

Ylipisto-opintojen merkityksellistyminen vertaisohjauksessa

Alexi Huhtaniemi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huhtaniemi, Aleksi. 2018. Yliopisto-opintojen merkityksellistyminen vertaisohjauksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli luoda aineistoon perustuva teoreettinen malli Jyväskylän yliopistossa toteutetun akateemisten taitojen vertaisohjaus -interventioon osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista. Tutkimus toteutettiin grounded theory -metodilla jatkuvan vertailun menetelmään hyödyntäen.

Tutkimuksen päätulos on tutkimuksessa mallinnettu merkityksellistymisen kolmiosainen prosessi, joka tarkoittaa henkilökohtaista oppimiskokemustaan, tunteiden ja oppimisen suhteesta yliopisto-opintoihin. Merkityksellistyminen tapahtuu luottamuksen ilmapiirissä, joka syntyy ohjaajien ja ohjattavien välisessä, vertaisessa vuorovaikutuksessa.

Kun vertaisohjauksessa onnistuttiin tuottamaan tällaisia oppimiskokemuksia luottamuksen ilmapiirissä, pystyttiin ohjauksella tukemaan tuen tarpeessa olleiden opiskelijoiden opintoja. Tutkimuksen kohteena olleen vertaisohjausintervention käyttöteoria oli hyvin samankaltainen, kuin tässä tutkimuksessa aineiston perusteella muodostettu teoria. Tämä osoittaa, että interventio toimi suunnitellulla tavalla. Intervention kehittämisen kannalta olisi tärkeää kiinnittää jatkossa huomiota luottamuksen ilmapiirin edistämiseen ohjauksessa.

Hakusanat: vertaisohjaus, esteettömyys, grounded theory, korkeakoulutus, erityispedagogiikka

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
1.1	Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja opintojen vaikeudet	5
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys	6
2	TUTKIMUSKONTEKSTI.....	8
2.1	Esteettömyys yliopistossa	8
2.2	Ohjaus suomalaisissa korkeakouluissa	9
2.3	Akateemisten taitojen vertaisohjaus Jyväskylän yliopistossa	11
2.4	Vertaisohjaus aiemmissä tutkimuksissa	14
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
3.1	Tutkittavat ja aineisto	16
3.2	Tutkimuksen metodologiset valinnat	17
3.3	Aineiston analyysi jatkuvan vertailun menetelmällä	18
3.4	Luotettavuus	22
3.5	Eettiset ratkaisut.....	24
4	YLIOPISTO-OPINTOJEN MERKITYKSELLISTYMINEN VERTAISOHJAUKSESSA.....	26
4.1	Itsestä oppiminen.....	28
4.1.1	Minäkuvan muuttuminen.....	28
4.1.2	Ongelmien nimeäminen.....	29
4.1.3	Kehittymisen kokeminen	30
4.1.4	Rajallisuuden ja realiteettien hyväksyminen.....	31
4.1.5	Opiskeluvaikeuksien arkisuuden tiedostaminen.....	31
4.2	Vaikeiden tunteiden ylittäminen.....	32
4.2.1	Huojentuminen	33

4.2.2	Luottamuksen syntyminen	34
4.2.3	Motivoituminen	34
4.2.4	Tulevaisuuteen suuntautuminen	35
4.2.5	Vertaisuuden kokeminen.....	36
4.3	Oppimisesta oppiminen.....	37
4.3.1	Ongelmien tiedostaminen.....	37
4.3.2	Vahvuuksien tiedostaminen	39
4.3.3	Oppimisen taitojen oppiminen.....	39
4.3.4	Oppimaan oppiminen	41
4.3.5	Hallinnan taitojen oppiminen.....	41
4.3.6	Opiskelijälähtöisyyden kokeminen.....	42
5	KIRJALLISUUSINTEGRAATIO.....	43
5.1	Luottamuksen ilmapiirin teoreettinen tarkastelu	43
5.2	Itsestä oppimisen teoreettinen tarkastelu	44
5.3	Vaikeiden tunteiden ylittäminen.....	49
5.4	Oppimisesta oppimisen teoreettinen tarkastelu	55
6	POHDINTA.....	61
	LÄHTEET.....	64
	LIITTEET.....	74

1 JOHDANTO

1.1 Korkeakouluopintojen keskeyttäminen ja opintojen vaikeudet

Yliopisto-opiskelijat tarvitsevat tukea opinnoissaan. Tutkintoon johtavien yliopisto-opintojen keskeyttäminen on vähentynyt Suomessa 2000-luvulla. Vähenevästä huolimatta lukuvuonna 2014-2015 yliopisto-opiskelijoista 5,3 % ja ammattikorkeakouluopiskelijoista 6 % on keskeyttänyt kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen, eikä ole jatkanut samana lukuvuonna muussa koulutuksessa. Tilastossa ei siis ole huomioitu koulutusala vaihtaneita. (Tilastokeskus 2017.)

Vertailukelpoista kansainvälistä tilastotietoa opintojen keskeyttämisestä korkeakoulutuksessa ei ole, mutta 19 OECD-maassa, joissa tilastointia on tehty, keskeyttäjiä on keskimäärin 31 % opiskelijoista (OECD 2009). Kansainvälisesti vertailluna keskeyttäminen on siis melko harvinaista Suomessa. Syitä keskeyttämiseen ei mainita näissä tilastoissa.

Kuitenkin Kunttu, Pesonen ja Saari (2016) ovat todenneet ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksessa, että Suomessa yliopistossa opiskelevista 6,5% ja ammattikorkeakoulussa opiskelevista 10,6 % on opiskelua haittaava oppimisvaikeus, vamma tai sairaus. Heistä 5,4 % on luki-vaikeus, ja loput jakautuvat melko tasaisesti autismin kirjon, keskittymis- ja hahmottamisvaikeuksien, matemaattisten oppimisvaikeuksien, sekä aistivammojen kesken. Sairaudelle ei kyselytutkimuksessa ollut omaa kysymystään, mutta molempien korkeakoulujen keskiarvo kohdassa *muu, mikä* oli valinnut 0,8 % opiskelijoista. (Kunttu, Pesonen & Saari 2016, 131.) Opiskelua haittaava sairaus siis selittää oppimisvaikeuksien kirjosta vain pienen osan.

Lisäksi 9,1 % vastaajista arvioi henkisen hyvinvointinsa huonoksi tai erittäin huonoksi ja 11.5 % koki opiskeluihin liittyvää uupumusta. Vuonna 2016 yliopisto-opiskelijoista 7 % koki opiskeluun saadun ohjauksen täysin riittämättö-

mäksi ja 25% jonkin verran vajavaiseksi. Ammattikorkeakoulussa vastaavat luvut olivat 9 % ja 28 %. (Kunttu, Pesonen & Saari 2016, 69–70.) Myös opintojen haastavuus tai uupuminen voivat siis selittää opintojen keskeyttämistä.

Kansainvälisesti on todettu jo kaksikymmentä vuotta sitten, että korkeakouluopiskelijoiden joukko on muuttunut heterogeenisemmäksi (Entwistle 1998). Vastaava havainto on tehty myös Suomessa (Penttinen, Sarapik & Vallius-Leinonen 2009). Christie, Munro ja Fischer (2004) ovat todenneet, että tämän ilmiön taustalla vaikuttavat laskeneet sisäänpääsyvaatimukset. Tämän vuoksi kaikilla opiskelijoilla ei ole tarvittavia opiskelutaitoja tai motivaatiota. (Christie ym. 2004.) Yliopistossa aloittaneiden puutteelliset opiskelutaidot on havainnut myös mm. Hermida (2009). Oppimisvaikeuksien ja heikkojen opiskelutaitojen on todettu liittyvän toisiinsa (Mortimore & Crozier 2006; Heiman & Kariv 2004) ja oppimisvaikeuksien onkin todettu ennustavan koulutuksen keskeyttämistä (Dunn, Chambers, Rabren 2004). Kun oppimisvaikeuksista ja uupumuksesta johtuvaa koulutuksen keskeyttämistä halutaan vähentää, on tärkeää tutkia opiskelijoiden tukemisen keinoja.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tavoite on tarkastella Jyväskylän yliopistossa opiskelijoiden tueksi järjestettyä akateemisten taitojen vertaisohjausinterventiota ohjausta saaneiden opiskelijoiden näkökulmasta. Interventio oli lyhyt, eikä sen vuoksi alkua ja loppumittauksia tehty. Sen vuoksi on loogista pureutua siihen, miten tutkittavat intervention kokevat, sen sijaan, että pyrittäisiin arvioimaan oppimistuloksien kautta intervention vaikuttavuutta. Siksi tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan laadullinen.

Vertaisohjauksen aikana syntyneistä kokemuksista on tarkoitus luoda teoreettinen malli, joka kuvaa, mitä ohjausta saavat opiskelijat kokevat ohjauksessa. Siksi tutkimuksessa keskitytään tutkittavien merkityksenantoprosesseihin, eli tutkittavien kuvaamiin merkityksellisiin kokemuksiin. Tällaiseen mallinnukseen

soveltuu aineistoperustainen (Kautto-Knape 2012) grounded theory -menetelmä. Mallinnuksen pohjana on tutkimuskysymys:

1. Millaisia kokemuksia yliopisto-opiskelijat kokevat vertaisohjauksessa?

2 TUTKIMUSKONTEKSTI

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen konteksti, eli yliopisto-opiskelun tukipalvelut esteettömyysajattelun tasolta opiskelijoiden ohjaukseen ja tutkimuksen kohteena olleeseen vertaisohjausinterventioon tarkentaen. Lopuksi esitellään muissa vertaisohjausta koskevissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja.

2.1 Esteettömyys yliopistossa

Esteettömyys voidaan nähdä opiskelun tukemisen lähtökohtana. YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus määrittelee esteettömyyden ja saavutettavuuden toimiksi, joilla mahdollistetaan vammaisten henkilöiden itsenäinen elämä, itsemääräämisoikeus ja täysimääräinen osallistumien kaikilla elämänalueilla. Nämä toimet koskevat fyysistä ympäristöä ja infrastruktuuria, viestintää ja yhteiskunnallisia palveluja ja instituutioita. Lisäksi ne pyrkivät muuttamaan sosiaalista ympäristöä lisäämällä tietoisuutta esteettömyydestä myös vammattomien henkilöiden keskuudessa. Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna saavutettavuutta lisäävät myös erilaiset avustaja – ja tulkkipalvelut. (YK 2016, §9) Yhteiskunnallisina instituutiona myös yliopistojen täytyy siis sitoutua esteettömyyden ja saavutettavuuden periaatteisiin.

Kuitenkaan esimerkiksi Ryanin (2011) mukaan poliittiset linjaukset eivät välttämättä johda parempaan saavutettavuuteen, vaan lisäksi korkeakoulujen henkilökunnan tulee ymmärtää, mistä saavutettavuudessa ja esteettömyydessä on kysymys. Yliopistojen saavutettavuutta pyritäänkin lisäämään erilaisin strategioin, työryhmin ja suunnitelmin. Esimerkiksi Ottavan yliopistossa pyritään lisäämään henkilökunnan ymmärrystä opiskelun esteistä ja tarjoamaan monipuolisia tapoja oppia sekä osoittaa oppimista. Myös arviointia pyritään toteuttamaan tavoilla, jotka ottavat huomioon opiskelijoiden moninaisuuden. Lisäksi oppimismahdollisuuksia pyritään lisäämään digitaalisessa muodossa. (Beudoin 2013.)

Digitaalisuus näyttääkin olevan trendi, sillä kansainvälisissä, tuoreissa korkeakoulukontekstiin sijoittuvissa tutkimuksissa esteettömyyttä tutkitaan usein

digitaalisten materiaalien ja verkossa oppimisen näkökulmasta (esim. Sieben-Schneider & Hamilton-Brodie 2016; Kmetz & Davis; Betts ym. 2013). Verkossa oppimisen nähdään tuottavan positiivisia tuloksia vammaisten opiskelijoiden oppimisessa (Sieben-Schneider & Hamilton-Brodie 2016) Vammaisten opiskelijoiden opetuksen siirtäminen pelkästään verkkoon ei kuitenkaan tee yliopistosta saavutettavaa.

Suomessa yliopistolaki (Yliopistolaki 558/2009, 37a§) ottaa kantaa esteettömyyteen säätämällä, ettei yliopistoon hakevan toimintakyky tai terveys saa vaikuttaa valituksi tulemiseen. Varsinaisen opiskelun esteettömyydestä laissa mainitaan vain yliopiston velvollisuus huolehtia opiskelijan mahdollisuudesta suorittaa tutkinto tavoiteajassa (Yliopistolaki 558/2009, 40§).

Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa esteettömyydestä on olemassa laajempi suunnitelma. Yliopiston puitteet pyritään järjestämään siten, että kaikilla opiskelijoilla ja henkilökunnalla on mahdollisuus opiskella ja työskennellä yksilöllisistä ominaisuuksistaan riippumatta. Toiminnassa otetaan huomioon fyysiset, psyykkiset, sekä sosiaaliset rakenteet. Päätös pohjaa yhdenvertaisuuslakiin ja Design for all -periaatteeseen, eli käytettävyyteen pyrkimiseen opetuksen järjestämisen suunnittelussa. Opiskelijalle tämä tarkoittaa opinto-ohjausta yksilöllisiä järjestelyjä ja vaihtoehtoisia suoritustapoja. Ohjeistus vastuuttaa yksiköiden johtajat huolehtimaan oman yksikkönsä esteettömyydestä toimittamalla tietoa vaihtoehtoisista toimintatavoista yksikön opiskelijoille ja henkilöstölle. Opiskelijan kuitenkin odotetaan ilmoittavan omasta esteellisyydestään ja hakevan tukea sitä tarvitessaan. Koko yliopiston tasolla esteettömyyden suunnittelusta vastaa yliopistopalvelut. (Jyväskylän yliopisto, rehtorin päätös 678/12.00.00.00/2014.) Opiskelijoiden ohjaus on yksi esteettömyyttä lisäävistä tekijöistä.

2.2 Ohjaus suomalaisissa korkeakouluissa

Yliopistoilla on vastuu järjestää opetus ja opintojen ohjaus niin, että tutkinnot voidaan suorittaa tavoiteajassa. (Yliopistolaki 558/2009, 40 §). Opiskelijoiden ohjauksen määrittely suomalaisessa korkeakoulukontekstissa on haastavaa, sillä

tuoreita, yleisiä määritelmiä ei ole. Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva ja Vuorinen (2001) ovat koostaneet ohjausta koskevassa arviointiraportissaan Suomen korkeakoulujen kuvauksiin perustuvan opintojen ohjauksen määritelmän. Tässä määritelmässä ohjaukseen liittyviksi nähdään yleisesti opintotoimistojen opiskelijapalvelut, kansainvälisyyspalvelut, tiedekuntien ja laitosten palvelut, työelämä- ja rekry-palvelut sekä hyvinvointiin liittyvä Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Opiskelijoiden mukaan näiden palveluiden kuuluisi tarjota yksilöllistä tukea opintoihin ja ammatillisen kasvuun. Korkeakoulujen henkilökunnan näkemykset ohjauksen tavoitteista liittyvät lähinnä tutkinnon suorittamiseen tavoiteajassa. Määritelmässä ilmeneekin ohjauksen määrän ja opiskelijan itsenäisyyden välisen tasapainon hakemista. Korkeakoulujen henkilökunnan mielestä liiallisessa ohjauksessa on kyse opintoihin puuttumisesta ja opiskelijat mukaan voi tapahtua akateeminen heitteillejättö, mikäli ohjaus ei ole riittävää. (Moitus ym. 2001, 23–26.)

Ajankohtaisempi käsitys opiskelijoiden ohjauksesta voidaan saada esimerkiksi Jyväskylän yliopiston linjauksista perustutkinto-opiskelijoiden ohjauksen järjestämiseksi (2016). Linjauksissa määritellään ohjaus pedagogiikkaan kytkeytyväksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on tukea opiskelijaa hyödyntämään henkilökohtaisia resurssejaan sekä parantamaan hyvinvointiaan siten, että hänen mahdollisuutensa toimia yliopistoympäristössä paranevat. Opiskelutaitoja, itseohjautuvuutta, suunnitelmallisuutta sekä itsearviointi- ja yhteistyötaitoja harjoittamalla tuetaan heterogeenisen opiskelijajoukon mahdollisuuksia itsenäisyyteen ja taataan esteetön ja yksilöllinen opiskeluympäristö. Vastuu ohjauksen toimivuudesta jakautuu henkilökunnan ja opiskelijoiden kesken. Ohjausta on tarvelähtöistä ja toteutetaan kolmella intensiteetiltään ja tuen määrältään kasvavalla portaalla. *Perusohjaus* on kaikille opiskelijoille kuuluvaa ja yleistä. *Täydentävä ohjaus* on opiskelijan omasta tarpeesta lähtevää, spesifiin aiheeseen pureutuvaa ohjausta ja *tehostettu ohjaus* keino, jota käytetään, kun opinnot eivät etene. Tehostettu ohjaus voi sisältää asiantuntija-apua. (Jyväskylän yliopisto 2016.) Tässä määritelmässä korostuvat Moituksen ym. määritelmään verrattuna ohjauksen

yksilölliset tavoitteet ja esteettömyysajattelu. Ohjauksen nähdään vastaavan selkeästi kohdistetummin heterogeenisen opiskelijajoukon tarpeisiin, kuten puutteellisiin opiskelutaitoihin, pahoinvointiin ja oppimisvaikeuden, sairauden tai vamman tuomiin haasteisiin.

Osana opiskelijoiden ohjausta on Jyväskylän yliopistolla käynnissä Student Life -hanke. Sen tarkoituksena on lisätä opiskelijoiden hyvinvointia ja osallisuutta ja vähentää yksinäisyyttä. Lisäksi se pyrkii tukemaan opiskelijoita opiskelutaidoissa. Student Life järjestää mm. hyvinvointiin liittyviä kursseja, sekä tarjoaa Opiskelijan Kompassi -nimistä hyvinvointiohjelmaa sekä itsenäisesti verkossa, että ohjatusti. Student Life pyrkii myös tukemaan opiskelijoita päihdeongelmien kanssa ja lisäämään saavutettavuutta yliopistolla. Lisäksi Student Lifen osana toimii Hyvis-ohjelma. Hyvis-ohjelman tarkoituksena on tarjota opiskelijoille matalan kynnyksen tukea, sekä keskustelu- ja kuunteluapua. ”Hyviksinä” toimii laitosten amanuensseja ja opettajia. (Jyväskylän yliopisto, 2012.) Student Life järjestää myös akateemisten taitojen vertaisohjausta.

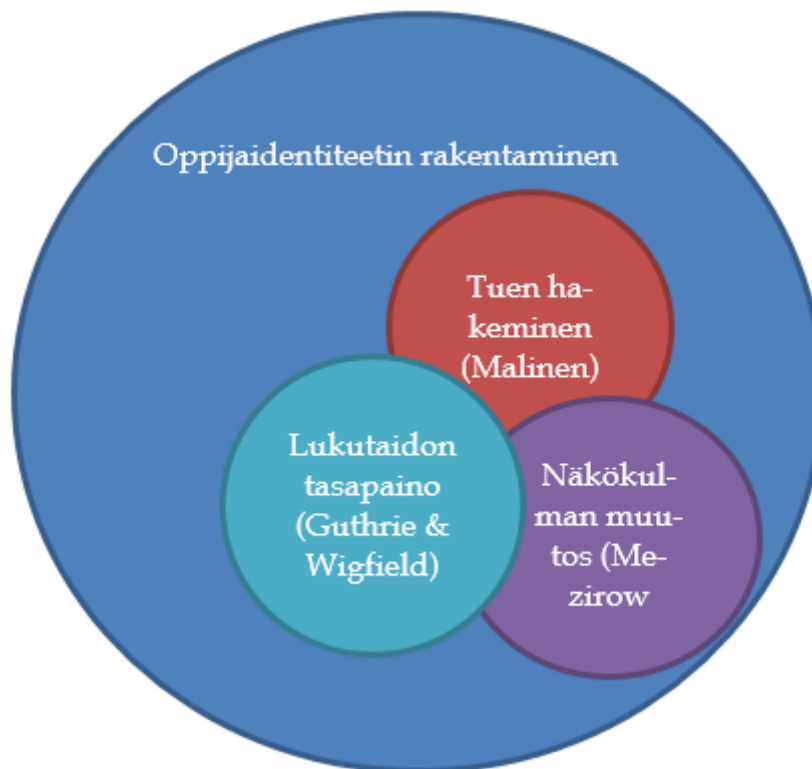
2.3 Akateemisten taitojen vertaisohjaus Jyväskylän yliopistossa

Tämän tutkimuksen kohteena on *akateemisten taitojen vertaisohjaus* -nimellä kulkeva ohjausinterventio. Interventio on toteutettu Jyväskylän yliopistossa syyslukukaudella 2016. Erityispedagogiikan lehtorin ja Student life -hankkeen erityispedagogiikan asiantuntijan Irma Kakkurin (2018) mukaan kyseessä on laajemman hankkeen pilottikokeilu, jossa erityispedagogiikan syventävää harjoittelua suorittavat erityispedagogiikan opiskelijat ohjaavat opinnoissaan tukea tarvitsevia opiskelijoita tukemalla heitä akateemisten taitojen oppimisessa.

Vertaisohjauksen tarve perustuu havaintoon siitä, etteivät opintopsykologin palvelut riitä tukemaan opiskelijoita, joilla on vaikeuksia opintojen kanssa. Ohjausta saavat opiskelijat tavoitetaan mainostamalla ohjausta yliopiston sähköpostilistalla. Heille tehdään lähtökartoitus, johon kuuluu Niilo Mäki -instituutin lukiseula, opintohistorian ja -kokemusten kartoitus sekä itsearviointi. Näiden pohjalta suunnitellaan yksilöllisesti ohjauksen kulkua. (Kakkuri 2018.)

Kakkurin (2018) mukaan vertaisohjaus on vuorovaikutukseen perustuva tapahtuma, jossa ohjaaja ja ohjattava ovat keskenään symmetrisessä asemassa, opiskelijoina. Erona statuksessa on ohjaajien asiantuntemus, joka pohjautuu erityispedagogiikan opintoihin. Ohjauksen on tarkoitus tukea opintoja kytkemällä ohjauksen sisällöt konkreettisiin keinoin keskeneräisiin opintotehtäviin ja ohjattavien oppijaidentiteettiä muovaamalla. Ohjausprosessissa ilmenee usein tunneskaala, joka etenee jännityksestä huojentumiseen. (Kakkuri 2018.)

Kakkurin (2018) mukaan ohjauksen tavoitteena on uudenlaisen oppijaidentiteetin rakentaminen, joka pohjautuu teoreettisesti kolmeen näkemykseen:



KUVIO 1. Akateemisten taitojen vertaisohjauksen teoreettinen malli. (Kakkuri 2018)

Anita Malisen (2000) kokemuksellisen oppimisen mallissa oppimisen ytimen nähdään olevan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa, henkilökohtaisen kokemuksellisen tiedon uudelleenjärjestelyä. Mallissa tätä tiedon uudelleenjärjestelyä estää "suojavyö", joka suojaa aiempia oppimisen käsityksiä toissijaisilta kokemuksilta, eli epäilyksiltä, negatiivisilta tunteilta ja jatkuvuudelta, jotka suojavyön läpi päästessään muokkaavat kokemuksellista tietoa. (Malinen 2000, 134–140.) Vertaisohjauksen tarkoitus on siis ollut vaikuttaa ohjattavien henkilökohtaiseen kokemukselliseen tietoon oppimisesta muokkaamalla omaan oppijaidentiteettiin liittyviä ajatusmalleja eli suojavyötä, tarjoamalla uudenlaisia, toissijaisia oppimisen kokemuksia. Oppijaidentiteetin rakentamisessa tämä ilmenee tuen hakemisena, eli sen tarpeen tunnistamisena. Toisaalta henkilökohtainen kokemuksellinen oppiminen luonnehtii ohjauksessa tapahtuvaa oppimista myös yleisellä tasolla. (Kakkuri 2018.)

Vertaisohjausmallin toinen osa on Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria. Transformatiivinen oppiminen voidaan tiivistää näkökulman muu-

tokseksi, jossa kriittinen omien ennakko-oletusten tarkastelu johtaa itsensä ymmärtämiseen. Tällaiseen oppimiseen johtavat usein erilaiset itsetarkastelun muodot. (Mezirow 1994.) Kolmas osio oppijaidentiteetin rakentamisessa on lukutaidon tasapainon löytäminen. Tälle luo pohjaa Guthrien ja Wigfieldin (2000) lukutaidon kehittymisen sitoutumismalli, jonka perusajatuksena on, että oikeanlaisen ohjauksen avulla luetun ymmärtämistä voi kehittää samassa suhteessa, kuin sitoutumista lukemiseen.

2.4 Vertaisohjaus aiemmissä tutkimuksissa

Samankaltaiseen vertaisohjaukseen (näissä yhteyksissä peer mentoring tai peer tutoring) perustuvaa oppimista on tutkittu runsaasti jo aiemmin. Aiempien tutkimusten fokus on ollut ohjauksessa opittavissa taidoissa. Morano ja Riccomini (2016) ovat todenneet kirjallisuuskatsauksessaan käsitellyistä yhdeksästä tutkimuksesta viiden tukevan vertaisohjauksen ja korkean tason (higher order learning) eli ymmärryksen, soveltamisen ja ongelmanratkaisutaitojen oppimisen välistä yhteyttä (Calhoon 2005; Mastropieri, Scruggs, Beranek, Spencer, Boon & Talbott, 2001; Mastropieri, Scruggs, Spencer & Fontana 2003; Mastropieri, Scruggs & Graetz 2005; Roach, Paolucci-Whitcomb, Meyers, & Duncan 1983).

Vertaisohjauksella, -tuella ja -opetuksella näyttää useiden tutkimusten mukaan olevan myös metakognitiivisten taitojen kehittymistä tukeva vaikutus (Flores & Duran, 2013; Stigmar, 2016; Velez, Cano, Whittington & Wolf, 2011; De Backer, L., Van Keer, H., Moerkerke, B., Vlacke, M. 2016; Arco-Tirado, Fernández-Martín & Fernández-Balbo 2011). Vertaisohjauksen on todettu myös parantavan opiskelijoiden arvosanojen keskiarvoa (mm. Laskey & Hetzel 2011).

Vertaisohjauksella ja erilaisilla psykososiaalisilla ilmiöillä on myös havaittu yhteyksiä. Esimerkiksi Yurt ja Aktas (2016) ovat todenneet vertaisohjauksella olevan myönteinen vaikutus ohjattavien minäpystyvyyteen (Yurt & Aktas, 2016). Myös vertaisohjauksen kaltaisen vertaisopetuksen (peer-to-peer teaching) on todettu vahvistavan minäpystyvyyttä (Stigmar, 2016). Vertaisohjauksen on todettu lisäävän ohjattavien stressinhallintaa ja vahvistavan hallintakäsitystä (Demir,

Demir, Bulut & Hisar 2014) ja erityisesti opintouran alkupäässä olevilla vähentävän opiskeluun liittyvää ahdistusta, lisäävän itseluottamusta ja tarjoavan mahdollisuuden kysymyksille tarvittaessa (Lopez, Johnson & Black 2010).

Kaikkien tutkimusten mukaan vertaisohjaus ei kuitenkaan ole niin tehokasta. Esimerkiksi Griffin ja Griffin (1997) ovat todenneet, ettei vastavuoroinen vertaisohjaus ole merkittävästi yhteydessä minäpystyvyyteen. Myös oppimistulosten osalta tutkimukset antavat monenlaista tietoa. Esimerkiksi neljässä yhdeksästä Moranon ja Riccominin (2016) edellä mainitussa katsauksessa olleesta tutkimuksesta ei havaittu vertaisohjauksen parantavan korkean tason oppimisen taitoja (Allsop 1997; Calhoon & Fuchs 2003; Fuchs, Fuchs, & Kazdan 1999; Spencer, Scruggs & Mastropieri 2003). Vertaisohjauksen heikkoudeksi onkin nähty tarkkojen vertaisohjausinterventioiden puuttuminen, joka tekee vertaisohjauksesta kokeilevaa, erehdysten kautta oppimista (Griffin, Wendel, Day & McMillan 2016).

On myös havaittu, että vertaisohjausta tarjotaan useimmin naisille ja etnisille vähemmistöille (Thomas, Hu, Gewin, Bingham, & Yanchus 2005) ja osa interventiosta on suunnattu erityisesti vammaisille tai ihmisille, joilla on oppimisvaikeuksia (ks. esim. Morano & Riccomini 2016). Vertaisohjaus voidaan siis kriittisesti tarkasteltuna nähdä leimaavana toimintana, vaikka interventioiden tarkoitus on auttaminen ja tukeminen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamista ja etenemistä, sekä tarkastellaan tutkimukseen liittyviä eettisiä seikkoja ja tutkimuksen luotettavuutta.

3.1 Tutkittavat ja aineisto

Tutkimuksen aineisto saatiin syyslukukaudella 2016 toteutetun akateemisten taitojen vertaisohjauksen loppuhaastatteluista. Koska haastatteluiden tarkoitus oli koostaa yhteenveto vertaisohjauksesta, eikä tuottaa aineistoa, ei haastattelurunkoja ole saatavilla. Haastattelut olivat vaihtelevasti puolistrukturoituja, mikä Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tarkoittaa haastattelun etenemistä ennalta päätettyjen teemojen mukaan, tarvittaessa tarkentaen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Ohjaajat toteuttivat haastattelut, jonka jälkeen he luovuttivat haastatteluista tehdyt äänitteet litteroitavaksi. Haastatteluiden yhteiskesto on 159 minuuttia ja litteroitua aineistoa on 46 sivua. Tutkittavia oli yhteensä kuusi, neljä miespuolista ja kaksi naispuolista.

TAULUKKO 1. Tutkittavat ja tuen tarpeet.

	sukupuoli	tuen tarve
Tutkittava 1,	nainen	vaikeuksia lukemisen ja keskittymisen kanssa
Tutkittava 2,	mies	vaikeuksia ajan- ja arjenhallinnassa, tarvitsee tukea opiskelutekniikoiden kanssa
Tutkittava 3,	mies	vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa
Tutkittava 4,	nainen	vaikeuksia lukemisessa
Tutkittava 5,	mies	todettu kielellinen erityisvaikeus, vaikeuksia lukemisessa
Tutkittava 6,	mies	vaikeuksia keskittymisen ja lukemisen kanssa

3.2 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Tämän tutkimuksen menetelmänä on glaserilainen grounded theory (GT). Glaserin ja Straussin sosiologiseen tutkimukseen kehittämän metodin tarkoituksena on luoda aineistoon perustuva, käsitteellinen teoria merkityksellisistä kokemuksista, eli sosiaalisista perusprosesseista. Menetelmä tarjoaa vaihtoehdon laadulliselle tutkimukselle ominaiselle teorian vahvistamiselle ja testaamiselle, sillä GT:n kritisoi hypoteeseja ja deduktiivista ajattelutapaa korostaen ennakkoluulottomuutta ja aineistolähtöisyyttä. Siksi GT-tutkimuksen alussa ei luoda laadulliselle tutkimukselle tyypillistä aiempiin tutkimuksiin perustuvaa teoreettista viitekehystä. (Glaser & Strauss 1967, 1–6.) Tutkimuksessa luotu, käsitteellistetty teoreettinen malli integroidaan aiempaan tutkimukseen mallintamisen jälkeen Glaser 1967, 38). GT:n nähdään soveltuvan hyvin uuteen tutkimusalueeseen (Goulding 1999). Tämän vuoksi GT soveltuu hyvin myös tähän tutkimukseen, sillä opiskelijoiden kokemuksia vertaisohjauksesta ei ole aiemmissä tutkimuksissa juurikaan selvitetty. Tässä tutkimuksessa GT:lle tyypillisiä piirteitä ovat hypoteesittomuus, aineistoperustaisuus (Kautto-Knape 2012), sekä sosiaalisista prosesseista rakennettu teoria. Tämä tutkimus ei kuvaile, vaan mallintaa ja käsitteellistää vertaisohjauksessa syntyneitä kokemuksia. Siksi se tarjoaa vastauksen kysymykseen, millaisia kokemuksia tutkittavat kokevat vertaisohjauksessa. Esimerkiksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin tähän ei olisi pystytty, vaan se olisi kuvannut aineistolähtöisesti tutkittavien kokemuksia ohjauksesta, ilman prosessimallin luomista.

Tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa on fenomenologinen. Fenomenologisuus ilmenee tutkimuksessa merkityksen etsimisenä pyrkimyksenä ilmiön ymmärtämiseen kokemuksellisella, yksilöllisellä tasolla (Hammond, Howarth & Russel 1991, 1–3). Laine (2001) korostaa fenomenologian intentionaalisuutta. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, kuinka kokemukset muodostuvat merkityksistä. Toisin sanoen todellisuus näyttäytyy ihmisille merkitysten kautta. Vaikka merkitykset muodostuvat yksilöllisesti, vaikuttavat niiden muodostumiseen kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät. (Laine 2001, 29–39.) Tässä tutkimuksessa fenomenologisuus näkyy tutkittavien kokemusten ja heidän muodostamiensa merkitysten

tarkasteluna. Käsitys oppimisen merkityksellistymisestä vertaisohjauksessa rakentuu tutkittavien luomien merkitysten varaan. Laineen (2001) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus tulee ilmi tutkittavien muodostamien merkitysrakenteiden tulkintana. Tässä tutkimuksessa hermeneutiikka ilmenee tutkittavien kokemuksiin liittyvien sitaattien tulkittaessa. Tässä tulkinnassa otetaan huomioon merkitysrakenteiden yksilöllinen, mutta sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa muodostunut luonne. Merkityksiä tulkitaan yliopisto-opiskelun kontekstissa ja pyritään löytämään merkityksen muodostumisen taustalla olevat kokemukset, eli prosessit. Prosessien kautta pystytään mallintamaan, millä tavalla oppimisen merkityksellistyminen rakentuu.

3.3 Aineiston analyysi jatkuvan vertailun menetelmällä

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin jatkuvan vertailun menetelmällä. Menetelmä perustuu laadullisen aineiston systemaattiseen koodaamiseen, eli relevanttien tapahtumien ja niiden ominaisuuksien löytämiseen, niiden perusteella kategorioiden luomiseen ja sitä kautta teorian rakentamiseen. Jatkuva vertailu tarkoittaa aineistolle annettujen koodien, ominaisuuksiin perustuvien kategorioiden ja kategorioiden keskinäisten suhteiden, eli muodostettavan teorian vertailua. (Glaser & Strauss 1967, 102-109.) Toisin sanoen jatkuvan vertailun menetelmä takaa aineistoperustaisen teorian rakentumisessa mahdollisuuden palata taaksepäin ja pohtia kategorioiden ja teorian rakennetta ja paikkansapitävyyttä. Menetelmää käyttämällä kategoriat ja niiden tapahtumat saattavat muuttua radikaalistikin tutkimuksen aikana, mutta toisaalta teorian juurille, eli aineistoon, palaaminen yhä uudestaan tarkentaa kategoriat sisältöineen ja siten lisää tuotetun mallin tarkkuutta.

TAULUKKO 2. Analyysin eteneminen jatkuvan vertailun menetelmällä. (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978; Glaser & Holton 2004; Kautto-Knape 2012)

JATKUVA VERTAILU	1. AVOIN KOODAUS Aineistosta koodataan kaikki relevantit tapahtumat	TEOREETTINEN SENSITIIVISYYS
	2. SELEKTIIVINEN KOODAUS Aineisto rajataan tutkimuskysymyksen mukaan	
	3. TEOREETTINEN KOODAUS Ydinkategorian ja alakategorioiden suhteen tarkastelu	
	4. TEORIAN KIRJOITTAMINEN Kategorioiden välisten suhteiden ja löydetyn prosessin auki kirjoittaminen	

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroitu aineisto käytiin läpi *avoimen koodauksen* menetelmää hyödyntäen. Avoin koodaus tarkoittaa sitä, että aineistoa luetaan rivi riviltä läpi ja siitä koodataan kaikki relevantit tapahtumat niiden ominaisuuksia nimeämällä. Koodien yhtäläisyyksiä tarkkaillaan ja samankaltaisista koodeista muodostetaan kategorioita. Avointa koodausta käyttämällä varmistetaan siitä, ettei yhtäkään kategoriaa jää muodostumatta ja menetelmä takaa, että kategoriat perustuvat aineistoon. (Glaser & Holton 2004.) Glaser (1978, 56–57) kuvaa avointa koodausta aineiston ”avaamiseksi” ja kehottaa lukemaan ja koodaamaan aineistoa järjestelmällisesti. Tässä tutkimuksessa avoin koodaus toteutettiin aineistosta kaikki merkitykselliset kokemukset alleviivaamalla. Tämän jälkeen nämä kokemukset redusoitiin, eli pelkistettiin (Hämäläinen 1987, 36) perusmuotoisiksi, kokemuksia kuvaaviksi ilmaisuiksi. Kun avoimen koodauksen vaiheessa pyrittiin redusoimaan ilman rajoituksia kaikki merkitykselliset kokemukset, voitiin varmistua siitä, ettei yhtäkään relevanttia kokemusta jäänyt löytämättä aineistosta. Löydettyjen kokemusten ominaisuuksia, eli määrittäviä tekijöitä tarkkailemalla aineistosta löydettiin samankaltaisia prosesseja, jotka lii-

tettiin alakategorioiksi. Alakategorioita muodostui yhteensä kuusitoista. Esimerkiksi kokemuksen siitä, kuinka ”vaikeuden nimeäminen helpottaa” ja kokemuksen ”stressin helpottamisesta” katsottiin kuuluvan samaan, *huojentumisen* alakategoriaan, koska niiden yhdistävä ominaisuus oli huojentuminen. Vastaavasti esimerkiksi *huojentumisen* ja samaan tapaan redusoiduista ilmauksista muodostettu *luottamuksen syntymisen* alakategoria liitettiin *vaikeiden tunteiden ylittämisen* yläkategoriaan, koska molempia alakategorioita määrittävä ominaisuus oli kokemus negatiivisen tunteen muuttumisesta positiiviseksi, eli *vaikeiden tunteiden ylittäminen*.

Seuraava vaihe analyysissä oli *selektiivinen koodaus*. Selektiivisen koodauksen tarkoitus on rajata koodatusta ja kategorisoidusta aineistosta teorian kannalta oleellinen sisältö ja siten saattaa avoin koodaus loppuun. Tässä vaiheessa päämuuttujan, eli tutkimuksen keskeisimmän prosessin pitäisi löytyä aineistosta. (Glaser & Holton 2004.) Glaser (1978) kutsuu keskeisintä prosessia ydinmuuttujaksi, joka tarkoittaa aineistossa ilmenevää päähuolenaihetta tai pääteemaa. Sen tulee toistua aineistossa jatkuvasti ja sen pitää liittyä kaikkiin kategorioihin. Ydinmuuttujan tulee selittää teoriaa. (Glaser 1978, 94–96.) Tämä vaihe vaatii siis teorian hahmottumista, tai ainakin aavistusta siitä, millainen teoriasta voi muodostua. Avoimen koodauksen vaiheessa löydettyjen alakategorioiden ominaisuuksia vertailemalla alakategoriat yhdistettiin kolmeksi yläkategoriaksi, *itsestä oppimiseksi*, *vaikeiden tunteiden ylittämiseksi* sekä *oppimisesta oppimiseksi*. Näiden prosessien huomattiin ilmenevän *luottamuksen ilmapiirissä*. Tässä vaiheessa osa alakategorioista rajattiin ulkopuolelle yläkategorioihin toistaiseksi sopimattomina. Analyysin edetessä havaittiin, että muodostettuja kategorioita yhdistää toistuva ydinmuuttuja, prosessi, jossa oppimisen merkitys avautuu vertaisohjauksessa. Tämä prosessi nimettiin *merkityksellistymiseksi*.

Teoreettinen koodaus on työvaihe, jossa tarkastellaan, mitkä kategorioista liittyvät toisiinsa ja erityisesti sitä, mikä tekijät kategorioita yhdistävät ja pyritään osoittamaan muodostuneiden kategorioiden väliset suhteet. (Glaser & Holton 2004.) Tässä vaiheessa tätä tutkimusta tehdessä käytiin aluksi läpi niitä alakategorioiden ominaisuuksia, joiden perusteella ne oli jaettu yläkategorioihin. Tässä

tarkastelussa osa alakategorioista vaihtoi paikkaa. Seuraavaksi tarkasteltiin yläkategorioiden ja ydinprosessin suhdetta ja todettiin yläkategorioiden ominaisuuksien perusteella niiden olevan *merkityksellistymisen* osaprosesseja. Lopulta otettiin tarkasteluun vielä selektiivisen koodauksen vaiheessa ulkopuolelle rajatut prosessit ja verrattiin niiden ominaisuuksia *merkityksellistymisen* prosessiin. Tämä vaihe vahvisti selektiivisessä koodauksessa tehdyn rajauksen, sillä rajattujen prosessien ominaisuuden eivät sallineet niiden yhdistämistä ydinprosessiin. Muodostunut malli kirjoitettiin auki teoriaksi.

TAULUKKO 3. Esimerkki analyysin etenemisestä. Esimerkki kokonaisen kategorian muodostamisesta liitteessä 1.

suora lainaus	pelkistetty ilmaus	alakategoria (ominaisuus)	yläkategoria	ydinkategoria
(...)oli se sille vähän niiku helpotuski, et sit sai niiku, pysty nimee ne vaikeudet, et mist ne ehkä tulee.(...) o1, s9, r2	vaikeuden niimeäminen helpottaa	huojentuminen	vaikeiden tunteiden ylittäminen	merkityksellistyminen (luottamuksen ilmapiirissä)

Glaser ja Strauss (1967) kehottavat kirjoittamaan tutkimuksen etenemisen yhteydessä memoja, eli teoreettisia muistioita. Nämä muistiot ohjaavat teorian rakentamista palauttamalla tutkijan miellelyhtymiä ja ajatuksia muodostuvan teorian yhteyteen. (Glaser & Strauss 1967, 108.) Tätä tutkimusta tehdessä kirjoitettiin memoja erilaisissa kirjallisissa muodoissa. Eräänlaisina teoreettisina muistiinpainoina voidaan nähdä myös ohjaajan, opponoijan sekä opiskelijakollegoiden kanssa teoriasta käydyt keskustelut. Memon sisältämä ajatus on sen muotoa oleellisempi. GT:ssa voidaan tuottaa joko substantiivinen, eli tutkimuskontekstissaan toimiva teoria, tai formaali, yleistettävämpi teoria (Glaser & Strauss 1967, 34). Tässä tutkimuksessa tuotettu teoria on substantiivinen, kyseisen vertaisohjausintervention kontekstissa toimiva teoria. Muodostettu teoria kytketään aiem-

paan tutkimukseen kirjallisuusintegraatiossa (Glaser, 1967, 38). Tässä tutkimuksessa kirjallisuusintegraatio on luku 5, jossa kirjallisuusintegraation lähtökohtia avataan lisää.

Jatkuvan vertailun menetelmällä tehtävän analyysin ja teoreettisen mallin tuottamisen aikana on oltava teoreettisesti sensitiivinen. Glaserin (1978) mukaan teoreettinen sensitiivisyys tarkoittaa herkkyyttä havaita aineistosta merkityksellisiä sisältöjä siten, että tutkija ei aseta ennakko-oletuksia aineiston, eikä teorian suhteen. Tämä vaatii avoimuutta aineiston tapahtumille. Herkkyyttä voidaan kasvattaa syventymällä tutkimuksen kannalta oleellisia sosiaalisia prosesseja käsittelevään kirjallisuuteen. Tämä ei kuitenkaan saa rajata sitä, mitä aineistosta havaitaan, vaan kirjallisuuteen tutustumisen pitäisi laajentaa näkökulmaa, josta aineistoa tarkastellaan. (Glaser 1978, 2-3.) Kyseessä on siis eräänlainen etäännyttämisen prosessi. Tätä tutkimusta tehdessä pidättäydyttiin lukemasta vertaisohjausta koskevaa kirjallisuutta. Myöskään tutkimuksen kohteena olleen vertaisohjausintervention taustoihin ei tutustuttu ennen teorian muodostamista, sillä se olisi todennäköisesti ohjannut analyysin etenemistä. Erityisesti sosiaalisten perusprosessien hahmottuessa olisi ollut helppoa tarkastella niitä valmiiden skeemojen kautta, mutta nämä mallit pyrittiin siirtämään syrjään ja pysymään kiinni aineistossa.

3.4 Luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on tutkimuksen julkisuus, sisältäen tutkimuksen tarkan raportoinnin sekä tutkijakollegoiden arvioinnin sekä tutkimusta koskevan keskustelun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Tämän tutkimuksen raportti pyrittiin tekemään mahdollisimman tarkasti siten, että lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen etenemistä. Lisäksi tutkimusta arvioi ja kommentoivat tutkimusprosessin aikana sekä työn ohjaaja, että vertaistutkijat.

Glaserin (1978) mukaan GT:n luotettavuus perustuu kolmeen tekijään: Istuvuus, toimivuus ja muotoiltavuus. Istuvuus tarkoittaa sitä, että teorian sisältämien kategorioiden on istuttava aineistoon. Tämän varmistaa se, että kategoriat ovat muodostettu suoraan aineiston perusteella. Toimivuus viittaa teorian kykyyn selittää käyttäytymistä ja kuinka hyvin se vastaa tutkimuskohdetta. Toimivuuden takaa se, että teoreettisen mallin prosessit todella nousevat aineistosta. Muotoiltavuus tarkoittaa koko tutkimusprosessia luonnehtivaa mukautumiskykyä. Tämä on tärkeää, koska niin analyysin, kuin teorian muodostamisenkin aikana voi tutkimuksessa tapahtua muutoksia. Muotoiltavuus varmistaa, että teoria vastaa tutkimuskohdetta ja on ajan tasalla. (Glaser 1978, 4–5.)

Tätä tutkimusta tehdessä varmistettiin teorian istuvuus muodostamalla kategoriat aineistoon perustuen. Joitakin valmiita käsitteitä, kuten motivaatio tai minäkuva, käytetään, koska ne on mainittu aineistossa. Nämä käsitteet on kuitenkin pyritty ymmärtämään aineistossa ilmenneellä tavalla, eikä käsitteiden määritelmien mukaan. Tämä on osa teoreettista sensitiivisyyttä.

Teorian toimivuuden tässä tutkimuksessa takaa muodostetun mallin jatkuva vertailu suhteessa kategorioihin. Lisäksi tutkimuksen ohjaaja ja vertaisarvioija ovat tarkastelleet teoreettista mallia sen kehkeytymisen aikana. Lisäksi on otettava huomioon, että tässä tutkimuksessa tuotettu teoria on substantiivinen, juuri tämän tutkimuksen kohteena olleen vertaisohjausintervention kontekstissa toimiva teoria. Teoria ei siis pyri selittämään yleisesti kaikkien vertaisohjausinterventioiden sosiaalisia perusprosesseja. Tämän vuoksi tutkittavien pieni joukko ei vaikuta siihen, kuinka luotettavasti tässä tutkimuksessa tuotettu malli kuvaa vertaisohjauksessa syntyneitä kokemuksia.

Myös muotoiltavuus on varmistettu jatkuvan vertailun menetelmää soveltamalla. Osa kategorioista on vaihtanut paikkaa teorian ollessa miltei valmis. Kategorioiden uusi sijoittuminen teoreettiseen malliin on varmistettu vertailemalla.

Gouldingin (1999) mukaan GT-tutkimuksen metodologinen luotettavuus perustuu pitkälti aineistosta löydettyjen prosessien välisten yhteyksien selittämiseen. Samoin Holton (2008) näkee GT:n riskiksi sen, että liiallinen käsitteellistä-

minen johtaa aineiston kuvaamiseen aineistosta löydettyjen prosessien mallintamisen sijaan. Tämä pyrittiin ottamaan huomioon teoriaa muodostettaessa ja auki kirjoitettaessa kiinnittämällä erityistä huomiota prosessien välisten suhteiden selittämiseen, eli siihen, miksi prosessit liittyvät toisiinsa. Lisäksi Goulding (1999) mainitsee jatkuvan vertailun menetelmän käytön ja teoreettisen sensitiivisyyden osana GT-tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen teoreettinen malli on ollut muutoksessa analyysiprosessin alusta loppuun asti, koska kategorioiden vertailua jatkettiin siihen asti, kunnes uusia kategorioita ei löytynyt ja ne vakiinnuttivat paikkansa teorian rakenteessa. Glaser ja Strauss (1967, 61–62) kutsuvat tätä teoreettiseksi saturaatioksi, eli kylläntymiseksi. Tutkimuksen analyysiin teoreettista sensitiivisyyttä on avattu aiemmin tässä luvussa.

Aineiston ja teoreettisen sensitiivisyyden osalta on huomioitava, että aineistona toimivat haastattelut ovat ohjaajien tekemiä. On mahdollista, että ohjausta saaneiden opiskelijoiden vastauksiin on vaikuttanut se, että he ovat kertoneet näkemyksiään henkilökohtaisille ohjaajilleen. Ohjausta saaneiden opiskelijoiden tilanteet, ohjauksen kulku ja haastattelutilanteet olivat tutkijalle melko vieraista. Toisaalta, tämä on jättänyt tutkijan entistä enemmän haastattelujen varaan, eli toisin sanoen tutkimus on tällä tavalla aineistolähtöisempi ja teoreettisesti sensitiivisempi. Tehdyt tulkinnat perustuvat aineistoon, eivät vertaisohjausprojektista saatuihin taustatietoihin.

3.5 Eettiset ratkaisut

Kuula (2006) esittää ihmisarvoa kunnioittavien tutkimuseettisten normien jakautuvan kolmeen osaan. Ne ovat itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, henkisen ja fyysisen vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyyden kunnioittaminen. (Kuula 2006, 61–65.)

Tässä tutkimuksessa nämä normit näkyvät siten, että tutkittaville annettiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta joko haastattelusta kieltäytymällä, tai kieltämällä äänitetyn haastattelun käyttö aineistona. Kuulan mukaan henkistä vahingoittamista voi olla esimerkiksi tutkittavaa tai viiteryhmää

kuvaava, negatiivinen kirjoitustyyli (Kuula 2006, 63). Tätä on pyritty välttämään tutkimalla ilmiötä ja merkitysten muodostumista laajemmin, paneutumatta yksittäisen tutkittavan tapaukseen tarkemmin. Viiteryhmää kuvatessa pyrittiin erityispedagogisen paradigman mukaisesti käyttämään kieltä, joka ottaa ensin huomioon ihmisen, vasta sitten vamman tai diagnoosin (people-first language).

Tutkimusta tehdessä huomioitiin aiheen arkaluontoisuus takaamalla osallistujien yksityisyys ja anonymiteetti. Ohjaukseen osallistuneiden opiskelijoiden tunnistetietoja ei mainita aineistossa, eivätkä ne tulleet tutkijan tietoon. Demografiset tiedot koskevat lähinnä sukupuolta. Epäsuoria tunnistetietoja, kuten tutkittavan pääaine, tuli esille aineistossa, mutta ne jätettiin kirjaamatta tutkimusraporttiin.

Kuula (2006) kehottaa tutkijaa informoimaan tutkittavia sekä tutkimukseen osallistumisen tavasta, että aineiston käyttötarkoituksesta ja luottamuksellisten tietojen suojaamisesta. Näistä tekijöistä muodostuu tutkimuksen luottamuksellisuus tutkittavien kannalta. (Kuula 2006, 106–108.)

Tässä tutkimusta tehdessä tieto tutkimuksen toimintatavoista ja aineiston käyttötarkoituksesta välitettiin tutkittaville vertaisohjaajien kautta. Koska kyseessä on aineistolähtöinen tutkimus, ei tutkimukset aiheita voitu ilmoittaa tarkemmin, kuin kuvaamalla sitä vertaisohjauksen merkitykseen liittyväksi. Ohjaajat informoivat tutkittavia loppuhaastatteluista ja selvittivät heidän suostumuksensa sekä haastatteluun, että haastattelun käyttöön tutkimusaineistona. Osallistujat allekirjoittivat tutkimusluvan, jossa hyväksyttiin haastattelun tekeminen ja sen käyttäminen tässä tutkimuksessa, että jatkotutkimuksissa. Tutkimuksen aineisto on sitouduttu asianmukaisesti hävittämään tutkimuksen valmistuttua. Kopiot aineistosta jatkotutkimuksia varten säilytetään Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen arkistossa.

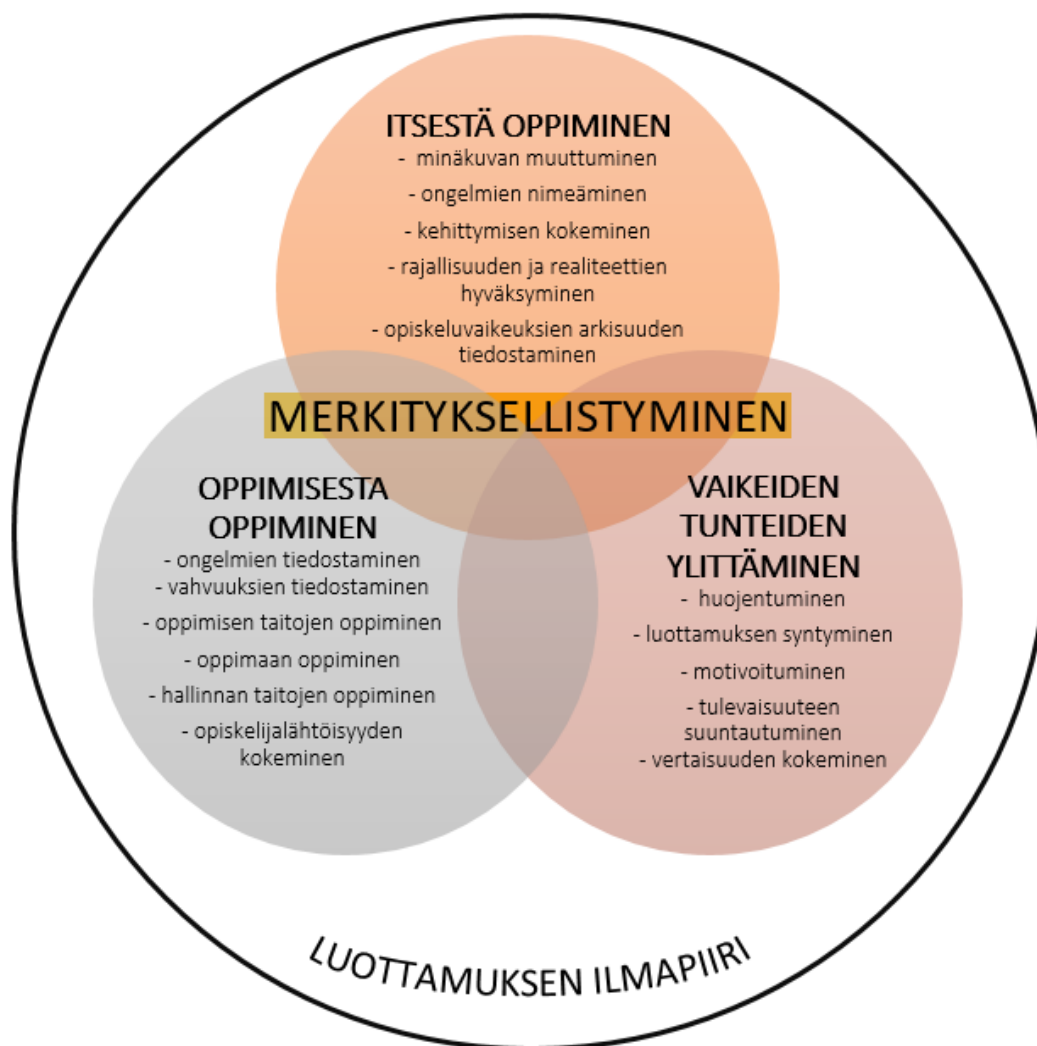
4 YLIOPISTO-OPINTOJEN MERKITYKSELLISTYMINEN VERTAISOHJAUKSESSA

Tutkittavien vertaisohjauksessa kokemista kokemuksista koostuu yliopisto-opintojen merkityksellistymisen prosessi. Merkityksellistymisen vertaisohjauksessa muodostuu aineiston perusteella kolmesta yläkategoriasta: Itsestä oppiminen, vaikeiden tunteiden ylittäminen ja oppimisesta oppiminen. Merkityksellistymisen tarkoittaa henkilökohtaista oppimiskokemusta itsen, omien tunteiden ja oppimisen suhteesta yliopisto-opintoihin. Tämän oppimiskokemuksen kautta opinnot muuttuvat merkityksellisiksi ja tiedollisen voimistumisen kautta opinnoissa eteneminen muuttuu aiempaa helpommaksi.

Koko merkityksellistymisen prosessin yhdistävä ja mahdollistava tekijä on luottamuksen ilmapiiri. Luottamuksen ilmapiiri voidaan havaita sitaattien ulkopuolelta yleisellä tasolla, arkaluontoisten, luottamuksellisten asioiden käsitteilynä. Vaikka ohjaajia on sitonut vaitiolovelvollisuus, on vaikeiden asioiden ja tunteiden käsitteleminen ohjauksessa vaatinut turvallisuuden tuntua ja ohjaajan ja tutkittavan välistä luottamusta. Ilman luottamusta tutkittavat eivät välttämättä olisi olleet yhtä avoimia haasteistaan ja niiden käsitteleminen, samoin kuin oppiminen, olisi voinut jäädä pintapuoliseksi. Ohjaukseen sisältyy siis muutakin, kuin pelkkää oppimista.

Luottamuksen ilmapiirin syntymisessä on avainasemassa ohjaajien ja ohjattavien välinen vertaisuus. Ohjaajat ovat myös saavuttaneet tasapainon vertaisuuden ja asiantuntijuuden välillä. Tämä ilmenee toisaalta luottamuksena ohjaajien asiasisällön hallintaan ja asiantuntijuuteen, sekä luottamuksena vertaisohjausintervention tehokkuuteen. Erityisesti tämä näkyy prosessissa *luottamuksen syntyminen*. Luottamus ilmenee rivien välissä, kuten kuvauksena, kuinka ohjauksessa on kehdattu kysyä yksinkertaisiakin asioita (*oppimisen taitojen oppiminen*) ja kuinka on nähty, ettei laitoksen henkilökunnan tehtävä ole auttaa opiskelijoita (*vertaisuuden kokeminen*). Luottamuksen takia ohjauksessa on siis päästy häpeän tunteesta ja toisaalta koettu, että ohjaajat pitävät tutkittavien puolta.

Tässä luvussa kuvataan yliopisto-opintojen merkityksellistymistä avaamalla kolmen yläkategorian muodostavien alakategorioiden määrittäviä ominaisuuksia aineistolainauksia käyttäen. Merkityksen rakentumista havainnollistetaan kuviossa 2. Tulosluvun tiivistämiseksi samankaltaisten merkitysten kuvaamiseksi on käytetty vain yhtä aineistolainausta.



KUVIO 2. Yliopisto-opintojen merkityksellistymisen vertaisohjauksessa

4.1 Itsestä oppiminen

Itsestä oppiminen tarkoittaa ohjauksessa tapahtunutta oppimista itsestä, itseen kohdistuvista uskomuksista ja minuudesta. Tämän yläkategoria on muodostettu yhdistämällä oppimiseen liittyvistä prosesseista ne, jotka liittyvät minuuteen. Kaikkia itsestä oppimisen sitaatteja ja niiden pohjalta muodostettuja prosesseja yhdistää joko havainto muutoksesta parempaan tai ongelmakohdan havaitseminen. Itsestä oppimisen pyrkimyksenä on siis itsearvion vallitsevan asiantilan korjaaminen ja ratkaisukeskeisyys sekä itseen kohdistuvien käsitysten uudelleen järjestely. Sen vuoksi se on osa merkityksellistymisen prosessia. Itsestä oppiminen koostuu seuraavista prosesseista:

Minäkuvan muuttuminen

Ongelmien nimeäminen

Kehittymisen kokeminen

Rajallisuuden ja realiteettien hyväksyminen

Opiskeluvaikeuksien arkisuuden tiedostaminen

4.1.1 Minäkuvan muuttuminen

Minäkuvan muuttuminen tarkoittaa prosessia, jossa tutkittavien käsitys itsestä on muuttunut positiivisemmaksi ohjauksessa. Tämä prosessi on osa *itsestä oppimista*, koska kaikkia näitä muutoksia yhdistää itseymmärryksen lisääntyminen. Lisäksi muutosta kuvaa oman identiteetin uudelleen järjestely, sekä monelta osin kokemus siitä, että on kykenevä ja uskoo kykyihinsä. Ohjauksessa opittujen menetelmien ja niiden avulla saatujen onnistumisen kokemusten koetaan palauttavan itseluottamusta. Ohjauksessa tapahtuu myös itseen liittyvän ymmärryksen lisääntymistä, joka johtaa opiskelutaitoihin liittyvän häpeän ja huonommuuden kokemuksista yli pääsemiseen.

(...)on ollu tosi heikko usko omii oppimiskykyihin (...) ku ollaan käytännössä käyty läpi jotain noita niiku suht vaikeita artikkeleita (...) ja sit niistä pysty noilla menetelmillä saamaa niiku kokonaisukuvaa, että okei, tässä tehtiä tätä, nii se vähän sillai luo uskoo itseesä, ehkä. o4, s11, r8

(...)tää on niiku suonu mulle sellasen pelikentän, missä mä oon saanut olla heikko kirjoittaja(...)o3, s1, r8

(...)mä niin ku luulin et mä oon vaan niin ku huono. o1, s2, r6

Ohjauksessa ymmärretään oma potentiaali ja kehittymisen mahdollisuudet ja opitaan, että opiskelutavat voivat olla yksilöllisiä, eivätkä opiskelunormeista riippuvaisia. Vaikka tieto oppimisvaikeudesta koetaan haastavaksi sovittaa omaan identiteettiin, se muovaa käsitystä itsestä nykyhetkessä, mutta selittää myös henkilökohtaista kouluhistoriaa. Toisaalta ohjauksessa päästään eroon myös mahdolliseen oppimisvaikeuteen liittyvästä epävarmuudesta.

(...)vaikka mä en olis hyvä, niin tavallaan mä pystyn niitä (kirjoitustekniikoita) noudattamalla tavallaan päästä niihin samoihin tuloksiin, että mä koen että mulla on niiku nyt semmosia keinoja päästä niikun ihan hyväks kirjoittajaksi.(...) o3, s2, r3

(...)ymmärtää et niiku mun mun ei tarvi tehdä niin ku mä luulen et muut tekee ja tota.(...) o1, s3, r3

(...)kyl se (oppimisvaikeuden nimeäminen) oli vähän sillee niiku sellanen pieni identiteettikriisi (...) se avas sillee tai selitti, et minkä takia ehkä tietyt jutut on menny niiku ne on menny, ni sillee, se oli hyvä. o1, s9, r1

(...)Menee niiku normaaleihin (luki-testin tulokset) vielä sillain, sitte, sitte se oli vaa sillai et katottii ettei oo mitää isoo ongelmaa missää. o2, s4, r3

Minäkuvan muutosta luonnehtii vahvistumisen kokemus ja minäkuvan ”korjaaminen”.

4.1.2 Ongelmien nimeäminen

Ongelmien nimeäminen tarkoittaa prosessia, jossa tutkittavat tarkastelevat omaa oppimistaan ja nimeävät siihen liittyviä ongelmia. Oppimisen ongelmien nimeäminen koetaan tärkeäksi, sillä ongelmien käsitteellistämisen koetaan tekevän niiden käsittelystä helpompaa. Tämä prosessi on osa *itsestä oppimista*, koska nimeämisen kautta opitaan tarkastelemaan itseä uudella tavalla.

(...)Tai et mä olin huomannu niitä asioita mitä siin tuli sit esii et et, ja sillee nii ku ei ollu yllätys mut en mä koskaa ollu aatellu et mul ois ni mä en osannu nimetä sitä keskittymisvaikeudeks tai näin. Ja se oli taas hyvä et on voinu niin ku nimetä näit vaikeuksii ja et niil on joku nimi. (...)o1, s2, r4

Toisaalta nimeämiseen ja oppimisvaikeuden stigmaan liittyy myös pelkoa siitä, että nimikkeestä tulee omaa osaamista ja mahdollisuuksia selittävä tekijä. Nimeämisen pelätään olevan minuutta määrittävä prosessi.

(...)mä oon jotenki vähän ehkä pelännykki selvittää, tai jotenki ei oo halunnu todeta, että jos ois vaikka semmonen asia ku lukihäiriö. Ja sit niiku että ei oo halunnu määrittää

mitenkään itseään tai tehdä itselleen mitään oikeutusta, että ahaa, mulla on nyt tämmönen, sitten mun ei tarvitse osata, tai että, tai jotenki, ei oikeen tarkkaan tiedä just, mitä siinä on pelännyt, mutta on pelännyt kuiteski sitä leimaa. o3, s1, r4

Ongelmien nimeämisen prosesseja yhdistää itseymmärryksen lisääntyminen. Ongelmien nimeäminen kytkeytyy myös *huojentumisen* prosessiin.

4.1.3 Kehittymisen kokeminen

Kehittymisen kokemisen prosessi tarkoittaa kokemusta siitä, kuinka ohjauksessa harjoiteltu taito tuottaa tulosta opinnoissa. Näiden onnistumiset toimivat vahvistuksena ohjauksen toimivuudelle, mutta myös henkilökohtaisena palkintona tutkittaville. Kehittymisen kokeminen on osa itsestä *oppimista*, koska näihin kokemuksiin liittyy oman potentiaalain havaitseminen. Erilaisissa tilanteissa syntyneiden kokemusten koetaan johtavan seuraaviin onnistumisiin, jotka muodostavat positiivisen syklin, jossa onnistunut työ nostaa mielialaa ja parempi mieliala johtaa seuraavaan onnistumiseen opinnoissa.

(...)Et kyl sen huomias nytte et ku vähän muutti toimintamallii, vähän lisäs panostusta ni paljon paremmin rupes menee. o2, s3, r5

(...)pitäs päästä siihen enemmän kiinni että saa tehtyä jotain työtä ja sitte niiku työstää sen päässä sillai että tää oli nyt niiku hyvä juttu ja sit siitä tulee sitä positiivista sykliä enemmän. Että tekee vähän työtä ja saa vähän tulosta ja tulee hyvä mieli siitä et on tullu tehneeks jotain(...)o2, s7, r11

Aineistossa kuvataan myös monia yksittäisiin taitoihin liittyviä kehittymisen prosesseja, joiden merkitykset ovat samankaltaisia: kehittymisen ja onnistumisen kokemukset kannustavat ja antavat itseluottamusta seuraaviin opintotehtäviin. Kehittymisen kokemisen voidaan tulkita olevan tutkittavien kannalta ohjauksen näkyvin tulos. Siinä missä itsestä oppimiseen liittyvät prosessit voivat tehdä opiskelusta helpompaa epäsuorasti, ovat kehittymisen kokemukset suorita todisteita henkilökohtaisesta kehityksestä, eli ohjauksen toimivuudesta. Nämä kehittymisen kokemukset tuottavat myös kokemuksen siitä, että ”minä pärjään”.

4.1.4 Rajallisuuden ja realiteettien hyväksyminen

Rajallisuuden ja realiteettien hyväksyminen tarkoittaa oman rajallisuuden ja akateemisen maailman realiteettien hyväksymistä. Tämä prosessi on osa *itsestä oppimisen* prosessia, koska rajojen havaitseminen on oppimista ja koska hyväksymiseen liittyy ymmärrys itseä koskevien realiteettien luonteesta. Hyväksymisen voidaan nähdä suojaavan katkeroitumiselta ja uhriutumiselta, kun itseltä ei vaadita liikoja. Oleellista on myös ymmärrys siitä, etteivät opiskelua vaikeuttavat tekijät välttämättä poistu, vaikka niiden käsittelemiseen olisikin saanut ohjausta. Ohjaus ei tarjoa välitöntä helpotusta, vaan työvälineitä. Sairauden kaltaiset vastoinkäymiset voivat vaikeuttaa opiskelua ja työntekoa, mutta ne kuuluvat elämään. Niiden hyväksymisen osaksi elämää ehkäisee lamaantumista ja pitää yllä toimintakykyä.

(...) mä en ollenkaan niikun sinänsä niiku oo siitä katkera, mä ymmärrän niitten merkityksen, että kuitenkin akateemiseen maailmaan liittyy sellanen tekstin tuottaminen ja sit sen takia. (...)o3, s4, r5

(...)haastattelija: Et tavallaa et eihän tää ollu semmonen ajatus et nähää muutaman kerran täs syksyl ja sit korjataa kaikki ja sit sä oot jotenki valmis vaan ehkä mielummin sillee et niiku täst eteepäi osaa niiku jotenki ymmärtää itteää ja tarpeita ja sit ehkä opiskella tehokkaammin tai ainaki ittellee sopivammal taval. Et tavallaa mut sitäki tietysti et siinäki on niiku harjoittelises ja totuttelemises ja haltuu ottamises et ei tän tarkotuskaa ollu et nyt sä olisit jotenki valmis niiku sillee. o1: Nii. Joo. Oishan se kivaa, mut tää on kuitenkin elämää ni ei se mee sillee. o1, s5, r2-r3

(...)vanhemmalla on krooninen pitkäaikaissairaus, mikä aina välillä pistää sen sairaalaan ja miehellä kans ja itelläki on semmosia niiku noi migreenit ja muut, mitkä välillä pistää huonoo kunto, et ei se, et jos sitä niiku aina menee sillä että okei, nyt on erikoistilanne, en selviä, ni musta tuntuu että viimeset kymmenen vuotta on ollu erikoistilanne, ni niin niin niin... o4, s10, r10

Rajallisuuden ja realiteettien hyväksyminen ei johda itsesääliin. Sitaattien taustalla voidaan havaita ajatus siitä, että ihminen voi olla vahva ja pystyvä haasteista huolimatta.

4.1.5 Opiskeluvaikeuksien arkisuuden tiedostaminen

Opiskeluvaikeuksien arkisuuden tiedostaminen tarkoittaa ohjauksessa syntynyttä ymmärrystä siitä, että opiskeluvaikeudet yliopistossa ovat varsin yleisiä ja moni muukin opiskelija tarvitsisi tukea pärjätäkseen opinnoissa. Muihin itseään peilaamalla ymmärretään, etteivät omat ongelmat, yleisellä tai spesifillä tasolla,

olekaan niin harvinaisia. Tämän takia opiskeluvaikeuksien arkisuuden tiedostaminen on osa *itsestä oppimisen* prosessia. Tämän ymmärryksen koetaan olevan tärkeää myös itsetunnolle.

(...)mulla oli kyllä jo viimevuonnaki semmonen olo, että vois niiku, tai jotenki niiku ettei hanskannu tätä hommaa tai kaikkiea, että tota kyl varmasti on sellasia, jotka tarvii. o6, s5, r5

(...)tietylnainen tunnustus siitä, että en oo välttämättä ainut. Ni seki on ollu merkittävä tekijä sillä tavalla mun itsetunnolle(...)o3, s2, r3

Tätä prosessia yhdistää itseen kohdistuva anteeksianto, joka liittyy ymmärryksen lisääntymiseen ja kohtuuttomista henkilökohtaisista vaatimuksista luopumiseen.

4.2 Vaikeiden tunteiden ylittäminen

Vaikeiden tunteiden ylittäminen tarkoittaa prosessia, jossa negatiivinen tunne muuttuu positiiviseksi ohjauksessa. Kaikkien näiden prosessien voidaan katsoa saaneen alkunsa vertaisessa vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa. Vaikeiden tunteiden ylittämisen prosessissa korostuu vertaisohjauksen sosiaalinen aspekti. Tämä yläkategoria on muodostunut itsestä oppimisen ja oppimisesta oppimisen yläkategorioihin sopimattomista prosesseista, eli pois sulkemalla. Vaikeiden tunteiden ylittäminen ei kuitenkaan ole erillään muista yläkategorioista, sillä koetut muutokset ovat seurausta toisten yläkategorioiden oppimisen kokemuksista. Siksi se myös kytkeytyy osaksi merkityksellistymistä. Erityisesti vaikeiden tunteiden ylittäminen kytkeytyy *luottamuksen ilmapiiriin*, sillä ilman luottamuksen tuomaa turvaa nämä tunteisiin liittyvät prosessit eivät välttämättä olisi tulleet esille ohjauksessa. Vaikeiden tunteiden ylittäminen koostuu seuraavista prosesseista:

Huojentuminen

Luottamuksen syntyminen

Motivoituminen

Tulevaisuuteen suuntautuminen

Vertaisuuden kokeminen

4.2.1 Huojentuminen

Ohjauksessa syntynyt huojentumisen tunne tarkoittaa tutkittavien haasteisiin liittyvästä tiedon ja ymmärryksen lisääntymisestä, sekä avun saamisesta johtuvaa helpottumista. Aineistosta voidaan tulkita, että tutkittavilla on ennen ohjausta ollut opiskelun vaikeuksista johtuvaa stressiä ja henkistä kuormitusta, joka on helpottanut ohjauksessa. Huojentumisen prosessi on osa *vaikeiden tunteiden ylittämisen* prosessia, koska vaikea tunne, kuten syyllisyys, helpottaa, eli vaikeasta tunteesta päästään yli. Syyllisyyden tunteesta päästään yli, kun ymmärtää, etteivät opiskeluvaikeudet ole oma vika. Samanlainen kokemus liittyy vaikeuden nimeämiseen. Lisäksi nimeäminen käsitteellistää vaikeudet, jolloin niiden käsittely on helpompaa. Niistä tulee ominaisuus, ei määrittävä tekijä. Vaikeuksien nimeämiseen liittyvä huojentuminen kuvaa myös ohjausta edeltänyttä epätietoisuutta siitä, millaisista syistä opinnot ovat olleet haastavia. Myös oman työtahdin ja henkilökohtaisen aikataulun omaksuminen johtaa stressin väheneemiseen ja huojentumisen kokemukseen, koska ne vahvistavat kokemusta kykenemisestä.

(...)ja se kaavio ku sä piirsit ja ja tälle niiku ni sit se autto niiku ymmärtää et se ei oo mun tahdon alasta sille tai niiku mun vika et on vaikeempi oppii tai näin. Jotenki tollee et se on avautunu se koko juttu ni ehkä nii. o1, s4, r1

No joo, vähän, mut oli se sillee vähän niiku helpotuski, et sit sai niiku, pysty nimee ne vaikeudet, et mist ne ehkä tulee.(...) o1, s9, r2

(...)mä ehkä tiedostan sen paremmin tai sillee niiku et mä voin niiku sanoo ittelleni et mun ei tarvi välittää siit toisest ja mä voin mennä omaa tahtii. Et sillee on niiku muuttunu. o1, s5, r1

h(...)Tota, koeksä et helpottikse stressi ku sen (opintojen aikataulutuksen) tekee?
o1: Joo juu, oli se hyvä. o1, s6, r4-r5

Huojentumisen prosessi on siis monisyinen, mutta aineistosta selkeästi erottuva tapahtuma. Vuorovaikutus ohjaajan kanssa on tärkeä tekijä huojentumisessa, sillä siihen johtanut oppiminen on tapahtunut keskustelun kautta ja vaikeiden tunteiden käsitteleminen on vaatinut ohjaajien tukea.

4.2.2 Luottamuksen syntyminen

Luottamuksen syntyminen tarkoittaa prosessia, jossa tutkittavan epävarmuus ohjauksen hyödyllisyydestä muuttuu luottamukseksi ohjaukseen. Siksi luottamuksen syntyminen on osa *vaikeiden tunteiden ylittämisen* prosessia. Tässä prosessissa keskeistä on ohjauksen hyödyllisyyden havaitseminen ja ohjauksen tarkoituksen selveneminen. Lisäksi luottamuksen syntymisen prosessia edesauttaa ohjaajien asiantuntijuus. Ohjaajien auktoriteetti ei perustu statukseen, vaan asiantuntijuuteen. Luottamuksen syntymiseen viittaa myös se, että ohjausta suositellaan myös muille opiskelijoille. Ohjauksen hyödyllisyys nähdään yleisellä eikä pelkästään henkilökohtaisella tasolla.

(...) olin sille vähä kriittinen, että mutta tota tietysti se sitte muuttu kun huomasin tästä hyötyä, mutta aluksi ei ollu semmosta hirveen selkeää kuvaakaan että mitä se nyt tarkoittaa et mä tuun tänne. 06, s1, r14

(...) selkeesti ammattitaitosta puuhaa tässä, ettei mitää semmosta puuhastelua. (...) Joo mut se oli kyl, mä itse asiassa suosittelin yhelle mun kaverillekki tossa(...) ohjaus asiantuntevaa o6, s2, r4-r9

Luottamuksen syntymisen voidaan tulkita olleen tärkeä prosessi ohjaukseen sitoutumisen kannalta, sillä mikäli luottamusta ei olisi syntynyt, sitoutuminen olisi voinut jäädä heikoksi. Siksi luottamuksen voidaan nähdä kytkeytyvän myös seuraavaan, *motivoitumisen* prosessiin ja oppimisen haluun.

4.2.3 Motivoituminen

Yksi tunteisiin liittyvistä prosesseista vertaisohjauksessa on motivoituminen, joka tarkoittaa tutkittavassa herännyttä halua harjoitella oppimisen taitoja ja halua kehittyä opiskelijana. Tämä halu houkuttelee osallistumaan ohjaukseen. Motivoitumisen katsotaan kuuluvan osaksi *vaikeiden tunteiden ylittämistä*, koska motivoitumisen prosessissa haluttomuus oppia muuttuu haluksi oppia.

(...)toi (ohjaus) on niiku tomonen avoin homma mihin voi hakee ja sitte et siinä on mahdollisuus tavalla tai toisella niiku itse kehittyä, kartottaa niitä opiskelutaitoja ja sitte kehityä.(...) o2, s1, r2

Motivaation koetaan olevan myös tärkeää omien haasteiden kohtaamisessa ja käsitteilyssä. Myös tieto avun saamisen mahdollisuudesta on innostanut osallistumaan ohjaukseen. Lisäksi ohjauksen koetaan olevan henkisesti voimaannuttavaa. Voimaantuminen tarkoittaa tässä yhteydessä opiskelijan ymmärrystä omista mahdollisuuksistaan opiskelijana. Voimaantumisen kokemus voidaan nähdä osana motivaation heräämistä tai sen vahvistumista, sillä voimaantuminen on johtanut haluun edistyä.

Kyllä se on auttanu että justii että on oma motivaatio tulla tänne kohtaamaa noi mun omat ongelmat, et se ei niiku se ei oo ollu mulle näköjään se haaste niinkään enää siinä. (...) on ite motivoitunu tulemaa et tavallaa tietää jo probleemit, mihin tahtoo apua ja että voi saada käytännössä(...) o4, s12, r6-r8

(...) ehkä semmonen henkisesti motivoiva tai voimaannuttava sillai että vau, että täs on näitä ja näitä hommia, ku näitä ottaa vähän haltuun ni tää voi ottaa paljon tuulta allee ja näin. o2, s4, r11

Yhteenvedoa voidaan todeta, että motivoitumisen prosessit kuvaavat tutkittavan ratkaisukeskeistä orientoitumista opiskelun ongelmiin.

4.2.4 Tulevaisuuteen suuntautuminen

Tulevaisuuteen suuntautuminen tarkoittaa prosessia, jossa ymmärrys oppimisen mahdollisuuksista saa tutkittavan orientoitumaan tuleviin opintoihin tämänhetkiseen tilanteeseen jumittumisen sijaan. Siksi se on osa *vaikeiden tunteiden ylittämistä*. Sitä ilmentävät tavoitteellisuus, sitoutuminen ja toiveikkuus. Ohjauksessa opittuja asioita aiotaan hyödyntää myös tulevissa opinnoissa. Tämä kertoo aikomuksesta jatkaa opintoja ja ainakin jonkinlaisesta sitoutumisesta tuleviin opintoihin. Tulevaisuuteen suuntautumista kuvaa myös optimistinen suhtautuminen tulevaisuuden haasteisiin ja usko siihen, että niiden selvittäminen on mahdollista. Tämä voidaan tulkita myös ymmärrykseksi siitä, että opintojen haastavuus ei lopu ohjaukseen, vaan ohjauksesta saadaan keinoja tulevista haasteista selviämiseen.

Joo, mut sitte kyllähän ne siirtyy mulle sitte taas tulevi opintoihin ne (ohjauksessa opitut) asiat että... o6, s5, r1

Ja sitte, keväällä onki pikkasen enemmän (haasteita) mut nyt mä oon saanu syksyltä eväitä siihe. (...) Niin tota, ihan ihan semmonen, suht niiku myönteinen fiilis, että tää voi niiku onnistuakki. o2, s7, r7-r9

Valmistumisen ajattelemisen kuvaa samankaltaista tulevaisuuteen suuntautumista ja opintoihin sitoutumista, mutta pidemmällä aikajänteellä ja tavoitteellisemmin. Valmistumisen näkeminen mahdollisena kertoo myös uskosta siihen, että kaikki tulevat haasteet ovat selvitettävissä.

Että kyllä mulla niiku hetkittäin tulee sellasia toivonpilkahduksia, että hei, jospa mä valmistunki o3, s5, r4

Tulevaisuuteen suuntautumisen voidaan nähdä olevan osa motivoitumisen prosessia, tai pikemminkin motivoitumisen lopputulos.

4.2.5 Vertaisuuden kokeminen

Vertaisuuden kokeminen tarkoittaa prosessia, jossa ohjattavat vertaavat itseään vertaisohjaajiin ja havaitsevat ohjaajien olevan itsensä kanssa samankaltaisia. Vertaisohjaajien nähdään olevan ohjaussuhteessa yliopiston henkilökuntaa lähempänä. Vertaisuus määrittyy siis myös negatiivisen, ei-vertaisuuden kokemuksen kautta. Tämän vuoksi vertaisuuden kokeminen on osa *vaikeiden tunteiden ylittämisen* prosessia. Tämänkaltaisen vertaisuuden koetaan madaltavan kynnystä osallistua ohjaukseen.

(...)seki saattaa ehkä madaltaa sitä kynnystä, että ku, et jos siel on niitä erikoispedagogiikan opiskelijoita, et te ootte vielä vähän niiku opiskelijoita, te ootte niiku askeleen lähempänä verrattuna henkilökuntaa. (...)o2, s10, r7

Lainauksista ilmenee myös, ettei opiskelijoiden auttamisen koeta olevan laitosten henkilökunnan pääasiallista työtä. Henkilökunnalta ei kehdata pyytää apua, koska neuvomiseen ja kuuntelemiseen käytetty aika olisi pois varsinaisesta työstä. Kuvaavaa on myös se, että puhutaan henkilökunnasta, eikä opettajista. Tämä kertoo ajatusmallista, jossa henkilökunta nähdään ensisijaisesti tutkijoina. Tämä ei suoranaisesti kerro vertaisuuden kokemisesta ohjaajina toimivien opiskelijoiden kanssa, vaan valottaa syitä siihen, miksi opiskelijat koetaan henkilökuntaa vertaisemmiksi. Ohjaushetkellä ohjaajien pääasiallisena tehtävänä on ohjata ja tukea opiskelijoita.

(...)ne oli niiku sitte oman laitoksen henkilökuntaa, ni siin oli joku semmone väli kuitenkin, että ja sitte ku niillä oli kans joku virka siellä laitoksella, ni sit vähän ajatteli sitäki että ne tekee sitä omaa työtä, ni ei niitten pääasiallinen työ on vaikka kuunnella sitä et sul on joku homma. o2, s10, r9

Kokemus tuen vertaisuudesta korostuu, kun aiempi tuki ei ole tullut vertaiselta tasolta.

4.3 Oppimisesta oppiminen

Oppimisesta oppiminen tarkoittaa opiskelutaitoihin ja opiskelun sujuvuuteen liittyviä oppimisen kokemuksia sekä ymmärrystä siitä, mitä oppiminen voi olla ja millaisia edellytyksiä oppimisella on. Tämä oppimisen tarkastelu liittyy oppimisesta oppimisen osaksi merkityksellistymisen prosessia. Kyse on siis omaan ajatteluun keskittymisestä. Vaikka itsestä oppimisen yläkategoria liittyy myös oppimiseen, erottuu oppimisesta oppimisen kategoria siksi, että oppimisen fokus on opiskelussa. Myös oppimisesta oppimisen prosessissa korostuu ratkaisukeskeisyys: ongelman havaitseminen ja siihen vastaaminen. Oppimisesta oppiminen koostuu seuraavista prosesseista:

- Ongelmien tiedostaminen**
- Vahvuuksien tiedostaminen**
- Oppimisen taitojen oppiminen**
- Oppimaan oppiminen**
- Hallinnan taitojen oppiminen**
- Opiskelijälähtöisyyden kokeminen**

4.3.1 Ongelmien tiedostaminen

Ongelmien tiedostaminen tarkoittaa prosessia, jossa omaa oppimista tarkastelemalla havaitaan ongelmakohtia. Prosessin merkitys liittyy ratkaisun hakemiseen, sillä ongelmia ja haasteita erittelemällä ohjaaja saa selville, mihin apua tarvitaan. Ilman ongelmien tiedostamista oppimisesta oppimista ei olisi voinut tapahtua. Oppimiseen keskittymisen vuoksi ongelmien tiedostamisen prosessin on katsottu kuuluvan oppimisesta oppimiseen. Toisaalta myös ongelmien runsas käsittely aineistossa voi viitata myös siihen, että niistä puhuminen koetaan tärkeäksi, koska ohjauksen ulkopuolella tällaista mahdollisuutta ei välttämättä ole.

Yksi tällaisista ongelmista on struktuurin puuttuminen, jonka koetaan monimutkaisissa yliopisto-opinnoissa tuottavan haasteita. Puutteellinen strukturi ilmenee myös vaikeutena työskennellä kurssijärjestelmän kalenterissa näkyvien opintotapahtumien ulkopuolella, sekä lyhytjäteinä opintojen suunnitteluna. Vielä haastavammaksi opintojen koetaan tekevän, että asioiden sisäistämiseen tarvitaan aikaa. Samat ongelmat heijastuvat hyvinvoinnista huolehtimiseen.

(...)kun on niin monta asiaa täällä yliopistolla, mitä niinku, tai silleen se ku tuntuu et ei itse oo kerenny paneutuu välillä johonkin, tai sit ei oo hokannu jotain yksinkertaista menetelmää(...)o5, s1, r6

(...)tiettyjen asioiden sisäistäminen voi joskus viedä mulla vähän aikaa(...) o5, s2, r9

(...) se mikä oli itellä kans aukko, se että ei tullu kauheen pitkälle katottuu niitä, katto ehkä päivä- viikkotasolla ja sitte tentitki tulee ihan kulman takaa, et oho se on nytte tällä viikol tai ens viikol. (...)o2, s2, r13

(...) koulussa kävin sillai et niikun luennolla tai semmoset jos oli kalenterissa joku et mis piti käydä. Mut sitte että sitä itsenäistä työtä ei oikee ollu sen niikun öö virallisen kouluajan ulkopuolella, et sitä ois pitäny olla.(...) o2, s1, r10

(...) Mul oli toi et mä en oikee syöny kunnolla, mä pihistelin siinä ja sit mä en liikkunu ollenkaa, ni sit se vaikutti niikun jaksamiseen henkisesti ja fyysisesti ja sitte mulle tuli siinä aika alkusyksystä toi alaselän vaiva ja pakaraa, pakarassa oli lihakset ärtyny tai tulehtunu. Ni silloin tuli se kipu sit sen verran akuutiks et ei sitä sitte, rupes muutenki vaikuttaa arkeen kaikkee aika paljon, et ei saanu nukkuttu sitte ja sitte. o2, s1, r10

Ongelmien tiedostaminen esiintyy aineistossa myös hyvin spesifien lukemiseen ja huomion ohjaamiseen liittyvien vaikeuksien kuvaamisena. Näiden tarkkojen kuvausten perusteella on ratkaisukeskeisesti kehitetty keinoja opiskelun tueksi. Näitä keinoja käsitellään luvussa *oppimisen taitojen oppiminen*.

(...)sä olit laittanut että erittäin hyvin sopii se, että sä väsyit lukiessa ja sitte toi et katseeni harhailee lukiessa, jolloin minun on vaikea pysyä rivillä(...)o4, (ohjaaja), s3, r7

Et pyörii niiku kaikki muu pääs (lukiessa)(...)Ja sit jos ei oo keskittyny, mut on se välillä ollu seki et on saattanu tehdä aika mittavat muistiinpanotki, sit ku mä seuraavana päivänä katon ni mä en tunnista oikeen sitä et mitä ihmettä mä oon tehny. o4, s6, r8-r10
o6, s2, r16

(...)mä tiedostan ne asiat jotka vaikeuttaa mun keskittymistä(...)

Kaikkia ongelmien tiedostamiseen liittyviä kokemuksia yhdistää ratkaisukeskeisyys. Ongelmia käsitellään siksi, että niihin löydettäisiin ratkaisu.

4.3.2 Vahvuuksien tiedostaminen

Vahvuuksien tiedostamisella tarkoitetaan prosessia, jossa tarkastellaan henkilökohtaisia, yleisiä tai opintoihin liittyviä vahvuuksia. Vahvuuksien tiedostamisen prosesseja yhdistää se, kuinka vahvuudet korvaavat jonkin puuttuvan taidon ja siksi ne ovat osa *oppimisesta oppimisen* prosessia. Puutteellisia opiskelutaitoja kompensoidaan hyödyntämällä selviytymisstrategioita, vuorovaikutustaitoja ja matemaattisia taitoja, tekstin oikolukua, keskittymällä konkreettiseen tekemiseen tai keskittyneesti opetustilanteita kuuntelemalla.

(...)mä oon ollu sellanen, joka on pärjänny tosi hyvin koulussa, mutta mä oon enemmänki omalla nokkeluudellani selvinnyt, enkä sillä, että mä niiku osaisin kirjoittaa.(...) o3, s2, r7

(...) mä oon vähän päässy semmosella tietynlaisella hyvä kaveri -maineella sitten niiku myöskin vahvistanu omia arvosanojani ylöspäin(...) mä pärjään hyvin kaikissa noissa matemaattisissa jutuissa, missä ei tarvitse kirjoittaa(...)o3, s3, r3

(...)mulla on paljon enemmän niikun annettavaa silloin, ku mä saan niikun suullisesti käydä niitä kursseja ja asioita. Tai sitte niikun, ei se välttämättä aina suullisesti, voi olla myös konkreettisesti niikun opetustilanteen suunnitteleminen(...)o3, s4, r3

(...)Ja sitten niikun, eihän tää ongelma sinänsä ennen ku yläasteella poistunu, mut mä luulen et siinä kohti mä opin tarkastamaa tekstini et tavallaa niiku puhistamaan niitä.(...) o3, s3, r5

(...) mä oon sit vaa ollu niin sinnikäs tai sit mä oon ollu tai mul on ollu vahvuus se et mä keskityn tunnil hyvin. Ni siit on jääny hyvin mielee.(...) o1, s2, r10

Aineistosta ei ilmene, että vahvuuksia olisi hyödynnetty ohjauksen suunnittelussa. Oppimisen taitojen kannalta on kuitenkin tärkeää, että vaikeisiin tilanteisiin löydetään korvaavia keinoja.

4.3.3 Oppimisen taitojen oppiminen

Oppimisen taitojen oppiminen tarkoittaa konkreettisten oppimista helpottavien keinojen omaksumista ohjauksessa. Siksi nämä taidot ovat osa *oppimisesta oppimista*. Aineistossa mainittujen konkreettisten taitojen runsaan määrän perusteella voidaan päätellä, että tutkittavien mielestä nämä taidot ovat olleet ohjauksen ilmeisin osa. Opituissa keinoissa korostuvat lukemiseen ja luetun ymmärtämiseen sekä mieleen palauttamiseen liittyvät keinot. Esimerkiksi luettavien tekstien si-

sältöjen taulukoimisen koetaan hyväksi tavaksi jaotella ja vertailla tekstejä ja harjoiteltu lukutekniikka tukee luetun ymmärtämistä. Mieleen palauttamisen taitoa tukee muistiinpanojen koodaaminen värein ja muistiinpanojen tiivistäminen mahdollisimman tiiviiksi.

(...)No sitten just tää sitte taulukointihomman ja että just niiku näitten artikkeleiden pohjalta, että erittelee ne mitä etitään, eri kategorioita ja sitte niiku erotellaan, että yhtäläisyyksiä ja eroja artikkeleiden välillä, tai pyritää ettimää niiku. o5, s1, r8-r10

Ja sit me käyti se olikse SQ3R (survey, question, read, recite, review –lukutekniikka)? o2, s5, r1

(...)puhuttii muutenki vähän niistä opiskelutaidoista tai miten se on tehokkaampaa ni sitte sit siinä käyti läpi myös niitä värijuttuja, et väril merkkää muistiinpanoihin ja näin. o2, s6, r3

(...) ja sitte siinä tuli myös se muistiinpanotekniikka, että tiivistin vaa uudestaa ja uudestaa. o6, s3, r2-r4

Ohjauksessa opitut huomion ohjaamiseen liittyvät taidot tukevat pitkäjänteisempää työskentelyä. Huomion ohjaamisen taitoihin liittyy häiritsevien asioiden poissulkeminen ja huomion ohjaaminen oikeaan kohteeseen. Kirjoittamisen taitoja taas tukee kirjoitustyön strukturointi taulukoimalla ja toisaalta kirjoittamisen perusprosesseihin palaaminen.

(...) tiedostan ne asiat jotka vaikeuttaa mun keskittymistä ja sit mä osaan ohjata itteeni silä tavalla, että pystyn pidempiäki jaksoja olemaan silleen niiku läsnä ja keskittyä ja sillee et se homma pysyy hanskassa. o6, s2, r16

(...)haastattelija: Sä olit laittanut että erittäin hyvin sopii se, että sä väsyit lukiessa ja sitte toi et katseeni harhailee lukiessa, jolloin minun on vaikea pysyä rivillä. Niin tohonhan me ollaan vähän keksitty menetelmää. Että me ollaan käytetty niitä viivaimia ja sä kävit itekki ostamassa semmosen. Vähän erilaisen viivaimen. Nii. Tuntuuks se semmoselta mikä oikeesti auttaa siihen?
o4: Kyllä kai, kyllä varmaa, oon mä sitä ainaki käyttäny, että ei siin niiku, ei oo jääny käyttämättä. o4, s3, r7-r8

No taulukointia nyt ainaki tuun käyttää, et se nyt on varma, mut sit se on vähä et mihin eri tarkoituksiin sitte haluu, et toi taulukointi on toho luomisee ja kirjoitustyöhön aika hyvä. o4, s1, r16

(...) Ja hyvin niiku konkreettisia niikun pikkutarkkoi kysymyksiä on kehdannu kysyä, mitä ei ois niikun varmaan missään muissa olosuhteissa kehdannu ees kysyä, koska mä oon jotenki kokenut sen, että mä oon menny tän kyselyvaiheen ohi elämässäni, mä missasin sen. o3, s2, r1

Oppimisen taidot ovat siis ratkaisuja ohjauksessa havaittuihin oppimisen haasteisiin.

4.3.4 Oppimaan oppiminen

Oppimaan oppiminen tarkoittaa ohjauksessa syntynyttä käsitystä siitä, että oppimisen taitoja voi harjoitella. Siksi se kuuluu *oppimisesta oppimisen* prosessiin. Oppimisen taitoihin ei ole kiinnitetty huomiota ennen ohjausta.

Sikäli joo, että nyt ollaan käyty noita menetelmiä, oon tota, ensimmäistä kertaa paneutunu omaa oppimiseen ja ollaan nyt käyty järjestelmällisesti menetelmien kautta läpi niin se nyt on niin joo. o4, s13, r9

Oppimaan oppiminen tiivistää edellisen, *oppimisen taitojen oppimisen* prosessin.

4.3.5 Hallinnan taitojen oppiminen

Hallinnan taidot tarkoittavat opintojen ja arjen hallitsemiseen liittyviä taitoja. Avainasemassa näissä taidoissa on struktuurin luominen ja ajan hallinta. Aineistosta voidaan päätellä, että hallinnan taitojen oppiminen on johtanut kokemuksen siirtä, että opinnot ja oma elämä ovat kontrolloitavissa. Tämän oppimiskokemuksen takia se on osa *oppimisesta oppimisen* prosessia. Opintojen pitkäjänteisen suunnittelun ja opintojen aikatauluttamisen koetaan tuovan struktuuria opiskeluun ja hyvinvoinnista huolehtimiseen. Samoin opiskelutilanteisiin etukäteen valmistautuminen auttaa orientoitumaan oikeaan aiheeseen ja mahdollistaa tarkentavien kysymyksien esittämisen esimerkiksi luennolla. Ohjauksen koetaan myös tarjoavan aikaa opintojen etenemisen reflektointiin ja siten selkeyttävän monimutkaisiksi koettuja opintoja.

(...) kattoo pidempää mittakaavaa suunnittelussa ja et pikkuhiljaa aina kattoo sitä lyhyttä ja sitte sen mukaa koittaa pitää mielessä että mitä hommia on tehtävä ja sitte sen hyvinvointiohjelman kautta mulle tuli että mä kalenteroin ittelleni kans sellai että tulee liikuttua ja syötyä viikossa. o2, s3, r2

(...)välillä tuli katottuu ennakkoo niitä luentodioja ne luennot meni paremmin ja sitte tuli ku oli ne laskarit tai demot niiku viikolla, ni sit tuli katottuu niitä ennen ku meni sinne, ni sitte oli vähän kartalla et mitä siellä on, ja sitte pysty tekemää niitä kysymyksiä sille ohjaajalle. (...) Et kyl sen huomias nytte et ku vähän muutti toimintamallii, vähän lisäs pannotusta ni paljon paremmin rupes menee. o2, s3, r6

(...)tän homman olemassaoloki on ehkä jonkun verran jeesannu, että ku on ollu ennen nyt täs syksyssä ni sitte että on silloin tällöin niitä ohjausaikoja ja ja tota pysähdytää ja kattoo tilannetta ja mietitää juttuja yhdessä ni kyl se mun mielestä tsemppaa muutenki. o2, s4, r13

(...) tietyt asiat vähän niiku selkeyttää, että silleen ku se on vähän jännä että kun on niin monta asiaa täällä yliopistolla, mitä niinku, tai silleen se ku tuntuu et ei itse oo kerenny paneutuu välillä johonkin, tai sit ei oo hokannu jotain yksinkertaista menetelmää, mikä ois voinut auttaa, ni sitte täällä päi on sitte saanu ehkä hyviä vinkkejä sitten. o5, s1, r6

Hallinnan taidot vastaavat myös tarpeisiin, jotka ovat yliopisto-opintojen ulkopuolella. Toisaalta näiden taitojen voidaan nähdä olevan juuri niitä, jotka tekevät yliopisto-opiskelusta mahdollista, sillä opintojen hallitseminen edellyttää myös arjen hallitsemista. Hallinnan taitojen omaksumisen johtaa kokemukseen siitä, että arjessa pärjätään.

4.3.6 Opiskelijälähtöisyyden kokeminen

Opiskelijälähtöisyyden kokeminen tarkoittaa prosessia, jossa ohjauksen huomattiin olevan yksilöllistä ja että ohjauksessa harjoitellut menetelmät olivat henkilökohtaisista haasteista syntyneisiin tarpeisiin valikoituja ja räätälöityjä. Tämän havainnon takia opiskelijälähtöisyyden kokeminen on osa *oppimisesta oppimisen* prosessia.

(...)sellasia mitkä ovat mulle sopivimmat opiskelumenetelmät, että miten niiku jatkossa, ettei ois niin aina vaan hankalaa tietyt kirjottamiseen tai lukemiseen liittyvät ongelmat. o5, s1, r2

Lisäksi aineistossa kuvataan, kuinka harjoiteltujen menetelmien valinta tapahtui yhteistyössä ohjaajan kanssa. Harjoiteltujen menetelmien hyödyllisyyttä arvioidaan ohjauksen edetessä tutkittavien kokemusten ja tarpeiden mukaan. Tällä tavoin menetelmät pysyvät mielekkäinä ja tarkoituksenmukaisina. Ohjaus myöskin tukee käynnissä olevia kursseja, koska ohjauksessa käytettävät materiaalit ovat samoja kuin kurssimateriaalit.

(...)siltee siis aika toimiva kaava et ensin puhuttii et millasia asioita ne vois olla ja sitte lähetti vaa vähän niiku yks kerrallaan. (...)Ettei tota, ei siinä sai niiku ite miettiä, että hyödynkö enää lisää tai sitte että tarviiko enää(...)o6, s4, r3-r5

(...)varsinki niiku se et ne aineistot on ollu sellasia mitä mä tarvitsen, niin mä oon tässä samalla saanu vaikkapa luettua tenttiin tai nyt saatiin oikeesti analysoitua jotain artikkeleita, mitä pääsin tällä viikolla jo käyttämään, et se oli niiku, et sillai et sitä ei niiku tuu vaan tuu vaan tänne niiku tekemään jotakin josta on hyötyä (...)o4, s11, r2

Opiskelijälähtöisyyden kokemuksia yhdistää kokemus yksilöllisestä ohjauksesta.

5 KIRJALLISUUSINTEGRAATIO

Kirjallisuusintegraatio tarkoittaa GT-tutkimuksessa muodostuneiden käsitteiden tarkastelua aiempiin tutkimuksiin peilaten. Kirjallisuuteen tutustuminen aloitetaan vasta, kun teoria on kehkeytynyt. Tarkoitus on löytää teorian käsitteitä vastaavia ideoita tieteenaloja ylittäen. (Glaser 1978, 138.) Siksi tämän erityispedagogiikan kenttään sijoittuvan tutkimuksen kirjallisuuslähteissä on pedagogisen kirjallisuuden lisäksi mm. psykologian ja psykiatrian, lääketieteen, sosiologian ja hoitoalan tutkimuksia. Lähteet ovat pääasiassa vertaisarvioituista, tieteellisistä julkaisuista. Muutamia muistiin kirjattuja ideoita ja havaintoja (footnoting, ks. Glaser 1978, 137) lukuun ottamatta kirjallisuutta alettiin etsiä vasta teorian ollessa miltei valmis.

5.1 Luottamuksen ilmapiirin teoreettinen tarkastelu

Luottamuksen ilmapiiri on kaikkia merkityksellistymisen teorian prosesseja yhdistävä ja mahdollistava tekijä. Ilman luottamusta muitakaan prosesseja ei olisi syntynyt, sillä kaikkia prosesseja on edellyttänyt arkaluontoisten asioiden läpikäyminen ohjauksessa. Vaikka konkreettisten oppimisen keinojen harjoittelu ei itsessään ole kovinkaan arkaluontoista, on ennen näiden taitojen harjoittelua käyty läpi oppimisen haasteita, jotka taas voivat olla hyvinkin arkoja asioita. Toisin sanoen, jotta oppimista on tapahtunut, on tutkittavien täytynyt kokea olonsa ensin turvallisiksi ja luottaa ohjaajiinsa. Ohjauksessa ei siis ole kyse pelkästään uuden sisällön oppimisesta.

Haertel ja Walberg (1993) toteavat laajassa pedagogisen kirjallisuuden synteesissään, että oppimisesta vain puolet selittyy oppilaan taidoilla ja ominaisuuksilla. Toinen puoli oppimisesta selittyy luokan ilmapiirillä ja oppimisen ohjauksella. Näihin kuuluvat opettajan ja oppilaan väliset, rakentavat vuorovaikutussuhteet, runsas ohjaus, oppimistilanteiden sosiopsykologiset ulottuvuudet sekä oppimisen tuki. (Wang ym. 1993.) Vaikka Wangin ym. tutkimuksessa konteksti

on koulussa, luokkaympäristössä ja opettaja-oppilas-suhteessa, voidaan samankaltaisten havaintojen todeta ilmenevän myös yliopistossa tapahtuvassa vertaisohjauksessa.

Vastaavasti Cameron-Jones ja O'Hara (1995) ja Väisänen (2002) ovat todeneet myönteisen ilmapiirin olevan opettajilta ohjausta saaneiden opiskelijoiden mielestä ohjauksen tärkein tekijä. Lisäksi Väisänen (2002) mukaan ohjaajan tärkeiksi ominaisuuksiksi koettiin kannustavuus, empaattisuus ja kuuntelutaidot. Nämä havainnot viittaavat samaan ilmiöön, kuin luottamuksen ilmapiiri.

Luottamus kytkeytyy myös myöhemmin teoreettisesti tarkasteltavaan vaikeiden tunteiden ylittämisen yläprosessiin sekä *vertaisuuden kokemiseen* ja *luottamuksen syntymiseen* alakategorioihin, joiden osalta luottamuksen ilmapiiri selittyy samoin teorioin ja vertaisohjausta koskevin havainnoin. Nämä päällekkäisyydet kuvastavat luottamuksen ilmapiirin muita prosesseja yhdistävää luonnetta.

5.2 Itsestä oppimisen teoreettinen tarkastelu

Itsestä oppiminen tarkoittaa ohjauksessa tapahtunutta oppimista itsestä, itseen kohdistuvista uskomuksista ja minuudesta. Sitä luonnehtivat havainto muutoksesta parempaan, ongelmakohdan havaitseminen, vallitsevan asiantilan korjaaminen ja ratkaisukeskeisyys ja itseen kohdistuvien käsitysten uudelleen järjestely.

Vastaavista uskomusten, toimintamallien ja vertailun osista koostuu myös minäkäsitys. Burns (1982) kuvaa minäkäsitystä joukoksi itseen kohdistuvia asenteita, jotka muokkautuvat ulkoisten tekijöiden, erityisesti toisten ihmisten, vaikutuksessa. Se koostuu kolmesta komponentista:

Uskomusten komponentti tarkoittaa niitä ominaisuuksia, joiden kautta ihminen näkee itsensä. Ne ovat abstrakteja, aiemmista tapahtumista tai aiemmasta käyttäytymisestä tuotettuja yleistyksiä. Itsearviointin komponenttiin taas liittyy itsensä vertaamiseen, joko omaan käsitykseen ideaali-ihmisestä, siihen, mitä ihminen uskoo toisten hänestä ajattelevan, tai siihen, kuinka ihminen suoriutuu

omalla tasollaan. Samasta arvioinnin ja arvostuksen ilmiöstä käytetään myös termiä itsetunto. Käyttäytymismallien komponenttiin taas kuuluvat ihmisen käsitykset siitä, kuinka hän toimii tietyissä tilanteissa. (Burns 1982, 1–9.) Itsestä oppimisen prosessia ja minäkäsitystä yhdistää erityisesti se, että minäkäsityksen kaltaisen tiedon voidaan nähdä syntyvän itsestä oppimisen prosessin tuloksena.

Itsestä oppimisen prosessissa itseen liittyvien käsitysten uudelleenjärjestely tarkoittaa suurempien minuuden kokonaisuuksien ja aiempien kokemusten purkamista itsearvion kautta pienempiin osiin. Tätä osaa *itsestä oppimisen* prosessissa muistuttaa introspektion käsite. Introspektio on Wilhelm Wundtin kehittämä kokeellisen psykologian muoto, jossa tietoisuutta lähestytään tutkittavan oman mielentilan kuvaamisen kautta. Tällaisen itsetarkastelun tavoite on tuottaa itsearviota ja havainnoida tutkittavan tunteita, sekä purkaa tietoisuuden elementtejä perusprosesseihin. Näin saadaan tietoa siitä, millä tavalla tutkittavan tietoisuus rakentuu. (Schultz & Schultz 2011, 72–73.) Introspektio ei kuitenkaan selitä *itsestä oppimisen* alaprosesseihin liittyvää ratkaisukeskeisyyttä ja korjaavaa otetta. Itsestä oppimisen prosessissa aiempien, huonojen kokemusten, negatiivisten tunteiden ja itseen liitettyjen negatiivisten käsittelemisen ohjauksessa lisää itseymmärrystä ja negatiiviset kokemukset, tunteet ja käsitykset muuttuivat positiiviseen suuntaan.

Reflektio (tai itsereflektio) selittää tätä itsestä oppimisen korjaavaa otetta. Boudin, Keoghin ja Walkerin (1985) mukaan reflektio tarkoittaa oppimisen kontekstissa tietoisuuden, tietämisen ja tunteiden tarkastelua, sekä aiempien kokemusten pohjalta tapahtuvaa uusien kokemusten peilaamista. Tavoitteena on ymmärtää omaa toimintaa ja tunteita tarkastelemalla sitä uudesta näkökulmasta ja sitä kautta oppia toimimaan uudella, paremmalla tavalla. (Boud, Keogh & Walker 1985, 18–20.) Reflektion ja itsestä oppimisen yhdistäviä tekijöitä ovat siis tietoisuuden ja tunteiden tarkastelu, mutta erityisen tärkeää on huomioida molempien käsitteiden merkityksissä ilmenevä korjaava ote. Tosin reflektion korjaavuus keskittyy enemmänkin omaan toimintaan, kun taas itsestä oppimisen prosessissa korjaava vaikutus kohdistuu toiminnan muuttumisen kautta itseen.

Itseluottamusta, itsensä arvostamista, itse pärjäämistä ja epäonnistumisten hyväksymistä pohditaan osana *itsestä oppimisen* prosessia. Aineiston perusteella voidaan väittää, että ohjauksessa tapahtuu myönteinen muutos asenteessa itseen. Tällaista itseen kohdistuvaa ajattelutavan muutosta ja ylipäättään tapaa, jolla itseä tarkastellaan, voidaan tarkastella myös itsetunnon näkökulmasta. Keltikangas-Järvisen (2017) tiivistää hyvän itsetunnon tunteeksi siitä, että on hyvä ihminen, että luottaa itseensä ja arvostaa omaa elämäänsä, sekä toisia ihmisiä. Lisäksi hyvään itsetuntoon kuuluu itsenäisyys sekä epäonnistumisten sietäminen. (Keltikangas-Järvinen 2017, 18–25.) Itsetunto ei ole varsinaisesti ole itsestä oppimista, vaan pikemminkin itsetunnon osatekijät toisten ihmisten ja oman elämän arvostamista lukuun ottamatta ovat samankaltaisia, kuin itsestä oppimisen prosessissa. Itsetunnon vahvistumista voidaan siis pitää itsestä oppimista muistuttavana prosessina.

Minäkuvan muuttuminen. Merkityksellistymisen teoriassa minäkuvan muuttumista kuvaavia kokemuksia luonnehtii yleisesti kokemus kykenemisestä ja pystymisestä ja itseensä uskomisesta. Näissä kokemuksissa on piirteitä, jotka ovat yhteneväisiä Albert Banduran minäpystyvyyden käsitteen kanssa. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan ihmisen käsitystä siitä, kuinka hyvin hän hallitsee tiettyyn tehtävään vaadittavat taidot. Kyse ei ole pelkästään kyvystä ratkaista tehtävä, vaan kyvystä hyödyntää kognitiivisia, sosiaalisia ja behavioraalisia taitoja tehtävän ratkaisussa. (Bandura 1982.) Minäpystyvyyden eivät kuitenkaan vaikuta pelkästään ihmisen sisäiset prosessit, vaan se muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Bandura 1986). Minäpystyvyys vaikuttaa tehtävästä suoriutumisen lisäksi myös ihmisen käyttäytymiseen, ajatusmalleihin, sekä emotionaalisiin reaktioihin tehtävän suorittamisen yhteydessä (Bandura, 1982). Vahvasti omaan suoriutumiseensa uskovat tarttuvat haastaviin tehtäviin, kun taas ne, joilla on heikko luotto omiin kykyihin, välttelevät tehtäviä, joiden uskovat olevan vaikeita (Bandura 1994). Nämä minäpystyvyyden uskomukset vaikuttavat myös tehtävästä suoriutumiseen sekä suoraan, että henkilökohtaisen tavoitteen asetta-

misen kautta. Omiin kykyihin uskomisen nostaa ihmisten suoritustasoa (Zimmerman & Bandura 1994) ja vahva minäpystyvyys näyttää johtavan parempaan tehtävästä suoriutumiseen (Bandura 1982).

Tämän tutkimuksen teoriassa minäkuvan muuttumisen prosessiin liittyy myös ymmärrys siitä, etteivät vaikeudet opiskelussa ole oma syy, vaan syy voi löytyä oppimisvaikeudesta. Ymmärryksen lisääntyminen helpottaa tätä huononmuuden tunnetta ja muovaa minäkuvaa positiivisempaan suuntaan. Vastavalla tavalla Solvang (2007) selittää oppimisvaikeuden nimeämisen merkitsevän usein vapautumista negatiivisista minuutta määrittävistä tekijöistä, kuten alhaisen älykkyydosamäärästä ja laiskuudesta.

Ohjauksessa saatava tieto oppimisvaikeuksista ei ainoastaan muokkaa tämänhetkistä käsitystä itsestä, vaan selventää myös opintohistoriaa ja aiempia koulumaailman tapahtumia. Vastaavasti Korkeämäen, Haarnin ja Seppälän (2010) mukaan aikuisena saadun oppimisvaikeusdiagnoosin koetaan selittävän myös henkilökohtaista menneisyyttä.

Ongelmien nimeäminen. Merkityksellistymisen teoriassa ongelmien nimeämisen koetaan tekevän niiden käsittelemisestä helpompaa. Tämä taas liittyy itseymmärryksen ja itsestä oppimisen syvenemiseen. Myös Korkeämäen (2010, 46) mukaan aikuisena saatavan oppimisvaikeusdiagnoosin koetaan selittävän omia kokemuksia ja se nähdään mahdollisuutena oppia itsestä ja omista toimintatavoista. (Korkeämäki 2010, 46) Oppimisvaikeusdiagnoosin saaminen liittyy myös opiskelun haasteiden ratkaisemiseen (Korkeämäki, Haarni & Seppälä 2010).

Toisaalta myös ongelmien nimeämisen leimaavaan vaikutukseen liittyy myös pelkoa siitä, että diagnoosi määrittää omaa itseä ja omaa osaamista. Myös Solvangin (2007) mukaan oppimisvaikeusdiagnoosilla voi olla stigmatisoiva vaikutus joka voi johtaa ns. itseään toteuttavaan ennustukseen. Se tarkoittaa diagnoosista johtuvaa ajattelu- ja toimintatavan muutosta, jossa yksilö ja yksilön ympärillä olevat ihmiset toimivat diagnoosin liitettyjen stereotyyppien mukaisesti ja tulevat vahvistaneeksi sen vaikutusta. (Solvang 2007.)

Kehittymisen kokeminen. Tämän tutkimuksessa muodostetussa teoriassa kehittymisen kokeminen tarkoittaa kokemusta etenemisestä oppimisen taidoissa,

joka vahvistaa käsitystä siitä, että oppimisessa on mahdollista edetä lisää. Onnistuminen tuottaa hyvän mielen joka toimii kannustavana tekijänä seuraavissa tehtävissä. Vastaavalla tavalla Banduran jo aiemmin mainitussa minäpystyvyysteoriassa tärkein minäpystyvyyden lähde on onnistumisen kokemukset. Tällaiset kokemukset syntyvät, kun tehtävä suoritetaan onnistuneesti. Nämä kokemukset vahvistavat minäpystyvyyttä, myös seuraavissa tehtävissä. (Bandura 1994.)

Toisaalta kehittymisen kokeminen tarkoittaa myös kehittymistä hyvin yksittäisissä taidoissa. Minäpystyvyys onkin mm. Pajaresin (1996) mukaan tehtäväkohtaista. Onnistumisen kokemukset ovat siis tärkeitä myös yksittäisiä taitoja ajatellen.

Keltikangas-Järvinen (2017) kuvaa onnistumisen elämysten olevan merkittäviä itsetunnon kehittymiselle. Vahva itsetunto taas johtaa usein korkealle asetettuihin tavoitteisiin ja onnistumisiin. (Keltikangas-Järvinen 2017, 43-44, 271.) Onnistumisen elämysten rooli itsetunnon kehittämisessä muistuttaa kehämäisyydessään *kehittymisen kokemusten* merkitystä *osana itsestä oppimisen* prosessia.

Rajallisuuden ja realiteettien hyväksyminen. Tässä tutkimuksessa havaittu rajallisuuden ja realiteettien hyväksyminen tarkoittaa prosessia, jossa hyväksytään opintojen ja arkielämän haasteet ja henkilökohtainen rajallisuus niiden ohessa. Hyväksynnän merkityksenä on myös ohjauksen vaikutuksen rajallisuuden tunnustaminen: Vaikka ohjauksessa harjoitellut menetelmät tuottavat tulosta, on silti nähtävä vaivaa tulevista opinnoista selvitäkseen. Tämä hyväksynnän kokemus suojaa katkeroitumiselta ja uhrin asemaan asettumiselta.

Vastaavaa prosessia muistuttaa itsehyväksyntä. Wenkartin (1955) mukaan itsehyväksyntä tarkoittaa itsensä, virheiden ja vastoinkäymisten, sekä olosuhteiden hyväksymistä. Virheet ovat humaaneja, sillä ihminen ei aina pysty vaikuttamaan olosuhteisiin, joissa virheet tehdään. Lisäksi on olemassa lainalaisuuksia, kuten kuolema, joita ihminen ei pysty välttämään. Terapeuttisesta näkökulmasta tarkasteltuna itsehyväksynnällä on helpottava vaikutus. (Wenkart 1955.) Itsehyväksyntä vastaa sisällöltään ja myös suojaavalta, terapeuttiselta mekanismitaan rajallisuuden ja realiteettien hyväksymisen prosessia.

Rajallisuuden hyväksymistä ja hyväksynnän avulla vastoinkäymisiltä suojautumista voidaan tarkastella myös itsetunnon näkökulmasta. Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan hyvään itsetuntoon liittyy omien puutteiden ja epäonnistumisten hyväksyminen. Nämä puutteet eivät kuitenkaan ole tekosyy tai selitys huonolle käytökselle, eikä niitä nähdä omaa arvoa vähentävänä tekijänä. Hyvä itsetunto kestää myös epäonnistumisen ja pettymyksen kokemuksia. (Keltikangas-Järvinen 2017, 18, 25.) Voidaan siis ajatella, ohjauksessa tapahtuva itsestä oppiminen tukee rajallisuuden hyväksymistä.

Opiskeluvaikeuksien arkisuuden tiedostaminen. Tässä tutkimuksessa havaitussa prosessissa ymmärretään opiskelun vaikeuksien yleisyys, ja että opiskeluvaikeuksia ja varsinaisia oppimisvaikeuksia voi olla kenellä tahansa. Tässä prosessissa itseymmärrys syvenee vertaamalla omaa toimintaa ja saavutuksia toisten toimintatapoihin ja saavutuksiin.

Tämä prosessi muistuttaa sosiaalista vertaamista teoriaa. Festingerin (1954) luoman teorian mukaan ihmisillä on taipumus arvioida omia kykyjään suhteessa toisiin ihmisiin, mikäli ei-sosiaalisesti rakentuneita vertailukohtia ei ole. Näin ihmiset rakentavat ymmärrystä itsestään. (Festinger 1954.) Aivan kuten Festingerin mallissa, tämän tutkimuksen tutkittavat oppivat itsestään vertaamalla haasteitaan muihin ihmisiin.

5.3 Vaikeiden tunteiden ylittäminen

Vaikeiden tunteiden ylittäminen tarkoittaa prosessia, jossa negatiivinen tunne ylitetään ja se vaihtuu positiiviseksi. Vaikeiden tunteiden ylittämisessä ohjaajien ja tutkittavien keskinäisen ja vertaisen vuorovaikutuksen korostuu. Vaikka muutkin prosessit ovat käynnistyneet vuorovaikutuksessa, voidaan tämän ohjauksen sosiaalisen aspektin nähdä tukevan vaikeiden tunteiden ylittämistä ja niiden kääntymistä positiivisiksi. Lisäksi vaikeiden tunteiden ylittämiseen tarvitaan luottamusta ja kokemusta vertaisuuden kautta koetusta yhteydestä.

Tällaista tukea muistuttaa vertaistuen käsite. Solomonin (2004) mukaan vertaistuki on sosiaalista ja emotionaalista tukea. Langford, Bowsher, Maloney ja

Lillis (1997) taas määrittelevät käsiteanalyysissään sosiaalisen tuen koostuvan emotionaalisesta tuesta, instrumentaalista tuesta, tiedollisesta tuesta sekä arviointituesta. Langford ym. (1997) tiivistävät emotionaalisen tuen olevan rakkaudesta, välittämistä, empatiaa ja luottamusta. Käsiteanalyysissa nostetaan myös esille Cobbin (1976) näkemys, jonka mukaan emotionaalisen tuen käsitteet välittämisestä ja rakastamisesta, arvostuksesta sekä yhteisestä sitoutumisesta syntyvät vuorovaikutuksessa. Näistä erityisesti luottamus, välittäminen, arvostus, sekä yhteinen sitoutuminen ja erityisesti niiden syntyminen vuorovaikutuksessa ovat sellaisia sosiaalisen tuen ominaisuuksina, jotka vastaavat vaikeiden tunteiden ylittämiseen tarvittavaa luottamusta ja vertaisuutta.

Langfordin ym. mukaan sosiaalisen ja emotionaalisen tuen lisääntyminen johtaa henkilökohtaisen kompetenssin vahvistumiseen, elämäntapoihin, hallinnan tunteeseen, terveellisempiin elämäntapoihin, itsearvostuksen kasvamiseen ja psykologiseen hyvinvointiin mukaan lukien stressin ja ahdistuksen vähenemiseen (Langford ym. 1997). Lisäksi sosiaalinen tuki on yhteydessä emotionaaliseen hyvinvointiin (Holahan, Holahan, Moos & Brennan 1995; Kim, Han, Shaw, McTavish & Gustafson 2010). Sosiaalisen tuen lisääntyminen vertaisohjauksessa ja sen yhteys emotionaaliseen hyvinvointiin selittää siis miksi kuinka vaikeita tunteita on ylitetty ohjauksessa. Lisäksi sosiaalinen tuki on tukenut myös muita prosesseja.

Huojentuminen. Huojentuminen tarkoittaa oppimisen haasteisiin liittyvästä tiedon ja lisääntymisestä, tuen saamisesta ja stressin ja henkisen kuormituksen vähenemisestä johtuvaa helpottumisen tunnetta sekä kokemusta siitä, kuinka kyetään selviämään haasteista. Ongelmien nimeäminen on yksi huojentumisen syistä. Tähän liittyy syyllisyyden tunteesta vapautuminen ja itseymmärryksen lisääntyminen. Ongelmien nimeäminen helpottaa niiden käsittelyä ja vähentää ongelmiin liittyvää epävarmuutta ja tiedottomuutta. Aikuisena saatu oppimisvaikeusdiagnoosi tuottaa useiden tutkimusten mukaan vastaavanlaisia kokemuksia (mm. Korkeamäki, Haarni & Seppälä 2010; Kong 2012; Stampoltzis & Polychronopoulou 2009), kuten myös aikuisena saatu adhd-diagnoosi (mm. Young,

Bramham, Gray & Rose 2008; Fleischmann & Miller 2012; Fleischmann & Fleischmann 2012). Vertaisohjauksen aikana ei tehty varsinaisia diagnooseja, joten kyse ei ole täysin samasta asiasta. Toisaalta sekä diagnoosissa että suuntaa antavassa nimeämisessä syntyy samanlainen prosessi: Ongelma käsitteellistetään antamalla sille nimi.

Ohjauksen yhteydessä koettu huojentumisen tunne liittyy vahvasti myös opiskelun haasteiden aiheuttamaan henkisen kuormituksen väheneminen. Tällaista kuormitusta kuvaa emotionaalisen uupumuksen käsite. Wright ja Cropanzano (1998) määrittelevät emotionaalisen uupumuksen tilaksi, jossa ihminen on fyysisesti ja psyykkisesti väsynyt työmääränsä vuoksi. Työstä johtuva uupumus vertautuu opiskelusta johtuvaan uupumukseen. Heimanin ja Karivin mukaan korkeakouluopiskelijat, joilla oppimisvaikeuksia käyttävät opiskelutyössään useammin tunne-orientoituneita selviytymisstrategioita verrattuna opiskelijoihin, joilla oppimisvaikeuksia ei ole (Heiman & Kariv, 2004.) Tunne-orientoituneet selviytymisstrategiat tarkoittavat stressaavaan tilanteeseen reagoimista emotionaalisesti (Brannon & Feist 2009). Opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, kokevatkin usein emotionaalista uupumusta (Heiman & Kariv, 2004). Tämä selittää tässä tutkimuksessa havaitun henkisen kuormituksen syntymistä. Rigglin, Dayn ja Adlerin (2013) mukaan vähäinen emotionaalinen uupumus on yhteydessä vahvaan uskoon omiin kykyihin. Siksi kykenemisen kokemus selittää henkisen kuormituksen vähenemistä, joka johtaa huojentumiseen.

Toisaalta huojentumista voidaan tarkastella stressin vähenemisen kautta. Stressin väheneminen huojentumisen prosessissa johtuu avun saamisesta ja stressin hallintaan saamisesta. Lazaruksen (1993) mukaan stressistä on olemassa monenlaisia ilmiötä eri kantilta tarkastelevia määritelmiä. Yleisluontoisesti voidaan kuitenkin todeta, että stressi on biologiseen, sosiaaliseen tai psykologiseen järjestelmään kohdistuvaa painetta (Lazarus 1993.) Vertaisohjauksen saaminen edesauttaa stressin hallintaa opiskelukontekstissa (Demir, Demir, Bulut & Hisar 2014). Stressin ja ahdistuksen väheneminen liittyy myös sosiaaliseen tukeen (Langford ym. 1997), joka voidaan nähdä yhtenä huojentumisen prosessiin liittyvää avun saamista.

Luottamuksen syntyminen. Merkityksellistymisen teoriassa ohjausta koskeva luottamus syntyy, kun ohjauksen havaitaan sisältävän tutkittaville hyödyllisiä elementtejä. Lisäksi luottamuksen syntyminen liittyy ohjaajien pätevyyteen ja asiantuntijuuteen.

Falconen ja Castelfranchin (2005) mukaan luottamus muodostuu sosiokognitiivisesti. Sosiokognitiivisessa luottamusmallissa luottamusprosessi koostuu neljästä osasta: Kompetenssiuskomuksessa luottava osapuoli uskoo luotettavan osapuolen kykyjen olevan riittävät tavoitteen täyttämiseksi. Tahtouskomuksessa luottava osapuoli uskoo luotettavan osapuolen haluavan täyttää tavoitteet. Riippuvuususkomuksessa luottava osapuoli delegoi tehtävän luotettavan osapuolen hoidettavaksi, koska luottavan osapuoli on riippuvainen tästä delegoinnista. Neljäs luottamuksen osa on strateginen tilanne, jossa luottava osapuoli uskoo tavoitteiden täyttymisen olevan riippuvaista luotettavan osapuolen toimista. (Falcone & Castelfranchi 2005.) Luottamuksen syntymistä vastaa siis erityisesti ohjaajiin kohdistuva kompetenssiuskomus.

Collier (2017) taas arvioi, että vertaisohjauksen kontekstissa luottamus johdetaan siitä, että ohjaajaksi päättymisen uskotaan johtuvan ohjaajan menestyksestä opinnoissa, joka antaa ohjaajan näkemyksille painoarvoa. Luottamuksen syntymisessä kyse on asiantuntijuudesta, mutta päättelyketju on samankaltainen: ohjaajalla täytyy olla hyvät opiskelutaidot, koska ohjaaja tuntee nämä taidot ja osaa lisäksi opettaa niitä muille.

Motivoituminen. Merkityksellistymisen teoriassa motivoitumisella tarkoitetaan prosessia, jossa halu oppia ja kehittyä oppijana herää. Toisaalta kognitiivisina elementteinä tutkittavat mainitsevat ymmärryksen siitä, että heidän on mahdollista kehittyä ja asettaa itselleen tavoitteita. Nämä voidaan tulkita ratkaisukeskeisyydeksi. Vastaavalla tavalla Bandura (1994) kuvaa motiovaatiota minäpystyvyyden käsitteen kautta. Hänen mukaansa motivoituminen on kognitiivinen prosessi, jonka mekanismeja ovat syy-seuraus-suhteen ymmärtäminen omalle toiminnalle, tulosodotukset sekä tavoitteiden asettaminen. Minäpystyvyys vaikuttaa motivaation osalta siihen, millaisia tavoitteita toiminnalle asetetaan,

kuinka paljon vaivaa sen tavoitteiden saavuttamiseksi nähdään ja kuinka vaikeuksiin tai virheisiin suhtaudutaan. (Bandura 1994.)

Motivaatioitumiseen liittyy myös voimaantumisen kokemus. Aiemmissä tutkimuksissa voimaantumisella tarkoitetaan monitahoista sosiaalista prosessia, jossa ihmiset saavat vaikutusvaltaa omissa elämässään. Prosessin sosiaalisuus ilmenee yksilön suhteessa muihin ihmisiin. (mm. Page & Czuba 1999.) Tässä tutkimuksessa mainittu voimaantuminen liittyy kokemukseen, että opinnoista pystyy selviytymään. Vastaavasti vähemmistöryhmien terveydenhoitoon pääsyä käsittelevässä kirjallisuuskatsauksessa Rawlet (2014) on todennut, että itseen kohdistuvan uskon lisääntymistä seuraa voimaantuminen. Vastaavaan näkemykseen päätyy myös Heslin (1999) työnantaja – työntekijä –kontekstiin suunnatussa mallissaan. Vaikka kontekstit ovat hyvin erilaiset, voidaan olettaa, että usko itseen on myös tässä tutkimuksessa havaitun voimaantumisen kokemuksen taustalla.

Merkityksellistymisen teoriassa motivaatio ilmenee kahdessa muodossa. Toisaalta tutkittavat kuvaavat halua oppia ja kehittyä oppimisen itsensä vuoksi. Toisaalta taas oppimisella nähdään olevan välinearvo, eli opiskeluvaikeuksien ratkaiseminen.

Samalla tavalla Ryan ja Deci (2000) kuvaavat motivaatiota. Heidän mukaansa motivaatio jakautuu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio tarkoittaa ihmisen halua kehittyä ja onnistua. Oppimisen kontekstissa tämä tarkoittaa oppimista oppimisen vuoksi. Osaamisella nähdään siis olevan itseisarvo. Ulkoinen motivaatio taas syntyy kannustimista, palkkiosta, sosiaalisesta paineesta tai rangaistuksen pelosta. (Ryan & Deci 2000.)

Tulevaisuuteen suuntautuminen tarkoittaa tämän tutkimuksen teoriassa opintoihin sitoutumista, tavoitteellisuutta ja opintoihin kohdistuvaa toiveikkautta. Nämä ilmenevät tulevista opinnoissa suoriutumisen ajattelemisessa ja toisaalta myös aikomuksessa käyttää ohjauksessa opittuja menetelmiä. Lisäksi ne näkyvät valmistumisen ajattelemisessa. Samankaltaista ilmiötä kuvaa Snyder (2002) toivo-teoriassaan. Snyder kuvaa toivoa tavoitteelliseksi motivoitumisprosessiksi, jossa ihminen luo toiveikkaiden toimijuuden ja toimintamallien kautta

ajatusketjun nykyhetkestä tulevaisuudessa odottavaan tavoitteeseen. Joidenkin tulkintojen mukaan toivo on tunne, mutta Snyder näkee tunteiden roolin olevan osa toivoprosessin henkilökohtaista tulkintaa. (Snyder 2002.)

Toivon lisäksi tulevaisuuden suuntautumisen prosessissa näkyy sitoutuminen opintoihin ja tuleviin haasteisiin vastaaminen. Tehtävään sitoutumista mallintaneet Locke, Shaw, Saari ja Latham (1981) luonnehtivat sitoutumista päättäväsyydeksi täyttää itse tai ulkopuolelta asetettu tavoite. Tavoitteen täyttymistä ennustaa selkeä tavoite, tavoitteeseen keskittyminen, vaivannäkö, periksiantamattomuus, sekä suoriutumisstrategia. (Locke ym. 1981.)

Tutkittavien kuvauksissa ei ilmene kovinkaan yksityiskohtaisia tavoitteita, mutta sen sijaan niissä korostuu suoriutumisstrategia, tai ainakin opittujen strategioiden käyttö suoriutumisen välineenä. Lisäksi tulevaisuuden haasteisiin suuntautuminen voidaan nähdä periksiantamattomuutena, ymmärryksenä siitä, etteivät haasteet lopu ohjauksen jälkeen ja että suoriutuminen vaatii vaivannäköä.

Edellä mainittuun malliin pohjaten Locke, Latham ja Erez (1988) toteavat vertaisten vaikuttavan vahvistavasti kognitiiviseen prosessointiin, jonka tuloksena sitoutuminen tapahtuu. Ohjaajien rooli tulevaisuuteen suuntautumisessa ja opintoihin sitoutumisessa voi siis näkyä tämän mekanismin kautta.

Vertaisuuden kokeminen. Vertaisuuden kokoeminen tarkoittaa merkityksellistymisen teoriassa prosessia, jossa tutkittava havaitsee olevansa vertainen ohjaajan kanssa. Vertaisuus ilmenee myös negatiivisen kokemuksen kautta, sillä ylipiston henkilökunnan ei koeta olevan ohjaajien tapaan vertaisia. Samalla tavalla Collier (2017) näkee vertaisohjaajan ja ohjattavan välisen suhteen perustuvan yhdessä jaettuun opiskelijaidentiteettiin. Hän tähdentää, että vaikka ohjaaja hyötyisikin ohjaamisesta jollakin tavalla, ovat molemmat osapuolet kuitenkin opiskelijoina "samassa veneessä" ja tämän takia ohjaajien koetaan olevan henkilökuntaa lähestyttävämpiä. (Collier 2017.) Sama ilmiö kytkeytyy myös Festingerin (1954) sosiaalisen vertailun teoriaan, jossa kuvaa itsestä rakennetaan toisiin vertaamalla. Tällä tavalla siis havaitaan yhteneväinen opiskelijastatus tutkittavan ja ohjaajan välillä.

Toisaalta yliopiston henkilökunnan jäsenten ei koeta olevan vertaisia. Tämä kuvaa osaltaan samaa ilmiötä, kuin Collier edellä, mutta osoittaa myös, että laitoksen henkilökunnan roolin nähdään olevan tutkimus- eikä opetustyössä. Hattie ja Marsh (1996) toteavat, että on olemassa erilaisia yliopisto-opetuksen ja -tutkimuksen suhteeseen kohdistuvia näkemyksiä. Suhteen toimimattomuutta puoltavien näkemysten mukaan tutkimuksen ja opetuksen välillä on konflikti, sillä niiden intressit eroavat toisistaan (esim. Fox, 1992). Lisäksi yliopiston henkilökunta saattaa kokea tutkimuksen ja opetuksen kuluttavan samoja resursseja, joista ei riitä molemmille tahoille, ja siksi resurssit tulisi kohdentaa tutkimukseen (Jencks & Riesmann, 1968). Samankaltainen ajattelu liittyy tutkittavien näkökulmasta vertaisuuden kokemiseen.

5.4 Oppimisesta oppimisen teoreettinen tarkastelu

Oppimisesta oppimisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opiskelutaitoihin ja opiskelun sujuvuuteen liittyviä oppimiskokemuksia, ymmärrystä siitä, mitä oppiminen on ja millaisia ehtoja oppimisella on. Kyse on ajatteluun keskittymisestä ja oppimisen ongelmiin vastaamisesta.

Ilmiönä tällainen oman oppimisen ja ajattelun tarkastelu muistuttaa metakognitiota. Metakognitio tarkoittaa tietoa kognitiivisista ilmiöistä, (Flavell 1979) tai kriittistä ajattelua, tietoisuutta omasta ajatuksesta ja sen hallinnasta (Kuhn & Dean 2004). Toisin sanoen metakognitio tarkoittaa tietoa tietämisestä. Tämän tutkimuksen käsite *oppimisesta oppiminen* kuvaa juuri tämänkaltaista tietoa ja oppimista, sillä tutkittavat kuvaavat ohjauksessa omaksumiaan oppimisen keinoja ja mainitsevat oppimaan oppimisen yhtenä ohjauksen merkityksenä. Näihin prosesseihin palataan tarkemmin edellä. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että oppimisesta oppiminen on eräänlaista metakognitiivista havahtumista, jossa suhdaudutaan kriittisesti aiempiin ajattelun tapoihin.

Tapa, jolla *oppimisesta oppiminen* rakentuu erilaisten oppimisen taitojen, eli analysoinnin, arvioinnin, muistamisen ja luetun ymmärtämisen kokonaisu-

deksi, muistuttaa Bloomin taksonomiaa. Taksonomian tarkoitus on helpottaa oppimiseen luokitteluun ja oppimisen tason määrittelyyn liittyvää kommunikatiota (Bloom 1956, 10). Kun taksonomiassa määritellään oppimisen tasot, kuvaa se osittain samankaltaisia ajattelun jäsentämisen prosesseja, kuin oppimisesta oppimisen prosessi. Bloomin mallissa näitä ovat mieleenpalauttaminen, tiedon ymmärtäminen, tiedon soveltaminen osaamisen arviointi, sekä tiedon analysointi. (Bloom 1956, 62–148) Samoja taitoja mainitaan osana *oppimisesta oppimista*. Myös näihin prosesseihin palataan tarkemmin edellä. Lisäksi Bloom mainitsee tiedon synteesin muodostamisen osana oppimista kuvaavaa malliaan (Bloom 1956, 192). Tämä ei kuitenkaan ole osa oppimisesta oppimista. Toisaalta voidaan ajatella, että opiskelutaitojen oppiminen ja niiden harjoittaminen voi tulevaisuudessa johtaa myös tällaiseen tiedon yhdistämisen taitoon, sillä Bloomin (1956) mallin hierarkiassa oppimisen taidot edeltävät synteesin muodostamisen taitoa.

Toisaalta oppimisesta oppimisen prosessia voidaan tarkastella myös ohjaajien työn kautta, tarkastelemalla työn suunniteltujen tavoitteiden täyttymistä tutkittavien kokemusten läpi. Vertaisohjauksessa oppiminen on suunniteltu tutkittavien omista lähtökohdista ja harjoiteltavien taitojen luonne huomioiden. Oppimisesta oppimisessa korostuvat oppimisen taidot ja se, että ne vastaavat tiettyihin oppimisen ongelmiin. Siksi on ollut tärkeää, että ongelmat on ensin tunnistettu.

Tällaisista suunnitteluun ja ohjaukseen perustuvista opetus- tai oppimismalleista käytetään termiä instructional design (joissakin yhteyksissä käytetään käännoästä opetuksen suunnittelu) jota ohjaa teoria, instructional theory, tai instructional design theory. Reigeluth (1999) määrittelee tällaiset teoriat käytännöllisiksi malleiksi, jotka ohjaavat tehokkaaseen opetukseen. Tässä Reigeluth näkee eron oppimisteorioihin verrattuna, sillä oppimisteoriat kuvaavat, kuinka oppiminen tapahtuu, mutta eivät välttämättä tarjoa välineitä itse opetukseen. Instructional design taas perustuu ajatukseen siitä, että tiettyyn tilanteeseen löydetään juuri siihen sopiva toimintatapa. (Reigeluth 1999.) Tämä ydinajatus toistuu myös oppimisesta oppimisen prosessissa, sillä tutkittavien kanssa käydyn keskustelun

pohjalta on havaittu tarkkojakin haasteita, joiden pohjalta ohjausta on suunniteltu vastaamaan haasteisin tarkasti. Reigeluthin (1999) mukaan instructional theory jakautuu kahteen osaan, tilanteeseen ja oppimisen metodeihin. Tilanne taas koostuu kahdesta osasta, joista ensimmäinen on instructional conditions (opetuksen olosuhteet) joissa huomioidaan opittavan asian luonne, oppijan osaaminen, oppimisympäristö sekä resurssit. Tilanteen toinen osa koostuu toivotuista tuloksista, jotka eivät ole tarkkoja tavoitteita, vaan pikemminkin tavoitteita sille, kuinka tehokkaasti oppiminen tapahtuu. Näihin tuloksiin lukeutuu myös se, kuinka halukas oppija on oppimaan uutta asiaa. (Reigeluth 1999.)

Huomion arvoista on myös se, kuinka instructional theory ei rakennu tarkkojen tavoitteiden varaan, vaan pyrkii määrittämään saavutettavan osaamisen tason, tehokkuuden ja oppimisen halun. Vastaavasti oppimisesta oppimisen prosessissa, kuten myöskään konkreettisissa oppimisen taidoissa, ei ole ollut tarkkaa tavoitetta. Tämä voi johtua siitä, ettei näissä taidoissa ole mahdollista tulla täysin valmiiksi, eivätkä ne edes ole mitattavissa pisteeseen, jossa taidot olisivat huijussa.

Ongelmien ja vahvuuksien tiedostaminen. Ongelmien tiedostamisen tarkoittaa merkityksellistymisen teoriassa prosessia, jossa oppimisen ongelmat ja vahvuudet havaitaan ja niitä analysoidaan. Prosessissa korostuu ongelmien tiedostamisen osalta ratkaisukeskeisyys, sillä muut *oppimisesta oppimisen* prosessit, eli uudet oppimisen tavat, vaativat ymmärryksen siitä, millaisia ongelmia ja tarpeita tutkittavilla on. Kuten edellä mainittiin, tällainen ymmärrys on metakognitiivista tietoa. Vastaavasti Flavell (1979) kuvaa tietoisuutta ja uskomuksia henkilökohtaisista ominaisuuksista osaksi minuutta koskevasta metakognitiivisesta tiedosta. Nämä tiedot ja uskomukset taas vaikuttavat mm. siihen, millaisilla strategioilla tehtäviä ryhdytään suorittamaan. (Flavell 1979.) Pintrich (2002) korostaa tällaisen tiedon tarkkuuden merkitystä oppimisen kontekstissa. Heikkouksiin ja vahvuuksiin liittyvä tieto ei ole arvokasta, jos se perustuu katteettomiin keuhuihin tai aiheettomasti negatiiviseen arvosteluun. (Pintrich 2002.) Tässä tutkimuksessa käsitteet ongelmista ja vahvuuksista syntyvät tutkittavien ajattelussa, ohjaajien

auttaessa heitä jäsentämään ajatteluaan. Tällainen reflektiivinen ymmärrys vahvuuksista ja ongelmista on varsin tarkkaa, eli oppimisen kannalta hyödyllistä.

Toisaalta vahvuuksien tiedostamisen prosessissa yhdistävänä tekijänä on puutteellisen taidon kompensoiminen. Henkilökohtaiset vahvuudet ovat auttaneet selviämään tilanteista, joissa oppimisen haasteet olisivat olleet esteinä. Yliopisto- opiskelijat, joilla on luki-vaikeus, käyttävätkin kontrolliryhmään verrattuna huomattavasti enemmän kompensoivia oppimistapoja opiskeluissaan (Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila & La Fave 2008; Olofsson, Ahl & Taube 2012).

Oppimaan oppiminen ja oppimisen taitojen oppiminen. Oppimisen taitojen oppiminen ja oppimaan oppimisen prosessit liittyvät vahvasti toisiinsa. Oppimisen taidot tarkoittavat merkityksellistymisen teoriassa uusia ohjauksessa opittuja opiskelutapoja ja oppimaan oppiminen tarkoittaa yleisemmin prosessia, jossa ymmärretään, että oppimistaitoja on mahdollista oppia. Oppimisen taitojen yhteydessä kuvataan useita erilaisia oppimisstrategioita ja toimintatapoja ja niiden käyttötapoja. Näitä ovat mm. luetun ymmärtämistä tukevat menetelmät, muistiinpanotekniikat ja opiskeltavien asioiden taulukoiminen. Aineistossa kuvataan myös, kuinka ohjauksen aikana on ymmärretty, mitkä tekijät häiritsevät oppimista. Tällainen ymmärrys ja tieto muistuttavat metakognitiivista tietoa.

Metakognitiivinen tieto tarkoittaa tietoa ja ymmärrystä itsestä oppijana, tietoa suoriutumiseen vaikuttavista tekijöistä sekä tietoa strategioista ja niiden soveltamisesta käytännössä, kuten milloin ja miksi tietynlaista strategiaa käytetään. (Paris, Lipson & Wixson 1983) Yhtenevää oppimaan oppimisen ja oppimisen taitojen oppimisen ja metakognitiivisen tiedon kanssa ovat käsitykset strategioista ja niiden soveltamisesta, sekä tieto suoritukseen vaikuttavista tekijöistä.

Toisaalta oppimisen taitojen oppiminen sisältää myös kuvauksia huomion ohjaamisen taidoista, harjoiteltujen opiskelutapojen hyödyllisyyden arvioinnista, sekä hallinnan taidoista. Näiden taitojen kanssa yhteneväistä on metakognitiivinen säätely. Metakognitiivisella säätelyllä tarkoitetaan suunnittelun taitoja, toiminnan tarkkailua, tietoisuutta syvemmästä ymmärtämisestä, sekä metakognitiivisten prosessien arviointia (Paris & Lindauer 1982).

Oppimisen taidot, erityisesti luetun ymmärtäminen, opittujen opiskelutaitojen siirtäminen käytäntöön ja tekstin analysoinnin keinot muistuttavat myöskin edellä mainittuja Bloomin (1956) näkemyksiä oppimista edellyttävistä taidoista. Esimerkiksi luetun ymmärtämisen taitojen voidaan nähdä liittyvän tiedon ymmärtämiseen, tiedon soveltamisen opittujen oppimistaitojen hyödyntämiseen ja esimerkiksi aineistossa mainittu tekstisisällön taulukoimisen voidaan nähdä vertautuvan tiedon analysointiin. Arvioinnin taidot taas kytkeytyvät opiskelijälähtöisyyden kokemukseen ja siihen, kuinka ohjauksessa harjoiteltujen opiskelutaitojen hyödyllisyyttä on arvioitu ohjauksen aikana. (kts. Bloom 1956, 62–148) Erona oppimisesta oppimiseen on se, että oppimisesta oppiminen kuvaa oppimisen tasojen sijaan oppimisen tapoja. Oppimisesta oppiminen ei siis ole hierarkkinen malli.

Hallinnan taitojen oppiminen. Hallinnan taidot tarkoittavat tässä tutkimuksessa struktuurin luomista arki- ja opiskeluelämässä ja tasapainon löytämistä vapaa-ajan ja opiskelun välille. Struktuuri ilmenee lähinnä aikataulun luomisena. Lisäksi hallinnan taitoina nähdään valmistautumisen ja suunnittelin taidot. Hallinnan taitojen oppiminen johtaa arjessa pärjäämisen kokemukseen. Tämä kokemus muistuttaa Keltikangas-Järvisen (2017, 279-280) käsitettä hallinnantunne, jolla tarkoitetaan elämänhallintaa, mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämään ja elinympäristöön sisäisen kontrollin kautta. Hallinnan taidoissa struktuuri perustuu pitkälti ajanhallintaan.

Mein (2016) mukaan korkeakouluopiskelijoiden ajanhallinnan haasteena on korkeakouluopintoihin liittyvä runsas vapaa-aika, joka tulisi käyttää itsenäiseen opiskeluun. Tutkimuksessa havaittiin verkkokalenteriin pohjautuvan ajanhallinnan tuen auttavan opiskelijoita hyödyntämään vapaata aikaa itsenäiseen työskentelyyn, sekä valmistautumaan ajoissa opiskelutilanteisiin. (Mein 2016.) Nämä havainnot ovat yhteneväisiä tässä tutkimuksessa havaittujen hallinnan taitojen merkitysten kanssa. Vaikka Mein käyttämä verkkokalenteri poikkeaa tuen välineenä tässä interventiossa käytetyistä aikatauluttamisen välineistä, oli kummassakin tapauksessa struktuurin lisääntyminen toiminnan muutoksen taustalla.

Opiskelijälähtöisyyden kokeminen. Opiskelijälähtöisyys tarkoittaa tässä tutkimuksessa ohjausintervention pyrkimystä löytää tutkittaville sopivimmat, yksilölliset oppimistavat. Opiskelijälähtöisyys ilmenee myös tutkittavien varsinaisiin opintoihin soveltuvien materiaalien käyttönä ja tutkittavien osallistumisena ohjauksessa harjoiteltujen oppimistapojen arviointiin. Ohjauksessa oppiminen tapahtuu ohjaamalla, eikä opettamalla, sillä kuvaukset ohjauksessa tapahtuneesta oppimisesta eivät liity ohjaajilta heille siirrettävään tietoon, vaan harjoiteltavaan osaamiseen, jonka kehittymistä ohjaajat tukivat tutkittavien omista lähtökohdista.

Vastaavasti Baeten, Struyven ja Dochy (2013) luonnehtivat opiskelijälähtöistä oppimista opetustapana, jossa korostuu opiskelijan osallistuminen tiedon rakentamisessa, tiedon valinnassa ja tulkinnassa. Opiskelijälähtöiseen oppimiseen kuuluu myös ohjaava, fasilitoiva ja tukeva opettajuus, sekä autenttiset, käytäntöön soveltavat tehtävät ja materiaalit. Opiskelijälähtöisen oppimisen nähdään ohjaavan syvään lähestymistapaan, pintapuolisen oppimisen sijaan. (Baeten ym. 2013.)

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli muodostaa teoreettinen malli vertaisohjauksessa koetuista kokemuksista ja siten käsitteellistää mitä tutkittaville tapahtuu ohjauksessa. Tutkimus onnistui mallintamaan itsestä oppimisen, vaikeiden tunteiden ylittämisen ja oppimisesta oppimisen prosesseista koostuvan merkityksellistymisen prosessin, jonka tutkittavat kävivät läpi ohjauksessa. Alakategorioita prosessissa on kaikkiaan 16. Havaittujen alakategorioiden runsaus ei kerro päättämättömyydestä tai kyvyttömyydestä yhdistää prosesseja toisiinsa, sillä alakategoriat yhdistettiin teoreettisesti yhteensopiviksi, kolmeksi yläprosessiksi. Alakategorioiden vivahde-erojen havaitseminen kertoo siis herkkyydestä ja tarkkuudesta, jolla mallinnusta on tehty. Muodostettu malli on substantiivinen teoria, joka toimii omassa kontekstissaan, eli tutkimuksen kohteena olleessa, pienen tutkittavajoukon vertaisohjausinterventiossa. Teoriaa ei siis voida soveltaa mihin tahansa vertaisohjausinterventioon ja olettaa sen toimivan. Voidaan kuitenkin olettaa, että teoria toimisi myös muissa akateemisten taitojen vertaisohjausinterventioissa, sillä konteksti olisi hyvin samankaltainen. Lisäksi mallinnetut sosiaaliset perusprosessit, kuten huojentuminen, ovat luonteeltaan sellaisia, että ne voivat ilmetä erilaisissa tilanteissa, kontekstista riippumatta.

Akateemisten taitojen vertaisohjausintervention kannalta merkityksellistymisen prosessimalli onkin erityisen mielenkiintoinen, koska intervention taustalla ollut käyttöteoria vastaa varsin tarkasti tässä tutkimuksessa muodostettua mallia (ks. kuvio 1 ja kuvio 2). Merkityksellistymisen prosessia mallinnettaessa ei oltu vielä tietoisia intervention käyttöteoriasta. Tutkimusraportissa oleva kuvaus akateemisten taitojen vertaisohjauksesta on kirjoitettu vasta tämän tutkimuksen teoreettisen mallin muodostamisen jälkeen. Tämän yhteneväisyyden voidaan katsoa lisäävän tämän tutkimuksen luotettavuutta. Se osoittaa, että merkityksellistymisen mallissa käsitteellistettyjen prosessien kuului nousta aineistosta.

Molemmat mallit rakentuvat minuuden, oppimisen ja tunteiden varaan. Lisäksi malleissa on keskeistä ajattelun uudelleenjärjestely, jota intervention käyttöteoriassa kutsutaan näkökulman muutokseksi ja merkityksellistymisen teoriassa oppimiseksi. Erona malleissa on se, että intervention käyttöteoriassa uusien, positiivisten oppimiskokemusten nähdään tuottavan muutos ajattelussa ja negatiivisissa tunteissa. Merkityksellistymisen teoriassa ajattelutavan muutos on opiskeluun ja itseen liittyvän oppimisen ja vaikeiden tunteiden ylittämisen summa. Lisäksi merkityksellistymisen teoria korostaa luottamuksen merkitystä koko prosessille. Tämä luottamus syntyy ohjaajan ja ohjattavan keskinäisestä vertaissuhteesta ja vuorovaikutuksesta. Intervention käyttöteoriassa mainitaan ohjaussuhteen vertaisuus, mutta ei tunnisteta sen merkitystä luottamuksen ilmapiiirin ja turvallisen oppimisympäristön syntymisen kannalta.

Vuorovaikutuksen ja luottamuksen merkitys oppimiselle on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Wang ym. 1993) ja luottamuksen on todettu olevan tärkeä tekijä toimivan ohjaussuhteen syntymisessä (mm. Väisänen 2002). Tuen saamisen merkityksiä aikuiskoulutuksessa tutkineen Selkivuoren (2015) mukaan juuri ohjaus on se tekijä, joka saa tuen tuntumaan henkilökohtaiselta. Lisäksi, kuten merkityksellistymisen teoriassa, tuki vahvistaa uskoa itseen ja selviytymiseen, osin kehityksen kokemusten kautta. (Selkivuori 2015.) Merkityksellistymisen teoriaan on se, että vahvistumisen kaltaisen oppimiskokemuksen nähdään tekevän opiskelusta merkityksellistä, vertaistuen ollessa tätä prosessia tukeva tekijä.

Tässä tutkimuksessa tehdyssä kirjallisuusintegraatiossa merkityksellisen muodostavat prosessit on sidottu moniparadigmaisesti aiempaan kirjallisuuteen. Aineistosta nousseiden prosessien taustalle on löydetty muista tutkimuksista vahvistusta ja toisaalta löydetty myös näkemyseroja. Kirjallisuusintegraation ongelmakohtana on merkityksellistymisen teorian kategorioiden runsaus. Kuidentoista erilaisen alakategorian ja kolmen yläkategorian kytkeminen aiempaan kirjallisuuteen luo ennemminkin katsauksen, kuin synteesin.

Erityispedagogiikan näkökulmasta merkityksellistymisen teoria osoittaa, että vertaisohjaus voi merkityksellisiä, itseä ja oppimista koskevia oppimiskokemuksia tuottamalla ja tukiessaan negatiivisten tunteiden ylittämistä, mahdollistaa yhä heterogeenisemmän opiskelijajoukon opiskelun yliopistossa. Teoria kuvaa, millaisia oppisisältöjen ulkopuolisia tekijöitä, kuten luottamuksellisen ohjaussuhteen syntyminen, interventioita suunniteltaessa ja toteutettaessa tulisi huomioida. Tutkittavien kokemuksista voidaan vetää johtopäätös, että tutkimuksen kohteena olleen vertaisohjausintervention eduksi voidaan katsoa sen kiinnittyminen varsinaisiin opintoihin, sillä tuen saaminen edisti käynnissä olevia kursseja. Lisäksi intervention eduksi voidaan nähdä se, että siihen pääsi osallistumaan myös ilman diagnoosia oppimisvaikeuksista. On selvää, että kaikilla opiskelijoilla ei ole diagnoosia, vaikka he olisivatkin tuen tarpeessa. Tukimuotojen liittäminen kiinteäksi osaksi korkeakouluopintoja onkin yksi korkeakoulupedagogiikan tulevaisuuden haasteista. Kun tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä lisääntyy yliopistoissa, ei sisäänpääsyvaatimuksia ole nostettava. Sen sijaan on pohdittava, mitä tällaisten opiskelijoiden tukemiseksi voidaan tehdä.

Jatkotutkimuksissa voisi selvittää, tunnistavatko vastaavan intervention läpikäyvät opiskelijat merkityksellistymisen teorian prosessit intervention lopussa. Lisäksi luottamuksen rakentumista ohjauksessa pitäisi selvittää tarkemmin. Mitä vertaisohjausinterventiossa tapahtuisi, jos luottamuksen ilmapiirin syntymiseen kiinnitettäisiin erityistä huomiota?

LÄHTEET

- Allsopp, 1997 Allsopp, D. H. 1997. Using classwide peer tutoring to teach beginning algebra problem-solving skills in heterogeneous classrooms. *Remedial and Special Education*, 18 (6), 367-379.
<https://doi.org/10.1177/074193259701800606>
- Arco-Tirado, J., Fernández-Martín, F. & Fernández-Balboa, J. 2011. The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62 (6), 773-788. <http://www.jstor.org/stable/41477902>
- Baeten M., Dochy F. & Struyven K. Student-centered teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation* 39 (1), 14-22.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.11.001>
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (Toim.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A., & National Inst. of Mental Health. 1986. Prentice-Hall series in social learning theory. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Beaudoin, J-P. 2013. Introduction to Inclusive Teaching Practices. Centre for University Teaching. Teaching & Learning Support Service 10. University of Ottawa <http://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca/respect/files/accessibility-inclusion-guide-2013-10-30.pdf>
- Betts, K., Welsh, B., Pruitt, C., Hermann, K., Dietrich, G., Trevino, J., Watson, T., Brooks, M. Cohen, Alex H. & Coombs, N. 2013. Understanding Disabilities & Online Student Success. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 17 (3), 15-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018267.pdf>
- Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. *Promoting Reflection in Learning: a Model*. Teoksessa Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 18-40.
- Brannon, L, Feist, J .2009. Personal coping strategies. Teoksessa: Brannon, L, Feist, J (toim.) *Health Psychology: An Introduction to Behavior and Health* Vol. 7, Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning. 121-123.

- Burns, R. B. 1982. *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Calhoun, M. B. 2005. Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (5), 424-433. <https://doi.org/10.1177/00222194050380050501>
- Calhoun, M. B., & Fuchs, L. S. 2003. The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 24 (4), 235-245. <https://doi.org/10.1177/07419325030240040601>
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. 1995. Mentors' perceptions of their roles with students in initial teacher training. *Cambridge Journal of Education* 25 (2), 189-200. URL: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=4631e4e6-9f98-406e-a5d15535b8dd56d7%40sessionmgr120&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9508080777&db=afh>
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. 2004. Leaving University Early: Exploring the Differences between Continuing and Non-continuing Students', *Studies in Higher Education* 29 (5), 617-36. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261580>
- Cobb, S. 1976. Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine* 38 (5), 300-314. DOI: 10.1097/00006842-197609000-00003
- Collier, P., J. 2017. Why peer mentoring is an effective approach for promoting college student success. *Metropolitan Universities* 28 (3), 9-19. DOI: 10.18060/21539
- De Backer, L., Van Keer, H., Moerkerke, B. & Vlacke, M. 2016. Metacognition Learning. 11 (2), 187-213. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9141-7>
- Demir, S., Demir S. G., Bulut, H. & Hisar, F. 2014. Effect of Mentoring Program on Ways of Coping with Stress and Locus of Control for Nursing Students. *Asian Nursing Research*, 8(4), pp. 254-260. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2014.10.004>
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. 2004. Variables Affecting Students' Decisions to Drop Out of School. *Remedial and Special Education*. 25 (5), 314-323. <https://doi.org/10.1177/07419325040250050501>
- Entwistle, N.J. 1998. *Improving teaching through research on student learning*. Teoksessa: J.F. Forest (toim.) *University Teaching: International Perspectives*. New York: Garland Publishing

- Falcone, R. & Castelfranchi, C. 2005. Socio-cognitive model of trust. Teo-
kessa *Encyclopedia of Information Science and Technology*.
M. Khosrow-Pour (toim.) Idea Group Reference, Hershey, PA,
2534–2538.
- Festinger, L. 1954. A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*
7 (2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Flavell, J. H. 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of
Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fleischmann, A. & Fleischmann, R. H. 2012. Advantages of an ADHD Diagnosis
in Adulthood: Evidence From Online Narratives. *Qualitative Health Re-
search* 22 (11), 1486 – 1496. <https://doi.org/10.1177/1049732312457468>
- Fleischmann, A. & Miller, E. C. 2012. Online Narratives by Adults With ADHD
Who Were Diagnosed in Adulthood. *Learning Disability Quarterly* 36 (1),
47 – 60. <https://doi.org/10.1177/0731948712461448>
- Flores, M., & Duran, D. 2013. Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept.
International Journal of Educational Psychology 2 (3), 297-324.
<http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2013.29>
- Fox, M. 1992. Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Ver-
sus Competition in Academia. *Sociology of Education*, 65 (4), 293-305. doi:
10.2307/2112772
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S. 1999. Effects of peer-assisted learning strat-
egies on high school students with serious reading problems. *Remedial &
Special Education*, 20 (5), 309–318.
<https://doi.org/10.1177/074193259902000507>
- Glaser, B. & Holton, J. 2004. Remodeling Grounded Theory. *Qualitative Social
Research*. 5 (2) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The discovery of grounded theory: Strategies for
qualitative research. New Brunswick and London: Aldine Transaction.
http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Glaser, B. 1978. Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of
grounded theory. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Goulding, C. 1999. Grounded Theory: Some reflections on paradigm, proce-
dures and misconceptions. Working paper series, WP006/99, Wolver-

hampton: Wolverhampton Business School, University of Wolverhampton. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.116.3233&rep=rep1&type=pdf>

- Griffin, B. W. & Griffin, M. M. 1997. The Effects of Reciprocal Peer Tutoring on Graduate Students' Achievement, Test Anxiety, and Academic Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education* 65 (3), 197-209.
<https://doi.org/10.1080/00220973.1997.9943454>
- Griffin, M., Wendel, K., Day, T. & McMillan, E. 2016. Developing Peer Supports for College Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 29 (3), 263-269.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123801.pdf>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (toim.), *Handbook of reading research*, Vol 3. New York: Longman. 403-422.
- Hammond, M., Howarth, J. & Keat, R. 1991. *Understanding phenomenology*. Oxford: Blackwell
- Hattie, J. & Marsh, H. W. 1996. The Relationship between Research and Teaching: Review of Educational Research, 66 (4), 507-542.
<https://doi.org/10.3102/00346543066004507>
- Heiman, T. & Kariv, D. 2004. Coping experience among students in higher education. *Educational Studies* 30 (4), 441-455.
<https://doi.org/10.1080/0305569042000310354>
- Heiman, T. & Precel, K. 2003. Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *Journal of Learning Disabilities* 36(3), 248 - 258. <https://doi.org/10.1177/002221940303600304>
- Hermida, J. 2009. The Importance of Teaching Academic Reading Skills In First-Year University Courses. *SSRN Electronic Journal* 3. DOI: 10.2139/ssrn.1419247
- Heslin, P. A. 1999. Boosting Empowerment by Developing Self-efficacy. *Asia Pacific Journal of Human Resources* 37, 52-64. doi: 10.1177/103841119903700105
- Holahan, C. J., Moos, R. H., Holahan, C. K., & Brennan, P. L. 1995. Social support, coping, and depressive symptoms in a late-middle-aged sample of patients reporting cardiac illness. *Health Psychology*, 14 (2), 152-163.
<http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.14.2.152>
- Jencks, C. & Riesman, D. 1968. *The Academic Revolution*. New York: Doubleday, Garden City.

- Jyväskylän yliopisto. 2012. Student Life –toimintamallin kehittäminen Jyväskylän yliopistossa 2010-2012. https://www.jyu.fi/studentlife/tietoastudentlifesta/SL_raportti_2010-2012
- Jyväskylän yliopisto. 2014. Esteetön opiskelu Jyväskylän yliopistossa Rehtorin päätös 24.6.2014 678/12.00.00.00/2014 https://www.jyu.fi/hallinto/rehtori/intra/esteeton_opiskelu
- Jyväskylän yliopisto. 2016. Laadukkaan ohjauksen periaatteet. URL: https://www.jyu.fi/hallinto/rehtori/intra/laadukkaan_ohjauksen_periaatteet_pdf
- Kakkuri, K. 2018. Akateemisten taitojen vertaisohjauksen teoreettinen malli.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: Aineis-
toperustainen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/38122>
- Keltikangas-Järvinen, L. 2017. Hyvä itsetunto. Helsinki: Werner Söderström
osakeyhtiö.
- Kim, J., Han, J. Y., Shaw, B., McTavish, F., & Gustafson, D. 2010. The Roles of
Social Support and Coping Strategies in Predicting Breast Cancer Patients'
Emotional Well-being: Testing Mediation and Moderation Models. *Journal
of Health Psychology*, 15(4), 543–552.
<http://doi.org/10.1177/1359105309355338>
- Kirby, J., Silvestri, R., Allingham, B., Parrila, R. & La Fave, C. 2008. Learning
Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students With Dys-
lexia. *Journal Of Learning Disabilities*. 41 (1), 85-96
<https://doi.org/10.1177/0022219407311040>
- Kmetz, K. & Davis, C. 2014. Access to On-Line Learning: A SAD Case. *Informa-
tion Systems Education Journal*. 12 (2), 10-17.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140789.pdf>
- Kong, S. Y. 2012. The emotional impact of being recently diagnosed with dys-
lexia from the perspective of chiropractic students. *Journal of Further and
Higher Education*, 36 (1), 127-146
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.606898>
- Korkeamäki, J., Haarni, I. & Seppälä, U. 2010. Aikuisten oppimisvaikeuksien ja
tarkkaavuushäiriöiden diagnosointi sosiaalisena toimintana. *Sosiaalilääke-
tieteellinen aikakauslehti*. 47. 109–122. <https://journal.fi/sla/article/view/2818/4135>
- Korkemäki, J. 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet: näkökulmia selviytymiseen.
Opi oppimaan –hanke, Kuntoutussäätiö 2010. Helsinki : Kuntoutussäätiö.

https://kuntoutussaatio.fi/files/392/Aikuisten_oppimisvaikeudet_Nakokulmia_selviytymiseen.pdf

- Kuhn, D. & Dean Jr., D. 2004. Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice* 43 (4) 268-273. DOI: 10.1207/s15430421tip4304_4
- Kunttu K, Pesonen T, Saari J. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. http://www.yths.fi/filebank/4155-terveystutkimus_KOTT_1016_yths_final_uusi_web.pdf
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino (2006)
- Laine, T. 2001 Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, Vol 2. Jyväskylä : PS-kustannus. 28-45
- Langford C.P., Bowsher J, Maloney J. P, Lillis P. P. 1997. Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing* 25 (1), 95 – 100. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095.x
- Laskey, M. & Hetzel, C. 2011. Investigating Factors Related to Retention of At-Risk College Students. *Learning Assistance Review*. 16 (1), 31-43 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919577.pdf>
- Lazarus, R. S. 1993. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology* 44, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Locke, E. A., Latham, G. P. & Erez, M. 1988. The Determinants of Goal Commitment. *The Academy of Management Review*, 13 (1), 23-39. URL: <http://www.jstor.org/stable/258352>
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. 1981. Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90 (1), 125-152. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125>
- Lopez, N., Johnson, S. & Black, N. 2010. Does peer mentoring work? Dental students assess its benefits as an adaptive coping strategy. *Journal of dental education*, 74(11), 1197. <http://www.jdentaled.org/content/74/11/1197.long>
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5905-0>

- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. 2005. Cognition and learning in inclusive high school chemistry classes. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Cognition and learning in diverse settings, Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 18, pp. 99–110.) Oxford, England: Elsevier.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Spencer, V., & Fontana, J. 2003. Promoting success in high school world history: Peer tutoring versus guided notes. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 52–65. DOI: 10.1111/1540-5826.00057
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T., Mohler, L., Beranek, M., Spencer, V., Boon, R. T., & Talbott, E. 2001. Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 18–27. DOI:10.1111/0938-8982.00003
- Mei, J. 2016. Learning Management System Calendar Reminders and Effects on Time Management and Academic Performance. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars* 6 (1), 29-45. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148410.pdf>
- Mezirow, J. 1994. Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*. 44 (4), 222-44 <https://doi.org/10.1177/074171369404400403>
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva E. & Vuorinen R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 13. Helsinki: Edita Oyj. <https://karvi.fi/publication/opintojen-ohjauksen-arviointi-korkeakouluissa/>
- Morano, S. & Riccomini, P. 2016. Reexamining the literature: The impact of peer tutoring on higher order learning Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth* 61 (2), <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1204593>
- Mortimore, T. & Crozier, W. 2006. Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*. 31 (2), 235-251. DOI:10.1080/03075070600572173
- OECD 2009. How many students drop out of tertiary education? Teoksessa: *Highlights from Education at a Glance 2008*. OECD Publishing, Paris. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2008-9-en
- Olofsson Å., Ahl, A. & Taube K. 2012. Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia – Social*

- and Behavioral Sciences. 47. 1184-1193. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.798>
- Page, N., & Czuba, C.E. 1999. Empowerment: What is it? *Journal of Extension*, 37 (5), 24-32. URL: <https://www.joe.org/joe/1999october/comm1.php>
- Pajares, F. 1996. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Paris, S. G., & Lindauer, B. K. 1982. The development of cognitive skills during childhood. Teoksessa B. Wolman (toim.) *Handbook of developmental psychology* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. 333-349.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. 1983. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Penttinen, L., Sarapik, S. & Vallius-Leinonen, K. 2009. Opiskelijan äänellä ohjauksesta. Joensuun yliopiston ohjaukskysely 2008. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 48. Joensuu, Joensuun yliopisto.
- Pintrich, P. R. 2002. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice* 41 (4), 219-225.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Rawlett, K. 2014. Journey from self-efficacy to empowerment. *Health Care*, 2, 1-9. DOI: 10.12966/hc.02.01.2014
- Reigeluth, C. M. 1999. What is Instructional Design Theory and How Is it Changing? Teoksessa Reigeluth, C. M. (toim.) *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. 2. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 5-29.
- Rigg, J., Day, J. & Adler, H. 2013. Emotional Exhaustion in Graduate Students: The Role of Engagement, Self-Efficacy and Social Support. *Journal of Educational and Developmental Psychology* 3 (2), 138-153.
<http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n2p138>
- Roach, J. C., Paolucci-Whitcomb, P., Meyers, H. W., & Duncan, D. A. 1983. The comparative effects of peer tutoring in math by and for secondary special needs students. *Pointer*, 27 (4), 20-24.
- Ryan, J. 2011. Access and participation in higher education of students with disabilities: access to what? *The Australian Educational Researcher* 38 (1), 73-93. <https://doi.org/10.1007/s13384-010-0002-8>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schultz, D. & Schultz, S. 2011. *A History of Modern Psychology*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Selkivuori, L. (2015). "Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää": Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta. Jyväskylä: University of Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45611/978-951-39-6140-4_vaitos17042015.pdf?sequence=1
- Sieben-Schneider, J. & Hamilton-Brodie, V. 2016. Doing the Right Thing: One University's Approach to Digital Accessibility. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(3), pp. 221-230. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1123793>
- Snyder, C. R. 2002. Hope Theory: Rainbows in the Mind, *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249-275. DOI: 10.1207/S15327965PLI1304_01
- Solomon, P. 2004. Peer Support/Peer Provided Services Underlying Processes, Benefits, and Critical Ingredients. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27 (4), 392-401. <http://dx.doi.org/10.2975/27.2004.392.401>
- Solvang, P. 2007. Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education* 17 (1-2), 79-94. <https://doi.org/10.1080/09620210701433779>
- Stampoltzis, A. & Polychronopoulou, S. 2009 Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (3), 307-321. <https://doi.org/10.1080/08856250903020195>
- Stigmar, M. 2016. Peer-to-peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 24 (2), 124-136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Suomen virallinen tilasto. 2017. Koulutuksen keskeyttäminen. ISSN=1798-9280. 2015. Helsinki: Tilastokeskus.
- Suomen YK-liitto. 2016. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Somero: Sälekarin Kirjapaino Oy. http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf

- Thomas, K. Hu, C., Gewin, A., Bingham, K & Yanchus, N. 2005. The Roles of Protégé Race, Gender, and Proactive Socialization Attempts on Peer Mentoring. *Advances in Developing Human Resources*. 7 (4), 540 – 555. <https://doi.org/10.1177/1523422305279681>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. 1993. What Helps Students Learn? *Educational Leadership*. 51 (4), 74-79
- Velez, J. J., Cano, J. M., Whittington, S. & Wolf, K. J. 2011. Cultivating Change Through Peer Teaching. *Journal of Agricultural Education* 52 (1), 40–49. DOI: 10.5032/jae.2011.01040
- Wenkart, A. 1955. Self-acceptance. *The American Journal of Psychoanalysis* September 15 (2), 135–143. <https://doi.org/10.1007/BF01874637>
- Wright, T. A. & Cropanzano, R. 1998. Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology* 83 (3), 486-493. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.83.3.486>
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33 (3), 237–251. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/33/3/mallejaj.pdf>
- Yliopistolaki 2009/558. Luettu osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Young, S., Bramham, J., Gray, K. & Rose, E. 2008. The Experience of Receiving a Diagnosis and Treatment of ADHD in Adulthood: A Qualitative Study of Clinically Referred Patients Using Interpretative Phenomenological Analysis. *Journal of Attention Disorders* 11 (4), 493–503. <https://doi.org/10.1177/1087054707305172>
- Yurt, S. & Aktas, E. 2016. The Effects of Peer Tutoring on University Students' Success, Speaking Skills and Speech Self-Efficacy in the Effective and Good Speech Course. *Educational Research and Reviews* 11 (11), 1035-1042. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103968.pdf>
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. 1994. Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal* 31 (4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

LIITTEET

Liite 1. Kuvasarja Itsestä oppimisen kategorian analyysirungosta.

		MINÄKUVAN MUUTTUMINEN	ITSESTÄ OPPIMINEN
(...)jon ollu tosi heikko usko omii oppimiskykyihin (...) ku ollaan käytännössä käyty läpi jotain noita niiku suht vaikeita artikkeleita (...) ja sit niistä pysty noilla menetelmillä saa-maa niiku kokonaiskuvaa, että okei, tässä tehtiä tätä, nii se vähän sillai luo uskoo itseesä, ehkä. o4, s11, r8	usko itseen vahvistuu		
(...)tää on niiku suonu mulle sellasen pelikentän, missä mä oon saanut olla heikko kirjotta-ja(...)o3, s1, r8	saa olla heikko kirjoittaja		
(...)mä niin ku luulin et mä oon vaan niin ku huono. o1, s2, r6	aiempi oletus huonoudesta		
(...)vaikka mä en olis hyvä, niin tavallaan mä pystyn niitä (kirjoitustekniikoita) noudattamalla tavallaan päästä niihin samoihin tuloksiin, että mä koen että mulla on niiku nyt semmosia keinoja päästä niikun ihan hyväks kirjoittajaksi.(...) o3, s2, r3	mahdollisuus tulla hyväksi kirjoittajaksi		
(...)ymmärtää et niiku mun mun ei tarvi tehdä niin ku mä luulen et muut tekee ja tota.(...) o1, s3, r3	ei vertaa muihin		
(...)kyl se (oppimisvaikeuden nimeäminen) oli vähän sillee niiku sellanen pieni identiteettikriisi (...) se avas sillee tai selitti, et minkä takia ehkä tietyt jutut on menny niiku ne on menny, ni sillee, se oli hyvä. o1, s9, r1	opintohistorian selkeytyminen		
(...)Menee niiku normaaleihin (luki-testin tulokset) vielä sillain, sitte, sitte se oli vaa sillai et katottii ettei oo mitää isoo ongelmaa missää. o2, s4, r3	tavallisuudesta varmistuminen		

<p>(...)Tai et mä olin huomannu niitä asioita mitä siin tuli sit esii et et, ja sillee nii ku ei ollu yllätys mut en mä koskaa ollu aatellu et mul ois ni mä en osannu nimetä sitä keskittymisvaikeudeks tai näin. Ja se oli taas hyvä et on voinu niin ku nimetä näit vaikeuksii ja et niil on joku nimi. (...)o1, s2, r4</p>	<p>keskittymis- vaikeuden nimeäminen</p>	<p>ONGELMIEN NIMEÄMINEN</p>	<p><u>ITSESTÄ</u> <u>OPPIMINEN</u></p>
<p>(...)mä oon jotenki vähän ehkä pelännykki selvittää, tai jotenki ei oo halunnu todeta, että jos ois vaikka semmonen asia ku lukihäiriö. Ja sit niiku että ei oo halunnu määrittää mitenkään itseään tai tehdä itselleen mitään oikeutusta, että ahaa, mulla on nyt tämmönen, sitten mun ei tarvitse osata, tai että, tai jotenki, ei oikeen tarkkaan tiedä just, mitä siinä on pelänny, mutta on pelänny kuiteski sitä leimaa. o3, s1, r4</p>	<p>lukivaikeuden leiman pelkääminen</p>		
<p>(...)Et kyl sen huomias nytte et ku vähän muutti toimintamallii, vähän lisäs panostusta ni paljon paremmin rupes menee. o2, s3, r5</p>	<p>toimintamallin muuttaminen auttaa</p>	<p>KEHITYMISEN KOKEMINEN</p>	
<p>(...)pitäs päästä siihen enemmän kiinni että saa tehtyä jotain työtä ja sitte niiku työstää sen päässä sillai että tää oli nyt niiku hyvä juttu ja sit siitä tulee sitä positiivista sykliä enemmän. Että tekee vähän työtä ja saa vähän tulosta ja tulee hyvä mieli siitä et on tullu tehneeks jotain(...)o2, s7, r11</p>	<p>positiivinen sykli</p>		

<p>(...) mä en ollenkaan niikun sinänsä niiku oo siitä katkera, mä ymmärrän niitten merkityksen, että kuitenkin akateemiseen maailmaan liittyy sellanen tekstin tuottaminen ja sit sen takia. (...)o3, s4, r5</p>	<p>testit kuuluvat tieteseen</p>	<p>RAJALLISUUDEN JA REALITEETTIN</p>	<p><u>ITSESTÄ OPPIMINEN</u></p>
<p>(...)haastattelija: Et tavallaa et eihän tää ollu semmonen ajatus et nähää muutaman kerran täs syksyl ja sit korjataa kaikki ja sit sä oot jotenki valmis vaan ehkä mielummin sillee et niiku täst eteepäi osaa niiku jotenki ymmärtää itteää ja tarpeitaa ja sit ehkä opiskella tehokkaammin tai ainaki ittellee sopivammal taval. Et tavallaa mut sitäki tietysti et siinäki on niiku harjoittelemises ja totuttelemises ja haltuu ottamises et ei tän tarkotuskaa ollu et nyt sä olisit jotenki valmis niiku sillee. o1: Nii. Joo. Oishan se kivaa, mut tää on kuitenkin elämää ni ei se mee sillee. o1, s5, r2-r3</p>	<p>opiskelutaidoissa ei voi tulla valmiiksi</p>	<p>HYVÄKSYMINEEN</p>	
<p>(...)vanhemmalla on krooninen pitkäaikaissairaus, mikä aina välillä pistää sen sairaalaan ja miehellä kans ja itelläki on semmosia niiku noi migreenit ja muut, mitkä välillä pistää huonoo kunto, et ei se, et jos sitä niiku aina menee sillä että okei, nyt on erikoistilanne, en selviä, ni musta tuntuu että viimeiset kymmenen vuotta on ollu erikoistilanne, ni niin niin niin... o4, s10, r10</p>	<p>vaikeuksia voi olla aina</p>		

(...)mulla oli kyllä jo
viimevuonnaa semmoren

4

<p>olo, että vois niiku, tai jotenki niiku ettei hanskannu tätä hommaa tai kaikkea, että tota kyl varmasti on sellasia, jotka tarvii. o6, s5, r5</p>	<p>Muutkin tarvitsevat apua</p>	<p>OPISKELU- VAIKEUKSIEN ARKISUUDEN TIEDOSTAMI- MEN</p>	<p>ITSESTÄ OPPIMINEN</p>
<p>(...)tietylainen tunnustus siitä, että en oo välttämättä ainut. Ni seki on ollu merkittävä tekijä sillä tavalla mun itsetunnolle(...)o3, s2, r3</p>	<p>eisikö ainut, jolla lukuvaikeus</p>		