

Mentorointi opiskelijan hyvinvoinnin tukena

Nurmi- Perälä Miia
Oinonen Susanna

Maaliskuu 2020
Sosiaali- ja terveysala
Toimintaterapeutti (AMK)

Tekijä(t) Nurmi-Perälä, Miia Oinonen, Susanna	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Maaliskuu 2020
	Sivumäärä 48	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Mentorointi opiskelijan hyvinvoinnin tukena		
Tutkinto-ohjelma Toimintaterapeutti (AMK)		
Työn ohjaaja(t) Juntunen, Kristiina ja Kantanen, Mari		
Toimeksiantaja(t) Jyväskylän ammattikorkeakoulu		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Mentorointi on vuorovaikutuksellinen prosessi, joka edellyttää niin aktorin (kokematon henkilö) kuin mentorinkin sitoutumista prosessiin. Prosessissa korostuu aktorin aktiivinen rooli, omien tarpeiden esille tuominen, jotta mentorointia voidaan kohdentaa aktorin tarpeita vastaamaan. Hyvinvointi on käsitteenä laaja, johon vaikuttavat yksilön omat kyvyt, mieltymykset ja elinolot sekä opiskelun ja perheen yhteensovittaminen.</p> <p>Jyväskylän ammattikorkeakoulussa hyödynnettiin ensimmäisen kerran avoimen ammattikorkeakoulun polkuopinnoissa toimintaterapian monimuoto-opiskelijoiden tukena mentorointia. Opiskelijoiden kokemuksia mentoroinnin toteutumisen lisäksi tarkasteltiin hyvinvoinnin, ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittymisen näkökulmista. Tässä opinnäytetyössä kerrotaan opiskelijoiden kokemuksista mentoroinnin merkityksestä heidän hyvinvointiinsa ja toimintaterapian viitekehyksenä käytetään Inhimillisen toiminnan mallia.</p> <p>Opinnäytetyö on laadullinen ja teemahaastatteluun perustuva. Teemahaastatteluun osallistui yhteensä 13 toimintaterapian avoimenpolun opiskelijaa. Aineisto analysoitiin teoria-ohjaavalla sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan opiskelijat kokivat mentoroinnin tukeneen hyvinvointia voimaannuttavana ja ammatillista sekä opiskelijoiden välistä osallisuutta tukevana tekijänä. Samaan aikaan käynnissä ollut opiskelijatutorointiin pohjautuva Toivo-ryhmä oli antanut opiskelijoille keinoja omaan jaksamiseen, arjenhallintaan ja opiskelukykyyhin liittyviin asioihin, jonka vuoksi opiskelijat eivät kokeneet tarvetta käsitellä niitä mentoroinnissa.</p>		
<p>Avainsanat (asiasanat)</p> <p>Inhimillisen toiminnan malli, mentorointi, opiskelijan hyvinvointi, toiminnallinen tasapaino, opiskelukyky, jaksaminen, stressin hallinta, arjenhallinta, osallisuus, voimaantuminen, laadullinen tutkimus, teemahaastattelu</p>		
Muut tiedot		

Author(s) Nurmi- Perälä, Miia Oinonen, Susanna	Type of publication Bachelor's thesis	Date March 2020
	Number of pages 48	Language of publication: Finnish
		Permission for web publication: X
Title of publication Mentoring in supporting students' well- being		
Degree programme Degree Programme in Occupational Therapy		
Supervisor(s) Juntunen, Kristiina and Kantanen, Mari		
Assigned by Jyväskylä University of Applied Sciences		
<p>Abstract</p> <p>Mentoring is an interactive process that requires the commitment of both the mentee (an inexperienced person) and the mentor. The process emphasizes the mentee's active role, and their personal needs so that mentoring can be targeted to meet the mentee's needs. Well-being is a broad concept, which is affected by all the abilities, preferences and living conditions of an individual as well as the reconciliation of studies and family life.</p> <p>For the first time, mentoring was carried out in the Occupational Therapy Open Study Path at Jyväskylä University of Applied Sciences. The students' experiences of mentoring were viewed from the perspectives of well-being, professional growth and competence development. The thesis focused on the students' experiences related to the importance of mentoring in their well-being. The reference framework for occupational therapy that was used here was the Model of Human Occupation (MOHO).</p> <p>The thesis had a qualitative research approach, and theme interviews were used in the collection of the data. The interviews were participated by a total of 13 students. The data was analysed by using theory-guided content analysis.</p> <p>According to the results, the students felt that mentoring supported their well-being as a factor that empowered them and supported their professional and inter-student involvement. At the same time, the Toivo-group, which was based on student tutoring, had given the students tools for their own coping, everyday management and ability to learn, so that the students did not feel the need to process them in the mentoring sessions.</p>		
Keywords (subjects) The Model of Human Occupation (MOHO), mentoring, student well-being, occupational balance, ability to study, coping, stress management, everyday life management, participation, empowerment, qualitative research, theme interview.		
Miscellaneous		

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Toiminnan ja hyvinvoinnin välinen suhde	4
2.1	Tahto, tottumus ja suorituskyky	4
2.2	Ympäristö.....	6
2.3	Toiminnallinen mukautuminen	6
2.4	Toiminnallinen pätevyys.....	7
2.5	Toiminnallinen identiteetti	7
3	Mentorointi	8
4	Tasapainoinen arki tukee opiskelijan hyvinvointia	9
5	Opiskelijan hyvinvointi	11
5.1	Opiskelukyky	11
5.2	Jaksaminen, arjen- ja stressinhallinta osana opiskelijan hyvinvointia	12
5.3	Osallisuus	13
5.4	Voimaantuminen	14
6	Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys	15
7	Tutkimuksen toteutus	16
7.1	Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu.....	16
7.2	Aineiston keruu.....	17
7.3	Sisällönanalyysi	18
8	Tutkimustulokset	22
9	Pohdinta	29
9.1	Eettisyys ja luotettavuus.....	32
10	Johtopäätös	35
	Lähteet	37
	Liitteet	41
	Liite 1. Teemarunko	41
	Liite 2. Tietoinen Suostumus	43
	Liite 3. Aineistonhallinta opinnäytetyössä.....	44

Taulukot

Taulukko 1. Tutkimusprosessin eteneminen	16
Taulukko 2. Esimerkit aineiston analyysistä.....	21
Taulukko 3. Tutkimuksen tulostaulukko	23

1 Johdanto

Jatkuvan oppimisen merkitys vahvistuu nopeasti vaihtelevassa työelämässä. Tarve osaamisen kehittämiseksi voi nousta työnantajan strategisista osaamistarpeista tai ihmisen omista osaamisen kehittämisen tarpeista ja halusta. (Elinkeinoelämän Keskusliitto, 2019). Jatkuvan oppimisen ajatusta tukee monimuoto-opiskelu, jossa yhdistyvät erilaiset opiskelukeinot (verkko- ja kontaktiopiskelu, itsenäinen opiskelu sekä ryhmätyöskentely). Monimuoto-opiskelijalta edellytetään aktiivista toimijuutta, motiivisuutta ja vastuunottoa omasta oppimisesta ja tietotekniikan taitoja. Monimuoto-opiskelu on yhtä vaativaa kuin päätoiminen opiskelu. (Blek, Haapakoski, Häkkinen, Seriola ja Nukari, n.d.) Erilaisten menetelmien kuten pienryhmätyöskentelyn, mentoroinnin ja reflektoinnin tai resilienssi työpajojen, rentoutumisharjoitteiden ja mentoroinnin yhdistämisellä on vaikutusta opiskelijan resilienssiin eli opiskelijan kykyyn kestää jatkuvia vaikeuksia ja kykyyn toipua vaikeista tilanteista. (Roger 2016, 1237).

Ammattikorkeakoulun opiskelijat kokevat yhä enemmän opinnoissaan eri suunnista tulevaa painetta. Opiskelijan hyvinvointia määrittävät muun muassa tyytyväisyys opintoihin ja opiskeluun, sekä koettu fyysinen ja psyykinen terveys. (Tanskanen ja Suominen- Romberg 2009, 22.) Mentorointia käytetään nykyään paljon ja tutkimustietoa sen vaikutuksista on olemassa, mutta toimintaterapeuttiopiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta sitä on niukasti.

Olemme itse olleet ensimmäisenä vuonna avoimen polun toimintaterapeuttiopiskelijoita, sekä opinnäytetyön kohderyhmän vertaistutoreina Toivo-ryhmän ohjaajina. Kokonaisuutena mentorointia käsiteltiin kuuden opiskelijan ja kolmen opinnäytetyön voimin; teimme myös hieman yhteistyötä keskenämme. Tämän opinnäytetyön aiheena oli, kuinka toimintaterapeuttiopiskelijoiden kokivat saaneensa mentoroinnista tukea opiskelijan hyvinvointiin. Tämän kaltaisia opinnäytetöitä ei Theseuksesta löytynyt.

2 Toiminnan ja hyvinvoinnin välinen suhde

Hyvinvointi on laaja käsite kattaen terveyden, sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen identiteetin lisäksi ihmisenä olemisen aineellisen perustan. Koettu hyvinvointi tarkoittaa näistä ed. mainituista ulottuvuuksista ja niiden kokonaisarviosta muodostuvaa yksilön omaa kokemusta, joka näyttäytyy yksilön elämän tyytyväisyytenä tai onnellisuutena. Yksilön omat kyvyt, mieltymykset ja elinolot vaikuttavat hyvinvointiin ja sen tuottamiseen. (Karvonen 2019, 96.) Toiminnallisen tasapainon merkitys voi myös muuttua roolien ja vaatimusten muuttuessa. Mikä on tärkeitä yhdessä vaiheessa, voi olla erilainen toisessa. Tähän vaikuttaa se, että mitkä ovat yksilön prioriteetit, vaatimukset ja roolit kyseisessä elämänvaiheessaan. (Yazdani & Harb 2018, 12.) Uuden roolin omaksuminen voi aiheuttaa opiskelijalle haastetta toiminnallisen tasapainon ylläpitämisessä ja näin vaikuttaa opiskelijan hyvinvointiin. Inhimillisen toiminnan mallissa ihminen nähdään toiminnallisena olentona, jolle toiminnallinen mukautuminen (occupational adaptation) on pätevyyden hankkimista. Yksilöllä on kyky kehittyä, mahdollisuus muuttua haasteiden ilmaantuessa sekä saavuttaa hyvinvoinnin tila toiminnallaan. (Kielhofner 2008, 106.)

Inhimillisen toiminnan malli, The Model of Human Occupation (MOHO), pyrkii selittämään sitä, kuinka toimintaan motivoitutaan, kuinka siitä tulee tapa ja kuinka siitä suoriudutaan (Model of human occupation, n.d.). Malli tukee käytäntöä olemalla toimintaan keskittyvä, asiakaslähtöinen ja käytännöllinen. Se ohjaa keskittymään siihen, kuinka toiminta motivoi, kuinka se sijoittuu jokapäiväiseen elämään ja rutiineihin ja kuinka se on suoritettavissa suhteessa ympäristöön. Ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi, tulee meidän huomioida fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, jossa toiminta tapahtuu. Inhimillisen toiminnan mukaan ihminen koostuu kolmesta toisiinsa liittyvistä komponenteista; tahto, tottumus ja suorituskyyky. (Kielhofner 2008, 1, 3-4, 12.)

2.1 Tahto, tottumus ja suorituskyyky

Tahto mahdollistaa toimintaan motivoitumisen. Ihmisellä on tarve toimia, mutta myös tietoisuus kyvyistä, joiden avulla toiminta onnistuu. Yhdessä nämä tekijät

luovat sisäisen motivaation tekemiseen. Lisäksi toimintaa voi motivoida jokin muu tekijä, kuten työskentelystä saatava raha. Tahtoon liittyvät ajatukset ja tunteet johtavat henkilökohtaisiin kykyihin ja tehokkuuteen, tekemisen tärkeyteen tai arvokkuuteen sekä asioiden tekemiseen liittyvään nautinnollisuuteen ja tyytyväisyyteen. Kun koemme itsemme päteväksi toimintaan, pyrimme odottamaan toimintaa mielellämme ja haluamme tehdä sitä uudelleen. Toiminnan vaatimukset muuttuvat kehittymisen, iän ja uusien ympäristöjen myötä; niistä voimme saada tyydytystä, niiden myötä voimme menettää vanhoja kiinnostuksenkohteita, tiedostaa uusia kykyjä tai huomata, ettemme ole enää niin taitavia tietyissä toiminnoissa. (Kielhofner 2008, 12-13, 16.)

Tottumus liittyy prosessiin, jossa tekeminen sijoittuu tapoihin ja rutiineihin. Suuri osa tekemisestä sijoittuu päivittäiseen tekemiseen ja monet tutut toiminnot toteutetaan samalla tavalla. Sitoutumalla tietynlaiseen rutiinomaiseen käyttäytymiseen, vahvistamme tietynlaista identiteettiä. Tottumus on siis tapa käyttäytyä tietyissä tutuissa ajallisissa, fyysisissä ja sosiaalisissa elinympäristöissä. Se sallii ajallisten vihjeiden ja aikavälien huomioimisen sekä niihin vastaamisen esimerkiksi viikoittain toteutuvat tavat. Tiettyä toimintaa täytyy toteuttaa riittävästi sekä johdonmukaisten ympäristöolosuhteiden on oltava läsnä, jotta tekemisestä muodostuu tapa. Toiminnalliset tavat ovat myös yhteydessä rooleihin, jotka olemme sisäistäneet. Sisäistämme, että käytäydymme tietyn sosiaalisen statuksen tai identiteetin vaatimusten mukaisesti. Esimerkiksi opiskelijana yksilö käyttäytyy sen tiettyjen tunnistamiensa tapojen mukaisesti. Käyttäytymiseen voi vaikuttaa myös se, mitä muut odottavat yksilöltä tämän ollessa kyseisessä roolissa. (Mts. 13, 16.)

Toiminnallinen suorituskyky riippuu useista kehollisista tekijöistä, joita käytetään toiminnassa sekä psyykkisistä ja kognitiivisista taidoista, kuten muistista ja kyvystä suunnitella. Toiminnallinen suorituskyky vaihtelee siis yksilöllisesti heijastuen toimintaan. Se määrittää mallissa kyvyksi tehdä statuksen mukaisia asioita taustalla olevien fyysisten ja psyykkisten osatekijöiden ja vastaavien subjektiivisten kokemusten pohjalta. (Mts. 18-19.)

2.2 Ympäristö

Ympäristö määritellään fyysisenä ja sosiaalisena, kulttuurisena, taloudellisena ja poliittisena kontekstina, joka vaikuttaa motivaatioon, ja toiminnasta suoriutumiseen. Määritelmä viittaa siihen, että nämä useat ympäristön ulottuvuudet voivat vaikuttaa yksilön toiminnalliseen elämään. Ympäristö mahdollistaa laajasti tilaisuuksia valita ja toteuttaa toimintaa. Ympäristö antaa lähteitä, jotka voivat helpottaa suoriutumista, esimerkiksi välineet, ohjeet. Vakaat ja toistuvat ympäristön ominaisuudet tukevat tapoja ja rooleja. (Kielhofner 2008, 21, 86-87.)

2.3 Toiminnallinen mukautuminen

Toiminnallinen mukautuminen määritellään Kielhofnerin mukaan positiivisen toiminnallisen identiteetin rakentumiseksi ja toiminnallisen pätevyyden saavuttamiseksi yksilöllisessä ympäristössä ajan kanssa. Se sisältää kaksi erillistä ja toisiinsa liittyvää elementtiä; toiminnallinen identiteetti ja pätevyys kehittyvät yhdessä, jolloin tapahtuu toiminnallista mukautumista. (Kielhofner 2008, 106.)

Aikuisille on ominaista sosiaalisesti määräytyneet ja yksilöllisesti valitut roolit, jotka strukturoivat arkea ja luovat identiteetin. Tyypillisesti aikuisten roolien muutokset sisältävät yhteistyön aloittamisen tai lopettamisen, tai esimerkiksi liittymisen sosiaaliseen yhteisöön. Yksi iso osa-alue elämässä on työ; se vaatii uusien käyttäytymismallien opettelua, uusien suhteiden luomista, ajan käytönhallintaa ja muutoksia siinä, sekä usein uuden identiteetin kehittymistä. Usein täytyy myös jakaa aikaa työn, perheen, yhteisön ja vapaa-ajan välillä. Kaikki roolit ja niiden tehtävien täyttäminen vaativat panostusta ja energiaa, jolloin usein kohdataan väistämättä haasteita ajankäytön hallinnassa. Ajankäytön haasteista huolimatta, roolien yhdistelmä vaikuttaisi lisäävän hyvinvointia. (Mts. 134.)

Kielhofnerin (1980) mukaan toiminnallista mukautumista esiintyy koko ihmisen elinajan. Kielhofner korosti, että identiteetti ja pätevyys (competence) vahvistuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja nämä ovat tärkeitä tekijöitä

mukautumisprosessissa. Mukautuvat ihmiset ovat kykeneviä valitsemaan ja sitoutumaan heille merkityksellisiin toimintoihin ja kykeneviä vastaamaan elämän haasteisiin. (Grajo, Boisselle & DaLomba 2018, 1, 9-10.)

2.4 Toiminnallinen pätevyys

Inhimillisen toiminnan mallissa pätevyys on muutoksen taso, jolloin yksilö alkaa sisäistää löytämiään uusia tapoja tehdä asioita. Yksilö pyrkii mukailemaan tilanteen vaatimuksia kehittämällä itseään tai säätämällä ympäristön vaatimuksia ja odotuksia. Yksilö kiinnittää huomiota johdonmukaiseen toimintaan pätevyyden kehittyessä. Pätevyyden kehittymisen prosessissa kehittyvät uudet taidot, vanhat taidot jalostuvat ja nämä taidot muokkautuvat tavoiksi tukien toiminnallista suoriutumista. Pätevyys antaa yksilölle kasvavan tunteen henkilökohtaisesta hallinnan tunteesta. Yksilö pyrkii järjestämään suoriutumisen rutiinin omaiseksi käyttäytymiseksi, jolla on ympäristölle merkitystä, joka muokkautuu muutokseen ja on tehokas. (Kielhofner 2008, 127.)

2.5 Toiminnallinen identiteetti

Toiminnallinen identiteetti on yhdistelmä sitä mitä yksilö on, sekä toiveista koskien sitä, millainen yksilö haluaisi olla toiminnallisesti. Nämä seikat yksilö yhdistää kokemuksiinsa jo aiemmin toteutuneesta toiminnallisesta osallistumisesta. Toiminnalliseen identiteettiin vaikuttavat yksilön tahto, tottumukset ja kokemukset. Se sisältää määritelmän itsestä, siihen kuuluvista rooleista, suhteista, arvoista, omasta käsityksestä itsestään, henkilökohtaisista haluista ja tavoitteista. Toiminnallinen identiteetti on jatkumo, joka alkaa itsetuntemuksesta ja yltyä haastavimpiin elementteihin koskien vastuun hyväksymisestä ja sen tietämisestä, mitä elämältä haluaa. (Kielhofner 2008, 107.)

Elämän kulusta tai suuntien valitsemisesta huolimatta, aikuiset jatkavat itsensä tuntemisen kerronnallista prosessia, jossa he pyrkivät selvittämään elämänsä tarkoitusta ja arvoa, sekä etsivät elämänsä hallintaa ja suuntaa. Joillekin näiden asioiden selvittäminen merkitsee suurta osaa hyvinvoinnista. (Mts. 135.)

3 Mentorointi

Vanhanajan mestari- kisälli tapaa voidaan mieltää mentoroinnin esiasteeksi. Siinä oppija sai alan mestarilta ohjeistusta ja tietoa monesti muustakin asiasta kuin pelkäämään ammatillisesta kasvusta. (Kupias 2016, 59.) Mentorointi on tavoitteellinen vuorovaikutussuhde, jossa kokeneempi henkilö tukee ja neuvoo kokemattomampaa (Angervuo, Myllymaa, Oksanen, Raitanen & Nieminen 2012, 2.) Tiedonsiirtomentoroinnissa kokemattomalle henkilölle eli aktorille siirretään mentorin tietämystä ja oppia. Opastavassa mentoroinnissa aktoria opastetaan ja neuvotaan. Mentori vahvistaa aktorin ymmärtäneen neuvot ja niiden käyttämisen työssä. Valmentava mentorointi on lähellä työnohjausta, jossa mentorin neuvot ovat vähäisiä. Neljännen aikakauden mentoroinnissa molemmat osapuolet ovat tasa-arvoisia, keskusteluissa käsitellään kummankin ajatuksia ja näkemyksiä. (Kupias 2016, 59-60.)

Mentorointiprosessissa korostetaan aktorin aktiivista ja vastuullista roolia. Aktorin omien tarpeiden esiin tuominen on tärkeää, jotta mentori pystyy tiedoillaan vastaamaan aktorin tarpeisiin. Aktorin vastuulla on hyödyntää mentoroinnista saamia asioita ja näkemyksiä esimerkiksi omassa työssään. Tutun mentori-aktorimallin lisäksi on olemassa ryhmä- ja vertaismentorointia. Vertaismentorointi voi toteutua pareittain tai ryhmämuotoisena. Ryhmässä usein yhdellä mentorilla on kahdesta kolmeen aktoria. (Kupias 2016, 59- 60.) Mentorointi on yleistä muun muassa korkeakouluissa. Mentorointi on aina vapaaehtoista sekä avointa ja se perustuu molemminpuoliseen sitoutumiseen ja luottamukseen. (Angervuo ym. 2012, 2.)

Scoping review of mentoring research in the occupational therapy literature 2002-2018 -tutkimuksessa mentorointi määritellään suhteeksi, jossa mentori helpottaa henkilökohtaista ja ammatillista kasvua sekä kehitystä uuden ammatin tiimoilta. Mentoroinnin hyötyjä on kuvattu laajasti eri tieteenaloilla. (Doyle, Gafni Lachter ja Jacobs 2019, 541.) Effects of peer mentoring on nursing students' perceived stress, sense of belonging, self- efficacy and loneliness- tutkimuksessa mentorointi kuvataan suhteena, jossa mentori on yleensä kokeneempi ja hän tarjoaa tukea mentoroitavalle, joka on yleensä vähemmän kokeneempi- tarkoituksena on tukea yksilöllistä

kehittymistä. Mentorointiohjelmat voivat olla monenlaisia ja niitä on määritelty mentoroitavan tilanteen sekä tarpeiden pohjalta. (Raymond & Sheppard 2017, 16.)

Mentoroinnin tavoitteena on aktorin kehittyminen ja oppiminen (Kupias & Salo 2014, 12.) Kupiaksen (2016) mukaan aktorit ovat kokeneen mentoroinnin hyödyt muun muassa oman näkökulman laajentumisena, oman toiminnan tehostumisena, henkireikäne arjessa, vahvistamalla omaa käsitystä, että kokemusten jakaminen on vaikuttava oppimistapa ja antamalla varmuutta omaan uraan liittyen. On tavallista, että mentoroinnissa tutkaillaan aktorin elämäntilannetta kokonaisuudessaan, vaikka perhe-elämän ja työn yhteensovittamisen näkökulmasta. Mentoroinnin tarkoituksena on aktorin ihmisenä kasvaminen. (Kupias 2016, 62-64.)

4 Tasapainoinen arki tukee opiskelijan hyvinvointia

Toiminnallisen tasapainon konseptia käytetään usein toimintaterapiassa ja se liitetään yleensä terveyteen ja hyvinvointiin. Sen on havaittu liittyvän toiminnallisen elämän eri ulottuvuuksien tasapainottamiseen, yksilön erilaisten roolien väliseen tasapainoon, kuten yksilön roolit työntekijänä, opiskelijana ja vanhempana. Toiminnallinen tasapaino mielletään yksilön subjektiiviseksi kokemukseksi siitä, kuinka hän määrittää mielekkäitä toimintoja olevan suhteessa toimintojen kokonaismäärään. Mielekkäs sitoutuminen liittyy merkityksellisten toimintojen, tarpeiden ja prioriteettien tasapainottamiseen. (Yazdani & Harb 2018, 2-3, 10; Wagman, Håkansson & Björklund 2011, 4.)

Occupational therapists' perception of the concept of occupational balance- tutkimukseen osallistuneet toimintaterapeutit yhdistävät toiminnallisen tasapainon tarkoitukselliseen toiminnalliseen osallistumiseen, joka luo elämään struktuuria, tunteen tarkoituksesta, pätevydestä ja tyytyväisyydestä. He tunnistavat myös erilaisia toiminnallisen tasapainon tyyppejä: työ- ja yksityiselämän tasapaino, päivittäisen elämän ja eliniän tasapaino, elämän elementtien tasapainottaminen, tehtävien ja

vaatimusten tasapainottaminen sekä tarpeiden ja prioriteettien tasapainottaminen. (Yazdani & Harb 2018, 10-11.)

Toiminnallinen tasapaino on yksilöity ja subjektiivinen ja se muodostuu yksilöön, perheeseen, yhteiskuntaan ja ympäristöön liittyvien sisäisten ja ulkoisten elementtien vuorovaikutuksessa. Jotkin sisäiset tekijät liittyvät yksilön arvoihin, rooleihin, identiteettiin, prioriteetteihin, oivalluksiin, kapasiteettiin, tärkeyteen, elämäkatsomukseen ja elämänasenteisiin, tulevaisuuden tavoitteisiin, kunnianhimoon, toiveisiin, henkiseen vakaumukseen ja uskontoon, valintoihin, päätöksiin, odotuksiin sekä diagnooseihin. Ulkoisia tekijöitä ovat muun muassa perhekasvatus, kulttuuri ja yhteiskunta, normit, odotukset, standardit, ammatillinen kulttuuri, ympäristömahdollisuudet, tuet ja resurssit. Sisäiset ja ulkoiset tekijät sopeutuvat jatkuvasti henkilökohtaisten ja yhteiskunnallisten elementtien / ulottuvuuksien välillä toiminnallisen tasapainon muodostamiseksi. Oikea tasapaino on subjektiivinen havainto elämänlaadusta, pätevydestä ja tyytyväisyyden tunteesta. Toiminnallinen tasapaino liitetään harmonian tunteeseen yksilön ja yhteiskunnan odotusten välillä, pätevyden tunteeseen ja itsearvostukseen, arvojen mukaiseen tekemiseen, tyydytyksen ja hallinnan tunteeseen. (Mts. 12, 14-15.)

Toiminnallista tasapainoa kuvaillaan dynaamiseksi, ohimeneväksi ja aina muuttuvaksi, mikä voi johtaa siihen, että yksilöllinen käsitys tasapainosta / epätasapainosta vaihtelee eri aikoina ja elämän vaiheissa. Tämän vuoksi eri toiminnoille annettu arvo vaihtelee eri vaiheissa. Toiminnallinen epätasapaino vaikuttaa struktuurin puuttumiseen elämästä, stressaantumiseen, väsymykseen, uupumukseen, tekemisien lykkäämiseen tai siihen, että niille ei ole enää aikaa. Myöskin negatiiviseen ajatteluun sekä kiinnostamattomuuteen kokeilla uusia asioita ja nämä vaikuttavat itseluottamukseen. Toiminnallinen tasapaino on perusta hyvinvoinnille, onnellisuudelle ja terveydelle. Toiminnallinen tasapaino tarjoaa erilaisia kokemuksia osallistumisesta erilaisiin toimintoihin, jotka voivat laajentaa yksilön itsetuntoa ja identiteettiä, pätevyyttä erilaisiin toimintoihin. Se antaa struktuuria elämään osallistumisen kautta sekä tarjoaa mahdollisuuksia sosiaalisuuteen, joka osaltaan rikastuttaa elämää. Toiminnallinen tasapaino tarjoaa ilon tunteita, saavutuksia ja ylpeyttä, jotka ruokkivat

kokonaisvaltaista tyytyväisyyttä. Se on jatkuva prosessi, joka muokkautuu jatkuvasti elämäntilanteiden mukaan. (Mts. 12-13,17.)

5 Opiskelijan hyvinvointi

Terve, koulutettu ja hyvinvoiva väestö on kestävä yhteiskunnan perusta. Koulutukseen panostaminen on yksi sosiaalinen investointi, jota pidetään yhtenä edellytyksenä hyvinvoinnille tulevaisuudessakin. Suomalaisten arvostamia hyvinvoinnin osa-alueita ovat asuminen, tulot, työ, yhteisö, koulutus, ympäristö, kansalaistoiminta, terveys, tyytyväisyys elämään, turvallisuus sekä työn ja perheen yhteensovittaminen. (Kestilä & Karvonen 2019, 10, 18.)

5.1 Opiskelukyky

Opiskelukykyä on Suomessa vasta viimeisten 20 vuoden aikana alettu miettimään ja tarkentamaan kattavana työkykyyn verrattavana käsitteenä. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) ja Työterveyslaitoksen vuonna 2007 tekemä opiskelijakykymalli muodostuu opiskelijan hyvinvointiin vaikuttavista asioista; opiskelijan omien voimavarojen ja opiskelutaitojen lisäksi opiskeluympäristöstä ja opetustoiminnasta. Voimavaroilla tarkoitetaan opiskelijan omaa tuntemusta elämäntilanteestaan ja sen hallinnasta, voimien ja kykyjen määrästä sekä sosiaalisista suhteistaan. Opiskelutaitoihin kuuluu muun muassa orientoituminen opintoihin eli omat tavoitteet, motivaatio ja odotukset opinnoista. Lisäksi myös opiskelutekniikat, oppimistyyli- ja tavat, ajankäytön hallinta sekä ongelmanratkaisutaidot. Opetuksella, ohjauksella ja pedagogisella osaamisella on tärkeä merkitys opiskelukyvyn kasvussa. Myös tutorointi on osa tätä. Opiskeluympäristöön kuuluu fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö. Erilaiset oppimisympäristöt ja fyysiset opiskeluolosuhteet ovat osa fyysistä opiskeluympäristöä. Sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön liittyy oppilaitoksen opiskelijayhteisöt sekä työntekijöiden ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutuksellisuus. Opiskelukyky näyttäytyy toiminnallisena kokonaisuutena, jossa eri osa-alueiden tekijät vaikuttavat toisiinsa. Eri osa-alueiden tekijöillä on myös tasapainottava merkitys,

esimerkiksi opiskelumotivaatiota voidaan tukea ja kasvattaa laadukkaalla opetuksella. (Kunttu 2011, 34-35; Oppimistyyli- ja strategiat 2006.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama korkeakoulutuksen kehittämishanke Toteemin (2017-2019) aineistosta nousi esille esimerkiksi opiskelijoiden psyykinen toimintakyky liittyen stressiin ja yksin olemisen kokemukseen (Toteemi - työstä oppimassa, työhön n.d.). Rogerin (2016) kirjallisuuskatsaus tutki mitkä koulutukselliset interventiot voisivat auttaa kehittämään terveydenhuollon ammattilaisten ja opiskelijoiden resilienssiä. Tutkimustulokset ovat optimistisia, mutta rajoittuneita määrällisen näytön vähäisyyden vuoksi. Reflektointi, mentorointi-, mindfulness- ja rentoutusharjoitteista löytyi jotain näyttöä usein yhdessä muiden kanssa, joten näiden interventioiden yhdistelmä saattaa parantaa terveydenhuollon ammattilaisten ja opiskelijoiden resilienssiä. (Roger 2016, 1237, 1239.)

5.2 Jaksaminen, arjen- ja stressinhallinta osana opiskelijan hyvinvointia

Opintopsykologi Tiina Pihlajamäen mielestä vasta aloittaneiden ja uusien opiskelijoiden kannattaa keskittyä erityisesti oman arjen hallintaan. Arjen tasapainoon kuuluvatkin perusasiat: riittävä unensaanti, liikunta, säännöllinen syöminen ja ylipäätään elämän rutiinit; nämä auttavat jaksamaan. (Pihlajamäki 2018.) Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön (OTUS) opiskelijabarometri 2014 mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden ajankäyttö- ja elämänhallinta ovat opiskelukyvyn osa-alueista haastavimmat. Tutkimuksen mukaan myöskin opintojen ja muun elämän yhdistäminen aiheuttavat korkeakouluopiskelijoille koko ajan hankaluutta. (Penttilä 2016, 32.) Jaksamiseen vaikuttaa myös työskentely opintojen ohella. Opiskelijabarometri 2014 tulosten mukaan neljä viidestä korkeakouluopiskelijasta työskentelee opintojen aikana kokoaikaisesti tai osa-aikaisesti. (Puusniekka & Kunttu 2011, 38; Salminen 2016, 66-67).

Yksilön sisäiset sekä ulkoiset ja institutionaaliset tekijät voivat vaikuttaa opiskelijan terveyteen ja hyvinvointiin. Stressi voidaan määritellä yksilön ja ympäristön suhteeksi, jossa yksilö arvioi hyvinvointiaan suhteessa käytettävissä oleviin "selviytymisresursseihin". (Raymond & Sheppard 2017, 17.) Opiskelijabarometri 2014 tuloksista

ilmenee, että ammattikorkeakouluopiskelijoiden viikon aikana kokeman stressin keskiarvo oli 6,41 stressiasteikolla 0: en lainkaan- 10: hyvin paljon (Villa 2016, 50-51). Aikuisopiskelijoiden stressiin vaikuttavat tekijät on jaoteltu työssä, koulussa ja henkilökohtaisessa elämässä havaittujen vaatimusten laajuuteen sekä työn, perheen ja koulun väliseen ristiriitaan. Aikuisopiskelijoilla on työhön ja henkilökohtaiseen elämään liittyviä vastuita enemmän kuin nuorilla opiskelijoilla. (Borchet, Giancola & Grawitch 2009, 246-247.) Toimintaterapeuttiopiskelijat ovat kokeneet stressitekijöiden liittyvän opintotehtävien paljouteen ja niiden päällekkäisyyksiin, aikatauluihin, ryhmätöihin, testeihin, harjoittelupaikkoihin ja palavereihin. Myös koulun ja ulkopuolisten tekijöiden tasapainottaminen kuten työaikataulut lisäävät heidän stressiään. (Haughey, Zimmerman & Sanders 2017.) Opiskelijalla voi olla vaikeutta priorisoida, valita ja luopua omista tavoitteistaan ja siksi kokea, että mikään ei tunnu riittävältä. Toisaalta myös aikaansaamattomuus ja ajan käytön suunnittelun vaikeus aiheuttaa kuormitusta. (Mikkonen & Nieminen 2011, 41.)

On olemassa ristiriitaista tutkimustietoa mentoroinnin vaikutuksesta opiskelijoiden stressin sietoon. On todettu, että mentoroinnin vaikutus on ilmennyt hoitoalan opiskelijoiden vähentyneenä ahdistuksena ja stressinä sekä lisääntyneenä opiskelijoiden välisenä kollegiaalisuutena ja oppimismahdollisuuksina. Toisaalta on myös todettu, ettei mentoroinnilla ollut vaikutusta opiskelijoiden stressin sietoon. (Raymond & Sheppard 2017, 17.)

5.3 Osallisuus

Osallisuus on kuulumista sellaiseen kokonaisuuteen, jossa pystyy liittymään erilaisiin hyvinvoinnin lähteisiin ja elämän merkityksellisyyttä lisääviin vuorovaikutussuhteisiin. Osallisuus on vaikuttamista oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin, toimintoihin, palveluihin ja joihinkin yhteisiin asioihin. Osallisuus ilmenee: 1) päätösvaltana omassa elämässä, mahdollisuutena säädellä olemisaan ja tekemisiään sekä ymmärrettävänä, hallittavana ja ennakoitavana toimintaympäristönä; 2) vaikuttamisen prosesseissa, joissa pystyy vaikuttamaan itsen ulkopuolelle esimerkiksi ryhmässä, palveluissa, asuinympäristössä tai laajemmin yhteiskunnassa; 3) paikallisesti, kun pystyy

panostamaan yhteiseen hyvään, osallistumaan merkityksellisyyden luomiseen ja kokemiseen sekä liittymään vastavuoroiisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari ja Keto-Tokoi 2017, 5.)

Yhteenkuuluvuuden tunnetta kuvataan kokemukseksi, jonka yksilö saa osallistessaan tiettyyn yhteisöön tai ympäristöön ollen olennainen osa sitä. Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat erityisen haavoittuvia tuntemaan eristäytymistä ja vetäytymistä. Opiskelijat saattavat olla jopa tietämättömiä valitsemastaan koulutusohjelmasta ja tulevaisuuden ammatistaan, joka saattaa vaikuttaa kielteisesti heidän oppimiskokemuksiinsa ja mahdollisesti jopa menestymiseen sekä opintojen jatkamiseen. Yhteenkuuluvuuden tunne lisää opiskelijoiden keinoja ylläpitää luovaa ja suosiollista ympäristöä. Tutkimuksen mukaan mentoroinnilla on positiivinen vaikutus mentoroitavia kohtaan; vähentäen stressiä ja yksinäisyyttä sekä vahvistaen itsetuntoa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Raymond ja Sheppard 2017, 18, 21-22.)

5.4 Voimaantuminen

Voimaantuminen on yksilöstä itsestään lähtevä henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, joka tapahtuu kanssakäymisessä toisten ihmisten parissa. Prosessiin vaikuttavat yksilön päämäärät, uskomukset omista kyvyistään, sosiaalinen toimintaympäristö ja yksilön tunteet kuten toiveikkuus ja innostuneisuus sekä näiden välinen yhteys. (Huster, Kuivalainen & Vallo 2016.) Engagement, exploration, empowerment- artikkelissa kuvataan voimaantumista huomiona, jonka yksilö tekee löytäessään voiman itsestään, jonka avulla hän voi suorittaa elämänsä sekä osallistua siihen täysipainoisesti (Stoffel 2015, 3). Voimaantuminen innostaa syventämään sekä laajentamaan tietoa. Se tukee itsetunnon kehitystä ja jaksamista opinnoissa. Voimaantuminen opiskelijalla tapahtuu ihmisten kohtaamisen kautta, jolloin oma näkemys vahvistuu, kun saa tukea vertaisiltaan. (Opiskelijan voimaantuminen n.d.)

Voimaantumisella on vaikutusta yksilön sitoutumiseen; vahva voimaantuminen näkyy vahvana sitoutumisena ja heikko päinvastoin. Voimaantuminen liittyy yksilön

hyvinvointiin ja se on vaihtelevaista, ei pysyvä olotila. Hyvä itsetunto, taito omien tavoitteiden määrittämiseen ja niiden saavuttamiseen, myönteinen suhtautuminen tulevaisuuteen ja omiin unelmiin ovat voimaantuneen yksilön piirteitä. Yksilön kunnioittaminen sekä toimintaympäristön luottamuksellinen, myötätuntoinen ja erilaisia arvoja hyväksyvä vapaa ilmapiiri ovat keinoja, joilla yhteisö voi edistää yksilön voimaantumista. (Huster ym. 2016.)

Jori Leskelän (2005) väitöskirja ”Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisena tukena” tuo esille mentoroinnin vaikutuksia aktorin omiin ymmärryksen, asennoitumiseen ja käsityksiin omasta itsestään suhteessa ympäristöön. Yksilön oman kontrollin tunteen kehittäminen auttaa voimaantumisessa. Voimaantunut yksilö kokee itsensä muutoksen hallitsijaksi ja ohjaajaksi, ei ahdistuneeksi muutoksen uhriksi. Voimaantuminen (empowerment) - käsitteen määrittelyssä korostetaan yksilön psyykkisen voiman kehittymisen edistämistä ja vastuun kantoa omasta edistymisestä ja tehtävien suunnittelemisesta. Mentoroinnin vaikutus yksilön voimaantumiseen on näyttäytynyt muun muassa yksilön käsitysten vahvistumisena, itsevarmuuden ja luottamuksen kasvuna, työnhallinnan ja muutoksenhallinnan tuntemuksen vahvistumisena, rohkeutena tuoda esille omia ajatuksia sekä omatoimisuuden kasvamisena. (Leskelä 2005, 85, 90-92,100.)

6 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymys

Tarkoituksena oli selvittää, kartoittaa ja kuvata miten mentoroinnilla voidaan tukea avoimenpolun toimintaterapian monimuoto-opiskelijoiden hyvinvointia.

Tavoitteena oli tuottaa tietoa toimeksiantajalle Jyväskylän ammattikorkeakoulun avoimenpolun toimintaterapian monimuoto-opiskelijoiden kokemuksista, kuinka mentorointi tuki opiskelijoiden hyvinvointia. Opinnäytetyön tuloksia voidaan käyttää kehittämään mentorointia, sen ajoittamista ja sijoittamista opintoihin ja opiskeluun.

Opinnäytetyön kysymys:

Miten mentorointi tuki opiskelijoiden hyvinvointia opiskelijoiden kokemana?

7 Tutkimuksen toteutus

Elo-syyskuun ajan etsittiin ja perehdyttiin aiheen teoriaan, tietoperustaan. Tiedonhaun kriteereinä oli vuosina 2009-2019 julkaistut tutkimukset, luotettavista ja kansainvälisistä tietokannoista sekä arvostetuista lehdistä. Alaan ja tutkimusmenetelmään liittyvää kirjallisuutta saatiin lainaan kirjastosta. Lokakuussa haettiin tutkimuslupa toimeksiantajalta ja kaikki opinnäytetyöntekijät tekivät yhdessä teemahaastattelurungon. Laadullisen tutkimuksen teemahaastattelut toteutettiin sovitusti loka-kuun lopulla (Taulukko 1).

Taulukko 1. Tutkimusprosessin eteneminen

05/2019	Toimeksiantajan edustajan yhteydenotto opinnäytetyön idean tiimoilta.
08-09/2019	Perehtyminen teoriaan, aikaisempien tutkimusten kartoitus, tutkimuskysymyksen muotoilu, opinnäytetyön aiheen hyväksyttäminen, teoriaperustan kirjoittaminen.
10/2019	Tutkimusluvan hakeminen toimeksiantajalta. Teemahaastattelurungon luominen ja haastattelu.
11/2019	Tutkimustiedon etsintää ja tutkimussuunnitelman hyväksyntä. Aineiston litteointi ja lukeminen.
12/2019	Tutkimusaineiston lukemista, sisällönanalyysejä ja opinnäytetyön raportointia.
01-02/2020	Raportin kirjoittamista ja tulosten esittäminen toimeksiantajalle.

7.1 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen ajatuksena on kuvata todellista elämää. Se mahdollistaa ymmärrettävän, kokonaisvaltaisen ja kenties tarkinkin kuvauksen ilmiöstä, antaen uuden tavan ymmärtää ilmiötä. Tutkittaessa ihmisten kokemuksia laadullinen tutkimus on siihen soveltuva menetelmä. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161; Kananen 2014, 16, 19.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija käy tutkittavien kanssa vuoropuhelua luonnollisessa ympäristössä, toimien näin tiedon kerääjänä. Vuoropuhelussa kiinnitetään huomiota tutkittavan mielipiteisiin ja näkemyksiin.

(Kananen 2014, 18.) Tilastolliset yleistyksiset eivät ole laadullisen tutkimuksen tavoitteena (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85).

Hirsjärven ja Hurmen (2009) mukaan puolistrukturoitu teemahaastattelu on tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä toimiva, koska se antaa pysyvän kysymysrunгон lisäksi mahdollisuuden vapaaseen keskusteluun, joustamiseen sekä tarkentavien kysymysten tekemiseen; kaikki aihepiirit ovat kuitenkin kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelun avulla haastattelu etenee olennaisimpien ja tärkeimpien teemojen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47-48.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan teemahaastattelussa painotetaan haastateltavien tulkintoja asioista, asioille annettuja merkityksiä ja sitä miten merkitykset syntyvät haastattelun vuorovaikutuksessa. Kysymykset teemahaastatteluun muotoiltiin tutkimuskysymysten kautta yhdessä kaikkien kuuden (6) tutkimusta tekevien opiskelijoiden kanssa. Teemoja oli kolme (3), jotka käsittelivät mentoroinnin toteutumista, koettuja hyötyjä ja kehittämistarpeita sekä ammatillista kasvua ja osaamisen kehittymistä. Määriteltyjen teemojen ja tarkentavien kysymysten avulla kerättiin kaikille yhteinen aineisto mentoointiprosessin vaiheista, sen onnistuneista käytänteistä ja kehittämistä vaativista kohdista, opiskelijoiden kokemista hyödyistä osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittymisessä sekä opiskelijoiden kokemuksista mentoroinnin vaikutuksesta hyvinvointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

7.2 Aineiston keruu

Haastatteluun osallistuvien toimintaterapeuttiopiskelijoiden opettaja tiedotti heitä etukäteen tutkimuksesta ja sopi heidän kanssaan haastatteluajankohdan kontaktipäivän yhteyteen. Tutkimukseen osallistui yhteensä 13/18 vapaaehtoista avoimenpolun toimintaterapeuttiopiskelijaa. Haastatteluun mennessä heillä oli ollut tammikuusta 2019 lähtien kuukausittaisia tapaamisia mentorin kanssa yhteensä kahdeksan (8) kertaa. Tutkimukseen valittava perusjoukko voi olla kooltaan pieni tai suuri. Tärkeintä on, että tutkimukseen osallistuvilla on omakohtaista kokemusta mentoroinnista, jotta he ovat haastatteluun sopivia. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 86; Vilka 2015, 135.)

Aineisto kerättiin ryhmämuotoisena teemahaastatteluna 28.10.2019 Seinäjoen ammattikorkeakoulun tiloissa. Haastattelut toteutettiin kahtena ryhmähaastatteluna ja yhtenä yksilöhaastatteluna. Ryhmähaastattelu on keskustelu, jossa voi vapaasti kommentoida tutkittavaa asiaa, tehdä huomioita ja kertoa laaja-alaisesti tietoa aiheesta. Haastattelijan tehtävänä on huolehtia keskustelun pysymisen haastattelun teemoissa ja että jokainen osallistuja saa mahdollisuuden osallistua keskusteluun. (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 61.)

Kontaktipäivään osallistuvia opiskelijoita oli kuitenkin suunniteltua vähemmän, joten ainoastaan kaksi kontaktihaastattelua, kestoiltaan 26:50 -35:17 minuuttia toteutettiin ja haastattelu etäyhteydellä siirtyi. Opettaja sopi haastattelijoiden ja viiden (5) poisolleen opiskelijan kanssa uudeksi etähaastattelun ajankohdaksi 31.10.2019. Etähaastatteluun osallistui vain yksi opiskelija ja tämä on yksi ryhmähaastattelun haittoista (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 63). Kaikilta haastateltavilta pyydettiin kirjallinen suostumus, paitsi etäyhteydellä haastateltavilta suullinen suostumus (liite 2). Informoinnin alussa tutkimuksen tekijät esittäytyivät ja kertoivat tutkimuksen aiheesta, tarkoituksesta, toteuttamisesta, aineiston käsittelemisestä, tallentamisesta ja luottamuksesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Etäyhteyden vuoksi haastateltavalla ei ollut mahdollisuutta allekirjoittaa tietoinen suostumus- lomaketta. Suullisen informoinnin lopussa haastateltavalta kysyttiin vielä hänen suostumustaan haastatteluun. Laillisesti sitova sitoumus syntyy myös tilanteessa, jossa haastateltava suostuu tutkimuksen haastatteluun ilman sopimuksen allekirjoittamista. (Kuula 2011, 100, 235.) Haastattelu eteni hyvin keskeytyksettä teemarungon teemojen mukaisesti (liite 1) ja oli kestoiltaan 27:38 minuuttia. Haastattelunauhoitteet sekä litteroidut aineistot tallennettiin tutkijaryhmän saataville tietosuojattuun toimeksiantajan vastaamaan tietosuojattuun ympäristöön.

7.3 Sisällönanalyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi, jonka tarkoituksena on löytää merkityssuhteita ja -kokonaisuuksia (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 91; Vilkkä 2015, 163). Kerätty aineisto analysoidaan objektiivisesti ja tarkasti

sisällönanalyysin avulla. Analyysissa tutkimuksen aineisto tiivistetään ja selkeytetään ilman, että sen tiedollinen sisältö hukkaantuu. Tiivistetyn tutkimusaineiston pohjalta voidaan luoda keskeisiä johtopäätöksiä tutkimuksesta. Sisällönanalyysin toteutus voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Opinnäytetyössä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia; analyysi etenee ensin aineistolähtöisesti, sillä analyysiyksilöt löytyvät kerätystä tutkimusaineistosta. Kuitenkin analyysin loppuvaiheessa aiempi teoretietoisuus ohjaa analyysia. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96-97, 103, 108.)

Tutkija voi havainnoida tutkittavan aiheen toistuvuutta jo haastatteluvaiheessa eli aineiston sisällönanalysointi voi käynnistyä jo siinä vaiheessa (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 136). Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi on kolmevaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan (pelkistys), sitten aineisto klusteroidaan (ryhmittely) ja viimeisenä abstrahointi eli empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jotka ovat nousseet teoriasta. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108, 117).

Analyysi käynnistyi aineiston litteroinnilla. Tallennettu ääniaineisto litteroitiin eli kirjoitettiin sanatarkasti äänitteen mukaisesti. Litteroinnissa huomioitiin haastateltavan naurua, mutta ei äänenpainoja taukoineen. (Kananen 2014, 101-102.) Aineiston anonymisoinnissa ja litteroinnissa käytettiin samanlaisia merkintöjä, joissa haastattelijat olivat H 1-3 sekä vastaajat A 1- 6 riippuen haastatteluun osallistuneiden määrästä. Henkilönimen muuttaminen on yksi kvalitatiivisen aineiston anonymisointitapa ja sen tekeminen jo litterointivaiheessa auttaa prosessin hallinnassa (Kananen 2014, 102; Kuula 2014, 214-215). Aineiston litterointi tehtiin haastattelun jälkeisenä päivänä, jolloin aineisto oli vielä hyvin tutkijoiden mielessä. Litteroinnin ajankohdalla on vaikutusta myös, jos aineistoa pitäisikin vielä kartuttaa tai selkiyttää, jolloin sen voisi vattomammin toteuttaa haastattelun jälkeen. (Hirsjärvi ja Hurme 2010, 135). Kolmen ryhmän litteroitua aineistoa tuli yhteensä 54 sivua (fonttikoko 12 ja riviväli 1,5).

Tutkijat lukivat litteroitua aineistoa niiden sisältöön tarkasti perehtyen. Sisällönanalyysiä ohjasi teoria ja tutkimuskysymys. Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen avulla poimittiin epäolennainen tieto pois ja tiivistettiin olennainen; eli etsittiin tutkimuskysymystä kuvaavia ilmaisuja. Klusteroinnissa eli aineiston ryhmittelyssä käytiin läpi

aineiston alkuperäisilmauksia sekä etsittiin niiden välisiä samankaltaisuuksia ja eroja. Lopuksi ryhmiteltiin ne omiksi luokiksi tutkittavan ilmiön ominaisuuksien mukaan. Klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoitettiin eli aineisto liitettiin teoreettisiin käsitteisiin, jotka nousivat esille teoriasta. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109-111, 117.)

Teksti luokiteltiin kahden tutkijan toimesta erikseen ja löytyneet ilmaisut luokiteltiin teorian mukaan toiminnallisen tasapainon, opiskelukyvyn, jaksaminen, stressin hallinnan, osallisuuden ja voimaantumisen teemaluokkiin yhdessä sovitulla värikoodilla. Jokaisessa alkuperäisessä ilmaisussa näkyi mistä haastattelusta ilmaisu oli peräisin. Tämä siksi että pystyttiin palaamaan haastatteluun ja tarkistamaan mistä asiayhteydestä ilmaus on irrotettu. Eroavaisuuksista keskustellen päädyttiin yhteiseen lopputulokseen, jos jonkin ilmaisun teemaluokkaa oli tarve muuttaa. Tämän jälkeen tehtiin yhdessä kaikista alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia ja mietittiin ilmaisulle alaluokka, joka yhdistettiin teorian avulla yläluokaksi. Taulukko seuraavalla sivulla. (Taulukko 2. Esimerkit aineiston analyysistä).

Taulukko 2. Esimerkit aineiston analyysistä

Kysymys	Vastaus	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka / Yläluokka
Olisko mentorointi voinut vielä enemmän tukea hyvinvointia, arjen ja kaiken yhteen sovittamiseen? (Ryhmä C)	Kyl se paljonki autto semmoseen priorisointiin ja semmoseen että lapset ei kuole vaikka ne söis kuukauden valmisruokaa.	Mentori auttanut priorisoimaan toimintoja ja niiden sijoittumista.	Arjen ja opiskelun yhteensovittaminen / Toiminnallinen tasapaino
Opiskelijataidoista ja opiskelukyvyistä ja itsensä johtamisesta, että varmaan siihen sitten samat kokemukset, että ei siitäkään sitte niin paljoa? (Ryhmä A)	Meil oli Toivo-ryhmä, jossa tuli niitä vinkkejä ja kans keskusteltiin mentorin kanssa.	Toivo-ryhmässä käsiteltiin ajanhallintaa.	Ajanhallinta / Opiskelukyky
Miten mentorointi on tukenut sinun hyvinvointiasi opiskelijana? (Ryhmä C)	Mä oon saanu semmosta tukea ja että oo nyt itelles vähän armollisempi.	Mentori tukenut ja kannustanut.	Tuki ja kannustus / Jaksaminen
Auttoiks tuo teitä hallitsee stressiä tai jaksamista teidän arjessa? (Ryhmä B)	Emmä voi kaataa mun ystäville sitä kuinka kuormittunoon, mulla on oikeesti nyt siinä joku kenelle voin sitä kaataa. Että kyl se paljonki autto semmoseen priorisointiin.	Mentori auttanut tekemisen priorisoinnissa sekä antanut mahdollisuuden avautua opinnoista.	Aikuisopiskelijan rooli ja kuormittuminen / Stressin hallinta
Tuliko teille sellainen olo et kuulutte toimintaterapeuttien joukkoon tai toimintaterapeuttiopiskelijoiden joukkoon mentoroinnin kautta? (Ryhmä B)	On pyydetty luokkakavereitakin, et järjestäkää mahdollisimman isoja joistain asioista ja tulkaa porukalla, että kaikki hyötyisi.	Mentori pyytännyt kaikkia osallistumaan yhteiseen tekemiseen.	Ryhmäytyminen / Osallisuus
Miten mentorointi on tukenut sinun hyvinvointiasi opiskelijana? (Ryhmä B)	Kritiikkiä ja tukea sille, että ei haittaa et ole tunteidesi kanssa yksin, omien ajatusten varmistamista ja tukemista. Myöskin opintoihin että oo nyt itelles vähän armollisempi.	Mentori tuki tunteiden käsittelyssä ja varmensi sekä selvensi ajatuksia.	Voimavarat / Voimaantuminen

8 Tutkimustulokset

Aineistosta tuli esille, että opiskelijat kokivat saaneensa toiminnallisen tasapainon, kuten arjenhallinnan sekä opiskelukyvyn osalta keinoja sen säilyttämiseen pääasiassa Toivo- ryhmästä. Osa opiskelijoista ei ollut kokenut tarpeelliseksi käydä mentorin kanssa läpi opiskelukyvyn liittyviä asioita. Mentorin kannustus sekä positiivinen palaute arjen eri toimintojen yhdistämisestä antoi opiskelijalle vahvistusta oikein toimimisesta sekä auttoi niiden priorisoimisessa. Mentorille oli ollut mahdollisuus avautua opinnoista sekä niiden kuormittavuudesta, joka osaltaan tuki stressin hallintaa. Mentorointi oli koettu ammatillista ja opiskelijoiden välistä osallisuutta tukevana tekijänä. Opiskelijat kokivat, että mentorointiprosessi lisäsi vahvasti voimaantumisen tunnetta. Tulokset olivat osittain ristiriitaisia; toisaalta mentoroinnilla oli ollut merkitystä ja toisaalta ei. Tutkimuksen tulokset ovat seuraavalla sivulla (Taulukko 3, Tutkimuksen tulostaulukko).

Taulukko 3. Tutkimuksen tulostaulukko

Toiminnallinen tasapaino	Opiskelukyky	Jaksaminen	Stressin hallinta	Osallisuus	Voimaantuminen
Arjen ja opiskelun yhteensovittaminen Kannustus ja ohjeistus	Aikataulutus, ajanhallinta, opiskelutaito Motivaatio, tuki ja ohjaus Opiskelutaito Ei tarvetta opiskelukyvyn asioihin	Tuki, motivointi, rohkaisu, kokemuksellinen tuki	Aikuisopiskelijan rooli ja kuormittuminen	Osallisuus työelämän sosiaalisiin suhteisiin Osallisuus työelämässä Opiskelijan osallistaminen Ryhmäytyminen Ei koettua vaikutusta	Voimavarat, motivointi, rohkaisu ja tuki Mentorin vertaistuellisuus
Toivo-ryhmä tukenut arjen ja kaiken muun yhteensovittamisessa ja antoi keinoja arjenhallintaan. Mentori kannusti toimintojen priorisointiin.	Toivo-ryhmässä käsitelty aikatauluttamista, ajanhallintaa ja opiskelun rytmittämistä. Mentorin mielenkiinto tehtäviin, niiden toteuttamiseen ja tehtävien teon ohjeistamiseen. Mentoroinnissa opiskelutaidot eivät nousseet puheeksi. Mentoroinnissa ei ollut tarvetta käsitellä opiskelukyky- asioita.	Opiskelijälähtöiset tapaukset ja mentorin kannustus.	Mentori auttanut tekemisien priorisoinnissa ja antanut mahdollisuuden avautua opinnoista ja kuormittumisestaan.	Mentorin työskentelyn seuraaminen. Osallisuutta tuettu työelämään sijoittumisessa ja siellä toimimisessa. Mentorin mukana ammatillisissa koulutustilanteissa. Mentori tukenut koko ryhmän osallisuutta kutsuamalla kaikki mukaan. Mentori myötäelänyt oman samankaltaisen elämäntilanteensa kautta omaa tilannettani. Ei kokemusta työelämän osallisuudesta.	Mentorin rooli kuuntelijana ja hänen antama tuki tunteiden käsittelyssä varmensi omia ajatuksia. Mentorin tsemppaus opintojen jatkamiseksi. Mentorin kehu opiskelijan soveltuvuudesta alalle. Mentorin omien opiskelukokemusten jakaminen, kannustus kollegiaalisuuteen ja tuen antaminen soveltuvien tapauksien ulkopuolella.

Mentoroinnin merkitys opiskelijoiden toiminnalliseen tasapainoon

Aineiston analyysissä opiskelijat nimeävät mentoroinnin kanssa yhtäaikaaisesti toteutuneen Toivo-ryhmän ja sen vertaistuellisen vaikutuksen olleen antoisaa. Toivoryhmässä on käsitelty arjen toimintojen yhteen sovittamiseksi teemoja laajalti, joten opiskelijat eivät ole osanneet sitä niinkään mentoroinnilta odottaa. Opiskelijat eivät myöskään osanneet sanoa, kuinka mentoroinnilla olisi pystytty vaikuttamaan vielä enemmän hyvinvointiin tai arjen sekä kaiken yhteen sovittamiseen.

- No ei varmaan, siinä kun meillä oli ne Toivo-ryhmät niin siellä tuli aika paljon niin kuin keinoja siihen - - (Ryhmä C).

Toivo-ryhmästä saamansa tuen lisäksi, opiskelijat olivat kokeneet mentoroinnin positiivisesti, koska mentori oli kannustanut ja ollut kiinnostunut opiskelijan arjen yhteensovittamisen onnistumisesta. Mentori oli avustanut tekemisen priorisoinnissa, joka osaltaan on tasapainottanut toimintojen ja roolien vaatimusten mukaisista toiminnoista suoriutumista. Opiskelijat olivat jo ennen haastattelua tiedostaneet opiskeluiden aloituksen myötä, että toiminnallinen tasapaino oli ollut häilyvää. Mentori oli sanallisella kannustuksellaan antanut opiskelijoille rohkeutta tasapainottaa toimintaa. Opiskelijat eivät olleet hyödyntäneet mentorin omia kokemuksia opiskelusta ja arjen yhteensovittamisesta, vaan olivat pyrkineet saamaan arjen sujumaan ja onnistumaan opintojen viemän ajan puitteissa.

- Kyl se paljonki autto semmoseen priorisointiin ja semmoseen että lapset ei kuole vaikka ne söis kuukauden valmisruokaa - - (Ryhmä B).

Opiskelukyky

Opiskelijat kokivat mentoroinnin kanssa yhtä aikaa toteutuneen Toivo-ryhmän tukeen pääasiallisesti opiskelukykyä ja -taitoa sekä antaneen siihen keinoja muun muassa ajanhallintaan, kalenterointiin, rentoutumiseen sekä oppimistyyliihin liittyen. Kokemuksena Toivo-ryhmä oli ollut hyvin vahva. Tutkimustuloksista ilmeni, että opiskelukykyyhin liittyvät teemat eivät olleet nousseet mentoroinnissa puheen aiheeksi eikä osa ollut edes kokenut tarvetta niiden käsittelyyn.

- Enemmän siellä Toivo-ryhmässä, siellä piti aikatauluttaa ja kalenteroida - - (Ryhmä A).

- Toivo- ryhmässä oli semmoisia testejä mitä piti tehdä, että minkälainen oppija on. Käytiin läpi keinoja mitenkä voisi jotenki rytmittää sitä opiskelua - - (Ryhmä C).

Opiskelijan opiskelukykyyn positiivisesti olivat vaikuttaneet heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa, mentorin kokemukset, tuki ja vinkit opiskelua kohtaan sekä konkreettinen ohjaus, siihen, kuinka asioita kannattaisi tehdä, ovat osaltaan lisänneet opiskelumotivaatiota ja kannustaneet jatkamaan opintoja. Mentorin avulla opiskelijat olivat alkaneet suhteuttamaan koulutehtäviä, niin, ettei niistä aiheutuisi paniikkia tai hätää.

- Oli tosi hukassa opintojen kanssa ja tosi rankkaa, tuli sellasta hyvinvoinnin tukemista että nyt teet näin ja näin ja et välitä tosta - - (Ryhmä B).

Opiskelijat ovat kokeneet mentorin kokemuksen ja motivaation mentorointiprosessiin myös hyväksi tueksi opintojen suorittamiseen. Varsinkin mentorin aito kiinnostus opiskelijan tilannetta kohtaan on vaikuttanut positiivisesti sekä luonut vuorovaikutuksellista suhdetta, jolloin asioista on pystynyt puhumaan vapaasti. Kokeneen mentorin tuki on ohjannut yksilöllistä opiskelukyvyn kehittymistä.

- Mun mentori ainakin kyselee et mitä tehtäviä meil nyt on ja mitenkä mä aion ne toteuttaa - - (Ryhmä B).

Jaksaminen

Opiskelijat työskentelivät ja opiskelivat yhtä aikaa, jolloin jaksamisella oli suuri rooli. Opiskelijoiden kokemukset mentoroinnista olivat jaksamisen suhteen positiiviset. Mentorin oli koettu antaneen tukea opiskelijalle kokemuksen omaisella palautteellaan suhteessa opiskelijan kokemaan tilanteeseen jaksamisen suhteen. Mentori oli kannustanut pohtimaan omaa tilannetta ja huomioimaan omaa jaksamista niin, ettei opiskelu vie siitä suhteettoman suurta osaa. Haastattelussa ei kuitenkaan selviä, kuinka paljon mentorointi oli vaikuttanut konkreettisesti opiskelijan jaksamiseen kuten riittävän levon saamiseen.

- Joo, mä oon saanu semmosta tukea että oo nyt itelles vähän armollisempi - - (Ryhmä B).

Opiskelijälähtöinen mentorointi oli koettu jaksamista edistävänä; tapaamiset olivat menneet opiskelijoiden toiveiden mukaan ja niissä oli huomioitu aina senhetkinen opiskelijan kuormittuminen sekä tilanne. Mentorit eivät olleet vaatineet liikaa opiskelijoilta, jolloin mentorointi oli koettu antoisana ja jaksamista tukevana sekä hyödyllisenä.

- Joo mentoroinneissakin ovat painottaneet sitä, että jos olette väsyneitä tai ette jaksa niin sanokaa sitten vaan, niin lopetetaan nopeampaan. Että semmoista tukea sieltä on tullut - - (Ryhmä C).

Opiskelijat olivat kokeneet mentorin tuen ja kannustuksen olleen tärkeää sekä tarpeellista jaksamisen näkökulmasta. Opiskelijalla oli useita toimintoja elämän eri osa-alueilla, joita täytyi yhtäaikaaisesti toteuttaa. Mentori oli osaltaan vahvistanut opiskelijan identiteettiä sekä ohjannut uusien käyttäytymismallien luomista. Mentori oli ohjannut suhteuttamaan tehtäviä, jotteivat ne vie liian suurta osaa.

- Sieltä on aina tullu semmosta rokkasua niihin opintoihin, että kyllä se siitä. Ja he on niinku kertonu omista opinnoistansa ja sieltä on tullu vähä semmosta rauhoittelevaa, että kyllä se hyvin menee - - (Ryhmä C).

Opiskelijoiden mukaan jaksamisessa näkyi Toivo-ryhmän vaikutus ja sen puitteissa tehdyt harjoitteet. Tämä koettu vaikutus oli vaikuttanut myös siihen, että jaksamista oli käsitelty mentorin kanssa ainoastaan keskustellen, eikä niinkään konkreettisesti.

- Meil oli sellanen Toivo-ryhmä, jossa sit tuli niitä vinkkejä ja sitten kans keskusteltiin mentorin kanssa - - (Ryhmä B).

Stressin hallinta

Opiskelijat kokivat opiskelun kuormittavana ja välillä selviytyvänsä vain tehtävästä toiseen. Kokemuksen omaavalle mentorille, jonka kanssa oli päässyt hyvään vuorovaikutukseen, oli voinut kuitenkin avautua opiskeluun sekä muuhun arkeen liittyvistä asioista. Aineistossa opiskelijat toivat esille koulutehtävien päällekkäisyyttä ja

paljoutta. Opiskelijat kokivat, että opintojen niin sanottu järkevä rytmittäminen oli ollut puutteellista ja opiskelu oli ollut alun jälkeen rankkaa. Keskustelu mentorin kanssa oli auttanut hallitsemaan osaltaan kuormittavaa tilannetta sekä priorisoinut siihen liittyviä tekijöitä, vähentämällä hieman koettua stressiä.

- Sitä selviytymistä asiasta toiseen. En mä nyt voi loputtomiin kaataa mun ystäville sitä että kuinka kuormittunu mä oon, että mulla on oikeesti nyt siinä joku kenelle mä voin sitä kaataa. Et kyllä se paljonki autto semmoseen priorisointiin - - (Ryhmä B).

Osallisuus opintoihin

Opiskelijat kokivat osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta mentorin mahdollistamissa ammatillisissa tilanteissa sekä ryhmässä opiskelijana. Opiskelijat olivat olleet epätietoisia opinnoistaan sekä tulevasta ammatistaan, jolloin mentori oli lisännyt tietoisuutta keskustelemalla, mutta myös ottamalla mukaan ammatilliseen toimintaan. Mentori oli ohjannut opiskelijoita pareittain sekä ryhmässä. Tätä kautta opiskelijat pääsivät osallistumaan merkityksellisyyden luomiseen sekä kokemiseen ja liittymään vastavuorosiin sosiaalisiin suhteisiin.

- Olin yhden kokonaisen päivän mentorin matkassa, että oppihan siinä ihan hirveesti, että pääsi oikeasti näkemään sitä toimintaterapeutin työtä - - (Ryhmä A).

- On kiva, että mentori on ottanut mua tai mun paria mukaan ammatillisiin koulutuksellisiin tilanteisiin - - (Ryhmä A).

Tutkimustuloksista käy ilmi, että osa opiskelijoista ei ollut saanut mentoroinnin kautta kokemusta osallisuudesta työyhteisöön tai yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ilmeni myös se, kaikki eivät olleet osanneet ajatella, että mentoroinnilla voisi olla vaikutusta osallisuuden tunteen kokemiseen. Opiskelijat eivät osanneet sanoa, oliko mentorointi tukenut heidän ryhmänsä ryhmäytymistä.

- Mä en oo ees tommosta jotenki ajatellukkaa ees - - (Ryhmä B).

- Mä en tiedä kuinka paljon mentorointiprosessi on siihen vaikuttanut että onks nää ryhmät enemmän ryhmäytynyt - - (Ryhmä B).

Tuloksista selvisi myös se, että opiskelijat olivat pitäneet hyvänä sitä, että oma mentori oli tarjonnut mahdollisuuden kutsua koko ryhmän osallistumaan ammatillisiin tilanteisiin.

- Sen lisäksi, et on ottanut meidät, niin on pyydetty luokkakavereitakin, et järjestäkää mahdollisimman isoja joistain asioista ja tulkaa porukalla, että kaikki hyötyisi - - (Ryhmä A).

Opiskelijat kokivat, että mentorin vertaistuellisuudella ja omilla kokemuksilla oli merkitystä osallisuuteen. Vertaistuki oli lisännyt osallisuutta myös mentorin ja opiskelijan välillä, koska myötäelämisellä oli ollut näiden kahden tekijän välillä suuri merkitys.

- Meillä on ainakin mentori, hän ite opiskelee nii hän jotenkin myötäelää meidän kaa, tietää tuskan tähän opiskeluun, kun työhohessa hänkin vielä opiskelee niin - - (Ryhmä B).

Voimaantuminen

Mentorin vertaistuellisuus ja kannustus olivat vahvistaneet opiskelijan uskomuksia omista kyvyistään, jolloin opiskelija oli pystynyt olemaan armollisempi itselleen. Opiskelijat olivat kokeneet saaneensa mentorin tuen avulla vahvistusta omille ajatuksilleen, joka oli osaltaan lisännyt sekä vahvistanut sisäistä voimantunnetta. Opiskelijat nimesivät mentorin kokemusten vaikuttaneen omaan opiskeluun positiivisesti. Kun ajatusten ja tunteiden purkaminen mentorille oli ollut mahdollista, oli mentoroinnin koettu kehittäneen toiminnallista identiteettiä voimaantumisen kautta. Opiskelijat olivat kokeneet mentoroinnin tukeneen käsitysten ja ajatusten vahvistumista, sekä rohkeutta jatkaa opiskelua. Mentorin positiivinen palaute ja rohkaisu oli koettu ohjaavana sekä identiteetin vahvistumista tukevana ja kehittäväenä.

- Myös kritiikkiä ja tukea sille, että ei haittaa et ole tunteidesi kanssa yksin, semmosta omien ajatusten varmistamista ja tukemista. Mut että myöskin opintoihin semmosta että oo nyt itelles vähän armollisempi - - (Ryhmä A).

*- Meillä on ainaki kannustanu meidän mentorit, ku oli et lyön hanskat tiskiini
nii mentori oli et ette lopeta että nyt vaan jaksatte tsempata että kyl teistä tu-
lee vielä toimintaterapeutteja - - (Ryhmä B).*

Voimaantumalla opiskelijat olivat jaksaneet kantaa vastuunsa roolien mukaisesti ja kokeneet muutoksenhallinnan tuntemuksen vahvistuneen, joka näkyi rohkeutena tuoda esille omia ajatuksia.

*- Mä vaan paasasin tunnin tulemaan ku työmotivaatio ja kaikki on hukassa.
Mutta se on tuttu ihminen ennestään ja tietää mun työn, niin se on ihan eri
paasata kun sit vieraalle ihmiselle, joka ei tiedä mitä mä teen - - (Ryhmä B).*

Opiskelijat olivat kokeneet mentorin rohkaisevana, mutta myös ohjaavana sen suhteen, kuinka he käsittivät itsensä suhteessa ympäristöön. Tämä oli mahdollistanut yksilön oman kontrollin tunteen kehittymistä ja voimaantumista; opiskelija koki itsensä muutoksen hallitsijaksi. Opiskelijat olivat mentorin ohjauksella saaneet rohkaisua ja kannustusta omien arvojen sekä käsitysten vahvistumiselle, jolloin näiden tiedostamisella on vaikutusta opiskelijan voimaantumiseen.

*- On kyllä tukenu, sieltä on tullu rohkasua niihin opintoihin ja he on kertonu
omista opinnoistansa ja sieltä tullu semmosta rauhoittelevaa, että ku on ollu
kovin paljon hommia yhtä aikaa ni kyllä se hyvin menee - - (Ryhmä B).*

9 Pohdinta

Valitsimme opinnäytetyömme taustateoriaksi Inhimillisen toiminnan mallin (The Model Of Human Occupation), koska se sopii kaikenikäisille ja kaikenlaisissa elämäntilaisissa oleville ihmisille. Malli ohjaa ymmärtämään osallistumisen ja tekemisen tärkeyden merkitystä opiskelijan hyvinvointiin. Opiskelija kokee opinnot aloittaessaan muutoksia; hän luo uusia rooleja, uusia toimintamalleja ja tapoja, rutiinit muuttuvat, kuten myös toimintojen tärkeys. Inhimillisen toiminnan malli ohjasi työtämme, mutta prosessin edetessä muiden teemojen, kuten toiminnallisen tasapainon merkitys kasvoi suhteessa aiheeseemme.

Kupiaksen (2016, 59) mukaan mentorointiprosessissa korostetaan aktorin aktiivista ja vastuullista roolia. Tutkimustuloksista ilmeni että, tapaamisten sisällöt olivat liittyneet opiskelijan mentoroinnille asettamista tavoitteista ja omista tarpeista esille nousvien asioiden käsittelyyn. Mentorointi oli näin ollen asiakaslähtöistä, käytännöllistä ja toimintaan keskittyvää kuten Inhimillisen toiminnan mallikin on (Kielhofner 2008, 1).

Tutkimusaineistosta selveni, että mentoroinnin aikana tutkittavat eivät kokeneet tai heille ei noussut tarvetta käsitellä toiminnalliseen suorituskyykyyn kuten opiskelukyykyyn liittyviä tekijöitä. Yhtä aikaa käynnissä olleessa opiskelijatutorointiin perustavassa Toivo-ryhmässä he olivat konkreettisesti tehneet erilaisia opiskelukyykyyn liittyviä harjoitteita; ajanhallintaa, aikataulutusta ja myös opiskelun rytmittämistä sekä erilaisia oppimistyyplejä (Kunttu 2011, 34). Mentoroinnin lisäksi Toivo-ryhmä oli antanut heille tukea myös toiminnalliseen tasapainoon; opintojen ja arjen yhteensovittamiseen ja keinoja omaan jaksamiseen liittyen kuten erilaisia rentoutumisharjoitteita. Opiskelukyykyyn liittyen tutkittavat ovat kokeneet riittäväksi mentorin esittämän mielenkiinnon heidän tehtäviään ja niiden toteuttamista kohtaan ja tarvittaessa ohjeistanut niiden teossa.

Aluksi yläluokaksi suunniteltu arjenhallinta osoittautui analyysin myötä toiminnallisen tasapainon alaluokaksi. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että osalla tutkittavista on ollut vaikeaa yhdistää työtä, opiskelua ja vapaa-aikaa. Erilaisten toimintojen välistä tasapainoa ei ollut vielä tässä vaiheessa opintoja löytynyt, ja omasta vapaa-ajasta on tingitty. Tehokkaan arjenhallinnan lähtökohtana on ymmärrys oman elämän tilanteesta ja toiminnallinen tasapaino liittyy yksilön eri roolien väliseen tasapainoon (Pihlajamäki 2018; Yazdan & Harb 2018, 11). Mentorointi tapahtui heti ensimmäisen vuoden aikana, joten mentoroinnin sijoittuminen opintojen toiseen kohtaan voisi antaa toisenlaisen vastauksen toiminnallisesta tasapainosta.

Toiminta tapahtuu aina jossakin fyysisessä sekä sosiokulttuurisessa ympäristössä, joka vaikuttaa siihen antamalla sille merkityksen. Lisäksi ympäristö sisältää tilan, johon ihmiset sijoittuvat, välineet, joita käytetään sekä muut ihmiset, joiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa sekä mahdollisuudet ja merkitykset, joita yhdessä

tekeminen mahdollistaa. (Kielhofner 2008, 86.) Tutkimustuloksista ilmeni, että mentorin toiminnalla oli ollut suuri vaikutus opiskelijan motivoitumisessa mentorointiin. Mentorin vuorovaikutustaidot, joustavuus tapaamisten ajankäytön suhteen ja tapaamisten ulkopuolella tapahtuvaan yhteydenpitoon esimerkiksi whatsappin välityksellä tai toisen huomioiminen etämentoroinnissa kuvayhteyden aukaisemisella. Motivoina tekijöinä haastateltavat kokivat mentorin antaman tuen, kannustuksen ja sanallisen rohkaisun sekä mentorin esiintuoman kokemuksellisuuden ja vertaistuellisuuden. Mentorilta ei edellytetä ohjaamisen asiantuntijuutta vaan omien taitojen ja tietojen tuomista mentorointiin (Kupias 2016, 62). Edellä mainittujen tekijöiden merkitys tuli esille myös opiskelijoiden kokemuksena mentoroinnin vaikutuksesta jaksamiseen, stressin ja arjen hallintaan sekä voimaantumiseen. Mentorointiprosessissa aktorin ja mentorin tapaamiset ovat voineet tapahtua erilaisissa ympäristöissä, ja tällä oli ollut suotuisa vaikutus mentorointiprosessista saatuun kokemukseen osallisuudesta. Osa oli käynyt mentorin kanssa ravintolassa syömässä ja osa oli saanut olla mukana mentorin työpäivässä. Tämä kaikki oli vaikuttanut positiivisesti haastateltavien asennoitumisessa mentorointiin. Mentoroinnin kanssa oli samaan aikaan ollut myös Toivo-ryhmät ja muut opinnot, joten haastateltavilla oli tuntemusta kiireestä ja ajanriittävydestä. Etäyhteyden avulla tapahtuneessa mentoroinnissa tätä erilaisen ympäristön mahdollistamaa kokemusta ei ollut. Täten positiivinen kokemus mentoroinnista ei ollut kaikilla tutkimukseen osallistuvilla niin vahva ja opiskelijan hyvinvointia lisäävä. Kaikilla opiskelijoilla oli mahdollisuus keskustella mentorin kanssa, mutta kaikilla tutkimukseen osallistuvilla ei ollut mahdollisuutta viedä koulussa opittua teoriaa käytäntöön tai tutustua syvemmin arviointimenetelmiin ja niiden käyttämiseen tai esimerkiksi GAS-tavoitteiden merkitykseen, eli haastateltavien itsensä nostamiin tarpeisiin (Kupias 2016, 59).

Mentorointiprosessin mahdollistamat kokemukset toimintaterapeutin työskentelyn seuraamisesta ja arviointimenetelmien kokeilusta voidaan Inhimillisen toiminnan mallin viitekehyksen mukaan sisällyttää tahdon osaa-alueeseen. Positiivinen kokemus arviointimenetelmän käytöstä voi luoda opiskelijalle pätevyyden tunnetta ja halua tehdä sitä uudestaan (Kielhofner 2008, 16).

Opiskelijoilla täytyy olla tahtoa opiskella ja uudelleen järjestellä tarvittaessa arkeen sijoittuvat toiminnot. Mentorointi on osaltaan tukenut opiskelijoiden pätevyyden tunnetta opintoja kohtaan, myös ammatillisessa mielessä, jolloin se on lisännyt sitä kautta hyvinvointia sekä tahtoa jatkaa opintoja ja saada toiminnot tasapainoon (Kielhofner 2008, 127). Mentorointi on tukenut vertaistuellaan, sekä kannustuksella ja voimaannuttamalla opintojen luomisesta rutiinia, mutta myös uusien roolien luomisessa. Opiskelijat eivät kuitenkaan osanneet vielä kertoa, kuinka paljon mentorointi on vaikuttanut ryhmäytymiseen, eikä haastatteluissa tullut selville, kuinka voimakkaita heidän roolinsa opiskelijoina ovat tai ovatko he omaksuneet tiettyjä sosiaalisia statuksia, joita kuuluminen tiettyyn yhteisöön luo (Yazdani & Harb 2018, 13). Toivo-ryhmän sisältö oli pääasiallisesti vaikuttanut toiminnallisen suorituskykyyn, ja sen yhteydessä oli koettu/ pohdittu enemmän kognitiivisia taitoja, eikä mentoroinnilla näitä osattu odottaa tai vaatia (Kielhofner 2008, 18). Tutkimuksessa ei selvitetty opiskelijoiden resilienssiä, mutta Jyväskylän ammattikorkeakoulun käyttämät koulutukselliset interventiot; mentorointi ja Toivo-ryhmä ovat voineet vahvistaa opiskelijoiden resilienssiä (Roger 2016, 1237).

Uskomme, että saimme tutkimuksellamme aikaan uutta tietoa aiheesta ja pystyimme vastaamaan tutkimuskysymykseen: Miten mentorointi tuki opiskelijoiden hyvinvointia opiskelijoiden kokemana?

9.1 Eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa selkeää ohjeistusta. Tutkimuksen luotettavuuden kriteeristönä voidaan pitää esimerkiksi vahvistettavuutta, dokumentaatiota, tulkinnan ristiriidattomuutta, luotettavuutta ja saturaatiota. (Kananen 2014, 145,151.) Loppujen lopuksi, tutkija itse omalla rehellisyydellään, on luotettavuuden kriteeri. Tutkijan on arvioitava koko tutkimusprosessin ajan omien tekemisien, valintojen ja ratkaisujen luotettavuutta. (Vilka 2015, 196-197.)

Tutkijoita pohditutti haastattelijoiden kokemattomuus sekä ensikertalaisuus kyseisenlaisesta haastattelua kohtaan. Haastavuutta on varmasti myös lisännyt se, että

kaikilla haastattelijoilla oli sama teemarunko. Oliko haastattelijoilla jopa puutteellinen tieto toisten aihepiiristä, sillä lisäkysymysten esittäminen on ollut vähäistä, jopa olematonta. Opinnäytetöitä tekevien opiskelijoiden yhteistä aikaa olisi voinut olla enemmän, jotta haastattelujen sisältöjä olisi voinut pohjustaa enemmän. Kuitenkin yhteisen ajan löytyminen kuuden opiskelijan kesken oli haasteellista. Myös haastattelijan kysymyksenasettelu on ollut osittain johdattelevaa ja avoimien kysymysten merkitys on unohtunut haastattelua tehdessä. Haastattelusta saatuun aineistoon ja sen luotettavuuteen liittyen pohdimme haastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden määrää ja sitä onko heidät kaikki otettu huomioon haastattelun aikana? Joihinkin teemoihin vastauksia on tullut vain yhdeltä opiskelijalta kuudesta. Mietimme myös kasvokkain tapahtuneiden haastattelujen ajankohtaa? Olivatko opiskelijat virkeitä ja motivoituneita haastatteluun antamiseen kontaktipäivän päätteeksi?

Haastattelun ajankohta muuttui yhden ryhmän kohdalta ja Zoom-välitteiseen haastatteluun osallistui vain yksi opiskelija viidestä. Pohdittiin, tavoittiko opettajan sähköposti kaikki kontaktipäivänä poissa olleet opiskelijat? Olisiko opiskelijoita voinut informoida haastattelusta jo aamupäivästä ja sopia ajoissa uusi ajankohta haastattelulle, olisiko näin saatu lisättyä aineistoin määrää? Zoom-välitteisen haastattelun kautta saatu materiaali oli yhtä pitkä, kuin toisten ryhmien tekemä haastattelu kuudelle opiskelijalle. Etäyhteydellä tehdyssä haastattelussa teimme selvän jaon haastattelijoiden välillä; toinen keskittyi selkeästi teemarungon kysymyksiin ja toinen haastattelija esitti tarkentavia kysymyksiä. Tämän uskomme vaikuttaneen haastattelun rauhallsuuteen ja siihen, että saimme tarkennettua tietoa sekä pystyimme tarkentamaan opiskelijan vastausta.

Aluksi haastattelusta saatu aineisto vaikutti vähäiseltä ja mietimme, että hankimmeko lisää tutkimustietoa haastatteleamalla mahdollisesti loput opiskelijat vai teemmekö lisäksi pienen kirjallisuuskatsauksen. Kuitenkin aineiston litterointi ja sen jälkeen teemoittelussa ilmeni, että aineistoa on riittävästi. Ajoittain oli haastavaa asettaa tiettyjä ilmauksia tiettyihin teemoihin, mutta yhteisen keskustelun ja pohdinnan kautta pääsimme nopeasti yhteisymmärrykseen saaden aineiston kasaan. Ilmaukset olisivat siis voineet käydä useampaan teemaan, mutta yhdessä päätimme, että mihin teemaan meidän tulkintamme mukaan aineisto kuului. Aineistosta kävi sitten

selkeästi ilmi teemat, joihin mentoroinnilla oli ollut vaikutusta, mutta myös ne teemat, joihin ei ole edes osattu odottaa mentoroinnilta mitään.

Tutkimuksemme validiutta vahvistimme sillä, että tutkimuskysymys ohjasi koko ajan työtämme ja käsittelemme tutkimuskysymyksen mukaisia teemoja (Hirsjärvi, Hurme ja Sajavaara 2009, 231). Olemme etsineet tietoa mentoroinnista ja rajaamistamme hyvinvoinnin osa-alueista ymmärtääksemme tutkimusaiheeseen vaikuttavia tekijöitä ja tutkimuksen kokonaisuutta. Tutkimuksella pyrimme tuomaan perustellen esille toimintaterapiaopiskelijoiden kokemuksia mentoroinnin vaikutuksesta heidän opiskeluhuvinvointiinsa. Tutkimuksen reliabiliteettia tuomme esille kertomalla tutkimuksen toteutuksen eri vaiheista (Kananen 2014, 147-150). Tämä laadullinen tutkimus on aйнutkertainen kokonaisuus kohderyhmän kokemuksista mentoroinnin vaikutuksesta heidän opiskeluhuvinvointiinsa, sillä tutkimus on meidän tekijöiden teoreettisen tietämyksen, ymmärryksen ja perehtyneisyyden tulos. Raportoimme tutkimusprosessin kaikki vaiheet siten, että toinen tutkija pystyy tunnistamaan esittämämme tulokset. (Vilka 2015, 197-198.) Toimme esille mahdollisia aineiston keruuseen liittyviä seikkoja kuten haastatteluiden kestot, yksilö- ja ryhmähaastatteluiden eroavaisuuksia ja niiden vaikutuksesta aineiston laatuun. Kerroimme myös mahdollisista haastatteluun vaikuttaneista häiriötekijöistä kuten haastattelun ajankohdasta, koollekutsumista, haastattelijan toiminnasta ja meidän oman haastattelumme itsearviointista. Tutkimuksemme sisällönanalyyseissa toimme esille perusteet luokittelumme syistä ja tulosten tulkinnassa tuomme esille myös teoreettista taustaa ja haastateltavien alkuperäisiä ilmauksia. (Hirsjärvi, Hurme ja Sajavaara 2009, 232-233.)

Tutkimuksen vahvistettavuutta voi tarkistaa antamalla teemahaastattelun aineiston haastateltavien luettavaksi ja kommentoitavaksi. Teemahaastattelun aineistojen ja niiden tulkinnan vahvistettavuuteen käytimme apuna aihetta käsittelevää kirjallisuutta ja alle 10 vuotta vanhaa tutkimustietoa, emme haastatteluun osallistuneita. (Kananen 2014, 151-152.) Aineiston tulkinnassa, teemoittelussa ja koodaamisessa olemme yhdessä keskustelleet tulkinnoistamme, näkökulmista päätyen samaan tulokseen. Muistimme, että yleistäminen tehdään tulkinnasta, joka syntyy tutkijoiden, tutkimusaineiston ja teorian välisestä vuoropuhelusta. Tutkimustulosten luotettavuuden ja pätevyyden voi varmentaa alkuperäisestä aineistosta, joka säilytetään

tutkimusten valmistumiseen saakka. (Kananen 2009, 153; Vilkkä 2015, 195) Teema-haastatteluun osallistui 13 opiskelijaa, 5 opiskelijaa jäi haastattelun ulkopuolelle. Aineiston saturaatiota eli kyllästymistä tuli esille joissain teemojen vastauksissa mutta ei kaikissa. Tämä osaltaan vaikuttaa heikentävästi tutkimustuloksemme luotettavuuteen. (Kananen 2014, 154.)

Koko tutkimusprosessin ajan noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimaa ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa” ohjeistusta. Olimme rehellisiä, huolellisia ja tarkkoja kaikissa opinnäytetyön vaiheissa. Käytimme tutkimukseen hyvin soveltuvaa tutkimusmenetelmää ja olimme avoimia tutkimusten tuloksista. Huomioimme ja kunnioitimme toisten tutkijoiden töitä. Emme harrastaneet vilppiä sepittämällä, havaintoja vääristämällä, plagioimalla tai anastamalla toisten tutkijoiden tekstejä. Emmekä muutenkaan osoittaneet piittaamattomuutta hyvää tieteelliseen käytäntöön. Tutkimuslupahakemuksemme aineistohallintasuunnitelmien hyväksyttiin ennen teemahaastattelua. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2012, 6-9.)

Kunnioitimme teemahaastatteluun osallistuvien itsemääräämisoikeutta informoimalla heitä tutkimuksen tarkoituksesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja yleisestä suostumuksesta. Tutkijoiden arvostus ja kunnioitus haastateltavia kohtaan ilmeni myös haastattelun vuorovaikutuksessa kohteliaana suhtautumisena, rentona ja lämminhenkisenä keskusteluna. Tutkimusaineiston käsittelyssä, tallennuksessa, säilyttämisessä ja tutkimustulosten julkaisemisessa noudatimme yksityisyyden, tietosuojan periaatteita ja vaitiolovelvollisuutta. (Kuula 2014, 231-232, 235, 237-238.)

10 Johtopäätös

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää, kuinka avoimen polun toimintaterapeuttiopiskelijat kokivat mentoroinnin tukeneen heidän hyvinvointiaan. Opinnäytetyön perusteella voidaan todeta, että mentoroinnin koettiin vaikuttaneen vahvasti

opiskelijan voimaantumisen tunteeseen sekä ammatilliseen osallisuuteen ja yhteenkuuluvuuteen. Opiskelukyvyn ja jaksamisen näkökulmasta mentorin tuki, kannustus, ohjaus ja motivointi koettiin riittäväksi tueksi, sillä mentoroinnin kanssa samaan aikaan toteutunut Toivo-ryhmä oli antanut paljon keinoja opiskelukyvyn ja jaksamiseen liittyen. Mentorin vuorovaikutustaidot, kokemuksellisuus, sitoutuminen mentorointiprosessiin, osaamisen ja tiedon jakaminen koettiin vahvasti opiskelijan hyvinvointiin positiivisella tavalla vaikuttaviksi tekijöiksi. Osa tutkimukseen osallistuneista koki mentoroinnin auttaneen priorisoimaan arjen toimintoja ja niiden sijoittumista. Myös mentorin antama palaute työn ja opiskelun yhdistämisestä koettiin hyvänä. Stressin hallinnassa mentorointi oli koettu kuormitusta vähentävänä ja antamalla opiskelijalle mahdollisuuden avautua asioistaan.

Aineistosta nousi esille toimintaterapeuttiopintojen rakenteen kuormittavuus opiskelijan hyvinvointia heikentävänä tekijänä. Tutkimustuloksista kävi ilmi opiskelijoiden kokemus päällekkäisten toimintojen rasittavuudesta, muistaen tietenkin, että kokemus mentoroinnista on yksilöllistä. Toiselle mentorointi on ollut positiivinen kokemus ja toiselle stressiä lisäävä, ahdistava tekijä, jolloin mentorointiprosessille asetetut tavoitteet eivät toteudu.

Lähteet

- Angervuo T., Myllymaa T., Oksanen S., Raitanen A. & Nieminen P. 2012. Mentorointiopas. Kansalaisareena Ry. Viitattu 13.9.2019. <http://www.kansalaisareena.fi/mentorointiopas2012.pdf>.
- Blek, T., Haapakoski, M., Häkkinen, S., Seriola, L & Nukari, E. N.d. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Monimuoto-opiskelijan käsikirja. Monimuoto-opiskelun piirteitä. Viitattu 29.09.2019. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/movekasikirja/1-monimuoto-opiskelun-piirteita/>.
- Borchert, D., Giancola, J. & Grawitch, M. 2009. Dealing With the Stress of College. A Model for Adult Students. *Adult Education Quarterly* 5, 3, 246-263. Viitattu 01.10.2019. <http://janet.finna.fi> EBSCOhost.
- Doyle N. W., Gafni Lachter L. ja Jacobs K. 2019. Scoping review of mentoring research in the occupational therapy literature, 2002- 2018. Viitattu 16.12.2019. <https://helli.libguides.com> Wiley Online Library.
- Elinkeinoelämän Keskusliitto. 2019. Elinikäinen oppiminen. Viitattu 29.09.2019. <https://ek.fi/mita-teemme/innovaatiot-ja-osaaminen/osaaminen-ja-koulutuspolitiikka/elinikainen-oppiminen/>.
- Haughey, K., Zimmerman, S. & Sanders, M. 2017. Perceived Stressors and Coping in Junior, Senior, and Graduate Occupational Therapy Students: A Qualitative Analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 71. Viitattu 19.12.2019. <http://janet.finna.fi> AJOT.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15.uud.p. Helsinki: Tammi.
- Huster, E., Kuivalainen, S. & Vallo, M. 2016. Voimaantumista tukemalla saadaan vahvoja oppijoita ja parempia oppimistuloksia. *Elo. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti*. Viitattu 05.12.2019. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-1799-8395-90>.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Viitattu 17.12.2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Isola A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpäpaperi

33/2017. Terveys- ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino. Viitattu 01.10.2019. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176. Toim. T. Makkonen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Suomen Yliopistopaino- Juvenes Print.

Karvonen, S. 2019. Julkaisussa Suomalaisten hyvinvointi 2018. Toim. L. Kestilä & S. Karvonen. Helsinki: Punamusta.

Kestilä, L. & Karvonen, S. 2019. Suomalaisten hyvinvointi 2018. Helsinki: Punamusta.

Kielhofner, G. 2008. Model Of Human Occupation. Theory and application. Fourth Edition. Lippincott Williams & Wilkins, a Wolters Kluwer business. Printed in United States of America.

Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Julkaisussa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen. Helsinki: Duodecim.

Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.

Kupias, P. 2016. Toimijuus työssä. Tukena työnohjaus, coaching, mentorointi ja fasilitointi. HY+ Helsingin yliopisto koulutus- ja kehittämispalvelut. Viitattu 18.12.2019. https://hyplus.helsinki.fi/wp-content/uploads/2016/11/paivi_kupias_toimijuus_tyossa_tukena_tyonohjaus_coaching_mentorointi_fasilitointi.pdf.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehityksen tukena. Painettu väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino- Juvenes Print.

Mikkonen, J & Nieminen, J. 2011. Opiskelustressi ja voimavarat. Julkaisussa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen. Helsinki: Duodecim.

Model of human occupation. N.d. Theory and Application. Viitattu 27.9.2019. <https://moho.uic.edu/resources/about.aspx>.

Opiskelijan voimaantuminen. N.d. Ammattipeda-sivusto on tuotettu Opetushallituksen ja viiden kehittämishankkeiden toteuttajista muodostetun työryhmän työskenteilyn tuloksena. Viitattu 12.10.2019. <http://www10.edu.fi/ammattipeda/?sivu=voimaantuminen>.

Oppimistyyliit ja strategiat. 2006. Taikopeda. Oppaita opettamiseen. Viitattu 18.12.2019. http://www.taikopeda.fi/oppaitaopettamiseen/oppiminen/oppimistyyliit_ja_strategiat.html.

- Penttilä, J. 2016. Opintojen eteneminen ja opiskelukyky. Julkaisussa Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Toim. T. Villa. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS, 32. Viitattu 3.12.2019. <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3GTEN-wUnNKa0s1Zmc/view>.
- Pihlajamäki, T. 2018. Opintopsykologi kirjavinkkaa: jaksamista arkeen ja omiin opintoihin. Hamk:n blogit. Viitattu 12.10.2019. <https://blog.hamk.fi/kirjasto/opintopsykologi-kirjavinkkaa/>.
- Puusniekka, R. & Kunttu, K. 2011. Miltä suomalaisten opiskelijoiden opiskelukyky näyttää tutkimusten valossa? Julkaisussa Opiskeluterveys. Toim. K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen. Helsinki: Duodecim.
- Raymond, J. & Sheppard, K. 2017. Effects of peer mentoring on nursing students' perceived stress, sense of belonging, self- efficacy and loneliness. Viitattu 16.12.2019. <http://www.juneraymond.com/uploads/5/2/0/8/52083517/11942-41942-1-pb-peer-mentoring.pdf>.
- Roger, D. 2016. Which educational interventions improve healthcare professionals' resilience. E-artikkeli. Medical Teacher, 38, 12, 1236–1241, Viitattu 8.12.2019. <http://janet.finna.fi> EBSCO.
- Salminen, T. 2016. Työssäkäynti. Julkaisussa Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Toim. T. Villa. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS 55, 66-67. Viitattu 3.12.2019. <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3GTEN-wUnNKa0s1Zmc/view>.
- Stoffel, V. 2015. Engagement, Exploration, Empowerment. American Journal of Occupational Therapy. November/December 2015, Volume 69, Number 6. Viitattu 16.12.2019. <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=2466844>.
- Tanskanen, I. & Suominen-Romberg, T. 2009. Esteettömästi saavutettavissa. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 82. Tampereen yliopistonpaino Oy. Juvenes Print Tampere. Viitattu 13.9.2019. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522160843.pdf>.
- Toteemi – työstä oppimassa, työhön. Haaga-Helian vuosina 2017-2019 koordinoiman hankkeen kuvaus Haaga-Helian sivustolla. Viitattu 13.12.2019. <http://www.haaga-helia.fi/fi/totemi>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5.uud. p. Helsinki: Tammi.
- Wagman, P., Håkansson, C. & Björklund, A. 2011. Occupational balance used in occupation therapy: A concept analysis. Scandinavian Journal of Occupational Therapy. Viitattu 28.9.2019. https://www.researchgate.net/publication/51513342_Occupational_balance_as_used_in_occupational_therapy_A_concept_analysis.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4.uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Villa, T. 2016. Sosiaalinen hyvinvointi ja terveys. Julkaisussa Opiskelijabarometri 2014. Katsaus korkeakouluopiskelijoiden opintoihin, arkeen ja hyvinvointiin. Toim. T. Villa. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö OTUS 55, 50-51. Viitattu 3.12.2019. <https://drive.google.com/file/d/0B9L1fvjudy3GTEN-wUnNKa0s1Zmc/view>.

Yazdani, F. & Harb, A. 2018. Occupational therapists' perception of the concept of occupational balance. Scandinavian journal of occupational therapy, 25, 4, 288-297. Viitattu 16.12.2019. <https://helli.libguides.com> Taylor & Francis.

Liitteet

Liite 1. Teemarunko

Teemoja on kolme: mentorointiprosessi avoimen amk opiskelijan opintojen tukena, mentorointiprosessi ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittymisessä ja miten opiskelijat kokivat mentoroinnin tukevan heidän hyvinvointiaan opiskelijana.

1 teema Mentoroinnin toteutuminen

Kertokaa, miten teidän mentorointiprosessinne on mennyt?

-aloitus; parit, aikataulutus, tavoitteet

-toteutus; missä? miten? miten pitkään? miten usein?

-miten vuorovaikutus mentorin kanssa on mennyt/sujunut?

2 teema Mentoroinnin hyödyt

Jutellaan seuraavaksi siitä mitä hyötyjä te olette tästä mentoroinnista kokeneet.....

-toimintaterapeutin osaaminen; oppinut toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä, onko muuttunut/selkeytynyt mielikuva itsestä toimintaterapeutina (minä toimintaterapeutina)

-hyvinvointi opiskelijana; työ-lepo-koulu-mentorointi sovittaminen arkeen, jaksaminen, stressin väheneminen/lisääntyminen

-opiskelutaidot/opiskelukyky; itsensä johtaminen, ongelmanratkaisukyvyt, opintojen suunnittelu, ajankäytön hallinta

-osallisuuden tunne; ”joukkoon kuuluminen”; toimintaterapeutteihin kuulumisen tunne, toimintaterapian opiskelijoihin kuulumisen tunne

3 teema Mentoroinnin kehittämistarpeet

Lopuksi voitaisiin vielä jutella siitä miten mielestänne mentorointia voitaisiin kehittää.....

-mentoroinnin toteuttaminen; aloitus, toteutus ja lopetus

Miten voisi paremmin tukea:

-toimintaterapeutin osaaminen; oppinut toimintaterapiasta ja toimintaterapeutin työstä, onko muuttunut/selkeytynyt mielikuva itsestä toimintaterapeutina (minä toimintaterapeutina)

-hyvinvointi opiskelijana; työ-lepo-koulu-mentorointi sovittaminen arkeen, jaksaminen, stressin väheneminen/lisääntyminen

-opiskelutaidot/opiskelukyky; itsensä johtaminen, ongelmanratkaisukyvyt, opintojen suunnittelu, ajankäytön hallinta

-osallisuuden tunne; ”joukkoon kuuluminen”; toimintaterapeutteihin kuulumisen tunne, toimintaterapian opiskelijoihin kuulumisen tunne

Liite 2. Tietoinen Suostumus

MENTOROINTI TOIMINTATERAPIAN AVOIMEN POLUN OPINNOISSA

Opinnäytetöiden tarkoituksena on selvittää, miten mentoroinnin kautta voidaan tukea Jyväskylän ammattikorkeakoulun toimintaterapian avoimen polkuopiskelijoiden opiskelua sekä edistää heidän ammatillista kasvuaan sekä hyvinvointiaan opintojen aikana. Tavoitteena on toimintaterapiakoulutuksen kehittäminen ja opinnäytetyöt tullaan julkaisemaan sähköisessä Theseus-tietokannassa.

Olen saanut suullista ja kirjallista informaatiota tutkimuksen tarkoituksesta, toteuttamisesta ja aineiston käsittelemisestä. Teemahaastattelu toteutetaan kasvotusten ja etäyhteyden avulla kerätty aineisto tallennetaan kansioon JAMK:n moniviestimeen salasanojen taakse. Kerättyä aineisto hyödynnetään siten että siitä ei voi tunnistaa yksittäistä tutkittavaa.

Ymmärrän että kaikkea tutkimukseen liittyvää aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja mitään tunnistettavaa tietoa ei luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolisille henkilöille. Opinnäytetöiden valmistuttua keväällä 2020 aineisto hävitetään.

Tiedot antoi _____ 28.10.2019.

Olen tietoinen, että osallistuminen on vapaaehtoista ja minulla on oikeus keskeyttää osallistuminen kesken tutkimuksen. Kieltäytymisellä tai tutkimukseen osallistumisen keskeyttämisellä ei ole vaikutusta opintoihini Jamk:ssa. Tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää ennen tutkimusaineiston litterointia. Keskeyttämisestä pitää ilmoittaa tutkimusryhmälle 1 viikon kuluessa haastattelusta, viimeistään 04.11.2019, s-postiin.

Päiväys 28.10.2019 _____

Tutkittavan allekirjoitus

Liite 3. Aineistonhallinta opinnäytetyössä.

Amk-opinnäytetöitä varten opinnäytetyöntekijät keräävät Jamkin toimintaterapian avoimen polun opiskelijoilta haastatteluaineistoa. Pienryhmähaastattelut tallennetaan joko erillisellä nauhurilla nauhoittaen tai zoom-etäsovelluksella, jolloin mukaan tallentuu myös kuva ja nimi. Aineistoa hyödynnetään kolmessa (3) toimintaterapian amk-opinnäytetyössä.

Haastattelu kohdentuu opiskelijoiden osallistumiseen mentorointiprosessiin sekä koettuihin hyötyihin. Haastattelussa ei käsitellä opiskelijoiden henkilötietoja eikä heidän taustatietojaan. Haastattelun teemat ovat kokemukset mentorointiprosessin toteutumisesta sekä prosessin kehittämisen haasteet ja säilytettävät osuudet, mentoroinnin hyödyt opiskelijan ammatillisen kasvussa sekä opiskelijahyvinvoinnissa. Haastattelurunko varmistetaan opinnäytetyön ohjaajien ja toimeksiantajan toimesta. Haastatteluun osallistuvilta opiskelijoita pyydetään henkilökohtainen suostumus tiedonantamisesta sekä aineiston käyttämisestä opinnäytetöissä. Suostumus pyydetään joko kirjallisesti tai mikäli haastattelu toteutetaan etänä, käydään suostumus läpi nauhoitteen alussa ja opiskelija antaa suullisen suostumuksen, mikä tallentuu nauhoitteelle. Haastatteluista voi jäädä pois vielä haastattelun alettua tai opiskelija voi pyytää oman aineiston poistamista missä vaiheessa tahansa aineiston analyysiä ja raportointia. Poisjäänti ei vaikuta mitenkään avoimen opiskelijan opiskeluun Jamkissa. Aineisto analysoidaan opinnäytetyöntekijöiden toimesta opettajien ohjauksessa siten, että yksittäisiä opiskelijoita ei voida tunnistaa.

Tallenteet tallennetaan moniviestimeen salasanalla suojattuun kansioon. Salasana on vain opiskelijoiden sekä ohjaajien tiedossa.

Tallenteet koodataan "R1_281019, R2_281019 " jne jolloin nimestä selviää minkä ryhmän ja minä päivänä haastattelu on tehty. Toimeksiantajan edustaja huolehtii ryhmäjaosta sekä varmistaa, että ryhmissä ovat ryhmän vapaaehtoiset opiskelijat. Aineistokansio ja siellä olevat tallenteet hävitetään moniviestimestä opinnäytetöiden valmistumisen jälkeen toimeksiantajan toimesta.

Opinnäytetyöntekijät litteroivat aineiston kirjalliseen muotoon. Litteroidut aineistot tallennetaan toimeksiantajan edustajan käyttäjätunnuksen ja salasanan takana olevaan one driveen luotuun yhteiseen jaettuun kansioon. Litteroinnissa tulee näkyväksi ryhmän numero sekä haastattelupäivä. Ryhmäläisiä käsitellään kirjaimilla A, B, C jne. eikä haastateltavien nimiä tai muita tunnistetietoja tule näkyviin. Yhteinen jaettu kansio jaetaan opinnäytetyötä tekevien opiskelijoiden sekä ohjaajien kesken. Litteroidut aineistot ja kansio hävitetään opinnäytetöiden valmistuttua viimeistään 1.10.2020 toimeksiantajan toimesta. Opiskelijat sitoutuvat hävittämään litterointivaiheessa tuotetun tiedoston sen jälkeen, kun tiedosto on tallennettu yhteiseen kansioon.