, ettei tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä voida tunnistaa. Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää tietoja tässä tutkimuksessa.

Ohessa linkki kyselyyn ([linkki](#))

Vastaan mielelläni tutkimusta ja kyselyä koskeviin kysymyksiin. Suuret kiitokset kaikille vastaajille jo etukäteen :)

Ystävällisin terveisin

Suvi Kauppi

suvi.kauppi@student oulu.fi

(puhelinnumero)