

Hahku-mentorit oppimisen ja arjen tukena

Mari Ahvonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahvonen, Mari. 2021. Hahku-mentorit oppimisen ja arjen tukena. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.

Tutkimus oli osa Niilo Mäki Instituutin Hahmottamisen kuntoutus (Hahku) -hanketta. Hankkeen tiimoilta järjestetään mentorikoulutusta toisen asteen ammattilaisille ja vapaaehtoistoimijoille. Hahku-mentorin tehtävänä on toimia rinnalla kulkijana henkilölle, jolla on hahmottamisen haasteita. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä mentorina toimimisesta opiskelijalle/henkilölle, jolla on hahmottamisen haasteita.

Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tutkimuksessa haastateltiin viittä toisen asteen ammattilaisten koulutukseen osallistunutta opettajaa ja viittä vapaaehtoistoimijoille suunnattuun koulutukseen osallistunutta henkilöä. Haastattelut toteutettiin etäyhteyden kautta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä temaattisella analyysillä.

Hahmottamisen haasteet koettiin hankalina tunnistaa, koska ne jäävät usein muiden haasteiden taustalle. Hahku-mentorit kokivat saaneensa varmuutta ja ymmärrystä koulutuksen ja Hahku-mentorina toimimisen myötä. Mentorointi koettiin myönteisenä asiana. Mentorit toimivat vahvuuksien pohjalta ja etsivät yhdessä mentoroitavan kanssa ratkaisuja asioihin. He myös kannustivat ja tukivat mentoroitaviaan sekä tiedollisissa että emotionaalisissa asioissa.

Tämän tutkimuksen perusteella voitiin havaita, että tällaista koulutusta tarvitaan. Hahmottamisen haasteista tarvitaan lisää tietoa eri koulutusasteilla sekä muilla sektoreilla, jotta oikeanlainen tuki voidaan tarjota mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Hahku-mentorit olivat innokkaita jakamaan tietoa eteenpäin niin ammatillisissa verkostoissa kuin vuorovaikutuksessa mentoroitavansa kanssa.

Asiasanat: Hahku-mentori, hahmottaminen, mentorointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	HAHKU-MENTORIT	4
1.1	Mentorointi	5
1.2	Hahmottaminen	11
1.3	Hahkun hahmottamisen nelikenttä.....	12
1.4	Tutkimusongelmat.....	15
2	TUTKIMUSMENETELMÄT	17
2.1	Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat.....	17
2.2	Tutkimusaineiston keruu.....	18
2.3	Aineiston analyysi	19
2.4	Eettiset ratkaisut.....	21
3	TULOKSET	22
3.1	Hahku-mentoreiden käsityksiä mentorina toimimisesta.....	22
3.2	Hahku-mentoreiden kokemuksia mentorointiprosessista	28
3.3	Hahku-mentoreiden kehitysehdotuksia.....	33
4	POHDINTA	35
	LÄHTEET	42
	LIITTEET	47

1 HAHKU-MENTORIT

Niilo Mäki Instituutin (NMI) Hahmottamisen kuntoutus (Hahku) -hanke on toiminut Suomessa suunnannäyttäjänä tuodessaan hahmottamiseen liittyviä asioita tutummaksi laajemmin. Hankkeessa muun muassa kehitetään tietopalvelusivustoa www.hahku.fi, toteutetaan mentorikoulutuskokonaisuuksia ja järjestetään asiantuntijakoulutusta hahmottamisen haasteista. Tämän lisäksi syksyllä 2020 avautui Hahmola, joka on verkkoharjoitussivusto nuorille ja aikuisille hahmottamisen taitojen harjoittelemista varten. (Hahku, 2020.)

Hahmottamisen haasteet ovat laaja-alaisia ja monimuotoisia ja niiden tunnistaminen voi olla eri koulutusasteiden ammattilaisille vaikeaa. Sandberg (2021, 212) onkin tuonut esille, että hahmottamisen haasteet voivat näyttäytyä erilaisina eri henkilöillä. Toisilla ne ovat hyvin kapea-alaisia ja tarkkarajaisia, kun taas toisilla laaja-alaisesti arkeen vaikuttavia haasteita. Hän muistuttaa päällekkäistymisestä, jolloin hahmottamisen haasteiden kanssa voi samanaikaisesti esiintyä muun muassa tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen tai työmuistin vaikeuksia.

Kultti-Lavikaisen (2020) mukaan hahmottamisen haasteista olisi hyvä saada tietoa jo mahdollisimman varhain. Kuntouttavat toimenpiteet sekä oikeanlainen tuki lapselle vahvistaisi myös itsetuntoa. Näin voitaisiin ehkä välttyä myöhemmin spatiaaliselta ahdistuneisuudelta toisen asteen opinnoissa. Lehtolan (2021) mukaan ahdistuneisuus voi johtaa muun muassa hahmottamista vaativien tilanteiden välttelyyn, jolloin hahmottamisen taidot eivät pääse kehittymään. Tämä saattaa johtaa negatiiviseen kehään, josta voi olla vaikea päästä pois. Pahimmillaan tämä voi johtaa elämänpiirin kapeutumiseen.

Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan Hahku-mentorikoulutuksen käyneiden henkilöiden käsityksiä Hahku-mentorina toimimisesta henkilöille, joilla on hahmottamisen haasteita. Tällaista tutkimusta ei ole hahmottamisen kontekstissa aiemmin Suomessa tehty, joten tässä ollaan

uuden asian äärellä. Aiheesta tehtiin myös kaksi muuta pro gradu -tutkielmaa. Naukkarinen (2021)

tutki toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksesta ja Bogujevci (2021) Hahku-mentoreiden tunnekokemuksia.

Ylösen (2020) mukaan mentorikoulutus antaa eväitä toimia Hahku-mentorina ja vierellä kulkijana opiskelijalle/henkilölle, jolla on hahmottamisen haasteita. Koulutuksessa käydään läpi hahmottamisen haasteita ja niiden ilmenemistä sekä mentoroitavan toimintakyvyn tukemista muun muassa Hahmola-verkko-oppimisympäristön avulla. Hahmola keskittyy verkkoharjoitusten ja erilaisten tehtävien avulla parantamaan arjen toimintakykyä henkilöillä, jotka kohtaavat hahmottamisen haasteita päivittäisessä elämässään. Mentori voi ohjata mentoroitavaansa toimimaan Hahmola-oppimisympäristössä.

Tässä tutkielmassa mentorointi käsitetään kahden henkilön vuorovaikutussuhteena, joka perustuu luottamukselle. Käytän käsitettä Hahku-mentori kuvaamaan henkilöitä, jotka ovat käyneet Hahku-mentorikoulutuksen. Aktori on henkilö, jota mentoroidaan. Aktorista käytetään eri yhteyksissä erilaisia nimityksiä, kuten mentoroitava, ohjattava, noviisi, oppipoika, kisälli ja protégé. (Isotalo 2010, 30.) Aktori termin sijaan valitsin koulutuksessakin käytetyn mentoroitava-termin.

1.1 Mentorointi

Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 14–15) määrittelevät mentoroinnin lyhyesti kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi. He jatkavat, että mentorointi voi olla myös tavoitteellista toimintaa, jossa noudatetaan tiettyjä periaatteita. Hahku-mentorikoulutuksessa hahmottamisen haasteita kokevan henkilön tukihenkilönä toimiminen voidaan muun muassa nähdä tällaisena tavoitteellisena toimintana, jonka periaatteita koulutuksessa käydään läpi.

Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006, 96) puolestaan kuvaavat mentoroinnin olevan vastavuoroista ajatusten vaihtoa, keskustelua ja dialogia, joka onnistuessaan tuottaa molemmille osapuolille oppimisen kokemuksia. Ristikangas, Ristikangas ja Alatalo (2020) ovat myös sitä mieltä, että mentoroinnissa molemminpuolista oppimista tapahtuu tasa-arvoisessa kumppanuussuhteessa, jossa mentorin tärkeimpiä taitoja ovat kiinnostus, kuunteleminen ja kysyminen. Näiden taitojen avulla mentori voi aktivoida ja osallistaa mentoroitavaansa pohdintoihin, jotka voivat tuoda mukanaan oivalluksia. Onnismaa (2011, 86-87) jatkaa, että mentorointi on mentorin ja mentoroitavan välinen ainutkertainen kehityksellinen suhde. Mentori tarvitsee hänen mukaansa ohjaustaitoja, mutta ei välttämättä ole koulutettu ohjauksen tai neuvonnan ammattilainen.

Mentoroinnin tavoitteet. Kannianen, Nylund ja Kupias (2017, 5) kirjoittavat, että mentoroinnin keskeinen tavoite on edistää mentoroitavan henkilön oppimista ja osaamista. Tähän tavoitteeseen päästään mentorointikeskustelun kautta. He tähdentävät, että mentorointikeskustelun lähtökohdista on luottamuksellisuus, sitoutuminen ja avoimuus. Mentoroinnissa asetetaan tavoitteita mentoroitavan lähtökohdista käsin ja niitä kohti pyritään mentorointiprosessissa. Tämä kehitymisprosessi koskee sekä mentoroitavaa että mentoria, koska vuorovaikutteisessa suhteessa molemmat oppivat uutta.

Ristikankaan ja kumppaneiden (2020, 19) mukaan Clutterback (2018) on todennut, että mentorin tehtävänä on tukea mentoroitavaansa. Mentoroitavan kykyjä voidaan kehittää, kun työskennellään hänen tarpeidensa parissa. Tätä kautta mentoroitava ymmärtää oman potentiaalinsa ja voi käyttää todellisia vahvuuksiaan. Mentoroitavan on kuitenkin otettava vastuu oppimisestaan ja kehityksestään.

Mentorointisuhde. Juusela ja kumppanit (2000, 19) luettelevat periaatteita, joihin hyvä mentorointisuhde perustuu. Heidän mukaansa neljä tärkeintä periaatetta ovat:

- Kahdenkeskisyys: mentorointisuhde perustuu kahden henkilön väliseen luottamukseen ja luottamuksen säilyttämisestä on pidettävä kiinni.

- Sitoutuneisuus: molempien halu panostaa aikaa ja jakaa osaamistaan on hyvin tärkeää. Molempien on saatava suhteesta jotakin, jotta he voisivat kehittyä prosessin aikana.
- Aitous: avoimeen viestintään tarvitaan aitoutta ja rehtiyttä. Mentorointi nähdään kahden ihmisen tasavertaisena suhteena, jolloin mahdolliset organisaation vaatimat roolit eivät saisi vaikuttaa kielteisesti vuorovaikutussuhteeseen.
- Joustavuus: mentorointi on oppimisprosessi, jonka kulkua ei voi ennalta tietää. Asioiden täytyy antaa tapahtua ja elää muutoksissa mukana.

Stonen (2007) mielestä hyvän mentorointisuhteen luomiseen tarvitaan neljä oleellista seikkaa, jotka ovat vuorovaikutussuhteen rakentaminen, selkeiden tavoitteiden asettaminen, vaikutusten seuranta ja palautteen antaminen. Stone (2007) tähdentää, että hyvässä mentorointisuhteessa mentori ei vain kuuntele mentoroitavan sanoja, vaan kiinnittää myös huomiota sanojen takana piileviin tunteisiin. Toisinaan mentoroitavalla voi olla huolia tai hän voi olla epävarma siitä, voiko mentori auttaa. Mentoroitavalla voi myös vaikeuksia, joista hän kokee häpeää, eikä halua tuoda niitä julki.

Luhanka-Aallon (2017, 3) mielestä tärkeimpiä tekijöitä mentorointisuhteessa ovat viestintä, vuorovaikutus, luottamus ja vastuun jakaminen. Mitä enemmän näihin asioihin kiinnitetään huomiota, sen parempi mentorointisuhteesta tulee. Hän muistuttaa, että tavoitteiden tulee olla realistisia tällaisessa vuorovaikutussuhteessa. Kupias ja Salo (2014, 259–260) jatkavat, että tieto ja ymmärrys lisääntyvät molempien osapuolten oppiessa asioita toisiltaan. Heidän mukaansa yksilön reflektointi- ja oppimistaidot, itsensä johtamisen kyky, itsetuntemus ja omien voimavarojen löytäminen ja käyttäminen kehittyvät luottamuksellisessa ja toimivassa mentorointisuhteessa.

Mentorointia rajoittavat uskomukset. Ristikangas ja kollegat (2020) tuovat esille, kuinka ihmisten erilaiset uskomukset voivat toimia esteinä mentoroinnin onnistumiselle. He ovat listanneet rajoittavia uskomuksia (taulukko 1), joista mentorin on syytä olla tietoinen.

TAULUKKO 1. Mentorointia haittaavat rajoittavat uskomukset (Ristikangas, Ristikangas & Alatalo, 2020).

Rajoittavat uskomukset	Esimerkkejä
1. Osaaminen ja osaamattomuus	"En tarvitse muita." "Olen itseäni kohtaan ankara ja sätin itseäni usein, jos en suoriudu täydellisen oikein."
2. Tunteet ja tuntemukset	"En saa näyttää todellisia tunteitani muille, muuten näytän heikolta." "En luota siihen, että toiset kykenevät hallitsemaan omia reaktiotaan."
3. Itsensä vähättely	"Muiden tarpeet menevät aina omieni edelle." "En pysty pitämään puoliani."
4. Oikeutus	"Minulla on oikeus erivapauksiin." "Olen sen verran ainutlaatuinen, että voin vaatia erityiskohtelua."
5. Hyväksynnän hakeminen	"Haluan olla kaikille mieliksi." "En sano mitään, ettei tule riitaa."
6. Pessimistisyys ja positiivisuus	"Kaikki menee kuitenkin pieleen." "En kuitenkaan onnistu, joten turha edes yrittää."

Mentorin on hyvä tunnistaa rajoittavia uskomuksia, koska ne voivat vaikuttaa myös mentorin omaan tapaan toimia. Ristikangas ja kumppanit (2020) mainitsevat, että mentorin ollessa tietoinen näistä uskomuksista, hänen on

helpompi ohjata mentoroitavaansa tarkastelemaan omia uskomuksiaan. He muistuttavat, että mentorin on syytä tiedostaa olevansa herkällä maaperällä jakaessaan omaa kokemustaan ja tietämystään. Epäonnistumisen vaara voi olla suuri.

Mentoroinnin sukupolvet. Kupias ja Salo (2014) ovat tuoneet esille mentoroinnin kehittämisprosessia. He puhuvat ensimmäisen, toisen, kolmannen ja neljännen sukupolven mentoroinnista (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Mentoroinnin eri sukupolvet ja mentorointitapa (mukaillen Kupias & Salo 2014).

Sukupolvet	Mentorointitapa
1. sukupolvi, tiedonsiirtomentorointi	Mentori kertoo, miten asiat ovat ja mentoroitava kuuntelee ja painaa tarkasti mieleen kuulemansa.
2. sukupolvi, opastava mentorointi	Mentori kertoo, kysyy, keskustelee ja perustelee. Mentoroitava kysyy, keskustelee, kyseenalaistaa ja harjoittelee.
3. sukupolvi, valmentava mentorointi	Mentorin tehtävänä on ensisijaisesti auttaa mentoroitavaa löytämään voimavaroja ja ratkaisuja itsestään, eikä antaa valmiita vastauksia.
4. sukupolvi, dialoginen mentorointi	Tasavertainen keskustelu, jossa kaikkien osapuolten osaaminen on käytössä. Kaikki voivat myös reilusti tuoda osaamistaan esille.

Tässä tutkielmassa mentorointi voidaan nähdä neljännen sukupolven mentorointina eli dialogisena mentorointina, joka nähdään tasavertaisena, kaikki osapuolet huomioonottavana keskusteluna. Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan mentorointikeskustelussa dialogisuus nähdään niin, että molemmat osapuolet

tuottavat yhdessä uutta näkemystä. Näin ollen se on yhdessä ajattelua. Yhdessä ajatteluun kuuluu myös tärkeänä osana reflektointi. Se on toimintaa, jossa yksilö tutkii kokemuksiaan, tekemisiään ja ajatteluaan ymmärtääkseen niitä paremmin. Ristikankaan ja kollegoiden (2020) mukaan mentori voi auttaa mentoroitavaansa reflektoinnissa pysäyttämällä hänet miettimään erilaisia tilanteita, kokemuksia ja tunteita vielä tarkemmin ja esittämällä oikeanlaisia kysymyksiä. Darwin (2000, 206) näkee dialogisen mentoroinnin olevan yhteistyöhön perustuvaa, dynaamista ja luovaa tasavertaista kumppanuutta.

Mentorin roolit. Hyvän mentorin ominaisuuksia on tutkittu jonkin verran mentoroitavan näkökulmasta (esim. Gray & Smith 2000; Cho, Ramanan & Feldman 2011). Hyvän mentorin ominaisuudet kietoutuvat mentorin rooleihin. Mentorin rooleista ei ole selkeää yksimielisyyttä, vaan niitä on määritelty kirjallisuudessa eri tavoin.

Karjalainen ja kollegat (2006, 96) toteavat mentorin roolista, ettei ole mitään valmista mallia, vaan jokainen mentori rakentaa oman roolinsa. Leskelä (2005, 200) löysi tutkimuksessaan erilaisia mentorin rooleja, jotka liittyivät mentorin statukseen, aktiivisuuteen ja toimintaan. Clutterback (1998, 88) on pohtinut mentorin rooleja vaikuttamistyylin (suora/epäsuora) ja tuen tarpeen (älyllinen, emotionaalinen) ulottuvuuksien kautta. Mentorin aktiivisuus ja passiivisuus nähdään myös osaltaan vaikuttavavana tekijänä.

Gibb ja Megginson (1993) sekä Clutterback (1998) ovat sitä mieltä, ettei mentori voi valita vain yhtä roolia. Mentorointisuhde on monimuotoinen ja mentorin rooli voi suhteen aikana vaihdella. Clutterback (1998) lisää vielä, että mentorin on myös osattava liikkua sujuvasti roolista toiseen.

E-mentorointi. Stonen (2007) kuvailemassa e-mentoroinnissa mentorointi tapahtuu sähköpostin tai puhelimen kautta. Karjalainen (2010, 44) mainitsee myös e-mentoroinnin. Hänen mukaansa e-mentoroinnin etuja ovat edullisuus sekä lisääntynyt mahdollisuus saada itselleen mentori. Tämän lisäksi mentorointi ei ole sidottu aikaan, paikkaan tai sijaintiin. Haasteena sen sijaan ovat kasvokkaisen keskustelun puute sekä vaikeus ymmärtää viestien sävyjä ja viesteihin liittyviä asenteita.

Leppisaari (2020) esittelee digimentoroinnin käsitteen, joka tarkoittaa mentorointia digitaalisissa oppimis- ja toimintaympäristöissä. Tässä tutkielmassa käytetään käsitettä etämentorointi, joka tapahtuu digitaalisessa ympäristössä videoneuvottelusovellusten avulla tai puhelimen välityksellä.

1.2 Hahmottaminen

Hahmottaminen on laaja ja moniulotteinen ilmiö, jota ei voida määrittellä yksiselitteisellä tavalla. Hahmottamisen käsitettä ja hahmottamiseen liittyviä taitoalueita on selitetty eri tavoin. Linn ja Petersen (1985, 1482) määrittelevät yleisesti spatiaaliset taidot. Heidän mukaansa nämä hahmottamisen taidot liittyvät symbolisen, ei-kielellisen informaation kuvaamiseen, muuntamiseen, luomiseen ja muistamiseen. He ovat omassa tutkimuksessaan nimenneet spatiaaliset taidot kolmeksi alataidoksi, jotka ovat spatiaalinen hahmotus (*spatial perception*), mentaalinen rotaatio (*mental rotation*) ja spatiaalinen visualisaatio (*spatial visualization*).

Schneckin (2010) mukaan avaruudelliseen eli spatiaaliseen hahmottamiseen kuuluvat seuraavat osa-alueet: sijainnin hahmottaminen tilassa, tilojen välisten suhteiden hahmottaminen, syvyyden hahmottaminen ja topografinen orientaatio. Topografisella orientaatiolla Schneck (2010) tarkoittaa sitä, kuinka henkilö pystyy määrittämään esineiden sijainnin ja yhdistämään ne toisiinsa sekä määrittämään reitin eri sijainteihin.

Warren (1993, 43) puolestaan kuvaa visuospatiaalisia taitoja hierakkisella mallilla, jossa alempana olevat taidot muodostavat pohjan ylemmän tason taidoille. Alimmalla tasolla ovat silmänliikkeet, näkökentät ja näöntarkkuus, seuraavalla tasolla ovat visuaalinen skannaus ja visuaalinen tarkkaavuus, joiden jälkeen tulevat visuaalinen tunnistaminen ja avaruudellinen hahmottaminen. Korkeimmalla tasolla esiintyvät visuaalinen päättely ja muisti (visuaalinen kognitio). Warrenin (1993) teoria perustuu hankittujen vaurioiden tutkimuksista saatuihin tuloksiin.

Malanchini kollegoineen (2020) päätyi myös hierakkiseen malliin, jossa spatiaaliset taidot koostuvat kolmesta alataidosta, jotka ovat suunnistaminen/navigointi (suuntien ja kartan hahmottaminen), objektin käsittely (objektin kääntäminen mielessä, mentaalinen rotaatio, hahmon tunnistus, kokoaminen) sekä spatiaalinen visualisaatio (spatiaalisten mielikuvien käyttö, eri perspektiivien ymmärtäminen). He toteavat, että tutkimusten tulosten perusteella voidaan olettaa, että on olemassa yleinen geeniverkosto, joka on perustana kaikille spatiaalisille taidoille. Näin ollen erilaisten spatiaalisten taitojen takana olisivat pääosin samat hahmottamisen prosessit ja aivotoinnot riippumatta tehtävästä (Hahku, 2020).

Räsänen (2020a) mukaan hahmottamisessa on kyse havaitsemisesta ja mielikuvien luomisesta, joiden mukaan luomme todellisuutta mielessämme. Näitä hahmottamiseen liittyviä ajattelun taitoja tarvitsemme eläessämme kolmiulotteisessa todellisuudessa. Lahti (2020) tarkentaa, että hahmottamisessa on kyse aistien kautta saadun tiedon jäsentämisestä, ymmärtämisestä ja hyödyntämisestä omassa toiminnassa. Lahden mukaan hahmottamiseen liittyy myös työmuisti ja lyhytkestoinen muisti, jotka ovat vahvasti yhteydessä myös oppimisvaikeuksiin.

1.3 Hahkun hahmottamisen nelikenttä

Hahkun nelikenttä perustuu Uttalin ja kollegoiden (2013) hahmottamisen tutkimukseen. Räsänen, Ylösen ja Talvisen (2019) esittelemässä Hahkun nelikentässä hahmottaminen on jaettu neljään kokonaisuuteen:

- löydä ja tunnista,
- muokkaa ja kokoa,
- sijoita ja suhteuta sekä
- liiku ja suunnista.

Räsänen ja kumppanit (2019) ovat tässä mallissa huomioineet sen, liittyykö asia pieneen vai suureen mittakaavaan sekä siihen, onko asia muuttumaton (staattinen) vai muuttuva (dynaaminen). *Löydä ja tunnista* sekä *muokkaa ja kokoa* ovat pienen mittakaavan toimintoja. *Löydä ja tunnista* -toiminto pitää sisällään yhden muuttumattoman kohteen. Tähän voi kuulua esimerkiksi jonkin esineen kuten avainten löytäminen pöydältä tai väkijoukossa liikuttaessa tuttujen kasvojen tunnistaminen. Tässä voidaan myös yrittää tunnistaa jotakin kuvaa kuten Räsänen (2020b) vielä huomauttaa. *Muokkaa ja kokoa* -toiminnossa on yksi muuttuva kohde, jossa pitää yhdistää osia toisiinsa ja rakentaa jotakin. Räsänen (2020b) selvittää, että on olemassa jokin kuva ja sen rakentamiseen tarvittavat palat. Henkilön täytyy mielessään nähdä palojen oikea asento, kääntää ja kiertää paloja, jotta asian saa koottua/rakennettua. Räsänen (2020b) muistuttaa, että myös jonkin asian purkaminen kuuluu tähän kategoriaan. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii palapelin kokoaminen.

Sijoita ja suhteuta sekä *liiku ja tunnista* ovat suuren mittakaavan toimintoja. *Sijoita ja suhteuta* -toiminnossa on useamman kohteen välinen muuttumaton suhde. Tässä täytyy miettiä, kuinka asiat sijoittuvat suhteessa toisiinsa, ovatko ne lähellä vai kaukana. Esimerkiksi taulun ripustaminen seinälle tai astioiden kattaminen pöydälle liittyvät tähän toimintoon.

Liiku ja tunnista -toimintoon liittyy useamman kohteen muuttuva suhde. Tämä nelikentän viimeinen osio on Räsänen ja kollegoiden (2019) mukaan yksi haastavimmista hahmottamisen ajattelutoiminnoista. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii väkijoukossa liikkuminen kaupungilla. Etäisyysuhde ja sijainti muuttuvat koko ajan liikuttaessa, jolloin henkilön täytyy kaiken aikaa olla tietoinen ja ennakoida sekä omat että muiden liikkeet, jottei tulisi törmäyksiä.

Mittakaava	Ei muutosta, staattinen	Muuttuva, dynaaminen
Pieni	<p>Löydä ja tunnista</p> 	<p>Muokkaa ja kokoa</p> 
Suuri	<p>Sijoita ja suhteuta</p> 	<p>Liiku ja suunnista</p> 

KUVIO 1. Hahkun hahmottamisen nelikenttä (Räsänen, Ylönen & Talvinen 2019, 318).

Hahmottamisen haasteet. Räsänen (2020a) mukaan hahmottamisen haasteista tai hahmotushäiriöstä on kyse silloin, kun hahmottamiseen liittyvät taidot ovat niin puutteellisia, että ne haittaavat jokapäiväistä elämää, opiskelua ja työntekoa.

Räsänen ja kumppanit (2019, 382) ovat määritelleet hahmotushäiriön seuraavalla tavalla:

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

Isomäen (2015, 59) mukaan henkilöllä, jolla on hahmottamisen haasteita, voi olla myös vaikeuksia arvioida omaa toimintakykyään ja selviytymismahdollisuuksiaan suhteessa ympäristön odotuksiin. Tämä voi asettaa haasteita esimerkiksi ammatinvalinnalle toiselle asteelle siirryttäessä. Iisakan ja Moilasen (2017) mukaan henkilöt, joilla oli hahmottamisen haasteita, eivät saaneet toisen asteen koulutusvalintoihin tarpeeksi tukea. Useat kokeilivat eri koulutuslinjoja, mutta lopulta omat rajoitteet tai valitun alan vaatimukset

kävivät ylitsepääsemättömiksi. Henkilöt kuvasivat usein, ettei omaa alaa ole löytynyt.

Ylönen (2020) puhuu myös peruskoulun jälkeisistä ongelmista, jotka voivat liittyä esimerkiksi motivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin. Tämän lisäksi opiskelijalla voi olla heikko minä-käsitys, joka rajoittaa opiskelua. Nuorilla on menossa itsenäistymisen vaihe, joka vaatii paljon hahmottamisen taitoja kuten esimerkiksi ajokortin hankkiminen. Pietiläinen (2020) jatkaa vaikeuksista, joita kohdataan toisella asteella. Hänen mukaansa haasteet näkyvät ajan, tilan ja kokonaisuuksien hahmottamisessa.

Sandberg (2021, 228) ehdottaa yhtenä työkaluna hahmottamisen nelikentän apuna käyttämistä, kun tunnistetaan tuen tarvetta, suunnitellaan hahmottamisen pedagogista tukea, toteutetaan konkreettista tukea oppilaitoksissa ja arvioidaan tukitoimia.

1.4 Tutkimusongelmat

Niilo Mäki Instituutin Hahku-hankkeen mentorikoulutuksia järjestettiin syksyllä 2020 toisen asteen ammattilaisille ja vapaaehtoistoimijoille. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Hahku-mentorikoulutukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä Hahku-mentorina toimimisesta. Tutkimuksen osallistujat ovat osallistuneet kahteen eri koulutukseen, toisen asteen ammattilaisille suunnattuun koulutukseen tai vapaaehtoistoimijoille tarkoitettuun koulutukseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä osallistujilla on Hahku-mentorina toimimisesta henkilölle, jolla on hahmottamisen haasteita?
2. Millaisia ovat Hahku-mentoreiden kokemukset mentorointiprosessista henkilön kanssa, jolla on hahmottamisen haasteita?

3. Millaisia kehitysehdotuksia Hahku-mentoreilla on liittyen mentorina toimimisen käytäntöihin?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimus toteutettiin osana Hahmottamisen kuntoutus (Hahku) -hanketta. Syksyllä 2020 järjestettiin Hahku-mentorikoulutusta toisen asteen ammattilaisille (opettajat, erityisopettajat, kuraattorit, opinto-ohjaajat, koulupsykologit) ja vapaaehtoistoimijoille. Vapaaehtoistoimijoilla tarkoitettiin järjestöjen vapaaehtoistoimijoita, hahmottamisen haasteiden kokemusasiantuntijoita ja heidän läheisiään sekä tukihenkilötoiminnasta kiinnostuneita. Ylösen (2020) mukaan osallistujat olivat eri puolilta Suomea.

Tutkimukseen osallistujat valikoituvat mukaan vapaaehtoisuuden perusteella. Hahku-hankkeen toimijat kysyivät koulutukseen osallistuneilta henkilöiltä halukkuutta osallistua haastatteluun ja kaikki halukkuutensa ilmoittaneet henkilöt haastateltiin kolmen erityispedagogiikan opiskelijan toimesta. Kukaan haastattelihoista ei ollut aiemmin tavannut tutkimuksen osallistujia. Ensimmäinen kontakti haastateltaviin oli joko sähköpostin välityksellä, tekstiviestillä tai haastattelussa.

Tässä tutkielmassa hyödynnettiin kymmenen haastateltavan aineistoa. Toisen asteen ammattilaisten koulutukseen osallistuneista tähän tutkimukseen valikoitui viisi opettajaa. Vapaaehtoistoimijoiden koulutuksesta valikoituneet viisi osallistujaa olivat kaikki kasvatuksen-, opetuksen- tai ohjauksen ammattilaisia. Tutkimukseen mukaan pääsemisen kriteerinä oli mentorina toimiminen koulutuksen aikana. Haastatteluja tehtiin kokonaisuudessaan 22, koska aineisto oli osa laajempaa Hahku-hankkeelle toimitettavaa aineistoa.

2.2 Tutkimusaineiston keruu

Aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla mentorikoulutukseen osallistuneilta henkilöiltä. Tuomen ja Sarajärven (2017, luku 3) mukaan teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten pohjalta. Teemahaastattelun toteutukset voivat vaihdella avoimesta haastattelusta jopa strukturoidusti etenevään haastatteluun.

Haastattelun teemat ja runko toteutettiin yhteistyössä kolmen erityispedagogiikan opiskelijan kesken. Ensimmäisessä vaiheessa jokainen muodosti oman tutkimuksensa kannalta tärkeimmät kysymykset, jotka vaihtelivat 5–9 kysymyksen välillä. Näistä yhteisistä kysymyksistä muodostettiin kolme teemaa, joiden alle muodostettiin tarkentavat kysymykset. Teemat olivat Hahku-mentorikoulutus, Hahku-mentorina toimiminen ja tulevaisuuden näkymiä Hahku-mentorina.

Oma haastatteluosioni noudatti puolistrukturoitua teemahaastattelua kuten myös toisella pro gradun tekijällä, mutta kolmannella oli narratiivinen lähestymistapa. Näin ollen osassa kysymyksissä oli siis melko vapaata kerrontaa ja tutkittavaa pyydettiin kuvailemaan esimerkiksi kokemustaan mentorina toimimisesta. Vapaissa kerrontaosioissa esitettiin tarkentavia kysymyksiä, jos haastateltava ei itse tuonut tutkimukselle aiheellisia asioita esille. Samaa haastattelurunkoa käytettiin kaikissa haastatteluissa. Haastattelurunko, joka sisältää kaikkien kolmen tutkielman tekijän kysymykset, on liitteessä 3.

Koronavirustautitilanteen takia haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Microsoft Teams-sovelluksen kautta tammi-maaliskuun 2021 aikana. Haastateltaville lähetettiin sähköpostilla etukäteen haastattelun teemat, jotta he pystyivät valmistautumaan haastatteluun. Toisen asteen opettajien haastatteluun osallistui kolme opiskelijaa. Vapaaehtoistoimijoiden haastattelut olivat olennaisia vain tämän tutkimuksen kannalta, joten tein ne yksin.

2.3 Aineiston analyysi

Aineistoni koostui kymmenestä teemahaastattelusta. Analyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä temaattista analyysiä. Teemoittelussa tunnistetaan, analysoidaan ja tulkitaan aineiston teemoja eli aineistossa toistuvia asioita (Braun & Clarke, 2006). Eskola ja Suoranta (1998, 83) mainitsevat, että aineistolähtöisessä lähestymistavassa keskiössä on aineisto, jolloin analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä ja teoriaa rakennetaan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. He kuitenkin muistuttavat, että on mahdottomuus lähteä liikkeelle tyhjästä ilman aiempaa teoriaa (Eskola & Suoranta 1998, 187). Huusko ja Paloniemi (2006, 169) mainitsevat, että aineistolähtöisessä analyysissä täytyy huomioida tutkijan henkilökohtaisen tulkinnan vaikutus johtopäätöksiin.

Oli mahdotonta unohtaa aiempi tietämys ja teoria, joten ne ovat osaltaan vaikuttaneet analyysiin. Teemojen tarkastelu oli aluksi pintapuolista, mutta syveni koko ajan aineiston tullessa tutuksi. Omat tulkinnat ovat osaltaan myös vaikuttaneet analyysin kulkuun ja johtopäätöksiin.

Aineiston litterointi tehtiin yhteistyössä kolmen haastattelijan kesken. Kaikki noudattivat yhteisiä litterointiohjeita, jotka ovat liitteessä 4. Litteroituja sivuja oli yhteensä 135, rivivälillä 1,5 ja fontilla 12. Olen analysoinut aineistoni Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin vaiheiden mukaisesti (kuvio 2).



KUVIO 2. Aineiston analyysi (Braun & Clarke 2006, 87; Teräs & Toiviainen 2014, 86).

Aineiston analyysin aikana laadin useampia temaattisia karttoja, joissa näkyi koodien suhteet teemoihin ja teemojen suhteet toisiinsa. Näitä laatimalla teemat selkenivät ja hieman muuttuivatkin matkan varrella. Koodeja, joita oli alussa 18, saatiin hyvin tiivistettyä temaattisten karttojen avulla. Ne selkeyttivät omaa ajattelua ja niiden avulla oli helppo tarkentaa ja määritellä teemoja.

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuslupa järjestyi Hahku-hankkeen kautta, jolloin yksittäisen opinnäytetyöntekijän ei tarvinnut hakea erillistä tutkimuslupaa. Moodlen kautta lähetettiin haastattelukutsu tutkimukseen. Tiedotteessa (liite 1, 45–46) kerrottiin tutkimuksen tarkoitus. Tutkimukseen suostumuksensa antaneet henkilöt kävivät Moodlessa täyttämässä tutkimuslupalomakkeen. Hahku-hankkeen toimijoiden kautta saatiin vapaaehtoisesti haastatteluun osallistuvien henkilöiden yhteystiedot. Henkilötietoja käsitellään vain lainmukaisten käsittelyperusteiden nojalla, joita voi tarkastella Hahkun tietosuojailmoituksesta (liite 2, 47–48).

Haastattelut tallennettiin Microsoft Teams -sovelluksella haastateltavien suostumuksella ja litteroitiin tekstiaineistoksi. Ääniraidat anonymisoitiin heti haastattelun jälkeen, eikä henkilötietoja ollut esillä missään vaiheessa. Tutkittavista käytettiin litteroitaessa koodeja HM1, HM2, HM3 jne. Jokainen tutkielman tekijä koodasi haastateltavat vielä uudestaan omaan tutkimukseensa käyttäen satunnaisessa järjestyksessä koodeja HM1, HM2, HM3 jne. Näin ollen haastateltavat eivät ole tunnistettavissa niin hyvin. Taustatietona oli ainoastaan se, oliko haastateltava toisen asteen opettaja vai vapaaehtoistoimija. Tutkielman valmistuttua ääniraidat poistettiin ja litteroinnit toimitettiin Niilo Mäki Instituutin haltuun. Tutkimusaineisto hävitetään Hahkun tutkimuksen päättymisen jälkeen.

Aineiston analyysissä ei missään vaiheessa tullut esille tutkimukseen osallistuneiden tarkkoja ammattinimikkeitä, sukupuolta, työpaikkoja tai paikkakuntia, joissa he toimivat. Nämä tiedot eivät olleet relevantteja tutkimuksen kannalta.

3 TULOKSET

3.1 Hahku-mentoreiden käsityksiä mentorina toimimisesta

Mentorina toimiminen koettiin yleisesti myönteisenä asiana. Kaikilla oli halu auttaa, tukea ja ohjata mentoroitavaa. Hahmottamiseen liittyviä asioita haluttiin huomioida muun muassa opiskelussa, työssäoppimisessa, arjen tilanteissa ja vuorovaikutuksessa. Lähes kaikki ilmaisivat myös vahvan halunsa ymmärtää henkilöitä, joilla on hahmottamisen haasteita. Vapaaehtoistoimijoiden koulutukseen osallistuneet henkilöt olivat kaikki opetuksen, kasvatuksen tai ohjauksen ammattilaisia. Toisen asteen opettajien tavoin myös heillä oli vahva pohja toimia ohjaustilanteissa. Monet osallistujat esittivät, ettei näin lyhyen koulutuksen aikana voi olettaa saavansa varsinaisia taitoja itse ohjaustilanteeseen, vaan taidot täytyy olla olemassa.

Monella mentorilla oli työyhteisössään konsultoiva rooli mentoroitavan lisäksi. Työyhteisössä jaettiin tietoa hahmottamisen haasteista ja konsultoitii muun muassa työyhteisön jäseniä, työpaikkaohjaajia tai alaisia siitä, kuinka ohjata opiskelijaa/henkilöä, jolla on hahmottamisen haasteita. Varsinkin erityisopettajat kokivat konsultatiivisen roolin kuuluvan heidän työnkuvaansa. Nyt he saivat jakaa osaamistaan myös hahmottamisen näkökulmasta.

Hahku-mentorin taidot. Luottamus oli ehdottoman tärkeää saavuttaa, jotta mentorointiprosessi voisi toimia. Sen rakentamiseen kuvattiin kuluvan aikaa ja opiskelijatuntemus koettiin näin ollen tärkeänä. Oli helpompaa lähteä mentorointiprosessiin jo ennestään tutun opiskelijan kanssa, koska hänen kohtaamisestaan oli aiempaa kokemusta.

Lähes jokainen mentori puhui kuuntelemisen tärkeydestä, korostaen kuulemisen ja kuuntelemisen eroa. Oli tärkeää, että mentori kuunteli aidosti, mitä mentoroitava sanoi. Mentorin piti osata myös rivien välistä tulkita

mentoroitavan sanattomia ilmaisuja. Hahku-mentorin tuli siten hallita vuorovaikutuksen perusasioita, pystyäkseen tulkitsemaan myös sanatonta viestintää.

Mä haluaisin ehdottomasti jakaa sen, et miten tärkeätä on- ei pelkästään se, että kuuntelee sitä mentoroitavaa, vaan se, että kuulee myös mitä hän sanoo. (HM9)

Just tossaki mentoroinnissa, sun pitäs vaan kuunnella, kuunnella ja kuunnella ja tunnustella ja ottaa niinku selvää, et mitä sen sun mentoroitava haluaa sanoa. (HM7)

Kysyminen nostettiin myös tärkeäksi taidoksi. Mentorin oli kuunneltava ja tulkittava kuulemaansa oikein, jotta hän osasi kysyä olennaisimmat kysymykset oikea-aikaisesti. Mentorit pitivät erittäin tärkeänä, että mentoroitavan kanssa pysähdyttiin yhdessä pohtimaan asioita ja hänelle esitettiin lisäkysymyksiä. Näin ollen asioiden reflektointi nousi tärkeäksi asiaksi. Kuuntelemisen, kysymisen ja reflektoinnin kautta päästiin kiinnostuneeseen kohtaamiseen mentoroitavan kanssa. Kiinnostuneeseen kohtaamiseen kuuluivat läsnäolo, kiireettömyys ja yksilöllinen kohtaaminen. Mentorit halusivat edistää opiskelijoiden oppimista sekä henkilöiden selviytymistä arjen tilanteissa.

Eräs mentori toi esiin itsetuntemuksen merkityksen. Hänen mukaansa mentorin täytyy olla sinut itsensä kanssa, jotta voi toimia hyvänä mentorina. Hän kuvasi, kuinka mentorin täytyy olla valmis kohtaamaan erilaista taustoista tulevia ihmisiä ja hyväksymään heidät sellaisina kuin he olivat. Hän korosti, ettei mentori voi tarkastella mentoroitavaansa kapea-alaisesti hahmottamisen näkökulmasta, vaan laajemmin kokonaisvaltaisena ihmisenä.

No helppoa on ollu se, että kun on antanu opiskelijan tehdä omassa tahdissa, et ei ole tarvinnu kellottaa asioita, eikä pähkäillä että tee ny nopeammin. Ei ollenkaan, vaan on pystyny seuraamaan siinä vieressä, että miten se etenee ja lukea niinku opiskelijaa niistä opiskelijan ulkoisesta toiminnasta, että ahaa tossa onkin ihan mahottoman suuret haasteet tai kylläpä selviskin tuosta nopeasti, heti hoksas et mikä tavara tosta puuttuu tai muuta vastaavaa. (HM9)

Mä pidän tärkeänä sitä, että on itsensä kanssa sinut ja käyny semmosia prosesseja läpi. Ett tota kuitenkin asiakas vaik se tulee niinku tämmöisen hahmottamisen takii, niin se on kokonainen ihminen ja siel voi olla hyvin monenlaisia niinku taustoja, kulttuuritausta erilainen ku mentorilla tai tämmöiset niin kuin mitä nyt on pinnalla just rotu- tai sukupuoliasiat ett täytyy niinku olla hyvin semmonen joustava ja hyväksyvä kohtaamaan kaikenlaisia ihmisiä. Semmoinen niinku mielellään lämmin ihmisenä ihmiselle -ote.

Myös muiden mentoreiden haastatteluissa tuli esiin, että mentoroitava täytyy kohdata kokonaisvaltaisesti. Hänen elämänsä eri osa-alueet (koulu/työ, koti, ystävät jne.) tulisi huomioida mahdollisimman laajasti.

Niin se ihmisen kokonaisymmärtäminen ja näkeminen on tärkeää. Ei voi tuijottaa pelkkää Hahkua. (HM10)

Hahku-mentoreiden ohjaustyylit. Monien Hahku-mentoreiden kohdalla näkyi tietynlainen aktiivisuus mentoroitavan suuntaan. Aktiivisuus näkyi siten, että otettiin kontaktia, pyrittiin luomaan keskinäinen luottamussuhde ja kyseltiin kuulumisia. Vahvuusperustainen toimintakulttuuri oli vahvasti läsnä mentoreiden tavoissa toimia ja ohjata mentoroitavia. Vahvuuksiin liittyen näkyi myös positiivinen ote sekä pyrkimys hyvään. Kaikki halusivat, että mentoroitava hyötyisi jotenkin mentoroinnista oli sitten kyse opiskelusta, työstä tai arjen tilanteista.

Mentorit olivat pohjimmiltaan ratkaisukeskeisiä. Ratkaisukeskeisyys näkyi esimerkiksi siinä, että etsittiin yhdessä ratkaisuja asioihin mentoroitavien kanssa, kiinnitettiin huomio onnistumisiin ja suuntauduttiin tulevaisuuteen. Asiakaslähtöisyys mainittiin vapaaehtoistoimijoiden koulutukseen osallistuneiden joukossa. Heidän mukaansa asiakas eli mentoroitava oli keskiössä ja hänet kohdattiin aidosti ja rohkaisevasti. Mentoroitavaa haluttiin kannustaa korostamalla toivoa ja mahdollisuuksia.

Osa mentoreista oli joutunut haastamaan mentoroitaviensa ajattelu- ja toimintatapoja. Sen jälkeen heillä oli pelko siitä, tulevatko mentoroitavat seuraavalla kerralla tapaamiseen. Mentoroitavat olivat kuitenkin saapuneet tapaamisiin näiden tilanteiden jälkeen. Mentorit kokivat, että he olivat saaneet mentoroitavansa ajattelemaan ja ymmärtämään asioita eri tavalla.

Mentoreiden oma ymmärrys kasvoi myös koulutuksen ja mentorointiprosessin aikana. He sisäistivät asian syvällisemmin ja moni koki ymmärryksen vaikuttavan myönteisesti kohtaamisiin mentoroitavan kanssa. Ymmärrys ja empaattisuus näkyi monen mentorin ohjaustyylissä.

[...]itsekin kun lähdän usein semmosen positiivisen pedagogiikan [naurahtaa] kannalta ja yritänkin etsiä asiakkaalle niitä onnistumisia, ni kyllähän me niitä tosi paljon löydettiin

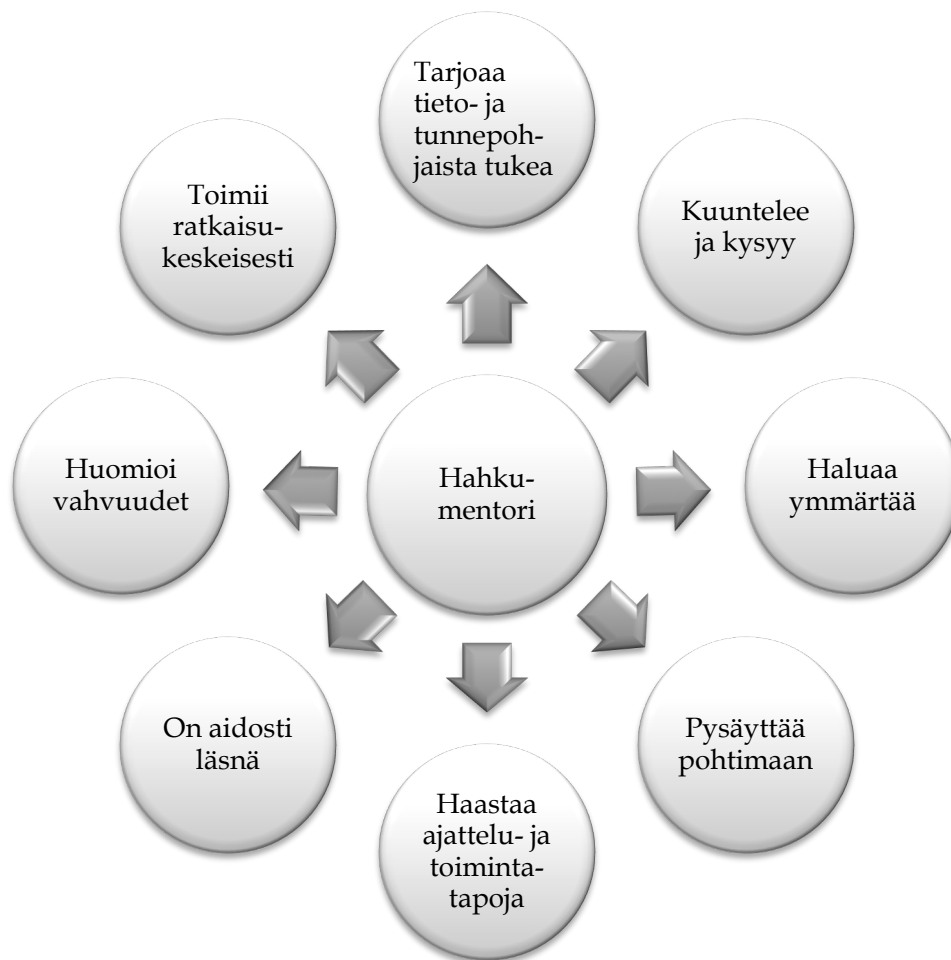
ja ihan jo siellä kun tehtiin niitä tehtäviä, niin kyllähän siinäkin näkee jo sitä edistymistä. (HM2)

No, asiakaslähtöisyys on ehkä semmonen tärkein ja sit ratkaisukeskeisyys ja semmonen toivon ja mahdollisuuksien korostaminen ja myöskin semmonen, ett varoo sitä, ett minkäläisten lasien läpi sen asiakkaan ensimmäisel kerral tapaa, ettei oo niinku- Ettei lähde tämmöset itseään toteuttavat ennusteet käynnistymään niinku johonkin väärään suuntaan, vaan ottaa asiakkaat aina ihmisinä ja tutustuu heihin. (HM4)

Erään mentorin tyyli kuitenkin poikkesi muista. Hänen oli ollut vaikea lähteä rakentamaan mentorointisuhdetta. Mentoroitavalla oli paljon erilaisia haasteita, jotka olivat vaikuttaneet kielteisellä tavalla suhteen syntymiseen. Tämän mentorin tyyli oli tuoda keskusteluun vaivihkaa hahmottamiseen liittyviä asioita. Näitä asioita tehtiin muiden asioiden ohella, eikä tapaamisia pidetty virallisina mentoritapaamisina. Mentori kertoi heidän myöhempien kohtaamisten olleen kuitenkin myönteisiä.

No sanotaanko et hänellä oli hyvin paljon kaikenlaisia muitakin vaikeuksia sitti ku pelkästään hahmottamisen vaikeuksia. Ja yritin saada häntä niinku mukaan tähän, niin hän ei ollu kauheen lämmöllä, innolla, mukana. Et mä jouduin vähän... vähän silleen... HOKS-keskustelujen ja erilaisten tapaamisien yhteydessä vähän hänelle... niinku teettään niitä tehtäviä ja keskustella hänen kaa ja se mun matkani on aika niinkun vielä aika niinku sivuraiteilla. Ja vähän niinku pysähtyny pysäkillle [nauraa]. Niin sanotusti. Että matka jatkuu edelleen, sanotaanko näin. (HM7)

Kuviossa 3 nähdään Hahku-mentoreiden taitojen ja ohjaustyylien kautta syntyneet valmiudet, joita jokaisella mentorilla pohjimmiltaan oli.



KUVIO 3. Hahku-mentorin valmiudet

Mentorin rooli suhteessa omaan työhön. Varsinkin opettajataustaisilla mentoreilla oli aluksi vaikeuksia erottaa opettajuus ja mentorin rooli toisistaan. Monet sanoivat, että ero alkoi hahmottua koulutuksen ja mentoroinnin myötä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että omasta työkokemuksesta ja koulutuksesta oli paljon hyötyä mentorina toimimisessa. Eri mieltä oleva mentori perusteli näkemyksiään seuraavalla tavalla:

Mut kyl mä nyt tänä päivänä laitan ne [opettajan ja mentorin roolit] täysin eri kategoriaan. Et en mä osaa sanoa, enkä mä väitä, että ku mä oon opettaja, ni mä, et mulla ois hyötyä siitä et miten mä toimin mentorina. Ehkä jopa toisin päin. Et mul on se opettaja niin siellä selkärankaan hakattuna se opettajan tyyli, et mun on vähän niinku vaikee päästää ehkä siit pois. Et voi olla joku toinen ei-opettajaihminen ni pystyis ottaa tän mentorointiroolin paljon paremmin kun minä. Väittäisin näin. (HM7)

Tämä osallistuja koki opettajuuden roolin olevan niin tiukassa, että hänen oli vaikea irrottautua siitä ja toimia tasavertaisessa suhteessa opiskelijan kanssa ilman hierarkkista asetelmaa.

Suurin osa opettajista erotti mentorin ja opettajan roolit yksilöllisen ohjauksen suhteen. He kokivat, että parimentorointi (yksilöllinen ohjaus) oli hyödyllisin tapa toimia. Osalla oli mahdollista jatkossakin saada tällaisia tilaisuuksia parimentorointiin, mutta kaikkien kohdalla tämä ei ollut mahdollista. Lisäksi erona nähtiin mentorin ja mentoroitavan tasavertaisempi asema vuorovaikutussuhteessa verrattuna opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Mentorin roolin nähtiin myös osittain sulautuvan työrooliin, varsinkin erityisopettajien kohdalla. Osa mentoreista koki ylpeyttä Hahku-mentorin nimikkeestä ja nosti sen jopa korkeammalle arvoasteikossa kuin opettajuuden.

Ja sen takia tämmöseen ohjaukseen pitää tulla yksilöllistä aikaa. Et sä voit oikeesti keskittyä siihen ihmiseen tai näihin ihmisiin ja heidän ohjaukseensa. Että toki sä voit tehdä opettajan työtä, mutta se että sä voit saada osan työajasta tähän Hahku-mentorin rooliin. (HM10)

Ehkä se mentorointi mun mielestä just aikuisten kanssa sopii siihen, et mun mielestä se on vähän erilaista, kun sen sitte opettajana ohjaaminen. Et siellä saadaan pohtii ihan niitä oman arjen järjestämiseenki liittyviä asioita myöskin näitten aikuisten kanssa sillä tavalla, et miten ja he saattaa kertoo niistä asioista, nii se on... erityyppistä ja sillei. (HM8)

Elikkä se on aivan eri asia, että mä oon opettaja ja mä oon erityisen tuen opettaja, kun että minä olen käyny Hahku-mentorikoulutuksen ja minä olen tutustunut Hahku-työkaluihin ja mä osaan käyttää niitä ja mä osaan soveltaa ja mä pystyn jakamaan sitä tietoa, taitoa asiantuntevasti muilleki, jotta muidenki asiantuntemus kasvaa. (HM9)

Vapaaehtoistoimijoiden koulutuksen käyneet mentorit eivät osanneet tarkkarajaisesti erottaa mentorin roolia omasta työroolista. Osa heistä oli ohjauksen ammattilaisia. He käyttivät työssään jo ohjauksellisia keinoja, jotka olivat tyypillisiä myös mentorointisuhteessa. Varhaiskasvatuksen puolella työskennelleet näkivät, että mentorina toimiminen näkyi työssä osittain konsultatiivisena roolina. Tällöin työyhteisö hyötyi tietotaidosta, jota mentoreilla oli. He kokivat saaneensa myös lisää tietoa hahmottamisesta ja ohjauksen keinoista, joilla lapsia pystytään tukemaan.

Joo että sit me vähän rakennetaan sellaista niinku Pedanet-ympäristöä, ni sinne oon jo vinkannut niinku tän Hahkun ja Hahmolan ja tota...tästä vähän sitten sinne tulis tietoa. (HM5)

Kyl niiku se, että kyl mä jaan sitä semmosta hahmottamiseen liittyvää materiaalia tuolla kentällä. Ja myöskin puhun, tietysti toimiessani nyt niitten- Siinä työssä, missä mä oon, kenel on niitä hahmottamisen pulmia, ni käytän näitä konsteja, mitä tässä on. (HM3)

Minä mentorina. Opetuksen, kasvatuksen ja ohjauksen ammattilaisille oli hyvin selkeää, millaisia mentoreita he olivat. Lähes jokainen oli löytänyt oman tapansa toimia mentorina. Kaikilla oli vahva ote ohjaamiseen ja he olivat tottuneet kohtaamaan ihmisiä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin ollen he käyttivät jo olemassa olevia vahvuuksiaan mentorina toimiessaan.

Niin. Mä ite käytän työmenetelminä tosi paljon narratiivisuutta ja ratkasukeskeisyyttä, niin miksei siihen mentorointiin voi yhdistää erilaisia elementtejä. Että rohkeesti vaan käyttää sitä omaa osaamistaan, mitä on olemassa. Tärkeintä siinä on, että havaitsee ja tunnistaa ja vahvistaa sen, että on tämmösestä hahmottamisen häiriöstä kyse ja sen jälkeen sitte joko ohjata ja opastaa palvelujen pariin taikka käyttää rohkeesti sitä osaamistaan, mitä itellä on. (HM1)

En tiedä sitte, onko mahdollisesti tää ollu sit yks asia vai ei, mutta ainaki sillee työkentälle se on tuonu tosi paljon lisää osaamista ja ymmärtämistä ja sitä, ett pystyy paremmin huomioimaan myös nää kaikki asiat ihan kaikessa, siis niinku ohjauksissa, mutta myös esimerkiksi tiedottamisessa ja tapahtumien järjestämisessä ja nettisivujen suunnittelussa ja siis ihan kaikessa osaa niinku huomioida tätä puolta paremmin. [...] Sitähän se oikeestaan se mun asiakastyö on sitä mentorointia, vaikka me nyt ei käytetä sitä sanaa siitä ite, vaan käytetään sanaa ohjaus, mutta... Sitä se on ollu. Kyllä on niinku jääny nämä taidot, tiedot ja opit elämään tässä mun työssä. (HM2)

Yksi mentori kuvasi, ettei ehkä ollut vielä täysin löytänyt omaa tapansa. Tämä liittyi opettajuuden ja mentorina toimimisen rooliristiriitaan. Moni kuvasi saaneensa omaan työhönsä paljon lisää Hahku-mentorina toimimisen myötä. He pystyivät kiinnittämään enemmän huomiota hahmottamisen haasteisiin ja toimimaan ohjaustilanteissa eri tavoilla kuin ennen.

3.2 Hahku-mentoreiden kokemuksia mentorointiprosessista

Mentoroitavat. Mentorointiprosessin oli tarkoitus alkaa koulutuksen aikana. Haasteena koettiin, että aika sopivan mentoroitavan löytämiseen oli lyhyt, sillä hahmottamisen haasteiden tunnistaminen oli vaikeaa. Monet mentorit toivoivat koulutuksen järjestäjältä aikaisemmin tietoa, että koulutuksen aikana pitää olla mentoroitava.

Osa löysi mentoroitavan omalta työpaikaltaan ja osa sosiaalisen median kautta. Mentoroitavat olivat toisen asteen opiskelijoita, lasten huoltajia tai aikuisia. Mentorointia toteutettiin lähitapaamisina, etämentorointina tai hybridimallina, jolloin oli sekä lähitapaamisia että etämentorointia. Etämentorointi tapahtui videoneuvottelusovelluksien kautta ja puhelinyhteydellä.

Monet mentorit huomauttivat mentoroitavan iän vaikuttavan mentorointiprosessiin. Jotkut mentorit olivat sitä mieltä, että mentorointi sopii parhaiten aikuisille. He olisivat ehkä itsekin saaneet mentorointiprosessista enemmän irti, jos mentoroitava olisi ollut aikuinen henkilö. Mentorointiprosessi oli erilainen kaikkien eri mentorointiryhmien (opiskelijat, lasten huoltajat, aikuiset) välillä. Lasten kohdalla mentorointisuhdetta rakennettiin heidän huoltajiinsa, jolloin näkökulma oli erilainen kuin kohdattaessa mentoroitava henkilökohtaisesti.

No ehkä mä koen, että ensinnäkin, että löytää sen opiskelijan, et sillä varmasti nyt on niitä hahmottamisen vaikeuksia. Varmistuu siitä. Että sen mä koen niinku haasteelliseksi. Että miten sen voi niinku varmistuu, et hänel on. Miten sais sellasen kivan nopean testin tai jonku varmistus - osviittaa antavan testin siitä et hän on. Ja hänen kans vois sit lähtee kokeilemaan niitä. Et sen mä niinku ehkä koen nyt viel vähän haasteelliseksi ja mietin vähän että [...] (HM9)

Ja sit näitten aikuisten kanssa on ehkä sillee tietyllä tavalla helpompaa, kun lasten tai nuorten kanssa. Ei ehkä tollaseen yhteistyösuhteeseen pääse. (HM8)

Mentorointi käytännössä. Hahku-mentoreiden toiminta oli vaihtelevaa riippuen mentoroitavien tuen tarpeesta ja kontekstista. Oppilaitoksissa tapahtunut mentorointi keskittyi luonnollisesti paljon opiskeluun liittyvään tukeen. Työssäoppimisjaksoilla opiskelijoita tuettiin työtehtävissä selviytymissä ja esimerkiksi heidän työnkuvaansa selkiytettiin. Oppilaitoksissa tehtiin paljon Hahmola-verkko-oppimisympäristön tehtäviä, jotka lähes kaikkien niitä tehneiden mielestä olivat hyviä ja käyttökelpoisia. Hahmolaa käytettiin usein myös etämentoroinnissa.

Videoneuvottelusovelluksilla mentoroitavat pystyivät jakamaan näyttönsä ja mentorien oli mahdollista seurata heidän tekemisiään Hahmolassa reaaliajassa. Tämä todettiin erittäin hyväksi työskentelytavaksi useamman Hahku-mentorin mielestä. Näin pystyttiin kiinnittämään huomiota

ongelmakohtiin, pysäyttämään tekeminen, kysymään kysymyksiä ja pohtimaan yhdessä opiskelijan kanssa haastavia tilanteita.

Onnistui tosi hyvin, että meillä oli paljon kyllä siinä niinku juttua (naurahtaa), juttua riitti, että se alkuun menee... menee vähän silleen tutustuessa ja semmoinen luottamuksellinen suhde varmaan siinä on hyvä saavuttaa, niin sitten se tuo tulosta. Kyl se onnistuu verkos, ett ei oo ongelmaa. (HM 5)

Tässä se kätevyys on mun mielest just se ylipäättään liittyen opettamiseen ja myöski hahmottamisen juttuihin, tehtävien tekemisessä ja tällaisessa. Ku ne opiskelijat pystyy jakamaan sen oman näyttönsä ja sen oman työnsä, mitä ne tekee, et jos tekee siellä Hahmolassa työtä, pysty niinku jakaa ja kattoo missä mennää ja mitä kannattais tehdä seuraavaksi. Et se tavallaan- mä pääsen karpäsenä kattoon ja sama juttu sit vaikka ihan kirjoitustehtävien kanssa, missä vois alkaa se hahmottaminen tulla tai matematiikka tai mikä tahansa. Ni siinä pääsee suoraan siihen oppimisprosessiin vaikuttamaan sillä tavalla, kun sä näät kokoajan yhtä aikaa, kun se opiskelija tekee, nii sithän sä pystyt ohjaamaan sitä myöski siitä, et hei sun kannattais nyt ehkä tässä kohtaa tehdä noin ja kokeilepa tehdä näin ja silleen. Mun mielest se oli itse asia tosi tehokasta, ku se on nii yksilöllistä sitten siinä... pääsee puuttumaan juuri [painokkaasti] tämän kyseisen opiskelijan haasteisiin. (HM 8)

Hahmola koettiin toisen asteen opettajien mielestä erittäin hyvänä työkaluna. Hahmolan avulla oli saanut yhteyden mentoroitavaan ja tehtävät olivat motivoivia. Se oli visuaalisesti miellyttävä ja mielenkiintoinen, jolloin opiskelijat jaksoivat keskittyä pidemmän aikaa. Osalla oli myös kehittämissuunnitelmia oman oppilaitoksensa käytäntöjen suhteen, joissa Hahmola olisi vahvasti mukana. Hahmolasta saatu palaute oli pääosin myönteistä ja toivottiin, että Hahmolaa kehitetään vielä eteenpäin.

Et mun mielest se mentori on siinä rinnallakulkija, joka samalla myös tarkkailee, et miten se homma etenee. Et mentori siitä vierestä näkee, et koska ote herpaantuu tai koska huokasee ja mikä on taas- milloin kyllästyy tai milloin innostuu tai milloin ote herpaantuu tai on Snapchat tossa vieres kokoaja, ni mun mielest mentorin tehtävä on myös havainnoida niinku niitä muita häiriötekijöitä. Että mun mielestä se (Hahmola) on ihan hirvittävän hieno työkalu ja monipuolinen. (HM6)

Nimenomaan näitä Hahmolan työkaluja mä olen nyt hyödyntänyt opiskelijoitten testaamisessa ja siinä opiskelijan kohtaamisessa ja hahmottamisessa, että mitä on, mikä on vaikeaa ja mikä sujuu. Ja näitten Hahmolan työkalujen avulla niin me ollaan saatu hirmu semmoinen hyvä yhteistyöhenki sen opiskelijan kanssa. Me ollaan tähän vain käytetty kahdestaan niitä, et siinä ei oo ollut ketään muita henkilöitä. (HM9)

Vapaaehtoistoimijoiden koulutukseen osallistuneet eivät käyttäneet mentoroinnissa Hahmolaa ollenkaan tai sitä oli käytetty vähän. Kahdella vapaaehtoistoimijoiden koulutuksen käyneellä mentorilla oli molemmilla mentoroitavanaan perhe, jolloin mentorointisuhdetta ei rakennettu lasten kanssa, vaan äitien. Toisessa mentorointiprosessissa ohjaus painottui lähinnä tietopuolen asioihin. Perhettä ohjattiin palveluiden pariin ja sitä kautta heille

yrityttiin saada apua ja tukea. Mentori tarjosi tukea epäsuorasti etsimällä mahdollisuuksia, joiden kautta perhe voi saada apua arjen tilanteisiin. Toisen mentorin tuki oli suurempaa. Se kohdistui esimerkiksi perheen toimintatapoihin ja menetelmiin, jotka voisivat auttaa sekä tukea perhettä selviytymään lapsen kanssa arkisissa tilanteissa.

Ni mä pystyin ohjaamaan hänet hänen paikkakuntansa palvelujen äärelle, ett mihin hän voi ottaa yhteyttä ja mitä apuja hän voisi sieltä ehkä saada. Ja, että saatiin apuja esimerkiksi tän lapsen koulunkäyntiin, ni se oli ehkä se merkittävin osuus siinä, että enemmän se meni tämmöiseksi niinku palveluohjausneuvonnaks sitten se meidän meidän yhteistyö. (HM1)

Ja sit niinku just sen, mitä niinku puhelimesta, kun puhuttiin, ni muistan semmosia keskusteluita, lähinnä niiku ongin niitä tilanteita, mikä heillä toimii ja mikä on toiminu aikasemmin, että just hahmottamiseen, kun hän jumiutuu esimerkiks johonkin, että mietittiin, toimisko kuvat toiminnanohjauksessa vai viittomat, mikä on toiminu aikasemmin. Sitten niiku sitä ett- No onhan ne kuvat toiminu, mutta ei meillä niitä nyt oo ollu, ni just se, ett mut mitäs jos ottasit nyt vaikka muutaman kuvan, älä nyt ota ihan kauheeta arsenaalia, että se on vaikee hahmottaa, jos on hirveen paljon, mut jos ottasit muutaman, jos se on toiminu aikasemmin. Ja sitte ku arvioitiin, ni juuri näin, että se mikä on toiminu aikasemmin, ni miksei se toimis nyt. (HM3)

Mentoreiden kokemat onnistumiset. Mentoreiden kokemat onnistumiset liittyivät pitkälti vuorovaikutussuhteen rakentamiseen ja -kehittymiseen. Monet sanoivat, että saavutettu luottamus, yhteinen ymmärrys ja vastavuoroinen keskustelu olivat onnistumisia. Saavutettu yhteys saattoi kantaa vaikeidenkin tilanteiden yli. Mentoroitava saattoi vaikeuksien ja poissaolon jälkeen palata sekä luoda yhteyden uudelleen mentoriinsa. Tällaisia vaikeuksien kautta voittoon -tilanteita kuvaili useampikin mentori. Onnistumiset liittyivät lähes jokaisen mentorin kuvailemina mentoroitavan onnistumisiin.

Suuret onnistumiset liittyivät muun muassa siihen, että mentoroitava itse näki oman edistymisensä ja omat onnistumisensa, kun niitä pysähdyttiin yhdessä pohtimaan. Osa mentoroitavista alkoi tarkastella oma-aloitteisesti haasteitaan ja ratkaisuja niihin sekä sitoutui mentorointiprosessiin. Eräs mentori sanoi suurimman onnistumisen tulevan, kun hän voi todeta, ettei mentoroitavalla ole hahmottamisen haasteita. Onnistumiset liittyivät tavallisimmin siihen, että mentoroitavan toiminta- ja ajattelutavoissa nähtiin tapahtuvan muutosta myönteisempään suuntaan.

[...] sen mä koen onnistumisena, et saavuttaa sellasen luottamuksellisen suhteen sen mentoroitavan kans tai sen opiskelijan kanssa, niinku no, sama asia. Että tavallaan se yhteistyö ja vuorovaikutus toimii. Niinku se on mun mielest se onnistuminen. Silloin

kun hän palaa siihen yhteyteen, niin mä tiedän, et hän kokee, et siitä on hyötyä, et mitä me tehdään yhdessä. (HM8)

Et hienointa on mun mielestä se, et se opiskelija itse alkaa pohtii niit haasteitaan ja ratkaisuja niihin. Se on aina mun mielest hienoo, et sitä ei kaadeta hänen päähänsä. (HM10)

Silloinku miä olen onnistunu, kun voin todeta, että kuule ei sulla taji olla hahmottamisen vaikeutta. Nii, sehän on ihan mielettömän hienoa sanoa niin [naurua]! (HM9)

Mentoreiden kokemat vaikeudet. Koetut vaikeudet liittyivät siihen, pystyykö mentori ylipäättään tunnistamaan hahmottamisen haasteita vai liittyvätkö haasteet johonkin muuhun ongelmaan. Osa koki omat taitonsa riittämättöminä sekä pohti, osaako auttaa ja tukea mentoroitavaa oikealla tavalla. Toisinaan mentoroitavien haasteet olivat suuria ja mentorit kokivat avuttomuutta, kuinka tarjota heille riittävästi apua.

No, ehkä just se ku ei oo olemassa mitään yksinkertasia, helppoja yleispäteviä ratkaisuja, ni sitähan mieltii, et riittääkö se oma tietotaito ja tällasia asioitahan ehkä mieltii. Ja miten sitte kannustaa sitä, et saa kannustettua sitä mentoroitavaa tavallaan auttamaan itseään... sinnikkäästi etsimään niitä ja kehittelemään niitä itselleen sopivii strategioita. Esimerkiks hahmotusvaikeuksien kanssa pärjäämiseen. (HM8)

Hankaluutena koettiin toisen asteen opiskelijoiden kohdalla se, että tämä ikävaihe ei ollut kovin otollinen mentorointiprosessin rakentamiselle. Mentoroitavilla saattoi olla vaikeuksia hyväksyä omat haasteensa, jolloin niiden käsittely ei onnistunut, koska defenssit olivat niin vahvoja. Nämä näkyivät mentorointisuhteissa muun muassa niin, ettei viitsitty tai jaksettu yrittää, luovutettiin helposti tai kieltäydyttiin/välteltiin tekemästä asioita.

Tämän lisäksi mentorit toivat esille motivaatio-ongelmat, jotka vaikuttivat osaltaan mentorointiprosessiin sitoutumiseen. Haastavaksi koettiin myös, että joidenkin opiskelijoiden omat ajattelumallit saattoivat toimia rajoittavina tekijöinä. Osa oli suorittanut peruskoulun ilman, että heidän hahmottamisen haasteitaan oli huomattu. Näin ollen he eivät olleet saaneet oikeanlaista tukea peruskoulussa. Tästä johtuen monet olivat kehittäneet omia selviytymisstrategioitaan eri tilanteisiin ja näistä ei oltu valmiita luopumaan.

No on hyvin haastavaa yrittää tommosen 16-vuotiaan opiskelijan kaa yrittää keskustella tai kysellä hänen vaikeuksistaan, eihä hän niistä oikein suostu niitä myöntämään. Et kylhän täs olis varmaan erilainen polku ollu, jos ois löytäny jonkun aikuisen. Vähän aikuisemman ihmisen, kenen kanssa, kenel ois oikeesti hahmottamisen vaikeuksii ja sit

sä olisit haastateltu ja miten ois ollu hänen kaa. Niinku semmosta avoimempaa ja semmosta niinku luottamuksellisempaa, ehkä. (HM7)

Erään mentoroitavan mielestä muiden olisi pitänyt pitää huolta ja hoitaa hänen asiansa, koska hänellä oli muun muassa hahmottamisen haasteita. Tämän ajattelumallin mentori koki hyvin ongelmallisena. Ajattelutavan haastaminen ja itsenäisyyteen kannustaminen auttoivat kuitenkin eteenpäin.

Haasteet liittyivät yleisimmin mentorin riittämättömiksi kokemuinsa taitoihin ja riittämättömyyden tunteeseen, keinoihin mentorointitilanteissa sekä mentorointisuhteen muodostamiseen.

3.3 Hahku-mentoreiden kehitysehdotuksia

Esitän mentoreilta tulleita ehdotuksia, jotka liittyivät muun muassa mentorikoulutuksen hyödyntämiseen ja mentoroinnin käytäntöihin. Eräs mentori ehdotti Hahku-mentoreiden verkostoa, jota NMI koordinoisi. Tällöin Hahku-mentorit olisivat listattuna esimerkiksi hahku.fi -sivustolla paikkakunnittain. Sieltä voisi käydä katsomassa oman paikkakuntansa mentorin yhteystiedot ja ottaa yhteyttä heihin. Tämä vaatisi aktiivisuutta mentoroitavien suunnalta, mutta tätä voisi markkinoida oppilaitoksiin ja yhteistyöliitoille sekä -yhdistyksille. Tämän lisäksi ehdotettiin paikallisia koulutus/keskustelutilaisuuksia, joita Hahku-mentorit voisivat kiinnostuneille pitää. Niissä jaettaisiin tietoa hahmottamisen haasteista ja kerrottaisiin Hahku-mentoritoiminnasta.

Edellisten lisäksi ehdotettiin syventävää koulutusta etämentoroinnista, koska koronarajoitusten myötä videoneuvotteluista on tullut arkipäivää. Eräs mentori toi esiin yhtenä etämentoroinnin muotona suljetut Facebook-ryhmät esimerkiksi 3-5 mentoroitavalle. Mentorit halusivat kiinnittää huomiota myös perheiden mentorointiin. Tämä poikkeaa nuorten ja aikuisten henkilökohtaisesta

mentoroinnista, joten haluttiin syventävää tietoa mentoroinnista perheen näkökulmasta.

Osa ehdotti Hahku-mentorikoulutuksen liittämistä osaksi erityisopettajien opintoja. Tämä on erittäin hyvä ehdotus, koska useimmat Hahku-mentorit kokivat hahmottamisen haasteisiin liittyvän tiedon saamisen liian riittämättömäksi omassa koulutuksessaan. Koronarajoitusten myötä webinaarit ja etäopiskelu videoneuvottelusovellusten kautta ovat lisääntyneet huomattavasti. Tällainen Hahku-webinaari voisi olla pakollinen opintojakso erityisopettajien koulutuksessa.

Toisen asteen oppilaitoksissa toimineet mentorit ehdottivat, että Hahku-mentorit olisivat jopa valtakunnallisesti osa ammatillisen koulutuksen kenttää. Monilla oli jo kehityssuunnitelmia oman oppilaitoksensa sisällä, mutta tätä näkökulmaa haluttiin tuoda laajemmin esille.

4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää Hahku-mentoreiden käsityksiä mentorina toimimisesta henkilölle, jolla on hahmottamisen haasteita. Tämän lisäksi tutkittiin mentoreiden kokemuksia mentorointiprosessista. Hahmottamisen kontekstissa ei ole aiemmin tehty tällaista tutkimusta Suomessa, joten tutkimus tarjosi uutta näkökulmaa mentoroinnin viitekehyksessä.

Tämä tarjoaa koulutuksen järjestäjille myös tärkeää tietoa siitä, kuinka koulutuksessa saatua tutkimusperustaista tietoa on sovellettu käytännössä. Tämän lisäksi tutkimus tuo mahdollisesti useammalle tietoa Hahku-mentorikoulutuksesta sekä hahmottamisen haasteiden huomioimisesta oppilaitoksissa ja muilla sektoreilla.

Tämän tutkimuksen tärkein tulos oli Hahku-mentorin valmiudet. Nämä valmiudet koostuivat taidoista ja ohjaustyyleistä, joita mentoreilla oli. Valmiudet näkyivät kaikkien mentoreiden kohdalla tavalla tai toisella. Toisten kohdalla ne tulivat esiin selkeämmin ja toisten kohdalla täytyi lukea rivien välistä enemmän asioita. Valmiudet olivat pitkälti sellaisia, joita on kuvattu hyvän mentorin ominaisuuksiksi tai hyvän mentorointisuhteen edellytyksiksi (Ristikangas ym. 2020; Kanniainen ym. 2017, 5; Stone 2007; Luhanka-Aalto 2017). Hahku-mentorin valmiudet ohjasivat kokonaisuudessaan mentorointiprosessia ja vaikuttivat mentorin ja mentoroitavan vuorovaikutussuhteeseen.

Tässä tutkielmassa mentoroinnin viitekehystenä oli dialoginen mentorointi, johon Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan kuuluvat tasavertainen keskustelu sekä molempien osapuolten osaamisen korostaminen. Yksi mentori oli selkeästi tämän neljännen sukupolven eli dialogisen mentoroinnin toteuttaja. Hän korosti mentoroitavien tasavertaisuutta ja kertoi esimerkkejä, joiden avulla hän pyrki saamaan vuorovaikutussuhteeseen tasavertaisen asetelman.

Useimmat mentorit tuntuivat asettuvan kolmannen sukupolven eli valmentavan mentoroinnin osa-alueelle. Valmentavassa mentoroinnissa autetaan mentoroitavaa löytämään itsestään voimavaroja sekä ratkaisuja.

Mentoroitavalle ei anneta valmiita vastauksia. (Kupias & Salo, 2014) Useat Hahku-mentorit tunsivat hyvin ratkaisukeskeisyyden. Se vaikutti taustalla ohjaten muun muassa mentorin tyyliä toimia vuorovaikutussuhteessa mentoroitavan kanssa. Ratkaisukeskeisyys asettui hyvin tähän valmentavaan mentorointitapaan.

Havaintojeni perusteella dialogisen mentorointisuhteen haasteena oli osittain mentoroitavien ikä. Peruskoulun jälkeiseen aikaan sattuu ikävaihe, jolloin Ylösen (2020) mukaan haasteena ovat esimerkiksi motivaatio-ongelmat. Tällöin Juuselan ja kollegoiden (2000, 19) mainitsemista hyvän mentorointisuhteen edellytyksistä sitoutuneisuus ei toteudu. Tämä tietenkin vaikuttaa mentorointiprosessiin rajoittavasti, eikä luo hyvää pohjaa vastavuoroiselle mentorointisuhteelle.

Tämän lisäksi dialogisuuteen voi vaikuttaa oppilaitosympäristö, jossa opettajilla on luonnollisesti erilainen rooli kuin mentoreilla. Opettajan voi olla vaikea siirtyä opettajan roolista mentorin rooliin, koska opettaja-opiskelijasuhde on hierarkkinen.

Moni mentori kuvasi hahmottamiseen liittyviä haasteita epämääräisinä, monimutkaisina ja hankalina. Niitä ne Sandbergin (2021, 212) mukaan ovatkin, koska ne voivat esiintyä niin eri tavoin eri ihmisillä. Tämän lisäksi Sandberg (2021,212) muistuttaa päällekkäistymisestä, jolloin hahmottamisen pulmat voivat jäädä muiden haasteiden myötä tunnistamatta. Useat ymmärsivät vasta koulutuksen ja mentorina toimimisen myötä, kuinka moneen asiaan hahmottamisen haasteet arjessa vaikuttavat. Lisääntyneen tiedon kautta mentorit saivat ymmärrystä ohjaustilanteisiin.

Mentorit havaitsivat, ettei mentoroitava toimi tahallaan oudosti tai väärin eri tilanteissa tai jätä asioita tekemättä välinpitämättömyyttään. Käyttäytyminen näissä tilanteissa johtui usein haasteista hahmottamisen jollakin osa-alueella. Näitä osa-alueita ovat Räsänen ja kollegat (2019, 318) kuvanneet selkeästi hahmottamisen nelikentässä. Näytti siltä, että mentorit ymmärsivät ja sisäistivät asian syvällisesti. Tietoutta hahmottamisen haasteista oltiin valmiita jakamaan

eteenpäin mahdollisimman monelle taholle, jotta näihin asioihin kiinnitettäisiin huomiota.

Aineisto oli melko pieni (N=10), mutta saturaatiopiste saavutettiin. Tähän vaikutti varmasti osittain se, että kaikki mentorit työskentelivät kasvatus-, opetus- tai ohjausalalla. Tällöin heillä oli koulutuksensa ja työkokemuksensa kautta paljon samanlaisia kokemuksia vuorovaikutustilanteista erilaisten henkilöiden kanssa. Onnismaan (2007, 86–87) mielestä mentori tarvitsee ohjaustaitoja, mutta hänen ei tarvitse olla ohjauksen tai neuvonnan ammattilainen. Jäin kaipaamaan myös sellaisten mentoreiden käsityksiä, jotka eivät olisi olleet ohjauksen ammattilaisia. Tämä olisi voinut tuoda erilaisen näkökulman mentorina toimimiseen.

Mietin, miksi vain yksi mentori oli sitä mieltä, että joku muu kuin ohjauksen ammattilainen olisi ehkä parempi mentori. Muut saattoivat kokea mentoroinnin ikään kuin sujahtavan nykyisen työtehtävän sisälle. Näin ollen mentorointi nähtiin laajana käsitteenä, joka sisältää opetuksen ja ohjauksen. Tällöin ei ehkä oltu tarpeeksi reflektoitu mentorin ja opettajan roolin eroa suhteessa tasavertaiseen vuorovaikutussuhteeseen.

Clutterback (1998) muistuttaa, että mentoroitavan on otettava vastuu oppimisestaan ja kehityksestään. Vastuun ottaminen oli mentoroitaville ajoittain vaikeaa Hahku-mentorointiprosessissa. Tämä johtui osittain mentoroitavien ikävaiheesta (toisen asteen opiskelijat), joka asetti haasteita. Toisaalta vaikutti myös se, oliko mentoroitavan haasteita tunnistettu aiemmin vai oliko prosessi vielä kesken. Moni opiskelija oli saattanut suorittaa peruskoulun ilman hahmottamisen haasteiden tunnistamista. Näin ollen oikeanlainen tuki ja ohjauskeinot olivat jääneet saamatta.

Mentoroitavat olivat kehittäneet itselleen tapoja selviytyä erilaisista tilanteista. Tavat eivät olleet välttämättä järkeviä tai ymmärrettäviä muiden mielestä. Ne olivat kuitenkin osa mentoroitavien arkea, joten niistä luopuminen saattoi olla vaikeaa. Lehtola (2020) mainitsi spatiaalisen ahdistuneisuuden, joka voi johtaa hahmottamista vaativien tilanteiden välttelyyn. Tällaista välttelyä kuvasi useampikin mentori. Tällöin tilanteet, joissa mentoroitava joutui

epämukavuusalueelle, saattoivat aiheuttaa ongelmia. Clutterbackin (1998) mainitsema älyllinen haastaminen oli tällöin suotavaa, jopa pakollista, mentorin toimesta, koska välttelyn myötä hahmottamisen taidot eivät pääse kehittymään kuten Lehtola (2020) muistuttaa.

Pohtiessani Hahku-mentoreiden kokemia vaikeuksia päädyin tarkastelemaan Ristikankaan ja kumppaneiden (2020) listaamia mentorointisuhdetta rajoittavia uskomuksia. Näitä olivat esimerkiksi mentoroitavan kokema osaamattomuus, itsensä vähättely ja pessimistisyys. Nämä kolme rajoittavaa uskomusta kulkivat melko lailla käsi kädessä. Osaamattomuuden tunteet johtivat itsensä vähättelyyn, joka aiheutti kielteisen reaktion ja näyttäytyi pessimistisyytenä. Nämä rajoittavat tekijät liittyivät myös Lehtolan (2020) mainitsemaan spatiaaliseen ahdistuneisuuteen. Nämä kaikki tekijät yhdessä muodostivat negatiivisen kehän, josta mentoroitavan oli vaikea päästä pois. Kaiken negatiivisuuden keskeltä löytyi monen mentorin vahvuutena ollut ratkaisukeskeisyys ja positiivisuus, jotka loivat valoa tunnelin päähän. Mentorit loivat toivoa ja tukivat sekä kannustivat vaikeissa tilanteissa.

Monen mentorin kohdalla tuli esille vahva tunnepohjainen tuki, jota edellä kuvasin. Clutterback (1998) esittää mentoreiden rooleja ulottuvuuksilla, joissa on muun muassa tunne- ja tietopohjainen tuki. Kukaan mentoreista ei mielestäni asettunut selvästi vain toiselle ulottuvuudelle, vaan molemmat aspektit näkyivät. Tunteet olivat muutenkin esillä näissä haastatteluissa. Tässä tutkielmassa mentorointiin liittyviä tunteita sivuttiin, mutta niihin ei kiinnitetty syvällisempää huomiota. Bogujevci (2021) käsittelee tunneasioita omassa pro gradussaan.

Tutkijatriangulaatio Bogujevcin (2021) ja Naukkarisen (2021) kanssa on ollut hyödyllistä. Keräsimme yhdessä aineiston, jonka litteroimme samojen ohjeiden mukaisesti. Olemme käyttäneet osittain samaa aineistoa analyyseissämme, jolloin olemme voineet prosessin aikana keskustella toistemme kanssa ja vertailla näkemyksiämme. Huusko ja Paloniemi (2006, 169) muistuttavat siitä, että aineistolähtöisessä analyysissä on syytä huomioida tutkijan henkilökohtaisen tulkinnan vaikutus johtopäätöksiin. Tässä tapauksessa

useampi tutkija on päätenyt samankaltaisiin havaintoihin ja johtopäätöksiin saman aineiston pohjalta, jolloin tutkimuksen luotettavuus on lisääntynyt kuten myös Patton (1999, 1197) mainitsee.

Aineiston analyysissä hyödynsin Atlas.ti -ohjelmistoa, jonka avulla sain aineiston hyvin pilkottua ja jaettua osiin sekä sijoitettua oikeiden koodien alle. Aineiston tarkka purkaminen osiin ohjelmiston avulla lisäsi luotettavuutta, koska sain koodattua kaikki pienet yksityiskohdat. Näistä yksityiskohdista muodostui myöhemmin laajempia teemoja, mutta niitä oli kätevää tarkastella myös erikseen. Tällaisen analyysitavan avulla saatoin seurata tarkasti omaa työskentelyäni ja palata takaisin aiempiin koodauksiin, jos tilanne niin vaati.

En havainnoinut tutkimukseen osallistujia mentoroinnin aikana, enkä ole käynyt Hahku-mentorikoulutusta. Näin ollen minulla ei ollut ennakkokäsityksiä siitä, minkälaista Hahku-mentorina toimiminen voisi olla. Tällöin pystyin luotettavammin tarkastelemaan haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä mentorina toimimisesta. Koulutuksen järjestäjä (NMI) ei myöskään ohjannut tutkimukseni suuntaa, vaan sain itsenäisesti päättää, mihin suuntaan tutkimuksessani etenen.

Jatkotutkimusehdotukseni liittyvät mentorointiin ja mentorointisuhteeseen. Kaikki kolme Hahku-mentorikoulutuksesta tehtyä tutkielmaa (Ahvonen 2021, Bogujevci 2021, Naukkarinen 2021) keskittyivät tarkastelemaan asioita mentoreiden näkökulmasta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella mentorointiprosessia myös mentorointien näkökulmasta. Kuinka mentorointien ovat kokeneet mentorointiprosessin, oliko siitä heille hyötyä omassa opiskelussaan ja arjessaan. Olisi mielenkiintoista kuulla nimenomaan itse prosessin kulusta, eikä niinkään hyvän mentorin ominaisuuksista tai vaatimuksista (esim. Gray & Smith 2000; Cho ym. 2011). Olisi tärkeää saada myös mentorointien kehitysehdotuksia mentoroinnin suhteen.

Tämän tutkimuksen havainnot voivat muodostaa pohjan syvemmälle mentorin ja mentorointien vuorovaikutussuhteen tutkimukselle. Haluaisin tietää tarkemmin, kuinka aito dialoginen mentorointisuhde olisi mahdollista esimerkiksi oppilaitoksessa toimivan opettajan ja opiskelijan välillä.

Oppilaitoksessa opettajan ja opiskelijan suhde ei ole tasavertainen. Olisiko opettajan mahdollista luopua hierarkkisesta vuorovaikutussuhteesta opiskelijaan ja luoda tasavertainen, dialoginen mentorointisuhde? Millaisia rajoitteita oppilaitosympäristössä olisi ja toisaalta, mitkä tekijät tukisivat suhteen muodostumista?

Hahku-mentoreilla oli myönteinen ote työnsä kehittämiseen. Usealla oli myös oppilaitoskohtaisia kehittämisideoita koskien hahmottamisen kontekstia. Tässä tutkimuksessa oli pieni joukko kentällä työskentelevistä ammattilaisista, mutta se antoi jonkinlaista suuntaa siitä, mitä tarvitaan. Eri koulutusasteet tarvitsevat tutkimukseen perustuvaa tietoa hahmottamisen haasteista ja keinoista tukea sekä auttaa henkilöä näissä haasteissa. Voisiko oppilaitoksissa olla tulevaisuudessa Hahku-mentoreita osana henkilökunnan rakennetta?

The delicate balance of mentoring someone is not creating them in your own image, but giving them the opportunity to create themselves.

-Steven Spielberg

LÄHTEET

- Bogujevci, E. 2021. Työnimellä: Toisen asteen opettajien kokemat tunteet ja käsitykset Hahku-mentorina toimimisesta (Julkaisematon pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto).
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cho, C. S., Ramanan, R. A., & Feldman, M. D. 2011. Defining the Ideal Qualities of Mentorship: A Qualitative Analysis of the Characteristics of Outstanding Mentors. *The American Journal of Medicine*, 124(5), 453–458. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2010.12.007>
- Clutterbuck, D. 1998. *Learning alliances: Tapping into Talent*. London: Institute of Personnel and Development.
- Darwin, A. 2000. Critical Reflections on Mentoring in Work Settings. *Adult education quarterly*, (50(3), 197-211. <https://doi.org/10.1177/07417130022087008>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gibb, S. & Megginson, D. 1993. Inside corporate mentoring schemes: a new agenda of concerns. *Personnel Review*, 22(1) , 40–54. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1108/00483489310025193>
- Gray, M. A., & Smith, L. N. 2000. The qualities of an effective mentor from the student nurse's perspective: findings from a longitudinal qualitative study. *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1542–1549. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01606.x>
- HAHKU - Hahmottamisen kuntoutus, tietopalvelusivusto. Niilo Mäki Instituutti. www.hahku.fi (Viitattu syksy 2020.)
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162-173.
- Iisakka, R. & Moilanen, M. 2017. "Tää on vähän sekava tää koulutuspolku": Koulutuspoluilla koetut vaikeudet ja tuki, kun oppijoilla on

- hahmotusvaikeuksia (Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56775>
- Isomäki, H. 2015. Kummi 12. Ymmärrämmekö näkemäämme? – Visuaalisen hahmottamisen häiriöt. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Isotalo, M. 2010. Mentorointiopas.
<https://www.akavanerityisalat.fi/files/2618/Mentorointiopas.pdf>
(Luettu 15.4.2021.)
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus.
- Kanniainen, M.-R., Nylund, J. & Kupias, P. 2017. Mentoroinnin työkirja. Helsingin yliopisto.
https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf (Luettu 5.12.2020.)
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 96-103.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/23630>
- Kultti-Lavikainen, N. 2020. Miksi hahmotushäiriöiden varhainen tunnistaminen on tärkeää. Niilo Mäki Insituutti. <https://www.hahku.fi/miksi-hahmotushairioiden-varhainen-tunnistaminen-on-tarkeaa/> (Katsottu 29.12.2020)
- Kupias, P.& Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum, e-kirja.
- Lahti, J. 2020. 6. video – Mitä on hahmottaminen? Oppimisen Olohuone. <https://www.eoliitto.fi/mita-me-teemme/oppimisen-olohuone/videot-oppimisen-olohuone/> (Katsottu 23.11.2020.)
- Lehtola, A. 2020. Mitä spatiaalinen ahdistuneisuus on. Niilo Mäki Instituutti. <https://www.hahku.fi/mita-spatiaalinen-ahdistuneisuus-on/> (Katsottu 11.2.2021.)

- Leppisaari, I. (2020). Digimentorointi osana työelämäläheistä jatkuvan oppimisen ekosysteemiä. *Aikuiskasvatus*, 40(1), 22-35.
<https://doi.org/10.33336/aik.91045>
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67498>
- Linn, M., & Petersen, A. 1985. Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A Meta-Analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498. <http://dx.doi.org/10.2307/1130467>
- Luhanka-Aalto, R. 2017. Mentorointiopas: Opas mentorointikoordinaattoreille. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Haettu URN:ISBN:978-952-328-075-5
- Malanchini, M., Rimfeld, K., Shakeshaft, N. G., McMillan, A., Schofield, K. L., Rodic, M., Rossi, V., Kovas, J., Dale, P. S., Tucker-Drob, E. M. & Plomin, R. 2020. Evidence for a unitary structure of spatial cognition beyond general intelligence. *NPJ Science of Learning* 5, 9.
<https://doi.org/10.1038/s41539-020-0067-8>
- Naukkarinen, M. 2021. Toisen asteen ammattilaisten kertomusten välittämiä kokemuksia Hahku-mentorikoulutuksesta (Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75235>
- Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta. 3.painos. Helsinki: Gaudeamus, e-kirja.
- Patton, M. Q. 1999. Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34 (5 pt 2), 1189.
- Pietiläinen, P. 2020. Miten hahmottamisen vaikeudet näkyvät toisella asteella. Niilo Mäki Instituutti. <https://www.hahku.fi/miten-hahmottamisen-vaikeudet-nakyvat-toisella-asteella/> (Katsottu 22.11.2020.)
- Ristikangas, V., Ristikangas, M.-R. & Alatalo, M. 2020. Valmentava mentorointi - Opas tehokkaaseen vuorovaikutukseen. 2. painos. Kauppakamari, e-kirja.

- Räsänen, P., Ylönen, S. & Talvinen, A. 2019. Hahmotusvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 374–391). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Räsänen, P. 2020a. Mitä hahmotushäiriöt ovat. Niilo Mäki Insituutti. <https://www.hahku.fi/oppitunti-hahmotushairioista/> (Katsottu 20.11.2020.)
- Räsänen, P. 2020b. Mitkä hahmottamisen eri osa-alueet ovat. Niilo Mäki Instituutti. <https://www.hahku.fi/mitka-hahmottamisen-eri-osa-alueet-ovat/> (Katsottu 24.11.2020.)
- Sandberg, E. 2021. *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schneck, C. M. 2010. A Frame of Reference for Visual Perception. Teoksessa P. Kramer & J. Hinojosa (toim.) *Frames of reference for pediatric occupational therapy* (3. painos, s. 349–389). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Stone, F. M. 2007. *Coaching, counseling and mentoring: How to choose and use the right technique to boost employee performance*. 2. painos. New York: AMACOM, e-kirja.
- Teräs, M. & Toiviainen, H. 2014. Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 84-95. <https://doi.org/10.33336/aik.94084>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi, e-kirja.
- 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* 139(2), 352–402. <https://doi.org/10.1037/a0028446>
- Warren, M. 1993. A hierarchical model for evaluation and treatment of visual perceptual dysfunction in adult acquired brain injury I. *American Journal of Occupational Therapy* 44, 391–399. doi: 10.5014/ajot.47.1.42. PMID: 8418676.

Ylönen, S. 2020. Hahmotusvaikeudet peruskoulun jälkeen. Niilo Mäki
Instituutti. [https://www.hahku.fi/hahmotusvaikeudet-peruskoulun-
jalkeen/](https://www.hahku.fi/hahmotusvaikeudet-peruskoulun-jalkeen/) (Katsottu 23.11.2020.)

LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkimukseen osallistuville 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 1. Tiedote tutkimukseen osallistuville 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. Tekstiksi 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.

LIITE 2. Hahku-tietosuojailmoitus 1 (2)

HAHKU- tietosuojailmoitus

HAHKU-hankkeen tietosuojailmoitus Päivitetty 17.5.2019.

Rekisterin nimi

Henkilötietorekisteri työikäisten hahmottamisen kuntoutuksen (HAHKU) hankkeessa 2018-2020.

Rekisterinpitäjä ja yhteyshenkilö Rekisterinpitäjä

Niilo Mäki -säätiö, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto puh. 010 229 2990, Y-tunnus 0920779-6.

s-posti: tietosuoja@nmi.fi

Rekisterin yhteyshenkilö

Juha Lahti, projektikoordinaattori, juha.lahti@nmi.fi, 040 672 8726

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

HAHKU-hankkeessa tuotetaan hahmottamishäiriöisten työikäisten toimintakyvyn tukemiseen tarkoitettu verkkopohjainen harjoitusohjelmisto sekä koulutetaan yhteistyönä yhteistyöjärjestöjen kanssa kokemosasaajaverkosto toimintakykyä tukevan harjoittelun ohjaajiksi. Lisäksi hankkeessa koulutetaan 2. asteen ammattilaisia (opettajat, koulupsykologit, kuraattorit, opinto-ohjaajat ja erityisopettajat) hahmottamisen kysymyksissä.

HAHKU-

hankkeessa käsittelemme henkilötietoja ainoastaan lainmukaisten käsittelyperusteiden nojalla. Noudatamme Euroopan unionin yleisen tietosuoja-asetuksen (GDPR) säännöksiä ja periaatteita. Sinulla on oikeus henkilötietojen suojaan.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on hankkeen asiakasviestintä ja hankkeen toiminnasta sekä alan tutkimuksesta tiedottaminen. Lisäksi henkilötietoja käsitellään harjoitusohjelmiston ylläpidossa sekä tapahtumiin ja koulutuksiin ilmoittautumisissa (esi m. EDUCA, Hyvä Alku).

Henkilötietojen käsittelijät

Henkilötietoja käsittelevät ovat sopimussuhteessa Niilo Mäki -säätiöön. Hankkeessa mahdollisesti mukana olevien opiskelijoiden ja/tai harjoittelijoiden kanssa laaditaan erilliset salassapitosopimukset rekisterinpitäjän kanssa ja he ovat rinnastettavissa rekisterinpitäjän henkilökuntaan. Vastuut ja velvollisuudet on käyty läpi kaikkien henkilötietoja käsittelevien työntekijöiden kanssa.

Henkilötietorekisteri ei ole hankkeen yhteistyökumppaneiden käytössä. Kolmannet tahot eivät käsittele henkilötietorekisteriä eikä tietoja luovuteta muualle. Henkilötietoja ei myöskään siirretä EU:n tai ETA:n ulkopuolelle.

Miten ja mitä henkilötietoja kerätään

Henkilötietoja kerätään hankkeen toiminnasta ja sisällöistä kiinnostuneilta sekä koulutuksiin ja harjoitussivuston käyttöön osallistuvilta henkilöiltä. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste on rekisteröidyn suostumus (EU 679/2016, 6 tai 9 artikla). Tiedot kerätään asianosaisilta itseltään sähköpostilla, puhelimitse, tapaamisissa ja/tai tapahtumien yhteydessä. Voit perua suostumuksesi, milloin vain syytä ilmoittamatta (ks. kohta rekisteröidyn oikeudet).

Hankkeella on käytössä seuraavat tiedonkeruulomakkeet:

1. Yhteydenottolomake [HAHKU.fi](https://www.hahku.fi)-sivulla: nimi, sähköposti, vapaavalintaisesti puhelin, asuinpaikkakunta, ikä
2. Moodle- harjoitussivuston rekisteröitymislomake: nimi, sähköposti, vapaavalintaisesti asuinpaikkakunta

3. Koulutusten ja tapahtumien osallistumis- ja palautelomakkeet: nimi, sukupuoli, ikä, sähköposti, puhelinnumero, asuinpaikkakunta, työpaikka, ammatti, erityisruokavalio.

LIITE 2. Hahku-tietosuojailmoitus 2 (2)

Henkilötietoihin perustuvia automaattisia päätöksiä ei tehdä. Rekisterinpitäjä saattaa kuitenkin poimia rekisteröityjä kohdennettuun tiedotukseen sen mukaan, millaisista koulutuksista tai hankkeen toiminnasta henkilö on ollut kiinnostunut.

Henkilötietorekisterijärjestelmän suojauksen periaatteet

Henkilötietoja sisältävän järjestelmän käyttöön ja ylläpitoon ovat oikeutettuja vain rekisterinpitäjän erikseen nimeämät ja kouluttamat työntekijät, joita sitoo vaitiolovelvollisuus.

Rekisterin käsiteltävät tiedot suojataan asianmukaisesti. Rekisterissä käytettävät järjestelmät on sijoitettu valvottuun laitetilään Suomessa. Tietoja säilytetään fyysisesti turvallisessa konesaliympäristössä rekisterinpitäjän hallinnoimilla palvelimilla. Tietojen suojauksessa käytetään alalla yleisesti suositeltavia parhaaksi havaittuja käytäntöjä, kuten järjestelmien koventamista, palomureja, yksityiskohtaisia käyttäjätunnuksiin perustuvia käyttöoikeuksia sekä käyttöoikeuksien ja tapahtumalokien valvontaa.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Rekisteriä säilytetään Niilo Mäki -säätiön toimitiloissa ja palvelimilla Suomessa, kunnes hanke tai tutkimus on päättynyt, tai kunnes tulosten todentaminen tai julkaisija sitä edellyttää. Säilyttämisen jälkeen henkilötietorekisteri hävitetään viimeistään 6 kk kuluessa, eikä sitä arkistoida pitkäaikaissäilytykseen.

Mahdollinen tutkimusaineisto anonymisoidaan ja henkilötiedot hävitetään, kun säilyttämiselle ei ole enää em. kohdan mukaisia perusteita.

Rekisteröidyn oikeudet

Rekisteröidyllä on oikeus **tarkastaa** itseään koskevat henkilötietorekisteriin tallennetut tiedot. Pyyntö tulee tehdä Niilo Mäki -säätiön henkilötietojen tarkastuspyyntölomakkeella osoitteessa: <https://www.nmi.fi/tietosuoja>

Rekisteröidyllä on oikeus **peruuttaa** antamansa suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Peruutuksen tehdään sähköpostilla osoitteeseen juha.lahti@nmi.fi, puhelimitse numeroon 040 672 8726.

Rekisteröidyllä on oikeus **tehdä valitus** Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli rekisteröity katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (Lue lisää: <https://tietosuoja.fi/etusivu>).

Muutokset tietosuojailmoitukseen

Pidätämme oikeudet muuttaa tätä tietosuojaselostetta ilmoittamalla siitä palveluissamme. Muutokset voivat perustua myös lainsäädännön muuttumiseen.

LIITE 3. 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 4. 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]