

**Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia  
opiskeluhyvinvoinnistaan, opiskelukyvystään  
ja selviytymisstrategioistaan**

Taru Ålgars

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ålgars, Taru. 2021. Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opiskeluhyvinvoinnistaan, opiskelukyvystään ja selviytymisstrategioistaan. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 83 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä opiskeluun liittyvät tekijät tukevat ja kuormittavat yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja -kykyä, heidän kokemustensa mukaan. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten yliopisto-opiskelijat selviytyvät opiskeluun liittyvistä opiskeluhyvinvointia kuormittavista tilanteista ja millaisissa tilanteissa he näitä selviytymisstrategioita hyödyntävät. Tämä tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, ja aineisto koottiin verkkokyselyllä, johon vastasi 136 yliopisto-opiskelijaa. Analyysi perustui teoriaohjaraan sisällönanalyysiin.

Tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia tukevat tekijät liittyivät opintoihin ja opetustoimintaan, opiskelutaitoihin, opiskeluympäristöihin ja opiskeluorientaatioon. Opiskeluhyvinvointia kuormittavissa tekijöissä opiskeluorientaation tilalle tuli opiskeltava ala ja vaatimukset suoriutumista kohtaan. Tukevia tekijöitä olivat muun muassa kurssien selkeys, toimivat opiskelustrategiat, ympäristöjen viihtyisyys ja opiskelun palkitsevuus. Puolestaan kuormittavia tekijöitä olivat kurssien vaativuus, vähäiset akateemiset opiskelutaidot, rauhattomat ympäristöt ja liian korkeat vaatimukset suoriutumiseksi. Kognitiivisia selviytymisstrategioita olivat muun muassa reflektointi sekä opiskelutaidot ja asioiden kognitiivinen järjestäminen. Käyttäytymisen keinoja selviytyä puolestaan olivat kaikenlaiset konkreettiset keinot. Emotionaaliset keinot liittyivät esimerkiksi tunteiden käsittelyyn ja emotionaaliseen tukeen.

Tutkimuksessa havaittiin, että yliopisto-opiskelu sekä tukee että kuormittaa yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia. Tutkimukseen vastanneet yliopisto-opiskelijat kokivat kuitenkin opiskelun enimmäkseen opiskeluhyvinvointia tukevaksi.

Asiasanat: opiskeluhyvinvointi, opiskelukyky, selviytymisstrategiat

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPISKELUHYVINVOINTI JA OPISKELUKYKY</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Opiskeluhyvinvointi.....	7
	2.2 Opiskelukyky.....	15
<b>3</b>	<b>YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN SELVIYTYMISSTRATEGIAT</b> .....	<b>19</b>
	3.1 Selviytymisstrategiat käsitteenä .....	19
	3.2 Erilaiset selviytymisstrategiat .....	22
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>27</b>
	5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja osallistujat .....	27
	5.2 Aineiston analyysi.....	30
	5.3 Eettiset ratkaisut.....	34
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
	6.1 Opiskeluhyvinvointia tukevat tekijät .....	38
	6.2 Opiskeluhyvinvointia kuormittavat tekijät.....	44
	6.3 Yliopisto-opiskelijoiden selviytymisstrategiat.....	52
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>62</b>
	7.1 Tulosten koonti ja pohdinta.....	62
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	69
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>72</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2016 ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) teettämän korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen perusteella hyväksi tai erittäin hyväksi fyysisen hyvinvointinsa koki 76 prosenttia opiskelijoista, kun taas psyykkistä hyvinvointiaan piti hyvänä 66 prosenttia (Kunttu, Pesonen & Saari 2016, 31). Salmela-Aro (2020) tutki Helsingin yliopiston opiskelijoiden intoa ja uupumusta koronakeväänä ja loppuvuonna 2020. Alustavien tulosten mukaan jopa 60 prosenttia kyselyyn vastanneista opiskelijoista kokee olevansa täysin uupunut tai uupumusriskissä. (Salmela-Aro 2020.) Yhtenä selittävän tekijänä voidaan varmasti nähdä nykyinen maailmantilanne. Yleisesti opiskelijoiden pahoinvointi heijastelee kuitenkin yhteiskunnan koventuneita arvoja, joista yksilöityminen, kilpailu, huippusuoritusten tavoittelu ja epävarma tulevaisuus ahdistavat (Salmela-Aro 2011, 3).

Opiskeluhyvinvointi on ajankohtainen aihe, sillä sitä on käsitelty myös uutisissa. Ylen sivuilla loppuvuodesta 2020 julkaistussa uutisessa yliopisto-opiskelija Minna Majaniemi kertoi laskeneensa, että yliopisto-opiskelijan tulisi opiskella 12 tuntia päivässä. Hän toi esiin laskelmiensa lisäksi, kuinka meni ylikuntoon toisen opiskeluvuotensa keväällä tasapainoillessaan opintojen, järjestötöiden ja urheilun välillä. (Yle, 17.11.2020.) Edellä mainittujen tutkimusten ja uutisen perusteella voidaan jo sanoa, että korkeakouluopiskelijoilta vaaditaan paljon ja heidän opiskeluhyvinvointinsa on kovan kuormituksen alla. Aihetta on merkityksellistä tutkia, jotta voidaan löytää keinoja yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvoinnin tukemiseksi. Opiskeluhyvinvointia kuormittavista tilanteista selviytymiseen opiskelijat hyödyntävät erilaisia selviytymisstrategioita. Selviytymisstrategioiden tutkiminen on merkityksellistä, jotta opiskelijat löytäisivät itselleen sopivia erilaisia keinoja selviytymiseen.

Hyvinvointia ja opiskeluhyvinvointia on tutkittu laajasti ja monipuolisesti. Yksi tunnetuimmista hyvinvointia tutkineista teoreetikoista, Eerik Allardt (1976, 9-10; 21; 32-33), on määritellyt hyvinvoinnin tarve- ja resurssipohjaisesti. Määritelmän mukaan kaikilla yksilöillä on mahdollisuus saada keskeisimmät

perustarpeensa tyydytetyksi. Hän jakaa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen: elintasoon (*having*), yhteisyyssuhteisiin (*loving*) ja itsensä toteuttamisen muotoihin (*being*) (Allardt 1976, 50). Puolestaan esimerkiksi Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008, 8) tuovat esiin, että hyvinvointi muodostuu ihmisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuudesta.

Opiskeluhyvinvointi muodostuu kouluissa pedagogisten prosessien odo-  
tuksista, pyrkimyksistä ja keskinäisen vuorovaikutuksen suhteesta. Pedagogi-  
nen hyvinvointi on vuorovaikutuksellinen kokonaisuus. (Pietarinen, Soini &  
Pyhälä 2008, 57.) Pedagoginen hyvinvointi käy ilmi muun muassa opiskelijoij-  
den yleisenä hyvinvointina ja opiskelukyknä sekä oppimistuloksina (Meriläi-  
nen 2008, 147-148). Opiskeluhyvinvointi on psyykkinen tila. Sille tyypillistä  
ovat positiivinen mieliala, selviytymiskyky ja tyytyväisyys itseän, ihmissuhteij-  
siin, opiskelukokemuksiin sekä elämään ylipäättänsä. (Noble, McGrath, Roffey  
& Rowling 2008, 7.)

Opiskeluhyvinvointiin liittyy keskeisenä käsitteenä opiskelukyky. Opiske-  
luhyvinvointia tukee tasapainoinen opiskelukyky ja toisinpäin. Opiskelukyky  
vastaa opiskelijan työkykyä. (Kunttu 2011, 34.) Sulanderin ja Romppasen (2007)  
mukaan opiskelukyky voidaan nähdä esimerkiksi osana opiskelijan kokonaishy-  
vinvointia (Tuomi & Äimälä 2011, 214). Opiskeluhyvinvoinnin ja opiskelukykyyn  
lisäksi tässä tutkimuksessa keskeisessä osassa on myös käsitteenä selviytymis-  
strategiat (*coping*). Selviytymisstrategiat suojaavat meitä kuormittavilta tilan-  
teilta (Pearlin & Schooler 1978, 2). Niiden avulla myös selviydymme uhkaavista  
tilanteista (Lazarus 1966, 151).

Opiskeluhyvinvointi tarkoittaa tässä tutkimuksessa opiskelijan sellaista hy-  
vinvointia, jonka avulla opiskelija jaksaa selviytyä opiskelusta kuormittumatta  
liikaa. Opiskeluhyvinvointia tutkitaan opiskelusta nousevien tekijöiden näkö-  
kulmasta. Opiskelukyky tarkoittaa tässä tutkimuksessa opiskelijan työkykyä eli  
sitä kykyä, jonka avulla opiskelija jaksaa tehdä opintojaan kuormittamatta liikaa  
hyvinvointiaan. Opiskelukyky nähdään tutkimuksessa osana opiskeluhyvin-  
vointia. Puolestaan selviytymisstrategiat tarkoittavat tässä yliopisto-opiskelijoij-  
den käyttämiä erilaisia keinoja selviytyä opiskeluun liittyvissä tilanteissa, jotka

he kokevat kuormittavina. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opiskeluhyvinvointia tukevista ja kuormittavista tekijöistä sekä kartoittaa näiden opiskelijoiden käyttämiä selviytymisstrategioita.

Tämä tutkimus lähtee liikkeelle teoreettisesta viitekehystä eli toisesta ja kolmannesta luvusta, joissa kerron opiskeluhyvinvoinnista ja opiskelukyvystä sekä selviytymisstrategioista. Näissä luvuissa myös määrittelen keskeiset tutkimuksen käsitteet. Neljännen luvun aiheena on tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten esittely, jonka jälkeen käyn viidennessä luvussa läpi tutkimuksen toteuttamista tarkemmin. Kuudennessa luvussa tuon esiin tutkimuksen tulokset, ja seitsemäs luku koostuu pohdinnasta ja jatkotutkimusaiheista.

## 2 OPISKELUHYVINVOINTI JA OPISKELUKYKY

Yksilön subjektiivinen kokemus omasta hyvinvoinnistaan on yksi yleisimmin hyödynnetyistä terveystilanteista, sillä se ilmentää hyvin psykologista hyvinvointia ja elämänlaatua (Meriläinen 2008, 136). Suomessa ryhdyttiin tarkastelemaan opiskeluhuvinvointiin liittyviä asioita 2000-luvun vaihteessa opiskelukyky-käsitteen kontekstissa. Ajatuksen lähtökohtana oli, että opiskelu on opiskelijan työtä ja oppilaitos on opiskelijan työpaikka. (Tuomi & Äimälä 2010, 16.)

### 2.1 Opiskeluhuvinvointi

Yksi tunnetuimmista hyvinvointia tutkineista teoreetikoista on Eerik Allardt. Allardt (1976, 9; 17) on todennut hyvinvointia tutkiessaan, että sitä on vaikea määrittellä muun muassa sen vuoksi, koska määritelmä ei ole pysyvä, vaan sidoksissa yhteiskunnan historialliseen tilanteeseen ja aikaan. Se tulee määrittellä aina silloin uudelleen, kun historialliset olosuhteet muuttuvat. Meriläinen ym. (2008, 8) tuovat myös esiin hyvinvointikäsitteen määrittelynsä ongelmallisuuden, sillä esimerkiksi käsitteitä *quality of school life*, *life satisfaction*, *well-being* ja *wellness* käytetään englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa usein rinnakkain tai synonyymeina toisilleen (Meriläinen ym. 2008, 8).

Meriläinen ym. (2008, 8) määrittelevät hyvinvoinnin perinteisesti jakamalla sen ihmisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuudeksi. Hyvinvointi tulee ilmi onnellisuutena, positiivisena mielialana ja elämään tyytyväisyytenä. Edellytys hyvinvoinnille on sellainen toimintakyky koko elämänkaaren aikana, jonka avulla yksilö voi osallistua esimerkiksi yhteisönsä mielekkäiksi määrittelemiin aktiviteetteihin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitoon. Allardt (1976, 9-10; 21; 32-33) taas tuo esille tarve- ja resurssipohjaisen määritelmän, jonka mukaan hyvinvoinnilla tarkoitetaan tilaa, jossa kaikilla yksilöillä on mahdollisuus saada keskeisimmät perustarpeensa tyydytetyiksi. Hyvinvointi perustuu tällöin

muuhunkin kuin vain aineellisten tarpeiden eli elintason tyydyttämiseen. Määritelmässä Allardt (1976) tuo esille elintaso-käsitteen vierelle myös elämänlaatu-käsitteen. Tällöin hyvinvointia tarkastellaankin laajemmin objektiivisen elintason arvioinnin lisäksi myös subjektiivisen hyvinvoinnin kokemisena eli onnellisuuden arviointina. (Allardt 1976, 9–10; 21; 32–33.) Meriläinen (2008, 136) yhtyy Allardt'n (1976) näkemyksiin: Hyvinvoinnin kokeminen on yksilöllinen asia ja vaihtelee muun muassa iän ja sukupuolen mukaan. Koettu hyvinvointi voi olla eri asia kuin esimerkiksi mitattu todellinen hyvinvointi tai terveys. (Meriläinen 2008, 136.)

Hyvinvointi voidaan nähdä monitahoisena ja jopa harhaanjohtavana käsitteenä, sillä sen merkitys eroaa tutkijakielessä ja arkipuheessa. Hyvinvoinnin voi käsittää siten, että se kattaa terveyden, sosiaaliset suhteet sekä sosiaalisen identiteetin ihmisenä olemisen aineellisen perustan lisäksi. Hyvinvoinnin käsite voidaan jakaa subjektiiviseen ja objektiiviseen hyvinvointiin. Objektiivinen hyvinvointi voidaan mitata, eli se perustuu usein tilastoista ja rekistereistä kerättäviin tietoihin. (Karvonen 2018, 96; 100.) Karvonen (2018, 96; 100) tuo myös esiin, että subjektiivinen eli koettu hyvinvointi tarkoittaa hyvinvointia ihmisten omien arvioiden, kokemusten ja arvostusten pohjalta eli yksilön omaa kokemusta terveydestä, sosiaalisista suhteista, sosiaalisesta identiteetistä sekä ihmisenä olemisen aineellisesta perustasta. Näiden osa-alueiden kokonaisarviosta syntyy subjektiivisen arvioinnin tuloksena tyytyväisyys elämään tai onnellisuus.

Subjektiivinen hyvinvointi (SWB) tarkoittaa Dienerin, Oishin ja Lucasin (2003, 403) mukaan yksilön emotionaalisia ja kognitiivisia arvioita omasta elämästään. Hyvinvoinnin kokemiseen voivat olla yhteydessä esimerkiksi yksilöiden persoonallisuus sekä elinolot ja kulttuuri. Ihminen kokee subjektiivista hyvinvointia, kun pystyy hyödyntämään kykyjään potentiaalisesti ratkaistessaan elämänsä kulkuaan liittyviä kehitystehtäviään, ja silloin yksilö on myös tyytyväinen itseensä (Meriläinen ym. 2008, 8). Hyvinvointi riippuu elinoloista sekä yksilön kyvyistä ja mieltymyksistä, joiden perusteella yksilö tuottaa hyvinvointiaan (Karvonen 2018, 96). Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan yliopisto-opiskelijoiden koettua eli subjektiivista opiskeluhuvinvointia.



Allardt (1976, 50) on jakanut hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat elintaso (*having*), yhteisyyssuhteet (*loving*) ja itsensä toteuttamisen muodot (*being*). Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen hyvinvoinnin määritelmä noudattaa perinteistä Allardt (1976) jakoa jollain tasolla. Se nostaa esille myös jaon kolmeen ulottuvuuteen: terveyteen, materiaaliseen hyvinvointiin ja koettuun hyvinvointiin tai elämänlaatuun. Hyvinvointi käsitteenä vastaa sekä yksilön että yhteisötason hyvinvointia. Yhteisötasolla hyvinvoinnin ulottuvuuksia ovat esimerkiksi työllisyys sekä toimeentulo, kun taas yksilöllisiä hyvinvoinnin ulottuvuuksia ovat muun muassa sosiaaliset suhteet ja onnellisuus. (THL 2020.)

Allardt (1976, 39–41) hyvinvoinnin määritelmän ulottuvuuksista elintaso (*having*) koostuu fysiologisista tarpeista, joita ihminen tarvitsee elääkseen. Näitä fysiologisia tarpeita ovat muun muassa asuminen, koulutus ja terveys. Nämä resurssit ovat objektiivisesta mitattavissa olevia. Tietyntyyppinen aineellisten resurssien taso on edellytys elämälle, mutta elintaso ei määritä yksinään hyvinvointiamme. Elintaso on kuitenkin keskeinen osa hyvinvointianalyysissä. (Allardt 1976, 39–41.)

Hyvinvoinnin toisessa ulottuvuudessa, yhteisyyssuhteisissa (*loving*), on kyse siitä, kuinka ihminen käyttäytyy suhteessa muihin ihmisiin. Ihmisellä on oikeus kuulua jäsenenä omiin sosiaalisiin verkostoihinsa, joita voivat muodostaa esimerkiksi perhe ja ystävät. Näissä suhteissa ilmaistaan välittämistä ja toisista pitämistä. Yksilöillä on rakkauden ja hellyyden kaipuu. Ihmisellä on oikeus tulla rakastetuksi ja olla huolenpidon kohteena sekä rakastaa ja huolehtia toisista ihmisistä. Itsensä toteuttamisessa (*being*), hyvinvoinnin kolmannessa ulottuvuudessa, taas lähtökohtana on ajatus siitä, mitä ihminen on suhteessa yhteiskuntaan. Pääasiassa ulottuvuus koostuu itsensä toteuttamisen tarpeista. (Allardt 1976, 37–38; 43.) Siinä on kyse siitä, miten yksilö pääsee osallistumaan omaa yhteisön tai yhteiskunnan elämää koskeviin asioihin tai päätöksiin (Bardy 2009, 37).

Niemelä (2010, 19) on täydentänyt Allardt (1976) hyvinvoinnin määritelmän ulottuvuuksia *doing*-ulottuvuudella. Tämä ulottuvuus pitää sisällään toiminnallisuudesta ja yhteisön osallisuudesta kumpuavaa hyvinvointia. Ihmisellä on tarve osallistua esimerkiksi tekemällä työtä ja opiskelemalla, osallistumalla

harrastustoimintaan tai yhteisö- ja yhteiskuntatason toimintaan. Tämä ulottuvuus jää kokonaan Allardt'n (1976) teoriassa *being*-kategorian varjoon.

Kunttu (2007, 6) tuo esille, että ihmisen hyvinvoinnin perustan luovat turvalliset ja läheiset ihmissuhteet, riittävä terveys, mielekäs työ ja toimeentulo. Opiskelijat eivät tässä poikkea muusta väestöstä. Opiskeluhyvinvoinnin ja opiskelukyvyn tukeminen auttavat opintojen sujumisessa, kartuttavat opiskelijan omia voimavaroja ja kehittävät opiskelijan taitoja tulevaisuutta ajatellen (Mustonen & Wessman 2010, 10). Opiskeluhyvinvointi muodostuu pedagogisiin prosesseihin osaa ottavien odotusten, pyrkimysten ja keskinäisen vuorovaikutuksen suhteesta (Pietarinen ym. 2008, 57). Opiskeluhyvinvointi on psyykinen tila. Sille ominaista on positiivinen mieliala, selviytymiskyky ja tyytyväisyys itsen, ihmissuhteisiin, opiskelukokemuksiin sekä elämään ylipäätänsä. (Noble ym. 2008, 7.)

Opiskelijan päivittäinen hyvinvointi koostuu monenlaisista asioista, joita helposti saatetaan pitää vähässä arvossa esimerkiksi opintojen etenemisen ja laadukkaiden oppimistulosten näkökulmasta katsottuna. Tasa-arvon turvaaminen, yhteisöllisyys, opiskelijaterveydenhuolto, yliopistoliikunta ja mahdollisuus kohtuuhintaiseen asumiseen edistävät omalta osaltaan opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Opiskelijat ovat merkittävän osan ajastaan korkeakoulujen tiloissa, joten opiskeluympäristöjen tulisi olla viihtyisiä ja oppimista tukevia. (Harju & Pakkanen 2007, 11.)

Pedagoginen hyvinvointi on käsitteenä lähes sama kuin opiskeluhyvinvointi. Meriläisen (2008, 147–148) mukaan pedagoginen hyvinvointi tarkoittaa opiskelijan koherenssin tunnetta eli myönteistä käsitystä omasta elämänhallinnastaan. Tuolloin opiskeluelämä on yksilölle hallittavaa, ymmärrettävää, mielekästä ja hän tuntee olevansa psyykkisesti tasapainossa. Pedagoginen hyvinvointi ilmenee opiskelijoiden yleisenä hyvinvointina, tyytyväisyytenä, opiskelukykynä ja oppimistuloksina. Pedagogisesti hyvinvoivat opiskelijat kokevat, että opinnot ovat arvokkaita ja näin ollen jatkavat yleensä opintonsa loppuun. Pyhältö, Soini ja Pietarinen (2010, 210) tuovat esiin, että pedagoginen hyvinvointi on osa opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Opiskelijoiden pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulun vuorovaikutusprosesseissa monitahoisesti: opettajien,

opiskelijoiden ja heidän vertaistensa sekä kouluyhteisön jäsenten välillä. Positiivinen ja tukeva pedagoginen hyvinvointi voi auttaa opiskelijoita esimerkiksi selviytymään opiskelusta aiheutuvista haasteista kuten stressistä ja ahdistuksesta.

Pedagogiset hyvinvointitekijät ovat tiiviisti yhteydessä yliopistoon opiskelu- ja ympäristönä. Yliopisto-opiskelijoiden pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen edellyttää entistä enemmän proaktiivisempia toimia terveystietämisen, ohjauksen ja opiskeluvälittömyyden kehittämiseksi. Jotta pedagogisen hyvinvoinnin tasapaino voidaan saavuttaa, opiskelijoiden ja opettajien odotusten, käsitysten sekä tavoitteiden tulee olla muun muassa yleisesti opiskelua kohtaan mahdollisimman yhtäläiset, tiedostetut ja sovitut. Tämän tilan löytäminen vaatii yhteisiä näkemyksiä tavoitteista ja keinoista sekä jaettua sopimusta asioista. (Meriläinen 2008, 147–148.)

Pyhäntö ym. (2010, 210) tuovatkin esiin, että pedagogisen hyvinvoinnin edistämisen edellytyksenä on se, että opiskelijat kokevat itsensä osaksi opiskeluyhteisöä sen aktiivisina jäseninä. Esimerkiksi tehokkuuden puute, vieraantumisen tunne ja eriarvoisuus voivat heikentää pedagogisen hyvinvoinnin rakentamista. Oppimistilanteissa joustavat ja reflektiiviset ongelmanratkaisustrategiat tukevat opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia sekä vuorovaikutusta opiskelijoiden ja opettajien välillä. Opettajien pedagoginen osaaminen onkin keskeisessä osassa pedagogisen hyvinvoinnin tukemisessa, sillä opettajat voivat edistää pedagogisilla ratkaisuillaan esimerkiksi opiskelijoiden ryhmäytymistä ja yleistä vuorovaikutusta, yhteenkuuluvuuden tunnetta (Meriläinen 2008, 147–148).

Toisaalta korkeakouluilta ja opiskelijoilta vaaditaan yhä parempia suorituksia nopeammassa tahdissa, mihin ei aina pysty vaikuttamaan (Harju ja Pakkanen 2007, 11). Tuleeko meidän tunteakaan koko ajan oloamme hyväksi? Hyvinvoivan ihmisen ei tarvitse tuntea Huppertin (2009, 137–138) mukaan oloaan koko ajan hyväksi. Elämässä tulee väkisinkin vastaan pettymyksiä ja hankalia tilanteita, ne kuuluvat normaaliin elämään. Niiden herättämien tunteiden hallintaa on välttämätöntä pitkäaikaisen hyvinvoinnin kannalta. Psykyllinen hyvinvointi voi vaarantua silloin, kun negatiiviset tunteet ovat äärimmäisiä tai häirit-

sevät ihmisen kykyä toimia hänen päivittäisessä elämässään. Opiskeluhyvinvointi tarkoittaa tässä tutkimuksessa opiskelijan sellaista hyvinvointia, jonka avulla opiskelija jaksaa selviytyä opiskelusta kuormittumatta liikaa. Opiskeluhyvinvointia tutkitaan vain opiskeluun liittyvien asioiden näkökulmasta.

### **Opiskeluhyvinvoinnin tukeminen**

Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) teettämän korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan (2016) hyväksi tai erittäin hyväksi fyysisen hyvinvointinsa koki 76 prosenttia opiskelijoista, kun puolestaan psyykkisen hyvinvointinsa 66 prosenttia (Kunttu ym. 2016, 31). Puusniekan ja Kuntun (2011, 36) mukaan suurin osa opiskelijoista kokee terveydentilansa hyväksi. Kuitenkin opiskelijat oireilevat sekä fyysisesti että psyykkisesti.

Psyykkisiä haasteita oli korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016) perusteella GHQ 12-mittarin mukaan 30 prosentilla vastanneista. Näitä ongelmia olivat yleisimmin jatkuvan ylläsurin kokemuminen, itsensä kokeminen masentuneeksi ja onnettomaksi, tehtäviin keskittyminen, itseluottamuksen menettäminen sekä valvominen huolien takia. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksessa (2016) tehdyn mielenterveysseulan mukaan 33 prosenttia opiskelijoista koki runsasta stressiä. Sitä yleisimmin aiheuttivat vaikeus saada otetta opiskelusta ja esiintyminen. Yli viidennes opiskelijoista koki mielialansa, omat voimavaransa, tulevaisuuden suunnitelmansa ja kykynsä negatiiviksi. Voimavaroja tuottavia asioita olivat tutkimuksen mukaan puolestaan ihmissuhteet ja seksuaalisuus. Omat voimavarat, tulevaisuuden suunnitteleminen ja mieliala olivat suurimmalle osalle myös positiivisia asioita. Korkeakouluopiskelijoille tehdyssä terveystutkimuksessa (2016) kävi myös ilmi, että opiskelualansa koki oikeaksi 69 prosenttia ja vääräksi 7 prosenttia. (Kunttu ym. 2016, 36–37; 83–84; 87.)

On hyvä kuitenkin muistaa, että stressin kokemukset ovat aina yksilöllisiä. Kyse on siitä, ylittävätkö opiskelun vaatimukset sen, mihin opiskelija kykenee

vastaamaan. (Mikkonen & Nieminen 2011, 40–41.) Toiset opiskelijat saattavat kokea opinnot kuormittaviksi jatkuvasti, toiset vain joskus tai toiset eivät koskaan. Opiskelu asettaa tiettyjä haasteita, jotka koskevat kaikkia opiskelijoita, mutta kokemukset ovat aina yksilöllisiä. Tämä voi johtua useista syistä kuten alojen välisistä eroista, koulutusten näköalattomuudesta, opiskelijan itselleen asettamista kohtuuttomista tavoitteista, aikaansaamattomuudesta tai ajanhallinnan puutteesta. (Mikkonen & Nieminen 2011, 40–41.) Korkeat vaatimukset ovat kuitenkin yhteydessä uupumukseen ja loppuun palamiseen (Mäkikangas, Leiter, Kinnunen & Feldt 2020, 9).

Opiskelu-uupumusmittarin (SBI-9) mukaisesti korkeakouluopiskelijoille tehdyn terveystutkimuksen (2016) perusteella 11,5 prosentilla vastaajista oli selkeästi koholla oleva uupumusriski (Kunttu ym. 2016, 70; 87). Koronakeväänä ja loppuvuonna 2020 tehdyssä tutkimuksessa, jossa tutkittiin Helsingin yliopiston opiskelijoiden intoa ja uupumusta, alustavien tulosten mukaan peräti 60 prosenttia kyselyyn vastanneista opiskelijoista tuntee olevansa joko täysin uupunut tai uupumusriskissä. Joulukuun alussa 2020 enää 17 prosenttia koki opiskeluintoa, kun vastaava luku oli neljän vuoden välein 2008, 2012 ja 2016, kaikille korkeakouluopiskelijoille Suomessa kohdistetuissa aiemmissa uupumusta ja intoa mitaavissa tutkimuksissa 44 prosenttia. Vaikkakaan aineistot eivät ole täysin vertailukelpoisia, voidaan uusimmasta kyselystä nähdä etäopetuksen ja -opiskelun vaikutuksia. (Salmela-Aro 2020.)

Mäkikankaan ym. (2020, 9) mukaan hieman kohonnut, mutta pitkittynyt uupumus voi johtaa esimerkiksi lisääntyneeseen kyynisyyden kokemiseen ja vähentää ammatillista tehokkuutta. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksesta (2016) käy ilmi, että opiskelijoille uupumusta aiheuttavat opiskeluasioiden murehtiminen ja kokemukset työmäärään hukkumisesta. Myös odotusten väheneminen ja riittämättömyyden kokemukset nostivat päätään uupumusta aiheuttavina tekijöinä tutkimuksessa. (Kunttu ym. 2016, 70–72; 87.)

Salmela-Aro (2011, 3) tuo esiin, että koulu-uupumus tarkoittaa pitkittynyttä opiskeluun liittyvää stressioireyhtymää. Se tulee ilmi väsymyksenä, opiskeluun yhteydessä olevana kyynisyyden kokemuksina ja riittämättömyyden tunteina.

Kyynisyys ja uupumusasteinen väsymys voivat johtaa opiskelijoilla riittämättömyyden kokemiseen. Jatkuessaan koulu-uupumus voi johtaa jopa masentuneisuuteen. Myös Salmela-Aron, Savolaisen ja Holopaisen (2009, 1316) mukaan koulussa loppuun palaminen ennustaa voimakkaasti masennuksen oireita myöhemmin.

Opiskelijat kokivat myös yksinäisyyttä: 4-10 prosenttia korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimukseen (2016) osallistuneista koki itsensä yksinäiseksi usein. Heillä ei ollut mahdollisuutta keskustella asioistaan läheistensä kanssa, tai he tapasivat ystäviään harvemmin kuin kuukausittain. (Kunttu ym. 2016, 78–79; 87.) Työelämään siirtymisen onnistumista enteilevät juuri opiskelijan sosiaaliset kyvyt ja asennoituminen sosiaalisiin tilanteisiin opintojen aikana. Opiskelija kokee myöhemmin työelämässä työn imua, sitoutuu uraansa voimakkaasti ja omistautuu työlleen, kun opiskelijan sosiaalinen optimistisuus lisääntyy opintojen aikana. Sosiaalisten tilanteiden vältteleminen puolestaan voi aiheuttaa etäisyyden tunnetta työtä kohtaan ja lisätä todennäköisyyttä uupumukseen ja loppuun palamiseen työelämään siirtymisen jälkeen. Hyvien vuorovaikutustaitojen, yhteisöllisyyden ja sosiaalinen lähestymisen tuomat voimavarat ovat myös keskeinen osa siirryttäessä työelämään. (Salmela-Aro 2011, 5–6.)

Noin puolet vastaajista korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016) perusteella oli yhdessä ystäviensä tai ystävänsä kanssa vapaa-ajalla ainakin kaksi kertaa viikossa. Opiskelijoista 69 prosenttia koki olevansa osa jotain opiskeluun liittyvää ryhmää, kuten vuosikurssia, laitosta, graduryhmää tai ainejärjestöä. 22 prosenttia koki taas, ettei kuulunut mihinkään ryhmään. (Kunttu ym. 2016, 78–79; 87.) Myös Ahrion (2012, 123) tutkimuksessa tuli ilmi yliopisto-opiskelijoiden yksinäisyyden kokemuksia. Pieni osa vastaajista kokikin yksinäisyyden opiskeluaajan negatiivisimpana puolena. Opiskeluaikana ei välttämättä esimerkiksi pääsekään osaksi vilkasta sosiaalista elämää tai löydä kavereita.

Opintoihin saatavan ohjauksen tilanne on myös parantunut opiskelijoilla aikaisempiin terveystutkimuksiin verrattuna. 36 prosenttia piti saamaansa ohjauksesta hyvänä tai erittäin hyvänä. (Kunttu ym. 2016, 78–79; 87.) Opiskelijan vas-

tuulla on, milloin hän ottaa yhteyttä esimerkiksi ohjauksen tarpeessa henkilökuntaan. Opintoihin saatetaan kaivata enemmän ohjeistusta, raameja tai tukea ja ohjausta, kun akateeminen vapaus opinnoissa ahdistaa. Esimerkiksi puhe ohjauksen puuttumisesta voi myös olla keino perustella opintojen etenemättömyyttä. Ohjausta kyllä saa, jos saa aikaiseksi sitä kysyä. (Ahrio 2012, 119.)

56 prosenttia korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimukseen (2016) vastanneista opiskelijoista myös arvioi, että heidän on toimeentulonsa varmistamiseksi käytävä töissä, mutta kuitenkin 44 prosenttia arvioi tulevansa toimeen taloudellisesti hyvin. (Kunttu ym. 2016, 87.) Ahrio (2012, 117–118; 121–123) tuo myös ilmi tutkimuksessaan, että akateeminen status ja sen tuomat alennukset ja palvelut ovat osalle opiskelijoista tärkeitä. Toisaalta opiskeluun liittyy myös rahapula ja toimeentulon haasteet. Rahapulaan voi myös yhdistyä työssäkäynnin ja väsymyksen kierre. Täyspäiväisesti työssäkäyvät voivat edistää akateemisen vapauden takia opintojaan, ja päätoimiset opiskelijat taas voivat käydä esimerkiksi osa-aikaisesti töissä. Akateeminen vapaus antaa myös mahdollisuuden yhdistää opinnot ja perhe-elämä sujuvasti.

## 2.2 Opiskelukyky

Sulanderin ja Romppasen (2007) mukaan opiskelukyky ja opiskeluhuvinointi voidaan nähdä synonyymeinä toisilleen. Toisaalta taas ne voidaan myös erotella niin, että opiskelukyky on osa opiskelijan kokonaishyvinvointia. (Tuomi & Äimälä 2011, 214.) Kujala (2009, 6) ja Kunttu (2011, 34) puolestaan tuovat esille, että opiskelukyky vastaa opiskelijan työkykyä. Almonkarin (2007, 133) mukaan oppiminen on työnä vaativaa ja se edellyttää hyvää työkykyä. Opiskelun yhteydessä työkyvystä puhuttaessa käytetäänkin nimitystä opiskelukyky. Opiskelukykyyneen ovat yhteydessä monenlaiset eri tekijät, ja se määrittyy suurilta osin vuorovaikutustilanteissa. (Almonkari 2007, 133.) Opiskelukyky liittyy opiskelijan ja opiskeluyhteisön hyvinvointiin sekä opintojen etenemiseen (Kujala 2009, 6).

Opiskelukyky tarkoittaa tässä tutkimuksessa opiskelijan työkykyä eli sitä kykyä, jonka avulla hän jaksaa tehdä opintojaan kuormittamatta liikaa hyvinvointiaan. Tässä tutkimuksessa opiskelukyky nähdään osana opiskelijan opiskeluhyvinvointia. Opiskelukykymalli (Kunttu 2011, 34) on keskeisessä osassa tässä tutkimuksessa, ja sen kautta myös tarkastellaan opiskelukykyä.

Työterveyslaitos ja Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö tekivät yhteistyössä vuonna 2007 työkyvyn tetraedrimallin kaltaisen opiskelukykymallin. Kristina Kunttu muokkasi siitä dynaamisen opiskelukykymallin. Se sisältää opiskelijan hyvinvoinnin ja terveyden kannalta keskeiset asiat. Opiskelukykyyn ovat yhteydessä mallin mukaan yksilön voimavarat ja opiskelutaidot sekä opetustoiminta ja opiskeluympäristön tekijät. (Kunttu 2011, 34.) Opiskeluhyvinvointiin ovat yhteydessä yksilölliset ja yhteisölliset tekijät (Mustonen & Wessman 2010, 11). Seuraavaksi käsittelen opiskelukykyyn liittyviä tekijöitä opiskelukykymallin perusteella.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei oteta huomioon opiskelijoiden omia voimavaroja, tuodaan kuitenkin teoriassa ilmi kaikki opiskelukykymallin osat. Opiskelukykymallissa omiin voimavaroihin sisältyvät persoonallisuus, identiteetti, elämänhallinta, elämäntilanne ja -olosuhteet, sosiaaliset suhteet, fyysinen ja psyykinen terveys sekä käyttäytyminen. Kokemukset siitä, että omat voimavarat ja kyvyt riittävät sekä kokemus elämänhallinnasta ja sosiaalinen tuki ovat yhteydessä hyvinvointiin ja opiskelun sujumiseen positiivisella tavalla. (Kunttu 2011, 34.) Voimavarat rakentuvat, uusiutuvat ja kuluvat koko elämän aikana esimerkiksi yksilön sosiaalisen ympäristön, kokemusten ja perimän vaikutuksista. Elämänhallintaan liittyvät muu muassa stressin kokemukset ja sen käsittely. Rungas stressi on yksi tekijä, joka heikentää opiskelukykyä ja lisää oireilua. (Kunttu 2007, 7.)

Kunttu (2007, 8) tuo esiin, että opiskelijan ammatillinen osaaminen koostuu opiskelukykymallissa opiskelutaidoista. Opiskelutaitoihin kuuluu opiskelutekniikka, opiskeluorientaatio, oppimistyyli ja -tavat, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisukyvyt, sosiaaliset taidot, opintosuunnitelman teko ja ajankäytön suunnit-



telu (Kunttu 2011, 34). Opiskelutaidoista tärkeitä ovat esimerkiksi opintosuunnitelman teko ja ajankäytön suunnittelu. Teknisiä opiskelutaitoja ovat taas tiedonhaku- ja tiedonkäsittelytaidot, kuten tenttiin valmistautuminen, luentomuistiinpanojen työstäminen ja erilaisten tietolähteiden hyödyntäminen. Suoraan opiskelutuloksiin ovat yhteydessä puutteelliset opiskelutaidot. Vähäiset opiskelutaidot saattavat myös olla yhteydessä siihen, että tulokset eivät vastaa tehtyä työmäärää tai työmäärä tuntuu jatkuvasti liian suurelta. Tällaiset tilanteet voivat aiheuttaa stressiä sekä turhauttaa ja sitä kautta heikentää opiskelumotivaatiota. (Kunttu 2007, 8.)

Työkykymallista opiskelukykyä kuvaavan mallin erottaa opetus- ja oppimisprosessien keskeinen rooli (Kunttu 2007, 8). Opetustoimintaan lukeutuvat opiskelukykymallissa opetus, ohjaus, pedagoginen osaaminen ja tuutorointi (Kunttu 2011, 34). Opetuksen ja ohjauksen merkitys on suuri opiskelukyvyn tukemiselle (Almonkari 2007, 133; Kunttu 2007, 8).

Opetuksessa ja ohjauksessa on keskeisintä riittävä vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä sekä arviointi ja palautteen anto. Opiskelijan integroituminen opiskelijayhteisöön ja tuutorointi ovat osa ohjausta. Opiskelustressiä aiheuttavat yleensä opetuksen ja ohjauksen pulmat, jotka liittyvät usein muun muassa tentteihin ja arviointiin, opiskeltavan asian paljouteen sekä vaatimuksiin. (Kunttu 2011, 34–35.) Myös opetushenkilökunnan pedagoginen osaaminen on keskeinen osa opetusta ja ohjausta (Almonkari 2007, 133). Ahrio (2012, 121–122) tuo esiin, että opiskelijoille tuottaa voimaroja opiskelussa akateemisen vapauden kautta muun muassa se, että voi valita itsenäisesti opiskelurytminsä ja opiskelunsa asiat. Opiskelijoita voi kuitenkin kuormittaa akateemisen vapauden kääntöpuoli, eli kun opiskeluun käytetty aika ei ole selvärajainen, vaivaavat tekemättömät työt koko ajan. Opinnoissa on myös kuormittavaa jatkuva kiire ja aikapula: opintoja ei ehdi tekemään niin hyvin kuin haluaisi. Opintojen venyminen voi stressata ja ahdistaa, kun akateemisen vapauden kautta vastuu opintojen etenemisestä on opiskelijalla. Opintojen vapaus ja samalla vastuu voivatkin aiheuttaa opiskelijoille stressiä, lipsumista ja organisoinnin haasteita. Toisaalta

opiskelijoita voivat kuormittaa myös huonot opetusjärjestelyt. (Ahrio 2012, 121–122.)

Opiskeluympäristöt taas muodostuvat opiskelukykymallissa fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä sekä oppilaitosten yhteisöistä ja opiskelijoiden omista yhteisöistä. Fyysinen ympäristö koostuu muun muassa erilaisista oppimisympäristöistä ja fyysisistä opiskeluolosuhteista. Psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön puolestaan muodostavat henkilökunnan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus sekä opiskeluilmapiiri ja opiskelijayhteisöjen tarjonta. Vertaistuen on havaittu olevan yhteydessä opiskelun sujumiseen. (Kunttu 2011, 34–35.) Myös Almonkari (2007, 133) tuo esille, että opiskeluympäristöt ovat yhteydessä opiskelukykyyneen. Näitä opiskeluympäristöön liittyviä tekijöitä ovat opiskelun ulkoiset puitteet ja olosuhteet. (Almonkari 2007, 133.) Seuraavaksi tarkastelen opiskelukyvyn taustalla olevia asioita.

Kuntun (2011, 35) mukaan opiskelukykymallin taustalla olevia tekijöitä ovat yleiset sosioekonomiset, kulttuuriset ja ympäristön olosuhteet sekä asenteet. Nämä ovat yhteydessä opiskelukykyyneen yhteiskunnallisten instituutioiden kautta. Ne joko vahvistavat tai heikentävät opiskelijoiden opiskelutaitoja, voimavaroja, opiskeluympäristöä ja opetustoimintaa. Opiskelukyky on toiminnallinen kokonaisuus. Sen eri osatekijät ovat yhteydessä toinen toisiinsa, ja kyse onkin niiden tasapainosta. Jos opiskelijan sen hetkinen elämäntilanne heikentää persoonallisia voimavaroja, voivat muun muassa hyvä opetus ja tukea antava opiskeluyhteisö auttaa opiskelussa. Hyvä opetus ja opiskeluyhteisö vahvistavat myös opiskelualan kiinnostavuutta motivaatio-ongelmissa. Hyvien voimavarojen avulla selvittää puutteellisten opiskeluolojen yli. Kun vaikutetaan opiskelukyvyn kaikkiin ulottuvuuksiin, voidaan edistää opiskelukykyä. (Kunttu 2011, 35.) Opiskelukykyyneen ovat yhteydessä myös taustalla oppilaitoksen toimintakulttuuri ja arvot. Työympäristön opiskelijalla muodostaa laitos tai oppiaine, joka on normaalia työyhteisöä epämääräisempi. Opiskeluyhteisöistä tärkeitä ovat opiskelijoiden omat yhteisöt. Työelämän kannalta näissä yhteistyöverkostoissa syntyneet kontaktit ovat arvokkaita. (Kunttu 2007, 9.)

### 3 YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN SELVIYTYMIS- STRATEGIAT

Havaittavissa olevat ihmisissä ilmenevät uhka- ja stressireaktiot ovat heijastuksia tai seurauksia uhkien vähentämiseen tähtäävistä selviytymisprosesseista. Selviytymisprosessit ovat taas riippuvat kognitiivisesta toiminnasta. Tilanteessa, jossa ihminen kokee olonsa uhatuksi, motorinen toiminta ja psykologinen aktiivisuus heräävät estämään odotettuja haittoja. Yksilö voi esimerkiksi välttää vaaran, voittaa sen hyökkäämällä sitä vastaan, harjoittaa monenlaisia puolustavia toimintoja tai arvioida vaaraa uudelleen todellisuuteen verraten. (Lazarus 1966, 152.)

#### 3.1 Selviytymisstrategiat käsitteenä

Pearlinin ja Schoolerin (1978, 2) mukaan selviytymisstrategiat (coping) suojaavat meitä kuormittavilta tilanteilta. Niiden avulla selviydymme uhkaavista tilanteista (Lazarus 1966, 151). Freire, Ferradás, Valle, Núñez ja Vallejo (2016, 2) tuovat esiin Folkmanin ja Lazaruksen (1985) määritelmän coping-käsitteelle. Sen mukaan selviytymisstrategiat ovat kognitiivisia, emotionaalisia ja/tai käyttäytymisen keinoja, joiden avulla hallitaan, vähennetään tai siedetään ongelmallisia tilanteita.

Selviytymisstrategiat tarkoittavat jatkuvasti muutoksessa olevia kognitiivisia ja käyttäytymisen pyrkimyksiä hallita ulkoisia ja sisäisiä vaatimuksia. Näiden vaatimusten arvioidaan ylittävän yksilön käytettävissä olevat resurssit. (Lazarus & Folkman 1984, 178.) Selviytymisstrategioiden avulla pyritään vähentämään fyysistä, psyykkistä ja psykologista taakkaa eli ei-toivottua kuormitusta, joka syntyy stressaavista elämäntapahtumista ja päivittäisistä ongelmista. Strategioiden tehokkuus perustuu kykyyn vähentää ahdistusta ja olla yhteydessä positii-visesti pitkän aikavälin tuloksiin, kuten psykologiseen hyvinvointiin. (Snyder & Dinoff 1999, 5.) Tässä tutkimuksessa selviytymisstrategiat (coping) tarkoittavat

yliopisto-opiskelijoiden käyttämiä erilaisia keinoja selviytyä opiskeluun liittyvissä tilanteissa, jotka he kokevat kuormittavina.

Ihmiset reagoivat eri tavoin kuormittaviin tilanteisiin, ja eri tapoihin toimia näissä tilanteissa ovat taustalla useat eri asiat. Tavat, joiden avulla ihminen selviytyy Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 157–167; 179) mukaan kuormittavista tilanteista, määräytyvät osittain yksilön omien voimavarojen perusteella. Voimavaroihin lukeutuvat muun muassa terveys ja käytettävissä oleva energia, eksistentiaaliset uskomukset, yleiset uskomukset valvonnasta eli sitoumukset, joilla on motivoiva ominaisuus auttaa selviytymisessä, ongelmanratkaisutaidot, positiiviset uskomukset, sosiaaliset taidot, sosiaalinen tuki ja materiaaliset/aineelliset resurssit. Toisaalta voimavarojen lisäksi uhkaavasta tilanteesta selviytymiseen ovat yhteydessä myös erilaiset rajoitteet. Henkilökohtaisia rajoitteita ovat esimerkiksi kulttuuriarvot ja uskomukset, jotka määrittelevät muun muassa toiminnan, tuntemisen ja käyttäytymisen tapoja, sekä psykologiset rajoitteet. Ympäristörajoitteisiin taas kuuluvat muun muassa rajalliset, erityisesti aineelliset resurssit, vaatimukset, jotka kilpailevat samoista resursseista, ja virastot tai laitokset, jotka estävät selviytymispyrkimykset. Liian kuormittavat tilanteet voivat myös estää henkilöitä käyttämästä selviytymisresurssejaan tehokkaasti.

### **Ensisijainen ja toissijainen arviointi**

Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 21) mukaan stressi syntyy ihmisen ja ympäristön välisessä suhteessa, jossa otetaan huomioon henkilön ominaisuudet/ominaispiirteet ja ympäristön tapahtuman luonne. Tässä suhteessa henkilö arvioi, että tapahtunut ylittää hänen voimavaransa ja vaarantaa hänen hyvinvointinsa, jolloin syntyy stressiä. Muun muassa Lazarus (1966), Lazarus ja Folkman (1984) ja Freire ym. (2016) tuovat esille ensisijaisen ja toissijaisen arvioinnin käsitteet kuormittavan ja stressaavan tilanteen arvioinnissa. Lazaruksen (1966, 208–209) mukaan selviytymisprosessit ovat riippuvaisia kognitiivisesta toiminnasta, mikä vastaa tilanteiden ensisijaista arviointia. Ensisijainen arviointi koskee tulevaa haittaa, kun taas toissijainen arviointi tarkoittaa selviytymisen seurauksia.

Freiren ym. (2016, 2) mukaan ensisijaisen arvioinnin avulla arvioidaan sitä, onko tilanne merkityksetön, positiivinen vai stressaava. Merkityksetön tarkoittaa tässä kontekstissa sitä, että tilanteella ei ole merkitystä, koska se ei vaikuta henkilön hyvinvointiin. Positiivisella taas tarkoitetaan sitä, että tilanne on suotuisa ja positiivinen henkilökohtaisten tavoitteiden/päämäärien toteutumiseksi. Stressaavaksi arvioitu tilanne taas vaatii resurssien käyttöä selviytymiseen, sillä hyvinvointi voi olla vaarassa. Stressi ei välttämättä kaikissa tilanteissa ole negatiivista, mutta se edellyttää kuitenkin sopeutumiskykyä. Stressi voi olla uhka esimerkiksi silloin, kun ennakoimme jo ennen vahinkojen tai menetysten syntymistä niiden mahdollisuutta syntyä. Se saattaa myös johtaa vahingoittumiseen tai menetykseen, jos vahinko on jo sattunut. Tämä voi olla yhteydessä vahingollisesti muun muassa terveyteemme, arvostukseemme, perheeseemme ja sosiaalisiin suhteisiimme. Ymmärrämme silloin, että tilanne tulee säilymään muuttumattomana.

Stressaava tilanne voi olla myös haaste ottaen huomioon siihen liittyvät vaikeudet. Se voidaan myös nähdä hyödyllisenä tilanteena, jos ihminen pystyy ottamaan käyttöön omia resurssejaan tilanteen ratkaisemiseksi. (Freire ym. 2016, 2.) Skinnerin ja Brewerin (2002) mukaan silloin kun on luottamus siihen, että tilanteesta voi selviytyä ja siitä voi seurata jotain hyvää, ihminen pystyy käyttämään omia voimavarojaan stressaavista tilanteista selviytymiseen paremmin (Freire ym. 2016, 2).

Toissijainen arviointi taas tarkoittaa käytettävissä olevien resurssien arviointia puuttua tilanteeseen onnistuneesti. Prosessissa olemme tietoisia selviytymisstrategioiden ja resurssien välisestä erosta sekä valikoimassa olevista resursseista ja selviytymisstrategioista, joita tarvitaan stressaavassa tilanteessa. (Freire ym. 2016, 2.) Carverin ja Scheierin (1999) mukaan mitä suurempi ero on käytettävissä olevien resurssien ja selviytymisstrategioiden välillä, sitä todennäköisempää on stressin kokeminen tilanteessa (Freire ym. 2016, 2).

Toissijainen arviointi on monimutkainen arviointiprosessi. Siinä otetaan huomioon käytettävissä olevat selviytymisvaihtoehdot, todennäköisyys sille, että selviytymisvaihtoehto saavuttaa sen tarkoituksensa, ja se, että tiettyä strate-

giaa voidaan käyttää tehokkaasti. (Lazarus & Folkman 1984, 35.) Erilaisia lähestymistapoja selviytyä uhkaavasta ja stressaavasta tilanteesta voivat olla emotionaaliset, kognitiiviset ja käyttäytymisen keinot, joiden avulla on tarkoitus ratkaista stressaava tilanne tai muuttaa taustalla olevia negatiivisia tunteita. (Freire ym. 2016, 2.)

Lazaruksen (1966, 208–209) mukaan kaksi asiaa ovat yhteydessä toissijaiseen arviointiin ja siten muokkaavat selviytymisprosessien valintaa. Ensimmäinen niistä on uhan aste ja toinen koskee ärsykejä. Uhan kasvaessa selviytymisestä tulee primitiivisempää eli alkeellisempää. Kolmen eri ärsykekokoonpanon uskotaan olevan yhteydessä selviytymiseen. Ensimmäinen niistä on vahingon aiheuttajan sijainti, sillä ilman vahingon aiheuttajan löytymistä ei voida suoraan toimia. Toinen on vaihtoehtoisten hyödynnettävissä olevien toimintatapojen käyttäminen vahingon estämiseksi. Yksilö valitsee tällöin selviytymisstrategioista sellaisen, jonka ajattelee olevan paras mahdollinen apu uhasta selviytymiseen ja jota hän voi helposti hyödyntää. Kolmas taas koskee muita tilannekohtaisia rajoitteita, jotka eivät suoraan vaikuta selviytymisen keinoihin, mutta ne voivat kuitenkin estää tai mahdollistaa sen ilmentymisen.

### **3.2 Erilaiset selviytymisstrategiat**

Erilaisia selviytymisstrategioita on kuvattu kirjallisuudessa monipuolisesti (esimerkiksi Lazarus ja Folkman (1984), Pearlin ja Schooler (1978) ja Freire, Ferradás, Valle, Núñez ja Vallejo (2016). Uhan syntyessä ihmisen hyödyntämät stressin hallinnan keinot ja selviytymisstrategiat voidaan Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 153; 179) mukaan jakaa ongelmapohjaiseen selviytymiseen (*problem-focused coping*) ja tunnepohjaiseen selviytymiseen (*emotion-focused coping*). Ongelmakeskeinen ja tunnekeskeinen selviytyminen voivat sekä helpottaa että estää toisiaan sel-

viytymisprosesseissa. Ongelmapohjaisessa selviytymisessä henkilö pyrkii hallitsemaan tai muuttamaan ahdistusta aiheuttavaa ympäristöstä tulevaa uhkaa tai ongelmaa. Tunnepohjaisessa selviytymisessä henkilö säätelee emotionaalista reaktiota, joka syntyy uhasta.

Tunnepohjaisia reagoititapoja voivat olla esimerkiksi välttäminen, ongelman minimointi, etäisyyden ottaminen, valikoiva huomioiminen, positiivinen vertailu ja negatiivisten tapahtumien positiivisen puolen painottaminen (Lazarus & Folkman 1984, 150). Esimerkiksi opiskelijoiden omaksumat negatiiviset toimintakeskeiset selviytymisstrategiat, kuten välttäminen tai puolustavat strategiat, voivat vähitellen muodostaa kyvyttömyyden saada yhteys kouluyhteisöön ja johtaa muun muassa syrjäytymiseen oppimisesta ja luokassa syntyneestä suojaavasta sosiaalipsykologisesta hyvinvoinnista (Pyhälto ym. 2010, 210). Tunnepohjaisten reagoititapojen avulla tilannetta voidaan myös arvioida uudelleen, koska jotkut tunnekeskeiset selviytymisen kognitiiviset muodot johtavat muutokseen siten, että tapahtuman tulkinnessa muutetaan objektiivista tilannetta. Nämä strategiat vastaavat uudelleen arviointia (esimerkiksi "Päätin, että on tärkeämpiä asioita, joista on syytä huolehtia"). Uhka siis poistetaan muuttamalla tilanteen merkitystä uudelleen arvioimalla sitä. (Lazarus & Folkman 1984, 150.)

Ongelmapohjaiset selviytymisstrategiat ovat taas samanlaisia kuin ongelmanratkaisussa hyödynnettävät strategiat. Ongelmapohjaisissa selviytymisstrategioissa keskitytään ongelman määrittelyyn, vaihtoehtoisten ratkaisujen luomiseen, vaihtoehtojen punnitsemiseen, niiden kustannusten ja hyötyjen suhteen ja lopuksi niistä valitsemiseen ja toimimiseen valinnan mukaisesti. Ongelmapohjaiset selviytymisstrategiat käsittävät laajemman joukon ongelma-keskeisiä strategioita kuin ongelmanratkaisu itsessään. Ongelmanratkaisu tarkoittaa objektiivista ja analyttistä prosessia, jossa keskitytään pääasiassa ympäristöön, kun puolestaan ongelmapohjainen selviytyminen sisältää myös sisänpäin suuntautuvia strategioita. (Lazarus & Folkman 1984, 152.)

Pearlin ja Schooler (1978, 2; 5-7) ovat tuoneet esille kolme erilaista selviytymisstrategiakeinoa. Ensimmäisessä keinossa yksilö reagoi suoraan stressaavaan

tilanteeseen tilannetta muuttamalla. Esimerkiksi ihminen voi positiivisesti vertailla itseään muihin: olemme kaikki samassa veneessä. Toisessa keinossa taas kuvataan reaktioita selviytyä tilanteesta ennen stressin ilmaantumista. Siinä yksilö reagoi siihen kokemukseen, joka on aiheuttanut kuormittavan tilanteen, ennen kuin siitä tulee stressaavaa. Siinä hallitaan kokemusta tavalla, joka neutralisoi sen ongelmallisen luonteen. Tässä valikoivassa huomiotta jättämisessä ohjataan kiinnittämään huomiota asian positiivisiin puoliin, erityisesti siihen, mikä on palkitsevaa ja arvokasta kokemuksen näkökulmasta. Asioita voi myös opetella priorisoimaan ja asettamaan hierarkkiseen järjestykseen. Eli asettamaan raskitavat kokemukset vähiten arvostettaville elämän osa-alueille. Näin voi ilmetä vähemmän stressiä, koska tilannetta ei koeta niin uhkaavaksi. Hierarkkinen järjestys voi toimia apuvälineenä ongelmien merkitysten kutistajana ja minimoida niistä aiheutuvaa stressiä. (Pearlin & Schooler 1978, 2; 5-7.)

Kolmas Pearlinin ja Schoolerin (1978, 2; 5-7) esiin tuoma keino kuvaa puolestaan reaktioita suoraan stressiin itsessään, ja siinä yritetään kontrolloida, sietää sekä hallita stressiä, joka aiheutuu hankalaksi koetusta tilanteesta. Pyritään pitämään ongelmien emotionaaliset seuraukset hallittavissa rajoissa. Tavoitteena onkin pyrkiä hallitsemaan stressiä ilman, että ihminen masentuu. Ongelmat yritetään hyväksyä, koska niillä uskotaan olevan tarkoitus ja ajan korjaavan haavat. Näin ollen minimoidaan aiheutuva epämukavuus, mutta ei ratkaista itse ongelmaa. Tälle strategialle tyypillisiä reagointimuotoja ovat kieltäminen, passiivinen hyväksyminen ja usko siitä, että huolen ja jännityksen välttäminen vastaa ongelmanratkaisua. (Pearlin & Schooler 1978, 2; 5-7.)

Myös Freire ym. (2016) tuovat esiin tutkimansa selviytymismekanismit. Freire ym. (2016, 4) esittelevät tutkimuksessaan selviytymisstrategioiden mitaamiseen hyödyntämäänsä välinettä, joka on Cabanachin ym. akateemisen stressin kyselylomake (Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico, A-CEA) Cabanach ym. (2010)). Kyselylomakkeen asteikko sisältää 23 kohtaa. Sen avulla arvioidaan kolmea akateemista selviytymismekanismia: positiivista uudelleen arviointia, tuen hakemista ja suunnittelua.



Ensimmäinen selviytymismekanismeista on positiivinen uudelleen arviointi, jonka avulla pyritään muuttamaan ongelmatilanteen merkitys korostamalla sen positiivisia puolia ja aktivoimalla positiivisia odotuksia, esimerkiksi kun kohtaan ongelmatilanteen, unohdan sen epämiellyttävät puolet ja tuon esiin positiivisia puolia. Tuen hakemisessa puolestaan korostuvat neuvojen ja tietojen etsiminen ongelman ratkaisemiseksi ja tuen etsiminen ongelman aiheuttamasta emotionaalisesta tilasta selviytymiseen, esimerkiksi pyydän ongelmatilanteessa läheisen neuvoa. Suunnittelussa puolestaan tarkoituksena on suunnitella ja analysoida toimintasuunnitelma, jonka tarkoituksena on ratkaista ongelmatilanne, esimerkiksi kun kohtaan vaikean tilanteen, luettelen tehtävät, jotka tulee tehdä ja teen ne yksi kerrallaan enkä siirry seuraavan vaiheeseen ennen kuin olen suorittanut edellisen. (Freire ym. 2016, 4.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset tekijät opiskelussa tukevat ja kuormittavat yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja -kykyä, heidän kokemustensa mukaan sekä miten yliopisto-opiskelijat selviytyvät opiskeluun liittyvistä kuormittavista tilanteista ja millaisissa tilanteissa opiskelijat hyödyntävät näitä selviytymisstrategioitaan.

Tutkimuksessa keskitytään vain opiskeluun liittyviin opiskeluhyvinvointia tukeviin ja kuormittaviin tekijöihin ja rajataan tutkimuksen ulkopuolelle esimerkiksi voimavaroihin, kuten fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen ja persoonallisuuteen sekä vapaa-aikaan liittyvät asiat, koska tarkoitus on lisätä tietoisuutta siitä, mitkä asiat itse opiskelussa tukevat ja kuormittavat opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia. Tällöin voidaan tukea yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia juuri opiskelun näkökulmasta katsottuna tehokkaammin. Selviytymisstrategioiden ja tilannekuvausten kohdalla puolestaan rajataan pois aineistosta ne asiat, joissa ei kuvata itse pyydettyä asiaa eli selviytymisstrategioita ja -tilanteita.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset opiskeluun liittyvät tekijät tukevat yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja -kykyä?
2. Millaiset opiskeluun liittyvät tekijät kuormittavat yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja -kykyä?
3. Miten yliopisto-opiskelijat selviytyvät opiskeluun liittyvistä kuormittavista tilanteista ja millaisissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa he käyttävät selviytymisstrategioitaan?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja osallistujat

Tässä tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista eli laadullista menetelmää. Tällöin tutkimus Kiviniemen (2018, 73–74) mukaan on prosessi, jossa tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen järjesteltävissä selkeästi eri vaiheisiin. Esimerkiksi tutkimustehtävä ja aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut voivat muokkautua tutkimuksen edetessä. Tutkimusongelmakaan ei ole aina tarkasti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan se täsmentyy koko tutkimusprosessin ajan. (Kiviniemi 2018, 73–74.)

Tutkimuksen tieteellisessä lähestymistavassa sovelsin osin fenomenologishermeneuttista metodia, koska tutkin yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia omasta hyvinvoinnistaan, opiskeluhuvinvointia ja -kykyä tukevia sekä kuormittavia tekijöitä ja heidän hyödyntämiään selviytymisstrategioita. Laineen (2018, 29) mukaan perustana fenomenologishermeneuttisessa lähestymistavassa ovat filosofiset kysymykset ihmiskäsityksestä ja kokemusta koskevan tiedon luonteesta. Keskeisiä käsitteitä tutkimuksen tekemisen kannalta ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Laine 2018, 29.) Fenomenologisen lähestymistavan tavoitteena onkin saada syvällisempi käsitys ihmisten jokapäiväisten kokemusten merkityksestä ja luonteesta (Patton 2002, 104).

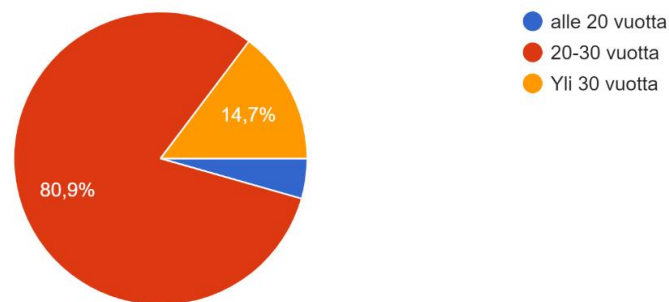
Tutkimukseen osallistujat olivat yliopisto-opiskelijoita, pääosin Jyväskylän yliopistosta. Aineisto kerättiin kyselyn avulla (liite 1), joka lähetettiin kohderyhmille ainejärjestöjen sähköpostilistojen kautta. Kyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista. Aineiston keräämisen aikana, syksyllä 2020, oli menossa maailmanlaajuinen koronapandemia. Se saattoi olla yhteydessä tuloksiin, vaikka tutkimuksen pääideana ei ollutkaan keskittyä tutkimaan koronan vaikutuksia opiskeluhuvinvointiin.

Päädyin keräämään aineistoni tutkimukseeni kyselynä, koska ajattelin, että taivoitan sillä todennäköisesti suuremman joukon yliopisto-opiskelijoita ja kyselyyn osallistuminen oli siihen osallistujille vähemmän kuormittavaa kuin esimerkiksi haastattelu. Keräsin aineistoni korona-aikaan, joten etänä vastattavan kyselyn valitseminen aineistonkeruumenetelmäksi oli tästäkin näkökulmasta katsottuna perusteltua. Ajattelin myös kyselyllä saavani kattavamman aineiston kuin haastatteluiden avulla. Jos en olisi saanut näin isoa aineistoa kyselyllä, olisin tukeksi ottanut muutaman haastattelun. Valli (2018, 92–93) tuo esiin, että kyselylomake on yksi perinteisemmistä tavoista kerätä aineisto.

Kyselyyn vastaaminen tapahtui verkossa. Tietokoneella tehtävän kyselyn etuna on Vallin (2018, 101–102) mukaan se, että se on taloudellista ja sähköiset vastaukset ovat käännettävissä suoraan tiedostoksi tutkijalle, jolloin vältetään esimerkiksi lyöntivirheet, joita saattaa tulla aineistoa syöttäessä. Internet-kyselyllä voidaan myös varmistaa se, että vastaajat vastaavat kaikkiin kysymyksiin. Tässä on sekä hyviä että huonoja puolia. Kaikki vastaajat vastaavat tällöin kaikkiin kysymyksiin, mutta toisaalta silloin vastaaja ei pääse valitsemaan sitä vaihtoehtoa, ettei vastaisikaan. Tällainen tilanne voisi tulla kyseeseen esimerkiksi siinä kohtaa, jos tutkimukseen osallistujalla ei ole mielestään riittävää mielipidettä asiasta. Vastaaminen voikin jäädä tällöin kesken. Sähköisen kyselyn vahvuutena on myös esimerkiksi sen visuaalisuus, koska se voidaan rakentaa ulkoasultaan miellyttäväksi ja monipuoliseksi (Valli & Perkkilä 2018, 117).

Kyselyssä taustakysymyksinä kysyttiin tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden ikää ja tiedekuntaa. Ikäjakaumaa esittävän kuvion 1 mukaisesti 80,9 prosenttia vastaajista on 20–30-vuotiaita, 14,7 prosenttia on 30-vuotiaita ja 4,4 prosenttia on alle 20-vuotiaita.

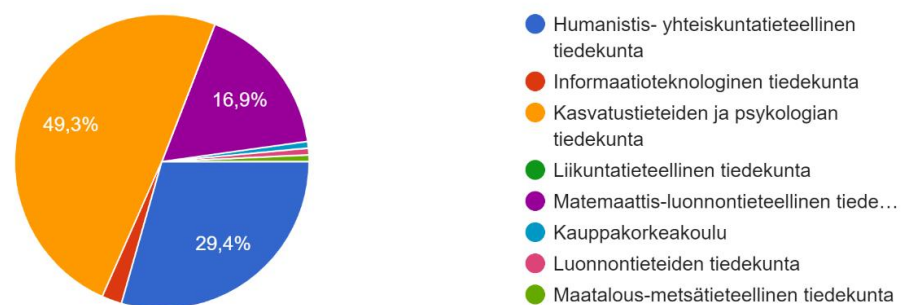
Ikäsi  
136 vastausta



Kuvio 1. Tutkimuksen osallistujien ikäjakauma

Kyselyssä toisena taustakysymyksenä kysyttiin osallistujien tiedekuntaa yliopistossa. Tiedekunta-jakaumaa kuvataan kuviossa 2.

Tiedekuntasi yliopistossa  
136 vastausta



Kuvio 2. Tutkimukseen osallistuneiden tiedekunnat

Kuvion 2 mukaisesti 49,3 prosenttia opiskelee kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa, 29,4 prosenttia opiskelee humanistis- yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa, 16,9 prosenttia matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa

ja loput 4,4 prosenttia vastaajista opiskelee informaatioteknologiassa-, liikunta-tieteellisessä-, luonnontieteellisessä ja maatalous-metsätieteellisessä tiedekunnassa sekä kauppakorkeakoulussa.

## 5.2 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimuksen aineiston sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysiä käytetään yleisesti kvalitatiivisissa tutkimuksissa analysointimenetelmänä (Hsieh & Shannon 2005, 1277). Pattonin (2002, 453) mukaan sisällönanalyysissä analysoidaan aineiston tekstiä, ja sen tavoitteena on tunnistaa aineistosta sen keskeiset sisällöt ja merkitykset. Siinä etsitään tekstistä toistuvia teemoja tai sanoja. Elo ja Kyngäs (2008, 107) toteavat, että sisällönanalyysiä voidaan hyödyntää tutkimuksen analysointimenetelmänä silloin, kun tavoitteena on rakentaa malli, joka kuvaa ilmiötä käsitteellisessä muodossa. Sisällönanalyysi sopii aineistoni analysointimenetelmäksi, sillä tavoitteeni oli löytää aineistosta tutkimani ilmiöiden keskeiset sisällöt. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää lähes kaikissa laadullisissa tutkimuksissa, ja menetelmällä voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103; 117).

Laadullinen sisällönanalyysi etenee vaiheittain siten, että ensin päätetään, mitkä asiat kyseisessä aineistossa kiinnostavat. Tämän jälkeen käydään läpi aineisto ja erotellaan sekä merkitään sieltä ne asiat, jotka sisältyvät tähän kiinnostukseen. Sitten kerätään merkityt asiat yhteen ja erotellaan ne muusta aineistosta. Tämän jälkeen luokitellaan, teemoitetaan tai tyypitellään aineisto ja lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104; 122.) Sisällönanalyysi jaetaan aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä on tarkoitus luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus valitsemalla analyysiyksikkö aineistosta tutkimuksen tehtävänasettelun ja tarkoituksen mukaisesti. Teorialähtöinen analyysi taas perustuu valmiiseen

teoriaan tai malliin, ja analyysiä ohjaa tällöin aiemman tiedon pohjalta luotu teoria. Teoriaohjaavassa analyysissä puolestaan teoria toimii apuna, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Haasteeksi aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä voi muodostua se, miten varmistua siitä, että analyysi tehdään vain aineistosta nousevan tiedon pohjalta. Tutkijan hyödyntämät käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmä voivat olla yhteydessä osaltaan tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108-110.)

Valitsin sisällönanalyysin vaihtoehtoisista tavoista teoriaohjaavan analyysin, koska analyysiä tehdessäni mielessäni olivat myös selkeät teoriat, jotka vaikuttivat osaltaan analyysiprosessiini, mutta en kuitenkaan halunnut testata aikaisempia teorioita tai malleja. Tuomen ja Sarajärven (2018, 109-110; 122; 133) mukaan teoriaohjaava analyysi tuokin ratkaisun muun muassa edellä mainittuun aineistolähtöisen analyysin ongelmaan, koska teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii analyysissä apuna. Analyysiyksiköt valitaan kuitenkin aineistosta. Analyysistä voidaan tällöin tunnistaa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta siinä ei testata aikaisemmin tutkittua teoriaa. Aineiston analyysivaiheessa edetään teoriaohjaavassa tavassa aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa tuodaan analyysiin ohjaavaksi ajatukseksi jokin asia teoriasta. Näin ollen tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi rakentuu Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisen prosessin mukaan: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110; 122; 133.)

Elo ja Kyngäs (2008, 107; 110) esittelevät artikkelissaan sisällönanalyysin vaiheittain sekä deduktiivisen eli teorialähtöisen ja induktiivisen eli aineistolähtöisen analyysin mukaisesti. Teoria- ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi sisältävät kolme päävaihetta, jotka ovat valmistelu, organisointi ja raportointi. Valmisteluvaihe on samanlainen molemmissa lähestymistavoissa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin organisointivaihe sisältää avointa koodausta, koodausarkkien tekemistä, ryhmittelyä, luokittelua ja tiivistämistä. Teorialähtöinen sisällönanalyysi taas lähtee organisoinnissa liikkeelle joko analyysimatriisin tekemisestä ja

tiedonkeruusta sisällön mukaan ja tämän jälkeen ryhmittelystä, luokittelusta ja tiivistämisestä tai jäsennellyn analyysimatriisin kehittämisestä, tietojen koodauksesta luokkien mukaan ja hypoteesin testauksesta sekä havaintojen vertailusta aikaisempiin tutkimuksiin. Tämän jälkeen tulee sisällönanalyysissä kirjata analyysiprosessi ja tulokset, jolloin myös luodaan malli, käsitteellinen järjestelmä, kartta tai kategoriat. (Elo & Kyngäs 2008, 107; 110.)

Sisällönanalyysin valmisteluvaiheessa valitaan analyysiyksikkö ja saadaan selville merkityksiä aineistosta (Elo & Kyngäs 2008, 107; 110). Analyysiprosessini aluksi päätin analyysiyksikön, koska Tuomen ja Sarajärvenkin (2018, 122) mukaan aina ennen analyysin aloittamista tulee määrittää analyysiyksikkö. Se voi olla esimerkiksi sana tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Analyysiyksikön valintaan vaikutti tekemäni rajaus, eli esimerkiksi opiskeluhyvinvointia tukevissa ja kuormittavissa tekijöissä vapaa-aikaan sekä voimavaroihin, kuten fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen ja persoonallisuuteen liittyvät asiat rajasin aineistosta pois kokonaan. Otin analyysiin mukaan siis vain opiskeluun liittyvät tekijät. Selviytymisstrategioiden ja tilannekuvausten kohdalla rajasin pois asiat, joissa ei kuvattu itse pyydettyä asiaa eli selviytymisstrategioita ja tilanteita. Analyysiyksiköksi valitsin näitä rajoituksia tukevan ajatusmallin, jonka mukaan etsin aineistosta opiskeluhyvinvointia ja -kykyä tukevia ja kuormittavia, opiskeluun liittyviä tekijöitä sekä selviytymisstrategioita ja tilanteita, missä näitä selviytymisstrategioita käytetään.

Analyysiyksikön valinnan jälkeen luin koko aineiston läpi ja perehdyin sen sisältöön, kuten Tuomi ja Sarajärvi esittävät (2018,123). Tämä selkeytti analyysiprosessiani, sillä minulle tuli luettuani kokonaiskuva aineistostani. Sitten järjestelin aineistoni. Aineiston järjestelyssä päädyin siihen ratkaisuun, että laitoin aina yhteen tiedostoon kaikkien vastaajien vastaukset tiettyyn kysymykseen eli esimerkiksi yhdestä tiedostosta löytyi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden vastaajien vastaukset kysymykseen yksi. Tämän ratkaisun tein sen vuoksi, että se helpotti ja selkeytti analysointiprosessiani. Tutkimuksen osallistujien vastaus-ten sekoittaminen ei myöskään haitannut, sillä tässä tutkimuksessa ei keskitytty tutkimaan esimerkiksi tutkimukseen osallistuneiden eroja.



Tämän jälkeen ryhdyin karsimaan aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennaiset sisällöt, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiini. Tätä vaihetta kutsutaan redusoinniksi eli aineiston pelkistämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Teoria-ohjaavan sisällönanalyysin haasteena on se, että tutkija saattaa löytää aineistosta enemmän teoriaa tukevia kuin teorian vastaisia löytöjä. Tämän minimoimiseksi aineiston pelkistämävaiheessa koodaus tehdään aineistolähtöisesti, jolloin teoriasta tulleet käsitteet otetaan huomioon vasta analyysin abstrahointivaiheessa. (Hsieh & Shannon 2005, 1283.) Aineiston pelkistämävaihe voidaan toteuttaa esimerkiksi siten, että aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja ja samaa kuvaavat ilmaisut voidaan värikoodata samalla värillä. Näin voidaan erottaa erilaisia ilmiöitä värikoodaamalla niitä eri värein. Aineistosta siis etsitään tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset ja näitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Nämä pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain, aineistosta mitään kadottamatta, jolloin luodaan pohja seuraavalle vaiheelle eli klusteroinnille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Redusoinnin toteutin värikoodaamalla aineistosta tutkimuksen kannalta olennaiset asiat eli tutkimustehtävää kuvaavat ilmaisut, värikoodasin samaa kuvaavat alkuperäisilmaukset samalla värillä ja listasin pelkistetyt ilmaukset erilliselle tiedostolle.

Pelkistämisen jälkeen ryhmittelin aineiston. Yhdistelin listatut samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi sekä nimesin alaluokan sen mukaan, mikä kuvasi luokan sisältöä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 124–127) mukaan redusoinnin jälkeen aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Näin ollen aineistosta värikoodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Käsitteet, jotka kuvaavat samaa ilmiötä ryhmitellään sekä yhdistellään luokiksi eli alaluokiksi. Alaluokat nimetään sen mukaan, mikä käsite kuvaa luokan sisältöä.

Klusterointia seuraa aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Käsitteellistämisen vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Sen tiedon mukaan, mikä on aineistosta valikoitu, muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Aineiston abstrahoinnissa jatketaan luokitusten yhdistämistä niin

pitkään kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta katsottuna mahdollista. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi rakentuukin käsitteiden yhdistelystä ja sitä kautta saadaan vastaus lopulta tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–127.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä empiirinen aineisto sovitetaan teoriasta esiin tulleisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Analyysiini tuli mukaan abstrahointivaiheessa aikaisempi teoria. Abstrahoinnin seurauksena yhdistelin alaluokkia yläluokiksi, jotka vastasivat tutkimustehtävääni. Tässä vaiheessa teoria ohjasi analyysiäni, koska otin huomioon yläluokkia rakennellessani aikaisempien tutkimusten tuloksia ja osa yläluokista saikin nimensä teorian perusteella. Esimerkki analyysiprosessista löytyy taulukosta 1 (liitteissä).

### 5.3 Eettiset ratkaisut

Eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Jyväskylän yliopisto on sitoutunut noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja sen loukkausepäilyjen käsittelemisestä Suomessa (2012), mikä tarkoittaa sitä, että myös minä pro gradu -tutkielman tekijänä sitouduin noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeessa tuodaan esille, että tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävä ja luotettava sekä sen tulokset ovat uskottavia vain silloin, kun tutkimus on tehty hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. (TENK 2012, 6.)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6–7) ohjeisiin pohjaten olin tutkimusta tehdessäni kokonaisuudessaan rehellinen, huolellinen ja tarkka eli noudatin tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Esitin esimerkiksi rehellisesti ja tarkasti tutkimuksen tulokset. Olin tutkimusta tehdessäni avoin ja vastuullinen enkä esimerkiksi piilotellut jotain oleellisia tietoja. Hyödyntäessäni toisten tutkijoiden töitä viittasin asianmukaisesti heidän kirjoittamiinsa teksteihin ja näin kunnioitin heidän työtään. Tallensin aineistoni turvallisesti yliopiston U-ase-malle, josta se ei päädy muiden käsiin, ja tulen säilyttämään aineistoa siellä siihen asti, kun olen saanut opinnäytetyöstäni arvosanan, minkä jälkeen hävitän sen

asianmukaisesti. Lisäksi pidättäydyin tutkijana tutkimukseen liittyvistä kaikista sellaisista arviointi- ja päätöksentekotilanteista, joissa olen esteellinen. (TENK 2012, 6–7.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui kyselyllä, joka oli tarkoitettu yliopisto-opiskelijoille. Kyselyn alkuun kirjasin keskeiset tiedot tästä tutkimuksesta (tutkimuskysymykset ja sen tarkoitus), minusta eli tutkimuksen tekijästä (missä opiskelen, nimi ja sähköpostiosoite sekä ohjaajani nimi ja sähköpostiosoite), tutkittavilta kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta (tutkimuksen tarkoitus ja aineiston käyttö vain minun pro gradu -tutkielmassani) ja siitä, mitä osallistuminen tutkimukseen tarkoitti (kyselyyn vastaaminen vie 10-15 minuuttia ja vastauksia voidaan käyttää vain tässä tutkimuksessa). Kirjasin myös osallistujille tiedoksi sen, että vastaaminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää milloin tahansa. Kuula (2011, 23; 61–62) toteaa, että jos tutkittavat eivät saa tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, vapaaehtoista päätöstä osallistumisesta ei voi tehdä. On ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittamista antaa heille mahdollisuus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Tutkittavalla on myös oikeus perua osallistumisensa tutkimukseen jälkikäteen. Tutkittaville täytyy ainakin kertoa perustiedot tutkimuksesta, sen toteuttajasta, tutkittavilta kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta ja siitä, mitä osallistuminen tutkimukseen konkreettisesti tarkoittaa. (Kuula 2011, 23; 61–62.) Kyselyni täyttäminen oli siis tässä tapauksessa yhtä kuin tutkimuslupa.

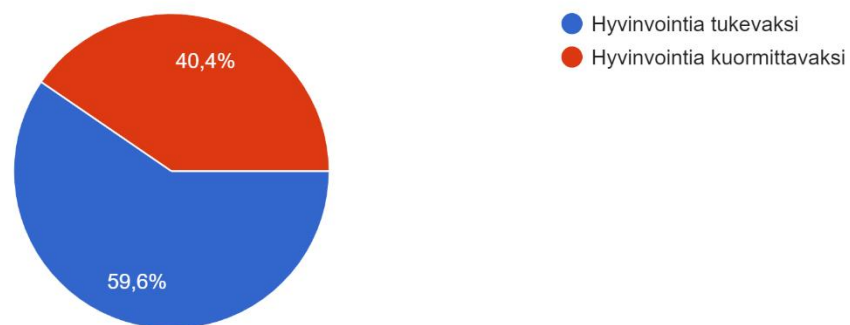
Kyselyssä taustakysymyksinä kysyttiin vastaajan ikää ja tiedekuntaa. Ikää ei kuitenkaan kysytty tarkasti, joten vastaajien anonymiteetti turvattiin eli osallistujia ei voitu tunnistaa tutkimuksesta. Jos joku tutkittavista vastasi opiskeluhyvinvointi kysymyksiin jotain esimerkiksi terveydentilastaan, se jätettiin tutkimuksesta pois, koska se ei ollut relevanttia tämän tutkimuksen kannalta, jossa tarkoituksena oli selvittää juuri opiskeluun liittyviä opiskeluhyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä. Kyselyyn vastasi myös opiskelukavereitani, mutta edellä mainituista syistä en pystynyt tunnistamaan heitä aineistosta. Vastaajien sukupuolta ei kysytty kyselyssä, koska se ei ollut tutkimuksen kannalta relevanttia, sillä en tehnyt vertailevaa tutkimusta esimerkiksi naisten, miesten ja muun

sukupuolisten välisestä opiskeluhyvinvoinnista. Kuula (2011, 204) tuokin esiin, että tutkijalla on vastuu tutkittavien yksityisyyden suojasta ja hänen tehtävänä on arvioida, mitkä asiat pitää raportoida arkaluontoisuutensa takia varovasti tunnistamisriskin vuoksi.

## 6 TULOKSET

Tutkimuksessa monivalintakysymyksen avulla kartoitettiin, kokevatko yliopisto-opiskelijat yliopisto-opiskelun enimmäkseen hyvinvointia tukevaksi vai kuormittavaksi (kuvio 3).

Koetko yliopisto-opiskelun enimmäkseen  
136 vastausta

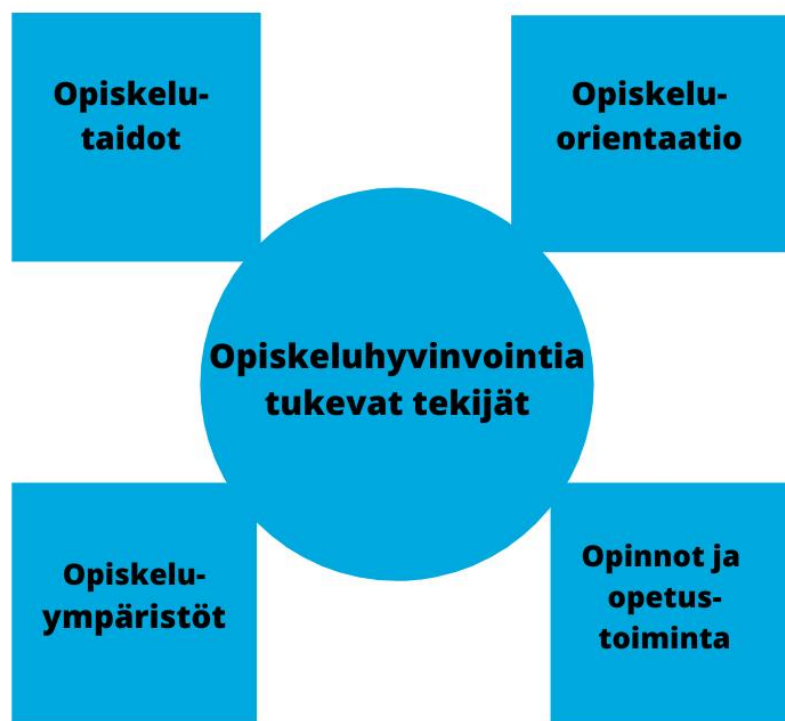


Kuvio 3. Koetko yliopisto-opiskelun enimmäkseen hyvinvointia tukevaksi vai kuormittavaksi?

Tulosten mukaan kuviosta 4 voidaan nähdä, että yli puolet, 59,6 prosenttia, yliopisto-opiskelijoista koki yliopisto-opiskelun enimmäkseen hyvinvointia tukevaksi ja 40,4 prosenttia vastaajista koki taas yliopisto-opiskelun hyvinvointia kuormittavaksi.

## 6.1 Opiskeluhyvinvointia tukevat tekijät

Tutkimuksen tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja -kykyä tukevat asiat liittyivät opintoihin ja opetustoimintaan, opiskelutaitoihin, opiskeluympäristöihin ja opiskeluorientaatioon (kuvio 4).



Kuvio 4. Opiskeluhyvinvointia tukevat tekijät

### Opinnot ja opetustoiminta

Tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia tuki opinnoissa ja opetustoiminnassa kursseihin ja opintojaksoihin, itse opetukseen, opettajiin ja heiltä saatavaan palautteeseen sekä ohjaukseen ja tukeen liittyvät asiat.

Kursseilla ja opintojaksoilla yliopisto-opiskelijat kokivat opiskeluhyvinvointia tukeviksi tekijöiksi erityisesti kurssien selkeyden, kuten selkeät toimintaohjeet, opetusmateriaalit, struktuurit, tavoitteet ja aikataulut. Lisäksi opiskeluhyvinvointia tukivat kurssien mielenkiintoinen sisältö ja erilaiset kurssien työskentely- ja suoritustavat, kuten ryhmätyöt, itsenäinen työskentely, etäopetus ja lähiopetus. Opiskeluhyvinvointia tuki myös kurssien ja opintojaksojen suorittamiseen liittyen akateeminen vapaus, joka mahdollistaa tietynlaisen vapauden esi-merkiksi opintoja tehdessä.

*... Toisaalta taas mahdollisuus etäopetukseen / itsenäiseen tenttiminen / suoritus-  
tapojen joustavuus lisää vapautta suunnitella opinnot omiin aikatauluihin ja elä-  
mäntilanteeseen sopiviksi ...*

Opetuksessa puolestaan opiskeluhyvinvointia tukivat esimerkiksi opetuksen johdonmukaisuus, vuorovaikutteisuus, joustavuus ja mielekkyys.

*Opetus tukee opiskelua silloin, kun opetus on johdonmukaista ja vuorovaikut-  
teista eli myös kysymyksille ja keskusteluille on jätetty tilaa. Minulle on myös tär-  
keää, että opintojakson tavoitteet on esitetty selvästi, jotta tiedän, mitä minulta  
odotetaan ja pystyn keskittymään oikeisiin asioihin.*

Opettajiin liittyen opiskeluhyvinvointia tukivat ammattitaitoisuus, motivoivuus, helposti lähestyttävyyys ja joustavuus sekä kannustavan ilmapiirin luomisen taidot. Yliopisto-opiskelijat nimesivät myös opetushenkilökunnan välisen vuorovaikutuksen tärkeäksi heidän opiskeluhyvinvointiaan tukevaksi tekijäksi, sillä näin opettajat pysyvät perillä myös toisten kurssien sisällöistä ja erityisesti työ-  
määrästä. Kurssien opettajat saivat myös kiitosta tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta kurssien suunnittelun kekseliäisyydestä korona-aikana.

*Lisäksi olen ollut inspiroitunut joidenkin opettajien tosi kekseliäästä tavasta to-  
teuttaa kursseja tänä vaikeana korona-aikana, kun on pitänyt toteuttaa kurssit  
etänä. Hyvä esimerkki on tavallaan tukenut opinnoissa, kun haluaisin itsekin val-  
mistua kekseliääksi ja luovaksi opettajaksi.*

Opiskelijat kertoivat myös vastauksissaan, että saatu ohjaus ja tuki esimerkiksi opettajilta on merkittävä opiskeluhyvinvointia tukeva tekijä. Vastausten mukaan on keskeistä, että opiskelijat tulevat kuulluksi ja apua sekä tukea on saatavilla, kun sitä tarvitsee. Myös palautteen saaminen erityisesti opettajilta koettiin tärkeänä asiana opiskeluhyvinvoinnin kannalta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että hyväksi koettu opiskeluhyvinvointi tarcoitti yliopisto-opiskelijoiden mukaan opintojen ja opetustoiminnan kannalta sitä, että kurssit ovat selkeitä ja mielenkiintoisia ja niillä hyödynnetään erilaisia työskentely- ja suoritustapoja. Akateemisen vapauden koettiin mahdollistavan esimerkiksi opintoja tehdessä tietynlaisen vapauden. Opetuksessa opiskeluhyvinvointia tukivat johdonmukaisuus, vuorovaikutteisuus ja joustavuus. Opettajien taas toivottiin olevan ammattitaitoisia ja helposti lähestyttäviä, jolloin heiltä saa tarvittaessa apua ja tukea sekä palautetta. Lisäksi arvostettiin opetushenkilökunnan välistä vuorovaikutusta, koska näin opettajat pysyvät perillä myös muiden kurssien sisällöistä ja erityisesti työmäärästä.

## Opiskelutaidot

Tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia tukivat opiskelutaidoissa toimivat opiskelustrategiat ja -tekniikat, opiskelun suunnittelun ja aikatauluttamisen taidot, priorisointi sekä kokemus ja rutiinit. Opiskelustrategiat ja -tekniikat sekä opiskelun suunnittelu ja aikatauluttaminen koettiin tärkeiksi opiskeluhyvinvointia tukeviksi tekijöiksi, sillä ne helpottavat esimerkiksi asioiden ymmärtämistä ja niiden avulla tehtävät eivät pääse kasautumaan.

*opiskelu- ja kirjoitusstrategiat helpottavat ja nopeuttavat asioiden ymmärtämistä ja tekstin tuottamista, jäsentelyä ja lähteiden merkitsemistä.*

Myös priorisointi tuki opiskeluhyvinvointia. Priorisoinnin kuvattiin auttavan kuormituksen purkamisessa ja sen ymmärtämisessä, että kaikki opinnot eivät



vaadi täydellistä suoriutumista. Aineistosta nousi esiin myös tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kokemus ja rutiinit opiskelusta yliopistossa, joiden koettiin helpottavan opiskelua.

Yhteenvetona voidaan todeta, että hyväksi koettu opiskeluhyvinvointi tarkoitti yliopisto-opiskelijoiden mukaan opiskelutaitojen kannalta sitä, että opiskelijoilla on käytössään toimivat opiskelustrategiat- ja tekniikat. Opiskeluhyvinvointia tuki myös se, että opiskelijat osaavat suunnitella ja aikatauluttaa sekä priorisoida opintojaan, jolloin aikaa jää myös muullekin kuin vain opiskelulle. Kokemus ja rutiinit tukivat myös opiskeluhyvinvointia, sillä kaikkeen ei esimerkiksi tarvitse käyttää niin paljon aikaa kuin opiskelun alussa.

## Opiskeluympäristöt

Tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia tukevat asiat liittyivät opiskeluympäristöissä fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja digitaalisiin ympäristöihin. Fyysiseltä opiskeluympäristöltä toivottiin erityisesti rauhallisuutta, siisteyttä ja vaihtelevuutta. Lisäksi koettiin, että hyvä työpiste ja työvälineet sekä yleinen viihtyisyys ja sisäilmaongelmattomuus, tukivat opiskeluhyvinvointia. Myös fyysiset etäopiskeluympäristöt tuotiin esille yhtenä opiskeluhyvinvointia tukevana tekijänä. Jotkut opiskelijat kokivat oman kodin opiskeluhyvinvointia tukevaksi opiskeluympäristöksi, esimerkiksi etänä työskentelyssä. Etäopiskelu mahdollisti esimerkiksi tietynlaisen akateemisen vapauden ja autonomian. Digitaaliset opiskeluympäristöt nousivat esiin aineistosta erityisesti toimivien etäyhteyksien ja digitaalisten opiskelualustojen kuvauksissa.

Psyykkisten ja sosiaalisten opiskeluympäristöjen kuvauksista nousi erityisesti ympäristöjen positiivinen ilmapiiri ja turvallisuuden sekä hyväksytyksi tulemisen kokemukset.

*Opiskeluympäristö tukee opiskelukykyäni niin, että tavoitsen rauhallisen ja turvallisen ympäristön. Ympäristöllä ymmärrän sekä fyysisen että sosiaalisen tilan. Opintojani tukee esim. se, jos koen opiskeluryhmän turvallisiksi ja sellaiseksi, että*

*minut hyväksytään ja olen osa ryhmää. Jos taas ryhmässä on sisäisiä jännitteitä, vaikeuttaa se minun opiskeluani.*

Myös vertaistuen merkitys ja erilaiset opiskelijoiden ja oppilaitoksen yhteisöt sekä tapahtumat nousivat esille opiskelijahyvinvointia tukevinä tekijöinä sosiaalisten opiskeluympäristöjen yhteydessä. Vertaistukeen ja opiskelukavereihin liittyvissä kuvauksissa mainittiin erityisesti opiskelukavereiden vertaistuki ja yhteisöllisyys, opiskelu opiskelukavereiden kanssa yhdessä ja innostavat sekä motivoituneet kanssaopiskelijat. Tässä luokassa korostui erityisesti mahdollisuus jakaa omia ajatuksia toisten kanssa ja tehdä asioita yhdessä. Se, että kokee kuuluvansa yliopistoyhteisöön ja saa jakaa opiskeluun liittyvää innostusta sekä pohdintaa samaa alaa opiskelevien kanssa, nousi myös esille aineistosta. Korona-aikaan ja etäopiskeluun liittyvissä kuvauksissa opiskelukavereiden ja vertaistuen merkitys näkyi aineistossa korostuneena, kun opiskelukavereita ei päässytäkään tapaamaan yhtä helposti eikä ollut sellaista fyysisen läheisyyden tunnetta, mitä normaalioloissa on.

Opiskelijoiden ja oppilaitosten yhteisöihin sekä tapahtumiin liittyen aineistossa mainittiin opiskeluhuvinvointia tukevinä tekijöinä esimerkiksi toimiminen ainejärjestössä ja opiskelijatapahtumat, joiden kerrottiin auttavan jaksamaan arjessa. Opiskelijatapahtumissa käyminen auttoi vastaajia unohtamaan hetkeksi esimerkiksi stressaavat opiskeluun liittyvät asiat ja rentoutumaan yhdessä ystävien kanssa.

Opiskeluhuvinvointia tukevia tekijöitä olivat myös opiskelijaedut ja yliopiston tarjoamat hyvinvointipalvelut. Näissä kuvauksissa yhdistyi fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen opiskeluympäristö. Opiskeluhuvinvointia eniten tukeviksi asioiksi mainittiin hyvinvointipalvelujen ja opiskelijaetujen yhteydessä Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö (YTHS), korkeakoululiikunta ja ylioppilaskylän toimivuus sekä opiskelijahinnat ja opiskelijahintainen ruokailu.

Yhteenvetona voidaan todeta, että hyväksi koettu opiskeluhuvinvointi tarkoitti opiskeluympäristöjen kannalta sitä, että ympäristöt ovat viihtyisiä, siistejä ja vaihtelevia, niissä on positiivinen ja ennen kaikkea turvallinen ilmapiiri. Lisäksi

erityisesti silloin, jos toimitaan etänä, opiskeluhyvinvointia tuki se, että digitaaliset opiskelualustat ja yhteydet ovat toimivia. Jotkut opiskelijat kokivat kodin opiskeluhyvinvointia tukeväksi opiskeluympäristöksi esimerkiksi etätyöskentelyssä. Opiskelijat myös kokivat opiskeluhyvinvoinnin kannalta merkittävinä asioina vertaistuen sekä opiskelijoiden ja oppilaitosten yhteisöissä mukana olemisen sekä tapahtumat. Opiskeluhyvinvointia tukivat myös erilaiset hyvinvointipalvelut ja opiskelijaedut.

### **Opiskeluorientaatio**

Opiskeluorientaatioon liittyen yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia tukivat tulosten mukaan opintojen edistymisen näkeminen, onnistumisen kokemukset, positiiviset oppimisen kokemukset ja palkitsevuus sekä tunne omasta osaamisesta ja (sisäinen) motivaatio opiskelua kohtaan. Opiskeluorientaatio luokkaan sisältyi myös opiskeltava ala ja siihen vahvasti kiinnittyvät positiiviset tunteet sekä motivaatio.

Opiskeluhyvinvointia lisäsi se, että voi seurata omien opintojen edistymistä esimerkiksi opintopisteistä. Oma tunne ja usko siihen, että selviytyy, suoriutuu ja onnistuu opinnoissa, nousi myös vahvaksi opiskeluhyvinvointia tukeväksi tekijäksi. (Sisäinen) motivaatio opintojen suorittamiseen ja onnistumisen kokemukset sekä halu opiskella, oppia ja kehittyä nousivat myös keskeisinä opintojen merkitykseen ja merkityksellisyyteen liittyvinä asioina aineistosta. Positiiviset oppimisen kokemukset ja onnistumiset mainittiin myös opiskeluhyvinvointia tukeviksi tekijöiksi. Esimerkiksi mieluisat tehtävät, jotka opiskelija kokee osaavansa ja ymmärtävänsä sekä sen kautta oppivansa jotain uutta, luovat onnistumisen kokemuksia. Lisäksi opiskeluhyvinvointia tuki opiskeltavaan alaan liittyen esimerkiksi ammatillinen kehittyminen ja kehittymisen halu, innostus sekä kiinnostus omaa tulevaa alaa kohtaa, oma (sisäinen) motivaatio opiskella tietty ammatti, sen kokeminen oikeaksi itselle ja tunne siitä, että on oikealla alalla.

Yhteenvedona voidaan todeta, että hyväksi koettu opiskeluhyvinvointi tarkoitti opiskeluorientaation kannalta sitä, että opiskelija näkee konkreettisesti

opintojensa edistymisen, kokee opinnoissaan onnistumisia ja positiivisia oppimisen kokemuksia sekä kokee opiskelun palkitsevana. Opiskelijoilla on myös tällöin tunne omasta osaamisesta ja (sisäistä) motivaatiota opiskelua kohtaan. Lisäksi se, että opiskelijat kokevat opiskelevansa oikealla alalla ja heillä on motivaatiota opiskella tietty ammatti, tukee opiskeluhyvinvointia.

## 6.2 Opiskeluhyvinvointia kuormittavat tekijät

Tutkimuksen tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja -kykyä kuormittavat asiat liittyivät opintoihin ja opetustoimintaan, opiskelutaitoihin, opiskeluympäristöihin sekä opiskeltavaan alaan ja vaatimuksiin suoriutumista kohtaan (kuvio 5).



Kuvio 5. Opiskeluhyvinvointia kuormittavat tekijät

## Opinnot ja opetustoiminta

Tulosten mukaan opinnoissa ja opetustoiminnassa yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia kuormittavat asiat liittyivät kursseihin ja opintojaksoihin, opetukseen ja opettajiin, ohjaukseen ja tukeen sekä yliopistoon itsessään ja sen hallintoon.

Kursseilla ja opintojaksoilla opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia kuormittavat opiskelupäiviin liittyvät asiat, esimerkiksi opiskelupäivien pituus. Myös aikatauluttamiseen liittyvät asiat, kuten liian tiukka ja kiireinen aikataulu sekä aikataulujen muuttuminen, kuormittivat. Lisäksi esiin nousivat kurssien työskentely- ja suoritustavat, kuten esimerkiksi ryhmätyöt, tentit, esitelmät ja itsenäinen työskentely. Ryhmätöiden tekeminen koettiin kuormittavaksi esimerkiksi siksi, koska yhteisen aikataulun sopiminen ja ajan löytäminen tekemiselle koettiin haasteelliseksi ryhmässä, ja lisäksi koettiin, että osa ryhmätyöhön osallistuneista opiskelijoista on mukana vapaamatkustajina eikä näin ollen osallistu yhteiseen tekemiseen samalla tavalla kuin toiset. Myös etäopiskelu vähensi motivaatiota ja kuormitti vastaajien opiskeluhyvinvointia.

Yliopisto-opiskelijat pitivät liian vaativia kursseja opiskeluhyvinvointia kuormittavina. Kaiken kaikkiaan vaikeat ja työläät tehtävät opintojaksoilla veivät motivaation. Koettiin myös, että samat opintopisteet eivät aina tarkoita samaa työmäärää kaikilla kursseilla, jolloin työmäärä koettiin liian suureksi. Epäselvät kurssiohjeistukset ja liian tiukat läsnäolovaatimukset sekä joustamattomuus koettiin myös opiskeluhyvinvointia vähentäviksi tekijöiksi. Myös kurssimateriaaleihin liittyvät asiat kuormittivat vastaajien opiskeluhyvinvointia; näitä olivat esimerkiksi vieraskielinen opiskelumateriaali ja kurssimateriaalien vähäisyys. Opintojaksoihin liittyvät haasteet syövät yliopisto-opiskelijoiden jaksamista.

Vastaajien mukaan opiskeluhyvinvointia kuormittavat myös opetukseen ja opettajiin liittyvät asiat. Kommunikaation puute opettajien ja opiskelijoiden välillä, epämieliekäs opetustoiminta, esimerkiksi opettaja ei osaa selittää asioita selkeästi ja mielenkiintoisesti, ja epämotivoiva oppimisilmapiiri, esimerkiksi luennoitsijan negatiivinen asenne, rasittivat opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia. Opettajien asiantuntemuksen ja ajankohtaisen tiedon puute vaikuttivat myös opiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin negatiivisesti. Myös opettajien teknologisen osaamisen puute kuormitti opiskeluhyvinvointia.

*Olen myös monella kurssilla huomannut, kuinka opiskelijoiden on täytynyt opastaa opettajia teknologian käytössä, mikä vie aikaa luennolta ja luo epävarmuutta.*

Lisäksi opetuksen epäselvyydet ja opettajien välisen vuorovaikutuksen puute esimerkiksi kurssien työmäärästä aiheuttivat opiskelijoille päänvaivaa. Tällöin opettajien koettiin oletettavan, että kaikki opiskeluaika ja resurssit ovat käytettävissä vain tiettyyn kurssiin, ja näin ollen kurssien opettajilla ei ole tietoa siitä, mitä muut kurssien opettajat tekevät.

Yliopisto-opiskelijat kokivat myös ohjauksen ja tuen puutteen kuormittavan heidän opiskeluhyvinvointiaan. Osa heistä ilmoitti esimerkiksi, etteivät koe saavansa apua, vaikka kysyisivätkin sitä. Koettiin myös, että opettajien vastaukset ovat myöhässä tai he ohjaavat kysymään jostain muualta. Opiskelijat kokivat edellä mainittujen asioiden vuoksi, että avun kysyminen kuormittaa tai ärsyttää opettajia. He myös toivat esiin, että jatko-opiskelijan tulisi tietää ja osata jo kaikki eikä tukea ja neuvoja saa tarpeeksi esimerkiksi opiskelun perusasioihin.

*Liittyen opettajiin opiskelukykyäni kuormittaa se, jos en koe saavani apua, vaikka kysyisin sitä. Niin ei onneksi ole käynyt usein, mutta joskus sellaiset opettajien tai ohjaajien vastaukset, jotka saa tosi myöhässä tai joissa kehoitetaan kysymään joltain toiselta taholta, tuntuvat kurjilta. En ole myöskään ymmärtänyt sitä, jos ohjaajat eivät ole olleet valmiita tässä koronatilanteessa puhumaan puhelimesta, vaikka olisin pyytänyt sitä, vaan jatkavat kaiken hoitamista sähköpostitse. Se on joskus jättänyt sellaisen tunteen, että kyseleminen ärsyttää ja kuormittaa opettajia/ohjaajia ja että jää kysymystensä kanssa yksin.*

Lisäksi yliopisto itsessään ja yliopiston hallinto, erityisesti kurssisuunnittelu kuormittavat vastanneiden opiskeluhyvinvointia. Aineistosta tuli hallintoon ja kurssisuunnitteluun liittyen esille ajatuksia esimerkiksi täydestä tutkintorakenteesta, johon ei mahdu yhtään valinnaisia kursseja. Lisäksi esille tuli kokemuksia siitä, että opintojen eteneminen on sidoksissa kurssien keston. Esille tuli myös epävarmuus kursseille pääsemisestä ja kurssien päällekkäisyys. Kurssisuunnittelu koettiin huonoksi.

Yhteenvetona voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia kuormittavat tekijät liittyivät opintojen ja opetustoiminnan haasteisiin. Yliopisto-opiskelijat kokivat opiskeluhyvinvointia kuormittavat kurssit liian vaativiksi. Kuormittaviksi koetut asiat liittyivät myös muun muassa itse opiskelupäiviin, kurssien aikatauluhaasteisiin, kurssimateriaaleihin, työskentely- ja suoritustapoihin, liian tiukkoihin läsnäolovaatimuksiin ja vaikeisiin sekä työläisiin tehtäviin. Kurssien työmäärä koettiin usein liian suureksi ja samalla koettiin, että samat opintopisteet eivät aina vastaa samaa työmäärää kaikilla kursseilla. Kommunikaation puute opettajien kanssa ja opettajien välillä sekä opettajien ammatillisuuden puute ja teknologisen osaamisen ongelmat rasittivat opiskelijoita. Lisäksi ohjauksen ja tuen puute kuormittivat. Myös kokemukset yliopiston hallinnosta, erityisesti kurssisuunnittelusta, vaikuttivat negatiivisesti opiskeluhyvinvointiin.

## **Opiskelutaidot**

Tulosten mukaan opiskelutaitojen osalta yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia kuormittivat vähäiset akateemiset opiskelutaidot ja opiskelutekniikoiden puute. Lisäksi opiskelijat kokivat opintojen aikatauluttamisen ja suunnittelun taitojen puuttumisen kuormittavina, koska esimerkiksi tehtävät ja tentit usein kasaantuvat, jos suunnitelmaa niiden tekemiseksi ei ole. Näiden taitojen puutteellisuus sai tutkimukseen vastanneet yliopisto-opiskelijat keskittymään epäolennaisuuksiin, ja heidän oli vaikea hahmottaa esimerkiksi sitä, millainen tekeminen

on riittävää. Aikatauluttamisen ja suunnittelun vähäiset taidot myös lisäsivät kii-  
rettä, mikä osaltaan kuormitti opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia. Opiskelun  
suunnittelu korona-aikana aiheutti opiskelijoille erityistä päänvaivaa, koska tie-  
tojen etsiminen tuottaa ylimääräistä stressiä ja työtä.

Lisäksi opiskeluhyvinvointia kuormittivat vähäisiin opiskelutaitoihin liit-  
tyen liian monien asioiden, kuten useiden kurssien, tekeminen yhtä aikaa. Li-  
säksi asioiden keskeneräisyys ja omaksuttavan tiedon suuri määrä, koettiin kuor-  
mittavina. Myös aikaansaamattomuus ja opiskelun aloittamisen haasteet kuor-  
mittivat opiskelijoita. Vastaajat toivat esiin, että on välillä ylivoimaisen vaikeaa  
aloittaa helpoltakin tuntuvat tehtävät; aikaansaamattomuuden myötä tehtävät  
kasaantuvat sekä stressaavat yhä enemmän, ja se saattaa myös lamaannuttaa.

Yhteenvedona voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvin-  
vointia kuormittivat opiskelutaitojen osalta vähäiset akateemiset opiskelutaidot  
ja opiskelutekniikoiden puute. Lisäksi opiskelijat kokivat opintojen aikataulutta-  
misen ja suunnittelun taitojen puuttumisen kuormittavina asioina.

## Opiskeluympäristöt

Tulosten mukaan opiskeluympäristöissä yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvin-  
vointia kuormittavat asiat liittyivät fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja digitaalisiin ympäristöihin. Fyysisissä ja psyykkisissä opiskeluympäristöissä vastaajia häiritsivät erityisesti rauhaton, meluisa ja vaihtuva ympäristö sekä hometilat tai tilat, joissa on huono sisäilma. Lisäksi opiskeluhyvinvointia kuormitti opiskelu-  
tilojen toimimattomuus, opiskelutilojen puuttuminen sekä ei- viihtyisät ja epä-  
miellyttävät tilat, kuten pimeät, synkät ja ahtaat huoneet. Jotkut vastaajista koki-  
vat kodin fyysisenä opiskeluympäristönä korona-aikana opiskeluhyvinvointiin  
negatiivisesti yhteydessä olevana asiana.

*Koin opiskelun menneenä keväänä hankalammaksi, kun opiskelu siirtyi kokonaan  
kotioloihin. Pelkästään kotona oleminen muuttui puuduttavaksi, joka vaikutti myös*



*opiskelutahtiini. Etäyhteyksin järjestettyjen luentojen ja seminaarien seuraaminen tuntuu myös raskaammalta kuin fyysisesti paikalla tapahtuva opetus.*

Psyykkisten ja sosiaalisten opiskeluympäristöjen kuvauksissa esille nousivat opiskelukavereiden ja vertaistuen puute, opiskelijaryhmään liittyvät asiat sekä toimeentulo. Opiskelukavereiden ja vertaistuen puute eli yksinäisyys ja tukiverkoston puuttuminen nousivat yhtenä isona asiana esille aineistosta. Kontaktien puute korona-aikana korosti selvästi vertaistuen merkitystä. Kontaktien puute laski opiskeluhyvinvointia erityisesti silloin, kun opiskeluryhmät olivat etänä opiskeltaessa suuria eikä päässyt tekemään esimerkiksi ryhmätöitä tai keskustelemaan toisten kanssa opetuksen aikana. Opiskelijat kokivat olonsa myös yksinäisiksi.

*Nyt koronasyksynä olen tuntenut itseni toisinaan yksinäiseksi, mikä sekin vaikeuttaa opiskelua. Ei ole saanut sellaista lennokkuutta ja inspiraatiota, kun yhteys toisiin opiskelijoihin on puuttunut.*

Opiskelijaryhmään liittyvistä asioista mainittiin sosiaalisten ja psyykkisten opiskeluympäristöjen kuvauksissa esimerkiksi ryhmän muodostumisen haasteet, huonosti ryhmäytynyt opiskelijaporukka, huono (työ)ilmapiiri opiskeluryhmässä, negatiivisesti asennoituneet opiskelukaverit, kilpailu opiskelijoiden välillä ja kiusaaminen. Opiskelijat myös kokivat, etteivät kuulu joukkoon tai heitä ei oteta vakavasti. Opiskeluympäristöihin liittyen aineistosta nousi esille myös toimeentuloon liittyvät asiat. Opiskelijat nostivat esille rahahuolet sekä töiden tekemisen ja opiskelun yhdistämisen haasteet.

Digitaalisten opiskeluympäristöjen kuvausten yhteydessä taas mainittiin sekavat ja monimutkaiset digitaaliset opiskeluympäristöt, sähköisten järjestelmien toimimattomuus ja opiskelua häiritsevät ärsykkeet, kuten älylaitteet, opiskeluhyvinvointia kuormittavia tekijöinä. Erilaisten digitaalisten opiskeluympäristöjen monimutkaisuutta ja sekavuutta perusteltiin muun muassa siten, että tarvittava tieto hukkuu eri kansioihin tai välilehtiin eivätkä tehtävät ole selkeästi näkyvissä samassa paikassa. Mitä enemmän oli näitä digitaalisia opiskeluympä-

ristöjä käytössä, sitä enemmän niiden käyttö koettiin sekavaksi. Ongelmia yliopisto-opiskelijoilla on erityisesti Moodlen, Sisun ja Pedanetin kanssa. Koettiin myös, että digitaalisiin opiskeluympäristöihin liittyviin ongelmiin oli vaikea saada apua ja tukea.

Yhteenvetona voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia kuormittavat opiskeluympäristöt olivat rauhattomia, meluisia, epämiellyttäviä ja vaihtuvia sekä sisäilmaongelmaisia. Jotkut yliopisto-opiskelijoista kokivat myös kodin fyysisenä opiskeluympäristönä esimerkiksi korona-aikaan opiskeluhyvinvointiin negatiivisesti liittyvänä asiana. Myös opiskelukavereiden ja vertaistuen puute kuormittivat. Kontaktien puute erityisesti korona-aikana on lisännyt vertaistuen merkitystä. Lisäksi opiskeluryhmä, jonka muodostumisessa oli ongelmia ja jossa oli huono työilmapiiri, kuormittivat. Toimeentulo mietitytti, koska opiskelijoilla oli rahahuolia ja he saattoivat joutua yhdistämään työnteon ja opiskelun välillä myös tahtomattaan. Digitaalisten opiskeluympäristöjen sekavat ja monimutkaiset sähköiset ympäristöt ja toimimattomat järjestelmät vähensivät opiskeluhyvinvointia. Myös älylaitteet häiritsivät usein opiskelua.

### **Opiskeltava ala ja omat sekä yliopiston ja yhteiskunnan vaatimukset suoriutumista kohtaan**

Tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia kuormittavat asiat liittyivät opiskeltavaan alaan ja vaatimukseen suoriutumista kohtaan. Opiskeltavassa alassa opiskeluhyvinvointia kuormittavat asiat liittyivät opiskeluun alalla, joka ei tunnu omalta, opiskeltavien asioiden merkityksettömyyteen, oman alan kokemiseen haasteellisena ja epäonnistumisen kokemuksiin. Lisäksi paineet valmistua mahdollisimman nopeasti, työllistyä ja siirtyä työelämään, paineet kehittyä sekä oman alan työmahdollisuuksien väheneminen, koettiin kuormittavina. Myös koronan vaikutuksia tulevaisuuden työllistymistilanteeseen pelättiin, koska pohdittiin jo etukäteen Suomen taloudellista- ja työllisyystilannetta. Esille nousi pelko työttömäksi valmistumisesta.

Lisäksi opiskelijoiden itselleen asettamat suuret vaatimukset suoriutumislle ja sen tasolle, paineet menestyä sekä täydellisyyden tavoittelu ja pyrkimys aina parhaaseen mahdolliseen tulokseen nousivat esille aineistossa. Lisäksi omien suoritusten vertaileminen toisten opiskelijoiden suorituksiin, epäonnistumisen kokemukset, riittämättömyyden tunteet, epävarmuus itsestä ja osaamisesta sekä tunne omasta osaamattomuudesta kuormittivat vastaajien opiskeluhyvinvointia. Opiskelijat kertoivat luovansa itse paineita omalle suoriutumislle ja sen tasolle sekä stressaavansa tavoitteiden saavuttamista. He toivat myös esiin kokemuksia siitä, että vaativat itseltään koko ajan enemmän: *Oma sisäinen kriitikko, joka vaatii koko ajan itseltä enemmän ja enemmän.*

Tuloksista tuli myös esille, että opiskelijoiden itselleen asettamien vaatimusten lisäksi myös yliopistolta tulevat vaatimukset ja yhteiskunnan asettama kilpailuajattelu kuormittivat opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia. Kohtuuttomat vaatimukset liittyivät erityisesti ajankäyttöön. Opiskelijat kokivat, että aina pitäisi tehdä enemmän kuin ehtii ja jaksaa. Minkään ei koettu riittävän. Jyväskylän yliopisto koettiin vaativaksi yliopistoksi, missä vaaditaan paljon työtä. Koettiin, että muissa yliopistoissa selviää helpommalla ja vähemmällä työmäärällä. Toisaalta vastauksissa tuli esiin, että valmistuneita arvostetaan suuren työmäärän vuoksi. Myös yliopistoinstituutio koettiin vanhaksi ja joustamattomaksi. Lisäksi eriyttämisen puute nousi esille.

Yhteenvedona voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia kuormittavat asiat liittyivät opiskeltavaan alaan ja vaatimukseen suoriutumista kohtaan. Erityisesti opiskelu alalla, joka ei tuntunut omalta, ja paineet valmistua sekä siirtyä mahdollisimman nopeasti työelämään, kuormittivat. Lisäksi suoriutumiseen kohdistetut vaatimukset, vähensivät yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia. Vaatimukset voivat olla opiskelijoiden itse itselleen asettamia tai tulla yliopistolta ja yhteiskunnaltakin.

### 6.3 Yliopisto-opiskelijoiden selviytymisstrategiat

Tutkimuksen tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoiden selviytymisstrategiat ja-  
kautuivat kognitiivisiin, emotionaalisiin ja käyttäytymisen keinoihin (kuvio 6).



Kuvio 6. Selviytymisstrategiat

#### **Kognitiiviset keinot**

Tulosten mukaan kognitiivisiksi selviytymisstrategioiden keinoiksi nousivat reflektointi, henkilökohtaiset ominaisuudet, opiskelutaidot ja asioiden kognitiivinen järjestäminen sekä motivaatio. Opiskelijat kuvasivat oman reflektoinnin avulla selviytyvänsä opiskeluun liittyvistä kuormittavista tilanteista. Reflektointiluokkaan liittyivät kannustava (sisäinen) puhe, itsensä vertailu menneisyyden minään ja kuormittavien tilanteiden reflektointi. Kuormittavien tilanteiden ref-

lektointi itsensä kanssa auttaa tilanteen ratkaisemisessa, koska se ohjaa pysähtymään asian äärelle, pohtimaan tilanteen merkitystä ja esimerkiksi sitä, mikä on pahin asia, mitä voisi tapahtua. Tulosten mukaan reflektoinnin avulla opiskelijat ottivat asiaan etäisyyttä ja katsoivat tilannetta vähän kauempaa, mikä auttoi sen käsittelemisessä ja sen aidon merkityksen löytämisessä itselle.

*Reflektoin kuormittavia tilanteita itseni kanssa: Miksi tilanne on kuormittava? Mihin asioihin tässä tilanteessa voin aidosti itse vaikuttaa, ja kuinka paljon? Mitä tunteita tilanne minussa herättää? Millä aikataululla tilanne voisi helpottaa? Mikä on pahin skenaario, mitä voisi tapahtua? Yleensä olen tehnyt ongelmasta todellista isomman omassa mielessäni, ja asia ratkeaa päivän tai kahden päivän aikana.*

Henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten hyvä paineensietokyky, sinnikkyys, päättäväisyys, sisu ja rohkeus puolustaa itseään ja sanoa ei, nousivat myös aineistosta esille opiskelijoiden kuvauksissa. Yliopisto-opiskelijat kokivat, että kohdatessaan vaikean tilanteen, ei kannata antaa heti periksi tai luovuttaa, eikä ottaa turhia paineita. Tällöin on tärkeää keskittyä niihin asioihin, jotka kokee tärkeiksi ja priorisoida asioita. Keskeistä oli myös se tulosten perusteella, että uskaltaa olla rohkea ja puolustaa itseään. Sanoa ei silloin, kun kokee sen tarpeelliseksi.

Opiskelutaidot ja asioiden kognitiivinen järjestäminen nousivat esille aineistosta yhtenä isoimmista kognitiivisista selviytymisstrategioista. Tähän luokkaan lukeutuivat muun muassa opintojen muokkaaminen oman näköisiksi, erilaisten oppimista edistävien toimintatapojen ja omien oppimisstrategioiden hyödyntäminen, opintojen etenemisen seuraaminen, priorisointi ja tavoitteiden asettaminen. Lisäksi esille nousivat aikataulut, suunnittelu ja organisointi sekä järjestelmällinen tekeminen. Aikataulutaminen ja tehtävien hyvissä ajoin aloittaminen jättää aikaa myös rentoutumiselle ja antaa tunteen siitä, että asiat etenevät ja ovat hoidossa.

*Aikataulutamalla opinnot kalenteriin ja aloittamalla tehtävät hyvissä ajoin, jolloin jää aikaa myös rentoutumiselle ja on koko ajan sellainen olo, että asiat etenevät ja ovat "hoidossa". Etenkin maisterivaiheen opinnoissa, kun kursseja on enemmän kuin kandi vaiheessa, myös priorisointi on korostunut kuormittavista tilanteista selviytymisessä. Kaikkea ei tarvitse tai voi tehdä "hyvin" vaan voi ja pitää priorisoida asioita.*

Aineistosta nousi esille kognitiivisten keinojen kohdalla myös motivaatio yhtenä selviytymisstrategiana. Motivaatio ja halu tehdä asioita esimerkiksi jonkin tavoitteen ohjaamana auttoi tulosten mukaan jaksamaan vaikeinakin hetkinä. Ammat-tihaaveen esille tuominen itselle ja tavoitteiden kirjaaminen ylös sen saavuttamiseksi voivat motivoida opiskelemaan.

Yhteenvedona voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoiden hyödyntämät kognitiiviset selviytymisstrategiat jaettiin reflektointiin, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, opiskelutaitoihin ja asioiden kognitiivinen järjestämiseen sekä motivaatioon.

### **Käyttäytymisen keinot**

Tulosten mukaan käyttäytymisen keinoiksi nousi esiin hyvin konkreettisia keinoja selviytyä kuormittavista opiskeluun liittyvistä tilanteista. Näitä keinoja olivat toiminnanohjaus, opiskeluympäristöihin liittyvät tekijät, arjen hallinta ja rutiinit. Lisäksi mainittiin vapaa-ajan merkityksellisyys ja työt tasapainottavana tekijänä sekä vaatimustason laskeminen ja armollisuus itseä kohtaan. Opiskelijat siis huolehtivat omasta hyvinvoinnistaan eri tavoin.

Kuormittavista tilanteista selviytymiseen ja rentoutumiseen sekä palautumiseen sisältyi hyvin konkreettisia keinoja, joita osallistujat nimesivät useita. Nämä keinot olivat sellaisia, jotka saivat ajatukset muualle opiskelusta. Keinot liittyivät muun muassa harrastuksiin, ystävien näkemiseen, itsensä palkitsemiseen ja kuuntelemiseen. Tunteiden laannuttua edellä mainittujen konkreettisten keinojen avulla, on helpompi keskittyä itse ongelmaan. Opiskelijat kertoivat palkitsevansa itsensä esimerkiksi ahkerasta työskentelystä ja tavoitteiden saavuttamisesta. Mieleinen palkinto motivoi ja auttaa jaksamaan.

Itsensä kuunteleminen mainittiin tärkeänä selviytymisstrategiana kuormittavista tilanteista selviytymisessä auttavien konkreettisten keinojen yhteydessä. Itseään kuunnellessa oppii huomaamaan, milloin on liian väsynyt ja kuormittu-

nut, jolloin tarvitsee tauon tai on aika lopettaa siltä päivältä. Itsensä kuunteleminen on keskeistä myös, jotta voi oppia tuntemaan itseään ja saamaan selville, mitä haluaa oikeasti tehdä ja oppii elämään sen mukaisesti.

*Olen viime aikoina omaksunut ajatuksen, että elämä on nyt. Kuuntelen enemmän itseäni, mitä haluan oikeasti tehdä ja elän sen mukaan. En väkisin opiskele, jos tuntuu siltä, ettei se suju. Haen töitä, vaikka en ole valmistunut, jos mieluisa paikka tulee haettavaksi*

Toiminnanohjaus opintojen suorittamisessa nousi myös esiin yhtenä käyttäytymiseen liittyvänä selviytymisstrategioiden keinona. Tähän luokkaan lukeutuivat muun muassa tilanteen kohtaaminen suoraan, toimeen tarttuminen, tehtävien aloittaminen ja tekeminen hyvissä ajoin, tehtävien tekeminen ja kurssien mekaaninen suorittaminen. Lisäksi mainittiin yhteen asiaan keskittyminen kerrallaan, tehtävien paloittelu pienempiin osiin, ajankäytön tehostaminen ja säännöllinen tekeminen. Silloin, kun tuntuu vaikealta aloittaa opiskelu, opiskelijat kertoivat varaavansa sille aikaa kalenterista ja päättämällä aloitusajankohdan. Myös opiskelun jaksottaminen siten, että yhdellä kerralla ei tarvitse tehdä paljoa, auttoi tekemään aloittamisestakin helpompaa. Toisaalta opiskelijat myös mainitsivat, että tehtävän aloittamiseen auttoi myös tehtävän kohtaaminen suoraan ja sen mekaaninen suorittaminen sekä sinnikäs työskentely. Tällöin opiskelijat kertoivat ajattelevansa, että tämä on vain pakko tehdä ja työntävät negatiiviset tunteensa syrjään.

Opiskeluympäristöihin liittyvistä tekijöistä puhelimen käytön rajaaminen, ympäristön valinta ja vaihdos tarvittaessa, tilojen välttäminen, joissa on hometta tai huono sisäilma sekä toimivat opiskeluvälineet auttoivat opiskelijoita selviytymään kuormittavista tilanteista. Toimiviksi opiskeluvälineiksi mainittiin esimerkiksi hyvä tietokone ja hiiri. Myös erityisjärjestelyt mainittiin selviytymisstrategiana. Opiskeluympäristöihin liittyen opiskelijalla voi olla käytössään esimerkiksi omia erityisjärjestelyjä, kuten tenttitila tai muita järjestelyjä.

Arjen hallinnan ja rutiinien nähtiin myös auttavan selviytymisessä kuormittavista opiskeluun liittyvistä tilanteista. Tasapainon löytäminen liikunnan, unen,

ruuan ja opiskelun välille, terveellisen ruokavalion ylläpitäminen sekä energiansaannin pitäminen tasaisena olivat keskeisiä esille tuotuja asioita. Yliopisto-opiskelijat mainitsivat hyvinvointiaan tukeviksi ja sitä kautta selviytymisessä auttaviksi ulkopuolisiksi tahoiksi esimerkiksi yliopiston tarjoamat opiskelijoiden hyvinvointipalvelut kuten Student life:n ja YTHS:n. Opiskelijalla voi myös olla käytössään erityisjärjestelyjä opiskelun ja opiskeluhyvinvoinnin tueksi, kuten Celia-kirjaston käyttöoikeus ja jatkoaika tehtävien palauttamiselle.

Lisäksi opiskelijat toivat esiin myös opiskelun tauotuksen, tasaisen päivärhythmin, jaksotuksen sekä opiskelun ja vapaa-ajan rajaamisen arjen hallinnan ja rutiinien yhteydessä. Opiskelun ja vapaa-ajan rajaaminen on kuitenkin vaikeutunut korona-aikana, sillä opiskelu tapahtuu suurilta osin kotoa käsin, eikä esimerkiksi opiskelemaan pääse yliopistolle tai kirjastolle. Toisaalta opiskelijat nimesivät myös esimerkiksi opiskeluajan aikatauluttamisen, jonka avulla rajaaminen onnistuu.

*Parhaaksi opiskeluniksiksi koen itsellen kalenteriin opiskeluajan tarkkaan raamittamisen, jolloin pyrin nauttimaan ajasta, jolloin minulla on vapaa-aikaa. Silloin kun taas olen varannut ajan jo etukäteen opiskelua varten, teen sitä paljon todennäköisemmin. Kun opiskelulle ja vapaa-ajalle on tarkkaan raamitettu oma aikansa, voi myös mieleni paremmin kun en voi stressata opiskelusta jatkuvasti*

Aineistosta nousivat esille myös vapaa-aikaan ja töihin liittyvät asiat. Vapaa-aikaan liittyen tuotiin esille vapaa-ajan, vapaapäivien ja loman merkitys, jolloin opiskeluasiat pystyy sulkemaan elämästä hetkeksi aikaa pois, mikä auttaa palautumisessa. Töidenkin tekeminen nostettiin esille useasti selviytymisstrategiana. Töiden nähtiin olevan muun muassa tasapainottava tekijä opiskeluiden rinnalla.

Oman vaatimustason laskeminen ja armollisuus itseä kohtaan nousivat yhtenä suurimmista aineistossa kuvatuista selviytymisstrategioista. Omien rajojen tunteminen, tarvittaessa uskallus kieltäytyä asioiden tekemisestä, kurssien pudottaminen pois ja opintojen lykkääminen, auttoivat selviytymään kuormittavista tilanteista. Lisäksi asioiden etukäteen murehtimisen ja toisten suorituksiin



omien suoritusten vertailemisen lopettaminen sekä parhaansa yrittäminen tulivat esille aineistosta toimivina selviytymisstrategioina. Keskeistä oli tulosten mukaan pyrkiä olemaan myös itseä kohtaan joustava ja salliva.

*Joskus annan vaikeiden kurssien kohdalla itselleni tavoitteen: kirjoittaa maailman huonoimman esseen tai oppimistehtävän.*

Yhteenvetona voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoiden hyödyntämien selviytymisstrategioiden käyttäytymisen keinot jaettiin kuormittavista tilanteista selviytymiseen auttaviin konkreettisiin keinoihin, toiminnanohjaukseen, opiskeluympäristöihin liittyviin tekijöihin sekä arjen hallintaan ja rutiineihin. Selviytymisessä auttoivat myös vapaa-aika ja työt tasapainottavana tekijänä sekä oman vaatimustason laskeminen ja armollisuus itseä kohtaan.

### **Emotionaaliset keinot**

Tulosten mukaan emotionaalisiksi selviytymisstrategioiden keinoiksi nousivat esille positiiviset, voimaannuttavat ja onnistumisen kokemukset sekä tunne omasta osaamisesta, tunteiden käsittely ja tunnesäätely, positiivinen ajattelu ja ajattelumallit. Lisäksi tuotiin esille opettajien ja yliopiston henkilökunnan tuki, kurssikavereiden vertaistuki, läheiset ja läheisten tuki. Lisäksi aineistosta nousi negatiivissävytteinen selviytymisstrategia eli vältteleminen.

Positiiviset, voimaannuttavat ja onnistumisen kokemukset sekä tunne omasta osaamisesta -luokassa mainittiin erityisesti onnistumisten kokemuksista saatu motivaatio ja halu jatkaa opiskelua sekä selviytyä kuormittavista tilanteista. Onnistumiset tehtävissä ja tunne omasta osaamisesta koettiin auttavan selviytymään kuormittavista tilanteista.

Tunteiden käsittelystä ja tunnesäätelystä taas mainittiin erilaisten opiskelussa heräävien tunteiden käsitteleminen eri keinoin, kuten puhumalla niistä, itkemällä, kiukuttelemalla, siirtämällä ne syrjään, laskemalla kymmeneen, pitämällä päiväkirjaa tai huolihetkiä. Huolihetkissä opiskelija kirjaa ylös opiskeluun

ja muuhun elämään liittyviä huolia. Huolien sanoittaminen ja kirjoittaminen itselle auttaa pohtimaan ratkaisuvaihtoehtoja ja muita näkökulmia liittyen huoleen sekä sitä, keneltä voisi pyytää apua. Huolen käsittely auttaakin pienentämään sen mittasuhteita.

*Muistan ennen lukuvuoden alkamista käsitelleeni yhdessä huolihetkessä huoltani siitä, että tuleva syksy tulisi olemaan kuormittava opintojen suhteen. Huolihetkessä sanoitin huoleni, pohdin mitä tapahtuu jos se toteutuu, mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja ja muita näkökulmia huolen suhteen sekä sitä, keneltä voisinkin pyytää apua. Yleensä huolen käsittely auttaa ja huoli saa pienemmät mittasuhteet, kun sitä on käsitelty.*

Päiväkirjaan asioiden kirjaamisella on samoja hyviä puolia kuin huolihetkilläkin: Kun asiat kirjaa, ne eivät tunnu enää niin suurilta ja pelottavilta sekä se auttaa selventämään ajatuksia ja tulemaan tietoisiksi erilaisista tunteista. Päiväkirjaan voi tuoda ilon- ja kiitollisuuden aiheita, jotka auttavat huomaamaan myös positiiviset asiat kuormittavan tilanteen keskellä.

Tunteiden käsittelystä ja tunnesäätelystä tuotiin myös esille erilaisten opiskeluun liittyvien tunteiden hyväksyminen ja kokemukset siitä, ettei ole yksin tunteidensa kanssa. Ajatus siitä, ettei ole yksin tunteidensa kanssa, auttoi sietämään ja käsittelemään erilaisia tunteita sekä huomaamaan, että muutkin tuntevat samanlaisia tuntemuksia ja opiskeluun liittyvää kuormitusta. Aineistosta nousi esille myös positiivinen ajattelu ja ajattelumallit opiskeluun liittyviä tilanteita kohtaan, esimerkiksi negatiivisten tunteiden vallatessa mielen voi pohtia tilanteen positiivisia puolia.

Emotionaaliseen tukeen liittyen aineistosta nousivat esiin opettajien, opinto-ohjaajien, koulutussuunnittelijoiden ja hops-ohjaajien tuki positiivisena selviytymisstrategiana. Erityisesti opettajien ymmärrys ja joustaminen auttavat opiskelijaa selviytymään erilaisista kuormittavista tilanteista. Opettajien yms. tuen lisäksi aineistosta nousi esille kurssikavereiden vertaistuki, kuten esimerkiksi opiskelu yhdessä muiden kanssa ja opittavista aiheista puhuminen ääneen

muille. Asioiden jakaminen puolin ja toisin voi auttaa purkamaan omaa kuormaa. Myös läheiset ja läheisten tuki mainittiin tärkeänä emotionaalisen selviytymisstrategiana. Tässä yhteydessä mainittiin erityisesti keskustelutuki ja huolien jakaminen sekä arvostuksen saaminen.

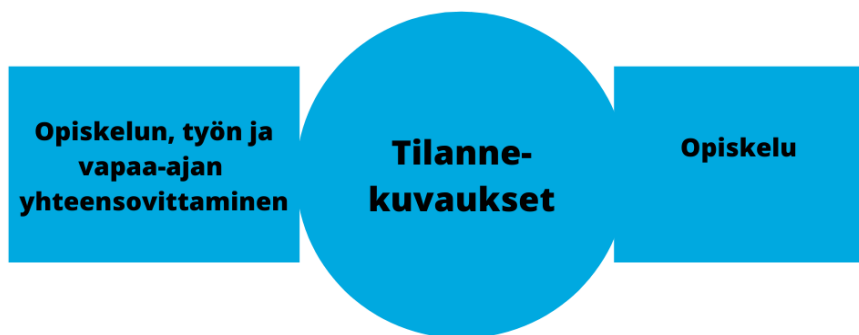
*Toisaalta saan näiltä läheisiltä ihmisiltä sellaista palautetta ja sellaisen tunteen, että olen heille tärkeä sinänsä, eikä arvoni heille riipu minun opintasuorituksistani.*

Näiden positiivissävytteisten emotionaalisten selviytymisstrategioiden kuvausten lisäksi aineistosta nousi esiin myös negatiivissävytteinen välttelemisen selviytymisstrategia. Opiskelua välteltiin ja tehtävien tekemistä siirrettiin, koska sen koettiin aiheuttavan esimerkiksi ikäviä tunteita ja/tai tehtävät olivat epämieluisia.

Yhteenvedona voidaan todeta, että yliopisto-opiskelijoiden hyödyntämät emotionaaliset keinot selviytymisstrategioina jaettiin positiivisiin ja voimaannuttaviin sekä onnistumisen kokemuksiin, tunteeseen omasta osaamisesta, tunteiden käsittelyyn ja tunnesäätelyyn, positiiviseen ajatteluun ja ajattelumalleihin. Myös emotionaalinen tuki eli opettajien ja yliopiston henkilökunnan tuki, kurssikavereiden vertaistuki, läheiset ja läheisten tuki auttoivat selviytymisessä. Lisäksi yliopisto-opiskelijat toivat esiin negatiivissävytteisen selviytymisstrategian eli välttelemisen.

### **Tilannekuvaukset**

Tulosten mukaan yliopisto-opiskelijat hyödynsivät selviytymisstrategioitaan opiskelun, työn ja vapaa-ajan yhteensovittamisessa sekä opiskeluun liittyvissä tilanteissa (kuvio 7). Eräs vastaaja tiivistä selviytymisstrategioiden hyödyntämisen: *Kaikki keinot käytössä aika usein. Niiden tarve korostuu varsinkin silloin, kun jakaminen meinaa olla vähissä, ja tekeminen ei.*



Kuvio 7. Tilannekuvaukset

### **Opiskelun, työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen sekä opiskelu**

Tulosten mukaan tutkimukseen vastanneet yliopisto-opiskelijat hyödynsivät selviytymisstrategioitaan erityisesti opiskelun, työn ja vapaa-ajan yhteensovittamisessa ja opiskelussa. Vapaa-ajan kuvauksissaan he kertoivat erityisesti perhe-elämästään.

Yliopisto-opiskelijat kertoivat hyödyntävänsä selviytymisstrategioitaan paljon opiskeluun liittyvissä tilanteissa, joita olivat muun muassa opintojaksojen työskentely- ja suoritustavat kuten ryhmätyöt, harjoittelut sekä tentit ja opinnäytetyön tekeminen. Myös kursseilla suoritettavien tehtävien kasautuminen oli tilanne, jossa he näitä strategioita hyödynsivät.

*Esimerkiksi juuri tällä hetkellä kun opiskeluperiodi lähestyy hiljalleen loppuaan, minulla on samaan aikaan "monta palloa ilmassa" kun muutamalla kurssilla*

*teen lopputyötä kuten essee, ryhmätyö, valmistautuminen tenttiin, jne. ja toisaalta muutama uusi kurssi on juuri alkanut ja yritän vielä pureutua niihin kiinni.*

Lisäksi yliopisto-opiskelijat hyödynsivät selviytymisstrategioitaan opintoihin liittyvissä tilanteissa, joissa he tunsivat osaamattomuuden tunteita, opinnot eivät sujuneet tai työskentely oli vaikea aloittaa. He käyttivät selviytymisstrategioitansa myös pitkäkestoissa ja stressaavissa opiskelun ajanjaksoissa sekä muuten vaikeissa ja raskaissa tilanteissa.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että yliopisto-opiskelijat hyödynsivät selviytymisstrategioitaan raskaissa ja kuormittavissa tilanteissa, jotka liittyivät opiskeluun ja opiskelun, työn ja vapaa-ajan yhteensovittamiseen. Kuvatut tilanteet saattoivat myös olla pitkäkestoisia ja niistä selviytyminen kesti pitkään, mikä kuormitti opiskelijoiden opiskeluhuvinvointia erityisesti.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten koonti ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia opiskeluhyvinvointia ja -kykyä tukevista ja kuormittavista tekijöistä. Lisäksi tarkoituksena oli saada selville yliopisto-opiskelijoiden käyttämiä selviytymisstrategioita ja tilanteita, missä he niitä hyödyntävät. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskeluhyvinvointia ja tukevat tekijät liittyivät opintoihin ja opetustoimintaan, opiskelutaitoihin, opiskeluympäristöihin ja opiskeluorientaatioon. Opiskeluhyvinvointia kuormittavat tekijät taas liittyivät opintoihin ja opetustoimintaan, opiskelutaitoihin, opiskeluympäristöihin sekä opiskeltavaan alaan ja vaatimukseen suoriutumista kohtaan. Selviytymisstrategiat jaettiin tulosten mukaan emotionaalisiin, kognitiivisiin ja käyttäytymisen keinoihin. Tilanteet, joissa selviytymisstrategioita käytetään, jaettiin opiskeluun sekä opiskelun, työn ja vapaa-ajan yhteensovittamiseen.

#### **Opiskeluhyvinvointia ja -kykyä tukevat ja kuormittavat tekijät**

Tutkimuksen tulosten mukaan yliopisto-opiskelijoista yli puolet eli 59,6 prosenttia koki yliopisto-opiskelun enimmäkseen hyvinvointia tukevaksi ja 40,4 prosenttia taas enimmäkseen kuormittavaksi. Tulos ei ole yhdensuuntainen Salmela-Aron (2020) tutkimuksen kanssa, jonka alustavien tulosten mukaan jopa 60 prosenttia Helsingin yliopiston opiskelijoista koki uupumusta opiskelussa. Tutkimuksen tulos oli Salmela-Aron (2020) tekemään tutkimukseen nähden varsin positiivinen, koska yli puolet kokivat kuitenkin yliopisto-opiskelun opiskeluhyvinvointiaan tukevaksi korona-aikana. Tulokseen saattoi olla yhteydessä se, että tutkimuskysymykset eivät ohjanneet vastaamaan ajatellen korona-aikaa, vaan yleisesti opiskelua.

Tulosten mukaan yhteneväisiä opiskeluhyvinvointia tukevia ja kuormittavia tekijöitä olivat opinnot ja opetustoiminta, opiskelutaidot ja opiskeluympäristöt. Tulokset olivat samankaltaisia opiskelukykyymallin (Kunttu 2011) kanssa. Tulosten mukaan neljäs opiskeluhyvinvointia tukeva luokka oli opiskeluorientaatio. Opiskelukykyymallissa (Kunttu 2011) opiskeluorientaatio yhdistettiin opiskelutaitojen luokkaan. Opiskeluhyvinvointia kuormittavista tekijöistä taas nousi esiin opiskeltava ala ja vaatimukset suoriutumista kohtaan, jota ei oltu nostettu opiskelukykyymallissa (Kunttu 2011) ainakaan suoraan esille.

Tulosten mukaan opinnoissa ja opetustoiminnassa opiskeluhyvinvointia tukivat kurssien selkeys, mielenkiintoisuus ja se, että niillä käytetään erilaisia työskentely- ja suoritustapoja. Tuloksista nousi esille kurssien ja opintojaksojen suorittamiseen liittyen akateeminen vapaus. Akateeminen vapaus mahdollistaa opiskelijalle tietynlaisen vapauden esimerkiksi opintoja tehdessä. Tulokset olivat yhdenmukaisia Ahrion (2012) ja Kuntun (2011) tutkimusten suhteen.

Kuormittavina asioina tuloksissa opintoihin ja opetustoimintaan tuli esille, että yliopisto-opiskelijat kokivat kurssit, jotka kuormittavat opiskeluhyvinvointia, vaativiksi ja aikatauluiltaan esimerkiksi liian kiireisiksi. Myös jotkut työskentely- ja suoritustavat, kuten ryhmätyöt sekä opiskelupäiviin liittyvät asiat, koettiin kuormittaviksi. Lisäksi välillä työmäärä koettiin liian suureksi ja samojen opintopisteiden ei aina ajateltu vastaavan samaa työmäärää kaikilla kursseilla. Myös yliopiston hallintoon, erityisesti kurssisuunnitteluun liittyvät asiat kuormittivat opiskeluhyvinvointia. Tulokset olivat yhdensuuntaisia Ahrion (2012) tutkimuksen kanssa.

Yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia tukivat taas opetukseen liittyen joustavuus, johdonmukaisuus ja vuorovaikutuksellisuus. Opiskeluhyvinvointia kuormitti opetuksessa kommunikaation puute opettajien kesken sekä opettajien ja opiskelijoiden välillä. Toisaalta opetushenkilökunnan välisen vuoropuhelun koettiin myös tukevan opiskeluhyvinvointia, silloin kuin se osoittautuu toimivaksi, jolloin esimerkiksi opettajat pysyivät perillä myös muiden kursien sisällöistä ja erityisesti työmäärästä. Tulosten perusteella yliopisto-opiskeli-

joita tulisi ottaa enemmän mukaan kurssien suunnitteluun, toteuttamiseen ja yhteiseen sopimiseen. Yhteisesti opettajien ja opiskelijoiden kesken sovitut tavoitteet ja päämäärät tukivat myös opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia. Tulokset ovat yhdenmukaisia Pyhällön, Soinin ja Pietarisen (2010), Allardtin (1976) ja Meriläisen (2008) tutkimusten kanssa. Tulosten mukaan opettajien toivottiin olevan ammattitaitoisia ja helposti lähestyttäviä ammattilaisia, joilta saa tarvittaessa apua ja tukea sekä palautetta. Toisaalta tulosten mukaan tuen ja ohjauksen puute kuormitti opiskeluhyvinvointia. Tulokset olivat yhdenmukaisia Almonkarin (2007), Kuntun (2007 & 2011), Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016) ja Ahrion (2012) tutkimusten suhteen.

Tulosten mukaan opiskelutaitojen osalta opiskeluhyvinvointia tukivat toimivat opiskelustrategiat ja -tekniikat, opiskelun suunnittelun ja aikatauluttamisen taidot, priorisointi sekä kokemus ja rutiinit. Opiskeluhyvinvointia puolestaan kuormittivat vähäiset akateemiset opiskelutaidot ja opiskelutekniikoiden puute sekä aikatauluttamisen ja suunnittelun taitojen puuttuminen. Näiden taitojen puutteellisuus voi johtaa esimerkiksi tehtävien aloittamisen haasteisiin, aikaansaamattomuuteen ja kurssien tehtävien kasaantumiseen, jotka voivat taas aiheuttaa lisää stressiä ja jopa lamaannuttaa. Tästä johtuva kiire ja jatkuva aikapula kuormittivat opiskelijoita. Tulokset olivat yhdenmukaisia Kuntun (2007 & 2011) ja Ahrion (2012) tutkimusten kanssa.

Tulosten mukaan opiskeluhyvinvointia tukevat ja kuormittavat opiskeluympäristöt jaettiin fyysisisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja digitaalisiin opiskeluympäristöihin. Opiskeluhyvinvointia tuki ympäristö, joka on rauhallinen, siisti, sisäilmaongelmaton, vaihteleva ja viihtyisä. Siellä on myös positiivinen ja turvallisen tuntuinen ilmapiiri. Tulosten mukaan etäopiskelun kotiympäristössä koettiin mahdollistavan tietynlaisen akateemisen vapauden ja autonomian. Opiskeluympäristöissä yliopisto-opiskelijoita puolestaan kuormitti rauhaton, meluisa ja vaihtuva ympäristö. Lisäksi huono sisäilma, huono (työskentely) ilmapiiri, opiskelutilojen toimimattomuus tai niiden puuttuminen rasittavat opiskeluhyvinvointia. Jotkut yliopisto-opiskelijat kokivat myös kodin fyysisenä opiskeluympä-



ristönä negatiivisesti opiskeluhyvinvointiin liittyvänä asiana, mutta toisaalta jotkut opiskelijat kuvasivat, että oma koti opiskeluympäristönä tukee opiskeluhyvinvointia esimerkiksi juuri etäopiskelussa korona-aikaan. Tulokset olivat yhdenmuuntaisia Kuntun (2011) ja Ahrion (2012) tutkimusten kanssa.

Tuloksissa nousi esille myös vertaistuen merkitys sosiaalisten opiskeluympäristöjen kuvausten yhteydessä. Tulosten mukaan opiskelukavereilla ja vertaisuella oli suuri merkitys opiskeluhyvinvoinnille, erityisesti vertaistuen merkitys korostuu nyt korona-aikana. Tulokset olivat yhdenmukaisia Kuntun (2011), korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016), Salmela-Aron (2011), ja Ahrion (2012) tutkimusten kanssa.

Tuloksissa korostuivat myös sosiaalisiin opiskeluympäristöihin liittyen opiskeluhyvinvointia tukevinä asioina kokemukset kuulumisesta yliopistoyhteisöön, joihin lukeutuvat opiskelijoiden omat ja oppilaitosten yhteisöt, innostuksen ja pohdinnan jakaminen samaa alaa opiskelevien kanssa sekä erilaisiin tapahtumiin osallistuminen. Tulokset olivat yhdenmukaisia korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016), Meriläisen (2008), Kuntun (2011) ja Allardtin (1976) tutkimusten kanssa. Opiskelijat mainitsivat fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten opiskeluympäristöjen kuvauksissa myös erilaiset opiskelijaedut ja yliopiston tarjoamat hyvinvointipalvelut. Opiskelijaedut ja erilaiset hyvinvointipalvelut tukevat ja helpottavat arkea. Tulokset olivat yhdenmukaisia Harjun ja Pakkasen (2007) sekä Kuntun (2011) ja Allardtin (1976) tutkimusten kanssa.

Tulosten mukaan opiskeluympäristöihin liittyivät myös rahahuolet, erityisesti opiskelun ja töiden yhdistämisen haasteet, opiskeluhyvinvointia kuormittavina tekijöinä. Opiskelijat joutuivat usein tahtomattaankin yhdistämään työnteon ja opiskelun tullakseen toimeen. Tulokset olivat yhdenmukaisia korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016) ja Ahrion (2012) tutkimusten kanssa.

Viimeiseksi opiskeluhyvinvointia tukevaksi luokaksi nousi tulosten mukaan opiskeluorientaatio. Tähän luokkaan tuli esille tuloksista tunne omasta osaamisesta, opintojen edistyminen näkeminen, onnistumisen ja oppimisen positiiviset kokemukset, palkitsevuus ja (sisäinen) motivaatio opiskelua kohtaan.

Opiskeluorientaatioon tuli esille tuloksissa myös tulevaisuuden ammattiin liittyviä asioita, kuten se, että opiskelija kokee olevansa oikealla alalla ja hänellä on motivaatiota opiskella tietty ammatti. Opiskeluorientaatio auttoi opiskelijaa suuntautumaan eteenpäin opinnoissaan ja tukee näin opiskeluhuvinvointia. Tulokset olivat yhdenmukaisia sekä Kuntun (2011) tutkimuksen että korkeakouluopiskelijoille (2016) tehdyn terveystutkimuksen kanssa.

Tulosten viimeiseksi opiskeluhuvinvointia kuormittavaksi tekijäksi nousi opiskeltava ala ja vaatimukset suoriutumista kohtaan. Opiskelu alalla, joka ei tunnu omalta, opiskeltavien asioiden merkityksettömyys sekä paineet valmistua mahdollisimman pian ja siirtyä työelämään koettiin opiskeluhuvinvointia kuormittaviksi tekijöiksi. Alan vaihtaminen voi tuntua raskaalta, varsinkin, jos opinnot ovat jo pitkällä. Jos ala kuitenkin tuntuu väärältä, sen vaihtamiseen pitäisi saada tukea. Tulokset saavat tukea korkeakouluopiskelijoiden (2016) terveystutkimuksesta.

Yliopistolta ja yhteiskunnalta tulevat ja yliopisto-opiskelijoiden itse itselleen asettamat vaatimukset suoriutumista kohtaan tulivat myös ilmi tutkimuksessa. Opiskelijoiden itselleen asettamat suuret vaatimukset suoriutumiselle, toisten opiskelijoiden suorituksiin omien suoritusten vertaileminen ja riittämättömyyden tunteet kuormittivat vastaajien opiskeluhuvinvointia. Tuloksissa tuli esille, että opiskelijan tulee aina tehdä enemmän kuin jaksaa ja mikään ei riitä. Tulokset olivat yhdenmukaisia Salmela-Aron (2011 & 2020), Mäkikankaan, Lehterin, Kinnusen ja Feldtin (2020), korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (2016), Mikkosen ja Niemisen (2011) sekä Harju ja Pakkasen (2007) tutkimusten osalta. Opiskeluhuvinvointia yritetään selvästi tukea yliopistossa eri keinoin, mutta silti opiskelijat kuormittuvat. Yliopistoissa ei ole siis tehty riittävästi sellaisia toimenpiteitä, joiden avulla opiskelijat kuormittuisivat vähemmän.

Yhteenvedona voidaan ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymykseni kannalta sanoa, että tutkimukseeni vastanneet yliopisto-opiskelijat kokivat yliopisto-opiskelun sekä opiskeluhuvinvointiaan tukevaksi että kuormittavaksi. Opiskeluhuvinvointia on keskeistä tukea jatkossakin, jotta uupumisen aste saataisiin kääntymään laskuun ja opiskelijat voimaan paremmin.

## Yliopisto-opiskelijoiden selviytymisstrategiat

Tulosten mukaan selviytymisstrategiat olivat emotionaalisia, kognitiivisia ja käyttäytymisen keinoja. Kognitiivisiksi keinoiksi selviytyä opiskeluun liittyvistä kuormittavista tilanteista tulosten mukaan nousi esille reflektointi, henkilökohtaiset ominaisuudet, opiskelutaidot ja asioiden kognitiivinen järjestäminen sekä motivaatio. Opiskelutaitojen ja asioiden kognitiivisen järjestämisen avulla voitiin esimerkiksi tehdä aikataulusuunnitelma kuormittavan tilanteen ratkaisemiseksi. Tulokset olivat yhdenmukaisia Freiren, Ferradásen, Vallen, Núñezin ja Vallejon (2016) tutkimuksen kanssa. Opiskelutaitoihin ja asioiden kognitiiviseen järjestämiseen liittyi myös priorisointi, jossa kuormittavasta tilanteesta selviydyttiin esimerkiksi asettamalla asiat tärkeysjärjestykseen. Tulokset olivat yhdenmukaisia Pearlin & Schoolerin (1978) ja Lazaruksen ja Folkmanin (1984) tutkimusten suhteen.

Käyttäytymisen keinoiksi nousi tuloksista esiin hyvin konkreettisia keinoja selviytyä kuormittavista opiskeluun liittyvistä tilanteista. Käyttäytymisen keinot vastasivat Lazaruksen ja Folkmanin (1984) esille tuomia ongelmapohjaisia selviytymisstrategioita. Tulosten mukaan käyttäytymisen keinoja olivat kuormittavista tilanteista selviytymiseen auttavat konkreettiset keinot ja toiminnanohjaus, opiskeluympäristöihin liittyvät tekijät sekä arjen hallinta ja rutiinit. Tulosten mukaan myös vapaa-ajan merkityksellisyys, työt tasapainottavana tekijänä sekä vaatimustason laskeminen ja armollisuus olivat käyttäytymisen keinoja selvitä kuormittavista tilanteista.

Konkreettiset keinot auttoivat kuormittavista tilanteista selviytymiseen, sillä niiden avulla sai ajatukset muualle, sai etäisyyttä tilanteeseen ja samalla pääsi tekemään esimerkiksi asioita, joista nauttii. Tulokset olivat yhdenmukaisia Lazaruksen ja Folkmanin (1984) tutkimuksen suhteen, mutta em. tutkijat listasi-

vat etäisyyden ottamisen tilanteeseen osaksi tunnepohjaisia reagoititapoja. Tulosten mukaan taas toiminnanohjauksen taidot auttoivat tarttumaan toimeen ja kohtaamaan kuormittavan asian. Toiminnanohjauksen taidot näkyivät erityisesti tehtävien tekemiseen orientoitumisessa, tekemisessä ja ajankäytön tehostamisessa. Tulokset olivat yhdenmukaisia Freiren ym. (2016) tutkimuksen suhteen.

Tulosten mukaan emotionaaliset keinot olivat erilaisia tunteisiin ja emotionaaliseen tukeen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksesta nousi esille juuri tunteiden käsittelyn kohdalla tunteiden hyväksyminen ja käsittely eri keinoin kuten kirjoittamalla päiväkirjaa. Tunteiden käsittelyssä ja hyväksymisessä auttoi tutkimuksen mukaan se, että tiedosti sen, ettei ole yksin kuormittavien tunteidensa kanssa eli muutkin kokivat samanlaisia tuntemuksia ja opiskelusta nousevaa kuormitusta. Tulokset olivat yhdenmukaisia Pearlinin ja Schoolerin (1978) tutkimuksen kanssa. Tuloksista esille nousi myös positiivinen ajattelu ja ajattelumallit opiskeluun liittyvissä kuormittavissa tilanteissa, joiden avulla pyrittiin muuttamaan ongelmatilanteen merkitystä korostamalla sen positiivisia puolia. Tulokset olivat yhdenmukaisia Freiren ym. (2016) ja Pearlinin & Schoolerin (1978) tutkimusten suhteen.

Lisäksi tuloksista nousivat emotionaaliseen tukeen viitaten esille opettajien ja yliopiston henkilökunnan tuki, vertaistuki, läheiset ja läheisten tuki. Toisilta voi saada esimerkiksi neuvoja tilanteen ratkaisemiseksi. Tulokset olivat yhdenmukaisia Freiren ym. (2016) tutkimuksen suhteen. Tulosten mukaan jotkut yliopisto-opiskelijoista käyttivät myös selviytymisessä negatiivissävytteistä välttelämisen selviytymisstrategiaa. Opiskelua välteltiin ja tehtävien tekemistä siirrettiin, sillä se aiheutti muun muassa ikäviä tunteita ja/tai tehtävät koettiin epämiellyttäväksi. Tulos oli yhdenmukainen Pearlinin ja Schoolerin (1978) ja Lazaruksen ja Folkmanin (1984) tutkimusten suhteen.

Yhteenvedona voidaan todeta kolmannen tutkimuskysymyksen osalta, että tutkimukseeni vastanneilla yliopisto-opiskelijoilla oli käytössään laajasti erilaisia selviytymisstrategioita selviytyä kuormittavista opiskeluun liittyvistä tilanteista; ne ovat sekä kognitiivisia, emotionaalisia että käyttäytymisen keinoja. Opiskelijat, joilla on käytössään itselle sopivia ja toimivia selviytymisstrategioita, voivat

selviytyä kuormittavista tilanteista helpommin kuin he, joilla näitä strategioita ei ole käytössään. Näin ollen voidaan myös sanoa, että toimivien opiskelustrategioiden käyttäminen tukee opiskeluhuvinvointia.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline on tutkija ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Luotettavuuden arviointi koskeekin tällöin koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa voidaan Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2015, 231) mukaan hyödyntää erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi validiuden eli pätevyyden ja reliaabeliuuden eli toistettavuuden avulla. Tutkimuksen pätevyys tarkoittaa sitä, että mittari tai tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2015, 231). Keräsin tutkimuksen aineiston kyselyllä ja tutkimuksen luotettavuutta lisätäkseeni muotoilin tutkimuskysymyksiäni siten, että ne olivat yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta ymmärrettäviä ja tulivat antamaan vastauksia juuri siihen, mitä oli tarkoituksena saada selville. Tätä helpotti se, että olen itse yliopisto-opiskelija, jolloin pystyin pohtimaan kysymysten asettelua yliopisto-opiskelijan näkökulmasta. Valli (2018, 92–93) tuokin esiin, että kyselyä tehdessä on oltava tarkka kysymysten muotoilussa ja tekemisessä. Kysymyksethän luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Tässä tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden vastaukset toivat vastaukset juuri kysymyksiini, eli kysymysten asettelu oli onnistunut. Uskottavuutta lisääkin Eskolan ja Suorannan (1998, 212) mukaan se, että tutkijan käsitteellisyys ja tulkinta vastaavat tutkittavien käsityksiä.

Tutkimuksen toistettavuus taas tarkoittaa sitä, että mittaustulokset ovat toistettavissa (Hirsjärvi ym. 2015, 231). Tein tutkimuksen yksin, joten minulla ei ollut toista tutkijaa tukenani päätymässä samoihin tuloksiin. Koin kuitenkin, että

tämän tutkimuksen reliiäabeliutta lisäsi se, että tekemäni tulkinnat tuloksissa vastasivat osittain aiemmin samasta aiheesta tehtyjen tutkimusten tuloksia. Toistettava aineiston tulkinta on silloin, kun se ei sisällä ristiriitoja (Eskola & Suoranta 1998, 214). Toisaalta myös tutkimuksen aineiston koko eli 136 vastausta oli riittävän suuri tähän tutkimukseen, koska eri opiskelijoiden vastauksissa alkoi löytyä samantyyppisiä asioita, mikä myös lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkija kuvaa tarkasti tutkimuksen toteuttamisen. Tarkkuus koskee kaikkia vaiheita tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2015, 232.) Kerroin tarkasti tutkimuksen toteutuksesta sen kaikissa vaiheissa. Kuvasin esimerkiksi aineiston analyysiprosessin tarkasti ja taulukoin kaikkien luokkien syntymisen (kts. esimerkki luokittelusta taulukosta 1). Kvalitatiivisessa aineiston analyysiprosessissa on keskeistä Hirsjärven ym. (2015, 232–233) mukaan juuri luokittelujen tekeminen, ja lukijalle on tuotava esiin luokittelun syntymisen alkuperä sekä perusteet. Tarkkuuden vaatimus pätee myös tulosten tulkintaan. Tällöin on keskeistä tuoda esiin, millä perusteella tutkija esittää erilaisia tulkintoja ja mihin hän päätelmänsä perustaa. (Hirsjärvi ym. 2015, 232–233.) Tulosten raportoinnissa toinkin esille tulosten tarkkuuden todentamiseksi suoria sitaatteja kyselyyn vastanneiden vastauksista.

Aineiston tuottamisen olosuhteet tulee myös tuoda esille totuudenmukaisesti ja tarkasti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi (Hirsjärvi ym. 2015, 232). Tiesin alusta lähtien, että tässä tutkimuksessa tulee käymään ilmi koronan yhteys opiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin, sillä korona on ollut läsnä vahvasti meidän jokaisen arjessa viime vuoden ajan eli keräsin aineistoni korona-aikana. Vastauksissa tuli kyllä ilmi koronaan liittyviä asioita, mutta se ei kuitenkaan korostunut liikaa tutkimuksessa, joten otin sen mukaan tutkimuksen tuloksiin. Oli positiivista huomata, etteivät kuvaukset liittyneet aina vain koronan negatiiviseen vaikutukseen: Tutkimuksessa tuli esille myös koronan positiivisia vaikutuksia opiskeluhyvinvointiin kuten se, että jotkut vastaajista kokivat kodin etäopiskeluympäristönä opiskeluhyvinvointia tukevaksi tekijäksi. Lisäksi opettajat saivat kiitosta opiskelijoilta kurssien suunnittelun kekseliäisyydestä korona-aikana.

Myös vertaistuen merkitys nousi, kun opiskelukavereita ei päässytäkään tapamaan samalla tavoin kuin ennen. Toisaalta esimerkiksi vertaistuen puuttuminen olisi voinut näkyä myös ilman koronaakin. Tämä kuitenkin on vain arvailua.

Koronan vaikutukset eivät kuitenkaan vaaranna tutkimuksen luotettavuutta, sillä otin huomioon koronan ennakkoehtona, koska tiedostin sen olemassaolon ja tiesin sen todennäköisesti tulevan olemaan yhteydessä tuloksiini. Varmuutta voidaankin tuoda lisää tutkimukseen ja näin lisätä tutkimuksen luotettavuutta ottamalla huomioon myös tutkimukseen ennustamattomasti yhteydessä olevia ennakkoehtoja (Eskola & Suoranta 1998, 213).

Jatkossa yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja selviytymisstrategioiden hyödyntämistä kuormittavista opiskeluun liittyvistä tilanteista selviytymiseen voitaisiin tutkia esimerkiksi vertailemalla eri tiedekuntien opiskelijoiden tai yksilöiden välisiä eroja opiskeluhyvinvoinnissa ja selviytymisstrategioiden käyttämisessä. Voitaisiin tutkia myös uupuneita opiskelijoita, uupumista lisääviä tekijöitä ja järjestelmätasolla tarvittavia toimenpiteitä kuormituksen vähentämiseksi sekä opiskelijoiden tukemiseksi. Toisaalta voitaisiin tutkia erityisesti korona-ajan yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja selviytymisstrategiota. Kiinnostaisi myös nyt korona-aikaan tutkia sitä, mitä positiivisia vaikutuksia koronalla on opiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin, sillä jo tässäkin tutkimuksessa niitä tuotiin esille. Selviytymisstrategioiden osalta voitaisiin tutkia erityisesti opiskelijoiden omien henkilökohtaisten ominaisuuksien ja motivaation vaikutuksia selviytymiseen. Toisaalta voitaisiin tutkia, miten oman vaatimustason laskeminen ja armollisuus itseä kohtaan voi auttaa selviytymisessä.

## LÄHTEET

Ahrio, L. 2012. Modernin yliopisto-opiskelun toimintakertomus. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 8.3.2021 <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66912/978-951-44-8838-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Juva: WSOY.

Almonkari, M. 2007. Jännittäminen ja opiskelukyky. Jyväskylä: Prologos ry. 133–141. Viitattu 25.2.2021 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27944/almonkari.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Bardy, M. 2009. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa Bardy, M. toim. Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: THL, 17–46.

Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R.E. 2003. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. USA: Annual Review of Psychology. 403–425. Viitattu 1.1.2021 [https://www.researchgate.net/publication/11215086\\_Personality\\_Culture\\_and\\_Subjective\\_Well-Being\\_Emotional\\_and\\_Cognitive\\_Evaluations\\_of\\_Life](https://www.researchgate.net/publication/11215086_Personality_Culture_and_Subjective_Well-Being_Emotional_and_Cognitive_Evaluations_of_Life)

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. University of Oulu: Journal of Advanced Nursing. 62 (1), 107–115. Viitattu 12.11.2020 [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x?casa\\_token=nDzhDW3lmTEAAAAA:eK-WmoTkcnsVL7qECeZEo4OvvhN-Z8J0pbfnyEM0VDIV4jtbk1Mu7RBK-QQ27UF7d2HyBjJE\\_bZO9TY6qqQ](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x?casa_token=nDzhDW3lmTEAAAAA:eK-WmoTkcnsVL7qECeZEo4OvvhN-Z8J0pbfnyEM0VDIV4jtbk1Mu7RBK-QQ27UF7d2HyBjJE_bZO9TY6qqQ)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Freire, C., Ferradás, M, D-M., Valle A., Núñez, J-C. & Vallejo, G. 2016. Profiles of Psychological Well-being and Coping Strategies among University Students.



Front. Psychol., 13 October 2016, 1-11. Viitattu 23.11.2020

<https://www.readcube.com/articles/10.3389/fpsyg.2016.01554>

Harju, J. & Pakkanen L. 2007. Opiskelijan hyvinvointi korkeakouluissa – kohti kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä. Teoksessa Kunttu, K. toim. Opiskeluyhteisön terveydeksi. Helsinki: Kehitys Oy, 11–13.

Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. USA: Qualitative health Research, Vol. 15 No. 9. 1277-1288. Viitattu 8.3.2021 <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687>

Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2015. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. Applied Psychology: Health and well-being, 1(2), 137–164. Viitattu 11.11.2020 <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>

Karvonen, S. 2018. Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Indikaattorikatsaus. 96-100. Viitattu 2.3.2021 [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137684/SH%202018\\_5%20Koetun%20hyvinvoinnin%20tila%20tunnuslukujen%20valossa%20\\_%20S%20Karvonen.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137684/SH%202018_5%20Koetun%20hyvinvoinnin%20tila%20tunnuslukujen%20valossa%20_%20S%20Karvonen.pdf?sequence=1)

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

Kujala, J. 2009. Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä. Opiskelukyvyn edistämisen suositukset yliopistoille. Opiskelukykyä edistävä Kyky-hanke. Helsinki. Viitattu 6.1.2021 <https://www.slideshare.net/SYLFinland/opiskelukyky-raportti>

- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. Viitattu 12.10.2020  
[https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT\\_2016-1.pdf](https://1285112865.rsc.cdn77.org/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf)
- Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen A., Makkonen K. & Pynnönen P. Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell Oy, 34–35.
- Kunttu, K. 2007. Opiskelukyky on opiskelijan työkykyä. Teoksessa Kunttu, K. toim. Opiskeluyhteisön terveydeksi. Helsinki: Kehitys Oy, 6–10.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lazarus, R.S. 1966. Psychological stress and the Coping process. USA: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. & Folkman S. 1984. Stress, Appraisal and Coping, New York: Springer Publishing Company Inc.
- Meriläinen, M. 2008. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135–153.
- Meriläinen, M., Lappalainen K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7–11.
- Mikkonen J. & Nieminen J. 2011. Opiskelustressi ja voimavarat. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen A., Makkonen K. & Pynnönen P. Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell Oy, 40–43.

- Mustonen, N. & Wessman, J. 2010. Hyvinvointisuunnitelmalla luodaan kokonaisvaltaista opiskeluhuvinvointia. Teoksessa *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. Saarijärvi: Offset Oy. 10–15.
- Mäkikangas, A., Leiter, M-P., Kinnunen, U. & Feldt, T. 2020. Profiling development of burnout over eight years: relation with job demands and resources. Tampere: *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 1–12. Viitattu 15.3.2021 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71518/makikangasym.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Niemelä, P. 2010. Hyvinvointipolitiikan teoria. Teoksessa Niemelä, P. toim. *Hyvinvointipolitiikka*. Helsinki: WSOY, 16–37.
- Noble, T., McGrath H., Roffey, S. & Rowling, L. 2008. Scoping study into approaches to student wellbeing. Australia: ACU National. Viitattu 15.3.2021 <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:29490/datastream/PDF/view>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Pearlin, L. & Schooler, C. 1978. The structure of coping. *National Institute of Mental Health Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 19 (March): 2–21. Viitattu 30.11.2020 [https://www.jstor.org/stable/pdf/2136319.pdf?casa\\_token=H8PJIF-A6fIAAAAAA:b-pQlgy\\_vsfCsFIotwzRfznPjZ55AY-S68VUvzdMYo95RLhd6yGnfpM9B-I3QfzfJ2eMVpH-TyskcrLA7qIzpUxf4KxLjAIdUS1Z08FS7FUjsO8KB4ETg](https://www.jstor.org/stable/pdf/2136319.pdf?casa_token=H8PJIF-A6fIAAAAAA:b-pQlgy_vsfCsFIotwzRfznPjZ55AY-S68VUvzdMYo95RLhd6yGnfpM9B-I3QfzfJ2eMVpH-TyskcrLA7qIzpUxf4KxLjAIdUS1Z08FS7FUjsO8KB4ETg)
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.

Puusniekka, R. & Kunttu, K. 2011. Miltä suomalaisten opiskelijoiden opiskelukyky näyttää tutkimusten valossa? Teoksessa Kunttu, K., Komulainen A., Makkonen K. & Pynnönen P. Opiskeluterveys. Porvoo: Bookwell Oy, 36–40.

Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*. 207–221. Viitattu 11.3.2021 <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10212-010-0013-x.pdf>

Salmela-Aro, K. 2011 Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. Helsinki: Tieteessä tapahtuu. Viitattu 11.3.2021 <https://journal.fi/tt/article/view/4246/3960>

Salmela-Aro, K. 2020. Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi jatkaa laskua. Helsingin yliopisto. Viitattu 10.3.2021 <https://www2.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu-yliopistossa/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointi-jatkaa-laskua>

Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen L. 2009. Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies. *J Youth Adolescence*. 1316–1327. Viitattu 1.3.2021 <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10964-008-9334-3.pdf>

Snyder, C.R. & Dinoff, B.L. 1999. Coping, Where Have You Been? Teoksessa Snyder, C.R. toim. Coping: The Psychology of What Works. Oxford University Press, 3–19.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2020, Keskeisiä käsitteitä. Viitattu 29.9.2020 <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/keskeisia-kasitteita>

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Äimälä A-M. 2011. Opiskeluhyvinvoinnin jäljillä – työtyytyväisyysteorioiden anti opiskeluhyvinvointitutkimukseen. Tampere: University Press. 196–216. Viitattu 1.12.2020 [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66180/opiskeluhyvinvoinnin\\_jaljilla\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66180/opiskeluhyvinvoinnin_jaljilla_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tuomi, J. & Äimälä A-M. 2010. Leppoisaa – ammattikorkeakoulun terveystieteen opiskelijoiden arvio opiskeluhyvinvoinnistaan. Teoksessa Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Saarijärvi: Offset Oy. 16–27.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 9.10.2020 [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Keuruu: PS-kustannus, 92–116.

Valli, R. & Perkkilä P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Keuruu: PS-kustannus, 117–128.

Virranniemi, G. 17.11.2020. Yliopisto-opiskelijan pitäisi työskennellä 12 tuntia päivässä, laski Minna Majaniemi – "Heräsin kuudelta opiskelemaan ja lopetin illalla seitsemältä". Yle uutiset. Viitattu 16.2.2021 <https://yle.fi/uutiset/3-11649265>

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake

#### Yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointi

Opiskelen erityisopettajaksi Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Teen erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmaa yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvoinnista.

Vastaamalla kyselyyn suostut aineiston käyttöön pro gradu -tutkielmassani, jonka tavoitteena on selvittää, millaiset opiskeluun liittyvät tekijät ovat yhteydessä yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin ja -kykyyn ja miten yliopisto-opiskelijat selviytyvät opiskeluun liittyvistä kuormittavista tekijöistä. Vastaaminen kyselyyn on vapaaehtoista ja voit keskeyttää vastaamisen milloin tahansa. Aineisto tulee vain minun tutkimuskäyttöni.

Tutkimuskysymykseni:

1. Millaiset opiskeluun liittyvät tekijät tukevat yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja -kykyä?
2. Millaiset opiskeluun liittyvät tekijät kuormittavat yliopisto-opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja -kykyä?
3. Miten yliopisto-opiskelijat selviytyvät opiskeluun liittyvistä kuormittavista tilanteista?

Vastausaikaa on 30.11.2020 asti. Vastaaminen vie aikaa noin 10-15 minuuttia.

Pro gradu -tutkielmani ohjaaja: Erja Kautto-Knape (erja.kautto-knape@jyu.fi)

Kiitos vastauksestasi!

Ystävällisin terveisin,  
Taru Ålgars  
([tapitaip@student.jyu.fi](mailto:tapitaip@student.jyu.fi))

**Taustakysymykset:****Ikäsi**

- alle 20 vuotta  
 20-30 vuotta  
 yli 30 vuotta

**Tiedekuntasi yliopistossa**

- Humanistis- yhteiskuntatieteellinen tiedekunta  
 Informaatioteknologinen tiedekunta  
 Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
 Liikuntatieteellinen tiedekunta  
 Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta  
 Kauppakorkeakoulu  
 Muu...

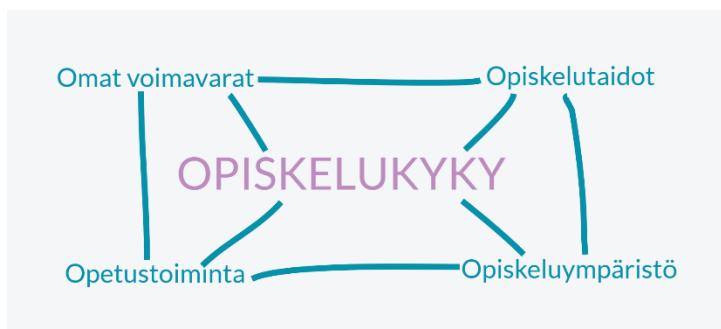
**Monivalintakysymys:**

Koetko yliopisto-opiskelun enimmäkseen

- Hyvinvointia tukevaksi  
 Hyvinvointia kuormittavaksi

**Avoimet kysymykset:**

Opiskelukykymalli (muokattu Kristina Kuntun dynaamisesta opiskelukykymallista):



Millaiset opiskeluun liittyvät tekijät edistävät ja tukevat opiskeluhyvinvointiasi ja -kykyäsi?

---

---

---

---

Millaiset opiskeluun liittyvät tekijät kuormittavat opiskeluhuvinvointiasi ja -kykyäsi?

Selviytymisstrategiat:

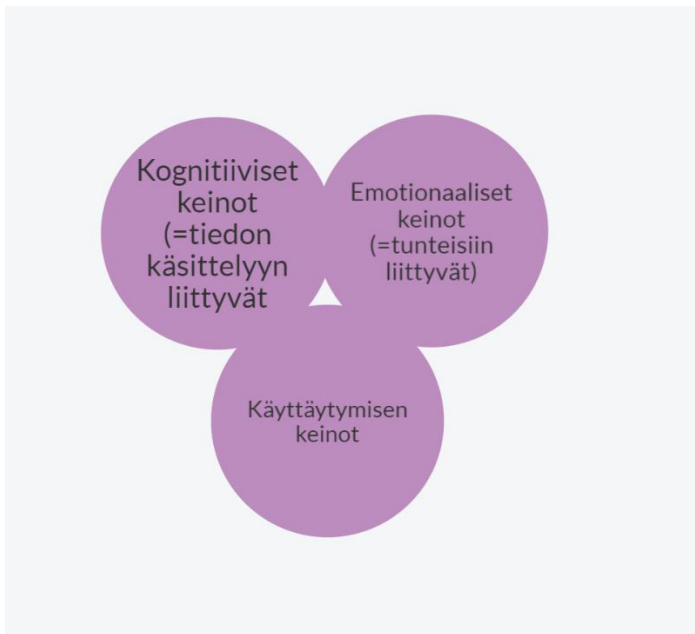
### Selviytymisstrategiat (coping)

Suojaavat meitä kuormittavilta tilanteilta (Pearlin & Schooler, 1978)

Kognitiivisia, emotionaalisia ja käyttäytymisen keinoja ongelmallisten tilanteiden hallitsemiseksi, vähentämiseksi tai sietämiseksi (Folkman & Lazarus, 1985)

Kuvaile mahdollisimman laajasti, miten selviät opiskeluun liittyvistä kuormittavista tilanteista?





---

---

---

---

Kerro tilanteesta, jossa olet hyödyntänyt jotain edellä kuvaamaasi selviytymisstrategiaa?

---

---

---

---

## Liite 2. Taulukko analyysin etenemisestä

Taulukko 1. Esimerkki analyysin etenemisestä kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla

Esimerkkejä alkuperäisistä ilmaisuksista	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
<p>”Kuormituksen pohdiskelu= mietin mikä on so-piva määrä mitäkin asiaa elämässäni, mistä kuormitus johtuu, mitä toimenpiteitä on tehtävä kuormituksen vähentämiseksi”</p> <p>”Tsemppaan itseäni positiivisella, kannustavalla puheella/sisäisellä puheella.”</p> <p>”Asioiden kognitiivinen järjestely esimerkiksi aikataulut...”</p> <p>”Myös motivaatio haluta tehdä asioita ja valmistua/päästä työelämään auttavat jaksamaan vaikeina hetkinä ja puskemaan eteenpäin. ”</p> <p>”Olen tehnyt motivaatiota lisäävän julisteen, jossa lukee ammattihaaveeni ja adjektiiveja, jotka liittyy sen hoitamiseen tavoittelemallani tavalla”</p>	Ajatteluun, taitoihin ja asioiden järjestämiseen liittyvät keinot	<p>Reflektointi</p> <p>Henkilökohtaiset ominaisuudet</p> <p>Opiskelutaidot ja asioiden kognitiivinen järjestäminen</p> <p>Motivaatio</p>	Kognitiiviset keinot	Selviytymisstrategiat
<p>”Opiskelemalla hyvässä hiljaisessa ympäristössä”</p> <p>”Palkitsen itseäni ahkerasta työskentelystä.”</p> <p>”...ja muistan rentoutua vapaa-ajalla, (liikunta, telkkari, lukeminen) jotta ei aina ajattelisi opiskelua.”</p> <p>”Normaaleista arkirutiineista kiinnipitäminen on tukenut omaa jaksamista, erityisesti hyvät yöunet ja liikunta auttoivat purkamaan stressiä”</p> <p>”Yritän rajata työ- ja vapaa-ajan mahdollisimman selkeästi”</p> <p>”Urheilen paljon ja käyn töissä, ne toimivat tasapainottavina tekijöinä yliopiston suhteen.”</p> <p>”Valitettavasti myös välttelemällä opiskelua, koska siihen on sisältynyt niin paljon ikäviä tunteita.”</p>	Käyttäytymiseen liittyvät konkreettiset keinot	<p>Kuormittavista tilanteista selviytymiseen auttavat konkreettiset keinot, toiminnanohjaus, opiskelu-ympäristöihin liittyvät tekijät, arjen hallinta ja rutinit, vapaa-ajan merkityksellisyys ja työt tasapainottavana tekijänä sekä vaatimustason laskemi-</p>	Käyttäytymisen keinot	

<p>"Menen periaatteella "se on vain 1 kurssi, se on vain 1 gradu, maailma ei kaadu niihin"          "Pitkään jatkuneessa kuormittavassa opiskelutilanteessa olen hakenut ammattiapua YTHS:ltä ja Student Life:sta."</p>		<p>nen ja armollisuus itseä kohtaan</p>		
<p>"Lisäksi onnistumisen kokemukset välillä antavat suunnattomasti motivaatiota opiskeluun."          "...tunne omasta osaamisesta auttaa selviämään kuormittavista tilanteista."          "Pidän huolihetkiä, joissa käsittelen kirjoittamalla opintohin (ja tietysti myös muuhun elämään) liittyviä huolia..."          "Positiivinen ajattelu tilannetta kohtaan."          "... näkemään positiiviset puolet sekä edistymiskeleat opiskelu-urallani..."          "Kursseilla pyrin kysymään opettajilta aina, jos jokin jää vaivaamaan. Näin pääsen helpommalla kotona, kun tietoa ei tarvitse lähteä etsimään niin paljon. Muutenkin opettajiemme kanssa on helppo sopia aikatauluista joustavasti, mikä helpottaa kuormitusta."          "Pyydän apua ja vertaistukea opiskelijakavereilta..."          "Toisaalta saan näiltä läheisiltä ihmisiltä sellaista palautetta ja sellaisen tunteen, että olen heille tärkeä sinänsä, eikä arvoni heille riipu minun opintosuorituksistani"</p>	<p>Tunteiden käsittelyyn, ajattelumalleihin ja tukseen liittyvät keinot</p>	<p>Positiiviset, voimaannuttavat ja onnistumisen kokemukset, tunne omasta osaamisesta, tunteiden käsittely ja tunteensäätely, positiivien ajattelu ja ajattelumallit, opettajien ja yliopiston henkilökunnan tuki, kurssikavereiden vertaistuki, läheiset ja läheisten tuki sekä vältteleminen</p>	<p>Emotionaaliset keinot</p>	