

**Toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä  
kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksesta  
pro gradu -tutkielma  
Marjo Naukkarinen**

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Naukkarinen, Marjo. 2021. Toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 118 sivua.**

Tämän narratiivisen tutkielman tarkoituksena oli tarkastella toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä kokemuksia Niilo Mäki Instituutin HAHKU -Hahmottamisen kuntoutus -hankkeen järjestämästä Hahku-mentorikoulutuksesta, jota ei ollut aikaisemmin tutkittu. Tapaustutkimuksen mukaisesti tarkoituksena oli selvittää, mistä Hahku-mentorikoulutuksessa on kysymys omana erityisenä tapauksenaan ja mihin yleisempiin ilmiöihin se sitoutuu.

Tutkielman aineisto muodostui 11 haastattelusta. Haastateltavat olivat osallistuneet Hahku-mentorikoulutukseen syksyllä 2020. Aineiston analyysissa yhdistyivät narratiivien ja narratiivinen analyysimenetelmä. Hahku-mentorikoulutuksen keskeisiksi elementeiksi osoittautuivat tieteellinen teoriatieto hahmotusvaikeuksista, niitä koskeva ymmärtävä tieto, työkalut opiskelijoiden tukemiseksi sekä ajatusten vaihtaminen ja verkostoituminen. Koulutuksessa saavutetut tiedot ja taidot näyttivät saavan jatkumonsa työelämässä ja työssä oppimisenä Hahku-mentorin toiminnan neljässä ulottuvuudessa.

Hahku-mentorikoulutus koettiin ammatillisesti antoisana. Omaehtoisena non-formaalina täydennyskoulutuksena se vastasi toisen asteen ammattilaisten työelämän tarpeisiin oman ammatillisen osaamisen kehittämiseksi. Koulutuksessa saavutetun soveltaminen käytännön työelämässä näytti yhdistyvän ammatilliseen toimijuuteen ja työpaikan sosiokulttuurisiin olosuhteisiin. Ilmiöiden välisessä vuoropuhelussa Hahku-mentorikoulutus tuli sitoutuneeksi jatkuvaan oppimisen, aikuisiin oppijoina, työssä oppimiseen sekä ammatilliseen toimijuuteen subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti.

Avainsanat: Hahku-mentorikoulutus, hahmotusvaikeudet, työssä oppiminen, täydennyskoulutus, narratiivinen tutkimus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AIKUISET OPPIJOINA TYÖELÄMÄSSÄ JA KOULUTUKSESSA.....</b>	<b>10</b>
	2.1 Jatkuva oppiminen, työssä oppiminen ja ammatillinen toimijuus.....	10
	2.2 Jatkuva oppiminen poliittisena agendana ja kritiikin kohteena.....	15
	2.3 Aikuiset oppijoina non-formaalissa koulutuksessa.....	17
	2.4 Koulutuksen arvioinnin teoreettinen viitekehys.....	21
<b>3</b>	<b>TUTKIELMAN KONTEKSTINA HAHKU-HANKE.....</b>	<b>24</b>
	3.1 Niilo Mäki Instituutin Hahku-hanke.....	24
	3.2 Hahmottamisen toiminnallista jaottelua.....	25
	3.3 Hahku-mentorikoulutus.....	27
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>30</b>
	4.1 Tutkimustehtävä.....	30
	4.2 Kokemus ja narratiivinen tapaustutkimus.....	31
	4.3 Tutkimukseen osallistuneet.....	34
	4.4 Aineiston keruu.....	35
	4.5 Aineiston analyysi.....	40
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	47
<b>5</b>	<b>TOISEN ASTEEN AMMATTILAISTEN KERTOMUSTEN VÄLITTÄMIÄ KOKEMUKSIA HAHKU-MENTORIKOULUTUKSESTA... 50</b>	
	5.1 Yleiset havainnot ja päätulokset.....	50
	5.2 Kertomusten välittämät merkitykset.....	52
	5.2.1 Motiivit osallistua Hahku-mentorikoulutukseen.....	52
	5.2.2 Tieteellinen teorian tieto.....	56

5.2.3	Ymmärtävä tieto .....	57
5.2.4	Työkaluja .....	60
5.2.5	Ajatusten jakaminen ja verkostoituminen .....	65
5.3	Kokonaisvaikutelmat ja toiveita jatkosta.....	67
5.4	Solmukohtana saavutetun soveltaminen työelämässä.....	75
5.4.1	Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuudet .....	77
5.4.2	Tiedon jakamisen tärkeydestä ja arkisen ajan haasteista .....	84
5.5	Yhteenvedona neljän Hahku-mentorin mallitarinat.....	88
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>93</b>
6.1	Tulosten tarkastelua .....	93
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	100
6.3	Jatkotutkimusaiheet.....	103
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>105</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>113</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän narratiivisen tutkielman tarkoituksena on selvittää toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämänä kokemuksia Niilo Mäki Instituutin HAHKU-hahmottamisen kuntoutus -hankkeen järjestämästä Hahku-mentorikoulutuksesta. Viralliselta nimeltään hanke on vuosina 2018–2021 toteutuessaan ollut *Työikäisten aikuisten hahmottamistaitojen tuki* -hanke. Hahku-hanke järjestää Hahku-mentorikoulutuksia, joiden tarkoituksena on tarjota osallistujille valmiuksia toimia Hahku-mentorina hahmottamisen haasteissa. (Hahku.fi 2020.) Hahku-mentorikoulutuksia ei ole tutkittu aikaisemmin. Tapaustutkimuksen mukaisesti tavoitteena on siten tuottaa tietoa, millaisesta ilmiöstä toisen asteen ammattilaisille suunnatussa Hahku-mentorikoulutuksessa on kysymys, sekä millaisiin yleisempiin tai laajempiin ilmiöihin se voi olla sidoksissa (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 9, 31; Peltola 2015, 111–112; Peuhkuri 2015, 133).

Elämme modernissa ajassa, johon keskeisesti kuuluvat jatkuvat muutokset (Hytönen & Nokelainen 2020; Jarvis 2007). Tätä tutkielmaa kirjoittaessa keväällä 2021 suomalainen koulutusjärjestelmä on suuren muutoksen äärellä. Oppivelvollisuus on kuluvan vuoden elokuussa laajenemassa lakimuutoksen (HE 173/2020) myötä toista astetta koskeväksi, tarkoittaen perusopetuksen jälkeistä ammatillista- ja lukiokoulutusta sekä nivelvaiheita (HE 173/2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Kokonaisuutena lakimuutoksen tavoitteena on, että koulutus- ja osaamistaso nousisivat kaikilla koulutusasteilla, oppimiseroja saatisiin kaventumaan ja koulutuksellinen tasa-arvo lisääntyisi (HE 173/2020).

On pidettävä selvänä, ettei yksin lakiin tehty kirjaus riitä tulevaisuudessa opiskelijoiden oppivelvollisuuden suorittamiseen. Käytännössä tarvitaan muun muassa joustavia ja yksilöllisiä ratkaisuja opiskelijoiden tukemiseen. Sandberg (2021, 94) kirjoittaa oppivelvollisuuden laajenemisen asettavan lakisääteisesti toisella asteella toimiville yhä vahvemman velvoitteen tukitoimien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tämä tarkoittaa aina esimiestaholta lähtien työprossien kartoittamista, pohtimista sekä järjestämistä uudelleen, kuinka opiskelijat tulevat saamaan tarvitsemansa tuen. (Sandberg 2021, 94.) Näin ollen erityispedagogiikan

näkökulmasta on ollut ajankohtaista valita tutkimuksen kohteeksi hahmotusvaikeuksiin ja toisen asteen opiskelijoiden tukemiseen liittyvä ilmiö.

Hahmotusvaikeuksia koskevan tutkimustyön voidaan nähdä olevan alkutaipaleellaan, mutta niiden tiedetään olevan monin tavoin riskitekijän opiskelijoiden koulutuspolulla (Iisakka 2019; Malanchini ym. 2019; Räsänen, Ylönen & Talvinen 2019; Sandberg 2021). Ne voivat olla vaikuttamassa opiskelijoiden koulumenestykseen, kuten eri oppiaineiden oppimiseen (Malanchini ym. 2019; Räsänen ym. 2019, 384). Räsänen kumppaneineen (2019, 384) tuovat esiin oppilaitoksen voivan tuntua ahdistavalta ympäristöltä opiskelijalle, jolla on hahmotusvaikeuksia. Omaan luokkaan suunnistaminen tai muissa tiloissa liikkuminen voivat olla haasteellisia ja tämä voi tuottaa opiskelijalle jännitystä tai ahdistusta. (Räsänen ym. 2019, 384.)

Myös sosiaaliset suhteet voivat olla pulmallisia ihmisille, joilla on hahmotusvaikeuksia. Ne voivat vaikuttaa opiskelijoiden elämänpiirin kaventumiseen sekä ulottua aina kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin asti. (Iisakka 2019; Malanchini ym. 2019; Salmela-Aro & Hietajärvi 2019; Sandberg 2021, 211.) Hahmotusvaikeudet voivat olla vaikuttamassa opintojen keskeytymiseen tai koulutuspolut voivat muodostua rikkonaiseksi monien alan vaihtojen takia, sillä oman alan löytäminen voi osoittautua haasteelliseksi (Iisakka 2019). Kokonaisuutena on nähtävä, että opintoja suorittaessaan ja oppilaitosten arjessa opiskelijat kohtaavat jatkuvasti hahmottamisen taitoja vaativia tilanteita ja ympäristöjä, jotka voivat tuottaa heille haasteita sekä vaikuttaa opintojen suorittamiseen ja etenemiseen (Hahku.fi 2020; Räsänen ym. 2019).

Iisakan (2019) mukaan ihmiset, joilla on hahmotusvaikeuksia, ovat opiskelijoina usein kokeneet tulleen väärinymmärretyksi. Ympäristö tulee helposti leimanneeksi hahmotusvaikeuksia omaavia laiskoiksi, tyhmiksi tai välinpitämättömiksi myöhästelijöiksi. Hahmotusvaikeuksiin liitettävä tuen tarve ei tarkoita vain akateemista tukea, kuten tukiopetusta, vaan kyse on opiskelijoiden yksilöllisestä ja kokonaisvaltaisesta tukemisesta. (Iisakka 2019.) Toisella asteella työkentelevillä tulee siten olla valmiuksia tunnistaa hahmottamisvaikeuksia ja osaaamista tukea opiskelijoita (Iisakka 2019; Sandberg 2021, 209).

On huomioitava, ettei opiskelijoiden tukeminen toisella asteella ole vain tietyn ammattiryhmän, kuten erityisopettajien vastuulla. Etenkään aikana, jolloin inklusion ja integraation tavoitteet ovat keskeisiä koulutusajattelussa. (Aarnio 2010, 156–160, 163; Helakorpi 2010, 110–111; Miettinen 2015, 53; Sinkkonen ym. 2016, 52.) Unohtamatta tulevaisuuden näkökulmaa, että opiskelijoiden tukeminen toisella asteella tarkoittaa pian myös lakisääteisen oppivelvollisuuden suorittamisen tukemista. Opiskelijoiden tukeminen on käsitettävä kaikkien oppilaitoksessa työskentelevien tehtävänä ja lakimuutos tuottaa väistämättä muutoksia myös toisen asteen ammattilaisten työnkuviin (Sandberg 2021, 93). Ajankohtaisesti näen tutkielmani kannalta tärkeänä huomioida eri ammattilaisten näkökulmia opiskelijoiden tukemiseen ja tuottaa tietoa luonteeltaan omaehtoisesta non-formaalista koulutuksesta täydennyskoulutuksena, jota ei ole kohdennettu vain tietyille ammattiryhmälle.

Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkielmani eteneminen oli pitkään aineistolähtöistä, pystyäkseen luomaan käsityksen Hahku-mentorikoulutuksesta ilmiönä, millaisiin yleisempiin ilmiöihin se olisi kytkettävissä ja joiden kanssa se olisi saatettavissa kuvainnollisesti vuoropuheluun (Peltola 2015, 111–112; Peuhkuri 2015, 133). Vasta analyysin myötä haastatteluaineiston esiin tuomana minulle valkeni tarkemmin, millaiseen teoreettiseen viitekehykseen Hahku-mentorikoulutus koettuna ilmiönä tuli kytkeä, eli mistä haastateltavien kertomuksissa välittyvät kokemukset ylipäättään tulivat kertoneeksi. Siten tutkielman toisessa luvussa käsittelemäni teoreettinen viitekehys on pitkälti toisen asteen ammattilaisten kertomusten määrittelemää analyysin etenemisen myötä.

Teoreettisen viitekehyksen mukaisesti Hahku-mentorikoulutus koulutuksena kytkeytyy aikuisiin oppijoina ja omaehtoiseen non-formaaliin koulutukseen, joka toisen asteen ammattilaisten kannalta on käsitettävä myös täydennyskoulutuksena. Analyysin myötä ymmärsin, että pelkästä koulutukseen osallistuneiden aikuisten oppijoiden näkökulmasta, aineisto tarjosi otollisen kompastumisen niin sanotusti ”happiness sheetin” (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 27, 35–36) ansaan, jossa tulokset olisivat lähinnä hehkuttaneet positiivisesti Hahku-

mentorikoulutusta. Kertomukset kuitenkin sisälsivät arkisen työelämän realismia mahdollisuuksineen ja esteineen, joiden perusteella Hahku-mentorikoulutuksessa saavutetun soveltaminen käytännön työelämässä näytti sitoutuvan työssä oppimisen (Poikela 2005; Tynjälä 2013), ammatilliseen toimijuuteen ja työpaikkaan sosiokulttuurisena ympäristönä (Eteläpelto ym. 2013; 2014a, 2014b; 2014c; Tynjälä 2013). Siten päätin nostaa ne mukaan teoreettiseen viitekehykseen jatkuvan oppimisen, omaehtoisen non-formaalien koulutuksen ja aikuisten oppijoiden näkökulmien lisäksi. Ammatilliseen toimijuuteen ja työssä oppimiseen sitoutuu myös ammatillinen identiteetti (Eteläpelto 2014b; 2014c). Tämän kiinnostavan näkökulman olen kuitenkin rajannut pois tutkielmastani, enkä tarkastele Hahku-mentoreiden identiteettejä tutkielman määrämien takia.

Saavuttaakseni koulutuksen ja työelämän välisen yhteyden sekä päästäkseni irti mainitun kaltaisesta ”happiness sheet” -tutkielman tuloksista, nostin teoreettiseen viitekehykseen ja analyysin työkaluksi Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016) koulutuksen arvioinnin neljän tason mallin. Sen ollessa kuitenkin erityisesti organisaatioiden, henkilöstökoulutuksen ja koulutuksen järjestäjien käyttöön tarkoitettu työkalu, päädyin käyttämään mallia raameiltaan, soveltaen sen tasoilla organisaation sijaan ajatusta ihmisestä ammatillisena toimijana, yrittäjämäisen minän (Kinnari 2020) omaavana ja itseohjautuvana ”Oy Minä Ab:nä” (Silvennoinen 2016).

Kolmannessa luvussa esittelen tutkielman kontekstina toimivan Hahku-hankkeen ja Hahku-mentorikoulutuksen. Tämä tutkielma ei suoranaisesti käsittele hahmotusvaikeuksia. Katson kuitenkin tarpeelliseksi tuoda pääpiirteiltään esiin Hahku-hankkeen esittelyn yhteydessä siinä laadittua tutkimusperustaista teoretietoa sekä määrittellä hahmotusvaikeudet käsitteenä (Räsänen ym. 2019; Ylönen 2021). Tieteellinen tieto kehittyy jatkuvasti ja käsitteenä käyttämäni hahmottamisen toiminnallista jaottelua ei vielä toistaiseksi löydy julkaistusta tutkimuskirjallisuudesta. Olen saanut sen tietooni tämän tutkielman valmistumisen alla Hahku-hankkeelta, korvaamassa aikaisemman nelikentän käsitteen (vrt. Räsänen ym. 2019; Ylönen 2021).



Neljännessä luvussa esittelen tarkemmin tutkielman tutkimustehtävän ja tutkielman toteutusta narratiivisena tapaustutkimuksena. Narratiivinen lähestymistapa tutkielmaan valikoitui sen soveltuessa niin kokemusten tutkimukseen kuin tapaustutkimukseen. Kertomusten toimiessa moniulotteisesti kokemusten välittäjinä ja tarjoten mahdollisuuden myös kokemuksen käsitteen avaamiselle. Viidennessä luvussa esittelen analyysin tuottamia tuloksia, eli toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksesta. Kuudes luku pohdintana tulee käsittäneeksi tutkimustuloksista johdettavaa tarkastelua suhteessa teoreettiseen viitekehykseen tutkijan tulkintani mukaisesti. Luvussa käsittelen myös tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimuksen aiheita.

Tutkielmani näkökulmia tulevat laajentamaan Ahvosen (2021) ja Bogujevcin (2021) pro gradu -tutkielmat, jotka ovat tätä kirjoittaessani työn alla. Tutkielmissamme on käytetty osin samaa haastatteluaineistoa. Johtuen heidän tutkielmiensa näkökulmista, olen rajannut omastani pois kokemuksia ja tarkkoja kuvauksia liittyen Hahku-mentorina toimimiseen. Omana erityisenä kiinnostuksen kohteenani ja siten erona Ahvosen (2021) ja Bogujevcin (2021) tutkielmiin, on ollut päästä kuvaamaan Hahku-mentorikoulutusta ilmiönä sekä tarkastelemaan Hahku-mentorin toiminnan yleisiä ulottuvuuksia toisen asteen ammattilaisen näkökulmasta. Näin tutkielmamme eivät ole päällekkäisiä, vaan näistä kolmesta muodostuu yhdessä mahdollisimman kattava kokonaisuus Niilo Mäki Instituutin Hahku-hankkeen järjestämästä Hahku-mentorikoulutuksesta ja Hahku-mentorina toimimista.

## 2 AIKUISET OPPIJOINA TYÖELÄMÄSSÄ JA KOULUTUKSESSA

Käsitteenä aikuinen oppija näyttää saavan tutkimustyössä käytettynä useita erilaisia määritelmiä, riippuen tutkimuksen tarkoituksesta. Hahku-mentorikoulutuksen osallistuneiden ammattilaisten kannalta, rationaalisen järjen sanelemana tässä tutkielmassa aikuisiksi oppijoiksi määrittyvät tutkimushaastatteluun osallistuneiden mukaisesti henkilöt, jotka ovat suorittaneet oman ammattialansa peruskoulutuksen ja ovat olleet työelämässä vähintään viisi vuotta.

Koulutusta ja oppimista koskevissa teorioissa ja tutkimuksissa tehdään määritelmällistä jakoa formaaliin-, non-formaaliin- sekä informaaliin oppimisympäristöön ja oppimiseen (Jarvis 2010). Duguid, Mündel ja Schugurensky (2007, 44) kiteyttävät formaalin koulutuksen ja oppimisen tarkoittavan institutionaalista koulutusta, joka etenee tikapuiden kiipeämisen tavoin esikoulusta valmistumiseen johtavaan koulutukseen. Non-formaali koulutus oppimisineen viittaa virallisen koulutuksen ulkopuolella olevaan koulutukseen, joka usein on lyhytkestoisia ja osallistujalle vapaaehtoista. Informaali oppiminen taas kattaa laajasti kaiken sen arjessa ja elämässä tapahtuvan oppimisen, mikä jää kahden edellisen ulkopuolelle, ilman opettamista tai instituutioiden tuottamia arviointimekanismeja. (Duguid ym. 2007, 44; Jarvis 2010, 38–67.) Oppimista näissä eri oppimisympäristöissä voi tapahtua joko tarkoitushakuisesti tai tahattomasti (Jarvis 2010, 40–41). Tutkielmani näkökulmat koskevat työelämän kannalta informaalia ja Hahku-mentorikoulutuksen kannalta non-formaalia oppimista ja koulutusta.

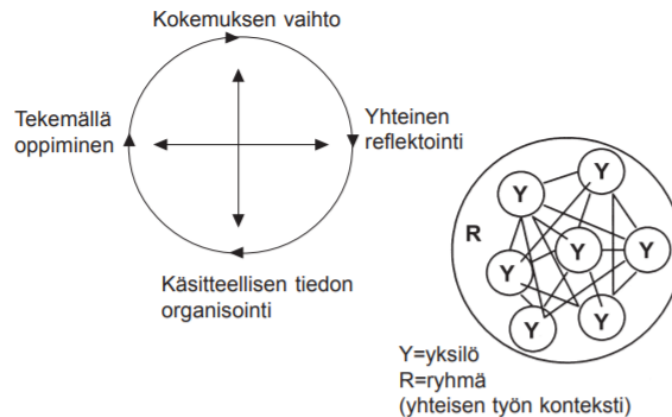
### 2.1 Jatkuva oppiminen, työssä oppiminen ja ammatillinen toimijuus

Tämän päivän modernia maailmaa kuvaa jatkuva muutos, johon kiinteästi on kytkeytynyt vastauksena ajatus ihmisistä elinikäisinä oppijoina. Jarvisin (2007) mukaan teollisen vallankumouksen myötä yhteiskunnat ovat muuttuneet paljon ja nopeasti. Muutokset ovat koskeneet niin työelämää, tuotannon teknologiaa,

rationaalista tietomme kuin sosiaalisen olemassaoloa. Myös käsitys oppimisesta on muuttunut ja nykyään se käsitetään elämänmittaisena ja -laajuisena, vastaa- massa jatkuvasti käynnissä oleviin muutoksiin. (Jarvis 2007.) 2020-luvulle tulta- essa elinikäisen oppimisen käsitekin on kokenut muutoksen ja näyttää korvau- tuneen jatkuvan oppimisen käsitteellä, vaikka ilmiö itsessään ei ole juurikaan muuttunut sitten 1960-luvun (Kinnari 2020, 305).

Jatkuva oppinen on nähtävä kuluvan ajan työelämän keskiössä, tarkoittaen läpi ihmisen työuran ja elämänkaaren jatkuvaa, sekä elämän eri osa-alueille ulot- tuvaa ja kehittävää oppimista, vastauksena jatkuville muutostarpeille (Hytönen & Nokelainen 2020, 7–9; Jarvis 2010). Kyse ei ole vain siitä, että nykyihmiset oli- sivat jatkuvasti oppivia. Elämme niin tieto- kuin informaatioyhteiskunnissa, jotka organisaatioiden ja kaupunkien on käsitettävissä myös oppivina (Jarvis 2007; Soini, Rauste-Von Wright & Pyhäلتö 2003). Yhteiskuntien sosiaaliset insti- tuutiot sisällytettynä globaaliin yhteiskuntaan Jarvisin (2007) mukaan tarjoavat yksilöille mahdollisuuden hankkia jatkuvasti tietoja, taitoja, asenteita, arvoja sekä tunteita. Erityisesti käsitys työssä oppimisesta ja toimijuudesta, sekä näihin liittyvät identiteetit ja jatkuvat neuvottelut ovat nousseet keskeiseksi elinikäisen, nyt käsitteellisesti jatkuvan oppimisen kannalta. (Jarvis 2007.)

Poikela (2005) tarkastelee työssä oppimisen prosessia yksilöiden ja ryhmien näkökulmasta. Kyse on moniulotteisesta ilmiöstä, mutta molempien kannalta ydin löytyy Poikelan esittämänä Kolbin (1984) universaaliksi käsitettävästä ko- kemuksellisen oppimisen mallista ja oppimisen kehästä. Ryhmien kannalta esi- merkiksi erilaiset ryhmäkeskustelut tarjoavat mahdollisuuksia yhteisten merki- tysten rakentamiseksi, jolloin organisaatioiden kehittämistä tarkasteltaisiin yh- teisesti. Työntekijöiden keskinäinen yhteistyö on tärkeää, jotta organisaatioiden visioita ja strategioita sekä työntekijöiden henkilökohtaisia käsityksiä voitaisiin sovittaa yhteen. Kuvio 1 tuo esiin, kuinka työryhmät tai tiimit voivat oppia ko- kemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaisesti yhteistoiminnassa, viitattuna Poikelan toimesta niin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen- kuin Nonakan ja Takeuchin (1995) organisationaalisen tiedon muodostuksen malliin. (Poikela 2005.)



KUVIO 1. Oppiminen yhteisen työn kontekstissa (Poikela 2005, 29–30).

Poikela (2005, 29–30) avaa kuviota 1 kirjoittamalla, että kohdatessa uusia ongelmia tai haasteita, työntekijöiden tulisi vaihtaa kokemuksiaan ja jakaa tietämystään asiasta. Seuraavassa vaiheessa yhdessä reflektoidaan, arvioidaan ja analysoidaan, mistä asiassa on kyse. Ilmiön ymmärtämiseksi uudella tavalla, hankitaan uutta tietoa, malleja sekä käsitteitä. Uusi päteväksi havaittu tieto organisoidaan edelleen malleiksi, suunnitelmiksi tai vastaavaksi puntaroinnin kohteiksi. Seuraavaksi uutta toimintamallia, työkalua tai muuta sellaista kokeillaan ja testataan. Näin ryhmän jäsenet oppivat tekemällä sekä keräävät havaintoja ja kokemuksia, kuinka hyvin kokeilun kohteena oleva työskentelytapa toimii käytännössä. Havaintojen ja kokemusten tarkasteluun palataan taas uudelleen yhteisesti oppimisen syklin jatkuessa. Keskeisiä elementtejä työssä tapahtuvassa ryhmäoppimisessä ovat näin vuorovaikutus ja yhdessä arvioiminen. Arvioinnin ollessa toimijoille niin tiedon kuin oppimisen lähde. (Poikela 2005, 29–30.)

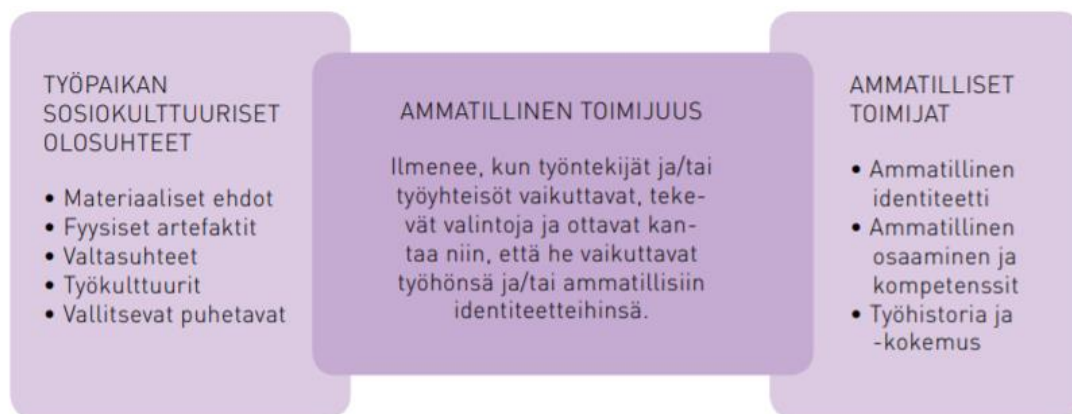
Tynjälä (2013) kirjoittaa työssä oppimisesta sen prosessia laajemmasta näkökulmasta. Hän esittää teoreettisena viitekehyksenä työssä oppimiselle ja sen tutkimukselle Biggsin (1999) kokonaisvaltaisen 3-P oppimismallin, joka saavuttaa työssä oppimisen ilmiön monimutkaisuutta, oppimisen ulottuvuuksien välisiä suhteita sekä työpaikkaa sosiokulttuurisena oppimisympäristönä. Ensimmäisenä ulottuvuutena 3-P oppimismallissa on työssä oppimiseen liittyvät ennakoivi-

vat tekijät (*presage*), sisältäen oppijan kokemuksia, kykyjä, motivaatiota sekä oppimiskontekstiin liittyviä tekijöitä, kuten työn organisointia, saatavilla olevaa tukea ja yhteistyötä. Keskiössä on oppijan oma tulkinta siitä, millaisena oppimisympäristönä hän työpaikkansa kokee. Toisena ulottuvuutena toimii oppimisprosessi (*process*). Siihen kytkeytyvät niin formaalin-, informaalin- kuin non-formaalin oppimisen muodot kuin monia oppimisprosessiin liitettäviä tekijöitä, kuten kuinka työtä tehdään, työntekijöiden välistä yhteistyötä, vuorovaikutusta ja osallisuutta. Kolmantena ulottuvuutena ovat oppimistulokset (*product*), eli ymmärrys, tiedot ja taidot, luovat ratkaisut sekä identiteetti ja toimijuus. (Tynjälä 2013.)

Eteläpellon ja kumppaneiden (2013; 2014a) mukaan ammatillisessa toimijuudessa (*professional agency*) käsitteellisesti on kyse ihmisten aktiivisista vaikuttamismahdollisuuksista, eli subjektin omasta mahdollisuudesta ”tehdä jotain”. Ammatillinen toimijuus liittyy erityisesti muutoksia koskevaan aktiiviseen vaikuttamiseen. Tarkoittaen esimerkiksi muutoksiin sopeutumista, soveltamista, uusia taitoja, kompetenssia ja resursseja. Ammatillinen toimijuus tulee esiin, kun tehdään valintoja ja ollaan vaikuttamassa omaan työhön, ammatilliseen identiteettiin, työyhteisöön ja niin edelleen. (Eteläpelto ym. 2013, Eteläpelto ym. 2014a.)

Eteläpelto kumppaneineen (2014a) kirjoittavat työpaikan olosuhteiden voivan vaikuttaa ammatilliseen toimijuuteen joko rajoittavasti tai resursseja tarjoavasti. Tyypillisesti ammatilliseen toimijuuteen liitetään myönteisiä merkityksiä luovuudelle sekä innovaatioille ja kyseessä voivat olla niin hyvinvointiin kuin onnellisuuteen liittyvät kysymykset (Eteläpelto ym. 2014a). Samaan aikaan ne ylläpitävät osaamista ja voivat vaikuttaa työn tuottavuuteen ja laatuun, jotka toimivat myös edellytyksinä ammatilliselle toimijuudelle (Eteläpelto ym. 2014b.) Toimijuutta rajoittavasta näkökulmasta Eteläpelto ja kumppanit (2014a) nostavat esiin instituutioiden rakenteellisia tekijöitä sekä luonteeltaan epävirallisia tai virallisia valtasuhteita. Ammatillinen toimijuus tulee liittyneeksi myös subjektin autonomiaan ja kykyihin ylittää olemassa olevia rajoitteita sekä toimia vastavoimana muutoksille tai rakenteellisille valtasuhteille. (Eteläpelto 2014a.)

Kuten työssä oppimista, myös ammatillista toimijuutta on mahdollista tarkastella monista teoreettisista viitekehyksistä käsin. Teorioiden väliset erot ilmenevät Eteläpellon ja kumppaneiden (2014b) mukaan ontologiassa sekä käsityksessä yksilön ja sosiaalisen välisestä suhteesta. Kuviossa 2 on esitetty keskeisiä käsitteitä jäsentävä mallinnus subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta lähestymistavasta ammatilliseen toimijuuteen, jonka on ajateltu olevan kattavin työelämän ammatillista toimijuutta koskevan tutkimuksen kannalta. (Eteläpelto ym. 2014b.)



KUVIO 2. Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa ammatilliseen toimijuuteen (Eteläpelto ym. 2014b, 211).

Eteläpelto kumppaneineen (2014b; 2014c) kirjoittavat ammatillisen toimijuuden olevan olennaisen osan työssä oppimista niin yksilöiden, työyhteisöjen kuin organisaatioiden uusiutumisen näkökulmasta. Subjektikähtöinen painotus ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen tutkimuksessa on tarkoittanut subjektien kiinnostusten ja identiteettien huomioimista työpaikkojen sosiaalisten käytäntöjen rinnalla kuvion 2 mukaisesti. Tämän seurauksena ammatillinen toimijuus tulee sitoutuneeksi omaksuttuihin ammatillisiin identiteetteihin sekä työssä oppimiseen, jotka kehämäisesti mahdollistavat identiteettien kehittymisen ja uudelleen neuvottelut työpaikan sosiokulttuurisessa ympäristössä. (Eteläpelto ym. 2014b; Eteläpelto ym. 2014c.)

Laajasti kokonaisuutta katsoen Hytösen ja Nokelaisen (2020, 7) mukaan ammatillinen kasvu sekä asiantuntijana kehittyminen koskevat väistämättä kaikkia ihmisiä, sekä kaikkia elämän ja työurien vaiheita. Yksilöillä on jatkuva tarve

osaamisen kehittämiseen ja uudistamiseen, sillä yhteiskunnan ja työelämän muutokset sekä tulevat kehityssuunnat muuttavat jatkuvasti niin työn sisältöjä kuin työn tekemisen tapoja (Hytönen & Nokelainen 2020, 7). Jatkuvan oppimisen kannalta ihmiset tarvitsevat siten tänä päivänä myös valmiuksia oppia jatkuvasti uutta. Unohtamatta, että jatkuvasti oppivat sekä kehittyvät persoonat ovat nähtävä myös hyödyllisinä yhteiskunnan jäseninä. (Jarvis 2007.)

## **2.2 Jatkuva oppiminen poliittisena agendana ja kritiikin kohteena**

Jatkuvassa oppimisessa sekä monipuolisessa, joustavassa ja tarpeen mukaisessa koulutuksessa kyse on myös poliittisista agendoista. Viimeisten vuosikymmenten aikana jatkuva oppiminen on muotoutunut keskeiseksi käsitteeksi koulutuspoliittisissa teksteissä aina ylikansallisia poliittisia toimijoita, kuten OECD ja EU, myöten (Saari 2016; Ryky, Santamäki & Smidt 2021). Ajankohtaisesti Suomessa pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmasta (2019) löytyy kaikkia koskeva jatkuvan oppimisen uudistus, tarkoituksenaan vastata erityisesti työelämän muutoksista nouseviin koulutus- ja osaamistarpeisiin. Tavoitteena on tukea niin yksilöiden ammatillista kehittymistä, mielekkäitä työuria kuin työllisyyskehitystä sekä työpaikkojen kilpailukykyä ja tuottavuutta. (Hytönen & Nokelainen 2020, 7-9; Marinin hallitusohjelma 2019; Ryky, Santamäki & Smidt 2021.)

Kinnari (2020, 315) huomauttaa politiikassa suljettavan ulos sekä vaiettavan niistä kielteisistä vaikutuksista, joita työelämän tarpeista tulevilla elinikäisen oppimisen ihanteilla voi olla yksilön hyvinvoinnin kannalta. Työmarkkinoihin liitettyä jatkuva oppiminen saattaa aiheuttaa riittämättömyyden tunteesta seuraavaa itsetarkkailua, neuroottisuutta sekä loppuun palamista oppimisen ilon ja uusien taitojen oppimisen ohella. (Kinnari 2020, 315.) Lemmetty (2020) kirjoittaa jatkuvan oppimisen voivan olla kuormittavaa sekä ongelmallista. Jatkuva kiire ja muutosten tuottama ”oppimisähky” voivat olla verottamassa niin motivaatiota kuin hyvinvointia. (Lemmetty 2020.) Työntekijöiden kannalta osaamismääreiden laajentuessa, kilpailukyvyn edellyttämien tietotaitojen lisäksi ihmisiltä tarvitaan

tänä päivänä paitsi reflektiivisyyttä, myös asennetta ja itsesääätely- sekä tunnetaitoja. (Kinnari 2020, 315.)

Keskeistä jatkuvassa oppimisessa on käsitys ihmisten itseohjautuvuudesta ja itseohjatusta oppimista. Ruohotien (2002) määritelmän mukaisesti kyseessä on näkemys ihmisestä aktiivisena tiedon etsijänä, joka tekee itse myös koulutusvalintojaan ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Itseohjautuvuuden keskeinen asema on saanut osakseen myös kritiikkiä. Saari (2016) kytkee kriittisessä analyysissään elinikäisen oppimisen niin kutsuttuun hallintavaltaan, jonka mukaan ihmisiä hallitaan vapaina ja vastuullisina yksilöinä. Elinikäisten oppijoiden hallinta välttelee olemasta holhoavaa tai pakottavaa vallankäyttöä. Se on luonteeltaan mahdollistavaa ja rohkaisevaa, jotta ihmiset tulisivat kantaneeksi itse vastuuta omasta oppimisestaan nopeiden yhteiskunnallisten ja työmarkkinoiden muutosten keskellä. (Saari 2016.)

Silvennoinen (2016) kirjoittaa kriittiseltä kannalta itseohjautuville ihmisille asetetuista vaatimuksista. Hän lisää Saaren (2016) kirjoittamaan, että yksilöitä muokkaava valta hakee vielä kohdettaan eri verkostoissa sekä epävirallisissa kanavissa tässä kuluva ajassa, jossa koululaitos ei enää yksin toimi menestyksestään vastuullisten kansalaisten kasvattamisesta. Ajan uusia itseohjautuvia ihmisiä opastetaan johtamaan omaa yritystään ”Oy Minä Ab:tä” ja yksilökohtaisen menestyksen tavoitteiden kuuluisi olla tämän yrityksen prioriteettina. (Silvennoinen 2016.)

Kinnari (2020, 315) esittää yrittäjämäisen elämänsänteen ja minän onnistuneen murtautumaan elinikäisen oppimisen politiikkaan. Yrittäjämäinen elämänsänteen yhdessä erilaisten standardoitujen kompetenssien kanssa tulevat rakentaneeksi ihmisistä elinikäisen oppimisen politiikassa toimijoina kykypääomakoneita. Elämänmittaiseksi tehtäväksi määrittyvät erilaisten työmarkkinoiden muuttuvien pääomien kerääminen sekä kyvykkyyden ylläpitäminen, tarkoittaen niin työntekijän motivaatiota, minäpystyvyyttä kuin vaadittavaa asennetta. Jotta ihminen selviytyy, menestyy sekä säilyttää työllistettävyytensä, hänen tulee yksilönä reflektoida tiedollisesti, taidollisesti sekä emotionaalisesti paitsi omia voimavarojaan myös työmarkkinoiden tarpeita. (Kinnari 2020, 315.)



Lemmetty (2020) tuo esiin väitöstutkimuksensa vahvistaneen oletuksen, että ihmisten itseohjautuva oppiminen itseasiassa on myös sosiokulttuurinen ilmiö. Yksilöiden tai ryhmien vastuunotot tulevat väistämättä kiinnittyneeksi ympäristön ja yhteisön raameihin. Siten itseohjautuvuus tulisi nähdä yksilön aktiivisuutena, joka sitoutuu ympäröivään yhteisöön. Muuttuvassa maailmassa olemme entistä riippuvaisempia toisistamme, vaikka näytämme elävän Beckiin (2016) viitaten ”yksilökeskeisyyden eetoksessa”. (Lemmetty 2020.) Kuten Beck (Beck & Beck-Gernsheim 2002) itse tuo esiin individualisaatiota koskevassa teoriassaan, todellisuudessa tämän päivän modernissa maailmassa me ihmiset tarvitsemme yhä enemmän toisiamme sekä yhteistyötä.

Lemmetyn (2020) mukaan itseohjautuvaa oppimista ei tulisi tulkita millään tapaa yksiselitteisesti vain yksilön hallitsemaksi toiminnaksi, vaan huomiota on kiinnitettävä itseohjautuvuutta mahdollistaviin ja rajoittaviin tilanne- ja organisaatiokohtaisiin tekijöihin. Turbulentissa työelämässä lopulta voittajia ovat sellaiset organisaatiot, joissa onnistutaan löytämään laajasti ja yhteisesti sekä yksilöjä, yhteisöjä että organisaatioita palvelevia päämääriä, käytänteitä ja toimintatapoja. (Lemmetty 2020.)

### **2.3 Aikuiset oppijoina non-formaalissa koulutuksessa**

Aikuisen oppimisesta ja sen erityispiirteistä ei ole olemassa mitään yhtenevää teoriaa, vaan siihen liittyy useita tunnettuja oppimisteorioita sekä käsityksiä oppimisesta (ks. Jarvis 2010; Ruohotie 2002). Lemmetty (2020) kirjoittaa Knowlesin kirjoittaneen jo vuonna 1950 aikuisten oppivan parhaiten vapaissa informaaleissa ympäristöissä, kuten työpaikoilla. Tänä päivänä työnantajien järjestämän henkilöstökoulutuksen lisäksi järjestetään monenlaisia koulutuksia, joka ovat määriteltävissä omaehtoiseksi non-formaaliksi ei-ammattilliseksi koulutukseksi, sekä yleisellä tasolla ammattilaisten kannalta myös täydennyskoulutukseksi (Manninen & Meriläinen 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Tyypillistä omaehtoiselle non-formaalille koulutukselle on, että ne ovat osallistujalle vapaaehtoisia, toisin sanoen omaehtoisia, kestoiltaan ne voivat olla lyhyitä, eivätkä non-

formaaleina tuota mitään uutta tutkintonimikettä (Duguid ym. 2007; Manninen & Meriläinen 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018).

Aikuisten oppimisen kannalta non-formaalin koulutuksen vapaaehtoisuus näyttää nousevan keskeiseksi merkitykseksi. Aikuiset yksilöinä oppivat varmimmin vaadittuja tietoja, taitoja ja asenteita silloin kun se tapahtuu heidän omasta halustaan toteuttaa itseään sekä toiveitaan (Silvennoinen 2016). Taustalla olevana selityksenä voidaan nähdä näkemys ihmisten omasta pyrkimyksestä ymmärtää ympäröivää maailmaa sekä etsiä itse selityksiä ja syitä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 176). Silvennoisen (2016) näkemystä tukee muun muassa Mannisen ja Meriläisen (2015) esittelemät Benefits of Lifelong Learning -projektin (BeLL) päätulokset. Omaehtoisen non-formaalin ei-ammattilliseen koulutuksen hyötyjen syntymiseen näytti vaikuttavan erityisesti opintojen vapaaehtoisuus. Yhdeksi omaehtoisen opiskelun hyötyfaktoriksi osoittautui myös työ, sisältäen muun muassa siihen liittyvän osaamisen sekä välineellisen hyödyn. Esiin nousi lisäksi kouluttajan osaamisella ja persoonalla olevan merkitystä oppijoiden hyötynäkökulmista katsoen. (Manninen & Meriläinen 2015.)

Kokonaisuutena jatkuvan oppimisen ja aikuisille suunnatun koulutuksen keskiössä näyttää olevan erilaiset joustavat ratkaisut. Hytönen ja Nokelainen (2020, 10–11) kirjoittavat työelämässä väistämättä tarvittavan jatkuvan oppimisen vaatimukseen vastaamiseksi joustavia ammatillisen osaamisen kehittämisen ja kerryttämisen muotoja. Tarpeen ovat sekä yksilöiden että työelämän tarpeisiin vastaavat ratkaisut, jotka huomioivat erilaisia uravaiheita sekä erilaisille ammatillisille konteksteille tyypillisiä haasteita. (Hytönen & Nokelainen 2020, 10–11.)

Koulutuksen näkökulmasta aikuisen oppimiseen on liitettävissä monia oppimiskäsityksiä ja teoreettisia lähestymistapoja, joista kaikista on löydettävissä vahvuutensa sekä kriittisesti tarkastellen heikkoutensa (ks. Jarvis 2010; Ruohotie 2002). Aikuisen oppiminen usein tulee pelkistetyltä merkitykseltään määrittyneeksi väljästi muutoksen tapahtumisena, kuinka opitulla on merkitystä ja kuinka muun muassa koulutuksessa opittua sovelletaan käytännön työelämässä (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016). Sen sijaan että lähtisin esittelemään erilaisia

teoreettisia lähtökohtia ja tekemään niiden välistä vertailua, nostan esiin Jääskelän (2009) esittämän synteesin. Kaikesta teorioiden moninaisuudesta, kriittisyydestä toisiaan kohtaan ja pirstaleisuudesta, hän on muodostanut kokonaiskuvan aikuisten oppijoiden sekä aikuisille suunnatun koulutuksen erityispiirteistä, tuoden esiin eri teorioiden keskeisiä näkökulmia. Jääskelän (2009) tutkimusartikkeli kytkeytyy avoimen yliopiston koulutukseen, mutta soveltuu hyvin myös tämän tutkielman kontekstiin. Hänen mukaansa aikuisen oppimisessa voidaan nähdä eri teorioita yhdistellen erityispiirteinä:

- oppijan aktiivisen tiedonrakentamisen merkitys
- tavoitteiden, toiminnan sekä opiskeluympäristön suhteen tiedostaminen
- tutkiva ja merkitysorientoitunut sekä kokemuksia ja oppimista reflektoiva toiminta
- sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkitys.

**Oppijan aktiivisen tiedonrakentamisen merkitys.** Jääskelä (2009) tuo esiin aikuisella oppijalla olevan kyvyn muokata ja luoda uutta tietoa. Oppimisessa kyse ei ole opitun tiedon toistamisesta ulkoa, vaan keskeisesti kyse on tiedon ymmärtämisestä, soveltamisesta, vertailusta ja niin edelleen. Tietoa omaksutaan erityisesti käyttämällä sitä eri tarkoituksissa. Esiin nousee myös aikuisten oppijoiden tiedonkäsittelyn vahvuuksia suhteessa nuorempiin oppijoihin. Aikuiset ovat usein sisäisesti motivoituneempia oppimiseen nuorempiin verrattuna ja lisäksi heillä on myös elämäkokemuksen tuomia vahvuuksia ja valmiuksia. Aikuiset tyypillisesti myös tavoittelevat oppimisessaan sisältöjen ymmärtämistä sekä arjessa havaittujen ilmiöiden käsitteellistämistä. (Jääskelä 2009.)

**Tavoitteiden, toiminnan sekä opiskeluympäristön suhteen tiedostaminen.** Jääskelä (2009) kirjoittaa, että opintoja aloittaessaan ihmisillä on erilaisia tavoitteita ja voimavaroja, kuten valmiuksia ja opiskeluun käytettävää aikaa sekä opiskeluorientaatioita, jotka tulevat ohjanneeksi opiskelutoimintaa, käsittäen muun muassa ajattelua ja asennoitumista opiskeluun. Myös toiminta itsessään sekä siitä saadut oppimiskokemukset tulevat synnyttäneeksi uusia tavoitteita tai

tulevat muuttaneeksi opiskelutavoitteiden sisältöjä. Oppimisen luonteeseen, tavoitteenasetteluun ja opiskeluorientaatioon vaikuttaa opiskelun konteksti, eli se sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa oppimista tapahtuu. (Jääskelä 2009.)

**Tutkiva ja merkitysorientoitunut sekä kokemuksia ja oppimista reflektiivinen toiminta.** Jääskelä (2009) kirjoittaa, ettei oppiminen ei ikinä synny mistään tyhjästä, vaan uusi tieto tulee linkittyneeksi oppijoiden esiymmärrykseen, eli aikaisempaan tietoon ja kokemukseen. Oppimista tulevat käynnistäneeksi tilanteet, joissa oppijat havaitsevat uuden tiedon sekä esiymmärryksensä välisen tiedollisen ristiriidan ja motivoituvat tämän ratkaisemiseen. Uuden tiedon tulisi myös ankkuroitua oppijoiden omaan arkitodellisuuteen ja kokemuksiin. Oppijoita tulisi aktivoida kysymysten tekemiseen, tiedon hankintaan, perustelemiseen, omaan ajatteluun sekä oman oppimisen pohtimiseen. (Jääskelä 2009.)

**Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden merkitys.** Jääskelä (2009) esittää, että oppimista koskevissa tutkimuksissa on korostettu sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisen oppimisen merkityksellisyyttä. Hän kirjoittaa myös nyt hyvin ajankohtaisista etäopiskeluratkaisujen haasteista, kuinka yhdessä oppiminen ja vuorovaikutus oppijoiden kesken sekä opettajan kanssa mahdollistuvat. Sosiaalisen aspektin huomioiminen tulee etäopetuksessa esiin erilaisissa suoritustavoissa, kuten ryhmäkeskusteluissa. Sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllisyys eivät välttämättä vielä takaa oppimista, mutta ne tulevat saaneeksi merkitystä, kun niiden keinoin tavoitellaan dialogia ja yhteistä ymmärrystä ilmiöstä, jota ollaan oppimassa. (Jääskelä 2009.)

Oppimiseen luonnollisesti sitoutuu erottamattomasti oppimisprosessi, jota erilaiset teoriat pyrkivät selittämään, kuvaamaan ja mallintamaan. Eri teorioista on jälleen löydettävissä vahvuutensa ja heikkoutensa, eikä mitään täydellisesti kaiken kattavaa selitysmallia ole olemassa. (ks. Jarvis 2010; Ruohotie 2002.) Usein tutkimuksissa ja opinnäytetöissä aikuisen oppimisen yhteydessä näyttää nostettavan esiin Kolbin (1984) mallinnus oppimisen kehästä kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä. Sen vaiheet esittelin aikaisemmassa luvussa työyhteisön ryhmien oppimisprosessin yhteydessä Poikelan (2005) mukaisesti. Oli kyse yksi-

löistä tai ryhmistä, keskeistä mallissa on kokemuksen, reflektiivisen havainnoinnin, käsitteellistämisen ja käytännössä sovellettavan kokeilevan toiminnan kehämäisyys, jonka myötä oppiminen myös syvenee (Kolb 1984; Poikela 2005).

Kolbin (1984) esittämää kokemuksellisen oppimisen kehää on käytetty tutkimuksissa valtavan paljon. Se saanut osakseen kritiikkiä pelkistävän ja yksinkertaisen luonteensa takia (mm. Jarvis 2010, 77; Poikela 2005, 21; Ruohotie 2002). Mikä kenties voi olla myös sen suosion syynä (Jarvis 2010, 77). Muun muassa Ruohotie (2002, 135–136) on esittänyt, että Jarvisin (ks. 2010, 80–90) kokemuksellisen oppimisen malli onnistuisi kaikkein kattavimmin saavuttamaan ja selittämään aikuisen oppijan oppimisprosessia, jota toteutuu jatkuvasti erilaisissa oppimisympäristöissä. Jarvisin (2010, 80–90) kokemuksellisen oppimisen mallissa ihminen tulee huomioiduksi ajassa ja sosiokulttuurisessa ympäristössään elävänä kokonaisvaltaisena persoonana. Kohtaamiensa kokemusten myötä oppimisprosessissaan ihminen myös muuttuu kokonaisvaltaisesti niin ajattelun, reflektoinnin, tunteiden, toiminnan, arvioinnin kuin muistelun myötä. (Jarvis 2010, 80–90.)

## 2.4 Koulutuksen arvioinnin teorettinen viitekehys

Tässä tutkielmassa keskeisesti on kyse Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden kokemuksista. Näkökulma tulee liittyneeksi myös koulutuksen arviointiin kokijoiden näkökulmasta käsin. Koulutuksen arviointiin liittyvässä tutkimuksessa niin Suomessa kuin maailmalla on usein käytetty Don Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016) neljän tason mallia, jolla voidaan tarkastella koulutuksen vaikuttavuutta ja sitä on käytetty apuna muun muassa koulutusten kehittämisessä (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016). Tässä tutkielmassa tarkoituksena ei ole tutkia Hahku-mentorikoulutuksen vaikuttavuutta, eikä mitata sitä jollain mittarilla. Kuitenkin teorettiselta viitekehykseltään Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016) neljän tason malli pystyy luomaan teoreettisia raameja tutkielmalleni ja tarjoaa työkalun analyysin toteuttamiselle. Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016) koulutuksen arvioinnin mallin tasot ovat:

- 1) Reaktiot (*reaction*): Millaisia vaikutelmia koulutuksesta saatiin ja missä määrin osallistujat pitivät koulutusta suotuisana, houkuttelevana tai merkityksellisenä heidän työnsä kannalta.
- 2) Oppiminen (*learning*): Mitä koulutuksessa opittiin ja saavutettiin. Sisältäen tarkastelun näkökulmina oppimisen eri komponentteja, jotka mallilauseineen ovat esitettynä taulukossa 1. Kyse on niin tiedoista, taidoista, asenteista, luottamuksesta kuin sitoumuksesta. Sitoumuksen rinnalla on motivaatio. Tarkoittaen sitä, että koulutuksessa saavutetut tiedot ja taidot paitsi hallitaan, niitä myös pyritään ja halutaan käyttää työssä. Oppimisen komponentit sisältöineen tulevat sitoneeksi tasoja kaksi ja kolme toisiinsa.

TAULUKKO 1. Kirkpatrickin mallin 2) tason oppimisen komponentit merkitysisältöineen (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016).

Tieto: "Minä tiedän sen."
Taito: "Minä osaan tehdä sen nyt."
Asenne: "Uskon että tätä kannattaa toteuttaa työssä."
Luottamus: "Luulen voivani toteuttaa sen työssäni."
Sitoumus / motivaatio: "Toteutan sitä työssäni."

- 3) Toiminta tai käytös (*behaviour*): Toimii jatkumona edelliselle tasolle. Tarkoittaen koulutuksen tuottamaa muutosta toiminnassa, toisin sanoen opitun soveltamista käytännössä. Mikä on käsitettävä tarkastelun näkökulmana sille, mitä koulutuksessa todella on opittu. Kysymyksenä voidaan esittää, onko itseasiassa opittu mitään, mikäli sillä ei ole siirtovaikutusta käytännön työhön. Taso sisältää myös työssä oppimisen näkökulman ja organisaatioiden roolin olla vahvistamassa koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja.
- 4) Tulokset (*results*): Koulutuksen vaikutus organisaation tulokseen ja toimintaan.

(Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016.)

Tässä tutkielmassa en tarkastele organisaatioiden näkökulmaa, vaan korvaan sen ihmisellä itsellään. Sovellan ajatusta ihmisestä ammatillisena toimijana (Eteläpelto ym. 2013; 2014a, 2014b), joka itseohjautuvana omaa yrittäjämäisen mielen ”Oy Minä Ab:n” (Kinnari 2020, 315; Silvennoinen 2016) ja jonka näkökulmasta koulutusta arvioin.

Koulutuksen arvioinnin kolmas taso määrittyy tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä, kuinka koulutukseen osallistuneet itse käsittävät koulutuksen muuttavan heidän toimintaansa ja kuinka he voivat soveltaa koulutuksessa opittua käytännössä. Lisäksi tasoon sisältyy, kuinka koulutukseen osallistuneet ajattelevat koulutuksen jatkumoa työssä oppien ja miten ammatillinen toimijuus Hahku-mentorina pääsee ilmenemään, tulee vahvistuneeksi tai rajoittuneeksi työpaikan sosiokulttuurisessa ympäristössä. Viidennellä tasolla tarkoitettut tulokset organisaatioiden näkökulmasta ovat usein tarkasteltavissa vasta pidemmällä aikavälillä (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016). Sovellan käytännön syistä tässä tulosten osalle näkemystä, saavutettiin koulutuksessa ”Oy Minä Ab:n” (Silvennoinen 2016) sille ennalta asettamia tavoitteita.

### 3 TUTKIELMAN KONTEKSTINA HAHKU-HANKE

Luvussa esittelen tutkielman kontekstina toimivan Hahku-hankkeen, siinä laadittua tutkimusperustaista teoretietoa hahmotusvaikeuksista (Räsänen ym. 2019; Ylönen 2021) ja tutkielman kannalta keskeisen Hahku-mentorikoulutuksen. Tämä tutkielma ei suoranaisesti käsittele hahmotusvaikeuksia. Katson siten tarpeelliseksi avata pääpiirteiltään Hahku-hankkeen laatimaa tutkimusperustaista tietoa hahmottamisen toiminnallisesta jaottelusta ja hahmotusvaikeuksien määritelmää.

#### 3.1 Niilo Mäki Instituutin Hahku-hanke

Haakana ja muut (2019, 29) kirjoittavat Niilo Mäki Instituutin toimintaa ylläpitävän Niilo Mäki Säätiön. Kyse on yleishyödyllisestä ja voittoa tavoittelemattomasta tutkimustoiminnasta. Tavoitteena on kehittää perustutkimuksista saatavista tuloksista käytännössä sovellettavia toimintamalleja ja materiaaleja, kuten oppaita, harjoitus- sekä kuntoutusohjelmia. (Haakana ym. 2019, 29.) Niilo Mäki Instituutti (2021) on visionsa mukaisesti:

Johtava monitieteinen tutkimus- ja kehittämiskeskus, joka tuottaa uutta tietoa oppimisvaikeuksista, soveltaa tutkimustietoa käytännön toimijoiden tueksi ja näin toimii kaikkien lasten ja nuorten oppimisen mahdollistajana.

Samaan aikaan käynnissä olevien tutkimushankkeiden kanssa, tuoreimmasta tutkimustiedosta muodostuu uusia innovatiivisia koulutussisältöjä ja hankkeiden tutkijat toimivat itse myös kouluttajina (Haakana ym. 2019, 29).

HAHKU - Hahmottamisen kuntoutus -hanke on yksi Niilo Mäki Instituutin kehittämishankkeista, jonka tarkoituksena on pyrkiä vastaamaan hahmotusvaikeuksiin tarjoamalla tietoa ja koulutusta (Hahku.fi 2020). Hahku-hanke sai alkunsa vuonna 2014 nelivuotisena hankkeena ja sen ensimmäisessä vaiheessa vuosien 2014–2017 aikana painopiste oli lasten visuo-spatiaalisten hahmotushäiriöiden kuntoutuksessa (Niilo Mäki Instituutti 2020). Jatkoa se sai vuosille 2018–



2021 virallisena nimenään *Työikäisten aikuisten hahmottamistaitojen tuki -hanke* (ks. Liitteet 1–2, 113–115). Päätaavoitteena vuosina 2018–2021 Hahku-hankkeessa on ollut toteuttaa tutkimusperustainen verkkopohjainen HAHMOLA-oppimisympäristö, kehittää tietopalvelusivustoa [www.hahku.fi](http://www.hahku.fi), kouluttaa Hahku-mentoreita, järjestää asiantuntijakoulutusta hahmottamisen vaikeuksista sekä niiden tukemisesta yläkouluissa ja toisen asteen koulutuksessa. (Hahku.fi 2020.) Hahku-hanke on edelleen saamassa jatkoa vuosille 2021–2023, jolloin tarkoituksena on kehittää NUORTEN HAHMOLA – vertaisuutta, tietoa, tukea ja tunnistamisen välineitä 15–19-vuotiaille hahmotusvaikeuksia omaaville nuorille, heidän läheisilleen ja nuorten kanssa toimiville (STEA 2021).

Hahku-hanke on Sosiaali- ja terveystieteiden avustuskeskuksen (STEA) rahoittamaa. Hankkeessa ovat mukana keskeiset kolmannen sektorin erityisen tuen järjestöt ADHD-liitto, Aivoliitto, Autismiliitto, Erilaisten oppijoiden liitto sekä Suomen CP-liitto. Koulutusorganisaatioina yhteistyössä ovat olleet mukana Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Onerva sekä Jyväskylän yliopiston Normaali-koulu. (Hahku.fi 2020.)

### **3.2 Hahmottamisen toiminnallista jaottelua**

Räsänen ja kumppaneiden (2019, 374) mukaan suomenkielisenä verbinä hahmottaminen omaa useita merkityksiä ja sitä käytetään arkikielessä monissa eri yhteyksissä. Kyse voi olla niin näköaistin aistitiedon käsittelystä, suunta- tai tilasuhteiden tajuamisesta kuin kyvystä havaita, miten osat tulevat liittyneiksi toisiinsa. Hahmottamisen käsite tulee usein yhdistyneeksi asiakokonaisuuksien tai eri asioiden välisten suhteiden ymmärtämiseen. Hahmottaminen teoreettisena käsitteenä liittyy aistimuksesta (*sensation*) seuraavaan prosessointiin, jossa tapahtuu hahmontunnistamista, havaitun merkityksen käsittelyä ja merkityksen hahmotusta (*perception*). (Räsänen ym. 2019, 374–375.)

Hahku-hankkeessa on kehitetty tutkimusperustaista tietoa hahmotusvaikeuksista Uttalin ja kumppaneiden (2013) katsauksen esittämistä lähtökohdista. Hahku-hankkeessa laaditun tutkimustiedon mukaisesti hahmotusvaikeudet on

kattokäsite, joka jakautuu hahmottamisen toiminnallisen jaottelun mukaisesti kuviossa 3 esitettyyn neljään hahmottamisen taitoalueeseen: löydä ja tunnista, muokkaa ja kokoa, sijoita ja suhteuta sekä liiku ja suunnista. (Hahku.fi; Räsänen ym. 2019, 379–380; Ylönen 2021).



KUVIO 3. Hahmottamisen toiminnallista jaottelua (Hahku.fi; Räsänen ym. 2019; Ylönen 2021).

Hahmottamisen toiminnallista jaottelua ei käsitteenä vielä toistaiseksi löydy tutkimuskirjallisuudessa (ks. Johdanto, 8), mutta sovellan sen käyttöä yhdistettynä aikaisempaan. Räsänen kumppaneineen (2019) kirjoittavat, ettei neuropsykologian näkökulmasta ei ole esittää perusteita, joiden mukaan käsitys hahmottamisen toiminnallisesta jaottelusta olisi selitettävissä aivojen toiminnan tasolla toisistaan erillisinä. Pelkistävänä teoreettisena mallina vahvuutena on sen tarjoama mahdollisuus tarkastella erilaisten hahmottamisen haasteiden ilmenemistä ihmisten arjessa, kuten oppilaitoksen kontekstissa. (Räsänen ym. 2019, 379–380; Uttal ym. 2013.) Hahmottamisen toiminnallinen jaottelu teoreettisena viitekehyksenä antaa mahdollisuuden myös määritellä hahmotusvaikeuksia, toisin sanoen hahmotushäiriöitä.

Räsänen ja muut (2019, 382) kirjoittavat, ettei hahmotushäiriöitä diagnosoida lääketieteen näkökulmasta omana häiriöluokkanaan, vaan ne tulevat kuvatuksi toiminnallisina vaikeuksina kansainvälisessä ICF-luokituksessa liitettyinä visuospatiaalisiin havaintoihin. Toimintakykyluokituksen (ks. Terveys-

ja hyvinvoinninlaitos 2018) mukaan visuospatiaaliset havainnot määrittyvät mielen toimintoina, ”joihin perustuu esineiden suhteellisten sijaintierojen näönvarainen havaitseminen ympäristössä tai suhteessa itseen”. (Räsänen ym. 2019, 382.) Räsänen kumppaneineen (2019, 382) tarjoavat määritelmäksi tätä yleisluontoisempaa ja toimintaa korostavaa toteamusta, joka tulee kattaneeksi eri aistikanaavat sekä hahmottamisen toiminnallisen jaottelun mukaiset suuren ja pienen mitakaavan toiminnot. Näin hahmotushäiriöt määrittyvät tarkoittamaan:

Sellaisia ajattelutoimintojen vaikeuksia, joissa aistihavainnoista ei pystytä muodostamaan kohteen tunnistamisen, käsittelyn tai asioiden välisten sijainti- etäisyys- tai liikesuhteiden ymmärtämisen kannalta mielekästä, toimintaa kuvaavaa mielikuvaa.

On huomioitava, että Räsänen (2018) mukaan hahmotusvaikeudet eivät ole aisti-toiminnan häiriö. Kyseessä ovat vaikeudet luoda mielikuvia sekä käsitellä ja muokata mielessä informaatiota kolmiulotteisesta maailmasta, jossa väistämättä elämme. Hahmottamisessa ei ole kyse vain nähdystä, vaikka näköaisti on ihmisen yleisin tapa hahmottaa ympäristöä ja siinä olevia asioita. Suuntia hahmoteetaan niin nähdyn kuin kuulotiedon perusteella ja muotoja hahmotetaan myös tuntoaistilla. (Hahku.fi 2020; Räsänen 2018.)

### 3.3 Hahku-mentorikoulutus

Käsitteinä mentori ja mentorointi johtavat Kreikan mytologiaan (Juusela, Lillian & Rinne 2000, 202; Leskelä 2005, 21). Tarinan mukaan Odysseus oli lähdössä Troijan sotaan ja hän pyysi ystäväänsä Mentoria poikansa Telemakhoksen elämän oppaaksi, toimimaan tämän opettajana, neuvojana sekä ystävänä. (Juusela, Lillian & Rinne 2000; Leskelä 2005, 21.) Historian saatossa mentorointia on jo pitkään käytetty kehittämässä yhteisöä, kun vanhemmat, kokeneemmat ja arvostetut henkilöt ovat opettaneet mentorin roolissa nuoria ja lahjakkaita yksilöitä (Juusela ym. 2000, 14.) Nykyään mentorointia voi luonnehtia kehittäväksi mentorin ja mentoroitavan väliseksi vuorovaikutussuhteeksi (Juusela ym. 14–15, 21) sekä myös yhdeksi ohjaamisen muodoksi (Leskelä 2005, 23). Mentoroinnin käsitteellä

voidaan tarkoittaa monia erilaisia asioita eri yhteyksissä käytettynä, eikä sille ole esitettävissä yleisesti hyväksyttyä perusmääritelmää (Leskelä 2005, 21–22).

Hahku-hankkeen (Hahku.fi 2020) järjestämässä Hahku-mentorikoulutuksissa tarkoituksena on kouluttaa mentoreita, eli tukihenkilöitä ”tukemaan järjestelmällistä hahmottamisen taitojen harjoittelua”. Toisen asteen ammattilaisille suunnatun koulutuksen tiedotteessa esitetään, että tarkoituksena on kehittää osallistujan taitoja toimia ”Hahku-mentorina sekä rinnalla kulkijana opiskelijalle, jolla on hahmottamisen haasteita”. Hahku-mentorikoulutuksessa osallistujat pääsevät perehtymään hahmottamisen haasteisiin, niiden ilmenemiseen ja mentoroitavan henkilön toimintakyvyn tukemiseen. Hahku-mentorikoulutuksen suunnittelijoina ja kouluttajina toimivat hankkeen tutkijat Lahti, Roudemäki ja Ylönen. (Hahku.fi 2020; Liite 1, 113.)

Määritelmällisesti Hahku-mentorikoulutus on käsitettävä toisen asteen ammattilaisen näkökulmasta täydennyskoulutuksena, joka täydentää ja päivittää omaa ammatillista osaamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Kyse on omaehtoisesta non-formaalista ei-ammattillisesta koulutuksesta, sen ollessa osallistujalle vapaaehtoista, sitä ei järjestä mikään koulutusjärjestelmän tai koulutusorganisaation mukainen oppilaitos, eikä koulutuksen suorittaminen tuota osallistujalle tutkintonimikettä (Manninen & Meriläinen 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Omaehtoisena non-formaalina koulutuksena Hahku-mentorikoulutusta järjestetään myös muille kuin vain toisen asteen ammattilaisille. Koulutukseen voi osallistua kuka tahansa kiinnostunut, kuten vanhempi tai järjestöyöntekijä. Huomion arvoista on, että Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneella itsellään voi olla hahmotusvaikeuksia. (Hahku.fi 2020.)

Syksyllä 2020 Hahku-hanke järjesti viisi osallistujille maksutonta Hahku-mentorikoulutusta, joista kolme oli suunnattu toisen asteen ammattilaisille. Yksi näistä koulutusryhmistä oli Opetushallituksen kanssa toteutettu kolmen opintopisteen laajuinen OPH: Hahku-mentorikoulutus hahmottamisen vaikeuksiin toisella asteella. (Hahku.fi 2020.) Opetushallitus (2020a) määrittelee rahoittavansa, seuraavansa ja kehittävänsä opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstölle

suunnattua täydennyskoulutusta. ”Tehtävänä ja tavoitteena on edistää koulutusjärjestelmän toimivuutta ja opetuksen laatua sekä tukea koulutuspoliittisten uudistusten toimeenpanoa”. (Opetushallitus 2020a.) Opetushallituksen tarkoituksena on tarjota täydennyskoulutusten myötä ”suomalaisille opettajille ja kasvatustajille välineitä, aineistoja ja tietoa opetustyöhön, opetuksen suunnitteluun ja oman asiantuntijuuden kehittämiseen” (Opetushallitus 2020b). Laajuudeltaan ja sisällöltään Hahku-mentorikoulutus on ollut sama kaikille koulutusryhmille.

COVID-19 tilanteen takia syksyn 2020 Hahku-mentorikoulutukset järjestettiin verkkototeutuksena, jossa käytettiin Hahmola-oppimisympäristössä Moodle-alustaa ja webipäivien toteutuksessa Zoom-sovellusta. Toisen asteen ammattilaisille suunnatut Hahku-mentorikoulutukset sisälsivät kaksi webipäivää, jotka järjestettiin noin kahden kuukauden välein. Ensimmäisen webipäivän teemana toimi ”Teoria, kokemus ja kohtaaminen” ja toisessa ”Mentorina toimiminen”. Ennen koulutuksen alkua osallistuneiden tehtävänä oli kirjoittaa ennakkotehtävä, webipäivien välillä he tekivät annettuja välitehtäviä ja koulutuksen jälkeen osallistujat laativat vielä ”Minä mentorina” -oppimistehtävän. Hahku-mentorikoulutuksen aikana osallistujilla oli hyvä olla oma mentoroitava, jonka kanssa he pääsivät kokeilemaan Hahku-mentorina toimimisesta sekä harjoittelemaan Hahmola-oppimisympäristön käyttöä. Oma mentoroitava ei ollut välttämätön edellytys koulutukseen osallistumiselle. (Hahku.fi 2020.)

Marraskuussa 2020 avattiin Hahku-hankkeen toteuttama HAHMOLA-oppimisympäristö, jonka käyttöön koulutukseen osallistuneet pääsivät perehtymään. Hahmola perustuu Hahku-hankkeen tutkimusperustaiseen teoretiseen hahmottamisen toiminnallisesta jaottelusta. Oppimisympäristönä se sisältää erilaisia hahmottamisen verkkoharjoitteita ja harjoituksia ”arkisiin pulmatilanteisiin liittyen”, tarkoituksenaan ”kehittää hahmottamisen taitoja ja strategioita”. (Hahku.fi 2020; Liite 1, 113.) Hahku-hankkeessa on kerätty tutkimustietoa myös kokemusasiantuntijoilta, toisin sanoen henkilöiltä, joilla itsellään on hahmottamisvaikeus. Kokemusasiantuntijoiden tuottama tieto toimii keskeisessä roolissa Hahku-mentorikoulutuksessa sen tarjoaman teoreettisen tiedon rinnalla. (Hahku.fi 2020.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkielma on toteutettu narratiivisena tapaustutkimuksena, jonka tutkimustehtävänä on päästä tulkitsemaan ja laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti ymmärtämään toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksesta. Hahku-mentorikoulutus on nähtävä erityisenä tapauksena monien omaehtoisten non-formaalien sekä ammattilaisille suunnattujen täydennyskoulutusten joukossa, jota ei ole aikaisemmin tutkittu.

Tutkimusperustainen tieto ennen tutkimattomasta ilmiöstä on tärkeää Hahku-mentorikoulutuksesta kiinnostuneiden ihmisten ja Hahku-hankkeen kannalta, tutkielmani luodessa osaltaan pohjaa tulevaisuuden tutkimustyölle. Tutkielman tarkoituksena on tavoittaa toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämienä kokemuksina merkityksenantoja, syy-yhteyksiä, motiiveja, elämyksiä, tunteita ja ajatuksia, kuin muutoksia, käännekohtia ja mielipiteitä, joita he tuovat esiin Hahku-mentorikoulutuksesta sekä sen heijastumisesta työelämään.

Tutkielman keskeisenä tavoitteena on saada selville, mistä Hahku-mentorikoulutuksessa itsessään ilmiönä on kysymys siihen osallistuneiden toisen asteen ammattilaisten näkökulmasta. Erityisenä ennen tutkimattomana tapauksena, tutkimustehtävänä on myös saattaa Hahku-mentorikoulutus vuoropuheluun laajempien ja yleisesti jo tunnettujen ilmiöiden kanssa. Tutkielmaa ohjaaviksi tutkimuskysymyksiksi on määriteltävissä:

- Mikä motivoi osallistumaan Hahku-mentorikoulutukseen?
- Mitä Hahku-mentorikoulutus tarjoaa osallistujalleen ja millainen koulutus on?
- Miten koulutuksessa saavutettua voidaan soveltaa työelämässä?
- Mihin tunnetumpiin yleisiin ilmiöihin Hahku-mentorikoulutus tulee sitoutuneeksi?

## 4.2 Kokemus ja narratiivinen tapaustutkimus

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen tutkimus on käsitettävissä luonteeltaan ymmärtävänä tutkimuksena. Ymmärtäminen ihmistä tutkivan tieteen metodina voidaan kuvata eläytymisenä tutkimuskohteeseen liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Ymmärtämiseen liittyy myös intentionaalisuus, eli aikomuksellisuus ja pystymme ymmärtämään asioiden merkityksiä. Laadullinen tutkimus käsittää monia erilaisia lähestymistapoja, metodeja, aineistonkeruun sekä analyysin menetelmiä ja niin edelleen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tähän tutkielmaan on valikoitunut narratiivinen lähestymistapa, sen soveltuessa kokemusten tutkimiseen ja tapaustutkimuksen toteuttamiseen.

Tutkielmani tutkimusasetelma ja lähestymistapa on kuvattavissa narratiivisena tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksessa kohteena tyypillisesti on jonkin tietyn tapahtuman kulku tai jokin tietty erityinen ilmiö (Laine ym. 2015, 9, 31). Tapaus käsitteellisesti edustaa yleensä jotain laajempaa ilmiötä ja kuuluu johonkin joukkoon tai se on osa jotain suurempaa kokonaisuutta (Platt 1992). Peruslähtökohtana tapaustutkimuksessa on saada tuotettua tietoa erityisistä paikkaan ja aikaan sidotuista olosuhteista, ilmiöistä, prosesseista, merkityksistä ja tiedosta (Peltola 2015, 111–112).

Laine kumppaneineen (2016, 16) kirjoittavat, että tapaustutkija ei ennalta tiedä, mistä tapauksessa on kysymys ja tavoitteena on ottaa siitä selvää. Tapaustutkimus saa usein narratiivisen muodon, tutkijan keskittyessä seuraamaan tapahtumien kulkua ja sitä, miten erilaisista prosessista vaihe vaiheelta kehkeytyy jotakin. Tutkimuksen etenemisen myötä tutkijalle itselleen vähitellen valkenee tapahtumien kulku mittasuhteinen, millaiset voimat siinä vaikuttavat, mitkä asiat paljastuvat merkityksellisiksi ja miksi seuraukset olivat sellaisia kuin olivat. (Laine, ym. 2015, 16.) Lopulta vuoropuhelu ilmiön erityispiirteiden ja yleisempien havaintojen välillä tulee näkyväksi monin eri tavoin (Peuhkuri 2015, 133).

Käsitteenä kokemuksen voidaan tulkita olevan niin arkikielisen ilmiön kuin tieteellisen käsitteen (Toikkanen & Virtanen 2018, 7). Kukkolan (2018, 41) mukaan kyse on hankalasta ja monimerkityksellisestä käsitteestä, jota käytämme su-

juvasti arkikielessä. Pystymme kokemuksen käsitteen myötä arkisissa yhteyksissä kuvaamaan niin elämyksiä, tapahtumia, tuntemuksia kuin ajatuksia. Kokemuksen käsitteellä voidaan viitata myös niin kompetensseihin, kuten taitoihin kuin kykyihin. (Kukkola 2018, 41–42.)

Kokemusten tutkimuksen kannalta narratiivisessa tutkimussuunnassa hyödynnetään narratiivista hermeneutiikkaa, jossa korostuvat kokemuksen kertomuksellisuus ja kielellisyys (Tökkäri 2018, 65). Heikkinen (2015, 156) kirjoittaa kertomuksellisuuden olevan ihmiselle lajityypillinen tapa hahmottaa sekä todellisuutta että itseä. Se tarjoaa mahdollisuuksia koota ja muodostaa tietoa ympäröivästä todellisuudesta tapahtumineen. (Heikkinen 2015, 156.) Narratiivisessa tutkimuksessa keskeisenä käsitteenä kertomus käsitteellistyy suhteellisen universaaliksi tavaksi jäsentää ihmisen inhimillistä kokemusta (Hyvärinen 2017). Kertomukset on nähtävä inhimillisen tulkinnan perusmuotona, johon kokemus elämästä luonnostaan tulee kietoutuneeksi (Heikkinen 2015, 149).

Tökkärin (2018, 64) mukaan kokemus on kuvattavissa kahden eri vaiheen mukaisesti. Ensimmäisessä vaiheessa kokemus käsittää jonkin elävän kokemuksen, kiinnittyen elämäntilanteeseen tajunnallisesti ja kehollisesti, tyypillisesti sanoittamattomana elämyksenä, tunteena tai olotilana. Toisessa vaiheessa tästä elävästä kokemuksesta muotoutuu kuvattu kokemus, joka usein on kohteena narratiivisessa tutkimuksessa. Tässä vaiheessa kokija käsitteellistää elämyksiä, tunteita tai olotilaansa itselleen ymmärrettävästi sekä pystyy myös siten jakamaan niitä muille ihmisille. Näin kertominen ja kertomukset muotoutuvat kokemusten välittämisen muodoksi. Kuvattujen kokemusten myötä ihmisen on mahdollista muodostaa myös mielipiteitä, käsityksiä tai uskomuksia. (Tökkäri 2018.) Myös tässä tutkielmassa kohteeksi asettuvat kuvatut kokemukset Hahku-mentorikoulutuksesta, jolloin siihen osallistuneet toisen asteen ammattilaiset voivat ymmärrettävästi käsitteellistää ja jakaa kokemustaan muille ihmisille.

Hyvärinen (2017) viittaa Ricœurin (1984) esittämään, jonka mukaisesti kertomus on tärkeä tapa käsitellä ajallisuutta ja ajassa olemista. Kertomiseen liittyy väistämättä merkityksenantoja sekä tärkeiden ja poikkeuksellisten asioiden korostamista. Ihmiset tulevat jäsentäneeksi ja ilmaisseeksi identiteettiään sekä



suuntautuvat myös tulevaisuuteen usein kertomuksen keinoin. (Hyvärinen 2017.) Kertomukset tulevat luoneeksi tapahtumille mielekkyyttä sekä ymmärrettävyyttä, kuten rakentaneeksi syy-yhteyksiä ja motiiveja. Kokemuskeskeiset kertomukset voivat sisältää useita merkityksiä ja niihin tyypillisesti sisältyy myös muutoksia sekä käännekohtia. (Squire 2008.)

Kokemuskeskeisessä narratiivisessa tutkimuksessa kertomuksissa rakentuvista kokemuksista motiiveineen ja syy-yhteyksineen muotoutuu mielekkäitä ja ne voivat sisältää myös tulevaisuuteen sijoittuvia kertomuksia (Squire 2008). On syytä huomioida, että kertomusten ei ole tarkoituskaan tuoda ilmi objektiivisia totuuksia, vaan kyse on ihmisten kokemista asioista (Gabriel 2004). Hyvärinen (2017) mukaan kriitikot ovat arvostelleet kertomuksia siitä, etteivät ne ole objektiivisia. Haastateltavan oman äänen tavoittelu voi osoittautua tutkimukselliseksi ansaksi, kun todellisuudessa kenenkään oma ääni ei ikinä ole vain oma ja täysin riippumaton muista ihmisistä. Kertomukset tuotetaan aina toisten ihmisten joukossa sekä heidän kanssaan tietyissä tilanteissa. (Hyvärinen 2017.)

Vastineena kritiikille, narratiivisessa tutkimuksessa ei edes ole olettamuksena, että kerronnassa tutkimukseen osallistuvat ilmaisevat tai heijastavat kokemuksiaan kovinkaan suoraan ja kerrontaan voi kietoutua myös sepitteitä (Gabriel 2004; Tökkäri 2018.) Kriitikot tulevat myös unohtaneeksi kertomisen ja kokemuksen tulkitsemisen olevan nimenomaan osan ihmisen olemista ja elämistä. (Hyvärinen 2017). Vastineena esitetylle kritiikille on huomioitava Tökkäriin (2018, 65) viittaus Squiren (2008) esittämään, jonka mukaisesti kokemukset tulevat muodostuneeksi sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti, sillä kertomukset eivät vain ilmaise, vaan myös esittävät ja muotoilevat kokemuksia. Narratiiviseen tutkimukseen sisältyykin oletus, että kokemukset tulevat kielellisyyden vuoksi nivoutuneeksi yhteisöön, eivätkä merkitse pelkästään yksilön tajunnansisältöjä. (Tökkäri 2018, 65.)

Narratiivisessa tutkimuksessa kokemus tarkoittaa siten Tökkäriin (2018, 65, 68) mukaan niin yksilöllistä merkityksenantoa kuin ”yhteisöön sidoksissa olevaa konstruoimista ja ymmärtämistä”. Kohteena voidaan tarkastella yksilön sisäisen

kokemusmaailman lisäksi, miten ihminen poimii ympäristöstään rakennusaineita kokemusmaailmaansa. (Tökkäri 2018.) Toisen asteen ammattilaisten kertomukset Hahku-mentorikoulutuksesta ovat Squiren (2008) esittämän mukaan henkilökohtaisia. Kuitenkin Tökkärin (2018, 77) kirjoittamaa mukaillen, kerrotut kertomukset kokemusten välittäjinä ja rakentajina ovat väistämättä sidoksissa sosiokulttuuriseen ympäristöön ja muihin ihmisiin. Tässäkin tutkielmassa tarkoituksena ei ole erottaa yksilöitä heidän sosiokulttuurisista ympäristöistään tai muista ihmisistä. Näiden kuuluukin sitoutua osaksi ihmisiä ja ihmisyyttä ja olla osallisina niin yksilön kokemuksissa kuin niitä välittävissä kertomuksissa.

Edellä esittämäni näkemykset tapaustutkimuksesta, narratiivisesta tutkimuksesta, kertomuksista, kertomuksellisuudesta ja kertomusten välittämistä kokemuksista tutkimuskohteena peilautuvat hyvin tämän tutkielman tarkoituksessa. Kertomusten välittämä kokemus tässä tutkielmassa käsittää moniulotteisesti toisen asteen ammattilaisten antamia merkityksiä, syy-yhteyksiä, motiiveja, elämyksiä, tunteita ja ajatuksia, kuin muutoksia ja käännekohtia ja kompetensseja liittyen Hahku-mentorikoulutukseen. Kyse on myös kertomuksissa rakentuvista käsityksistä, uskomuksista ja mielipiteistä Hahku-mentorikoulutuksesta sekä sen heijastumisesta edelleen työelämään.

### 4.3 Tutkimukseen osallistuneet

Tutkielman aineisto kerättiin yksilöhaastatteluista, jotka toteutuivat tammi-helmikuussa 2021, muutamia kuukausia Hahku-mentorikoulutusten päättymisen jälkeen. Samaan aikaan tämän tutkielman kanssa Ahvonen (2021) ja Bogujevci (2021) toteuttivat omia pro gradu -tutkielmiaan Hahku-mentorina toimimiseen liittyen. Tulimme yhdessä soveltaneeksi tutkijatriangulaatiota, tehdessämme yhteistyötä tutkielmiamme aineiston keräämiseksi ja tutkiessamme osin myös samaa ilmiötä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Syksyllä 2020 toisen asteen ammattilaisille suunnattuihin Hahku-mentorikoulutuksiin osallistuneista tutkimushaastatteluun suostumuksensa antoi 16 henkilöä, joista 13 oli opetus- ja kolme opiskeluhoollon henkilöstöön kuuluvaa.

Tutkimusaineistona olen käyttänyt niitä 11 haastattelua, joissa itse olen ollut mukana haastattelijana. Kaikki vapaaehtoisesti suostumuksensa tutkimushaastatteluun antaneet ovat haastateltu. Näin on käsitettävissä, että tämän tutkielman haastattelut ovat osa suurempaa Hahku-hankkeelle kerättyä aineistokokonaisuutta. Henkilökohtaisesti en ole itse osallistunut Hahku-mentorikoulutukseen, enkä ennalta tuntenut ketään tutkimushaastatteluun osallistunutta toisen asteen ammattilaista, vaan kohtasimme ensimmäisen kerran haastattelutilanteessa.

Haastattelujen toteutumisen aikaan, yhtä haastatteluun osallistunutta lukuun ottamatta, kaikki työskentelivät joko nuorille tai aikuisille suunnatussa koulutuksessa opetus- tai opiskeluhuollon henkilöstöön kuuluvana. Tarkoilla ammattinimikkeillä ei ole merkitystä tutkielman toteuttamisen tai sen luotettavuuden kannalta. Tarkoituksenmukaista tutkielmani kannalta on ollut, että kaikki haastatellut ovat osallistuneet syksyllä 2020 Hahku-hankkeen järjestämään toisen asteen ammattilaisille suunnattuun Hahku-mentorikoulutukseen ja he ovat käsitettävissä aikuisina oppijoina, joilla on näkemystä koulutuksessa saavutetun soveltamisesta työelämässä. Haastatteluissa kerrotun mukaisesti, tutkimukseen osallistuneilla toisen asteen ammattilaisilla oli taustallaan pitkä, useiden vuosien mittainen työkokemus, joka lyhyimmillään oli kahdeksan vuotta.

Haastattelut tallennettiin tutkimukseen osallistuneiden luvalla ja ne litteroitiin tekstiaineistoksi käyttäen pseudonyymeja, eli tunnistekoodoja. Litteroinnissa Hahku-mentorit (HM) koodautuivat juoksevilla numeroinnilla HM1, HM2, HM3 ja niin edelleen (ks. Liite 5, 118.). Tässä tutkielmassa käytetyt aineistositaatit ovat saaneet kertojaan liittyvän numerointinsa uudelleen arvonnassa, eivätkä ne ole yhteydessä litteroinnissa käytettyyn numerointiin. Esittämieni mallitarinoiden henkilöt ovat kuvitteellisia ja heidän nimensä keksittyjä.

#### **4.4 Aineiston keruu**

Haastateltavat löytyivät Hahku-hankkeen toimijoiden kautta. Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneet saivat kutsun osallistua tutkimushaastatteluun Hahku-mentorikoulutuksen Moodle-alustalla (Liite 3, 116) sekä sähköpostitse

Hahku-hankkeen toimijoilta. Hahku-mentorikoulutuksen Moodle-alustalla oli sähköisesti täytettävä tutkimuslupa sekä samalla nähtävillä tutkimuksen tiedote (Liite 2, 115–116). Haastatteluun suostumuksensa antaneiden yhteystiedot välitettiin minulle, Ahvoselle ja Bogujevcille sähköpostilla Hahku-hankkeen toimijoiden kautta ja otimme haastateltaviin yhteyttä itse haastattelujen sopimiseksi.

Yhdestä haastattelusta sovittiin tekstiviestillä ja muista sähköpostitse. Haastattelujen sopimisen yhteydessä haastateltaville lähetettiin tutkimuksen tiedote (Liite 2, 115–116) sekä tietoa haastattelun teemoista (Liite 4, 117). Päätökseen lähettää tietoja haastateltaville ennalta Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) mukaisesti, vaikutti ensimmäisen haastateltavan pohdinta omasta osaamisestaan kertoa tietoja ja halusimme luoda haastattelutilanteille mahdollisimman miellyttävät lähtökohdat. Lähetettyämme tietoja ensimmäiselle haastateltavalle, päätimme lähettää niitä ennalta kaikille. Haastattelut toteutuivat verkkovälitteisesti COVID-19 tilanteen takia. Tässä tutkielmassa aineistona käytetyt haastattelut ovat toteutettu Microsoft Teams -sovellusta käyttämällä. Tämä oli mahdollista, sillä haastatteluissa ei käsitelty arkaluonteiseksi luokiteltavia henkilötietoja tai salaisia tietoja (Jyväskylän yliopisto 7.10.2020). Haastattelut tallennettiin osallistuneiden suostumuksella litterointia varten.

Tutkielman narratiivisen lähestymistavan mukaisesti omana tarkoitukseni oli kerätä narratiivista aineistoa, jolle ei ole tarkkoja määritelmiä, millaista sen tulee olla. Keskeistä on, että aineistosta voidaan nostaa esiin niiden tarinallisia merkitysrakenteita ja narratiivisen tutkimuksen perusmääreen mukaisesti kyse on sellaisesta tutkimusaineistosta, joka koostuu kertomuksista (Heikkinen 2015, 159; Hänninen 2015, 171, 174). Tämän tutkielman kohdalla en voinut yksin päättää aineiston keruuseen liittyvistä asioista ja haastattelijoina meidän tuli huomioida kaikkien kolmen tutkielman asetelmat ja näkökulmat. Kokonaisratkaisuksi muotoutui teemahaastattelu, joka on tyypillinen tapa kerätä aineistoa myös narratiivisessa tutkimuksessa (Tökkäri 2008, 70). Itse haastattelijan roolissa sovelsin kertomus-, tai toisin sanoen kerronnallisen haastattelun keinoja, kun tavoitteenani oli tuottaa aineistoksi nimenomaan kertomuksia kokemustiedon välittäjiksi (Eskola ym. 2018; Hyvärinen 2017; Hänninen 2015).

Tutkimushaastattelulle muotoutui tutkimuskohteidemme mukaisesti kaksi pääteemaa, eli Hahku-mentorikoulutus- ja -mentorina toimiminen. Luonteva järjestys teemahaastattelussamme oli, että ensin teemaksi nousi Hahku-mentorikoulutus, sen perään Hahku-mentorina toimiminen sekä lopuksi kolmantena teemana käsitelimme koulutuksen heijastumista työelämään. Haastattelukutussa ja tiedotteessa (Liitteet 2-3, 114-116) oli koostetusti esitetty kaikkien kolmen tutkielman tarkoitus:

Pro gradu -tutkielmien tarkoituksena on selvittää Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden ajatuksia, tunteita ja kokemuksia mentorina toimimisesta sekä mentorikoulutukseen osallistumisesta.

Luonteeltaan kertomus- ja teemahaastattelu ovat lähellä toisiaan. Eskola kumppaneineen (2018) kirjoittavat teemahaastattelussa aihepiirien, eli teema-alueiden olevan ennalta määrätty, mutta menetelmässä ei käytetä tarkkoja kysymysten muotoiluja tai järjestystä. Haastattelun aikana varmistetaan, että ennalta päätetyt teema-alueet käydään läpi kaikkien haastateltavien kanssa, mutta järjestys ja laajuus voivat vaihdella eri haastatteluiden välillä. (Eskola ym. 2018.) Hyvärisen (2017) mukaan kertomushaastattelut ovat lähtökohtaisesti strukturoimattomia ja haastattelun avaus on nähtävä luonteeltaan yleisenä tehtävänantona tai johdatusena tilanteeseen. Haastattelun tulisi edetä kuvainnollisesti ”kerän avaamisena” ja tarkoituksena olisi pyrkiä irti kysymys-vastaus-mallin tuottamasta tarkkojen kysymysten tulituksesta. (Hyvärinen 2017.)

Haastattelutilanteita varten meillä oli olemassa yhdessä laadittu teemahaastattelun suunnitelma (Liite 4, 117). Lisäksi olimme miettineet myös apukysymyksiä, joiden tarkoituksena Eskolan ja kumppaneiden (2018) mukaisesti oli varmistaa, että saimme kerätyksi tarvitsemamme aineiston tutkielmiamme varten ja kaikki teemat tulivat varmasti käsiteltyä. Ne toimivat myös omana tukenamme, mikäli haastattelutilanteessa vaikutti siltä, että haastattelu ja keskustelu eivät lähteneet etenemään (Eskola ym. 2018.) Apukysymykset toimivat tukena myös silloin, kun toimimme yksin haastattelijoina ja kaikki teemat tuli muistaa käsitellä jokaisen haastateltavan kanssa.

Käytännössä haastattelun alussa kävimme läpi esittelyt, kiitimme haastattelun järjestymisestä sekä kerroimme vielä haastattelun käyttötarkoituksesta (Eskola ym. 2018). Varmistimme luvan haastattelun tallentamiseen ja kerroimme tarpeellisia tietoja anonymiteetin sekä tietosuojan kannalta. Kysyimme haastateltavilta myös, oliko heillä kysyttävää tutkielmiimme liittyen. Haastattelun avaajana sovelsin Eskolan ja kumppaneiden (2018) sekä Hyvärisen (2017) esittämää tapaa kertomushaastattelun toteuttamiseksi. Tein tiettäväksi, että olemme kiinnostuneet kaikesta, mitä haastateltava itse haluaa kertoa Hahku-mentorikoulutuksesta ja -mentorina toimimisesta: ”Haluaisimme kuulla sinun kertomanasi asioita. Sana on vapaa, mitä ikinä halutkaan tuoda esiin”. Näin sain ilmaistua kiinnostuksemme ilmiöön ja se tuli ankkuroituneeksi yhteiseen aiheeseen (Hyvärinen 2017). Keskustelun luontevaksi avaamiseksi johdatin haastattelijan esittelemään itsensä meille ja kertomaan työstään toisen asteen ammattilaisena, josta haastattelu lähti etenemään haastateltavan itsensä ehdoilla (Eskola ym. 2018).

Hyvärisen (2017) kirjoittamaa mukaillen, esitin haastateltavalle hyvin väljän kysymyksen: ”Mitä haluaisit kertoa meille Hahku-mentorikoulutuksesta”. Kuuntelevana haastattelijana esitin haastattelun edetessä lisäkysymyksiä haastateltavan esiin nostamista asioista niin tiivistäen, peilaten kuin konkretisoiden. (Hyvärinen 2017.) Haastattelut kulultaan ja esitetyiltä lisäkysymyksiltään eivät olleet samanlaisia toistensa kanssa. Tarkentavat lisäkysymykset olivat vaihtelevia sen mukaisesti, mitä haastateltavat itse nostivat kerronnassaan esiin. Väistämättä osa haastatteluista sisälsi enemmän haastateltavien omaa vapaata kerrontaa ja osaan sisältyi enemmän kysymysten esittämistä.

Haastattelujen edettyä luontevasti siihen pisteeseen, että kerronta oli siirtymässä Hahku-mentorikoulutuksesta Hahku-mentorina toimimiseen, siirsin teeman eteenpäin väljällä kysymyksellä: ”Mitä haluaisit kertoa meille Hahku-mentorina toimimisesta” ja samalla haastattelijan vuoro siirtyi yhdessä haastatellesamme eteenpäin Ahvoselle. Haastattelun loppupuolella kysyin haastateltavalta: ”Onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa meille Hahku-mentorina toimimisesta tai Hahku-mentorikoulutuksesta”. Poikkeuksetta haastateltavalla oli vielä jotain

kerrottavaa, mikä saattoi synnyttää edelleen lisäkysymyksiä. Tähän kysymykseen: ”Haluatko kertoa vielä jotain”, palasimme kehämäisesti uudelleen niin kauan, kunnes haastateltava totesi sanaisen arkkunsa tyhjentyneen.

Käytännössä haastattelutilanteissa eri teemat limittyivät ja lomittuivat toisiinsa. Haastateltavan kertoessa Hahku-mentorikoulutuksesta, hän tuli kertooneeksi myös Hahku-mentorina toimimisesta. Lisäksi Hahku-mentorikoulutukseen liittyviin asioihin palattiin usein myös haastattelun myöhemmissä vaiheissa. Tämä ei kuitenkaan haitannut, sillä niin teemahaastattelun (Eskola ym. 2018) kuin kertomushaastattelun (Hyvärinen 2017) periaatteiden mukaisesti haastattelun etenemisellä ei ole tiettyä järjestystä, vaan asiaan kuuluu edetä haastateltavan ehdoilla. Käytännössä tulimme haastattelijoina vuorollamme vaikuttaneeksi jossain määrin haastattelun kulkuun ja käsiteltäviin teemoihin. Kuitenkin haastateltavien kertomat risteilivät eri teemoissa, riippumatta kuka oli haastatteluvuorossa, kuten olimme haastattelun alussa kannustaneetkin tekemään

Haastattelujen jälkeen tallenteet litteroitiin tekstiaineistoksi. Ahvonen, Bogujevci ja minä jaoimme litterointien määrän keskenämme tasaisesti sekä linjasimme litteroinnin periaatteet (Liite 5, 118). Kenenkään tutkielmassa kyse ei ollut kielenkäytön tai vuorovaikutuksen tutkimuksesta, eikä esimerkiksi diskursusanalyysistä. Näin ollen päädyimme toteuttamaan litteroinnin tarkasti ja kattavasti, kirjaten kaikki puhutut lauseet ja virkkeet, mutta yksityiskohtaisesti kaikkia puheen vivahteita emme huomioineet tai käyttäneet erityisiä litterointimerkkeitä (Saaranen-Kauppinen & Puustniekka 2006; Liite 5, 118).

Haastattelut olivat kestoaltaan vaihtelevia, tässä tutkielmassa käytettyjen tallenteiden keston ollessa aikavälillä 33 minuuttia – tunti ja 8 minuuttia. Litteroitua tekstiaineistoa, jota tässä tutkielmassa olen käyttänyt, kertyi 156 A4-sivua, fontilla times new roman, rivivälillä 1,5. Aineiston määrän riittävyttä tarkastelen tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä (luku 6.2).

## 4.5 Aineiston analyysi

Tutkimustyötä on mahdollista toteuttaa aineisto- tai teorialähtöisesti tai teoria-ohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkielmassa olen analyysin alussa käyttänyt tapaustutkimukselle tyypillisesti aineistolähtöistä tapaa ja vasta analyysin myötä mukaan tulee sitoutuminen teoriaan (Laine ym. 2016; Peltola 2015; Peuhkuri 2015). Pääpiirteiltään analyysi jakautui eri neljään osaan. Ensin minun tuli saada litteroidusta aineistosta esiin oman tutkielmani kannalta olennainen, eli karsia pois Ahvosen (2021) ja Bogujevcin (2021) tutkielmien osuudet. Analyysin toinen päävaihe koski Hahku-mentorikoulutuksen analysointia ja kolmas työelämässä soveltamista. Analyysin viimeisenä vaiheena toin nämä taas yhteen.

Narratiivisessa tutkimuksessa analyysia on mahdollista toteuttaa monella tavalla, eikä sen toteuttamiseksi ole olemassa tiettyjä noudatettavia ohjeita. Polkinghorne (1995) on esittänyt kerronnallisessa tutkimuksessa olevan mahdollisuutena narratiivien tai narratiivinen analyysi. Narratiivien analyysissä kerrontaa voidaan paradigmaattisen tietämisen tapaan luokitella, teemoitella tai kategorisoida. Narratiivisen analyysin myötä taas voidaan tuottaa uusia kokonaisia narratiiveja, ikään kuin synteeseinä, jossa huomioidaan myös luokkien välisiä suhteita (Heikkinen 2015; Polkinghorne 1995).

Kaasilan (2008) mukaan Lieblich (1998) kumppaneineen kirjoittavat samasta asiasta kuin Polkinghorne (1995), eli narratiivien ja narratiivisen analyysin eroista, mutta eri käsittein. Kaasila (2008) esittää, että rajojen veto narratiivien muodostamien kokonaisuuksien tai niiden sisältämien kategorioiden välillä, toisin sanoen narratiivisen ja narratiivien analyysin välillä, ei ole aina selkeää. Pyrkimyksenä usein onkin näiden välinen integraatio. (Kaasila 2008.) Myös tässä toteuttamassani analyysissä olen soveltanut sekä narratiivisen että narratiivien analyysin tapoja. Koostetusti analyysini vaiheet on kuvattu taulukossa 2.



## TAULUKKO 2. Analyysin vaiheet.

1. Aineiston litterointi
2. Aineiston luenta
3. Aineiston pelkistäminen (oman tutkielman kannalta olennaisen löytäminen): rakenneanalyysin soveltaminen (Labovin ja Waletzky'n kertomuskaava (1976/1997), Hyvärisen (2010) ja Hännisen (2015, 175–176) mukaan).
4. Kertomusten teemoittelu /kategoriat - Hahku-mentorikoulutus / pääelementit: narratiivien analyysi
5. Kertomusten järjestäminen - Hahku-mentorikoulutus /pääelementit: temaattinen analyysi
6. Aineiston luenta ja vertailu: narratiivien analyysi
7. Koulutuksen arvioinnin analyysi: -Hahku-mentorikoulutus -> työelämässä soveltaminen: Koulutuksen arvioinnin analyysin soveltaminen (Kirkpatrickin neljän tason malli, Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016)
8. Kertomusten vertailu - Hahku-mentorikoulutus ja työelämä: narratiivien analyysi
9. Hahku-mentorin toiminnan nelikentän muodostaminen: narratiivien analyysi; ulottuvuudet (kategoriat)
10. Rekonstruktio, mallitarinat - Hahku-mentorikoulutus ja työelämä: narratiivinen analyysi

Ensimmäisenä analyysin vaiheena toimi haastattelujen litterointi ja muuntaminen tekstiaineistoksi, jossa haastateltavat saivat anonymiteetin (Ruusuvuori & Nikander 2017; Liite 5, 118). Yhdessä toteutettujen haastattelujen litterointia ja oimme Ahvosen ja Bogujevcin kanssa toimien litteroinnissa yhdessä sopimme periaatteiden mukaisesti (Liite 5, 118). Olen itse litteroinut tässä tutkielmassa käytetystä 11 haastattelusta seitsemän. Ne haastattelut, joita en ole itse litteroinut, olen kuunnellut tallenteena uudelleen ja tehnyt niistä virketasolla kirjalliset muistiinpanot. Näin olen pyrkinyt varmistamaan, että olen tasapuolisesti kuun-

nellut tarkoin kaikki haastattelut niin haastattelutilanteessa ja sen jälkeen uudelleen. Omaan litteraatiotiedostoihini kirjasin marginaaleihin tulkintojen tekemiseksi havaintojani ja ajatuksiani, joita haastattelutilanteissa syntyi.

Luin tekstiaineistoksi litteroituja kertomuksia läpi muutaman kerran päästäkseni kiinni niiden sisältöön. Huomasin tarvitsevani analyysiin työkalun, jolla saada jäsennettyä kertomuksia sekä pääsemään käsitykseen, mitä niissä oli kerrottu oman tutkielmani kannalta. Päädyin käyttämään työkaluna Hyvärisen (2010) ja Hännisen (2015, 175–176) kuvaamaa Labovin ja Waletzky (1976/1997) kertomuksen rakenteen analyysin soveltamista, jonka mukaisesti kertomuksista on löydettävissä tietyssä järjestyksessä esiintyvät rakenneosat.

Omassa analyysissäni en käyttänyt alkuperäistä Labovin ja Waletzky (Hyvärinen 2010; Hänninen 2015, 175–176) kertomuskaavaa sen luonteen takia, jota Hyvärinen (2017) kutsuu pistemäisyydeksi. Loin sen raamien pohjalta oman kertomuskaavan, jonka runko on nähtävillä taulukossa 3. Kertomuskaavassa kertomukset pysyivät kasassa, mutta jäsensivät niitä ja evaluaatiot kuljettivat mukanaan merkityssuhteita. Käytännössä laadin jokaisesta haastattelusta word-asiakirjaan kertomuskaavan taulukon, johon lähdin viemään kertomusten sisältöjä, käyttäen analyysiyksikkönä virkkeitä tai useamman virkkeen kokonaisuuksia.

TAULUKKO 3. Kertomuskaavan oma sovellus analyysia varten (sovellettuna Labov ja Waletzky (1976/1997) Teoksissa: Hyvärinen (2017) ja Hänninen (2015, 175–176).

Kertomuskaavan mukainen juonen kulku
<b>Abstrakti</b> "Koulutus oli minusta..."
<b>Orientaatio:</b> Lähtökohdat ja ennakko-odotukset
<b>Koulutuksen kuvailut:</b> tapahtumat ja asiat + niiden evaluaatioita
<b>Lopputulos:</b> Mitä koulutuksesta saatiin ennakko-odotuksiin nähden
<b>Päätäntä:</b> "Nyt..."
<b>Työelämä</b>

Rakenneanalyysin myötä olin saanut aikaan jokaisesta haastattelusta Hahku-mentorikoulutusta kuvaavan pikkutarinan, joita kuvainnollisesti voisi kutsua kertomusten luurangoiksi (Hänninen 2015, 176). Näin olin päässyt kiinni aineistosta niihin kertomusten osiin, jotka koskivat minun tutkielmaani. Seuraavaksi lähdin tarkastelemaan kertomusten sisältöä koulutuksen osalta, jossa toteutin narratiivien analyysin. Kertomusten työelämää koskeneiden osuuksien jäädessä vielä odottamaan omaa analyysiaan. Kaasilan (2008) kirjottamaa soveltaen nimesin koodauksen kautta yleisemmin kategorioita ja teemoja, joista haastateltavat kertoivat Hahku-mentorikoulutuksesta.

Jatkona tälle järjestelin kaikki kertomukset temaattisten sisältöjen mukaisesti (Kaasila 2008), pitäen kertomuksia edelleen kasassa kertomuskaavan mukaisesti. Näiden vaiheiden myötä syntynyt välitulos on pelkistettynä koontina esitetty taulukossa 4. Tässä vaiheessa olin saanut selvitettyä kertomuksista Hahku-mentorikoulutuksen kannalta sisällöllisesti keskeiset asiat ja teemat. Toisin sanoen olin saavuttanut tuloksissa esittämäni Hahku-mentorikoulutuksen

keskeiset elementit, motiivit osallistua siihen sekä kuvauksia koulutuksesta ja sen kokonaisuudesta merkityssuhteineen.

TAULUKKO 4. Kertomusten analyysissä muotoutuneita kategorioita ja teemoja.

<i>Koulutuksen kokonaisuus</i>	Abstrakti: "Koulutus oli minusta..." + selitys, miksi
<i>Motiivit</i>	Orientaatio: Omien ammatillisten tietotaitojen kehittäminen ja päivittäminen, opiskelijoiden tukeminen. (Hahku-mentorointi / ei Hahku-mentorointi)
<i>Ennakko-odotukset + koulutuksen tapahtumat ja sisällöt -&gt; Hahku-mentorikoulutuksen pääulottuvuudet/elementit</i>	Tapahtumat: <b>Koulutuksen pääulottuvuudet /elementit:</b> 1. Teoreettinen tieto: ✓ Hahkun nelikenttä 2. Ymmärtävä tieto: ✓ Teorian peilautuminen käytäntöön ✓ Hahmotusvaikeuksien kokeminen (Hahku.fi videot) ✓ Reflektointi (minä mentorina -tehtävä) 3. Käytännön työssä sovellettavat työkalu ✓ Hahku-mentorina toimiminen + Hahmolan käyttö ➔ Kokeilu, testaaminen -> arviointi ✓ Tiedon soveltaminen eri tilanteissa, tunnistaminen jne. ✓ Tiedon jakaminen työyhteisössä ➔ Opiskelijoiden tukeminen 4. Ajatusten ja kokemusten vaihto / verkostoituminen muiden kanssa ➔ Ryhmätehtävät
<i>Loppu</i>	Lopputulos: Mitä koulutuksesta saatiin ennakko-odotuksiin nähden + Toiveita tulevaisuudelle
	Päätäntä: "Nyt..."

Analyysin seuraavassa vaiheessa tarvittiin päätös, kuinka saada analysoitua koulutuksessa saavutetun soveltaminen työelämässä. Nämä kertomusten osat roikkuivat tässä vaiheessa edelleen rakenneanalyysien häntinä. Lisäksi pidin mielessäni, että tämä erityinen, ennen tutkimatonta tapaus, eli Hahku-mentorikoulutus tuli saada sidotuksi yleisempiin ilmiöihin (Peuhkuri 2015). Luin ja vertailin tarkoin kertomuksia ja erityisesti työelämää koskeneita kertomuskaavan häntiä. Tarkastelin kriittisesti, mitä ne itse asiassa kertoivat ja pohdin kuinka ne tulisi järkevästi analysoida. Itseäni häiritsi "happiness sheetin" positiivinen ongelma

(Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016, 27, 35–36), sillä halusin tavoittaa myös kertomusten sisältämän työelämän arjen realismin.

Kertomuksissa kiinnostavaa oli, että lähtökohdista kerrottiin hieman toisistaan poikkeavasti, koulutuksen tapahtumista hyvinkin samankaltaisesti ja työelämää koskeneet kertomusten osat poikkesivat jo paljon toisistaan. Tämä tarkastelu johti siihen, että aineistolähtöisesti toisen asteen ammattilaisten kertomusten perusteella teoreettiseen viitekehykseen tuli nostaa mukaan työssä oppiminen, ammatillinen toimijuus ja koulutuksen arviointi. Päädyin soveltamaan analyysin työkaluna Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; 2016) neljän tason mallia, ihmisen yrittäjämäisen minän, ”Oy Minä Ab:n” näkökulmasta (Kinnari 2020; Silvennoinen 2016).

Koulutuksen arvioinnin analyysin työkaluna käyttämäni taulukko sekä sen tuottama kooste on nähtävillä taulukossa 5. Koulutuksen arvioinnin analyysissä sijoitin analyysiyksikkönä virkkeitä tai pidempiä kertomusten osia taulukkooni (taulukko 5). Kahden ensimmäisen tason sisällöt koulutusta koskien löytyivät suurelta osin jo analyysin aikaisemmissa vaiheissa muodostuneista taulukoista 3 ja 4. Koulutuksen arvioinnin toisen tason osalta pyrin etsimään kertomuksista täydennykset Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; 2016) mallin esittämiin lauseisiin koskien tietoja, taitoja, asennetta, luottamusta ja sitoumusta.

Koulutuksen arvioinnin (taulukko 5) kolmannen tason työelämässä soveltaminen toi esiin, että Hahku-mentorina toimiminen näytti jakautuvan eri ulottuvuuksiin. Kertomuksista nousi esiin, että toisen asteen ammattilaiset toimivat mentoroitavien kanssa joko henkilökohtaisesti tai ryhmätilanteissa. Lisäksi kertomuksissa korostui tiedon jakaminen, erityisesti siksi, etteivät kaikki ehtineet itse arjessaan kohtaamaan opiskelijoita säännöllisesti. Tiedon jakamisella näytti olevan myös kaksi luonnetta. Ensinnä sellainen, jossa tietoa jaettiin joko tiettyä yksittäistä opiskelijaa koskien tai tietylle henkilölle. Toisaalta tiedon jakamisen luonteena näyttäytyi yleisempi tiedon jakaminen hahmotusvaikeuksista, niiden tukemisesta ja Hahku-mentoreiden toiminnan kehittäminen työyhteisössä. Tästä havainnosta syntyi tuloksissa esittämäni Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuuksien nelikenttä (taulukko 6, 51).

Taulukko 5. Koulutuksen arvioinnin analyysin kooste, soveltaen Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; 2016) neljän tason mallia.

<b>1. Reaktiot: mielipide koulutuksesta</b>	Abstraktista ja päätännästä: "Koulutus oli minusta..." + selitys, miksi
<b>2. Oppiminen: koulutuksen sisällöt (vrt. koulutuksen pääulottuu- vuudet / elementit)</b>	Koulutuksen tapahtumista: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teoreettinen tieto</li> <li>➤ Ymmärtävä tieto</li> <li>➤ Työssä sovellettavat työkalut</li> </ul> ✓ Ajatusten ja kokemusten vaihto / verkostoituminen muiden kanssa <hr/> Tieto: "Minä tiedän sen." <hr/> Taito: "Minä osaan tehdä sen nyt." <hr/> Asenne: "Uskon että tätä kannattaa toteuttaa työssä." <hr/> Luottamus: "Luulen voivani toteuttaa sen työssäni." <hr/> Sitoumus / motivaatio: "Toteutan sitä työssäni."
<b>3. Toiminta/siirtovaikutukset ammattillisen toimijan "Oy Minä Ab:n" näkökulmasta -&gt; Hahku-mentorina toiminnan nelikenttä</b>	Soveltaminen käytännön työelämässä: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Jatkumona työssä oppiminen</li> </ul> <i>Opiskelijoiden tukeminen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hahku-mentorina toiminen yksilöt / ryhmässä</li> <li>✓ Hahmolan käyttö + muu soveltaminen</li> <li>✓ Dialoginen työote mentorointia yleisemmin</li> <li>✓ Tiedon käyttö: hahmotusvaikeuksien ja tuen tarpeen tunnistaminen</li> <li>✓ Tiedon jakaminen muille: työnohjaus, konsultointi, vinkit tukeen, yleisesti hahmotusvaikeudet</li> <li>✓ Ajatusten ja ideoiden jakaminen työyhteisössä</li> <li>✓ Työyhteisön toimintamallien kehittäminen</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Toimijuutta mahdollistavat / rajoittavat tekijät: aika, oma työnkuva, valtasuhteet</li> </ul>
<b>4. Koulutus peilattuna ennako-odotuksiin</b>	Ennako-odotukset vrt. toteutunut -> mikä toteutui, mitä vielä pohdittiin / kaivattiin / toivottiin

Analyysin eri vaiheiden tuloksena minulla oli mahdollisuus toteuttaa viimeisenä vaiheena rekonstruktiona, toisin sanoen synteessä neljä mallitarinaa, joissa yhdistelin eri kertomusten aineksia (Heikkinen 2015, 160; Hänninen 2015, 180). Niiden rakennetta oli järkevää juonentaa käyttäen Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016) neljän tason mallia (taulukko 5), sen toisen tason oppimisen komponenttien lausumia ja muodostamaani Hahku-mentorien toiminnan nelikenttää (taulukko 6, 51). Kuvitteellisten toisen asteen ammattilaisten, eli Hahku-mentoroiden *Helin*, *Maijan*, *Virven* ja *Katin* koulutuspolkua ja kokemusta kuvaavat tarinat syntyivät vertailemalla ja etsimällä kertomusten samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Rakentelin kuvainnollisesti neljä toisistaan poikkeavaa

palapeliä alkuperäisiä kertomuksia erotellen ja yhdistellen, pyrkien saavuttamaan neljä autenttisen oloista ja yksilöllisen erilaista tarinaa Hahku-mentorien koulutuspoluista sekä koulutuksessa saavutetun soveltamisesta työelämässä.

#### 4.6 Eettiset ratkaisut

Tärkeänä eettisenä punaisena lankana läpi tämän tutkielman toteutumisen on ollut välttää tutkimukseen osallistuneille koituvaa harmia ja suojata heidän anonymiteettinsä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Tutkielmani toteuttamisesta ei lähtökohdaisesti voida katsoa aiheutuvan merkittäviä haittoja, vaaraa tai vastaavaa tutkimukseen osallistuneille ihmisille tai yhteisöille. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.) Narratiivisen tutkimuksen riskinä Hännisen (2015, 180) mukaan on, että haastattelussa kerronta vie mennessään ja haastateltava kertoo asioita, joita he eivät ole kertoneet kenellekään. Tulkitsen tämän siten, että tämän haastattelussa nousi esiin henkilökohtaisia asioita, jotka olen eettisenä ratkaisuna jättänyt analyysin ulkopuolelle ja raportoimatta.

Toisena eettisenä riskinä Hänninen (2015, 180) mainitsee, että asetettuani henkilökohtaiset kertomukset objekteiksi ja tulkinnan kohteiksi, se voi lopulta tuntua kertomuksensa antaneesta loukkaavalta. Tämä voi johtaa siihen, ettei tutkimus tule täysin noudattaneeksi vahingoittavuuden periaatteita. (Hänninen 2015, 180.) Narratiivisen tutkimuksen tulisi myös kunnioittaa ihmisten ominaista laatua, antaa kohteille mahdollisuuksia päästä ilmaisemaan itseään omalla äänellään ja moniäänisyyden tulee välittyä tuloksista (Hänninen 2015, 181; Tökkäri 2018, 80). Tulosten esittämisessä tulisi välttää, että joidenkin yksilöiden kertomukset olisivat arvotettu toisia korkeammalle (Squire 2008).

Mainittuihin asioihin olen kiinnittänyt erityistä huomiota. Haastattelutilanteissa kohtasin kaikki haastateltavat samaan tapaan tasavertaisesti ja tulosten raportoinnissa tuon kattavasti esiin eri kertomusten näkökulmia myös vuoropuhelunaisesti alkuperäisin aineistositaatein, jotta jokaisen oma kokemus ja ääni pää-

sisi välittymään (Hänninen 2015, 181). Kaikki kertomukset olen käsittänyt merkitykseltään arvokkaina ja siten pyrkinyt erityiseen huolellisuuteen raportoinnissani ja perustellut tutkijan valintojani (Squire 2008). Kerrotut kertomukset eivät ole olleet minulle vain tutkielmani objekteja, vaan kaikki ovat olleet yhtä arvokkaita, aidosti kiinnostavia kokemustiedon välittäjiä, minkä olen haastattelutilanteissa ja raportoinnissani pyrkinyt välittämään.

Tutkielman aineisto koostui vapaaehtoisesti annetuista haastatteluista ja tutkimukseen osallistuminen on ollut mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa. Haastattelujen tallennukseen on varmistettu erikseen lupa. Tutkimukseen osallistuneet ovat täyttäneet Hahku-mentorikoulutuksen Moodle-alustalla olleen sähköisen tutkimusluvan, jotka ovat Hahku-hankkeella, enkä itse ole rekisterinpitäjän asemassa (Jyväskylän yliopisto 28.1.2021). Tutkimukseen osallistuneilta ei kerätty tutkimusluvan yhteydessä tietoja, jotka eivät olleet tarpeellisia tutkimuksen kannalta.

Moodle-alustalla haastattelukutsun (Liite 3, 116) yhteydessä on ollut tiedote tutkimukseen osallistuneille (Liite 2, 114–115), joka lähetettiin tutkimushaastatteluun suostumuksensa antaneille myös sähköpostin liitteenä haastattelujen sopimisen yhteydessä. Tämän tutkielman tutkimuseettiset asiat peilattuna Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) kirjoittamaan kiteytyvät tutkimusta koskeneessa tiedotteessa (Liite 2, 114–115), tuoden esiin tutkimuksen vapaaehtoisuuden, tietojen käsittelyn luottamuksellisuuden ja tutkimukseen osallistuneen henkilöllisyyden suojaamisen. Kerätyn aineiston luovutan Hahku-hankkeelle hyvien käytänteiden mukaisesti, kun tutkielmani on valmis. Aineiston säilyttäminen ja tuhoaminen tulee olemaan sen tehtävänä.

Tunnistettavuuden kannalta tutkimukseen osallistuneet ovat pseudonymisoitu litteroinnin yhteydessä (Jyväskylän yliopisto 3.9.2020; Liite 5, 118). Eettisenä ratkaisuna en ole tulosten raportoinnissa käyttänyt samoja pseudonyymejä kuin litteroinnissa. Olen arponut kertomusten numeroinnin uudelleen, jotta tutkielmani aineistositaatit eivät ole yhdistettävissä litteroinnin pseudonyymien perusteella Ahvosen (2021) tai Bogujevcin (2021) tutkielmien haastateltaviin.



Tutkielman käsittelemä ilmiö, ei ole sellainen, joka käsittäisi erityisenä pidettäviä henkilötietoja (Jyväskylän yliopisto 1.3.2021). Haastattelujen aikana kuitenkin ilmeni, että toisen asteen ammattilaisilla on hyvin erityisiä ammattinimikkeitä. Tästä muodostui myös eettinen kysymys. Syksyllä 2020 Hahku-mentori-koulutukseen on osallistunut rajattu joukko toisen asteen ammattilaisia ja heistä edelleen rajattu joukko osallistui vapaaehtoisesti tutkimushaastatteluun. Olen tietoisesti jättänyt raportoimatta tutkimukseen osallistuneiden ammattinimikkeet, joista haastateltavat voisi olla tunnistettavissa esimerkiksi samaan Hahku-mentori-koulutukseen osallistuneen toimesta. Olen näin huolellisesti pyrkinyt suojaamaan haastatteluun osallistuneiden anonymiteetin. Ammattinimikkeillä ei ole merkitystä tämän tutkielman toteuttamisen tai sen luotettavuuden kannalta. Niiden poisjättämisessä kyse on eettisestä ratkaisusta, luottamuksesta sekä tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilyttämisen varmistamisesta.

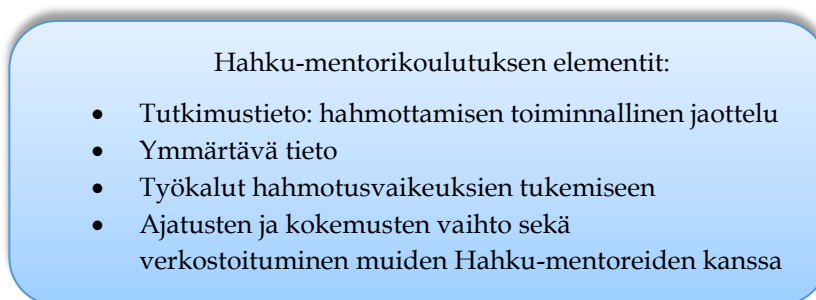
Kokonaisuutena olen läpi tutkielman toteuttamisen huomionut tutkimuksen eettistä laatua antamalla toisen asteen ammattilaisten oman äänen sekä kokemusten välittyä rehellisesti tulkittuna tämän tutkielman tuloksissa. Käytännössä tämä ilmenee huolellisena raportointina ja tutkijan valintojen perusteluina. Lisäksi käytän tulosten esittämisessä runsaasti aitoja aineistositaatteja, perustellessani tulkintojani. Olen halunnut tuoda kattavasti esiin haastateltavien oman äänen välittämänä, mitä kertomuksissa todella on kerrottu (Hänninen 2015, 181). Olen huolellisesti suojannut haastateltavien tunnistettavuuden. Arvostan ja kunnioitan tasavertaisesti jokaista kertojaa ja kertomusta. Yksikään kerrottu kertomus tai sen välittämä kokemus ei arvotu, eikä ole arvottunut minulle toista arvokkaampana tai näkökulmaltaan oikeampana.

## 5 TOISEN ASTEEN AMMATTILAISTEN KERTOMUSTEN VÄLITTÄMIÄ KOKEMUKSIA HAHKU-MENTORIKOULUTUKSESTA

### 5.1 Yleiset havainnot ja päätulokset

Alkuun muutamia keskeisiä yleisenä pidettäviä havaintoja. Hahku-mentorikoulutusta koskeneissa kokonaiskuvauksissa ei tullut esiin sellaisia tyypitteleviä eroja, jotka olisivat liittyneet kertojien ammattinimikkeeseen tai sijoittumiseen työtehtäviltään opetus- tai opiskeluhuollon henkilöstöön. Eroja ei näyttänyt tuottavan myöskään se, missä kertojat työskentelivät. Kertomuksissa annettujen suosittelevien perusteella on siten yleisesti todettavissa, että Hahku-mentorikoulutus on suositeltavissa ihan kaikille toisen asteen ammattilaisille. Non-formaalina omaehtoisena koulutuksena, joka on käsitettävä myös täydennyskoulutuksena, Hahku-mentorikoulutus on kokemusten mukaan ollut ammatillisesti antoisa ja vastannut hyvin osallistujien sille asettamia ennako-odotuksia. Kukaan ei kuvannut Hahku-mentorikoulutusta itselleen epäonnistuneena pettymyksenä, joka ei olisi vastannut asetettuja ennako-odotuksia.

Tutkielman ensimmäisenä päätuloksena esitän Hahku-mentorikoulutuksen ilmiönä rakentuvan neljästä keskeisestä elementistä (kuvio 4).



KUVIO 4. Hahku-mentorikoulutus ilmiönä ja sen keskeiset elementit.

Kuviossa 4 esitetty tieteellinen tutkimustieto Hahku-mentorikoulutuksessa tarkoittaa Hahku-hankkeen tutkimusperustaista tietoa hahmottamisen toiminnalli-

sesta jaottelusta (ks. luku 3.2) Ymmärtävä tieto viittaa teoreettisen tiedon ymmärtämiseen, kuinka hahmotusvaikeudet näyttäytyvät käytännössä ja miten hahmotusvaikeuksia koetaan. Työkalut tarkoittavat abstraktina käsitteenä teoreettisen ja ymmärtävän tiedon soveltamista opiskelijoiden hahmotusvaikeuksien tunnistamiseksi sekä konkreettisemmin käytännössä heille toteutettavia tukitoimia. Tukitoimiin lukeutuu itsessään myös Hahku-mentorointi, johon sitoutuu Hahmola-oppimisympäristö. Hahku-mentorit pitävät tärkeänä ajatusten, kokemusten ja ideoiden vaihtamista muiden ammattilaisten kanssa koulutuksen aikana ja sen jälkeen.

Toisena päätuloksena esitän Hahku-mentorikoulutuksen saavan jatkumoa työssä oppimisena. Koulutuksessa saavutettu heijastuu työelämään Hahku-mentorin toiminnan neljässä ulottuvuudessa, jotka on esitetty nelikenttänä taulukossa 6. Analyysi toi esiin viitteitä Hahku-mentorikoulutuksessa saavutun soveltamiseen työelämässä vaikuttavan Hahku-mentorin oma ammatillinen toimijuus sekä työpaikan sosiokulttuuriset olosuhteet subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti (Eteläpelto ym. 2013; 2014a, 2014b, 2014c; Tynjälä 2013). Havainto tarvitsee lisätutkimusta, millaisista ammatillista toimijuutta rajoittavista ja mahdollistavista tekijöistä tarkemmin on kysymys.

TAULUKKO 6. Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuudet työelämässä.

	Yksilöt	Yhteisö
Hahku-mentorin suora tapa (Kohdataan itse opiskelija/mentoritava)	Kahden keskeiset tapaamiset mentoroitavan kanssa. Yksilön huomiointi ryhmässä. Esim. Hahmolan tehtävät jne. Yksilön arjen haasteiden huomiointi.	Hahmotusvaikeuksien huomiointi ryhmätasolla koskien useampaa opiskelijaa. Mentorointi työtapana ryhmissä
Hahku-mentorin tietotaitoja välittävä tapa	Tiedon, ymmärryksen ja vinkkien jakaminen hahmotusvaikeuksista tiettyä yksilöä koskien ja yksilölle. Esim. konsultaatio, palaverit, työnohjaus, käytännön vinkit	Yleisesti hahmotusvaikeuksiin liittyvän tiedon, ymmärryksen ja vinkkien jakaminen työyhteisössä. Toimintamallien ja -tapojen kehittäminen organisaatiossa.
Opiskelijoiden tukeminen		
Hahku-mentorikoulutuksessa saavutettu saa jatkumoa työssä oppimalla. Toimintatapaan työelämässä vaikuttaa: ammatillinen toimijuus ja työpaikan olosuhteet subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti (Eteläpelto ym. 2014a, 2014b).		

Seuraavissa alaluvuissa tuon esiin perusteita esittämilleni päätuloksille. Toisessa alaluvussa esittelen tarkemmin motiiveja osallistua Hahku-mentorikoulutukseen ja tuon esiin Hahku-mentorikoulutuksen neljälle elementille annettuja merkityksiä. Kolmannessa alaluvussa tarkastelen Hahku-mentorikoulutuksesta kerrottuja kokonaiskuvauksia. Neljännessä alaluvussa esittelen Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuuksia taulukon 6 mukaisesti ja perusteita sen muotoutumiselle. Viides alaluku sisältää yhteenvetona neljä toisella asteella toimivan Hahku-mentorin tyypitarinaa, mallintaen Hahku-mentoreiden erilaisia koulutuspolkuja sekä koulutuksessa saavutetun heijastumista työelämään. Käytän tulosten esittelyssä toisen asteen ammattilaisista pääsääntöisesti tutkitun ilmiön mukaisesti Hahku-mentorin käsitettä, muutamia poikkeavia kohtia lukuun ottamatta.

## **5.2 Kertomusten välittämät merkitykset**

### **5.2.1 Motiivit osallistua Hahku-mentorikoulutukseen**

Toisen asteen ammattilaisia omaehtoiseen non-formaaliin Hahku-mentorikoulutukseen motivoi osallistumaan omien ammatillisten tietotaitojen lisääminen ja päivittäinen opiskelijoiden hahmotusvaikeuksien tunnistamiseksi ja tukemiseksi. Hahmotusvaikeuksia koskevan tiedon ja ymmärryksen lisäksi tärkeinä pidettiin konkreettisempia työkaluja, kuinka käytännössä tunnistaa hahmotusvaikeuksia sekä toteuttaa tukea. Työelämässä Hahku-mentorit kertoivat kohtaavansa paljon opiskelijoita, joilla on hahmotusvaikeuksia ja moni koki, että hänen itsensä oli vaikea jäsentää tai käsittää, mistä niissä laajana ilmiönä on kysymys.

Useissa kertomuksissa ilmeni hahmottamisvaikeuksien tuntemuksen olleen Hahku-mentorin omaa heikointa osaamisaluetta, moniin muihin opiskelijoiden haasteisiin verraten. Hahku-mentorit myös pohtivat, ovatko hahmotusvaikeudet lisääntyneet vai tunnistetaanko niitä tänä päivänä enemmän:

Hahmottamisen vaikeudet on ehkä se, mikä on oma - tai heikointa aluetta. Niin sen takii sitten ihan. Että ymmärtäis, et miten on hyvä tukea ja ottaa huomioon eri asiois, ni sen takii halusin sit lähtee mukaan tähän koulutukseen. (Kertomus 3)

Innostuin heti kovastikin (*Hahku-mentorikoulutuksesta*), koska mun mielest ne hahmottamisjutut on sellaisia, että ne tosi paljon tulee esille meidän oppilaitoksessa. Mutta silti ne tulee semmosena hieman jäsentymättöminä asioina eteen. (Kertomus 2)

Huomannu että täs on melkein joka vuosi ollu joku opiskelija tai ainakin yks opiskelija, kenel on todella paljon hahmottamisen kanssa ollu vaikeuksia... Mut kyl siel oli taustalla hyvin paljon sit se, että todella vaikee ollu ymmärtää ja todella vaikee ollu ohjata sellasia opiskelijoita, kenel on selkeesti hahmottamisen kaa vaikeuksia... Ja oon yrittäny miettiä työssäni, et mitä mä tekisin ja miten mä tekisin. Sen takia mä tosiaan halusin lähteä tähän Hahkuun, et jos mä saisin jotain työkaluja ja ymmärrystä enemmän siitä, että mitä sitten.. Miten mä voisin tukea ja auttaa omassa työssäni näitä opiskelijoita. Et jotenkin tunne on siitä, että... Eli lisääntyny ne hahmottamisen vaikeudet tai sit niit ehkä ymmärretään, tiedostetaan tänä päivänä paljon enemmän. (Kertomus 7)

Työelämässä kohdatut opiskelijoiden hahmotusvaikeudet vaikuttivat tuntemattomalta ”möykyltä”, joista kentällä puhuttiin sekavin käsittein. Esiin nousi myös, ettei oma ammattiin johtanut peruskoulutus ollut tarjonnut riittävästi tietoja hahmotusvaikeuksista. Kertomukset paljastivat, ettei tietoa ja koulutusta hahmotusvaikeuksiin liittyen näyttänyt olevan saatavilla muualta kuin Hahku-hankkeen kautta:

No itseasiassa juuri se, että tää hahmottaminen on niin valtavan laaja... Puhutaan tuolla kentällä, että se on semmonen möykky. Että aina ku me lähettään puhumaan hahmottamisesta, ni me saatetaan puhua ihan eri asioistaki. Että tavallaan ei (*oma perus-*)koulutus ole mulle antanu ihan riittäviä työkaluja siihen, että mitä todellisuudessa se hahmottamisen teoria on. Se tapahtuu sen tyyppinen opiskelu ihan tavallaan sen työn ohessa. (Kertomus 8)

Se on mun mielest tosi tosi haastava kokonaisuus se hahmottaminen, hahmottamisen vaikeudet... Tää on jotenki tosi vaikee ja laaja alue. Mutta sen takii lähdin, koska siit on jotenkin niin kovin vähän tietoa. Et mun mielestä ne Hahku-sivut on ainoat, mis oikeesti on jotaki niinku kättä pidempää. (Kertomus 1)

Esiin nousi osallistumiseen motivoineen myös, mikäli opiskelijoiden tukemisen lisäksi Hahku-mentori kaipasi työnohjaukseen liittyvää osaamista:

Ihan jo siitä syystä, että mulla on valtavan heikot tiedot, taidot hahmottamisen vaikeuksista ja kuinka mä ohjaan opiskelijaa. Saaticka että kuinka mä ohjaan opettajaa, että millä tavalla hänen pitää huomioida opiskelijan ohjaus. (Kertomus 11)

Osa Hahku-mentoreista korosti tuoreimman tutkimustiedon olevan hänelle tärkeää ja vaikuttaneen koulutuksen valintaan. Niilo Mäki Instituutin toteuttaman hankkeen koulutuksella oli lähtökohtaisesti luottamusta herättävä maineensa. Siten Hahku-mentorikoulutuksen sekä sen tuoreimman tutkimustiedon laatuun luotettiin jo ennalta. Kuitenkaan mitään ihmetekoja koulutukselta ei odotettu, vaan siihen lähdettiin avoimen uteliaasti, mitä se tulisi tarjoamaan. Hahku-mentorit kertoivat myös tiedon muuttuvasta luonteesta ja aikaisempia tietoja haluttiin päivittää nimenomaan tuoreimmalla tutkimustiedolla:

Mulle on jotenki tärkeätä se, et se on tutkimukseen perustuvaa ja et kumusta tuntuu, et on vähän kaikenlaisii koulutuksii tuolla myöskin. Yks kriteeri myöskin mulle ollu tässä tärkeätä, että pohjautuu tieteeseen ja tutkimukseen ne asiat. Mitä mä odotin? Mä yleensä lähen noihin aika avoin mielin, et toivon saavani niinku työkaluja, mutta ei ollu mitään sellaista- mä tiedän toisaalta, ettei oo olemassa mitään kikkakolmosia tai mitään hokuspokkusta, ku jos niin ois, niin sithän ne ois kaikilla käytössä jo. Et sillä tavalla uteliaana, et mitähän siellä vois olla annettavaa ja sitä omaa osaa mista vahvistamaan. (Kertomus 10)

Aikasemmist kokemuksista on asioita ja brändejä (*tarkoittaen Niilo Mäki Instituuttia*), joihin tietää, ett okei, jos noihin lähdet mukaan, niin sit se on ihan niiku sinne voi mennä hyvillä mielin. Ni sikäli, olin luottavainen. (Kertomus 2)

Hahmottamisesta on kuitenkin niin paljon jo omasta työstä kokemusta ja tietoo. Mutta siis se, että tavallaan se tieteellinen pohja, että mitä siihen on vielä tutkimuksissa tullu lisää, niin se on niinku täydennystä siihen omaan tietopohjaan. (Kertomus 5)

Kertomuksissa oli jopa yllättävän vähän mainintoja siitä, että lähtökohtaisesti koulutukseen olisi motivoinut nimenomaan Hahku-mentorina toimiminen, vaan se jäsenyi kuuluvaksi koulutuksesta saataviin työkaluihin. Erityinen maininta

Hahku-mentorina toimimisesta koulutuksen lähtökohtien ja motiivien kuvauksesta löytyi selkeästi vain yhdestä kertomuksesta:

Eli siksikin varmasti hakeuduin tänne koulutukseen, että saisin itse vähän lisää tietoja ja kokemuksia myöskin tämmösenä mentorina toimimisesta. (Kertomus 6)

Sen sijaan useammassa kertomuksessa nousi esiin, ettei Hahku-mentorina toiminen ollut koulutukseen osallistumisen motiivina, vaan erityisesti koulutuksesta saatavat tiedot ja ymmärrys hahmotusvaikeuksista. Hahku-hankkeen tietopalvelusivusto ([www.hahku.fi](http://www.hahku.fi)) materiaaleineen oli ennalta vakuuttanut, että Hahku-mentorikoulutukseen kannatti osallistua, vaikka osallistuja tiesi, ettei hänellä ollut mahdollisuuksia toimia Hahku-mentorina omassa työssään:

En oo välttämättä oo ollu niin innostuneena [naurahtaa] mentoriksi ryhtymään, mutta tuota halusin sen koulutuksen. Se kuulosti hyvältä se koulutus, että mitä tarjotaan ja innostuin siitä. (Kertomus 8)

Se mentorointi itsessään, mä tiesin, et mä en pysty tekeen mentorointia... Se ei ollu mun pääasia siinä että, koska mä olin tutustunu näihin sivuihin (*Hahku-hankkeen*) jo monta kertaa ja katsonu varmaan kaikki ne videot sieltä läpi. Ja mä olin todella vaikuttunut, et se oli mun mielest tosi hyvää ja hienoa tietoa siellä. Ja kaikki kokemusasiantuntijat ja muut. Ni ja sitte, oliko se psykologi (*Räsänen*)... neuropsykologi, joka puhui. Niin tosi semmosta käytännönläheistä ja hyvin ymmärrettävää, mitä kaikkee sielä oli. Ni ihan siis tästä syystä, ku mä kuulin, et on koulutus ja vaikka se oli tätä mentorointia, ni mä ajattelin et tää on nyt se, se juttu, et mä haluan tonne. (Kertomus 1)

Hahku-mentorit kertoivat jo ennako-odotuksissaan pohtineen ajatusten jakamisen tärkeyttä muiden ammattilaisten kanssa koulutuksesta saavutettavan tiedon ja työkalujen rinnalla:

Kun ilmoittauduin sinne koulutukseen, niin mä ajattelin kanssa, että varmasti semmosia työkaluja ja semmosta konkreettista ehkä testimateriaalia myöskin, mitä vois käyttää. Ja yleensäki niinku menetelmiä ja välineitä, mitä vois sitten käyttää opiskelijoitten kanssa. Ni se oli semmonen ensimmäinen ajatus. Ja tietenkin sitten sitä semmosta ihan tiedon jakamista, kokemusten jakamista sitten niitten osallistujien kesken. (Kertomus 4)

Koostetusti ennakko-odotuksina Hahku-mentorikoulutukselle asetettiin, että sieltä lähdettiin hakemaan *teoreettista tietoa* hahmotusvaikeuksista ja tämän teorian tiedon *ymmärtämistä*, kuinka hahmotusvaikeudet voivat ilmetä opiskelijoiden käytännön arjessa. Hahmotusvaikeuksia haluttiin päästä *ymmärtämään* myös kokioiden näkökulmasta. Osallistujat myös halusivat Hahku-mentorikoulutuksen kautta saavuttaa *työkaluja* opiskelijoiden tukemiseksi. Lisäksi ennakko-odotuksena oli päästä *vaihtamaan ajatuksia ja kokemuksia sekä verkostoitumaan* muiden ammattilaisten kanssa. Samoista osa-alueista Hahku-mentorit myös kertoivat koulutuksen kuvauksissaan. Siten näistä neljästä muodostuivat Hahku-mentorikoulutuksen pääelementit.

### 5.2.2 Tieteellinen teorian tieto

Koulutukseen osallistujia motivoi uusin tieteellinen teorian tieto hahmotusvaikeuksista Hahku-mentorikoulutuksessa tarkoittaa Hahku-hankkeessa laadittua tutkimusperustaista hahmottamisen toiminnallista jaottelua (ks. luku 3.2). Viitekehityksen muodostama kokonaisuus jäseni Hahku-mentoreiden mukaan paremmin sitä, mistä hahmotusvaikeuksissa on kyse toiminnallisina haasteina. Viitekehitys tarjosi Hahku-mentoreille osin jo tuttua tietoa hahmotusvaikeuksista, mutta myös uutta:

Kun on ajateltu aina, että ne hahmottamisvaikeudet näyttävät tavallaan just jossakin, niinku kulkemisessa, suunnistamisessa, ehkä saattaa, miten visuaalisesti tai niin kun näönvarasesti hahmottaa asioita. Ni se ei ollu niinkään uutta. Mut sit semmonen, miten tavallaan muodostaa ajatuksia ja miten se vaikuttaa mieleen, se hahmottamisvaikeus. Joo.... että miten mielikuvien luominen esimerkiksi on vaikeeta ja semmosta. Mitä ei tullu, ei oo niin kun osannu ajatella, et se liittyy siihen. Siihen hahmottamisvaikeuksiin. (Kertomus 3)

Teorian tietoa tuotiin esiin heti Hahku-mentorikoulutuksen alussa asiantuntijoiden toimesta. Tällä oli osalle Hahku-mentoreista oma tärkeä merkityksensä koulutuksen rakenteen kannalta. Koulutus koettiin mielekkäänä sen tarjotessa al-



kuun taustateorian, eikä heti lähdetty keskustelemaan asioista osallistujien kesken tai toimimaan käytännössä. Lisäksi saaduilla materiaaleilla teoriatietoa pystyi palauttamaan mieleen myös myöhemmin:

Kyllä se mun mielest se taustateoria ja, ett mä tykkään nimenomaan, kun on tämmöne koulutus, mihin osallistutaan, ett - Okei, käytäntö on aina hyvä joo, mut oikeesti se on tuskastuttavaa, jos kuitenkin jää puuttumaan teoreettinen tausta. Mikään ei oo miellyttävämpää ku se, että sä lähdet osallistumaan johonkin, ni sit sä tiedät, että tähän tulee se taustateoria. Eikä pelkästään, ett okei nyt mennään tekemään jotain suoraan käytännös ja keskustelkaa vähän keskenänne. Ett se ei oo se lähtökohta, ett kyl se oli semmonen, mikä herätteli paljon. Ja toisaalta siit materiaalist edelleenki vähän tulee semmosia flashbackei, ett nii-i, näitä siinä käsiteltiin ja sit ehkä saa sen yhdistymään myöskin siinä, kun käydään teoriataustaa läpi, niin siihen omaan konkreettiseen arkityöhön... Ett kyl mä pidän tosi hyvänä sitä, että se lähti taustateoriast liikkeelle. (Kertomus 2)

Teoreettinen tieto hahmotusvaikeuksista sitoutui vahvasti sen ilmenemisen ymmärtämiseen käytännössä. Siten on luontevaa siirtyä tarkastelemaan Hahku-mentorikoulutuksen tarjoamaa teoreettista tietoa ymmärtävänä tietona, joka paremmin myös avaa Hahku-mentoreiden teoriatiedolle antamia merkityksiä.

### 5.2.3 Ymmärtävä tieto

Tiedolla voidaan nähdä olevan kaksi luonnetta. On olemassa teoriatietoa, sekä sen ymmärtämistä käytännön kannalta (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016). Hahku-mentoreille oli tärkeää, että he saavuttivat teoriatietoa hahmotusvaikeuksista, mutta myös ymmärrystä, miten teoriassa esitetty tieto hahmotusvaikeuksista yhdistyy, peilautuu ja ilmenee käytännössä kaikessa kirjossaan. Kertomukset nostivat ymmärtävän tiedon yhteydessä esiin myös koko Hahku-mentorikoulutukselle annettuja merkityksiä:

Et koen sen hyvin tarpeelliseksi ja sitte tässä myöskin aikuisten kanssa ja nuorten kanssa, ni just se, että miten tunnistaa ja miten auttaa. Et jos sieltä (*Hahku-mentorikoulutuksesta*) sais niitä keinoja sitten siihen tai sitä osaamista lisää. Se oli se motivaatio... mulla. Et sitä ymmärtäis jotenki. (Kertomus 10)

Mää aloin ymmärtämään paljon paremmin hahmottamisen vaikeuksista ja saamaan sen ymmärryksen siitä, että kuinka laaja-alaisia ja monimutkaisia ja kuinka ne yhdistyy, niinku mäki oon nyt tässä nähny työssä. Mun mielestä ne yhdistyy tosi monen kanssa. Ja ne ei oo aina niin yksiselitteisiä. Se anto mulle ehkä semmosta ymmärrystä tosi paljon. Ja sit semmosta ehkä rohkeutta kohdata kuitenkin sit se opiskelija sellaisenaan. Ja jotenkin... Valtavasti se, että ne oli ne luennot ja ne opit. Ja ne oli niinku todella hyvät. (Kertomus 7)

(*Hahku-mentorikoulutuksessa*) saa monipuolisesti tietoa hahmottamisvaikeuksista ja auttaa ymmärtämään paremmin henkilöitä, joilla on siinä hahmottamisen vaikeuksia. Et minkä takia jotkut asiat heiltä ei välttämättä suju. Missä he tarvii tukea. Ja miten se näyttäätyy niinku arjessa ja opiskelussa... Kaikki tieto tietenkin mitä siel oli ja käsiteltiin (*antoi eväitä ymmärrykseen*). Ja miten eri tavalla ne hahmottamisvaikeudet... miten se näyttäätyy, osaa ehkä yhdistää sen teorian ja käytännön tavallaan. Että okei, et aa tässä kohta, et tää onkin sitä hänen hahmottamisen vaikeutta... Ni sil tavalla se ymmärrys, niinku teoria yhdistyi käytäntöön... (Kertomus 3)

Ymmärtävässä tiedossa kyse oli myös sen ymmärtämisestä, kuinka hahmotusvaikeuksia koetaan. Tässä tärkeänä tiedontuottajana Hahku-mentorit kertoivat olleen Hahku-hankkeen sivuston kokemusasiantuntijoiden videot, joita he olivat koulutuksen aikana katsoneet. Merkityksellisenä kerrottiin myös reflektioivasta Minä mentorina -oppimistehtävästä:

Ja sitä teoriatietoa, mutta myös sitä kokemuksellista näkökulmaa, mikä minun mielestä nimenomaan työssä olisi tärkeää tiedostaa. Eli juuri se, että miltä se tuntuu, miltä se näyttää. Että tietenkin tämä on minun [naurahtaa] ammatillinen näkökulma painottuu vähän sinne teoriaan. Mutta... enemmän sitä kokemuksellista näkökulmaa ja kaipaisin juuri sitä myös. (Kertomus 8)

(*Kertoo Minä mentorina -tehtävästä*) Tässä oli tää, mitkä hahmotusvaikeudet tuntuivat itsestä käsittämättömiltä, ni kyl ne oli mun mielest kaikki ihan käsittämättömiä. Et ne on kyl tosi isoja asioita. Jos mä nyt taas peilaan siihen yhteen, joka oli siin videossa (*Hahku-hankkeen sivuilla kokemusasiantuntija*)... Et oikeesti mä sit jo ymmärsin siitä paljon, kun mä olin käyny tän koulutuksen, kun mä tapasin mentorina tän mun opiskelijan. Mutta just kun kuuntelee sitä vaalehiuksista miestä, siel videol se kokemusasiantuntija. Ni kyl se aika käsittämättömältä tuntuu. Mut kyl se hirveesti lisää ymmärrystä, kun kuunteli hänen videon. Ja voin suositella kyllä sitä kaikille, joilla on hahmottamisen haasteita... Mulla on jääny niin mieleen se vaale hiuksinen

mies siel videos, kun hän nauraa itselleen. Siis ihan mielettömän upea henkilö viemään tätä viestii ja sanomaa eteenpäin. Että selviää ihan hyvin, vaikka on isoja haasteita hahmottamisessa. (Kertomus 1)

Hahku-mentorikoulutuksen aikana ja reflektoinnin myötä muutamat Hahku-mentorit keroivat tunnistaneensa heillä itsellään olevan jonkinlaisia hahmottamisvaikeuksia. Tämä taas auttoi ymmärtämään asioita, opiskelijoita sekä Hahku-mentoroinnin luonnetta entistä paremmin. Aikaisemmin he eivät olleet itse kärsittäneet, että kyse omissa arjen haasteissa oli nimenomaan hahmottamisesta. He kertoivat ymmärtäneensä, että olivat luoneet omia selviytymisstrategioita arkeensa, eivätkä hahmotusvaikeudet tuoneet rajoitteita heidän elämässään:

Mut sit mä aloin pikkuhiljaa tunnistamaan myös omaa itseäni sieltä. Et se oli aika pysäyttävä kohta, et mä tajusin oikeesti, et onks mullakin jotain hahmottamisen kans vaikeuksia... Et mä en pysty yhtään ajattelemaan mitään, jos pitäs kasata vaikka joku Ikean huonekalu, niin mä en nää yhtään sitä, et millanen siit tulee. Et miten se kasataan. Ja sitte jos mä lähen jonnekin uuteen kaupunkiin, johonkin ihan uuteen ympäristöön, nii mun on todella vaikee suunnistaa siel. Mä huomaan, et mul ei oo suuntavaistoo ja tämmöset niinko...Mut se että, niitten kaa on vaan oppinu olemaan, pystyny oppii elämään. Ja ne ei rajota kuitenkaan mun joka päivästä - Et mä pystyn toimimaan kuitenkin. Mut sit taas jotenki sain sitä ymmärrystä sieltä... sieltä enemmän. (Kertomus 7)

Mä mä tajusin, että minulla itsellä on siis jonkunlainen hahmottamisen pulma [nauraa]. Et oikee-vasen on vaikeet erottaa ja en mä oo siis koskaan ajatellu, että se on siis hahmottamista, et missä se pulma on. Mut se oli itselle ihan hyvä, koska oon vähän sellanen... miten mä sanosin. Voi olla helposti, et sil tavalla, vähän sellasen neuvojan rooliin, että tee nyt näin ja tee nyt näin. Ja itse en ehkä haluais sitä keltään muulta. Mieti nyt tälleen näin, ni tiedät oikean ja vasemman. Oli ehkä helpompi samaistua niihin opiskelijoihin, jotka ei välttämättä koe. Et ne ei välttämättä halua sellasta apua ja neuvomista, vaan ne halua sen mentorin, joka kulkee siin rinnalla, mut ei neuvo. (Kertomus 6)

Minä mentorina -tehtävässä Hahku-mentorit oli haastettu tarkastelemaan mitä hyötyä tai etuja hahmottamisvaikeuksista voi olla, joka aiheena herätti pohdintaa

vielä koulutuksen jälkeenkin. Lisäksi Hahku-mentori kertoi, että ymmärrys hahmotusvaikeuksista laajentui koskemaan myös muita opiskelijoita ja mahdollisesti yleisemmin huomioimaan rauhallisuutta omassa toiminnassa:

Ymmärrys siitä, että hei tämmönenkin asia voi olla ihmisillä vaikea. Et yritän ehkä pitää sen mielessä, enkä jotenkin automaattisesti ajattele, no se vaan nyt, tälle ja tälle nopeesti. Ei mitään hätää... Niin... Ainakin semmosta muidenkin opiskelijoiden kanssa lisännyt. Kaikkien kanssa ehkä. (Kertomus 6)

Kokonaisuutena teoreettisen ja ymmärtävän tiedon kokonaisuus oli merkittävää kaikille Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneille. Tulkintani mukaisesti he olivat tyytyväisiä niihin tapoihin, kuten asiantuntijoiden luentoihin, kokemusasiantuntijoiden videoihin sekä tehtäviin, joiden välityksellä Hahku-mentorikoulutuksessa asioita sekä teorian ja käytännön yhdistämistä käsiteltiin.

#### 5.2.4 Työkaluja

Hahku-mentorikoulutuksesta lähdettiin hakemaan työkaluja hahmotusvaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen. Työkalut jäsenyivät tarkoittamaan erilaisia asioita. Saavutetut tiedot ja ymmärrys toimivat Hahku-mentorin abstraktimpana yleistyökaluna, jolla hahmotusvaikeuksia voidaan tunnistaa, tiedetään mistä niissä on kysymys ja joiden pohjalta rakentuvat ajatukset ja ratkaisut, mitä tarvittava tuki kunkin opiskelijan kohdalla voisi käytännössä konkreettisemmin olla.

Hahku-mentorointi itsessään jäsenyi kertomuksissa koulutuksesta saatavaksi työkaluksi, työn totuttamisen tavaksi sekä laajasti työotteeksi. Hahmolaoppimisympäristö taas verkossa sijaitsevaksi paikaksi, josta Hahku-mentorille löytyy konkreettisempia työkaluja. Hahmolaa voitaneekin pitää kuvainnollisesti Hahku-mentorin työkalupakkina Hahku-hankkeen tietopalvelusivuston lisäksi ja siitä käytettiin kertomuksissa myös materiaalipankin nimitystä. Näistä kahdesta materiaalilähteestä Hahku-mentorit kertoivat keräävänsä aineistoa myös käytännön vinkkien jakamiseksi:

Ni sellaselle (*työohjaajalle*) ku menee sitten työpaikalle, ni pitäs kerätä vinkkejä just tämmöseen hahmottamisen ja toiminnanohjaamisen. Ni näiltä teidän sivuilta ajattelin taas katsoo. Ja oon jo keränny muuten matikan opettajille vinkkejä tästä hahmottamisesta. (Kertomus 1)

Olen rajannut tästä tutkielmasta pois Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden syvempiä ajatuksia ja tunteita koskien Hahku-mentorina toimimista, johon läheisemmin liittyvät Ahvosen (2021) ja Bogujevcin (2021) pro gradu -tutkielmat. Tuon kuitenkin esiin erään kertomuksen Hahku-mentorina koskevan määritelmän, kun Hahku-mentori haastattelun aikana pohti mistä siinä voi olla kysymys. Tämä voi hieman avata tutkielmani lukijalle sitä, mistä Hahku-mentoroinnissa on kyse mentoreiden omasta näkökulmasta:

Mentorointi on vielä mulle vähän semmonen, mitä se oikeesti tarkoittaa [nauraa]. Se on hieno sana ja toki käyttänyki sitä pari kertaa sitten ko esitelin tätä Hahku-koulutusta. Mutta tuota... mie puhun ohjaamisesta ja auttamisesta, kuntouttamisesta, vierellä kulkemisesta, mitä kaikkee se voikaan olla. Kohtaaminen... Ja sitten me mietitää, että miten se arki sujuu ja että, mikä siellä on se haaste ja mitä sille voitais tehdä ja niin edelleen... Että tätä ei tarvi pelätä, tätä asiaa (*hahmotusvaikeuksia*) ja tämän kans tulee toimeen, ko vaan uskaltaa tehdä. Ja nämä harjotukset (*Hahmolassa*) on just sitä varten, että me vähän tutustutaan, että minkä tyyppisiä asioita... Minkä tyyppisissä asioissa onnistuu ja mitkä voi tuntua vaikeilta. (Kertomus 8)

Tämän tutkielman tarkoituksiin kuuluu Hahku-mentoroinnin merkityksen tarkastelu osana koulutusta. Oman tutkielmani kannalta yksi Hahku-mentori kuvasi selkeästi mentorina toimimisen harjoittelun merkitystä osana koulutusta:

Et se oli todella antoisaa sitten (*kokeilla Hahku-mentorina toimimista*), että se oli minusta sitten niinku kiva osa. (Kertomus 5)

Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneista toisen asteen ammattilaisista monilla oli erilaisia haasteita päästä käytännössä kokeilemaan Hahku-mentorointia koulutuksen aikana, johtuen erityisesti COVID-19-tilanteesta ja sen tuottamista

poikkeuksellisista järjestelyistä, kuten etäopetusajasta ja niin edelleen. Olen katsonut järkeväksi käsitellä tätä aihetta tarkemmin vasta tarkastellessani tuloksia koulutuksen kokonaisuudesta alaluvussa 5.4.

Hahku-mentorointi ja mentorointi yleisemmin työtapana sai kertomuksissa merkityksiä, kuin vain Hahku-mentorointiin liittyvät tilanteet. Hahku-mentori-koulutus tuotti osallistujalleen muistutuksen dialogisesta työotteesta sekä opiskelijoiden kohtaamisesta, joiden koettiin sopivan myös laajemmin hyviksi toimintatavoiksi omassa arjen työssä:

Oli hyvää kertausta toi mentorina toimiminen ja semmonen tavallaan, ehkä niinku rinnalla kulkeminen. Ja sellanen, ettei oo mikään... ei oo mitenkään asiantuntija tai sellasena, vaan pyrkii löytämään, niinku tukee sitä mentoroitavaa siinä. Tää oli myös työtapana todella hyvä. Et vaikka ei ehkä ois hirveesti opiskelijoita, joilla on hahmottamisvaikeuksia, niin toi mentorointitapa työskennellä opiskelijoiden kanssa, ni on mun mielest tosi hyvä. (Kertomus 3)

Työkaluna Hahmola-oppimisympäristö aukesi syksyn 2020 koulutuksen aikana. Hahku-mentori-koulutukseen osallistuneet pääsivät analysoimaan siitä saamiaan käyttäjäkokemuksia ja välittämään kokemusasiantuntijan tietojaan Hahmolan kehittämiseksi. Kertomuksissa ilmeni, että Hahmola-oppimisympäristöä pidettiin lupaavana ja ajassa olevana. Lisäksi sen perustumista Hahku-hankkeessa laadittuun tieteelliseen teoriatietoon ja maksuttomuutta käyttäjille arvostettiin:

Nyt onki aivan uutta tutkimustietoa ja -taitoa hyödynnetty. Eli mä haluan nostaa kaikessa myöskin sitä viimistä tutkimustietoa ja sitä mitä ollaan saatu selville, koska ensinnäkin tutkimusmenetelmät on muuttunu, toimintatavat on muuttunu, meiän väki on muuttunu... on niin tärkeätä tulla tähän päivään. Ainahan me pystytään ottaa vaikka sieltä vuodesta -68 jotain ohjaustoimintoja, et mitä on ohjaaminen ja miten se koetaan ja diipadaapa. Joo, kyllä se pitää varmaan ihan paikkansa, mutta myöskin niin paljon muuttuu asiat. Ja minusta tässä meiän Hahkun alustassa näkyy se, että siinä ollaan tässä ajassa. (Kertomus 11)

(*Hahmolassa*) Käytännön esimerkeillä lähetään miettimään ja sitä vastaan peilaamaan sitten niitä omia mahdollisia arkisia haasteita taikka oppimisessa esiintyviä haasteita. Ja sitten justiin niillä esimerkeillä vielä voidaan myöskin mahdollisesti helpottaa sitä tilannetta ja harjotella näitä arkisia tilanteita.

Ja sitten myöskin, että niistä on mahdollisuus sen jälkeen puhua... Et semmonen näppärä, valmiiks hyvin suunniteltu, toimiva kokonaisuus, mikä on vielä kaikille ilmaista, niin se on mun mielestä kyllä aika hieno juttu. (Kertomus 4)

Hahmola-oppimisympäristön ensimmäiset osat aukesivat koulutuksen aikana, eikä se ollut kokonaisuudessaan auki haastattelujen toteutumisen aikaan. Kertomuksissa annetut kuvaukset Hahmolasta sisälsivät samojenkin kertomusten sillä paljon ristiriitaa, kun Hahmolaa sekä keuhuttiin että sille esitettiin kehitystoiveita. Tyypillinen kertomusten ristiriitaisuus Hahmolaa koskien tulee esiin hyvin esimerkiksi tässä kertomuksessa:

Ja sit kun mä olen ite niin innostunut, ni must oli ihan sairaan hyvät ne harjotukset ja sivut... Ne oli muuten aika hankalat ne Hahmolan sivut. Mehän niitä analysoitiin siinä koulutuksessakin... Siis ihan älyttömän hyvät sivut, mut viel on kehittämistä... Että selkokieltä ja paljon paljon lyhyemmät ohjeet... Et se navigointi. Siis ne tehtävät mun mielestä oli tosi hauskoja ja tosi innovatiivisia, hienosti keksitty ja se toteutus. Mut jotenkin se navigointi ja ohjeistus niin ku, paljon lyhyemmäks ja paljon selkeämmäks. (Kertomus 1)

Hahmola-oppimisympäristöön liittyvät kertomukset toivat esiin mielenkiintoisia eriäviä näkemyksiä, kenelle lähteä toimimaan Hahku-mentorina ja teettämään Hahmolan tehtäviä. Jotkut Hahku-mentorit olivat sillä kannalla, että arjen haasteisiin vastaavaa Hahku-mentorointia ja Hahmolan tehtäviä voisi hyvin lähteä tekemään mentoroitavan kanssa, ilman että hahmotusvaikeutta on mitenkään todennettu tai siitä tarvitsisi olla olemassa jokin lausunto. Ajatuksena oli, että tekemällä Hahmolan tehtäviä ne toimisivat myös työkaluna ”saada kiinni” hahmottamisvaikeuksia sekä hahmottamisen toiminnallisia osa-alueita, joissa haasteita ilmeni:

Kun tässä mentorin ensimmäisenä askeleena ollut oppis sieltä tunnistamaa, että onko kysymyksessä se hahmottamisen haaste. No, varmaan oikeesti tässä hahmottamisessa on haastavaa se, että miten sää, mil pystyt sen oikeesti ratkaisemaan, että mistä se oppimisen haaste tai oppimisvaikeus johtuu. Kun usein, ku yleensä näitä on useita, et ne kietoutuu yhteen. Ni ehkä se on haastavaa, et ajatella, että minkälaisesta ohjauksesta se opiskelija oikeesti hyötyy... Ni kylhä se on aika- se on hyvä työkalu kokeilla ja lähteä

kattoo sieltä sitte, voisko olla kysymys hahmottamisen haasteista ja lähtee ohjaamaan sitte. (Kertomus 9)

Toiset Hahku-mentorit taas pohtivat, että hahmotusvaikeudet pitäisi olla todennettuna ennen mentoroinnin ja Hahmola-oppimisympäristön tehtävien tekemisen aloittamista. Siten Hahmolaan kaivattiin vielä erityistä työkaluja hahmotusvaikeuksien arviointiin ja tunnistamiseen. Unohtamatta kuitenkin näkökulmaa, että mentoroitavat itse ovat parhaita arvioimaan, oliko tehtävien tekemisestä heille hyötyä:

Oikeesti mie ihmettelin sitä, varsinkin toiset kollegat kerto, että se tekee niin ja niin ja nuin noita asioita. Ja mie jotenkin aattelin ite koko ajan, että no sehän pitää jotenkin todentaa. Ehkä tässä on juuri se minun [naurahtaa] problematiikka. (Kertomus 8)

Että toi on hyvä työkalu (*Hahmola*), mikä on olemassa, sitten kun ikään kun hahmotusvaikeudet on niin sanotusti todettu. Mutta sitten ihan semmosta niin kun selkeää, vaikkapa ennen tätä mentorointia tapahtuvaa testiä, ni siten se jäi niin kun vailinaiseksi. (Kertomus 4)

Joku lukivaikeus on jotenki selkeempi. Tehdään ne testit ja määritellään tukitoimet ja silleen. Et tässäki esimerkiks joku sellanen siihe hahmottamiseen liittyvä- mun mielestä puhuttiin siellä koulutuksenki aikana, et joku semmone kartoittava testi olis hyvä, josta vois lähtee liikkeelle... Että se kokemus tulee siltä henkilöltä- et onks apua niistä harjoituksista, nii sehän pitää pystyy ite tavallaan analysoimaan myöskin. (Kertomus 10)

Huolimatta Hahmola-oppimisympäristön keskeneräisyydestä, kertomuksissa kuvattiin sen monipuolisuutta vastata hahmotusvaikeuksien erilaisiin ilmenemisiin käytännössä. Hahmolan perustuessa Hahku-hankkeen tutkimustiedon esittämään hahmotusvaikeuksien toiminnalliseen jaotteluun, tämä myös muistutti Hahku-mentoria omassa ajattelussaan hahmotusvaikeuksien laajuudesta eri tavoin ilmenevinä haasteina:

Monen tyyppisiä ne Hahmolan tehtävät. Ett okei, jos yks asia sujuu, mut joku tietty juttu ei, ni ehkä just se moninaisuus sitä kautta. Ni se on yks hyvä apu ihan semmoses, ett tulee otettu huomioon vielä laajemmin ja vielä monipuolisemmin asioita... Ja sit, ku siel on vähän erilaiset tehtävätyypit, ni



siit tulee kategorisesti myöskin laajemmalta alueelt niit ajateltuu, ettei tuu pitädyttyy yhdes ainoas. (Kertomus 11)

Hahmolaan liittyvät tehtävät monialaisuudessaan olivat koulutuksen aikana tuottaneet myös huolta. Hahku-mentori mietti voisiko Hahmola-oppimisympäristöä käyttää jollain tapaa väärin, teettämällä mentoroitavalle esimerkiksi väärän osa-alueen tehtäviä. Hän kertoi löytäneensä tarkemmin aiheeseen perehdyttyään myös vastauksen, että Hahmolassa ei ole kenellekään vääränlaisia tehtäviä, joista voisi olla haittaa mentoroitavalle:

No sitä mie ensin pohdin, että miten mie siitä nelikentästä nyt löyän ne oikeat tehtävät. Mutta sitten mie oon perehtyny jälkeinpäin siihen, että itseasiassa niiden kaikkien tehtävien teko, niis on siirtovaikutusta. Että se ei ole niin huolestuttavaa [naurahtaa], jos teet väärää tehtäviä mentoroitavan kanssa [nauraa]. Mutta mie toisaalta ensin pelkäsin siis sitä, että mie käytän sitä jotenkin- Että mistä mie, että hyvänen aika, että löyvänkö mie... Että mitkä näistä nyt. Eihän siellä oo paljoa vaihtoehtojakaan, mutta joka tapauksessa mie ajattelin sen sitten niin, että tästä ei voi olla haittaakaan. Ja sitten totesin myöhemmin, oon lukenut tästä enemmänkin, niin ei siitä haittaa toki ole. (Kertomus 8)

Kokonaisuutena olen esittänyt hyvin väljästi sen, mitä työkaluja Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneet saavuttivat koulutuksen myötä sekä millaisia merkityksiä ne saivat. Tulevaisuudessa Hahmola-oppimisympäristön avauduttua kokonaisuudessaan, tullee olemaan tarkemmin oman tutkimuksen paikkansa, miten Hahku-mentorit käytännössä toimivat ja kuinka he soveltavat toimintansa Hahmola-oppimisympäristön työkaluja.

### **5.2.5 Ajatusten jakaminen ja verkostoituminen**

Ajatusten ja kokemusten jakamista sekä verkostoitumista Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden kesken pidettiin tärkeänä. Hahku-mentorikoulutuksen aikana ajatusten vaihtoa pääsi toteuttamaan webipäivien ryhmätehtävissä, sekä webipäivien välillä, joihin kaikki vain eivät ehtineet aktiivisesti osallistumaan.

Tulkintani mukaan tärkeänä pidettiin niin koulutuksen mahdollistamaa moniammatillista- kuin oman ammattikunnan kesken käytyä ajatusten vaihtoa.

Hahku-mentorikoulutuksen moniammatillisuus näyttäytyi tulkintani mukaan hyvänä asiana ja eri ammattilaisten näkökulmat pääsivät keskusteluissa täydentämään toisiaan:

Mut se ensimmäinen kurssi oli semmonen, että huomasin heti että oli mahdollavaa nähdä se, oli todellakin joukko ammattilaisia, jotka oli työssään kohdannu tätä samaa ongelmaa ja oli myöskin omakohtasia kokemuksia. Ja mielipiteitä ja huomioita asiaan liittyen. Ja sitte oli mielenkiintosta kyllä heidän kanssaan jakaa justiin niitä ajatuksia. Ja mun mielest siin oli hyvin järjestetty myöskin hetki myös sille ryhmässä toimimiselle ja ihan vapaalle sanalle kokemusten vaihtamiseksi. (Kertomus 4)

Ja musta ne oli tosi hyviä ne... ku tapas siellä tän koulutuksen aikana näitä muita ihan ventovieraitakin, ketkä siel oli sitten samassa koulutuksessa. Ni siel oli kyl tosi antoisii keskusteluja. (Kertomus 6)

Osa Hahku-mentoreista ilahdutti, kun koulutuksesta löytyi saman alan ihmisiä, joiden kanssa vaihtaa ajatuksia omaan alan erityisestä näkökulmasta:

Et siellähän mun ilokseni oli yksi toinenkin alun perin täältä samalta alalta, ni oli siinä samassa koulutuksessa. Et kyllä olin siitä hyvin iloinen ja ajattelin, et ois hyvä, ku useampi olisi kiinnostunu, että tarvetta olisi kyllä tämmöiseen vuorovaikutukseen. (Kertomus 9)

Hahku-mentoreiden kertomana nousi esiin, että pidettiin hyvänä asiana, jos samasta organisaatiosta koulutukseen oli osallistunut mukaan useampi ihminen. Näin ajatusten ja ideoiden jakaminen koulutuksen aikana sekä sen jälkeen koettiin helppona ja käytännön kannalta hyvin toimivana ratkaisuna. Myös koulutuksesta koettiin saatavan näin enemmän irti:

Mulla oli samasta oppilaitoksesta työkaveri, ni pystyttiin sitte hänen kanssa refleктоimaan, keskustele... Se oli ihan hyvä juttu. Mun mielestä oli mulle hyödyllisempää kuitenkin ehkä, ku että ois ihan tuntemattomien kanssa yrittäny. Päästiin niinku heti siihen asiaan. Et ehkä suosin, et kannattaa ottaa joku omasta työpaikasta, yrittää saaha ehkä joku toinenki mukaa. Sillä tavalla ja... Semmosta ennakkoluulotonta mieltä. Ja sitte mä oon huomannu

muissaki verkko-tämmösissä. Ihmiset ei välttämättä oikee saa järjestetty sitä ryhmätapaamista ja sit ne jää sillä tavalla puolittaisiksi niin... Se nyt sit meni meillä tollei hyvin. (Kertomus 10)

Tulkintani mukaan koulutuksen järjestäminen etänä verkkovälitteisesti näytti kertomusten mukaan jossain määrin rajoittaneen sellaisia verkostoitumisen mahdollisuuksia, joita ”livenä” toteutuva koulutus olisi voinut tarjota. Tälle ei kuitenkaan Hahku-mentorikoulutuksen kannalta ole esittää aikaisemmista tutkimuksista vertailupohjaa. Kertomukset toivat esiin eroja siinä suhteessa, kuinka hyvin Hahku-mentorit olivat ehtineet webpäivien välillä ehtineet tapaamaan oman pienryhmänsä kanssa. Ajatusten vaihtoa ja toivottua verkostoitumista muiden kanssa näytti vaikeuttaneen, mikäli henkilö ei ollut aktiivisesti osallistumassa pienryhmänsä keskusteluihin webpäivien välillä.

### **5.3 Kokonaisvaikutelmat ja toiveita jatkosta**

Kerrotut kokonaisvaikutelmat loivat Hahku-mentorikoulutuksesta kuvan hyvästä koulutuksesta toisen asteen ammattilaisten näkökulmasta. Kokonaisuutena se oli ollut aikuisille oppijoille mielekäs ja antoista. Koulutuksen rakenne käsitykseni mukaan muotoutui raameiltaan sellaiseksi, jossa asiantuntijat puhuivat tuoreesta tutkimus- ja teoriatiedosta, osallistuneet ammattilaiset pääsivät keskenään keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksiaan ryhmätehtävissä sekä webpäivien välillä. Lisäksi omia ajatuksia sai pohtia reflektioivissa tehtävissä. Tulkintani mukaan tämä kokonaisuus näyttäytyi hyvänä ja tasapainoisena yhdistelmänä koulutukseen osallistuneiden aikuisten oppijoiden kannalta.

Kokonaisuutena Hahku-mentorikoulutus vastasi asetettuja ennako-odotuksia ja erityistä kiitosta se sai kouluttajien asiantuntijuudesta, heidän luennoistaan sekä koulutuksen joustavuudesta. Saadakseen koulutuksesta kuvainnollisesti kaiken irti, se vaatii myös oppijan omaa aktiivisuutta sekä reflektointia, eikä Hahku-mentorikoulutuksessa kouluttajien toimesta vain kaadettu tiedon saavista asioita oppijoiden niskaan.

Hahku-mentorikoulutuksen kulusta ja sen tarjoamasta annista on kerrottu lyhyesti ja ytimekkäästi:

Siin perehdyttiin hahmottamisen haasteisiin, niiden moninaisuuteen. Sitteen osallistujien kesken keskusteltiin myös siitä, miten se näkyy arjessa ja se oli pienryhmissä. Sit pidettiin oppimispäiväkirjaa liittyen mentorointiin ja siin oli semmosia kysymyksiä, joita annettiin pohdittavaksi. Ja sit oli vielä lopputehtävät, kaks lähipäivää ja sitten myöskin lopputehtävä kuukausi lähipäivän jälkeen. (Kertomus 2)

Koulutus oli ammatillisesti antoisa. Sanotaanko näin. Et se tarjoaa lisää tietoa tämmösestä erityisestä osa-alueesta, mikä on kuitenkin hyvin keskeinen... ottaa huomioon. Että minusta tässä on osuttu asian ytimeen tässä koulutuksessa. (Kertomus 5)

Hahku-mentorikoulutuksessa pidettiin hauskana, että se oli muutakin kuin "kalvosulkeisia". Koulutuksessa oli ollut mahdollisuutta ryhmäkeskustelujen lisäksi myös luovuuteen, mikä muistutti Hahku-mentoria omassa työssä sovellettavasta luovasta toiminnasta:

Vähän luova ote myöski, et ei ollu ihan perinteistä luennointia ja kalvosulkeisia sillä tavalla. Ja oli sitä ryhmäkeskustelua ja sellasta jakamista, mikä oli tietenki kivaa... oli tätä luovaakin toimintaa, että runoja ja laulua ja sellaista. Se oli must iha hauskaa. Heti jää mieleen ja muistuttaa myöski siitä omassa... et tällaiset jutut on sellasii, mitkä jää sit. Kun ne herättää sen tunne-elämyksen, ni ne myöski jää hyvin mieleen. Et ku se ei oo ihan tavallista ehkä näissä, et joku ottaa sieltä jonkun soittimen käteen ja alkaa laulaa [nauraa]. (Kertomus 10)

Kuten olen tuonut esiin, asiantuntijoiden luennoimaa teoriatietoa pidettiin Hahku-mentorikoulutuksessa keskeisen tärkeänä osana. Hyvin tärkeä merkityksensä kokonaisuuden kannalta oli myös mahdollisuudessa päästä ymmärtämään hahmotusvaikeuksia kokemusasiantuntijoiden välittäminä:

Ja sitte aloin ymmärtää niitä opiskelijoitaki ehkä paremmin... Jotenkin pystyy hyväksyy ja ymmärtää paremmin. Et se oli ehkä, mä väitän, mun tän mentorin ja koulutuksen paras anti se, että mä oikeesti pystyn nyt ymmärtämään paremmin mun opiskelijaa... Todella asiantuntevat ja todella mielenkiintoiset luennoitsijat ja tosiaan tosi paljon tietoa, taitoa ja asiantuntijuutta sieltä löyty ihan selvästi kaikilta niiltä ihmisiltä... Mielestäni vielä

enemmän pitäs tuoda vielä esiin ihmisten tietoisuuteen täst hahmottamisen vaikeuksista... Että niitä on paljon ja on varmasti vielä niitä tunnistamattomiakin siellä paljon. Todella paljon niinko suosittelen ja sanon että menkää. (Kertomus 7)

Koulutuksen kokonaisuuksien kuvauksissa palaututtiin jälleen Hahmola-oppimisympäristöön, jota pidettiin erittäin lupaavana ja hienona, vaikka se vielä keskeneräinen olikin. Lisäksi esiin nousi ajatuksia hahmotusvaikeuksia koskevan tutkimustiedon tärkeydestä yleisesti:

Mä oon oikeesti tosi kiinnostunu ja mun täytyy sanoo, et mä oon niin mones koulutukses ollu, että mul on vähä sellanen. Ku mä oon huomannu, et jos tulee vaan tavallisia asioita, ni mä en jaksa kuunnella. Mutta täs oli kyllä mun mielest tosi mielenkiintosa ja uusia asioita. Et se oli kyllä mun mielestä hyvä koulutus. Siis ihan kaikkee (*uutta*) siihen hahmottamiseen. Ja etenkin kun näki ne tehtävät (*Hahmolassa*) ja se oli niin konkreettista se, mitä siel käsiteltiin. Ni se vaan toi valtavasti mun mielest lisää ymmärrystä siihen. Vaik mä olin tosiaan luku tai kuunnellu ne videot (*Hahku-hankkeen sivusto*) sieltä jo, et ne oli tosi hyviä. Mut tää sit vielä lisää ja syvensi sitä ymmärrystä siitä hahmottamisvaikeudesta. (Kertomus 1)

Mä luulen, ett tosi moni oli tosi tyytyväinen, mul oli sellane vaikutelma ja sit just se... Ehkä sitä Hahmolaakaa ei oo kyl viel suitsutettu tarpeeks, mut sehän on tosi hieno. (Kertomus 2)

Ja sitte oli tosi mielenkiintosta nähä myös se... toi ohjelma (*Hahmola*), että käydä sitä läpi... Ja myöskin sitten se, että loppujen lopuks mun mielestä tästä asiasta ei niin paljon oo sitä tutkimustietoo ja semmosta selkeesti tietoa olemassa. Esimerkiks et toki törmää koko ajan siihen ihan hahmotusvaikeuksien ikään luokitteluun. Mutta mun mielest ton koulutuksen kautta pureuduttiin pikkusen syvemmälle siihen, että mistä kaikista erilaisista vaikeuksista ne hahmotusvaikeudet saattaa koostua ja miten näyttäytyä... Mun mielestä siel oli älyttömän hyvin kyllä kerrottu ja kasattu justiin sitä semmosta informaatiopakettia, että mitkä erilaiset toiminnot vaikuttaa minkäinlaiseen hahmottamiseen. (Kertomus 4)

Yleisen kokonaiskuvan Hahku-mentorikoulutuksesta voisi kiteyttää erään kertomuksen sanoihin: "Hehkutetaan nyt Hahkua!" (Kertomus 5). Ei kuitenkaan ole totuus, että Hahku-mentorikoulutuksen aikana kaikki olisi sujunut täydellisesti osallistujien kannalta. Hahku-mentorikoulutus järjestettiin ensimmäisen kerran etänä verkossa ja Hahku-mentoreilla oli kehitysajatuksia muun muassa koulutuksen Moodle-alustan selkeämmästä rakenteesta. Hahku-mentorikoulutuksen

aikana kohdattiin erilaisia haasteita, jotka liittyivät tyypillisesti arjen muihin kii-reisiin. Kuten jo aikaisemmin nousi esiin, kaikki Hahku-mentorit eivät ehtineet kokeilemaan mentorointia käytännössä koulutuksen aikana. Toisaalta haasteet tuottivat osaltaan positiivisia kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksen joustavuudesta, yhdistyksen kertomuksissa kouluttajiin ja heidän asiantuntijuuteensa:

Ja koulutus oli oikeen hyvä. Ei siinä mitään. Itsellä vaan sitten tuli nää työt kahessaki paikassa sen verran esteeks, että... että mä en saanu oikee kun-nollista otetta siitä. Taikka sanotaako mulla ei ollu aikaa tarpeeks... Mikä mulla ensimmäisenä jäi mieleen siit, oli sellanen kouluttajien tosi hyväk-syvä ja semmone positiivinen asenne, kun ne koulutti ja oli siinä. Elikkä sillä oli niiku tosi paljon merkitystä, sinne oli aina tosi mukava tulla ja... se oli semmonen ahaa-elämys. Se ei välttämättä aina sitä tietoo. (Kertomus 9)

Se oli erinomainen sen tähden, että siellä oli niin asiantuntevat luennoijat ja kouluttajat, jotka ymmärsi vielä tän jokaisen meiän aikuisen ajan haasteen. Ja siellä annettiin niin vapaalla kädellä tehdä asioita. (Kertomus 11)

No siis se oli tosi mukava koulutus, et ne kouluttajat oli miellyttäviä ja asi-antuntevia ja sillä tavalla. Ehkä oli haastavaa niitä välitehtäviä saada siinä just tehtyä. Onneks siihenki suhtauduttiin aika joustavasti.. Mut musta se oli hyvä asia, se oli sillei aika joustava. (Kertomus 10)

Hahku-mentorit kertoivat, että omalla aktiivisuudella koulutuksesta olisi mah-dollisesti voinut saada enemmän irti, niin tiedollisesti kuin verkostoitumisen ja ajatusten vaihtamisen kannalta:

Et olis ehkä vähän enemmän voinut itse ottaa selvää ja tutkiskella, ja olla vielä niinku henkisesti läsnä siinä. Et mä luulen, että se on enemmänkin sitä, mitä siit koulutuksesta nyt sit päällisin puolin täs ajattelee, mun mielest he oli rakentanu hienon kurssin ja hyvän kurssin ja tosi tärkeää työtä tekee. Ja pitäis enemmän ihmisten ymmärrykseen ja tietoisuuteen enemmän niist hahmottamisen vaikeuksia sitte saada. (Kertomus 7)

Sellasen ohjeen mä antaisin henkilölle, että ole itse aktiivisempi siinä työ-ryhmässä, minkä kanssa kokoonnutte ja vaihdatte kuulumisia ja ajatuksia. Mä itse en ollu niin aktiivinen ja sen tähden multa jäi niinku liian vaillin-aiseksi se verkostoituminen. Mä en hoksannu vaan, että olis pitäny olla niin aktiivinen. Mä heräsin liian myöhää, että et milloin täällä on niitä we-binaareja taikka mitä muuta vastaavaa. Ja kun mä luin ohjeita, niin sit mä huomasinkin, että no olin itse ymmärtänyt hieman väärin. (Kertomus 11)

Hahku-mentorikoulutukseen kohdistuva tyypillisin, sanotaanko ”kritiikki”, koski sen lyhyttä kestoaa. Koulutukseen osallistuneet toivoivat sille monissa kertomuksissa syventävää jatkokoulutusta. Lisäksi haastattelujen kerronnan aikaan odoteltiin innokkaasti Hahmola-oppimisympäristön uusien osien avautumista ja sen työkalujen kehittymistä. Jatkokurssin teemoiksi esitettiin teoratiedon syventämistä sekä edelleen ajatusten ja ideoiden vaihtamista muiden Hahku-mentoreiden kanssa:

Ehottomasti toivoisin, että tästä olis jotain jatkokurssia tai jotain lisäkoulutusta... et jos ois lisäkoulutus, ni viel syventävämpää tietoo, ehkä viel kertausta... Ja ehkä ihan semmosta yhteistä keskusteluakin myös siitä... Keskustelutilaisuus, että mimmosia havaintoja ja miten on menny ja mitä on oppinu ja mitä on tullu vastaan. Ni semmosii, ihan niinku semmosta tiedon jakamista vaan toisilleki esimerkiksi sitte. Mutta ehdottomasti jotain asiantuntijan luentoo. Ja ei olis mitenkään haitaksi, vaikka olis samoja aiheita tai samoja asioita. Mut et edelleen semmosta kertausta ja mentäs vähän syvemälle ehkä niissä asioissa sit vielä. (Kertomus 7)

*(Teoriaan liittyen erityisesti: ajatusten ja mielikuvien muodostaminen)* Ni se oli ehkä semmonen, mistä ite kaipais viel lisää sellasta. Et ymmärtäis niin kun sitä paremmin. (Kertomus 3)

Mä kyllä tiesinki sinne *(Hahku-mentorikoulutukseen)* tullessa, että sitä *(omaa erityisalaa)* ei välttämättä hirveen yksityiskohtaisesti käydä läpi, mutta että sellasta taustatietoo sille omalle erikoisalalle, ni sitä sain hyvin... *(Lisää syventävää tietoa)* millä asteella tää hahmotusvaikeus tulee esteeks sille, että ei pysty sitä valittua ammattia suorittamaan ollenkaan. Ja mitä pystyy kuitenkin oppimaan haasteista huolimatta ja millä tavalla... Mut ei se mitään, mä tiesin, et mä en odottanukaan, et sitä *(omaa erityisalaa)* siinä erityisesti tulee, vaan tiesin et se on enemmän semmonen yleiseen. Mentorin pitää tietää varmaan se pohja hyvin, niin sitähan siinä sitten enemmän käytiin. (Kertomus 9)

Pysyttiin aika näpäkästi siinä aiheessa, mut että ite kaipaisin jatkossa vähän laajempaa tulokulmaa niihin asioihin. Mut että ymmärsin sen kyllä ihan täysin, että siinä ajassa ja... et se oli ihan varmasti riittävä. Mut että edelleen mie toivon [naurahtaa] lisämateriaalia sinne sivustolle... Että jotenki mie kaipaen ehkä vielä siihen semmosta lisätietoa, lisäkoulutusta, lisäkäytäntöä, että enemmän niitä työkaluja. Että mielenkiinnolla ootan, että mitä siellä koulutuksessa on tulossa mahdollisesti lisää. (Kertomus 8)

Toisaalta esitettiin myös, että Hahku-mentorikoulutus voisi jo lähtökohtaisesti olla laajempi sekä ajallisesti pidempi, huomioiden niin asiasisällön laajuuden kuin mentoroinnin prosessoinnin. Erityisesti mentoroinnin prosessointiin ajateltiin tarvittavan lisää aikaa, mikäli Hahku-mentoroinnin kokeilu ei onnistunut koulutuksen aikana:

Nii se aika lyhyt aika mulle oli toi. Et ku siihen tuli se- piti olla se mentoroi- tava, ni se oli mulle vähä hankala... Mutta se vois ehkä olla vähä pidempi aika, ni ehtis nämä ajatki vähä muuttua tässä välillä, että tulis vaikka joku loma tai joku semmonen, missä ehtis tehdä niitä paremmin, niit tehtäviä. Ni se oli mun mielest aika lyhyt toi koulutusjakso. (Kertomus 9)

Sehän oli niinku aivan valtava tietopaketti, mikä sielt tuli, sen mentorointi- koulutuksen aikana... Et mun mielestä toi vois olla ihan hyvin toi Hahku- mentorikoulutus, ni semmonen kymmenen osaamispistettä. Et siit sais niin kun niin paljon [naurahtaa] jotenkin sitä, et se oli kyl iso paketti... Mut jos aattelee sitten, et siin ois se mentoroitava ja jotenkin sitä, prosessii viel vois viedä pidemmälle, niinku ehkä ajallisesti. (Kertomus 3)

Se mitä Hahku-mentorikoulutuksesta jäätin kaipaamaan, niin vielä enemmän ajatusten vaihtoa työtavoista muiden kanssa, johon tarpeeseen myös mainitussa jatkokoulutuksessa ajateltiin voivan vastattavan:

Mut se mitä mä jäin niinku kaipaamaan, että me oltais voitu jakaa niitä laa- jemmin sitä, millasia toimintatapoja me ollaan siellä omassa työyhteisössä käytetty opiskelijoitten kohdalla, taikka henkilöiden kohdalla, joilla on hah- mottamisen vaikeuksia. Ihan niitä työtapoja, et niitä oltais sanotettu johon- kin, mistä ne olis löytyny. Ja tavallaan niinku tarinallistamisen keinoin. Sel- lasesta mä oisin tykänny. (Haastattelu 11)

Hahku-mentoroiden omasta koulutuksen jälkeen jatkuvasta verkostoryhmästä syntyi ajatuksia haastattelujen aikana:

Vaikka jotain ryhmä – Et semmosen, jotka sitä mentorointii tekee, ni heijän kaa semmonen, jakaa niit kokemuksi. Ni se ois ehkä semmonen, mikä ois



ihan hyvä. Ni sit siit saisi itekin sitten, a-haa, okei, näin tätä voi tehdä [nau-rahtaa]. Tai tää vois olla hyvä juttu tässä tai semmonen et... tukee (*muilta Hahku-mentoreilta*). (Kertomus 3)

Huomattavaa on, että Hahku-mentoreiden oman verkostoryhmän hyötyjä ajat-telivat erityisesti he, joiden omasta työyhteisöstä koulutuksessa ei ollut muita osallistujia. Mikäli samasta organisaatiosta oli useampi osallistuja, ajateltiin omasta työyhteisöstä löytyvän itselle oma Hahku-mentoreiden ”tukiryhmä”. Osa pohti, että he eivät ehkä edes ole niin aktiivisia vaihtamaan ajatuksia tunte-mattomien kuin tuttujen kanssa. Luonnollisesti ajan etähenkeen kuuluvana he-räsi pohdintaa, miten Hahku-mentoreiden verkosto voisi käytännössä toteutua. Osa koki, ettei verkossa toteutuva ryhmä olisi heille luonteva tapa, vaan kaivat-tiin Hahku-mentoreiden kasvokkaisia tapaamisia, kuten esimerkiksi jatkokoulu-tuspäivät voisivat kenties tulevaisuudessa mahdollistaa.

Lisäksi Hahku-mentori oli jäänyt kaipaamaan materiaalia, jonka avulla päästä mentoroinnin alkuun varmoin ottein. Kuvainnollisesti tueksi kaivat-tiin ”Hahku-mentorin käsikirjaa” ja rautalangasta väännettyjä ohjeita, kuinka lähteä toimimaan Hahku-mentorina ja tekemään Hahmola-oppimisympäristön tehtäviä. Toiveesta huolimatta, hänellä oli myös ymmärrystä, että rautalangasta väännetyt ohjeet voivat olla käytännössä hankalat toteuttaa johtuen hahmotus-vaikeuksien moninaisuudesta ja niiden yksilöllisestä ilmenemisestä:

Jäin vielä semmosia konkreettisia ohjeita tai tehtäviä tai semmosia toimin-toja- Et ehkä vielä olis toivonu jotain semmosta, et niitä olis enemmän käyty niitä tehtäviä, mitä sä pystysit teettään jokaisella opiskelijalla. Annettu sem-mosta vähän niinku... rautalankaversiota ois väännetty vielä enemmän niinku tiijätkö, että tästä voit aloittaa. Et ei ole tietenkään mitään omaa ja yhtä semmosta - Niinku ei voi ollakaan semmosta selkeetä, et just tämän kanssa nyt kokeilet tätä. Et ymmärrän sen laajuuden ja sen, et jokaisen täy-tyy löytää ne... omat toimintamallit ja mikä toimii jollekin toiselle, ni ei toimi toiselle. (Kertomus 7)

Hahku-mentorikoulutuksen juoni tiivistyy lopulta muuhun kuin vain itse Hahku-mentorikoulutukseen. En voi sivuuttaa tutkielmaani ”kuulumatto-mana”, että useissa kertomuksissa nousi keskeisesti esiin, että hahmotusvaikeu-det ovat vielä tuntematon ilmiö monien muiden haasteiden rinnalla, eikä siihen

liittyen ole saatavilla kattavasti tietoa ja koulutusta. Siten Hahku-mentorit kertoivat tyypillisesti, että hahmotusvaikeuksiin liittyvä tutkimustyö ja sen pohjalta järjestettävä koulutus ammatillisen osaamisen lisäämiseksi on ajankohtaisesti hyvin tärkeää. Unohtamatta kentällä käytävän keskustelun tärkeyttä hahmotusvaikeuksien ilmenemisestä opiskelijoilla, niillä ollessa opiskelijoille itselleen merkitystä koko heidän elämänpolkunsa kannalta.

Et se on yllättävän niin kun... Miten vähän hahmotusvaikeuksista ja hahmotushäiriöit on missään, niin kun missään käsitelty [naurahtaa] just mis koulutuksis on ollu. Tai et sen takii mä olin aivan, et hei et kerrankin tämmönen koulutus, et tää on just sitä mitä tarvii [naurahtaa]. Et on just, mun mielest täl hetkellä on ollu, tai on täs niin kun lähivuosina ADHD ja just autismin kirjo vahvasti ja kaikki niinku nää. Niin, niin tota, et tää oli kyl ihan loistava. (Kertomus 3)

Että löydetään yks osa-alue, joka kuitenkin hyvin suuresti ja keskeisesti vaikuttaa opiskelijoitten opintoihin, opinnoissa suoriutumiseen ja siihen opiskelumotivaatioon ja myöskin heidän jatko-opintoihinsa. Niin tää on tosi tärkeä alue... ottaa esille ja ruveta keskustelemaan. Et sillä tavalla semmonen innostus, että jee. Että tästä on hyvä, että ruvetaan puhumaan. Hyvä että tästä tehdään tutkimusta, hyvä että järjestetään koulutusta... Koska kyse on oikeesti tärkeestä asiasta. (Kertomus 5)

Enemmän sitä tietoa ja ymmärrystä siitä, että se on ihan samalla tavalla oppimis- oppimiseen vaikuttava tekijä kuin lukivaikeus tai muu oppimisen vaikeus. Että se on hyvin yleinenki. Ja että, jotenkin saaha se tämmösen koulutuksen kautta enemmän semmoseks näkyväks. Ja semmoseks asiaks, että sitä vähän miettii. Ja tosiaankin, mullakin voi olla oppilaita, opiskelijoita, joilla niitä vaikeuksia voi olla. Ja mikä vaikutus sillä voi olla ihan koko elämänpolun kannalta. Mie sanosin näin, että tämän kautta on ollu tosi tärkeää... oivaltaa hahmottamisen liittyviä asioita. Että sitä tietenkin enemmän jatkossa ja ehkä semmoselle niinko laajemmalle joukolle... Miettivät että, mikä tässä nyt oikein on. Niin sitten jos sitä tietoa olis enemmän tuolla kentällä, niin sitä ehkä ymmärtäiskin paremmin. (Kertomus 8)

Kiinnostava kysymys on, onko lopulta mikään määrä järjestettyä Hahku-mentorikoulutusta riittävää hahmotusvaikeuksien ilmiöstä innostuneille. Lisätieto voi synnyttää aina vain uusia lisäkysymyksiä ja kaipuun aina uudelle syventävälle

lisätiedolle. Siten on tärkeää tarkastella näkökulmaa, kuinka Hahku-mentorikoulutus saa jatkumoa työssä oppimisena ja siihen rinnastaen Hahku-mentoreiden välistä ajatusten, ideoiden ja tiedon vaihtamista. Siirtymää Hahku-mentorikoulutuksesta työelämässä sovellettavaksi toimintatavaksi kutsun kuvainnollisesti solmukohdaksi. Hahku-mentorikoulutuksessa ei ole ollut kyse siitä, että osallistunut olisi tullut koulutuksen myötä ”valmiiksi”. Kertomusten mukaan Hahku-mentorikoulutuksen voidaan nähdä toimineen alkusysäyksenä prosessille, joka jatkuisi työssä oppimisena:

Et tavallaan mie siis kaipaen nyt sitä, että konkreettistus se verkkopohjainen materiaali siellä... Et sitä pääsis oikeasti tekemään ihan isommin. Mitä enemmän sitä (*Hahmolan*) materiaalia tietää ja mitä enemmän sitä käy läpi, ni totta kai siinä voi olla luovempi itsekin sitten. (Kertomus 8)

Nytte ku se koulutus on jo menny, ni mä oon nyt ehkä löytäny mentoroitavan [nauraa], ku se kehitys ja ajattelu ja oppiminen niinku jatkuu tässä näin. (Kertomus 9)

Ei me voia olla asiantuntijoita, jos ei me laajenneta verkostoa ja käytetä viimisiimpiä (*koulutuksessa opittuja*) tutkimustietoja. Meiän pitää pystyy niitten kautta pohtimaan asioita ja sit taas kehittämään sitä toimintatapaa sekä kehittämään itseään. (Kertomus 11)

Et sillä tavalla koulutus ei ole kaiken autuaaks tekevää, eikä sieltä kaikkea saa. Vaan nimenomaan sen käytännön elämän kautta ja niitten yhteisten keskustelujen ja jakamisten kautta se tieto tavallaan myöskin kypsyy ja laajenee. (Kertomus 5)

## 5.4 Solmukohtana saavutetun soveltaminen työelämässä

Pyrkimyksenäni on tavoittaa ja kuvata Hahku-mentorin toiminnan yleisiä ulottuvuuksia toisen asteen koulutuksessa opiskelijoiden tukemiseksi. En siten yksityiskohtaisesti kuvaa sitä, mitä Hahku-mentorit tekevät käytännössä mentoroitaviensa kanssa. Yleisesti haluan tuoda esiin, että työskentelytapana Hahku-mentorointi opiskelijoiden tukemiseksi soveltuu kaikkien kertomusten näkökul-

masta toisen asteen ammattilaisten työhön, ammatista tai ammattikunnasta riippumatta. Käytännössä soveltaminen ja Hahku-mentoroinnille annetut merkitykset näyttävät olevan yksilöllisiä ja kertojakohtaisia, joita Ahvosen (2021) ja Bogujevcin (2021) tutkielmat käsittelevät tarkemmin.

Laajasti katsoen Hahku-mentorikoulutuksesta koettiin saavutettavan työelämän ja ”Oy Minä Ab:n” (Silvennoinen 2016) näkökulmasta tietoja ja ymmärrystä hahmotusvaikeuksista. Nämä tuottivat toisen asteen ammattilaisille valmiuksia tunnistaa hahmotusvaikeuksia, joiden pohjalta lähteä edelleen reagoimaan ratkaisukeskeisesti opiskelijoiden tuen tarpeisiin:

Ja mul oli selvää, et heti sen jälkeen mul oli yks opiskelija tuli, jol oli myös avaruudellisen hahmottamisen ja tosi vahvoja niinku just hahmottamisen haasteita, ni heti siihen kiinnitin huomioo ja mietin sitä, et miten se näyttäytyy hänellä sitte taas... Et kyl mä uskon, et... täs aukes semmoset hahmottamishäiriö [nauraa] -tutka... Et osaa niin kun nostaa niit esille sielt, siel lausunnoista ja muista mitä sit lukee. Ni tunnistaaki sit ehkä myös paremmin, jos ei oo sitten selkeesti mainittu, jotenkin tai nimetty. (Kertomus 3)

Hahku-mentorikoulutuksessa saavutettu heijastui työelämän kannalta myös tapoihin puhua hahmotusvaikeuksista ymmärrettävästi muille ihmisille:

Mie ainakin ite kaipaen perusteluja asioille, joita mie tuon esille... Että se on minusta erityisen tärkeää, että jos puhutaan vaikkapa visuospatiaalisista hahmottamisen haasteesta, niin ei se opettajakunnassa ja huoltajissa ja lapset ja nuoret, ni ei se kerro kovinkaan paljoa. Että kyllä siin täytyy niinkö olla sen asian takana, kun niitä esittelee sitten. (Kertomus 8)

Hahku-mentorikoulutuksessa saavutetun osaamisen siirtymää työelämään kutsun solmukohdaksi myös siksi, ettei hyödyntäminen ja soveltaminen ole itseltään selvää ja Hahku-mentorin toiminta tulee aina toteutuneeksi yksilöllisesti eri tavoin työpaikkojen erilaisissa sosiokulttuurissa ympäristöissä.

#### 5.4.1 Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuudet

Koulutuksen arviointi ”Oy Minä Ab:n” (Silvennoinen 2016) näkökulmasta Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016) mallia analyysissä käyttäen toi esiin, millaisista ulottuvuuksista Hahku-mentorin toiminnassa työelämässä voi olla kysymys. Analyysimallia tarkastellessani huomasin työelämää koskeneissa kertomusten osissa lausumia: ”Mä koen, että pystyn...” tai ”mä en pysty”, mikä johdatteli rationaalisen järjen ja oman tietämyksen perusteella tulkitsemaan, että kyse voisi olla ammatilliseen toimijuuteen liittyvistä tekijöistä (Eteläpelto ym. 2013; 2014a, 2014b; 2014c). Lisäksi tarkastelu toi esiin, ettei kyse ollut vain yksilöstä itsestään ja hänen valinnoistaan, vaan esiin nousivat myös työpaikan sosiokulttuuriset olosuhteet (Eteläpelto ym. 2014b; Lemmetty 2020; Tynjälä 2013). Tämä kokonaisuus johdatti tulkintaan, joka sitoo Hahku-mentorikoulutuksen työelämässä toteutuvan toiminnan myötä ammatilliseen toimijuuteen subjektiiviseen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti (Eteläpelto ym. 2014b).

Hahku-mentorikoulutuksessa saavutetun osaamisen ja Hahku-mentorina toimimisen voidaan nähdä toteutuvan erilaisina tapoina, käytänteinä ja työkalujen soveltamisena toisen asteen ammattilaisen arjen työssä. Hahku-mentorin erilaiset toiminnan ulottuvuudet yleisiltä raameiltaan on tiivistetty ja mallinnettu nelikentäksi taulukossa 6. Esittämäni näkemys Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuuksista koskee toisen asteen ammattilaisia Hahku-mentoreina. Nämä ulottuvuudet laajenevat Ahvosen (2021) pro gradu -tutkielmassa koskemaan Hahku-mentoreiden toimintaa myös muissa konteksteissa.

Haluan korostaa, että taulukossa 6 esittämäni nelikenttämallin osa-alueet eivät tuota sellaisia rajoja, että Hahku-mentorointia voisi toteuttaa vain jossain tietyssä yhdessä ulottuvuudessa. Esitetyt toiminnan ulottuvuudet on käsitettävä erityisinä ja erilaisina toiminnan mahdollisuuksina. Yksi Hahku-mentori voi pysytellä toiminnassaan yhdellä osa-alueella, toinen toimia kahdessa ja kolmas sukuloida kaikissa neljässä. Esitetyn nelikentän tarkoitus on pelkistetysti jäsentää, toisin sanoen ”auttaa hahmottamaan”, millaisista toiminnan ulottuvuuksista voi olla kysymys, kun toisen asteen ammattilainen toimii Hahku-mentorina omassa työssään ja työyhteisössään. Huomioiden, että keskiössä ovat aina opiskelijat.

TAULUKKO 6. Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuudet.

	Yksilöt	Yhteisö
Hahku-mentorin suora tapa (Kohdataan itse opiskelija/mentoritava)	Kahden keskeiset tapaamiset mentoroitavan kanssa. Yksilön huomiointi ryhmässä. Esim. Hahmolan tehtävät jne. Yksilön arjen haasteiden huomiointi.	Hahmotusvaikeuksien huomiointi ryhmätasolla koskien useampaa opiskelijaa. Mentorointi työtapana ryhmissä
Hahku-mentorin tietotaitoja välittävä tapa	Tiedon, ymmärryksen ja vinkkien jakaminen hahmotusvaikeuksista tiettyä yksilöä koskien ja yksilölle. Esim. konsultaatio, palaverit, työnohjaus, käytännön vinkit	Yleisesti hahmotusvaikeuksiin liittyvän tiedon, ymmärryksen ja vinkkien jakaminen työyhteisössä. Toimintamallien ja -tapojen kehittäminen organisaatiossa.
Opiskelijoiden tukeminen		
Hahku-mentorikoulutuksessa saavutettu saa jatkumoa työssä oppimalla. Toimintatapaan työelämässä vaikuttaa: ammatillinen toimijuus ja työpaikan olosuhteet subjektiivisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti (Eteläpelto ym. 2014a, 2014b).		

Taulukossa 6 esitetyn Hahku-mentorina toiminnan ulottuvuuksien horisontaalisella tasolla Hahku-mentori toimii itse suoraan opiskelijoiden kanssa. Välittävissä tavassa kyse on siitä, että Hahku-mentori ei suoraan itse ole tekemisissä opiskelijoiden kanssa. Välittävissä tavassa Hahku-mentorikoulutuksessa saavutetut tietotaidot hahmotusvaikeuksista ja niiden tukemisesta välittyvät muille toimijoille ja sen myötä tuen tarpeessa oleville opiskelijoille.

Vertikaalisesti katsoen Hahku-mentorina toimiminen suoralla tavalla tarkoittaa yksittäisten opiskelijoiden kanssa toimimista. Opiskelijoiden kanssa voidaan tehdä esimerkiksi Hahmola-oppimisympäristön tehtäviä tai ratkaistaan yhdessä muita tietyn mentoroitavan arjen haasteita. Välittävissä tavassa yksilön ulottuvuudessa kyse on tietystä henkilöstä, jota koskien hahmotusvaikeuksiin liittyvää tietoa, käsittäen laajasti niin teoria- kuin ymmärtävää tietoa tai tukeen liittyviä käytännön vinkkejä jaetaan. Yksilö viittaa myös siihen, että tietoa tai vinkkejä jaetaan tietylle yksittäiselle henkilölle. Vinkkejä esimerkiksi Hahmolan käytöstä tai Hahku-hankkeen tietopalvelusivustosta ja niin edelleen voidaan jakaa myös opiskelijalle suoraan esimerkiksi palaverin yhteydessä, mutta hänen kanssaan ei lähdetä toteuttamaan systemaattisemmin Hahku-mentorointia.

Hahku-mentorin toiminnan suora tapa yhteisön ulottuvuudessa tarkoittaa Hahku-mentorin itsensä olevan läsnä erilaisissa ryhmätilanteissa, joissa hän huomioi opiskelijoiden hahmotusvaikeuksia sekä voi myös yleisesti hyödyntää mentorointia työskentelytapana. Välittävässä tavassa yhteisön ulottuvuudessa kyse on siitä, että työyhteisössä jaetaan tietoa hahmotusvaikeuksista yleisesti ilmiönä ja käytännön vinkkejä opiskelijoiden tukemiseksi. Lisäksi voidaan kehittää sellaisia toimintamalleja, joissa muun muassa Hahku-mentoreiden osaamista ja asiantuntijuutta pystytään työyhteisössä tai organisaatiossa hyödyntämään.

Haluan korostaa lukijalle oikean tulkinnan muodostumiseksi, ettei taulukossa 6 esittämiäni Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuuksia voida yhdistää suoraviivaisesti tiettyyn ammattikuntaan. Kaikissa ulottuuksissa on omat etunsa ja hyötynsä sekä toiminnalle perusteensa. Voin esittää tutkimuksen tuloksena, ettei toisen asteen ammattilaisilla ei ole yhtä toimintatapaa Hahku-mentorina ja tyypillisesti toimintaa myös tapahtuu useammassa kuin yhdessä ulottuvuudessa. Perusteet tutkijan tulkinnalleni koskien toiminnan ulottuvuuksia sekä toiminnan sitoutumista ammatillisen toimijan subjektikeskeiseen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan (Eteläpelto ym. 2014b) löytyvät luonnollisesti analyysin perusteella Hahku-mentoreiden kertomuksista.

Osa Hahku-mentoreista kuvasi heillä olevan mahdollisuuksia kohdata opiskelijoita erityisesti kahden kesken, eivätkä he niinkään kohdanneet heitä erilaisissa ryhmätilanteissa:

Nimenomaan näitä Hahmolan työkaluja mä olen nyt hyödyntänyt... siinä opiskelijan kohtaamisessa ja hahmottamisessa, että mitä on, mikä on vaikeaa ja mikä sujuu. Ja näitten Hahmolan työkalujen avulla niin me ollaan saatu hirmu semmonen hyvä yhteistyöhenki sen opiskelijan kanssa. Me ollaan tähän vain käytetty kahdestaan niitä, et siinä ei oo ollut ketään muita henkilöitä. Ja sit mä olen informoinu kotiin sekä sitten opettajille, mitä mä olen nähnyt ja havainnoinnut. (Kertomus 11)

Mentorointi niin ku kehyksenä tai toimintatapana toimii must tosi hyvin... Just sen takii, koska on helposti niitä kahden keskeisiä aikoja, että niinku opiskelijan kanssa. (Kertomus 6)

Osa taas kertoi toimivansa opiskelijoiden kanssa arjen ryhmätilanteissa ja Hahku-mentorointi sekä mentorointi sitä yleisemminkin koettiin hyvänä työskentelytapana. Esiin nousi myös perusteluja, miksi Hahku-mentorointia ei tulisi käsittää vain suorana työtapana, jossa opiskelija tai mentoroitava kohdataan kahden kesken. Esiin nousi ehdotuksia, että Hahku-mentorointia tulisi kehittää ryhmässä tapahtuvan työtoiminnan muotona. Hahku-mentorit olivat huomanneet, että opiskelijoilla itsellään voi olla ratkaisuja moniin arjen tilanteisiin liittyen, jotka löytyvät yhdessä etsimällä. Tämä voi olla hyvä asia myös ammattilaisen itsen kannalta, kun ei itse tarvitsekaan aina olla se, joka ohjaa tai jolla on antaa neuvoja opiskelijalle:

Se on varmaan ainut mahdollisuus tällä hetkellä toimia mentorina niin, et.. sä käytät siinä ohjauksessa niitä -oppeja. Mutta ni, oon sitte pystynyt myös pienryhmää hyödyntämään tässä... Mahollisesti sieltä löytänyt myös sitten ni semmosia tapoja ohjata sitä, mistä tämmönen hahmotushaasteinenki vois hyötyä. Ja pystynyt käyttämään niitä ja vähän ajattelemaanki [naurahtaa] sitä asiaa. Tämmösiä ajatuksia mulla, että mulla on positiivisia ajatuksia, mä ehkä oon pystynyt vähä siellä työssä käyttämäänkin taikka pystynyt ehkä hyödyntää niitä, mitä on näistä opiskeltu tässä koulutuksessa. (Kertomus 9)

Ja joskus mentorointi varmaankin on myös sillä lailla ihan yksitellen sen opiskelijan kans, mut esimerkiks mun työtilantees sellane ei oo aina mahdollista... Kuitenkin mä ajattelen, ett esimerkiks mun työssäni tosi iso hyöty on siitä, ett mä oon paljon niitten opiskelijoiden kanssa. Niin se on kuitenkin hiukan erilaista, ku tulla vastaanotolle ja olla tietty aika ja saada jakamatonta huomiota. Ett siin tulee just näit ryhmässä toimimisen- ja tiimityöskentelytaitoja, ett mun mielest täs me pystyttäis liittämään tätä sisältöä selkeesti myöskin työtehtävissä toimimisen taitoihin. Ei aina töissäkään olla sillee, että ympärillä ei oo mitään häiriöitä, ett se ois puhdistettu kaikest ulkopuolisest häiriötekijäst. (Kertomus 2)

(*Mentorointi työtapana*) Että ei tarvii (*itse*) tietää kaikkea. Ei tarvitse neuvoa aina, vaan löytyy siel niillä opiskelijoilla niit ratkaisuja.. ratkaisukeskeisyys... Niin sitä havahtuu taas ajatteleen, et hei, et näinkin mä voin taas toimia ja tää voisikin olla tosi hyvä ja kannattava. Ihan niinku semmonen, et vastuuttaa tavallaan myös sitä opiskelijaa, ettei myöskään ota sitä kaikkee vastuut ittelleen siitä, et sit se tukee sitä. (Kertomus 3)



Kuvauksia annettiin myös siitä, kuinka Hahku-mentori työssään toimi eri ulottuvuuksien rajoja ylittäen, tilanteiden tarjotessa erilaisia toiminnan mahdollisuuksia:

Paljonhan mä käyn jo siinä haastattelussa ja muutenkin, mitä mulla oli silloin tälle pienelle ryhmälle. Niin saatan niin kun yleisesti puhua näistä, että minkälaisilla eri osa-alueilla sitten voi olla, että niitä ongelmia saattaa esiintyä. Mutta sitten huomaa sen, että jos sulla on isompi porukka kasassa, ni eihän siinä samalla tavalla niin puhuta niistä henkilökohtaisista asioista. Että tuo oli mun mielestä mahtava tilaisuus justiin, että olla siinä vaan kahden kesken ja sit ku oli semmonen luottamuksellinen ilmapiiri. (Kertomus 4)

Hahku-mentorin toiminnan horisontaalisen välittävän tason ulottuvuuksien kannalta kertomuksissa näyttäytyi tärkeänä tiedon, ajatusten ja käytännön ideoiden jakaminen työyhteisön muiden jäsenten ja muiden Hahku-mentoreiden kanssa. Ajatukset tiedon jakamisesta saivat kertomuksissa monia erilaisia kuvauksia, millaisia erilaisia asioita se voi käytännössä tarkoittaa. Kuvaukset koskivat tiedon jakamista, joka tarkoitti käytännön vinkkien jakamista työyhteisön jäsenille, joko laajasti monille eri henkilöille tai vain lähimmälle työtoverille. Lisäksi kerrottiin eri tavoin toteutuvasta konsultoinnista, kuten hahmotusvaikeuksien esiin nostamista esimerkiksi opiskelijan palavereissa. Osa Hahku-mentoreista ajatteli jo oman toimenkuvansa takia, että heidän tehtäviinsä kuuluu laajasti tiedon aktiivinen jakaminen yleisesti työyhteisössä sekä työyhteisön toimintamallien kehittäminen Hahku-mentoroinnin toteuttamiseksi.

Muutammat Hahku-mentorit toivat esiin, että vaikka he haluaisivat toimia Hahku-mentoreina suoralla tavalla, heillä ei ollut siihen aikaa ja mahdollisuutta omassa työssään. Siten he kokivat tärkeänä, että pystyivät jakamaan tietoa ja erilaisia vinkkejä suoraan opiskelijoille ja heidän kanssaan toimiville muille työyhteisön jäsenille:

Mun mielestä mä nään sen tosi tärkeänä just sen, mitä oon nyt tehnykin, et mul ois niitä vinkkilistoja ja pystyisin ihan sitä konkretiaa tuomaan opettajille tueks ja avuks ja opiskelijoille myöskin... ja linkkivinkkejä jakanu ynnä muuta. Et se niinku sitte, että he itse (*opiskelijat*) rupeis hoksaamaan niitä, ku he on siel arjessa, et miten näit asioita vois viedä eteenpäin... Ja sit se, et

ne opettajat ymmärtäis että opiskelija ei oo välttämättä laiska tai että ei oo motivaatiota ynnä muuta, jos ei opinnot etene. Jos vaikuttaa vähän semmoiset ihmeelliseltä, sanotaan näin, että siellä voi oikeesti olla isot asiat taustalla. Eikä niinku motivaation puute tai laiskuus. (Kertomus 1)

Mitä mä oon tosi paljon nyt niinku vinkannu myös entisille kollegoille ja nykyisille kollegoille ja puhunut myös muillekin tuolla nykyisessä organisaatiossa toimiville. Että siellä (*Hahku-hanke/Hahmola*) on tämmönen hyvä materiaalipankki, mitä voi aivan hyvin sitten, jos ei pysty ite sitä tosiaan toteuttamaan, ni ainakin vihjata opiskelijoille sitte, että mitä he voisivat itse käyttää. (Kertomus 4)

Kertomuksissa kuvailtiin eri tavoin oman työpaikan sosiokulttuurisia olosuh-teita (Eteläpelto 2014b; Tynjälä 2013). Hahku-mentorit pohtivat, ovatko he sel-laisessa asemassa, että voivat tuoda tietämystään ja osaamistaan esiin työyhteisössä sekä lähteä jakamaan tietojaan muille. Nämä näkemykset vahvistivat tul-kintaani siitä, että kyse voisi olla nimenomaan ammatilliseen toimijuuteen liitet-tävästä ilmiöstä subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti, kun esiin alkoi nousta muun muassa rakenteellisia tekijöitä, hierarkioita, vallan kysymyksiä ja työn organisointiin liittyviä tekijöitä (Eteläpelto ym. 2013; 2014a, 2014b; Tynjälä 2013). Tietoa ja konsultaatiota Hahku-mentorit kuitenkin olivat aina valmiina jakamaan, mikäli sitä heiltä joku tulisi kysymään:

Vois se varmaan ollaki parhaimmassa tapauksessa sitä (*tiedon jakamista työyhteisössä*). Mut... valitettavast ehkä mejän työyhteisössä, mä väitän että tällä hetkellä ainakin se on sitä, että mä itse hyödyn tästä... Mutta kau-heen ihana ajatus se olis, jos pystyis tätä tuomaan työyhteisöön ja toimii täällä mahdollisena hahmottamisen mentorina. Mut.. ei.. En mä jotenkaan nää et meil -Mä oon jotenkin niin semmosta kakkosluokan sakkia... ja mä tässä jotain hääräilen sinne, tänne ja tonne ja [naurahtaa]. Ja me ollaan niin siellä niinko omissa, tullaan toimeen omillaan. Meil on valitettavast mejän organisaatios vähän semmone meininki. (Kertomus 7)

Et tulee jossakin palavereissa esille, niin sit voi. Ehkä pystyy heittää sen et, voisko täs nyt olla jostain hahmottamisen vaikeudest kyse. Et ehkä sillä ta-valla. En tiedä, sitä mä en tiedä [naurahtaa], et pystynkö mä olemaan siin jotenkin suuremmin. Mut ainakin herättelee sitä keskusteluu. Et täs nyt tän tyyppisest tai tuen tarpeesta. Miettii sitä, et miten sitä hahmottamisen vai-keutta voitais tukee. (Kertomus 3)

Voin jolleki muulleki sitte neuvoa tässä asiassa [nauraa], että jos jotaki kiinnostaa. Kyl mua on siis pyydettykin puhumaan. Mut en oo vielä, ei oikee ollu tämä tilanne nyt semmonen, et ois ollu meillä näitä kokouksiakaan niin paljon. Jotka meil on nyt vähä ollu sillai selviämistä näin sanotusti tästä tilanteesta. Että varmaan tulevaisuudessa uskoisin, että tästä on meidän työyhteisökin kiinnostunut. (Kertomus 9)

Tiedon jakamisen näkökulmasta kiinnostava havainto löytyy kertomuksesta, jossa Hahku-mentori itse koki, ettei hän voisi toimia tiedon jakajana työyhteisönsään ja Hahku-mentorikoulutuksessa saavutettu olisi vain häntä itseään ja opiskelijoita varten. Kertomus sai kuitenkin mielenkiintoisen käänteen ajatellen Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuuksia. Kerronnan myötä tuli kuitenkin esiin, että hän jakaa käytännön vinkkejä hahmotusvaikeuksista kollegalleen, mikäli tämä sellaisia kaipaa:

Et mä en koe, et mun organisaatio hyötyy mitenkään siitä et mä...Vaan mä luulen ja uskon, et mun opiskelijat hyötyy siitä... Ja tää (*kollega*) ei ymmärrä niinku yhtään tätä (*opiskelijaa, jolla hahmotusvaikeuksia*). Kyl mä oon yrittäny hänelle sit selittää ja vähän tukee sitä kollegaa: Et hei, kun he ei pysty hahmottamaan. Hän ei pysty muistaan, eikä hahmottamaan, et mist se löytyy. Että täytyy uudelleen ja uudelleen sanoo. (Kertomus 7)

Hahku-mentoreiden tiedon jakamisen näkökulmasta on huomioitava, ettei sitä tule käsittää vain jonain suurena, laajana ja näkyvänä tapahtumana. Se voi toteutua nimenomaan pienen käytännön vinkin antamisena työkaverille tai opiskelijalle itselleen. Kuitenkin yhtä lailla Hahku-mentori voi toimia tiedon välittäjänä yhteisön laajemmassa ulottuvuudessa ja olla näkyvämmiin kehittämässä toimintatapoja ja -malleja:

Kyllä tän Hahmolan käyttö oli kokonaisuudessaan niin hurja ahaa-elämys ja niin kiitollinen siitä, että tällainen on rakennettu ja tää on meille kaikille mahdollinen. Ja valtavasti aloin jo suunnittelemaan sitä, että minkälaisia toimintatapoja Hahmolan kautta me voitais ottaa ensi syksynä sisään tuleville opiskelijoille, jos huomioidaan, että oiskohan tässä nyt hahmottamisen vaikeutta tällä kaverilla. Niin ihan semmosia- sanotaan näin, että oman oppilaitoksen sisäisiä... sisäisesti toimintatapojen kehittämistä. (Kertomus 11)

Tiedon jakamisen asiasisältönä kuvattiin olevan myös Hahku-mentorikoulutuksen suosittelu omassa työyhteisössä ja kollegoille. Tätä näkökulmaa kertomuksissa haluttiin tuoda esiin etenkin haastattelun lopussa kysyttäessä: ”Haluatko kertoa vielä jotain”. Usein haluttiin vielä kertoa, että Hahku-mentori on suositte-  
lut tai haluaa suositella Hahku-mentorikoulutusta:

Kyllä mä siis ehtottomasti suosittelisin, koska tää hahmottamisen alue ainakin, nimenomaan toisella asteella... Ni kyllä se aika tavallaan outo oppimisen haaste on... siellä. Että ihan jo sen takia, et jos joku innostuis muukin, ni olis erittäin hyvä ja niin tarpeelline. (Kertomus 9)

Huomattavaa on, että Hahku-mentorikoulutuksesta saavutettu tuotti varmuutta sekä eettisenä luonnehdittavaa vastuuta toimia hahmotusvaikeuksiin liittyvän tiedon jakajana työyhteisössä:

Se olis tosi hyvä, että pystysin jakamaan sitä tietoa. Ja tarjoamaan sitä tietoa tarvittaessa. Että kyllä se on yks semmonen tärkeä näkökulma... niin ehtottomasti tätä tuon esille yhä enemmän ja enemmän tän koulutuksen myötä. Mitä enemmän tietoa tulee itellekin lisää, niin sitä enemmän sitä uskaltaa tavallaan soveltaa siinä, antamalla vaikkapa opetuksellisia vinkkejä. Ja yleensäkin siitä, että minkälaisia vaikutuksia sillä voi olla vaikka luonnon-tieteellisiin aineisiin, matemaattisiin aineisiin. Ihan tämmöstä ruohonjuuritason opastusta... Mutta se ei aina opettajillekaan, mie sanon nyt näin [naurahtaa] hahmotu, että mistä tässä oikein on kyse... Ja mie koen, että minun rooli on auttaa selvittämään, että mistä tässä on kyse. Minusta se on aika mukavaa. Että siksi itse hain tietoa mahdollisimman paljon, jotta voisin auttaa selvittämään, mistä tässä on kyse. Ja sillä tavalla, jos saan vietyä tietoa eteenpäin tuonne. (Kertomus 8)

#### **5.4.2 Tiedon jakamisen tärkeydestä ja arkisen ajan haasteista**

Hahku-mentorina toimiminen voi helposti jäsentyä erityisesti suoran tavan toimintana. Siten haluan tuoda esiin vielä tarkemmin välittävän tavan ja tiedon jakamisen tärkeyden näkökulmaa. Kertomuksissa Hahku-mentorin tiedon jakamista perusteltiin monin eri tavoin, erityisesti niissä näkökulmissa, joissa henkilöllä itsellään ei ollut erilaisista työpaikan sosiokulttuurisista oloista (Eteläpelto

ym. 2013, 2014a, 2014b; Lemmetty 2020; Tynjälä 2013) johtuen mahdollisuutta toteuttaa suoran mentoroinnin tapaa. Unohtamatta että Hahku-mentorin ei aina ole mahdollista olla joka paikassa mentoroitavan mukana, esimerkiksi työssäoppimispaikoilla. Kertomuksissa perusteltiin tiedon jakamisen tärkeyttä myös siksi, etteivät kaikki työyhteisön ihmiset osallistu tai pääse osallistumaan täydennyskoulutuksiin. Koulutukseen osallistuneen henkilön tiedon ja osaamisen jakamisen tärkeyttä työyhteisössä perusteltiin tärkeänä, että tieto ja osaaminen kehittyisivät työyhteisön käytänteissä, mukaillen työssä oppimisen prosesseja:

Tää ammatillinen uudistus, reformi ja koko aika meil myllerretään ja lisää ja lisää niinku vastuita ja oppimisympäristöt, sähköset, koko aika uudetaan. Just he on saanu Classroomit valmiiks, nyt me siirrytään Itslearnin giin. Ja opiskelijoil - Meil on ihan hirveesti opiskelijoita. Et meil on sellanen aika mylläkkä, ni en oo saanu juuri innostumaan... Olen yrittäny innostaa (*muuta henkilöstöä koulutukseen*), mut ei ne. Ei ne jaksa, eikä ehdi tulemaan... Tuon aina sitä tietoo, ku ite vaan ehtisin sitä nyt laittaa sellaseen muotoon, mitä me tarvitaan, ni välitän sitä kyllä sinne eteenpäin. (Kertomus 1)

Koulutuksia järjestetään harvoin, siellä on pieni porukka koulutuksessa ja sitte kouluttajia on vähän. Että nimenomaan tätä pitäs sellasena tietynä jakeluna levittää sit koko ajan sitä infoo eteenpäin... Se (*tiedon jakaminen työyhteisössä*) ei oo meillä vielä... edelleenkään se ei ole niin yleistä...Eikä tietookaan aina niin innolla jaeta, että ”eti kuule ite, niin minäki oon tehny”... Mä mietin sitäkin, että tietyllä tavalla tiedonkin pitäs tietyllä tavalla kehittyä ja kasvaa, että sä meet yksilönä tiettyyn pisteeseen asti. Mutta jos sä jaat sen tiedon, niin ne seuraavat menee siitä pitemmälle, niin sillä tavalla tieto kehitty... Sen takia sitä pitäs myöskin jakaa, sitä omaa tietämystään, että muut pystyy jalostaan sitä eteenpäin. Et se ei oo sellaista, joka on vaan mulle tarkotettu [naurahtaa] ja minun käytössä, vaan se on kaikkien käytössä. Että jos sulla on Hahku-tietämystä, niin jaa se toisille, että he voivat sitten kehittää sitä eteenpäin. (Kertomus 5)

Oon kans lähettäny sitten niin kun linkkiä ja vinkkiä. Nyt sitten esimerkiks oli tää viiminen, mikä oli tää alkava koulutus, ni siitä kans, että kannattaa käydä. Että ikään ku se tieto, tietotaito olis mahollisimman monen ulottuvilla, että sillä tavalla yrittäny olla... myös sanansaattajana tässä asiassa. Että ite koin kuitenkin, että tää on semmonen väline ihan niin ku joku Ekapelikin, mitä mä oon hehkuttanu maasta taivaisiin, tai Cognition Flex toinen samanlainen ohjelma. Että kun näitä on olemassa, ni silti on aina semmosta estettä, että ei ne kaikkia saavuta sit kuitenkin nää ohjelmat. (Kertomus 4)

Tiedon ja ymmärryksen jakamisen välittyminen ei rajoittunut vain oppilaitoksen henkilökunnalle. Sillä nähtiin olevan huomattavasti laajempaa merkitystä, jossa tietoa välittyisi esimerkiksi opiskelijoiden työssäoppimispaikoille Hahku-mentorin työvalmentajille annetuilla vinkeillä. Näin tietoisuus ja ymmärrys hahmotusvaikeuksista voisi laajeta edelleen myös työpaikoille:

Ja sit tosiaan siel työelämäs kun nää näkyy, jos on isot tämmöset hahmottamisen haasteet. Ni sitä täytys sinne saada sitä tukea ja ymmärrystä näille työpaikkaohjaajille. Et he jaksaa sitten ohjata ja ymmärtävät, miksi on niin erilainen oppija ja opiskelija heillä. Et se ois kyl tosi tosi tärkeää. Ja sit se menis ehkä taas näitten työvalmentajien kautta sinne työpaikoille... kun ne on jotenkin niin isoja ne (*hahmotusvaikeudet*)... Et menee koko päivä kun sää haet jotain työvälaineit jostain laatikosta. Ni et jos sitä ei ymmärrä, et miksi - Taas tulee tää ymmärtäminen. Että jos ei ymmärrä, miksi se ihminen ei löydä sitä, ni kyllä sitä työkaverit miettii, että mikä toi on. Sitte ku sä tiijät sen haasteen, ni se helpottaa kovasti toisia. (Kertomus 1)

Työelämän ja ajatusten jakamisen kannata kertomuksissa tuotiin esiin hyötyjä, kun samasta organisaatiosta Hahku-mentorikoulutukseen oli osallistunut useita ihmisiä. Tietoa ja ajatuksia ajateltiin voitavan hyvin jakaa omassa työyhteisössä sekä kehittämään Hahku-mentorointiin liittyvää toimintaa. Näin koulutukseen liittyneet asiat eivät päässet unohtumaan myöskään Hahku-mentorilta, joka myönsi tyypillisesti olevansa koulutuksen aikana innoissaan uusista asioista, mutta koulutuksen jälkeen ne meinasivat unohtua arjessa:

Me tehtiin itseasiassa sillä lailla, mikä must oli tosi hyödyllistä tän koulutuksen kannalta, niin me sovittiin, pistettiin jonnekin huhtikuulle, ehkä, tai maaliskuulle, sillo jo ku koulutus päätty. Ni laitettiin kaikille, niinku sovittiin treffit sinne. Et nyt puhutaan hahmotuksesta ja Hahkusta ja muusta, ettei se jää ihan kokonaan unohtuksiin. Itellä on ehkä vähän sellanen taipumus, et sitten on koulutusten aikana hirveen innokas ja innostunut, mut sitten jotenkin sitten... asiat jää. Jää arjen jalkoihin. Tää oli must hyvä tapa siinä, et ne pysyy mielessä sit myöhemminkin. Riittää ku vaan näkee sen kalenterissa, että ai niin Hahku, ai joo. Ja Hahmola ja sit se taas palaa tavaltaan mieleen. (Kertomus 6)

Loppukaneettina tiedon jakamisen tärkeydelle laitettakoon kuitenkin ajatuksia herättävä kommentti liittyen ajalle tyypilliseen ainaisen kiireeseen. Tiedon jakaminen työyhteisössä oli monien kertomusten mukaan nähtävä hyvin tärkeänä, jaettiin tietoa millä tavalla tahansa. Kuitenkin pysäyttävä ajatus on, että entä jos työyhteisössä ei ehditä kuuntelemaan tiedon jakajaa:

Jos mä nyt ajattelen mun työtä, ni se on juuri sitä samaa se haaste, että ihmiset, opettajat ja opiskelijat ni ne ei ehdi kuuntelemaan. – Se on hankalaa, ku ei oo aikaa. Must tuntuu et ihmisil ei oo aikaa, on se sit opiskelija tai opettaja, ni ei ehditä niinku mieltii. Et on niin paljon kaikkee muuta. (Kertomus 1)

Ajan haasteet ja resurssit liittyivät kertomuksissa kiinteästi Hahku-mentorina toimimiseen. Tuoden jälleen ammatillisen toimijuuden merkitystä subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan sekä työssä oppimisen 3P-mallin mukaisesti (Eteläpelto 2013; 2014a, 2014b; Tynjälä 2013). Se mitä haluaisimme ammatillisena toimijoina tehdä ja työssämme toteuttaa, ei ole aina vain yksilön itsensä päätettävissä oman arkisen työn olosuhteissa ja puitteissa:

Että hyvää tahtoa löytys kyllä enemmänkin tämmöseen ohjaamiseen tai mentorointiin, mutta tuota, se ei vaan kerta kaikkiaan ole ajallisesti tällä hetkellä mahdollista. (Kertomus 8)

Mut siis mentorina toimiminen, must se ois aivan ihanaa, jos ois aikaa ja kulkee jonkun rinnalla ja opastaa ja ohjata. Ihan niin kun missä asiassa vaan... Mutta kun en resurssiyistä pysty tekemään. (Kertomus 1)

Vastaavasti löytyi niitä Hahku-mentoreita, joilla työnkuva ja ajallinen resurssi tarjosivat erittäin hyvin aikaa ja mahdollisuuksia mentorina toimimiselle:

Varsinki nyt riippuu tosi paljon resurssista. Voin sanoo, et mulla on hyvä resurssi, et mulla on aikaa tällaiseen. Et varmasti kaikilla ei oo... tai sit on monta kouluu yhdellä, ni eihän ne kerkee niinku sit tämmöseen yksilölliseen mentorointiin, ku mihin mä sitten taas kerkeen. (Kertomus 10)

Loppusanoina tälle luvulle kirjoitan sen, mitä tarkkaavainen lukija miettinee. Eli mitä ajattelee Hahku-mentorikoulutuksesta työelämän kannalta hän, joka lähtökohtaisesti ei lähtenyt Hahku-mentorikoulutukseen Hahku-mentorina toimimisen kannalta:

Mulla oli just muutama sellanen asiakas menossa, että okei tässä on ihan selkeitä hahmottamisen haasteita. Että wau, että nythän mie voisinkii kokkeilla tätä sitten ihan sen mentoroinnin näkökulmasta... Kyl mie niinkö... olen tavallaan jääny tähän vähän koukkuun niin sanotusti. (Kertomus 8)

## 5.5 Yhteenvedona neljän Hahku-mentorin mallitarinat

Rekonstruoidut mallitarinat on kirjoitettu tarkoituksena kuvata ytimekkäästi ja realistisesti Hahku-mentoreiden erilaisia koulutuspolkuja sekä saavutettujen tietojen ja taitojen soveltamista työelämässä Hahku-mentorin toiminnan eri ulottuvuuksissa. Käytän mallitarinoiden käsitettä, sillä olen luovasti yhdistellyt erilaisia kertomuksista välittyneitä kokemuksia, saadakseni kuvattua mahdollisimman aidosti tutkijan tulkintoina neljä toisistaan erilaista Hahku-mentorikoulutuksen kokemusta sekä sen heijastumista työelämään. Korostan, ettei yksikään mallitarina ole kenenkään Hahku-mentorin oma alkuperäinen haastattelussa kerrottu tarina, vaan Hahku-mentorit *Heli*, *Maija*, *Virve* ja *Kati* ovat kuvitteellisia. Tarinat ovat rakentuneet tuloksissa esittämieni Hahku-mentorikoulutuksen neljän elementin, Hahku-mentorin toiminnan nelikentän sekä Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2016) oppimisen komponenttien mallilauseiden mukaisesti. Unohtamatta tulkintojani, joita minulle muotoutui haastattelujen kerronnan hetkellä.



### **Hahku-mentori Heli**

*Heli on lähtenyt Hahku-mentorikoulutukseen saadakseen tuoreinta tutkimustietoa hahmotusvaikeuksista. Hänen Hahku-mentorin koulutuspolkunsä osoittautui hyvin suoraviivaiseksi. Heli tiesi ennalta, mitä koulutukselta haki ja sitä myös sai. Hänellä oli koulutuksen aikana kaksi mentoroitavaa. Toisen kanssa hän huomasi, että tämä väisteli omia hahmotusvaikeuksiaan, eikä ollut innostunut Hahmolän tehtävien tekemiseen. Toisen kanssa Hahku-mentorointi taas onnistui sujuvasti.*

*Käytännön työssä Helillä on mahdollisuus toimia erityisesti suoralla toiminnantavalla Hahku-mentorina yksilöille, hänellä on siihen hyvin ajallista resurssia. Lisäksi hän jakaa tietoa hahmotusvaikeuksista muille työyhteisön jäsenille esimerkiksi palaverien yhteydessä sekä käytännön vinkein. Tiedon jakajan näkökulmasta Heli ei kuitenkaan ole aina vakuuttunut, että muilla on aikaa kuunnella hänen vinkkejään tai että nämä käytännössä toteuttaisivat niitä. Käytännön työn kannalta Heli toivoo, että hahmotusvaikeuksien tunnistamiseksi ja kartoittamiseksi Hahmolaan tulisi vielä jokin työkalu. Tulevaisuudessa Heli edelleen mielellään vaihtaisi ajatuksia muiden Hahku-mentoreiden kanssa moniammatillisesti, millaisia havaintoja muut ammattilaiset ovat tehneet hahmotusvaikeuksien ilmenemisestä opiskelijoilla, millaisia haasteita ne tuottavat oppilaitosten arjessa ja kuinka niitä voisi tukea.*

*Hahku-mentorikoulutuksen jälkeen Helillä on parempi käsitys hahmotusvaikeuksista teoritiedon valossa ja hän myös ymmärtää paremmin niiden ilmentymistä käytännössä. Hän tietää omaavansa taitoja soveltaa koulutuksessa saavuttamaansa, osaamalla muun muassa paremmin tunnistaa hahmotusvaikeuksia sekä herkemmin nostaa esiin, voisiko kyse olla niistä. Heli on saanut työkaluja Hahku-mentorina toimimiseen ja käyttää aktiivisesti Hahmola-oppimisympäristöä Hahku-mentorina opiskelijoiden tukemiseksi. Hän uskoo, että koulutuksessa saavutettua kannattaa toteuttaa, tietää voivansa toteuttaa Hahku-mentorointia, sekä aikoo myös tehdä niin.*

### **Hahku-mentori Maija**

*Maija on lähtenyt Hahku-mentorikoulutukseen ymmärtääkseen paremmin hahmotusvaikeuksia, jotka tuntuivat hänestä aivan käsittämättömiltä. Maijan koulutuspolku oli yllätyksellinen, sillä hän tunnisti itsellään olevan hahmotusvaikeuksia. Teoreettisen tiedon lisäksi omien haasteiden tunnistaminen auttoi Maijaa ymmärtämään hahmotusvaikeuksia, sekä Hahku-mentoroinnin luonnetta itse kokemusasiantuntijana. Maijalla oli koulutuksen aikana mentoroitava, jota hän tuki erityisesti ryhmässä. Hän huomasi mentoroinnin dialogisen työotteen sopivan yleisemminkin hänen työskentelytapoihinsa. Siten Maija on Hahku-mentorikoulutuksen myötä monissa arjen tilanteissa lähtenyt rakentamaan ratkaisuja yhdessä opiskelijan kanssa suorien neuvojen ja ohjeiden antamisen sijaan. Yhtenä syynä tähän ovat hänen omat oivalluksensa hahmottamisen haasteiden kokemisesta ja kuinka erilaisissa haasteissa kannattaa tarjota tukea.*

*Maija pystyy toimimaan Hahku-mentorina parhaiten suoran tavan yhteisöllisessä ulottuvuudessa tukemalla opiskelijoita arkisissa tilanteissa, mutta toisinaan hänellä on aikaa toimia suoraan yksilöiden kanssa. Tietämystään hahmottamisvaikeuksista Maija jakaa tarpeen mukaan työtovereilleen käytännön vinkkeinä. Hän on kuitenkin valmis jakamaan tietoja yleisemminkin työyhteisössä, jos joku pyytää. Maija toivoo jatkokoulutusta, jossa teorian tieto ja edelleen ymmärrys hahmotusvaikeuksien ilmenemisestä syvenisi. Hän mielellään kuulisi muiden Hahku-mentoreiden ideoita, kuinka toimia Hahku-mentorina ryhmässä sekä itse reflektoida kuulemaansa oman työnsä kannalta.*

*Hahku-mentorikoulutuksen jälkeen Maija kokee omaavansa enemmän tietoutta hahmotusvaikeuksista ja erityisesti ymmärtää niitä paremmin. Maija uskoo, että Hahku-mentorointia kannattaa toteuttaa käytännön työssä, etenkin omana työskentelyn orientaationaan. Hän ajattelee voivansa toteuttaa mentorointia ryhmässä ja toisinaan yksilöllisesti. Maijan arjen haasteena on, että hänen opiskelijansa ovat vaihtuvia, eikä hän tiedä kuinka pysyvästi hän voi toimia tietyn opiskelijan kanssa. Hänellä on kuitenkin motivaatiota toteuttaa Hahku-mentorointia työssään opiskelijoiden tueksi aina kun siihen vain on mahdollisuus.*

### **Hahku-mentori Virve**

*Virve on ajatellut hahmotusvaikeuksiin liittyvän osaamisen olevan hänen heikointa osaamisalueitaan. Hän on perehtynyt Hahku-hankkeen materiaaleihin ja ollut vakuuttunut, että Hahku-mentorikoulutus olisi väylä saavuttaa kaivattua lisäosaamista. Virve tiesi jo ennalta, ettei hänellä ole mahdollisuuksia toimia Hahku-mentorina, kun aikaresurssia sille ei ole. Virven työtehtäviin kuuluu myös henkilöstön työnohjauksen tehtäviä, joihin hän ajatteli saavansa ajatuksia raikastavaa näkökulmaa. Hän ei lähtökohtaisesti ollut niinkään kiinnostunut mentorina toimimisesta kuin koulutuksen tarjoamasta informaatiopakettista ja ajatusten vaihtamisesta kollegansa Katin kanssa, joka on osallistunut samaan koulutukseen. Virve kuitenkin innostui Hahku-mentoroinnista koulutuksen aikana ja oli iloinen päästyään kokeilemaan sitä käytännössä koulutuksen päättymisen jälkeen.*

*Virven arki on kiireistä ja hänellä on sata rautaa tulessa, siten hänen Hahku-mentorikoulutuspolkunsa oli pätkivä. Koulutuksen aikana Virve kohtasi ajan haasteita tehtävien tekemisen kanssa. Mentoroitaviakaan ei löytynyt etäopetusajasta johtuen koulutuksen aikana. Häntä hieman harmittaa, ettei ehtinyt panostamaan koulutukseen tai osallistumaan pienryhmänsä keskusteluihin niin aktiivisesti kuin olisi halunnut.*

*Virven työkuvaan Hahku-mentorina soveltuu välittävä yksilöllinen tapa. Hänellä on harvoin aikaa kohdata opiskelijoita näiden arjessa tai toteuttaa säännöllisesti Hahku-mentorointia tietyn opiskelijan kanssa. Virve haluaisi jakaa muulle henkilöstölle tietoja ja vinkkejä hahmotusvaikeuksista sekä niiden tukemisesta, kun vain muistaisi ja ehtisi. Virve osallistuu usein koulutuksiin ja on aina innoissaan uusimmasta saavuttamastaan osaamisesta. Koulutuksen jälkeen hän meinaa unohtaa toteuttaa saavuttamaansa arjen kiireessä. Virven onneksi työkaveri Kati muistuttelee häntä asioista.*

*Katin kanssa Virven on mahdollista jakaa ajatuksia ja ideoita Hahku-mentoroinnista heidän työyhteisössään. Virve on saavuttanut Hahku-mentorikoulutuksen myötä tarvitsemiaan tietoja, joita hän haluaisi syventää jatkokoulutuksessa. Hän kokee omavansa taitoja hahmotusvaikeuksien tunnistamiseen ja kuinka niitä tulisi tukea oppilaitoksen arjessa. Virven asenne on, että Hahku-mentorointia kannattaa tehdä. Hän toivoo tulevaisuudessa voivansa ja muistavansa tehdä sitä, mutta juuri nyt hänellä ei ole siihen aikaa.*

### **Hahku-mentori Kati**

*Kati on työurallaan kohdannut paljon hahmotusvaikeuksia omaavia opiskelijoita. Hän on lähtenyt Hahku-mentorikoulutukseen päivittämään tietotaitojaan uusimmalla tutkimusperustaisella tiedolla. Katille Hahku-mentorikoulutus on ollut mahtava kokemus, vaikka se ei ratkaissut kaikkia hänen ammatillisia kysymyksiään. Hän ihastui valtavasti asiantunteviin kouluttajiin ja Hahku-hankkeen videoihin, jotka avasivat väylän ymmärtää hahmotusvaikeuksia paremmin kokemusasiantuntijoiden näkökulmasta. Katin koulutuspolkua voisi luonnehtia runsaan rönsyileväksi. Kati ehti kokeilla koulutuksen aikana Hahku-mentorina toimimista. Etäopetusaika ja mentoroitavan työssäoppimisjakso eivät kuitenkaan mahdollistaneet säännöllisiä tapaamisia.*

*Kati on tiennyt ennalta paljon hahmotusvaikeuksista ja Hahku-mentorin rooli päivitetyillä tietotaidoilla täydentää hänen ennestään vankkaa osaamistaan. Kati toivoo Hahku-mentorikoulutukselle jatkoa, päästäkseen edelleen vaihtamaan ajatuksia mentorina toimimisesta sekä siihen liittyvistä käytännön ideoista muiden Hahku-mentoreiden kanssa. Lisäksi hänellä on mahdollisuuksia vaihtaa ajatuksia kollegansa Virven kanssa. Yhdessä heillä on mahdollisuus pohtia ja kehittää Hahku-mentorointia toimintamallina opiskelijoiden tukemiseksi työyhteisössään. Tätä varten Virven kalenterista varataan aikaa. Katin työnkuva mahdollistaa hänelle toiminnan kaikissa Hahku-mentorin toiminnan ulottuvuuksissa. Hän on työnkuvansa mukaisesti aktiivisesti vaikuttamassa työyhteisön toimintatapojen kehittämiseen. Hahku-mentorikoulutuksen myötä Kati on ottanut asiakseen ravistella vanhoja käytänteitä ja vie Hahku-mentoreiden toimintamallia eteenpäin. Kati tietää, ettei hän yksin pysty kaikkeen ja tarvitsee työtovereitaan Hahku-mentorina. Hän kokee voivansa viedä tietojensa ja taitojensa soveltamista arjen toimintoihin erityisesti välittämällä niitä myös muille työyhteisössä.*

*Kati uskoo ehdottomasti, että Hahku-mentorina kannattaa toimia ja hän tietää voivansa järjestää työhönsä liittyviä asioita siten, että näin myös tapahtuu. Katin sitoumus ja motivaatio Hahku-mentorina toimimiseen on vahva ja hän aikoo ehdottomasti toteuttaa sitä työssään. Tätä edesauttaa hänen tehtävänsä ja vaikutusmahdollisuudet oman työnsä sisältöihin sekä työpaikan toimintakulttuuriin. Osaltaan hänellä on suunnitelmia tulevaisuudessa myös sen varalle, kuinka työtoveri Virven mahdollisuuksia toimia Hahku-mentorina tullaan kehittämään.*

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkielman tarkoituksena on ollut tarkastella toisen asteen ammattilaisten kertomuksen välittämänä kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksesta. Tapaustutkimuksena tarkoituksena on ollut saavuttaa käsitys, mistä Hahku-mentorikoulutuksessa on kyse omana ilmiönään ja joka on saatettavissa vuoropuheluun laajempien ja yleisempien ilmiöiden kanssa (Laine ym. 2015; Peuhkuri 2015). Ensimmäisenä päätuloksena tutkielma on tuottanut tietoa Hahku-mentorikoulutuksesta ilmiönä sen keskeisten elementtien muodossa sekä niiden merkityksistä koulutukseen osallistuneille toisen asteen ammattilaisille aikuisina oppijoina (Jarvis 2010; Jääskelä 2009; Ruohotie 2002). Toisena päätuloksena tutkielma on tuonut esiin Hahku-mentorikoulutuksessa saavutettua sovellettavan käytännön työelämässä Hahku-mentorin toiminnan neljässä ulottuvuudessa ja koulutuksen saavan jatkumonsa työssä oppimisena.

Tapaustutkimuksen mukaisesti, omaehtoisen non-formaalien täydennyskoulutuksen laajan ilmiön erityisenä tapauksena, Hahku-mentorikoulutus tulee yleisemmin sitoutuneeksi aikuisiin oppijoina (Jarvis 2010; Kolb 1984; Jääskelä 2009; Ruohotie 2002), työssä oppimiseen (Poikela 2005; Tynjälä 2013) ja ammatilliseen toimijuuteen subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaisesti (Eteläpelto ym. 2014b), koko laajassa jatkuvan oppimisen viitekehyksessä (mm. Hytönen & Nokelainen 2020; Jarvis 2007, Kinnari 2020; Lemmetty 2020; Saari 2016; Silvennoinen 2016).

Todettakoon yleisesti tämän tutkielman onnistuneen tavoitteessaan tuottaa tietoa Hahku-mentorikoulutuksesta ilmiönä sekä saattaa se sidoksiin ja vuoropuheluun muiden yleisempien ilmiöiden kanssa. Tutkielmani on onnistunut luomaan pohjaa Hahku-hankkeessa tulevaisuudessa toteutettavalle tutkimustyölle, koskien erityisesti toisella asteella toimivia Hahku-mentoreita, heille suunnattua Hahku-mentorikoulutusta ja sen myötä saavutetun soveltamista työelämässä.

Toisen asteen ammattilaisten kokemukset Hahku-mentorikoulutuksesta on käsitettävä kannanottona poliittiseen kysymykseen jatkuvan oppimisen uudistamisen viitekehyksessä (Hytönen & Nokelainen 2020, 7–9; Marinin hallitusohjelma 2019; Ryky, Santamäki & Smidt 2021). Kertomuksista välittyneet kokemukset ovat osoittaneet Hahku-mentorikoulutuksen omaehtoisena non-formaalina koulutuksena vastanneen hyvin toisen asteen ammattilaisten täydennyskoulutustarpeeseen. Näin ollen Hahku-mentorikoulutuksen kaltaisella omaehtoisella non-formaalilla koulutuksella voidaan tämän tutkielman valossa nähdä olevan paikkansa vastaamassa jatkuvan oppimisen tarpeeseen myös työelämän kannalta. Unohtamatta, että toisen asteen ammattilainen olisi voinut osallistua myös muuhun kuin ammattilaisille suunnattuun Hahku-mentorikoulutuksen ryhmään, saaden samoja tietoja ja taitoja, mutta ilman toisen asteen ammattilaisten kesken käytyä ajatusten vaihtoa.

Erityispedagogiikan ja erityisopettajien kannalta ajankohtaisesti on käyty keskustelua opetushenkilöstön koulutuksen jatkumoista ja sen kehittämisestä ammattiin johtaneen peruskoulutuksen jälkeen (Helin 2014; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Esimerkiksi Helin (2014) väitöstutkimuksessaan on esittänyt koulutukselle jatkumoa nimenomaan yliopistossa formaalin koulutuksen näkökulmasta. Tutkimuksessa nousee esiin, että yliopisto täydennyskoulutusta järjestävänä tahona takaisi koulutuksen laatua sekä erityisesti tutkimuksellista näkökulmaa. Ajatuksena on, että yliopistosta saavutettava täydennyskoulutus perustuisi tutkittuun tietoon, jota jaettaisiin koulutuksen myötä opettajille ja siitä edelleen kentälle käytännön työssä sovellettavaksi. (Helin 2014, 106–107.)

Tämä tutkielma on käsitettävä puheenvuorona, joka tuo opettajien koulutuksen jatkumosta käytävään keskusteluun omaehtoisen non-formaalin koulutuksen näkökulman. Kuten tutkielmani konteksti osoittaa, yliopistot eivät ole ainoa tieteellistä tutkimusta toteuttava taho, joka järjestäisi niiden pohjalta myös laadukasta koulutusta ammattilaille työelämässä sovellettavaksi. Tutkielmani tuo tapausesimerkkinä näkyväksi sitä, mistä Haakana ja muut (2014, 19) kirjoittavat Niilo Mäki Instituutin erityisenä tehtävänä tutkimustyötä ja koulutusta jär-

jestävänä tahona. Tutkielmani on osoittanut Hahku-mentorikoulutuksesta saatujen kokemusten olleen myönteisiä ja koulutukseen osallistuneet toisen asteen ammattilaiset ovat kokeneet saaneensa asiantuntijoiden välittämänä laadukasta tieteelliseen tutkimukseen perustuvia tietoja ja taitoja, joita soveltaa työelämässä.

Ammatista riippumatta, koulutuksen jatkumoiden ja täydennyskoulutusta koskevien ratkaisuiden avainsanana nähdäkseni toimii Hytösen ja Nokelaisen (2020, 10–11) mukaisesti joustavuus. Koulutusta tulee olla saatavilla joustavasti vastaamassa erilaisiin tarpeisiin. Oppilaitosten työn kontekstiin liitettynä haluan nostaa näkökulmina myös, ettei oppilaitoksissa työskentele vain opetushenkilöstöä, eikä opiskelijoiden tukeminen on vain erityisopettajien tehtävä (Aarnio 2010, 156–160, 163; Helakorpi 2010, 110–111; Miettinen 2015, 53; Sandberg 2021, 94; Sinkkonen ym. 2016, 52.) Erityisesti oppilaiden ja opiskelijoiden tukeen vastaamiseksi tarvitaan nähdäkseni koulutusta, joka soveltuu monialaisesti opetus- ja opiskeluhuollon henkilöstölle. Yhteiset koulutukset voivat saattaa eri ammattialojen edustajat myös moniammatilliseen ajatusten vaihtoon, joka tämän tutkielman tuloksissa on näyttäytynyt hedelmällisenä.

Tutkielmani kertomusten kertojat ja kokemusten välittäjät olivat tyypillisesti innokkaita ja motivoituneita osallistumaan erilaisiin koulutuksiin. Heidät on nähtävä itseohjautuvina oppijoina (Ruohotie 2002), jotka omaehtoiseen koulutukseen osallistuessaan olivat tunnistaneeet omia tarpeitaan osallistua koulutukseen kartuttaakseen ”Oy Minä Ab:n” pääomaa (Kinnari 2020; Silvennoinen 2016). Heitä ei näyttänyt painavan koulutusäihky (Lemmetty 2020) tai jatkuvan oppimisen ihanteiden tuottamat erilaiset kielteiset vaikutukset (Kinnari 2020, 315). Kuitenkin kertomukset toivat esiin arjen realismia työyhteisöistä myös niiden kannalta, jotka eivät olleet osallistumassa Hahku-mentorikoulutukseen.

Kaikki eivät ole syystä tai toisesta motivoituneita koulutuksiin tai pääse osallistumaan niihin. Yhtenä rajoittavana tekijänä näyttää olevan jatkuva kiire, jonka muun muassa myös Lemmetty (2020) mainitsee. Osaltaan tämä näkökulma antaa pohdinnan aiheetta, kuinka tärkeää on niin sanotusti ”täsmäiskuna” saavutettava lyhyt koulutus. Hahku-mentorikoulutus sai kritiikkinsä etenkin lyhyestä

kestostaan. Toisaalta joillekin koulutuksen lyhyt kesto mahdollistaa osallistumisen koulutukseen ja se voi olla motivoivaa. Näin ollen tutkijan tulkintani on, että toisen asteen ammattilaisten kannalta tarvitaan myös täydennyskoulutusratkaisuja, jotka ovat lyhyitä ja sisällöltään ytimekkäitä, mutta saatavilla tulisi olla osallistujan mielenkiinnon mukaisesti syventävää jatkokoulutusta.

Monissa Hahku-mentoreiden kertomuksissa keskeistä oli tiedon jakamisen merkitys. Jota perusteltiin sillä, ettei koulutus ja sen myötä saatavat sovellettavat työkalut ole kaikkien ulottuvilla. Tämä nähdäkseni heijastelee Lemmetyn (2020) kirjoittamaa, ettei ihminen itseohjautavana esimerkiksi koulutukseen osallistuksessa toimi vain itsensä takia. Koulutukseen osallistumisella voi olla sosiaalinen luonteensa työyhteisön muiden jäsenten kannalta, kun tietoa jaetaan niille, jotka eivät koulutuksiin ole olleet osallistumassa. Hahku-mentorikoulutuksen kontekstissa osallistujien itseohjautuvuuden sosiaalinen luonne ilmenee keskeisesti siinä, että koulutukseen hakeuduttiin opiskelijoita varten. Sinne ei tultu kehittämään vain omaa ammattitaitoa ja osaamista itseä varten.

Kuten ammatillista toimijuutta (Eteläpelto ym. 2013; 2014a), myös itseohjautuvuutta Lemmetyn (2020) mukaan koskevat erilaiset mahdollistavat tai rajoittavat tilanne- ja organisaation tekijät, joita turbulentin työelämän organisaatioissa tulee osata tunnistaa. Pohdintaa herättää Hahku-mentoreiden kannalta Tynjälää (2013) mukaillen, kuinka oppimiskontekstina esimerkiksi työn organisointi, voi mahdollistaa tai estää työssä oppimista. Luonnollista on, että Hahku-mentoreiden tuki opiskelijoille sekä koulutuksessa saavutetun jatkumo työssä oppimisena mahdollistuu vain, mikäli päästään toimimaan Hahku-mentoreina jossain esittämässäni ulottuvuudessa. Kyse kuitenkin ei ole ainoastaan ihmisen omasta tahtotilasta toteuttaa jotain, vaan sitä mahdollistavat ja estävät monet työpaikan sosiokulttuuriset tekijät (Eteläpelto 2014b; Lemmetty 2020; Tynjälä 2013). Idealia on, että organisaatiot tukisivat ja vahvistaisivat työntekijöiden koulutuksessa saavuttamaa (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 2016).

Työssä oppimisen ja tiedon jakamisen kannalta osa tutkielman kertomuksista peilautuu hyvin Poikelan (2005) kuvaamassa ryhmän oppimisprosessissa.



Poikelan (2005) esittämästä muotoutuu ihanteellinen ajattelu, kuinka työssä oppimista työyhteisössä tapahtuu. Huomattavaa on, että monissa tutkielmani käytännön kertomuksissa tuli esiin, ettei Poikelan (2005) kuvaama ihanteellinen toiminta oppimisesta yhteisen työn kontekstissa aina ole arjen realismia organisaatioissa tai työyhteisöissä. Epäilemättä yksi kriittinen tarkastelun paikka on, kuka voi jakaa tietoa ja osaamistaan muille työyhteisössään, sekä ehditäänkö tiedon jakajia aidosti kuuntelemaan tai halutaanko ja jaksetaanko muita edes kuunnella.

Hahku-mentoreiden kuvaamassa tiedon jakamisessa on ymmärrettävä, ettei sitä tule käsittää mittakaavaltaan vain jonain suurena ja näkyvänä tapahtumana. Tärkeää on myös ”näkyvässä” oleva tiedon jakaminen, kuten pienen vinkin antaminen työkaverille. Tähän Poikelan (2005, 29–30) kuvaama ryhmäoppimisen malli sopii hyvin kuvaamassa prosessia. Hahku-mentoreiden kohdalla koulutuksen jälkeinen yhteisen työn oppimisprosessi voi toteutua eri tavoin niin työyhteisön Hahku-mentoreiden tai muiden työntekijöiden kanssa kuin oman työpaikan rajat ylittäen muiden Hahku-mentoreiden kesken.

Kertomuksissa pidettiin hyvänä ratkaisuna, että samasta työyhteisöstä Hahku-mentorikoulutukseen osallistui useampia henkilöitä. He pystyivät keskenään jakamaan ajatuksiaan sekä kehittämään ideoita omassa työyhteisössään. Mikä prosessina peilautuu hyvin Poikelan (2005, 29–30) esittämässä ja Kolbia (1984) mukailevassa mallissa. Monille se oli hyvä ratkaisu siksi, että sai jakaa ajatuksiaan tuttujen ihmisten parissa. Toisaalta moni koki hyvänä päästä vaihtamaan ajatuksia tuntemattomien kanssa. Työyhteisöjen rajat ylittävässä Hahku-mentoreiden dialogissa ja kokemusten vaihtamisessa on etunsa. Siten voidaan tehdä näkyväksi eri työyhteisöjen käytäntöjä. Hahku-mentoreiden ”ajatusriihen” myötä voidaan päästä kehittämään toimintamalleja ja -tapoja oman työpaikan sosiokulttuurisessa ympäristössä (Eteläpelto ym. 2014b; Tynjälä 2013).

Aikuiset oppijat on käsitettävä kokonaisvaltaisena persoonallisena itsenään niin koulutuksessa kuin työyhteisössään, jotka työstävät aina itse omaa oppimisprosessiaan. Kuten monet teoriat esittävät, aikuisten oppimiseen olennaisesti kuuluu, että heidän tulee saada kokeilla asioita käytännössä, arvioida, reflektoida, vaihtaa ajatuksia ja opittavien asioiden tulisi sitoutua arjen käytäntöjen

merkityksellisiin asioihin (Jarvis 2010; Jääskelä 2008; Kolb 1984; Poikela 2005; Ruohotie 2002). Kaikki tämä heijastuu myös Hahku-mentorikoulutuksesta kerrotuissa kertomuksissa. Yhdyn Ruohotien (2002, 135–136) näkemukseen, että Jarvisin (2010) kokemuksellisen oppimisen malli on käsitettävä erityisen kattavana teoreettisena viitekehystenä aikuisen yksilöllisen oppimisprosessin kuvaajana, sen huomioidessa ihmisen kokonaisvaltaisuuden. Tämän tutkielman toteutukseksi 11 Hahku-mentoria välitti kertomuksellaan kokemuksensa samasta koulutuksesta, mutta yksikään kokemus siitä ei ollut samanlainen. Kukaan heistä Hahku-mentorikoulutuksen aikana ja edelleen sen jälkeen kokeilee, arvioi, reflektoi, muistelee, toteuttaa sekä jäsentää kokonaisvaltaisena yksilöllisenä ihmisenä sekä omana persoonanaan, kukin omassa sosiokulttuurisessa kontekstissaan, koulutuksen kokemuksen aloittamaa prosessia (Jarvis 2010).

Tulin pohtineeksi, miksi Hahku-mentorikoulutus osoittautui mielekkääksi osallistujilleen. Analyysini ei paljastanut jotain yksittäistä tekijää, vaan muotoutuneen tulkintani mukaan kyse on kokonaisuudesta. Kertomukset näyttävät olevan helposti peilattavissa Jääskelän (2009) esittämään kuvaukseen aikuisten oppijoiden ja heille suunnatun koulutuksen erityispiirteistä. Keskeistä positiivisissa kokemuksissa näyttää olleen, että Hahku-mentorikoulutus on onnistunut vastaamaan näihin erityispiirteisiin. Hahku-mentorikoulutus näyttäytyy antoisana asiasisällöltään, mutta kyse on myös niistä järjestelyistä ja raameista, joissa asiasisältö on tarjoiltu. Hahku-mentorikoulutus on ollut osallistujille, ”Oy Minä Ab:lle”, vapaaehtoista ja omiin koulutustarpeisiin vastaavaa (Manninen & Meriläinen 2015; Silvennoinen 2016). Merkitystä on ollut kouluttajien asiantuntemuksella ja että he olivat onnistuneet luomaan hyvän ilmapiirin (Manninen & Meriläinen 2015). Hahku-mentorikoulutuksessa arvostettiin sen joustavuutta ja kouluttajia, jotka onnistuivat huomioimaan ja ymmärtämään aikuisten arjen kiireitä.

Mietin kerrottuja merkityksiä, joita annettiin asiantuntijoiden pitämille teorialuennoille ajassa, jossa usein esimerkiksi tutkiva oppiminen näyttää olevan pinnalla. Aikuisille oppijoille näyttää olevan merkityksellistä, että koulutuksessa asiantuntija kertoo tietopohjaa, josta voidaan lähteä käymään yhteistä ajatusten vaihtoa. Ei siten, että kouluttaja asettaa ihmiset suoraan keskusteluun: ”pohtikaa

ja kertokaa itse, mikä tämä ilmiö voisi olla”. Mutta onnistunut koulutuskokemus vaatii muutakin kuin ”kalvosulkeisia”, kuten luovempaa toimintaa. Hahku-mentorikoulutuksen myönteisistä kuvauksista piirtyi kuva aikuisille oppijoille suunnatusta kokonaisuudesta, joka sisälsi asiantuntijoiden kertomana teoriatietoa, ajatusten vaihtoa muiden kanssa ja omaa itsenäistä reflektointia, mikä hyvin peilaa Jääskelän (2009) kuvausta aikuisten oppijoiden erityispiirteitä.

Jääskelä (2009) kirjoittaa ettei sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisöllisyys välttämättä takaa oppimista, mutta niillä on merkityksensä. Tämä tuo jälleen esiin Jarvisin (2010) oppimisprosessin mallia mukailien, kuinka aikuiset oppijoina asiantuntijoita kuunnellessaan tai ajatusten vaihdossa muiden kanssa voivat lähteä prosessoimaan tai hylätä asioita oman yksilöllisen arviointinsa perusteella. Sekin on osa oppimisprosessia, että ihminen ei osta kaikkea itselleen, mitä muut esittävät. Vaikka ajatusten ja tietojen vaihtoa pidetään tärkeinä, olemme oppijoina aina itsenäisiä kokonaisvaltaisia yksilöitä. (Jarvis 2010.) Kertomukset osoittivat, etteivät Hahku-mentorit olleet kaikista asioista yhtä mieltä, mutta kuitenkin koulutus näyttäytyy kaikkien kannalta positiivisena kokemuksena. Siten on tulkittavissa Hahku-mentorikoulutuksessa olleen sijaa erilaisille kokonaisvaltaisille yksilöille omine oppimisprosesseineen.

Elämämme etäaika sai pohtimaan Jääskelän (2009) esittämiä etäopetuksen haasteita vuorovaikutuksen kannalta. Kuten Hahku-mentorikoulutuksen kokemukset toivat esiin, se ei ihan onnistunut tuottamaan toivottua verkostoitumista Hahku-mentoreiden kesken. Verkostoituminen muiden kanssa olisi voinut mahdollisesti toteutua paremmin ”live” -koulutuksessa, kun päästään tutustumaan muihin esimerkiksi kahvitaukojen keskusteluissa. Tämänkaltaista vuorovaikutusta ja toisiin tutustumista verkkoympäristö ei mahdollista, vaikka ajatusten vaihtoa ja ryhmätehtäviä voidaan toteuttaa (Jääskelä 2009). Verkossa järjestettävä koulutus mahdollistaa paljon, mutta se ei välttämättä tavoita täysin sellaista verkostoitumisen ulottuvuutta, mihin ”live” koulutukset yltyvät. Tämä luonnollisesti herättää ajatuksia kuluvassa ajassa, mistä voimme jäädä paitsi.

Lopuksi muutama pohdinta erityispedagogiikan kannalta. Kertomuksissa nousi esiin kysymys, mitä etua tai hyötyä haasteista, vaikeuksista tai ongelmista

voi ihmiselle olla. Tämä on näkökulma, jota jokaisen erityispedagogiikan opiskelijan ja jokaisen oppilaitoksen ammattilaisen on syytä pohtia. Toiseksi itselleni heräsi kysymys: Quo vadis erityispedagogiikka ja suomalainen erityisopetus? Minne tässä ollaan matkalla. Tiede ja pedagogiset menetelmät kehittyvät jatkuvasti ja eväitä tarjoavaa koulutustarjontaa on runsaasti. Alammeko vähitellen suuntautua jonkinlaiseen erityisosaamiseen kukin oman kiinnostuksemme mukaisesti. Näyttää mahdottomalta, että meistä jokainen saisi haltuunsa aina tuoreimmat menetelmät oppilaiden tai opiskelijoiden tukemiseksi. Aika ei riitä perehtyä kaikkeen, vaikka olisi miten orientoitunut lisäkoulutuksiin. Siten pienikin vinkkien jakaminen työyhteisöissä ja kollegoiden kesken on tärkeää. Keskeisen tärkeää on, että aidosti kuuntelemme, mitä muut meille vinkiksi kertovat.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Koulutuksen arvioinnin näkökulmasta tutkielman luotettavuuden ongelmaksi voi muodostua ”happiness sheet” -ilmiö, jos koulutuksesta ei ole annettu rehellistä mielipidettä ja kuvausta (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 27, 35–36). Tämä on ollut syy valita lähestymistavaksi narratiivinen tutkimus, yhdistettynä Kirkpatrickin (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006; 2016) koulutuksen arvioinnin mallin tarjoamiin eri näkökulmiin. Tällä yhdistelmällä olen saanut analyysissä esiin monia tulokulmia Hahku-mentorikoulutuksen ilmiöön ja saanut aikaan luotettavaa pidettäviä tutkimustuloksia. Toivoakseni olen saanut välitettyä lukijalle myös haastattelutilanteissa valinneen Hahku-mentorikoulutuksesta syntyneen positiivisen tunteen ja oppimisen ilon, yhdistettynä arjen realismiin.

Kertomuksiin pohjautuvassa tutkimuksessa on riskinä, että kertomus ei ole tosi ja asioista ei välttämättä kerrota rehellisesti (Heikkinen 2015, 163–164; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006, 35–36). Kriittiseltä kannalta kertomusten luonne on myös muuttuva sekä sidoksissa kontekstiinsa, eikä niitä kerrota toistamiseen samanlaisena (Squire 2008). Tutkielmani luotettavuuden kannalta olen rehellisesti raportoinut sen, mitä minulle on kerrottu. Luotettavuus sitoutuu siihen, että samaa haastatteluaineistoa ja analyysimenetelmää käyttämällä toinen tutkija voisi

päätyä samankaltaisiin tuloksiin (Hyvärinen 2017). Olen raportoinut ja kuvannut huolellisesti analyysini vaiheet, jotta se olisi toistettavissa. Yleisesti vakuuttaakseni kriittisen ja rationaalisen lukijan, olen tuonut tuloksiin mukaan aineistosi-taatteja perusteiksi tuloksille ja perustellut läpi tutkielman tekemiäni valintojani.

Olen ollut puolueeton taho kuuntelemaan Hahku-mentoreiden kertomuk-sia ja tulkitsemaan niitä. En itse ole Hahku-hankkeen työntekijä tai toiminut kou-luttajana. En ole osallistunut Hahku-mentorikoulutukseen tai ole itse Hahku-mentori. En ole vielä tutustunut Hahmolaan. En työskentele toisella asteella, enkä tunne ketään haastattelemaani henkilöä. Enkä ole objektiivinen suhteessa tutkimaani ilmiöön. Olen aikuinen oppija, ollut pitkään työssä koulumaailmassa, tiedostan ammatillisen toimijuuden vahvuuksia ja kipupisteitä sekä oppilaitok-sen sosiokulttuurisena ympäristönä mahdollisuuksineen ja rajoitteineen. Tiedän aikuisen arjen kiireet ja tilanteen, kun niihin yrittää sovittaa koulutusta. En näe sitoutumistani vaarantavan tutkielmani luotettavuutta, vaan olevan vahvuus. Näen itseni nimenomaan niiden takia luotettavana tutkijana tulkitsemassa ja ym-märtämässä toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä kokemuksia.

Tuon vilpittömästi esiin, että olen toiminut Hahku-hankkeessa opintoihin liittyvässä tutkimusharjoittelussa, mutta harjoitteluni aikaiset tehtävät eivät liit-tyneet Hahku-mentorikoulutuksen suunnitteluun tai järjestämiseen. Hahku-hanke ei ole ohjailnut tämän tutkielman toteutumista. Sieltä olen saanut yleiset raamit tutkia mitä tahansa oman kiinnostukseni mukaan Hahku-mentoreihin tai Hahku-mentorikoulutukseen liittyen ja aineisto kerättäisiin syksyn 2020 koulu-tukseen osallistuneilta. Kaikki muut tutkielman toteuttamiseen liittyvät valinnat ovat olleet omiani.

Eskola kumppaneineen (2018) sekä Hakala (2017) kirjoittavat aineiston riit-tävyydestä. Minulla olisi ollut käytössäni Ahvosen ja Bogujevcin kanssa kerättyä aineistoa enemmänkin. Huomasin saavuttaneeni saturaatiopisteen analysoides-sani kertomuksia, joissa olin itse toiminut haastattelijana (Eskola ym. 2018; Ha-kala 2017). Kertomusten määrän lisääminen olisi voinut tuoda esiin lisää yksilöl-lisiä uusia mielipiteitä Hahku-mentorikoulutuksesta. Päätulosteni kannalta, eli Hahku-mentorikoulutuksen neljän pääelementin ja Hahku-mentorin toiminnan

ulottuvuuksista, useampi kertomus ei olisi enää paljastanut mitään merkittävästi uutta, joka olisi vaikuttanut päätuloksiini (Eskola ym. 2018; Hakala 2017).

Tapaustutkimuksena tämän tutkielman tarkoituksena ei ole ollut päästä yleistämään sen tuloksia. Tavoitteena on ollut päästä käsiksi Hahku-mentorikoulutukseen erityisenä tapauksena ja ilmiönä sekä saattaa se sidoksiin yleisempään teorian tietoon. Kuten Peltola (2015, 112) kirjoittaa tapaustutkimuksen luonteesta, tässä tutkielmassa on pyritty vuoropuheluun ilmiön erityispiirteiden sekä yleisempien havaintojen välillä. Vuoropuhelun kannalta olen pyrkinyt esittämään tuloksissa kattavasti perusteluja, jotta ilmiöiden väliset yhteydet on nähtävä luotettavana kriittisen lukijan tarkastelussa.

Peilaten Heikkisen (2015, 164–165) esittämiin narratiivisen tutkimuksen validointiin liittyviin periaatteisiin, olen tehnyt lukijalle tiettäväksi kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet sekä kriittisesti tarkastellut omia ymmärtämisyhteyksiäni tutkielmani kohteeseen. Olen pyrkinyt kytkemään Hahku-mentorikoulutuksen osaksi laajempaan ympäröivään maailmaan ja konstruoimaan sitä koulutuksen ja työelämän arjen todellisuudesta käsin. Raportoinnissani olen tuonut esiin tutkimukseen osallistuneiden ääntä sekä myös kertomusten välistä dialogia. Uskon tuottaneeni hyödyllistä tutkimustietoa ilmiöstä, jota ei ole aikaisemmin tutkittu ja tutkielmani voivan toimia pohjana Hahku-hankkeessa tulevaisuudessa toteutettavassa tutkimustyössä. Jää lukijan tulkittavaksi, onnistunko havahduttamaan. Pyrkimyksenäni on ollut toteuttaa lukijaa kiinnostava tutkimusasetelma sekä raportoida eläväisesti ja realistisesti. (Heikkinen 2015, 164–165.)

Eettisen laadun kannalta tämä tutkielma on yksi kolmesta tutkielmasta, joka on toteutettu samaa haastatteluaineistoa käyttämällä. Olemme toimineet Ahvosen (2021) ja Bogujevcin (2021) kanssa narratiivisesta katsonnasta eettisesti laadukkaasti tuomalla kuuluviin tutkimukseen osallistuneiden omaa ääntä monista näkökulmista käsin (Hänninen 2015, 181; Squire 2008). Mallitarinoiden kohdalla haluan korostaa, ettei niistä yksikään ole kenenkään Hahku-mentorin aito oma tarina, vaan kaikki kertomuksensa kertoneet Hahku-mentorit voinevat tunnistaa itsestään hieman niin *Heliä*, *Maijaa*, *Virveä* kuin *Katia*. Yksikään Hahku-mentorin mallitarinoista ei arvotu toista paremmaksi tai oikeammaksi. Niiden

erilaisuus on rikkaus, kuten on ollut alkuperäistenkin kertomusten kohdalla. Mallitarinoissa tarkoitukseni on ollut autenttisesti ja realistisesti kuvata erilaisia lähtökohtia koulutukseen, Hahku-mentorin koulutuspolkuja sekä koulutuksessa saavutetun heijastumisia työelämään. Kuvitteelliset Hahku-mentorit *Heli*, *Maija*, *Virve* ja *Kati* tuovat esiin tutkimukseen osallistuneiden ääntä käyttämieni suorien aineistositaattien rinnalla (Hänninen 2015, 181; Squire 2008).

Eettisenä ratkaisuna olen rajannut tutkielmastani mahdollisimman tarkasti pois kaiken, mikä paljastaisi kertojien ammatteja. Myös mallitarinat olen kirjoittanut yleisesti toisen asteen ammattilaisten ja Hahku-mentorin tarinoina. Yhtenä perusteena on ollut tutkimukseen osallistuneiden anonymitietin varmistaminen. Toisena eettisenä ratkaisuna olen pyrkinyt huomiomaan, ettei lukijalle muodostuisi omana tulkintanaan stereotypioita, tietyn ammattikunnan edustajan kertoessa näin tai noin. Olen halunnut raporttini eettisen laadun myötä pitää jokaisen lukijan mielen avoimena, mitä Hahku-mentorikoulutus hänelle itselleen voisi tarjota ja merkitä, ammattinimikkeestä tai vastaavista tekijöistä riippumatta.

### 6.3 Jatkotutkimusaiheet

On selvää, että yleisesti hahmotusvaikeuksista ja niiden ilmenemisestä tarvitaan vielä runsaasti tutkimustietoa, jotta ne tulevat tunnistetuksi ja tunnustetuksi. Luontevana jatkotutkimuksen aiheena tälle tutkielmalle esitän Hahku-mentoreiden ja mentoroitavien kokemuksia toisen asteen oppilaitoksissa toteutuvasta Hahku-mentoroinnista sekä kollegojen näkemyksiä ja merkityksenantoja, kun omassa työyhteisössä toimii Hahku-mentori. Viitaten erään Hahku-mentorin toiveeseen rautalankamaisesta ohjekirjasta, tarpeellisena esitän siten tutkimusperustaista ”Hahku-mentorin työkaluboksia”, joka käsittelisi tarkemmin Hahku-mentoreiden toteuttamia erilaisia käytännön sovelluksia.

Erityispedagogiikan opiskelijan näkökulmasta esitän haastatteluissa pohdittua, kuinka opettajien koulutuksessa voisi paremmin hyödyntää Hahku-mentorikoulutuksen kaltaisia ”valmiita paketteja”, joissa yhdistyvät tieteelliseen tut-

kimukseen perustuva tutkimustieto ja käytännön työkalut kentällä sovellettavaksi. Hahku-mentorikoulutus on ollut ammatillisten erityisopettajien koulutuksessa syventävien opintojen kurssitarjottimella. Tutkimustietoa tarvitaan enemmän, kuinka Hahku-mentorikoulutus tai sitä vastaavat omaehtoiseksi non-formaaliksi luokituttavat koulutukset voivat toimia osana opettajien koulutusta.

Tutkielmani antoi viitteitä Hahku-mentoreiden toimintaan toisella asteella vaikuttavan ammatillisen toimijuuden ja työpaikan sosiokulttuuristen olosuhteiden (Eteläpelto ym. 2013; 2014a; 2014b; 2014c; Tynjälä 2013). Jatkotutkimuksen kiinnostavana näkökulmana voisi olla Hahku-mentoreiden identiteetit. Tärkeää olisi tutkia tarkemmin, mitä ovat Hahku-mentorin toimijuutta mahdollistavat ja rajoittavat tekijät oppilaitoksissa. En tarkoita vain tutkimusta, jossa osoitettaisiin miten asiat ovat, vaan soveltaen emansipatorista lähestymistapaa. Tutkimustyön yhteydessä tulisi pyrkiä kehittämään toimintaa, purkamaan mahdollisia esteitä ja vahvistamaan mahdollistavia tekijöitä.

On helppoa yhtyä Sandbergin (2021, 94) kirjoittamaan, että toisella asteella on tehtävä kriittistä ja moniulotteista toiminnan tarkastelua, jotta opiskelijat saisivat tarvitsemansa tuen. Vanhojen toimintamallien ravistelua ja uudistuksia tarvitaan tämän tutkielman kontekstista heidän kannaltaan, jotka omaavat hahmotusvaikeuksia, jotta he saisivat suoritettua lakisääteisen oppivelvollisuutensa ja elämänpolut muotoutuisivat tasavertaiseksi muiden kanssa.

Epätyypillisesti päätän pro gradu -tutkielmani kiitoksiin. Tämän tutkielman toteuttaminen on vaatinut valtavan määrän yhteistyötä.

Lämmin kiitokseni HAHKU-hankkeelle ja S. Ylöselle.

Erityisen lämmin kiitokseni pro gradu -tutkielmatovereilleni

M. Ahvoselle ja E. Bogujevcille:

*”Kuulehan nyt, sanoi Nuuskamuikkunen:*

*– Minä tiedän, että seikkailutarinoissa aina pelastutaan.”*

(Tove Jansson 1946, Muumipeikko ja pyrstötähti)

Tämä matka on ollut meidän seikkailutarinamme.



## LÄHTEET

- Aarnio, H. 2010. Oppimisen ohjaaminen. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010, 155–179.
- Ahvonon, M. 2021. [Työnimellä: Hahku-mentorit oppimisen ja arjen tukena]. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. *Erityispedagogiikan julkaisematon pro gradu -tutkielma*.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2002. *Individualization : Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London, SAGE ltd, e-kirja.
- Bogujevci, E. 2021. [Työnimellä: Toisen asteen opettajien kokemat tunteet ja käsitykset Hahku-mentorina toimimisesta]. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. *Erityispedagogiikan julkaisematon pro gradu -tutkielma*.
- Duguid, F., Mündel, K., & Schugurensky, D. 2007. Volunteer work, informal learning, and the quest for sustainable communities in Canada. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 20(2), 41-56. Saatavilla: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/1106>
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R., Valli & E., Aarnos (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos)*. Jyväskylä: PS-Kustannus, e-kirja.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. 2014b. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(2), 202–214.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014a. Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 645–672.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014c. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön*. Jyväskylän yliopisto, 17-31.
- Gabriel, Y. 2004. Narratives, stories and texts. Teoksessa D. Grant, C. Hardy, C. Osrick, & L. Putman (toim.) *The SAGE handbook of organizational discourse*. London: SAGE, e-kirja.
- Haakana, M., Karppinen, A., Kiiski, T., Myllykoski, M., Paananen, M., Rintanen, M., & Räsänen, P. 2014. Tutkimuksesta syntyy koulutusta ja yhteisöllisiä työvälineitä. Teoksessa Opetushallitus (toim.) *Opetustoimen henkilöstökoulutuksen koordinoitihanke 2011-2013. Raportit ja selvitykset 2015:5*, 29-33.
- Hakala, J. T. 2017. Tulevan maisterin graduopas. [Helsinki]: Gaudeamus, e-kirja.
- Hallituksen esitys 173/2020 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_173+2020.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_173+2020.aspx) (Luettu 16.10.2020.)
- Hahku.fi. 2020. Hahku - Hahmottamisen kuntoutus. Niilo Mäki Instituutti. Tietopalvelusivusto [www.hahku.fi](http://www.hahku.fi). (Viittaukset syksy 2020.)
- Heikkinen, H. L. T., 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa (toim. R. Valli & J. Aaltola), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (4., uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.
- Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*.

- Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010, 101–125.
- Helin, M. 2014. Opettajien ammatillisen kehittymisen jatkumo - yliopiston ja koulujen kumppanuus. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Saatavilla: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/44828/helin\\_vaitoskirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/44828/helin_vaitoskirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (luettu 30.11.2020.)
- Hytönen, K. & Nokelainen, P. 2020. Quo vadis, ammattikasvatuksen tutkimus? Pilvet sen kertovat... Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 22(3), 4–12.
- Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander, J., Ruusuvuori, A.L., Aho & R., Granfelt (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, e-kirja.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (4., uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 168–185.
- Iisakka, R. 2019. Hahmotusvaikeudet - vähän tunnettu oppimisen ongelma. e-Erika - Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia 1/2019, 4–8. Saatavilla: <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/10/11> (Luettu 16.10.2020.)
- Jarvis, P. 2007. Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological perspectives. Abingdon: Routledge, e-kirja.
- Jarvis, P. 2010. Adult education and lifelong learning: Theory and practice (4th ed.). Routledge, e-kirja.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyväskylän yliopisto. 3.9.2020. Anonymisointi ja pseudonimisointi. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/kirjasto/tutkimusaineistojenhallinta/henkilotiedot/anonymisointijapseudonimisointi> (Luettu 20.3.2021).
- Jyväskylän yliopisto. 7.10.2020. Tutkimushaastattelujen tietoturvaohjeet korona-aikaan. Jyväskylän yliopisto. <https://uno.jyu.fi/fi/ohjeet/turvallisuus-tietoturva-ja-tietosuoja/tietoturva/tietoturvaohjeet/ohjeita->

tutkimushaastattelujen-tekoon-korona-aikana/tutkimushaastattelujen-tietoturvaohjeet-korona-aikaan (Luettu 12.12.2020.)

Jyväskylän yliopisto. 28.1.2021. Tietosujoaohjeet opiskelijoille.

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosujoa/ohjeet/tietosujoaohjeet-opiskelijoille> (Luettu 20.3.2021).

Jyväskylän yliopisto. 1.3.2021. Tietosujoaohjeet tutkijoille.

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosujoa/ohjeet/tietosujoaohjeet-tutkijalle> (Luettu 20.3.2021)

Jääskelä, P. 2009. Oppimisen laatu ja opiskelun joustavuus: ohjauksellisen pedagogiikan ydin. Monimuoto-opetuksesta kohti blended learning-toteutusta. *Aikuiskasvatus* 3/2009, näkökulmia käytäntöön, 223-228.

Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä.

Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41-67.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. 2006. *Evaluating Training Programs : The Four Levels*: Vol. 3rd ed. Berrett-Koehler Publishers, e-kirja.

Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. 2016. *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Association For Talent Development, e-kirja.

Kinnari, H. 2020. Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus* Vol 40, 4/2020, aikuiskoulutuspolitiikka, 305-319.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41-63.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen P. T. 2015. *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.)

*Tapaustutkimuksen taito*. (3. painos.). Gaudeamus Helsinki University Press, 9-40, e-kirja.

- Lemmetty, S. 2020. Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmallisuus : Kohti sosiokulttuurista näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 328-332. <https://doi.org/10.33336/aik.100538>
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Malanchini, M. Rimfeld, K., Shakeshaft, N. G., McMillan, A., Schofield, K. L. Rodic, M., Rossi V., Kovas, Y. , Dale P. S., Tucker-Drob, E. M. & Plomin, R. 2019. Evidence for a unitary structure of spatial cognition beyond general intelligence. *npj Sci. Learn.* 5, 9 (2020). <https://doi.org/10.1038/s41539-020-0067-8>.
- Manninen, J., & Meriläinen, M. 2015. Monimenetelmällinen näkökulma omaehtoisen opiskelun hyötyihin. *Aikuiskasvatus*, 35(2), 84-98. <https://doi.org/10.33336/aik.94128>
- Miettinen, K. 2015. Erityisopetuksen käsikirja. Ammatillinen peruskoulutus ja aikuiskoulutus. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2015:14. ISSN 1798-8969 (verkkójulkaisu).
- Niilo Mäki Instituutti. 2020. HAHKU - Hahmottamisen kuntoutus (2014-2017). <https://www.nmi.fi/niilo-maki-instituutti/tietoa-oppimisesta-ja-oppimisvaikeuksista/hahmottaminen/> (Luettu 15.11.2020.)
- Niilo Mäki Instituutti. 2021. Niilo Mäki Säätiö. <https://www.nmi.fi/hallinto/> (Luettu 1.3.2021.)
- Opetushallitus. 2020a. Opettajille ja kasvattajille. <https://www.oph.fi/fi/opettajille> (Luettu 15.11.2020.)
- Opetushallitus 2020b. Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstökoulutus. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus> (Luettu 1.11.2020.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Opetus- ja koulutussanasto (OKSA). Opetus- ja kulttuuriministeriö, Sanastokeskus TSK. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:22.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Opettajankoulutusfoorumin asettaminen. Asettamispäätös OKM/68/040/2018.

- <https://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutusfoorum+asettaminen+toimikaudelle+2019-2022> (Luettu 1.11.2020.)  
Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Suomen koulutusjärjestelmä. <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma#toinenaste> (Luettu 1.11.2020.)
- Peltola, T. 2015. Empirian ja teorian vuoropuhelu. . Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. (3. painos.). Gaudeamus Helsinki University Press, 111-129, e-kirja.
- Peuhkuri, T. 2015. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. (3. painos.). Gaudeamus Helsinki University Press, 130-149, e-kirja.
- Platt, J. 1992. "Case Study" in American Methodological Thought. *Current Sociology*. 1992; 40(1):17-48. doi:10.1177/001139292040001004
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus - työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere University Press, 21-41.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. *Qualitative studies series 1*. London: The Falmer Press, 5-24.
- Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. 3.7 Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander, J., Ruusuvuori, A.L, Aho & R., Granfelt (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, e-kirja.
- Ryky, P., Santamäki, I. & Smidt, H. 2021. European Union policies on lifelong learning and structures in the Nordic countries. Teoksessa S. Ranki, P. Ryky, I. Santamäki & H. Smidt. (toim.) Lifelong Learning Governance in the Nordic Countries - Towards a systemic approach. [www.sitra.fi](http://www.sitra.fi).

- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu (2. p.). WSOY, e-kirja.
- Räsänen, P. 2018. Tietoa. Mitä hahmotushäiriöt ovat? <https://www.hahku.fi/mita-hahmotushairiot-ovat/> (Luettu 2.12.2020.)
- Räsänen, P., Ylönen, S. & Talvinen, A. 2019. Hahmotusvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-L. Lerkkanen, T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet (1. painos). [Jyväskylä]: Niilo Mäki Instituutti.
- Saari, A. 2016. Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 36(1), 4-13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470>.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 6.1.2021.)
- Salmela-Aro, K. & Hietajärvi, L. 2019. Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö: Lukiolaisbarometri 2019 -artikkelikokelma.
- Sandberg, E. 2021. Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella. PS-kustannus.
- Silvennoinen, H. 2016. Uusi itseohjautuva ihminen. *Aikuiskasvatus*, 36(1), 2-3. <https://doi.org/10.33336/aik.88469>
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. 2016. Lukion erityisopettaja, ohjaaja ja konsultti? Niilo Mäki Säätiö: NMI Bulletin, oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2016, Vol. 26, No. 3, 51-64.
- Soini, T., Rauste-Von Wright, M. & Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio -Tyhjä käsite vai oppimisen väline? *Aikuiskasvatus* 4/2003. Artikkelit.
- Squire, C. (2008). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Toim.) *Doing narrative research*. SAGE Publications, Ltd, 42-63, e-kirja.
- Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus (STEA) 1.4.2021. Avustuskohteet. Niilo Mäki -Säätiö 2021. <https://avustukset.stea.fi/?sortmode=jarjesto&organisationName=niil&year=2021>.

- Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos (2018). THL - ICF Toimintakykykäsitteiden luokitus. ICF-koodit sähköisenä kirjana, vuonna 2018 päivitetty versio. <https://www.thl.fi/icf-koodit/> (Luettu 30.11.2020.)
- Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. . Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 7-24.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf).
- Tynjälä, P. 2013. Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning* 6 (1), 11–36. Saatavilla: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 64–84.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E. Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C. & Newcombe, N. S. 2013. The Malleability of Spatial Skills: A Meta-Analysis of Training Studies. *Psychological Bulletin* 2013, Vol. 139, No. 2, 352–402.
- Ylönen, S. 2021. Iltaa! Yksityinen sähköpostiviesti 15.4.2021 [koskien Hahkun teoreettisen viitekehyksen nimeä]. Viestin saaja: Marjo Naukkarinen.



# LIITTEET

## Liite 1. Hahmola



Tiedote 2.11.2020 Julkaisuvapaa

### Hahmola-oppimisympäristö avautuu 6.11.2020!

Hahmola on Hahku-hankeessa toteutettu verkkopohjainen oppimisympäristö, joka sisältää hahmottamisen harjoitteita erilaisiin arkisiin pulmatilanteisiin liittyen. Hahmola on ensisijaisesti suunniteltu aikuisille itsenäisesti käytettäväksi, mutta harjoitteista voi toki ottaa mallia myös lapsille ja nuorille tai Hahmolaa voi käyttää tuetusti.

Harjoitteiden taustalla on Hahkun nelikenttämalli hahmottamista vaativista taidoista. Näitä taitoja ovat: *löydä ja tunnista, muokkaa ja kokoa, sijoita ja suhteuta sekä liiku ja suunnista*. Hahmola koostuu yhteensä 16 kurssista, jotka jakautuvat yllä mainittuihin neljään eri teemaan. Jokaista teemaa pääsee siis harjoittelemaan neljän kurssin verran.

–Kursseilla painotetaan hieman eri asioita, esimerkiksi jokaisen osa-alueen ensimmäisellä kurssilla kiinnitetään erityisesti huomioita omien vaikeuksien tunnistamiseen ja tiedon lisäämisen siten, että omista hahmottamiskokemuksista olisi helpompaa kertoa muille. Ja viimeisillä kursseilla sitten taas keskitytään siihen, millaisia uudenlaisia toimintamalleja voisi omassa arjessa ottaa käyttöön, Hahkun hankekoordinaattori Juha Lahti kertoo.

Harjoitteiden lisäksi sivustolla on edellä mainittuihin teemoihin liittyviä tietopaketteja sekä vinkkejä siihen, miten taitoja voi harjoitella myös omassa arjessaan. Verkkoharjoittelun rinnalla tilanteita harjoitellaankin todellisessa toimintaympäristössä joko itsenäisesti tai mentorin tuella ohjattuna. Mentorina voi toimia esimerkiksi järjestön vapaaehtoistoimija tai kokemusasiantuntija. –Hahku-mentorikoulutuksia on järjestetty eri puolilla Suomea ja tänä syksynä ne on toteutettu etäyhteyksin. Seuraavat mentorikoulutukset käynnistyvät alkuvuodesta 2021, Juha vinkkaa.

Hahmolan tavoitteena on auttaa hahmottamiskokemuksista tunnistamaan itselleen vaikeat arjen tilanteet, hyväksymään kokemuksiin liittyvät ikävätkin tunteet ja kokemukset, refleктоimaan ja ennakoimaan omaa arkeaan ja luomaan strategioita, joiden avulla arkinen toimintakyky paranee ja hahmottamiskokemuksien suorat tai välilliset rajoitukset elämässä vähenevät. –Monelle tunnistamattomat hahmottamiskokemukset ovat voineet aiheuttaa monenlaista päänvaivaa ja herättää tunteita laidasta laitaan, joten Hahmolassa on pyritty huomioimaan nämä kokemukset ja tuomaan tietoa siitä, että kokemusten kanssa ei ole yksin, Juha kertoo.

Hahmolan käyttö on ilmaista, käyttö edellyttää kuitenkin rekisteröitymistä. Hahmolan ensimmäiset kurssit avataan perjantaina 6.11.2020. Loput kurssi aukeavat loppuvuoden aikana. Hahmolaa pääsee Hahkun tietopalvelun kautta osoitteesta: <https://www.hahku.fi/>

Lisätietoja Hahmolasta: Hahkun hankekoordinaattori Juha Lahti, p. 040 672 8726, juha.lahti@nmi.fi



*Hahmola on kehitetty Niilo Mäki Instituutissa osana STEA:n rahoittamaa Työikäisten aikuisten hahmottamisen kuntotus -hanketta.*

Yhteistyössä mukana



## Liite 2. Tiedote tutkimukseen osallistuvalla 1(2)

TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE



### *“Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden ajatuksia, tunteita ja kokemuksia”*

TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

#### **Tutkimuksen taustatiedot**

Tekeillä olevat Pro Gradu -tutkimukset liittyvät STEA:n rahoittamaan ja vuosina 2018–2021 toteutettavaan Työikäisten aikuisten hahmottamistaitojen tuki -hankkeeseen (Hahku-hanke). Hankkeessa tuotetaan hahmotushäiriöisten työikäisten toimintakyvyn kehittämiseen tarkoitettu Hahmola oppimisympäristö sekä koulutetaan mentoreita toimintakykyä tukevan ja kehittävän harjoittelun ohjaajiksi.

Tutkimuksen vastuullisina henkilöinä toimivat Hahku-hankkeen hankevastaava Juha Lahti ja projektisuunnittelija Suvi Ylönen. Opinnäytetöiden osalta tutkimuksen ohjaajina toimivat Jyväskylän yliopiston professori Raija Pirttimaa ja Tapio Puolimatka. Tutkimuksen käytännön toteuttajana ovat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opiskelijat Mari Ahvonen, Edona Bogujevci ja Marjo Naukkarinen.

#### **Tutkimuksen tarkoitus**

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden ajatuksia, tunteita ja kokemuksia mentorina toimimisesta sekä mentorikoulutukseen osallistumisesta.

Haastattelut liitetään osaksi HAHKU-hankkeen aineistoa, ja saatavia tuloksia hyödynnetään hankkeeseen liittyvässä tutkimuksessa, hankkeen raportoinnissa sekä Hahmolan ja Hahku-tietopalvelun kehittämisessä.

#### **Tutkimuksen vapaaehtoisuus**

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Tutkittavilla on oikeus kieltäytyä tai keskeyttää haastattelu tutkimuksen aikana. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Haastatteluaineisto tulee ainoastaan Pro Gradun tekijöiden ja NMI:n tutkijaryhmän käyttöön. Tutkimustulosten raportoinnissa suojataan luottamuksellisia tietoja siten, ettei yksittäisiä tutkittavia voida tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa. Lisätietoja tutkimukseen liittyvästä henkilöstörekisteristä voit lukea Hahkun tietosuojailmoituksesta.

## Liite 2. Tiedote tutkimukseen osallistuvalla 2(2)

### TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE

#### **Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja tutkittavan oikeudet**

Varsinaisen tutkimuslupa annetaan Hahmolan kyselyyn vastaamalla ja rastittamalla sieltä "kyllä" kohtaan "Suostun osallistumaan tutkimushaastatteluun". Rastittamalla kyseisen kohdan vastausvaihtoehdon "kyllä" vakuutan, että olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä siihen, miten tutkimustuloksia tullaan jatkossa käyttämään. Olen myös tietoinen siitä, että voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Annan luvan siihen, että haastatteluvastauksiani saa käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

#### **Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen**

Tutkimus perustuu haastatteluissa saatuun aineistoon. Haastattelut litteroidaan tekstitiedostoksi. Graduntekijät ovat vastuussa aineiston asianmukaisesta säilyttämisestä ja käsittelystä siihen saakka, kunnes Pro Gradu -työt ovat valmistuneet. Tämän jälkeen graduntekijät luovuttavat aineiston Niilo Mäki Instituutin käyttöön. Tekstiä kirjatut haastattelut sekä alkuperäiset haastattelunauhoitukset säilytetään asianmukaisella tavalla Niilo Mäki Instituutin palvelimella. Haastattelusta tehtävää tallennetta käsittelevät tutkijat ja tutkimusapulaiset allekirjoittavat salassapitosopimuksen.

#### **Tutkimuksen julkistaminen**

Tutkimuksesta tehtäviä kirjallisia opinnäytetöitä säilytetään Jyväskylän yliopiston tiloissa. Raportti on mahdollista saada myös sähköisessä muodossa Jyväskylän Yliopiston kirjaston kautta. Valmiissa tutkimusraportissa ei paljasteta yksittäisten haastateltavien tunnistetietoja. Tutkimusraportti liitetään osaksi HAHKU-hankkeen tietopalvelua. Tutkimuksessa olevat haastateltavat tulevat saamaan tutkimuksen tiivistelmän ja verkko-osoitteen, mistä tutkimus on kokonaisuudessaan luettavissa.

#### **Tutkijoiden yhteystiedot:**

Pro Gradu -tutkimuksen toteuttajat ja ohjaajat:

### **Liite 3. Kutsu haastatteluun Hahku-mentorikoulutuksen Moodle-alustalla**

Etsimme syksyllä 2020 Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneita tutkimushaastatteluun!

Millaisia ajatuksia ja tunteita Hahku-mentorikoulutus herätti? Millainen kokemus mentorina toimiminen oli? Tule mukaan kertomaan ajatuksiasi ja kokemuksiasi syksyn 2020 Hahku-mentorikoulutukseen osallistumisesta. Haastattelujen perusteella syntyy kolme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan Pro Gradu -opinnäytetyötä, joiden tuloksia käytetään Hahku-mentorikoulutusten kehittämässä sekä koulutusten vaikuttavuudesta raportoidessa.

Haastattelut toteutetaan Zoom-yhteydellä. Haastattelu kestää noin 45-60 minuuttia. Haastattelut toteuttavat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan maisterivaiheen opiskelijat. Haastattelut litteroidaan ja niitä käytetään erityispedagogiikan Pro Gradu -töissä sekä Hahku-hankkeeseen liittyvissä tutkimuksissa. Haastateltavia ei voi tunnistaa tutkimusraporteista.

Tutkimukseen mukaan pääsee täyttämällä alla olevan tutkimusluvan. Voit valita osallistutko tutkimushaastatteluun vai luovuttamalla Hahku-mentorikoulutuksen kirjalliset tuotokset (ennakkotehtävä ja Minä mentorina -oppimispäiväkirja) tutkimuksen käyttöön (mahdollista osallistua myös nimettömänä). Voit osallistua joko molemmilla tai vain toisella tavalla.

## **Liite 4. Teemahaastattelun runko**

### **Tervetuloa tutkimushaastatteluun**

Pro gradu -tutkielmien tarkoituksena on selvittää Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden ajatuksia, tunteita ja kokemuksia mentorina toimimisesta sekä mentorikoulutukseen osallistumisesta.

Haastattelijat: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikka

Mari Ahvonen

Edona Bogujevci

Marjo Naukkarinen

### **Haastattelun teemoja**

*Mitä itse haluat kertoa Hahku-mentorikoulutuksesta ja -mentorina toimimisesta*

#### **Hahku-mentorikoulutus:**

- Motivaatio osallistua koulutukseen ja ennakko-odotuksia
- Koulutuksen kuvailu

#### **Hahku-mentorina toimiminen:**

- Oma tapa toimia Hahku-mentorina
- Mitä tunteita liität Hahku-mentorina toimimiseen:

*nolostuminen, häpeä, ujostuminen, ylpeys, kateus, mielihyvä, pelko, viha, inho, suru, masentuneisuus, ahdistuneisuus, mania, tyytyväisyys, huoli*

- Vuorovaikutustilanteet mentoroitavan kanssa

#### **Tulevaisuuden näkymiä Hahku-mentorina:**

- Hahku-mentorikoulutuksen heijastuminen työelämään
- Hahku-mentorin rooli omassa työssä

## Liite 5. Litteroinnin yhteiset ohjeet ja periaatteet

### Ahvonen, Bogujevci & Naukkarinen

Kirjataan alkuun tiedot ja koodit:

- ✓ Haastattelijat: Ahvonen = H1, Bogujevci = H2, Naukkarinen = H3
- ✓ Haastateltava juoksevilla numeroinnilla haastattelujen mukaisessa järjestyksessä: HM1, HM2 jne. (HM = Hahku-mentori)
- ✓ Haastateltavan Hahku-mentorikoulutuksen ryhmä
- ✓ Haastattelun aika ja paikka sekä tallenteen kesto

Litteroidaan haastatteluista:

- ✓ Haastateltavien puhutut lauseet ja virkkeet sanatarkasti puhutun kielen mukaisesti.
- ✓ Ylimääräisiä monta kertaa toistettuja täytesanoja esim. ”niinku niinku” voi jättää pois, mikäli niillä ei ole merkitystä lauseen tai virkkeen antaman merkityksen kannalta.
- ✓ Haastattelijoiden puheenvuoroja voi yksinkertaistaa harkinnan mukaisesti.
- ✓ Erityisiä litterointimerkkejä ei tarvitse käyttää, litteroijan oman harkinnan varaisesti litteroidaan merkein:
  - ... = tauko puheessa
  - - = lause jää kesken
  - Erityisiä keskustelun tai puheen kulkuun liittyviä tapahtumia voi litteroida esim. [nauraa]
- ✓ Paikkakuntien, organisaatioiden, työpaikkojen jne. nimet sensuroidaan merkinnällä \*[paikan nimi]