

Marja Louhelainen

## RANKKA MATKA MAISTERIKSI

yliopiston esteettömyys psyykkisesti oireilevalle opiskelijalle

Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
syyslukukausi 2013  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Louhelainen Marja. RANKKA MATKA MAISTERIKSI. YLIOPISTON ESTEETTÖMYYS PSYKKISESTI OIREILEVALLE OPISKELIJALLE. Erityispedagogiikan Pro Gradu-tutkielma Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden laitos. 68 sivua. Julkaisematon.

---

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yliopiston esteettömyyttä psyykkisesti oireilevalle opiskelijalle. Tarkoituksena oli hahmottaa miten opiskelun ja jaksamisen esteet muotoutuvat yliopisto-opintojen aikana, sekä voitaisiinko yliopistossa jatkossa tehdä jotain enemmän tai toisin näiden opiskelijoiden esteettömän opintopolun takaamiseksi.

Tutkimuksessa analysoitiin laadullisesti masennus-, uupumus- ja ahdistusoireiden kanssa kamppaileiden yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemuksia. Tarinat opiskelijoiden opintopoluista kerättiin kahdeksan rajatun narratiivisen opiskelijahaastattelun ja yhden kirjoitelman avulla. Tarinoiden tarkastelun näkökulmaksi valittiin oppimisympäristön ja vaikeuksissa painivan opiskelijan vuorovaikutus. Tämä rajaus perustuu siihen, että myös psyykkisen jaksamisen vaikeudet ymmärretään tutkimuksessa vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi Zubinin ja Springin haavoittuvuus-stressi mallia (1977) mukaellen. Tarinat analysoitiin teoriaan tukeutuvan sisällönanalyysin avulla, löydöksiä jäseneltiin Kuntun opiskelukyky mallin (2005), sekä Tinton opintojen keskeyttämistä selittävän prosessimallin (Tinto 1975; Kalima 2011) kautta.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijan jaksamiseen yliopiston opintopolulla vaikuttavat toisaalta yksilölliset voimavaratekijät, kuten elämäntilanne, persoonalliset tavat suhtautua asioihin ja itseen, sekä opiskelutaitojen puutteet. Toisaalta merkityksellisiä olivat oppimisympäristön ominaisuudet, kuten ilmapiiri, käytänteet, asenteet, sekä tukipalvelut ja opetustoiminnan laatu.

Tutkimuksessa päädyttiin esittämään, että esteettömyys psyykkisesti oireilevalle opiskelijalle on oppimisympäristön stressin pitämistä kohtuullisena ja hallittavana. Opiskelijan selviytymistä voidaan tukea – ja sitä tulee tukea - luomalla selkeitä, johdonmukaisia, pysyviä ja oikeudenmukaisiksi koettuja toimintamalleja ja arjen opetuskäytänteitä. Esteettömyys on myös asiallista, empaattista ja maalaisjärkistä opiskelijoiden kohtaamista, sekä uskallusta yksilölliseen, mutta harkittuun jousittamiseen. Toisena puolena selviytymisen tukemisessa on opiskelijan puskurivyöhykkeen vahvistaminen, eli opiskelijoiden stressinhallintakeinoja kartuttava toiminta. Tämä voi olla esimerkiksi opiskelijoiden vertaiskulttuurin tukemista tai soveltuvien opiskelutekniikoiden opettamista. Opiskelijan ohjauksen tulee olla kaikkien yhteinen asia ja opiskelijan omaa hallinnan tunnetta tulee tukea luomalla selkeitä reittejä tarjolla oleviin ja tarpeenmukaisiin ohjauspalveluihin.

Avainsanat: Esteettömyys, korkeakouluopiskelu, oppimisympäristö, opiskelukyky, psyykkisen jaksamisen vaikeudet, inklusio

## SISÄLTÖ

1	Johdanto.....	5
1.1	<i>Tutkimuksen lähtökohdat ja esiymmärrys tutkimuskohteesta.....</i>	6
1.2	<i>Tutkimusraportin rakenne .....</i>	7
2	Esteetön vai syrjäyttävä yliopisto? .....	9
2.1	<i>Yhdenvertaisuus, inkluusio ja esteettömyys.....</i>	9
2.2	<i>Esteettömyyden epäonnistuminen johtaa syrjäytymisvaaraan.....</i>	13
2.3	<i>Esteettömyyden haasteena psyykkisen jaksamisen vaikeudet.....</i>	14
3	Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen tutkimuksen valossa.....	18
3.1	<i>Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen maailmalla .....</i>	18
3.2	<i>Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen Suomessa.....</i>	23
4	Tarinoita yliopisto-opiskelijan jaksamisesta .....	28
4.1	<i>Opiskelijan psyykkinen jaksaminen opiskelukykyinä.....</i>	28
4.1.1	<i>Omat voimavarat ja opiskelutaidot.....</i>	30
4.1.2	<i>Opiskeluympäristön ja opetustoiminnan merkitys jaksamiselle .....</i>	33
4.2	<i>Opiskelijan psyykkisen jaksamisen esteiden muodostuminen opintopolun aikana.....</i>	37
4.3	<i>Odotuksia ja ehdotuksia oppimisympäristölle ja opetustoiminnalle.....</i>	39
5	Löydösten pohdintaa – Avaimia esteettömämpään yliopistoon.....	43
6	Lähteet .....	50
	Liite 1 .....	57
	Tutkimuksen metodiikka.....	57
	<i>Campus Conexus –hanke.....</i>	57
	<i>Tutkimusote .....</i>	58
	<i>Aineiston keruu.....</i>	59
	<i>Aineiston analysointi sisällön analyysillä .....</i>	62
	<i>Tutkimuksen luotettavuus ja keskeiset eettiset näkökulmat.....</i>	63

Liite 2 .....	67
Liite 3 .....	68

## 1 JOHDANTO

Yhteiskunnassamme käydään ahkerasti huolestunutta keskustelua nuorten syrjäytymisestä ja kehitellään hankkeita syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Samaan aikaan mediassa kiistellään siitä, onko syrjäytymisestä mielekäästä puhua lainkaan, onko jo siitä puhuminen omiaan marginalisoimaan nuoria. Nuoriin ja nuoriin aikuisiin kohdistuu paljon yhteiskunnallisia ja sosiaalisia paineita, sekä odotuksia. Osa nuorista menestyy, osalle haasteet ovat liian suuria. He ajautuvat, syystä tai toisesta, tietoisesti tai tahtomattaan, sivuun yhteiskunnan määrittelemistä tavoitteista ja merkittävistä rooleista. He jäävät toistuvasti ilman opiskelupaikkaa, keskeyttävät yhä uudelleen koulutuksensa tai jäävät pitkäaikaistyöttömiksi. Kutsutaan heidän tilannettaan sitten millä nimellä tahansa, on ilmiö todellinen.

Työskentelin vuosia psykiatriassa nuorten aikuisten parissa ja näin elämän umpikujia, jotka tuottivat henkilökohtaista kärsimystä nuorille ja heidän perheilleen. Välillä psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat periytyivät jo sukupolvelta toiselle, välillä niitä ilmeni uusissa muodoissa ja yhteyksissä. Hoidin myös oppilaitoksissa yhä kirjoilla olevia nuoria, joiden elämänhallinta oli lipsunut ja opiskelun oli jumittanut masentuneisuus, ahdistuneisuus tai todellisuudentajun vakava hämärtyminen. Päädyin pohtimaan miksi joku jaksaa ja selviytyy, joku ei. Miksi jonkun jaksamisen vaikeudet johtavat syrjäytymisen polulle ja joku saa uutta otetta elämästään? Mikä on se normi, josta poikkeaminen lasketaan syrjäytymiseksi? Kasvatustieteen näkökulmasta syrjäytyminen on syrjäytymistä normaalina pidettävästä kasvusta ja kehityksestä (Lämsä, 2009, 20). Siis se mikä on normaalia, on riippuvaista yhteiskunnasta, ajasta ja paikasta.

Tämä Pro gradu tutkielma syntyy osaksi korkeakouluissa toteutettavaa verkostoituvaa Campus Conexus -tutkimus- ja kehittämishankkeen korkeakoulutus ja syrjäytyminen osaprojektia. Sen tavoitteena on tuottaa tietoa syrjäytymisilmiöstä korkeakouluympäristössä empiirisellä ja käsitteellisellä tasolla, sekä parantaa syrjäytymisilmiön tunnistettavuutta. Joulukuussa 2011 valmistui kandidaatintutkielmani ”Oppimisvaikeudet ja itsesäätely korkeakoulutuksesta syrjäytymisen vyöhydissä”. Tutkimuksessa tutkin määrällisin menetelmin mitä ovat ja miten voivat Campus Conexus -hankkeen opiskelijakyselyyn vastanneet, opinnoissaan huolestuttavasti viivästyneet nuoret päätoimiset opiskelijat (n=51). Viivästyneiden takaa löydettiin yksilöllisiä

siä yhdistelmiä hankalia elämäntilanteita, jaksamis- ja terveystulmia, oppimisvaikeuksia, sekä itsesäätelyn puutteita. Päädyin esittämään, että viivästymiseen liittyvään syrjäytymisvaaraan on syytä etsiä luovia ratkaisuja opiskelijan ja oppimisympäristön kohtaamisesta, jossa molemmilla on vastuunsa.

Kandidaatintutkielmani herätti minussa tulevana erityisopettajana kysymyksen, onko korkeakouluilla keinoja ja halua tukea opiskelijoita, joilla on vaikeammin tunnistettavia erityisiä tarpeita. Onko nykypäivän suomalainen korkeakoulu inkluusiivisen ajattelun (mm. Väyrynen 2001, 18–20) mukainen kaikille yhteinen koulu, osallistava yhteisö, jossa opetus on joustavaa, kaikki oppilaat huomioivaa, ja jossa heitä kohdellaan tasapuolisesti ja kunnioittavasti? Oppimisympäristön esteettömyyden takaamisesta tulee todellinen haaste kun opiskelijan tuen tarpeet eivät näykään päällepäin, ne ovat monisyisiä, ehkä osin opiskelijalta itseltäänkin piiloutuvia ja toisiinsa kietoutuneita. Viittomakielen tulkkeja luennoilla näkyy, mutta entä miten toteutuu käytännössä Asperger nuoren ohjaaminen, lukihäiriöisen opiskelijan tukeminen, entä masentuneen tai päihdeongelmaisen opiskelijan kohtaaminen?

### 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja esiyymmärrys tutkimuskohteesta

Suomen korkeakoulujärjestelmä muodostuu kahdesta rinnakkaisesta sektorista, yliopistosta ja ammattikorkeakoulusta. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on keskittyä työelämän asettamiin korkean ammattitaidon vaatimuksiin ja yliopistojen tehtävä on tuottaa tieteellistä tutkimusta ja siihen perustuvaa ylintä opetusta. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen organisaatiot, rahoituspohjat ja käytänteet eroavat toisistaan, ammattikorkeakoulut ovat vielä suhteellisen nuoria akateemisen yliopiston rinnalla. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 16, 29–39.) Edellä mainituista eroista johtuen voidaan esittää, että yliopisto ja ammattikorkeakoulu ovat opiskelijalle erilaisia oppimisympäristöjä ja niiden vahvuuksissa ja ongelmissa on eroavaisuuksia. Tämä tutkimus sijoittuu yliopistoympäristöön.

Tutkimustehtävänä on tarkastella miten psyykkisen jaksamisen kanssa kamppailevien opiskelijoiden opiskelun ja jaksamisen esteet muotoutuvat yliopistopintojen aikana, sekä toiseksi, voitaisiinko yliopistossa jatkossa tehdä jotain enem-

män tai toisin näiden opiskelijoiden esteettömän opintopolun takaamiseksi. Vastauksia tutkimustehtävään haetaan seuraavien tutkimuskysymyksen kautta:

1. *Mitkä tekijät ovat yhteydessä opiskelijan psyykkiseen jaksamiseen yliopistossa ja millä tavoin ne jaksamiseen vaikuttavat?*
2. *Millaisia odotuksia psyykkisen jaksamisen kanssa kamppaileilla yliopisto-opiskelijoilla on oppimisympäristöä ja opetustoimintaa kohtaan?*

Tutkimuksessa analysoidaan laadullisesti masennus-, uupumus- ja ahdistusoireiden kanssa kamppaileiden yliopisto-opiskelijoiden opiskelukokemuksia. Tarinat opiskelijoiden opintopoluista on kerätty kahdeksan opiskelijahaastattelun ja yhden kirjoitelman avulla. Tarkemmin tutkimustehtävän kehitysprosessista, tutkittavien valikoitumisesta, aineiston keräämisestä ja analysoinnista kerrotaan liitteen metodiosiossa (liite 1). Opiskelukokemuksia ei tutkimuksessa vertailla toisiinsa psyykkisen jaksamisen vaikeuden luonteen mukaan, koska se ei ole realistista, eikä tutkimuksen tavoitteen kannalta oleellista. Sen sijaan tarkastelun näkökulmaksi rajattiin oppimisympäristön ja vaikeuksissa painivan opiskelijan vuorovaikutus. Jatkossa tämä näkökulmavalinta tullaan perustelemaan ja tutkimuksen tulokset jäsentelemään kolmen systeemisen mallin, eli Zubinin ja Springin haavoittuvuus-stressi mallin (1977), Kuntun opiskelukyky mallin (2004), sekä Tinton opintojen keskeyttämistä selittävän prosessimallin (Tinto 1975; Kalima 2011) kautta.

## 1.2 Tutkimusraportin rakenne

Johdannon tehtävänä on ollut luoda esiyymmärrystä tutkimuksen tarkoituksesta ja keskeisistä näkökulmavalinnoista. Luvussa kaksi esitellään tutkimuksen viitekehyyksi inkluusioajattelua, sekä opiskelun esteettömyyden ideologiaa. Esteettömyyttä ja sen kääntöpuolena syrjäytymisvaaraa pohditaan erityisesti korkeakouluympäristössä, johon tämä tutkimus sijoittuu. Alaluvussa 2.3 muodostetaan kuvaa siitä, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan psyykkisen jaksamisen vaikeuksilla. Samalla psyykkiset vaikeudet määritellään yhdeksi mahdolliseksi esteeksi opintojen etenemiselle ja käsitteellistetään näin osaksi esteettömyyskeskustelua. Kansallisia ja kansainvälisiä

tutkimuksia, sekä kehityshankkeita korkeakouluopiskelijoiden psyykkisen jaksamisen, opintojen viivästymisen ja keskeyttämisen aihepiireistä esitellään luvussa kolme.

Luvussa neljä edetään löydösten laadulliseen analyysiin. Narratiivisella otteella kerättyjä opiskelijoiden kertomuksia analysoidaan sisällönanalyysilla, joka lähtee liikkeelle aineistolähtöisesti ja päättyy pian tukeutumaan teoriaan. Teoreettinen ymmärrys aiheeseen rakennetaan näin kutomalla pikkuhiljaa yhteen löydöksiä ja teoriaa. Tämä raportointitapa kuvaa myös työskentelyn etenemistä: teoreettinen ymmärrys aiheesta syveni syklisesti kun aineiston keruun ja analysoinnin prosessi johdatti minut uusien tutkimuksien ja teoreettisten mallien äärelle, sekä toisaalta myös johti hylkäämään suunniteltuja näkökulmia. Lopuksi viidennessä luvussa tehdään teoreettista koontia ja pohditaan mitä tämän tutkimuksen löydökset oikein kertovat yliopistoympäristön esteettömyydestä ja miten ne ovat suhteutettavissa aiempaan tutkimukseen. Metodiikka, tutkimusotteen kuvailu ja tutkimuksen suorittamiseen liittyvä tarkempi raportointi on kokonaisuudessaan tutustuttavissa liitteessä yksi.

Tutkimuksen ideologisena lähtökohtana on luottamus kokemuksellisuuteen ja tarinallisuuteen. Tällä tarkoitetaan näkemystä, että monimutkaisen inhimillisen ilmiön ymmärtämisen kannalta on merkityksellistä keskittyä siihen, miten ihminen itse oivaltaa ja miten hän kuvaa asioiden syy- ja seuraussuhteita. Luottamus kokemuksellisuuteen ja tarinallisuuteen näkyy paitsi metodisissa valinnoissa, myös raportoinnissa. Tutkimusraporttiin on pyritty rakentamaan mahdollisimman ehyt, juonellisesti täydentyvä kertomus.



## 2 ESTEETÖN VAI SYRJÄYTTÄVÄ YLIOPISTO?

### 2.1 Yhdenvertaisuus, inkluusio ja esteettömyys

Suomen perustuslain 6.2§ (1999/731) ja yhdenvertaisuuslaki (2004/21) kieltävät toisen ihmisen syrjivän kohtelun, ne määrittelevät, että ihmiset ovat keskenään yhdenvertaisia riippumatta ominaisuuksistaan. Kiellettyä on myös välillinen syrjintä, eli ihmisten asettaminen eriarvoiseen asemaan käytäntöjen tai olosuhteiden takia. Yhdenvertaisuuden vaade ulottuu laissa myös koulutuksen järjestäjiin, he ovat velvoitettuja ryhtymään kohtuullisiin toimiin vammaisen henkilön koulutukseen pääsemiseksi ja koulutuksesta selviytymiseksi. Näin kaikilla, sekä vammaisilla henkilöillä, että myös muista syistä erilaisilla oppijoilla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskeluun.

Kansainväliset ihmisoikeusjulistukset, lait, yhdenvertaisuuden ja ihmisten välisen tasa-arvon ihanteet ovat perustana kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen piirissä vallitsevalle inklusio-ajattelulle. Inklusiiviset koulukäytännöt ovat sellaisia, joilla otetaan mukaan jokainen yksilö huolimatta hänen kyvyistään, vammaisuudesta, sosioekonomisesta tai kulttuurisesta taustaastaan. Näillä käytännöillä tavoitellaan oppimisympäristön rikastumista, vertaisoppimista, kykyjen, arvojen ja asenteiden kehittymistä niin että toisesta huolehditaan ja osataan elää yhteisöissä. (Karağiannis, Stainback & Stainback 2000, 3–4.) Inklusio on jokaisen ihmisen oikeutta osallisuuteen ja yhteisyyteen, se on siis kuulumista johonkin. Sillä voidaan tarkoittaa monimuotoista yhteisöä, jossa kaikki, erilaiset, vammaiset ja ei-vammaiset yksilöt toimivat ja opiskelevat yhdessä. (Murto 1999, 31–32.) Biklen (2001, 56) tuo esille, että inklusio voidaan tulkita myös päämääräksi, johon opetus- ja kasvatustoiminnassa tulisi pyrkiä. Se on asenne ja näkökulma, jonka mukaan vammaisten ja vammattomien oppijoiden koulutuksen toteutuminen yhdessä on kasvatuksen kannalta hyödyllistä.

Väyrysen (2001, 18–26) mukaan inklusiota voidaan tarkastella globaalisti ja laajasti pohtimalla oppijan ja ympäristön vuorovaikutusta. Tällöin pohditaan miten vuorovaikutuksessa oppimisen esteitä voidaan poistaa tai vähentää juuri kulloisessakin ainutlaatuisessa oppimiskontekstissa. Esteet voivat liittyä yhtä hyvin niin yksilön kuin ympäristönkin ominaisuuksiin. Inklusion voidaan siis ajatella ole-

van moniulotteinen ja dynaaminen osallistumisen ja osallisuuden prosessi, jossa osallistuja osallistuu omalla panoksella ja josta hän hyötyy jotenkin. Siksi osallistuminen vaatii myös motivaatiota, se on siis enemmän kuin olemista läsnä. Inklusio ei ole kaikkien kohtelemista samalla tavalla, vaan oppijalla on oikeus sellaiseen tukeen, mitä hän tarvitsee juuri kyseisessä kontekstissa. Inklusio toteutuisi, jos oppilaiden erilaisuus olisi opettamisen lähtökohta, ei poikkeus ja tämä puolestaan vaatisi opetuksen joustavuutta ja soveltamista. On myös erityisen tärkeää oivaltaa, että erilaisuus on aina suhteellista ja se on muotoutunut sosiaalisesti. Pohjimmiltaan ja yksinkertaisimmillaan inklusio siis on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien muokkaamista vallitseviin olosuhteisiin mielekkäiksi ja niin, että opetus on joustavaa, huomioi kaikki oppilaat ja kohtelee heitä kunnioituksella ja tasapuolisesti.

Esteettömydeksi kutsutaan toimia, jotka kussakin kontekstissa mahdollistavat yhdenvertaisuuden ihanteen, eli inklusiivisen osallisuuden prosessin toteutumisen. Se on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön toteuttamista niin, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia toisten kanssa yhdenvertaisena (Laaksonen 2005, 12.). Esteettömyys on siis ehdotonta saavutettavuutta, sitä, että tilaa, tilannetta, toimintaa tai palvelua on mahdollista käyttää (Puupponen & Ylönen 2011, 162).

Esteettömyys on siis sidoksissa aina aikaan ja paikkaan. Näin esteettömyyden otsikon alla keskustellaan erilaisista asioista riippuen siitä milloin ja millaisessa kulttuuripiirissä eletään. Esimerkiksi 2000-luvun alun Etelä-Afrikan korkeakoulupolitiikassa jouduttiin pohtimaan kulttuurien ja rotujen välisiä historiaan pohjaavia jännitteitä, kun korkeakoulujen ovet olivat jo avautuneet tummaihoisille opiskelijoille, mutta akateeminen henkilökunta koostui vielä täysin valkoisesta väestönosasta (Jajab 2001, 80.) Samoihin aikoihin Iso-Britanniassa tutkijat Archer, Hutchings, Leathwood ja Ross (2003, 194, 201) pohtivat huolestuneeseen sävyyn miksi alempiin sosiaaliluokkiin kuuluvat opiskelijat olivat aliedustettuina ja heitä oli yliopistossa vähemmän kuin länsimaissa keskimäärin. Näiden alempiin sosiaaliluokkiin kuuluvien nuorten saaminen yliopistoon nähtiin olevan olennainen osa sosiaalista inklusiota, jonka kautta tuettaisiin kaikkien tasavertaista yhteiskunnallista osallisuutta

Schaffner ja Buswell (2000, 49–65) listaavat kymmenen keskeistä tekijää, joiden kautta opiskeluyhteisöstä voi rakentua inklusiivinen yhteisö. On tärkeää

ymmärtää lähtökohtainen ajatus siitä, että koulu on hyvä vasta kun se on sitä ihan jokaiselle opiskelijalle. Inklusiivisen koulun rakentaminen lähtee koulun toimintafilosofian luomisesta ja tässä tulee olla mukana kaikki he, joita se koskee. Toimintafilosofian tulee perustua demokraattisuuteen, yhdenvertaisuuteen, osallisuuteen ja haluun tuottaa jokaiselle opiskelijalle laadukasta opetusta. Seuraava askel on se, että koulun johto tiedostaa vastuunsa johtaa muutosta kohti inklusiivisia toimintamalleja. Tähän tarvitaan sitoutumista periaatteen ja käytännön tasolla. Koulun tulee pyrkiä edistämään sellaista koko koulun, sekä opetusryhmien sisäistä kulttuuria, jossa otetaan vastaan, arvostetaan ja mukaudutaan erilaisuuteen. Koulun tulee rakentaa tukiverkostoja sekä työntekijöille, että opiskelijoille, sen tulee kehittää toimintamallejaan ja seurata niiden toimivuutta. Koulun opetuskulttuuria tulee tarkastella pohtimalla, minkälaiset pedagogiset ratkaisut olisivat toimivia ja kokeilla niitä innovatiivisesti. Koulun tulee pyrkiä joustavuuteen, iloita onnistumisista ja oppia virheistä, sekä kyetä elämään jatkuvan muutoksen kanssa.

Myös Kluth, Biklen ja Straut (2003, 28) nostavat esille demokraattisuuden pohjaavan toimintatavan kuvaillessaan inklusiivista opiskeluyhteisöä. He tuovat esille, että inklusiivisuuden pyrkivän opettajan tulee tarjota tukea ja kokemuksia, jotka innostavat kaikkia oppimaan. Opettajan tulee tarkastella kriittisesti omaa opettajuuttaan ja keskittyä luomaan turvallista, rauhallista ja tukevaa koulukulttuuria.

Opetusministeriön tilaamasta selvityksestä ”Esteetön opiskelu yliopistossa” (Laaksonen 2005, 32–37) käy ilmi, että vielä kahdeksan vuotta sitten maamme yliopistoissa esteettömyys miellettiin vahvasti fyysiseen ympäristöön liittyväksi. Suuressa osassa yliopistoja ei esteettömyyteen kiinnitetty huomiota juuri tila-asioita ja joitakin opiskeluun liittyviä järjestelyjä lukuun ottamatta. Fyysisen ympäristön esteet kun ovat konkreettisia ja siten helpommin havaittavia ja poistettavia. Opintoasioissa esteettömyyttä ei tuolloin vielä nähty riittävän kokonaisvaltaisesti, eikä sen kehittäminen ollut vielä aktiivista monissakaan yliopistoissa. Samoin oli havaittavissa, että esteettömyyden toteuttaminen miellettiin usein vain joidenkin tahojen tehtäväksi, ei koko yliopistoympäristön asiaksi. Selvityksen perusteella suositeltiin, että esteettömyyden näkökulmaa vahvistettaisiin osaksi yliopistojen strategista toimintaa ja tukipalveluhenkilöstön lisäksi myös opetushenkilöstöä tulisi kouluttaa esteettömyysasioista. Yliopistoihin tulisi jatkossa nimetä vammaisten henkilöiden opintoasioista vastaava henkilö ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat tulisi laatia jokaiselle

opiskelijalle. Tilakysymyksiin tulisi edelleen kiinnittää huomiota, erityisesti myös opetuksen apuvälineisiin, akustiikkaan, valaistukseen, väreihin, kontrasteihin ja pintamateriaaleihin. Myös viestinnässä tulisi huomioida jatkossa se, että tarpeellinen tieto on aina saavutettavissa eri kanavien kautta.

Selvityksen jälkeen vuosina 2006–2011 toteutui ”Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa”- hanke, eli ESOK. Se toimi opetusministeriön rahoituksella korkea-asteen opetuksen ja opiskelun fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden edistämiseksi. Hankkeen laajaa yhteistyötä koordinoi Jyväskylän yliopisto, Diakonia-ammattikoulu ja loppuvaiheessa Turun yliopisto. Taustavaikuttajana oli Stakesin koordinoima Design for All –verkosto. Se on osa EU-maiden EDeAN-verkostokokonaisuutta, joka syntyi kehittämään eurooppalaista tietoyhteiskuntakehitystä. Design for all tarkoittaa tuotteiden, ympäristöjen, ohjelmien ja palveluiden suunnittelemista kaikkien käytettäviksi. Se on siis kaikille tarjolla olevaa ilman muutoksen ja erityisratkaisujen tarvetta. ESOK-Hankkeen tuloksena järjestettiin koulutusta, tapahtumia ja tuotettiin selvityksiä, arviointeja ja julkaisuja ja tietoa kerättiin omaan verkkoportaaliin. (ESOK 2013.)

Opetushallituksen vammaisille ja muulla tavoin erilaisille oppijoille tarkoitettussa laajassa oppaassa Esteetön korkeakouluopiskelu (2010) on kerätty esteettömyystietoa maamme yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Sitä tarkastelemalla opiskelija löytää yleistä tietoa opintojen rahoituksesta, kunnalta ja KELAlta saatavista palveluista, asumisesta, opiskelijaterveydenhuollon kautta saatavista palveluista ja opiskelijajärjestöjen toiminnasta. Lisäksi opiskelija löytää oppaasta tietoa kunkin oppilaitoksen opintoneuvonnasta, erityisjärjestelyistä valintakokeissa ja tentteissä, opinto-ohjauksesta, tulkki-, tuki- ja avustajapalveluista, yleisestä kulkukelpoisuudesta ja varustelusta, sekä kirjasto- verkko- ja IT-palvelujen saavutettavuudesta. Suurimmalle osalle maamme yliopistoista löytyy jo oppaasta nimetty henkilö tai ainakin taho, johon vammaisen tai muulla tavoin erilainen oppija voi ottaa yhteyttä. Suurimmassa osassa mainitaan, että opiskelijan tulee laatia itselleen henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS), johon erityisjärjestelyjä voi kirjata. Kaikkien yliopistojen kohdalla korostettiin mahdollisuutta tapauskohtaisiin toimenpiteisiin ja opiskelijan mahdollisuutta ja velvollisuutta ottaa yhteyttä yhteyshenkilöön, omaan tiedekuntaan, opintoneuvontaan tai muuhun nimettyyn tahoon, mikäli kokee tarvitsevänsä tukea tai erityisjärjestelyjä opiskelussaan.

Suomen ylioppilaskuntien liiton vuodelta 2009 olevat opiskelukyky-suositukset perustuvat laajaan käsitykseen esteettömyydestä. Ne ohjaavat opetuksen järjestäjiä kiinnittämään huomiota tilakysymysten ja opiskelijoiden ominaisuuksien lisäksi myös opiskelijoiden elämäntilanteiden huomiointiin. Tämän mukaan esteettömyyttä on myös riittävä kirjojen saatavuus, kurssien vaihtoehtoiset suoritustavat, kielivähemmistöjen huomiointi opiskelussa, vuorovaikutukseen rohkaisevat taukotilat ja esimerkiksi varusmiespalveluksen, perheellisyyden ja muualla asumisen yhteensovittaminen opiskeluarjen kanssa. (Puupponen & Ylönen 2011, 145.)

## 2.2 Esteettömyyden epäonnistuminen johtaa syrjäytymisvaaraan

Korkeakouluopiskelija, joka syystä tai toisesta ei selviydy oppimisympäristönsä asettamista haasteista ja velvollisuuksista – siis jonka opintopolku ei ole esteetön - voi olla vaarassa ajautua koulutuksellisiin, ammatillisiin ja taloudellisiin umpikujiin. Nämä ajautumiset voivat johtaa tai ne voivat johtua kehämäisesti kerääntyvistä hankaluuksista myös muilla elämäalueilla. Ursin, Rautopuro ja Välimaa (2011, 19–22) esittävät, että syrjäytyminen on käsitteenä laaja-alainen, monimuotoinen ja ajankohteisesti paljon sovellettu. Yhteistä määritelmille on ajatus yksilön elämänhallinnan heikkenemisestä, joka on ongelmallista sekä yksilölle itselleen, että tietyn instituution toiminnalle ja koko yhteiskunnalle. Syrjäytymisen ilmiö viittaa dynaamisesti kasautuvaan huono-osaisuuteen. Tämä voi tarkoittaa käytännössä sosiaalista karsiutumista tietyistä yhteisöstä, ulkopuolisuutta, kyvyttömyyttä normaaliin elämään ja toimintaan, vallan puuttumisen kokemuksia ja hyvinvoinnin ongelmia.

Ajatus korkeakouluopiskelijasta syrjäytymisvaarassa on vieraampi, koska koulutuksellinen syrjäytyminen kasaantuu tyypillisesti jo varhain. Käsite liitetään usein peruskoulun loppuun ja sen jälkeisiin nivelvaiheisiin. 1990-luvulla alkanut eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentaminen, eli Bolognan prosessi on herättänyt kiinnittämään huomiota myös suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä ilmeviin ongelmiin. Bolognan prosessi korostaa, että korkeakoulutus ei ole eliitin yksinoikeus, vaan sen tulee olla mahdollista jokaiselle ja erilaisia oppimisen tarpeita tulee huomioida. Korkeakouluilla ei kuitenkaan vielä käytännössä juuri ole sellaisia ohjausrakenteita, joilla opiskelijoiden erityisiä oppimiseen liittyviä tarpeita voitaisiin

tukea. Samalla kun korkeakoulutus on laajentunut ja on yhä useamman ulottuvilla, se ei enää takaakaan kaikille etuoikeutettua asemaa työmarkkinoilla. Tällainen korkeakoulutuksen massoittuminen on tuonut syrjäytymisen vaaran käsitteen korkeakoulupoliittiseen keskusteluun. Bolognan prosessi on alkanut vaikuttaa myös korkeakoulujärjestelmien käytäntöihin. Suomalaisissa yliopistoissa on siirrytty kaksivaiheisiin perustutkintoihin ja yliopisto-opinnoille on määritelty viiden vuoden tavoite- ja seitsemän vuoden maksimajat. (Ursin ym. 2011, 23, 27–29 ; Rautopuro & Korhonen 2011, 51–52.) Kun opiskeluoikeus ei ole ikuinen, korkeakoulujärjestelmä ei enää varastoi opistojen kanssa jumissa olevia opiskelijoita. On siis tarpeen pysähtyä kysymään, mitä tapahtuu niille korkeakouluopiskelijoille, jotka eivät näihin aikatauluihin syystä tai toisesta kykene ja heidän opinto-oikeutensa päättyy rajauslain mukaisesti.

Lämsä (2009, 32, 36) esittelee Jyrkämän (1986) syrjäytymiskäsitteen jaottelun koulutukselliseen, työmarkkinalliseen, sosiaaliseen, vallankäytölliseen ja normatiiviseen ulottuvuuteen. Koulutuksellisesta syrjäytymisestä seuraa tietojen, taitojen ja valmiuksien vähäisyyttä, valikoituminen alemmalle koulutustasolle tai kokonaan tipahtaminen koulutuksen piiristä kovenevassa kilpailussa. Mitä useammalla sektorilla syrjäytymistä tapahtuu, sen enemmän ongelmat alkavat kietoutumaan yhteen ja syrjäytyminen prosessimaisesti syvenee. Jyrkämä on kuvannut nuoruutta syrjäytymisriskin kannalta herkkänä aikana. Erityisen riskialtista on useiden normatiivisten ja yksilöllisten elämänmuutosten kasautuminen lyhyeen ajanjaksoon. Nuoren opiskelijan alkutaival yliopistossa voi olla tällainen riskialtis aika. Tällöin monilla ajoittuu lyhyeen ajanjaksoon ylioppilaskirjoitukset, pääsykokeet, muutto ehkä ensimmäistä kertaa pois kotoa, uudelle paikkakunnalle. Nuori joutuu ottamaan elämäänsä haltuunsa monilla eri sektoreilla ja sen lisäksi selviytyä itsenäisestä ja vaativasta opiskelusta yliopistoympäristössä.

### 2.3 Esteettömyyden haasteena psyykkisen jaksamisen vaikeudet

Masennus, ahdistus ja uupumus ovat ilmenemismuotoja laajasta spektristä hyvin erilaisia ja eritasoisia psyykkisen jaksamisen, siis mielenterveyden vaikeuksia. Jotta on mahdollista pohtia esteettömyyden edellytyksiä opiskelijoille, jotka kokevat

psykkisen jaksamisen vaikeuksia, on ensin ymmärrettävä, mitä oikeastaan on mielenterveys ja sen vaikeudet.

Mielenterveyttä voidaan määritellä eri näkökulmista käsin ja määritelmä on elänyt ajassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2013) kuvaa mielenterveyden olevan mielen hyvää vointia ja ihmisen kykyä selviytyä arjesta, ei ainoastaan sairauden puuttumisesta. Se ei ole pysyvä tila tai ominaisuus, vaan mielenterveys muovautuu koko elämän ajan kasvun ja kehityksen myötä, vuorovaikutuksessa kasvu- ja elinympäristön kanssa. WHO:n mukaan mielenterveys on kykyä luoda ihmissuhteita ja välittää toisista, sekä taitoa ilmaista tunteita ja tehdä työtä. Hyvä mielenterveys ei poisulje ajoittaista ahdistuksen tai alavireisyyden tunnetta. Se on myös kykyä sietää sitä, että menettää ajoittain asioiden hallinnan ja kykyä hyväksyä omassa elämässä tapahtuvia muutoksia.

Käsitys mielenterveyshäiriöistä ja niiden hoidosta on myös muuttunut merkittävästi vuosikymmenten saatossa. De Brujn (2006, 4219–4220) kuvailee mielenterveyshäiriöiden luonteesta olleen aina 1970-luvulle asti vallalla vahvasti biolääketieteellinen käsitys. Se alkoi kuitenkin muuttua, kun Engel esitti yleisen systeemi-teorian pohjalta luodun biopsykososiaalisen ajattelutavan. Sen mukaan ihmisen psyykkisessä sairastumisessa on aina osallisena biologia muun muassa geneettisten tekijöiden kautta, sekä erilaiset biologiset, psyykkiset ja sosiaaliset ympäristötekijät. Tästä avauksesta Zubin ja Spring loivat vuonna 1977 alkuperäisen haavoittuvuusstressi mallin. Alun perin tämä malli syntyi selittämään nimenomaan skitsofrenian syntyä ja ohjaaman sen hoitoa.

Zubin ja Spring (1977, 109–110, 122) pyrkivät haavoittuvuus-stressi mallillaan yhdistelemään aiempia selitysmalleja skitsofrenian synnystä ja luonteesta, ja ottamaan sitä kautta ilmiöön uudenlaisen, tuoreen näkökulman. Mallin mukaan jokaisella ihmisellä on yksilöllinen määrä haavoittuvuutta, siis alttiutta sairastua skitsofreniaan. Tähän yksilölliseen haavoittuvuuteen yhdistettiin nyt ajankohtaiset stressitekijät. Tämä tarkoittaa sitä, että tietyissä olosuhteissa, stressin noustessa liian suureksi, jokainen voi sairastua, mutta toiset ovat alttiimpia kuin toiset.

Haavoittuvuuden ja stressin yhdistämisellä vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi osoittautui Ingramin ja Luxtonin (2005, 33–34) mukaan olevan merkittävästi enemmän selitysvoimaa kuin tekijöillä erikseen ja nykyään useimmat modernit yleistä psyykkistä sairastuvuutta selittävät mallit soveltavat tätä logiikkaa. Stress-

sillä tarkoitetaan yksilön fysiologian, tunne-elämän ja kognitioiden tasapainoa häiritseviä tekijöitä, joita voivat olla epämieluisaksi koetut normaalit elämäntapahtumat. Stressiksi voidaan kokea yksi isompi tai monien pienempien tapahtumien sarja. Myös sosioekonomiset tekijät, kuten kuuluminen etniseen vähemmistöön tai köyhyys voivat aiheuttaa pitkäaikaista stressiä. Yksilö voi olla myös itse aktiivisena toimijana prosessissa, josta stressi aiheutuu ja merkittävää on se, että eri ihmiset kokevat samat tapahtumat hyvinkin eri tavoin.

Haavoittuvuus-stressi mallissa haavoittuvuudella tarkoitetaan mielen-terveyshäiriöille altistavaa tekijää, tai altistavia tekijöitä. Ne voivat olla geneettisiä, biologisia tekijöitä, mutta myös psykologisia ominaisuuksia, kuten tiettyjä henkilölle ominaisia ajattelumalleja tai ihmissuhteisiin liittyviä tekijöitä. Haavoittuvuuden on alun perin ajateltu olevan varsin stabiili ominaisuus, jopa pysyvä. Kuitenkin myös muutos haavoittuvuudessa on mahdollinen, sekä parempaan, että huonompaan. Tällainen muutos voi tapahtua pikkuhiljaa uusien kokemusten kautta oppimalla ja tähän perustuu esimerkiksi terapian vaikutus. Haavoittuvuus on siis verrattain stabiili sisäinen prosessi, joka ei kuitenkaan ole suljettu. (Ingram & Luxton 2005, 34–35.)

Ingramin ja Luxtonin (2005, 36) mukaan erilaiset sovellukset haavoittuvuus-stressi malleista siis selittävät myös yleisellä tasolla psyykkisten häiriötilojen syntymistä yhdistämällä henkilön yksilöllisen haavoittuvuuden, siis taipumuksen oireilla juuri tietyllä henkilölle ominaisella tavalla, ajankohtaisiin stressitekijöihin. Jos stressi ylittää yksilön yksilöllisen haavoittuvuuskynnyksen, hän alkaa oireilla alttiutensa mukaan, siis juuri hänelle ominaisin tavoin. Stressi voi olla äkillistä tai kumuloitua pitkän ajan kuluessa ja yksilön haavoittuvuus, siis kyky hallita stressiä voi muuttua ajan ja kokemusten kautta. De Brujn (2006, 4219–4220) nostaa hoidollisesta näkökulmasta merkitykselliseksi sen seikan, että samalla kun stressitekijät voivat uhata ihmisen psyykkistä tasapainoa, niin vastaavasti suojatekijät voivat turvata ja ylläpitää terveyttä. Näin oireiden syntymistä tai vaikeutumista voidaan ehkäistä vahvistamalla psyykkisiltä oireilta suojaavaa puskurivyöhykettä. Tämä voi tapahtua paitsi tarvittaessa biologisin hoidoin, myös tukemalla yksilön ja hänen sosiaalisen verkostonsa stressinhallintaa.

Haavoittuvuus-stressimalli on pohjana skitsofrenian käypä hoito suosituksessa (Käypä hoito 2013). Suosituksessa kuvaillaan, että sairastumisen laukaiseva stressi voi olla esimerkiksi normaaliin aikuistumiseen tai parisuhteen syntyyn liittyvä



kehitys- tai kuormitustekijä, tai jokin toksinen tekijä, kuten päihteiden käyttö. Tämän lisäksi haavoittuvuus-stressi malli on laajalti hyväksytty ja pohjana useissa eri psyyken sairauksiin käytetyissä hoitomalleissa ja terapiasuuntauksissa (mm psykoedukaatio kts. de Brujn 2006; kognitiivis-analyyttinen terapia kts. Cullberg & Johannesen 2005, 97). Monroe ja Simmons (1991, 409, 412) ovat omissa tutkimuksissaan tarkentaneet haavoittuvuus-stressi mallia mielialahäiriöissä. He ovat osoittaneet, että myös stressin laadulla on merkitystä. Erilaiset menetykset ovat selvästi tyypillisin masennusta aiheuttava stressin muoto. Lisäksi he ovat korostaneet sitä, että yksilön piirteet ja haavoittuvuus vaikuttaa siihen millaiset asiat yksilö kokee stressinä.

Tässä tutkimuksessa psyykkisen jaksamisen vaikeudet ymmärretään soveltaen haavoittuvuus-stressi mallin systeemistä logiikkaa. Oppimisympäristö on aina opiskelijalle jossain määrin stressin lähde ja sitä kautta se on vääjäämättä osallisena opiskelijan hyvin- ja pahoinvoinnin prosesseissa. Oppimisympäristö voi toiminoillaan vaikuttaa stressin määrään, hallittavuuteen, sekä vahvistaa opiskelijan puskurivyöhykettä. Oppimisympäristö ei kuitenkaan voi merkittävästi vaikuttaa opiskelijan yksilölliseen haavoittuvuuteen, eli siihen millä tavoin kukin psyykkisen jaksamisen vaikeuksille altis opiskelija oireilee. Joku on altis masentumaan toistuvasti, joku oireilee pakko-oirein tai menettää todellisuudentajunsa, joku kestää suuria määriä vastoinkäymisiä ja stressiä ennen uupumistaan, joku vähemmän. Joku käyttää päihteitä jonkun aikaa varsin menestyksellisesti stressin hallintaan, jollekin päihteet laukaisevat nopeasti haittaavia oireita. Mallin kautta meille myös aukeaa ymmärrys siitä, että eri opiskelijat sietävät eri määrän stressiä ja kokevat eri asiat stressinä.

Näin – tietoisena valinnan yksinkertaistavasta vaikutuksesta – en jatkossa keskity diagnooseihin, enkä myöskään pohtimaan sitä onko opiskelijan huono olo ja jaksamattomuus yksilön, yhteisön tai kulttuuris-poliittisen ympäristön tuottama tai tulkitsema. Sen sijaan keskityn tunnistamaan tyypillisiä opiskelijoiden reagoitintapoja ja oppimisympäristössä ilmeneviä stressi- ja suojatekijöitä. Näin päästään kiinni käytäntöön, eli pohtimaan opetuksellisia ja ohjauksellisia keinoja, joilla estää tai hidastaa opiskelijan haavoittuvuuden muuttumista invalidisoivaksi sairaudeksi, tai hallita ja helpottaa jo olemassa olevia oireita tai sosiaalisia ongelmia.

### 3 KORKEAKOULUTUKSESTA SYRJÄYTYMINEN TUTKIMUKSEN VALLOSSA

#### 3.1 Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen maailmalla

Korkeakoulutuksesta syrjäytymistä on tutkittu kansainvälisesti verrattain paljon. On huomattava, että opintojen jättämisessä voi olla kyse joko vapaaehtoisesta tai pakon sanelemasta tapahtumasta, syrjään jääminen voi olla lopullista opinnoista luopumista tai opintojen keskeyttämistä. Opinnoista luopuminen ei toki aina johda syrjäytymiseen, vaan voi johtaa uuden suunnan löytymiseen elämässä. (Rautopuro & Korhonen 2011, 39.) Seuraavaksi luodaan katsausta kansainvälisiin tutkimuksiin, joissa käsitellään korkeakouluopintojen sujumiseen liittyviä vaikeuksia. Esiteltävien tutkimusten keskeisinä näkökulmina ovat erilaiset opintojen keskeyttämisprosessit, sekä opiskelijoiden kokema stressi ja psyykkiset vaikeudet. Samalla esitellään myös opiskelijatutkimuksissa käytetty keskeinen teoreettinen malli.

Korkeakoulutuksen keskeyttäminen on verrattain yleistä Euroopassa ja yhdysvalloissa. Norjassa puolet korkeakoulutuksen aloittaneista ei vuonna 2004 tehdyn selvityksen mukaan valmistunut aloittamastaan opinto-ohjelmasta. Tähän lukuun on kuitenkin laskettu mukaan myös koulutusala ja oppilaitosta vaihtaneet, kaikista ei-valmistuneista kokonaan keskeyttäneiden osuus oli 17%. Yhdysvalloissa keskeyttämisluku oli samaa luokkaa vuonna 1993. Iso-Britanniassa ei-valmistuneiden osuus oli vuonna 2003 myös 17%. Näistä opintonsa jättävistä opiskelijoista osa kuitenkin siirtyi opiskelemaan muualle myöhemmin elämässään. Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa merkittävimmät syyt opintojen keskeyttämiseen olivat kokemus väärästä alasta, taloudelliset vaikeudet ja henkilökohtaiset ongelmat. (Hovdhaugen 2009, 1–2, 8; Davies & Elias 2003, 1, 47.)

Hovdhaugen (2009, 2, 13–15) tutki, ovatko norjalaisista yliopistoista kadonneet opiskelijat keskeyttäneet opintonsa kokonaan, vai siirtyneet opiskelemaan muihin oppilaitoksiin. Norjalaista korkeakoulujärjestelmää voidaan kuvailla mukautuvaisena ja joustavana systeeminä ja siellä opiskelijoiden liikkuminen yliopistosta ammattikorkeakouluun on yleistä. Tämä todentuu selvästi siinä, että vain 17% kaikista yliopistosta kadonneista opiskelijoista on keskeyttänyt, muut ovat jatkaneet

muissa oppilaitoksissa opintojaan. Tältä osin Hovdhaugen päättelee, että siirtyminen on enemmän ongelma yliopistojen rahoitukselle kuin yksilölle tai laajemmin norjalaiselle yhteiskunnalle. Tutkimuksen mukaan erilaiset tavat kadota yliopiston kirjoista liittyvät kuitenkin erilaisiin syy-tekijöihin. Opiskelijan taustat ja ominaisuudet, kuten vanhempien koulutustaso, aikaisempi koulumenestys ja maahanmuuttajatausta ovat yhteydessä opiskelun kokonaan keskeyttämiseen, sen sijaan yhteyttä opiskelupaikan vaihtoon ei ollut. Opiskelupaikkaa vaihtaneilla opiskelijoilla löydetty syyteki-jät olivat motivaatioon ja tavoitteisiin liittyviä. Olennainen tutkimustulos oli myös, että opiskelijan oma aktiivisuus ja yritteliäisyys vähentävät kaikkea keskeyttämistä. Tutkija päätyykin suosittamaan, että yliopistojen tulisi kehittää tapoja, joilla opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia omien opintojensa suhteen voitaisiin lisätä.

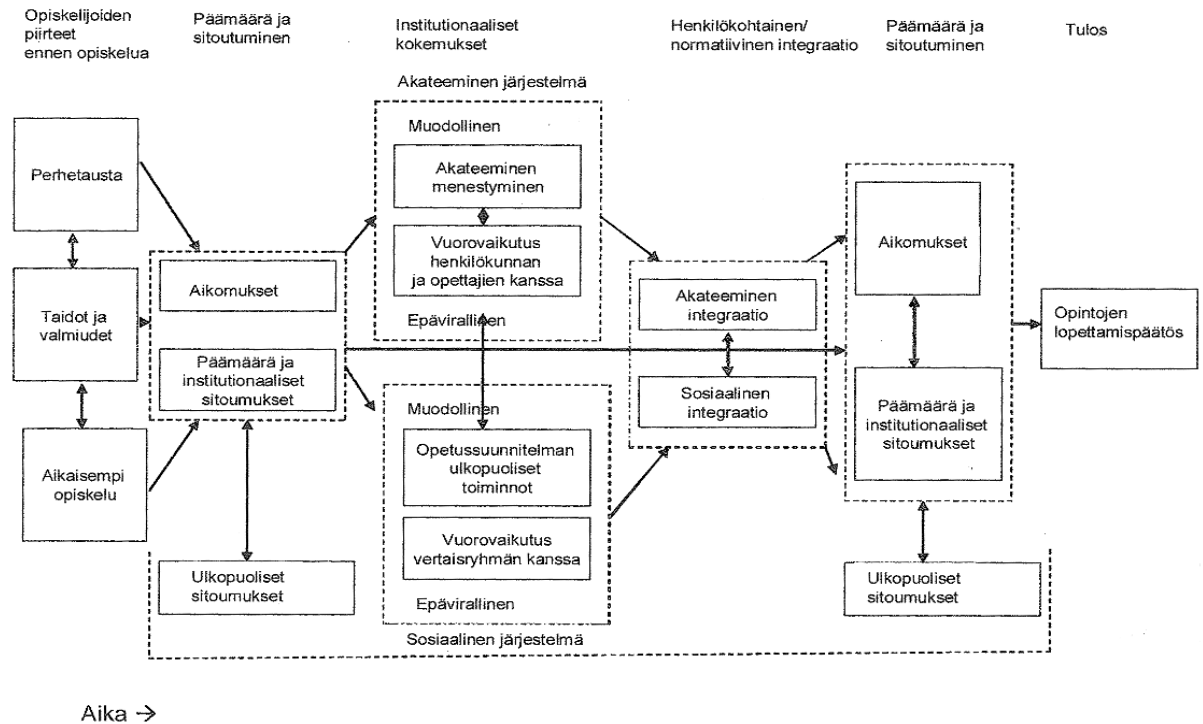
Byrne kollegoineen (2012) tekivät kansallista ja kulttuurista vertailua opiskelijoiden ominaisuuksista yliopistoon mentäessä. Tutkimuksessa vertailtiin yliopistoon tulevien opiskelijoiden motivaatiota, odotuksia ja valmiuksien Irlannissa, Englannissa, Espanjassa ja Kreikassa. Tutkimuksessa tuli esille, että ammatillinen motiivi ja toive älyllisestä kasvusta ovat yhteisiä ominaisuuksia kaikille tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille. Eri maista tulevien opiskelijoiden lähtökohtaiset valmiudet yliopisto-opiskeluun olivat kuitenkin erilaisia. Englantilaiset ja irlantilaiset opiskelijat kokivat omaavansa merkittävästi paremmat opiskelunvalmiudet ja heidän akateeminen itsetuntonsa oli parempi kuin espanjalaisilla ja kreikkalaisilla kollegoillaan. Tutkimus siis osoittaa, että tullessaan yliopistoon opiskelijoilla on jo valmiiksi hyvin erilaisia käsityksiä kyvystään selviytyä opinnoista ja näitä käsityksiä selittää osaltaan kulttuuriset seikat. (Byrne, Flood, Hassall, Joyce, Montano, Gonzalez ja Tourna-Germanou, 2012, 134, 141–142.)

Yhdysvalloissa on ollut laajamittaista korkeakoulutusta kauan ennen muuta maailmaa ja siellä alaa on myös tutkittu jo 1970-luvulta alkaen. Korkeakoulutuksen keskeyttäminen on näissä amerikkalaisissa tutkimuksissa ollut eniten käytetty näkökulma. Vielä 70-luvulla opiskelijoiden ongelmia ja keskeyttämistä selitettiin yksilöpsykologisesti, opiskelijan omien taitojen tai motivaation puutteena. Käsitys kuitenkin alkoi muuttua kun Tinto julkaisi 1975 ensimmäisen teoreettisen pitkittäismallin, joka osoitti opiskelijan ja opiskeluympäristön olevan jatkuvassa, prosessimaisessa vuorovaikutuksessa. (Tinto 2006,1– 2.)

Alkuperäisessä interaktinistisessa mallissa esitettiin, että korkeakoulutuksen keskeyttäminen on pitkäaikainen vuorovaikutusprosessi opiskelijan yksilöllisen, sekä oppilaitoksen akateemisen ja sosiaalisen systeemin välillä. Tinto (1975, 94, 96) kuvailee yksilön kokemusten näistä systeemeistä muokkaavan hänen sitoutumistaan instituutioon ja päämääriin, eli hänen sosiaalista ja akateemista integraatiotaan. Tästä prosessista seuraa joko opintojen jatkaminen tai niiden keskeytyminen tavalla tai toisella. Lähtökohtana opiskelujen sujumiseen ovat opiskelijan henkilökohtaiset ominaisuudet, perhetausta ja kyvyt, sekä ennako-odotukset opiskelusta, jotka nämäkin ovat sosiaalisesti muotoutuneet. Kokemus opiskelusta ja siinä pärjäämisestä muovautuvat vuorovaikutuksessa näiden yksilöllisten lähtökohtien ja yliopiston sosiaalisen ja akateemisen systeemien kanssa.

Tinto (1975, 98, 110–111) korostaa, että mallin ymmärtämisen kannalta on keskeistä oivaltaa, että havainnot reaali maailmasta ovat aina todellisia havaitisijalleen. Tämä tarkoittaa sitä, että eri ihmiset voivat tehdä samasta tilanteesta erilaisia havaintoja ja tulkintoja ja heidän kokemusmaailmansa muovautuu noiden tulkintojen kautta. Akateemisesti sitoutuneempi opiskelija havainnoi tarkkaan onnistumistaan opiskelutavoitteissaan, sosiaalisesti sitoutuneempi opiskelija keskittyy tarkkailemaan pärjäämistään vuorovaikutustilanteissa opiskelijatovereiden ja henkilökunnan kanssa.

Mallin ensimmäisessä versiossa sosiaaliset suhteet opiskelu ympäristön henkilökuntaan laskettiin osaksi sosiaalista järjestelmää (Tinto 1975, 95, 107). Kalima (2011, 38–39) esittelee kuitenkin uudemman, Tinton itsensä myöhemmin, sekä Pascarellan ja Terenzinin päivittämän version, jossa molemmat järjestelmät ovat jaettuja muodolliseen ja epäviralliseen osaan (Kuvio1). Myönteiset kokemukset sekä akateemisesta, että sosiaalisesta järjestelmästä vaikuttavat opiskelijoiden integroitumiseen niihin. Opiskelijan omat päämäärät, instituution tavoitteisiin sitoutumisen aste ja ulkopuoliset tekijät vaikuttavat siihen jatkaako opiskelija opintojaan vai keskeyttääkö hän.



Kuvio 1. Tinton pitkittäismalli opintojen lopettamispäätökseen johtavista tekijöistä Pascarellen ja Terenzinin mukaan. (Kalima 2011, 38)

Sosiaalisen järjestelmän muodolliseen osuuteen kuuluu opiskelijan osallistuminen opetussuunnitelman ulkopuoliseen toimintaan ja epäviralliseen vuorovaikutukseen vertaisryhmän, siis opiskelutovereiden kanssa. Akateemisen järjestelmän muodolliseen osuuteen kuuluu opintojen eteneminen ja arvosanojen taso ja epäviralliseen opiskelijan vuorovaikutussuhteet henkilökunnan ja opettajien kanssa. (Kalima 2011, 39.)

Myös Tinto itse kritisoi myöhemmin (kts. Tinto 2006, 3) alkuperäistä malliaan muun muassa siitä, ettei se ottanut riittävästi huomioon yhteiskunnallisia tekijöitä, kuten taloudellisten tekijöiden ja sukupuolen, sekä etnisyyden vaikutusta keskeyttämisriskiin. Mallin eri versioita on kuitenkin sovellettu runsaasti opiskelijatutkimuksissa ja Hassisen (1997, 28) mukaan sen perusolettamukset ovat saaneet selkeää vahvistusta. Mallin voidaan myös katsoa soveltuvan keskeyttämis tutkimuksen lisäksi myös muunlaisten opiskelun vaikutusten ja tulosten tutkimiseen, myös kun suunnitellaan tukipalveluja ja sosiaalisia ohjelmia opiskelijoiden kehityksen tueksi.

Tähän mennessä esitellyn tutkimuksen ja teorian pääpaino on ollut opintojen keskeyttämisen ilmiössä. Seuraavaksi keskitytään korkeakouluopiskelijoiden kokemaan stressiin ja psyykkisen jaksamisen vaikeuksiin. Monet näistä tutkimuksista pohjautuvat haavoittuvuus-stressi malliin. Näin tekee englantilaistutkimus, jossa Morrison ja O'Connor (2005, 455–457) tutkivat määrällisesti 161:en korkeakouluopiskelijan stressinhallintaa. He havaitsivat, että jos korkeakouluopiskelijalla oli taipumus murehtimiseen, siis tunneperäiseen suhtautumiseen asioihin, hänelle kehittyi kuuden kuukauden seuranta-ajalla todennäköisemmin sosiaalisia ongelmia ja masentuneisuutta. Myös Rude ja McGarthy (2003, 804) tutkivat haavoittuvuuden ilmiötä kartoittaessaan masentuneiden, ei-masentuneiden ja masentuneisuuden taipuvaisten amerikkalaisten korkeakouluopiskelijoiden ajattelutapojen eroja. He löysivät viitteitä siitä, että opiskelijoilla, joilla on masennusta tai masennustaipumusta on epäselvempi yhteys omiin tunteisiinsa, taipumusta tukehduttaa niitä ja heidän tunteiden säätelyssään oli jäykkyyttä.

Hieman vanhempi, mutta laaja amerikkalainen tutkimus (Westfeld & Furr 1987, 120–122) selvitti lähes tuhannen amerikkalaisen korkeakouluopiskelijan kokemuksia masennuksesta ja itsetuhoisuudesta. Yli 80% tutkituista opiskelijoista kokivat olleensa masentuneita yliopisto-opintojensa aikana ja 32%:lla oli ollut itsetuhoisia ajatuksia. Noin viisi prosenttia heistä oli myös yrittänyt itsemurhaa, joka viides heistä opintojensa aikana. Masentuneisuuden ja itsetuhoisten ajatusten syiksi opiskelijat kuvailivat yksinäisyyttä ja toivottomuutta, sekä ongelmia vanhempiensa kanssa. Valtaosa, eli 85% opiskelijoista ei keksinyt mitään, mitä oppilaitos voisi tehdä opiskelijoiden hyvinvoinnin tueksi. Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa ja suhteutettaessa on hyvä huomioda, että tutkimuksen huolestuttavin oppilaitos oli pieni, syrjäinen yliopisto, jossa koettiin paljon juuri yksinäisyyttä ja eristäytyneisyyttä. Westfield ja Furr päätyivät korostamaan, että on nähtävä vaivaa jokaisen opiskelijan integroimiseksi opiskeluyhteisöön, näin ehkäistäisiin yksinäisyyttä ja kompensoitaisiin mahdollista tukipalvelujen puutetta.

Useissa tutkimuksissa on löydetty selkeitä yhteyksiä perfektionismiin, eli vaativuuden, sekä masennustaipumuksen välillä. Esimerkiksi Flett, Hewit, Blankstein ja Mosher (1995, 112, 133) osoittivat, että itseen kohdistuva vaativuus altistaa voimakkaasti masennukselle silloin kun tällainen henkilö joutuu elämäntilanteeseen, jossa häneen kohdistuu negatiivista stressikuormaa. Hamilton ja Schweitzer (2000,

830, 834) puolestaan tutkivat 405:en australialaisen korkeakouluopiskelijan otosta ja löysivät perfektionismille yhteyksiä myös itsetuhoisuuteen. Tuloksista käy ilmi, että itsetuhoisuus liittyy ennen kaikkea epäonnistumisen pelkoon ja epävarmuuden tunteeseen. Epävarmuudella tarkoitetaan opiskelijan taipumusta ajatella, ettei suoritus ole onnistunut tai kyllin hyvä. Tutkijat nostavat fokukseen perfektionismin kaksi puolta: vaativuus itseä kohtaan on toisaalta hyve, joka vie yksilöä ja yhteiskuntaa eteenpäin, mutta samalla se voi altistaa virheiden pelolle, epäröinnille, masentuneisuudelle sekä lisääntyneelle itsetuhoriskille.

### 3.2 Korkeakoulutuksesta syrjäytyminen Suomessa

Myös Suomessa korkeakouluopintojen keskeyttämistä ja sen syitä, opintojen sujumattomuutta ja koulutuksesta syrjäytymistä on tutkittu viime vuosina verrattain paljon. Tutkimusta on monilla toimintasektoreilla ja useista näkökulmista (mm. Ahola, Galli & Ikonen 2009, Alatupa toim., Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007; Kivelä & Ahola 2007, Kuronen 2010.) Seuraavassa luodaan katsaus kotimaiseen tutkimukseen, siinä käytettyihin keskeisiin näkökulmiin, sekä muutamiin käynnissä olleisiin kehittämishankkeisiin.

2000-luvun puolessa välissä ammattikorkeakoulututkinnot suoritettiin Suomessa keskimäärin neljässä ja yliopistotutkinnot kuudessa vuodessa. Joka kymmenes ammattikorkeakouluopiskelija keskeytti opintonsa. Yleisimpiä ammattikorkeakoulun keskeyttämisen syitä olivat ansiotyöhön meneminen, ilmoittautumisvelvollisuuden laiminlyöminen, opiskeluoikeuden päättyminen ja syy, jota ei tiedetä. Yliopisto-opiskelijoista opintonsa keskeytti vuonna 2010 vailla mitään tutkintoa viisi prosenttia ja noin vain 5–15 prosenttia yliopisto-opiskelijoista valmistuu Bolognan prosessin mukaisessa tavoiteajassa, eli viidessä vuodessa. On tutkittu, että yliopisto-opiskelijat kokevat opintoajan rajaamisen ahdistavana ja oppimisen laatua rajoittavana, sekä vaikuttavan heikentävästi yleiseen elämänhallintaan ja mahdollisuuteen suunnitella elämää eteenpäin. (Kalima 2011, 28; Korhonen, Rautopuro 2012, 101; Mannisenmäki & Valtari 2005, 75–76.)

Mannisenmäki ja Valtari (2005, 18–20, 58–60, 73) kokosivat Nuorisotutkimusverkoston ja Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiön yhteistyöhankkeena suo-

malaista koulutuspoliittista keskustelua. He tarkastelivat ja analysoivat moniulotteista aineistoa, joka koostui tilastoista, työnantajien ja työntekijäjärjestöjen edustajien, sekä opiskelijoiden haastatteluista ja opiskelijoiden kirjoituksista. Lisäksi he tarkastelivat kahdeksaa yhteiskunnallista raporttia, joissa käy ilmi yhteiskunnallisten vaikuttajien linjauksia. Tutkijat tulkitsivat nykynuorilla olevan vaikeuksia päästä kiinni korkeakouluopintoihin. Kilpailu on lisääntynyt, väli vuosia ennen opiskelua pidetään aiempaa enemmän ja nuorilla on vaikeaa valita opiskelualaa. Koulutukseen hakeudutaan myös ”varastoitumaan”, eli haetaan sinne, minne pääsee helpommin sisään ja jatketaan hakua. Ajankäytön hallinnassa ja oman työn organisoinnissa uudenaikaisessa opiskelussa koettiin vaikeuksia. Kokemukset opetuksesta olivat kirjavia, mutta kaiken kaikkiaan reflektiivisyyttä kaivattiin opetukseen enemmän. Opintojen lopputyö koettiin runsaasti ongelmia tuottavaksi. Lopputöiden ohjauksessa todettiin olevan erittäin paljon vaihtelua myös oppilaitosten sisällä.

Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia, myös psyykkistä jaksamista, on kartoitettu 2000-luvulla laajoilla terveystutkimuksilla. Vuonna 2000 suoritettussa terveystutkimuksessa valtaosa, eli 86 % suomalaisista korkeakouluopiskelijoista koki terveydentilansa hyväksi. Kuitenkin erilaisista psyykkisistä oireista kärsi viikoittain yli viidesosa miesopiskelijoista ja joka kolmas naisopiskelija. Näillä oireilla tarkoitettiin esimerkiksi keskittymisvaikeuksia, jännittyneisyyttä, masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta. Sekä nais- että mieskorkeakouluopiskelijat kokivat suurimmaksi uhaksi omalle terveydelleen omat epäterveelliset tottumuksensa, sekä henkisen stressin, miehet nostivat stressin tasolle myös uhan ulkoisesta väkivallasta tai onnettomuudesta. Opiskelijoista lähes kolmasosa kärsi stressimittarin mukaan runsaasta stressistä ja erittäin voimakkaasta stressistä kärsi 12 % opiskelijoista, myös väsymys oli yleistä. (Kunttu & Huttunen, 2001, 27–28; Kunttu, Virtala ja Huttunen 2004, 40, 44–45.)

Kahdeksan vuotta myöhemmin, vuonna 2008 suoritettuna korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan uupuneita opiskelijoita oli korkeakoulussa 13 %. Tilastollisesti opiskelijoiden masentuneisuus on pysynyt yhtä yleisenä koko 2000-luvun, yliopisto-opiskelijoiden psyykinen oireilu näyttäisi kuitenkin kokonaisuutena tuona aika lisääntyneen. Ainakin joka kymmenennen opiskelijan psyykinen oireilu oli niin vakavaa, että se haittaa merkittävästi toimintakykyä. (Puusniekka, Kunttu 2011, 36–37.)



Suomessa on viime vuosien aikana koulutuksen kentällä toteutettu tutkimusta, seurantaa ja käytäntöä yhdisteleviä hankkeita ympäri maata ja eri koulutusasteilla. Järvisen ja Jahnukaisen (2001, 125, 131–132) mukaan ongelmallista näissä hankkeissa on se, ettei aina ole itsestään selvää tuleeko projektin tuottama tieto aidosti aktiiviseen käyttöön, tulevatko projektin toimintamallit jatkuvaksi toiminnaksi ja onko toiminta todella syrjäytymistä ehkäisevää tai korjaavaa, vai toimiiko se enemmänkin leimaavana, itseään toteuttavana ennusteena

Kuntoutussäätiön Opi oppimaan – hankkeessa tutkittiin ja kehitettiin käytänteitä aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, arviointiin ja kuntoutukseen vuosina 2006–2010. Tavoitteena oli kiinnittää huomiota oppimisvaikeuksiin ja ehkäistä niihin liittyvää syrjäytymistä kehittämällä tunnistamista ja kuntoutuspalveluita. Projektin kokemukset osoittivat, että lyhytkestoisillakin interventioilla ja ohjauksella voidaan saada aikaan hyviä tuloksia. Merkittävää oppimisvaikeuksien kanssa painivan aikuisen kannalta on tiedon saaminen omasta oppimisvaikeudestaan, oppimista tukevien käytänteiden käyttöönotto, sekä ammattilaisten ja vertaisten tuki. Tieto ja tuki auttoivat aikuisia oppimisvaikeuksisia erityisesti psykososiaalisella osalla, siis esimerkiksi itsetunnon vahvistamisessa. Projektin aikana vahvistui kuva siitä, että kehitykselliset oppimisvaikeudet jatkuvat aikuisuuteen ja haittaavat opiskelua ja työntekoa. Tämä korostuu entisestään tietoyhteiskunnan kehityksen kautta kasvavien vaatimusten myötä. Mitä korkeammalle koulutustasolle siirrytään, sitä enemmän vaatimuksia tulee tekstin prosessoinnin sujuvuudelle ja nopeudelle, sekä esimerkiksi muististrategioiden tarkoituksenmukaisuudelle. (Korkeamäki ym. 2010, 5–6 70–72, 76.)

Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina –projekti toteutui korkeakouluympäristössä. Kyseessä oli Oulun, Vaasan ja Lapin yliopiston, sekä neljän ammatikorkeakoulun ESR –rahoitteinen hanke vuosina 2008–2011. Hanke keskittyi kehittämään ura-, opinnäytetyö- ja opiskeluryhmätoiminnan ohjausmalleja. Vuonna 2009 toteutetussa selvityksessä oli mukana 456 yliopisto-opiskelijaa. Kyselytutkimuksella pyrittiin saamaan ymmärrystä opintojen viivästymisen syihin. Merkittävimmäksi tekijäksi saatiin työssä käynti, sillä yli puolet yliopisto-opiskelijoista koki työssä käynnin viivästyttävän opintoja. Seuraavina selittävinä tekijöinä olivat opiskelumotivaation puute, sekä henkiseen hyvinvointiin liittyvät ongelmat. Esille nousi kokemusta epäoikeudenmukaisesta kohtelusta ja opiskeluyhteisöön kuulumattomuudesta,

tyytymättömyyttä opetusjärjestelyihin, tehtävänantojen epämääräisyyttä, kokemusta heikoista opiskelu- ja arjenhallintataidoista, sekä vaikeuksia tietyissä oppiaineissa. Selvitys painottaa opiskelijoiden tarvitsevan ohjausta opintojen kokonaisvaltaisessa suunnittelussa, työelämätietoutteen liittyvissä asioissa, sekä opiskelu- ja arjenhallintataidoissa. Selvityksessä päädyttiin ajatukseen, että suurimmalla osalla viivästyneitä opiskelijoita menee varsin hyvin. Sen sijaan huoli todellisesta syrjäytymisvaarasta nousi oppimisen ja opiskelun vaikeuksia kokevien opiskelijoiden kohdalla, jotka tarvitsisivat opiskeluunsa erityistä tukea. (Liimatainen, 2010, 4, 21, 23, 25.)

Työssäkäynti voi siis viivästyttää opintoja, mutta sen vaikutukset opiskelukyvylle voivat kuitenkin olla monitahoisia, kuten Kurri (2006, 3, 22, 62–63, 71.) osoitti opintojen pitkittymistä selittävissä tutkimuksissaan. Hän esittää vain lukukausien aikaisen merkittävän työssäkäynnin olevan riskitekijä opintojen sujuvuudelle. Analysoituaan terveystutkimuksen aineistoa määrällisesti hän päätyi johtopäätökseen, että ensimmäisen seitsemän opiskeluvuoden aikana opintojen sujumattomuus aiheutui ensisijaisesti yksilöllisistä, opiskeluympäristöön tai opintojen sopivuuteen liittyvistä, syy-seuraussuhteiltaan monimutkaisista tekijöistä. Kolme keskeisintä syytä olivat opintojen suunnittelemisen vaikeudet, avun ja tuen puute opiskelutovereilta ja ystäviltä, sekä opiskelualan kokeminen vääräksi. Tutkimus nosti siten jälleen keskiöön opintojen ohjauksen ja opiskelutaidollisten valmiuksien merkityksen. Kurri korostaa, että työelämäkokemus lisää työelämävalmiuksia, voi vaikuttaa opiskelukyvyn positiivisesti ja korjata akateemisen itsetunnon puutteita. Yliopisto ja työelämä kohdistavat opiskelijaan samanlaisia vaatimuksia, koska yliopisto-opiskelussa korostuu opiskelijan oma aktiivisuus, kokonaisuuksien hahmottamisen ja valintojen tekemisen kyky, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, sekä halu oppia ja toimia tavoitteellisesti.

Myös Kalima (2011, 219) päätyi opintojen pitkittymistä ja keskeyttämisestä ammattikorkeakoulussa kartoittavassa väitöskirjassaan korostamaan opinto-ohjauksen merkitystä. Kaliman mukaan keskeistä opinto-ohjauksen järjestämisessä on se, että se mielletään kaikkien yhteiseksi tehtäväksi, sen tulee siis kuulua kaikille opettajille, ei vain opinto-ohjaajille ja tutoropettajille. Tutkimus osoitti, että opinto-ohjauksen ja opetuksen kehittäminen tulee tapahtua rinnakkain, jotta se olisi tehokainta.

Kuronen (2010) selvitti väitöskirjassaan “Peruskoulusta elämänkouluun” koulutuksellisessa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulusuhteen rakentumista peruskoulussa sekä elämänkulkua ja yhteiskuntaan kiinnittymistä peruskoulun jälkeen. Hän haastatteli vaihtoehtoisesta ammatillisesta koulutuksesta valmistuneita opiskelijoita, jotka olivat ajautuneet vaikeuksiin jo peruskoulussa. Kuronen päätyi tutkimuksessaan esittämään, että jos halutaan rakentaa yksilölle positiivista koulusuhdetta, on syytä kantaa erityisesti huolta kouluyksiköiden suurenemisesta, nivelvaiheiden sujumisesta ja koulukiusaamisesta, joka traumatisoi ja kriisiyttää monen opiskelijan elämän. Tutkimus myös vahvisti aiempia havaintoja siitä, että vaikeuksien yli voidaan päästä läheisten, opettajien ja palvelujärjestelmien työntekijöiden joustavalla yhteistyöllä. Opiskelijan elämänkulkua kannatteleviksi tekijöiksi vaihtoehtoisissa koulutusmuodoissa hahmottui oikea-aikainen tuki, luottamusta herättävä ja tasa-arvoinen kohtaaminen opettajan ja opiskelijan välillä, kannustus ja myönteinen palaute, sekä opiskelijan elämäntilanteeseen antaumuksella paneutuva asenne opettajan työfilosofiana. Kuronen korostaa, että koulutus on riskien ympäristö, jossa tapahtuu polarisoitumista ja marginaaliin ajautumista. Onnistuneen opiskelun ydin on henkilökohtainen ja pitkälle ulottuva opintosuunnitelma ja koko opintopolkua kattavat laadukkaat ohjauspalvelut. (Kuronen 2010, 5, 328–329, 333–336.)

Vaikka Kurosen tutkimus toteutettiin ammatillisessa koulutuksessa, voidaan sen tuloksia soveltaa myös korkeakouluympäristöön. Tutkimuksessa käy ilmi kuinka yksilön kuva itsestään oppijana ja opiskelijana rakentuu kehämäisesti kokemusten kautta koko koulu-uran ajan. Yliopisto-opiskelija ei ole vaille historiaa, hänen elämänsä ei ala sinä päivänä, jolloin hän aloittaa yliopisto-opinnot. Jokainen opiskelija kantaa mukanaan vaihtelevia koulukokemuksia ja uskomuksia oppimisympäristöjen ominaisuuksista ja siellä selviytymisestä. Jokaisella opiskelijalla on myös tunnepitoinen, enemmän tai vähemmän paikkansa pitävä kuva itsestään oppijana. Seuraavaksi siirrymme tästä teoreettisesta katsauksesta kohti aitojen opiskelijatarinoiden analyysia.

## 4 TARINOITA YLIOPISTO-OPISKELIJAN JAKSAMISESTA

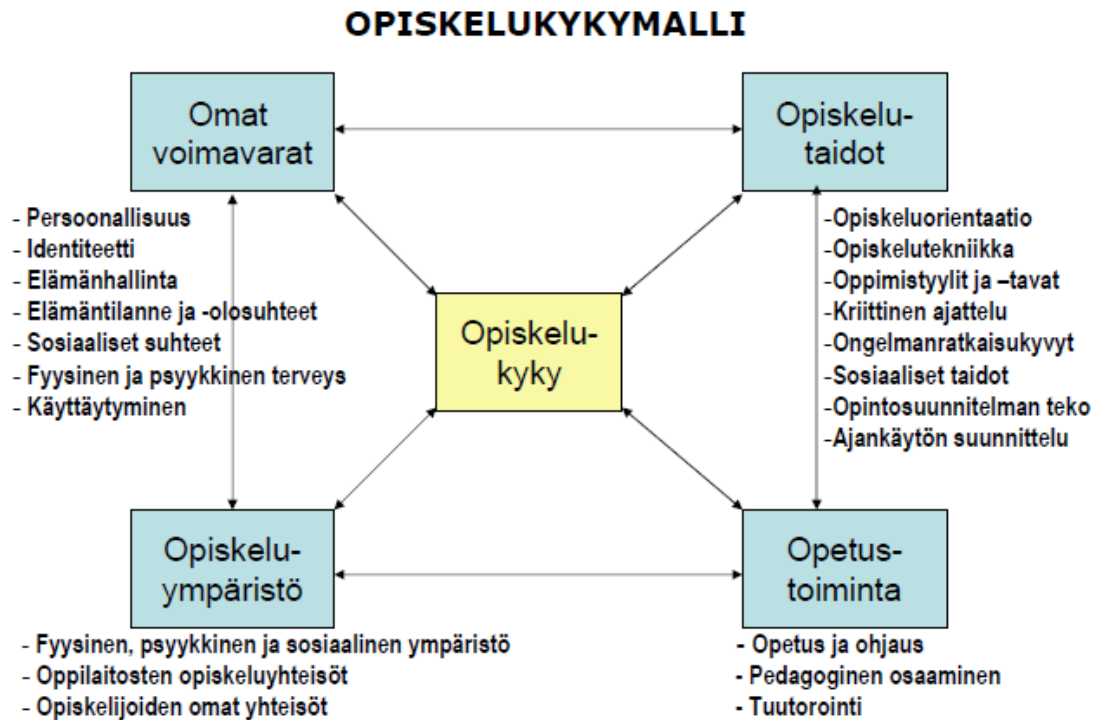
### 4.1 Opiskelijan psyykkinen jaksaminen opiskelukykynä

Yliopisto-opiskelijan opintojen menestyksellinen suorittaminen on monen asian summa. Opiskelijan täytyy pystyä keskittymään ja motivoitumaan opiskeluun, osata suunnitella itselleen toteuttamiskelpoinen opiskelusuunnitelma, sekä myös omata riittävät akateemiset taidot ja opiskelutekniikat. Täyspainoinen keskittyminen opintoihin edellyttää riittävää yleistä elämänhallintaa. Opiskelijaterveydenhuollon oppaan (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 21) mukaan vaativan opiskelun edellyttämä kognitiivinen vireys, luova ajattelu ja tiedonkäsittely ovat hyvin herkkiä häiriintymään esimerkiksi univajeen, masentuneisuuden, huonojen opiskelu-olosuhteiden tai ristiriitojen seurauksena. Opiskelija ei myöskään todellisuudessa saa sairausloman kaltaista sallittua lepoa, vaan yleensä sairastumisjaksot johtavat tenttien ja töiden viivästymiseen ja uudelleen suorittamiseen.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat kertoivat pyynnöstäni tarinansa opiskelupolustaan yliopistossa ja jokainen saatu tarina olikin nimenomaan tarina opiskelusta ja siinä jaksamisesta. Spontaanisti esille nousseet kokemukset psyykkisen jaksamisen vaikeuksista kerrottiin juuri opiskelijan roolista käsin ja jaksamattomuus tai psyykkiset oireet johtivat opiskelun, tai oppimisen vaikeuksiin ja hyvä jaksaminen onnistuneisiin oppimiskokemuksiin ja opintojen sujuvuuteen. Tämän vuoksi, esitellessäni nyt tekijöitä joiden he kokivat vaikuttaneen psyykkiseen jaksamiseen yliopistoympäristössä, jäsenän löydöksiä opiskelukykymallin käsitteistön kautta. Kunttu (2006, 6) kuvailee opiskelukykyä herkäksi instrumentiksi. Se on opiskelijan ja oppimisen, siis oppimisympäristön ja opetuksen, vuorovaikutuksessa syntyvää opiskelijan terveyttä, voimavaroja ja opiskelutaitoja (Kunttu 2009, 21; Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 22).

Opiskelukykymalli on kehitetty työterveyslaitoksella työkyvyn tetraedrimallin pohjalta. Sen neljä ulottuvuutta kuvaavat opiskelijan terveyden ja opiskeluhyvinvoinnin kannalta tärkeitä tekijöitä. Nämä ulottuvuudet muodostavat toiminnallisen kokonaisuuden, jossa jokainen osatekijä vaikuttaa toisiinsa ja eri ulottuvuudet tasapainottavat toistensa vaikutuksia. Vaikuttamalla kaikkiin tai joihinkin opiskelu-

kyvyn ulottuvuuksiin, voidaan edistää opiskelijan opiskelukykyä. (Kunttu 2007 21–23, 6; Kunttu 2009.)



Kuvio 2. Opiskelukykymalli (Kunttu 2004).

Seuraavaksi kuvailen millaiset tekijät tämän tutkimuksen valossa ovat yhteydessä opiskelijan psyykkiseen jaksamiseen yliopistossa ja millä tavoin ne jaksamiseen vaikuttavat. Lisäksi kuvailen niitä odotuksia, mitä psyykkisen jaksamisen kanssa kamppailleilla yliopisto-opiskelijoilla on oppimisympäristöä ja opetustoimintaa kohtaan. Tuon esille suoria katkelmia opiskelijoiden kertomuksista havainnollistamaan ja käymään vuoropuhelua löydösten ja niistä jatkossa tehtyjen tulkintojen kanssa.

Paikallistan haastattelututkimukseni löydökset opiskelukykymallin ulottuvuuksille (kuvio2) ja esittelen ulottuvuuksia samalla tarkemmin. Kuten jatkossa tuon ilmi, osa mallin ulottuvuuksien sisällöistä on paikoin limittäisiä ja jaottelu olisi niiltä osin tässä yhteydessä keinotekoista. Jotta analyysi ei jää pelkäksi syyluokkien

luetteloksi, kuvailen myös millaisia tyypillisiä kierteitä – siis syiden, ominaisuuksien ja tapahtumien systeemejä – opiskelijat ovat kokeneet. Jokaisen oppimiskykymallin ulottuvuuden tarkastelu tuo jotakin oleellista mukaan analyysiin, joten kaikkien ulottuvuuksien säilyttäminen on malliin kohdistamastani kritiikistä huolimatta tärkeää. Tämän vuoksi päädyin käsittelemään analyysissäni ”omat voimavarat” ja ”opiskelutaidot” ulottuvuuksia yhtenä yhtenäisenä jatkumona ja vastaavasti ”opiskeluympäristö” ja ”opetustoiminta” ulottuvuuksia toisena jatkumona. Näin tehdessäni korostan näkemystä, että opiskelijan opiskelutaidot on opiskelijan edun mukaista mieltää yhdeksi dynaamiseksi osaksi hänen omia voimavarojaan ja opetustoiminta on oleellinen osa opiskeluympäristöä.

#### 4.1.1 Omat voimavarat ja opiskelutaidot

Omien voimavarojen ulottuvuudella Kunttu (2009, 21–22) tarkoittaa elämäntilannetta, elämänhallinnan taitoja, käyttäytymistottumuksia, sosiaalisia suhteita, fyysistä ja psyykkistä terveyttä, sekä persoonallisuustekijöitä. Tähän liittyy opiskelijan identiteetti, näkemys itsestä, esimerkiksi tapa kokea omat voimat, kyvyt ja taidot ja niiden riittävyys. Tällä kokemuksellisella alueella ollaan jo selkeästi limittäin opiskelutaitojen ulottuvuuden kanssa. Opiskelutaitojen ulottuvuudella (Kunttu 2009, 22) kun tarkoitetaan opiskelun merkitystä opiskelijalle, sosiaalisia, teknisiä ja ajankäytön suunnittelun taitoja, erilaisten oppimistyylien tuntemista, hallintaa ja valitsemista, sekä kykyä kriittiseen ajatteluun.

Useissa haastatteluissa nousi esille elämäntilanteen ja sosiaalisten suhteiden vaikuttaneen opiskelukyyn. Parisuhteen tila tai parisuhteen puute oli voimallisesti vaikuttamassa, joko parantamassa tai heikentämässä kykyä keskittyä opiskeluun.

*”Nuorilla ihmisillä on kai myös tapana surra sitä puolison hakua. Mä otin sen surun sitte kai aika raskaasti siitä” (HIM)*

Asumismuotoon tai taloudenhallintaan liittyvät ongelmat heikensivät nopeasti opiskelukykyä.

*”Aina uusi tutustuminen uuteen kämppikseen ja sen tapoihin. Puolitutun kämppiksen tulemiset, menemiset, keittiön- ja kylppärivaltauokset, kaverien kyläilyt - nuo oli liian*

*iso arvaamaton tekijä arkielämässäni. En voinut keskittyä opiskeluun, kun "kotikin" (siis se solukämpä) oli älyttömän stressaava paikka. Olen tosi huono sosialisimaan ihmisten kanssa. Vetäydyn ja annan periksi kaikessa." (KIN)*

Muutama opiskelija toi myös esille elämännhallinnallisia asioita, kuten päihteiden käyttämisen ryöstäytymisen.

*"Et aikalailla se meni sinne niitten opintojen ulkopuolisten o-, niinku aktiviteettien puolelle sit ne, ne vuodet....se alkoholi vähän sellanen mulle että, että se niinku helposti aiheuttaa mulle sitte sitä ahdistusta että, et niinku ihan turhaaki. Et se on niinku ainaki semmonen että, et sen kanssa pitää olla tarkkana et niinku sitä ei kyllä saa yhtään liikaa käyttää." (H6N)*

Opiskelijat kokivat eri syistä johtuvan unen puutteen heikentäneen oppimiskykyään. Usein tämän kuvattiin tapahtuvan keskittymisvaikeuksien kautta. Väsymyksen aiheuttaman keskittymisvaikeuden lisäksi koettiin sitä myös itsenäisenä, ikään kuin aina olleena ominaisuutena. Masentunut ja ahdistunut mieliala kuvattiin eri kertomuksissa sekä vuorovaikutteisena seurauksena elämässä ja opiskelussa koetuista vastoinkäymisistä, että myös syynä, eli ikään kuin ”suljettuna” oireena. Tällöin opiskelija kuvasi sen lähtökohtaisesti omana, yksilöllisenä asianaan ja absoluuttisena esteenä opiskelulle, joka esti myös tuen hakemisen ja vastaanottamisen oppimisympäristöstä.

*"Ja sitten tietysti sillon on, ku-, kun itellä on niin hirveen paha olo, niin ethän sä pysty niinku tuleen ja tutustuun muihin ihmisiin, se niinku lähinnä, tulee niinku ahdistunu olo, et "menkää kaikki, pois"... katos kun koko mun opiskeluaika tavallaan melkein ajottuu niinku siihen, tavallaan siihen, siihen.. muutenkin niinku siihen paranemisprosessiin, ja siihen terapiaprosessiin, ja ensimmäinen vuosihan nyt on joka tapauksessa iha helvettiä oli sillon, mitkä tahansa lääkkeet ja kävit sä missä tahansa terapiassa, niin sähän vaan niinku mietit sitä että, sä niinku vaan makaat sängyssä ja itket, ja mietit niinku et "miksi mä tappanu itteeni jo vuosia sitte"(H5N)*

Persoonallisuuden piirteistä ja henkilökohtaisista kokemistavoista nousi esille kokemus siitä, että on ”huono puhumaan” siitä miltä oikeasti tuntuu. Merkittävimpanä löydöksenä nousi esille lähes jokaisen opiskelijan kohdalla voimakas vaativuus itseä kohtaan. Vaativuus oli enemmän tai vähemmän tiedostettua ja muutamat opiskelijoista olivat työstäneet asiaa ja tämä olikin jo hieman helpottanut heidän tilannettaan.

*”Mää en voi jättää sieltä yhtä tai kahta sivuakaan väliin... ja se on aina välillä silleen tottakai niin ku stressaavaa, koska mä oon kuitenkin semmonen tosi niinkun perfektonisti... sellanen tietty niinku ittensä piiskaaminen, se on ollu siis ehkä syynä myös niihin sairaslomiin.” (H3M)*

*”Musta on tuntunu että mun täytyy tehdä täydellisesti ja sitte ku musta tuntuu et mä en pysty siihen niin sitte mä oon niinku lamautunu ja mä en oo saanu mitään tehtyä oikeestaan.” (H6N)*

Vaativuus useimmiten ilmeni itselle näyttämisen tarpeena ja todistamisena, mutta myös haluna pärjätä toisten silmissä. Varsinkin tällöin vaativuuteen liittyi myös voimakkaita häpeän tunteita.

*”Omien unelmien osittainen särkyminen siinä kohti, ku se epämääräinen kuva siitä, että musta pitää tulla jotain suurta, alko näyttää siltä että ei ainakaan miksikään lapsineroks oo... vois sanoo, että sitä [valmistumista] tekisi mieli juhlistaa jotenkin, mut toisaalta ei kehtaa...” (H1M)*

Opiskelijoiden kertomuksista nousi yhtenä tyypillisenä piirteenä esille voimakkaan tunnepitoinen kokemus opiskelun mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä, tai sen totaalinen puute. Tässä elämänhallinnan taitojen ja opiskelutaitojen rajapintaan sijoittamassani ilmiössä opiskelijalla oli joko suuria vaikeuksia ylläpitää opiskelurytmiä ja motivaatiota, tai kokemuksia erinomaisista onnistumisista ja opiskelun ”flowsta”.

*”mistään ei saanu mitää sen vakavampaa otetta ja sit kun mikään ei motivoinu sillee, et olis ollu joku tietty päämäärä, minkä olis halunnu saada valmiiks. Opintojen suhteenaan. Niinniin, siitä tuli vähän sellasta ajelehtimista. Ja se, se ajelehtimiskierre myöskin omalta osaltaan pahensi sitä masennusta.” (H1M)*

*”Ja sit mä rupesin tekee semmosta, niinku opiskeleen kirjallisuutta sillee vähän kieli poskessa ja silleen miten se tuntu musta kivalta... Ja nyt mä tein mun kandin, nyt, nyt siis nyt keväällä ja siitä mä olin niin liekeissä että mun kämppiksetkin oikein nauro mulle, ku mä saatoin kiljaldella innosta ku naputtelin sitä” (H8N)*

Huonoon motivaation liittyi usein kokemusta täydellisestä lamaantumisesta, ajankäytön hallinnan epävarmuutta ja kyvyttömyyttä löytää sopivaa opiskelutekniikkaa. Vaikeus löytää sopivaa opiskelutekniikkaa, varsinkin vaikeus lukea ja omaksua suuria määriä tietoa mainittiin myös itsenäisenä tekijänä.

*”oon ehkä ollu niinku vähän liikaa energiaa täynnä sitte syksyllä aina sen kesän jälkeen. Niin tota, niin, niin sit mä oon ehkä vähän, vähän liikaaki tehny sit aina syksyllä*



*ja sit mä en niinku kesä-, keväällä sit niinku, kevät on aina niinku vaikeempaa aikaa.”*  
(H6N)

*”Sinä talvena mä sitten otin sellaisen työnarkomaaniotteen sit nihi opintoihini. Ja semmosia neljäntoista tunnin päiviä olin lukusalilla ja siinä sitte oli helppo haudata niitä huolia ja murheita sitte...”* (H1M)

#### 4.1.2 Opiskeluympäristön ja opetustoiminnan merkitys jaksamiselle

Opiskelukykymallissa opiskeluympäristöulottuvuudelle kuuluu A) fyysinen ympäristö, eli erilaiset oppimisympäristöt, fyysiset opiskeluympäristöt, opetusvälineet ja taukotilat, sekä opintojen järjestäminen, sekä B) psyykinen ja sosiaalinen ympäristö, eli henkilökunnan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus, opiskeluilmapiiri ja opiskelijayhteisöjen tarjonta. Opetustoiminnan ulottuvuudelle malli sijoittaa opetus- ja ohjaushenkilöstön asiantuntevuuden, pedagogisen osaamisen, palautteen annon ja arvioinnin, sekä riittävän vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijan välillä. Tälle ulottuvuudelle kuuluu myös opiskelijan integroituminen opiskelijayhteisöön ja tuutorointi. (Kunttu 2009, 22.)

Yhdelle opiskelijalle fyysinen opiskeluympäristö (tilojen sokkeloisuus, toimintojen epäselvyys) oli aiheuttanut merkittävän oppimiskyvyn esteen. Hän kuvailee itseään ”suuntavammaiseksi” ja uuden opiskeluympäristön haltuunotto olisi selvästikin vaatinut enemmän tukea.

*”Eksyn uusissa paikoissa erittäin helposti ja pitkään. Noidenkin takia uusi kaupunki ja uusi oppilaitos tuntuivat tosi pelottavilta. --- Monta kertaa myöhemminkin olisin tarvinnut kartan apua nimenomaan rakennusten sisällä. --- Jos olisi järjestetty yliopiston lounasravintolan toimintaa esittelevä ryhmäkierrros, olisin varmasti osallistunut. En ole tähän päivään mennessä uskaltanut sellaiseen syömään.”* (K1N)

Opiskelijoiden opiskelukykyä heikensi kokemus yliopiston rakenteiden jäykkyydestä ja joustamattomuudesta ja päätösten tekemisestä kaukana opiskelijasta. Tämä nousi esille tilanteissa, joissa opiskelijat hakivat erityisjärjestelyjä ongelmiensa takia, kuten yliopiston vaihtoa kieliongelmiensa takia. Harjoittelujen suhteen koettiin käytännön järjestelyjen ongelmia ja epäoikeudenmukaisuuksia. Harjoittelujen saatettiin myös kokea olevan liian myöhään opintosuunnitelmassa. Joissakin opintosuunni-

telmissa oli myös suunniteltu pakollisia kursseja toteutettavaksi ajallisesti päällekkäin.

*”Mä tiedän et esimerkiks [toinen yliopisto] on paljon paremmat mahdollisuudet siihe, koska heillä on valmiita solmittuja sopimuksia. Meillä ei oo mitää.--- ...minne pitää sit jo mennä bussilla tai autolla, eikä kaikilla välttämättä oo autoo...mutta ehkä opiskelijalle se on ehkä vähän semmonen, ongelmallinen kohta kun sä joudut ite kuitenkin kustantaan sen sun liikkumisen eikä siihen saa koululta mitään tukea.”(H7N)*

Opiskelukaverien tuki ja yhteishenki oman oppiaineen tai ainejärjestön sisällä oli selkeästi opiskelijoiden opiskelukykyä ylläpitävä ja vahvistava tekijä.

*”Siellä on semmonen tietty yhteisöhenki, josta mä tykkään... se niinku tuntuu jotenki kotosalta.” (H3M)*

Tiiviin opiskeluyhteisön olemassaolo tai sen puute mainittiin joka haastattelussa ja haastateltavien tilanteet erosivatkin tässä toisistaan huomattavasti. Tiivis, pieni opiskeluyhteisö koettiin sekä voimavaraksi, että myös välillä ahdistavaksi asiaksi. Välillä tietoisuus, että opiskelukaverit odottavat luennolle tai kysyvät vointia tuntui hyvältä, välillä juuri siksi ei pystynyt näyttämään yliopistolla. Ne, kenellä tiivistä opiskeluryhmää ei ollut, saattoivat kokea ryhmäpaineen tietyillä kursseilla, joissa tehtiin ryhmätöitä. Myös tämä ryhmäpaine saatettiin kokea sekä positiivisena, että negatiivisena omalle jaksamiselle. Muutama opiskelija korosti aktiivisen ainejärjestötoiminnan merkitystä ja mukana aktiivina oleminen oli kaksiteräinen miekka, eli se antoi mielekkyyttä ja hyviä kokemuksia, mutta myös saattoi imaista paljon aikaa ja voimia opiskelulta.

*”Mut siin oookki vähä ihmeissäs, että mitä sä sanot ku kaveri kysyy, et ”mikset sä ollu aamulla luennolla?” Ni, mitä sä nyt sillekä sit vastaat, miks mä en niinku ollu aamulla luennolla. Ku, totuutta kuitenkin et voi suuremmille osalle kertoa. --- Mä tavallaan ymmärrän ehkä sitten niitäkin, jotka ei haluakkaan luoda niitä sosiaalisia verkostoja, et tavallaan saa niinku senkin puolesta sitten ihan vapaasti tulla ja mennä niinku ja ei tarvi kellekään selitellä, jos ei oo pystynyt viikkoo käymää koulussa.”(H5N)*

Opiskelijoiden tukipalveluista YTHS:n toiminta mainittiin useassa haastattelussa ja se koettiin erittäin tärkeäksi oppimiskyvyn ylläpitämisen ja vahvistamisen kannalta.

*”Yks niinku tärkeimpiä juttuja yliopistossa mulle on just se YTHS:n palvelut. Ja siitä mä oon todella niinku ilonen, et mulla on siellä niinku säännöllinen hoitosuhde ja*

*kontaksti ja tälle, et siellä mä oon paljo just työstäny noita, niinku, myöski opiske-  
luun liityviä asioita tosi paljon.” (H3M)*

Opintojen ohjausta oli useamman opiskelijan mielestä vaikea saada, eikä se ollut erityisen yksilöllistä. Opintojen ohjauksen ammattitaitoisuudesta ja saatavuudesta oli sekä hyviä että huonoja kokemuksia ja sen saatavuutta pidettiin erittäin tärkeänä, varsinkin opintojen alkupuolella ja ongelmakohtissa. Yksin oman sähköisen HOPS:n tekeminen koettiin turhauttavana.

*” Yliopisto nyt on semmonen massatuotantolaitos, et kun oli hukassa niiden opinto-  
jensa kanss nii ei mistään saanu neuvo. Mä en tiää mistä opintoneuvojat siellä saa  
palkkansa, ilmeisesti siitä, et ne ottaa opiskelijoilta vastaan valmiille pohjille tehtyjä  
HOPS:ja. Mut ei siis kellää ollu mitää sanottavaa kun koitti kysyä, et saisko täs nyt  
sit jonkunlaista opintojen ohjausta ni ei, ei mitää.” (H1M).*

Mannisenmäki ja Valtari (2005, 160) esittivät, että riittävä opettaja-opiskelijasuhte mahdollistaa hyvän ja opiskelijaa tukevan vuorovaikutuksen syntymisen ja vähentää tarvetta erilliseen henkilökohtaiseen opiskelijoiden ohjaukseen. Myös tässä tutkimuksessa opetustoiminnan ulottuvuus vaikutti merkitykselliseltä. Opiskelijat toivat spontaanisti esille erittäin paljon erilaisia kertomuksia koskien opetustoimintaa ja opettajia, sekä kuvailivat miltä nämä asiat olivat tuntuneet. Opettajan kyky ja halu inhimilliseen, yksilölliseen opiskelijan kohtaamiseen nousi merkitykselliseksi.

*”Tää mun kohalle sattunu professori, nii hän on perinteinen kasvattaja. Sekä hyvässä,  
että pahassa... Mut sit taas toisaalta se hänen, se hänen perinteinen asenne ei anna  
periksi siinä, et ketään heitettäs ulkopuolelle. Et kyl se... se tuki mitä mä oon saanu  
on auttanu sekä itnessään, että sen lisäksi mikä hyöty siitä tulee on ollu ni, ni on ollu  
myöskin sen oman motivaation löytyminen ja se usko itseen ja omaan tekemiseen. Sen  
kautta, et joku välittää siitä et mitä mä teen.” (H1M)*

Opiskelijat korostivat, että pienikin hetki saatavilla oloa saattoi olla hyvin riittävä. Opettajan sopiva, perusteltu joustavuus ja yhtä aikaa tietty jäämäkkyys koettiin opiskelukykyä edistäväksi. Toisaalta muutama opiskelija koki opettajan välittämisen ja inhimilliset kohtaamistilanteet jopa vieraaksi yliopistoympäristössä. Myös harjoittelussa ohjaavan opettajan henkilökohtainen tuki koettiin tärkeäksi. Yksi opiskelija koki tiiviin ohjaussuhteen myös paineita tuottavaksi.

*”Se oli vaan niinku jotenki niinku niin sydämellinen ja semmonen peusteellinen ihminen... se jotenki haisto sen että jos nyt ei menny ihan niinku satasta. --- ...ois saattanu*

*tulla niinku siitä jotenki ahistunut olo, tai sillee niinku että, että tää ei niinku kuulu tämmöseen ympäristöön” (H8N)*

Jopa tärkeämmäksi kuin vuorovaikutustaidot ja kokemus välittämisestä, nousi opiskelijoiden kertomuksissa opettajan ammatillinen osaaminen. Opiskelijan opiskelukykyä lisäsi merkittävästi se, että opettaja hallitsee oman alansa hyvin, sekä on tarttuvan innostunut siitä.

*”Sitte sen kurssin opettaja on on ite niin innostunu aiheestaan ja tekee sitä isolla sydämellä.”(H4N)*

Tärkeäksi opiskelijan opiskelukykyä tukevaksi taidoksi koettiin opettajan kyky antaa suoritukseen heti selkeät ohjeet ja pysyä niissä. Opettajan toivottiin antavan opiskelijalle suoraa palautetta, jolloin opetuksesta tulee vastavuoroista. Erittäin tärkeää on myös kokemus siitä, että opettaja kohtelee kaikkia tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti.

*”Selvästi suositaan just niitä jotka jotenkin niinkun, joilla on semmosia jotain tutkimuksellisia intohimoja” (H8N)*

Opintojen suoritusapoihin opiskelijat toivoivat vaihtoehtoja ja deadlineihin joustoa, mutta vain perustellusta syystä. Tavoiteaikataulut kun toisaalta myös sähköistivät opiskelijoita toimintaan.

*”Lykkään asioita hirveesti mut sitte kun on ihan pakko tehdä, sillee ku deadline lähesytyy niin sit mä niinku tavallaan, silloin mä työskentelen sitte aika tehokkaasti.”(H8N)*

*”Ei se kyllä varmaan oo kauheen hyvä jos sitä [lisä-]aikaa saa liikaa. Että, et niinku se on vaan se deadline jotenki, saa sähköistymään ja hoitamaan asiat pois alta ellei se sitte lamaannuta että..” (H6N)*

Selkeät tehtäväksiannot, jotka eivät muutu kurssin aikana auttoivat opiskelijoita saamaan opintojaan eteenpäin.

*”Jos nyt yhen kerran on sanottu, niin ainakin omasta mielestä niin pitäis kyllä päteä sitten että ei sitä voi ottaa takaisin”(H2N)*

Kurssien ja opintoalojen välillä koettiin epäsuhtia siinä, minkä verran työtä opintopisteiden eteen täytyy tehdä, ja tämä herätti tyytymättömyyttä ja heikensi opiskelumativaatiota.

## 4.2 Opiskelijan psyykkisen jaksamisen esteiden muodostuminen opintopolun aikana

Tinton opintojen keskeyttämistä selittävä pitkittäismalli (1975) tuo edellä esiteltyjen löydösten tarkasteluun mukaan aikaulottuvuuden. Kun opiskelijoiden kertomuksia luettiin kokonaisina ja juonellisesti etenevinä, ne paljastivat opiskelijoiden erilaisia lähtökohtia ja sitoutumisen tapoja opiskeluun. Kahdeksasta opiskelijasta kolmella oli ollut psyykkisen jaksamisen vaikeutta jo ennen opiskelemaan pääsyä. Yksi heistä kuvasi, kuinka oli jo opintojen alussa käytännössä opiskelukyvytön. Hänen kohdallaan lähtökohtatilanne oli opiskeluvalmiuksien osalta riittämätön. Viidelle opiskelijalle ongelmat ilmaantuivat kuitenkin vasta opintojen aikana.

Vain kaksi kaikista osallistuneista opiskelijoista koki päässeensä omalle toivealalleen, kaikilla muilla tutkimukseen osallistuneista oli opintojen alkaessa kokemus, että ala on epävarma tai jopa todennäköisesti väärä. Tämä sopii Kurrin (2006, 62) tutkimuslöydökseen, jonka mukaan opiskelualan kokeminen vääräksi on selvästi yhteydessä opintojen sujumattomuuteen. Kaikki haastatellut olivat kuitenkin päämäärätietoisia, he halusivat yliopistokoulutuksen, mutta suurella osalla heistä oli siis epävarmuutta onko juuri tämä laitos tai oppiaine se, johon hän haluaa sitoutua.

Opiskelijat kuvasivat kokemuksiaan yliopistossa, siis Tinton termein institutionaalisia kokemuksia. Alkuvaiheen opiskelua värittivät hyvin tyypillisesti yhden tai useamman vastoinkäymisen sumat. Usein opiskelijat kuvasivat akateemisia vastoinkäymisiä, kuten kokemuksia omien kykyjen riittämättömyydestä opintotehtävissä. Tyypillistä oli se, että opintojen vaikeus yllätti heti alussa usein aiemmin varsin hyvin opinnoissaan selviytyneet opiskelijat. He kuvasivat vaikeuksia omaksua ja soveltaa suuria määriä tietoa, opiskelija ei ehkä pystynyt vaihtamaan uuteen opiskelutyyliin, vaan opetteli tarkasti ja ulkoa opetellen, ja hioi tehtäviään pitkään. Oli nähtävissä, että useamman opiskelijan opiskelukyvyt eivät riittäneetkään opintojen vaatimustason noustessa. Näin kävi muun muassa kaksikieliselle maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla, jonka suomen kielen taito nousi esteeksi yliopisto-opinnoille. Kaksi opiskelijoista oivalsi pikkuhiljaa opintojen aikana, että itse asiassa heillä on lievää oppimisvaikeutta, eli luki- ja matemaattista häiriötä, jota ei ollut koskaan aiemmin huomattu. Tämän havainnon tekeminen helpotti suuresti heidän omaa suhtautumistaan opiskeluunsa.

Ulkoiset tekijät, sitoumukset ja uhat toimivat tehokkaina lisästressitekijöinä opiskelijoiden jaksamisen ongelmien kehittymisen vyyhdissä. Varsinkin alkupuolella opintoja erilaiset ulkoiset tekijät vaikuttivat voimallisesti opiskeluun ja jaksamiseen, kun opiskeluun orientoituminen olisi itsessään vaatinut energiaa ja keskittymistä. Tällainen tilanne oli esimerkiksi opiskelijalla, jolla ulkopuolinen velvollisuus, eli armeijan suorittaminen katkaisi kohtuullisesti alkaneen opiskelun, eikä hänen onnistunutkaan päästä uudelleen kiinni opiskelurytmiin. Ulkoisen tekijän aiheuttama stressi saattoi olla myös pitkäaikaista, kuten opiskelijalla, joka kuvasi hankalaa ihmissuhdetilannettaan, jonka vaikutukset kumuloituivat pikkuhiljaa yhdessä opiskelustressin kanssa. Kolmannella opiskelijalla koko opintolinjaa uhkasi siirto toiseen yliopistoon. Tämä aiheutti erityisesti opettajille stressiä, joka heijastui koko laitoksen ilmapiiriin ja opiskelijoihin kohdistetut suorituspainet lisääntyivät.

Kaikki haastatelluista opiskelijoista toivat esille integraatioaikomuksia ja -tarvetta yliopiston muodolliseen akateemiseen järjestelmään. He siis pyrkivät saamaan opintosuorituksia ja tähtäsivät mahdollisimman hyviin arvosanoihin. Näiden aikomuksien kuvailussa ja pettymysten tunteissa, kun suoritukset jäivät saamatta tai ne eivät yltäneet odotusten tasolle, kävi selkeästi ilmi myös vaativuuden ilmiö. Tämä vaativuus itseään kohtaan nousi esille toistuvasti eri kohdissa kertomuksia. Se kuvastui odotuksissa, joita opiskelijat asettivat itseään ja opintojaan kohtaan opintojen alussa, tunteissa, joita he kohtasivat epäonnistuessaan ja tavoissa, joilla he tarkastelivat opiskeluaan takautuvasti.

Suurin osa opiskelijoista toi esille myös akateemisen epävirallisen järjestelmän tärkeyden. Opettajien työtapoja, ammattitaitoa, innostavuutta ja myös persoonaa kuvailtiin ja näillä nähtiin olevan yhteyttä omaan motivaatioon, jaksamiseen ja kykyyn opiskella. Vuorovaikutuksen puute opettajan kanssa koettiin ajoittain oppimisympäristön käytänteisiin kuuluvana itsestäänselvyyttenä ja jos myönteinen suhde syntyi, se saatettiin kokea yllättävänä, mutta äärimmäisen paljon jaksamista tukevana. Poikkeuksetta opiskelijat kokivat tarvetta arvostaa opettajan ammattitaitoa.

Enemmän vaihtelua sen sijaan tuli esille siinä, minkä verran haastatellut opiskelijat ilmaisivat tarvetta integroitua yliopiston sosiaaliseen järjestelmään. Osa opiskelijoista kertoi kokemuksiaan opiskelutovereiden yhteisöön sopeutumistaan ja muutama koki, että läheiset välit opiskelutovereihin ja hyvä ilmapiiri olivat tärkeitä asioita opiskelussa jaksamiselle. Yksi opiskelija vertaili oman pääaineensa ja

sivuaineensa laitosten ilmapiiriä ja kuvaili kuinka sivuaine alkoi vetää häntä puoleensa juuri tuon kotoisan ilmapiirin ansiosta. Maahanmuuttotaustainen opiskelija taas koki jääneensä heti sosiaalisen järjestelmän ulkopuolelle erilaisen elämäntilanteensa ja lähtökohtiensa takia. Tätä erilaisuuden kokemusta korosti vielä opettajan epätasa-arvoistava kohtelu.

Huomionarvoista tarinoissa oli se, että painotus akateemisen ja sosiaalisen järjestelmän välillä saattoi vaihdella eri vaiheissa opiskelua. Jos akateeminen menestys oli heikkoa, saattoi joku opiskelija painottaa elämäänsä enemmän opiskelijayhteisön toiminnan suuntaan. Samoin oli havaittavissa, että jos opiskelija ei kokenut kuuluvansa sosiaaliseen järjestelmään, saattoi hän suuntautua hyvin voimakkaasti akateemiseen osa-alueeseen, eli itse opiskeluun ja korostaa sen tärkeyttä.

Muutamalle opiskelijalle kuitenkin ei sosiaaliseen järjestelmään sitoutuminen ollut vaihtoehto. Kun opiskelut eivät sujuneet, he kääntyivät etsimään ratkaisuja oppimisympäristön ulkopuolelta. Yksi tällainen opiskelija korosti voimallisesti, etteivät opettajat tai opiskelukaverit voi mitenkään ymmärtää jos hän ei jaksaa, eikä hän halua apua opiskeluyhteisöstä. Toisen reaktiona oli tempoileva toiminta: hän kävi useissa töissä yhtä aikaa, politikoi, välillä yritti opiskelemalla vimmaisesti, siten taas masentui ja lamaantui. Tämän opiskelijan suunnan opiskelujen ja jaksamisen kanssa parempaan käänsi ajallisesti toisiaan lähelle sattuneet opiskeluympäristön ulkoiset ja sisäiset tekijät. Eli hän muodosti hyvän parisuhteen ja tapasi professorin, joka otti ”siipensä suojaan”, eli oli perinteinen kasvattaja. Tämä opiskelija oivalsi pikkuhiljaa opintojensa aikana, että omaa lievää lukivaikeutta ja keskittymisvaikeutta ja oli haastatteluhetkellä valmistumassa 13 vuoden opiskelujen jälkeen.

#### 4.3 Odotuksia ja ehdotuksia oppimisympäristölle ja opetustoiminnalle

Opiskelijat esittivät osin spontaanisti ja osin pyydettyinä odotuksia, toiveita ja ehdotuksia, joiden he arvelisivat helpottavan omaa opiskeluaan, tai auttavan muita opiskelijoita, joilla on vaikeuksia oman jaksamisensa kanssa.

Vuorovaikutteisuuden lisääminen sekä opiskelijoiden kesken, että opiskelijoiden ja ohjaus- ja opetushenkilökunnan välillä oli keskeinen parannusehdotus.

*”haluisin kehittää semmost niinkun, enemmän vuorovaikutukseen, tukevia jotenki oppimisympäristöjä, kurssisisältöjä ja, ja, sitten tietysti et ois jotenki semmoset inspiroi-*

*vat, ryhmätyötilat ja, tavallaan, mahdollisuus myös semmoselle, vuorovaikutteiselle yhdessä oppimiselle... Et myös jotenki, semmosia tiloja pitäis olla mun mielest riittävästi tarjolla.--- Jatkuva vuorovaikutus ja sit se myös kannustais tavallaan, itseä tekee ja sit ehkä, ehkä myös jos sais koko ajan palautetta siitä omasta oppimisesta nii, sitä kautta sit tulee myös niinku, semmost vähän lisää intoa.” (H4N)*

Vuorovaikutteisuutta toivottiin sekä motivoivaksi opetusmenetelmäksi, että ohjaukseen emotionaaliseksi tueksi. Yhdeksi käytännön ratkaisuksi ehdotettiin systemaattisempaa ryhmänohjaaja käytäntöä, eli yksi opettaja toimisi tietyn opiskelijaryhmän nimettynä ohjaajana.

*”Että se vois olla just jonkinlaista, enemmän sellast niinku tukee. Ja ehkä...ehkä jos vähän... No mä laittaisin sen just niin että niinku opettajilla just olis joku just pienempi ryhmä, mitä ne niinku seurais.--- se tukiopettaja vois kuitenkin vähän niinku silleen pitää, silleen niinku sellanen realistinen jotenki näkökulma siinä, et niinku miten paljo on sillä hetkellä niinku jotenki mahdollista että ei niinku liikaa periaatteessa laita itsellekään, liian niinku isoja tavoitteita.” (H2N)*

*”Samanhenkisen porukan niinku löytäminen ja --- ryhmäytyminen tai tukiryhmien... niinku semmonen, vois ollakin oikeesti hyödyllistä.” (H5N)*

Opiskelijat toivoivat perusteltua joustavuutta ja yksilöllistä harkintaa opettajien työtapoihin, opiskelu- ja suoritusten menetelmiin, opiskelijaa koskeviin hallinnollisiin päätöksiin, sekä opetussuunnitelmiin.

*”Et niinku mä ainakin kaipaisin paljo enemmän tällast niinku joustavuutta niinku opetussuunnitelmiin muutenki. --- Mut silti niin, just niinku siiks niin sitä vois niinku pikkasen enemmän jotenkin, valmistautua ainaki siihen että sitä [maahanmuuttajia] saattaa tulla pikkasen enemmän. (H2N)*

Opiskelijat näkivät, että systemaattinen opintojen ohjaus ja kaikkien toimijoiden yhteistyö sen hyväksi tukisi opiskelijan opiskelukykyä. Opiskelijat kokivat, että opiskelujen alkuvaiheeseen tulisi erityisesti panostaa, muttei myöskään kaa-taa liikaa tietoa liian pienessä ajassa. Ensimmäisen yliopistoviikon koettiin olevan liian täynnä tietoa, jota ei pysty omaksumaan. Tämän tilalle ehdotettiin pitempää opintoihin orientoivaa kurssia, jonka aikana asiat käytäisiin perusteellisesti ja väljemmässä aikataulussa läpi. Myös Mannisenmäen ja Valtarin (2005) tutkimuksessa opintojen alkuvaiheen nähtiin vaativan erityisen hyvää ohjausta ja ohjauksen ja neuvonnan hajauttamista pidemmälle jaksolle opintojen alkutaipaleelle suositeltiin. Hei-



dän määrällisessä aineistossaan vain joka viides koki ohjauksen olleen riittävää. (Mannisenmäki & Valtari 2005, 64.)

*”Mut et se [opinto-ohjaus] vois olla ehkä vähän jotenkin systemaattisempaa.” (H4N)*

Muutama opiskelija oli kokenut saaneensa uutta voimaa ja uskoa jaksamiseensa sisällöllisesti erilaisesta opiskelusta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi omasta pääaineesta riittävästi poikkeavan sivuaineen tai vapaaehtoisen aineen valitsemista. Yliopistojen henkilöstön toivottiinkin rohkaisevan opiskelijoita enemmän tällaiseen ennakkoluulottomuuteen ja tiedekuntarajojen rikkomiseen.

*”Se oli semmosta niinku tavallaan oikeiden vastausten ettimistä mitä ei sitte taas niinku humanistisilla aloilla vaa yksinkertasesi oo. Niin se, se toi mulle jotenki sen, sillee lohtua niinku että tän ei tarvi olla pelkkää tämmöstä haahuilua. Ja että niin, et se, se tuntu jotenki semmoselta niinku turvalliselta tavalta niinku ponnistaa jostain, niinku et oli joku selvä järjestys missä tehdä asiat ja, ja niinku et kaikki ei oo vaan semmosta pikkukivaa analysointia.” (H8N)*

Useammassakin haastattelussa tuli esille, etteivät opiskelijat välttämättä miellä, että yliopistoympäristössä kuuluisi olla samanlaisia opiskelijaa tukevia palveluja mitä pidetään itsestään selvänä esimerkiksi lukiossa tai ammattikoulussa. Opiskelijat kuvasivat toistuvasti, että yliopisto-opiskelijan tulee selviytyä itse opinnoistaan. Tässä kohtaa oli olennaista myös se mitä ei sanottu. Varsinkin yksi opiskelija toi voimallisesti ja yhä uudelleen esille, ettei näe, että yliopiston tarvitsisi tai että se voisi tehdä mitään psyykkisesti oireilevan opiskelijan jaksamisen tukemiseksi.

*”Must on aika kova vaatimus olettaaki jotenki, et tämmöses, tän kokoses putiikissa, niin ne ehtis niinku jotenki kauheesti keskittyä yhteen opiskelijaan, tai niinku mieltii yhen opiskelijan ongelmii, no ei kai se niitten päänvaiva oo, jos opiskelijalla on ongelmia. --- Mun mielest on jälleen kerran vähän kohtuuton vaatimus, et siinä niinku, h-henkilökunnasta nykästy, henkilökohtanen opinto-ohjaaja, niinku sillä vois niinku jotenki kapasiteettia käsitellä tämmösii asioita --- No mitä mä ny silleen rupeen selittää miten mä jakselen, ku se ei ehkä tajua kuitenkaan yhtään mitään.” (H5N)*

Opiskelijat toivat esille myös yksittäisiä asioita, joiden kokevat tuntuvan hyvälle jos lopulta ovat päätyneet keskustelemaan jaksamisestaan jonkun oppimisympäristönsä ihmisen kanssa. Psyykkisesti uupunut tai muuten oireileva opiskelija ei yleensä kaipaa kanssaopiskelijalta tai oppilaitoksen henkilökunnalta neuvoja tai ratkaisua psyykkiseen jaksamattomuuteensa, eikä varsinkaan syyllistämistä. Sen si-

jaan opiskelija useimmiten kaipaa sitä, että toinen rauhoittuu hetkeksi kuuntelemaan ja osoittaa aitoa myötätuntoa.

*”Enemminki kuitenkin toivoo sitä, et joku on hiljaa ja kuuntelee ja ennemminki vaa niinku sitten tiätkö sillä tavalla niinku myöt-, osottaa sitä myötätuntoa semmosta tuemista niinku, et ”koita jaksaa ja koita pärjätä”--- ennemminkään ku välttämättä siten niitä ehkäpä hyvää tarkottavia neuvoja.” (H5N)*

## 5 LÖYDÖSTEN POHDINTAA – AVAIMIA ESTEETTÖMÄMPÄÄN YLIOPISTOON

Tässä tutkimuksessa pysähdyttiin kuuntelemaan mitä psyykkisen jaksamisensa kanssa kamppailevat yliopisto-opiskelijat kertovat opiskelustaan ja mitä he ovat oppineet vaikeuksistaan. Tutkimustehtävänä on tarkastella miten psyykkisesti oireilevien opiskelijoiden opiskelun ja jaksamisen esteet muotoutuvat yliopisto-opintojen aikana ja voitaisiinko yliopistossa jatkossa tehdä vielä jotain esteettömyyden lisäämiseksi. Näkökulman asetteluun ja tarkastelun jäsentelyyn käytettiin kolmea teoreettista mallia: haavoittuvuus-stressi mallia, Tinton interaktionistinen opintojen keskeyttämistä selittävää prosessimallia ja Kuntun opiskelukykykymallia. Kaikissa näissä malleissa on systeeminen logiikka, ne siis perustuvat ajatukseen, että tutkittava asia tai ilmiö on enemmän kuin osiensa summa, se on kokonaisuus, jonka osat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat dynaamisesti toistensa toimintaan. Analyysissä ja tulkinnassa selityksiä opiskelijan jaksamattomuudelle haetaan siis opiskelijan omien ominaisuuksien sekä oppimisympäristön ominaisuuksien ja käytänteiden vuorovaikutuksesta.

Löydöksistä tehty luokiteltu kuvaus kertoo, että opiskelijan omassa henkilökohtaisessa elämäntilanteessa tapahtuvat muutokset ja omat persoonalliset tavat suhtautua asioihin ja itseen, vaikuttavat psyykkiseen jaksamiseen koko opiskelupolun ajan. Tarinoista pystyttiin nostamaan esille muutamia näille opiskelijoille tyypillisiä ajattelutapoja, joilla on yhteyttä jaksamisen vaikeuksiin. Varsinkin vaatavuuden opiskelijat pystyivät usein ihan tietoisesti kuvaamaan luonteenpiirteensä, joka oli vaikuttanut jaksamiseen. Näitä luonteenpiirteitä he kuvaavat toisaalta varsin stabiileina ominaisuuksina, mutta toisaalta myös muovautuvina, jo tiedostaminen on voinut muuttaa pikkuhiljaa omaa toimintaa, sekä suhtautumista itseen ihmisenä ja oppijana. Myös opiskelijan opiskelutaitojen puutteet, esimerkiksi kyvyttömyys joustavasti liikkua erilaisten opiskelutekniikoiden välillä, vaikuttaa jaksamiseen. Opiskelijatarinat vahvistivat toisaalta myös, että ei ole jaksamisen kannalta mitenkään merkityksetöntä millainen opiskeluympäristö on. Oppimisympäristön ominaisuuksilla, kuten ilmapiirillä, käytänteillä ja tukipalveluilla, sekä opetustoiminnan laadulla oli erittäin paljon merkitystä siihen kuinka mielekkäänä opiskelijat opiskelunsa kokivat, kuinka he onnistuivat edistämään opintojaan ja kuinka he jaksivat.

Tarkastelemalla opiskelijoiden kertomuksia haavoittuvuus-stressi mallin kautta voidaan muotoilla yksinkertainen vastaus kysymykseen, mitä on esteettömyys psyykkisen jaksamisen kanssa kamppailevalle opiskelijalle: Se on oppimisympäristön stressin pitämistä kohtuullisena ja hallittavana. Siihen, mitä tämä käytännössä sitten tarkoittaa, antaa tämä tutkimus osaltaan lisävalaistusta. Opiskelijan selviytymistä voidaan merkittävästi tukea ensinnäkin minimoimalla oppimisympäristön stressitekijöitä. Tämä voi käytännössä tarkoittaa selkeiden, johdonmukaisten, pysyvien, sekä oikeudenmukaisiksi koettujen toimintamallien ja arjen opetuskäytänteiden luomista. Se voi tarkoittaa myös asiallista, empaattista ja maalaisjärkistä opiskelijoiden kohtaamista ja uskallusta yksilölliseen joustamiseen, mutta vain harkitusti. Tämä kaikki on vahvasti käytännönläheistä ja toimintaa, johon jokainen oppimisympäristössä työskentelevä voi omalta osaltaan vaikuttaa.

Toisena puolena opiskelijan selviytymisen tukemisessa haavoittuvuus-stressi mallin kautta tarkasteltuna on opiskelijan oman puskurivyöhykkeen vahvistaminen, eli opiskelijoiden stressinhallintakeinoja kartuttava toiminta. Tämä voi olla soveltuvien opiskelutekniikoiden opettamista erikseen tai eri kurssien sisällä. Opiskelijan omaa hallinnan tunnetta voi myös kasvattaa luomalla selkeitä reittejä tarjolla oleviin ja tarpeenmukaisiin ohjauspalveluihin. Näin ohjauksesta tulisi yhä enemmän ikään kuin opiskelijan valittavissa oleva, oma hallintakeino. Tämä näkökulma nojautuu muun muassa Hovdhaugenin (2009) esittämään huomioon, että kaikki oma opiskelijan aktiivisuus ja yritteliäisyys lisää hallinnan tunnetta ja vähentää myös opintojen keskeyttämistä. Opiskelijalla tulee myös olla inhimillisin ponnistuksin saatavissa kaikki se tieto, jota hän tarvitsee oman opiskelunsa suunnitteluun.

Turhautuminen pallottelusta luukulta toiselle ja ohjauksen pintapuolisuudesta tuli selkeästi esille tämän tutkimuksen opiskelijoiden tarinoissa. Selvästi jaksamisen kannalta ensiarvoista olisi, että jokainen opiskelijoiden kanssa toimiva henkilö osaisi ohjata opiskelijaa eteenpäin, ja mieluiten vielä oikeaan suuntaan. Samansuuntaisen suosituksen esitti myös Kalima (2011) tutkimuksessaan, kun hän vaati, että opinto-ohjauksen tulee olla kaikkien opettajien yhteinen tehtävä ja että opetuksen ja opinto-ohjauksen kehittäminen tulisi olla rinnakkaisia prosesseja.

Myös Kurri (2006) päätyi tutkimuksessaan esittämään, että vastuu yksilön opiskelukyvystä jakaantuu yksilön, yliopiston ja yhteiskunnan kesken. Hän hahmotti opintojen sujuvuuden viitekehyydeksi työkykymallia soveltaen opiskelukyvyn

talomallin. Opiskelukykytalon kivijalka on yksilön fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, siis terveydentila, elintavat, itsetuntemus, itsetunto ja sosiaaliset suhteet. Toinen ja kolmas kerros ovat opiskelutaitojen, sekä opiskeluun liittyvien arvojen, asenteiden ja motivaation kerroksia. Ylin kerros on opintojen harjoittamisen kerros, jossa sijaitsee yliopistot rutiineineen ja valmiuksineen, niiden opettajat ja henkilökunta. Vuosien kuluessa kaikissa voimavarakerroksissa tapahtuu muutoksia ja tämän ylimmän kerroksen haaste on vastata näihin muutoksiin, siis luoda yksilöille edellytyksiä opiskeluprosessin mahdollisimman sujuvaan läpivientiin. (Kurri 2006, 47–49.) Tämän tutkimuksen opiskelijoiden kertomusten voidaan ajatella olevan kuvauksia juuri näiden toisiinsa liittyvien kerrosten jatkuvasta vuorovaikutuksesta. Se voi olla kertomus siitä, kuinka opettajan piikikäs kommentti vaikutti opiskelijan motivaatioon tehdä oppimistehtävä, tuotos viivästyi ja tulos oli lopulta huono, joka jälleen kiertyi vaikuttamaan opettajan suhtautumiseen opiskelijaan. Nämä kierteet vaikuttavat aina molempiin suuntiin ja niiden lähtöpisteet voivat sijaita eri prosesseissa. Kaikkeen tähän vaikuttavat osapuolien yksilöhistoriat, oppimisympäristön tunnistetut ja tunnistamattomat toimintatavat, sekä myös yhteiskunnalliset paineet, odotukset ja resurssoinnit.

Esteettömyys psyykkisesti oireilevalle opiskelijalle on siis opettajien hyvää alansa sisältöjen hallintaa ja pedagogisia taitoja, selkeitä ja korkeatasoisia opetuskäytänteitä ja pyrkimystä asiallisuuteen ja inhimillisyyteen jokaisessa opiskelija-kontaktissa. Panostaminen näihin kannattaa, koska niin kuin esteettömyysideologian luonteeseen kuuluu, näihin käytänteisiin ja prosesseihin huomion kiinnittäminen hyödyttää ihan jokaista yliopisto-opiskelijaa. Yksi yksilön piirteisiin liittyvä tekijä nousi aineistosta esille erityisellä tavalla, nimittäin vaativuus itseä kohtaan. Vaativuuden on jo monissa aiemmissa tutkimuksissa (mm. Flett, Hewit, Blankstein ja Mosher 1995; Hamilton ja Schweitzer 2000) todettu olevan selvä riskitekijä uupumukselle, masennukselle, jopa itsetuhoisuudelle. Myös tässä tutkimuksessa vaativuus tuli voimallisesti esille ihan jokaisen jaksamisen vaikeuksista kärsivän opiskelijan kohdalla ja siten vain vahvasti aiempien tutkimusten huolestuttavaa sanomaa.

Yliopisto-opiskelu on yleensä astetta vaativampaa kuin sitä edeltänyt opiskelu. Yliopisto-opiskelu vaatii myös erilaisia lukutekniikoita ja joidenkin opiskelijoiden oli selkeästi vaikea siirtyä opiskelutekniikasta toiseen. Paitsi oppimistekniikoiden, myös ihan oppimisedellytysten rajat voivat tulla vastaan kun opiskelija tulee

yliopistoon (vrt Korkeamäki 2010). Myös näissä tarinoissa opiskelijat kertoivat kokemuksiaan kun he olivat joutuneet vastatusten oman kyvyttömyytensä kanssa, sen kokemuksen kanssa etteivät kerta kaikkiaan osaa ja ymmärrä. Jos opiskelija on aina vaatinut itseltään paljon ja ehkä myös tottunut pärjäämään, voi tilanne olla yksilön kokemustilana sietämätön. Ilmiössä voi olla kyse toiminnallisen, eli funktionaalisen lukutaidon riittämättömyydestä, eli siitä, että aiempiin vaatimuksiin nähden riittävät lukitaidot eivät enää riitä. Kakkuri (2000) kuvailee tämän toiminnallisen lukutaidon olevan kykyä ymmärtää, käyttää kirjallista informaatiota jokapäiväisissä toiminnoissa yksilöllisten päämäärien saavuttamiseksi ja oman tietoperustan ja kehitysmahdollisuuksien edistämiseksi. Noin joka viidennen nuoren aikuisen lukemisen ja kirjoittamisen taidoissa on sellaisia toiminnallisia puutteita, jotka alkavat haittaamaan heidän opiskeluaan. (Kakkuri 2000, 128–129.) Tämän ilmiön negatiivisia seurauksia yksilön kokemusmaailmaan olisi kuitenkin mahdollista ennakoida tarjoamalla normalisoivaa etukäteistietoa, opiskelutekniikkaopetusta, sekä tarvittaessa sosiaalista tukea.

Salmela-Aro ja Kunttu (2010, 318, 328–329) toivat esille vaativuudessa olevan myös sukupuolisdonnaisuutta. Heidän tutkimuksensa mukaan korkeakoulutalossa opiskelevat naiset ovat keskimäärin miehiä enemmän kiinnittyneitä opintoihinsa ja ovat myös alttiimpia uupumukselle. Tämän tutkimuksen yhdeksästä opiskelijasta seitsemän oli naisia. Osallistujien sukupuolijako on voinut olla useamman asian summa, mutta ei myöskään ole ristiriidassa Salmela-Aron ja Kuntun tulosten kanssa. Tutkijat herättelevät korkeakoulujen opetushenkilöstöä tiedostamaan vaativuuden ja uupumuksen ilmiöiden kytköksiä ja pohtivat tapoja, joilla lisätä myös opiskelijoiden omaa tietoisuutta uupumuksen syistä ja esioireista. Vaativuus on kyllä yksilön luonteenpiirre, mutta se on kuitenkin sosiaalisesti muotoutunut ja jatkuvasti muotoutuva. Vaativuus on verrattain helposti tunnistettavissa ja sitä voidaan oppimisympäristön arkisissa vuorovaikutustilanteissa vahvistaa tai lieventää.

Opiskelijatarinoiden peilaaminen Tinton malliin avasi yhden merkittävän näkökulman opiskelijoiden tukemisessa. On nimittäin selvää, että opiskelijoiden erilaiset tavat integroitua opiskeluunsa avaavat ja myös sulkevat pois keinoja opiskelijan tukemiseen. Tässä tutkimuksessa oli useampia opiskelijoita, jotka eivät kokeneet tarvetta tai ei syystä tai toisesta kyenneet integroitumaan opiskeluympäristön sosiaaliseen järjestelmään. Näin ollen he eivät todennäköisesti ole myöskään kovin

helposti tuettavissa sen kautta. Jos opiskelija ei ole vuorovaikutuksessa opiskelutovereiden kanssa, eikä voi tai halua osallistua opiskelijajärjestöjen toimintaan, on niiden tarjoama tuki opiskelijalle yhdentekevää tai jää saavuttamattomiin. Opiskelijan elämänpiiri voi olla jo voimakkaasti rakentunut muualle, tai hän saattaa myös suojautua aiempien ikävien kokemusten takia uusilta pettymyksiltä ja siksi tukeutuu voimakkaasti muodolliseen akateemiseen puoleen. Koska akateeminen järjestelmä on opintojen etenemisen kannalta olennainen, on opiskelija yleensä tuettavissa ainakin jonkin verran sen kautta. Sosiaalisen järjestelmän mekanismit ovat erittäin toimivia silloin kun opiskelija haluaa ja kykenee niistä hyötymään.

Olen pyrkinyt osoittamaan, että toiminnallisen systeemin, siis vuorovaikutuksen näkökulma on selitysvoimaltaan suurempi kuin yksin yksilöstä tai yksin ympäristöstä selitysten hakeminen. Mielestäni se on myös vähemmän syyllistävä ja siksi rakentavampi tapa lähestyä vaikeaa aihetta. Psykkisen jaksamisen esteet yliopisto-opintojen aikana muotoutuvat kokemuksellisessa vuorovaikutuksessa opiskelijan omien, yksilöllisten voimavarojen ja opiskeluympäristön välillä. Kuronen (2010) esitti väitöskirjassaan huolensa positiivisen koulusuhteen luomisesta. Opiskelijan koulusuhte pohjaa aina aiempiin kokemuksiin ja esimerkiksi koulukiusaamisen jäljet kuuluivat vielä näidenkin yliopisto-opiskelijoiden kertomuksissa. Yksilö kantaa kokemuksiaan mukanaan, eikä siksi yliopisto-opiskelua ja sen aikana esiin tulevia ongelmia voida eristää vain yliopistoympäristön ongelmiksi. On kyse yhtenäisestä koulupolusta ja oikeudesta oppia rauhassa kaikilla sen tasoilla. Siksi resurssointia, hyviä käytänteitä, sekä kaikkien nivelvaiheiden sujumista on ainakin ajoittain katsottava kokonaisuutena, sillä niin yksilö ne kokee.

Kurosen (2010) väitöstutkimuksessa esille tulleista hyvistä, auttavista käytänteistä voidaan ottaa oppia myös yliopistokontekstiin. Tämä tarkoittaa sitä, että pidetään ihan käytännössäkin mahdollisena sitä, että joustava yhteistyö opettajien, tukipalvelujen henkilöstön, sekä opiskelijan läheisten kanssa kuuluu myös yliopistoon, jos tarve niin vaatii. Oppia voidaan ottaa myös siinä, että apua tarjotaan oikeaan aikaan, siis niin varhain, että voidaan vielä tehdä muutakin kuin kirjoittaa opiskelija pitkälle sairauslomalle. Näiden edellä esitettyjen toimenpiteiden edellytyksenä on sellainen opettajan työfilosofia, mihin kuuluu kiinnostus opiskelijan hyvinvointiin ja ymmärrys siitä, että koulutus on, Kurosen sanoin, paitsi mahdollisuuksien myös riskien ympäristö.

Lopuksi nostettakoon esille vielä yksi tutkimuksen mielenkiintoinen löydös. Opiskelijoilla oli runsaasti odotuksia ja toiveita yliopiston ohjaus- ja tukipalveluille, mutta ei juurikaan opetushenkilöstölle. Useampi opiskelijoista koki, ettei yliopiston opetushenkilöstöltä kuulu odottaa juuri mitään heidän jaksamisensa tukemisen suhteen. Samalla opiskelijat kuitenkin kuvasivat toisaalla tarinoissaan runsaasti pedagogisia ja vuorovaikutuksellisia asioita, jotka tukivat heidän psyykkistä jaksamistaan. Tämän tutkimuksen valossa psyykkisesti kuormittuneet opiskelijat eivät odota ihmeitä, eivätkä halua opettajien ryhtyvän ratkomaan ongelmiaan. Sen sijaan he kokivat auttamiseksi sen, että välillä joku uskalsi kuunnella tovin ja neuvotella opintojen käytännön asioista inhimillisellä tasolla. Tämä on jokaisen opettajan valittavissa ja harjoiteltavissa oleva asia, eikä yleensä vaadi merkittävästi enemmän aikaa. Kyse on enemmänkin arvoalinnoista ja tiedostamisesta. On tarpeen kysyä, halutaanko luoda oppimisympäristö, jossa opiskelija kokee itsensä niin arvokkaaksi, että hänellä on oikeus tulla nähdyksi. Nähdäänkö yliopistossa tärkeänä myös erilaisten oppijoiden onnistuminen ja oivalletaanko, että sitä kautta akateeminen maailma voi rikastua entisestään? Onko yliopistossa ”kaveria ei jätetä” –kulttuuria?

Tutkijana olin alusta asti erittäin tietoinen siitä, kuinka monisyinen ja helposti laajeneva tämän tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on. Siksi tutkimuksessa keskityttiin tietoisesti pysymään valitussa näkökulmassa, eli piirtämään mahdollisimman selkeitä ja konkreettisia kuvia oppijan ja oppimisympäristön vuorovaikutuksesta. Tällainen tutkimusote jättää luonnollisesti paljon myös kysymysmerkkejä ja nostaa esille uusia tutkimuskysymyksiä, sekä -asetelmia. Jatkossa olisi mielekästä kuulla myös opettajien kokemuksia sellaisten opiskelijoiden opettamisesta ja ohjauksesta, joilla opinnot ovat ajautuneet vaikeuksiin psyykkisen oireilun vuoksi. Opettajien kokemuksia voitaisiin analysoida esimerkiksi asenteiden ja arvojen, sekä tässä tutkimuksessa korostuneiden pedagogisten käytänteiden näkökulmista. Analyysiin voisi sopia myös opettajien kokemusten syvälinen pohdinta Banduran minäpystyvyyden käsitteen kautta. On kaksi eri asiaa ajatella, että jokainen huolehtikoon omasta jaksamisestaan tai että minä opettajana en vaan osaa enkä kykene auttamaan jaksamisensa kanssa kamppailevaa opiskelijaa. Sekä opiskelijoiden, että opettajien kohtaamistarinoita voitaisiin analysoida myös tehokkaiksi todettujen ja arjen kohtaamistilanteisiin sovellettavissa olevien psykiatristen hoitomallien teorioiden kautta. Tällainen voisi olla esimerkiksi voimavara- ja ratkaisukeskeinen terapia ja ohjaus. Laa-



dulliseen analysointiin voitaisiin myös saada uutta ulottuvuutta ja laajennusta yhdistämällä siihen määrällistä analyysia, käyttämällä esimerkiksi jo olemassa olevaa Campus Conexus kyselyaineistoa.

Tämä tutkimus tavoitti vain hyvin pienen osan psyykkisesti oireilevista yliopisto-opiskelijoista. Jokainen tämän tutkimuksen opiskelija oli vielä kiinni opinnoissaan, joten heitä voidaan ajatella selviytyjiksi, jotka olivat valinneet opintojen jatkamisen tien. Toisenlaisia selviytymistarinoita kertoisivat he, jotka ovat luopuneet opiskelusta ja löytäneet jotain uutta elämäänsä. Vielä erilaisia olisivat heidän tarinansa, jotka ovat kadonneet paitsi yliopistosta, mutta myös muusta yhteiskunnasta. Heidän löytämisekseen tutkijat joutuvat käyttämään luovuutta. Esimerkkinä tällaisesta tutkimuksellisesta luovuudesta on nuorisotutkijoiden Kirsi Pohjolan ja Kimmo Jokisen (2010, 77, 79) tutkimus, jossa he seurasivat ryhmää nuoria miehiä ja heidän elämäänsä juuri siellä missä se oli todellisimmallaan, missä he päivänsä viettivät, eli suljetulla internetin keskustelukanavalla. Lisäksi he haastattelivat muutamia näistä nuorista heille turvallisimmalla tavalla, eli kirjoittamalla tietokoneruudun välityksellä, katsekontaktia välttäen. Toinen viime vuosien vaikuttava, taiteen keinoin toteutettu tutkimuksellinen kohtaaminen vaikeasti tavoitettavan kohderyhmän kanssa oli valokuvaaja Lilja Tammisen, sekä tuottaja Jalmari Eskelisen dokumenttiprojekti *Komerot*. Nämä tutkijat ja taiteilijat pysähtyivät eläytymään kohdejoukkonsa elämään ja näkivät vaivaa kohdatakseen heidät heidän omilla ehdoillaan. Nöyryyttä, ennakkoluulottomuutta, tutkimuksellista malttia ja luovia ratkaisuja siis kaivataan, jotta saataisiin jatkossa oppia myös niiden kadonneiden yliopisto-opiskelijoiden kokemuksista, jotka eivät yliopistossa jaksaneet.

## 6 LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Archer, L., Hutchings, M., Leathwood, C. ja Ross, A. 2003 Widening participation in higher education: implications for policy and practice. Teoksessa L. Archer, M. Hutchings ja A. Ross (toim.) Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion. London: RoutledgeFalmer, 192–204.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännössä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Byrne, M., Flood, B., Hassall, T., Joyce, J., Montano, J.L.A., Gonzalez, J.M.G. ja Tourna-Germanou, E. 2012. Motivations, expectations and preparedness for higher education: a study on accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. Accounting Forum. 36, 134–144.
- Campus Conexus sivusto. Viitattu 20.10.2013.  
<http://www.campusconexus.fi>
- Cullberg, J. & Johannessen, J-O. 2005. Akuutin psykoosin dynamiikka ja dynaamisen psykoterapian rooli sen hoidossa. Teoksessa F.M. Gleeson, & P.D. McGorry (toim.) Varhaisen psykoosin psykoterapeuttinen hoito. Helsinki: Edita, 93–111.
- Davies, R. & Elias, P. 2003. Dropping out: A study of early leavers from higher education. Research report 386. London Department for Education and Skills.
- de Bruijn, T. 2006. Käytännön psykoedukaatiota psykoosipotilaan perheelle. Suomen Lääkärilehti 41/2006 (61), 4219–4225.
- ESOK.fi Esteetöntä opiskelua 2013. Viitattu 21.7.2013.  
<http://www.esok.fi/esok-hanke/>.

- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Blankstein, K.R. ja Mosher, S.W. 1995. Perfectionism, life events and depressive symptoms: a test of a diathesis-stress model. *Current Psychology: Research & Reviews*. 14 (2), 112–137.
- Hamilton, T.K. & Schweitzer, R.D. 2000. The cost on being perfect: Perfectionism and suicide ideation in university students. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 34, 829–835.
- Hassinen, P. 1997. Keskeyttäjä – Minäkö? Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan Laudatur.
- Heikkinen, H.L.T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli: Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: WS Bookwell, 142–158.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hovdhaugen, E. 2009. Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies In Higher Education*, 34 (1), 1–17.
- Hänninen, V. 2002 Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ingram, R.E & Luxton, D.D. 2005. Vulnerability-Stress Models. Teoksessa B. Hankin & J.R.Z. Abela (toim.) *Development on psychopathology: A Vulnerability-Stress Perspective*. Thousand Oaks, California, US: Sage Publications, 32–46.
- Jajab, D. 2001. Ethnicity and higher education in South Africa: evaluation the process of change. Teoksessa L. Thomas, M. Cooper ja J Quinn (toim.) *Access to higher education: the unfinished business*. Longton: Stowes, 70–82.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20.

- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Tampereen yliopisto. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Kakkuri, I. 2000. Aikuiserityispedagogiikkaa etsimässä – lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Palmenia, 123–156.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell, 70–81.
- Karagiannis, A., Stainback, W. ja Satinback, S. 2000. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. 3. painos. Baltimore: Brookes Publishing, 3–15.
- Kluth, P., Biklen, D.P., Straut, D.M. 2003. Access to academics for all students. Teoksessa P. Kluth, D.M. Straut ja D.P. Biklen (toim.) Access to academics for all students: critical approaches to inclusive curriculum, instruction and policy. New Jersey: LEA publishers, 1–31.
- Korhonen, V., Rautopuro, J. 2012. Miksi opinnot eivät suju? Yliopistojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli ja P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 100–123.
- Korkeamäki, J., Reuter, A. & Haapasalo, S. Aikuisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen, arviointi ja kuntoutus. Opi oppimaan –hankeen toimeenpano ja tulokset. Helsinki: Kuntoutussäätiön työselosteita 40/2010.
- Kunttu, K. ja Huttunen, T. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000. KELA Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia. Jyväskylä: Gummerus.

- Kunttu, K., Virtala, A., Huttunen, T. 2004. Yliopisto-opiskelijoiden koettu terveys ja oireilu. Teoksessa K. Kunttu (toim.) Oireilevan opiskelijan viesti? KE-LA Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia. Helsinki: Edita Prima, 35–53.
- Kunttu, K. 2007. Opiskelukyky on opiskelijan työkykyä. Opiskeluyhteisöjen terveydeksi. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö oppaita 2.
- Kunttu, K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen toimijan yhteistyöstä. Työterveyslääkäri 27 (1), 21–24.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun – Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistossa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27/2006. Helsinki: Yliopistopaino.
- Käypä hoito –suositus 2013. Tulostettu 14.9.2013.  
<http://www.terveysportti.fi/xmedia/hoi/hoi35050.pdf>
- Laaksonen, E. 2005. Esteetön opiskelu yliopistossa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Tulostettu 7.12.2012.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm\\_297\\_opm06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_297_opm06.pdf?lang=fi)
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino.
- Liimatainen, J.O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari, P. 2010. Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästymisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina – projekti. Oulun yliopisto. Ohjaus- ja työelämäpalvelut.

- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 102. Oulun yliopisto.
- Mannisenmäki, E. & Valtari M. 2005. Valmistumisen vallihaudalla. *Opintojen kesto 2000-luvun hyvinvointivaltiossa*. Helsinki: Edita.
- Monroe, S. M. & Simons, A. D. 1991. Diathesis-stress theories in the context of life stress research: Implications for the depressive disorders. *Psychological Bulletin*, 110 (3), 406–425.
- Morrison, R. & O'Connor, R. C. 2005. Predicting psychological distress in college students: The role of rumination and stress. *Journal Of Clinical Psychology*, 61 (4), 447–460.
- Murto, Pentti 1999. Kohti kuntouttavaa koulua. Kasvatuksellinen kuntoutus sisältyy inklusioon. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuksen julkaisuja 2, 31–43.
- Opetushallitus 2007. Esteetön korkeakouluopiskelu. *Ammattikorkeakoulut ja yliopistot*. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pohjola, K. & Jokinen, K. 2010. Nuoret miehet virtuaalimaailmojen rajoilla. Teoksessa A-H Anttila, K. Kuussaari ja T. Puhakka (toim) *Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot vuosikirja*. Nuorisotutkimusverkosto, Terveysten- ja hyvinvoinnin laitos, Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta. Helsinki: Yliopistopaino, 77–90.
- Puupponen, H., Ylönen, M. 2011. Esteettömyys yliopistossa. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys. Duodecim*. Porvoo: Bookwell, 144–147.
- Puusniekka, R., Kunttu, K. 2011. Miltä suomalaisten opiskelijoiden opiskelukyky näyttää tutkimusten valossa? Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen ja P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Porvoo: Bookwell, 36–40.

- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisoriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Riessman, C. K.. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rude, S. & McCarthy, C 2003. Emotional functioning in depressed and depression-vulnerable college students. *Cognition And Emotion*, 17 (5), 799–806.
- Salmela-Aro, K. & Kunttu K. 2010. Study burnout and engagement in higher education. *Unterrichtswissenschaft* 38 (4), 318–333.
- Schaffner, C.B., Buswell, B.E. 2000. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. 3. painos. Baltimore: Brookes Publishing, 24–65.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Opiskeluterveydenhuollon opas. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2006:12.
- Suomen perustuslaki 6.2§ 1999/731. Finlex. Viitattu 7.4.2013.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Syrjälä, L. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos 2013. Verkkosivusto. Viitattu 14.9.2013  
[http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/fi/aiheet/tietopakettit/amis/mielen\\_hyvinvointi](http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/aiheet/tietopakettit/amis/mielen_hyvinvointi).
- Tinto V. 1975. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review Of Educational Research*, 45 (1), 89–125.
- Tinto V. 2006–2007. Research and practice of student retention: What next? *J. College Student Retention*, 8(1), 1–19.
- Tuomi J., Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Ursin J., Rautopuro, J. & Välimaa J. 2011. Opiskelijoiden syrjäytymisoriski

korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Teoksessa V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot.

Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus, 12–29.

Westerfeld, J.S. & Furr, S.R. 1987. Suicide and depression among college students.

Professional Psychology: Research And Practice, 18 (2), 119–123.

Zubin, J. & Spring, B. 1977. Vulnerability – A New View of Schizophrenia. Journal

Of Abnormal Psychology, 86 (2), 103—126.

Yhdenvertaisuuslaki 2004/21. Finlex. Viitattu 7.4.2013.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>



## LIITE 1

## TUTKIMUKSEN METODIIKKA

## Campus Conexus –hanke

Tämän tutkimuksen emohanke Campus Conexus tarkastelee korkeakoulutuksesta syrjäytymistä. Se on verkostoitunut tutkimus- ja kehittämishanke, jota koordinoi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. Koordinaattorina toimii Veli-Matti Värri ja tutkimusjohtajana Marita Mäkinen. Projektitoimijoina on yksiköitä Tampereen ja Helsingin yliopistoista, Tampereen teknillisestä yliopistosta ja ammattikorkeakoulusta sekä Jyväskylän yliopistosta koulutuksen tutkimuslaitos. Projekti on osa valtakunnallista ESR -kehittämishankkeiden kokonaisuutta ja sillä on useita valtakunnallisia rinnakkaishankkeita. Hankkeiden yhteisenä tavoitteena on edistää työllistymistä, työmarkkinoilla pysymistä ja ehkäistä syrjäytymistä. Hanke koostuu kahdesta osaprojektista: Korkeakoulutus ja syrjäytyminen –osaprojekti, sekä Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä korkeakouluopintoihin –osaprojekti. (Campus Conexus 2013.)

Tämä tutkimuksen aineisto kuuluu ensimmäiseen, Korkeakoulutus ja syrjäytyminen –osaprojektiin, joka on Euroopan sosiaalirahaston, Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskuksen, Tampereen ammattikorkeakoulun, Tampereen kaupungin sekä Tampereen yliopiston rahoittama. Se alkoi syksyllä 2009 ja päättyi syksyllä 2012. Osaprojekti pyrki tavoittamaan opinnoissaan huolestuttavasti viivästyneitä korkeakouluopiskelijoita ja kartoittamaan heidän tilannettaan. Tavoitteena on ymmärtää opiskelemattomuuden syitä ja seurauksia sekä viivästyneiden opiskelijoiden tarpeita ja odotuksia. Tuotettu tutkimustieto pyrkii täsmentämään kuvaa syrjäytymisilmiön luonteesta ja laajuudesta korkeakouluympäristössä. Osaprojektin tuottama tieto on mukana kehittämässä opetussuunnitelmia ja toimintamalleja, joiden tavoitteena on tehdä korkeakouluista opiskelijoille osallistavampia yhteisöjä. Osaprojektin alkoi korkeakoulutuksen opintopolkujen katkoskohtien kartoittamisella. (Campus Conexus.)

Vuonna 2010 hankkeessa toteutettiin opiskelijakysely, johon vastanneiden joukosta tähän tutkimukseen haastateltavaksi valikoituneet opiskelijat ovat. Suorittamani haastattelut olivat osahankkeen viimeiset opiskelijahaastattelut ja kaikki osahankkeen tuottama aineisto on talletettu aineistotietopankkiin jatkotarpeita varten. Hankkeen tuottaman tiedon pohjalta on toteutettu Pilotti-interventio Tampereen yliopistossa. Toinen osaprojekti, Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä korkeakouluopintoihin, käynnistyi tammikuussa 2011 ja päättyy joulukuussa 2013. Sen tavoitteena on soveltaa ensimmäisen osaprojektin tuloksia edelleen tutkimuksellisella otteella ja auttaa näin yliopistoja juurruttamaan osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria osaksi pysyviä toimintakäytänteitä. (Campus Conexus.)

Pääsin mukaan korkeakoulutus- ja syrjäytyminen osaprojektiin keväällä 2011 vaiheessa, jossa opiskelijakysely oli jo suoritettu. Joulukuussa 2011 valmistui kandidaatintutkielmani ”Oppimisvaikeudet ja itsesäätely korkeakoulutuksesta syrjäy-

tymisen vyyhdissä”. Tässä määrällisessä tutkimuksessa tutkin keitä ovat ja miten voivat Campus Conexus -hankkeen opiskelijakyselyyn vastanneet, opinnoissaan huolestuttavasti viivästyneet nuoret päätoimiset opiskelijat (n=51). Tämän määrällisen proseminaariryön jälkeen jatkoin Pro Gradu-vaiheessa haastattelemaan näitä tämän tutkimuksen aineistossani olevia viivästyneitä opiskelijoita. Molemmat opinnäytetyöt on suunniteltu projektin hengen ja tavoitteiden, teorian, oman pääaineeni näkökulman, mielenkiintoni ja kokemukseni vuoropuheluna.

### Tutkimusote

Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksiä lähestytään teoriaan tukeutuvalla, laadullisella tutkimusotteella. Tarkoituksena on päästä lähelle opiskelijoiden kokemusmaailmaa kysymällä heiltä itseltään kokemuksia ja näkemyksiä opiskelujen sujumisesta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) kuvaavat laadullisen tutkimuksen peruslähtökohdaksi olevan juuri pyrkimys todellisen elämän kuvaamiseen kokonaisvaltaisesti, sen moninaisine piirteineen.

Tutkimusmetodilla tarkoitetaan niitä käytäntöjä ja operaatioita, joiden avulla tutkimuksessa tuotetaan havaintoja ja sääntöjä, joiden mukaan näitä havaintoja tulkitaan ja johtopäätöksiä tehdään (Alasuutari 1999, 82.) Tämän tutkimuksen päämetodi on teoriaan tukeutuva laadullinen sisällönanalyysi. Päämetodia täydennettiin tutkimusprosessin aikana lainaamalla elementtejä narratiivisuudesta, sekä hieman myös etnografiasta. Narratiivisuudesta lainattiin työkaluja tutkimusprosessin alkupuolella, aineiston keruun vaiheessa ja etnografisesta ajattelusta haettiin laajennusta tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan. Ne siis laajensivat ja täydensivät menetelmiä ja tarkastelukulmia, mutta tutkimus ei kuitenkaan ole narratiivinen, eikä etnografinen.

Kiviniemi (2007, 70–71) kuvailee laadullisen tutkimuksen tekoa prosessiksi, jatkuvaksi päätöksentekotilaksi tai ongelmanratkaisusarjaksi. Se on siis oppimistapahtuma, jossa inhimillinen tutkija kehittää omassa tietoisuudessaan näkökulmia ja tulkintoja aineistoon liittyen pikkuhiljaa tutkimusprosessin kuluessa. Tutkijan tulee myös olla valmis tutkimuksellisiin uudelleen linjauksiin prosessin kuluessa. Tämän tutkimusprosessin alussa narratiivisuuden ideologia innoitti minua tutkijana ja päätin kerätä aineistoni houkuttelemalla esille kertomuksia, joissa opiskelijat itse kuvaavat aitoja kokemuksiaan, perustelevat ja pohtivat valintojaan. Heikkisen (2007, 142, 145) mukaan narratiivisuus pyrkii ymmärtämään maailmaa kertomuksen käsitteen kautta. Se näkee kertomukset konstruktivistisesti itseymmärryksen muodoksi ja identiteetin tuottamisen keinoksi. Kertomukset kuvaavat ja muokkaavat ymmärrystä maailmasta, menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Opiskelijoiden kertomusten voidaan ajatella Hännisen (2002, 14–15, 20–21) määritelmän mukaan sisältävän monia tarinoita. Kertomus siis on tulkintaa sisältävä esitys jostakin todellisesta tapahtumasarjasta, siis heijastuma eletystä elämästä. Tätä kertomusta voidaan sitten edelleen tulkita eri tavoin. Tarinallisen lähestymistavan ytimessä on ajatus, ettei kieli

vain heijasta, vaan myös rakentaa sosiaalista todellisuutta. Näin voidaan ajatella sosiaalisen todellisuuden rakentuvan jokaisessa vuorovaikutustilanteessa uudelleen. Tässä tutkimuksessa narratiivisuutta tulkitaan niin, että vaikka kerronta rakentuu kertojan sisäisen kokemuksen ja sosiaalisen tilanteen vuorovaikutuksena, liittyy se kuitenkin aina vahvasti elettyyn elämään.

Syrjälä (2001, 6) tuo esille, että käsitteiden käyttäminen vaihtelee tarinallisuuden eri tavoin painottuneissa suuntauksissa ja siksi niiden valitseminen ja perustelemineen on tehtävä huolella. Tässä työssä tarinallisuus on läsnä taustaoletuksena siitä, että ymmärtämällä miten opiskelija itse ymmärtää ja jäsentää kokemuksiinsa, voidaan todella saada merkityksellistä tietoa tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Toisekseen narratiivinen metodologia tarjosi työkaluja aineiston keruuseen, eli haastattelujen suunnitteluun, sekä toteutukseen.

### Aineiston keruu

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat vastanneet vuonna 2010 Campus Conexus –opiskelijakyselyyn. Kyselyyn oli valikoitu opiskelijoita Tampereen, Jyväskylän ja Helsingin yliopistoista (n=231), jotka eivät opintorekisterimerkintöjen perusteella laskennallisesti valmistuisi edes kandidiksi seitsemässä vuodessa. Alun perin lähdin tavoittelemaan nuorena (alle 25v) opintonsa aloittaneita, joilla ei ole lapsia, eivätkä he käy opiskelujensa ohella töissä. Tällä rajauksella tarkasteluun päätyi joukko opiskelijoita (n=29), jotka eivät yrityksistään huolimatta olleet pystyneet edistämään opiskeluaan.

Näytteeseen seuloutuneita opiskelijoita lähdin tavoittelemaan sähköpostitse (kts haastateltaville lähetettävä sähköposti, liite 2). Opiskelijoiden tavoittelemisessa tuli ongelmia, koska 29:sta viestistä vain 18 viestiä meni perille. Sähköpostiosoitteet olivat yliopiston osoitteita, joten jos opiskelija ei ole enää kirjoilla yliopistossa, on hänen osoitteensakin lakkautunut. Toisaalta selvää on myös, että jos opiskelija ei opiskele aktiivisesti, ei hän myöskään välttämättä seuraa opiskelusähköpostiin. 18:sta perille menneeseen viestiin sain kaksi myönteistä vastausta. Uusittuani viestin sain kaksi lisää.

Saman hankkeen tutkimusryhmässä Tampereen yliopistolta lopputyöntekijä joutui luopumaan tutkimushankkeestaan ja sain häneltä kuuden haastatteluun jo lupautuneen opiskelijan yhteystiedot. Nämä kaikki kuusi opiskelijaa olivat kokeneet opintojensa aikana masennuksen. Yksi opiskelija oli lupautunut sekä minulle sähköpostitse, että sisältyi myös näihin kuuden saamani opiskelijan joukkoon. Näin tutkimuksen harkinnanvaraiseen näytteeseen päätyi lopulta yhdeksän opiskelijaa ja ilmeni, että heistä kahdeksalla on opintojensa aikana ollut huomattavia opiskeluun viivästyttävästi vaikuttavia psyykkisen jaksamisen vaikeuksia. Haastattelujen aikana kävi ilmi, että seitsemällä yhdeksästä on tai on ollut lääkärin diagnostisoimia psykiatrisia- tai neuropsykiatrisia sairauksia, kuten keskivaikea tai vaikea masennus, paniikkihäiriö ja Aspergerin syndrooma. Viisi opiskelijoista kertoi olevansa terapiassa.

Mainittakoon, ettei sairauksista tai hoidosta erikseen kysytty, vaan opiskelijat kertoivat todetuista sairauksistaan, niiden hoidosta, sekä kuvailivat uupumusoireitaan spontaanisti. Tutkimukseen osallistuneista yhdeksästä opiskelijasta kaksi oli miehiä ja seitsemän naista. Heistä kaksi opiskeli Helsingin yliopistossa, neljä Jyväskylän yliopistossa ja kolme Tampereen yliopistossa.

Aineiston keräämisen tavoitteeksi kristallisoitui tutkimusprosessin aikana saada esille inhimillisten kokemusten kirjoa psyykkisen jaksamisen näkökulmasta käsin. Aineiston määrä olisi ihanteellista ratkaista saturaatipisteen periaatteella, mutta kuitenkin tässä opinnäytetyössä aineiston kokoa säätelevät osaltaan myös resurssitekijät. Yhden opiskelijan haastattelusta tein narratiivisen tutkimusmenetelmäkurssin harjoitustyön. Näin se toimi esitutkimuksena, josta sain palautetta.

**Haastattelut.** Pattonin (2002) mukaan ihmisen tunteita, ajatuksia ja aikeita ei voi havainnoida. Tutkija ei pysty näkemään ja arvioimaan menneitä tapahtumia, jotka vaikuttavat nykyisen toiminnan taustalla. Päälepäin ei myöskään näy se, miten ihminen jäsentää ympäröivän maailman tapahtumia ja millaisia selityksiä hän niille antaa. Tutkimushaastattelu voi avata tutkijalle mahdollisuuden ymmärtää ihmisen omaa näkökulmaa tutkittavaan asiaan. (Patton 2002, 341.) Tämän vuoksi tutkimuksen pääaineistonkeruumenetelmäksi valittiin tiettyihin teemoihin rajatut narratiiviset haastattelut.

Haastattelut kestivät pääosin 40min – 1h 10min, yksi haastatteluista oli lyhyempi (19min). Haastattelupaikka sovittiin sen mukaan, minkä haastateltava koki itselleen miellyttävimpänä. Pääosalle opiskelijoista tämä oli rauhallisen kahvilan nurkkaus, puolet toivoi tapaamista yliopistolla, puolet kaupungilla. Kahdeksasta haastattelusta yksi tehtiin Helsingin yliopistolla opiskelijoiden työtiloissa, kaksi Tampereen yliopiston, yksi Jyväskylän yliopiston kahviloissa, kaksi Jyväskylän keskustan kahviloissa ja kaksi pääkaupunkiseudun kahviloissa.

Haastattelutilanne alkoi tavallisesti kahvikupposen ostolla ja lyhyellä jutustelulla. Sen jälkeen kertasin haastateltavalle hänen oikeutensa kertoa vain sen mitä haluaa, oikeutensa keskeyttää, olla yhteydessä minuun myös jällenpäin ja perua osallistumisensa tutkimukseeni. Annoin mahdollisuuden kysyä vielä mahdollisesti mielessään olevia asioita haastatteluun tai haastattelun äänittämiseen liittyen. Muutaman taustatietoja valottavan lämmittelykysymyksen jälkeen kysyin narratiivisen avauskysymyksen:

*”Kertoisitko millä tavalla opintosi yliopistossa alkoivat, millaisia kokemuksia opintojesi varrella on ollut, ja mitä ajattelet tilanteestasi on nyt?”*

Tämän jälkeen vältin haastateltavan kertomuksen turhaa sanallista keskeyttämistä tai suuntaamista. Tutkimustehtävän kannalta olennaisista teemoista olin laatinut muutaman lisäkysymyksen haastattelurungon (Liite nro3). Näitä kysymyksiä esitin soveltaen tilanteen mukaan: joskus lähes kaikki kiinnostuksen kohteena olleet teemat tulivat jo haastateltavan spontaanissa kertomuksessa, joskus lisäkysymyksellä nostin teeman esille haastattelijan oman kertomuksen jälkeen. Väljän rungon tarkoitus oli jäntevöittää haastattelua. Patton (2002, 343–344) kutsuu tätä fokuosoinniksi, eli haastattelun vuorovaikutusta systematisoidaan, samalla kuitenkin houkutellen haastateltavien

kokemuksia esille. Tällä fokuosinnilla myös varmistin, että tutkimustehtävän kannalta olennaiset teemat tulevat käsiteltyä jokaisen haastateltavan kohdalla käytettävissä olevan ajan puitteissa.

Avauskysymyksen ja lisäkysymykset laadin tavoitellen aitoja, avoimia ja kertomuksia tuottavia ”millaisia, kuinka” -kysymyksiä (ks. esim Patton 2002, 353). Vaihtoehtoisesti samaa lopputulosta tavoitellen käytin myös kysymyssarjoja ”onko sinulla ollut? – Kertoisitko siitä?” -kaavalla. Tartuin myös jonkin verran haastateltavan kertomuksessa pilkahtaviin aiheisiin ja syvensin niitä edelleen spontaaneilla lisäkysymyksillä. Koin tämän paitsi tutkimustehtävän kannalta oleellisena, myös tilanteen vuorovaikutteisuuden kannalta luontevana ja tärkeänä osoituksena siitä, että todella kuuntelen ja eläydyn haastateltavan kertomukseen.

Sujuvimpienkin kertojien kanssa osoitin nonverbaalisella viestinnälläni kuuntelevani aktiivisesti, hyväksyväni haastattelijan näkökulmia sellaisenaan ja näin rohkaisin jatkamaan kertomusta. Vältin aktiivisesti Pattonin (2002, 375) kuvailemaa palautteen antamista ja vahvistamista siitä, vastaako haastattelija juuri tutkijan odottamalla tavalla. Sen sijaan autoin kertomuksen etenemistä lisäkysymyksillä tilanteissa, joissa kertomus keskeytyi pidemmäksi aikaa tai haastateltava osoitti sanallisesti tai nonverbaalisesti tarvitsevänsä apua tai rohkaisua. Varsinkin tunteiden tullessa pintaan tuin haastateltavaa. Tässä uskon pitkän psykiatrisen hoitotyön kokemukseni auttaneen paitsi tuen tarpeen tunnistamisessa ja tarjoamisessa, myös siinä etten myöskään hättäntynyt ja painanut sen vuoksi haastateltavan tarinaa taka-alalle. Useimmiten haastateltava halusi jatkaa haastattelua ilman taukoja, joita kuitenkin näissä tilanteissa muutamia kertoja ehdotin. Hiljaisille hetkille annoin tilaa tärkeinä pohdinta- ja lepo-tuokioina.

**Kirjoitelma.** Yksi opiskelija ilmoitti halukkuutensa osallistua tutkimukseen, mutta pyysi saada osallistua kirjallisesti. Hän kertoi sairastavansa Aspergerin syndroomaa ja koki haastattelutilanteen ja sen nauhoittamisen itselleen mahdottomaksi. Lähetin opiskelijalle haastattelurungosta muokkaamani seuraavanlaisen kirjoitelmapyyntö:

*”Kerro ensin taustatiedoksi ihan lyhyesti koska aloitit opintosi yliopistossa, mikä on pääaineesi / koulutusohjelma, sivuainevalinnat, opintosuoritusten määrä*

*Kirjoita sitten omalla tavallasi:*

*Miten ohjauduit yliopistoon opiskelemaan, millä tavalla opinnot alkoivat? Millaista opiskelua on ollut, millaisia kokemuksia ja kohtaamisia opintojen varrella on ollut? Mitä ajattelet tilanteestasi nyt?*

*Voit käyttää kirjoittamisesi inspiraationa näitä kysymyksiä, jos haluat:*

- *Kerro jostain tilanteesta, joka olisi helpottanut opiskelua tai elämääsi?*
- *Kerro jostain tilanteesta, jonka myötä opiskelusi tai elämäsi yliopistolla olisi muuttunut huonommaksi / ikävämmäksi / vaikeammaksi?*
- *Kerro jostakin henkilöstä, joka olisi vaikuttanut siihen, millaista elämäsi opiskelujesi aikana on ollut?*
- *Kerro jostain tilanteesta, jolloin tarvitsit apua tai tukea koululta, miten sinuun silloin suhtauduttiin?*

- *Millainen olet mielestäsi opiskelijana nyt? Ajattelitko itsestäsi opiskelijana eri tavoin ennen yliopistoa? Miksikähän?”*

Opiskelija lähetti viiden sivun mittaisen kirjoitelman, jossa kuvasi opiskeluaan pyyntöni mukaan.

#### Aineiston analysointi sisällön analyysillä

Pyysin ja sain aineistokseni juonellisesti eteneviä kertomuksia. Pattonin (2002, 115) mukaan narratiivisen analysoinnin ytimessä on tavoite tulkita kertomus siten, että se aidosti kuvaa ja auttaa ymmärtämään elämää ja kulttuuria mistä se on syntynyt. Riessman (2008, 12, 53) tuo esille, että narratiivisessa analysoinnissa on monia vaihtoehtoja tekniseen toteutukseen, olennaisinta on kuitenkin käsitellä kertomusta juonellisesti etenevänä kokonaisuutena, ei vain irrottaa osia itsenäisesti analysoitaviksi. Näiden narratiivisten peruslähtökotien toteutuessa on se yhdistettävissä muihin laadullisiin analyysitapoihin. Analyysivaiheessa päätin edelleen vaalia näitä alun perin minua innoittaneita ideologioita periaatteita, mutta luopua narratiivisesta analysoinnista. Valitsin metodiksi laadullisen sisällönanalyysin, jossa eri tutkimuksen vaiheissa painottui aineistolähtöisyys ja teoriasidonnaisuus. Tuomen ja Sarajärven (2002, 105, 110) mukaan sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan ensin kysyen mitä se sisältää, mitä se kertoo tutkimuskysymyksestä, etsitään siitä yhtäläisyyksiä ja eroja. Aineisto siis hajotetaan osiin. Eritellystä sisällöstä muodostetaan sitten tiivistetty sanallinen kuvaus, joka kytkee tulokset laajempaan kontekstiin ja aiempiin tutkimustuloksiin. Aineisto siis käsitteellistetään ja järjestetään uudelleen kokonaisuudeksi

Analysoitavaa materiaalia kertyi yksi viiden sivun kirjoitelma ja noin kuusi tuntia haastatteluäänitettä. Tarkasti, sana sanasta äänitteistä litteroitua aineistoa kertyi noin 180 sivua. Ensimmäisen läpilukemisen rinnalla kuuntelin haastattelunauhoitteet uudestaan ja varmistin ettei mitään oleellista ollut jäänyt litteraateista pois, samalla myös merkitsin marginaaleihin äänenpainoja ja muita huomioita haastatteluista.

**Ensimmäisessä analyysivaiheessa** lähdin etsimään vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *A) Millaiset tekijät vaikuttavat opiskelijan psyykkiseen jaksamiseen korkeakouluympäristössä ja B) miten ne vaikuttavat.* Lähdin aluksi toteuttamaan aineistolähtöistä sisällönanalyysia, siis pelkistämään, sitten ryhmittelemään ja lopuksi johtopäätöksissä abstrahoimaan, eli liittämään löydöksiä teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111). Pelkistämävaiheessa etsin opiskelijoiden mainintoja psyykkiseen jaksamiseen ja opiskelujen etenemiseen vaikuttaneista asioista. Merkitsin opiskelijoiden mainitsemiin seikkoihin + / - merkeillä kuvasiko opiskelija tarinassaan kyseisen seikan positiiviseksi vai negatiiviseksi asiaksi psyykkisen jaksamisensa ja opiskelujensa etenemisen kannalta, vai sekä että. Nämä maininnat säilyivät analysoinnin tässä vaiheessa opiskelijoiden omina ilmauksina ja näitä ilmauk-

sia lähdin sitten yhdistelemään isompiin luokkiin. Luokittelun lähtökohtana oli opiskelijan itse ilmaisemat asiat, siis asiat jotka opiskelija tarjoaa itse selityksiksi ja jaksamiseensa vaikuttaneiksi tekijöiksi. Tässä vaiheessa pyrin saamaan aineistoon selkeyttä ja järjestystä, ymmärtämään mitä aineistosta löytyy ja kuinka paljon.

Rinnan analysointini kanssa tutustuin erilaisiin opiskelukyvyistä tehtyihin tutkimuksiin ja löysin Kristiina Kuntun Työterveyslaitoksen ja Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön opiskelukykykymallista muokkaamaan dynaamisen opiskelukykykymallin. Mallin esittelemiltä ulottuvuuksilta tuntui löytyvän paikka suurimmalle osalle aineistostani nousseille ilmiöille ja se lähti jäsentämään löydöksiäni mielekkäästi. Näin siis päädyin abstrahoimaan, eli käsitteellistämään luokitteluni soveltamalla edelleen Kuntun Opiskelukykykymallin ulottuvuuksia.

**Toisessa analyysivaiheessa** etsin vastausta toiseen tutkimuskysymykseen: *millaisia odotuksia psyykkisen jaksamisen kanssa kamppaileilla korkeakouluopiskelijoilla on oppimisympäristöä ja opetustoimintaa kohtaan*. Kokosin opiskelijoiden ääneen ilmaistut, koetut tuen tarpeet ja odotukset jälleen aineistolähtöisellä sisällön analyysillä ja tein niistä luokkia. Tosin tämän analyysivaiheen aikana olin jo löytänyt Kuntun mallin, joten se lisäsi varmasti analyysini teoriasidonnaisuutta, eli ohjasi havaintojani aineistosta. Samalla kiinnitin erityistä huomiota siihen mitä *ei* sanota, millaisia odotuksia ei ole. Vertasin näitä aiempiin tutkimuksiin ja niiden pohjalta tehtyihin suosituksiin.

**Kolmannessa analyysivaiheessa** palautin tarinat jälleen kokonaisiksi ja luin niitä uudelleen juonellisesti etenevinä kertomuksina. Näin mukaan tuli aikaulottuvuus ja asioiden syy-seuraussuhteet. Tinton malli toimi tässä alusta asti teoreettisena reflektiopintana, eli luin kertomuksia toisaalta tarkastellen ilmiöiden ajallista kehittymistä ja toisaalta ilmiöiden liittymistä akateemiseen ja sosiaaliseen integraatioon. Tässä kohtaa sisällönanalyysi oli selkeästi teoriasidonnaista, eli pyrin sekä opiskelijoiden tarinoiden avoimeen tarkasteluun haluten nostaa mitä tahansa mielenkiintoisia, tutkimuskysymystä valottavia tekijöitä esille, että toisaalta etsin ilmiöitä Tinton mallin ohjaamana. Hain kuitenkin vain tyypillisiä, kiinnostavia ja ilmiötä hyvin kuvaavia kokemuksia, ja kuvasin niitä, en kirjoittanut teorian kautta auki jokaisen opiskelijan tarinaa.

#### Tutkimuksen luotettavuus ja keskeiset eettiset näkökulmat

Tässä tutkimuksessa olen tutkinut yliopisto-opiskelijan kokemuksia opiskelustaan. Samaan aikaan olen itse yliopisto-opiskelija, joka kamppailee samassa oppimisympäristössä samankaltaisten arkisten pulmien kanssa. Tästä hyvänä esimerkkinä on tämän graduprosessini pitkittyminen itselleni asettamaani aikatauluun nähden. Olen siis yhtä aikaa sekä tutkija, että tietyllä tavalla yksi kohdejoukostani. Lappalainen

(2007, 10) kuvaa etnografin tutustuvan tutkimuskohteeseensa ja opettelevan toimimaan sen sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä. Pelkkä kulttuurissa sisällä oleminen ei kuitenkaan tee tutkimuksesta etnografista. Tutkijan haasteeksi tulee kyetä suodattamaan kokemuksiaan kentällä, paikantamaan niitä analyttisesti ja tulkitsemaan tuloksiaan tuoden esille oman toimintansa. Tämä vaatii kykyä vuorotella osallistumista ja analyttistä etäännyttämistä, näin etnografi on läsnä tutkimusprosessissaan sekä ruumiillisesti, että emotionaalisesti. (Lappalainen 2007, 10.)

Etnografia lähestyy tutkimuskohteitaan sisältäpäin, sen ydinkysymys on Pattonin (2002, 81) mukaan millaista on tutkittavan ihmisryhmän kulttuuri. Etnografi tarkastelee, kuvailee ja yrittää ymmärtää tutkimaansa ilmiötä osallistumalla sen piirissä elävien ihmisten arkeen. Vaikka läsnäoloni tutkimusympäristössäni ei ole ollut etnografisista tavoitteista lähtevää, on kohteeni sosiaaliset ja kulttuuriset lainalaisuudet tulleet tutuiksi tavalla, jota en tutkijana olisi voinut pelkällä haastattelulla tai teorialla itselleni selvittää. Näin omakohtaisuus on tässä tutkimuksessa sekä hyöty että haitta. Omakohtaiset kokemukseni värittävät näkemystäni tutkijana joka tapauksessa, joten olen pyrkinyt pysymään tästä tietoisena. Olen hakenut analyysiini luotettavuutta ja syvyyttä tutustumalla etnografiseen ajatteluun, tutkimus ei kuitenkaan ole tutkimusotteeltaan etnografinen.

Graduprosessin alkupuolella huomasin itsessäni taipumusta vähätellä oman ammatillisen taustani vaikutusta tutkimukseeni. Halusin luoda selkeästi näkökulmaltaan erityispedagogisen tutkimuksen, mutta prosessin aikana tajusin kuinka paljon ajatteluuni vaikuttaa vielä minussa elävä psykiatrisen sairaanhoitajan identiteetti. Haastatteluihin valmistauduin toisaalta tunnistaen kokemukseni tuoman vahvuuden, toisaalta teorian kautta paneuduin siihen, millaiset toimintatavat erottavat hoidollisen ja tutkimuksellisen kohtaamistilanteen.

Kuitenkin vasta pikkuhiljaa aineistoa analysoidessani oivalsin todella pohjanneeni analyysini vahvasti jo vuosia aiemmin omaksumaani ymmärryksen siitä, mitä psyykkisen jaksamisen vaikeudet ovat. Olen pitkään työskennellyt ensipsykoottisten nuorten ja psykoosien ennaltaehkäisyn parissa ja siellä vahvasti sisäistänyt stressihaavoittuvuus-mallin mukaisen ymmärryksen psyykkisestä hyvin- ja pahoinvoinnista. Näin tämän mallin hyväksyminen ja auki kirjoittaminen osaksi teoreettista viitekehystä oli ikään kuin tehtävä, jotta lukija ymmärtää tutkijan lähtökohdat ja sitoumukset. Uskon tämän parantavan luotettavuutta, sillä lukijan mahdollisuudet arvioida tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä paranevat. Itse pidän kahteen suuntaan laajentuvaa tutkijan identiteettiäni paitsi haasteena, myös tutkimuksen vahvuutena ja uskon sen soveltuvan erityispedagogiikan monitieteiseen luonteeseen.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 232) kehottavat luotettavuuden parantamiseksi laadullisen tutkimuksen tekijää selostamaan mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen toteuttamisen vaiheet, aineiston tuottamisen vaiheet ja olosuhteet, sekä analyysin luokittelun syntymisen vaiheet. Tässä liitteen metodologiaosiossa olen pyrkinyt juuri tähän. Tämä tutkimus on tutkimusta monimutkaisesta, kerroksellisesti, inhimillisestä ilmiöstä ja sen saattaminen teoreettisten päätelmien tasolle ei voi milloinkaan olla täysin objektiivinen prosessi. Siksi olen pyrkinyt erityisesti



avaamaan ajatteluani ja kokemuksiani, joiden kautta aineistoani olen suodattanut. Tarkoitukseni on ollut tuottaa lukijalle riittävästi informaatiota, jotta hän kykenee arvioimaan kuinka hyvin tuotetut päätelmät toistavat sitä todellisuutta, jota ne yrittävät kuvata. Tämä on yhtä aikaa sekä pyrkimystä luotettavuuden lisäämiseen, että eettinen valinta.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 233) mainitsevat Denzinin teoreettisen triangulaation luotettavuuden lisäämisen keinona. Siinä tutkimuskysymystä lähestytään analyysivaiheessa useamman teorian kautta. Tässä tutkimuksessa on pyritty löytämään aineistosta uusia asioita ja avaamaan erilaisia näkökulmia pohtimalla miltä aineisto näyttää kolmen eri teoreettisen mallin kautta, eli Kuntun opiskelukymmallin, haavoittuvuus-stressi mallin ja Tinton opintojen keskeyttämistä selittävän prosessimallin kautta.

Kaiken ihmistutkimuksen lähtökohta tulee olla ihmisarvon ja yksilön itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 25.) Tutkimukseni ytimessä ovat opiskelijoiden kertomukset, mitkä ovat henkilökohtaisia ja usein sisältävät myös henkilölle itselleen vaikeita asioita. Jo haastateltavia etsiessäni pyrin kirjaamaan sähköpostiviestiin riittävästi tietoa, jotta opiskelija pystyisi ymmärtämään mihin on sitoutumassa ja tekemään siten osallistumisestaan valistuneen päätöksen. Haastatteluissa kerroin uudelleen tutkimuksen tavoitteet, käytetyt menetelmät ja kerroin mahdollisuudesta perua osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Haastattelutilanteet olivat osin tunnepitoisia ja niiden aikana koin erityistä vastuuta siitä, etten altista haastateltavaa liiaksi epämurkaville tunteille, enkä jätä häntä yksin kokemustensa kanssa. Sain kuitenkin huomata, että haastateltavat poikkeuksetta halusivat kertoa tarinansa ja pitivät aihetta tärkeänä. Vastuu haastateltavien ihmisarvon kunnioittamisesta ylittää haastattelutilanteen miellyttävyyden lisäksi myös siihen, että tarinoita kunnioitetaan analysointivaiheessa. Olen suhtautunut kunnioituksella siihen, että haastatellut voivat olla kiinnostuneita lukemaan työni sen valmistuttua ja he yliopisto-opiskelijoina he ovat varmasti valistuneita ja ehkä vaativiakin lukijoita. Olen pitänyt eettisenä ohjenuoranani, että haastateltujen opiskelijoiden tulisi tunnistaa itse analyysistani ne teemat ja näkökulmat, joita hän pitää tärkeinä ja näin voisi kokea tullessa kuulluksi.

Olen pyrkinyt myös Hirsjärven ym (2005, 26–27) kuvaaman rehellisyyden tavoitteeseen kuvaamalla raporttiin mahdollisimman avoimesti tutkimukseni ongelmakohtia. Olen pyrkinyt tarkkuuteen lähteiden käytössä ja erottanut tarkasti aineistolainaukset. Raportoimani tulokset ovat kuvausta näiden opiskelijoiden kokemuksista nykypäivän suomessa, kolmessa eri yliopistossa. Niitä ei voi yleistä koskemaan kaikkia korkeakouluopiskelijoita Suomessa, saati sitten maailmalla tai vaikkapa ammattikouluissa opiskeleviin nuoriin. Kuitenkin yhtä aikaa ne ovat aitoja kokemuksia ja varmasti reflektoivat osin tarkastikin yliopistoympäristön arkitodellisuuden ilmiöitä.

Aiheen lopullinen valinta ja rajaus tapahtuivat monen asian summana, mutta koko ajan tavoitteeni on ollut tehdä lopputyöni sellaisesta aihepiiristä joka olisi minulle ammatillisella ja henkilökohtaisella tasolla tärkeä ja jonka takia alun perin

lähdin aikuisena uudelleen opiskelemaan. Tämä oli eettinen valinta. Tartuin monisyiseen aiheeseen, josta on helppo puhua yleisellä tasolla, mutta keskustelu jää usein hämmästyksi tai voivotteluksi, vaille konkretiaa. Tällä työllä pyrin nostamaan esille juuri konkreettisia, arkisia asioita, jolla esteettömyyttä voidaan parantaa. Tein myös metodisia ja teoreettisia valintoja eettisen pohdinnan kautta. Valitsemieni teoreettisten mallien taustalla vaikuttavan systeemisen ajattelun koen olevan dynaamista ja avointa myös positiivisille muutoksille. Kun ajatellaan ilmiöitä kokonaisuuksina, joiden osat vaikuttavat vuorovaikutteisesti toisiinsa päästään luovempiin ratkaisuihin, eikä jumituta niin helposti mustavalkoisiin dikotomioihin.

Voimien loppuessa ihminen usein häpeää, eikä hän ehkä enää jaksaa vaatia, tai koe ansaitsevansa tukea. Jäsentämällä psyykkisen jaksamisen vaikeuksia yliopistossa osaksi esteettömyyden ideologiaa olen pyrkinyt murentamaan tätä häpeää ja ottamaan aiheeseen ennaltaehkäisevän näkökulman. Tällä tavalla haluan osallistua ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun syrjäytymisestä ja jokaisen oikeudesta oppimiseen. Itse haluaisin olla osa sellaista yhteiskuntaa, jossa oikeus akatemiseen koulutukseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen olisi aidosti kaikkien saavutettavissa.

## LIITE 2

Hei,

olet vuonna 2010 osallistunut Campus Conexus –projektin opiskelija-kyselyyn. Tutkimus- ja kehittämisprojekti etenee ja sen tavoitteena on etsiä ja luoda opiskelijayhteisöihin käytänteitä ja kulttuuria, jotka tukevat opintojen käynnistymistä, sujuvuutta ja ohjausta.



Lähestyn Sinua nyt toiveenani, että kiinnostuisit osallistumaan vielä tutkimuksen toiseen vaiheeseen, eli haastatteluun.

Olen erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen erityispedagogiikan pro gradu –tutkielmaani korkeakouluopiskelijoista, jotka ovat kohdanneet opintojensa aikana vaikeuksia niin, että opinnot ovat viivästyneet. Tutkimukseni lähtökohtana on ajatus siitä, että oppimisessa on aina kyse yksilöllisen oppijan ja ainutkertaisen oppimisympäristön vuorovaikutuksesta. Lähden siis hahmottamaan millainen korkeakoulu on oppimisympäristönä opiskelijalle, jolla olisi erityisiä tarpeita. Olen kiinnostunut myös siitä millä tavoin korkeakoulu onnistuu tunnistamaan, ehkäisemään ja lieventämään oppimisen vaikeuksia, sekä miten se voi ylläpitää, vaikeuttaa tai ehkä jopa laukaisee niitä.

Olen siis kiinnostunut kuulemaan mitä Sinulle ja opinnoillesi kuuluu juuri nyt. Toivon kuulevani tarinoita kokemuksistasi opintojesi ajalta. Haastattelen useita eri opiskelijoita. Haastattelut nauhoitetaan ja ne käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Kaikki mahdolliset tunnistetiedot pyritään poistamaan.

Jos voit osallistua tutkimukseen, tai haluat vielä tarkentaa jotakin ennen päätöstäsi, voit ottaa minuun yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse. Otan myös itse Sinuun yhteyttä vielä viikon kuluttua, ja kysyn uudestaan, haluatko osallistua tutkimukseen. Vaivannäöstäsi voit valita kiitoslahjaksi joko Finnkinon elokuvaalipun tai 4 Gt USB-muistitikun, molemmat arvoltaan 8,50 €.

Nämä tarinat ansaitsevat tulla kuulluksi, joten olen iloinen, jos voi osallistua haastatteluun.

Ystävällisin terveisin,

Yhteystiedot

## LIITE 3

### Haastattelurunko

#### *Orientaatio haastattelun teemoihin:*

Tämän haastattelun aikana haluaisin kuulla kokemuksiasi yliopisto-opintojesi ajalta. Toivon kuulevani mikä on ollut hyvää ja helppoa, tai mikä on ollut raskasta tai vaikeaa opintojesi aikana. Olen kiinnostunut siitä millaisia toiveita ja tarpeita sinulla on ollut opintojesi eri vaiheissa ja miten olet selviytynyt niistä.

#### *Taustakysymykset / lämmittely:*

Opintojen aloitusvuosi

pääaine / koulutusohjelma, sivuainevalinnat, opintosuoritusten määrä

#### *Narratiivinen avauskysymys:*

Kertoisitko millä tavalla opinnot yliopistossa alkoivat, millaisia kokemuksia opintojen varrella on ollut ja mitä ajattelet tilanteestasi on nyt?

#### *Jatkokysymyksiä:*

- Kertoisitko jostain tilanteesta, joka olisi helpottanut opiskeluasi tai elämääsi?
- Kertoisitko jostain tilanteesta, jonka myötä opiskelusi tai elämäsi yliopistolla olisi muuttunut huonommaksi / ikävämmäksi / vaikeammaksi?
- Kertoisitko jostakin henkilöstä, joka olisi vaikuttanut siihen, millaista elämäsi opiskelujesi aikana on ollut?
- Kertoisitko jostain tilanteesta, jolloin tarvitsit apua tai tukea koululta, miten sinuun silloin suhtauduttiin?
- Millainen olet mielestäsi opiskelijana nyt? Ajattelitko itsestäsi opiskelijana eri tavoin ennen yliopistoa? Miksihän?