



# PERHEHOIDON MENTOROINTI - KOULUTUKSEN ARVIOINTI

**Ossi Autio**

**Kehittämishankeraportti  
Marraskuu / 2007**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t) Autio, Ossi	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 45	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus Salainen <input type="checkbox"/> saakka	
Työn nimi Perhehoidon mentorointi –koulutuksen arviointi		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakoulutus		
Työn ohjaaja(t) Weissmann, Kirsti		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Olen kehittämishankkeessani suorittanut Perhehoidon mentorointi – koulutuksen arvioinnin. Koulutus järjestettiin syyskuun 2006 ja toukokuun 2007 välisenä aikana.</p> <p>Järjestetty koulutus oli Suomessa ensimmäinen, jossa sijaisvanhemmille koulutettiin mentoreita. Käytin koulutusprosessin arvioinnissa toiminnallista menetelmää, jota täydensin kvantitatiivisella osallistujakyselyllä sekä suunnittelijan ja kouluttajien haastattelulla. Arviointikohteina olivat koulutuksen tavoitteet, opiskelijat, koulutuksen rakenne, ammatti-identiteetin kehittyminen, opetus- ja oppimiskäytännöt, ulkoiset puitteet ja laadun varmistaminen. Arvioinnin tarkoituksena oli koulutuksen toiminnallinen kehittäminen, vaikutusten esittäminen ja laadun varmistaminen.</p> <p>Koulutuksen ensisijaisena tavoitteena oli lastensuojelun perhehoidon tuen vahvistaminen. Siinä koulutettiin 19 perhehoidon ammattilaista mentoreiksi siirtämään hiljaista tietoaan kokemattomille tai kriisejä kohtaaville sijaisperheille.</p> <p>Koulutus käynnisti perhehoidon mentorointitoiminnan Pohjois-Savossa. Toiminnan laajuuden ja sen onnistumisen arviointi ei ole mahdollista välittömästi koulutuksen päätyttyä, vaan tämä vaatii seurannan toteuttamisen seuraavan kahden vuoden sisällä.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Koulutus, arviointi, perhehoito, lastensuojelu, mentorointi		
Muut tiedot		

Author(s) Autio, Ossi	Type of Publication Development project report	
Title Evaluation of private care mentoring -course	Pages 45	Language Finnish
Degree Programme Teacher Education	Confidential Until <input type="checkbox"/>	
Tutor(s) Weissmann, Kirsti		
Assigned by		
Abstract  <p>In my development project I have evaluated private care mentoring -course. The course was arranged between September 2006 and May 2007.</p> <p>The organized course was first of a kind in Finland where mentors are trained for foster parents. I used action research method to evaluate the education process and I complemented it with quantitative survey and interviews of education planner and educators. The focus of evaluation were aims, participants, structure of the course, professional identity, teaching and learning practises and external recourses and quality assurance.</p> <p>The primary goal of the course was to empower supportive services of child protection private care. As a result, 19 private care professionals graduated as private care mentors to transfer silent knowledge to foster families that are inexperienced or facing crisis in family.</p> <p>The course started up mentoring activity in Northern Savo, although the spread and success of the activity cannot be evaluated immediately after the course yet it requires follow-up in the next year or two.</p>		
Keywords Evaluation, education, private care, child protection, mentoring		
Miscellaneous		

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	5
2	LASTENSUOJELUN PERHEHOITO .....	6
2.1	Sijaishuolto .....	6
2.2	Perhehoito .....	6
2.3	Asiantuntijuus perhehoidossa .....	8
2.4	Perhehoidon mentorointi -koulutuksen organisointi.....	9
2.5	Voimavarat.....	9
3	KOULUTUKSEN ARVIOINTI .....	11
3.1	Koulutusorganisaation tehtävä, tuote ja tulos .....	11
3.2	Tehokkaan opettamisen prosessi.....	12
3.3	Koulutusprosessin arvioiminen.....	13
3.4	Arvioinnin toteuttaminen .....	14
3.5	Arvioinnin kohteita .....	16
3.6	Arviointimenetelmänä toiminnallinen arviointi.....	16
3.7	Arviointiaineiston kerääminen.....	17
4	MITÄ PERHEHOIDON MENTOROINTI -KOULUTUS ON?.....	19
4.1	Mentorointi .....	19
4.2	Mentorointi perhehoitoon sovellettuna .....	20
4.3	Koulutuksen tavoitteet .....	21
4.4	Koulutuksen toteuttajan tavoitteet .....	22
4.5	Perhehoidon mentorointi -koulutuksen haasteet.....	23
4.6	Valintaprosessi.....	24
5	KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI.....	26
5.1	Toimintamalli.....	27
5.2	Oppimisen edellytykset.....	27
5.2.1	Oppimisympäristö.....	27
5.2.2	Metakognitiiviset taidot .....	29
5.2.3	Osallistujien ammatti- ja koulutustaustat.....	29
5.3	Ohjausprosessi .....	30
5.4	Koulutuksen konkreettiset tulokset.....	34
5.5	Vaikuttavuus yksilötasolla .....	34
5.5.1	Orientaatio.....	34
5.5.2	Ammatillinen kehittyminen .....	37
5.5.3	Ammatilliset haasteet.....	37
5.5.4	Muutosprosessi ja mentorina toimiminen.....	38
5.6	Vaikuttavuus yhteiskunnallisella tasolla.....	39
5.7	Perhehoidon mentoroinnin jatkuvuus ja seuranta .....	40
5.8	Arvioinnin kehitys .....	41
6	POHDINTA .....	42
	LÄHTEET.....	44

LIITE                      Osallistujien loppupalaute -kyselylomake

# 1 JOHDANTO

Lastensuojelun huostaan otettujen määrä on kasvanut 2000-luvulla nopeasti. Suomessa huostaan otettujen lasten laitoshoidon lisääntyessä perhehoidon suhteellinen osuus on vähentynyt. Sijaisvanhempien rekrytointi on vaikeaa, ja osaltaan tämän on nähty johtuvan puuttuvista sijaisperheiden tukipalveluista. Vuosikymmeniä taaksepäin sijaislapsen ottaminen maatilalla perheeseen saattoi perustua pitkälti hyvätahoisuuteen ja auttamisen haluun. Nykypäivänä lastensuojelun järjestäminen on lain velvoittamaa ja määrittämää kuntien sosiaalipalvelua, ja huostaan otettujen lasten ongelmat ovat hyvin monitahoisia, esimerkkinä kasvun ja kehityksen ongelmat, päihdeongelmat ja sosiaaliset ongelmat. Auttamisen halun lisäksi perhehoitajilla on oltava kykyä kohdata kasvatuksellisia haasteita, ja sijaisvanhempana toimimisesta on tullut yhä enemmän ammatillista otetta vaativaa työtä.

Perhehoidon mentorointi -koulutusta ryhdyttiin suunnittelemaan erityisesti sijaisvanhempien ammattitaidon kehittämiseksi ja työssä jaksamisen tueksi. Ajatuksena on, että mentori voi kokeneempana ohjata, tukea ja valmentaa kokemattomampaa sijaisvanhempaa. Lastensuojelun käsitteitä määrittelevät eri lait kuten laki lasten huollosta ja tapaamisesta, lastensuojelulaki, sosiaalihuoltolaki, sosiaalihuoltoasetus ja perhehoitajalaki.

## 2 Lastensuojelun perhehoito

### 2.1 Sijaishuolto

Lastensuojelun sijaishuollolla tarkoitetaan lapsen hoidon ja kasvatuksen järjestämistä oman kodin ulkopuolella. Kun lapsi on otettu sosiaalilautakunnan huostaan, on sillä huostaanoton tarkoituksen toteuttamiseksi oikeus päättää lapsen hoidosta, kasvatuksesta, valvonnasta ja muusta huolenpidosta sekä olinpaikasta. (Lastensuojelulaki 1983, 19§) Huostaanoton aikana sosiaalilautakunnan tulee pyrkiä yhteistoimintaan lapsen vanhempien ja muiden huoltajien kanssa. Sijaishuoltoa voidaan järjestää perhehoitona, laitoshoitona tai jollain muulla tarkoituksenmukaisella tavalla, kuten asuntolassa asumisena tai sairaalahoitona. (Ahto & Mikkola 1999, 8-9)

### 2.2 Perhehoito

Perhehoidolla tarkoitetaan henkilön hoidon, kasvatuksen tai muun ympärivuorokautisen huolenpidon järjestämistä hänen oman kotinsa ulkopuolella yksityiskodissa. Perhehoidon tavoitteena on antaa perhehoidossa olevalle henkilölle mahdollisuus *perheenomaiseen hoitoon* ja läheisiin ihmissuhteisiin sekä edistää hänen perusturvallisuuttaan ja sosiaalista kehitystään. Lain tarkoittama perheenomaisuus tarkoittaa lapsen oikeutta olla perheen jäsen. Perhehoitoa annetaan henkilölle, jonka hoitoa, kasvatusta tai muuta huolenpitoa ei voida tarkoituksenmukaisesti järjestää hänen omassa kodissaan tai muita sosiaali- ja terveydenhuoltopalveluita hyväksi käyttäen, ja jonka ei katsota olevan laitoshuollon tarpeessa. (Sosiaalihuoltolaki 1982, 25§)

Perhehoito toteutetaan *perhekodissa*, jolla tarkoitetaan kunnan tai kuntainliiton hyväksymää yksityistä kotia. Perhekodin tulee terveydellisiltä ja muilta olosuhteiltaan olla sille annettavalle hoidolle sopiva. (Sosiaalihuoltolaki 1982, 26§.) Kunnan tai kuntainliiton on sosiaalihuoltolain 26. §:ssä tarkoitetun perhekodin sopivuutta harkitessaan kiinnitettävä erityistä huomiota perhekodin ihmissuhteisiin, perhehoitoa antavan henkilön kykyyn ottaa huomioon perhehoitoon sijoitetun henkilön tarpeet hänen etunsa mukaisesti sekä perhehoitoa antavan henkilön yhteistyökyvyn kunnan tai kuntainliiton ja perhehoitoon sijoitettavalle henkilölle

läheisten ihmisten kanssa. Lisäksi on selvitettävä, hyväksyvätkö kaikki perhekodin jäsenet sijoitettavan henkilön ja saako sijoitettava perhekodin muihin jäseniin nähden tasavertaisen aseman. Perhekodin tulee olla myös rakenteeltaan, tiloiltaan ja varustustasoltaan siellä annettavalle hoidolle sopiva. (Sosiaalihuoltoasetus 1983, 12.§)

Lastensuojelun perhehoidossa hoidosta ja huolenpidosta vastaa *perhehoitaja*, joka kunnan kanssa tekemänsä *toimeksiantosopimuksen* perusteella antaa kodissaan perhehoitoa. Hoitajaksi voidaan hyväksyä henkilö, joka koulutuksensa, kokemuksensa tai henkilökohtaisten ominaisuuksiensa perusteella on sopiva antamaan perhehoitoa. (Perhehoitajalaki 1992, 1. §) Muodollisen pätevyyden sijaisvanhempi saa käytyään PRIDE -koulutuksen. Sosiaaliviranomainen tutkii ja arvioi sijaisvanhempien soveltuvuuden hoito- ja kasvatustehtävään yhdessä perhehoitoa suunnittelevan perheen kanssa. Hyväksyminen perhekodiksi vaatii uudesta sijaiskodista tehtävää perheselvitystä joko sosiaalityöntekijän kotikäynnin perusteella tai sijaisperheen PRIDE-valmennusta. PRIDE-valmennus (Parents Resource for Information, Development and Education) on Yhdysvalloissa kehitetty sijais- ja adoptiovanhempien valinta- ja valmennusmenetelmä. PRIDE -valmennuksessa kokenut sosiaalityöntekijä/kouluttaja toimii työparina sijaisvanhemman kanssa. Näin yhdistyvät sosiaalityöntekijän ammatillinen tieto ja perhehoitajan käytännön kokemus. Perhehoitajalain 7 § määrittää, että perhehoidon järjestämisestä vastaava kunta tai kuntainliitto vastaa perhehoitajalle annettavasta tarvittavasta valmennuksesta, työnohjauksesta ja koulutuksesta.

Yksityiskodissa tapahtuvassa perhehoidossa on perhehoitajakäsite käytännössä muotoutunut *sijaisvanhempi*-käsitteeksi, koska se on parempi kuvaamaan tehtävän toimenkuvaa. Sijaisvanhempi -käsite ei asetu selvästi tiettyyn lokeroon työ, perhe tai vanhemmuus. Sijaisvanhempi-käsitteessä korostuu vanhemmuus ja sitä kautta lapselle läheinen ihmissuhde (Ahto & Mikkola 1999, 13) Sijaisvanhemmuus on jaettua vanhemmuutta. Sitä voidaan määritellä lapsen biologisten eli syntymävanhempien, sijaisvanhempien ja sosiaalityöntekijän yhteistyöksi. Huostaanoton jälkeenkin lapsen holhous ja huolto säilyvät edelleen biologisilla vanhemmilla. Sijaisvanhemmat ovat asianosaisia perhehoitolasta koskevissa asioissa. *Asianosaisuus* merkitsee, että lasta koskevissa asioissa on kuultava henkilöitä, joiden hoidossa ja kasvatuksessa lapsi on. Myös kaikki lasta koskevat päätökset on annettava sijaisvanhemmille tiedoksi. (Ahto & Mikkola 1999, 13 ja 26-27, Eskelinen 2004 Pajun, 11-12 mukaan). Sijoitetun perhehoitolapsen elämään kuuluu niin menneisyys *syntymävanhempiansa* kanssa kuin uuteen elämään liittyvät muutoksetkin uudessa sijaisperheessä. Muutokset koskevat arkielämää uudessa kodissa sekä yhteistyötä lapsen *biologisten vanhempien* kanssa. Perhehoitolapsen asioita

hoitaa *sosiaalityöntekijä*, joka on lapsen luottohenkilö ja joka toimii yhdysiteenä menneisyyteen. (Ahto & Mikkola 1999, 13 ja 26-27, Eskelinen 2004 Pajun 2005, 11-12 mukaan). Vuonna 2006 Pohjois-Savossa oli 263 perheeseen sijoitettua lasta. (Pölkki 2006). Pohjois-Savon lastensuojelun kehittämissyksikön perhehoidon tietopankin mukaan Pohjois-Savossa on 188 sijaisperhettä. Todellinen perheiden lukumäärä Pohjois-Savossa on jonkin verran suurempi, sillä osa perheistä ei ole ilmoittanut tietojaan tietopankkiin.

### **2.3 Asiantuntijuus perhehoidossa**

Asiantuntijuus on aina sidoksissa omaan aikaansa ja yhteiskuntaansa. Muuttuvassa yhteiskunnassa sosiaalityön toimijat ovat joutuneet muuttamaan ja uudistamaan jatkuvasti työtään (Mutka, 1998, 9-11 Pajun 2005, 14 mukaan). Ammatillisen pätevyyden ylläpitoa, pätevyyden määrääviä tekijöitä ja niiden keskinäisiä yhteyksiä työyhteisöissä kuvaa Kaufmanin (1990, Reijosen 2002, 9 mukaan) esittämä neljän kohdan malli:

1. Ympäristön muutos, mm. nopeasti kehittyvä teknologia, tuotantoon kohdistuvat rakenteelliset muutokset, työvoiman ammatillinen ja alueellinen liikkuvuus.
2. Organisaation ilmapiiri, johon johtamisjärjestelmällä on suuri vaikutus.
3. Työn luonne, etenkin työn järjestelyt ja työhön liittyvät kasvumahdollisuudet
4. Henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten motivaatiota, kognitiivisia kykyjä ja persoonallisuutta luonnehtivat tekijät.

Modernille yhteiskunnalle tyypilliset, professionaaliset, ammatilliset tulkinnat asiantuntijuudesta ovat osittain romuttumassa. Postmodernissa yhteiskunnassa korostetaan kokemusperäisen tiedon merkitystä. Tutkintopohjaisen ja teoreettisen asiantuntijuuden rinnalle on noussut kokemusperäisen asiantuntijuuden arvostaminen. Kokemusperäinen asiantuntijuus sisältää opittuja konkreettisia toimintoja. Tia Isokorpi ja Päivi Viitanen ovat käsitelleet asiantuntijuuden muuttumista. Heidän mukaansa asiantuntijuus hoitotyössä kehittyi viisivaiheisen mallin mukaisesti aloittelijasta asiantuntijaksi. Aloitteleva työntekijä joutuu tukeutumaan yleisiin sääntöihin ja periaatteisiin. Monimutkaisessa perhehoidon vuorovaikutustilanteessa muualla aiemmin opitut säännöt eivät päde muuttuviin tilanteisiin. Syntyneissä tilanteissa aloittelija kokee tilanteet ahdistaviksi. Toisessa vaiheessa edistyneenä aloittelijana henkilölle tulee suoraviivaista tietoa selviytymisestä, mutta hänen on yleensä vaikeaa järjestää tietoa mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tässä vaiheessa hänellä on huoli omasta osaamisestaan. Kolmannessa vaiheessa kehityksen tie edistyneestä aloittelijasta johtaa päteväksi työnteki-





tettävään projektin hallinnointiin ja kustannuslaskentaan panoksensa antoi talouskoordinaattori, sihteeri ja instituutin johtaja. Lastensuojeluhankkeen tutkimus- ja koulutustyöryhmä ohjasi suunnittelua ja seurasi koulutuksen toteutumista koko sen ajan. Lastensuojelun kehittämissyksikön sosiaalityöntekijä ja projektipäällikkö osallistuivat koulutuksen suunnitteluun ja käytännön järjestelyihin, johon panoksensa antoi lisäksi toimistotyöntekijä.

Koulutusympäristönä käytössä oli Savonia-ammattikorkeakoulun Iisalmen yksikön luokkahuoneet, ryhmätyötilat ja atk-luokka. Verkko-ohjaukseen ja työskentelyyn resurssina oli Kuopion yliopiston Moodle -käyttöympäristö. Yliopistolla suunnittelu- ja kokouskäytössä olivat sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitoksen neuvottelutilat.

### 3 Koulutuksen arviointi

Koulutus on palvelutoimintaa. Laatujärjestelmäajattelussa prosessi asetetaan kriittiseen tarkasteluun, ja tavaratuotannon tai palvelutuotannon oletetaan sisältävän puutteita. Laatujärjestelmien ytimenä on tuotannon kaikkien prosessien kuvaaminen ja niiden kriittisten kohtien oikeanlaisen toiminnan varmistaminen siten, että virheitä ja energian hukkaa ei pääse tapahtumaan. Laatujärjestelmäajattelussa uskotaan optimistisesti loogisen ajattelun ja järjestelmällisyyden mahdollisuuteen myös sosiaalisen toiminnan alueella. (Karjalainen 2005) Liiketoiminnan laatuajattelun taustalla on pyrkimys hyvään tulokseen mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman vähin kustannuksin. Kasvatustieteen näkökulmasta koulutus ei ole palvelutuotannoltaan eikä arvoiltaan identtinen liiketoiminnan palvelutuotannon kanssa. Standardoidut laatujärjestelmät perustuvat teknis-tieteelliseen insinööriajatteluun.

Voittoa tavoittelemattomissa non-profit – organisaatioissa laatujärjestelmien mallina on yleensä palvelutuotannon prosessiajattelu, jota yritetään mukauttaa vastaamaan kohdeorganisaation konventioita. Lähtökohtana on asiakkuuksien määrittely, siitä nouseva laadun määrittely ja asiakkaiden tyytyväisyyteen johtavien prosessien kuvaaminen, ja niiden toiminnan turvaaminen seurannan avulla. Tällä tavalla pyritään nostamaan esille toiminnan muutoin näkymättömäksi jääviä oleellisia piirteitä.

#### **3.1 Koulutusorganisaation tehtävä, tuote ja tulos**

Koulutusorganisaatioiden perustehtävä on makrotasolla tuottaa yhteiskuntakehityksen vaatimia kvalifikaatioita. Makrotasolla koulutusta voidaan tarkastella myös taloudellisena toimintana, jossa asiakkaat, koulutuksen maksajat ja ulkoiset intressiryhmät, tilaavat koulutusorganisaatioilta koulutettuja henkilöitä omiin tarpeisiinsa. Kvalifikaatioita voidaan kuitenkin tuottaa vain, jos opiskelijat oppivat heille opetettavia asioita.

Koulutusorganisaation ensisijainen tuote on oppiminen. Koulutusorganisaation mikrotason toiminnot ovat siten ensisijaisia laatujärjestelmää perustettaessa. Mikrotasolla koulutusorganisaation toiminta konkretisoituu erilaisina opetustilanteina ja opetustehtävinä sekä opiskelijan työskentelynä. Opetustilanteissa opettajien tehtävänä on opetustekojen tekeminen. Niitä

ovat opetusjärjestelyt laajasti ymmärrettynä. Opiskelijoiden tehtävänä on oppimistekojen tekeminen. Oppiminen ei ole suoraa seurausta opetuksesta, vaan oppiminen on seurausta opiskelijan työskentelystä – oppimisteoista.

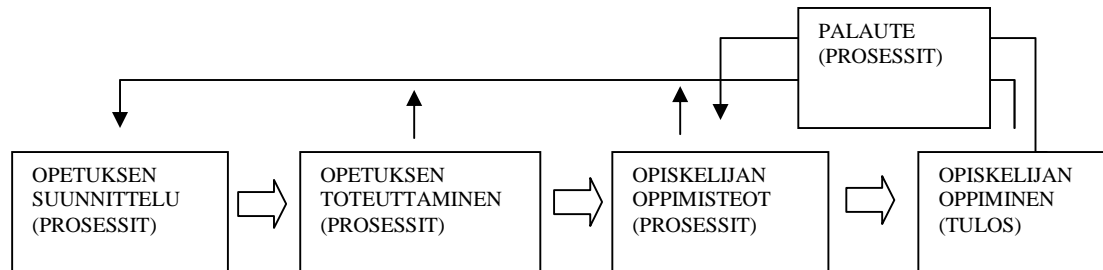
Oppiminen on koulutuksen tuotteen ohella ensisijaisesti tavoiteltava tulos, joten oppimistulosta tulee myös ensisijaisesti seurata ja mitata. Oppimistuloksen seuraaminen sekä kurssien että koulutusohjelmien tasolla on, että koulutuksen jälkeistä oppimistulosta verrataan koulutusta edeltävään lähtötasoon. Oppimistuloksen arvioinnissa tulee muistaa, että opiskelija rakentaa oman tuloksensa omilla toiminnoillaan, ja laatujärjestelmän tulee arvioinnillaan pystyä myös suoraan tukemaan opiskelijan kiinnostusta ja tietoisuutta omasta oppimistuloksestaan. Opiskelijan tulee täten saada palautetta edistymisestään, pystyä itse seuraamaan oppimisensa etenemistä ja laatujärjestelmän tulee tukea opiskelijan itsearviointia.

Palautetiedon keruussa pääpaino tulisi aina olla oppimisen ja opiskelijan toiminnan sekä opettajien ja opiskelijoiden yhteistyön toimivuuden seuraamisesta. Karjalainen (2005) korostaa, että palautetta tulee saada nimenomaan opiskelijan oppimisesta (oppimisen edistyminen, opiskelijan toiminnan intensiteetti, oppimisteot, opiskelijan kokemus oppimisesta), kun taas opetusjärjestelyt, opettajien työminä ja opettajien persoonat ovat täysin epäoleellisia tietoja kerättävässä palautteessa.

### ***3.2 Tehokkaan opettamisen prosessi***

Tehokkaan opettamisen prosessi on jokaiselle opettajalle erilainen riippuen siitä, mitä menetelmiä ja tilanteita opettaja parhaimmin hallitsee. Teollisen prosessikontrollin näkökulmasta koulutusorganisaation tulisi kyetä valitsemaan ominaisuuksiltaan parhaimmin yhteensopivat opettajat ja opiskelijat opetustilanteisiin, jotta oppimista tuotettaisiin optimaalisesti. Lisäksi prosessien säädössä tulisi pystyä huomioimaan kaikki oppimistulokseen vaikuttavat muuttujat, kuten opiskelijoiden lähtötaso, asenteet ja arvot, työskentelytavat, opettajien asiantuntemus, koulutusteknologia jne. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa hyvään lopputulokseen voi päästä monella eri menettelytavalla. Prosessi on optimaalinen, kun koulutus on luonteeltaan innovatiivinen, ja prosessi muokkautuu tilanteen mukaan improvisoiden ja hienosäätäen. Ratkaisevaa on usein asiantuntijan oivallus ja intuitio.

On hyväksyttävä, että koulutusorganisaation ”tuotantolinjan” kulku voidaan kuvata selkeinä prosesseina ainoastaan hyvin yleisellä tasolla, jonka perusmallia voi esittää kuvan 1 hahmotelman mukaisesti, josta Karjalainen (2005) käyttää sanaa kehittämiskuvaus:



**Kuva 1.** Koulutusprosessin perusmallia etsimässä (Karjalainen 2005)

Opiskelijalle on tärkeää saada oppimisen edistymisestään palautetta. Toiminnallisessa arvioinnissa arvioija osallistuu aktiivisesti koulutusprosessiin, jolloin opiskelijalle on mahdollista tarjota palautetta jo koulutuksen aikana.

### 3.3 Koulutusprosessin arvioiminen

Koulutuksen arvioinnin päämääränä tulisi olla koulutuksen kehittäminen. Laukkanen (1995, Puttosen 1996 mukaan) esittää, että tärkeää olisi tietää, tuottaako evaluaatio arvoitettua tietoa päätöksentekijöille. Toiminnan arviointia nimitetään muualla usein ohjelma-arvioinniksi (programme evaluation, Shaddish, Cook ja Leviton 1991, Sechrest ja Figueredo 1993) kun halutaan osoittaa, että kyseessä ei ole esimerkiksi jatkuva seuranta (monitoring) tai yksilöiden arviointi (assessment). Suomessa tällaista ovat olleet lähinnä kokeilujen arvioinnit, mutta muutoin ohjelmien arviointia on ollut vähemmän. Kokeilujen ja ohjelmien arvioinnin odotetaan tuovan valaisua monentyypisiin kysymyksiin:

Mikä oli tulos?

Tulosten vertaaminen tavoitteisiin on yleensä välttämätön osa arviointia.

Mitä tulos tarkoittaa?

Käytännössä joudutaan aina avaamaan ja konkretisoimaan sitä, mitä esitellyillä tavoitteilla tarkoitettiin, ja mitä olisivat niiden mukaiset tulokset sekä vielä, mitä voisivat olla ne tulokset, sivuvaikutukset, joita ei tässä vaiheessa pidetä tuloksina.

Mistä hankkeessa ja sen arvioinnissa olikaan kysymys?

Arviointi antaa usein tilaisuuden lisäksi arvioitavan ilmiön valottamisen ja siinä mukana olevien ihmisten ja organisaatioiden toimintatavan erittelyn. (Takala 1995, 13-14)

Rauste-von Wright ja von Wright (1994, Puttosen 1996, 29 mukaan) ovat esittäneet kontrolloivan arvioinnin kehittämisen ehdotuksena seuraavaa:

1. Tarvitaan tietoa lähtötasosta ja edellytyksistä (input). Se, miten on edistytty, on tärkeämpi kuin itse tuotokset (output).
2. Arvioinnin tulisi kohdistua ensisijaisesti niiden tavoitteiden saavuttamiseen, joita pidetään tärkeimpinä.
3. Koulutusmuotojen tai -menetelmien systemaattinen kehittäminen vaatii tulkintaa: tuotosten pohjalta on pääteltävä, millaiset prosessin muutokset johtavat tavoiteltuihin tuotosten muutoksiin.

### **3.4 Arvioinnin toteuttaminen**

Arvioinnissa tulisi minimoida osapuolten valtasuhteiden ja riskien eroja ja poliittisissa suhteissa tulisi olla molemminpuolisen vastapainon ja kontrollin mahdollisuus. Tästä syystä arviointitoiminnassa osapuolten suhteiden tulisi olla tasasuhteiset ja molemminpuoliset. Vähimmillään tämä tarkoittaa sitä, että niiden, joita arviointi koskee, tulisi tietää kuinka ja miksi arviointia tehdään. Heillä tulisi olla mahdollisuus myötävaikuttaa arvioinnin toteuttamiseen ja saada tietoonsa sen tulokset. Toimenpiteitä tähän suuntaan on mm. se, että arvioitsijat kiinnittävät huomiota erilaisiin tapoihin suhtautua ohjelmaan, sitä koskeviin erilaisiin väittämiin, sen kontekstiin ja historiaan. Johtoryhmän tai vastaavien elinten tulee edustaa kaikkia arvioinnin kannalta keskeisiä intressiryhmiä.

*Avoimuus* on tärkeää arviointitutkimuksen metodien, metodologian ja tulosten arvioinnille. Siksi

- arvioinnin ei tule olla salattua eikä johtaa salaisiin raportteihin
- arviointiin osallistuvilla - ja varsinkin niillä joiden työtä ja näkemyksiä kuvataan - tulisi olla oikeus kommentoida arviointiraporttien tasapuolisuutta, relevanssia ja tarkkuutta.

*Riippumattomuuden* periaate on välttämätön varmistamaan sen, että arviointia pidetään puolueettomana ja uskottavana osallistujien ja muiden kohderyhmien parissa.

Siksi arvioinnin kohdistumista ei voi päättää vain yksi intressiryhmä eikä kenelläkään osapuolella ole yksipuolista veto-oikeutta määrätä arviointiraportin sisällöstä.

*Puolueettomuuden* periaatteen tarkoituksena on suojata arviointia tietyiltä harhaisuuslähteiltä ja toimeksiantajia ja muita osallistujia arviointitutkijoilta, jotka saattaisivat vaatia suurempaa painoarvoa arvostelmilleen ja suosituksilleen kuin mitä evidenssi ja argumentointi voivat taata. Siksi arvioitsijoilla ei tule olla erityistä suhdetta mihinkään intressiryhmään Mikäli mahdollista, arvioitsijoiden tulee tuoda esille kaikki se näkemyskirjo, jota tavataan arvioitavassa ohjelmassa, eikä ennakoida päätöksentekoa korostamalla tietynlaista toimintalinjaa. Arviointiraportit tulee antaa kaikkien asiasta kiinnostuneiden käyttöön arviointia ja kriittisiä kommentteja varten.

*Neuvottelun* periaatteen tulisi hallita niitä suhteita, jotka vallitsevat arviointitutkijoiden, osallistujien ja tärkeimpien kohderyhmien välillä. Neuvottelun tulisi koskea erityisesti seuraavia seikkoja: 1 miten arvioinnin rajat määritellään, 2 aineiston saatavuus ja käyttö, 3 sisäinen raportointi, 4 raporttien laajempi jakelu ja julkaiseminen.

- Arvioinnissa tulee pyrkiä vain "kohtuulliseen" tiedon keruuseen. Kaikkia keskusteluja käydään luottamuksellisesti ja jos henkilö todennäköisesti voidaan tunnistaa, asiasta on käytävä neuvottelua hänen kanssaan.

- Arvioinnin tulee vastata kaikkien ohjelmaan osallistuvien tiedon tarpeisiin ja kaikilla osapuolilla on oikeus saada omat näkökantansa mukaan arvioinnin asetelmaan

- Toimeksiantajilla ja arviointiin osallistuvilla tulee olla oikeus kommentoida raporttien tasapuolisuutta, relevanssia ja tarkkuutta. Puutteet tulee korjata.

- Kun raportissa ei enää ole huomautettavaa, ne julkistetaan tai julkaistaan sovitussa muodossa.

*Luottamuksellisuuden* periaate on tarkoitettu suojelemaan ihmisiä perusteettomalta yksityisyyden loukkaamiselta, vääristelyltä ja arvioinnin epäreiluilta seuraamuksilta antamalla heille jonkinlaisen mahdollisuuden kontrolloida sen tiedon saatavuutta ja käyttöä, jonka he tuottavat arviointia varten.

### **3.5 Arvioinnin kohteita**

Suomessa opetuksen ja koulutuksen arviointi mielletään usein suppeasti niin, että opettajien opetustaidon arviointi riittää. Suuressa osassa Eurooppaa koulutuksen arviointi nähdään niin, että sen pitäisi ulottua opiskelijoiden rekrytoinnista ja valinnoista koulutuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja opetusmenetelmiin ja edelleen valmistuneiden työhön sijoittumiseen ja työnantajien palautteisiin saakka. Kattava arviointi voi kohdistua ainakin seuraaviin kohtiin: (Hämäläinen ja Moitus 1998)

1. Yhteys muuhun koulutukseen
2. Koulutuksen tavoitteet
3. Koulutuksen sisältö ja rakenne
4. Opetus- ja oppimiskäytännöt
5. Oppimisen arviointimenetelmät
6. Opiskelijat
7. Kouluttajat ja muu henkilökunta
8. Ulkoiset puitteet
9. Laadun varmistaminen
10. Ulkoiset suhteet
11. Vahvuudet ja heikkoudet

Käytännössä on harvoin mahdollista arvioida kaikkia relevantteja asioita resurssien asettaessa omat rajansa. Arviointi tulisikin nähdä keinona vähentää kiirettä kehittämällä työtapoja ja miettimällä, mikä on olennaista ja miten nämä olennaiset tehtävät sujuvat. Tässä arvioinnissa on keskitytty kohteiden listaan viitaten arvioimaan kohtia 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 ja 10.

### **3.6 Arviointimenetelmänä toiminnallinen arviointi**

Arviointi otettiin osaksi perhehoidon mentorointi -koulutusprosessia, koska sen haluttiin tuovan uuden koulutuksen avoimeksi ja näkyväksi, ja se nähtiin mahdollisena hyvänä uutena toimintamuotona perhehoidon vahvistamiseen, ja sen toimivuuteen ja laatuun haluttiin panostaa. Arvioinnin eri menetelmistä toiminnallinen arviointi sisältää arviointikohteen aktiivisen kehittämisen, ja tämä toimi perusteluna arvioijan menetelmävalinnalle. Toiminnallisen arvioinnin tulee olla:

- avointa



- yksilöitä kunnioittavaa
  - yhteistoimintaa
  - systemaattista
  - jatkuvaa
- (Brown T. 2001).

Opetustilanteita havainnoitaessa yhtenä tarkoituksena on ollut kerätä tietoa opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksesta. Kuitenkin painopiste arvioinnissa on haluttu pitää opiskelijan aktivoitumisen havainnoimisessa, eritoten kun kouluttajat esittivät heti koulutuksen aluksi käyttävänsä konstruktiviseen oppimiseen perustuvia opetusmenetelmiä. Esitetty aktiivisen opetuksen ja oppimisen mallien soveltamisen lupaus näytti toteutuvan myös käytännössä.

Kollegiaalisuudesta saatavien hyötyjen näkyminen oppimistuloksissa on ollut tässä nimenomaisessa koulutuksessa lähtökohdiltaan poikkeuksellisen haastavaa, sillä koulutusta organisoiti ei-pysyvällä hankerahoituksella toimintaansa kolme vuotta sitten aloittanut lastensuojelun kehittämissyksikkö, ja toteutus on yhteistyötä Kuopion yliopiston ja Savonia-ammattikorkeakoulun välillä. Eri tahojen kesken ei ole ollut pitkäaikaista koulutustoimintaa, vaan pikemminkin tilannetta voi kuvata usean eri organisaation yhteistyön kokeiluksi.

### **3.7 Arviointiaineiston kerääminen**

Arvioinnin toteuttaja havainnoi koulutusta osallistumalla kaikkiin kuuteen lähiopetuspäivään sekä koulutuksen jälkeiseen mentorointitreffit -päivään, teki muistiinpanoja ja teki joitain arviointia tarkentavia lisäkysymyksiä keskusteluissa ja tehtävänpurkujen yhteydessä. Arvioija osallistui hankkeen koulutus- ja tutkimustyöryhmän kokouksiin sekä kahteen ensimmäiseen lähiopetuspäivän suunnitteluun kouluttajien kanssa. Edellä mainitut aineistot kerättiin toiminnallisen arvioinnin menetelmällä, josta saatiin kvalitatiivista aineistoa. Toiminnallinen arviointi toteutettiin lähiopetuspäivillä käytännössä niin, että arvioija esitteli ensimmäisenä lähiopetuspäivänä koulutuksen arviointisuunnitelman osallistujille, ja esitti siihen kuuluvan arvioijan oman osallistumisen koulutukseen. Osallistumiseen liittyi kaikki se, mitä muillakin osallistujilla, mukaan lukien ryhmätyöskentely ja etätehtävien tekeminen. Tämä sai ryhmän hyväksynnän. Samoin hyväksyttiin arvioijan pyyntö saada nähtäväksi kaikki koulutuksen aikana syntyvä materiaali, johon jokaiselle osallistujalle annettiin tapauskohtaisesti mahdollisuus evätä oman tuotoksensa näkeminen, mikäli ei näe sitä suotavaksi. Kirjallinen arviointisuunnitelma esitettiin myös koulutuksen verkko-ympäristössä, ja arvioinnille avattiin kes-

kustelualue mahdollisia kysymyksiä ja arviointiin liittyvää keskustelua varten. Keskustelua arvioinnista ei verkko-ympäristössä kuitenkaan virinnyt.

Arviointiaineistoa oli myös koulutuksen verkko-oppimisympäristöön tallennetut ryhmätyöt ja keskustelut. Koulutuksen päätteeksi arvioija keräsi viimeisenä lähiovetuspäivänä osallistujilta loppupalautteen kvantitatiivisen aineiston sähköisellä lomakkeella. Loppupalautteen alustavia yhteenvedotuloksia pystyttiin tarkastelemaan ATK-luokassa välittömästi palautteenannon jälkeen. Tulokset heijastettiin dataprojektorilla seinälle ja niistä käytiin keskustelua. Arvioija kokosi loppupalautteesta yhteenvedon, jossa tulokset esitettiin pylväsdiagrammeina ja avoimet vastaukset listoina. Yhteenvedo julkaistiin verkko-ympäristöön arvioinnin avoimuuden periaatteen mukaisesti. Lisäksi arviointia varten järjestettiin kouluttajien itsearviointikeskustelu sekä koulutuksen suunnitteluvastuussa olleen hankkeen projektipäällikön haastattelu, jotka arvioija nauhoitti analysointia varten. Arvioija otti puhelimitse yhteyttä kolmeen koulutuksen keskeyttäneeseen selvittääkseen keskeyttämiseen johtaneet syyt.

Koulun toiminnan vaikuttavuuden selvittämisessä itsearviointilla on keskeinen merkitys. Radnitzky ja Shartz (1996 Takalan, 2001 mukaan) pitävät itsearviointia arvokkaana tapana tuottaa kouluyhteisön käyttöön syvällistä ymmärrystä omasta koulusta, sen käytänteistä ja vaikuttavuudesta. Itsearviointia voidaan pitää myös motivoivana tapana arvioiden sen vuoksi, että se mahdollistaa niiden ihmisten osallisuuden arviointiin, joita arviointi koskee. Osallistuminen arviointiprosessiin ja tietotuotantoon luo osallistujille tunteen omien asioiden hallinnasta, yhteisön voimaantumisen (empowerment) ja itse itsensä auttamisen ymmärtämään omaa toimintaympäristöään.

Jokaisen opettajan työn tavoitteet voidaan pelkistää neljään osaan eli 1) oppilaat oppivat hyvin 2) oppilaat voivat hyvin ja 3) työyhteisö voi hyvin ja 4) koulu toimii hyvin. Opetuksen ja kasvatuksen onnistumisen arviointi edellyttää siis tavoitteiden, mutta myös menetelmien ja arvioinnin syvällistä ymmärtämistä. Tämäkään ei täysin riitä. On tunnettava koko oppimisympäristöä laajemmin. Kysymys on opettajan toiminnan arvioinnista osana oppimisympäristöä. Itsearviointi antaa siihen erään tärkeän näkökulman. (Niemi 2007)

## 4 Mitä perhehoidon mentorointi -koulutus on?

### 4.1 Mentorointi

Kreikkalaisen mytologian tarinoissa Homeroksen kirjoituksissa kuningas Odysseus pyysi ennen Troijan sotaan lähtöä ystäväänsä Mentoria toimimaan poikansa Telemakhoksen opettajana, neuvojana ja ystävänä. Mentori-käsitteelle ei ole yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää, vaan sille annetaan eri merkitys kehityspsykologiassa, liike-elämässä ja akateemisessa ympäristössä. Levinson (Leskelän 2005 mukaan) korostaa, että mentorointi on määriteltävä muodollisten roolien lisäksi myös vuorovaikutussuhteen luonteen ja siihen liittyvien toimintojen avulla. Nakarin ym. (1998, 6-7) mukaan mentorointi on kokemusten, näkemysten ja osaamisen siirtämistä ja välittymistä henkilöltä toiselle. Mentorointi tarkoittaa sellaista ohjausta ja tukea, jota osaava, kokenut ja arvostettu senioriasemassa toimiva henkilö antaa kehityshaluiselle ja -kykyiselle nuoremmalle henkilölle. Se on myös kehitysmenetelmä, joka tähtää työuran pitkäjänteiseen ja laaja-alaiseen suuntaamiseen ja kehittämiseen. Murray (Leskinen 2005, 23 mukaan) esittää toiminnan olevan mentorointia, jos kaikki seuraavat asiat toteutuvat:

1. Kaksi henkilöä...
2. ... käyvät luottamuksellista keskustelua
3. ... pyrkien toisen henkilön tai molempien
4. ... henkilökohtaiseen kehittymiseen
5. ... tapaamisissa, joita on useita
6. ...käsitellen enemmän käytännönläheisiä kuin teoreettisia asioita
7. ... aiheesta, joka kiinnostaa erityisesti aktoria (kehittyjää).

Myös seuraavat asiat ovat mentoroinnille ominaisia (8-10):

8. Toiminta on aloitettu tekemällä sopimus kahden osallistujan kesken.
9. Myös kolmas osapuoli on mukana sopimuksessa (organisaatio tai organisoiija).
10. Kokeneempi tai taitavampi osapuoli on mentori (valmentaja, ohjaaja, konsultti) ja kokemattomampi on aktori (suojatti, kehittyjä, mentoroitava, oppija...).

Kram (Leskisen 2005, 24 mukaan) jakaa mentoroinnin kahteen päätyyppiin, 1. *työuraan liittyvään mentorointiin*, joka edistää uralla etenemistä, ja sisältää valmentamista, tukemista, suojelua, esilletuontia ja näkyvyyden lisäämistä sekä haasteellisten tehtävien antamista aktorille, jotta hän voi näyttää kykynsä, ja 2. *psykososiaaliseen mentorointiin*, joka edistää pätevyyden tunnetta, itsearvostusta, identiteetin vahvistumista ja tehokkuutta ammatissa, ja se sisältää roolimallina olemista, hyväksynnän ja vahvistuksen antamista, neuvontaa ja ystävyyttä. Jotta mentorointi voi toteutua, tarvitaan aktorin ja mentorin välille toimiva vuorovaikutussuhde, joka edistää molemminpuoleista luottamusta. Mentoroinnin olemuksen hahmottamista hankaloittaa mentoroinnin monitahoisuus. Samaa nimitystä käytetään menetelmästä, joka voi olla hyvin materialistinen, kuten uraportaissa kiipeäminen ja sitä kautta vallan ja palkan lisääntyminen, tai henkistä kasvua edistävä, esimerkiksi ajattelun kehittymiseen ja ymmärryksen lisääntymiseen tähtäävä. Clutterbuck (Leskisen 2005, 27 mukaan) lähestyy mentoroinnin olemusta mentorin roolien kautta. Hän jakaa ohjaamisen toisaalta vaikuttamistyylin ja toisaalta sen mukaan, onko kyse rationaalisesta (älyllisestä) vai emotionaalisesta tarpeesta tai tarjonnasta. Näistä dimensioista muodostuvat mentorin roolit ovat valmentaja, huolenpitäjä, neuvonantaja ja verkostokontakti. Clutterbuck toteaa, että mentorointi erottuu muista "oppimisen avustamisista" siten, että mentorin tulee pystyä toimimaan kaikissa mainituissa rooleissa liikkumalla tarpeen mukaan roolista toiseen.

## **4.2 Mentorointi perhehoitoon sovellettuna**

Koulutuksen lähtökohtana on perhehoidon vahvistaminen. Siinä koulutetaan perhehoidon ammattilaisia mentoreiksi sijaisvanhemmille. Kyseessä on ammatillinen täydennyskoulutus, joka luo perustansa osallistujien ammatillisesta osaamisesta ja kokemusperäisestä tiedosta. Osallistujien on tarkoitus päästä kiinni oppimisprosessiin, jossa ammatillinen kasvu tapahtuu vuorovaikutuksessa aktoriin, muihin osallistujiin (mentoreihin) ja lastensuojelun toimijoihin, sekä kouluttajiin. Mentorointi -koulutuksen tarpeen peruslähtökohta oli hankkeen projekti-päällikön Tarja Pitkäsen mukaan sijaisperheiden tuen tarve. Sitä tarvitaan kasvatuksellisiin haasteisiin, työn tukeen erityisesti sijaisperheen aloittaessa. ”Tuen ollessa näin vähäistä kun kuuntelee perheitä, ja sosiaalityössä aikaresurssit tiukoilla, on mietitty erilaisia tuen muotoja. Kriittisiin kohtiin pyritään tarjoamaan tukea tällaisella joustavalla mentoroinnilla”. Mentorointi on lisätuki, joka ei sinällään korvaa muita perhehoidon tukimuotoja.

Yliopisto-opetuksessa opintopisteytys tehdään koulutukselle tarkan hyväksymiskäytännön mukaan, ja koulutuksen tarkka sisältö pitää olla sitä varten tiedossa. Tarkka sisältö ei ollut arvioitavan koulutuksen alkaessa tiedossa, vaan sisältö kehittyi ja muotoutui koulutuksen myötä, koska kyseessä on pioneeriasemassa oleva koulutus joka järjestetään ensimmäistä kertaa. Näin ollen järjestämisaikatauluun ei ollut mahdollisuutta sisällyttää opintojen laajuuden mittaamista opintopisteissä. Koulutus sisälsi 6 lähiopetuspäivää sekä etätehtäviä kunkin lähiopetuspäivän välisenä aikana. Hieman totutusta poiketen koulutusta ei ole suunniteltu jatkumoksi tietyn tasoiselle ammattitutkinnolle tai työkokemukselle, vaan se täydentää asiantuntemusta, jota voisi kuvata kokemuseräiseksi ammatillisuudeksi. Pajun (2005) tapaus-tutkimuksen mukaan mentoroinnilla voidaan perhehoidossa tukea sijaisvanhempia psyykkisesti, tukea erilaista perhemallia ja vahvistaa perhehoitajan ammatillista rooli-identiteettiä.

### **4.3 Koulutuksen tavoitteet**

Koulutuksen yleiset ja yhteiskunnalliset tavoitteet voidaan määritellä seuraavasti (Hölttä 1993, Puttosen 1996, 17 mukaan):

1. Globaalit yhteiskunnalliset tavoitteet: humanismi, tasa-arvo, maailman rauha
2. Kansalliset talous- ja yhteiskuntapoliittiset tavoitteet: taloudellisen tuottavuuden lisääminen, uusien teknologioiden hyväksikäyttö, kansalaisten fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin lisääminen, työmarkkinoiden kysynnän ja tarjonnan tasapainottaminen ja kiinnostuksen lisääminen koulutukseen.
3. Koulujärjestelmän sisäiset tavoitteet: koulutuksen saatavuus, koulutusjärjestelmän ja työmarkkinoiden tasapaino, erilaisten koulutusväylien ja koulutusmahdollisuuksien tasapainoinen tarjonta, asiakkaiden tyytyväisyys ja tulosvastuu valtiolle (suoritetut tutkinnot, opintoviikot, kurssipäivät).
4. Toiminnan vaikuttavuus: taloudellinen ja laadullinen vaikuttavuus asiakas- ja sidosryhmien näkökulmasta.

Perhehoidon mentorointi -koulutuksessa pyritään yhdistämään osallistujan että perhehoidon ammatillisen kehittymisen tavoitteet. Opiskelijalle tavoitteeksi asetetaan, että hän pystyy toimimaan mentorina sijaisvanhemmalle antamalla asiantuntija-apua ja ohjausta työssä kohdattavissa haasteissa. Koulutus asettaa siis vaatimuksen henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen, jossa opitaan tuntemaan omat voimavarat ja käyttämään niitä mentorina toimiessa.

Tämä vaatii suunnitelmallista ja rajaavaa otetta, vuorovaikutuskykyä ja luottamuksellisen mentori-aktori -suhteen luomista ja siinä toimimista. Koulutuksen sisältö tukee asetettuja tavoitteita siten, että koulutuksen suorittanut on sisäistänyt mentoroinnin idean, omaksuu mentorin identiteetin ja pystyy toimimaan mentorina, tunnistaa oman osaamisen ja pystyy näkemään aktorin tuen tarpeet ja auttaa häntä vaikeista tilanteista eteenpäin. Hankkeen projektipäällikkö Tarja Pitkänen arvioi, että koulutuksesta tulisi hyötyä 1. lapset, 2. heidän biologiset vanhempansa, 3. sijaisperheet, 4. sosiaalityöntekijät työssä jaksamisen kautta kun työsarkaa jakautuu. Kokonaisuudessaan 5. lastensuojelun laatu paranisi.

#### **4.4 Koulutuksen toteuttajan tavoitteet**

Kuopion yliopiston opetuksen periaatteita ovat:

- teorian ja käytännön vuorovaikutus
- opiskelijan kriittisen ja analyyttisen ajattelun kehittyminen
- ammatti-identiteetin rakentuminen
- sosiaalityössä tieteellisen ja ammatillisen koulutuksen yhdistäminen. (Kuopion Yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitoksen laatukäsikirja 2006)

Kuopion yliopisto vastaa sosiaalityön koulutuksesta Itä-Suomessa. Tämä ankkuroi laitoksen perustehtävän sosiaalityön tutkimukseen ja opetukseen. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos noudattaa toiminnassaan Kuopion yliopiston ja sen yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan laatupolitiikkaa. Sen mukaan laitos ylläpitää sellaista laadunhallintajärjestelmää, johon nojautuen laitos voi suorittaa perustehtävänsä luotettavasti ja korkeatasoisesti. Yliopistolla on myös alueellinen tehtävä. Yliopiston yhteiskunnallinen tehtävä nousi esiin yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen arviointiprosessissa, joka toteutettiin yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Alueellisessa yhteistyössä säännöllisesti toimivien yhteistyöverkostojen lisäksi on erilaisia ajallisesti rajattuja yhteistyöverkostoja (mm. projektit). Kuntien, järjestöjen ja yritysten lisäksi yhteistyötä tehdään esimerkiksi sosiaalialan osaamiskeskusten (Itä-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus ja Kaakkois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus) ja sosiaalialan ammattikorkeakoulujen kanssa. Sosiaalityössä tavoitteena on lisäksi tieteellisen ja ammatillisen koulutuksen yhdistäminen. (Kuopion Yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitoksen laatukäsikirja).

Se, mitä opetushenkilökuntaa, opiskelijoita ja yhteiskuntaa laajemminkin kiinnostaa, on oppiaineiden oppiminen ja opiskelijoiden kognitiivinen kehitys. Pascarellan ja Terenzinin mukaan seuraavilla seikoilla on todettu olevan vaikutusta:

- aktiivinen oppiminen: opetustilanteet, joissa opiskelijat ovat aktiivisesti mukana ohjatussa oppimisprosessissa
- yhtenäiset opetussuunnitelmat: oppiaineet, joissa opetussuunnitelma on rakennettu niin, että opiskelijat voivat liittää eri kursseilla oppimiaan asioita jonkun keskusaiheen ympärille
- kollegiaaliset työyhteisöt (oppiaineeseen liittyvät akateemiset järjestelyt, jotka voivat koskea yksittäistä kurssia, tiedekuntaa, laitosta tai koulua) joissa tiedekunnalla ja opiskelijoilla on yhteiset arvot; joissa tiedekunnan jäsenet ovat jatkuvassa kanssakäymisessä toistensa kanssa; joiden rakenne ei ole tiukan hierarkkinen, ja joissa vallitsee näkyvä ”me-menki”.

Oppisisältöjen omaksumista tapahtuu siis todennäköisimmin silloin, (1) kun opiskelijat ovat aktiivisesti mukana opiskeluprosessissa, (2) kun opetussuunnitelma tarjoaa yhtenäisen, jäsenytyneen kokemuksen, jossa opiskelijoilta vaaditaan oppimiensa asioiden integroimista ja (3) kun ainelaitoksen kaikki jäsenet ovat kollektiivisesti sitoutuneet ja kommunikoiivat keskenään opetuksen ja oppimisen sisällöstä. Nämä itsestään selvät yleistyksiset muodostavat käyttökelpoiset puitteet kansallisten ja oppilaitoskohtaisten laadunvarmistusjärjestelmän arvioinnille. (Hämäläinen, K. ja Moitus, S. 1998.)

#### **4.5 Perhehoidon mentorointi -koulutuksen haasteet**

Laaja-alaisen ja moniammatillisen tiedon korostaminen on ollut keskeinen tavoite viimeaikaisissa koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa. Tämän hetken iskusanoina ovat muun muassa elinikäinen oppiminen, moniammatillisuus, laaja-alaisuus ja jatkuva kouluttautuminen ja joustavuus. (Tossavainen ja kumpp. 2000). Kokemuksen myötä asiantuntija menettää osittain formaalia, täsmällistä tietoaan ja se korvautuu näkymättömällä, informaalilla tiedoilla ja taidoilla. Bereiter ja Scardamalian (Tossavainen ja kumpp., 2000, 12 mukaan) jakavat asiantuntijan näkymättömän tiedon kolmeen lajiin: monenlainen ei-muodollinen tieto, jota käytetään tilanteissa, joissa ei ole aikaa "laskelmoida", 2) vaikutelmatieto, jossa valinta tehdään vihjeiden perusteella ja 3) itsesäätelytieto, jonka avulla itse ohjataan tekemisiä. Asiantuntijan ja ei-asiantuntijan erottaa toisistaan suurimmaksi osaksi juuri näkymätön tieto. Asiantuntijan tieto

on organisoitunut laajoina, monitasoisina ja toisiinsa kytkeytyvinä tietorakenteina ja eiasiantuntijalla tyypillisesti irrallisina tietosiruina ja faktoina.

Ammatillisten taitojen muutoksessa myös tietotekniikan käytön arvioidaan lisääntyvän viiden vuoden aikana noin kolmestakymmenestä yli viiteenkymmeneen prosenttia (Kirjonen 1997). Lastensuojelun perhehoidossa tietotekniikan hyödyntäminen on melko vähäistä. Internet ja kotitietokoneet avaavat kuitenkin runsaasti mahdollisuuksia ainakin verkostoitumiseen ja yhteydenpitoon, tiedon jakoon, koulutustarkoituksiin ja sähköisten palveluiden hyödyntämiseen. Perhehoidon mentorointi -koulutuksen suunnittelijoiden ja samoin kouluttajien arvio ennen koulutuksen käynnistymistä oli, että tietotekniikan hyödyntämisessä voi nousta esteitä ja vastustusta, koska kaikki perhehoitajat eivät ole tottuneet sitä käyttämään, eikä tietokonetta ja internet-yhteyttä välttämättä jokaisesta sijaiskodista löydy. Toisaalta kodin laajakaistayhteydet tuovat erityisen ammatillisen ja kasvatuksellisen haasteen, kun perheessä on sovittava rajat ja pelisäännöt tietokoneen käytölle ja internetistä katsottavalle ja ladattavalle materiaalille.

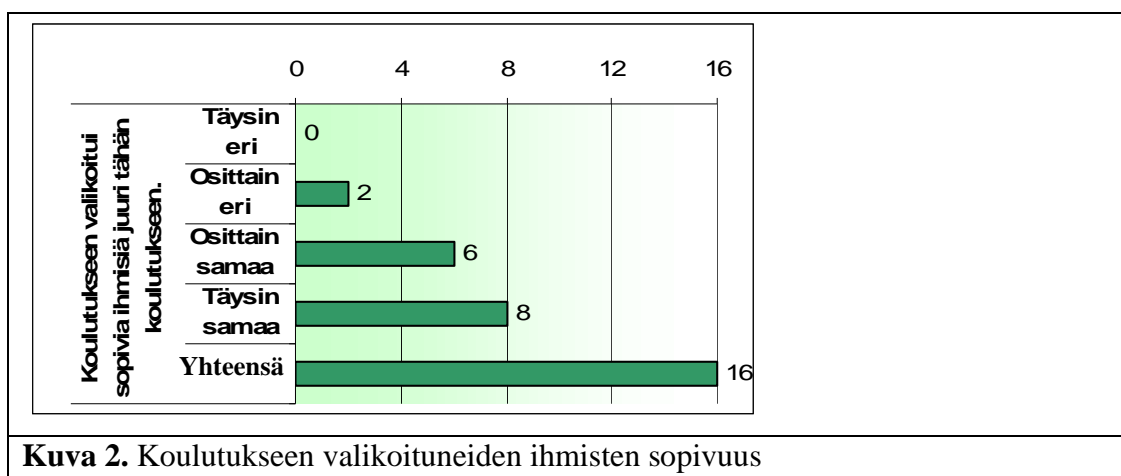
## **4.6 Valintaprosessi**

Alkusyksystä v. 2006 alkavaan koulutukseen ryhdyttiin Pohjois-Savon lastensuojelun kehittämissyksikössä rekrytoimaan osallistujia kevään 2006 aikana. Ryhmän valintaprosessin keskeiseksi resurssiksi osoittautui toimijaverkosto ja verkostotyö. Yksikköön on toiminnan kautta kerätty toimijoiden yhteystietoja, ja yksikön työntekijät ovat toimineet pitkään lastensuojelun perhehoidon piirissä ja työn kautta heille on muodostunut laaja-alainen tuntemus Pohjois-Savon perhehoidon toimijoista. Koulutusta markkinoitiin heille kirjeitse ja sähköpostitse, ja viisi osallistujaa mainitsi ilmoittautuneen sen perusteella. Lisäksi kehittämissyksikön työntekijä otti yhteyttä puhelimitse kymmeneen sellaiseen toimijaan, jotka hän ajatteli sopivaksi osallistujaksi koulutukseen. Kolme osallistujaa mainitsi yksikön järjestämän koulutus- ja ryhmäyötapaaamisen vaikuttaneen eniten mukaantuloon. Kaksi osallistujaa arvioi kehittämissyksikön työntekijän suoran yhteydenoton ratkaisseet ilmoittautumispäätöksen. Ensimmäisellä tapaamisella jokainen sanoi tunteneensa ainakin yhden osallistujan entuudestaan. Osallistujien palautekyselyn mukaan hakumenettely oli toimiva 12 vastaajan mielestä 16:sta. Osittain samaa mieltä oli 3 ja osittain eri mieltä yksi vastaaja.



Yksi osallistujista toi esiin esimerkin, että pienen paikkakunnan lastensuojelusta vastaava sosiaalityöntekijä ei sovellu kovinkaan hyvin toimimaan mentorina oman kunnan sijaisvanhemmille. Mentoriksi ei siis sovellu henkilö, joka esim. työnsä puolesta on osallistunut lapsen sijoitusprosessiin ja joka on sitä kautta "sisällä" lapsen asioissa ja hänen verkostossaan.

Kun osallistujia pyydettiin arvioimaan ryhmään valikoituneiden ihmisten sopivuutta koulutukseen, mielipiteet jakautuivat jonkin verran. Kuva 2 havainnollistaa, että puolet vastaajista (n=16) näkivät valinnan onnistuneet täysin. Kaksi vastaajaa oli osittain eri mieltä valintojen onnistumisesta, ja osittain samaa mieltä oli kuusi vastaajaa.



Arvio oli samansuuntainen, kun koulutuksen sopivuutta itselle pyydettiin arvioimaan. Viisi arvioi koulutuksen olleen ”juuri minulle sopiva”, yhdeksän vastaajaa oli osittain samaa mieltä ja yksi oli osittain eri mieltä. Koulutusta suunniteltaessa pohdittiin, toimiiko ryhmä jos siihen valitaan sekä perhehoitajia että sosiaalialan ammattilaisia. Kun vastaajilta pyydettiin asettumaan itse valitsijan rooliin jälkikäteen, niin yli puolet ottaisi molempia tasapuolisesti. Viisi vastaajaa valitsisi pääosin perhehoitajia ja yksi vain perhehoitajia. Eri ammattiryhmien yhteistoimintaa kuvattiin sanoilla hyvin/oikein hyvin/hienosti (7 vastaajaa), sekä kriittisemmin ”Päällisinpuolin ihan hyvin. Kuulostelua, varovaisuutta.” ja ”Perustyö koulutettavilla hyvin erinlaista. Ymmärrys perhehoitajan arjesta on todennäköisesti kuitenkin hieman vierasta. Moniäänisyys ja lastensuojelu palveluketjujen eri tarpeet mentorointiin ei välttämättä aina kohdanneet..”. Toisaalta avarakatseisuutta ja toisten kunnioitusta korostettiin vastauksissa. Sukupuolten tasa-arvoa ei pystytty valinnassa noudattamaan, vaikka se olisi osallistujienkin mukaan tavoiteltavaa. Ryhmässä oli kaksi miestä ja 21 naista. Kahta lukuun ottamatta kaikki valitsisivat ryhmään miehiä ja naisia tasapuolisesti. Yksi perustaisi vain naisten ryhmän ja yksi vain miesten ryhmän. Ryhmä oli yhden mielestä liian suuri, mutta kaikkien muiden vastaajien mielestä sopivan kokoinen. Lähiopetuksen yhteydessä keskusteluissa miesten parempi mukaan ottaminen nähtiin jopa kriittisenä tekijänä perhehoidon vahvistumiselle ja sijaisperheisiin sijoitusten onnistumiselle.

## 5 Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi

Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä koulutuksen ja kehittämisen toimenpiteillä, opetuksella, ohjauksella ja muilla saadaan aikaan. Tutkimuksessa koulutus määritellään vaikuttavaksi silloin, kun organisaatiolle sekä yksilön kehitykselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet on saavutettu hyvin., Puttonen teoksessa käsitellyn Bagnallin (1994) havaintojen mukaan *koulutuksen vaikuttavuuden (educational effectiveness)* maksimointi edellyttää

1. Tavoiteltujen koulutustuotosten erittelyä päämäärinä ja tavoitteina.
2. Koulutuksen seurausten käsittelyä siten, että se maksimoi haluttujen päämäärien saavuttamista
3. Koulutuksen arviointia ja sen sisällyttämisen oppimisen arviointia, ts. sitä, mitkä halutut päämäärät ovat toteutuneet todellisina koulutuksellisinä tuotoksina tai näiden tuotosten seurauksena.

*Koulutuksen tehokkuuden (educational efficiency)* maksimointi puolestaan edellyttää Bagnallin mukaan, että

1. Kaikki koulutuksen toiminnot on ohjattu saavuttamaan tietyt halutut erityistavoitteet.
2. Sellaiset koulutuksen toiminnot, jotka johtavat muihin kuin haluttuihin tavoitteisiin, minimoidaan.
3. Koulutusta arvioidaan sen mukaan, 1) Mitkä halutut tavoitteet on saavutettu koulutuksen toimintojen tuloksena. 2) Eritellään kaikki koulutuksen kustannukset. Koulutuksen onnistumista arvioidaan koulutuskustannusten nousuna ja laskuna suhteessa haluttuihin tavoitteisiin.

Koulutuksen tehtävänä voidaan siis nähdä olevan maksimoida ihmisten inhimillisen pääoman arvoa entistä tehokkaammilla ja vaikuttavammilla tavoilla, jotta saavutetaan yksilöllisten ja yhteisöllisten hyötyjen päämäärät. (Puttonen 1996, 15-17)

Koulutuksen *taloudellista vaikuttavuutta* voidaan tarkastella kolmella tasolla:

1. Yhteiskunnan tasolla kyse on koulutuksen vaikutuksista taloudelliseen kasvuun.
2. Työelämässä vaikutukset näkyvät yrityksen tai muun organisaation tuottavuudessa.
3. Yksilötasolla vaikutukset ilmenevät koulutuksen avulla saavutettavina tuottoina.

Puttonen tuo esiin Höltän (1993) näkemyksen siitä, että koulutuksen *yksilölliset vaikutukset* liittyvät henkisen pääoman kasvuun. Koulutuksen katsotaan lisäävän yksilön henkistä ja aineellista hyvinvointia ammatillisen suorituskyvyn ja tuottavuuden parantumisen ja työmarkkinoilla näistä ominaisuuksista maksettavien parempien ansioiden kautta. Puttonen viittaa myös Koron (1993) toteamukseen, että suhteellisen lyhyetkin opintokokonaisuudet voivat edistää opiskelutaitojen ja -valmiuksien kuten itseohjautuvuuden paranemista. (Puttonen 1996, 23-24.)

## **5.1 Toimintamalli**

Hankkeen toimintamalli on monin paikoin verrattavissa kesäyliopistoihin. Kesäyliopistojen toimintaa pyörittää pieni organisaatio joka koostuu tavallisesti rehtorista, muutamasta koulutussuunnittelijasta ja toimistosihteeristä. Vakinaisesti palkattuja opettajia ei ole lainkaan, vaan heitä otetaan kullekin kurssille erikseen. Myös hankkeen koulutusorganisaatio oli tällainen kevyt organisaatio, joka Mattilan (2002, 104) mukaan mahdollistaa nopean reagoinnin uusiin tarpeisiin. Hallinto organisoituu eri paikkakunnilla eri tavoin, mutta tavallisesti taustaorganisaationa toimii yhdistys, ja taustaorganisaationa on säätiö tai maakunnallinen organisaatio kuten tämän hankkeen Pohjois-Savon lastensuojelun kehittämissyksikkö. Toimintamalli mahdollistaa tuotekehittelyn ja eräänlaisena koulutusstudiona toimimisen.

## **5.2 Oppimisen edellytykset**

### **5.2.1 Oppimisympäristö**

Oppimisella ymmärretään suhteellisen pysyviä muutoksia yksilön kompetenssissa, joka syntyy yksilön yhteistoiminnassa ympäristön kanssa. Tällaisessa oppimisajattelussa painottuvat oppimisen tavoitteellisuus, konstruktivisuus, tilannesidonnaisuus ja sosiaalinen luonne. Opiskelijan ajatellaan rakentavan omaa kompetenssiaan vallitsevissa olosuhteissa (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001). Oppijan oppimis- ja ongelmanratkaisustrategiat on tärkeä tuntea. On myös huomattava, että opiskelijan oppimistavoitteet, käsitykset, skeemat ja oppimistrategiat ovat monisyisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Mitä opitaan milloinkin, heijas-

tuu ihmisen toimintaprosessissa. Oppiminen on aina myös kontekstisidonnaista. Yksilön itsearvostus säätelee ratkaisevasti sitä, missä määrin hän on valmis kokeilemaan uusia toimintamalleja ja strategioita ja yleisemmin toimimaan omaa elämäänsä ohjaavana subjektina. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, Puttosen 1996, 24 mukaan.)

Erityistä mielenkiintoa koulutus herättää siinä mielessä, että se on ilmeisesti ensimmäisiä Kuopion yliopiston ja Savonia-ammattikorkeakoulun yhdessä pitämiä koulutuksia. Laitosten välistä yhteistoimintaa on suunniteltu tiiviisti viime aikoina, ja Kuopioon ollaan rakentamassa yhteistä kampus-aluetta. Yhteistyö tulee siis koulutusten järjestämisessä lisääntymään. Sekä osallistujat että molemmista organisaatioista tulevat kouluttajat näkivät yhteistyön toimivana ja hyvänä ratkaisuna. Osallistujille esitettiin loppukyselyssä väittämä ” Kouluttajista toinen edusti yliopistoa ja toinen ammattikorkeakoulua. Miten koet tämän yhteistyön vaikuttaneen koulutukseen?”. He vastasivat seuraavasti:

- *Eri puolet asioista tulivat esille.*
- *Uskoisin, että positiivisesti.*
- *taas eri näkökulma, joka laajentaa katsantakantaa*
- *hyvin pelasivat yhteen. -pidän tärkeänä myös sitä, että arvioija on ollut koko ajan mukana siis prosessissa mukana ja tämäkin lomake on näin helppokäyttöinen*
- *ei liene taustalla merkitystä ? enempi asenteella toimia yhdessä? Ihan hyvä että yhteistyössä tehdään ... jos ei toisella aikaa vaikkapa koulutuksen suunnitteluun tms. niin toisella sitten paremmin paneutua??*
- *Positiivisesti*
- *Koulutus nivoutui mukavasti käytäntöön. Toisaalta luennoilla esiteltiin myös lähteitä ja käytettiin teoreettista aineistoa, joka on hyvä, kun haluaa itsenäisesti rauhassa syventyä asioihin.*
- *Moniammatillisuus varmaan ihan hyvä, en ainakaan näe ongelmaa siinä.Vielä mietitytti perhehoitajan äänen osuus vaikka koulutusosuudessakin...Se vertaisuus liittyen tulevaan tehtävään...*
- *toisiaan täydentävästi vaikka yliopistollisuus korostui*
- *Ok!*
- *Hyvin. Loi asialle hyvän ja vakuuttavan pohjan. Esikuvallista myös mentorointiin nähden.*
- *Tieto syventyy yliopisto teorian kautta. Käytännön läheisyys ammattikorkeakoulusta.*
- *Hyvä käytäntö, toimi hyvin*
- *molempien asiantuntemusta tarvitaan. Kummastakin opinahjosta valmistuu ammattilaisia alalle, joten vuoropuhelu on perkkästäään hyvä asia.*

- *Ei haitannut, kumpikin olivat hyvin ihmisinä läsnä koulutustilaisuudessa, koki tasavertaisuutta, ei saneltu asioita ylhäältä käsin.*

Osallistujapalautteen (n=16) mukaan väittämään ”Koulutuksen järjestelyt olivat onnistuneet” täysin samaa mieltä oli 13 vastaajaa ja osittain samaa mieltä 3 vastaajaa.

## 5.2.2 Metakognitiiviset taidot

Oppimisprosessin intentionaalista säätelyä on luonnehdittu usein metakognitiiviseksi ja samalla pyritty erittelemään sen taidolliset ja tiedolliset alueet. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitoja. Metakognitiiviset tiedot ovat omia kognitiivis-emotionaalisia prosesseja koskeva tietoa; sen ohessa, että tiedämme, voimme tietää, että tiedämme. Metakognitiivisten tietojen pohjalta opiskelija tai työntekijä voi reflektoida ja oppia säätämään omaa toimintaansa. Tavoitteellisen oppimisen säätelyssä yhä enemmän onkin alettu korostaa itse reflektion merkitystä (esimerkiksi Rauste -vonWright & vonWright 1994). Hyvä oppija laajentaa käsityksiään ja lisää yhä abstraktimpia tietorakenteita kehittämällä näin ajatteluaan ja uusia ajattelun välineitä (metataitoja). Tällainen opiskelija myös havaitsee paremmin sellaiset tilanteet, joita ei ymmärrä ja alkaa etsiä tietoa. Opiskelija, jolla ei ole kehittyneitä oppimisen taitoja, yrittää ratkaista vain yksittäistä eteen tulevaa ongelmaa. (Tossavaisen & kumpp. 2000, 15). Opiskelutaitojen ja -valmiuksien seurauksena oppiminen tehostuu. Oppiminen puolestaan auttaa yksilöä sopeutumaan uudella tavalla ympäristönsä haasteisiin ja ongelmiin, minkä seurauksena myös koulutuksesta saama hyöty voi kasvaa. (Puttonen 1996, 24).

## 5.2.3 Osallistujien ammatti- ja koulutustaustat

Koulutuksen aloitti 6 sosiaalityöntekijää, 2 perhetukikeskuksen ohjaajaa, 8 päätoimista perhehoitajaa/sijaisvanhempaa, 1 perhepäivähoitaja, 1 ravitsemuspäällikkö, 1 järjestötoimija, 1 koulutussuunnittelija ja 1 pastori.

Osallistujien koulutustaustoissa merkittävää oli niiden moninaisuus. Useimmat suoritettut tutkinnot olivat sosiaalialalta ja muutama kasvatusalalta. 10:lla oli akateeminen loppututkinto, ja yhdellä ammattikorkeakoulututkinto ja kahdella sosionomin opinnot olivat käynnissä. Seitsemällä oli ammattitutkinto. Osallistujajoukko koostui siten osallistujista, joilla osalla oli koulutuksensa puolesta opiskelunvalmiudet ylempään tai alemaan korkeakoulututkintoon, ja

osalle tämän tason opiskelu ei ollut aiemmin tuttua. Yhdistävin tekijä osallistujien koulustaustoissa oli sijaisvanhemmuuteen valmentava PRIDE-koulutus, jonka oli käynyt kahta lukuun ottamatta kaikki osallistujat. Sijais- tai tukiperheenä toimimisesta oli omakohtaista kokemusta kolmellatoista osallistujalla. Seitsemän osallistujaa toimi päätoimisena perhehoitajana tai sijaisvanhempana. 11 osallistujaa toimi ammattilaisina sosiaalialalla. Yhteistä heillä päätoimissaan on työskentely erityistarpeita vaativien lasten kanssa. Neljä muilla aloilla toimivat kuuluvat myös tähän ryhmään, sillä jokaisella heistä on kokemusta perheessä asuvista sijaislapsista. Osallistujat edustivat iältään ja työkokemukseltaan erilaisia ryhmiä. Seitsemän heistä oli 25–39 -vuotiaita, yksitoista nelikymppisiä ja neljä 50-vuotiaita tai yli.

### 5.3 Ohjausprosessi

Perhehoidon mentorointi -koulutuksessa on tarkoituksena, että osallistujat täydentävät osaamistaan elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Oppiminen katsotaan olevan merkitysten antamista, kokemuksen ymmärtämistä ja tulkintojen tekemistä. Osallistujiksi valituilla on kaikilla kokemusta lastensuojelun piirissä tehtävästä työstä, ja oppiminen nähdään prosessina, jossa omat kokemukset saavat uusia tulkintoja ja merkityksiä. Uudet tulkinnat ohjaavat edelleen ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Tehokas oppiminen edellyttää kykyä omakohtaiseen kokemiseen, kykyä refleктоivaan havainnointiin, kykyä muodostaa abstrakteja käsitteitä ja yleistyksiä ja kykyä aktiivisesti kokeilla asioita uusissa tilanteissa. Kyvyt sijoittuvat kahdelle dimensiolle: **konkreetti-abstrakti** eli ymmärtämisen dimensio ja **aktiivinen-reflektiivinen** eli muuntamisdimensio. Kokonaisvaltaisen oppimisen perusta on kokemuksen ja teoriaopetuksen yhteen liittäminen ja niiden konstruointi. Käytäntö, reflektointi, teoria ja toiminta kuuluvat oleellisesti ammatilliseen kehittymiseen. (Kolbin 1984 Tossavainen & kumpp., 14 mukaan)

Reflektiivisyys on keskeinen tekijä kokemuksellisessa oppimisessä. Sanana se viittaa peilistä heijastuvaan kuvaan, ja syvällisemmin sen voi tulkita asioiden peilaamiseksi aikaisempaan kokemukseen. Tämä voi olla aktiivista tutkiskelua, asioiden pohdintaa yksin tai ryhmässä yhteistoiminnallisesti. Reflektiiviseen asenteeseen ja ajatteluun liitetään usein myös epäilevä, hämmästelevä, päätöksentekoa pitkittävä asenne, uusien näkökulmien haeskelu ja tutkiva mieli. Reflektiivisyys on siis aktiivinen tutkimus- ja löytämisprosessi, joka johtaa ennalta odottamattomaan lopputulokseen. Tällä on yhtymäkohtia reflektiiviseen ammattikäytäntöön, jossa oleellista on oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuva arviointi eli itsereflek-

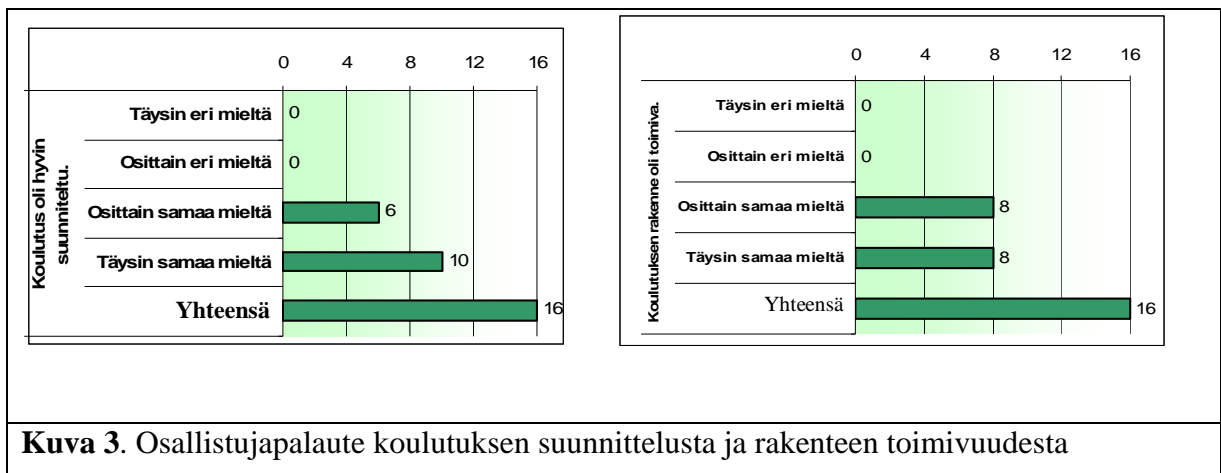
tio sekä oman työn ja työyhteisön tutkiminen tavoitteena toiminnan kehittäminen tai muuttaminen. (Ojanen 1997 Tossavaisen & kumpp, 14 -15 mukaan)

Perhehoidon mentorin on tärkeä sisäistää reflektiivisyys kantavana ajatuksena omassa toiminnassaan. Kun mentori toimii vuorovaikutuksessa aktoriin, on hänen antinsa nimenomaan mutusteltua, tulkittua eli refleктоitua kokemusta, jonka hän esittäessään aktorille antaa tälle eväitä peilata ja ymmärtää omia kokemuksiaan sijaisvanhemmuudesta, jotka ovat hänelle ehkä uusia ja hämmentäviä. Edelleen mentorin tärkeänä antina aktorille on siirtää reflektiivisyyden osaamista ja käyttämistä omassa toiminnassaan.

Perhehoidon mentorin käytännöllisen tiedon reflektointi voi tapahtua eri tasoilla, joille on yhteisenä nimittäjänä dialektisuus; se katsoo sisäänpäin omiin ajatuksiin ja ulospäin tilanteisiin, jossa toimitaan. Niikko (1995, Tossavaisen & kumpp. , 15 mukaan) jakaa reflektion tekniseen, praktiseen ja kriittiseen reflektioon. Tekninen reflektio liittyy toiminnan keinojen tehokkuuteen saavuttaa tiettyjä päämääriä, jotka eivät ole avoimia kriittiselle tarkastelulle ja muuntelulle. Praktinen reflektio sallii avoimesti tutkia keinoja, tavoitteita ja toiminnan taustalla olevia oletuksia ja tuloksia. Kriittinen reflektio sisältää teknisen ja praktisen reflektion, mutta myös pohdinnan moraalista ja eettisistä periaatteista sekä kysymyksiä suhteessa ammatillisen toiminnan oikeutukseen, poliittiseen, sosiaalis-taloudellisiin tai sosiaalista eriarvoisuutta aiheuttaviin kysymyksiin.

Perhehoidon mentorointi -koulutuksen rakenteena oli 6 lähiopetuspäivää, jotka sisälsivät aina 1-2 luento-osuutta ja ryhmätyöskentelyä, jotka sisälsivät keskustelua ja oppimistehtäviä. Lähiopetuspäivien välissä työstettiin välitehtäviä, jotka sisälsivät keskustelua ja pohdintaa, tiedonhankintaa ja neljän tuotosten tekemistä. Ryhmäläisille ehdotettiin ideaa verkko-oppimisympäristön hyödyntämisestä, ja se sai osallistujien hyväksynnän, vaikka useimmat eivät olleet käyttäneet verkko-oppimisympäristöä aiemmin. Koulutuksen verkko-ohjauksessa hyödynnettiin Kuopion yliopiston Moodle -oppimisympäristöä. Yliopiston käytössä Moodle on ollut käytössä kaksi-kolme vuotta. Savonia-ammattikorkeakoulu linjaa vuoden 2007 toimintasuunnitelmassaan seuraavasti: *"Verkko-oppimisympäristöksi otetaan 2007 Moodle, jota kehitetään yhteistyössä Kuopion yliopiston kanssa. Uusia verkko-ohjausta kehittäviä kansallisia ja kansainvälisiä hankkeita käynnistetään."* Arvioijalla oli arvioinnin lisäksi työtehtävänä koulutuksessa ATK-koulutusosuuden pitäminen ja Moodlen käytön tuki ja opastus. Käytännössä lähiopetuspäivien ulkopuolella osallistujat tukeutuivat Moodlen käytön ongelmatilanteissa enemmän toisiin ryhmäläisiin kun järjestettyyn atk-tukeen.

Toisena lähiopetuspäivänä pidettiin ATK-koulutus Moodlen käytöstä. Lähiopetuspäivien tarkka sisältö suunniteltiin kouluttajien palaverissa opetuspäivien välissä. Osallistujien antamasta loppupalautteesta käy ilmi, että he olivat tyytyväisiä koulutuksen suunnitteluun ja rakenteeseen. (kuva 3). Avoimissa vastauksissa koulutuksen suunnitelman kehittämiseksi esiin tuli käytännön toiminnan tuomista enemmän esiin: ” Muutama päivä voisi olla lisää lähiopetuspäiviä, jolloin harjoiteltaisiin mentorointia käytännön tilanteilla. Draamalla, jolloin eläydytään eri rooleihin.” ” käytännön hyviä kokemuksia mentoroinnista vaikkapa paneelityyppisesti.” ” Miten eri kunnissa/sos.toimi ollaan valmiita hyödyntämään mentoreja? -> esim. joku jostakin kunnasta kävisi puhumassa.”



**Kuva 3.** Osallistujapalaute koulutuksen suunnittelusta ja rakenteen toimivuudesta

Rakenteen kehittämiseksi kysytyssä avoimissa kommentteissa mielipiteet jakaantuivat aikajänteen osalta, ja välitehtävien toimivuutta arvioitiin jonkin verran kriittisellä otteella. Kolme otetta vastauksista: 1. ”Lähiopetuspäivät tiivimmällä aikavälillä vaikka kolmen viikon välein. Tai ”vaativammat” välitehtävät jotka kannattelisivat prosessia paremmin”. 2. ” Koulutuspäivät voisi olla lyhyemmällä ajanjaksoilla ja ehkä useampana päivänä koska asiaa on paljon. Välillä voisi perhehoitajat olla ryhmänä ja sosiaalityöntekijät ryhmänä jne”. 3. ” Useampi päivä ja väliin prosessia tukevia ”kasvutehtäviä”.

Kouluttajat veivät opetusta eteenpäin oppimistehtävillä, joiden aihealueita olivat oman osaamisen ja kehitystarpeiden itsearviointi, perhehoitajien haasteet, ammatti-identiteetti ja työssä jaksaminen ja vuorovaikutustilanteet. Ensimmäistä yksilötehtävää lukuun ottamatta tehtävänannoissa ohjattiin pienryhmätyöskentelyyn. Tuotokset käytiin läpi koko ryhmän kesken. Tuotoksista oli tehtävä sähköinen versio, joka piti tallentaa verkkooppimisympäristöön. Kysyttäessä oppimistehtävien merkityksen selkeyttä vastaukset olivat valtaosin myönteisiä. Oppimistehtävät olivat edistäneet mm. ”asioiden tutkiskelua eri näkö-



kulmista”, ”itsensä reflektointia”, ” Syvempää ymmärrystä perhehoidosta, lastensuojelun kentästä ja mentoroinnista.” ja ”atk-taitoja”. Oppimateriaalissa oli toimivaa mm. sen saatavuus Moodlesta, selkeys, ryhmätyöt ja asiantuntijuus. Toisaalta Moodle verkko-ympäristö sai muutamia mainintoja toimimattomuudesta.

Osallistujat olivat varsin tyytyväisiä ryhmäytymisen huomioimiseen. ” Ryhmätyössä tutustui toisiin. Aikaa ei jäänyt kovin paljoa vain ryhmäytymisen lisäämiseen. Ryhmässä oli kyllä positiivinen ryhmähenki heti alusta lähtien.” Kouluttajat toivat kuitenkin toisen koulutuspäivän suunnittelupalaverissa esiin, että ensimmäisellä tapaamisella sosiaalityöntekijät olivat olleet luokassa aktiivisia keskustelijoita ja perhehoitajat olivat jääneet taka-alalle. Kouluttajat sopivat keskittyvänsä perhehoitajien huomioimiseen. Ryhmien muodostamisessa vastuu päätettiin antaa ensisijaisesti osallistujille itselleen. Ryhmä ottikin vastuun, ja päättyi muodostamaan moniammatillisesti koottavia pienryhmiä. Yhden osallistujan näkemys ryhmäytymisen huomioimisesta loppupalautteessa oli: ”Omaan pienryhmään riittävästi mutta kaikkien kanssa ei tullut juurikaan tuttuutta muutoin kuin yleisessä keskustelussa. Toiset oli enemmän äänessä kuin toiset vaikka ajatuksia olisi ollut varmaan kaikilla. Persoonallisuus asia johon kouluttajilla varmaan vaikea vaikuttaa.” Ryhmäytymisen haastavuus sai myös huomiota: ” Aika iso porukka ja hajallaankin. Kokonaisuena ryhmä kai ei koskaan paikalla, joten ryhmäytymisen lähes mahdotonta...”

Ryhmän koko 22 henkeä koettiin loppupalautteen mukaan yhtä vaille yksimielisesti sopivaksi. Oppimistehtävät olivat pääosin pienryhmätyöskentelyä. Avoimissa vastauksissa tuotiin esiin että oppimistehtävät olivat edistäneet **dialektisuutta**; ”keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja”, ”kokonaisuuksien huomioimista” ja yhdessä tekemisen taitoja”, ”lisännyt verkkooppimista”, ”vuorovaikutustaitoja” ja ”toisten kunnioittamista”, sekä **reflektiivisyyttä**; itsensä reflektointia, ” Prosessin sisäistämistä ja tiedon hankintaa/pohdintaa.”, ” omaa prosessointia ammatillisesti ja itsensä kehittämistä”, ” Syvempää ymmärrystä perhehoidosta, lastensuojelun kentästä ja mentoroinnista.” sekä ” atk-taitoja”. Yksi vastaajista kiteytti tehtävien auttaneen ” Ymmärtämään miten moninaisten asioiden kanssa se tavallinen sijaisperhe jouuu tekemiseen tälle saralle lähdettyään.”. Oppimateriaalissa toimivaa oli selkeys, saatavuus verkosta, valaisevat esimerkit, keskustelut ja ”teoria oli kohdallaan”. Ei toimivaksi oli kolme vastaajaa kokenut Moodlen käytön ja yksi toivoi sitä käytetyn enemmän, yksi nimesi jotkut välitehtävät ja yksi kaipasi joitain aiheeseen liittyviä kirjoja joita olisi voinut suositella luettavaksi. Koulutukseen kaivattiin **konkreettista dimensiota**. Koulutussuunnitelmaa ehdotettiin kehitettävän: ” Muutama päivä voisi olla lisää lähiopetuspäiviä, jolloin harjoiteltaisiin

mentorointia käytännön tilanteilla. Draamalla, jolloin eläydytään eri rooleihin.”, samoin koulutusrakennetta: ” Mentori-aktorisuhteen rakentaminen koulutuksen aikana” ja ” enemmän puhetta kokemuksista ja/tai harjoituksia”. Tarja Pitkäsen mukaan koulutuksen suunnitelmas- sa oli aluksi mukana mentorisuhteessa toimiminen eli osallistujat olisivat päässeet kokeile- maan mentorointia käytännössä, mutta tästä suunnitelmasta luovuttiin, koska mentoroinnin toimintamallia ei ollut olemassa ja sen järjestäminen todettiin vaikeaksi käytössä olevaan aikaan ja resursseihin nähden.

## **5.4 Koulutuksen konkreettiset tulokset**

Koulutuksesta valmistui 19 mentoria. Kolme osallistujaa keskeytti koulutuksen. Koulutus loi uuden tukimuodon perhehoitajille, ja käynnisti mentorointitoiminnan Pohjois-Savossa. Kun mentoreiden lukumäärää suhteutetaan Pohjois-Savossa toimivaan reiluun 200 sijaisperhee- seen, voi laskennallisesti sanoa että mentori on saatavissa kerrallaan lähes joka kymmenen- nelle sijaisperheelle. Koulutusprosessissa syntyi lisäksi sopimusmalli mentori-aktori – suhteen asiakirjaksi, mentori-esite, ja dokumentaatio koulutuksesta verkko-ympäristöön sekä koulutuksen arviointi. Koulutus sai tunnettuutta ja näkyvyyttä kahden paikallislehden artik- kelien myötä sekä Pohjois-Savon lastensuojelun kehittämissyksikön aktiivisen koulutusesitte- lyn myötä yhteistyötapaamisissa, seminaareissa, muissa koulutustilaisuuksissa ja www – sivuilla.

## **5.5 Vaikuttavuus yksilötasolla**

### **5.5.1 Orientaatio**

Mentoriksi ryhtymistä on tutkittu jonkin verran. Allen, Poteet, Russell ja Dobbins (Leskelän 2005, 32 mukaan) ovat havainneet, että sisäinen kontrolli ja eteenpäin pyrkiminen ovat omi- naisuuksia, jotka liittyvät aikomuksiin ryhtyä mentoriksi. Allen, Poteet ja Borroughs (Leski- sen 2005,32 mukaan) esittävät seitsemän kategoriaa, jotka kuvaavat *itseän kohdistuvia* syitä ryhtyä mentoriksi:

- mielihyvä, kun näkee toisen menestyvän tai kehittyvän
- vapaan saaminen muilta tehtäviltä mentoroinnin ajaksi
- henkilökohtainen halu työskennellä muiden kanssa

- oma samanaikainen kehittyminen ja oppiminen
- sellaisen aiheen saaminen, josta voi olla ylpeä
- halu voida vaikuttaa toisiin
- toisilta saatu arvostus

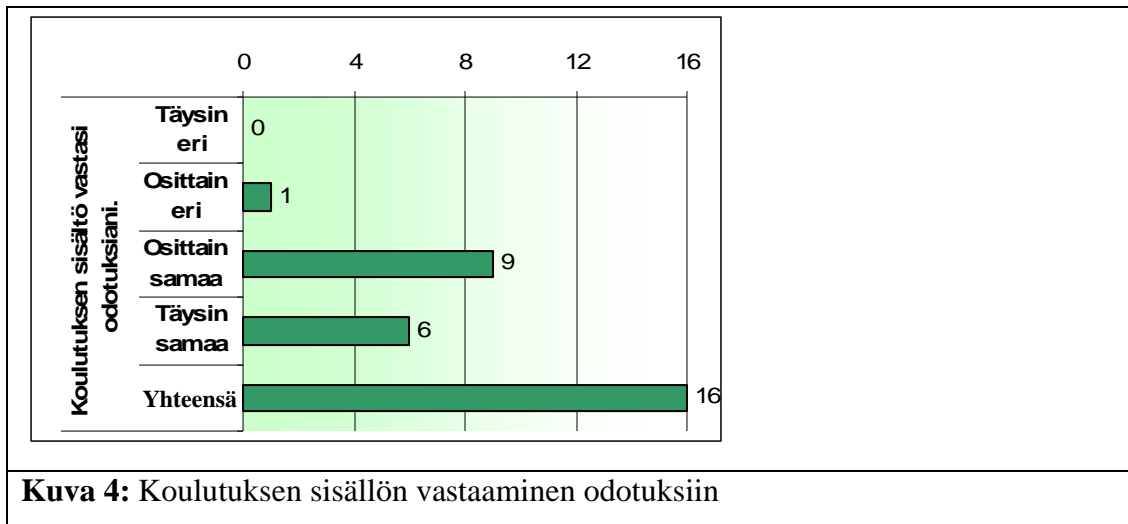
Allen, Poteet ja Borroughs (Leskisen 2005,32 mukaan) ovat päätyneet kuuteen kategoriaan, jotka kuvaavat *toisiin kohdistuvia* syitä ryhtyä mentoriksi:

- halu siirtää tietoa toisille
- halu kehittää ammattitaitoista henkilöstöä
- yleinen halu auttaa muita
- halu auttaa toisia menestymään
- halu auttaa vähemmistöjä tai naisia nousemaan uralla
- etujen syntyminen organisaatiolla

Yksi koulutukseen osallistuja kiteytti ensimmäisellä tapaamisella tullessaan hakemaan “lisäeväitä jotta puhuis jotain järkeviä edes joskus jollekin”. Toinen pohti, että “Sitä toiminnan varmuutta me haetaan. Mentorin roolia. Joo sitä! Ei opettaja voi kertoa että tällä tavalla siihen päästään.” Ryhmästä toivottiin tukea ja yhdessäoppimisen kokemista: “Tän koulutuksen aihekin tuntuu vaikealta että kirjoista tämän oppisi”. ”Vanhemmalla iällä tuntuu että kokemus korvaa muistin menetyksiä”. ”Sen minkä sisäistää parhaiten, tulee vuorovaikutuksessa muiden kanssa”. He, jotka ovat toimineet sijaisvanhempina, näkivät että mentorista olisi ollut heille itselleen hyödyllinen: “Löydän koulutuksia jota itse olisin aikoinaan tarvinnut. Jos vois auttaa jotakuta muuta.”

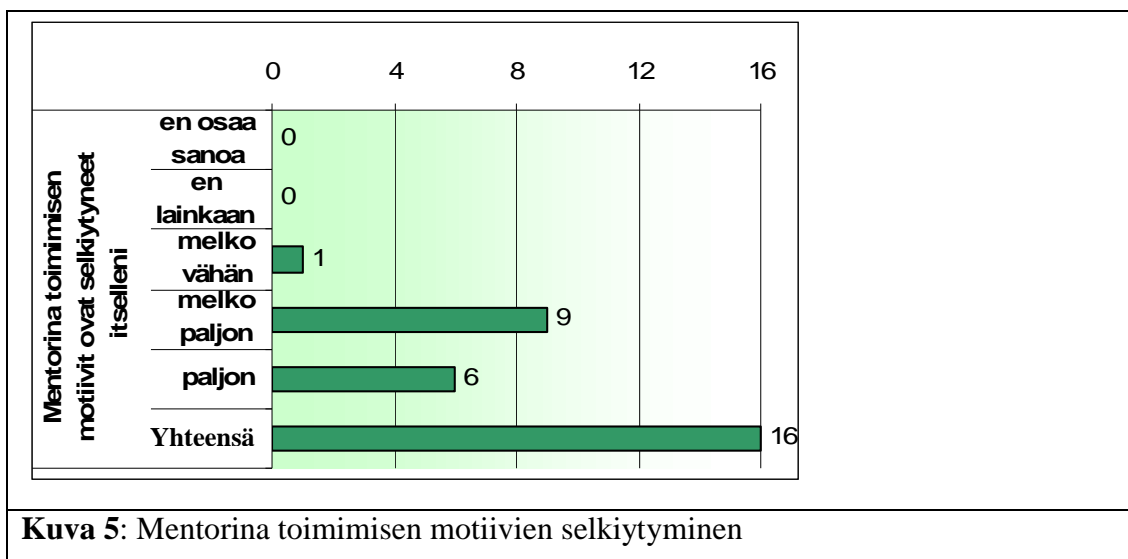
Palautekyselyn vastauksien perusteella koulutukseen sai hakeutumaan ennen kaikkea työnantajan kannustus ja halu antaa tukea sijaisvanhemmille. Myös verkostoitumisen mahdollisuus nähtiin yleisesti tärkeänä. Puolella vastaajista työuralla eteneminen oli yksi motiiveista, ja neljäsosalle tuttavien suositus toimi merkittävänä motiivina. Sen sijaan lisäansioiden mahdollisuutta ei nähty yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kannustavana tekijänä.

Loppupalautteen perusteella osallistujille ennakkoon muodostuneet odotukset sisällöstä vastasivat toteutunutta varsin hyvin. (Kuva 4)



Lastensuojelun työkentässä on vajaavaiset rakenteet ja puutteelliset toimintaedellytykset tarjota tukea sijaisvanhemmille. Ylivoimaisten haasteiden edessä sijoitus perheessä voi huonoimmassa tapauksessa keskeytyä, ja sijoituspaikan vaihtuminen on poikkeuksetta tragedia lapselle. Koulutuksen järjestämisen näkökulmasta projektipäällikkö Tarja Pitkänen arvioi, että sijaisvanhempien arjen tukeminen ja sijoitusten keskeytymisten ehkäisy ovat motiiveja koulutukselle. Mentorikoulutuksen kautta toimijakentällä oleva osaaminen konkretisoituu ja saa formaalin muodon, ja tälle tukimuodolle saadaan rakenne.

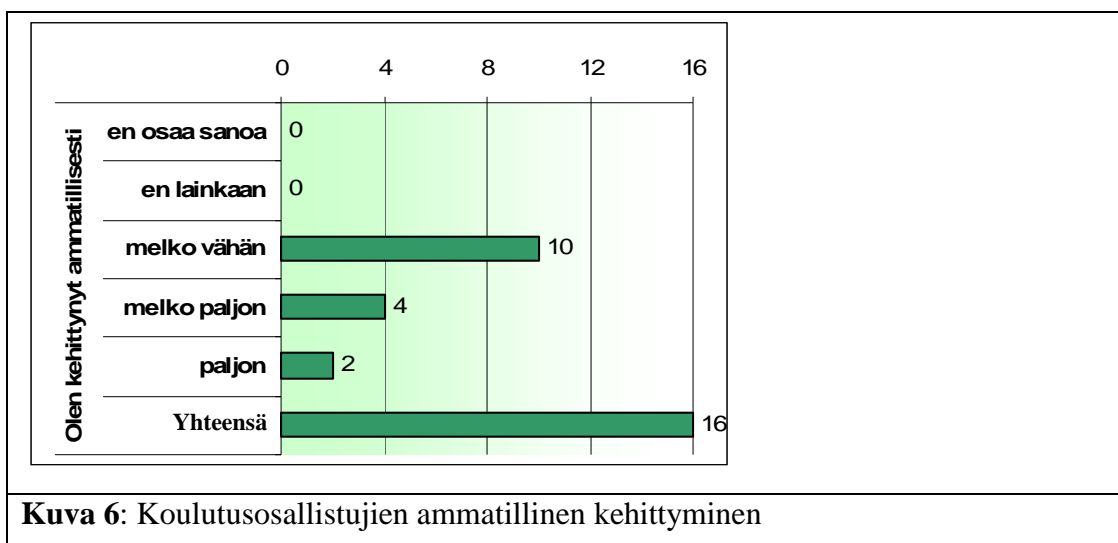
Koulutuksen lopuksi osallistujat arvioivat mentoroimisen motiivien selkiytyneen itselle paljon tai ainakin melko paljon, kuten kuva 5 osoittaa. Vain yksi vastaaja arvioi motiivien selkiytyneen vain melko vähän, joten asiassa voidaan nähdä päästyn tavoitteiden mukaiseen suuntaan.



Samoin mentorina toimimisen motivaatio kasvoi osallistujien keskuudessa; Melko vähän seitsemän mielestä, melko paljon kolmen mielestä ja paljon seitsemän mielestä (n=16).

## 5.5.2 Ammatillinen kehittyminen

Kouluttajat avasivat lähiopetuspäivinä mentorina työskentelemiseen liittyviä käsitteitä: Työhön perehdyttäminen, konsultaatio, työnohjaus, terapia, mentorointi. Käsitteistä keskusteltiin ja ne olivat osallistujille entuudestaan tuttuja, enemmän tai vähemmän. Osallistujien taustat olivat näiden suhteen erilaisia: Osalle useampi em. käsitteistä kuului keskeisesti nykyisiin työtehtäviin tai työhistoriaan, osa on ollut näiden vastaanottavana osapuolena, ja osalle ei välttämättä työyhteisönkään kautta ollut kosketuspintaa niihin omakohtaisesti. Koska ammatillisuus kehittyy koko työelämän jatkuvana prosessina, ei ole realistista asettaa vajaan vuoden täydennyskoulutukselle tähän korkeita tavoitteita. Kuten kuva 6 havainnollistaa, jokainen vastaaja arvioi kuitenkin kehittyneensä ammatillisesti, suurin osa melko vähän, mutta neljännes melko paljon tai jopa paljon.



## 5.5.3 Ammatilliset haasteet

“Arvokas paketti tulee siinä, että se arvotus löytyy siitä työstä.”. Tämä kommentti esitettiin ryhmän keskustelussa kun mietittiin kysymystä siitä, kuka ottaa sijaisvanhemmuuden haasteen vastaan ja miksi. “Mikä se juttu on, että kun taloudellisesti kunnossa kaikki, arvot kunnossa, ja tätä työtä arvostetaan mutta ei ne lähde mukaan.” Vastausta haettiin omien kokemusten kautta: “Säröjen kautta, ei ole mitään mitä voi menettää, kaikki on vaan saamista.

Rahalla on merkitystä mutta ei ykkösjuuttu. On ihmisiä jotka haluavat epätasapainoa, jännitystä.” Toinen osallistuja jatkaa: “Monilla on itsellä vaikeita kokemuksia. Minä selviydyn tästä. Sitten voi itse ryhtyä sijaisvanhemmaksi.” Myös tunteiden kokemisen erilaisuus ihmisissä ajateltiin vaikuttavan: “Ei pysty rakastamaan jonkun toisen lasta, ei sitä pysty selittämään. Ei muita kun omia lapsia.”

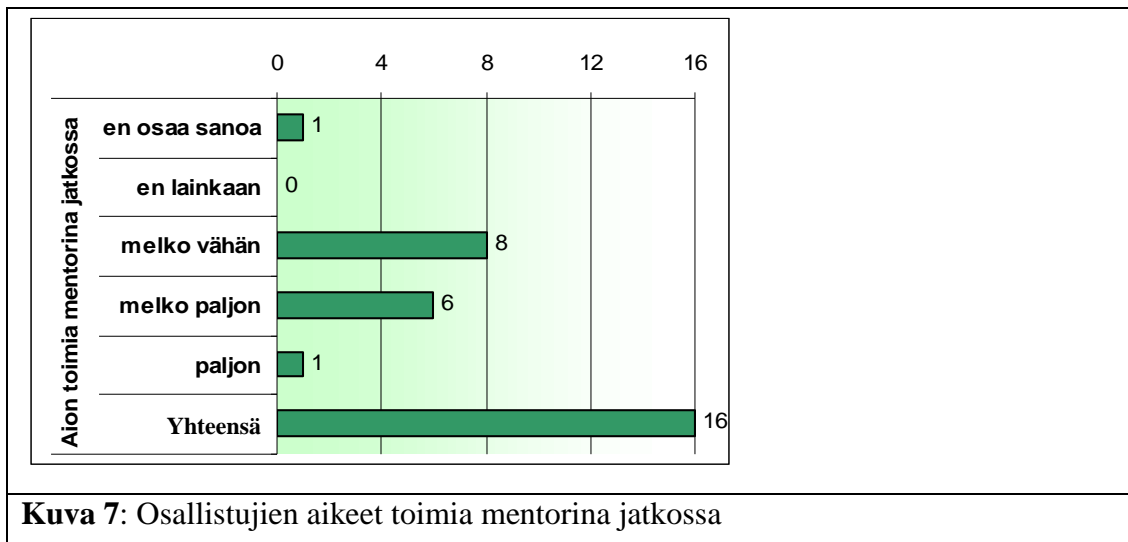
Mihin haasteeseen henkilö sitten tarttuu ryhtyessään perhehoidon mentoriksi? Koulutuksessa tuotiin esiin mentoroinnin käsitettä eri näkökulmista, ja pohdittiin sen eri toteutumismuotoja perhehoidossa, mutta viitaten myös edellä kuvattuun mentoroinnin käsitteen moniulotteisuuteen, yhtä yhteistä käsitystä termistä ei koulutuksessa luotu, vaan se jätettiin kunkin toimijan itsensä muodostettavaksi oman toimintansa kautta. Arvioijan tulkinnan mukaan kouluttajien ja osallistujien puheissa korostui perhehoidon mentoroinnin olevan psykososiaalista, täyttävän Murrayn esittämää mentoritoiminnan kymmenen kriteeriä (ks. s.2), sisältävän Clutterbuckin esittämän ohjaajan roolin sekä osin rationaalista että eritoten emotionaalista oppimisen avustamista ja henkistä kasvua edistävää sekä liikkumista roolista toiseen.

#### **5.5.4 Muutosprosessi ja mentorina toimiminen**

Keskeisenä tuloksena perhehoidon mentorointi -koulutukselle voidaan pitää osallistujissa tapahtuvaa muutosta "mentoriksi", jota tapahtui loppupalautteen mukaan keskimäärin "melko paljon". Selvimmin oli kehittynyt mentorina toimimisen voimavarat ja mentorin tehtävien selkiytyminen. Palautekyselyssä (n=16) muutosta mitattiin yhdeksällä väittämällä, joiden vastausvaihtoehdot olivat "en osaa sanoa", "melko vähän", "melko paljon" ja "paljon". Mediaanivastaukset (suluissa lukumäärät) olivat: "Olen kehittynyt ammatillisesti" melko vähän (10), "Mentori-identiteettini on kehittynyt" melko vähän (7) ja melko paljon (7), "Tunnistan voimavarani mentorina" melko paljon (10), "Mentorin tehtävät ovat selkiytyneet" melko paljon (9), "Mentorilta vaadittavat ominaisuudet ovat kehittyneet" melko vähän (10), "Ymmärrys mentorin antamasta tuesta aktorille on kasvanut" melko paljon (9), "Mentorina toimimisen motiivit ovat selkiytyneet itselleni" melko paljon (9), "Motivaatio mentorina toimimiseen on kasvanut" melko vähän (7) ja ” Kykyä nähdä mentoroinnin tärkeys ja tarpeellisuus on kehittynyt” melko paljon (9). Näiden muutosta kuvaavien vastausten yhteenlaskettu mediaani oli "melko paljon" (44 % vastauksista). "Paljon" -vastauksia oli 28 % ja melko vähän 28 %.

Koulutuksen nähtiin antavan eväitä jatkossa mentorina toimimiselle, joskaan se ei ollut kaikkien, erityisesti sosiaalialan ammattilaisten tavoite koulutukselle. Mediaanivastaukset kolmeen mentorointitoiminnan toteuttamista selvittävään väittämään olivat:

"Haluni edesauttaa mentoroinnin yleistymistä on kasvanut" melko paljon (6), "Aion pitää yhteyttä muihin mentoreihin jatkossa" melko vähän (8), "Aion toimia mentorina jatkossa" melko vähän (8). Tätä viimeisen ja tärkeimmän kysymyksen vastauksia tarkastellessa kuvassa 7 voidaan havaita jonkinasteista epävarmuutta siitä, tuleeko koulutetut toimimaan aktiivisina mentoreina. Toisaalta kukaan ei suoraan sano, ettei aio toimia lainkaan mentorina. Kolme kuukautta koulutuksen jälkeen järjestetyillä mentorointi-treffeillä 24.8.2007 ei tullut esiin, että kukaan olisi vielä solminut mentorointisuhdetta. Vaikuttavuuden seuranta mentoriksi ryhtymisen osalta tulisi ulottaa seuraavalle kahdelle vuodelle.



## 5.6 Vaikuttavuus yhteiskunnallisella tasolla

Osallistujien keskusteluissa lähiopetuspäivillä lapsi ja lapsen vanhemmat sekä yhteiskunta nousivat esiin hyödyn saajina. Mielessä oli mm.: "lapsen hyvinvointi, mitä sen eteen voi tehdä." "on tehty hyvää pitkäaikaista työtä kun on pidetty huolta pitkäaikaisesti lapsesta." "palausta sijoitettun lapsen vanhemmalta." "Sellaisiakin on jotka sanoo että siitä saa niin hyviä korvauksia." Kouluttaja kertoi toisena lähiopetuspäivänä, että on olemassa erityinen sukupolvien välinen mentorointi, lastensuojelu-, yhteistyöhön sovellettu versio mentoroinnista. Tällä mentorointimuodolla olisi siis suora vaikutus nuoreen, lastensuojelun asiakkaaseen.

(arvioijan huomio) Yksi osallistujista tiesi kertoa, että on olemassa "Tutkimus, joka korosti että nuorille on tärkeää että itsenäistymisvaiheessa on muu aikuiskontakti, joka antaa näkökulmia siinä vaiheessa, kun ollaan muuttamassa pois kotoa. Aikuisten tulee sallia muut aikuissuhteet." Tekojen ja puheiden välillä nähtiin ristiriitaa: "Kaikkihan puhuu perhearvojen puolesta, poliitikotkin. ". "Yhteiskunnallisesti palkkauksessa ei näy, ennen kaikkea perhehoitajien kohdalla." Kun kertoo olevansa perhehoitaja, saa kuulla että "Ai, sä teet niin hieno ja arvokasta työtä" Ympäristöstä tulee arvostusta työlle. Perhehoito on laitoshoidtoa paljon edullisempi vaihtoehto, mutta perhehoitajista on jatkuvasti pulaa. Koulutuksen myötä perhehoito saa näkyvyyttä ja se antaa viestin, että sen tukemiseen panostetaan, jolloin se voi rohkaista uusia perheitä ryhtymään sijaisperheiksi. Mikäli sijaisvanhemmat kokevat mentorin antaman tuen tärkeäksi kriisitilanteissa, ja näin sijaisperheenä toimimisen lopettaminen taikka sijoituspaikan muutos vältetään, on koulutus edistänyt sijoitetun lapsen hyvinvointia ja kasvamista toimintakykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi.

## **5.7 Perhehoidon mentoroinnin jatkuvuus ja seuranta**

Projektipäällikkö Pitkäsen mukaan koulutuksen järjestäminen jatkossa voisi olla esimerkiksi joko järjestöjen, ammattikorkeakoulujen tai lastensuojelun kehittämissyksikköverkoston tehtävä. Tällä alueella (Pohjois-Savossa) ei Pitkäsen mukaan ole välitöntä tarvetta lisäkoulutukseen. Koulutuksessa käytetty Moodle-verkkoympäristön sovittiin ryhmässä olevan välineenä mentoreiden keskinäisessä yhteydenpidossa jatkossa. Mentorointitoiminnan koordinoinnin ja tiedottamisen rooli sovittiin Pohjois-Savon lastensuojelun kehittämissyksikölle.

Mentorointitreffeillä osallistujat suunnittelivat ryhmässä palautearviointilomakkeen, jota arvioija ja lastensuojelun kehittämissyksikön työntekijät muokkasivat ja viimeistelivät. Pitkänen ehdottaa, että opiskelija tai tutkimuksen tekijä voisi toteuttaa kyselyn mentoreille. Hän näkee tarpeelliseksi pitkäjänteisen tuen ja huollon mentoreille osana palvelujärjestelmää, jotta vastuu olisi selvä ja jotta saataisiin kunnat mukaan aktiivisiksi. Sosiaalityöntekijä voisi arvioida sijaisperheen kanssa mentoroinnin hyötyjä, eli onko tukea saatu. Jos sijaispaikkojen muutostarve vähenisi, olisi se vaikuttavuutta lapsen elämässä. Pitkällä aikavälillä voisi seurata, onko mentorointitoimella yhteyttä tähän. Pitkäaikaisseurannan mittarina olisi myös se, miten haasteita vastaanottaneet sijaisperheet pysyvät sijaisperheinä, jotta sijaisperheitä olisi tarpeisiin nähden riittävästi ja he jaksaisivat työssään. Koska koulutuksella oli tienraivaajan rooli uudelle perhehoidon tuen muodolle, on tärkeä seurannan mittari myös se, missä määrin



mentorointitoimintaa on tulevaisuudessa, eli kuinka monta mentorisopimusta tehdään vuosittain, ja kuinka monta aktiivista perhehoidon mentoria on tuolloin aktiivisesti toiminnassa. Koulutuksen vaikuttavuutta tulee seurata myös siltä osin, että onko uudesta toimintamuodosta otettu mallia ja sen esimerkistä käynnistetty toimintaa Pohjois-Savon ulkopuolella. Mentorointia ja työnohjausta vertaillessaan Leskinen (2005) toteaa että ne eroavat toisistaan muun muassa siten, että työnohjaajana toimiva on yleensä saanut tehtävään tarvittavan erityiskoulutuksen, mutta mentorina toimivalta erityiskoulutusta ei edellytetä eikä sitä mentorilla yleensä ole. Mikäli jatkossa perhehoidon mentorointi vakiintuu toimintatapana, saattaa uusia mentoreita ryhtyä toimimaan ilman perhehoidon mentorointi -koulutusta. Tällöin koulutuksen voidaan nähdä vaikuttaneen käynnistämässä mentorointitoimintamallin kautta uusien mentoreiden syntymistä. Koulutuksen vaikuttavuutta tulee arvioida myös sen osalta, onko koulutuksessa luotu mentoreiden vertaisryhmäverkosto toiminnassa ja onko se koettu hyödylliseksi.

## **5.8 Arvioinnin kehitys**

Takala visioi arvioinnin myönteistä kehitystä. Siinä

oppilaitokset, rehtorit ja opettajat mm.

- keksivät uskottavan itsearvioinnin keinoja, joilla tuovat omat pyrkimyksensä ja saavutuksensa keskusteluun omassa ympäristössään
- kehittävät menettelyitä, joilla pystyvät muodostamaan luotettavan kuvan työstään opiskelijoidensa ja ympäristönsä hyväksi ja julkistavat arvioinnin tulokset.
- tuovat korostetusti ja näkyvästi esille halunsa ja kykynsä hyödyntää arviointia, ts. miten ne ovat kehittäneet toimintaansa ulkopuolisten esittämien arviointien ja toiveiden pohjalta.

Kunnat ja muut oppilaitosten ylläpitäjät mm.

- hankkivat läpätunkevia analyysijä koulutuksen linjaratkaisuistaan, missiosta ja toteutustavasta.
- Osoittavat näkyvästi kykynsä ja halunsa reagoida kuntalaisten ym. asianosaisten aloitteisiin ja arviointeihin.
- Tulosneuvotteluissaan pyrkivät koulutusyksiköiden kanssa keskustellen sopimukseen tehtävistä, joissa yksikölle voidaan osoittaa haastavia näkymiä sekä toiminnan puitteista, jotka antavat myös mahdollisuudet menestymiseen. (Takala 1995, 14-15)

## 6 Pohdinta

Koulutuksen arvioinnissa keskipisteeksi on otettava oppiminen, sillä oppiminen on koulutuksen tuotos ja ensisijainen tulos. Perinteisesti koulutusta on arvioitu ulkoisilla tekijöillä, kuten valmistuneiden määrällä ja valmistumisnopeudella. Myös opiskelijapalautteen keräämistä tulkitaan usein koulutuksen arvioimiseksi. Aivan näin suppeasti arviointia ei tulisi nähdä, vaan koulutus tulee nähdä prosessina, ja arviointi tulee ulottaa suunnitteluun, opetuksen toteuttamiseen, opiskelijan oppimistekoihin, ja tärkeimpänä opiskelijan oppimistuloksiin. Koulutukseen voidaan soveltaa laatujärjestelmää, jonka käytön tavoitteena on kehittää koulutusorganisaatiota ja sen palveluja eli koulutuksia, varmistaa koulutuksen laatu, ja tuoda koulutusten järjestämiseen tehokkuutta. Tehokkuusajattelu yhdistettynä laatujärjestelmiin on lähtöisin insinööriajattelusta, jossa tuotantoprosessissa on oletettavasti puutteita ja virheitä, joita etsimällä ja korjaamalla prosessia voidaan parantaa ja tätä kautta tehostaa. Koulutusprosessin tehostamisessa on erityispiirteinä prosessin ainutkertaisuus: Koulutetut vaihtuvat eri koulutuksissa, oppimisympäristöt eivät ole koskaan täysin samanlaisia. Myös kouluttajat saattavat vaihtua. Koulutusprosessissa menestyminen onkin kiinni järjestäjien ja kouluttajien luovuudesta ja intuitiosta järjestää koulutus, joka ottaa huomioon lukuisia eri muuttujia, haastavimpana muuttujana erilaiset, yksilölliset oppijat.

Mentorointi lähtee ajatuksesta, että tietyssä tehtävässä toimivalle henkilölle kertyy kokemusperäistä inhimillistä pääomaa, joka on tarpeellista ja arvokasta kyseisessä tehtävässä. Mentori voi jakaa tätä osaamistaan kokemattommalle ohjattavalle, aktorille, vuorovaikutuksessa ja toinen toisiltaan oppien. Lastensuojelun perhehoidossa on tunnistettu haasteena tuen puute uusien perhehoitajien aloitusvaiheessa ja sekä eteen tulevissa kriisivaiheessa. Sijaisvanhemmat tarvitsevat tukea sijaisvanhemmuuteensa, jotta jaksavat ja pystyvät sitoutumaan vaativaan tehtäväänsä. Perhehoidon mentorointi-koulutus pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen. Arvioitu koulutus käynnisti mentorointi –toimintamallin Pohjois-Savossa. Koulutus lisäsi osallistujille asetettuja keskeisiä oppimistavoitteita. Osallistujien ammatti-identiteetti vahvistui, he kokevat pystyvänsä toimimaan mentorina sijaisvanhemmalle, he tuntevat omat voimavaransa ja osaavat käyttää niitä mentorina toimiessaan ja he kykenevät luomaan vuorovaikutuksellisen ja luottamuksellisen mentor-aktori –suhteen. On kuitenkin huomioitavaa, että arvioinnin tulokset perustuvat osallistujien ja järjestäjien omiin arvioihin oppimisesta. Vakuuttavampaa tietoa koulutuksen tuloksista ja vaikuttavuudesta voi kerätä aikaisintaan

seuraavien vuosien kuluttua, mikäli todellisia mentori-aktori –suhteita on luotu ja niistä voidaan kerätä tietoa arvioinnin pohjaksi. Nyt suoritettua arviointia voi hyödyntää seuranta-arvioinnissa mm. luotaessa viitekehystä arviointiteemoista ja -kohteista. Esimerkiksi vaikutavuuden arvioinnissa tulisi selvittää, ovatko hankkeen projektipäällikön esittämiä koulutuksen lopullisia hyötyjä olleet lapset, heidän biologiset vanhempansa, sijaisperheet, ja työssä jaksamisen kautta sosiaalityöntekijät, sekä onko lastensuojelun laatu osaltaan parantunut koulutuksen vaikutuksesta.

## Lähteet

- Ahto A. & Mikkola P. 1999 Perhehoito lastensuojelussa. Saarijärvi. Gummerus kirjapaino Oy.
- Bagnall, R. G. 1994. Performance indicators and outcomes as measures of educational quality: a cautionary critique. Teoksessa Puttonen, H. 1996. Avoimen yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus. Yliopistopaino, Jyväskylä.
- Brown T. 2001. Action research and postmodernism : congruence and critique. Buckingham. Open University Press.
- Eskelinen H. 2004. Lastensuojelu. Asianosaisuus ja kuuleminen. Teoksessa Paju, S. Mentoriperhetoiminta lastensuojelun perhehoidossa. Opinnäytetyö. Laurea-Ammattikorkeakoulu, Tuusulanjärvi-instituutti 2005
- Hämäläinen, K. ja Moitus, S. 1998. Laatu korkeakoulutukseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998.
- Hölttä, S. 1993. Aikuiskoulutuksen tavoitteet. Katsaus kansainväliseen kirjallisuuteen. Opetushallituksen julkaisusarjat. Teoksessa Puttonen, H. 1996. Avoimen yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus. Yliopistopaino, Jyväskylä.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Teoksessa Paju, S. Mentoriperhetoiminta lastensuojelun perhehoidossa. Opinnäytetyö. Laurea-Ammattikorkeakoulu, Tuusulanjärvi-instituutti 2005
- Jakku-Sihvonen, R. ja Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Yliopistopaino Oy. Opetushallitus.
- Karjalainen, Asko 2005. Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. Artikkelijulkaisu 29.8.2005.
- Kaufman, H. G. 1990. Management Techniques for Maintaining a Competent Professional Work Force. Teoksessa Reijonen, M. Uhka, haaste vai pelastus? Lastensuojelun seudulliset palvelut pienen kunnan osaamisen tukena. Ammattikasvatuksen proseminarityö. Tampereen yliopisto 2002.
- Kirjonen J. 1997. Asiantuntijaksi työelämässä. Teoksessa Kirjonen J, Remes P & Eteläpelto A (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Koro, J 1993. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Teoksessa Puttonen, H. 1996. Avoimen yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus. Yliopistopaino, Jyväskylä.

Kuopion Yliopisto. Laatukäsikirja. Versio 1.1. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos 2006.

Lastensuojelulaki 1983

Laukkanen, R. 1995. Eurooppalaista dimensiota myös koulutuksen evaluaatioon. Teoksessa

Leskelä, Jari 2005. Mentori aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Priat.

Mattila, E ja Olkinuora, E 2002. Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Mutka, U. 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. Teoksessa Paju, S. Mentoriperhetoiminta lastensuojelun perhehoitossa. Opinnäytetyö. Laurea-Ammattikorkeakoulu, Tuusulanjärvi-instituutti 2005

Nakari, L., Porenne, P, Mansukoski, S. Riikonen, E & Huhtala, T. 1998. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä. Ekonomia Oy, Forssa.

Niemi, E. Opettajien itsearviointi . Opetushallitus.

<http://www.edu.fi/itsearviointi/suomi/opetus/opeitse.html>. Haettu 23.5.2007

Paju, S. Mentoriperhetoiminta lastensuojelun perhehoitossa. Opinnäytetyö. Laurea-Ammattikorkeakoulu, Tuusulanjärvi-instituutti 2005.

Perhehoitajalaki 1992

Puttonen, H. 1996. Avoimen yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus. Yliopistopaino, Jyväskylä.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. WSOY: Juva.

Sosiaalihuoltoasetus 1983

Sosiaalihuoltolaki 1982

Toimintasuunnitelma ja talousarvio vuodelle 2007 sekä taloussuunnitelma vuosille 2008-2009. Savonia-ammattikorkeakoulu. [http://www.savonia-amk.fi/amk/amknesit/TS2007\\_Yhteinen\\_osa\\_Hyvaksytty\\_29.11.2006\\_valtuustossa.pdf](http://www.savonia-amk.fi/amk/amknesit/TS2007_Yhteinen_osa_Hyvaksytty_29.11.2006_valtuustossa.pdf). [www-dokumentti]

Tossavainen, K., Okulov S., Leskinen, L. ja Korhonen S. 2000. Terveystiedon edistäminen toimintaoppimisena - PD -koulutuksen arviointia. Kuopion yliopisto, kehittämiskeskus.

## Perhehoidon mentorointikoulutus loppukysely

Loppukysely koulutuksen arviointia varten. Kyselyyn vastataan nimettömästi. Ole hyvä vastaa kaikkiin esitettyihin kysymyksiin.

ammatti	<input type="text"/>				
<b>Koulutukseen osallistuminen</b>					
Koulutuksen sisältö vastasi odotuksiani.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
Koulutus oli hyvin suunniteltu.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
Miltä osin koulutuksen suunnitelmaa voisi mielestäsi kehittää?	<input type="text"/>				
Koulutuksen rakenne oli toimiva.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
Miltä osin koulutuksen rakennetta voisi mielestäsi kehittää?	<input type="text"/>				
Koulutuksen järjestelyt olivat onnistuneet.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
Minulle oli selkeää mitä vaaditaan koulutuksen suorittamiseksi hyväksytyksi.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
Olisin halunnut, että koulutuksesta saa opintopisteitä jotka voisi suoraan hyväksilukea tutkintoperusteisessa koulutuksessa.					
Sain riittävästi tietoa koulutuksesta ennen päätöstäni osallistua koulutukseen.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
Hakumenettely oli mielestäni toimiva.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
Miten hakumenettelyä voisi kehittää?	<input type="text"/>				
Koulutus oli juuri minulle sopiva.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>

Koulutukseen valikoitui sopivia ihmisiä juuri tähän koulutukseen.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>		
Harkitsin koulutuksen keskeyttämistä.	Täysin samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain samaa mieltä <input type="radio"/>	Osittain eri mieltä <input type="radio"/>	Täysin eri mieltä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>		
Jos harkitsit keskeyttämistä, miksi?	<div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>						
Jos nyt saisit itse päättää koulutusryhmän muodostamisesta, niin valitsisin siihen ...	vain sijaisvanhempia <input type="radio"/>	pääosin sijaisvanhempia <input type="radio"/>	molempia tasapuolisesti <input type="radio"/>	Pääosin sosiaalialan ammattilaisia <input type="radio"/>	Vain sosiaalialan ammattilaisia <input type="radio"/>	Muunlainen ryhmä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
valitsisin siihen ...	vain naisia <input type="radio"/>	enemmistön naisia <input type="radio"/>	molempia tasapuolisesti <input type="radio"/>	enemmistön miehiä <input type="radio"/>	vain miehiä <input type="radio"/>	Sukupuolen jakaumalla ei merkitystä <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>
Koulutuksen ryhmäkoko 23 henkeä oli...	liian suuri <input type="radio"/>	sopiva <input type="radio"/>	liian pieni <input type="radio"/>				

### Hakeminen ja valinta

Mikä sai sinut hakeutumaan tähän koulutukseen?.							
Työnantajan kannustus	kyllä <input type="radio"/>	ei <input type="radio"/>					
Täydennyskoulutusveloite	kyllä <input type="radio"/>	ei <input type="radio"/>					
Tuttavan suositus	kyllä <input type="radio"/>	ei <input type="radio"/>					
Halu kehittyä ammatillisesti	kyllä <input type="radio"/>	ei <input type="radio"/>					
Verkostoitumisen mahdollisuus	kyllä <input type="radio"/>	ei <input type="radio"/>					
Halu antaa tukea sijaisvanhemmille	kyllä <input type="radio"/>	ei <input type="radio"/>					
Lisäansioiden mahdollisuus	kyllä <input type="radio"/>	ei <input type="radio"/>					
Työuralla eteneminen	kyllä <input type="radio"/>	ei <input type="radio"/>					
Muut motiivit, mitkä?	<div style="border: 1px solid black; height: 20px;"></div>						

### Oppiminen ja ohjaus

Onko oppimistehtävien merkitys ollut selkeä?	<div style="border: 1px solid black; height: 20px;"></div>
Mitä taitoja oppimistehtävät ovat edistäneet?	<div style="border: 1px solid black; height: 20px;"></div>
Mikä oppimateriaalissa oli toimivaa?	<div style="border: 1px solid black; height: 20px;"></div>
Mikä oppimateriaalissa ei toiminut?	<div style="border: 1px solid black; height: 20px;"></div>

Kuinka hyvin mielestäsi ryhmäytymiseen kiinnitettiin huomiota?	<input type="text"/>				
Kouluttajista toinen edusti yliopistoa ja toinen ammattikorkeakoulua. Miten koet tämän yhteistyön vaikuttaneen koulutukseen?	<input type="text"/>				
Koulutukseen osallistui ihmisiä eri ammattiryhmistä.	<input type="text"/>				
Kuinka eri ammattiryhmien yhteistoiminta sujui?	<input type="text"/>				
Mitä vaikutusta ryhmän moniammatillisuudesta oli...	<input type="text"/>				
ryhmäytymiseen?	<input type="text"/>				
verkostoitumiseen?	<input type="text"/>				
toimintaan ja ymmärrykseen ryhmäläisten välillä?	<input type="text"/>				
toisilta oppimiseen?	<input type="text"/>				
Miten koit teknisen verkko-oppimisympäristön hyödyntämisen mentorointi-koulutuksessa?	<input type="text"/>				
Saitko tarvittaessa tukea verkko-ympäristön käytöstä?	<input type="text"/>				
Minkä verran luit verkkokeskusteluja?	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	
Minka verran itse kommentoit verkkokeskusteluihin?	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	
Minkä verran kokonaisuudessaan osallistuit ryhmätöiden työstämiseen koulutuspäivien välissä?	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	
Minkä verran aikaa käytit koulutuksessa tarjotun materiaalin läpikäymiseen koulutuspäivien välissä?	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	
Minkä verran hyödynsit oppimiseen muuta kuin koulutuksessa tarjottua materiaalia?	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	



Kuinka moneen lähiopetuspäivään osallituit?	6 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
<b>Mentorina toimiminen</b>						
Mitä taitoja koulutus on eniten antanut mentorina toimimiseen?	<input type="text"/>					
Miten olet mielestäsi seuraavissa asioissa kehittynyt koulutuksen myötä?						
Olen kehittynyt ammatillisesti	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Mentori-identiteettini on kehittynyt	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Tunnistan voimavarani mentorina	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Mentorin tehtävät ovat selkiytyneet	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Mentorilta vaadittavat ominaisuudet ovat kehittyneet	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Ymmärrys mentorin antamasta tuesta aktorille on kasvanut	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Mentorina toimimisen motiivit ovat selkiytyneet itselleni	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Motivaatio mentorina toimimiseen on kasvanut	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Kykyni nähdä mentoroinnin tärkeys ja tarpeellisuus on kehittynyt	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Haluni edesauttaa mentoroinnin yleistymistä on kasvanut	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Aion pitää yhteyttä muihin mentoreihin jatkossa	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Aion toimia mentorina jatkossa	paljon <input type="radio"/>	melko paljon <input type="radio"/>	jonkin verran <input type="radio"/>	en lainkaan <input type="radio"/>	En osaa sanoa <input type="radio"/>	
Olisiko mielestäsi mahdollista toimia perhehoidon mentorina ilman tämän koulutuksen käymistä? Perustelee.	<input type="text"/>					

## Lopuksi

Mitä toiveita sinulla on mentorina toimintaan liittyen Pohjois-Savon lastensuojelun kehittämissyksikölle?

Muu palautteeni koulutuksesta

Kiitos vastauksestasi!

Lähetä vastaus