



Aalto-yliopisto
Kauppakorkeakoulu

Aikuisiksi kasvamista ja identiteetin rakentamista - Kauppatieteiden opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta

Organisaatiot ja johtaminen
Maisterin tutkinnon tutkielma
Elisa Hartman
2014

Johtamisen ja kansainvälisen liiketoiminnan laitos
Aalto-yliopisto
Kauppakorkeakoulu

Tekijä Elisa Hartman

Työn nimi Aikuiseksi kasvamista ja identiteetin rakentamista – Kauppatieteiden opiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta

Tutkinto Kauppatieteiden maisteri

Koulutusohjelma Johtaminen

Työn ohjaaja Raimo Lovio

Hyväksymisvuosi 2014

Sivumäärä 80

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia aikuiseksi kasvamisesta ja identiteetin kehittymisestä yliopistoaikana. Tarkoituksena on ollut pohtia voiko korkeakouluajan mieltää samalla aikuiseksi kasvun ajanjaksoksi ja koherentin identiteetin rakentamisen huippukohdaksi ihmisen elämänkaareissa. Aihetta tarkasteltiin opiskelijan näkökulmasta.

Tutkimuksen olennaisimpana teoriakehyksenä toimii ihmisen kehitysteoriat, erityisesti Erik H. Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria. Tutkimuksen aineisto koostuu maisteritason loppuvaiheen opiskelijoiden vapaamuotoisista kirjoituksista, joita on yhteensä 13. Tekstit kirjoitettiin kevään ja syksyn 2013 aikana. Menetelmiltään ja lähestymistavaltaan tutkimus on laadullinen. Aineiston analyysi on teoriasidonnainen ja lähestymistapana on käytetty teemoittelua. Keskeiset teemat ovat: muotoutuva aikuisuus elämänvaiheena, identiteetin kehitys, yksilökeskeiset kokemukset ja sosiaalisen tuen merkitys.

Tutkimukseni perusteella sanoisin ihmisen kolmannen elinvuosikymmenen olevan suurelta osin valmistautumista aikuisen rooliin. Kolmannen asteen opinnot vaikuttavat toimivan kynnyksenä aikuisuuteen; tällöin nuori aikuinen joutuu itsenäistymään niin emotionaalisesti kuin taloudellisesti vanhemmistaan ja ottamaan kokonaisvaltaisen vastuun itsestään. Roolimuutos edellyttää yksilön psyykkistä kasvua ja minäkuvan muokkausta, mitkä käynnistyvät muutoksien mukanaan tuomien paineiden edesauttamina. Ihmisluonteesta johtuen psykososiaalinen kehitys tapahtuu jokaisen yksilön kohdalla ainutlaatuisella tavalla ja omalla ajallaan. Tämän tutkimuksen perusteella identiteetin eli minäkäsityksen kehittymisen huippukohdan voi sanoa myöhentyneen. Yksilökohtaisista resursseista riippuen kehityskriiseistä voi selviytyä joko suhteellisen kivuttomasti tai ne voivat vaatia suurempaa ponnistelua ja henkistä taistelua.

Tutkimukseni osoittaa, että yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa ystäviltä saatava sosiaalinen tuki koetaan tärkeäksi. Sen sijaan korkeakoulun taholta saatavaa tukea ja ohjausta kaivattaisiin lisää. Erityisesti opiskelu- ja arjenhallintataitojen omaksuminen ja opintojen suunnittelu koettiin haasteellisiksi, joihin olisi toivottu saatavan apua opetushenkilökunnalta.

Avainsanat Korkeakoulu, muotoutuva aikuisuus, aikuiseksi kasvamisen, identiteetin kehitys, sosiaalinen tuki

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Katsantoja ihmisen kehittymisestä nuoresta aikuiseksi	8
2.1 Nuoruus- ja aikuisiän määrittelyä kehitysteoreettisesta näkökulmasta	8
2.1.1 Robert Havighurstin kehitystehtäväteoria	8
2.1.2 Erik Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria.....	10
2.1.3 Daniel Levinsonin elämänrakenneteoria	11
2.2 Identiteetin kehitys	14
2.2.1 Identiteetin kehityksen alkutaival.....	14
2.2.2 Identiteetin kehityksen neljä tasoa.....	16
2.3 Aikuiseksi kasvaminen 2000-luvulla	18
2.3.1 Aikuisuuden myöhentyminen.....	18
2.3.2 Koulutus hyvän elämän edellytyksenä	21
2.3.3 Yksilökeskeiset haasteet muotoutuvan aikuisuuden ja korkeakoulun yhtälössä	24
2.3.4 Kielteiset ja myönteiset kokemukset minäkuvan rakennuspalikoina	25
2.3.5 Sosiaalinen tuki interventiotyökaluna	27
3 Tutkimuksen toteutus	29
3.1 Laadullinen tutkimus kokemuksista.....	29
3.2 Lähtökohdat ja tutkijan positio.....	30
3.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keräys	32
3.4 Aineiston analyysin vaiheet.....	35
3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	36
4 Havaintoja kauppatieteiden opiskelijoiden identiteetin kehittymisestä.....	38
4.1 Kuvitelmia ja mielikuvia	39
4.1.1 Kuvitelma ihannetulevaisuudesta	39
4.1.2 Mielikuvia tyypillisestä kauppakorkeakoulun opiskelijasta.....	42
4.2. Kasvun tiellä opinahjossa.....	44
4.2.1 Persoonallisen identiteetin rakentuminen ihanneminän ja omien arvojen tuloksena	44
4.2.2 Kasvukipuja ja oman itsensä etsintää	46
4.3 Oman elämän ohjaksissa	50
4.4 Tunne yhteisöön kuulumisesta ja sosiaalisen tuen merkitys	52
5 Havaintojen pohdintaa suhteessa kirjallisuuteen.....	58
5.1 Korkeakoulu elämänvaiheena: Onko osuvaa puhua muotoutuvasta aikuisuudesta?.....	58
5.2 Identiteetin kehityksestä: Miten yliopisto-opiskelijoiden identiteetti kehittyy?.....	61
5.3 Kokemusten subjektiivisuus: Miten vastata psykososiaaliseen kriisiin?.....	62

5.4 Sosiaalinen tuki: Onko sillä merkitystä?	65
6 Yhteenveto	67
Lähteet.....	75
Liitteet	80

1 Johdanto

Suomi on jo pitkään perustanut kansainvälisen kilpailukykyensä korkeaan osaamiseen ja sitä kautta tuotettavaan innovaatiokykyyn ja innovaatioiden nopeisiin tuotantosovelluksiin. Korkeakoulutuksen arvostus on ilmeistä suomalaisessa yhteiskunnassa, ja suomalaiset nuoret aikuiset ovat OECD-maiden vertailuissa aktiivisia opiskelijoita. Koulutuspoliittisessa keskustelussa on kuitenkin jatkuvasti esillä pyrkimykset nopeuttaa ja tehostaa yliopisto-opiskelua, ja siten lyhentää opiskeluun käytettävää aikaa. Keskeisenä syynä tähän on se, että Suomen osaamisvetoista kilpailustrategiaa tulevat tulevina vuosina horjuttamaan väestön demografisen muutoksen myötä osaavan työvoiman saatavuusongelmat sekä kansantalouden kestävyys haasteet. (OKM 2012.) Näihin haasteisiin vastaamisessa ja niiden epäedullisten seurausten välttämiseksi hallitus pitää ensisijaisen tärkeänä valmistaa mahdollisimman nopeasti nuoria aikuisia työmarkkinoille (Annala & Mäkinen 2011, 104–130) palvelemaan isänmaataan ja ihmiskuntaa (OPM 2009 uusi yo-laki).

Yhteiskunnallisten velvollisuuksien täyttäjäksi valmistumisen ohella korkeakouluopintojaan suorittava nuori käy läpi aikuistumiseen liittyviä kehitystehtäviä. Jeffrey Arnett (2000) kutsuu 18–25 ikävuosien ajanjaksoa muotoutuvan aikuisuuden vaiheeksi, joka voidaan mieltää identiteetin muokkaamisen, itsensä etsimisen ja maailmaan tutustumisen ajanjaksoksi (Turunen 2005, 147; Kallio 2002) ihmisen elämänkaareissa. Monesti juuri korkeakouluopintojen myötä nuori aikuinen joutuu ottamaan niin taloudellisen kuin henkisen vastuun elämästään. Itsenäistä elämää aloittelevalle nuorelle lukuisat eteentulevat muutokset eri elämänalueilla voivat aiheuttaa paineita, joiden keskellä opiskelija saattaa kokea ristiriitaa oman psyykkisen suorituskykynsä ja ulkoisten vaatimusten kesken. (Liuska 1998, 9.)

Nopeus, tehokkuus ja henkinen kasvu tuntuvatkin muodostavan varsin epäloogisen yhdistelmän, ja voikin kysyä, miten opintojen suorittamis-tehokkuuden lisäämistä esittävät koulutuspoliittiset linjaukset (OKM 2012 ja 2010; OPM 2010) suhteutuvat yliopisto-opiskelijoiden arjessa heidän henkilökohtaiseen kasvuun ja hyvinvointiin. Muun muassa Nyyti Ry:n entinen puheenjohtaja Antti Aro on kritisoinut opiskelun tehostamisyrityksiä toteamalla niiden tapahtuvan liian usein opiskelijoiden psykososiaalisen kokonaiskehityksen kustannuksella (Mäki-Tarkka & Romunen 2001, 8). Vaatimusten kasvaessa ja paineiden lisääntyessä opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia testataan jo valmiiksi haasteellisessa elämänvaiheessa. Opiskeluaikaisella hyvin- ja pahoinvoinnilla on kauaskantoisia vaikutuksia

niin yksittäisen ihmisen elämässä kuin laajemminkin yhteiskunnan tasolla. Kovilla arvoilla tunnutaan yritettävän tähdätä sellaisiin pikavoittoihin, joilla ei ole tekemistä inhimillisyyden kanssa. (Ikonen & Virtanen 2007.)

Tässä tutkimuksessa pyrin saamaan käsityksen siitä, miten korkeakouluopiskelijat kokevat muotoutuvan aikuisuuden elämänvaiheena korkeakoulukontekstissa. Pyrin kuvaamaan tämän ajanjakson keskeisiä elementtejä ja siihen kuuluvia haasteita sekä nuoren aikuisen identiteetin kehittymistä tämän vaiheen aikana. Robert Havighurstin (1982) teorian mukaan jokaiseen ikäkauteen liittyy tiettyjä normatiivisia kehitystehtäviä, jotka ovat sidoksissa tiettyyn yhteiskuntaan tai kulttuuriseen kontekstiin. Erik Eriksonin (1994) mukaan nämä ikäkausiin liittyvät kehitystehtävät ilmenevät yksilölle erilaisina henkilökohtaisina konflikteina tai kehityskriiseinä, joiden aikana ihmisen psyykkinen tila pyrkii muuttumaan luonnollisen kehityspaineen vuoksi. Kyseessä on yksilön persoonalliseen kehitykseen pohjautuvien olemassaolevien kykyjen ja uusien tehtävien välinen tensio, josta yksilön on selvittävä käyttäen erilaisia toimintastrategioita (Erikson 1994).

Identiteetin muotoutuminen voidaan mieltää dynaamiseksi prosessiksi, jonka eteneminen vaatii nuorta arvioimaan omia arvojaan ja asenteitaan, ja peilaamaan niitä sosiaalisen ympäristön odotuksiin ja vaatimuksiin (Newman & Newman 2011, 414). Yksilön identiteetti rakentuu siis vuorovaikutuksessa ympäröiviin sosiaalisiin muodosteisiin (Turunen 2005, 146; Havighurst 1982), ja kehittyäkseen ihmisen on Turusen (2005, 150) mukaan liityttävä tai samaistuttava johonkin.

Tension tai kriisin positiivinen selvittäminen vaatii yksilöltä usein asenteiden muutosta, entisistä mieltymyksistä irtaantumista ja muutoksen hyväksymistä (Turunen 2005, 176). Konfliktin jäädessä selvittämättä, yksilö ei ole ollut valmis päästämään irti entisestä ja vastaanottamaan muutosta, ja edessä voi olla identiteettikriisiin (identity confusion or diffusion) ajautuminen. Erikson (1994) kuvaa identiteettikriisiä psykososiaalisesti sekavaksi tilanteeksi, johon etenkin nuorilla on taipumusta ajautua erilaisten odotusten ja paineiden seurauksena. Identiteetin kriisiytyessä yksilö kokee erilaisia psyykkisiä oireita, kuten ahdistuneisuutta ja päämäärättömyyttä (Turunen 2005, 178; Erikson 1994).

Tutkimuksessani pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Voidaanko korkeakoulu-aika mieltää samalla aikuiseksi kasvun ajaksi?
- 2) Millaisia ominaispiirteitä identiteetin kehittymiseen liittyy korkeakoulukontekstissa?

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tavoitteenani on tuoda esille nuorten aikuisten kokemuksia ja tuntemuksia korkeakoulussa opiskelusta sekä aikuiseksi kasvamisen elämänvaiheesta. Tutkimuksen kohteena ollessa ihmisten kokemukset ja jokaisen subjektiivinen elämämaailma, tarjoaa kvalitatiivinen menetelmä mielestäni parhaan mahdollisuuden niiden tutkimiseen, ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen. Tämä siksi, että mielestäni yksilökeskeiset kokemukset eivät ole matemaattisin kaavoin todistettavissa ja universaalisti tosiasiallisiksi todettavissa, vaan tulevat todeksi juurikin yksilön muodostaessa merkityksiä elämämaailmastaan käsin suhteessa ympäristöönsä.

Minulle itselleni tämän tutkimuksen tekeminen on ollut eräänlainen kasvun ja ymmärryksen laajentamisen paikka. Olen joutunut pohtimaan muotoutuvan aikuisuuden vaihetta elämässä ja siihen liittyviä elementtejä, ihmisten erilaisuutta ja syitä, miksi elämä näyttäytyy kullekin yksilölle niin eri tavoin. Tutkimusmatkani vei aikaa, omasta mielestäni jopa liikaakin, mutta en usko, että olisin pystynyt tekemään sitä millään toisella tavalla. Vastaajien kirjoitusten lukeminen ja pohtiminen vei minut syvällisiin psykologisiin mietteisiin, joiden avulla huomasin tulkitsevani myös omia kokemuksiani yliopisto-opiskelijana ja nuorena aikuisena. Osaan kirjoittajista tunsin suurta samankaltaisuutta ja toisista en voisi olla kauempana. Yhtä lailla kun opin muiden kokemuksista, opin myös omistani. Ajoittain uusien oivallusten tekeminen ja ymmärryksen karttuminen nostivat pintaan niin voimakkaita tunteita, että minun oli pakko pysähtyä ajatuksieni kanssa. Omakohtaiset kokemukset ja niiden tulkinnat yritin kuitenkin pitää tutkimuksestani erillään pitämällä erillistä henkilökohtaista muistiota. Kaiken kaikkiaan opin itse valtavasti tutkimukseni myötä ja toivon, että saan välitettyä tästä kokemuksesta edes murto-osan lukijoille.

Aloitan tutkimukseni teoriakatsauksella, jossa ensimmäiseksi esittelen merkittävämpiä ihmisen kehitysteoriaan vaikuttaneita henkilöitä ja heidän teorioidensa pääpiirteet keskittymällä erityisesti myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden ajanjaksoihin. Esittelen näihin elämänvaiheisiin olennaisesti liittyviä elementtejä ja kehitystehtäviä, ja pyrin luomaan kuvan tutkimukseni kontekstista. Etenen teoriaosuudessa tarkastelemalla identiteetin kehitystä pitkälti Erik H. Eriksonin tulkintalinjoja seurailen luoden pohjaa myöhemmälle

teoriaosuutukselle. Teoriaosuuden lopuksi esittelen vielä 2000-luvun nuoren aikuisen elämää ja kuvailen sen piirteitä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kolmannessa osassa kerron tutkimukseni toteutuksesta, jota seuraavassa empiriaosassa pyrin tuomaan opiskelijoiden äänen kuuluviin mahdollisimman autenttisesti. Tämän jälkeen peilaan opiskelijoiden kokemuksia teoriaosuuteen ja lopuksi nivon tekemäni johtopäätökset yhteen.

2 Katsantoja ihmisen kehittymisestä nuoresta aikuiseksi

Aloitin teoriaosuuden esittelemällä kehityspsykologian merkittävimpiä henkilöitä ja heidän teorioidensa pääpiirteet, ja jatkan kuvaamalla identiteetin kehittymistä erityisesti Eriksonin teoriaan tukeutuen. Teoriaosuuden lopuksi luon Arnettin muotoutuvan aikuisuuden teoriaan nojautuen kuvaa 2000-luvun nuoresta aikuisesta, joka muovaa identiteettiään korkeakouluopiskelujen ohessa ja valmistautuu aikuisuuteen. Päätän teoriaosuuden esittämällä millaista on nuorten minäkuvan muodostuminen nykyisessä suomalaisessa yhteiskunnassa ja etenkin korkeakoulukontekstissa.

2.1 Nuoruus- ja aikuisiän määrittelyä kehitysteoreettisesta näkökulmasta

Elämäntarkkailu- ja kehityspsykologiassa ihmisen kehitys jaetaan vaiheisiin, jotka eroavat toisistaan sen mukaan millaisia sosiaalisia odotuksia, normeja, rooleja ja mahdollisuuksia yhteiskunta ja sen erilaiset instituutiot sekä kulttuuri luovat yksilöä kohtaan (Nurmi 2001, 258). Seuraavassa esittelen aikakausittaisessa järjestyksessä kolme tunnettua ja elämäntarkkailua koskevaan tutkimukseen merkittävästi vaikuttanutta teoreetikkoa ja heidän teorianensa pääpiirteittäin keskittyen erityisesti myöhäisnuoruuden ja varhaisaikuisuuden ajanjaksoon.

2.1.1 Robert Havighurstin kehitystehtäväteoria

Elämäntarkkailua koskevaan tutkimukseen ja teoriaan on vaikuttanut merkittävästi Chicagon koulukuntaan kuulunut tutkija Robert J. Havighurst (1900–91) (Kuusinen 2001, 311). Havighurst oli ensimmäinen tutkija, joka pyrki vuonna 1948 kehittämänsä kehitystehtäväteorian ja siihen liittyvän kehitystehtäväkäsitteen avulla systemaattisesti kuvaamaan ihmisen eri ikäkausiin liittyviä normatiivisia tekijöitä (Nurmi 2008, 258). Teoriassa painottuvat ympäristön, kuten läheisten, ja yhteiskunnan sosiaaliset odotukset, joista muotoutuu ikäkausille ominaiset roolit, jotka puolestaan asettavat yksilölle tietynlaisia vaatimuksia ja rajoituksia (Kuusinen 2008, 311). Havighurstin teoriassa yhdistyvät siis

ihmisen biologinen kasvu sekä sosiaaliset odotukset, jotka määräytyvät elämäkulun vaiheista riippuen, ja jotka ohjaavat persoonallisuuden kehityksen suuntaa. Painopisteessä on yksilön sopeutuminen sosiaalisiin odotuksiin ja paineisiin (Kuusinen 2008, 312).

Teorian mukaan yksilö kohtaa jokaisessa elämänvaiheessa uusia kehitystehtäviä, joiden selvittäminen johtaa yksilön lisääntyneeseen ympäristön hallintaan (Havighurst 1982). Kehitystehtävän onnistunut täyttäminen tuottaa yksilölle tyytyväisyyttä elämässä sekä uusien taitojen ja kykyjen omaksumisen myötä edellytyksiä tulevien tehtävien täyttämiseen. Sitä vastoin epäonnistuminen kehitystehtävien selvittämisessä aiheuttaa tyytymättömyyttä ja vaikeuksia uusien tehtävien edessä. (Salmela-Aro et al. 2011; Havighurst 1982) Onnistumisen ja epäonnistumisen määrittelyn taustalla toimivat yhteiskunnan ja sen kulttuurin uskomukset siitä, mikä on oikea tapa ratkaista käsillä oleva tehtävä (Havighurst 1982).

Havighurstin (1982) elämäkuluteoriassa myöhäisnuoruuden vaihe sijoittuu 16–23 ikävuosille ja varhaisaikuisuus vuosien 23 ja 35 välille. Tyypillisiä myöhäisnuoruuteen kuuluvia kehitystehtäviä ovat Havighurstin mukaan vanhemmista itsenäistyminen, parisuhteeseen valmistautuminen, koulutuksen suunnittelu ja ammattiin valmistautuminen sekä yksilöllisen eettisen ja moraalisen uskomusjärjestelmän kehittäminen. Varhaisaikuisuuden kehitystehtäviin lukeutuvat työelämään osallistuminen, elämäkumppanin valitseminen, perheen perustaminen ja kansalaisvelvollisuuksien omaksuminen. (Nurmi 2004; Kuusinen 2008, 313–316; Havighurst 1982.)

Havighurst painottaa sosiaalisia ja yhteiskunnallisia haasteita, mutta hän ei juuri pohdi itsensä kohtaamiseen liittyviä haasteita. Psykkisen tason kokemukset ja persoonallisuuden kasvu ovat eittämättä osa ihmisen kokonaisvaltaista kehitysprosessia: oman persoonallisuuden uudelleenmuokkaus, omien opittujen asenteiden, arvojen ja toimintamallien muokkaaminen ja oman yksilöllisen minuuden etsintä, ovat yksilölle itselleen äärimmäisen tärkeitä tekijöitä ihmisenä kasvamisessa. Näitä psyykkisiä tapahtumia on vaikea selvittää kvantitatiivisilla tutkimusmenetelmillä, ja siksi koko elämäkaari-ilmion ymmärtämiseksi onkin olennaista yhdistää tieteellinen ja taiteellinen lähestymistapa. (Dunderfelt 2011, 97, 231.) Erikson vaikuttaisi onnistuvan tässä psykososiaalisella kehitysteoriallaan.

2.1.2 Erik Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria

Psykososiaalisen elämäntutkimuksen tunnetuin teoreetikko on Erik H. Erikson (1902–94), jonka psykososiaalisessa kehitysteoriassa ihmisen identiteetti kehittyy läpi elämän kahdeksan vaiheen kautta (Dunderfelt 2011, 231; Erikson 1968). Eriksonin mukaan ihmisen kehittyminen on sosiaalinen ja dialektinen prosessi, jonka luonne määräytyy yksilön tarpeiden ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen perusteella (Lehtinen et al. 2007, 23; Erikson 1982). Charlotte Bühlerin (1933) tavoin Erikson esittää, että ihmisen kehitystä ohjaa epigeneettinen periaate, jonka voi ymmärtää ikään kuin biologiseksi kasvusuunnitelmaksi, joka määrää ajoituksen ja järjestyksen toisiaan seuraaville vaiheille ja niihin liittyville tyypillisille psyykkisille prosesseille orgaanin elämäntähtämissä (Lehtinen et al. 2007, 23; Erikson 1982). Yhtä lailla epigeneettisyyteen perustuen yksittäisten vaiheiden kehitys on yhteydessä toisiinsa ja yksilön aikaisempi kehityshistoria suuntaa hänen tulevaa kehitystään (Lehtinen et al. 2007, 23; Erikson 1982). Tästä huolimatta kehitys ei ole täysin ennalta määrättyä, vaan ihminen määrittää minäänsä eli identiteettiään suhteessa menneeseen että tulevaan, jolloin yksilö voi jokaisessa vaiheessa jatkaa edellisten vaiheiden prosesseja ja näin persoonallisuuden muutos on aina mahdollinen (Lehtinen et al. 2007, 23; Erikson 1982). Tulevaisuuden konstruointi eli suunnittelu onkin ihmiselle yhtä tärkeää kuin elämäntutkimuksen tulkitseminen (Lehtinen et al. 2007, 23; Erikson 1982).

Kullekin kehitysvaiheelle ominaista yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen dynamiikkaa kuvaa Eriksonin teoriassa käsite psykososiaalinen kriisi. Tämä kriisi tai konflikti on Havighurstin kehitystehtävän kaltainen ympäristön taholta tuleva sopeutumisvaatimus tai -haaste, joka kussakin kehitysvaiheessa tulee yksilön kohdattavaksi (Kuusinen 2008, 316; Erikson 1982). Kohtaamisen luonne ja lopputulema muovaavat yksilön kehityksen suuntaa ja persoonallisuuden rakennetta sekä tämän käsitystä itsestään ja elämästä (Lehtinen et al. 2007, 23; Erikson 1982). Erikson kuvaa kriisien ratkaisuja psykologisilla vastakohtapareilla, jotka edustavat kehityksen positiivista tai negatiivista suuntaa, esimerkiksi myöhäisnuoruuden vastinparit ovat identiteetti versus roolihämmennys ja varhaisaikuisuuden läheisyys versus eristäytyneisyys (Lehtinen et al. 2007, 23; Erikson 1982). Kehityskriisien lopputulokset eivät kuitenkaan ole joko-tai ratkaisuja tai toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja, vaan ne muodostavat kokemuksellisen ulottuvuuden. Yksilö liikkuu tällä kokemusten jatkumolla tunnistuen sekä myönteiset että kielteiset tunteet sekä niiden välimuodot, mikä on elämässä selviytymisen kannalta oleellista. (Dunderfelt 2011, 234; Erikson 1968.) Konfliktin positiivinen lopputulos

ja yksilön myönteinen kehitys ilmenee siten, että käsiteparin myönteiset elämykset ovat kielteisiä vallitsevampia (Lehtinen et al. 2007, 23; Erikson 1982).

Eriksonin teoriassa kehitysvaiheet eivät ole tiukasti sidottuja kronologiseen ikään huolimatta siitä, että vaiheiden järjestys on suhteellisen vakio (Dunderfelt 2011, 235; Erikson 1968). Varhaisaikuisuus sijoittuu nuoruuden lopun ja keski-ikäen alkamisen väliin, käsittäen suunnilleen ikävuodet 18–35. Varhaisaikuisuuden psykososiaalista vaihetta Erikson kuvaa vastinpareilla läheisyys ja eristäytyneisyys. Tässä vaiheessa nuori aikuinen etsii omaa paikkaansa ja tehtävänsä maailmassa ja panostaa ihmissuhteisiin. Myönteinen kehitystulos tarkoittaa kykyä muodostaa läheisiä ja vastavuoroisia suhteita kanssaihmiin, kykyä kokea toisen ihmisen hyvinvointi omaa hyvinvointia tärkeämmäksi ja kykyä toimia eettisten päämäärien mukaisesti. Perusvoimaksi muodostuu tällöin kyky ottaa vastuu toisista ja rakastaa toisia. (Lehtinen et al. 2007, 25; Erikson 1982) Vastakohtana eristäytyneisyys on tunne, joka on tulosta kokemuksesta ettei yksilöä tai jotakin hänen ominaisuuttaan hyväksytä (Dunderfelt 2011, 236; Erikson 1968). Tällöin yksilö välttelee läheisiä, vastavuoroisuutta tai omaa mukavuutta uhkaavia suhteita, suojelee omaa minäänsä sulkeutumalla muilta kokien psyykkistä yksinäisyyttä ja eristäytyneisyyttä (Lehtinen et al. 2007, 25; Erikson 1982). Yksilö ei tällöin tunne olevansa rakastettu tai kykene itse rakastamaan aidosti (Kuusinen 2008, 316).

Teorialle tyypillisesti edellisen, nuoruusiän, vaiheen psykososiaalisen kriisin onnistunut ratkaisu eli identiteetin muodostuminen toimii pohjana läheisten ihmissuhteiden luomiselle. Jäsentynyt ja ehyt identiteetti itselleen omistautumisen tuloksena on edellytys vastavuoroisille sosiaalisille suhteille ja muihin ihmisiin sitoutumiselle. (Pulkkinen 1992, 79–80; Erikson 1968.)

2.1.3 Daniel Levinsonin elämänrakenneteoria

Hieman uudempaa teoreettista suuntaa edustaa Daniel Levinsonin (1920–94) elämänrakenneteoria. Levinson kuvaa elämää portaittain eteneväksi ajanjaksojen sarjaksi, jossa vakaat vaiheet ja siirtymät vuorottelevat (Levinson et al. 1978). Yksilöllä on jokaisessa vaiheessa sille omintakeinen elämänrakenne eli tärkeiden asioiden verkosto (Nurmi et al. 2010, 163). Elämänrakennetta voidaan kuvata kysymällä millaista elämäni on tällä hetkellä, mitkä asiat ovat tärkeimpiä juuri nyt, miten ne ovat yhteydessä toisiinsa, mihin käytän aikaani ja energiaani, puuttuuko elämästäni jotakin oleellista, joka tekisi elämäni

merkityksellisemmäksi (Nurmi et al. 2010, 163). Elämänrakenteen voi siis sanoa sisältävän ihmisen suhteet kanssaihmiin ja ulkomaailmaan (Pulkkinen 1997, 19), sillä siihen sisältyvät yksilön roolit työssä, perheessä ja muissa yhteisöissä (Perho & Korhonen 2008, 323).

Siirtyminen – tai transitio – vaiheesta toiseen on kehityksen jakso, joka kytkee elämänvaiheet yhteen (Perho & Korhonen 2008, 324; Levinson et al. 1978). Siirtymä tarkoittaa muutosta elämänrakenteessa; tärkeiden asioiden merkityksiä arvioidaan uudelleen, niiden tärkeysjärjestys saattaa muuttua tai niiden piiri voi laajentua (Nurmi et al. 2010, 163). Siirtymävaiheeseen sisältyy näin ollen useita yhteenkietoutuvia psykososiaalisia muutoksia jolloin ihmisen käsitykset itsestään ja omasta elämästään muuttuvat (Perho & Korhonen 2008, 325; Levinson et al. 1978). Tavallisimmin siirtymiä ja niihin liittyvää uudelleenarviointia sysää liikkeelle se, ettei elämä tunnu vastaavan yksilön tärkeimpiä toiveita ja pyrkimyksiä. Yhtä lailla roolirakenteen muutos (esimerkiksi huollettavasta vastuunottajaksi) tai yksilön fyysiset ja psykologiset muutokset voivat käynnistää siirtymän. (Perho & Korhonen 2008, 324.)

Siirtymä nuoruudesta aikuisuuteen ajoittuu noin 17–22 ikävuosille, jolloin nuoruudelle ominainen elämänrakenne väistyy ja syntyy edellytyksiä nuorelle aikuiselle ominaisen elämänrakenteen omaksumiselle (Nurmi et al. 2010, 164). Varhaisaikuisuuden siirtymässä (myös noviisivaihe) nuoren on kasvettava erilleen vanhemmistaan ja arvioitava itseään uudelleen ennakoitun aikuiselämän vaatimusten valossa (Levinson et al. 1978). Tässä keskeisenä elementtinä toimii Levinsonin *dream* -käsite, eli kuvitelma tai unelma aikuisuudesta ja aikuisena elämisestä. (Lehtinen et al. 2007, 30; Levinson et al. 1978.) Levinsonin mukaan dreamilla on tärkeä rooli aikuistuvan nuoren sisäisessä psyykkisessä elämänrakenteessa, koska sillä on voimakas merkitys nuoren minän – tai toisin sanottuna identiteetin – muodostumiseen. Dream ei näin ollen siis ole pelkkää kuvittelua, vaan se on eräänlainen suunnitelma yksilön potentiaalisesta aikuiselämästä sisältäen kuvitelmat ammatista ja työurasta, sosiaalisesta ympäristöstä ja suhteista sekä ylipäättänsä aikuisena elämisestä aikuisten maailmassa. (Lehtinen et al. 2007, 30; Levinson et al. 1978.) Levinson vertaakin kuvitelmaa haasteeseen tai kehitystehtävään, jonka nuori pyrkii toteuttamaan erilaisilla valinnoilla ja päätöksillä. (Lehtinen et al. 2007, 30; Levinson et al. 1978.)

Varhaisaikuisuus sijoittuu Levinsonin teoriassa noin 22 ja 28 ikävuosien välille, jolloin yksilö työstää aikuisen elämäntapaa tutkien omia mahdollisuuksiaan ja vaihtoehtoja aikuisena elämiseen. Yksilö tekee elämää suuntaavia perusvalintoja, kuten valitsee itselleen kumppanin, osallistuu vakituisesti työelämään, valitsee asuinpaikkansa ja elämäntyyliinsä. Toisaalta nuori aikuinen pyrkii säilyttämään vielä useita vaihtoehtoja avoinna ja välttämään liian lopullisten päätösten tekemistä. Yrittäessään luoda vakaata elämänrakennetta pitäen samalla vaihtoehtonsa avoinna, joutuu nuori aikuinen pakon edessä muokkaamaan käsityksiä itsestään ja suhteestaan elämänrakenteen tärkeisiin osatekijöihin. (Lehtinen et al. 2007, 32; Levinson et al. 1978.)

Yhteenvedona voisi sanoa, että jokaisessa esitetyssä teoriassa ihminen kehittyy ulkoisten ja sisäisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Erikson vie Havighurstin teoriaa eteenpäin lisäämällä biologisten ja yhteisöllisten tekijöiden ohelle psyykkiset tekijät. Toisin sanoen, hän lisää yhtälöön ihmisen sisäisen maailman kehittymisen aspektin ja luo näin perustan ihmisen minuuden kehityksen ymmärtämiselle. Yhteistä on myös ajatus, että elämänkaari muodostuu toisiaan seuraavista ja toisiinsa liittyvistä vaiheista, joiden lukumäärä kuitenkin vaihtelee teorioittain. Levinson tuo elämänkaariajatteluun vaiheiden rinnalle siirtymät ymmärtäessään, että siirtyminen vaiheesta ja roolista toiseen ei tapahdu käden käänteessä, vaan sen vievän oman aikansa.

Variaatioita ilmenee jonkin verran vaiheisiin yhdistettyjen ikävuosien kanssa. Havighurst sijoittaa myöhäisnuoruuden 16–23 ikävuosille ja varhaisaikuisuuden 23–35 vuosien välille. Vastaavasti Eriksonin teoriassa nuoruus käsittää noin 12–18 ikävuodet ja varhaisaikuisuus ajoittuu suurinpiirtein 18–35 ikävuosille. Levinsonin teoria eroaa edellisistä siirtymien vuoksi. Lapsuus ja nuoruus käsittää ikävuodet 0–17, jota seuraa varhaisaikuisuuden siirtymä kestäen 22. elinvuoteen saakka. Varhaisaikuisuus jatkuu tästä eteenpäin aina 40. ikävuoteen saakka sisältäen 30. ikäkauden siirtymän ja tämän jälkeisen vakaamman kauden.

Onkin hankalaa sanoa tarkalleen, milloin nuoruus loppuu ja aikuisuus alkaa. Historiallinen aika, jolloin yksilö elää sekä yhteiskunta ja sen kulttuuri muodostavat ikäsidonnaisen ympäristön, joka muovaa ihmisen kehitystä (Nurmi 2008, 261). Yleisesti nuoruuteen liitetään keskeisesti ihmisen biologinen kehitys, puberteetti ja seksuaali-identiteetin muotoutuminen, ja näin sukupuoleen liittyvät rooliodotukset ovat myös tärkeitä ikään liittyvien odotuksien muovaajia (Nurmi 2008, 261). Lisäksi lain edessä 18-vuotias on monessa suhteessa täysi-

ikäinen, mutta yksilön oma käsitys aikuisuuden saavuttamisesta ei välttämättä kulje käsi kädessä ikävuosien kanssa. Kokeakseen saavuttaneensa aikuisuuden, on yksilön oltava biologisen kehittymisen ohella kasvanut myös henkisesti aikuisen rooliin (Arnett 2000).

2.2 Identiteetin kehitys

Tässä osiossa haluan valottaa ihmisen identiteetin kehitystä ja tämän prosessin mukanaan tuomia haasteita. Erikson on kiistatta psykologian historian merkittävämpiä henkilöitä ja hänen kehityspsykologisia saavutuksiaan arvostetaan lähes kaikissa psykologiipiireissä (Dunderfelt 2011, 231). Huolimatta siitä, että Eriksonin kehitysteoria perustuu pitkälti hänen omakohtaisiin havaintoihinsa terapeutisesta työstä, on se lisännyt merkittävästi ymmärrystä yksilön kehityksestä ja tarjoaa edelleen pohjan identiteetin kehitystä koskevalle tutkimukselle (Lehtinen et al. 2007, 27; Schultz & Schultz 2004, 220). Tästä syystä pidänkin olennaisena esittää hänen näkemyksensä identiteetin kehityksestä ja ajatella sen pohjaksi myöhemmille teorioille.

2.2.1 Identiteetin kehityksen alkutaival

Eriksonin *Identity: Youth and Crisis* (1968) on nuoruusiän kehityksen kuvauksen klassikkoteos (Nurmi 2008, 262) ja nuoruusikään sijoittuva identiteetin löytämisen ja roolihämmennyksen välisen kehityskriisin ratkaisu onkin Eriksonin teorian tunnetuin ja tutkituin (Lehtinen et al. 2007, 26). Erikson ymmärtää identiteetin ihmisen minäelämyksen olennaiseksi sisällöksi ja sen viittaavan ihmisen psyykkiseen rakenteeseen, jonka perusteella yksilö voi vastata kysymyksiin kuka, mitä ja millainen minä olen (Lehtinen et al. 2007, 26).

Huolimatta siitä, että Erikson tunnustaa ihmisen kehityksen olevan elinikäinen prosessi, sijoittaa hän identiteetin kehittymisen huippukohdan nuoruusikään (Pulkkinen 1992, 78). Biologisen kypsyamisen (puberteetin läpikäyminen ja sen mukana seksuaalisuuden herääminen) ja ympäristön muuttuvien yksilöön kohdistuvien odotuksien ja vaatimusten liikkeelle saattamana nuori alkaa etsiä itseään ja minuuttaan. Tämä on hetki, jolloin nuori alkaa muodostaa todellista, laadullista kuvaa itsestään pohtimalla minkälainen hän on, minkälaisena muut häntä pitävät, mikä hänestä tulee ja mikä on hänelle itselleen elämässä tärkeää ja arvokasta. (Lehtinen et al. 2007, 26.) Identiteetin muodostumisen prosessi perustuu näin ollen yksilön vuorovaikutukseen sosiokulttuurisen ympäristön kanssa; identiteetin muodostuminen on tulosta siitä prosessista, kun nuori sovittaa yhteen omia minää koskevia

käsityksiään ja hänelle tärkeiden ihmisten mahdollisia käsityksiä hänestä (Lehtinen et al. 2007, 26; Schultz & Schultz 2004, 227).

Erilaisten potentiaalisten roolien kokeileminen, identiteetin muokkaaminen ja hyväksyminen sekä valintojen tekeminen on kaiken kaikkiaan vaativa tehtävä, johon usein liittyy ahdistuneisuutta ja pelkoa irtauduttaessa menneisyyden käsityksistä ja myös huolta tulevaisuuden valintoja tehtäessä (Schultz & Schultz 2004, 227). Tässä tehtävän suorittamisessa yksilöillä on käytettävänä erilaisia selviytymistapoja tai -resursseja (*coping practices*), jotka voivat osaltaan auttaa konfliktin ylitsepääsemisessä joko myönteisesti tai negatiivisesti. Oikeanlainen selviytymisstrategia vahvistaa yksilön itsetuntoa ja tunnetta omasta kyvykkyydestä. Suotuinen selviytyminen kriisistä synnyttää yksilölle erityistä tilannekohtaista muuntautumiskykyä ja hän oppii suhteuttamaan tulevat epäonnistumiset aiempiin onnistumisiin eikä anna niiden vaikuttaa negatiivisesti hänen minäkuvaansa. (Newman & Newman 2011, 76; Nurmi 2008, 269; Carver et al. 1989.)

Onnistunut identiteetin kehityskriisin ratkaisu tuottaa siis tulokseksi aidolta ja omalta tuntuvan minäidentiteetin elämyksen (Kuusinen 2008, 316), joka sisältää syvältä kumpuavan hyvänolon tunteen (Lehtinen et al. 2007, 27). Tällöin yksilö tuntee olevansa niin sanotusti kotonaan omassa ruumiissaan, hän tuntee ohjaavansa elämäänsä ja että hänelle tärkeät ihmiset hyväksyvät hänet sellaisena kuin hän itsensä näkee (Lehtinen et al. 2007, 27). Onnistunut, jäsentynyt identiteetti tuottaa psykososiaalisen tason hyvinvointia (Pulkinen 1992, 80), ja yksilö vaihtuvissakin tilanteissa ja ajasta riippumatta kokee minäidentiteettinsä jatkuvuutta, samuutta ja eheyttä (Lehtinen et al. 2007, 27). Tästä johtuen yksilöllä on myös kyky tehdä elämää suuntaavia sosiaalisia ja moraalisia valintoja ja toimia tärkeinä pitamiensä eettisten arvojen ja päämäärien mukaisesti (Lehtinen et al. 2007, 27). Tämän elämänvaiheen perusvoimaksi muodostuu Eriksonin mukaan siis minän aitouden tunne (Kuusinen 2008, 316).

Epäonnistunut kehitystulos ja identiteetin jäsentymisen ongelmat vaikeuttavat koherenssin tunnetta (Pulkinen 1992, 80) ja saavat nuoren kehittämään negatiivisia tai defensiivisiä toimintastrategioita (Newman & Newman 2011, 77). Tällöin nuori keskittyy enemmän kriisiin liittyvän muutoksen vastustamiseen tai välttämiseen kuin sen kohtaamiseen ja voittamiseen; nuori kokee sosiaalisen systeemin (yhteiskunnan ja sen instituutiot) ja sen tensiota aiheuttavat vaatimukset uhiksi, joilta hänen täytyy suojautua. Tällöin nuori ei ole

kykenevä tai valmis luopumaan nuoruudestaan ja ottamaan vastaan yhteiskunnan tarjoamia aikuisuuteen liittyviä rooleja (Pulkkinen 1992, 80), mikä johtaa roolihämmennykseen (*role confusion*) (Schultz & Schultz 2004, 227). Roolien sekaannus aiheuttaa sen, että yksilö ei koe tuntevansa itseään vaan hänellä on pikemminkin vieras ja epätodellinen olo itsestään (Lehtinen et al. 2007, 25). Hänen on vaikea tehdä elämän suuntaa koskevia valintoja eikä hän tiedä, mitä elämältään haluaa (Schultz & Schultz 2004, 227). Tilanteessa, jossa konflikti jää selvittämättä, yksilön on vaikeampi kohdata seuraavia kehityskriisejä, sillä selvittämätön konflikti jarruttaa persoonan normaalia kehittymistä, syystä ettei yksilö ole onnistunut omaksumaan vaiheelle ominaisia uusia taitoja ja kykyjä (Newman & Newman 2011, 64).

Yhden vaiheen kriisin selvittämistä on kuitenkin mahdollista jatkaa vielä seuraavankin kehitysvaiheen aikana, mutta tehtävän suorittaminen on vaikeampaa sen luonteenomaisen huippukohdan jälkeen (Schultz & Schultz 2004, 223). On kuitenkin syytä muistaa, että jokainen ihminen kehittyy yksilölliseen tahtiin (Newman & Newman 2011, 70). Lisäksi ikään liittyvät rooliodotukset määräytyvät ennen kaikkea sosiaalisesti; aika, paikka ja kulttuuri, jossa yksilö elää ja kasvaa vaikuttavat omalta osaltaan yksilön kehityskulkuun (Nurmi 2008, 260).

2.2.2 Identiteetin kehityksen neljä tasoa

James E. Marcia (1980) on kehittänyt Eriksonin teoriaa eteenpäin ja pyrkinyt konkretisoimaan identiteetin käsitettä empiirisesti tutkittavaksi. Eriksonin tapaan Marcia käsittää identiteetin tunteeksi minän jatkuvuudesta elämän aikajanalla, mutta korostaa Eriksonia enemmän identiteetin kehityksen kytköksiä psykososiaalisten valintojen tekemiseen sekä kontekstuaalisuutta. Marcian näkemys ideaalista identiteetistä on yksilön kokemus siitä, että hänen sisäiset tarpeensa, kykynsä ja itsestä tehdyt havainnot muodostavat koherentin yhtälön. Tällöin yksilö tiedostaa oman ainutlaatuisuutensa yhtä lailla kuin samankaltaisuutensa suhteessa muihin, ja on tietoinen omista voimavaroistaan ja heikkouksistaan. Koherenssin puuttuessa, toisin sanoen identiteetin ollessa jäsentymätön, yksilö kokee hämmennystä ja epäselvyyttä omiin pyrkimyksiinsä ja mahdollisuuksiinsa nähden. (Pulkkinen 1992, 81.)

Marcia kuvaa identiteetin muodostumista nuoruuden kuluessa kaksivaiheisena tapahtumana: ensin nuori tutkii erilaisia ammatinvalintaan, ideologiseen maailmankuvaan ja sukupuolirooleihin liittyviä vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, minkä jälkeen hän tekee päätöksiä näillä elämänalueilla ja vähitellen sitoutuu niihin (Nurmi 2008, 262). Marcia erottaa neljä identiteetin kehitysvaihetta tai identiteettitilastusta (Nurmi 2008, 262) sen mukaan, missä määrin identiteetti on selkiytynyt yksilön omakohtaisen työskentelyn johdosta (Pulkinen 1992, 81). Identiteetin tasot ovat kehityksellisesti järjestäytyneitä siten, että kehitys etenee epäselvästä identiteetistä identiteetin omaksumiseen, siitä identiteetin etsintään ja lopuksi identiteetin saavuttamiseen (Pulkinen 1992, 83) seuraavalla tavalla: (1) Epäselvässä identiteetin vaiheessa (*identity diffusion*) nuori ei ole käynyt läpi etsintävaihetta tai kriisiä eikä ole sitoutunut mihinkään päätökseen. (2) Identiteetin omaksuja (*foreclosure*) ei myöskään ole käynyt läpi etsintävaihetta tai kokenut kriisiä, mutta hän on sitoutunut joihinkin ratkaisuihin omaksuttuaan esimerkiksi vanhempiensa tai koulutoveriensa arvot ja asenteet sellaisinaan. Omaksuttu identiteetti ei kuitenkaan auta nuorta sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin, ja omaksuttujen arvojen ja uskomusten menettäessä merkityksensä nuori kokee identiteettinsä uhatuksi. (3) Moratorio vaiheessa (*moratorium*) nuori on parhaillaan kriisissä ja aktiivisesti pohtii tulevaisuuden valintoja, mutta ei ole vielä sitoutunut mihinkään. Nuori *ponnistelee* löytääkseen itseään tyydyttävän ratkaisun huomioiden vanhempiensa toiveet ja yhteiskunnalliset odotukset sekä omat kykynsä. (4) Identiteetin saavuttanut (*identity achievement*) nuori on läpikäynyt kriisin ja siis tunnustellut vaihtoehtoja sekä sitoutunut niistä joihinkin. Selkiytyneellä identiteetillä varustettu nuori näkee maailman realistisesti, osaa mukautua muutoksiin sekä käsitellä itseensä kohdistuvia odotuksia. (Pulkinen 1992, 82–3.)

	Ei sitoutumista tai ratkaisuja	Sitoutuminen keskeisiin ratkaisuihin
Ei etsintävaihetta	Identiteettidiffuusio	Omaksuttu identiteetti
Etsintävaihe käyty läpi tai käynnissä	Moratorio	Saavutettu identiteetti

Kuva 1.1 Identiteetin kehitysvaiheet Marcian (1980) mukaan (Nurmi et al. 2010, 144)

2.3 Aikuiseksi kasvaminen 2000-luvulla

”Nuori aikuinen on usein sanan vahvassa merkityksessä oman aikansa kansalainen, ’aikalainen’” (Turunen 2005, 149), ja tästä syystä jokaisen ihmisen elämä ja siihen sisältyvät vaiheet rakentuvat kulttuurisesti olematta universaaleja tai muuttumattomia (Arnett 2000).

2.3.1 Aikuisuuden myöhentyminen

Aika, paikka ja kulttuuri vaikuttavat keskeisesti yleisesti vallitseviin normeihin ja ikään liittyviin kehitystehtäviin (Nurmi 2008, 261). Psykologian tohtori Jeffrey J. Arnett katsoo viime vuosikymmenten demografisten muutosten teollistuneissa maissa myöhentäneen perinteisesti 20. ikävuoden taitteeseen sijoitettua aikuisen rooliin siirtymistä. Varhaisaikuisuuteen liitetystä kehitystehtävistä ainakin tutkinnon suorittaminen, naimisiinmeno ja lapsensaanti ovat kaikki siirtyneet lähemmäksi 30. ikävuotta viimeisten 40 vuoden aikana. Ilmiön tärkeimpinä taustavaikuttajina ovat olleet ehkäisykeinojen lisääntyminen ja kehittyminen sekä naisten oikeuksien ja sukupuolten välisen tasa-arvon kasvu (Arnett 2004; Paajanen 2002). Edellä mainitut ovat saaneet aikaan muutoksia sekä yleisesti vallitsevissa normeissa että nuorten mieltymyksissä ja tärkeinä pitämässä arvoissa (Arnett 2004). Näin 2010-luvulla tuntuu melkein absurdilta väittää normiksi, että 20-vuotias nuori aikuinen olisi 1970-luvun vertaisensa tapaan menossa avioon ja odottamassa ensimmäistä lastaan (Tilastokeskus 2013a; 2012a; Arnett 2004). Kun sosioekonomista statusta ei enää määritellä ainoastaan avioliiton ja perheen kautta, eivät nuoret tunnu pitävän niitä enää tänä päivänä samanlaisina hyveinä ja elämäntavoitteina kuin puoli vuosisataa sitten (Arnett 2004), ja niiden rinnalle on tullut muita tavoitteita. Vaikka empiirisissä tutkimuksissa on käynyt ilmi, etteivät nuoret määrittele aikuiseksi tulemistä ensisijaisesti ulkoisten kehitystehtävien perusteella, pidetään vanhemmaksi tulemistä silti konkreettisimpana kynnyksenä itsensä aikuiseksi kokemisessa (Arnett 2000). Kysyttäessä suomalaisilta nuorilta aikuisilta syitä lastenhankinnan lykkämiselle, nousi merkittävämmäksi syyksi 18–23 vuotiaiden keskuudessa halu nauttia elämästä ensin. Laajennettaessa kohderyhmää alle 30-vuotiaisiin, ensisijaisena syynä oli halu saada opinnot ensin päätökseen (61,2%) ja heistäkin vielä lähes puolet halusivat omistautua ensin muille itseä kiinnostaville asioille (45,9%). (Paajanen 2002.) Samaan aikaan suurin osa amerikkalaisista 18–25-vuotiaista ei tunne olevansa vielä saavuttanut aikuisuutta, vaan he pikemminkin tuntevat olevansa jossakin nuoruuden ja aikuisuuden välimaastossa. (Arnett 2000.)

Edellä mainittuun perustuen Arnett (2000) esittää, että ajanjakso 18 ja 25 ikävuosien välillä tulisi erottaa omaksi – orastavan tai muotoutuvan aikuisuuden (*emerging adulthood*) – vaiheeksi ihmisen elämänkaareissa. Muotoutuvan aikuisuuden ajanjakso eroaa edeltävästä nuoruuden ja seuraavasta varhaisaikuisuuden vaiheesta sekä teoreettisesti että empirisesti. Nuoruusajana, noin 18. ikävuoteen saakka, demografisissa tekijöissä esiintyy vain vähän variaatiota: suurin osa 12–17 vuotiaista nuorista asuu vanhempiensa luona, ovat naimattomia ja lapsettomia ja käyvät koulua. Varhaisaikuisuudelle sen sijaan on ominaista, että suurin osa nuorista aikuisista on saanut tutkintonsa valmiiksi, käy säännöllisesti töissä, elää parisuhteessa, ja on saanut ensimmäisen lapsensa. Muotoutuvan aikuisuuden aikakaudella ikäryhmää yhdistävänä tekijänä on puolestaan se, ettei yhdistäviä normatiivisia tekijöitä juurikaan ole. (Arnett 2000.) Aikakauden luonnetta kuvaavatkin oivallisesti demografisten tekijöiden monimuotoisuus ja ajanjaksolle tyypillinen tulevien tapahtumien ennakoimattomuus, mistä johtuen alunperin Talcott Parsonin (1942) nuoruutta kuvaamaan kehittämä rooliton rooli (*roleless role*) -käsite sopii Arnettin (2000) mukaan paremmin muotoutuvaan aikuisuuteen. Tällöin nuori aikuinen ei enää tunne lapsuuden ja teini-iän tapaista riippuvuutta vanhempiaan kohtaan, mutta hän ei myöskään ole vielä omaksunut aikuisiän normatiivisia rooleja. Muotoutuvaa aikuisuutta elävä nuori ei ole vielä aikuinen, sen Arnettin määritelmän mukaan tarkoittaessa ihmisen kokonaisvaltaista itseriittoisuutta (*self-sufficient*), jonka toteutumisen kriteereinä ovat yksilön kyky ottaa vastuu omasta itsestään, tehdä itsenäisiä päätöksiä sekä olla taloudellisesti omavarainen. Orastavan aikuisuuden kaudelle onkin ominaista suhteellinen vapaus sosiaalisista rooleista ja normatiivisista odotuksista, mikä tekee vaiheesta ainutlaatuisen. Missään muussa elämänvaiheessa ei ihmisellä ole samalla tavoin lukuisia mahdollisuuksia ja elämänpolkuja valittavanaan, ja vain muutamia tulevaisuuteen vaikuttavia sitoumuksia pidettävänä. (Arnett 2000.)

Tässä kohtaa on nähtävissä Arnettin muotoutuvan aikuisuuden yhteys Levinsonin varhaisaikuisuuden siirtymään sekä Eriksonin psykososiaaliseen moratoriumiin. Levinsonin teorian mukaan siirtymän sysää liikkeelle juuri elämänrakenteessa tapahtuvat muutokset, jotka vaativat yksilön tärkeinä pitämien merkitysten ja käsitysten uudelleenarviointia (Nurmi et al. 2010, 163). Nyt nuoruuden jäädessä taakse ja aikuisuuden siintäessä edessä, lukuisat muutokset kuvittavat nuoren aikuisen elämää: Muotoutuva aikuisuus on aikaa, jolloin nuoruudelle ominainen, pitkälti ulkoahjautuvuuteen ja muiden vastuulla olemiseen perustuva, elämänrakenne väistyy ja nuori joutuu ensimmäistä kertaa elämässään tekemään itse tulevaisuuttaan koskevia valintoja (Arnett 2000). Eriksonin psykososiaalinen moratorio

viittaa juurikin tähän; jo 1960-luvulla teollistuneissa maissa oli havaittavissa nuoruusiän pidentymistä, ja käsitteellään Erikson tarkoittaa nuorille myönnettyä aikalisää, jolloin näillä on mahdollisuus kokeilla vapaasti erilaisia rooleja ja etsiä omaa paikkaansa yhteiskunnassa. Samalla pidentynyt nuoruusikä johtaa myös identiteetin kehityksen huippukohtaan myöhentymiseen. (Erikson, 1968, 156.) Tätä perusteluidensa pohjana pitäen Arnett onkin vahvasti sitä mieltä, että nykyään identiteetin rakentaminen alkaa nuoruudessa, mutta huipentuu vasta muotoutuvan aikuisuuden ajanjaksolla.

Myös suomalainen filosofi Kari E. Turunen (2005, 147) on Arnettin kanssa samoilla linjoilla nimittäessään ihmisen kolmatta elinvuosikymmenen kautta (noin 20–28) ainutlaatuisiksi maailmaan tutustumisen vaiheeksi. Tällöin hienovaraiset, mutta siltikin selvästi olemassaolevat yhteiskunnan luomat paineet ja yksilön kehityksen luonnollinen keskeneräisyys vetävät nuorta aikuista kohti maailmaa, ottamaan ja omaksumaan sieltä elementtejä elämäänsä (Turunen 2005, 149–150). Ristipaineiden alla nuori joutuu tutustumaan todellisuuteen ja keräämään kokemuksia ympäröivästä maailmasta. Nuoren täytyy nyt luoda omalaatuinen suhde maailmaan, saada niin sanotusti ”maailmaa sisälleen” (Turunen 2005, 152). Henkilökohtaisten kokemusten kautta ja vuorovaikutuksessa sosiaalisen todellisuuden kanssa, nuori aikuinen alkaa rakentaa omia persoonallisia valmiuksiaan (Lehtinen et al. 2007, 26; Schultz & Schultz 2004, 227; Turunen 2005, 155). Omakohtainen pohdiskelu, omien tunteiden kuuntelu, taitojen kokeilu ja omien tähän astisten käsitysten uudelleenarviointi peilattuna ympäröiviin sosiaalisiin samaistumisen kohteisiin auttaa nuorta tehtävässään saada nuoruusikää henkilökohtaisempi ote elämästään (Turunen 2005, 155). Näin nuoruudessa alkanut persoonallisuuden – eli identiteetin – kehitys jatkaa muotoutumistaan rakentuen nyt kosketuksista yhteiskuntaan ja sen osajärjestelmiin (Turunen 2005, 146). Ajanjaksoa voisikin kuvata erityiseksi sosiaalisen kehittymisen vaiheeksi (Turunen 2005, 146; Houtsonen 2000, 14; Havighurst 1982), sillä yksilö kehittyy pitkälti perheen ja koulun muodostamissa konteksteissa, ja sosiaalisissa vuorovaikutuksissa ikätovereiden ja merkittävien ihmisten kanssa (Salmela-Aro & Schoon 2009). Kanssakäymistä näiden avaintekijöiden kanssa muokkaa heidän sosiaalistumisensa lukuisiin yhteisöihin, institutionaalisiin sääntöihin ja sosiaalisiin käytäntöihin, joihin puolestaan vaikuttavat laajempi sosiohistoriallinen ja kulttuurinen konteksti (Salmela-Aro & Schoon 2009).

Nuori on siis monella tapaa sidoksissa kehitysympäristöönsä, mistä johtuen yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet, sen ylläpitämät normit ja asettamat rajoitukset ohjaavat osaltaan yksilön kehitystä ja toimintaa (Nurmi 2008, 264; Havighurst 1982). Etenkin länsimaissa koulutusinstituutiot ovat merkittävämpiä yksilön elämää määrittäviä tahoja (Nurmi 2008, 264). Erityisesti peruskoulun aikana muodostuneita minäkäsityksiä pidetään monesti itsestään selvinä, luonnollisina ja todellisina minän määritelmänä, jotka myös suuntaavat yksilöiden myöhempää elämäntähtäystä ja koulutukseen hakeutumista (Houtsonen 2000, 22). Muotoutuva aikuisuus alkaa samoihin aikoihin, kun toisen asteen koulutus päättyy, ja nuorella on tällöin edessään valinnat mahdollisesta kolmannen asteen koulutuksesta. Nuori joutuu nyt kenties ensimmäistä kertaa pohtimaan, mitä hän elämältään oikeastaan haluaa. (Arnett 2000.) Keskeisenä apuvälineenä tässä tehtävässä toimii nuoren aikuisen mielessään luoma kuvitelma omasta ihannetulevaisuudesta käsittäen muun muassa tulevan ammatin, varallisuuden, elämäntavan ja sosiaalisen statuksen (Houtsonen 2000, 38; Levinson et al. 1978). Rakentaessaan mielikuvaa aikuisen elämästään, vertaa nuori tulevaisuuden ihanneminäänsä tämänhetkiseen mielikuvaan itsestään (Houtsonen 2000, 22). Hän esittää itselleen kysymyksiä siitä, kuka hän on, mitä hän osaa, millaiseksi hän haluaa tulla ja millainen koulutus sopii hänenlaisen ihmiselle (Houtsonen 2000, 22). Vastaustensa perusteella yksilö vertaa itseään koulutusjärjestelmän tarjoamiin identiteetteihin ja niiden lupaamiin elämäntähtäyksiin, ja tuntee ennakkolta joko vetovoimaa tai vastenmielisyyttä niitä kohtaan (Antikainen et al. 1999, 216–9). Näin koulutusvalinnat tehdään Houtsonen (2000, 38–41) mukaan rationaalisuuden sijasta sopivuuden logiikalla, jossa dialogipareina ovat menneisyyden olosuhteiden ja kokemusten sisäistämisen kautta syntyneet käsitykset itsestä sekä koulutusjärjestelmän tarjoamat ihanneidentiteetit.

2.3.2 Koulutus hyvän elämän edellytyksenä

Suomalaiset nuoret vaikuttavatkin sisäistäneen, että pitkän tähtäimen koulutusvalinnoilla ja koulumenestyksellä on mahdollista vaikuttaa oman tulevaisuuden suuntaan (Nurmi 2008, 264), sillä maamme koulutustaso on yleistä suuntausta seuraten lisääntynyt hurjasti puolessa vuosisadassa. Vuoteen 1970 verrattuna korkea-asteen suorittaneiden määrä on kolminkertaistunut: 40 vuotta sitten korkea-asteen suorittaneita oli 9 prosenttia ja vuoden 2010 lopussa 28 prosenttia väestöstä (Tilastokeskus 2012b). Edellä mainitun valossa korkeakoulutuksen arvostuksen voi sanoa olevan melkoisen ilmeistä nykyisessä suomalaisessa yhteiskunnassa, ja suomalaiset nuoret aikuiset ovatkin aktiivisia opiskelijoita:

viimeisimpien tilastotietojen mukaan 20–29-vuotiaista 43 prosenttia ja 30–34-vuotiaista 15 prosenttia on opiskelemaan. Molempien ryhmien osalta osuudet ovat selvästi OECD-maiden korkeimmat, mikä kertoo suomalaisten laajasta halusta kouluttautua pitkälle. (OKM 2012.) Koulutusinnostusta on lisännyt myös koulutuksen kautta saavutettava yhteiskunnallinen asema. Korkeakoulututkinto tunnutaan mielletävän tietynlaiseksi statussymboliksi ja välineeksi nostattaa omaa sosiaalista asemaa. (OPM 2010:11.) Koulutustilastoja tarkastellessa 2000-luvun nuoret aikuiset vaikuttavatkin erittäin kunnianhimoisilta, ja tuntuvat mieltävän koulutuksen väyläksi hyvän elämän toteutumiseksi.

Katja Leppälä ja Hanna Päiviö (2001) ovat pro gradu -tutkielmassaan selvittäneet Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoiden opinnoilleen antamia merkityksiä sekä millaisia tavoitteita nämä korkeakouluopiskelulle asettavat. Opiskelijoiden kertomuksista muotoutui kuva ihanteellisesta ekonomiopiskelijasta, joka suhtautuu opintoihinsa tulevaisuuden sijoituksena, ja joka mieltää opiskelun ja siitä saatavan tutkinnon välineiksi työelämään pääsemiseksi. Kauppatieteiden maisterin tutkinnolla uskottiin olevan erinomainen status työmarkkinoilla, ja sen luotettiin avaavan lukuisia työpaikka- ja uramahdollisuuksia. (Leppälä & Päiviö 2001, 36–40.) Orientoituminen opintojen jälkeiseen aikaan johtaa Leppälän ja Päiviön mukaan siihen, että ekonominoviisi keskittyy ammatillisten ja työelämässä tarvittavien tietojen hankkimiseen arvostaen suuresti kovaa matemaattista osaamista. Opintoja suorittaessaan ekonominoviisi varoo pohdiskelemasta opeteltavia asioita liikaa ja pyrkii suoriutumaan opinnoistaan nopeasti ja tehokkaasti aikaa hukkaamatta. Ekonomiopiskelijoiden keskuudessa laiskuutta pidetäänkin erityisen suurena paheena, eikä koulunpenkin pitkäkestoista kuluttamista yhteiskunnan varoilla katsota hyväksyttäväksi saati hyödylliseksi. Kiireettömyys ja pitkä opiskeluaika ovatkin paheita, joita tehokkaan suoriutujan tulisi välttää hinnalla millä hyvänsä. Suotavaa onkin orientoitua opiskeluun mahdollisimman järkevästi aikaresurssit hyödyntäen, ja pitää mielessä, että pääasiallisena tarkoituksena opintoihin uhratusta ajasta on saada kauppatieteiden maisterin paperit – pääsylippu loistavaan tulevaisuuteen. (Leppälä & Päiviö 2001, 36–45.)

Kuvaus ihanteellisesta kauppakorkeakoululaisesta sopii hyvin yhteen suomalaisen yhteiskunnan asettamien nuoriin aikuisiin kohdistuvien vaatimusten ja odotusten kanssa. Yhteiskunnan ja kansantalouden kestävyys takaamiseksi Suomen hallitus haluaa nuoret aikuiset entistä nopeammin työmarkkinoille palvelemaan isänmaataan ja ihmiskuntaa (OPM 2009 uusi yo-laki). Vaatimuksensa painottamiseksi hallitus on asettanut korkeakoulututkinnon

suorittamiselle aikarajan ja sitonut korkeakoulujen rahoituksen tutkinnon suorittaneiden määrään (OPM 2010:11). Tavoitteiden taustalla erityisenä huolenaiheena on Opetus- ja kulttuuriministeriössä jo pitkään ollut suomalaisten opiskelijoiden nivelvaiheisiin kuluttama aika, suhteellisen pitkät kokonaisopiskeluajat ja myöhäinen työelämään siirtyminen (OKM 2010:9). Yhtenä merkittävänä (ulkoisena) syynä myöhään tapahtuviin kolmannen asteen koulutusvalintoihin on suomalaiselle koulujärjestelmälle tyypillinen pitkään jatkuva yhtenäiskoulutus eli ikäluokkien yhteinen (peruskoulu)opetus ilman eriyttämistä. Tästä johtuen nuoret joutuvat tekemään elämänsä suuntaavat jatkokoulutusvalinnat aikaisimmillaan 15–16 vuoden ikäisinä, käytännössä kuitenkin usein vasta lukion tai ammattikoulutuksen loppuessa lähempänä kahtakymmentä ikävuotta. Yhdeksi osasyiksi voi myös mieltää koulutuksen maksuttomuuden, mikä tarjoaa ainakin periaatteessa koko ikäluokalle samat mahdollisuudet hakeutua korkeakoulutukseen riippumatta vanhempien tulotasosta. Tämä saa aikaan sen, että pyrkijöitä korkeampaan koulutukseen on paljon. (Nurmi et al. 2010, 156.) Viimeisimpien tilastotietojen mukaan kolme neljäsosaa uusista ylioppilaista hakee jatko-opintoihin välittömästi ylioppilastutkinnon suorittamisen jälkeen. Kuitenkin vain noin 40 prosenttia saa opiskelupaikan samana vuonna, mikä tarkoittaa, että suuri osa ylioppilaista viettää väli vuoden opinnoista, ja hakee jälleen vuoden päästä järjestettävässä haussa haluamaansa jatkokoulutuspaikkaa. (OKM 2012; OPM 2010:11.) Näin suomalaisten korkeakouluopintojen aloittamisiän mediaaniksi muodostuu 21,4 vuotta, mikä on OECD-maiden neljänneksi korkein.

Toinen ulkoinen tekijä, jonka voi ajatella selittävän itse korkeakoulututkinnon pituutta on se, että Suomen perustaessa kansallisen kilpailukykyensä innovaatio-osaamiselle, ovat korkeakoulujen tavoiteltavat osaamissisällöt vaativia ja laajoja (OKM 2012; OPM 2010:11). Näin yhteiskuntamme voi sanoa asettavan nuoriin aikuisiin kohdistuvat osaamisvaatimukset korkealle tasolle, mikä voi olla osasyynä siihen, mikseivät lukuisat tutkinnon suorittamisen nopeuttamiseen tähtäävät toimenpiteet ole juurikaan tehonneet (OPM 2010:11; Toivanen 2013). Ja tosiaan: vain joka kolmas vuonna 2012 valmistuneista maistereista suoritti tutkintonsa viidessä vuodessa, mikä on Bolognan prosessin mukainen ihanneaika. Suurimmalla osalla (75%) opiskelijoista kuluu tutkinnon suorittamiseen 5–7 vuotta (Toivanen 2013), mikä tarkoittaa, että useimmat suomalaiset saavat korkeakoulututkintonsa päätökseen lähempänä 30. ikävuotta (mediaani 27,3) (OPM 2010:11).

2.3.3 Yksilökeskeiset haasteet muotoutuvan aikuisuuden ja korkeakoulun yhtälössä

Ihanteellisuus ei siis aina ota huomioon elämän realismia (Turunen 2005, 151). Vaikka nuorella aikuisella olisi korkeakoulun aloittaessaan suhteellisen selkeä kuva tulevaisuudestaan, voivat käsitykset omasta koulutusalaista ja itsestä muuttua ajan kuluessa sisäisen kehityksen, ulkoisten pakkojen ja niihin kietoutuvien kokemusten tuloksena (Houtsonen 2000, 54). Kuva ihannetulevaisuudesta on vahvana mielessä, mutta elämän todellisuus voi nakertaa siltä pohjaa. Yliopisto-opiskeluun sisältyy peruskouluopiskeluun verrattuna uudenlaista vastuuta valinnoista, opintojen suunnittelusta ja suorittamisesta sekä ajankäytöstä (Lounasmaa et al. 2004). Uusien asioiden oppiminen on vaativaa ja edellyttää vanhoista ajattelutavoista luopumista sekä muutoksen hyväksymistä. Lisäksi korkeakouluopiskelijan on yritettävä löytää tasapaino eri elämänalueiden välillä; opiskeluelämän monimuotoisuutta voi kuvata opiskelun, työssäkäynnin, vapaa-ajan ja ihmissuhteiden yhtälönä (Kallio 2002). Yliopisto-opiskelun sijoittuessa muotoutuvan aikuisuuden ajalle, liittyy siihen monia aikuiseksi kasvamisen kannalta tärkeitä kehitystehtäviä. Vanhemmista itsenäistyminen ja vastuun ottaminen omasta elämästä, persoonallisen identiteetin rakentaminen, parisuhteen solmiminen ja omasta taloudesta huolehtiminen ovat kaikki jo itsessään vaativia tehtäviä. Arnettin (2004) mukaan korkeakoulu muodostaakin paikan kehittyä ihmisenä, ja sen suojissa nuoret kasvavat ajan myötä itsenäisiksi aikuisiksi. Psykososiaalinen kehitys ja koherentin identiteetin muodostuminen ovat kuitenkin oman aikansa vieviä prosesseja, joita ei voi pakottaa (Arnett 2000). Yhteiskunnan vaatimukset nopeasta tutkinnon suorittamisesta ja työelämään siirtymisestä eivät tunnu edesauttavan kehitystehtävissä suoriutumista vaan pikemminkin kohdistavat nuoriin aikuisiin vain enemmän paineita.

Krista Löfman (2010) tutki kandidaatintutkielmassaan korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta ja heidän käsityksistä omasta itsestään. Opiskelijoiden kirjoituksista Stressi balanssiin -verkkoryhmään kävi ilmi, että moni oli opiskelut aloittaessaan ollut innostunut ja motivoitunut, mutta ajan myötä innostuneisuus oli kadonnut ja motivaatio vähentynyt, ja näitä korvaamaan oli tullut moni-ilmeinen stressi, joka kosketti negatiivisesti elämää kokonaisuutena. Kuvitelma omasta ihannetulevaisuudesta oli vielä olemassa mielessä, mutta elämän realismisuus söi siltä pohjaa. Arjen suunnittelu ja ajan jakaminen opiskelun ja muun elämän välille oli haasteellista ja etenkin taloudellinen itsenäisyys synnytti stressiä. Työssäkäynti opintojen ohella lisäsi uupumusta, mutta työpaikan puuttuminen aiheutti

verrattain yhtä paljon huolta. Joillakin opiskelijoilla pitkään jatkunut stressi ja sen mukanaan tuomat uupuneisuus ja ahdistuneisuus olivat johtaneet jopa masennukseen. (Löfman 2010.)

Samansuuntaisia tuloksia saivat myös Liimatainen et al. (2010) selvittäessään korkeakouluopiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella. Viisi yleisintä opintoja viivästyttävää syytä olivat työssäkäynti, opiskelumotivaation puute, henkinen hyvinvointi (esimerkiksi jaksaminen tai masennus) ja ihmissuhteisiin liittyvät asiat sekä laiskuus. Yliopisto-opiskelijoista noin puolet ei pitänyt opiskeluaikaa mukavana ja noin 11 prosenttia kaikista vastaajista oli käyttänyt mielenterveyspalveluja. Yliopistoissa yleisimmät syyt palveluiden käyttöön olivat jaksamisen ongelmat ja uupumus (60,3 %), masentuneisuus (57,3 %), motivaatio- ongelmat (52,3 %) ja ahdistuneisuus (47,7 %). Yliopisto-opiskelijoita ahdistivat kesken olevat opinnot, joita viivästyttivät puutteet opiskelutaidoissa sekä se, etteivät opinnot sisältäneet perehdytystä yliopisto-opiskeluun ja opiskelutekniikoihin. Yli neljännes kaikista vastaajista (29,7%) tunsu valmistumisen ahdistavaksi, ja yliopisto-opiskelijoiden motivaatiota opintoihin söi työelämäyhteyksien puute. Myös vastoinkäymiset oppinnytetyön kanssa, kuten ohjaajan välinpitämättömyys ja inhimillisen vuorovaikutuksen puute, hidastivat valmistumista. Osa opiskelijoista myös epäili omaa ammatillista osaamistaan, mikä aiheutti pelkoa työelämään siirtymisessä. (Liimatainen et al. 2010.)

2.3.4 Kielteiset ja myönteiset kokemukset minäkuvan rakennuspalikoina

Kielteiset kokemukset ja epäonnistumisen tunne omien tavoitteiden saavuttamisessa voivat johtaa kielteiseen minäkuvaan, omien kykyjen epäilemiseen ja huonoon itsetuntoon (Nurmi 2008, 270). Poutasen et al. (2012, 39) teettämässä tutkimuksessa ilmeni, että monella itseään hyväksi koululaiseksi ja lukiolaiseksi kuvailleella yliopisto-opiskelijalla käsitys itsestä oli muuttunut huomattavasti korkeakouluopintojen myötä, ja aiempien tehokkaiksi koettujen opiskelustrategioiden osoittauduttua toimimattomiksi, he olivat alkaneet epäillä kykyjään ja soveltuvuuttaan korkeakouluun. Myös Leppälän & Päiviön (2001, 61–63) tutkimusten perusteella Helsingin kauppakorkeakoulussa osa niin sanotun pehmeän pääaineen (johtamisen) valinneista opiskelijoista epäili omia kykyjään ja osaamisensa arvostusta. Heillä oli mielessään vahva näkemys ihanteellisesta ekonomiopiskelijasta, johon he vertasivat itseään ja osaamistaan. Matemaattisen osaamisen ja selkeän ammatillisen profiilin puuttuminen aiheuttivat huonommuuden ja epävarmuuden tunnetta verrattuna kovien

pääaineiden opiskelijoihin, jonka vuoksi he tunsivat tarvetta ajoittain vakuutella itselleen tehneensä oikean valinnan pääaineen suhteen. Myös paine nopeasta valmistumisesta oli koko ajan läsnä, ja opintojen pitkittymistä oli perusteltava muiden ohella etenkin itselle. Samaiset opiskelijat tuntuivat myös luopuneen alkuperäisestä ihannetulevaisuudestaan ja tyytyneen olemaan muita huonompia; pehmeän aineen valinta miellettiin tarkoittavan tietoista hyvästijättöä hyvälle uralle ja turvatulle tulevaisuudelle. (Leppälä & Päiviö 2001, 61–63.) Itsensä ja osaamisensa väheksymistä esiintyi myös Stressi balanssiin -ryhmän kirjoittajilla: Useilla opiskelijoilla oli mielikuva siitä, millainen hänen omien suunnitelmiansa mukaan pitäisi olla, ja kun todellisuus osoittautuikin joksikin muuksi, kokivat he itsensä epävarmoiksi ja usein myös epäonnistuneiksi (Löfman 2010).

Epäonnistumisen tunne johtunee siitä, että vaikka nuori olisi esimerkiksi vanhempiansa tai ikätovereidensa mielestä saavuttanut paljon, arvioi hän onnistumistaan usein pääsääntöisesti tunteiden pohjalta ja epärealistisiin mielikuviin verraten eikä niinkään rationaalisuuteen pohjaten (Nurmi 2008, 267). Heikko itsetunto ja kielteinen minäkuva voivat edelleen synnyttää defensiivisiä toimintatapoja (Nurmi 2008, 270; Carver et al. 1989), joilla eteentulevia haasteita ja vaikeita tilanteita pyritään välttämään tai lykkäämään (Löfman 2010). Seurauksena tekemättömiä töitä kertyy ja opinnot kärsivät, mikä puolestaan edelleen lisää negatiivisia tuntemuksia ja stressiä (Löfman 2010), ja näin kielteinen noidankehä on syntynyt. Defensiivisen strategian omaksuminen saattaa johtaa myös siihen, että nuori aikuinen arvioi omaa kyvykkyyttään jopa onnistuessaan itsensä kannalta kielteisesti, sillä omien saavutusten myönteinen tulkintatapa ei enää ota luonnistuakseen (Nurmi 2008, 270).

Toisaalta myönteistä kuvaa itsestä opiskelijana on mahdollista rakentaa hyväksymällä sen, ettei ole ihanneopiskelijan kaltainen, mutta voi silti opiskella omalla tavallaan riittävän menestyksekkäästi (Poutanen et al. 2012, 40). Jättämällä vertailun ihanneopiskelijaan vähemmälle, oli osa johtamisen opiskelijoista pystynyt näkemään pääaineensa tarjoamat positiiviset puolet ja löytänyt motivaation opiskeluilleen niistä. Pääaineen työskentelymuodot pakottivat opiskelijoita työstämään ja tuottamaan itse tietoa ja täten haastamaan itseään kerta toisensa jälkeen, minkä miellettiin kehittävän ihmisen kognitiivisia kykyjä enemmän kuin pelkkä tietojen omaksuminen. Ajattelun opetteleminen, asioiden syvällinen ymmärtäminen omakohtaisen sisäistämisen kautta sai aikaan sen, ettei opintoja pidetty enää pelkästään väylänä työelämään pääsemiseksi vaan niistä tuli itsessään tärkeitä. (Leppälä & Päiviö 2001, 64, 72, 78, 81.) Opintojen kautta opiskelijat kokivat kehittyvänsä ihmisenä ja saavansa

varmuutta ”oman juttunsa” löytämiseksi, minkä on lukuisissa tutkimuksissa todettu olevan avain ihmisen kokemaan kokonaisvaltaiseen tyytyväisyyden tunteeseen. (Arnett 2004, 133; Helson & Srivastava 2001; Pulkkinen & Rönkä 1994.) Huolimatta siitä, että opiskelu osoittautuikin erilaiseksi kuin kuvitelma siitä, pystyivät nämä opiskelijat hyväksymään elämän mukanaan tuomat muutokset ja muokata suunnitelmiaan todellisuuden mukaan.

Näin toimintastrategiat, jotka sisältävät myönteisiä tunteita ja järkiperaistä tehtäväsuunnittelua ovat yhteydessä tavoitteiden saavuttamiseen, onnistumisen tunteeseen ja hyvinvointiin niin opiskelussa kuin muissakin elämäntilanteissa. Hyvä ongelmaratkaisutaito ja usko omaan kykyihin auttavat suhtautumaan eteentuleviin haasteisiin myönteisesti. Taito ottaa vastaan kielteistä palautetta, itsestä riippumattomien tekijöiden painottaminen epäonnistumisen tilanteessa ja kyky suhteuttaa satunnaiset epäonnistumiset aiempiin onnistumisiin kasvattaa hyvää itsetuntoa. Tällöin yksilö uskoo, että kohdatessaan vastaavanlaisia haasteita tulevaisuudessa, hän pystyy selviytymään niistä. Tällainen myönteinen kehä johtaa aikuisen roolin suhteellisen mutkattomaan omaksumiseen ja myönteiseen käsitykseen itsestä. (Nurmi 20008, 268–9; Carver et al. 1989.)

2.3.5 Sosiaalinen tuki interventiotyökaluna

Omiksi mielletyistä ja tietyllä tapaa myös itseä määrittelevistä toimintatavoista voi olla kuitenkin vaikea päästä eroon omin avuin. Toimintatapojen ollessa kielteisiä ja automatisoituneita, ja tulkintatapojen ollessa epämiellekkäitä, voi ulkopuolinen interventio olla tarpeen. Esimerkiksi ryhmässä tai tukihenkilön kanssa käytävissä keskusteluissa tulisi pyrkiä etsimään positiivisia tapoja tilanteiden tulkitsemiseen. (Nurmi 2008, 271.) Stressi balanssiin -ryhmään kirjoittaneista osa olikin hakenut ammattiapua, osaa rohkaistiin hakemaan sitä, ja toiset olivat löytäneet helpotusta ystäviensä kanssa keskusteluista (Löfman 2010).

Sosiaalinen tuki onkin monissa tutkimuksissa osoittautunut tärkeäksi voimavarojen lähteeksi ja jaksamisen perustaksi. Liuskan (1998, 80–81) pro gradu -tutkielmassa tärkeimmäksi sosiaalisen tuen lähteeksi yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa miellettiin seurustelukumppani tai puoliso, ystävät, vanhemmat, sisarukset ja perhe. Näiltä opiskelija tunsivat saavansa voimia ja varmuutta vaikeita tilanteita kohdatessaan. Sen sijaan opiskelukavereilta sai tietoa ja vinkkejä toimivista opiskelustrategioista, ja heidät miellettiin merkittäviksi tuen ja palautteen antajiksi. Kanssaopiskelijat toimivat myös eräänlaisina peileinä arvioitaessa omaa toimintaa

opiskelijana: huomio siitä, ettei olekaan toisia huonompi, vaan samassa tilanteessa opiskeluaasteiden kanssa, koettiin tärkeänä ja suorituskynnystä alentavana tekijänä. Yhtä lailla tämä oivallus antoi voimia opintojen suorittamiseen, lisäsi itseluottamusta ja vahvisti mielikuvaa itsestä pystyvänä opiskelijana. (Poutanen et al. 2012, 40; Liimatainen et al. 2010; Säntti 1999, 44.)

Vaikeuksista kertominen läheiselle toimii näin puskurina stressiä vastaan ja antaa voimia. Toisaalta, jos opiskelijalla ei ole ketään, jonka kanssa keskustella ja jolta pyytää apua, voi tämä puolestaan aiheuttaa yksinäisyyden ja vierauden tunnetta. Tässä ihmisen persoonallisuudella on myös oma osansa: ulospäinsuuntautunut ja itsevarma ihminen solmii helpommin ystävyysuhteita kuin ujo tai introvertti. (Liuska 1998, 67–68.) Näin psyykkisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten suhteiden välinen yhteys on jokseenkin kahdensuuntainen. Toisaalta ystävyysuhteet voivat vähentää stressiä ja täten vaikuttaa positiivisesti hyvinvointiin, mutta yhtä lailla ihmissuhteiden ylläpito saattaa tuntua raskaalta ja vievän viimeisetkin voimat jo uupuneesta ihmisestä. (Löfman 2010; Laaksonen 2005.) Osasta Stressi balanssiin -ryhmän kirjoittajista tuntui raskaalta ja typerältä esittää entisenlaista itseään ystäviensä seurassa, mutta pelkäsivät, etteivät voisi näyttäytyä avoimesti sellaisina kuin heistä oikeasti tuntuu (Löfman 2010).

Joskus vaikeista asioista on helpompi puhua vieraille tai täysin ulkopuoliselle taholle, joka voi antaa puolueettomia neuvoja, ja jonka seurassa ei tarvitse pelätä arvostelun kohteeksi joutumista. Osa Stressi balanssiin -ryhmän kirjoittajista olikin kokenut saavansa merkittävää apua mielenterveyspalveluiden tarjoajilta, ja huomanneet elämänlaatunsa parantuneen huomattavasti (Löfman 2010). Opiskeluasioissa tärkeänä tuen antajana voi toimia opintopsykologi sekä myös joku muu korkeakoulun henkilökunnan jäsen. Tärkeintä opiskelijoiden mielestä on, että tukijalla olisi aikaa keskusteluihin, ja että tältä saisi henkilökohtaista ohjausta opintojen kokonaisvaltaisen suunnittelun avuksi. Päällimmäisenä opiskelijat kaipasivat tunnetta siitä, että heistä välitetään yksilöinä. (Liimatainen et al. 2010.)

Olen nyt esitellyt tutkimukseni perustana toimivan teoriakehyksen. Edellä esittämäni teoriakatsaus tulee toimimaan pohjana jatkossa tekemiini havaintoihin sekä pohdintoihin.

3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksessani tarkastelen nuorten aikuisten identiteetin kehitystä ja siihen liittyviä haasteita korkeakoulukontekstissa. Minua kiinnosti erityisesti saada käsitys siitä, miten korkeakouluopiskelijat kokevat muotoutuvan aikuisuuden elämänvaiheena ja millaisia elementtejä siihen heillä kuuluu. Tavoitteenani oli saada selville, miten ulkoiset odotukset ja toisaalta yksilön itsensä itselleen asettamat tavoitteet joko edesauttavat tai kuormittavat johdonmukaisen identiteetin rakentamista ja aikuiseksi kasvamista. Tutkimuksellani toivon valottavani, millä tavoin nuoren minäkuva muovautuu tämän prosessin aikana.

Tutkimuskysymykset

- 1) Voidaanko korkeakoulu-aika mieltää samalla aikuiseksi kasvun ajaksi?
- 2) Millaisia ominaispiirteitä identiteetin kehittymiseen liittyy korkeakoulukontekstissa?

3.1 Laadullinen tutkimus kokemuksista

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Halusin tuoda esille opiskelijoiden omakohtaisia kokemuksia ja tuntemuksia muotoutuvan aikuisuuden elämänvaiheesta korkeakoulukontekstissa. Tutkimuksen kohteena ollessa ihmisten kokemukset ja elämismailma, on kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä mielestäni luonnollinen vaihtoehto tutkimuksen tekemiseksi – onhan laadulliselle tutkimukselle ominaista juuri ihmisen elämismailman tutkiminen ja erityisesti merkitykset, jotka ilmenevät mitä moninaisimmin tavoin (Varto 1992). Yksi tällaisen tutkimuksen tärkeimmistä tavoitteista onkin tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden omien tulkintojen esiin nostaminen (Hakala 2007, 19).

Tässä tutkimuksessa ymmärrän ihmisen olevan yksilö ja ainutlaatuinen olento, jolla on oma subjektiivinen kokemus- ja elämismailmansa. Tästä omasta maailmastaan käsin hän luo merkityksiä ja kokee ympäröivän maailman. Ihminen on näin ollen vapaa muovaamaan oman todellisuutensa, mutta samalla siihen pakotettu osana ympäröivää kokonaisuutta. Laadullinen tutkimus on omiaan tarjoamaan mahdollisuuden tavoittaa ja tuoda esiin ihmisten elämismailmaa ja heidän kokemuksiaan (ks. esim. Hakala 2007; Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007). Varton (1992) mukaan elämismailma tarkoittaa kokonaisuutta, jossa ihmistä voidaan tarkastella, toisin sanoen se on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja ihmisten välisten

suhteiden kohteista. Kun laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisen maailma, saavat yksittäiset tutkimuksen kohteet merkityksensä ja lähtökohtansa elämaailmasta, siitä ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on koko ajan läsnä ja olemassa, samalla muuttavana ja muutettavana. Elämaailman muodostuessa merkityksistä, ei mikään elämaailman ilmiöistä ole riippumaton ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. (Varto 1992.) Samalla kokemus on aina ihmisen ja ympäröivän todellisuuden suhde, eikä näitä kahta voi toisistaan erottaa (Laine 2007). Laineen (2007) mukaan todellisuus ei avaudu ihmisille neutraalina massana, vaan muokkautuu jokaiselle tämän yksilöllisten havaintojen, pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Kaikki merkitsee ihmiselle siis jotakin ja ihmisen suhde maailmaan on näin ollen intentionaalinen (Laine 2007).

Tavoitteenani ollessa ihmisten yksilöllisten kokemusten tutkiminen, niiden ymmärtäminen ja tulkitseminen, ei määrällinen tutkimus tunnu mielekkäältä vaihtoehdolta tutkimuksen toteuttamiseksi. Laine (2007) lainatakseni tutkimuskohteeni eivät ole luonteeltaan samalla lailla faktisia kuin materiaaliset kappaleet tai prosessit, joita voidaan matemaattisesti mitata. Laadullinen tutkimus sen sijaan sopii hyvin ihmisten tutkimiseen, heidän äänensä ja näkökulmien esiin nostamiseen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 159–160) ja sopii näin ollen paremmin tutkimustarkoituksiini.

3.2 Lähtökohdat ja tutkijan positio

Lähtökohtana tutkimuksellani oli, että halusin saavuttaa opiskelijoiden kokemukset mahdollisimman autenttisina. Tästä syystä en halunnut asettaa tutkimukselle tiukkoja ennako-oletuksia tai hypoteeseja, joita koettaisin tutkimuksellani vahvistaa. Heikkinen (2007) liittää laadullisen tutkimuksen keskusteluun postmodernismin näkökulman, joka hylkää perinteisen objektiivisen todellisuuskäsityksen, jonka mukaan on olemassa yksi todellisuus ja sitä koskeva totuus, joka voidaan esittää väitelauseiden avulla ja osoittaa tutkimuksin todeksi tai epätodeksi. Laadullista tutkimusta tehtäessä hypoteesittomuus ja avoin lähtöasetelma ovat siis mahdollisia (Eskola & Suoranta 1998, 19–20), ja tutkimuksen voidaan ajatella olevan eräänlainen ongelmanratkaisusarja, jonka edetessä tutkimusongelma täsmentyy koko tutkimuksen ajan (Kiviniemi 2007).

Avoimesta lähtöasetelmasta huolimatta tutkijalla usein on jonkinlaisia ennakko-oletuksia, sillä kuten Varto (1992) tuo esille, ei ihminen – tutkijakaan – voi päästä oman elämismaailmansa ulkopuolelle ja täten toimia täysin puolueettomasti. Tutkija on Varton (1992) mukaan siis väistämättä osa sitä merkityssuhdetta, jota hän tutkii, sillä kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa. Edelleen, tämä on myös edellytys laadullisen tutkimuksen tekemiselle, sillä laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys (Varto 1992). Tutkittaessa toisia ihmisiä, tavoitteena on kuitenkin juuri heidän kokemuksiansa esille tuominen mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Laine (2007) esittääkin, että tutkijan olisi välittömän tulkintansa tehtyään pysähdyttävä kysymään itseltään, onko hän tulkinnut havaintonsa oikein toisen tarkoittamalla tavalla vaiko ainoastaan omista lähtökohdistansa. Tästä hetkestä alkaa Laineen (2007) mukaan niin sanotusti ”tien etsiminen toisen toiseuteen”, eli ymmärrys toisen omaan, erityislaatuiseen suhteeseen johonkin asiaan. Eskola ja Suoranta (1998) suosittelevatkin tutkijaa tiedostamaan omat ennakko-oletuksensa, jotta ne eivät rajoittaisi tai antaisi liaksi suuntaa tutkimukselle. Laine (2007) ehdottaa, että tutkija voisi asettaa itselleen seuraavanlaisen kysymyksen: Kuinka voin laajentaa omaa subjektiivista näkökulmaani, jotta voisin ymmärtää toisen ilmaisujen omalaatuisuutta, mitä en vaistomaisesti pysty toisen tarkoittamassa merkityksessä ymmärtämään, koska tahtomattanikin tulkiten toisen kertoman omien lähtökohtieni mukaisesti?

Tämä on kysymys, jonka itse yritin pitää mielessäni koko tutkimuksen ajan. Muotoutuva aikuisuus, siihen liittyvät kehitystehtävät ja korkeakoulukonteksti ovat minulle henkilökohtaisesti tuttuja, ja se että minulla on niistä omakohtaisia kokemuksia ja tunteita, johti väistämättä siihen, että minulla oli joitakin ennakko-oletuksia tutkimukseni suhteen. Kokemukseni muotoutuvan aikuisuuden kehitystehtävistä, korkeakouluopiskelusta ja niihin liittyvistä moninaisista piirteistä antoivat esimerkiksi aihetta olettaa, että kielteiset kokemukset ja luottamuksen puute omiin kykyihin syövät itsetuntoa ja heikentävät ihmisen kokonaisvaltaista jaksamista ja työkykyä, mikä puolestaan lisää omien tavoitteiden saavuttamisen haasteellisuutta. En kuitenkaan halunnut pitää omia ajatuksiani yleismaailmallisina totuuksina, sillä jokainen ihminen kokee asiat omalla tavallaan yksilöllisesti eikä näin ollen voi olla vain yhtä tapaa kokea yliopisto-opiskelua saati kasvaa aikuiseksi. Heikkisen (2007) mukaan konstruktivismille on tyypillistä, että ihminen rakentaa tietonsa aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa pohjautuen. Yksilön näkemys asioista muuttaa muotoaan sitä mukaa, kun tämä saa uusia kokemuksia ja jakaa ajatuksiaan muiden

kanssa (Heikkinen 2007). Siispä, enemmän kuin näyttää toteen tiettyjä hypoteesejä, halusin rikastuttaa omaa ja myös muiden tietämystä yliopisto-opiskelijoiden identiteetin kehittymisestä, aikuiseksi kasvamisesta ja näihin liittyvistä elementeistä.

3.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston keräys

Keräsin opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta heidän itse kirjoittamien kirjoitusten avulla. Empiriani koostuu siis henkilökohtaisista kertomuksista, toisin sanoen narratiiveista. Kohdejoukoksi tutkimukselleni valitsin Aalto-yliopiston kauppatieteiden opiskelijat, sillä halusin saada tietää, miten eri tavoin opiskeluajan ja siihen liittyvät elementit voi kokea korkeakoulussa, jossa itse olen kyseiset kokemukseni saanut. Lisäksi tuntui ikään kuin turvalliselta lähteä tekemään tutkimusta tutussa kontekstissa.

Oletin, että aiheeni arkaluontoisuudesta johtuen opiskelijat mieluummin kirjoittaisivat kokemuksistaan kuin keskustelisivat niistä kasvotusten. Pyrin saamaan yhteyden opiskelijoihin sekä ainejärjestöjen facebook sivustojen että omien sivujeni kautta, seminaari-ohjaajien välityksellä sekä ilmoitustaulutiedotteella. Otin toukokuussa 2013 yhteyttä yliopistomme ainejärjestöjen tiedotusvastaaviin ja pyysin heiltä lupaa julkaista kirjoituspyyntöni ainejärjestön sosiaalisen median sivustolla. Sain myös luvan jättää tutkimukseen osallistumispyyntöni paperiversiona kolmen Kauppakorkeakoulun Töölössä sijaitsevan toimipisteen ilmoitustaululle. Elokuun loppuun mennessä minulla oli seitsemän kirjoitusta, ja minusta tuntui, että tarvitsin lisää. Syyskuussa 2013 otin yhteyttä kolmeen graduseminaariryhmän ohjaajaan ja pyysin heitä kertomaan tutkimuksestani ja kirjoituspyynnöstäni seminaariopiskelijoille. Laitoin myös uudelleen viestin tuttavilleni sosiaalisen median kautta, ja pyysin heitä lähettämään kirjoituspyyntöni edelleen omille kauppakorkeassa opiskeleville tutuilleen. Lokakuun 2013 loppuun mennessä minulla oli kirjoituksia yhteensä 13 opiskelijalta, joista suurin osa oli maisteritason loppuvaiheen opiskelijoita, mutta mukana oli myös jokunen vastikään valmistunut. Laadullisen tutkimuksen ollessa kyseessä, ei aineiston määrä suoranaisesti kerro onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Sen sijaan aineiston laatu ja analysoinnin perusteellisuus ovat tärkeässä roolissa. (Eskola & Suoranta 1998, 62.)

Valitsin sähköpostin kirjoitelmien keräysväyläksi, sillä ajattelin sen olevan nopea ja suhteellisen helppo tapa tavoittaa suuri joukko opiskelijoita. Sähköpostin monipuolisista eduista on keskusteltu laajalti akateemisessa kirjallisuudessa. Sen eduiksi luetaan esimerkiksi pienet kustannukset, nopeus ja helppous sekä mahdollisuus tavoittaa suuri vastaanottajajoukko. (ks. esim. Iieva et al. 2002; Dibb et al. 2001.) Toisaalta sähköpostin käytölle löytyy myös kritisoijia, ja yksi suurimmista metodiin liittyvistä ongelmista on matala vastausmäärä (Dommeyer & Moriarty 2000). Merkittävimmiksi syiksi vastausten pieneen määrään luetaan muun muassa se, ettei vastaajille tarjota mahdollisuutta osallistua tutkimukseen anonymienä (Dommeyer & Moriarty 2000) sekä aiheen kannalta sopimattoman kohdejoukon valinta (Michaelidou & Dibb 2006; Faught et al. 2004).

Pyrin itse tutkimuksessani huomioimaan erityisesti nämä seikat. Ensinnäkin, valitsin kohdejoukoksi Aalto-yliopiston kauppatieteiden opiskelijat, sillä mielikuva alasta on kilpailuhenkinen ja kovia arvoja ylläpitävä (ks. esim. Leppälä & Päiviö 2001), ja lähtökohtaisesti olin kiinnostunut saamaan tietoa juuri tällaisella alalla opiskelevilta opiskelijoilta. Lisäksi halusin saada tietoa ilmiöstä juuri siinä opinahjossa, jossa olen itse saanut kokea omat opintoihin ja niiden haasteisiin liittyvät kokemukseni. Kertomalla hieman itsestäni – huolimatta siitä, kuinka pelottavalta se tuntuikin – toivoin, että rohkaisisin muita opiskelijoita jakamaan kertomuksensa kanssani.

Toinen tärkeä tekijä, joka madaltaisi vastauskynnystä – ja samalla yksi tärkeimmistä tekijöistä – oli tarjota opiskelijoille mahdollisuus kirjoittaa anonymisti. Tällä tavoin halusin antaa opiskelijoille vapauden valita kuinka paljon henkilökohtaisia tietoja he itsestään luovuttavat (Michaelidou & Dibb 2006). Oletin, että aiheen arkaluontoisuudesta johtuen joidenkin opiskelijoiden voisi olla vaikea kertoa kokemuksistaan avoimesti omalla nimellään, mistä johtuen loin tutkimustani varten sähköpostiosoitteen, jota opiskelijat saivat halutessaan käyttää. Opiskelijat saivat näin itse valita käyttävätkö he luomaani sähköpostiosoitetta säilyttäen anonymiteetin vaiko omaa sähköpostiaan. Hieman yllätyksenä suurin osa vastasi omalla nimellään, vain kaksi valitsi nimettömänä kirjoittamisen. Kaikista saamistani teksteistä nämä kaksi olivat parin muun ohella kaikkein rikkaimpia ja rohkeimpia sisällöltään.

Edelleen, arvelin että monelle voisi olla suuri kynnys tulla puhumaan opiskeluajan haasteista ja mahdollisista vaikeuksista kasvatusten vieraan ihmisen kanssa. Vaikeuksista ja ongelmista voi olla vaikea puhua ääneen, ja niiden olemassaolo saatetaan yrittää kieltää myös itseltä.

Näistä syistä ajattelin, että opiskelijoiden voisi olla helpointa kertoa kokemuksistaan kirjallisesti. Näin he saivat kirjoittaa silloin kuin heille itselleen sopi ja paikassa, joka heistä tuntui turvalliselta. Ajattelin, että kirjoittaminen tarjoaisi parhaan mahdollisuuden opiskelijoille kertoa kokemuksistaan omin sanoin. Tällaiset vapaat kirjoitukset ovat – muun muassa haastattelujen, päiväkirjojen, elämäkertojen ja muistiinpanojen ohella – kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa (Heikkinen 2007).

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, jossa kertomuksien ajatellaan toimivan tiedon välittäjinä ja rakentajina (Heikkinen 2007; Syrjälä 2007). Narratiivisuuden käsitettä on käytetty akateemisessa kirjallisuudessa useilla eri tavoilla, esimerkiksi aineiston analyysitapana (Heikkinen 2007; Syrjälä 2007; Polkinghorne 1995), tutkimusotteena (Erkkilä 2008), ammatillisena työvälineenä (Laitinen & Uusitalo 2008) ja aineiston luonteen kuvaamistapana (Heikkinen 2007). Eskolan ja Suorannan (1998, 24) mukaan narratiivisuuden voi suuripiirteisemmin nähdä laadullista tutkimusta luonnehtivana yleisenä ominaisuutena ja voidaan siis ajatella, että kaikki laadullinen tutkimus on ikään kuin sukeltamista kertomusten ja kertomuksellisuuden monikerroksisiin ja -ulotteisiin maailmoihin. Kertomusten avulla kokemukset ja tapahtumat voidaan tehdä ymmärrettäviksi, muistettaviksi ja toisten kanssa jaettaviksi (Syrjälä 2007). Tälle ajatukselle pohjaan oman ajatteluni; ihminen pystyy jakamaan omat kokemuksensa muiden kanssa vain kuvaamalla niitä jossakin muodossa, esimerkiksi puheella, tekstillä tai piirroksilla (Perttula 2008, 140). Kokemuksien kuvaaminen on samalla edellytys niiden empiiriselle tutkimiselle (Perttula 2008, 140).

Itse käytänkin narratiivisuuden käsitettä yksinkertaisesti kuvatessani tutkimukseni aineistoa. Narratiivia, kertomusta ja tarinaa käytän Heikkistä (2007) seurailleen toistensa synonyymeinä. Kuten aiemmin kerroin, tavoitteenani oli, että opiskelijat kertoisivat kokemuksistaan ja tuntemuksistaan omin sanoin ja suhteellisen vapaamuotoisesti. Näin ollen aineistoni lukeutuu yksinkertaisimpaan narratiiviseen muotoon. Tämä tarkoittaa, että kertomuksilta ei välttämättä edellytetä tarinan perinteistä muotoa; alkua, loppua ja juonellisuutta (Heikkinen 2007). Kokemuksien tutkijalle narratiivit itsessään eivät ole tutkimuskohteita (Perttula 2008) eikä niiden muoto siksi olekaan tärkeä. Vapaamuotoisuudesta huolimatta asetin kirjoituksille muutamia lähtökohtia ja tarjosin opiskelijoille elementtejä, joiden kautta toivoin heidän tarkastelevan opiskelukokemuksiaan (Liite 1). Kertomukset kirjoitettiin siis nimenomaan minun tutkimukseni tarpeisiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

3.4 Aineiston analyysin vaiheet

Tutkimukseni aineisto koostuu yhteensä 13 tekstimuotoisesta kertomuksesta. Tekstit nimesin aikajärjestyksen mukaisesti seuraavalla tavalla: ensimmäiseksi saamani kirjoituksen nimesin K1:ksi, toiseksi saamani K2:ksi ja niin edelleen.

Aloitin analyysin teon lukemalla opiskelijoiden tekstit kokonaisuudessaan useaan kertaan. Halusin tutustua aineistoon mahdollisimman hyvin ja ajattelin, että useamman lukukerran jälkeen se alkaisi avautua minulle selvemmin. Valintani tarjota opiskelijoille lähtökohtia ja elementtejä kertomuksilleen osoittautui tässä vaiheessa edulliseksi minulle; kysymysteemat muodostivat jo itsessään eräänlaisen aineiston jäsenyyden ja helpottivat analyysin teon alkuun pääsemisessä. Koin, että aineiston lukeminen oli jokseenkin helpompaa, kun pystyin keskittymään tekstejä lukiessani jonkinlaisiin teemoihin. Teemoittelu onkin Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan yksi tavallisimmista laadullisen tutkimuksen analyysitavoista. He suosittelevat käyttämään sitä nimenomaan, jos tutkijan tarkoituksena on ratkaista jokin käytännöllinen ongelma, sillä teemoittelun avulla tarinoista on mahdollista poimia kyseisen ongelman kannalta olennaista tietoa.

Siispä laadin alustavan numeroidun teemarungon käyttäen apuna opiskelijoille tarjoamiani elementtejä. Nämä elementit valitessani ja muodostaessani olin Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijana jo käyttänyt hyväkseni akateemisesta kirjallisuudesta lukemaani teoriaa sekä omia kokemuksiani. Luettuani tekstit muutamaan kertaan, aloin etsiä niistä kohtia, joissa kerrottiin kyseisistä asioista ja käytin apunani tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liitä -toimintoa. Sitaatit lainasin sanatarkasti, jättäen kuitenkin pois joitakin välisanoja, joilla ei ole merkitystä asian todellisen ymmärryksen kannalta. Huolehdin, etteivät tekemäni poistot muuttaneet alkuperäisen tekstin sisällöstä saatavaa käsitystä. Poiston merkitsin sitaattiin kahdella ajatusviivalla, joiden välissä on välilyönti ”– –”. Lisäksi korvasin joissakin sitaateissa viittauskohdetta vaille jääneen pronominin subjektilla, jotta lainaus olisi sisällöltään ymmärrettävä. Tämän lisäyksen tai muutoksen merkitsin hakasulkeisiin, esimerkiksi ”[Opiskeluaikaan]”.

Eskola ja Suoranta (1998, 175) muistuttavat, että vaikka teemoittain järjestetyt sitaatit ovat mielenkiintoisia, ne eivät välttämättä yksistään osoita riittävää analyysia saati johtopäätöksiä. Tästä syystä vertailinkin opiskelijoiden kertomuksista löytämiäni kohtia aiemmin ylös

kirjoittamiini tulkintoihin ja pohdintoihin. Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, jonka tulisi tutkimustekstissä näkyä niiden lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 175). Pohdintaosiossa yritänkin parhaani mukaan peilata teoriaa ja empiriaa toisiinsa ja esittää oman tulkintani niistä.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan subjektiivisuus ja hänen keskeinen rooli omassa tutkimuksessaan. Tällöin pääasiallisen luotettavuuden kriteerin ajatellaan olevan tutkija itse ja luotettavuutta arvioitaessa kohteena on koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tutkimuksen validiteettia eli pätevyyttä arvioitaessa kiinnitetään huomiota siihen kuinka perusteellisesti tutkimus on tehty ja ovatko saadut tulokset ja tutkijan tekemät päätelmät niin sanotusti oikeita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Toisin sanoen, millä tavoin tutkimustulokset vastaavat tosiasioiden tilaa todellisuudessa (Heikkinen 2007, 152). Tällainen korrespondenssi – eli vastaavuusteoria – on Heikkisen (2007, 152) mukaan kuitenkin tietyllä tapaa ongelmallinen laadullisen tutkimuksen arvioinnissa, etenkin tutkittaessa ihmisiä ja abstrakteja ilmiöitä, ja aineiston koostuessa kertomuksista. Konstruktivistisessä ajattelutavassahan kyseenalaistetaan objektiivinen todellisuus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) ja sen sijaan todellisuuden ajatellaan avautuvan ihmisille kokemusten ja niille annettujen merkityksien kudelmana (Heikkinen 2007, 144). Toisaalta voidaan ajatella objektiivisen todellisuuden olevan olemassa, sen kuitenkin näyttäytyvän yksilöille eri tavoin heidän subjektiviteettinsa takia (Erkkilä 2008, 198). Ihmiset kokevat todellisuuden yksilöllisesti tulkintojen ja merkityksien kautta eri tavoin, ilman että se tarkoittaisi heidän kokemuksiansa olevan epätosia (ks. myös Erkkilä 2008, 201). Päinvastoin, kertomukset ovat kertojilleen tosia (Erkkilä 2008, 201). Pätevyys laadullisessa tutkimuksessa voidaan näin ollen ymmärtää pikemminkin uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Todellisuuden muodostuessa kertomusten kautta, ovat yksilöiden kertomukset katsauksia heidän todellisuuteensa (Laslett 1999), jolloin narratiivisen muodon tarkoituksena on vakuuttaa enemmänkin todentunnusta kuin yleismaailmallisesta totuudesta (Heikkinen 2007, 153). Todentuntu on Heikkisen (2007) mukaan tunne sellaisesta, joka puhuttelee tarinan lukijaa sen kautta, mitä tämä itse on elämässään kokenut. Todentunnusta vakuuttuminen on kokonaisvaltaisempi kokemus kuin väitelauseen totuudesta vakuuttuminen. (Heikkinen 2007, 153.) Siis: kertojille totta ja lukijalle todentuntuista.

Olen pyrkinyt tuomaan esille opiskelijoiden tuntemuksia ja jättämään omat oletukseni taka-alalle. Tutkijana olen kuitenkin inhimillinen eikä omien tunteiden tai olettamuksien huomiotta jättäminen ole aina varmastikaan täysin onnistunut. Lisäksi, kuten Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat, tulkintoja voi olla yhtä paljon kuin tulkitsijoitakin. Inhimillisen kokemuksen tutkiminen onkin tietyllä tapaa ongelmallista, sillä toisen ihmisen kokemuksia ei voi sellaisenaan tavoittaa, vaan erilaisten kuvausten kautta, jotka jo itsessään sisältävät koetun tulkintaa (Erkkilä 2008, 201).

Syrjälän (2007) mukaan ihmisen ja koko hänen elämänsä voidaan katsoa rakentuvan kertomusten kautta. Näin ihminen elää tarinansa mukaan ja ymmärtää omaa ja toisten elämää narratiivisesti (Erkkilä 2008, 200). Toisin kuin paradigmaattinen ajattelu, joka etsii yleispätevää, ajatonta totuutta, narratiivinen tiedonmuodostus on kontekstuaalista. Pyrkimyksenä on näin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tietyssä paikassa tietyssä hetkenä. (Erkkilä 2008, 200.) Laineen (2007, 30) mukaan fenomenologisen teorian valossa ihminen on perusluonteeltaan yhteisöllinen, tarkoittaen, että merkitykset, joiden avulla todellisuus ihmisille avautuu, pohjautuvat yhteisöön, johon yksilö kasvaa ja hänet kasvatetaan. Merkitykset ovat näin intersubjektiivisia, toisin sanoen subjektien välisiä ja heitä yhdistäviä. Yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiä piirteitä ja merkityksiä ja tutkittavat ihmiset, kuten tutkija itsekin, ovat osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä. (Laine 2007, 30.) Henkilökohtaiset kertomukset ovat näin ollen osa yksilön ja yksilöiden historiaa tietyssä sosiaalisessa kontekstissa sekä yhteiskunnassa. Analysoimalla näitä tarinoita, on mahdollista oppia yksilöistä ja kollektiiveista sekä merkityksistä yhtä lailla kuin sosiaalisista prosesseista, joiden kautta sosiaalinen elämä ja ihmissuhteet tapahtuvat ja muuttuvat. (Laslett 1999.) Tästä syystä yksittäisten ihmisten kokemusten tutkimus paljastaa myös jotakin yleistä (Laine 2007, 30). Ennen kaikkea henkilökohtaiset kertomukset tarjoavat pääsyn motivaation, tunteen, mielikuvituksen, subjektiivisuuden ja toiminnan ymmärtämiseen, mitä muilla tavoin ei voisi toteuttaa (Laslett 1999). Tavoitteenani onkin ollut etsiä yhtäläisyyksiä, mutta myös havaita eroavaisuuksia, ja yrittää ymmärtää toisten kokemuksia heidän narratiiviansa kautta. Seuraavassa esittelen tekemiäni havaintoja kauppakorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksista heidän omien kirjoitustensa pohjalta.

4 Havaintoja kauppatieteiden opiskelijoiden identiteetin kehittymisestä

Yliopisto-opiskelijat muodostavat taustaltaan varsin heterogeenisen ryhmän. Nykypäivän hyvinvointivaltiomme takaa, että yksilön lähtökohdista ja kasvuympäristöstä riippumatta, on periaatteessa jokaisella samanlainen mahdollisuus päästä opiskelemaan yliopistoon (Mäkinen 2003). Myöskin tämän tutkimuksen vastaajat olivat korkeakouluopintojaan aloittaessaan olleet verrattain erilaisissa lähtöasemissa. Osa oli ennen kauppakorkeakouluun tuloaan kokeillut jo muita vaihtoehtoja, kuten opiskelua ammattikorkeakoulussa tai ollut työelämässä. Osa oli palvellut armeijassa, ja jotkut juuri saaneet ylioppilaslakin. Erilaisten lähtöasetelmien lisäksi myös syitä hakeutua akateemiselle polulle löytyi useita. Eräs vastaajista oli halunnut seurata vanhempiansa tai sisarustensa esimerkkiä, toisia vanhempien matala koulutus innosti tavoittelemaan korkeampaa koulutusta ja elintasoja. Muutama ei ollut miettinyt koulutusvalintaansa sen enempää, vaan ottanut mallia kavereista tai luottanut mielikuvaansa arvostetusta koulusta ja yliopistotutkinnon mukanaan tuomasta statuksesta.

Yliopistomaailma myös näyttäytyy yksilöille erilaisin tavoin. Lapsuus- ja nuoruusaika ovat opettaneet ja tarjonneet erilaisia valmiuksia, taitoja ja arvoja yksilön käytettäväksi. Jokainen ihminen kasvaa ja kehittyy myös omassa tahdissaan ja yksi voi olla toista valmiimpi vastaamaan yliopiston vaatimuksiin. Identiteetin kehityksen ollessa nuorella jo hyvällä mallilla ja elämänasenteen ollessa myönteinen ja realistinen, voi myös yliopisto-opiskelun ajatella sujuvan helpommin. Toisaalta nuorella, joka vielä etsii itseään ja joka kaipaisi vielä aikaa sen ”oman juttunsa” löytämiseksi, voi olla hyvinkin haasteellista opetella sopeutumaan yliopiston käytäntöihin ja vaatimuksiin. Tällöin voi olla hyvä ratkaisu ottaa hieman etäisyyttä opintoihin ja suoda itselleen aikaa pysähtyä miettimään, mitä oikeastaan elämältään haluaa. Moni tämän tutkimuksen vastaajista olikin näin tehnyt ja saanut selkeyttä elämäänsä. Aina vaikeiden asioiden ratkaiseminen ei kuitenkaan onnistu yksin ja joskus onkin ”ihan okei” pyytää apua. Vaikka yliopisto-opiskelua kuvaillaankin akateemisella vapaudella, ei tätä tulisi ymmärtää, että kaikesta pitäisi selviytyä yksin.

4.1 Kuvitelmia ja mielikuvia

4.1.1 Kuvitelma ihannetulevaisuudesta

Koulutusvalintoja tehdessään nuori aikuinen luo mielessään kuvaa omasta ihannetulevaisuudestaan. Suunnitellessaan tulevaa työuraa, varallisuutta ja sosiaalista statusta yksilö etsii tavoitteisiinsa parhaiten soveltuvan koulutusalan. (Houtsonen 2000, 38; Antikainen et al. 1999, 216–9) Tähän tutkimukseen vastanneiden keskuudessa yleisimmiksi syiksi hakeutua kauppakorkeakouluun nousivat koululaitoksen itsensä sekä sieltä saatavan tutkinnon arvostus työmarkkinoilla. Maisterin tutkinnon uskottiin olevan ikään kuin taie opintojen jälkeisestä työpaikasta ja avain hyvään tulevaisuuteen. Kauppakorkeakoulun tarjoamat monipuoliset valintamahdollisuudet pääaineiden suhteen sekä tulevan työuran lukuisat vaihtoehdot miellettiin myös tärkeiksi perusteiksi alalle hakeutumisessa.

”Halusin kauppikseen, koska uskoin että sieltä saatava tutkinto takaisi hyvän työpaikan tulevaisuudessa. Ajattelin että kauppatieteiden maisterilla olisi hyvät mahdollisuudet ja valinnanvaraa työmarkkinoilla. Mulle kun ei oo ollu pienestä pitäen selvää miksi haluan tulla isona.” (K13)

”Kauppi oli hyvässä maineessa ja sieltä valmistuneita arvostettiin työmarkkinoilla.– – Arvostin myös sitä, että kauppakorkeakoulu avaa monta mahdollista uravalintaa sieltä valmistuneelle.” (K1)

”Hain kauppakorkeakouluun, koska koulu vaikutti arvostetulta ja tarjosi laajan pääainevalikoiman.– – Pääaineeni on laskentatoimi – – uskoin sen johtavan varmaan työpaikkaan valmistumisen jälkeen.” (K2)

”– – tiesin kauppatieteiden maisterin tutkinnon olevan hyvä yleispätevä tutkinto nykypäivän työmarkkinoilla ja se antaa mahdollisuudet tehdä niin monia erilaisia työtehtäviä. Myös työllisyysnäkyvät vaikuttivat hyviltä.” (K7)

”Hain lukion jälkeen kauppakorkeaan, koska koulu on arvostettu ja ekonomit tienaa keskimäärin suhteellisen hyvin.” (K8)

Koulutusalan valintaa määrittelee pitkälti niin sanottu itse-eliminoinnin prosessi, jonka aikana nuori aikuinen sulkee vähittäin pois sellaisia koulutusvaihtoehtoja, joita kohtaan hän ei tunne vetoa tai soveltuvuutta (Houtsonen 2000, 38–41; Antikainen et al. 1999, 216–9). Arvostetun tutkinnon ja hyvien työllistymismahdollisuuksien lisäksi kauppatieteellinen ala houkutteli monia generalistisuudellaan, sillä se tarjosi aikaa päättää oman tulevaisuuden suunnasta myöhemmin opintojen edetessä. Koulun ja sieltä saatavan tutkinnon oletettu statusarvo sekä mahdollisuus jättää tulevaisuutta koskevat lopulliset päätökset myöhemmin

tehtäväksi antoi monelle syyn hakeutua alalle, vaikka heillä ei vielä ollutkaan varmuutta siitä, mitä tulevaisuudeltaan halusivat. Soveltuvuutta yliopistoon oli pohdittu tähän astisen koulumenestyksen ja kokemusten kautta syntyneestä käsityksestä itsestä oppijana ja osajana. Lähes puolet vastaajista mainitsi aiemmasta koulumenestyksestään, ja pitäneensä itseään hyvänä opiskelijana. Yliopistokoulutus ajateltiin ikään kuin itsestäänselväksi jatkeeksi lukiolle, eikä esimerkiksi ammattikorkeakoulutusta pidetty edes vaihtoehtona vaan se miellettiin epäonnistumiseksi. Joku oli jo ehtinyt kokeilla ammattikorkeapintoja, mutta todennut olevansa ”väärässä paikassa”.

”Lukion jälkeen en ollut ihan varma mitä haluaisin tehdä. Kauppatieteet avaa monia portteja, eikä tutkinto rajoitu vain tiettyihin töihin. Kauppakorkeakoululla on myös hyvä maine, joka sekin vaikutti valintaani.” (K3)

”Ajatuksissa oli koulun olevan eräänlainen uusi lukio, jonka aikanakin ehdin päättää mitä tulevaisuudelta haluan. Myös pää- ja sivuaineiden laaja valikoima ja tulevaisuuden työuran moninaiset mahdollisuudet kiehtoivat.” (K8)

”Ajattelin, että kauppiksesta saan hyvän pohjan moniin eri tehtäviin. En siis tiennyt, mitä oikeasti tarkalleen halusin tehdä, ja kauppiis oli ikään kuin hyvä tapa saada lisää miettimisaikaa. Olin aina ollut luokkani ja kouluni paras, joten oli luontevaa mennä yliopistoon eikä esimerkiksi ammattikorkeaan, jonne päätyminen olisi tuntunut jotenkin epäonnistumiselta.” (K9)

”Lukion jälkeen olin ihan hukassa, enkä tiennyt mitä haluaisin opiskella. Päädyinkin ammattikorkeakouluun, jossa totesin hyvin nopeasti, että olen väärässä paikassa. Kauppiis tuntui ainoalta opiskelupaikalta, joka ei pakottaisi johonkin tiukkaan muottiin, seuraamaan tiettyä urapolkua.” (K10)

”Mulla ei ole koskaan ollut mitään suuria intohimoja opiskelusta Kauppiksessa. Päädyin sinne melko vähäisellä pohdinnalla, mutta kylläkin suurella vaivannäöllä pääsykokeisiin valmistautumisessa. Hyvinhän ne kokeet meni, huolimatta siitä, etten kirjoja tankatessa pysähtynyt miettimään puhutteleeko se homma mua yhtään. Jälkiviisaana on hyvä huomata nyt, että olis todellakin kannattanut pohtia tuota silloin...” (K12)

” Oon aina ollu hyvä koulussa ja siksi oon sitten ajatellut, että kouluhommat luonnistuu multa hyvin. – Toisaalta ammattikorkea ei ikinä käyny edes mielessä kun ajattelin sen olevan liian tavanomaista ja helppoa. Halusin saada sellasen tutkinnon, josta voisin olla aidosti ylpee.” (K13)

Noin kolmasosa vastaajista oli saanut kimmokkeen hakeutua alalle jonkun ulkopuolisen – mutta yksilölle tärkeän – tahon sysäämänä. Vanhempien tai sisarusten koulutus, oli se sitten korkea tai matala, näytti olleen osalle opiskelijoista syynä yliopistokoulutukseen hakeutumiseen. Muita esiin nousseita tahoja, jotka olivat vaikuttaneet opintopaikan valintaan, olivat ikätoverit ja opetushenkilökunnan jäsen. Omaa tietään etsivälle nuorelle hänelle tärkeiden tahojen mielipiteet ja näiden antama palaute voivatkin olla ratkaisevassa osassa tulevaisuuden valintoja tehtäessä (Schultz & Schultz 2004, 227).

”[J]ossain määrin yliopisto tuntui lukion jatkeelta. Kenties siksi, että vanhempani ovat sitä minulta aina odottaneet, ja sisarenikin ovat korkeasti koulutettuja. – – Vaihtoehtoista yliopistokoulutukselle ei oikeastaan koskaan edes puhuttu.” (K1)

”[K]un muutama tuttava lukion jälkeen kertoi hakevansa kauppakorkeakouluun, ajattelin sen olevan myös minulle hyvä vaihtoehto.” (K5)

”Halusin lukion jälkeen ns. hyvään ja arvostettuun kouluun, joka takaisi vähintäänkin keskiluokkaisen elintason (sama kuin vanhemmilla).” (K9)

”Kirjanpidon kurssilla opettaja ihmetteli, etten ole hakenut kauppiikseen opiskelemaan, sillä omaksuin asiat nopeasti. En ollut ikinä ajatellut, että voisin päästä sisään kauppiikseen, sillä olin kuullut, että vain pieni osa hakijoista otetaan sisään.– – En tuntenut ketään, joka opiskelisi kauppiiksessa. Olin myös muualta kotoisin sekä kasvanut köyhässä perheessä.– – Päätin kuitenkin hankkia pääsykoekirjat ja lukea opintojen ja osa-aikatyöni ohella. Jos en olisi päässyt sisälle, olisin vain jatkanut opintoni amkissa loppuun.” (K11)

Joukkoon mahtui myös toisella tavoin ajatelleita. Aito mielenkiinto alaa kohtaan ajoi lähes neljäosan vastaajista kauppatieteelliseen opinahjoon. Opiskeltavien asioiden käytännön sovellettavuus ja konkreettinen yhteys työelämään toimi myös motivaationa.

”Uran menestyksekkyyys ja palkan korkeus ei sinänsä silloin vaikuttanut päätökseeni – halusin tehdä jotain merkityksellistä – –.” (K1)

”Kunnianhimo tai haasteet eivät minua kaupalliselle alalle johdattaneet vaan pikemminkin hakeudun sellaisiin hommiin jotka saattaisivat minua kiinnostaa. Ei raha vaan työstä nauttiminen.” (K4)

”Kauppakorkeakouluun päädyin opiskelemaan oikeastaan ”antaen pirulle pikkusormen”, eli luin ensin kursseja avoimessa yliopistossa yhden talven ajan ja kun se sujui hyvin päätin keväällä mennä pääsykokeisiin ja ryhtyä opiskelemaan koko tutkintoa. Motivaationa minulla oli ennen kaikkea se, että opin koko ajan sellaisia asioita, joita pystyin hyödyntämään suoraan työssäni – –.” (K6)

4.1.2 Mielikuvia tyypillisestä kauppakorkeakoulun opiskelijasta

Houtsosen (2000, 38–41) mukaan koulutusvalintoja tehdään pitkälti soveltuvuuteen nojautuen eikä niinkään järkisyillä perustellen. Koulun tarjoamat identiteetit ja niiden lupaamat elämänurat vetävät puoleensa yksilöitä, jotka tuntevat samaistuvansa annettuihin mielikuviin (Antikainen et al. 1999, 216–9). Myös tämän tutkimuksen vastaajilla on kauppakorkeakouluun hakeutuessaan ollut mielessään kuvitelma omasta tulevasta ihanneidentiteetistään, ja millaiseksi he opintojen myötä haluavat tulla. Nuoret kehittävät identiteettiään etsimällä ensin samaistumisen kohteita, ja koulutusinstituutioiden tarjoamat identiteetit sekä kanssaopiskelijat muodostuvat tärkeiksi malleiksi itsenäistyvälle nuorelle aikuiselle (Turunen 2005, 146, 150). Yljoen (1998, 24–25) mukaan kaikilla akateemisten opintoalojen ”heimoilla” (tarkoittaa esimerkiksi ekonomeja, lääkäreitä jne.) on oma moraalijärjestyksensä ja arvomaailmansa. Ensimmäisen vuoden opiskelija – eli heimon noviisi – joutuu väistämättä kosketuksiin näiden näkymättömien, mutta jokapäiväistä opiskelijaelämää määrittävien tapojen ja ohjeiden kanssa (Ylijoki 1998, 24–25, 130).

Tyypillisen kauppatieteiden opiskelijan kuvaaminen ei tuottanut vastaajien keskuudessa ongelmaa. Vuoden 2013 tyypillinen kauppalainen ei juurikaan eroa kymmenen vuoden takaisesta Leppälä & Päiviön (2001) pro gradussaan esittämästä kuvauksesta. Stereotyyppinen tuleva ekonomi on: kunnianhimoinen, parhaille työpaikoille luomiansa verkostoja hyväksikäyttäen hamuava monitaituri, joka suoriutuu hommasta kuin hommasta tehokkaasti itsevarmuutta huokuen. Hänen arvostamiaan hyveitä ovat raha, menestys ja sosiaalinen status.

”Thanteellinen kauppatieteiden opiskelija on sosiaalinen, kielitaitoinen, nopeasti asiakokonaisuuksia sisäistävä henkilö, joka ei pelkää myöskään numeroita.”
(K2)

”Harmaa finanssihiiri jonka nenä alkaa väpättää kun se haistaa rahan.” (K4)

”Tyypillinen kauppakorkean opiskelija on mielestäni älykäs, sosiaalisesti taitava, ahkera sekä bisnesmaailmasta kiinnostunut liikemiehen/-naisen alku. Hän arvostaa hyvää ja arvostettua tutkintoa, hyvää yleissivistystä, laajaa sosiaalista verkostoa, menestymistä opiskeluissa ja työelämässä sekä hyvin palkattua työpaikkaa. Hän on myös valmis paiskimaan kovasti töitä menestymisen eteen.” (K7)

”Tyypillinen kauppakorkean opiskelija on sosiaalinen, kielitaitoinen, uraorientoitunut, menestyksen janoinen, sivistynyt ja on nopea omaksumaan uutta. Opintoihin hän suhtautuu innostuneesti ja määrätietoisesti, ottamatta kuitenkaan liikaa stressiä asioista.” (K8)

”Tyypillinen kauppakorkeakoulun opiskelija pitää melko paljon huolta julkisuuskuvastaan. Hänelle on tärkeää, että hänet nähdään oikeassa valossa. – [Hän] haluaa esiintyä vain tietynlaisessa seurassa.” (K9)

”Tyypillinen kauppiainen suorittaa opintonsa melko tunnollisesti, mutta haluaa antaa kavereilleen kuvan, ettei oikeasti tee niin paljon töitä kuin tekee. – [H]än ehdottomasti haluaa harjoittelupaikan jostain isosta ja tunnetusta yrityksestä, oli työ sitten mitä tahansa. Näin hänen ihmisarvonsa muiden silmissä nousee. Ihanekauppiainen on sosiaalinen, menestyvä, rento, fiksu ja hyvännäköinnäköinen.” (K9)

”Peruskauppiainen haluaa hyväpalkkaisen, melko turvallisen ja tarpeeksi haastavan työn. Hän on valmis tekemään loputtoman pitkiä päiviä, ja uskoo kovan työn johtavan menestykseen.” (K9)

”Stereotyyppinen kauppiasopiskelija on – – sosiaalinen olento, joka networkkaa muiden opiskelijoiden sekä yritysedustajien kanssa.” (K11)

”Hän on ihminen, joka on valmis näkemään vaivaa haluamiensa asioiden eteen. Hän pitää taloutta, tekemistä, aktiivisuutta, vastuunottoa, työtä tärkeinä.– – Hän ehkä tavoittelee mukavaa elämää. Hän näkee opinnot ja tutkinnon keinona kohti päämäärää.” (K12)

”Tyypillinen kauppiainen on kunnianhimoinen, päämäärätietoinen, itsevarma ja omaa hyvät sosiaaliset taidot. Tutkinto on hänelle tie ansiokkaaseen työhön. Opintoihin hän ei suhtaudu liian intohimoisesti tai pohdiskelevasti vaan pistää menemään, asioita oppii vielä itse työelämässäänkin.” (K13)

Osa ajatteli, että kauppakorkeakoulussa opiskeleva olisi tyypillisesti lähtöisin varakkaasta tai ainakin hyvätuloisesta perheestä. Näin ollen hän olisi jo valmiiksi hieman paremmassa asemassa kuin ”tavalliset” nuoret. Voisi ajatella, että opiskelu samaisessa koulussa näiden etuoikeutettujen kanssa kuroisi umpeen mahdollista eriarvoisuutta opiskelijoiden välillä jo korkeakouluaikana. Sosioekonomisen statuksen nousu lähtisi käyntiin jo opiskeluaikana.

”Tyypillistä kauppiaslaista stereotypiaa leimaa ehkä parempi sosioekonominen tausta – –.” (K3)

”[H]än käy sunnuntaisin vanhempiensa/sukunsa luona hienoilla päivällisillä Westendissä, asuu tädin vuokrayksiossa Töölössä ja käy kesätoissa jossakin pankissa tai muussa rahoitusalan yrityksessä.” (K9)

”Minusta stereotyyppinen kauppiasopiskelija tulee hyvästä perheestä ja hänellä on varaa keskittyä opiskeluun täysipäiväisesti. Työssä käydään, jotta saadaan työkokemusta, ei rahan takia. On varaa lähteä vaihtoon.” (K11)

4.2. Kasvun tiellä opinahjossa

4.2.1 Persoonallisen identiteetin rakentuminen ihanneminän ja omien arvojen tuloksena

Nuori aikuinen rakentaa omaa ainutlaatuista identiteettiään muokatessaan omia arvojaan ihanneidentiteettinsä vastaaviin (Antikainen et al. 1999, 216–9). Korkeakouluopintonsa aloittaessaan nuorilla aikuisilla on jo valmiiksi erilaisia kykyjä ja ominaisuuksia sekä kehittymässä oleva identiteetti, mitkä ovat muodostuneet heidän eläessään toisistaan poikkeavissa kulttuurisissa, sosiaalisissa ja taloudellisissa olosuhteissa. Nämä ominaisuudet muodostavat opiskelijoiden käytössään olevat resurssit ja mahdollisuudet tavoitella koulun tarjoamia identiteettejä. Akateemisen heimon tunnusomainen moraalijärjestys kohtelee, palkitsee ja arvostaa vaihtelevasti opiskelijoiden hallussa olevia erilaisia resursseja, ominaisuuksia ja identiteettejä. Näin koulussa vallitseva moraalijärjestys ja sen tuottamat identiteetit sekä yksilön itsensä kanssa käymä prosessi muovaavat olennaisesti opiskelijan käsitystä itsestään. (Houtsonen 2000, 22, 36–37.)

Koulun moraalijärjestykseen kuuluu olennaisesti sen tiedostaminen, mitä yhteisön keskuudessa pidetään yleisesti hyveinä ja mitä paheina (Harré 1983, 245). Näin identiteettityypit saavat merkityksensä vastakkainasettelusta. Akateemiselle heimolle, kuten muillekin sosiaalisille yhteisöille, on ominaista luoda jäsentensä keskuudessa uskomuksia normaali-identiteeteistä eli tyyppillisten ihanteellisten jäsenten kuvauksia ja niihin liitettyjä luonnollisina pidettyjä ominaisuuksia. Uskomukset normaalista identiteetistä synnyttävät puolestaan tietynlaisia käyttäytymisodotuksia, joihin ihmisten odotetaan vastaavan sopivalla tavalla. (Houtsonen 2000, 36–37.)

Opiskelijat voivat pyrkiä ylläpitämään tai vastustamaan koulun tarjoamia virallisia tai epävirallisia myönteisiä identiteettejä, tai toisaalta myöntyä tai valita toteuttamaan vähemmän arvostettua identiteettiä. Yksilö voi aktiivisesti pyrkiä vastustamaan kielteisiä identiteettejä, mutta ominaisuuksiensa ja hallussaan olevien resurssien luonteen takia hänen voi toisaalta olla uuvuttavaa ylläpitää positiivista identiteettiä. On hyvä kuitenkin muistaa, että yksilö on aina jäsenenä useammassa sosiaalisessa ryhmässä, ja jokainen niistä tarjoaa omanlaisensa

moraalijärjestyksen ja ihanneidentiteetin. Eri sosiaalisissa ryhmittymissä tarjolla olevat identiteettimallit muodostavat yhdessä yksilön sisäisessä maailmassa dynaamisen kokonaisuuden, ja nämä identiteetit ja arvot voivat olla keskenään joko harmoniassa tai epäsoinnussa. Ne voivat muodostaa myös hierarkioita siten, että yksilö kiinnittyy toisiin enemmän ja omaksuu ne aidommaksi osaksi itseään kuin jotkut vaihtoehtoiset identiteetit ja arvot. (Houtsonen 2000, 34–35.)

Myös tämän tutkimuksen kohderyhmänä olleet kauppatieteiden opiskelijat joutuivat pohtimaan omia arvojaan ja moraalijärjestystään, ja siten ottamaan kantaa siihen, istuvatko heidän arvonsa stereotyyppisen kauppatieteiden opiskelijan identiteettiin. Monet kokivat sekä yhteneväisyyttä että myös eroavaisuutta. Monet tuntuivat samaistuvan rahanteon ja uranluomisen tärkeyteen, mutta opintojen edetessä useampi vastaaja tunnusti alkaneensa pitää myös niin sanottuja pehmeitä arvoja yhä tärkeämpinä itselleen. Elämältä haluttiin muutakin kuin pelkkää työtä; muun muassa vapaa aikaa ja ystävyysuhteiden vaalimista.

”Pystyn samaistumaan [ihanteelliseen opiskelijaan], mutta en usko itse olevani niin sosiaalinen ja innokas verkostoitumaan kun ihanteellinen opiskelija.” (K2)

”Samaistun jossain määrin kauppalaiseen opiskelijaan, mutta en koe itseni olevan mikään tyypillinen ylisuorittaja. Pidän ns. pehmeitä arvoja hyvin tärkeinä, jota kauppi ei aina viljele. Kauppakorkeassa vallitsee mielestäni myös jonkinlainen kaksijakoisuus. ns. kovat aineet (Rahoitus/laskentatoimi) vs. pehmeät (markkinointi, johtaminen ...). Silti molempia taitoja tarvitaan ja ehkä ihmiset hakeutuu liikaakin jommallekummalle puolelle.” (K3)

”Itse pidän itseäni epästereotyyppisenä kauppalaisena ja minun elämäni se on juuri ihanteellisinta kauppalaisuutta. – – vapaa-ajallani olen kuitenkin erästelystä pitävä kohtuullisen hippimäinen luonnonystävä.” (K4)

”Osaltaan pystyn samaistumaan tyypilliseen kauppiopiskelijaan mutta olen näin opintojen edetessä huomannut, että hyväpalkkainen työ ja menestyminen opiskeluissa ja työelämässä eivät olekaan minulle niin tärkeitä. Olen alkanut arvostamaan yhä enemmän ja enemmän ns. pehmeitä arvoja eli vapaa-aikaa, perhettäni ja ystäviäni enkä ole valmis uhraamaan näitä tienatakseni paljon rahaa, painaakseni pitkää päivää töissä tai ollakseni koulun paras opiskelija.” (K7)

”[E]n kuitenkaan pidä itseäni tyypillisenä kauppalakorkean opiskelijana. Vaikka olenkin luonteeltani enemmän suorittaja ja täydellisyyden tavoittelija, huomaan stressaavani päälle painavista kurssitehtävistä monia laskiskavereita enemmän. En ole myöskään koskaan ollut innokas esiintymään, joten usein myös tulevat esiintymiset jännittävät ja stressaavat.” (K8)

”Luulen, ettei kukaan itse sanoisi olevansa peruskauppilainen, koska kuka nyt haluaisi edustaa hieman naurettavaa stereotypiaa. Itse olen luonteeltani tunnollinen, ehdottomasti suorittaja ja pieni täydellisyys tavoittelija, toisaalta empaattinen, pohdiskelleva ja usein vaatimaton. Arvostan rehellisyyttä, ja oikeudenmukaisuus on minulle erittäin tärkeää. En pidä siitä, että minun pitäisi mielistellä joitakin ihmisiä vain siksi, että saavuttaisin jonkin päämäärän.” (K9)

”En arvoiltani ja ajatusmaailmaltani koe olevani peruskauppilainen, mutta stereotypiasta tai jostain muusta kumpuavat odotukset ovat vaikuttaneet minuun selvästi. Huomaan, että yritän itsekin luoda tietynlaista mielikuvaa yllä itsestäni, vaikka haluan itse rikkoa kauppismyyttiä. En esimerkiksi häpeile kertoa sitä, että minusta edellinen työni huoltoasemalla oli oikein mukava, ja että vanhempani eivät ole käyneet edes lukiota –.” (K9)

”Luulen, että arvoni ovat vähän ”pehmeämmät” kuin keskimääräisen kauppilaisen. Olen kunnianhimoinen, mutta elämän tärkeimpiä asioita ovat perhe ja läheiset. Olen rauhallinen, harkitseva ja mukavuudenhaluinen. En missään nimessä ole tunnollinen suorittaja, vaikka olenkin vastuuntuntoinen.” (K10)

”Voin osittain samaistua ihannekauppilaiseen, pidän itseäni kunnianhimoisena ja haluan päästä hyvään työpaikkaan. Toisaalta minulta puuttuu sitä kauppilaisen kivenkovaa itsevarmuutta ja luottoa.” (K13)

4.2.2 Kasvukipuja ja oman itsensä etsintää

Pyrkiessään sopeutumaan yhteisön jäsenten arvioihin siitä, miten hyvin tai huonosti yksilö selviää itseensä kohdistuneista normatiivisista odotuksista tietyn ryhmän jäsenenä, hänen minäkäsityksensä muuttuu ja muovautuu. Avaintekijänä tällöin on, että yksilö tiedostaa ja hyväksyy yhteisön normaalin ja poikkeavan arvioinnissa käyttämän luokitusjärjestelmän. Toisin sanoen yksilö omaksuu yhteisön käsitykset normaalista ja poikkeavasta identiteetistä. Samalla hän oppii tietämään, jos juuri hän poikkeaa jollain tavalla yhteisön normatiivisesta ihanteesta. (Houtsonen 2000, 36.) Erving Goffmanin (1986) mukaan poikkeavaksi leimautuvalle yksilölle kehittyy tietty stigma, joka osoittaa hänen olevan erilainen. Stigma on yhteisön moraalijärjestyksessä epäarvostettu ominaisuus tai piirre, jonka takia yksilö nähdään kielteisessä mielessä poikkeavana, ja jonka takia henkilöön aletaan suhtautua varauksellisesti. Yhteisön jäsenten keskuudessa stigmatisoitu henkilö nähdään paheellisena tai heikkona, koska hän ei pysty täyttämään häneen kohdistuneita normatiivisia odotuksia. Poikkeava yksilö voi yrittää vastustaa tai peittää stigmatisoituneen minäkäsityksensä tai toisaalta yrittää tulla toimeen sen kanssa. (Goffman 1986.) Erilaisten strategioiden ja voimavarojen turvin yksilöt voivat pyrkiä rikkomään yhteisön käsityksiä normaalista sekä luoda itselleen myönteisempiä minäkäsityksiä (Houtsonen 2000, 37).

Opiskelijoiden asettaessa itselleen kohtuuttomia tavoitteita, kertoo se tyypillisestä kiireen ja tehokkuuden ilmapiiristä. Nykypäivänä paineen alla työskentely mielletään ja hyväksytään tavattoman yleiseksi elämäntavaksi tai muodiksi. Ihmiset nuorista aikuisiin puhuvat stressistä ja stressaantumisesta kuin se olisi itsestäänselvä elämään kuuluva tekijä. (Säntti 1999, 67.) Jatkuva kiire ei kuitenkaan tue nuoren aikuisen itsenäistymistä: kiireen ja suorittamisen paineiden alla ei usein ole aikaa pysähtyä pohtimaan omia valintojaan tai tilannettaan, jolloin kysymykset siirtyvät myöhemmin kohdattavaksi ja tämänhetkiset ongelmat saattavat jatkaa paisumistaan ja mutkistua edelleen. (Aittola & Aittola 1990, 22.)

Tämän tutkimuksen vastaajien kirjoituksista kävi ilmi, että moni oli asettanut itselleen tiettyjä tavoitteita opinnoissa menestymisen ja arvosanojen suhteen. Heillä tuntui olevan ulkoisia paineita muun muassa tutkinnon suorittamisen tavoiteajasta, ja he miettivät, miten ihmiset suhtautuisivat tai sanoisivat, jos he eivät täyttäsikään näitä yleisiä odotuksia. He tunsivat epäonnistuneensa, jos eivät yltäneet asettamiinsa tavoitteisiin. Myös vertailu kanssaopiskelijoihin tuotti epävarmuuden tunteita omasta suoriutumisesta. Toisilla opinnot määrittivät elämää kokonaisvaltaisesti; huoli opinnoissa pärjäämisessä tuntui vaikuttavan myös muuhun elämään kielteisesti ja aikaa opintojen suorittamiseen otettiin vapaa-ajasta, ihmissuhteista ja yöunista. Osa vastaajista määritteli jopa onnistumistaan ihmisenä opintojen kautta. Joillakin paineet ja elämänhallinnan puute olivat johtaneet vakavaan psyykkiseen pahoinvointiin.

Mielenterveys ja psyykinen hyvinvointi ovat avainasemassa määriteltäessä opiskelijan opiskelukykyä. Muun muassa Riikka Ala-Nikkola (2008) on pro gradu -opinnäytetyössään tutkinut masentuneiden yliopisto-opiskelijoiden opiskelukykyä, ja todennut masennuksen heikentävän näiden opinnoissa suoriutumista sekä vaikeuttavan jokapäiväistä elämää. Psyykinen pahoinvointi vie yksilön voimavarat niin fyysisesti kuin henkisesti, jolloin yksinkertaistenkin arjen askareiden suorittaminen voi tuntua vaativan suuria ponnistuksia. Mielen pahoinvointi heijastuu nopeasti myös yksilön minäkuvaan ja itsetuntoon, mikä heikentää edelleen yksilön toimijuutta ja antaa puhtia kielteisen kehän muodostumiselle. (Ala-Nikkola 2008.)

” – – yritän revetä liian moneen eri suuntaan samaan aikaan. Tunnollinen luonteeni ei anna jättää koulua retuperälle, toisaalta haluan kokeilla koulun ulkopuolella erilaisia juttuja esimerkiksi opiskelijatoiminnan puitteissa, ja tällä hetkellä käyn myös töissä koulun ohella. Samalla minulle on tärkeää pitää huolta kunnostani, joten urheilun 4-7 tuntia viikossa. Näiden lisäksi pitäisi vielä panostaa jatkuvasti ulkonäköön ja näyttää muodikkaalta, ja poikaystäväni kanssa on mukava viettää aikaa.” (K9)

” Johtuen luonteestani toivoisin itseni pystyvän parempaan – – [Opiskeluaikaan] on kuulunut paljon stressiä ja väsymystä – – Ensimmäiset kolme vuotta olivat todella stressaavia ja koin usein epäonnistumisen tuntemuksia, mikäli en saavuttanut kursseilta mielestäni tarpeeksi hyviä arvosanoja.” (K8)

”Stressi ilmeni pääasiassa erilaisina pelkoina ja epävarmuutena: Mitä jos en pärjää tentissä tai reputan kurssin? Mitä jos opintoni viivästyvät? Pidetäänkö minua huonona ihmisenä, jos en suorita kouluani niin ripeästi tai hyvin arvosanoin kuin muut?” (K8)

”Välillä olen kamppailut sen kanssa, mitä eri tahot ja ihmiset odottavat minulta. Vanhempani kyselevät opinnoistani, mutta eivät tajua kuinka paljon minkäkin arvosanan eteen tarvitsee tehdä töitä...” (K9)

”Monet koulussa pitävät suurta ääntä saamistaan vitosista ja toivottavat, kuinka helppoa hyvien arvosanojen saaminen on. Joillakin kursseilla hyviä arvosanoja on tosiaan helppo saada, mutta se luo silti vääristyneen mielikuvan siitä, että kaikkien pitäisi pystyä samaan, muuten olet täysi imbesilli.” (K9)

”Opintoni kauppiksessa eivät ole sujuneet niin kuin olisin toivonut. Minulla on liian korkeat odotukset itseni suhteen ja kun ne eivät täyty, petyn. Sairastuin masennukseen toisena vuotena, pääasiallisena syynä olivat henkilökohtainen elämäni. Alisuoriutumiseni ei kuitenkaan auttanut asiaa. En halunnut päästää itseäni helpolla, vaikka olin sairas.” (K11)

”Mulla oli suuria sopeutumisvaikeuksia kai niin yliopistoelämään kuin sen opintovaatimuksiin. Kurssien työmäärät ja –tahti vaikuttivat huimilta, ja tehtävät todella vaikeilta. Se lamaannutti heti alkuun, etenkin kun olin tottunut saamaan peruskoulussa ja lukiossa niitä parhaimpia arvosanoja.” (K12)

”Tuntui, etten pärjää oikein missään. Jälkikäteen ajateltuna, musta on aivan älyttömän typerää, että uusille opiskelijoille lyödään tällä lailla luu kurkkuun heti kärkeen. Opiskeluvaikeuksien johdosta mua alkoi jännittämään kunkin uuden kurssin alku lopulta todella paljon. Samaten luulen, että mulle syntyi niin syvä alemmuudentuntoisuus tästä kaikesta, että se alkoi heijastumaan sosiaalisiin suhteisiin ja kaikesta tästä tuli mulle elämää paljon hallitseva olemisen tapa moneksi vuodeksi.” (K12)

”– – varsinkin opiskelujen alkuvuosina olin erittäin suorituskeskeinen ja elämäni oli lähes kokonaan opiskelua ja uppouduin opintoihin ja olisin voinut viettää kaiken hereilläoloaikani (ja unistakin karsien) niissä pärjäämiseen ja töiden hiomiseen.” (K12)

”– – olin aivan hukassa (ehkä ekat 3vuotta) opiskelijana, ihmisenä, nuorena, aikuisena...” (K12)

”Oon aina ollu hyvä koulussa ja siksi oon sitten ajatellut, että kouluhommat luonnistuu multa hyvin. No kauppiksessa asiat olikin sitten aika erilaisia ku vaikka lukiossa. Mun lukutekniikka ei istunu ollenkaan korkeakoulun tyyliin. – – On ollu tosi vaikeeta muuttaa opiskelutekniikkaa enkä oikeestaan oo siinä hyvin onnistunutkaan. Oli aikamoinen isku ku huomasi ettei enää saakaan niin hyviä koetuloksia. Tuli sellanen olo et enkö mä osaakaan mitään, oonko ihan tyhmä. Ja et kaikki muut on nii paljo parempia. Vaikken koskaan ajatellu et yliopistossa opiskelu ois helppoa, vaan oikeestaan halusinkin ns haastaa itseni tähän hommaan, niin kyllä on ollu aika ajoin todella vaikeeta tsemptata itteään. Tavallaan koko ajan ylittää itsensä.” (K13)

”Tuntu et koko ajan vaa stressaa kaikesta ja oli tosi väsyny olo. Jotenki sit ku mietti koko ajan niin paljo koulua ja rahatilannetta ni ei ollu aikaa harrastuksille tai itsestä huolehtimiselle ja ystäviäkin näki aina vaa harvemmin. Ja sit noistaki tuli huono omatunto ja oikeestaan kaikki elämänalueet tuotti huolta. – – Mun opinnot on venyny tosi paljon ja oon kyl aika pettyny itteeni niiden suhteen. Ja oonhan mä epäonnistunu korkeakoulun silmissäki.” (K13)

Korkeakouluopiskelu on monessa suhteessa osa nuoren aikuisen itsenäistymis- ja kasvuprosessia huolimatta siitä, ettei opiskelija itse suoranaisesti tästä olisikaan tietoinen. Psykkinen kasvu vie jokaisen kohdalla oman aikansa katsomatta hallituksen tai korkeakoulun säätämiä suositusaikatauluja. Opintojen pitkittyminen itsessään ei siis vaaranna psykososiaalista kehitystä vaan saattaa joissakin tapauksissa olla jopa edellytys mielenterveyden säilymiselle. (Aittola & Aittola 1990, 22.)

Opiskelumotivaation kadotessa moni vastaajista oli myöntynyt pitämään väli vuoden opinnoistaan. Väli vuoden aikana pohdittiin itselle tärkeitä asioita, kohdistettiin huomio ja energia muun muassa työlle ja itselle merkityksellisten asioiden selvittämiseksi. Osalle vastaajista väli vuosi oli omien tuntemuksien selkeyttämisen kannalta tärkeä: sen aikana pystyttiin selvittämään, mihin suuntaan omaa elämää halutaan viedä. Onnistumisen kokemukset muilla elämänalueilla ovatkin omiaan lisäämään yksilön itseluottamusta ja uskoa omaan kykyihin sekä parhaassa tapauksessa antavat voimaa myös opintojen loppuun suorittamiselle (Vesikansa et al. 1998). Väli vuodesta – tai ilmeisesti useammista – huolimatta

yksi vastaajista vaikutti tarvitsevan vielä aikaa omien tavoitteidensa sekä elämänsuunnan selvittämiseen, hän tuntui olevan yhä niin sanotusti tuuliajolla.

”Koulu on – – jäänyt taustalle, kun työ imaisi mukaansa. Sain viime vuonna esikoiseni ja nyt ollessani kotona, olen hiljalleen alkanut käynnistellä opintojani. Opinto-oikeuden loppuminen on hyvä motivaatio ja nyt, kun olen irtautunut jo työstäni, on opintojen pariin palaaminen helpompaa. Huomaan, että olen nyt motivoituneempi opiskelemaan. Näin jälkepäin harmittaa, että en ole opiskellut näin hyvin aiemmin, sillä olisin voinut jo valmistua, tai ainakin olla nyt loppusuoralla opinnoissani. Ehkä tarvitsin tähän väliin muutaman vuoden jotain muuta tekemistä, että motivaatio opiskeluun taas heräsi.” (K10)

”[Stressi on ilmennyt] Ehdottomasti kiinnostuksen vähenemisenä. – – Pitämäni väli vuoden kanssa olen kahden vaiheilla: toisaalta tarvitsin sen varmistaakseni itselle, että Kauppi kiinnostaa minua; toisaalta tuntuu, että ei se ehkä väli vuotta vaatinut. Ehkä se ei vaatinut – vuosi sinne tai tänne kai!” (K1)

”Olen selvästi ”jäljessä” opinnoissani vuosikurssilaisiini verrattuna. Olen pitänyt muutaman väli vuoden opinnoista ja miettinyt mitä elämäntäni ja opinnoiltani oikein haluan ja minkälaista työtä haluan tulevaisuudessa tehdä ja onkohan liike-elämä sittenkään minua varten. Tein näin koska mielenkiinto opiskeluun katosi.” (K7)

4.3 Oman elämän ohjaksissa

Etäisyyden ottamisen lisäksi opiskeluhaasteiden ratkaisemisessa sekä oman ajatusmaailman selkeyttämisessä tuntuisi auttavan se, että opettelee arvostamaan itseään ja vahvuuksiaan sellaisena kuin on. Sen hyväksyminen, ettei ole täysin ihanneopiskelijan kaltainen, mutta kuitenkin omalla tavallaan riittävän hyvä opiskelija, auttaa kehittämään myönteistä kuvaa itsestä pystyvänä yksilönä.

Osa tunnisti yliopistoajan olleen erityisesti henkisen kasvun aikaa. Omia valintoja, tavoitteita ja tärkeinä pitämiä asioita oli pohdittu opintojen edetessä. Psykkisen kypsymisen myötä suhtautuminen opintoihin sekä omaan suoriutumiseen myös elämässä kokonaisvaltaisemmin vaikutti muodostuvan myönteisemmäksi ja realistiseksi. Oman koherentin identiteetin rakentuminen näytti tuovan osalle myös itsevarmuutta eikä epäonnistumisten annettu vaikuttaa itsetuntoon vaan luotettiin, että seuraavalla kerralla tehtävässä onnistutaan. Kirjoituksissa tuli myös esille, kuinka tärkeää on olla sinut itsensä kanssa, jotta tuntee hallitsevansa omaa elämäänsä sekä pystyvänsä toimimaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa.

”Opiskeluaikana olen keskittynyt kasvamaan ihmisenä, en niinkään suorittamaan. Tämä kasvu on tapahtunut pyrähdyksittäin – ja välillä tuntuu, että on tullut takapakkiakin. – Välillä toivon, että olisin ollut pari vuotta vanhempi aloittaessani opinnot.” (K1)

”Kypsyin opiskelujen aikana henkilökohtaisella tasolla valtavasti – suuntasin sen vastuuntuntoni kuitenkin pääosin muualle, lähinnä ihmissuhteisiin. – Epäonnistuminen oli myös opinnoissa ok: tenttien repuuttaminen tai väliin jättäminen merkitsi vain sitä, että toisena päivänä yrittämään sitten uudestaan. – Nyt opinnot tuntuivat siis suurimman osan opinnoista kasvun välineeltä, ei niinkään tutkinnon suorittamiselta.” (K1)

”– epäonnistumiset eivät tuntuneet missään – tiesin onnistuvani niissä myöhemmin, kun vain päättäisin, että jaksaisin taas kiinnostua –.” (K1)

”Kandintyön jälkeen olen oppinut olemaan hieman rennommin ja stressaamatta asioista joihin en voi vaikuttaa.” (K8)

”Viimeisen vuoden aikana olen – – saanut itsekseen asioita selvitettyä ja masennus on historiaa. Opetus tästä kaikesta on ollut, että kehenkään muuhun ei kannata luottaa ja tukeutua niin kuin itseensä. Kuulostaa ehkä kyyniseltä ja yksinäiseltä, mutta itsensä kanssa on oltava paras ystävä, muuten muutkaan suhteet eivät toimi. En ehkä vielä saavuttanut tätä, mutta oikealla tiellä ollaan.” (K11)

”Opiskelen nyt tosiaan seitsemättä vuotta, ja tuntuu että pääsin käsiksi koko Kauppiksessa opiskeluun vasta neljäntenä-viidentenä vuonna. Tähän vaikutti monia tekijöitä elämönhallintataitojen kehittymisestä alkaen –.” (K12)

”Sen jälkeen, kun pääsin kiinni elämään taas, on se näkynyt myös opinnoissa suoriutumisessa. – – Tuntuu, että vasta viime vuosina tietoisesti aloittamani enemmän omanlaiseni elämä on saanut mut tuntemaan itseni taas itseltä. Voin olla ja hengittää vapaasti! Jos ajattelenkin opintojeni alussa alkaneen negatiivisten asioiden kierteen saaneen tahtia itsestään, samaa pätee onneksi myös positiivisiin asioihin. Niinpä nyt on ihanaa huomata, kuinka viime vuosina tekemäni päätökset ja elämäni elämä ovat myös saaneet voimaa itsestään ja siten olen kokoajan kulkenut eteenpäin tällä tiellä kohti itseäni :). – – Eli ehkä tällä on ollut osansa tässä itseni löytämisessä.” (K12)

Vastaajista tyytyväisimpiä tuntuivat olevan ne, jotka olivat osanneet suhteuttaa opintonsa osaksi muuta elämää, antamatta niille liikaa sijaa muiden elämänalueiden kustannuksella. Tämä kertoo taidosta ohjata omaa elämäänsä sekä toimia tärkeinä pitamiensä eettisten arvojen ja päämäärien mukaisesti (Lehtinen et al. 2007, 27).

”Opintoni ovat – – sujuneet mielestäni erittäin hyvin ja olenkin jo pian valmistumassa. Olen työskennellyt lähes koko opiskeluaikani osa-aikaisesti opintojen ohella, joten siihen nähden tulen mielestäni valmistumaan hyvissä ajoin eli noin viidessä ja puolessa vuodessa.” (K5)

”Olin mielelläni valmistunut määräajassa (nyt jouduin anomaan lisäaikaa kerran), mutta monet muutkin asiat vievät elämästäni paljon aikaa. Loppujen lopuksi olen ihan tyytyväinen, vaikka valmistuminen hieman pääsikin venymään –.” (K3)

”Opinnot tuntuivat helpoilta ja olin oikeastaan yllättynekin siitä, miten hyvin työn ja opiskelun yhteensovittaminen onnistui. Tärkeä asia siinä oli sekä kotoa, että työnantajalta tuleva tuki ja joustava suhtautuminen.” (K6)

”Minä otin – – asiat aika rennosti, opiskelin lähinnä sitä mikä kiinnosti arvosanoista välittämättä. Kun tekee monia asioista samanaikaisesti, joutuu hyvin nopeasti toteamaan, että liiallinen täydellisyyden tavoittelu on mahdotonta, vaan suorituksissa on osattava tyytyä riittävän hyvään tasoon.” (K6)

”Yritän olla murehtimatta liikaa tulevasta, ja keskittyä niihin asioihin, jotka minua kiinnostavat. – – Opintoni ovat sujuneet melko hyvin siihen nähden, että olen kuitenkin tehnyt paljon muutakin koulun ohella. – – päätin, että – – pingottaminen saa riittää. Totesin, että en kuitenkaan saisi viitotia, vaikka yrittäisin, tai sitten elämäni ei ihan oikeasti mahtuisi mitään muuta. Olen hieman jäljessä opinnoissa, mutta tämä on ollut tietoinen valinta.” (K9)

4.4 Tunne yhteisöön kuulumisesta ja sosiaalisen tuen merkitys

Baumeister & Learyn (1995) mukaan ihmisellä on luontainen tarve tuntea yhteenkuuluvuuden tunnetta johonkin yhteisöön tai yksilöihin. Ihmisellä on heidän mukaansa ikään kuin synnynnäinen tarve hakeutua osaksi sosiaalisia ryhmiä, ja pyrkiä muodostamaan ja ylläpitämään kestäviä ihmissuhteita. Kuuluvuuden tunne tuo yksilölle turvallisuutta ja hyvää oloa. Sen sijaan, kuuluvuuden tunteen ja merkittävien ihmissuhteiden puute voi vaurioittaa ihmismieltä syvemmältä kuin vaikkapa lyhytaikainen stressi. Tätä tukee ainakin Sari Viitaniemen (2011) pro gradussaan saamat tulokset yliopisto-opiskelijoiden kokemasta yksinäisyydestä; sosiaalisesti eristäytynyt yksilö kokee surullisuuden ja epätoivon tunteita ja kärsii fyysisen tai psyykkisen tason pahoinvoinnista, mikä kaikki vaikuttaa negatiivisesti yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Baumeister & Learyn (1995) mukaan emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta ihmisellä tulisi olla ainakin muutama kestävä ja merkittävä ihmissuhde, jossa osapuolet ovat vastavuoroisesti kiinnostuneita toistensa hyvinvoinnista. Kun yksilöllä on elämässään tietty määrä tärkeitä ihmisiä, vähenee tämän tarve muodostaa uusia ihmissuhteita. (Baumeister & Leary 1995.)

Koulun ja opiskelun muodostaessa nuoren aikuisen elämästä ison osan, kuuluvuuden tunne kouluyhteisöön sekä ainakin muutaman ystäväsuhteen solmiminen koulussa voisi ajatella olevan yksilön hyvinvoinnin kannalta olennaista. Tämän tutkimuksen vastaajilla vaikutti olevan enemmän ystäviä koulun ulkopuolella, eikä monikaan tuntenut yhteenkuuluvuuden tunnetta yliopistoyhteisöön. Kouluyhteisön järjestämään vapaa-ajan toimintaan ja tilaisuuksiin osallistumisen katsottiin olevan olennaisin tapa etsiä ja muodostaa kaverisuhteita, mutta niihin ei tunnettu juurikaan halua osallistua. Muutama myös kertoi olevansa liian ujo tai epävarma osallistuakseen isoihin tapahtumiin ja luodakseen kaverisuhteita.

”Sosiaalinen verkostoni koulussa on pieni. Olen hyvin valikoiva siitä, kenen kanssa vietän aikaani ja verkostoidun. Olen kai sitoutuvaa sorttia. Tykkään pitää vain paria läheistä kaveria, jotka ovat sitten for life. – En lähes lainkaan koe kuuluvani opiskelijayhteisöön. En koe samaistuvani ”kylteriyteen”. Täällä on tosi paljon porukkaa, tai jotka koen pinnallisiksi.” (K1)

”Opintojen edetessä kavereita kauppakorkeakoulusta on löytynyt, mutta en silti koe täysin kuuluvani kauppakorkeakoulun opiskelijoiden joukkoon ja minulla on enemmän kavereita koulun ulkopuolelta.” (K2)

”Koulusta tarttui muutamia hyviä kavereita ja ystäviä.– – Tähän saattaa vaikuttaa myös se, että tunsin jo ennen koulua paljon ihmisiä Helsingistä/pkseudulla, koska olen täällä aina asunut.” (K3)

”Koulun ulkopuolella minulla on enemmän elämää ja tuttuja suhteellisestikin. En kokenut kovin suurta tarvetta olla aktiivinen opiskeluelämässä sosiaalisesti, sillä asuin Helsingissä ja minulla oli paljon tuttuja ja riittävän hyviä ystäviä jo ennestään, sekä kohtuullisesti jo aikaa vieviä harrastuksia, joten en kokenut opiskelijoiden vapaa-ajan toimintaa kovin houkuttelevaksi, vaikka ehkä olisi pitänyt niin olisi saanut opinnoista enemmän irti.” (K4)

”Nykyäänkin, viisi vuotta koulun aloittamisesta, sosiaalinen verkostoni koulun ulkopuolella on laaja ja tiivis, kun taas koulussa minulla on vain yksi hyvä ystävä. – – Ehkä aikuisiällä sitten vain on vaikeampi ystäväysty, ja varsinkin pitää suhteita yllä – –.” (K5)

”Välillä tuntuu, että olen koulussa ulkopuolinen vaikka ympärillä onkin paljon ihmisiä. Ehkä he arvostavat eri asioita kuin minä ja en koe siksi kuuluvani joukkoon.” (K7)

”Kaveripiirini on suhteellisen pieni ja koostuu pääosin koulun ulkopuolelta. – – En ole myöskään osallistunut kuin muutamaan koulumme tai sen opiskelijoiden järjestämiin tapahtumiin/juhliin vaikka siellä varmasti tutustuisi ihmisiin. Opiskelijarientoihin kun liittyy turhan usein ns perseet olalle meininki enkä sellaisesta oikein jaksa itse innostua.” (K8)

”Sosiaalinen verkostoni koulussa ei koskaan ole ollut kovin laaja. En ollut kiinnostunut kuntiksista ja muista tapahtumista, joten tutustuminen muihin ei ollut niin helppoa.” (K10)

”Tuttuja kasvoja riittää, mutta ihmiset joiden kanssa oikeasti vietän aikaa ja olen kaveri ja ehkä jopa ystävä ovat todella harvassa. Tämä noudattelee aika lailla samaa kaavaa muussakin elämässäni. Olen luonteeltani arka itseni suhteen, ja siksi parhaimmillani tilanteissa, joissa ei ole niin paljon ihmisiä: silloin on helpompi sekä itse huomioida muita kunnolla että saada tosiasiallinen kuva, mitä minusta ollaan mieltä.” (K12)

”Mulla ei oikeestaan oo kavereita koulussa. Oon aina ollu tosi ujo ja sosiaaliset tilanteet ja esiintymiset jännittää hirveesti. – – Yhden hyvän kaverin oon saanu kauppiksessa, ja se on ollu ihan korvaamaton tuki ja tsemppaaja. On ollu niin ihanaa et on voinu jakaa tunteita jollekin.” (K13)

”En oo osallistunu kovinkaan paljoa koulun tapahtumiin, vaik ehkä ois pitäny. Luoda verkostoja ja tehdä ittensä tunnetuks, niinku kunnan kauppislaisen kuuluu. Mä en vaan osaa, se ei vaan oo luontevaa mulle. Vaik joskus kyl tulee sellasia hetkiä et toivon et oisin sosiaalisempi.” (K13)

Toisaalta, ainakin yksi vastaajista oli muuttanut toisesta kaupungista, ja tällä tuntui olevan suurempi tarve löytää ystäviä koulusta. Baumeister & Learyn (1995) mukaan onkin tyypillistä, että tilanteissa, joissa entiset ystävyys-suhteet eivät kestä muutosta, yksilöllä on tarve muodostaa uusia ystävyys-suhteita entisten korvaamiseksi. Tällöin yksilö pyrkii tavoitteellisesti kohti sosiaalisia tilanteita ja suhteiden muodostamista. Yksin jäämisen pelko voi saada yksilön osallistumaan erilaisiin tapahtumiin myös melkein pakonomaisesti.

”Kun tulin kauppikseen, en tuntenut koulusta ketään, vaikka tulin naapurikaupungista Espoosta. Lähdin kuitenkin reippaasti erilaisiin tapahtumiin ja järjestöihin mukaan, ja sitä kautta olen tutustunut moneen ihmiseen. Minulla on runsaasti hyvänpäiväntuttuja, aika paljon kavereita, mutta vain muutama ystävä kauppiksella. Poikaystäväni opiskelee myös samassa koulussa. – – Sanoisin, että tunnen kuuluvani joukkoon – –.” (K9)

”Kauppiksen ulkopuoliset kaverini ovat jääneet. Moni heistä koki jotenkin, että he ovat huonompia opiskellessaan AMK:ssa, ja pikkuhiljaa kyllästyin siihen, etten voinut puhua omasta koulustani mitään vaikuttamalta hienostelevalta, ja jotenkin elämäntilanteetkin alkoivat olla aika erilaisia.” (K9)

”Sosiaalinen peli on välillä armottoman kovaa, ja meno on kuin ala-asteella; on klikkejä, juurutaan, ihmiset kategorisoidaan karkeasti ja heitä kohdellaan hyvin eri tavoin sen mukaan, millaisina heitä pidetään. Nykyään olen huomannut, että sosiaalisen itsemurhan välttääkseen on helpompi mennä peliin tietyissä määrin mukaan. Tämä on mielestäni hyvin surullista.” (K9)

”On hirveää, jos joutuu opiskelemaan yksin, ilman että voi kysyä apua keneltäkään. Olen kokenut myös tämän puolen, enkä yhtään ihmettele, että suuri osuus korkeakouluopiskelijoista masentuu ja kokee yksinäisyyttä ja ahdistusta. Koulun puolelta kun on vaikea hakea apua.” (K9)

Ystävyysuhteiden solmimista ei vastaajien mielestä edesauta ainakaan yliopiston opetusmuodot. Suuret massaluennot ja jokaisen kurssin kohdalla vaihtuvat ryhmät sekä tietenkin akateemisen vapauden myötä opiskelijoiden yksilöllinen suoritustahti vaikeuttivat pysyvien ystävyysuhteiden solmimista. Monesti sosiaaliset suhteet jäivätkin tuttavuustasolle ja kurssikohtaisiksi.

” – – suurin osa ensimmäisen vuoden kursseista pidettiin suurissa luentosaleissa, jolloin muihin opiskelijoihin tutustuminen on hankalampaa. Olin aina pitänyt itseäni erittäin sosiaalisena persoonana. Kukaan tuttavistani ei kuitenkaan päässyt Helsingin kauppakorkeakouluun opiskelemaan, joten aloitin koulun aivan yksin eikä muihin tutustuminen ollutkaan niin helppoa suurten luokkakokojen vuoksi.” (K5)

” – – pääasiallisesti minulla on ollut ulkopuolinen olo koulussa. Luulen sen johtuvan osittain ainakin siitä, että nimenomaan en tunne oloani kotoisaksi isoissa porukoissa.” (K12)

”Usein kurssitoverit – – vaihtelevat erittäin paljon joka kurssilla, vaikka opiskelijoilla olisi sama pääaine, sillä ihmiset suorittavat kursseja eri järjestyksessä ja eri tahdissa.” (K5)

”Mitään suurta sosiaalista verkostoa minulla ei kauppakorkeassa ollut, lähinnä tutustuin ihmisiin, joiden kanssa olin samoilla kursseilla tai joiden kanssa tein ryhmätöitä.” (K6)

Sosiaalisen tuen merkitys vaikuttaisi olevan kaksijakoinen; toisaalta tärkeiltä läheisiltä saatu tuki antaa voimia ja auttaa vähentämään stressiä, mutta yhtä lailla sosiaalisten suhteiden solmiminen ja ylläpito saattaa tuottaa vaikeuksia tai viedä viimeisetkin energiat uupuneesta ihmisestä. Joskus vaikeista asioista voi myös olla helpompi puhua vieraille tai täysin ulkopuoliselle taholle, jonka seurassa ei tarvitse ajatella joutuvansa arvostelluksi. Jos yksilöllä ei ole koulussa ystäviä, joiden kanssa jakaa kokemuksiaan ja tunteita, voi hän vaihtoehtoisesti kääntyä esimerkiksi koulun henkilökunnan jäsenen puoleen erityisesti opintohaasteista selviytyäkseen. Keskeisenä tekijänä tällöin on, että opiskelija tietää mistä apua voi hakea. Monikaan tämän tutkimuksen vastaajista ei tiennyt. Useista kirjoituksesta kävi ilmi, että tukea olisi kipeästi kaivattu lisää koulun puolelta. Osa oli myös sitä mieltä, ettei koulun henkilökunnasta kukaan välittänyt, miten yksittäisellä opiskelijalla sujui.

”Tukijärjestelmässä koulullamme on se heikkous, että tukea saa vain, jos tietää mistä sitä tulee hakea. Ironista on tietty se, että ne tukea kaipaavat eivät usein tiedä. Tietty jotain maileja on, missä on allekirjoittajana ”opintokoordinaattori”, tms. Mutta ei se ole luokseen kutsuvaa sille, joka aidosti kaipaa ja tarvitsee tukea.” (K1)

”Tukea ja ohjausta on kauppakorkeassa kyllä todella vähän minkäänlaista. Lähinnä tukea olen saanut kandi ja gradu ohjaajiltani. Muuten juurikaan yksilöllistä ohjausta ei ole ollut.” (K3)

”En ole saanut juuri mitään yksilöllistä tukea opintoihini, mikä mielestäni olisi ratkaisevan tärkeää. Ensimmäisen vuoden pakolliset massaluennot ja epäselvät into-tekstit ovat oikeastaan ainoa saamani opintojenohjaus. Omalta laitokseltani tuleva viestintä on minimaalista ja naurettavan suppeaa. Heitä ei tunnu kiinnostavan pätkän vertaa opiskelija. Opintokoordinaattorit ovat todennäköisesti ylikuormitettuja, sillä maileihin ei välttämättä saa vastausta tai sitä ainakin joutuu odottamaan kauan.” (K9)

”Olen etsinyt ja kaivannut apua ongelmiini. Onneksi on YTHS, sillä ilman heitä masennusta ei varmaan ikinä olisi huomattu. Koulun puolelta olen kokenut, että en ole saanut tarpeeksi apua. Ketään ei kiinnosta yksi opiskelija.” (K11)

”Olin kaivannut lisää tukea. Mulla kesti tosiaan monta vuotta päästä koko opiskeluun käsiksi, ja jotenkin tuntui että oli niin yksin näiden vaikeuksien kanssa. Musta olis hyvä, jos opinnot eivät alkaisi lokinpoikasen tiputtaminen katolta –metodilla (eli kyllä se siitä oppii lentämään kun on pakko), vaan ensimmäisen vuoden aikana olisi enemmän esim. opiskelutaitoja käsitteleviä kursseja.” (K12)

”Koulun opintotoimistosta mulla ei ole montaakaan hyvää sanasta sanottavana. Lähinnä on jäänyt sellainen kuva, että ne ei täytä perustehtävänsä eli opiskelijoiden auttamista, tukemista ja neuvomista ja välikäteisyyttä opiskelijoiden ja hallinnon välillä. Toimiston työntekijät ovat lisäksi asenteeltaan usein kohtaamisissani olleet aivan kammottavia, negatiivisia, jopa hyökkäviä.” (K12)

”En oo saanu ohjausta tai tukea oikeestaan yhtään opintoihin. Hops pakotettiin laatimaan heti opiskelujen alussa ja hyväksyttämään jollakin ihmisellä. Maisterivuonna tapasin opetajatuutorin joka hiljaa kuunteli ku yritin selittää mitä halusin opinnoilta ja lopuks sano vaa et hyvältä kuulostaa ja eiköhän tää ollu tässä. Jäi sellanen olo et ei sitä oikeesti kiinnostanu yhtään. Sama juttu graduohjaajan kanssa.” (K13)

Monia aikaisempia tutkimustuloksia seuraten (esim. Liimatainen et al. 2010; Liuska 1998), mielsivät tämänkin tutkimuksen vastaajat tärkeimmiksi tiedon ja tuen antajiksi opiskeluasioissa opiskelukaverit. Keskustelut heidän kanssaan auttoivat selvittämään hankalia opintoihin liittyviä tilanteita ja heiltä sai tarvittavaa tietoa.

”Tutor koulutuksissa joku opintotoimiston täti sai slaagin kun en ollut ikinä käyttänyt jotain ”intoa” tms. opiskelijaportaalia. En tainnut edes tietää koko jutusta. Kavereilta on aina voinut kysyä jos on ollut jotain...” (K4)

”Tukea ja jaksamista koulussa käyntiin olen saanut samaa koulua käyvältä ystävältäni, jonka kanssa olemme voineet neuvoa toisiamme puolin ja toisin vaikka kurssit ovatkin silloin tällöin olleet pääainesuuntauksista johtuen erit. Ajoittain olen kuitenkin joutunut miettimään esimerkiksi järkevintä kurssien suorittamisjärjestystä, enkä ole tiennyt kehen voisin tukeutua. asioista tiedottamiseen pitäisikin mielestäni panostaa nykyistä enemmän. Opiskelijoille pitäisi kertoa tarkemmin, mistä he voivat tietoa ja tukea saada, jotta he eivät tunne jäävänsä yksin.” (K5)

”En ole aikaisemmin kaivannut tukea opiskeluun, mutta nyt maisterivaiheessa pitkän tauon jälkeen olen saanut apua opintokoordinaattorilta. Vertaistukea olen toki saanut aiemmin läheisimmiltä opiskelukavereilta. Tukea kyllä saa, jos osaa sitä aktiivisesti ja sinnikkäästi hakea, mutta mielestäni ”opo”-palveluita voisi olla helpommin saatavissa. Minä olisin mieluiten keskustellut kasvotusten, mutta lopulta ongelma selvisi sähköpostitse. En olisi välttämättä tiennyt edes keneen ottaa yhteyttä, ellei kaverini olisi neuvonut.” (K10)

Paras opintojenohjaus tulee muilta opiskelijoilta. Ei sitä edes oikein muualta ole saatavissa.” (K9)

Neljäsosa vastaajista oli tyytynyt pärjäämään ilman apua ja ajatellut, että yliopisto-opiskeluun kuuluu yksinään pärjääminen.

”Opintojen aikana olen tyytynyt pärjäämään yksin, vaikkei välttämättä olisi pitänyt. Olen kuitenkin ajatellut ettei avun pyytäminen auta minua pärjäämään paremmin tai saamaan kursseja helpommin läpi. Toisaalta en tiedä mistä olisin apua voinut pyytääkään.” (K8)

” Pidän itseäni oman onneni seppänä, oman epäonnistumiseni kautta kehittyjänä – en ole siis hakenut tukea tai ohjausta opintoihini.– – Se on opiskelijan omalla vastuulla hakea [tukea] – ja sehän se on edellytys yliopistoelämässä suoriutumiselle: pitää osata tehdä itse ja keksiä, mitä itse milloinkin tarvitsee.” (K1)

5 Havaintojen pohdintaa suhteessa kirjallisuuteen

Tässä osiossa pohdiskelen yliopistoaikaa neljästä näkökulmasta. Ensiksi mietin kirjoituksiin nojautuen, sopiiko Arnettin muotoutuvan aikuisuuden käsite kuvaamaan korkeakouluopiskelijoiden elämänvaihetta. Toiseksi tarkastelen tulkintojani kirjoituksista Marcian neljän identiteettistatuksen valossa ja yritän löytää yhtäläisyyksiä kirjoittajien kertomuksista näihin vaiheisiin. Kirjoituksista tekemieni havaintojen avulla kuvailen vastaajien identiteetin kehitystä. Kolmanneksi pohdin, miten identiteetin rakentuminen yhdistyy korkeakouluuikaaseen elämään: miten identiteetin kehityskriisi näkyy käytännössä vai näkyykö lainkaan. Neljänneksi tarkastelen sosiaalisen tuen merkitystä itsensä etsimisen prosessissa.

5.1 Korkeakoulu elämänvaiheena: Onko osuvaa puhua muotoutuvasta aikuisuudesta?

Eriksonin ja Havighurstin mukaan nuoruuden ajanjaksoon kuuluu keskeisenä kehitystehtävänä persoonallisen identiteetin kehittyminen, mikä tarkoittaisi, että kolmannen asteen koulutukseen hakeutuvilla nuorilla olisi jo muodostunut koherentti identiteetti ja maailmankatsomus sekä selkeä elämänsuunnitelma. Toiseksi noin kahdenkymmenen ikävuoden paikkeilla ihminen saavuttaisi varhaisaikuisuuden kynnyksen ja tämän kolmannen elinvuosikymmenen keskeisiksi tavoitteiksi muodostuisi työelämään osallistuminen ja perheen perustaminen. Saamieni vastausten perusteella sanoisin, etteivät nämä väitteet normin omaisesti sovi 2010-luvun nuoriin. Oikeastaan yksikään tämän tutkimuksen vastaajista ei kertonut kauppakorkeakouluun hakeutuessaan tietäneensä, mitä todella halusi tulevaisuudeltaan. Vastauksista voisi tulkita, että jatkokoulutuksen, ja etenkin yliopistotasaisen sellaisen, tunnuttiin mielletävän edellytykseksi hyvälle elintasolle aikuisuudessa. Varma työllistyminen ja mahdollisuus toteuttaa itseään lukuisilla tavoilla työn saralla tuntuivat olevan tärkeitä tekijöitä useimmille vastaajista. Monipuolisuuden ja valintojen myöhemmäksi lykkäämisen mahdollisuuden arvostamisen voisi tulkita tarkoittavan ettei monilla ollut vielä selkeää suunnitelmaa tulevaisuuttaan koskien vaan he pikemminkin luottivat löytävänsä oman tiensä opintojen edetessä.

Itse-eliminoinnin ja soveltuuvuden kannalta tarkasteltaessa taustalla voi tietenkin olla vaikuttamassa kauppatieteellisen alan generalistisuus, mikä voi vetää puoleensa juuri sellaisia nuoria, joilla ei ole ollut pienestä pitäen unelmaa tietystä ammatista (esimerkiksi olen aina halunnut lääkäriksi) ja näin tarkkaa tulevaisuuden suunnitelmaa jo hyvin kauan. Ihmisten

erilaisuudesta johtuen myös tällaisia nuoria on ja he ovat voineet työstää identiteettiään jo pitkän aikaa tulevaan unelma-ammattiinsa sopivaksi eivätkä he välttämättä missään vaiheessa koe samanlaista vaihtoehtojen kokeilun saati etsinnän tarvetta kuin sellaiset nuoret, joilla pitkäaikaista unelmaa ei ole ollut. Näin ollen ei voikaan yleistää, etteikö nuorilla yleensä olisi toisen asteen jälkeen selkeitä tulevaisuuden suunnitelmia vaan asianlaita vaikutti olevan näin juuri minun tutkimukseeni vastanneiden kauppakorkeakoulun opiskelijoiden keskuudessa.

Varhaisaikuisuuteen olennaisesti liitetyt työelämään osallistuminen ja perheen perustaminen ei noussut erityisen selkeästi esille kirjoituksissa. Kirjoituksista sain kuitenkin vaikutelman, että kokonaisvaltainen työelämään siirtyminen olisi useimmille vastaajista ajankohtaista vasta tutkinnon suorittamisen jälkeen tai opintojen loppuvaiheessa. Tosin osa mainitsi tekevänsä ansiotyötä opintojen ohella ja joku oli opinnoista pitämänsä välivuoden aikana ollut täysipäiväisesti työelämässä ennen opintojen pariin takaisin palaamista. Näin ollen ainakin osa opiskelijoista oli jo osittain kiinni työelämässä, mikä ei ole lainkaan epätavanomaista suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa. Syitä opintojen aikaiselle työnteolle voi olla erilaisia. Ensinnäkin opiskelijan vanhempien tulotaso voi sanella tarvetta ansiotyössä käymiselle. Mitä todennäköisemmin hyvätuloisesta perheestä lähtöisin oleva opiskelija saa avustusta vanhemmiltaan, mutta huonotuloisen perheen voi olla vaikea tai mahdotonta tukea nuorta opiskelijaa. Tällöin ansiotyön tekeminen opintojen ohella muodostuu pakoksi. Joissakin kirjoituksissa kävi myös ilmi, että ansiotyötä ei välttämättä tehdä rahan saamiseksi vaan kokemuksen kartuttamiseksi ja ansioluettelon täydentämiseksi. Niin sanotusti näön vuoksi.

Tiivistäen voisi todeta, ettei työelämään osallistuminen kehitystehtävänä ole niin yksioikoinen kuin teoriassa oletetaan – tai ei ainakaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Meillä korkeakouluopiskelu ja työnteke lomittuvat opiskelijan arjessa eikä työnteke tai työelämä ole pelkästään opiskelua seuraava lineaarinen jatke. Tästä ollaan tietoisia lukuisilla yhteiskuntasektoreilla: hallituksessa, työmarkkinoilla ja korkeakouluissa. Nivelvaiheita tehostamalla ja kokonaiskoulutusaikaa lyhentämällä hallitus pyrkii kuitenkin määrätietoisesti opintojen aikaisen ansiotyön vähentämiseen ja vie korkeakoulutusta enemmän muun muassa Ranskan mallin suuntaan, mikä tarkoittaisi opiskelun olevan kontrolloidumpaa ja kiivastahtisempaa. Tämä johtaisi siihen, että opiskelijalla ei yksinkertaisesti riittäisi aikaa käydä ansiotyössä opintojensa ohella. Tällöin tutkinto saataisiin suoritettua nopeammin, mutta valmistuneet siirtyvät työelämään vailla työkokemusta. Ilman aikaisempaa työkokemusta taas

on hankala saada yliopistotutkintoa vastaavaa työpaikkaa, mikä puolestaan vain lykkäisi vastavalmistuneen täysivaltaista työelämään osallistumista.

Työelämään osallistumisen lisäksi vain kaksi vastaajaa mainitsi saaneensa lapsen korkeakouluopintojensa aikana ja nämäkin vasta maisteritason opintojen loppuvaiheessa. Useimmat eivät maininneet perheen perustamisesta tai siihen viittaavista suunnitelmista. Parisuhde tuli esille muutamasta kirjoituksesta, mutta maininnan tasoa syvemmin aiheesta ei juurikaan kerrottu. Perheen perustamisen esiintymättömyys saattaa kertoa siitä, ettei aihe ole vastaajille tällä hetkellä ajankohtainen. Toisaalta syynä voi myös olla se, etteivät vastaajat ole halunneet kertoa perheen lisäyksestä jostain henkilökohtaisesta syystä. Edelleen en myöskään tutkijana edellyttänyt tai pyytänyt aiheesta kerrottavan.

Otettaessa huomioon, että kaikki vastaajat olivat kirjoitustensa perusteella maisteritason loppuvaiheen opiskelijoita tai juuri valmistuneita, arvelisin heidän lukeutuvan ikävuosien 23-30 välille, vaikka tarkkaa ikää en varmuudella voi sanoa. Huolimatta siitä, ettei aikuiseksi tulemista määritelläkään pääosin ulkoisten kehitystehtävien puitteissa, uskaltaisin sanoa ainakin edellä mainittujen kehitystehtäviin liittyvien havaintojen olevan osaltaan yhdenmukaisia aikuisuuden myöhentymistä viestivien tilastollisten demografisten muutosten kanssa. Yhtä lailla aikuisuuden myöhentymisestä voisi tulkita kertovan myös sen, ettei monillakaan vastaajista vaikuttanut olevan koherenttia identiteettiä tai elämänsuunnitelmaa vielä kauppakorkeaan hakeutuessaan, mikä olisi asian laita, jos ihmisen identiteetti kehittyisi, kuten perinteiset teorit antavat ymmärtää, myöhäisnuoruuden ajanjaksolla. Toisaalta, yliopistoelämä tuntui vaativan vastaajilta jonkinasteista itsenäisyyttä, elämänhallintaa ja taloudellisen toimeentulon suunnittelua. Aikuisena olemisen sijaan nämä viestivät mielestäni enemmänkin aikuisuuteen opettelemisesta ja itseriittoiseksi yksilöksi kasvamisesta. Muun muassa näistä syistä korkeakouluopintoja ja samalla ihmisen kolmatta elinvuosikymmentä kuvaisi mielestäni luontevimmin Arnettin muotoutuvan aikuisuuden käsite.

5.2 Identiteetin kehityksestä: Miten yliopisto-opiskelijoiden identiteetti kehittyy?

Kirjoituksista välittyi tunne, että useimmat vastaajista olivat tulleet yliopistoon etsimään itseään ja ”omaa juttuaan”. Useimmilla oli utuinen kuva tulevaisuudesta; taattu työpaikka ja hyvä elintaso. Nämä eivät kuitenkaan ole spesifejä suunnitelmia, vaan pikemminkin yleistasoisia kuvaelmia siitä, mihin kunnollisen nuoren kansalaisen tulisi pyrkiä. Lähes kaikki vastaajat tuntuivatkin luottavan siihen, että omaa tulevaisuutta koskeva suunnitelma selkiytyisi jossakin opintojen suorittamisen lomassa. Heille korkeakoulu tarjosi siis Arnettin (2004) esittämän suojasataman yhteiskunnan sisällä. Yksilöiden kasvu ja kehittyminen kohti aikuisuutta noudattivat verrattain erilaisia polkuja yksilöistä riippuen.

Vastauksista kävi hyvin ilmi, kuinka ihmisen psykososiaalinen kehitys ei tapahdu kaikilla yksilöillä samassa tahdissa taikka vertailtaessa yhtä jouhevasti. Pikemminkin vastauksista oli nähtävissä kuinka erilaisissa vaiheissa yksilöt olivat identiteettinsä kehityksen suhteen. Mietittäessä identiteetin kehitystä Marcian teorian kehitysstatuksien kautta, oli osalla vastaajista ollut mittavampaa omakohtaista työskentelyä identiteetin selkeyttämisen suhteen kuin toisilla. Osa oli käynyt läpi etsintävaiheen opintojen ohella ja saaneet rakennettua eheän minäkuvan. Jotkut olivat parhaillaan tässä vaiheessa, ja tiesivät olevansa oikealla tiellä, mutta eivät tunteneet olevansa ihan vielä perillä. Osa ei ollut työstänyt identiteettiään edellisiin verrattuna yhtä paljon vaan päätyneet sen omaksumiseen.

Marcian neljästä identiteettistatuksesta lukisin saavuttajiin ensiksikin vastaajista ne, jotka olivat pohtineet tulevaisuuttaan ja kokeilleet muutamia vaihtoehtoja ennen kauppakorkeakouluun hakeutumistaan, ja tämän jälkeen päätyneet nykyiseen vaihtoehtoon. Heidän voisi sanoa läpikäyneen niin sanotun etsintävaiheen identiteettiprosessissa jo opintojen alkuvaiheessa. Toiseksi luettelisin tähän kategoriaan myös ne vastaajat, jotka tämän tutkimuksen toteutusajankohtana – ja samalla opintojensa loppumetreillä – tunsivat kasvaneensa ihmisenä opiskeluaikanaan sekä löytäneensä itsensä. Ennen identiteetin saavuttamista nämä samaiset vastaajat olivat kirjoitustensa perusteella käyneet läpi moratoriovaiheen korkeakouluopintojen aikana. Heistä moni tuntui pohtineen enemmän tai vähemmän oman elämän suuntaa, tulevaisuutta ja itselle merkityksellisiä asioita. Toisilla tämä oli käynyt suhteellisen kivuttomasti ja he vaikuttivatkin olevan hyvällä itsetunnolla varustettuja ja myös tyytyväisimpiä opintoihinsa. Joidenkin kohdalla voisi puolestaan puhua jopa jonkinlaisesta kriisistä. Osa oli joutunut luopumaan entisistä oman itsensä määräyksistä

ja luomaan uuden minäkäsityksen. Osa oli miettinyt arvohierarkiaansa ja itselle merkityksellisiä tavoitteita. Näihin tapauksiin liittyi usein väli vuoden pitäminen opinnoista tai opintojen suoritustahdin löysentäminen, jotta oman itsensä etsimiselle sai aikaa. Itsetutkiskelun tuloksena moni vastaajista kertoi kasvaneensa ihmisenä sekä löytäneensä itsensä. Näiden opiskelijoiden voisi siis sanoa käyneen läpi moratoriovaiheen ja päässeen edelleen identiteetin saavuttamisen vaiheeseen.

Muutaman vastaajan voisi kategorisoida identiteetin omaksujaksi, sillä he kertoivat seuranneensa jonkun itselleen läheisen tahon esimerkkiä ja näiden kunnioittamia arvoja. Identiteetin omaksujien joukossa oli havaittavissa, kuinka toiset suoriutuivat opinnoista ilman suurempia vastoinkäymisiä, kun taas toiset heistä kokivat hämmennystä huomatessaan oman oletuksensa korkeakouluopiskelun luonteesta poikkeavan sen tosiasiallisesta realiteetista. Omaksujan arvojen ja uskomusten soveltumattomuus tilanteeseen onkin omiaan horjuttamaan hänen persoonansa eheyden tunnetta. Tämä oli nähtävissä siitä, että yksi näistä omaksujista olikin myöntynyt pitämään väli vuoden opinnoistaan.

Epäselvää identiteettiä ei tuntunut olevan selvästi kenelläkään vastaajista. Yksi kirjoitti kuitenkin pitäneensä opinnoistaan jo useamman väli vuoden löytämättä vielä kukaan selkeää suuntaa elämälleen. Tämä kertoo mielestäni kuitenkin vain enemmän siitä, että joillakin yksilöillä oman tien löytäminen vie enemmän aikaa kuin toisilla.

5.3 Kokemusten subjektiivisuus: Miten vastata psykososiaaliseen kriisiin?

Omaa identiteettiä kehitettäessä mielikuvat joutuvat väistämättä kosketuksiin käytännön realiteettien kanssa. Tällöin yksilö monesti huomaa, että omaa mielikuvaa voi olla vaikea elää ja toteuttaa. Ajan kanssa ja ihmisen kasvaessa hänen elämäntilanteensa muuttuu, mikä puolestaan vaatii muutoksia yksilössä; osasta entisiä käsityksiä on mitä luultavammin jouduttava ja osattava luopua sekä arvioitava uudelleen omaa arvomaailmaa. Luulen, että ihmisillä on taipumus suhtautua suuriin muutoksiin ensisijaisesti pelolla ja epävarmuudella, mikä on täysin ymmärrettävää, joutuuhan yksilö tällöin ikään kuin jättämään tutun ja turvallisen taakseen sekä tietyssä määrin myöntymään muutoksiin niin ajatusmaailmansa kuin toimintatapojensakin suhteen. Toisin sanoen yksilö joutuu osittain luopumaan siitä perustasta, mikä on tähän asti tuntunut kaikkein omimmalta itseltä. Tällainen muutostila tai kuten Erikson sanoisi, psykososiaalinen kriisi, on omiaan aiheuttamaan yksilössä hämmennystä ja

ahdistuneisuutta. Voi olla vaikea myöntää itselleen, että omat entiset käsitykset ja toimintatavat eivät enää toimi nykyisissä olosuhteissa samalla tavalla kuin tähän asti, ja että yksilön on itse luotava itselleen niin sanotusti uusi minä.

Tätä tensiota on mahdollista lähteä purkamaan hyväksymällä se tosiasia, ettei elämässä pääse eteenpäin tarrautumalla menneisyyteen ja ymmärtämällä, että muutokset kuuluvat elämäkulkuun väistämättä. Tällöin yksilön voi sanoa ikään kuin ottavan härkää sarvista: hän keskittyy kriisiin liittyvän muutoksen kohtaamiseen eikä pakene sitä. Seurauksena yksilö voi alkaa kehittää strategiaa, jolla hän pystyy voittamaan ja ylitsepääsemään tension aiheuttaman muutoksen. Aikaa kriisin selvittämiseen voi kulua enemmän tai vähemmän yksilön luonteesta ja hänellä olevien resurssien laadusta riippuen. Voi myös olla, ettei yksilö koe sanan vahvassa merkityksessä kriisiä, vaan pikemminkin soljuvampaa kehitystä.

Korkeakouluopiskelun mukanaan tuomat muutokset ja niiden yksilöihin kohdistuneet vaatimukset esittäytyivät eri tavoin tutkimukseni vastaajille. Noin neljäsosa kertoi opintojensa sujuneen suhteellisen sujuvasti ilman suurempia haasteita. Avaintekijänä tällöin oli, että opinnot osattiin suhteuttaa osaksi muuta elämää eikä niiden annettu ottaa siitä ylivaltaa. Omat arvot olivat sopusoinnussa tulevan ekonomin arvojen kanssa, esimerkiksi työaikana pukeuduttiin työn vaatimalla tavalla muodollisesti pukuun ja keskityttiin tuloksenteekoon, mutta vapaa-ajalla vaalittiin itselle tärkeitä arvoja, kuten luonnossa liikkumista ja nautittiin yksinkertaisista arjen asioista. Aika jaettiin opiskelun, työn ja vapaa-ajan kesken ilman, että mikään olisi vienyt liikaa tilaa muilta alueilta. Tämä kertoo mielestäni taidosta ohjata omaa elämäänsä, ja näiden vastaajien kirjoituksista välittyi tyytyväisyys itseensä ja elämäänsä – siitäkin huolimatta, että joillakin opinnot olivat venyneet alkuperäistä suunnitelmaa pidemmiksi. He vaikuttivat itsevarmoilta ja itsetunnoiltaan vahvoilta. Uskon, että tällaisten ihmisten on(kin) helpompi luottaa omaan osaamiseensa sekä päätöksiinsä ja nähdä eteentulevat vastoinkäymiset osana elämää, ei itseä määrittävinä tekijöinä. Edellä mainittuun nojaten, voisi mielestäni näiden vastaajien kohdalla puhua koherentista identiteetistä.

Kolmasosalle yliopisto-opiskelun vaatimukset ja itsenäistymisen opettelu tuntui kuitenkin olleen syvemmin sisäistä maailmaa järkyttävä kokemuksien ajanjakso. Kirjoituksista oli luettavissa, miten vaikea joidenkin oli myöntää itselleen, että omat entiset toimintatavat eivät enää toimineet yliopistossa. Tämä sai vastaajilla aikaan oman itsensä ja osaamisensa epäilyä sekä yrittämään yhä kovemmin suoriutua muuttuneista vaatimuksista entisten toimintatapojen

avulla. Muuttuneessa ympäristössä he turvautuivat tuttuihin käsityksiinsä ja pyrkivät parhaansa mukaan suojautumaan muutokselta. Kirjoituksissa nämä vastaajat kertoivat, kuinka vieras ja eksynyt olo heillä oli, mikä kertoo mielestäni roolihämmennyksestä ja identiteetin jäsentymättömyydestä. Uskoisin, että tällaisessa tilassa yksilön on vaikea tehdä päätöksiä suuntaan tai toiseen saati luottaa tekevänsä oikeita päätöksiä. Sanoisin hänen olevan ikään kuin lukossa tilanteessa, joka ei ole entistä, mutta ei vielä osaa mennä eteenpäin mihinkään suuntaan. Voisikin sanoa, että ihmiseltä puuttuu tunne oman elämänsä ohjauksesta.

Eksyneenä voi olla vaikea nähdä oman elämän kannalta olennaisimpia ja tärkeimpiä asioita. Omat ajatukset saattavat olla vääristyneitä ja toimintastrategiat negatiivisia, joita jatkuvat epäonnistumiset vain pönkittävät. Kielteisen kehän alaisena on mitä todennäköisimmin vaikea jaksaa uskoa omiin kykyihin saati arvostaa itseään. Monen vastaajan kirjoituksista tämä välittyikin: haluttiin saada yhtä hyviä oppimistuloksia kuin aiemmin, mutta toimintatapojen ollessa sopimattomia yliopistoon, otettiin opintojen suorittamiseen aikaa vapaa-ajasta ja annettiin epäonnistumisten määrittellä itseä ihmisenä. Eräällä vastaajista negatiiviset kokemukset olivat olleet niin uuvuttavia, että tämä oli sairastunut masennukseen, joka on erittäin vakava mielenterveyden sairaus ja josta parantuminen voi viedä vuosia. Masennus vaikuttaa sitä sairastavan lisäksi myös tämän läheisiin ja määrittelee pitkälti yksilön jokapäiväistä elämää varastaen siitä jopa vuosia.

Negatiiviseen kierteeseen ajauduttuaan olisi yksilön mielestäni hyvä pysähtyä hetkeksi ja ottaa itselleen aikalisä. Uskon, että kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta olisi suotavaa saada keskittyä pohtimaan itselle tärkeitä asioita ja mitä oikeastaan tulevaisuudeltaan haluaa. Kolmasosa tutkimukseni vastaajista olikin tehnyt näin; he olivat myöntyneet pitämään väli vuoden opinnoista ja selvittelleet asioita itsensä kanssa. Huolimatta siitä, että väli vuoden pitäminen tarkoitti opintojen pitkittymistä, tuntui se olevan tämän arvoista. Opintojen pariin palattiin uudella asenteella ja moni sanoi löytäneensä itsensä. Kokemiensa vaikeuksien jälkeen vastaajat kertoivat olevansa pitkästä ajasta oma itsensä ja tekevänsä sitä, mitä haluavat ja millä on heille merkitystä. Muutamalla oli vielä matkaa kuljettavanaan, mutta hekin tunsivat olevansa oikealla tiellä.

5.4 Sosiaalinen tuki: Onko sillä merkitystä?

Oman sisäisen maailman ollessa myllerryksessä, ajattelisin yksilön kaipaavan ympäristön tukea; tunnetta turvallisuudesta sekä rohkaisua lähimmäisiltä. Kun itse ei osaa tai jaksa etsiä ulospääsyä vaikeasta olotilasta, ystävät ja läheiset – tai mahdollisesti myös ulkopuolinen ammattilainen – voivat toimia apuna. Kestävät ja merkittävät ystävyysuhteet, joissa kannetaan vastavuoroisesti huolta toisen hyvinvoinnista, voivat olla yksilön jaksamisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä positiivisia voimavarojen lähteitä. Näin ainakin silloin kun yksilö voi luottaa siihen, että hän voi olla ystäviensä ja läheistensä kanssa juuri sellainen kuin on eikä hänen tarvitse pelätä toisten arvostelua tai mielipiteitä saati esittää jotakin roolia. (Tällaiset ystävyysuhteet, joissa pitää esittää muuta kuin mitä oikeasti on, eivät mielestäni edes ole aitoja ystäväsuhteita, sillä miellän ystävyuden perustan olevan siinä, kuinka se kestää niin ilot kuin surut sekä elämäntilanteiden muutokset ja osapuolten kasvun.) Samassa elämäntilanteessa olevien tai samankaltaisten haasteiden kanssa painiskelevien ystävien kanssa keskustelu ja mahdollisten hyviksi havaittujen toimintatapojen jakaminen voi auttaa näkemään ulospääsyn tukalasta tilanteesta. Tämän tutkimuksen vastaajilla tuntui olevan laajempi ystäväpiiri koulun ulkopuolella kuin koulussa, ja kovinkaan moni ei tuntunut edes yrittävän luoda suurta kaveriverkostoa koulussa. Pikemminkin suuresta osasta kirjoituksia jäi mielikuva, että vastaajat olivat tyytyväisiä jo olemassa olevien ystävien määrään. Tästä huolimatta kaikilla vaikutti olevan ainakin yksi opiskelukaveri, jonka kanssa pystyi keskustelemaan ja jolta sai tarvittaessa apua, mikä koettiin tärkeäksi.

Toisaalta, jos yksilöllä ei ole opiskelukavereita ja koulun ulkopuoliset ystävät ovat jääneet toiselle paikkakunnalle tai ovat muuten erilaisessa elämäntilanteessa, heidän voi olla hankala ymmärtää yksilön tilannetta saati olla avuksi. Eräs tämän tutkimuksen vastaajista olikin ollut edellä mainitussa tilanteessa ja kertoi, että koulussa opiskeleminen on erittäin yksinäistä ja onnetonta, jos ei ole ketään, jonka kanssa keskustella ja jakaa kokemuksia. Sama vastaaja oli kauppakorkeaan tullessaan päättänyt, ettei aio viettää korkeakouluaikaansa yksin vaan määrätietoisesti osallistui erilaisiin sosiaalisiin toimintoihin ja etsi itselleen ystäviä. Tässä kohtaa en voi olla huomauttamatta, että kavereiden hankkiminen ei ole kaikille yhtä helppoa ja luonnollista. Kuten muutamasta kirjoituksestakin kävi ilmi, ovat jotkut ihmiset luonteeltaan ujompia tai sosiaalisesti arempia kuin toiset, mikä ei kuitenkaan tarkoita etteivät hekin kaipa ja halua ystäviä. Heille on vain suurempi kynnys lähestyä toisia ihmisiä ja muodostaa suhteita.

Vaihtoehtoisesti yksilö voi kääntyä myös ulkopuolisen avun puoleen. Tällainen vaihtoehto voisi olla paikallaan, jos yksilöllä ei ole ystäviä tai he eivät osaa auttaa tätä tai yksilöstä tuntuu, ettei kukaan läheinen ymmärrä häntä. Ainakin yksi vastaajista kertoi saaneensa apua masennukseensa Ylioppilaiden Terveystieteiden osaston kautta, ja oli tyytyväinen saamaansa hoitoon. Hän kertoi, että ilman YTHS:n henkilökuntaa hänen masennustaan tuskin olisi koskaan havaittu eikä sairautta olisi hoidettu sen vaatimalla tavalla. Hänen elämänlaatunsa oli parantunut huomattavasti sen jälkeen, kun oikeanlaista apua oli ollut saatavilla.

Opiskeluhaasteisiin tulisi mielestäni uskaltaa pyytää neuvoja korkeakoulun henkilökuntaan kuuluvalta taholta. Tämä kuitenkin edellyttää, että yksilö tietää keneltä ja mistä apua voi mennä hakemaan. Toiseksi, henkilökuntaan kuuluvan tulisi osoittaa aitoa välittämistä ja kiinnostusta hänen luokseen tulijaa kohtaan. Tutkimukseni vastaajat jakautuivat aika lailla kahteen joukkoon mielipiteissään korkeakoulun puolelta saadusta tuesta ja ohjauksesta. Neljäsosa oli tyytynyt ajatukseen, että yliopistossa opiskelevan pitää osata tehdä kaikki yksin. Nämä vastaajat olivat myöntäneet siihen, ettei ohjausta ollut ensimmäisen vuoden opintoihin tutustumista ja hopsin laadintaa enempää. He olivat mukautuneet akateemiseen yksin pärjäämisen kulttuuriin eivätkä osanneet haluta tai tarvita enempää tukea opintoihinsa. Tosin kaksi kirjoittajaa mielti näin jälkepäin, että olisi voinutkin olla hyvä pyytää hieman ohjausta, jotta opinnoista olisi suoriutunut nopeammin.

Kolme neljäsosaa vastaajista oli puolestaan sitä mieltä, ettei korkeakoulun henkilökunnalta saanut tarpeeksi apua opinnoissa suoriutumiseen. Nämä vastaajat kokivat, että olisivat tarvinneet enemmän ohjausta yliopistossa tarvittaviin opiskelumenetelmiin oppimisessa sekä opintojen eteenpäin viemisessä. He pitivät koululta saatavaa ohjausta naurettavan vähäisenä ja tunsivat olevansa täysin yksin vaikeuksiensa kanssa. Ainakin kaksi vastaajaa mainitsi etsineensä ja pyytäneensä aktiivisesti apua, mutta avunpyyntöyritystensä tuloksena he olivat vain päätyneet johtopäätökseen, ettei ketään koulun puolella kiinnosta, miten yksittäisellä opiskelijalla sujuu. Kokemukset opintotoimistosta olivat olleet niin kammottavia, etteivät he keksineet yhtäkään positiivista sanaa sanottavaksi. Lisäksi ainakin kolme vastaajaa oli tietämätön mistä tai keneltä apua olisi tullut pyytää. Nämä esiin tulleet kokemukset korkeakoululta saatavasta tuesta ja ohjauksesta ovat mielestäni huolestuttavia. Itse ajattelen, että monelle vaikeuksien kanssa kamppailevalle, itsensä ennen hyväksi opiskelijaksi mieltäneelle yksilölle voi ensiksikin olla iso kynnys myöntää tarvitsevansa apua opinnoissa.

Toiseksi avun etsiminen ja pyytäminen voi tuntua vaivalloiselta ja jopa nöyryyttävältä. Jos tämän kaiken tuloksena saa vastaansa vielä välinpitämättömyyttä, niin kuka haluaisi ryhtyä prosessiin. Vaikuttaisikin siltä, että tuen ja ohjauksen saralla kauppakorkeakoululla olisi parannettavaa.

Eniten apua opiskeluaasteisiin vastaajat kertoivat saavansa opiskelukavereilta. Heiltä oli voinut kysyä neuvoa jossakin mieltä mietityttävässä asiassa tai sitten saanut tietää paikan, mistä apua tulisi hakea. Selvää oli, että tärkein ja ensisijainen tiedonlähde oli kanssaopiskelija, ei opetushenkilökuntaan kuuluva taho. Tämä havainto on yhdessä linjassa aiempien tutkimuksien kanssa (ks. esim. Liimatainen et al. 2010), ja kertoo mielestäni vertaistuen tärkeydestä kauppatieteellisten opiskelijoiden keskuudessa. Päättyisinkin sanomaan, että sosiaalisella tuella on merkitystä – ja erityisesti juuri positiivista merkitystä – ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Uskon Baumeister & Learyn (1995) tavoin, että ihmistä ei ole tarkoitettu elämään ja selviytymään yksin, ja jos yksilö jostain syystä on vailla merkittäviä ihmissuhteita, tuntee hän mitä todennäköisimmin yksinäisyyttä ja surua. Tästä syystä en suostu hyväksymään, että yliopisto-opiskelu ja siihen omintakeisesti liitetty akateeminen vapaus tarkoittaisi samaa kuin yksin pärjääminen.

6 Yhteenveto

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, onko korkeakoulu-aikaa mielekästä kutsua muotoutuvan aikuisuuden ajanjaksoksi. Toiseksi pyrin selvittämään, millaisia elementtejä identiteetin kehittymiseen liittyy yliopisto-opiskelijoilla. Lähtökohtana toimi ajatus, että perinteisiin kehitysteorioihin verrattuna sekä aikuisuus että identiteetin kehityksen huippukohta olisivat myöhentyneet.

Ihmisen elämänkaaren ja kehityksen määrittelyn pohjaksi valitsin tunnetut Havighurstin elämäntietoteorian ja Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian, joihin peilasin uudempaa Arnettin teoriaa. Identiteetin kehittymistä tarkastelin pääosin aiheen pioneerin Eriksonin teoriaan nojautuen ja tätä täydentämään käytin Marcian neljää identiteettitasoa. Tutkimuksessani pyrin selvittämään millaisia elementtejä kuuluu 2010-luvulla yliopisto-opintoja suorittavan nuoren aikuisen elämään, ja pohtimaan yhteneväisyyksiä perinteisten teorioiden valossa sekä myöhäisnuoruuden että varhaisaikuisuuden kehitystehtäviin. Ulkoisten tekijöiden lisäksi olin kiinnostunut erityisesti yksilön sisäisestä kehityksestä.

Identiteetin kehitystä tarkastelemalla toivoin saavani tietoa yksilön henkisestä kasvusta ja psyykkisen tason valmiudesta aikuisen roolissa toimimiseen.

Elämäntilanne

Tutkimukseni perusteella sanoisin ihmisen kolmannen elinvuosikymmenen olevan suurelta osin valmistautumista aikuisuuteen, ja näin kutsuisin sitä Arnettia seuraten muotoutuvan aikuisuuden ajanjaksoksi. Aikuisuuteen opettelusta kertoo muun muassa se, ettei suurin osa tutkimukseni vastaajista ollut kauppakorkeaan tullessaan vielä täysin tietoinen tulevaisuuden suunnitelmistaan saati omannut selkiytynyttä identiteettiä, mitkä itseriittoisella aikuisella otaksutaan olevan. Lisäksi vastaajista vain muutama osallistui kokonaisvaltaisesti työelämään eikä perheen perustaminen ollut ajankohtaista lähes kenellekkään, vaikka he olivat maisteritason loppuvaiheen opiskelijoita (ja oletettavasti noin 25-vuotiaita). Nämä havainnot ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa (ks. esim. Paajanen 2002; Arnett 2000), joiden mukaan demografiset muutokset ovat myöhentäneet aikuisen rooliin siirtymistä.

Sanoisinkin, että monen nuoren elämään vasta korkeakouluopiskelu tuo mukanaan elementtejä, jotka vaativat nuorta opettelemaan aikuisen rooliin. Aiempien tutkimusten tapaan (ks. esim. Arnett 2004; Liuska 1998; Aittola & Aittola 1990), nousi tässäkin tutkimuksessa esille, kuinka kolmannen asteen opintojen aloittamisen myötä tulevat ajankohtaisiksi niin emotionaalinen kuin taloudellinenkin itsenäistyminen vanhemmista. Nyt nuoren on osattava itse hallita omaa elämää: on huolehdittava taloudesta ja terveydestä sekä opinnoissa edistymisessä ja osattava jakaa aika näiden kesken. Vapaus vanhemmista tarkoittaa myös vastuuta itsestä.

Lähtökohtaisesti olisi helppo ajatella, että yliopistoon hakeutuvat opinnoissaan hyvin menestyneet nuoret. Peruskoulumenestyksellä ei kuitenkaan välttämättä ole oletetunlaista painoarvoa, sillä yliopisto-opinnoissa menestyminen vaatii erilaisia taitoja peruskouluun verrattuna: ulkoa opetteluun sijaan on osattava muodostaa opiskeltavista asioista oma käsityksensä ja soveltaa niitä – toimia itse tiedon tuottajana. Opiskelija joutuukin useimmiten arvioimaan itseään uudestaan akateemisena oppijana. Tutkimuksesta ilmeni, että korkeakouluopiskelun vaatima itsenäisyys, vapaus ja omakohtainen vastuu opintojen etenemisestä saattaa tuntua hyvinkin vaikealta koulumaiseen opiskeluun tottuneelle nuorelle. Usealla elämänilueella yhtäaikaan eteentulevien muutoksien ja paineiden keskellä oman koherentin identiteetin rakentaminen ja elämäntavoitteiden selkiytyminen on vähintäänkin

haastava tehtävä. Tästä voi suoriutua usealla eri tavalla ja prosessi voi viedä yksilöstä riippuen oman aikansa.

Identiteetti

Tämän tutkimuksen vastaajat olivat selvästi käyneet läpi erilaisia identiteetin kehittymisen vaiheita opintojensa aikana ja vain harvan voisi sanoa tulleen korkeakouluun selkiytyneellä identiteetillä varustettuna. Sen sijaan tutkimuksen toteuttamisajankohtana – eli vastaajien opintojen loppuvaiheessa – lähes kaikilla vastaajilla voisi sanoa olleen jo varsin koherentti identiteetti. Eroavaisuuksia ilmeni lähinnä siinä, missä vaiheessa korkeakouluopintoja identiteetin kehitysprosessi oli ollut huipussaan, miten yksilöt olivat sen kokeneet ja voiko heidän sanoa jo saavuttaneen tai olevan saavuttamassa jäsentynyttä identiteettiä.

Koherentin identiteetin tarkoittaessa monitasoista ja kokonaisvaltaista hyvää oloa itsestään ja oman elämän ohjaamisen tunnetta, luettelisin identiteetin saavuttajiksi vastaajista ne, joiden teksteistä välittyi itsevarmuus, -luottamus ja tyytyväisyys. Nämä vastaajat tuntuivat hallitsevan omaa elämäänsä sekä luottavan osaamiseensa ja tekemiinsä päätöksiin. Epäonnistumiset ja menneet eivät vaivanneet heitä tai määrittäneet heitä ihmisenä. Muutama näistä identiteetin saavuttajista oli kokeillut erilaisia vaihtoehtoja jo ennen kauppakorkeaan tuloaan ja heidän identiteettiprosessinsa oli pitkällä jo opintojen alkuvaiheessa. Useimmat olivat puolestaan työstäneet identiteettiään ja muokanneet minäkuvaansa opintojen ohella. Heidän voisikin sanoa läpikäyneen etsintä- eli moratoriovaiheen opiskeluaikana ja rakentaneen identiteettiään enimmäkseen korkeakouluvuosinaan. Näistä muutama oli luovunut moratoriovaiheen läpi suhteellisen kivuttomasti, mutta joidenkin kohdalla voisi hyvinkin puhua kriisistä.

Kokemukset

Tutkimuksen perusteella on havaittavissa, kuinka identiteetin muokkaaminen ja rakentaminen voi olla vaikea tehtävä, johon saattaa liittyä ahdistuneisuutta ja hämmennystä. Psykososiaalinen kasvaminen ja kehittyminen tarkoittaa yksilön sisäisten voimavarojen ja ympäristön vaatimusten vastaamattomuudesta aiheutuvaa tensiota, joka saa yksilön etsimään ratkaisua pois tilanteesta. Kriisistä selviytyäkseen yksilön on muutettava minäkuvaansa kehittämällä uusia kognitiivisia kykyjä sekä osaamistaan. Vanhasta voi olla vaikea päästää irti, vaikka yksilö ymmärtää ettei nykyisessä ympäristössä vanhat tavat enää toimi.

Kehityskriisin voittamisessa olennaisia tekijöitä ovat yksilön voimavarat ja resurssit: Onko yksilö valmis jättämään nuoruuden roolin taakseen ja ottamaan vastaan aikuisen roolin?

Vahvalla itsetunnolla varustautunut yksilö suhtautuu kehityskriisiin ikään kuin haasteena, jonka uskaltaa kohdata ja jonka uskoo voittavansa. Epävarma yksilö sen sijaan pyrkii suojautumaan kehityksen vaatimalta muutokselta ja kehittää itselleen defensiivisen toimintastrategian. Tutkimukseni perusteella sanoisin jälkimmäisen kohdalla kriisistä selviytymisen olevan tuskallisempaa, sillä kehityksen vaatiman muutoksen vastustaminen ja siltä puolustautuminen johti useamman (noin neljäsosa) vastaajan kohdalla niin sanotusti roolihämmennykseen. He kertoivat olleensa ikään kuin eksyksissä eivätkä tienneet, mitä tehdä tilanteessa. Entiset käsitykset itsestä ja toimivista toimintatavoista joutuivat koetukselle, ja monen itsetunto vaikutti haavoittuvalta vallitsevan epävarmuuden tunteen alla. Tension pitkittyessä tilanteesta on yhä vaikeampi löytää ulospääsyä omin avuin ja psyykinen pahoinvointi heijastuu myös yksilön toimintakykyyn. Eräs vastaaja kertoi, että huolimatta siitä, kuinka paljon hän ponnisteli suoriutuakseen opinnoistaan, eivät tulokset kertoneet niiden eteen nähdystä vaivasta. Omaa elämää ei tunnut hallitsevan ja pettymyksiensä kierre vaikutti loputtomalta.

Pitkittyneenä psyykinen pahoinvointi johtaakin mitä todennäköisemmin vaikeuksiin yksilön kognitiivisissa toiminnoissa. Tällöin yksilölle voi kehittyä vaikeuksia keskittyä olennaiseen, ja hänen voi olla hankala muistaa asioita tai tehdä päätöksiä ja suunnitelmia. Ahdistuneen yksilön sisäinen kamppailu järjen ja tunteiden kesken johtaa lukkiutuneeseen olotilaan, jolloin ei osaa toimia ja ajatella selkeästi. Kolmasosa vastaajista olikin myöntynyt pitämään väli vuoden opinnoistaan, ja ottamaan näin aikalisän itselleen, jotta löytäisi taas suunnan elämälleen.

Sosiaalinen tuki ja ohjaus

Tämän tutkimuksen vastaajilla oli laajempi sosiaalinen verkosto koulun ulkopuolella kuin koulussa. Muutamaa poikkeusta lukuunottamatta vastaajat eivät olleet edes pyrkineet muodostamaan suurta ystäväverkostoa kauppakorkeakoulussa. Pikemminkin he tuntuivat olevan tyytyväisiä jo olemassa oleviin ystävyys-suhteisiinsa. Kaverisuhteiden muodostumisen suurimmiksi esteiksi lueteltiin muun muassa yliopiston opetusmuodot ja oma persoonallisuus.

Lähes kaikilla oli kuitenkin vähintään yksi koulukaveri tai tuttu koulusta, jolta pystyi kysymään apua ja saamaan neuvoja hankalassa tilanteessa. Koulutoverilta saatava tuki koettiin vastaajien keskuudessa tärkeäksi. Tämä havainto on linjassa monien aiempien tutkimuksien (esim. Liimatainen et al. 2010) tulosten kanssa; koulukaverit ovat yliopisto-opiskelijoille tärkeimpiä tiedon lähteitä ja avunantajia etenkin opiskeluhaasteiden kanssa painittaessa.

Yhtä lailla aiempien tutkimuksien tuloksia tukien, kävi omassani ilmi, että korkeakoulun puolelta saatava tuki ja ohjaus koetaan opiskelijoiden keskuudessa vähäiseksi. Neljäsosa vastaajista oli omaksunut ajatuksen, ettei yliopistossa edes kuulu saada kovin paljoa ohjausta vaan akateemisuuden tarkoittavan yksin pärjäämistä. Yli puolet vastaajista oli kuitenkin kaivannut lisää tukea ja ohjausta opintoihinsa. Osa näistä tuen tarvitsijoista ei ollut tiennyt, mistä apua olisi kuulunut hakea, ja ne, jotka olivat jaksaneet selvittää oikean paikan ja tahon, olivat kokemustensa puolesta päätyneet tulokseen, ettei ketään koulun henkilökunnasta kiinnosta, miten yksittäisellä yliopisto-opiskelijalla sujuu.

On totta, että akateemisuus tuo mukanaan tiettyä vapautta opintojen suorittamiseen. Samalla se vaatii kuitenkin myös vastuun ottamista; opiskelijan on osattava itsenäisesti suunnitella ja suorittaa opintoja. Monelle itseään etsivälle nuorelle useiden uusien asioiden – taloudellinen itsenäisyys, ajan hallinta ja opinnoissa suoriutuminen – opetteleminen ja haltuunotto on haastava tehtävä. Usealla elämänalueella tapahtuvat samanaikaiset muutokset vaativat käsittelyä ja luovat paineita aikuisen rooliin opettelevalle nuorelle. Muutosten keskellä ja sisäisen maailman myllerryksessä voi olla hankala keskittyä ja uuden oppiminen käy haasteelliseksi. Tällöin yksilölle tulisi tarjota apukeinoja hankalasta tilanteesta selviytymiseen. Korkeakoulu voisi tahollaan helpottaa nuoren tilannetta lisäämällä ohjausta oppimis- ja opiskelutekniikoiden haltuunotossa sekä arjenhallintataitojen opettelussa. Tämä tarkoittaisi sitä, että korkeakoulussa tulisi muuttaa itsestäänselvytenä pidettyä oletusta siitä, että kaikilla kolmannen asteen opintoja aloittavilla opiskelijoilla olisi hallussaan oikeanlaiset opiskelutekniikat ja -taidot. Käsillä olevan tutkimuksen perusteella väittäisinkin ohjauksen kehittämiseksi olevan tarvetta.

Jatkotutkimuksen aiheita ja käytännön suosituksia

– Tarpeisiin vastaaminen ja inhimillisyyden huomioiminen

Opiskelutekniikka ja -taito kursseja on nykyään tarjolla, mutta tieto niistä ei tunnu tavoittavan opiskelijoita (ainakaan omaan tutkimukseeni osallistuneita). Voisikin olla sekä mielenkiintoista että hyödyllistä selvittää, miten opiskelijoiden tietoisuutta tarjolla olevista opiskelutekniikkakursseista ja infoluennoista pystyttäisiin parantamaan. Tietoisuuden lisäämisen ohella olisi tärkeä saada opiskelijoita myös hyödyntämään tarjolla olevia apukeinoja. Kiire ja suorittaminen valtaavat arjen heti opintojen alkumetreiltä ja moni noviisi voi ajatella tällaisten opiskelumenetelmäkursseiden tuntuvan turhilta ja keskittyvät ennemmin tutkintokursseiden suorittamiseen. Riittämättömät ja tehottomat opiskelustrategiat voivat kuitenkin jarruttaa opinnoissa etenemistä ja tuottaa ongelmia niissä suoriutumisessa, ja moni tutkimukseni vastaaja kertoikin tehokkaiden opiskelumenetelmien tarpeen kasvusta opintojen edetessä. Yksi vaihtoehto voisi olla tarjota näitä kursseja tuleville noviiseille jo ennen varsinaisen tutkinto-opetuksen alkua esimerkiksi intensiivikursseina. Näin uudet opiskelijat saisivat esimakua yliopistossa vaadittavista opiskelutekniikoista ja he saisivat pehmeämmän alun korkeakouluopinnoilleen.

Lisäksi oman tutkimukseni vastaajat kaipasivat henkilökohtaista keskustelua opiskeluasioissa ja etenkin välittämisen tunnetta. Tämä seikka on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Hallitus on luvannut panostavansa lisää ohjaukseen korkeakouluissa, mutta vaikuttaa siltä, etteivät lupaukset ole toteutuneet. Mietittäessä miksi korkeakoulu ja tutkinnon saaminen vievät niin paljon aikaa, tulisi keskittyä aiempaa enemmän inhimillisyyden ja opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin tarkasteluun ja tarjota kepin sijasta porkkanaa. Hallituksen tehottomat yritykset lyhentää tutkinnon suorittamisaikaa ovat selvä merkki kannusteiden osumattomuudesta. Sen tarjoamat ”porkkanat”, suurempi opintolaina ja tutkinnon suorittamisen tavoiteaikaan sidottu opintolainan verovähennys eivät ole saaneet aikaan haluttuja tuloksia, sillä ne eivät toimine todellisina kannusteina opiskelijoille. Nopean valmistumisen painottaminen ja tässä onnistuvien suosiminen rahallisesti tekee hallaa niille, jotka tarvitsisivat tukea eniten. Hitaammin oppivien, opiskelu- tai itsenäistymishaasteiden kanssa painivien tai ansiotyössä pakon sanelemina käyvien opiskelijoiden keskuudessa aikataulun kiristäminen rahallisten etujen saamiseksi lisää ainoastaan paineita ja stressiä entisestään. Sanoisin, että opintolaina ja sen määrä ei ole ajankohtainen saati opiskelijoita

puhutteleva kannuste ottaen huomioon korkeakoulutettujen työttömyystilanteen. Suuren opintolainan ottaminen epävarman työllistymisen takia tuskin houkuttelee monia.

Sen sijaan ehdottaisin tuki- ja ohjauspalveluiden kehittämistä opiskelijoita hyödyttävään suuntaan. Yhtenä vaihtoehtona voisi miettiä, että opiskelijoille lähetettäisiin koulun puolelta kutsu muutaman kerran opintojensa aikana tulla halutessaan keskustelemaan esimerkiksi oman tutor-opettajansa tai jonkun muun asianomaisen tahon kanssa opintojen edistymisestään. Samoin voitaisiin toimia tilanteessa, jossa opiskelijalle ei näy kertyvän opintopisteitä. Näillä keinoin voitaisiin lisätä opiskelijoiden tunnetta siitä, että heistä ja heidän opintojensa edistymisestä välitetään. Lisäksi, yhteydenotto koulun puolelta helpottaisi keskustelumahdollisuuden syntymistä ja alentaisi opiskelijan kynnystä lähteä etsimään apua.

Huomionarvoista on myös se, että opiskeluaikainen pahoinvointi seuraa yksilön mukana työelämään, jos sitä ei ole hoidettu asianmukaisesti alkuvaiheessa. Tästä kertovat tilastot, joissa suurimmaksi työkyvyttömyyseläkkeelle jäämisen syyksi 16–34 ikäisten keskuudessa todetaan psyykinen pahoinvointi (uupuminen ja masennus) (Työterveyslaitos 2010). Kiire ja suorittaminen opiskeluaikana ei anna tilaa yksilön henkiselle kasvulle, minkä vaikutukset realisoituvat myöhemmin työelämässä. Kiireellä tutkintonsa suorittanut nuori aikuinen saattaa olla valmistuessaan niin uupunut, että työelämään siirtymisen sijaan hän siirtyykin suoraan eläkkeelle. Yhteiskunnan palvelijan sijaan hän valmistuukin yhteiskunnan huollettavaksi. Tämä käy kalliiksi hyvinvointiyhteiskunnallemme: yhden 30. vuotiaana työkyvyttömyyseläkkeelle jäävän yksilön menetetty työpanos maksaa valtiolle 1,5 miljoonaa euroa ja kun näitä nuoria aikuisia oli esimerkiksi vuonna 2008 noin 4000, nousevat kulut yli kuuteen miljardiin euroon (Työterveyslaitos 2010).

Näinpä ehdottaisin, Arnettia mukaillen, että korkeakouluopiskelijoille tulisi suoda aikaa löytää itsensä opintojensa ohella, veisi se sitten seitsemän vuotta suositeltavan viiden vuoden sijaan. Pidemmällä aikavälillä tämä on kuitenkin kaikkien, niin yksilön kuin yhteiskunnankin, kannalta suotavaa. Opiskelijoiden hyvinvointiin panostaminen on paras tapa varmistaa heidän täysipainoinen jaksaminen tulevaisuuden työelämässä.

”Fyysisesti maailma on sama kaikille mutta kokemuksellisesti se vaihtelee. Riippuu yksilön haluista, tunteista ja käsityksistä miltä maailma näyttää. – Monesti meidän on vaikea ymmärtää sitä, että yksilöt elävät eri todellisuuksissa, vaikka ovatkin meidän kanssamme samassa maailmassa.” (Turunen 2005,19)

Lähteet

- Aittola, H. & Aittola, T. (1990). *Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 31/1990.
- Ala-Nikkola, R. (2008). *Masentuneen opiskelijan opiskelukyky ja opinto-ohjauksen tarve*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Tampere.
- Annala, J. & Mäkinen, M. (2011). *Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena* Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere. 104–129.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J., Komonen, K., Koski, L. & Käyhkö, M. (1999). Construction of identity and culture through education. *International Journal of Contemporary Sociology*. 36 (2), 204–228.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press. Cary, NC, USA.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. Vol. 55 (5), 469–480.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*. Vol. 117 (3), 497–529.
- Carver, S. C., Scheier, M. F. & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 36 (2), 267–283.
- Dibb, S., Rushmer, A. & Stern, P. (2001). New survey medium: Collecting marketing data with e-mail and the World Wide Web. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*. Vol. 10 (1), 17–25.
- Dommeyer, C. J. & Moriarty, E. (2000). Comparing two forms of an e-mail survey: Embedded vs. attached. *Journal of the Market Research Society*. Vol. 42 (1), 39–50.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Erikson, E. H. (1994/68). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Suom. Huttunen, E. Jyväskylä : Gummerus.
- Erkkilä, R. (2008). *Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus*. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus – Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 195–226.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Faught, K. S., Green, K. W. & Whitten, D. (2004). Doing survey research on the Internet: Yes, timing does matter. *Journal of Computer Information Systems*. Vol. 44 (3), 26–34.
- Finlex. Yliopistolaki 558/2009. (24.7.2009). Edita Publishing Oy.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>

- Goffman, E. (1986). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Hakala, T. J. (2007). *Menetelmällisiä koetuksia*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–24.
- Harré, R. (1983). *Personal Being. A Theory for Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Heikkinen, H. (2007). *Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2 korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 142–158.
- Helson, R. & Srivastava, S. (2001). Three paths of adult development: Conservers, seekers, achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 80 (6), 995–1010.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Houtsonen, J. (2000). *Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä* Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen Koulutus, elämäntietä ja identiteettiä: kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuu: Joensuu University Press, Joensuun yliopisto. 7–49.
- Ilieva, J., Bacon, S. & Healey, N. M. (2002). Online surveys in marketing research: Pros and cons. *International Journal of Market Research*. Vol. 44 (4), 440–453.
- Kallio, E. (2002). *Opintojen tukaluus ja onni – yliopisto-opintojen kuormittavuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos; Tutkimuslauseita 15. Jyväskylä.
- Kiviniemi, K. (2007). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2 korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 70–86.
- Kuusinen, J. (2008). *Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. WS Bookwell Oy. Helsinki. 311–322.
- Laaksonen, E. (2005) *Yliopisto-opiskelijoiden psyykinen oireilu ja siihen yhteydessä olevat tekijät*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 38. Helsinki.
- Laine, T. (2007). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2 korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 28–46.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). *Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänkokemusten tutkimisessa*. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.-E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 106–151.
- Laslett, B. 1999. "Personal Narratives as Sociology." Featured essay. *Contemporary Sociology* 28 (4), 391–401.

- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Leppälä, K. & Päiviö, H. (2001). *Kauppatieteiden opiskelijoiden moraalijärjestys: Narratiivinen tutkimus kolmen eri pääaineen opiskelusta Helsingin kauppakorkeakoulussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-34.
- Levinson, D. J., Darrow, C., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Liimatainen, J. O., Kaisto, J., Karhu, K., Martikkala, S., Andersen, M., Aikkola, R., Anttila, K., Keskinarkaus, P. & Saari P. (2010). *Viivästynyt? Minäkö? Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen viivästyisestä, työelämästä sekä opiskelusta korkea-asteella*. Valtti – Valmis tutkinto työelämävalttina -projekti. Oulun yliopisto: Ohjaus- ja työelämäpalvelut.
- Liuska, H. (1998). *Jaksaako opiskelija? – opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta*. Pro gradu -tutkielma. 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. 161–191.
- Löfman, K. (2010). *Korkeakouluopiskelijoiden tarinoita identiteetistä. Nytyi ry:n stressi balanssiin - verkkoryhmään osallistuneiden kuvauksia identiteetin rakentumisesta narratiivisesti*. Kandidaatin tutkielma. Kasvatuspsykologia. Opettajankoulutuslaitos.
- Marcia J. E. (1980). *Identity in adolescence*. Teoksessa J. Adelson (toim.) Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley. 159–187.
- Michaelidou N. & Dibb S. (2006). Using email questionnaires for research: Good practice in tackling non-response. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*. Vol. 14 (4), 289–296.
- Mäkinen, J. (2003). *Yliopisto-opiskelun käsikirja ”Opiksi ja opastukseksi akateemiseen maailmaan perehdyttäessä”*. Turun yliopisto.
- Mäki-Tarkka, J. & Romunen, S. (2001). *Bileitä ja sitsejä: korkeakouluopiskelijoiden ajatuksia yhteisöllisyydestä*. Nytyi ry: raportteja ja julkaisuja. Tummavuoren kirjapaino. Helsinki.
- Newman, B.M. & Newman P. R. (2011). *Development through life: a psychosocial approach*. New York: Wadsworth Cengage Learning.
- Nurmi, J.-E. (2008). *Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. WS Bookwell Oy. Helsinki. 256–274.
- Nurmi, J.-E. (2004). *Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection*. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.) Handbook of adolescent psychology. Hoboken, NJ: Wiley.- John Wiley & Sons. 85–124.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2010). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 Kehittämissuunnitelma.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr11.pdf?lang=fi>

Paajanen, P. (2002). Perhebarometri. Saako haikara tulla käymään? Suomalaisten lastenhankinnan ihanteet ja todellisuus. Väestöliitto. Väestötutkimuslaitos. Katsauksia E 14/2002.

<http://vaestoliitto-fi>

bin.directo.fi/@Bin/14364f1229002ac22a39e085e0db8267/1383566826/application/pdf/237268/Perhe_barometri%202002.pdf Luettu 11.11.2013.

Perho, H. & Korhonen, P. (2008). *Siirtymien sijoittuminen ja sisältö varhaisaikuisuudessa*. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. WS Bookwell Oy. Helsinki. 323–342.

Perttula J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus – Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 115–163.

Polkinghorne, D.E. (1995). *Narrative Configuration in Qualitative Analysis*. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer. 5–23.

Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. (2012). *Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista*. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli ja P. Svärd (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere. 17–46.

Pulkkinen, L. (toim.) (1997). *Lapsesta aikuiseksi*. Atena Kustannus Oy. Jyväskylä.

Pulkkinen, L. (1992). *Nuoren persoonallisuuden kehitys*. Teoksessa P. Niemelä & J.-E. Ruth Ihmisen elämänkaari. Otava, Helsinki. 75–89.

Pulkkinen, L. & Rönkä, A. (1994). Personal control over development, identity formation and future orientation as components of life orientation: A developmental approach. *Developmental Psychology*. Vol. 30 (2), 260–271.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Narratiiviset tarkastelutavat*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html.

Salmela-Aro, K. & Schoon, I. (2009). Youth Development in Europe – Transitions and Identities. *European Psychologist*. Vol. 14 (4), 372–375.

Schultz, D. & Schultz, S. E. (2004). *Theories of Personality* 8th Ed. New York: Wadsworth Cengage Learning.

Syrjälä, L. (2007). *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 229–243.

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

Tilastokeskus 2013a. Äidit tilastoissa 2013.

http://tilastokeskus.fi/tup/tilastokirjasto/aitienpaivatilastoja_2013.html Päivitetty 8.5.2013. Julkaistu: 12.4.2013. Luettu 11.11.2013.

Tilastokeskus 2013b. Yliopistokoulutus 2012. Helsinki.

http://www.stat.fi/til/yop/2012/01/yop_2012_01_2013-04-23_fi.pdf Julkaistu 23.4.2013. Luettu 11.11.2013.

Tilastokeskus 2012a. Solmittujen avioliittojen määrä väheni.

http://tilastokeskus.fi/til/ssaaty/2011/ssaaty_2011_2012-04-20_tie_001_fi.html Julkaistu: 20.4.2012. Luettu 11.11.2013.

Tilastokeskus 2012b. Repo, A. Väestö entistä koulutetumpaa – alueelliset erot edelleen suuria.

http://www.stat.fi/tup/vl2010/art_2012-03-15_001.html Korjattu 22.3.2012. Luettu 11.11.2013.

Turunen K.E. (2005) *Ikävaiheiden kriisit*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy (Juva: WS Bookwell Oy).

Työterveyslaitos. 1.6.2010. Tiedote 14/2010. Työ Terveys Turvallisuus -lehti: Nuorten masennus maksaa miljardeja. http://www.ttl.fi/fi/tiedotteet/Sivut/tiedote14_2010.aspx. Luettu 2.4.2014.

Varto, J. (1992) *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

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

Viitaniemi, S. (2011). *Yliopisto-opiskelijoiden kokema yksinäisyys – Tarkastelun kohteena Nyyti ry:n Yksinäisyys -nettiryhmään kirjoitetut viestit*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere.

Yle Uutiset. Toivanen, T. Vain joka kolmas valmistui tavoiteajassa yliopistosta.

http://yle.fi/uutiset/vain_joka_kolmas_valmistui_tavoiteajassa_yliopistosta/6453558 Päivitetty 17.1.2013. Luettu 17.11.2013.

Liitteet

Liite 1

Hei Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelija!

Haluaisitko jakaa kokemuksesi yliopisto-opiskelusta osallistumalla opinnäytetyöni tekemiseen (ja samalla auttaa yhden ikuisuusopiskelijan pois koulun penkiltä)? Tämä vie sinulta n. 10min.

Olen johtamisen pääaineen opiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaani yliopisto-opiskelijoiden kokemuksista liittyen opiskelun haasteisiin. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille opiskelijoiden *omakohtaisia tuntemuksia* opiskelusta elämänvaiheena; millainen oli mielikuva yliopisto-opiskelusta ennen opintojen alkua, millaista se oikeasti on, millaisia paineita ulkoiset vaatimukset tutkinnon suorittamisesta aiheuttavat ja mitä tämä saa ajattelemaan itsestä ihmisenä, onko opintojen ohessa aikaa kasvaa aikuiseksi työelämää varten.

Kerro oma tarinasi ja jaa kokemuksesi kanssani. Kertomukset käsittelemme ehdottoman luottamuksellisesti, enkä luovuta kirjoittajien nimiä tai yhteystietoja eteenpäin. Kirjoituksesi saa olla vapaamuotoinen, eikä pituudella ole ala- tai ylärajaa. Alla on muutamia kysymyksiä, joiden pohjalta toivoisin sinun kirjoittavan oman tarinasi.

- Miksi halusit opiskelemaan kauppakorkeakouluun? Millaisia ennakko-odotuksia sinulla oli kauppakorkeakoulussa opiskelusta. Mikä on pääaineesi ja millä perusteella sen valitsit?
- Millainen on tyypillinen kauppakorkeakoulun opiskelija? Millaisia asioita hän arvostaa, mitä hän pitää tärkeänä? Miten hän suhtautuu opintoihin ja tutkintoon? Voitko samaistua häneen? Miksi / miksi et? Kuvaile luonnettasi. Oletko suorittaja ja täydellisyyden tavoittelija? Vai otatko enemmän ilon irti elämästä ja teet päätöksiä tunteidesi pohjalta? Millaisia arvoja pidät tärkeinä?
- Miten opintosi kauppakorkeakoulussa ovat sujuneet? Oletko itse tyytyväinen opinnoissa suoritukseesi? Miten olet kokenut opiskeluajan elämänvaiheena? Onko jokin tuottanut stressiä tai huolta? Miten tämä on ilmennyt?
- Millainen on sosiaalinen verkostosi koulussa? Entä koulun ulkopuolella? Tunnetko kuuluvasi opiskelijayhteisöön ja olevasi yksi *meistä*?
- Oletko saanut mielestäsi tarpeeksi tukea/ohjausta opintoihisi? Mistä olet tukea saanut? Mikäli kaipasit lisää tukea, mistä sitä toivoisit saavasi?

Toivon sinun vastaavan minulle sähköpostin välityksellä osoitteeseen satu.hartman@aalto.fi 30.9.2013 mennessä. Voit halutessasi käyttää tätä tarkoitusta varten luomaani anonyymia sähköpostiosoitetta: studentsvoice@hotmail.com
salasana: Goalktm14
Täältä voit käydä lukemassa myös minun tarinani.

Kiitos avustasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,
Elisa Hartman