

Sirpa Ala-Tommola (toim.)

Jokainen opiskelija ansaitsee eMentorin!

eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen
ja työelämän rajapinnassa



Jokainen opiskelija ansaitsee eMentorin!

eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen
ja työelämän rajapinnassa

Sirpa Ala-Tommola (toim.)

Kajaanin ammattikorkeakoulun julkaisusarja B

Raportteja ja selvityksiä B 78

Yhteystiedot:

Kajaanin Ammattikorkeakoulun kirjasto

PL 240, 87101 KAJAANI

Puh. 044 7157042

Sähköposti: amkkirjasto@kamk.fi

<http://www.kamk.fi>

Kajaanin ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 78 / 2017

ISBN 978-952-7219-20-1

ISSN 1458-915X

Sisällys

Johdanto	4
eMentorointimallien ja -menetelmien kehittäminen sosiaalista mediaa hyödyntäen - Systemaattinen kirjallisuuskatsaus	9
Kirjallisuuskatsauksen tausta ja tarkoitus	9
Aineiston keruu	12
Aineiston analyysi	15
Tulokset	17
Luotettavuus	21
Johtopäätökset	23
Lähteet	25
eMentorointihanke – suunnitelmista tuloksiin	29
Johdanto	29
Koulutuksen taustoista	29
Ideasta koulutukseksi	31
Koulutuksen toteuttaminen	32
Pilottikoulutuksen toteutus	33
Kokemuksia hankkeesta ja pilottikoulutuksesta	37
Lähteet:	41
Moninaisuus haastaa eMentoroinnin	43
Moninaisuus käsitteenä	43
Työelämän muutokset haastavat moninaisuuden huomioimisen myös koulutuksessa	44
Työllistyminen eMentori–eAktori prosessissa	46
Kohti moninaista eMentorointia	50
Johtopäätökset	60
Lähteet	63
Digivälineet eMentoroinnissa	66
eMentoroinnin luonne	66
Erikoistuneet työvälineet	67
Yleiskäyttöiset digivälineet	67
Osaamismerkit osaamista osoittamassa	69
Johtopäätökset	70

Lähteet ja linkit.....	72
OPISKELIJAN NÄKÖKULMA: Mentorointi ja digitaalisuus oppimisen tukena	73
Johdanto.....	73
Valmiudet toimia eMentorointiprosessissa	74
Mentoroinnin tietoperusta ja menetelmien soveltamistaidot.....	76
Mentorointi, toimiva vuorovaikutus ja moninaisuus	78
Opiskelijan osaamisen tukeminen pelillisiin keinoin	81
Johtopäätökset	83
Lähteet.....	85
Kokemuksia eMentoroinnista.....	86
Johdanto.....	86
Digityövälineet työssä ja arjen apuna	87
Menetelmäosaamisen hyödyntäminen työssä.....	88
Ainutlaatuisia hetkiä.....	89
Pilottiopintojakson loppupalaute kehitystyön apuna	90
Pilottitoteutuksessa kerätyt palautteet	91
Loppukysely.....	92
Mikä motivoi eMentorointikoulutuksessa	92
Mentorointiprosessin onnistuminen	93
Mentoroinnin sopiva ajoitus	94
Koulutuksen sisällön onnistuminen	96
Seuraava toteutus	98
Lähteet:.....	99
Opiskelijoiden kokemuksia onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyvistä tekijöistä eMentorointikoulutuksessa	100
Tiivistelmä.....	100
Johdanto: Mentorointi uudistuu digiaikaan	101
eRyhmämentorointi modernin mentoroinnin muotona.....	102
eRyhmämentoroinnin kehittäminen hankkeessa	104
Tutkimuksen toteuttaminen	106
Tulokset – Onnistuvaan eRyhmämentorointiin vaikuttavia tekijöitä.....	107
Rakenne – verkkopalavereista kohti monipuolista virtuaaliitiimityöskentelyä.....	108

Vuorovaikutus – pinnallisesta keskustelusta kohti luottamusta vahvistavaa läsnäoloa	111
Mentorointimenetelmät – kysymisestä kohti monipuolisia osallistavia toimintatapoja	114
Monialaisuus – oman alan täsmätiedosta uudistavaan oppimiseen.....	116
Digitaalisuus – digikompasteluista riittävään työvälineiden hallintaan.....	118
Pohdinta	121
Lähteet.....	124
Eettisen eMentorin muodostuminen	128
Johdanto.....	128
Tutkimuskysymykset ja -menetelmä.....	131
Yhteenvetoa tuloksista	133
Lähteet.....	136
Yhteisöllisyyden kehittyminen eMentorointikoulutuksessa	137
Kohti yhteisöllisyyttä	137
Yhteisöllisyys haastaa oppimaan	139
Yhteisöllisyys eRyhmämentoroinnissa	141
Digitaalisuus yhteisöllisyyden tukena eRyhmämentoroinnissa	148
Johtopäätöksiä	149
Lähteet.....	151
Läsnäolevasti verkossa	157
Prosessin käynnistäminen.....	158
Verkkoympäristöön tutustuminen/toimintaan orientoituminen	159
Aktiivinen toiminta.....	162
Oppimisen kokemus	163
Lähteet:.....	164

Sirpa Ala-Tommola

Johdanto

eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa -hankkeen taustalla oli etsiä uusia keinoja tilanteessa, jossa talouden kehitys vaatii työurien pidentämistä. Työurien pidentämistä niiden alkupäästä edesauttaa mm. korkeakoulututkinnon suorittaneiden siirtyminen nykyistä nopeammin opinnoista töihin. Opiskelun aikana saadun mentoroinnin avulla perustutkinto-opiskelija rakentaa itselleen työelämäverkostoa, mikä motivoi häntä etenemään tavoitteellisesti opinnoissaan ja edesauttaa työllistymään opintojen päättyessä. Mentorin välityksellä saatu suora yhteys tämän päivän työelämään kirkastaa lisäksi opiskelijalle ja korkeakouluille, mitä osaamista työelämässä vaaditaan.

Idea hankkeeseen sai alkunsa Kajaanin ammattikorkeakoulun ajatuksesta kehittää mentorointia. Sitä pohdittaessa etsittiin myös muita mentoroinnista kiinnostuneita kumppaneiksi koulutusta kehittämään. Tiedusteluissa paljastuikin, että vastaavaa ajatusta oli pyöritetty myös Centria-ammattikorkeakoulussa. Centriassa oli myös vahvaa kokemusta verkossa opettamisesta sekä mentoroinnista. Samoin silloisessa Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa (vuoden 2016 alusta alkaen Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu) oli ollut suunnitteilla hanke mentorointiin liittyen. Yhteistyö eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa -hankkeessa aloitettiin keväällä 2015, jolloin maantieteellisesti laajasti sijaisevien kolmen ammattikorkeakoulun muodostama verkosto aloitti eMentorointikoulutuksen suunnittelun.

Hankkeen päätavoitteeksi muodostui ammattikorkeakoulun perustutkinto-opiskelijoita tukeminen näiden siirtyessä opinnoista työelämään yamk-opiskelijoiden ja alumnien toteuttaman mentoroinnin avulla. Tavoitetta edistettiin luomalla ammattikorkeakoulujen käyttöön toimivia ja vaikuttavia mentorointimalleja. Hankkeen aikana luotiin aikaisemman kokemuksen pohjalta mentorointiin valmiudet antava koulutus, joka on soveltuvin osin siirrettävissä myös muihin ammattikorkeakouluihin. Hankkeessa saavutettua tietoa jaettiin hankkeen aikana ja myös sen päätyttyä kotimaassa sekä kansainvälisesti. Tämä julkaisu on osa hankkeen kokemusten ja tulosten jakamista. Hankkeen blogia on julkaistu verkko-osoitteessa <http://ementorit.blogspot.fi/>

Tämä julkaisu koostuu yksittäisistä artikkeleista, jotka voi lukea oman kiinnostuksensa mukaan missä järjestyksessä tahansa, mutta ne on koottu alkaen koulutuksen kuvauksesta ja jatkuen teksteihin jotka käsittelevät kokemuksia koulutuksesta ja koulutuksen arviointia. Mukana on myös yleisartikkeli läsnäolon tunteen luomisesta verkkovälitteisessä koulutuksessa sekä kirjallisuuskatsaus aiheesta kiinnostuneille tutustuttavaksi ja taustatiedoksi.

Tämän julkaisun ensimmäinen artikkeli on Anu Kuparisen ja Rauni Leinosen kokoama eMentorointimallien ja -menetelmien kehittäminen sosiaalista mediaa hyödyntäen - Systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Artikkelin tavoitteena on kartoittaa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin muissa yhteyksissä kerättyä tietoa eMentoroinnista ja sosiaalisen median internetpohjaisia palveluista, joita voidaan hyödyntää opiskelijoiden osaamisen kehittämisen tukena. Artikkelin avaa termejä, jotka liittyvät eMentorointikoulutukseen sekä kuvaa teemoja, joita selvitystyössä havaittiin. Anu Kuparinen oli artikkelin kirjoitusvaiheessa yamk-opiskelija, ja hän työskentelee Kainuun sosiaali- ja terveydenhuollon kuntayhtymässä apulaisosastonhoitajana. Anu teki opinnäytetyön aiheesta Pari- ja ryhmämentorointimallien kehittäminen: eMentorit eAktoreiden työelämään siirtymisen tukena, joka on luettavissa Theseuksessa osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017092415342>

Hankkeen projektipäällikkönä toiminut Kajaanin ammattikorkeakoulun Tuula Rajander (KM, FM) kuvaa tarkemmin koulutuksen taustoja, kehittymisprosessia ja sisältöä artikkelissaan eMentorointihanke – suunnitelmista tuloksiin. Artikkelin lopusta löytyy myös koulutuksen teemat ja ajoitukset taulukkona. Tuula toimii suunnittelijana Aikuis- ja täydennyskoulutuspalvelut AIKOPAssa sekä suomen kielen ja viestinnän opettajana Kajaanin ammattikorkeakoululla. Aikuisten oppiminen ja sen fasilitoiminen on ammatillisesti lähellä Tuulan sydäntä.

Moninaisuus haastaa eMentoroinnin on hankkeessa kouluttajana toimineen Rauni Leinosen (TtM, KT) ajankohtainen artikkeli siitä, mitä moninaisuus tarkoittaa työyhteisössä ja miten se pitäisi ottaa huomioon mentoroinnissa. Rauni Työskentelee Kajaanin ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalan (yamk) tutkimustyön yliopettajana ja on tutkinut ammattikorkeakoulun opinto-ohjaajan rooliristiriitoja, kainuulaisten ikäihmisten käsitystä hyvästä terveydestä sekä opiskelijoiden mielipiteitä ammattikorkeakoulun terveysalan opinnäytetyöstä ja sen ohjauksesta. Kiinnostuksen kohteena hänellä ovat tutkimus- ja kehittämistoimintaan liittyvät prosessit ja innovaatiot, opiskelijan ohjaukseen liittyvä te-

matiikka ja yamk-opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä tukevat menetelmät. Artikkelissaan Rauni käsittelee moninaisuuden ilmenemismuotoja ja työelämän tuomia muutostarpeita koulutukselle. Siinä kuvataan myös eMentorointikoulutuksessa toteutettuja harjoituksia moninaisuuden havainnoimiseksi.

Digivälineet eMentorointikoulutuksessa -artikkelissa kouluttajana toiminut Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun tietoteknisten aineiden opettaja Jarkko Ansamäki (DI) kuvaa miten eMentorointikoulutuksessa käytettiin digivälineitä mentoroinnin tukena. Jarkko on ammattikorkeakoulunsa digimentori eli ohjaa ja tukee muita opettajia digivälineiden haltuunotossa opetuksessa. Nykyisin internetpohjaisia välineitä ja ympäristöjä on olemassa runsaasti ja niistä voi olla vaikea valita sopivaa. Jarkko toteaa kirjoituksessaan, että välineiden on kuitenkin tarkoitus olla vain välineitä avustamassa mentorointia silloin, kun halutaan ratkaista välimatkaan liittyviä haasteita tai tuottaa sisältöä yhteisesti. Koulutuksen aikana osallistujien oli turvallista kokeilla itselleen uusia ohjelmia tai palveluja, ja apua oli tarvittaessa saatavilla teknisten ongelmien ratkaisemiseksi sekä käyttövinkkien saamiseksi. eMentorit ja eAktorit saivat myös koulutuksen päätteeksi osaamismerkit, jotka ovat yleistymässä näytöksi erityisosaamisesta.

Tähän julkaisuun saatiin mukaan kaksi artikkelia opiskelijoiden kokemuksista eMentorointikoulutuksen pilottitoteutuksesta. Yhdessä oman tekstinsä Kokemuksia eMentoroinnista kirjoittivat Eeva-Liisa Kemppainen ja Heidi Arffman, ja heidän tekstistään välittyä aito onnistumisen ilo hyvin sujuneesta koulutuksesta. He kuvaavat varmasti monien opiskelijoiden tunteja digivälineiden käytön opetteluun haasteista ja toisaalta myös saavutetuista hyödyistä. Yhteisöpedagogin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelija Katri Latokangas reflektoi eMentorointikoulutustaan oman opiskeluprosessinsa vaiheeseen artikkelissaan Opiskelijan näkökulma: Mentorointi ja digitaalisuus oppimisen tukena. Artikkelista saa myös opiskelijan näkökulmasta havainnoivan koosteen koulutuksen toteutuksesta ja sisällöistä.

Pilottikoulutuksen loppupalautte kerättiin koulutuksen päätyttyä, ja sen käy lyhyesti läpi Kaakkois-Suomen amk:hon keväällä 2017 projektipäälliköksi tullut Sirpa Ala-Tommola artikkelissaan Pilottiopintojakson loppupalautte kehitystyön apuna. Hänellä on työkokemusta aikaisemmilta työvuosiltaan laadunhallinnasta sekä verkko-opetuksen kehittämisestä ja verkossa opettamisesta. Artikkelit antaa yleiskuvan pilottikoulutuksen toteutuksen opiskelijapalautteesta, mutta tarkempi palautteenkäsittely säilyy projektiryhmän si-

säisenä. Sirpa tekee johtopäätöksen, että eMentorointikoulutuksen kehittämisen menettelytavat olivat laadunhallinnan näkökulmasta erittäin toimivia.

Irja Leppisaaren (KT, TM) artikkeli Opiskelijoiden kokemuksiin onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyvistä tekijöistä eMentorointikoulutuksessa kuvaa hänen tutkimustaan ryhmämentorointitilanteen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Hän havaitsi, että niihin muodostui viisi teemaa: rakenne, vuorovaikutus, mentorointimenetelmät, monialaisuus ja digivälineiden käyttö. Havaintoja käytettiin hyödyksi seuraavaa eMentorointikoulutuksen toteutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Irja esitteli näitä eMentorointikoulutuksessa tekemiään havaintoja kansainvälisessä E-Learn 2017 -konferenssissa Kanadan Vanouversissa. Hän toimii Centriassa verkopedagogiikan yliopettajana ja useissa opetuksen kehittämishankkeissa pedagogisena asiantuntijana ja tutkijana sekä vetää kansallisen eAMK-hankkeen Digimentorointi-toimenpidettä. Hän on julkaissut erilaisissa julkaisuissa 120 artikkelia, joista liiki puolet on vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita. Eriytyisesti hän tutkii ja kehittää autenttista oppimista, mentorointia ja opettajuutta digitalisoiduissa oppimis- ja toimintaympäristöissä. Työssään hän hyödyntää laajoja asiantuntija-verkostoja ja kansainvälisiä tutkimusyhteyksiä.

Kaikki tähän julkaisuun kirjoittaneet eivät ole olleet konkreettisesti mukana eMentorointikoulutuksen järjestelyissä tai koulutuksissa, mutta he ovat antaneet asiantuntemuksensa muuten hankkeen käyttöön. Eettisen eMentoroinnin muodostuminen on Centriamk:n Marko Forsellin artikkeli, jossa eettisyyteen liittyvän teorian lisäksi on haastateltu eMentorointikoulutukseen osallistuneita opiskelijoita. Artikkelin kiinnittää huomiota tärkeään eettisyyden näkökulmaan kaikessa mentorointikoulutuksessa. Marko on kauppatieteiden tohtori ja tekniikan yliopettaja (tuotantotalous), ja hän on kiinnostunut yritysstrategioista, organisaatitieteistä sekä johtamisesta. Viimeaikaiset mielenkiinnon kohteet hänellä liittyvät eJohtamiseen ja verkossa vaikuttamiseen. Markon sydäntä lähellä on eettinen johtajuus.

Rauni Leinosen ja Sirpa Ala-Tommolan kirjoittama Yhteisöllisyyden kehittyminen eMentorointikoulutuksessa tarkastelee yhteisöllisyyden merkitystä tämän päivän työelämäntahtona. eMentorointikoulutuksessa toteutettu eRyhmämentorointi toteutti käytännössä yhteisöllisyyden omaksumista ja koulutuksessa käytetyt digitaaliset välineet toimivat sen tukena. Tähän aiheeseen liittyy myös Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun verkko-opetuksen koordinaattorina työskentelevän Mirja Pilli-Sihvolan kirjoittama artikkeli Läsnäolevasti verkossa. Mirvalla on pitkä ja monipuolinen kokemus verkossa työskentelyn

kehittämisestä, jonka perusteella hän antaa käytännönläheisiä neuvoja verkkokeskusteluun valmistautumiseen ja siellä luottamuksellisen suhteen luomisen keinoihin.

Kolmen ammattikorkeakoulun yhteistyönä järjestetyssä samanaikaisessa koulutuksessa ei välttytty haasteilta, jotka liittyvät eri tavoin toimiviin ammattikorkeakouluihin ja ihmisiin. Myös teknisten ongelmien tuottamat hankalat tilanteet oli kestettävä ja valmistauduttava vähintään henkisesti niiden varalle. Lähipäivien luennoista tehdyt tallenteet olivat yksi keino varmistaa, etteivät kuuluvuusongelmat tai yhteyden katkeaminen jättäneet ketään pimentoon. Haasteiden kohtaaminen ja uuteen toimintatapaan heittäytyminen on ollut kuitenkin vaivan arvoista. Hankkeesta kertynyt kokemus voidaan tiivistää projektityöryhmän mukaan yhteen lauseeseen, joka kuvaa mukana olleiden näkemystä eMentorintikoulutuksesta:

Jokainen opiskelija ansaitsee eMentorin!

Anu Kuparinen ja Rauni Leinonen

eMentorointimallien ja -menetelmien kehittäminen sosiaalista mediaa hyödyntäen - Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Kirjallisuuskatsauksen avulla etsittiin vastauksia tutkimuskysymykseen, miten eMentorointimalleja ja menetelmiä voidaan hyödyntää eAktoriopiskelijoiden työelämään siirtymisen tukena sekä osaamisen kehittämisessä. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli tiivistää aikaisemmin tutkittua tietoa eMentoroinnista. Tarkoituksena oli kartoittaa jo olemassa olevaa tietoa eMentoroinnista ja löytää sosiaalisen median internetpohjaisia palveluja, joita voidaan hyödyntää eMentoroinnissa opiskelijoiden osaamisen kehittämisen ja työllistämisen tukena.

Aineistoa kerättiin Aleksi-, Arto-, Medic-, Melinda- ja Ebsco-tietokannoista. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä. Aineiston analysoinnissa edettiin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti, koska empiirinen tieto perustuu olemassa olevaan tutkittuun tietoon. Ryhmittelyn tuloksena muodostui viisi teemaa: mentorointi ammatillisen osaamisen kehittymisen edistäjänä, mentorointi sosiaalisen median avulla verkkoympäristössä, mentoroinnilla työhyvinvointia, ohjauskeskustelu ja mentorointikoulutus.

eMentorointia pidetään kehittyvänä osaamisen kehittämisen mahdollisuutena. eMentoroinnin avulla voidaan osaamisen kehittämiseen luoda joustavia, nopeita ja innovatiivisia ratkaisuja. Lisäksi eMentorointi mahdollistaa henkilökohtaisiin kehittymistavoitteisiin räätälöidyn tuen liittäen sen arjen tilanteisiin, omaan työhön ja opiskeluun. eMentorointi antaa mentoroinnin toteuttamiselle joustavuutta ajan, paikan ja prosessin etenemisen suhteen, aikaa reflektiolle ja se mahdollistaa maantieteellisten ja aikavyöhykerajojen ylityksiä.

Kirjallisuuskatsauksen tausta ja tarkoitus

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tehty *eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa* -hankkeeseen. eMentorointihankkeen päätaavoite on valmistuvien amk:n perustutkinto-opiskelijoiden opinnoista työelämään siirtymävaiheen tukeminen sekä työllistymisen edistyminen yamk-opiskelijoiden ja alumnien to-

teuttaman eMentoroinnin avulla. Hanke on kolmen ammattikorkeakoulun yhteishanke. (eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa 2015.)

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tieteellinen tutkimusmenetelmä, jonka tavoitteena on tunnistaa, arvioida ja koota yhteen tieteellisesti korkeatasoista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Sen avulla voidaan myös tuottaa yleistettävää tietoa ja tehdä luotettavia johtopäätöksiä. (Pölkki, Kanste, Elo, Kääriäinen & Kyngäs 2012, 337.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tehokas tapa testata hypoteeseja, esittää tutkimustuloksia tiiviissä muodossa ja arvioida tutkimusten johdonmukaisuutta. Se voi tuoda ilmi aikaisemmassa tutkimuksessa esiintyvät puutteet ja näin ollen tuoda esiin uusia tutkimustarpeita. Laaja-alaisuus ei ole systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa arvo sinänsä, sillä laajakin työ voi olla lähdevalinnoiltaan yksipuolinen. (Salminen 2011, 9.)

Mentorointi kuvataan tavallisimmin toimintana, jossa kokenut mentori ohjaa nuorempaa tai kokemattomampaa aktoria. Mentorointi perustuu luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen. Mentoria pidetään luotettavana neuvonantajana ja uskottuna, joka sitoutuu auttamaan aktoria ammatillisessa kehittämisessä. Aktori on henkilö, joka on kehitysmyönteinen ja valmis luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen. Mentoroinnissa on olennaista oppiminen. Mentorointi epäonnistuu, jos aktorin ja mentorin tavoitteet ja toiminta ovat ristiriidassa. Mentorointi tukee aktorin kehittymistarpeita. Tavoitteena on aktorin oppiminen ja kehittyminen. Lähtökohta mentoroinnille on mentorin osaamisen jakaminen. Mentoroinnissa mahdollistuu myös mentorin oppiminen, jos hän on valmis reflektimaan kokemuksiaan ja vastaanottavainen aktorin ideoille. (Kupias & Salo 2014, 11–12.) Onnistunut mentorointi perustuu vastavuoroiselle suhteelle, jossa mentori ja aktori voivat ilmaista avoimesti, luottamuksellisesti ja vapaasti mielipiteitään. Mentorointi perustuu mentorin ja aktorin vapaaehtoisuuteen sitoutua mentorointiprosessiin. Molempien tulee olla aktiivisia onnistuneen mentorointiprosessin synnyttämisessä ja muokkaamisessa. On tärkeä muistaa, että mentorointi on kahden ihmisen välistä yhteistyötä, ei mentorikeskeistä toimintaa. (Juuti 2016, 139, 141–142.)

Mentorointimalleja ovat perinteisen parimentoroinnin lisäksi muun muassa ryhmä- ja vertaismentorointi. Mentorointi käsitetään yleensä face-to-face-kontaktiin perustuvaksi tapahtumaksi, mutta mentorointiprosessissa voidaan hyödyntää digiajan kehittyviä e-työkaluja, jolloin voidaan puhua eMentoroinnista. (eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa 2015.) Humanistisessa ammattikorkea-

koulussa on julkaistu tutkimus Vertaisuutta verkossa, jossa testattiin verkkopohjaista mentorointia työelämäympäristössä. Saatujen tulosten perusteella eMentoroinnin toimintatapaa kannattaa kehittää, sillä sen avulla on mahdollisuus saavuttaa muun muassa säästöjä matka- ja työaikakustannuksissa. (Rajalin & Kaunismaa 2013.)

Dialogisuus mentorointikeskusteluissa tarkoittaa, että osapuolet tuottavat yhdessä uusia näkökulmia asioille. Toisin sanoen se tarkoittaa yhdessä ajattelua. Se on tasavertaisempi keskusteluasetelma kuin se, jossa mentori ottaa valmentajamaiseen otteeseen kuuluvaa etäisyyttä aktorin esittämiin asioihin ja jossa on edellä mainitusta syystä vaikea toteuttaa dialogisuutta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivät dialogisuus ja valmentaminen ole yhteen sovitettavissa, vaan nämä kaksi elementtiä nimenomaan lomittuvat toisiinsa mentorointisuhteessa. Hyvässä mentorointisuhteessa aktoria autetaan itse oivaltamaan ja oppimaan asioita hyödyntäen mentorin osaamista. (Kupias & Salo 2014, 163.) Dialogi tarkoittaa arkikielessä vuoropuhelua. Se on kahden tai useamman keskustelijan välistä kommunikaatiota. Dialogisuus ei kuitenkaan ole pelkkää vuoropuhelua, vaan eri osapuolet tulevat tietoisiksi omasta mutta myös toisen ajattelusta. Oppimisessa korostuu vastavuoroisuus, osallistuminen ja keskittyminen suhteessa itsensä ja toisen opiskelijan kesken. Dialogia ilmentävä ohjaussuhde mahdollistaa opiskelijan kehittymisen myös yhteisön sosiaalisena jäsenenä. Asiantuntijuus on merkittävässä määrin myös asiantuntijaksi samaistumista, sosiaalisen position ja vastuun ottamista. (Aarnio 1999, 32–39.) Dialogisessa vuorovaikutuksessa ei pyritä ensisijaisesti ongelmien analysointiin tai pelkästään toisen ymmärtämiseen vaan pyrkimyksenä on yhteisen ymmärryksen rakentuminen. Dialogisuus liittyy opiskelijoiden keskinäiseen kohtaamiseen ja siihen liittyvään keskusteluun. Dialogissa on kyse tavoitteellisesta, tasavertaisesta, avoimesta ja luottamuksellisesta vuoropuhelusta. Dialogin avulla voidaan nostaa mentorointikeskustelu uudelle tasolle ja saattaa siihen kuuluvat erilaiset, jopa ristiriitaisen oloiset elementit tasapainoon keskenään. (Kupias & Salo 2014, 163.)

eMentorointi on verkossa tapahtuvaa mentorointia. Usein sen ajatellaan olevan kasvokkain tapahtuvaa mentorointia täydentävänä toimintatapana. Internetpohjaisten työkalujen käyttämisessä on etunsa. Ne ovat muun muassa kustannustehokkaita, sillä mentorointiin osallistuminen ei ole riippuvainen paikasta. Kun mentorointi-istuntoon voi osallistua omalta työpisteeltään tai kotoa, säästetään matkustamiseen kuluva aikaa ja kustannuksia. Vaikka osalla väestöstä on ennakkoasenteita verkkokohtaamisista kohtaan, on työelämäänsä tulossa sukupolvi, jolle teknologiavälitteinen kohtaaminen on luontevaa. On

perusteltua odottaa, että erilaiset vertaisuuden, vuorovaikutuksen ja non-formaalien oppimiseen mahdollistavat avoimet oppimis- ja verkkoympäristöt ovat tulevaisuudessa luonteva osa työelämää. (Rajalin & Kaunismaa 2013, 31.) Mentorointia toteutetaan yhä useammin virtuaalisesti. eMentorointi voi tapahtua Skypen, sähköpostin ja jopa tekstiviestien välityksellä. Virtuaalimenetelmillä on tietty rooli mentoroinnissa ja multimediantutoroinnin suosio lisääntyy koko ajan. Mentorointikoulutuksissa on aikaisempaa tärkeämpää kouluttaa osallistujia käyttämään eri viestintämenetelmiä. Näitä ovat muun muassa internetpohjaiset työkalut ja palvelut. (Ristikangas, Clutterbuck & Manner 2014, 167.)

Sosiaalisella medialla tarkoitetaan erilaisia internetpohjaisia palveluita, joita ovat esimerkiksi blogit, Facebook, Twitter, YouTube sekä keskustelupalstat. Sosiaalisessa mediassa on mahdollista tiedottaa tutkimuksista kohdennetulle yleisölle tai yleisesti, ja sen avulla mahdollistuu suuren kohdejoukon tavoittaminen vähäisin kustannuksin. Kustannusten lisäksi sosiaalisen median avulla on mahdollisuus säästää tutkimukseen kuluvaan aikaan. Sosiaalisessa mediassa tehtävä tai sosiaalista mediaa hyödyntävä tutkimus voi olla monimuotoista. Lisäksi sosiaalisen median ympäristöt ovat muutoksessa. (Terkamo-Moisio, Halkoaho & Pietilä 2016, 141.) Sosiaalisen median palvelut ovat helppokäyttöisiä alustoja, joihin käyttäjät luovat sisällön. Sosiaalisessa mediassa toimiminen on vuorovaikutteista ja viestintä on kaksisuuntaista. Viestintä ei ole vain tutkijoilta lukijoille suuntaavaa, vaan lukijat osallistuvat vuoropuheluun ja tuovat keskusteluihin oman näkökulmansa. Nykyinen teknologia ja etenkin sosiaalinen media mahdollistavat perinteiseen massamediaan verrattuna demokraattisempia, vuorovaikutteisempia ja moniäänisempiä informaatioympäristöjä. (Karvonen, Kortelainen & Saarti 2014, 158.)

Aineiston keruu

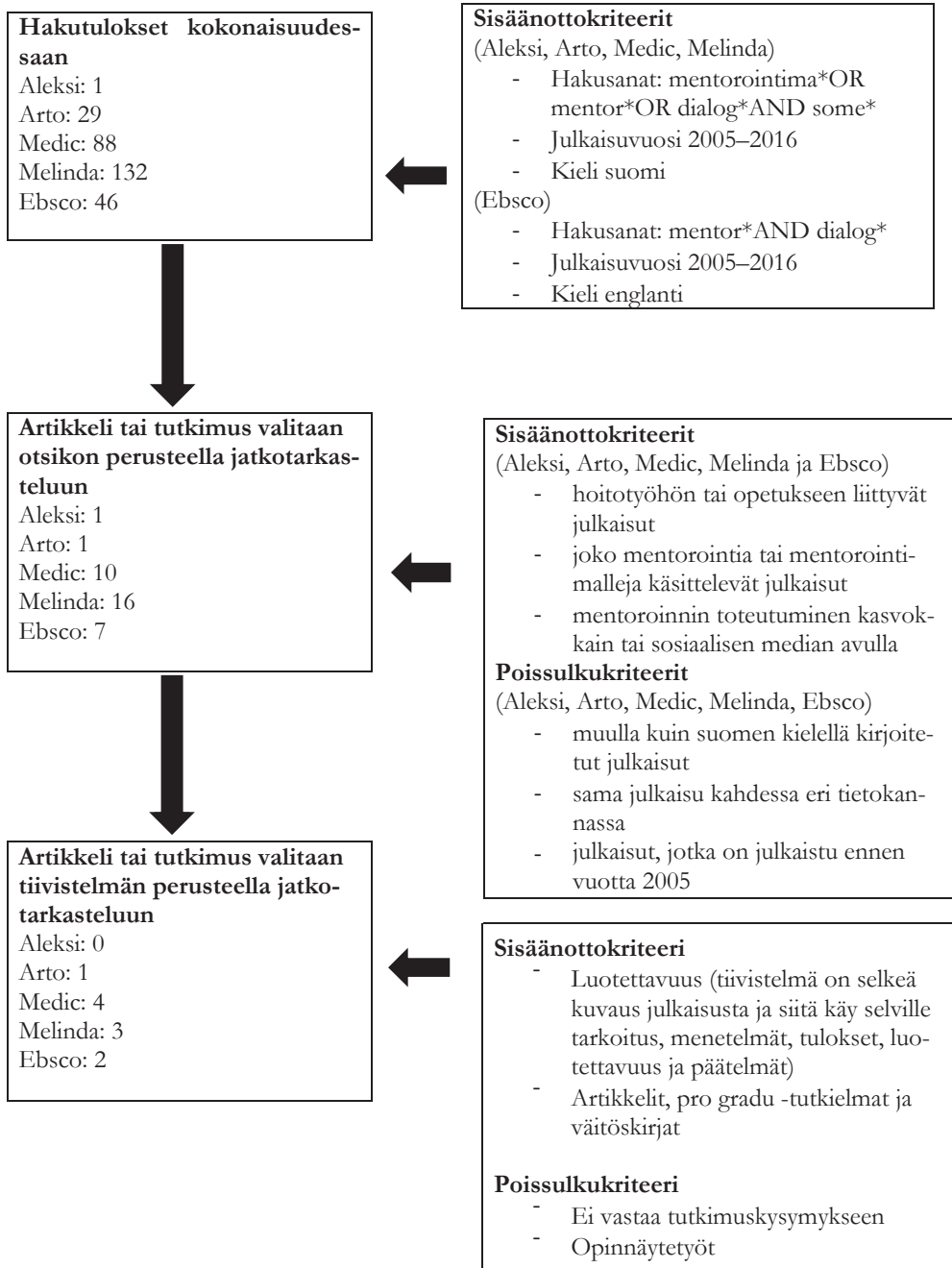
Kirjallisuuskatsauksessa on kuvattu tutkimusten ja artikkelien valintaprosessi ja analysoitu aineistoa. Kirjallisuuskatsauksessa on käytetty hakutietokantoina Medicia, Melindaa, Aleksia, Artoa ja Ebscoa. Medic-tietokanta sisältää viitteitä suomalaisista lääke- ja hoitotieteellisistä artikkeleista, kirjoista, väitöskirjoista, opinnäytetöistä ja tutkimuslaitosten raporteista. Melinda-tietokanta on kirjastojen yhteistietokanta. Aleksia on viitetietokanta, josta löytyy tietoa suomalaisten aikakausi- ja sanomalehtien sisällöstä ja Arto on suomalaisten artikkeleiden viitetietokanta. Ebsco-tietokanta on monialainen useita tieto-

kantoja yhdistävä palvelu. Se mahdollistaa tiedonhaun monista tieteellisiä aineistoja sisältävistä eri alojen tietokannoista ja on englanninkielinen palvelu. (Kajaani University of Applied Sciences e-Journal and databases 2016.)

Tutkimuksia ja artikkeleita valittaessa hakua on rajattu niin, että tutkimukset ja artikkelit on julkaistu vuosina 2005–2016. Kirjallisuuskatsaukseen on valittu enintään noin kymmenen vuotta vanhoja tutkimuksia. On tärkeää saada mentoroinnista, mentorointimalleista, dialogisuudesta ja sosiaalisesta mediasta mahdollisimman kattavasti tutkittua tietoa. eMentorointia on tutkittu enemmän viime vuosien aikana, eli siksi kirjallisuuskatsauksessa ei ole käytetty ennen vuotta 2005 tehtyjä julkaisuja.

Kirjallisuuskatsauksessa asiasanoiksi nousivat mentorointimallit, mentorointi, dialogisuus ja sosiaalinen media. Hakua tehtäessä hakusanoiksi nousivat mentorointima*OR mentor*OR dialog*AND some*. Ebscosta haettiin julkaisuja hakusanoilla mentor* AND dialog*. Mukaan valittiin sekä suomienkielisiä että englanninkielisiä tutkimuksia ja artikkeleita.

Kuvassa 1 on kuvattu tiedonhaku eri tietokannoista sekä tutkimusten ja artikkeleiden valinta sisäänotto- ja poissulkukriteereiden avulla. Otsikon perusteella on valittu julkaisut, jotka valikoituivat hakusanojen pohjalta ja ne julkaisut, jotka liittyivät hoitotyöhön tai opetukseen, mentorointiin tai mentorointimalleihin sekä dialogisuuteen ja sosiaalisen mediaan mentoroinnin välineenä. Lopullinen valinta on tehty julkaisujen tiivistelmän perusteella. Tiivistelmistä, jotka oli tehty huolellisesti, saatiin kattava kuva tutkimuksesta ja artikkelista.



Kuva 1. Tutkimusten valinta

Taulukko 1. Tutkimusten ja artikkelien valinta (mukaiillen Leinonen 2015)

Tietokanta	Hakusana	Ensimmäisen haun osumat	Otsikon perusteella valitut	Tiivistelmän perusteella valitut
Aleksi	mentorointima*OR mentor*OR dialog*AND some*	1	1	0
Arto	mentorointima*OR mentor*OR dialog*AND some*	29	1	1
Medic	mentorointima*OR mentor*OR dialog*AND some*	88	10	4
Melinda	mentorointima*OR mentor*OR dialog*AND some*	132	16	3
Ebsco	mentor* AND dialog*	46	7	2
Yhteensä		296	35	10

Taulukossa 1 on kuvattu artikkeleiden ja tutkimusten valintaprosessia, johon on kirjattu hakusanat, joita käytettiin hakujen yhteydessä sekä se, miten hakuprosessi eteni. Ensimmäisen haun osumat saatiin hakusanojen perusteella. Tämän jälkeen julkaisut valittiin otsikon perusteella. Otsikon perusteella valituista julkaisuista luettiin tiivistelmät ja tiivistelmän perusteella valittiin ne julkaisut, joita käytettiin kirjallisuuskatsauksessa.

Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä. Aineiston analyysi eteni induktiivisesti eli aineistolähtöisesti, koska empiirinen tieto perustuu olemassa olevaan tutkittuun tietoon ja analyysiä tukevaa aikaisempaa tietoperustaa ei ole käytettävissä. Sisällönanalyysi on usein käytetty tutkimusaineiston analyysimenetelmä. Sisällönanalyysin avulla pyritään rakentamaan malleja, jotka tuovat esille tutkittavan ilmiön tiivistetyssä muodossa ja joiden avulla tutkittava ilmiö voidaan käsitteellistää. (Kyngäs 1999, 3.)

Induktiivisessa analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaan. Avainajatus on, että analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja tai harkittuja. Teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyy metodologiaan siten, että tutkimukset eli ne julkaisut, jotka on valittu systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen, ohjaavat analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Tutkimuskysymystä tukeva aineisto valittiin artikkeleista (koko artikkelista) ja tutkimuksista aineisto otettiin johtopäätöksistä. Johtopäätöksistä kerätty aineisto antoi selkeän kuvan tehdyistä tutkimuksista, ja niistä löytyivät tutkimusten keskeytykset. Tiivistelmien perusteella valittiin kymmenen tutkimusta. Ennen aineiston analyysin aloittamista aineisto luettiin useita kertoja läpi. Aineistoa verrattiin kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymykseen, joka oli: Miten eMentorointimalleja ja -menetelmiä voidaan hyödyntää aktoriopiskelijoiden työelämään siirtymisen tukena sekä heidän osaamisensa kehittämisessä?

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa artikkeleista ja tutkimuksista kirjoitettiin alkuperäiset ilmaukset taulukkomuotoon ja ne koodattiin numeroin. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset luettiin vielä ja aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia merkityksiä. Samaa asiaa tarkoittavat merkitykset ryhmiteltiin ja yhdistettiin teemoiksi sekä nimettiin teeman sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Taulukko 2 on esimerkki induktiivisestä sisällön analyysistä, jota käytettiin kirjallisuuskatsaukseen valittujen tutkimusten aineiston analyysissä. Kaikki tuloksena saadut viisi teemaa muotoutuivat kuvattujen analyysin mukaisesti.

Taulukko 2. Esimerkki induktiivisesta sisällönanalyysistä

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Teemat
<p>12. ”Mentorilla, aktorilla ja organisaation johdolla sekä esimiehillä pitäisi olla riittävän yhtenevä käsitys mentoroinnista, jotta mentorointi onnistuu, ja sillä on vaikuttavuutta sekä yksilölle että organisaatiolle.”</p> <p>14. ”Kaiken kaikkiaan mentorointi tuotti aktoreille paljon positiivisia asioita: ammatillista kehittymistä, jaksamista, työtyytyväisyyttä, kriisistä selviytymistä, stressin ja turhautumisen vähentymistä, myönteisyyttä, voimaantumista, eheytymistä, urakehitystä ja uratulevaisuuden selkeytymistä.”</p>	<p>12b. Yhtenevä käsitys, jotta mentorointi onnistuu ja sillä on vaikuttavuutta sekä yksilö että organisaatiolle.</p> <p>14a. Mentorointi tuotti aktoreille positiivisia asioita.</p> <p>14b. Ammatillista kehittymistä.</p> <p>14c. Jaksamista, työtyytyväisyyttä, kriisistä selviytymistä, stressin ja turhautumisen vähentymistä.</p> <p>14d. Myönteisyyttä, voimaantumista ja eheytymistä.</p> <p>14e. Urakehitystä ja uratulevaisuuden selkeytymistä.</p>	<p>Mentorointi ammatillisen osaamisen kehittymisen edistäjänä (12b, 14a, 14b, 14c, 14d, 14e...)</p>

Tulokset

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa sisällönanalyysin tarkoituksena oli etsiä vastauksia tutkimuskysymykseen. Ryhmittelyn tuloksena muodostui viisi teemaa: mentorointi ammatillisen osaamisen kehittymisen edistäjänä, mentorointi sosiaalisen median avulla verkkoympäristössä, mentoroinnilla työhyvinvointia, ohjauskeskustelu, mentorointikoulutus.

Ensimmäiseksi teemaksi nousi **mentorointi ammatillisen osaamisen kehittymisen edistäjänä**. Onnistunut mentorointi tuottaa myönteisiä asioita, onnistumisia, ammatillista kehittymistä ja lisää työhyvinvointia. Leskelä (2005) osoitti tutkimuksessaan, että mentorointi pystyy vastaamaan aikuisopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen vaihteleviin tarpeisiin tarjoamalla keskustelukumppanuutta, kokemusta, asiantuntijuutta ja aktoreiden tarpeisiin soveltuvaa täsmäohjausta. Mentorointi tuottaa aktoreille muun muassa ammatillista kehittymistä, jaksamista, työtyytyväisyyttä, kriisistä selviytymistä, stressin ja turhautumisen vähentymistä, myönteisyyttä, voimaantumista, eheytymistä, urakehitystä ja uratulevaisuuden selkeytymistä. Mentorointi uudistaa myös aktoreiden näkemyksiä ammatillisesta osaamisesta moninaisesti. Mentoroinnin ansioista aktorit kokevat saavansa kokonaisnäkemyksen omaan työhönsä ja työympäristöönsä. Aktoreiden ammatillinen

uudistuminen ilmenee lisääntyneenä valmiutena ja haluna jakaa osaamistaan muiden työyhteisön työntekijöiden kanssa, esimiestoiminnan kehittymisenä, parantuneena valmiutena kuunnella ja olla vuorovaikutuksessa toisten henkilöiden kanssa sekä erilaisuuden ja erilaisten toimintatapojen hyväksymisenä. Mentoroinnin onnistuminen on kiinni aktorin omasta aktiivisuudesta ja oma-aloitteisuudesta. (Leskelä 2005, 243–244.)

Pohdinnan kohteeksi nousi, mitä onnistunut mentorointi edellyttää. Ennen kaikkea mentorointi perustuu luottamukseen sekä mentorin ja aktorin väliseen vuorovaikutukseen. Sitoutuminen mentorointiprosessiin on tärkeää ja tavoitteiden on oltava selkeät. Mentorin ja aktorin on tultava toimeen keskenään ja valittaessa mentori-aktori-paria yhteensopivuutta on tärkeä arvioida. Onnistunut mentorointi tuottaa työyhteisöille avointa dialogisuutta, ammatillista kehittymistä, osaamisen lisääntymistä ja jakamista sekä uusia toimintatapoja. Lisäksi mentorointi edistää työyhteisön hyvinvointia ja osaamisen kehittymistä.

Mentorointi sosiaalisen median avulla verkkoympäristössä muodostui yhdeksi teemaksi. On tärkeä tunnistaa, että mentorointia voidaan toteuttaa sekä kasvotusten että digitaalisesti verkossa. Sosiaalista mediaa käytetään jonkin verran mentoroinnissa, mutta sitä ei koeta vielä luotettavana. Digitaalisuuden lisääntyessä eMentorointia tulee kehittää. Yhtenä eMentoroinnin menetelmänä on tutkittu blogin kirjoittamista opiskelijan ohjauksessa käytännön harjoittelussa. Opiskelijoiden ohjaajat pitivät blogikirjoittamista kohtalaisen helppona, ja blogiin kirjoitettiin harjoitteluun liittyviä asioita. Ohjaajat eivät kokeneet blogin kirjoittamista kuitenkaan mielekkääksi yhteydenpitomuodoksi. Syynä tähän mahdollisesti oli, että blogikirjoittaminen ei ollut tuttua ja näin ollen se koettiin vieraaksi yhteydenpidon välineeksi. Blogikirjoittaminen on uusi yhteistyö- ja yhteydenpitomuoto ohjaajille. Kuten kaikkeen uuteen, myös blogin kirjoittamiseen suhtauduttiin varauksella. (Karapuu 2015, 30–31.)

Rajalin ja Kaunismaa (2013, 5) ovat tehneet esiselvityksen eMentoroinnista. Sen tavoitteena oli kerätä tietoa vertaistuen merkityksestä ammatillisessa työssä sekä eMentorointisovelluksista, niiden käytöstä ja käyttömahdollisuuksista. Vertaistukea selvitettiin keräämällä työelämästä aineistoa ja perehtymällä olemassa olevaan tietoon. Kohdejoukko oli humanistisella ja kasvatukseen sekä kulttuurialalla toimivat ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet. eMentorointiesiselvityksen avulla tarkasteltiin muutamia sovelluksia vertailemalla verkkokokousjärjestelmien teknisiä ominaisuuksia sekä niiden käyttömah-

dollisuuksia. Projektin tulokset kerättiin julkaisuksi, jonka avulla jaettiin eMentorointiin liittyvää tietoa ja kehittämismahdollisuuksia.

Karapuun (2015, 30–31) sekä Wheelerin ja Lambert-Heggsin (2009, 323–324) tutkimusten perusteella on ollut mielenkiintoista tarkastella blogin kirjoittamista eMentorointimenetelmänä. Blogin kirjoittamista voidaan hyödyntää esimerkiksi mentori-aktorisuhteessa. Blogia voidaan kirjoittaa yhteisöllisesti tai yksin ja keskustelusta voidaan muodostaa dialoginen työkalu. Ammatillisessa koulutuksessa ovat käytössä sähköiset oppimispäiväkirjat. Niiden käyttöä tulisi lisätä ja hyödyntää myös mentoroinnissa. Oppimispäiväkirjoissa on mahdollista reflektoida oppimaansa ja käydä dialogista keskustelua paikasta riippumatta. Ammatillisen opettajan koulutuksessa käytetään muun muassa prosessiportfoliota kuvaamaan tavoitteiden saavuttamista ja tutorit kirjaavat niihin palautetta oppimisesta sekä oppimistehtävistä. Prosessiportfoliota voidaan käyttää muun muassa mentoroinnissa.

Kolmas teema nimettiin **mentoroinnilla työhyvinvointia**. Työyhteisöissä täytyy olla yhteinen ymmärrys siitä, mitä mentorointi tarkoittaa. Mentorointi ja valmentaminen näyttäisi hyödyttävän organisaatioita, hoitotyön johtajia ja työntekijöitä. Kempvaisen (2012, 43–44) tutkimuksessa on tutkittu mentorointia ja valmennusta hoitotyön johtajien näkökulmasta. Tutkimus osoitti, että mentoroinnilla ja valmentamisella on välillisesti hyötyä organisaatioille sekä hyötyä hoitotyön johtajille ammatin hallinnassa, voimaantumisen, osaamisen lisääntymisessä ja hyvinvoinnin tukemisessa. Tutkimuksessa todettiin, että ulkopuolisen mentorin tai valmentajan käyttäminen tuo hoitotyön johtajille uusia ajatuksia ja mahdollistaa sen, että ulkopuolisen mentorin tai valmentajan käyttäminen saa hoitotyön johtajat refleктоimaan toimintaansa erilaisista näkökulmista.

Mentorointia tulee kehittää työyhteisöissä. Johtamisen näkökulmasta on tärkeää, että organisaatiossa aloittavalla esimiehellä perehdyttämiseen on nimetty mentori. Usein asioita perustellaan ajanpuutteella, välimatkoilla ja sillä, että päällekkäisyyksiä työsuhteissa on vältettävä. eMentorointi ja sen hyödyntäminen mentoroinnissa on tärkeä kehittämisen kohde. Esimerkiksi yksityisten palveluntuottajien yksiköt voivat olla etäisyydeltään kaukana toisistaan, ja näin ollen verkossa tapahtuva mentorointi mahdollistaa perehdyttämisen digitaalisia välineitä hyödyntäen. eMentorointi on myös kestävä kehityksen näkökulmasta vaihtoehto kasvokkain tapahtuvalle mentoroinnille.

Ohjauskeskustelu muotoutui neljänneksi teemaksi. Mentorointi on saanut hyvän vastaanoton opiskelijoiden keskuudessa. Tukea koettiin tarvittavan etenkin opiskelun kuorittavassa vaiheessa. Mentoreilta puuttuu opettajan leima, mikä tekee esimerkiksi ohjauskeskusteluista tasavertaisempaa kuin esimerkiksi opettajan ja opiskelijan välisestä ohjauskeskustelusta. Arvokkaana pidetään sitä, että mentorit kertovat omista työuristaan, niiden haasteista sekä siitä, mitä työelämä on ja tulee olemaan. (Honkanen 2015, 2137.) Ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelu sisältää ohjaajan ja ohjattavan vastavuoroisen vuorovaikutuksen. Ohjauskeskustelut mahdollistavat asiantuntijuuden jakamisen ja oppimista tukevan keskusteluilmapiiirin. Ohjauskeskustelun tavoitteena on löytää yhteinen ymmärrys käsiteltävästä asiasta, ja ne ovat keskinen osa mentorointia. (Kostiainen & Hupli 2015, 2–5.)

Mentorointi ja sen kehittäminen opiskelijaohjauksessa on ensiarvoisen tärkeää. On keskeistä hyödyntää joko vanhempia opiskelijoita tai esimerkiksi tehdä yhteistyötä ammattikorkeakouluissa amk- ja yamk-opiskelijoiden kanssa. eMentorointihankkeessa on huomioitu tämä kehittämisen kohde. Opiskelijaohjaukseen liittyvä mentorointi on opiskelijan ja ohjaajan välistä mentorointia. Tässä mentorointimuodossa tulee hyödyntää eMentorointia, koska usein esimerkiksi opiskelijoiden käytännön harjoitteluissa yhteinen aika opettajan ja ohjaajan kesken on vaikea löytää. Etenkin Kainuussa, jossa välimatkat ovat pitkät, ohjauskeskusteluja tulisi kehittää yhä enemmän verkossa tapahtuviksi. Ohjauskeskustelut liittyvät myös työyhteisössä toteutettavaan mentorointiin. On tärkeää, että mentori ja aktori käyvät yhdessä ohjauskeskusteluja sekä seuraavat ja arvioivat mentoroinnille asetettujen tavoitteiden suunnassa etenemistä.

Viides teema on **mentorointikoulutus**. Mentorointikoulutuksen järjestämistä suositellaan ennen kuin mentorointiprosessi aloitetaan. Koulutusorganisaation vastuuhenkilön tulisi huolehtia siitä, että mentorointikoulutuksessa käsitellään sekä alkavan mentorointiprosessin ideologiaa että toimintaperiaatteita. Mentorointikoulutus on hyvä suunnitella yhteistyössä mentorointiprosessiin osallistuvien henkilöiden kanssa. (Mäkinen 2014, 235.) eMentorointihankkeessa huomioitiin mentorien koulutus ennen mentorointiprosessin aloittamista. Hankkeen aikana on tarkoitus kouluttaa yhteensä 30 mentoria. Mentorointikoulutuksen sisältö ja toimintatavat luodaan tunnistettujen tarpeiden ja kehitettävän mentoroinnin toimintamallin avulla. Hankkeessa tuotetaan ja toteutetaan kolmen ammattikorkeakoulun yhteistyössä 5 op:n laajuinen mentorointikoulutus. Koulutukseen sisältyy valmennus, sisällöt, aineistot ja työkalut sekä jatkuva ohjaus ja tuki mentoreille koko

mentorointiprosessin ajan. (eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa 2015.)

Luotettavuus

Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää, luotettavaa ja sen tulokset ovat uskottavia, kun tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sitä koskevien ohjeiden soveltaminen on tutkijayhteisössä itesääätelyä, jolle lainsäädäntö määrittelee tietyt rajat. Hyvä tieteellinen käytäntö on osa tutkimusorganisaatioiden laatujärjestelmää. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 404–406; Hyvä tieteellinen käytäntö 2012.)

Tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi korostuu. Tutkijan on annettava lukijoilleen uskottava selitys aineiston kokoamisesta ja analysoinnista. Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimustulokset ovat selkeästi ja ymmärrettävästi raportoitu. Raportissa tekemiset tulee kertoa yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Tutkijan on tärkeä kuvata riittävän tarkasti se, miten tutkimus on tehty, jotta lukijat voivat arvioida tutkimustuloksia. Raportin tarkoitus on olla selkeä kuvaus tutkitusta ilmiöstä ja tutkimusprosessista. Raportin muodolla on myös merkitystä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Tutkimusprosessin aikana tutkija joutuu tekemään päätöksiä siitä, mihin tutkimustaan suuntaa. Tutkijan on pohdittava, mihin päätökset ja valinnat johtavat sekä sitä, mitä ne tutkimuksen kannalta tarkoittavat. Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ovat tärkeitä. Tutkijan on tiedettävä, mikä on tutkijan asema suhteessa tutkittaviin ja yleisöön. Tutkijan on myös pohdittava, mitä on tekemässä ja jääkö jotain tekemättä. Tämä tulee ajankohtaiseksi viimeistään silloin, kun tutkija arvioi tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998; Alasuutari 2007.)

Luotettavuuden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa voidaan pitää esimerkiksi uskottavuutta, vastaavuutta, siirrettävyyttä tai riippuvuutta (Eskola & Suoranta 1998, 212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Koska tarkoituksena on hyödyntää kirjallisuuskatsauksesta saatua tietoa eMentorointihankkeessa, luottavuuden kriteeriksi on tässä nostettu erityisesti siirrettävyys. Leinonen (2016) on määritellyt luotettavuuden siirrettävyyden seuraavasti: ”Siirrettävyys tarkoittaa tulosten sovellettavuutta toiseen vastaavanlaiseen kontekstiin, tulkintojen muuttumatta eli toisin sanoen tulosten hyödynnettävyyttä toisessa

vastaavanlaisessa kontekstissa/tilanteessa.” Tulosten hyödynnettävyys liittyy läheisesti termiin siirrettävyys, kun mietitään, missä määrin tutkimustulokset ovat hyödynnettävissä (Eskola & Suoranta 1998, 212–213). Siirrettävyys liittyy tässä kirjallisuuskatsauksessa tulosten sovellettavuuteen, jolloin keskeistä ovat ne tulkinnat, jotka tehdään aineistosta ja niistä saaduista tuloksista. Aktorin osaamisen ja työelämään siirtymisen sujuvoittamisen kannalta tulosten integrointi opiskelijan opetukseen, ohjaukseen ja oppimisen prosesseihin yleisesti, mutta myös ohjattuun harjoitteluun on koko ammattikorkeakoulun henkilöstön tehtävä. Tulokset antavat uudenlaista suuntaa opiskelijan osaamisen kehittymiseen eMentoroinnin avulla. Tuloksia voidaan hyödyntää eri konteksteissa, kuten esimerkiksi ammattikorkeakouluopetuksessa, työelämässä ja opiskelijoiden siirtymävaiheessa työelämään.

Sosiaalisessa mediassa toteutettavissa tutkimuksissa ja kehittämistehtävissä tulosten luotettavuutta lisää osallistumisen vapaaehtoisuuden korostuminen, mikä mahdollisesti vahvistaa vastausten autenttisuutta etenkin haavoittuvien ryhmien sekä sensitiivisten tutkimusaiheiden kohdalla. Koska sosiaalisessa mediassa tehtävä tai sitä hyödyntävä tutkimus on monimuotoista ja ympäristöt ovat jatkuvassa muutoksessa, yksiselitteisten luotettavuuteen liittyvien ohjeiden antaminen on mahdotonta. (Terkamo-Moisio ym. 2016, 141.)

Tutkimuksissa ja artikkeleissa, joita on käytetty systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa, on tiedostettu nopeasti muuttuva yhteiskunta. Nopeasti muuttuva ja kehittyvä mentorointi sekä mentorointimenetelmät ja -mallit koetaan pääosin myönteisesti. Mentorointimallien kehittäminen on keskeinen koulutuksen ja työelämän yhteistyötä kehitettäessä. Valittujen 10 lähteen aineisto kerättiin kyselylomakkeiden ja päiväkirjojen avulla, haastattelemalla, blogien kirjoittamisella ja erilaisten dokumenttien avulla. Näihin aineistokeruumenetelmiin liittyy aina tulkinnan mahdollisuus. Käytetyissä aineistossa oli huomioitu luotettavuus ja tutkimusten raportointi oli selkeää ja ymmärrettävää. Tutkimuksissa oli selvitetty yksityiskohtaisesti ja tarkasti tutkimuksen kulku. Muodoltaan raportit olivat myös helppolukuisia, ymmärrettäviä ja selkeitä. Tutkimuksissa ja artikkeleissa oli monipuolisesti tarkasteltu mentorointia, mentorointimalleja, tapaa toteuttaa mentorointia ja digitaalisuuden hyödyntämistä. Julkaisujen tulokset ovat siirrettävissä vastaavanlaiseen kontekstiin eli eMentorointihankkeeseen.

Johtopäätökset

Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli kartoittaa jo olemassa olevaa tietoa eMentoroinnista ja löytää sosiaalisen median internetpohjaisia palveluita, joita voidaan hyödyntää eMentoroinnissa opiskelijoiden osaamisen kehittämisen ja työllistämisen tukena. Tutkimuskysymys oli: Miten eMentorointimalleja ja -menetelmiä voidaan hyödyntää aktoriopiskelijoiden työelämään siirtymisen tukena sekä osaamisen kehittämisessä? Vastauksena saatiin mentorointi ammatillisen osaamisen kehittymisen edistäjänä, mentorointi sosiaalisen median avulla verkkoympäristössä, mentoroinnilla työhyvinvointia, ohjauskeskustelu ja mentorointikoulutus. Digitaalisuuden kehittymisen ja työelämässä tapahtuvien nopeiden muutosten myötä eMentoroinnin kehittäminen on ajankohtaista.

Onnistunut mentorointi opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymisen edistäjänä tukee avointa dialogisuutta, osaamisen kehittymistä ja sen jakamista sekä tuottaa uusia toimintatapoja. Digitaalisuus ja sosiaalinen media mahdollistavat eMentoroinnin organisoinnin tehokkaalla tavalla, eli eMentorointi ei ole aikaan ja paikkaan sidottua. Osaamisen kehittämisessä digitaalisuus ja sosiaalisen median hyödyntäminen ovat keskeinen kehittämisen kohde. Yhä useampi työikäinen ja opiskelija käyttää jo digitaalisia menetelmiä. Sosiaalisen median välineitä ja osaamista on, mutta niiden käytön ja hyödyntämisen kohteista tulee keskustella koulutuksessa ja tehdä tietoisia valintoja jopa kansallisella tasolla.

Leskelän (2005) tutkimuksessa todetaan, että mentoroinnilla on myönteisiä vaikutuksia aktorin osaamisen kehittämisessä. Mentoroinnin avulla on mahdollisuus uudistaa aktoreiden ammatillista osaamista moninaisesti. Tutkimuksessa aktorit kokevat saavansa mentoroinnin avulla kokonaisnäkemysensä omaan työhönsä ja työympäristöönsä. Lisäksi mentoroinnin koetaan lisäävän opiskelijan hyvinvointia. Kempaisen (2012) tutkimuksessa mentoroinnin hyötyä pidetään keskeisenä ammatin hallinnassa, voimaantumisesa, osaamisen lisääntymisessä ja hyvinvoinnin tukemisessa. Lisäksi tutkimuksessa todetaan, että ulkopuolisen mentorin käyttäminen tuo muun muassa hoitotyön johtajille uusia ajatuksia ja saa heidät reflektoimaan toimintaansa erilaisista näkökulmista.

Mentorointi sosiaalisen median avulla verkkoympäristössä ositti, että sosiaalista mediaa käytetään jo jonkin verran mentoroinnissa, mutta siihen ei vielä luoteta. Digitaalisuuden lisääntyessä eMentorointia tulee kehittää. Karapuun (2015) sekä Wheelerin ja Lambert-

Heggsin (2009) tutkimuksissa on tarkasteltu blogin kirjoittamista eMentorointimenetelmänä. Blogin kirjoittaminen sopii sekä parimentorointiin että ryhmämentorointiin. Blogin kirjoittaminen mahdollistaa joko yksinkirjoittamisen tai yhteiskirjoittamisen ja näin ollen siitä voidaan muodostaa dialoginen työkalu eMentorointiin.

Sosiaalisen median kautta tapahtuvassa mentoroinnissa ja ohjauksessa käytettävät työkalut liittyvät ensisijaisesti keskustelutyökalujen valintaan. Sosiaalisen median erilaiset sovellukset ohjaavat erilaisiin keskustelumuotoihin. Keskustelufoorumeilla keskustelu haarautuu monelle eri tasolle. Blogikirjoituksissa kommentointi voi tukea tai haastaa blogiin tuotetun tekstin näkökulmaa. eMentoroinnin näkökulmasta tulee ottaa huomioon erilaiset tavoitteet kullekin keskustelulle ja käyttää aina tarkoitukseen sopivia välineitä ja sovelluksia.

Osaamisen kehittymisen rinnalla mentoroinnilla on merkitystä työntekijän työhyvinvoinnin kannalta. Suomessa ei ole vielä omaksuttu mentorointia osana vuorovaikutustaitoja. Lähijohdon esimerkki mentoroinnissa auttaa työntekijää työssä kehittämisessä. eMentorointia voidaan käyttää tehokkaasti osaamisen jakamisessa. eMentorointi on parhaimmillaan, kun se yhdistetään silloin tällöin tapahtuvaan fyysiseen tapaamiseen. Pelkäämään verkossa tapahtuva mentorointi vaikuttaa luottamuksen syntymiseen. Lähijohdon tulee ratkaisuja tehtäessä aina miettiä, miten voidaan vaikuttaa parhaiten työntekijän työn mielekkyyteen ja työyhteisön työhyvinvointiin. (Vainio & Leppisaari 2007, 83–85.)

Honkasen (2015) mukaan on keskeistä, että mentoreilta puuttuu opettajan leima. Ohjauskeskustelujen koetaan olevan tasavertaisempia mentoroinnissa kuin esimerkiksi opettajan ja opiskelijan välisissä ohjauskeskusteluissa. Tärkeänä pidetään sitä, että mentorit kertovat omista työuristaan, niiden haasteista sekä siitä, mitä työelämä on ja tulee olemaan. Kostiainen ja Hupli (2015) toteavat, että ohjauskeskustelut mahdollistavat asiantuntijuuden jakamisen ja oppimista tukevan keskusteluilmapiiirin. Heidän mukaansa ohjauskeskustelun keskeisenä tavoitteena on löytää yhteinen ymmärrys käsiteltävästä asiasta ja ohjauskeskustelut ovat tärkeä osa mentorointia. Ohjauskeskusteluissa tulee muistaa se, että ohjaus on herkkä myös kontekstille, jossa ohjaus toteutuu ja mahdollistuu. Riippuu, mitä sosiaalisen median välinettä ohjauskeskusteluissa käytetään, osa niistä sitoo mentorin ja aktorin fyysisesti ja ajallisesti.

Mentorointikoulutusta pidetään tärkeänä ennen mentorointiprosessin aloittamista. Mäkinen (2014) mukaan mentorointikoulutuksessa on keskeistä käsitellä mentorointiproses-

sin ideologiaa ja toimintaperiaatteita sekä lisäksi mentorointiprosessi tulee suunnitella yhdessä mentorointiprosessiin osallistuvien kanssa.

Kirjallisuuskatsauksen pohjalta nousee tarve kehittää eMentorointimalleja, joiden avulla voidaan tukea opiskelijoiden työelämään siirtymistä ja työllistymistä. Digitaalisuuden kehittymisen myötä on keskeistä, että opiskelussa hyödynnetään digitaalisuutta. Internet-pohjaisten palvelujen (muun muassa sosiaalinen media) hyödyntäminen koulutuksen tarjoajien ja yritysten tai organisaatioiden välisessä yhteistyössä on vielä vähäistä. Ammattikorkeakouluissa tulee hyödyntää yhä enemmän tulevia työelämän asiantuntijoita työllistymisen tukemisessa ja tähän eMentorointi antaa mahdollisuuden joko alumneja tai yamk-opiskelijoita hyödyntäen.

Lähteet

Aarnio, H. (1999). Dialogia etsimässä: Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tietojä viestintäteknistä ympäristöä varten. Acta Universitatis Tamperensis 676. Tampere: Tampereen yliopisto.

Alasuutari, P. (2007). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa. (2015). Kajaanin ammattikorkeakoulu. Hankehakemus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Honkanen, J-P. (2015). Mentori tasoittaa opintopolkua. Suomen Lääkärilehti 70 (35), 2134-2137. Viitattu 6.6. 2016. <https://remote.kajak.fi/ajassa/ajankohtaista/mentori-tasoittaa-opintopolkua/>, DanaInfo=www.laakarilehti.fi

Hyvä tieteellinen käytäntö. (2012). Tutkimuseettinen tiedekunta. Viitattu 27.5.2016. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>

Juuti, P. (2016). Johtamisen kehittäminen. Juva: PS-Kustannus.

Kajaani University of Applied Sciences e-Journal and databases. (2016). Kajaanin ammattikorkeakoulu. Viitattu 6.6.2016. <https://remote.kajak.fi/dana/home/index.cgi>

Karapuu, A-M. (2015). Blogi hoitotyön opettajan ja ohjaajan yhteydenpidon ja yhteistyön välineenä ohjatussa harjoittelussa. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 6.6.2016. <https://remote.kajak.fi/bitstream/handle/10024/103663/,DanaInfo=www.doria.fi+gradu-hoitotiede-2015Karapuu.pdf?sequence=2>

Karjalainen, M. (2010). Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 388. Väitöskirja. Viitattu 6.6.2016. <https://remote.kajak.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23630/,DanaInfo=jyx.jyu.fi,SSL+9789513938666.pdf?sequence=1>

Karvonen, E., Kortelainen, T & Saarti, J. (2014). Julkaise tai tuhoudu. Johdatus tieteelliseen viestintään. Tampere: Vastapaino.

Kemppainen, L. (2012). Mentorointi ja valmentaminen hoitotyön johtamisen tukimuotona: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus vuosilta 2000–2011. Itä-Suomen yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 6.6. 2016. https://remote.kajak.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20120280/,DanaInfo=epublications.uef.fi+urn_nbn_fi_uef-20120280.pdf

Kostiainen, J. & Hupli, M. (2012). Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa – käsiteanalyysi hybridisen mallin mukaan. Hoitotiede 25 (1), 2–5. Viitattu 6.6.2016. <https://remote.kajak.fi/handle/10024/,DanaInfo=www.doria.fi+97944>

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

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3–12.

Leinonen, R. (2015). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Luentomateriaali.

Leinonen, R. (2016). Kvalitatiivisen aineiston analyysimenetelmiä, tulkintaa ja luotettavuus. Luentomateriaali.

Leskelä, J. (2005). Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 448. Väitöskirja. Viitattu

6.6.2016.

<https://remote.kajak.fi/bitstream/handle/10024/67498/,DanaInfo=tampub.uta.fi+951-44-6331-5.pdf?sequence=1>

Mäkinen, S. (2014). Mentorointiprosessi erilaisesta kulttuurista olevan sairaanhoitaja-opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä terveydenhuollon transkulttuurisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 1402. Väitöskirja. Viitattu 6.6.2016.

<https://remote.kajak.fi/bitstream/handle/10024/95044/,DanaInfo=tampub.uta.fi+978-951-44-9408-6.pdf?sequence=1>

Pölkki, T., Kanste, O., Elo, S., Kääriäinen, M. & Kyngäs, H. (2012). Järjestelmällisten kirjallisuuskatsausten metodologinen laatu: katsaus kansainvälisiin ja kansallisiin hoitotieteen julkaisuihin vuodelta 2009–2010. *Hoitotiede* 24 (4), 335–348. Viitattu 7.6.2016. <https://remote.kajak.fi/se/h/0786-5686/24/4/,DanaInfo=elektra.helsinki.fi+jarjeste.pdf>

Rajalin, R & Kaunismaa, P. (2013). Vertaisuutta verkossa – Humanistisen ja kasvatustalan pienten työpaikkojen ammattilaisten eMentorointi (eMessi) -esiselvitys. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viitattu 27.5.2016. http://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/12/humak_emessi04.pdf

Ristikangas, V., Clutterbuck, D. & Manner, J. (2014). Jokainen tarvitsee mentorin. Helsinki: Kauppakamari.

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Viitattu 12.6.2016. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Terkamo-Moisio, A., Halkoaho, A. & Pietilä, A-M. (2016). Sosiaalinen media tieteellisessä tutkimuksessa – Tutkimuseettisiä näkökulmia. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 53 (2), 141–143.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vainio, L. & Leppisaari, I. (2007). eMentorointi tukemassa asiantuntijaksi kehittymistä. Teoksessa J. Saarinen, L. Vainio & T. Varis (toim.) *Verkossa opitaan – Tuloksia Digital*

Learning Lab-tutkimushankkeesta. Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 30.10.2016.
http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/93794/Verkossa_opitaan.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wheeler, S. & Lambert-Heggs, W. (2009). Connecting distance learners and their mentors using blogs – The MentorBlogs Project. *The Quarterly Review of Distance Education* 10 (4), 323–331. Viitattu 29.2.2016.
<https://remote.kajak.fi/ehost/pdfviewer/,DanaInfo=web.b.ebscohost.com+pdfviewer?sid=3d4a9be9-2d6d-4b19-8ab4-c23644c8e9e5%40sessionmgr111&vid=4&hid=118>

Tuula Rajander

eMentorointihanke – suunnitelmista tuloksiin

Johdanto

Tässä artikkelissa kuvataan kolmen ammattikorkeakoulun yhteisen ESR-rahoitteen *eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa* -hankkeen etenemistä. Pääpaino artikkelissa on hankkeen aikana suunnitellun ja toteutetun eMentorointikoulutuksen kuvauksessa. Pilottikoulutuksen kokemuksia voidaan hyödyntää ammattikorkeakoulusektorilla sellaisenaan, mutta koulutus on myös sovellettavissa ja muokattavissa erilaisiin tarpeisiin. Hanketoimijat toivovat, että mahdollisimman moni ammattikorkeakoulu ottaisi mentoroinnin yhdeksi osaamisen kehittämisen välineeksi ja pedagogiseksi toimintatavaksi. Hankkeen toimijat antavat myös mielellään lisätietoja koulutuksesta.

Koulutuksen taustoista

eMentorointikoulutuksen kehittämiseen tähtäävää hanketta alettiin suunnitella Kajaanin ammattikorkeakoulun, Centria-ammattikorkeakoulun ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulun (nyk. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu) yhteistyönä alkuvuodesta 2015. Hankesuunnittelun taustalla oli huoli siitä, että osalla valmistumisvaiheessa olevista opiskelijoista opinnot etenivät hitaasti ja sitä myötä työelämään siirtyminen viivästy. Näihin haasteisiin hankkeessa pyrittiin vastaamaan luomalla toimiva mentorointikäytäntö sekä sitä edesauttava koulutus. Mentoroinnilla haluttiin tarjota amk-perustutkinto-opiskelijoille mahdollisuus toisaalta rakentaa itselleen työelämäverkostoa ja toisaalta motivoida heitä etenemään tavoitteellisesti opinnoissaan sekä valmistuttuaan työllistymään. Mentoroinnin tunnistettiin jo hankesuunnitteluvaiheessa myös parantavan opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja auttavan heitä ymmärtämään tämän päivän työelämän kiihtyvällä vauhdilla muuttuvia vaatimuksia. (eMentoroinnin kehittäminen... 2015.)

Toisaalta hankkeessa haluttiin käsitellä mentorointia kaksisuuntaisena toimintana, dialogina, josta myös mentorina toimivat ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat

opiskelijat ja ammattikorkeakoulujen alumnit hyötyisivät. Odotettuina hyötyinä eMentoreiden suuntaan nähtiin muun muassa työvoimapulasta kärsivien alojen mahdollisuus rekrytoida uutta työvoimaa mentoroinnin avulla. Toisaalta mentorina toimivat henkilöt kasvattivat myös omaa johtamis- ja esimiesosaamistaan mentorointiprosessin aikana, mikä taas laajensi heidän työyhteisöjensä osaamista. Hankkeen avulla pyrittiin myös integroimaan ylempää amk-tutkintoa suorittavia opiskelijoita ja alumneja tiiviimmäksi osaksi amk-koulutusta ja -yhteisöä. (eMentoroinnin kehittäminen... 2015.)

Jo hankehakemusvaiheessa päädyttiin siihen, että mentorointia ja siihen liittyvää koulutusta tulnaisiin toteuttamaan digitaalisten välineiden avulla, eli kyse tulisi olemaan nimenomaan eMentoroinnista. Aikaisempien tutkimusten pohjalta (kts. esim. Rajalin & Kaunismaa 2013) oli selvää, että digitaaliset välineet sopivat mentorointiin ja niiden käyttämistä tulisi edistää ja kehittää koko yhteiskunnan digitalisoituessa kovaa vauhtia. Hankkeessa mukana olleessa Centria-ammattikorkeakoulussa on myös tutkittu muun muassa verkkomentor-toimintamallia, joten oli luontevaa jatkaa asian kehittelyä uudessa hankkeessa.

Myös pelillistäminen haluttiin hankkeessa tuoda mukaan eMentorointikentälle ja testata sen mahdollisuuksia mentorointitoiminnassa. Pelillistämässä on kysymys peleistä tuttujen mekanismien ja dynamiikkojen käyttämisestä peliympäristön ulkopuolella (Haonperä 2013). Pelillistämisen avulla hankkeessa pyrittiin kasvattamaan osallistujien motivaatiota mentorointiin, ja sitä toteutettiin muun muassa osaamismerkkien (open badges) avulla. Pelillistämisestä hankkeen koulutuksessa kirjoittaa tarkemmin Jarkko Ansamäki omassa artikkelissaan Digivälineet eMentoroinnissa.

Muiksi läpileikkaaviksi teemoiksi pelillistämisen ohella hankkeeseen valittiin opinnollistaminen ja moninaisuuden johtaminen. Opinnollistamisella tarkoitetaan opintojen aikaisen työn tuottaman osaamisen hahmottamista ja tunnistamista sekä sen arviointia ja tunnustamista osaksi korkeakouluopintoja opintopisteinä (Rajander 2015). Opinnollistamisen avulla on mahdollista sujuvoittaa ja joustavoittaa amk-opintojen suorittamista. Hankkeen aikana pyrittiin hyödyntämään mentoreiden työelämäntuntemusta ja -osaamista muun muassa siten, että heidän oli määrä arvioida aktoreiden osaamista työn opinnollistamiseen liittyen. Moninaisuuden johtamisen osalta pidettiin tärkeänä selvittää, miten mentorit oppivat tunnistamaan opiskelijoiden erilaisuuden ja sen, kuinka moninaisuutta johdetaan opiskelijan tai työyhteisön kannalta tuloksellisella tavalla. Työyhteisön, ryhmän tai organisaation moninaisuudella eli diversiteetillä tarkoitetaan Collianderin

(2009) mukaan ryhmään kuuluvien ihmisten välistä vaihtelevuutta, erilaisuutta, monimuotoisuutta tai arvostusten eroavuutta. Moninaisuuden huomioimisesta hankkeessa löytyy tarkempi kuvaus Rauni Leinosen tähän julkaisuun aiheesta kirjoittamassa artikkelissa Moninaisuus haastaa eMentoroinnin.

Hankkeessa haluttiin kokemuksia eMentoroinnista monesta eri näkökulmasta. Sen vuoksi koulutukseen haluttiin ottaa mukaan niin pari-, ryhmä- kuin vertaismentorointia sekä digitaalisia että kasvokkaisia mentorointikohtaamisia. Lisäksi eMentorointipareista ja -ryhmistä toivottiin mahdollisuuksin mukaan monialaisia sekä ammattikorkeakoulujen rajat ylittäviä.

Ideasta koulutukseksi

Varsinainen hanke päästiin aloittamaan syyskuussa 2015. Se aloitettiin tutustuttamalla toimijat hankkeen viitekehykseen. Tämä toteutettiin webinaarisarjalla, jossa hanketoimijat toimivat yksi kerrallaan asiantuntijoina ja perehdyttivät muita projektiryhmäläisiä omaan asiantuntemusalaansa. Webinaarit pidettiin aiheista 1) Pelillistäminen ja digitaaliset välineet (vastuuamk: KYAMK), 2) Opinnollistaminen (vastuuamk: KAMK), 3) Mentorointi (vastuuamk: Centria). Lisäksi toteutettiin neljäs webinaari verkkokoulutuksen suunnittelusta Carpe Diem -menetelmällä yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun hallinnoiman MoJo-hankkeen kanssa (MoJo n.d.). eMentorointikoulutuksen suunnittelu toteutettiin hieman yksinkertaistaen kyseisen Carpe Diem -menetelmän avulla, joka soveltuu hyvin digitaalisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun. Laakkosen (2017) mukaan menetelmä koostuu kuudesta eri vaiheesta, jotka ovat 1) kokonaisuuden luonnostelu, 2) käsikirjoituksen laatiminen, 3) prototyypin luominen, 4) testaus, 5) muokkaus ja 6) jatkosuunnitelma/viimeistely. Menetelmässä olennaista on tiimissä suunnittelu. Tiimiin kootaan mahdollisimman laaja asiantuntemus kyseisestä asiasta niin, että mukana on erilaisten vahvuusalueiden edustajia.

Samaan aikaan, kun koulutuksen suunnittelua käynnistettiin, toteutettiin myös kysely ammattikorkeakouluopiskelijoille ja alumneille mentoroinnin tarpeista ja toiveista. Vastauksia kyselyyn saatiin 449. Lähes puolet tähän kyselyyn vastanneista ilmoitti olevansa kiinnostunut mentorointitoiminnasta. Vastauksissa tätä toimintatapaa pidettiin uutuutensa vuoksi kiinnostavana. Aktorien kannalta mentorointia pidettiin hyvänä pedagogisena

menetelmänä uusien asioiden oppimisessa. Mentoreiden kannalta taas pidettiin tärkeänä sitä, että omaa osaamista päästään näin jakamaan eteenpäin. Toisaalta osa vastaajista kertoi ajan ja resurssien puutteen vaikuttavan siihen, että he eivät ole tällä hetkellä kiinnostuneita mentoroinnista. Kyselyssä selvitettiin myös sitä, millaisia toiveita vastaajilla oli tulevan eMentorointikoulutuksen suhteen. (Mentoroinnin tarvekartoitus 2016.) Kyselyn vastauksia hyödynnettiin koulutuksen suunnittelussa ja kehitystyössä. Kyselyn raportti kokonaisuudessaan löytyy hankkeen blogista osoitteesta: <http://ementorit.blogspot.fi/>.

Koulutuksen toteuttaminen

Koulutusohjelma suunniteltiin yhteisöllisen ja autenttisen oppimisen (kts. esim. Herrington, Reeves & Oliver 2010; Leppisaari 2014) pedagogisin menetelmin. Se käynnistettiin kolmessa hankkeessa mukana olevassa ammattikorkeakoulussa kevään 2016 aikana. Pilottikoulutus muodostui seitsemästä eri moduulista:

1. Orientaatio mentorointiin
2. Mitä mentorointi on?
3. Mentorointimallit ja menetelmät
4. Mentorointiparien ja -ryhmien muodostaminen
5. Yhteistyön käynnistäminen
6. Mentorointisuunnitelmat
7. Harjoittelu.

Koulutuksen laajuus eMentoreille oli 5 opintopistettä ja sen osaamistavoitteet olivat seuraavat:

- omaat valmiuksia toimia mentorina erilaisissa mentorointiprosesseissa
- osaat soveltaa mentoroinnin tietoperustaa ja eri menetelmiä
- kykenet luomaan mentoroinnissa luottamuksellisen ja toimivan vuorovaikutussuhteen
- osaat tukea opiskelijan osaamisen kehittymistä digitaalisen mentoroinnin menetelmin
- osaat ottaa huomioon moninaisuuden näkökulman mentoroinnissa
- osaat hyödyntää mentoroinnissa pelillisiä menetelmiä
- osaat kriittisesti arvioida ja reflektoida omaa ja muiden mentorointi-osaamista.

eAktoreille koulutuksen laajuus oli 2 opintopistettä, ja heille osaamistavoitteet määriteltiin seuraavasti:

- omaat valmiuksia toimia aktorina erilaisissa mentorointiprosesseissa
- hallitset perustiedot mentoroinnin tietoperustasta ja muutamista eri menetelmistä
- kykenet toimimaan aktorina luottamuksellisessa ja toimivassa vuorovaikutussuhteessa
- omaat valmiuksia käyttää digitaalisen mentoroinnin menetelmiä sekä pelillisyyttä osana mentorointiprosessia
- osaat kriittisesti arvioida ja reflektoida omaa ja muiden mentorina ja aktorina toimimiseen liittyvää osaamista
- osaat tunnistaa omia taitojasi tavoitteiden asettamisessa sekä aktorina toimimisessa ja kykenet toimimaan tavoitteiden suuntaisesti.

Taulukossa 1 on esitetty eMentorointikoulutuksen toteutus tiivistettynä. Koulutus sijoittui osaksi kohderyhmien ammattikorkeakouluopintoja (amk- ja yamk-opiskelijat) tai elinikäistä oppimista tukevia ratkaisuja (alumnit).

Pilottikoulutuksen toteutus

Ensimmäisen eMentorointikoulutuksen aloitti 33 mentoria. Osallistujista 11 oli alumneja ja 22 yamk-tutkintoa suorittavia opiskelijoita. Koulutusaloittain eniten osallistujia oli yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alalta (12), edustettuina olivat myös sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala; tekniikan ja liikenteen ala; matkailu-, ravitsemis- ja talousala;

humanistinen ja kasvatustieteiden sekä luonnontieteiden ala. Opiskelijoista 10 oli miehiä ja 23 naisia.

Koulutukseen sisältyi viisi lähitapaamista, joista kaksi ensimmäistä oli suunnattu pelkästään eMentoreille ja kolme viimeistä sekä eMentoreille että eAktoreille. Lähipäivät järjestettiin kolmella paikkakunnalla: Kajaanissa, Kokkolassa ja Kouvossa yhtäaikaan. Lähiryhmät olivat yhteydessä lähitapaamisen ajan Skype for Business -sovelluksella. Osa lähipäivien tehtävistä työstettiin paikkakuntakohtaisesti, mutta myös niiden tehtävien tulokset jaettiin verkon välityksellä muiden ammattikorkeakoulujen osallistujien kanssa. Lähitapaamiset sisälsivät tehtävien ja harjoitusten lisäksi lyhyehköjä (15–30 min.) luentoja kulloisenkin tapaamisen aiheeseen liittyen. Lähipäivien luennot nauhoitettiin, ja ne olivat myöhemmin katsottavissa moodlessa. Lähitapaamisten järjestelyvastuu kiersi mukana olleiden ammattikorkeakoulujen kesken. Koulutuksen kotipesänä toimi moodle-alusta, joka oli yhteinen mentoreille ja aktoreille.

Ennen ensimmäistä lähipäivää (huhtikuussa 2016), jonka teemana oli *Orientaatio mentorointiin*, opiskelijat tekivät ennakkotehtävän, jossa he pohtivat itseään oppijana ja omaa suhdettaan mentorointiin. Lähipäivässä opiskelijoista muodostettiin poikkialaiset, ammattikorkeakoulukohtaiset tiimit, joissa yhteistoiminnallinen työskentely aloitettiin. Lähipäivän aikana käytiin ryhmäytymisen lisäksi läpi muun muassa mentoroinnin periaatteita ja ohjeistettiin ensimmäinen välitehtävä, joka käsitteli moninaisuutta. Ensimmäiseen lähipäivään kuului myös koulutuksessa käytettävien verkkotyökalujen esittelyä. Tarvemateriaalia esiteltiin Blogger-ohjelma, koska eMentoroinnin raportointi oli suunniteltu tehtävän blogien muodossa. eMentorointiparit ja -ryhmät saivat kuitenkin vapaat kädet ottaa käyttöönsä ja kokeilla juuri niitä digitaalisia ja sosiaalisen median välineitä, jotka heitä itseään kiinnostivat erityisesti.

Koulutuksen toisen lähipäivän (toukokuussa 2016) aihe oli *Mitä mentorointi on?* Siinä käsiteltiin mentoreiden ja aktoreiden rooleja ja tehtäviä, mentoroinnin muotoja ja menetelmiä, moninaisuutta sekä pelillisyyden hyödyntämistä mentoroinnissa. Kesän 2016 aikana eMentoriopiskelijat työstivät välitehtävän, jossa he harjoittelivat eMentoroinnin muotoja ryhmissä ja raportoivat harjoittelustaan itse valitsemallaan digitaalisella tavalla. eMentoriopiskelijat myös tekivät itsestään eMentoriprofiilivideot, joiden perusteella eAktorit tutustuivat heihin. Yksi pelillisyyden ilmenemismuoto koulutuksessa olivat osaa-mismerkit (open badges), joista ensimmäiset myönnettiin opiskelijoille juuri näistä eMen-

toriprofiilivideoista. Toisen osaamismerkkin opiskelijat saivat koulutukseen kuuluvan harjoittelun suoritettuaan.

Touko–elokuussa 2016 rekrytoitiin koulutukseen mukaan eAktorit. eAktoreina aloitti yhteensä 45 kolmen hankkeessa mukana olleen ammattikorkeakoulun perustutkinto-opiskelijaa. Myös aktoreiden koulutusaloissa painottui yhteiskuntatieteiden-, liiketalouden ja hallinnon ala (24 hakijaa). Muut edustetut alat olivat sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala; tekniikan ja liikenteen ala; matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä kulttuuriala. Suunnitelmavaiheessa tavoitteena oli, että kullekin eMentorille löytyisi kaksi aktoria. Tästä tavoitteesta jouduttiin kuitenkin tinkimään, koska aktoreiden rekrytointi osoittautui odotettua vaikeammaksi.

eMentoreiden ja eAktoreiden yhteistyö käynnistettiin yhteisellä koulutuspäivällä syyskuussa 2016. Tuolloin käsiteltiin muun muassa aktorin roolia mentorointitapahtumassa sekä opinnollistamista. Myös uudet eAktorit olivat työstäneet ennakkotehtävän ennen lähipäivää, ja se käsitteli itsensä kehittämistä ja omien vahvuuksien löytämistä. Ennen ensimmäistä yhteistä lähipäivää eAktorit pääsivät myös katsomaan eMentoreiden profiilivideot ja esittämään toiveensa omaksi mentorikseen. Lopullisesti mentorointiparit ja -ryhmät muodostettiin lähipäivän aikana. Niiden muodostamisessa otettiin huomioon paitsi aktoreiden omat toiveet, myös se, että koulutuksen kehittämisen vuoksi mukaan saatiin riittävästi poikkialaisia mentoripareja ja -ryhmiä. Suurimmassa osassa pareista sekä eMentori että eAktori olivat samasta ammattikorkeakoulusta, mutta pilottiryhmässä oli mukana myös kaksi paria, joissa toimijat olivat eri ammattikorkeakouluista. Yksi mentorin hankki lisäksi eAktorin koulutuksen ulkopuolisesta korkeakoulusta. Mentorointiryhmät muodostettiin pääsääntöisesti kahdesta eMentorista ja heidän eAktoreistaan, joten niiden koko vaihteli neljästä kuuteen henkilöön.

Kolmannessa lähipäivässä, joka oli lokakuussa 2016, mentorointiparit tekivät mentorointisopimukset. Sopimuksessa parit määrittelivät yhteisesti sopimansa periaatteet ja pelisäännöt mentoroinnille sekä aktorin ja mentorin omat tavoitteet. Mentorointisuunnitelmat parit työstivät itsenäisesti lähipäivän jälkeen. Suunnitelmassa he tarkensivat mentorointisopimuksessa esitettyjä tavoitteita, suunnittelivat tulevien keskustelujen pääteemat ja kuvasivat sen, millä tavoin he tulisivat liittämään opinnollistamisen osaksi mentorointia. Lisäksi suunnitelmassa hahmoteltiin tapaamisten ajat, kesto, valmistautuminen tapaamiseen sekä niissä käytettävät digitaaliset välineet. Asiakirjaan sisältyi myös suunnitelma mentoroinnin dokumentoinnista ja arvioinnista. Molemmat asiakirjat hyväksyttiin kou-

luttajalla, millä pyrittiin varmistamaan muun muassa riittävällä tarkkuudella tehty tavoitteiden asettelu.

Myös eMentorointiryhmät tekivät keskenään ryhmämentorointisuunnitelmat, joita lähtivät toteuttamaan samaan aikaan parimentoroinnin kanssa. Mentorointisopimusten ja suunnitelmien tekemisen jälkeen parit aloittivat varsinaisen mentorointiharjoittelunsa. Harjoittelun aikana he käytännössä toteuttivat mentorointia tekemiensä suunnitelmien mukaisesti. Samaan aikaan he myös raportoivat ja arvioivat prosessiaan omista blogeissaan, joiden kautta kouluttajat pystyivät seuraamaan harjoitteluprosesseja. eMentoreiden tuoksi järjestettiin Mentoreiden mentorointi -webinaari marraskuussa 2016. eMentorointiharjoittelua tuettiin myös yhdellä lähitapaamisella, joka ajoittui tammikuulle 2017. Tämän lisäksi eMentorointiparit ja -ryhmät ohjeistettiin ottamaan tarvittaessa yhteyttä kouluttajiin matalalla kynnyksellä. Pääsääntöisesti ryhmät toimivat kuitenkin erittäin itseohjautuvasti.

Mentorointiharjoittelut kestivät helmikuun loppuun 2017. Käytännössä molemmille harjoitteluille oli siis varattu aikaa noin 4–5 kuukautta, jonka jälkeen opiskelijat raportoivat molemmista harjoitteluistaan. Parimentoroinnissa tuotetun blogin lisäksi opiskelijat raportoivat harjoittelustaan ryhmäkohtaisilla digitaalisilla loppuraporteilla sekä henkilökohtaisella itsereflektiolla. Osa opiskelijoista koki raportoinnin raskaaksi ja aikaa vieväksi. Osa taas tunnisti sen, että refleктоimalla omaa eMentorointiprosessiaan he täydensivät oppimistaan ja asian sisäistämistä. Runsasta raportointia puolsi myös se seikka, että kyseessä oli pilottitoteutus, josta tarvittiin riittävästi arviointiaineistoa ja dokumentaatiota koulutuksen arviointiin ja jatkokehittelyyn.

Ensimmäisen koulutustoteutuksen eMentoreiden ja eAktoreiden osalta mentorointikoulutus päättyi yhteiseen seminaariin Kajaanissa maaliskuussa 2017. eAktoreita koulutuksesta valmistui 32 ja eMentoreita 26. On ollut ilo kuulla, että useilla eMentoripareilla ja -ryhmillä yhteydenpito on jatkunut näihin päiviin saakka ja jatkunee edelleen. Se kertoo siitä vahvasta yhteisöllisyyden voimasta, jonka avulla parit ja erityisesti mentorointiryhmät uppoutuivat uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen.

Hanke osallistui alkuvuodesta 2016 Suomen itsenäisyyden juhlarahaston ideakuulutukseen, jonka avulla Sitra kokosi kehitteillä olevia malleja ja ideoita korkeasti koulutettujen työelämävalmiuksien ja työllistyvyyden kehittämiseksi. Ideakuulutukseen saamistaan 92 hankkeesta Sitra päätyi valitsemaan jatkokehittelyyn viisi hanketta, joista peräti neljä liit-

tyi mentorointiin tai coachaukseen. Perusteluissaan Sitra totesi, että heidän näkökulmastaan ohjaus, tuki, mentorointi, frentorointi ja uralla eteenpäin sparraaminen tulevat olemaan niitä asioita, joita jokainen työurien monipuolistuessa tulee tarvitsemaan (Romppanen 2016). eMentoroinnin kehittämishanke oli yksi näistä jatkokehittelyyn päässeistä hankkeista. Käytännössä yhteistyö konkretisoitui verkostoitumisena muiden mentorointi- ja coaching-kentällä toimineiden ideoiden kanssa sekä mentoroinnin mahdollisuuksien esille tuomisena erilaisilla foorumeilla. Jatkokehittelyyn päässeet hankkeet esiteltiin Sitran järjestämässä koulutuskeskiviikossa kesäkuussa 2017 sekä samassa yhteydessä julkaistussa *Eväitä työelämään* -julkaisussa. (Arola 2017.) Ideakuulutuksessa jatkoon päässeiden hankkeiden perusteella voidaan todeta, että mentorointi on arvioitu todella merkittäväksi toimintatavaksi korkeasti koulutettujen työelämävalmiuksien parantamisessa. Mentorointi on tehokas koulutuksesta työelämään siirtymisvaiheen oppimismuoto. Koulutuksen muutos ja digitalisaatio haastavat kuitenkin myös mentorointiosaamisen ja mentorointimenetelmät. eMentorointihankkeessa on vastattu näihin haasteisiin kehittämällä ammattikorkeakoulun ja työelämän rajapinnassa modernia mentorointia hyödyntäviä yhteisöllisiä ja autenttisia oppimistiloja.

Kokemuksia hankkeesta ja pilottikoulutuksesta

eMentorointikoulutuksessa toteutettiin useita tiedonkeruita ja kyselyitä, joissa mukana olleet opiskelijat pääsivät kertomaan systemaattisesti mielipiteitään koulutuksesta. Näihin kyselyihin kuuluvasta loppupalautteesta on tässä julkaisussa erillinen Sirpa Ala-Tommolan kirjoittama artikkeli *Pilottijakson loppupalaute kehitystyön apuna*. Opiskelijoiden mukaan motivoivimpia tekijöitä koulutuksen aikana oli ollut verkostoituminen asiantuntijoiden kanssa, koulutuksen käytännölläheisyys ja yhteisöllinen työskentely. Erityisesti parimentorointiprosessin koettiin tukeneen oman osaamisen kehittymistä. Opiskelijat myös kokivat saavuttaneensa jonkin verran paremmin parimentoroinnille kuin ryhmämentoroinnille asettamansa tavoitteet.

Digitaalisten välineiden käytön oppimiseen oltiin pääsääntöisesti erittäin tyytyväisiä, vaikka toisaalta osa opiskelijoista oli kokenut, että koulutuksen aikana tarjottiin käyttöön liikaakin erilaisia digitaalisia välineitä.

Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että koulutus sisälsi liikaa kirjallisia tehtäviä ja raportointia. Runsas raportointi on kuitenkin välttämätöntä, koska kyse oli pilottikoulutuksesta, josta pyrittiin saamaan mahdollisimman paljon eväitä koulutuksen edelleen kehittämiseksi. Kuitenkin uusissa toteutuksissa tulee olla tarkkana, että opiskelijoita ei kuormiteta liiallisella raportoinnilla, koska pelkkä eMentorointiharjoittelukin työllistää jo paljon. Opiskelijat toivoivat myös enemmän konkreettista ja yksilöllistä palautetta kouluttajilta. Jotta jatkossa taataan määrällisesti ja laadullisesti riittävä palaute ja ohjaus, tulee kouluttajien resursointiin uusissa toteutuksissa kiinnittää riittävästi huomiota.

Opiskelijat raportoivat prosessin auttaneen työllistymistä erityisesti verkostoitumisen ja työelämävalmiuksien harjoittelun kautta. He kokivat myös itseluottamuksensa vahvistuneen työhakutilanteessa. eMentorointisuhteissa oli myös jaettu tietoa avoimista työpaikoista ja jopa konkreettisesti suositeltu eAktoria työntekijäksi mentorin työpaikalle. Useat parit olivat myös käyneet läpi aktorin työhakemuksia ja mentorit olivat antaneet palautetta niistä. Näin ollen hankkeen päätavoitteen, amk-perustutkinto-opiskelijoiden työllistymisen tukemisen eMentoroinnin avulla, voidaan katsoa toteutuneen pilottikoulutuksen aikana.

eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa -hankkeessa kehitettiin pedagogisia menetelmiä, jotka tukevat tehokasta oppimista yhdessä toisten kanssa. Hankkeessa ja siihen kuuluvassa pilottikoulutuksessa rakennettiin ajan ja paikan suhteen joustavaa, innovatiivista oppimisympäristöä ja opetuskäytäntöjä koulutuksen ja työelämän siirtymävaiheeseen. Pilottikoulutuksen läpi käyneet eAktorit ja eMentorit vievät työelämään siirtyessään mukanaan elinikäistä oppimista tukevan pedagogisen toimintamallin, joka on sovellettavissa ja monistettavissa moniin eri tilanteisiin.

Hankkeen aikana saatiin erittäin runsaasti aineistoa, josta vain osa on pystytty tähän mennessä käsittelemään. Osa käsitellystä aineistosta on mukana tässä julkaisussa. Osa tullaan käsittelemään myöhemmin ja sitä tullaan hyödyntämään muissa tutkimuksissa ja julkaisuissa. Hankkeen aikana materiaalista on julkaistu kaksi tieteellistä artikkelia: Irja Leppisaaren ja Helena Åkerlundin artikkeli *Designing eMentoring Training through Authentic Learning Principles at the Interface of Higher Education Studies and Working Life*, joka esiteltiin AACE:n (Association for the Advancement of Computing in Education) E-Learn-konferenssissa marraskuussa 2016 (Leppisaari & Åkerlund 2016) sekä Irja Leppisaaren artikkeli *Exploring principles of successful eGroup mentoring on the inter-*

face of higher education and working life, joka esitettiin E-Learn-konferenssissa lokakuussa 2017 (Leppisaari 2017).

Hanke tulee päättymään vuoden lopussa 2017, mutta syyskuussa aloitettiin toinen eMentorointikoulutustoteutus ensimmäisen toteutuksen palautteiden ja kokemusten pohjalta kehitettynä ja parannettuna. Siinä tullaan keskittymään eRyhmämentorointiin. Jatkossa koulutus siirtyy osaksi kolmen hankkeessa mukana olleen ammattikorkeakoulun opintosuunnitelmia ja toivon mukaan laajenee myös muihin Suomen ammattikorkeakouluihin.

Moduuli	Aika	Osaillistujat	Toteutus	Sisältö	Tehtävät
1. Orientaatio mentorointiin	huhtikuu 2016	mentorit	lähiopetus 6 tuntia + itsenäinen opiskelu	<ul style="list-style-type: none"> Koulutuksen esittely Ryhmytyminen Mentoroinnin periaatteet Tekniset apuvälineet 	Ennakkotehtävä: Minä oppijana ja suhteeni mentorointiin
2. Mitä eMentorointi on?	toukokuu 2016	mentorit	lähiopetus 6 tuntia + itsenäinen opiskelu	<ul style="list-style-type: none"> Mentorin ja aktorin roolit Moninaisuus Mentoroinnin muodot Mentorointimenetelmät Peilillisuus 	Välitehtävä: Miten moninaisuus näkyy eMentoroinnissa?
3. Mentorointimallit ja -menetelmät	kesä- elokuu 2016	mentorit	itsenäinen opiskelu ja ryhmätyöt	<ul style="list-style-type: none"> Mentoroinnin muodot Mentorointimenetelmät, teknikat ja toimintatavat Mentorointiprosessi ja sen laatutekijät Mentorointiprosessin suunnittelu ja kehittäminen 	eMentorointi-menettelmien harjoittelu ja raportointi ryhmässä
4. eMentorointiparien ja -ryhmien muodostaminen		mentorit ja aktorit	itsenäinen opiskelu	<ul style="list-style-type: none"> Mentorina toimiminen amk-ympäristössä Oman osaamisen ja itsensä esittely 	Mentoreille: eMentori-profiilin luonti ja julkaiseminen
5. Yhteistyön käynnistäminen	syyskuu 2016	mentorit ja aktorit	lähiopetus 8 tuntia + pari- ja ryhmätyöt	<ul style="list-style-type: none"> Koulutuksen esittely (aktoreille) Yleistä eMentoroinnista, aktorin roolit Opinnollistaminen eMentorointiparien ja -ryhmien muodostaminen Parimentorointisopimukset 	Ennakkotehtävät aktoreille: 1) Oman itseni kehittäminen ja omien vahvuuksien löytäminen, 2) eMentorin valinta profiilien perusteella
6. eMentorointisuunnitelmat	lokakuu 2016	mentorit ja aktorit	lähiopetus 6 tuntia + pari- ja ryhmätyöt	<ul style="list-style-type: none"> eMentorointisuunnitelmat (sekä pari- että ryhmämentorointiin) 	Mentorointisuunnitelmien laadinta
7. Harjoittelu	marraskuu 2016 > maaliskuu 2017	mentorit ja aktorit	mentoreiden webinaari 2 tuntia + lähiopetus 4 tuntia + harjoittelu	<ul style="list-style-type: none"> Pari- ja ryhmämentorointien toteuttaminen, arviointi ja raportointi 	1) Parimentoroinnin loppuraportti, 2) ryhmä-eMentoroinnin loppuraportti, 3) henkilökohtainen loppureflekto

Taulukko

1.

eMentorointikoulutuksen

toteutus

2016–2017

Lähteet:

Arola, M. (toim.) (2017). Eväitä työelämään. Kuusi tapaa lisätä korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksia. Helsinki: Sitra. Viitattu 22.11.2017. <https://www.sitra.fi/julkaisut/evaita-tyoelamaan/>

Colliander, A-L., Ruoppila, R. & Härkönen, L-K. (2009). Yksilöllisyys sallittu, Moninaisuus voimaksi työpaikalla. Helsinki: PS-Kustannus.

eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa. (2015). Kajaanin ammattikorkeakoulu. Hankehakemus. Kajaani.

Haonperä, J. (2013). Mitä on pelillistäminen? Cloudriven. Viitattu 22.11.2017. <http://www.cloudriven.fi/blogi/mita-on-pelillistaminen/>

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). A Guide to authentic learning. New York and London: Routledge.

Laakkonen, I. (2017). Monimuotokoulutusta tiimityönä: kokemuksia Carpe Diem -menetelmästä. Esitys ITK 2017 -seminaarissa 6.4.2017. Viitattu 22.11.2017. <https://www.slideshare.net/loina/monimuotokoulutusta-tiimityn-kokemuksia-carpe-diem-mallista>

Leppisaari, I. (2014). Pedagogisella vertaiskehittämisellä avoimia, autenttisia ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä Virtuaaliammattikorkeakouluverkostossa. AMK-lehti. Journal of Finnish Universities of Applied Sciences, 1/2014. Viitattu 22.11.2017. https://arkisto.uasjournal.fi/uasjournal_2014-1/leppisaari.html

Leppisaari, I. (2017). Exploring principles of successful eGroup mentoring on the interface of higher education and working life. Viitattu 22.11.2017. <https://www.learntechlib.org/p/181209/>

Leppisaari, I. & Åkerlund, H. (2016). Designing eMentoring Training through Authentic Learning Principles at the Interface of Higher Education Studies and Working Life. Viitattu 22.11.2017. <https://www.learntechlib.org/p/174078/>

Mentoroinnin tarvekartoitus Centria-ammattikorkeakoulun, Kajaanin ammattikorkeakoulun ja Kymenlaakson ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Raportti. (2016). Viitattu 22.11.2017. http://ementorit.blogspot.fi/p/blog-page_9.html

MoJo-hanke. (n.d.). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 22.11.2017. <http://blogit.jamk.fi/mojo/tausta/>

Rajalin, M. & Kaunismaa, P. (2013). Vertaisuutta verkossa – Humanistisen ja kasvatustalan pienten työpaikkojen ammattilaisten eMentorointi (eMessi) -esiselvitys. Viitattu 22.11.2017. https://humak.fi/wp-content/uploads/2014/12/humak_emessi04.pdf

Rajander, T. (2015). Opiskelijakeskeisyys ja työn opinnollistaminen muuttavat koulutusta. Kuiskintaa.fi Kainuun tulevaisuudesta. Viitattu 22.11.2017. <http://kuiskintaa.fi/opiskelijakeskeisyys-ja-tyon-opinnollistaminen-muuttavat-koulutusta/>

Romppanen, J. (2016). Työelämävalmiuksien ideakuulutuksen ykkösketju valittu. Sitra. Viitattu 22.11.2017. <https://www.sitra.fi/uutiset/tyoelamavalmiuksien-ideakuulutuksen-ykkosketju-valittu/>

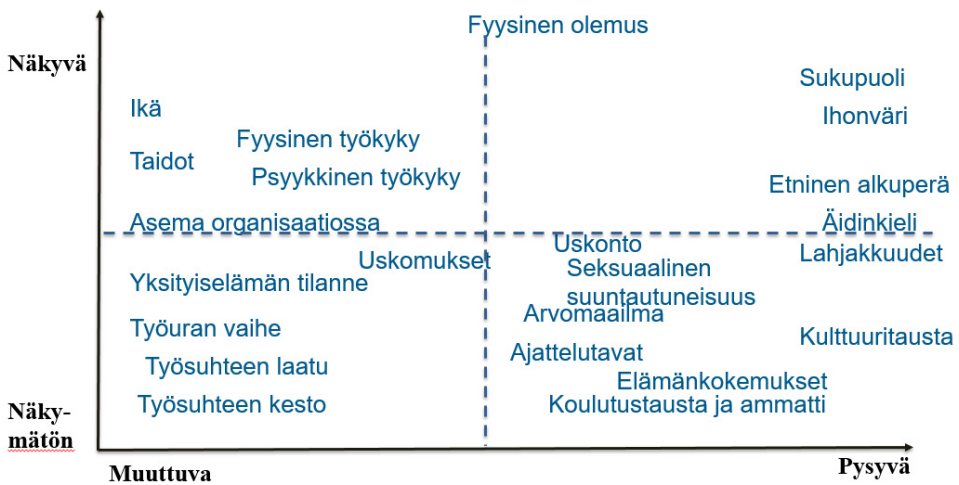
Rauni Leinonen

Moninaisuus haastaa eMentoroinnin

Moninaisuus käsitteenä

Tarkastelen tässä artikkelissa moninaisuutta eMentorin ja eAktorin eMentorointiprosessissa. Onko moninaisuuden huomioon ottaminen mentorointiprosessissa mahdollista? Moninaisuudella tarkoitetaan kokonaisuutta, joka tarkoittaa työryhmään, työyhteisöön tai organisaatioon kuuluvien työntekijöiden samankaltaisuuden ja erilaisuuden kokonaisuutta. Sippola (2007, 17–19) kuvaa moninaisuuden laajana ja monitulkintaisena käsitteenä, joka viittaa ihmisen niihin piirteisiin ja ominaisuuksiin, jotka tekevät hänestä oman itsensä ja erityisen. Toisin sanoen moninaisuus käsittää kaikki ne tekijät, jotka kehittävät ihmisen minuutta ja toiseutta.

Moninaisuutta voidaan lähestyä tarkastelemalla sitä eri ilmenemismuotojen, näkyvyyden ja pysyvyyden perusteella. Ihmisen ikä, sukupuoli, rotu, seksuaalinen suuntautuminen ja terveys kuvaavat suppeinta yksilön moninaisuuden näkökulmaa, kun taas esimerkiksi koulutus, elämänhistoria ja ammatti ovat jo edellistä laajempi moninaisuutta kuvaava käsite. Ihmisen ajattelu- ja työskentelytavat edustavat laajinta käsitystä ihmisen moninaisuudesta. Moninaisuuden kannalta on tärkeää ymmärtää se, että aineettomat tekijät muodostavat organisaation tulevaisuuden arvosta (vs. aineelliset tekijät) jopa 50–90 %. Aineettomat tekijät ovat esimerkiksi sitoutuneita ihmisten historiaan, kulttuuriin, työnteon prosesseihin sekä asenteisiin, ja ne kuvaavat ihmisten näkymätöntä moninaisuutta (kuva 1). (Sintonen 2008; Colliander, Ruoppila & Härkönen 2009, 32.)



Kuva 1. Moninaisuuden nelikenttä (Colliander, Ruoppila & Härkönen 2009, 32)

Moninaisuus käsitteenä viittaa erilaisuuden kunnioittamiseen ja niihin yhteisöllisiin käytäntöihin, joilla vähemmistöjen asemaa yhteisöissä pyritään vahvistamaan. Ydin on erilaisuudessa. Moninaisuus ei ole oikeudellinen käsite, mutta sillä on selkeä yhteys tasa-arvon sekä syrjimättömyyden lainsäädännöllisiin periaatteisiin. (Prasad, Pringle & Konrad 2006.)

Jaatinen (2015, 25-29) erittelee moninaisuus-käsitettä ja sen kehittymistä eri teoreetikojen kautta. Moninaisuus on eri tavoin sidoksissa työ- ja opiskeluyhteisön sääntöihin ja arvoihin, mikä ilmenee keskusteluissa ja siinä, otetaanko moninaisuus voimavaraksi, miten sitä tuetaan ja miten se esiintyy. Moninaisuudelle ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää, vaan käsite on aina riippuvainen tilanteesta, käsitteen tulkitsijasta ja kontekstista (Timonen 2015, 15). Moninaisuus yksilöön tai ihmisryhmän liittyvänä ominaisuutena osoittaa, että moninaisuus ei ole yksilöllinen vaan yhteisöllinen ja sosiaalinen ilmiö (Jaatinen 2015, 29). Kyseessä ei ole pelkästään ihmisten erilaisuus vaan erilaisuuden muodostama kokonaisuus. Moninaisuus viittaa näin sekä yhteiskunnassa että ryhmässä vallitsevaan erilaisuuteen suhteessa enemmistöön.

Työelämän muutokset haastavat moninaisuuden huomioimisen myös koulutuksessa

Moninaisuuden ymmärtäminen korostuu kaikessa toiminnassa, toimintaympäristöissä ja yhteiskunnassa. Maailma muuttuu ja sen myötä myös korkeakoulut oppimisympäristöi-

neen muuttuvat. Työelämän muutos ja siitä seuraava kehityskulku on myös eMentorointihankkeen tärkeä lähtökohta. Työelämän muutokset ilmenevät muutoksina taloudessa, ihmisten johtamisessa, työn organisoinnissa, työnteon tavoissa, työelämän pelisäännöissä, sosiaalisissa suhteissa sekä työympäristöissä, -terveydessä ja -kyvyssä (Alasoini, Järvensivu & Mäkitalo 2012). Yhä useammin kysytään, mitä tapahtuu perinteisille työtehtäville robottien ja tekoälyn yleistyessä. Työelämän muutosprosessien taustalla ovat muun muassa väestörakenteen muutokset, kansainvälistyminen, työelämän polarisoituminen ja talouden murros, yksilöllistyminen ja toisaalta yhteisöllisyyden korostuminen, muuttuva lainsäädäntö (tasa-arvo ja yhdenvertaisuus), digimaailmat ja näiden aiheuttamat erilaiset yhteisöt sekä osaajien puute ja työvoimapula. (Timonen 2015.) Työntekijä tarvitsee työelämässään valmiuksia kohdata moninaisuutta. Työelämän muutosta kuvaavat megatrendit näkyvät arjen käytännöissä. Avainasioita ovat resurssitehokkuus ja perinteisen osaamisen uudenlainen hyödyntäminen. (Wilenius & Kurki 2012.)

Työntekijälle muutokset näkyvät työpaikan ja työntekijän arjessa työn jatkuvana keskenäisyytenä, työn sujumattomuutena, työn pirstoutumisena, työn epäoikeudenmukaisuuden kokemisena ja eri sukupolvien välisinä työn ristiriitoina. Muutokset tapahtuvat jokaisessa työyhteisössä omalla tavallaan, ja siksi työyhteisön ennakoivalla kehittämisellä voidaan hallita muutosta. Moninaistuva ja digitalisoitua maailma muuttaa paitsi työtehtäviä myös työn ja elämän rajoja. Suomalaistakin työelämää ravistelevat globaalit muutokset, joita valmistuva opiskelija kohtaa työelämäänsä siirtyessään. Tarvitaan siis ymmärrystä myös opiskelijan moninaisuudesta.

Työelämäänsä siirtyvää opiskelijaa kuvaavat monimuotoiset ja rajaamattomat työurat, joka viittaa siihen, että työ on yksilöllistynyttä, monimuotoista ja vaativaa. (Julkunen 2008). Työntekijältä edellytetään itseohjautuvuutta, laaja-alaista osaamista ja ennen kaikkea urasuunnittelutaitoja, jotta hän työllistyy ja voi edetä urallaan. Kasurinen ja Heiskanen (2017, 21) toteavat, että korkeakouluopiskelijan työuran haasteet ovat yleistyneet ja kilpailu työpaikoista on lisääntynyt. Koulutustilastojen mukaan ammattikorkeakoulutuksesta valmistuneista keskimäärin joka kymmenes oli työttömänä vuoden päästä valmistumisestaan (Suomen virallinen tilasto 2016). Työelämä haastaa koulutuksen, koska työ ei ole enää tarkasti rajattu sarja yksittäisiä tehtäviä tai toimintoja, vaan erilaista innovaatiota ja osaamista vaativa pelikenttä. (Nykänen & Tynjälä 2012.) eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa (2015) -hankkeen päätaavoite on valmistuvien ammattikorkeakoulun (amk:n) perustutkinto-opiskelijoiden opin-

noista työelämään -siirtymävaiheen tukeminen sekä työllistymisen edistäminen ylemmän ammattikorkeakoulun (yamk:n) opiskelijoiden ja alumnien toteuttaman mentoroinnin avulla. Hankkeen alussa pohdittiin myös, miten perustutkinnon amk-opiskelijan työelämään ja työllistymiseen liittyviä urasuunnittelutaitoja mahdollistetaan hankkeen eMentorointikoulutuksen avulla. Onhan eAktorilla yhteys työelämään eMentorin välityksellä, joka osaa kertoa, mitä osaamista työelämässä tarvitaan ja vaaditaan. Työelämässä toimivien ja eri ammateissa työskentelevien yamk-opiskelijoiden ja alumnien kokemukset ja osaaminen tuovat erityisen lisäarvon tavoitteiden saavuttamiseksi. eMentorikoulutuksen tuottama osaaminen, joka kantaa koko työuran ajan on tärkeää. Työelämässä arvostetaan työntekijän kykyä oppia uutta, kehittyä ja osata työskennellä joustavasti (Tulevaisuuden työelämää koskeva selvitys 2016). Korkeakoulutuksen tavoitteena on myös opiskelijan elinikäisen oppimisen tukeminen (Ehdotus laadullisen työllistymisen...2017, 16–17, 42–43).

Työllistyminen eMentori–eAktori prosessissa

Kuten hankkeen päätavoitteessa todetaan, yksi keskeisimmistä tavoitteista on valmistuvien amk:n perustutkinto-opiskelijoiden työllistymisen edistyminen. Koska perustutkinto-opiskelijan työllistymisen tukeminen edellyttää hänen moninaisuutensa yksilöllistä huomioimista, käsittelen tässä artikkelissa myös työllistymiseen liittyvän tavoitteen saavuttamista.

Koulutuksen vaikuttavuutta kuvaava tärkein elementti on koulutuksen oikea ajoittaminen niin opiskelijan oppimis- ja kehitysprosessien kuin hänen työllistymisensä kannalta. Koulutus vaikuttaa myönteisesti työllistymiseen ja sen puute heikentää työllistymistä (Laukkanen 2014, 69). Amk:n yhtenä tuloksellisuusmittarina onkin käytetty valmistuneiden työllistymistä. Työryhmä esitti helmikuussa 2017, että nykyinen työllistymisen rahoituskriteeri ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleissa korvattaisiin työllistymisen laadullisen ulottuvuuden kriteerillä, jossa indikaattorit ovat tutkinnon suorittaneen henkilön tyytyväisyys saamaansa korkeakoulutukseen, mahdollisuus hyödyntää korkeakoulussa hankittua osaamista työelämässä, työn vaativuus suhteessa korkeakoulutukseen sekä korkeakoulutuksen merkitys osaamisen kehittämisessä nykyisessä työssä. (Ehdotus laadullisen työllistymisen...2017, 16–17.) Laukkanen (2014, 72) toteaa, että

huomisen työelämä on kuin liikkuva maali, johon tähtääminen edellyttää koulutukselta jatkuvaa muutosta.

Mentorointisuunnitelmassa oli tavoitteiden kannalta tärkeää ottaa esille eAktorin työllistymiseen liittyvät näkökohdat. Lukuisista mentorointisuunnitelmista huolimatta eAktorin työllistymiseen liittyviä tavoitteita oli asetettu vain kuudessa pari- ja yhdessä ryhmämentorointisuunnitelmassa. Työllistymiseen liittyviä tavoitteita kuvattiin näin. *”Tavoitteena on edesauttaa aktorin työllistymistä opintojen jälkeen. alalle sekä kehittää hänen valmiuksiinsa toimia lähijohtajana...”* *”Oppia suunnittelemaan työllistymistä tukeva ansioluettelo.”* *”Ammatillisen osaamisen kehittäminen e-mentoroinnin menetelmin, työelämävalmiuksien kehittäminen, osaamisen ja vahvuuksien löytäminen sekä kriittisen arvioinnin ja reflektoinnin kehittyminen.”* Tavoitteita kuvattiin seuraavasti: *”eAktori tietäisi työllistymismahdollisuudet tämän koulutuksen aikana ja valmistumisen jälkeen mahdollisimman laajasti ja tietäisi alansa erilaisia työpaikkoja, joihin voi hakeutua”.* eMentorin itsensä kannalta tavoitteena oli kohdistaa oppiminen ja kehittyminen tulevaa työuraa hyödyntäviin mentoroinnin työkalujen oppimiseen ja kehittää koulutusta sekä osaamista vastaavaa urasuunnitelmaa. Ryhmämentorointisuunnitelmassa tavoitteeksi oli asetettu, että *”tavoitteena on työelämävalmiuksien (verkostoitumisen merkitys) kehittäminen tunnistamalla omat vahvuudet ja heikkoudet.”* Vaikka opiskelijan työllistymistä edistäviä tavoitteita kuvattiin muutamia, niitä ei juurikaan arvioitu opiskelijoiden itsereflektio- tai loppu tehtävissä.

Seuraava esimerkki kuvaa selkeimmin eMentorin ja eAktorin keskustelua, jossa tuettiin eAktorin työllistymistä. Tämä keskustelu oli kuvattu seuraavan tavoitteen arvioinnin yhteydessä. *”Työllistymisen tukeminen asiantuntijuutta ja kokemusta hyödyntäen.”*

”Työllistymisestä keskusteltaessa pohdimme rekrytointitilanteita sekä sitä, millainen on hyvä CV ja työhakemus. Keskustelimme myös omista työnhakuun liittyvistä kokemuksistamme. Aktori oli aktiivinen työhaussa ja mentori tuki häntä. Osaamisen kehittäminen oli teemana laaja. Keskustelimme asiantuntijuudesta ja hiljaisesta tiedosta sekä sen jakamisesta. Pohdimme lisäksi oppimista ja osaamista tukevia oppimisympäristöjä, osaa misperusteisuutta AMK ja YAMK opinnoissa, digitaalisuutta ja sen hyödyntämistä. Skypen istunnon tavoitteena oli työllistymisen tukeminen asiantuntijuutta ja kokemusta hyödyntäen. Olimme sopineet, että aktori lähettää mentorille ennakkoon oman CV:n. Mentori tutustui siihen ennen istuntoa ja istunnon aikana keskustelimme CV:stä ja pohdimme

hyvän CV:n ominaisuuksia. Keskustelimme myös laajemmin työhakemuksista ja niiden tekemisestä sekä asioista, joita on tärkeä nostaa työhaastattelussa esille.”

”Keskustelimme omista vahvuuksista ja kehittämiskohteista sekä niiden tunnistamisesta ja esille tuomisesta sekä työtä hakiessa, että työelämässä toimiessa. Aktori kertoi omasta työnhakuprosessista ja siihen liittyvistä onnistumisista ja haasteista. Pohdimme, mitkä ovat työllistymistä edistäviä ja estäviä asioita. Totesimme, että työnhakijalla itsellään on oltava aktiivinen rooli työtä hakiessa, mutta työnsaanti ei ole pelkästään kiinni työnhakijan aktiivisuudesta. Työnhakijan on osattava markkinoida itseään työnantajalle, ja hänen on osattava tuoda esille osaamistaan. Tämä ei ole kaikille työnhakijoille luontevaa. Pohdimme, että työhaastattelut ovat myös oppimistilanteita, joita on hyvä reflektoida haastattelun jälkeen. Keskustelimme myös koulutuksen, iän ja sukupuolen vaikutuksista työllistymiseen. Poikkialaisuuden hyödyntämiseen on tärkeää kiinnittää huomiota tulevaisuudessa. Eri alojen asiantuntijoilla on annettavaa toisilleen ja tämä on vielä hyödyntämätön voimavara.”

”Istunnon arviointi toteutettiin SWOT-analyysillä. Vahvuudet olivat mielestämme aktorin ja mentorin pitkä työkokemus, kokemus työnhausta ja mentorin kokemus rekrytoinnista, ryhmän poikkialaisuus ja tasavertaisuus. Heikkoudet olivat istunnon aikataulussa ja pääteemassa pysyminen. Mahdollisuuksiksi koettiin asiantuntijuuden ja kokemuksien avulla osaamisen kehittäminen, työelämästä nousevien esimerkkien hyödyntäminen mento-roinnissa. Uhkana mainittiin, että tämä arviointi jää liian yleiselle tasolle.”

Se, että työelämäosaamista jaettiin, mahdollisti molempien oppimisen. Moninaisuuden tunnistaminen ja sen hyödyntäminen ovat vahvuus. Edellä oleva kuvaus osoittaa sen, miten useasta eri näkökulmasta asioiden tarkastelu mahdollistuu, kun ryhmään osallistuvat ymmärtävät moninaisuuden merkityksen.

Kuparinen (2017, 76–77) kysyi eMentorointikoulutukseen osallistuneilta, miten eMentorointi tuki opiskelijan työllistymistä. Vastauksissaan eAktorit ja eMentorit kuvasivat, että he verkostoituivat ja loivat työelämäkontakteja. Joku eAktori myös työllistyi prosessin aikana. Työelämään siirtymistä helpottavia asioita olivat työhakemuksen laatiminen, tietoisuuden kehittyminen työelämätaidoista sekä luottamus omiin kykyihin ja vahvuuksiin. Lisäksi selvitettiin erilaisia urapolkuja, työnhakuun liittyviä työkaluja, opittiin laatimaan CV ja pohdittiin eAktorin työllistymistä tukevia opintoja ja osaamista. Tärkeää onkin pohdita, missä korkeakouluopintojen vaiheessa eMentoroinnista on eniten hyötyä. Tulosten

perusteella Kuparinen toteaa, että työllistymisen näkökulmasta eMentoroinnista hyötyvät eniten keski- ja loppuvaiheen opiskelijat. eMentorointiprosessin pääpainon tulee olla perustutkinnon opiskelijan työllistymisen tukemisessa.

Kasurinen ja Heiskanen (2017) tutkivat ammattikorkeakouluopiskelijoiden (restonomien) työllistymistä ja urasuunnittelutaitojen kehittymistä koulutuksen aikana. Työllistymiseen vaikuttavat tekijät eivät ole pelkästään yhteiskunnallisia tai työmarkkinoista johtuvia, vaan siihen vaikuttavat useat samanaikaiset tekijät kuten opiskelijan omat valmiudet, osaaminen ja elämäntilanne. Työllistymiseen vaikuttavina tekijöinä he määrittelevät opiskelijan kontekstin, ammatti-identiteetin, sosiaalisen ja inhimillisen pääoman, yksilöllisen mukautuvuuden ja urasuunnittelutaidot. Juuri urasuunnittelutaidoilla on tärkeä merkitys opiskelijan siirtyessä työelämään. Sultana (2012, 7) kuvaa urasuunnittelutaitoja kompetenssien yhteydessä, jolloin opiskelijalle kehittyy taito analysoida ja tehdä synteesejä sekä taito organisoida itseensä, opiskeluunsa ja työammattiinsa liittyvää tietoa. Tällöin opiskelijalla on kyky soveltaa tietoa ja taito tehdä päätöksiä erilaisissa siirtymävaiheissa. Urasuunnittelua tukevat kompetenssit ovat yleisiä opiskelijan elämisen taitoja, sosiaalista oppimista, muutoksesta selviytymistä ja työnhakutaitoja eli ne ovat osa opiskelijan persoonaa ja arvomaailmaa. Urasuunnittelutaitojen kehittyminen ilmenee opiskelijan päätöksissä ja vastuullisessa toiminnassa. Jotta opiskelija pystyy tekemään ratkaisuja, edellyttää se häneltä omien vahvuuksien reflektointiosaamista. (Kasurinen & Heiskanen 2017, 22–24.)

Alasoini ym. (2012, 5–7, 28) korostavat työntekijän reflektointi- ja arvo-osaamista, verkosto- ja organisointitaito-osaamista sekä työn samoin kuin elämän hallinnan osaamista. Työntekijän onnistumisen kokemukset työyhteisössä ovat aikaisempaa useammin riippuvaisia siitä, mitä erilaisissa verkostoissa ja tiimeissä saadaan yhdessä aikaan. Verkostot ja kumppanit ovat avainasemassa myös siinä, miten voimme työelämässä tarjota henkilöstölle työvälineitä ja tukea työelämän muutosten käsittelyyn. Vaikka digitaalinen ja sosiaalinen media sekä mobiili- ja älylaitteet ovat jo tällä hetkellä osa opiskelijoiden arkipäivää ja vapaa-aikaa, ne eivät riitä, jos aiotaan selvittää työelämässä kohdattavista haasteista. Vaikka teknologia kehittyy ja digitaalisuus yleistyy, avaimet oman työn tyytyväisyyteen löytyvät yhä useammin verkostoista. eMentorointihankkeen avulla pyrittiin siihen, että perustutkinto-opiskelija voi rakentaa itselleen työelämäverkostoa, mikä motivoi opiskelijaa tavoitteelliseen opiskeluun ja tukee häntä työllistymään. Myös eMentorin työyhteisö voi laajentaa verkostojaan ja saada tukea työntekijöiden rekrytointiin. (eMen-

toroinnin kehittäminen... 2015.) Opiskelijan taito toimia erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa ja kyky hyödyntää opittuja asioita edistävät opiskelijan työllistymistä ja urakehitystä (Kasurinen & Heiskanen 2017, 24).

Kohti moninaista eMentorointia

Aineistot

eMentorointikoulutukseen osallistuneet eMentorit tekivät ennen toista lähipäivää ennakkotehtävän, jossa he tarkastelivat moninaisuutta yksilön, ryhmän ja organisaation tasolla. Tavoitteena oli kuvata eMentoreiden edustamien työyhteisöjen moninaisuutta ja sitä, mitä moninaisuudella näissä toimintaympäristöissä ymmärretään. Lisäksi heidän tuli pohtia, miten moninaisuutta voidaan hyödyntää eMentoroinnissa. Tehtävä oli kolmiosainen. Tässä artikkelissa hyödynnän osia, joissa eMentorit kuvasivat sitä, miten he voivat hyödyntää eMentorin ja eAktorin moninaisuutta eMentorointiprosessissa. eMentorit tuottivat aineistoa tähän kysymykseen 20 A4-sivua 1-rivinväliillä kirjoitettuna.

Lähipäivän aikana reflektointia tehtiin ennakkotehtävää eMentorien muodostamissa pienryhmissä (4–6 opiskelijaa/pienryhmä). Ennen tehtävän aloittamista varmistettiin, että opiskelijat ovat lukeneet pienryhmänsä moninaisuutta käsittelevät ennakkotehtävät. Tämän jälkeen heille annettiin minuutti aikaa miettiä itsekseen, mitä asioita he pohtivat moninaisuuteen liittyen, kun tekivät tehtävää ja lukivat muiden eMentoreiden tehtäviä. Seuraavaksi opiskelijat pohtivat kysymystä: Mikä asia aiheuttaa useimmiten ongelmia, kun moninaisuus ei toteudu eAktorin ja eMentorin mentorointisuhteessa? Opiskelijalle annettiin taas aikaa minuutti miettiä ja kirjoittaa ongelma esitettyyn kysymykseen. Tämän jälkeen opiskelija antoi paperin vasemmalla puolella istuvalle eMentorille, jonka tehtävä oli puolen minuutin aikana lukea esitetty ongelma ja kirjoittaa siihen ratkaisuehdotus. Edelleen eMentori antoi paperin vasemmalla puolella istuvalle eMentorille (kaikki yhtä aikaa). Opiskelija luki esitetyn ongelman ja jo ehdotetun ratkaisuehdotuksen, jonka jälkeen hänellä oli aikaa yksi minuutti kirjoittaa oma uusi ja eri ratkaisuehdotus. Näin jatkettiin, kunnes jokaisella pienryhmässä olevalla opiskelijalla oli ollut vastattavana jokaisen eMentorin tehtäväpaperi. Lopuksi alkuperäinen paperi palautui opiskelijalle itselleen, joka sai lukea esittämänsä ongelmaan kirjoitetut ratkaisuehdotukset.

Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin tässä soveltaen 6-3-5-menetelmää eli pienryhmä-tekniikkaa. Aineiston keruuta 6-3-5-menetelmän mukaisesti kutsutaan myös ”nominaaliseksi”, koska vastaajat käsittelevät kulloistakin tehtävää itsekseen toisistaan riippumattomasti. Menetelmä tarkoittaa prosessia, joka tuo vastaajat fyysisesti yhteen, mutta ei salli keskustelua. 6-3-5-tekniikka eli muistiin taltioitu pyöreän pöydän istunto tarkoittaa heräteistuntoa. Heräteistunnolla tarkoitetaan ideoita tuottavaa ryhmäprosessia, jossa ryhmään osallistuvat tuottavat toisistaan riippumattomasti kirjallisen idealistan tietyyssä ajassa. 6-3-5-ryhmässä on kuusi osallistujaa, jotka tuottavat ideoita ja niihin vastauksia vaihtamalla dokumentteja sovitusjärjestyksessä. Menetelmän etuna on se, että jokaisella osallistujalla on työrauha. Numero kolme tarkoittaa sitä, että jokaiselle kuudelle tiedonantajalle jaetaan eteen kolme paperia, joihin kuhunkin kirjataan yksi aiheeseen liittyvä ongelma. Tässä harjoituksessa jokainen eMentori kirjasi vain yhden ongelman. Sen jälkeen vastaajat siirtävät paperinsa vasemmalla puolella istuvalle henkilölle, joka miettii ja kirjoittaa oman ratkaisuehdotuksen esiteltyn ongelmaan. Tätä jatketaan, kunnes jokaisen aiheeseen on viisi ratkaisuehdotusta. Menetelmässä numero viisi tulee kuhunkin haasteeseen saaduista ratkaisuehdotuksista. (Eloranta 1986, 4, 17, 21.)

Tämän jälkeen opiskelijat keskustelivat vain esitetyistä ongelmista (ei ratkaisuehdotuksista) ja tarvittaessa he luokittelivat ongelmat ryppäisiin ja visualisoivat ne esimerkiksi miellekartan (mind map) avulla. Moninaisuus-teemaa jatkettiin tarkkaan ohjeistetun konsultointiharjoituksen avulla, joka kesti 20 minuuttia. Harjoituksen jälkeen ryhmässä käytiin reflektointia keskustelua tehtävästä ja sen tuloksista. Opiskelijat täydensivät konsultointiharjoituksen (Evans, Reynolds & Cockman 1992) perusteella aikaisempaa miellekarttaa ja integroivat siihen myös aikaisemmin kuvatut ratkaisuehdotukset. Koosteessa havainnollistettiin moninaisuusongelmat ja erityisesti ongelmaa tukevat ratkaisuehdotukset. Jokainen ryhmä esitti lopputuloksen. Opiskelusta tulee tehokasta, kun opiskelijat pohtivat asioita ryhmässä. Asioiden esittäminen havainnollisesti miellekartan avulla soveltuu ryhmätyöskentelyyn. Miellekartta tukee keskustelua, havaitsemista, asioiden kiteyttämistä ja reflektointia sekä omista kokemuksista keskustelua. Miellekarttaa voidaan pitää myös metakognitiivisena työkaluna, jonka avulla tuetaan opiskelijaa oppimaan. (Loughran 1999; Solomon & Tresman 1999.)

Seuraavaksi kuvaan ennakkotehtävän ja lähitunneilla hankitun aineiston perusteella eMentoreiden kuvaamia moninaisuuden ilmentymiä. Aineistoa ei ole analysoitu systemaattisesti sisällön analyysin avulla, vaan aineistoista on useiden lukukertojen jälkeen

nostettu esille useimmin esiintyvät asiakokonaisuudet. Lukemisen yhteydessä on tehty eräänlaista tekstin indeksointia teemoihin ja samanaikaisesti pohdittu moninaisuuteen liittyvää tietoperustaa. Lisäksi otan esille moninaisuuteen liittyviä asioita, joita eMentorit ja eAktorit toivat esille eMentorointisopimuksessa ja -suunnitelmassa.

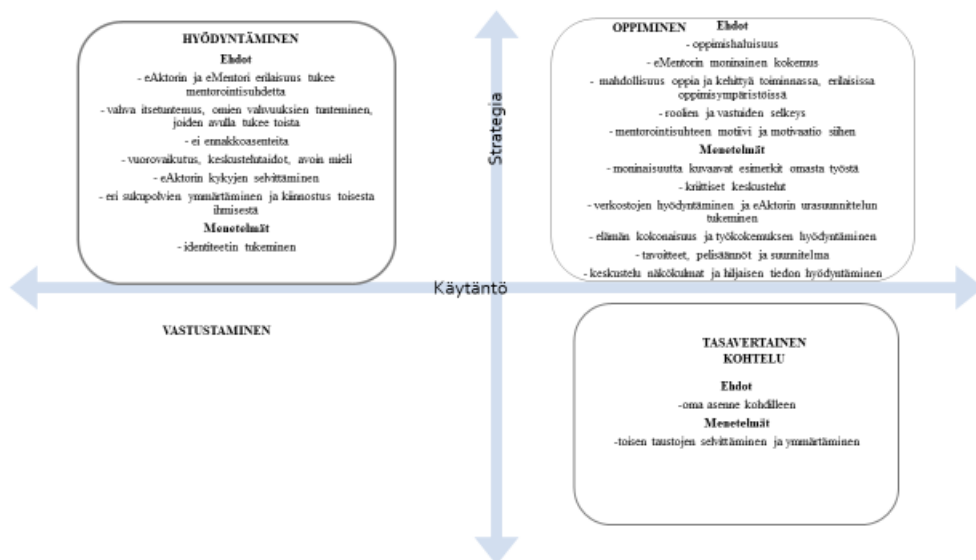
Moninaisuus eMentorointiprosessissa

eMentorointia voidaan lähestyä eri näkökulmista. Sippolan (2007) kehittämää moninaisuuden johtamisen ja kehittämisen reaktiivisuuden ja proaktiivisuuden näkökulmaa voidaan soveltaa myös eMentoroinnin tarkastelussa. Koulutus on tärkeimpiä monimuotoisuuden kehittämisen mahdollistajia. Tärkeää on miettiä, mitä tavoitteita monimuotoisuuden johtamiselle ja kehittämiselle asetetaan. Pyritäänkö yksilötason muutoksiin kehittämällä sekä enemmistön että vähemmistön tietoisuutta monimuotoisuusasioista, vaikuttamalla asenteisiin, käyttäytymiseen, organisatorisiin ja kulttuurin muutoksiin? Sippola (2008, 34) kuvaa, että reaktiivisesti monimuotoisuutta johtavissa työyhteisöissä pyritään sopeuttamaan työntekijät työyhteisön vallitsevaan toimintakulttuuriin ja -tapoihin esimerkiksi perehdytyksen avulla. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Monimuotoisuuden johtamisen paradigmat, HRM ja monimuotoisuuden kehittäminen (Sippola 2007; Sippola 2008)

Proaktiivinen strategia (HRM)	
<p>Hyödyntäminen</p> <p>Monimuotoisuuspolitiikka/suunnitelma Yksilöllisten erojen arvostaminen Vähäiset muutokset/perehdytys/rekrytointi Monimuotoisuuskoulutus Yhteinen ymmärrys</p>	<p>Oppiminen</p> <p>Monimuotoisuuspolitiikka/Suunnitelma Osallisuutta tukeva työ/organisaatiokulttuuri Sitoutuminen pitkän ajan investointeihin Oikeudenmukaisuus/Monimuotoisuuden integrointi Monimuotoisuuskoulutus → muutokset</p>
Reaktiivinen operatiivinen HRM	Proaktiivinen operatiivinen HRM
<p>Vastustaminen</p> <p>Status quo/ei muutoksia Mukautuminen Tehokkuus Standardointi/HRJ-toiminnot</p>	<p>Tasavertainen kohtelu</p> <p>Tasa-arvo/yhdenvertaisuussuunnitelma Samanlaisuuden edistäminen/segregaatio Standardointi/tehoisuus Monimuotoisuuden määrällinen korostus</p>
Reaktiivinen strategia (HRM)	

Proaktiivisesti moninaisuutta johtavien työyhteisöjen ja organisaatioiden kehittämisessä pyritään työntekijöiden tasavertaiseen kohteluun ja arvostukseen. Tällaiset työyhteisöt edistävät monimuotoisuutta muun muassa lakeihin perustuvilla suunnitelmissa. Oppimisen kannalta merkityksellistä on koulutus, joka kohdistetaan lähijohtajille ja enemmistöryhmien edustajille. Keskeistä on lähijohtajan taidot, keskinäinen arvostus, vuorovaikutus ja yhteiseen ymmärryksen muodostaminen ihmisten erilaisuudesta. Kun työyhteisössä ymmärretään monimuotoisuus oppimisena, kilpailukyvyyn sekä uusien toimintamahdollisuuksien tuojana, kehittämisessä korostuu todellinen yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus strategiassa, kulttuurissa ja toiminnassa. Henkilöstön koulutuksella pyritään kehittämään toimijoiden kulttuurista tietoa, muuttamaan asenteita ja käyttäytymistä, poistamaan ennakkoluuloja tai tunnistamaan organisaatiotason kehittämistarpeita. (Sippola 2008.) Koulutuksen merkitystä monimuotoisuuden vahvistajana on Sippolan (2008) mukaan myös kritisoitu. Ulkopuoliset lyhytkestoiset koulutustilaisuudet tai yksilötason valmennus, eivät johda pysyviin asenteiden tai käyttäytymisen muutoksiin. Ne eivät myöskään yksin johda rakenteiden, toimintojen tai kulttuurin muutoksiin. Kun halutaan luoda kehittäväää, muutokseen pyrkivää ja osallistavaa työkulttuuria ja toimintaympäristöä, oppimista tukevan kehittämisen tulee perustua erityisesti osallistavien kehittämismenetelmien käyttöön.



Kuva 1. Moninaisuuden nelikenttä eAktorin ja eMentorin moninaisuutta ilmentämässä

eMentorit pohtivat ennakkotehtävässään sitä, miten he voivat hyödyntää eMentorin ja eAktorin moninaisuutta. Vastauksissaan opiskelijat kuvasivat lähinnä niitä ehtoja ja menetelmiä, jotka tulee ottaa huomioon, jotta mentorointisuhde onnistuu. eMentoreiden esittämät mentoroinnin onnistumisen ehdot ja menetelmät liittyivät pääasiassa proaktiivista moninaisuutta tukeviin asioihin (Kuva 1). Opiskelijat korostivat vastauksissaan yksilöllisten erojen arvostamista ja ymmärtämyksen muodostamista. Nämä vastaukset kuvasivat käsitystä moninaisuuden hyödyntämisen mahdollisuudesta mentorointisuhteessa. ”Jos mentori ja aktori tunnistavat eroavaisuutensa ja ymmärtävät ne mahdollisuutena kehittää itseään...” ” On tunnettava tai oltava valmis oppimaan eri kulttuurien tavat ja merkitys toiminnassa.”

Menetelmissä korostui identiteetin tukeminen. Eräs opiskelija kirjoitti, että ”...vastaavasti työyhteisön nuoret toimijat voivat tukea vanhempia sukupolvia heidän omaan identiteettiin liittyvissä kysymyksissä.” Mentorointisuhteessa on tärkeää myös, että opiskelija tiedostaa oman ammatti-identiteetin. Kyse on siitä, minkälaisena opiskelija pitää itseään suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja siitä, miten hän määrittelee itsensä työssään sekä erilaisissa toimintaympäristöissään. Myös ammatti-identiteettiä muodostetaan erilaisissa organisaatioissa ja tilanteissa moninaisten ja hyvinkin vastakkaisten käytänteiden yhteydessä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008.) Muun muassa opiskelijan käsitys omas-

ta osaamisesta sekä kokemus siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja sitoutuvansa, ovat tärkeitä ammatillisen identiteetin kehittämisessä.

Wengerin (2003, 3–9, 73) mukaan oppimisen perusta on tiedossa, tietämisessä ja merkitysten kautta muotoutuvassa oppimisessa, jossa sosiaalinen vuorovaikutus on läsnä. Olennaista on juuri aktiivinen sosiaalisiin yhteisöihin osallistuminen ja niissä identiteetin rakentaminen. Identiteetin kehittyminen kuvaa opiskelijan tapaa liittää oppimisen merkitys siihen, kuka hän ajattelee olevansa. Oppiminen muuttaa opiskelijan henkilökohtaista kokemusta olemassaolostaan. Leinosen (2012, 50) mukaan oppimismotivaation kannalta on tärkeää tuntee opiskelijan itseen kohdistamat orientaatiot ja ymmärtää, miten niitä voidaan kehittää ja tukea. Opiskelijayhteisöön kuulumisen on keskeinen opiskelijan oppimisen edellytys. Opiskelijaryhmä muodostaa käytäntöyhteisön, jolla on yhteistyösuuntautunutta vastavuoroista toimintaa ja joka jakaa jonkin huolen, ongelman tai kiinnostuksen kohteen. eMentorointityöskentely mahdollistaa opiskelijan identiteetin kehityksen, mikä korostuu vastavuoroisena toimintana.

”Tavoitteenamme on saada aikaan luottamuksellinen vuorovaikutussuhde aktorin ja mentorin välille. Luomme tähän pohjan yhdessä keskustelemalla ja sitoutumalla säännölliseen vuorovaikutukseen. Kerromme, ketä me olemme, millainen henkilökohtainen suunta meillä on ja, millaiset mahdollisuudet meillä on oppia yhdessä. Tavoitteenamme on, että aktori saa mentorista ohjaajan, roolimallin ja keskustelukumppanin, jonka kanssa hän voi jakaa työelämästä esiin nousseita kysymyksiä ja haasteita. Tavoitteenamme on mentoroinnin avulla auttaa aktoria löytämään erilaisia toimintatapoja sekä näkemään ammattinsa vahvuuksia ja mahdollisuuksia työelämään siirtyessä.”

eMentorointiprosesseissa moninaisuus kuvattiin sekä eAktorin että eMentorin tavoiteltavana voimavarana. Tärkeää on, että mentorointiprosesseja kehitetään sellaisiksi, että moninaisuuden hyödyntäminen ja tasa-arvoinen sekä avoin yhteistyösuhde kehittyvät. Tärkeänä pidettiin opiskelijan erilaisuuden tunnistamista, arvostamista ja hyväksymistä, mikä kuvaa proaktiivisesti moninaisuutta hyödyntävän mentorointiryhmän toimintaa. *”Tiedostetaan aktorin/aktoreiden, mentorin/mentoreiden ja työyhteisöjen monimuotoisuus ja monimuotoisuuden merkitys.”*

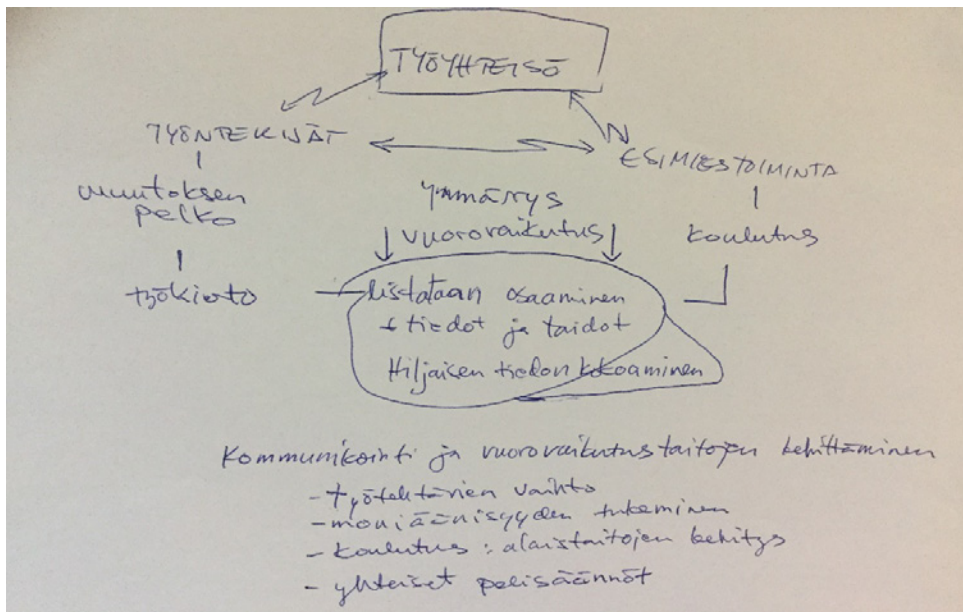
Opiskelijoiden moninaisuus tulee ymmärtää aidosti oppimista tukevana asiana. Pohtiesaan moninaisuuden hyödyntämistä mentorointisuhteessa eMentorit liittivät sen oppimisen sitoutumiseen ja osallisuutta tukevaan oppimiseen. Oppimisen edellytyksissä koros-

tuivat molempien oppimishalukkuus ja halu kehittyä mentorointisuhteen aikana sovituissa asioissa ja toiminnassa hyödyntäen erilaisia oppimisympäristöjä. On tärkeää, että eAktorin ja eMentorin omat tehtävät, roolit ja vastuu ovat selkeitä ja ne asettavat myös eettisiä vaatimuksia yhteistyön onnistumiselle. *"...riittävä yhtenäinen käsitys omasta ja toisen roolista mentorointisuhteessa."* Tärkeää on myös, että molemmilla on motiivi kehittyä mentorointisuhteessa ja motivaatio sen kehittämisessä. *"Aktori tuo vuorostaan mentorille uutta tuulenvirettä niin sanotusti laatikon ulkopuolelta. Se, että joku uskaltaa kertoa, miltä työyhteisösi ja tapasi tehdä työtä näyttää, on tärkeää. Myös aktoreiden esittämät uudet ideat, teoretieto ja mediataidot, ovat mentorille tärkeitä."* *"Koska mentorointi on vuorovaikutusta, antaa moninaisuus mahdollisuuksia omien persoonallisuuden ja dialogin kehittämiseen."*

Menetelminä oppimisen tukemiseksi esitettiin moninaisuutta kuvaavia esimerkkejä eMentorin työstä ja verkostojen sekä työkokemuksen hyödyntämistä. *"Tarkoituksena mentoroinnissa on tukea ja ohjata aktorin urasuunnittelua ja lisätä työelämä tietoutta sekä tietoa työmahdollisuuksista. Mentorointia voi hyödyntää myös verkostoitumisessa."* Tärkeinä asioina pidettiin myös eAktorin urasuunnittelun tukemista, tavoitteiden asettamista, kriittistä ja avarakatseista keskustelua sekä sitä, että osataan suhteuttaa asiat opiskelijan elämän kokonaisuuteen. *"...mentorointiin osallistuvien tulee olla tietoisia toistensa osaamisesta ja tavoitteista. Tämän pohjalta voidaan muodostaa yhteiset tavoitteet."* *"Mentoroinnissa tärkeää on, että aktori asettaa tavoitteita suhteelle ja sen edistymiselle. Mieti, mitä haluat saavuttaa?"*

Mentorointiprosessissa on tärkeää ottaa huomioon sekä eMentorin että tarvittaessa myös eAktorin työkokemus ja osaaminen. eMentorin tehtävä on tukea eAktoria asiantuntijuuteen kehittämisessä juuri työkokemuksensa kautta. *"Mentorin ja aktorin suhteessa kohtaavat usein työelämän kokemus ja kokemattomuus. Mentori tuo suhteeseen kokemuksensa työelämästä, omasta koulutustaustastaan ja urakehityksestään ja aktori puolestaan uusia ideoita, ajatuksia ja kehityssuuntia."* eAktorin ja eMentorin oppiminen mahdollistuu, kun jokainen tuntee osallisuutta ja arvostusta mentorointisuhteessa. Kun yhdessä sovitaan *"käytännöt ja menettelytavat vastaamaan molempien monimuotoisuuden haasteita ja mahdollisuuksia."* Tällöin moninaisuus on voimavara, joka tukee uusia toiminta- ja oppimismahdollisuuksia (ks. Jaatinen 2015). Moninaisuuden oppimisessa korostuukin oikeudenmukaisuus, opiskeluun sitoutuminen sekä yhdenvertaiset vaikutusmahdollisuudet. eMentorit korostivat myös hiljaisen tiedon hyödyntämisen tärkeyttä

perustutkinto-opiskelijoille. ”Mentoroinnin avulla voidaan myös siirtää hiljaista tietoa ja kokemusta, jota kokeneilla työntekijöillä on.” Mentorointi mahdollistaa organisaation työntekijöiden hiljaisen tiedon siirtämisen ja uuden tiedon luomisen (Juuti 2016, 138). (Kuva 2.)



Kuva 2. Esimerkki opiskelijoiden tuottamasta miellekartasta

Proaktiivista käytäntöä tukivat myös opiskelijoiden kuvaukset mentorointiprosessin tasa-arvoisesta toiminnasta. Opiskelijan oma asenne pitää olla kohdillaan ja tasa-arvoista kohtaamista voidaan tukea esimerkiksi toisen taustat selvittämällä, jotta ymmärretään toisen käyttäytymistä. ”Oma asenne tulee saada muutettua sellaiseksi, että oma mielipide ei ole sen oikeampi kuin toisen henkilön eriävä mielipide, jonka hän taas kokee oikeaksi. Täytyy pyrkiä ottamaan huomioon toisen taustat ja kokemukset, joiden johdosta hän on jotakin mieltä. Taustoja ymmärtämällä voi saada omaan mielipiteeseen uusia näkökulmia ja suuntauksia.” eMentorointi perustuu tasa-arvoiseen vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteeseen, jonka lähtökohtina ovat yksilöllisyys ja luottamuksellisuus. Tasa-arvo korostaa opiskelijoiden toimimista työparina tai ryhmänä, kun taas epätasa-arvo ilmentää toimintaa erillisenä. Opiskelijoiden kokemana tasa-arvo liittyy opiskelijan samankaltaiseen opiskelutilanteeseen, asiantuntijaroolin puuttumiseen ja ohjaustilanteen onnistumiseen. Epätasa-arvo liittyy asenteelliseen tai osaamiseen liittyvään vastakkainasette-

luun. (Leinonen 2012, 195.) Tasa-arvoon perustuva vuorovaikutus ja keskustelu luo edellytykset opiskelijan oppimiselle.

Ennakkotehtävän mukaisesti opiskelijat refleктоivat lähipäivässä konsultaatioharjoituksen avulla sitä, mikä asia aiheuttaa useimmiten ongelmia, kun moninaisuus ei toteudu eAktorin ja eMentorin mentorointisuhteessa. Vastaukset liittyivät ongelmiin, jotka kuvasivat reaktiivista strategiaa ja proaktiivista tai reaktiivista käytäntöä (katso taulukko 1). Merkittävimäksi ongelmaksi kuvattiin mahdollisen tasa-arvoon ja vuorovaikutukseen liittyvien asioiden puute (sosiaalisen vuorovaikutuksen puute, epätasa-arvoinen suhde, ihmisten kuuntelemattomuus, huono vuorovaikutus, toinen ymmärretään hyödyntämättömäksi voimavaraksi ja tiedonkulkuun liittyvät vaikeudet). Ratkaisumenetelminä esitettiin muun muassa sitä, että tarvitaan opiskeluun sitoutumista, johtamisosaamista, yhteisiä pelisääntöjä ja viestintäosaamista. Lisäksi avoimen keskusteluilmapiirin mahdollistaminen sekä omien oletusten ja ennakoasenteiden kyseenalaistaminen koettiin tärkeiksi tekijöiksi, kun ratkaistaan vuorovaikutukseen ja epätasa-arvoon liittyviä ongelmia. Tärkeää on, että eMentori on sillanrakentaja vuorovaikutukseen ja epätasa-arvoon liittyvien asioiden poistamisessa.

Lisäksi ongelmia eAktorin ja eMentorin mentorointisuhteessa voi aiheuttaa liian hallitseva aktori, mentorin valta ja mentorin huono johtamisosaaminen. Myös muutosvastarinta ja persoonattomuus voi tuottaa ongelmia mentorointisuhteeseen. Ratkaisuna eMentorit pitivät esimerkiksi yhteisten toimintatapojen luomista, säännöllisiä tapaamisia kasvotusten, tiedonkulun ja yhteisöllisyyden kehittämistä, tiedon visualisointia ja onnistumiskokemusten esilletuomista. Kun monimuotoisuutta halutaan edistää koulutuksessa tai rakentaa monimuotoista eMentorintiryhmää, se edellyttää proaktiivista lähestymistapaa. Tämä sisältää opiskelijoiden sitoutumista ja tukea monimuotoisuuteen ja sen integrointia ryhmäprosesseihin ja mentorointisuunnitelmiin. Sippolan (2008) mukaan ero reaktiivisen ja proaktiivisen monimuotoisuuden välillä oli käytännön tasolla siinä, pyritäänkö uudet työntekijät sulauttamaan olemassa oleviin järjestelmiin, työkuultuuriin ja tapoihin vai otetaanko heidän yksilölliset tarpeensa huomioon rekrytinnissa, perehdyttämisessä, kehittämisessä, työn onnistumisen arvioinnissa ja palkitsemisessa. Reaktiiviseen näkökulmaan painottuneet konsultointiharjoituksen vastaukset vetoavat tasa-arvoon ja velvoitteisiin, joiden mukaan toisia opiskelijoita kohdellaan yhdenvertaisesti.

Mentorointiprosessin aikana

Miten moninaisuus ja osaamisen kehittämisen tarpeet ilmenivät mentorointisuhteessa? Jokainen eAktori on itsessään moninainen, ja siten hänen ohjaamisensa mentorointiprosessissa on yksilöllistä. Ennen mentorointisuhteen aloittamista eAktori ja eMentori laativat ensimmäisellä tapaamiskerralla eMentorointisopimuksen, johon he kirjasivat eMentoroinnin keston, pääperiaatteet, pelisäännöt ja tavoitteet. Tämän jälkeen he laativat eMentorointisuunnitelman, johon he kuvasivat yksilöidyt tavoitteet, niiden toteutumisen seurannan, keskusteluteemat tavoitteiden suuntaisesti, kuvauksen opinnollistamisen liittämisestä eMentorointiin, mentoroinnin käytännön järjestelyt: tapaamistiheyden, tapaamisten keston ja valmistelun sekä sen, mitä e-/digivälineitä käyttävät ja miten toteutavat mentoroinnin arvioinnin.

eMentorointisuunnitelmaan pyydettiin kuvaus myös opinnollistamisen hyödyntämisestä, jolla tarkoitetaan opiskelijan opintojen reaaliaikaisen työssäkäynnin tuottaman osaamisen tunnistamista, arvioimista ja tunnustamista opintopisteinä. Työn opinnollistamisessa suunnitellaan opiskelijan opintojen kokonaisuutta, uraa ja opintojen etenemistä. (Kotila & Mäki 2015, 135–136.) Se haastaa eMentorit sekä eAktorit tekemään näkyväksi työssä kertyvän osaamisen ja sen sanallistamisen. eAktorin kohdalla opiskelijalähtöinen opinnollistaminen mahdollistuu tyypillisesti iltai- tai viikonlopputyössä. Opinnollistaminen tulee erityisesti eAktorin yksilöllistä opintojen suunnittelua, mikä puolestaan edellyttää moninaisuuden huomioon ottamista. Vain yhdessä parimentorointisuunnitelmassa oli asetettu opinnollistamiseen liittyvä kysymys: *”Mitä opinnollistaminen voi tarjota minulle eAktorina ja, miten voin opiskella opintopisteitä opinnollistamisen avulla.”* Mentorointiprosessissa moninaisuuden huomioiminen mahdollistaa eMentorin valmiutta analysoida eAktorin tarpeista lähtevää opinnollistamista ja ohjaustarvetta. Moninaisuus-näkökulman huomioon ottaminen edellyttää eMentorilta kykyä ohjata yksilöllisesti eAktoreita, sovittaa yhteen näiden erilaisia oppimistarpeita oikeudenmukaisella ja tasa-arvoisella tavalla ja hyödyntää prosessiin osallistuvien moninaisuutta osaamisen kehittämisen maksimoimiseksi. Opinnollistamisesta keskusteltiin ja sitä hyödynnettiin vähän toteutuneissa eMentorointiprosesseissa.

Johtopäätökset

Artikkelissa tarkasteltiin eMentorointikoulutukseen osallistuneiden eMentoreiden mielipiteitä moninaisuuden huomioon ottamisesta eMentorointiprosessissa. Systemaattinen aineiston analysointi olisi mahdollistanut moninaisuuden esille tulemisen sekä myös opinnollistamiseen ja työllistymiseen liittyvien monitasoisten näkökulmien kuvauksen. Sippolan (2007; 2008) esittämän moninaisuuden paradigman mukaisen jaottelun hyödyntäminen aineiston (eMentoreiden kuvausten) analyysin tarkastelussa auttoi ryhmittelemään eMentoreiden mielipiteitä. Olisi ollut mielenkiintoista selvittää ja saada vastauksia siihen, mitä ja minkälaisia vaikutuksia aidosti moninaisuudella on eMentorointiprosesseihin. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että moninaisuuden huomioon ottaminen ei juurikaan siirtynyt teoriasta käytäntöön eli eMentorointiprosesseihin. Tämä ilmeni siten, että ennakkotehtävässä ja lähitunneilla esille otetut moninaisuuden erilaiset ilmenymät eivät vaikuttaneet tai esiintyneet eMentorointiprosesseissa koulutuksen aikana kovinkaan usein ja moninaisuudella oli vähäinen merkitys myös eAktorin opintojen opinnollistamisessa ja työllistymisen tukemisessa. Ennakkotehtävien ja lähituntien perusteella olisi voinut olettaa, että eMentoreilla on sellaista osaamista, että he pystyvät soveltamaan eAktoreiden moninaisuutta systemaattisemmin ja korostetummin kuin mitä se nyt ilmeni.

Aineiston tarkastelun perustella voidaan kuitenkin osoittaa, että eMentorit pitävät proaktiivista näkökulmaa teoriassa tärkeänä ja se koettiin merkitykselliseksi monimuotoisuutta korostavassa eMentoroinnissa (Kuva 1). Moninaisuuden mukainen työskentely edellyttää toimijoilta laaja-alaista, suunnitelmallista ja pitkäkestoista muutosprosessia, ja sen kehittäminen on yhteydessä siihen, miten tärkeäksi ihmisten monimuotoisuus koetaan, mikä on sen arvo ja mitkä tekijät motivoivat ja vaikuttavat sen tukemiseen. Monimuotoisia työyhteisöjä kehitetään ja johdetaan Suomessa pääasiassa reaktiivisesti ja organisaatioissa työntekijät koetaan pääasiassa resurssina, joita tulee kohdella samalla tavoin. Monimuotoisuus on investointi ja innovatiivisen kyvykkyyden ja oppimisen lähde. (Sippola 2008, 37.)

Tuloksiin vaikuttaa myös moninaisuutta kuvaavan aiheen tuntemattomuus. Työelämässä korostuu tarve osata markkinoida ja kuvata osaamistaan ja sitä, miten erottuu muista työnhakijoista. Kilpailu työpaikoista haastaa jokaisen työntekijän arvioimaan omaa erilaisuuttaan ja arvoaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008.) Opiskelijan tulisi jo koulutuksen

aikana oppia kuvamaan osaamistaan muutoinkin kuin vain työkokemuksen perusteella (vrt. Kasurinen & Heiskanen 2007, 32). Kun tulevaisuuden lisääntyvää monimuotoisuutta johdetaan tai monimuotoista työyhteisöä kehitetään, lisäarvon tuottaminen monimuotoisuuden avulla edellyttää toiminnassa ja johtamisessa proaktiivisuutta sekä halua eriarvoisuuden tietoiseen vähentämiseen (Sippola 2008).

Amk-perustutkinto-opiskelijan työllistymisen ja uraohjauksen kannalta on tärkeää huomioida se perusasia, että opiskelijalla on yksilöllinen koulutus, jonka mahdollistavat valinnaiset opinnot ja ohjatut harjoittelupaikat. Moninaisuus ilmenee muun muassa opiskelijoiden erilaisissa koulutuksissa, kokemuksissa, tavassa tehdä työtä ja arvoissa. Moninaisuus on ymmärrettävä voimavarana, joka edistää oppimisen ja työskentelyn kehittymistä. eMentoreiden onkin tärkeää pohtia eAktoreiden kanssa yksilöllisten ja kontekstisidonnaisten tekijöiden merkitystä työllistymiselle. Työelämän muutokset edellyttävät työntekijältä joustavuutta, mukautuvuutta, aktiivisuutta, itsetuntemusta, verkostoitumista ja toimijuutta (Alasoini ym. 2012; Arola 2017). Aina opiskelijan omien kiinnostuksen kohteiden, oman tilanteen ja mahdollisuuksien kartoittaminen ei onnistu yksin, vaan tarvitaan ohjausta tai mentorointia (Arola 2017).

Kuparisen (2017, 38) mukaan eAktorit odottivat eMentoreilta muun muassa tukea urasuunnitteluun, tukea työelämään siirtymiseen ja työllistymiseen, osaamisen ammatillista kehittymistä, motivointia opiskeluun ja tukea aikataulusuunnitteluun ja digitaalisuusosaamisen kehittymistä. Kasurinen ja Heiskanen (2007) korostavat tutkimustulostensa perusteella sitä, että amk-opiskelijalla tulee jo koulutuksen aikana olla kyky elinikäiseen oppimiseen, jotta hän selviää työelämässä valmistumisensa jälkeen. Restonomiopiskelijat kokivat, että yleiset työelämävalmiudet eivät riitä, kun he tarvitsevat syvää osaamista alansa erikoiskysymyksistä. Valmius kehittää itseään on avain työelämässä selviytymisessä.

Opiskelijoiden urasuunnitteluun ja työllistymiseen liittyvien asioiden tarkastelu jäävät usein irrallisiksi asioiksi opiskelijan amk-koulutuksessa. On tärkeää pohtia, miten erilaiset valinnat ja vaihtoehdot vaikuttavat opiskelijan osaamisen kehittymiseen ja työelämään siirtymiseen. Ei riitä, että vain tiedämme asioita: meidän pitää myös tiedostaa, mitä tiedämme ja ymmärrämme (Luoma-aho & Sulopuisto 2017). Muun muassa digitaalisuus ja tiedon saavutettavuus muuttavat oppimista. Automatisaatio, robotit ja oppiva keinoäly vaikuttavat myös työuriin, jotka muuttuvat lineaarisista mosaiikkisiksi ja liikkuviksi. Se tarkoittaa, että jokaisen toimijan on oltava valmis elinikäiseen oppimiseen ja

sopeutumaan muuttuvaan ympäristöön. Resursseista tulee yhteisöllisiä, yhteisöistä yhä verkottuneempia. Arolan (2017, 6) mukaan työurien ja osaamistarpeiden muuttuessa oppimiskyky, kyky siirtyä tehtävästä ja roolista toiseen sekä osaamisen ajan tasalla pitäminen ovat keskeisiä tulevaisuuden työelämätaitoja. Suomalaiset pitävät tärkeimpänä taitona tulevaisuuden työelämässä oman osaamisen ajan tasalla pitämistä. Sippola (2008) korostaa kilpailun tulevasta työvoimasta olevan asian, joka edellyttää moninaisuuden huomioimista työelämässä ja koulutuksessa. Miten työntekijöitä houkuteltaan, pidetään töissä ja motivoidaan?

eMentorointikoulutukseen sisältyy tavoitteita siitä, miten opiskelijat voivat kehittää työllistymistä edistävää osaamistaan. Epävakaat työurat ja työpaikkojen vaihtuminen johtavat siihen, että opiskelija kohtaa työelämässä useita muutoksia ja siirtymisiä erilaisista työtehtävistä toisiin. Tällöin korostuu opiskelijan ja työntekijän itsetuntemus, joka tarkoittaa kykyä tunnistaa omaa osaamista ja sanoittaa sitä. Tämä auttaa työnsaannissa ja on edellytys yhdessä tekemiselle. Työtä tehdään aikaisempaa useammin monialaisissa verkostoissa ja tiimeissä. Tästä syystä kyky jakaa oma osaamistaan ja toimia yhdessä muiden kanssa ovat keskeisiä tulevaisuuden työelämätaitoja. Yhdessä tekemistä ja monialaisen osaamisen hyödyntämistä voidaan opetella korkeakouluissa menetelmin, joissa pääosassa ovat käytännön tekeminen ja eri alojen opiskelijoiden yhteen tuominen. (Arola 2017; Luoma-aho & Sulopuisto 2017.)

Amk-opiskelijan aktiivisuus ja toimijuus ovat tärkeitä elementtejä, jotka auttavat opiskelijaa selviytymään työelämässä. On tärkeää opiskelun aikana, mutta myös eMentorointikoulutuksessa, käydä keskustelua niistä opiskelijan moninaisuutta tukevista asioista, jotka vaikuttavat hänen kykyynsä toimia itsenäisesti ja verkostoissa. Opiskelijalla tulee olla kyky tehdä itseään koskevia päätöksiä työelämän suhteen, mutta myös kyky ottaa vastuuta päätöksistä. Työelämän muutosten laatu ja laajuus vaihtelevat toimi- ja ammattialoittain, mutta työtilaisuudet löytyvät enenevässä määrin erilaisten verkostojen kautta. Yli 70 prosenttia työpaikoista löytyy muutoin kuin avointa työpaikkaa hakemalla. Työmahdollisuuksien löytämiseksi on osattava luoda verkostoja ja hyödyntää niitä. Opiskelijat tarvitsevat käytännön työkaluja työelämäkontaktien luomiseen ja itselleen sopivien työtilaisuuksien löytämiseen. (Arola 2017.) eMentorointihanke on esimerkki tästä.

Lähteet

Alasoini, T. Järvensivu, A. & Mäkitalo, J. (2012). Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisen näköinen kuin tällä hetkellä? Työ- ja elinkeinoministeriö. Työllisyys- ja yrittäjyysosasto. TEM raportteja 14. Helsinki.

Arola, M. (toim.) (2017). Eväitä työelämään. Kuusi tapaa lisätä korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksia. Sitran selvityksiä 123. Helsinki: Erweko. Luettu 16.10.2017. <https://media.sitra.fi/2017/06/05104025/Selvityksia123.pdf>

Luoma-aho, V. & Sulopuisto, O. (toim.) (2017). Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja. Askelmerkkejä kestäväen koulutuksen kehittäjille Sitran selvityksiä 124. Helsinki: Erweko. Luettu 16.10.2017. <https://media.sitra.fi/2017/07/08101022/Selvityksia1241.pdf>

Colliander, A-L., Ruoppila, R. & Härkönen, L-K. (2009). Yksilöllisyys sallittu, Moninaisuus voimaksi työpaikalla. Helsinki: PS-Kustannus.

Ehdotus laadullisen työllistymisen sisällyttämiseksi korkeakoulujen rahoitusmalleihin 1.1.2019 alkaen. (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8. Luettu 17.10.2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-454-2>

Eloranta, K. T. (1986). Nominaaliryhmäteknikat ja strukturoitu ryhmätyö. Tampereen Yliopisto. Hallintotieteen laitos. Julkishallinnon julkaisusarja.

eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa. (2015). Kajaanin ammattikorkeakoulu. Hankehakemus. Kajaani.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 26–49.

Evans, B., Reynolds, P. & Cockman, P. (1992). Consulting and the Process of Learning. *Journal of European Industrial Training* 16 (2).

Jaatinen, K. (2015). Työorganisaation moninaisuus ja moninaisuusjohtaminen – katsaus käsitteen ja tutkimuksen kehittymiseen. Teoksessa (toim.) L. Timonen, J. Mäkelä & A-

M. Raivio. Moninaisuus on hyvä työyhteisön ominaisuus. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja. Suomen Yliopistopaino Oy–Juvenes Print. 25–43.

Julkunen, R. (2008). Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosesseista. Tampere: Vastapaino.

Juuti, P. (2016). Johtamisen kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kasurinen, H. & Heiskanen, S. (2017). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden urasuunnitelutaidot ja työllistyminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 19 (2), 20–35.

Kotila, H. & Mäki, K. (2015). 21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Helsinki. 135–143.

Kuparinen, A. (2017). Pari- ja ryhmämentoorintimallien kehittäminen. eMentorit eAktoreiden työelämään siirtymisen tukena. Ylempi (amk) opinnäytetyö. Kajaanin ammattikorkeakoulu. Kajaani. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017092415342>

Laukkanen, R. (2014). Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuden aikaansaamisen haasteeseen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 16 (2), 64–73.

Leinonen, R. (2012). Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajakoulutusyksikkö. Acta Universitatis Ouluensis sarja E 124. Oulu.

Loughran, J. (1999). Professional Development for Teachers: a growing concern. *Journal of In-service Education*, 25 (2), 261–273.

Luoma-aho, V. & Sulopuisto, O. (toim.) (2017). Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja. Askelmerkkejä kestävä koulutuksen kehittäjille Sitran selvityksiä 124. Helsinki: Erweko. Luettu 16.10.2017. <https://media.sitra.fi/2017/07/08101022/Selvityksia1241.pdf>

Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 17–28.

Prasad, P., Pringle, J. K. & Konrad, A. M. (2006). Examining the Contours of Workplace Diversity: Concepts, Contexts and Challenges. Teoksessa A.M. Konrad, P. Prasad & J. K. Pringle (toim.) *Handbook of Workplace Diversity*. London: Sage Publications.

- Sintonen, T. (2008). *Diversiteetti ja narratiivisuus. Tutkielmia diskurssiivisesta organisaatiotodellisuudesta.* Jyväskylä Studies in Business and Economics. Jyväskylä.
- Sippola, A. (2007). *Essays on human resource management perspectives on diversity management.* Doctoral dissertation. Acta Wasaensia 180, Business Administration 75. Vaasa. Universitat Wasaensis.
- Sippola, A. (2008). *Monimuotoistuva työyhteisö haastaa henkilöstöjohtamisen.* Työpoliittinen aikakauskirja 51 (1), 29–39. Luettu 15.10.2017. <http://docplayer.fi/2090965-Monimuotoistuva-tyoyhteiso-haastaa-henkilostojohtamisen.html>
- Solomon, J. & Tresman, S. (1999). *A Model for Continued Professional Development: knowledge, belief and action.* Journal of In-service Education, 25 (2), 307–319.
- Suomen virallinen tilasto. (2016). *Vastavalmistuneet työllistyivät edellistä taantumaa heikommin.* Luettu 17.10.2017. Helsinki: Tilastokeskus Saantitapa: http://www.stat.fi/til/sijk/2014/sijk_2014_2016-01-26_tie_001_fi.html
- Sultana, R. G. (2012). *Learning career management skills in Europe: acritical review.* Journal of Education and Work 25 (2), 82–90.
- Timonen, L. (2015). *Moninaisuus–hyvän työyhteisön ominaisuus.* Teoksessa L. Timonen, J. Mäkelä & A-M. Raivio (toim.) *Moninaisuus on hyvä työyhteisön ominaisuus.* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 15–23.
- Tulevaisuuden työelämää koskeva selvitys. (2016). *Suomalaisen työn liitto.* Luettu 15.10.2017. https://suomalainentyo.fi/wp-content/uploads/2016/09/Tyontekijat-ja-tyonantajat_tutkimustiiivistelma2016.pdf
- Wenger, E. (2003). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* New York: Cambridge University Press.
- Wilenius, M. & Kurki, S. (2012). *Surfing the Sixth Wave. Exploring the next 40 years of global change.* Luettu 15.10.2017. https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/e-tutu/Documents/eBook_2012-10.pdf

Jarkko Ansamäki

Digivälineet eMentoroinnissa

Digitaalisuus iskee joka paikkaan. Iskun jäljet voivat olla hirvittävät tai sitten sen ansiosta saadaan aikaiseksi jotain, josta on todellista hyötyä ja joka helpottaa tai parantaa tehtyä työtä ja sen tulosta. Mitä digitalisaatio sitten tarkoittaa mentoroinnissa?

eMentorointihankkeessa otettiin monta askelta kerralla: Mentorointia opetettiin yamk-opiskelijoille ja alumnelle, nämä eMentorointikoulutuksen saaneet opiskelijat mentoroivat amk-opiskelijoita tekemänsä mentorointisopimuksen mukaisesti ja näin oppivat itse mentorointia työelämää varten. Mentoroinnin avulla he myös auttoivat aktoreita näiden opinnoissa tai työelämään siirtymisessä. Mentoreilta edellytettiin digivälineiden käyttöä mentorointiharjoittelussaan ja raportoinneissaan. Hankkeessa myös harjoiteltiin koulutuksen järjestämistä kolmen ammattikorkeakoulun yhteistyöllä digitaalisten välineiden avulla. Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti digivälineiden käyttöä eMentorointikoulutuksessa ja eMentoroinnissa. Mitä valintoja tehtiin? Miten välineet koettiin ja mitä voitaisiin tehdä toisin?

eMentoroinnin luonne

Mikä on e:n merkitys eMentorin alussa? Itse termi eMentori ei ole vielä kovin vakiintunut ja laajalti tunnistettu. Itse toimin omalla työpaikallani myös digimentorina, jonka tehtävänä on avustaa opettajia digityövälineiden käytössä ja opetuksen digitalisoimisessa. Huomasin pian eMentorointihankkeessa aloitettuani, että jos puhuin eMentoroinnista, useat hankkeen ulkopuoliset henkilöt olettivat virheellisesti minun puhuvan juuri omasta digimentoroinnistani.

Tässä artikkelissa eMentorointi tarkoittaa kuitenkin mentorointia, jossa hyödynnetään digitaalisia työkaluja. Tällöin itse mentorointisuhde ja -tapahtuma pyritään saamaan lähelle alkuperäistä kokemusta, vaikka välttämättä mentori ja aktori eivät ole samassa tilassa. Myös mentorointisessioihin valmistautumisessa hyödynnetään jotakin yhteisen tehtävän ideoinnin mahdollistavaa digitaalista työkalua.

Mentorointi on kommunikointia, jakamista ja yhdessä ideointia ja tekemistä. Miten tämä on mahdollista, jos mentorin ja aktorin väliillä on enimmillään tuhansiakin kilometrejä? Miten lähelle autenttista kokemusta voidaan päästä digivälineillä? Ensimmäisellä eMentorointikoulutuksen toteutuskerralla mukana oli kaksi aitoa etäparia, eli he asuivat eri paikkakunnilla ja olivat näin ollen pakotettuja ainoastaan digivälineiden kautta tapahtuvaan kommunikointiin. Muut eMentorointiryhmät sen sijaan näkivät toisensa ainakin joi-takin kertoja myös kasvokkain.

Erikoistuneet työvälineet

Etsivä löytää verkosta myös varta vasten mentorointiin tarkoitettuja digivälineitä. Niitäkin tarkastelimme hankkeessa jonkin verran, mutta emme löytäneet työvälinettä, joka olisi suoraan vastannut meidän tarpeisiimme. Pidimme tärkeimpänä fokuksena itse mento-rointitoimintaa ja sitä, miten sitä voi toteuttaa digityövälineitä hyödyntäen, eikä jonkin yk-sittäisen mentorointiohjelman opiskelua ja toiminnan mukauttamista sen asettamiin rajoitukseen.

Mentorointityökaluja ja niiden kehitystä kannattaa kuitenkin seurata, ja mentorointitarpeesta riippuen niistä saattaa hyvinkin löytyä erinomainen työkalu juuri sinun tarpeisiisi. Hankkeessa kuitenkin tarjosimme opiskelijoille vapaat kädet valita omat eMentorointimallinsa ja etsiä niihin sopivat digivälineet.

Yleiskäyttöiset digivälineet

Hankkeessa käytettiin yleisluonteisia digivälineitä, jotka ovat hyödynnettävissä myös muualla kuin mentoroinnissa. Opiskelijat kokivatkin saaneensa opintojaksolta myös paljon muussa työelämässä hyödynnettävää tietoa digivälineistä. Oppitunnit pidettiin tuomalla Kouvola, Kajaani ja Kokkola yhteen Skype for Business -yhteydellä. Täysin ilman murheita eivät yhteydet aina toimineet, ja opiskelijat näkivätkin digielämän ihanuuden ja kurjuuden heti alusta alkaen.

Ennakkoluulottomasti mentorit ja aktorit kuitenkin lähtivät kokeilemaan erilaisia digityövälineitä myös omassa mentoroinnissaan. Monet kokivatkin saaneensa mentorointioppi-

en lisäksi koulutuksesta myös ensiarvoisen tärkeitä kokemuksia ja osaamista muualla työelämässä ja opiskelussa hyödynnettävistä palveluista ja ohjelmista.

Opiskelijat raportoivat oppimistaan oppimispäiväkirjoilla, jotka he toteuttivat Googlen Blogger-blogialustalle. Useille opiskelijoista blogaaminen oli uusi kokemus. Osa opiskelijoista oli aiemmin ollut sitä mieltä, etteivät tule koskaan blogia kirjoittamaan, mutta kokivat sen loppujen lopuksi mukavaksi ja monipuoliseksi raportointivälineeksi. Raportoinnissa osa ihastui myös Microsoftin Swayhin.

Toinen iso digiajan haaste opiskelijoille oli eMentoreiden profiilivideo. Mentorit saivat tehtäväkseen tehdä itsestään lyhyen esittelyvideon, jonka perusteella mentoroitavat eli aktorit tutustuivat mentoreihin ensimmäistä kertaa ja miettivät itselleen sopivia mentoreita. Myös tämä pelottava vaihe sujui hyvin, sillä lopputuloksena oli kasa loistavia videoita. Ilmeisesti videot myös kertoivat eMentoreista melko totuudenmukaisesti, sillä videoiden perusteella tehdyt mentorivalinnat menivät aktoreilta pääsääntöisesti nappiin.

Näihin haasteellisempiin digitehtäviin oli tarjolla verkko-opastusta. Blogger-opastuksessa neuvottiin blogin avaamiseen ja julkaisuun liittyviä asioita. Videoiden kohdalla käytiin läpi erilaisia vaihtoehtoja videon kuvaamiseen, editointiin ja julkaisuun esimerkiksi Youtubessa.

Etenkin videoiden tekemisen yhteydessä tekijänoikeudet herättivät kysymyksiä eli opiskelijoita mietitytti esimerkiksi, mitä kuva- ja äänimateriaalia he voivat videoonsa liittää. Myöhemmin eMentoreiden aloittaessa harjoittelunsa ja raportointinsa, heräsi kysymyksiä myös raportoinnista ja tietosuojasta. Mentorointiprosessissa voidaan päästä hyvinkin syvälle henkilökohtaisella tasolla, mutta näiden asioiden kirjaaminen ainakaan sähköisesti tuskin on mentorointisuhteessa tarpeen. Ainakaan ne eivät ole asioita, joita tulisi blogiin kirjoittaa.

eMentorointikoulutuksen toisella toteutuskerralla otimmekin heti alkuun lyhyen tietoisuuden tekijänoikeuksista, tietosuojasta ja tietoturvasta. Tämä sen vuoksi, että mentorit osaisivat kunnioittaa tekijänoikeuksia, olla tallentamatta mitään arkaluontoista tietoa aktoreistaan ja huolehtisivat käytettävien laitteiden ja ohjelmien tietoturvasta ainakin perustasolla. Näin myös etäsessioiden aikana viestityt asiat pysyvät mentorointiryhmän sisäisinä.

Koulutuksessa pyrittiin käyttämään kuhunkin vaiheeseen sopivia digityökaluja ja näin opetuksen lisäksi myös esittelemään erilaisia työkaluja opiskelijoille. Opetuksessa käy-

tettiin esimerkiksi yhteiseen ideointiin ryhmätyöalustoja Flingaa ja Padlettia. Luentojen sisäistämistä varmistettiin muun muassa yhteisellä Kahoot!-pelisessioilla.

Tulevaisuudessa Skype for Business tulee yhä vahvemmin integroitumaan osaksi Microsoft Teamsia. Teams voikin olla tulevaisuudessa hyvä alusta esimerkiksi ryhmämentoiminnin tarpeisiin. Koulutuksen toisen toteutuskerran ensimmäisillä luennoilla ohjelmaa sivuttiin, mutta sen käyttöönotto on monissa työyhteisöissä vielä alkuvaiheessaan, joten vielä sitä ei yhteisesti käyty lävitse. Ensimmäisellä toteutuskerralla opiskelijoilla oli käytössä yhteydenpitoon Skype for Businessin lisäksi ainakin Whatsapp.

Osaamismerkkit osaamista osoittamassa

Profiilivideon palautettuaan eMentoriopiskelijat saivat myös opintojakson ensimmäisen digitaalisen osaamismerkkin – digiprofiilin. Koko opintojakson suoritettuaan opiskelijat saivat opintopisteiden ja todistuksen lisäksi myös eMentori- tai eAktori-osaamismerkkin. Nämä osaamismerkkit eli badget ovat henkilökohtaisia, ja merkin haltija voi kerätä omat merkinsä sivustolle, jonka voi linkittää vaikka osaksi omaa sähköistä ansioluetteloaan.

Open Badges on Mozzillan 2011 MacArthur-säätiön tuella luoma järjestelmä oppimisen tunnistamiseen. Myöntäjänä voi toimia kuka tahansa, jolla on käytettävissään tarvittava tekniikka osaamismerkkin myöntämiseksi. Myönnetty osaamismerkki on henkilökohtainen, ja se pitää sisällään pienen, kokorajoitusten puitteissa vapaasti suunniteltavan merkin, kriteerit joilla merkki on myönnetty ja tiedon siitä kuka tai mikä organisaatio merkin on myöntänyt. Merkeille voi tarvittaessa asettaa myös vanhenemispäivämäärän. (Mozzilla Open Badges 2016; MacArthur Foundation 2017.)

eMentorointihankkeessa osaamismerkkit myönnettiin Kajaanin ammattikorkeakoulun käytössä olleelta moodle-alustalta (edu.kamit.fi). Moodleen on mahdollista ottaa käyttöön ominaisuus osaamismerkkien myöntämiseksi ja tällöin myöntäjäksi tulee moodlea hallinnoiva taho.

eMentorointikoulutuksen opiskelijoista suurimmalle osalle osaamismerkkit olivat uusi tuttavuus, joka tuntui jopa hämmentävän osaa osallistujista. Osaamismerkkit eivät kuitenkaan ole korvaamassa esimerkiksi todistusta, vaan tuomassa paremminkin lisäarvoa arviointiin. Oppilaitokset voivat niiden avulla osoittaa opiskelijoiden hallitsevan joitakin

tiettyjä opintojen osia ja kokonaisuuksia, joiden hallitseminen ei riittävän selvästi tule esiin esimerkiksi opintojaksokuvauksesta. Merkki voidaan myöntää esimerkiksi taidoista ja kokonaisuuksista, jotka ovat erityismaininnan arvoisia tai jotka opiskelija on tehnyt ylimääräisenä työnä. Suomessa osa ammattikorkeakouluista on ollut aktiivisia osaamismerkkien käytössä jo vuosia, mutta valtakunnallisella tasolla käsite on kuitenkin melko tuntematon.

Oppilaitosten lisäksi osaamismerkkejä voivat myöntää esimerkiksi yritykset. Yritys voi myöntää osaamismerkkin esimerkiksi johonkin yrityksen tarjoamaan ohjelmaan tai koulutukseen osallistumisesta. Tämä tarkoittaa, että oppilaitososaamisen ja työkokemuksen lisäksi henkilöt voivat saada tunnustusta myös muuta kautta hankkimastaan osaamisesta.

Johtopäätökset

eMenrotointikoulutuksen ensimmäisellä toteutuskerralla edettiin ehkä hieman liikaa uudet tekniset asiat edellä. Opiskelijoille tiedotettiin heti ensimmäisellä lähitapaamiskerralla osaamismerkeistä ja pelillistämisestä, mutta ne jäivät siinä vaiheessa irrallisiksi osiksi opintokokonaisuudessa ja hämmensivät opiskelijoita. eMentoreiden tuli kiitettävän arvosanana saadakseen hyödyntää pelillisyyttä jollakin tavoin mentoroinnissaan, mutta toteutustavan he saivat päättää itse. Osa opiskelijoista koki tämän velvoitteen pelillisyyden mukaanottamisesta turhana ja ehkä vähän keinotekoisenaakin.

Koulutuksen toisella toteutuskerralla ensimmäisessä lähitapaamisessa ei pelillistämistä tuotu millään tavalla esille ja osaamismerkkit vain mainittiin. Tämän artikkelin kirjoitushetkellä koulutus on parasta aikaa menossa ja eMentorit tulevat saamaan ensimmäisen osaamismerkkinsä toisen yhteisen lähitapaamisen jälkeen, kun he ovat palauttaneet profiilivideosa. Toisella tapaamiskerralla osaamismerkeistä on lyhyt esittely, jotta opiskelijat tietävät mistä on kyse ja miten he voivat merkkiään hyödyntää.

Pelillistämistä toisella koulutuksen toteutuskerralla hyödynnetään esimerkiksi opiskelijoiden arvioinnissa, jossa opiskelijat keräävät pisteitä saavuttaakseen hyväksyttävän tason opintojakson suoritukseen. Myös osaamismerkkit ovat pelillinen elementti, mutta opiskelijoita ei enää velvoiteta pelillistämään omaa mentorointiaan.

Pitkät yhteiset sessiot neuvotteluyhteyksien varassa ovat myös riskialtis kohta koulutuksessa. Pitkän luennon kuunteleminen verkkoyhteyden yli voi turhauttaa, etenkin jos luennoitsijan ääni tuntuu häviävän välillä tai esitys teknisistä syistä tipahtaa pois verkosta. Ensimmäisen koulutustoteutuksen aikana hankittiin hankerahoituksen avulla langatonta neuvottelulaitteistoa, joka paransi yhteyksien äänen ja kuvan laatua, mutta ongelmia on edelleen. Korkeatasoisen videokuvan, äänen ja työpöytä näkymän välittäminen vaatii tehoa sekä lähettävältä koneelta että käytettävältä verkolta. Lisäksi aina voi ilmaantua asioita, joille ei voi tehdä mitään. Verkkoyhteydet esimerkiksi saattavat jostakin syystä katketa.

Tämän vuoksi koulutuksessa ei saisikaan liikaa tukeutua pelkästään verkon yli yhteisesti jaettavaan materiaaliin, vaan jokaisella koulutuspaikkakunnalla tulisi olla myös vararatkaisu olemassa. Koulutuksessamme pidetyt opetussessiot on tallennettu, joten useimmista sisällöistä on jo olemassa valmista materiaalia. Parhaiten tarkoitusta luultavasti palvelisi malli, jossa kaikki luennot ovat valmiiksi ennakolta perusteellisesti ja rauhassa tehtyjä ja opiskelijat voisivat katsoa luennot itsenäisesti ennen tapaamisia. Tapaamisissa voitaisiin tällöin keskittyä yhteisesti keskustelemaan luennoista ja tekemään yhteisiä harjoituksia.

Ensimmäisellä koulutuksen toteutuskerralla käytössä ei siis ollut mitään erityisesti mentorointiin tarkoitettua digityövälinettä. Yleiskäyttöisten digivälineiden käyttö koettiin kuitenkin hyödylliseksi, se ei esimerkiksi rajaa mentorointia tietyille mentorointityökalulle sopivaan muottiin. Jokin erityisesti mentorointiin tarkoitettu digiväline saatetaan jossakin vaiheessa koulutusta ottaa mukaan, mikäli löydetään väline, joka ei liiaksi sido käyttäjäänsä ja jonka käyttöönotto muuten on perusteltua. Perusteluna voi olla esimerkiksi se, että työkalulla saadaan järkevällä tavalla tuotua pelillisyyttä mukaan eMentorointiin.

Yleiskäyttöisten digivälineiden käyttöä tullaan joka tapauksessa jatkamaan ja opiskelijoita sekä hellästi pakotetaan käyttämään joitakin ohjelmia että rohkaistaan tutustumaan uusiin. Tämä malli, jossa opiskelija joutuu miettimään omia tarpeitaan ja sitä, millaisia työvälineitä hän tarvitsee ja miten erilaiset saatavilla olevat digivälineet näihin haasteisiin vastaavat, auttaa opiskelijaa saamaan syvällisempää osaamista digivälineistä. Häntä ei ole koulutuksen aikana vain opetettu mekaanisesti toistamaan tiettyjä vaiheita jollakin ohjelmalla saadakseen mentorointinsa hoidettua. Sen sijaan hän osaa itsenäisesti etsiä sopivat työkalut ja miettiä, miten niitä voi hyödyntää. Näin hän saa samalla ymmärrystä työkaluista ja osaamista hyödyntää niitä erilaisissa tilanteissa. eMentorointikoulutuksen

tarkoitushan ei ole vain kerryttää opintopisteitä, vaan antaa opiskelijoille osaamista, joka auttaa heitä eteenpäin elämässä.

Lähteet ja linkit

Mozilla Open Badges: openbadges.org

MacArthur-säätiö: www.macfound.org

Googlen palvelut: www.google.com

Googlen Blogger-blogipalvelu: www.blogger.com

Googlen Youtube-videokanavapalvelu: www.youtube.com

Microsoftin Office-palvelu: portal.office.com

Microsoftin Sway: sway.com/my

Kahoot!: kahoot.com

Flinga: demo.flinga.fi/tools

Padlet: padlet.com

Whatsapp: www.whatsapp.com

Katri Latokangas

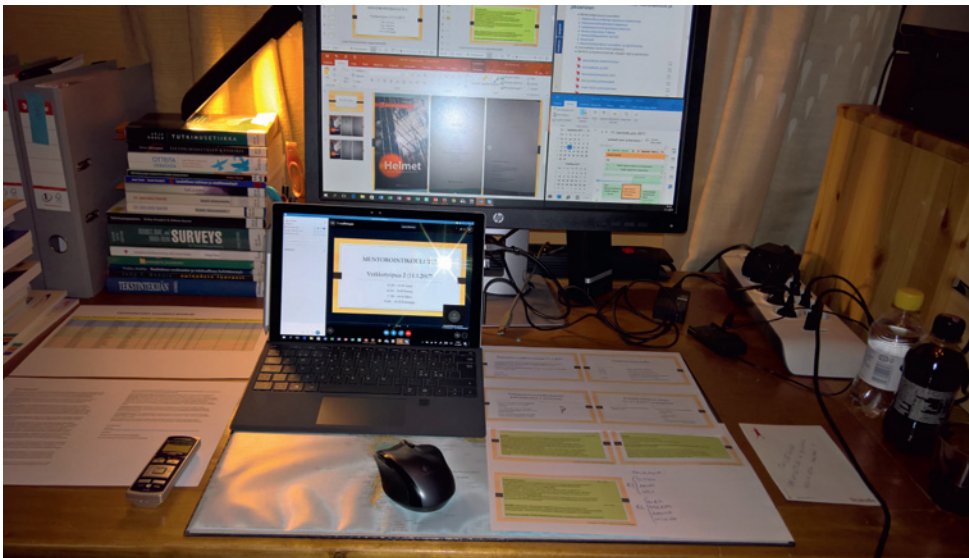
OPISKELIJAN NÄKÖKULMA: Mentorointi ja digitaalisuus oppimisen tukena

Johdanto

Tämän artikkelin tavoitteena on kuvailla eMentoroinnin kehittämishankkeen aikana toteutettua eMentoroinnin koulutusta mentoriopiskelijan näkökulmasta. Artikkelin mukailee eMentorikoulutuksen henkilökohtaista loppureflektiotani, jossa pohdin eMentorointikoulutuksen aikana oppimiani asioita. Olen jäsentänyt artikkelin kokonaisuuden siten, että pohdin erikseen kutakin opintokokonaisuuden tavoitetta peilaten niitä lähtötilanteeseeni sekä eMentorointiosaamisen hyödyntämismahdollisuuksiin opintojen ja työelämän rajapinnassa.

Aluksi reflektoin koulutuksen antamia valmiuksia toimia mentorina erilaisissa mentorointiprosesseissa yleisellä tasolla. Tämän jälkeen keskityn mentoroinnin tietoperustaan ja mentoroinnin menetelmien soveltamistaitoihin. Kolmas käsitelty tavoitealue on kyky luoda mentoroinnissa luottamuksellinen ja toimiva vuorovaikutussuhde ja moninaisuuden näkökulman huomioiminen mentoroinnissa. Neljänneksi pyrin osoittamaan, kuinka opinnot antoivat valmiuksia tukea opiskelijan osaamisen kehittymistä digitaalisten ja pelillisten mentoroinnin menetelmien hyödyntämisessä. Lopuksi tuon esille omasta oppimiskokemuksestani ja havainnoistani nousevia konkreettisia johtopäätöksiä.

Hakeuduin eMentorointikoulutukseen, koska olin pari viimeistä vuotta keskittänyt yhteisöpedagogiopintojani mentoroinnin teeman ympärille. Halusin vahvistaa osaamistani nimenomaan diginäkökulmasta, koska minulla oli jo kokemusta sekä parimentoroinnista että ryhmämentoroinnista. eMentoroinnin koulutuskokonaisuus alkoi lähijaksolla, jonka aikana perustettiin pienryhmiä. Minä kuului nelihenkiseen ryhmään ”Rikastuttajat”. Tämän ryhmän kanssa kesälukukauden 2016 aikana perehdyimme mentorointiin, eMentorointiin sekä mentoroinnin menetelmiin. Syksyllä eMentoriprofiilivideon julkaisemisen jälkeen sain aktorikseni geronomiopiskelijan, jonka kanssa suoritimme noin neljän kuukauden eMentoroinnin parimentorointiharjoittelun blogimuotoisine raportointineen. Samanaikaisesti suoritimme ryhmä-eMentorointiharjoittelun neljän mentorin ja viiden aktorin muodostamassa ryhmässä. (Kuva 1.)



Kuva 1. eMentoriopiskelijän työpöytä (Kuvaaja: Katri Latokangas)

Tämä eMentoroinnin koulutus motivoi kartuttamaan digiosaamista myös samanaikaisissa AMO-opinnoissa Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Koulutus tuki erinomaisesti myös henkilökohtaista työelämärajapintaani eli mentoroinnin kouluttajana toimimista Iso Kirja -kansanopistossa. Tuo mentorointikoulutus toimi yhtenä eMentorointikoulutuksen sovellus-/harjoittelukontekstinani. Tämä koulutus sai minut kiinnostumaan entistä enemmän mentoroinnin kehittämisestä ja tutkimisesta. Olenkin päätenyt tekemään opinnäytetyötäni perhehoidon mentoroinnista Perhehoitoliitto ry:lle. Olen avoin myös muun tyyppiselle mentoroinnin kehittämiselle ja tutkimukselle tulevaisuudessa.

Valmiudet toimia eMentorointiprosessissa

Kesälukukauden 2016 aikana harjoittelimme vertaismentorointiprosessin muodossa erilaisia mentoroinnin menetelmiä toisten mentorointiopiskelijoiden kanssa. Koska minulla oli kokemusta mentorointiprosessien läpiviemisestä, pyrin antamaan joitakin etenemismallivaihtoehtoja prosessimaiseen työskentelyyn jo tässä meidän opiskelijoiden keskinäisessä mentorointiharjoittelussa. Halusimme hyödyntää prosessissa digityökaluja ja mentoroinnin muita menetelmiä mielekkäällä tavalla sekä saada kokemusta sekä paritettä ryhmämentorointitilanteista. ”Rikastuttajien” välitehtävässä toteammekin: ”Mento-

rointikoulutuksen harjoittelun aikana koimme myös tärkeäksi saada kokemusta sekä pari- että ryhmämentoroinnista. Tämä mahdollisti jokaiselle enemmän harjoitusta sekä aktorin että mentorin rooleissa toimimisesta.”

eMentorointikoulutuksen aikana kehityin mentorointiprosessin suunnittelussa ja toteuttamisessa erityisesti eMentoroinnin näkökulmasta sekä parimentorointiharjoittelun että ryhmä-eMentorointiharjoittelun kautta. Myös aikaisemmin mainitsemani Iso Kirja -opiston mentorointikoulutus harjoittelukenttänä oli omiaan antamaan lisävalmiuksia mentorointiprosessin suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Opetin ja ohjasin kokonaisuudessaan mentorointiharjoitteluun, mentorointiprosessiin sekä digitaalisuuden hyödyntämiseen liittyvät kokonaisuudet sekä toimin harjoittelun ohjaajana verkkoympäristössä.

Parimentorointiharjoittelussa digitaalisuuden huomioiminen näkyi koko mentorointiprosessin suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Seuraavat sitaatit parimentorointiharjoittelun blogista ja ryhmä-eMentoroinnin harjoittelun raportista kuvaavat hyvin mentorointiharjoittelujen tavoitteiden toteutumista:

1) *”Mentorillani oli loistava kyky, tapa ja tiedot koko mentorointiprosessin läpi viemiseen. Koen tärkeänä, että mentorin ja aktorin ”kemat” kohtaavat, jolloin koko mentorointi onnistuu, niin kuin meillä kävi.”* (aktori Maritta Engström)

2) *”Koen, että onnistuimme mentorointiprosessissa sille annetuissa puitteissa hyvin. Molemmat olimme sitoutuneita sekä kokonaisprosessiin että jokaisen yksittäisen tapaamisen tavoitteisiin. Ja mikä parasta, keskinäinen kommunikaatiomme oli alusta alkaen luontevaa ja saumatonta. Toimiva ihmiskemia siis oli erinomaisesti tukemassa prosessiamme. Oma arvioni onnistumisesta olikin samansuuntainen aktorini kanssa.”* (mentori Katri Latokangas)

3) *”Itselleni oli mielenkiintoista toimia tämän tyyppisen session (aiheena mentorointiprosessin ja sen arvioinnin läpikäyminen) ohjaavana mentorina. Eli tavoite täyttyi siitä näkökulmasta myös omalta osaltani, koska muuten teemana oli minulle jo tuttu sekä teorian, mentorointiprosessien läpiviemisen että parimentoroinnin prosessin arvioinnin näkökulmasta. Saimme mielestämme tilanteeseen nähden mielekkään kokonaisuuden toteutettua, joskin näin lyhyt aika, vain kolme tapaamiskertaa, jokaisella aktoreilla hyvin erilaiset tavoitteet/intressit omalle mentoroinnilleen sekä neljä mentoria samassa (yhdeksän hengen) ryhmässä eivät olleet paras mahdollinen lähtökohta verkon kautta toteuttavalle*

ryhmämentorointiprosessille. Mentorointiprosessin arvioiminen onnistui mielestäni kivasti ja jokaisella oli mahdollisuus kertoa kokemuksensa sekä suullisesti että kirjallisesti. Voimme siis onnitella itseämme prosessin ja sen arvioinnin onnistuneesta läpi viemisestä.” (ryhmämentori Katri Latokangas)

Mentoroinnin tietoperusta ja menetelmien soveltamistaidot

eMentorointikoulutuksen alussa tutustuttiin mentoroinnin peruskäsitteistöön. Itselleni tuo osio oli koulutuksen helpoin osa, koska mentorointi sinänsä oli minulle tutumpaa kuin suurelle osalle muuta opiskelijaryhmää. Tavoitteekseni tälle koulutuksen osa-alueelle asetinkin erityisesti teoreettisen tietoperustan kriittisen soveltamisen mentorointitoiminnassani ja sen kehittämisessä sekä mielekkäiden uusien menetelmien löytämisen ja harjoittamisen. eMentorointikoulutuksessa saadun teorian lisäksi hyödynsimme pienryhmämme kanssa opinnäytetyöni ”Mentorointi seurakuntatyöntekijän tukena” teoreettista viitekehystä (ks. Latokangas 2015b). Uusina alueina tietoperustaani täydentämään tulivat erilaisiin mentorointimethodeihin ja pelillisyyden teoriaan tutustuminen sekä blogin kirjoittamiseen perehtyminen.

Jo kesälukukauden 2016 aikana harjoittelimme menetelmiä, joihin tutustuimme loppukevään ja alkukesän aikana. Näitä menetelmiä olivat: The GROW, Sieppaa sanoja, avoimet kysymykset, havainnoiva kuuntelu, merkityksellinen ja tehokas palaute, Job Challenge, 4D ja 3D. Tämän lisäksi erityisesti harjoittelimme mentorointiprosessimme aikana sekä GROW-mallia että havainnoivaa kuuntelua, joka oli melkoisen haastavaa eMentoroinnissa, koska meillä ei ollut kaikilla kerroilla mahdollisuutta nähdä toinen toistamme mentorointitilanteissa.

Välitehtävässä perustelimme menetelmävalintaamme seuraavasti: ”Valitsimme harjoiteltaviksi menetelmät, joista ajattelimme olevan eniten hyötyä tulevaa sekä kurssiin kuuluvaa ”todellisen elämän” mentorointiharjoittelua ajatellen, että myöhempiä työelämätilanteita ajatellen. Toinen valitsemistamme metodeista perustuu aktorin aktivoimiseen kysymysten avulla (GROW) ja toinen painottaa enemmän mentorin roolia aktiivisena kuuntelijana (havainnoiva kuuntelu). Menetelmät täydentävät hyvin toisiaan ja tuovat näin harjoitteluun enemmän sisältöä.” Skype-videotoiminnon toimimattomuus toikin isoimmat mentoroinnin haasteet digitaalisuuden näkökulmasta.

Ryhmämentorointiprosessin läpikäyminen oli sinänsä mielenkiintoinen kokemus. Harjoittelujen aikana parimentoroinnin joustavuus ryhmämentorointiin verrattuna tuli todistettua. Huomasin, että mentorien ylitarjonta ei tässä tilanteessa ollut mielekäästä ainakaan oman oppimiseni näkökulmasta. Olisi ollut mielenkiintoista mentoroida ryhmää itsenäisesti siten, että joku olisi ollut havainnoimassa prosessia. Nyt tilanne, jossa neljä mentoria toimii viiden hyvin erilaisilla tavoitteilla olevan aktorin kanssa, ei ollut paras mahdollinen tilanne mielekkään mentorointiprosessin aikaansaamiselle. Myös ryhmämentoroinnin aikataulutuksen haaste oli iso. Niinpä lomakaudesta, opiskelurytmistä ja kunkin yksilöllisestä elämäntilanteesta johtuen emme olleet yhdessäkään mentorointitilanteessa kaikki yhtä aikaa läsnä. Yksinkertaisesti yhteistä aikaa noin heterogeeniselle ryhmälle ei löytynyt.

Sekä pari- että ryhmämentorointitilanteissa huomasin, kuinka prosessiamme ei kuvannut perinteinen seniori-juniori-mallinen mentorointiajattelu (vrt. Kupias & Salo 2014, 11–19). Molemmissa prosesseissa (vaikka toiset oli nimetty aktoreiksi ja toiset mentoreiksi) kaikki oppivat toinen toisiltaan, jolloin voidaan puhua mentorointitilanteista. On siis huomattavissa, että opiskelijoiden keskinäisessä mentoroinnissa toteutuu erityisesti neljännen polven mentorointi. Tai ainakin näin oli meidän harjoitteluissamme oman kokemukseni mukaan. Oma tutustumismatkani mentoroinnin menetelmiin jatkui pääasiassa syventämällä kokemusta edellä mainituista menetelmistä. Pääsin tutustumaan ja harjoitteluun lähemmin myös menetelmiä, joihin aikaisemmin olin tutustunut vain vähän. Testasin menetelmiä sekä pilottiryhmässä (jota vedin koulutuksen ulkopuolella), koulutuksen harjoitteluprosesseissa sekä mentorointikoulutuksessa, jossa toimin kouluttajana. Tein koosteen eMentoroinnin opintojaksolla esiteltyjen metodien oppimisesta (Kuva 2).



Kuva 2. Kooste mentoroinnin menetelmien käytöstä eMentorointikoulutuksen aikana

Mentorointi, toimiva vuorovaikutus ja moninaisuus

Uskoin eMentoroinnin koulutuksen vahvistavan jo aikaisemmin hankkimaani vuorovaikutusosaamista, vaikka jo ennen tätä koulutusta koin hallitsevani tämän eMentoroinnin osa-alueen opintojakson osaamistavoitteiden mukaisella tasolla. En asettanutkaan suuria etenemistavoitteita tälle osa-alueelle, vaikka se mentorointikoulutuksen näkökulmasta onkin yksi kokonaisuuden keskeisistä sisällöistä. Mentorointisuhteen luottamuksellisuus on minulle ollut jo vuosien ajan itsestänselvyyttä. Kirjoittamassani mentoroinnin oppaassa korostan asiaa näin: *”Mentorointisuhteen onnistuminen edellyttää luottamuksellista ja toinen toistaan kunnioittavaa suhdetta. Aktorille voi olla jopa hyötyä mentorin ihailemisesta. Suhteelle keskeistä on myös luottamus, arvostus, tasa-arvo, avoimuus ja tasa-arvoisuus. Mentorointia voi kuvailla myös erityisesti kehittäväksi kahdenkeskiseksi vuorovaikutussuhteeksi. Yleensä mentori toimii alansa ammattilaisena, mutta harrastusluonteisesti ja maksuttomasti, eikä mentorilla välttämättä ole ohjauskoulutusta.”* (Latokangas 2015a.) Koska luottamus on keskeisellä sijalla mentoroinnissa, muistutan tästä aktoria jokaisen mentorointiprosessin alussa. Näin hän toivottavasti uskaltaa olla avoimempi ja rehellisempi mentorointitilanteissa. Yhteisöpedagogiopintoni puolestaan antavat minulle ammatilliset valmiudet yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen pedagogiikan soveltamiseen eri tilanteissa luontevalla tavalla. Tämän vuoksi yhteisöllinen näkökulma myös

mentoroinnissa ja mentoroinnin kautta oppimisessa oli minulle tuttua ja itsestään selvääkin.

Mentorointi on myös yksi johtamisen työkaluista. Olen suorittanut ensimmäisen osan Johtamisen erikoisammattitutkinnosta. Tuohon tutkintoon valmentavissa opinnoissa teimme kukin MBTI-kartoituksen (<http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/>). Kartoituksen jälkeen huomioimme koko tuon opintokokonaisuuden ajan 16 eri tyyppin vaikutuksia johtamistilanteisiin. Tämän vuoksi erilaisuuden ja moninaisuuden huomioiminen on minulle teemana tuttu sekä teorian että käytännön tasolla jossain määrin. Toisaalta oma työni Iso Kirja -opiston internaattipedagogiikan kehittämisessä ja opiskelijoiden ohjatun kampuustoiminnan kehittämisessä, koordinoimisessa ja johtamisessa, on edellyttänyt minulta moninaisuuden huomioimista ja tiimityötä koko 15 vuoden kansanopistotyöurani aikana.

Omalta osaltani panostin moninaisuuden huomioimiseen ”Rikastuttajien” tiimissä erityisesti siitä näkökulmasta, että pyrin olemaan tasavertainen tiimin jäsen koko tiimin kanssa huolimatta siitä, että minulla oli oman pohjakoulutukseni vuoksi paljon annettavaa toisille tiimiläisille sekä mentoroinnin teoriasta että digitaalisista menetelmistä. Samalla pyrin tietoisesti huomioimaan toisten tiimiläisten erityistaitoja ja tiimille antamia ”lahjoja”. Pyrin myös antamaan toisille tilaa oppia käytännön mentorointitilanteista sekä prosessin laadimisesta yhteistyössä, jotta jokaisella oli mahdollisuutta oppia riittävästi asioita ennen varsinaisen mentorointiharjoittelun alkamista.

Opinnäytetyössäni (Latokangas 2015b) kuvailen hyvän mentorin ominaisuuksia seuraavasti: *”valmius jakaa omastaan, kiinnostuneisuus oppimisesta, hyvät vuorovaikutustaidot, arvostusta nauttiva, taito astua sivuun ja aito ihmisyyys (Juusela & Lillia & Rinne 2000, 30–31)”*. Tämän koulutuksen harjoittelujaksojen aikana opin erityisesti verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta sekä toimivissa perustilanteissa että teknisten välineiden kanssa painiskelun keskellä. Vuorovaikutustilanne, jossa emme nähneet toisiamme (erityisesti ryhmässä) toi omat haasteensa muun muassa sen varmistamiselle, että jokainen on mukana aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Haastetta verkkotapaamisille toi myös se, että emme henkilöinä tunteneet toisiamme etukäteen, jolloin sanattoman viestinnän puuttuminen lisäsi haastavuutta luontevaan vuorovaikutukseen (erityisesti ryhmässä). Parimentorointitilanteissa vuorovaikutus toimi erittäin hyvin. Vuorovaikutussuhteesta muodostui luottamuksellinen, syvä, avoin ja luonnollinen. Tämä toimintatapani näkyi myös aktorin palautteessa: *”Koin mentoroinnin turvalliseksi ja luotettavaksi kaikin puolin.*

Toimimme niin kuin olimme yhdessä sopineet ja alussa keskustelimme myös siitä, että kaikki keskustelumme ym. ovat luottamuksellisia asioita ja näin myös koin tapahtuneen. Keskustelumme olivat kahdenkeskisiä, jolloin tilanne oli rauhoitettu vain meille kahdelle. Lisäksi koen, että kemiamme kohtasivat alusta alkaen, joka vaikutti positiivisesti avoimuuteen ja luottamuksen syntyymiseen.” Parimentoroinnissa sain myös tutustua tietyllä lailla aktorin ihannemalliin. Tämä tuki vuorovaikutustamme sekä koko oppimisprosessiani, koska aktorini oli todella motivoitunut ja aktiivinen osapuoli jokaisessa mentorointitilanteessa.

Ryhmämentorointiharjoittelun aikana kiinnitin huomiota siihen, kuinka tärkeää on, että vuorovaikutukselle annetaan riittävästi tilaa. Ensimmäisessä ja viimeisessä kokouksissa näin mielestäni kävikin, mutta keskimmaisella sessiolla oli tunne, että istumme verkkoluennolla sen sijaan, että olisi ollut menossa mentorointikeskustelu. Mentori oli siis laatinut luennonosat niistä aiheista, jotka aktorit olivat nostaneet esille ennakkotehtävässä Flingassa. Palautteen perusteella aktorit vaikuttivat tapaamiseen tuosta huolimatta tyytyväisiltä. Tuo tapaaminen kuitenkin palautti minulle mieleen erityisesti mentorointitilanteen dialogisuuden ja vuorovaikutteisuuden tarpeen.

Parimentorointiprosessin aikana pyrin tietoisesti hyödyntämään moninaisuutta. Tämä näkyi esimerkiksi hyvänä tutustumisena aikaisemmin minulle tuntemattomaan aktoriin sekä ennakkotehtävien antamisena. Nämä auttoivat ja hyödyttivät minua tapaamisten suunnittelussa ja toteutuksessa. Aktorini totesi harjoitteluraportissamme seuraavasti: *”Keskustelimme osaamisestani ja toin mielestäni tätä puolta itsekkin hyvin esille, jolloin mentorin ei tarvinnut kysyä osaamisestani. En ainakaan muista, että tästä olisi ollut varsinaisesti puhetta.”* Aktorien moninaisuutta mentori osasi hyödyntää hyvin ja kaikki aktorit niin kuin mentoritkin saivat mahdollisuuden jakaa tietoaan, mielipiteitään ja palautetta mentoroinnista. Ryhmämentoroinnissa jokainen mentori valitsi aihealueista sen, missä on eniten osaamista. Näin mentoreiden osaamisalueet tulivat parhaiten esille. Jokaisella meistä oli myös mahdollisuus osallistua keskusteluun, jakaa mielipiteitä ja tietoa palautteen kera. eMentoroinnin koulutus tuki kehittymistäni moninaisuuden tiedostamisen merkityksestä, moninaisuuden hyödyntämisestä sekä moninaisuuden esiintuomista haasteista tai niiden ennakoinnista. Viimeisin näkyi erityisesti ryhmämentoroinnissa, jossa ryhmämme oli vaikeaa löytää yhteisiä tavoitteita ja punaista lankaa mentorointiprosessille, koska emme tunteneet toisiamme riittävästi.

Ryhmämentorointiharjoittelun aikana opin siitä, kuinka merkittävää moninaisuuden tuntemus on rakentavalle ja kehittäväälle vuorovaikutukselle mentorointisuhteessa. Ryhmämentorointiprosessi osoitti, että heikohko toinen toistemme tuntemus sai mentorointiprosessin tuntumaan kolmen erillisen tapaamisen joukolta. Tällaiseen perustutustumiseen ei riitä vain pieni hetki osana luentopäivää. Ajattelen, että esimerkiksi mentorointikoulutuksessa ryhmän jäsenten vaihtuvuus tuo haasteita. Tämä näkyi muun muassa siinä, kun varsinaista mentorointiharjoittelua varten jo aikaisemmin kootut mentoriryhmät hajaannutettiin ja koko ryhmäprosessi täytyi aloittaa alusta kesken kaiken. Moninaisuuden hyödyntäminen olisi ollut enemmän mentorointia tukevaa, jos mentorit olisivat jo entuudestaan tunteet toinen toisensa.

Opiskelijan osaamisen tukeminen pelillisten keinoin

Tässä on lyhyt ote opinnäytetyöstäni, joka toimi pohjana, jolle eMentorointiajatuksiani rakensin ja kokemuksiani peilasin: ”eMentoroinnilla tarkoitetaan mentorointitilannetta, ’jossa käytetään sähköisiä kommunikaatiovälineitä aktorin kehittymiseen ja tietojen ja taitojen kasvuun tähtäävässä vuorovaikutuksessa’. eMentoroinnin mahdollisuuksia ovat joustavuus suhteessa mentorin saatavuuteen, aikaan, paikkaan ja työuran vaiheeseen. Tarvitaan vain mentori, aktori, tietokone ja internet-yhteys. eMentorointi mahdollistaa uudella tasolla myös kansainvälisen verkottumisen. eMentoroinnin dokumentoimiseen kannattaa panostaa, ’jotta suurten ikäluokkien hiljaista tietoa jäisi organisaatioon heidän työelämästä poistuessaan’. Muita virtuaalimentoroinnin etuja ovat muun muassa edullisuus, saatavuus, prosessimaisuuden tukeminen ja verkkotyöelämätaitojen lisääminen. Haasteita virtuaalimentoroinnille puolestaan voivat tuoda ennakoasenteet, käyttäjäsäveltävällisen teknologian löytäminen, tietosuoja, perehdyttäminen sekä medialukutaito. (Leppisaari & Tenhunen 2007, 211–222.)” (Latokangas 2015b, 20.)

Olen pedagogisesta näkökulmasta jo aikaisemmin tutustunut pinnallisesti useisiin digisovelluksiin. Tavoitteeni eMentorointikoulutuksessa digitaalisten menetelmien osalta keskittyikin nimenomaan niiden käytön oppimiseen ja reflektointiin nimenomaan opiskelijan osaamisen kehittymisen tukemisen näkökulmasta. Tavoitteeni on saada hiukan haluttuun myös pelillistämisen teoriaa sekä hyödyntää mentoroinnissa pelillisiä menetelmiä mielekkäällä tavalla. Jo tämän koulutuksen alkuvaiheessa sain kokeilla monien sovellusten toimivuutta mentorointitilanteeseen. Ajatus pelillisyyden hyödyntämisestä mento-

roinnissa oli minulle uusi ja silmiä avaava. Teeman lyhyt avaaminen lähijaksolla Jarkko Ansamäen toimesta olikin minulle erittäin tärkeä osa eMentoroinnin koulutusta.

Kesälukukauden 2016 aikana suorittettua harjoittelua varten tutustuin myös joihinkin uusiin digivälineisiin ja toisaalta perehdyin tarkemmin jo aikaisemmin mentoroinnissa tai muussa ohjauksessa käyttämiini digisovelluksiin. Tässä on lyhyt kuvaus ”Rikastuttajien” välitehtävästä: ”Digivälineiden käytössä on sekä mahdollisuutensa että haasteensa. Etenkin tekstipohjaisessa viestinnässä esimerkiksi opiskelijoiden virtuaali-tiimeissä on toinen toistensa väärinymmärryksen vaara. Väärinymmärryksen korjaaminen pelkällä digiviestinnällä on haastavampaa kuin fyysisessä kommunikaatiotilanteessa. Myös yksityisyyteen liittyvät tekijät tulee huomioida verkossa huolellisesti. Virtuaalineuvottelun välineiden toimivuus kannattaa testata etukäteen. Neuvotteluyhteys on hyvä avata siten, että yhteydet pystytään testaamaan kaikkien osallistujien osalta ennen varsinaisen neuvottelun alkamisajankohtaa. Neuvottelua varten kannattaa olla mahdollisuus myös puhelinyhteyteen, jos jotain ongelmia yhteyden kanssa sattuisi tulemaan. (Kalliala & Toikkonen 2009, 81.)”.

Digivälineosaamisen näkökulmasta koulutus oli erittäin antoisa. Koulutuksen itsereflektiota varten koostamani kuva osoittaa edistymistäni digisovellusten kanssa sekä määrällisesti että käyttökokemuksellisesti (Kuva 3). Koska käytin sovelluksia aikaisempaa enemmän, myös varmuuteni niiden käyttäjänä lisääntyi. Tämä puolestaan heijastui rohkeutena hyödyntää niitä enemmän. Pelillisyyden elementtiin oppimisen ja ohjaamisen muotona perehdyin enemmän varsinaisten opintojakson tarjoamien mahdollisuuksien ulkopuolella. Siinä mielessä erityisesti tämän tavoitealueen osalta toteutin kokonaisvaltaisempaa oppimisympäristöajattelua, johon myös jatkossa haluan perehtyä tarkemmin.



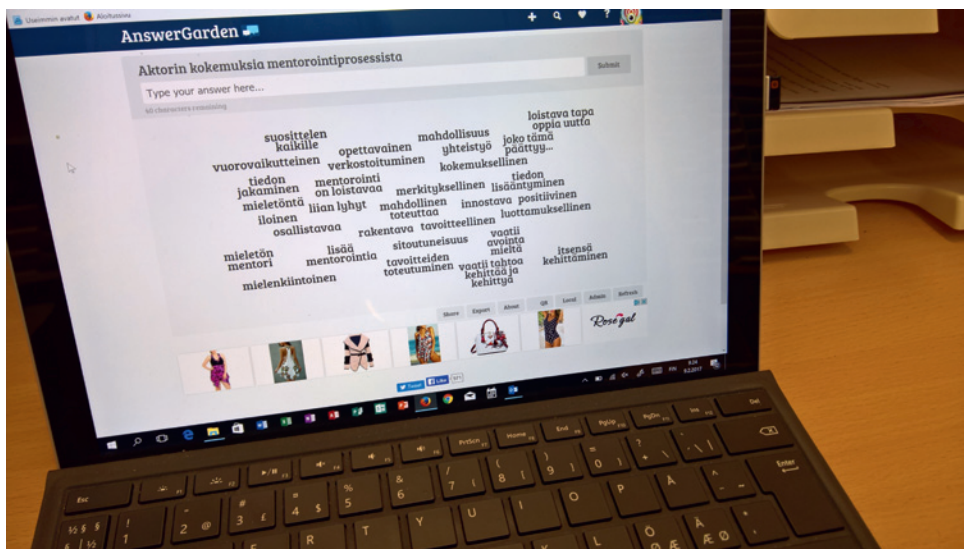
Kuva 3. Kooste digisovellusten käytöstä eMentorointikoulutuksen aikana

Totesin tämän matkan varrella, että eMentorin välinevarastossa täytyy löytyä hyvä kiinteä laajakaista tai mobiiliiliittymä, varakuuloke/-mikrofonisysteemi, ekstratapaamispaikka verkossa (esim. Hangouts tai vastaava) sekä riittävästi aikaa valmistautumiseen ja tekniikan testaamiseen. Tätä ei voi myöskään aktoreille liikaa painottaa, koska viime minuutilla tulijat aiheuttavat helposti epämääräiseltä tuntuvaan tapaamisen alun. Eniten opin juuri siitä tilanteesta, jolloin oma tekniikkani jostain syystä nimenomaan ryhmämentorointitilanteen ohjaajana petti. Juuri silloin tekninen varavälineistö läheisessä laatikossa pelasti tilanteen.

Johtopäätökset

Tämä eMentoroinnin koulutusprosessi sisälsi tavallaan neljä eri kokonaisuutta: 1) eMentoriksi valmistuminen, 2) vertaismentorointi/harjoitteluprosessi eMentoriopiskelijoista kootun pienryhmän kanssa, 3) parimentorointiharjoitteluprosessi ja 4) ryhmäeMentorointiharjoitteluprosessi aivan uuden yhdeksän hengen kanssa. Kaikista näistä tuli tehdä oma raporttinsa. Kaikkien neljän raportin työstäminen vaati paljon aikaa ja kärsivällisyyttä, mutta ehkäpä juuri siksi koenkin oppineeni todella paljon tästä raporttien laatimisesta itsessäänkin. Oppimista tuki erinomaisesti myös jokaisen eMentoriopiskelijan tekemä henkilökohtaisen itsereflektio. Aktorien kanssa käymieni keskustelujen pe-

rusteella myös he kokivat prosessin mielekkäänä. Tästä esimerkkinä kooste oman aktorini mentorointiprosessin kokemuksista (Kuva 4).



Kuva 4. Aktorin Maritta Engström kokemuksia mentorointiprosessista (Kuvaaja: Katri Latokangas)

Ryhmämentorointiprosessiin valmistettaessa olisi mielestäni tärkeää korostaa enemmän mentoroinnin keskustelullisten elementtien tärkeyttä, vaikka niiden puuttuminen (tai vähäisyys) kyllä perustui oman kokemukseni pohjalta luonnollisiin seikkoihin: 1) mentorointiryhmässämme oli monta mentoria, jotka eivät tunteneet toisiaan, 2) yhdeksän hengen ryhmä ensimmäistä todellista ryhmä-eMentorointiharjoittelua varten oli turhan suuri, 3) aktoreilla ei ollut yhtenäistä tavoitetta ryhmämentorointiprosessille ja 4) joillakin ryhmämentorointiprosessin teemat menivät päällekkäin parimentorointiprosessin teemojen kanssa sekä 5) millään ryhmämentorointikerralla kaikki ryhmäläiset eivät päässeet samalla kertaa paikanpäälle verkkoon eli senkaltaista ryhmäytymistä, joka tukisi avoimen/vapaan keskusteluilmapiiirin syntymistä verkon yli, ei oikeastaan edes pystynyt noin lyhyessä ajassa syntymään.

Moninaisuuden hyödyntäminen mentorointikoulutuksessa toteutui erityisesti ryhmämentoroinnin aikana. Omalla kohdallani tämä näkyi erityisesti eMentoriopiskelijoista kootun ”Rikastuttajat”-pienryhmän vahvuutena ja voimavarana. Toisaalta huomasi, että yhtä tärkeää kuin moninaisuuden hyödyntäminen on moninaisuuden sudenkuoppien välttä-

minen. Esimerkiksi liian heterogeeninen ryhmä tai liian erilaiset näkökulmat voivat toimia myös mentorointisuhdetta hajottavana tekijänä, koska mentorointi perustuu nimenomaan toiselta oppimiseen, kokemuspohjan ja oppimistavoitteen tulee kohdata riittävällä tavalla.

Itselle tämän koulutuksen keskeisin sisältö oli digitaalisten menetelmien hyödyntäminen luontevana osana mentorointiprosessia. Tältä alueelta koulutus mahdollisti paljon sekä teorian että käytännön oppimista. Ajattelen, että erilaisten digitaalisten menetelmien käyttäminen mentorointiprosessissa ei saa nousta itseisarvoksi, mutta mielekkäitä digitaalisia välineitä kannattaa hyödyntää mahdollisimman paljon mentorointiprosessin aikana on sitten kyse mentoroinnista e:n kanssa tai ilman. Toisaalta tietyissä tilanteissa (kuten jos esimerkiksi kaksi kolmasosaa mentorointikoulutuksen opiskelijoista asuu eri puolilla maailmaa niin kuin Ison Kirjan koulutuksessa) digimenetelmien käyttäminen on välttämätöntä. Pelillistäminen mentoroinnissa näyttäisi olevan tietyillä lailla vielä melko lapsen kengissä yleensäkin, joten siihen tarvittaisiin lisäsatsausta niin kehittämisen, koulutuksen kuin hyödyntämisen näkökulmista.

Lähteet

Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (2000). Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat.

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

Latokangas, K. (2015a). Mentori, aktori vai molempia: Opas seurakuntatyöntekijöille. Verkkojulkaisusarja: HELP ry:n julkaisuja 2/2015. www.helpry.fi viitattu 1.2.2017.

Latokangas, K. (2015b). Mentorointi seurakuntatyöntekijän tukena. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu, Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma. Jyväskylä: Humak.

Leppisaari, I. & Tenhunen, M-L. (2007). e-Mentoroinnin mahdollisuudet ja haasteet yritysten henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) 2010, Ammatillinen kasvu – Professional Growth – Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna: Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 211–223.

Eeva-Liisa Kemppainen ja Heidi Arffman

Kokemuksia eMentoroinnista

Johdanto

Osallistuimme Kajaanin Ammattikorkeakoulussa viiden opintopisteen eMentorikoulutukseen ajalla 12.4.2016 - 17.3.2017. Koulutus piti sisällään lähiopetuspäiviä, erilaisiin mentorointimenetelmiin perehtymistä sekä mentorina ja aktorina toimimista pienryhmissä. Ryhmä- ja perimentoroinnin harjoittelun suoritimme yhdessä eMentorikoulutukseen osallistuvien aktoreiden kanssa. Koulutuksessa opimme suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia tapoja toimia eMentorina erilaisilla kokoonpanoilla. eMentoriopiskelijat, kuten myös aktorit, olivat sitoutuneet yhteiseen tekemiseen ja valmistautuneet kokoon-tumisiin huolella, joten ryhmätyöt sujuivat jouhevasti. Ryhmässä työskentelyn hyviä puolia oli myös toisilta saatu tuki esimerkiksi erilaisten digityövälineiden käytössä. eMentorointikoulutus antoi uusia ihmissuhteita, uuden verkoston, oppimisen iloa, mutta myös tuskaa sekä repullisen uusia kokemuksia.

Meillä molemmilla on vahva ja monipuolinen työkokemus alaltamme, joten eMentoroinnissa pystyimme hyvin jakamaan työelämän osaamista ja kokemusta aktoreille. Uskomme, että tällaista tietoa on mahdotonta saada kirjoista lukemalla. Vaikka olemme kokeneita ammattilaisia alallamme, on huomioitava, että mentoroinnissa käsittelemämme teemat eivät suinkaan olleet meidän valitsemiamme, vaan vastasimme aktoreiden tarpeisiin ja toiveisiin heidän lähtökohdistaan ja toiveistaan. Saamamme palautteen mukaan mentoroinnista oli hyötyä aktoreille muun muassa työharjoittelussa, työllistymisessä ja opinnäytetyön yhteistyökumppanin löytämisessä. Osallistumisemme koulutukseen antoi työnantajillemme laajan verkostoitumisen mahdollisuuden ja näköalapaikan tämän hetken ammattikorkeakouluopintoihin.



Kuva 1. Eeva-Liisa Kemppainen työskentelee projektikoordinaattorina Ukkohallan matkailukeskuksessa Hyrynsalmella (vas) ja Heidi Arffman työskentelee Kainuun SOTE:ssa nuorisopsykiatrian osastolla apulaisosastonhoitajana.

Digityövälineet työssä ja arjen apuna

eMentorointi opetti käyttämään rohkeasti erilaisia digityövälineitä, kuten esimerkiksi WhatsApp-ryhmää, Skypen ryhmäpuhelua, Google Docsia, Google Driveä, Sway:tä, Bloggeria, Flingaa ja Padletia. Latasimme myös videoita Youtubeen ja äänitiedostoja loppuraporttiimme. eMentoreina opimme tekemään eri sovellusten käyttöönoton alkutoimia, mikä on helpottanut työelämässäkkin ottamaan vetovastuuta uusien digityövälineiden käyttöönotossa. Jokapäiväisen työn arkea on helpottanut palavereiden pitäminen Skypen avulla ryhmäpuheluna. Lisäksi meillä molemmilla on WhatsApp vahvasti mukana päivittäin eri henkilöiden ja ryhmien välisenä yhteydenpitovälineenä. Suosittelemme myös Google Drivea, joka on erittäin helppo tapa jakaa yhteisiä tiedostoja eri ihmisten ja ryhmien välillä.

Olemme huomanneet, että uusien digityövälineiden käyttö työelämässä voi herättää aluksi erilaisia tunteita, kuten pelkoa ja epävarmuutta. Yksi pelon aihe saattaa olla oma

osaamattomuus ja toisaalta myös sen myöntäminen. Opimme koulutuksen aikana, että niin omaa osaamistaan kuin myös osaamattomuuttaan pystyi jakamaan ja kysymään neuvoa kokeneemmilta digityövälineiden käyttäjiltä. Uusien asioiden aiheuttamaan pelkoon voi itse vaikuttaa omalla suhtautumisella, perehdyttämällä ja sitkeällä asenteella. Joskus taas paluu taaksepäin voi olla myös järkevä ja hyvä ratkaisu, jos digiväline ei vastaakaan riittävän hyvin käyttäjän tarpeisiin. Joissakin tilanteissa taas täysin vieraan ohjelman opettelu voi viedä ajallisesti niin paljon aikaa, että sen käytöstä on luovuttava. Tästä esimerkkinä opiskelussamme Applen iMovien hyödyntäminen eMentorin profiilivideon tekemisessä. Työssämme uusia digityövälineitä on ollut koulutuksen jälkeen helppo ottaa käyttöön ja olemme kokeilleet niitä rohkeasti. Olemme siis muuttaneet omia asenteitamme aikaisempaa digimyönteisemmäksi.

Etenkin etätöissä digityökalujen hyödyntäminen korostuu olennaisesti. Kainuun kuntien välimatkat huomioon ottaen aikaa ei mene kulkemiseen, koska kenenkään ei tarvitse kokoontua fyysisesti samaan paikkaan. Alasta riippuen digityökaluja työssään käyttävän on otettava huomioon myös tietosuoja, jolloin esimerkiksi palaverit on järjestettävä työnantajan määräämän digivälineen välityksellä, tästä esimerkkinä vaikkapa Lync-neuvottelumahdollisuus.

Menetelmäosaamisen hyödyntäminen työssä

Opimme koulutuksen aikana myös sen, että hyvä valmistautuminen eMentorointikeskusteluun oli tuloksellisuuden kannalta erittäin tärkeää. Oli hyvä, että pohdittavaan ongelmaan tutustuttiin erilaisista näkökulmista jo etukäteen. Tätä voimme suoraan soveltaa työelämän haasteisiin ongelmanratkaisutilanteissa, myös ryhmätöskentelyssä.

eMentorointimenetelmistä käytämme työssämme havainnoivaa kuuntelua, jonka osaamisesta on hyötyä päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Mentoroinnin tarkoitus ei ole antaa valmiita vastauksia, vaan auttaa aktoria löytämään itsestään vastaukset häntä mietityttäviin asioihin. Joissakin tilanteissa auttaa pelkkä omien sanojen kuuleminen joltain toiselta ihmiseltä. Tätä tukee myös menetelmä ”kuumien sanojen sieppaaminen”. GROW-menetelmää (goal/tavoite - reality/nykytila - options/mahdollisuudet - wrap-up/yhteenveto) voi käyttää työpaikalla hyödykseen esimerkiksi perehdyttämistilanteissa.

Kaikista käyttämistämme eMentorointimenetelmistä löydämme tilanteen tullen nopeasti ja helposti tietoa, sillä koulutuksessa tehdyt raportit löytyvät molemmilta Google Drives-ta. Kaikki muistot ja tilanteet eivät toki ole digitaalisesti, vaan myös kokemuksellisesti mielessämme.

eMentorointia pystyi toteuttamaan myös "livenä" muun muassa tutustumiskäyntinä omaan työpaikkaan, jonka jälkeen mentorointi jatkui etänä. Tällainen mentorointiprosessin aloitus voi joissakin tilanteissa olla hyvä tapa aloittaa mentorointi uuden ihmisen kanssa. Vaikka mentoroinnissa pystyi jäsentelemään ja hahmottamaan omaan työtään, saattoi aktoreiden taholta herätä jokin uusi ja arvaamaton näkökulma myös mentorin omalle työlle, jota aiemmin ei itse ollut tullut ajatelleeksi. Mentoroinnissa tärkeää on kunnioittava asenne aktoria kohtaan ja opastus sillä tiedolla ja kokemuksella, mikä mentorilla sillä hetkellä on. Samalla tärkeää on kannustaa aktoria tekemään omat päätelmät ja päätökset asioidensa suhteen. Nämä ajatukset on hyvä pitää mielessä esimerkiksi uuden työntekijän työelämän perehdyttämistilanteissa tai jo kokeneemman työntekijän kehityskeskusteluissa.

Ainutlaatuisia hetkiä

Meidän moniammatillinen ja luottamuksellinen Sensei-eMentorointiryhmämme pitää edelleen yhteyttä WhatsApp:in ja Facebookin kautta. On ilo kuulua ryhmään, josta saa, mutta jolle myös itse on antamassa henkistä tukea erilaisissa työelämän käännteissä. Ryhmän jäseniltä on helppo pyytää ammattilaisilta tukea ja ohjausta, jolloin oma näkökulma laajenee ilmiöiden hahmottamisessa.

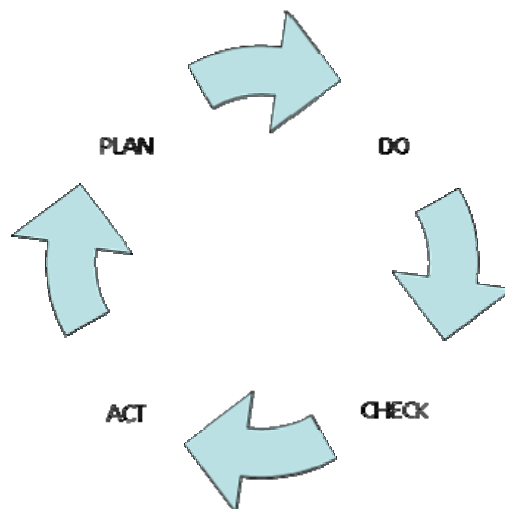
Lopuksi toteamme, että mentorointi ei ole jäykkää kysymysten kysymistä ja vastausten antamista, vaan joustava, ainutlaatuinen ja tärkeä hetki yhteisesti jaetulle kokemukselle. Suosittelemme lämpimästi kaikkia ottamaan mentoroinnin osaksi omaa arkeaan.

Sirpa Ala-Tommola

Pilottiopintojakson loppupalaute kehitystyön apuna

Korkeakouluissa opiskelijapalautetta kerätään perinteisesti paljon ja sen perusteella tarkastellaan ja kehitetään opetuksen laatua. Kehittämishankkeeseen liittyvällä opintojaksolla opiskelijoiden palautteella ja kokemuksella on vieläkin merkittävämpi rooli. Palautetta kerätään muodollisesti, mutta opiskelijoiden kokemuksia kuunnellaan ja tarkkaillaan myös muissa yhteyksissä. Kolmen ammattikorkeakoulun ja niitä edustavien asiantuntijoiden yhteistyönä toteutettu koulutus vaati lisäksi sopeutumista verkostomaiseen yhteistyöhön ja joustoa yhteisen näkemyksen saavuttamiseksi.

eMentorintokoulutuksessa on havaittavissa luontevana ja sisäänrakennettuna toimijoiden välinen PDCA-menetelmä (Plan-Do-Check-Act), joka myös Demingin laatuympyränä tunnetaan. PDCA-menetelmässä arviointi on jatkuvaa, mutta samalla joustavaa. Kehittäminen nähdään jatkuvana prosessina, joka ei voi koskaan saavuttaa täydellisyyttä eikä se näin ollen voi koskaan olla myöskään valmis. Prosessissa tunnistetaan ne kohteet, jotka kaipaavat kehittämistä ja lähdetään toimimaan niiden suuntaan. On tunnistettava myös ne asiat, jotka toimivat ja joita ei tarvitse muuttaa sen hetkisen näkemyksen mukaan. Kuvassa 1 on esitetty Demingin laatuympyrän toimintamalli. (Hokkanen & Strömberg 2006, 81–82.)



Kuva 1. Demingin laatuympyrän toimintamalli

eMentorointikoulutuksen pilottitoteutuksessa mukana olleet opettajat ja opiskelijat olivat kaikki uuden oppijoita sekä mentoroinnissa käytettävän muodon että yhteisen toiminnan osalta. Liikkeelle lähdettiin kuitenkin uskoen vahvasti koulutuksen ja yhteistyön onnistumiseen, vaikka toteutustapa oli lähtökohtaisesti haastava. Vaikka osaaminen ja ammattitaito olivatkin kohdallaan, tekniikan tuottamat ongelmat ottavat usein aivan liian suuren huomion itse asialta.

Pilottitoteutuksessa kerätyt palautteet

Opintojakson aikana kerättiin myös koulutuspäiväkohtaista palautetta, jota käsiteltiin projektiryhmän tapaamisissa lähipäivän jälkeen. Näin palautteista saatu kommentointi voitiin ottaa huomioon jo seuraavaa lähipäivää kehitettäessä. Tässä PDCA-toimintatapa toteutui suhteellisen nopeasti suhteessa kokonaisuuteen ja sen avulla pystyttiin puuttumaan joustavasti akuutteihin tilanteisiin.

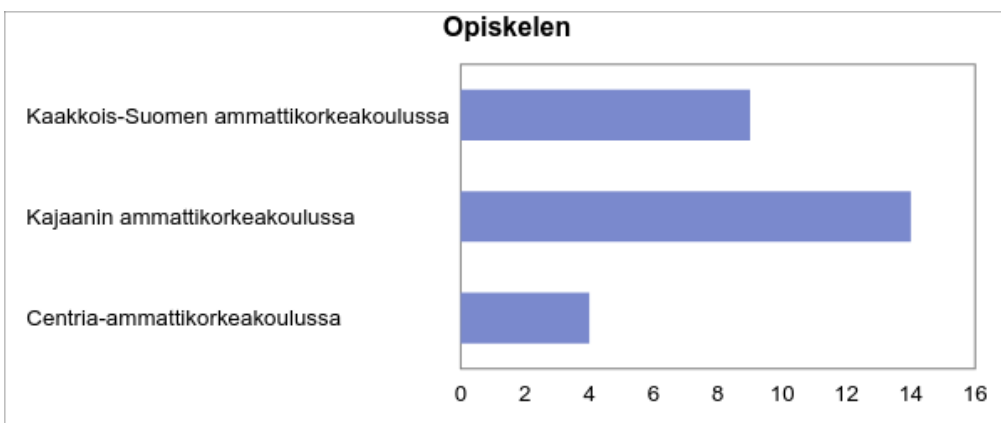
Pilottikoulutuksen päätteeksi toteutettiin loppukysely, joka tehtiin Webropol-järjestelmällä ja lähetettiin kaikille koulutukseen osallistujille vastauslinkkinä. Vastausaikaa jatkettiin alkuperäisestä aikataulusta, sillä innokkuus vastaamiseen osoittautui yllättävän laimeaksi. Oma vaikutuksensa lienee alkaneella keväällä ja muiden opintojen vaatimalla huomiolla opintojakson päättymisen lisäksi.

Loppukysely koottiin yhteistyönä projektiryhmässä, ja osaa sen tuloksista on käytetty muussa raportoinnissa ja tuloksien julkaisuissa. Opiskelijoiden antaman palautteen lisäksi projektiryhmä on käsitellyt omia kokemuksiaan koulutuksesta keskusteluissa itsearviointin kaltaisina menetelmin.

Tämän artikkelin osalta palautteen käsittely on hyvin yleisluonteinen, mutta pyrkii rehelliseen avoimuuteen. Palautteen antajan on voitava luottaa siihen, että nimettömänä annettu palaute on myös sitä todellisuudessa. Opiskelijoiden avointen vastausten lainaukset ovat muokkaamattomia ja pyrkivät osoittamaan keskiarvoja annetuista kommentista.

Loppukysely

Vastaajia kyselyyn oli yhteensä 27, joista eMentoreita 14 ja eAktoreita 13. Vastaajien jakautuminen ammattikorkeakouluittain on esitetty kuvassa 2. Pilottitoteutuksessa opiskelijoita oli 26 eMentoria ja 32 eAktoria, joten vastausprosentiksi muodostui 47 %. Vastaajien vähäinen kappalemäärä ei anna välttämättä täyttä kuvaa toteutuksen onnistumisesta, mutta yhdenmukaisuus vastauksissa antaa kuitenkin suuntaviivoja kehittämiselle sekä kiitosta niille teemoille ja toteutustavoille, jotka on koettu onnistuneiksi.



Kuva 2. Vastanneiden opiskelijoiden jakautuminen kolmen ammattikorkeakoulun välillä

Mikä motivoi eMentorointikoulutuksessa

Pilottijaksolla mukana olleilta tiedusteltiin, mitkä asiat heitä motivoivat eniten eMentorointikoulutuksessa. Heitä pyydettiin valitsemaan alla olevista vaihtoehdoista viisi itselleen merkittävintä ja merkitsemään ne 1=tärkein ja 5=vähiten tärkein.

eMentorointikoulutuksessa käsiteltiin eMentoriksi/eAktoriksi oppimisen näkökulmasta keskeisiä asiasisältöjä.

- A. eMentorointikoulutus oli käytännönläheistä ja sisälsi riittävästi eMentorointiharjoittelea.
- B. Sain verkostoiduttua erilaisten asiantuntijoiden kanssa.
- C. Sain opetella uusia eMentoroinnin menetelmiä.

D. Sain opetella uusien digivälineiden käyttöä.

E:eMentorointikoulutus toteutettiin monialaisesti, ja siinä työskenneltiin monialaisissa opiskelijaryhmissä.

F. eMentorointikoulutuksessa käytettiin monipuolisia oppimista tukevia opiskelumenetelmiä.

G. eMentorointikoulutuksen yhteisöllinen työskentely innosti minua opiskelemaan opintojaksolla.

H. Sain pohtia ja reflektoida omaa osaamistani ja eMentoriksi/eAktoriksi kehittymistäni.

I. Sain jakaa osaamistani toisille opiskelijoille.

J. Sain vertaispalautetta opintojakson oppimistehtävistä toisilta eMentoriopiskelijoilta/eAktorioiskelijoilta.

K. Sain palautetta pari-eMentorointiharjoittelussa eAktoriltani/eMentoriltani.

L. Sain palautetta kouluttajilta.

eAktori-opiskelijoilta eniten valintoja kahdeksi tärkeimmäksi tuli kohdasta C eli ”Sain verkostoiduttua erilaisten asiantuntijoiden kanssa”. Seuraavat kaksi motivoivinta kohtaa olivat I ja L.

Motivoivimmaksi koulutuksessa eMentoreiden keskuudessa nousi samoin kohta C, mutta yhtä monta koki eMentoroinnin menetelmien oppimisen (kohta D) koulutuksen parhaaksi anniksi. Muutoin eMentoroiden arviot hajaantuivat eri vaihtoehtojen välille.

Tätä kysymyssarjaa on käsitelty tarkemmin ja sen tuloksia analysoitu syvemmin Irja Leppisaaren artikkelissa **Autenttinen oppiminen motivoi eMentorointiopiskelijoita**, joka löytyy Centria-ammattikorkeakoulun julkaisusarjasta Puheenvuoroja. Verkko-osoite julkaisuun, josta artikkeli löytyy sivuilta 42–56 on <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7173-29-9> . (Leppisaari 2017, 42–56.)

Mentorointiprosessin onnistuminen

Opiskelijoita pyydettiin arviomaan, miten esitetyt väittämät (Taulukko 1) pitivät heidän kohdallaan paikkansa. eMentoreiden ja eAktoreiden kokemukset olivat hyvin lähellä toisiaan. Taulukossa on esitetty molempien vastaukset kappalemääräisinä. Eniten hajon-

taa tuli ryhmämentorointiin liittyvissä kokemuksissa ja parhaat kokemukset saatiin parimentoroinnista.

Taulukko 1. Vastaajat (kpl) verrattuna siihen, kuinka hyvin esitetty väite vastasi heidän kokemustaan.

Väite / Miten väite pitää paikkansa?	ei lainkaan	vähän	kohtalaisesti	hyvin	erittäin hyvin
Parimentorointiprosessi tuki osaamisesi kehittymistä.	0	2	1	9	15
Ryhmämentorointiprosessi tuki osaamisesi kehittymistä.	1	5	5	11	5
Mentorointisuunnitelma ohjasi parimentorointiprosessien toteutumista.	0	1	3	12	11
Mentorointisuunnitelma ohjasi ryhmämentorointiprosessin toteutumista.	0	3	0	17	7
Saavutitte parimentorointisuunnitelmassa asettamanne tavoitteet.	0	0	3	7	17
Saavutitte ryhmämentorointisuunnitelmassa asettamanne tavoitteet.	0	4	2	14	7

Mentoroinnin sopiva ajoitus

Kysymykseen ”Missä vaiheessa ammattikorkeakouluopintoja eMentorointi tukee mielestäsi parhaiten opiskelijoiden työelämään siirtymistä ja/tai työllistymistä?” tuli vastaajilta useita kommentteja. Suuri enemmistö oli sitä mieltä, että mentoroinnista olisi eniten hyötyä opintojen loppupuolella. Joitakin alkuvaiheen kannattajia oli kuitenkin joukossa. Useat mainitsivat myös opinnäytetyötä edeltävän vaiheen hyväksi ajoitukseksi mentoroinnille.

"Varmastikin koko opiskeluaika olisi otollista, mutta parhaiten ennen oparin aloittamista toisen ja kolmannen vuoden aikana." (eAktori)

"Mentorointikoulutusta voisi olla jo toisen vuoden opiskelijoille, joilla on vielä opinnäyte-työ mahdollisesti hakusessa. Myös kolmannen vuoden opiskelijat voivat hyötyä mento-roinnista." (eMentori)

"Siinä vaiheessa, kun sen kokee itse hyödylliseksi. Siksi on erittäin hyvä, että missä ta-hansa vaiheessa koulutusta on mahdollisuus osallistua mentorointiin." (eAktori)

Mukana olleita opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan, miten opintojakso tuki opiskelijan työl-listymistä. Annetuista vastauksista tuli esille se, kuinka monenlaista käytännöllistä apua joko neuvoina, tukena tai konkreettisina toimina eAktorit saivat eMentoreilta. Tuloksena oli jopa työllistyminen. Vain kaksi vastaajaa yhteensä 21 vastaajasta koki, ettei eMento-roinnista ollut heille juurikaan tukea työllistymisen suhteen.

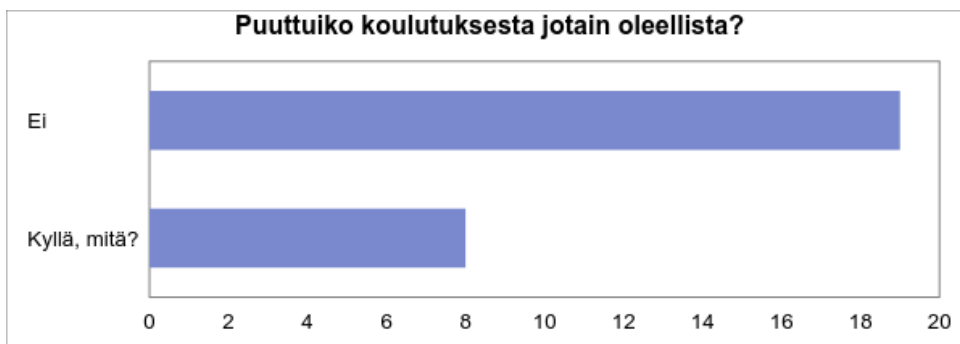
"Sain palautetta esimerkiksi työhakemuksestani mentoriltani. Sain hyviä vinkkejä hak-meukseen ja työnhakuun. Keksustelimme myös työelämätaidoista. Teimme yhdessä minulle linkedin-profiilin ja pohdimme sen merkitystä tulevaisuudessa ja työllistymises-sä." (eAktori)

"Pystyin omalla tietämykselläni ja verkostoni kautta antamaan aktorille mahdollisuuden tehdä lyhyitä määräaikaisia töitä opintojen ohella." (eMentori)

"Jos opiskelija oli viimeisen vuoden opiskelija, niin hän sai tukea opintojen päätökseen viemiseen sekä kuvan tämän päivän työelämätaidoista." (eMentori)

Koulutuksen sisällön onnistuminen

Koulutuksen kokonaisuuden suhteen kysyttiin loppupalautteessa kahta asiaa: puuttuiko koulutuksesta jotakin tai oliko siinä jotakin liikaa? Vastaukset kysymykseen on esitetty kuvassa 3.



Kuva 3. Vastaukset kysymykseen ”Puuttuiko koulutuksesta mielestäsi jotakin?”

Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, ettei koulutuksesta puuttunut mitään oleellista. Kuitenkin esimerkiksi erään eAktorin toive mentorointimenetelmien avaamisesta tarkemmin myös aktoreille pantiin projektiryhmässä merkille ja huomioitiin seuraavaa opintojaksoa suunnitellussa. Samoin erään eMentorin palaute tarkemmasta loppupalautteesta. Nämä seikat tulivat esille myös myöhemmissä osallistujien antamissa kehittämissuhteissa.

”Mentorointi tapoja olisi voinut avata meille aktoreillekin, nyt ne jäivät meiltä vähän pimentoon eikä niiden toimivuutta voinut aktorin näkökulmasta kauheasti kommentoida.” (eAktori)

Siitä, oliko koulutuksessa jotakin liikaa, oltiin tasaisemmin puolesta ja vastaan (EI: 14 ja KYLLÄ: 13 vastaajaa). Tehtävien paljous ja osittainen päällekkäisyys tulivat esille avoimissa vastauksissa. Nämä samat asiat tulivat esille myös kehittämissuhteissa. Nämäkin palautteet huomioitiin uuden toteutuksen suunnittelussa keskittymisenä ryhmämentorointiin. Lisäksi koulutus digitaalisiin työkaluihin päädyttiin antamaan itseopiskeltavana materiaalina sekä osittain muiden tehtävänantojen yhteydessä.

”Ryhmämentorointia ja ryhmätapaamisia. Digityökalut pitää ottaa mielestäni muualla haltuun.” (eAktori)

”Ehkä tässä pilottikoulutuksessa oli haluttu ottaa kaikki mahdollinen mukaan. Koulutus oli pitkä ja rankka, mutta toki myös ehdottoman antoisa. En osaa sanoa, miten rakennetta muuttaisin, mutta nyt se oli ainakin näin mentorin kannalta aika raskas ja rankka.” (eMentori)

Osassa koulutuksen kehittämis ehdotuksista kaivattiin taas lisää digivälineiden koulutusta. Opiskelijoiden näkemykset erosivat toisistaan todennäköisesti riippuen heidän taustastaan ja edeltävästä osaamisestaan. Välineistön ollessa kyseessä onkin mietittävä, miten saadaan kaikille riittävä osaaminen ilman, että osa pitää näitä osioita täysin turhina ja osa taas kokee jäävänsä epävarmaksi.

Kehittämis ehdotukset erosivat 24 vastaajan kesken toisistaan, mutta niissä tuli esille runsas työmäärä opintopisteisiin nähden. Osa näki, että mentoroinnin olisi pitänyt tapahtua nimenomaan oman alan henkilöiden kesken, kun taas toisten mielestä juuri monialaisuus oli parasta. Mielenpitoet vaihtelivat kovin myös toteutuksen keston suhteen, sillä jotkin kehittämis ehdotukset koskivat koulutusajan tiivistämistä ja toiset taas sen pidentämistä. Jonkin verran vastaajia oli harmittanut myös se, ettei mentorin ja aktorin kohtaaminen ollut onnistunut toivotulla tavalla.

”Mentorointiprosessi voisi olla hiukan tiiviimpi, tosin siinä voi tulla ongelmaksi ajan riittävyys. Aktoreille myös lisää koulutusta mentorointimenetelmistä.” (eMentori)

Tuetaan paremmin mentorin/aktorin ottamista toisesta koulusta. Raportointia vähemmäksi. Vie aikaa mentorinnilta. (eAktori)

Tiedusteluun, haluaisiko eMentori olla jatkossakin koulutuksen käytettävissä, vastasivat lähes kaikki kyselyyn vastanneet myöntävästi. Valmistuneilta eAktoreilta tiedusteltiin, haluaisivatko he olla tulevaisuudessa eMentoreita, ja lähes kaikki heistäkin vastasivat myönteisesti. Tämän kysymyksen vastaukset on esitelty kuvassa 4.



Kuva 4. Vastaukset tiedusteluun jatkosta

Vapaan kommentoinnin kentässä tuli yhteensä 17 palautteen verran kiitosta eMentoroinnin pilottikoulutuksesta. Tässä muutama esimerkki:

"Erittäin hyvä ja tärkeä koulutus kaikille osapuolille. Hyvä, että mukana on useita AMK:ja." (eMentori)

"On hienoa, että mentorointiohjelma on olemassa. Olen todella kiitollinen tästä mahdollisuudesta ja toivon että ohjelma jatkuu ja sitä kehitetään innokkaasti eteenpäin. Parasta on ollut mentorin ja aktorin välinen keskustelu, eli se itse mentorointi. Sitä ydintä pitäisi korostaa ja siihen keskittyä. Kiitos! (eMentori)

"Olen erittäin tyytyväinen ja onnellinen siitä, että sain olla mukana. Kun todistus tuli postissa - en päässyt mukaan loppujuhlaan - tulivat onnen kyyneleet kuoren avatessani. Iso kiitos kaikille osallisille!" (eAktori)

"Mentorointikoulutukseen osallistuminen oli hieno kokemus. Sain tavata uusia hienoja ihmisiä eri aloilta sen myötä ja opin heiltä paljon." (eAktori)

Seuraava toteutus

Syksyllä 2017 aloitettiin uusi toteutus, jonka suunnittelussa huomioitiin edellä käsitelty sekä muukin ensimmäisen toteutuksen aikana saatu palaute. Myös kouluttajien oma ko-

kemus otettiin huomioon uutta suunniteltaessa. Työmäärä oli ollut pilottijaksolla suuri myös projektihenkilöstölle. Vuoden aikana on ehtinyt tapahtua useampia henkilövaihdoksia ja sillä oli myös oma vaikutuksensa tulevaan toteutukseen.

Opiskelijoiden antama myönteinen palaute ja kaikkien myönteinen kokemus pilottijaksosta innosti uuden version suunnittelussa. Myös Sitran (Suomen itsenäisyyden juhlarahaston) antama tunnustus koulutukselle oli hieno palaute koulutuskokonaisuudessa onnistumisesta. Sitran ideakuulutuksessa eMentorointi nostettiin esille yhtenä korkeakoulutettujen työelämävalmiuksia parantavana menetelmänä.

Sitra toteaakin julkaisunsa lopussa: *”Tämän tyyppisissä malleissa hyödyt ovat useimmonen suuntaisia. Kokemustemme mukaan ne paitsi antavat opiskelijoille tienviittoja oman työtulevaisuuden rakentamiseen, myös tarjoavat opiskelijoiden valmentajille, mentoreille ja sparraajille omaan työhön sovellettavia uusia menetelmiä, moniammatillisia verkostoja sekä mahdollisuuksia ammatillisen osaamisen syventämiseen ja kehittämiseen. Avoimeen dataan ja eMentorointiin liittyvät kokeilut lisäksi osoittivat digitalisaation tuovna myös paljon uusia mahdollisuuksia paitsi verkostoitumiseen myös työtilaisuuksien löytämiseen.”* (Arola 2017, 22.)

Kehittämisen kehä jatkuu edelleen eMentorointikoulutuksessa. Pilottitoteutuksen hyvien kokemusten, opiskelijoiden palautteiden ja projektihenkilökunnan oman itsearvioinnin jälkeen uskalletaan mennä oman mukavuusalueen ulkopuolelle myös kokeillen uudenlaisia harjoituksia ja toimintatapoja. Uusi toteutus painottuu ryhmämentorointiin, jossa paikallisesti toimivien ryhmien lisäksi rohkeasti kokeillaan tulevien eMentoreiden ja eAktoreiden yhteistoimintaa enemmän myös täysin verkossa. Kaikki mukana olevat oppivat uutta ja levittävät kokemuksestaan opittua tietoa edelleen omissa organisaatioissaan.

Lähteet:

Hokkanen, S. & Strömberg, O. (2006). Laatuun johtaminen. Jyväskylä: PainoPorras Oy.

Leppisaari, I. (2017). Autenttinen oppiminen motivoi eMentorointiopiskelijoita. Teoksessa L. Segler-Heikkilä & J. Hakala (toim.) Mikä saa meidät innostumaan? Motivaatio korkeakouluopetuksessa. Centria, Puheenvuoroja, 12. Kokkola: Centria-ammattikorkeakoulu.

Arola M. (toim.) (2017). Eväitä työelämään: Kuusi tapaa lisätä korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksia. Sitra. Helsinki: Ewerko.

Irja Leppisaari

Opiskelijoiden kokemuksia onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyvistä tekijöistä eMentorointikoulutuksessa

Artikkeli pohjautuu tekijän englanninkieliseen artikkeliin: Leppisaari, I. (2017). Exploring principles of successful eGroup mentoring on the interface of higher education and working life. In J. Dron & S. Mishra (Eds.), Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 391-404). Vancouver, British Columbia, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 26, 2017 from <https://www.learntechlib.org/p/181209/>

Artikkelia on muokattu sisällöllisesti monin osin alkuperäisestä ja teoreettista viitekehystä samoin kuin tulosten jäsentelyä on kehitetty.

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan, minkälaisia onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyviä tekijöitä voidaan jäsentää opiskelijoiden kokemusten pohjalta kolmen suomalaisen ammattikorkeakoulun eMentorointikoulutuksessa. Toimintamallissa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijat toimivat perustutkinto-opiskelijoiden eMentoreina monialaisissa ryhmissä tavoitteena edistää heidän siirtymistään työelämään. Ryhmät toimivat pääosin virtuaalisesti. Kymmenen ryhmän raporttien sekä eMentorien ja eAktorien henkilökohtaisten loppureflektioiden pohjalta muodostuu pilotin kontekstissa kuva onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyvistä tekijöistä. Niitä ovat suunnitelmallinen eRyhmämentorointiprosessin luominen sekä dialogisen vuorovaikutuksen edistäminen monipuolisten ja osallistavien, virtuaaliseen tiimityöskentelyyn sopivien mentorointimenetelmien sekä niitä tukevien digivälineiden avulla. Lisäksi eRyhmämentorointi koulutuksen ja työelämän rajapinnalla tulee toteuttaa monialaisesti, jotta se tukee yhdessä edellä mainittujen tekijöiden kanssa työelämässä tarvittavia 21. vuosisadan taitoja.

Johdanto: Mentorointi uudistuu digiaikaan

Mentorointi tunnistetaan yhtenä digikyvykkään organisaation osaamisen kehittämisen menetelmänä (Kampylis & Punie, Devine 2015). Mentorointi, kuten muutkin koulutusmenetelmät, hakee uusia muotoja digitalisaation tuomien haasteiden ja mahdollisuuksien keskellä (ks. Owen 2015). Hargreaves ja Fullan (2000) näkevät, että mentoroinnin tulee tänä päivänä kehittyä ei-hierarkkisempaan, yhteisöllisempään ja laaja-alaisempaan suuntaan. Mentoroinnin uusiin avauksiin löytyy perusteluja digitalisaation lisäksi ennen kaikkea oppimiskäsitysten muuttumisesta. Oppimisen paradigmojen ja asiantuntijaajattelun kehittymisen myötä perinteiselle kahdenvälisen mentorointimallin rinnalle on kehittynyt uusia muotoja ja vaihtoehtoja, kuten mentorointiryhmät ja -verkostot sekä vertaismentorointi (Bierema & Hill 2005; Welsh 2004). Mentoroinnilla pyritään dialogiseen ja konstruktivistiseen vuoropuheluun, jossa osaamista rakennetaan ja ammatillista kehittymistä edistetään toimimalla yhdessä ja ylittämällä korkeakoulun ja työelämän välisiä rajoja. Mentorointi tunnistetaan osaamisen kehittämisen menetelmänä, jonka avulla voidaan tukea työelämässä tarvittavia metataitoja, ns. 21. vuosisadan taitoja, kuten vuorovaikutus-, tiimityö- ja reflektointitaitoja sekä digiosaamista (Binkley ym. 2011; Kampylis ym. 2015).

Tässä artikkelissa tarkasteltavassa kolmen ammattikorkeakoulun yhteisessä eMentorointikoulutuksessa harjoitellaan sellaisia toimintatapoja, joita uudessa mentoroinnin toimintakulttuurissa pidetään tärkeänä. Kokeilujen kautta luodaan monimuotoisia tulevaisuuden e-mentoroinnin käytänteitä, joihin sisältyy perinteisen parimentoroinnin lisäksi myös ryhmämentorointi sekä siihen luontaisesti sisältyvä vertaismentorointi. Virtuaalisesta mentoroinnista ylipäätään on saatavilla tutkimusta (ks. Owen 2015; Miller, Devaney, Kelley & Kuehn 2008; Bierema & Merriam 2002), mutta virtuaalinen ryhmämentoroinnista eri muotoineen on puolestaan varsin vähän uudempaa tutkimusta, poikkeuksena kuitenkin esim. Emelo (2011) ja Leppisaari, Mahlamäki-Kultanen ja Vainio (2008). Seuraavassa tarkastellaan eRyhmämentorointimallia ja sen toteuttamisessa koettuja haasteita ja onnistumisia eMentorointikoulutuksen osallistuneiden opiskelijoiden kokemana.

eRyhmämentorointi modernin mentoroinnin muotona

Tässä artikkelissa tarkasteltava eRyhmämentorointi on syntynyt ryhmämentoroinnin ja e-mentoroinnin yhdistelmänä. Tämän vuoksi näitä mentoroinnin muotoja avataan tarkemmin seuraavassa.

Mentorointi on vanha osaamisen kehittämisen menetelmä, joka on uudella tavalla nousut suosituksi ja samalla sen sisältö on muuttunut. Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2012) kuvaavat tutkimuksessaan, miten mentoroinnin käsite on kokenut muodonmuutoksen ajan mittaan. Mentorointi on perinteisesti ollut iäkkäämmän, kokeneen ja sosiaalisesti arvostetun henkilön antamaa ohjausta. Mentorin auktoriteettiin ja yksisuuntaiseen vaikuttamisen pohjautuneen lähtökohdan sijaan nykyään mentorointiin liitetään myös yhteisöllisyyttä, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta (Heikkinen ym. 2012). Yhteinen tiedonrakentaminen on yhä keskeisempi piirre mentorointisuhteessa (Butler, Whiteman & Crow 2013). Vertaisuus oppimisessa on selkeästi vahvistunut myös sosiaalisen median tuomien mahdollisuuksien ja käytänteiden johdosta (McLoughlin, Brady, Lee & Russell 2007).

Ryhmämentorointi ja vertaismentorointi ovat tyypillisiä modernin kehittävän mentoroinnin tuottamia toimintatapoja. Kollegaverkoston merkitys oppimisen resurssina on nostanut niiden kehittämisen voimakkaasti esiin (ks. Klasen & Clutterbuck 2004). Vertaisoppiminen on perinteistä mentorointia dynaamisempi ja tasavertaisempi vuorovaikutusprosessi (Colky & Young 2006). Mentorointiryhmässä toimimisen tavoitteena on jakaa hiljaista tietoa ja kokemusta osallistujien kesken. Ryhmällä voi olla yksi tai useampia mentoreita, jotka edustavat esimerkiksi eri asiantuntijuusalueita tai ryhmä voi perustua vertaistukseen. Ryhmä- ja vertaismentoroinnissa korostuvat kuuluminen/mukaan ottaminen, vastavuoroisuus, verkottuminen ja psykososiaalinen tuki ja roolimallina toimiminen (McManus & Russell 2007; TTK 2010). Ryhmämentorointia pidetään tehokkaana ja hyvänä silloin, kun pitää saada asioita nopeasti aikaan ja tavoitteena on ajan säästäminen. Ryhmämentorointi on havaittu tietyissä konteksteissa olevan yksilömentorointia hedelmällisempää (TTK 2010).

eMentorointi puolestaan määritellään kahden tai useamman henkilön väliseksi yhteistyöksi, jossa osapuolet haluavat jakaa osaamistaan ja kehittyä yhteisellä kiinnostuksen alueella hyödyntäen keskinäisessä vuorovaikutuksessa digitaalisia kommunikointitapoja

ja -välineitä (vrt. Leppisaari, Vainio, Kleimola, Hartnell-Young & Makino 2006). eMentorointi voi olla kahdenvälistä, ryhmän keskinäistä vertaismentorointia tai yksi tai useampia mentoreita voi työskennellä ryhmän kanssa (ks. Bierema & Merriam 2002; Welsh 2004; Klasen & Clutterbuck 2004). Mentorointiprosessia voidaan laajentaa uusien digitaalisten työkalujen välityksellä ja muodostaa virtuaalisia mentorointiryhmiä ja -yhteisöjä. Tällöin mentorointi on kahdenkeskisen vuorovaikutuksen sijaan monenkeskinen oppimisprosessi, jonka tavoitteena on osaamisen (tiedot ja taidot) kehittäminen, ongelmanratkaisu ja sitoutuminen yhteiseen työskentelyyn (vrt. Lewis & Allan 2005). Asiantuntijuus kehittyy parhaiten tietämykseltään eritasoisten asiantuntijoiden muodostamassa ryhmässä, yhteisöissä, joissa on sekä noviiseja että kokeneita asiantuntijoita ja joissa yhteisön jäsenet pyrkivät yhdessä ratkaisemaan ongelmia ja rakentamaan tietoa sekä kehittämään vastavuoroisesti toistensa ajattelua (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2005).

Ryhmämentoroinnista voi muodostua yhteisöllinen oppimistila, jos osallistujat vaihtavat ajatuksiaan, tietojaan, kokemuksiaan ja tunteitaan reflektiivisellä ja autenttisella tavalla (ks. Docherty, Boud & Cressey 2006; Boud 2006). Leppisaaren, Mahlamäki-Kultasen ja Vainion (2008) tutkimuksen mukaan asiantuntijamentorointi ja vertaismentorointi loivat oppimistilan ammattikorkeakouluopettajien hajautetussa virtuaalisessa oppimisyhteisössä. Tällöin voidaan puhua dialogisesta mentoroinnista, jossa osapuolet ovat tasaväkisiä kumppaneita dialogisessa keskustelusuhteessa ja jakamisessa (vrt. Kupias & Salo 2014; Brockbank & McGill 2008). Virtuaalista ryhmämentorointia voidaan tarkastella myös Virtual Learning Community (VLC) lähestymistavan mukaan (Lewis & Allan 2005) ja sen voidaan katsoa jakavan Community of Practice (CoP) eli käytäntöyhteisö - ajattelua. CoP, Laven ja Wengerin (1991) mukaan kuvaa ryhmää ihmisiä, jotka jakavat samanlaisia haasteita ja joilla on yhteinen kiinnostuksen kohde tai ammatti. Käytäntöyhteisön tarkoituksena on tarjota mahdollisuus kollegoille jakaa parhaita käytäntöjä, esittää toisilleen kysymyksiä ja tukea toisiaan. (Lave & Wenger 1991; Leppisaari, Vainio, Herrington & Im 2011). Tällöin virtuaalinen oppimisyhteisö sisältää myös toteutettavan toiminnan, esimerkiksi virtuaalisen ryhmämentoroinnin toimintatapojen yhteiskehittämisen ulottuvuuden osana yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. Tämä on merkittävä näkökulma tarkastelemassamme kontekstissa, jossa eMentorit ovat ylempään ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita ja heidän opinnoissaan korostuu ammatillisten toimintatapojen kehittämisote. Oleellista virtuaalisten ratkaisujen kehittämisessä on se, että aktorien (sekä myös mentorien) reflektiivinen oppiminen ja osaamisen kehittäminen säilyvät mentorointitoiminnan fokuksessa (Brockbank & McGill 2006) eikä esimerkiksi tehokkuudesta,

säästökiteijöistä tai digitaalisuudesta muodostu toimintaa ohjaavia tai määritteleviä teki-jöitä (Owen 2015; Wenger, White & Smith 2009; Emelo 2011).

eRyhmämentoroinnin kehittäminen hankkeessa

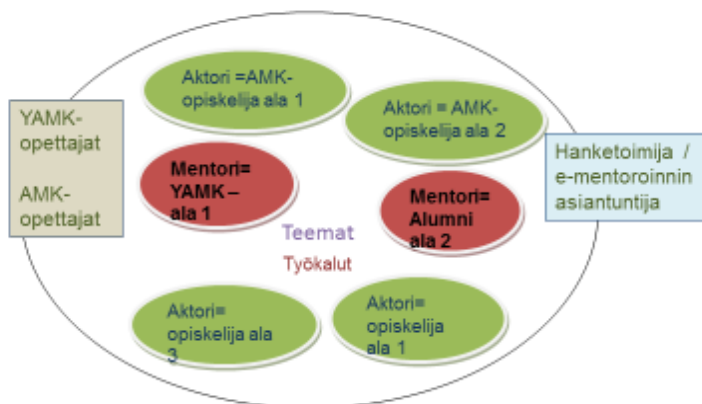
Seuraavassa kuvaan lyhyesti eMentorointikoulutusta eRyhmämentoroinnin kehittämisen näkökulmasta. Tavoitteena on, että koulutuksen suorittuaan eMentorit ovat motivoitu-neita osana johtamisosaamistaan toimimaan mentoreina ja he omaavat tiedot ja taidot hyödyntää mentoroinnissa uusimpia mentoroinnin ja valmennuksen työtapoja ja digitaal-lisia välineitä. Koulutuksen osaamistavoitteissa kuvattiin eMentorina toimimiseen liitty-vää osaamisen kehittämistä seuraavasti tasolla ”hyvä”: 1) Soveltaa mentoroinnin tieto-perustaa mentorointitoiminnassaan ja sen kehittämisesssä, 2) Hallitsee mentorina toimi-misen erilaisissa mentorointiprosesseissa, 3) Soveltaa mentoroinnin eri menetelmiä hal-litusti, 4) Kehittää mentoroinnissa luottamuksellisen ja yhteisöllistä oppimista tukevan vuorovaikutussuhteen, 5) Soveltaa opiskelijan osaamisen kehittymistä tukevia digitaal-lisia mentorointimenetelmiä, 6) Hyödyntää aktoreiden moninaisuutta mentorointiproses-seissa, 7) Soveltaa mentoroinnissa pelillisiä menetelmiä monipuolisesti ja pyrkii kehittä-mään niiden avulla mentorointia ja 8) Arvioi sekä reflektoi omaa ja muiden mentoroin-tiosaamista. Näitä osaamistavoitteita sovellettiin myös eAktorin vaadittavan osaamisen kuvaamiseen

eMentorointikoulutukseen kuului mentorointia ja mentorointimalleja sisältävä tietoperus-ta, yksilö- ja ryhmätehtäviä sekä erilaisten mentorointiprosesseja tukevien digitaalisten välineiden käyttöä. eMentorointikoulutuksessa työskenneltiin Moodle-oppimisympäristössä ja lähikoulutuspäivissä. Lähikoulutuspäivissä kolmen ammattikor-keakoulun opiskelijaryhmät olivat reaaliaikaisesti ja verkkovälitteisesti yhteydessä kes-kenään Skype for Business -verkkokokousjärjestelmän avulla. Harjoittelussa mentoroin-tiparit ja -ryhmät muodostettiin kuitenkin pääosin paikkakuntaakohtaisesti hankkeen alu-eellisten tavoitteiden vuoksi. Opiskelijat tekivät syyskuusta 2016 alkaen helmikuun 2017 loppuun pari- ja ryhmämentorointiharjoitteluja erilaisin mentorointimenetelmin ja -välinein. Parimentorointi toimi pilotissa perustyötapanana ja siihen yhdistettiin monialainen eRyhmämentorointimalli (ks. kuva 1). Näin ollen yksittäinen opiskelija osallistui koulu-tuksessa kahdenväliseen e-mentorointiin ja eRyhmämentorointiin, jotka ajallisesti vuo-rottelivat ajatelleen opiskelijan oppimispolkua. Pilotissa oli 10 mentorointiryhmää, jotka

muodostettiin yhdistämällä kaksi tai kolme mentorointiparia. Osa eMentoreista toimi kahden aktorin parimentorina. Yhdessä mentorointiryhmässä saattoi olla 2–4 eMentoria ja 1–5 eAktoria. Keskimäärin yksi ryhmä kostui 2 eMentorista ja 3–4 eAktorista. Viiden kuukauden mittaisen e-mentorointiharjoittelun aikana eAktorit osallistuivat vuorotteleviin pari- ja ryhmäsessioihin. Yksittäisellä eAktorilla saattoi olla pilotissa esimerkiksi viisi tapaamista eMentorinsa kanssa ja neljä tapaamista eRyhmänsä kanssa. Sekä parit että ryhmät laativat omat mentorointisuunnitelmansa ja -sopimuksensa. Ryhmämentorointisessioita suositeltiin pilotissa pidettävän vähintään kolme.

eRyhmät laativat ryhmäraportin, jossa heidän tehtävänsä oli kuvata toimintaansa ja reflektoida mentorointiprosessin tavoitteiden toteutumista ja ryhmänä kehittymistään. Kunakin ryhmän tehtävä oli suunnitella yhdessä, miten he raportoivat mentorointiprosessinsa. Digitaalisen raportin toteutustapa oli vapaa. Raportoinnissa tuli käyttää erilaisia digivälineitä mahdollisimman monipuolisesti. Henkilökohtaisessa loppurefleksiossa koulutukseen osallistujien tuli peilata osaamistaan koulutuksen osaamistavoitteisiin. Näiden pohjalta osallistuja pohti ryhmämentorointia ajatellen valmiuksiaan toimia eRyhmämentorointiprosessissa, luottamuksellisen ja toimivan vuorovaikutussuhteen luomista, digitaalisten mentorointimenetelmien hyödyntämistä, moninaisuuden näkökulmaa sekä oman ja muiden mentorointiosaamisen arviointia ja reflektointia. Ennen harjoittelua eMentorointikoulutuksessa perehdyttiin lyhyesti ryhmämentoroinnin teoriaan ja toteutettiin ryhmämentorointiharjoittelua tiimeissä eMentoriopiskelijoiden kesken. Mentorointiprosessin itse- ja vertaisarviointiin perehdyttiin hyödyntämällä Kim Rickardin (2008) väitöskirjassaan laatimia laatutekijöitä, joiden suuntaisesti prosessia tarkasteltiin seuraavista kolmesta näkökulmasta: vuorovaikutussuhteen laatu, mentorointiohjelman ja -prosessin rakenne ja osaamisen kehittyminen.

Monialainen eRyhmämentorointi



Kuva 1. Monialainen eRyhmämentorointi eMentorointikoulutuksessa

Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa tarkastelen osallistujien (eMentorien ja eAktorien) kokemuksia eRyhmämentoroinnista (vrt. Rickard 2008). Minkälaisia onnistumisia eRyhmämentoroinnissa koettiin ja minkälaisia haasteita siinä tunnistettiin? Kiinnostuksen kohteena on samalla myös se, miten eRyhmämentorointia voidaan kehittää edelleen. Niiden avulla hahmotetaan onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyviä tekijöitä ja luodaan suuntaviivoja toimintamallin jatkokehittämiseen.

Tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa ovat edellä kuvatut, koulutuksen kuuluvat eRyhmämentorointiraportit (N=10, lyhenne RR =ryhmäraportti) sekä eMentorien loppureflektiot (N=25, lyhenne MR=mentorirefleksio) ja eAktorien loppureflektiot (N=14, lyhenne AR=aktorirefleksio). eAktoreiden loppureflektioiden vähäisempi määrä suhteessa valmistuneisiin aktoreihin johtuu siitä, että kaikkia kolmen ammattikorkeakoulun aktoreiden loppureflektioita ei ole tallennettu sähköisinä versioina projektin sähköiseen oppimisympäristöön. eRyhmämentoroinnin raporteista suurin osa oli blogi-muotoisia (esim. Blogger). Muita toteutusmuotoja olivat Sway-raportit ja O365 One Note -muistiot.

Tutkimusote on laadullinen. Tutkimusaineistoa on analysoitu teemoittelemalla aineistoa sen sisällöistä toistuvan aineiston läpilukemisen avulla nousevien pääkohtien (Cohen, Manion & Morrison 2000) ja aineiston ja teoreettisen kirjallisuuden välisen vuoropuhelun ja peilaamisen avulla. Teoreettinen viitekehys koostuu artikkelin alussa esitellyistä e-mentoroinnin ja ryhmämentoroinnin näkökulmista sekä mielekästä virtuaaliitiimityöskentelyä ja virtuaalisissa oppimisympäristöissä toimimista kuvaavista tekijöistä (ks. Lave & Wenger 1991; Lewis & Allan 2005; Leppisaari ym. 2011). Esiin nousevat teemat vuoropuhelevat eMentorointikoulutuksen osaamistavoitteiden kanssa, joihin opiskelijat peilaavat toimintaansa ja osaamisensa kehittymistä myös eRyhmämentoroinnissa. Tässä artikkelissa rajataan pois kuitenkin systemaattinen osallistujien osaamisen kehittymisen tarkastelu.

Tutkimuksessa sovelletaan kasvatustieteellistä kehittämistutkimuksen (educational design research) lähestymistapaa (McKenney & Reeves 2014), jossa toistuvien kehittämissyklien avulla kehitetään toimintatapoja käytännönläheisesti. eMentorointikoulutuksen ensimmäisen pilotoinnin jälkeen toteutettu tutkimus antaa merkittävää tietoa eRyhmämentoroinnin toimivuudesta ja kehittämishaasteista. Näitä tuloksia on pyritty soveltamaan eMentorointikoulutuksen syksyllä 2017 alkavan toisen kierroksen kehittämiseen. Kehittämissyklien avulla luodaan laadukkaan eRyhmämentoroinnin toimintaperiaatteet. Tulosten pohjalta rakentuu hyviä käytänteitä, joita voidaan soveltaa laajemminkin digitaalisen oppimista tukevaan virtuaaliseen tiimityöskentelyyn erilaisissa koulutuksen kehittämiskonteksteissa.

Tulokset – Onnistuvaan eRyhmämentorointiin vaikuttavia tekijöitä

Seuraavassa tarkastelen tutkimusaineiston pohjalta opiskelijoiden toimintaa ja kokemuksia eRyhmämentoroinnissa viiden tutkimusaineistosta nousevan teeman puitteissa. Teemoiksi muodostuvat rakenne, vuorovaikutus, mentorointimenetelmät, monialaisuus ja digivälineiden käyttö eRyhmämentoroinnissa. Lukujen otsakkeet kuvaavat tarkasteltavien teemojen analyysin pohjalta tunnistettua kehittämissuuntaa. Teemat nivoutuvat toisiinsa kiinteästi, minkä vuoksi tietyt näkökulmat nousevat esiin useissa kohdin.

Rakenne – verkkopalavereista kohti monipuolista virtuaalitiimityöskentelyä

Mentorointiharjoittelussa ryhmät loivat annettujen raamien sisällä omat mallinsa eRyhmämentorointiin. Suurin osa ryhmistä toteutti eRyhmämentoroinnin täysin virtuaalisesti. Parissa ryhmässä oli Skype-palavereiden lisäksi lähitapaamisia. On kuitenkin huomattava, että ryhmän jäsenet olivat tavanneet toisensa – myös ennen täysin virtuaalista toimintaansa – eMentorointikoulutuksen lähitapaamisissa. Useimmat ryhmistä toteuttivat neljä eRyhmämentorointisessiota. Tapaamisten taajuus oli noin 1 / kuukausi ja kesto noin 1 tunti. Ryhmämentorointi suunniteltiin raporttien mukaan niin, että se ei vienyt liikaksi aikaa keneltäkään ja kiireisimmätkin henkilöt saattoivat osallistua (RR3). Perustelu herättää tarvetta pohtia syvemmin toimintatapojen luomista ohjaavia tekijöitä; mikä on joustavien ratkaisujen ja tehokkuuden suhde oppimiseen (ks. Brockbank & McGill 2006; Owen 2015; Wenger, White & Smith 2009; ks. myös Emelo 2011). Toisaalta tässä yhteydessä on muistettava, että eRyhmämentorointi oli tässä pilotissa ikään kuin toissijainen toimintatapa parimentoroinnin ollessa perustoimintatapa.

Onnistuvaan eRyhmämentorointiin liitettiin kokemusten pohjalta ryhmän tasapainoinen rakenne ja ryhmäläisten riittävän yhtenäiset oppimistavoitteet. Tasapainoinen eMentorointiryhmä muodostuu kokemusten mukaan kahden eMentorin ja 3–4 eAktorin toiminnasta. Lisäksi eAktoreiden tavoitteiden tulee ryhmässä olla riittävän samansuuntaisia. eRyhmämentoroinnin toimintamalli, jossa ryhmässä on useampi, eri asiantuntijuusalueita edustava eMentori toi, yhtenevästi Klasen ja Clutterbuckin (2004) havaintojen kanssa, hyötyä eAktoreille. Uusia näkökulmia saatiin, koska ryhmässä oli useampi mentori vastaamassa kysymyksiin omasta näkökulmastaan tai valitsemallaan mentorointimenetelmällä. Onnistuvaa eRyhmämentorointia tukee näin ollen toimijoiden erilaisuus, mutta toisaalta riittävän yhtenäiset tavoitteet. Toimintamallin rakenne tuki myös vertaisoppimista (vrt. Colky & Young 2006), kuten eräs aktori kokee: *”Myös toisten aktoreiden kysymyksistä opin itse”* (AR7). Aktoreiden keskinäiseen vertaisoppimiseen ei raporteissa kuitenkaan kiinnitetty juurikaan huomiota, mikä viittaa siihen, että kaikkia ryhmämentoroinnin sisältämiä oppimismahdollisuuksia ei pilotissa vielä tunnistettu.

Mentorointisessioiden etukäteissuunnittelu nousi myös oleelliseksi tekijäksi luotaessa onnistunutta eRyhmämentorointisessiota. Ennakkovalmistautuminen koettiin tärkeäksi sekä mietittäessä, miten sessio toteutetaan että sen teemaan tutustumisessa. Huono käytänte oli se, jos puheenjohtajuus selvisi vasta session alussa ja mentorit eivät olleet

miettineet ryhmäkeskustelun rakennetta etukäteen käsiteltävää teemaa enempää. Pilotissa havaittiin, että ryhmien on hyvä sopia etukäteistehtävistä ennen tapaamista, mikä viittaa flipped learning -tyyppiseen toimintatapaan (vrt. Tucker 2012). Ennakkovalmistelu saattoi sisältää esimerkiksi aktorien etukäteen virtuaaliseen tilaan lähettämiä kysymyksiä, joiden avulla tapaamiseen valmistauduttiin. Eräs mentori kuvaa: *”Ennalta saatujen kysymysten ansiosta pystyi tuomaan esille työuran varrelta omia kokemuksia ja kertomuksia, jotka ehkä parhaiten vastasivat esitettyyn kysymykseen”* (RR4). Ennakkotehtävänä saattoi olla myös esimerkiksi työhakemuksen palauttaminen mentoreille kommentoitavaksi ennen tapaamista.

Mentorointikeskustelulle tyypillisestä vapaamuotoisuudestaan huolimatta keskustelulla on hyvä olla ennalta rakennettu runko. Ryhmien raporteista selviää, että tällainen suunnitelmallisuus tuotti tuloksia. Hyvin valmistelluissa palavereissa saavutettiin enemmän, kuten eräs mentori havaitsi: *”Uskon, että mentoreiden suunnitteluun ja aktoreiden etukäteisvalmistautumiseen käytetty aika maksoi itsensä moninkertaisesti takaisin itse mentorointitilanteessa, koska keskustelussa jokainen pystyi sanomaan ja tiivistämään omia pohdintojaan ja näkökulmiaan aiheista”* (RR2). Reflektioissa nousi esille, että suunnitelmallisuutta voisi laajentaa myös digiväliseen ennalta tutustumiseen. Suunnitelmallisuus koski jokaista yksilöä: sitä miten hyvin hän on perehtynyt aiheeseen etukäteen ja valmistautunut ryhmän istuntoon.

Etukäteen sovitut, monipuoliset mentorien roolit tukivat kokemusten mukaan eRyhmämentorointia. Kuvattaessa, miten eRyhmäsessiossa käytännössä toimittiin, mentorien rooli puheenjohtajina kuitenkin korostuu raporteissa. eMentorit johtivat keskustelua esimerkiksi aktorien tekemien etukäteiskysymysten avulla. Jos keskustelut poikkesivat liikaa aiheesta, mentori palautti keskustelun takaisin aiheeseen. Mentoroinnin kokeminen ja kuvaaminen puheenjohtajakeskeisenä toimintana eRyhmässä vaatii lisätutkimusta, sillä toimintatapa ei tue mentorin erilaisten roolien, kuten esimerkiksi roolimalli, tukija, kriittinen ystävä, kyseenalaistaja, uusien näkökulmien avaaja, verkostoija jne. rikasta hyödyntämistä (ks. Klasen & Clutterbuck 2004). Samoin se ei tue yhteisöllisen oppimistilan syntyä ja reflektiivistä oppimista (Lewis & Allan 2005; Leppisaari ym. 2008) sillä tavoin kuin toimintamallissa on ollut tavoitteena.

Käsiteltävän aiheen mielekkyys vaikutti myös osaltaan eRyhmämentorointisession onnistumiseen. Emelo (2011) tähdentää tutkimuksensa pohjalta aktorilähtöisten teemojen merkitystä ryhmämentoroinnissa. Keskustelunaiheet liittyivät useimmiten aktoreiden

työelämävalmiuksien kehittämiseen. eRyhmässä käsiteltiin seuraavia teemoja: siirtymisen koulusta työelämään, työn hakeminen, työhaastattelut, urasuunnittelu, haastavat asiakastilanteet, alaistaidot, tiimityötaidot, verkostoituminen, poikkialaisuuden hyödyntäminen työllistymisen tukena ja työn perässä muuttaminen. Eräässä ryhmässä käsiteltiin myös e-mentoroinnin jatkokehittämistä yrityskentän ja koulumaailma tehokkaammassa yhdistämisessä ja kokemuksia digivälineistä ja digitaalisuuden hyödyntämistä ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Ryhmämentoroinnin katsottiin tukevan myös parimentoroinnille asetettuja tavoitteita, koska tapaamisten teemat käsitelivät osaltaan samoja aihepiirejä. Ryhmämentoroinnissa parimentoroinnin teemat ikään kuin täydensivät ja vahvistuivat, ja ryhmässä keskusteleminen antoi uusia tulokulmia aiheisiin, kun jokaisella mentorilla oli jotain erilaista annettavaa oman pohdinnan tueksi.

eMentorointisession rakenteeseen sisältyi pilotissa yhteinen palaute ja istunnon reflektointi, kuten seuraava esimerkki osoittaa: *”Olemme ryhmämentoroinnissa tehneet arviointia keskustelemalla vuorovaikutuksemme toimivuudesta, jokaisen tapaamiskerran jälkeen sekä siitä kuinka olemme päässeet asettamiimme tavoitteisiin” (RR 8)*. eAktoreilla ja eMentoreilla oli mahdollisuus istuntojen jälkeen reflektoida ryhmän toimintaa sekä omaa toimintaansa ryhmässä. Samalla ryhmissä kuitenkin koettiin, että arvioinnille ja reflektoinnille jäi sessiossa liian vähän aikaa. Tästä johtuen osa ryhmistä toimi niin, että osallistujat kirjasivat ajatuksiaan ylös yhteiseen työtilaan (esim. Prezi, Sway, OneDrive) istuntojen jälkeen. Näin istunnossa esille nousseet ajatukset pystyttiin tallentamaan ja istunnon reflektointi tapahtui luontevasti. Eräs eMentori kuvaa session jälkeisen reflektiön toteuttamista ja tarkoitusta seuraavasti: *”eRyhmämentoroinnin jälkeen olimme heti yhteydessä parini kanssa WhatsApp-puhelulla ja kävimme tarkkaan läpi menetelmät ja huomiot. Näin itsearviointi toteutui näppärästi ja huomioiden avulla pystyi parantamaan asioita seuraavaan kertaan” (MR10)*. Eräs ryhmä laati Google Forms -kyselylomakkeen, jolla kerättiin yhteinen ryhmän arviointi jokaisen eRyhmämentorointisession jälkeen. Tavoitteena oli palautteen avulla kehittää mentorien toimintaa ja myös sitouttaa aktoreita toimintaan. Jatkuvan, reflektiivisen arvioinnin sisällyttäminen eRyhmämentoroinnin rakenteeseen tukee yhteisen reflektiivisen oppimistilan rakentumista (Lewis & Allan 2005; Docherty ym. 2006). Kaiken kaikkiaan ryhmien toimintamalleissa näkyy selkeästi se, että digitaalisia työkaluja pyrittiin hyödyntämään siten, että ne palvelivat mentoroinnin sisältöä ja tavoitteita (ks. Wenger ym. 2009). Pilotissa eRyhmämentorointi oli virtuaalis-siokeskeistä, joskin sessioon sisältyi mielekkäällä tavalla sekä etukäteis- että jälkitechäviä. Jatkossa on pyrittävä vahvistamaan eRyhmämentoroinnin prosessimaisuutta ja mie-

tittävä, mikä rooli yhteisöllisen oppimistilan luomisessa on virtuaalisessioiden välillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa ja minkälaista yhteistä virtuaalista työtilaa se edellyttää.

Vuorovaikutus – pinnallisesta keskustelusta kohti luottamusta vahvistavaa läsnäoloa

Toimivan ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen on vaikuttavin laatu-tekijä mentoroinnissa (Klasen & Clutterbuck 2004; Rickard 2008). Pilotissa osa eRyhmämentorointiin osallistuneista koki, että ryhmissä toimittiin luottamuksellisessa ja toimivassa vuorovaikutussuhteessa. Toisaalta eRyhmämentoroinnissa ei saavutettu sellaista yhteisöllisyyden tasoa, joka oli tavoitteena. Syiksi tunnistettiin heikko ryhmäytyminen, riittävien yhteisten tavoitteiden puuttuminen ja pilotin lyhyt kesto. Vie aikaa, jotta ryhmä oppii toimimaan yhdessä ja hyödyntämään jäsentensä vahvuudet. Eräs aktori kuvaava: *”Ryhmämentoroinnin ryhmä jäi itselleni etäiseksi, vähäisten tapaamisten vuoksi... Ryhmämentorointi vaatii sitä, että ryhmän jäsenet aidosti tutustuvat toisiinsa ja ryhmällä on aikaa suunnitella tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi”* (AR2). Myös ryhmän koko vaikutti vuorovaikutukseen. Liian ison tai heterogeenisen ryhmän ei koettu tukevan vuorovaikutusta. Samoin osallistujien liian erilaiset näkökulmat hajottivat mentorointiprosessia: *”Ryhmämme oli vaikea löytää yhteisiä tavoitteita ja punaista lankaa mentorointiprosessille koska emme tunteneet toisiamme riittävästi... Heikohko toistemme tuntemus sai mentorointiprosessin tuntumaan kolmen erillisen tapaamisen joukolta”* (MR16). Toisaalta ryhmäytymisessä myös koettiin myös onnistumisia ja ryhmän saatettiin kokea työskentelevän saumattomasti yhteen: *”Ryhmämentoroinnissa huomasin parhaiten kuinka toisilleen vieraista ihmisistä muodostui ryhmä”* (MR6). Ryhmäytymiseen eRyhmämentoroinnissa tulee koulutuksessa kiinnittää enemmän huomiota ja antaa siihen enemmän työkaluja.

Pilotissa syntyi erilaisia kokemuksia vuorovaikutuksesta eRyhmässä. eRyhmämentoroinnissa havaittiin, että ryhmän vahvuus on vuorovaikutus, jossa erilaisin taustoin varustetut ihmiset jakavat näkemyksiään ja ajatuksiaan. Eräessä eRyhmäraportissa kuvataan: *”Keskustelu oli vilkasta, siinä oli imua ja näkökulmia oli monia”* (RR3). Samalla kuitenkin tunnustetaan, että keskustelun taso jäi hieman pinnalliseksi. Palaverien etukäteisvalmistelun katsottiin vaikuttaneen vuorovaikutuksen laatuun: *”Olisimme tarvinneet tarkemman suunnitelman, jotta keskusteluun olisi tullut mukaan syvempiä sävyjä ja motiiveja”* (RR3). Muutamat tapaamiset verkossa eivät yltäneet muodostamaan toimivaa vuo-

rovaikutussuhdetta ja sellaista imua, joka olisi kantanut prosessia. Toisaalta eräs eMentorointiopiskelija analysoi: *”Yhteistyö ja mentorien erilaisten vahvuuksien hyödyntäminen ryhmämentoroinnissa osoittautui erittäin toimivaksi tavaksi etenkin kun roolitimme toimintamme” (MR 14).*

eRyhmämentoroinnin vuorovaikutustilanteen havaittiin selkeästi myös eroavan kahdenvälisen e-mentoroinnin vuorovaikutuksesta, vaikka kummassakin on kyseessä luottamuksellisen suhteen luominen. Vuorovaikutustilanne, jossa osallistujat eivät näe toisiaan (erityisesti ryhmässä) tuo omat haasteensa vuorovaikutukselle sekä sen varmistamiselle, että jokainen on mukana aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Eräs eAktori-opiskelija koki kehittyneensä ryhmässä toimimiseen ja läsnäolemiseen liittyvissä valmiuksissaan: *”Huomasin, että uskaltamalla ottaa kantaa voi tarjota myös kanssaeläjille uutta raakaainetta ajatteluun. Edelleen olen ryhmässä hiljainen mutta, uskallan tuoda myös ääneni kuuluviin... ryhmässä hiljaa oleminen antaa muille pahimmillaan vaikutelman siitä, että ei ole läsnä. Kehityin tämän ominaisuuden suhteen. Nyt halusin näyttää pienillä eleillä (minulle isoilla askelilla) ryhmälleni, että olen läsnä ja kuuntelen” (AR6).* Tässä pohdinnassa nousevat esille virtuaalisen läsnäolon haasteet ja läsnäolemisen osoittaminen reaaliaikaisessa verkkovuorovaikutuksessa.

Garrison ja Anderson (2003) avaavat läsnäoloa verkossa kognitiivisena, opetuksellisenä/ohjauksellisena ja sosiaalisena läsnäolona. Ensherin (2013) mukaan virtuaaliryhmässä synkroniset työvälineet lisäävät läsnäolon tuntua. Sanattoman viestinnän puuttumisen verkossa koettiin tuovan lisää haastetta vuorovaikutustilanteeseen. Videokuva koettiin tärkeänä eRyhmämentoroinnissa. Keskustelu ja havainnoiminen on helpompaa, kun vastapuoleen on näköyhteys. Sosiaalisen läsnäolon tekijöitä vahvistaviin digimenetelmiin ja virtuaalisen tiimin työtapoihin tulee jatkossa kiinnittää enemmän huomiota eMentorointikoulutuksessa. eMentorien kykyä olla läsnä ja luoda läsnäoloa oppimisyhteisöön voidaan tarkastella myös opetuksellisen – tässä tapauksessa ohjauksellisen – läsnäolon (”teaching presence”) näkökulmasta (ks. Garrison, Cleveland-Innes & Fung 2010). Pohdintaa aiheuttaa myös se, että ryhmässä ilmeneviin tunteisiin ei raportoinnissa kiinnitetä juurikaan huomiota. Jatkossa eMentorointikoulutuksessa on syytä nostaa esille sosiaalisesti läsnäolevan mentorin osaamisalueena myös tunnereaktioiden herättäminen ja opetteleminen tunnistamaan eAktoreiden tunnetiloja (vrt. Garrison & Anderson 2003).

Vuorovaikutuksen onnistumiseen koettiin vaikuttavan myös eRyhmämentorointisessioiden työskentelyn organisoinnin. Yhdessä ryhmässä havaittiin, että suunnitelman avulla keskusteluun olisi voitu saada syvyyttä (RR3). Eräs mentoriopiskelija analysoi eMentorin haasteita ryhmän työskentelyn ohjaamisessa seuraavasti: *"eRyhmämentoroinnin onnistuminen vaati eMentoreilta tarkkaa perehtymistä aiheeseen ja sen miettimistä, miten ryhmän keskustelun sai hoidettua yhtä aikaa sekä osallistavasti että organisoidusti kahdessa tunnissa"* (MR11). Toinen mentoriopiskelija puolestaan kuvaa ryhmän verkko-työskentelyyn tottumisen vaikutusta seuraavasti: *"Online-tapaamisiin oli latautunut aika paljon jännitystä ja varautuneisuutta. Joka kerran jälkeen työskentely kuitenkin lähti käyntiin aina vain nopeammin. Jähmeys alussa liittyi varmasti siihen, että ryhmädynamiikkamme haki muotoaan ja omat roolimme ryhmässä eivät vielä olleet muodostuneet työskentelyn alussa"* (MR17).

Tutkimukset (Peters & Manz 2007; Sobrero 2008) ovat osoittaneet, että synkroniset virtuaalitapaamiset vahvistavat luottamusta. Tutkimusaineiston pohjalta eRyhmämentoroinnissa oli havaittavissa selkeä kehityskaari. Eräs ryhmä painotti raportissaan, että verkon välityksellä suoritettujen ryhmäkokoontumiset eivät estäneet ryhmän sisäisen luottamuksen syntymistä ja lujittumista. Leppisaari ym. (2011) tunnistavat tutkimuksessaan, että luottamus virtuaaliryhmässä on ikään kuin keskinäinen sopimus ja kasvaa yhdessä työskentelyn myötä. Samansuuntaisesti tässä pilotissa ryhmien sisäinen luottamus kasvoi e-mentoroinnin edetessä ja digi-istuntojen välityksellä keskusteltiin hyvinkin luottamuksellisessa ilmapiirissä. Osanottajien mielestä luottamuksen kasvu näkyy aktiivisempänä osallistumisena ja vilkkaampana keskusteluna. Myös kysymysten ja mielipiteiden esittämisen kynnyksellä oli tällöin laskenut. Samalla ryhmä (RR3) kuitenkin koki, että varsinaista imua tai nostetta heidän ryhmämentorointinsa ei saavuttanut. Owston (2017) on todennut tutkimuksissaan, että opintojaksot, joissa on 50 % lähitapaamisia ja 50 % etätyöskentelyä, tukeva parhaiten oppimista. Samansuuntaisia kokemuksia oli ryhmällä, joka yhdisti eRyhmämentoroinnissaan lähitapaamisia ja verkkosessioita: *"Keskinäinen vuorovaikutussuhteemme on kehittynyt nopeassa ajassa. Face-to-face tapaamisen ja Skype-tapaamisten yhdistäminen on toiminut hienosti"* (RR8). Tämä herättää tarpeen tutkia jatkossa enemmän integroitujen/blended-toteutusten vaikutuksia vuorovaikutuksen vahvistamisessa eRyhmämentoroinnissa.

Verkkosession ilmapiiri tunnistettiin merkittäväksi onnistuvan eRyhmämentoroinnin osatekijäksi. Ilmapiiriin koettiin useissa raporteissa olleen avoin. Ryhmien raporteista ilme-

nee, että suurimmassa osassa ryhmiä kaikki osallistujat olivat aktiivisia keskustelijoita ja toivat omaa osaamistaan esille. Jokainen sai äänensä kuuluviin ja tiedon jakaminen oli vastavuoroista. Eräessä ryhmässä kuitenkin havaittiin: *”Kun keskustelimme, uskalsimme nostaa esille sellaisiakin asioista, joissa emme ole vahvoilla. Tämä osoittaa sen, kuinka hyvin ryhmämentorointisuhteemme toimi ja tämä on asia mikä voidaan kokea todella suureksi onnistumiseksi ajatellen koko mentorointiprosessia. Välillä keskustelun sävy oli vakavaa, välillä nauroimme yhdessä”* (RR9). Vuorovaikutusta puolestaan esti se, jos keskityttiin liikaa mentoreiden kokemuksiin käsiteltävästä teemasta. eRyhmätoteutusten koettiin jäävän pilotissa liikaa mentoreiden vastuulle, vaikka mentoroinnin tulisi lähteä aktoreista. Toisaalta tunnistettiin se, että eAktorin eRyhmämentoroinnista saama hyöty on pitkälti hänen omasta aktiivisuudestaan kiinni. Puheenvuoron saaminen, ilman että puhuu toisten päälle, koettiin eräessä ryhmässä ongelmaksi. Toisaalta ryhmän jäsenet kokivat, että jos verkkosessiossa käytetään puheenvuoron pyytämissysteemiä, voi osallistumisaktiivisuus puolestaan vähentyä. Uudenlaisen vuorovaikutuksen oppimisen lähtökohtana nähtiin olevan sen, että jokainen ryhmän jäsen on nähnyt ja omakohtaisesti kokenut Skype-kokouksen ilmapiirin. Oltiin yhdessä kokeilemassa ja opettelemassa aivan uudenlaisen toimintatavan äärellä.

Mentorointimenetelmät – kysymisestä kohti monipuolisia osallistavia toimintatapoja

Seuraavassa tarkastellaan sitä, miten osanottajat kuvasivat mentorointimenetelmien käyttöä ja menetelmiin liittyviä tekijöitä, onnistumisia ja kehittämishaasteita. Koulutuksessa perehdyttiin erilaisiin mentorointimenetelmiin rakentaen ns. työkalupakkia, josta eMentorit voisivat löytää erilaisiin mentorointitilanteisiin sopivat työtavat. Raporttien mukaan eRyhmämentoroinnissa hyödynnettiin mentoroinnin perusmenetelmiä: havainnoiva kuuntelu – kysyminen – palautteen antaminen ja saaminen. Sen sijaan tietoinen erilaisten perusmenetelmiä rikastavien lisämenetelmien harjoittelu unohtui tai ao. menetelmiä ei osattu soveltaa. Eräs ryhmä kuvaa toimintaansa seuraavasti: *”Vaikka mentoreille oli koulutettu selkeitä mentoreiden työkaluja, niiden kytkeminen teemoihin jäi vajaaksi. Keskustelu ja mentorointi oli enemmän tajunnan virtaa”* (RR3).

Eräs ryhmä kuvasi, että heidän päämenetelmänään toimi vastavuoroinen keskustelu, jossa mentori esitti tarkentavia kysymyksiä ja johon kaikki yhtyivät aktiivisesti omilla nä-

kemyksillä ja kokemuksilla (RR9). Kysyminen näyttää olleen suosittu mentorointimenetelmä eRyhmämentoroinnissa. Sen koettiin jättävän aktorille itselleen oivallusten ja havaintojen tekemisen sekä johtopäätökset. eMentorointikoulutuksessa harjoiteltuja mentorointitekniikoita, joita ryhmissä käytettiin, olivat esimerkiksi Job Challenge Question Framework (kysyminen), Avoimien kysymysten muotoileminen ja 3-D analysis technique (nopea koutsaus) (ks. Parsloe & Leedham 2009). eMentorit hyödynsivät ryhmien toiminnassa myös itse aikaisemmin kokeilemiaan työmenetelmiä, esimerkkinä ns. tulospuuarviointimenetelmä, joka soveltuu itse-, vertais- ja ryhmäarviointiin.

eRyhmämentoroinnissa opittiin kuitenkin myös uusia toimintatapoja. Yleensä ottaen mentorit kokivat, että eri mentorointimenetelmät tulivat konkreettisemmiksi tässä harjoittelussa. Kaikissa ryhmissä ei niin kuitenkaan tapahtunut. Eräs mentori koki, että uusien menetelmien käyttäminen olisi monipuolistanut osaamista eMentorina: *”Tiukka pysyminen vain omassa yhdessä mentorointimenetelmässä helposti rajoittaa tuloksellisen ja kehitystä tuovan vuoropuhelun aktorin ja mentorin välillä”* (RR4). Eri menetelmien käyttämisen hyöty aktorin näkökulmasta nousee esille seuraavassa pohdinnassa: *”Mentorien käyttämät erilaiset mentorointimenetelmät toivat oman lisämausteensa uusien ajatusmallien avaamiseen... käytännössä tapaamisen tiimellyksessä sen huomasi hyvin, kun eri mentoreilla oli eri lähestymistavat”* (RR4). eMentorointikoulutukseen toivottiin lisää ryhmämentorointia tukevaa teoriaa ja käytännön esimerkkejä sekä ryhmänohjaukseen liittyviä työkaluja sekä digisovelluksia. Eräs eMentori kertoo itse täydentäneensä metodityökalupakkiaan tutustumalla mm. galleriakävelyn ja Learning kahvila -metodeihin (RR4).

Aktoreiden ja mentoreiden omat kokemukset tunnistettiin keskeisenä materiaalina ja aineistona tapaamisissa. Niistä syntyivät monipuoliset näkökulmat: *”Ilman erilaisia näkemyksiä, kokemuksia ja ajatuksia olisimme jääneet yhtä näkökulmaa vaille, emmekä olisi päässeet niin laaja-alaisesti pohtimaan kaikkia meitä askarruttavia asioita. Joissakin ryhmissä perehdyttiin sessiossa käsiteltävään teemaan myös etukäteismateriaalin avulla (esim. työhaastatteluun valmistautuminen). Ryhmämentorointitapaamisissa hyödynsimme kaikkien osallistujien asiantuntijuutta ja työkokemusta. Pystyimme tarkastelemaan esimerkiksi urasuunnittelua monesta eri näkökulmasta”* (RR9). Eräs mentori (MR11) pohti, miten eRyhmäsessiossa voisi yhtä aikaa antaa tietoa, osallistaa ja antaa työkaluja, jolla aihetta voidaan tutkia lisää. Hän päätyi omassa vastuusessiossaan esittämään pienen kyselyn jokaisen aiheeseen liittyen toisaalta aktivoitakseen osallistujia ja toisaal-

ta kannustaakseen paneutumaan asiaan syvemmin session jälkeen. Eräs aktori puolestaan kuvaa: *"Pidin tavoista, miten mentorini aihetta käsittelivät ja minkälaisia "tehtäviä" (mm. Swot:n tekeminen, tapaamisessa vetäjänä/puheenjohtajana toimiminen) he minulle antoivat" (RR8).*

Ryhmämentorointimenetelmillä koettiin olevan merkitystä siihen, kuinka luodaan tilaa tasapuoliselle ja dialogiselle vuorovaikutukselle. Tutkimusaineiston pohjalta on havaittavissa, että eMentorointikoulutukseen tulee lisätä sellaisten työtapojen harjoittelua, jotka auttavat eMentoreita kehittämään ryhmämentorointia kokous- tai luentotyypisistä toteutuksista dialogisempiin ja vahvemmin yhteisöllistä oppimista ja tiedonrakentamista tukeviin toimintamalleihin (ks. Leppisaari & Åkerlund 2016; Kupias & Salo 2014). Esimerkiksi toiminnalliset, tarinalliset ja visuaalisuutta hyödyntävät digimenetelmät voisivat ohjata ryhmien työskentelyä dialogisempaan suuntaan (Wenger ym. 2009). Menetelmien avaaminen myös aktoreille ennen prosessin aloittamista on raporttien mukaan ensiarvoisen tärkeää, kuten myös osallistujien perehdyttäminen riittävän monipuoliseen digimenetelmävalikoimaan. Tämä on selkeä kehittämisen kohde eMentorointikoulutuksessa.

Monialaisuus – oman alan täsmätiedosta uudistavaan oppimiseen

eMentorointikoulutuksen yksi sisältöalue ja osaamistavoite oli moninaisuuden huomiointi ja hyödyntäminen mentoroinnissa. Tätä tukivat myös koulutuksen pedagogiset ratkaisut pilotoitaessa monialaista eRyhmämentorointia. eRyhmän toimivuus ja lisäarvo nähdään siinä, että ryhmä koostui hieman eri-ikäisistä eri alojen ihmisistä, joilla oli jo monipuolista työkokemusta takanaan ja jotka pystyivät tuomaan toisille uusia ajatuksia ja näkemyksiä. Mentorointitapaamisissa jaettiin tietoa ja kokemuksia ja osallistujien persoonat ja ajatukset täydensivät toisiaan. Näin aihetta päästiin käsittelemään moniäänisesti.

Moninaisuutta laajasti ymmärtäen edisti myös pilotin toimintamalli, jossa eRyhmämentorointi toteutettiin nimenomaan monialaisissa ryhmissä. Näin eAktorit pääsivät tutustumaan oman mentorinsa (parimentorointi) lisäksi myös muihin eMentoreihin yli koulutusrajojen. Ryhmien kokemuksen mukaan mentoroinnin vaikutus monipuolistui tämän avulla. Yksi ryhmämentorointimallin selkeitä vahvuuksia olikin tutkimusaineiston pohjalta sen

monialaisuus. Eräs opiskelija kuvaa: *”Ryhmämentoroinnista opin, että asioita, hyviä käytänteitä ja toimintatapoja voidaan oppia myös muiden alojen edustajilta”* (RR2). Eräessä ryhmässä havaittiin: *”Poikkialaisuus toi tälle tapaamiskerralle paljon hyviä huomioita, hieman eri näkökulmista katsottuna. Tämä nähtiin suureksi rikkaudeksi, koska käytänteet voivat olla eri aloilla hieman erilaiset, mutta kuitenkin sellaisia mitä voitaisiin ottaa käyttöön millä alalla tahansa, jos vain tiedettäisiin niiden olemassaolosta”* (RR9). Jos mentori on oman alan edustaja, aktori saa häneltä täsmätietoa ja vahvistusta omiin asioihin. Monialaisuutta pidettiin kuitenkin eRyhmämentorointimallin suolana, koska se vahvistaa monipuolisista näkökulmista oppimista: *”Etenkin ryhmämentoroinnissa tulisi ottaa huomioon, että osallistujia olisi vähintään kahdelta eri alalta”* (MR10). Monialaisiin mentorointiryhmiin saatettiin aluksi suhtautua hiukan varauksella, mutta prosessin edetessä epäluulot karisivat, kuten seuraava kokemus osoittaa: *”Ryhmämentorointitapaamiset ovat olleet antoisia, sillä olemme aktorini kanssa ihmetelleet, miten hyvin toiselta alalta oleva ihminen voi päästä mukaan keskusteluun kahden samalta alalta olevan ihmisen kanssa”* (MR9).

Monialaisuus eRyhmämentoroinnissa tuotti perustavanlaatuisia aikuisoppimiselle tyypillisiä uudistavan (transformative) oppimisen kokemuksia (Mezirov 1991) ja antoi eväitä katsoa asioita uudesta perspektiivistä, kuten seuraava eAktorin kokemus kertoo: *”Se oli insinööriopiskelijalle, joka opiskelee muiden insinööriopiskelijoiden keskellä insinöörimäisin ajatuksin, suorainen kulttuurivallankumous. Oma katsanto kun saattaa toisinaan olla melko suoraviivainen ilman välivaiheita, niin yhdessä muiden alojen osallistujien kanssa keskusteleminen avasikin uusia reittejä pohtia yhteistä asiaa”* (RR4). Monialaisuuden hyödyt tunnistettiin siinä, että teemaa (esim. urasuunnittelu) pystyttiin tarkastelemaan monesta eri näkökulmasta (työnhakijan, työntekijän ja johtamisen näkökulmista). Näin keskustelussa muodostui moninainen ja poikkialainen näkökulma urasuunnitteluun. Monipuolisten näkökulmien tunnistetaan tukevan hyvin autenttista oppimista (Herrington, Reeves & Oliver 2010).

Toinen, monialaisuuteen kiinteästi liittyvä teema, jota ryhmissä käsiteltiin ja jonka yhdessä reflektointi raporttien mukaan käynnisti uutta luovaa ajattelua (ks. Mezirov 1991; Hakkarainen ym. 2004) oli verkostoituminen. Ryhmämentorointi tukee reflektioiden pohjalta erityisesti verkostoitumista. Poikkialaisuuden ja siihen liittyvän verkostoitumisen hyödyntäminen työllistymisen tukena on eMentorointiopiskelijoiden mielestä vielä hyödyntämätön voimavara: eri aloilla on toimivia ja hyviä käytänteitä, joita tulisi jakaa

poikkialaisesti. Verkostoituminen sai aivan uusia näkökulmia, kun sitä käsiteltiin eräässä ryhmässä viiden eri ihmisen voimin. eAktori kokee: *”Jaoimme kysymyksiä, teoriaa ja kokemuksia aiheesta, ja luulen että ymmärsin siitä lopulta jotain...tosiasia on, että ajatusmaailmani pyörähti verkostoitumisen suhteen, jos ei nyt ihan 180, niin ainakin 90 astetta” (RR4).*

Digitaalisuus – digikompasteluista riittävään työvälineiden hallintaan

Tarkasteltavassa eRyhmämentorontikoulutuksessa saatiin myös merkittäviä näkökulmia teknologiasta yhtenä onnistuvan eRyhmämentorointiprosessin toteutumiseen liittyvänä tekijänä. Asennoituminen digivälineiden käyttöön eRyhmämentoroinnin harjoittelussa oli selkeän positiivinen. Online-palaverit tulivat tutuksi ja niihin liittyviä teknisiä ongelmia ratkottiin yhdessä. Digitaalisuus haastoi eMentorointiopiskelijat ulos omalta mukavuusalueeltaan ja digivälineitä opittiin rohkeasti käyttämään yhdessä toisten kanssa. Digivälineiden käytön opettelu kasvatti pitkäjänteisyyttä, ymmärrystä niiden sovellettavuudesta, uteliaisuutta ja luottamusta siihen, että ryhmästä löytyy toinen toisiaan tukevaa osaamista myös tällä alueella. Eräs ryhmä kuvasi digivälineiden käytön hyötyä seuraavasti: *”Tämä eMentorointikoulutus on toiminut mielestäni hyvänä valmentautumisena työelämää ajatellen virtuaalitiimissä toimimisen ja nettipalaverien näkökulmasta. Kyseiset työskentelytavat ovat yleistymässä varsinkin kansainvälisissä yrityksissä, mutta myös pienissä yrityksissä, jotka toimivat tiiviissä yhteistyössä toistensa kanssa” (RR9).* Samalla kun digivälineiden käyttöön mentoroinnissa perehdyttiin, tunnistettiin digiosaaminen keskeisenä osaamisalueena niin vapaa-ajalla, opiskelussa kuin työelämässäkin. Esimerkiksi Skype-videoneuvottelujen koettiin toimivan hyvänä harjoituksena 21. vuosisadan työelämävalmiuksien näkökulmasta (ks. Binkley ym. 2012), koska virtuaalitiimit yleistyvät ja nettipalavereita hyödynnetään lisääntyvässä määrin yritysten sisällä sekä yritysten kesken.

Digityökalujen opettelu koettiin hyvänä sivutuotteena eMentorointikoulutuksessa. Erityisesti ryhmämentorointiprosessin aikana kehittyttiin käyttämään digitaalisia menetelmiä ja tutustuttiin erilaisiin digitaalisiin työalustoihin, joita voi tarpeen mukaan käyttää yhteisöllisesti raportointiin ja yhteydenpitoon. Näitä olivat esimerkiksi Flinga, Padlet, Prezi, Sway, OneDrive, Hangouts- ja Skype-videoneuvottelut sekä Whatsapp-pikaviestinsovellus. eRyhmämentoroinnissa käytettiin monenlaisia työkaluja. Eräs ryhmä (RR7) listasi käyt-

tämänsä digivälineet seuraavasti: Flinga, AnswerGarden, Skype, Prezi, GoogleDocs, Flinga ja Whatsapp. Toisella ryhmällä olivat vastaavasti käytössä Skypen lisäksi Flinga, OneDrive, Whatsapp (RR1). Ryhmäblogia kirjoitettiin Blogger- tai WordPress-alustoille. Doodlen havaittiin olevan toimiva väline suunniteltaessa tapaamisia, varsinkin ryhmän jäsenten aikatauluja yhteen sovitettaessa. Digiosaamista kehitti myös se, että eMentorit tekivät myös esittelyvideon itsestään aktoreille elokuvatyökalulla tai vastaavalla.

Skype-neuvottelupuhelu soveltui useimpien osallistujien mielestä eRyhmämentorointisessioiden toteuttamiseen hyvin. Joissakin ryhmissä ryhmämentoroinnin järjestäminen Skypen avulla koettiin kuitenkin haastavana. Haasteet muodostuivat yhteisen ajan löytämisestä sekä teknisistä ongelmista nettiyhteyksissä. Ryhmien raporteista ilmeni, että ongelmien ratkominen digivälineen käytössä vei liikaa aikaa varsinaiselta sisällöltä. Tekniset ongelmat vaikuttivat myös työskentelyn ilmapiiriin: *”Skype-tapaamisten tekniset ongelmat latistivat tunnelmaa ja uudelleen keskusteluun liittyminen oli melko vaikeaa”* (RR4). Eräs ryhmä osasi kuitenkin kääntää ongelmat vahvuuksiksi: *”Ryhmämme kohdannut digikompasteluja, mutta on se vaan hienoa, kuinka ryhmähengellä ja ryhmän moninaisuutta hyödyntämällä ongelmista on joka kerta selvitty* (MR1). Digivälineiden kanssa eteen tulevat ongelmat auttoivat kehittämään ongelmanratkaisutaitoja. Jatkossa eMentorointikoulutuksessa tulee kuitenkin ennen harjoittelujaksoa perehdyttää eMentorit paremmin erilaisten digityökalujen käyttämiseen, jotta turvataan riittävä välineiden hallinta mentorointitilanteissa.

Pilotin osanottajien havaintojen mukaan ryhmämentorointi antoi mahdollisuuden soveltaa digityökaluja parimentorointitilannetta paremmin ilman, että niiden moderointi veisi liikaa aikaa sisällöltä. Tämä hyöty perustui ryhmän erilaisten osaamisten yhdistämiseen. Eräs aktori kuvaa digivälineiden joustavaa käyttöä eRyhmämentorointisessiossa seuraavasti: *”Erityisesti ryhmämentorointitapaamisissa tuli kivasti käytettyä eri työkaluja rinnan, kun välillä skypeettiin ja katsottiin jaettua materiaalia, välillä työsti mindmappyylistä tekelettä jollain työkalulla ja sitten se jaettiin nähtäväksi ja siitä keskusteltiin”* (AR9). Eräs ryhmä käytti vuorovaikutukseen ja yhteydenpitoon Hangoutia ja etukäteiskysymysten kokoamiseen OneDrivea. Toisessa ryhmässä ennakkotehtävänä palaveria varten oli pohtia, mitä työelämävalmiudet tarkoittavat. Ajatukset koottiin sanapilveksi ja jatkojalostettiin hyödyntämällä Flingaa. Kolmas ryhmä totesi kokeilunsa pohjalta, että Prezi ei sovi reaaliaikaiseksi yhteistyövälineeksi ryhmämentorointiin, mutta se sopii työ-

välineeksi loppuraporttiin, johon jokainen liittää oman reflektointiosionsa valitsemallaan toteutustavalla.

Onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyy tarkasteltavassa kontekstissa digityökalujen kriittinen kokeilu. Esimerkkinä digisovelluksen käytöstä eMentorointisessiossa voidaan tarkastella erään ryhmän Flinga-työskentelyä. Flingan koettiin toimivan hyvin ryhmämentoroinnissa yhteiseen ideointiin ja tiedon tuottamiseen reaaliaikaisissa nopeissa ajatusten vaihdoissa ryhmän jäsenten kesken (MR14). Kun kommentoijat käyttävät eri värejä viestiensä kirjoittamisessa, se toi viesteille kasvot ja loi persoonallista läsnäolon (vrt. Garrison & Anderson 2003) tuntua. Kuitenkin kysymysten ja vastausten nopea kirjoittaminen pieneen asiakuplaan oli niin kirjoittamisen kuin lukemisenkin kannalta haasteellista. Tosin samalla havaittiin, että tässä opeteltiin myös työelämässä tarvittavaa asioiden tiivistämisen taitoa (RR1). Flingan koettiin soveltuvan ryhmämentorointisession teeman käsittelyssä alun ideointiin. Sen jälkeen tapahtuva jatkotyöstäminen vaatii kuitenkin ao. ryhmän kokemuksen mukaan muita välineitä. Tämä pohdinta osoittaa, että ryhmässä pohdittiin mentoroinnin näkökulmasta mielekästä digivälineiden käyttöä.

Pilotissa tietoisuus digivälineiden käyttömahdollisuuksista ja rohkeus niiden käyttöön mentoroinnissa kasvoi. Eräs eAktori reflektoi: *"Huomasin, että monista eri työkaluista on hyötyä niin oppimisessa yksin kuin ryhmässäkin ja niitä voidaan käyttää monessa eri tarkoituksessa. Ne toimivat myös loistavana tapana jäsentää omia ajatuksia ja sitä kautta löytää mahdollisia ratkaisuja tai uusia näkökulmia"* (AR8). Luottamuksellinen vuorovaikutus on mentoroinnin ydinasia, jota kaiken mentorointiin liittyvän – myös digivälineiden – tulisi edistää. Eräs mentori tiivistää tähän liittyvää oppimiskokemustaan digivälineiden käytössä mentoroinnissa seuraavasti: *"Sekä pari- että ryhmämentoroinnin aikana huomasimme, ettei verkko keskustelun välissä ole este luottamuksen syntymiselle"* (MR1). Samalla huomioitiin, että kokemusta saattoivat auttaa koulutuksen lähipäivät, joissa osallistujat kohtasivat kasvokkain eli käytännössä tarkasteltavassa toteutuksessa on kokonaisuutena katsoen pitkälti kyseessä blended-malli (vrt. Owston 2017).

Mentoroinnissa digitalisaation ei katsottu korvaavan aitoa läsnäoloa, mutta sen hyödyksi nähtiin nopea konsultaatiomahdollisuus, jolloin esimerkiksi syrjäisemmiltä seuduilta saadaan yhteys alan erityisasiantuntijoihin, aina ulkomaita myöten. Digivälineiden käyttö tuo joustavuutta mentorointiin (vrt. Emole 2011): esimerkiksi videoneuvottelut helpottavat aikataulutusta ja osallistumisen kynnys madaltuu. Aika ja paikka kohtaamiseen on silti löydettävä. Eräs opiskelija kuvaa, miten haasteensa eRyhmämentorointiin toi perheen-

äidin näkökulmasta tarpeeksi rauhallisen nurkkauksen löytäminen kotona Skypekokouksen ajaksi (RR4). Pilotissa ryhmät havaitsivat, että riittävä perehtyminen digityökaluihin ja niiden testaaminen etukäteen ovat yksi merkittävä tekijä onnistuvassa eRyhmämentoroinnissa. eMentoroinnissa digi on työväline eikä mentorointi saa jäädä sen opetteluun varjoon.

Pohdinta

eRyhmämentorointi-toimintamallin pilotointi, jonka pohjalta tässä artikkelissa on tarkasteltu onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyviä tekijöitä, oli osaa laajempaa kolmen ammattikorkeakoulun yhdessä toteuttamaa eMentorointikoulutusta, jossa kahdenvälinen e-mentorointi oli pääasiallinen toimintatapa. Koulutuksen kehittämistyötä ajatellen on ollut oleellista tutkia, miten eMentorit ja eAktorit kokivat eRyhmämentoroinnin, joka oli osanottajille entuudestaan vieraampi mentorointimuoto. Pilotissa lähdettiin liikkeelle mentoriparien muodostamisesta ja ryhmiksi yhdistettiin kahden tai useamman mentorin aktorit. Vaikka eRyhmämentorointiprosessin alussa osa pilottiin osallistuneista etsi toimintamallin mielekkyyttä suhteessa parimentorointiin, suurin osa ryhmistä koki eRyhmämentoroinnin lopulta onnistuneeksi kokeiluksi.

Taulukossa 1 on koottu onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyviä tekijöitä tutkitussa kontekstissa. Tutkimusaineiston pohjalta onnistuvan eRyhmämentoroinnin periaatteiksi nousevat ensinnäkin suunnitelmallinen reaaliaikaisten mentorointisessioiden ympärille rakentuva prosessi, jossa sessioon valmistaudutaan ennakkotehtävän avulla ja myös session jälkeen on tilaa sekä käsiteltyjen sisältöjen että sessiossa käytettyjen toimintatapojen yksilölliselle ja yhteiselle reflektiolle. eRyhmämentoroinnin havaittiin toimivan mikäli eMentorit kykenevät tukemaan tasavertaista vuorovaikutusta ja käyttämään monipuolisia dialogista työskentelyä virtuaalisessa oppimistilassa tukevia mentorointimenetelmiä. Tällä tuetaan sitä, että eRyhmämentorointisessiossa päästään kokoustyyppisestä toteutuksesta virtuaalisen oppimisyhteisön (virtual learnig community, ks. Lewis & Allan 2005) dialogiseen työskentelyyn. Sekä monipuolisten e-mentorointimenetelmien että niiden toteuttamista tukevien digityökalujen käyttöön tulee eRyhmämentorointiin osallistuvat perehdyttää etukäteen, jotta ne eivät vie tilaa mentoroinnilta.

Taulukko 1. Onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyviä tekijöitä.

Rakenne	<ul style="list-style-type: none"> - etukäteissuunnittelu- ja tehtävät - aktoreilla riittävän yhtenäiset tavoitteet - monipuoliset mentorirollit - aktorikeskeisyys: toteutus ei liikaa mentorin vastuulla - yhteinen reflektio ja palaute
Vuorovaikutus	<ul style="list-style-type: none"> - ryhmäytyminen - imu, joka kantaa prosessia - ilmapiiri ja luottamus - läsnäolemisen taidot verkossa
Mentorointimenetelmät	<ul style="list-style-type: none"> - kysyminen, kuunteleminen ja palautteen antaminen ja saaminen - osallistaminen ja aktivoivat menetelmät - perehdyttäminen riittävän monipuoliseen menetelmävalikoimaan - digityövälineiden mielekäs hyödyntäminen menetelmien soveltamisessa
Monialaisuus	<ul style="list-style-type: none"> - uudet ajatukset - monipuoliset näkökulmat - verkostoituminen
Digitaalisuus	<ul style="list-style-type: none"> - riittävä perehdyttäminen - tavoitteita tukeva helppokäyttöinen työkaluvalikoima - kriittisyys välineiden käyttökokeiluissa - ongelmanratkaisutaitojen oppiminen - virtuaaliitiimityöskentely työelämää varten

Lisäksi on ilmeistä, että eRyhmämentoroinnissa kannattaa tarkasteltavassa kontekstissa eli korkeakoulutuksen ja työelämän rajapinnassa muodostaa monialaiset mentorointiryhmät. Tutkimus osoitti selkeästi, että monialainen eRyhmämentorointi tuo keskusteluun syvyyttä ja näkökulmia ja edistää verkostoitumista. eRyhmämentoroinnista muodostuu oppimistila, jossa työelämässä jo mukana olevat pystyvät nostamaan työelämän ajankohtaisia aiheita esiin ja työelämään hakeutuvat pystyvät etsimään ratkaisuja mieltään askarruttaviin kysymyksiin. Sekä eMentorit että eAktorit kokivat, että eRyhmämentorointi tuki sekä monipuolisen tiedon omaksumista että vuorovaikutustaitojen, työtapojen ja digitaitojen oppimista (vrt. Binkley ym. 2012). Näiden osaamisten ja taitojen hyödynnettävyys työelämässä tunnistettiin selkeästi. eRyhmämentoroinnin harjoittelun koettiin luovan rohkeutta jalostaa vastaavanlaista toimintaa työelämässä ja omassa työyhteisössä. Eräässä ryhmässä kokemus puettiin seuraavaan muotoon: *”Nyt voimme tituleerata itseämme eMentoroinnin edelläkävijöiksi. Toivotaan tällaisen mentoroinnin ja coachauksen lisääntyvän Suomessa, niin työelämässä kuin oppilaitoksissakin. Tällainen vauhdittaa parhaimmassa tapauksessa valmistumista ja työelämään pääsemistä”* (RR3).

eRyhmämentorointi sai eMentorointikoulutuksen toisena toimintamallina osakseen myös kritiikkiä. Kaikki osallistujat eivät löytäneet eRyhmämentoroinnille hankkeessa merkittävää lisäarvoa parimentoroinnin rinnalla. Muutamat eMentorit kokivat eRyhmämentoroinnin tavoitteet pilotissa epäselvinä ja näkivät aktoreiden lähtökohdat liian erilaisina ryhmämuotoisen mentoroinnin hyödyntämiseen. Pari opiskelija kritisoi sitä, että pari- ja ryhmämentoroinnin sisällyttäminen samaan opintojaksoon vei liikaa aikaa ja voimavaroja. Parempana vaihtoehtona nostettiin esiin, että mentorointiharjoittelussa voisi keskittyä vaihtoehtoisesti pari- tai ryhmämentorointiin e-mentoroinnin toimintatapana. Tässä artikkelissa esitellyt tutkimustulokset vahvistavat hankkeen toimijoiden näkemystä siitä, että jatkossa eMentorointikoulutuksessa kehitetään ja toteutetaan ensisijaisesti eRyhmämentorointimallia. Se tarkoittaa sitä, että ensin muodostetaan mentoriparien sijasta eMentorointiryhmät, joiden sisällä voidaan tarvittaessa sitten muodostaa myös mentorointipareja. eMentorointikoulutusta uudistetaan sekä teoreettisella että käytännöllisellä tasolla siten, että se tukee vahvemmin virtuaaliryhmätyöskentelyä. Digivälineiden käytöstä eRyhmämentoroinnissa on tarkastellussa pilotissa saatu merkittävää aineistoa ja toimintamalleja, joita voidaan hyödyntää seuraavassa koulutuksessa. Jatkotutkimus kohdentuu eRyhmämentoroinnin toisen kierroksen kokemusten analysointiin kasvatustieteellisen kehittämistutkimuksen lähestymistavan (McKenney & Reeves 2014) suunta-

sesti. Lisätutkimuksen avulla syvennetään ymmärrystä onnistuvaan eRyhmämentorointiin liittyvistä tekijöistä.

Lähteet

Bierema, L. L. & Merriam, S. B. (2002). E-Mentoring: Using computed-mediated communication to enhance mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211–227.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Dordrecht: Springer.

Boud, D. (2006). Creating a space for reflection. In D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (Eds.) *Productive reflection art work* (pp. 158–169). London and New York: Routledge.

Brockbank, A. & McGill, I. (2006). *Facilitating Reflective Learning through Mentoring and Coaching*. London and Philadelphia: Kogan Page.

Butler, A. J., Whiteman, S., & Crow, G. M. (2013). Technology's role in fostering transformational educator mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 233–248.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.) London: RoutledgeFalmer.

Colky, D. L., & Young, W. H. (2006). Mentoring in the virtual organization: keys to build successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring*, 14(4), 433–447.

Docherty, P., Boud, D., & Cressey, P. (2006). Lessons and issues for practice and development. In D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (Eds.) *Productive reflection at work* (pp. 193–206). London and New York: Routledge.

Emelo, R. (2011) Group mentoring best practices. *Industrial and Commercial Training*, 43(4), 221–227.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century*. New York: Taylor & Francis.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13, 31–36.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). *Mentoring in the New Millenium. Theory into Practice*, 39(1), 50–56.

Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä. (Eds.) (2012). *Peer Group Mentoring for Teacher Development*. London and New York: Routledge.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives*. Earli. Oxford: Elsevier.

Kampylis, P., Punie, Y. & Devine, J. (2015). *Promoting Effective Digital-Age Learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. European Union. EUR 27599.

Klasen, N. & Clutterbuck, D. (2004). *Implementing mentoring schemes*. Oxford: Elsevier.

Kupias, P. & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0 (Mentoring 4.0)*. Helsinki: Talentum.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leppisaari, I., Mahlamäki-Kultanen, S. & Vainio, L. (2008). Virtuaalinen ryhmämentorointi ammattikorkeakouluopettajan osaamisen kehittymisen tukena (Virtual group mentoring supporting a teacher's professional development). *Aikuiskasvatus*, 28 (4), 278–287.

Leppisaari, I., Vainio, L., Kleimola, R., Hartnell-Young, E. & Makino, Y. (2006). Comparing online mentoring cases in educational context in Finland, Australia and Japan. In *Proceedings of EMCC European Mentoring and Coaching Council Conference*, November 1–3, 2006, Cologne, Germany.

Leppisaari, I., Vainio, L., Herrington, J. & Im, Y. (2011). International e-benchmarking: flexible peer development of authentic learning principles in higher education. *Educational Media International*, 48(3), 179–191.

Leppisaari, I. & Åkerlund, H. (2016). Designing eMentoring Training through Authentic Learning Principles at the Interface of Higher Education Studies and Working Life. In Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2016 (pp. 1165–1174). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Lewis, D. & Allan, B. (2005). Virtual learning communities. Berkshire: Open University Press.

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. In J. M. Spector et al. (Eds.) Handbook of Research on Educational Communications and Technology (pp. 131–140). New York: Springer Science+Business Media.

Mezirov, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, L., Devaney, S., Kelley, G. & Kuehn, A. (2008). E-mentoring in public health nursing practice. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 39(9), 394–399.

McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M. J. W. & Russell, R. (2007). Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identity for pre-service teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference Fremantle, Western Australia, 25–29, November 2007.

McManus, S. E. & Russell, J. E. A. (2007). Peer Mentoring Relationships. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.) *The Handbook of Mentoring at Work* (pp. 273–297). Thousand Oaks: Sage.

Owen, H. D. (2015). Making the most of mobility: virtual mentoring and education practitioner professional development. *Research in Learning Technology*, 23(1), 2556.

Owston, R. (2017). Blended learning: Is there an optimal mix of online and face-to-face instruction? Keynote-esitys E-Learn -konferenssissa 20.10. 2017 Vancouverissa.

Parsloe, E. & Leedham, M. (2009). Coaching and Mentoring. Practical Conversations to improve learning. 2nd edition. London and Philadelphia: KoganPage.

Peters, L. M. & Manz, C. C. (2007). Identifying antecedents of virtual team collaboration. *Team Performance Management*, 13 (3/4), 117–129.

Rickard, K .M. (2008). "E-Mentoring and Information Systems Effectiveness Models: a useful nexus for evaluation in the small business context", Doctoral dissertation, Victoria University, Melbourne.

Sobrero, P. S. (2008). Essential components for successful virtual learning communities. *Journal of Extensions* 46(4)

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12 (1).

Welsh, S. C. (2004). *Mentoring the future*. Cochrane: Momentum Learning Inc.

Wenger, E., White, N. & Smith, J. D. (2009). *Digital Habitats stewarding technology for communities*. Portland: CPsquare.

Marko Forsell

Eettisen eMentorin muodostuminen

Johdanto

Toimintamme vaikuttaa fyysiseen ympäristöömme ja ennen kaikkea toisiin ihmisiin. Eettisen tarkastelun tavoitteena on löytää jotain sanottavaa siitä, ovatko tekemisemme toisia kohtaan esimerkiksi hyväksyttäviä, paheksuttavia, toivottavia tai kiellettäviä. Tässä tutkimuksessa pohdin opiskelijoiden kokemuksia eMentorikoulutuksesta eettisestä näkökulmasta ja erityisesti, kuinka he rakensivat itsestään ”oikein” toimivaa mentoria, mitä tällainen ”oikein” toimiminen heille on ja mistä se muodostuu. Tutkimuksessa haastatelin neljää eMentoriopiskelijaa ja kysyin, millainen heidän mielestään hyvä mentori on, mistä tällainen käsitys hyvästä mentorista syntyy ja kuinka he pyrkivät kohti tätä ideaalia

Mentoroinnissa mentori avustaa aktoria kehittymään ja kasvamaan ihmisenä ja omalla urallaan, kuitenkin siten, että hänelle kehittyy oma selkeä identiteetti (Kram & Isabella 1985). Mentorien toiminta saattaa sisältää sellaisia toimia kuten sponsorointi, valmentaminen, kahdenkeskiset ja ryhmäkeskustelut sekä muunlaista viestintää eri muodoissaan. Mentori tarjoaa aktorille henkistä tukea sekä toimii kaukupohjana oman ajattelun selkeyttämisessä. Parhaimmillaan mentori voi toimia selkeänä roolimallina aktorille.

Moraaliteorioita löytyy useita alkaen siitä, että moraalialia pidetään arvottomana joutavanpäiväisenä keksintönä ja loppuen täysin yleiseen jokaista koskevaan teoriaan siitä, kuinka tulisi toimia. Näiden ääripäiden välimaastoon mahtuu lukuisa joukko erilaisia lähestymistapoja. Itse kuulun välimaastoon edustaen näkökulmaa, jonka mukaan moraalilait muuttuvat ihmisten ja yhteiskunnan muutosten myötä. Tämän vuoksi tarkastelen tässä artikkelissani, kuinka moraalinen toimija ylipäättensä syntyy osana yhteisössä tapahtuvaa toimintaa.

Foucault (2010, 136) määrittelee moraalien joukoksi ”arvoja ja toimintasääntöjä, joita yksilölle ja ryhmälle annetaan erilaisten määräilykoneistojen, kuten perheen, kasvatusinstitutioiden ja kirkon välityksellä”. Kuten edellä todettiin, otan tässä näkökulman, jossa moraalialia ei ole järjestelmällinen kokonaisuus vaan pikemminkin joukko sääntöjä ja ohjeita, jotka voivat olla keskenään ristiriitaisiakin. Yksittäinen toimija joutuu säätämään toi-

mintaansa jokapäiväisessä elämässään ja hän tekee valintoja ja erilaisia kiertoliikkeitä pyrkiessään toimimaan moraalisesti tai selittäessään itsellensä toimintansa olevan moraalista. Moraali kuvaa myös ihmisten todellista käyttäytymistä todellisissa tilanteissa, joten moraalialia voidaan tutkia havainnoimalla ihmisen toimintaa.

Foucaultin (2010, 136–138) teoretisoinnin mukaan eettistä toimijaa rakennetaan erilaisien itsekäytäntöjen kautta. Itsekäytäntöjä ovat esimerkiksi päiväkirjan pitäminen, keskustelut mentorin kanssa taikka erilaiset ruumiilliset harjoitukset. Eettistä toimijaa rakennetaan ainakin seuraavilla alueilla:

1. *Eettisen substanssin raja*us siten, että jokin osa toiminnasta tulee moraalisesti merkitykselliseksi.
2. *Alistumisen muoto* kertoo, kuinka yksilön alistuu moraalisaäntöihin.
3. *Työstämisen muodot* kertovat ne tekniikat, joiden kautta yksilö toteuttaa sääntöjä sekä kuinka yksilö kykenee muokkaamaan omaa käytöstään ja näin työstämään itsestään rajatun eettisen substanssin alueella.
4. Moraalisubjektin *teleologia* kertoo sen olemisen tavan, johon yksilö omassa toiminnassaan pyrkii.

Jokaisella alueella voi löytyä eroja eettisten subjektien toiminnassa, vaikka tavoitteena olisi samankaltainen päämäärä. Foucault (2010, 136–138) antaa esimerkkinä ensimmäisestä kohdasta uskollisuuden avioliitossa. Tätä voidaan harjoittaa noudattamalla sääntöä olla uskollinen. Toisaalta uskollisuutta voidaan tutkia halujen hallintana ja kamppailuna haluja vastaan. Kolmanneksi uskollisuutta voidaan tutkailla halujen voimakkuutena, jatkuvuutena ja molemminpuolisuutena aviopuolisoiden välillä.

Toiminnan rajaaminen mentorointiin ja mentorin rakentuminen pyrkii pureutumaan niihin seikkoihin, jotka kertovat meille mitä mentorina toiminen on, toisin sanoen haluamme löytää ne merkit toiminnasta, jotka kertovat, että toiminnassa on kyse mentoroinnista. Mentoroinnissa toiminnan kohde on aina toinen subjekti (ts. aktori) ja meidän tulee kiinnittää huomio niihin toimiin, joita tehdään toisen ehdoilla, muutenhan kyseessä olisi vain omien kokemusten jakaminen, kertominen ja selkeyttäminen; kuinka itse toimi tai toimisi vastaavassa tilanteessa.

Alistumisen muodon tutkimisella tunnistetaan niitä seikkoja, joilla mentori muodostaa suhteensa sääntöihin ja tunnistaa velvollisuutensa toimia. Erilaisia tapoja tässä voivat olla sisäinen tunne moraalikoodeista, joita mentorin tulee noudattaa. Toisaalta mentori voi kokea olevansa joukko laajempaa mentori-yhteisöä, joka tunnistetaan tietynlaisesta käyttäytymisestä, toisin sanoen tältä näyttää ja kuullosta ”hyvä mentori”. Kolmanneksi mentori voi pyrkiä näyttämään esimerkillä sekä aktorille että muille mentoreille, kuinka mentorin tulee toimia. Meillä on siis ainakin kolme erilaista alistumisen muotoa: velvollisuus, yhteisöllisyys ja esimerkki.

Itsen työstämisen kautta oma käytös saatetaan jonkin moraalisäännön mukaiseksi, mutta samalla itseä muokataan moraalisenä toimijana. Tämä muokkaaminen voi olla esimerkiksi äkillinen kääntyminen johonkin uuteen toimintaan tai esimerkiksi omien tunteiden ja halujen liikkeiden tarkkailua ja merkillepanoa myöhempää tarkempaa tutkiskelua varten. Sääntöjen noudattamiseen saattavat kuulua myös lankeamiset ja näistä oppiminen. Voisi kuvitella, että virheet kuuluvat mentorointiin oleellisena osana, joten virheiden tunnistaminen ja korjaaminen omassa toiminnassa saattavat nousta keskiöön. Lisäksi, kun kyse on ihmisten välisestä toiminnasta, yleispätevää sääntöä, jota voisi kaikkien kohdalla noudattaa, ei todennäköisesti ole.

Moraalisubjektin teleologia muodostaa toiminnalle tavoiteltavan päämäärän. Toiminta ei itsessään ole moraalista vaan sen sisältyminen johonkin toimintakokonaisuuteen, tässä tapauksessa mentorointiin. Moraalinen subjekti rakentaa itselleen säännöstöä toiminnasta, jota hän pyrkii noudattamaan omilla alistumisen muodoillaan. Tämä saattaa vaatia erilaisia itsensä työstämisen muotoja. Kuitenkin tavoitteena on saada aikaiseksi tietynlainen toiminta, joka osaltaan auttaa kohti haluttua lopputulosta. Usein, ellei aina, tämän matkan aikana moraalissubjekti muuttuu ja hänelle aluksi ehkä ulkoisistakin säännöistä tulee sisäisen toiminnan malli, olemisen tapa. Joissain tapauksissa jostakin keskeiseksi muodostuvasta moraalisäännöstöstä, esimerkiksi mentoroinnista, voi tulla koko olemistapaa leimaava tekijä, jolla on heijastusvaikutuksia laajasti moraalissubjektin toimintaan. Näin ollen mentoroiva tapa saattaa heijastua omaan perhe-elämään, työelämään ja vapaa-aikaan olemisen tapana.

Yllä olevasta voitaisiin painottaa erityisesti sitä, ettei moraalissubjektin rakentuminen ole vain jonkin sääntöjoukon seuraamista. Keskeistä on rakentaa moraalissubjektia ja löytää ne tavat, joilla yksilö rajaa jonkin toiminnan osa-alueen tietyn moraalisäännöstön piiriin ja seuraa toimintaansa sen piirissä. Tämän seurannan tuloksena moraalissubjekti voi

muuttaa toimintaansa ja tätä kautta itseään toimijana. Näin myös vaikutetaan ympäristöön oman muuttuneen asenteen ja toiminnan kautta. Näin ollen moraalisubjektin rakentamisessa tulevat keskeisiksi ne itsekäytännöt, joilla moraalisubjektit muuttavat itseään.

Tutkimuskysymykset ja -menetelmä

X-Phi (Experimental Philosophy) tai suomeksi kokeellinen filosofia on vuosituhaten vaihteen jälkeen noussut yhdeksi uudeksi suuntaukseksi tehdä filosofista tutkimusta. Kokeellisen filosofian manifestin (Knobe & Nichols 2008) mukaan lähestymistapa sopii epistemologian, metafysiikan ja etiikan tutkimiseen. Mielestäni tällaiseen tutkimukseen, jossa tutkitaan eettisen toimijan rakentumista, sopii varsin hyvin kokeellisen filosofian lähestymistapa. Tutkimusalueena on etiikka, jota myös käytännölliseksi filosofiaksi kutsutaan, ja se on omiaan kokeellisen tutkimuksen kohteeksi. On hyvä tarkastella, kuinka käytännössä subjektit rakentavat itsestään eettisesti toimivia. Heidän toimintansa tulee kuitenkin olemaan osa maailmaa ja he tekevät tässä maailmassa toimenpiteitä, joilla on vaikutuksia toisiin ihmisiin.

Kokeellisen filosofian kautta voidaan saada valaistusta kahteen näkökulmaan:

1. Testaamme Foucaultin näkemystä eettisen subjektin rakentumisesta itsekäytännöjen kautta.
2. Erityisesti saamme huomioita siitä, kuinka moraalisubjekti rakentaa itsestään eettisesti toimivaa mentoria.

Haastattelin neljää opiskelijaa, jotka osallistuivat eMentorointi-opintojaksolle. Opintojakso on laajuudeltaan viisi opintopistettä, joka tarkoittaa opiskelijalla mitoitettuna 133 tuntia opintoja. Opinnoissa eMentoreiksi koulutetaan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) opiskelijoita sekä ammattikorkeakoulujen alumneja. Mentoroitavina, eli aktoreina, toimivat alemman korkeakoulututkinnon opiskelijat. Koulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijoiden työelämävalmiuksia sekä oman osaamisen ja vahvuuksien löytämistä. Keskeisiä osaamistavoitteita ovat valmiudet toimia mentorina sekä kyky soveltaa mentoroinnin tietoperustaa ja erilaisia menetelmiä. Koulutus kehittää kykyä luoda mentoroinnissa luottamuksellinen ja toimiva vuorovaikutussuhde sekä oppia tukemaan aktoreita. Lisäksi tavoitteena on oppia kriittisesti arvioimaan ja refleктоimaan omaa ja muiden

mentorointiosaamista. Tutkijana en itse tutustunut etukäteen materiaaliin, jota koulutuksessa käytettiin. Näin haastattelussa esiin nousseet seikat tulevat pelkästään haastatteluilta (tosin omaa esitietämystä asiasta en voi pyyhkiä pois).

Selvitystyötä varten laadittiin kyselylomake, jolla pyrittiin pääsemään käsiksi edellä mainittuihin Foucaultin tunnistamaan neljään keskeiseen alueeseen, joilla rakennetaan eettistä toimijaa. Kysymykset olivat:

- A. Mitä mentori/eMentori tekee?
- B. Mikä tekee mentorista hyvän, toisin sanoen millaisia ohjeita hyvä mentorin noudattaa? Mitä seurauksia on sillä, että toimii huonosti?
- C. Miten mentori tietää toimivansa hyvin? Kuinka mentori voi parantaa toimintaansa?
- D. Mitä tuloksia mentoroinnissa syntyy? Miksi suoritat mentorointia?

Haastattelukysymyksillä pyritään porautumaan siihen, millaista mentoria opiskelijat ovat rakentamassa.

1. A-kysymyksen osalta odotetaan vastaukseksi pitkälti koulutuksen mukanaan tuomia määritelmiä, toisin sanoen subjektivaatio on tapahtunut sisäistämällä käytä diskurssia ja siihen mukaan ja sisään menemällä. Opiskelijat ovat kuitenkin työssäkäyviä ihmisiä ja sellaisessa asemassa, että tarvitsevat mentoroinnin menetelmiä, joten on oletettavaa, että omat kokemukset omista esimiehistä ja työelämästä yleensä värittävät vastauksia. Voisi olettaa, että opiskelijoiden eroavuudet johtuvat kunkin omista taustoista ja persoonasta.
2. B-kysymyksen osalta pyritään saamaan esiin, millaisen säännösten alle subjektit itse itsensä alistavat ja toisaalta pyritään saamaan valaistusta siihen, miksi tämä alistuminen tapahtuu eli mitä seurauksia säännösten rikkomisesta on.
3. C-kysymys pyrkii nostamaan esiin ne itsetekniikat, joilla subjekti seuraa ja ohjaa käytöstään.

4. D-kysymyksen tavoitteena on pyrkiä nostamaan esiin mentoroinnin tavoite eli teologia, toisin sanoen, millaisia tuloksia mentoroinnista syntyy ja mitä mentori ja aktori saavat toiminnasta.

Mentori-opiskelijoille nämä kysymykset lähetettiin etukäteen, jotta he pystyivät rauhassa miettimään vastauksiaan. Haastattelut pidettiin eri tavoin. Kaksi haastattelua tapahtui puhelimitse, yksi tapahtui kasvokkain ja yksi tapahtui videoneuvottelulaitteen välityksellä. Haastattelujen kesto rajattiin 20 minuuttiin ja haastattelut olivatkin pituudeltaan 18–20 minuuttia. Haastattelut käytiin 6.2.2017–27.2.2017 välisenä aikana. Haastattelut nauhoitettiin joko mp3-tallentimeen tai videoneuvotteluympäristöön. Yksi haastattelun nauhoitus epäonnistui ja siihen ei pääse palaamaan, tosin tämä haastateltava oli tehnyt valmiiksi muistiinpanot, joiden pohjalta vastasi, joten ylöskirjatut vastaukset olivat harkittuja ja ne saatiin kirjattua varsin tarkasti muistiin.

Yhteenvetoa tuloksista

Mentoroinnin tavoitteena on keskeisesti saada aikaan muutosta aktorin toiminnassa ja ajattelussa. Oivalluksen, vaihtoehtojen sekä omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistaminen nousivat kaikissa haastatteluissa esiin. Mentori toimii ”kätenä olkapäällä”, joka auttaa aktoria polulla kohti yhteisesti sovittua päämäärää. Keskeistä tällä polulla on aktorin muuttuminen oivalluksen ja toiminnan kautta.

Eettisen substanssin rajaus tapahtui kahdella tasolla. Aktorin osalta toiminnan kohteeksi valikoitui aktorin määrittelemä elämänalue, jolle luotiin yhdessä aktorivetoisesti tavoitteita. Mentorin toiminta rajoittui auttamaan ja ohjaamaan aktorin *subjektivaatiota*, toisin sanoen ajatuksen ja toiminnan muutosta, tällä sovitulla toiminta-alueella. Aktorin oivallukset mentorointitilanteissa sekä hänen raportoimansa käytöksen muutokset olivat niitä toiminnan tuloksia, joita mentoroinnista haluttiin. Toimintaa siis rajoitettiin aktorin osalta tietylle elämänalueelle, jolla sovellettiin mentoroinnin työkaluja. Haastatteluissa mentorit sivusivat hyvin vähän oman toimintansa sisältöä, vaan keskittyivät pohtimaan, mitä aktori käsittelee mentoroinnin aikana.

Alistumisen muoto kertoo yksilön alistumisesta moraalिसääntöihin. Vahvana esiehtona nousivat esiin viestintä- ja ihmissuhdetaidot sekä normaalit käytöstavat. Mielenkiintoista on, että nämä nousivat voimakkaasti esiin haastatteluissa. Onkohan mahdollista, että

nämä ovat katoamassa työelämässä? Tämä huomio nostaa esiin mentorin esimerkin antamisen voiman. Hän toimii yhtenä normina aktorin mahdolliselle toiminnalle. Tämän lisäksi mentorille mainittiin luottamuksellisen suhteen luomista varten sellaisia ominaisuuksia kuten rehellisyys, objektiivisuus ja empatia. Mentoroinnin työkalut muodostavat yhden säännöstön, jonka mukaan tulee toimia. Vahvoja eettisiä ohjeita ovat: "Aktori tekee itse päätökset." ja "Aktorin ajatuksia ja toimintaa ei saa dominoida." Aktorin tulee itse vastata toiminnasta, oivalluksista ja valinnoista. Mentori sai toimia vain aktorin valitsemalla elämänalueella, ja sielläkin käytetään yleisesti hyväksytyttä mentoroinnin työkaluja ja käyttäytytään hyvän mentorin tavoin.

Keskeisin työstämisen muoto toiminnalle olivat alussa luodut yhteiset tavoitteet mentoroinnille. Mentorin täytyy sopeuttaa omaa toimintaansa aktorin tekemisiin. Aktori asettaa rajat toiminnalle, ja näiden rajojen sisässä mentorin tulee reflektoida omaa toimintaansa, mutta myös hakea aktiivisesti palautetta aktorilta toiminnan onnistumisesta. Aktoria täytyy "lukea" mentorointitilanteissa ja pyrkiä tunnistamaan elekielestä mennäänkö oikeaan suuntaan. Yhteisissä palautekeskusteluissa tarkistetaan, että suunta on kohti tavoitteita. Mentorin tulee hallita mentoroinnin tekniikat ja niiden välillä tulee pystyä joustavasti liikkumaan. Keskeistä on myös kiinnittää huomiota prosessin etenemiseen. Prosessia tulee ohjata jämakästi eteenpäin kohti yhdessä asetettuja aktorin tavoitteita. Moraalisäännöstöä hahmoteltaessa esiin nousevat ainakin seuraavat seikat: mentorin on omattava sellaisia hyveitä kuten objektiivisuus, rehellisyys ja luotettavuus; mentorin on omattava aito halu auttaa aktoria; hyvä mentori osaa kommunikoida, omaa hyvät käytöstavat sekä omaa riittävät kognitiiviset kyvyt. Mentorille asetetut moraaliset säännöt sopivat ainakin osittain yhteen Rossin tunnistamien *prima facie* -velvollisuuksien kanssa eettisessä pluralismissa (ks. Schafer-Landau 2014, 237–242). Eryteisesti moraaliset vaatimukset luotettavuudesta (*fidelity*), hyvän tekemisestä (*beneficence*) ja olla vahingoittamatta toista (*nonmaleficence*) sopivat olemaan mentorin toiminnan kulmakiviä.

Mentoroinnin teleologiana on saada aikaiseksi muutoksia aktorin ajattelussa ja toiminnassa. Tähtäimenä on aktorin toiminnan ja ajattelun muutos valitulla elämän osalla. Tämä on mentoroinnin erittäin kiintoisa puoli tämän tutkimuksen valossa. Tutkimuksessa pyrimme tarkkailemaan, kuinka subjektivaatio mentorilla toimii, ja yksi mentorin keskeisenä tehtävänä on saada aikaiseksi subjektivaatio aktorissa. Itse asiassa muutos aktorille on kokonaisvaltaisempi omaan elämäänsä nähden kuin mentorilla.

Mentorin tavoitteleva moraalinen toimija toimii rehellisesti, luottamuksellisesti ja aktorin toiveita ja tavoitteita kunnioittaen. Tätä varten hän opiskelee erilaisia tekniikoita ja harjoittaa omaa kuuntelemisen ja havainnoimisen taitoja. Kun tavoitteena on hyvä mentori, tavoitellaan luonnollisesti hyvän mentorin ominaisuuksia. Mentori siis pyrkii olemaan luottamuksen arvoinen ja rehellinen toimija, joka korjaa omaa toimintaansa aktorilta saadun palautteen mukaan sekä vertaa toiminnan tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. Keskeistä mentorin omassa toiminnassa on refleksiivisyys omaa toimintaa kohtaan.

Mentoroinnissa on havaittavissa, kenties historiasta johtuen, erittäin voimakkaita yhteyksiä hyve-etiikkaan ja moraaliseen koulutukseen. Kuten Shafer-Landau (2014, 254–273) esittää, hyveelliset ihmiset havainnoivat maailmaa toisin, ajattelevat eri tavoin ja heidän motiivinsa toimia ovat toisia kuin ei-hyveellisillä ihmisillä (ks. myös MacIntyre 2004). (Moraalisen) Koulutuksen tavoitteena on tehdä itsestämme parempia ihmisiä, ja parempi ihminen on hyveellisempi ihminen. Kukaan ei ole hyveellinen syntyessään, vaan siihen kasvetaan hiljalleen. Hyveen harjoittamisesta muodostuu ajan myötä luonteenpiirre ja olemisen tapa, eikä vain tapa toimia. Tavoitteena mentoroinnissa on tulla hyveelliseksi mentoriksi, ja aktorilla on tavoitteenaan tulla hyveellisiksi valitsemallaan elämän alalla. Mentorille asetetaan hyve-etiikasta tuttuja vaateita toiminnalleen.

Ei sovi unohtaa, että tämän mentorointitoiminnan kovan ytimen ympärillä on myös mentorille välineellisiä arvoja, jotka saavutetaan mentoroinnin kautta. Mentori pyrkii myös rakentamaan parempaa työminää ja edistämään suoriutumistaan leipätyössään.

Mielestäni vastauksista voidaan päätellä, että moraalissubjektin kehittyminen tapahtuu osana yhteiskuntaa. Ainakin mentoroinnissa tavoitteista sovitaan mentorin ja aktorin kesken, mutta uskon mentorin muuttavan toimintaansa ollessaan kosketuksissa muihin mentoreihin. Tämän puolesta puhui se seikka, kuinka merkitykselliseksi ryhmämentorointitilanne koettiin. Moraalin kehittyminen ei ole ennalta määrättyä eli suuntaa ei tiedetä. Näin ollen historialla ei ole loppua tai päämäärää. Se muuttuu yhteisestä sopimuksesta hiljalleen. Yksittäinen ihminen ei välttämättä tee muutosta, mutta muutos lähtee yksittäisistä ihmisistä liikkeelle muiden poimissa toisten toiminnasta osia omaansa. Näin tulee dynamiikka moraalisääntöjen kehittymiseen. Ne eivät ole staattisia vaan jatkuvassa muutoksen tilassa.

Vaikka subjektivaatiossa on lähinnä kyse yksilön toiminnasta, niin tämä pitää nähdä osana yhteisöä. Yhteisön koulutusinstituutiot muokkaavat subjektin tavoittelevia ideoita.

leja ja yhdessä tavoittelevat subjektit käyvät omaa diskurssiaan noiden ideaalien sisällä ja ideaalin rajoista. Jos katsomme tutkimuksen tuloksia ja vertaamme sitä koulutuksesta annettuun kuvaukseen, niin pystymme hyvin tunnistamaan, mistä suuri osa opiskelijoiden näkemyksiä on syntynyt. Kokemukset toiminnasta muokkaavat moraalisen toiminnan kohteena olevaa aluetta siten, että moraalisäännöt ovat muutoksessa. Tämä voidaan nähdä esimerkiksi siinä, että mentorin oli muutettava toimintaansa, jos aktorilta saatava palaute antoi tähän aiheita. Mutta muutos voi koskea myös moraalisen toiminnan kohteeksi valittua aluetta. Tämä näkyi siinä, että aktori ja mentori pystyivät yhteisestä sopimuksesta muokkaamaan mentoroinnin kohteena olevaa aluetta.

Jatkossa olisi myös hyvä vielä tarkemmin syventyä useamman mentorin toimintaan ja pureutua syvemmin muutoksiin mentorointisuhteen aikana: Miten tavoitteet muuttuvat? Miten mentorin ja aktorin toiminnan väliset säännöt voivat (jos voivat) muuttua suhteen aikana? Myös mentorointisuhteen tutkiminen aktorin näkökulmasta saattaa avata hedeelmällisiä oivalluksia. Aktorin tavoitteena on muuttaa ajatteluaan ja toimintaansa merkittävästi suhteen aikana. Hänen tavoitteenaan on parantaa mentoroinnin kautta omaa elämäänsä kokonaisvaltaisemmin.

Lähteet

Foucault, M. (2010). Seksuaalisuuden historia: Tiedontahto Nautintojen Käyttö Huoli Itsestä. Helsinki University Press.

Higgins, M. C. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of management review*, 26(2), 264–288.

Knobe, J. & Nichols, S. (2008). An experimental philosophy manifesto. *Experimental philosophy*, 1, 3–14.

Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of management Journal*, 28(1), 110–132.

MacIntyre, A. (2004). Hyveiden jäljillä: moraaliteoreettinen tutkimus. Helsinki: Gaudeamus.

Shafer-Landau, R. (2014). *The fundamentals of ethics*. Oxford University Press.

Rauni Leinonen ja Sirpa Ala-Tommola

Yhteisöllisyyden kehittyminen eMentorointikoulutuksessa

Kohti yhteisöllisyyttä

Työelämän murrosta ja työnteon muutoksia pohditaan eri tahoilla, sillä lähes kaikki työ voidaan automatisoida ja digitalisaatio muuttaa työn organisointitapoja. Usein on jo todettu, että digitalisaation ja teknologian kehittymisen sekä globalisoitumisen myötä joudutaan harkitsemaan työn käsitettä ja sen merkitystä uudestaan. Osaaminen, koulutus ja uuden oppiminen ovat kriittisin menetelmä työn murroksesta selviämiseksi. Siksi osaaminen ja oppiminen edellyttävät jatkuvaa uuden opiskelua. Työntekijältä työn murros edellyttää osaamisen jatkuvaa päivittämistä samalla kun työn, opiskelun, vapaa-ajan ja muun elämän rajat hämärtyvät. *”Tulevaisuuden osaaminen koostuu sekä yksilön ajattelu- ja oppimistaidoista sekä yhteisön vuorovaikutukseen liittyvistä ja erilaisissa ympäristöissä toimimiseen liittyvistä taidoista. Yksilön osaamisen soveltaminen on yhä vahvemmin osana kokonaisuutta. Oppivat yhteisöt ja organisaatiot tukevat jatkuvaa työn kautta oppimista.”* Yhteistyö ja vuorovaikutustaidot korostuvat tulevaisuuden työssä. Perinteisten ryhmätyötaitojen lisäksi tarvitaan kykyä ymmärtää ihmisen erilaisuutta. Työntekijän verkostoissa toimiminen ja taito kehittää yhteisöllisyyttä sekä vuorovaikutusosaamista korostuvat. (Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 1. osa 2017, 20–31.)

eMentorointikoulutus vastaa tulevaisuuden työelämän tarpeisiin. Arolan (2017, 4) mukaan perinteisesti koulutus turvaa työelämässä menestymisen, mutta työttömyystilastot osoittavat, ettei tutkintokaan ole tae työpaikan saamiselle ja työelämässä pysymiselle. Tarkalleen ei tiedetä, millaista osaamista tarvitaan lähivuosina. Työelämän muutostrendit ovat kuitenkin havaittavissa, ja niiden avulla voidaan tunnistaa, minkälaisesta osaamisesta opiskelija ja työntekijä hyötyvät oman työtulevaisuutensa rakentamisessa. Sitran vuonna 2016 järjestämässä ideakuulutuksessa etsittiin malleja tulevaisuuden työelämävalmiuksien kehittämiseksi. Yksi palkituista malleista oli eMentorointikoulutus, jossa sekä eMentorit että eAktorit oppivat muun muassa yhteisöllisyyttä ja verkostojen kehittämistä digivälineitä hyödyntäen (eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa 2015).

Tässä artikkelissa kuvataan sitä, mitä eMentorin ja eAktorin välinen yhteisöllisyys voisi olla eRyhmämentorointiprosessissa (myöhemmin ryhmämentorointi). Ryhmämentorointikohtaamiset mahdollistavat eAktoreiden ja eMentoreiden osallistumista korostavan dialogin lisäksi oppimista, jossa yhdessä luodaan uutta tietoa. Yhdessä tiedon luomisen näkökulma käsittää heidän muodostamansa yhteisön (eAktorit ja eMentorit), vuorovaikutuksessa tapahtuvan ja sosiaalisesti jaetun oppimisen pitkäkestoisen kehittelyn. (Hakkarainen & Paavola 2006.) Yksi korkeakoulujen opiskelussa ja opiskeluympäristöissä mainittu epäkohta on ollut yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden vähäisyys (Beck & Kosnik 2002, 421; Leinonen 2012, 4). Tutkimustulokset osoittavat, että ammattikorkeakouluopiskelijat kokevat kuuluvansa sosiaaliseen opiskeluympäristöön ja he kokevat ryhmätyöskentelyn opiskelijakollegoiden kanssa vahvana. Sen sijaan opiskelijoiden moninaisuuden huomioiminen ja pedagoginen opiskeluympäristö (muun muassa opetusmenetelmät ja opintojen ohjaus) koetaan heikoiksi. (Lavikainen 2010, 99–103.)

Ammattikorkeakoulun opetusta määrittää työelämäkeskeisyys ja tätä kuvaava käytännönläheisyys. Ammattikorkeakoulun merkityksellisyys syntyy juuri työelämästä. (Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen 2009, 22–23; Neuvonen-Rauhala 2009, 11.) Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 kehittämissuunnitelmassa (2012, 16, 45) todetaan, että työelämän järjestöille ja toimijoille luodaan mahdollisuuksia esitellä työelämää sekä toimintaansa ja edustamiaan elinkeino- ja ammattialoja koulutuksessa. Lisäksi todetaan, että korkeakoulujärjestelmän heikkouksia ovat heikko läpäisy ja moninkertainen koulutus. Korkeakouluopintoja hidastavat muun muassa työssäkäynti opintojen aikana, puutteellinen opinto- ja uraohjaus, jäykät opetusjärjestelyt sekä opiskelukykyyn ja -motivaatioon liittyvät ongelmat. Ammattikorkeakouluopinnoissa korostuu työelämän kehittäminen, ja sitä tuetaan kehittämällä harjoittelua sekä integroimalla oppinätetyöitä työelämää palveleviin hankkeisiin. Lisäksi ammattikorkeakoulun ja työelämän kohtauspintoina ovat oppilaitoksen strategiat, opetussuunnitelmien laadintaprosessi, opettajien työelämäyhteydet ja erilaiset arviointijärjestelmät (Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen 2009, 23).

Opiskelijan sitoutuminen opintoihin on yhteydessä siihen, miten luottavaisesti hän suhtautuu työuranäkymiin. Koulutuksella on tärkeä merkitys siinä, millaisen kuvan se antaa opiskelijalle työelämästä. Tämä vaikuttaa taas opiskelijan opintojen sujuvuuteen. Myös Suomessa korkeakouluopiskelijoita mietityttää työllistymiseen ja työelämään liittyvät pohdinnat ja opiskelija miettii niitä jo opintojensa alussa (Brzezinski, Millar & Tracey

2017). Horn (2009) korostaa uratietoisuutta tutkinto-opiskelun ja ohjauksen painopisteenä, jolla tuetaan opiskelijan osaamisen kehittämistä, työelämäpätevyyttä ja mielekkään työuran luomista. Opiskelijoiden näkemykset valmistumisen jälkeisestä tulevaisuudesta kytkeytyvät opintojen edistämisen ja kiinnittymisen kysymyksiin. Saaren (2013) mukaan opiskelijan kokemus opintojen aikaisista hyvistä työelämävalmiuksista on yhteydessä korkeaan opintopistekertymään. Myös motivaatio ja kokemus oikealla alalla olemisesta lisäävät todennäköisyyttä saada tavoitteena olevat 55 opintopistettä vuodessa.

Yhteisöllisyys haastaa oppimaan

Ammattikorkeakoulutuksen muospaineet pakottavat kehittämään oppimisen ja ohjauksen menetelmiä, jotka edistävät opiskelijan osaamista kuvaavien kompetenssien mukaista kehittämistä. Tärkeää on kehittää ja löytää erilaisia vaihtoehtoja sovitaa yhteen opiskelijoiden ja työelämän kehittämis- ja kehittymistarpeita sekä opiskelijoiden työllistymistä. Verkostomainen, yhteisöllisyyttä tukeva oppimisympäristö ohjaa myös opiskelijat yhä aktiivisemmin monialaiseen opiskeluun. Vahva opiskelijakeskeisyys ja -kumppanuus uudistavat jo osin vakiintuneita ohjausratkaisuja. Ryhmämentorointi ymmärretään eMentoreiden ja eAktoreiden jaetun asiantuntijuuden kehittymistilanteena. Isopahkala-Bouretin (2005; 2008) mukaan yhteisöllisyys antaa tilan yksilöllisen asiantuntijuuden kokemukselle. Kokemus asiantuntijuudesta muodostuu henkilön asiaankuuluvasta tietämyksestä, tilannesidonnoisesta kyvystä toimia ja luottamuksen sekä varmuuden tunteesta. Kokemus edellyttää yhteisöön osallistumista ja muilta saatua sosiaalista tunnustusta. Asiantuntijuus edellyttää, että yksilö toimii työyhteisön käytänteiden mukaisesti tullakseen tunnustetuksi. Sosiaalinen tunnustus johtaa yksilön ontologiseen muutokseen, koska hän alkaa kokea itsensä asiantuntijaksi, ottaa vastuuta ja syventää osaamistaan (Sfard 1998).

Ryhmämentoroinnista puhuttaessa huomio siirtyy yhteisöllisyyteen ja osaamista tukevaan dialogiin. eMentoreiden ja eAktoreiden keskinäiseen tukeen liittyvässä käsitteistöissä on meneillään siis muutos kohti yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutteisuutta. Esimerkiksi mentorointia ei ymmärretä enää yksisuuntaisena ohjauksena, jossa oppivana osapuolella on vain aloittelija, vaan myös mentori oppii vastavuoroisessa dialogissa. Mentorointi kehittää osallistujien keskinäistä yhteistyötä sekä tukee osallistujien voimaantumista ja

luottamusta (Ronsten, Andersson & Gustafsson 2005; Latham, Hogan & Ringl 2008). Mentoroinnin perustuessa reflektiivisen ajatteluun se kehittää opiskelijan oppimista ja vahvistaa työelämässä tarvittavan osaamisen kehittymistä (Ronsten ym. 2008). Mentoroinnin yhteydessä esiintyvät usein käsitteet yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys. Molemmat suuntaukset korostavat yhdessä oppimista, mutta niiden taustalla ovat erilaiset tietokäsitykset (Sahlberg & Sharan 2002).

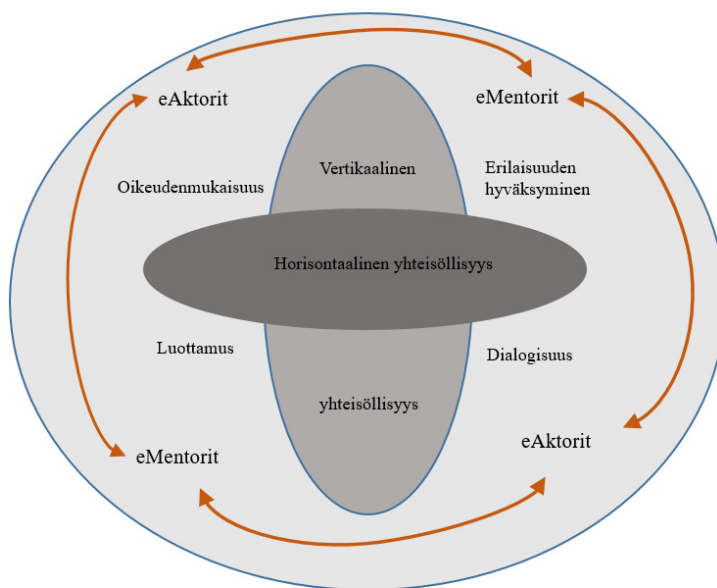
Yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa tilannetta, jossa opiskelijat aktiivisesti prosessoivat tietoa ja opettaja vastaa yhteistoiminnallisuutta tukevan oppimisympäristön suunnittelusta. Oppiminen on opiskelijoiden kykyä osallistua opiskelijayhteisön toimintaan. Yhteistoiminnallisuus auttaa opiskelijoita sitoutumaan työskentelyyn ja lisää opiskelumotivaatiota. Oppimistilanteessa ryhmään osallistuvat edustavat eritasoisista osaamista ja ryhmän tehtäväkokonaisuus jaetaan erillisiksi osatehtäviksi, joista kukin osallistuja vastaa. Ryhmään kuuluvat toimivat välillä yhdessä ja välillä erillään. (Sahlberg & Sharan 2002; Makkonen 2005, 10.) Ryhmän työskentelyn organisoitumisen merkitys on tärkeä, koska osallistujien välille muodostuva oppimista tukeva keskinäinen riippuvuus edistää yksilön oppimista ja kiinteyttää ryhmän toimintaa (Repo-Kaarento & Levander 2004, 162; Latham ym. 2008, 35–37; Repo 2010, 33–37). Ryhmän kuuluvat tarvitsevat toisiaan saavuttaakseen tavoitteet, ja siksi opiskelijan oppimistavoitteiden tulee integroitua ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. Ryhmään kuuluvilla on erilaisia vastuita, ja jokaisella on vastuu myös muiden opiskelijoiden oppimisesta. (Johnson & Johnson 2002; 2009; Sahlberg & Sharan 2002; Makkonen 2005.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa keskinäisen riippuvuuden lisäksi yksilöllistä vastuuta, tasa-arvoista osallistumista, suoraa ja avointa vuorovaikutusta sekä oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointia (Johnson & Johnson 2002; 2009). Näiltä osin yhteistoiminnallisuus kuvaa myös ryhmämentoroinnin luonnetta. Yhteistoiminnallisuus kehittää myös opiskelijan sosiaalisia taitoja ja oppimisen taitoja (Repo 2010, 11). Kun oppiminen toteutuu yhteisen suunnitelman mukaisesti, siinä ilmenevät silloin myös yhteistoiminnallisen työskentelyn piirteet. Yhteistoiminnallisuus-käsitteestä on johdettu erilaisia termejä, kuten yhteistoiminnallinen vertaistyöskentely. Yhteistoiminnallisuus on liitetty yhdessä oppimiseen, yhteisölliseen oppimiseen, yhteistoimintaa käsittäviin toimintamuotoihin, ryhmien heterogeenisyyteen, verkkoympäristöön ja opetusteknologiaan. (Makkonen 2005, 8.)

Yhteisöllisyys tarkoittaa ihmisten välistä yhteistyötä ja tunnetta yhteenkuuluvuudesta. Minä koen olevani Me, eli yhteisöllisyys on myös ryhmän kannalta ajattelua. Yhteisöllisyys tukee ihmisten kanssakäymistä, toisista välittämistä ja opiskelun sekä työn tuloksisuutta. (Paasivaara & Nikkilä 2010.) Yhteisöllistä oppimista kuvataan myös sanoilla koordinoitu tai kollektiivinen oppiminen, kun opiskelijat osallistuvat yhteiseen tiedon luomiseen (Bruffee 1999; Parviainen 2006). Taustalla on sosiokonstruktivismia edustava oppimiskäsitys (Tynjälä 1999, 40–59; Repo-Kaarento & Levander 2004, 162–163). Bruffee (1999) korostaa, että yhteisöllinen oppiminen liittyy juuri korkeakouluopetukseen. Yhteisöllisyys tukee opiskelijan kognitiivista ja sosiaalista kehittymistä ja vähentää opetuksessa vallitsevaa auktoriteettiin liittyvää tiedon merkitystä. Ryhmässä esiin tulevat ristiriidat ymmärretään osaksi oppimisprosessia. Kun opiskelija havaitsee omien ja muiden opiskelijoiden välillä näkemuseroja, tämä käynnistää kriittisen ajattelun ja omien ajatusten muille selittämisen tarpeen. Tällöin osallistujien (eAktoreiden ja eMentoreiden) välillä syntyy keskustelemaa, kuuntelevaa ja kyselevää vuorovaikutusta, mikä kehittää uutta tietoa.

Yhteisöllisyys eRyhmämentoroinnissa

Yhteisöllisyyden kehittyminen vaatii aikaa ja vuoropuhelua. Alussa jokainen ryhmään osallistuva ymmärtää ja tulkitsee asioita eri tavoin ja omasta näkökulmasta. Tämä voi alussa saada aikaan ristiriitoja. Ryhmämentoroinnin ja oppimisen toteutuminen varmistuu, kun huolehditaan ryhmän avoimesta kommunikaatiosta, vuorovaikutuksesta, dialogisuudesta, moniäänisyydestä ja kontekstuaalisuudesta. Nämä piirteet edistävät yhdessä oppimista ja antavat mahdollisuuden vaikuttaa kehityksen suuntaan. Yhteisöllisyyden kehittyminen perustuu luottamukseen ja luottamuksellisiin suhteisiin, mikä ilmenee käytännössä sosiaalisissa prosesseissa ja ryhmäytymisen rakenteissa. Ryhmän sosiaalisen sidoksen perusarvo on luottamus, joka luo perustan vastavuoroisuudelle ja yhteisöllisyydelle. Luottamus ja yhteisöllisyys ovat voimakkaasti keskenään korreloivia samoin kuin oikeudenmukaisuus ja yhteisöllisyys, mikä lisää myös sitoutumista työskentelyyn sekä oppimiseen. Koivumäen (2008) mukaan luottamus ja yhteisöllisyys liittyvät rakenteisiin ja vuorovaikutukseen. Yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella horisontaalisena ja vertikaalisena ulottuvuutena. Yhteisöllisyyden muotoutumisen kokonaisuus (kuva 1.)



Kuva 1. Yhteisöllisyyden muotoutumisen eRyhmämentorointiprosessissa (vrt. Koivumäki 2008)

Luottamusta tukevana ja yhteisöllisyyttä rakentavana asiana korostuu kokemus toisesta voimavarana. Voimavara liittyy tunteeseen samassa tilanteessa olemisesta, motivaatiosta ja henkisestä tuesta. Voimavara oli opiskelijan sisäistä tunnetta, joka syntyy vuorovaikutuksessa toisen opiskelijan kanssa. (Leinonen 2012, 197.) Tämä lisää opiskelijan tunnetta omista vaikutusmahdollisuuksista ja saa hänet työskentelemään ryhmätilanteen onnistumisen puolesta. Tärkeää on opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen ja keskinäinen riippuvuuden kokeminen. Tiedon sosiaalinen konstruointi on mahdollista vain vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden kanssa. (Knight 2002, 234–239; Repo 2010.)

Tärkeä opiskelijan voimaannuttamista lisäävä tekijä on ryhmän pysyvyys, joka mahdollistaa ryhmän koheesion ja yhteisöllisyyden kehittymisen. Ryhmä edellyttää sitoutumista sekä motivaatiota niin ryhmän kuin oman itsensä kanssa työskentelyyn. Alavaikon (2009) tutkimustulosten mukaan prosessin jatkuvuus ja uuden oppimisen riemu ovat motivaatiota ylläpitäviä asioita. Hän tarkasteli motivaatiota ulottuvuuksilla saaminen-antaminen, toiminta-pohdinta, läheisyys-etäisyys ja jatkuvuus-uutuus. Tämän merkityskokonaisuuden kannalta merkittävimmät motivaatiota koskevat ulottuvuudet olivat antaminen-saaminen, johon liittyy itsetietoisuus, sekä läheisyys-etäisyys, jossa korostui vas-

tavuoroisuus. Tietoisuus siitä, että joku muu seuraa opiskelijan omaa prosessia, oli motivoivaa. Tämän motivaatiolähteen merkitys oli tärkeämpi kuin opettajan tiedollinen ohjaus. Ulottuvuuden läheisyys-etäisyys kannalta motivaatio liitettiin seminaareihin ja henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Seminaarit koettiin rituaaleina, joissa suljettiin pois opinnäytetyön ulkopuolinen keskustelu ja elämä. Läheisyyttä seminaareihin toi ilmapiirin avoimuus, luottamuksellisuus ja rentous. Henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa motivaatio korostui tasa-arvoon perustuvan vastavuoroisuuden kautta ja opiskelijan kokemuksena siitä, että hän voi tehdä ohjaajan mielestä omista ratkaisuistaan jotain merkittävää. Vastavuoroisuus liittyi tunteeseen hyväksymisestä ja ammatillisesta vuorovaikutussuhteesta.

Vertikaalinen yhteisöllisyys tarkoittaa tässä asiayhteydessä ryhmän ”eritason” välistä näkökulmaa. Ryhmämentorointi edellyttää johtamista ja ryhmän sisäistä sekä ryhmien välistä yhteistyötä. Tämä mahdollistaa ryhmään osallistuville käsityksen työnjaosta ja ohjaussuhteista, jonka mukaisesti ryhmämentorointia suunnitellaan ja organisoidaan. Lisäksi se määrittää osallistujien tehtävät, vastuut, roolit ja viestintämuodot. On tärkeää, että eMentorointi on tavoitteellista ja eMentorit toimivat suunnan näyttäjinä ja mahdollistavat työnjaon sekä huolehtivat resursseista, tiedonkulusta ja toimintaympäristöistä, joissa ryhmätapaamiset toteutetaan.

Oikeudenmukaisuudella tarkoitetaan tässä artikkelissa eAktoreiden ja eMentoreiden kokemusta ryhmämentorointiin osallistumisesta. Kokemus oikeudenmukaisuudesta lisää yhteisöllisyyttä, työhön sitoutumista ja epämukavuuden sietämistä sekä hallinnan tunnetta (Koivumäki 2008). Ryhmämentoroinnissa oikeudenmukaisuus ilmenee muun muassa organisoitumisessa, ryhmäpalautteissa, osallistumisessa, ryhmätyöskentelyssä, keskustelujen perusteluissa ja vastavuoroisuudessa. Koivumäen (2008) mukaan oikeudenmukaisuutta edistää myös työnjaon ja roolien selkeys, aikajärjestelyjen joustavuus ja työtehtävien tai oppimisen monipuolisuus sekä toiminnan avoimuus ja johdonmukaisuus. Luottamus ansaitaan oikeudenmukaisuudella, avoimuudella ja aidolla välittämislä. Vastaavasti kokemus epäoikeudenmukaisuudesta koetaan henkisesti kuluttavaksi ja ennakoimattomaksi.

Yhteisöllisyys liitetään myös ajattelutapaan, jossa toisen kunnioittamisella, dialogisuudella ja vastuulla on keskeinen merkitys (Repo 2010, 14). Yhteisöllisyys liittyy tässä artikkelissa eRyhmämentorointiin, jossa on sosiaalisia siteitä osallistujiin yhteisen mento-
rointisuunnitelman ja -sopimuksen kautta. eMentorit ja eAktorit työskentelevät koko ryh-

mämentoroinnin ajan yhdessä. Yhteisöllisyys viittaa niihin piirteisiin ja periaatteisiin, jotka he ryhmänä toimiessaan työskentelyynsä liittävät. Kuten Repo (2010, 15) toteaa, satumalta yhteen liittyneet opiskelijat tai ryhmä voivat vähitellen kehittyä psykologiseksi ryhmäksi ja tulla siihen osallistuville merkitykselliseksi. Kun opiskelijat saavat itse muodostaa ryhmän, se auttaa suhteen luonnollista käynnistymistä ja johtaa laadukkaaseen oppimistulokseen (Latham ym. 2008).

Dialogisuus kuvaa kommunikaation vastavuoroisuutta. Sarja (2003, 73–76) toteaa, että dialogiin liittyvä tietokäsitys on dynaaminen, minkä vuoksi kommunikatiiviset käytännöt ja niiden välinen vuoropuhelu ovat keskeisiä opiskelijan ajattelun kehityksen kannalta. Dialogi ei ole pelkästään kasvoin katsomista, vaan yhdessä ajattelu synnyttää ennalta määrittelemätöntä yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys luo opiskelijoiden välille ymmärryksen tilan, jossa on mahdollista ajatella ja toimia yhdessä puhutun ja kehollisen kielen kautta (Jyrhämä & Syrjaläinen 2009, 419; Laine 2009, 56–57). Malinen (2003, 66–67) toteaa, että ihmisen tiedon lähteet ovat havainnot, päättely, muisti ja todistajalausunnat. Luottamus toisen ihmisen tiedon lähteisiin on inhimillinen perusominaisuus, joka tekee ryhmämentointiin osallistuvien epistemologisesta vastuusta molemminpuolisen.

Hyvä kuuntelija on aktiivinen ja rohkaisee puhujaa ilmaisemaan ajatuksensa. Yleisin syy kuuntelemisen puuttumiseen ja kuullun ymmärtämättömyyteen on opiskelijan väsymys ja tilanteessa vallitseva kiire. (Silkelä & Väisänen 2005, 124.) Peavy (2006) ehdottaa, että ajankäytöstä yksi kolmasosa tulisi käyttää puhumiseen ja loput kuuntelemiseen. Joskus kuuntelun onnistumista estävät opiskelijan opintoihin omistautumattomuus ja itsekeskeisyys sekä sopimusten puuttuminen (Mattila 2008, 130).

Ryhmämentoroinnissa vastavuoroisen palautteen ja tunnustuksen antaminen on eksistentiaalisesti arvokasta. Palaute on tärkeä oppimiseen liittyvässä tilanteessa, ja siksi siihen pitää kiinnittää huomiota. Yhteisöllisyys ei ole tae oppimisesta, vaan se tukee dialogin kehittymistä, joka luo edellytykset reflektiolle ja erilaisten näkökulmien esille ottamiselle. Ryhmämentoroinnissa oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllisesti jaettu prosessi, joka on kontekstiin sidottu ja jota sosiaalinen vuorovaikutus olennaisesti säätelee. (Leinonen 2012, 302.) Dialogin onnistumisen kannalta palautteessa tulisi kiinnittää huomiota sen oikea-aikaisuuteen, jatkuvuuteen, avoimuuteen, realismuuteen sekä vastavuoroisuuteen. Onnistunut palaute luo tunteen osallisuudesta ja osallistumisesta.

Leinosen (2012, 325) tutkimuksessa korostui opiskelijan kokemuksen palautteen saamisen tärkeys mutta myös sen kertomisen vaikeus. Tilanteet, joissa opiskelija tunsikin, ettei saanut palautetta tai, että se oli merkityksetöntä, liittyvät opiskelijan kohtaamisen valmistautumattomuuteen. Palaute kuvasi näissä yhteyksissä yksisuuntaista virhe-puute-oikeinväärin-kommenttien saamista. Keskeinen kysymys onkin, miten vuorokuuntelu-kohtaamisen ja dialogiosaamisen näkökulman mukaista osaamisen kehittymistä tukevaa palautetta (palaute-dialogiaa) voidaan harjoitella ryhmämentoroinnissa. Palaute ei ole vain ongelmien esille nostamista tai toteutusta mahdollisten uusien ratkaisujen tarpeellisuudesta.

Horisontaalinen yhteisöllisyys tarkoittaa tässä artikkelissa ryhmämentoroinnissa samalla tasolla olevien opiskelijoiden välistä olemista eli eAktoreiden keskinäistä, eMentoreiden keskinäistä ja eAktoreiden ja eMentoreiden keskinäistä yhteisöllisyyttä. Tärkeää ryhmämentoroinnissa on muun muassa yhteisten oppimiskokemusten jakaminen, moniammatillinen työskentely, kuunteleminen, läsnäolo ja tavoitteellinen työskentely. Yhteisöllisyyttä tukee myös kehittymismyönteisyys ja salliva opiskeluympäristö. Oppimisympäristö on tärkeää ryhmämentoroinnin onnistumiseksi, ja siihen vaikuttavat sekä fyysiset että psykologiset olosuhteet. Fyysiseen ympäristöön vaikuttavat tilanteen järjestelyihin liittyvät asiat ja psykologiseen ympäristöön vuorovaikutuksen autenttisuus, avoimuus, luottamus, tasa-arvoisuus ja toisen kunnioittaminen. (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 130; Repo 2010, 140; Paasivaara & Nikkilä 2010; Sarja 2011, 93.)

Yhteisöllisyyttä tukevat tilanteet luovat itsessään myönteistä ympäristöä (Johnson & Johnson 2009). Kun opiskelijat kohtaavat turvallisuudessa ympäristössä, he tuntevat olevansa tasavertaisessa suhteessa. Myönteisessä ympäristössä opiskelija reflektoi, hyötyy keskustelusta ja palautteesta sekä pyrkii oppimaan. Ryhmätilanteelle on olemassa joukko perusedellytyksiä, jotka tukevat onnistunutta tilannetta: kiireettömyys, ennakolta sopiminen, tapaamiselle sovittu sisältö, osallistujien valmistautuminen tilanteeseen ja ympäristön rauhallisuus (Nummenmaa & Soini 2009, 436). Erilaisuus ja asioiden kyseenalaistaminen ovat ryhmässä oppimisen vahvuus. Nämä perusedellytykset sopivat myös ryhmämentoroinnin edellytyksiksi ja tukevat psykologisen työskentelysuunnitelman toteutumista (Nummenmaa & Lautamatti 2004).

Tärkeää on se, miten opiskelijat organisoivat ryhmämentorointinsa ja toimivat tilanteissa niin, että opiskelijan yksilöllinen osaaminen tukee yhteisöllistä oppimista ja päinvastoin. Opiskelijan osaamisen kehittyminen toteutuu kokemusten ja niiden tulkinnan kautta.

Ymmärtäessään uudella tavalla omaa tieto- ja toimintaperustaansa opiskelija määrittää uudestaan itsensä toimijana. Tämä määrittäminen tuottaa hänelle taas uuden osaamisen kehittymisen elementin ja syventää hänen kykyään opiskella sekä oppia. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002; Isopahkala-Bouret 2008.) Opiskelijalta edellytetään erilaista oppimisajattelua ja uutta positiota yhteisöllisen oppimisprosessin kehittämisessä. Opiskelijan roolin muuttuessa yhä enemmän vastuulliseksi ja itseohjautuvaksi on hänen kyettävä rekonstruoimaan osaamisensa kehittymistä erilaisissa yhteisöllisissä oppimistilanteissa. Keskustelu ja vuoropuhelu ovat menetelmiä, joiden avulla saadaan aikaan muutosta. Dialogin aloittaminen edellyttää aina opiskelijalta rohkeutta, mutta se on myös mahdollisuus muuttaa ryhmän toimintatapaa.

Ryhmämentoroinnin taustalla on sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys, ja mentoroinnin kannalta kontekstuaalisuuden huomioon ottaminen tarkoittaa kohtaamista tai oppimistilannetta, jossa mahdollistuvat aitojen työelämään liittyvien ongelmien käsittely, reflektointi, sosiaaliset vuorovaikutusprosessit ja opiskelijakeskeiset sekä virtuaaliset työskentelytavat. Ryhmämentoroinnin tavoitteena on opiskelijan ajattelun ja yhdessä oppimisen prosessien yhdistäminen. Se, miten eMentorit ja eAktorit keskustelevat asioista, vaikuttaa heidän välisiin suhteisiin ja tilanteissa käyttäytymiseen. Näin muotoutuu käsitys osaamisen yhteisöllisyyden kehittymisen luonteesta. Osallistujat oppivat käsittelemään asioita, joihin ratkaisut haetaan yhdessä. (Peavy 2004; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 121–125; Kuittinen & Kejonen 2009.) Ryhmämentoroinnin verkostomainen työskentely ja yhteisöllinen tiedon muodostus kuvaavat oppimisen uutta suuntaa. Keskeisenä lähtökohtana on virtuaalisten oppimisympäristöjen ja -menetelmien kehittäminen opiskelijan osaamisen tukemiseksi siten, että opiskelija kehittyy myös ihmisenä.

Mentorointiryhmässä oppiminen edellyttää pitkäkestoisia prosesseja, koska silloin on mahdollista kohdata ristiriitoja ja oppia niiden ratkaisutapoja (Häkämies 2007, 157). Käsitteily yksilöllisen kehittymisen ja pedagogisen toiminnan kehittämisen hitaudesta toteutuu arjessa samalla, kun yhteisöllisyyden merkitys korostuu. Kallioniemi-Chambersin (2010, 143–149) yhteisöllisyyttä korostavien tulosten yhteydessä oppimistavoitteet neuvoteltiin vuorovaikutuksessa, toiminta oli kiinteässä yhteydessä kontekstuaalisiin tavoitteisiin. Yhteisöllisyyttä korostava monialaisuus antoi mahdollisuuden käytänteiden uudelleen arviointiin ja osaamista tukevan koulutuksen kehittämiseen.

Yhteisöllisyys on onnistunut, kun ryhmämentorointitilanteisiin osallistuneet ovat saavuttaneet itseymmärryksessään sellaisen tason, että he voivat perustella ja

puolustella mielipiteitään tuntematta, että samanaikaisesti pitää puolustaa itsensä. Yhdessä erilaiset käsitykset tulevat vaihtoehtoiksi, jotka **haastavat** perehtymään omiin tulkintoihin. Yhteisöllisen oppimisen perusajatus on se, että opiskelija ymmärtää kehittämisenä yhteisöllisyyden ja sen, että oppimista rakennetaan yhdessä toisten kanssa. (Leinonen 2012, 243.) Rauhala (2009) toteaa, että vain aidosta itsenäisyydestä voi kehittyä yhteisöllisyys. Ihminen on olemassaolossaan aina suhteissa toisiin ihmisiin. Hyvä vuorovaikutus ja yhteisöllisyys ovat seuraus ihmisen kehittyneisyydestä ennemmin kuin jostain muusta primaarista, josta kaikki hyvä, kuten yksilöllisyys, seuraisi ja jota siksi tulisi ensisijaisesti tavoitella.

Rauhala (2009, 208–210) muistuttaa, että ihmisen yhteisöllistäminen, pinnallinen sosiaalisuus ja ihmissuhteiden määrä ovat muodostaneet ihmisen arvon mitan. Ihmisen ihmillisuus on muutakin kuin ihmissuhteita. Ihminen on holistisen ihmiskäsityksen mukaan situationaalisuudensa avulla kietoutunut maailmaan. Ensisijaista kehittämisessä on ihmisen tajunnallisuus ja persoonallisuus, jotka ovat yhteisöllisyyden kehittymisen taustalla. Yksilöllisyys on samaistettu ihmisen itsekeskeisyyteen, sosiaaliseen kylmyyteen ja eristäytyneisyyteen. Lehtovaara (1994, 159, 179) toteaa myös, että kehittymisen lähtökohta on aina ihmisen eheytyminen ja aito itseys, joka toimii ihmisen voimanlähteenä. Ihmisen ykseys on ehto oman elämän itseohjauksellisuuden saavuttamiselle. Yksilöllisyys on ennen kaikkea ihmisen henkistymistä omana itsenään. Kehittäessään itsesääteilyä opiskelija oppi tilanteissa muiden opiskelijoiden joukossa. Hän pyrki saavuttamaan ensin itselleen henkisen varmuuden sitoutuen toimintaan ja toimiessaan vastuullisena opiskelijana. Yhteisöllisyyden saavuttamista edistävät opiskelijan eteneminen vuorokuuntelukohtaamisesta dialogiosaamiseen.

Kallioniemi-Chambersin (2010, 145) mukaan yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä korostavien ryhmäoppimismenetelmien kehittäminen edellyttää pitkäaikaisia prosesseja, koska vasta silloin on mahdollista kohdata erilaisuutta ja ristiriitoja sekä oppia niiden ratkaisutapoja. Esimerkiksi luova yhteisöllisyys tieteessä liittyy pitkäaikaiseen ja tiiviiseen opiskelijoiden ja opettajien yhteistyöhön (Häkämies 2007, 157–158). Myös Leinosen (2012) tutkimustulosten mukaan vertaisparien pitkäaikainen työskentely loi jatkuvuutta, jossa opiskelijat oppivat tuntemaan toistensa osaamista. Se toi työskentelyyn turvallisuuden ja selkeyden tunteen. Onnistunut vertaistyöskentely mahdollisti pitkäaikaisen yhteistyön avulla opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä. Yhteisöllisyys tukee opiskelijan kehittymistä ja op-

pimisen pohdintoja laajemmin kuin vain rajatussa vertaistilannekehelyssä toimiminen (Sarja 2011, 96).

Digitaalisuus yhteisöllisyyden tukena eRyhmämentoroinnissa

Kallioniemi-Chambers (2010, 48–50) pohti tutkimuksessaan opetukseen liittyviä pedagogisia kysymyksiä. Hän toteaa, että virtuaalinen oppimisympäristö mahdollistaa vuorovaikuttaisen opiskelun, mutta opiskelija voi opiskella ilman toisen ihmisen kohtaamista. Tällöin pedagogisessa toiminnassa yhteisöllisyyden rakentaminen on rajallista. Sosiaalinen aika katoaa ja tilalle tulee yksilöllinen aika. Virtuaaliympäristö sisältää mahdollisuuksia ja samalla vaatimuksia. Virtuaaliympäristössä luottamuksen ei tarvitse kohdistua toisiin ihmisiin, vaan se voi kohdistua siihen pedagogiseen järjestelmään, jossa erilaisia opiskelutehtäviä tuotetaan ja arvioidaan. Virtuaalioppiminen edellyttää pedagogisten ratkaisujen kriittistä pohdintaa. Vaarana on, että opetusteknisiin menetelmin opiskelija toteuttaa oppimisessaan vain tiettyjä toimintoja.

Oppimisympäristöjen kehittäminen korostuu kaikilla koulutusasteilla nopean teknologian ja yhteiskunnan digitalisoitumisen seurauksena. Digitaalisten oppimisympäristöjen, sosiaalisen median ja kuvallisen viestinnän hyödyntäminen opiskelussa on mahdollistunut erilaisten ja osin ilmaisten sovellusten myötä. Opetus on siirtymässä osaksi digitaalisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat myös eMentoreiden ja eAktoreiden yksilöllisen ja joustavan opiskelun. Digitaalisuus mahdollistaa uudenlaisia ja yksilöllisiä oppimiskäytäntöjä ja -polkuja. (ks. Liu & Hwang 2009.) Digitaalisia välineitä käytettäessä opiskelijan teknisten taitojen omaaminen tai niiden puuttuminen saattavat vaikuttaa innokkuuteen käyttää niitä. Oma epävarmuus tietoteknisissä taidoissa voi olla esteenä uusien välineiden käyttöön ottamiselle. Toisaalta jos opiskelijalla on opintojensa ajan opettajat, jotka puutteellisten digitaalisten taitojensa vuoksi hyödyntävät opetuksessaan vähän tieto- ja viestintäteknologiaa, eivät opiskelijan oppimistilanteet kehitä hänen digitaalista osaamistaan (Mutka, Laitinen-Väänänen, Maunonen-Eskelinen & Laakso 2015).

eMentorointikoulutuksessa oli mahdollisuus kokeilla ja oppia yhdessä myös erilaisten digitaalisten välineiden käyttöä. Eräs eAktoreista kertoi loppurefleksiossaan tajunneensa omat puutteensa ja pyrkinensä kehittämään niitä koulutuksen aikana. Hän havaitsi myös muuta hyötyä välineistön käytöstä ajansäästön ja paikan valinnaisuuden lisäksi.

Opiskelija toteaa, että *”Digivälineiden avulla pystyimme vaihtamaan mentorin kesken myös materiaalia, mikä loi enemmän visuaalista pohjaa, joka olisi tavallisessa keskustelussa ollut vaikeaa havainnollistaa.”*

eMentorointikoulutus ohjasi digivälineiden käyttöön, mutta kannusti etsimään ja löytämään ryhmän omiin tarpeisiin sopivia välineitä. Eräs koulutukseen osallistunut eMentori totesi, että digitaalisuus on osa tämän päivän työelämää, joten niitä taitoja on jatkuvasti kehitettävä. Hän kuvaa ryhmämentorointiprosessissa käytettyjä välineitä seuraavasti: *”Digitaalisia menetelmiä käytimme monipuolisesti. Pidimme yhteyttä sähköpostin ja WhatsAppin välityksellä. OneDrivessa laadimme muun muassa mentorointisuunnitelman. Skype välityksellä toteutimme suurimman osan tapaamisista. Väli- ja loppuarvionnin to-teutimme kasvotusten. Skype toimi pääsääntöisesti hyvin tapaamisten aikana. Raportoinnissa hyödynsimme Sway-alustaa ja blogia.”* Myös sosiaalisen median välineet voidaan kuvata teknologisina välineinä, jotka mahdollistavat yhteisöllisen oppimisen. Kuten opiskelijat kuvasivakin, niiden avulla he kommunikoivat, tekivät yhteistyötä, opiskelivat sekä viihtyivät yhdessä (ks. Sobail, Moustafa & Ghandforoush 2016). Sosiaalisen median on todettu vaikuttavan oppimistuloksiin ja -motivaatioon myönteisesti.

Ryhmämentorointitilanteita verkossa järjestettäessä haasteita opiskelijoille toi esimerkiksi puheenvuorojen tasainen jakaminen. Tuntemattomien ihmisten kohtaaminen uuden välineen välityksellä jännitti ja tämän vuoksi keskustelu vaikutti alussa kankealta. Tilanne kuitenkin helpottui jokaisella verkkotapaamisella, ja näistä haasteista voitiin ottaa opiksi miettimällä vuorovaikutusmenetelmiä ja roolijaon selkeyttämistä. Digitaaliset välineet ja ratkaisut koettiin merkityksellisiksi yhteisöllisyyttä tukevan oppimisen mahdollistamisessa. Digitaalisuutta voitiin hyödyntää eRyhmämentoroinnissa yhteisöllisen oppimisen tukena, kun pyrittiin kehittämään keskinäistä työskentelyä ja oppimista.

Johtopäätöksiä

Ryhmämentoroinnin lähtökohtana oli opiskelijan oppiminen. eMentorit koettiin erityisesti psykososiaalisen tuen antajiksi ja osaamisen edistäjiksi. eMentorointikoulutuksen pedagogisiin prosesseihin kehitettiin ratkaisuja, joissa yhteisöllisyyttä ja yhteisen tiedon luomista opittiin. (ks. Wenger 2003; Nummenmaa & Lautamatti 2004, 100; Johnson & Johnson 2009; Nummenmaa & Soini 2009, 438.) Tarvitaan tutkimustietoa siitä, miten

yhdessä eMentoreiden kanssa oppiminen koetaan ja mitä se merkitsee osaamisen kehittämisessä. Kun osaamisen kehittyminen ymmärretään yksilöllisen oppimisen ohella myös yhteisöllisenä oppimisena, on kyseisen koulutuksen opiskeluprosesseihin kehitettävä ratkaisuja, joissa opitaan yhteisöllisyyteen. Ryhmämentorointitilanne on yksi tällainen oppimisen mahdollistaja. Ammattikorkeakoulun pedagogisen toiminnan kehittäminen 2010-luvulla on muuttumassa aikaisempaa yksilöllisemmän opiskelijaohjauksen ja tarpeiden huomioon ottamisen suuntaan (Pyykkö 2009, 31) samanaikaisesti kun yhteisöllisyyttä tukevia opetusmenetelmiä tulee kehittää (Repo-Kaarento 2007; Repo 2010, 27, 78, 106).

eMentorointikoulutus toi osallistujille arvokasta kokemusta ja ymmärrystä siitä, miten yhdessä opetusta kehittämällä ja digitaalisuutta hyödyntämällä voidaan saavuttaa tulevaisuuden työelämän vaatimuksia edellyttämää osaamista. Opiskelijoiden kokemusten ja palautteiden perusteella vaikuttaa siltä, että eMentorointikoulutuksella on hyvä vaste. Opiskelijat hyödynsivät oppimiaan asioita opiskelussaan ja työelämässään ja suurin osa koulutukseen osallistujista koki, että heidän osaamisensa digitaalisista välineistä ja niiden käytöstä muuttui koulutuksen aikana. Verkostoituminen ja monialainen yhteisöllinen työskentely mahdollistivat myös aikaisempaa monipuolisemman virtuaalisten välineiden käytön.

Yhteisöllisyyden merkitys eMentorointikoulutuksen aikana saattoi jopa yllättää opiskelijan. Kun opiskelija reflektoi asioita, hän liittyy asiaan omat aikaisemmat tiedot. Samalla hän ikään kuin sulauttaa yksityiskohdat laajempaan asiakokonaisuuteen. Kohtaamisessa mahdollistuu opiskelijoiden horisonttien yhteensulautuminen. Ihmisen sulautuminen kokonaiseksi olemukseksi ei koskaan tapahdu Minun kautta eikä ilman Minua, vaan tarvitsen Sinän tullakseni Minäksi (Buber 1993). Tämä oleminen toteutuu vain, jos eMentorointitilanteiden kohtaamisessa on mukana dialogi. Kohtaamisessa syntyy opiskelijoiden välille eksistenssi väli-tila, minkä myös sosiaaliset välineet mahdollistavat. Parhaimmillaan eMentorointikoulutus voi johtaa ystävyys-suhteiden lisäksi vähitellen koostuvaan ”eMentoripooliin”, jossa yhteys eMentoreiden kesken säilyy koulutuksen jälkeenkin. Tämä ”eMentorointiprooli” on toteutumassa, kun vain löydetään oikea menettelytapa.

Siirtyminen monologisesta oppimiskulttuurista dialogiseen ja digitaaliseen oppimiskulttuuriin edellyttää siirtymistä osin tuntemattomaan. Juuri tämän digiloikan haltuun ottaminen voi olla menestystekijä digiajan tehokkaalle ja elinikäiselle oppimiselle. Korkeakou-

luopettajat ovat keskeisessä roolissa opetusteknologian hyödyntämisessä, digiloikan ottamisessa, jonka rohkea hyödyntämisen aika on nyt!

Lähteet

Alavaikko, M. (2009). Opinnäytetyön ohjaaminen ja opiskelijan motivaatio – esimerkkinä sosiaalialan aikuisopiskelijan opinnäytetyö. *Aikuiskasvatus* 29 (3), 206–213.

Ammattikorkeakoulutuksen työelämälähtöisyyden kehittäminen. (2009). Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuuskertomus 188. Helsinki: Edita.

Arola, M. (toim.) (2017). Eväitä työelämään. Kuusi tapaa lisätä korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksia. Sitran selvityksiä 123. Erweko: Helsinki. Luettu 16.10.2017. <https://media.sitra.fi/2017/06/05104025/Selvityksia123.pdf>

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). The Importance of the University Campus Program in Preservice Teacher Education. A Canadian Case Study. *Journal of Teacher Education* 53 (5), 420–432.

Brzezinski, S., Millar, R. & Tracey, A. (2017). What do tertiary level students in the U.S.A. and Northern Ireland (UK) worry about? An exploratory study, *British Journal of Guidance & Counselling* (online) 1–15.

Bruffee, K. A. (1999). Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Baltimore: John Hopkins University Press.

Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Helsinki, Wsoy

eMentoroinnin kehittäminen ammattikorkeakouluopintojen ja työelämän rajapinnassa. (2015). Kajaanin ammattikorkeakoulu. Hankehakemus. Kajaani.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006). Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – Kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen. (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 214–272.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Helsinki. *Psykologia* 37 (6), 448–464.

Horn, J. (2009). Careers education and career-informed degree programmes in higher education. Working paper from the Centre for Career Management Skills, University of Reading. Luettu 9.10.2017.

http://www.reading.ac.uk/web/FILES/ccms/careers_education_final.pdf.

Häkämies, A. (2007). Metodilla on merkitys – Muodolla on mieli. Tampereen yliopisto. Acta

Universitatis Tamperensis 1253. Luettu 10.10.2017. <http://acta.uta.fi/teos.php?id=10986/>

Isopahkala-Bouret, U. (2005). Joy and Struggle for Renewal. A Narrative Inquiry into Expertise in Job Transition. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 201. Helsinki: University Press.

Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. Helsinki: Kansanvalistus-seura. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Yhdessä oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: Wsoy. 101–118.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher* 38 (5), 365–379.

Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 40 (5), 417–431.

Kallioniemi-Chambers, V. (2010). Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1496. Tampere: Yliopistopaino.

Knight, P. (2002). A Systemic Approach to Professional Development: Learning as Practice. *Teaching and Teacher Education* 18. 229–241

Koivumäki, J. (2008). Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma: tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Tampereen yliopisto. Taju: Tampere.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 kehittämissuunnitelma. (2012). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.

Kuittinen, M. & Kejonen, M. (2009). Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmittä yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy. 245–270.

Laine, T. (2009). Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa A. Malinen & T. Laine (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura. 37–63.

Latham, C., Hogan, M. & Ringl, K. (2008). Nurses Supporting Nurses. Creating a Mentoring Program for Staff Nurses to Improve the Workforce Environment. *Nursing Administration Quarterly* 32 (1), 27–39.

Lavikainen, E. (2010). Opiskelijan ammattikorkeakoulu 2010. Tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden koulutuspoluista, koulutuksen laadusta ja opiskelukyvystä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS rs. Turku: Uniprint.

Lehtovaara, M. (1994). Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti 53. Tampere.

Leinonen, R. (2012). Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Opiskeluorientaatiot ja opinnäyteyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena. *Acta Universitatis Oulensis E Scientiae Rerum Socialium* 124. Oulun yliopisto: Oulu.

Liu, G.Z. & Hwang, G.J. (2009). A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: Towards context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Education Technology* 41 (2), E1-E9. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00976.x

Makkonen, H. (2005). Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 103. Joensuu: Yliopistopaino.

Malinen, A. (2003). Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila

& A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 43. Helsinki. 63–92.

Mattila, E. (2008). Vuorokuunteluohjaus asiakkaan ohjauksen laatutekijänä. Teoksessa A. Piirainen (toim.) Ohjaus Learning by Developing -toimintamallissa. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 67. Vantaa: Edita Prima Oy. 124–141.

Mutka, U., Laitinen-Väänänen, S., Maunonen-Eskelinen, I. & Laakso, H. (2015). ”Se ei ole tietotekniikan opetusta koulussa, vaan se on tietotekniikan hyödyntämistä elämässä” verkko-oppimisen strateginen johtaminen ja kehittäminen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisusarja, julkaisuja 199. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-383-4>

Neuvonen-Rauhala, M-L. (2009). Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 367. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. (2004). Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Tampere: Yliopistopaino.

Nummenmaa, A. R. & Soini, H. (2009). Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. Kasvatus 40 (5), 432–442.

Paasivaara, L. & Nikkilä J. (2010). Yhteisöllisyydestä työhyvinvointia. Kirjapaja: Helsinki.

Parviainen. J. (2006). Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. 155–187.

Peavy, V. (2004). SosioDynamic Counselling. A Practical Approach to Meaning Making. Taos Istitute.

Peavy, V. (2006). Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Suomennos P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kusannus Oy.

Pyykkö, R. (2009). Laadunarviointi ja moninaisuuden hyväksyminen. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja (11) 4, 17–32.

Rauhala, L. (2009). Henkinen ihminen. Helsinki: Gaudeamus.

Repo, S. (2010). Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 228. Helsinki: Yliopistopaino.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Repo-Kaarento, S. & Levander, L. (2004). Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: Wsoy. 140–170

Ronsten, B., Andersson, E. & Gustafsson, B. (2005). Confirming Mentorship. *Journal of Nursing Management* 13, 312–321.

Saari, J. (2013). Opintojen sujuvuus. Opiskelijoiden edellytykset vuosittaiseen 55 opintopisteen suorittamiseen Helsingin yliopistossa ja Aalto-yliopistossa. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus 41. Helsinki.

Sarja, A. (2003). Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja. Joensuu. 73–78.

Sarja, A. (2011). Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa K. Koivisto, E. Latvala, L. Vanhanen-Nuutinen & P. Vuokila-Oikkonen (toim.) Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen. Professori Sirpa Janhosen juhlakirja. ePooki - Oulun seudun ammattikorkeakoulujulkaisut 1. Oulu. 91–98.

Sahlberg, P. & Sharan, S. (2002). Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: Wsoy. 367–384.

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.

Sobail, A.E.E., Moustafa, M.A. & Ghandforoush, P. (2016). To use or not to use? Social media in higher education in developing countries. *Computers in Human Behavior* 58, 296–305. Doi: 10.1016/j.chb.2016.01.002.

Sikkelä, R. & Väisänen, P. (2005). Pedagogisen dialogin kehittyminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 3. Joensuu: Yliopistopaino. 111–129.

Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 1. osa. (2017). Jaettu ymmärrys työn murroksesta. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 13a. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-432-0>.

Wenger, E. (2003). Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. New York: Cambridge University Press.

Mirva Pilli-Sihvola

Läsnäolevasti verkossa

Mentorointi on ennen kaikkea tavoitteellinen vuorovaikutussuhde. Suhde, jonka tavoitteena on tukea mentoroitavan kasvua, tietoa ja osaamista. Oppimisen näkökulmasta tavoitellaan autenttista oppimista. Siinä keskeisessä roolissa ovat yhteisölliset oppimistilat, joissa jaetaan asiantuntijuutta ja ratkotaan ongelmia yhdessä osallistujien kesken. Tällaisen tilan luomisessa fyysiset (tai virtuaaliset) puitteet ovat vain osa kokonaisuutta. Vuorovaikutusympäristöllä ja vuorovaikutuksen ohjaamisella on tärkeä merkitys prosessin onnistumisen kannalta. Koska vuorovaikutus verkkoympäristössä on välitteistä, on lisäksi huolehdittava siitä, että välineen rooli on mahdollistava, ei estävä. Haasteellista? Kyllä! Mahdotonta? Ei todellakaan!

eMentorointikoulutuksessa on toteutettu sekä pari- että ryhmämentorointia. Ohessa tarkastelen vuorovaikutteisen prosessin rakentamista erityisesti ryhmän näkökulmasta. Välineiden käyttöön ja prosessiin liittyvät huomiot ovat sovellettavissa myös parimentorointiin. Läsnäoloa tarkastellaan ryhmänohjaajan, opettajan tai mentorin läsnäolona vuorovaikutteisessa oppimisprosessissa. Miten ohjaaja ilmentää läsnäoloaan prosessin eri vaiheissa verkkoympäristössä? Viitekehystenä on Salmonin (2000) viisiportainen malli vuorovaikutteisesta verkko-oppimisesta.

Salmonin mallin suomennetut vaiheet ovat Jyväskylän yliopiston mukaan:

1. saatavuus ja motivaatio: motivaation luominen verkossa opiskeluun eli koulutuksen tavoitteiden ja toimintatapojen esittely perustellusti, teknisten ongelmien ratkaiseminen, esteetön pääsy opiskeluympäristöön
2. sosiaalistuminen: ryhmäytyminen ja sitoutuminen sosiaaliseen toimintaan toisten kanssa
3. tiedonvälitys: verkosta löytyvän informaation hyödyntäminen, myös muut osallistujat resursseina omalle oppimiselle, omien oppimisen tavoitteiden korostuminen
4. tiedon rakentaminen: työskentely yhdessä muiden oppijoiden kanssa, omien käsitysten reflektointi

5. kehittyminen: vastuu oppimisympäristön hyödyntämisestä oppijoille, nopeampaa palauteta kysymyksiin ja kommentteihin, vuorovaikutus vapautuu (huumori mukaan), omien tietorakenteiden konstruointi yhteistoiminnassa muiden oppijoiden kanssa.

Prosessin käynnistäminen

Vuorovaikutteisen prosessin rakentaminen verkkoympäristöön edellyttää sekä huolellista ennakkosuunnittelua että prosessin aikaista ohjausta. Ensimmäisiä prosessin onnistumiseen liittyviä ratkaisuja tehdään jo siinä vaiheessa, kun valitaan käytettäviä välineitä ja teknologioita. Niiden avulla luodaan edellytykset vuorovaikutuksen toteutumiselle.

Tässä vaiheessa prosessin suunnittelijan tulisi kysyä itseltään sellaisia kysymyksiä kuin: Millaista vuorovaikutusta tavoitellaan? Täytyykö keskustelujen säilyä? Onko näköyhteys tärkeää? Palataanko keskusteluihin vai elävätkö ne hetkessä? Kuinka luottamuksellisia keskustelut ovat? ja Mikä on osallistujien tekninen taitotaso? Ihannetilanteessa voidaan valita työkalut, jotka sekä tukevat (ja mahdollistavat) tavoiteltua vuorovaikutusta että ovat osallistujille tuttuja. Näin ei välttämättä kuitenkaan ole. Silloin valitaan tarjolla olevista parhaat mahdolliset käyttötarkoitukseen nähden ja huolehditaan siitä, että tukea välineiden käyttöönottoon on alkuvaiheessa saatavilla.

Vuorovaikutteista prosessia rakennettaessa tärkeää on, että valittu väline antaa kaikille osallistujille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua keskusteluun. Jokaisella on mahdollisuus käynnistää keskustelua ja käyttää puheenvuoroja. Yhdelläkin (yhteisöllisellä) välineellä voi pärjätä. Vuorovaikutuksen laatua ja yhteisöllistä tiedonrakentelua kuitenkin tukee se, jos käytössä on sekä reaaliaikaisen vuorovaikutuksen väline että kanava viivästetyille, asynkroniselle viestinnälle, joka antaa tilaa pohdinnalle ja asioiden työstämiselle. *Reaaliaikaisen, kuvaa ja ääntä käyttävän välineen avulla voidaan vahvistaa läsnäolon tunnetta, tietoisuutta toisista osallistujista ja heidän läsnäolostaan. Asynkronisella viestinnällä tunnetta voidaan ylläpitää reaaliaikaisten tapaamisten välillä.*

Luottamus ja vuorovaikutus rakentuvat ja kehittyvät vähitellen prosessin aikana. Ensimmäiseksi täytyy saada kuntoon perusasiat, kuten esimerkiksi keskusteluyhteys avatuksi. Verkkoympäristössä kyse voi olla konkreettisista toimenpiteistä, kuten esimerkiksi ensimmäisen keskustelupuheenvuoron kirjoittamisesta keskustelualueelle tai ensimmäi-

sestä reaaliaikaisesta verkkokokouksesta vaikkapa Skypellä tai Adobe Connectilla. Tässä vaiheessa ohjaajan on tärkeää huomioida osallistujat, toivottaa tervetulleeksi ja kannustaa osallistumaan. Tämä tarkoittaa sitä, että jos keskustelua käydään keskustelualueella, ohjaaja seuraa sen tapahtumia riittävän usein ja reagoi uusiin viesteihin nopeasti. Vastaavasti reaaliaikaisessa tapaamisessa ohjaaja on hyvissä ajoin paikalla verkkokokouksessa ja hallitsee itse välineen niin hyvin, että pystyy tarvittaessa neuvomaan ohjattavaa esimerkiksi ääniyhteyden avaamisessa. *Jos ohjattavan viesteihin tai muihin kontaktinottoyrityksiin ei vastata, syntyy tunne, että verkossa ei ole ketään.*

Verkkoympäristöön tutustuminen/toimintaan orientoituminen

Alkuvaiheessa tärkeää on myös se, että osallistujille syntyy kokemus siitä, että välineen käyttäminen tuottaa prosessille lisäarvoa. *Sen tulee mahdollistaa jotain arvokasta, joka ei muuten olisi mahdollista.* Siksi on tärkeää, että jokaisella tapaamisella on selkeä tavoite ja merkitys osana prosessia. Osa ohjaajan läsnäoloa on tuon merkityksen ja tavoitteen viestiminen osallistujille. Tavoite ja merkitys on myös konkretisoitava toiminnan organisoinnin kautta.

Kuten minkä tahansa tavoitteellisen vuorovaikutustilanteen, myös verkkotapaamisen on oltava suunniteltu. Ryhmäprosessia tavoiteltaessa esimerkiksi pelkkä käsky ”tutustukaa” ei riitä toiminnan organisoimiseksi. Myös kahdenkeskisten tapaamisten rakennetta ja etenemistä on syytä suunnitella etukäteen. Ohjattavaa voi orientoida esimerkiksi ennakotehtävien avulla tai keskustelua voi käynnistellä kysymysten kautta. Jotta yhteisöllisyys ja vuorovaikutteisuus pääsevät kehittymään, toimijoiden täytyy tulla tutuiksi niin toistensa kuin verkkoympäristön kanssa: Miten tässä porukassa toimitaan? Mitä minulta odotetaan? Voinko luottaa muihin? Mikä on ohjaajan rooli? Tässä vaiheessa muodostuvat ryhmän sisäiset käyttäytymisnormit ja yhteinen ymmärrys siitä, mihin ollaan pyrkimässä. Ohjaaja näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä ja ohjaa keskustelua tässä vaiheessa olennaisiin kysymyksiin.

Sillä, miten ohjaaja on läsnä, on siis huomattava merkitys toiminnan kannalta. Esimerkiksi erilaisia yhteisiin toimintatapoihin liittyviä kysymyksiä tekemällä tai pohdintatehtäviä antamalla hän voi ohjata osallistujia pohtimaan ja linjaamaan näkemyksiään. Omien puheenvuorojensa sävyllä, pituudella, kielenkäytöllä ja sisällöllä hän vaikuttaa ryhmän vuo-

rovaikutukseen ja viestii läsnäoloaan. Vastaavasti hiljaisuus ja pitkät tauot esimerkiksi keskustelualueviestien välillä viestivät poissaoloa. Verkkoympäristössä toinen osapuoli ei voi päätellä, että hänen viestinsä on tullut luetuksi tai ainakaan kuulluksi, ellei vastaanottaja mitenkään reagoi viestiin. Pään nyökyttelyt, hyväksyvät muminat tai muu non-verbaalinen viestintä ei välity tekstin kautta tai ruudun välityksellä. Yksi osa ryhmän ja/tai mentoroinnin käyttäytymisnormeja on sopiminen siitä, miten ja milloin ohjaaja on tavoitettavissa. Kuinka nopeasti ja useasti häneltä on odotettavissa kommentteja mahdollisiin kysymyksiin tai keskustelunaiheisiin. Tästä sopiminen on tärkeää kuten myös sovitusta kiinni pitäminen.

Vaikka sosiaalinen media ja erilaiset verkkovuorovaikutuksen työkalut ovat läsnä arjessa jatkuvasti, tavoitteellinen työskentely ja vuorovaikutus verkossa voi olla nuorille vierasta. Ohjaajan on tärkeää huolehtia, että prosessiin osallistujilla on selkeä käsitys siitä, mitä heiltä odotetaan. Jokaisella tapaamisella on syytä olla selkeä tavoite ja merkitys, jotta osallistujat sitoutuvat prosessiin. Työskentelyn alkuvaiheessa olennaista on myös turvallisuuden tunteen ja keskinäisen kunnioituksen luominen sekä yhteyksien löytäminen. Jatkotyöskentelyn kannalta on hedelmällistä, jos osallistujat tuntevat itsensä ja näkemyksensä arvostetuiksi ja voivat turvallisesti jakaa ajatuksiaan. Ohjaaja voi omalla toiminnallaan auttaa yhteyksien löytämisessä ja sen kokemuksen syntymisessä, että muillakin on samanlaisia ongelmia ja tuntemuksia kuin ohjattavalla. Kuten vuorovaikutuksessa ylipäänsä, omaa läsnäoloa ja pyrkimystä aitoon ymmärrykseen voi viestittää esimerkiksi toistamalla kuulemansa ja siten tarjoamalla toiselle mahdollisuuden tarkentaa sanomaansa.

Siksi on tärkeää varata oikeasti aikaa verkkotapaamisille ja verkkokeskustelulle. On syytä kiinnittää huomiota myös ympäristöön. Siihen, että on mahdollisuus keskittyä toiseen osapuoleen ja hänen asiaansa. Tämä voi tarkoittaa ajan varaamisen lisäksi erillisen, rauhallisen tilan varaamista verkkotapaamista varten, tekniikan ja välineiden toimivuudesta huolehtimista etukäteen, puhelimen ja pikaviestimien sulkemista tai mykistämistä, sähköposti-ilmoitusten poistamista ja muiden mahdollisten häiriötekijöiden poistamista. Läsnäoloon liittyy myös rauhallisuus, rentous ja kiireettömyys. Ohjaushetkestä kannattaa pyrkiä luomaan sellainen.

Reaaliaikaisissa tapaamisissa keskittyminen ja läsnäolo voi olla helpompaa kuin aikaan sitomattomissa keskusteluissa. Erityisesti, jos voidaan käyttää videokuvaa. Helposti kuitenkin pysytään hyvin asialinjalla ja spontaani keskustelu voi olla ryhmäkeskusteluissa

vaikeaa. Näin voi olla varsinkin silloin, jos väline on itselle uusi eikä se tarjoa muita keinoja puheenvuoron pyytämiseen kuin keskustelun väliin huikkaamisen. Ohjaajan täytyy olla tarkkana, että kaikki pääsevät ääneen, puheliimmat hillitsevät itseään ja hiljaisemmatkin saavat sanottua sanottavansa. Tämä on tärkeää erityisesti silloin, kun kuuluville halutaan erilaisia näkökulmia.

Koska non-verbaaliset vihjeet puuttuvat, niitä voidaan yrittää paikata verbaalisin keinoin. Ääniyhteydellä varustetuissa keskusteluissa saadaan mukaan äänensävyt, mutta ilmeitä ei videokuvakaan kovin hyvin toista. Huumorin käyttö on haasteellista ja jossain määrin riskialtista. Videokuvaa käytettäessä kameran sijoitteluun kannattaa kiinnittää huomiota, sillä vastaanottaja tulkitsee senkin viestiksi: katsooko toinen kameraan, onko hän kiinnostunut minusta ja siitä mitä sanon vai vilkuileeko hän jotakin muuta? Kun kameran toisella puolella oleva henkilö katsoo rauhallisesti ja luontevasti kohti kameraa, on tunnelma aivan toisenlainen kuin siinä tapauksessa, että kamera kuvaa henkilön hiusrajaa tai sivuprofiilia. Äänenlaatu on ehkä kuvan laatuakin tärkeämpi asia. Jos osallistujat joutuvat pinnistelemaan kuullakseen toisensa, luontevan keskustelun syntyminen on haasteellista. Tai jos ohjaajan ääni vaappuu ja häipyilee, on kuunteleminen hankalaa ja voi syntyä mielikuva, että ohjaaja touhuu useita asioita yhtä aikaa. On hyvä pitää mielessä myös se, että teknisesti on hyvin haasteellista (tai ainakin kallista) saada hyvälaatuista ääntä aikaan niin, että ryhmä osallistujia on saman mikrofoniin ääressä. Verkon yli toimitaessa onkin useimmiten perusteltua, että ryhmätapaamisiinkin jokainen osallistuu omalta laitteeltaan. Tällä tavoin kaikki osallistujat ovat tasavertaisessa asemassa, myös keskusteluun osallistumisen näkökulmasta. Sillä on merkitystä vuorovaikutuksen ja ryhmäprosessin kannalta.

Vastaavasti vaatii herkkyyttä kuunnella, mitä toinen oikeasti sanoo ja keskittyä siihen – joko puhetta kuunnellen tai tekstiä keskittyneesti lukien. On parempi kysyä lisää ja pyytää tarkentamaan kuin ylitulkita tai olettaa. Kysymällä viestii kiinnostuksesta ja pyrkimyksestä ymmärtää toisen viesti.

Verkkoympäristössä epävarmuutta voi aiheuttaa esimerkiksi kysymys siitä, kuka tai ketkä voivat lukea tai kuulla ryhmän keskusteluja. Tämä asia voidaan avoimesti käsitellä teknologisesta näkökulmasta sekä sopimalla esimerkiksi siitä, että kukaan osallistujista ei taltioi tai jaa keskusteluja. *Todennäköisempää on, että joku lähellä istuva kuulee puheesi kuin että joku verkon yli vakoilisi.* Joillekin omien ajatusten ja pohdintojen kirjoittaminen voi olla helpompaa kuin puhuminen, kun saa rauhassa miettiä. Toisaalta on ih-

misiä, jotka ovat niin kriittisiä oman tekstinsä suhteen, että minkä tahansa tekstin julkaiseminen on vaikeaa, vaikka kyseessä olisi vapaamuotoinen puheenvuoro keskustelualueella. Välineen käyttö vuorovaikutuksen tukena voi aiheuttaa epävarmuutta omien teknisten taitojen suhteen. Siksi harjoittelumahdollisuuksia ja tukea pitäisi olla riittävästi tarjolla sitä tarvitseville. Harjoitteluna voivat toimia myös erilaiset kevyet lämmittelytehtävät, usein toistuvat lyhyet verkkotapaamiset, pariharjoitukset tai -tehtävät, kannustaminen välineen käyttöön myös vapaa-ajalla ja kaikki erilaiset keinot, joilla välineen käyttöä saadaan rutinoitua ja lempeästi pakotettua toimijat osallistumaan. Koettu hyöty on vahva motivaattori. Oppilaitoskontekstissa tukena voivat toimia myös erilaiset klinikat kampuksella tai verkossa. Ohjaajana näissä voi olla myös joku muu kuin mentori itse.

Aktiivinen toiminta

Jos pohjatyö tehdään hyvin, ryhmän vuorovaikutusprosessilla on edellytykset kehittyä oppimisen kannalta hedelmälliseen suuntaan. Kun osallistujat ovat sitoutuneet toimintaan ja tuntevat olonsa luottavaisiksi niin ryhmän jäsenenä kuin välineen käyttäjänä, he ovat valmiita jakamaan tietoaan ja rakentamaan uutta tietoa. Tiedon jakamisessa siirtyään henkilökohtaisen ja kokemuksellisen vuorovaikutuksen tasolle, jonka eMentorointikoulutuksen osallistujatkin olivat kokeneet kaikkein merkittävimmäksi osaksi koulutusta. Toiminnan keskiössä ovat vuorovaikutus opittavan sisällön ja prosessiin osallistujien kanssa. Tässä vaiheessa ohjaajan roolissa korostuvat fasilitointitaidot. Hän tarvitsee kykyä ohjata ehkä rönsyilevääkin keskustelua olennaisiin asioihin sekä taitoa kiinnittää osallistujien huomio opittavan asian kannalta olennaisiin resursseihin.

Tässä vaiheessa osallistujia innostaa mahdollisuus jakaa kokemuksiaan. Ohjaajan tehtävä on ohjata keskustelua tavoitteelliseen suuntaan ja tukea osallistujia siinä, että ryhmän kokemuksia ja ryhmäkeskustelua hyödynnetään tavoitteisiin pääsemisessä. Mahdollisuus puhua itsestään ja kokemuksistaan voi tuntua niin palkitsevalta, että varsinainen oppimistavoite saattaa ainakin hetkellisesti unohtua. Mentori/ohjaaja siis luotsaa ryhmää ja keskustelua kohti tiedon rakentamista. Jaetut kokemukset ja niiden käsittely ovat rakennusainetta uudelle ymmärrykselle ja uusille oivalluksille. Omien näkemysten jakaminen altistaa ne muiden arvioinnille ja samalla niitä pääsee peilaamaan muiden ajatuksiin. Näkemyksiään perustellessaan joutuu pohtimaan sitä, mihin ne oike-

astaan perustuvat ja arvioimaan perusteiden luotettavuutta. Siinä yhteydessä tarjoutuu mahdollisuuksia jatkojalostaa erilaisia ideoita.

Verkkokeskustelun näkökulmasta tämä vaihe voi tarkoittaa viestien tulvaa tai vilkasta ja intensiivistä keskustelua online-tapaamisessa. Osallistujat ovat keskustelun pääosassa, mutta ohjaajan on tarkoitus pysyä mukana keskustelussa. Asynkronisessa, tekstipohjaisessa verkkokeskustelussa tämä tarkoittaa sitä, että ollakseen läsnä ohjaajalla pitää olla aikaa lukea pitkiäkin keskusteluketjuja ja kommentoida niitä. Hänen ei ehkä tarvitse keskittyä niinkään yksittäisiin viesteihin, vaan *kutojan* roolissa yhdistää esitettyjä näkemyksiä aiheeseen liittyviin käsitteisiin ja teorioihin, laajempaan kontekstiin, jonka ilmentymiä osallistujien havainnot ovat. Ohjaaja on prosessin fasilitoijan roolissa ja tukee ideoiden kehittelyä tehden yhteenvetoja, uudenlaisia keskustelunavauksia ja esitellen uudenlaisia näkökulmia ja lähestymistapoja – avartaa osallistujien horisonttia. Triggerinä eli käynnistäjänä voi toimia vaikkapa linkki johonkin lehtiartikkeliin, videoon, valokuvaan tai muuhun medialeikkeeseen.

Vastaavasti reaaliaikaisessa verkkokeskustelussa ohjaajan on oltava hereillä ja tartuttava keskusteluun, kytkettävä sitä laajempaan kontekstiin ja avattava uusia näkökulmia erityisesti, jos keskustelu tuntuu urautuvan tai näkökulmat kapenevat. Mentoroinnissa työelämäkonteksti tarjoaa tähän hyvät eväät. Voidaanpa verkkoympäristössä osallistaa keskusteluun muitakin työelämän edustajia kuin mentori. Ei ole siis tarkoitus, että ohjaaja prosessin käyntiin saatuaan häivyttää itsensä taka-alalle ja jättää ryhmän oman onnensa nojaan. Ei ainakaan ihan heti.

Oppimisen kokemus

Tällainen onnistunut prosessi on osallistujille usein voimaannuttava kokemus. Se voi olla sitä myös verkossa, jos he ovat saaneet sopivaa ohjausta ja teknistä tukea prosessin eri vaiheissa. Voimaantumisen tunteen seurauksena myös huumori ja tunteet tulevat mukaan keskusteluun, samoin kriittisyys prosessia kohtaan. Ohjaaja voi hyödyntää osallistujien valmiutta kriittiseen pohdintaan ja kerätä arvokasta palautetta prosessin ja oman toimintansa kehittämiseksi. Hän voi myös ohjata osallistujia pohtimaan kriittisesti omaa oppimistaan ja siitä kumpuavia kehittämistavoitteita.

Ohjaajan läsnäolo kietoutuu hänen erilaisten rooliensa ympärille. Garrison, Anderson ja Archer (2000) viittaavat näihin sosiaalisena, kognitiivisena ja ohjauksellisena läsnäolona. Eri vaiheissa prosessia eri roolit korostuvat ja myös läsnäolo on erilaista. Ohjaaja siis rakentaa läsnäoloaan verkossa osallistumalla prosessiin aktiivisena, (prosessin näkökulmasta tasavertaisena) toimijana, kantamalla vastuunsa ja hoitamalla oman roolinsa prosessissa niin, että se edesauttaa toisen tai toisten osallistujien oppimista. Samalla hän oppii itsekin.

Lähteet:

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.

Leppisaari, I. & Åkerlund, H. (2016). Autenttista oppimista tukevan eMentorointikoulutuksen rakentaminen. Luettu 7.11.2017. <http://ementorit.blogspot.fi/2016/11/autenttista-oppimista-tukevan.html>

Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to Teaching and Learning Online*. Kogan Page: London.

Jyväskylän yliopisto. (n.d.) Luettu 9.11.2017. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/tietotekniikan-opetuksen-perusteet/ohjaaminen/salmoninmalli>

