



AVAIMIA OHJAUKSEEN?

Mentorointi ohjauksen välineenä

Tuula Vatanen

Opinnäytetyö
Marraskuu 2006



JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) VATANEN, Tuula	Julkaisun laji Kehittämishanke	
	Sivumäärä 29	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi AVAIMIA OHJAUKSEEN? Mentorointi ohjauksen välineenä		
Koulutusohjelma Ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus		
Työn ohjaaja(t) LERKKANEN, Jukka		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Lukuvuonna 2005 - 2006 Humanistinen ammattikorkeakoulu tarjosi lehtoreilleen mahdollisuuden osallistua mentorointi-koulutukseen. Koulutus oli osa ammattikorkeakoulun ohjauksen muotojen kehittämistä. Koulutuksen päättövaiheessa esiteltiin koulutuksen aikana luotuja mentorointia hyödyntäviä kehittämistehtäviä.</p> <p>Viisi kehittämistehtävää liittyi opiskelijan ohjaukseen. Näistä kehittämistehtävistä tarkasteltiin sitä, kuinka lehtorien mielestä mentoroinnin ajatusta voitiin käyttää hyödyksi ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ohjauksessa. Tarkastelussa oli raporttien lisäksi kehittämistehtävän tekijöille esitetyt tarkentavat kysymykset.</p> <p>Jokaisesta raportista luotiin mentorointimalli, jossa kuvattiin esitettyjä mentoroinnin hyödyntämismenetelmiä. Kaikki mallit erosivat toisistaan joko mentoroinnin ohjauksen ajankohdan tai muodon mukaan. Mallit nimettiin mentoroinnin hyödyntämismenetelmien mukaan: kokemusten keruu, työoppiminen, tukimentorointi, mentorointiohjelma, jaettu mentorointi.</p> <p>Raporteissa mentoroinnin ohjaus rajattiin lähinnä työelämän ja opiskelijoiden kohtaamiseen. Tulos vastasi aiemmin esitettyjä mentoroinnin sovellutuksia. Mentoroinnin edellyttämää lehtorin ja opiskelijan tasavertaista suhdetta ei pidetty mahdollisena. Siksi mallit eivät suoraan sovellu lehtorin ohjaustyöhön. Tuloksia soveltamalla kriittisen ystävyyden synnyttäminen opiskelijan ja lehtorin välillä voisi kuitenkin olla mahdollista.</p>		
Avainsanat (asiasanat) ammattikorkeakoulu, mentorointi, ohjaus		
Muut tiedot		

Author(s) VATANEN, Tuula	Type of Publication Development project report	
	Pages 29	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title KEYS FOR COUNSELLOR? Mentoring as a tool of counselling		
Degree Programme Vocational guidance counselling education		
Tutor(s) LERKKANEN, Jukka		
Assigned by		
Abstract <p>In the Academic Year 2005-2006 Humak The University of Applied Sciences offered teachers the possibility to participate mentor training. The studies were one way to develop counselling methods in Humak. All participants had to create a developing task. The goal for the tasks was to develop possibilities how to use mentoring in counselling. In the end of the studies the tasks were introduced to the others.</p> <p>Five developing tasks were about student counselling. The main focus of this research was to look at the ideas of the lectures how they use mentoring in student counselling. In the data there were also specified questions for the informants.</p> <p>The goal of the research was to collect ideas of the reports and to create the mentoring models based on the ideas. All the ideas were different. The differences between the ideas were timing of mentoring and how the mentoring was provided. The five ideas are called: collecting the experiences, participating the working life, double mentoring, schedule of mentoring and shared mentoring.</p> <p>In the data the mentoring counselling was seen in the cases where a student and a person from working life were in contact. Previous research supports this kind of mentoring. Mentoring counselling was seen not seen as a tool for a student and a lecture. That was because student and teacher could not be seen equal partners. But if we adapt the models there can be a critical friendship between student and lecture.</p>		
Keywords Counselling, Mentoring, University of Applied Sciences		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 LEHTORIN OHJAUSTAITOJEN KEHITTÄMINEN	5
2 AMMATTIKORKEAKOULUN OHJAUSTOIMINTA.....	6
2.1 Ohjaustoiminnan yleiset periaatteet	7
2.2 Humanistisen ammattikorkeakoulun ohjaustoiminta	8
3 MENTOROINTI.....	12
3.1 Mentorointi ja voimaantuminen.....	13
3.2 Mentoroinnin käyttö.....	14
3.3 Tavoitteellinen vuorovaikutus	15
3.4 Dialoginen ohjaus	17
4 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS	18
5 HUMAKIN MENTOROINTIMALLEJA.....	19
5.1 Kokemusten keruu	20
5.2 Työoppimismalli.....	21
5.3 Tuplamentorointi	21
5.4 Mentorointiohjelma.....	22
5.5 Jaettu mentorointi.....	23
6 MENTOROINNIN HYÖDYNTÄMINEN LEHTORIN OHJAUSTYÖSSÄ.....	23
LÄHTEET	27

1 LEHTORIN OHJAUSTAITOJEN KEHITTÄMINEN

Opinto-ohjaus on tällä hetkellä koulutusjärjestelmän kehittämisen tärkeimpiä kohteita. Kansallisissa koulutuksen arviointitutkimuksissa opinto-ohjaus on nostettu ensisijaiseksi kehittämiskohteeksi kaikilla kouluasteilla. Ammattikorkeakoulujen osalta arviointiraporteissa esitetään, että opinto-ohjauksen muotoja tulee kehittää ja opinto-ohjaukseen tarvittavia resursseja lisätä. (Helander 2005, 5.)

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa (Humak) lehtorin työ perustuu sekä opetus- että ohjaustoiminnalle. Tämä tarkoittaa sitä, että lähes jokaisella lehtorilla on opiskelijoita, joiden henkilökohtaisesta opintojen ohjauksesta he ovat vastuussa koko opiskelijan opiskeluajan. Ohjausprosessin tavoitteena on tukea opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä sekä saada hänet sitoutumaan opintoihinsa yksilöllisten oppimistarpeidensa motivoimana (Humak 2002).

Koska ohjaus nähdään Humakissa keskeisenä työtehtävänä, sen kehittämiseen on käytetty runsaasti aikaa. Uusin ohjauksen kehittämisen keino on mentorointi-ideologian hyödyntäminen. Mentorointi voidaan nähdä eräänlaisena juuri ammattiin valmistuvan tai valmistuneen henkilön välillisenä ura- ja elämänsuunnittelun ohjauksen välineenä, mutta se antaa eväitä opiskelijan tukemiseksi jo opiskeluaikana.

Humak ja Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto loivat opetusministeriön rahoituksella vuosina 2002-2004 mentor-opinnot (15 ov / 5 ov). Opintoja tarjottiin kahtena lukuvuonna Jyväskylän avoimessa yliopistossa, viimeisen kerran lukuvuonna 2004-2005. Humakin mentoriopintojen tarve jatkui tämänkin jälkeen. Siksi Humak järjesti lukuvuonna 2005-2006 lehtoreilleen ja työvalmentajille suunnatun mentorikoulutuksen Jyväskylän avoimen yliopiston kanssa yhteistyössä laadittujen opetussuunnitelmien pohjalta.

Koulutuksen tavoitteena oli antaa sekä Humakin lehtoreille että työvalmentajille tietoa ja taitoa mentoroinnista työyhteisön kehittämisen, ammatillisen osaamisen vahvistamisen, asiantuntemuksen siirtämisen sekä opiskelijoiden ohjaamisen ja hiljaisen tiedon siirtämisen välineenä. Tavoitteena oli myös sitouttaa työvalmentajat entistä laadukkaampaan työharjoittelun ohjaustyöhön.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston ja Humakin yhteisten mentor-opintojen tutkimus-, kokeilu- ja kehittämishankkeesta tehdyn loppuraportin (2004) mukaan mentor-opintojen lähtökohdat ovat vahvasti kasvatustieteellisiä, mikä tukee opettajan tehtävää. Kysymykseksi nouseekin, miten opinnot tukevat opettajan tehtävää, ja millaisia hyödyn-tämismahdollisuuksia opinnoissa esitetyillä ajatuksilla on oppilaitoksessa toteutettavassa opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen tähtäävässä ohjauksessa. Asiaa tarkastellaan tässä raportissa Humanistisen ammattikorkeakoulun lehtorien ja ohjauskäytäntöjen ke-hittämisen näkökulmasta.

2 AMMATTIKORKEAKOULUN OHJAUSTOIMINTA

Ammattikorkeakoulujen toteuttamaa opintojen ohjausta on kehitetty määrätietoisesti koko ammattikorkeakoulujärjestelmän rakentamisen ajan. Monissa ammattikorkeakouluissa opintojen ohjauspalvelut perustuvat keskiasteen koulutuksen uudistukseen 1980-luvulla, jolloin opintojen ohjaus tuli peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa lakisääteiseksi. Lain muutoksen jälkeen opintojen ohjausta on kehitetty muun muassa opetusministeriön rahoittamilla valtakunnallisilla kehittämishankkeilla. Nämä hankkeet loivat monessa ammattikorkeakoulussa perustan niiden nykyisille ohjausratkaisuille ja – rakenteille. (Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva & Vuorinen 2001, 17.)

2000-luvulla opintojen ohjauksen kehittäminen määriteltiin yhdeksi tärkeimmistä korkeakoulujen toiminnan kehittämiskohteista. Lähtökohtaisesti kyse oli opintojen etenemisen tukemisesta ja tutkintojen suoritusaikojen lyhentämisestä. Aluksi opintojen viivästyminen nähtiin lähinnä yliopistojen ongelmana, mutta varsin pian asiasta tuli ajankoh-tainen myös ammattikorkeakouluissa (Siren 2005, vrt. Moitus ym. 2001, 18). Ohjaukseen panostamisen syinä Isokorpi (2003, 111) mainitsee edellä mainittujen opintojen viivästymisen ja keskeyttämisen ehkäisemisen lisäksi ammatillisen osaamisen edistä-misen. Vastaavista syistä opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalvelut ovat opetusministeriön näkökulmasta kaikkia korkeakouluja koskevan kehittämissuunnitelman painopistealueita vuosina 2003-2008 (Siren 2005).

2.1 Ohjaustoiminnan yleiset periaatteet

Isokorven (2003, 111) mukaan ohjaus on olennainen osa ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Ammattikorkeakoulun pedagogisena tavoitteena on esitetty muun muassa opiskelijoiden itseohjautuvuuden vahvistaminen, opetuksen monimuotoisuus, vaihtoehtojen sekä valinnaisuuden lisääntyminen ja opiskelijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaaminen (Kolehmainen 2001, 5).

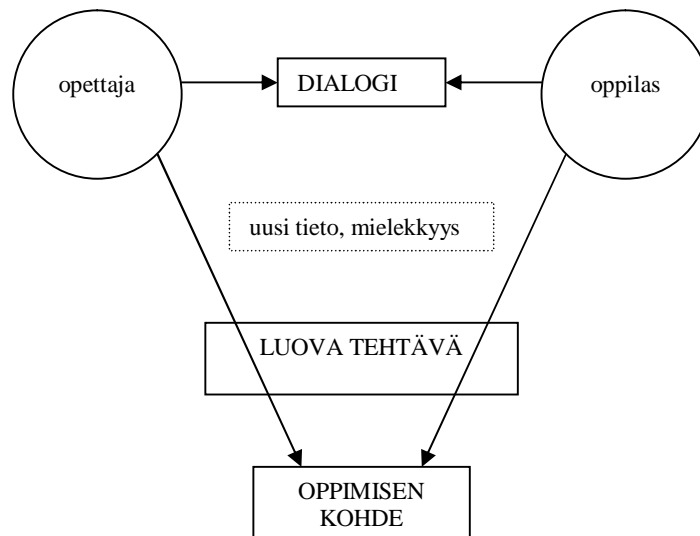
Väisänen (2002, 239) mukaan ohjauksella tarkoitetaan sekä vuorovaikutteista että kasvattavaa suhdetta aloittelijan ja kokeneen henkilön välillä. Ohjaussuhteen tarkoituksena on edistää vasta-alkajan kehitystä. Suhde perustuu vapaaehtoisuuteen ollen luonteeltaan dynaaminen, pitkäkestoinen, intensiivinen ja tukea antava.

Väisästä (2002) poiketen Tenhula ja Pudas (1994, 16) määrittelevät opetustyössä käytetyn ohjauksen tavoitteeksi kasvatuksen sijasta vaikuttamisen ohjattavaan henkilökohtaisen vuorovaikutuksen kautta. Laajempaan käsitteeseen se sisältää heidän mukaansa myös muun muassa oppimisen ohjausta, oppilaanohjausta tai ammatinvalinnanohjausta.

Väisänen (2002, 239) huomauttaa, että ohjaus yleiskäsitteenä on ongelmallinen. Esimerkiksi edellä mainittuja ohjaussuhteen määreitä ei voida kaikilta osin soveltaa työharjoittelun ohjaukseen, sillä koulutukseen kuuluvassa harjoittelussa ohjaussuhde ei ole opiskelijalle vapaaehtoinen. Myös ohjauksen tavoitteet ja tehtävät sekä ohjaajan rooli voivat vaihdella ohjattavan tarpeiden ja kehitysvaiheen mukaan. Bokenon ja Ganttin (2000) ajatuksiin tukeutuen Väisänen (2002, 241) määrittelee ohjaajan rooliksi todellisuuden rakentamisen yhdessä ohjattavan kanssa tutkivan lähestymistavan avulla, jolloin kommunikation perustana on jatkuva kysely ja tulkitseva kuunteleminen.

Todellisuuden rakentaminen jatkuvasti muuttuvaa työelämää varten edellyttää uudenlaisen vuorovaikutussuhteen muodostumista opettajan ja oppijan välille. Siinä vuorovaikutussuhteessa opettaja ei enää toimikaan tiedonjakajana vaan pikemminkin yhteistyökumppanina ja työn ohjaajana ja vastuu oppimisesta siirtyy enimmäkseen oppijalle (Soinen 1995, 168). Muun muassa työelämän muutosnopeudesta johtuen opettaja ei aina

tiedä käsiteltävästä asiasta tai kohteesta niinkään paljon kuin yksittäinen opiskelija, jolloin kyseinen opiskelija voi täydentää opettajaa. Opettajan ja opiskelijan välille syntyy aito dialogi yhteisessä uuden tiedon etsimisessä yhteisen tehtävän parissa (kuvio 1). (Hakkarainen 1993, 480.) Näin ollen opettajan auktoriteetti uudenaikaisessa oppimistilanteessa onkin kykyä toimia yhteistyössä oppijan kanssa tuomalla oma kokemus opetus- ja ohjausprosessiin (Soininen 1995, 171).



KUVIO 1. Opettajan ja oppijan yhteys uudenaikaisessa oppimistilanteessa (Hakkarainen 1993, 480)

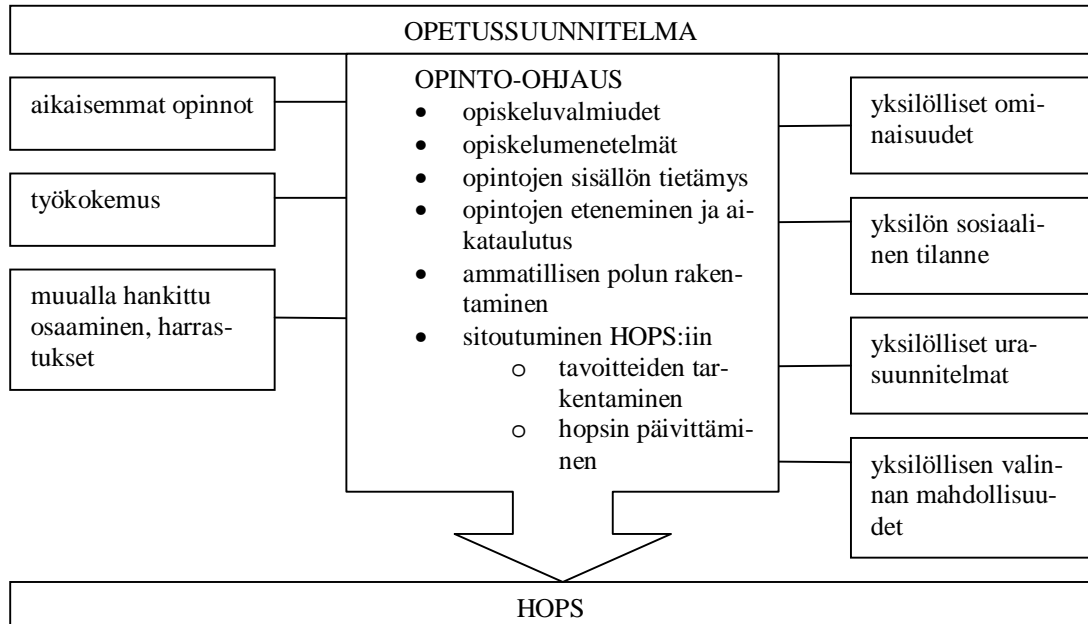
2.2 Humanistisen ammattikorkeakoulun ohjaustoiminta

Ohjaustoiminta ja opiskelijan ammatillisen kasvun ja kehityksen tukeminen muodostavat kiinteän osan Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagogiikkaa. Yleensä korkeakouluissa puhutaan tuutoroinnista, kun tarkoitetaan opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutussuhdetta, jonka avulla edistetään oppimista ja opiskelijan itsenäisen oppimisprosessin hallintaa sekä opiskeluyhteisöön integroitumista (Isokorpi 2003, 111; Tenhula & Pudas 1994, 17). Lehtinen ja Jokinen (1999, 30-31, 49) määrittelevät tutorin tehtäväksi oppimisen laadun varmistamisen. He luettelevat siihen kuuluvina osa-alueina opiskelijan opintojen edistämisen neuvomalla, tukemalla, ohjaamalla ja seuraamalla. Humakissa ohjaussuhde on perinteistä tutor-opettajuuteen liitettyä ajatusmaailmaa kokonaisvaltai-

sempi. Siihen liittyy laajemman ohjaukäsitteen mukaiset tehtävät oppimisen ohjauksesta uraohjaukseen saakka. Tätä prosessia kutsutaan hops-ohjaukseksi tai hopsaukseksi.

Humakissa opintojen ohjaus eli hops-ohjaus on prosessi, jossa opiskelija on mukana koko opiskeluaikansa. Ohjauksen tavoitteena on mahdollistaa persoonallinen ja monelta osin ainutkertainen ammattitaidon kehittyminen. Ohjauksen lähtökohdat vastaavat Iso-korven (2003, 115) kuvaamia periaatteita: Opiskelija laatii omat henkilökohtaiset oppimistavoitteensa ja ammatillisen kasvun prosessinsa voidakseen kokemuksen kautta kehittyä ammatillisesti.

Opiskelijan tavoitteet kirjataan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan (hops). Hops tarkoittaa tutkintoon tähtäävää opintojen muodostelmaa, joka perustuu koulutusohjelman opetussuunnitelmaan (kuvio 2). Hopsissa opiskelija kuvaa omat kehittymistavoitteensa ja opiskelutapansa, ajankäytön suunnitelman sekä oman kehittymisen ja arvioinnin suunnitelman, opinnot joita aikoo suorittaa sekä menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi ajallaan. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 146.)



KUVIO 2. Opetussuunnitelmasta hopsiin (mukaillen Helakorpi & Olkinuora 1997, 139)

Hops on prosessi, jonka tavoitteena on johtaa opiskelija ammatilliseen kasvuun ja itseohjautuvuuteen. Jalava, Lehtinen ja Palonen (1997, 17) mainitsevat itseohjautuvuuden vaaraksi sen, että opiskelija kiinnostuu kaikesta mahdollisesta eikä pysty rajaamaan tulevaisuuden tavoitteitaan. Siksi hops-ohjauksella autetaan opiskelijaa suunnittelemaan ja löytämään oma näkemyksensä kiinnostuksen kohteistaan ja ammatillisesta polustaan eli urasuuntautumisestaan. Ohjauksella autetaan myös oppimisprosessin henkilökohtaistamisessa sekä syvällisen omakohtaisen kokemuksellisuuden ja merkityksellisyyden löytämisessä (Isokorpi 2003, 115).

Ohjaustilanne perustuu ohjaajan ja opiskelijan yhteistyölle. Hops-ohjauksen tarkoituksena on antaa opiskelijalle aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Tavoitteena on avoin keskustelu, jolla tuetaan opiskelijan ammatillisen orientaation ja identiteetin kehittymistä. Hops-ohjauksen ytimenä pidetään opiskelijan ja ohjaajan välistä toimivaa vuorovaikutussuhdetta, ohjaajan läsnäoloa ja eläytyvää, kokonaisvaltaista aktiivista kuuntelemista. (Herranen, Kaalikoski, Mikkonen & Vatanen 2005, 22.)

Vuorovaikutteista ohjausta voidaan kuvata Antikaista (2005, 237) mukaillen yhdessä oppimisena ja kollegiaalisena yhteistyönä, jonka avulla opiskelijan toimintakyky paranee, ryhmäprosessi ja vuorovaikutus kehittyvät. Kannustamisen kautta oppimisen ja kehittämisen halu lisääntyvät. Kun päämääristä, tehtävistä ja odotuksista viestiminen on ymmärrettävää ja johdonmukaista, opiskelijalla on mahdollisuus kokea positiivinen ilmapiiri, joka auttaa häntä sitoutumaan opiskeluun. (Antikainen 2005, 237.)

Ojanen (1993) korostaa, että ohjaajan asennoituminen opiskelijaan on ensisijaisen tärkeä. Siinä tarvitaan hyväksymisen ja arvostamisen asennetta, mikä ruokkii autonomiaa. Opiskelijan ammatillinen kasvu voidaan mieltää pitkäkestoisena ja kullekin ainutlaatuisena prosessina. Koska ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen liittyy väistämättä myös negatiivisia kokemuksia, ahdistusta, jäsentymättömyyttä, suurta epävarmuutta, haluttomuutta ottaa vastaan palautetta, ammattialan vaihtoajatuksia jne., tulisi opiskelijan voida avoimesti, ilman arvostelun pelkoa keskustella ohjaajan kanssa. (Ojanen 1993, 138, 141.) Käsitteenä arvostelu tulee erottaa oppimistilanteeseen liittyvästä evaluoinnista.

Humakin ohjauksen ja ohjaajan roolin periaatteet noudattelevat Väisäsen (2002) ajatuksia opiskelijan oppimisprosessin tukemisesta tutkivalla lähestymistavalla. Tutkiva lähes-

tymistapa näkyy ohjausprosessissa muun muassa opiskelijan tekemien valintojen tarkastelussa, jolloin opiskelijan joutuessa perustelemaan tekemiään valintoja ja ratkaisuja. (Herranen ym. 2005, 22.) Lähtökohta hyödyntää esimerkiksi Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 103) esittämää ajatusta tutkivan työtteen oppimisesta oppimisprosessin keskeisenä tavoitteena. Tutkivan työtteen oppiminen eli kyky oppia omista ajattelu- ja toimintatavoista opettaa myös työn tekemisestä oppimiseen, mikä tapahtuu vain toiminnan reflektoinnin ja kokemusten jakamisen kautta. Ojasen (2001, 27) mukaan reflektiivinen tutkiminen ja työote merkitsevät käytännössä ihmettelyä, pysähtymistä, kohtaamista ja uudelleen orientoitumista.

Humakissa ohjausta toteuttavat lehtorien ohella muun muassa työelämän edustajat eli työvalmentajat. Käytäntö perustuu ajatukseen ammattikorkeakoulun tehtävästä tuottaa ammatti-ihmisiä. Muun muassa Lampinen (1995, 3) korostaa, että ammattikorkeakoulujen omaleimainen identiteetti suhteessa muuhun korkeakoulujärjestelmään rakentuu vahvalla professionaalilla suuntautumisella. Tämä professionaalinen suuntautuminen toteutuu erityisesti työelämää sijoittuvissa opintojaksoissa, kuten ammattitaitoa edistävissä harjoittelussa, jota Humakissa kutsutaan työoppimiseksi.

Työoppimisella tarkoitetaan työpaikoissa tapahtuvaa työn tekemistä ja siihen samanaikaisesti liittyvää työn tutkimista ja kehittämistä. Asiaan tutustuminen tapahtuu samaan aikaan sekä tekemällä ja kokeilemalla että teoreettiseen tietoon tutustumalla. Työoppimisen tavoitteena on, että sen aikana teoreettinen tieto yhdistyneenä työkokemukseen tuottaa oppimista, osaamista ja vähitellen kehittyvää alan asiantuntijuutta. (Herranen ym. 2005, 12-13; Leinonen, Katajarinne, LaCross & Teräväinen 2003b, 5.)

Työoppimisessa ohjaajana toimii työelämän edustaja, työvalmentaja. Humakin pedagogisen ajattelumallin mukaan työvalmentaja on osa pedagogista yhteisöä. Työvalmentajan tehtävänä on antaa oikea kuva työn vaatimuksista ja työtehtävistä sekä ohjata opiskelijaa työoppimisen aikana. Useimmat työvalmentajat toteuttavat henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja kerran viikossa. Ohjauskeskusteluissa keskitytään tehdyn työn tarkasteluun tai ammatillisen osaamisen vaatimuksiin: tarkastellaan työoppimista, opiskelijan tavoitteiden toteutumista ja työn tekemistä. Keskusteluissa voidaan keskittyä esimerkiksi yksittäiseen aiheeseen tai työn osa-alueeseen, ja pohtia sitä yhdessä. Prosessi etenee kysymysten ja molemminpuolisen palautteenannon kautta. (Herranen ym. 2005, 13-14; Lei-

nonen ym. 2003b, 5-7.) Työvalmentajan kanssa käydyt keskustelut edesauttavat opiskelijaa oman käyttöteoriaansa tiedostamisessa (ks. Ojanen 2001, 86).

Lehtorin osuus työoppijan ohjaamisessa on auttaa opiskelijaa työpaikan etsimisessä ja miettimisessä sekä tavoitteiden asettamisessa niin, että opetussuunnitelman ja opiskelijan tavoitteet toimivat yhteen. Ohjauksen käynnit ovat harvinaisia, mutta lehtorin ohjauksellinen apu ja tuki ovat käytettävissä etälaitteiden välityksellä. (Leinonen, Katajarinne, LaCross & Teräväinen 2003a, 4, 6.) Erityisesti työoppimisessa niin lehtorin kuin työvalmentajan tehtäviksi nousevat oppimisen ohjaaminen, tukeminen ja kannustaminen sekä oppijan auttaminen ja tukeminen itseohjautuvaksi kehittämisessä.

3 MENTOROINTI

Ohjaus-luvun yhteydessä esitetty Väisäsen (2002) määritelmä ohjauksesta vastaa niitä yleiskuvauksia, joita mentoroinnista annetaan. Siten tarkempi perehtyminen mentorointiin voi antaa kehittämisideoita myös opintojen ohjauksena tunnettuun vuorovaikutussuhteeseen - suhteeseen, jossa halutaan edistää opiskelijan kehitystä.

Leskelän (2005) mukaan mentorointi on kahden henkilön luottamuksellista keskustelua, jossa pyritään toisen henkilön tai molempien henkilökohtaiseen kehittämiseen tapaamisissa, joita on useita. Tapaamisissa käsitellään enemmän käytännönläheisiä kuin teoreettisia asioita aiheesta, joka kiinnostaa erityisesti aktoria eli kokemattomampaa osapuolta. Lisäksi mentoroinnille on ominaista se, että toiminta on aloitettu tekemällä sopimus kahden osallistujan kesken, yleensä niin, että sopimuksessa on mukana kolmantena osapuolena organisaatio tai organisoija.

Jyväskylän avoimen yliopiston mentor-tiimi määrittää mentoroinnin väljemmin nostaen kuitenkin esille samoja asioita kuin Leskelä (2005): Mentorointi on kokeneen osaajan ja alalle tulevan yhteinen tutkimusmatka, jossa molemmat oppivat (Heikkinen 2006). Ruohotien (1998, 119) määrittelemä mentorointi sen sijaan on lähempänä mestari-oppipoika asetelmaa. Hän erottaa mentoroinnissa selkeästi ura- ja psykososiaalisen funktion. Ura-funktio liittyy esimerkiksi tuen ja ohjauksen antamiseen, esiintymismahdollisuuksien ja

näyttötilanteiden järjestämiseen sekä haasteellisten tehtävien antoon, mikä auttaa suojattia osaamisen kehittämisessä ja uralla etenemisessä. Psykososiaalinen funktio puolestaan auttaa suojattia kokemaan itsensä kompetentiksi ja edistää ammatillisen identiteetin kehittymistä ja työssä oppimista.

3.1 Mentorointi ja voimaantuminen

Mentorointiin liittyvä kompetenssin tuntemuksen tavoite liittyy mentoroinnin ja voimaantumisen käsitteet toisiinsa. Voimaantuminen voidaan määritellä sisäiseksi voiman ja elämönhallinnan tunteeksi. Se on yhteydessä ihmisen omaan haluun, omien päämäärien asettamiseen, luottamukseen omista mahdollisuuksista sekä näkemykseen itsestään ja tehokkuudestaan. Voimaantumisteoriassa ihmistä pidetään aktiivisena, luovana ja vapaana toimijana, joka asettaa jatkuvasti itselleen päämääriä haluina, pyrkimyksinä, toiveina ja intentioina omassa elämänprosessissaan. Siten voimaantuminen on yhteydessä itseohjautuvuuden käsitteeseen. (Siitonen 1999, 117-118.)

Yksilö saa tietoa päämääriensä asettamista varten itseään ja maailmankuvaansa tarkkailemalla. Itseä ja omia mahdollisuuksia koskevat uskomukset rakentuvat keskeisiltä osin sosiaalisessa kanssakäymisessä, mikä tarkoittaa sitä, että yksilön voimaantumiseen vaikuttavat toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet. Näin ollen mentorilla on mahdollisuus vaikuttaa oleellisestikin ohjattavansa voimaantumiseen. Mentori toimii roolimallina, osoittaa hyväksyntää ja antaa tukea ja ohjausta. Hän voi auttaa ohjattavaa omilla kysymyksillään esimerkiksi arvolähtökohtiin liittyen. (Siitonen 1999, 118-119.)

Ohjattavan voimaantumisprosessia voidaan tukea erilaisilla mahdollistavilla hienovaraisilla ratkaisuilla, vaikkakaan toinen ihminen, esimerkiksi mentori, ei voi antaa voimaa toiselle eikä yksipuolisesti päättää toisen voimaantumisesta. Ohjattavan halu ymmärtää kontekstiaan ja toimintaympäristöään sekä halu menestyä ovat erityisen tärkeitä voimaantumisen lähtökohtia. Turvallisessa ympäristössä tehtyjä valintoja ja niistä saatuja kokemuksia pidetään myönteisinä. Kokemusten kautta yksilölle voi muodostua kiinteitä toimintatapoja, sillä ihmiset pyrkivät toistamaan onnistumiseen johtaneita toimintamalleja. Menestymisen tunteet ja tarkoituksenmukaiset toimintamallit lisäävät yksilön tehokkuutta. Myös ulkoapäin tuleva kannustaminen lisää itseluottamusta ja positiivista latausta,

jolla on yhteys voimaantumisen kannalta merkittävään sitoutumiseen. (Siitonen 1999, 118-119, 124-129, 139-141.)

3.2 Mentoroinnin käyttö

Mentorointi yhdistetään lähinnä työelämän oppimisprosesseihin. Työelämässä mentorointia on käytetty molemmissa Ruohotien (1998) määrittämissä tarkoituksissa, henkilöstön kehittämisohjelmassa tai työn tukena (Salo 2003; Tulisalo 2000, 8) ja/tai uralla etenemisen välineenä (Rajamäki 2003, 4; Tilander 2002, 18-19).

Mentorointia on sovellettu myös koulumaailmaan. Opiskelun ohjauksessa mentoroinnin ajatusta on sovellettu lähinnä työelämän ja oppijan kohtaamisessa. Isokorven (2003, 111) mukaan mentorointi tarkoittaa ammattikorkeakoulupedagogiikassa työpaikalla tapahtuvaa ohjausta, jossa kokeneempi asiantuntija ohjaa opiskelijan ammatillisen kasvun kehittymistä ja työyhteisöön integroitumista. Opintoihin liitettynä tämä tarkoittaisi harjoittelujaksoja tai projektiopintoja.

Lehtinen ja Jokinen (1996, 29) sen sijaan soveltavat mentorointia akateemisiin opintoihin. He määrittävät yliopistossa toteutettavan mentoroinnin oppijoiden akateemiseen maailmaan opastajana ja tutkinto-ohjelman laatimisen avustajana. Mentorit toimivat integroivassa roolissa, seuraavat oppijoiden edistymistä ja rohkaisevat näiden älyllistä kasvua ja kehitystä.

Väisäsen (2003, 28) mielestä nykyinen tutor- ja mentortoiminta, jotka hän rinnastaa Ruohotien (1998) tavoin nykyaikaiseksi muunnokseksi mestari-oppipoika –suhteesta, voisivat korvata vanhanaikaisen opettaja-oppilas suhteen. Väisäsen mielestä opettaja ei ole hierarkkisessa tai autoritaarisessa asemassa, vaan hänen tulee olla aina valmiina ohjaamaan, neuvomaan ja tukemaan opiskelijoita. Tähän asetelmaan liittyy myös kritiikin sietokyvyn kehittäminen. Kun kritiikin sietoa harjoitellaan ensin mentoroinnin muodostamassa turvallisessa suhteessa, opiskelijassa kehittyy kyky altistua myös työelämän suuremmille puhureille (Oksanen 2000, 20). Siten voitaisiin ajatella, että opettajan arviointivastuu ei olisi este mentorointisuhteelle opiskelijan kanssa.

Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu Heliolla päättyi vuonna 2005 mentorointiprojekti, jossa haluttiin lisätä mentoroinnin avulla mahdollisuuksia opiskelijoiden ohjaukseen. Laakso-Manninen (2005, 12) kuvaa projektin lähtöajatus mentorimaisesti tapahtuvana ohjaustoimintana: mentoriryhmä seuraa opiskelijaryhmän opintojen etenemistä ja ottaa aktiivisesti yhteyttä, mikäli opintojen etenemisessä näyttää olevan ongelmia. Opettajat toimivat opinto-ohjaajan ohella myös neuvonantajina ja aikuisina keskustelukumppaneina. Helian mallinnus vastaa pitkälti Humakissa jo käytössä olevaa ohjausideologiaa.

Mentorisuhteessa oppijalla eli aktorilla on kanssakulkija, mentori. Mentorin tehtävänä on auttaa yksilöä löytämään itsessään piilevät kyvyt ja kasvamaan ammattilaisena niin osaamisen kuin ajattelun alueella sekä yleensä elämässä (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 16-17). Helian ohjausmallissa mentorin rooli on toimia peilinä opiskelijan ajatuksille hops-suunnitelmasta. Mentori ottaa tarvittaessa kantaa, esittää täsmentäviä kysymyksiä sekä ohjaa opiskelijaa tarvittaessa saamaan apua muilta ohjauksen toimijoilta. (Kela 2005, 24.) Helian mentorointijärjestelmä poikkeaa työelämän mallista siinä, että opiskelijat ovat ohjauksen piirissä riippumatta siitä, halusivatko he sitä vai eivät (Henriksson, Olkanen, Strömsten, Lassila & Rossi-Lück 2005, 49), aivan kuten Väisänenkin (2002) totesi.

3.3 Tavoitteellinen vuorovaikutus

Ammatillinen kehittymisen näkökulmasta mentorointi on tavoitteellista vuorovaikutusta. Mentorointi on tavoitteellinen kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde, jota leimaa molemminpuolinen avoimuus, luottamus ja sitoutuneisuus (Oksanen 2000, 9). Avoimessa ilmapiirissä kehittyy hyvä keskustelun, yhteistyön ja oppimisen perusta (Nikkarinen 1996, 84). Keskustelu ja yhteistyö taas mahdollistavat sekä kannustavan että strategisen ohjaamisen. Kannustava ohjaaminen sisältää muun muassa sen, että ohjaaja tietää ohjattavan tavoitteet ja ottaa ne huomioon ohjauksessa. Ohjaaja tukee ohjattavan kehittymistä kannustamalla tätä kohti asetettuja tavoitteita, jolloin ohjaukselle muodostuu selkeät päämäärät. Strateginen ohjaus pyrkii viestinnän ymmärrettävyyteen ja johdonmukaisuuteen sekä siihen, että ohjaajan odotukset ovat ohjattavalle opiskelijalle riittävän selkeät. (vrt. Antikainen 2005, 237.)

Mentoroiva vuorovaikutussuhde edellyttää ohjattavalta henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista. Niiden saavuttamista seurataan ja tarvittaessa korjataankin yhteistyössä mentorin kanssa. Mentori reagoi ohjattavan ammatillisen kehityksen kannalta kriittisiin tarpeisiin ohjattavan lähtökohdista käsin (Juusela ym. 2000, 14-15), käyttäen hyväkseen kokemuksensa kautta hankkimaansa hiljaista tietoa eli intuitiivista tajuamista. Mentoroivaan ohjaamiseen voidaan liittää esimerkiksi keskustelun kautta arvioiden purkamisen siitä, voiko yksilö saavuttaa asettamiaan tavoitteita ja päämääriä ja millä keinoin hän voi ne saavuttaa.

Siitosen (1999, 129, 149, 153-154) mukaan arvioiden purkamisella lisätään ohjattavan uskoa omaan kykyihinsä. Kykyuskomus on arvio menneisyydestä, nykyisyydestä, tulevaisuudesta, omista odotuksistaan ja toisten suhtautumisesta itseän ja omaan kykyihin. Toiveikkuus vaikuttaa ihmisen uskoon omista kyvyistä ja mahdollisuuksista onnistua. Selviytyminen autenttisesti tilanteesta taas luo uskoa omaan kykyihin. Toisaalta epäonnistumisestakin voi löytää onnistumista. Ajatus opettajasta voimaannuttamisen mahdollistajana ei ole uusi. Esimerkiksi Luukkainen (2004, 79-81) korostaa, että opettajan työ on tulevaisuuden tekemistä, jolloin sen keskeisenä sisältönä tulee aina olla valmiuksien kehittymisen tukeminen ja voiman tunteen antaminen oppijalle.

Mehtonen (2003) soveltaa mentorointia humanistiseen oppimiskäsitykseen. Humanistinen oppimiskäsitys korostaa kehittymistä kokonaisvaltaiseksi, eheäksi ihmiseksi, jolloin oppiminen on muutakin kuin kognitiivisia prosesseja. Oppimiseen liittyy oppijan motivaatio, vapaa tahto ja vastuu, jotka perustuvat oppijan omaan tarpeisiin. Mehtosen mainitsemat oppimiseen liittyvät tekijät ovat myös voimaantumisen elementtejä. Siitonen (1999) nostaa voimaantumisen ja hyvinvoinnin merkittäviksi osatekijöiksi sekä vastuullisuuden että vapaaseen tahtoon rinnastettavan vapauden, johon liittyvät itsenäisyys, vapaaehtoisuus, itsemäärääminen, valinnan- ja toiminnanvapaus sekä halu. Näiden lisäksi Siitonen mainitsee minäkuvan, kollegiaalisuuden, sosiaalisuuden, keskustelukulttuurin, kulttuuriympäristön, joustavuuden, ilmapiirin, turvallisuuden, avoimuuden, mahdollistamisen, oman roolin löytämisen, kannustamisen, eettisyyden ja onnistumisen. Vastavasti voimaantumista edesauttavina tunteina Siitonen mainitsee myönteisyyden, hyväksynnän, arvostuksen, luottamuksen ja kunnioituksen. Positiivinen lataus ja myönteiset

odotukset sekä innostuneisuus edesauttavat yksilön innostumista ja voimaantumisen kokemista (Siitonen 1999, 144-145, 152-153, 162).

Mehtosen (2003) mielestä ohjaava opettaja on opas, paikalla oleva asiantuntija, jolla on mentorimainen läheinen ja empaattinen suhtautuminen oppijaan. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijaa tarvittaessa tavoitteiden selvittämisessä, työskentelyn jäsentämisessä ja arvioinnissa sekä luoda suotuisia oppimistilanteita. Suhde oppijaan on oppimista ja ihmisenä kasvamista ohjaava ja tukeva, luottamuksellinen, tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen. Oppimis- ja kasvuprosessissa kunnioitetaan opiskelijan omaa arvomaailmaa ja autonomiaa. Prosessin kasvatuksellinen tehtävä on ohjata oppija itseään toteuttavaksi ja autonomiseksi. Ohjaajan rooli on auttaa kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Tehtävien onnistuminen edellyttää toimivaa vuorovaikutussuhdetta, joka perustuu dialogille. (vrt. Patrikainen 1999, 153.)

3.4 Dialoginen ohjaus

Varto (1994, 61) kuvaa dialogia maailman luomiseksi, jossa ymmärrämme toisiamme. Dialoginen ohjaussuhde perustuu ihmisten keskinäiseen ymmärtämiseen. Myös Ojanen (2001, 62-63) korostaa suhteen molemminpuolisuutta, vaikka määrittelee dialogisen ohjaussuhteen kasvatussuhteeksi, jossa ohjaaja on vastuussa siitä, että tekee kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi. Molemminpuolisuudella Ojanen viittaa siihen, että dialogisuudessa on kyse asenteesta, jossa tuetaan inhimillistä kasvua ottamalla huomioon toisen näkökulma. Puolimatka (2002, 333) korostaa, että aidossa dialogissa näkemykset pääsevät tiiviiseen kosketukseen toistensa kanssa ilman, että ne sulautuvat toisiinsa, nielevät tai hävittävät toisiaan.

Ojasen (2001, 60, 62, 67) mukaan ihmisen kasvu mahdollistuu dialogissa, yhdessä toisten kanssa. Hän kuvaa kehittymistä palvelevaa dialogia reflektiiviseksi ja luovaksi prosessiksi, jossa ohjattava oppii tuntemaan itsensä paremmin ja alkaa havaita kasvutarpeitaan. Reflektiivinen ohjaus perustuu toiminnan taustojen, intention ja kokemusten pohjimiseen. Siinä ohjaaja ja ohjattava pyrkivät molemmat oppimaan jotakin uutta. Ohjaajan tehtävänä on perustella, kommentoida, esittää vaihtoehtoja, hylätä, muuttaa suunnitelmia yhdessä ohjattavan kanssa (Ojanen 1993, 142-143.) Ohjaussuhde on kommunikatiivista

oppimista, jossa pyritään ymmärtämään sitä, mitä toinen osapuoli erilaisin keinoin yrittää välittää. Siten ohjauksen haasteena on ottaa vastaan myös ohjattavan tiedostamattaan lähettämiä viestejä. (Ojanen 2001, 67.)

Ohjaussuhde ei ole koskaan täysin symmetrinen, niin että osapuolet olisivat yhtäläisessä asemassa. (Ojanen 1993, 143). Siitä huolimatta Ojanen korostaa, että ohjauksen pitää olla vallankäytöstä vapaata dialogia, jonka tavoitteena on synnyttää lisää ymmärrystä. Mutta ohjaus ei automaattisesti kehity diskurssiiviseksi. Se on aktiivisesti luotava sellaiseksi, ja siitäkin huolimatta dialogisuus on tiettyssä mielessä enemmän ideaa kuin realiteettia. Ohjauksen haasteellisuutta lisää se, että toisen ihmisen ajattelu noudattaa yleensä eri kaavaa kuin oma ajattelu (Ojanen 2001, 67). Laine ja Kuhmonen (1998, 138-140) korostavatkin, että dialogisen ilmapiirin luomisessa tarvitaan persoonallista läsnäoloa, erilaisuuden kunnioittamista ja molemminpuolista luottamusta.

4 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS

Helian mentorointi-projektin tuloksena saavutettu mentorimaisen opettajuuden malli vastaa pitkälti Humakin hops-ohjaajan roolia. Humakin mentori-hankkeen tavoitteena on kehittää ohjauksen mallia eteenpäin.

Tässä opinto-ohjaajan opintojen kehittämishankkeessa tarkastelen Humakin mentorikoulutuksesta saadun informaation hyödyntämismahdollisuuksia. Tarkastelun kohteeksi otan hankkeen opetussuunnitelman arvioinnin kannalta oleellisen kysymyksen: millä tavoin lehtorien mielestä mentoroinnin ajatusta voidaan käyttää hyödyksi ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ohjauksessa.

Tarkasteltava aineisto koostuu valmiista dokumenteista, kehittämistehtävistä, jotka lehtorit ovat kirjoittaneet keväällä 2006 osana mentor-opintoja. Tarkasteluun on valittu kaikki viisi lehtorien kirjoittamaa kehittämistehtäväraporttia. Raporteissa lehtorit ideoivat mentoroinnin sovellutustapoja osana opiskelijan ohjausta.

Yksittäisen kehittämistehtäväraportin tekstin pituus vaihtelee kolmesta sivusta kuuteentoista sivuun. Käsitelty kokonaissivumäärä on 37. Varsinaisen analyysin kohteena luetuista raporteista ovat kuitenkin vain ne kohdat, joissa käsitellään selkeästi mentorointi-idean käyttöä opiskelijan ohjauksessa. Kirjoitetun aineiston lisäksi tarkastelussa on käyty myös tehtävän tekijöille esitettyjen tarkentavien kysymysten vastauksia. Kysymykset on esitetty kehittämistehtävän esittelyn yhteydessä (3.4.2006) tai myöhemmin tämän kehittämishankkeen tulosten kirjauksen yhteydessä. Kirjalliset kehittämistehtävät on talletettu Humanistisen ammattikorkeakoulun intranettiin, HumakProhon.

5 HUMAKIN MENTOROINTIMALLEJA

Kehittämishankkeista löytyi viisi erilaista mentoroinnin hyödyntämismahdollisuutta. Selkeimmät mentoroinnin hyödyntämideoita erottavat tekijät olivat *mentoroinnin ajankohta ja muoto*. Mentorina toimivaksi henkilöksi löytyi kolme vaihtoehtoa. Lähes kaikissa malleissa opiskelijan mentoriksi määriteltiin työelämän edustaja, työvalmentaja. Vain yhdessä mallissa lehtori nähtiin mahdollisena mentorina (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Kehitystehtävien mentorointimallit

Mentorointimallin luonne	Mentoroinnin ajankohta	Mentoroinnin muoto	Mentorina toimiva henkilö
Kokemusten keruu	pitkin opiskeluaikaa	palautekeskustelu	opettaja, opiskelijapari
Työoppimismalli	työoppimisteemat	oppipoika – mestari	työvalmentaja
Tuplamenteorointi	viimeinen opiskeluvuosi	oppipoika – mestari, konsultointi	työvalmentaja
Mentorointiohjelma	aikuiskoulutus, viimeinen opiskeluvuosi	jaettu asiantuntijuus	työvalmentaja
Jaettu mentorointi	alalle tuleva	tutkiva oppiminen, jaettu asiantuntijuus	projektin työntekijä, lehtori

5.1 Kokemusten keruu

Kokemusten keruu -mallin lähtökohtana oli erilaisten, vaihtelevan muotoisten ja pituisien työtehtävien lineaarinen jatkumo pitkin opiskelua. Tällaisen muodon ja funktion katsottiin eroavan selkeästi pakollisen työharjoittelun yhtäjaksoisesta muodosta ja funktios-
ta. Toiminnan tavoitteeksi määriteltiin aito yhteys työelämään:

Opiskelijat luovat aidon yhteyden kenttään. Viittomakielialan untuvikot, tulkkiopiskelijat saavat turvallisen kontaktin ja jatkuvan yhteyden tulevaan työkenttäänsä lehtoreiden ja kenttäväen ”suojeluksessa”.

Haastattelussa mallin määrittämä aidon työelämäyhteyden ero työoppimiseen tarkentui raamittamattomuuteen. Työoppimisessa opiskelijalla on aina etukäteen tarkasti suunniteltu tavoite ja sen saavuttamiseen liittyvät tehtävät. Kokemusten keruussa oleellisinta on kontaktien luominen ilman määriteltyä työtehtävää.

Kokemusten keruu -mallin mukaan toiminta kentältä tapahtuu kahden opiskelijan tiimeissä (toinen ja kolmas vuosikurssilainen yhdessä). Opiskelijoiden kenttäkokemuksia puretaan teemasta vastaavan lehtorin läsnä ollessa, jolloin niin opettajan kuin parina toimivan tulkkiopiskelijan yhdeksi tehtäväksi nimettiin mentorointi. Tämän lisäksi ajateltiin, että opiskelijoita mentoroivat erilaisten keskustelujen kautta monet muutkin tahot:

Kentällä opiskelijat saavat ”mentorointia” eri toimijoilta (tulkkien, työntekijöiden sekä asiakkaiden; kuurot, kuuroutuneet, kuurosokeat, implantoidut).

Erilaisten keskustelukumppaneiden kohtaamisella ajateltiin saatavan monipuolista ammatillista perehdytystä:

Tavoitteena on, että

- *opiskelijat saisivat hiljaista tietoa ja kokemusta*
- *verkostoituisivat*
- *kävisivät hedelmällisiä keskusteluita alan eri tahojen kanssa*
- *oppisivat erilaisia käytänteitä, tapoja, perinteitä...*
- *pääsisivät osallistumaan erilaisiin tapahtumiin*
- *saisivat malleja eettisistä ratkaisuista ja ammattisäännösten soveltamisesta käytännössä*
- *jne. jne.*

5.2 Työoppimismalli

Työoppimismallissa mentoroinnin perusidea haluttiin kokeilla pakollisessa työharjoittelussa. Tavoitteena oli uudenlaisen toimintamallin kehittäminen ja ohjaaminen. Mallin perustavoite oli sama kuin kokemusten keruu -mallissa eli opiskelija saa keskustelukumppanikseen henkilön, joka työskentelee opiskelijaa kiinnostavalla toimialalla. Näiden keskustelujen kautta opiskelija saa vinkkejä ja uusia näkökulmia työhön ja työelämään. Edellisestä mallista poiketen tässä mallissa korostetaan keskustelujen vaikutusta myös opiskeluun.

Uskomme, että toimintamallin avulla (mentorointisuhdetta hyödyntäen) voidaan vanhemman ja kokeneemman työntekijän osaamista ja hiljaista tietoa saada siirtymään opiskelijan tieto-aidoksi työoppimisen aikana ja sen jälkeen. Mentorointimallin kautta voidaan ajatella myös itse oppimisprosessin syvenevän. Ammattitaidon kehittyminen erityisryhmien kanssa on pitkä prosessi, jossa teoria ja käytäntö limittyvät päivittäin toisiinsa. Toisaalta mallimme kautta voidaan toivoa työelämäyhteyksien syvenemistä ja prosessin pitenemisen saattaa tuottaa laadukkaampaa oppimista. Tärkeinä osatavoitteina pidämme myös opiskelijoiden työllistymisen edistymisen mahdollisuutta ja Humak tietoisuuden lisääntymistä työnantajille.

Työoppimismallissa mentorina toimii työelämän edustaja. Lehtori ei osallistu opiskelijan mentorointiin. Hän toimii lähinnä mentoroinnin ja työoppimisen organisoijana, opintosuorituksen arvioijana sekä työvalmentajan ohjaajana ja keskusteluapuna.

5.3 Tuplmentorointi

Tuplmentorointi-mallissa on kaksitahoinen mentorointisuhde. Ensinnäkin opiskelijalla on mentorointisuhde työelämän edustajan kanssa viimeistään viimeisenä opiskeluvuotenaan.

Tavoitteena on, että työelämän mentori jakaa arvokasta hiljaista tietoa ja perehdyttää omalta osaltaan uraansa aloittelevaa tulkkia ammatillisuuden ja työelämän periaatteisiin. Näin opiskelija saa mentorsuhteen kautta tarvitsemansa tuen työelämään siirtymisvaiheessa. Parhaimmillaan myös opiskelijan ja työelämän edustajan välille syntyy kriittinen sytävyyss –ajattelu.

Toiseksi myös lehtorin ja opiskelijan mentorin eli työelämän edustajan välillä on mento-
rointisuhde.

*Opiskelijan tukiverkoston vahvistamiseksi tarkoituksenamme on luoda lehtorin ja työelämän edustajan mento-
rointisuhde. Mentorisuhteen ta-
voitteena on välittää hiljaista tietoa koulutuksen ja työelämän välillä, ol-
la kriittisiä ystäviä toinen toisilleen. - -
Mentorointi merkitsee tässä yhteydessä sitä, että työelämän edustaja on
keskustelukumppanina käytettävissä erityisesti koulutukseen ja tulkin
ammattiin liittyvien kysymysten ja haasteiden tunnistamisessa ja ratkai-
semisessa.*

Tuplamenteoroinnissa mentorina toimii työelämän edustaja. Lehtorin tehtävänä on opet-
taa opiskelijalle mento-
roinnin idea, ei toimia opiskelijan mentorina. Esitetyn mallin mu-
kaan mento-
rointi eroaa sekä hops-ohjauksesta että työvalmentamisesta. Haastattelussa
ilmeni, että suurin ero työvalmentamiseen on suhteen pituus. Työoppimisessa työval-
mentaja ja oppilas ovat yhteistyössä vain yksittäisen työoppimisjakson ajan, sen sijaan
mento-
rointisuhde jatkuu lähes koko lukuvuoden. Tavoitteena on, että työvalmentaja ja
opiskelija voivat vaihtaa ajatuksia ja peilata kokemuksiaan myös tiiviin yhteistyösuhteen
jälkeen, käsitellen muun muassa työoppimisesta laadittua oppimisrapottia sekä työval-
mentajan kirjoittamaa palautetta. Koska lehtori ei ole mentori, hops-ohjaajan suhde
opiskelijaan on etäisempi, eikä hän ole mukana keskusteluissa.

5.4 Mentorointiohjelma

Mentorointiohjelma-mallissa mento-
rointia hyödynnetään tutkintoon johtavassa aikuis-
koulutuksessa.

*Mentorointiohjelmassa tuetaan aikuisopiskelijan opintoja ja työelämä-
valmiuksia sekä kykyä luoda verkostoja. -- Yksi tärkeimpiä lähtökohtia
tässä on se, että mento-
roitava itse arvioi omat työelämäta-
itonsa ja sen
kehittämisen tarpeet ja valikoi mento-
roin siten, että mento-
rointi voi vastata
juuri niihin tavoitteisiin, joita opiskelijalla on oman kehittä-
misen suh-
teen.*

Mallia pyritään hyödyntämään mahdollisesti myös ensimmäistä kertaa ammattiin val-
mistuvien opiskelijoiden viimeisenä opintovuonna. Näiltä osin ajankohta vastaa tupla-
mento-
rointi-mallia.

Mentorointiohjelma-mallissa mentorina toimii työelämän edustaja. Lehtorin tehtäväksi
määritellään teknisempi opintojen ohjaus ja hopsaus. Mento-
rointi eroaa hopsauksesta

siinä, että huomio kohdistetaan suoraan ammatillisiin kysymyksiin jaetun asiantunte-
muksen kautta. Työoppimismallin tavoin mentorointiohjelma-mallin tavoitteena on, että
mentorointi tukisi opiskelijan muita opintoja ja hops-ohjausta.

Ammattikorkeakoulussa mentoroinnissa pitäisikin aina pyrkiä mahdollisimman laajaan hyötyyn. Silloin kokonaisuudessa voisi yhdistyä sekä yritysmentoroinnille ominainen tavoite- ja tehtäväkeskeinen mentorointi että koulutustoimintaan tavallisesti liitetty prosessin korostuminen.

5.5 Jaettu mentorointi

Mentorointiohjelma-mallin tavoin jaetun mentoroinnin -mallissa mentorointiopintoja käytetään välineenä yksittäisen projektin työntekijöiden ja sen toimintaan osallistuvien ammattilaisten välille rakennettavassa ohjaus-mentorointisuhteessa. Projektin toimintaan osallistuvat ammattilaiset ovat täydennyskoulutusopiskelijoita. Tavoitteena on, että opinnot ovat kokeneen osajan ja alalle tulevan yhteinen tutkimusmatka, jossa molemmat oppivat. Suurin osa opinnoista perustuu nimenomaan oppimisprosessille, joka toteutuu mentorointikeskustelujen kautta.

Hyvänä puolena mentoroinnin näkökulmasta on se, että opiskelijat eivät ole suorittamassa varsinaista tutkintoa eikä arvosanaa, eli perusasetelma opiskelijan, projektin ohjaajan ja lehtorin välillä on tasa-arvoinen.

Mallissa mentorina toimivat projektin työntekijän ohella myös lehtorit, kyseessä on siten jaettu vastuu mentoroinnista. Tuplamenteoroinnin tavoin jaetun mentoroinnin -mallissa toteutuu lehtorien ja projektin työntekijöiden välinen mentorointisuhde, jossa kuitenkin sovelletaan mentorointiohjelma-mallin mukaista jaettua asiantuntijuutta.

Lisäksi lehtorien ja projektin välille syntyy / on syntynyt mentorointisuhde, jossa molemmilla on toiselle osapuolelle annettavaa; uusin ammatilatiieto ja käytäntö kohtaavat.

6 MENTOROINNIN HYÖDYNTÄMINEN LEHTORIN OHJAUS- TYÖSSÄ

Humanistisen ammattikorkeakoulun hops-ohjauksen tavoitteita voidaan kuvata mento-
rointi-luvun (luku 3) yhteydessä esitetyillä voimaantumisen piirteillä. Opiskelijalle pyri-

tään synnyttämään tunne, että hän kykenee ottamaan vastuun elämästään ja tekemään päätöksiä tulevaisuudestaan ja myös toimimaan asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti. Siten Humakin ohjauksellisissa periaatteissa on jo voimaannuttamiseen liittyvän mentoroinnin piirteitä.

Opiskelun ohjauksessa mentoroinnin ajatusta on sovellettu pääasiassa työelämän ja oppijan kohtaamisessa. Ohjauksellisista periaatteista huolimatta tähän rajautuvat myös Humakin lehtoreiden kehittämistehtävät. Kehittämistehtävät suunnattiin oppilaitoksesta ulos, tulevan ammattilaisen saattamiseen työelämään mentoroinnin avulla. Mentoroinnin hyödyntämisideat tukevat lähinnä Isokorven (2003) ajatuksia mentoroinnista työelämän ja oppijan kohtaamisena. Toisaalta kehittämistehtävien ideoinnin tavoitteet vastaavat myös Ruohotien (1998, 119) ajatusten mukaista mestari-oppipoika –asetelmaa etenkin psykososiaalisen funktion osalta mutta myös urafunktion toteuttajana. Siten tulokset eivät täysin tue hops-prosessin ja lehtorin ohjaustaitojen kehittämistä, jonka lähtökohta olisi lähempänä Hakkaraisen (1993, 480) tai Heikkisen (2006) ajatusta mentoroinnista lehtorin ja opiskelijan tutkimusmatkana, jossa molemmat oppivat.

Lehtorin rooli mentorina tyrmättiin keskusteluissa sillä, että opettajalla on arviointivastuu. Lehtori oli kuitenkin määritelty mentoriksi kahdessa mentorointimallissa. Kummassakaan mallissa lehtori ei ollut ainoa mentori. Kokemuksen keruu –mallissa lehtorin mentoriutta sivuava rooli oli ennemmin perinteinen ryhmäkeskusteluun osallistuja kuin kahden henkilön luottamuksellisen keskustelun osapuoli (vrt. Leskelä 2005). Jaetun mentoroinnin –mallissa korostettiin, että opiskelijat eivät olleet tutkintoon johtavassa koulutuksessa, jolloin lehtorilla ei ollut tutkinnon antoon liittyvää arviointivastuuta. Siten näissäkin malleissa arviointivastuu nähtiin jollain tavoin mentorin roolia rajoittavana tekijänä.

Myös työvalmentajalla on arviointivastuuta työoppimisjaksosta ja opiskelijan taidoista, mutta sitä ei pidetty ongelmana. Mentoroinnin hyödyntämismahdollisuudet todettiin nimenomaan opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen tähtäävässä työelämän toimesta tapahtuvassa ohjauksessa. Kaikissa malleissa, joissa mentorina oli työvalmentaja, oli löydettävissä molemmat Ruohotien (1998, 119) ajatusten mukaiset mentorointifunktiot. Valintaa voidaan pitää luonnollisena, sillä Ruohotien malli on lähellä Humakissa määriteltyjä työoppimisen lähtökohtia ja siten se tukee totuttua toimintamallia. Sen sijaan Heik-

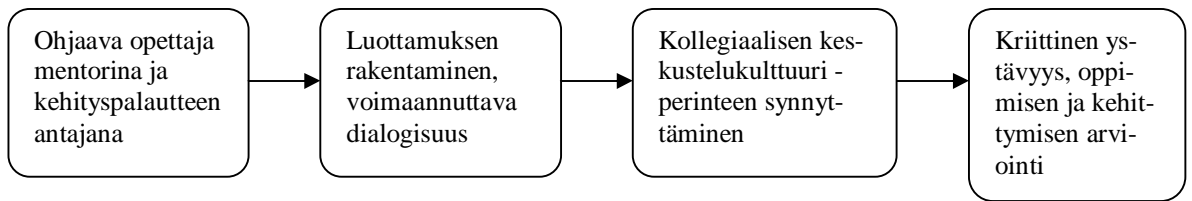
kisen (2006) tarkoittamaa mentorointi-ideologiaa yhteisenä tutkimusmatkana sovellettiin vain ammattilaisten kesken – mentorisuhteessa, jossa toisena osapuolena oli työvalmentaja ja toisena täydennyskoulutuksen aikuisopiskelija tai lehtori.

Lehtisen ja Jokisen (1996, 29) mukaan yliopistossa mentorien tehtävänä pidetään myös opiskelijan älyllisen kasvun ja kehityksen tukemista. Ammattikorkeakoulussa älyllisen kasvun ja kehityksen tukemista voidaan kuvata oppimisprosessin eli käytännön ja teorian linkittymisen ymmärtämisenä. Mentorin rooli oppimisprosessin tukijana esitettiin kahdessa mentorintimallissa, joissa molemmissa mentorina toimi työelämän edustaja. Siten mallit tukevat ammatillisen asiantuntijakoulutuksen konkreettista työelämälähtöisyyttä.

Tulosten perusteella Soinisen (1995, 168, 171) sekä Hakkaraisen (1993, 480) esittämä vuorovaikutteinen ohjaus yhdessä oppimisen ja kollegiaalisen yhteistyön kautta on mahdollinen toimintamalli vain työoppimisessa, työvalmentajan ja opiskelijan välisessä suhteessa. Sen sijaan se ei tunnu luontevalta toimintamallilta lehtorin ja opiskelijan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Syyt löytyvät opettajien asenteista, joihin vaikuttaa etenkin lehtorin rooli opintojen evaluoijana. Näin ollen mentorointi-ajatusten soveltamiselle lehtorin ja opiskelijan väliseen ohjaussuhteeseen tulisi löytää työelämälähtöisempiä lähtökohdita. Voidaan ajatella, että mentoroivan ohjauksen kehittäminen olisi helpompi aloittaa mallintamalla työelämää koulun puitteissa kuin viemällä se suoraan lehtorien nykyisiin hops-ohjaus käytäntöihin.

Koska mentoroivan ohjauksen sulauttaminen opettajan hops-ohjausprosessiin tarvitaan käytäntöjen kehittämistä ja kokemuksia, työelämän mallintaminen voi tapahtua jopa laboratorio-olosuhteissa. Laboratoriomainen lähestyminen edellyttää, että toiminnalle onnistutaan luomaan riittävästi työelämän toimintaa muistuttavat puitteet. Lehtorien esittämien mallien mukaisesti lehtorin arviointivastuun tulee alkuvaiheessa sisältää vain suullisen kehityspalautteen. Joku muu kuin mentoroiva lehtori vastaa opintosuorituksen lopullisesta arvioinnista. Näillä toimenpiteillä helpotetaan lehtorin asennoitumista mentoroivan ohjaajan rooliin. Toimenpiteet auttavat mentoroivan ohjauksen edellyttämää luottamuksen rakentamista voimaannuttavan dialogin avulla ja yhteistyöhön kannustavan ilmapiirin luomista. Luottamuksellisuuden rakentumisella edesautetaan kollegiaalisen keskustelukulttuurin synnyttämistä opettajan ja oppilaan välillä. Mentoroivan lehto-

rin arviointivastuuta voidaan laajentaa vähitellen. Laajentaminen edellyttää sitä, että opiskelija ja lehtori ovat löytäneet keskusteluilleen luontevalta tuntuva yhteisen oppimisen näkökulman. Yhteisen oppimisen näkökulmaa voidaan hyödyntää opiskelijan opintosuorituksiin liittyvistä tavoitteista keskusteltaessa. Näin kokemusten myötä mentoroivan ohjauksen elementtejä siirretään vähitellen arvioivan lehtorin hops-ohjauksen käytäntöihin, ja lopulta hops-ohjaajasta tulee opiskelijan kriittinen ystävä matkalla ammatillisen kehittymisen kautta alan ammattilaiseksi (kuvio 3).



KUVIO 3. Hops-ohjaajasta kriittiseksi ystäväksi

LÄHTEET

- Antikainen, E-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Hakkarainen, P. 1993. Oppiminen korkeakouluopetuksen haasteena. *Kasvatus* 24 (5), 473-481.
- Heikkinen, H. 2006. Luento: Näkökulmia mentorointiin. Mentorointikoulutus 17.1.2005. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Helander, J. 2005. Esipuhe. Teoksessa J. Helander (toim.) Ohjaus aallon harjalla. Inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 5-7.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulu-pedagogikka. Porvoo: WSOY.
- Henriksson, M., Olkanen, J., Strömsten, T., Lassila, S. & Rossi-Lück, R-L. 2005. Mentoroinnin käytännöt liiketalouden ja liiketalouspainotteisissa koulutusohjelmissä Porvoossa. Teoksessa K. Castrén, M. Henriksson, M. Kela, M. Kääriä, V. Lipsanen, H. Raunistola & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Mentorointi mahdollisuutena opiskelijoiden ohjauksessa. Helia-case. Helian julkaisusarja A:17. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu – Helia, 46-55.
- Herranen, J., Kaalikoski, K., Mikkonen, P. & Vatanen, T. (toim.) 2005. Humanistisen ammattikorkeakoulun pedagoginen strategia ja pedagogisen toiminnan kuvaus. Kauniaiainen: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Julkaisematon.
- Humak. 2002. Opintojen ohjaus. Ohjeistus lehtoreille.
- Isokorpi, T. 2003. Ohjaus vuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa Kotila, H. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 111-128.
- Jalava, J., Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Opsista hops: käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turun yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Yrityskirjat.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kela, M. 2005. Mentorointi liiketalouden koulutusohjelmassa. Teoksessa K. Castrén, M. Henriksson, M. Kela, M. Kääriä, V. Lipsanen, H. Raunistola & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Mentorointi mahdollisuutena opiskelijoiden ohjauksessa. Helia-case. Helian julkaisusarja A:17. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu – Helia, 24-32.

Kolehmainen, S. 2001. Esipuhe. Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) *Mutkaton opiskelua? Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Oped-projekti, 5-9.

Laakso-Manninen, R. 2005. Opiskelijan ja korkeakoulun yhteinen tavoite: suoritettu tutkinto. Teoksessa K. Castrén, M. Henriksson, M. Kela, M. Kääriä, V. Lipsanen, H. Rautistola & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Mentorointi mahdollisuutena opiskelijoiden ohjauksessa. Helia-case. Helian julkaisusarja A:17*. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu – Helia, 10-14.

Laine, T. & Kuhmonen, P. 1998. *Ajattelukirja filosofiaan*. Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksikkö.

Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulujen tehtävät ja muodostuminen. Teoksessa K. Korhonen & R. Mäkinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut uudistuvina oppimisympäristöinä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 91, 1 - 7. Jyväskylä.

Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1999. *Tutor – itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto. Jyväskylä: Atena.

Leinonen, N., Katajarinne, P., LaCross, M. & Teräväinen, S. 2003a. *Työoppimisen käsikirja opiskelijalle*. Kauniainen: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Leinonen, N., Katajarinne, P., LaCross, M. & Teräväinen, S. 2003b. *Työoppimisen käsikirja työoppimispaikalle*. Kauniainen: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Leskelä, J. 2005. Luento: Ytimessä mentorointi ilmiönä ja määrittelynä – Mikä tekee toiminasta mentorointia? *Mentorikoulutus 10.10.2005*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Mentor-opintojen tutkimus-, kokeilu- ja kehittämishanke. 2004. Loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto. Julkaisematon.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki: Edita.

Mehtonen, T. 2003. *Mentoroinnin mahdollisuus – mentorointi nuorisotyön yksilöohjauksen ja nuorisotyöntekijän ammatillisen osaamisen vahvistajana*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opinnäytetyö.

Nikkarinen, P. *Oppivan koulun ilmapiiri*. Teoksessa P. Nikkarinen & H.K. Lehtinen (toim.) *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Jyväskylä, 79-84.

- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. Helsinki, 125-147.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. 2. uusittu painos. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Oksanen, T. 2000. Mentorointi oppimis- ja ohjaamisvälineenä: mentoroinnin käsitteen ja metodien tarkastelua valvonta- ja tukistustoiminnan viitekehyksessä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: Gummerus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rajamäki, A. 2003. Mentorointi on hyvä keino työssä oppimiseen. Vilku 4/2003, 4-5.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Salo, T. 2003. Mentor on seinä, josta etsiä tukea. Keski-Suomalainen 9.12.2003.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua –Acta Universitatis Ouluensis. Serie E. Scientiae rerum socialium nro 37. Oulu. Väitöskirja.
- Siren, H. 2005. Ammattikorkeakouluja koskeva ajankohtaiskatsaus. Esitys OAJ:n ammattikorkeakoulupäivillä Vantaalla 11.11.2005.
- Soininen 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) Muutosagenttiopettaja –luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 48. 159-174.
- Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja, sarja A7. Oulu.
- Tilander, A. 2002. Mentorilta tukea uran käännekohtissa. Yhteenveto 2/2002, 18-19.
- Tulisalo, E. 2000. Viestintäalalla alkaa mentorointi. Yhteenveto 2/2000, 8.
- Varto, J. 1994. Filosofian taito 1. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. Kasvatus 3/2002, 237-251.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 83. Väitöskirja.