

OPISKELU JA MOTIVAATIO MIELENTERVEYSKUNTOUTUJIIEN
VALMENTAVASSA JA KUNTOUTTAVASSA OPETUKSESSA

”Pääsis niinkun takasin elämään kiinni...”

Kirsi Tuovinen

Pro gradu -tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2007

Kirsi Tuovinen 2007. Opiskelu ja motivaatio mielenterveyskuntoutujien valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa. *"Pääsis niinkun takasin elämään kiinni..."* Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma. 85 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli kuvailla opiskelua ja motivaatiota mielenterveyskuntoutujien valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin opiskelemaan hakeutumisen syitä, opiskelua motivoivia asioita sekä motivoitumisen haasteita. Tutkimustapa oli laadullinen ja tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla kymmeneltä valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijalta, jotka olivat iältään 19 - 38-vuotiaita.

Tutkimuksen mukaan valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen hakeutumisen lähtökohtana oli opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin kohentuminen sekä sisäinen halu ohjata elämää uuteen suuntaan. Opiskelijat odottivat koulutuksen tuovan rutiineja elämään sekä uusia mahdollisuuksia kuntoutumiseen. Pitkääntähtäimen tavoitteena heillä oli opiskelu- tai työpaikan löytäminen.

Tutkittavien opiskelumotivaatio rakentui valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen teemoista sekä valmiuksien hankkimisesta. Opiskelijat halusivat saada koulutuksen avulla valmiuksia työhön ja opiskeluun sekä toiminnallisen arjen luomiseen. Myös itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen innoittivat opiskelua. Opiskeluun motivoitumista vahvisti opiskelijoiden yleinen tyytyväisyys opetusjärjestelyihin sekä opettajilta ja koulutuksen ulkopuolisilta tahoilta saatu sosiaalinen tuki.

Motivoitumisen haasteet liittyivät opiskeluun ja tehtäviin sitoutumiseen, sillä opiskelijat kokivat opetuksen tason ja vaatimukset ajoittain liian alhaisiksi tai vaativiksi suhteessa taitoihinsa ja vointiinsa. Välillä motivoituminen oli haastavaa, koska opiskelijat aliarvioivat kykynsä liian heikoiksi suhteessa vaadittuihin tehtäviin. Opiskelijat tarvitsivatkin huomattavasti opettajan tukea ja kannustamista motivoitukseen opiskeluun. Koulutuksen loppuvaihe toi myös haasteensa motivoitumiseen, sillä opiskelijat olivat huolissaan jaksamisestaan ja mahdollisuuksistaan saada tukea työhön ja opiskeluun tulevaisuudessa.

Avainsanat:

mielenterveyskuntoutuja, mielenterveyden ongelmat, valmentava ja kuntouttava opetus, opiskelumotivaatio

SISÄLTÖ

1	MIELENTERVEYSKUNTOUTUJIIEN OPISKELU TUTKIMUSKOhteena ...	5
1.1	Tutkimuksen tausta	5
1.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	7
1.3	Tutkimusraportin rakenne	8
2	MIELENTERVEYS JA MIELENTERVEYDEN ONGELMAT	9
2.1	Mielenterveyden määrittelyä.....	9
2.2	Mielenterveyden ongelmat.....	10
3	MIELENTERVEYSKUNTOUTUJA OPISKELIJANA.....	13
3.1	Opiskelun haasteet ja erityisen tuen tarve.....	13
3.2	Ammatillisen kuntoutuksen lähtökohdat	16
3.3	Valmentava ja kuntouttava opetus	18
4	NÄKÖKULMIA OPISKELUMOTIVAATIOON	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
5.1	Kvalitatiivinen lähestymistapa.....	27
5.2	Tutkimukseen osallistujat	29
5.3	Aineiston kerääminen.....	30
5.4	Aineiston analysointi.....	32
5.5	Tutkimuksen luotettavuus	33
5.6	Eettiset kysymykset.....	35
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	37
6.1	Valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen hakeutuminen.....	37
6.1.1	Tieto mahdollisuudesta opiskella.....	37
6.1.2	Koulutukseen liittyvät odotukset	39
6.2	Koulutuksen anti	42
6.2.1	Tietojen ja taitojen oppiminen	42
6.2.2	Onnistumisen kokemukset	45
6.3	Opiskelun ongelmat	47
6.3.1	Sairausten oireet ja väsymys.....	47
6.3.2	Poissaolot ja myöhästelyt.....	49
6.4	Oppilaitoksen sosiaalinen tuki	50
6.4.1	Opettajat kannustajina ja käskijöinä.....	50

6.4.2	Koulukaverit vertaistukena ja vertailukohteena.....	52
6.5	Opetusjärjestelyiden toimivuus.....	54
6.5.1	Opiskelun tukimuodot.....	54
6.5.2	Koulutuksen kehittäminen	54
6.6	Ajatuksia tulevaisuudesta.....	58
6.6.1	Epävarmuus voinnista ja jaksamisesta.....	58
6.6.2	Toiveena mielekäs arki	59
7	TULOSTEN TARKASTELU JA YHTEENVETO.....	61
7.1	Koulutukseen hakeutumisen syytä.....	61
7.2	Opiskeluun motivoituminen.....	62
7.3	Motivoitumisen haasteita	65
8	POHDINTA	70
	LÄHTEET.....	75
	LIITTEET	83
	Liite 1: Tutkimuslupahakemus.....	83
	Liite 2: Tutkimussopimus	84
	Liite 3: Teemahaastattelun runko.....	85

1 MIELENTERVEYSKUNTOUTUJIEN OPISKELU TUTKIMUSKOHTEENA

”Kun on oman sairastumisen takia jääny asiat vähän kesken. Et niinkun pääsis takasin elämään. Et sais semmosesta kiinni. Ja tehtyy niitä asioita, mistä on haaveillut.” (Tuija)

1.1 Tutkimuksen tausta

Nuoruudessa opiskelu ja ammatinvalinta ovat ajankohtaisia asioita, joiden toteutumista mielenterveyden ongelmat vaikeuttavat. Opiskeluun liittyvät käytännön ongelmat ja epäonnistumisen kokemukset johtavat helposti mielenterveyskuntoutujien koulutuksen keskeytymiseen ja uudelleen aloittamiseen. (Riikonen, Nummelin & Järvikoski 1996, 55.) Opintoja on vaikea järjestää joustavasti, jotta mielenterveyskuntoutuja voisi jatkaa siitä, mihin on jäänyt. Koulutuksellinen tasa-arvo on kuitenkin taattu säädöksin myös mielenterveyskuntoutujille. Todellisuudessa mielenterveyskuntoutujien ongelmat aiheuttavat oppilaitoksissa vaikeuksia, minkä vuoksi tasa-arvoisuus koulutuksessa ei täysin toteudu. (Miettinen 2001, 11 - 13.)

Mielenterveyden ongelmat johtavat usein urasuunnitelmien muutokseen (Megivern, Pellerito & Mowbray 2003, 226). Useissa tapauksissa kuntoutujien on mahdotonta palata vanhaan ammattiin tai oppilaitokseen muuttuneen toimintakyvyn vuoksi. Tällaisissa tilanteissa on mahdollista kouluttautua uudelleen, mihin liittyy ammatillinen perus-, jatko- ja täydennyskoulutus. (Kettunen, Kähäri-Wiik, Vuori-Kemilä & Ihalainen 2003, 344.) Mielenterveyskuntoutujien ammatillista kuntoutumista tuetaan myös valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa, jonka tavoitteena on antaa valmiuksia ammatilliseen koulutukseen, työelämään ja elämänhallintaan (Opetushallitus 2000, 7).

Käsittelen tutkimuksessani mielenterveyskuntoutujien opiskelua valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa ja olen valinnut tarkemmaksi näkökulmaksi opiskelumotivaation tutkimisen. Mielenterveyskuntoutujien opiskelua valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa on tutkittu vähän Suomessa. Aihetta on käsitelty

aiemmin kahdessa pro gradu -tutkielmassa (ks. Kangas 2004; Viitanen 2004), Mielenterveyden Keskusliiton julkaisuissa (esim. Veijalainen 2002) sekä yleisemmin erityisopiskelijoita koskevissa selvityksissä (esim. Kainulainen & Laurinkari 2001). Lisäksi aihetta on sivuttu erilaisissa mielenterveyskuntoutujien opinto- ja kuntoutusprojektien raporteissa (esim. Savukoski & Kauramäki 2004).

Mielenterveyskuntoutujien opiskelua on käsitelty vähän erityispedagogiikassa, vaikka mielenterveysongelmat ovat merkittävä syy erityisopetuksen tarpeelle (Vuorela 2004, 78). Opetuksen tuki- ja ohjauspalvelujen kehittämisen näkökulmasta on kuitenkin tärkeää kohdentaa tutkimusta mielenterveyskuntoutujien opiskelumahdollisuuksiin. Elinikäisen oppimisen periaatteet huomioiden on olennaista tarjota nuorille ja aikuisille mielenterveyskuntoutujille mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen ja oppimiseen (vrt. Ladonlahti 2000).

Tutkimuksen tuottaminen aiheesta on tärkeää myös mielenterveyden ongelmien yleisyydestä johtuen. Esimerkiksi mielenterveyden häiriöiden perusteella myönnettyjen sairauslomien ja työkyvyttömyyseläkkeiden määrä on lisääntynyt viime vuosina merkittävästi (Kansaneläkelaitos 2005, 116, 165). Lisäksi käynnit mielenterveyshuollossa ovat kasvaneet huomattavasti (Saukkonen, Rintanen, Eronen & Hakkarainen 2003). Toisaalta Terveys 2000 -tutkimuksen mukaan mielenterveyden häiriöt eivät ole määrällisesti lisääntyneet kahden viimeisen vuosikymmenen aikana. Niiden kehitys kuitenkin eroaa somaattisen terveyden kehityksestä, joka on ollut suotuisa viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan. Hyvinvointia heikentävät psyykkiset oireet ovat yleisiä mutta hälyttävää mielenterveyden heikentymistä ei ole tapahtunut. Silti on osoitettavissa, että mielenterveyden häiriöt ovat suuri kansanterveysongelma. (Aromaa & Koskinen 2002, 51 - 53, 131, 142.)

Opiskelumotivaatiota on puolestaan tärkeää tutkia valmentavan ja kuntouttavan opetuksen kehittämisen näkökulmasta, jotta voidaan ennaltaehkäistä opintojen keskeyttämistä ja lisätä opiskelun mielekkyyttä. Yleisimpiä keskeyttämisen syitä kaikissa valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ryhmissä ovat terveydelliset syyt, motivaation puute ja mielenterveyden ongelmat (Hirvonen, Pelkonen & Uitto 2005, 20).

Mielenterveyskuntoutujilla on usein taustalla kielteisiä kokemuksia opiskelusta, joten onnistumisen kokemusten turvaaminen on tärkeää koulutuksessa (esim. Weiner & Wiener 1996, 2 - 8). Mielenterveyskuntoutujien opiskelumotivaatioon liittyy olennaisesti myös tuki- ja ohjauspalveluiden kehittäminen oppilaitoksissa, jotta yksilöllinen tuki ja ratkaisut mahdollistuvat (vrt. esim. Annala 2000). Tieto motivaation synnyttämisestä on keskeistä opettajan työssä, jolloin korostuu kiinnostuksen herättäminen oppimista ja tehtäviä kohtaan (Ruohotie 1998). Opiskelumotivaatio on laaja ilmiö, jonka ymmärtäminen auttaa myös opiskelijaa oman opiskeluprosessinsa tarkastelussa. Valmentava ja kuntouttava opetus ei ole tutkintotavoitteista koulutusta, joten on tärkeää selvittää, minkälaisia motivaation piirteitä liittyy tähän opiskelumuotoon.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla mielenterveyskuntoutujien opiskelua ja motivaatiota valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Ensimmäinen selvitan opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisen syitä. Toiseksi tavoitteenani on kuvailla niitä asioita, jotka motivoivat mielenterveyskuntoutujien opiskelua valmentavassa koulutuksessa. Lisäksi keskityn tarkastelemaan opiskeluun motivoitumiseen liittyviä haasteita. Tarkoitukseni on siis kuvailla opiskelumotivaatiota edistäviä ja heikentäviä tekijöitä, jotka liittyvät niin opiskelijan henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan kuin myös opiskeluympäristöön. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, ja tutkimusaineiston olen kerännyt teemahaastattelun avulla kymmeneltä valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijalta.

Tutkimuskysymykset:

1. Miksi opiskelijat ovat hakeutuneet opiskelemaan mielenterveyskuntoutujille suunnattuun valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen?
2. Mitkä asiat motivoivat mielenterveyskuntoutujien opiskelua valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa?
3. Mitä haasteita opiskeluun motivoitumiseen liittyy valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa?

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Tutkimusraporttini alussa esittelen aiheeseen liittyviä käsitteitä ja teorioita, jotka ovat osa esiymmärrystäni. Taustaosiossa keskityn määrittelemään mielenterveyttä ja siihen liittyviä ongelmia. Näkökulmani mielenterveyden ongelmiin on lähinnä biopsykososiaalinen (Isohanni 1998, 23 - 24), minkä vuoksi tukeudun ajattelussani useampiin lähestymistapoihin. Käytän tutkimuksessani mielenterveyskuntoutuja-termiä, koska haluan korostaa yksilön aktiivista roolia kuntoutujana. Siten en ole valinnut esimerkiksi psyykkisesti vajaakuntoinen -käsitettä. (Järvikoski & Härkäpää 1995a, 80; 2004, 152.)

Kuvailen tutkimukseni taustaosiossa mielenterveyden ongelmien vaikutusta opiskeluun. Esittelen aikaisemmista tutkimustuloksista lähinnä niitä haasteita, joita mielenterveyskuntoutajat ovat kokeneet opiskelussaan. Niin ikään liitän aiheeni tarkastelun kuntoutuksen määritelmiin ja erityisesti ammatilliseen kuntoutuksen näkökulmaan. Lisäksi esittelen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen keskeiset periaatteet. Päätän teoreettisen taustaosion määrittelemällä opiskelumotivaatiota eri teorioiden avulla ja kuvailemalla aikaisempia aihetta käsitteleviä tutkimuksia.

Tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa perustelen, millä tavalla työni sijoittuu kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen. Kerron tutkimusprosessin vaiheista kuvailemalla tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita ja haastattelujen toteuttamista. Tarkastelen myös haastatteluaineiston analysointia sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Kuudennessa luvussa kuvailen ja tulkitsen tutkittavien kokemuksia valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa opiskelusta ja siihen motivoitumisesta. Yhteenvedossa tarkastelen saamiani tuloksia tutkimuskysymyksittäin ja vertaan niitä aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Päätän tutkimusraporttini pohdintaan, jossa liitän aiheeni laajempaan erityispedagogiseen keskusteluun ja esittelen jatkotutkimusaiheita.

2 MIELENTERVEYS JA MIELENTERVEYDEN ONGELMAT

2.1 Mielenterveyden määrittelyä

Mielenterveydestä puhuttaessa käytetään usein synonyyminä psyykkisen tasapainon käsitettä, jolla tarkoitetaan riittävän eheää ja ristiriidatonta kokemusta omasta minästä, sisäisen mielekkyyden kokemusta ja itsehallinnan tunteen säilymistä (Vuori-Kemilä 2000, 17). Psyykkinen hyvinvointi voidaan nähdä jatkuvana prosessina, jossa heijastuu yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Siihen liittyy keskeisesti yksilön tarpeiden tyydyttyminen ja persoonallisuuden kehittyminen. (Lehtinen, Joukamaa, Jyrkinen, Lahtela, Raitasalo, Maatela & Aromaa 1991, 31.)

Psyykkisen tasapainotilan ylläpitäminen edellyttää yksilöltä kykyä hallita itseään sekä itsensä ja ympäristönsä välistä vuorovaikutusta muuttuvissa elämänoloissa ja -tilanteissa. Psyykkisessä hyvinvoinnissa on kyse myös yksilön suhteesta ja asenteesta itseensä eli itsearvostuksesta, jonka kautta yksilö tulkitsee elämän eri tilanteet ja suodattaa ympäristöstä ja muilta ihmisiltä tulevat vaikutukset. Siten eheä itsearvostus on psyykkisen hyvinvoinnin kannalta merkittävä tekijä. (Lehtinen ym. 1991, 31.)

Niin terveillä kuin sairaillakin psyykkiset ilmiöt voidaan ymmärtää sopeutumispyrkimyksinä, joiden onnistumisesta riippuen henkilö voi olla terve ja toimintakykyinen tai sairas ja toimintakyvytön. Kliiniset oireet käsitetään seurauksina toisiinsa vaikuttavista psykologisista, sosio-kulttuurisista ja biologisista tekijöistä, jolloin kliiniset oireet ilmaisevat niihin sopeutumisen vaikeuksia. (Koponen & Lepola 1998, 27.) Siksi mielenterveys on ymmärrettävä mielen ja ruumiin tasapainoksi ja hyvinvoinniksi. Täydellisen hyvinvoinnin saavuttaminen lienee kuitenkin mahdotonta, joten yksilön on tärkeintä kyetä elämään omien mahdollisuuksiensa ja toiveidensa rajoissa. Hyvä mielenterveys koostuukin useista tekijöistä. (Salonen 1998, 69 - 70.)

Mielenterveyttä tukevat esimerkiksi:

- oman elämän ja sen merkityksen ymmärtäminen
- itsensä arvostaminen
- kyky ja halu oppia
- tarpeellisuuden kokemus omassa yhteisössä
- sosiaalinen verkosto
- mielekäs toiminta
- kyky puhua vaikeista asioista
- taito selvittää ristiriitoja
- riittävä materiaallinen perusturva (Salonen 1998, 69 - 70).

Positiiviseen mielenterveyteen voidaan liittää seuraavia asioita:

- myönteinen hyvinvoinnin kokemus
- yksilölliset voimavarat, kuten itsetunto, optimismi sekä elämänhallinnan ja eheyden kokemus
- kyky solmia, kehittää ja ylläpitää tyydyttäviä ihmissuhteita
- kyky kohdata vastoinkäymisiä (Lavikainen, Lahtinen & Lehtinen 2004, 16).

Lehtinen ja kumppanit (1991, 33) kuvaavat myös mielenterveyteen liittyviksi seikoiksi terveen itsetunnon, hyvän sopeutumiskyvyn, kyvyn itseilmaisuun, valmiuden tarvittaessa muuttaa epätyytyttäviä olosuhteita sekä taidon nauttia työn tuloksista. Tosin he toteavat erilaisten luetteloiden antavan vain hyvin kapean kuvan mielenterveyden laaja-alaisuudesta ja monimutkaisuudesta.

2.2 Mielenterveyden ongelmat

Mielenterveyden häiriöitä voidaan lähestyä eri teorioiden kautta. Biologinen psykiatria painottaa perinnöllisyyttä ja geenitutkimusta sekä aivojen välittäjäaineiden toimintaa psyykkisten häiriöiden tarkastelussa. Lisäksi se tutkii psyykenlääkkeiden vaikutusmekanismeja. (Isohanni 1998, 20 - 23.) Mielenterveyden kriteeri on tällöin mielenterveysongelman tai sen oireiden puuttuminen (Vuori-Kemilä 2000, 15). Psykologinen lähestymistapa on puolestaan kiinnostunut ihmismielen sisäisistä lainalaisuuksista, mielikuvista ja psyykkisestä kasvusta, jotka tapahtuvat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Psykologiassa korostetaan piilotajunnan

ja viettiilykkeiden merkitystä ihmisen toiminnan ja mielikuvien taustalla. (Isohanni 1998, 20 - 23.) Tässä näkökulmassa mielenterveys liittyy ihmisen omaan kokemukseen psyykkisestä hyvinvoinnista. Psykologisia auttamiskeinoja ovat erilaiset terapiat. (Vuori-Kemilä 2000, 15.) Sosiaalinen lähestymistapa taas painottaa ihmissuhteita, perheen ja yhteiskunnan vuorovaikutusta sekä mielenterveysongelmia yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalipsykiatria korostaa sosiaalisen ympäristön merkitystä mielenterveysongelmien synnyssä ja kehityksessä. (Isohanni 1998, 20 - 23.) Sosiaalisessa lähestymistavassa mielenterveyden kriteerinä pidetään yksilön kykyä sopeutua yhteisöön ja toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Hoitoon sisältyy vaikuttaminen vuorovaikutussuhteisiin esimerkiksi perhe- ja verkostoterapian avulla. (Vuori-Kemilä 2000, 16.)

Kaikilla lähestymistavoilla on kuitenkin rajoituksensa ihmismielen ymmärtämisessä. Sen vuoksi erilaisia lähestymistapoja on pyritty sovittamaan yhteen biopsykososiaalisessa mallissa, joka ei näe psyykkisen kehityksen ja häiriöiden taustalla pelkästään yhtä lähestymistapaa, vaan niiden summautumisen ja yhteisvaikutuksen. Mallissa korostetaan monitasoisten lähestymistapojen hyödyllisyyttä sairauden syiden ymmärtämisessä ja hoidon toteuttamisessa. (Isohanni 1998, 23 - 24.)

Mielenterveys ja mielen sairaus eivät ole pysyviä tiloja, sillä ne vaihtelevat läpi elämän fyysisen kunnan tapaan. Terveen ja sairaan välille ei voida asettaa selkeää rajaa, koska mielenterveyden ongelmat ilmenevät eri tavoin. Usein ongelmat näyttävät päivittäisinä mieltä painavina ja voimia heikentävinä asioina, jotka vaikeuttavat henkistä hyvinvointia. Mielenterveyden ongelmat voivat myös ilmetä somaattisina tuntemuksina ja kipuina. Mielenterveyden häiriöstä on kyse, kun oireet aiheuttavat monenasteista psyykkistä vajaakuntoisuutta ja rajoittavat työ- ja toimintakykyä sekä osallistumis- ja selviytymismahdollisuuksia. Pahimmillaan mielenterveydenhäiriöt voivat vammauttaa yksilön ja sulkea tämän yhteiskunnan toimintojen ja sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle. (Salonen 1998, 70, 73.)

Mielenterveyden ongelmia ovat esimerkiksi:

- psyykkinen stressi, joka liittyy elämäntilanteisiin, tapahtumiin ja ongelmiin
- tavalliset mielenterveydenhäiriöt (esim. masennus, ahdistuneisuushäiriöt)

- vakavat psyykkiset häiriöt, joihin liittyy aistiharhoja sekä vääristyneitä uskomuksia ja ajatusprosesseja (psykoosit)
- päihteiden väärinkäyttö (liiallinen alkoholin, huumeiden ja tupakan käyttö sekä niihin kohdistuva riippuvuus)
- poikkeavat luonteenpiirteet, joista on haittaa yksilölle ja toisille
- etenevät elimelliset aivosairaudet (Lavikainen ym. 2004, 16).¹

Mielenterveyden ongelmiin liittyy aina psyykkisen toimintakyvyn heikkeneminen pysyvästi tai ajoittaisesti. Mielenterveyskuntoutujien toimintakyvyn ongelmia ovat muun muassa aloitekyvyttömyys, pelot, heikentynyt keskittymiskyky, huono itsearvostus sekä päivittäisistä toiminnoista selviytymisen vaikeus. Myös passiivisuus ja yksinäisyys ovat yleisiä ongelmia. Pitkään jatkunut stressi ja muut pitkäaikaiset mielenterveysongelmat aiheuttavat kognitiivisten taitojen heikkenemistä, mikä ilmenee oppimis- ja ajattelukyvyn alentumisena. (Kettunen ym. 2003, 121 - 122.)

On kuitenkin huomioitava, että mielenterveysongelmat vaikuttavat yksilön toimintakykyyn eri tavoin häiriön luonteesta ja vaikeusasteesta riippuen. Oireiden vaikutus arjesta selviytymiseen on aina yksilöllistä. Oireita ja diagnoosia enemmän toimintakykyyn vaikuttavat ihmisen yksilölliset ominaisuudet, elämäntilanne, elämäntapa sekä ympäristön tarjoama tuki. (Kettunen ym. 2003, 121 - 122.)

¹ Tarkemmin diagnooseista ja diagnostisista kriteereistä ICD-10-luokituksesta (WHO 1992).

3 MIELENTERVEYSKUNTOUTUJA OPISKELIJANA

3.1 Opiskelun haasteet ja erityisen tuen tarve

Haasteita mielenterveyskuntoutujien opiskeluun aiheuttavat ensinnäkin sairauden oireet, kuten keskittymisvaikeudet, väsymys, ahdistus ja kognitiivisten toimintojen vaikeudet (Veijalainen 2002, 72 - 73). Oireiden vaihteleva luonne sekä lääkkeiden sivuvaikutukset hankaloittavat osaltaan opiskeluun keskittymistä. Mielenterveyskuntoutujien opiskelutaidot ovat usein puutteellisia, eivätkä voimavarat riitä ajan ja stressin hallintaan. Lisäksi opiskeluun ja elämään liittyvät suunnitelmat ovat usein jäsentymättömiä. (Loewen 1993, 151.) Heikko itsetunto ilmenee mielenterveyskuntoutujien opiskelussa epäonnistumisen pelkona, sillä itseen kohdistuvaa arvostelua pelätään ja epäonnistumisen kokemukset saavat helposti epärealistiset mittasuhteet. Toisaalta opiskelijat haluavat todistaa omat taitonsa ja kykynsä, mutta he pelkäävät yrittää ja ottaa riskejä. Heikko itsearvostus ilmenee myös omien onnistumisen kokemusten aliarviointina. (Weiner & Wiener 1996, 2 - 8.)

Mielenterveyskuntoutujien opiskelun vaikeudet johtuvat toisaalta oppilaitosten kyvyttömyydestä järjestää opetusta yksilöllisesti. Oppilaitosten henkilökunnalla ei useinkaan ole riittävästi tietoa mielenterveysongelmista ja erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaamisesta, jotta yksilölliset ratkaisut kurssien ja tehtävien suorittamisesta järjestyisivät. Opiskelijoilla ei juurikaan ole mahdollisuuksia osaaikaiseen opiskeluun tai muunlaisiin yksilöllisiin opetusjärjestelyihin. Oppilaitosten ohjaus- ja tukipalvelut ovatkin usein riittämättömiä tukemaan mielenterveyskuntoutujien opiskelua. (Loewen 1993, 151 - 155.)

Esimerkiksi Kainulaisen ja Laurinkarin (2001, 15) erityisopiskelijoita koskevan selvityksen mukaan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat mielenterveyskuntoutujat kokivat tarvitsevansa apua opiskeluun mutta vain pieni osa heistä sai sitä. Joskin opiskelijat pitivät avun pyytämistä vaikeana. Antikaisen (2004) pro gradu -tutkielmassa pyydettiin opintonsa keskeyttäneiltä mielenterveyskuntoutujilta ehdotuksia oppilaitosten tuki- ja ohjauspalveluiden

kehittämiseen. Vastauksissa korostui tarve saada suorittaa opinnot omassa tahdissa, mitä toivottiin edistettävän henkilökohtaisen opetussuunnitelman avulla. Lisäksi opiskelijat toivoivat, että oppilaitoksessa olisi tukihenkilö, jonka kanssa voisi keskustella opintojen sujumisesta ja psyykkisestä voinnista.

On kuitenkin huomioitava, että oppilaitoksenkaan toimenpiteillä ei voida aina ehkäistä mielenterveyskuntoutujien opiskelun ongelmia ja mahdollista opintojen keskeyttämistä. Weinerin ja Wienerin (1997) tutkimuksessa haastateltiin yliopisto-opintonsa keskeyttäneitä mielenterveyskuntoutujia. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, olisiko yliopisto voinut toimenpiteillään ennaltaehkäistä opintojen keskeyttämistä ja mikä rooli sairaudella oli keskeyttämissä päätöksien tekemisessä. Tutkimuksessa ilmeni, että suurin syy opintojen keskeyttämiselle oli sairaus ja sen oireet. Opiskelijat kokivat, etteivät olleet pystyneet keskittymään opiskeluunsa ja olivat tarvinneet aikaa lepäämiseen. He eivät syyttäneet yliopistoa puutteellisista tukimuodoista opintojen keskeyttämiseen liittyen mutta he toivoivat oppilaitoksen ottavan heidät vastaan palatessaan opintojen pariin. Samansuuntaisiin tuloksiin päätyi myös Antikainen (2004) pro gradu -tutkimuksessaan, jonka mukaan mielenterveyskuntoutujien opintojen keskeytyminen toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa johtui terveydellisistä syistä, eikä opettajien suhtautumisella tai opetustaidoilla ollut vaikutusta keskeyttämissä päätöksiin.

Kolmantena opiskelun haasteena voidaan nähdä oppilaitoksen henkilökunnan ja toisten opiskelijoiden suhtautuminen mielenterveyskuntoutujiin. Nimittäin ympäristön suhtautumisella on merkitystä psyykkiselle toimintakyvyllä, sillä ulkopuolinen palaute on myös rakentamassa yksilön identiteettiä ja roolia toimijana (Kettunen ym. 2003, 122 - 123). Opiskelijoiden käsitykset oppilaitoksessa leimautumisesta ovatkin merkittävä ahdistuksen ja huolestumisen aihe. Pelko mielisairaaksi luokittelusta on helposti läsnä, vaikka oppilaitoksen henkilökunnan ja opiskelutovereiden suhtautuminen olisi hyväksyväkin. (Dougherty & Campana 1996, 60.) Tutkimusten mukaan mielenterveyskuntoutajat kohtaavat oppilaitoksissa monia esteitä akateemisesta kyvykkyydestä ja motivaatiosta huolimatta (esim. Mowbray & Megivern 1999, 36). Mielenterveyskuntoutujilla on usein ongelmia sosiaalisissa suhteissa sekä kokemuksia syrjinnästä ja leimautumisen pelosta (Megivern ym. 2003, 222; Antikainen 2004, 52). Tuen ja avun kysyminen koetaan

vaikeaksi, (Weiner & Wiener 1996, 6) eikä sairaudesta haluta välttämättä kertoa oppilaitoksen henkilökunnalle (Megivern ym. 2003, 223; Antikainen 2004, 70).

Oppilaitosten henkilökunnan suhtautumisesta mielenterveysongelmiin on toisaalta saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia. Beckerin ja kumppaneiden (2002) tutkimuksessa selvitettiin yliopiston henkilökunnan (n=315) ja opiskelijoiden (n=1901) suhtautumista mielenterveyskuntoutujiin. Tutkimustulosten mukaan henkilökunnalla ja opiskelijoilla ei ollut riittävästi tietoa mielenterveysongelmista ja niiden tunnistaminen koettiin vaikeaksi. Mielenterveyskuntoutujiin suhtautuminen oli silti myönteistä ja tämän opiskelijaryhmän opintomenestykseen haluttiin uskoa. Opettajat olivat halukkaita tarjoamaan opiskelijoille mahdollisuuksia yksilöllisiin opetusjärjestelyihin. (Becker, Martin, Wajeeh, Ward & Shern 2002, 362 - 367.) Sen sijaan esimerkiksi Wolfen ja DiPietron (1992) tutkimuksessa ilmeni viitteitä oppilaitoksen henkilökunnan kielteisestä suhtautumisesta mielenterveyskuntoutujiin. Henkilökunta oli huolissaan omasta ja toisten opiskelijoiden turvallisuudesta, mikäli luokassa opiskelee mielenterveyskuntoutuja. Mielenterveyskuntoutujan epäiltiin häiritsevän opetusta ja vaikuttavan kielteisesti oppimisilmapiiriin. Osa henkilökunnasta epäili opettamistaitojaan ja halusi saada lisää valmiuksia mielenterveyskuntoutujien opettamiseen.

Brockelmanin, Chadseyn ja Loebin (2006) tutkimuksessa taas ilmeni, että yliopiston henkilökunnan (n=115) suhtautuminen mielenterveyskuntoutujiin oli sitä myönteisempää, mitä enemmän heillä oli omakohtaisia kokemuksia aiheesta. Oppilaitosten henkilökunnan tietämättömyys mielenterveysongelmista on ilmennyt myös Päivänsalon ja Miettisen (2004, 28) selvityksessä, jonka perusteella valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opettajat tarvitsevat lisää tietoa mielenterveysongelmaisten opiskelijoiden ohjaamisesta ja kohtaamisesta. Niin ikään tieto psyykkisten sairauksien oireista ja kuntoutuksesta sekä mielenterveyskuntoutujien tukemisesta ammatillisessa koulutuksessa koettiin tärkeäksi.

Ympäristön negatiivinen suhtautuminen on ongelmallista, sillä se saattaa pahimmillaan estää mielenterveyskuntoutujan halukkuuden toimia aktiivisesti tavoitteidensa saavuttamiseksi. Mielenterveyskuntoutujat omaksuvat helposti

ympäristön asettamat oletukset kykenemättömyydestään opiskella, käydä töissä tai asua itsenäisesti. (Megivern ym. 2003, 218.) He nojaavat usein päätöksissään ammatti-ihmisiin, joilla saattaa olla epäluuloinen suhtautuminen kuntoutujan kykyyn opiskella tai käydä töissä (Bellamy & Mowbray 1998, 406 - 407).

On kuitenkin todettava, että vakavataan mielenterveyden ongelmat eivät ole este opiskelulle, jos opiskelijalla on toimiva hoitosuhde ja keinot tulla toimeen sairauden kanssa (Veijalainen 2002, 72 - 73). Tutkimusten mukaan mielenterveyskuntoutajat ovat kokeneet opiskelun vaikuttavan myönteisesti itsetuntoon, itseluottamukseen, vastuunottamiseen sekä sosiaalisiin taitoihin (esim. Loewen 1993; Kangas 2004). Unger, Pardee ja Shafer (2000) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että mielenterveyskuntoutajat kykenevät opiskelemaan ja saavuttamaan tavoitteitaan. Koulutuksen todettiin edistävän mielenterveyskuntoutujien työllistymistä ja työpaikan säilyttämistä. Koulutuksen puute sen sijaan lisää työttömyyden ja syrjäytymisen riskiä.

3.2 Ammatillisen kuntoutuksen lähtökohdat

Järvikoski ja Härkäpää (1995b, 21 - 22) määrittelevät kuntoutuksen suunnitelmalliseksi ja monialaiseksi toiminnaksi, joka tukee elämänhallintaa. Kuntoutujaa autetaan kuntoutuksen avulla toteuttamaan elämänprojektejaan ja ylläpitämään elämänhallintaa tilanteissa, joissa mahdollisuudet sosiaaliseen selviytymiseen ja integraatioon ovat sairaudesta tai muista syistä heikentyneet. Kuntoutus lisää yksilön voimavaroja, toimintakykyisyyttä ja hallinnan tunnetta sekä toimintamahdollisuuksia. Siihen sisältyy myös näkemys yksilön kehittymisestä ja jatkuvasta oppimisesta. WHO:n (2001) ICF-luokituksen mukaan kuntoutujan toimintakyvyllä tarkoitetaan hänen terveydentilansa sekä yksilö- ja ympäristötekijöiden välistä suhdetta. Määritelmän perusteella kuntoutuksen tavoitteena on yksilön autonomian saavuttaminen, itsenäisen toiminnan mahdollistaminen sekä osallistumisen ja osallisuuden turvaaminen.

Perinteisesti kuntoutus jaetaan lääkinälliseen, kasvatukselliseen, sosiaaliseen ja ammatilliseen osa-alueeseen. Valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa on lähinnä kyse ammatillisesta kuntoutuksesta mutta se liittyy myös kasvatukselliseen ja

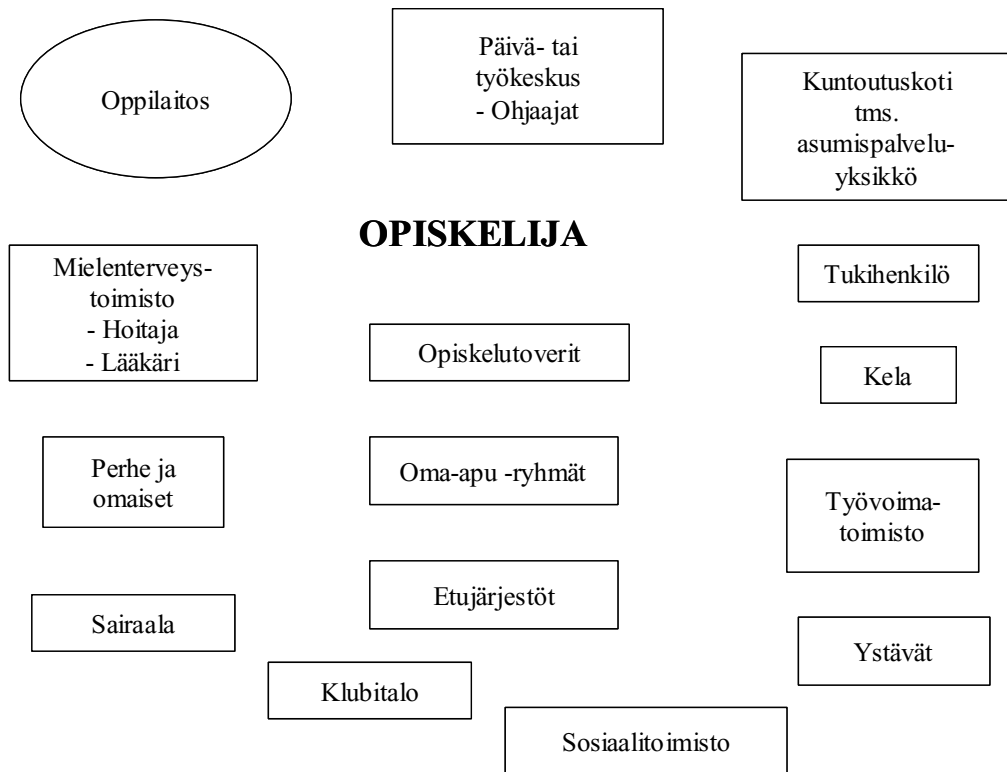
sosiaaliseen puoleen. Määritelmän mukaan ammatillinen kuntoutus sisältää toimenpiteitä, joiden avulla pyritään estämään kuntoutujan syrjäytymisen eteneminen sekä varmistamaan sijoittuminen työelämään. (Järvikoski & Härkäpää 2004, 194.) Siten keskeisiin palvelumuotoihin kuuluvat ammatinvalinnanohjaus, työ- ja koulutuskokeilut, tuettu työllistyminen ja työhön valmennus sekä ammatillinen koulutus ja uudelleen koulutus (Kettunen ym. 2003, 343).

Kasvatuksellisella kuntoutuksella ymmärretään vammaisen tai vajaakuntoisen lapsen tai aikuisen kasvatus ja koulutus sekä niiden edellyttämät erityisjärjestelyt. Kasvatuksellisessa kuntoutuksessa yhdistyvät kasvatus, opetus, oppilashuolto ja kuntoutus. Sosiaalinen kuntoutus vuorostaan liittyy sosiaalisen toimintakyvyn parantamiseen ja sen tavoitteena on edistää kuntoutujan suoriutumista arkipäivän välttämättömistä toiminnoista, vuorovaikutussuhteista sekä oman toimintaympäristön rooleista. Sosiaalisessa kuntoutuksessa helpotetaan kuntoutujan asumista, liikkumista ja osallistumista. (Järvikoski & Härkäpää 2004, 23 - 24.)

Perinteisesti suomalaisen kuntoutusajattelun tavoitteena on ollut yksilön työkyvyn- ja kuntoisuuden palauttaminen kuntouttavien toimenpiteiden avulla sekä paluu yhteiskunnan tuottavaksi jäseneksi. Nykyisin on kuitenkin alettu korostaa työllistymisen ja työhön palaamisen rinnalla yksilön kokonaisvaltaisen elämänhallinnan tukemista. (Järvikoski & Härkäpää 1995a, 85 - 87, 68 - 69.) Valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa ilmeneekin kuntoutuksen laaja-alaisuus, sillä siinä tuetaan opiskelua ja työllistymistä, päivittäisistä toiminnoista selviytymistä sekä sosiaalisten taitojen opettelua (ks. Opetushallitus 2000).

Mielenterveyskuntoutujien ammatillisen kuntoutumisen prosessi voidaan nähdä monivaiheiseksi ja laaja-alaiseksi toiminnaksi. Sitä ei voi selkeästi erottaa muista mielenterveyskuntoutuksen tahoista, joita ovat muun muassa terveyskeskusten tukipalvelut, asumispalvelut (kuntoutuskodit, tuettu asuminen), päivätoiminta- ja työtoimintakeskukset ja päiväsairaalat. (Kettunen ym. 2003, 124.) Kuvioon 1 on koottu niitä moniammatillisen yhteistyön tahoja, jotka osallistuvat ammatilliseen kuntoutukseen ja tukevat opiskelijaa. Yhteistyöverkosto rakentuu julkisista palveluista, kolmannen sektorin toimijoista sekä opiskelijan lähipiiristä. Kuviossa julkisiin palveluihin kuuluvat esimerkiksi sairaala, työvoimatoimisto ja

kuntoutuskoti. Kolmatta sektoria edustavat klubitalo ja etujärjestöt. Opiskelijan lähipiiriä ovat perhe, omaiset ja ystävät.



KUVIO 1. Opiskelijaa tukeva yhteistyöverkosto (Heikkinen 2001, 48).

3.3 Valmentava ja kuntouttava opetus

Valmentava ja kuntouttava opetus on yksi ammatillisen kuntoutumisen muoto. Jos mielenterveyskuntoutujan edellisistä opinnoista tai työsuhteista on kulunut aikaa ja tulevaisuuden suunnitelmat ovat epäselvät, opiskelu on hyvä aloittaa valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa. (Mielenterveyskuntoutujan ammatillisen kuntoutumisen palvelut 2006, 4.)

Valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta voidaan järjestää ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä. Sen tehtävänä on antaa vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyminen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille valmiuksia ammatilliseen koulutukseen, työhön sijoittumiseen ja oman elämän hallintaan. Koulutuksen tavoitteena on opiskelijan hyvät valmiudet itsenäiseen elämään, koulutukseen tai työhön. Lisäksi koulutus

tukee opiskelijan myönteistä kehitystä sekä vahvistaa itsetuntoa ja elämäntaitoja. (Opetushallitus 2000, 7.)

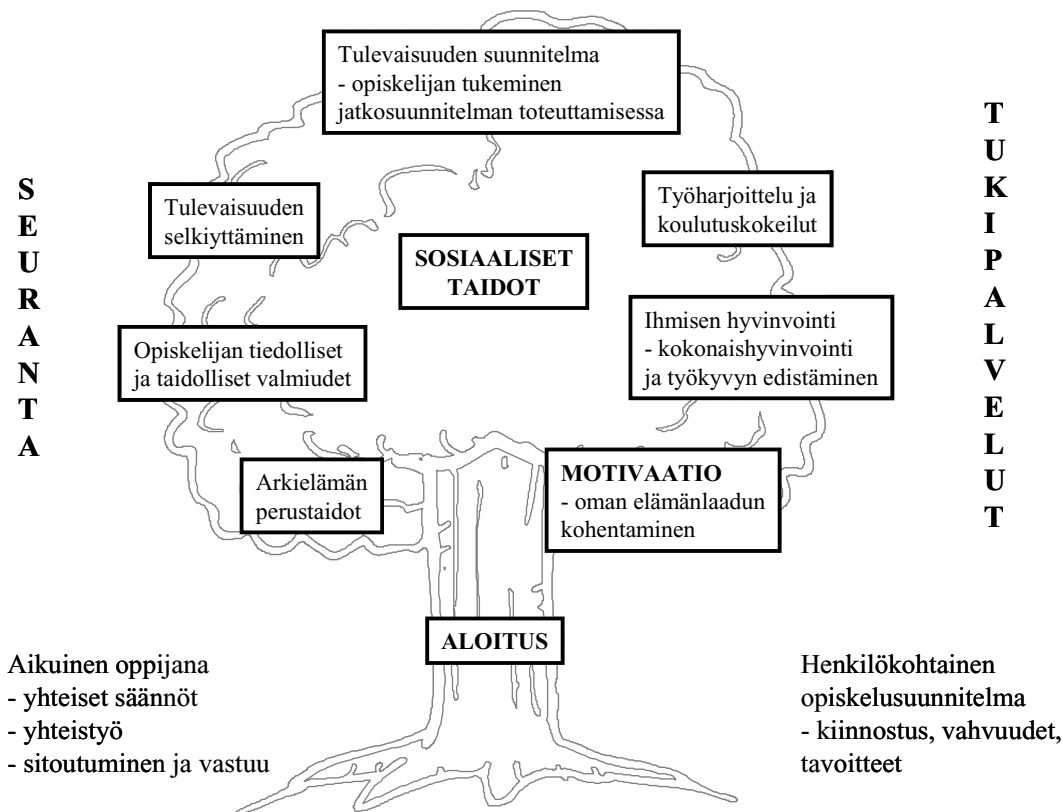
Valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta järjestetään omina ryhminään tietyille vammaryhmille, kuten esimerkiksi moni- ja vaikeavammaisille, autisteille ja mielenterveyskuntoutujille. Mielenterveyskuntoutajat ovatkin toiseksi suurin opiskelijaryhmä, jolle valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta järjestetään. (Päivänsalo & Miettinen 2004, 11, 24.) Mielenterveyskuntoutujille suunnattu valmentava koulutus on ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta (valmentava I), joka on laajuudeltaan 20 - 40 opintoviikkoa. Opiskelu kestää yleensä yhden lukuvuoden. (Opetushallitus 2000, 7.)

Valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opetussuunnitelma perustuu Opetushallituksen määräykseen, jonka pohjalta voidaan muokata oppilaitos- tai ryhmäkohtainen opetussuunnitelma. Valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen (valmentava I) opetussuunnitelma rakentuu seuraavista kokonaisuuksista:

- äidinkieli ja viestintä
- toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet
- matematiikka
- tietotekniikka
- liikunta ja terveystieto
- toiminnalliset perusvalmiudet ja elämänhallinta (motoriset taidot, päivittäiset perusvalmiudet, vapaa-ajan taidot ja elämänhallinta)
- opiskelu- ja työelämävalmiudet
- ammatillisen koulutuksen ja työelämän tuntemus
- vapaasti valittavat opinnot (Opetushallitus 2000, 9).

Kuviossa 2 havainnollistetaan laajemmin valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen tavoitteita ja prosessia. Koulutuksen lähtökohtana ovat opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet ja vahvuudet sekä motivoituminen opiskeluun. Koulutuksen päämääräksi nähdään opiskelijan kehittyminen sosiaalisuuteen, arkielämään, opiskeluun ja työhön liittyvissä taidoissa. Opiskelijaa myös autetaan selkeyttämään tulevaisuuden suunnitelmia ammatillisen suuntautumisen osalta. Opiskelijan edistymistä seurataan

säännöllisesti henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) avulla, ja tarvittaessa opiskelija saa apua opiskeluun oppilashuollon työntekijöiltä tai ammatillisen kuntoutuksen tahoilta, joita esiteltiin kuviossa 1. (ks. Opetushallitus 2000, 21 - 23.)



KUVIO 2. Esimerkki mielenterveyskuntoutujille suunnatun valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen pääteemoista (Tervonen-Rossi & Takala 2001, 32).

Valmentavaan koulutukseen tulee aina sisältyä opiskelijan kokonaiskuntoutusta ja opinto-ohjausta. Kuntoutus käsittää erityisopetuksen ohella toiminnallisen, psyykkisen ja sosiaalisen aspektin. Sen avulla ylläpidetään ja vahvistetaan opiskelijan toimintakykyä tai autetaan häntä löytämään uusia valmiuksia käytännön elämässä selviytymiseen. Kuntoutus perustuu asiakaslähtöiseen ja moniammatilliseen työskentelytapaan. Opinto-ohjaus liittyy opintojen tavoitteisiin ja orientaatioon. Sen tarkoituksena on antaa opiskelijalle tietoa tulevaisuuden mahdollisuuksista ja valmiuksista sopivalle koulutuslalle. (Opetushallitus 2000, 21 - 23.) Valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen aikana toteutuvaa moniammatillista yhteistyötä kuvataan taulukossa 1. Moniammatillisuuteen liittyy valmentavassa

koulutuksessa vastuuopettajien yhteistyö esimerkiksi opiskelijan hoitotahon ja työllistymistä tukevien palveluiden kanssa.

TAULUKKO 1. Oppilaitoksen rooli opiskelijan kuntoutumisessa

- valinta- tai tulohaastattelu
- yhteistyö eri tahojen kanssa
 - kuntoutuskoti
 - ohjaajat
 - etujärjestöt (Mielenterveyden Keskusliitto jne.)
 - työnantajat
- henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS)
 - henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS)
 - tukitoimet (esim. terapiat, taloudellinen tuki)
- oppilashuoltohenkilöstö (terveydenhoitaja, koulukuraattori)
- opintojen ohjaus
 - jatko-opinnot
 - työelämä
 - työkokeilu
 - sosiaaliset yritykset
 - tuettu työ
 - klubitalo
 - työllisyysprojektit
 - avoimet työmarkkinat

(Heikkinen 2001, 53.)

4 NÄKÖKULMIA OPISKELUMOTIVAATIOON

Motivaatio on peräisin latinan kielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin termin merkitystä on laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasana on motiivi. Motiivit liittyvät tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Ne virittävät ja ylläpitävät ihmisen käyttäytymisen suuntaa ja voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Ruohotie 1998, 36.)

Motivaatioon kytkeytyy päämäärä, joka kannustaa ja ohjaa käyttäytymistä. Motivoitunut toiminta vaatii fyysistä ja henkistä ponnistelua. Fyysisyys viittaa yrittämiseen, sinnikkyuteen ja muuhun näkyvään toimintaan. Henkisyys taas liittyy kognitiivisiin prosesseihin, kuten suunnitteluun, harjoitteluun, organisointiin, päätöksen tekoon sekä ongelmanratkaisuun. (Pintrich & Schunk 2002, 5.) Motivaatio ei ole kuitenkaan pysyvä tila vaan se vaihtelee tilanteen ja ympäristön mukaan (Linnenbrink & Pintrich 2002, 314).

Opiskelu on päämäärään suuntautunutta toimintaa, jonka tavoitteena on tietyn tiedon tai taidon hallinnan saavuttaminen. Opiskelumotivaatio aktivoi, suuntaa, ohjaa ja ylläpitää tätä käyttäytymistä. Siihen sisältyy sekä opiskelua vahvistavia (esim. panostus, mielenkiinto) että estäviä tekijöitä (esim. epävarmuus uravalinnasta tai opiskelusta suoriutumisesta). Opiskelumotivaatioon liittyy opintojen sisältöihin kohdistuvaa mielenkiintoa sekä halua ponnistella opiskelun tavoitteiden saavuttamiseksi. (Nevgi 1998, 32, 3.) Opiskelussa motivaatio liittyy siihen, että opiskeltava asia koetaan tärkeäksi tai merkitykselliseksi eli asialla on jokin arvo opiskelijalle (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 129). Ihmiset hakeutuvat opiskelemaan oppiaineita, jotka ovat kiinnostavia. Opiskelun oletetaan tuottavan edistymisen kokemuksia ja auttavan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. (Ruohotie 1998, 39).

Opiskelussa motivoidutaan toimintaan, jonka suorittaminen vaatii ajallisesti paljon ja jonka tavoite on yhtäaikaan etäinen ja epämääräinenkin (Nevgi 1998, 32, 3). Motivaation olemassaoloa arvioidaankin tekemisen kestolla. Mitä kauemmaksi aikaa

yksilö sitoutuu johonkin toimintaan ja mitä suurempia esteitä hän on valmis poistamaan toiminnan toteuttamisen tieltä, sitä suurempi motivaatio hänellä on. (Kuusinen 1995, 218.)

Motivaatio voi olla sisäistä perustuen omaehtoiseen kiinnostukseen ja opiskelun tuottamaan iloon (Ruohotie 1998, 38 - 39). Sisäisesti motivoitunut käyttäytyminen toteutuu toiminnan tuottamasta ilosta ja tyydytyksestä. Toiminta toteutuu yksilön vapaasta tahdosta eikä siihen sisälly materiaalsen palkinnon odottaminen tai jonkin pakotteen uhka. Sisäinen motivaatio on sisäsyntyinen ja luonnollinen taipumus sitoutua mielenkiintoisena pidettyihin asioihin ja harjoittaa kykyjä niissä sekä näin tekemällä etsiä ja saavuttaa optimaaliset mahdollisuudet. (Deci & Ryan 1985, 32 - 33.)

Ulkoisen motivaatio on puolestaan riippuvainen ympäristöstä, jolloin palkkiot tulevat opiskelijan ulkopuolelta (Ruohotie 1998, 38 - 39). Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen on luonteeltaan välineellistä, ja sillä pyritään tiettyyn lopputulokseen. Tällaisen käyttäytymisen tavoitteena on ulkoisten vaatimusten täyttäminen tai jonkin palkkion tavoittelemineen. Ulkoisesti säädelty toiminta koetaan kontrolloiduksi, koska toiminnan syyt ovat ulkoisia. (Deci & Ryan 1985, 49 - 50.)

Ruohotien (1998) mukaan sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida pitää toisistaan täysin erillisinä. Ne täydentävät toisiaan ja esiintyvät samanaikaisesti, vaikka toiset motiivit ovat hallitsevampia kuin toiset. Sisäiselle motivaatiolle on ominaista, että palkkiot ovat kestoaltaan pitkäaikaisia ja niistä voi tulla pysyvän motivaation lähde. Ulkoisen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä ja palkkiot välittää joku muu kuin toimija itse. Sisäiset palkkiot ovat tehokkaampia kuin ulkoiset mutta palkkioiden erottaminen toisistaan ei ole helppoa. Esimerkiksi opintosuorituksesta saatu apuraha on pätemisen mitta, ja se palkitsee myös sisäisesti. (Ruohotie 1998, 38 - 39.) Sisäinen motivaatio on olennaista opiskelussa, mutta se ei kuitenkaan ole menestyksekkään opiskelun ta. Tarvitaan myös ulkoista motivaatiota, joka on hyvän opiskelumenestyksen ja hyvien arvosanojen tavoittelua. Ihanteellinen motivaatio on sisäisen ja ulkoisen motivaation yhdistelmä. (Barron & Harackiewicz 2000, 229 - 254.)

Decin ja Ryanin (1985, 32 - 33) mukaan opetuksen tavoitteena voidaan pitää aktiivista, itseohjautuvaa ja luovaa oppimista. Epämuodollinen oppimisympäristö tarjoaa optimaalisia haasteita, paljon virikkeitä ja mahdollisuuden kokea autonomian tunteita, mikä edistää oppimisen kannalta hyvän motivaation syntyä. Siten muodostuu mahdollisuus itsemäärittelyyn sisäisen motivaation syntymiselle. Oppiminen on tehokkaampaa ja mielekkäämpää, jos opiskelija saa itse päättää, mitä hän opiskelee. (Deci & Ryan 1985, 32 - 33.) Näin ollen motivaation syntymisessä ja ylläpitämisessä on keskeistä, että opiskelija voi säädellä omaa kiinnostustaan. Tehtävien ja kurssien suorittamiseen on annettava valinnan mahdollisuuksia ja vastuuta. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 129.)

Motivaatio kytkeytyy lisäksi siihen, että opiskelijan on pystyttävä odottamaan onnistumista eli asian on oltava opittavissa sen hetkisten tietojen ja taitojen avulla tai niitä edelleen kehittämällä (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 129). Koulutukseen osallistujat odottavat saavuttavansa toivottuja tuloksia ja seurauksia. Opiskelijoilla on myös usein jonkinlainen käsitys siitä, millaisella todennäköisyydellä he voivat osallistua opiskeluun ja saada opintonsa päätökseen. Opiskelun vetovoimaisuus liittyy siihen, miten tärkeänä opiskelijat pitävät koulutuksen tavoitteita. Osallistumismotivaatio on sitä voimakkaampi, mitä todennäköisempänä opiskelija pitää mahdollisuuksiaan saavuttaa tavoitteensa koulutuksen avulla. Sitä vastoin motivaatio on heikko, mikäli koulutuksen tavoitteet eivät kiinnosta ja menestymisen todennäköisyys on pieni. (Peltonen & Ruohotie 1992, 28.) Linnenbrink ja Pintrich (2002, 315) esittävätkin, että mitä myönteisempi käsitys opiskelijalla on omasta osaamisestaan, sitä todennäköisemmin hän työskentelee tavoitteidensa eteen ja saavuttaa niitä.

Opettajalla on niin ikään tärkeä rooli kiinnostuneisuuden herättämisessä ja ylläpitämisessä. Sisäisen motivaation syntymistä opetuksessa edistää kannustava ja oppimista tukeva ohjaaja, joka ei aiheuta opiskelijalle pelkoa ylikriittisellä käytöksellä tai rangaistuksilla. Sisäisen motivaation syntymiseksi ohjaajan on esitettävä tehtävät oppimismahdollisuuksina, joihin hän antaa mielellään apua ja ohjausta. (Ruohotie 1998, 39.)

Opiskelumotivaatiota voidaan lähestyä myös Weinerin (1992) attribuutioteorian avulla. Sen mukaan ihmiset pitävät suoriutumistilanteissa lopputulokseen vaikuttavina tekijöinä kykyjä, ponnistelua, tehtävän vaikeutta ja sattumaa. Hyvä suoritus yhdistetään yleensä kyvykkyyteen, ponnisteluihin, tehtävän helppouteen sekä hyvään onneen. Huonoon suoritukseen yhdistetään kykyjen ja ponnistelujen puute, tehtävän vaikeus ja huono onni. Voimakas suoriutumismotivaatio ilmenee siten, että onnistumiseen liittyvät syytekijät nähdään itsessä kun taas epäonnistumiseen liittyvät syytekijät ovat tilapäisiä. Ihmisillä on kuitenkin henkilökohtaisia attribuutiotyylejä eli taipumus kohdistaa syyselitykset joko itsen liittyviksi tai ulkoisiksi. Jos epäonnistumista selitetään ainoastaan sisäisillä tekijöillä, muodostuu käsitys itsestä ja omista kyvyistä yhä kielteisemmäksi. Epäluottamus omiin kykyihin heikentää motivoitumista, jolloin toiminnan eteen ei pystytä ponnistelemaan. (Weiner 1992.)

Attribuutiot luovat odotuksia tulevasta toiminnasta, jolloin ne vaikuttavat käyttäytymiseen. Näin syntyy kehiiä, joissa odotukset toteutuvat, koska ne samalla ohjaavat käyttäytymistä. Jos opiskelija kokee voimakkaasti, ettei minkäänlainen toiminta vaikuta myönteisesti opiskelutuloksiin, hän ei tee mitään onnistuakseen. Siten hyvät tulokset jäävät saavuttamatta, minkä seurauksena aiempi käsitys omasta osaamisesta ja itsestä opiskelijana vahvistuu. (Weiner 1992.) Opiskelun keskeyttämisen ja heikon motivaation taustalta löytyykin esimerkiksi negatiivinen asenne kouluun, haluttomuus ryhtyä mihinkään, omien kykyjen jäsentymättömyys sekä epäonnistumisen kokemukset (Piri & Harila 2003, 52).

Entwistlen (1988, 22 - 23) mukaan opiskelijoilla on yksilöllisiä eroja oppimisessa ja opiskeluun suuntautumisessa. Näitä eroja hän kuvaa koulutusorientaation käsitteellä, joka liittyy henkilökohtaisiin tavoitteisiin, motiiveihin, odotuksiin ja asenteisiin. Koulutusorientaatiosta voidaan erottaa ammatillinen, akateeminen, persoonallinen ja sosiaalinen orientaatio. Ammatillisessa koulutusorientaatiossa opiskelua motivoi pätevyyden hankkiminen tiettyyn ammattiin sekä mahdollisimman hyvän ammattitaidon oppiminen. Akateemiseen koulutusorientaatioon taas liittyy koulutusportaalta toiselle eteneminen ja sisäinen kiinnostus koulutusalaan. Persoonallista koulutusorientaatiota kuvaa opiskelijan halu henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen. Sosiaalisessa koulutusorientaatiossa opiskelua puolestaan

motivoi sosiaalinen ympäristö ja opiskelutovereiden kanssa toimiminen. (Entwistle 1988, 22 - 23.)

Tutkimusten mukaan tutkintotavoitteisessa opiskelussa merkityksellisiä tekijöitä opiskelumotivaation syntymisessä ovat oppilaitoksen ilmapiiri, opetuksen laatu, opettajan kyvyt sekä joustavat opetusjärjestelyt. Oppimista voi motivoida kiinnostus omaa alaa kohtaan kuin myös valmistuminen oppilaitoksesta. Huono rahatilanne ja muut elämäntilanteeseen liittyvät ongelmat taas heikentävät motivaatiota. Sosiaaliset verkostot ja harrastukset puolestaan kannustavat opiskeluun. (ks. Soininen 1999; Luopajarvi 2001; Andersson 2001.)

Opiskeluun motivoitumista ja sitoutumista voidaan lisätä tarjoamalla ohjausta opintojen suunnitteluun ja opiskelustrategioihin sekä työn hakemiseen ja työelämätaitojen harjoitteluun (Lempinen & Vesikansa 1998, 44 - 46; Annala 2000, 58 - 61). Opintojen tuen ja ohjauksen tavoitteena on estää epäonnistumisen ja pelon tunteita opiskelua kohtaan sekä turvata onnistumisen kokemusten mahdollisuus. Opiskelijaa voidaan auttaa esimerkiksi opintojen suunnittelussa, aikataulujen laatimisessa, tavoitteiden asettamisessa sekä vastuun ottamisessa. (Riikonen ym. 1996, 55.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Kvalitatiivinen lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Tavoitteenani on todellisen elämän kuvaaminen ja pyrin selvittämään mielenterveyskuntoutujien opiskelumotivaatiota valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 161.) Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan mielenterveyskuntoutujien opiskelua ja motivaatiota yhden oppilaitoksen opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkin kohteena olevaa ilmiötä sen omassa kontekstissaan, joten tutkimukseni on tapaustutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia, jolloin tavoitteena on analysoida tapauksia mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri on tällöin laatu eikä määrä. Laadullisessa tutkimuksessa ei tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvataan jotain tapahtumaa, ymmärretään toimintaa tai annetaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostain ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 65 - 66, 18.)

Perinteisesti laadullinen tutkimus noudattaa induktiivista strategiaa, jolloin tutkimukseen liittyvät käsitteet ja teoreettiset erittelyt nojaavat tutkimusaineistoon. Aineistoa kerättyä pyritään unohtamaan aikaisemmat teoriat ja käsitejärjestelmät. Aineistolähtöinen teoria siis syntyy kvalitatiivisen aineiston analysoimisen lopputuloksena. (Tuomi & Sarajärvi 2004; Eskola & Suoranta 1998.) En ole kuitenkaan toiminut tutkimuksessani täysin induktiivisen strategian mukaisesti, sillä perehdyin ennen tutkimusaineistoni keräämistä valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja opiskelumotivaatiota koskevaan tutkimukseen ja teoriaan. Tällaisen etukäteen muodostetun viitekehyksen luominen ei siis ole tyypillistä perinteiselle laadulliselle tutkimukselle, sillä tutkijan ei pitäisi etukäteen päättää, mitä aineistosta löytyy. Sen sijaan tämänkaltainen toimintatapa on ominaista kvantitatiiviselle tutkimustraditiolle. En kuitenkaan pyrkinyt asettamaan kvantitatiivisen tutkimuksen tapaan tutkimushypoteeseja tai operationaalistamaan tutkimuksen käsitteitä mitattavaan muotoon teoreettisen perehtyneisyyteni pohjalta. Sen sijaan pyrin muodostamaan itselleni aihetta käsittelevän esiyymmärryksen, jonka perusteella laadin kattavan

teemahaastattelun rungon. (ks. Hirsjärvi ym. 2000, 137, 153, 165; Patton 2002, 40 - 41.)

Grönfors (1982, 33 - 37) toisaalta asettaakin ”puhtaan” induktiivisen päättelyn kyseenalaiseksi ja tuo esiin abduktiivisen päättelyn idean, jossa tutkijalla on ennakkokäsityksiä ja olettamuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan kiinnostus kohdistuu joihinkin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 78) toteavat, että tutkijalla on aina tutkimusvälineen laatimisessa mukana aikaisempaa teoreettista ajattelua ja ydinolettamuksia, jotka ovat syntyneet tutkijan kokemusten kautta. Tutkimuksessani nojaudun abduktiiviseen päättelytapaan, koska perehtyneisyyteni aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin loi esiyymmärryksen tutkittavan ilmiön tulkitsemiselle. Esiyymmärrykseni tarkentui tutkimusprosessin edetessä hermeneuttisen kehän tapaan eli aineiston keräämisen ja analysoinnin myötä löysin tässä raportissa esittämäni jäsenyyksen ja kuvauksen. (ks. Patton 2002, 113 - 115.)

En tarkastellut aineistoa analysoidessani haastatteluiden antia systemaattisen teorialähtöisesti tai -ohjaavasti (Miles & Huberman 1994), vaan ennemmin aineistolähtöisesti (Patton 2002) (ks. tarkemmin luku 5.4). Siten löysin tutkimusaineistostani myös ennalta odottamattomia asioita. Voin kuitenkin todeta, että väljemmän teemahaastattelurungon myötä tutkittavat olisivat saattaneet esittää useampia ennalta määrittelemättömiä aiheita. Jouduin käyttämään aineistoa kerätessäni paljon strukturoituja kysymyksiä, koska haastateltavien oli vaikea kertoa tutkimusaiheesta laajasti ja kuvailevasti. Tämä taas antaa perusteita teoreettisen esiyymmärrykseni tärkeydelle, sillä ilman aikaisempaa tietämystäni minun olisi ollut vaikea toteuttaa haastattelut tarkoituksenmukaisesti.

Näin ollen tutkimukseni sijoittuu enemmän kvalitatiiviseen kuin kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen. Sen vuoksi käytän tutkimusraportissani kvalitatiivisen tradition mukaista käsitteistöä esimerkiksi kuvatessani aineiston analysointia ja tutkimuksen luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Laadullisen tutkimuksen perinne näkyy myös raportointitavassa, sillä olen kirjoittanut tekemistäni valinnoista ja tutkimuksen etenemisestä minä-muodossa. Kvalitatiivisessa traditiossa tutkija nähdäänkin yhdeksi tutkimusvälineeksi, jonka ajattelu ja toiminta tulee tuoda tutkimuksessa esiin. (Patton 2002, 14.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kymmenen mielenterveyskuntoutujaa, jotka opiskelevat valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa eräässä eteläsuomalaisessa oppilaitoksessa. Tutkimuksen toteuttamiseksi anoin tutkimusluvan kyseisen oppilaitoksen rehtorilta (Liite 1).

Tutkimusluvan saatuani järjestin valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijoille tutkimuksestani tiedotustilaisuuden, jonka tavoitteena oli luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri tutkimukseen osallistumiselle. Kerroin opiskelijoille tutkimukseni tavoitteista ja eettisistä kysymyksistä. Tilaisuuden päätteeksi opiskelijoilla oli mahdollisuus ilmoittaa halukkuudestaan osallistua tutkimukseen ja sopia haastatteluaika. Valmentavan koulutuksen opettaja avusti haastatteluverkrytöinnissä kannustamalla opiskelijoita osallistumaan. Pari tutkimuksesta innostunutta opiskelijaa houkutteli myös muita opiskelijoita mukaan. Tiedotustilaisuudessa sain sovittua yhdeksän haastattelua. Myöhemmin tutkimukseeni ilmoittautui mukaan opiskelija, joka ei ollut tilaisuudessa läsnä.

Painotin tutkimukseen osallistumisessa vapaaehtoisuutta ja tein jokaisen haastateltavan kanssa kirjallisen sopimuksen tutkimuksessa mukanaolosta (Liite 2). Sopimuksesta ilmenee tutkimuksen tavoitteet ja toteutustapa sekä mihin tutkimustietoa käytetään. Lisäksi sopimuksessa mainitaan haastateltavan mahdollisuus keskeyttää haastattelutilanne niin halutessaan sekä mahdollisuus kieltää haastatteluaineiston käyttäminen jälkikäteen. Näin pyrin varmistamaan, että haastateltavat tietävät, mistä tutkimuksessa on kyse.

Haastatteluihin osallistui opiskelijoita kahdesta valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ryhmästä, joissa on yhteensä 19 opiskelijaa. Tutkittavien opinnot olivat alkaneet elokuussa 2005. Haastattelut toteutuivat maaliskuussa huhtikuussa opintojen loppuvaiheessa, sillä koulutuksen oli tarkoitus päättyä toukokuussa 2006. Tutkimusaineiston keräämisen aikana opiskelijat suorittivat viimeisiä teoriaopintojaan ja olivat lähdyssä huhtikuussa kuukauden mittaiselle työelämään tutustumisjaksolle.

Tutkimukseen osallistui kolme naisopiskelijaa ja seitsemän miesopiskelijaa. Tutkittavista viisi sijoittui ikäryhmään 19 - 27-vuotiaat. Heidän koulutustaustoinaan olivat kesken jääneet opinnot joko lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Yhdellä tämän ikäryhmän opiskelijalla oli valmis ammatillinen tutkinto. Tämän ikäryhmän opiskelijoilla ei ollut työkokemusta. Haastateltavista viisi oli puolestaan 30 - 38-vuotiaita. Heidän opiskelukokemuksissaan painottuivat kesken jääneet yliopisto-opinnot tai ammatillisesta oppilaitoksesta hankittu pätevyys. Heillä oli kokemusta ansiotyöstä tai työkeskustoiminnasta.

5.3 Aineiston kerääminen

Keräsin tutkimusaineiston teemahaastattelun avulla, koska halusin antaa tutkittaville mahdollisuuden esittää heidän omat näkökulmansa, kokemuksensa ja havaintonsa mahdollisimman vapaasti. Halusin tuoda esiin valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijakeskeisen näkökulman, minkä vuoksi en haastatellut esimerkiksi oppilaitoksen opettajia. Laadullisessa tutkimuksessa suositaankin metodeja, joissa tutkittavien ”ääni” pääsee esille. (Hirsjärvi ym. 2000, 165.)

Teemahaastattelu ei perustu yksityiskohtaiseen kysymysluetteloon, vaan listaan aihepiireistä, jotka ovat tutkimuksen teoreettisten pääkäsitteiden alakäsitteitä ja -luokkia. Olin muodostanut etukäteen teemahaastattelun rungon, jonka laatimisessa hyödynsin tutkimuksen teoreettista viitekehystä, aikaisempia tutkimuksia sekä omaa intuitiotani (Liite 3). Teemojen järjestys ja laajuus kuitenkin vaihtelivat haastattelusta toiseen. Haastattelutilanteessa tein tarkentavia kysymyksiä teema-alueista. Nauhoitin haastattelut minidisc-nauhurilla. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2004, 48, 66.)

Aineistonkeruu toteutui joko ennen koulupäivän alkua tai sen jälkeen ryhmien kotiluokissa, mikä loi haastattelutilanteisiin turvallisuutta. Opiskelijoiden oli helppo löytää kotiluokkaan ja tuntee siellä olonsa turvalliseksi. Opiskelijat saapuivat haastattelutilanteisiin ajallaan lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa, joka tuli hieman myöhässä. Opiskelijat sitoutuivat tutkimukseen osallistumiseen ja olivat kiinnostuneita tutkimusaiheesta. Moni opiskelija koki haastatteluun osallistumisen

tärkeäksi, koska mielenterveyskuntoutujien opiskelu on vähän tutkittu aihe. Osa tutkittavista taas piti haastattelua mahdollisuutena päästä harjoittelemaan sosiaalisia ja stressaavia tilanteita. Muutamien opiskelijoiden kohdalla oli aistittavissa jännitystä ja hermostuneisuutta haastattelun aikana, mutta nämä seikat eivät kuitenkaan muodostuneet esteeksi haastattelun toteuttamiselle.

Haastattelujen toteuttaminen vaati minulta tutkijana psyykkistä kestävyyttä ja havainnointitaitoja. Ensinnäkin minun tuli olla herkkä haastateltavien antamille verbaalisille ja nonverbaaleille vihjeille. Minun oli havaittava, milloin haastattelussa käsitellään liian tunnepitoisia aiheita, kuten sairastumista ja elämän jatkosuunnitelmia. Minun oli säilytettävä neutraali empaattisuus kuunnellessani tutkittavien tarinoita sairastumisesta ja muista elämän vaikeuksista. Vaikeiden ongelmien kuuntelemisessa minun tuli pysyä tutkijan roolissa eikä niinkään terapeutin tai vertaisopiskelijan asemassa. Keskeistä haastatteluissa oli myös luottamuksellisen ilmapiirin herättäminen. Eettisten kysymysten painottaminen ja tutkimussopimuksen laatiminen auttoivat tässä asiassa. Lisäksi luottamuksellisen ilmapiirin rakentumisessa korostui opiskelijoiden luonteva kohtaaminen. Katsekontakti ja lämmittelevät kysymykset haastattelutilanteen alussa edistivät luonnollista vuorovaikutusta. Ulkoa opetteleman teemahaastattelun runko auttoi vuorovaikutuksen ylläpitämisessä. (ks. Kvale 1996, 148 - 149.)

Haastattelut olivat kestoltaan vaihtelevia. Muutamille opiskelijoille 45 minuutin haastattelu oli jaksamisen ja keskittymisen kannalta haastava tilanne ja he kysyivät, kauanko tilaisuus vielä kestää. Toiset opiskelijat jaksoivat keskittyä pitkäjänteisemmin haastatteluun ja kertoa laajasti haastattelun teema-alueista. Muutamat opiskelijat olivat haastattelutilanteessa varautuneita ja niukkasanaisia, jolloin aineistonkeruu muistutti paikoitellen strukturoitua haastattelua.

Kymmenestä haastattelusta syntyi yhteensä 159 sivua litteroitua tekstiä, jossa riviväli oli 1,5 ja fontin koko 12. Sivun marginaali oli oikeassa reunassa 3 cm ja vasemmassa reunassa 4 cm. Ylä- ja alamarginaalit olivat 2,5 cm. Tutkittavien puhenopeus ja kyky osallistua aktiivisesti teemahaastatteluun vaikuttivat litteroidun tekstin pituuteen. Haastatteluiden yhteenlaskettu kesto oli 8 tuntia 47 minuuttia. Esitän taulukossa 2 jokaisen haastattelun keston ja litteroitujen sivujen määrän.

TAULUKKO 2. Haastatteluiden kesto ja litteroidun tekstin sivumäärä

Haastateltava	Haastattelun kesto minuutteina	Litteroitujen sivujen määrä
Sami	50	15
Susanna	41	14
Tuija	57	13
Teppo	45	12
Juha	60	22
Pekka	53	17
Mikko	41	15
Anni	50	21
Simo	97	20
Petteri	33	10
Yhteensä	527 (8 t 47 min)	159

5.4 Aineiston analysointi

Aineiston redusointi. Aloitin aineiston analysoimisen lukemalla litteroitua tekstiä useita kertoja läpi. Tavoitteenani oli muodostaa alustava kokonaiskuva aineistosta ja hahmottaa siitä olennainen tutkimuskysymysten ja aiheen näkökulmasta. Merkitsin litteroituun tekstiin tutkimuskysymyksiini liittyviä aiheita ja ilmaisuja. (Dey 1993.) Seuraavaksi etsin ilmaisuiden väliltä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Tavoitteenani oli laatia koodirunko, jonka avulla voin luokitella aineistoa. Yhdistelin löytämiäni koodeja ja loin niille ylä- ja alakoodeja. (Bogdan & Biklen 1998, 171.)

Aineiston klusterointi. Koodirunko muotoutui lukiessani tutkimusaineistoa. Seuraavaksi määritin laatimilleni koodeille värit, joiden mukaan merkitsin tekstiin kuhunkin koodiin liittyvät ilmaukset. (Bogdan & Biklen 1998, 183.) Tämän jälkeen kokosin jokaiseen koodiin liittyvät ilmaukset omaksi kokonaisuudekseen. Pidin kuitenkin jokaisesta haastattelusta löytyneet koodit omana kokonaisuutenaan, jotta eri tutkittavien tuottamat ilmaisut eivät menneet sekaisin. Seuraavaksi tarkastelin

muodostamaani kokonaisuutta, sen osia suhteessa kokonaisuuteen. Tarkastelin syntyneitä ylä- ja alakoodeja, minkä pohjalta yhdistelin koodeja ja päädyin lopulliseen luokitukseen. (Dey 1993.)

Aineiston abstrahointi. Seuraavaksi tarkastelin jokaista koodiluokkaa omana kokonaisuutenaan. Kirjoitin tiivistetyn version aineiston sisällöstä ja liitin tekstiin haastateltavien ilmaisuja. Käytin aineistositaatteja perustelemaan tulkintojani, kuvaamaan aineistoani sekä elävöittämään tekstiä (Savolainen 1991, 454). Tässäkin vaiheessa aineiston koodaus sai vielä joitakin uusia käsitteitä ja muotoja. Lopuksi tavoitteenani oli muodostaa aineistosta sitä tiivistäviä käsitteitä. Tässä vaiheessa toimin abduktiivisen päättelyn periaatteiden mukaan, jolloin aineistosta löytyneet käsitteet sekä valmiit teoreettiset mallit vuorottelivat analysoinnissa. Abstrahointivaiheessa tein erilaisia kuvioita ja kaavioita aineistostani, jotta hahmotin asioiden väliset suhteet. (Dey 1993.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta ja analyysin kattavuutta tarkasteltaessa olen nojannut Lincolnin ja Guban (1985, 328) käyttämiin luotettavuuskriteereihin, jotka ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus.

Tutkimuksen *vastaavuutta* tarkasteltaessa olen pyrkinyt kuvaamaan, kuinka hyvin käsitteellistykseni ja tulkintani vastaavat tutkittavien käsityksiä (Lincoln & Guba 1985, 301, 314). Kokemukseni ja tietoni mielenterveyskuntoutuksesta vaikuttavat tutkimuksen vastaavuuteen. Aineiston analysoinnissa minun täytyi kuitenkin keskittyä haastateltavien vastauksiin sellaisenaan, eikä antaa omien kokemusteni ohjata analyysin kulkua. Mikäli minulla olisi ollut enemmän kokemusta aihepiiristä, olisin saattanut ymmärtää aiheesta enemmän ja tehdä luotettavampia tulkintoja. Toisaalta kokemattomuuteni auttoi tarkastelemaan aihepiiriä objektiivisemmin. Ilmiö avautui minulle uutena, eivätkä aikaisemmat kokemukseni ja tietoni mielenterveyskuntoutuksesta ohjanneet liikaa analyysia. Tutkimuksen vastaavuutta olisin kuitenkin voinut lisätä antamalla aineiston analyysin luettavaksi tutkimukseen osallistujille. Näin olisin voinut tarkistaa aineistosta tekemäni tulkinnat ja päätelmät.

Tutkimustulosten *siirrettävyyttä* tarkasteltaessa olen pohtinut saatujen tulosten sovellettavuutta toiseen kontekstiin (Lincoln & Guba 1985, 316). Jokainen tekemäni haastattelu toi aiheeseen uusia näkökulmia mutta aineistonkeruussa toistuivat tietyt teemat. Useimmat haastattelut olisivat kuitenkin tuoneet minut lähemmäs aineiston saturaatiota, minkä johdosta saadut tulokset olisivat todennäköisemmin siirrettävissä toiseen ympäristöön. Tutkimushaastateltavia etsiessäni arvioin kymmenen haastattelun riittävän aineiston kylläntymiseen mutta tutkimushaastatteluita tehdessäni kuitenkin koin, että useimmat haastattelut olisivat voineet tuoda uutta tietoa tutkimuskysymyksiini. Tutkimustani koskevan tiedotustilaisuuden myötä sain sovittua kymmenen haastattelua ja koin, ettei kyseisistä opiskeluryhmistä olisi löytynyt useampia vapaaehtoisia tutkimukseen osallistujia. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 60.)

Tutkimukseen osallistui opiskelijoita kahdesta valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ryhmästä, mikä lisää tulosten siirrettävyyden mahdollisuuksia. Toisaalta tutkimusaineistoni kerääminen rajoittui yhteen oppilaitokseen, joka soveltaa mielenterveyskuntoutujien valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opetussuunnitelmaa omalla tavallaan. Vastaavan koulutuksen järjestäminen muissa oppilaitoksissa ei todennäköisesti toteudu täysin samalla tavalla, mikä heikentää tulosteni sovellettavuutta toiseen kontekstiin. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti sekä haastateltavat että tutkimusaineiston analyysin, mikä auttaa tulosten sovellettavuuden arviointia niiden hyödyntäjän näkökulmasta.

Olen *arvioinut tutkimustilannetta* pohtimalla siihen vaikuttaneita tekijöitä (Lincoln & Guba 1985, 317 – 318). Haastatteluun osallistuminen on tilannesidonnaista, eivätkä haastateltavat välttämättä vastaa samalla tavalla tutkittaviin asioihin kaikissa tilanteissa. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että tutkittavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2000, 202). Haastattelut toteutuivat maaliskuussa valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen loppuvaiheessa, jolloin opiskelijat orientoituivat koulutuksen jälkeiseen elämään. He suunnittelivat tulevaisuuttaan jatko-opintojen ja työllistymisen näkökulmasta. Lisäksi pohdintoja sävyttivät pelot psyykkisen toimintakyvyn laskusta ja huoli omasta jaksamisesta. Nämä asiat saattoivat vaikuttaa opiskelijoiden haluun keskustella

opiskeluun liittyvistä asioista. Toisaalta opiskelijoiden motivaatio ja usko opiskeluun saattoi horjua juuri koulutuksen loppuvaiheessa.

Tutkimustilanteeseen vaikuttavana tekijänä voidaan nähdä opiskelijoiden mielenterveysongelmat, jotka ilmenivät esimerkiksi hermostuneisuutena, lyhytjännitteisyytenä ja vaikeutena analysoida omia ajatuksia ja kokemuksia. Tutkittavien kyky ja halu kertoa avoimesti omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan vaihteli haastattelusta toiseen. Roolini opiskelijana saattoi puolestaan lisätä halua tuottaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Terveen ja valmistumassa olevan opiskelijan kohtaaminen saattoi herättää opiskelijoissa ristiriitaisia tunteita. Toisaalta haastateltavat saattoivat ajatella, että opiskelijana ymmärrän heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään.

Tutkimuksen *vahvistettavuutta* arvioidessani olen tarkastellut, kuinka hyvin tuloksista tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Lincoln & Guba 1985, 327). Löysin suomalaisissa oppilaitoksissa toteutettuja tutkimuksia opiskelumotivaatiosta. Sen sijaan en löytänyt tutkimuksia, jotka olisivat käsitelleet opiskelumotivaatiota valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Aikaisempiin tutkimuksiin kuului myös muutamia pro gradu - tutkielmia, joiden tutkimukselliseen arvoon on suhtauduttava varauksellisesti. Vahvistettavuutta kuitenkin tukee se, että olen käsitellyt tutkimuksessani kansainvälistä mielenterveyskuntoutujien opiskeluun liittyvää tutkimusta. Näiden tutkimusten tulokset eivät ole kuitenkaan suoraan yleistettävissä, koska valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen sekä mielenterveyskuntoutujien opiskelun toteuttamistavat ovat kulttuurisidonnaisia.

5.6 Eettiset kysymykset

Eettisten periaatteiden mukaisesti anoin tutkimusluvan siitä oppilaitoksesta, jossa haastateltavat opiskelivat (Liite 1). Lupahakemus hyväksyttiin helmikuussa 2006. Tutkittavien informointiin kuului myös tutkimuksen toteuttamista käsittelevä tiedotustilaisuus, jossa rekrytoin haastateltavia. Tein haastattelutilanteessa jokaisen tutkittavan kanssa tutkimussopimuksen, josta ilmeni tutkimuksen tavoitteet ja

toteutustapa (Liite 2). Tutkittavilla oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen niin halutessaan. (ks. Kvale 1996, 111; Kuula 2006, 102.)

Aineiston anonymisoinniseksi muutin tutkittavien nimet sekä muut haastatteluissa esiintyneet henkilönimet. Lisäksi jätin mainitsematta tutkimukseen liittyvän oppilaitoksen nimen ja paikkakunnan. Opiskelijoiden taustatiedot, kuten iän sekä koulutus- ja työkokemuksen, luokittelin kategorioihin kuvatessani tutkimukseen osallistujia. (ks. Kuula 2006, 214.)

Luottamuksellisuuden säilyttämiseksi en ole luovuttanut tutkimushaastatteluissa saamiani tietoja ulkopuolisille. Litteroin haastattelunauhoitukset itse ja säilytin litteroidun tekstin tutkimusprosessin ajan itselläni. Hävitin haastattelutallenteet ja litteroidut tekstit aineiston analysoinnin jälkeen. (ks. Kuula 2006, 88 - 91.) Saamani tutkimusluvan mukaisesti toimitin valmiin tutkimusraportin tutkimuskohteena olleeseen oppilaitokseen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen haastateltavien kokemuksia valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa opiskelusta ja siihen motivoitumisesta. Olen kirjoittanut tekstin etenemään tarinamaisesti opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisesta aina opintojen päättövaiheeseen saakka, jotta haastateltavien kokemuksista muodostuisi looginen kokonaisuus. Olen laatinut luvun otsikot aineistolähtöisen analysoinnin ja koodauksen myötä. Tästä tutkimusvaiheesta olen kertonut tarkemmin tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa. En siis ole jaotellut aineistoani tässä vaiheessa siten, että vastaan tutkimuskysymyksiini alaluvuittain. Sen sijaan tutkimuskysymysten vastaukset limittyvät tekstin eri kohtiin. Valitsin aineistolähtöisyyteen pohjautuvan raportointitavan, jotta pystyin kuvailemaan ja tulkitsemaan opiskelijoiden kokemuksia yksityiskohtaisemmin. Jäsennän aineistoani johdonmukaisemmin tutkimuskysymysten näkökulmasta luvussa 7.

Tutkimustuloksista kertoessani olen käyttänyt aineistositaatteja perustellessani tulkintojani, kuvatessani aineistoani sekä elävöittäessäni tekstiä (Savolainen 1991, 454). Olen merkinnyt aineistositaatit tekstiin kursiivilla ja lainausmerkeillä. Aineistositaatteja käyttäessäni olen merkinnyt pois jättämäni sanat tai lauseet kolmella pisteellä (...). Lisäksi olen selventänyt joitakin aineistositaatteja esimerkiksi pronominiiviittauksen osalta. Tällaiset kohdat olen merkinnyt tekstiin hakasulkeilla [--].

6.1 Valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen hakeutuminen

6.1.1 Tieto mahdollisuudesta opiskella

”...ja pitkään oli niin, että hoitajien ja lääkäreiden mielestä oli niin, että ei ole mitään asiaa mennä minnekään, et olla vaan niinkun eläkkeellä... Ennen kesää oli mennä niinkun tasasesti silleen, et puhutaan et kakssuuntasessa mielialahäiriössä on tasanen vaihe... sitten tää hoitaja otti esille, että oli mahollisuus mennä tällaseen koulutukseen.” (Sami)

Suurin osa haastateltavista oli kuullut valmentavasta ja kuntouttavasta koulutuksesta hoitotaholtaan. Monelle haastateltavalle koulutusta oli suositellut omahoitaja. Muutamit haastateltavat olivat saaneet kuulla opiskelumahdollisuudesta koulutuksen opettajilta, jotka kävivät kuntoutuskodeissa esittelemässä koulutusta. Osa haastateltavista tiesi entuudestaan, että mielenterveyskuntoutujille suunnattua valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta järjestetään lähiseudulla. Jokaisen haastateltavan koulutukseen hakeutumisen lähtökohtana oli kohentunut psyykinen hyvinvointi. Parempi vaihe sairaudessa oli saanut joko hoitavan tahon suosittelemaan koulutukseen hakeutumista tai opiskelijan oma-aloitteisesti pohtimaan tulevaisuuden suunnitelmia.

Haastateltavat olivat suhtautuneet koulutukseen hakeutumiseen pääasiassa myönteisesti. Opiskelemaan hakeutumisen vaihetta sävytti kiinnostuneisuus ja toiveikkuus, kuten Susanna kuvaili: *”...semmonen toivon kipinä, että pääsee eteenpäin elämässä, ettei tarvii olla työsalilla jossain huonoissa tiloissa.”* Valmentavaan koulutukseen osallistuminen voisi toimia lähtökohtana elämään kaivatulle muutokselle, koska nykyinen elämäntilanne koettiin tavalla tai toisella epätydyttäväksi. Koulutus antaisi *”suuntaa” (Juha)* ja *”tavoitteellisuutta” (Tuija)* elämälle ja sen avulla voisi ryhdistäytyä. Pekka olikin todennut koulutukseen hakiessaan, että *”olen lorvinut tarpeeksi”*.

Opiskelijoiden aikaisempiin koulutuspaikkoihin, joissa opinnot olivat jääneet kesken, ei suunniteltu palaamista. Valmentava koulutus saattoikin olla ainoa mahdollisuus ja tilaisuus elämänmuutokseen. Mikko kertoi, *”ettei ollut muutakaan vaihtoehtoa”*. Koulutuksessa pidettiin hyvänä mahdollisuutta samanaikaisesti opiskella ja kuntoutua. Opiskelijat eivät osanneet etukäteen mieltää, mitä kaikkea koulutus voisi sisältää, mutta mahdollisuus kuntoutua ja päästä elämässä eteenpäin toimivat kannustimina. Toisaalta koulutukseen hakeutumisessa ilmeni uteliaisuutta ja heittäytymistä: *”Ei tee oloa ainakaan huonommaksi...” (Juha)*, *”Silleen mielenkiinnolla, että millasta tää on...” (Anni)*.

Muutamia opiskelijoita oli aluksi vaivannut epävarmuus tai haluttomuus opiskella. He kyseenalaistivat valmentavassa koulutuksessa opiskelemisen ja pohtivat asiaa pidempään. Mikosta tuntui vaikealta lähteä kouluun, koska hän oli useamman kerran

aiemmin yrittänyt opiskella. Koulu ei ollut kiinnostanut häntä nuorempana, joten mielikuvat siitä eivät olleet myönteisiä. Mikko pohti: *”Mä olin eka vähän vastahankaan, et ajatus niinkun kouluun menosta taas. Mä oon ollu ammattikoulussa mut lopettanut kesken...se kiinnostuminen jäi.”* Anni oli puolestaan miettinyt, miten jaksaa opiskella oman voinnin vaihdellessa, vaikka valmentava koulutus tuntui muuten hyvältä vaihtoehdolta. *”Mä vähän aattelin, että miten mä oikein pärjään kun on ollu vähän vaikeempaa.”* Juha vaivasi opiskelun alkuvaiheessa leimautuminen ja häpeä, jota mielenterveyskuntoutujien ryhmään kuulumisen toi tullessaan. Juha kertoi: *”Mä varmaan sitä ajattelin, että kun mä en aluksi lähtenyt nuitten porukan kanssa kaupungille ollenkaan, että jos tuttuja tulee vastaan. Ne sitten huomaa, että ai.”* Juhasta myös toisten sairaiden ihmisten kohtaaminen tuntui aluksi vaikealta, minkä vuoksi hän kyseenalaisti kuulumisensa ryhmään. *”Kun mä tulin ensimmäistä kertaa tänne kouluun, niin kaikki istu penkillä ja ne oli pää alaspäin. Silleen niin mulle tuli semmonen kuva, että oonko minä väärässä paikassa.”*

Kannustus opiskelemaan hakemisesta saattoi viimekädessä tulla ulkopuolelta, kuten perheenjäseneltä tai omahoitajalta. Esimerkiksi Pekka kertoi, että *”ne [hoitajat ja perheenjäsenet] sai mut uskomaan, että tää on hyvä juttu”*. Oma tulevaisuus oli vaikea arvioida pitkällä tähtäimellä ja toisaalta päätöksen tekeminen oli vaikeaa. Kaikki eivät osanneet heti mieltää koulutuksen hyödyllisyyttä, minkä vuoksi ulkopuolisen henkilön ehdotus sai ajattelemaan asiaa uudella tavalla. Ulkopuolelta tuleva kannustus ja aloitteellisuus saattoikin olla muutamille opiskelijoille ratkaiseva tekijä koulutukseen hakeutumisessa, kuten Simo kiteytti: *”Kyl mä niinkun sit suostun, jos tota ehdotellaan, että en mä tiedä, jos kukaan ei ehdottelis mulle mitään niin hakisinks mä sitten yhtään mihinkään.”*

6.1.2 Koulutukseen liittyvät odotukset

”...pääsis niinkun takasin elämään kiinni, että jaksais tehdä taas asioita.”
(Pekka)

Kaikki haastateltavat olivat hakeutuneet opiskelemaan, koska pitivät sitä *”järkevänä ja hyödyllisenä”* (Teppo) toimintana. Ennen kaikkea koulutuksen ajateltiin edistävän

kuntoutumista ja siitä uskottiin olevan apua psyykkiselle hyvinvoinnille. Koulutus rytmittäisi elämää ja tarjoaisi mahdollisuuden mielekkääseen toimintaan. Petterin sanoin koulutus toisi *”rutiinia elämään”*.

Monet haastateltavat olivat olleet melko passiivisia ennen koulutukseen hakeutumista. Pekka kuvasi tilannetta siten, että *”ei ollut paljon tekemistä”* tai *”se päivä oli niin helkkarin pitkä”*. Päivittäinen toimintaympäristö oli monilla rajoittunut omaan kotiin tai kuntoutuskotiin. Useat tutkittavista kertoivat olleensa pitkän aikaa tekemättä mitään, koska heidän aiemmat opinnot olivat keskeytyneet vuosia sitten tai edellisistä työsuhteista oli pitkä aika. Mielekkään arjen rakentamiseen eivät riittäneet päivittäisten askareiden hoitaminen ja vapaa-ajan aktiviteetit.

Monella haastateltavalla oli takana pitkiä sairaalajaksoja, joiden myötä aktiivinen toiminta oli jäänyt vähäiseksi. Passiivisuudesta oli tullut osa elämää, kuten Simo kuvaili: *”Sit se on jäänyt vähän päälle sieltä se mitään tekemättömyys, vaikka onkin siirretty suljetulta avo-osastolle. Sit on silleen jatkunu, että hei, että ei niinkun tarvikaan tehdä mitään, että voi vaan olla.”*

Toisaalta joidenkin haastateltavien arkeen saattoi sisältyä aktiivista toimintaa mutta sitä ei pidetty riittävän kuntouttavana tai mielekkäänä. Arki kuntoutuskodissa saatettiin kokea liian kapea-alaiseksi, koska aktiviteetit rajoittuivat sinne. Toki kuntoutuskodeissa ohjattiin hoitamaan päivittäisiä askareita ja järjestettiin toiminnallisia ryhmiä, mutta *”kaikki tekeminen oli siellä”* (Simo). Kuntouttavaa työtoimintaa puolestaan pidettiin turhan *”yksitoikkoisena”* (Pekka), eikä se antanut mahdollisuuksia uusien asioiden oppimiseen. Työtoiminta ei myöskään edistänyt riittävästi kuntoutumista ja työhön paluuta. Haastateltavat kaipasivat arkeen haasteellisempaa toimintaa, josta olisi hyötyä myös tulevaisuudessa, mikä ilmeni esimerkiksi Tepon pohdinnassa:

”Teppo: ...olis mulla ollu vaihtoehtona käydä työkeskuksessa päivittäin töissä mut mä ajattelin, et se on järkevämpää tulla kouluun.

Haastattelija: Minkälaisia kokemuksia sulla on sieltä työkeskuksesta?

Teppo: No, kyllä mä siellä viihdyin mutta eihän se niinkun palvellut tulevaisuutta niinkun tämmönen koulutus ehkä. Tääl saattaa paremmin

kuntoutua et ja sit valmentaa ittee työelämään ja sit mulla on tavoitteena päästä joskus vielä töihin.”

Ajatus valmentavasta koulutuksesta auttoi siis suuntautumaan tulevaisuuteen ja monen haastateltavan mielessä siinsi mahdollisuus työllistyä tai päästä ”vaativimpiin opintoihin” (Simo). Valmentavan koulutuksen jälkeiseen aikaan kaivattiin toimintaa, joka strukturoisi arkea. Halua työllistyä perusteltiin myös palkalla tai yhteiskuntaan kuulumisella. Monet haastateltavat kokivat, ettei eläke riittänyt kattamaan kaikkia menoja. Anni painotti, että ”jos sais työpaikan, niin sit sais kunnon tulot”. Työn ja opiskelun ajateltiin myös ”kuuluvan elämään” (Simo). Niin ikään työntekijän roolin ajateltiin kohottavan itsetuntoa, mikä korostui Tepon ajattelussa:

”Ei niinkun tunnu jatkuvasti surkeelta, että mä oon vaan täällä työsalilla esimerkiksi muut käy töissä ja ansaitsee paksua palkkaa ja heillä on jo tän ikäsenä perheet ja autot ja asunnot... Itselläkin saattaa olla jossain vaiheessa asiat paremmassa jamassa kuin mitä ne tällä hetkellä on.”

Haastateltavien mielestä valmentava koulutus toimi myös tilaisuutena päästä harjoittelemaan tai kokeilemaan opiskelua. He pitivät valmentavaa koulutusta eräänlaisena ”testinä” (Juha) haastavammasta toiminnasta. Juhan mukaan koulutuksessa ”saa vähän semmosesta opiskelurytmistä kiinni, jos lähtee kouluun. Tietää, että minkälaista se on opiskella.”

Opiskelu tarjosi tutkittaville mahdollisuuden kartoittaa omia kykyjä eli Mikon mukaan sitä, ”mihin pystyy ja mihin ei, mitä jaksaa ja miten jaksaa”. Jatkosuunnitelmien osalta oli tärkeää saada tietoa omista valmiuksista ja taidoista sekä ammatillisesta suuntautumisesta. Koulutukselta odotettiin myös mahdollisuutta oppia uutta tai kerrata aikaisemmin opittua. Lisäksi koulutuksen aikana haluttiin kehittyä persoonallisesti ja saada lisää elämän hallintaan taitoja. Tuija esimerkiksi totesi, että ”...tää kehittäis toimintakykyä silleen monipuolisesti ja just et pärjää arjessa ja itsetuntoo kohottaa ja sitten tietenkin et se jatko, et löytyis jotain sellasta mielekästä, niinkun koulutuspaikka”. Petteri puolestaan halusi kehittyä opiskelunvalmiuksissa ja sosiaalisissa taidoissa:

”Petteri: ...että pääsis niistä omista lukkotiloista eroon.

Haastattelija: Mitä tarkoitat näillä lukkotiloilla?

Petteri: Semmonen sosiaalinen pelko ja sitten oman tekstin tuottamisen vaikeus esimerkiksi. Ja sitten semmonen oppimisen lukkotila, että uusien asioiden omaksuminen on hankalaa...”

6.2 Koulutuksen anti

6.2.1 Tietojen ja taitojen oppiminen

”Teoriaa ja käytännön juttuja ja vierailuja, et on ollu niin monipuolisesti kaikennäköstä, et ei niinkun tylsisty tähän...” (Tuija)

Haastateltavat pitivät koulutusta monipuolisena kokonaisuutena, koska se sisälsi sekä teoreettista että käytännönläheistä opetusta. Teoriaopinnoissa oli mahdollista kerrata ja oppia kieliä sekä matematiikkaa, jotka olivat päässeet *”unohtumaan ja rapistumaan” (Teppo)*. Käytännönläheistä opetusta edustivat tutustumiskäynnit ja retket erilaisiin kohteisiin sekä esimerkiksi työn hakemiseen, opiskelutekniikkaan ja arkielämän taitoihin liittyvät opetussisällöt. Opiskelijat kokivat saavansa koulutuksen kautta tietoja ja taitoja, joiden avulla selviytyy tulevaisuudessa. Teorian ja käytännönläheisen oppiaineksen vuorottelu loi opetukseen vaihtelua, eikä opiskelu ollut pelkkää *”luokassa puurtamista” (Tuija)*.

Koulutuksen antia tarkasteltaessa haastateltavien kokemuksissa painottui elämänrytmin ja ajanhallinnan oppiminen. Ensinnäkin opiskelijoiden tuli oppia koulutuksen aikana käymään säännöllisesti koulussa. Heidän täytyi *”sitoutua koulutukseen” (Teppo)*. Ajoissa kouluun ehtiminen ja poissaolojen välttäminen olivatkin kaikille tutkittaville haastavia asioita, joiden oppiminen tuntui tärkeältä. Jos aikaisempaa elämää kuvasi passiivisuus, niin nyt oli opetettava aktiiviseksi toimijaksi. Juha painotti, että *”...jotakin järkeä tähän elämään, että ei vaan makoile siellä kämpillä”*.

Ajanhallintaan ja elämänrytmin oppimiseen liittyi myös *”suunnitelmallisemman” (Tuija)* elämän luominen. Opiskelijat hahmottelivat koulutuksen aikana, mitä asioita

omaan arkipäivään ja kokonaiseen viikkoon voisi sisällyttää. He esimerkiksi laativat omasta ajankäytöstään lukujärjestyksen ja pohtivat, miten sitä voisi kehittää. Opiskelijat saivat koulutuksen aikana valmiuksia aktiivisen ja mielekkään arjen rakentamiseen, mikä auttoi *”hallitsemaan elämää”* (Sami). Monet haastateltavat olivat huomanneet, kuinka passiivisuus ja kotona oleminen edistivät ahdistavia ajatuksia ja sairauden oireita. Kun elämässä oli riittävästi aktiivista toimintaa, oma tilanne ei herättänyt liikaa pohdintoja ja silloin *”ei niinkun vatvo paikallaan jotain tyhmiä ajatuksia”* (Teppo).

Haastateltavat olivat havainneet koulutuksen aikana, kuinka työn ja levon tasapaino edisti hyvinvointia. Opiskelijat kokivat tärkeäksi, että elämässä on *”sopivassa suhteessa”* (Tuija) työtä ja virkistystä. He kertoivat opiskelun rytmittävän elämää. Vapaa-aika puolestaan tuki opiskeluun keskittymistä ja *”antoi voimia”* (Sami). Opiskelijat jaksoivat paremmin, kun välillä oli muuta tekemistä ja ajattelemista kuin opiskelu. Vapaa-ajan toiminnan koettiin edistävän stressin hallintaa ja tuovan elämään sisältöä. Simon mukaan *”siitä tulee sellanen hyvä tasapaino kun on koulutehtävät ja sitten on vapaa-aika”*.

Tärkeiksi seikoiksi tulevaisuuden kannalta nähtiin myös opiskelutekniikoiden oppiminen sekä työ- ja opiskelupaikan hakemiseen liittyvät seikat. Näistä asioista opiskelijoilla ei välttämättä ollut aikaisemmin tietoa, kuten Teppo totesi: *”Esimerkiks CV:n teko oli aika hyödyllinen. Mä en oo ees ymmärtäny et semmonen on olemassa.”*

Opiskelustrategioita ei oltu käsitelty juurikaan aikaisemmissa opinnoissa. Toisaalta pitkä tauko opiskelussa teki aktiivisen tiedon prosessoinnin vaikeaksi ja siihen tarvittiin tukea. Opiskelijat kuvasivatkin koulutuksen sisältävän tehtäviä, joissa joutuu *”hirveesti paneutumaan”* (Anni) tai *”käyttämään aivoja”* (Teppo). Koulutuksessa opiskelijat saivat tietoa siitä, miten voi opiskella tehokkaasti ja opintoihin sisältyi oppimaan oppimisen kurssi. Ryhmätöissä yhteinen mietintä ja pohdinta auttoi huomaamaan asioiden väliset suhteet ja miten eri tavoin saman asian voi tehdä ja ajatella.

Itsenäinen työ- ja opiskelupaikkojen hakeminen oli monille vaikeaa. Erilaisista koulutusmahdollisuuksista ei ollut riittävästi tietoa ja osa opiskelijoista piti

opiskelupaikkojen hakemiseen liittyvien lomakkeiden täyttämistä vaikeana. Koulutuksessa opiskelijat pääsivät pohtimaan ammatillista suuntautumistaan ja moni koki saaneensa *”ideoita jatko-opintoihin” (Simo)*.

Koulutuksessa harjoiteltiin myös työhakemuksen ja ansioluettelon laatimista sekä työhaastattelutilanteita. Opiskelijoista oli mukava saada myös käytännön neuvoja ja tietoa siitä, miten työelämässä kuuluu toimia. Anni kertoi oppineensa *”työelämän pelisäännöt. Et tullaan aikasin töihin ja tehään tehtävät ja jos tulee ongelmia niin kerrotaan esimiehelle.”*

Kaikille haastateltaville koulutus oli tarjonnut mahdollisuuden harjoitella sosiaalisuutta ja vuorovaikutustaitoja. Toisia opiskelijoita kohtaan haluttiin olla ystävällisiä ja ymmärtäväisiä. Erilaisten ihmisten kanssa toimiminen oli monelle kuntoutujalle suuri haaste ja tavoite, jonka koettiin täytyvän koulutuksen aikana. Sosiaaliset tilanteet aiheuttivat monille kuntoutujille ahdistusta ja jännitystä. *”Oon vähän semmonen jännittäjätyyppi”*, kuten Juha totesi. Toisinaan pelkkä luokassa istuminen tuntui haastateltavista vaikealta. Koulutuksen myötä sosiaaliset taidot lisääntyivät ja aloitekyky kehittyi. Opetusmenetelmänä käytettiin usein ryhmitöitä, mitä pidettiin hyvänä asiana. Petterin mielestä oli tärkeää, *”et osaa jutella ihmisten kanssa, jotka on vaan koulukavereita”*.

Koulutuksen aikana opiskelijoiden itsetuntemus kehittyi eri tavoin. Se saattoi liittyä kielten ja matematiikan taitojen hallinnan arviointiin tai oman oppimiskapasiteetin hahmottamiseen. Toisaalta itsetuntemuksessa korostui omien hyvien ja huonojen puolien nimeäminen ja arviointi. Opiskelijat löysivät itsestään kykyjä ja mahdollisuuksia. Juha kertoi, että *”on saanu vähän sitä osviittaa, että mihin itestä on ja minkälainen on ihmisenä”*. Koulutus oli tarjonnut mahdollisuuden persoonalliseen kasvuun ja oppimiseen. Haastateltavat kuvasivatkin, kuinka itsetunto lisääntyi onnistumisen ja osallistumisen mahdollisuuksien myötä. Monet haastateltavat kertoivat *”vahvistuneensa” (Petteri)* tai *”kasvaneensa henkisesti” (Sami)* koulutuksen kuluessa.

Useat haastateltavat painottivat myös stressinhallintaan liittyvää itsetuntemusta. Stressaantuminen oli hankaloittanut esimerkiksi aiempia opintoja ja työssä käyntiä.

Nyt sitä haluttiin oppia hallitsemaan paremmin. Sami kertoi, *”et tavallaan näkee sen missä menee. Et tietää, et jos menee kouluun jonnekin et tietää oman tason. Et ei tartte pelätä sitä, että käy köpelösti. Et tavallaan oppii sen stressin rajan.”*

Koulutukseen liittyvistä retkistä pidettiin erityisen paljon, koska ne toivat vaihtelua koulupäiviin. Retkien kautta opiskelijat saivat tietoa kiinnostavista kohteista, kuten museoista ja teattereista sekä näkökulmia erilaisiin harrastusmahdollisuuksiin ja tapoihin viettää vapaa-aikaa. Lisäksi tutustumiskäyntejä tehtiin esimerkiksi mielenterveysjärjestöihin, työvoimatoimistoon ja kansaneläkelaitokseen, jotta opiskelijat saivat tietoa tuki- ja etumahdollisuuksista. Retket avasivat myös monipuolisen näkökulman lähiympäristön toimintamahdollisuuksiin, joista ei välttämättä ollut aiemmin tietoa. Anni totesikin, ettei *”tulis ite mentyä sinne, mihin täältä koulusta on menty”*.

Retket ja tutustumiskäynnit tarjosivat mahdollisuuden oppia erilaisissa ympäristöissä liikkumista ja asioimista. Muutamilla opiskelijoilla oli ollut aiemmin arkuutta kaupungilla liikkumisessa ja ihmisten kohtaamisessa. Koulutuksen aikana erilaisissa ympäristöissä liikkuminen helpotti tätä toiminnallista rajoitetta. Pekka kertoi, että *”retket on ollu oikeen palkitsevia. Mulla oli jotenkin ennen vaikeuksia liikkua tuolla kaupungilla, niin enää ei oo. Mä pääsin siitä kaupunkikauhusta eroon.”* Opiskelijat kuvasivat, kuinka opittu taito siirtyi arkielämän kontekstiin ja vapaa-ajalla oli helpompi lähteä kotoa pois. Retket ja tutustumiskäynnit lisäsivät myös opiskelijoiden aloittekykyä. Mikon mukaan *”nyt on lisääntynyt aktiivisuus muillakin osa-alueilla tän koulun myötä. Nyt sit useemmin tapaa kaveriiki.”*

6.2.2 Onnistumisen kokemukset

”Mä oon ollu aika tyytyväinen kun mä oon saanu tehtäviä tehtyä. Et se on itsetuntoa vahvistava tilanne kun saa tehtyä tehtäviä.” (Teppo)

Kaikki haastateltavat nimesivät koulutuksen sisällöistä aineen, joka oli tuottanut eniten tyydytystä ja onnistumisen kokemuksia. Vaikka kaikki opetussisällöt eivät aina tuntuneet mielekkäiltä ja helpoilta, niin opiskelijoista oli tärkeää löytää oma mielenkiinnonkohde ja *”vahva puoli” (Juha)*. Onnistumisen kokemuksia tuotti myös

se, kun omista vaikeuksista huolimatta pystyi oppimaan uusia asioita tai saattamaan jonkin tehtävän valmiiksi. Koulussa käyminen ja opiskelu oli monessa suhteessa oman itsensä voittamista. Opiskelu oli useille tutkittaville hyvin haasteellista toimintaa mutta pienet onnistumisen kokemukset ”*auttoivat jaksamaan eteenpäin*” (Anni). Parhaimmillaan koulutehtäviin saatettiin uppoutua ja keskittyä intensiivisestikin. Tällaiset tilanteet jäivät opiskelijoiden mieleen, kuten Simo kuvaili:

”Must on joskus vähän vaikeeta sitä oppimispäiväkirjaa kirjottaa ja se alottaminen saattaa tuntua tosi työläältä ja ikävältä mutta tänään oli sellanen hyvä fiilis, että oli kiva kirjottaa. Yleensä mä saan sitä tekstiä aikaseks alle yhen sivun niin tänään mä kirjotin puoltoista sivua. Et nää on sitten tällaset hetket palkitsevia kun on tosi mukava kirjoittaa jotain.”

Onnistumisen kokemusten merkitystä kuvaa se, että tehtävien tekemisestä haluttiin kantaa vastuuta. ”*Rästiin jääneet*” (Teppo) tehtävät aiheuttivat opiskelijoille itsesyytöksiä, surullisuutta ja pettymyksen tunteita, millä oli vaikutusta itsetuntoon. Tekemättömiä tehtäviä kertyi helposti liikaa, mikä lisäsi epäonnistumisen kokemusta ja huonoa omatuntoa. Kun tekemättömiä tehtäviä kasaantui yhä enemmän, niihin ryhtyminen oli entistä vaikeampaa. Siksi säännöllinen koulussa käyminen koettiin tärkeäksi. Pekka painotti, että on ”*tavallaan niinkun pakko tulla, jos haluaa pysyä mukana*”. Toisaalta haastateltavat tiedostivat omat mahdollisuutensa ja kykynsä, kuten Susanna totesi: ”*Pystyy vaikka mihin kun ottaa itseä niskasta kiinni.*”

Monille haasteltaville oli tärkeää, ettei koulutuksessa annettu arvosanoja. Se auttoi heitä suuntautumaan opiskeluun myönteisesti, koska epäonnistumista ei tarvinnut pelätä. Opiskelun mielekkyyden merkitystä kuvastaa myös muutamien opiskelijoiden ajatus siitä, että koulutukseen oltiin tultu vapaaehtoisesti. Aikaisemmat opinnot esimerkiksi peruskoulussa ja lukiossa koettiin ”*pakkopullaksi*” (Tuija) mutta valmentavaan koulutukseen oltiin tultu omasta vapaasta tahdosta. Nyt opiskelun tavoitteet koettiin selkeämmiksi ja kiinnostavammiksi. Tuija kertoikin, että ”*ihan erilainen se inspiraatio kuin joskus aikaisemmin*”.

6.3 Opiskelun ongelmat

6.3.1 Sairauden oireet ja väsymys

Koulutusta pidettiin tärkeänä asiana mutta siihen keskittymistä vaikeuttivat psyykinen vointi ja jaksaminen. Sairauden vaihteleva luonne toi omat ongelmansa opiskeluun ja Susanna totesi, että ”*semmosta vuoristorataa tää olo*”. Haastateltavat kuvasivat, kuinka oma vointi ja jaksaminen oli vaihdellut lukuvuoden kuluessa kausiluontoisesti. Uusien asioiden oppimista pidettiin hyvänä asiana, ”*mutta siinä on rajotteena se, että miten jaksaa*” (Pekka).

Kaikilla haastateltavilla oli ongelmia jaksamisen kanssa. Väsymys ilmeni vaikeutena nousta aamulla sängystä ylös ja oli monille opiskelijoille opiskelun ”*suurin ongelma*” (Teppo). Poissaoloja syntyikin myöhästelyistä ja kotiin jäämisistä. Monille haastateltaville koulupäivien kesto nykyisellään oli sopiva, eivätkä he halunneet olla pidempään koulussa. Susannan mukaan ”*joutuu välillä vähän väkisin rahtautumaan, jos on vähän väsynyt*”. Luokassa istuminen ja keskittyminen oli erityisen vaikeaa iltapäivisin. Monelle opiskelijalle oli jaksamisen kannalta suuri saavutus tulla kouluun ja istua siellä. Opetukseen ei välttämättä jaksettu osallistua kovin aktiivisesti mutta kouluun pääsemisen tavoite oli kuitenkin saavutettu, mikä lisäsi tyytyväisyyttä.

Ongelmia opiskeluun toivat myös sairauteen liittyvät oireet, kuten jännittäminen, keskittymisvaikeudet, ahdistus, stressi ja aloitekyvyn puute. Aloitteellisuuden puute ilmeni monilla opiskelijoilla tekemättöminä kotitehtävinä. Anni kuvasi, että ”*mä en sit pääse millään alkuun*”. Opiskelijat saattoivat käydä päivittäin koulussa mutta tehtävien tekeminen kotona koettiin vaikeaksi, koska niihin ei jaksettu paneutua. Jos tekemättömiä tehtäviä kertyi enemmän, niihin oli entistä vaikeampi ryhtyä. Tehtävien aloittaminen koettiin ”*työlääksi ja ikäväksi*” (Simo), minkä vuoksi ne jäivätkin usein ”*viime tippaan*” (Anni).

Opiskelun vaikeutta kuvattiin myös oppimisvaikeuksilla. Osa opiskelijoista kertoi tiedon vastaanottamiseen ja prosessointiin liittyvistä vaikeuksista. Opiskelijat kokivat, etteivät oppineet asioita niin hyvin kuin voisivat. Esimerkiksi pelkän kuuntelemisen avulla oppiminen koettiin vaikeaksi tai laajojen asiakokonaisuuksien

hallitseminen oli haastavaa. Hajamielisyys ja pitkäjänteisyyden puute vaikeuttivat myös opiskeluun keskittymistä. Anni esimerkiksi kertoi olevansa ”vähän huono keskittymään ja kirjottamaan ja tälleen oppimaan...mulla on vähän oppimisvaikeuksia”.

Monet haastateltavat kiinnittivät huomiota sopivan suoritustason asettamiseen, koska he kärsivät helposti stressistä. Opiskeluun liittyvä stressi saattoi pahimmillaan lamauttaa halun opiskella, sillä tehtäviä oltiin helposti tehty ”kovat tavoitteet ja haasteet mielessä” (Tuija). Moni opiskelija opetteli ajatukseen, että parhaansa tekeminen ja yrittäminen riittää. Koulutuksen tavoitteet olivat toisinaan liian vaativia osalle opiskelijoista, kuten Mikko kuvaili:

”Kun on ollu tota työharjoitteluasiasa, niin pitäis sitä hommata ja pitäis niin paljon tehdä kaikkee, päättää tulevasta ja sit musta tuntuu ettei oikein jaksais kiinnostaa. Et nyt tietenkkin se työharjoittelu et se nyt on vähän auki, et mitä mä teen sen suhteen. Tuskin mä meen ihan töihin. Oikeen niinkun silleen työharjoitteluun. Et se motivaatio vähän tulee ja menee. Et mul on vähän se, et jos tulee liikaa silleen stressii, niin kiinnostus laskee ja motivaatio sitten samalla. Et sit tuntuu, ettei saa mitään aikaiseks eikä haluaiskaan.”

Myös Pekkaa ahdisti työharjoitteluun meno, koska siihen liittyi oppimispäiväkirjan ja lomakkeiden täyttäminen. Pekasta työharjoittelu itsessään oli riittävän suuri haaste, jota hankaloitti erilaisten kirjoittamistehtävien tuoma stressi. Hän totesikin, että ”olis paljon yksinkertaseempaa tulla tänne [kouluun]. Ei tarttis täytellä kaikenlaisia kaavakkeita.”

Opiskelijoilla oli mahdollisuus käsitellä opiskelun vaikeuksia opettajien kanssa ja saada tarvittaessa apua oppilaitoksen tukipalveluista. Kaikki haastateltavat nimesivät myös koulun ulkopuolisen tahon, jolta he saivat tukea opiskeluun. Perhe, ystävät tai hoitotaho tarjosivat kannustusta ja tilaisuuden keskustella opintojen sujumisesta. Haastateltavista tuntui hyvältä, että heidän opiskeluistaan oltiin kiinnostuneita, kuten Anni kuvaili:

”Et ne [vanhemmat] on ollu kiinnostuneita, et mitä mä teen. Ne on kans sanonu, et käy vaan toi koulu loppuun, et se on ihan hyvä sulle, et katotaan sit siitä eteenpäin.”

6.3.2 Poissaolot ja myöhästelyt

”Se on se eka vartti aina helkkarin raskasta, että väsyttää vaan eikä jaksais tehä mitään. Mut sit kun pääsee matkaan, niin on semmonen hyvä fiilis, että jee, taas mä oon matkalla.” (Pekka)

Kaikilla haastateltavilla oli ollut opintojen aikana vaikeuksia aamuhäämisten ja myöhästymisten kanssa. Poissaolojen välttäminen ja ajoissa kouluun saapuminen muodostikin keskeisen haasteen ja tavoitteen valmentavassa koulutuksessa. Opiskelijat pitivät tärkeänä mahdollisuutta harjoitella säännöllistä elämänrytmiä. Toisaalta poissaolojen välttämässä korostui vastuullisuuden opettelu.

Opiskelijoiden tuli ilmoittaa kouluun, mikäli ovat poissa tai saapuvat myöhässä. Siten opiskelijat kokivat saaneensa tilaisuuden harjoitella säännöllistä ja vastuullista toimintaa. Opiskelijat suhtautuivat kriittisesti omiin poissaoloihinsa ja harmittelivat niitä. *”On tullut muutama turha poissaolo”*, kuten Juha arvioi. Kouluun saapuminen koettiin tärkeäksi ja moni halusi tulla vaikka myöhässä. Toisaalta sairauden ja lääkityksen aiheuttama väsymys ja ahdistus edistivät poissaoloja. Haastateltavat pyrkivät kuitenkin olemaan pois koulusta ainoastaan hyvän syyn vuoksi. Myöhästelyä ja kiirettä saattoi aiheuttaa heräämisvaikeuksien lisäksi arjen hallintaan liittyvät seikat. Aamuaskareiden hoitaminen järjestelmällisesti ja aikataulussa oli esimerkiksi Susannalle haastavaa:

”Vaatteet ois hyvä laittaa ja sitten noi tavarat kaikki valmiiksi illalla. Mut kun se ei mene mun päähän. Et laittas ne vaan valmiiksi, ne olis niin helppo siitä aamulla ottaa. Menee ihan hölmöö aikaa kun niitä laittelee ja vaihtelee.”

Opiskelijat kertoivat opettajien suhtautuvan poissaoloihin hyvin kriittisesti. Simon mukaan *”ope on sit sanonu, että jos ois jossain työpaikalla, niin ei kyllä katottais*

läpi sormien tällasta, jos sanoo ettei vaan päässy sängystä ylös”. Opiskelijat olivat velvollisia ilmoittamaan opettajalle, mikäli tulisivat kouluun myöhässä tai jäisivät kotiin. Menettelyä perusteltiin sillä, ettei töistäkään voi jäädä pois ilmoittamatta. Mikäli opiskelijasta ei kuulunut mitään, opettajat ottivat opiskelijaan yhteyttä puhelimitse.

”Mä oon sellanen tyyppi, et mä kaipaen vähän potkua persauksille. Et kun mulla on se huonompi kausi, niin mä helposti soitan sitten aamulla, että mä en oo tulossa ja jatkan nukkumista. Sillon kun vähän tiukempi sävyisesti vaatis, niin ehkä mä löytäisin itseni täältä oppitunneilta.” (Petteri)

Opettajien kontrollia poissaoloihin pidettiin hyvänä asiana. Haastateltavat kokivat tarvitsevansa kannustusta ja motivointia omaan jaksamiseen ja toimimiseen. Opiskelijat perustelivat tiukkaa vaatimustasoa myös tulevaisuuden näkökulmasta. He kokivat olevansa opettelemassa säännöllistä elämärytmiä ja vastuullisuutta. Säännöllistä koulussa käymistä perusteltiin myös tasa-arvon näkökulmasta. Juhan mielestä oli väärin säännöllisesti koulussa käyviä opiskelijoita kohtaan, mikäli poissaolijat saavat koulutuksen läpäistyä. Opiskelijoiden kohtelun piti olla reilua ja tasapuolista. Juhan painotti, että *”onhan se väärin niitä kohtaan, jotka on koulussa, että jos ne saa läpi, jotka on puolet pois”*.

6.4 Oppilaitoksen sosiaalinen tuki

6.4.1 Opettajat kannustajina ja käskijöinä

”Than mukavaa, että täällä ymmärretään se, että ihmiset toipuu erilaisista sairauksista. Ei vaaditakaan tavallaan semmosta täydellistä suorittamista.” (Petteri)

Haastateltavat olivat tyytyväisiä koulutuksen opettajiin, eikä opettajia kuvailtu negatiiviseen sävyyn. Opiskelijat painottivat opettajilta saamaansa kannustusta ja innostamista eli *”sellasta kivaa motivointia” (Simo)*. Opettajan antama palaute koettiin erityisen tärkeänä, koska opiskelijoilla oli toisinaan vaikeutta arvioida omaa suoriutumista realistisesti. Opiskelijat toivat haastatteluissa toisinaan esiin opettajan

antaman palautteen opintojen sujumisesta eivätkä niinkään omaa mielipidettään. Ulkopuolelta tuleva rohkaisu antoi jonkinlaisen vakuuttumisen siitä, että opiskelu sujuu hyvin. Sami kertoi, että *”meillä oli se hojksin arviointi open kanssa ja sillon se puhu, et hyvin on menny”*.

Opettajan ymmärtäväinen suhtautuminen mielenterveysongelmiin ja opiskelijoiden huoliin oli tärkeää. Koulutuksen opettajia pidettiin helposti lähestyttävänä ihmisinä, joille pystyi kertomaan huonommista kausista ja opiskelun ongelmista. Opiskelijat kokivat saavansa apua vaikeisiin tilanteisiin, sillä opiskeluun liittyvissä asioissa oli aina *”neuvottelemisen” (Mikko)* mahdollisuus. Muutamat haastateltavat painottivat opettajien ymmärtäväisyyttä tilanteissa, joissa he vielä opettelivat uusia asioita eivätkä hallinneet niitä kunnolla. Epäonnistumisen kokemuksista saattoi seurata oireiden pahentuminen, koska useat kuntoutujat olivat herkkiä. Tuijan mielestä opettajan tuli olla *”jotenkin silleen positiivinen, ettei vaan sano, ei tostakaan tuu mitään”*. Anni oli tyytyväinen opettajalta saamaansa kannustukseen tilanteessa, jossa koki epäonnistuneensa: *”Kun mun työhaastatteluharjoitus meni ihan penkin alle, niin opettaja oli ihan, että hyvin se meni, et kun sä harjoittelet, niin kyl se siitä menee, et ei kukaan oo seppä syntyessään.”*

Opettajien asettama vaatimustaso muodosti ristiriitaisen seikan. Toisaalta opettajan kannustus ja eteenpäin ohjaaminen oli useille opiskelijoille toimintaan ryhtymisen edellytys. Samin mukaan *”täällä pitää olla opettaja, koska täällä on sellasii ihmisii, jotka ei muuten tee”*. Joissakin tilanteissa toiset opiskelijat pitivät ulkoa päin tulevia vaatimuksia ja ohjeita stressaavina ja lamauttavina. Opettajan roolia tiukkana auktoriteettina pidettiin kuitenkin edellytyksenä opintojen etenemiselle, kuten Simo kuvaili:

”Se on oikeesti ihan hyväkin, et ope ei ihan läpi sormien kato sitä [poissaoloja ja myöhästelyjä], että sitten jos se kerran vähän tiukempaan sävyyn sanoo, että sen sitten muistaa aamulla sängyssä sitten, mitä se vois sanoo sitten ja sit sitä ihan sen takii voi niinkun nousta.”

Muutamia opiskelijoita huolestuttikin opettajan tuen asteittainen väheneminen koulutuksen loppupuolella. Opiskelijoista tuntui vaikealta tehdä asioita omatoimisesti ja vastuullisesti jatkossa. Anni toi huolensa esiin seuraavalla tavalla:

”Alussa musta tuntu, et ne [opettajat] motivoi, et nyt musta tuntuu ettei ne oikeen motivoi. Välillä tuntuu, et saa niinku ite, et täs pitää niinku hankkia työpaikka ja harjoittelupaikka, ettei opettajat enää kauheesti auta siinä. Et pitää vähän itekin silleen tehä asioita... Se vähän huolestuttaa, et kun mä tartten aika paljon tukea täs koulussa ja jatkossa.”

6.4.2 Koulukaverit vertaistukena ja vertailukohteena

”...just siitä ujoudesta, hiljaisuudesta, sulkeutuneisuudesta johtuen ei oo semmosta ryhmäytymistä tapahtunu.” (Petteri)

Haastateltavien mukaan ryhmien luokkahenki oli kohtuullinen ja opiskelijoiden suhteita kuvattiin hieman ”etäisiksi” (Petteri). Opiskelijoiden mielestä luokassa saisi olla enemmän sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta. Oppituntien vuorovaikutusta kuvattiin passiiviseksi ja opettaja joutui toisinaan ”lypsämään vastauksia” (Tuija) opiskelijoilta. Ryhmäläisten kuvattiin jakautuvan äänekkäämpiin ja hiljaisempiin toimijoihin. ”Vetäytyvien ja ujojen” (Simo) ryhmäläisten kanssa toimiminen koettiin vaikeaksi, eikä silloin ”päästy puusta pitkälle” (Anni). Haasteista huolimatta ryhmätöiden tekemistä ja sosiaalisten taitojen opettelua pidettiin tärkeänä.

Luokassa olemisen edellytys oli se, että haastateltavat kokivat tulevansa hyväksytyksi ryhmässä. Kuntoutujat ymmärsivät toisiaan, eikä huonovointisuutta tarvinnut salailla. He osasivat asettua toistensa asemaan, sillä ”jokaisella on se oma kuntoutuminen”, kuten Susanna pohti. Ryhmän ilmapiiriä verrattiin aikaisempaan opinahjoon ja muutamat opiskelijat totesivat, että valmentavassa koulutuksessa voi olla helpommin oma itsensä sairautensa kanssa. Anni kertoi huojentuneesti, että ”kukaan ei naura kenellekään, jos sanoo jotain hassua”.

Ryhmässä toimiminen ja opiskelukaverit olivat haastateltaville eri tavoin tärkeitä. Moni oli odottanut saavansa uusia kavereita koulutuksen myötä. Tämä tavoite ei

kuitenkaan toteutunut kaikkien kohdalla vaan moni kuvasi, että *”ollaan kavereita koulussa”* (Sami) mutta ei muuten. Toive saada uusia ystäviä oli kuitenkin huomattavaa monien kohdalla, sillä aikaisemmat kaverisuhteet olivat saattaneet jäädä sairastumisen myötä. Osa opiskelijoista oli onnistunut luomaan ystävyysuhteita, jotka toimivat myös kouluajan ulkopuolella. Teppo esimerkiksi kertoi, että *”käytiin poikien kanssa leffassa”*.

”Vertaistukea oon saanut kun kuitenkin kaikilla on just tommosta taustaa... Et toiset tietää ja ymmärtää, jos vertaa et jollain ei oo tämmösii ongelmii. Silleen helppo sitten toisten kanssa niistä jutella.” (Tuija)

Osa opiskelijoista painotti ryhmässä toimimisen etuna vertaistuen merkitystä ja sitä, että saa olla *”samankaltasten”* (Susanna) kanssa. Monista haastateltavista oli hyvä päästä kuulemaan muiden ongelmista ja sairaudesta, vaikka he eivät välttämättä itse kertoneet avoimesti tilanteestaan. Haastateltavista oli mukava kuulla, miten toiset opiskelijat tulevat toimeen sairautensa kanssa ja miten heidän opiskelunsa sujuu. Anni kertoi, että *”vertaistukena on ollu nää muut oppilaat, et heilläkin on samoja ongelmia ja sit on kiva kuulla, et miten ne on pärjänny”*.

Ryhmä antoi mahdollisuuden tarkastella omaa tilannetta suhteessa muihin kuntoutujiin, mitä Juha kuvasi: *”Että itellä on asiat kuitenkin suhteellisen hyvin verrattuna joihinkin muihin, että vois olla huonomminkin”*. Osa haastateltavista vertasi omaa vointia, koulumenestystä tai poissaolojen määrää toisiin opiskelijoihin. Monista opiskelijoista oli helpottavaa huomata, että omat asiat voisivat olla vielä huonommin kuin ne ovat. Tämä havainto kannusti opiskelijoita yrittämään ja jaksamaan, sillä he löysivät itsestään potentiaalia. Peilaaminen toisiin oppilaisiin kohotti itsetuntoa ja teki omasta tilanteesta aikaisempaa hyväksyttävämmän ja paremman. Sami kertoi olevansa *”ehkä vahvimmasta päästä”* ja *”ainakin niitten muitten oppilaitten perusteella luokan priimus”*.

6.5 Opetusjärjestelyiden toimivuus

6.5.1 Opiskelun tukimuodot

Opiskelijat saivat apua oppimisen ongelmiin tukiopetuksessa, johon monet haastateltavat olivat osallistuneet kielissä tai matematiikassa. Tukiopetukseen osallistumisen halukkuutta kuitenkin heikensi sen ajankohta, joka oli ennen tai jälkeen koulupäivän. Koulupäivän pidentymistä pidettiin huonona asiana, koska opiskelijoilla oli muutenkin vaikeuksia jaksamisen kanssa. Mikko kertoi, että *”ne [tukiopetustunnit] on ollu kouluajan jälkeen, sit ei oo enää välttämättä jaksanu jäädä”*. Näin suhtauduttiin erityisesti tukiopetukseen, johon oli osallistuttu vaihtelevasti. Tilaisuutta osallistua tukiopetukseen pidettiin kuitenkin tärkeänä asiana, koska esimerkiksi lukiossa ei ollut vastaavaa mahdollisuutta.

Toisena auttamismuotona oli tukipiste, johon sai mennä tekemään vaikeita tai tekemättä jääneitä tehtäviä. Sitä pidettiin kannustavana vaihtoehtona, koska siellä sai ohjeita ja neuvoja tehtävien tekemiseen. Tukipisteen ohjaajan antamaa kannustusta pidettiin myös tärkeänä, kuten Teppo kuvasi: *”Se on mukava ja kannustava ihminen kuka siellä tukipisteessä on. Ja tulee semmonen hyvä fiilis tehdä niitä tehtäviä.”* Tukipiste oli joillekin opiskelijoille ainoa mahdollisuus saada tekemättömät kotitehtävät tehtyä, koska niihin ryhtyminen oli muuten hankalaa. Toisaalta monet tukipisteen käyttäjät kertoivat, kuinka jo palveluun meneminen edisti tehtävään orientoitumista ja ryhtymistä. Kun tehtävien tekemiselle oli määritelty aika ja paikka, niihin oli helpompi ryhtyä. Anni kertoi, että *”vaik se tyyppi ei osaa silleen neuvoa, niin siel saa sen rauhan ja miettii silleen rauhassa tehtäviä”*.

Osa opiskelijoista kertoi myös käyneensä opinto-ohjaajan vastaanotolla pohtimassa tulevaisuuttaan. Opinto-ohjaajalta sai tietoa ja ehdotuksia koulutusmahdollisuuksista. Sieltä sai myös apua jatko-opintoihin liittyvien hakulomakkeiden täyttämiseen.

6.5.2 Koulutuksen kehittäminen

Haastateltavat olivat pääasiassa tyytyväisiä koulutuksen sisältöihin ja opetusjärjestelyihin. Ajatukset koulutuksen kehittämisestä jakoivat mielipiteet useaan

suuntaan. Joillakin haastateltavilla ei ollut mitään ehdotuksia koulutuksen kehittämisestä, koska se on ”hyvä systeemi” (Teppo). Osa opiskelijoista kertoi aikaisemman opinahjon kehittämistarpeista ja vertasi valmentavaa koulutusta siihen. Haastateltavat mainitsivat koulutuksen kehittämistä erilaisia ajatuksia, jotka olen koonnut tiivistetysti taulukkoon 3. Pidemmät koulupäivät, vaikeampitasoinen opetus sekä valinnaisaineiden monipuolistaminen olivat useimmin mainittuja kehittämistarpeita. Taulukossa henkilöiden lukumäärä kuvaa sitä, kuinka moni haastateltavista on maininnut kyseisen kehittämissuunnitelman.

TAULUKKO 3. Ajatuksia koulutuksen kehittämistä

Kehittämissidea	Henkilöiden lukumäärä
Pidemmät koulupäivät	5
Vaikeampitasoinen opetus	4
Lisää valinnaisuutta opiskeluun	4
Enemmän mahdollisuuksia persoonalliseen kehittymiseen	2
Enemmän ryhmitöitä	1
Aikaisemmin tietoa lukujärjestyksestä	1
Enemmän aktiivista tiedon työstämistä	1
Tauot oppituntien välissä	1
Koulutus kaksivuotiseksi	1

Pidemmät koulupäivät. Tutkimukseen osallistujat muodostivat voinniltaan ja jaksamiseltaan heterogeenisen ryhmän. Tämä ilmeni heidän kertoessaan koulupäivien pituudesta. Osa opiskelijoista koki, ettei jaksaisi pidempiä koulupäiviä ja piti päiviä sopivan pituisina.

”Päivät on ollu ihan sopivan pitusia. Et justiin kun tiedetään, että ollaan mielenterveyskuntoutujia niin, ettei heti liian pitkiä päiviä kun alottaa jonkunlaisen opiskelun.” (Simo)

Toiset opiskelijat kaipasivat sen sijaan enemmän haastetta opiskeluun ja toivoivat pidempiä koulupäiviä. Heidän mielestään olisi jatkon kannalta tärkeää oppia olemaan

koulussa pidempiä aikoja. Sami perusteli asiaa seuraavasti: *”Olis ehkä voinut olla vähän pidempiä päiviä, alusta saakka. Et sillen olis oppinut sen jaksamisen kannalta niinkun istumaan täällä.”*

Vaikeampitasoinen opetus. Haastateltavat muodostivat heterogeenisen ryhmän myös koulutustaustoiltaan. Osa opiskelijoista oli opiskellut aiemmin yliopistossa mutta toisten haastateltavien taustaopinnot sijoittuivat lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Niin ikään erilaiset taidot, kyvyt sekä psyykinen vointi vaikuttivat siihen, miten opiskelun taso koettiin eri aineissa. Osa opiskelijoista koki saavansa aineenopetuksessa omalle tasolle sopivia tehtäviä. Toiset opiskelijat kertoivat turhautuvansa tiettyjen aineiden tunnilla, kuten Sami kommentoi: *”Et antais mulle jotain muita tehtäviä, et jotain vaikeempia. Mut kyllähän se on tässäkin mennyt vanhoja kertailtaessa.”* Sopivan vaatimustason löytämiseksi ehdotettiin ratkaisuksi tasokokeita.

”Ehkä jonkin verran enemmän vois olla haastetta, mut se riippuu niin omasta kunnostakin. Joskus se on ihan tarpeeks, että jaksaa tulla tänne möllöttään ne tunnit läpi ja lähtee kotiin.” (Petteri)

Opetuksen haasteellisuuden suhtautuminen vaihteli samankin opiskelijan kohdalla riippuen tehtävästä, taidoista, voinnista ja odotuksista. Valmentavan koulutuksen opetus ei kuitenkaan aina toteutunut suhteessa opiskelijan henkilökohtaisiin tarpeisiin, kykyihin ja edellytyksiin.

Lisää valinnaisuutta opiskeluun. Kaikista opiskeluvuoteen sisältyvistä kursseista ei pidetty, minkä vuoksi koulutukseen toivottiin laajempaa valinnaisaineiden kirjoa. Esimerkiksi kädentaitojen, liikunnan ja kotitalouden opiskelu tuntui joistakin opiskelijoista *”vastenmieliseltä”* (Petteri) tai *”turhalta”* (Pekka). Kun taas joitakin aineita toivottiin koulutukseen lisää. Juha toivoi mahdollisuutta valita enemmän liikunnan kursseja. Pekka puolestaan olisi ollut kiinnostunut opiskelemaan myös historiaa ja uskontoa.

Enemmän mahdollisuuksia persoonalliseen kehittymiseen. Juha toivoi, että koulutus olisi sisältänyt vielä enemmän omien vahvuuksien ja heikkouksien

kartoittamista. Hän koki itsetuntonsa heikoksi ja kaipasi aiheen käsittelyyn useammin mahdollisuuksia. ”*Enemmän itsetutkiskelua ja itsetuntoa vahvistavia asioita.*”

Sami puolestaan halusi, että koulutuksessa pureuduttaisiin konkreettisemmin opiskelijoihin vahvuuksiin ja heikkouksiin. Hänestä ei riittänyt, että niitä kirjoitettiin paperille vaan opiskelijoiden taidoista tulisi keskustella yhdessä ja niitä tulisi harjoitella konkreettisesti.

”Pitäis jotenkin enemmän yksilöllisesti kartottaa kaikki ihmiset, jotka tulee tänne. Ja luoda ne päämäärät, minne ne pyrkii vaikkei pyrkis mihinkään. Niitä päämääriä kehittää ja henkilökohtaisii taitoja ja kattoo, mitkä ne huonot puolet on. Kyllähän täällä paperille kirjoitetaan ne huonot puolet. Mut, että todella kartoitetaan ne ja kehitetään niitä ihan konkreettisesti.”

Enemmän ryhmätöitä. Petteri toivoi, että koulutuksessa olisi ”*semmosta ryhmätyöskentelyä aktiivisemmin*”. Hänen päätavoitteensa koulutuksessa oli sosiaalinen kuntoutuminen, mitä ryhmätyöt palvelisivat.

Aikaisemmin tietoa lukujärjestyksestä. Tuija koki hankalaksi sen, että tulevien viikkojen lukujärjestyksistä sai liian myöhään tiedon. Tämä vaikeutti hänen mahdollisuuttaan suunnitella vapaa-ajan toimintaa sekä hoito- ja terapiatapaamisia.

”Meil on noi lukujärjestykset niinkun viikolle kerrallaan, et ei oikein pysty suunnitteleen mitään juttuja ja sit on jotain hoitojuttuja, et sit menee päällekkäin.”

Enemmän aktiivista tiedon työstämistä. Simolla oli vaikeuksia oppia pelkän auditiivisen kanavan kautta. Sen vuoksi hän toivoi, että tunneilla käsiteltäviä asioita ehtisi kirjoittaa ylös. Hän koki oppivansa paremmin, kun sai kirjoittaa asioita ylös kalvolta tai omin sanoin. ”*Et ei oikeen pysty tarkentaa sitä kuuntelua, et mulla ois enemmän motivaatiota, jos enemmän tehtäis tai kirjoitettais jotain.*”

Tauot oppituntien välissä. Juha koki raskaaksi koulussa istumisen varsinkin iltapäivisin. Siksi olisi hyvä, ettei tunteja pidettäisi yhteen menoon vaan olisi myös mahdollisuus välituntiin. Tämä tukisi keskittymistä. *”Meillä on ollu kolmen tunnin mittasia äidinkielen tunteja, niin ei oikein oo jaksanu olla siellä mukana niin täyspainosesti koko aikaa.”*

Koulutus kaksivuotiseksi. Anni koki jo unohtaneensa syyslukukaudella käsitellyt opetussisällöt. Näin ollen hän kaipasi tilaisuutta kerrata niitä ja toivoi, että koulutus kestäisi pidempään. Samalla voisi vahvistua taidoissa ja saada lisää varmuutta. *”...tää on menny kauheen nopeesti ja alkujutut on kaikki unohtunut, et jää vaan päällimmäisenä se mieleen mitä täs lopussa on opiskeltu. Et vois olla vielä toisen vuodenkin.”*

6.6 Ajatuksia tulevaisuudesta

6.6.1 Epävarmuus voinnista ja jaksamisesta

”Oon mä miettiny sitä, pystyykö sinne kouluun enää lähteen. Riittääkö potkua sinne saakka?” (Pekka)

Keskeinen osa valmentavan koulutuksen loppuvaihetta oli tulevaisuuden suunnittelu. Koulutuksen hakeutumiseen olivat liittyneet toiveet ja odotukset tulevaisuudelle mutta opintojen loppuvaiheeseen liittyi kuitenkin epävarmuus ja realismi. Sami arvioi, *”ettei viitsi niin korkeita tavoitteita asettaa”*.

Pahimmillaan tulevaisuuden kokemiseen liittyi *”toivottomuus” (Anni)* ja *”luovutuksen tunnelma” (Susanna)*. Koulutukseen hakeutuminen oli antanut toivoa ja uskoa tulevaisuuteen mutta oma vointi ei välttämättä antanut mahdollisuuksia haaveiden lunastamiseen. Petteri mukaan oli *”vähän semmonen tyhjän päälle jääminen pelkona”*.

Valmentavassa koulutuksessa laadittiin jokaiselle opiskelijalle jatkosuunnitelma ja kaikilla haastateltavilla oli vaikeuksista huolimatta ajatuksia opiskelu- tai työpaikan hakemisesta. Haastateltavat olivat lähettäneet hakemuksia jatko-opintoihin tai

suunnitelleet työn hakemista. Kaikille haastateltaville ei ollut kuitenkaan itsestään selvää jatko-opintoihin hakeutuminen tai töihin meneminen valmentavan koulutuksen jälkeen, joten he pohtivat muita vaihtoehtoja arjen rakentamiseksi. Varasuunnitelmana pidettiin työ- ja toimintakeskusta, suojatyötä tai kurssityyppistä opiskelua.

Jokaisen haastateltavan kertomuksessa korostui epäilevä suhtautuminen tulevaisuuden sujumiseen. Heitä askarrutti erityisesti oma vointi ja jaksaminen koulutuksen jälkeen. Juha sanoi, että *”kattoo sitten mikä vointi on syksyllä, että jaksako alottaa opiskelun”*. Opiskelijat pohtivat, jaksavatko he opiskella tutkintotavoitteisesti tai käydä säännöllisesti töissä. Valmentavan koulutuksen aikana opiskelijat olivat saaneet tukea ja kannustusta arkeen ja opiskeluun. Tuen saaminen jatkossa askarrutti opiskelijoita, kuten Tuija pohti: *”En tiedä sit jossain jatkopaikassa, jos menee johonkin tommoseen tavalliseen oppilaitokseen, niin miten sitten jaksaa.”*

Anni esitti epäilyjä siitä, miten tulee kohdelluksi mielenterveyskuntoutujana tulevassa työpaikassa. Häntä mietitytti oma jaksaminen ja osaaminen tavallisessa ansiotyössä: *”Jos siellä on kauheen kova työtahti ja mä en pysy perässä...”* Hän koki suojatyön mielekkäänä vaihtoehtona, koska *”siellä ei oo niin kova työtahti ja ei ruoskita, jos menee väärin”*.

6.6.2 Toiveena mielekäs arki

Koulutus oli antanut haastateltaville jotain sellaista, minkä haluttiin jatkuvan tulevaisuudessakin. He olivat onnistuneet suorittamaan valmentavassa koulutuksessa jotain *”haastavampaa ja pitkäkestosempaa”* (Tuija). Koulutus oli ollut kuntouttavaa, eikä toimettomuus ja eläkkeellä oleminen enää houkuttellut vaihtoehtona. Haastateltavat pelkäsivät kotiin jäämistä ja passiivista elämäntyyliä. Esimerkiksi Pekan toiveena oli olla koulutuksen jälkeen *”lähempänä elämää”*, mikä tarkoitti sitä, että *”eläis niinkun ihmiset, pitäis huolta asioista, liikkuis ja hoitais itteensä”*.

Haastateltavat halusivat päästä osaksi yhteiskuntaa tai edes säilyttää säännöllisen elämänrytmin. Heidän mielestään oli tärkeää, että on jotain, mikä pitää elämässä ja

ympäröivässä yhteisössä mukana. Aktiivinen arki auttaisi ylläpitämään psyykkistä kuntoa. Mikko toivoikin, *”et ois jotain kumminkin siinä päivässä. Et muuten taas saattaa, että jumiutuu sinne kotiin. Varmaan pitäis virkeempänä kun on jotain hommaa.”*

7 TULOSTEN TARKASTELU JA YHTEENVETO

7.1 Koulutukseen hakeutumisen syitä

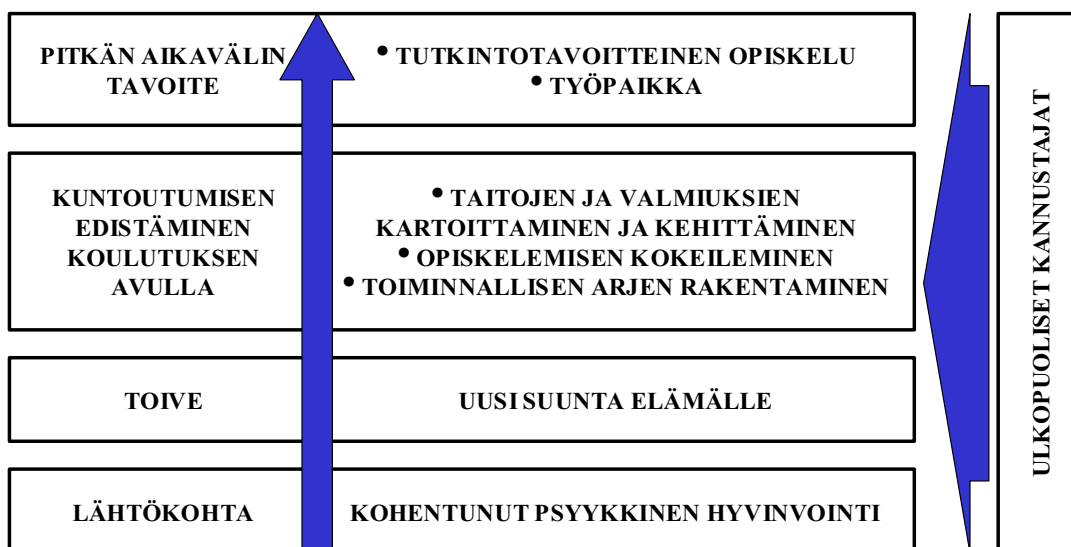
Tutkimukseni ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta selvitin, miksi opiskelijat ovat hakeutuneet opiskelemaan mielenterveyskuntoutujille suunnattuun valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen. Tutkimustulosteni mukaan koulutukseen hakeutumisessa haastateltavien motivaatio rakentui sekä sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Jokaisen tutkittavan koulutukseen hakeutumista innosti ensisijaisesti kohentunut psyykinen hyvinvointi, mikä sai heidät arvioimaan arkeaan uudesta näkökulmasta. Motivaatio liittyi keskeisesti sisäiseen haluun muuttaa ja ohjata omaa elämää uuteen suuntaan. Tunne sisäisestä motivaatiosta oli koulutukseen hakeutumisen perusta, jolloin motivaation lähteenä oli tarve kuntoutua ja kehittyä ihmisenä. Päätöstä koulutukseen hakeutumisesta tukivat ulkopuoliset tahot, kuten hoitajat ja perheenjäsenet. Mitä enemmän opiskelijat epäröivät henkilökohtaista päätöksen tekoa koulutukseen hakeutumisessa, sitä enemmän heidän ratkaisuaan motivoi ulkopuolinen kannustus. (vrt. Deci & Ryan 1985; Ruohotie 1998.)

Opiskelemaan hakeutumista siis motivoi elämälle asetetut uudet tavoitteet, jotka voisi saavuttaa koulutuksen avulla. Koulutukseen hakeutumisvaiheessa haastateltavat olivat odottaneet opiskelun tuovan elämään rutiineja ja aktiivista toimintaa. He uskoivat opiskelun olevan haasteellisempaa ja kuntouttavampaa kuin esimerkiksi kuntoutuskodissa tai toimintakeskuksessa toimimisen. Pitkän aikavälin tavoitteeksi haastateltavat mainitsivat tutkintotavoitteisen opiskelun ja työpaikan löytämisen, mikä taas kuvaa ulkoista motivoitumista ja opiskelun välineellisyyttä (vrt. Deci & Ryan 1985; Ruohotie 1998). Lisäksi opiskelijat ajattelivat, että valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa voisi kartoittaa taitoja ja kokeilla opiskelemista.

Samansuuntaiset motiivit opiskelemaan hakeutumiselle ovat ilmenneet myös aiemmissa tutkimuksissa. Keskeinen syy valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen hakeutumiselle on ollut halu saada koulutus ja työpaikka. Samalla opiskelijat ovat tavoitelleet yhteiskunnan jäsenyyttä ja etsineet merkitystä elämälle. (Bellamy & Mowbray 1998, 407; Megivern ym. 2003, 220.) Doughertyn ja

Campanan (1996, 59 - 70) tutkimuksessa myös ilmeni, että opiskelijat odottivat koulutuksen vaikuttavan myönteisesti hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin.

Kuvaan tiivistetysti vastaukseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kuviossa 3. Samalla havainnollistan sitä, että aineistossani psyykkisen hyvinvoinnin kohentuminen ja toive elämänmuutoksesta olivat perustana koulutukseen hakeutumiselle ja pitkän aikavälin tavoitteille.



KUVIO 3. Koulutukseen hakeutumisen syitä

7.2 Opiskeluun motivoituminen

Toisen tutkimuskysymykseni avulla tarkastelin, mitkä asiat motivoivat mielenterveyskuntoutujien opiskelua valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Tulosteni perusteella opiskelijoiden motivaatio kytkeytyi keskeisesti koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin. Opiskelu koettiin motivoivaksi, koska se auttoi kuntoutumisessa ja elämälle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Opiskelijoiden motivaatio ei niinkään painottunut kiinnostukseen saada lisää tietoa eri oppiaineista, vaan enemmän haluan kehittyä ihmisenä. He tavoittelivat opiskelun kautta toiminnallista arkea ja elämänhallintaa.

Tutkintotavoitteisen opiskelun motiiveihin verrattuna valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa korostuivat laaja-alaisemmat ja koko elämää kattavat pyrkimykset (vrt. esim. Entwistle 1988; Luopajarvi 1995). Keskeinen osa valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen prosessia onkin mielenterveyden ongelmista kuntoutuminen. Tutkintotavoitteisen opiskelun ja valmentavan koulutuksen väliset eroavaisuudet motivaation lähteissä tulevat ymmärrettäväksi sekä tutkimuksen kohderyhmän että koulutusmuodon kautta. Valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa opiskellaan arjesta selviytymisen taitoja sekä hankitaan valmiuksia opiskeluun ja työhön. Siten opiskelijoiden motivaatio rakentui koulutuksen teemoista, joita olivat työ ja opiskelu, elämänrytmi ja ajanhallinta, itsetuntemus ja persoonallinen kehittyminen sekä vuorovaikutus ja sosiaalisuus.

Työ ja opiskelu. Useiden haastateltavien opiskelua motivoi eriasteisesti halu ja kiinnostus päästä opiskelemaan tutkintotavoitteisesti tai saada työpaikka valmentavan koulutuksen jälkeen. Opiskelijat olivat kiinnostuneita saamaan tietoa ammatillisesta suuntautumisestaan sekä opiskelu- ja työpaikkojen hakemisesta. Lisäksi he halusivat oppia opiskelutaitoja ja työelämän toimintatapoja. Myös Mowbrayn, Bydeen ja Collinsin (2001, 245) tutkimuksen mukaan valmentava ja kuntouttava koulutus oli antanut opiskelijoille valmiuksia työ- ja opiskelupaikkojen hakemiseen sekä mahdollisuuden oppia tehokkaita opiskelutapoja.

Elämänrytmi ja ajanhallinta. Monien haastateltavien opiskelun tavoitteena ja motiivina oli halu saavuttaa säännöllinen elämänrytmi sekä toiminnallisempi ja suunnitelmallisempi arki. Opiskelijat halusivat oppia heräämään aamulla aikaisin ja toimimaan aktiivisesti. Koulutuksessa oli keskeistä hallita opiskelun, päivittäisten askareiden ja vapaa-ajan tasapaino. Myös aiempien tutkimusten perusteella mielenterveyskuntoutujien osallistuminen erilaisiin valmennusohjelmiin on edistänyt arkipäivän jäsentämistä ja tarjonnut mahdollisuuksia tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Vapaa-ajan ja työ- tai opiskelutoiminnan vuorottelu on auttanut elämän rytmittämässä. (Esim. Dougherty & Campana 1996, 59 - 70; Suni 1998, 24 - 25; Vuorinen 2001, 21 - 26; Aspvik 2003.)

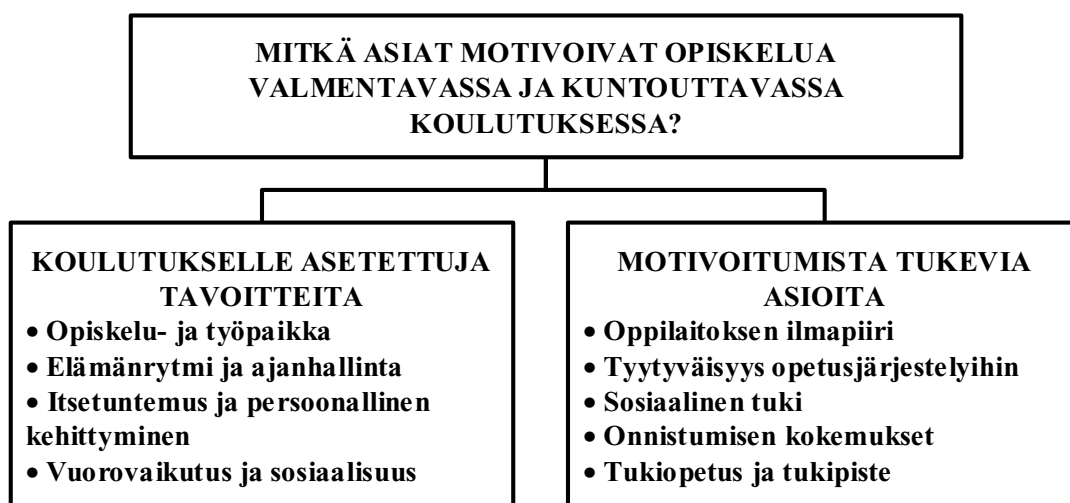
Itsetuntemus ja persoonallinen kehittyminen. Opiskelua innoittavana tekijänä painottui myös itsetuntemuksen kehittyminen, sillä monia opiskelijoita kiinnosti

saada tietoa omista vahvuuksista ja heikkouksista. Niin ikään jatkosuunnitelmien kannalta oli tärkeää tunnistaa oman osaamisen taso. Itsetuntemuksen tavoitteluun liittyi myös stressinhallinnan oppiminen. Myös Vuorisen (2001), Aspvikin (2003) ja Kankaan (2004) tutkimuksissa on todettu työn ja opiskelun vaikuttavan myönteisesti mielenterveyskuntoutujien itseluottamukseen sekä käsitykseen omasta pystyvyydestä.

Vuorovaikutus ja sosiaalisuus. Keskeinen teema koulutuksessa oli vuorovaikutus ja sosiaalisuus, joka liittyi opiskelijoiden mahdollisuuteen oppia olemaan toisten ihmisten kanssa. Omien mielipiteiden ilmaisemisen oppiminen ja toisten huomiointi korostui opiskelun tavoitteissa. Monille oli tärkeää saada vertaistukea toisilta opiskelijoilta sekä peilata omaa tilannetta toisten opiskelijoiden kokemuksiin. Vertaistuen merkitys on ilmennyt myös aiemmissa mielenterveyskuntoutujien työ- ja opiskeluvalmennusta käsittelevissä tutkimuksissa. Niin ikään tutkimuksissa on painottunut ryhmätoiminnan tarjoamat tilaisuudet sosiaalisten suhteiden luomiseen ja harjoitteluun sekä tunne hyväksytyksi tulemisesta. (Esim. Weiner & Wiener 1996, 5; Veijalainen 2002, 22; Isenwater, Lanham & Thornhill 2002, 47 - 48; Savukoski & Kauramäki 2004, 129 - 133.)

Koulutuksen pääteemojen lisäksi myös muut seikat motivoivat opiskelua valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Ensinnäkin opiskeluun motivoitumista vahvisti opiskelijoiden yleinen tyytyväisyys opetusjärjestelyihin ja oppilaitoksen ilmapiiriin. Toiseksi opiskelijat painottivat sosiaalisen tuen merkitystä, joka ilmeni suhteessa opettajiin ja koulun ulkopuoliseen tukiverkoston. Opettajat kuvattiin kannustavina ja helposti lähestyttävänä. Opettajilta saatu myönteinen palaute ja kannustus edistivät opiskelijoiden motivoitumista ja itsetunnon kehittymistä myös Isenwaterin ja kumppaneiden (2002, 47) sekä Doughertyn ja Campanan (1996, 59 - 70) valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta käsittelevien tutkimusten mukaan. Opiskelijat kokivat myös tärkeäksi, että omaiset, ystävät ja hoitajat ovat kiinnostuneita heidän opiskelustaan. Myös opinnoissa edistyminen ja onnistuminen vaikeuksista huolimatta tuki pitkäjänteistä opiskeluun sitoutumista. Tärkeän lisän opiskelun sujumiseen toi mahdollisuus päästä tukiopetukseen tai tukipisteeseen, mikä edisti monien tutkittavien motivoitumista. Onnistumisen kokemukset auttoivat opiskelijoita suuntautumaan myönteisemmin opiskeluun sekä

löytämään itsestä kykyjä ja mahdollisuuksia. Esimerkiksi valmiiksi tehtyjen koulutehtävien ja säännöllisen koulunkäynnin myötä opiskelijat pystyivät luomaan toiminnastaan myönteisiä attribuutioita eli syytulkintoja, jolloin opiskelijat pystyivät perustelemaan onnistumisensa omien taitojen ja kykyjen avulla. (Weiner 1992.) Esitän kuviossa 4 yhteenvedon vastauksestani toiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimusaineistossani opiskelijoiden motivaatio liittyi koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin sekä motivoitumista edistäviin asioihin.



KUVIO 4. Opiskelua motivoivia asioita

7.3 Motivoitumisen haasteita

Kolmas tutkimuskysymykseni kohdistui siihen, mitä haasteita opiskeluun motivoitumiseen liittyy valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Tutkimustulosteni perusteella motivoitumisen haasteet kohdistuivat pääasiassa opiskeluun ja tehtäviin sitoutumiseen, mikä vaihteli samankin opiskelijan kohdalla tehtävästä, taidoista, voinnista ja odotuksista riippuen. Haastattelujen perusteella oli havaittavissa kolmenlaista problematiikkaa opiskeluun ja tehtäviin suuntautumisessa. Ensinnäkin ilmeni tilanteita, joissa tehtävät ja vaatimustaso olivat liian helppoja joillekin opiskelijoille. Toiseksi ilmeni kokemuksia siitä, että koulutuksen vaatimustaso oli ajoittain joillekin opiskelijoille liian vaativa. Lisäksi haastatteluissa esiintyi kokemuksia tilanteista, joissa opiskelija koki vaatimukset ja tehtävät

hankaliksi mutta taitoja ja kykyjä suoritukseen oli kuitenkin olemassa. Tällaisissa tilanteissa opiskelijat hyötyivät opettajan tuesta ja kannustamisesta. Myös Veijalaisen (2002, 33) ja Kankaan (2004, 74 - 75) tutkimuksissa painottuivat valmentavan koulutuksen opiskelijoiden eroavaisuudet jaksamisessa ja osaamisessa. Koulutukselta toivottiin riittävää haasteellisuutta koulupäivien pituuden suhteen sekä valmiutta huomioida yksilölliset taitoerot eri oppiaineissa.

Liian alhainen vaatimustaso suhteessa taitoihin. Osa haastateltavista koki välillä koulutukseen liittyvät tehtävät ja järjestelyt helpoiksi ja piti vaatimustasoa liian alhaisena. Opiskeluun turhautuminen ei ollut tutkittavien kohdalla kovin suurta mutta liiallisesta helppoudesta esiintyi kuitenkin mainintoja. Alhainen vaatimustaso ilmeni esimerkiksi matematiikassa ja kielissä, oman opettajan asettamissa vaatimuskriteereissä sekä koulupäivien pituudessa. Siten opiskelijoiden suoritustaso oli toisinaan korkeampi kuin asetettu vaatimustaso. Tällaisissa tilanteissa opiskelijoiden oli vaikea motivoitua opiskeluun, koska se ei palvellut heidän yksilöllisiä tavoitteitaan.

Liian korkea vaatimustaso suhteessa taitoihin. Haastatteluissa esiintyi mainintoja myös tilanteista, joissa opiskelija koki opettajan antaman tehtävän tai vaatimuksen liian korkeaksi. Tästä seurasi helposti stressiä ja lamaantumista, koska opiskelijan taidot ja edellytykset eivät oikeasti yltäneet vaaditulle tasolle. Kokemukset liittyivät esimerkiksi sairaudesta aiheutuneisiin poissaoloihin sekä työharjoittelun aiheuttamaan stressiin. Opiskelijoiden motivoituminen ei siis ollut mahdollista tällaisissa tilanteissa.

Liioiteltu vaatimustaso suhteessa aliarvioituihin taitoihin. Lisäksi haastatteluissa ilmeni, että opiskelijat arvioivat toisinaan omat taitonsa, kykynsä ja mahdollisuutensa heikoiksi suhteessa vaadittuihin tehtäviin. Tällaisissa tilanteissa opiskelijat helposti liioittelivat toiminnan haastavuutta, jolloin tehtävä tai opetuksessa asetettu vaatimus saatettiin kokea ylitsepääsemättömäksi. Nämä kokemukset liittyivät esimerkiksi opiskelijoiden tekemättömiin tehtäviin ja vaikeuksiin lähteä aamulla kouluun. Opiskelijoiden toimintaa voidaan tarkastella attribuutioteorian kautta, jolloin kuntoutujien uskomukset tulevista tehtävistä olivat negatiivisesti sävyttyneitä eivätkä

he uskoneet mahdollisuuksiinsa onnistua. He arvioivat epäonnistumisen todennäköiseksi omista taidoista ja kyvykkyydestä johtuen. (Weiner 1992.)

Haastateltavat toivat kuitenkin esiin kokemuksiaan tällaisten tilanteiden voittamisesta. Joissakin tapauksissa tilanne edistyi, kun opiskelija aloitti tehtävän tekemisen ja huomasi etenevänsä siinä. Toisissa tilanteissa opiskelija tarvitsi opettajan kannustamista ja auttamista ryhtyäkseen toimintaan. Esimerkiksi opiskelijat onnistuivat tekemään vaikeiksi kokemiaan tehtäviä tukipisteessä tai saattoivat tulla kouluun opettajan komentamisen myötä. Näin ollen opiskelijat löysivätkin motivaatiota koulunkäyntiin. Tällaista käyttäytymistä voidaan ymmärtää sosiaalisen riippuvuusorientaation avulla, sillä sosiaalisesti riippuvaisten opiskelijoiden motivaation lähteenä on ensisijaisesti toisilta saatu palaute. Riippuvuus ilmenee opettajan hyväksynnän hakemisena tai jatkuvana avun pyytämisenä. Opiskelija on riippuvainen ulkoisesta toiminnan ohjauksesta, eikä sisäinen motivaatio pääse kehittymään. (Salonen, Lehtinen & Olkinuora 1998, 128 - 130.) Opiskelijoiden sairauden oireet, kuten heikko itsetunto, masentuneisuus ja väsymys tekevät kuitenkin avun ja tuen tarpeen ymmärrettäväksi. Mielenterveyskuntoutujien kohdalla opettajan suorittama ulkoinen motivointi esimerkiksi kannustamalla tai positiivista palautetta antamalla on ensiarvoisen tärkeää.

Haastattelujen perusteella valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa ilmeneekin ongelma siitä, milloin opiskelija tarvitsee kannustusta ja komentamista opiskelun tueksi. Haasteellisinta on koulutuksen opettajien näkökulmasta se, kuinka paljon opiskelijoita voi ja täytyy saattaa toimimaan. Ensinnäkin opettajan täytyy tietää, milloin tehtävä tai tavoite on opiskelijalle liian vaikea. Toiseksi opettajan on oltava selvillä, milloin opiskelija hyötyy auttamisesta, kannustamisesta ja komentamisesta.

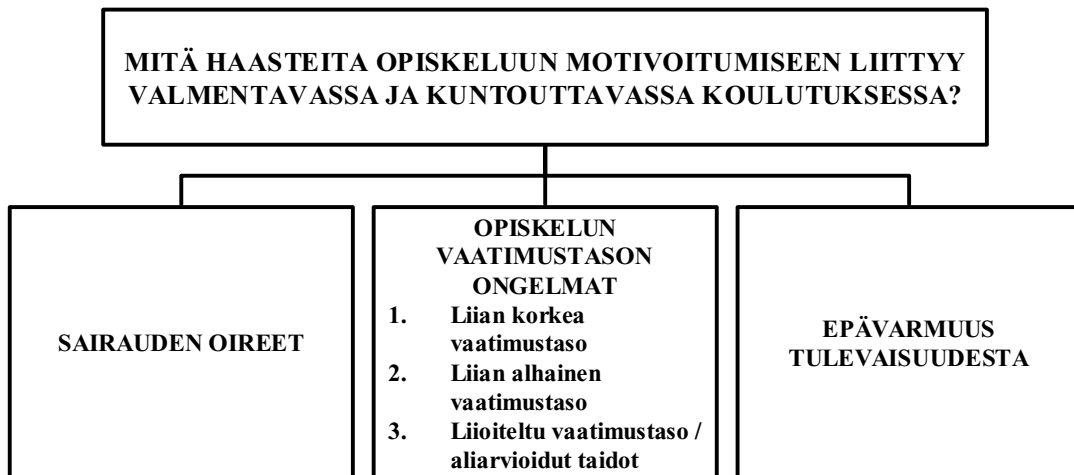
Koulutuksen aikana tulee kuitenkin vastaan tilanteita, jolloin sairauden oireet ovat ylitsepääsemättömiä ja opiskelija tarvitsee kevennystä opiskeluun. Esimerkiksi Weinerin ja Wienerin (1997) sekä Antikaisen (2004) tutkimusten mukaan opintonsa keskeyttäneet mielenterveyskuntoutujat totesivat opiskeluun keskittymisen mahdottomaksi sairauden vuoksi ja tarvitsivat aikaa lepäämiseen ja kuntoutumiseen.

Toisaalta voidaan pohtia, synnyttääkö sairaus mahdollisuuden vetäytyä erilaisista haasteista ja vaatimuksista. Sairaus on antanut mielenterveyskuntoutujille tilaisuuden luovuttaa, eikä itseltä ole tarvinnut vaatia mahdottomia. Turvaudutaanko tähän selitykseen, kun koulunkäynti tuntuu vaikealta ja olo väsyneeltä. Tällaista ajattelua tukee Parsons (1958, 165 - 168) sairaan rooliin liittyvä teoria, jossa sairauteen kuuluu kyvyttömyys selvitä sosiaalisista rooleista ja velvollisuuksista. Sairaana roolissa ollessaan ihminen saa vapautua tavanomaisista velvollisuuksistaan.

Opiskeluun ja tehtäviin sitoutumisen vaikeuksien lisäksi motivoitumisen haasteita liittyi koulutuksen loppuvaiheeseen, jolloin opiskelijat alkoivat punnita opiskelun tarjoamia mahdollisuuksia suhteessa omiin valmiuksiinsa. Opiskelijat olivat epävarmoja siitä, millainen heidän vointinsa ja jaksamisensa on valmentavan koulutuksen jälkeen. Heidän tulevaisuuteen suuntautunut motivaatio siis horjui. Ulkopuolisen tuen tarve liittyi keskeisesti opiskelijoiden ajatuksiin jatko-opinnoista ja työllistymisestä. He pohtivat omaa selviytymistään ja mahdollisuuksiaan saada apua opiskeluun ja työn tekoon, koska omiin valmiuksiin ei luotettu.

Myös aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt opiskelun päättövaiheeseen liittyvää epävarmuutta ja ahdistuneisuutta. Tulevaisuuden suunnitelmat opiskelun tai työllistymisen suhteen ovat olleet valmentavan koulutuksen opiskelijoille epäselviä. Lisäksi opiskelijoita on askarruttanut mahdollisuus saada jatkossa tukea työhön tai opiskeluun. (Bellamy & Mowbray 1998, 410; Mowbray ym. 2001, 246; Kangas 2004, 74 - 78.) Mielenterveyskuntoutujien valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen jälkeiseen elämään liittyvää seurantalutkimusta ei ole juurikaan tehty, joten koulutuksen vaikuttavuudesta ei ole tutkittua tietoa. Esimerkin tällaisesta tutkimuksesta kuitenkin antaa Collinsin, Mowbrayn ja Bydeen (2000, 776) selvitys, jossa haastateltiin opiskelijoita (n=147) 6 - 12 kuukautta valmentavan koulutuksen jälkeen. Tutkimuksen kohteena oli selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä koulutuksellisten ja ammatillisten tavoitteiden saavuttamiseen. Tulosten mukaan sosiaalinen tuki ja sosiaaliset suhteet ennustivat parhaiten työhön ja opiskeluun sitoutumista valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen jälkeen.

Olen koonnut tiivistetysti vastaukseni kolmanteen tutkimuskysymykseen kuvioon 5. Tutkimusaineistoni perusteella motivoitumisen haasteet liittyivät sairauden oireisiin, koulutuksen vaatimustason ongelmiin sekä epävarmuuteen tulevaisuudesta.



KUVIO 5. Opiskelun haasteita

8 POHDINTA

Päätarkoituksenani oli tässä tutkimuksessa kuvailla opiskelua ja motivaatiota mielenterveyskuntoutujien valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Selvitin tutkimuksessani opiskelemaan hakeutumisen syitä, opiskelua motivoivia asioita sekä motivoitumisen haasteita. Tutkimukseni perusteella koulutukseen hakeutumisen syyt ja opiskelua motivoivat seikat liittyivät keskeisesti opiskelijoiden haluun saada valmiuksia elämänhallintaan sekä työhön ja opiskeluun. Opiskelijoiden motivoitumisen haasteet kytkeytyivät puolestaan sairauden oireisiin, opetuksen vaatimustason ongelmiin sekä epävarmuuteen tulevaisuudesta. Tutkimukseni keskeinen erityispedagoginen näkökulma sekä valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen kehittämistarpeet liittyvät opiskelijoiden opetuksen yksilöllistämiseen sekä tuen tarpeeseen.

Opetuksen yksilöllistämisestä. Tutkimukseni perusteella on todettavissa, että valmentava koulutus ei vastannut kaikilta osin opiskelijoiden henkilökohtaisia valmiuksia ja tarpeita. Opiskelijoiden erilaiset työ- ja opiskelutaustat sekä sairauden aiheuttamat muutokset toimintakyvyssä loivat osaltaan tasoeroja opiskelijoiden välille. Opetuksen vaatimustasoon liittyviä motivoitumisen ongelmia on mahdollista ennaltaehkäistä esimerkiksi lähtötason arvioinnilla, jossa voidaan testata opiskelijoiden taitoja valmentavan koulutuksen oppiaineissa (esim. kielet ja matematiikka), arjesta selviytymisessä sekä opiskelu- ja työelämävalmiuksissa (ks. Tukea lähtötason arviointiin 2004). Arvioinnin tuloksia voidaan hyödyntää opiskelijan HOJKS:n tavoitteiden suunnittelussa sekä opetusmenetelmien, oppimisympäristön ja oppimäärän yksilöllistämässä (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 143 - 148). Opetuksen yksilöllistämisen toteuttamiseksi jokaisen valmentavassa koulutuksessa toimivan opettajan on tiedettävä opiskelijoiden HOJKS:n tavoitteista ja opiskeluun liittyvistä erityistarpeista (ks. Ikonen 2003, 100). Opiskelijoiden yksilöllisten lähtökohtien huomioiminen ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen ovat myös keskeinen osa elinikäisen oppimisen strategiaa (ks. esim. Tuomisto 1994, 76).

Opettajan ja opiskelijan välisestä vuorovaikutuksesta. Tutkimukseni mukaan opiskelun vaatimustason ongelmat liittyivät osittain opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen. Opiskelijat olivat kohdanneet koulutuksen aikana tilanteita, joissa opettajan asettama vaatimustaso oli liian korkea heidän taitoihinsa nähden. Tällaisissa tilanteissa toimintaan ryhtyminen oli mahdotonta, koska siihen vaikuttivat sairauden oireet tai tehtävän synnyttämä stressi. Opiskelijat myös toivat esiin tilanteita, joissa he olivat aliarvioineet taitonsa ja liioitelleet tehtävän edellyttämän vaatimustason. Opiskelijat kuitenkin kertoivat ajoittain voittaneensa tällaiset tilanteet esimerkiksi opettajan kannustamisen tai komentamisen myötä. Näin ollen haasteeksi muodostuu koulutuksen opettajien tietämys siitä, milloin opiskelija hyötyy auttamisesta ja tukemisesta. Esimerkiksi Veijalaisen (2002, 53) selvityksen mukaan mielenterveyskuntoutujien parissa työskentelevät opettajat kokivat vaikeaksi erottaa, johtuvatko opiskelijoiden vaikeudet opiskelussa psyykkisistä ongelmista vai yrittämisen puutteesta.

Opiskelijoiden liiallisen tukemisen välttämiseksi ja itseohjautuvuuden edistämiseksi opettajan on hyvä tietää, miten opiskelijan vointi ja motivaatio vaihtelevat. Tämä puolestaan edellyttää opiskelijalta avointa ja rehellistä suhtautumista omaan opiskeluunsa ja sen arviointiin. Lisäksi tarvitaan opiskelijan ja opettajan säännöllisiä ja luottamuksellisia arviointi- ja palautekeskusteluita. Opiskelija saa parhaiten tarvitsemansa tuen, kun opettaja tietää opiskelijan kulloisenkin voinnin ja mahdollisuudet.

Opiskelijan siirtymävaiheen toteuttamisesta. Tutkimukseni osoitti valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen loppuvaiheen horjuttavan opiskelijoiden tulevaisuuteen suuntautunutta motivaatiota. Haastattelemanani opiskelijat olivat epävarmoja ja ahdistuneita omasta voinnistaan ja jaksamisestaan valmentavan koulutuksen jälkeen. Lisäksi he olivat huolissaan mahdollisuudestaan saada jatkossa tukea opiskeluun ja työhön. Siten valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden siirtymävaiheen suunnittelemiseen. Siirtymävaiheen ennakkointiin liittyvät tutustumiskäynnit ja koulutuskokeilut eri oppilaitoksissa sekä työharjoittelu opiskelijaa kiinnostavalla alalla. On myös tärkeää, että opiskelijat saavat tietoa oppilaitosten oppilashuoltokäytänteistä ja tuetun työllistymisen

mahdollisuuksista. Siirtymävaiheen toteuttamisessa korostuu myös vastaanottavan tahon tiedottaminen opiskelijan erityistarpeista (ks. Ikonen 2003, 101).

Jahnukaisen (2003) mukaan tärkeä osa siirtymäsuunnittelua on sen toteutumisen seuranta. Edeltävän oppilaitoksen tulee saattaa opiskelija uuteen ympäristöön ja varmistaa, että jatkosuunnitelman toteuttaminen aloitetaan. Siirtymien suunnittelun laiminlyönti voi pahimmillaan mitätöidä valmentavan koulutuksen aikana toteutetun opetus-, kasvatus- ja kuntoutustyön tulokset. (Jahnukainen 2003, 262 - 263.) Näin ollen opiskelijoiden seuranta ja jatkotoimenpiteiden varmistaminen voisivat olla osa valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen prosessia.

Tutkimusmenetelmän arviointia. Tutkimukseni tulkintojen ja johtopäätösten tarkastelussa on pohdittava niiden *siirrettävyyttä* toisiin konteksteihin (Lincoln & Guba 1985, 316). Ensinnäkään tekemäni johtopäätökset eivät ole sellaisenaan siirrettävissä niihin oppilaitoksiin, jotka toteuttavat mielenterveyskuntoutujille suunnattua valmentavaa ja kuntouttavaa koulutusta. Haastattelemi henkilöt opiskelivat samassa oppilaitoksessa, minkä vuoksi useampien valmentavan koulutuksen ryhmien mukanaolo ja useammat haastattelut loisivat enemmän perusteita tutkimukseni siirrettävyydelle. Toisaalta tutkimuskohteena ollut oppilaitos hyödyntää opetuksessaan valtakunnallista valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opetussuunnitelmaa, mikä taas antaa perusteita tulosten siirrettävyydelle. On myös huomioitava, että tutkimukseeni osallistujat saattoivat muodostaa valikoituneen joukon, mikä taas heikentää johtopäätösteni siirrettävyyttä. Haastattelemi henkilöt olivat mahdollisesti psyykkiseltä voinniltaan paremmassa kunnossa verrattuna opiskelijoihin, jotka eivät halunneet osallistua tutkimukseeni. Tämän pohjalta voitaisiin olettaa, että tutkimukseeni osallistujat olivat kaikkein motivoituneimpia opiskelijoita. En ole kuitenkaan pyrkinyt tekemään tutkimustuloksistani yleistettäviä, vaan tavoitteenani on ollut tutkimuskohteeni monipuolinen kuvaileminen (Eskola & Suoranta 1998, 18) ja sitä kautta keskustelun ja ajatusten herättäminen valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen parissa työskentelevien henkilöiden parissa.

Koin teemahaastattelun haasteelliseksi menetelmäksi aineiston keräämisessä, koska osa tutkittavissa koki mielipiteiden muodostamisen vaikeaksi ja jännitti haastattelua. Sen vuoksi aineiston kerääminen oli osittain melko strukturoitua, eivätkä haastattelut

olleet niin keskustelunomaisia kuin olin toivonut. Haastatteluiden strukturoiduista piirteistä huolimatta tutkimusaiheeni muotoutui laajemmaksi aineiston keräämisen myötä ja ilmiötä koskeva esiymmärrykseni monipuolistui. Aineiston analysoinnin edetessä koin haastatteluaineiston riittäväksi keskeisten tulkintojen ja johtopäätösten tekemiselle. Olisin kuitenkin voinut lisätä tutkimustulosteni luotettavuutta aineistotriangulaation avulla (Denzin 1978), mikäli tutkimusaikatauluni olisi ollut pidempi. Tällöin olisin kerännyt valmentavan koulutuksen opiskelijoilta tietoa myös kyselyn tai kirjoituspyynnön avulla. Lisäksi olisin voinut laajentaa haastatteluaineiston keräämistä koulutuksen opettajiin. Aineistotriangulaation myötä käsitykseni tutkimuskohteesta olisi todennäköisesti tullut syvällisemmäksi.

Jatkotutkimusten aiheita. Tutkimukseni tiedonantajina olivat valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen opiskelijat, jolloin koulutuksen järjestäjien näkemykset opiskelijoiden motivaatiosta jäivät huomioimatta. Opiskelijat kertoivat tarvitsevansa opiskelunsa tueksi opettajan kannustamista ja myönteistä palautetta. Siten jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää, millaisia pedagogisia menetelmiä mielenterveyskuntoutujien kanssa toimivat opettajat käyttävät opiskelijoiden motivoimisessa ja itseohjautuvuuden herättämisessä.

Tutkimustulokseni antoivat viitteitä siitä, että opetuksen yksilöllistämisen toteuttaminen vaatii kehittämistä valmentavassa koulutuksessa. Haastateltavien mukaan valmentava koulutus ei aina toteutunut suhteessa heidän yksilöllisiin edellytyksiin, mikä heikensi opiskelumotivaatiota. En kuitenkaan voinut tämän tutkimuksen puitteissa selvittää kovin laajasti, millaisia opetuksen eriyttämisen menetelmiä opetuksessa on käytössä tällä hetkellä. Näin ollen jatkossa voitaisiin tutkia, miten opetuksen yksilöllistämistä tulisi kehittää valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa.

Haastattelemanani opiskelijat olivat huolissaan voinnistaan ja jaksamisestaan tulevaisuudessa, mikä heijastui heidän opiskelumotivaatioonsa. Lisäksi heitä askarrutti mahdollisuus saada jatkossa tukea opiskeluun ja työhön. Tämän pohjalta voin todeta, että jatkossa tarvitaan tutkimusta valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen suorittaneiden opiskelijoiden seurannasta. Siten voidaan selvittää

opiskelijoiden jatkosuunnitelmien toteutumista ja myöhempää tuen tarvetta työssä ja opiskelussa.

LÄHTEET

- Andersson, R. 2001. Lapin yliopiston aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen pääaineopiskelijoiden opiskelumotivaatio ja yliopisto-opiskeluun orientoituminen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Annala, H. 2000. Yliopisto-opiskelun alkuvaihe opiskelijoiden kokemana – opiskeluvaikeudet ja ohjaus. Teoksessa J. Luukkonen & H. Liuska (toim.) Yliopisto-opiskelu ja opiskelijan työ. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 81/2000. Oulu: Oulun yliopistopaino, 39 - 62.
- Antikainen, A.-M. 2004. Mielensterveyskuntoutujan opintien katkeaminen – tutkimus mielensterveyskuntoutujien opintojen keskeyttämisestä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Aromaa, A. & Koskinen, S. 2002. Terveys ja toimintakyky Suomessa. Terveys 2000 -tutkimuksen perustulokset. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B3/2002. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Aspvik, U. 2003. Psykkisesti vajaakuntoisten avotyötoiminta: toiminnan kehittämisprosessi ja merkitys osallistujien elämänlaadulle. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitos. Väitöskirja. Saatavana www-muodossa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514271289/>. 20.10.2005.
- Barron, K. & Harackiewicz, J. 2000. Achievement Goals and Optimal Motivation: A Multiple Goals Approach. Teoksessa C. Sansone & J. Harackiewicz (toim.) Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance. New York: Academic Press, 229 - 254.
- Becker, M., Martin, L., Wajeh, E., Ward, J. & Shern, D. 2002. Students with Mental Illnesses in a University Setting: Faculty and Students Attitudes, Beliefs, Knowledge, and Experiences. *Psychiatric Rehabilitation Journal* 25 (4), 359 - 368.
- Bellamy, C. D. & Mowbray, C. T. 1998. Supported Education as an Empowerment Intervention for People with Mental Illness. *Journal of Community Psychology* 26 (5), 401 - 413.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Kolmas painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Brockelman, K. F., Chadsey, J. G. & Loeb, J. W. 2006. Faculty Perceptions of University Students with Psychiatric Disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal* 30 (1), 23 - 30.
- Collins, M. E., Mowbray, C. T. & Bydee, D. 2000. Characteristics Predicting Successful Outcomes of Participants With Severe Mental Illness in Supported Education. *Psychiatric Services* 51 (6), 774 - 780.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2. painos. New York: McGraw-Hill.
- Dey, I. 1993. *Qualitative Data Analysis. User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Dougherty, S. J. & Campana, K. A. 1996. Supported Education: A Qualitative Study of the Student Experience. *Psychiatric Rehabilitation Journal* 19 (3), 59 - 70.
- Entwistle, N. 1988. Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press, 21 - 51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Juva: WSOY.
- Heikkinen, M. 2001. Mielenterveyskuntoutuja kotitalousalan koulutuksessa. Teoksessa S. Kiljala (toim.) *Mielenterveyskuntoutujat opintiellä*. Mielenterveyden Keskusliitto. Vantaa: Printway, 43 - 55.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 5. painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Hirvonen, S., Pelkonen, E. & Uitto, R. 2005. *Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. Selvitys 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Juva: WS Bookwell, 97 - 116.

- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell, 143 - 153.
- Isenwater, W., Lanham, W. & Thornhill, H. 2002. The College Link Program: Evaluation of a Supported Education Initiative in Great Britain. *Psychiatric Rehabilitation Journal* 26 (1), 43 - 50.
- Isohanni, M. 1998. Psykiatrian erilaiset teoreettiset mallit ja lähestymistavat. Teoksessa U. Lepola, H. Koponen, E. Leinonen, M. Joukamaa, M. Isohanni & P. Hakola (toim.) *Psykiatria*. Juva: WSOY, 20 - 24.
- Jahnukainen, M. 2003. HOJKS elämänkaaren eri vaiheissa. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: WS Bookwell, 255 - 267.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995a. Kuntoutuksen seitsemän kehitysaluetta. Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström (toim.) *Kuntoutuksen ulottuvuudet*. Juva: WSOY, 49 - 92.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 1995b. Mitä kuntoutus on? Teoksessa A. Suikkanen, K. Härkäpää, A. Järvikoski, T. Kallanranta, K. Piirainen, M. Repo & J. Wikström (toim.) *Kuntoutuksen ulottuvuudet*. Juva: WSOY, 12 - 28.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2004. *Kuntoutuksen perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Kainulainen, S. & Laurinkari, J. 2001. Erityisopiskelijat ammatillisessa koulutuksessa. Selvitys opiskelijoiden selviytymisestä ja tuen tarpeista. Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskus. Hyvinkää: T-Print.
- Kangas, U. 2004. *Mielenterveyskuntoutujien kokemuksia valmentavasta ja kuntouttavasta koulutuksesta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kansaneläkelaitos 2005. *Kansaneläkelaitoksen tilastollinen vuosikirja 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Kettunen, R., Kähäri-Wiik, K., Vuori-Kemilä, A. & Ihalainen, J. 2003. *Kuntoutumisen mahdollisuudet*. Porvoo: WSOY.
- Koponen, H. & Lepola, U. 1998. Psykiatrinen tutkimus. Teoksessa U. Lepola, H. Koponen, E. Leinonen, M. Joukamaa, M. Isohanni & P. Hakola (toim.) *Psykiatria*. Juva: WSOY, 25 - 32.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuusinen, K.-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY, 191 - 224.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: Sage.
- Ladonlahti, T. 2000. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. Espoo: Frencellin kirjapaino, 17 - 41.
- Lavikainen, J., Lahtinen, E. & Lehtinen, V. 2004. Mielenterveystyö Euroopassa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004: 17. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lehtinen, V., Joukamaa, M., Jyrkinen, T., Lahtela, K., Raitasalo, R., Maatela, J. & Aromaa, A. 1991. Suomalaisten aikuisten mielenterveys ja mielenterveyden häiriöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Lempinen, P. & Vesikansa, S. 1998. Valmistuu, ei valmistu, valmistuu... Yliopistotieto 3/98, 43 - 46.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Newbury Park (CA): Sage.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 116 - 137.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2002. Motivation as an Enabler for Academic Success. School Psychology Review 31 (3), 313 - 327.
- Loewen, G. 1993. Improving Access to Post-Secondary Education. Psychosocial Rehabilitation Journal 17 (1), 151 - 155.
- Luopajarvi, T. 1995. Ammattioppilaitosten opettajien ja opiskelijoiden motivaatioperusta, opetusta ja oppimista kannustavat tekijät ammattioppilaitosten metalli- ja sähköosastolla. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Megivern, D., Pellerito, S. & Mowbray, C. 2003. Barriers to Higher Education for Individuals with Psychiatric Disabilities. Psychiatric Rehabilitation Journal 26 (3), 217 - 231.
- Mielenterveyskuntoutujan ammatillisen kuntoutumisen palvelut. Palveluopas opiskelua tai työhön paluuta suunnittelevalle kuntoutujalle 2006.

- Mielenterveyden Keskusliitto. Saatavana [www-muodossa: http://www.mtkl.fi/document.php?DOC_ID=18#Ammatillisen+kuntoutumisen+opas.pdf](http://www.mtkl.fi/document.php?DOC_ID=18#Ammatillisen+kuntoutumisen+opas.pdf). 14.2.2006.
- Miettinen, K. 2001. Koulutuksellinen tasa-arvo – kaikkien oikeus. Teoksessa S. Kiljala (toim.) Mielenterveyskuntoutujat opintiellä. Mielenterveyden Keskusliitto. Vantaa: Printway, 9 - 14.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Mowbray, C. T., Bydee, D. & Collins, M. E. 2001. Follow-up Client Satisfaction in a Supported Education Program. *Psychiatric Rehabilitation Journal* 24 (3), 237 - 247.
- Mowbray, C. T. & Megivern, D. 1999. Higher Education and Rehabilitation for People with Psychiatric Disabilities. *Journal of Rehabilitation* 65 (4), 31 - 38.
- Nevgi, A. 1998. Valinnasta valmistumiseen. Opiskelumotivaation muutokset Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoilla valintakokeesta opintojen loppuvaiheisiin. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 2000. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallituksen määräys 42/011/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Parsons, T. 1958. Definitions of Health and Illness in the Light of American Values and Social Structure. Teoksessa E. G. Jaco (toim.) *Patients, Physicians and Illness*. Glencoe: Free Press, 165 - 187.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 2002. *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. 2. painos. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Piri, M. & Harila, M. 2003. Katkaistaanpa opintonsa keskeyttäneiden syrjäytyminen. Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus. Oulu: Multiprint.
- Päivänsalo, P. & Miettinen, K. 2004. Selvitys vammaisten opiskelijoiden valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta kevätlukukaudella 2003. Helsinki: Opetushallitus.

- Riikonen, E., Nummelin, T. & Järvikoski, A. 1996. Mielenterveyskuntoutuksen kehitystarpeet. Aiheita 16/1996. Kuntoutussäätiö. Helsinki: Stakesin monistamo.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Salonen, K. 1998. Mielenterveys – kriisit – sairaus. Teoksessa T. Munnukka (toim.) Hoitotyön vuosikirja 1998. Mielenterveys. Tampere: Tammer-Paino, 69 - 73.
- Salonen, P., Lehtinen, E. & Olkinuora, E. 1998. Expectations and Beyond: The Development of Motivation and Learning in a Classroom Context. Teoksessa J. Brophy (toim.) Advances in Research on Teaching, vol 7. Expectations in the Classroom. London: Jai Press, 111 - 150.
- Saukkonen, S.-M., Rintanen, H., Eronen, H. & Hakkarainen, K. 2003. Tilastotiedote. Terveyskeskusten lääkärikäynnit ja käynnit muun ammattihenkilökunnan luona 2002. Helsinki: Stakes. Saatavana www-muodossa: http://www.stakes.info/files/pdf/Tilastotiedotteet/Tt29_03.pdf. 2.5.2006.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5 - 6), 451 - 458.
- Savukoski, M. & Kauramäki, P. 2004. Nuoren sosiaalinen tukeminen omalle ammatilliselle uralle. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen. Stakes. Saarijärvi: Gummerus, 123 - 135.
- Soininen, A. 1999. Miksi opiskelija opiskelee? Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Suni, A. 1998. Mielenterveyskuntoutujien työhön valmennus työkeskuksessa. Vajaakuntoisten työllistämisen edistämissäätiö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tervonen-Rossi, R. & Takala, S. 2001. Eväitä elämään valmentavalla ja kuntouttavalla koulutuksella. Teoksessa S. Kiljala (toim.) Mielenterveyskuntoutajat opintiellä. Mielenterveyden Keskusliitto. Vantaa: Printway, 31 - 33.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tukea lähtötason arviointiin 2004. Materiaali valmentavan ja kuntouttavan koulutuksen lähtötason arviointiin. Keskuspuiston ammattiopisto. Saatavana

www-muodossa: <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,527,6981,8491,41865>.
4.12.2006.

- Tuomisto, J. 1994. Elinikäinen kasvatus –aatteesta strategiaksi. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 49 – 84.
- Unger, K. V., Pardee, R. & Shafer, M. S. 2000. Outcomes of Postsecondary Supported Education Programs for People with Psychiatric Disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation* 14 (3), 195 - 199.
- Viitanen, J. 2004. Opinnoilla eteenpäin. Nuorten aikuisten mielenterveyskuntoutujien käsityksiä aikuisuudesta ja kokemuksia yksilöllisestä ohjauksesta valmentavassa koulutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Veijalainen, S. 2002. Mielenterveyskuntoutuja opiskelijana. Kokemuksia mielenterveyskuntoutujille suunnatusta valmentavasta ja kuntouttavasta koulutuksesta. *Argumentti* 3/2002. Mielenterveyden Keskusliitto. Vantaa: Printway.
- Vuorela, M. 2004. Lähtökohtia tuetulle koulutukselle. Teoksessa S. Veijalainen & M. Vuorela (toim.) *Opintie työelämään – näkökulmia mielenterveyskuntoutujien ammatilliseen kuntoutukseen*. Mielenterveyden Keskusliitto. Vantaa: Printway, 78 - 79.
- Vuori-Kemilä, A. 2000. Mielenterveys. Teoksessa R. Saarelainen, E. Stengård & A. Vuori-Kemilä (toim.) *Mielenterveys- ja päihdetyö: yhteistyötä ja kumppanuutta*. Porvoo: WSOY, 11 - 21.
- Vuorinen, M. 2001. Takaisin töihin? Työhön kuntoutuminen ja työhön liittyvät odotukset valmennusohjelmaan osallistuvien mielenterveyskuntoutujien kokemuksissa. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos. Lisensiaatintyö.
- Weiner, B. 1992. *Human Motivation. Metaphors, theories and research*. London: Sage.
- Weiner, E. & Wiener, J. 1996. Concerns and Needs of University Students with Psychiatric Disabilities. *Journal on Postsecondary Education and Disability* 12 (1), 2 - 8.
- Weiner, E. & Wiener, J. 1997. University Students with Psychiatric Illness: Factors Involved in the Decision to Withdraw from Their Studies. *Psychiatric Rehabilitation Journal* 20 (4), 88 - 91.

- WHO 1992. ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. Geneva: World Health Organization.
- WHO 2001. International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: World Health Organization.
- Wolf, J. & DiPietro, S. 1992. From Patient to Student: Supported Education Programs in Southwest Connecticut. *Psychosocial Rehabilitation Journal* 15 (4), 61 - 68.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupahakemus

TUTKIMUSLUPAHAKEMUSKirsi Tuovinen
XXXXXXXXXX

XXXXXXXXXX

Pyydän XXXXXXXX tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkielma liittyy Erityiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksen opintoihini, joita suoritan Jyväskylän yliopiston Erityispedagogiikan laitoksella.

Tutkielmani työnimi on Opiskelumotivaatio mielenterveyskuntoutujille suunnatussa valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa. Tavoitteenani on tutkia mielenterveyskuntoutujien opiskelumotivaation perustaa valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa. Selvitän opiskelijoiden opiskelumotivaatiota edistäviä ja heikentäviä tekijöitä sekä kuvailen opiskelijoiden opiskelukokemuksia.

Tutkimustapa on laadullinen. Kerään aineiston teemahaastattelun avulla noin kymmeneltä mielenterveyskuntoutujalta, jotka opiskelevat valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa. En luovuta tutkimushaastatteluissa saatuja tietoja ulkopuolisille ja muutan haasteltavien tunnistetiedot tutkimustuloksista raportoitaessa. Hävitän haastattelunauhat ja litteroidut tekstit tutkimusprosessin toteuttamisen jälkeen.

Toteutan haastattelut helmi-huhtikuussa 2006, ja tutkielman arvioitu valmistumisaika on elokuussa 2006. Toimitan valmiin pro gradu -tutkielman XXXXXXXX.

Hakemuksen liitteenä tutkimussuunnitelma ja teemahaastattelun runko.

Kunnioitavasti

 Kasv.tiet.yo Kirsi Tuovinen

Vastaava ohjaaja

 KT Markku Leskinen, Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos

TUTKIMUSSOPIMUS

Olen saanut XXXXXX tutkimusluvan pro gradu -tutkielmani toteuttamiseen valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Tutkielma liittyy Erityiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksen opintoihini, joita suoritan Jyväskylän yliopiston Erityispedagogiikan laitoksella. Työni ohjaajana toimii KT Markku Leskinen.

Tutkielmani alustava työnimi on Opiskelumotivaatio mielenterveyskuntoutujien valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Tavoitteenani on tutkia mielenterveyskuntoutujien opiskelumotivaation perustaa valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa. Selvitän opiskelijoiden opiskelumotivaatiota edistäviä ja heikentäviä tekijöitä sekä kuvailen opiskelijoiden opiskelukokemuksia.

Tutkimustapa on laadullinen. Kerään aineiston teemahaastattelun avulla noin kymmeneltä mielenterveyskuntoutujalta, jotka opiskelevat valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa. En luovuta tutkimushaastatteluissa saatuja tietoja ulkopuolisille ja muutan haastateltavien tunnistetiedot tutkimustuloksista raportoitaessa. Hävitän haastattelunauhat ja litteroidut tekstit tutkimusprosessin toteuttamisen jälkeen. Haastateltavilla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ja aineiston käytöstä tutkimusprosessin aikana.

Toteutan haastattelut maaliskuussa 2006, ja tutkielman arvioitu valmistumisaika on syksyllä 2006. Toimitan valmiin pro gradu -tutkielman XXXXXX käyttöön. Lisäksi tutkielma on luettavissa Jyväskylän yliopiston kirjastossa.

___/___ 2006

Kasv.tiet.yo Kirsi Tuovinen, XXXXXXXX

OPISKELIJAN SUOSTUMUS

Osallistun Kirsi Tuovisen pro gradu -tutkielmaan ja olen tutustunut sopimuksessa mainittuihin tavoitteisiin ja ehtoihin. Antamaani haastatteluaineistoa saa käsitellä edellä mainituin ehdoin pro gradu -tutkielmassa ”Opiskelumotivaatio mielenterveyskuntoutujien valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa”.

___/___ 2006

Opiskelijan allekirjoitus

Liite 3: Teemahaastattelun runko

OPISKELUMOTIVAATIO MIELENTERVEYSKUNTOUTUJEN VALMENTAVASSA JA KUNTOUTTAVASSA OPETUKSESSA

Esitiedot

- ikä
- koulutus- ja työtausta
- valmentavaan ja kuntouttavaan opetukseen hakeutuminen
- opiskelun sujuminen valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa
- opiskeluun sitoutuminen

Opiskelumotivaatio yleisesti

- oman opiskelumotivaation kuvaaminen ja ilmeneminen
- tavoitteet opiskelussa
- jatkosuunnitelmat ja toiveet

Opiskeluympäristö ja motivaatio

- opetussisällöt (oppiaineet, elämäntilanteen tukeminen, työharjoittelut)
- opetusjärjestelyt
- opetuksen taso ja laatu
- oppiminen
- opettajat
- oppilaitoksen ilmapiiri
- opintojen ohjaus
- tukimuodot
- opiskelukaverit

Henkilökohtaiset tavoitteet ja muut opiskelumotivaatioon liittyvät seikat

- kuntoutuminen
- elämäntilanne
- sosiaalinen verkosto
- harrastukset ja vapaa-aika
- tulevaisuuteen suuntautuminen: työ, jatko-opinnot, muut suunnitelmat

Opiskelukokemukset ja motivoituminen

- aikaisemmat opiskelukokemukset
- opiskelukokemukset nykyisissä opinnoissa
- onnistumisen kokemukset
- kielteiset kokemukset
- pelko epäonnistumisesta
- käänne tekevät ja merkitykselliset opiskelukokemukset

Mitä muuta opiskelumotivaatioon liittyy valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa?