

Juha Pekola

MENTOROINTI PÄIHDETYÖN VERKKOKURSSILLA

**Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2009
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Pekola, Juha ”Mentorointi päihdetyön verkkokurssilla”. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2009. Julkaisematon.

Erilaiset metorointiohjelmat ovat yleistyneet työ organisaatioissa aivan viime vuosina. Mentorointi on kuitenkin yksi vanhimmista kehittymisen ja kehittämisen mentelmistä. Mentorointia on tutkittu erilaisten yritysten ja organisaatioiden kehitysmenetelmänä. Verkko-opetukseen liittyvää mentorointia on tutkittu varsin vähän. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata verkossa tapahtuvaa mentorointia. Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdella päihdetyön verkkokurssilla, sähköisellä kyselylomakkeella.

Tutkimuksen teoreettinen tausta käsittelee mentorointia sekä opiskelua ja tietoverkkoja. Mentoroinnin teoria sisältää erilaisia mentoroinnin malleja sekä mentoroinnin ominaispiirteitä. Lisäksi on vertailtu mentorointia suhteessa muihin organisaation kehitysmenetelmiin. Aiheita tarkastellaan mm. Juuselan ym., Nakarin ym., sekä Vlutterbuckin ja Conwayn teosten ja tutkimusten pohjalta. Teoriaosuudessa tarkastellaan myös tietoverkkoja opiskelu- ja oppimisympäristönä.

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeilla Avoimen verkkoammattikorkeakoulun kahdella päihdetyön verkkokurssilla. Päihdetyön peruskurssit pidettiin touko – elokuussa 2006 ja syys – joulukuussa 2006. Tutkimuksessa käytettiin Webropol kyselyohjelmaa. Kurssilaiset saivat verkkokurssilla osoitteen linkkinä kurssin viimeisellä viikolla, linkki avasi opiskelijalle kyselylomakkeen. Kyselyn vastaukset siirtyivät ohjelmiston tiedostoihin, joista vastaukset siirrettiin SPSS-ohjelmistoon. Tiedot käsiteltiin ja luokiteltiin tämän jälkeen SPSS ohjelman avulla taulukoiksi.

Tutkimustulokset osoittivat, että kurssilaiset pitivät mentoria ensisjaisesti asiantuntijana, neuvonantajana sekä yhteistyökumppanina. Sen sijaan mentoria ei nähty terapeuttina, guruna eikä valmentajana. Tulokset osoittivat, että jakamalla kokemuksiaan verkkoympäristössä mentori toimi lähinnä valmentajan roolissa. Suurin osa vastanneista koki, että mentorin toiminta päihdetyön verkkokurssilla laajensi heidän ajattelutapaansa. Verkkomentorointia pidettiin kurssilla pääasiassa myönteisenä. Mentoroinnin katsottiin erityisesti edistävän asiantuntijuuden jakamista.

Avainsanat: mentorointi, verkkomentorointi, mentorin roolit, mentorin tehtävät, verkko-opiskelu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	MENTOROINTI	3
2.1	MITÄ MENTOROINTI ON	3
2.2	ERILAISIA MENTOROINNIN MALLEJA	5
2.2.1	Spontaanit tilanteet	6
2.2.2	Mentorointi tavoitteellisenä vuorovaikutussuhteena	6
2.2.3	Mentorointi strukturoituna ohjelmana	7
2.3	MENTOROINNIN OMINAISPIIRTEITÄ	7
2.3.1	Mentorin rooli	9
2.3.2	Mentoroinnin tavoitteista	12
2.3.3	Mentoroinnin tavoitteena rationaaliset tarpeet	12
2.3.4	Mentoroinnin tavoitteena emotionaaliset tarpeet	12
2.4	MENTOROINTI SUHTEESSA MUIHIN ORGANISAATION KEHITYSMENETELMIIN 14	
2.4.1	Työssä oppiminen, koulutus, esimies-alaiskeskustelut ja kokemuksesta oppiminen	14
2.4.2	Muita henkilöstön kehittämismenetelmiä ja kehittymiseen vaikuttavia toimia	15
3	OPISKELU JA TIETOVERKOT	17
3.1	TIETOVERKOT	17
3.2	VERKKO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	17
3.3	VERKKO-OPISKELU	20
3.4	VERKKO-OPETUS	20
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	23
5.1	AVERKO	23
5.2	VERKKOMENTOR-PROJEKTI	24
5.3	AINEISTON KERUU	25
5.3.1	Kyselylomakkeen laadinta	26
5.4	AINEISTON ANALYSOINTI	27
6	TUTKIMUSTULOKSET	29
6.1	VASTANNEIDEN TAUSTATIEDOT	29
6.2	VASTANNEIDEN TYÖKOKEMUS	30
7	MENTOROINNIN TOTEUTUMINEN VERKKOYMPÄRISTÖSSÄ	32
7.1	MENTORIN ROOLIT PÄIHDETYÖN VERKKOKURSSILLA	32
7.1.1	Mentorin erilaiset roolit	33

7.2	MENTORIN TEHTÄVÄT PÄIHDETYÖN KURSSILLA	34
7.2.1	Ajattelutavan laajentaminen	34
7.2.2	Kysymysten tekeminen	35
7.2.3	Mentorin palautteenanto.....	36
7.2.4	Näkemyksiä mentorin kokemusten jakamisesta.....	37
7.2.5	Päihdetyön verkkokurssien työelämä näkökulma	38
7.2.6	Opiskelijoiden kokemuksia mentoroinnin toteutumisesta päihdetyön verkkokurssilla.....	39
7.3	TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETOA JA TARKASTELUA	41
8	POHDINTA	45
8.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	45
8.2	TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTIA	46
8.3	KÄYTÄNNÖN JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	47
8.4	JATKOTUTKIMUSAIHEET	48

LÄHTEET

LIITTEET

1 Johdanto

Tietotekniikan kehitys on tuonut uudenlaisia ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia niin työn tekemiseen kuin opiskeluunkin. Etätyö ja verkko-opiskelu ovat arkipäivää jo useille suomalaisille. Samalla kun tietotekniikka kehittyy eteenpäin ja tuo uusia mahdollisuuksia, se tuo myös uudenlaisia haasteita niin työn tekemiseen tietoverkkojen avulla kuin opiskeluunkin. Koulutuksen tulisikin löytää sellaiset pedagogiset keinot, joilla parhaalla mahdollisella tavalla tuetaan uudenlaisen oppimisen kehitystä (Lehtinen 1997, 12–13). Koulujen sanotaan elävän omassa irrallisessa kulttuurissa, erillään autenttisista kulttuureista, mihin opiskelijat myöhemmin työelämässään osallistuvat (Aarnio & Enqvist 2002,19).

Koulutus ja työelämä, oppiminen ja osaaminen ovat aiemmin olleet läheisemmässä kanssakäymisessä keskenään. Varsinkin käsityötaidot harjaantuivat seuraamalla osaajien työtä ja harjoittelemalla tarvittavia taitoja. 1800-luvulla kaupunkien käsityöammateissa ammatinharjoittaminen oli säänneltyä. Koulutus tapahtui työsäoppimisena oppipoika–kisälli–mestari -järjestelmän puitteissa. Tämä oppipoika–kisälli–mestari- järjestelmä on ollut käytössä ennen oppisopimuskoulutusta ja käsityöläisten ammattikouluja. (Silvennoinen, Naumanen & Hautala 1994, 51–52.) Osaaminen ja asiantuntijuus kehittyivät vähitellen yhteistyössä käytännön työn, tekemisen ja opiskelun kautta.

Opiskelun ja työelämän yhteensovittaminen on tullut itselleni tutuksi työskennellessäni 13 vuotta päihdekuntoutuslaitoksessa Kokkolassa. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun sosionomi-, sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijat ovat säännöllisesti olleet harjoittelujaksoilla edellisessä työpaikassani. Ammatin oppimisessa ja osaamisen rakentamisessa onkin palattu tuttuun menettelytapaan, missä hyödynnetään korostetusti työelämää oppimisessa. Työelämän ja verkko-opiskelun yhteensovittaminen on tullut myös ajankohtaisemmaksi verkossa tapahtuvan opiskelun yleistymisen myötä. Verkko-opetuksen ja -oppimisen kehittäminen liittyy ammatillisessa koulutuksessa tutkintotavoitteisen opetuksen kehittämiseen. (Aarnio & Enqvist 2002, 24.)

Verkko-opetuksen kehittämisessä on mukana myös avoin verkostoammattikorkeakoulu, josta käytetään myöhemmin tekstissä lyhennettä: AVERKO. AVERKO:ssa toimivat yhteistyössä Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu ja Rovaniemen ammattikorkeakoulu sekä Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutti.

(<http://averko.fi/>.) AVERKOSSA toteutettiin 2004–2006 Verkkomentor projekti, missä hyödynnettiin työelämäasiantuntijoita verkko-opetuksessa. (Leppisaari 2004.) Verkko-opetuksessa ei aiemmin ole hyödynnetty työelämäasiantuntijaa, eräänlaista mentoria.

Mentorointi on viimevuosina yleistynyt nopeasti erityisesti yritysmaailmassa niin teollisuuden kuin kaupankin alalla, ja myös oppilaitoksissa mentorointi on tullut yhä suositummaksi. Kehittymisen ja kehittämisen keinoina mentorointi on yksi vanhimpia menetelmiä, ja sitä on käytetty tietoisesti ja tiedostamatta aina kun ihmiset ovat toimineet yhdessä (Juusela, Lilla & Rinne 2000, 5). Varsinaiset mentorointiohjelmat alkoivat yleistyä kuitenkin vasta 1970-luvulla USA:ssa, ja Suomessa mentorointiohjelmaa ryhdyttiin toteuttamaan 1990-luvulla (Nakari, Porenne, Mansukoski & Huhtala 1998, 6).

Leskelän mukaan mentorointia käsitteleviä akateemisia tutkimuksia on suomessa ja pohjoismaissa tehty varsin vähän (Leskelä 2005, 16). Mm. Nakari ym. ovat todenneet, että menestyneillä johtajilla on uransa aikana ollut yksi tai useampi merkittävä ohjaussuhde (Nakari ym. 1998, 8–9). Tunkkari-Eskelinen on tutkinut perheyritysten jatkajien kokemuksia mentoroinnista heidän valmistautuessaan yrityksen johtotehtäviin (Tunkkari-Eskelinen 2005, 12). Leskelä on tutkinut mentorointia aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tutkimuksessa kuvataan, analysoidaan ja tulkitaan aikuisopiskelijoiden mentorointiprosessia ja sen tuloksia. (Leskelä 2005, 5). Ulkomailla mentorointia on tutkittu yritysten ja erilaisten organisaatioiden kehitysmenetelmänä. Verkko-opetukseen liittyvää mentorointia on tutkittu varsin vähän. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata verkossa tapahtuvaa mentorointia. Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää, miten mentorointi toteutuu verkkoympäristössä. Lisäksi tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia rooleja verkkomentoroinnissa ilmenee ja millaisia tehtäviä mentorilla on päihdetyön verkkokursilla. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat mentorointi, tietoverkot, verkko-opiskelu sekä verkko-opetus. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin näitä tutkimuksen keskeisiä käsitteitä.

2 Mentorointi

Lillan mukaan mentorointia voidaan pitää yhtenä vanhimmista keinoista kehittää yhteisöjä. Esihistoriassa mm. shamaanit, taitavat parantajat yms. siirsivät taitojaan nuoremmille. Näin he omalta osaltaan varmistivat sivilisaation säilymisen ja kehittymisen. (Lilla 2000, 14–15.) Useat mentorointia ja mentoria käsittelevät teokset toteavat mentor-sanan juontavan juurensa Kreikan mytologiasta. Taruston mukaan Troijan sodan aikana Odysseus pyysi luotettua ystäväänsä toimimaan poikansa Telemakhoksen ystävänä, neuvonantajana, opettajana ja kasvattajana. Tuon ystävän nimi oli Mentor.

Luvun 2 alussa tarkastelen, mitä mentorinnilla tarkoitetaan, lisäksi tarkastelen joitakin erilaisia mentoroinnin malleja. Luvussa 2.3 tuon esille mentoroinnin ominaispiirteitä. Käsittelem myös mentorin roolia ja mentoroinnin tavoitteita. Luvun 2 loppupuolella tarkastelen mentorointia suhteessa muihin organisaation kehitysmenetelmiin.

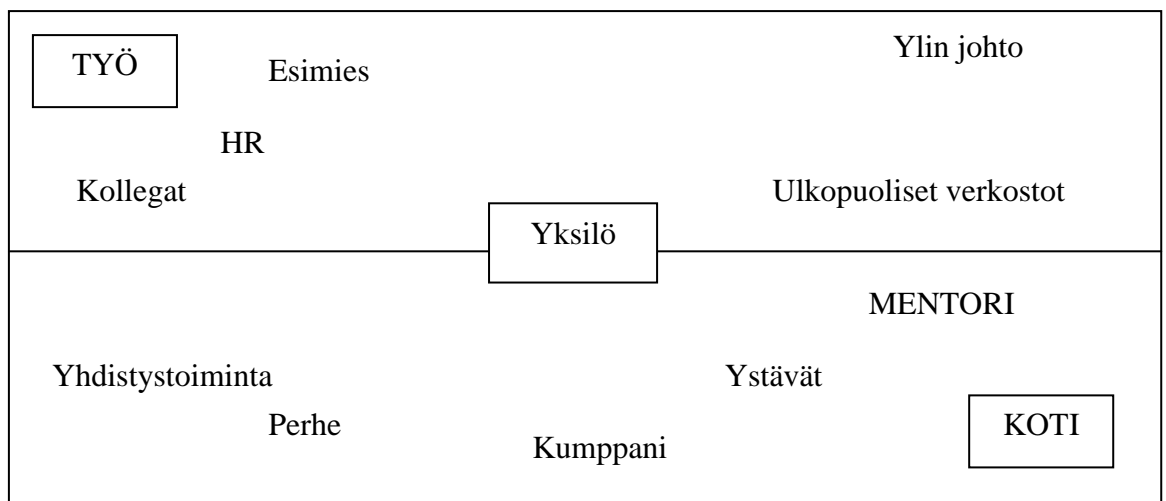
2.1 Mitä mentorointi on

Kielikone Oy:n (2007) julkaiseman Netmot-sanakirjan mukaan *mentori* tarkoittaa neuvonantaja, vanhempaa kollegaa, joka toimii nuoremman ammatillisena tukihenkilönä ja ohjaajana. Kokeneemman työntekijän tehtävänä on opastaa tulokasta ja siirtää tälle tietojaan ja taitojaan; tästä on käytetty myös sanaa *työkummi*. Toisaalta myös valmentaja voi olla valmennettavansa mentori. Mentor-sana on yleistynyt merkityksensä luotettavaa neuvonantajaa, uskottua, opettajaa, kasvattajaa tai hyvää ystävää. Mentori on siis auttanut nuorta ihmistä eteenpäin löytämään itsessään piileviä kykyjä sekä kannustaa häntä käyttämään niitä (Juusela ym. 2000, 14–15).

Ahlström kuvaa mentorin tehtävän eräänlaiseksi tien näyttäjäksi. Mentori auttaa oppipoikaansa askel askeleelta kehittymään omassa ammatissaan. (Ahlström 2002, 15.) Nakarin ym.(1998) mukaan käsityöläiset, taiteilijat ja jopa hallitsijat ovat hyödyntäneet mentorointia kasvattamisessa ja kehittämisessä. Perinteet ja osaaminen ovat tätä kautta välittyneet ja siirtyneet. Nykyajan liike-elämässä on havaittu, että nuoren yritysjohtajan ja asiantuntijan kehitykselle on hyödyksi, että hän voi oppia kokeneempien ammattitaitoisten ja arvostettujen kollegojen toimintatavoista. (Nakari ym. 1998, 6.)

Murrayn (2001) mukaan toimintaa voidaan pitää mentorointina, mikäli seuraavat asiat toteutuvat: Mentorointi on kahden henkilön luottamuksellista keskustelua, pyrkimyksenä toisen tai molempien henkilökohtainen kehittyminen useissa eri tapaamisissa. Tapaamisissa käsitellään enemmän käytännönläheisiä kuin teoreettisia asioita, jotka kiinnostavat erityisesti aktoria (eli kehittyjää). Murray näkee myös kahden osallistujan tekemän sopimuksen, jossa kolmas osapuoli (organisaatio tai organisoija) on mukana, kuuluvan mentorointiin. Kokeneempaa tai taitavampaa osapuolta nimitetään mentoriksi ja kokemattomampaa aktoriksi. (Murray 2001.)

Conwayn (1998) mukaan on olemassa monia erilaisia mentoroinnin tapoja. Hänen mielestään on kuitenkin tärkeää tietää tarkoin, mitä mentoroinnilla tarkoitetaan. Conway kuvaa mentorointia organisaation sisäisenä toimintana, joka on kahden yksilön välinen luottamuksellinen suhde. Se perustuu molempien kehittymishaluun organisaation tavoitteiden suuntaisesti ja tapahtuu organisaation rinnalla, tukien sitä pääsemään päämääräänsä. Se ei kuitenkaan korvaa organisaation kehittämisroolia. Conway kuvauksen (kuvio 1) mukaan mentorointi sijoittuu suhdeverkoston ja ystäviensä välimaastoon, jossa yksilö on selkeästi vastuullinen omasta oppimisestaan. Yksilö itse keskipisteenä kantaa vastuun omien resurssien käytöstä, muut ovat resursseja. (Conway 1998, 5–6, 15.)



Kuvio 1. Oppimisen ympäristöä Conwayn kuvaamana (Conway 1998, 15)

Ruohotien mukaan mentorointi on kiinteä ja kehittävä vuorovaikutussuhde. Vuorovaikutuksessa kokeneempi seniorikollega (mentori) antaa tukea, ohjausta ja palautetta juniorikollegan (suojatin) urasuunnitelmista ja henkilökohtaisesta kehitty-

misestä. Mentorointisuhde voi olla epävirallinen tai virallinen. Epävirallinen suhde voi syntyä spontaanisti ilman organisaation puuttumista asiaan. Virallinen suhde taas on organisaation ohjaamaa toimintaa. (Ruohotie 2000, 222.) Ohjattuna toimintana mentorointi on Juuselan mukaan suunniteltu luomaan tehokkaat mentorointisuhteet. Nämä suhteet tukevat toivottujen käyttäytymismuutosten aikaansaamista asianosaisissa ja auttavat arvioimaan hyötyjä mentoreille, mentoroitaville ja organisaatiolle. (Juusela ym. 2000, 16.)

Juuselan mukaan mentorointia voi ohjattuna toimintanakin olla monentyyppistä. Hän viittaa Clutterbuckiin, (1998) jonka mukaan voidaan erottaa toisistaan eurooppalainen ja pohjoisamerikkalainen suuntaus joissa on erilainen painotus. Pohjoisamerikkalainen suuntaus korostaa enemmän urakehitystä kuin kokonaiskehittymistä. Tässä mallissa mentorin edellytetään olevan korkeammassa hierarkkisessa asemassa kuin mentoroitava. Mentorointiprosessi on mentorin vastuulla kokonaisuudessaan. Mentoroitavasta tulee alistuva ja mentorista riippuvainen, jolloin suhdetta voidaan pitää lähellä sponsorointia. Pohjoisamerikkalaisessa mallissa oppimisen nähdään olevan yksisuuntaista. (Clutterbuck, 1998,15.)

Eurooppalaisessa suuntauksessa mentori on mentoroitavaa kokeneempi, mutta ei välttämättä tätä korkeammalla tasolla organisaatiossa. Mentorin ote ei ole niinkään ohjaavaa, pikemminkin hän auttaa mentoroitavaa käyttämään omaa viisauttaan. Eurooppalainen mentorointiprosessi eroaa pohjoisamerikkalaisesta myös siinä, että se on enemmänkin mentoroitavan vastuulla. Juuselan mukaan EC:n (European Collegiaten) määritelmä mentoroinnista on seuraava: ”Mentorointia on linjaorganisaation ulkopuolella tapahtuva henkilön toiminta, mikä auttaa toista henkilöä merkittävästi kehittymään osaamisen, työsuoritusten tai ajattelun alueella.” (Juusela ym. 2000,16.)

2.2 Erilaisia mentoroinnin malleja

Mentoroinnin ympärille kehittynyt useita erilaisia oppisuuntia ja erilaisia malleja toteuttaa mentorointia. Kirjallisuuden perusteella Maynard ja Furlong (1995) ovat tunnistaneet kolme erilaista mentorointimallia: oppipoika-, valmennus- ja reflektiivisen toiminnan malli. Oppipoikamallissa mentori toimii ensisijaisesti roolimallina, jolloin kokemattomampi toimii kokeneemman osaajan mukana ja omaksuu tämän toimintatapoja. Valmennusmallissa mentori tarkkailee mentoroitavaa usein ennak-

koon laaditun tarkkailusuunnitelman mukaisesti ja hän antaa palautetta valmennettavalleen. Mallissa mentori ottaa systemaattisen valmentajan roolin. (Maynard & Furlong 1995, 11–15.)

Mentoroinnin erilaisia malleja ovat spontaanit tilanteet, mentorointi tavoitteellisena vuorovaikutussuhteena sekä mentorointi strukturoituna ohjelmana. Seuraavassa kuvataan tarkemmin näitä erilaisia mentoroinnin malleja.

2.2.1 Spontaanit tilanteet

Työelämässä, opiskelussa, harrastuksissa tai muissa erilaisissa tilanteista olemme varmaankin kohdanneet ihmisiä, joilla on ollut suuri merkitys ja vaikutus itse kunkin senhetkiseen tilanteeseen. Meille kaikille on tuttua saada erilaisia elämänohjeita, palautetta, itseluottamuksen vahvistusta tms. Juusela ym. (2000) kuvaavat tällaista toimintaa tilannesidonnaiseksi mentoroinniksi, jota saattaa tapahtua elämässämme kaiken aikaa. Mentorointi tapahtuu ikään kuin huomaamatta, mentori tarjoaa apua ja toinen ottaa sen vastaan. (Juusela ym. 2000,17.)

Nakari ym. (1998) toteavat mentoroinnin yksinkertaisimmillaan syntyvän ikään kuin huomaamatta, spontaanisti. Tällaiset mentorointisuhteet syntyvät esimerkiksi silloin, kun juniori haluaa kokeneemalta kollegalta tukea ja ohjausta. Kokeneempi seniori voi toimia samassa organisaatiossa tai samalla alalla ja näkee myös mahdollisuuden kokemuksellisen tietonsa jakamiseen. Spontaanisti syntyneet mentorointisuhteet kestävät niin kauan kun tarvetta tällaiseen suhteeseen on, ja ne loppuvat myös yhtä spontaanisti kuin alkoivatkin. (Nakari ym. 1998,25.)

2.2.2 Mentorointi tavoitteellisena vuorovaikutussuhteena

Vapaamuotoista, kuukaudesta jopa loppuelämän kestäväää mentorointisuhdetta pidetään yleisimpänä mentorointitapana. Vapaamuotoinen mentorointisuhde sisältää usein myös tilannementorointia. Tilanteen tarkastelu oppijan kannalta ja hänen tarpeensa huomioiden tekee kenestä tahansa opettajastamme, tutoristamme, valmentajastamme tms. mentorin. Tällainen mentorointisuhde sisältää aina aihealueen, josta keskustellaan, vaikka mentorointi onkin vapaamuotoista. Jatkuva palaute ja arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ovat olennaisia mentorointisuhteessa. (Juusela ym. 2000, 17–18.)

Tunkkari (2002) pitää erityisenä tarkoituksena mentoroinnissa henkisen ja kokonaisvaltainen tuen, jota mentoroitava voi saada mentorilta. Mentorointi ei näin hänen mukaansa ole niinkään opettamista, vaan siinä korostuu vuorovaikutuksellinen ohjaussuhde. Tiedon, taitojen ja kokemusten välittäminen ovat mentoroinnin keskeisiä tehtäviä. Oleellista on myös tavoitteiden asettaminen ja arviointi. (Tunkkari 2002, 47.)

2.2.3 Mentorointi strukturoituna ohjelmana

Systemaattinen ja strukturoitu mentorointi lähtee organisaation tarpeista ja tavoitteista. Tällainen mentoroinnin malli ei ole korvattavissa muilla valmennus ja kehittämissuoritelmissa, vaan se on yleensä osa muuta kehittämistä. Strukturoidussa mallissa mentorointiohjelma suunnitellaan ja organisoidaan keskitetysti ja esim. erilaisten tukimateriaalien valmistus, mentoroitavien ja mentoreiden valintaprosessi, eri osapuolten valmentaminen, tiedottaminen sekä arviointijärjestelmän luominen voivat sisältyä ohjelmaan. Strukturoidussa ohjelmassa mentoroitava ja mentori ovat molemmat vastuussa suhteen toimivuudesta, mutta aloitteen tekijänä ja vastuuhenkilönä on useimmiten mentoroitava. (Juusela ym. 2000, 18.) Kuviossa 2 on esitetty koste keskeisistä mentoroinnin piireitistä erilaisissa mentoroinnin malleissa.

<u>Spontaanit tilanteet</u>	<u>Tavoitteellinen vuorovaikutussuhde</u>	<u>Strukturoitu ohjelma</u>
Tilannekohtainen spontaaneja kohtaamisia / tapaamisia mentorin ja mentoritavan välillä.	Mentori auttaa mentoritavaa tietyllä kehittymien alueella.	Pitkäkestoinen ohjelma, joka pohjautuu organisaation tavoitteisiin ja sisältää tulosten arviointia.

Kuvio 2. Mentoroinnin muodot (Juusela ym. 2000, 18).

2.3 Mentoroinnin ominaispiirteitä

Tuon seuraavassa esille mentoroinnin ominaispiirteitä sekä mentorin tyypillisiä rooleja. Luvun 2.3.1 lopussa on koottu taulukoon yleisimpiä kehittämis- ja kehitysmenetelmiä ja vertailtu roolieroja suhteessa näihin menetelmiin. Tarkastelen tässä luvussa myös mentoroinnin tavoitteita eri näkökulmista.

Mentorointia käsittelevä kirjallisuus tuo esiin mentoroinnin monet erilaiset muodot. Mentorointia kuvataan joskus hieman ristiriitaisestikin. Lilla (2000) toteaa mentoroinnin malleja olevan monenlaisia, luonnollisia, tilannekohtaisia, klassisia, osittain strukturoituja, ohjattuja, epämuodollisia, muodollisia ja suunnitelmallisia. Lisäksi eri organisaatiot, missä mentorointia toteutetaan, tuovat mukaan erilaisuutta ja vaihtelua. Nakari ym. (1998) näkevät tärkeänä mentoroinnin piirteinä henkilökohtaisuuden, syvällisyyden, luottamuksellisuuden, monipuolisuuden, tavoitteellisuuden sekä prosessinomaisuuden (Nakari ym. 1998, 6) Valittaessa mentoroitavia, painopiste on nuorissa jonkin verran käytännön kokemusta omaavissa ja hyviä näyttöjä antaneissa henkilöissä. Monissa muissa kehitysmenetelmissä taas kaikki henkilöt ovat mahdollisia kehitettäviä. (Lilla 2000, 16–19.)

Lilla (2000) korostaa mentoroitavan omaa vastuuta oppimisestaan. Mentorit antavat ehdotuksia ja ohjaavat, eivät siirrä omia taitojaan tai juurruta omia ajatuksiinsa mentoroitaville. Tärkein ja ensisijaisin tehtävä mentorilla on luoda hyvä suhde, jonka avulla mentoroitava oppii. (Lilla 2000, 19.) Tavoitteena on monipuolinen osaaminen sekä kokemusten ja näkemysten välittäminen ja siirtyminen mentoroitavalle. (Nakari ym. 1998, 10.)

Mentoroinnin keskeisinä työtapoina ovat mm. seuraavat tekijät. *Kahdenkeskeisyys*: perustuu luottamukseen ja sen säilyttämiseen. *Sitoutuneisuus*: näkyy molempien osapuolien haluna panostaa aikaansa ja jakaa osaamistaan. Osapuolten kannalta on myös tärkeää, että kumpikin saa mentorointisuhteesta jotakin itselleen ja sitä kautta kehittyy prosessin myötä. *Aitous*: avoimen viestinnän perusedellytyksiä on aitous ja rehti toiminta. Organisaation roolien ei tulisi vaikuttaa mentorointisuhteeseen jäykistävästi, vaan sen olisi hyvä näkyä kahden ihmisen tasavertaisena suhteena. *Joustavuus*: kuuluu mentorointiprosessiin, eikä sitä ole syytä ennalta lyödä lukkoon prosessin kulkua. Muutoksissa on hyvä elää mukana, tilanteiden ja painopistealueiden muuttuessa. Mentorointia käynnistettäessä on Lillan mielestä syytä korostaa mm. näitä edellä mainittuja hyviä periaatteita. (Juusela ym. 2000, 19.)

Hyvä mentorointisuhde vaatii mentorilta tietynlaisia asenteita ja taitoja, jotta mentorointi onnistuu. Juuselan ym. (2000) mukaan hyvä mentori on valmis jakamaan osaamistaan. Mentori ei siis panttaa tietoaan, osaamistaan tai kokemustaan muilta. Mentori on myös kiinnostunut oppimisesta, hän haluaa auttaa toista oppimaan ja kasvamaan sekä oppia myös itse. Erityisesti erilaisissa keskustelutilanteissa mentori tietää myös itse oppivansa lisää. Hyvä mentori on taitava vuorovaikuttaja. Hyvät

kysymykset, ilman että tyrkyttää heti valmiita vastauksia, sekä aito aktiivinen kuunteleminen ovat hyvän vuorovaikutuksen ominaisuuksia. Lisäksi hyvään vuorovaikutukseen kuuluu kannustava palaute sekä sopivassa määrin esitetyt omat näkemykset ja ajatukset. Hyvä mentori nauttii arvostusta, joka perustuu hänen persoonaansa ja osaamiseensa. Arvostusta hän nauttii myös hyvien yhteyksiensä ja laajan suhdeverkon vuoksi. Eettinen ja esimerkillinen toiminta kuuluu hänen toimintaansa. Näiden lisäksi hänellä on vielä näyttöjä aikaansaannoksista ja tuloksista. Hyvä mentori osaa myös astua sivuun. Tällöin hän saa mentoroitavan ottamaan vastuuta omasta kehittämisestään ja auttaa häntä analysoimaan objektiivisesti tilanteita. Hyvä mentori on oma itsensä, aito ihminen. Hänen persoonallisuutensa voi olla hyvin erilainen, sekä sisältää vahvuuksia, vikoja ja puutteita. Hyvät mentorit uskaltavat kuitenkin toimia aidosti omana itsenään. (Juusela ym. 2000, 30–31.)

2.3.1 Mentorin rooli

Mentorointi voidaan nähdä Juuselan ym. (2000) mukaan yksilön tukemiseksi elämänkestoisessa kehittämisprosessissa. Henkilöllä voi kuitenkin olla samanaikaisesti useita mentoreita. Tällöin mentorit tukevat ja auttavat mentoroitavaa useissa erilaisissa tilanteissa. Mentorin rooli voidaan tällöin ymmärtää väljemmin kuin vain kokonaisvaltaisen kasvun edistäminen. (Juusela ym. 2000, 26.)

Megginson ja Clutterbuck näkevät mentorin roolin kahden ihmisen väliseksi suhteeksi. Tässä suhteessa toinen auttaa toista tekemään merkittäviä muutoksia niin työssään kuin ajattelussaan. Mentorin tehtävän on myös huomion siirtämistä pois pikkuasioista ja yksityiskohdista laajempiin merkityssuhteisiin. (Megginson & Clutterbuck 1995, 13–14.) Mentorointi erottuu Clutterbuckin (1998) muista oppimiseen liittyvistä tuki- tai avustusmuodoista siinä, että mentorin tulee pystyä liikkumaan useissa erilaisissa rooleissa. Clutterbuck jakaa ohjaamisen toisaalta vaikuttamistyylin ja toisaalta rationaalisen tai emotionaalisen tarpeen tai tarjonnan mukaan. Hänen mukaansa näistä eräänlaisista ulottuvuuksista muodostuvat mentorin roolit, joita hänen mukaan ovat: valmentaja, huolenpitäjä, neuvonantaja ja verkostokontaktit. Mentorin tulee pysyä toimimaan kaikissa mainituissa rooleissa liikkumalla tarpeen mukaan roolista toiseen. (Clutterbuck 1998, 12.)

Juusela ym. (2000) toteavat mentorin vaikuttavan eri tavoin mentoroitavaan. Mentorille ominaiseksi piirteeksi, ominaisuudeksi he näkevät kyvyn vaihtaa luontevasti otetta tilanteen mukaan. Tässä yhteydessä he näkevät mentorin roolin

pitkälle samanlaisena kuin Clutterbuck. Lillan mukaa mentori voi toimia seuraavissa rooleissa (Juusela ym. 2000, 28):

Kriittinen ystävä. Työskennellessään yhdessä mentoroitavan kanssa hän toimii hyvän ystävän tavoin olemalla avoin esittäessään mielipiteitään. Tarpeen vaatiessa hän on myös kriittinen.

Kyseenalaistaja. Mentori auttaa mentoroitavaa menemään asian ytimeen panemalla mentoroitavan ajattelemaan syy–seuraus-suhteita.

Yhteistyökumppani. Mentori työskentelee yhdessä mentoroitavan kanssa tavoitteiden määrittämiseksi ja saavuttamiseksi tuomalla esiin vaihtoehtoja ja lisää tietoutta esim. päätöksentekoon ja ongelmaratkaisuihin. Palautteen avulla mentori auttaa mentoroitavaa parantamaan suorituksiaan.

Roolimalli. Mentori toimii esikuvana, hän näyttää mallia, nostaa tavoitetta soa ja saa mentoroitavan ponnistelemaan.

Opas. Mentori näyttää omalla esimerkillään mallia, miten organisaatiossa pärjätään, miten asioille saa hyväksyntää ja miten eri kulttuureissa toimitaan.

Sillanrakentaja. Mentori antaa oman suhdeverkostonsa mentoroitavan käyttöön ja samalla ohjaa oikeiden henkilöiden ja tietolähteiden luo. Mentor antaa myös vinkkejä siitä, kuinka henkilöitä lähestytään ja miten heidän kanssaan käyttydytään.

Käynnistäjä. Mentori auttaa ja innostaa mentoroitavaa rakentamaan omaa suhdeverkostoaan.

Kuuntelija., Mentori auttaa kyselemällä ja kuuntelemalla mentoroitavaa itse tiedostamaan ja käsittelemään ongelmia. Hän voi myös esim. ohjata arvioimaan mentoroitavan omia toimintatapoja ja kehittymistä.

Sparraaja. Ideoiden ja suunnitelmien esittämiseen mentori luo turvallisen foorumin samalla kannustaen. Sparraajan rooliin kuuluu myös tuoda esiin erilaisia, vaihtoehtoisia näkökulmia.

Vertaillessaan mentorin roolia suhteessa muihin yleisiin kehittämis- ja kehittymismenetelmiin Clutterbuck toteaa mentorin roolissa tiedonsiirron luonteen olevan viisautta, pääosin implisiittistä, ja oppiminen on kaksisuuntaista, palaute henkilökohtaista ja oppijan tuottamaa, valta-aseman luonne on matala ja vuorovaikutussuhteen voimakkuus vaihtelee melko matalasta korkeaan. (Clutterbuck 1998, 12.) Taulukossa 1 on esitetty mentoroinnin eroja tiedonsiirron, oppimisen suunnan, valta-aseman luonteen, palautteen luonteen sekä vuorovaikutus suhteen voimakkuuden eroja suhteessa muihin yleisimpiin kehittämis- ja kehitysmenetelmiin.

	Roolit				
	Opettaja	Tutori	Valmentaja	Mentori	Neuvoja
Tiedon- siirron luonne	Informaatiota ja jonkin verran ymmärrystä, eks- plisiittistä	Ymmärrystä, pääosin eks- plisiittistä	Taitoa, jonkin verran ymmär- rystä, pääosin eksplisiittistä	Viisautta, pää- osin implisiit- tistä	Itsetietoisuut- ta, näkemystä; implisiittisen tekemistä eks- plisiittiseksi
Oppimi- sen suunta	Opettajalta oppi- jalle	Pääosin tuto- rilta oppijalle, joskus jonkin verran kak- sisuuntaisesti	Valmentajalta oppijalle	Kaksisuuntai- sesti	Pääosin yk- sisuuntaisesti
Valta- aseman luonne	Korkea	Melko korkea	Melko matala	Matala	Matala (mutta mahdollisuus väärinkäyttöön on suuri)
Palaut- teen luonne	Persoonaton (ei kasvokkain), ar- vosanat kokonaan opettajan antamaa	Henkilökoh- taista (kasvok- kain), proses- seja koskevaa, pääosin tutorin antamaa	Henkilökoh- taista (kasvok- kain), suori- tuskyyä kos- kevaa, pääosin valmentajan antamaa	Henkilökoh- taista (kasvok- kain), oppijan tuottamaa	Välttää suoraa palautetta, mutta kehottaa oppijaa tarkas- telemaan omia kokemuksiaan
Vuoro- vaikutus suhteen voimak- kuus	Yleensä matala	Matala tai melko matala	Melko matala, mutta voi ke- hittyä syväksi ystävyydeksi	Melko mata- lasta korkeaan	Hyvin vähäi- nen henkilö- kohtainen sitoutuminen

TAULUKKO 1. Mentoroinnin roolieroja suhteessa muihin yleisimpiin kehittämis- ja kehitysmenetelmiin (Clutterbuck 1998, 12).

2.3.2 Mentoroinnin tavoitteista

Mentorointi liitetään usein erilaisten organisaatioiden kehittämisen ja kehittymisen menetelmäksi. Juusela ym. (2000) toteavatkin mentoroinnin samoin kuin muiden kehittämissuunnitelmien tarvitsevan selkeät tavoitteet (Juusela ym. 2000, 41). Kram (1983) kirjoitti jo 1980-luvulla mentoroinnin merkitysten ja tehtävien eri yhdistelmien moninaisuudesta. Hän jakoi mentoroinnin tavoitteet kahteen päätyyppiin sen mukaan mikä on mentorointikeskustelujen tavoite ja sisältö. Kramin mallissa päätyypeiksi on erotettu urafunktio ja psykososiaalinen funktio. Nämä molemmat tyypit mahdollistavat useita ohjauksen ja tuen muotoja. (Kram 1983, 614.) Kramin tekemää jakoa mentoroinnin tavoitteista käytetään edelleen useissa tutkimuksissa, vaikkakin hieman muunnellen. Jakoa ovat käyttäneet mm. G. Chao (1997), Russel ja Adams (1997) ja Clutterbuck (1998).

2.3.3 Mentoroinnin tavoitteena rationaaliset tarpeet

Clutterbuck (1998) toteaa mentoroinnin rooleista neljässä painottuvan aktiivisen rationaalisuuden tarpeet. Näitä ovat mm valmentajan, kriittisen ystävän ja kyseenalaisyhtälön roolit. Passiivisempaa rationaalisuutta painottavat taas mm. sillanrakentajan ja käynnistäjän roolit. (Clutterbuck 1998, 10.)

Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum ja Wakukawa (2003) painottavat niin ikään mentorin tehtävien painotusta rationaalsiin tarpeisiin. Käytännöllistä tietoa jakamista tapahtuu ammatillisen keskustelun avulla, työtehtävissä auttamalla ja perehdyttämällä mentoroitavaa työyhteisön kulttuuriin. Mentorit kokivat tehtäväkseen ohjata mentoroitavia ongelmien ratkaisun löytämiseen sen sijasta, että olisivat antaneet mentoroitaville valmiita vastauksia. (Awaya ym. 2003, 48–54.)

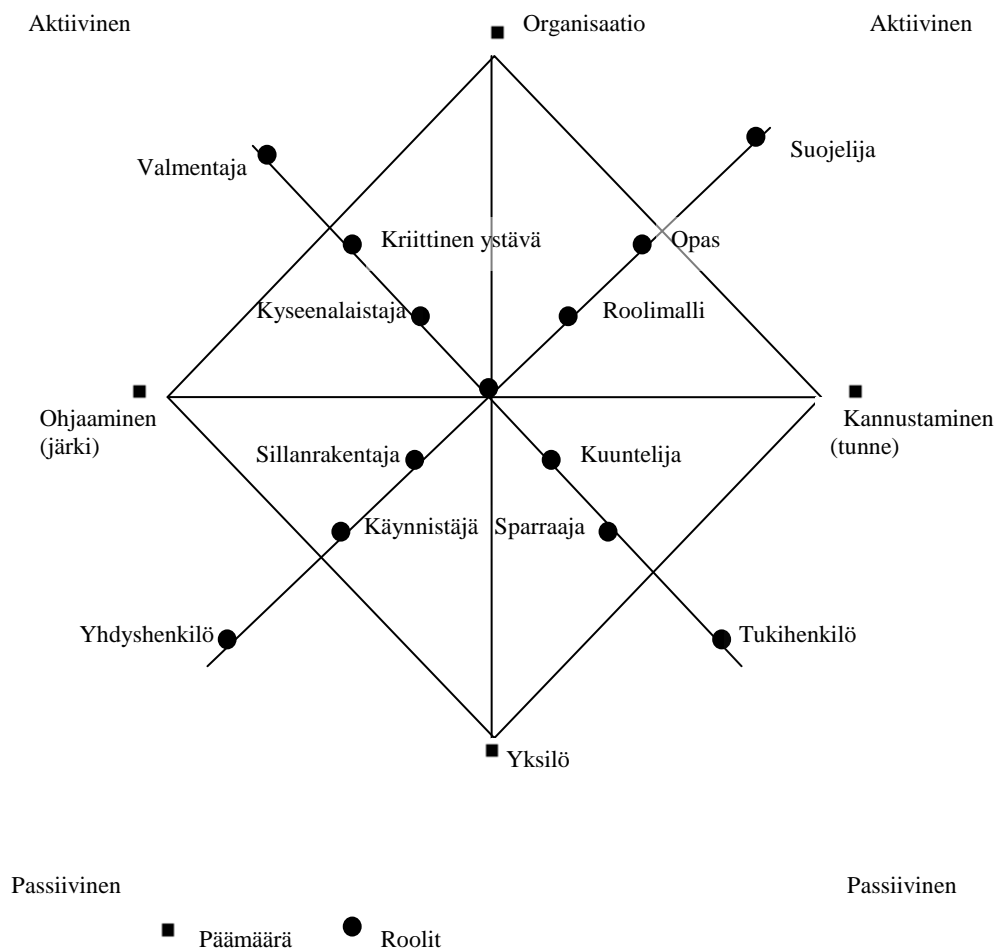
2.3.4 Mentoroinnin tavoitteena emotionaaliset tarpeet

Kram (1983) toteaa mentoroinnin tavoitteena olevan myös psykososiaalinen tehtävä, mikä tähtää mentoroitavan kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Tällainen psykososiaalinen mentorointi edesauttaa mentoroitavan pätevyyden tunnetta, varmuutta omasta osaamisestaan, itsearvostusta sekä identiteetin vahvistumista. (Kram, 1983, 614.) Clutterbuckin (1998) mukaan emotionaalisuutta painottavia mentorin rooleja on neljä. Aktiivisen tunteita painottavan mentorin rooleja ovat opas ja roolimalli, passiiv-

viselle tunteita painottavia rooleja ovat kuuntelija ja sparraaja. (Clutterbuck 1998, 9–10.)

Mentorin tehtävänä on puhaltaa henkeä mentoroitavaan sekä rohkaista tätä kohtaamaan uusia haasteita. Mentori antaa näin mentoroitavalle moraalista tukea. Mentori ei pyri opettamaan vaan toimii enemmänkin tukijan roolissa voi vahvistaa mentoroitavan emotionaalista hyvinvointia. (Awaya ym. 2003, 53–54.)

Kuviossa 3 on esitetty mentorin päämäärät, tavoitteet sekä mentorin erilaiset roolit aktiivisuuden ja passiivisuuden mukaan.



Kuvio 3. Mentorin vaikuttamiskeinoja (Clutterbuck 1998, 10).

2.4 Mentorointi suhteessa muihin organisaation kehitysmenetelmiin

Tässä luvussa käsittelen mentorointia suhteessa muihin erilaisiin organisaation kehitysmenetelmiin, työssä oppimiseen, koulutukseen, esimies-alaiskeskusteluihin sekä kokemuksesta oppimiseen. Käsittelen myös muita henkilöstön kehittämismenetelmiä ja kehittymiseen vaikuttavia toimia, valmentamista, työnohjausta, konsultointia sekä tutorointia.

2.4.1 Työssä oppiminen, koulutus, esimies-alaiskeskustelut ja kokemuksesta oppiminen

Organisaatioissa käytetään erilaisia johdon ja henkilöstön ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittämisen menetelmiä. Lillan mukaan nämä erilaiset menetelmät on hyvä erottaa mentoroinnin käsitteestä (Lilla 2000, 17).

Kuviossa 4 kuvataan Nakarin ym. jaottelemana erilaisten kehitysmenetelmien jakoa karkeasti neljään eri ryhmään: työssä oppimiseen, tulos- ja kehityskeskusteluihin, koulutukseen sekä kokemuksesta oppimiseen (Nakari ym.1998, 7)

Työssä oppiminen	Koulutus
Tulos- ja kehityskeskustelut	Kokemuksesta oppiminen Mentorointi

Kuvio 4. Johtajan ja asiantuntijan oppimisen mahdollisuuksia (Nakari ym.1998, 7)

Työssä oppiminen. Oppimista tapahtuu Nakarin ym. mukaan eniten työnteon yhteydessä. Tekemällä oppiminen ja oppimalla tekeminen, työnkierrätys, sijai-

suudet ja ylennykset ovat esimerkkejä työssä oppimisen muodoista. (Nakari ym. 1998, 10.)

Työssä oppimista voidaan pitää yhtenä suosituimpana oppimisen muotona. Käsityöammatteihin on liittynyt perinteisesti oppipoika–kisälli–mestari asetelma. Työssä oppimisen määrittäminen on hieman hankalaa koska määritelmiä esiintyy suomessa varsin vähän ja yhden ainoan oikean määritelmän löytäminen on vaikeaa, jopa mahdotonta (Pohjonen 2001, 21, 87).

Esimies- alaiskeskustelut. Nakari ym. kuvaavat esimies-alaiskeskusteluja tulokselliseen johtamistyöhön kuuluvana menetelmänä. Erilaiset suoritus- ja suoriutumisarvioinnit sekä kehitystarpeiden määrittäykset ovat pohjana urasuunnittelulle ja sen edellyttämälle valmennukselle. (Nakari ym.1998, 10.)

Koulutus. Sisäinen ja ulkoinen täydennyskoulutus ja uudelleen koulutus ovat peruskoulutuksen jälkeisiä koulutuksellisia kehitysmenetelmiä. Muiden kouluttaminen ja opettamalla oppiminen on myös tehokasta kouluttautumista. Ruohotien mukaan toimintavalmiuden ja suoritustason lisääminen ovat tavoitteita, johon henkilöstön koulutuksella pyritään. Työnopastus, perehdyttäminen, työnkierto, opintomatkat ja työssä oppiminen ovat niin ikään menetelmiä, joita voidaan myös käyttää kyseiseen tarkoitukseen. (Ruohotie 1993, 237.)

Kokemuksesta oppiminen. Erilaisiin projekteihin osallistuminen, toiminnasta oppiminen, sparraus sekä kriiseistä ja menestyksestä oppiminen liittyvät kokemuksesta oppimiseen (Nakari ym. 1998, 7). Kokonaisvaltaisen oppimisen yksi oleellinen osa on omakohtainen kokemus. Kokemus sinänsä ei vielä takaa oppimista. Ilmiön havainnointi ja pohtiminen sekä sen tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen teorian tai kuvausmallin avulla on tärkeää. Oppiminen nähdään prosessina, jossa omakohtainen kokemus, pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta aikaansaavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. (Kolb 1984, 21.)

2.4.2 Muita henkilöstön kehittämismenetelmiä ja kehittymiseen vaikuttavia toimia

Valmentaminen on Tunkkarin mukaan tiiviimpää yhteistyötä kuin mentoointi. Valmentaminen on myös systemaattisempaa, ja siihen sisältyy tietyin aikavälein toteutetut keskustelut. Mentoroinnin pääpaino on toiminnan ohjaamisessa haluttuun suuntaan; valmennuksen tarkoitus taas on yksilön tai ryhmän suorituskyvyn ja

tulosten parantaminen. Valmentamisen voidaan ajatella olevan mentoroinnin taustalla oleva ilmiö. (Tunkkari 2002, 48–29.)

Työnohjaus on menetelmä tai väline, joka auttaa yksilöä tai työyhteisöä ratkomaan ristiriitoja ja ongelmia (Lilla 2000, 20). Paunonen kuvaa työnohjausta monimutkaiseksi ja moniosaiseksi tapahtumaksi. Hänen mukaansa työnohjaus terminä ei ole kovin selkeä, mikä johtuu mm. siitä, että eri näkökulmista työnohjaus käsitetään eri tavoin. Paunonen rajaa käsitteen tarkoittamaan työnohjausta säännöllisenä, määräajoin toteuttavana prosessina. Työnohjausprosessin sisältönä voidaan pitää ohjattavan ja työn sekä oman itsensä tarkastelua työntekijänä. Työnohjauksen tavoitteeksi voidaan yleisesti esittää ammatillisten ja persoonallisten valmiuksien sekä tietojen ja taitojen lisäämisen. (Paunonen-Ilmonen 2001, 28–31.)

Tunkkari kuvaa *konsultaatiota* mentorointiin verrattuna lyhytkestoisempänä prosessina. Konsultaatio on tietyn ongelman selvään ratkaisemiseen pyrkivää, ongelmalähtöistä neuvontaa. Mentori ei sen sijaan anna ohjeita, pikemminkin ohjaa mentoroitavaa tavoitteen mukaiseen suuntaan. Konsultti toimii asiantuntijana, eikä suhde ole tasapuolinen kuten mentoroinnissa. Konsultaatiossa annetaan myös neuvoja ja ohjeita, ja se on myös ”maksullista” toisin kuin mentorointi. (Tunkkari 2002, 47.)

Tutorointi eroaa mentoroinnista Tunkkarin mukaan niiden erilaisen roolin mukaan. Tutorointia on käytetty perinteisesti lähinnä opiskeluympäristössä, joissa tutorit neuvovat ja opastavat uusia tulokkaita. Tutorilla käsitetään tällöin pidemmälle edennyttä henkilöä, opiskelijaa. Tutoroinnissa ei ikäerolla ole merkitystä, mentoroinnissa taas suositaan sukupolvien välistä ikäeroa. (Tunkkari 2002, 47.)

3 Opiskelu ja tietoverkot

Tietotekniikan kehittyminen viimeisten vuosikymmenten aikana on ollut nopeaa. Kehittymisen myötä erilaisten käsitysten ja käsitteiden määrittely on tullut ajankoh- taiseksi (Tella, Vahtivuori, Wager, Vuorento & Oksanen 2001, 11). Verkko on mah- dollistanut myös uudenlaista tapaa oppia ja opettaa, myös verkko-opiskeluun liittyvi- en käsitteiden täsmentäminen on tärkeää. Tarkastelen tässä luvussa aluksi tietoverk- kojen määrittelyä yleensä, sen jälkeen tarkastelen tietoverkkoa oppimisympäristönä. Luvussa 3.2 tarkastelen verkko-opiskelua ja luvussa 3.3 verkko-oppimista.

3.1 Tietoverkot

Tietoverkkoja voidaan määritellä monella eri tavalla. Teknisesti määriteltynä siitä voidaan käyttää nimitystä Internet, WWW, netti, webbi, seitti. Se voidaan määritellä myös uudeksi toimintaympäristöksi, jossa työskennellään, opetetaan, opitaan ja vies- titään. Tietoverkkojen merkitys on erilaista eri ihmisille. Tellan mukaan joillekin tietoverkkoihin liittyy ajatuksen, mielen, tunnetilojen ja oman persoonan laajennus. Joillekin tietoverkot ovat keskeinen osa elämää lähes yhtä monimuotoisena kuin normaalissa fyysisessä elämässä. Toisille tietoverkot tuottavat taas ahdistusta ja huol- ta. (Tella ym. 2001, 11.)

Tietoverkkojen ja tekniikan kehittymien on Lehtisen (1997) mukaan muut- tanut myös mm. ihmisten tapaa tehdä työtä ja liittyä yhteen. Verkkopohjaiset oppi- misympäristöt ovat arkipäivää jo useissa oppilaitoksissa, mikä on avannut myös mahdollisuuksia uudenlaiseen opiskeluun ja oppimiseen. Verkostoitumisen kehitty- minen on Lehtisen mukaan aiheuttanut muutoksia tietojärjestelmien tasolla. Myös ihmisen itsensä on omaksuttava aivan uusia älyllisiä ja sosiaalisia valmiuksia. Kou- lutuksen olisi myös löydettävä sellaiset pedagogiset keinot, jotka parhaalla mahdolini- sella tavalla tukevat uudenlaisen osaamisen kehittymistä. (Lehtinen 1997, 12.)

3.2 Verkko oppimisympäristönä

Saarinen (2002) toteaa oppimisympäristöllä tarkoitettavan kokonaisuutta, jossa opis- kelu tapahtuu. Tällaisia tiloja hänen mukaansa ovat perinteisesti esim. luokkahuo-

neen, työn ja kodin muodostamat oppimisympäristöt. Verkko-oppimisympäristöstä voidaan hänen mukaansa puhua silloin, kun oleellinen osa opiskelusta on sijoitettu tietoverkkoihin. (Saarinen 2002, 113.)

Oppimisympäristön käsitettä käytettäessä lähtökohtana on Aarnion ja Enqvistin (2002) näkemyksen mukaan halu puhua muusta kuin perinteisestä opettaja-johtoisesta ja esittävästä opetuksesta. Kyseessä on heidän mielestä halu korostaa mm. oppijoiden omaa aktiivisuutta, yhteistoimintaa ja ongelmalähtöisyyttä. Oppimisympäristön käsitteellä voidaan viitata työprojekteihin, ongelmakeskeiseen opiskeluun, simulaatioihin ja autenttisissa työympäristöissä tapahtuvaan opiskeluun. (Aarnio & Enqvist 2002, 20.)

Mannisen mukaan (2001, 30) perinteisestä luokka- ja kurssipohjaisesta opetuksesta oppimisympäristön erottaa mm siten, että oppimisympäristössä:

- 1) korostuu oppijan oma aktiivisuus ja itseohjattu opiskelu
- 2) opiskelu tapahtuu ainakin osittain joko simuloitussa tai autenttisessa reaalimaailman tilanteessa
- 3) opiskelijoilla on mahdollisuus olla suoraan vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa
- 4) ongelmakeskeisyys korostuu opetuksen suunnittelussa oppiainekeskeisyyden sijasta
- 5) opiskelu on kokonaisvaltainen ja ajallisesti pitkäkö prosessi jaksotettujen lyhytkestoisten oppituntien sijasta
- 6) opiskelijan tukena on erilaisia tukihenkilöiden, mentoreiden ja asiantuntijoiden verkostoja
- 7) opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta organisaattoriksi ja tukihenkilöksi

Näihin Mannisen kuvauksiin oppimisympäristöstä on Aarnion ja Enqvistin (2002) mukaan hyvä lisätä painotus vertaisten keskinäisen vuorovaikutuksen tärkeydestä sekä yhteisöllisen oppimisen ajatus. Tähän oppimisympäristön kuvaukseen voidaan sitten liittää tarkastelu tietoverkon avulla rakennetusta oppimisympäristöstä (Aarnio & Enqvist 2002, 20.)

Saarisen (2002) mukaan oppimisympäristö muodostuu silloin, kun teknisen ratkaisun ympärille rakennetaan sisältö, oppimisprosessia tukevat ohjausprosessit, tutorointi sekä erilaiset vuorovaikutusprosessit. Tehokas ja mielekäs oppimisympäristö sitoo Saarisen näkemyksen mukaan oppijat aktiiviseen tietojen rakentamiseen ja

myös oppimisprosessin osapuolten väliseen keskusteluun, vuorovaikutukseen, yhteistoimintaan ja reflektointiin. (Saarinen 2002, 115.)

Saarisen (2002) toteaa vuorovaikutuksen olevan yhden keskeisimmistä etäopetuksen asioista. Hän luettelee ja määrittelee eri toimijoita: mm. opiskelija, tutor-opettaja ja mentori, joiden suhteen vuorovaikutusta voidaan tarkastella seuraavasti: Opiskelija on vastuussa omasta oppimisestaan, ja hän on oppimisympäristön keskeinen, aktiivinen toimija. Tutori on vastuullinen opettaja ja ohjaaja, lisäksi roolissa korostuu ohjauksen rooli opiskelijoiden tukena. Mentoria Saarinen kuvaa vanhemmaksi kollegaksi, joka tukee opiskelijaa tämän omilla ehdoilla. (Saarinen 2003, 115.)

Verkko-oppimisympäristöjen kuvauksissa käytetään erilaisia termejä, Aarnio ja Enqvist (2002) käyttävät termiä ”oppiminen verkossa”. Heidän mielestään tällöin painottuu oppiminen, jota voi tapahtua erilaisissa toimintaympäristöissä, tietoverkot yhtenä niistä. Verkossa tapahtuvassa oppimisessa voivat painottua heidän mukaan jotkin oppimisen tavat, keinot ja osa-alueet eri tavalla kuin jossakin toisessa oppimisympäristössä. (Aarnio & Enqvist 2002, 20.)

Strukturoidun ja tehokkaan verkossa oppimisen aloittamiseksi tarvitaan verkkoyhteyksien, Internet- ja www-palveluiden, verkkopalvelimien ja -ohjelmistojen sekä käyttäjien koneiden ja ohjelmistojen lisäksi sopiva oppimialusta. Tällaisia oppimialustoja ovat mm. WebCT, Learning Space ja FLE. Oppimialustalla varmistetaan seuraavat oppimista edistävät seikat (Aarnio & Enqvist 2002, 21.):

- 1) hyvien ryhmäkohtaisten ryhmätyökalujen käyttömahdollisuus
- 2) opettajien, tutoreiden, mentoreiden ja muiden asiantuntijoiden ohjaus-, seuranta-, rakentamis- ja vuorovaikutustyökalujen käyttömahdollisuus
- 3) mahdollisuus kunnolliseen vertaisoppijoiden ja yhteisön omaiseen työskentelyyn
- 4) oppijayhteisön tuottamien ja rakentamien aineistojen, materiaalien ja linkkien strukturoiminen ja integrointi kokonaistyöskentelyn osaksi
- 5) verkossa valmiina olevien autenttisten sekä opetukseen ja oppimiseen tarkoitettujen aineistojen, materiaalien ja linkkien strukturointi ja integrointi kokonaistyöskentelyn osaksi.

3.3 Verkko-opiskelu

Kallialan (2002) mukaan verkko-opiskelulla voidaan tarkoittaa hyvin erilaisia asioita. Verkko-opetuksesta voidaan puhua, jos verkolla on jokin rooli oppimisprosessissa. Verkko voi hänen mukaansa toimia mm. tiedon tarjoajana, omien tuotosten julkaisukanavana tai vuorovaikutusareenana. Verkko-opiskelun sanotaan olevan ajasta ja paikasta riippumatonta. Opiskelu vaatii kuitenkin aina aikaa sekä opiskelua jossakin sellaisessa paikassa, missä opiskelijalla on yhteys oppimisympäristöön. Verkko-opiskelua luonnehditaan sen mukaan, miten aika ja paikka kiinnitetään opiskelussa. Esimerkkeinä tästä voi olla mm: sama aika ja sama paikka, sama aika ja eri paikka. Prosessin ja vuorovaikutuksen lisäksi opiskelu sisältää oppimateriaalin, kuten mikä tahansa opiskelu. Perinteisten oppikirjojen lisäksi voidaan käyttää verkko-oppimismateriaalia, jolla tarkoitetaan opettajan laatimaa materiaalia. Verkko-opetusmateriaali voi olla myös opettajan ja opiskelijoiden yhdessä laatimaa materiaalia. (Kalliala 2002, 13–14.)

Tellan ym. (2001) mukaan verkko-opetuksen tutkimus ja käytännön verkko-opetuksesta saadut kokemukset osoittavat, että oppilaissa herää verkossa aito tarve työskennellä yhdessä ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteisöllisessä verkko-opiskelussa kurssin keskeyttämisen vaara on Tellan mukaan vähäisempi kuin yksilöllisessä opiskelussa. Motivaatio lisääntyy niin ikään yhteisöllisessä verkko-oppimisessa. (Tella ym. 2001, 205.)

Verkko-oppimisessa verkon ominaispiirteet mahdollistavat monenlaisen ja -tyylisten opiskelun, niin spontaanin kuin pohdiskelevan. Verkkomateriaalilla tai -ympäristöllä voidaan joko tukea yhteisöllistä opiskelua tai jättää spontaanit aspektit kokonaan huomiotta. Verkko mahdollistaa yksilöllisyyden, räätälöitävyyden ja henkilökohtaisuuden. Samalla yksilöllisyyden vastapainoksi usein kanssaoppijoiden ja opiskeluyhteisön merkitys kasvaa huomattavasti. Verkko voi toimia erilaisten oppilaiden osaamista yhdistävänä välineenä. (Tella ym. 2001, 208.)

3.4 Verkko-opetus

Opettajan rooli verkkoympäristössä on poikkeavaa verrattuna perinteiseen luokahuoneopetukseen. Kristiina Karjalainen (2003) toteaa, että verkko-opetuksen myötä opettajasta on tullut eräänlainen ”monitaituri”, hän suunnittelee ja tuottaa verkkoma-

teriaalia, hoitaa kaiken kurssiin liittyvän viestinnän ja materiaalin sekä tehtävien jakamisen, ohjaa, kannustaa ja motivoi oppijaa. Pystyäkseen parhaiten auttamaan opiskelijoita opettaja on myös itse oppijana päivittäen tieto- ja viestintäteknisiä taitojaan. (Karjalainen 2003, 41.)

Tellan (2001) mukaan opettajalla on aina ollut monta roolia työnkuvassaan. Hänen mukaansa opettajan työssä, myös verkko-opetuksessa, on syytä muistaa, että kyseessä on opettajan ammattitaidon eri osa-alueiden uudelleenpainotus. Verkossa opettajalla on monia vaihtuvia rooleja, ja siksi roolien rajaaminen ja luetteloiminen on Tellan mielestä varsin ongelmallista. Hän nostaa esiin verkko-opettajan monista eri rooleista viisi, joita hän pitää keskeisinä ja tärkeinä. Nämä roolit ovat: verkottaja, motivoija, viestijä, organisoija ja ohjaaja. (Tella 2001, 224–226.)

Aarnio ja Enqvist toteavat Himasen (1997) puhuvan kohtaavasta oppimisesta. Opettaja ja oppijat ovat ikäänkin kättilöitä auttaen toinen toisiaan synnyttämään uutta tietoa ja ymmärrystä. Hänen käsityksen mukaan dialogi on ihmisen sivistyksen kannalta keskeistä. Oppimista tapahtuu parhaiten synnyttämällä itse oppia, jonka asettaa dialogiin. Himanen pitää tätä asetelmanvaihdosta erityisen tärkeänä verkossa. (Aarnio & Enqvist 2002, 46.)

Senge näkee dialogin erinomaisen taidon siinä, että havaitsee ja kokee merkitysten virtaavan ja ymmärtää nähdä juuri sen asian, jonka täytyy tulla sanotuksi. Opettaja osaa auttaa osallistujaa avaamaan dialogia: kertomaan, kysymään pohtimismielessä, tiedustelemaan toisen sisäisen maailman merkityssisältöjä, tekemään jatkotiedusteluja ja löytämään toisen teksitistä ja tai viestistä jatkuvasti uusia polkuja yhteisen ymmärryksen rakentamisen ja osaamisen edistämiseksi. (Senge 1994, 246–247.)

Wu, Lai ja Lee ovat Aarnion ja Enqvistin mukaan tutkineet etämentorointia sähköisellä foorumilla. Heidän mukaan olisi tarvetta löytää sopivia, opiskelijoiden reflektiivistä ajattelua edistäviä etämentorointityylejä. Opiskelijoiden ja mentorin dialogin taito toisi ratkaisua heidän näkemyksensä mukaan tähän ongelmaan. He pitävät kysymysten synnyttämistä ja niihin vastaamista avaintoimintana. Mentorin aloitteentekotyyleinä he pitävät tervehtimistä, suoraa kysymistä, kontekstin selittämistä ja henkilökohtaisen kokemuksen jakamista. Seurantatyyleinä he pitävät suoraa vastaamista, ratkaisuvaihtoehtojen ehdottamista, opiskelijan näkemysten hyväksymistä, yhteenvetojen tekemistä ja uudelleen kohdentamista, asioiden laajempiin yhteyksiin sijoittamista ja kysymistä. (Aarnio & Enqvist 2002, 47.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia verkossa tapahtuvaa mentorointia. Erilaiset mentoroinnin muodot ja mentorointi ohjelmat ovat viimevuosina yleistyneet niin teollisuuden, kaupan- ja hallinnon alalla kuin korkeakouluissakin. Suomessa erilaisia mentorointiohjelmia on ryhdytty toteuttamaan 1990 luvulla (Nakari, Porenne, Mansukoski & Huhtala 1998, 6)

Mentorointia on tutkittu suomessa vielä varsin vähän, verkossa tapahtuvaa. Tunkkari-Eskelinen on tutkinut perheyriyksen jatkajien kokemuksia mentoroinnista heidän valmistautuessaan yrityksen johtotehtäviin (Tunkkari-Eskelinen 2005, 12). Leskelä on tutkinut mentorointia aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tutkimuksessa kuvataan, analysoidaan ja tulkitaan aikuisopiskelijoiden mentorointiprosessia ja sen tuloksia. (Leskelä 2005, 5). Verkko-opetuksessa ei mentorointia ole juurikaan toteutettu, eikä tutkittu.

Oletettavaa on, että verkossa tapahtuva opiskelu tulee lisääntymään edelleen. Näin myös verkkomentoroinnille avautuu uusia mahdollisuuksia. Verkkomentorointi on aivan uudenlainen mentoroinnin muoto. Mentorointia on pidetty kahden henkilön kasvokkain tapahtuvana luottamuksellisena keskustelusuhteena. Verkkomentorointi on uudenlainen mentoroinnin muoto. Tutkimusta tarvitaan verkkomentoroinnin edelleen kehittämiseksi.

Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan ja selvittämään verkossa tapahtuvaa mentorointia kahdella AVERKO:N järjestämällä päihdetyön verkkokurssilla. Tutkimuksessa tarkastellaan mentorointia opiskelijoiden näkökulmasta suhteessa oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää: 1) Miten mentorointi toteutuu verkkoympäristössä? 2) Millaisia rooleja esiintyy päihdetyön verkkokurssilla? ja 3) Millaisia tehtäviä päihdetyön verkkokurssin mentorilla on?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen toteutukseen liittyviä asioita. Luvun ensimmäisessä alakappaleessa selvitän Avoimen verkkoammattikorkeakoulun eli AVERKO:n toimintatapoja. Tämän jälkeen kerron AVERKO:ssa järjestetystä verkkomentor projektista. Luvussa 5.3. teen selkoa aineiston keruusta ja luvussa 5.4. selvitän kyselylomakkeen laadintaa. Lopuksi kuvaan lyhyesti aineiston analyysyä.

5.1 AVERKO

Verkko-opetus ja verkko-oppiminen ovat aina vain laajemmassa käytössä niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissakin. Opiskeluun on tullut verkon myötä uusia mahdollisuuksia ja haasteita. Aiemmin tekstissä on jo todettu, että verkkoympäristöt mahdollistavat monenlaisen ja -tyylisen opiskelun. Tietoverkot myös mahdollistavat sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen (Tella 2001, 205). Samoin opettajat ja tutorit ovat uusien mahdollisuuksien ja haasteiden edessä, kun puhutaan verkossa tapahtuvasta opettamisesta. Opettajan, verkkotutorin, on hallittava verkossa monia vaihtuvia rooleja. Koko verkko-opiskelu on ollut viime vuosina kehityksen ja uusien strategioiden luomisen kohteena. Lehtinen (1997) onkin todennut kehityksen tuovan haasteita verkkopedagogiikkaan. Koulutuksen on hänen mielestä löydettävä myös parhaat mahdolliset keinot uudenlaisen osaamisen kehittymiselle. (Lehtinen 1997, 12.)

AVERKO:n, eli avoimen verkkoammattikorkeakoulun nettisivuilla (<http://www.averko.fi>) todetaan AVERKO:n tarjoavan joustavia opiskelumahdollisuuksia. Opiskelu AVERKO:ssa tapahtuu ajallisesti ja paikallisesti joustavasti, tietoverkkoja hyödyntäen. Opiskelu soveltuu kaikille, jotka haluavat kehittää omaa osaamistaan. AVERKO on Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun hallinnoima ja tarjoaa opintoja taustakoulutuksesta riippumatta. Opintojen kesto ja aloituspäivä on määritelty, mutta useissa opintojaksoissa voi kuitenkin edetä omaan tahtiinsa. AVERKO:ssa opiskelu tapahtuu WebCT-oppimisympäristössä. (<http://www.averko.fi>)

Opiskelemalla pelkästään AVERKO:n tarjoamia opintoja ei ammattikorkeakoulututkimuksen suorittaminen ole mahdollista. Opiskelija voi kuitenkin lukea AVERKO-opinnot hyväkseen sellaisenaan Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa, mikäli hänellä on tai hän myöhemmin saa opiskeluoikeuden kyseiseen ammat-

tikorkeakouluun. Muut ammattikorkeakoulut päättävät itse AVERKO:n opintojen hyväksilukemisesta. (<http://averko.fi>.)

AVERKOn opintotarjonnassa on tällä hetkellä lähes 50 opintopaketa eri aloilta. Opintopaketojen laajuus vaihtelee 2 opintopisteestä 8 opintopisteeseen, ja paketit käynnistyvät, mikäli opintokierrokselle on riittävästi ilmoittautuneita. Opintokierrokset käynnistyvät neljä kertaa vuodessa: tammikuussa, toukokuussa, syyskuussa ja marraskuussa. (<http://averko.fi>.)

5.2 Verkkomentor-projekti

Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu on omalta osaltaan ollut etsimässä ja kehittämässä uusia koulutuksen muotoja. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu toteutti 2004–2006 verkkomentorprojektin, missä projektin vetäjänä toimi yliopettaja Irja Leppisaari. Henkilökohtainen kiinnostukseni verkkomentoroinnin tutkimiseen syntyi ollessani itse mukana kyseisessä projektissa. Tutkijan yksilölliseltä kannalta on kysymys mm. henkilökohtaisesta panoksesta ja kiinnostuksesta tutkittavaa asiaa kohtaan. Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo (1994, 27). toteavatkin hyvässä tutkimuksessa yhdistyvän omakohtaiset kokemukset ja henkilökohtainen kiinnostus sekä yleinen tieteellinen keskustelu.

Verkkomentorointi alkoi AVERKO:ssa verkkomentor-projektina ja se toteutettiin 2004–2006. Leppisaari (2003) toteaa omassa projektityössään miettineensä kuvaavaa nimitystä verkko-opetuksessa toimivalle työelämäasiantuntijalle. Todetessaan mm. oppijoiden ja asiantuntijoiden välisen vuorovaikutuksen olevan yksi vuorovaikutuksen muoto (engl. mentoring), hän on päättänyt käyttämään verkkomentorinimitystä. (Leppisaari 2003.)

Projektin tarkoitus on Leppisaaren mukaan tuottaa työelämäasiantuntijoita eli verkkomentoreita verkko-opetukseen. (Leppisaari 2003) AVERKO:n toimesta opintopaketoille rekrytoitiinkin 10 työelämäasiantuntijaa eli verkkomentoria. Mentorit koulutettiin tehtävänsä ja koulutuksessa käsiteltiin mm. verkkoympäristössä toimimista, vuorovaikutusta ja ohjausta. Verkkomentorointia toteutettiin vuoden ajan 1–4 opintopaketilla. Mentorit toimivat tutoropettajan työparina yhteisesti sovituilla vastualueilla. Projektityössään Leppisaari toteaa mentorien edustavan työelämäntuntemusta ja käytännön ammattilaisuutta. Tutorit taas ovat kouluttavan laitoksen työntekijöitä. Mentorit osallistuvat mm verkkokeskusteluihin, palautteen antamiseen ja

toimivat ohjaajina joissakin oppimistehtävissä. Verkkomentorien toiminnassa painottuu oppisisältöjen osallistuminen. Projektin tavoitteena on ollut Leppisaaren mukaan läheisemmän yhteyden rakentaminen eri alojen ammattikäytäntöjen ja ammattikorkeakoulussa tapahtuvan oppimisen välille. Lisäksi tavoitteena on ollut kehittää verkko-opetukseen uusi koulutusmalli, joka vahvistaa työelämän ja koulutuksen välistä suhdetta ja kohottaa verkko-opetuksen pedagogista laatua. (Leppisaari 2003: myös http://www.averko.fi/tiedostot/verkkomentorointi/Helenius&Leppisaari_koulutuksellisena_kokeiluna.pdf.)

5.3 Aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin Avoimen verkkoammattikorkeakoulun kahdella päihdetyön verkkokurssilla. Päihdetyön verkkokurssit toteutettiin touko – elokuussa 2006 ja syys – joulukuussa 2006. Tutkija itse toimi kursseilla tutoropettajana ja mentorina toimi päihdetyön ammattilainen. Mentorilla on pitkä työkokemus erilaisista tehtävistä päihdetyössä.

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella ja opiskelijat vastasivat kyselyyn verkossa. Tutkimuksessa käytettiin Webropol kyselyohjelmaa. Kurssilaiset saivat verkkokurssilla osoitteen linkkinä kurssin viimeisellä viikolla, linkki avasi opiskelijalle kyselylomakkeen. Vastausaikaa kyselyyn oli noin kaksi viikkoa ja vastaukset palautuivat tutkijalle nimettömänä.

Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo (1994) toteavat, että kvantitatiiviseen tutkimukseen liittyy usein aineiston keruun kertaluontoisuus ja peruuttamattomuus. Tämä ilmiö on tuttu myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Esim. kyselylomakkeilla aineistoa pyritään keräämään mahdollisimman paljon yhdellä kerralla, tärkeiden kysymysten poisjäänti tai käsitteiden epäselvyys johtaa aineiston puutteellisuuteen. (Alkula ym. 70.) Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty AVERKO:n päihdetyön peruskurssin käyneiltä opiskelijoilta kyselylomakkeilla. Kyselyt tehtiin kesän ja syksyn 2006 aikana kurssin käyneille opiskelijoille. Päihdetyön peruskurssien pituus on noin 3 kk ja opintopistemäärä 5. Osallistujia kursseille on yhteensä 50. Luvan aineiston keräämiseen on myöntänyt Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun koulutusjohtaja Pekka Hulkko. Tutkimuksesta informoitiin myös opiskelijoita kurssien alussa.

Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen ja Leskinen (1997) toteavat tutkimuksessa kaiken rakentuvan keskeisen idean ympärille, niin myös tutkimusvälineiden.

He toteavat, että olennaisen tärkeää on pyrkiä tiedostojen täydelliseen keräämiseen, ilman puuttuvia havaintoja. Aineiston keräämisen on tapahduttava asiaankuuluvien otantamenetelmien mukaan. Tutkimushenkilöiden suostumus aineiston keräämiseen on motivoinnin ohella keskeinen ja välttämätön asia. Lisäksi on kaikki tutkimuseettiset kysymykset tarkoin otettava huomioon. (Nummenmaa ym. 1997, 20.)

Tutkimuseettisiä kysymyksiä pidetään Alasuutarin (2005) mukaan vakavimpina silloin, kun tutkimus kohdistuu ihmisiin. Kunnioittava suhtautuminen tutkittaviin nousee erityisesti esille kun tarkastellaan tutkijan ja tutkittavan välistä roolia. Usein tutkijan ja tutkittavan välisessä suhteessa tutkija on hallitsevassa roolissa. (Alasuutari 2005, 18.) Toimin päihdetyön verkkokursseilla, joihin tutkimus kohdentui, myös tutor-opettajan roolissa. Verkkokurssin alussa kurssilaisille tiedotettiin tutkimuksesta. Lisäksi opiskelijoille informoitiin, ettei tutkimus vaikuta mitenkään kursseilla tehtyjen tehtävien arviointiin. Yksi tavanomaisimmista tutkimuksen etiikkaan kytkeytyistä kysymyksistä on vaatimus siitä, että tutkittavia ei voi tunnistaa raportista (Alasuutari 2005, 20). Tässä tutkimuksessa ilmoitettiin heti kurssin alussa myös se, että kyselyihin vastataan anonymisti kurssin jälkeen ja että raportti tehdään siten, ettei yksittäisiä henkilöitä voi mitenkään tunnistaa raportista.

5.3.1 Kyselylomakkeen laadinta

Kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä on Alkulan ym. (1994) mukaan havainnointi, haastattelu ja kysely. Alkula toteaa kyselyitä ja haastatteluja olevan useita erilaisia, kuten myös niiden yhdistelmiä. Kontrolloidut kysymykset ovat hänen mukaansa yleisimpiä. Tällä tarkoitetaan lomakekyselyä, joka toimitetaan henkilökohtaisesti vastaajalle, esim. postin välityksellä tai viemällä henkilökohtaisesti. (Alkula ym. 1994, 70.)

Alkulan ym. (1994) mukaan on mahdotonta esittää tarkkoja ohjeita lomakkeen tekijälle. Kuitenkin lomaketta laadittaessa tulee ottaa huomioon tiettyjä asioita. Kyselylomakkeen tulee olla harkittu ja jäsenelty kokonaisuus. Tutkijan tulee Alkulan ym. mukaan tietää, millaista tietoa hän tarvitsee. Kysymykset on esitettävä selvästi ja yksinkertaisesti, lisäksi kysymyksistä on koottava mielekäs kokonaisuus. Kysymysten muotoilulla sekä siihen liittyvillä menettelytavoilla voidaan vaikuttaa paljon lomakkeiden selkeyteen. Alkula ym. toteavat kysymyksiä usein ryhmiteltävän, jaettavan kahteen perustyyppiin, monivalintakysymyksiin ja avoimiin kysymyksiin.

Avointen kysymysten muotoilu ei useinkaan ole ongelmallista. Avoimissa kysymyksissä on muistettava kysyä vain yhtä asiaa kerrallaan. (Alkula ym. 1994, 70.) Tässä tutkimuksessa on kysymykset ryhmitelty niin, että ns. taustakysymykset, esim. sukupuoli ja ikä ovat lomakkeen alussa, monivalintakysymykset sijoittuvat lomakkeen keskiosaan ja avoimia kysymyksiä on lomakkeen lopussa.

Tutkimuksessa käytetään Webropol-kyselyohjelmaa. Kurssilaiset saavat verkkokurssilla osoitteen linkkinä kurssin viimeisellä viikolla. Linkki avaa opiskelijalle kyselylomakkeen ja vastausaikaa on noin kaksi viikkoa. Opiskelijoilla on mahdollisuus saada täydentävää tietoa tai kysyä lisäohjeistuksia epäselvissä tapauksissa esim. sähköpostitse.

Kysymyslomakkeen kysymykset 1–9 kartoittavat vastanneiden taustatietoja ja ne on laadittu tutkijan toimesta. Kysymykset 10–24 mukailevat Heliuksen ja Leppisaaren (2004) tekemää kyselyä opiskelijoille verkkomentoroinnista. Kysymys 25 sisälsi erilaisia väittämiä, jotka on koottu Heliuksen ja Leppisaaren tekemästä, opiskelijoille suunnatusta kyselystä, ja osa on laadittu tutkijan toimesta. Kysymys 26 sisälsi niin ikään erilaisia väittämiä, jotka liittyivät sosiaali- ja terveysministeriön laatimiin päihdepalveluiden laatusuosituksiin. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 15.) Kysymyksessä 27 pyydettiin pohtimaan erilaisia tuntemuksia liittyen päihdeongelmaisten hoitoon ja kuntoutukseen. Kysymys on muokattu sosiaali- ja terveysministeriön tekemän kysymyslomakkeen pohjalta. Kyseinen kysymys liittyy selvityksen; Interventiomahdollisuudet huumeiden käyttäjien päihdeongelmiin somaattisen sairaalahoidon aikana 2001. (Kalvola, Tammisto & Ristola, 2001, 128.) Kysymyslomakkeen lopussa oli vielä pyydetty omin sanoin kommentteja kurssista yleisesti, tutoroinnista kurssilla sekä mentoroinnista kurssilla.

5.4 Aineiston analysointi

Aineiston keruun jälkeen tapahtuu sen tallennus tietokoneelle. Nummenmaa ym. (1996) toteavat aineiston tallennuksenkin vaativan suunnittelua. Vaikka muuttujia voidaan yhdistellä ja koodata uudelleen, on tässä uudelleenkoodauksessa ja luokkien yhdistelyssä oltava tarkka. Hankalasti koodatuissa matriiseissa on ongelmia ja epäonnistunutta yhdistelemistä on mahdotonta purkaa. Tiedoston tallentamisen jälkeen tulisi tiedosto tulostaa, jolloin saadaan käsitys aineiston laadusta. Olennainen seikka on myös puuttuvien havaintojen määrä. Tiedoston tulostaminen auttaa tässäkin tapauksessa havainnoimaan aineistoa. (Nummenmaa ym.1997,25)

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Webropol-ohjelmistoa. Kyselyn vastaukset siirtyvät ohjelmiston tiedostoihin, joista vastaukset siirrettiin SPSS-ohjelmistoon. Tiedot käsiteltiin ja luokiteltiin tämän jälkeen SPSS ohjelman avulla taulukoiksi.

SPSS ohjelman avulla vastauksista laskettiin ensin absoluuttiset ja prosentuaaliset frekvenssit. Frekvenssien laskemisen jälkeen, tulokset käytiin läpi ja tarkastettiin, ettei joukossa ollut lyönti, tai muita virheitä. Mentorin rooleja koskevassa analyysissä laskettiin keskiarvona vastanneiden arviot mentorin roolien näkyvyydestä kurssilla. Lisäksi laskettiin esitetty lukujen keskihajonta.

Kyselylomakkeen lopussa opiskelijoita pyydettiin vielä kommentoimaan omin sanoin kurssilla toteutettua mentorointia. Nämä avoimet vastaukset luokiteltiin vastausten perusteella neljän erilaisen vastaustyylin mukaan. Kurssilaisten omia kommentteja lainattiin tekstiin kuvaamaan näitä erilaisia vastauksia.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käyn läpi tutkimustuloksia. Kuvaan aluksi vastanneiden taustatietoja. Seuraavaksi vastaan tutkimuksen ensimmäiseen tutkimusongelmaan, miten mento- rointi toteutuu verkkoympäristössä.

6.1 Vastanneiden taustatiedot

Tutkimuksessa toteutettiin mentorointia kahdessa AVERKO:n päihdetyön peruskurs- sin opintojaksossa. Kurssit pidettiin keväällä 2006 ja syksyllä 2006, kurssien laajuus oli 5op. Kyselyyn vastasi 39 opiskelijaa. Taulukko 2 kuvaa vastanneiden aiempaa koulutusta. Siitä käy ilmi, että suurin osa vastaajista oli suorittanut toisen asteen tut- kinnon, joko ylioppilas- tai muun tutkinnon. Vain muutama vastaaja oli suorittanut ennen kurssia jo jonkin ammattikorkeakoulututkinnon.

TAULUKKO 2. Vastanneiden tähänastinen koulutus

	N	%
Ylioppilas	17	43,6
Muu toisen asteen koulutus	19	48,7
Ammattikorkeakoulututkinto	3	7,7
Yht.	39	100,0

Kursseille osallistujat olivat vastaushetkellä pääsääntöisesti ammattikorkeakoulussa opiskelijoina, muutama opiskelija oli jo suorittanut jonkin ammattikorkeakoulutut- kinnon. Taulukossa 3 on esitelty vastanneiden eri opiskelualat ammattikorkeakoulus- sa.

TAULUKKO 3. Vastanneiden opiskeluala ammattikorkeakoulussa

	N	%
Sosiaali- ja terveys ala	15	38,5
Tekniikka ja liikenne	2	5,1
Liiketalous	2	5,1
Matkailu-, ravitsemus- ja talousala	1	2,6
Muu	13	33,0
En opiskele ammattikorkeakoulussa	6	15,4
Yht	39	100,0

Taulukko 3 osoittaa, että päihdetyön verkkokurssille osallistuneista ammattikorkeakoulussa opiskelijoista 38,5 % (n=15) opiskeli sosiaali- ja terveystalalla. Tekniikan ja liikenteen alan opiskelijoita oli 5,1 % (n=2), liiketaloutta opiskeli niin ikään 5,1 % (n=2) ja matkailu-, ravitsemus-, ja talousalalla 2,6 % (n=1). Muun opiskelualan ammattikorkeakoulussa ilmoitti 33,0 % (n=13) opiskelijoista. 15,4 % (n=6) ei päihdetyön verkkokurssin aikana opiskellut ammattikorkeakoulussa.

Päihdetyön verkkokurssin opiskelijoiden ikäjakautuma oli kohtalaisen kapea. Yli puolet eli 56,4 % (n=22) AVERKO:n päihdetyön verkkokurssin opiskelijoista oli 21–30-vuotiaita. Alle 20-vuotiaita oli 2,6 % (n=1) ja yli 50-vuotiaita 5,1 % (n=2). 31–50-vuotiaita opiskelijoita oli yhteensä 14 eli 35,9 %.

6.2 Vastanneiden työkokemus

Tässä alaluvussa kuvaan päihdetyön verkkokurssin osallistuneiden työkokemuksesta. Tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin heidän aikaisempaa työkokemustaan ja heidän aikaisempaa kokemustaan päihdetyöstä. Taulukosta 4 käy ilmi vastanneiden aikaisempi työkokemus ja taulukosta 5 vastanneiden aikaisempi kokemus päihdetyöstä.

TAULUKKO 4. Vastanneiden työkokemus

	N	%
Alle vuosi	9	23,1
1-5 vuotta	14	35,9
Yli 6 vuotta	16	41,0
Yht.	39	100,0

Päihdetyön verkkokurssien osallistujat olivat nuoria aikuisia. Tämä ikäjakautuma näkyi myös kysyttäessä heidän aikaisempaa työkokemustaan. Vastanneista 23,1 prosentilla (n=9) oli työkokemusta alle vuosi, 35,9 prosentilla (n=14) työkokemusta oli 1 – 5 vuotta ja 41,0 prosentilla (n=16) työkokemusta oli yli kuusi vuotta.

TAULUKKO 5. Vastanneiden työkokemus päihdetyöstä

	N	%
Ei lainkaan	18	46,2
Alle vuosi	16	41,0
1-7 vuotta	5	12,8
Yht.	39	100,0

Päihdetyön verkkokursseille osallistuneilla oli päihdetyöstä kokemusta vielä hyvin niukasti. 46,2 % (n=18) ilmoitti, ettei heillä ole lainkaan kokemusta päihdetyöstä. 41,0 prosentilla (n=16) oli työkokemusta alle vuoden ja 12,8 (n=5) prosentilla oli työkokemusta 1 – 7 vuotta. Yli puolet verkkokurssille osallistuneista oli alle 30 vuotta. Tämä osaltaan selittää osallistuneiden vähäistä työkokemusta sekä vähäistä työkokemusta päihdetyöstä.

7 Mentoroinnin toteutuminen verkkoympäristössä

Tässä luvussa teen aluksi selkoa mentorin rooleista päihdetyön verkkokursseilla. Ensimmäisessä alaluvussa selvitän miten opiskelijat pystyivät erottamaan tutorin ja mentorin roolit, tämän jälkeen kuvaan mentorin erilaisia rooleja. Luvussa 7.2 Kuvaan mentorin erilaisia tehtäviä päihdetyön verkkokurssilla vastanneiden opiskelijoiden näkökulmasta. Luvun 7 lopuksi kuvaan opiskelijoiden näkemyksiä kurssin työelämänäkemyksestä ja mentoroinnin toteutumisesta kurssilla.

7.1 Mentorin roolit päihdetyön verkkokurssilla

Tutkimuksen tekijänä osallistuin päihdetyön verkkokurssille tutoropettajana. Tutoropettajan ja kurssille osallistuneen mentorin työnjako ja roolit olivat erilaisia. Taulukossa 6 on esitetty opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten he kykenivät erottamaan mentorin ja tutorin roolien erilaisuuden.

TAULUKKO 6. Tutorin ja mentorin roolien ero oli minulle selkeä

	N	%
Täysin samaa mieltä	4	10,3
Jokseenkin samaa mieltä	14	35,9
En osaa sanoa	8	20,5
Jokseenkin eri mieltä	10	25,6
Täysin eri mieltä	3	7,7
Yht.	39	100,0

Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat kohtalaisen hyvin selvillä mentorin ja tutorin roolien erilaisuudesta. Lähes puolet 46,1 % n=18 oli sitä mieltä, että he osasivat erottaa tutorin ja mentorin roolit hyvin tai ainakin kohtalaisen hyvin toisistaan. Sitä vastoin noin kolmasosa vastaajista ei mielestään kyennyt erottamaan näitä rooleja toisistaan.

Leppisaari toteaa mentorien edustavan työelämätuntemusta ja käytännön ammattilaisuutta, tutorit taas ovat kouluttavan laitoksen työntekijöitä (Leppisaari, 2003). Heleniuksen ja Leppisaaren tekemän tutkimuksen mukaan osalla opiskelijoista oli hankaluuksia erottaa opettajan ja verkkomentorin roolit toisistaan. Mentoroinnin kokonaisvaltaisen hyödyntämisen kannalta opiskelijoiden tulisi pystyä erotta-

maan mentorin ja tutorin roolit toisistaan (Helenius & Leppisaari 2006). Kurssin alussa jokainen kurssilainen sekä tutoropettaja ja mentori esittelivät itsensä oppimisympäristössä. Esittäytymisen yhteydessä mentori kertoi omasta roolistaan ja tehtävistään kurssilla. Esittäytymällä mentori ja tutoropettaja pyrkivät tuomaan omien rooliensa ja tehtäviensä eroja tiedoksi opiskelijoille.

7.1.1 Mentorin erilaiset roolit

Kurssin aikana mentori toimi kahdessa keskustelutehtävässä aktiivisemmin. Erityisesti näiden keskustelujen aikana mentorin toiminnassa oli nähtävissä erilaisia rooleja. Kyselyssä pyydettiin opiskelijoita vastaamaan kysymykseen, miten he kokivat mentorin erilaisten roolien näkyvän päihdetyön peruskurssilla. Käytössä oli viisiporainen asteikko 1 – 5. Numerolla 1 he kuvasivat mentorin toiminnassa olleen paljon piirteitä kyseisestä roolista. Numero 5 merkitsi, ettei mentorin toiminnassa ollut piirteitä kyseisestä roolista lainkaan. Taulukossa 7 on esitetty keskiarvona vastanneiden arviot mentorin roolien näkyvyydestä kurssilla, lisäksi taulukossa on esitetty lukujen keskihajonta. Keskiarvo kuvaa sitä, kuinka paljon opiskelijat näkivät mentorilla piirteitä eri rooleista.

TAULUKKO 7. Vastaajien näkemyksiä mentorin erilaisista rooleista

	N	min	max	Mean	s.d.
Asiantuntija	39	1	3	1,54	0,76
Neuvonantaja	39	1	4	2,18	0,82
Yhteistyökumppani	38	1	5	2,34	1,05
Työnohjaaja	39	1	5	2,44	1,02
Opettaja	36	1	5	2,56	1,11
Konsultti	39	1	5	2,79	0,98
Valmentaja	38	1	5	3,29	1,25
Guru	37	2	5	3,92	1,06
Terapeutti	38	1	5	4,00	1,16

Vastanneet opiskelijat näkivät mentorilla olevan eniten piirteitä asiantuntijan roolista. Taulukosta 7 käy ilmi, että asiantuntijan roolin keskiarvo on pienin. Asiantuntijan roolin keskihajonta oli myös pienin. Asiantuntijan rooli korostui opiskelijoiden vastauksissa. Kaikki vastanneet näkivät ainakin jonkin verran mentorin toiminnassa piirteitä asiantuntijan roolista. Vastanneista 74,6 % (n=33) arvioi roolia

joko arvolla 1 tai 2. Mentorin toiminnassa näkyi vastanneiden mielestä myös piirteitä neuvonantajan roolista, yhteistyökumppanin ja työnohjaajan rooleista. Opettajan rooli sekä konsultin rooli olivat jo hieman vieraampia vastanneiden mielestä. Valmentajan, gurun ja terapeutin rooleja opiskelijat näkivät mentorilla olevan vähiten. Vastanneista 62,1 % (n=23) arvioi gurun roolia joko arvolla 4 tai 5. Kukaan vastanneista ei arvioinut roolia arvolla 1. Terapeutin piirteitä nähtiin mentorin toiminnassa kaikkein vähiten. Vastanneista 76,3 % (n=29) arvioi roolia arvolla 4 tai 5. Kaksi vastanneista (5,3 %) näki mentorin toiminnassa paljon piirteitä terapeutin roolista. Näiden kahden vastauksen osalta jää epäselväksi se, ajattelivatko vastanneet mentorin työskentelevän terapeuttina, mikä olisi siten voinut vaikuttaa heidän antamaan korkeaan arvioon.

Clutterbuck (1998) toteaa mm valmentajan roolissa painottuvan aktiivisen rationaalisuuden tarpeet (Clutterbuck 1998, 10.). Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum ja Wakukawan (2003) mukaan käytännöllistä tiedon jakamista tapahtuu ammatillisen keskustelun avulla. He näkevät valmentajan roolin painottuvan niin ikään rationaalsiin tarpeisiin. (Awaya ym. 2003, 48–54.).

Valmentajan rooli näyttäisi toteutuvan mentorin tehtävien kautta, joskin valmentajan rooli tätä taustaa vasten olisi voinut olla näkyvämpikin. Näin myös Clutterbuckin mainitsema aktiivisen rationaalisuuden tarpeet olisivat tulleet paremmin huomioituiksi.

7.2 Mentorin tehtävät päihdetyön kurssilla

Mentori osallistui kurssien aikana aktiivisesti kahteen verkkokeskusteluun, jotka käsitteivät riippuvuutta sekä päihdepolitiikkaa. Näiden keskustelujen aikana mentori kommentoi, kyseli ja kyseenalaisti opiskelijoiden ajatuksia päihdeistä ja päihdetyöstä. Tässä kappaleessa käyn läpi opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten mentori toimi ja millaisia tehtäviä vastanneet näkivät mentorilla päihdetyön verkkokurssilla.

7.2.1 Ajattelutavan laajentaminen

Päihdetyön verkkokurssin opiskelijoilta kysyttiin heidän käsityksiään mentorin erilaisten tehtävien toteutumisesta kurssilla. Taulukossa 8 on kuvattu vastanneiden käsityksiä siitä, miten paljon he näkivät mentorin ohjanneen heitä ajattelutavan laajentamiseen päihdeistä sekä päihdetyöstä.

TAULUKKO 8. Vastaajien käsityksiä väitteestä ”Mentorointi ohjasi minua laajentamaan ajattelutapaani”

	N	%
ei lainkaan	3	7,7
jonkin verran	22	56,4
melko paljon	8	20,5
paljon	6	15,4
Yht.	39	100,0

Taulukosta 8 käy ilmi, että mentorin toiminta päihdetyön verkkokurssilla laajensi suurimman osan ajattelutapaa ainakin jonkin verran. Ainoastaan 7,7 % (n=2) vastasi, ettei mentori ohjannut lainkaan ajattelutavan laajenemisessa kurssin aikana. Vastaavasti 15,4 % (n=6) vastasi, että mentori ohjasi heitä paljon laajentamaan omaa ajatteluaan. 20,5 % (n=8) koki, että mentori ohjasi ajattelutavan laajentamisessa melko paljon.

Meginsonin ja Clutterbuckin (1995) näkemys mentorin roolista toteutuu tässä tapauksessa kohtalaisen hyvin päihdetyön verkkokurssilla. Meginsonin ja Clutterbuck näkevät mentorin roolin kahden ihmisen väliseksi suhteeksi, missä toinen auttaa toista tekemään muutoksia niin työssään kuin ajattelussaankin. (Megginson & Clutterbuck 1995, 13 – 14.)

7.2.2 Kysymysten tekeminen

Ensimmäisessä verkkokeskustelussa opiskelijoiden tehtävänä oli pohtia riippuvuutta sen eri näkökulmista. Toisessa verkkokeskustelussa oli tehtävänä esittää omia arvioita ja kommentteja päihdepolitiikasta. Verkkokeskusteluissa esitetään usein opiskelijoiden taholta erilaisia aiheisiin liittyviä kysymyksiä kurssin tutoropettajalle. Keskusteluissa on kuitenkin tarkoitus, valmiiden vastausten sijasta, aktivoida opiskelijoita itse pohtimaan aiheita mm. kysymysten avulla. Taulukossa 9 on esitetty vastanneiden arviota siitä, miten hyvin mentori osasi tehdä kysymyksiä riippuvuudesta ja päihdepolitiikasta päihdetyön verkkokurssilla.

TAULUKKO 9. Vastaajien käsityksiä väitteestä ”Mentori osasi tehdä hyviä kysymyksiä”.

	N	%
ei lainkaan	1	2,6
jonkin verran	13	33,3
melko paljon	15	38,5
paljon	8	20,5
erittäin paljon	2	5,1
Yht.	39	100,0

Taulukosta 9 käy ilmi, että suurin osa, eli 72,8 % vastanneista koki mentorin tehneen jonkin verran tai melko paljon hyviä kysymyksiä. Vastanneista kolmasosa koki mentorin tehneen jonkin verran hyviä kysymyksiä. Vastanneista 38,5 % (n=15) koki mentorin tehneen melko paljon hyviä kysymyksiä. Neljännes vastanneista (25,6%) koki, että mentori oli tehnyt paljon (20,5 % n=8) tai erittäin paljon (5,1 % n=2) hyviä kysymyksiä.

Kysymysten tekeminen liittyy myös ajattelutavan muutoksen rakentumiseen. Lillan (2000) mukaan, mentori kuuntelijan roolissa, auttaa kyselemällä ja kuuntelemalla mentoroitavaa itse tiedostamaan ja käsittelemään ongelmia. Awayan (2003) mukaan mentori ei pyri opettamaan vaan toimii enemmänkin tutkijan roolissa. (Awaya ym. 2003, 53 – 54.) Kysymysten tekeminen on tutkijan roolissa olennaista. Vastauksista ei käy ilmi kysymysten sisältö tai miten hyvä kysymys mielletään.

7.2.3 Mentorin palautteenanto

Palautteen saamisella on keskeinen merkitys oppimistuloksiin. Kannustava palaute liittyy myös hyvään vuorovaikutukseen (Juusela ym. 2000, 28.) Mentorin palautteen antokyvykkyys liittyy hänen ja mentoroitavan yhteistyökumppanuuteen. Taulukossa 10 on esitetty vastanneiden käsityksiä mentorin palautteen annosta.

TAULUKKO 10. Vastaajien käsityksiä väitteestä: ”Sain kurssin aikana mentorilta rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta”.

	N	%
ei lainkaan	9	23,1
jonkin verran	21	53,8
melko paljon	4	10,3
paljon	5	12,8
Yht.	39	100,0

Taulukosta 10 käy ilmi, että lähes kaikki, eli 76,9 % (n=30) vastanneista koki saaneensa kurssien aikana mentorilta ainakin jonkin verran rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta. Vastanneista 12,8 % (n=5) koki saaneensa mentorilta paljon ja 10,3 % (n=4) rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta. Vastanneista noin puolet 53,8 % (n=21) koki saaneensa mentorilta jonkin verran rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta. 23,1 % (n=9) vastanneista koki, etteivät he olleet saaneet lainkaan palautetta mentorilta. Palautteen anto kuuluu mentorin yhteistyökumppanin rooliin. Palautteen avulla mentori auttaa mentoroitavaa parantamaan suorituksiaan.

7.2.4 Näkemyksiä mentorin kokemusten jakamisesta

Mentori omaa kokemusta, minkä jakamista pidetään keskeisenä mentorointiprosessissa. Juuselan ym. (2000) mukaan hyvä mentori on valmis jakamaan osaamistaan. Mentori ei siis panttaa tietoaan, osaamistaan tai kokemustaan muilta. (Juusela ym. 2000, 30.) Taulukko 11 kuvaa vastanneiden käsityksiä siitä, miten päihdetyön verkkokurssien mentoroinnissa toteutui kokemusten jakaminen.

TAULUKKO 11. Vastaajien käsityksiä väitteestä: ”Saatoin jakaa kokemuksiani päihdeistä ja päihdetyöstä mentorin kanssa”.

	N	%
ei lainkaan	7	17,9
jonkin verran	22	56,4
melko paljon	4	10,3
paljon	4	10,3
erittäin paljon	1	2,6
Vastanneet	38	97,4
Ei vastausta	1	2,6
Yht.	39	100,0

Taulukosta 11 käy ilmi, että päihdetyön verkkokurssin mentoroinnissa vastanneiden opiskelijoiden mielestä kokemusten vaihtaminen toteutui kohtalaisen hyvin. Vastanneista 17,9 % (n=7) ilmoitti, etteivät ole lainkaan jakaneet kokemuksia mentorin kanssa. Yli puolet 56,4 % (n=22) vastanneista koki pystyneensä jakamaan jonkin verran kokemuksia mentorin kanssa. 10,3 % (n=4) koki pystyneensä jakamaan kokemuksia mentorin kanssa melko paljon. Samoin 10,3 % (n=4) koki pystyneensä jakamaan kokemuksia mentorin kanssa paljon. Yksi vastanneista koki pystyneensä jakamaan kokemuksia mentorin kanssa erittäin paljon.

Juusela (2000) toteaa mentorin olevan myös kiinnostunut omasta oppimisesta, hän haluaa auttaa toista oppimaan ja kasvamaan sekä oppia myös itse. Erityisesti erilaisissa keskustelutilanteissa mentori tietää myös itse oppivansa lisää. (Juusela ym. 2000, 30–31.) Kysymyksessä kokemusten jakamisesta ei käy ilmi se, miten paljon mentori jakoi opiskelijoille omia kokemuksiaan ja vastaavasti miten paljon opiskelijat jakoivat omia kokemuksiaan mentorille. Kokemusten jakaminen mentorilta opiskelijoille ja opiskelijoilta mentorille näytti toteutuvan kuitenkin kohtalaisen hyvin päihdetyön verkkokursseilla. Oppiminen ja kokemusten jakaminen toteutui vastavuoroisen tapahtumana päihdetyön verkkokursseilla.

7.2.5 Päihdetyön verkkokurssien työelämä näkökulma

Päihdetyön verkkokursseilla mentori edusti omasta roolistaan käsin työelämä näkökulmaa. Toisaalta myös tutoropettajalla on aiempaa käytännön kokemusta päihdetyöstä. Taulukossa 12 kuvataan, miten vastanneet kokivat työelämänäkökulman aut-

taneen heitä ymmärtämään päihdeongelmaisen elämäntapaa. Kysymyksessä ei eroteltu, liittyikö työelämänäkökulma pelkästään mentorin toimintaan.

TAULUKKO 12. Vastaajien käsityksiä väitteestä ”Kurssin työelämänäkökulma auttoi minua ymmärtämään päihdeongelmaisen elämäntapaa”

	N	%
täysin samaa mieltä	8	20,5
jokseenkin samaa mieltä	20	51,3
en osaa sanoa	3	7,7
jokseenkin eri mieltä	7	17,9
täysin eri mieltä	1	2,6
Yht.	39	100,0

Taulukosta 12 käy ilmi että 20,5 % (n=8) vastanneista on täysin samaa mieltä, että kurssin työelämänäkökulma auttoi heitä ymmärtämään päihdeongelmaisen elämäntapaa. Vastanneista puolet, 51,3 % (n=20) vastasi olevansa jokseenkin sitä mieltä, että työelämänäkökulma auttoi minua ymmärtämään päihdeongelmaisen elämäntapaa. Vastaavasti jokseenkin eri mieltä oli 17,9 % (n=7) vastanneista siinä, että kurssin työelämä näkökulma olisi auttanut heitä paremmin ymmärtämään päihdeongelmaisen elämäntapaa. Vain yksi vastanneista oli täysin sitä mieltä, ettei työelämänäkökulmalla ollut merkitystä ymmärryksen lisääntymiseen.

7.2.6 Opiskelijoiden kokemuksia mentoroinnin toteutumisesta päihdetyön verkkokurssilla

Tutoropettajan lisäksi molemmilla kursseilla oli mukana työelämän edustaja, mentori. Molempien kurssien alussa sekä mentor että tutor esittäytyivät ja toivat esiin omaa tehtävänsä ja rooliaan kurssilla. Työelämän edustajan, mentorin mukanaolo kurssilla koettiin myönteiseksi. Lähes puolet eli 48,7 % (n=19) piti työelämän asiantuntijan mukanaoloa kurssilla hyödyllisenä ja 35,9 % (n=14) näki sen olevan jokseenkin hyödyllistä.

Kyselylomakkeen lopussa oli mahdollisuus kommentoida omin sanoin kursseilla toteutettua mentorointia. Avoimet vastaukset luokiteltiin vastausten perusteella neljän erilaisen vastaustyylin mukaan. Luokiksi muodostuivat 1. täysin epäselvä kuva mentoroinnista, 2. jonkin verran epäselvä kuva mentoroinnista, 3. en oikein osaa

kommentoida mentorointia, 4. myönteinen kuva mentorin mukanaolosta kurssilla ja 5. myönteinen kuva mentorista asiantuntijana. Taulukossa 13 on esitetty avointen vastausten sijoittuminen viiteen erilaiseen luokkaan.

TAULUKKO 13. Kommentit omin sanoin mentoroinnista

	N	%
Täysin epäselvä kuva mentoroinnista	2	5,1
Jonkin verran epäselvä kuva mentoroinnista	6	15,4
En oikein osaa kommentoida mentorointia	4	10,2
Myönteinen kuva mentoroinnista kurssilla	11	28,2
Myönteinen kuva mentoroinnista asiantuntijana	8	20,5
Yht.	39	100,0

Taulukosta 13 käy ilmi, että suurin osa vastanneista oli havainnut mentorin mukanaolon kurssilla. Ainoastaan 5,1 % (n=2) totesi avoimissa vastauksissa, että heille mentorin mukanaolo oli jäänyt kurssilla täysin epäselväksi. Vastanneista 15,4:lle % (n=6) oli jäänyt jonkin verran epäselvä kuva mentoroinnista. 10,2 % (n=4) ei osannut oikein kommentoida omin sanoin mentorointia suuntaan tai toiseen. Näistä vastauksista ei suoraan käy ilmi, olivatko he panneet merkille mentorin toiminnan kurssilla. Vastauksissa, jotka liittyivät täysin tai jonkin verran epäselväksi jääneeseen kuvaan mentoroinnista, kaivattiin pääosin mentorin näkyvämpää roolia verkkokurssilla esim. seuraavalla tavalla.

”Mentorointi jäi minulle täysin epäselväksi.” (opiskelija 5986555)

”Olisin kaivannut enemmän kommentteja opiskelijoiden keskusteluihin sekä myös omien kokemusten kertomista meille.” (opiskelija 5980763)

”Muutaman kerran huomasin mentorin osallistumisen keskusteluihin. Olisi saanut enemmän ilmaista itseään.” (opiskelija 5973916)

Lähes puolet eli 48,7 % (n=19) kommentoi mentorointia kurssilla myönteisesti. Myönteiset kommentit jakaantuivat mentorointiin sinänsä, 28,2 % (n=11) ja mentorointiin asiantuntijana 20,5 % (n=8)

Myönteiset kommentit mentoroinnista teemoiteltiin kahteen eri luokkaan. Myönteisesti kommentoitiin mentorin mukanaoloa kurssilla sekä mentorin asiantuntemusta, työelämän näkökulman esille tuomista. Mentoroinnin mukanaoloa kurssilaiset kommentoivat myönteisesti mm seuraavasti:

”Hyvä keino, rento systeemi opiskella!” (opiskelija 5985141)

”En osaa sanoa mitään poikkipuoleista, asia hyvin hoidettu ja pidetty kassassa. Annettu hyvin ohjeet ja neuvot.” (opiskelija 5987278)

Mentorin asiantuntemuksesta ja työelämän näkökulman tuomisesta kurssille opiskelijat kommentoivat myönteisesti mm. seuraavasti:

”Mentori toi lisää mielenkiintoa kurssiin työelämän tarinoillaan. On tärkeää, että tällä kurssilla toimii mentori.” (opiskelija 5992230)

”Mentori toi hyvää kuvakulmaa suoraan asiakastyöstä. Kommentit olivat asiallisia, tietoa antavia ja sopivalla tavalla ajatuksia herättäviä.” (opiskelija 6003134)

7.3 Tutkimustulosten yhteenvetoa ja tarkastelua

Tässä alaluvussa teen yhteenvetoa tutkimuksestani ”Mentorointi päihdetyön verkkokurssilla”. Tutkimukseni aiheena oli ”Mentorointi AVERKO:n päihdetyön verkkokurssilla”. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin mentorointia suhteessa oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli: 1. Tutkia miten mentorointi toteutuu verkkoympäristössä? 2. Millaisia rooleja verkmentoroinnissa ilmenee? 3. Millaisia tehtäviä päihdetyön verkkokurssin mentorilla on?

Päihdetyön verkkokurssille osallistui tutoropettajan lisäksi mentori, joka on ollut pitkään käytännön päihdetyössä. Mentorin pääasiallinen tehtävä kurssien aikana oli osallistua aktiivisesti kahteen verkossa tapahtuneeseen keskustelutehtävään. Oppiminen ja opiskelu tapahtuvat verkkoympäristössä, eikä kasvotusten tapahtuvaa opetusta ollut lainkaan. Tällaisessa oppimisympäristössä opiskelijoiden on tärkeää osata erottaa tutorin ja mentorin roolit toisistaan. Tutkimustuloksista käy ilmi, että vastanneet opiskelijat kykenivät kohtalaisen hyvin erottamaan mentorin ja tutorin

roolien erilaisuuden. Tätä roolien erottamisen kykyä myös Helenius ja Leppisaari pitävät tärkeänä. (Helenius & Leppisaari 2006).

Mentorilla on ohjaussuhteessa toimiessaan erilaisia rooleja ja tehtäviä. Mentorointi erottuu Clutterbuckin (1998) muista oppimiseen liittyvistä tuki- tai avustusmuodoista siinä, että mentorin tulee pystyä liikkumaan useissa erilaisissa rooleissa. (Clutterbuck 1998, 12.) Juusela ym. (2000) toteavat mentorin vaikuttavan eri tavoin mentoroitavaan. Tärkeänä ominaisuutena mentorille he näkevät kyvyn vaihtaa luontevasti otetta tilanteen mukaan. (Juusela ym. 2000, 28) Pähhdetyön verkkokursseille osallistuneet opiskelijat näkivät mentorilla olleen monenlaisia eri rooleja.

Kurssilaiset näkivät mentorilla eniten piirteitä asiantuntijan, neuvonantajan sekä yhteistyökumppanin rooleista. Vähiten opiskelijat näkivät mentorilla olevan piirteitä terapeutin, gurun sekä valmentajan rooleista. Clutterbuck (1998) toteaa mm valmentajan roolissa painottuvan aktiivisen rationaalisuuden tarpeet (Clutterbuck 1998, 10.). Awayan ym., (2003) mukaan käytännöllistä tiedon jakamista tapahtuu ammatillisen keskustelun avulla. He näkevät valmentajan roolin painottuvan niin ikään rationaalsiin tarpeisiin. (Awaya ym. 2003, 48–54.) Mentorin rooli valmentajana jäikin tätä Awayan ym. esittämää ajatusta mukailleen varsin näkymättömäksi, vaikka mentori osallistuminen kurssille painottui nimenomaan ammatilliseen keskusteluun opiskelijoiden kanssa. Toisaalta tämä valmentajan rooli tulee esille kurssilaisien mielestä mentorin tehtävien kautta.

Pähhdetyön kurssille osallistuneilta opiskelijoilta kysyttiin heidän mielipidettään mentorin tehtävien näkymisestä kurssin aikana. Nämä tutkimuksessa kysytyt tehtävät liittyivät ajattelutavan laajentamiseen, kysymysten tekemiseen, palautteen antamiseen sekä kokemusten jakamiseen. Tulokset osoittivat, että pähhdetyön verkkokeskusteluihin osallistumalla mentori saattoi jakaa omia kokemuksiaan ja tätä kautta toimia valmentajan roolissa, minkä lisäksi ajattelutavan laajeneminen liittyy osaltaan valmentajan rooliin. Suurin osa vastanneista koki, että mentorin toiminta pähhdetyön verkkokurssilla laajensi heidän ajattelutapaansa ainakin jonkin verran. Ainoastaan muutama opiskelija koki, ettei mentori ohjannut lainkaan ajattelutavan laajenemisessa.

Hyvillä kysymyksillä on tarkoitus laittaa opiskelijoita pohtimaan itse omia ajattelumallejaan ja suhtautumistapoja. Awayan ym. (2003) mukaan mentori pyrkii toimimaan ikään kuin tutkijan roolissa. (Awaya et al. 53) Lilla (2000) korostaa niin ikään mentorin kuuntelijan roolissa, auttavan kyselemällä ja kuuntelemalla mentoroii-

tavaa itse tiedostamaan ja käsittelemään ongelmia. (Lilla 2000, 14–15) Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että lähes kaikki kokivat mentorin tehneen ainakin jonkin verran hyviä kysymyksiä. Suurin osa vastanneista koki mentorin tehneen jonkin verran tai melko paljon hyviä kysymyksiä.

Opiskelijoilta kysyttiin heidän käsityksiään mentorin palautteen antamisesta. Jatkuva palaute ja arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ovat olennaisia mento-
rintisuhteessa. Kannustava palaute liittyy myös hyvään vuorovaikutukseen (Juusela ym. 2000, 17–18, 28.) Päihdetyön verkkokurseille osallistuneista opiskelijoista lähes kaikki kokivat saaneensa mentorilta vähintäänkin jonkin verran rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta, jotkut jopa erittäin paljon. Yhteistyökumppanin roolissa palautteen antamisen merkitys on keskeistä, palautteen avulla mentori auttaa mentoroitavaa parantamaan suorituksiaan.

Mentori omaa kokemusta, kokemusten jakamista pidetään keskeisenä mento-
rintiprosessissa. Hyvä mentori on valmis jakamaan osaamistaan. Päihdetyön verkkokurssilla kokemusten jakaminen toteutui kohtalaisen hyvin. Vastanneista noin puolet koki pystyneensä jakamaan jonkin verran kokemuksiaan mentorin kanssa. Viidesosa vastanneista koki pystyneensä jakamaan paljon tai erittäin paljon koke-
muksia mentorin kanssa. Juusela (2000) toteaa mentorin olevan myös kiinnostunut omasta oppimisestaan, hän haluaa auttaa toista oppimaan ja kasvamaan sekä oppia myös itse. Erityisesti erilaisissa keskustelutilanteissa mentori tietää myös itse oppi-
vansa lisää. (Juusela ym. 2000, 30–31.)

Päihdetyön kurssille osallistuneet kommentoivat pääasiassa myönteisesti mento-
roinnin toteutumista kurssilla. Vastanneista puolet kommentoi avoimissa vas-
tauksissa mento-
rintia myönteisesti. Myönteiset kommentit liittyivät joko mento-
roinnin toteutumiseen yleensä tai mento-
roinnin asiantuntija näkökulmaan. Ainoas-
taan muutamalla oli täysin epäselvä kuva mento-
roinnista ja joillakin oli jonkin verran epäselvä kuva mento-
roinnista. Jotkut eivät osanneet kommentoida päihdetyön verk-
kokurssin mento-
rintia lainkaan.

Mentoroinnilla näyttää olevan kolme erilaista tavoitetta, ammatillinen kehit-
tymisen tukeminen, henkilökohtaisen kasvun tukeminen sekä organisaation ja työn
kehittäminen. Ahlström kuvaa mentorin tehtävän eräänlaiseksi tien näyttäjäksi. (Ahl-
ström 2002, 15.) Nakarin mukaan aiemmin käsityöläiset, taiteilijat ja jopa hallitsijat
ovat hyödyntäneet mento-
rintia kasvattamisessa ja kehittämisessä. Nykyajan liike-
elämässä on havaittu, että nuoren yritysjohtajan ja asiantuntijan kehitykselle on hyö-

dyksi, että hän voi oppia kokeneempien ammattitaitoisten ja arvostettujen kollegojen toimintatavoista. (Nakari ym. 1998, 6.) Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että näistä tavoitteista toteutui pääosin henkilökohtaisen kasvun tukeminen mutta myös ammatillisen kehittymisen tukeminen.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta myös, että kursseilla toteutettu verkkomentorointi koettiin pääosin myönteisesti. Lähes puolet vastanneista kommentoi mentorointia kurssilla myönteisesti. Mentoroinnin myönteiset kommentit liittyivät mentorointiin sinänsä ja mentorointiin asiantuntijuuden jakajana.

8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa kuvattiin mentoroinnin toteutumista verkkoympäristössä. Verkkomentorointi mentoroinnin muotona on varsin uutta. Mentoroinnilla ammatillisen osaamisen vahvistajana sinänsä on pitkät perinteet. Kiinnostukseni aiheeseen alkoi osallistuessani AVERKO:n vuosina 2004-2006 järjestämään verkkomentor projektiin. Tässä luvussa tuon esiin omia pohdintojani tutkimuksen tekemiseen liittyen. Aluksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja sen jälkeen teen pohdintoja tutkimukseni merkityksestä. Kolmannessa alaluvussa tuon esille omia ajatuksiani jatko-tutkimusaiheista.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: tutkimuksen reliabiliteetti, validiteetti ja tutkimuksen ulkoinen pätevyys. Tutkimuksen reliabiliteetillä tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta siis sitä, että samaa asiaa tutkittaessa, tutkijasta riippumatta, päästään samaan lopputulokseen (Hirsjärvi ym. 2001,213). Tämän tutkimuksen reliabiliteettia pyrittiin varmistamaan toistamalla joitakin keskeisimpiä kysymyksiä kyselylomakkeessa hieman eri muodossa.

Reliabiliteetin yhteydessä voidaan pohtia myös tutkijan asemaa tutkimuksessa. Toisaalta kysymys tutkijan asemasta liittyy myös tutkimuseettisiin kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa tutkija oli myös tutoropettajan roolissa. Voidaankin pohtia sitä, millainen merkitys vastauksiin tällä tutkijan asemalla on. Tältä osin luotettavuutta parantaa se, että heti verkkokurssien alussa opiskelijoille ilmoitettiin tutoropettajan tekevän mentorointiin liittyvää tutkimusta. Heille ilmoitettiin myös, että vastaukset tulevat esiintymään nimettöminä, eikä niitä voida yhdistää yksittäisiin opiskelijoihin. Tällä menettelyllä pyrittiin siihen, etteivät opiskelijat vastaisi siten, kuten tutoropettaja / tutkija toivoisi heidän vastaavan.

Validiudella tarkoitetaan sitä, koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan, siis mittarin tai menetelmän kykyä mitata juuri sitä mitä pitääkin (Hirsjärvi ym. 2001, 213–214). Tässä tutkimuksessa kysymykset oli osaksi valittu aiemmista vastaavanlaisista tutkimuksista ja osa kysymyksistä mukaili aiempia tutkimuksia. Tällä tavalla varmistettiin niiden mittaavan tarkoitettua asiaa. Jälkeenpäin ajatellen kyselylomakkeen laadintaan olisi toki voinut paneutua vieläkin huolellisemmin. Eri-

tyisesti mentorin rooleja käsittelevistä kysymyksistä olisi voinut tehdä laajempia. Kysymykset olisi ollut hyvä muotoilla koskemaan nimenomaan Clutterbuckin ja ennen kaikkea Lillan luettelemia mentorin rooleja.

Kolmas tutkimukseen luotettavuuteen liittyvä tekijä on se, missä määrin tuloksia voidaan yleistää tutkimusasetelman ulkopuolelle. Tämän tutkimuksen yleistettävyyttä vähentää tutkimuksen pieni otos. Vastanneita opiskelijoita oli kahdella päihdetyön verkkokurssilla 39. Tutkimus lisäsi kuitenkin tietoa siitä, millaisena verkkomentorointi näyttäytyi opiskelijoiden näkökulmasta. Otoksen pienuudesta huolimatta tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä verkkomentorointia edelleen.

8.2 Tutkimustulosten arviointia

Verkossa tapahtuva oppiminen ja opiskelu lisääntyvät jatkuvasti. Erilaiset mentorointi-ohjelmat ovat niin ikään kasvattamassa suosiota eri organisaatioiden kehittymismenetelminä. Verkkomentorointi on uudenlainen mentoroinnin muoto ja sen kehittämiseksi edelleen tarvitaan tutkimusta. Tämä tutkimus kuvasi sitä, miten mentorointi toteutuu verkossa ja millaisia rooleja ja tehtäviä mentorilla on verkkomentorointiin liittyen.

Keskeisinä työtapoina mentoroinnissa on pidetty mm. kahdenkeskeisyyttä, sitoutuneisuutta, aitoutta ja joustavuutta. Näitä periaatteita on syytä myös korostaa mentorointiprosessia käynnistettäessä. (Juusela ym. 2000, 19.) Tässä tutkimuksessa verkossa tapahtuva mentorointi poikkesi ainakin kahdenkeskeisyyden osalta näistä periaatteista. Toisaalta verkkomentorointi on uudenlaista mentorointia ja Mentorointia käsittelevä kirjallisuus tuo esiin mentoroinnin monet erilaiset muodot. Lilla (2000) toteaa mentoroinnin malleja olevan monenlaisia, luonnollisia, tilannekohtaisia, klassisia, osittain strukturoituja, ohjattuja, epämuodollisia, muodollisia ja suunnitelmallisia. Lisäksi eri organisaatiot, missä mentorointia toteutetaan, tuovat mukaan erilaisuutta ja vaihtelua. (Nakari ym. 1998, 6)

Mentorin roolit päihdetyön verkkokurssilla näyttäytyvät suureksi osaksi samankaltaisina, mitä Lilla toteaa mentorin rooleista. Roolit tulevat tässä tutkimuksessa esille myös mentorin tehtävien kautta. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että mentori auttoi lähes jokaista vastannutta laajentamaan omaa ajatteluaan. Tutkimustulos liittyy hyvin kiinteästi Meginsonin ja Clutterbuck näkemukseen mentorin roolista. Roolin he näkevät kahden ihmisen väliseksi suhteeksi, missä toinen auttaa toista tekemään

muutoksia niin työssään kuin ajattelussaankin. (Megginson & Clutterbuck 1995, 13 – 14.)

Kysymysten tekeminen on mentorin yksi keskeisistä tehtävistä. Awayan ym. mukaan mentorit kokivat tehtäväkseen ohjata mentoroitavia ongelmien ratkaisun löytämiseen sen sijasta, että olisivat antaneet mentoroitaville valmiita vastauksia. (Awaya ym. 2003, 48–54.) Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että suurin osa vastanneista koki mentorin tehneen ainakin jonkin verran hyviä kysymyksiä. Kysymysten kautta mentori on ohjannut kurssilaisia ongelmien ratkaisuun. Kysymysten sisältö jää tässä tutkimuksessa selvittämättä. Jatkossa olisikin mielenkiintoista ja tarpeellista paneutua kysymysten sisältöön. Millaisilla hyvillä kysymyksillä mentori ohjaa ongelmien ratkaisuun.

Mentori ei Awayan ym. mukaan pyri opettamaan vaan toimii enemmänkin tutkijan roolissa ja voi näin vahvistaa mentoroitavan emotionaalista hyvinvointia. (Awaya ym. 2003, 53 – 54.). Emotionaalista hyvinvointia vahvistaa myös rohkaiseva ja kannustava palaute. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että mentori antoi suurimmalle osalle mentoroitavista jonkin verran rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta, muutama koki saaneensa melko paljon palautetta mentorilta.

Mentoroinnin yksi keskeisiä tehtäviä on tiedon siirto, mikä on Clutterbuckin mukaan viisautta ja pääosin implisiittistä (Clutterbuck 1998, 12.). Kokemusten jakaminen ja työelämänäkökulma liittyvät tiedonsiirtoon ja tiedon jakamiseen. Tässä tutkimuksessa yli puolet vastaajista koki, että he pystyivät jakamaan kokemuksia mentorin kanssa ainakin jonkin verran. Osa vastaajista koki pystyneen jakamaan kokemuksia melko paljon tai paljon. Mentorointisuhde on vastavuoroinen ja vastavuoroisuus tuli tutkimuksessa ilmi myös kokemusten jakamisen kautta.

8.3 Käytännön johtopäätöksiä

Tietoa ja osaamista on kautta aikain siirretty nuoremmille sukupolville. Tämän päivän nuoret opiskelijat hallitsevat huomattavasti paremmin erilaiset tietotekniset taidot ja verkkoympäristöt kuin aiemmat sukupolvet. Verkkomentoroinnin kehittämisessä yksi keskeinen kysymys mielestäni onkin se, millaiset tietotekniset taidot verkkomentoreilla ovat. Verkkomentorilla tulee olla sellaiset valmiudet ja taidot, että hän voi toimia verkkoympäristöissä ja välittää omaa osaamistaan mentoroitaville.

Erilaisten mentorin roolien ja tehtävien avulla mentori pystyy toimimaan sellaisessa ohjaussuhteessa, missä hän pystyy vaikuttamaan mentoroitavaan. Verkkomentoroinnin kehittämisessä on hyvä kiinnittää huomiota siihen, että mentorilla on valmiuksia liikkua useissa erilaisissa rooleissa. Näistä rooleista ja niihin liittyvistä rooliodotuksista mentorin on syytä olla tietoinen.

Verkkomentori osallistui päihdetyön verkkokursseilla, missä tutkimus tehtiin, kahteen keskustelutehtävään. Keskustelutehtävien kautta hän pyrki siirtämään omaa osaamistaan mentoroitaviin. Keskustelutehtävät käytiin erillisellä keskustelupalstalla kirjoittamalla. Nykytekniikka mahdollistaa jo nyt erilaisten web-kameroiden avulla toteutettavan reaaliaikaisen keskusteluyhteyden kuvan ja äänen kautta. Tulevaisuudessa nämä mahdollisuudet tulevat todennäköisesti lisääntymään. Mielenkiintoisena kehittämishaasteena voisikin olla reaaliaikaisen keskusteluyhteyden kautta tapahtuva verkkomentorointi. Tällainen verkkomentoroinnin muoto toisi uusia ulottuvuuksia myös erilaisten taitojen ja teknikoiden siirtämisessä mentoroitaville.

8.4 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa kuvattiin mentoroinnin toteutumista päihdetyön verkkokurssilla. Lisäksi tutkittiin sitä, millaisia rooleja ja tehtäviä mentorilla oli päihdetyön verkkokurssilla. Verkkomentorointi on uudenlainen mentoroinnin muoto, eikä sitä ole juurikaan tutkittu. Verkkomentoroinnin kehittämisen kannalta on tärkeää tutkia sen toteuttamista.

Tiedon siirto ja tiedon jakaminen on mentorointiprosessissa hyvin keskeistä. Implisiittinen tieto on tietoa, jota on usein vaikea toiselle välittää. Tärkeää olisikin jatkossa tutkia sitä, miten implisiittinen tieto tulee ilmi verkkokurssilla. Samoin tärkeää olisi tutkia, miten implisiittistä tietoa yleensäkin voi verkkokursseilla siirtää. Implisiittisen tiedon ohella ja rinnalla puhutaan usein ns. hiljaisesta tiedosta. Myös tämän hiljaisen tiedon siirtämistä olisi hyvä tutkia. Miten siirtää hiljaista tietoa verkkomentoroinnin avulla.

Tässä tutkimuksessa kuvattiin ja selvitettiin myös mentorin erilaisia rooleja päihdetyön verkkokursseilla. Jatkossa olisi tarpeellista vielä paneutua verkkomentoroinnin erilaisiin rooleihin. Tutkimus voisi toteutua esim. toimintatutkimuksena, jolloin mentoria voisi esimerkiksi verkkokurssien aikana tai eri kurssien välillä perehdyttää mentorin erilaisiin rooleihin ja tehtäviin.

Tutkimusta olisi tarpeen laajentaa myös mentorin tehtävien kuvaukseen ja näiden tehtävien toimimiseen. Tässä tutkimuksessa pääasiassa kuvattiin mentorin tehtäviä. Jatkotutkimus voisi liittyä esimerkiksi siihen, millaisia kysymyksiä mentori tekee ja miten nämä kysymykset auttavat mentoroitavaa itseään ratkaisemaan ongelmia, miten kannustava palaute edesauttaa mentoroitavaa, miten ja millaista kokemusta mentori voi verkkokurssilla jakaa tai toteuttaa.

9 Lähteet

- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2002. DINA-toimintamallin kehittäminen ja soveltaminen. Teoksessa Aarnio, H., Enqvist, J. & Helenius, M (toim.) Verkkoopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahlström, G. 2002. Mentorskap – erfarenheter för personlig och professionell utveckling. Kristianstad Boktryckeri
- Alasuutari, P. 2005. Sosiaalitutkimuksen metodologisia lähtökohtia. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A. & Melin, H., Tutkimus menetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P., 1994, Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Auvinen J. & Noponen M. 1996. Ohjeita pro gradu -tutkielman tekijöille. Helsinki: Yleisen valtio-opin laitos.
- AVERKO.FI –Avoin verkkoammattikorkeakoulu (15.10.2007)
<http://www.averko.fi/verkkoopiskelu.asp?pid=2> (luettu 15.10.2007)
- AVERKO.fi –Avoin verkkoammattikorkeakoulu (15.10.2007)
<http://www.averko.fi/verkkomentorointi.asp?pid=8> (luettu 15.10.2007)
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. 2003. Mentoring as a Journey. *Teaching and Teacher Education* 19, 45–56.
- Chao, G. 1997. Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15–28.
- Clutterbuck, D. 1998. *Learning Alliances – Tapping into talent*. London: IDP House
- Conway, C. 1998. *Strategies for mentoring. A Blueprint for Successful Organizational Development*. John Wiley & Sons, Chichester 1998.
- Helenius, R. & Leppisaari, I. 2004. http://www.averko.fi/tiedostot/verkkomentorointi/Helenius&Leppisaari_koulutuksellisena_kokeiluna.pdf (luettu 15.10.2007)
- Helenius, R. & Leppisaari, I., 2006. saatavana
http://www.averko.fi/tiedostot/verkkomentorointi/Helenius&Leppisaari_koulutuksellisena_kokeiluna.pdf (luettu 8.5.2008)
- Himanen, P., 1997 Hautomo. Sitran julkaisusarja 162. Verkkojen filosofia. Jyväskylä. Atena.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.–7. painos. Helsinki: Tammi.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot: Helsinki: Yrityskirjat.
- Kalliala, E. 2002 Verkko-opettamisen käsikirja: Helsinki: Finn Lectura
- Kalvola, T., Tammisto, M. & Ristola, M., 2001 Interventiomahdollisuudet huumeidenkäyttäjien päihdeongelmiin somaattisen sairaalahoidon aikana. Helsinki: STM.
- Karjalainen, K. 2003. Verkko-opetus – opettajan työkalu vai painajainen? Teoksessa Kähkönen, K. (toim.) Tutkimuksen tuella verkko-oppimiseen. Joensuun yliopiston opetusteknologiakeskuksen selosteita n:o 5. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kielikone Oy 2007. Netmot sanakirja <http://mot.kielikone.fi/mot/kpamk/netmot.exe> luettu (12.3.2008).
- Kiviniemi, K 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A: Tutkimusraportteja. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.1.
- Kram, K. 1983. Phases of the mentoring relationship. *Academy of Management Journal*, 26.
- Lehtinen, E. 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.) *Verkkopedagogiikka.* Helsinki: Edita.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri, Teoksessa, Eteläpelto, A. & Tynjälä, P., (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus.* Helsinki WSOY.
- Leppisaari, I. 2003. Verkkomentor-projekti. Työelämäasiantuntija verkko-opetukseen. Verkkomentor-toimintamallin luominen. Koulutusteknologian aineopintojen projektityö. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto. Moniste.
- Leppisaari, I. 2004. Verkkomentor työelämän asiantuntijana Verkko-opetuksessa. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa -kongressini hyväksyty esitys Hämeenlinna. Saatavilla:

URL:<http://www.hameenkesayliopisto.fi/itk04/leppisaari.html>. (luettu 12.6.2007).

- Leppisaari, I. & Tenhunen, M-L. 2007. Searching for e-mentoring practices for SME staff development. Presented in ISBE, 30th Institute for Small Business & Entrepreneurship Conference 7-9th November 2007, Glasgow, Scotland
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Acta Universitatis Tamperensis 1090. Tampere: Yliopistopaino.
- Lilla, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (toim.) Mentoroinnin monet kasvot: Helsinki: Yrityskirjat.
- Manninen, J. 2001. Verkko aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa Sallila P. & Kalli P. (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42 vuosikirja. Helsinki: BTH kirjastopalvelu.
- Maynard, T. & Furlong, J. 1995. Learning to teach and models of mentoring. Teoksessa toim. Kerry, T. Shelton, A. issues of Mentoring. London: Routledge.
- Megginson, D. & Clutterbuck, D. 1995 Mentoring in action. A practical guide for managers. London: Kogan Page Limited.
- Murray, M. 2001. Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process. News and Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S. & Huhtala, T. 1998 Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmänä. 2 painos. Helsinki: Ekonomia.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY
- Pohjonen, P., 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Acta Universitatis Tamperensis 844. Tampere: Yliopistopaino.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Russell, J & Adams, D. 1997. The Changing nature of Mentoring organisations: An Introduction to the special issue on mentoring in organisations. Journal of Vocational Behavior, 51, 1–14.

- Saarinen, J. 2002. Verkko-oppimisympäristöt. teoksessa Saarinen, J. (toim.) Kouluttajana verkossa. Menetelmät ja tekniikat. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu C, 2/2002. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Senge, P.M. 1994. The fifth discipline: The art & practice of the learning organization, N.Y.: Currency douleday.
- Silvennoinen, H., Naumanen, P. & Hautala, J. Työt ja taidot ajan tasalla? Näkökulmia työelämän muutoksiin ja koulutustarpeisiin. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportteja 23. Turku: Turun yliopisto.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. Päihdepalveluiden laatusuositukset. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2002:3 Helsinki STM.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Wager, P., Vuorento, A. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita.
- Tunkkari, M. 2002 Mentorointi oppimisen menetelmänä; Verkottuminen tukevalaisten valttina. Teoksessa Nieminen J. (toim.) Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena. Saarijärvi Hämeen ammattikorkeakoulu
- Tunkkari-Eskelinen, M., 2005 Mentored to Feel Free Exploring Family Business Next Generation Members' Experiences of Non-Family Mentoring

LIITTEET

Liite 1

Pyydän sinua ystävällisesti vastaamaan seuraaviin kysymyksiin. Kyselylomake on osa pro-gradutyötäni, 'Mentorointi asiantuntijuuden kehitysmenetelmänä AVERKON päihdetyön verkkokurssilla'.

Tutkimuksella on hyötyä niin verkkomentoroinnin kuin verkko-opiskelun ja – ohjauksen kehittämisessä.

Vastaa kysymyksiin sinua koskeva vastaus.

1. Sukupuoli
2. Syntymävuosi
3. Tähänastinen koulutuksesi
 1. Peruskoulu
 2. Ylioppilas
 3. Muu toisen asteen koulutus (esim. lähihoitaja)
 4. Ammattikorkeakoulututkinto
 5. Korkeakoulututkinto
4. Työkokemukseni yhteensä
 1. Alle vuosi
 2. 1 – 5 vuotta
 3. 6 – 10 vuotta
 4. 11 – 15 vuotta
 5. Yli 15 vuotta
6. Minulla on kokemusta päihdetyöstä
 1. Opiskeluun liittyvien harjoittelujen kautta
 2. Kesätöistä
 3. Alle 1 vuotta
 4. 1 – 3 vuotta
 5. 4 – 6 vuotta
 6. Yli 7 vuotta
 7. Minulla ei ole lainkaan työkokemusta päihdetyöstä
7. Opiskelen tällä hetkellä ammattikorkeakoulussa
 1. Sosiaali- ja terveys alalla
 2. Tekniikka- ja liikenne alaa
 3. Liiketaloutta
 4. Matkailu-, ravitsemus- ja talous alaa
 5. Kulttuuri alalla
 6. Muu, mikä _____
 7. En opiskele juuri nyt ammattikorkeakoulussa
8. Olen opiskellut ammattikorkeakoulussa
 1. alle vuoden
 2. 1 – 2 vuotta
 3. 3 – 4 vuotta

9. Olen aikaisemmin opiskellut päihdetyötä (vähintään amk tasoisesti)

1. en lainkaan
2. yhden opintoviikon / yhden opintopisteen verran
3. kaksi opintoviikkoa / pistettä
4. kolme opintoviikkoa / pistettä
5. enemmän kuin kolme opintoviikkoa

10. Päihdetietous on lisääntynyt kurssin aikana (erilaiset päihteet, käyttötavat, vaikutukset)

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

11. Kurssi on lisännyt tietojani päihdetyötä ohjaavasta lainsäädännöstä

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

12. Kiinnostukseni päihdetyötä kohtaan on lisääntynyt kurssin aikana

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

13. Kurssilla tuli esiin todellista näkökulmaa työelämästä

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

14. Tutorin ja mentorin roolit olivat minulle epäselviä

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

15. Mentorointi ohjasi minua laajentamaan ajattelutapaani

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon

4. paljon
5. erittäin paljon

16. Sain kurssilta mallia toimia päihdetyössä

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

17. Kurssin jälkeen löydän paremmin netistä päihdeaiheisia linkkejä.

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

18. Ammatillinen osaamiseni lisääntyi kurssin aikana

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

19. Mentor osasi tehdä hyviä kysymyksiä

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

20. Sain kurssin aikana muilta kurssilaisilta rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

21. Sain kurssin aikana mentorilta rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

22. Sain kurssin aikana tutorilta rohkaisevaa ja kannustavaa palautetta

1. ei lainkaan
2. jonkin verran

3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

23. Saatoin jakaa kokemuksiani päihteistä ja päihdetyöstä muiden kurssilaisten kanssa.

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

24. Saatoin jakaa kokemuksiani päihteistä ja päihdetyöstä mentorin kanssa.

1. ei lainkaan
2. jonkin verran
3. melko paljon
4. paljon
5. erittäin paljon

25. Seuraavassa joukko väittämiä, vastaa valitsemalla omaa mielipidettäsi lähinnä oleva väittämä. Vastaukset ovat asteikolla 1 – 5 jotka tarkoittavat:

1. täysin samaa mieltä
2. jokseenkin samaa mieltä
3. en osaa sanoa
4. jokseenkin eri mieltä
5. täysin eri mieltä

Kurssin tehtävät olivat minulle helppoja	1	2	3	4	5
Tutorin ja mentorin roolien ero oli minulle selkeä	1	2	3	4	5
Työelämän asiantuntijan (mentorin) mukanaolo kurssilla on hyödyllistä	1	2	3	4	5
Kurssin suoritettuaani tunnen päihdetyötä ohjaavan lainsäädännön paremmin	1	2	3	4	5
Päihdeongelmaisen hoito/kuntouttaminen on tärkeää vaikka pitkäaikaistulokset olisivatkin heikkoja	1	2	3	4	5
Päihdeongelmaiset ovat itse syyllisiä tilanteeseensa.	1	2	3	4	5
Kurssin työelämänäkökulma auttoi minua ymmärtämään päihdeongelmaisen elämäntapaa	1	2	3	4	5

Jos päihdeongelmainen itse ei ole halukas lopettamaan päihteidenkäyttöä minulla ei ole ammattilaisena velvoitteita auttaa häntä.	1	2	3	4	5
Päihteidenkäyttäjän hoitoa/kuntoutusta ohjaavat eettiset arvot selkeytyivät kurssin avulla.	1	2	3	4	5
Tunnen päihdyttävät aineet ja niiden vaikutukset paremmin kurssin käytyäni	1	2	3	4	5
Kurssin käytyäni voisin kuvitella työskenteleväni joskus päihdetyöntekijänä	1	2	3	4	5
Päihdetyön ammattieettiset periaatteet selkeytyivät minulle mentoroinnin avulla	1	2	3	4	5
Kurssilla olisi pitänyt tulla enemmän esiin työelämän todellista näkökulmaa	1	2	3	4	5
Tietämykseni kuntoutumista tukevista lähestymistavoista lisääntyi mentoroinnin avulla	1	2	3	4	5
Tunnen kuntoutumista tukevien toimintamallien pääpiirteet paremmin kurssin käytyäni	1	2	3	4	5
Mentoroinnin avulla tutustuin kuntoutumista tukeviin toimintamalleihin paremmin.	1	2	3	4	5
Päihdeongelmaisten hoito/kuntoutus on tärkeää huolimatta hänen mahdollisesta rikostaustastaan.	1	2	3	4	5

26. Seuraavassa väittämiä, jotka liittyvät päihdepalvelujen laatua ohjaaviin periaatteisiin. Valitse väittämistä lähinnä omaa ajatustasi oleva vastaus, asteikolla 1 – 5 jotka tarkoittavat:

1. Erittäin tärkeää
2. Melko tärkeää
3. Jonkin verran tärkeää
4. Ei Kovinkaan tärkeää
5. Ei lainkaan tärkeää

Asiakkaan omien voimavarojen kunnioitus	1	2	3	4	5
Asiakkaan osallistuminen hoitoaan koskevaan suunnitteluun ja					

päätöksentekoon.	1	2	3	4	5
Päihdeongelman läheisten huomioiminen	1	2	3	4	5
Asiakkaan tahdonvastainen hoito/kuntouttaminen	1	2	3	4	5
Tuntee päihdetyötä ohjaava lainsäädäntö	1	2	3	4	5
Oikeus tarpeenmukaiseen ja tasokkaaseen päihdehoitoon ja – kuntoutukseen	1	2	3	4	5
Asiakaslähtöisyys	1	2	3	4	5
Asiakkaan oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen kohtelu	1	2	3	4	5
Asiakkaan elämäntilanteen kokonaisvaltainen tarkastelu (fyysinen ja psyykinen terveydentila sekä sosiaalinen tilanne ja tuen tarve)	1	2	3	4	5
Luottamuksellisuus	1	2	3	4	5
Asiakkaan kunnioittaminen hänen elämäntilanteestaan riippumatta	1	2	3	4	5

27. Ajatellessani päihteiden ongelmakäyttäjien hoitoa/kuntoutusta tuntemukseni ovat lähempänä...
(valitse janalta sinusta parhaiten tuntuva kohta)

ilo	1	2	3	4	5	suru
läheisyys	1	2	3	4	5	etäisyys
rohkeus	1	2	3	4	5	pelko
onnistuminen	1	2	3	4	5	epäonnistuminen
myötämielisyys	1	2	3	4	5	vastenmielisyys
kykenevyys	1	2	3	4	5	avuttomuus
rakkaus	1	2	3	4	5	viha
kärsivällisyys	1	2	3	4	5	kärsimättömyys
innostuneisuus	1	2	3	4	5	innottomuus
ymmärtäminen	1	2	3	4	5	ymmärryksen puute
myötämielisyys	1	2	3	4	5	vastenmielisyys
auttamishalu	1	2	3	4	5	auttamishaluttomuus
helppous	1	2	3	4	5	vaikeus
mielenkiintoinen	1	2	3	4	5	mielenkiinnoton
tärkeä	1	2	3	4	5	turha

28. Mentorin toiminnassa oli mielestäni mukana piirteitä seuraavista rooleista.

Ympyröi mielestäsi oikea vaihtoehto

	Paljon		Jonkin verran		Ei lainkaan
Opettaja	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Neuvonantaja	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Työnohjaaja	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Tutor	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Konsultti	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Terapeutti	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Valmentaja	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Guru	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Yhteistyökumppani	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____
Asiantuntija	5 _____	4 _____	3 _____	2 _____	1 _____

Palautetta kurssista

Palautetta tutoroinnista omin sanoin

Palautetta mentoroinnista omin sanoin