

Masentuneen opiskelijan opiskelukyky ja opinto-ohjauksen tarve

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu –tutkielma
Riikka Ala-Nikkola
Huhtikuu 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

ALA-NIKKOLA, RIIKKA: Masentuneen opiskelijan opiskelukyky ja opinto-ohjauksen tarve

Pro gradu -tutkielma, 86 s., 5 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2008

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessani tarkastelin masennuksen vaikutusta opiskelijan opiskelukykyyn sekä masentuneiden opiskelijoiden opinto-ohjauksen tarvetta. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millä tavoin masennus näkyy opiskelijan opintojen arjessa. Tämän lisäksi pyrin kartoittamaan sitä, millainen opinto-ohjaus tukisi masennuksesta kärsivää opiskelijaa parhaiten. Vastausta näihin kysymyksiin hain analysoimalla opiskelijoiden masennukseen ja opinto-ohjaukseen liittyviä kokemuksia. Tutkimukseeni osallistuneet olivat Tampereen yliopiston opiskelijoita, joiden ikä vaihteli 20 - 33 vuoden välillä. Tutkimukseeni osallistuneista neljä oli miehiä ja loput naisia. Tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin teemahaastattelujen ja kirjoitusten avulla. Aineisto koostui yhdestätoista haastattelusta ja seitsemästä kirjoituksesta. Tutkimusaineiston analyysia lähestyttiin teemoittelun kautta.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että masennus heikensi opiskelijan opiskelukykyä. Konkreettisesti masennuksen vaikutus näkyi esimerkiksi jaksamattomuutena sekä muistin ja keskittymiskyvyn heikkenemisenä. Nämä tekijät yhdessä heijastuivat myös opiskelijan opiskelutaitoihin. Lisäksi masennus heikensi opiskelijan itseluottamusta sekä vaikeutti toimimista opiskeluun kuuluvissa sosiaalisissa tilanteissa. Opiskelukyvyn heikentymisen seurauksena opintojen kuormittavuus lisääntyi, opintojen sujuminen vaikeutui ja niiden eteneminen hidastui.

Tutkimukseni osoitti, että masentuneet opiskelijat turvautuivat opinto-ohjaukseen varsin vähän, vaikka masennus vaikeutti selvästi opiskelua. Opiskelijoiden tarpeet opinto-ohjauksen suhteen vaihtelivat. Yhteiseksi tekijäksi osoittautui kuitenkin toive henkilökohtaisesta ja yksilöllisestä opinto-ohjauksesta. Koska heikentynyt opiskelukyky ei mahdollistanut täysipainoista opiskelua, olisi opiskelijoiden ohjauksessa ollut hyvä kiinnittää huomiota myös opintojen järkevään suunnitteluun sekä tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia kehittää uudenlaisia opiskelutaitoja.

Tutkimukseni tuloksien perusteella päättelin, että masentuneen opiskelijan opinto-ohjauksen tarpeisiin vastaaminen voisi toteutua parhaiten hops-ohjauksessa. Hopsin avulla opiskelija voisi suunnitella ja aikatauluttaa opintojaan järkevästi. Hopsin avulla opintojen etenemistä voitaisiin seurata tiiviimmin, ja tarvittaessa tarkistaa niille asetettuja tavoitteita. Edellisten lisäksi hops tarjoaisi mahdollisuuden myös opiskelijan kaipaamaan yksilölliseen kohtaamiseen.

Asiasanat: masennus, opiskelijat, opiskelu, opinto-ohjaus, korkeakoulut

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	1
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
2.1 Terveyden ja sairauden määrittelyä.....	3
2.2 Masennus.....	5
2.3 Opiskelukyky – mitä se on?.....	9
2.4 Opinto-ohjaus käsitteenä	13
2.5 Ohjauksen käytännöt	16
2.5.1 Tavoitteista toiminnaksi	16
2.5.2 Hopsilla uudenlaiseen ohjaukseen?	18
2.5.3 Opinto-ohjauspalvelut Tampereen yliopistossa.....	22
3. KATSAUS AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN.....	26
3.1 Korkeakouluopiskelijoiden terveys ja hyvinvointi.....	26
3.2 Korkeakouluopintojen sujuvuuteen ja kuormittavuuteen liittyviä tekijöitä	32
3.3 Opinto-ohjaukseen liittyvät kokemukset ja toiveet	35
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	39
4.1 Tutkimusongelmat	39
4.2 Tutkimusmenetelmät	39
4.3 Aineiston hankinta.....	41
4.4 Aineiston analyysi	44
4.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	46
5. MASENTUNEEN OPISKELIJAN OPISKELUKYKY	50
5.1 Voimavarat vähissä	50

5.2. Ongelmat muistissa ja keskittymiskyvyssä	53
5.3 Minä ja sosiaaliset tilanteet.....	55
5.4 Opintojen laatu, eteneminen ja kuormittavuus	60
6. OPINTO-OHJAUS MASENTUNEEN OPISKELIJAN TUKENA.....	63
6.1 Apua opintojen suunnitteluun.....	64
6.2 Uusia opiskelutaitoja	65
6.3 Yksilöllisyys	67
7. JOHTOPÄÄTÖKSET	71
LÄHTEET	75
LIITTEET	87

1. JOHDANTO

Pitkittyneet tutkintojen suoritusajat ja opintojen korkea keskeyttämisprosentti ovat olleet suomalaisen korkeakoulupoliittisen keskustelun kestoaihe jo 1980-luvun lopulta lähtien. Vajaata vuosikymmentä myöhemmin keskustelu sai uudenlaisia sävyjä, kun yliopistojen rahoitusmallissa siirryttiin tulosohjaukseen, joka edellyttää, että korkeakoulut saavuttavat niille asetetut tavoitteet. Käytännössä tämä tarkoittaa, että korkeakoulujen on vuosittain tuotettava tietty määrä sekä perus- että jatkotutkintoja. Tehokkuuden lisäämisessä yhdeksi keskeiseksi välineeksi on noussut opinto-ohjauksen kehittäminen.

Yliopistot ovat kohdanneet uudenlaisia haasteita myös 2000-luvulla. Bolognan prosessin myötä Suomi on sitoutunut olemaan mukana kehittämässä yhteistä eurooppalaista korkeakoulutuskoulutusalueetta, joka aiotaan synnyttää vuoteen 2010 mennessä. Prosessin seurauksena Suomessakin siirryttiin kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään syksyllä 2005. Tutkinnonuudistuksen yksi tavoite on ollut tutkintoaikojen lyhentäminen, ja samassa yhteydessä on uudistettu myös tutkintojen sisältöä. Tutkinnonuudistuksen yhteydessä yliopistoissa on otettu käyttöön myös opiskelijoiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, hopsit, joiden tarkoituksena on helpottaa opiskelijoiden ohjausta ja heidän etenemistään opinnoissa. (Ansela 2006, 253-254.)

Yliopistojen rahoituspohjaa ja niiden tulevaisuuden roolia ja käytäntöjä koskevan keskustelun ohella nousee otsikoihin aika ajoin myös huolestuneita kommentteja opiskelijoiden hyvinvoinnista. Yleinen käsitys tuntuu olevan, että opiskelijoiden masennus ja mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet, mutta onko näin todella? Tutkimuksessani pyrin etsimään vastausta muun muassa tähän kysymykseen.

Korkeakouluopiskelu vaatii opiskelijoilta monenlaisia taitoja ja ominaisuuksia: esimerkiksi itsenäistä työtettä, suurten asiakokonaisuuksien hallintaa, pitkäjänteisyyttä, keskittymiskykyä ja kykyä arvioida omaa oppimista. Opiskelijan suorituskyky voi kuitenkin joskus heikentyä. Syynä voivat olla esimerkiksi uupumus, erilaiset sairaudet tai henkilökohtaiseen elämään liittyvät tapahtumat tai ongelmat. Opinnoista selviytymiseen tarvitaan opiskelukykyä, mutta mitä opiskelukyvillä oikeastaan tarkoitetaan? Entä millaisena opiskelu näyttäytyy, kun opiskelukyky on jostakin syystä heikentynyt?

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, millä tavoin masennus vaikuttaa opiskelijan opiskelukykyyn. Lisäksi tavoitteeni on selvittää, millainen opinto-ohjaus tukisi masennuksesta kärsiviä opiskelijoita parhaiten. Tutkimuksessani olen pyytännyt opiskelijoita kuvailemaan sitä, millä tavoin masennus vaikuttaa heidän opiskelujensa arkeen. Tämän lisäksi olen tiedustellut opiskelijoilta heidän henkilökohtaisia opinto-ohjauksen tarpeitaan. Ajatuksenani on, että masennuksen kaltaisesta ongelmasta huolimatta opiskelijalla on mahdollisuus opiskella jaksamisensa mukaan, mikäli hän saa siihen yliopiston taholta oikeanlaista tukea.

Toivon, että opiskelijoiden kokemusten saattaminen tutkimuksen muotoon auttaisi esimerkiksi ohjaustyötä tekeviä henkilöitä hahmottamaan masennuksesta kärsivän opiskelijan todellisuutta rajoituksineen ja mahdollisuuksineen. Tämä voi osaltaan auttaa kohtaamaan opiskelijaa sekä kenties löytämään niitä konkreettisia välineitä, joilla parhaiten voidaan tukea masennuksen kanssa kamppailevaa opiskelijaa.

Tutkimusraporttini ensimmäinen luku on johdantoa tutkimuksen teemoihin ja sisältöön. Luku kaksi pitää sisällään tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Tutkimusaiheeseeni liittyviä aiempia tutkimustuloksia käyn läpi luvussa kolme. Neljäs luku sisältää tutkimusongelmani määrittelyn sekä tutkimusprosessini kuvauksen aineiston hankinnasta analyysiin. Luvun päättää tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisiin seikkoihin liittyvä pohdinta.

Tutkimukseni tulokset esittelen luvuissa viisi ja kuusi. Tutkimusraporttini seitsemännessä ja samalla viimeisessä luvussa teen lyhyen yhteenvedon tutkimukseni tuloksista sekä esittelen tuloksien pohjalta tekemäni johtopäätökset.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Terveyden ja sairauden määrittelyä

Lahelman (1992, 192) mukaan terveys määritellään yleensä sairauksien avulla: terveyttä on se, ettei ole sairauksia. Terveyttä pidetään tällöin normaalina, neutraalina tilana. Terveyttä voidaan kuitenkin ajatella myös negatiivisessa mielessä. Toisin kuin positiivisella terveydellä, negatiivisella terveydellä on olemassa tunnistettavissa olevat syyt eli sairaudet. Kariston (1984, 59) mukaan positiivisen terveyden olemukseen kuuluu, että se on olemassa ennen muuta ideana, mutta ei välttämättä reaali maailmassa. Positiivinen terveys viittaa mahdollisuuteen eli tietynlaiseen ihannetilaa - siihen mitä voisi olla. Kerättäessä tietoa väestön terveydentilasta positiivinen terveyskäsitteys ei kuitenkaan ole yhtä käyttökelpoinen. Konkreettisesti terveytystutkimuksessa joudutaan operoimaan käsitteillä, jotka ovat mitattavissa. Tällöin tutkijan on valittava negatiivinen, sairauskeskeinen tarkastelutapa.

Yksinkertaisimmillaan terveyttä voidaan kuvata jananä, jonka toisessa päässä on täydellinen terveys ja toisessa päässä kuolema. Ihmisen asema janelä määrittyy hänen sairauksiensa mukaan. (Vertio 2003, 15.) Kuuluisin terveyden positiivista määrittelyistä lienee Maailman terveysjärjestö WHO:n julkilausuma, jonka mukaan terveys on ”täydellisen ruumiillisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, ei ainoastaan sairauksien puuttumista.” (http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf) Näin kuvattuna terveys voidaan nähdä eräänlaisena ideaalitulana. WHO:n määritelmää onkin arvosteltu siitä, että se määrittää terveyden täydellisenä tilana, jota on käytännössä vaikeaa saavuttaa. (Vertio 2003, 26.)

Lääketieteellinen näkökulma on vain yksi tapa tarkastella terveyttä ja sairautta. Sosiologiassa terveydentilaa tarkastellaan myös sosiaalisella ja kokemuksellisella tasolla, ja erityisen tärkeäksi nousevat yksilön subjektiivinen kokemus ja oma arvio terveydestä ja sairaudesta. Terveydentilaa voidaankin kuvata eräänlaisena käsitteiden joukkona, joka koostuu paitsi lääkärin objektiivisesti toteamista taudeista, myös yksilön subjektiivisista kokemuksista ja niiden ilmaisuista. ”Objektiivinen” ja ”subjektiivinen” viittaavat tässä yhteydessä siis erilaisiin näkökulmiin suhteessa terveyteen. (Lahelma 1992, 194-195.)

Terveyttä on eri tieteenalojen näkökulmista määritetty eri tavoin. Lääkärit näkevät terveyden sairauksien hallintana, kun taas sosiologiassa terveys määrittyy yksilön kykynä selviytyä sosiaalisista rooleistaan. Idealistin näkökulmasta terveys on utooppinen tila, jota kukaan ei voi saavuttaa ja humanisti näkee terveyden kykynä sopeutua myönteisesti erilaisiin ongelmiin. Terveyttä voidaan tarkastella esimerkiksi ominaisuutena, voimavarana, tasapainona tai kykynä selviytyä. Kun terveyttä kuvataan esimerkiksi voimavarana, ajatellaan sen olevan jotakin, joka on kulutettavissa ja uusittavissa. Tällöin ihmisellä on itsellään mahdollisuus säädellä tätä voimavaraansa esimerkiksi kiinnittämällä huomiota elämäntapoihinsa ja tottumuksiinsa. (Vertio 2003, 19-25.) Manderbacka (1995, 17) painottaa, että terveyden erilaiset teoreettiset määrittelyt korostavat käsitteen moniulotteisuutta. Näin ollen terveyden määrittelyssä voidaan erottaa ainakin kokemuksellinen tai subjektiivinen, lääketieteellinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Kyse on näkökulmien erosta eli siitä *suhteessa mihin ja kenen* näkökulmasta terveyttä kulloinkin tarkastellaan.

Blaxterin (2004, 8-9) mukaan terveyttä voidaan tarkastella esimerkiksi toiminnallisuuden näkökulmasta. Toiminnallista terveyttä on esimerkiksi hyväkuntoinen keho ja se, että pystyy suoriutumaan päivittäisistä askareista ilman kipua ja rajoitteita. Huono terveys on vastaavasti esimerkiksi taudin, onnettomuuden tai vanhenemisen aiheuttamaa kyvyttömyyttä. Terveyden määrittely toiminnallisuuden kautta johtaa helposti siihen, että terveys ja hyväkuntoisuus nähdään yhdeksi ja samaksi olotilaksi. Tämän tapaisen terveystulkituksen seurauksena fyysisiä, henkisiä tai aistivammoja omaavat yksilöt saatetaan näin ollen luokitella vajaakuntoisiksi. Tällöin voidaan aiheellisesti kysyä, tulisiko esimerkiksi kuuro tai sokea ihminen määrittää terveydeltään huonoksi.

Eri elämänvaiheessa olevien ihmisten on todettu määrittelevän terveyttä eri tavoin. Nuorille terveys tarkoittaa ennen kaikkea fyysistä voimaa, hyväkuntoisuutta ja energisyyttä. Iän myötä käsitys terveydestä monimuotoistuu, ja keski-ikäisille terveydessä korostuu ajatus kokonaisvaltaisesta henkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista. Iäkkäiden ihmisten terveystulkituksissa korostuvat puolestaan tunne toimintakykyisyydestä ja kyvystä suoriutua erilaisista asioista. Terveys näyttäytyy tyytyväisyytenä, ilona ja mielentilana, ja oma terveydentila saatetaan arvioida erinomaiseksi mahdollisista sairauksista huolimatta. (Blaxter 1990, 30-34.) Samanlaiseen terveystulkitukseen viittaa myös terveyden spiraalimalli. Siinä laajeneva spiraalikuviokuva ihmisen laajenevaa elämäkokemusta ja terveyttä, joka saa elämäkokemuksen myötä uusia ulottuvuuksia. Vaikka

vanheneminen tuo mukanaan muutoksia, voivat terveys ja mahdollisuudet vaikuttaa siihen silti säilyä. (Vertio 2003, 15.)

Blaxterin (1990, 30) mukaan miehet ja naiset määrittelevät terveyttä eri tavoin. Naisten käsitys terveydestä on monisyisempi kuin miehillä ja erityisesti korkeasti koulutetut tai korkeaan sosioekonomiseen asemaan lukeutuvat naiset kuvaavat terveyttä monesta eri näkökulmasta. Naisille on myös tyypillistä, että he lukevat sosiaaliset suhteet osaksi terveyttä, kun taas miesten terveystieteille tämä on harvinaista.

Terveyshäiriöt ovat aikojen kuluessa ja eri tieteenalojen piirissä muuttuneet, ja näin tulee olemaan myös jatkossa. Blaxterin (2004, 122-131) mukaan käsitykset terveydestä ja sairaudesta tulevat muuttumaan, kun lääketieteen ja teknologian kehittyminen tarjoaa meille yhä enemmän välineitä kontrolloida kehoamme ja pitkittää elämäämme. Sairaudet pystytään toteamaan yhä varhaisemmassa vaiheessa, ja geenitestauksen avulla pystytään jo ennustamaan yksilöiden ja heidän jälkeläistensä riskejä sairastua erilaisiin sairauksiin. Tämä kehitys haastaa meidät arvioimaan uudelleen terveyden ja sairauden, normaalin ja epänormaalin – jopa syntymän ja kuoleman rajoja.

2.2 Masennus

Keskityn seuraavassa kuvaamaan masennuksen tyypillisimpiä oireita, sen yleisyyttä väestössä sekä sitä miten masennus vaikuttaa yksilön toimintakykyyn. Koska olen tutkimuksessani kiinnostunut masennuksen ilmenemismuodoista ja erityisesti siitä, millä tavoin masennus vaikuttaa opiskelijan opiskelukykyyneen, en tässä kohdin käy läpi esimerkiksi teorioita masennuksen syntymekanismeista. Samasta syystä en myöskään keskity esittelemään masennuksen eri hoitomuotoja, kuten esimerkiksi lääkehoidon tarjoamia mahdollisuuksia tai eri terapiasuuntauksia.

On arvioitu, että viimeksi kuluneen vuoden aika todennäköisesti 4-9 % ja elämänsä aikana noin 10-20 % ihmisistä kärsii masennustiloista (Pirkola & Sohlman 2005, 4.) Masennus on naisilla noin kaksi kertaa yleisempää kuin miehillä (Leinonen 2002, 66.) Vuonna 2006 suomalaisesta työikäisestä väestöstä noin seitsemällä prosentilla oli lääkärin toteama tai hoitama masennus (Tilastokeskus 2007, 512.) Vaikka lääkärit tunnistavat masennuksen ja muut lievemmat psyykkiset häiriöt nykyään aiempaa paremmin, esiintyy väestössä edelleen paljon piilevää sairautta, joka jää vaille hoitoa. Esimerkiksi vuonna 2004 arvioitiin, että masennuksesta kärsi Suomessa vuoden

aikana jopa 200 000 työkäistä henkilöä. Masennuksella on siten myös laajat kansanterveydelliset ja taloudelliset vaikutukset, sillä masennustila on nykyään yleisin yksittäinen työkyvyttömyyseläkkeelle jäämisen peruste Suomessa. (Salminen 2004, 4745-4746.) Vuonna 2006 työkyvyttömyyseläkkeensaajista 33,9 % oli henkilöitä, joille eläke oli myönnetty mielialahäiriön eli käytännössä masennustilan perusteella. Työkyvyttömyyden aiheuttajana masennus on siis jo ohittanut kaksi muuta keskeistä työkyvyttömyyttä aiheuttavaa sairausryhmää eli tuki- ja liikuntaelinten sairaudet sekä sydän ja verenkiertoelinten sairaudet. (Kansaneläkelaitos 2007, 47.)

Koska depression ja masennuksen käsitteitä käytetään usein sekaisin ja useassa eri merkityksessä, olisi aina tärkeää selventää, mitä käsitteillä kussakin yhteydessä tarkoitetaan. Sana masennus voi tarkoittaa masentunutta *tunnetilaa*, joka hetkellisenä esiintyessään on normaali tunne-elämän reaktio erilaisiin pettymyksen ja menetyksen kokemuksiin. Masentuneella *mielialalla* puolestaan viitataan pitkäkestoisemmaksi muuttuneeseen tunnevireeseen. Tällöin on kysymys pitkäjaksoisesta tunnetilasta, joka voi kestää yhtäjaksoisesti päiviä, viikkoja tai kuukausia – jopa vuosia. *Masennusoireyhtymästä eli depressiosta* taas puhutaan, kun yksilöllä esiintyy masentuneeseen mielialaan ohella muita siihen liittyviä oireita, kuten unettomuutta tai toistuvia kuoleman ajatuksia. Masennusoireyhtymät eroavat ohimenevästä masennuksen tunteesta ja masentuneesta mielialasta, ja ne luokitellaan mielenterveyden häiriöiksi. (Isometsä 2007, 157.)

Suomessakin vuodesta 1996 lähtien virallisessa käytössä ollut WHO:n tautiluokitus ICD-10 jakaa masennustilat lievään, keskivaikeaan ja vaikea-asteiseen masennustilaan. Tyypillisiä masennuksen oireita ovat ICD 10-luokituksen mukaan tarmon ja toimeliaisuuden puute sekä heikentynyt kyky nauttia asioista ja tuntea niihin mielenkiintoa. Masentuneelle henkilölle jo pienikin ponnistus johtaa uupumukseen. Muina masennuksen tavallisina oireina mainitaan keskittymis- ja huomiokyvyn heikkeneminen, heikentynyt itsetunto ja itseluottamus, syyllisyyden ja arvottomuuden kokemukset, synkät ja pessimistiset ajatukset tulevaisuuden suhteen, unihäiriöt, ruokahalun heikkeneminen sekä itsetuhoiset ajatukset tai teot. Lievän, keskivaikean ja vaikea-asteisen masennuksen erottaminen toisistaan perustuu oireiden lukumäärään, laatuun ja vaikeusasteeseen. Myös henkilön työkykyä ja sosiaalista toimintakykyä käytetään arvioitaessa masennuksen vaikeusastetta, mutta niitä ei sellaisenaan luokitella vaikeusasteen diagnostisiksi kriteereiksi. (Sosiaalialan tutkimus- ja kehittämiskeskus 1999, 220.)

Hammen (1998, 25) kuvaa masennusta eräänlaisena jatkumona, jonka asteikko vaihtelee normaalista, surullisesta mielialasta lamauttavaan, yksilön henkeä uhkaavaan tilaan. Lehtonen (1995, 19) puolestaan kuvaa masennusta kokonaisvaltaiseksi tilaksi, jonka aste ja muodot vaihtelevat yksilöstä, olosuhteista ja alttiudesta riippuen. Masennuksessa yksilö on kadottanut elämänsuuntansa ja mahdollisuutensa persoonallisuutensa toteuttamiseen.

Lehtosen (1995, 14) mukaan masennuksen tyypillisiä oireita ovat mielialan ja psyykkisen energian lasku. Keskeinen oire on uupumus, ja masentuneelle jo pienistäkin tehtävistä suoriutuminen saattaa tuntua raskaalta ja vaatia huomattavia ponnistuksia. Masennukseen liittyy myös itseluottamuksen ja itsearvostuksen laskua. Yksilö saattaa kokea itsensä kyvyttömäksi ja osaamattomaksi, pahimmillaan täysin epäonnistuneeksi tai vailla ihmisarvoa olevaksi. Masennuksesta kärsivä on usein myös kohtuuttoman itsekriittinen, ja pienetkin henkilökohtaiset epäonnistumiset ja erehdykset aiheuttavat hänessä helposti erilaisia syyllisyydentunteita. Epävarmuus ja vaikeus tehdä päätöksiä jopa aivan tavallisissa arkisissa tilanteissa ovat myös tavallisia masennuksen oireita. Masentunut kärsii usein myös huonosta keskittymiskyvystä. Myös unihäiriöt ja ruokahalun muutokset ovat masennukselle tyypillisiä oireita. (Isometsä 2007, 158-159.) Masennukselle on tyypillistä, että ihmisen mieliala vaihtelee päivästä toiseen vain vähän, eikä se juurikaan reagoi olosuhteissa tapahtuville muutoksille. Silti esimerkiksi vuorokauden ajoissa saattaa olla säännönmukaista eroa, ja usein aamut ovatkin masennuksesta kärsivälle erityisen vaikeita. Toisinaan masennukseen liittyy myös ahdistuneisuutta ja tuskaisuutta. (Leinonen 2002, 64.)

Gilbert (2000, 4) kuvaa masennusta monimutkaisten vuorovaikutussuhteiden verkoksi. Hänen mukaansa kielteiset tapahtumat ja kokemukset saattavat lisätä stressihormonien tuotantoa elimistössämme. Tämä puolestaan vaikuttaa emootioihimme ja siihen miten prosessoimme tietoa. Huomiomme alkaa kiinnittyä negatiiviin tapahtumiin, mikä edelleen lisää stressihormonien tuotantoa elimistössämme. Kielteiset tapahtumat voivat laukaista meissä piileviä kielteisiä ajatuksia, kuten arvottomuuden tunteita, mikä lisää stressiä ja sitä kautta edelleen stressihormonin tuotantoa. Seurauksena on uupuminen ja hyödyttömyyden kokemus. Gilbertin mukaan masentunut ihminen on jäänyt vangiksi vuorovaikutusten spiraaliin, joka vetää häntä jatkuvasti alaspäin. Niinpä myös masennuksen hoidossa, oli se sitten läikehoitoa, terapiaa tai sosiaalista tukea, tähdätään tämän kierteen katkaisemiseen.

Masennusta voidaan lähestyä tarkastelemalla sen oireita. Masennus on kuitenkin ennen kaikkea tila, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti yksilön koko elämään. Marianne Enäkoski (2002, 115-117) on tutkinut masentuneiden ihmisten kokemuksia masennuksesta ja masennuslääkkeiden käytöstä. Enäkosken mukaan masennus ei muuta ainoastaan yksilön mielialaa, vaan myös taitoa hallita jokapäiväistä elämää. Masentuneelle ihmiselle elämä näyttäytyy hallitsemattomana ajautumisena, mikä puolestaan aiheuttaa epävarmuutta ja pelkoa. Enäkoski toteaa masennuksen heikentävän sekä ulkoista että sisäistä hallinnan tunnetta. Masentunut voi yrittää paikata sisäisen elämänhallinnan epävarmuutta pyrkimällä ulkoiseen elämänhallintaan esimerkiksi rajoittamalla elämänpiirinsä sellaiseksi, minkä kokee hallittavaksi.

Masennuksen kokemusta on tarkasteltu myös muun muassa Toikkosen (2006) pro gradu -työssä, jossa tutkittiin masennukseen sairastuneiden elämäntarinoissa tapahtuneita muutoksia ja sitä identiteettiä, jonka sairastunut itselleen muodostaa. Tutkimuksen mukaan depression sairastuminen laukaisee lähes kaikilla sairastuneilla jonkinlaisen identiteetikriisin. Tällöin oma itse koetaan epävarmaksi ja oma kyvykkyys sopeutua syntyneeseen muutokseen askarruttaa monia. Tilana masennuksen katsottiin asettuvan eräänlaiseen terveyden ja sairauden välimaastoon. Erona niin sanottuun normaaliin elämään nähtiin oma jaksamattomuus; masentuneet eivät tunteneet itseään täysin terveiksi, mutta he eivät halunneet tulla määritellyiksi mielisairainakaan. Identiteettityö, jota masentunut joutuivat tekemään, saattoi kestää pitkään - jopa vuosia. Depressiosta selviytymisen jälkeen monet normaalitkin asiat voivat haastateltavien mukaan tuntua raskailta. Sairaus voi jättää omaan persoonaan pysyvän jäljen, tunteen siitä, että omaa itseä täytyy tulevaisuudessa suojella kuormittavilta tilanteilta.

Masennus vaikuttaa oleellisesti yksilön työ- ja toimintakykyyn. Lievästä masennuksesta kärsivällä on yleensä jonkin verran vaikeuksia selviytyä päivittäisistä toiminnoistaan, mutta ne eivät ole estyneet. Kohtalaista masennusta sairastavilla oireet vaikuttavat sen sijaan jo merkittävästi mm. sosiaaliseen kanssakäymiseen ja työtehtävistä selviytymiseen. Vaikea-asteisessa masennuksessa työssäkäynti ja sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen on yleensä jokseenkin mahdotonta. (Leinonen 2002, 64.) Toimintakyky on siis yleensä sitä heikompi, mitä vaikeammasta masennuksesta on kysymys. Työ- ja toimintakykyä masentuneella huonontavat mm. aloitekyvyttömyys ja hidastuneisuus sekä muistissa ja keskittymiskyvyssä esiintyvät häiriöt. (Isometsä & Katila 2004, 141.)

Kinnusen ja Hätisen (2005, 49) mielestä masennusoireiden merkitys nykypäivän työelämässä on muuttunut, koska työn vaatimukset ovat muuttuneet. Heidän mukaansa tämän päivän työn tiedolliset ja sosiaaliset vaatimukset ovat luonteeltaan sellaisia, että masennustila heikentää oleellisesti niistä selviytymistä. Sama pätee uskoakseni myös korkeakouluopiskelun kaltaiseen työskentelyyn. Akateeminen opiskelu on itsenäistä, tieto- ja teoriapainotteista ”ajatustyötä”, joka vaatii tekijältään keskittymiskykyä, oivaltamista ja suurten kokonaisuuksien hallintaa. Jo pelkästään opiskelijan kohtaama tietomäärä on valtava. Opiskelussa on kuitenkin paljolti kyse myös oman ajankäytön hallinnasta ja organisoinnista, oman osaamisen arvioinnista, tavoitteiden asettamisesta ja niitä kohti etenemisestä. Jos opiskelija kärsii masennukselle tyypillisesti esimerkiksi muistamattomuudesta ja keskittymiskyvyn puutteesta, negatiivista ajatuksista ja heikosta itseluottamuksesta, on perusteltua olettaa, että tämä näkyy myös hänen opiskelusuorituksessaan.

2.3 Opiskelukyky – mitä se on?

Edellisessä luvussa on käynyt ilmi, että masennus, erityisesti vaikea-asteinen masennus, vaikuttaa monin eri tavoin yksilön suorituskykyyn. Näin ollen on perusteltua olettaa, että masennus heijastuu jollakin tavoin myös opiskelijan kykyyn opiskella. Jotta masennuksen vaikutuksia opiskelukykyyn voidaan arvioida, tulee ensin kuitenkin selvittää, mitä opiskelukyvillä oikeastaan tarkoitetaan.

Opiskelukyvyn käsite on vielä toistaiseksi jokseenkin vakiintumaton. Opiskelukykyä voidaan ajatella kokonaisuutena, joka syntyy opiskelijan ja opiskelun vuorovaikutuksena. Kokonaisuuden eri osa-alueita ovat opiskelijan terveys ja voimavarat, kuten opiskelumotivaatio- ja asenteet ja sosiaalinen pääoma. Myös opiskelutaidot sekä myös opiskeluyhteisö ja opiskeluympäristö ovat osa opiskelukykyä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 22.)

Opiskelukyvyn kanssa lähellä olevia käsitteitä ovat toimintakyky ja työkyky. Toimintakyky on kiistelty käsite, jolle ei ole löytynyt yksiselitteistä määritelmää. Sitä käytetään kuitenkin yleisesti esimerkiksi perusterveydenhuollossa, työterveydessä, työvoimahallinnossa, kuntoutuksessa ja vakuutustoimessa arvioitaessa yksilön ominaisuuksia. Toimintakyvyllä on näin tarkasteltuna kolme ulottuvuutta, jotka ovat elintoiminnot ja rakenteet, toiminta ja osallistuminen. Esimerkiksi toimintakyvyn BPSDC-mallissa (BioPsychoSocial Dimensional Classification for Functioning) biopsykososiaalisuuden periaate läpäisee nämä kaikki kolme ulottuvuutta. Tämän mallin mukaan toimintakyky on aina fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista sekä ruumiin tasolla että toiminnan ja

osallistumisen tasolla. Käytännössä toimintakyvyn arvioiminen ja mittaaminen on osoittautunut hankalaksi, eikä sen tulisikaan perustua pelkästään objektiivisiin mittareihin ja ulkopuoliseen arvioon. Toimintakykyisyyden parhaana asiantuntijana voidaan pitää yksilöä itseään, sillä vain hänellä on kokemusperäistä tietoa siitä, mikä merkitys erilaisilla mitatuilla arvoilla hänen elämässään on. (Talo 2001, 33-44.)

Saari ja Majander (1984, 4) ovat määritelleet toimintakyvyn, tarkemmin ottaen psyykkisen toimintakyvyn, hierarkkiseksi järjestelmäksi, joka koostuu erilaisista taidoista ja valmiuksista ja jonka rakenne ja toiminta muuttuu ja kehittyy ajan kuluessa. Psyykkisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan heidän mukaansa kaikkia niitä ominaisuuksia ja valmiuksia, joita yksilö tarvitsee niin työssä kuin vapaa-ajallaankin. Eskelisen (1987, 158) määritelmän mukaan toimintakyvyn käsite kattaa kaiken inhimillisen toiminnan: toimintakyky on ihmisen kykyä ottaa käyttöön voimavarojaan minkä tahansa toiminnan suorittamiseksi. Edellisten valossa toimintakyky näyttäytyy varsin vaikeasti ja laajasti määriteltynä käsitteenä. Näin ollen se on käsitteenä tämän tutkimuksen tarpeisiin nähden liian laaja.

Opiskelun voidaan ajatella olevan opiskelijan työtä. Esimerkiksi Kurri (2006, 39) on verrannut keskenään opiskelukykyä ja työkykyä. Hänen mukaansa opiskelu voidaan määritellä opiskelijan työksi asiantuntijaorganisaatiossa, ja näin ollen opiskelijan työkyky on opiskelukykyä. Tästä syystä on opiskelukykyä tutkittaessa syytä tarkastella myös sille läheistä työkyvyn käsitettä. Työkykyä on aikojen kuluessa ja tutkimuksen myötä määritelty eri tavoin. Tutkimuskohteena työkyky ei myöskään sijoitu millekään yksittäiselle tieteenalalle, joka voisi antaa sille yksiselitteisen määritelmän. Yhteistä työkyvyn eri määrittelyille näyttää olevan se, että työkykyä ei nähdä pelkästään yksilön ominaisuutena, vaan jonakin, joka muodostuu vuorovaikutuksessa yksilön, hänen työnsä ja ympäristön kanssa. (Ilmarinen, Gould, Järvikoski ja Järvisalo 2006, 19-20.)

Työkyvyn tarkastelussa voidaan Mäkitalon ja Palosen mukaan (1994, 157-160) erottaa kolme päälinjaa: lääketieteellinen käsitystyyppi, työkyvyn tasapainomalli ja integroitu käsitystyyppi. Lääketieteellisen käsitystyyppin mukaan työkyky on terveyttä, joka määritellään sairauksien puuttumisena. Tämän näkemyksen mukaan toimintaa voidaan selittää lähes yksinomaan tai pääosin yksilöllisillä tekijöillä, kuten yksilön fyysisellä ja psyykkisellä terveydellä. Yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus käsitetään yksilön psykofyysisen tilan ja sosiaalisten toimintamahdollisuuksien väliseksi syy-seuraussuhteeksi: terve ihminen on täysin työkykyinen, kun

taas sairas ihminen on osittain tai täysin työkyvytön. Työkyvyn tasapainomallissa tarkastellaan yksilön fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä suhteessa työn vaatimuksiin. Näkemys työstä on vaatimus- ja kuormituskeskeinen, ja yksilön ja ympäristön suhde nähdään mekaanisena, työn vaatimusten ja yksilöllisten edellytysten välisenä tasapainosuhteena. Kolmannessa työkyvyn käsitystyypissä eli integroidussa mallissa yksilön ja ympäristön suhde ei pelkisty yksinkertaiseksi kausaali- tai tasapainosuhteeksi, vaan tässä mallissa useat eri toimijat, toiminta ja olosuhteet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Integroitu malli ottaa huomioon myös työn tarjoamat mahdollisuudet ja työyhteisön toimintatavat ja työtä tarkastellaan myös yhteisöllisenä prosessina.

Vaikkei työkykyä ole lainsäädännössä virallisesti määritelty, on työkyvyttömyydelle olemassa erilaisia määritelmiä. Esimerkiksi ammatillisella työkyvyttömyydellä viitataan sairauteen, vikaan tai vammaan, joka estää toimeentulon hankkimisen entisessä tai sitä vastaavassa työssä. Näin ollen työkyvyn ylläpitäminen voidaan ymmärtää sairauksien, vikojen tai vammojen ehkäisyksi. Tämä näkökulma työkykyyn ja sen ylläpitämiseen on kuitenkin varsin kapea. Työkykyä tulisikin tarkastella laajempuna kokonaisuutena, sillä tutkimusten mukaan sekä työn sisältö että työn fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat olennaisesti siihen, millä tavoin työstä suoriudutaan. (Ilmarinen 1995, 31.)

Opiskelukykyä tutkinut Sääntti (1999, 7) näkee opiskelijan osana yliopistoyhteisöä, jossa opiskelija toteuttaa omaa yliopistollista tehtäväänsä opiskeluympäristössä. Opiskeluympäristö muodostuu paitsi opettajista ja muista opiskelijoista, myös monista näkymättömistä rakenteista. Oleellinen osa kokonaisuutta ovat mm. opetus- ja ohjauskäytännöt, opiskelijan integroituminen yhteisöön sekä opiskelijan yleiseen elämäntilanteeseen liittyvät seikat. Opiskelijan suhdetta tähän kokonaisuuteen Sääntti tarkastelee kyvykkyyden termin ja opiskelijan kyvykkyydestä hän käyttää termiä opiskelukyky.

Opiskelukyky muodostuu Sääntin (1997, 7, 9-11) mukaan opiskelijasta, opiskelutoiminnasta ja opiskeluympäristöstä. Käsityksessä korostuvat erityisesti opiskeluun liittyvät yhteisölliset, vuorovaikutukselliset ja pedagogiset seikat. Yksilön tapa hahmottaa itseään, opiskelua ja ympäristöä sekä kyky säädellä näitä tekijöitä muodostaa opiskelukyvyn perustan. Näin ollen opiskelukyvyyssä on Sääntin mukaan kyse ensisijaisesti taidosta.

Säntti (1997, 9) vertaa keskenään opiskelukykyä ja työkykyä ja toteaa, että opiskelijalla voi olla työkykyä, mutta ei opiskelukykyä – ja päinvastoin. Opiskelija voi esimerkiksi siirtyä työelämään, koska hän kokee opiskelun turhauttavaksi. Tässä tilanteessa opiskelijalla on siis työkykyä, mutta ei opiskelukykyä. Toisaalta opiskelija saattaa pelätä lähestyvää työelämää ja pyrkii sen vuoksi jarruttamaan valmistumistaan. Tällöin opiskelijalla voidaan sanoa olevan opiskelukykyä, muttei työkykyä. Työkyvyn integroitua mallia mukailleen Säntti (1997, 11) näkee opiskelukyvyn käsitteen laajemmin kuin pelkkänä yksilön kykyjen ja tälle asetettujen vaatimusten välisenä vuorovaikutuksena. Opiskelukyvyttömyys voi siten olla seurausta paitsi suoritettavan tehtävän vaativuudesta, myös opiskelijan kyvyttömyydestä suorittaa annettua tehtävää. Opiskelukyvyttömyys voi johtua myös siitä, että oppimisympäristön opiskelijalle tarjoama tuki on riittämätöntä.

Kurrin (2006, 38-39) mukaan opiskelukyky on yhtä kuin opiskeluprosessin sujuvuus. Opiskelukyvyn eri osatekijöiksi hän nimeää 1) opiskelijan voimavarat, kuten terveyden ja sosiaaliset suhteet, 2) opiskelutaidot, joihin kuuluvat mm. opintojen ja ajankäytön suunnittelu sekä kyky hahmottaa kokonaisuuksia, 3) yliopistoyhteisön tuen, jolla tarkoitetaan esimerkiksi hyvää oppimisilmapiiriä ja opintojen järjestämisestä sekä 4) yhteiskunnan tuen, jolla viitataan mm. koulutuspaikkojen oikeaan mitoittamiseen ja opintotukijärjestelmään. Mitä paremmin nämä eri tekijät vaikuttavat opiskelijan arjessa, sitä paremmat ovat opiskelijan mahdollisuudet sitoutua opintoihin ja sitä opiskelukykyisempi opiskelija myös on.

Kurri (2006, 46-48) havainnollistaa opiskelukyvyn eri osatekijöitä talomallin avulla. Opiskelukykytalo rakentuu neljästä kerroksesta, joista kolme alinta kuvaavat yksilön voimavaroja ja neljäs eli ylin kerros opiskelua ja opiskeluolosuhteita. Ensimmäisen kerroksen muodostavat opiskelijan fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky. Nämä yhdessä muodostavat perustan opiskelukyvyille. Talon toinen kerros rakentuu opiskelijan opiskelutaidoista. Opiskelutaitoihin kuuluvat mm. valmiudet itsenäiseen työskentelyyn, ryhmätyötaidot sekä kyky opintojen ja ajankäytön suunnitteluun. Opiskelukykytalon kolmas kerros on arvojen, asenteiden ja motivaation kerros. Opintojen mielekkyys ja sopiva haasteellisuus vahvistavat opiskelukykyä. Sitä vastoin pakolta tuntuva ja omien odotusten kanssa ristiriidassa oleva opiskelu heikentää opiskelukykyä. Neljäs ja ylin kerros on opintojen harjoittamisen kerros. Tähän kerrokseen kuuluvat mm. opetussuunnitelmat, opetus ja opintojen ohjaus sekä sellaiset laajemmat yhteiskunnalliset tekijät kuten opintotukijärjestelmä ja opintososiaalisten palvelujen saatavuus.

Jotta opiskelijan opiskelukyky olisi mahdollisimman hyvä, tulisi opiskelijan toimintakyvyn, opiskelutaitojen, arvojen, asenteiden ja motivaation sekä opintojen harjoittamista yliopiston sisältä tai yhteiskunnasta ulkoapäin ohjaavien tekijöiden olla keskenään mahdollisimman hyvin tasapainossa. Ongelmat opiskelukykytalon eri kerroksissa heijastuvat sen muihin kerroksiin. Ylimmän kerroksen erityisenä haasteena onkin kyky huomioida opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja reagoida muutoksiin. (Kurri 2006, 48-49.)

Jos opiskelukykytalon perusta on heikko, huojuttaa se myös talon muita kerroksia. Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten masennus vaikuttaa opiskelukykytalon, siis opiskelukyvyn, perustaan eli opiskelijan fyysisiin, henkisiin ja sosiaalisiin voimavaroihin. Tarkasteluni kohteena on myös talon eri kerrosten välinen vuorovaikutus eli se, miten perustassa tapahtuvat muutokset heijastuvat esimerkiksi opiskelijan opiskelutaitoihin ja opiskeluun liittyviin asenteisiin (toinen ja kolmas kerros) ja miten talon ylin kerros (opinto-ohjaus) voisi reagoida näihin muutoksiin.

2.4 Opinto-ohjaus käsitteenä

Ohjauksen käsite elää ja muuttuu, ja määritelmät ovat eri aikoina poikenneet toisistaan suurestikin. Määrittelyt ovat heijastaneet paitsi erilaisia teoreettisia lähtökohtia, myös niitä muutoksia, joita ohjaustoiminnan sovellutuksissa on ollut. Ohjauksen käsite (counseling) on lähtöisin kliinisestä psykologiasta, jossa sillä viitattiin yksilöön kohdistuviin, korjaamaan pyrkiviin toimenpiteisiin. Myöhemmin ohjaus on toimintana laajentunut yksilöpsykologisesta viitekehyksestä tavoitteeltaan ja kohteeltaan laajempiin yhteyksiin. (Nummenmaa 1992, 79.)

Lairion ja Penttisen (2005, 21) mukaan ohjaus on käsitteenä monimerkityksinen. Ohjaukselle läheisiä käsitteitä ovat esimerkiksi neuvonta ja tuutorointi, ja näitä käsitteitä käytetään yliopistoympäristössä usein toisistaan hieman poikkeavassa merkityksessä. Neuvontaa voidaan pitää lähinnä informaation jakamisena, kun taas ohjauksessa on kyse dialogista. Dialogissa on kyse ohjauksellisen ongelman määrittelystä, johon osallistuvat sekä opiskelija että ohjaaja. Vastuu ongelman ratkaisusta on kuitenkin viime kädessä opiskelijalla itsellään. Mikkosen, Erikssonin ja Jyrin (2003, 37-38) mukaan ohjausta voidaan määritellä sen eri osa-alueiden kautta, mutta myös menetelmänä. Menetelmänä ohjausta kuvaa parhaiten vuoropuhelu ja yhteisten vastausten hakeminen, riippumatta siitä kuka ohjausta antaa ja missä asiassa ohjausta annetaan.

Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki (2005, 26-27) näkevät ohjauksen vuorovaikutussuhteena, jolle on tyypillistä lyhytkestoisuus ja tavoitteiden asettaminen. Teoriaa ja omia kokemuksiaan apuna käyttäen ohjaaja auttaa ohjattavaansa niin, että tämä omaksuu valmiuksia ohjata omaa toimintaansa. Nummenmaan (2005, 92) mukaan ohjauskeskustelussa opiskelijaa autetaan määrittelemään edessään olevat tehtävät tai selkiinnyttämään käsitystään siitä, mistä oikeastaan on kysymys. Ohjauskeskustelun tarkoitus on auttaa opiskelijaa tekemään näkyväksi ja refleктоimaan omaa tilannettaan, ajatuksiaan, käsityksiään sekä ratkaisujensa perusteita.

Konstruktivistinen näkökulma näkee ohjaajan ja ohjattavan liittolaisina, joiden yhteistyötä leimaa aito dialogi. Konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna ohjaajalla voi olla näkemystä kartoittaa vallitseva kokonaistilanne, mutta asiakas on kuitenkin aina asiantuntija oman elämänsä suhteen. Konstruktivistiset ohjauskäytännöt perustuvat holistiseen ohjauskäsitykseen, joka tarkastelee ihmistä kokonaisuutena – ei roolien, ominaisuuksien tai piirteiden joukkona. Konstruktivistisen ohjauskäsityksen taustalla on oletus sosiaalisesta konstruktioista eli ajatus siitä, että yksilö muodostaa omat merkityksensä ja tuottaa oman elämänsä, sosiaaliset verkostonsa, elämäntapansa ja minuutensa. Näin ollen ihminen luo pääosin myös omat ongelmansa – ja löytää niihin ratkaisut. (Peavy 1999, 74-76.)

Tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen välisiä eroja ja keskinäistä suhdetta voidaan kuvata porrasmallin avulla. Opinto-ohjauksen alimman portaan muodostaa tiedotus, joka on yleensä suhteellisen helposti saatavilla olevaa tietoa esimerkiksi erilaisten oppaiden ja www-sivujen muodossa. Opinto-ohjauksen seuraavan portaan muodostaa neuvonta. Neuvonnan yläpuolelta löytyy kolmas portas eli varsinainen ohjaus. Neuvonta on yksinkertaisimmillaan vastaamista opiskelijan kysymyksiin, kun taas ohjaus on enemmän kuin yksisuuntaista neuvontaa ja valmiiden ratkaisujen tarjoamista. Ohjausta luonnehtii dialogisuus ja ratkaisujen etsiminen yhdessä. Opintojen ohjauksen ylimmän portaan muodostaa vielä erityisohjauksen portas. Erityisohjaus on portaista kapein, ja sillä tarkoitetaan esimerkiksi opintopsykologin tarjoamia palveluja. Porrasmallille on tyypillistä, että alimman portaan palvelua eli tiedotusta on tarjolla kaikkein eniten, kun taas ylimmän portaan erityisohjausta voidaan jo resurssisyistä tarjota vain pienelle osalle opiskelijoista. (Mikkonen ym. 2003, 39.)

Kaikki opiskelijat tarvitsevat tietoa opinnoista ja useimmat kaipaavat vastauksia erilaisiin opintoihin liittyviin kysymyksiin ainakin jossakin opintopolkunsa vaiheessa. Osalle opiskelijoista riittäviä palveluja ovat tiedotus ja neuvonta, eivätkä he kaipaa syvällisempää ohjausta edes esimerkiksi tutkielmaa tehdessään. Osa opiskelijoista taas käyttää opintopolkunsa aikana monenlaisia erilaisia ohjauspalveluja. Vaikka suuri osa opintoihin liittyvästä tiedosta on opiskelijoiden saatavilla lähes ympärivuorokautisesti esimerkiksi erilaisissa oppaissa ja internetissä, vaatii sen muuttuminen opiskelijan kannalta käyttökelpoiseksi usein myös keskusteluja opintoja ohjaavan henkilön kanssa. Opiskelijan lähtökohtien ymmärtäminen, ”opiskelijan kartalle pääseminen”, vaatii ohjaajalta pysähtymistä ja kuuntelemista. Tämä on yksi ohjauksen perusominaisuuksista. (Mikkonen ym. 2003, 38-39.)

Ohjauksen käsitettä tarkasteltaessa joudutaan joskus pohtimaan myös sen suhdetta terapiaan. Peavyn (1999, 26-29) mukaan sekä ohjauksessa että terapiassa on kyse ihmisten välisestä kommunikaatiosta ja itsetutkiskelusta, joiden seurauksena yksilö voi arvioida, hyväksyä tai muuttaa joitakin puolia itsessään tai tehdä valintoja, jotka auttavat parantamaan hänen jokapäiväistä elämäänsä. Ohjaus perustuu toivon ja tuen antamiseen. Sen tavoitteena on auttaa yksilöä selkiyttämään tilannettaan ja suunnittelemaan toimintaansa. Terapian lähtökohtana taas on ajatus yksilöstä vajavaisena ja puutteellisena, jolloin huomio kiinnittyy yksilön ongelmiin ja kykenemättömyyteen. Ohjauksessa korostuvat yhteistyö ja yksilön kykyä oppia, kun taas terapiassa päähuomio on häiriökäyttäytymisessä, josta parantumisessa keskeiseksi nousee asiantuntijan tarjoama tieto.

Korkeakoulumaailmasta löytyy opinto-ohjaukseen monia erilaisia näkökulmia, jotka painottavat esimerkiksi eri toimijoiden osuutta ohjauksessa eri tavoin. Opintojen ohjauksen arviointiprojekti vuosilta 2000-2001 osoitti, että useimmat korkeakoulut tarkastelivat ohjausta sen toimintojen kautta. Yliopiston ohjauspalveluihin luettiin yleensä opintotoimistojen opiskelijapalvelut, ura- ja rekryointipalvelut, kansainvälisyyteen liittyvät asiat, tiedekuntien ja laitosten ohjauspalvelut sekä Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tarjoamat terveydenhoitopalvelut. Toinen näkökulma ohjaukseen liittyi ohjauksen määrän ja opiskelijan autonomisuuden väliseen tasapainoon. Vaikuttaisi siltä, että korkeakouluissa etsitään parhaillaan ratkaisua siihen, mikä on sopiva määrä ohjausta. Akateemisessa opiskelukulttuurissa elää vahvana ajatus itseohjautuvasta ja autonomisesta opiskelijasta opiskelun lähtökohtana. Opiskelijan näkökulmasta tarkasteltuna taas itseohjautuvuuden ja opiskelijan oman aktiivisuuden liiallinen korostaminen voi pahimmassa

tapauksessa jättää opiskelijat ohjauksen suhteen heitteille. (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, 2001, 23.)

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että opintojen ohjauksen käsitteestä, itse ohjausprosessista ja sen teoreettisista malleista on yliopistoissa edelleen tarpeen käydä keskustelua. Keskustelua tulisi käydä sekä valtakunnallisesti, korkeakoulujen sisäisesti sekä koulutusohjelma- ja laitostasolla. Korkeakoulujen tulisi panostaa opintojen ohjauksen teoreettisten mallien tutkimukseen ja konkreettisten palvelujärjestelmien kehittämiseen. Keskustelua tulisi käydä myös itseohjautuvuuden käsitteestä, sillä itseohjautuvuus ei ole sama asia kuin yksinohjautuvuus. Opintojen ohjauksen lähtökohtana tulisi olla opiskelijan oma vastuu opinnoistaan, mutta myös korkeakouluilla on vastuu koulutuksen ja riittävän ohjauksen järjestämisestä. Opiskelijan tulee voida rakentaa itselleen elinikäisen oppimisen ja tulevan työelämän kannalta mielekäs tutkinto, joka on myös suoritettavissa mielekkäässä ajassa. (Moitus ym. 2001, 23-24.)

2.5 Ohjauksen käytännöt

2.5.1 Tavoitteista toiminnaksi

Ohjauksen katsotaan muodostuvan kolmesta eri osa-alueesta, jotka ovat kasvun ja kehityksen tukeminen, opiskelun ohjaus ja uravalinnan ohjaus (Lairio & Puukari 2000, 171). Osa-alueita voidaan kuvata myös termeillä opiskelu- ja oppimisprosessien sekä asiantuntijuuden ohjaus, työ ja urasuunnittelun ohjaus sekä psykososiaalinen tuki. Toimintakenttinä ohjaukselle toimivat erilaiset formaalit ja ei-formaalit opiskelu- ja oppimisympäristöt. (Nummenmaa & Lairio 2005, 9.)

Opinto-ohjaukseen liittyy monenlaisia tavoitteita, joita voidaan tarkastella pääasiassa joko korkeakoulujen tai opiskelijoiden näkökulmasta. Korkeakoulujen näkökulmasta tarkasteltuna ohjauksen tavoitteet kytkeytyvät ensisijaisesti korkeakoulujen määrällisiin tavoitteisiin suhteessa suoritettuihin opintoihin ja tutkintoihin. Tällöin huomion kohteeksi nousevat erityisesti opiskelun tehostaminen ja nopeuttaminen, opintoihin käytettävän ajan lyhentäminen ja opintojen keskeyttämisten ehkäiseminen. Opiskelijakeskeisinä tavoitteina taas voidaan nähdä esimerkiksi opiskelijan tukeminen ja kannustaminen tavoitteellisessa opiskelussa sekä kehittyminen oman alansa ammattitaitoiseksi osaajaksi. Huomion kohteeksi nousevat tällöin esimerkiksi opiskelijan kannalta mielekkään tutkintokokonaisuuden rakentaminen, opiskelijan henkilökohtaisten

valmiuksien hyödyntämien, asiantuntijuuden kehittyminen, opiskelumotivaation ylläpitäminen ja opintojen suunnitelmallisuus. (Moitus ym. 2001, 24-25.)

Ohjauksen päämääränä tulisi olla opiskelijan omien voimavarojen hyödyntäminen sillä tavoin, että hän pystyy kehittämään itseään ja opiskelemaan haluamallaan tavalla. Ohjauksessa tärkeää on opiskelijan itsenäisyyden ja valinnan vapauden kunnioittaminen sekä luottamus siihen, että opiskelijalla itsellään on kyky ratkaista ongelmat. (Tenhula & Pudas 1994, 76.) Opinto-ohjauksen perustehtävä on Nummenmaan ja Lairion (2005, 12) mukaan tukea opiskelijaa tämän opintu- ja oppimisprosesseissa ja asiantuntijaksi kehittämisessä. Eriksson ja Mikkonen (2003, 11) puolestaan kuvaavat ohjausta välineeksi, jolla pyritään tukemaan tieteellistä sivistymistä. Tavoitteena on ohjauksen keinoin tukea opiskelijaa yhä omaehtoisempaan toimintaan ja oman oppimisensa itsenäiseen säätelyyn. Edellisten lisäksi Ansela, Haapaniemi ja Pirttimäki (2005, 27) nostavat ohjauksen tavoitteiksi opiskelijan ammatillisen kasvun ja tieteellisen ajattelun kehittymisen. Lisäksi ohjauksella voidaan heidän mukaansa tukea opiskelijaa tiedonhallinnan sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitojen kasvattamisessa. Erikssonin ja Mikkosen (2003, 21) ohjauksella voidaan myös vaikuttaa siihen, missä määrin opiskelijat sitoutuvat opintoihinsa. Opintoihin sitoutuminen nähdään erityisen tärkeäksi koulutusaloilla, joissa opiskelijoilla on suuri vapaus paitsi opintojen sisällön, myös opiskelutahdin valinnassa.

Hallinnollisesta näkökulmasta tarkasteltuna yliopistojen ohjauk käytäntöjä määräävät erilaiset säädökset, joiden perusteella korkeakoulut ovat velvoitettuja tuottamaan neuvontapalveluja, järjestämään tutkintoihin kuuluvat rakenteet sekä tarjoamaan opiskelijoiden valmistumiseen liittyviä tukipalveluita. Itse ohjausjärjestelmä rakentuu sisällöltään vaihtelevasta ohjauksesta, jonka tulisi seurata opiskelijaa koko tämän opiskeluajan. (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 171.)

Ohjausta tarjoavat yliopistoissa monet eri tahot ja henkilöt. Keskushallinnon vastuulla on yleisen opintoneuvonnan tarjoaminen, kun taas tiedekuntien hallinnossa keskitytään tutkintojen rakenteeseen liittyviin kysymyksiin. Kunkin tieteenalan erityiskysymyksistä ja opiskelun käytännön järjestelyistä vastaavat laitokset ja oppiaineet. Uusille opiskelijoille ohjausta antavat myös opiskelijatutorit. Muita tukipalveluja opiskelijoille voivat tarjota esimerkiksi ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö, ylioppilaskunnat sekä erilaiset ura- ja rekrytointipalvelut. Lisäksi on huomattava, että opiskelijoiden ohjaamiseen osallistuvat enenevässä määrin myös yksittäiset opettajat. Opinnäytetöiden ohjaaminen ja opintojaksoista annettava palaute ei enää riitä, vaan

opettajan oletetaan yhä useammin olevan oppimisen ja opiskelun ohjaaja myös laajemmin. (Levander ym. 2003, 174-178.)

Opintojen ohjauksen yhtenä ongelmana voidaan yliopistoissa pitää sitä, että ohjaus on yliopistoissa pirstoutunutta eli ohjausta tarjoavat monet eri tahot järjestelmän eri tasoilla. Opinto-ohjausta antavia toimijoita voivat yliopistossa olla mm. opettajan, opintoneuvojan, opintosihteerin, amanuenssin, opiskelijatuutorin, professorin ja opintotoimiston virkailijan nimekkeellä toimivat henkilöt. Lisäksi ohjausta antavat yliopistoissa monet sellaisetkin tahot, joilla ei ole siihen varsinaista muodollista koulutusta. Ohjauksen tason onkin todettu vaihtelevan varsin paljon eri korkeakoulujen, tiedekuntien ja laitosten välillä. (Moitus ym. 2001, 25-31.)

Ohjauksen hajanaisuus hämmentää monia opiskelijoita ja saattaa vaikeuttaa hakeutumista ohjauksen pariin. Opiskelijan voi olla vaikea tietää minkä tahon puoleen hänen tulisi kulloisessakin ongelmassa kääntyä. Edellisen valossa ei ole ihme, että opinto-ohjauksen suhteen opiskelijoiden keskinäisellä vertaistuellalla on erittäin suuri merkitys: tärkeimpinä opinto-ohjauksen lähteinä opiskelijat pitävät toisia opiskelijoita (Tenhula & Pudas 1994, 49; Ahonen 1999, 111; Lairio & Penttinen 2005, 26-29; Kärkkäinen 2005, 80.) Tämä ei sinänsä liene yllätys, sillä jos kynnys ottaa yhteyttä esimerkiksi oman laitoksen henkilökuntaan onkin korkea, niin muiden opiskelijoiden taholta saatavaa vertaistukea on lähes aina saatavilla.

Kuten jo aiemmin on todettu, ovat opiskelijoiden ohjaustarpeet ja toisaalta myös valmiudet hakea ohjausta erilaisia. Osalle opiskelijoista ihanteellisinta voisi olla, jos käytössä olisi ns. yhden luukun periaate eli ohjausta olisi saatavissa omassa yliopistossa vain yhdestä paikasta. Mikkonen ym. (2003, 37) kuitenkin toteavat, ettei tämän kaltaista palvelua voida yliopiston nykyisillä resursseilla ja henkilökunnalla tarjota. Järkevintä on heidän mukaansa jakaa ohjaus- ja neuvontatehtävät eri tahojen kesken siten, että kukin yksikkö keskittyy ohjaukseen, johon sen asiantuntemus ja osaaminen riittää.

2.5.2 Hopsilla uudenaikaiseen ohjaukseen?

Allekirjoittaessaan Bolognan sopimuksen Suomi sitoutui olemaan mukana yhteisen eurooppalaisen koulutusalueen kehittämisessä. Tutkintouudistuksen suomalainen piirre ovat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, hopsit, jotka on vuoteen 2006 mennessä otettu laajamittaisesti käyttöön

maamme yliopistoissa. (Ansela 2006, 253-254.) Hopsilla tarkoitetaan henkilökohtaista opiskelu-, oppimis-, opetuksen- tai opetuksen järjestämisen opintosuunnitelmaa (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005, 87). *Opiskelu-* ja *oppimissuunnitelma* korostavat hopsia opiskelijan suunnitelmana, *opetus-* ja *opetuksen järjestäminen* puolestaan korostavat hopsia opintoviranomaisen hyväksymänä suunnitelmana, joka on laadittu tutkinnon suorittamiseksi ja järjestämiseksi sekä opiskelun ohjauksen organisoimiseksi (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 13).

Hopsia on kirjallisuudessa määritelty erilaisilla alakäsitteillä, joista yleisimmin käytetyt ovat rajattu ja avoin hops. *Rajatulla hopsilla* viitataan konkreettiseen suunnitelmaan, johon kirjataan mm. opiskelijan aiemmat opinnot ja suoritettavaksi valitut opintokokonaisuudet ja niihin käytettävissä oleva aika. Opiskelun eteneminen nähdään hopsin toteutumisena ja sitä mitataan opintosuorituksilla. *Avoin hops* puolestaan on nimensä mukaisesti suunnitelma, joka täydentyy ja laajenee opiskelujen kuluessa. Avointa hopsia voidaan pitää ”salkkuna”, jossa aiempia opintoja arvioidaan kriittisesti ja joka täydentyy erilaisilla työpapereilla opintojen edetessä. Konkreettisen opiskelusuunnitelman lisäksi avoimeen hopsiin sisältyy ajatus oman oppimisen aktiivisesta havainnoimisesta, ajattelutyön syventämisestä oman ammatillisen kehittymisen tarkastelusta. (Laitinen 1994, 12-13.) Rajatun ja avoimen hopsin ohella käytetään toisinaan myös *akateemisen hopsin* käsitettä. Akateeminen hops viittaa välineeseen, jolla opiskelija liittyy yliopistolliseen yhteisöön. Hopsin voidaan tällöin ajatella olevan paitsi eräänlainen sopimus, johon opiskelijan tulee sitoutua, myös väline, jolla opiskelija voidaan sitouttaa opintoihin – eräänlainen psykologinen sopimus. (Ansela, Haapaniemi & Voutilainen 2005, 98-100.)

Hopseille on asetettu monenlaisia tavoitteita. Hops nähdään keinoksi jäsentää opintoja tehokkaammin, tukea sitoutumista tehokkaaseen opiskeluun sekä mahdollisuudeksi luoda opiskelijoille yksilöllisiä opintopolkuja. Lisäksi hopsilla pyritään lyhentämään tutkintojen suoritusajoja sekä tukemaan opiskelijoita opintotuen suunnitelmallisessa käytössä. Hops nähdään myös mahdollisuudeksi tukea opintojen etenemistä tilanteissa, joissa opiskelijan opiskelu- tai elämäntilanteessa tapahtuu muutoksia. Tavoitteena on siis hopsin avulla luoda opiskelijalle ja yliopistolle yhteisiä välineitä, joilla opintoja voidaan suunnitella, ohjata ja seurata ja joihin molemmat osapuolet voivat sitoutua. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 10.)

Hopsin ohjaamiseen voivat osallistua useat eri tahot opiskelupolun eri vaiheissa. Näitä tahoja ovat esimerkiksi opettajat, toiset opiskelijat, professorit, amanuenssit, graduohjaajat, uraohjaajat, opinto-ohjaajat, opintosihteerit sekä työelämän edustajat ja opintopsykologit. Sujuva ohjaustoiminta vaatii onnistuakseen eri toimijoiden yhteistyötä, eikä ohjaaja yleensä yksin kykenekään hallitsemaan kaikkia hopsin ohjaamiseen liittyviä osa-alueita. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 28.) Myös Eerola (2005, 7-8) korostaa, että hops-ohjauksen ei tarvitse rakentua yhden ohjaavan henkilön varaan, vaan työskentelyssä kannattaa hyödyntää eri toimijoiden osaamista. Hops-työskentelyä tulisikin hänen mukaansa rakentaa niin, että opiskelija kohtaa hops-ajattelun luontevasti eri yhteyksissä opintopolkunsu alusta sen loppuun saakka.

Hopsilla on opiskelijan opintopolun eri vaiheissa omat tehtävänsä ja haasteensa. Alkuvaiheessa hopsin tulisi auttaa opiskelijaa orientoitumaan tiede- ja opiskeluyhteisöön eli tutustuttaa hänet paitsi yliopistoyhteisöön, myös hops-ajatteluun. Alkuvaiheen hops-ohjaukseen tulisi sisältyä myös akateemisten opiskelutaitojen, kuten tiedonhankinnan, oman oppimisen havainnoimisen ja tavoitteiden ohjaamista. Jo alkuvaiheessa opiskelijat tulisi ohjata myös suunnittelemaan opintojaan; arvioimaan omaa osaamistaan, asettamaan ammatillisia tavoitteita, hahmottamaan pää- ja sivuaineisiin liittyviä vaihtoehtoja sekä aikatauluttamaan opintojaan. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 30- 37.)

Opintojen keskivaiheessa hopsin ohjauksen tulisi kohdentua erityisesti oppisisällöllisiin kysymyksiin ja itse opiskeluprosessin tukemiseen. Tavoitteena on suunnata ja kohdentaa opiskelijan opintoja sekä syventää opiskelijan tietämystä ja aineenhallintaa. Opiskelijan kasvua pyritään tukemaan niin, että hän tulee tietoiseksi omasta asiantuntijuudestaan ja kykenee löytämään ne opintovalinnat, joilla voi edelleen kehittää omaa osaamistaan. Opintojensa keskivaiheessa opiskelija tekee paljon valintoja, jotka ohjaavat paitsi opiskelujen jatkoa, myös työelämään sijoittumista. Opintojen edetessä tavoitteita olisikin hyvä ajoin tarkistaa yhdessä ohjaajan kanssa ja varmistaa, että aiotut suunnitelmat ovat toteuttamiskelpoisia. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 39-41.)

Anselan, Haapaniemen ja Pirttimäen (2005, 41-43) mukaan ohjauksen tavoitteena on opintojen päättövaiheessa opinnäytetyöprosessin tukeminen, opintojen loppuunsaattaminen sekä mahdollisiin jatko-opintoihin sekä työelämään valmistautuminen. Opinnäyte on opiskelijan aikaisempiin opintoihin verrattuna erilainen ja laajempi opintosuoritus, joten hopsin tekeminen on

opinnäytetyövaiheessa erityisen tärkeää. Hops auttaa hahmottamaan opinnäytetyön prosessia, kuten aikataulutusta, ja auttaa omalta osaltaan hallitsemaan opinnäytetyön tekemisen aiheuttamaa akateemista ahdistusta.

Hyvältä hops-ohjaajalta vaaditaan paitsi opetussuunnitelman kokonaisuuden hallintaa, myös hyviä sosiaalisia neuvottelutaitoja. Hänen tulisi osata ohjata oppimisprosessia ja toimia osana tiimiä. Hops-ohjaus vaatii ohjaajalta sisäistä tasapainoa. (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 48.) Vadenin (2005, 12-16) mukaan yliopistoympäristö tarjoaa nykyään varsin vähän tilaisuuksia ohjaajan ja ohjattavan väliseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Onnistuessaan tällainen henkilökohtainen vuorovaikutus ja ajatus siitä, että keskustelun teemoihin tullaan ohjaajan toimesta palaamaan, edesauttaa opiskelijaa sitoutumaan suunnitelman toteuttamiseen. Hops-ohjauksessa joudutaan pohtimaan myös ohjaussuhteen rajoja. On oleellista, että molemmilla osapuolilla on ohjaussuhteen luonteesta sama tulkinta ja että molemmat tuntevat roolinsa, sillä mitä yhdenmukaisempi tulkinta on, sitä paremmin myös itse sisällöllinen anti välittyy. Opettajan vastuulla on säädellä suhteen virallisuutta ja läheisyyttä. Ohjaussuhteita on monenlaisia, ja jokaisen ohjaajan tulee itse määritellä roolinsa ohjaajana. Vadenin mukaan ohjaaja ei voi tyytyä pelkästään informaation rooliin, mutta toisaalta hän ei myöskään voi alkaa hoitamaan opiskelijan henkilökohtaisia ongelmia, vaikka ne selkeästi veisivätkin opiskelijan huomiota pois itse opiskelusta. Opettajan ammattitaito ja kulloinenkin tilanne ratkaisevat, missä määrin hänen on soveliasta kuunnella esimerkiksi opiskelijan henkilökohtaisia murheita.

Edellä on käynyt ilmi, että hopsien käyttöönottoon yliopistoissa on kohdistettu suuria tavoitteita ja että onnistunut hops-ohjaus vaatii ohjaajalta paitsi monenlaisia ”teknisiä” taitoja, myös soveltuvia henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kuitenkin samaan aikaan tiedetään, että suurella osalla ohjaustyötä yliopistossa tekevistä ei ole minkäänlaista ohjausalan koulutusta ja että suuri osa ohjauksesta annetaan varsinaisen opetustyön ohella tai sen lisäksi. Opinto-ohjaukselle yleensä ja erityisesti hopsille asetetut tavoitteet vaikuttaisivat olevan varsin kaukana ohjaukseen tarjolla olevista resursseista. Saukkosen (2007, 37-39) mukaan korkeakoulujen henkilöstö on viime vuodet elänyt jatkuvan muutos- ja kehityspaineen alla, ja moni kokee, ettei niin sanottuun perustyöhön ole riittävästi aikaa. Pelkkä opetustyö ei enää riitä, vaan voimavaroja olisi löydettävä vielä ohjaukseenkin. Saukkosen mukaan monet yliopisto-opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat yliopistojärjestelmän itsensä tuottamia ja ylläpitämiä. Jos esimerkiksi opetussuunnitelma on

toimimaton tai kurssitarjonnassa on puutteita, törmätään kysymyksiin, joiden edessä sekä opiskelija että opettaja-ohjaaja ovat melkoisen avuttomia.

Hopsien tulosten näkymiseen kuluu aikaa vielä joitakin vuosia. On kuitenkin viitteitä siitä, että hopsien ohjaaminen on osoittautunut opettajille työlääksi. (Isola, 2006) Opettajien ja opiskelijoiden odotukset eivät hopsin suhteen myöskään aina kohtaa. Suurimpana yksittäisenä hopsiin liittyvänä ongelmana on tähän mennessä pidetty opiskelijoiden puutteellista motivaatiota ja sitoutumista. Myös opettajilla saattaa esiintyä motivaatio-ongelmia, ja tuottamansa työmäärään verrattuna hopsien etuja pidetään joskus vähäisinä. Hops jakaa mielipiteitä erityisesti opiskelijoiden keskuudessa. Myönteisesti suhtautuvat opiskelijat katsovat hopsin selkeyttävän opintojen suunnittelua ja seuranta ja pitävät hops-ohjausta onnistuneena. Kielteisissä arvioissa hops näyttäytyy sen sijaan turhana ja rasittavana muodollisuutena, jonka laatiminen on hankalaa ja ohjaus riittämätöntä. Ongelmallisena koetaan mm. se, että jo opintojen alkuvaiheessa hopsia on pitänyt suunnitella yksityiskohtaisesti pitkälle tulevaisuuteen. Mielipiteet hopsia kohtaan ovat sekä uudistuksen toteuttajien että opiskelijoiden piirissä kuitenkin pääosin positiivisia - tosin opiskelijoiden taholta hops kohtaa kritiikkiä huomattavasti enemmän. Käsitykset suunnitelmista ovatkin vielä varsin kirjavia ja yhteinen määrittely pahasti kesken. Jotta hopsit lunastaisivat niihin kohdistetut odotukset, tulee niitä tulevaisuudessa edelleen jatkuvasti arvioida ja kehittää. (Hukka 2007, 31-33.)

2.5.3 Opinto-ohjauspalvelut Tampereen yliopistossa

Käyn seuraavaksi läpi sitä, miten opintojen ohjauksen palvelut on Tampereen yliopistossa järjestetty ja miten yliopiston ohjaustarjonnassa on otettu huomioon sellaiset opiskelijat, jotka opinnoista suoriutuakseen saattavat tarvita erityistä tukea. Tampereen yliopistossa opinto-ohjausta tarjotaan pääpiirteittäin kolmessa eri muodossa: henkilökohtaisena ohjauksena, kirjallisessa ja sähköisessä muodossa saatavana materiaalina sekä erilaisissa tapahtumissa, kuten esimerkiksi abi-infoissa ja yliopisto- ja tiedekuntaesittelyissä. Kirjallisesta materiaalista keskeisimpiä ovat yliopiston opetustarjonnan yhteen kokoava opetusohjelma ja tiedekunnittain käytössä olevat opintooppaat. (<http://www.uta.fi/opiskelu/opintoneuvonta/index.html>) Sähköisessä muodossa yliopiston kotisivuilta löytyy mm. opiskelusanakirja ja itseopiskelumateriaalia. Lisäksi sivuilta löytyy sähköinen lomake, jonka avulla opiskelija voi esittää kysymyksiä yliopiston yleisille opintoneuvojille. (<http://www.uta.fi/opiskelu/opintoneuvonta/index.html>)

Henkilökohtaista opinto-ohjausta antavia toimijoita löytyy Tampereen yliopistosta niin koko yliopisto-, tiedekunta- kuin laitostasollakin. (<http://www.uta.fi/opiskelu/opintoneuvonta/index.html>) Tiedekuntatasolla ohjausta annetaan erityisesti tutkintorakenteeseen liittyvissä kysymyksissä. Vierailu esimerkiksi humanistisen tiedekunnan www-sivuilla paljastaa, että ohjausta antavat ko. tiedekunnassa opintoasiainpäällikön, osastosihteerin ja hallintosihteerin nimikkeellä toimivat henkilöt. (<http://www.uta.fi/tiedekunnat/hum/henkilokunta.html>)

Laitosten kansliat tarjoavat yleisluontoista neuvontaa ja käytännön ohjeita mm. opintosuoritusrekisteriin ja opetuksen yleisiin järjestelyihin liittyvissä asioissa. Opettajakunnan vastuulle jää omaan opetukseensa liittyvä ohjaus, ja opintokokonaisuuksille on nimetty omat vastuuopettajansa. Osalla laitoksista on käytössä myös omaopettaja- tai opettajatutorjärjestelmä. Omaopettajansa tai opettajatutorinsa kanssa opiskelijalla on mahdollisuus keskustella laajemmin opintoihin liittyvistä kysymyksistä. Laitostasolla ohjausta antavat myös amanuenssit ja assistentit. Harjoitteluun ja kansainvälisiin asioihin liittyvää ohjausta puolestaan antavat laitoksilla näihin tehtäviin erityisesti nimetyt henkilöt. (<http://www.uta.fi/opiskelu/laitosohjaus/>)

Vertaisohjausta Tampereen yliopistossa tarjoavat tiedekuntien opiskelijaopinto-ohjaajat eli ootit. Opiskelijaopinto-ohjaajat ovat opinnoissaan pidemmälle ehtineitä tai jo lähes valmiita opiskelijoita, joilta voi hakea henkilökohtaista ohjausta opiskeluun liittyvissä ongelmissa. Lisäksi ootit järjestävät erilaisia tilaisuuksia ja koulutuksia ja tekevät yhteistyötä yliopiston muiden ohjaustahojen ja opiskelijoiden ainejärjestöjen kanssa. Sähköpostitse ja puhelimitse tapahtuvan neuvonnan lisäksi jokaisella ootilla on omat vastaanottoaikansa, jolloin he päivystävät yliopistolla. (http://www.uta.fi/opiskelu/opintoneuvonta/ootit/mika_ootti.php)

Erityistason ohjausta Tampereen yliopistossa antaa Opetuksen kehittämissyksikössä työskentelevä opintopsykologi. Opintopsykologin vastaanotolla voidaan käsitellä esimerkiksi opiskeluun liittyviä motivaatio-ongelmia, tenttiahdistusta, ajankäyttöön liittyviä ongelmia tai tutkielman tekemiseen liittyviä vaikeuksia. Opintopsykologin tarkoitus on täydentää yliopiston muiden eri tahojen antamaan opinto-ohjausta ja neuvontaa, eikä palvelua mainosteta opiskelijoille mitään kautta suoraan. Käytännössä opiskelija ohjautuu opintopsykologin vastaanotolle aina jonkin muun ohjaavan tahon kautta. Tarvittaessa myös opintopsykologi ohjaa opiskelijan oikean palvelun,

esimerkiksi Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön mielenterveyspalvelujen pariin. (<http://www.uta.fi/hallintokeskus/otuke/kehittamispalvelut/opintopsykologi.php>)

Koko yliopiston opintoneuvojien, tiedekuntien ja laitostason opinto-ohjauksen lisäksi Tampereen yliopiston ura- ja rekrytointipalvelut ohjaavat opiskelijoita erityisesti työelämään liittyvissä kysymyksissä. Yhdessä uraohjaajan kanssa on mahdollista pohtia omaa osaamiseen ja urasuunnitteluun liittyviä kysymyksiä sekä saada ohjausta ja vinkkejä työnhakuun ja työllistymiseen. (<http://www.uta.fi/rekrytointi/>)

Tampereen yliopistossa on opintojen saavutettavuuteen pyritty vuodesta 2007 alkaen kiinnittämään erityistä huomiota. Saavutettavuuden käsitteelle ei vielä ole vakiintunut määrittelyä, mutta käsitteen taustalla on mm. ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon, inklusioon sekä esteettömään kulkuun ja toimintaan liittyviä ajatuksia. Käsitteinä saavutettavuus ja esteettömyys ovat lähellä toisiaan, kuitenkin niin, että esteettömyys voidaan nähdä yhdeksi saavutettavuuden osa-alueeksi. Saavutettavuus kuvaa sitä, kuinka helposti informaation, palvelun, järjestelmän, laitteen tai ohjelman voi saada käyttöönsä. (Tampereen yliopisto 2007, 6.)

Tampereen yliopiston saavutettavuustyöryhmä on tarkastellut saavutettavuutta opetuksen, opiskelun ja oppimisen näkökulmasta. Erityisesti on keskitytty opiskelun tukemiseen ja esteettömyyteen psyykkisessä ja sosiaalisessa mielessä. Lähtökohtana on ollut saavutettavuus ja hyvä oppiminen *kaikkien opiskelijoiden* näkökulmasta. Käsite ”kaikenlaiset oppijat” viittaa työryhmän mukaan paitsi oppimisvaikeuksiin tai oppimisen rajoitteisiin, myös erilaisiin opiskelua rajoittaviin psyykkisiin ilmiöihin, kuten masennukseen, paniikkihäiriöön ja ahdistuneisuushäiriöihin. Työryhmä katsoo, että edellä mainitut ilmiöt saattavat estää opiskelijan edistymistä opinnoissaan, mutta niitä voidaan myös erityisjärjestelyillä tarkoituksenmukaisesti huomioida. (Tampereen yliopisto 2007, 8.)

Selvityksensä pohjalta saavutettavuustyöryhmä on nimennyt Tampereen yliopistoon saavutettavuusyhteyshenkilön, jonka tukena toimii useista eri ohjaustahoista koostuva yhteistyöryhmä. Työryhmä suosittaa, että tiedekunnissa ja laitoksilla käsiteltäisiin saavutettavuutta ja kunkin yksikön käytäntöjä, jotka liittyvät esimerkiksi erilaisten oppijoiden mahdollisuuksiin suorittaa opintojaan vaihtoehtoisilla suoritusavoilla. Erityisjärjestelyistä tulisi päättää opiskelijan omalla pääainelaitoksella, jonka jälkeen muut laitokset voivat tukeutua toiminnassaan tähän päätökseen. Päätös voi pohjautua opiskelijavalintaan. Jos tarve erityisjärjestelyihin ilmenee

myöhemmin opiskelujen aikana, voidaan päätöksen tueksi pyytää esimerkiksi lääkärin todistus vammasta tai sairaudesta. (Tampereen yliopisto 2007, 11-12.)

Opintojen aikana erilaisille oppijoille voidaan tarjota mahdollisuuksia suorittaa opintojaksoja vaihtoehtoisin suoritustavoin, kuten esimerkiksi kirjoittamalla essee kirjatentin sijaan. Opetustilanteissa erilaisia oppijoita voidaan huomioida esimerkiksi kiinnittämällä huomiota työskentelytapoihin, ja tenttitilanteissa opiskelijalle voidaan antaa lisäaikaa tai hänelle voidaan tarjota erillinen tila tentin suorittamiseksi. Erityisjärjestelyjen suunnittelussa ja käytäntöönpanossa eräs keskeisistä työkaluista ovat laitoksen hops-käytännöt. Hopsin avulla opiskelija voi kertoa laitokselle mahdollisista pysyvistä tai tilapäisistä tarpeista erityisjärjestelyihin. Perusteena erityisjärjestelyjen tarpeelle voi olla esimerkiksi masennuksesta kuntoutuminen. (Tampereen yliopisto 2007, 10-13.)

Opinto-ohjauspalveluihin tutustuminen paljastaa, että ohjausta on Tampereen yliopistossa saatavissa lukuisilta eri tahoilta. Määrällisesti tarkasteltuna ohjausta on tarjolla paljon, joten voisi olettaa, että jokainen opiskelija pystyy hyödyntämään ohjausta silloin, kun hänen tilanteensa sitä vaatii. Lisäksi yliopistossa on jo alettu kiinnittää huomiota erilaisten oppijoiden tarpeisiin. On kuitenkin vaikea arvioida, missä määrin esimerkiksi saavutettavuustyöryhmän suositukset ovat siirtyneet osaksi eri laitosten käytäntöjä. Ohjausjärjestelmän rakenteen tulisi olla sellainen, että opiskelijan olisi ylipäätään yksinkertaista löytää tarvitsemansa palvelut. Jos opiskelijan voimavarat ja jaksaminen ovat heikot esimerkiksi sairauden tai muiden henkilökohtaisten ongelmien vuoksi, voi hänen olla vaikea löytää kaipaamaansa tukea ja ohjausta, vaikka palveluja saatavilla olisikin.

3. KATSAUS AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN

Luon tässä luvussa katsauksen tutkimusaiheeni sivuaviin aiempiin tutkimuksiin. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksia kartoittamalla pyrin selvittämään, miten yleisiä opiskelijoiden mielenterveysongelmat ja erityisesti masennus ovat. Koska olen kiinnostunut siitä, miten masennus vaikuttaa opiskelijan opiskelukykyyn, on tarpeen tarkastella aiempien tutkimusten valossa myös niitä tekijöitä, joiden on todettu olevan yhteydessä korkeakouluopintojen kuormittavuuteen ja sujuvuuteen. Luvun lopuksi käyn vielä läpi opinto-ohjaukseen liittyviä kokemuksia koskevia tutkimuksia.

3.1 Korkeakouluopiskelijoiden terveys ja hyvinvointi

Tutkimukset ovat osoittaneet, että väestön terveydentila vaihtelee sosioekonomisen aseman, kuten koulutuksen, ammatin ja tulojen mukaan. Karkeasti voidaan todeta, että mitä huonompi sosiaalinen asema yksilöllä on, sitä huonompi on hänen terveytensä. Sosioekonominen asema määrittää terveyttä mm. siitä syystä, että eri sosiaaliluokkiin kuuluvien ihmisten elinympäristöt ja elintavat ovat toisiinsa nähden erilaiset. (Lahelma 2000, 134-137.) Blaxterin (2004, 113-114) mukaan geneettinen perimä selittää tutkimusten mukaan vain murto-osan väestössä esiintyvistä terveyseroista. Terveyserojen merkittävin syy onkin yhteiskunnassa esiintyvä voimavarojen epätasainen jakautuminen väestössä. Terveyttä kuormittavilla tekijöillä on taipumus kumuloitua ja kasautua tietyille väestöosalle, ja samalla tavoin myös terveyttä suojaavat tekijät, kuten koulutus ja sosiaaliset verkostot, jakautuvat epätasaisesti väestön eri osien kesken.

Koulutusryhmien väliset terveyserot käyvät ilmi esimerkiksi Terveys 2000 –tutkimuksesta, joka osoittaa, että suomalaisten nuorten aikuisten koettu terveys ja elämänlaatu on perusasteen koulutuksen saaneilla selkeästi huonompi kuin enemmän koulutetuilla. Pitkäaikaissairauksista kärsivien osuus on perusasteen koulutuksen saaneilla kaksinkertainen verrattuna akateemisesti korkeakoulutettuihin. Myös lääkarissäkäyntejä ja sairaalahoitopäiviä kertyy perusasteen koulutusta saaneille enemmän kuin korkeammin koulutetuille. Perusasteen koulutuksen saaneilla myös mielenterveyden ongelmia ja masennusta esiintyy muita koulutusryhmiä enemmän. (Martelin, Koskinen, Kestilä & Aromaa 2005, 140-141.) Sosioekonomiset terveyserot tulevat ilmi myös tarkasteltaessa väestön kuolleisuutta. Yleisesti ottaen voidaan todeta, että sekä Suomessa että muualla maailmassa huono-osaiset kuolevat nuorempina kuin hyväosaiset. (Valkonen 1999, 25-28.)

Sosioekonomisen aseman lisäksi myös sukupuolen on havaittu määrittävän terveyttä. Terveystutkimusten yleinen havainto on, että tytöt ja naiset oirehtivat enemmän kuin pojat ja miehet. (Karisto 1984, 134; Blaxter 1990, 50; Huurre, Rahkonen, Komulainen & Aro 2005.) Vaikka naiset oirehtivat miehiä enemmän, jää miesten keskimääräinen elinikä naisten elinikää alhaisemmaksi (Karisto 1984).

Lahelman (2000, 151-152) mukaan sosioekonomisen aseman ja terveyden välinen säännönmukainen yhteys on havaittavissa kaikissa niissä maissa, joista tietoja on käytettävissä mukaan lukien kehittyneimmät hyvinvointivaltiot. Sosioekonomisten ryhmien sairastavuus- ja kuolleisuuserot näyttävät olevan syvälle juurtuneita, eikä niissä ole tapahtunut merkittäviä muutoksia, vaikka yhteiskunnalliset ja taloudelliset suhdanteet ovatkin vaihdelleet. Vielä ei ole saatu merkkejä siitä, että sosioekonomiset terveyserot olisivat poistumassa tai että niiden tilalle olisi tullut muita yhteiskunnallisia jakoja. Sen sijaan on ilmeistä, että sosioekonomisia eroja tulisi tarkastella yhdessä muiden tekijöiden, esimerkiksi sukupuolen, elämänkaaren ja etnisen ryhmän kanssa.

Sosioekonomisesti tarkasteltuna korkeakouluopiskelijat muodostavat mielenkiintoisen tutkimuskohteen, sillä he sijoittuvat monella tapaa eri sosioekonomisten ryhmien välimaastoon. Koulutustasonsa perusteella korkeakouluopiskelijat voitaisiin sijoittaa asteikon yläpäähän, kun taas tulotasonsa puolesta he rinnastuvat yhteiskunnassa ns. huonosti toimeentuleviin. Toisaalta opiskelun ja työelämään siirtymisen välinen raja on opiskelijoiden kohdalla jatkuvasti kaventunut, kun yhä useampi opiskelija rahoittaa opiskeluaan ja elämistään opiskeluaikaisella työssäkäynnillä. Tulee myös muistaa, että korkeakouluopiskelijat ovat monella tapaa kasvavan heterogeeninen joukko yksilöitä, joita yhdistävät - mutta myös erottavat - monet eri tekijät.

Koska yksilön positiivisen hyvinvoinnin mittaaminen on käytännössä hankalaa, joudutaan terveystutkimuksissa yleensä keskittymään terveydessä ilmeneviin negatiivisiin ongelmiin, kuten oireisiin tai sairauksiin (Karisto 1984, 59). Terveyden ja myös psyykkisen hyvinvoinnin mittaaminen voi perustua asiantuntijan, esimerkiksi lääkärin, arvioon tai diagnoosiin tutkittavan tilasta. Mittarina voidaan kuitenkin käyttää myös tutkittavan omaa arviota omasta terveydentilastaan. Tutkittavaa voidaan tällöin pyytää arvioimaan omaa terveydentilaansa esimerkiksi asteikolla erinomainen, hyvä, välttävä ja huono. Useissa tutkimuksissa on käynyt ilmi,

että ihmisten itse arvioitu terveydentila ennustaa hyvin esimerkiksi kuolleisuutta. Kaiken kaikkiaan tutkimukset osoittavat, että itse koettu terveys on varsin kuvaava tiivistelmä yksilön terveydentilasta riippumatta siitä onko se yhteydessä kuolleisuuteen vai ei. (Blaxter 1990, 31.)

Ensimmäisissä suomalaisia korkeakouluopiskelijoita koskevissa terveystutkimuksissa tutkimusmenetelmänä käytettiin henkilökohtaista haastattelua (Alanen, Holmström, Hägglund, Karlsson, Tienari, Vauhkonen, Savonen, Hirvas & Marin 1967, 129; Vauhkonen, Alanen, Enckell, Holmström, Karlsson, Stewen, Savonen, Hirvas & Marin 1971, 168). Myöhemmissä YTHS:n toimesta suoritetuissa tutkimuksissa käytössä on ollut Salli Saaren (1979) alun perin uusien opiskelijoiden terveystarkastuksia varten kehittämä mielenterveysseula. Mittarin tarkoituksena on ollut mitata tutkimushetkellä elämän eri osa-alueilla koettua stressiä ja kompetenssia. Arvioinnin kohteeksi valittuja osa-alueita ovat olleet mm. keskittyminen opiskeluun, tulevaisuuden suunnitteleminen ja mieliala yleensä. Opiskelijoita on pyydetty arvioimaan eri osa-alueita 5-luokkaisella asteikolla, jossa vaihtoehto -2 kuvastaa todella ongelmallista ja +2 todella tyydytystä antavaa asiaa. (Saari 1979, 75-76.)

Mielenterveysseulan ohella uudemmissa valtakunnallisissa opiskelijaterveystutkimuksissa käytössä on ollut Goldbergin (1972) kehittämä General Health Questionnaire eli ns. GHQ-seula. Mittarissa vastaajaa pyydetään arvioimaan asteikolla 1-4 sitä missä määrin hän on äskettäin kokenut jotakin oiretta, kuten esimerkiksi alakuloista ja surullista mielialaa. Asteikon vaihtoehto 1 tarkoittaa, että oiretta on koettu vähemmän kuin tavallisesti, kun taas vaihtoehto 4 viittaa siihen, että oiretta on koettu paljon enemmän kuin tavallisesti. (Goldberg 1972, 36.) Suomalaisissa tutkimuksissa käytössä on ollut GHQ-seulan 12-osainen versio. Neljään tai useampaan kysymykseen vaihtoehtoilta 3 tai 4 vastanneita pidetään ns. seulaan kiinni jääneinä, mikä osoittaa psykologisten ongelmien olemassaoloa. (Kunttu & Huttunen 2001, 19.)

Suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden terveydentilaa kartoittavan tutkimusperinteen voidaan sanoa saaneen alkunsa kuusikymmentäluvulla, kun Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö vuonna 1963 asetti toimikunnan suunnittelemaan säätiön mielenterveystyötä. Työn pohjaksi käynnistettiin laaja epidemiologinen tutkimus, jolla haluttiin selvittää opiskelijoiden mielenterveyshäiriöiden yleisyyttä. (Pylkkänen 1999, 9-10.) Yrjö Alasen johtaman tutkimuksen tulokset olivat hätkähdyttäviä: 23 % opiskelijoista todettiin kärsivän vähintään neuroottistasoisesta psyykkisestä häiriöstä (Alanen ym. 1967, 131). Naisopiskelijoiden häiriötaipumus todettiin tutkimuksessa

miesopiskelijoiden häiriötaipumusta suuremmaksi. Naisista häiriytyneitä oli 28 %, kun miesten vastaava luku oli 19 %. Lisäksi arvioitiin, että 16 % opiskelijoista olisi hoidon tarpeessa. (Alanen ym. 1967, 133, 136.) Samaa opiskelijajoukkoa koskeva uusintatutkimus valmistui vuonna 1969. Tuolloin psyykkisiä häiriöitä esiintyi 29 %:lla opiskelijoista. Myös uusintatutkimuksessa naisista oli suurempi osa (34 %) häiriytyneitä kuin miehistä (25 %). (Vauhkonen ym. 1971, 169- 171.)

1970-luvun lopulla toteutettiin Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiössä tutkimusprojekti, jonka tarkoituksena oli kehittää terveystarkastuksia ehkäisevän mielenterveystyön muotona. Kaksivaiheisen seurantatutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tutkittiin vuosina 1976-77 opintonsa aloittaneet YTHS:n piiriin kuuluvat opiskelijat, joita oli kaikkiaan yli 10 000. Tutkimuksen toiseen vaiheeseen vuonna 1979 kutsuttiin ensimmäisen vaiheen perusjoukosta 2000 opiskelijaa, jotka tuolloin opiskelivat kolmatta vuottaan korkeakoulussa. Aineistossa olivat edustettuina kaikki Suomen korkeakoulut. Tavoitteena oli tutkia mm. sitä, eroavatko eri opiskelusuuntien opiskelijat toisistaan mielenterveysasteikolla sekä sitä millaisia muutoksia opiskelijoiden mielenterveydessä eri opintosuunnilla seuranta-aikana tapahtui. (Saari 1981, 1,6-7.) Mielenterveyttä mitattiin kartoittamalla tutkittavien stressin ja kompetenssin kokemista sekä somaattisten ja psyykkisten oireiden esiintyvyyttä (Saari 1981, 8). Verrattaessa eri opintosuunnan opiskelijoita keskenään havaittiin, että keskimääräistä enemmän psyykkistä oirehdintaa esiintyi humanistisen opintosuunnan opiskelijoilla. Sitä vastoin oikeustieteen opiskelijoilla oli vähiten paitsi psyykkisiä että somaattisia oireita, myös stressiä. Eniten stressistä, somaattisista ja psyykkisistä oireista kärsivät taideopiskelijat. (Saari 1981, 38-40.) Tarkasteltaessa mielenterveyden kehitystä eri opintosuunnilla huomattiin, että kehitys oli positiivista humanisteilla, yhteiskuntatieteilijöillä ja kaupallisen opintosuunnan opiskelijoilla. Opettajiksi opiskelevilla opiskelijoilla sen sijaan lisääntyivät sekä somaattiset että psyykkiset oireet, eli kehitys oli heidän osaltaan jossain määrin negatiivista. Yleisesti ottaen psyykkisessä oirehdinnassa esiintyneet erot tasoittuivat tarkasteluajanjaksona eri opintosuuntien välillä. (Saari 1981, 53-56, 59.)

Jyväskylässä tutkittiin Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön mielenterveyspalveluja käyttäneitä opiskelijoita vuosina 1987-1997. Tutkimuksessa kartoitettiin niitä syitä, joiden vuoksi opiskelijat hakeutuvat vastaanotolle. Tämän lisäksi haluttiin selvittää hoitoon hakeutumisen syissä tapahtuneita muutoksia vuosien 1987 ja 1997 välisenä ajanjaksona. (Pahkinen 1998, 4.) Hoitoon hakeutumisen syynä suurin yksittäinen oireryhmä oli masennus: 19,8 % opiskelijoista nimesi ongelmakseen masennusoireet. Seuraavaksi yleisimmiksi ongelmiksi nousivat opiskelijoiden mukaan

jäsentymätön paha olo sekä jännittäminen. (Pahkinen 1998, 12.) Tarkasteltaessa vastaanotolle hakeutumisen syissä tapahtuneita muutoksia aikavälillä 1987-1997 havaittiin, että masentuneiden opiskelijoiden osuus oli selvästi kasvanut: vuonna 1987 oli hoitoon hakeutuneista masentuneita 23,4 %, kun vastaava luku vuonna 1997 oli 39,9 %. Muista oireista myös syömishäiriöt olivat kyseisenä ajanjaksona lisääntyneet, kun taas jännittäminen oli selvästi vähentynyt. Lisäksi havaittiin, että masennus oli yleisintä nuorempien opiskelijoiden keskuudessa. Eniten masennusta esiintyi alle 24-vuotiailla opiskelijoilla. (Pahkinen 1998, 16-18.)

Ensimmäiset valtakunnalliset korkeakouluopiskelijoita koskevat terveystutkimukset toteutettiin 2000-luvulla. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 (Kunttu & Huttunen 2001) ja Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimus 2004 (Kunttu & Huttunen 2005) olivat ensimmäisiä, joissa korkeakouluopiskelijoiden terveydentilaa ja terveyskäyttäytymistä kartoitettiin monipuolisesti. Tutkimuksissa kartoitettiin opiskelijoiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä, terveyskäyttäytymistä sekä terveyteen ja terveyskäyttäytymiseen liittyviä tekijöitä, kuten sosiaalisia suhteita ja toimeentuloa. Lisäksi kartoitettiin opiskelijoiden terveyteen liittyviä asenteita ja terveystiedon lähteitä sekä terveyspalvelujen käyttöä ja arvioita palvelujen laadusta. Vuoden 2004 tutkimukseen kuului edellisten lisäksi seksuaaliterveyteen ja sähköisten terveyspalvelujen käyttöön liittyviä kysymyksiä. Tutkimusjoukon muodostivat perustutkintoa suorittavat alle 35-vuotiaat suomalaiset korkeakouluopiskelijat, ja otoksen koko oli molemmissa tutkimuksissa lähes sama, hieman yli 5000 opiskelijaa. (Kunttu & Huttunen 2005, 14-15.)

Tuoreimpien terveystutkimusten mukaan valtaosa korkeakouluopiskelijoista, noin 85 %, kokee terveydentilansa hyväksi. Opiskelijat kuitenkin oirehtivat paljon, ja erityisesti opiskelijoiden psyykinen oireilu on vuosien 2000-2004 aikavälillä mitattuna lisääntynyt. GHQ12-seulan perusteella 30 % korkeakoulussa opiskelevista naisista ja 19 % miehistä kärsii psyykkisistä ongelmista. Päivittäisiä psyykkisiä oireita esiintyi vuonna 2004 15 %:lla naisista ja 9 %:lla miehistä. Opiskelijat raportoivat myös varsin paljon erilaisia stressioireita, sillä mielenterveysseulan mukaan runsaasti stressiä kokee 31 % opiskelijoista. Psyykkisen oirehtimisen ohella myös stressin kokeminen on naisilla yleisempää kuin miehillä. (Kunttu & Huttunen 2005, 32-33.)

Masentuneisuuteen viittaavista oireista kärsii oman arvionsa mukaan ainakin viikoittain noin 19 % naisopiskelijoista ja opiskelijamiehistä noin 10 %. Lääkärin diagnosoimaa masennusta esiintyy noin 5 %:lla korkeakouluopiskelijoista. Aikajaksolla 2000-2004 tarkasteltuna psyykinen problematiikka

on lisääntynyt sekä miehillä että naisilla kaikilla mittareilla arvioituna. (Kunttu & Huttunen 2005, 33, 78.) Tulokset ovat verraten yhteneväisiä muiden suomalaisia nuoria aikuisia koskevien tutkimustulosten kanssa, vaikka käytetyt mittausmenetelmät vaihtelevatkin jonkin verran eri tutkimusten välillä. Esimerkiksi Terveys 2000 –tutkimuksen perusteella 18-29 –vuotiaista suomalaisista nuorista aikuista 6 % miehistä ja 18 % naisista kärsii masennusoireista (Pirkola, Aalto-Setälä, Suvisaari, Lönnqvist & työryhmä 2005.) Erolan (2004) mukaan 10 % ammattikorkeakouluopiskelijoista kärsii masennuksesta, ja myös AMK-opiskelijanaiset kokevat masentuneisuutta hieman miehiä enemmän. Aalto-Setälän (2002, 85) tutkimuksen perusteella lukion käyneistä 20-24–vuotiaista suomalaisnuorista depressiosta kärsii 10,8 %. Samansuuntaisia tuloksia antaa myös Haarasillan (2003, 8) tutkimus, jonka mukaan 5,3 %:lla 15-19–vuotiaista nuorista ja 9,4 %:lla 20-24–vuotiaista nuorista esiintyy vakavaa masennusta.

Korkeakouluopiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia voidaan tarkastella myös Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön mielenterveyspalvelujen tilastojen valossa. Esimerkiksi vuonna 2006 YTHS:n mielenterveyspalveluja käytti 6 % opiskelijoista. Tavallisimpia hoitoon hakeutumisen syitä ovat jo useamman vuoden ajan olleet masennus, ahdistuneisuushäiriöt, persoonallisuushäiriöt ja syömishäiriöt. (Kanerva 2006, 11.) Yleisesti ottaen vaikuttaisi siltä, että korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyshäiriöt eivät ole dramaattisesti lisääntyneet, mutta niiden aiheuttamat haitat sen sijaan ovat selvästi kasvaneet. Mielenterveyshäiriöiden vaikeusaste on syventynyt ja niiden vaikutus näkyy entistä selvemmin opiskelijoiden toimintakyvyssä. Alentunut opiskelukyky onkin yleistynyt mielenterveyspalvelujen piiriin hakeutuvien opiskelijoiden parissa. (Pylkkänen 2006, 13-15.)

Edellä olen käynyt läpi korkeakouluopiskelijoiden terveyttä kartoittavia tutkimuksia. Tutkimustulosten valossa vaikuttaisi siltä, että masennusta esiintyy korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa lähestulkoon saman verran kuin suomalaisissa nuorissa aikuisissa keskimäärin. Ei myöskään ole viitteitä siitä, että masennus olisi korkeakouluopiskelijoiden parissa erityisen dramaattisesti lisääntynyt. Opiskelijan mielen hyvinvointi on kuitenkin yhteydessä hänen opiskelukykyynsä. Valtakunnallisen terveystutkimuksen (Lounasmaa, Tuori, Kunttu & Huttunen 2004, 172- 176) perusteella joka kymmenennelle opiskelijalle otteen saaminen opiskelusta tuottaa ongelmia. Opiskelijoiden koettu terveys, erityisesti psyykkiset oireet, vaikuttaisivat olevan yhteydessä opiskelukykyyn. Esimerkiksi niistä opiskelijamiehistä, joille otteen saaminen opiskelusta oli ongelma, runsaasti psyykkisiä oireita oli 13,8 %:lla. Otteen saamisen ongelmalliseksi kokevista naisista runsaasti psyykkisiä oireita oli hieman yli 20 %:lla. Tässä valossa

on mielestäni perusteltua keskittyä tarkastelemaan psyykkisen hyvinvoinnin ja siinä tapahtuvien poikkeamien, tässä tapauksessa masennuksen, vaikutuksia opiskelukykyyn.

3.2 Korkeakouluopintojen sujuvuuteen ja kuormittavuuteen liittyviä tekijöitä

Selvityksiä siitä, kuinka paljon hyvin järjestetty opintojen ohjaus todellisuudessa tehostaa opiskelijoiden valmistumista, ei ole järjestelmällisesti suomalaisissa korkeakouluissa tehty. Monissa korkeakouluissa on kuitenkin kartoitettu opintojen pitkittymiseen liittyviä tekijöitä ja huomattu, että syyt opintojen viivästymiseen ovat usein moninaisia opiskelijan elämäntilanteeseen liittyviä. Tutkimusten perusteella voidaan myös sanoa, että opiskelijaa voidaan ohjauksellisin keinoin auttaa selviytymään opiskelupolulle kasaantuvista esteistä ja tukea määräaikaista valmistumista. (Moitus, ym. 2001, 53.)

Opinto-ohjauksen yhteys yliopisto-opintojen etenemiseen on käynyt ilmi esimerkiksi Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otuksen selvityksessä (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998), jossa kartoitettiin tutkintojen suoritusajkoja ja opintojen etenemiseen vaikuttavia tekijöitä. Tulosten perusteella valtaosa opiskelijoista piti tutkinnon suorittamiselle asetettua viiden vuoden tavoiteaikaa sopivana. Opintojen kriittisiksi hetkiksi näyttivät muodostuvan opintojen alku-, keski- sekä erityisesti päättövaihe. Opintojen etenemisen suurimmaksi esteeksi osoittautui opiskelijoiden työssäkäynti. Tutkimuksen mukaan opintojen hidastumiseen vaikuttaa kuitenkin myös laitosten kannustamaton ilmapiiri ja vähäiset kontaktit laitoksen henkilökuntaan. Vesikansan, Lempisen ja Suomelan mukaan kyse on käytännössä riittämättömästä opinto-ohjauksesta, joka ajankohtaistuu tutkielman teon yhteydessä.

Myös Uski (1999) on tutkinut korkeakouluopintojen pitkittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuskohteena olivat Tampereen yliopiston opiskelijarekisteristä poimitut opiskelijat, jotka olivat ilmoittautuneet läsnäoleviksi, mutta joilla ei kahden kalenterivuoden ajalta ollut lainkaan opintosuorituksia. Tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan millainen elämäntilanne näillä ns. passiivisilla opiskelijoilla on ja missä vaiheessa opintojaan he ovat. Lisäksi haluttiin selvittää millaisia opiskelusuunnitelmia opiskelijoilla oli sekä sitä millaisia palveluja he tarvitsevat. (Uski 1999, 16.) Suurimmaksi esteeksi opintojen etenemiselle osoittautuivat työssäkäynti ja opiskelijan taloudellinen tilanne. Erityisesti naiset kokivat opintojen pitkittymisen henkisesti kuormittavaksi.

Suurin osa opiskelijoista halusi saattaa opintonsa loppuun, ja yli puolet vastaajista kaipasi opintojen loppuunsaattamisen tueksi opinto-ohjausta. (Uski 1999, 44, 54.)

Työssäkäynti osoittautui opintojen etenemisen merkittävimmäksi esteeksi myös Tampereen teknillisessä yliopistossa suoritetussa tutkimuksessa. Muiksi opintojen etenemisen esteiksi nousivat opiskeluun liittyvät motivaatio-ongelmat, puutteellinen opintojen ohjaus, alhainen opintotuki ja huonot opetusjärjestelyt. Tulosten perusteella opinnoissaan pitkittyneet opiskelijat kokevat opinto-ohjauksen puutteen vaikeuttavan opintojen etenemistä normaaliajassa valmistuneita enemmän. Vaikuttaa siltä, että normaaliajassa valmistuneet opiskelijat olivat paremmin selvillä tarjolla olevista ohjauspalveluista kuin opinnoissaan pitkittyneet ja näin ollen he olivat saaneet myös saaneet ohjausta määrällisesti enemmän ja monipuolisemmin. (Kärkkäinen 2005, 97-102.)

Kallio (2002) on tutkinut yliopisto-opiskelun kuormittavuutta. Jyväskylän yliopistossa toteutetussa tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden tyytyväisyyttä opintoihinsa, pääaineopintojen työmäärää ja niihin käytettyä aikaa sekä eri työskentelytapojen kuormittavuutta. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan muita opintoihin mahdollisesti liittyviä kuormitustekijöitä. Tulokset viittaavat siihen, että opiskelijat ovat yleisesti ottaen hyvin tyytyväisiä opintoihinsa. Myös opintojen laatuun ollaan tyytyväisiä, vaikkakin opetuksen taso vaihtelee eri kurssien ja oppiaineiden välillä. Eniten kuormitusta opiskelijoille aiheuttavat selvästi älyllistä ponnistelua ja tarkkavaisuutta vaativat työmuodot, kuten oppimispäiväkirjat, seminaariesitelmä ja pro gradu –tutkielma. Toiveet opinto-ohjauksen kehittämiseksi nousivat esiin myös tässä tutkimuksessa, sillä 62 % tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista arvioi opintojen ohjauksen olevan puutteellista. (Kallio 2002, 25, 35-37.) Immosen (2005, 13) ammattikorkeakouluopintojen kuormittavuutta selvittänyt tutkimus antaa samankaltaisia tuloksia: työskentelymuodoista erilaiset raportit, projektit ja seminaarityöt kuormittavat AMK-opiskelijoita eniten. Opiskelunsa tueksi opiskelijat kaipaavat palautteen antamista ja yksilöllistä ohjausta.

Vuosina 2001-2004 toiminut KEHRÄ-hanke oli Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön, Suomen Ylioppilaskuntien liiton ja Opiskelijoiden liikuntaliiton yhteinen hanke, jolla pyrittiin opiskelijoiden terveyden, hyvinvoinnin ja opiskelukykyisyyden lisäämiseen. Käytännön tasolla tavoitteisiin pyrittiin mm. järjestämällä eri organisaatioille koulutusta ja opiskelijoille hyvinvointiin liittyviä kursseja sekä käynnistämällä aiheeseen liittyviä tutkimuksia. (Pelto-Huikko & Koskinen-Ollonqvist 2005, 7, 15-17.)

KEHRÄ-hankkeen yhteydessä ilmestyneessä pro gradussaan Ripatti (2003) tutki opiskelijoiden uupumiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Stressaantuneisuus ja uupumiseen liittyvä henkinen väsymys näyttivät olevan naisopiskelijoilla yleisempää kuin miehillä. Työssäkäynnin todettiin lisäävän uupumusta ja myös ikä näytti olevan yhteydessä uupumiseen. Opiskelua tarkasteltiin hallinnan näkökulmasta ja todettiin, että riittämätön palaute, opintojen vähäinen mielenkiinto, koettu sosiaalinen tuki ja päätöksentekoon osallistumattomuus olivat yhteydessä uupumiseen. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna yliopisto-opiskelun kaltaisessa työskentelyssä riskit uupumiseen ovat varsin suuret. (Ripatti 2003, 86-91.) Ripatin mukaan yliopisto-organisaatiota tulisikin kehittää opiskelijoita paremmin tukevaan suuntaan. Opinto-olosuhteita voitaisiin parantaa kehittämällä opinto-ohjausta, kehittämällä palautejärjestelmää sekä luomalla mahdollisuuksia hyvään vuorovaikutukseen opettajien ja opiskelijoiden välillä. (Ripatti 2003, 102.)

Liuska (1998) on tutkinut korkeakouluopiskelijoiden stressiä, stressistä palautumista ja voimavarojen hankintaa. Tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan stressiä aiheuttavia tekijöitä, stressin ilmenemismuotoja sekä niitä strategioita, joita opiskelijat käyttävät hankkiakseen uusia voimavaroja. Stressiä aiheuttaviksi tekijöiksi tutkimuksessa paljastuivat erityisesti ihmissuhteet ja yksinäisyys, vapaa-ajan vähyys sekä opiskeluun liittyvä kiire ja nopea opiskelutahti. Opiskelussa stressiä aiheuttivat myös opetuksen heikko taso ja puutteelliseksi koettu ohjaus. (Liuska 1998, 73, 115-117.) Masennus luokiteltiin tässä tutkimuksessa yhdeksi stressin ilmenemismuodoista. Kahdella kolmasosalla opiskelijoista stressi ilmeni psyykkisinä oireina, joita olivat masennuksen ohella esimerkiksi ahdistuneisuus, väsymys ja ärtyneisyys. (Liuska 1998, 75.)

Laaksonen (2005, 35, 41-43) on tutkinut yliopisto-opiskelijoiden psyykkistä oireilua ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata opiskelijoiden psyykkisen oireilun määrää sekä selvittää, mitkä tekijät parhaiten selittävät oireilua. Tarkasteltuja taustatekijöitä tutkimuksessa olivat mm. sukupuoli ja ikä, toimeentulo, sosiaaliset suhteet sekä erilaiset opiskeluun liittyvät tekijät, kuten opiskelupaikkakunta ja -ala. Opiskeluun liittyvien tekijöiden yhteydessä tarkasteltiin myös opiskeluun liittyvää tukea. Sukupuolen yhteys oireiluun osoittautui Laaksosen (2005, 79-80) tutkimuksessa vahvaksi, sillä naisilla esiintyi oireilua miltei kaksi kertaa miehiä enemmän. Oireilulla oli yhteys myös sosiaaliseen tukeen, sillä mitä vähemmän opiskelija koki saavansa sosiaalista tukea, sitä enemmän opiskelija myös oirehti. Riittämättömän opinto-ohjauksen yhteys runsaampaan psyykkiseen oireiluun nousi esiin myös tässä tutkimuksessa: mitä

riittämättömämmäksi opinto-ohjaus koettiin, sitä enemmän opiskelijoilla esiintyi psyykkistä oireilua. Tämä havainto on yhteneväinen mm. Liuskan (1998) aiempien tutkimustulosten kanssa. Tutkimuksen perusteella näyttäisi lisäksi siltä, että miehillä puutteellisen ohjauksen yhteys psyykkiseen oireiluun on vielä vahvempi kuin naisilla. Tulos viittaa siihen, että opinto-ohjaus on miesopiskelijoille vieläkin tärkeämpää kuin naisille.

3.3 Opinto-ohjaukseen liittyvät kokemukset ja toiveet

Tampereen yliopiston opiskelijoiden ja ohjaavan henkilökunnan käsityksiä opinto-ohjauksesta on tutkittu muutamissa pro gradu –tutkielmissa. Haverisen (2002, 36) tutkimuksessa luotiin yleiskatsaus Tampereen yliopiston opintojen ohjauksen tilaan sekä selvitettiin sitä missä määrin opiskelijaopinto-ohjaaja–projekti opiskelijoiden mielestä tehosti opintojen ohjausta. Kyselytutkimuksen avulla opiskelijoilta kysyttiin mm. sitä kuinka paljon, millaista ja keneltä opinto-ohjausta haetaan. Tulosten mukaan laitoksen koko ja ilmapiiri vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka innostavaksi opiskelijat kokevat opiskeluympäristönä. Vaikka valtaosa opiskelijoista on tyytyväisiä laitoksensa ilmapiiriin, tunne yliopistoyhteisöön kulumisesta jää epävarmaksi monelle. Opiskelijat ovat myös varsin kriittisiä suhteessa yliopiston ohjaus ja neuvontapalveluihin, vaikka he eivät osakaan kohdistaa kritiikkiään tiettyihin konkreettisiin ongelmiin. Ongelmana tuntuukin olevan tietämättömyys siitä, millaisia ohjauspalveluja on saatavilla ja mistä opiskelija voisi ne löytää. Tärkeimpänä tiedonlähteenä opiskelijoille toimivatkin toiset opiskelijat. Hakeutuminen opinto-ohjaukseen tuntuu olevan varsin suurelle osalle opiskelijoille yllättävän vaikeaa, sillä lähes puolet vastaajista koki ohjaukseen hakeutumisen vaikeaksi. Yliopisto-opiskelijat tuntuvat syystä tai toisesta pärjäävän opinnoissaan omillaan, sillä yli puolet opiskelijoista ei ollut hakenut opintoihinsa lainkaan ohjausta. Opiskelijaopinto-ohjaajien palveluja oli käyttänyt vain 2 % opiskelijoista. (Haverinen 2002, 39-55.)

Männikkö (2004) on tutkinut sitä, miten yliopiston opinto-ohjauspalvelut tukevat opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymistä. Tutkimuksessa kartoitettiin mm. sitä, missä vaiheessa opiskelua ohjauksen tarve on suurin ja millaiseksi opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiudet ovat yliopistossa kehittyneet. Tulokset ovat varsin yhteneväisiä Haverisen (2002) tulosten kanssa, sillä myös tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat kokevat yliopiston ohjauspalvelut sekaviksi ja vaikeiksi hahmottaa. Opiskelijoilla ei ole selkeää kuvaa siitä, minkä tahon puoleen heidän tulisi kussakin asiassa kääntyä. Laitosten tarjoamaa ohjausta opiskelijat pitävät liian virallisena pieniin ongelmiin, kun taas

vertaisohjaus koetaan liian epävarmaksi ratkottaessa suurempia ongelmia. Opiskelijat toivovat yliopistoon lisää ohjausta ja ohjaustahoilta lisää aktiivisuutta ohjauksen tarjoamisessa. Erityisesti työelämään siirtymisen ohjaus koetaan puutteelliseksi. Ohjaustarpeet ovat erilaisia opintojen eri vaiheissa, mutta ohjausta halutaan saada koko opintopolun ajan. Erityisesti opintojen keski- ja päättövaiheessa olevat opiskelijat kokevat olevansa ohjauksen suhteen heitteillä. Tasapainottelu avun itsenäisyyden ja avun pyytämisen välillä osoittautui opiskelijoille vaikeaksi, ja opiskelijat kokivat itseohjautuvuuden suhteen myös paineita. Avun hakeminen koettiin yliopiston opiskelukulttuurissa verraten vaikeaksi, ja opiskelijoiden käsitykset itseohjautuvuudesta olivatkin Männikön mukaan hyvin lähellä yksinohjautuvuuden määritelmää. Opiskelijan elämäntilanne osoittautui tutkimuksessa yhdeksi merkittävimmäksi itseohjautuvuuteen vaikuttavaksi tekijäksi. (Männikkö 2004, 48-71.)

Yliopiston ohjauskulttuuria analysoivassa pro gradu –työssään Kortesoja (2005) on selvittänyt Tampereen yliopiston opetus- ja ohjaustahojen näkemyksiä opiskelusta ja ohjauksesta. Tulosten mukaan ohjaus määritellään varsin laaja-alaiseksi toiminnaksi, joka vastaa erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin monin erilaisin menetelmin. Ohjaussuhteessa korostuu dialogisuus, ja ohjaus nähdään vuorovaikutuksena, jossa myös ohjattavalla on aktiivinen rooli. Ohjaus nähdään myös mahdollisuudeksi sitouttaa opiskelijat osaksi yliopistoyhteisöä. Aiemman epävirallisen ja satunnaisen ohjauksen tilalle on vastaajien mukaan tulleet yhä virallisempi, systemaattisempi ja järjestäytyneempi ohjaus. Ohjauksen pakko ja toisaalta mahdollisuus nähdään keskenään jännitteisiksi, ja akateemisen vapauden käsitteen katsotaan olevan matkalla kohti muutosta. (Kortesoja 2005, 41-57.)

Tutkimusten mukaan opiskelijoiden ja yliopiston henkilökunnan ohjauskäsitykset ja -tavoitteet eivät aina kohtaa. Opiskelijoiden tavoitteissa korostuvat määrällisen sijaan laadullinen näkökulma ja erityisesti toiveet yksilöllisestä opinto-ohjauksesta. (Moitus ym. 2001, 25.) Jo pitkään on myös tiedetty, että opiskelijat kaipaavat opintojensa suhteen enemmän ohjausta kuin mitä he kokevat saavansa. (Tenhula & Pudas 1994; Lempinen & Vesikansa 1998; Moitus ym. 2001.) Opiskelijat toivovat saavansa apua esimerkiksi konkreettisten opiskelusuunnitelmien laatimisessa ja opintojen aikataulutuksen ja ajankäytön suunnittelussa. Monet kaipaavat neuvoja myös akateemisten opiskelutaitojensa, kuten tieteellisen kirjoittamisen ja tentteihin valmistautumisen kehittämiseen. Rakentava palaute ja kannustus auttaisivat opiskelijaa opiskelumotivaation ylläpitämisessä. Opintojen jälkeinen työelämään sijoittuminen askarruttaa monia opiskelijoita, ja opiskelijat

kaipaavatkin tukea myös oman ammatillisen identiteettinsä rakentamisessa ja uravalintoihin liittyvissä kysymyksissä. (Tenhula & Pudas 1994; Ahola 1999; Heikkilä & Nieminen 2004; Kuittinen 2003.) Opiskelijat toivovat opinto-ohjaukselta henkilökohtaistamista ja yksilöllistä huomioimista (Saukkonen 2005, 46-47; Kallio 2002, 32-33).

Opinto-ohjaukseen liittyvien tutkimusten ja selvitysten lisäksi on suomalaisissa korkeakouluissa viety läpi useita myös useita ohjauksen kehittämishankkeita ja arviointeja. Esimerkkinä voidaan mainita Helsingin ja Oulun yliopistojen yhteinen ”*Tuella ja taidolla*” –kehittämishanke, joka toteutettiin vuosina 2000-2004 ja jonka lähtökohtana oli opintojen tehostaminen siten, että yhä useampi opiskelija kykenisi valmistumaan tutkinnoille määrätyissä rajoissa. Projektin tiimoilta esimerkiksi Helsingin yliopistossa toteutettiin kymmenen eri osahanketta, joiden yhteisenä tavoitteena oli yliopiston ohjausjärjestelmän kehittäminen. (Eriksson & Mikkonen, 2003, 14-15.)

Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa toteutettiin korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta vuosina 2000-2001. Yliopistoja ja ammattikorkeakouluja koskevassa projektissa opintojen ohjausta arvioitiin laadullisesta näkökulmasta, ja arvioinnin pohjalta syntyneet suositukset ja hyväksi havaitut käytänteet koottiin arviointiraportiksi. (Moitus ym. 2001.) Kuopion yliopistojen koordinoima ”*Walmiiksi Wiidessä Wuodessa*” –projekti (W5W) puolestaan toteutettiin vuosina 2004-2006. Hankkeessa oli mukana 12 yliopistoa, ja sen tavoitteena oli kehittää opetussuunnitelmatyötä ja opiskelijoiden ohjausta yliopistoissa. Oleellisena osana hanketta oli mm. hopsien käyttöönotto. (<http://www.w5w.fi/w5w/fi/projekti/>) W5W:n pohjalta käynnistyi vuoden 2007 alusta kaksivuotinen hanke, jonka koordinaattoreina toimivat edellisen tapaan Kuopion ja Oulun yliopistot. W5W.2-projektin tavoitteena on tukea tutkinnonuudistusta mm. keskittymällä hops-työn vaikuttavuuden sekä opiskelijoiden työmäärän ja ajankäytön seurantaan. Projektin tiimoilta järjestetään esimerkiksi hopsien ohjaamiseen ja arviointiin liittyvää koulutusta. (<http://www.w5w.fi/w5w/news/#108>)

Sekä opintojen pitkittymistä että opinto-ohjausta koskevien tutkimusten tuloksia tarkastelemalla näyttää siltä, että opintojen ohjaus on yhteydessä siihen, miten kuormittaviksi opiskelija opiskelunsa kokee. Puutteellinen tai huono ohjaus voi jopa lisätä opintojen kuormittavuutta. Toisaalta tulokset osoittavat, että opinto-ohjauksella voidaan tukea opiskelijaa silloin, kun opiskelu syystä tai toisesta hankaloituu tai pitkittyy. Tähänastisissa tutkimuksissa on keskitytty tutkimaan pääasiassa opiskelijoita, joiden opinnot ovat huomattavasti pitkittyneet. Opintojen sujumattomuus ja

venyminen ovat kuitenkin vain oireita, jonka varsinaiset syyt löytyvät jostakin muualta. Tutkimalla tarkemmin opiskelijan opiskelukykyä heikentäviä tekijöitä voidaan löytää niitä ohjauksellisia keinoja, joilla opiskelijaa voidaan opinnoissaan tukea. Tämän tutkimuksen tarkoitus on paikata omalta osaltaan tuota vajetta keskittymällä tarkastelemaan niitä ongelmia, joita masennus opiskelukyvylle tuottaa sekä kartoittamalla niitä toiveita, joita masentuneet opiskelijat opintojen ohjaukselle kohdistavat.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusongelmat

Masennusoireet ovat jo pitkään olleet yksi yleisimmistä syistä, joiden vuoksi opiskelijat hakeutuvat Yliopiston terveydenhoitosäätiön palvelujen asiakkaaksi (Kanerva 2006, 11). Lisäksi masennus ja erilaiset mielenterveysongelmat ovat nykyään runsaasti esillä julkisessa keskustelussa mm. lehtien palstoilla ja television keskusteluohjelmissa. Samaan aikaan korkeakoulujärjestelmässä on meneillään murros, joka tähtää yliopistojen tehokkuuden lisäämiseen mm. opiskelijoiden tutkintoaikoja rajaamalla. Tämä asettaa kaikille opiskelijoille uudenlaisia paineita selviytyä opinnoista ja saattaa ne päätökseen yliopistojärjestelmän asettamassa aikataulussa. Näiden järjestelmän taholta tulevien vaatimusten lisäksi osa opiskelijoista on tilanteessa, jossa heidän henkilökohtainen kykynsä suoriutua opinnoista saattaa olla tilapäisesti tai pysyvästi heikentynyt. Opiskelukykyä voivat heikentää esimerkiksi erilaiset sairaudet tai muut yksilölliset, elämänvaiheeseen liittyvät ongelmat. Olen kiinnostunut siitä, millaisena opiskelu näyttäytyy tällaiselle opiskelijalle ja miten heikentynyttä opiskelukykyä voitaisiin opinto-ohjauksen keinoin tukea. Esimerkkinä tällaisesta opiskelijasta toimii tässä tutkimuksessa masennuksesta kärsivä opiskelija.

Tutkimuksellani on kaksi päätehtävää. Ensinnäkin haluan tutkia sitä, *millä tavoin masennus vaikuttaa opiskelijan opiskelukykyyn*. Olen kiinnostunut siitä, miten masennus vaikuttaa opiskelijan opintojen arkeen ja millä tavoin se mahdollisesti heikentää opiskelijan kykyä suoriutua opinnoistaan. Tutkimukseni toinen tavoite on selvittää, *miten yliopiston tarjoama opinto-ohjaus voisi tukea masennuksesta kärsivää opiskelijaa hänen opinnoissaan*. Tähän pyrin kartoittamalla paitsi tutkittavien opinto-ohjauskokemuksia myös niitä toiveita, joita tutkittavat opinto-ohjaukselle asettavat.

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa on käytetty laadullisia tutkimusmenetelmiä. Halusin kartoittaa masentuneiden opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta sekä erityisesti niitä vaikeuksia, joita masennus opiskelulle mahdollisesti asettaa. Lisäksi tavoitteena oli antaa opiskelijoille mahdollisuus kertoa niistä tarpeista, joita heillä on suhteessa yliopiston tarjoamaan opinto-ohjaukseen. Laadullinen lähestymistapa

soveltuu mielestäni määrällistä paremmin tämänkaltaisen aiheen ja erityisesti ihmisten kokemusten tutkimiseen. Hakalan (2007, 19) mukaan laadullisen tutkimuksen päätavoite onkin tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden omien tulkintojen esiin nostaminen. Laadullinen tutkimuksen kautta voidaan tavoittaa ja tuoda esiin sellaisten toimijoiden kokemuksia, joilla ei perinteisesti ole ollut tähän mahdollisuutta.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 159-160) ovat koonneet yhteen laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä. Heidän mukaansa laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja laadulliset aineistot kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tiedon keruun instrumentteina ovat erityisesti ihmiset, ja tiedon hankinnassa tutkija turvautuu mittaamisen sijasta enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittavien kanssa. Laadullisissa metodeissa korostuvat tutkittavien äänen ja näkökulmien esiin nostaminen. Hypoteesien testaamisen sijaan tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja, ja siksi aineistoa pyritään tarkastelemaan yksityiskohtaisesti ja monelta eri taholta. Analyysi on luonteeltaan induktiivista. Tutkimuksen teolle on ominaista joustavuus ja suunnitelmien muuttaminen olosuhteiden mukaan. Näin ollen tutkimussuunnitelmanikin muotoutuu vasta tutkimuksen edetessä.

Tutkimusta aloittaessani minulla ei ollut tutkimukseni suhteen lukkoon lyötyjä ennakko-olettamia tai valmiita hypoteeseja. Laadullista tutkimusta tehtäessä onkin mahdollista lähteä liikkeelle ilman määritelmiä tai ennakko-oletuksia. Hypoteesittomuus on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä, eikä itse tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista näin ollen useinkaan ole muodostettu kiinnilyötyjä ennakko-oletuksia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö tutkijan aiemmat kokemukset vaikuttaisi hänen tekemiinsä havaintoihin. Näin todennäköisesti tapahtuu, ja oleellista onkin se, ettei näiden aiempien kokemusten perusteella muodosteta asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä. Tutkijan tulisi siis mahdollisimman hyvin tiedostaa tutkimusaiheeseen liittyvät ennakko-oletuksensa, ja ottaa ne huomioon eräänlaisina esioletuksina. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.)

Vaikka minulla ei tutkimusta aloittaessani ollut aiheeni suhteen valmiita hypoteeseja, perustui tutkimuskohteeni hahmotteleminen kuitenkin joihinkin esioletuksiin. Aiempien kokemusteni ja opintojeni kautta minulla on tietoa esimerkiksi masennuksesta. Aiempi tietoni masennuksen luonteesta ja siihen liittyvistä piirteistä antoi minulle aiheita olettaa, että masennus vaikuttaa heikentävästi yksilön kykyyn suoriutua yliopisto-opintoihin liittyvistä haasteista. Tutkimukseni

avulla halusin selvittää tarkemmin sitä, millaisia nämä vaikeudet ovat. Tavoitteeni saavuttamiseksi halusin antaa tutkittaville mahdollisuuden kertoa itse kokemuksistaan. Tutkimukseni on siis vahvasti aineistolähtöinen. Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mukaan aineistolähtöinen analyysi on tarpeen erityisesti silloin, kun halutaan saada perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta.

4.3 Aineiston hankinta

Tässä tutkimuksessa masentuneiden opiskelijoiden opiskelukokemuksia kerättiin kirjoitusten ja teemahaastattelujen avulla. Aineisto kerättiin siis nimenomaan tätä tutkimusta ja sen tarpeita silmälläpitäen. Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan laadullisilla aineistoilla tarkoitetaan yksinkertaistetuimmillaan aineistoja, jotka ovat ilmiösultaan tekstiä. Tekstit ovat voineet syntyä tutkijasta riippuen tai hänestä riippumatta. Esimerkkejä edellisestä ovat mm. haastattelut ja havainnoinnit, kun taas tutkijasta riippumatta syntyneitä aineistoja ovat esimerkiksi kirjeet, omaelämäkerrat, mielipidekirjoitukset tai lehtimainokset.

Tutkimukseni kohdejoukon muodostivat Tampereen yliopiston opiskelijat. Pysin tavoittamaan tutkittavia yliopiston ainejärjestöjen sähköpostilistojen sekä Tampereen yliopiston opintopsykologin ja Tampereen YTHS:n mielenterveyspalvelujen välityksellä. Alkuoletukseni oli, että masennuksesta kärsivät opiskelijat mieluummin kirjoittaisivat kokemuksistaan kuin osallistuisivat haastatteluun. Niinpä lähetin toukokuussa 2006 kirjoituspyynnön (Liite 1) yliopiston ainejärjestöjen sähköpostilistoille. Koska sähköpostilistoille voi yleensä lähettää viestejä vain niille liittynyt opiskelija, lähetin pyyntöni sähköpostilistojen ylläpitäjille, ainejärjestöjen tiedotusvastaaville tai puheenjohtajille ja pyysin heitä välittämään kirjoituspyyntöni listalle. Pyyntöni suhtauduttiin poikkeuksetta myönteisesti. Toukokuussa 2006 sain kirjoituksen kuudelta opiskelijalta. Vastausten vähäiseen määrään vaikutti varmasti osaltaan myöhäinen ajankohta kevätlukukauden lopulla. Halusin kuitenkin lisää aineistoa, joten marraskuussa 2006 lähetin sähköpostilistoille uuden viestin (Liite 2), jossa hain osallistujia tutkimukseeni. Vaihtoehtoina olivat nyt joko kirjoittaminen tai osallistuminen teemahaastatteluun. Otin yhteyttä myös Tampereen yliopiston opintopsykologiin sekä Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön Tampereen toimipisteen vastaavaan psykologiin, ja tiedustelin heiltä mahdollisuutta levittää tietoa tutkimuspyynnöstäni. Kirjoitus- ja haastattelupyyntöni luvattiin jakaa opintopsykologin vastaanotolla käyville sekä YTHS:n neuvontavastaanotoilla käyville masennuksesta kärsiville opiskelijoille.

Joulukuussa 2006 sain kirjoituksen vielä kahdelta opiskelijalta, ja 13 opiskelijaa ilmoitti olevansa halukkaita teemahaastatteluun. Suunnitelluista haastatteluista kaksi jouduttiin perumaan, koska haastattelulle ei saatu sovittua yhteistä aikaa. Lopullinen aineistoni koostui siis yhteensä 11 haastattelusta ja seitsemästä kirjoituksesta. Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei aineiston koolla ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, eikä aineiston määrä sinällään tee tutkimuksesta onnistunutta tai epäonnistunutta. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 135) korostavat, että vaikka haastatteluaineiston määrä olisi jäänyt pienehköksi, esimerkiksi 10-15 haastatteluun, ei tämä silti tarkoita, että aineistoa olisi vähän. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että aineisto koostuu varsin pienestä määrästä tapauksia, jotka pyritään analysoimaan perusteellisesti. Tieteellisyyden kriteeriksi nousee määrän sijasta tällöin aineiston laatu. Aineiston määrää voidaan pitää riittävänä, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tällä viitataan aineiston kylläntymiseen eli saturaatioon. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 62.) Edellä mainitun pohjalta perustelen, että aineistoni on tämän tutkimuksen tarkoituksiin nähden riittävä.

Haastattelut toteutettiin joulukuun 2006 ja tammikuun 2007 aikana. Haastattelujen ajankohtaa sopiessani pyrin noudattamaan tutkittavien aikatauluja ja sopimaan tapaamiset heille sopiviin aikoihin. Haastatteluapaikkaa valitessani yritin löytää tilan, joka olisi rauhallinen ja mahdollisimman neutraali. Yksi haastatteluista tapahtui tutkimushenkilön työpaikalla, ja muut yliopiston pääkirjaston ryhmätyöhuoneissa. Kirjasto valikoitui haastatteluapaikaksi, koska se oli haastateltaville entuudestaan tuttu ja koska oletin, että haastateltavat liikkuisivat kirjastolla opintoihinsa liittyen muutenkin. Mielestäni kirjaston ryhmätyöhuoneet tarjosivat haastatteluille rauhallisen ilmapiirin, ja koska paikka oli tuttu sekä haastattelijalle että haastateltavalle, arvelin sen olevan tähän tarkoitukseen sopivan neutraali. Tutkittavien suostumuksella nauhoitin kaikki haastattelut litterointia ja aineiston myöhempää analysointia varten.

Teemahaastattelu on Suomessa suosituin tapa kerätä laadullista aineistoa. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat on ennalta määrätty, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Haastattelijalla huolehtii siitä, että kaikki teemat käydään läpi, mutta teemojen järjestys tai laajuus voi vaihdella haastattelusta toiseen. Valmiiden kysymysten sijaan haastattelijalla voi olla käytettävissään tukilista asioista, joiden varassa haastattelu etenee. (Eskola & Vastamäki 2007, 25-28.) Haastatteluissa minulla oli käytössä muistilista (Liite 3), johon olin kirjannut ylös haastattelun teemat.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 42-43) mukaan haastattelu muistuttaa monessa suhteessa keskustelua. Haastattelu voidaankin määritellä keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Olennainen ero keskustelun ja haastattelun välillä on kuitenkin siinä, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen eli on päämäärähakuista, kun taas keskustelulla voi olla pelkkä yhdessäolofunktio. Keskustelunomaisuutta oli haastattelutilanteissa mielestäni vaikea tavoittaa. Tämä johtui osaltaan varmasti siitä, että haastattelujen teema oli jokseenkin arkaluontoinen. Oletin siis, että haastateltavat saattaisivat olla jännittyneitä haastatteluun tullessaan, mikä varmasti osaltaan vaikutti omaankin käytökseeni. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 42-43) toteavat, että haastattelu tapahtuu haastattelijan aloitteesta ja etenee haastattelijan ehdoilla. Tasapainoilu tutkijan ja keskustelukumppanin roolin välillä oli minulle haasteellista, koska halusin tehdä haastattelutilanteen haastateltavalle mahdollisimman rennoksi ja vapautuneeksi, mutten halunnut toisaalta olla liian tuttavallinenkaan. Samaan aikaan minun piti tutkijana pitää tilanne hallussani ja varmistua siitä, että tutkimukseni kannalta oleelliset aiheet tulisivat haastattelussa käsitellyiksi.

Koska haastattelun tarkoitus on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, on Tuomen ja Sarajärven (2002, 75) mukaan perusteltua antaa haastateltavien tutustua haastattelukysymyksiin tai haastattelun teemoihin jo etukäteen. Tämän tutkimuksen kohdalla haastateltava olivat voineet tutustua haastattelun teemoihin jo ennen haastattelutilannetta, sillä olin liittänyt kysymykset sähköpostilistoille lähettämääni haastattelu- ja kirjoituspyyntöön niitä opiskelijoita varten, jotka halusivat kirjoittaa kokemuksistaan. Eskola ja Vastamäki (2007, 37) muistuttavat, että haastattelussa avainasemassa on haastateltava, ja vain hän voi päättää mitkä ovat sellaisia teemoja ja kysymyksiä, joihin hän pystyy haastattelussa vastaamaan. Tutkijan tulee hyväksyä se, että kaikki kysymykset eivät herätä haastateltavissa erityisiä ajatuksia, ja vastaukset voivat jäädä hyvinkin niukoiksi – toisaalta taas joihinkin teemoihin haastateltava saattaa vastata hyvin laveasti. Haastatteluja tehdessäni olen pyrkinyt noudattamaan tätä ohjetta. Olen tarpeen vaatiessa esittänyt haastatelluille tarkentavia ja selventäviä kysymyksiä, mutta pyrkinyt välttämään jankuttamista ja jumiutumista kysymyksiin, joihin haastatellulla ei ole tuntunut olevan mitään sanottavaa.

Tutkimuksessani pyrin tavoittamaan potentiaalisia tutkimushenkilöitä mm. yliopiston sähköpostilistojen kautta. Ensimmäinen kontakti haastateltaviin tapahtui sähköpostin välityksellä, ja myös tutkimusaihetta käsittelevät kirjoitukset oli mahdollista lähettää minulle sähköpostitse. Internetiä hyödyntävän aineistonkeruun etuna esimerkiksi tavalliseen postikyselyyn verrattuna on pidetty sen nopeutta. Vastaus sähköisiin kyselyihin saapuu yleensä keskimäärin 2-3 päivän kuluessa

pyynnön lähettämisestä. Menetelmän etuna voidaan pitää myös sen alhaisiksi jääviä kustannuksia. Menetelmän eduksi luetaan myös se, että ihmisten on todettu suhtautuvan myönteisesti internetin kautta välitettyihin tutkimuspyyntöihin. (Granello & Wheaton 2004, 388-389.)

Aineiston kerääminen internetiä hyväksi käyttäen ei ole monista eduistaan huolimatta osoittautunut täysin ongelmattomaksi. Kaikilla ihmisillä ei ole käytössään internet-liittymää, ja mahdollisuudet internetin käyttöön voivatkin heijastella eri väestöosien demografisia eroja. Tässä valossa tarkasteltuna ongelmaksi voi internetiä käytettäessä muodostua aineiston edustavuus. On myös huomattu, että vastausaktiivisuus jää sähköposti- ja www-pohjaisissa kyselyissä yleensä tavallista postikyselyä alhaisemmaksi. Ongelmia voi tuottaa myös menetelmään käytettävä teknologia, kuten eri www-selainten yhteensopimattomuus ja sivustojen hidas latautuminen. Edellisten lisäksi tutkijat käyvät edelleen keskustelua myös siitä, menetetäänkö tutkimuksessa jotakin oleellista, kun se siirretään internetiin. Ei ole olemassa tutkittua tietoa siitä, vastaavatko ihmiset sähköposti- ja perinteisiin postikyselyihin samalla tavoin. (Granello & Wheaton 2004, 389-399.)

Omassa tutkimuksessani päädyin käyttämään sähköpostia, koska arvelin sen olevan nopeahko tapa tavoittaa laaja joukko Tampereen yliopiston opiskelijoita esimerkiksi pääaineeseen, ikään tai sukupuoleen katsomatta. Koska halusin tutkimuksessani kartoittaa masennukseen liittyviä tekijöitä nimenomaan opiskelijoiden kokemuksellisuuden kautta, toivoin tavoittavani sähköpostilistojen kautta myös sellaisia opiskelijoita, joilla ei ollut oman masennuksensa suhteen virallista diagnoosia tai jotka eivät olleet hakeneet masennukseensa apua esimerkiksi opiskeluterveydenhuollon palveluista. Niinpä tutkimuspyynnön välittäminen esimerkiksi pelkästään Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tai opintopsykologin kautta olisi saattanut rajata pois potentiaalisia tutkimushenkilöitä. Yhtä henkilöä lukuun ottamatta kaikki tutkimukseeni osallistuneet olivatkin saaneet tiedon tutkimuksesta sähköpostilistalta. Internetin mukanaan tuoma nopeus piti paikkansa ainakin tämän tutkimuksen kohdalla, sillä sekä minulle lähetetyt kirjoitukset että haastatteluun ilmoittautuneiden yhteydenotot saapuivat jo noin 1-5 päivän kuluessa siitä, kun olin lähettänyt kirjoitus- ja haastattelupyyntöni sähköpostilistoille.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineisto muodostuu 11 haastattelusta ja seitsemästä kirjoituksesta. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat yhtä jatkotutkinto-opiskelijaa lukuun ottamatta Tampereen yliopistossa

perustutkintoaan suorittavia tai suorittaneita opiskelijoita. Joukossa oli niin alku-, keski- kuin päättövaiheessa opintojaan olevia opiskelijoita, joiden ikä vaihteli 20 ja 33 vuoden välillä. Enemmistö tutkimukseen osallistuneista oli naisia; haastatteluun osallistui neljä miesopiskelijaa ja loput haastatellut ja kokemuksistaan kirjoittaneet olivat naisia.

Aineiston analyysivaiheen aluksi litteroin tutkimukseeni osallistuneiden haastattelupuheet nauhoitusten perusteella tekstimuotoon. Tallensin haastateltavien puheen sana sanalta sellaisenaan ja puhekielenmuotoisena. Koska tarkoitukseni ei ollut tehdä aineistosta esimerkiksi keskusteluanalyyttistä tulkintaa, jätin kuitenkin turhat toistot, tauot, huokaukset yms. merkitsemättä. Litteroituina haastattelut olivat pituudeltaan 7-12 sivua.

Aineistoni analyysin voidaan sanoa alkaneen jo haastatteluvaiheessa, jolloin jo muutaman haastattelun jälkeen oli selvää, että esimerkiksi masennuksen osalta haastateltavilla oli varsin samankaltaisia kokemuksia. Voidaan siis sanoa, että tietyt teemat nousivat esiin jo aineistonkeruuvaiheessa. Aineiston varsinainen analysoinnin aloitin lukemalla tekstit useampaan kertaan kokonaisuutena lävitse. Kirjasin ylös teksteistä nousevia havaintoja ja kysymyksiä ja ryhmittelin vähitellen yhteen vastauksista nousevia samankaltaisuuksia. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 160) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle ja aineiston analyysille on tyypillistä, että kutakin tapausta käsitellään ainutlaatuisena ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Haastatteluja ja kirjoituksia lukiessani olen yrittänyt pitää mieleni avoimena. Ajatukseni on ollut, että kaikki saamani vastaukset ovat keskenään yhtä arvokkaita ja jokainen niistä voi paljastaa tutkimuskohteestani jotakin uutta. Vaikka haastattelut olivat eri pituisia ja esittämiini kysymyksiin vastattiin kirjoituksissa lyhyemmin kuin haastatteluissa, olen pyrkinyt pitämään mielessäni, että lyhyetkin vastaukset voivat nostaa tutkimusongelmastani esiin jotakin oleellista.

Laadullisen aineiston analyysin suhteen ei ole olemassa tiukkoja sääntöjä. Tavallisimmat laadullisten aineistojen analyysimenetelmät ovat teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 219.) Olen kerännyt aineistoa kirjoitusten ja teemahaastattelujen avulla, joten on luonnollista, että olen analysoinut aineistoani haastattelun teemojen mukaisesti. Eskolan ja Suorannan (1998, 179-180) mukaan teemoittelu on hyvä analysointitapa silloin, kun halutaan ratkaista jokin käytännön ongelma. Tällöin teksteistä voidaan poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Tutkimuksessani olen halunnut saada varsin konkreettista tietoa siitä, millaisia ongelmia masennus

tuottaa opiskelulle ja millaisella ohjauksella näitä ongelmia voitaisiin parhaiten helpottaa. Teemoittelu soveltuu näin ollen varsin hyvin tämän tapaisen tutkimuksen analyysimenetelmäksi.

Teemoittelun ohella toinen tyypillinen laadullisten aineistojen analyysitapa on tyypittely. Tyypittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisia elementtejä, joita yhdistelemällä siitä voidaan nostaa esiin eräänlaisia malleja tai tyyppejä. Myös tyypittelyä edeltää kuitenkin aina jonkinlainen alustava teemoittelu. (Eskola & Suoranta 1998, 182.) Teemoittelun ohella olen pyrkinyt luomaan tutkittavien vastauksista tyyppejä kun se on ollut mahdollista. Masennuksen kuvauksen osalta tutkittavieni vastauksista nousikin esiin varsin yhtenäinen kuva siitä, millaisia ovat masennuksen opiskelukyvylle aiheuttamat ongelmat. Opiskelijoiden ohjaustoiveiden tyypittely osoittautui sen sijaan ongelmallisemmaksi. Eskola ja Suoranta (1998, 182-183) huomauttavat, että aina ei tyypittelyssä tarvitsi pyrkiä etsimään yleistä, vaan huomio voidaan kiinnittää myös poikkeaviin tapauksiin. Vaikutus voi olla analyysia rikastuttava, sillä aineistosta nousevien poikkeavien tapausten ansiosta tutkijan voi olla pakko tarkistaa oletuksiaan tai hylätä asettamiaan hypoteeseja.

Analysoidessani masentuneiden opiskelijoiden opiskelukyvyyssä tapahtuneita mahdollisia muutoksia, olen käyttänyt apuna Kurrin (2006) opiskelukykykäsitettä, jota hän havainnollistaa talomallin avulla. Olen analysoinut opiskelijoiden kokemuksia suhteessa opiskelukykytalon eri kerroksiin eli opiskelijan voimavaroihin, opiskelutaitoihin, opintoihin liittyviin arvoihin ja asenteisiin sekä opinto-ohjaukseen. Tätä ja haastatteluni teemoja apuna käyttäen olen tyypitellyt opiskelukyvyyssä tapahtuneet muutokset neljän eri otsikon alle omiksi alaluvuikseen. Näitä tuloksia käsittelem tarkemmin luvussa viisi.

4.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Eskolan ja Suorannan (1998, 211-214) mukaan tutkijan subjektiviteetti nousee laadullisessa tutkimuksessa olennaiseksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen instrumentti, ja näin ollen hän on myös tutkimuksensa luotettavuuden tärkein kriteeri. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkastelun kohteeksi nousee koko tutkimusprosessi, jonka eri vaiheita tutkijan tulisi tutkimusraportissaan mahdollisimman totuudenmukaisesti kuvata.

Tutkimusprosessini aikana olen pyrkinyt tiedostamaan tutkimuskohteeseeni liittyvät ennakoasenteeni ja -oletukseni, jotta en esimerkiksi haastattelutilanteessa ohjailisi haastateltavan vastauksia tiettyyn suuntaan. Aineistoa analysoidessani olen teemoittelun avulla nostanut esiin siitä nousevia yhdenmukaisuuksia, mutta pyrkinyt antamaan äänen myös poikkeaville ja muiden vastausten kanssa ristiriidassa oleville näkökulmille. Tulkintoja tehdessäni olen yrittänyt pitää mielessä omat ennakoasenteeni, jotta en tekstejä lukiessani nostaisi esiin odotuksiani vastaavia havaintoja, vaan nimenomaan tutkimushenkilöideni oman äänen. Silti mahdollisuus väärään tulkintaan on aina olemassa. Auttaakseni lukijaa ymmärtämään mihin tulkintani perustuvat, olen tuloksia raportoidessani käyttänyt apuna autenttisia katkelmia tutkimushenkilöiden puheesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 194) mukaan tutkimusraportin tarkoitus on välittää mahdollisimman elävä kuva haastateltujen maailmasta niiltä osin kuin kyseessä on haastattelun kohteena oleva ilmiö. Tähän tavoitteeseen tutkija pyrkii paitsi nojautumalla suoriin haastatteluotteisiin, myös esittämällä aineistosta omia yhteenvedojaan ja päätelmiään. Autenttisten tekstilainauksen tuominen tutkimusraporttiin auttaa Eskolan ja Suorannan (1998, 217-218) mukaan lukijaa myös arvioimaan tutkijan aineistosta tekemiä tulkintoja. Aineistokatkelman ja tulkinnan esittäminen rinnakkain tarjoaa lukijalle mahdollisuuden omien johtopäätösten tekoon eli tutkijan tulkinnan hyväksymiseen tai hylkäämiseen.

Tutkimusprosessini eri vaiheita ja tekemiäni ratkaisuja olen raportissani pyrkinyt kuvaamaan riittävän kattavasti, jotta lukijalle muodostuisi realistinen kuva siitä, miten tutkimukseni on edennyt. Raportoinnissani olen pyrkinyt myös kriittisyyteen ja rehellisyyteen. Pelkän tutkimusprosessin kuvauksen sijaan olen pohtinut tekemiäni valintojen tarkoituksenmukaisuutta ja tuonut esiin myös asioita, jotka ovat osoittautuneet tutkimusprosessissa minulle vaikeiksi.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessaan tutkija joutuu pohtimaan myös tutkimuksensa eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Kvalen (1996, 111) mukaan tutkija törmää eettisiin ratkaisuihin tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa. Eettiset kysymykset nousevat esiin pohdittaessa tutkimuksen *tarkoitusta*, *tutkimussuunnitelmassa*, *haastattelutilanteessa*, haastattelun *purkuvaiheessa* (litteroinnissa), aineiston *analysoinnissa*, hankitun tiedon *todentamisessa* ja tutkimuksen *raportoinnissa*. Tutkijan tulee esimerkiksi punnita niitä seurauksia, joita itse haastattelutilanteella voi olla haastateltavalle (esimerkiksi stressiä tai muutoksia minäkuvassa). Tutkimuksen raportoinnissa tulee huolehtia luottamuksellisuudesta sekä ottaa huomioon ne seuraukset, joita tutkimusraportista voi yksittäisille tutkimushenkilöille tai heidän edustamalleen ryhmälle koitua.

Edellisten lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2000, 20) painottavat, että haastateltavan suostumuksen tulee perustua hänelle tarjottuun asianmukaiseen informaatioon. Kirjoitus- ja haastattelupyynnössäni (Liite 1) pyrin antamaan totuudenmukaisen kuvan siitä, mistä tutkimuksessani on kysymys. Lisäksi haastatteluun osallistuneilla oli mahdollisuus tutustua haastattelun teemoihin jo ennen varsinaista haastattelutilannetta.

Masennusta ja masentuneiden ihmisten kokemuksia voidaan mielestäni pitää arkaluontoisena tutkimusaiheena. Suomalaisessa tutkimusmenetelmällisessä keskustelussa tutkimuskohteen arkaluontoisuutta on määritelty esimerkiksi seuraavasti: 1) Tutkimusaihe on arka ja jopa järkyttävä myös tutkijalle, 2) tutkittavat muodostavat ryhmän, jonka kohdalla eettisiä kysymyksiä on tarpeen pohtia tarkemmin, 3) tutkittava asia on sillä tavoin arkaluontoinen, kenties jopa laitton, että tutkittavien löytäminen on vaikeaa ja tutkittavien anonyymiteettiä tulee kiinnittää erityistä huomiota, 4) aihe on arka myös tutkijalle itselleen esimerkiksi omakohtaisten kokemusten kautta ja 5) tutkimuksesta saatavan tiedon käytöllä voi olla ristiriitaisia vaikutuksia eri osapuolille. (Puusniekka, Eskola, Itäpuisto, Launonen ja Rautsiala 2003, 45.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 115) mukaan arkaluonteisia tutkimusaiheita tai haastattelun teemoja voivat olla esimerkiksi haastateltavien ikä, sairaudet, tulot ja taloudellinen tilanne, koulutustaso sekä siviilisäätö. Muita arkaluontoisia aiheita saattaisivat heidän mukaansa olla vaikkapa alkoholin kulutukseen, seksuaalisuuteen ja etniseen ryhmään liittyvät kysymykset.

Tutkimusaiheeni arkaluontoisuus tuli esille paitsi aiheeni ympärillä käymäni pohdinnan, myös joidenkin minulle lähetettyjen kirjoitusten sekä tekemiäni haastattelujen yhteydessä. Minulle esimerkiksi esitettiin pyyntö, etten säilyttäisi tutkittavan yhteystietoja sähköpostissani pitempään kuin oli käytännön järjestelyjen kannalta tarpeen. Edellä mainituista seikoista johtuen tuli luottamuksellisuuteen kiinnittää erityistä huomiota tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa. Kirjoitus- ja haastattelupyynnössäni korostin käsitteleväni tutkittavien vastaukset luottamuksella sekä huolehtivani siitä, että tutkimusraportista ei voitaisi tunnistaa kenenkään yksittäisen tutkittavan henkilöllisyyttä. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että esimerkiksi kirjoitukset oli mahdollista lähettää tavallisena kirjepostina ilman lähettäjän yhteystietoja. Tästä huolimatta kaikki vastaajat lähettivät kertomuksensa sähköpostitse omalla nimellään. Suojellakseni vastaajien henkilöllisyyttä tallensin vastaukset heti word-muotoisiksi dokumenteiksi, joista oli poistettu vastaajien yhteystiedot. Lisäksi poistin tutkimukseen osallistuneiden sähköpostiviestit yhteystietoineen heti kun kirjoitukset oli tallennettu ja haastattelutapaamisten ajankohdat sovittu.

Olen kiinnittänyt huomiota luottamuksellisuuteen myös tutkimusraporttiani kirjoittaessani. Käyttäessäni tutkittavien omaa puhetta suorina lainauksina olen pyrkinyt valitsemaan lainaukset siten, ettei niistä voida tunnistaa ketään yksittäistä vastaajaa. Lainauksen yhteydessä en myöskään ole maininnut esimerkiksi tutkittavan pääainetta tai ikää, joiden yhdistelmästä kenties voisi päätellä jotakin tutkittavan henkilöllisyydestä.

Olen jo aiemmin todennut, että tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tarkasteltaessa joudutaan arvioimaan myös niitä seurauksia, joita tutkimukseen osallistumisella voi olla tutkittavien elämään. Tätä kysymystä jouduin pohtimaan erityisesti muutaman tutkimukseeni osallistuneen opiskelijan kohdalla. Saamistani kirjoituksista kaksi oli sävyiltään melko ahdistuneita, ja kirjoittajat kuvasivat mm. sitä, miten vaikeaa riittävän hoidon, kuten terapian saaminen heille on. Tulkitseen nämä kirjoitukset jonkinlaisiksi hätähuudoiksi, joilla tutkittavat halusivat tuoda esiin kohtaamiaan vaikeuksia ja ongelmia. Ajatuksia herättäviä olivat myös ne haastattelutilanteet, joiden aikana haastateltava kertoi kaunistelematta olevansa parhaillaan keskellä vaikeaa masennusjaksoa. Näissä tilanteissa huomasin pohtivani sitä, pahentaisivatko haastattelutilanne ja masennuksesta puhuminen haastateltavan vointia. Koska haastatellut kuitenkin kertoivat olotilastaan ja kokemuksistaan hyvin avoimesti, tulkitseen, että he kokivat haastattelutilanteen turvalliseksi ja luottamukselliseksi. Haastattelutilanteessa minulla oli myös tunne, että nämä henkilöt olivat hyvin motivoituneita haastatteluun ja halusivat kertoa kokemuksistaan. Luotin siihen, että haastateltavani olivat itse parhaita asiantuntijoita oman vointinsa ja jaksamisensa suhteen, eivätkä olisi osallistuneet tutkimukseen, ellei heillä olisi ollut siihen voimavaroja.

Eskolan ja Vastamäen (2007, 26-27) mielestä on ylipäättään aiheellista kysyä, kenen etua haastattelu ajaa. Voidaan myös pohtia voiko haastateltava saada tilanteesta muutakin kuin kenties tyydytystä siitä, että on voinut olla tutkijalle avuksi. Ihmisten syyt ja motiivit tutkimukseen ja haastatteluun osallistumiselle ovat monenlaisia. Haastattelu voi olla haastateltavalle mahdollisuus tuoda esiin mielipiteensä ja saada äänensä kuuluviin. Toisaalta se voi myös olla kanava omien kokemusten kertomiselle ja jakamiselle. Joillekin taas motiivina tutkimukseen osallistumiselle voi olla aiempi myönteinen kokemus vastaavasta tilanteesta. Muutama tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista toi esiin, että tutkimuksen aihe oli heidän mielestään tärkeä. Kirjoituksensa loppuksi eräs heistä totesikin: ”*Aihe on tärkeä ja olisi toivottavaa, että se vaikuttaisi eri laitosten ohjaustyöhön.*”

5. MASENTUNEEN OPISKELIJAN OPISKELUKYKY

Tutkimustani varten haastattelin yhtätoista Tampereen yliopistossa opintojaan suorittavaa opiskelijaa, minkä lisäksi minulla oli käytössäni seitsemän opiskelijan minulle lähettämät kirjoitukset. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli masennuksestaan ns. virallinen diagnoosi eli heillä oli lääkärin tai psykiatrin diagnosoima masennus, johon he olivat saaneet tai saivat parhaillaan hoitoa. Useilla tutkimukseen osallistuneilla oli takanaan varsin pitkä, jopa vuosia kestänyt masennus. Nämä opiskelijat olivat kärsineet masennuksesta jo ennen yliopisto-opintojensa aloittamista – muutama heistä jo teini-ikästä lähtien. Mukana oli kuitenkin myös opiskelijoita, joiden elämässä masennus oli ollut lyhytaikaisempi vaihe. Suurimmalle osalle tutkimukseeni osallistuneista masennus oli tutkimushetkellä edelleen ajankohtainen.

Tutkimuksessani pyysin opiskelijoita kuvailemaan sitä, millä lailla masennus näkyi heidän päivittäisessä opintoihin liittyvässä arjessaan. Opiskelijoiden kokemuksia analysoimalla olen koonnut yhteen masennuksen opiskelulle aiheuttamia ongelmia, ja tyypitellyt ne neljän eri otsikon alle. Esittelen seuraavaksi nämä tulokset.

5.1 Voimavarat vähissä

Eräs masennuksen tyypillisimmistä oireista on fyysisen ja psyykkisen energian heikentyminen (Lehtonen 1995, 14). Tämä tuli hyvin ilmi myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kertomuksista kävi ilmi miten normaaleista, arkisista asioista selviytyminen oli masentuneena vaikeaa. Asiat, jotka olivat aiemmin sujuneet kuin itsestään, muuttuivat masennuksen myötä voimavaroja kuluttaviksi tehtäviksi. Masentuneille opiskelijoille yksinkertaistenkin asioiden tekeminen oli raskasta ja tuntui vaativan suuria ponnistuksia.

”Niinku yleensäkin ihan mitä tahansa tekeekin voi olla vaikeeta. Kämpän siivoaminen voi olla niinku ylivoimasta...niin kouluun lähteminen on kuitenkin sit aika homma.”

”Niin siis se, et vaaditaan että pitää laittaa vaatteet päälle ja vähän kammata tukkaa, niinkun jonkun ei-minkään takia pitää tulla...Jostain syystä se on vaan niinku hirveen vaikeeta – joku siinä tulee sillä tavalla, että on hirveen vaikee lähteä ja hirveen vaikee tulla.”

Väsymyksen taustalla oli muutamien opiskelijoiden kohdalla masennukseen liittyviä univaikeuksia. Univaikeudet ilmenivät esimerkiksi nukahtamisvaikeuksina, yöllisenä heräilynä tai toisaalta liiallisena nukkumisena. Kolme vastaajista kertoi masennuksen johtaneen suoranaiseen unettomuuteen, jolloin nukkuminen oli ylipäättään ollut vaikeaa. On ymmärrettävää, että univaikeudet alkavat varsin nopeasti näkyä yksilön päivittäisessä jaksamisessa ja suorituskyvyssä. Yliopisto-opiskelun kaltaisessa työskentelyssä ongelmia syntyy, kun pitäisi pystyä pitkäjänteiseen työskentelyyn, ja esimerkiksi kurssien suorittaminen edellyttää säännöllistä läsnäoloa eikä poissaoloja juurikaan sallita. Eräs opiskelija kärsi unettomuudesta, minkä vuoksi aamut olivat hänelle erityisen vaikeita. Niinpä hän oli joutunut rakentamaan lukujärjestyksensä siten, että se sisälsi mahdollisimman paljon iltaan painottuvia luentoja.

”Ne unioireet ainakin näky, että pitää ottaa iltakursseja mahdollisimman paljon, ja ei uskalla ottaa semmosia aikasempia, koska nyt kun mulla on tää ”kunnon elämä” päällä, niin mä haluan sitten joka ikisellä luennolla ja joka harjoituksissa olla.”

Jaksamattomuus ja energiattomuus näkyi opiskelijoiden arkipäiväisessä opiskelussa erityisesti vaikeutena aloittaa asioita. Aloittamisen vaikeus saattoi ilmetä mm. siten, että kotoa luennolle lähteminen joko vaati opiskelijalta suuria ponnistuksia tai tuntui opiskelijasta lähes mahdottomalta. Masentuneena opiskelijat saattoivat myös lykätä opiskeluun liittyvien tehtävien, kuten tenttiin lukemisen aloittamista joko tietoisesti tai huomaamattaan. Jaksamattomuus näkyi joidenkin opiskelijoiden kohdalla myös siten, että päivä ja aika saattoi kulua kuin huomaamatta kotona istuen, vaikka suunnitelmassa olisikin ollut opiskella itsenäisesti, osallistua luennolle tai tehdä päivän aikana muuta opiskeluun liittyvää.

”Istuu television edessä ja miettii et miks mä istun tässä, että tiedän mitä pitäis tehdä ja televisiosta ei tuu mitään. Et miten se aika menee hukkaan, et miten niinkun alkaa vaan pohtia kaikennäköstä.”

”Jotenkin just se alku, se työskentelyn alottaminen oli usein kauheen vaikeeta. Sit se rupes sujuun kun pääsi semmoseen putkeen ja sai tehtyä vaikka jonku tunnin, pari sitä. Sit siinä oli helpompi pysyä siinä työn putkessa.”

Ulkopuolisen voi olla vaikea ymmärtää mistä oikein on kyse, kun opiskelija kertoo kotoa luennolle lähtemisen tuntuvan ylitsepääsemättömän vaikealta tai kuvailee miten opiskelutehtävään tarttuminen on päivästä toiseen yhtä hankalaa. Pyysinkin opiskelijoita kuvailemaan tarkemmin niitä ajatuksia tai tuntemuksia, joita aloittamisen vaikeuteen liittyi. Aloittamisen vaikeus liittyi esimerkiksi siihen, ettei opiskelija uskonut suoriutuvansa tenttitilanteesta, koska ei ollut pystynyt mielestään valmistautumaan siihen kunnolla. Toisaalta opiskelija pelkäsi, ettei valmistautumisesta huolimatta kykenisi palauttamaan lukemaansa tenttitilanteessa mieleensä.

”Se on sitä että ei luota itseensä tarpeeksi, että ei luota siihen että osaa ne asiat, vaikka muistaa niistä hyvin paljon tai pystyis kirjottamaan niinku esseemuodossa niistä varmasti paljon. Mutta se tilanne ja ne erilaiset paineet ja odotukset joita itseensä kohdistaa, että nyt on pakko päästä tästä tentistä läpi, tai jos on pääaineen tentti, niin on saatava kaiken lisäksi vielä hyvä.”

”Mä en sitten oikein enää pystynyt menemään tentteihinkään, koska en halunnut mennä enkä pystynyt mennä, koska musta tuntui etten ollut lukenu tarpeeks. Et mä en osaa aihetta, et mulla oli oikeen sellanen pakokauhun tunne että mä en oo lukenu tarpeeksi.”

Joskus opiskelija juuttui jaksamiseen liittyvien ajatustensa kanssa eräänlaiselle ”huonolle kehälle”. Opiskelija oli aiemmin joutunut pettymään, koska oli esimerkiksi saanut tentistä hylätyn arvosanan tai oli joutunut jättämään kurssin kesken. Uuteen yritykseen ei tahtonut riittää voimia, koska opiskelija pelkäsi ja ennakoi jo valmiiksi uutta epäonnistumista. Jos opiskelija sitten yrittikin ja silti epäonnistui, verotti se itseluottamusta entisestään.

”Kun tajuaa sen, että ei pysty viemään asioita loppuun, niin sit se on semmonen kehä, että pelkää alottaa mitään kun ajattelee, et en mä kumminkaan saa vietyä sitä loppuun. Ja sit kun ei saa, niin tuntee huonoa omaatuntoa siitä.”

Masentuneet opiskelijat painivat yleisen jaksamisensa suhteen eri sarjassa kuin ns. terveet opiskelijat. Voimavarojen vähyys asetti selkeitä rajoituksia esimerkiksi sille, millaiseksi opiskelija pystyi lukujärjestyksensä rakentamaan. Joskus väsähtäminen pakotti opiskelijan muuttamaan alkuperäistä suunnitelmaansa, kun energiaa ei enää riittänytään sen toteuttamiseen. Aina ei opiskelija edes itse huomannut tai halunnut huomata voimavarojensa heikkenemistä, vaan jatkoi

opiskelujaan sinnikkäästi entiseen tahtiin. Tällöin seurauksena saattoi olla täydellinen uupumus ja romahtaminen.

”Pystyn ainakin tällä hetkellä hoitamaan kohtuullisen hyvin opiskeluni ja työni. Olen silti kiitollinen siitä, että minulla ei opiskelujen suhteen ole enempää tekemistä kuin yksi seminaari ja yksi luentokurssi. Jos tekemistä olisi vielä enemmän, voisin vaipua pahempaan depression, koska kaikki ylimääräinen työ tuntuu masentuneena liialta.”

”Suuri motivaatio auttoi saamaan tarpeellisen (kaikki ylimääräinen jäi tekemättä) aikaiseksi, mutta aikaa meni moninkertaisesti enemmän kuin tavallisesti. Tein enemmän kuin olisin jaksanut, mikä johti siihen, että viimeisen kurssin jälkeen romahdin henkisesti.”

”Lopulta aloin opiskella jaksamiseni kustannuksella siten, että esim. kokonainen luentopäivä vei mehut siten, että en jaksanut enää yhtään mitään suoritettua tarpeellisen.”

5.2. Ongelmat muistissa ja keskittymiskyvyssä

Tutkimukseen osallistuneista lähes kaikki toivat esiin, että masennuksesta johtuva muistin ja keskittymiskyvyn heikentyminen oli hankaloittanut opiskelua. Tämä ei ole yllätys, sillä ongelmat muistissa ja keskittymiskyvyssä mainitaan masennusta koskevassa kirjallisuudessa tyypillisimmiksi masennukseen liittyviksi oireiksi (Leinonen 2002, 64; Isometsä 2007, 159.) Opiskelussa muisti- ja keskittymisongelmat tulivat esiin esimerkiksi luentotilanteessa, joka vaati pitkää paikallaan oloa ja keskittymistä.

”Mun on kauheen vaikee keskittyä ja istua jossain yhdessä paikassa pari tuntia putkeen - pahemmassa tapauksessa vielä kauemminkin. Ne voi olla tosi mammuttimaisen pitkiä ne luennot niin...mä en vaan kerta kaikkiaan jaksa ja mä en pysty keskittymään. Välillä sitä oikein niinkun ajattelee, että nyt mä keskityn ja nyt mä kuuntelen ja nyt mä omaksun niitä asioita mitä täällä sanotaan, ja sit mä huomaan et mullon ajatukset aivan muualla ja mä piirtelen vaan vihkoihin ja paperille ja ei vaan kertakaikkiaan, tuntuu et on tulisilla hiilillä.”

Muisti- ja keskittymisvaikeudet näkyivät myös esimerkiksi kirjatentteihin valmistautumisessa, kun opiskelijan olisi lyhyehkössä ajassa pitänyt lukea ja omaksua suuri määrä tietoa ja isoja

asiakokonaisuuksia. Ongelmia tuotti sekä asioiden mieleen painaminen tenttiin valmistauduttaessa että niiden palauttaminen mieleen varsinaisessa tenttitilanteessa.

”Se tunne et ei tee mitään, se voi olla sitä et istuu vaan paikallaan ja lukee, lukee jotain ja huomaa et ei lue mitään oikeesti.”

”Se näkyi unohteluina ja työn aloittamisen vaikeuksina. Ajatukset eivät enää pysyneet oleellisessa lukemisen aikana, van raskaat asiat pyörivät mielessä jatkuvasti häiriten opiskelusuoritusta.”

”Jos mä luen jotain tenttikirjaa, niin mun pitää palata, kun mä en muista mitä mä oon luku. Ei pysty keskittyyyn vaan pitää niinku samaa sivua tankata viis kertaa. Ja sitten se esimerkiksi että aivot ei vaan toimi sillai...ne toimii tosi hitaasti.”

Häiriöt muistissa ja keskittymiskyvyssä heikensivät masentuneiden opiskelijoiden kykyä omaksua tietoa ja liittää sitä osaksi jo aiemmin opittua. Suurten kokonaisuuksien hallitseminen tuntui olevan vaikeaa, ja esimerkiksi esseitä ja tenttivastauksia kirjoitettaessa opiskelijalla saattoi olla vaikeuksia tuottaa tekstiin loogisesti etenevää rakennetta. Ongelmia tuotti myös yliopisto-opiskeluun kuuluva itsenäisyys, kun aikatauluissa pysyminen ja opintojen eteneminen oli kokonaan opiskelijan oman kontrollin varassa. Kun opiskelijat vertasivat masennuksen aikaista opiskelukykyään siihen, mitä se oli ollut ennen masennusta, olivat erot huomattavia.

”Sitten mulla on ollu sitä tyhmistymistä, että siis niinkun oikein konkreettisesti tuntuu siltä, että on tyhmin, niinkun tyhmä ja ei muista asioita. Pää tuntuu olevan niin täys, et sinne ei mahdu enää mitään uutta, ja sit niitä unohtelee.”

”Luin sivukaupalla tekstiä ja yhtäkkiä huomasin, etten muistanut lukemastani yhtään mitään. Myös kykyäni muistaa heikkeni. Aikaisemmin olin päässyt tenteistä läpi melko helposti, mutta nyt en päässyt läpi ollenkaan. Masentuneena kirjoittamani tenttivastaukset olivat sekavia ja analyysitehtävät epäjohdonmukaisia.”

”Keskittymisvaikeudet eli vaikeudet itsenäisen työn aloittamisessa ja työskentelyn jatkamisessa, ajan hahmottamisen vaikeudet ja unohtelu tekivät lukemisesta ja gradun tekemisestä lähes

mahdottomia. Siitä, milloin kognitiiviset valmiudet palautuva ennalleen ei voi sanoa mitään varmaa.”

”...et miten musta on yhtäkkiä tullu näin tyhmä..”

Muistin ja keskittymiskyvyn ongelmat näkyivät eri opiskelijoilla eri tavoin. Joillekin opiskelijoille tiedon prosessointi oli vaikeaa tenttitilanteessa, kun taas kotona tapahtuva kirjoittaminen sujui paremmin. Eräs opiskelija sen sijaan kertoi luetun mieleen palauttamisen ja tenttivastauksen muotoon saattamisen olleen hänelle helppoa, kun taas omaan tahtiin etenevä kirjoittaminen kotioloissa oli osoittautunut hänelle mahdottomaksi.

Ongelmat muistissa ja keskittymiskyvyssä olivat pakottaneet opiskelijat muuttamaan opiskelutottumuksiaan. Esimerkiksi lukeminen sujui masentuneena hitaammin kuin mihin opiskelijat olivat aiemmissa opintuissaan tottuneet. Useat opiskelijat kertoivat mm. joutuvansa jakamaan luku-urakan hyvin pieniin pätkiin, ja useamman tunnin yhtäjaksoinen työskentely - oli se sitten lukemista, kirjoittamista tai muuta keskittymistä vaativaa - oli monille täysin mahdotonta.

”Mun on aivan täysin mahdoton ajatella, että mä lukisin montaa tuntia päivässä tai että mä lukisin pitkän pätkän kerrallaan. Kyllä mun täytyy tavallaan pätkiä sitä, et mä luen jonku verran ja pidän tauon ja sitte luen vähän lisää. Ei mitään toivoo, että vois lukea vaikka pari tuntia ihan pötköön. Tai voi, mutta ei siin tapahdu enää yhtään mitään, et siin niinku mikään ei jää enää päähän.”

5.3 Minä ja sosiaaliset tilanteet

Vaikka yliopisto-opiskelu on itsenäistä ja usein yksinäistäkin puurtamista, kuuluu siihen myös opiskelua ja yhdessäoloa muiden opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan kanssa. Harva opiskelija pystyy suorittamaan opintonsa pelkästään tenttimällä kirjoja, vaan olennainen osa opiskelua ovat myös erilaiset sosiaaliset tilanteet. Opiskeluun kuuluu tilanteita, joissa keskustellaan ja jaetaan mielipiteitä, työskennellään pienryhmissä tai pareina tai esitellään esimerkiksi omaa seminaarityötä muille opiskelijoille. Masennukseen voi alavireisen mielialan lisäksi liittyä joskus myös ahdistusta tai tuskaisuutta, ja ahdistuneisuudesta kärsivälle esimerkiksi julkisilla paikoilla liikkuminen ja erilaiset sosiaaliset tilanteet voivat olla vaikeita (Leinonen 2002, 64). Muutama tutkittavista kertoikin luento- ja tenttitilanteiden olevan itsessään ahdistavia.

”Kysymys ei ole siitä että eikö olis lukenut ja valmistautunut tenttiin, vaan siitä, että se tenttitilanne on ahdistava ja sen tiedon muistaminen vaatii valtavia ponnistuksia. Semmonen neljä tuntia paikallaan oleminen ja suorittaminen. Et yleensä kirjoittaminen sujuu paremmin, koska voi kirjoittaa sivun, lähteä pois, tulla takasin.”

”Kun on vähän tollasta perusahdistusta taustalla, niin helposti tulee sellanen ulkopuolinen olo siellä.”

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden tarinoista oli kuultavissa, miten masennus muuttaa paitsi yksilön suhtautumista itseensä, myös kykyä selviytyä sosiaalisista tilanteista ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Etenkin vaikeimpien masennusjaksojen aikana opiskelijat kokivat, ettei heillä ollut voimavaroja ja kykyä sellaiseen kanssakäymiseen, jota esimerkiksi luentotilanteet, kurssimuotoinen kontaktiopetus tai ylipäätään muiden opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan kohtaaminen olisi edellyttänyt. Kun opiskelijan oma mieliala oli alavireinen, oli hänen vaikeaa olla sosiaalinen ja kiinnostua muista ihmisistä tai ylipäätään liikkua muita opiskelijoita kuhisevalla yliopistolla. Masennus näkyikin useiden opiskelijoiden arjessa sosiaalisen eristäytymisenä muista ihmisistä ja opiskelutovereista.

”Arjessa masennus on vaikuttanut siihen, että en jaksaisi lähteä ulos kohtaamaan ihmisiä, koska minusta tuntuu, ettei minulla ole muihin ihmisiin mitään mielenkiintoa.”

”Se on vaikeeta tulla tänne ja ottaa uus kurssi, ja sitten jos on vielä joku semmonen pienryhmä mis esittäydytään tai pitää joku muutama sana sanoa, niin se on kyllä tuskallista.”

”Usein masentuneena myös perun tapaamisia ja kerron syyksi, että en jaksa ja että on ollut pitkä/raskas päivä (vaikka oikeasti kaikki vain masentaa ja mikään ei kiinnosta). Tiedän silloin, että en ole kenellekään mukavaa seuraa, kun en jaksa olla sosiaalinen.”

Opiskelijoiden kertomusten perusteella masennus näytti vaikuttavan voimakkaasti siihen, millaisena oma minä ja etenkin ”opiskelijaminä” nähtiin. Opiskelijat vertasivat itseään opiskelutovereihinsa, ja heillä tuntui olevan varsin vahva käsitys siitä, millainen ns. normaaliopiskelijan tulisi olla ja millaista opiskelusuoritusta tältä odotetaan. Vertailu muihin sai monissa opiskelijoissa aikaan

huonommuuden ja ulkopuolisuuden tunteita, kun ”kunnan opiskelijan” rooliin kohdistuvia odotuksia ei masentuneena pystytkään täyttämään.

”...jollain tavalla tuntuu, et siellä luennolla pitäis olla just se ideaaliminä, joka mä nyt en tällä hetkellä pysty olemaan. Se jollain tavalla aktiivisempi ja sosiaalisempi ja ulospäinsuuntautuneempi, se täytyis olla siellä luennolla. Tuntuu et ei ihan kuulu siihen paikkaan, eikä oo vertainen niiden muiden opiskelijoiden kanssa.”

”Mullon se myös sellasena sosiaalisena eristäytymisenä, et ei mun edes tee mieli mennä mihinkään luennolle, kun siel on niitä ihmisiä. Sitä kokee jotenkin olevansa huonompi kuin muut, kun ei saa vietyä niitä asioita loppuun.”

”Kyllä mä yritin väkisin opiskella kuitenkin, mut sitten kun alko tulla sitä unettomuutta ja ruokahaluttomuutta, niin sitten mulla oli vaikeeta olla yliopistolla. Mä en halunnut mennä ihmisten seuraan kun mä tunsin tai mä ajattelin, että mä en oo nukkunu niinku pitkään aikaan. Oli sellanen epävarma olo itestä.”

”Siihen liittyy myös se, että ajattelee että saa huonoja numeroita ja sitten ajattelee, että kaikki näkee sen jossain wentissä – et jaa, toi ei nyt saa kauheen hyviä pisteitä. Kuitenkin vertaillaan toisiin, ja mä ajattelin, et jos kaikki kattoo mun huonoja numeroita.”

Mielenkiintoinen kysymys on se, mihin opiskelijoiden käsitys normaalista, ns. kunnan opiskelijasta oikein perustuu eli miten opiskelijoille oli muodostunut kuva siitä, miten yliopisto-opiskelijan odotetaan toimivan ja millaisia opintosuorituksia hänen odotetaan pystyvän tuottamaan. Opiskelijoiden kertomuksista kävi ilmi, että he olivat hyvin tietoisia yliopistolaitokseen kohdistuneista tehokkuus- ja tulosvaatimuksista, ja tämä näkyi myös niissä odotuksissa, joita he kokivat yliopisto-opiskelijoihin kohdistuvan.

”Mun mielestä muutenki nykypäivänä opiskelijaelämä ei ehkä oo ihan sellasta niinku niin sanottua opiskelijaelämää mitä ehkä aikasemmin on ajateltu. Nyt tässä joutuu ihan oikeesti opiskelemaankin, että aikataulut on niinku varsinkin tässä uudessa järjestelmässä sellaset, että yritetään kuitenkin hiillostaa ihmiset täältä mahdollisimman nopeesti pihalle.”

”Mä en osaa sanoa mistä se niinkun tulee, mutta se että on oppinut aina niinkun siihen, et tuolta ulkookinpäin toivotetaan, että pitäis äkkiä valmistua ja olla hyvä kaikessa.”

Vaikka opiskelijat kokivat yliopiston asettavan paineita, olivat useat heistä joutuneet masennuksen myötä pohtimaan kriittisesti myös omaa persoonallisuuttaan, aiempaa opiskeluhistoriaansa ja asennoitumistaan opiskelua kohtaan. Varsin moni tunnustikin, että paineet olla, toimia ja suorittaa kuten ns. kunnan opiskelija, kumpusivat eniten heidän omasta persoonastaan. Opiskelijat olivat myös hyvin itsekriittisiä ja ankaria itseään kohtaan. Haastatteluja ja kirjoituksia lukiessani panin merkille, että vaikka opiskelijat olivat tietoisia masennuksestaan ja sen vaikutuksista esimerkiksi keskittymiskykyyn, oli heidän silti vaikea antaa itselleen lupaa hellittää ja opiskella oman jaksamisensa mukaan. Useampi tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista tunnusti itsekkin, että omien voimavarojen realistinen arvioiminen oli hänelle vaikeaa, ja opintoja tuli kasattua lukujärjestykseen enemmän kuin niiden suorittamiseen todellisuudessa olisi ollut edellytyksiä.

”Sellanen asia minkä nyt on vasta ymmärtäny kun on alkanu käymään tuolla YTHS:llä, et ne on enmmänkin ne omat paineet ja se oma vahva yliminä, joka ajaa eteenpäin ja sellasiin suorituksiin tai vaatii paljon enemmän kuin mihin pystyy tai mitä jaksaa. Ne on ehkä ne odotukset itseltään jollain tavalla jossain suhteessa epärealistisia tai niinku sellanen etenemistahti, et ajatus saattaa mennä paljon käytännön toimien edellä.”

”Mä oon kasannu sinne kalenteriin tosi paljon kaikkee ja yrittäny tehdä niinku hirveesti ja liikaa, niin tavallaan mikään ei ehkä tuu sillai kunnolla tehtyä. Et se on ehkä eniten vaikuttanu se itsensä ylikuormittaminen, että sillä ei oo ehkä todellisuuden kanssa tekemistä – niinku omien aikataulujen ja mitä sitte tekee.”

Opiskelijoiden kertomusten perusteella on nähtävissä, että masennus heikensi monella tapaa opiskelijan itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä. Alentunut itsetunto ja itseluottamus onkin mainittu esimerkiksi Lehtosen (2002, 64) kuvauksessa eräiksi masennuksen tyypillisimmiksi ilmenemismuodoiksi. Opiskelijoiden oli erityisen vaikeaa hyväksyä, että asiat jotka aiemmin olivat sujuneet helposti ja joissa he olivat olleet eteviä, eivät masennuksen vuoksi enää onnistuneetkaan, vaan veivätkin aivan uudella tavalla aikaa ja voimavaroja. Tämä koetteli monen opiskelijan itsetuntoa.

”Itsetuntoni heikkeni ja koin olevani yksinkertainen. Epäonnistumiseni opiskelussa lisäsi itseni aliarvioimista. Sain kursseja suoritettua käymällä seminaareissa, kun tenttiminen ei onnistunut. Olen sosiaalinen ja minulla ei aiemmin ollut vaikeuksia kommunikoida muiden kanssa, mutta muutuin () jälkeen araksi ja haavoittuvaksi; paljon herkemmäksi. Pohdin paljon, mitä muut minusta ajattelevat.”

”On mullakin ehkä vähän suorittajaluonne, et kaikki on menny suhteellisen helposti ja kivuttomasti ja on tuntenut itsensä myös ihan fiksuksi. Ja yhtäkkiä tuntee, että ei ymmärrä mitään eikä pysty keskittymään mihinkään eikä niinkun saa mistään otetta ja niinkun normaalin elämänsä pyörittäminen vaatii hirveitä ponnisteluja, niin väkisinkin siinä tulee semmonen et miks mä oon näin huono.”

Opiskelijoiden tarinoista on mielestäni luettavissa, että opiskelijat olivat joutuneet masennuksen kautta tekemään eräänlaista identiteettityötä minänsä ja erityisesti ”opiskelijaminänsä” suhteen – toiset syvällisemmin, toiset pinnallisemmin. Havainto on yhteneväinen Enäkosken (2002, 123) tutkimuksen tulosten kanssa, joiden mukaan masennus käynnisti ihmisissä oman minuuden pohtimisen prosessin. Vaikka masennukseen liittyi varsin paljon kielteisiä tunteita ja mielikuvia, oli se myös tarjonnut mahdollisuuden kasvuun. Identiteettityön tekeminen tuli ilmi myös Toikkosen (2006) pro gradu –työssä, jossa tutkittiin masennukseen sairastuneiden elämäntarinoissa tapahtuneita muutoksia ja sitä identiteettiä, jonka sairastunut itselleen muodostaa. Tutkimuksen mukaan depression sairastuminen laukaisi lähes kaikilla sairastuneilla jonkinlaisen identiteettikriisin. Tällöin oma itse koettiin epävarmaksi ja oma kyvykkyys sopeutua syntyneeseen muutokseen askarrutti monia. Tilana masennuksen katsottiin asettuvan eräänlaiseen terveyden ja sairauden välimaastoon. Erona niin sanottuun normaaliin elämään nähtiin oma jaksamattomuus; masentuneet eivät tunteneet itseään täysin terveiksi, mutta he eivät halunneet tulla määritellyiksi mielisairainakaan. Identiteettityö, jota masentunut joutuivat tekemään, saattoi kestää pitkään - jopa vuosia.

Vaikka masennukseen sairastuminen oli vaatinut tutkimukseni opiskelijoilta uudenlaista sopeutumista opiskeluun ja oman itsen työstämistä, oli kiinnostus opiskelua kohtaan edelleen tallella. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat olivat motivoituneita opiskelemaan, ja suurin osa oli pyrkinyt suorittamaan edes hiukan opintoja silloinkin, kun masennus oli ollut pahimmillaan. Masennukselle ei haluttu antaa periksi, mutta sen kanssa oli opittava elämään.

”Kyllä niistä täytyis ainakin jutella, että kuinka sitten niistä [masennusoireista] huolimatta voi luovia eteenpäin ja voi löytää just sen tahdin ja se opinto-ohjelman, joka sopis tähän hetkeen.”

”Täytyy olla sit toisaalta itelleen armollinen. Et pitää vaan ymmärtää niinku se et mitkä ne omat voimavarat on. Et vaihtoehtohan on sitte tietenkin lopettaa opiskelu kokonaan, mutta mä oon sit taas ajatellu sen niin, et kyllä mä haluan. Et mä nään et jos mä lopettaisin tämmösen, niin se pahentais mun olotilaa. Että ikään kuin haluaa pysyä siinä normaalissa elämässä kiinni.”

5.4 Opintojen laatu, eteneminen ja kuormittavuus

”Jos ajattelee että on keskittymiskyvyssä ja muistissa ongelmia, niin eihän sitä pysty niinku tekemään sellasta järkevää rakennetta – et musta se vaatii aika paljon. Et sen kanssa on kyllä sit ongelmia. Jos tekee jotain työtä, niin ei sitä jaksa viimeseen asti hioo...että sitten sen vaan pistää meneen.”

”Se on sit just jotain semmosta räpellystä, että on vaivoin saanu jotain tehtyä, että on ees tehny jotain. Että en oo vielä pystynyt keskittyyn ees siihen, että okei, mä teen sitten tän asian kunnolla, vaan on ollu pääajatus että saa jotain konkreettista tehtyä, et näkee ite että vielä pystyy siihenkin.”

”Kyllä se vaikutti. Siis ihan sillei, et ei vaan pystyny lukemaan tarpeeksi niihin. Ei pysty sillai niinku etenemään tai ei pysty kirjottamaan sellasta sujuvaa tekstiä, vaan se on tosi sellasta töksähtelevää ja hajanaista.”

Edellä olevista lainauksista käy ilmi, että masennus oli monen opiskelijan kohdalla vaikuttanut heidän opiskelusuoritustensa laatuun. Uupumisen ja muisti- ja keskittymisvaikeuksien takia tentteihin ei jaksettu lukea tarpeeksi, omien ajatusten jäsentämisessä oli vaikeuksia eikä opiskelijalla enää riittänyt energiaa esimerkiksi kirjallisten töiden viimeistelyyn. Opintosuoritusten laadun heikkeneminen näkyi konkreettisesti esimerkiksi heikkoina tenttiarvosanoina ja kirjallisten töiden heikotasoisuutena. Joskus opiskelijan ainoa tavoite oli ollut saada opintojakso suoritettua, eikä arvosanojen suhteen ollut mitään odotuksia tai toiveita. Tärkeämpänä opiskelija piti näissä tapauksissa sitä, että ylipäättään kykeni suorittamaan opintojaksoja ja pysymään näin opinnoissaan edes jollakin tavalla mukana.

Kaikilla opiskelijoilla ei masennus ollut heikentänyt opiskelusuoritusten laatua. Jos opiskelija oli esimerkiksi pystynyt opettajan kanssa sopimaan suorittavansa tietyn opintojakson kirjatentin sijaan esseellä, oli rauhallinen, opiskelijan omaan tahtiin edennyt kirjoittamisprosessi voinut tuottaa hyviä tuloksia. Vaikka kirjoittamisprosessi oli vienyt enemmän aikaa ja voimavaroja kuin vastaava tenttisuoritus, koki opiskelija saaneensa rauhassa paneutua aiheeseen ja näin myös sisäistäneensä sen paremmin. Opiskelijan tarpeisiin sopiva suoritustapa oli siis tuottanut loppujen lopuksi syvällisempää oppimista. Vaihtoehtoinen suoritustapa oli myös ollut väylä opintojen eteenpäin viemiseen, kun kompastuskiveksi ei ollut muodostunut esimerkiksi mahdollisuus osallistua tenttitilanteeseen.

”Semmonen tasanen suoritus on ollu niinku paras, ja nyt on myöskin oppinu sen et tenttejä voi suorittaa esseellä, et esseestä saa sitten taas ihan hyviä arvosanoja, vaikka ne vie paljon enemmän aikaa ja ne on paljon vaivalloisempia.”

”Semmosen oman ajatuksen ja kehityksen kannalta sellanen omaan tahtiin eteneminen ja asioiden kelaileminen on paljon hedelmällisempää ja innostavampaa kuin se et luenpa nyt tämän kirjan tai nämä kirjat saadakseni opintopisteitä. Että jollain tavalla se omaan tahtiin eteneminen on kaikkein paras, koska silloin voi edetä nopeastikin vaikka se vie niinku paljon aikaa.”

Opiskelijan opiskeluala vaikuttaa varmasti ainakin jossain määrin siihen, miten paljon masennuksen seuraukset näkyvät opintosuoritusten laadussa. Voisi olettaa, että ongelmat korostuvat sellaisten oppiaineiden opiskelussa, jotka vaativat paljon yksityiskohtaisen tiedon mieleen painamista ja muistamista. Tutkimukseni perusteella ei luonnollisesti voida tehdä päätelmiä tai yleistyksiä tämän olettamukseni suhteen, vaan sen selvittäminen vaatisi toisenlaista tutkimusotetta ja laajempaa aineistoa. Ajatus on silti mielestäni huomion arvoinen. Eräs opiskelija toikin esiin, että masennus oli eräällä tapaa ehkä jopa avannut hänelle mahdollisuuksia oppiaineensa sisältöjen ymmärtämiseen.

”Taidepuolella voi olla jopa hyötyä siitä tietynlaisesta herkkyydestä, et mä oon saanu ihan hyviä tuloksia kyllä. Tavallaan mä nään et masennus – riippuu nyt et minkä asteinen, mut jos on semmonen luonne joka on taipuvainen masentumaan, niin se voi olla tietyllä lailla etu ton tyyppisessä opiskelussa. Se jollain lailla herkistää ymmärtämään myös sitä mitä lukee. Mut sitten

taas se masennus näkyy, jos on sellasia oppiaineita et pitää muistaa tarkasti ja olla jämpä – siinä se näkyy.”

Vaikka masennus oli saattanut lisätä esimerkiksi opiskelijan sosiaalisiin tilanteisiin liittyvää ahdistusta, ei kotiin jääminen ollut opintojen kannalta pelkästään huono vaihtoehto. Muutamalle opiskelijalle oli kotona vietetty aika merkinnyt myös mahdollisuutta paneutua lukemiseen, vaikka sosiaalinen osallistuminen olikin sitten jäänyt vähemmälle. Toisaalta eräs opiskelija koki, ettei hänellä ollut elämässään opiskelun lisäksi mitään muuta sisältöä. Tämä oli tietysti vienyt opintoja eteenpäin ja tuottanut hyviä arvosanojakin, mutta verottanut myös opiskelijan voimavaroja kohtuuttomasti. Tämä huolestutti selvästi myös häntä itseään.

”Sillai kun mä oon kattonu noita mun tuloksia, niin hyviähän ne on. Onhan siinä sit se puoli, et kun kotona on viettäny aikaa, niin on ehtiny lukee monenmoista.”

”Se aika mitä mä nyt teen, se menee opiskeluun pääasiassa. Parina ensimmäisenä vuotena mä oon edenny hiljaseempaa tahtia, mut nyt sitten tänä vuonna mä oon saanu paljon, paljon opintoviikkoja kasaan. Sitten siinä taas on ollu sellanen varjopuoli, et mulle on kirjoitettu sairaslomaa tosi vaikeeen uupumuksen vuoksi, mut en mä oo sitä ottanut. Et mä en tiedä kuinka kauan sit jaksan tällä tahdilla eteenpäin.”

Yhteenvedona voidaan todeta, että voimavarojen vähyys, muistin ja keskittymiskyvyn ongelmat, omaan itseen kohdistuvat kielteiset mielikuvat sekä sosiaalisissa tilanteissa toimimisen vaikeus olivat kaikki lisänneet masentuneiden opiskelijoiden opintojen kuormittavuutta sekä henkisellä että fyysisellä tasolla. Samoista syistä johtuen myös opintojen sujuvuus kärsi. Suurimmalla osalla tutkimukseeni osallistuneista masennus oli lisäksi hidastanut opinnoissa etenemistä. Osalla opiskelijoista myös opintojen laatu oli kärsinyt.

6. OPINTO-OHJAUS MASENTUNEEN OPISKELIJAN TUKENA

Tutkimukseeni osallistuneet masentuneet opiskelijat olivat hakeneet opinto-ohjausta kaiken kaikkiaan varsin vähän. Tämä on mielestäni yllättävää, sillä opiskelijoiden vastauksista oli kuitenkin luettavissa, että masennus oli ollut selkeää haitta opiskelijan opintopolulla. Opiskelijoille opinto-ohjaus tuntuikin merkitsevän lähinnä neuvontaa käytännön asioissa, kirjallisten töiden ohjaamista sekä sivuainevalintoihin ja työelämää kohti suuntautumisen ohjaamista. Myös esimerkiksi Ahosen (1999, 107) kasvatustieteen opiskelijoita koskeva tutkimus osoitti, että opiskelijoiden ohjaustarpeet liittyivät erityisesti kirjallisten töiden ohjaamiseen sekä erilaisiin käytännön kysymyksiin, kuten kurssien suoritus tapoihin ja sivuaineiden valintaan. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden nimeämät opinto-ohjaustoiveet olivat siis varsin samanlaisia, kuin niin sanotun keskiverto-opiskelijankin.

Sen lisäksi, ettei masennuksen tuomiin ongelmiin oltu opinto-ohjauksesta juurikaan haettu apua, ilmoitti noin puolet tutkimukseen osallistuneista, ettei ollut kokenut tarvitsevansa opinto-ohjausta. Näille opiskelijoilla tuntui olevan melko selkeä käsitys omista kiinnostuksen kohteistaan ja sitä kautta myös esimerkiksi sivuainevalinnoista. Opinto-ohjausta pitivät omalla kohdallaan tarpeettomana myös sellaiset opiskelijat, jotka olivat löytäneet suuntautumisvaihtohehtonsa yrityksen ja erehdyksen kautta erilaisia vaihtoehtoja kokeilemalla tai joille tiettyyn aineyhdistelmään päätyminen näytti olevan sattumaa.

Tutkimukseeni osallistuneilla opiskelijoilla oli opinto-ohjauksen suhteen hyvin erilaisia kokemuksia ja tarpeita, vaikka joitakin yhtäläisyyksiäkin toki löytyi. Havainto on yhteneväinen useiden opinto-ohjausta koskettavien tutkimusten (esim Lairio ja Penttinen 2005) kanssa, jotka osoittavat, että opinto-ohjaustarpeita on yhtä monta erilaista kuin on opiskelijoitakin. Lisäksi tulee muistaa, että masennuksestaan huolimatta opiskelijat ovat yksilöitä, joiden taustat, aiemmat opiskelukokemukset ja käsitykset esimerkiksi opinto-ohjauksesta vaihtelevat. Näin ollen on luontevaa, että myös heidän odotuksensa ja tarpeensa suhteessa opintojen ohjaukseen ovat erilaisia.

Opiskelijoiden oli melko vaikeaa määritellä sitä, millainen opinto-ohjaus palvelisi heidän tarpeitaan parhaiten. Pohtiessaan opinto-ohjaustarpeitaan opiskelijat analysoivat niitä varsin vähän suhteessa masennukseensa. Osa tuntui ajattelevan, että oikea paikka masennukseen liittyvien ongelmien pohtimiseen oli terapeutin tai psykologin vastaanotto, ja masennuksen opiskelulle tuottamat

konkreettiset ongelmat olivat jotakin, josta opiskelijan tuli selviytyä yksin. Selkeitä toiveitakin ohjaukselle toki esitettiin, tosin melko yleisellä tasolla. Jotta löytäisin jonkinlaisen vastauksen siihen, mitä masentuneen opiskelijan tukeminen opinto-ohjauksella voisi pitää sisällään, olen analysoinut opiskelijoiden ohjaukokemuksia ja erityisesti masennuksen opiskelukyvylle tuottamia ongelmia. Opinto-ohjaukseen liittyvät päätelmäni pohjaavat siis paitsi opiskelijoiden itsensä esittämiin toiveisiin, myös heidän kokemuksistaan tekemiini tulkintoihin, jotka esittelen seuraavaksi kolmen alaotsikon alle jaoteltuna.

6.1 Apua opintojen suunnitteluun

Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat kertoivat kaipaavansa apua opintojen suunnittelussa ja aikataulutuksessa. Suunnittelulla ja aikataulutuksella opiskelijat viittasivat opintojensa yleiseen suunnitteluun, kuten siihen, mitä opintojaksoja ja kursseja opiskelijan kannattaisi kussakin opintojensa vaiheessa suorittaa. Lisäksi opiskelijat kaipasivat apua opintojensa kokonaisuuden hahmottamiseen eli siihen, miten esimerkiksi pää- ja sivuaineista saataisiin muodostettua opiskelijan kannalta järkevä tutkinto.

”Jos nyt ajattelee et mihin täällä ite apua tarvii, niin on ihan niinku kaikki käytännön asiat. Tulee sellasia kysymyksiä, et mitä mun oikein kannattas ottaa ja kannattaako mun opiskella tää kurssi nyt vai niinkun vasta ens vuonna.”

Opintojensa suunnittelussa opiskelijat toivoivat apua myös jonkinlaista palautetta opintojensa suunnasta ja etenemisestä. Useampi heistä olisi kaivannut jonkinlaista pysähtymistä, jolloin oltaisiin yhdessä ohjaajan kanssa tarkasteltu opintojen sen hetkistä tilaa sekä määritelty suuntaa ja tavoitteita tulevaisuutta varten.

”Mulla olis nyt ehkä tässä opinto-ohjauksessa se opintojen loppuunsaattaminen se pointti. Et miten aikataulutetaan ja miten se hoidetaan. Miten mä niinku hoidan sen, kun mä oon ihan yliöpedantti ja hirveen tarkka, että säilus joku tolkkku.”

”Et opinto-ohjaus olis henkilökohtasta, et kysyttäs et mikä sun tilanne on tässä. Er joku tulee kysyyn et pystyksä näin, pystyksä meneen tän mukaan.”

”Et joku pysähtyy sun kanssa katsomaan oikeasti niitä asioita. Ja realismi, et uskalletaan sanoa miltä näyttää; onko mahdollisuuksia vai pitääkö koko paketti miettiä uudestaan.”

Opintojen suunnitteluun liittyy myös järkevä ajankäytön hallinta. Kuten luvussa viisi on jo käynyt ilmi, oli omien voimavarojen realistinen arvioiminen suhteessa opiskelun aiheuttamaan työmäärään osalle opiskelijoista vaikeaa. Tämän seurauksena osa opiskelijoista otti ohjelmaansa selkeästi liikaa opintoja havaitakseen myöhemmin, etteivät voimavarat riittäneetkään niistä suoriutumiseen. Tällöin opiskelija saattoi joutua keskeyttämään kursseja tai jättämään esimerkiksi tenttejä väliin. Myös opintosuoritusten laatu saattoi heiketä, kun oikeastaan mihinkään ei ollut aikaa eikä energiaa paneutua kunnolla.

”Siihen aikatauluttamiseen vaikuttaa ihan sekin, et kun mä oon masentunut, niin en mä jaksa tehdä kaheksaa tuntia koneella päivässä töitä. Mä tiän jo heti, et ei se tuu kysymykseenkään.”

”Se, että ymmärrettäisiin, etten jaksa samoja asioita kuin muut ihmiset.”

”Mä ite en vaan tajunnu, et tää nykyopiskelumaailma antaa mahdollisuuden siihen, että ite tekee semmosen lukujärjestyksen kun susta tuntuu. Aina sitä pyrkii tähän mitä sulle toivotetaan, et kyllähän meilläkin on mahdollisuus tulostaa jotain mitä opintosuunnittelija on ajatellu että tänä vuonna luet. Sitten kun ite kokee, et pitäis saada tehtyä, mut ei kuitenkaan oo vielä niin vahva et pystyis ihan siinä normaalivauhissa opiskelemaan, niin sitten taas tuntee ittensä huonoksi, kun yrittää heti mennä siihen normaaliryhtiin.”

Opiskelijoiden kertomuksista voidaan mielestäni päätellä, että opiskelijat olisivat hyötynet järkevästä ajankäytön suunnittelusta, jossa lukujärjestys olisi rakennettu suhteessa opiskelijan voimavaroihin. Vaikka opiskelijat itsekin huomasivat energiansa olevan vähissä, oli opiskelutahdin hidastaminen silti vaikeaa. Useille opiskelijoista paineet suorittaa opintoja entiseen tahtiin ja rinta rinnan opiskelutovereiden kanssa olivat kovat. Seurauksena oli usein uupuminen.

6.2 Uusia opiskelutaitoja

Opiskelijoiden kuvauksista kävi ilmi, että häiriöt muistissa ja keskittymiskyvyssä olivat vaikuttaneet oleellisesti opiskelijan opiskelukykyyn. Monet opiskelijat olivat kokemuksen kautta

todenneet, etteivät heidän aiemmin käyttämänsä opiskelustrategiat enää toimineet. Opiskelijat ilmeisesti yrittivät tulla toimeen heikentyneen muistinsa ja keskittymiskykynsä kanssa miten parhaiten taisivat, sillä vain kaksi opiskelijaa esitti suoraan toiveen saada apua uudenlaisten opiskelutaitojen omaksumiseen.

”Et sais kysyä opiskelutekniikkaan liittyvistä asioista, se ois semmonen mihin mä kaipaisin tosi paljon apua. Mä luulen et se auttais mua hirveesti, koska mulla on vaikeuksia oppimisen kanssa. Musta tuntuu et mä oon ihan solmussa sisällä, et mä yritän oppia jotain uusia asioita, mutta en vaan löydä sellasta tarttumapintaa mun sisällä mihin mä voisin omaksua uusia asioita.”

”Että olis joku luentotyyppinen, esimerkiksi jotain oppimis- ja muistamisasioista - niistä mä en tiää mitään. Mulle kelpais tosi hyvin sellanen luento. Sen mä voisin kuunnella ryhmässä, mutta en mä haluais keskustella niistä asioista kuitenkaan ryhmässä, vaan mä haluaisin ensin pähkiä niitä itsekseni ja sitten puhua niistä jonkun kanssa.”

Jo pelkästään se, että opiskelijalla olisi ollut mahdollisuus keskustella ulkopuolisen kanssa masennuksen opiskelulle tuottamista vaikeuksista, olisi kenties helpottanut opiskelijan oloa. Opiskelijat toki ymmärsivät, että suurin osa heidän opiskeluvaikeuksistaan johtui masennuksesta, mutta tämäkään tieto ei suojannut heitä itsesyytöksiltä ja epäonnistumisen kokemuksilta. Hämmennystä olisi varmasti lieventänyt asiantuntijalta kuultu tieto siitä, että opiskelijan kokemat vaikeudet olivat tyypillisiä masennuksen piirteitä, eivät opiskelijan henkilökohtaisia ominaisuuksia.

Mikäli opiskelija haluaa jatkaa opintojaan masennuksesta huolimatta, hänen olisi opittava tulemaan toimeen heikentyneen jaksamisensa, muistinsa ja keskittymiskykynsä kanssa. Tässä kohdin opiskelijaa voisi auttaa esimerkiksi hänen henkilökohtaisen opiskelu- ja oppimistyyhinsä analysoiminen. Vaikka masentuneilla opiskelijoilla oli opiskelukyvyssään ongelmia, kertoivat onnistuneet opiskelusuoritukset siitä, ettei opiskelukyky ollut kokonaan kadoksissa. Opiskelijalla oli siis edelleen käytössään voimavaroja ja taitoja, joista hän ei ehkä itsekään ollut täysin tietoinen. Kiinnittämällä huomio toimiviin osa-alueisiin ne oltaisiin ehkä saatu paremmin käyttöön, ja opiskelija olisi paremmin pystynyt korvaamaan niillä puutteitaan. Opiskelukyvyn myönteisiin ja toimiviin puoliin keskittymällä oltaisiin varmasti ennen kaikkea vahvistettu opiskelijan itseluottamusta.

”Jos ihminen on vaikka uupunu tai masentunut tai muuta, niin saattaa tuntua että ei pysty, ei pysty mihinkään. Ja siitä huolimatta saattaa olla, että pystyis vaikka mihin, ainakin moneen asiaan kuin mitä itse ajattelee. Ja se opinto-ohjaaja vois siinä auttaa.”

Masentuneet opiskelijat voisivat hyötyä luku- ja muistiinpanotekniikoiden opetuksesta. Opiskeltavan aineksen jäsentäminen ja pilkkominen auttaisi kenties keventämään opiskelutaakkaa. Tenttitilanteisiin liittyviä pelkoja voitaisiin lieventää miettimällä ennakkoon jonkinlaisia tenttitilanteessa toimimisen malleja, joita opiskelija voisi todellisessa tilanteessa hyödyntää. Jo pelkästään tenttitilanteisiin liittyvistä odotuksista ja peloista puhuminen voisi auttaa lievittämään opiskelijan ahdistusta.

Koska masentunut opiskelija uupuu helposti, tulisi hänen oppia jakamaan voimavaransa järkevästi. Opiskelijan kanssa voitaisiin yhdessä miettiä esimerkiksi sitä, millainen opiskelupäivän ohjelma voisi olla ja miten opiskelijan kannattaa jaksottaa työskentelyään. Oman jaksamisensa paras asiantuntija on luonnollisesti opiskelija itse. Voimavarojen järkevään hyödyntämiseen liittyy myös järkevä ajankäyttö.

6.3 Yksilöllisyys

Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden mielestä ihanteellinen opintojen ohjaus oli asiantuntevaa ja kokonaisvaltaista opiskelijan kohtaamista, jossa ohjaajalla oli riittävästi aikaa juuri kyseisen opiskelijan mieltä askarruttaviin kysymyksiin. Opiskelijoiden opinto-ohjaukseen liittyvissä tarpeissa korostuivat erityisesti toiveet henkilökohtaisesta ja yksilöllisestä ohjauksesta. Samat teemat ovat nousseet esiin myös aiemmissa opinto-ohjausta koskevissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Vesikansan, Lempisen ja Suomelan (1998, 41-42) tutkimus paljasti, että kontaktit laitoksen henkilökuntaan ja tyytyväisyys henkilökohtaiseen ohjaukseen olivat yhteydessä siihen, millaisena opiskelija koki opiskeluilmapiirin. Myönteinen ilmapiiri puolestaan sitoutti opiskelijaa opintoihin ja auttoi opiskelijaa jaksamaan. Myös Jyväskylän yliopistossa toteutettu tutkimus antoi samankaltaisia tuloksia; miltei puolet opiskelijoista toivoi, että yksilöllistä ohjausta olisi saatavilla enemmän (Saukkonen 2005, 45).

”Se että pystytään huomioimaan kunkin opiskelijan erilaiset tarpeet. Et sillä ohjauksen hoitajalla olis aikaa paneutua kunkin asioihin niin se olis kauheen hienoo, kuin et sillai putkirutiinilla kutakin opiskelijaa.”

”Se olis ihan oikeesti omalla persoonallaan siinä mukana, ja haluais auttaa ja ottais jokaisen opiskelijan yksilönä ja omassa elämäntilanteessaan olevana yksilönä. Välillä tuntuu, että näiden opettajien ja professoreiden edessä on ihan sellasta harmaata massaa.”

Verrattaessa esimerkiksi ryhmässä tapahtuvaa ja kahdenkeskistä ohjausta, piti valtaosa opiskelijoista kahdenkeskistä ohjausta itselleen mieluisampana. Valintaansa opiskelijat perustelivat sillä, että kahdenkeskisessä ohjaustilanteessa olisi mahdollista keskittyä nimenomaan kyseisen opiskelijan ongelmiin. Ryhmätilanteiden katsottiin soveltuvan lähinnä yleisluontoisen informaation jakamiseen, mutta opiskelijan yksilölliseen tilanteeseen paneutuminen edellytti mahdollisuutta kahdenkeskiseen keskusteluun ohjaajan kanssa. Kahdenkeskisyyteen liittyi myös ajatus kasvokkaisesta kohtaamisesta. Sähköpostia pidettiin nopeana ja hyödyllisenä apuvälineenä, mutta todellinen ohjaustilanne tiivistyi opiskelijoiden mielissä kahdenkeskiseksi ohjaajan ja opiskelijan väliseksi tapaamiseksi.

Opinto-ohjausta antavilta henkilöiltä opiskelijat toivoivat luonnollisesti opintoihin ja opiskeluun liittyvää tiedollista asiantuntemusta. Yhtä lailla tärkeäksi osoittautui kuitenkin myös ohjaajan aito kiinnostus opiskelijan asioita ja ongelmia kohtaan sekä erityisesti ohjaajan persoona. Ohjaajan toivottiin olevan helposti lähestyttävä ja empaattinen, ja hänellä toivottiin olevan kykyä asettua opiskelijan tilanteeseen. Opiskelijoille ei tuntunut niinkään olevan merkitystä sillä, kuka ohjaaja oli tai mikä hänen asemansa yliopiston hierarkiassa oli – tärkeämpää oli tulla aidosti kuulluksi ja kohdatuksi.

”Jos minulla olisi ollut mahdollisuus istua edes yhden ihmisen kanssa juttelemaan opinnoistani ja korvaavuuksista sekä mahdollisesti vielä kokemistani vaikeuksista, olisi homma sujunut huomattavasti vähemmällä stressillä.”

Yliopistojen resurssipulaan viitattiin useissa vastauksissa. Monet opiskelijat totesivat, että opettajat ja muu henkilökunta omalla laitoksella oli opetus- ja tutkimustyönsä vuoksi jo entuudestaan niin kiireistä, että avun hakeminen tuntui vaikealta. Samanlaisia kokemuksia raportoivat myös

juvaskyläläisopiskelijat, joihin viittasin jo aiemmin. Myös näiden opiskelijoiden kokemuksissa opetushenkilökunta näyttäytyi kiireisenä, etäisenä ja vaikeasti lähestyttävänä. Lairio ja Penttinen (2005, 36) toteavatkin osuvasti, että jos yliopiston opetushenkilökunta koetaan etäisenä ja ohjausta saa vain aktiivinen ja reipas opiskelija, on aiheellista kysyä, mistä ohjausta sitten saa epävarma ja aloitteeton opiskelija. Kysymystä voidaan tarkastella myös masennuksesta kärsivien opiskelijoiden näkökulmasta. Arveltavaksi jää, ovatko he vielä keskiverto-opiskelijaakin herkempiä kokemaan, että ohjausta antavat tahot ovat yliopistossa vieraita ja kiireisiä, ja estääkö tämä tuntemus heitä mahdollisesti hakemasta ohjausta, vaikka siihen olisi tarvettakin.

”Kyllä sitä opinto-ohjausta varmasti sais jos hakis, mutta se on vähän hankalaa mennä laitokselle jollekin tutkijalle ketä vaan on saanu taakseen opinto-ohjauksen, niin mennä juttelemaan tai kysymään neuvoa. Se voi ehkä tuntua et tuhlaa toisten aikaa, kun heil on niinku omia töitään myös.”

”Ekana tulee mieleen tuo henkilökunta, mut niillä nyt on muutakin hommaa ja liikaakin. Siis nää laitoksen porukat.”

Ikävimpiä ohjauskokemuksia opiskelijoille olivat olleet sellaiset, joissa ohjaaja oli ollut välinpitämätön tai töykeä tai joissa opiskelija oli kokenut, ettei hänen asiaansa paneuduta kunnolla. Pettymys oli ollut suuri, kun opiskelija olisi itse ollut valmistautunut hakemaan ja ottamaan vastaan ohjausta, muttei ollutkaan saanut minkäänlaisia käytännön neuvoja tai tukea. Muutamat opiskelijalla olivat kokeneet saaneensa ohjaustilanteessa viestin, ettei opiskeluun ongelmista ylipäättään ollut soveliasta puhua esimerkiksi omalla laitoksella. Tämä oli varmasti omiaan vahvistamaan opiskelijan käsitystä siitä, että ohjausta olisi masennukseen liittyvissä ongelmissa turha jatkossakaan hakea.

”Varasin ajan opinto-ohjaukseen ja toivoin saavani sieltä tukea, kannustusta ja yhteistä opintojen suunnittelua vuoden tauon jälkeen. Ohjaaja oli suuri pettymys. Hän vain pyöritteli päätään, vaikka selitin hänelle koko aiemman historiani. Ei osannut sanoa juuta eikä jaata. Niisti vain välillä sievää nokkaansa. Kaikki jäi siis oman itseni ja suunnitteluni varaan.”

”Toisaalta opettajilta tai opinto-ohjaajilta on vaikea pyytää apua, sillä yliopiston ilmapiiri on hyvin kilpailuhenkinen. Kaiken kaikkiaan ilmapiiri on hyvin ahdistava ja jättää huomioimatta yksilöiden tarpeet.”

Opiskelijoiden toivoivat ohjaukselta yksilöllisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta. Lisäksi moni heistä toivoi, että ohjaustilanteessa olisi paremmin huomioitu opiskelijan koko elämäntilanne ja siihen vaikuttavat tekijät. Toisaalta masennuksesta kertominen tuntui ohjaustilanteessa vaikealta. Osa opiskelijoista korosti haluavansa välttää erityistapaukseksi leimautumista ja erityiskohtelua, vaikka opintoihin ongelmia liittyikin. Tästä johtuen useat opiskelijoista arastelivat ohjauksen hakemista omalta laitokseltaan, vaikka uskoivatkin, että sieltä olisi saatavissa esimerkiksi opintojen sisältöjen suhteen parasta asiantuntemusta.

”Jos opinto-ohjaaja on mukana myös kursseilla opettajana, on vaikea kääntyä hänen puoleensa siinä pelossa, että opettaja/tutkija/professori nyt sitten ajattelee, etten kykene suoriutumaan opinnoista.”

”Mun mielestä siin olis vähän ristiriitaa jotenki sitä kautta että...en mä haluais, mä kuitenkin haluan että mä pystyn menemään luennolle ihan niinku ilman että kukaan tietää mikä mun tilanteeni on. Tai että jos ajattelee, et sitten se opettaja kattoo, et tää ei oo käynykkään täällä kolmeen kertaan.”

Opiskelijat tuntuivat kaipaavan opintojensa suhteen paitsi käytännön ohjeita ja neuvoja, myös huomiota ja kannustusta. Ulkopuoliselta tuleva kannustus oli tarpeen erityisesti tilanteissa, joissa opiskelijan oma jaksaminen oli heikkoa tai hänen uskonsa omiin kykyihinsä suoriutua opinnoistaan oli hiipunut. Opiskelijoilla oli onneksi hyviäkin kokemuksia tilanteista, joissa ohjaaja oli myönteisellä suhtautumisellaan vahvistanut opiskelijan tunnetta omasta selviytymisestään.

”Sovin ajan et millon tavataan assistentin kanssa ja hän oli hyvin niinkun et joo tuu vaan niin katotaan. Et eihän hän tiedä sivuaineista eikä hän osannu neuvoa miten pitää ilmottautua tai muuta. Me lähinnä katottiin, ihan kun mul ois ollu vertaistuki siinä tavallaan, että hei täällä netissä on näin ja mee kysyyn sieltä laitokselta. Se oli hirveen käytännönläheistä, enkä mä kokenu et tarviin siinä sen enempää. Et se oli tavallaan se henkinen tuki et joku sano mulle laitokselta et joo, täs on vielä mahdollisuus valmistua.”

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella masennuksen vaikutusta opiskelijan opiskelukykyyn. Toinen päämääräni oli selvittää, millaisella opinto-ohjauksella voitaisiin tukea masennuksen aiheuttamien ongelmien kanssa kamppailevaa opiskelijaa. Lähtökohtana oli ajatus siitä, että masennuksen opiskelukyvyille aiheuttamaa haittaa voitaisiin paikata oikeanlaisella opintojen ohjaamisella.

Opiskelukykyä tarkastelin erityisesti Kurrin (2006) opiskelukyvyn talomallin avulla. Jotta opiskelukykytalo pysyisi tukevasti pystyssä, on sen eri kerrosten – 1) yksilön voimavarojen, 2) opiskelutaitojen, 3) arvojen, asenteiden ja motivaation sekä 4) opetuksen ja opintojen ohjauksen – oltava keskenään tasapainossa. Tutkimuksessani tarkastelin sitä, millainen vaikutus masennuksella on opiskelukyvyn perustaan eli opiskelijan fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin voimavaroihin sekä sitä, miten nämä vaikutukset heijastuvat opiskelukyvyn muihin kerroksiin. Talomallin mukaisesti tarkastelun kohteena oli myös se, miten talon ylin kerros eli opinto-ohjaus voisi reagoida talon muissa kerroksissa tapahtuviin muutoksiin.

Tutkimukseni osoitti, että masennus rapautti opiskelukykytalon perustaa esimerkiksi heikentämällä opiskelijan fyysistä jaksamista, muistia ja keskittymiskykyä. Perustan heikkeneminen heijastui talon muihin kerroksiin ja teki koko rakennuksesta epävakaa. Opiskelukykytalon rapautuminen eteni alhaalta ylöspäin, mutta myös ylhäältä alas. Talon eri kerrosten välinen vuorovaikutus näkyi siten, että masennus vaikutti opiskelukykyyn suoraan heikentämällä esimerkiksi opiskelijan fyysistä jaksamista ja muistia. Energiattomuus ja muistihäiriöt puolestaan heikensivät opiskelutaitoja, kuten lukemista, kirjoittamista ja kykyä hahmottaa kokonaisuuksia. Opiskelutaitojen heikkeneminen taas vaikeuttivat opinnoista suoriutumista. Vaikeudet ja epäonnistumiset opinnoissa vaikuttivat kielteisesti opiskelijan itseluottamukseen. Tämä lisäsi osaltaan muun muassa opiskelija ahdistusta ja stressiä, mikä heikensi voimavaroja edelleen.

Opiskelukyvyn heikentymisen seurauksena opintojen kuormittavuus lisääntyi, opintojen sujuminen vaikeutui ja niiden eteneminen hidastui. Osalla opiskelijoista opiskelukyvyn aleneminen heikensi myös opintosuoritusten laatua. Masennuksen aiheuttama opiskelukyvyn heikkeneminen vaikutti siis varsin oleellisesti opiskelijan opintopolkuun.

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että masentuneet opiskelijat olivat hakeneet opinto-ohjausta varsin vähän. Lisäksi kävi ilmi, että osa masennuksesta kärsivistä opiskelijoista ei saanut kaipaamaansa ohjausta. Koska tutkimukseni ei ollut asetelmaltaan vertaileva, ei tulosten perusteella voida tehdä johtopäätöksiä siitä, jääkö ohjauksen pariin hakeutuminen masentuneilla opiskelijoilla muita vähäisemmäksi. Masennuksen ja ohjaukseen hakeutumisen välistä yhteyttä voidaan tältä osin siis vain arvailla. Riittämättömän opinto-ohjauksen yhteys runsaampaan psyykkiseen oireiluun on käynyt ilmi esimerkiksi Laaksosen (2005, 80) tutkimuksessa, jonka mukaan puutteellinen opinto-ohjaus voi lisätä opintojen aiheuttamaa stressiä ja siten heikentää psyykkistä hyvinvointia. Toisaalta Laaksonen esittää, että ohjauksen ja psyykkisen oirehdinnan välinen yhteys voi olla myös toisensuuntainen. Tämä tarkoittaisi sitä, että opiskelijat, joilla esiintyy runsaasti psyykkistä oireilua, eivät oma-aloitteisesti etsi ohjausta eivätkä siten koe saavansa ohjausta samassa määrin kuin psyykkisesti paremmin voivat opiskelutoverinsa. Laaksosen näkemys saattaisi osaltaan selittää sitä, miksi myös tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat turvautuneet ohjaukseen melko vähän.

Tutkimukseni mukaan masentuneiden opiskelijoiden ohjaustarpeet vaihtelivat, eikä opiskelijoiden vastauksista ollut pelkistettävissä yhtä, kaikille yhtenäistä ohjausmallia. Opiskelijoiden ohjaustarpeiden erilaisuus on luonnollista, sillä masennuksestaan huolimatta kaikki opiskelijat ovat yksilöitä, joiden opinto-ohjauskäsitykset, opiskelutausta ja valmiudet ovat erilaisia. Näin ollen on luonnollista, että myös heidän tarpeensa suhteessa opinto-ohjaukseen vaihtelevat. Opiskelijoiden erilaisuudesta huolimatta heitä yhdistäväksi tekijäksi nousi aineiston perusteella toive yksilöllisestä ja henkilökohtaisesta opinto-ohjauksesta.

Yksilöllisyyden ja henkilökohtaisuuden lisäksi masennuksesta kärsivien opiskelijoiden ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota myös opintojen suunnitteluun sekä tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia kehittää opiskelutaitojaan. Tähän tulokseen päädyin analysoimalla paitsi opiskelijoiden ohjauskokemuksia ja -toiveita, myös heidän kuvauksiaan niistä konkreettisista ongelmista, joita masennus opiskelulle aiheuttaa. Koska masennus näyttää estävän täysipainoisen opiskelun, olisi tärkeää, etteivät opiskelijan jäljellä olevat voimavarat haaskaantuisi turhaan työhön. Tätä voidaan edesauttaa ainakin järkevällä ajankäytöllä. Opiskelijalla saattaa myös olla voimavaroja, joista hän ei itse ole täysin tietoinen. Nämä resurssit voitaisiin löytää ja saada käyttöön opiskelijan opiskelutaitoja kehittämällä.

Masennuksen opiskelukyvylle ja sitä kautta opiskelulle aiheuttamiin ongelmiin on ohjaustilanteessa mahdotonta paneutua, ellei ohjaaja tiedä opiskelijan olevan masentunut. Tutkimukseni perusteella opiskelijoilla on erilaisia käsityksiä siitä, kannattaako masennuksen kaltaista ongelmaa tuoda ohjaustilanteessa esiin. Osa opiskelijoista vältteli masennuksesta kertomista, koska pelkäsi leimautumista, eikä halunnut, että esimerkiksi heidän opiskelusuorituksiaan alettaisiin omalla laitoksella tavallista tarkemmin seurata. Useat opiskelijat myös kertoivat, etteivät he halunneet tulla kohdelluksi erityistapauksina, vaan toiveena oli saada vain olla opiskelija muiden opiskelijoiden joukossa. Osa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista sen sijaan koki masennuksen vaikuttavan niin olennaisesti elämäänsä ja opiskeluunsa, että masennuksesta oltaisiin ohjaustilanteessa ehdottomasti haluttu puhua. Näille opiskelijoille ohjaus, joka ei ottanut huomioon masennusta osana opiskelijan taustaa, tuntui keinotekoiselta.

Masentuneen opiskelijan ohjaamisen tekee haasteelliseksi se tosiasia, että opintojen ohjaus ei voi olla terapiaa, vaikka opiskelijan ongelmat sitä toisinaan saattaisivat vaatiakin. Kuitenkin masentuneilla opiskelijoilla on erityisiä tarpeita, joihin yliopiston pitäisi kyetä vastaamaan – mutta miten? Rakenteet tähän ovat yliopistoissa mielestäni jo puolittain olemassa, kun henkilökohtaiset opintosuunnitelmat eli hopsit ovat vakiintumassa osaksi yliopistojen ohjauskäytäntöjä. Hyvä hops-ohjaus voisi tukea opiskelijaa esimerkiksi siinä, että masennuksesta kärsivä opiskelija voisi suunnitella ja aikatauluttaa opintonsa järkevästi. Mikäli opiskelija itse niin haluaa, voisi tapaamisia hops-ohjaajan kanssa olla tiheämmin kuin ns. normiopiskelijalla. Näin opiskelija voisi yhdessä ohjaajan kanssa asettaa opintojensa suhteen lyhyemmän aikavälin tavoitteita, joiden toteutumista voitaisiin yhdessä myös seurata. Tämä voisi auttaa opiskelijaa hallitsemaan opintojensa kuormittavuutta, kun opiskelussa edettäisiin askel kerrallaan eteenpäin. Tiiviimpi seuranta mahdollistaisi myös nopeamman reagoimisen esimerkiksi opiskelijan jaksamisessa tapahtuviin muutoksiin, ja opiskelutahtia voitaisiin tarpeen vaatiessa joko kiristää tai hiljentää.

Tutkimukseni osoitti, että ohjauksen yksilöllisyys on opiskelijoille tärkeää. Hops tarjoaisi mahdollisuuden juuri opiskelijan yksilöllisen elämäntilanteen huomioimiseen. Hops-ohjauksen kautta opiskelija saisi myös pysyvän henkilökohtaisen kontaktin ohjaajaan. Tunne siitä, että joku muukin kuin opiskelija itse on kiinnostunut hänen opintojensa etenemisestä, voisi omalta osaltaan lievittää masentuneen opiskelijan ahdistusta ja epävarmuutta. Hopsiin voitaisiin opiskelijan suostumuksella kirjata myös esimerkiksi niitä erityisiä tarpeita, joita opiskelijalla opiskelujen

järjestämisen suhteen on. Tarve opiskelutaitojen kehittämiseen, esimerkiksi uudenlaisen lukutekniikan opetteluun, voisi olla tästä yksi esimerkki.

Kurri (2006, 48-49) on todennut, että yksilöllä on päävastuu omista voimavaroistaan ja niiden ylläpidosta, mutta yliopistoilla, niiden opettajilla ja henkilökunnalla on vastuu siitä, että edellytykset opiskeluprosessin sujuvaan läpivientiin ovat olemassa. Yliopistojen tulisikin mielestäni entistä enemmän huomioida opintojen järjestelyissä se seikka, että opiskelijoilla on erilaisia tarpeita, ja myös opiskelijoiden elämäntilanteet vaihtelevat. Ei ole yliopiston eikä opiskelijan itsensä edun mukaista, että opiskelu täysin keskeytyy, kun opiskelija uupuu tai hänen opiskelukykynsä alentuu esimerkiksi masennuksen tai henkilökohtaisen kriisin seurauksena. Tutkimukseni osoitti, että esimerkiksi masennuksesta kärsivät opiskelijat ovat motivoituneita opiskelemaan, vaikka opiskelujen arki enemmän tai vähemmän hankalaa onkin. Jotta tätä potentiaalia voitaisiin hyödyntää, tulisi opiskelijoille tarjota mahdollisuus esimerkiksi opintojaksojen vaihtoehtoisiin suoritusmuotoihin tai erityisjärjestelyihin tenttitilanteissa. Näihin seikkoihin on onneksi ainakin Tampereen yliopistossa jo alettukin kiinnittää huomiota. Suunnitelmat tulisi vain saada osaksi käytäntöjä, jotta opiskelijat niistä oikeasti myös hyötyisivät.

Jo aivan lähivuosina tullaan varmasti keskittymään hopsien vaikuttavuuden tutkimiseen. Hopsien osalta olisi mielestäni erityisen mielenkiintoista selvittää sitä, millä tavoin ne voisivat tukea ja edistää sellaisten opiskelijoiden opiskelua, joiden elämäntilanne on syystä tai toisesta haasteellinen. Myös opiskelukyvyn tutkimista on mielestäni syytä jatkaa. Tutkimisen arvoista olisi esimerkiksi se, kuinka suuri merkitys itsetunnolla ja itseluottamuksella on sekä opiskelutaitojen hankkimisessa ja ylläpidossa.

Masentuneet opiskelijat ovat korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa vain pieni joukko, mutta heidän ongelmansa ovat todellisia, ja todennäköistä on, että yliopistossa ohjaustyötä tekevä kohtaa jossakin vaiheessa myös tällaisen opiskelijan. Tutkimukseni anniksi voidaan laskea, että se nostaa esiin niitä konkreettisia vaikeuksia, joita masennuksesta kärsivä opiskelija opinnoissaan kohtaa. Ongelmiin paneutumalla voidaan kenties löytää toimivia ratkaisuja myös näiden opiskelijoiden ohjaukseen ja tukemiseen. Tältä osin tutkimukseni valottaa omalta osaltaan korkeakouluopintojen sujumattomuuteen, opiskelijoiden hyvinvointiin sekä opinto-ohjaukseen liittyvää problematiikkaa ja löytäneenä näin oman paikkansa näitä teemoja sivuavien tutkimusten joukossa.

LÄHTEET

Aalto-Setälä, T. 2002. Depressive disorders among young adults. Publications of the National Public Health Institute; A 22/2002. Helsinki: University of Helsinki.

Ahonen, A-M. 1999. Yliopisto-opiskelijoiden ohjauskokemukset. Tiedollista tukemista, rohkaisua ja sosiaalisia verkostoja. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:190. Turku: Turun yliopisto.

Alanen, Y.O., Holmström, R., Hägglund, V., Karlsson, K., Tienari, P., Vauhkonen, K., Savonen, K., Hirvas, J. & Marin, M. 1967. Suomalaisen ylioppilaan mielenterveys – psykiatrinen tutkimus ensimmäisen vuoden opiskelijoista. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti 3, 127-138.

Ansela, M. 2006. Mikä ohjaa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien käyttöönottoa ja kehittämistä yliopistoissa? Makro- ja mikrotason odotushorisontteja. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 253-266.

Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops. Ohjaajan opas. Kuopio: Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus.

Ansela, M., Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2005. Hops elää: yliopisto-opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman määritelmiä. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita: kasvatustieteiden koulutuksen kehittämissuunnitelmat. Jyväskylä: PS-kustannus, 87-105.

Blaxter, M. 1990. Health and lifestyles. London: Tavistock/Routledge.

Blaxter, M. 2004. Health. Cambridge: Polity.

Eerola, S. 2005. Käsitteistä käytänteisiin. Teoksessa S. Eerola & M. Vanhatalo (toim.) Tampereen yliopiston HOPS-opas. Tampere: Opetuksen kehittämissyksikkö, 4-11.

Enäkoski, M. 2002. ”Kun elämä satuttaa”: kokemuksia masennuksesta ja masennuslääkkeistä. Kuopion yliopiston julkaisuja A. Farmaseuttiset tieteet 57. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. Ohjausko yliopiston keskeinen tehtävä? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita, 9-17.

Erola, H. 2004. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden hyvinvointi 2004. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Eskelinen, L. 1987. Psykkinen työ- ja toimintakyky. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia: terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 157-166.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 25-43.

Gilbert, P. 2000. Counselling for depression. London: SAGE.

Goldberg, D. 1972. The detection of psychiatric illness by questionnaire. A technique for the identification and assessment of non-psychotic psychiatric illness. London: Oxford University Press.

Granello, D. & Wheaton, J. 2004. Online data collection: strategies for research. Journal of Counseling & Development, Vol. 82 (4), 387-393.

Haarasilta, L. 2003. Major depressive episode in adolescents and young adults – a nationwide epidemiological survey among 15-24-year-olds. Publications of the National Public Health Institute; A 14/2003. Helsinki: University of Helsinki.

Hakala, J. T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-24.

Hammen, C. 1998. Depression. Hove: Psychology Press.

Haverinen, M. 2002. ”Ohjauksella onneen”? Opintojen ohjauksen kehittäminen ja tehostaminen Tampereen yliopistossa opiskelijaopinto-ohjaaja –pilottiprojektin avulla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Heikkilä, A. & Nieminen, J. T. 2004. Opintopsykologiasiakkaat: ikkuna opetuksen ja ohjauksen laatuun yliopistossa. Mitä opintopsykologit tekevät? Peda-forum: korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti 1, 23-25.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hukka, A. 2007. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat osana tutkintouudistusta. Peda-forum: korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti 2, 31-33.

Huurre, T., Rahkonen, O., Komulainen, E. & Aro, H. 2005. Socioeconomic status as a cause and consequence of psychosomatic symptoms from adolescence to adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 40 (7): 580-587.

Ilmarinen, J. 1995. Työkykyä edistävät ja heikentävät tekijät. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, R. Kalimo, J. Ilmarinen & I. Torstila (toim.) Hyvä työkyky: työkyvyn ylläpidon malleja ja keinoja. Helsinki: Työterveyslaitos, 31-46.

Ilmarinen, J., Gould, R., Järvikoski, A. & Järvisalo, J. 2006. Työkyvyn moninaisuus. Teoksessa R. Gould, J. Ilmarinen, J. Järvisalo & S. Koskinen (toim.) Työkyvyn ulottuvuudet. Terveys 2000-tutkimuksen tuloksia. Helsinki: Eläketurvakeskus, 17-34.

Immonen, K-M. 2005. Kuormittavuus opinnoissa. Tampereen ammattikorkeakoulun opiskelijoiden näkemyksiä opintojen kuormittavuudesta. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B, Raportteja 12. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Isola, M. 2006. Tunnelmia tutkinno uudistuksesta – miten uudistus etenee eri korkeakouluissa? Peda-forum: korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti 1, 61-62.

Isometsä, E. 2007. Masennushäiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) Psykiatria. Helsinki: Duodecim, 157-195.

Isometsä, E. & Katila, H. 2004. Mielialahäiriöt. Teoksessa E. Matikainen, T. Aro, A. Huunan-Seppälä, J. Kivekäs, S. Kujala & S. Tola (toim.) Toimintakyky. Arviointi ja kliininen käyttö. Helsinki: Duodecim, 134-143.

Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni – yliopisto-opintojen kuormittavuus. Koulutuksen tutkimuslaitos; Tutkimuslauseita 15. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kanerva, J. 2006. Johtajaylilääkärin katsaus. Vierivä kivi ei sammaloidu – kehittämistyötä ja hankkeita terveyden- ja sairaanhoidon linjalla. YTHS. Vuosikertomus 2006, 9-12.

Kansaneläkelaitos 2007. Kelan tilastollinen vuosikirja 2006. Helsinki: Kansaneläkelaitos.

Karisto, A. 1984. Hyvinvointi ja sairauden ongelma. Suomea ja muita Pohjoismaita vertaileva tutkimus sairastavuuden väestöryhmittäisistä eroista ja sairaudesta hyvinvoinnin vajeena. Kansaneläkelaitoksen julkaisuja M: 46. Helsinki: Kansaneläkelaitos.

Kinnunen, U. & Häätinen, M. 2005. Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55.

Kortesoja, E. 2005. Ohjaus murroksessa yliopistossa. Tampereen yliopiston opetus- ja ohjaustahojen näkemyksiä yliopisto-opiskeluun ja opintojen ohjaukseen kohdistuvista muutoksista. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Sosiologian pro gradu –tutkielma.

Kuittinen, M. 2003. Opettaja tutkii ja opettaa – opiskelija kaipaa huomiota ja tukea. Peda-forum: korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti 2, 28-29.

Kunttu, K. & Huttunen, T. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000. Kela, Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 45. Helsinki: Kansaneläkelaitos.

Kunttu, K. & Huttunen, T. 2005. Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimus 2004. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 40. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Kurri, E. 2006. Opintojen pitkittymisen dilemma. Tutkimus opintojen sujumattomuustekijöistä yliopistoissa ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 27/2006.

Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, California: SAGE.

Kärkkäinen, J. 2005. Ohjaus opintojen edistäjänä? Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opintojen etenemisen esteistä, opintojen ohjauksesta ja yliopistoon integroitumisesta. Tampereen teknillinen yliopisto, Yliopistopalvelut: Raportti 1. Tampere: Tampereen teknillinen yliopisto.

Laaksonen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijoiden psyykinen oireilu ja siihen yhteydessä olevat tekijät. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 38. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

- Lahelma, E. 1992. Terveystila tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Karisto, E. Lahelma & O. Rahkonen (toim.) Terveys sosiologia. Helsinki: WSOY, 191-208.
- Lahelma, E. 2000. Terveystila ja sosiaalinen rakenne. Teoksessa I. Kangas, S. Karvonen & A. Lillrank (toim.) Terveys sosiologian suuntauksia. Helsinki: Gaudeamus, 134-153.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 19-43.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana II. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 160-179.
- Laitinen, A. 1994. Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa. Opiskelun itseohjautuvasta etenemisestä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 3. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lehtonen, J. 1995. Mitä depressio on? Teoksessa Depressio – tunnistaminen ja hoito. Konsensuskokous 28.-30.11.1994. Suomen Akatemian julkaisuja 1/95. Helsinki: Suomen Akademia, Suomalainen lääkärisseura Duodecim, 14-22.
- Leinonen, E. 2002. Mielialahäiriöt. Teoksessa U. Lepola, H. Koponen, E. Leinonen, M. Isohanni, M. Joukamaa & P. Hakola (toim.) Psykiatria. Porvoo: WSOY, 60-76.
- Lempinen, P. & Vesikansa, S. 1998. Valmistuu, ei valmistu... Yliopistotieto 3, 43-46.
- Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 171-202.
- Liuska, H. 1998. Jaksako opiskelija? – opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A; 13. Oulu: Oulun yliopisto.

Lounasmaa, J., Tuori, M-R, Kunttu, K. & Huttunen, T. 2004. Opiskelukyky ja otteen saaminen opiskelusta. Teoksessa K. Kunttu (toim.) Oireilevan opiskelijan viesti? Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 –aineistosta. Kela, Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: Kansaneläkelaitos.

Manderbacka, K. 1995. Terveystilan mittarit. Kuinka terveystilaa on mitattu vuoden 1986 elinolotutkimuksessa? Tutkimuksia 213. Helsinki: Tilastokeskus.

Martelin, T., Koskinen, S., Kestilä, L. & Aromaa, A. 2005. Terveiden ja toimintakyvyn vaihtelu asuinalueen, koulutuksen ja kotitaloustyyppin mukaan. Teoksessa S. Koskinen, L. Kestilä, T. Martelin & A. Aromaa (toim.) Nuorten aikuisten terveys. Terveys 2000 –tutkimuksen perustulokset 18-29-vuotiaiden terveydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B7/2005. Helsinki: Kansanterveyslaitos, 134-148 .

Mikkonen, J., Eriksson, I. & Jyry, P. 2003. Mitä on opintojen ohjaus yliopistossa? Teoksessa I. Eriksson & J. Mikkonen (toim.) Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita, 35-54.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita.

Mäkitalo, J. & Palonen, J. 1994. Mitä on työkyky: lääketieteellinen, tasapainomallin mukainen ja integroitu käsitystyyppi. Työ ja ihminen 8:3, 155-162.

Männikkö, L. 2004. ”Ei oo kyllä liikaa holhottu”. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoiden näkemyksiä opintojen ohjauksen suhteesta itseohjautuvuuteen Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Nummenmaa, A. R. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Opetushallitus, aikuiskoulutuksen linja. Helsinki: VAPK-kustannus.

- Nummenmaa, A. R. 2005. Henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Yliopistopaino, 89-101.
- Nummenmaa, A. R. & Lairio, M. 2005. Moniääninen ohjaus. Teoksessa A.R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Tampere: Yliopistopaino, 9-14.
- Pahkinen, T. 1998. Opiskelijoiden psyykinen oirehdinta vuosina 1987-1997. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 34. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Peavy, V. R. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Pelto-Huikko, A. & Koskinen-Ollonqvist, P. 2005. Yhteisöterveyttä yhteistyönä: Kehrä-hankkeen arvioinnin loppuraportti. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 39. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Pirkola, S., Aalto-Setälä, T., Suvisaari, J., Lönnqvist, J. & mielenterveyden työryhmä. 2005. Psykinen oireilu ja mielenterveyden häiriöt. Teoksessa S. Koskinen, L. Kestilä, T. Martelin & A. Aromaa (toim.) Nuorten aikuisten terveys. Terveys 2000 –tutkimuksen perustulokset 18-29 –vuotiaiden terveydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B7/2005. Helsinki: Kansanterveyslaitos, 88-92.
- Pirkola, S. & Sohlman, B. (toim.) 2005. Mielenterveysatlas: tunnuslukuja Suomesta. Helsinki: Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Puusniekka, A., Eskola, J., Itäpuisto, M., Launonen, M. & Rautsiala, T. 2003. Arka aihe = arka paikka? Tutkija ja arkojen aiheiden tutkiminen. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopio University Press, 43-72.

Pylkkänen, K. 1999. Tuberkuloosin vastustamisesta kohdennettuun mielenterveyspalvelujärjestelmään. Teoksessa K. Pylkkänen & M. Kukkonen (toim.) 30 vuotta opiskelijoiden mielenterveystyötä. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön korkeakouluopiskelijoille kohdennetut mielenterveyspalvelut 1969 – 1999. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Pylkkänen, K. 2006. Johtajapsykiatriin katsaus. Opiskelijoiden mielenterveys sekä palvelujen tarve, kysyntä ja tarjonta. YTHS. Vuosikertomus 2006, 13-16.

Ripatti, M. 2003. Korkeakouluopiskelun koettu vaativuus ja hallinnan ristiriidat. WWW-kysely Tampereen yliopiston opiskelijoiden uupumisesta ja psykososiaalisista hallintamahdollisuuksista. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Sosiaalipolitiikan pro gradu – tutkielma.

Saari, S. 1979. Terveystarkastukset ehkäisevän mielenterveystyön tukena. Mielenterveysseulan kehittämistyö. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä 2. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Saari, S. 1981. Mielenterveyden kehitys eri opiskelumuodoilla ja opintosuunnilla kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä 9. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Saari, S. & Majander, H. 1984. Korkeakouluopintojen pitkittyminen ja opiskelijoiden mielenterveyden kehitys. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia ja selvityksiä 16. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Salminen, J. K. 2004. Mielenterveyden häiriöt ja työkyvyttömyys. Suomen lääkärilehti 48, 4745-4748.

Saukkonen, S. 2005. Antakaa meille ihmisiä – yliopisto-opiskelijoiden toive ihmiskasvoisesta ohjauksesta. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Yliopistopaino, 45-53.

Saukkonen, S. 2007. Pitääkö yliopisto-opettajan antaa opinto-ohjaustakin? Peda-forum 1, 37-39.

Sosiaalialan tutkimus ja kehittämiskeskus. 1999. ICD 10-tautiluokitus. Klassifikation av sjukdomar: systemaattinen osa. Helsinki: Sosiaalialan tutkimus ja kehittämiskeskus.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2006. Opiskeluterveydenhuollon opas. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2006:12. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 15/1999.

Talo, S. 2001. Prologi seminaarin sisällöstä ja tavoitteista. Teoksessa S. Talo (toim.) Toimintakyky – viitekehuksesta arviointiin ja mittaamiseen. Seminaariraportti, Turku 4.-5.5.2000. Kela, Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 49. Turku: Kansaneläkelaitos, 33-45.

Tampereen yliopisto. 2007. Oppimisen esteet. Tampereen yliopiston saavutettavuustyöryhmän raportti ja suositukset. Tampereen yliopisto tänään ja huomenna 74. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 7. Oulu: Oulun yliopisto.

Tilastokeskus 2007. Suomen tilastollinen vuosikirja 2006. Helsinki: Tilastokeskus.

Toikkonen, T. 2006. Depressioon kietoutunut elämäntarina. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Sosiaalityön pro gradu –tutkielma.

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

Uski, E. 1999. Eksyneet lampaat. Selvitys Tampereen yliopiston opiskelijoiden opintojen pitkittymisestä. Tampereen yliopiston opintotoimisto, Tutkimuksia ja selvityksiä 40. Tampere: Tampereen yliopiston opintotoimisto.

Vaden, T. 2005. HOPSien ohjauksen luonne ja rajat. Teoksessa S. Eerola & M. Vanhatalo (toim.) Tampereen yliopiston HOPS-opas. Tampere: Opetuksen kehittämissyksikkö, 12-16.

Valkonen, T. 1999. Sosioekonomiset kuolleisuuserot Suomessa. Teoksessa S. Koskinen & J. Teperi (toim.) Väestöryhmien välisten terveyserojen supistaminen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus: Raportteja 243. Helsinki: Stakes, 25-29.

Vauhkonen, K., Alanen, Y.O., Enckell, M., Holmström, R., Karlsson, K.W., Stewen, A., Savonen, K., Hirvas, J. & Marin, M. 1971. Suomalaisen ylioppilaan mielenterveys – psykiatrinen tutkimus kolmannen ja neljännen vuoden opiskelijoista. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 9, 167-174.

Vertio, H. 2003. Terveysten edistäminen. Helsinki: Tammi.

Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus.

Elektroniset lähteet

<http://www.uta.fi/opiskelu/opintoneuvonta/index.html>

luettu 1.3.2008

<http://www.uta.fi/opiskelu/opintoneuvonta/ootit/>

luettu 1.3.2008

<http://www.uta.fi/opiskelu/laitosohjaus/>

luettu 1.3.2008

<http://www.uta.fi/rekrytointi/>

luettu 1.3.2008

<http://www.uta.fi/hallintokeskus/otuke/kehittamispalvelut/opintopsykologi.php>

luettu 1.3.2008

http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

luettu 14.3.2008

<http://www.w5w.fi/w5w/fi/projekti/>
luettu 1.3.2008

<http://www.w5w.fi/w5w/news/#108>
luettu 1.3.2008

LIITTEET

Liite 1. Kirjoituspyyntö

Hei Tampereen yliopiston opiskelija!

Kärsitkö masennuksesta? Haluaisitko kokemuksistasi kertomalla osallistua opinnäytetyöni tekemiseen?

Olen kasvatustieteiden opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen yliopisto-opiskelijoiden masennukseen liittyvää pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää millä tavoin masennus vaikuttaa yksilön kykyyn opiskella sekä kartoittaa sitä millä tavoin opinto-ohjauksella voitaisiin tukea masennuksesta kärsivien opiskelijoiden suoriutumista opinnoissa.

Masennuksella viitataan tässä tutkimuksessa pitempiaikaiseen masentuneeseen mielentilaan, joka vaikuttaa haitallisesti yksilön jokapäiväiseen elämään. Näkökulma masennukseen on kuitenkin subjektiivinen. Ei siis ole merkitystä sillä, onko sinut diagnosoitu masentuneeksi tai oletko esimerkiksi hakenut masennukseesi lääketieteellistä tai muuta hoitoa - oleellista on oma kokemuksesi masennuksesta. (Masennuksen määritelmästä voit lukea enemmän esimerkiksi YTHS:n [www-sivuilta](#) linkistä "Terveystietoa A-Ö" kohdasta "Masennus".)

Toivon sinun vastaavan minulle sähköpostin välityksellä, mutta voit halutessasi lähettää vastauksesi myös tavallisena postina. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä vastaajien nimiä tai muita yhteystietoja luovuteta eteenpäin. Kirjoituksesi voi olla muodoltaan vapaamuotoinen, eikä sen pituudelle ole asetettu ala- tai ylärajaa. Seuraavassa kuitenkin joukko kysymyksiä, joita toivon sinun vastauksessasi käsittelevän:

*Kuvaile lyhyesti masennushistoriaasi. Kärsitkö masennuksesta jo ennen yliopisto-opiskelujen aloittamista?

*Millä tavoin masennus vaikuttaa opiskeluusi? Voit kuvailla esim. sitä miten masennus näkyy arkisessa, jokapäiväisessä opiskelussasi, opintojesi etenemisessä jne.

*Mitä asioita mielestäsi kuuluu opinto-ohjaukseen?

*Oletko käyttänyt opintojesi aikana opinto-ohjausta? Mitä palveluja olet käyttänyt? Onko olemassa jokin syy siihen miksi et ole käyttänyt opinto-ohjausta?

*Millainen merkitys opintojen ohjauksella on ollut opinnoissasi? (esim. opintojesi suunnittelu, eteneminen ja opinnoista suoriutuminen yleensä)

*Millainen opinto-ohjaus palvelisi sinun tarpeitasi parhaiten?

Tässä kohdin voit miettiä esimerkiksi seuraavia seikkoja:

- Mikä/mitkä olisivat ne tahot, joiden puoleen opinto-ohjausasioissa mieluiten kääntyisit? (esim. opettaja, tutor, opinto-ohjaaja, opiskelijaopinto-ohjaaja vai jokin muu?)

- Mikä/mitkä olisivat parhaita tapoja toteuttaa opinto-ohjausta? (esim. kahdenkeskiset keskustelut, ryhmässä tapahtuva ohjaus, ohjaus tietoverkkoja hyödyntäen jne?)

- Missä asioissa sinä tarvitsisit tai olisit tarvinnut opinto-ohjausta?

- Missä vaiheessa opintoja opinto-ohjausta mielestäsi eniten tarvitaan? Miksi?

*Mitkä seikat ovat sinulle opinto-ohjauksessa erityisen tärkeitä?

*Mahdollisia muita ajatuksiasi aiheeseen liittyen?

Kiitän sinua vastauksestasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Riikka Ala-Nikkola

Katuosoite

Postinumero ja -toimipaikka

Sähköpostiosoite

Liite 2. Tutkimuspyyntö

Hei Tampereen yliopiston opiskelija!

Kärsitkö masennuksesta? Haluaisitko kokemuksistasi kertomalla osallistua opinnäytetyöni tekemiseen?

Olen kasvatustieteiden opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen yliopisto- opiskelijoiden masennukseen liittyvää pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millä tavoin masennus vaikuttaa yksilön kykyyn opiskella sekä kartoittaa sitä, millä tavoin opinto-ohjauksella voitaisiin tukea masennuksesta kärsivien opiskelijoiden suoriutumista opinnoissa.

Masennuksella viitataan tässä tutkimuksessa pitempiaikaiseen masentuneeseen mielentilaan, joka vaikuttaa haitallisesti yksilön jokapäiväiseen elämään. Näkökulma masennukseen on kuitenkin subjektiivinen. Ei siis ole merkitystä sillä, onko sinut diagnosoitu masentuneeksi tai oletko esimerkiksi hakenut masennukseesi lääketieteellistä tai muuta hoitoa - oleellista on oma kokemuksesi masennuksesta. (Masennuksen määritelmästä voit lukea enemmän esimerkiksi YTHS:n [www-sivuilta](#) linkistä "Terveystietoa A-Ö" kohdasta "Masennus".)

Toivon sinun vastaavan minulle sähköpostin välityksellä, mutta voit halutessasi lähettää vastauksesi myös tavallisena postina. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä vastaajien nimiä tai muita yhteystietoja luovuteta eteenpäin. Kirjoituksesi voi olla muodoltaan vapaamuotoinen, eikä sen pituudelle ole asetettu ala- tai ylärajaa. Seuraavassa kuitenkin joukko kysymyksiä, joita toivon sinun vastauksessasi käsittelevän:

*Kuvaile lyhyesti masennushistoriaasi. Kärsitkö masennuksesta jo ennen yliopisto-opiskelujen aloittamista?

*Millä tavoin masennus vaikuttaa opiskeluusi? Voit kuvailla esim. sitä miten masennus näkyy arkisessa, jokapäiväisessä opiskelussasi, opintojesi etenemisessä jne.

*Mitä asioita mielestäsi kuuluu opinto-ohjaukseen?

*Oletko käyttänyt opintojesi aikana opinto-ohjausta? Mitä palveluja olet käyttänyt? Onko olemassa

jokin syy siihen miksi et ole käyttänyt opinto-ohjausta?

*Millainen merkitys opintojen ohjauksella on ollut opinnoissasi? (esim. opintojesi suunnittelu, eteneminen ja opinnoista suoriutuminen yleensä)

*Millainen opinto-ohjaus palvelisi sinun tarpeitasi parhaiten?

Tässä kohdin voit miettiä esimerkiksi seuraavia seikkoja:

- Mikä/mitkä olisivat ne tahot, joiden puoleen opinto-ohjausasioissa mieluiten kääntyisit?
- Mikä/mitkä olisivat mielestäsi parhaita tapoja toteuttaa opinto-ohjausta? (esim. kahdenkeskiset keskustelut, ryhmässä tapahtuva ohjaus, ohjaus tietoverkkoja hyödyntäen jne?)
- Missä asioissa sinä tarvitsisit tai olisit tarvinnut opinto-ohjausta?
- Missä vaiheessa opintoja opinto-ohjausta mielestäsi eniten tarvitaan? Miksi?

*Mitkä seikat ovat sinulle opinto-ohjauksessa erityisen tärkeitä?

*Mahdollisia muita ajatuksiasi aiheeseen liittyen?

Kiitän sinua vastauksestasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Riikka Ala-Nikkola

Katuosoite

Postinumero ja -toimipaikka

Sähköpostiosoite

Liite 3. Teemahaastattelun runko

- Kuvaile lyhyesti masennushistoriaasi
- Masennuksen vaikutus opiskeluun? (esim. arki ja eteneminen)
- Mitä asioita mielestäsi kuuluu opinto-ohjaukseen?
- Opinto-ohjauksen käyttäminen (mitä palveluja; ellei käyttänyt, miksi?)
- Opintojen ohjauksen merkitys opinnoillesi? (esim. opintojen suunnittelu, eteneminen ja opinnoista suoriutuminen yleensä)
- Millainen opinto-ohjaus palvelisi tarpeitasi parhaiten?
 - tahot, joiden puoleen mieluiten kääntyisit?
 - parhaita tapoja toteuttaa opinto-ohjausta? (esim. kahdenkeskiset keskustelut, ryhmässä tapahtuva ohjaus, ohjaus tietoverkkoja hyödyntäen jne?)
 - missä asioissa tarvitsisit tai olisit tarvinnut opinto-ohjausta?
 - missä vaiheessa opintoja opinto-ohjausta mielestäsi eniten tarvitaan? miksi?
- mitkä seikat opinto-ohjauksessa ovat erityisen tärkeitä?
- mahdollisia muita ajatuksia?