

**Marja Pesonen**

**MENTOROINTI KEHITTÄMISHANKKEEN  
OHJAUKSESSA**

**Pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2001  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto**

# SISÄLLYS

1 MENTOROINTI ON ”IN”	5
2 MENTOROINTI	7
2.1 Kokemuksen välittämistä ja vuorovaikutusta	7
2.2 Suhde tutorointiin, työnohjaukseen ja konsultointiin	10
2.3 Roolit ja tehtävät	14
2.4 Sovelluksia erilaisissa toimintaympäristöissä	18
2.5 Mentorointi suuntautuu tulevaisuuteen	22
3 MENTOROINTI OSANA OPPIMISPROSESSIA	24
3.1 Mentorointi ja oppimiskäsitykset	24
3.1.1 Mentorointi suhteessa sosio-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen	25
3.1.2 Mentorointi suhteessa rekonstruktivistiseen ja kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen	26
3.2 Mentorointi toimintaoppimisen ohjaamisessa	30
4 TUKI ASiantuntijana Kehittymiseen	33
4.1 Mentorointimallit	33
4.2 Reflektio asiantuntijuuden kehittämisessä	36
5 Tutkimuksen Toteutus	44
5.1 Tutkimusongelmat	44
5.2 Kasvatuksen erityiskurssi 98-00	44
5.3 Kyselylomake ja aineistonkeruu	48
5.4 Aineiston analysointi ja tutkimuksen luotettavuus	52
6 Tulokset	54
6.1 Kurssilaisten kokemukset mentorista ja mentorointisuhteesta	54
6.1.1 Mentorin ominaisuudet	54
6.1.2 Mentorointisuhde	56
6.1.3 Suhteen roolipiirteet	60
6.2 Mentoroinnin hyödyt kehittämishankkeelle	63
6.2.1 Kehittämishankkeen ohjaus	64
6.2.2 Reflektion osuus kehittämishankkeen ohjauksessa	67
6.2.3 Mentoroinnin hyödyt ammatilliselle kasvulle ja asiantuntijuuden kehittymiselle	70
6.2.4 Mentoroinnin kehittämis ehdotukset	73
6.3 Tutkimuksen päätulokset	75

7. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	77
7.1 Kurssilaisten kokemukset mentorista ja mentorintisuhteesta	77
7.2 Asiantuntijuuden tukeminen	80
7.3 Mahdollisuudet reflektion tukemiseen	83
7.4 Mentoroinnin kehittäminen ammatillisessa lisäkoulutuksessa	85
7.5. Tutkimuksen arviointia ja haasteita jatkotutkimukselle	87
LÄHTEET	90
LIITTEET	96
Liite 1: Taustatietoa kasvatuksen erityiskurssista	96
Liite 2: Saatekirje ja kyselylomake kurssilaisille	102
Liite 3: Saatekirje ja palautelomake mentoreille	111
Liite 4: Taulukot	115

# TIIVISTELMÄ

Pesonen, Marja. MENTOROINTI KEHITTÄMISHANKKEEN OHJAUKSESSA Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2001. 120 sivua.

---

Tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Diakonia-ammattikorkeakoulun järjestämän ammatillisen lisäkoulutuksen, kasvatuksen erityiskurssin 1998-2000, kurssilaisten mentorointikokemuksia ja niiden hyötyä kehittämishankkeen etenemiselle sekä heidän asiantuntijuutensa kehittymiselle. Tutkimuksen tuloksia käytetään kurssin kehittämistyössä ja niitä sovelletaan kirkon henkilöstön ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämiseen. Tutkimus tehtiin postikyselynä syksyllä 2000. Tutkimukseen vastasi 18 kasvatuksen erityiskurssin opiskelijaa. Vertailuaineistona käytettiin heidän mentoreidensa antamia palautetietoja.

*Kokemukset mentorista ja mentorointisuhteesta.* Kokemukset mentoroinnista ja mentorointisuhteesta olivat myönteisiä. Kurssilaiset kokivat suhteen ensisijaisesti tavoitteellisena vuorovaikutussuhteena, joka oli toisaalta tehtäväkeskeinen, jolloin siinä painottui kehittämishankkeen asiasisällön ja toteutuksen tukeminen ja toisaalta emotionaalisen ja sosiaalisen tuen antaminen. Suhde koettiin persoonalliseksi, ja yhdessä asetetut tavoitteet suuntasivat toimintaa. Mentoria pidettiin asiantuntijana, kumppanina, ystävänä ja neuvonantajana. Hänessä arvostettiin myönteistä asennetta, vuorovaikutustaitoja sekä ammatillista asiantuntijuutta. Mentorit olivat käyttäneet ohjauksen perustapoja: kysymyksiä, kuuntelua, kriittistä ja kannustavaa palautetta sekä kannustusta, jotka osoittautuivat tärkeiksi myös asiantuntijuuden kehittämisessä.

*Kehittämishankkeen tukeminen.* Mentoroinnista oli kurssilaisten arvioinnin mukaan eniten hyötyä kehittämishankkeen tekemiselle. Tuki oli eri vaiheissa sekä asiakeskeistä että emotionaalista tukea. Alku- ja toteutusvaiheen ohjaus oli asiakeskeisempää. Alkuvaiheessa mentorit olivat auttaneet tavoitteiden asettamisessa, hankkeen rajaamisessa ja tietolähteiden löytämisessä; toteutusvaiheessa mentorit olivat ensisijaisesti auttaneet rajaamaan ja linjaamaan hanketta. Loppuvaiheen tuki oli luonteeltaan selvemmin emotionaalista kuin asiakeskeistä. Silloin kannustettiin hankkeen loppuun saattamiseen ja jaettiin onnistumisen kokemuksia, mutta yhteiseen arviointiin ei panostettu yhtä paljon.

*Asiantuntijuuden kehittyminen.* Mentoreiden tukema reflektio liittyi ensisijaisesti kehittämishankkeeseen. Mentorit olivat auttaneet kurssilaisia muuttamaan toiminta- ja ajattelutapojaan sekä löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja. He vahvistivat kurssilaisten motivaatiota, tukivat itsearviointia sekä rohkaisivat haasteiden vastaanottamiseen. Ammatilliseen kasvuun ja asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvä reflektio suuntautui ensisijaisesti yksilöllisen asiantuntijuuden ja oman ammattikäytännön kehittämiseen. Yleisen ammatillisen kehittymisen, ammattitaidon kehittämisen ja työssä jaksamisen kysymykset tulivat myös ohjaussuhteessa esiin. Mentoreiden tuki ei suoraan suuntautunut yhteisöllisen, verkostoituvan asiantuntijuuden tai jaetun asiantuntijuuden tukemiseen. Välillisesti mentorit tukivat verkostoituvaa työtettä kehittämishankkeen kautta. Mentorointia tulisi kehittää siten, että se tukisi monipuolisemmin asiantuntijuuden kehittymistä sekä kriittistä reflektiota.

*Asiasanat:* mentorointi, asiantuntijuus, reflektio, ammatillinen lisäkoulutus, oppimiskäsitykset.



# 1 MENTOROINTI ON ”IN”

Mentorointi on vakiintumassa yhdeksi koulutuksen ohjausmenetelmäksi. Mentorointia sovellettiin Suomessa ensiksi yritysten henkilöstön kehittämistoiminnassa. Melko pian sitä alettiin soveltaa myös yhtenä koulutuksen ohjausmuotona tutoroinnin rinnalla. Tutkimustietoa tai dokumentoituja kokeiluraportteja mentoroinnin tuloksista erityisesti ammatillisessa lisäkoulutuksessa on vielä vähän.

Tutustuin mentorointiin vuonna 1998. Silloiset yhteistyökumppanini ja nykyiset työtoverini perehdyttivät minua mentoroinnin ideaan sekä toimivat mentoroinnin käynnistäjinä kasvatuksen erityiskurssilla. Kasvatuksen erityiskurssi oli Diakonia-ammattikorkeakoulun järjestämä ammatillinen lisäkoulutus, joka oli myös osa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon virallista henkilöstön täydennyskoulutusta. Tämä tapaustutkimus kuvailee mentoroinnin toteutusta tällä kurssilla vuosina 1998-2000. Olin mukana kasvatuksen erityiskurssia toteuttaneessa verkostoryhmässä. Kurssin aikana toimin suunnittelijan, kouluttajan ja tutorin tehtävissä. Kokosimme kurssin kestäessä palautetta kurssilaisilta ja mentoreilta, mutta ajatus tapaustutkimuksen tekemisestä syntyi vasta kurssin päätyttyä lukiessani viimeisiä kurssilaisten oppimistehtäviä maaliskuussa 2000.

Kasvatuksen erityiskurssi rakennettiin toiminta- ja projektioppimisen periaatteiden pohjalta. Kurssin taustalla olivat aluksi sekä kokemuksellinen että sosio-konstruktivistinen oppimisteoria, mutta kurssin loppuvaihetta kohti kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaiset painotukset vahvistuivat. Koska kontekstuaalinen oppimiskäsitys korostaa oppijan lähiympäristöä paitsi oppimisen lähtökohtana myös muutoksen kohteena, mentorin merkitys kurssilaisten kehittämishankkeen paikallisena lähiohjaajana kasvoi suuremmaksi kuin kurssia aloitettaessa osasimme suunnitteluryhmässä ennustaa.

Mentoroinnin tavoitteen ja tehtävien määrittely eteni kurssin aikana yhdessä mentoreiden ja tutoreiden kanssa kohti yhä laaja-alaisempaa näkemystä. Kurssin alkuvaiheessa mentoroinnin tavoitteena oli tukea kurssilaisen osaamisen kehittymistä ohjaamalla erityisesti kehittämishankkeen tekemistä. Mentori määriteltiin työelämässä toimivaksi asiantuntijaksi, jolla on vankka kokemus ja koulutus nimenomaan kurssilaisen kehittämishankkeen alueelta. Mentori toimi alkuvaiheessa

kehittämishankkeen sisältökysymysten asiantuntijana, mutta kurssin edetessä mentorille tuli myös laajempi ammatillista kasvua tukeva rooli.

Kun tutkimukseni teko alkoi toukokuussa 2000, tarkoituksena oli saada kuvailevaa tietoa mentoroinnin toteutumisesta kasvatuksen erityiskurssilla. Näkemykseni mentoroinnista perustui induktiivisesti hankittuun tietoon: kurssilaisten, tutoreiden ja mentoreiden kanssa käytyihin keskusteluihin, palautteeseen, epäsystemaattisesti valikoituun kirjallisuuteen sekä kuultuun kokemustietoon mentoroinnin toteutuksista muissa ammatillisissa lisäkoulutuksissa. Tämä kokemustieto suuntasi mielenkiintoni asiantuntijuuden kehittymisen ja mentoroinnin väliseen yhteyteen. Missä yhtymäkohdat ovat ja erityisesti, miten mentorointia voisi kehittää, jotta sen mahdollisuudet tulisivat hyödynnettyä parhaalla mahdollisella tavalla?

Tutkimus on tapaustutkimus, jossa sovelletaan kvantitatiivista tutkimusotetta. Tutkimuksessa koottua kuvailevaa tietoa on analysoitu sekä määrällisesti että sisällöllisesti. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa mentoroinnista ja sen hyödyistä kurssilaisten kehittämishankkeen ohjauksessa sekä heidän ammatillisen asiantuntijuutensa kehittämisessä. Tätä tietoa käytetään kasvatuksen erityiskurssin kehittämistyössä.

## 2 MENTOROINTI

Mentorointi-termin juuret löytyvät antiikin Kreikan mytologiasta - Homeroksen eepoksesta Odysseia. Ithakan kuningas Odysseus jätti talonsa luotettavan ystävänsä Mentorin hoitoon sillä aikaa kun hän itse oli Troijan sodassa. Mentor seurasi erityisesti Odysseuksen pojan Telemakhoksen elämää ja oli mukana hänen matkoillaan. Itse asiassa Mentor oli yksi jumalatar Athenen monista hahmoista. Hän ottaa kertomuksen edetessä useita kertoja vanhan, viisaan miehen Mentorin hahmon ja äänen. Tämä muinainen taru yhdistää naiseuden ja miehisyyden Mentorin hahmossa. Myös mentorin perustehtävät näkyvät hänen toiminnassaan. Mentor kertoo Telemakhokselle olevansa hänen ystävänsä. Hän antaa nuorukaiselle neuvoja, ohjeita ja kehotuksia sekä rohkaisee, kannustaa ja vastaa kysymyksiin, jopa antautuu väittelyynkin hänen kanssaan. (Homeros 1973, 35; Homeros 1990, 22-23, 27, 30, 36.)

### 2.1 Kokemuksen välittämistä ja vuorovaikutusta

Mentorointia voidaan tarkastella prosessina tai sitten tiettyyn tavoitteeseen tähtävänä tehtävänä. Todellinen, aito mentorointi on kuitenkin aina enemmän kuin tiettyjen toimenpiteiden suorittamista tai tietyn tehtävän toteutumista jonkun elämässä. (Head, Reiman & Thies-Sprinthal 1992, 12-19.) Mentorointikirjallisuudessa molemmat tarkastelukulmat ovat useimmiten mukana. Eri toimintaympäristöissä voi kuitenkin havaita erilaisia painotuksia. Yritysmentoroinnissa korostuu tavoite- ja tehtäväkeskeinen mentorointi, kun taas koulutustoimintaan sovelletussa mentoroinnissa prosessi sinänsä eri vaiheineen on merkittävä kasvun mahdollisuus ohjattavalle ja mentorille.

Nakari, Porenne, Mansukoski, Riikonen ja Huhtala (1998, 7, 10) määrittävät mentoroinnin yksilöiden kehitysmenetelmäksi, joka tähtää työuran pitkäjänteiseen ja laaja-alaiseen suuntaamiseen ja kehittämiseen. Siinä pyritään jakamaan ja jalostamaan käytännön kokemusten antamaa osaamista. Heidän yritysmentorointia käsittelevä kirjansa oli ensimmäisiä suomalaisia mentorointiteoksia. Sen määritelmät ja ohjeet näyttävät toimivan monen mentorointikoulutusohjelman tai -mallin taustalla. Näin oli myös tämän tutkimuksen kohteena olevalla kasvatuksen erityiskurssilla. Heidän määrittelynsä heijastaa tehtäväkeskeistä mentorointiajattelua. Siinä tulevat myös esiin

käytännön mentoroinnissa tällä hetkellä painottuvat kaksi asiaa: mentorointi keskittyy yksilöön sekä hänen osaamisensa kehittämiseen.

Mentoroinnin määrittely riippuu siitä kontekstista, jossa mentorointi toteutuu. Ratkaisevaa on ihmis- tai oppimiskäsitys, johon toiminta perustuu. Osassa määritelmiä korostetaan uuden työntekijän tai valmistuvan opiskelijan perehtymistä työpaikkaan tai työelämään kokeneen, asiantuntevan henkilön opastamana. Tällöin määritelmissä käytetään usein ilmaisuja antaa, siirtää tai välittää tietoa, kokemuksia, näkemyksiä ja osaamista uudelle työntekijälle. Alla olevat kolme määritelmää kuvaavat prosessin luonnetta, eivät sen suoranaista tehtävää ja sisältöä.

Mentorointi on kokemusten, näkemysten ja osaamisen siirtämistä ja välittämistä henkilöltä toiselle (Nakari ym. 1998, 7).

Mentorointi tarkoittaa sellaista ohjausta ja tukea, jota osaava, kokenut ja arvostettu senioriasemassa toimiva henkilö antaa kehityshaluiselle ja -kykyiselle nuoremmalle henkilölle (Nakari ym. 1998, 6).

Mentor on vanhempi ammattilainen ja luotettava neuvonantaja, jonka tehtävä on seurata, tukea, rohkaista ja opastaa juuri työyhteisöön tullutta kollegaansa (Lehtinen & Jokinen 1996, 29).

Osassa määritelmiä heijastuu mentoroinnin vuorovaikutuksellisuus. Mentorointi ymmärretään vastavuoroiseksi keskustelusuhteeksi, jossa jaetaan kokemuksia ja näkemyksiä. Tällöin myös mentorin tavoitteena on oppia toiselta uusia tietoja ja taitoja. Silloin mentorointi määritellään kahden ihmisen välinen suhteeksi, jonka tarkoituksena on, että toinen auttaa toista oppimaan (Bell 1997, 22; Brooks & Sikes 1997, 33; Jarvis 1997, 93). Suhde on vastavuoroinen, persoonallinen ja luottamuksellinen (Jarvis 1997, 93-94; Bell 1997, 11, 146-151).

Mentorointi on aina vuorovaikutusta ja parhaimmillaan se toimii kaksisuuntaisesti siten, että myös nuorempi polvi voi suotuisassa ja avoimessa työyhteisökulttuurissa antaa omat kehitysimpulssinsa ja -virikkeensä mentoreiden ja muiden seniorien uudistumiseen ja kehittymiseen (Nakari ym. 1998, 13).

Vuorovaikutussuhteen lisäksi mentorointi tarkoittaa toimintaa, jolla on tavoite ja joka noudattaa tiettyjä periaatteita. Spontaani mentorointikin voi toimia tavoitteellisesti,

vaikkakin se on luonteeltaan tilannekohtaista. Pisimmälle tavoitteellinen mentorointi on viety strukturoiduissa mentoriohjelmissa. (Lillia 2000, 16-18.) Mentorointisuhde on ”tavoitteellinen kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde, jota leimaa molemminpuolinen avoimuus, luottamus ja sitoutuneisuus” (Nakari ym. 1998, 6). Megginson ja Clutterbuck (1995, 13-14) määrittävät mentoroinnin sellaiseksi kahden ihmisen väliseksi suhteeksi, jossa toinen auttaa toista tekemään merkittäviä muutoksia työssään tai ajattelussaan. He korostavat, että mentorin tehtävä on siirtää huomio pois pikkuasioista ja yksityiskohdista laajempiin merkityssuhteisiin. Mentorointisuhteessa ei edetä tiukan aikataulun mukaan tulostavoitteesta toiseen, vaan annetaan aikaa havaita laajempia näkökulmia.

Tavoitteellisuus, pitkäjänteisyys ja laajakatseisuus sekä suhteen persoonallisuus muokkaavat mentorointisuhdetta muista vuorovaikutussuhteista erottuvaksi. Hyvään mentorointisuhteeseen kuuluvat paitsi tasapainoisuus, rohkeus, vuorovaikutuksen rehellisyys ja luottamuksellisuus myös mentorin antaman ohjauksen runsaus ja intohimoinen työote. Nämä piirteet toteutuessaan tuovat suhteeseen tasavertaisuutta, selkeyttä, vahvuutta, energiaa ja huimapäisyyttä. (Bell 1997, 43-45.) Kun mentoroinnin perusolemus halutaan kuvata sen syvällisimmässä mielessä, käytetään usein termiä minä/sinä –suhde (I/Thou –relationship). Sanaparin alkuperä on Buberin 50-luvulla luomassa filosofisessa teoriassa. (mm. Head ym. 1992, 17; Jarvis 1997, 93-94; Lindgren 2000, 14.)

Mentoroinnin yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus voivat muodostua ongelmiksi silloin, kun mentoroinnin tavoitteita ja hyötyjä ei voida kytkeä ohjattavan työyhteisön tavoitteisiin (Nakari ym. 1998, 11). Mentorointi onnistuu, jos mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät on ilmaistu selkeästi ja jos mentori ja mentoroitava hyväksyvät ne. Tämä on tärkeää riippumatta siitä, kenen määrittelemiä tai asettamia tavoitteet ovat. Mentorointi onnistuu paremmin, jos sekä mentori että mentoroitava ovat perehtyneet mentorointiin ennen sen alkamista. Tämä auttaa asettamaan mentoroinnille realistisempia tavoitteita. (Megginson & Clutterbuck 1995, 62.)

Koska mentorointisuhde on läheinen, siihen kuuluu myös mahdollinen kiintyminen toinen toisiinsa. Se voi näkyä siten, että mentorin tai mentoroitavan voi olla vaikea lopettaa mentorointisuhdetta ja erota, vaikka alkuperäiset tavoitteet ovat toteutuneet. Koska mentorointisuhteella on tavoitteet, sisältö ja muoto, se erottaa mentorointisuhteen muista läheisistä työhön tai opiskeluun liittyvistä suhteista. Silloin kun mentori ja mentoroitava ovat eri sukupuolta, on kiinnitettävä erityistä huomiota

siihen, että mentorointisuhteesta tiedotetaan työyhteisössä avoimesti, jotta suhteen luonteesta ei synny väärinkäsityksiä. (Lindgren 2000, 29; Megginson & Clutterbuck 1995, 16.)

Mentorointi voi epäonnistua, jos mentoroitavan on vaikea puhua mentorilleen tai jos mentori ei varaa siihen riittävästi aikaa (Arhén 1991, 79-84). Mentorointi voi epäonnistua myös silloin, jos ohjattava luottaa liikaa mentoriinsa. Tällöin suhde juuttuu paikalleen: se ei kasva ja muutu ajan kuluessa. Mentorin tulisi tukea ohjattavan itseluottamuksen kehittymistä ja päätöksenteon itsenäisyyttä sekä tarjota hänelle tilaisuuksia tutustua toisiin asiantuntijoihin, verkostoitua. (Head ym. 1992, 17.) Toisaalta mentori voi toimia niin, että edellyttää ohjattavan olevan hänestä riippuvainen. Tällöin suhde ei ole vuorovaikutuksellinen, vaan mentori on määräävässä asemassa. Jarvis (1997, 94) toteaa, että mentoroinnin sopivuutta aikuiskoulutukseen on epäilty tämänkaltaisten esimerkkien vuoksi.

## 2.2 Suhde tutorointiin, työnohjaukseen ja konsultointiin

Mentorointi, tutorointi, työnohjaus ja konsultointi ovat kaikki ohjausmenetelmiä. Vuorinen (1996, 16-18) sekä Lehtinen ja Jokinen (1996, 26-31) toteavat, että ohjaus-termi käsitteenä on jäsentymätön ja että sitä käytetään ja tulkitaan kokempohjaisesti ja tilannekohtaisesti.

Vuorinen (1996,17) on koonnut yhteen koulutustoiminnassa käytettävän ohjauksen keskeisiä piirteitä:

- 1) Ohjauksen tulee olla ohjaajan ja asiakkaan välinen molemminpuolinen luottamuksellinen suhde.
- 2) Ohjauksen tulee luoda opiskelijalle vaihtoehtoja itsearviointiin ja sen tulee sisältää eriasteisia toimenpiteitä ohjaustilanteissa.
- 3) Toiminnan kohde ei ole opiskelija vaan se prosessi, jossa opiskelija oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuusalueitaan suhteessa oman toimintaympäristön mahdollisuuksiin.
- 4) Tavoitteena on opiskeluaikaisten ja opiskelun jälkeisten muutostilanteiden itsenäinen kohtaaminen ja hallinta.
- 5) Ohjaajat voivat työkäytäntöjään arvioidessaan hyödyntää ohjaustilanteita ohjaustyönsä kehittämisessä.

Tutorointia ja ohjausta käytetään nykyisin jopa synonyymeina. Tenhula ja Pudas (1994, 18) määrittelevät tutoroinnin ohjaukseksi, jolla edistetään oppimista ja oppijan itsenäistä

oppimisprosessin hallintaa sekä autetaan häntä saavuttamaan omia päämääriään ja integroitumaan opiskeluyhteisöönsä. Tutorointiin liitetään myös motivaation pysyvyyteen ja oppimisvaikeuksien ehkäisyyn liittyvää toimintaa. Vuorisen (1996, 18) mukaan tutorointi on didaktisesti painottunutta toimintaa, joka kohdistuu ohjausta kapea-alaisemmin ensisijaisesti oppimisprosessin tukemiseen, jolloin itsetuntemus ja elämäntilanteen tarkastelu jäävät ohuemmaksi.

Koulutuksen yhteydessä mentorointi voi olla lähellä vertaistutorointia tai sparrausta. Vertaistutorointi (peer tutoring, cross-age tutoring) on tutorointia, jossa ohjattavan kanssa samassa asemassa oleva henkilö opastaa kollegaansa (Tenhula & Pudas, 1994, 17). Vertaistutoroinnin etu on se, että ohjaaja ja ohjattava edustavat samaa kulttuuria ja puhuvat samaa kieltä. Koska he ovat vertaisia, he voivat päästä lähemmäksi toisiaan kuin eritasoisessa asemassa olevat. (Lehtinen & Jokinen 1996, 106.) Sparraus on vapaamuotoista, kokemuspohjaista, kollegiaalista näkemystenvaihtoa, jolla ei ole tiukkoja muodollisia tavoitteita. Sillä pyritään varmistamaan yksilön (tai ryhmän) osaamisen toimivuus. (Nakari ym. 1998, 10.) Kun mentoritavat ovat vertaisia, mentorointia nimitetään kollegaohjaukseksi (peer mentoring) (Megginson & Clutterbuck 1995, 14).

Mentorointisuhteessa korostuu mentorin laajempi perehtyneisyys ja asiantuntemus juuri siihen asiaan tai taitoon, joka kiinnostaa mentoritavaa, vaikka he toimisivat tasaveroisena ja –arvoisena työparina. Tutorointisuhde sen sijaan keskittyy oppimisprosessiin kokonaisuutena, jolloin tutorilta ei edellytetä spesifeihin asiasisältöihin tai taitoihin liittyvää asiantuntijuutta.

Mentorointia ja tutorointia erottaa toisistaan myös ohjaussuhteen itsenäisyyden aste. Mentorointisuhteessa mentori ja ohjattava voivat hyvin itsenäisesti päättää tavoitteista ja siitä, mistä keskustellaan. Tutoroinnissa lähdetään useimmiten liikkeelle koulutukselle asetetuista tavoitteista, jotka ohjaavat tutorointisuhteen tavoitteiden asettamista ja keskusteluteemoja. (Lindgren 2000, 15.) Tavanomaista on myös se, yhdellä tutorilla on useampi tutoritava tai tutorointiryhmä; mentorilla sen sijaan on kerrallaan vain yksi ohjaussuhde, mikä antaa suhteelle enemmän ainutkertaista ja persoonallista otetta.

Kolmas mentorointia ja tutorointia erottava piirre on se, että tutorointisuhde päättyy koulutuksen päättyttyä. Sen tavoitehan on tukea opiskeluprosessia. Mentorointisuhde sen sijaan usein jatkuu koulutuksen päättyttyäkin, koska mentorointi ei ole sidoksissa luotuihin rakenteisiin tai pysyviin toimintaympäristöihin. Sen ytimessä

on kahden ihmisen välinen luottamuksellinen suhde, joka voi säilyä kontekstien vaihtuessa. (Jarvis 1997, 95.) Tämä löyhä sidonnaisuus oppimisen rakenteisiin on mentoroinnin merkittävä voimavara. Varsinkin aikuiskoulutuksessa tarvitaan ohjauksen muotoja, jotka voivat jatkua pitkäkestoisesti, vaikka ohjaussuhteen osapuolten toimintaympäristöt ja asemat vaihtuvat. Koulutuksessa opittujen oivallusten muuttaminen käytännöiksi on vuosia kestävä prosessi. Koulutuksen aikana tutorointi on hyvä tuki uusien oivallusten ja taitojen oppimisessa. Mutta koulutuksen päätyttyä opitun soveltamiseen ja kehittämiseen tarvitaan edelleen ohjausta – ja ennen kaikkea tukea. Oma ja yhteisön muutosvastarinta muutoksen edessä voi pysäyttää opitun soveltamisen ellei ole olemassa taustatukea.

Kun mentorointia ja tutorointia käytetään molempia yhtä aikaa oppijan ohjaamisen menetelminä, on tärkeää sopia työnjaosta. Työnjaon perusta on usein organisatorinen: esimerkiksi mentorit edustavat työelämätuntemusta ja käytännön ammatillisuutta, kun taas tutorit ovat kouluttavan laitoksen työntekijöitä. Brooks ja Sikes (1997, 43-47) kuvaavat opettajankoulutuksessa sovellettua neljän ohjaajan mallia. Oppijalla on kaksi mentoria ja kaksi tutoria. Ammatillinen (professional) mentori (1) huolehtii työpaikalla tapahtuvan oppimisen koordinoinnista ja sen kehittämisestä. He vastaavat työpaikalla oppijoiden ammatillisen osaamisen arvioinnista ja perehdyttävät oppijat työpaikkaan ja laajemmin oman ammattialansa kysymyksiin. Ammatillinen tutor (2) toimii ammatillisen mentorin työparina korkeakoulussa. Hänen tehtävänsä on ohjata oppijaa perehtymään syvemmälle oman ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kysymyksiin, tutkimuksiin ja vaihtoehtoisin malleihin. Asiantuntijuuden sisällön, oppiaineen (subject) mentori (3) ohjaa työpaikalla oppijaa hänen asiantuntijuuden alueeseensa liittyvissä kysymyksissä. Asiantuntijuuden sisällön (subject) tutor (4) keskittyy ohjauksessaan laajentamaan tieteenalan tai oppiaineen kysymyksiä teoreettisesti ja tutkimuksellisesti.

Neuvon antaminen (counselling) johonkin ongelmaan voi olla mentoroinnin yksi ulottuvuus, mutta sitä ei voi suoraan rinnastaa mentorointiin. Neuvonta lähtee liikkeelle asiakkaan tarpeista ja ongelmista, ja sen tavoitteena on asiakkaan tyytyväisyys. Toki näin on myös mentoroinnissa, mutta koska mentorointi liittyy ohjattavan osaamisen kehittämiseen usein osana organisaation sisäistä kehittämistä, osa mentoroinnille asetettavista tavoitteista määrittäytyy ohjattavan ulkopuolelta. Myös ohjattavan ammattialan yleinen kehitys asettaa osaamiselle uusia vaatimuksia ja kehittämistavoitteita. (Tomlinson 1995, 62-63.)



Mentorointi muistuttaa myös työnohjausta, jossa autetaan ohjattavaa itse löytämään omia voimavaroja ja ratkaisuja työtilanteisiin. Yksilö- tai ryhmätyönohjauksessa keskitytään ohjattavan persoonan, työryhmän tai tiimin sekä työn väliseen dialogiin. Mentoroinnissa painopiste on mentoroitavan osaamisen kehittämisessä.

Konsultoinnin ja mentoroinnin tavoitteet voivat olla samat eli autetaan rajatun ongelman ratkaisemisessa tai hankkeen toteuttamisessa. Konsultoinnin ja mentoroinnin ero on ohjaussuhteen muodossa. Konsultointi perustuu asiakassuhteeseen ja on maksullista. Mentorointisuhte perustuu arvostukseen ja luottamukseen ja on siten läheisempi. Mentoroinnin tavoitteet ulottuvat usein myös pelkkiä hanketavoitteita laajemmaksi: perimmäisenä tavoitteena on aina mentoroitavan laaja-alaisen osaamisen kehittäminen ja sen soveltaminen pitkäjänteisesti.

Verratessaan mentorointia muihin koulutuksellisiin ohjausmuotoihin Lindgren (2000, 44-45) tiivistää mentoroinnin ominaispiirteet seuraavasti. Mentorointi on itsenäinen, luottamuksellinen mentorin ja mentoroitavan yhteisen sopimuksen perustalle rakentuva ohjausmuoto, joka on luonteeltaan yksityistä ja henkilökohtaista ohjausta. Se pyrkii enemmän kuin muut ohjausmuodot tukemaan laaja-alaista persoonallisuuden kehittymistä ja kypsymistä. Mentorin tehtävää pidetään vapaaehtoisena kunniatehtävänä.

Mentorointi voi toimia ohjauksen menetelmänä sekä formaalissa, non- tai informaalissa oppimisessa. Mentorointi voidaan liittää osaksi virallisen koulutuksen rakennetta, tai se toteutuu spontaanisti ja epävirallisesti. Wiltshire (1998, 2-3) jakaa mentoroinnin klassiseen ja instrumentaaliseen malliin. Klassiselle mallille on tyypillistä, että se auttaa oppijaa hahmottamaan omia valinnanmahdollisuuksiaan. Tällöin mentorina voi toimia oikeastaan kuka vain, jopa oma lähiyhteisö. On tärkeää oivaltaa, että tärkeimmät mentorit voivat löytyä henkilön lähipiiristä (ystävät, sukulaiset, lapset) tai sitten kauempaa (luovat henkilöt, satunnaiset tuttavuudet). Instrumentaalinen mentorointi puolestaan auttaa toteuttamaan ja edistämään niitä valintoja, jotka henkilö on jo tehnyt. Formaaliin oppimiseen kytketty mentorointi on luonteeltaan instrumentaalista, koska se tukee jo asetettuja tavoitteita. Klassinen mentorointi soveltuu non- ja informaaliseen oppimiseen, koska niissä ei joko ole selkeitä tavoitteita tai sitten ne muodostuvat toiminnan myötä.

Viitala (1994, 11) toteaa, että spontaanisti syntyneet, epäviralliset mentorointisuhteet voivat olla kaikkein hedelmällisimpiä, koska niihin liittyy ”se jokin”,

joka sitoo ohjauksen eri osa-alueita yhteen. Nämä spontaanit mentorointisuhteet syntyvät valikoiden, jolloin ohjausta saavat sellaiset henkilöt, jotka selviytyisivät hyvin ilman mentoriakin. Mentorointi ja menestys kytkeytyvät toisiinsa siten, että henkilöt, joilla on parhaat menestymisen mahdollisuudet vetävät puoleensa mentoreita, jotka puolestaan auttavat heitä varmemmin toteuttamaan mahdollisuuksiaan. Arhén (1991, 18) toteaa, että tutkimustulosten mukaan mentorit pyrkivät spontaanisti tukemaan sellaisia ohjattavia, jotka muistuttivat heitä itseään nuorena.

### **2.3 Roolit ja tehtävät**

Joidenkin mentoroinnin määrittelyjen taustalla on menneiltä ajoilta tuttu koulutuksen muoto, mestari-kisälli-oppipoika -malli. Mentoria kuvataan sanoilla kokenut, asiantuntija, arvostettu. Joissain yhteyksissä viitataan jopa ikään: mentorin tulee olla vanhempi kuin mentoroitava. Tällöin mentoroitavaan liitetään ajatus uraansa aloittavasta henkilöstä tai työpaikkaan tulevasta, perehdytystä tarvitsevasta uudesta työntekijästä. "Oppipoika"-mentoroitavalle riittää, kun oppii sen, mitä mestari osaa ja on urallaan oppinut.

Organisaatioiden henkilöstökoulutuksessa tai ammatillisessa lisäkoulutuksessa mestari-kisälli -malli ei enää toimi. Koulutukseen osallistuvat voivat olla iältään vanhempia tai ammatillisesti yhtä asiantuntevia kuin mentorinsa. Mentorointi on tällöin lähempänä vertais- tai kollegaohjausta. Mentorin tehtävään on aiemmin liitetty myös ajatus ammatillisesta roolimallina toimimisesta. Mentoroitavan tavoitteena ei nykyisin ole se, että osaisi toimia mentorinsa tapaan, vaan se, että voisi kehittää omaa, persoonallista osaamistaan mahdollisimman pitkälle.

Koulutustoiminnassa mentoroinnilla on oma suunniteltu asemansa koulutuksen rakenteessa. Tällöin joko koulutuksen järjestäjä valitsee ohjattavien mentorit tai sitten ohjattavat etsivät itse mentorin. Toisaalta mentorointi voi toteutua epävirallisena, ilman erityistä rakennetta. Kummassakin tapauksessa mentorointisuhteen muodostuminen läheiseksi, arvostukseen ja luottamukseen perustuvaksi edellyttää persoonallisuuden "kemioiden" yhteensopivuutta ja etenkin mentorilta hyviä ihmissuhdetaitoja. (Brooks & Sikes 1997, 32-33; Jarvis 1997, 93.).

Jos koulutuksen järjestäjä hankkii mentorit, tehtävä kuuluu yleensä mentorointiohjelman yhdyshenkilölle. Hän myös muodostaa sopivat mentorointiparit,

valmentaa mentorit tehtäviinsä sekä seuraa mentorointisuhteiden kehittymistä ja niiden tuloksia. (Nakari ym. 1998, 16.) Kun yhdyshenkilö valitsee mentorit, varmistetaan se, että mentorit ovat riittävän korkeatasoisia ja laaja-alaisia asiantuntijoita. Jos mentoroitavat valitsevat itse mentorinsa, on mahdollista, että valinta tehdään liian subjektiivisin perustein tai mentoriksi valitaan henkilö, jonka tuntee ennestään tai jonka piirteitä arvostaa. Varsinkin organisaation sisäisissä mentorointimalleissa ei suositella, että mentoroitavat valitsevat itse mentorinsa. Kun mentori valitaan oman organisaation ulkopuolelta, mentoroitavan oma valinta onnistuu useammin. Tällöin mentoroitavaa tulee tukea, kun hän arvioi, täyttääkö mentori vaadittavat yleiset kriteerit ja hänen omat kriteerinsä. (Arhén 1991, 55-56.)

Kun mentorointia käsittelevässä kirjallisuudessa kuvataan mentorin toimintatapoja tai erilaisia tehtäviä, käytetään yleisesti termiä mentorin rooli. Termiä ei käytetä kuvaamaan sitä, että mentori tietoisesti valitsisi tai ottaisi käyttöönsä tietyn roolin, vaan erottamaan erilaisia mentoroinnin tehtäviä, tyylejä ja painotuksia. Monien mentorointisuhteiden lähtökohtana on luottamukseen perustuva vertaissuhde, siksi opettajan ja neuvonantajan roolit, ainakaan perinteisesti tulkittuna, eivät välttämättä näytä kuuluvan mentorille tällä hetkellä. Sen sijaan ystävän rooli on tullut merkittävämmäksi. Bell (1997, 25) toteaa, että mentorit ovat ystäviä siinä mielessä, että heidän tavoitteenaan on luoda turvallinen ympäristö ohjattavan kypsymiselle. Mentori ystävänä pyrkii kaikin tavoin edesauttamaan ohjattavan kasvua. Mentorin roolissa on myös piirteitä perheenjäsenen roolista: mentori hyväksyy ohjattavansa ehdoita, myös silloin kun ohjattava epäonnistuu. Ystävän roolissa mentori kuuntelee, mutta toisaalta kyseenalaistaa, tuo esille vastakkaisia näkemyksiä ja kiistanalaisia oletuksia (Megginson & Clutterbuck 1995, 30). Toisaalta vaikka ystävän rooli on tärkeä, se on enemmänkin mentorointisuhteen lähtökohta kuin lopputulos (Edwards & Collison 1996, 8).

Mentorin oletetaan toimivan ohjattavan taustatukena eikä toivota hänen ryhtyvän tekemään asioita ohjattavan puolesta. Mentorin rooli eroaa neuvojan tai valmentajan roolista silloin, jos ymmärretään niiden keskittyvän vain ohjattavan suoritukseen ja työn tulokseen. Valmentaja "juoksee" vierellä ja antaa jatkuvasti taktisia neuvoja. Erityisesti koulutukseen liitetystä mentoroinnista ajatellaan mentorin tukevan laaja-alaisemmin ohjattavan oppimista, muutosta ja hänen näkökulmiensa laajentumista. Mentoroitavalla on tällöin vastuu omasta kasvustaan sekä mentoroinnin tavoitteiden ja suunnan määrittelystä. (Arhén 1991, 16; Megginson & Clutterbuck 1995, 29-30.)

Toisaalta mentoroitava voi tarvita oppimisensa tueksi informaatiota ja neuvontaa, jolloin ne ovat osa mentorin tehtävää (Viitala 1994, 10).

Mentorin rooli eroaa myös sellaisesta perinteisestä opettajan roolista, jossa ohjattava nähdään opetuksen kohteena. Nykymentorin rooli on lähellä esimerkiksi kontekstuaalisen ja konstruktivistisen oppimiskäsitysten mukaista aikuisopettajan roolia, jossa vastuu oppimisen tavoitteista ja suunnasta on oppijalla. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijaa kulkemaan tavoitteiden suunnassa sekä soveltamaan ja kehittämään oppimaansa erilaisissa toimintaympäristöissä. Lindgrenin (2000, 13) mukaan mentorin rooli on persoonallinen ja mentorointisuhde perustuu vastavuoroisiin saavutuksiin, kun taas opettaja on useimmiten suuntautunut teoreettisesti ja vastaa tietoon perustuvasta opetuksesta. Mentoroinnissa pääpaino on ohjattavan kysymyksissä ja ongelmissa, jolloin mentorin tehtävänä on auttaa ja helpottaa reflektointia sekä avata ovia uusiin oppimistilanteisiin (Jarvis 1997, 93; Lindgren 2000,13).

Sampsonin ja Yeomansin (1994a, 63-75) mukaan mentorin roolia tulisi tarkastella yhtenä roolina, jolla on erilaisia ulottuvuuksia. He erottelevat mentorin roolin ulottuvuudet opettajakoulutuksen työpaikkaohjaajan näkökulmasta. He erottavat mentorin roolissa kolme ulottuvuutta: rakenteellinen, supporttiivinen ja ammatillinen. Mentorin tehtävänä on helpottaa ohjattavan tuloa työyhteisöön tai auttaa soveltamaan oppimaansa. Tällöin mentori toimii suunnittelijana, organisaattorina, neuvottelijana ja perehdyttäjänä. Kun mentori toimii ystävänä, isäntänä tai emäntänä sekä ohjaajana, hän pyrkii antamaan tukea ja vähentämään oppimiseen liittyvää stressiä. Ammatillista kasvua ohjatessaan mentori toimii kasvattajana, arvioijana sekä valmentajana.

Head ym. (1992, 9-11, 15) ovat koonneet yhteen mentorin rooleja opettajankoulutuksen kannalta. Mentorilla on luotetun kollegan, kokemustiedon symboloijan (symbolizer of experience) ja sanoittajan, valmentajan, "ovenavaajan", sponsorin sekä suojelijan roolit. He mainitsevat myös kaksi muuta roolia: kehittäjän ja antropologin roolit. Kehittäjän roolissa mentori rohkaisee ja tukee ohjattavaa refleктоimaan kokemuksiaan ja kehittämään tutkivaa työtettä. Mentorin tehtävänä on jatkuvasti haastaa ohjattavaa vaativampiin tehtäviin. Antropologin roolissa mentori auttaa ohjattavaa hahmottamaan hänen toimintansa kontekstia.

Mentori voi ohjatessaan ottaa tietoisesti tai tiedostamattaan käyttöön erilaisia roolimalleja. Bell (1997, 39-42) kuvaa kärjistäen viittä tällaista roolia.

*Velho tai guru.* Suhde on mentorikeskeinen. Mentoroinnissa on keskeistä mentorin tainomaisen oppineisuuden ja osaamisen hyväksyminen.

*Koomikko.* Suhde on mentorikeskeinen. Keskeistä on yhdessä viihtyminen ja mentorin tarjoamasta hauskaasta ilmapiiristä nauttiminen.

*Motivoija.* Suhde on mentorikeskeinen, vaikka näennäisesti oppija ja hänen jatkuva kannustamisensa on suhteessa keskeisintä. Ohjattavan lyhytaikainen innostuminen voi luoda vääränlaista turvallisuutta, joka saattaa jopa estää pitkäkestoisen motivaation syntymistä.

*Kersantti.* Suhde on mentorikeskeinen ja etäinen. Mentori olettaa, että ohjattava on laiska eikä halua oppia.

*Kumppani.* Suhde on vastavuoroinen, jossa ohjattava on vastuussa oppimisestaan ja mentori hänen tukemisestaan.

Tomlinson (1995, 20) on hahmotellut mentorin tehtäviä opettajankoulutuksessa. Mentorin tehtävänä on auttaa ohjattavaa tulemaan tietoisiksi toiminnastaan ja auttaa toimintastrategioiden oppimisessa. Ohjattavaa tuetaan sitoutumaan ammatilliseen toimintaan sekä seuraamaan ja arvioimaan omaa ammatillista kasvuaan sekä ammatillisen toimintansa seurauksia. Reflektoinnin avulla mentori auttaa häntä muuntamaan toimintastrategioitaan, tukee ohjattavan motivaatiota sekä hänen persoonallisia vahvuuksiaan.

Pätevä mentori on kiinnostunut ihmisistä ja oppimisesta, utelias, ihmissuhdetaitoinen ja osaa havainnoida ihmisten käyttäytymistä ja tehdä siitä johtopäätöksiä. Hänellä on laajasti syvällistä elämäkokemusta, joka heijastuu esimerkiksi siten, että hän ei koe itseään uhatuksi, jos ohjattava kehittyy pidemmälle kuin hän. Hänen vuorovaikutustaitonsa ovat hyvät: hän osaa kuunnella ja käsitellä vaikeitakin asioita. Hänen ammatillinen osaamisensa on ajantasaista, ja hänellä on johtamistaitoja. Häneen on helppo samastua, koska hän on arvostettu, toimii vastuullisesti ja kertoo avoimesti omista kokemuksistaan. Toisaalta hänellä on organisatorista valtaa ja paljon suhteita. (mm. Arhén 1991, 13, 54; Lillia 2000, 30; Lindgren 2000, 21; Nakari ym. 1998, 15.) Mentori tarvitsee aktiivisen kuuntelun, empatian, neuvottelun, ongelmanratkaisun, päätöksenteon, reflektion, rakentavan palautteen antamisen sekä verbaalin ja non-verbaalin viestinnän taitoja (Megginson & Clutterbuck 1995, 55-56).

Mentoriksi kehittämisessä voidaan erottaa kolme vaihetta: (1) tutustuminen erilaisiin mentorointitapoihin sekä prosesseihin, (2) toiminta mentorina eli kokemuksesta oppiminen, (3) ammatillinen kasvu eli mentoroinnin olemuksen, arvojen, asenteiden ja uskomusten tiedostaminen ja sisäistäminen (Sampson & Yeomans 1994b,

208-209). Mentorin taidoissa kehittyminen edellyttää uuden oppimista, koska hyvän ammattilaisen perustaidot eivät välttämättä riitä pätevänä mentorina toimimiseen (Edwards & Collison 1996, 9). Jotta mentorointi toteutuisi täysipainoisesti, mentorilla tulisi olla selvä käsitys omasta roolistaan, hänellä tulisi olla uskottavuutta ja oma status sekä riittävästi aikaresursseja mentorointitehtävänsä hoitamiseen ja ohjattavan tapaamisiin. Nämä edellyttävät, että mentorilla on oman organisaationsa luottamus ja että organisaatio hyväksyy hänen toimintansa mentorina. (Stephenson & Sampson 1994, 187-189.)

Mentorointisuhteessa ohjattavasta käytetään eri nimityksiä: oppipoika, oppilas, suojatti, noviisi, kandidaatti, aktori, mentoroitava ( Arhén 1991, 16; Lindgren 2000, 22; Ylitalo 2000). Nimi kuvastaa ohjattavan oletettua roolia tai tehtävää. Nimitys aktori kuvaa selvimmin ohjattavan roolia vastuullisena, itsenäisenä toimijana. Tällä hetkellä myös ohjattava ja mentoroitava ovat käytettyjä nimiä. Niihin liittyy kuitenkin sivumerkitys kohteena olemisesta sekä passiivisuudesta. Toisaalta aktori-nimitystä vieroksutaan sanan vierasperäisyyden takia. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä mentoroitava, koska sitä käytettiin myös tutkimuksen kohteena olevalla kasvatuksen erityiskurssilla. Kurssilla se otettiin käyttöön siksi, koska se oli tutumpi kuin aktori-sana. Oppijoista käytettiin myös nimitystä kurssilainen.

Yleisesti mentoroitavaa kuvaillaan kehittymiskykyiseksi ja tavoitetietoiseksi henkilöksi, joka on ollut työelämässä vähintään muutaman vuoden. Hänen toivotaan sitoutuvan mentorointisuhteeseen ja olemaan valmis ottamaan pitkäjänteisesti vastuun omasta kasvustaan ja kehittymisestään. Hänen tulisi olla avoin, valmis ottamaan vastaan rakentavaa palautetta ja kyseenalaistamaan asioita. Mentoroitavan olisi hyvä olla aktiivinen erityisesti mentorointisuhteen alussa ja valmistautuessaan mentorointitapaamisiin. Erityisesti yritysmentoroinnissa korostuu toive siitä, että mentoroitava on osoittanut johtamistaipumuksia ja on kiinnostunut saamaan työssään enemmän vastuuta ja haasteita. (Arhén 1991, 57-58, 96; Lindgren 2000, 22-23, 311.)

## **2.4 Sovelluksia erilaisissa toimintaympäristöissä**

Mentoroinnin ideaa ovat toteuttaneet käsityöläiset ja taiteilijat oppipoika-kisälli-mestari-suhteissa. USA:ssa on käytetty mentorointia yrityksissä ja liikkeenjohdon koulutusohjelmissa 1970-luvulta lähtien. Mentorointi tuli suomalaiseen

koulutustoimintaan 1990-luvulla. Sitä on käytetty yritysten sisäisessä kehittämisessä, opiskelijoiden opintojen alku- tai loppuvaiheessa, harjoittelujaksoilla, vapaaehtoistyöntekijöiden koulutuksessa sekä ammatillisessa lisäkoulutuksessa.

Mentorointi liitetään yleensä projektityöskentelyyn tai sille asetetaan muutoin aikaraja.

Organisaatioiden sisäisessä kehittämisessä käytettävät mentorointimallit ovat joko sisäisiä tai ulkoisia eli mentorointi voi perustua joko organisaation oman henkilöstön tai ulkopuolisen asiantuntemuksen käyttöön (Arhén 1991, 13). Organisaatio hyödyntää henkilöstönsä asiantuntemusta, mutta tavoite voi olla kaksisuuntainenkin. Löfström ja Pitkänen (1999) tutkivat pienten ja keskisuurten yritysten ikääntyvän henkilöstön asemaa ja kehittämismahdollisuuksia. Tutkimustulostensa pohjalta he laativat neljä skenaariota, joista yhdessä ikääntyvät työntekijät toimivat mentoreina, kummeina. He toimivat roolimalleina, yrityksen ”muistina”, uusien työntekijöiden ammatillisen kasvun tukijoina, työnyhteisöön perehdyttäjinä ja opastajina työyhteisön jäsenyyteen. Mentorin tehtävänä on erityisesti yrityksen ns. hiljaisen tiedon välittäminen. (Löfström & Pitkänen 1999, 83-90.)

Tällaista skenaariota toteutetaan esimerkiksi Vaasan kaupungin mentorointiprojektissa, jonka tavoitteena on motivoida ikääntyviä työntekijöitä ja ylläpitää heidän työkykyään sekä saada heidän tieto-taitonsa organisaation käyttöön. Mestari-tehtävään siirtyvät jäävät osa-aikaeläkkeelle ja sitoutuvat määräaikaaisesti mm. mentorin tehtäviin. (Vaasan kaupungin mentorointiprojekti, 2000.) Jarvis (1997, 94) viittaa Dubelaarin (1996) kanssa tekemänsä tutkimukseen, jossa yrityksen luotettavat ”isä- ja äitihahmot”, mentorit, toimivat kokoaikaisesti yrityksen henkilöstön parissa. Mentorit tukivat yritysten tavoitetta hyödyntää eri ikäisten henkilöstön jäsenten kokemustietoa. Nämä yritykset pyrkivät myös varmistamaan sen, että henkilöstöön kuuluu eri-ikäisiä jäseniä.

Ammatti-Instituutti yhteistyökumppaneineen toteutti vuosina 96-97 Mentor- ja tutortoiminta työpaikkakoulutuksessa -projektin. Projekti haki sellaista oppivan organisaation mallia, joka tukee henkilöstön elinikäistä oppimista. Oppimistavoitteet suunniteltiin koko organisaation toimintaa ajatellen. Lisäksi koulutukseen osallistujille laadittiin henkilökohtainen opintosuunnitelma. Yritysten henkilöstöä koulutettiin projektin aikana mentoreiksi. Mentori ja tutor- kouluttaja toimivat hankkeessa työparina. (Ikonen 1997, 193-194; Markkula & Suurla 1997, 36, 56, 190-192.)

Organisaatioiden ja yritysten yksittäisten työntekijöiden omissa kehittämissuunnitelmissa voidaan käyttää mentorointia joko perustoimintamallina tai

tukitoimenpiteenä. Yritysmentorointi kohdistui alkuvaiheissaan yritysten johdon kehittämishankkeisiin. Sen tavoitteena oli nopeuttaa nuorten johtajien ura- ja palkkakehitystä ja lisätä heidän työtyytyväisyyttään (Nakari ym. 1998, 6).

Arhén (1991, 44-45, 113) on verrannut yritysten sisäisiä ja ulkoisia mentorointimalleja. Sisäisen mentorointimallin etuja ovat tiedonkulun parantuminen, eri organisaatiotasojen välisen ymmärryksen lisääntyminen, kokemustiedon säilyminen työntekijäsukupolvien välillä sekä nuorten työntekijöiden uratietoisuuden ja motivaation lisääntyminen. Sisäisen mentorointimallin riskejä ovat mm. arvojen ja työkäytäntöjen kehityksen pysähtyminen: "näin me olemme täällä aina tehneet" -ilmapiirin vahvistuminen voi toimia uudistusten esteenä. Mentorointisuhteessa voi olla vaikea keskustella arkaluontoisista asioista; ulkopuolinen mentori voi joissain asioissa toimia objektiivisemmin ja nähdä asiat laajemmasta näkökulmasta. Ongelmia voi aiheutua myös silloin, jos ohjattavan mentori toimii yritysjohdon huipulla. Mentoroitava voi joutua vaikeaan tilanteeseen, jos hänen oman esimiehensä ja mentorinsa antamat toimintaohjeet ovat erisuuntaisia. Sisäisten, spontaanien mentorointisuhteiden päätyttyä voi tulla vaikeuksia, jos ei yhdessä ole sovittu osapuolten suhteesta toisiinsa. Kilpailu, arvostelu ja kritiikki voivat tässä tilanteessa loukata tavallista enemmän.

Kun mentori ja mentoroitava ovat eri organisaatioista, välimatka antaa etäisyyttä käsitellä vaikeitakin kysymyksiä. Lojaalisuus ei tukahduta avointa keskustelua, kuten voi käydä, jos osapuolet ovat saman organisaation palveluksessa. Ulkoisissa mentorointisuhteissa osapuolet eivät myöskään kilpaile samoista tehtävistä. Ulkoisessa mentorointimallissa tutustumiseen tulee varata enemmän aikaa, koska osapuolet eivät yleensä tunne toisiaan. Tapaamiset voivat myös helpommin kuin sisäisessä mentorointimallissa muuttua epäsäännöllisiksi ja harvemmiksi, jolloin tavoitteiden toteutuminen hidastuu. Ulkoisissa mentorointimalleissa voidaan käyttää yhteyshenkilöä, joka on samasta organisaatiosta kuin mentoroitava. Yhteyshenkilön tehtävänä on seurata mentorointisuhteen vaiheita ja arvioida tavoitteiden toteutumista sekä tarvittaessa toimia suhteen tukihenkilönä. (Arhén 1991, 46-47, 59-60.)

Megginson ja Clutterbuck (1995, 14-17, 38) ovat verranneet amerikkalaista ja englantilaista mentorointiajattelua. He toteavat, että yritysmentoroinnin tutkimuksen ja sovellutusten kehittymisen painopiste on siirtynyt USA:sta Eurooppaan. Selkein mentorointimallien ero oli se, että amerikkalainen malli keskittyi urakehitykseen ja psykososiaaliseen tukeen, kun taas englantilainen malli korosti oppimista laajalaisemmin. Urakehityksen tukemisessa englantilainen malli antaa ohjattavalle



mahdollisuuden pohtia ja tehdä uraansa koskevia valintoja; amerikkalaiseen malliin liittyy ajatus siitä, että mentoroitava voi saada etuja, joita työtoverit eivät saa. Meggisonin ja Clutterbuckin kokoama yhteenveto brittiläisen mentoroinnin peruspiirteistä tuntuu tutulta, kun sitä vertaa esim. suomalaista tilannetta kuvaaviin vastaaviin koosteisiin. Englantilaisen mentoroinnin tehtäviä olivat suorituskyvyn parantaminen, urakehityksen edistäminen, ohjaus ja neuvonta sekä tiedon jakaminen. Amerikkalaisessa mallissa mentoroitavalle tarjotaan sponsorointia ja toisaalta suojelua omalle urakehitykselle, mahdollisuutta olla esillä, näkyä ja luoda suhteita, valmennusta työsuorituksiin, haasteita, roolimalleja, ystävyyttä sekä hyväksyntää, ohjausta ja tukea persoonalliselle kasvulle.

Mentorointi on muutaman viimeisen vuoden aikana tullut osaksi suomalaista tiede-, taide- ja ammattikorkeakouluopiskelua. Korkeakoulujen ura- ja rekrytointipalvelut, yksittäiset laitokset tai opiskelijajärjestöt ovat kehittäneet mentorointia tukemaan valmistuvien opiskelijoiden urasuunnittelua ja rekrytoitumista työelämään sekä tukemaan jatko-opiskelua. Alkuvaiheen opiskelijoiden mentoroinnissa painopiste on opiskelumotivaation vakiinnuttamisessa ja oman urasuunnittelun aloittamisessa. Opiskeluun kuuluvaa mentorointia esitellään korkeakoulujen omilla tai opiskelijajärjestöjen Internet-kotisivuilla. Opiskeluun kuuluvan työharjoittelun työpaikkaohjaajaa voidaan kutsua mentoriksi tai työpaikkaohjaajalle annetaan tehtäviä, joita mentorikin tekee. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 125-126; Marjomaa, Vornanen & Yli-Hallila 1996, 99-101; Työssä oppimisen opas 1999, 39-40.)

Saksassa oppisopimusjärjestelmään ja työssä oppimisen malliin liittyy mestarijärjestelmä. Siellä teollisuuden ja kaupan aloilla opiskelijan harjoittelua voi ohjata mestaritutkinnon suorittanut pätevä henkilö. Mestarit tekevät hallinto- ja opetustehtäviä sekä konsultointia. Mestarin tehtäviin kuuluu periaatteellisella tasolla myös moraalinen kasvatus: esikuvana toimiminen. Mestarikoulutukseen voi hakeutua, kun on peruskoulutuksensa jälkeen toiminut muutaman vuoden työelämässä. Mestarintutkinto on arvostettu. Se vaikuttaa palkkukseen ja työntekijän arvoasemaan. (Kivinen, Tulkki, Metsä-Tokila & Hyvönen 1998, 31-33.) Suomessa oppisopimuskoulutuksen laajentuessa sekä toisen asteen tutkintojen työssä oppimisjaksojen pidennyttyä työpaikkaohjaajia on alettu kouluttaa mentorin tehtäviin (Työssä oppimisen opas 1999).

Vapaaehtoistoiminnassa mentorointia on hyödynnetty esimerkiksi nuorten syrjäytymistä ehkäisevissä projekteissa. Settlementiliikkeen koordinoimassa Grip – ote

elämästä -projektissa 1998-99 mentorit olivat tähän tehtävään koulutettuja vapaaehtoisia aikuisia tai nuoria, jotka sitoutuivat tukemaan nuorta projektin aikana. Mentorit jakoivat elämäkokemustaan ja osaamistaan nuoren käyttöön. Mentori ja nuori tapasivat vuoden ajan viikoittain. Mentori auttoi nuorta kykyjen kehittämisessä ja omien voimavarojen löytämisessä. Hän sai tehtävänsä koulutusta ja työnohjausta. Mentori edusti nuorelle lähiyhteisöä: hän oli saman asuinyhteisön jäsen kuin nuorikin. (Grip - projekti 2000.) Nuorten Akatemian ja Allianssi ry:n Spark -projektissa 1998-99 kansalaisjärjestöt järjestivät työttömille nuorille harjoittelupaikkoja omissa projekteissaan. Mentorit tukivat nuoria projektityössä sekä projektiin liittyneessä verkkomuotoisessa oppimisessa. (Spark- projekti 2000.) USA:ssa ja joissakin Euroopan maissa mentorointia on käytetty mm. mustien, syrjäytymisuhan alla olevien esimerkiksi nuorisorikollisten sekä naisten aseman parantamiseen tähtäävissä projekteissa. Mentoroinnilla on saavutettu niissä hyviä tuloksia. (mm. McLean 1995; Gardiner 1995.)

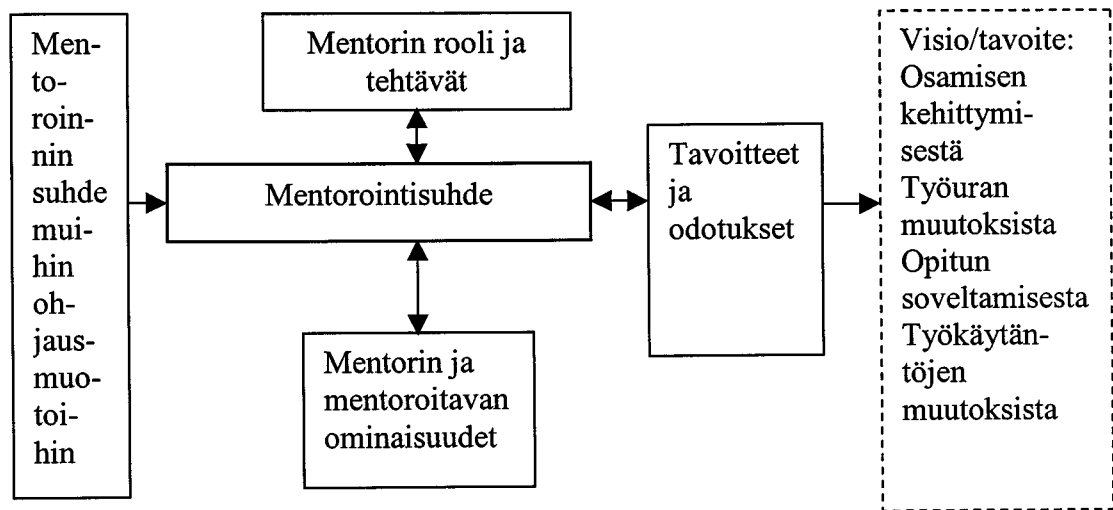
## 2.5 Mentorointi suuntautuu tulevaisuuteen

Mentorointisuhdetta voi tiivistäen kuvata tavoitteelliseksi, kahden yksilön väliseksi pitkäkestoiseksi vuorovaikutussuhteeksi. Suhde on luonteeltaan tasavertainen, mutta mentorilta edellytetään asiantuntijuutta, kokemusta ja luotettavuutta. Mentorointi on vaiheittain etenevä prosessi, jossa mentorin tehtävänä on tukea mentoroitavan emotionaalista, sosiaalista ja kognitiivista kasvua ja kehitystä sekä ammatillista osaamista. Kuvioon 1 on koottu mentorointisuhteen osatekijöitä.

Jarvisin (1997, 95) mukaan mentorin tehtävänä on auttaa mentoroitavaa refleктоimaan omaan toimintaansa ja työkäytäntöään, oppimaan kokemuksistaan sekä kehittämään ammattikäytäntöään niin, että voivat toimia yhä parempina ammatillisina asiantuntijoina. Daloz (1996) nimeää tästä näkökulmasta mentorille kolme päätehtävää: tukeminen, haasteiden esittäminen ja rohkaisu tulevaisuuden visiointiin (Jarvis 1997, 95).

Koulutukseen liitettyssä mentoroinnissa on kyse kasvun tukemisesta, “kasvamaan saattamisesta“. Ammatillisessa lisäkoulutuksessa mentoroinnilla voisi olla mahdollisuus tukea paitsi ammatillista, myös persoonallista kasvua. Kasvatus on aina olemukseltaan tulevaisuuteen suuntaavaa, mahdollistavaa toimintaa. Jos kasvatusta ja kasvua tarkastellaan pelkästään oppimisen ja sen tukemisen kautta, käytännön ohjaustyö

saattaa kiinnittyä liikaa nykyhetkeen tai menneeseen, koska nämä liittyvät kiinteästi oppimisen muutosluonteeseen. Juuri tämän nykyhetkeen ja menneeseen liittyvän painotuksen vuoksi tutorointi ja myös työnohjaus tarvitsevat niitä täydentävän ohjausmuodon. Mentorointi on näistä kolmesta perusolemukseltaan selkeimmin tulevaisuuteen kiinnittyvä.



KUVIO 1. Mentorintisuhteen osatekijöitä

Mentorintisuhte saa aineksensa tulevaisuuteen liittyvistä osaamistavoitteista, visioista, urakehityksestä, koulutuksessa opitun soveltamisesta omaan työyhteisöön ja työkäytäntöjen uudistamisesta. Nämä kuuluvat myös tutorointiin ja työnohjaukseen, mutta mentoroinnissa niiden työstäminen on ohjaussuhteen päätehtävä. Koska mentorointi käytännössä toteutuu osana oppimisprosessia, sen onnistumisen kannalta on keskeistä selvittää mentoroinnin taustalla olevia oppimiskäsityksiä.

## 3 MENTOROINTI OSANA OPPIMISPROSESSIA

### 3.1 Mentorointi ja oppimiskäsitykset

Jarvis (1997) lähestyy mentorointia oppimisen näkökulmasta. Hänen mukaansa oppiminen on prosessi, jossa kokemus muuntuu tiedoksi, taidoksi, asenteiksi, arvoiksi, tunteiksi jne. Hän käsittelee mentoroinnin yhteyttä käytätiedon (practical knowledge) muodostumiseen. Käytätieto on tietoa, jota tarvitaan toiminnassa. Tämä tieto ei välttämättä ole kovin systematisoitunutta, vaan on lähellä arkitietoa. Käytätietoon kuuluu tieto siitä, miten toimitaan (knowledge how) ja mitä toimintaan kuuluu (knowledge that). Käytännön ja toiminnan reflektointiin (knowledge why) moni tarvitsee apua ja tukea. Mentoroinnilla on nimenomaan tässä yhteydessä merkittävä tehtävä. (Jarvis 1997, 9-10, 90-92.)

Mentoroinnin näkökulma, tavoitteet ja toteutus muodostuvat ohjaustilanteessa toteutuvan oppimiskäsityksen pohjalta. Käytännön ohjaustilanteessa käy monesti niin, että jokin oppimiskäsitys vain toteutuu, sitä ei ole tietoisesti valittu. Tai jos oppimiskäsitys on tietoisesti valittu, käytännössä toteutuukin jokin toinen. Suomessa 90-luvun keskustelluimmat oppimiskäsitykset olivat andragoginen, sosio-konstruktivistinen ja kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Mentorointia on Suomessa toteutettu koulutustoiminnassa kokeiluluonteisesti 90-luvun alkupuolelta asti, mutta vasta 90-luvun viimeisinä vuosina se alkoi vakiintua osaksi koulutustoimintaa.

Mentorointia on tässä tutkimuksessa olennaista tarkastella suhteessa sosio-konstruktivistiseen ja kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen, koska ne olivat kasvatuksen erityiskurssin toteutusvaiheen taustakäsityksiä. Nämä oppimiskäsitykset ovat muuttaneet yleistä näkemystä opettajan työstä, opettamisesta ja koulutuksen rakenteesta. Opettajan on mahdotonta toimia kaikissa niissä rooleissa, joita oppimisen ohjaaminen nykyisin edellyttää. Uusiin koulutusohjelmiin on rakennettu aiemman opettajakeskeisen rakenteen sijaan moniohjaajamalleja. Oppijaa ohjaavat yhteistyössä opettajat, omaopettaja, tutoropettaja, opettajatutorit, tutorit, tutorryhmät, opiskelijatutorit, työpaikkaohjaajat ja ehkä viimeisimpänä tulokkaana mentorit.

### 3.1.1 Mentorointi suhteessa sosio-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen

Kognitiivisen oppimisen käsite on vähitellen korvautunut termillä konstruktivistinen. Konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen teoria, vaan se on yleisnimike useille eri näkemyksille, joita yhdistää käsitys tiedon luonteesta. Konstruktivismi eri muodoissaan keskittyy kysymykseen, miten ihminen saavuttaa sen tiedon, jonka varassa hän elää. Tieto ei ole koskaan luonteeltaan tietäjästä riippumatonta, objektiivista, vaan se on aina yksilön ja yhteisöjen rakentamaa. Konstruktivismille on olennaista toiminnan korostuminen. Eri konstruktivismin muodot eroavat toisistaan siinä, minkä merkityksen ne antavat erilaisille toiminnan säätelijöille. Esimerkiksi sosiaalinen konstruktionismi korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ratkaisevaa merkitystä oppimiselle. (Tynjälä 1999b, 37; von Wright 1996, 352-353).

Sosio-konstruktivismissa voidaan erottaa tilannesidonnaisuutta korostava (situated learning) lähestymistapa, joka painottaa oppimisympäristön merkitystä. Sen lähtökohta on, että oppiminen tapahtuu yksilön ja toimintayhteisön välisissä suhteissa. Oppiminen onnistuu parhaiten aidossa ympäristössä kokeneemman ohjaajan johdolla. Tämä ajattelu vastaa perinteistä oppipoika-kisälli-mestari -mallia, jossa tavoitteena on harjoitella käytännöllisiä ammatillisia taitoja. Kognitiivisessa oppipoikamallissa tavoitteena on opettaa kognitiivisia prosesseja, joita ekspertit käyttävät ratkaistessaan monimutkaisia ongelmia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 153-155; Tynjälä 1999a, 169-170.) Mentoroinnin tehtävä painottuu nykyisin toiseen suuntaan. Tavoitteena on laajentaa mentoroitavan osaamista hänen toivomaansa suuntaan ja siten, että osaaminen olisi sovellettavissa erilaisiin tilanteisiin.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uutta tietoa omaksutaan käyttämällä perustana aiemmin opittua. Oppiminen on silloin aktiivista tiedon muodostamista ja syntyy oppijan oman toiminnan tuloksena. Oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa. Olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu ja ongelmanratkaisu. Tällöin oppimisessa voidaan siirtyä faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen. Kun oppimisessa painotetaan ymmärtämistä, se lisää mielekästä tiedon konstruointia ja tiedon suhteellisuuden ja erilaisten tiedon tuottamistapojen esiin tuomista. Tämä puolestaan antaa oppijalle vapautta tulkita tai käsittää sama asia useammalla tavalla tai

mahdollisuuden arvioida oppimista monin kriteerein. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 121-133; Rauste-von Wright 1997, 17, 19; Tynjälä 1999b, 60-67.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen konteksti- ja tilannesidonnaisuutta. Opitun transfer uusiin tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen organisaatiosta ja rakenteesta sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumisesta. Tavoitteellinen oppiminen, itseohjautuvuus ja itsearviointivalmiudet ovat metakognitiivisia taitoja, jotka voi oppia myös aikuisiässä. Opetussuunnitelmien tulee olla joustavia ja ottaa huomioon niin oppijan valmiudet kuin tiedon suhteellisuus ja muuttuvuus. (Rauste-von Wright ja von Wright 1995, 121-133; Rauste-von Wright 1997, 17, 19; Tynjälä 1999b, 60-67.)

Jos vertaa näitä oppimisen piirteitä mentoroinnin tavoitteisiin ja tehtäviin, voi todeta, että mentorointi voi parhaimmillaan soveltaa niitä erinomaisesti. Mentoroinnin yksi kulmakivistä on sama kuin konstruktivistisen ajattelunkin: uusi ja aiemmin opittu tieto saatetaan keskusteluun toistensa kanssa. Mentorin tehtävänä on auttaa ohjattavaa laajentamaan tulkintojaan, sitomaan oppimaansa lähitoimintaympäristöön ja arvioimaan ja refleктоimaan toimintaansa. Mentorit voivat ratkaisevasti vaikuttaa ohjattavien oppimistaitojen kehittymiseen pitämällä esillä konstruktivistisen ajattelun toista tärkeää perusajatusta: oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Toimintakorosteisuus sopii käytännössä toimivien mentoreiden työn lähtökohdaksi. Mentoreilla on myös mahdollisuus vaikuttaa ohjattaviensa koulutusohjelmien kehittämiseen. He voivat oman työkokemuksensa näkökulmasta olla mukana kehittämässä toimivampia tietorakenteita sekä joustavampia opetussuunnitelmia.

### **3.1.2 Mentorointi suhteessa rekonstruktivistiseen ja kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen**

Suomalaisessa oppimiskäsityskeskustelussa on harvoin viitattu rekonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Sillä ja sosio-konstruktivismilla on yhteistä ajatus siitä, että oppiminen on olemassa olevan tieto-aidon rekonstruoimista ja soveltamista muuttuviin tilanteisiin. Rekonstruktivistinen ajattelutapa pyrkii kuitenkin yhteiskunnallisesti vielä pidemmälle. Sen mukaan oppimisen tavoitteena on vaikuttaa ja muuttaa oppimisympäristöä ja lähiyhteisöä. Tässä suhteessa ollaan lähempänä kontekstuaalista oppimiskäsitystä. Rekonstruktivistisen oppimisen haaste on siinä, että se edellyttää

vanhojen toimintamallien kyseenalaistamista ja radikaalisti erilaisten kehittämistä (Kauppi 1993, 87).

Rekonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijoita ohjataan ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia omassa lähipiirissään ja toteuttamaan oppimisprojekteja yhteisössään tai osallistumaan jo käynnissä oleviin projekteihin. Oppimiselta ja oppimisympäristöltä edellytetään, että ne ovat aitoja, sisältävät toimintaa ja että ne opettavat arvoja ja eettisiä periaatteita. Pelkkä ongelmien tutkiminen tai niihin tutustuminen ei riitä: tarvitaan niihin kytkeytyvää toimintaa. Eettinen tarkastelu edellyttää sekä yksilö- että sosiaalieettistä näkökulmaa. Oppimisen arvioinnissa oppijoita ei ohjata pelkästään oman tai ryhmänsä oppimisen arviointiin. Siihen kuuluu myös koulutuksen ja sen vaikuttavuuden arviointi yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta. (McNeil 1985, 26-30.)

Kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä painopiste on oppimisen, toimintakäytäntöjen ja toimintaympäristöjen suhteissa. Jos rekonstruktivistinen näkemys pyrkii vaikuttamaan ja muuttamaan suoraan yhteisöä ja välillisesti yhteiskuntaa, niin kontekstuaalinen oppimiskäsitys kiinnittää huomion kulloisessakin oppimis- ja toimintaympäristössä vallalla oleviin käytäntöihin ja toimintamalleihin.

Kontekstuaalinen oppimiskäsitys edellyttää, että oppimisen lähtökohta ja kohde rakennetaan monimutkaisista, haasteellisista ja oppijalle merkityksellisistä käytännön tilanteista, joissa sovelletaan konkreettia, kohteeseen suuntautuvaa ongelmanratkaisua. Opiskelun sisällöiksi valitaan vain sellaista materiaalia, joka tukee käsitteiden ja toiminnan nivomista yhteen. Koulutusohjelmat kehitetään toiminnallisiksi oppimiskokonaisuuksiksi, joissa integroidaan eri tieteiden ja oppiaineiden sisältöjä. Oppimisessa käytetään aitoja, oppilaitosten ulkopuolisia oppimisympäristöjä, joissa oppija voi kokeilla erilaisia ratkaisuja ja joissa oppiminen nivoutuu olemassa oleviin hankkeisiin. Oppijan yleisiin oppimisvalmiuksiin kiinnitetään erityistä huomiota, koska ne ovat välttämättömiä jälkimodernin tietoyhteiskunnan kansalaiselle. (Kauppi 1993, 100-101; Kauppi 1998, 56.)

Kontekstuaalisessa oppimisessa korostetaan toimintakäytäntöjen transformaatiota, jolla tarkoitetaan toimintakäytäntöjen laadullisia ja rakenteellisia muutoksia. Toimintakäytäntöjen muuttuessa muuttuvat myös toimintaympäristöt, koska ne muodostuvat toimintakäytäntöjen kautta. Jos toimintaympäristöt ovat luonteeltaan pysyviä ja yksinkertaisia, oppimisen tavoitteeksi riittää valmiiden mallien omaksuminen ja olemassa olevien toimintakäytäntöjen uusintaminen (reproduktio). Monimutkaiset

toimintaympäristöt edellyttävät, että oppimisen avulla tuotetaan kokonaan uusia toimintakäytäntöjä (produktio). Uusien toimintakäytäntöjen tuottaminen ei voi tapahtua luonnostaan vanhalta perustalta, vaan se edellyttää tietoisempaa monimutkaisten ongelmatilanteiden ja erilaisten rakenteellisten ratkaisuvaihtoehtojen pohdintaa. (Kauppi 1993, 63-65,70-71,77.)

Muutokset edellyttävät toimijalta reflektiivistä, tiedostavaa otetta, uusien toimintavälineiden kehittämistä ja näiden avulla toimintaympäristöihin vaikuttamista. Uudistava oppiminen yhdistää uusien ajattelu- ja toimintamallien kehittämisen, sisäistämisen ja ulkoistamisen toimintakäytäntöjen muuttamiseksi. Tällaisella uudistavalla, transformatiivisella oppimisella on sosio-kulttuurinen ja yhteisöllinen luonne. Yhteisöllisyys näkyy toimintakäytäntöjen yhteisen hallinnan kehittämisessä ja niiden yhteistoiminnallisessa muuttamisessa. (Kauppi 1993, 63-65,70-71,77.)

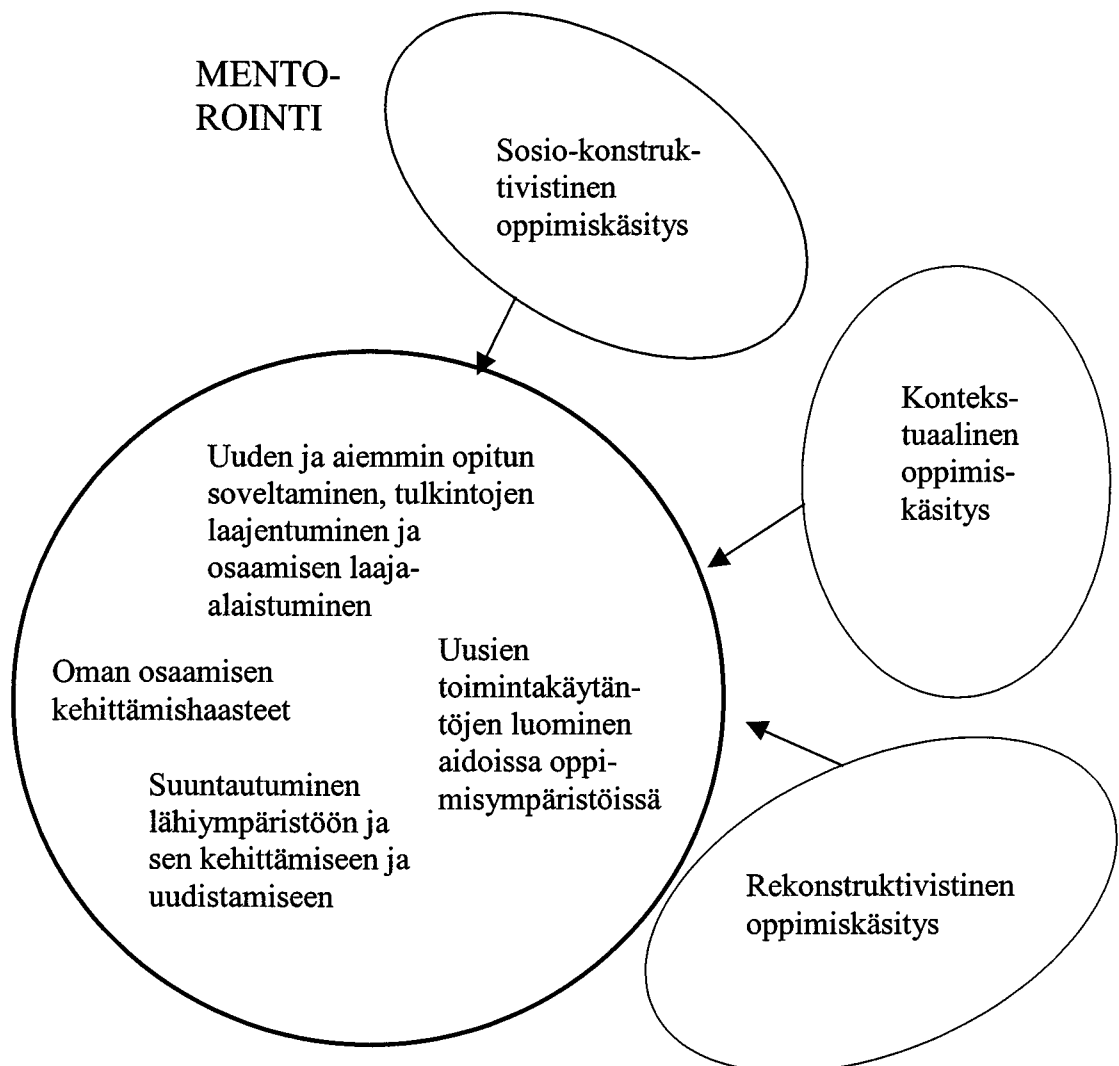
Mentoroinnilla voi olla monenlaisia tavoitteita suhteessa siihen yhteisöön tai organisaatioon, johon mentoroitava ja joskus myös mentori kuuluvat. Mestari-kisälli-ajatteluun kuulunut pelkkä säilyttävä tehtävä (uusintava oppiminen) on väistynyt uudistavan oppimisajattelun myötä. Jos mentoroinnin taustalla on näkemys uudistavasta oppimisesta, tavoite voi siinäkin olla ainakin kaksitahoinen. Mentorointi voi keskittyä oppijan sisäiseen kasvuun, hänen uudistumiseensa. Mentoroinnilla voidaan tavoitella myös mentoroitavan ammatillisten toimintakäytäntöjen uudistumista, jolloin tavoite on kontekstuaalisen oppimisen näkemyksen mukainen. Mentoroinnilla voi olla kuitenkin vielä laajempikin tavoite. Jos mentorin tehtävä kytketään ohjattavan tekemään kehittämishankkeeseen, mentorin avulla voidaan hakea uudistumista ohjattavan koko työtiimiin tai työyhteisöön. Tämän tyyppisen mentoroinnin taustalla heijastuu paitsi kontekstuaalisen myös rekonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen tavoite toimintaympäristön muuttamisesta oppimisen tuloksena.

Silloin kun oppiminen rakentuu arkielämän kontekstista, se edellyttää myös itse kontekstin tutkimista oppimisympäristönä: millaista oppimista ympäristö tukee ja millaista se estää. Koulutustoiminnassa non- ja informaalisen oppimisen sekä arkielämän korostaminen johtaa mm. sellaiseen oppimiseen, jossa oppijat tekevät käytännön tutkimus- ja kehittämishankkeita. Oppimisen tulokset näkyvät tällöin suoraan käytännön työn muutoksina. (Kauppi 1993, 74, 95.) Näihin hankkeisiin liittyy usein toimintaympäristöanalyysi, jossa arvioidaan oppijan lähiympäristön edellytyksiä muuttua ja oppia. Ammatillisen lisäkoulutuksen oppimisen ohjaaja, tutor, on yleensä koulutuksen järjestäjän edustaja. Hänen toimintaympäristönsä on kouluttava laitos. Jos



oppijan oppimisympäristöksi ensisijaisesti mielletään hänen oma toimintaympäristönsä tai työyhteisönsä, silloin mentori toisena ohjaajana voi edustaa tätä toisenlaista oppimisympäristöä ja sen näkökulmia. Jos koulutus on valtakunnallista, silloin mentori voi toimia oppijan paikallisena tukena.

Kun sosio-konstruktivistista, kontekstuaalista ja rekonstruktivistista oppimiskäsitystä käytetään mentoroinnin taustanäkemyksinä, ne auttavat hahmottamaan mentoroinnin omaleimaisia mahdollisuuksia suhteessa muihin oppimisen ohjauksen muotoihin (kuvio 2). Mentori voidaan tällöin nähdä oppijan paikallisena, lähiympäristön näkökulmia ymmärtävänä ohjaajana, joka voi tukea mentoroitavan ajattelu- ja toimintatapojen laaja-alaistumista sekä toimintakäytäntöjen uudistumista aidossa tilanteessa. Mentori voi ohjauksessaan suuntautua hahmottamaan mentoroitavan kanssa tämän tulevaisuutta osana hänen toimintaympäristöään ja sen muutosta.



KUVIO 2. Mentorointi suhteessa oppimiskäsityksiin

### 3.2 Mentorointi toimintaoppimisen ohjaamisessa

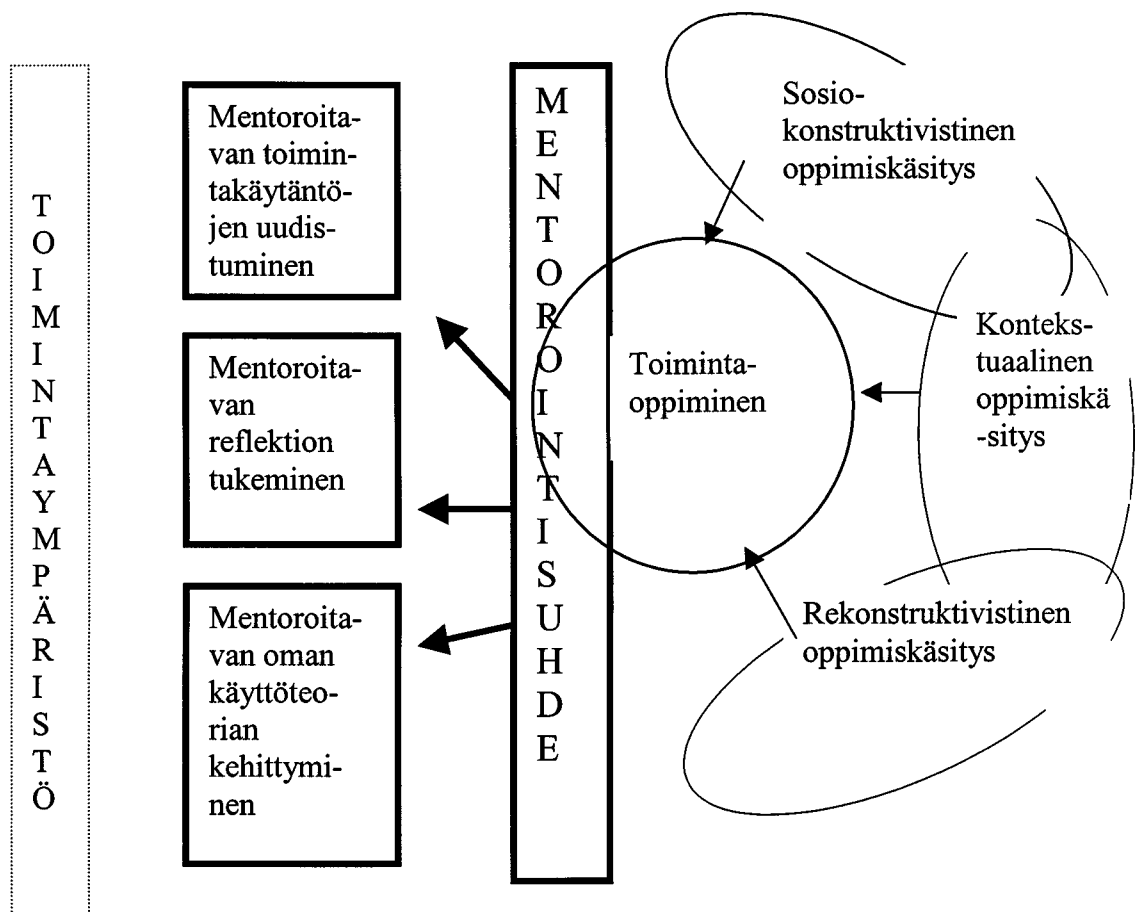
Yhteistä sosio-konstruktivistiselle, rekonstruktivistiselle, kontekstuaaliselle sekä myös andragogiselle (kokemukselliselle) oppimiskäsitykselle on oppimisen ja toiminnan yhdistäminen. Rauste-von Wright (1997, 20) toteaa, että konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppijan aktiivisuus ei ole itsetarkoitus: oleellista on se, miten toiminta palvelee koko oppimista. Kontekstuaalisessa käsityksessä tämä näkemys vielä korostuu, koska oppiminen pyrkii muuttamaan toimintakäytäntöjä ja sitä kautta –ympäristöä. Learning by doing –ajattelu, kriittinen oppimismalli, tekemällä oppii –pedagogiikka, Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli tai projektioppiminen ovat erilaisia esimerkkejä toimintaa korostavasta oppimisesta.

Kokemukselliset sekä toiminnalliset oppimismallit sisältävät samankaltaisia piirteitä, mutta ne myös eroavat toisistaan. Malinen (2000, 75) luonnehtii kokemuksellista oppimista retrospektiiviseksi, koska kokemus, jota muunnetaan on jo eletty tai sivuutettu. Toiminnallinen oppiminen puolestaan on kiinnittynyt oppimishetkeen ja tulevaisuuteen. Tämä on yksi selvä kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen välinen ero. Yhteistä kokemukselliselle ja toiminnalliselle oppimiselle on toiminnan korostunut merkitys. Kokemuksellisessa oppimisessa ovat luonteenomaisia kaksi toiminnan muotoa: välittömän toiminnan avulla halutaan testata uusia opittuja käsitteitä kun taas viivästetty toiminta ilmentää oppijan sitoutumista oppimaansa tietoon. (Malinen 2000, 114).

Toimintaoppimiseen kuuluu kolme osa-aluetta: toiminta, reflektio ja yksilön omien teorioiden kehittäminen. Toimintaoppiminen korostaa oikean ongelman löytämistä. Oikeaa ongelmaa etsitään tutkivan toiminnan avulla. Tutkimus tuottaa tietoa, jota reflektoidaan. Koska ongelmaa arvioidaan koko toiminnan ajan, se usein muuttuu ja muotoillaan uudelleen. Toimintaoppiminen pyrkii siihen, että oppija kehittää ongelmanratkaisun avulla oman teorian asiasta. Oppija liittyy teoriaansa paitsi ulkopuolelta oppimansa myös sisäisen, intuitiivisen tietonsa asiasta. Tämän teorian pohjalta hän voi tehdä tietoisemmin päätöksiä omasta toiminnastaan. Lisäksi oppija voi kriittisesti reflektoida omaa toimintaansa yksilönä, persoonana sekä yhteisön jäsenenä. Toimintaoppimisessa käytetään paljon projektimuotoista työskentelyä, koska itse toiminta voi tuottaa sellaisia oivalluksia, jotka auttavat ymmärtämään oman toiminnan

seurauksia. Siksi on tärkeää analysoida myös ongelmaratkaisun aikaista vuorovaikutusta toisten toimijoiden kanssa. (Marsick 1996, 50-54, 61.)

Toimintaoppimisen ja mentoroinnin yhdistäminen on luontevaa, koska molempien perusominaisuuksiin kuuluvat toiminnan kehittäminen ja uudistaminen, reflektion käyttäminen sekä käyttöteorian muodostumisen tukeminen (kuvio 3). Mentorointi liittyy nämä mentoroitavan omaan toimintaympäristöön, jolloin muutoksen vaikutukset voivat laajentua yksilöllisistä kohti yhteisöllisiä muutoksia.



KUVIO 3. Toimintaoppimisen osa-alueet mentorointisuhteessa

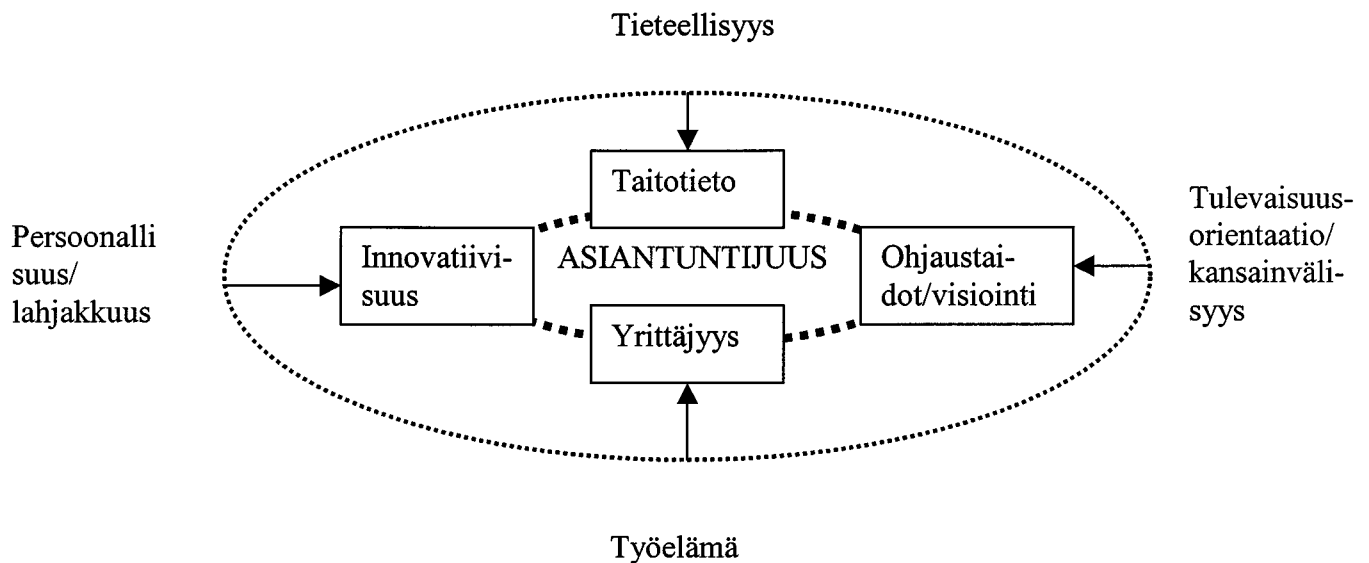
Toimintaoppimiseen perustuvassa koulutuksen mentoreiden tärkeä tehtävä on pitää yllä kriittistä reflektiota prosessin ajan. Se voi tapahtua yllättävilläkin tavoilla, jotka auttavat muuttamaan näkökulmaa tai totuttua toimintamallia. Jotta muutos onnistuisi, mentoreiden on kyettävä luomaan sellainen ilmapiiri, jossa omia uskomuksia ja arvoja

voidaan reflektoida. Prosessin ohjaajina ja tukihenkilöinä he eivät keskity pelkän ongelmaratkaisun ohjaamiseen, vaan laajemmin oppimisen tukemiseen riippumatta siitä, onnistuuko projekti vai ei. He toimivat myös kriittisinä peleinä oppijoiden vähitellen rakentuville omille teorioille ja auttavat vertaamaan niitä toisten oppijoiden vastaaviin teorioihin. Oppijaa myös rohkaistaan kirjaamaan omaa kehittymistään esimerkiksi oppimispäiväkirjaan. Se auttaa dokumentoimaan muuttumisen vaiheita ja niitä syitä, jotka muutoksen ovat aiheuttaneet. Mentorit ja muut ohjaajat toimivat myös henkilökohtaisten ominaisuuksiensa mukaisina roolimalleina. Siksi mentoreiden ja muiden ohjaajien olisi tärkeää kriittisesti reflektoida omaa toimintaansa. Ohjaaja voi omalla esimerkillään auttaa esimerkiksi tunteiden käsittelyä projektiryhmässä. (Marsick 1996, 54-58, 61-63.)

## 4 TUKI ASIANTUNTIJANA KEHITTYMISEEN

### 4.1 Mentorointimallit

Korkeakoulujen perus- ja lisäkoulutuksessa tavoitellaan erityisesti asiantuntijuuden kehittymistä; ammattikorkeakoulut painottavat ammatillista asiantuntijuutta. Helakorpi & Olkinuora (1997, 73) hahmottelevat ammattikorkeakoulujen tavoitteena olevaa ammatillista asiantuntijuutta kuvion 4 avulla. Mentoroinnin tehtäväalue on kuvion uloimmalla kehällä. Mentori voi auttaa asiantuntijuuden kehittymistä työelämäntuntemuksellaan suuntaamalla oppijaa kohti tulevaisuutta, tukemalla hänen persoonallisuuttaan sekä motivoimalla ongelmalähtöisen ja tutkivan työtteen soveltamiseen.



KUVIO 4. Ammattikorkeakoulun tavoitteleva asiantuntijuus (Helakorpi & Olkinuora 1997, 73).

Brooks ja Sikes (1997, 17, 20, 25-26) toteavat, että mentorointi mielletään nykyisin yhdeksi erilliseksi menetelmävaihtoehdoksi tai sitä lähestytään toimintamallina. He tarkastelevat mentorointia opettajakoulutuksen näkökulmasta. He jakavat mentorointimallit kolmeen ryhmään: oppipoikamalliin, pätevyyttä, ammatillista

osaamista korostavaan kompetenssi-malliin sekä reflektiivistä ammattikäytäntöä korostavaan malliin. Käytännön mentoroinnissa malleja on usein vaikea erottaa toisistaan. Oppipoikamalli ja kompetenssi-malli toteuttavat työssä oppimisen toimintatapaa. Niille on yhteistä myös ohjattavan riippuvuus suhteessa mentoriin. Kompetenssimallilla ja reflektiivisellä mallilla on yhteistä mentorin aktiivinen, valmentajatyypinen työtapa, jossa mentori pyrkii ohjaamaan oppijaa itsenäiseen arviointiin tai reflektointiin. Reflektiivisessä mallissa mentori ja mentoroitava ovat tasavertaisia, kumppaneita.

Jos oppipoikamallia arvioidaan suhteessa asiantuntijatasen ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin, sillä on muutamia selviä puutteita. Se kapeuttaa oppijan mahdollisuuksia oppia muutakin kuin pintatason kokemus- ja havaintoperäistä aineistoa. Opitun arviointi, kriittinen pohdiskelu ja opitun syvemmän merkityksen oivaltaminen voivat jäädä oppimisprosessin ulkopuolelle. Oppijan on vaikea kyseenalaistaa oppimaansa ammattikäytäntöä, verrata sitä vaihtoehtoisiin toimintakäytäntöihin tai kokeilla uusia ammatillisen osaamisensa kehittämiseksi. Oppipoikamallissa mentori on enemmänkin oman ammattinsa osaaja kuin tietoisesti ohjaaja, mentori. Oppipoikamallilla on monia ajanmukaistettuja sovelluksia. Yksi niistä perustuu mallin antamiseen (modelling), jossa mentori etu- tai jälkikäteen antamallaan tehtävillä pyytää oppijoita kiinnittämään huomiota mentorin ammatilliseen tapaan toimia konkreettissa tilanteessa. Siinä mentori tekee oman toimintansa huomattavaksi, näkyväksi. (Brooks & Sikes 1997, 17-20.)

Pätevyyttä korostavassa kompetenssi-mallissa mentori toimii harjoittajana. Oppimisessa kiinnitetään huomiota oppijan osaamiseen ja ammatilliseen pätevyyteen. Osaamista kehitetään räätälöidyillä, systemaattisesti etenevillä ohjelmilla, joissa keskitytään oppijan taitoihin ja suorituksiin. Ohjelmiin liittyy kiinteästi oppimisen ja osaamisen kehittymisen arviointijärjestelmä. Osaaminen, jota kehitetään, on ennalta rajattua ja määriteltyä. Mentorilla valmentajana on vastuuta oppijan osaamisen kehittymisestä ja ohjelman suunnittelemisesta sellaiseksi, että se sopii oppijalle ja opittaviin taitoihin. (Brooks & Sikes 1997, 20-21.) Kompetenssi-mallilla on samankaltaisia puutteita kuin oppipoikamallilla, jotka vaikeuttavat oppijan syvätason oppimista. Oppijan osaamisen systemaattinen arviointi voi toisaalta olla luomassa mahdollisuuksia ammattitaidon itsearvioinnille.

Reflektiivisen ammattikäytännön mallissa mentorilla voi olla useita rooleja. Reflektioivana valmentajana (reflective coach) mentori on aktiivinen. Hän pyrkii

systemattisesti ohjaamaan oppijan reflektointitaidon kehittymistä ja näkökulmien avartumista. Hän kiinnittää huomiota olennaisiin seikkoihin ja vaihtoehtoisiin työtapoihin, innostaa oppijaa tutkimaan hänelle tuntemattomia alueita ja tukee arvopohdintaa. Tämä mentorin rooli sopii parhaiten aloittelevalle oppijalle. (Brooks & Sikes 1997, 23-25.) Mentorin tehtävänä on tällöin auttaa ohjattavaa oppimistehtävän suunnittelussa, antaa välitöntä tukea oppimistilanteessa ja palautetta sen jälkeen, auttaa oppijaa analysoimaan ja refleктоimaan toimintaansa sekä oppimistilanteessa että sen jälkeen, auttaa oppijaa tulemaan tietoiseksi ammatillisen kasvun ja kehittymisen vaiheistaan sekä vahvistaa oppijan motivaatiota ja sitoutumista. (Tomlinson 1995, 46-39-46.)

Kun oppija jo osaa perusammattitaidon, mentorin tehtävä siirtyy tukemisesta kohti haasteiden antamista. Mentori voi toimia kriittisenä ystävänä tai tasavertaisena kumppanina. Silloin kun mentorointisuhde perustuu kumppanuuteen, mentoroitava määrittää ne tiedon tai taidon alueet, joita haluaa tutkia yhdessä mentorinsa kanssa. Mentorin tehtävänä on seurata ja koota havaintoja ohjattavan toiminnasta ja tukea häntä, kun hän analysoi ja tekee päätelmiä niistä. Mentori ei tee arviointeja ohjattavan toiminnasta eikä anna siihen liittyviä korjausehdotuksia. Mentori ja mentoroitava tekevät tämän yhdessä. Tarkoituksena on, että mentoroitava kasvaa vastuuseen omasta jatkuvasta ammatillisesta kehitymisestään. (Brooks & Sikes 1997, 25-28.) Kumppanuuden ja tutkivan työotteen yhdistäminen sopii luonteeltaan perustutkinnon jälkeiseen ammatilliseen lisä- ja jatkokoulutuksen.

Reflektiivisen ammattikäytännön kehittämisessä on keskeinen merkitys sekä oppijan itsearvioinnilla että toisten antaman palautteen ja arvioinnin työstämisellä. Kuuluuko ohjattavan arviointi mentorointiin? Palautteen antaminen nähdään ilman muuta kuuluvan osaksi vastavuoroista suhdetta, mutta kun puhutaan arvioinnista tai evaluoinnista, näkemykset ovat erilaisia.

Edellä kuvatut mentorointimallit eroavat toisistaan arvioinninäkemyksen suhteen. Oppipoikamallissa mentori arvioi ohjattavaa ja hänen suoritustaan, ei niinkään oppimisen edistymistä. Arvioinnin tehtävänä on verrata ohjattavan suoriutumista mentorin suoriutumiseen tai mentorin antamaan malliin. Pätevyyttä korostavassa kompetenssimallissa oppijan suoriutumista verrataan ja arvioidaan suhteessa koulutusohjelman tavoitteisiin ja kriteereihin. Arviointi on systemaattista, mutta ohjattavan omaa itsearviointia sen perusteella ei tueta yhtä systemaattisesti. Refleктоivan ammattikäytännön mallissa valmentajan roolissa toimiva mentori pyrkii

kehittämään ohjattavan omaa itsearviointia ja reflektiivistä ajattelua. Toki suunnatessaan itsearviointia ja reflektointia tietyille alueille hän samalla tekee näkyväksi oman näkemyksensä ohjattavan kehittymisalueista. Kumppanina toimiva mentori ei arvioi ohjattavaa yksin, vaan yhdessä ohjattavan kanssa.

Tavallisesti koulutukseen liittyvässä mentoroinnissa mentorin oletetaan arvioivan ohjattavaansa, jopa antavan hänelle arvosanoja tai kirjallisia lausuntoja hänen etenemisestään. Jotta arviointi olisi riittävän objektiivista, se edellyttää, että ohjaussuhteessa on mahdollisuus ottaa etäisyyttä. Koska mentorointisuhde on läheinen ja persoonallinen, tämä voi aiheuttaa ristiriitaa ja vaikeuttaa mentoroinnin toteuttamista. (Brooks & Sikes 1997, 122-123.) Nealin (1992, 35-38, 46) näkemys on vielä rajaavampi. Hänen mukaansa mentorointi ja virallinen arviointi, arvostelu (formal evaluation) pitää selvästi erottaa toisistaan, koska ne ovat olemukseltaan ja tarkoitukseltaan niin erilaisia. Hänen näkemyksensä perustuu arvioinnin kahteen ääriulottuvuuteen: formatiiviseen ja summatiiviseen. Formattiivinen arviointi on palautetta ohjattavan sen hetkisestä osaamisesta suhteessa hänen omaan kehittymiseensä. Siinä arviointi keskittyy ohjattavan kehittymisprosessiin eikä hänen persoonaansa. Summatiivinen arviointi on oppimisen ja kehittymisen arvostelua prosessin loppuvaiheessa. Siinä kiinnitetään huomiota oppimisen lopputuloksiin suhteessa tavoitteisiin. Se voi olla luonteeltaan vertailevaa tai luokittelevaa, jolloin myös oppijan persoona voidaan arvioida. Mentoroinnin tehtävänä on tarjota ohjattavalle formatiivista palautetta ja arviointia.

## 4.2 Reflektio asiantuntijuuden kehittämisessä

Asiantuntijuuden määrittelyn näkökulmina ovat suomalaisessa koulutusajattelussa olleet mm. kvalifikaatiot, asiantuntijaksi kasvun vaihemallit (noviisista ekspertiksi), asiantuntijuuden yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden tai verkostoitumisen ulottuvuus sekä vaikuttavuus. Asiantuntijuus liitetään kiinteästi reflektiiviseen toimintaan, jopa siten, että asiantuntijuus määritellään reflektiiviseksi ammattikäytännöksi (Tynjälä 1999a, 172).

Launis ja Engeström (1999) toteavat, että asiantuntijuus ilmenee nykyisin yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden ongelmanratkaisukyknä. Asiantuntijuutta kehitetään analysoimalla työn arkea ja kokeilemalla uusia työmalleja. Tällöin



asiantuntijuudessa on kyse työelämän rakenteiden ja toimintatapojen tietoisesta muuttamisesta eikä asiantuntijuutta ole enää mielekästä määritellä yksilön tai ryhmän pysyväksi ominaisuudeksi. Jos asiantuntijuus hahmotetaan yksilöllisinä taitoina tai osaamisena, se tuottaa yksilölle mahdollisia oppimisvaatimuksia. Nämä vaatimukset ovat luonteeltaan yleisiä ja kohdistuvat usein ns. asiantuntijuuden metataitoihin. Kuitenkin asiantuntijuutta kehittävät koulutusohjelmat painottavat yksilöllistä oppimista. Asiantuntijuuden muutos edellyttäisi koulutusta, jossa oppiminen tapahtuu omassa työympäristössä. Koulutus tulisi olla luonteeltaan kollektiivista ja tutkivaa oppimista. (Launis & Engeström 1999, 64-68.)

Launis ja Engeström (1999, 74-75, 78, 80-81) hahmottavat asiantuntijuuden toiminnan ominaisuutena, ei yksilön ominaisuutena. Heidän mielestään huomio tulisi keskittää muuttuviin asiantuntijatoimintoihin. Kun organisaation olemassa olon syy tai toimintatarkoitus muuttuu tai kehittyy, myös asiantuntijatoimintojen tulee muuttua. Tämä ei onnistu, jos kehitetään vain yksilöiden asiantuntijuutta. Asiantuntijan toiminta suuntautuu entistä enemmän oman organisaation ulkopuolelle; hänen toimintaympäristönsä on monikontekstinen ja verkostoitunut. Hän toimii monessa eri toimintaympäristössä ja eri toimintajärjestelmien rajapinnoilla sekä siirtyy jatkuvasti toisesta ympäristöstä toiseen. Tällöin asiantuntijuuden kehittämisessä tulisi korostaa verkostoituvan työtavan ja erityisesti verkostoviestinnän tutkimista ja arviointia.

Asiantuntijuus on toimintaa, jossa jatkuvasti reflektoidaan omaa toimintaa sekä opitaan siitä. Se kehittyy ongelmanratkaisuprosessien avulla: toimimalla taitojen ylärajoilla ja ylittämällä niitä. Tästä näkökulmasta katsottuna asiantuntijaksi ei voida kutsua yksilöä tai yhteisöä, jolla on pitkä kokemus, muttei näyttöjä asiantuntijuutensa kehittämisestä ja toimintatapojen muutoksista. (Tynjälä 1999a, 160-162.)

Asiantuntijoiden ratkaistavat ongelmat ovat yhä monimutkaisempia. Jaetussa tai hajautetussa asiantuntijuudessa useat yksittäiset asiantuntijat käyttävät omia tietojaan ja taitojaan halutessaan yhdessä ratkaista ongelman, johon yksittäinen asiantuntija ei pystyisi. Jaetun asiantuntijuuden hyöty ilmenee siinä, että voi toisilta saamansa palautteen avulla testata omia ajatuksiaan. Toisten erilaiset näkökulmat myös kehittävät itsearviointin ja –reflektion taitoa. Jaettu asiantuntijuus on myös verkostoasiantuntijuutta. Yksittäisen asiantuntijan tehtävänä ei ole enää pelkästään tietyn osa-alueen hallinta, vaan toisten osaamisen täydentäminen. Asiantuntijuus kehittyy todennäköisesti parhaiten silloin, kun eritasoiset ja eri alojen asiantuntijat toimivat yhdessä. (Hakkarainen ym. 1999, 143-146, 149-150.)

Asiantuntijatieto muodostuu yleispätevästä, ammattialan teoreettisesta tiedosta, kontekstisidonnaisesta käytännöllisestä eli kokemustiedosta, implisiittisestä, hiljaisesta tiedosta (tacit knowledge) sekä itsesääätelytiedosta. Itsesääätelytiedolla tarkoitetaan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. (Tynjälä 1999a, 171-177.)

Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä asettua oman osaamisensa arvioijaksi (Hakkarainen ym. 1999, 165). Itsesääätelytiedon avulla asiantuntija tarkastelee ja arvioi omaa ja yhteisönsä toimintaansa kriittisesti. Perinteisesti formaalissa aikuiskoulutuksessa on ollut vaikeaa yhdistää näitä asiantuntijatiedon osa-alueita toisiinsa. Mm. ongelmalähtöisellä ja –projektioppimisella on pyritty mahdollistamaan näiden tietalueiden yhtäaikainen kehittäminen. (Tynjälä 1999a, 171-177.)

Kitchener ja King (1996, 179-180) lähestyvät asiantuntijatiedon kehittymistä reflektiivisen pohdinnan näkökulmasta. He määrittelevät reflektiivisen ajattelijan henkilöksi, joka on tietoinen ongelmallisen tilanteen olemassa olosta ja kykenee harjoittamaan sitä koskevaa kriittistä arviointia. He ovat tutkineet aikuisopiskelijoiden ajattelun kehitystä ja laatineet tutkimustulosten pohjalta reflektiivisen pohdinnan mallin, joka kuvaa muutoksia olettamuksissa, jotka koskevat tiedon lähteitä ja varmuutta sekä sitä, miten päätöksiä niiden valossa perustellaan (Kitchener & King 1996, 180).

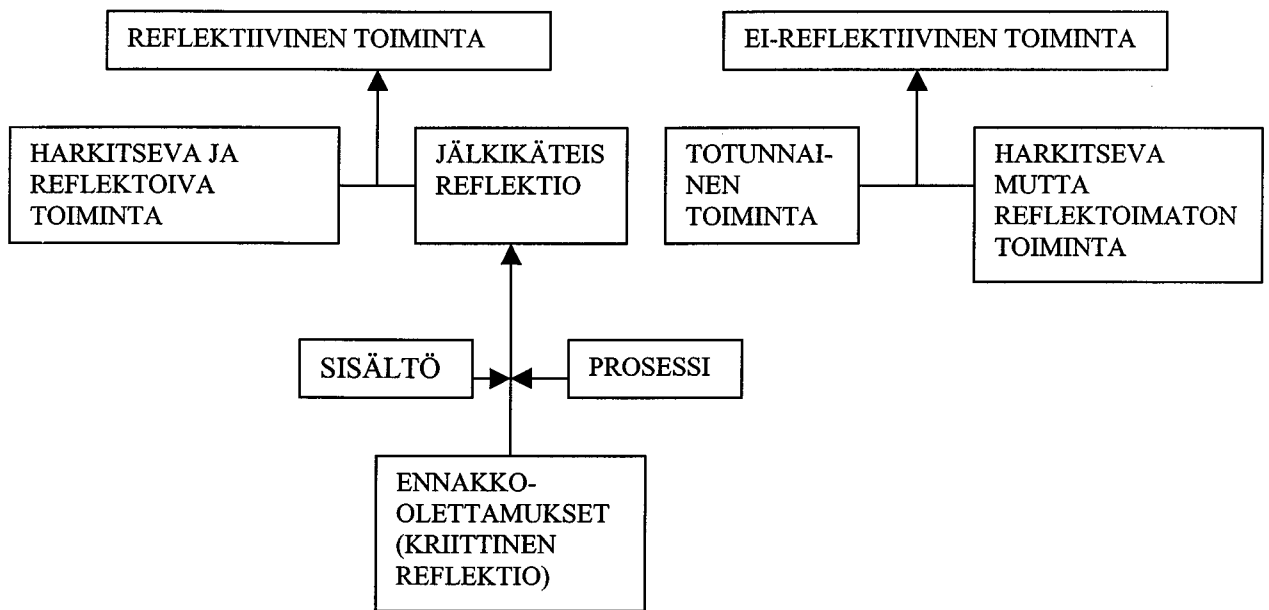
Reflektiivisen pohdinnan malli jakautuu seitsemään tasoon. Tasolta toiselle siirtyminen voi viedä vuosia, ja se tapahtuu heidän mukaansa pääpiirteittäin mallin kuvaamassa järjestyksessä. Ensimmäisellä tasolla tietäminen perustuu konkreettiseen havaintoon ja ehdottomuuteen. Toisella tasolla tieto on joko oikeaa tai väärää. Uskotaan, että oikean tiedon voi hankkia auktoriteeteilta. Kolmanteen tasoon kuuluu tietoon liittyvän epävarmuuden tunnustaminen: auktoriteettkään eivät tiedä kaikkea. Toisaalta uskotaan, että kaikkiin ongelmiin löytyy ratkaisu. Omissa ratkaisuisaan oppijat tällä tasolla nojautuvat siihen, mikä sillä hetkellä tuntuu oikealta. Neljännellä tasolla oppija hyväksyy omat tiedon omaksumiseen liittyvät rajoituksensa ja epävarmuuden suhteessa tiedon auktoriteetteihin. Tälle tasolle on ominaista, että oppija kykenee erottamaan toisistaan hyvin ja huonosti jäsennellyt ongelmat. Viidennellä tasolla oppija oivaltaa tiedon ja sen viitekehyksen välisen yhteyden. Kuudennella tasolla tietämiseen ja tiedon perusteisiin liitetään arviointia. Seitsemännellä tasolla oppijat löytävät vaihtoehtoisia ratkaisuja kulloiseenkin ongelmaan ja kykenevät myös valitsemaan ja perustelemaan parhaan ratkaisun. (Kitchener & King 1996, 183-186.)

Toimintaa korostaville oppimisnäkemyksille on yhteistä reflektion yhdistäminen sekä toimintaan että tuloksena syntyvään oppimiseen. Mezirow (1996a, 8)

määrittelee reflektion omien uskomusten oikeutuksen tutkimiseksi, jotta toiminnan suuntaamisessa ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioita ja menetelmiä voitaisiin arvioida uudelleen. Kriittinen reflektio muodostuu kolmesta toisiinsa liittyvästä vaiheesta: (1) ajatusten ja toiminnan tausta-oletusten tunnistamisesta, (2) näiden tutkimisesta ja vertaamisesta kokemuksiimme todellisuudesta sekä (3) näiden oletusten uudelleen muotoilusta, jotta ne olisivat entistä kattavampia ja yhtenäisempiä (Brookfield 1996, 198).

Reflektio ja toiminta ovat toisiinsa dialektisessa suhteessa, mutta ne eivät ole toistensa vastakohtia. On tärkeää myös erottaa toisistaan reflektio ja reflektiivinen toiminta. Reflektiiviselle toiminnalle on ominaista pyrkiä ymmärtämään se, mitä ollaan tekemässä ja oppimassa sekä toiminnan perustelut ja seuraukset. Se voi myös olla syvällisempää omien olettamusten kriittistä arviointia. Mutta se ei vielä ole reflektiota, jonka tunnuspiirteenä on uskomusten oikeutuksen kriittinen selvittäminen. Reflektio on sekä omien että ympäristössä vallitsevien uskomusten ja odotusten perusteellista ja kriittistä pohdintaa. Reflektio ulottuu oman henkilökohtaisen ymmärtämisen ja oppimisen perusteellisesta tarkastelusta työelämän käytäntöjen ja kulttuurin arvojen pohdintaan sekä oppijan oman toiminnan kokonaisvaltaiseen arviointiin. Reflektion tavoitteena on saavuttaa uusi ymmärtämisen taso, joka puolestaan on edellytys uuden toiminnan suunnittelulle ja päätöksenteolle. Jos oppija hyödyntää tietämäänsä ja oppimaansa omassa toiminnassaan, kyse on harkitsevasta toiminnasta, ei reflektiosta. Aikuisopiskelijalle on tärkeää aiemman opitun jälkikäteisreflektointi, varsinkin tilanteissa, joissa aloittaa uuden opiskelun. (Mezirow 1996c, 21-23; Toiskallio, Roisko & Trapp 1994, 23). Kuviossa 5 näkyvät nämä käsitteiden väliset erot.

Mezirow (1996) suhteuttaa reflektiota kolmeen erilaiseen oppimisen muotoon. Oppimisessa on hänen mukaansa keskeistä merkitysten rakentuminen. (1) Instrumentaalinen oppiminen kytkeytyy tehtäväsuuntautuneeseen ongelmanratkaisuun, jonka tuloksena on havaittavia muutoksia esimerkiksi suorituksissa tai käyttäytymisessä. Reflektio tapahtuu toiminnan jälkeen. Oppija reflektoi käyttämiään ongelmanratkaisun menetelmiä ja niiden taustaoletuksia, mutta myös oman toimintansa lähtökohtia ja arvosidonnaisuutta. Reflektio muuttaa tai uudistaa oppijan aiempia merkityksiä oppimaansa tietoon tai toimintaan. (2) Kommunikatiivisessa oppimisessa on nimensä mukaan kyse kriittisestä, toisten kanssa käytävästä keskustelusta, jonka avulla merkitykset muuttuvat ja uudistuvat. Kommunikatiivinen oppiminen liittyy arvojen ja etiikan pohdintaan ja näiden merkitysten ymmärtämiseen erilaisissa



KUVIO 5. Reflektio (Mezirow 1996c, 23)

konteksteissa. Reflektio kohdistuu keskustelu- ja ymmärtämisprosessiin. (3) Uudistava oppiminen (transformative learning) on kriittisen reflektion kautta toteutuva oppimisprosessi. Kriittisen reflektion avulla oppija arvioi uudelleen omia ennakkoolettamuksiaan. Sen tavoitteena on muuttaa oppijan merkitysperspektiivejä, joiden avulla hän tulkitsee kokemuksiaan. Uudistavan oppimisen tuloksena yksilö luo kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Oppimisprosessiin kuuluu myös toiminta, joka perustuu tähän uudistuvaan käsitykseen. Se merkitsee, että oppijat tekevät perusteltuja päätöksiä siitä, miten ja milloin he toimivat uusien käsitystensä perusteella. Uudistavaa oppimista voi tapahtua sekä instrumentaalisessa että kommunikatiivisessa oppimisessä. (Mezirow 1996a, 8; 1996b, 378; 1996c, 23-35.)

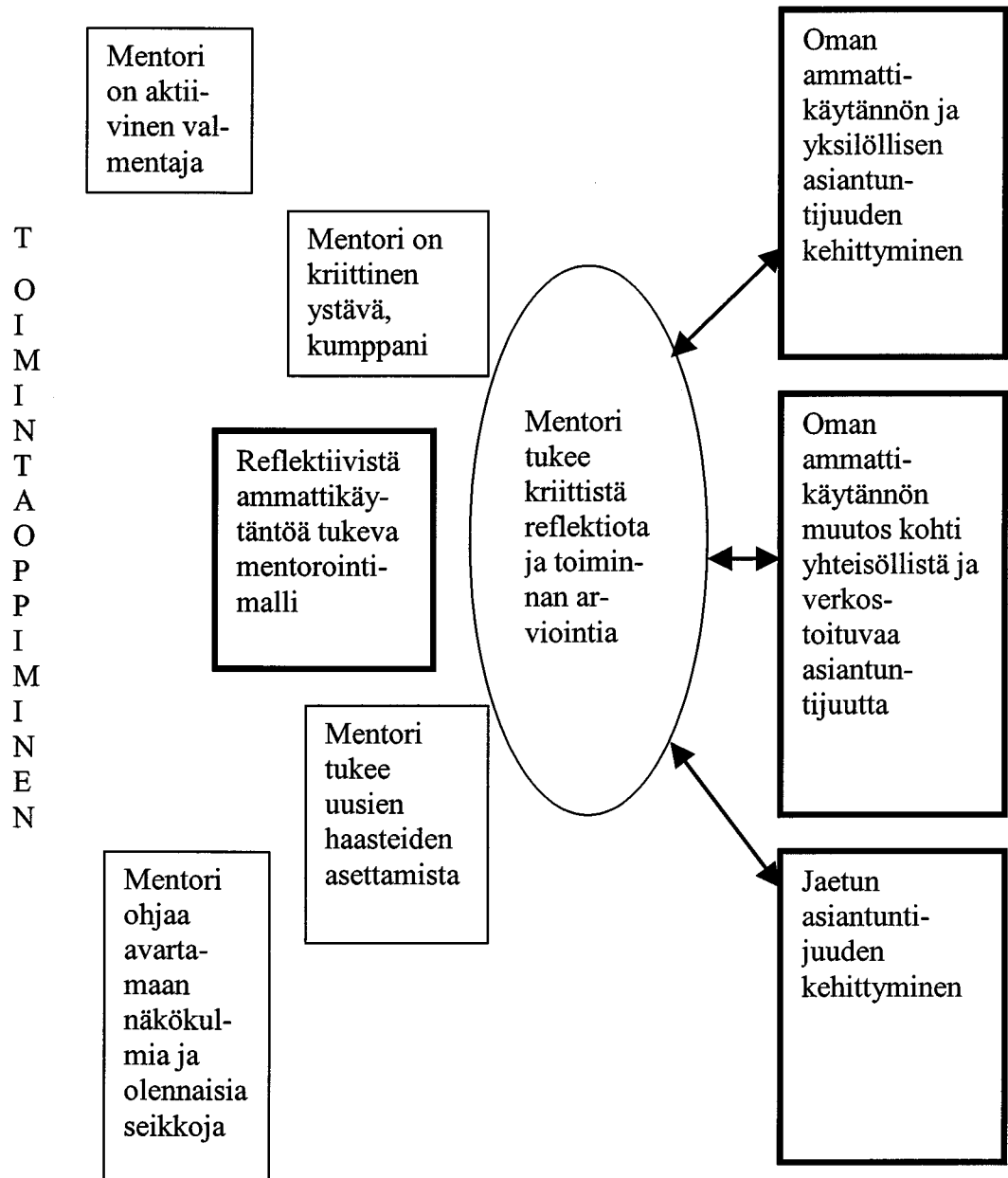
Schönin (1983, 1987) reflektiivisen ammattikäytännön teoriassa ammatillista kehittymistä tarkastellaan työn ja toiminnan kontekstissa. Schönin teoria edustaa konstruktivistista ajattelua. Kehittymisessä on olennaista ammatillisen tiedon muodostuminen toiminnan ja sen reflektion kautta. Reflektiota on kahdenlaista: toiminnan aikaista (reflect-in-action) tai sen jälkeen tapahtuvaa toiminnan reflektiota (reflect-on-action). Ammattilaisten toiminnassa ja tunteissa on mukana ns. hiljaista tietoa (tacit knowledge). Schön (1983, 49) kiteyttää: "our knowing in in our action".

Reflektion avulla tämä hiljainen tieto muunnetaan näkyvämmäksi tiedoksi, jonka avulla ammatillinen kehittyminen on mahdollista. Teorian mukaan olennaista on toiminnan aikainen reflektio, koska sillä on välitön ja suora vaikutus siihen toimintaan, jota reflektiohetkellä tehdään. Se vaikuttaa myös niihin tuleviin, vastaavanlaista toimintaa sisältäviin tilanteisiin. Toiminnan aikainen reflektio nähdään myös edellytyksenä toiminnan jälkeisen reflektion onnistumiselle. Toiminnan aikaisessa reflektiossa ammattilaiset kuvaavat omaa intuitiivista ymmärrystään. He voivat jopa kuvata omaa toiminnan aikaista reflektointiaan. Poikelan (1999) mukaan Schönin teoriassa on eniten arvosteltu toiminnan aikana tapahtuvaa reflektiota: onko se mahdollista ilman toiminnan keskeyttämistä. Schönin teoriassa toiminta ymmärretään prosessina, jolloin siihen kuuluu taukoja, joiden aikana reflektio on mahdollista. Rutinoituneen toiminnan aikana reflektointi on myös mahdollista. Toiminnan aikaisessa reflektiossa ajattelua ja toimintaa ei nähdä toisistaan erillisinä, vaan toisiaan täydentävinä. (Poikela 1999, 237-240; Schön 1983, 59-62, 276, 280; Schön 1987, 26,29, 36.)

Poikela (1999, 246-248) jakaa oppimisorientaatiot neljään ryhmään. Jokaisessa reflektiolla on eri merkitys. (1) Tilanneorientoituneessa oppimisessa havaitun ongelman ratkaisemiseksi ei tietoisesti tehdä mitään. Reflektointi on affektiivista, ja se kohdistuu henkilön tuntemuksiin. Oppimista voi tapahtua tiedostamattomalla tasolla. Toisaalta henkilö voi odottaa että oppimista tapahtuisi henkilökohtaisten oivallusten kautta. Oppimisen ohjaajan tulisi pyrkiä laajentamaan oppimista laajemmalle kuin henkilön oman työn kontekstiin. (2) Toimintaorientoitunut oppiminen on analyttistä ja luottaa henkilön omaan, järkiperäiseen ongelmanratkaisuun. Reflektio kohdistuu sekä toiminnan sisältöön että sen vaiheisiin ja taustatekijöihin. Toimintaorientoitunut oppiminen johtaa joko korostetun yhteisölliseen tai yksilölliseen toimintaan. Oppimista tulisi ohjata yhdistämään yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus. (3) Tavoiteorientoituneessa oppimisessa toiminnalla tavoitellaan muutosta, mutta siihen liittyvän oppimisen ja kehittymisen oletetaan tapahtuvan itsestään. Tällöin reflektointi kohdistuu ensisijaisesti toiminnan sisältöön ei prosessiin. Oppija näkee yksilön ja yhteisön oppivan samalla tavalla eli huomaamalla tavoitteiden arvon ja toimimalla niiden suuntaisesti. Ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota yksilön ja yhteisön oppimisen erilaisuuteen. (4) Kehittämisorientoitunut oppiminen suuntautuu sekä käytännön toiminnan uusiin sovelluksiin ja kokeiluihin että teoreettisen tiedon hankintaan niitä varten. Oppiminen on asiantuntijuutta uudistavaa ja siihen kuuluu yksilöllinen, yhteisöllinen sekä ulkoisen verkostoitumisen ulottuvuus. Reflektio

kohdistuu toiminnan sisällön ja vaiheiden lisäksi myös sen perusteisiin. Ohjauksessa tulisi kiinnittää huomiota kehittämisen tasapainoiseen jakautumiseen organisaation sisäisen ja ulkoisen kontekstin välille.

Reflektiivistä ammattikäytäntöä tukevassa mentorointimallissa voidaan luontevasti yhdistää kriittinen reflektio ja toiminnan arviointi, jotka ovat toimintaoppimisen onnistumisen kannalta keskeisiä. Kun mentorointia kehitetään ammatillisen lisäkoulutuksen ohjausmuotona, on keskeistä pohtia, minkä tyyppisen asiantuntijuuden kehittämiseen kriittisellä reflektiolla ja arvioinnilla pyritään. Jos mentorointi tapahtuu osana oppijan kontekstia ja tukee sen muutosta, mentoroinnin suuntautuminen jaetun sekä yhteisöllisen ja verkostoituvan asiantuntijuuden kehittymiseen tulee entistä tärkeämmäksi (kuvio 6).



KUVIO 6. Reflektiivistä ammattikäytäntöä tukeva mentorointimalli suhteessa asiantuntemuksen kehittymiseen

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimus on tapaustutkimus, joka kohdistuu mentorointiin kasvatuksen erityiskurssilla vuosina 98-00. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa mentoroinnin tuottamasta hyödystä kurssilaisten ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisessä. Tietoa on tarkoitus käyttää mentoroinnin kehittämiseksi kurssin yhtenä ohjausmuotona.

Tutkimuksen tavoitteena on

- 1) saada tietoa kurssilaisten mentorointikokemuksista
- 2) saada tietoa mentoroinnin merkityksestä kurssilaisten oppimiselle ja asiantuntijuuden kehittymiselle
- 3) saada tietoa reflektion osuudesta mentoroinnissa.

Tutkimusongelmat:

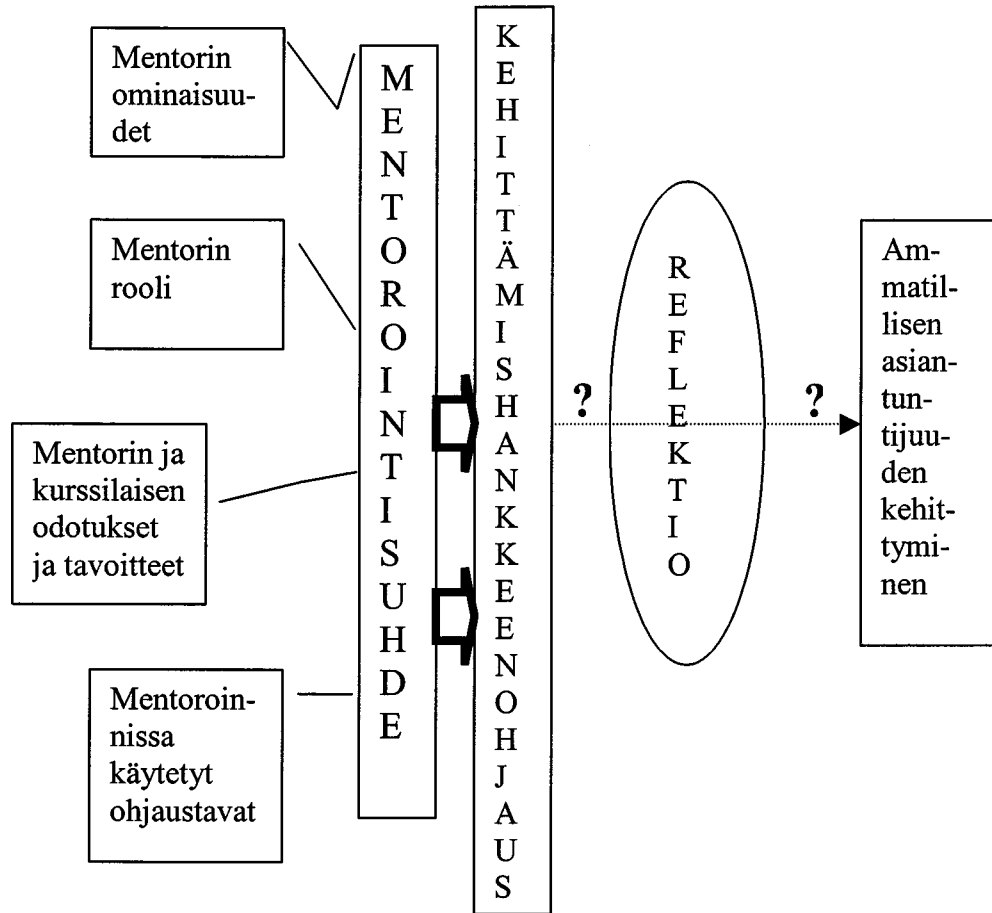
1. Millaisia kokemuksia kurssilaisilla oli mentoristaan ja mentorointisuhteesta?
2. Millaisen asiantuntijuuden kehittymistä mentorointi tuki?
  - 2.1 Millaista hyötyä mentoroinnista oli kurssilaisten kehittämishankkeille?
  - 2.2 Millaista hyötyä mentoroinnista oli ammatilliselle kasvulle?
  - 2.3 Millaista reflektiota mentorointi edisti?

Tutkimuksen osa-alueet on koottu kuvioon 7.

### 5.2 Kasvatuksen erityiskurssi 98-00

Kasvatuksen erityiskurssi oli Diakonia-ammattikorkeakoulun järjestämää ammatillista lisäkoulutusta. Kurssi kuului myös kirkon täydennyskoulutusjärjestelmään, jolloin se oli luonteeltaan kirkon työntekijöilleen järjestämää henkilöstökoulutusta. Kurssin suorittaminen ei lisännyt muodollista kelpoisuutta kirkon virkoihin tai toimiin. Kasvatuksen erityiskurssia olivat aiemmin järjestäneet kaksi Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Kirkkohallituksen keskusta: Kirkon kasvatusasiain keskus ja Kirkon





KUVIO 7. Tutkimuksen osa-alueet

nuorisotyön keskus. Vuosina 98-00 järjestetty kurssi toteutettiin ensimmäistä kertaa laajapohjaisena verkostoyhteistyönä. Kahden aiemmin mainitun kirkon keskuksen lisäksi toteuttajina olivat Diakonia-ammattikorkeakoulu (DIAK), Seurakuntaopisto (SO), Kristillinen opintokeskus (KO) ja Seurakuntien Lapsityön Keskus (SLK). Kurssin virallisena järjestäjänä toimi Diakonia-ammattikorkeakoulun Järvenpään yksikkö. Se sai kurssiin rahoitusta Etelä-Suomen lääninhallitukselta. Kurssin toteuttajaverkoston jäsenet muodostivat suunnittelu- ja tutorryhmän.

Tutkimuskohteen valintaa voi perustella kahdesta näkökulmasta. Kurssin toteutussuunnitelma uudistettiin tätä kurssijoukkoa varten. Mentorointi oli uutta tämän kurssin ohjausmuotona, samoin yleensäkin kirkon ammatillisessa täydennyskoulutuksessa. Mentorointikokemusten selvittäminen on tärkeää, jotta

voidaan tehdä päätöksiä sen soveltamisesta laajemmin täydennyskoulutukseen tai uusien työntekijöiden perehdyttämiseen. Ammattikorkeakoulun ammatillisen lisäkoulutuksen näkökulmasta mentoroinnin käyttösovellukset ovat alkuvaiheessa, jolloin tapauskohtaisellakin tutkimustiedolla on merkitystä ja käyttöä.

Tutkimuksen kohderyhmä oli kasvatuksen erityiskurssin 98-00 kurssilaiset. Heitä oli yhteensä 20. Miehiä oli 7, naisia 13. Kurssilaisista oli 9 nuorisotyönohjaajia, 5 lapsityönohjaajia, 5 pastoreita tai kappalaisia ja yksi kasvatustieteilijä työskenteli hallintotehtävissä. Kohderyhmästä koottuja tutkimustietoja verrataan heidän mentoreiltaan saatuihin tietoihin. Mentoreita oli 22, koska kahdella kurssilaisella oli kaksi mentoria. Heistä oli naisia 9 ja miehiä 13; kirkon palveluksessa työskenteli 14, kunnan tai valtion palveluksessa 6, järjestössä 1 ja yksityisessä yrityksessä 1.

Tutkimuksen kohteena olevaa kasvatuksen erityiskurssia alettiin suunnitella keväällä 1997. Silloin uusittiin ja ajanmukaistettiin kurssin tavoite- ja toteutussuunnitelma. Kurssia alettiin suunnitella pääasiassa andragogisen tai yleisemmin kokemuksellisen oppimisen sekä sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta. Varsin pian koulutuksen alettua tausta-ajattelu tarkentui osin tiedostamattomana, osin tiedostettuna kohti kontekstuaalista oppimiskäsitystä. Tähän oppimiskäsityksen muutokseen vaikutti mentoroinnin käynnistyminen.

Kurssi suunniteltiin ja rakennettiin toteuttamaan avoimen oppimisympäristön mallia. Kurssin pääoppimisympäristöksi muovautui oppijan oman valinnan mukaan joko oma työympäristö tai muu hänen lähipiirissään oleva toimintaympäristö. Oppiminen oli tällöin kontekstilahtoista. Oppimisen yleistämistä, laajempaa soveltamista ja testaamista tuettiin oppimisen ohjauksen eri muodoilla (tutorointi, tiimit, mentorointi). Oppiminen nähtiin prosessina, jossa oppimisen konkreettisen tuloksen lisäksi pidettiin tärkeänä prosessin kuluessa tapahtuvaa oppimista, erityisesti metataitojen kehittymistä. Oppimisen menetelmänä käytettiin toimintaoppimista. Kurssi rakentui kurssilaisen oman kehittämishankkeen (projektioppimisen) pohjalle. Sen lähtökohtana oli kurssilaisen omassa työssään kokemat ongelmat tai haasteet, joista hän valitsi yhden kehittämishankkeensa kohteeksi. Kurssilaista pyrittiin tukemaan siten, että hän voisi yhdistää vanhan tiedon uuteen luovan ajattelun ja kriittisen reflektion avulla.

Kasvatuksen erityiskurssin laajuus oli 15 opintoviikkoa, ja se toteutui 2 ½ vuoden aikana. Koulutuksessa vuorottelivat lähi- ja etäopiskelujaksot. Lähiopiskelu oli päätoimista; etäopiskelujaksojen aikana opiskelu oli oman työn ohella sivutoimista. Kurssin päämääränä oli arvioida ja jäsentää yhdessä kasvattajan ja/tai kouluttajan

ammattillista identiteettiä toimintaympäristöjen ja työkäytäntöjen muutoksessa sekä tulevaisuuden haasteiden pohjalta. Kurssin tavoitteena oli

- tukea kirkon piirissä toimivia kasvattajia ja /tai kouluttajia heidän kehittäessään omaa työtään ja jäsentäessään omaa kasvatuskäsitystään muuttuvassa tilanteessa
- jäsentää kasvatustyön asiantuntijuutta ja sen mahdollisuuksia vaikuttaa (kirkon) muuttuviin ammattikäytäntöihin sekä verkostotyöhön
- kouluttajan taitojen laajentaminen ja syventäminen
- mentoroinnin perustaitojen oppiminen.

Mentorointi otettiin kurssin ohjausmenetelmäksi kokeilumielessä Mentoroinnin tavoitteena oli tukea kurssilaisen osaamisen kehittymistä ohjaamalla erityisesti kehittämishankkeen tekemistä. Näin haluttiin varmistaa jokaiselle kurssilaiselle yksilöllinen ja paikallinen ohjaus. Mentori määriteltiin työelämässä toimivaksi asiantuntijaksi, jolla on vankka kokemus ja koulutus nimenomaan kurssilaisen kehittämishankkeen alueelta. Mentori toimi kehittämishankkeen sisältökysymysten asiantuntijana, mutta hänellä oli myös laajempi ammatillista kasvua tukeva rooli. Kurssilaiset valitsivat mentorinsa itse. Osa mentorointisuhteista oli organisaation sisäisiä eli mentori toimi samassa työyhteisössä; osalla kurssilaisista mentori oli oman organisaation ulkopuolelta. Tutorit seurasivat mentorointisuhteiden kehittymistä, koska tiimin ja tutoreiden tapaamisissa vaihdettiin kokemuksia myös mentoroinnin toimivuudesta.

Koska mentorointi liitettiin viimeisenä ohjausmuotona kurssiin, mentoreiden valmennus ja koulutus syntyivät vasta kurssin toteutuksen myötä. Mentorit saivat vasta syksyllä 98 mentorointia käsittelevän materiaali-paketin (Rissanen 1998). Se oli rakennettu pääasiassa Nakarin ym. Mentorointi-kirjan pohjalta. Tässä materiaalissa mentorin tehtävät ilmaistiin liittyvän lähinnä kehittämishankkeen käytännön toteutukseen.

Kurssin aikana järjestettiin kaksi mentoreiden ja tutoreiden yhteistapaamista. Niihin osallistuivat melkein kaikki mentorit ja tutorit. Ensimmäisessä tapaamisessa tammikuussa 99 rajattiin mentorin roolia ja tehtäviä sekä tarkennettiin kehittämishankkeen ohjaukseen liittyviä tavoitteita. Samalla koottiin mentoreiden kokemuksia. Jo tämän tilanteen keskustelujen pohjalta oli pääteltävissä, että mentorin rooli ja tehtävä oli laajempi kuin pelkän kehittämishankkeen käytännön ohjaajan tehtävä. Mentorit kertoivat jo siinä vaiheessa syvällisemmistä keskusteluista ja

pohdinnoista kurssilaisten kanssa. Toiseen tapaamiseen mentorit toivat mukanaan etukäteen postitse saamansa ja täyttämänsä palautelomakkeen. Tapaamisessa arvioitiin mentoroinnin tavoitteiden toteumista ja erilaisten toteutustapojen toimivuutta.

Mentori ja kurssilainen kävivät kehittämishankkeeseen liittyviä ohjauskeskusteluja yhteensä 20 tuntia. Lisäksi edellytettiin, että kurssilainen käy mentorinsa kanssa väliarviointikeskustelun sekä lopuksi yhteisen arvioinnin työskentelystään mentorin kanssa. Keskustelut toteutuivat henkilökohtaisissa tapaamisissa, puhelimitse sekä jonkin verran sähköpostiohjauksena. Kasvatuksen erityiskurssi toimi samalla mentorikoulutusohjelmalla eli tavoitteena oli kouluttaa kurssilaisista kasvatustalon mentoreita eri hiippakuntiin. Tarkempi kuvaus kurssin periaatteista ja ohjausmuodoista on liitteenä 1.

### 5.3 Kyselylomake ja aineistonkeruu

Tutkimusmenetelmänä oli kyselylomake (liite 2). Se koostui kolmesta osasta: strukturoiduista taustatietokysymyksistä (A1-6), avoimista kysymyksistä (B 1-12) sekä arvioitavista väitteistä (C 1-74). Taulukossa 1 kysymykset on luokiteltu tutkimusongelmittain. Väitteiden arvioinnissa käytettiin 1-5 -asteikkoa. Väitteiden pohjana olivat jo aiemmin mentoreiden palautelomaketta varten laaditut arvioitavat väitteet (D 1-28). Uudet väitteet ja avointa vastausta edellyttävät kysymykset muotoiltiin tutkimuksen taustaosan sekä kurssin aikana syntyneiden kysymysten pohjalta.

Tutkimuksessa käytettiin myös tammikuussa 2000 mentoreille lähetettyä palautelomaketta heidän mentorikokemuksistaan (liite 3). Mentorit palauttivat lomakkeen mentoreille järjestetyssä tapaamisessa 25.1.2000. Kahdestakymmenestä mentorista lomakkeen palautti silloin 12, kaksi poissaolijaa postitse. Mentoripäivän aikana lomakkeen kysymysten teemoista käytiin tarkentava ryhmäkeskustelu. Tämän ryhmäkeskustelun tuloksia käytetään myös vertailuaineistona.

Kyselylomaketta laatiessani sijoitin avointa vastausta edellyttävät kysymykset lomakkeen alkupuolelle, koska toivoin vastaajan vastaavan niihin ensiksi. Väitteitä oli paljon, ja jos ne olisivat lomakkeessa ensiksi, avoimet vastaukset voisivat jäädä kirjoittamatta. Avointen vastausten avulla toivottiin, että vastaaja kertoisi ja arvioisi omin sanoin, omalla tavallaan, mentorointikokemuksiaan. Arvioitavilla väitteillä

halutiin mahdollistaa se, että hän arvioisi kokemuksiaan niistäkin näkökulmista, jotka eivät tulisi hänen avoimissa vastauksissaan esille. Käyttämällä kahta kysymystyyppiä toivottiin vastausten täydentävän toisiaan. Teemahaastattelu olisi kenties soveltunut parhaiten tähän tarkoitukseen, mutta se ei käytännöllisistä syistä ollut mahdollista.

TAULUKKO 1. Tutkimusongelmat ja kyselylomakkeen kysymykset

Tutkimusongelma	Mentoroitavan lomake			Mentorilomake	
	Tausta- tieto- kysy- mykset (A1-6)	Avoimet kysymykset (B 1-11) Rooliskaala- kysymys B5	Väitteiden arviointiky- symykset (C 1-74)	Väitteiden arviointiky- symykset (D 1-28)	Avoimet kysymyk- set (1-5)
Tutkimusongelma 1	1-6	2-5, 11	1-45	Vertailuai- neisto 1-28	Vertailuai- neisto 1-5
Tutkimusongelma 2		1, 6-10	46-74		
Tutkimusongelma 2.1		1a, 6	49, 54, 68		
Tutkimusongelma 2.2		1b, 7-10	50-51, 63- 67, 70-74		
Tutkimusongelma 2.3		6, 9	52-53, 55- 69, 74		

Avoimet kysymykset olivat luonteeltaan yleisiä ja ne muodostettiin melkein suoraan tutkimusongelmista. Ensimmäiseksi kysyttiin mentoroinnin hyötyä. Tämä kysymys sijoitettiin ensimmäiseksi, koska siihen oli oletettavasti helppoa vastata ja koska se oli tutkimuksen tarkoituksen kannalta keskeinen. Sen jälkeen kysyttiin mentoriin ja mentorointisuhteeseen liittyviä kysymyksiä, koska niihin oletettiin myös olevan helppoa vastata ja siksi, että niihin vastaaminen palauttaisi vähitellen mieleen mentoroinnin eri vaiheissaan. Mentoroinnin sisältöön liittyvät kysymykset olivat ennen arvioitavia väitteitä. Kysymys mentoroinnin tuen muodoista kehittämishankkeen eri vaiheissa (B6) oli jaettu kolmeen alakohtaan. Ne jäsenivät kysymykset ajallisesti kehittämishankkeen eri vaiheisiin. Tämä sama ajallinen ryhmittely tehtiin myös mentoroinnin sisältöä koskevien väitteiden ryhmittelyssä.

Arvioitavat väitteet jaettiin 4 ryhmään. Viimeisen ryhmän väitteet jaettiin ajallisesti kahteen alaryhmään. Vastaajia pyydettiin ensin arvioimaan mentorointikokemuksiaan suhteen alku- ja keskivaiheessa ja sen jälkeen sen loppuvaiheessa. Tämä ratkaisu mahdollisti sen, että väitteet voitiin luontevasti jakaa

sisällöllisesti kahteen ryhmään. Toisaalta ennalta ei voinut tietää, olivatko vastaajat mieltäneet mentorointisuhteen ajallisesti eri vaiheisiin ja siten, että he pystyisivät myös arvioimaan niitä. Koska kurssin päättymisestä oli vastaushetkellä kulunut kahdeksan kuukautta, niin ajattelin, että väitteiden ajallinen ryhmittely helpottaisi mentorointikokemusten mieleen palauttamista.

Melkein kaikki arvioitavat väitteet kuvasivat mentorointia sellaisena, jota se tavoitteiden toteutuessa olisi. Väitteet tietyssä mielessä heijastavat mentoroinnin "toivetilannetta". Tämä väitteiden myönteisyys saattoi vaikuttaa vastaajien arviointiskaalan käyttöön. Vastaajille saattoi olla miellyttävämpää olla enemmän samaa mieltä väitteen, ja samalla sen laatijan, kanssa kuin poiketa siitä. Alhaisen asteikkopistemäärän valinta olisi saattanut tuottaa tunnun omasta epäonnistumisesta tai "huonosta" toiminnasta.

Vastaajat arvioivat väitteiden avulla omia kokemuksiaan mentoroinnista. Tyypillisempää olisi ollut pyytää arvioimaan väitteen vastaavuutta omaan mielipiteeseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa kokemuksista, ei mentorointiin liittyvistä, kokemukseen perustuvista mielipiteistä. Siksi päädyin sekä tehtäväksiannossa että asteikon numerovalintojen kuvauksissa käyttämään sanaa kokemus. Asteikkoon valitsin viisi vaihtoehtoa. Kolmiportainen asteikko tuntui liian suppealta. Asteikon numeron 3 kuvaukseen otin mukaan kaksi vaihtoehtoista sisältöä: en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia. Nämä ovat sisällöllisesti erillisiä, joten ne olisi ollut parempi laittaa erikseen. Tällöin kuitenkin arvioitavia vaihtoehtoja olisi ollut liian paljon. Toisaalta vastaajat valitsevat en osaa sanoa -vaihtoehdon ehkä siksi, että hänen kokemuksensa ovat vaihdelleet. Vaihtoehdot asetettiin tyypilliseen järjestykseen: myönteisimmän vaihtoehdon numero on suurin.

Lomakkeen esitestauksena toimi pienimuotoisempi, mentoreille tarkoitettu palautelomake, johon mentorit vastasivat tammikuussa 2000. Lomakkeen palautustilanteessa käydyssä ryhmäkeskustelussa ilmeni, etteivät mentorit olleet kokeneet vaikeaksi vastata lomakkeen väitteisiin. Siksi muodostin kurssilaisten lomakkeen mentorilomakkeen pohjalta. Tämä lisäsi myös lomakkeiden tulosten vertailtavuutta toisiinsa. Osaan lomakkeen väitteistä olisi ollut ehkä helpompi vastata valitsemalla kyllä – ei -vaihtoehto. Tällöin lomake olisi tullut sisällöllisesti epäjohdonmukaisemmaksi, jos nämä väitteet olisi siirretty luonnollisesta yhteydestään erilliseksi kokonaisuudeksi. Jos nämä väitteet olisi säilytetty omalla paikallaan, mutta

erilaisin vastausvaihtoehtoin, tämä olisi todennäköisesti aiheuttanut sekavan vaikutelman lomakkeesta.

TAULUKKO 2. Tiedonkeruun aikataulu suhteessa kurssin mentoroinnin aikatauluun

Kurssi alkaa joulukuussa - 97	Syksy 98	Tammikuu 99	Tammikuu 00	Helmikuu 00	Syyskuu - marraskuu 00
Opintokirjeessä esitetään kurssilaisille ajatus mentorin etsimisestä.	Jokaisella kurssilaisella on mentori. Mentorit saavat aineistopakettien mentoroinnista.	Ensimmäinen mentori-tapaaminen Helsingissä (osallistujia 12).	Toinen mentori-tapaaminen Helsingissä (osallistujia 12). Palautelomakkeen palautus, ryhmäkeskustelu.	Kurssi päättyy.	Kurssilaisten kyselylomakkeiden postitus ja palautus ja tietojen kokoaminen.

Kyselylomake postitettiin 24.9.2000. Vastausaikaa oli 11.10.2000 asti. Lomakkeita palautettiin 13. Uuden kirjeen jälkeen 24.10.2000 lomakkeita palautettiin viisi lisää. Yhteensä 18 kurssilaista palautti kyselylomakkeen marraskuun loppuun meneessä. Heistä naisia oli 12 ja miehiä 6. Vastaajista viisi oli 31-40-vuotiaita, kaksitoista oli 41-50-vuotiaita ja yksi oli yli 51-vuotias.

Kysymykseen 12 vastaajat kertoivat, kuinka he kehittäisivät kyselylomaketta. Vastaajista (n = 16) viiden mielestä kysymyksiä tai arvioitavia väitteitä oli liikaa. Viiden vastaajan mielestä kurssin päättymisestä tai mentoroinnin alkuvaiheesta oli kulunut niin kauan aikaa, ettei voinut muistaa asioita tarkkaan. Kolmen mielestä lomake on sellaisenaan hyvä, kaksi ei osannut tai ehtinyt kirjoittaa vastausta. Yksi vastaajista ehdotti, että mentorin ja mentoroitavan suhdetta voisi kuvata graafisesti eri ulottuvuuksilla, esimerkiksi tunnetaso - asiataso tai etäisyys - läheisyys -ulottuvuus. Yhdessä vastauksessa ehdotettiin, että kurssin jonkin lähiopiskelujakson aikana voitaisiin miettiä mentoroinnin olennaisia piirteitä. Tämä pohdinta tuottaisi vastaajien mukaan aineksia myös kyselylomakkeeseen.

## 5.4 Aineiston analysointi ja tutkimuksen luotettavuus

Avointen kysymysten vastaukset koottiin yhteen ja luokiteltiin sisällöllisesti. Tuloksissa on kuvattu myös yksittäisiä, toisista poikkeavia vastauksia. Arvioitavien väitteiden muuttujista laskettiin frekvenssit, prosentit ja keskiarvot (liite 4). Mentoroitavien ja mentoreiden väitteiden keskiarvojen erojen merkittävyyttä ei arvioitu tilastollisten testien avulla, koska tutkimus oli tapaustutkimus ja koska tutkimusryhmät olivat kooltaan pieniä .

Tapaustutkimuksen luottavuuden arviointi kriteereillä, jotka perustuvat tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen, on vaikeaa. Toisaalta tapaustutkimuksen luotettavuudessa on keskeistä arvioida, miten käytetyt menetelmät ja tulosten analysointitavat mahdollistavat kyseisen tapauksen mahdollisimman luotettavan kuvaamisen ja tulkinnan.

Kyselylomakkeen kysymykset ja väitteet laadittiin mittaamaan kokemuksia ja asiantuntijuuden kehittymistä mentoroinnin avulla. Kokemuksia on vaikea mitata, koska niitä on monenlaatuista ja ne ovat aina subjektiivisia. Kokemusta ei ole myöskään helppoa muuntaa sanalliseen muotoon. Sanallistettu kokemus ei ole enää täysin sama kuin koettu kokemus. Tutkijan tekemät tulkinnat niistä ovat puolestaan subjektiivisia, vaikka hän tulkitsisi tuloksia suhteessa tutkimuksen taustakäsityksiin. Sama vaikeus liittyy asiantuntijuutta koskevaan mittaamiseen. Kokemus omasta asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä on vaikea sanallistaa. Arkikäsityksemme asiantuntijasta pelkistyy usein sananmukaisesti tiedolliseen asiantuntijuuteen ja yksilölliseen ominaisuuteen. Kurssilainen on omaa asiantuntijuuttaan kuvatessaan kenties käyttänyt juuri tällaisia sanoja tai termejä, vaikka hän olisi kenties halunnut kuvata muunlaista asiantuntijuutta. Lomakkeen kysymykset pyrittiin muodostamaan tutkimuksen taustaosan keskeisten käsitteiden ja teemojen pohjalta. Niiden arkikielistäminen ei täysin onnistunut, mikä aiheutti sen, että osa kysymyksistä tai väitteistä jäi kielellisesti kankeiksi tai vaikeasti ymmärrettäviksi.

Tutkimuksen luotettavuutta haluttiin lisätä käyttämällä kyselylomakkeessa sekä avoimia kysymyksiä että arvioitavia väitteitä. Vastaustietoa voitiin verrata ja suhteuttaa toisiinsa. Vastaajat vastasivat kaikkiin lomakkeen kysymyksiin systemaattisesti. Avointa vastausta edellyttäviä kysymyksiä oli 11, joista kahdeksaan vastasivat kaikki. Arvioitavia väitteitä oli 74, joista 51 väitteeseen vastasivat kaikki ja 19 väitteeseen 17



vastaajaa. Tästä ei voi suoraan päätellä, että lomake olisi onnistuttu laatimaan niin, että siinä kysyttäisiin kurssilaisten kokemusten kannalta olennaisimpia asioita. Vastaamisen huolellisuuteen on ilmeisesti vaikuttanut se, että vastaajat tunsivat minut hyvin. He olivat myös itse kurssillaan tehneet tiedonkeruuta eri tavoin, mikä on todennäköisesti kannustanut myös tämän tutkimuksen lomakkeeseen vastaamiseen.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Kurssilaisten kokemukset mentorista ja mentorointisuhteesta

#### 6.1.1 Mentorin ominaisuudet

Vastanneiden kurssilaisten mentoreista 9 oli naisia ja 9 miehiä. Mentoreista työskenteli kirkon/seurakunnan tehtävissä 12, valtion tai kunnan tehtävissä 4, yksityissektorilla 2 sekä järjestössä 1. Seitsemällä kurssilaisella oli itseään nuorempi mentori, yhdellä samanikäinen ja yhdeksällä oli vanhempi mentori. Mentorin ja kurssilaisen ikäero ei noussut esiin kurssilaisten kirjoittamissa avoimissa vastauksissa eikä myöskään kurssin aikana käydyissä keskusteluissa.

Sen sijaan 25.1.2000 pidetyssä mentoreiden ja tutoreiden yhteisessä tapaamisessa asiasta keskusteltiin. Se nousi esiin pohdittaessa seuraavia kysymyksiä: kuka voi toimia mentorina, onko minulla riittävästi asiantuntemusta, onko ikä ratkaiseva kysymys. Mentorit olivat asiasta kahta mieltä. Osan mielestä se, että mentori on vanhempi, laajentaa mentorisuhteen aikaulottuvuutta ja tuo lisää tarkastelunäkökulmia. Osan mielestä keskeisintä on alan uusin asiantuntemus tai paikallisten olojen tuntemus, jolloin mentorin iällä ei ole merkitystä.

Lindgrenin (2000, 284) tutkimuksessa yliopiston jatko-opiskelijat ja heidän mentorinsa olivat sitä mieltä, että mentorin tulee olla mentoroitavaa vanhempi, koska vastaajien mielestä tällöin mentorilla todennäköisimmin on kokemusta ja kypsyyttä tehtävänsä. Mentorit korostivat toisaalta myös sitä, että ikäero ei saisi olla liian suuri. Aittolan (1995, 117) tutkimuksessa yliopiston jatko-opiskelijat arvioivat suunnilleen samanikäisen ohjaajan (mentorin) valinnan onnistuneemmaksi verrattuna paljon vanhemman ohjaajan valintaan.

Kurssilaiset (n = 18) olivat tunteneet mentorinsa entuudestaan. Useimmat (n = 12) olivat valinneet mentorinsa hänen asiantuntemuksensa vuoksi. Kahdeksan mainitsi tuttuuden yhtenä valintaperusteena. Mentoria arvostettiin myös muun kuin ammatillisen asiantuntemuksen vuoksi. Positiivinen elämänsäsenne, uskallus sanoa omat mielipiteensä, luotettavuus ja fiksuus mainittiin tällaisina ominaisuuksina. Yksi vastaajista perusteli omaa mentorivalintaansa miesnäkökulmalla. Mentorin

valintaperusteena ei erikseen mainittu samaa maailmankatsomusta tai kristillisyyttä. Vain yksi mainitsi valintaperusteeksi sen, että mentori oli luotettava kristitty. Kuusi kurssilaista liitti mentorin asiantuntemusta kuvaaviin ilmaisuihin sanan kirkko tai seurakunta.

Aittolan (1995, 114) tutkimuksen mukaan yliopiston jatko-opiskelijat valitsivat ohjaansa (mentorinsa) käyttäen pääasiassa valintakriteerinä ohjaajan asiantuntemusta sekä yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Ohjaajan asema tiedeyhteisössä sekä aiemmat kontaktit häneen olivat myös valintakriteereitä. Ohjaajan sukupuoli tai ikä eivät olleet tärkeimpien valintakriteerien joukossa. Myöskään Lindgrenin (2000, 311) tutkimuksen mukaan sukupuoli ei ollut keskeinen mentorointisuhteen toimivuuden kannalta.

Mentoria kuvaavat sanat tai ilmaisut luokiteltiin kolmeen ryhmään: mentorointitaitoja, asiantuntijuutta ja muita ominaisuuksia kuvaaviin ryhmiin. Sanoja tai ilmaisuja oli yhteensä 73. Ne olivat kahta lukuun ottamatta myönteisiä. Mentorointitaitoihin liittyviä sanoja tai kuvailuja oli 46. Mentoreita kuvattiin mentorointitehtävänsä vakavasti ottaviksi, innostuneiksi, innostaviksi, lämpimiksi ja asiallisiksi. Vuorovaikutustaidoista esille tulivat taito kuunnella, esittää kysymyksiä ja kertoa suoraan ajatuksensa. Myös analyttisyys ja taito nähdä olennainen nousivat esille. Yhden kurssilaisen vastauksessa tuli esille mentorin kiireisyys ja se, ettei hän ollut kiinnostunut kurssilaisen kehittämishankkeesta. Asiantuntijuutta kuvaavia sanoja tai ilmauksia oli 20. Niissä tuli esiin mm. mentorin selkeä näkemys ammattinsa perustehtävästä ja työkokemukseen perustuva asiantuntijuus. Mentorin persoonaa kuvaavia ilmaisuja oli seitsemän.

Lindgrenin (2000, 270-271, 311) tutkimuksessa mentorit ja mentoroitavat arvostivat hieman erilaisia mentorin ominaisuuksia. Mentoroitavien mielestä mentorin tuli varata riittävästi aikaa ja keskittyä kuuntelemaan ja ymmärtämään herkästi, mitä mentoroitava kertoo. Mentorit puolestaan pitivät tärkeänä mentorin kykyä jakaa omia tietojaan ja kokemuksiaan. Aittolan (1995, 134, 282) tutkimuksessa jatko-opiskelijoiden mielestä hyvän ohjaajan ominaisuuksiksi mainittiin yleisimmin rohkaisevuus, innostuneisuus, kriittisyys, asiallisuus. Vaativuus ja empaattisuus eivät olleet yhtä yleisiä. Toverillisuutta, huumoria ja lämpöä ei pidetty tärkeinä ohjaajan ominaisuuksina.

## 6.1.2 Mentorointisuhde

Kurssilaisten oli suhteellisen helppoa hyväksyä ajatus mentorista, kun sitä ehdotettiin ensimmäisessä opintokirjeessä 1997 (taulukko 3). Kurssilaiset pitivät hyvänä sitä, että saivat valita mentorinsa itse. He eivät olleet kokeneet mentorin löytämistä vaikeana. Kurssilaisilla oli entuudestaan vain vähän kokemuksia tai tietoa mentoroinnista. Mentoritoiminta oli uutta myös mentoreille (taulukko 4). Tästä huolimatta he olivat suostuneet mentoroitavan pyyntöön nopeasti ja eivät kokeneet mentorina toimista vaikeana.

TAULUKKO 3. Mentoroitavien kokemukset mentoroinnista ennen sen aloittamista (n = 18)

Mentoroitavan kokemus	keskiarvo
Minun oli helppo hyväksyä ajatus mentorin ohjauksesta, kun sitä ehdotettiin ensimmäisessä opintokirjeessä joulukuussa 1997. (C13)	3,67
Minun oli helppo löytää itselleni mentori. (C14)	3,56
Minusta oli hyvä, että sain valita mentorini itse. (C15)	4,72
Olin kuullut mentor-ohjauksesta aikaisemmin. (C16)	2,17
Olin toiminut itse mentorina aikaisemmin. (C17)	1,22
Olin saanut mentorin antamaa ohjausta aikaisemmin työssä tai koulutuksissa. (C18)	1,67

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteityksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

Kurssilaisilta ja mentoreilta molemmilta kysyttiin tavoitteiden asettamisesta ja palautteen antamisesta. Molempien ryhmien vastaukset ovat samansuuntaisia (taulukko 5). Mentorointisuhteen alussa keskusteltiin tavoitteista ja toteutuksesta. Mentoreiden vastausten keskiarvot ovat näissä väitteissä ovat korkeammat. Tätä voidaan tulkita niin, että heidän kokemuksensa siitä, että tavoitteista ja toteutustavasta keskusteltiin on selvempi kuin kurssilaisten. Molempien arvion mukaan näkemykset tavoitteista ja toteutustavasta olivat suhteellisen samanlaisia. Mentoreiden vastausten keskiarvot ovat näissäkin väitteissä korkeammat.

TAULUKKO 4. Mentorin ja mentoroitavan kokemukset mentorointisuhteen aloittamisesta

Arvioitavat kokemukset	Mentoroitavan (n = 18) arvio		Mentorin (n = 14) arvio	
	ka	n	ka	n
Mentorin suostuminen heti mentoroitavan pyyntöön (C30, D1)	4,06	18	4,07	14
Mentorina toimimisen/aloittamisen helppous (C31, D2)	4,17	18	3,50	14
Mentori oli kuullut mentoritoiminnasta aikaisemmin (C32, D3)	2,72	18	2,64	14
Mentori oli toiminut mentorina aikaisemmin (C33, D4)	2,00	18	1,14	14
Mentorilla oli ollut mentori työnsä tai koulutuksensa yhteydessä (C34, D5)	2,06	18	1,14	14

Keskiarvot muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

TAULUKKO 5. Tavoitteiden asettaminen ja palautteen antaminen

Arvioitava kokemus	Mentoroitavan (n = 18) arvio		Mentorin (n = 14) arvio	
	ka	n	ka	n
Mentoroinnin alkuvaiheessa keskusteltiin tavoitteista (C1, D14)	3,83		4,50	
Näkemykset mentoroinnin tavoitteista olivat samat (C5, D18)	3,78		4,29	
Mentori toimi yhdessä asetettujen tavoitteiden suuntaisesti (C43)	4,11		-	
Mentoroitava toimi yhdessä asetettujen tavoitteiden suuntaisesti (C23) #	4,36		-	
Mentoroinnin alkuvaiheessa keskusteltiin mentoroinnin toteutuksesta (C2, D15)	3,72		4,29	
Näkemykset mentoroinnin toteutuksesta olivat samat (C6, D19)	3,67		4,14	
Näkemykset mentoroinnin tuloksista olivat samat (C7, D20)	3,61		3,29	
Mentoroinnin keskivaiheessa mentori ja mentoroitava antoivat palautetta toisilleen (C3, D16)	3,11		3,29	
Mentoroinnin loppuvaiheessa mentori ja mentoroitava antoivat palautetta toisilleen (C4, D17)	3,33		3,50	

Keskiarvot muodostuvat seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

# Väitteeseen C23 vastasi 14 mentoroitavaa.

Suuri osa kurssilaisista arvioi toimineensa mentorin kanssa sovittujen tavoitteiden suuntaisesti. Kurssilaiset arvioivat myös mentoreiden selvästi toimineen yhdessä asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Kurssilaisten ja mentoreiden arviot palautteen antamisesta mentoroinnin keski- ja loppuvaiheessa ovat samansuuntaiset. Molemmat ryhmät olivat kokeneet, että palautetta annettiin enemmän mentoroinnin loppu- kuin välivaiheessa. Keskiarvojen eroihin on voinut vaikuttaa mittausajankohta: mentorit vastasivat omaan lomakkeeseensa tammikuussa ja mentoroitavat syys- ja lokakuussa 2000. Mentoroitavien on ehkä ollut vaikeampaa palauttaa mieleen mentorointisuhteen eri vaiheet ja tapahtumat kuin mentorien yhdeksän kuukautta aikaisemmin. Aittolan (1995, 132) tutkimuksessa kolmasosa tutkittavista opiskelijoista koki, että ohjaustilanteissa toimittiin melko suunnittelemattomasti. Osa opiskelijoista ei osannut kuvata ohjaussuhteen tavoitetta lainkaan.

Molemmat ryhmät arvioivat yhteistyön toimineen hyvin (taulukko 6). Samoin tapaamisten ilmapiiri arvioitiin hyväksi. Mentorit eivät itsearvioinnissaan olleet kokeneet toimivansa kovin aktiivisesti mentorina, vaikka arvioivat kuitenkin panostaneensa mentorina toimimiseen jonkin verran. Kurssilaisten arvio mentoreidensa aktiivisuudesta on toisensuuntainen. Suurin osa myös arvioi mentorinsa panostaneen tehtäväänsä. Kurssilaiset arvioivat pitäneensä yhteyttä mentoriinsa kohtuullisen aktiivisesti ja kokeneet panostavansa yhteistyöhön mentorin kanssa. Kurssilaiset kokivat mentorointisuhteen vastavuoroiseksi ja kehittyneen kurssin aikana myönteiseen suuntaan. Useimmat kurssilaisista pitivät edelleen yhteyttä mentoriinsa, vaikka tutkimushetkellä koulutuksen päättymisestä oli kulunut yli kahdeksan kuukautta.

Mentorit kokivat saaneensa mentorina toimimisesta enemmän tukea omaan työhönsä kuin omaan persoonalliseen kasvuunsa (taulukko 7). Kurssilaiset arvioivat heidän saaneen enemmän tukea persoonalliseen kasvuunsa. Molemmat ryhmät olivat kokeneet, että mentorina toimiminen sopi melko hyvin osaksi mentorin palkkatyötä. Kurssilaisten mielestä mentorit olivat myös suhteellisen halukkaita kehittämään mentorointia.

TAULUKKO 6. Mentorointisuhteen ilmapiiri ja toimivuus

Arvioitava kokemus	Mentoroitavan (n = 18) arvio ka	Mentorin (n = 14) arvio ka
Yhteistyö toimi hyvin (C8, D21) #	4,41	4,43
Mentorointitapaamisten ilmapiiri oli hyvä (C9, D22)	4,61	4,79
Mentori toimi aktiivisesti (C42, D12)	4,00	2,64
Mentori panosti tehtäväänsä (C44, D13)	4,00	3,29
Mentoroitava oli aktiivisesti yhteydessä mentoriinsa (C22)	3,67	-
Mentoroitava panosti yhteistyöhön mentorinsa kanssa (C24)	3,72	-
Mentorointisuhde oli vastavuoroinen (C10)	4,44	-
Suhde kehittyi myönteiseen suuntaan (C11)	4,44	-
Mentoroitava ja mentori pitävät edelleen yhteyttä (C12)	4,39	-

Keskiarvot muodostuvat seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

# Väitteeseen C8 vastaajia oli 17.

TAULUKKO 7. Mentorointisuhteen hyöty mentorille

Arvioitava kokemus	Mentoroitavan (n = 18) arvio ka	Mentorin (n = 14) arvio ka
Mentori sai mentorointisuhteesta tukea omaan työhönsä (C38, D9) #	3,28	3,50
Mentori sai mentorointisuhteesta tukea omaan persoonalliseen kasvuunsa (C39, D10)	3,53	3,29
Mentorina toimiminen sopi osaksi mentorin omaa työtä (C40, D11)	4,33	4,07
Mentori halusi kehittää mentorointia yhtenä ohjauksen tapana (C41) #	3,88	-

Keskiarvot muodostuvat seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

# Väitteisiin C38 ja C41 vastaajia oli 17.

Kurssilaisen ja mentorin suhdetta kuvailevat sanalliset vastaukset (n = 18) olivat luonteeltaan myönteisiä. Niissä tuotiin esille sekä mentorointisuhteen tehtäväkeskeisyys eli kehittämishankkeen tukeminen että suhteen persoonallisuus ja läheisyys.

Useimmissa vastauksissa kuvailtiin nämä suhteen molemmat puolet.

Molemminpuolinen luottamus asioiden edetessä säilyi ja molemmat saattoivat esittää toisilleen toiveita, odotuksia ja työskentelytapoja työn edetessä kohti lopputavoitetta.

Kahden kollegan välistä vuorovaikutusta, keskustelua, stimulointia, yhteistä innostumista, yhteistä sitoutumista.

Läheinen, tiivis, ystävyyttä, työtoveruutta, vuorovaikutteinen, molemminpuolisuutta, yhteistyötä, yhteyttä, toisiamme huomioivaa, arvostavaa ja toisen tarpeita kunnioittavaa työskentelyä, innostuneisuutta,  $1 + 1 > 2!$

Osassa kuvauksia tulee esille jompikumpi suhteen ulottuvuuksista.

Asiallinen, virallinenkin. Minä kerroin hänelle hankkeesta, hän esitti hyviä kysymyksiä ja ehdotuksia/linjauksia hankkeelle.

Mentori oli taustatuki, suodatin pohdinnoissani. Tasavertainen ammatillinen kuuntelija ja työpari.

Olimme entisiä työtovereita ja ystäviä. Usein keskustelumme pääsi karkaamaan yksityiselämämme hankkeisiin ja varsinainen pohdiskelu jäi vähemmälle. Tämä varmaan johtui ystävyyssuhteestamme tai huonosta itsekurista.

Vuorovaikutus, luottamuksellinen, rohkaiseva, tukea antava, ystävyyssuhde.

### **6.1.3 Suhteen roolipiirteet**

Mentorit arvioivat, että heidän roolinsa mentorina selkeni vasta vähitellen mentoroinnin kestäessä (taulukko 8). Kurssilaiset puolestaan arvioivat, että mentorin rooli selkiintyi jo alkuvaiheessa. Kurssilaisen oma rooli mentoroitavana selkeni heidän itsearviointinsa mukaan pääasiassa mentoroinnin alkuvaiheessa (taulukko 9).



TAULUKKO 8. Mentorin roolin selkiintyminen mentoroinnin eri vaiheissa

Arvioitava kokemus	Mentoroitavan (n = 18) arvio ka	Mentorin (n = 14) arvio ka
Mentorin rooli selkeni hänelle heti mentoroinnin alettua (C35, D6)	3,28	2,79
Mentorin rooli selkeni hänelle vähitellen mentoroinnin kestäessä (C36, D7) #	2,88	4,00
Mentorin rooli selkeni hänelle mentoroinnin loppuvaiheessa (C37, D8) #	2,06	2,00

Keskiarvot muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteetyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

# Väitteisiin C35-36 vastasi 17 mentoroitavaa.

TAULUKKO 9. Mentoroitavan roolin selkiintyminen mentoroinnin eri vaiheissa

Mentoroitavan kokemus	ka	n
Rooli mentoroitavana selkeni heti mentoroinnin alettua (C19)	3,11	18
Rooli mentoroitavana selkeni vähitellen mentoroinnin kestäessä (C20)	2,71	17
Rooli mentoroitavana selkeni mentoroinnin loppuvaiheessa (C21)	2,67	17

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteetyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

Kurssilaiset arvioivat, että mentorit antoivat jonkin verran mallia siitä, kuinka toimia kasvatusalan ammattilaisena ja että he ottivat jonkun verran vastuuta kurssilaisen ammatillisesta kehittämisestä. Sen sijaan mentorit eivät kurssilaisten mielestä kovin voimakkaasti korostaneet omaa asiantuntemustaan. (taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Mentoroitavan kokemus ammatillisen kasvun tukemisesta (n = 18)

Mentoroitavan kokemus	ka
Mentori antoi mallin toimia kasvatusalan asiantuntijana (C46)	3,44
Mentori korosti omaa asiantuntemustaan (C47)	2,72
Mentori otti vastuuta mentoroitavan ammatillisesta kehittämisestä (C48)	3,33

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteetyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

Mentorin roolissa oli kurssilaisten arvion mukaan eniten piirteitä asiantuntijan, yhteistyökumppanin, ystävän ja neuvonantajan rooleista (taulukko 11). Mentorin roolille vieraita piirteitä olivat gurun, terapeutin ja sielunhoitajan roolipiirteet. Vastaajista 12 arvioi, että opettajan rooli oli jonkin verran mukana mentorin toiminnassa. Mentorin toiminnassa eniten näkyviksi arvioidut roolipiirteet edellyttävät sekä mentorin että mentoroitavan aktiivisuutta. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Lillian (2000, 26-27) käyttämässä Clutterbuckin (1999) yhteenvedossa mentorin rooleista. Clutterbuck rajaa mentorin roolien ulkopuolelle valmentajan, sponsorin, terapeutin ja kontaktihenkilön roolit. Aktiivisia, ohjaamista tukevia rooleja ovat kriittisen ystävän ja kyseenalaistajan roolit. Aktiivisia, kannustavia rooleja ovat oppaan rooli ja roolimallin rooli. Passiivisia ohjaajan rooleja ovat käynnistäjä ja sillanrakentaja. Passiivisia, kannustavia rooleja ovat sparraajan ja kuuntelijan roolit.

TAULUKKO 11. Mentoroitavan arviot siitä, missä määrin mentorin toiminnassa oli mukana erilaisia roolipiirteitä

	paljon f	jonkin verran f	ei lainkaan f	n
Mentorin toiminnan roolipiirteet				
Asiantuntija	13	3	2	18
Yhteistyökumppani	10	7	1	18
Ystävä	9	5	3	17
Neuvonantaja	9	6	3	18
Työtoveri	7	11	0	18
Työnohjaaja	6	8	4	18
Valmentaja	4	7	7	18
Sielunhoitaja	4	5	9	18
Tutor	3	10	4	17
Konsultti	3	9	6	18
Opettaja	1	12	5	18
Terapeutti	1	5	12	18
Guru	1	0	16	17

Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Aittolan (1995, 136) tutkimuksessa, jossa opiskelijat kuvasivat ohjaajansa useimmin asiantuntijaksi, neuvonantajaksi tai arvioitsijaksi. Nämä roolit Aittola liittää ohjattavan asiantuntijuuden tukemiseen,

kannustajan ja rohkaisijan roolit psykososiaalisen ja emotionaalisen tuen antamiseen ja yhteistyökumppanin roolin opiskelijan uraohjaukseen.

Kurssilaisilla oli pääsääntöisesti yksi mentori ja kaksi tutoria. Vastausten perusteella eri ohjaajien yhteistyö oli toimivaa (taulukko 12). Mentorit kokivat, että tutorit arvostivat heitä ja että mentoreiden kokemusta tarvittiin. He myös arvioivat saaneensa melko riittävästi ja ajoissa tietoa tutoreilta mentorin tehtävistä, vaikka mentorointia koskeva tukimateriaali lähetettiin heille vasta noin 10 kuukautta kurssin käynnistymisestä. Kurssilaiset arvioivat, että mentorin ja tutoreiden ohjaus tukivat toisiaan hyvin tai melko hyvin.

TAULUKKO 12. Mentoreiden arviot yhteistyöstä tutoreiden kanssa

Mentorin kokemus	ka	n
Mentori sai riittävästi tietoa tutoreilta omasta tehtävästään (D23)	3,42	12
Mentori sai tietoa tehtävästään riittävän ajoissa (D24)	3,17	12
Mentori koki, että tutorit arvostivat häntä (D25)	4,25	12
Mentori koki, että hänen kokemustaan tarvittiin (D26)	4,42	12
Mentoripäivä tammikuussa 1999 auttoi toimimaan mentorina (D27)	4,00	10
Mentori koki saaneensa palautetta tutoreilta toiminnastaan (D28)	3,25	12

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

## 6.2 Mentoroinnin hyödyt kehittämishankkeelle

Kurssilaiset arvioivat, että mentorointi oli eniten hyödyttänyt heitä kehittämishankkeen tekemisessä (taulukko 13). He olivat myös jonkin verran saaneet tukea oman työnsä kehittämiseen ja omaan ammatilliseen kasvuunsa. Vähiten he kokivat saaneensa tukea persoonalliseen kasvuunsa sekä huomion kiinnittämiseen oman ammatillisen osaamisensa tai työyhteisönsä olennaisiin seikkoihin.

Aittolan (1995, 144) tutkimuksessa opiskelijat olivat kokeneet ohjaajan tuen muuttumisen suhteen kuluessa. Ohjauksen merkitys oli laajentunut tutkimuksen ohjaamisesta kohti ammatillista ja henkilökohtaista kehitystä. Merkittäväntä opiskelijoille oli se, että ohjaaja rohkaisi tarttumaan haasteellisiin tehtäviin ja itsenäiseen ajatteluun. Opiskelijat arvioivat, että ohjauksella oli ollut monipuolista

merkitystä tutkimustyön oppimiseen, tiedeyhteisöön sosiaalistumiseen, urakehitykseen sekä henkilökohtaiseen kehitykseen.

TAULUKKO 13. Mentoroitavan kokemus mentoroinnin hyödystä (n = 18)

Mentoroitavan kokemus	ka
Mentorin ohjauksesta oli hyötyä kehittämishankkeen tekemisessä (C28)	4,50
Mentori kiinnitti mentoroitavan huomiota olennaisiin seikkoihin kehittämishankkeen toteuttamisessa (C49)	4,22
Mentorin ohjauksesta sai tukea oman työn kehittämiseen (C25) #	4,35
Mentorilta sai tukea omaan ammatilliseen kasvuun (C27)	4,00
Mentorilta sai tukea omaan persoonalliseen kasvuun (C26)	3,67
Mentori kiinnitti mentoroitavan huomiota olennaisiin seikkoihin hänen ammatillisessa osaamisessaan (C50) #	3,53
Mentori kiinnitti mentoroitavan huomiota hänen työyhteisönsä toimintatapoihin (C51) #	3,41

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

# Väitteisiin C25, C50 ja C51 oli 17 vastaajaa.

## 6.2.1 Kehittämishankkeen ohjaus

Sanallisten vastausten (n = 18) sisältämät maininnat (n = 32) mentoroinnin hyödystä kehittämishankkeelle voitiin jakaa kahteen ryhmään. Toiseen ryhmään kuuluivat maininnat (n = 22), jotka kuvasivat mentoroinnin hyötyä kehittämishankkeen asiasisällön ja toteutuksen kannalta.

Mentorini antoi vihjeitä kirjallisuuslähteistä ja mahdollisista resurssihenkilöistä.

Keskustelimme kehittämishankkeesta ja keskustelun aikana avautui uusia näkökulmia. Hän antoi myös konkreettisia neuvoja, mitä kannatti toteuttaa.

Positiivisella mukaantulolla hän mahdollisti koko jutun. Koneiston käynnistämiseksi tarvitaan alkuvirtaa ja se, että hän oli työyhteisöstä mukana veti muitakin mukaan. Näin jutusta ei tullut vain minun juttu.

Toiseen ryhmään kuuluivat maininnat (n = 10), joissa mentoroinnin hyötyä kuvattiin emotionaaliseksi tai sosiaaliseksi tueksi hankkeen eri vaiheissa.

[Mentorini] kyseli jaksamistani.

Asioiden jakaminen helpotti monessa yhteydessä.

Tämä mentoroinnin hyötyjen näkeminen sekä asia- että tunnekeskeisinä hyötyinä vastaa aiemmin kuvattua tulosta mentorointisuhteen luonnehdinnasta tehtäväkeskeisenä ja emotionaalista tukea antavana suhteena.

Kurssilaisten kirjoittamista avoimista vastauksista voi päätellä, että suurin osa mentorointisuhteista toimi koko kehittämishankkeen ajan. Yhden kurssilaisen mentorointi keskittyi vain hankkeen alkuvaiheeseen. Kahden kurssilaisen mentori ei ollut ollenkaan mukana hankkeen alkuvaiheessa. Näistä toisen mentorointisuhte muuttui: mentori tuki jatkossa keskusteluin, kysymyksin, arvioinnein sekä loppuvaiheessa kannustaen ja tehden ehdotuksia hankkeen julkistamisesta. Kurssilainen kertoi, että hanke on mentorin kanssa jatkunut edelleen, vaikka kurssi on päättynyt.

Yksi kurssilainen kertoi, että hänen mentorinsa oli alkuvaiheessa vain vähän mukana: ”Järjestelmää ajettiin sisään, enkä osannut oikein hyödyntää mentoria, arkailin ehkä myös turhaan vaivaamista.” Vasta kehittämishankkeen keskivaiheessa alkoivat keskustelut ja yleispohdinta. Loppuvaiheesta kurssilainen kirjoittaa seuraavasti: ”Useita sessioita, työ tiivistyy, hanketta hiottiin kriittisin ottein, hyvä vaihe kun itse paikoin tuskastui koko työhön!”

Hankkeen loppuvaiheessa kahden kurssilaisen mentorointisuhte hiipui. Näistä toinen etsi loppuajaksi itselleen uuden mentorin. Kurssilainen päätteli, että ”ehkä mentorikseni olisi pitänyt valita joku työyhteisöni ulkopuolelta, hän olisi nähnyt asioita eri tavalla.” Toisen kurssilaisen mentorointisuhte ei ollut toiminut myöskään alkuvaiheessa, mutta hankkeen tekovaiheessa mentori oli lukenut kurssilaisen hankkeeseen liittyviä tekstejä ja kommentoinut niitä. Kahdella kurssilaisella oli kaksi mentoria. Toisen kurssilaisen tilanteeseen tämä ei ollut toimiva ratkaisu.

Valitettavasti yhteydenpito kauempana olevaan mentoriin jäi, koska toinen mentori toimi --- mukana ja oli näin lähellä olevana suureksi avuksi. En ehtinyt ison työmäärän vuoksi pitämään yhteyttä kaukaisempaan mentoriin.

Millä tavoin mentorisi tuki sinua kehittämishankkeen eri vaiheissa? –kysymyksen sanallisissa vastauksissa tulevat ilmi käytetyt ohjauksen työtavat: kysymykset, kuunteleminen, kriittinen ja kannustava palaute, konkreettiset neuvot, kannustus. Ohjaus oli toteutunut sekä henkilökohtaisissa tapaamisissa sekä kirjallisen palautteen avulla.

Alkuvaiheessa mentorit olivat tukeneet hankkeen suunnittelua: tavoitteiden tarkentamista, aiheen rajaamista sekä auttaneet lähteiden etsimisessä. Emotionaalisen tuen merkitys nousi myös esiin vastauksissa.

Aluksi olimme kuin ö:t aapisen laidassa, [mentori] antoi kaiken tukensa vaikka ei tiennytkään mitä se käytännössä on, se olikin lupaus kulkea yhteistä taivalta, lupaus olikin paras tuki.

Toteutusvaiheessa mentorit olivat pääasiassa auttaneet rajaamaan ja linjaamaan hanketta.

[Mentori] kuunteli, teki huomioita, vahvisti käsityksiäni: että olen tekemässä ihan järkevää hommaa, vahvisti käsityksiäni omasta linjasta, auttoi ottamaan huomioon tärkeitä hankkeeseen liittyviä asioita ja ihmisiä, auttoi aikataulutuksessa.

Loppuvaiheen mentorointi on sanallisten vastausten mukaan ollut luonteeltaan emotionaalista tukea: kannustamista ja yhteisen onnistumisen ilon jakamista.

[Mentori] tsemppasi sellaisessa tilanteessa kun ei itsellä enää uskoa tai tahtoa meinannut löytyä hankkeen loppuunviemisessä.

[Mentori] iloitsi yhdessä onnistumisesta.

Vastauksista heijastuu kuva ohjaussuhteessa itsenäisesti oman kantansa ilmaisevasta mentorista.

[Mentori] sanoi myös painavia mielipiteitään, toi myös uusia näkökulmia.

[Mentori] karsi jyviä akanoista rakentavalla kritiikillä.

Antoi vähän neuvoja ja niitä oli hyvä miettiä ja suunnitella etukäteen.

## 6.2.2 Reflektion osuus kehittämishankkeen ohjauksessa

Kurssilaiset arvioivat, että mentori oli auttanut heitä jossain määrin muuttamaan toiminta- ja ajattelutapojaan tai löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja (taulukko 14). Väite, jossa arvioitiin, oliko mentori auttanut kurssilaista tulemaan tietoisiksi kehittämishankkeeseen liittyvistä tiedostamattomista taustaoletuksistaan, oli hankalasti muotoiltu. Siihen vastasi kuitenkin 16 kurssilaista, joista vain viisi arvioi, että näin tapahtui ainakin jossain määrin.

TAULUKKO 14. Mentoritavien arvio mentoroinnin sisällöllisistä tuloksista

Mentoroitavan kokemus	ka	n
Mentori auttoi mentoroitavaa muuttamaan toimintapaansa (C59)	3,59	17
Mentori auttoi mentoroitavaa muuttamaan ajattelutapaansa (C58)	3,56	16
Mentori auttoi löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja (C60)	3,53	17
Mentori auttoi mentoroitavaa tulemaan tietoisiksi kehittämishankkeeseen liittyvistä taustaoletuksistaan (C62)	3,13	16

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

Mentorit keskittyivät kurssilaisten arviointien mukaan eniten tuomaan esille vaihtoehtoisia näkökulmia ja vahvistamaan kurssilaisen motivaatiota (taulukko 15). Kurssilaisten sanalliset vastaukset tukivat tätä tulosta. Nämä tukimuodot edellyttävät mentorin aktiivisuutta ja ovat toimintaa, joka on lähtöisin mentorin aloitteesta.

TAULUKKO 15. Mentoreiden ohjaustavat reflektion tukemisessa (n = 17)

Mentoroitavan kokemus	ka
Mentori toi esille vaihtoehtoisia näkökulmia (C53)	4,29
Mentori vahvisti mentoroitavan motivaatiota (C54)	4,29
Mentori ohjasi mentoroitavaa laajentamaan ajattelutapaansa (C55)	4,24
Mentori tuki mentoroitavan toiminnan itsearviointia (C56)	4,18
Mentori kannusti tarttumaan haasteisiin (C52)	4,18
Mentori tuki mentoroitavan ajattelutavan itsearviointia (C57)	4,12
Mentori kysyi perusteluja mentoroitavan tekemille ratkaisuille (C62)	3,88

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

Kehittämishankkeen loppuvaiheen mentorointikokemuksia kuvaavat väitteet (C63-74) oli laadittu olettaen, että silloin pääasiassa arvioidaan hanketta ja mentorointia. Alku- ja keskivaiheen väitteiden sisältöjen pääpaino oli muissa mentoroinnin muodoissa. Mentoroinnin loppuvaihetta kuvaavien väitteiden keskiarvot olivat selvästi alhaisempia kuin alku- ja keskivaihetta kuvaavien väitteiden keskiarvot. Jokainen vastaaja (n = 18) oli arvioinut loppuvaihetta koskevat väitteet. Niissä kehittämishankkeeseen liittyvien väitteiden keskiarvo on korkeampi kuin laajemmin kurssilaisen ammattitaidon kehittämiseen liittyvien väitteiden keskiarvot.

Tulosta voi tulkita niin, että ilmeisesti mentoroinnin loppuvaiheessa sekä hankkeen että kurssilaisen ammatilliseen kasvuun liittyvää arviointia käytettiin ohjauksessa vähemmän kuin muita ohjaustapoja tai sitten arviointi- ja palautekeskustelut käytiin toisella tavalla kuin ne oli kirjattu väitteisiin. Arviointia ja palautetta koskevissa väitteissä mentori on toimijana: väitteet alkavat sanoilla ”mentorini kysyi”, ”antoi palautetta” tai ”esitti ajatuksiaan”. Jos kurssilaisella on ollut suhteessa aktiivinen rooli, arviointi- ja palautekeskustelu on käyty silloin niin, että hän on ollut toimijana.

Hankkeen loppuvaiheessa arvioinnin eri muodoista useimmin toteutuivat mentorin palaute kurssilaiselle hänen ammatillisesta osaamisestaan, kurssilaisen loppuarviointi kehittämishankkeestaan ja kurssilaisen itsearviointi omasta oppimisestaan (taulukko 16). Mentorit kysyivät harvemmin kurssilaisen omaa arviota ammatillisesta osaamisestaan tai ehdotuksia siitä, miten kurssilainen voisi kehittää ammattitaitoaan. Sen sijaan mentorit esittivät useammin ehdotuksia siitä, miten



kurssilainen voisi kehittää ammattitaitoaan. Vähiten mentorit olivat kysyneet kurssilaisilta, miten mentorit voisivat kehittää ammattitaitoaan.

TAULUKKO 16. Arviointitavat mentoroinnin loppuvaiheessa (n = 18)

Mentoroitavan kokemus	ka
Mentori antoi palautetta mentoroitavan ammatillisesta osaamisesta (C63)	3,44
Mentori kysyi arviota mentoroitavan oppimisesta (C69)	3,00
Mentori kysyi mentoroitavan loppuarviointia kehittämishankkeesta (C68)	3,00
Mentori esitti omia ajatuksiaan siitä, miten mentoroitava voisi kehittää omaa ammattitaitoaan (C65)	2,94
Mentori kysyi arviota mentoroitavan omasta ammatillisesta osaamisesta (C64)	2,89
Mentori kysyi ehdotuksia siitä, miten mentoroitava voisi kehittää omaa ammattitaitoaan (C66)	2,31
Mentori kysyi mentoroitavalta ehdotuksia, miten mentori voisi parantaa ammattitaitoaan (C67)	1,89

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

Kurssilaisten (n = 18) sanalliset vastaukset kysymykseen ”Millä tavoin mentorisi tuki sinua kehittämishankkeen loppuvaiheessa?” tukevat havaintoa siitä, että arviointia käytettiin vähemmän kuin muita ohjauksen työtapoja. Tämän kysymyksen vastauksissa ei esiintynyt suoraan arviointi-sanaa yhdessäkään vastauksessa. Sen sijaan neljän kurssilaisen vastaukset kertovat siitä muilla sanoilla. Ne tukevat myös ajatusta kurssilaisen omasta aktiivisesta roolista arvioinnissa.

Kerroin hänelle hankkeen toteutumisesta ja sen eri vaiheista, omin kokemuksin sekä osallistujien kokemuksin, onnistumisista ja epäonnistumisista.

Saatoimme yhdessä todeta, mihin on tultu ja mikä on lopputulos. Tuki auttoi havainnoimaan, missä asioissa olimme kehittämishankkeen myötä edistyneet, kuinka kehitystä oli tapahtunut.

Meillä ei vielä ole ollut yhteistä aikaa purkaa rauhassa kulkemaamme tietä, sitä mitä me olemme oppineet.

### 6.2.3 Mentoroinnin hyödyt ammatilliselle kasvulle ja asiantuntijuuden kehittymiselle

Kurssilaisilta kysyttiin mentoroinnin hyötyä ammatilliselle kasvulle. Vastaajien (n = 18) maininnat (n = 22) jakautuivat kolmeen ryhmään. Suurin osa maininnoista (n = 14) liittyi yleiseen ammatilliseen kehittymiseen tai ammattitaidon kasvamiseen. Tähän ryhmään kuului kaksi mainintaa työn sisällöllisestä kehittämisestä verkostotyön suuntaan. Ammatillisen kasvun ytimessä oli monella jaksamisen ja työn rajaamisen haasteet.

Mentoroinnin aikana jaksamisen ja työn rajaamisen pohdinnassa löysin näin vihdoin selvästi oman rajallisuuteni ⇒työhön seurakunnassa saatiin uusi työntekijä. Tärkeää oli myös kokemus siitä, että hän arvostaa minua asiantuntijana.

[Mentorointi antoi] valmiuksia uusiin haasteisiin, rohkeutta kestää kritiikkiä.

Avauduin keskusteluun omista ajatuksistani, miettimään kestäviä perusteluja toiminnalleni.

Kaksi mainintaa liittyvät oivallukseen mentoroinnin tai yleensä ohjauksen merkityksestä ammatilliselle kasvulle.

Opin “peilin“ arvokkuudesta jotain.

Sai samalla oppia mentorin työskentelyä, tarkoitusta ---.

Kolmen vastaajan mielestä mentoroinnista ei ollut hyötyä ammatilliselle kasvulle ja kaksi ei osannut sanoa. Yksi vastauksista liittyi sisällöllisesti mentoroinnin hyötyyn kehittämishankkeen kannalta.

Lomakkeen kysymykseen ”Koetko olevasi oman alasi asiantuntija?” enemmistö vastasi selkeästi kyllä. Perusteluissa henki myönteinen omanarvontunto työuran aikana saadusta kokemuksesta ja koulutuksesta.

Kyllä! Minulla on pitkä ja laaja-alainen työkokemus kirkon kasvatustyössä (18 v.). Olen hankkinut peruskoulutuksen lisäksi monenlaista lisäkoulutusta lisäämään ammattitaitoani.

Aivan varmasti olen oman alani asiantuntija. Olen pitkään tehnyt lapsityötä ja seurannut ajan ilmiöitä ja pyrkinyt kehittämään työalaani. Olen myös halunnut innostaa ja kouluttaa henkilöstöäni ajan virtauksiin. Oma koulutukseni on myös tärkeää.

Kolme vastaajaa pohdiskeli asiantuntijuuden kattavuutta; he kokivat, etteivät ole asiantuntijoita kaikilla tarvittavilla alueilla. Kaksi vastaajaa oli kokenut tiedon lisääntymisen heikentäneen omaa osaamisen kokemustaan. Kaksi vastaajaa vierasti asiantuntijuuden käsitettä.

Ehdottomasti ehkä. Ammatillisesti, sosiaalisin vuorovaikutuskyvyin mitattuna kyllä. Henkisesti ... tuskin vielä.

Monessa mielessä kyllä. En kattavasti, paljon olisi vielä opittavaa.

Sitä enemmän kuin opiskelen kasvatustiedettä sitä vähemmän tunnen osaavani. Se on laaja alue ja kehittyi nopeasti. En tunne että pysyn kehittämistahdissa mukana.

Miellän itseni elämän puutarhuriksi, en niinkään asioitten tuntijaksi. Pohdin elämää ja teen sitä paljon ihmisten kanssa erilaisissa tilanteissa. Koen siinä itseni turvalliseksi – elämän sylissä.

Mentorit tukivat kurssilaisten asiantuntijuuden kehittymistä; viisitoista vastaajaa oli selkeästi tätä mieltä. Kaksi vastaajaa ei ollut saanut tukea tähän ja yksi oli epävarma.

Hän kannusti minua keskittymään olennaiseen, muistutti perustehtävästä ← kirkon työntekijän asiantuntijuudesta.

Kyllä sain. Oivalsin uusia asioita ja ymmärsin sen, että vaikka mentorini toimi yksityisellä sektorilla, hänen avaamansa näkökulmat olivat “suoraan“ siirrettävissä myös srk-työssä vallitsevaan todellisuuteen.

Kyllä, hän auttoi minua näkemään laajemmalla näytillä kasvatuksen kysymyksiä.

Kyllä, hän luotti asiantuntemukseeni ja rohkaisi käyttämään lahjojani, ideoitani ja toimintatapoja.

Jälkikäteen sitä voi huomata saaneensa tukea myös tähän, muttei se ollut erityisen tietoista toimimista sen hyväksi.

Muut vastaukset liittyivät enemmän mentorin tapaan tukea asiantuntijuuden kehitystä, ei niinkään asiantuntijuuden sisältöön. Vastaajat kokivat, että mentorin antama perusohjaus vaikutti eniten asiantuntijuuden kehittymiseen. Pysähdyttävät kysymykset, rohkaiseva palaute ja kannustaminen uusiin haasteisiin nousivat vastauksista esiin. Yksi vastaaja otti esiin mentorin antaman mallin: ”Hänen tapansa olla ja elää, tehdä työtä [vaikutti asiantuntijuuteni kehittymiseen].” Kaksi vastaajaa oli kirjoittanut kysymysmerkin vastaukseksi. Yksi vastaajista jatkoi edellisen kysymyksen vastauksessa aloittamaansa pohdintaa siitä, mitä asiantuntijuus on ja mitä siihen kasvaminen on.

En oikein tiedä mitä on olla asiantuntija, mulle se sana on mörkö. Eikö kasvu ole sitä, että välineitä ja varusteita vähennetään ja ollaan paljaampana elämän edessä, niin että tunnen tuule[n] ja sateen kosteuden, ja silti olen turvassa. Kai itsensä tunteminen on asiantuntijuutta.

Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyi myös viisi arvioitavaa väitettä. Mentorit olivat eniten auttaneet kurssilaisia uudistamaan heidän omaa tapansa tehdä työtä, kehittämään yksilöllistä asiantuntijuuttaan sekä tiimityön taitojaan (taulukko 17). Apu verkostotyön asiantuntijuuden kehittymiseen koettiin vähäisemmäksi. Vähiten kurssilaiset kokivat saaneensa mentorin apua ammatilliseen toimintaansa liittyvien taustaoletusten pohtimiseen.

25.1.2000 käyty mentoreiden ryhmäkeskustelu tiivistä mentoroinnin hyödyksi yleisellä tasolla mentorin merkityksen tulevaisuuteen suuntaajana sekä käytännöllisemmällä tasolla kurssilaisen kehittämishankkeen paikallisena ja alueellisena asiantuntijana ja ohjaajana. Ryhmäkeskustelu vahvisti oletuksen, että kehittämishankkeen ohjaus oli konkreettinen väline tai menetelmä, jonka avulla mentori ja kurssilainen pääsivät pohtimaan laajemmin ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Ryhmäkeskustelussa mentorit totesivat, että kehittämishankkeen avulla kurssilaiset tekivät tutkimusretkiä omaan työrooliinsa, arvioivat omaa persoonallista

kasvuun suhteessa työhönsä, pohtivat pidemmällä tähtäimellä, systemaattisesti, kuinka haluaisivat kehittää työtään ja omaa työtapaansa. (Pesonen 2000, 30 – 31.)

TAULUKKO 17. Tuki asiantuntijuuden kehittymiselle (n = 18)

Mentoroitavan kokemus	ka
Mentori auttoi mentoroitavaa uudistamaan tapaansa tehdä työtä (C70)	3,72
Mentori auttoi mentoroitavaa kehittämään yksilöllistä asiantuntijuutta (C71)	3,33
Mentori auttoi mentoroitavaa keittymään tiimityössä (C73)	3,28
Mentori auttoi mentoroitavaa kehittämään verkostotyön asiantuntijuutta (C72)	3,17
Mentori auttoi mentoroitavaa tulemaan tietoiseksi ammatilliseen toimintaansa liittyvistä tiedostamattomista taustaoletuksista (C74)	3,11

Keskiarvo muodostuu seuraavien vastausvaihtoehtojen pisteytyksestä: väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin = 5, melko hyvin = 4, en osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia = 3, melko huonosti = 2 ja erittäin huonosti = 1.

#### 6.2.4 Mentoroinnin kehittämisehdotukset

Kurssilaisten kirjoittamissa mentoroinnin kehittämisideoissa useimmin toivottiin mentoreiden ja kurssilaisten koulutusta mentorointiin jo kurssin alkuvaiheessa (11 mainintaa) sekä mentoreiden mukanaoloa joko kurssin lähijaksoilla tai kurssilaisen tiimin tapaamisissa (4 mainintaa). Muutama vastaaja mainitsi, että oli vasta kyselylomaketta täyttäessään havahtunut ajattelemaan mentoroinnin monia mahdollisuuksia. Mentorin valinnan helpottamiseksi ehdotettiin valmiita mentorilistoja, joita voisi halutessaan käyttää. Yksi vastaajista toivoi laaja-alaisempaa mentorointia.

Mentoroinnin tulisi tukea enemmän ammattitaitoa, kohdallani se oli liian ”hankekeskeistä”. Ehkä emme kumpikaan, minä ja mentorini, oikein ymmärtäneet mentoroinnin mahdollisuuksia.

Mentorit kuvasivat sanallisissa vastauksissaan mentoroinnin antia itselleen kahdesta näkökulmasta. Mentorit pitivät arvokkaana mahdollisuutta tutustua henkilökohtaisemmin uuteen tai jo aiemmin tuttuun kollegaan (4 mainintaa). Selvemmin vastauksissa tuli esiin se, että he arvioivat mentorointisuhteen hyödyttäneen

heitä omassa ammatillisessaan kasvussaan (15 mainintaa). Tästä näkökulmasta käsin he pitivät tärkeänä oman ammatillisen identiteetin vahvistumista ja uusia näkökulmia sen kehittämiseen. Mentorit kokivat saaneensa innostusta oman työnsä tutkimiseen ja itsearviointiin sekä mahdollisuuden oman tiedollisen asiantuntijuutensa päivittämiseen. Yksi mentoreista asetti oman itsensä tutkistelun mentorointisuhteen toimivuuden edellytykseksi. Hänen mielestään toisen kasvuprosessin tukeminen edellyttää selkeää kuvaa omasta perustehtävästä ja omista persoonallisista kyvyistä. Mentorointisuhte tarjosi näköalapaikan tutustua oman ammattialan uusimpiin sovelluksiin ja ideoihin. Kaksi mentoria oli saanut vahvistusta omalle uudelle kehittämishaasteelleen eli kouluttautumiselle ohjaustehtäviin. Yksi mentori kertoi, ettei ollut keskittynyt mentorin tehtäväänsä, joten oma anti oli jäänyt vähäiseksi.

Mentorit halusivat kehittää omaa itseään arvioitsijoina, palautteen antajina sekä olennaisen korostajina. Yksi mentoreista kuvasi ohjaustilanteita ”moniroolitalanteksi”, joissa hän toivoi osaavansa pysähtymisen taidon sekä mahdollisuuden selkiyttää tehtäviä ja vastuita. Yksi mentori toivoi, että osaisi paremmin tukea mentoroitavan henkilökohtaista oppimissuunnitelmaa.

Mentorit kehittäisivät mentorointia laajentamalla tämän ohjausmuodon käyttämistä ja liittämällä siihen lisäkoulutusta. Mentoroinnin roolia ammatillisissa lisäkoulutuksissa tulisi selkiyttää. Mentoreille tulisi järjestää tapaaminen kurssin tutoreiden kanssa heti koulutuksen alettua, jossa mentoroinnin tavoitteita ja tehtäviä voitaisiin yhdessä selkiyttää. Yhteistyötä tutoreiden kanssa tulisi tiivistää. Yksi mentori ehdotti, että mentorin ja mentoroitavan tapaamisille asetettaisiin selkeät määrälliset rajat esimerkiksi kerran kolmessa kuukaudessa.

Kaksitoista mentoria vastasi kysymykseen, olisiko halukas jatkamaan mentorina. Yksitoista oli valmis jatkamaan joko heti tai joskus myöhemmin. Kurssilaisista kaikki 18 vastaajaa olivat valmiita itse toimimaan mentorina kurssin päätyttyä; kolme heistä totesi, ettei juuri nyt. Kurssin yhtenä tavoitteena oli, että kurssilaiset voisivat jatkossa toimia oman hiippakuntansa alueella kasvatusalan mentorina ensisijaisesti seurakuntien työntekijöille. Perusteluista nousi esille neljä näkökulmaa. Valmius toimia mentorina perustuu hyviin kokemuksiin omasta mentorista ja hänen antamastaan mallista, kokemuksiin mentoroinnin hyödyistä, odotuksiin mentorina toimimisen hyödyistä omalle ammatilliselle kasvulle tai omaan itsearviointiin omien kykyjen soveltuvuudesta mentorin tehtävään.

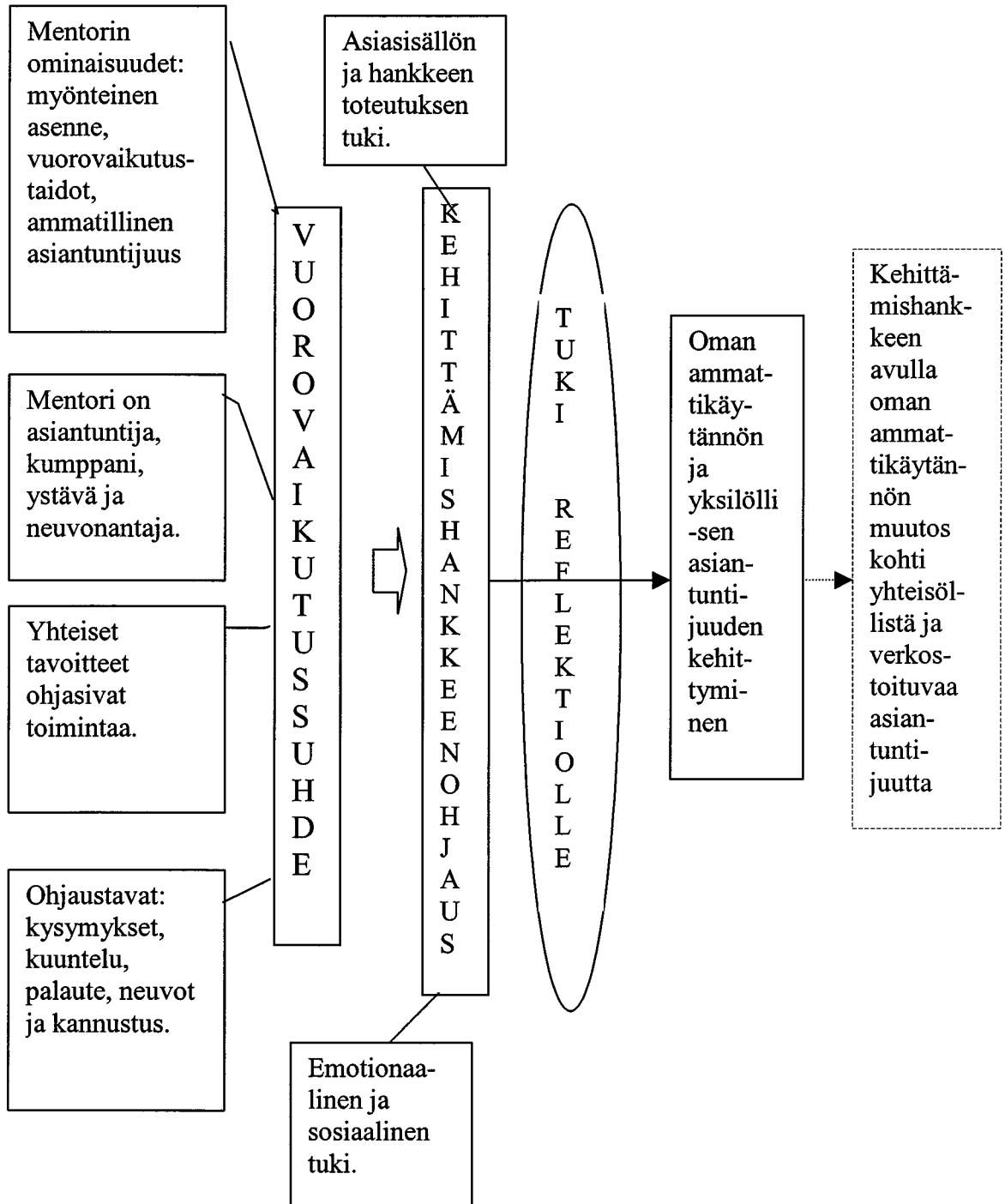
### 6.3 Tutkimuksen päätulokset

*Kokemukset mentorista ja mentorointisuhteesta.* Kurssilaiset kokivat mentorointisuhteen ensisijaisesti tavoitteellisena vuorovaikutussuhteena, joka oli luonteeltaan kaksiulotteinen (kuvio 8). Suhde oli toisaalta tehtäväkeskeinen, jolloin siinä painottui kehittämishankkeen asiasisällön ja toteutuksen tukeminen; toisaalta suhteessa oli selvä emotionaalisen ja sosiaalisen tuen ulottuvuus. Suhde koettiin persoonalliseksi, ja sitä rajasivat yhdessä asetetut tavoitteet. Mentoria pidettiin asiantuntijana, kumppanina, ystävänä ja neuvonantajana. Hänessä arvostettiin myönteistä asennetta, vuorovaikutustaitoja sekä ammatillista asiantuntijuutta. Mentorit olivat käyttäneet ohjauksen perustapoja: kysymyksiä, kuuntelua, kriittistä ja kannustavaa palautetta sekä kannustusta. Nämä perusohjauksen tavat olivat tärkeitä myös kurssilaisten asiantuntijuuden kehittymisessä.

*Kehittämishankkeen tukeminen.* Mentoroinnista oli kurssilaisten arvioinnin mukaan eniten hyötyä kehittämishankkeen tekemiselle. Mentorin tuki olennaisiin asioihin keskittymisessä kehittämishankkeen eri vaiheissa koettiin tärkeäksi. Tuki oli eri vaiheissa sekä asiakeskeistä että emotionaalista tukea. Alku- ja toteutusvaiheen ohjaus oli asiakeskeisempää. Alkuvaiheessa mentorit olivat auttaneet tavoitteiden asettamisessa, hankkeen rajaamisessa ja tietolähteiden löytämisessä; toteutusvaiheessa mentorit olivat ensisijaisesti auttaneet rajaamaan ja linjaamaan hanketta. Loppuvaiheen tuki oli luonteeltaan vahvemmin emotionaalista kuin asiakeskeistä. Silloin kannustettiin hankkeen loppuun saattamiseen ja jaettiin onnistumisen kokemuksia, kun taas hankkeen yhteinen arviointi ei saanut vastauksissa yhtä merkittävää asemaa.

*Asiantuntijuuden kehittyminen.* Mentoreiden tukema reflektio liittyi ensisijaisesti kehittämishankkeeseen, jonka yhteydessä mentorit olivat auttaneet kurssilaisia muuttamaan toiminta- ja ajattelutapojaan sekä löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja. Mentorit olivat käyttäneet menetelminä kurssilaisten motivaation vahvistamista, itsearvioinnin tukemista sekä rohkaisua haasteiden vastaanottamiseen. Ammatilliseen kasvuun ja asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvä reflektio suuntautui ensisijaisesti yksilöllisen asiantuntijuuden ja oman ammattikäytännön kehittämiseen. Yleisen ammatillisen kehittymisen, ammattitaidon kehittämisen ja työssä jaksamisen kysymykset tulivat myös ohjaussuhteessa esiin. Mentoreiden tuki ei suoraan

suuntautunut yhteisöllisen, verkostoituvan asiantuntijuuden tai jaetun asiantuntijuuden tukemiseen. Välillisesti mentorit tukivat verkostoituvaa työtettä kehittämishankkeen kautta.



KUVIO 8. Tutkimuksen päätulokset



## 7. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

### 7.1 Kurssilaisten kokemukset mentorista ja mentorointisuhteesta

Kasvatuksen erityiskurssin 98-00 mentorointiin näyttää kurssilaisten kokemusten mukaan liittyvän sekä mentoroinnin prosessi- että tehtäväkeskeinen luonne. Mentorointi miellettiin eri vaiheissa eteneväksi prosessiksi. Tätä tulkintaa tukee se, että kurssilaiset erityisesti avoimissa kysymyksissä kuvasivat mentoroinnin eri vaiheita toisistaan erottuviksi. Toisaalta eri vaiheet olivat sidoksissa myös tehtävän eli kehittämishankkeen vaiheisiin. Vastauksista heijastuu kuitenkin se, että kurssilaiset pitivät mentoroinnin prosessia myös hankkeesta erillisenä.

Mentoroinnin määritelmistä lähimpänä kurssilaisten kokemuksia olivat ne, joissa korostui tavoitteellinen ja vuorovaikutuksellinen suhde. Suhteet näyttäytyivät tasavertaisina, luottamuksellisina, avoimina ja persoonallisina. (vrt. Bell 1997; Brooks & Sikes 1997; Jarvis 1997; Nakari ym 1998.) Pohdittavaksi jää suhteiden vastavuoroisuuden sisältö ja luonne: millaista se loppujen lopuksi oli? Kuinka paljon mentorit oppivat kurssilaisen kokemuksista? Painottuiko suhteissa kuitenkin ohjauksellinen tehtävä: toinen auttaa toista oppimaan? Kurssilaisten kokemuksista heijastuu selvästi Megginsonin ja Clutterbuckin (1995) kuvaama mentorointisuhde, jossa toinen auttaa toista tekemään merkittäviä muutoksia työssään tai ajattelussaan sekä laajentamaan näkökulmiaan. Mentorointisuhteet olivat luonteeltaan kollegaohjaussuhteita, joissa vertaissuhde korostui ja joissa molemmilla oli tiedossa suhteen tavoitteet ja tehtävät.

Mentorointi toimi kurssilla ennen kaikkea ohjausmenetelmänä, joka sisälsi kaikki Vuorisen (1996) kokoamat ohjaustoiminnan piirteet. Mentoroinnin ja tutoroinnin käyttäminen yhtä aikaa kurssin ohjausmenetelminä ei aiheuttanut epäselvyyksiä. Ilmeisesti mentorin ja tutoreiden selkeästi erilaiset tehtävät auttoivat näiden erottamisessa toisistaan, vaikka käytetyt ohjausmenetelmät olivat pääosin samoja. Kurssilaiset saivat vapaasti valita mentorinsa, mutta tutoreiden joukko oli valittu jo suunnitteluvaiheessa. Tutorit olivat pedagogisia tai kirkon kasvatustoiminnan eri alojen asiantuntijoita. Yksi syy siihen, miksi mentorointi tuli mukaan kurssille kurssin suunnitteluvaiheen jälkeen, oli kysymys asiantuntijuuden erilaisuudesta. Tutoreiden

tehtävänä oli toimia tiimin ja tiimiläisten tukena koko oppimisprosessia koskevilla kysymyksissä. Tutorit kokivat, että yksilöllinen kehittämishankkeen ohjaus vaatii toisentyypistä asiantuntemusta. Sekä mentori että tutorit ohjasivat hankkeita, mutta näkökulmat muodostuivat erilaisiksi, toisiaan tukeviksi (vrt. Brooks & Sikes 1997).

Tuloksista voi päätellä, että mentorointi erotettiin myös työnohjauksesta tai konsultoinnista. Kurssilaisten arvioimat mentorin roolipiirteet ovat hyvin ominaisia nimenomaan mentorille. Kirkon työntekijöillä on pitkä työnohjauksen perinne. Kurssilaisilta edellytettiin sitä, että he olivat osallistuneet työnohjaukseen. Tämä oli osaltaan ilmeisesti vaikuttamassa siihen, että mentorin ja työnohjaajan rooleja ei sekoitettu keskenään. Kurssilaisten vastausten perusteella mentorointitapaamisissa keskusteltiin aika vähän työyhteisön ongelmista. Mentorointi toteutui tehtäväkeskeisenä ja yksilökeskeisenä: työskentely keskittyi kehittämishankkeeseen ja kurssilaisen omiin kysymyksiin.

Mentorit olivat kurssilaisten vastausten perusteella omaksuneet työnohjaajasta poikkeavan roolin, siinä, että he olivat koko suhteen ajan ilmaisseet omat kantansa ja ehdotuksensa kurssilaisten kysymyksiin. He tuntuivat myös osaavan tehdä hyviä, tulevaisuuteen suuntaavia kysymyksiä. Työnohjauksessakin kysymysten asettamisella on keskeinen rooli, mutta siinä lähtökohta on tavallisimmin työyhteisössä tai työntekijän kokemassa ongelmassa, jonka taustoja myös tutkitaan. Mentoroinnille on ominaista tarttua nykyhetken tai tulevaisuuden kysymyksiin.

Kurssilaisten mielestä mentoreiden toiminnassa oli hyvin vähän tai ei ollenkaan mukana piirteitä sielunhoitajan roolista. Jättivätkö kirkon kontekstissa toimivat mentorit käyttämättä yhden osaamistaan taidoista? Toisaalta tämä voi kertoa siitä, että mentoreilla oli niin paljon kokemusta erityyppisistä ohjauksista, että niiden tehtävät ja luonteet haluttiin pitää irrallisina toisistaan. Oletettavasti myös kurssilaiset eivät halunneetkaan mentoriltaan sielunhoidollista tukea. Hengellinen ohjaus, matkakumppanuus on usein sielunhoitoon rinnastettava, mutta siitä erillinen kirkossa käytettävä ohjauksen muoto. Sillä on mentoroinnin kanssa enemmän yhteneviä ominaisuuksia kuin sielunhoidolla. Jos mentorin roolipiirteitä kysyttäessä olisi sielunhoitajan tilalla tai rinnalla käytetty vaihtoehtona myös hengellisen ohjaajan roolia, tämä olisi voinut tulla tuloksissa korostuneemmin esiin.

Mentoreiden roolissa korostui tässä tutkimuksessa eniten asiantuntijan ja yhteistyökumppanin roolit, myös ystävän ja neuvonantajan roolit tulivat esiin. Kaikki erityyppiset ohjaajat ovat oman alueensa asiantuntijoita, mutta mentorit voivat

selkeimmin olla yhteistyökumppaneita. Kumppanuuteen kuuluu suhteen läheisyys, ystävyys, mutta myös riittävä välimatka, toisin kuin työtoverin roolissa.

Neuvonantajan rooli keskittyy suoritukseen ja työn tulokseen (Arhén 1991; Megginson & Clutterbuck 1995). Tämän roolin painottuminen kurssilaisten vastauksissa liittyy todennäköisesti kehittämishankkeen merkittävään asemaan mentorointisuhteessa. Mentori oli olemassa ennen kaikkea kehittämishanketta varten ja siihen kurssilaiset kaipasivat paitsi ohjausta myös neuvoja. Toisaalta vastauksista voi päätellä, että neuvot, joita mentorit antoivat, olivat monipuolisia ja ne sisälsivät monipuolisia vaihtoehtoja, joita kurssilaiset itsenäisesti pohtivat.

Sampsonin ja Yeomansin (1994a) erottelemista mentorin roolin ulottuvuuksista tässä tutkimuksessa korostui supportiivinen rooli. Tuen antaminen oli mentorin tärkein tehtävä. Mentorin ammatillinen rooli arvioijana ja kasvattajana ei ollut vastausten mukaan niin merkittävä. Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että kurssi oli selkeästi ammatillista lisäkoulutusta, jolloin arviointi oli itseohjautuvaa. Mentorin rooli ei ole arvioinnin antajana aktiivinen, vaan pikemmin taustatuki. Ammatillinen rooli sen sijaan tuli esiin Sampsonin ja Yeomansin tavasta poikkeavalla tavalla eli mentorin asiantuntijuuden korostumisena. Rakenteellinen mentorin rooli näyttäytyi vain muutamien kurssilaisten vastauksissa. Tällöin mentori oli ollut tukihenkilönä "ajamassa sisään" kurssilaisen kehittämishanketta hänen työyhteisöönsä.

Mentoreiden antama psykosiaalinen ja emotionaalinen tuki liittyi motivaation vahvistamiseen kehittämishankkeen eri vaiheissa. Bell (1997) kuvaa motivoijan roolia mentorikeskeisenä, vaikka suhde näennäisesti painottuisi mentoroitavan kysymysten käsittelyyn. Ohjaajan innostuneisuus voi hänen mukaansa jopa olla esteenä mentoroitavan pitkäkestoisen motivaation syntymiseen. Toisaalta hän painottaa sitä, että hyvän mentorin ominaisuuksiin kuuluu energisyys. Mentorin tehtävä motivoijana näyttäytyi tässä tutkimuksessa niin keskeisenä, että mentoreiden koulutuksessa ja jatkotutkimuksessa olisi hyvä kiinnittää siihen huomiota.

Mentoreilla oli selkeästi myös kehittäjän ja antropologin roolit (Head ym. 1992) kurssin aikana toteutuneessa mentoroinnissa. Nämä roolit olivat yhteydessä kurssilaisten työnkehittämiseen hankkeensa avulla sekä hankkeen tulosten maastouttamiseen työympäristöihin. Kuinka paljon mentorit tukivat kurssilaista hänen alkaessaan soveltaa hankkeensa tuloksia käytäntöön? Kuinka paljon he tukivat kurssilaista etsimään uusia kehittämialueita omasta työstään kurssin kuluessa tai sen päätösvaiheessa? Näihin kysymyksiin tulokset eivät anna kovinkaan paljon vastauksia.

Mentoreiden 25.1.2000 käymässä ryhmäkeskustelussa tämä teema nousi yhdeksi pääteemaksi. Moni totesi, että koska mentorointi oli liittynyt kiinteästi kurssiin, sen spontaani jatkuminen ei ollut itsestään selvää. Mentorit näkivät, että mentoria tarvittiin kurssin päätösvaiheessa ehkä jopa enemmän kuin sen keskivaiheilla. Kurssilaisten hankkeissaan tuottamat uudet toimintakäytännöt tai tulokset eivät itsestään selvästi löydä paikkaansa työyhteisöissä tai verkostoissa. Samoin mentoria tarvittiin kurssin päättymisen jälkeen tukemaan kurssilaista hahmottamaan uudet kehittymistarpeensa ja tulevaisuuden unelmansa. Tämä on osaltaan ollut ilmeisesti vaikuttamassa siihen, että 16 kurssilaista piti tutkimushetkellä edelleen jossain määrin yhteyttä mentoriinsa.

## 7.2 Asiantuntijuuden tukeminen

Kurssilaiset tuntuivat eniten hyötyvän mentoroinnista oman kehittämishankkeensa kannalta. Se olikin mentoroinnille asetettu päätavoite. Mutta tulos antaa aiheen pohtia, miten mentorointia voisi kehittää niin, että ammatillisen asiantuntijuuden, reflektion tai persoonallisen kasvun tukeminen nousisivat selkeämmin esiin.

Lindgrenin (2000) näkemys siitä, että mentorointi voi muita ohjausmuotoja paremmin tukea persoonallisuuden kehittymistä ja kypsymistä, ei heijastunut kurssilaisten vastauksista. On mahdollista, että mentorointiin varattu aika (20 tuntia kahden vuoden aikana) oli liian vähän, jotta suhde olisi voinut kasvaa sellaiseksi, että se olisi tukenut myös persoonallista kasvua. Kasvatuksen erityiskurssilla oli monta ohjaustapaa. On mahdollista että tutorit sekä kurssilaisen oma tiimi tukivat enemmän kuin mentori kurssilaisen persoonallista kasvua. Kurssilaiset kirjoittivat kurssin päätteeksi oman kasvunsa itsearvioinnin. Niiden perusteella kurssin aikana tapahtui paitsi ammatillista myös persoonallista kasvua. Pitäisikö mentoroinnin tukea vain jompaakumpaa vai molempia kasvun alueita, on kysymys, jota kannattaa pohtia, kun kurssin mentorointia jatkossa kehitetään.

Kurssilaisten kokemus omasta asiantuntijuudestaan perustui heidän vuosien myötä hankkimaansa koulutukseen ja työkokemukseen. Jos asiantuntijuuden kriteeriksi asetetaan se, että näiden lisäksi pystyy näyttämään asiantuntijuutensa kehittymisen tai toimintatapojensa muutoksen (Tynjälä 1999a), kurssilaisten arvio omasta asiantuntijuudestaan kohtaa mielenkiintoisen peilin. Tiukasti arvioiden ainoastaan

yhden kurssilaisen vastauksessa näyttäytyi sanojen tasolla tietoisuus omasta muutoksesta vuosien myötä.

Vastauksissa toki mainittiin jatkuva muutos, uudet haasteet tai halu oppia uutta. Nämä ilmaistiin aikaan liittyvinä ilmiöinä, mutta niitä ei käytetty oman asiantuntijuuden perusteluina. Perusteluista henki näkemys asiantuntijuuden staattisuudesta ja sen saavuttamisesta koulutuksella ja työkokemuksella. Kun tuntee vastaajat tutorin roolista, tämä tulos on toisenlainen kuin voisi olettaa. Heidän asiantuntijuutensa näkyi käytännössä kykynä muuttaa toimintoja ja toimintaympäristöjä, mutta tapa perustella omaa asiantuntijuutta on perinteinen ja muodollinen. Kurssin aikana ei systemaattisesti peilattu kurssilaisten asiantuntijuuden käsitystä ja ilmenemistä erilaisiin asiantuntijuuden muotoihin. Tämä näyttäisi olevan kurssin jatkokehittämisessä erittäin tärkeää, jotta kurssilaisen asiantuntijuuden kehittämiseen tulisi enemmän syvyyttä.

Kurssilaisten vastauksista heijastui käsitys asiantuntijuudesta ensisijaisesti yksilöllisenä ominaisuutena, mutta välillisesti asiantuntijan kautta yhteisöön ja verkostoihin suuntautuvana toimintana. Vastauksista ei suoraan näkynyt se, että asiantuntijuuden yhteisöllinen tai verkostoitunut ulottuvuus olisi osa omia ammatillisia ominaisuuksia. Yhteisö- tai verkostoulottuvuus nousi esiin toiminnallisena tai sitten yhteisö ja verkostot nähtiin oman asiantuntijuuden toimintaympäristöinä. Kurssilaisten luonnehdinnat mentorin antamasta tuesta asiantuntijuuden kehittämiseen kertovat myös yksilöllisen asiantuntijuuden korostumisesta. Tähän voi vaikuttaa mentorointisuhteen yksilöllinen ja persoonallinen luonne. Kurssilaisten loppuvaiheen arvioinnit oman tiiminsä merkityksestä oppimiselle painottivat sitä, että tiimityöllä oli ollut merkitystä jaetun asiantuntijuuden merkityksen oivaltamiseen.

Kirkossa on edelleenkin yksilöllistä asiantuntijuutta korostava työkuultuuri. Verkostotyö yhteistyökumppaneiden kanssa sujuu yleisesti ottaen paremmin kuin seurakunnan oman työyhteisön sisäinen tiimityö tai jaettu asiantuntijuus. Kurssilaisten vastauksissaan esiintuoma yksilöllisen asiantuntijuuden korostuminen on tätä taustaa vasten hyvin ymmärrettävä. Mentoreille voitaisiin esittää toive siitä, että he kiinnittäisivät ohjauksessaan enemmän huomiota eri asiantuntijuuden muotoihin. Yksilöllisen asiantuntijuuden tukemista tarvitaan edelleen, mutta tulevaisuuteen suuntaavana ohjausmuotona mentorointi voisi painottaa myös yhteisöllisen ja jaetun asiantuntijuuden muotoja.

Asiantuntijuuden muutos yksilöllisestä kohti yhteisöllistä asiantuntijuutta edellyttää koulutusta, jossa oppiminen tapahtuu omassa työympäristössä (Launis ja

Engeström 1999). Tämän lisäksi koulutukseen tai sen oppimistehtäviin tulisi voida kytkeä mahdollisimman monta työyhteisön jäsentä. Usean kurssilaisen kehittämishanke edellytti seurakunnan oman työyhteisön ulkopuolista verkostoyhteistyötä. Sen sijaan seurakunnan omaan työympäristöön suuntautuneet kehittämishankkeet voisivat olla lisäämässä yhteisöllisen tai jaetun asiantuntijuuden kehittymistä kirkossa.

Tämä edellyttäisi, että kehittämishankkeita selkeästi ohjattaisiin koskemaan oman työyhteisön jäseniä, vaikka kurssilaisella olisi hankkeessa päärooli ja vaikka hanke olisi luonteelta verkostohanke. Tällöin formaali ja informaali koulutus kohtaisivat toisensa. Formaalisissa koulutuksissa opiskelevan työyhteisön jäsenen kehittämishanke voisi olla työyhteisön yhteinen hanke. Koulutuksessa oleva saisi hankkeeseensa ohjausta tutorilta, tiimiltä ja mentorilta. Tämä ehkä edellyttäisi ohjauksen laajentamista kurssilaisen lisäksi koko yhteisölle, mikä voi olla resurssien näkökulmasta mahdotonta. Työyhteisön jäsenet voisivat hankkia kukin itselleen mentorin tukemaan heidän omaa osuuttaan hankkeessa tai sitten mentori ohjaisikin yksittäisen kurssilaisen sijaan koko työyhteisön ryhmää. Mentorin rooliin liittyisi tällöin enemmän rakenteellisia eli suunnittelijan, organisaattorin ja perehdyttäjän tehtäviä (vrt. Sampson & Yeomans 1994a). Tällöin tulisi pohdittavaksi myös, olisiko mentorointi organisaation omaa sisäistä toimintaa, jolloin mentori voisi olla organisaation jäsen.

Koulutuksen oppimiskäsitys vaikuttaa myös käsitykseen asiantuntijuudesta. Jos oppiminen ymmärretään ennen kaikkea yksilön muutoksena (sosio-konstruktivismi), niin tällöin asiantuntijuuden tukeminenkin, osin tiedostamattomasti, voi suuntautua pelkästään yksilöllisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Jos koulutus lähtee jo lähtökohdiltaan tukemaan toimintaympäristön tai sen toimintakäytäntöjen muutosta (kontekstuaalisuus), se edellyttää, että tuetaan muidenkin asiantuntijuuden muotojen kehittymistä. Pelkästään yksilön muutosta korostava oppimisenäkemys voi johtaa yhteisön näkökulmasta säilyttävään eli uusintavaan oppimiseen.

Uusintavan ja uudistavan oppimisen eron hahmottaminen kurssin toiminnassa on kehittämistyön yksi tehtävä. Kehittämishankkeiden myötä toteutui Mezirowin (1996c) kuvaamaa kommunikatiivista sekä uudistavaa oppimista. Tulosten perusteella mentorit tukivat uudistavaa oppimista ohjattaessaan kurssilaisten kehittämishankkeita. Mentorit kävivät kurssilaisten kanssa jatkuvasti kriittistä keskustelua hankkeesta ja sen perusteista. Hankkeet olivat haastavia ja osa myös valtakunnallisesti mielenkiintoisia. Hankkeen hyväksyminen osaksi koulutusta edellytti, että hankkeen tuloksena tavoiteltiin uusien toimintakäytäntöjen luomista ja soveltamista. Mentorit olivat

oivaltaneet tämän ja tukivat sitä tulosten mukaan erinomaisesti. Tulosten mukaan kurssilaiset muokkasivat hankkeiden avulla uudenlaista käsitystä omasta toiminnastaan ja sen soveltamisesta käytäntöön.

Sen sijaan kurssilaisen laajemman ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittämisen tukeminen toteutui tulosten mukaan enemmän uusintavaa oppimista tukevana. Mentorit tukivat hyvällä tavalla kurssilaisten yksilöllistä asiantuntijuutta. Se vahvistui selvästi. Asiantuntijuuden muotojen ja sisältöjen uudistaminen ei ollut kuitenkaan vastausten mukaan mentoroinnin osana. Tämä edellyttäisi jatkossa selkeämpää tehtäväjakoja tutoreiden kanssa. Lisäksi kurssin suunnittelijaryhmän tulee pohtia tarkemmin mentoreille annettavaa aineistoa ja tukimateriaalia, koska siitä puuttuvat asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvät teemat.

### **7.3 Mahdollisuudet reflektion tukemiseen**

Kasvatuksen erityiskurssi pyrki soveltamaan toimintaoppimisen periaatteita: yhdistämään toiminnan ja reflektion. Koska mentori toimi itsenäisesti yhdessä kurssilaisen kanssa, mentorointisuhteen reflektion osuus ja muoto vaihtelivat. Reflektion avulla haluttiin löytää kehittämishankkeessa ratkaistavat ongelmat sekä niiden taustalla olevat arvot, olettamukset ja vaihtoehtoiset ratkaisutavat. Yleensä toimintaoppimisen tavoitteena on, että oppija luo oman käyttöteoriaansa toimintansa avulla. Ohjaajilta edellytetään, että he pystyvät luomaan ilmapiirin, jossa reflektiolle on edellytyksiä. (Marsick 1996.)

Brooksin ja Sikesin (1997) mentorointimalleista toteutuivat eniten reflektiivistä ammattikäytäntöä tukeva malli sekä osittain piirteitä kompetenssimallista. Kompetenssimallissa ohjataan selkeästi rajattua aluetta tai tehtävää ja mentorit ottavat vastuuta mentoroitavan oppimisesta. Reflektiivistä ammattikäytäntöä tukevan mallin mukaisesti mentorit tukivat kurssilaisen omien tavoitteiden suuntaista toimintaa sekä itsearviointia. Mallin mukaan mentoroinnin tulisi kehittyä asiantuntijuuden kasvaessa tukemisesta kohti haasteiden antamista ja tasavertaista kumppanuutta. Tulosten mukaan tasavertainen suhde toteutui hyvin, mutta mentoroinnin painopiste oli tuen antamisessa. Siirtyminen kohti uusien haasteiden löytämistä on kasvatuksen erityiskurssin mentoroinnin yksi kehittymishaaste.

Arviointi on keskeinen osa reflektiota ja reflektiivistä toimintaa. Reflektiivistä ammattikäytäntöä tukevassa mentorointimallissa mentori ja mentoroitava tekevät arvioinnin yhdessä. Kasvatuksen erityiskurssilla mentoreilta edellytettiin, että he antavat oman arviointinsa kurssilaisen tekemiin kehittämishankkeen raportteihin ja toiminnallisiin tehtäviin. Tämä arviointi toimitettiin tutoreille joko mentorin kirjoittamana tai sitten kurssilainen kirjoitti mentorin suullisen palautteen osaksi raporttiaan. Virallisen arvosanan antamista ei edellytetty. Kurssin suunnittelijaryhmän olisi hyvä pohtia, minkälaisia tavoitteita käytäntö tukee. Jos mentorin oletetaan tukevan kurssilaisen itsearviointia, se on jo haastava tehtävä sinänsä. Sitä saattaa haitata tietoisuus raportteihin liitettävästä sanallisesta arvioinnista. Toisaalta reflektiivistä ammattikäytäntöä tukeva malli korostaa sitä, että arviointi on molemminpuolista, jolloin kurssilaisen itsearvioinnin rinnalle on luontevaa kirjata myös mentorin arvio. Tällöin tulisi varmistaa se, että molemmat vastavuoroisesti arvioivat myös mentorin toimintaa.

Tulosten mukaan mentorit tukivat eniten ongelmien hahmottamista ja niiden vaihtoehtoisten ratkaisumallien etsimistä ja soveltamista. Kriittiseen reflektion kuuluvat toiminnan taustaoletusten tunnistaminen, analysointi sekä uudelleen muotoilu näyttävät jääneen vähemmälle. Kitchenerin ja Kingin (1996) reflektiivisen pohdinnan mallista mentoroinnissa painottuivat tiedon arvioinnin sekä vaihtoehtoisten ratkaisujen löytämisen ja valinnan tasot. Mentorit onnistuivat erinomaisesti luomaan mentorointisuhteeseen reflektiota edistävää ilmapiiriä. Kurssilaiset kuvasivat ilmapiiriä myönteisin ilmauksin. Kurssilaisen oman käyttöteorian syntymisen arviointi ei kuulunut tähän tutkimukseen, mutta kurssin loppuvaiheen itsearvioinneista voi päätellä, että osa kurssilaisista oli edennyt tähän suuntaan.

Kurssilaiset sovelsivat hankkeeseensa reflektiivistä toimintaa eli he analysoivat ja arvioivat omaa toimintaansa ja sen perusteluja. Reflektiivinen toiminta eroaa reflektiosta näkökulmaltaan. Reflektiossa huomio keskittyy toiminnan lisäksi myös omiin sekä oman toimintaympäristön laajempiin käsityksiin, arvostuksiin ja taustaoletuksiin. Tulosten mukaan mentorit ohjasivat kurssilaisten pohdintaa tähän suuntaan. Reflektiivisen toiminnan ja laajemman reflektion liittäminen yhteen toimintaoppimista soveltavissa koulutuksissa lienee jatkuva kehittämishaaste. Kasvatuksen erityiskurssilla mentoreilla oli tässä suhteessa merkittävä tehtävä, koska he olivat tutoreita enemmän tietoisia kehittämishankkeen etenemisestä koko kurssin ajan. Reflektiota on mahdollista tukea vain silloin, kun on selvillä reflektiivisen toiminnan tavoitteista ja sisällöstä.



Jos koko kehittämishanke mielletään prosessina jatkuvaksi toiminnaksi, voidaan ajatella, että siihen liittyvä reflektio on pääasiassa Schönin (1983, 1987) kuvaamaa toiminnan aikaista (reflect-in-action) reflektiota. Mentorit tukivat kurssilaisen itsereflektiota sekä epävirallisesti mentoritapaamisissa että virallisesti antamalla sekä hankkeesta että kurssilaisen arvioinnista oman palautteensa kurssilaisen laatimiin hankkeen väliraportteihin. Tämä mentorien antama tuki toiminnan aikaiselle reflektiolle oli tärkeää, koska tutoreilla ei ollut niin tarkkaa käsitystä kuin mentoreilla yksittäisten kurssilaisten hankkeiden etenemisestä ja niiden itsearvioinneista. Silloin kun hanke on pitkäkestoinen, on tärkeää, että kurssilainen saa koko ajan tukea reflektiolleen. Jos kurssilaiset olisivat arvioineet hanketta vasta sen päättymisen jälkeen (reflect-on-action), se olisi todennäköisesti vaikeuttanut oppimista ja hankkeiden etenemistä.

Jos tuloksia suhteuttaa Poikelan (1999) hahmottamiin neljään oppimisorientaatioiden ryhmään, toimintaorientoituneella oppimisella on eniten vastaavuutta tuloksiin. Toimintaorientoitunut oppiminen on tehtäväsidoonista, jolloin reflektio kohdistuu toiminnan sisältöön, vaiheisiin ja taustatekijöihin. Tämä toimintamalli on myös nähtävissä koko kurssin toimintamallissa sekä erityisesti kehittämishankkeen luonteessa. Poikela toteaa, että oppimista tulisi ohjata yhdistämään yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus. Tämä soveltuu tulosten mukaan kehittämistehtäväksi myös kasvatuksen erityiskurssille.

#### **7.4 Mentoroinnin kehittäminen ammatillisessa lisäkoulutuksessa**

Vaikka tutkimus on pieni tapaustutkimus, sen tuloksista voi tehdä joitakin yleisemminkin ammatillista lisäkoulutusta kokevia johtopäätöksiä. Mentorointi sopii hyvin ammatillisen lisäkoulutuksen yhdeksi ohjausmenetelmäksi. Se tuo mahdollisen tutor-suhteen lisäksi mahdollisuuden persoonallisempaan ja läheisempään ohjaukseen.

Mentorointi on rikas vuorovaikutuksen muoto. Nyt sen mahdollisuuksia ei ole vielä sovellettu riittävän laaja-alaisesti. Mentorointia voitaisiin kehittää sekä psykososiaalisena tai ammatillista kasvua tukevana ohjaustapana. Yritysmentoroinnissa olennaista uraohjausta voisi varsin hyvin soveltaa myös ammatillisen lisäkoulutuksen mentorointiin. Suurin osa lisäkoulutuksen oppijoista on pitkään työssä olleita, joille työssä jaksamisen ja siinä kehittymisen kysymykset ovat tärkeitä. Mentori voisi olla

ohjaaja, joka tarttuisi niihin ja mahdollistaisi luottamuksellisen ja tulevaisuuteen suuntaavan pohdiskelun.

Hedelmällistä voisi olla se, että julkiselta sektorilta lisäkoulutukseen tulevien mentori toimisi yksityisellä tai kolmannella sektorilla ja päinvastoin. Jos mentorilla on oppijan toivoma sisällöllinen asiantuntijuus, mentorin toimintaympäristön valinnalla suhteeseen taattaisiin lisää rikkautta ja kasvun mahdollisuuksia.

Mentoreiden perehdytys ja ohjaus on tärkeää, jotta eri ohjaajien tehtävät eivät mene liikaa päällekkäin ja jotta kunkin ohjaussuhteen laatu voi aidosti monipuolistaa oppijan kasvua ja kehittymistä. Ammatillisen lisäkoulutuksen keskeisin tavoite on kehittää ammatillista asiantuntijuutta. Mentorointi voisi olla tähän liittyvä toimiva ohjausmuoto. Tämä edellyttäisi kuitenkin mentoreiden yhteistä kouluttautumista asiantuntijuuden eri muotoihin ja uusiin sovellusalueisiin. Muutoin voi vaarana olla perinteisten tai liian suppeiden asiantuntijuuskäytäntöjen vahvistuminen. Toisaalta mentoroitavan tulisi itse olla aktiivinen omien päämääriensä asettamisessa. Mentorin rooli on oppijan omien tavoitteiden tukemisessa, ei niiden ohjailussa.

Poikelan (1999) hahmottelemia kehittämisorientoituneen oppimismallin piirteitä voisi pitkäjänteisesti soveltaa paitsi kasvatuksen erityiskurssin myös laajemmin ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämisessä. Mallissa oppiminen nähdään asiantuntijuutta uudistavana, jolloin siihen kuuluvat tasapainoisesti yksilöllinen, yhteisöllinen ja verkostoitunut ulottuvuus. Tällöin myöskin ohjauksen eri muotoja sovellettaessa tulisi kiinnittää huomiota näihin kaikkiin ulottuvuuksiin.

Dalozin mainitsemista mentorin kolmesta päätehtävästä tukeminen ja haasteiden esittäminen toteutuvat tämän tutkimuksen perusteella ammatillisessa lisäkoulutuksessa luontevasti (Jarvis 1997). Kolmas tehtävä, rohkaisu tulevaisuuden visiointiin, kuuluu olemukseltaan itsestään selvästi ammatillisen lisäkoulutuksen mentorointiin, mutta kaipaa vielä selvempää esille nostamista ja tehtävän hahmottamista. Tulevaisuuden visioinnin avulla voidaan tukea paitsi laaja-alaisen ja monimuotoisen asiantuntijuuden myös yksilöllisten ja lyhyellä aikavälillä toteutuvien osaamisalueiden kehittämistä. Visiotyöskentelyt kuuluvat tavalla tai toisella työyhteisöjen toimintaan, mutta yksittäiset työntekijät harvemmin laativat omia, henkilökohtaisia ammatillisia visioitaan omista odotuksistaan tai suhteuttavat niitä työyhteisön tavoitteisiin. Työn tulevaisuusulottuvuus on olennaisen tärkeää työssä jaksamiselle. Ammatilliset lisäkoulutukset suuntautuvat tulevaisuuteen ja uusiin taitoihin, mutta jollei oppija saa tukea uuden jäsentämisessä omiin

tulevaisuuskuviinsa, siitä tulee taakka eikä haaste. Mentorointi lisäkoulutuksen yhteydessä voisi mahdollistaa tällaisen yksilöllisen tulevaisuustyöskentelyn.

### **7.5. Tutkimuksen arviointia ja haasteita jatkotutkimukselle**

Tämä tutkimus oli otteeltaan pääasiassa kvantitatiivinen, vaikka se oli luonteeltaan tapaustutkimus ja vaikka tulosten avointen vastausten analysoinnissa oli piirteitä kvalitatiivisen tutkimusotteen soveltamisesta. Tutkimuksessa sovellettiin tietyssä määrin pragmatistista paradigmaa, joka yhdistää kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen piirteitä ja käyttää samassa tutkimuksessa sekä induktiivista että deduktiivista logiikkaa. Jatkotutkimuksessa tulisi selvemmin pohtia tällaisen tutkimusastelman kehittämistä, koska se monitahoisuudessaan voi antaa monipuolisemman kuvan mentoroinnin eri ulottuvuuksista. Useiden eri menetelmien yhtäaikainen käyttö (mixed methodology) soveltuisi mentoroinnin tutkimiseen, mutta menetelmien yhdistelmän suunnittelemisessa tulee ottaa huomioon esimerkiksi mentoroinnin läheinen ja luottamuksellinen sekä pitkäkestoinen luonne. (Tashakkori & Teddlie 1998, 20-29.)

Tähän tutkimukseen olisi hyvin soveltunut myös laadullinen, konstruktivistista paradigmaa soveltava tutkimusasetelma jolloin tutkimus tähtäisi induktiivisen logiikan soveltamisen avulla tutkittavien kokemuksien ymmärtämiseen ja kurssin laadulliseen evaluaatioon. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 16-17, 40; Tashakkori & Teddlie 1998, 20-29.)

Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomakemenetelmä toimi sen päätarkoituksen mukaisesti. Lomake tuotti tietoa kurssin mentoroinnin kehittämiseen. Sen sijaan sisällöllisesti lomakkeessa on paljon kehitettävää. Avointen ja väitemuotoisten kysymysten rinnakkainen käyttö on toimiva tapa. Avointen kysymysten sanamuotoja ja kysymysten taustaoletuksia tulisi miettiä tarkemmin. Minkälaiseen käsitykseen mentoroinnista tai kysyttävästä asiasta kysymykset viittaavat? Kuinka paljon nämä taustaoletukset ohjaavat vastaajien vastausten sisältöä? Väitteiden sanamuodoissa on havaittavissa samanlaista ilmiön hahmottamisen kapeutta. Esimerkiksi tutkimuksen tulos asiantuntijuuden eri muotojen tukemisesta voisi olla toisenlainen, jos väitteiden sanamuodot tai niiden taustakäsitys asiantuntijuudesta olisi ollut laajempi.

Tässä tutkimuksessa käytetty lomake ei rajautunut mihinkään tiettyyn mentorointisuhteen osa-alueeseen, koska haluttiin koota perustietoa koko prosessin vaiheista. Jos jatkotutkimusta tehdään lomakemuotoisesti, silloin olisi tärkeää keskittyä joihinkin mentoroinnin osa-alueisiin: mentorointisuhteeseen ja sen vaiheisiin, mentoroinnissa käytettyihin ohjausmenetelmiin ja niiden kehittämiseen, mentoroinnin tavoitteen toteutumiseen ja vaikuttavuuteen tai mentoroinnin sekä reflektion ja asiantuntijuuden tukemiseen. Kasvatuksen erityiskurssin kehittämiseksi sekä vertailuaineiston saamiseksi olisi tärkeää tehdä uusi tapaustutkimus uuden kurssi- ja mentoriryhmän kanssa.

Jos tutkimushenkilöiden määrä olisi suurempi, voitaisiin käyttää monipuolisempia tilastollisia analyysimenetelmiä, esimerkiksi tarkentaa faktorianalyysin avulla mentoroinnin sisällöllisiä ulottuvuuksia tai erottelu- ja ryhmittelyanalyysin avulla erilaisten mentoreiden ja toisaalta mentoroitavien ominaisuuksia ja toimintatapoja.

Menetelmällisesti mentorointisuhdetta pitäisi tutkia myös esimerkiksi syvähaastattelulla tai havainnoimalla. Tämä mahdollistaisi suhteen elementtien tarkemman tutkimisen ohjauksen näkökulmasta. Haastattelu- tai havainnointitutkimuksen toteuttamista vaikeuttavat mentorointisuhteen luottamuksellisuus ja yksityisyys. Myös pitkäkestoista mentorointisuhteiden tutkimusta tarvittaisiin. Silloin voitaisiin selvittää suhteen eri vaiheiden ominaisuuksia ja koko prosessia sekä varsinaisen koulutuksen päättymisen jälkeen jatkuneen mentoroinnin luonnetta ja sisältöä. Mihin silloin keskitytään? Suuntautuuko se silloin enemmän toimintakeskeisyydestä kohti syvempää reflektiota? Tämän vaiheen tutkiminen vahvistaisi olettamusta siitä, että mentoroinnin kehittämismahdollisuudet ovat tulevaisuuteen suuntaavassa ohjauksessa.

Ryhmämentoroinnin kokeileminen esimerkiksi toimintatutkimuksen avulla tukisi mentoroinnin uudistamista. Mentorointia on käytetty pääasiassa yksilöohjaukseen. Ryhmämentorointia on toteutettu jonkun verran esimerkiksi perustutkintovaiheen opettajankoulutuksessa, vähemmän lisäkoulutuksessa. Toisaalta ryhmämentoroinnissa suhteen kahdenkeskisyys, mentoroinnin keskeinen elementti, poistuu. Tällöin haasteena olisi soveltaa ryhmäohjauksen jo tutkittuja ja sovellettuja piirteitä mentorointiin.

Jatkotutkimuksen avulla tulisi selvittää edelleen mentoroinnin teoreettista taustaa ja malleja. Nyt kun mentorointi on vakiintumassa yhdeksi ohjauksen

menetelmäksi, sen teoreettista hahmotusta voitaisiin alkaa kehittää itsenäisemmin irrallisena yritysmentoroinnista. Ohjauksellisen mentoroinnin ominaispiirteiden selkiyttäminen olisi tärkeää ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämisen kannalta. Toisaalta se vakiinnuttaisi mentoroinnin asemaa yhtenä ohjausmuotona, toisaalta estäisi sen liiallisen kapeutumisen vakiintumisvaiheessa. Tutkimuksen avulla tulisi edelleen selkeyttää mentoroinnissa käytettyjä ohjaustapoja ja niiden yhteyttä reflektion tukemiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen.

Mentorointia ammatillisessa lisäkoulutuksessa on kaiken kaikkiaan tutkittu vähän. Jonkin verran on koottuna kokemuksia ja kuvauksia mentoroinnin toteutuksista ja eri mallien sovelluksista, mutta kuvauksia mentoroinnin hyödyistä tai laajemmin mentoroinnin vaikuttavuudesta ei ole systemaattisesti tehty.

## LÄHTEET

- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social reserach 111.
- Arhén, G. 1991. Mentorskap. Viktig del i all chefsutveckling. Malmö: Liber Ekonomi.
- Bell, C. R. 1997. Handbok i mentorskap. Hur hjälper du en annan människa att lära och utvecklas. Suom. P. Carlsson. Alkuperäisjulkaisu 1996. Malmö: Egmont Richter AB. Porvoo: WSOY.
- Brookfield, S. 1996. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Miktor, 198-213.
- Brooks, V. & Sikes, P. 1997. The good mentor guide. Initial teacher education in secondary schools. Buckingham: Open University Press.
- Drinan, J. 1999. Ongelmalähtöisen oppimisen rajat. Teoksessa D. Boud & G. I Feletti (toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Suom. J. Birkstedt ym. Alkuperäisjulkaisu 1991. Helsinki: Terra Cognita, 370-377.
- Edwards, A. & Collison, J. 1996. Mentoring and developing practice in primary schools. Supporting student teacher learning in schools. Buckingham: Open University Press.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Gardiner, C. 1995. The 'beat' project for young offenders in Birmingham. Teoksessa D. Megginson & D. Clutterbuck Mentoring in action. A practical guide for managers. London: Kogan Page, 44-57.
- Grip-projekti 1998-99. 2000. <http://www.setlementtiliitto.fi/Eupro.html>. 19.6.2000.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

- Head, F. A., Reiman, A. J. & Thies-Sprinthal, L. 1992. The Reality of mentoring: Complexity in its process and function. Teoksessa T. M. Bey & C. T. Holmes (toim.) Mentoring: Contemporary principles and issues. Reston, Virginia: Association of Teacher Educators, 5-24.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.
- Homeros. 1973. Odysseia. Suom. P. Saarikoski. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Homeros. 1990. Odysseia. Suom. O. Manninen. 5. Painos. Juva: WSOY.
- Ikonen, H. 1997. Mentor- ja tutortoiminta työpaikkakoulutuksessa. Teoksessa M. Markkula & R. Suurla Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Intohimo oppia. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997: 14) liite. 2. korj. painos. Helsinki: Cosmoprint, 193-197.
- Jarvis, P. 1997. Ethics and education for adults in a late modern society. Leichester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Helsinki: Kansanvalistusseura, 51-109.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Opetushallitus. Tutkimuksia 2.
- Kitchener, K. S. & King, P. 1996. Reflektiivisen pohdinnan malli: Tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Miktör, 179-197.
- Kivinen, O., Tulkki, P., Metsä-Tokila, T. & Hyvönen, E. 1998. Työperäiseen koulutukseen. Neljän mallin vertailu ja Suomen malli. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus (RUSE). Julkaisuja 1.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64-81.

- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: Atena kustannus.
- Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Gummerus, 9-51.
- Lindgren, U. 2000. En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige. Innebörd, utforming och effekter. Pargas: Åbo akademis förlag.
- Lukinsky, J. 1996 Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Miktor, 233-256.
- Löfström, E. & Pitkänen, M. 1999. Kummina vai keinutuolissa. Ikääntyvät työntekijät pk-yrityksissä. AGENT-projektin loppuraportti. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 20.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. Jyväskylä: SoPhi University of Jyväskylä.
- Marjomaa, T., Vornanen, L. & Yli-Hallila, P. 1996. Moniammatillinen tutorointi menetelmänä ammatinhallinnan oppimisessa. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.) Opinto-ohjaus. Ohjauskäytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 93-101.
- Markkula, M. & Suurla, R. 1997. Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Intohimo oppia. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön liite. 2. korj. painos. Helsinki: IACEE.
- Marsick, V. J. 1996. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Miktor, 41-65.
- McLean, N. 1995. National mentoring consortium's scheme for black undergraduates. Teoksessa D. Megginson & D. Clutterbuck Mentoring in action. A practical guide for managers. London: Kogan Page, 58-62.
- McNeil, J. D. 1985. Curriculum. A comprehensive introduction. 3. painos. Boston: Little, Brown and Company.



- Megginson, D. & Clutterbuck, D. 1995. *Mentoring in action. A practical guide for managers*. London: Kogan Page.
- Mezirow, J. 1996a. Esipuhe. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Miktor, 5-13.
- Mezirow, J. 1996b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Miktor, 374-397.
- Mezirow, J. 1996c. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Miktor, 17-37.
- Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S., Riikonen, E. & Huhtala, T. 1998. *Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä*. 2. painos. Forssa: Ekonomia Oy.
- Neal, J. C. 1992. *Mentoring: A teacher development activity*. Teoksessa T. M. Bey & C. T. Holmes (toim.) *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Reston, Virginia: Association of Teacher Educators, 35-46.
- Pesonen, M. 2000. *Mentorointi – tuki työssä kehittymiseen*. *Kristillinen kasvatus* 2-3, 30-31.
- Poikela, E. 1999. *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 675.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Mitä paradigma ja konstruktivismi tarkoittavat. Teoksessa M. Rauste-von Wright *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Juva: WSOY, 11-26.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Ross, B. 1999. Kohti ongelmalähtöisten opetus suunnitelmien kehystä. Teoksessa D. Boud & G. I. Feletti (toim.) *Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia*. Suom. J. Birkstedt ym. *Alkuperäisjulkaisu 1991*. Helsinki: Terra Cognita, 44-52.

- Sampson, J. & Yeomans, R. 1994a. Analyzing the work of mentors: The role. Teoksessa R. Yeomans & J. Sampson (toim.) *Mentorship in the primary school*. Lontoo: The Falmer Press, 62-75.
- Sampson, J. & Yeomans, R. 1994b. Implications for primary school-based teacher education. Teoksessa R. Yeomans & J. Sampson (toim.) *Mentorship in the primary school*. Lontoo: The Falmer Press, 198-212.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spark-projekti 1998-99. 2000. [http//spark.alli.fi/spark](http://spark.alli.fi/spark). 19.7.2000.
- Stephenson, J. & Sampson, J. 1994. Conditions for effective mentorship within the school. Teoksessa R. Yeomans & J. Sampson (toim.) *Mentorship in the primary school*. Lontoo: The Falmer Press, 174-189.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 2. painos. Rauma: Kirjayhtymä.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 1998. *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. California: SAGE.
- Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja A:7.
- Toiskallio, J., Roisko, H. & Trapp, H. 1994. *Tekemällä oppii –toiminta*. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B:6.
- Tomlinson, P. 1995. *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160-179.

- Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Työssä oppimisen opas opettajille ja kouluttajille. 1999. 2. korj. painos. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 7. <http://www.edu.fi/julkaisut>. 12.8.2000.
- Vaasan kaupungin mentorointiprojekti. 2000. <http://wwwmol.tietotyö.fi/esprojekti/4/2/990687.html>. 16.8.2000.
- Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 93.
- Wiltshire, S. F. 1998. Athena's disguises. Mentors in everyday life. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. *Psykologia* 31, 351-358.
- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.) *Opinto-ohjaus. Ohjaukseen käytännöistä arviointeihin*. Helsinki: Opetushallitus, 7-64.
- Ylitalo, M. 2000. OUI- on and up by internet. AcaFemica. <http://www.acafemica.adulta.fi>. 20.8.2000.
- Julkaisemattomat lähteet:
- Rissanen, A. 1998. Mentor ja Telemakhos. Materiaali kasvatuksen erityiskurssin mentoreille. Kirkon kasvatusasiain keskus. Moniste.

# LIITTEET

## Liite 1: Taustatietoa kasvatuksen erityiskurssista

### 1 Kasvatuksen erityiskurssin menetelmät

Oppimisen menetelmänä käytettiin toimintaoppimista. Toimintaa ja sen kautta kehittyvää uutta omaa toimintateoriaa tai -mallia refleктоitiin oppimispäiväkirjan (osana perusportfoliota) sekä tiimityöskentelyn avulla. Kurssilaiset tekivät omaan työhön liittyvän kaksivuotisen projektin eli kehittämishankkeen, jonka laajuus oli 9 ov. Kehittämishanke oli samalla oppimisen menetelmä, jossa sovellettiin projektioppimisen periaatteita.

Projektioppimisella tarkoitetaan suhteellisen pitkäkestoista, eri tiedonalojen osaamista integroivaa, mielekkäiden ongelmien ympärille rakentuvaa pienryhmässä tapahtuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena on yhteisesti valmistettu tietotuote (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 18). Kasvatuksen erityiskurssilla tiimiläiset tekivät jokainen omaan työyhteisöönsä tai muuhun omaan toimintaympäristöönsä liittyvän kehittämishankkeen. Kehittämishanke määriteltiin kertaluontoiseksi, ajallisesti ja sisällöllisesti rajatuksi työsuoritukseksi (projektiksi), jolla on tavoite ja resurssit. Sen tarkoituksena oli tavoitteellisesti kehittää jotakin olemassa olevaa omaa työn aluetta tai löytää uusi työhön liittyvä innovaatio. Kehittämishankkeissa korostettiin niiden yhteisöllistä ja verkostoituvaa luonnetta. Tätä perusteltiin sillä, että oppijan koulutuksessaan suorittamat yksilölliset tai yksittäiset oppimistehtävät eivät välttämättä vaikuta riittävästi työn kehittämiseen koko työyhteisössä tai edes oppijan omassa työssä.

Tiimiläiset seurasivat kunkin hankkeen etenemistä, ohjasivat, tukivat toisiaan ja antoivat palautetta. Tiimin yhteinen tuotos eli varsinainen projektioppimisen tulos oli viimeisellä lähiopiskelujaksolla toteutettu koulutustilanne toisille kurssilaisille. Sen teema muodostettiin etsimällä yhteinen nimittäjä tai kattoteema tiimiläisten hankkeista. Teeman etsiminen oli tärkeä osa tiimityöskentelyn loppuvaihetta. Samalla harjoiteltiin aikuiskoulutustilanteen suunnittelua, toteutusta ja arviointia kouluttajatiiminä. Osa

mentoreista oli mukana oppijan roolissa näissä koulutustilanteissa sekä niiden jälkeen antamassa palautetta tiimille.

Kasvatuksen erityiskurssilla kehittämishanke ei ollut irrallinen, kurssin ohella tehtävä työ. Ajatus oli päinvastainen: kehittämishanke oli kurssin sisällöllinen ydin, johon eri opiskelujaksot liittyvät. Kurssin suunnitelma rakennettiin projektin etenemisen logiikan pohjalle. Kurssin oppimistehtävät sidottiin kehittämishankkeeseen: vaihe vaiheelta ne tuottivat siihen aineistoa. Lähiopiskelujaksojen aikana kukin tarkasteli omaa kehittämishankettaan opiskeltavien teemojen avulla. Kehittämishankkeeseen kuului paitsi käytännön työtä, myös kirjallisia tehtäviä, mm. väli- ja loppuraportti. Ne edellyttivät tutustumista kehittämishankkeeseen liittyvään kirjallisuuteen. Kehittämishankkeen tulokset julkistettiin lisäksi kurssilaisen valitsemalla tavalla esimerkiksi omassa työyhteisössä tai yhteistyöverkostossa vaikkapa median, tietoverkkojen tai koulutustilaisuuden avulla.

Kehittämishankkeeseen perustuva projektioppiminen oli muodoltaan ongelmalähtöistä, tutkivaa oppimista. Ongelmalähtöisessä oppimisessä tieto nousee työskentelystä ongelman parissa; menetelmä poikkeaa perinteisestä ongelmanratkaisumenetelmästä, jossa oletetaan, että oppijalla täytyy olla tarvittava tieto jo ennen kuin työskentely aloitetaan. Ongelmalähtöisen oppimisen rinnakkaiskäsitteet ovat ongelmasuuntautunut ja ongelmanratkaisupainotteinen oppiminen. Ongelmalähtöisessä oppimisessä kurssin sisältönä on oppijoiden työskentely ongelmien parissa. Ongelmasuuntautuneessa oppimisessä ongelmia käytetään kurssin suunnitteluvaiheessa sisältöjen ja menetelmien valintakriteerinä. Ongelmanratkaisupainotteisessa oppimisessä oppija saa tietoa, ohjausta ja kokemuksia ongelmanratkaisusta. (Ross 1999, 44-46.) Kasvatuksen erityiskurssilla nämä oppimisen muodot toteutuivat kurssin ja kehittämishankkeen eri vaiheissa.

Ongelmalähtöinen oppiminen on osoittautunut hyväksi menetelmäksi, kun halutaan lisätä motivaatiota, kehittää päätöksentekotaitoja ja itseohjautuvuutta, omaksua uusia tietokokonaisuuksia sekä hahmottaa jonkin ilmiön monimutkaisuutta. Sen sijaan pelkkä ongelmalähtöisen oppimisen käyttäminen ei välttämättä takaa, että opitun soveltamiskyky, syväoppiminen, innostunut ote, reflektiotaito, luovuuden ja kriittisyyden kehittyminen toteutuisivat. (Drinan 1999, 370-372.) Tutkivan oppimisen malli puolestaan keskittyy nimenomaan näihin osaamisen alueisiin. Siinä tähdätään käsitteellisten ongelmien ratkaisemiseen mm. käyttämällä kriittistä arviointia sekä jakamalla asiantuntijuutta. Tutkivassa oppimisessä toiminta ei ole itsetarkoitus eikä

toiminnan konkreetti tuotos vielä riittää oppimisen tulokseksi. Esimerkiksi projektityön tulokseksi ei riitä pelkkä produktio, vaikkapa multimediaesitys, vaan oppiminen näkyy ennen kaikkea syntyneen multimediaesityksen taustalla olevissa uusissa käsitteellisissä tiedonrakennelmissa. (Hakkarainen ym. 1999, 199-206.)

Oppimispäiväkirja toimi oman kasvattajaidentiteetin ja asiantuntijuuden jäsentämisen välineenä. Tavoitteena oli tukea oppijan itsereflektiota.

Oppimispäiväkirjaan kirjattiin keskeiset omaan oppimiseen liittyvät oivallukset ja kokemukset. Lukinskyn (1996) mukaan oppimispäiväkirja voi edistää reflektiota, jos siihen kirjataan ajatuksia ja oppimiskokemuksia prosessin eri vaiheissa.

Oppimispäiväkirjaan olisi hyödyllistä kirjata kysymyksiä, ajatuksen ituja, intuitiosta nousevia oivalluksia jo ennen kuin jotakin uutta opitaan. Oppimisprosessin aikana päiväkirja voi edistää reflektiota, koska kirjoittaminen mahdollistaa tauon ja tilapäisen vetäytymisen toiminnasta. Kun oppija palaa kirjoittaessaan jo oppimaansa, päiväkirja toimii jälkikäteisreflektion välineenä. Tällöin oppija voi rauhassa ja pidemmällä aikavälillä suhteuttaa oppimaansa omaan sisäiseen maailmaansa. (Lukinsky 1996, 239.)

Oppimispäiväkirjat olivat muodoltaan hyvin erilaisia: vihko, kirja tai vaikkapa atk-tiedosto. Oppimispäiväkirja oli luottamuksellinen. Tutortapaamisissa tutorit pyysivät tiimiläisiä jäsentämään oppimiskokemuksia, mutta tutorit eivät lukeneet oppimispäiväkirjoja. Kurssin viimeinen oppimistehtävä vuonna 2000 oli oman kasvun itsearviointi. Oppimispäiväkirja, mutta myös ensimmäiset oppimistehtävät ja muu kurssin aikana kerätty aineisto (perusportfolio) olivat tämän kasvun itsearvioinnin lähdeaineistoja. Kaikki kurssilaiset eivät kirjoittaneet systemaattisesti oppimispäiväkirjaa.

## **2 Tiimityö ja tutorointi kasvatuksen erityiskurssin ohjausmenetelminä**

Tiimityön tavoitteena oli se, että tiimistä muodostuisi pysyvä tuki- ja palauteryhmä oman kehittämishankkeen etenemiselle ja omalle kasvulle. Tiimi ymmärrettiin jäsenten muodostamaksi kokonaisuudeksi, joka keskuudessaan tekee tarvittavat työnjaot tai työroolit. Tiimiläiset olivat kukin vastuussa kehittämishankkeidensa etenemisestä. Tiimityön tavoitteena oli vertaispalautteen ja -tuen avulla edistää kehittämishankkeita sekä kunkin kurssilaisen omaa ammatillista kasvua.

Tiimityötä käytettiin kurssilla paitsi ohjausmenetelmänä myös oppimismenetelmänä. Tiimityö oli tällöin sekä oppimisen väline että itse oppimisen

kohde eli tiimityötä opiskeltiin yhtenä ammatillisena työvälineenä. Koska tiimityö toimi kurssilla myös oppimisen kohteena, tutorit antoivat tukea ja palautetta tiimityöstä. He esimerkiksi auttoivat tiimin jäseniä peilaamaan ja arvioimaan tiimin kehitysvaihetta, tiimin suhtautumista yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen, tiimin toimintamalleja onnistumistilanteissa ja ristiriitatilanteissa, vuorovaikutustapoja tai tiimin kehittymishaasteita.

Kurssilla kokeiltiin myös hyvin pienimuotoisesti ns. vuorovaikutteista virtuaalista oppimisympäristöä. Koulutukselle rakennettiin kotisivut, joilta kurssilaiset pystyivät lukemaan perusmateriaalin mm. opintokirjeet ja –tehtävät. Varsinaista vuorovaikutteista uuden tietoaineksen verkko-oppimista ei kurssilla kokeiltu. Tiimien sisäistä ja välistä keskustelua varten kotisivuille luotiin keskustelumahdollisuus. Tämä kokeilu epäonnistui. Ilmeisesti suurin syy oli se, että jokaisessa tiimissä oli oppijoita, joilla ei ollut luontevaa päivittäistä mahdollisuutta tietokoneen käyttöön. Sen vuoksi tiimiläiset kommunikoivat perinteisemmin tavoin. Toinen epäonnistumisen syy oli tiieverkkoa kohtaan koettu vieraus ja motivoitumattomuus sen käyttöön.

Kullakin tiimillä oli kaksi tutoria, jotka olivat kurssin toteuttaneen verkostoryhmän jäseniä. Tutoreita oli yhteensä 9. Tutorparit muodostettiin siten, että toinen tutoreista oli pedagogiikan ja koulutustaidon asiantuntija, toinen seurakuntien kasvatustyön ammatillisten ja sisällöllisten kysymysten asiantuntija (vrt. Brooks ja Sikes 1997). Tutorit olivat vastuussa ohjaustilanteista ja niiden toteuttamisesta sekä tutoroinnin kehittämistä kurssilaisten palautteen pohjalta.

Tutorit eivät toimineet tiimin vetäjän roolissa, vaan tiimin ulkopuolisina ohjaajina. Siksi tiimit työskentelivät sekä lähi- että etäopiskelujaksoilla itsenäisesti ilman tutoreiden läsnäoloa. Tiimin ja tutoreiden tapaamisajat olivat ajallisesti rajoitettuja. Niissä keskityttiin sekä tiimin jäsenten että tutoreiden esiin nostamiin kysymyksiin. Ohjaustilanteiden tavoitteena oli tukea kehittämishankkeiden etenemistä, tiimin jäsenten oppimisprosessin etenemistä sekä tiimin kehittymistä ja kasvua. Kurssilaisilla oli mahdollisuus varata myös henkilökohtaisia ohjausaikoja tutoreilta.

Tutorien tehtävänä oli myös ohjata ja antaa tukea kaikissa opiskeluun liittyvissä kysymyksissä. Tutoreiden lisäksi kurssilla oli muutama ulkopuolinen kouluttaja, jotka antoivat ohjausta laatimiinsa kehittämishankkeeseen liittyneisiin oppimistehtäviin. Tutorit antoivat ohjausta sekä lähi- että etäopiskelujaksoilla. Lähiopiskelujaksolla kukin kurssilainen tarkasteli omaa kehittämishankettaan

opiskeltavien teemojen avulla. Etäopiskelujaksolla tiimin jäsenten ja tutoreiden lisäksi ohjausta antoivat mentorit.

Kurssin ensimmäisessä opintokirjeessä 5.12.1997 oli seuraava mentorointia koskeva kappale:

Jos sinulla on mahdollista pyytää esim. työtoveriasi tai yhteistyökumppaniasi toimimaan mentorina eli kollega-asiantuntijaohjaajana, se rikastuttaa ja tukee vielä lisää kehittämishankkeen etenemistä. Mentoreille ei kurssin puolesta voida maksaa palkkioita. Mentor voi olla esim. seurakunnan, kunnan tai järjestön työntekijä, joka voisi oman asiantuntemuksensa ja kokemuksensa pohjalta ohjata sinua kehittämishankkeesi etenemisessä etäopiskelujaksojen aikana.

Neljännessä opintokirjeessä 6.3.1998 juuri ennen ensimmäistä lähiopiskelujaksoa oli muistuttava teksti:

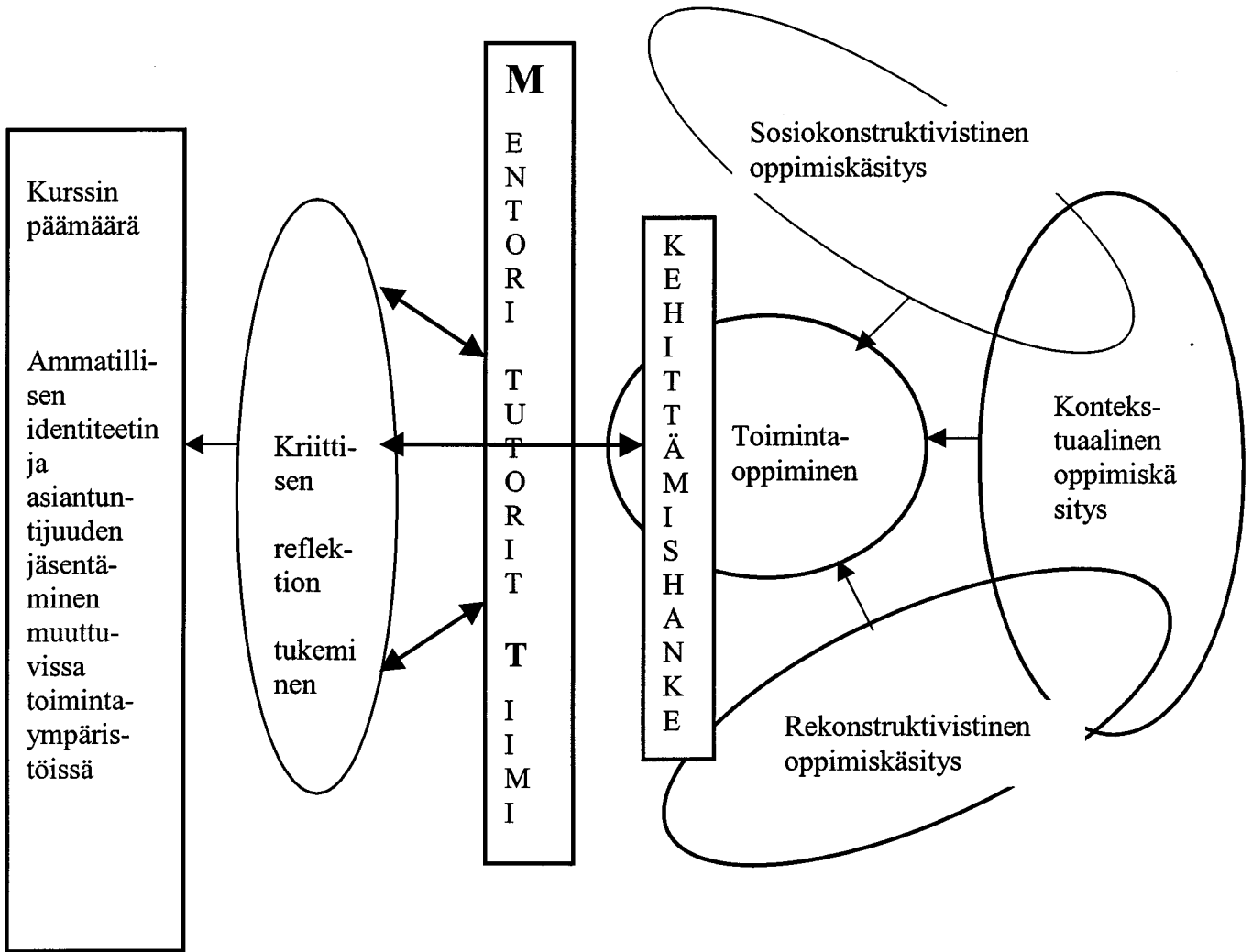
Ensimmäisessä opintokirjeessä mainitsimme mentoroinnin mahdollisuudesta. Mentor tarkoittaa kollegaohjaajaa esim. samasta työyhteisöstä tai asiantuntijaorganisaatiosta. Mentorilla voi olla itsellään kokemusta esim. projektityyppisestä työskentelystä tai sitten hän voi olla asiantuntija sillä alueella, jolta teet kehittämishankettasi.

Kurssilaiset valitsivat mentorinsa itse. Kurssin alkuvaiheessa suunnitteluryhmä pohti suomennosta sanalle mentori, jotta vierasperäinen sana ei olisi aiheuttanut esteitä mentorin etsimiselle. Siksi kirjeissä käytettiin sanaa kollegaohjaaja.

Mentoreita varten kootussa materiaalissa, mentorin tehtäviä luonnehdittiin seuraavsti:

Mentor-ohjauksessa voidaan keskustella luovasti kaikista ammattiosaamisen osa-alueista.--- Varsin luontevan kehyksen mentor-ohjaukselle antaa kehittämishanke, sen ideointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi. Kehittämishankkeen keskeisenä tavoitteenahan on oppimisen integrointi työn tekemiseen niin, että se edistää ammatillisen osaamisen kehittymistä. --- Tutorointiryhmässä pääpaino on sekä persoonallisen että ammatillisen kasvun integraatiossa. Mentoroinnissa pääpaino on kehittämistehtävän käytännöllisessä haltuunotossa ja sen kehittämisessä. (Rissanen 1998, 5.)





KUVIO 9. Kasvatuksen erityiskurssin päämäärä, ohjaustavat sekä taustakäsitykset oppimisesta

Kurssin päämäärien ja tavoitteiden taustalla oli emansipatorisen koulutuksen ajatus. Mezirowin (1996c, 36) mukaan emansipatorinen koulutus on organisoitua toimintaa opiskelijan saamiseksi kyseenalaistamaan omat ennako-oletuksensa, tutkimaan vaihtoehtoisia perspektiivejä, muuttamaan aiempia käsitystapojaan sekä toimimaan uusien perspektiivinsä varassa. Kuvioon 9 on koottu kurssin peruselementit.

Liitteen 1 lähteet ovat mukana lähdeluettelossa.

## Liite 2: Saatekirje ja kyselylomake kurssilaisille

Marja Pesonen  
Kirkon kasvatusasiain keskus  
Vs. aikuiskasvatussihteeri  
PL 185  
00161 HELSINKI

SAATE

Auringon paistaessa  
24.9.2000

### Kasvatuksen erityiskurssilaiset 98-00

### Tervehdys!

Puoli vuotta on kulunut kasvatuksen erityiskurssin päättymisestä!

Kurssilla kokeiltiin uutena ohjauksen muotona mentorointia. Jotta sitä voitaisiin kehittää seuraavia kursseja ajatellen, tarvitsemme sinun antamaasi palautetta ja arviointia. Käytän antamianne tietoja myös opiskeluuni kuuluvaan opinnäytetyöhön.

Toivon, että palauttaisit oheisen lomakkeen **11.10.2000 mennessä vastauskuoressa** tänne Kirkon kasvatusasiain keskuksen.

Lisäkoulutuksessa käytettyä mentorointia on Suomessa tutkittu vielä aika vähän. Siksi toivon sinun palautettasi myös kyselylomakkeesta: onko se mielekäs? Liittyvätkö kysymykset mielestäsi olennaisiin seikkoihin?

Kuten huomasit osoitteestani, olen vaihtanut tilapäisesti työpaikkaa. Olen Metsätähden Sinikan viransijainen mahd. toukokuun loppuun saakka.

**Vastauksista ja yhteistyöstä jo etukäteen kiittäen,**

Mallu

Puh (09) 1802 341 työ  
GSM 050 357 4927  
E-mail: marja.pesonen@evl.fi

## KASVATUKSEN ERITYISKURSSI 98-00

Palauta tämä lomake **ke 11.10.2000 mennessä vastauskuoressa**. Kiitos!

Merkitse valitsemasi vaihtoehto **rastilla**.

Olen  nainen  mies

Ikäni  20-30  
 31-40  
 41-50  
 51-

Mentorini oli  nainen  mies

Mentorini oli  nuorempi kuin minä.  
 saman ikäinen kuin minä  
 vanhempi kuin minä.

Tunsitko mentorisi entuudestaan silloin, kun pyysit häntä tehtävään?

kyllä  
 en

Mentorini työskenteli  kirkon/seurakunnan tehtävissä.  
 valtion tai kunnan tehtävissä.  
 yksityissektorilla.  
 järjestössä.  
 muualla, missä?

**Mitä hyötyä sinulle oli mentoroinnista**

**kehittämishankkeen kannalta?**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

yleisemmin **ammattillisen kasvusi** kannalta?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Millä sanoilla kuvailisit sinun ja mentorisi **välistä suhdetta**?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Millä sanoilla kuvailisit **mentoriäsi**?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Millä perusteella valitsit mentorisi?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

5. Missä määrin mentorisi toiminnassa oli mukana **piirteitä seuraavista rooleista?**

Merkitse rasti viivalle.

	Paljon	Jonkin verran	Ei lainkaan
Opettaja	<hr/>		
Neuvonantaja	<hr/>		
Työnohjaaja	<hr/>		
Sielunhoitaja	<hr/>		
Tutor	<hr/>		
Konsultti	<hr/>		
Terapeutti	<hr/>		
Valmentaja	<hr/>		
Asiantuntija	<hr/>		
Ystävä	<hr/>		
Guru	<hr/>		
Työtoveri	<hr/>		
Yhteistyökumppani	<hr/>		

6. Millä tavoin **mentorisi tuki sinua** kehittämishankkeen eri vaiheissa?

**Kehittämishankkeen alkuvaiheessa**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kehittämishankkeen keskivaiheessa**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kehittämishankkeen loppuvaiheessa**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Koetko olevasi oman **alasi asiantuntija**? Perustele.

---

---

---

---

---

8. Saitko mentoriltasi **tukea asiantuntijuutesi** kehittymiselle? Perustele.

---

---

---

---

---

---

---

9. **Millainen** mentorisi antama tuki **vaikutti eniten** asiantuntijuutesi kehittymiseen?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Oletko **itse valmis** toimimaan mentorina ? Perustele.

---

---

---

---

Arvioi seuraavia väitteitä **omien kokemustesi** pohjalta.

5	Väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin.
4	Väite kuvaa kokemuksiani melko hyvin.
3	En osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia.
2	Väite kuvaa kokemuksiani melko huonosti.
1	Väite kuvaa kokemuksiani erittäin huonosti.

## 1 MINUN JA MENTORINI SUHDE

5	4	3	2	1	Minä ja mentorini keskustelimme mentoroinnin alkuvaiheessa sen tavoitteista.
5	4	3	2	1	Minä ja mentorini keskustelimme mentoroinnin alkuvaiheessa sen toteutuksesta.
5	4	3	2	1	Minä ja mentorini annoimme palautetta toisillemme mentoroinnin keskivaiheessa.
5	4	3	2	1	Minä ja mentorini annoimme palautetta toisillemme mentoroinnin loppuvaiheessa.
5	4	3	2	1	Minulla ja mentorillani oli samat näkemykset mentoroinnin tavoitteista.
5	4	3	2	1	Minulla ja mentorillani oli samat näkemykset mentoroinnin toteutuksesta.
5	4	3	2	1	Minulla ja mentorillani oli samat näkemykset mentoroinnin tuloksista.
5	4	3	2	1	Yhteistyömme toimi hyvin.
5	4	3	2	1	Mentorointitapaamisten ja yhteydenottojen ilmapiiri oli hyvä.
5	4	3	2	1	Minun ja mentorini suhde oli vastavuoroinen.
5	4	3	2	1	Minun ja mentorini suhde kehittyi myönteiseen suuntaan.
5	4	3	2	1	Minä ja mentorini pidämme edelleen yhteyttä.

## 2 OMA KOKEMUKSENI MENTOROINNISTA

5	4	3	2	1	Minun oli helppo hyväksyä ajatus mentorin ohjauksesta, kun sitä ehdotettiin ensimmäisessä opintokirjeessä joulukuussa 1997
5	4	3	2	1	Minun oli helppo löytää itselleni mentori.
5	4	3	2	1	Minusta oli hyvä, että sain valita mentorini itse.
5	4	3	2	1	Olin kuullut mentor-ohjauksesta aikaisemmin.
5	4	3	2	1	Olin toiminut itse mentorina aikaisemmin.
5	4	3	2	1	Olin saanut mentorin antamaa ohjausta aikaisemmin (työssä tai koulutuksissa).
5	4	3	2	1	Roolini mentoroitavana selkeni heti mentoroinnin alettua.
5	4	3	2	1	Roolini mentoroitavana selkeni vähitellen mentoroinnin kestäessä.
5	4	3	2	1	Roolini mentoroitavana selkeni mentoroinnin loppuvaiheessa.
5	4	3	2	1	Olin aktiivisesti yhteydessä mentoriini.
5	4	3	2	1	Toimin mentorini ja minun yhdessä sopimien tavoitteiden suuntaisesti.
5	4	3	2	1	Panostin yhteistyöhön mentorini kanssa.
5	4	3	2	1	Sain mentorini ohjauksesta tukea oman työhöni kehittämiseen.
5	4	3	2	1	Sain mentorilta tukea omaan persoonalliseen kasvuuni.
5	4	3	2	1	Sain mentorilta tukea omaan ammatilliseen kasvuuni.
5	4	3	2	1	Mentorin ohjauksesta oli hyötyä kehittämishankkeeni tekemisessä.
5	4	3	2	1	Haluan olla kehittämässä mentorointia yhtenä ohjauksen tapana omassa työssäni.



- 5 Väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin.  
 4 Väite kuvaa kokemuksiani melko hyvin.  
 3 En osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia.  
 2 Väite kuvaa kokemuksiani melko huonosti.  
 1 Väite kuvaa kokemuksiani erittäin huonosti.

### 3 OMA KOKEMUKSENI MENTORIN TOIMINNASTA

- 5 4 3 2 1 Kun esitin mentorille pyynnön toimia mentorinani, hän suostui heti.  
 5 4 3 2 1 Hänen oli helppo toimia mentorina.  
 5 4 3 2 1 Hän oli kuullut mentor-toiminnasta aikaisemmin.  
 5 4 3 2 1 Hän oli toiminut mentorina aikaisemmin.  
 5 4 3 2 1 Hänellä itsellään oli ollut mentori työnsä tai koulutuksensa yhteydessä.  
 5 4 3 2 1 Hänen roolinsa mentorina selkeni heti mentoroinnin alettua.  
 5 4 3 2 1 Hänen roolinsa mentorina selkeni vähitellen mentoroinnin kestäessä.  
 5 4 3 2 1 Hänen roolinsa mentorina selkeni mentoroinnin loppuvaiheessa.  
 5 4 3 2 1 Hän sai mentorointisuhteestamme tukea myös omaan työhönsä.  
 5 4 3 2 1 Hän sai mentorointisuhteesta tukea omaan persoonalliseen kasvuunsa.  
 5 4 3 2 1 Mielestäni mentorina toimiminen sopi hyvin osaksi hänen omaa työtään.  
 5 4 3 2 1 Mentorini oli halukas kehittämään mentorointia yhtenä ohjauksen tapana.  
 5 4 3 2 1 Mentorini oli aktiivinen.  
 5 4 3 2 1 Mentorini toimi yhdessä asettamiemme tavoitteiden suuntaisesti.  
 5 4 3 2 1 Hän panosti mentorina toimimiseen.  
 5 4 3 2 1 Mentorini ja tutoreiden ohjaus tukivat toisiaan.

### 4 KOKEMUKSENI MENTOROINNIN SISÄLLÖSTÄ

#### Mentoroinnin alku- ja keskivaiheessa

- 5 4 3 2 1 Mentorini antoi minulle mallin toimia kasvatusalan asiantuntijana.  
 5 4 3 2 1 Mentorini korosti omaa asiantuntemustaan.  
 5 4 3 2 1 Mentorini otti vastuuta minun ammatillisesta kehittymisestääni.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kiinnitti huomiotani olennaisiin seikkoihin kehittämishankkeen toteuttamisessa.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kiinnitti huomiotani olennaisiin seikkoihin ammatillisessa osaamisessani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kiinnitti huomiotani olennaisiin seikkoihin työyhteisöni toimintavoissa.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kannusti minua tarttumaan haasteisiin.  
 5 4 3 2 1 Mentori toi esille vaihtoehtoisia näkökulmia.  
 5 4 3 2 1 Mentorini vahvisti motivaatitani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini ohjasi laajentamaan ajattelutapaani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini tuki oman toimintani itsearviointia.  
 5 4 3 2 1 Mentorini tuki oman ajattelutapani itsearviointia.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua muuttamaan ajattelutapaani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua muuttamaan toimintatapaani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kysyi minulta perusteluja ratkaisuille.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua tulemaan tietoiseksi omista kehittämishankkeeseen liittyvistä tiedostamattomista taustatietoksistani.

- 5 Väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin.  
 4 Väite kuvaa kokemuksiani melko hyvin.  
 3 En osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia.  
 2 Väite kuvaa kokemuksiani melko huonosti.  
 1 Väite kuvaa kokemuksiani erittäin huonosti.

**Mentoroinnin loppuvaiheessa**

- 5 4 3 2 1 Mentorini antoi minulle palautetta ammatillisesta osaamisestani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kysyi omaa arvioitani omasta ammatillisesta osaamisestani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini esitti omia ajatuksiaan siitä, miten voisin kehittää ammattitaitoani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kysyi minulta ehdotuksiani siitä, miten voisin kehittää ammattitaitoani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kysyi minulta ehdotuksia siitä, miten hän voisi kehittää omaa ammattitaitoaan.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kysyi minulta omaa loppuarviotani kehittämishankkeesta.  
 5 4 3 2 1 Mentorini kysyi minulta omaa arviotani oppimisestani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua uudistamaan omaa tapaa tehdä työtäni.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua kehittämään yksilöllistä asiantuntijuuttani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua kehittämään verkostotyön asiantuntijuuttani.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua kehittymään tiimityössä.  
 5 4 3 2 1 Mentorini auttoi minua tulemaan tietoiseksi omaan ammatilliseen toimintaani liittyvistä tiedostamattomista taustaoletuksistani.

**11. Miten kehittäisit mentorointia kasvatuksen erityiskurssilla?**

---



---



---



---



---



---



---

**12. Miten kehittäisit tätä kyselylomaketta?**

---



---



---



---



---

**Kiitos! Tack!**

### Liite 3: Saatekirje ja palautelomake mentoreille

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULU

Helsinki,  
18.1.2000

KIRKON KASVATUSASIAIN KESKUS  
KIRKON KOULUTUSKESKUS  
KIRKON NUORISOTYÖN KESKUS  
KRISTILLINEN OPINTOKESKUS  
SEURAKUNTAOPISTO  
SEURAKUNTIEN LAPSITYÖN KESKUS

Hyvä kasvatuksen erityiskurssin Mentori

Hyvää uutta vuotta 2000 ja myös uutta millenniumia Sinulle!

Tervetuloa vuosi sitten sopimaamme yhteiseen neuvotteluun tiistaina 25.1.2000 Kirkon toimitaloon Satamakatu 11 A (takkahuone/juhlasali, 7. kerros). On ilo tavata Sinut kasvokkain. Yhteisen työskentelymme sisältönä ovat mentorina toimimisen kokemukset ja niistä oppiminen.

Oheisena lähetän palautelomakkeen. Se on Sinulle virikkeenä, kun arvioit omia kokemuksiasi mentorin tehtävässä. Täytä lomake ja tuo mukanas. Jos et pääse yhteiseen palaveriimme, lähetä lomake postitse Kirkon kasvatusasiain keskuksen (Antero Rissanen, PL 185, 00161 Helsinki).

Neuvottelupäivän ohjelma etenee seuraavasti:

- 10.00 kahvi takkahuoneessa
- 10.15 aamupäivän rukoushetki
- 10.30 mentorkokemusten avaamista tiimiryhmässä
- 12.00 ruokailu
- 13.00 yhteinen keskustelu mentoroinnista ja sen kehittämisestä
- 14.30 mahdollisia sopimuksia ja päätöksiä jatkotyöskentelystä
- 14.45 päätöshartaus

Päivän päätteeksi on tarjolla kahvit. Neuvottelu päättyy klo 15.00 mennessä.

Kutsukirjeen liitteenä on Kirkon kasvatustoiminnan mentoreiden esittely. Tämä tieto löytyy jatkossa internetistä. Kiinnostaisiko liittyä tähän joukkoon? Mm. tästä asiasta on tarkoitus keskustella mentortapaamisen aikana.

Tutor-ryhmän puolesta

Antero Rissanen

## KASVATUKSEN ERITYISKURSSI 98-99

## PALAUTELOMAKE MENTOREILLE

25.1.2000

Arvioi seuraavia väitteitä oman mentorointikokemuksesi kautta. Väitteiden lisäksi on lomakkeen lopussa myös muutamia avoimen vastauksen kysymyksiä.

- |   |   |
|---|---|
| 5 | Väite kuvaa kokemustani erittäin hyvin                |
| 4 | Väite kuvaa kokemustani melko hyvin                   |
| 3 | En osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia |
| 2 | Väite kuvaa kokemuksiani melko huonosti               |
| 1 | Väite kuvaa kokemuksiani erittäin huonosti            |

## 1. OMA KOKEMUS MENTORINA TOIMIMISESTA

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Kun minua pyydettiin mentoriksi, suostuin heti                      |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Minun oli helppoa aloittaa mentorina                                |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Olin kuullut mentor-toiminnasta aikaisemmin                         |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Olin toiminut mentorina aikaisemmin                                 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Minulla on itselläni ollut mentor työni tai koulutukseni yhteydessä |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Roolini mentorina selkeni heti mentoroinnin alettua                 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Roolini mentorina selkeni vähitellen mentoroinnin kestäessä         |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Roolini mentorina selkeni mentoroinnin loppuvaiheessa               |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Sain mentorina toimimisesta tukea myös omaan työhöni                |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Sain mentoroinnista tukea omaan persoonalliseen kasvuuni            |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Mentorina toimiminen sopi hyvin osaksi omaa työtäni                 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Haluan olla kehittämässä mentorointia yhtenä ohjauksen tapana       |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Olen toiminut mentorina aktiivisesti                                |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Olen toiminut mentorina tavoitteiden suuntaisesti                   |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Olen panostanut mentorina toimimiseen                               |

## 2. MINUN JA MENTOROITAVAN KURSSILAISEN SUHDE

- 5 4 3 2 1 Minä ja mentoroitavani kävimme mentoroinnin alkuvaiheessa keskustelun tavoitteista
- 5 4 3 2 1 Minä ja mentoroitavani kävimme mentoroinnin alkuvaiheessa keskustelun mentoroinnin toteutuksesta
- 5 4 3 2 1 Minä ja mentoroitavani annoimme palautetta toisillemme mentoroinnin keskivaiheessa
- 5 4 3 2 1 Minä ja mentoroitavani annoimme palautetta toisillemme mentoroinnin loppuvaiheessa
- 5 4 3 2 1 Minulla ja mentoroitavalla oli samat näkemykset mentoroinnin tavoitteista
- 5 4 3 2 1 Minulla ja mentoroitavalla oli samat näkemykset mentoroinnin toteutuksesta
- 5 4 3 2 1 Minulla ja mentoroitavalla oli samat näkemykset mentoroinnin tuloksista
- 5 4 3 2 1 Yhteistyömme toimi hyvin
- 5 4 3 2 1 Mentorointitilanteiden ilmapiiri oli hyvä

## 3. YHTEISTYÖ KURSSIN TUTOREIDEN KANSSA

- 5 4 3 2 1 Sain riittävästi tietoa omasta tehtävästäni mentorina
- 5 4 3 2 1 Sain tietoa tehtävästäni riittävän ajoissa
- 5 4 3 2 1 Koin, että minua arvostettiin
- 5 4 3 2 1 Koin, että kokemustani tarvittiin
- 5 4 3 2 1 Mentoripäivä tammikuussa 1999 auttoi toimimaan mentorina
- 5 4 3 2 1 Olen saanut palautetta toiminnastani mentorina

1. Mitä mentorointi on sinulle antanut?
2. Mitä mentoroinnin osa-aluetta haluaisit itsessäsi kehittää?
3. Mitä tukea tai tietoa toivoisit kurssin tutoreilta silloin, kun mentorointitehtävä alkaa?
4. Millä tavalla kehittäisit mentorointia kasvatuksen erityiskurssilla?
5. Millä tavalla olisit valmis jatkamaan mentorina toimimista?

## Liite 4: Taulukot

TAULUKKO 1. Kurssilaisten arvioimien väitteiden frekvenssit, prosenttijakaumat ja keskiarvot

### 1 MINUN JA MENTORINI SUHDE

Asteikon arvo	5		4		3		2		1		ka.	n
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
C1 Minä ja mentorini keskustelimme mentoroinnin alkuvaiheessa sen tavoitteista.	7	39	6	33	1	6	3	17	1	6	3,83	18
C2 Minä ja mentorini keskustelimme mentoroinnin alkuvaiheessa sen toteutuksesta.	5	28	8	44	2	11	1	6	2	11	3,72	18
C3 Minä ja mentorini annoimme palautetta toisillemme mentoroinnin keskivaiheessa.	2	11	5	28	5	28	5	28	1	6	3,11	18
C4 Minä ja mentorini annoimme palautetta toisillemme mentoroinnin loppuvaiheessa.	4	22	5	28	4	22	3	17	2	11	3,33	18
C5 Minulla mentorillani oli samat näkemykset mentoroinnin tavoitteista.	4	22	7	39	6	33	1	6		0	3,78	18
C6 Minulla ja mentorillani oli samat näkemykset mentoroinnin toteutuksesta.	4	22	5	28	8	44	1	6		0	3,67	18
C7 Minulla ja mentorillani oli samat näkemykset mentoroinnin tuloksista.	4	22	6	33	5	28	3	17		0	3,61	18
C8 Yhteistyömme toimi hyvin.	11	65	3	18	2	12	1	6		0	4,41	17
C9 Mentorointitapaamisten ja yhteydenottojen ilmapiiri oli hyvä.	14	78	2	11	1	6	1	6		0	4,61	18
C10 Minun ja mentorini suhde oli vastavuoroinen.	11	61	5	28	1	6	1	6		0	4,44	18
C11 Minun ja mentorini suhde kehittyi myönteiseen suuntaan.	11	61	4	22	3	17		0		0	4,44	18
C12 Minä ja mentorini pidämme edelleen yhteyttä.	11	61	5	28	1	6		0	1	6	4,39	18

### 2 OMA KOKEMUKSENI MENTOROINNISTA

Asteikon arvo	5		4		3		2		1		ka.	n
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
C13 Minun oli helppo hyväksyä ajatus mentorin ohjauksesta, kun sitä ehdotettiin ensimmäisessä opintokirjeessä joulukuussa 1997.	8	44	3	17	2	11	3	17	2	11	3,67	18
C14 Minun oli helppo löytää itselleni mentori.	8	44	1	6	3	17	5	28	1	6	3,56	18
C15 Minusta oli hyvä, että sain valita mentorini itse.	14	78	3	17	1	6		0		0	4,72	18
C16 Olin kuullut mentor-ohjauksesta aikaisemmin.	1	6		0	5	28	7	39	5	28	2,17	18
C17 Olin toiminut itse mentorina aikaisemmin.		0		0	1	6	2	11	15	83	1,22	18

C18 Olin saanut mentorin antamaa ohjausta aikaisemmin (työssä tai koulutuksissa).	2	11	1	6	0	1	6	14	78	1,67	18	
C19 Roolini mentoroitavana selkeni heti mentoroinnin alettua.	5	28	2	11	4	22	4	22	3	17	3,11	18
C20 Roolini mentoroitavana selkeni vähitellen mentoroinnin kestäessä.	1	6	5	29	3	18	4	24	4	24	2,71	17
C21 Roolini mentoroitavana selkeni mentoroinnin loppuvaiheessa.	2	12	2	12	5	29	4	24	4	24	2,65	17
C22 Olin aktiivisesti yhteydessä mentoriini.	4	22	6	33	7	39	0	1	6	3,67	18	
C23 Toimin mentorini ja minun yhdessä sopimien tavoitteiden suuntaisesti.	7	50	5	36	2	14	0	0	4,36	14		
C24 Panostin yhteistyöhön mentorini kanssa.	4	22	8	44	3	17	3	17	0	3,72	18	
C25 Sain mentorini ohjauksesta tukea omaa työni kehittämiseen.	9	53	5	29	3	18	0	0	4,35	17		
C26 Sain mentorilta tukea omaan persoonalliseen kasvuuni.	6	33	5	28	4	22	1	6	2	11	3,67	18
C27 Sain mentorilta tukea omaan ammatilliseen kasvuuni.	6	33	8	44	2	11	2	11	0	4,00	18	
C28 Mentorin ohjauksesta oli hyötyä kehittämishankkeeni tekemisessä.	12	67	4	22	1	6	1	6	0	4,50	18	
C29 Haluan olla kehittämässä mentorointia yhtenä ohjauksen tapana omassa työssäni.	10	56	6	33	2	11	0	0	4,44	18		
<b>3 OMA KOKEMUKSENI MENTORIN TOIMINNASTA</b>												
Asteikon arvo	5		4		3		2		1			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	ka	n
C30 Kun esitin mentorille pyynnön toimia mentorinani, hän suostui heti.	8	44	6	33	1	6	3	17	0	4,06	18	
C31 Hänen oli helppo toimia mentorina.	10	56	4	22	1	6	3	17	0	4,17	18	
C32 Hän oli kuullut mentor-toiminnasta aikaisemmin.	3	17	2	11	5	28	3	17	5	28	2,72	18
C33 Hän oli toiminut mentorina aikaisemmin.	1	6	1	6	4	22	3	17	9	50	2,00	18
C34 Hänellä itsellään oli ollut mentori työnsä tai koulutuksensa yhteydessä.	1	6	0	0	6	33	3	17	8	44	2,06	18
C35 Hänen roolinsa mentorina selkeni heti mentoroinnin alettua.	5	28	4	22	2	11	5	28	2	11	3,28	18
C36 Hänen roolinsa mentorina selkeni vähitellen mentoroinnin kestäessä.	3	18	4	24	2	12	4	24	4	24	2,88	17
C37 Hänen roolinsa mentorina selkeni mentoroinnin loppuvaiheessa.	1	6	1	6	3	18	5	29	7	41	2,06	17
C38 Hän sai mentorointisuhteestamme tukea myös omaan työhönsä.	3	18	4	24	8	47	2	12	0	3,28	17	
C39 Hän sai mentorointisuhteesta tukea omaan persoonalliseen kasvuunsa.	2	11	4	22	10	56	2	11	0	3,53	18	
C40 Mielestäni mentorina toimiminen	11	61	4	22	1	6	2	11	0	4,33	18	



sopi hyvin osaksi hänen omaa työtään.												
C41 Mentorini oli halukas kehittämään mentorointia yhtenä ohjauksen tapana.	6	35	6	35	3	18	1	6	1	6	3,88	17
C42 Mentorini oli aktiivinen.	9	50	4	22	2	11	2	11	1	6	4,00	18
C43 Mentorini toimi yhdessä asettamiemme tavoitteiden suuntaisesti.	8	44	5	28	4	22	1	6		0	4,11	18
C44 Hän panosti mentorina toimimiseen.	9	50	3	17	3	17	3	17		0	4,00	18
C45 Mentorini ja tutoreiden ohjaus tukivat toisiaan.	8	44	2	11	6	33	2	11		0	3,89	18

#### 4 KOKEMUKSENI MENTOROINNIN SISÄLLÖSTÄ MENTOROINNIN ALKU- JA KESKIVAIHEESSA

Asteikon arvo	5		4		3		2		1		ka	n
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
C46 Mentorini antoi minulle mallin toimia kasvatusalan asiantuntijana.	4	22	6	33	4	22	2	11	2	11	3,44	18
C47 Mentorini korosti omaa asiantuntemustaan.	3	17	2	11	4	22	5	28	4	22	2,72	18
C48 Mentorini otti vastuuta minun ammatillisesta kehityksestäni.	3	17	7	39	4	22	1	6	3	17	3,33	18
C49 Mentorini kiinnitti huomiotani olennaisiin seikkoihin kehittämishankkeen toteuttamisessa.	9	50	6	33	2	11		0	1	6	4,22	18
C50 Mentorini kiinnitti huomiotani olennaisiin seikkoihin ammatillisessa osaamisessani.	4	24	5	29	5	29	2	12	1	6	3,53	17
C51 Mentorini kiinnitti huomiotani olennaisiin seikkoihin työyhteisöni toimintatavoissa.	4	24	6	35	3	18	1	6	3	18	3,41	17
C52 Mentorini kannusti minua tarttumaan haasteisiin.	8	47	6	35	1	6	2	12		0	4,18	17
C53 Mentori toi esille vaihtoehtoisia näkökulmia.	7	41	8	47	2	12		0		0	4,29	17
C54 Mentorini vahvasti motivaatioitani.	11	65	3	18	1	6	1	6	1	6	4,29	17
C55 Mentorini ohjasi laajentamaan ajattelutapaani.	7	41	8	47	1	6	1	6		0	4,24	17
C56 Mentorini tuki oman toimintani itsearviointia.	9	53	5	29	1	6	1	6	1	6	4,18	17
C57 Mentorini tuki oman ajattelutapani itsearviointia.	7	41	7	41	2	12		0	1	6	4,12	17
C58 Mentorini auttoi minua muuttamaan ajattelutapaani.	3	19	6	38	5	31	1	6	1	6	3,56	16
C59 Mentorini auttoi minua muuttamaan toimintatapaani.	4	24	4	24	8	47		0	1	6	3,59	17
C60 Mentorini auttoi minua löytämään vaihtoehtoisia toimintamalleja.	3	18	6	35	5	29	3	18		0	3,53	17
C61 Mentorini kysyi minulta perusteluja ratkaisuille.	6	35	6	35	2	12	3	18		0	3,88	17
C62 Mentorini auttoi minua tulemaan tietoisiksi omista	2	13	3	19	7	44	3	19	1	6	3,13	16

kehittämishankkeeseen liittyvistä tiedostamattomista taustaoletuksestani.

### 5 KOKEMUKSENI MENTOROINNIN SISÄLLÖSTÄ MENTOROINNIN LOPPUVAIHEESSA

Asteikon arvo	5		4		3		2		1		ka	n
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
C63 Mentorini antoi minulle palautetta ammatillisesta osaamisestani.	4	22	6	33	3	17	4	22	1	6	3,44	18
C64 Mentorini kysyi omaa arviotani omasta ammatillisesta osaamisestani.	2	11	3	17	6	33	5	28	2	11	2,89	18
C65 Mentorini esitti omia ajatuksiaan siitä, miten voisin kehittää ammattitaitoani.	1	6	8	44	1	6	5	28	3	17	2,94	18
C66 Mentorini kysyi minulta ehdotuksiani siitä, miten voisin kehittää ammattitaitoani.	1	6	4	22	3	17	7	39	3	17	2,61	18
C67 Mentorini kysyi minulta ehdotuksia siitä, miten hän voisi kehittää omaa ammattitaitoaan.	1	6	0	0	2	11	8	44	7	39	1,89	18
C68 Mentorini kysyi minulta omaa loppuarviotani kehittämishankkeesta.	1	6	6	33	5	28	4	22	2	11	3,00	18
C69 Mentorini kysyi minulta omaa arviotani oppimisestani.	2	11	6	33	3	17	4	22	3	17	3,00	18
C70 Mentorini auttoi minua uudistamaan omaa tapaani tehdä työtäni.	8	44	3	17	3	17	2	11	2	11	3,72	18
C71 Mentorini auttoi minua kehittämään yksilöllistä asiantuntijuuttani.	6	38	3	19	5	31	1	6	1	6	3,33	16
C72 Mentorini auttoi minua kehittämään verkostotyön asiantuntijuuttani.	3	17	5	28	4	22	4	22	2	11	3,17	18
C73 Mentorini auttoi minua kehittymään tiimityössä.	3	17	6	33	4	22	3	17	2	11	3,28	18
C74 Mentorini auttoi minua tulemaan tietoiseksi omaan ammatilliseen toimintaani liittyvistä tiedostamattomista taustaoletuksistani.	3	17	4	22	5	28	4	22	2	11	3,11	18

#### Väitteiden arviointiasteikko

5 Väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin

4 Väite kuvaa kokemuksiani melko hyvin

3 En osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia

2 Väite kuvaa kokemuksiani melko huonosti

1 Väite kuvaa kokemuksiani erittäin huonosti

TAULUKKO 2. Mentoreiden arvioimien väitteiden frekvenssit, prosenttijakaumat ja keskiarvot

	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	ka	n
Arviointiskaalan arvo	5	4	3	2	1							
<b>1. OMA KOKEMUS MENTORINA TOIMIMISESTA</b>												
D1 Kun minua pyydettiin mentoriksi, suostuin heti	6	43	5	36	1	7	2	14	0	0	4,07	14
D2 Minun oli helppoa aloittaa mentorina	4	29	4	29	1	7	5	36	0	0	3,50	14
D3 Olin kuullut mentor-toiminnasta aikaisemmin	3	21	3	21	0	0	2	14	6	43	2,64	14
D4 Olin toiminut mentorina aikaisemmin	0	0	0	0	1	7	0	0	13	93	1,14	14
D5 Minulla on itselläni ollut mentor työni tai koulutukseni yhteydessä	0	0	0	0	0	0	2	14	12	86	1,14	14
D6 Roolini mentorina selkeni heti mentoroinnin alettua	0	0	4	29	3	21	7	50	0	0	2,79	14
D7 Roolini mentorina selkeni vähitellen mentoroinnin kestäessä	6	43	4	29	2	14	2	14	0	0	4,00	14
D8 Roolini mentorina selkeni mentoroinnin loppuvaiheessa	0	0	2	14	2	14	4	29	6	43	2,00	14
D9 Sain mentorina toimimisesta tukea myös omaan työhöni	1	7	9	64	1	7	2	14	1	7	3,50	14
D10 Sain mentoroinnista tukea omaan persoonalliseen kasvuuni	2	14	5	36	4	29	1	7	2	14	3,29	14
D11 Mentorina toimiminen sopi hyvin osaksi omaa työtäni	3	21	9	64	2	14	0	0	0	0	4,07	14
D12 Olen toiminut mentorina aktiivisesti	0	0	6	43	2	14	1	7	5	36	2,64	14
D13 Olen panostanut mentorina toimimiseen	1	7	7	50	2	14	3	21	1	7	3,29	14
<b>2. MINUN JA MENTOROITAVAN KURSSILAISEN SUHDE</b>												
D14 Minä ja mentoroitavani kävimme mentoroinnin alkuvaiheessa keskustelun tavoitteista	8	57	5	36	1	7	0	0	0	0	4,50	14
D15 Minä ja mentoroitavani kävimme mentoroinnin alkuvaiheessa keskustelun mentoroinnin toteutuksesta	7	50	5	36	1	7	1	7	0	0	4,29	14
D16 Minä ja mentoroitavani annoimme palautetta toisillemme mentoroinnin keskivaiheessa	1	7	8	57	1	7	2	14	2	14	3,29	14
D17 Minä ja mentoroitavani annoimme palautetta toisillemme mentoroinnin loppuvaiheessa	4	29	4	29	2	14	3	21	1	7	3,50	14
D18 Minulla ja mentoroitavalla oli samat näkemykset mentoroinnin tavoitteista	7	50	4	29	3	21	0	0	0	0	4,29	14
D19 Minulla ja mentoroitavalla oli samat näkemykset mentoroinnin toteutuksesta	7	50	3	21	3	21	1	7	0	0	4,14	14
D20 Minulla ja mentoroitavalla oli samat näkemykset mentoroinnin tuloksista	1	7	9	64	3	21	1	7	0	0	3,71	14
D21 Yhteistyömme toimi hyvin	10	71	1	7	2	14	1	7	0	0	4,43	14
D22 Mentorointitilanteiden ilmapiiri oli hyvä	11	79	3	21	0	0	0	0	0	0	4,79	14

### 3. YHTEISTYÖ KURSSIN TUTOREIDEN KANSSA

D23 Sain riittävästi tietoa omasta tehtävästäni mentorina	1	8	7	58	2	17	0	0	2	17	3,42	12
D24 Sain tietoa tehtävästäni riittävän ajoissa	1	8	6	50	1	8	2	17	2	17	3,17	12
D25 Koin, että minua arvostettiin	7	58	2	17	2	17	1	8	0	0	4,25	12
D26 Koin, että kokemustani tarvittiin	8	67	2	17	1	8	1	8	0	0	4,42	12
D27 Mentorpäivä tammikuussa 1999 auttoi toimimaan mentorina	6	60	2	20	0	0	0	0	2	20	4,00	10
D28 Olen saanut palautetta toiminnastani mentorina	2	17	5	42	1	8	2	17	2	17	3,25	12

#### Väitteiden arviointiasteikko

5 Väite kuvaa kokemuksiani erittäin hyvin

4 Väite kuvaa kokemuksiani melko hyvin

3 En osaa sanoa tai kokemukseni ovat olleet vaihtelevia

2 Väite kuvaa kokemuksiani melko huonosti

1 Väite kuvaa kokemuksiani erittäin huonosti