

Mentoreiden kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista


Henna Mäkipelto

Opinnäytetyö

Kesäkuu 2020

Sosiaali- ja terveysala

Toimintaterapeutti (ylempi AMK), Monialainen kuntoutus

		Kuvailulehti
Tekijä(t) Mäkipelto, Henna	Julkaisun laji Opinnäytetyö, ylempi AMK	Päivämäärä Kesäkuu 2020
	Sivumäärä 61	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Mentoreiden kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista		
Tutkinto-ohjelma Monialainen kuntoutus, ylempi AMK		
Työn ohjaaja(t) Kantanen Mari ja Kuukkanen Tiina		
Toimeksiantaja(t) Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Toteemi-hanke		
Tiivistelmä <p>Mentorointi on vuorovaikutus- ja yhteistyösuhde, jonka tavoitteena on edistää mentorin ja mentoroitavan ammatillista kasvua ja kehittymistä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun yhteistyönä toteutettiin toimintaterapian avoimen väylän opinnot vuonna 2019. Jokaisella toimintaterapeuttiopiskelijalla oli työelämän mentori tukemassa opiskelijaa tämän ammatillisessa kasvussa ja osaamisen kehittämisessä koko vuoden ajan.</p> <p>Opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää mentorointitoimintaa sekä työelämän ja koulutuksen yhteistyötä. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata työelämän mentoreitten kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista sekä kokemuksia mentoroinnin yhteydestä ammatilliseen kasvuun ja ohjausosaamiseen.</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin mentoreiden täsmäryhmähaastattelulla, johon osallistui kahdeksan mentoria. Haastateltavat teemat olivat mentorointiin liittyvät kokemukset sekä mentoroinnin yhteys ammatilliseen kasvuun ja ohjausosaamiseen. Aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttäen.</p> <p>Tutkimus osoitti, että mentorit kokivat oman roolinsa tärkeäksi opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisessa. Mentorina he pystyivät tuomaan esille toimintaterapian kannalta merkityksellisiä ja tärkeitä asioita mentorointiprosessin aikana. Psykososiaalisen tuen tarjoaminen koettiin tärkeänä onnistumisen kokemuksena. Mentorina toimimisen koettiin tukevan ammatillista osaamista saadun arvostuksen ja uuden oppimisen mahdollisuuden kautta. Myös dialogisen ja refleктоivan ohjausosaamisen koettiin vahvistuneen prosessin aikana.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää mentoritoiminnan ja toimintaterapeuttikoulutuksen kehittämisessä.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Mentori, mentorointi, ammatillinen kasvu, ohjausosaaminen		
Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)		

jamk.fi		Description
Author(s) Mäkipelto, Henna	Type of publication Master's thesis	Date June 2020
		Language of publication: Finnish
	Number of pages 61	Permission for web publication: x
Title of publication Mentors' experiences of Occupational Therapy students' mentoring		
Degree programme Master's Degree Programme in Multidisciplinary Rehabilitation		
Supervisor(s) Kantanen, Mari and Kuukkanen, Tiina		
Assigned by JAMK University of Applied Sciences, Toteemi Project		
<p>Abstract</p> <p>Mentoring is a relationship of interaction and collaboration that aims to promote the professional growth and development of the mentor and mentee. JAMK University of Applied Sciences in cooperation with the Seinäjoki University of Applied Sciences implemented open studies in occupational therapy in the year 2019. Each student had a working life mentor to support them in their professional growth and competence development for the whole year.</p> <p>The purpose of the thesis was to develop mentoring activities in cooperation between both working life and education. The aim of the study was to describe working life mentors' experiences with mentoring occupational therapy students as well as their views on the connection between mentoring and professional growth and guidance skills.</p> <p>The study had a qualitative research approach. The data was collected by using a focus-group interview which was attended by eight mentors. The analysis of the data was carried out using content analysis.</p> <p>According to the results, the mentors considered their own role important in supporting the students' professional growth. As mentors, they were able to raise issues during mentoring that were important and relevant to occupational therapy. Providing psychosocial support was regarded as an important success experience. Mentoring was considered to support professional competence through the gained appreciation and the opportunity for new learning. The interviewees also stated that their dialogue skills and reflective guidance skills strengthened during the process. The results of the study can be used in the development of mentoring and occupational therapy education.</p>		
Keywords/tags (subjects) Mentor, mentoring, professional growth, professional guidance		
Miscellaneous (Confidential information)		

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Mentorointi.....	4
2.1	Mentoroinnin määritelmä ja tehtävät	5
2.2	Mentoroinnin mahdollisuudet, hyödyt ja haasteet	8
2.2.1	Mentoroinnin mahdollisuudet	8
2.2.2	Mentorien kokemat hyödyt ja haasteet.....	11
3	Ammatillinen kasvu	14
3.1	Ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetti	14
3.2	Ammatillinen kasvu jatkuvana prosessina	15
4	Ohjausosaaminen	17
4.1	Ohjausosaamisen määrittelyä.....	17
4.2	Ohjausosaamisen kehittyminen	19
5	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	22
6	Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat ja toteutus	22
6.1	Tutkimusmenetelmät	22
6.2	Aineistonkeruu	23
6.3	Aineiston analysointi	25
7	Tutkimuksen tulokset	29
7.1	Positiiviset kokemukset ja haasteet mentoroinnissa	30
7.2	Mentorien kokemus psykososiaalisesta tukemisesta	33
7.3	Mentoroinnin yhteys ammatilliseen kasvuun.....	35
7.4	Mentoroinnin yhteys ohjaamisosaamiseen	39
8	Pohdinta.....	41
8.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	41

8.2 Johtopäätökset ja kehittämis ehdotukset.....	46
--	----

Lähteet	54
----------------------	-----------

Liitteet	57
-----------------------	-----------

Liite 1. Täsmäryhmähaastatteluun osallistuvan saatekirje	57
--	----

Liite 2. Täsmäryhmähaastatteluun osallistuvan suostumuslomake	59
---	----

Liite 3. Teemaryhmähaastattelun teemat.....	60
---	----

Kuviot

Kuvio 1. Mentoroinnin keskeiset tekijät	8
---	---

Kuvio 2. Mentoreiden kokemia hyötyjä	12
--	----

Kuvio 3. Tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin vaiheet	29
---	----

Kuvio 4. Kokemukset mentoroinnista	34
--	----

Kuvio 5. Mentoroinnin yhteys ammatilliseen kasvuun.....	38
---	----

Kuvio 6. Mentoroinnin yhteys ohjausosaamiseen	41
---	----

Kuvio 7. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentorien kokemat hyödyt	51
--	----

Taulukot

Taulukko 1. Esimerkki mentoreitten positiivisten kokemusten pelkistettyjen ilmaisujen muodostamisesta	27
--	----

Taulukko 2. Esimerkki tutkimusaineiston ryhmittelystä mentoroinnin yhteydestä ohjausosaamiseen	28
---	----

Taulukko 3. Esimerkki tutkimusaineiston abstrahoinnista	28
---	----

1 Johdanto

Mentorointi on ollut jo useamman vuoden ajan tutkimuksen kohteena sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Mentorointi on viime vuosina myös nopeasti yleistynyt. Mentorointitoiminta nähdään toimintana, joka hyödyttää sekä mentoria että aktoria ja mentorointitoiminnasta yleisesti on tutkimustietoa olemassa paljon. Mentorointi on myös Suomessa että muualla maailmassa laajasti käytössä korkeakouluissa ja kiinnostus on kasvanut mentorointia kohtaan sekä tutkimuksen kohteena että käytännön toteutuksina (Isotalo 2010, 8, 25). Kuitenkaan nimenomaan toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista ei tutkimustietoa juurikaan ole saatavilla kansallisesti Suomesta eikä myöskään kansainvälisesti.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun (JAMK) ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun (SeAMK) yhteistyönä alkoi tammikuussa 2019 toimintaterapeutin tutkintoon tähtäävä koulutus, joka toteutui ensimmäisen vuoden aikana avoimen väylän polkuopintokokonaisuutena. Tarve Seinäjoella toteutettavalle paikalliselle koulutukselle on lähtöisin työelämästä, koska Etelä-Pohjanmaalla on vähän toimintaterapeutteja suhteutettuna asukasluukuun.

Tähän työelämän tarpeeseen vastattiin sillä, että JAMK ja SeAMK yhteistyössä muodostivat polkuopintokokonaisuuden, jossa tarkoituksena oli hyödyntää työn opinnollistamista. Työn opinnollistamista pilotoitiin koulutuksessa osana vuoden 2019 lopussa päättynyttä Toteemihanketta, jonka tavoitteena oli tutkia ja kehittää korkeakouluopintojen ja työn yhdistämiseen käytännönläheisiä malleja (TOTEEMI-Työstä oppimassa, työhön 2019). Työn opinnollistamisen avulla pyrittiin tukemaan työn ja opintojen yhdistämistä ja tämän avulla nopeuttaa tutkinto-opiskelijaksi siirtymistä. Työn opinnollistamisessa opiskelijoiden tukena oli vapaaehtoiset työelämän mentorit, joita haettiin toimintaterapeuttiopiskelijoiden ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittymisen tueksi. (Kantanen & Niskanen 2020).

Mentorointi toteutui yhden vuoden (2019) aikana. Tämän vuoden aikana mentorit sitoutuivat tapaamaan opiskelijaa/opiskelijoita vähintään kerran kuukaudessa

(poislukien kesä- ja heinäkuun) niin, että mentorointi tapahtui yhteensä yhteensä vähintään 10 tuntia opiskelijaa kohden. Tapaamiset mentorin ja aktorin välillä tapahtuivat joko kasvokkain tai etäyhteydellä ja he itse sopivat tapaamiset. Mentorit osallistuivat myös opiskelijoiden näyttöpäiviin, joita oli yhteensä kolme (3). Lisäksi mentoreille järjestettiin etäyhteydellä koulutusta ja välitapaamisia, jossa jaettiin kokemuksia mentoroinnin toteutumisesta. Etäyhteydellä järjestettävät koulutukset toteutuivat yhteensä kolme (3) kertaa ja toteutukset olivat helmikuussa, maaliskuussa ja joulukuussa. Webinaarien aiheina olivat minä mentorina kliinisen osaamisen tukijana, minä mentorina kliinisen osaamisen arvioitsijana sekä minun vahvuuteni ja kehittämiskohteeni mentorina. Joulukuun 2019 webinaari oli myös samalla mentorointiprosessin päätöstilaisuus, jolloin mentorit saivat keskustella kokemuksistaan mentoroinnin aikana. Mentorointiprosessi päättyi joulukuussa 2019.

Opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää mentorointitoimintaa sekä työelämän ja koulutuksen yhteistyötä. Opinnäytetyön tavoitteena kuvata työelämän mentoreitten kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista. Opinnäytetyössä pyritään myös kuvaamaan mentoroinnin yhteyttä mentorien ammatilliseen kasvuun sekä ohjausosaamiseen. Opinnäytetyön kohderyhmänä on kyseisen toimintaterapeuttikoulutuksen mentorit ja heidän kokemuksensa. Aiheen ulkopuolelle jätetään esimerkiksi opiskelijoiden keskinäinen vertaismentorointi.

Opinnäytetyön tuloksia voidaan tulevaisuudessa hyödyntää mentoroinnin kehittämisessä ja mentoreitten rekrytoimisessa opiskelijohjaukseen sekä toimintaterapeuttikoulutuksen kehittämisessä.

2 Mentorointi

Mentorointia on viime vuosina tutkittu paljon ja mentorointi on edelleen tutkimusten kohteena Suomessa. Aktorien kokemuksista on kerätty tutkimustietoa ja sitä on saatavilla paljon. Tutkimusta myös mentoreitten kokemuksista on tehty

jonkin verran. Isotalon (2010)mukaan mentorointia on tutkittu viime vuosikymmeninä erilaisina käytännön kokeiluina ja mentoroinnista on tehty väitöskirjoja sekä opinnäytetöitä. Isotalo kuvaa, että mentoroinnista on runsaasti saatavilla tietoa, joka perustuu erilaisiin tutkimuksiin ja kokemuksiin perustuviin lähteisiin. (Isotalo 2010, 25.)

2.1 Mentoroinnin määritelmä ja tehtävät

Salo ja Kupias (2014) ovat kirjassaan määritelleet, että mentorointi on toimintaa, jossa kokeneempi mentori ohjaa kokemattomampaa tai nuorempaa aktoria. Mentoroinnin perustana on luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, jossa mentori sitoutuu aktorin ammatillisen kehittymisen tukemiseen. Mentoroinnin tavoitteena on jakaa tietoa ja kokemuksia, välittää hiljaista tietoa, ohjata sekä tukea mentoroitavaa samalla vahvistaen hänen itseluottamustaan. Aktorilla puolestaan on halu kehittyä ja olla luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa. (Kupias & Salo, 2014, 11–12.).

Mentorin ja aktorin roolit eivät ole aina selkeät. Työelämä on muutoksessa, jolloin myös tiedon ja oppimisen käsitteet muuttuvat. Olennaista mentoroinnissa ja muusakin kehittämisessä on oppiminen. Lähtökohtaisesti mentoroinnissa jaetaan mentorin osaamista ja tavoitteena on aktorin kehittyminen ja oppiminen. Vuorovaikutussuhteessa kuitenkin tapahtuu myös mentorin oppimista, jos mentori on vastaanottavainen aktorin ajatuksille ja ideoille sekä on valmis refleктоimaan omia kokemuksiaan. (Kupias & Salo 2014, 12.)

Isotalon (2010, 28) mukaan mentoroinnin muoto ja malli tulee sovittaa siihen kontekstiin, jossa sitä toteutetaan, ja mentorointi voidaan toteuttaa parimentorointina, verkossa tai ryhmämentorointina. Mentorointi voi toteutua joko mentori- tai aktori-lähtöisesti. Mentoroinnissa lähtökohtana on ollut kokemattomammille annettava tuki, mutta samalla on havaittu myös mentoroinnin antavan myös mentoreille oivalluksia sekä kehittävän heitä. Mentoroinnissa oppivat molemmat mentorointisuhteen osapuolet. (Kupias & Salo 2014, 12–13; Ristikangas, Ristikangas & Alatalo 2019, 34.).

Aktorilähtöisen mentoroinnin tavoitteena ja tarkoituksena on tukea sekä auttaa kokemattomampaa aktoria kehittymään. Tällöin tärkeässä asemassa ovat aktorin omat tavoitteet sekä kiinnostuksenkohteet, jotka aktorin on tärkeä tunnistaa sekä osata ilmaista niitä. Näitä tavoitteita mentorin täytyy palvella. Mentorin tehtävänä on antaa osaamisensa ja asiantuntemuksensa aktorin käyttöön sekä kuunnella aktorista lähtöisin olevaa tarvetta mentoroinnille. Aktoreiden taso voi olla hyvin erilainen. Osa aktoreista saattaa jo alkuvaiheessa tunnistaa, kuinka he voivat hyödyntää mentorin osaamista. Osa taas saattaa lähteä mukaan mentorointiin niin, etteivät he vielä edes tiedä, mitä odottaa mentoroinnilta. Aktorilähtöisen mentoroinnin haasteena voikin olla se, ettei aktori ole kyennyt selvittämään itselleen, mitä haluaa, toivoo ja tarvitsee mentoroinnilta. Tällaisessa tapauksessa mentorointiaika saattaakin kulua siihen, että tavoitteet mentoroinnille saadaan yhdessä selkeytettyä tai täsmennettyä. Aktorilähtöiseen mentorointiin osallistumisen edellytyksenä on se, että aktorilla on ymmärrys omasta roolistaan ja aktiivisuudestaan toimijana sekä se, että aktori ymmärtää ja arvostaa mentorin panostusta ja vaivannäköä. Mentorilähtöisessä mentoroinnissa tavoitteena on mentorin taitojen sekä ”hiljaisen tiedon” jakaminen. Mentorilähtöisen mentoroinnin edellytyksenä on, että tiettyjen henkilöiden osaamisen jakamiseen on syytä, joihin ei kyetä vastamaan muulla tavoin. Esimerkkinä tästä voi olla tilanne, jolloin tietyn henkilön osaaminen ja hiljainen tieto halutaan saattaa paremmin tavoitetta vastaavaan käyttöön. (Kupias & Salo 2014, 22–26.).

Mentorointia voidaan toteuttaa hyvin monella eri tavalla. Mentorointiprosessissa on usein erilaisia vaihteita, jolloin mentoroinnin muoto muuttuu sen edetessä. Mentoroinnin muoto voi olla tavoitteiden ja painotuksen mukaisesti perehdytysmentorointia, ongelmanratkaisumentorointia, ammatillisen kehittymisen ja kasvun mentorointia, työhyvinvointimentorointia, uramentorointia tai hiljaisen tiedon mentorointia. (Kupias & Salo 2014, 33–35.).

Mentoroinnin muodot

Perehdytysmentoroinnissa painopisteenä on uuden työntekijän tai uutta työtä opettelevan henkilön opastaminen. Perehdytysmentorointia voidaan käyttää perehdytyk-

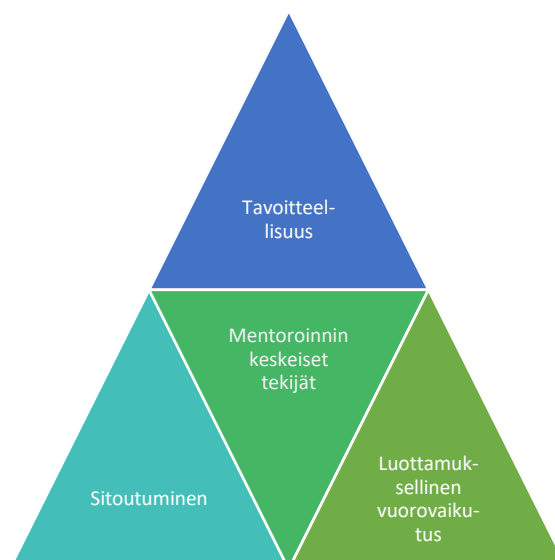
sen tukena, jolloin mentorin on tärkeää olla aktoria osaavampi. Perehdytysmentorointia on mahdollisuus toteuttaa joko aktori- tai mentorilähtöisesti. Perehdytysmentorointi, joka on aktorilähtöistä, lähtee liikkeelle aktorin tarpeista ja mentoroinnin tavoitteet määrittyvät aktorin kehittymistarpeiden mukaisesti. Tällöin on tarkoituksenmukaista löytää hänelle sopiva mentori. Mentorin osaaminen ja hiljainen tieto ovat keskiössä perehdytysmentoroinnissa. Ongelmanratkaisumentoroinnissa tavoitteena on aktorin työhön tai oppimiseen liittyvien pulmien ratkaiseminen. Mentori voi olla aktorin kanssa vertainen, mutta ammatillisesti kokeneempi. Ongelmanratkaisumentorointi on mahdollista toteuttaa myös vertaismentorointina, jolloin molemmat osapuolet voivat vuorotellen pohtia sekä ratkoa molempien pulmia. Ammatillisen kehittymisen ja kasvun mentoroinnissa aktori laittaa itsensä ja oman toimintatapansa yhteisen tarkastelun alle ja aktori joutuu refleктоimaan omaa tapaansa toimia. Luottamus on erittäin merkittävässä asemassa mentorointisuhteessa, jolloin keskustellaan ammatillisesta kehitymisestä ja aktorin omasta reflektiosta. Mentori on keskustelussa aktorin ammatillinen peili, jolloin hän rohkaisee, kuuntelee, kyselee ja tarvittaessa haastaa aktoria. Aktori tarkastelee toimintaansa syvemmin yhdessä mentorin kanssa. Ammatillisen kehittymisen ja kasvun mentorointi tapahtuu yleensä aktorilähtöisesti ja onkin tärkeää, että aktorilla on valmius asettaa itsensä alttiiksi kasville sekä aito halu henkilökohtaisesti kehittyä. Työhyvinvointimentoroinnissa on tavoitteena vahvistaa aktorin työhyvinvointia. Lähtökohtaisesti tämänkaltaista mentorointia voidaan järjestää muutostilanteessa, jolloin mentorointi keskittyy käsittelemään aktorin työssä jaksamista vahvistavia asioita tai työhyvinvointia. Uramentoroinnissa keskitytään aktorin uran tukemiseen ja tarkasteluun, jolloin mentori auttaa aktoria omien uratoiveidensa selkeyttämisessä. Mentorointi on usein aktorilähtöistä, ja mentori on selkeästi aktoria kokeneempi ja hänellä on kokemusta työelämästä selvästi enemmän kuin aktorilla. Hiljaisen tiedon mentoroinnissa halutaan saada jonkun kokeneen ja osaavan henkilön hiljaista tietoa sekä kokemusta jaettavaksi. Kokemusten myötä asiantuntijan tieto muuttuu hiljaiseksi tiedoksi, jota on vaikea sanoittaa tai hyödyntää, ellei tiedon haltija joudu refleктоimaan tekemisiään tai selittämään tietoa. Hiljaisen tiedon mentorointi on yleensä mentorilähtöistä, kun halutaan saada osaajan hiljainen tieto muiden hyödynnettäväksi. (Kupias & Salo 2014, 34–45.)

2.2 Mentoroinnin mahdollisuudet, hyödyt ja haasteet

Mentoroinnilla nähdään olevan paljon mahdollisuuksia sekä aktorin että mentorin kehittymisen suhteen. Mentoroinnilla nähdään olevan paljon hyötyjä molempien osapuolien näkökulmasta, mutta mentoroinnissa voi esiintyä myös haasteita.

2.2.1 Mentoroinnin mahdollisuudet

Hyvä mentorointisuhde on peruslähtökohdaltaan toimiva ihmissuhde, joka on viety siihen kontekstiin, missä mentorointi tapahtuu. Hyvään ihmissuhteeseen, kuten mentorointiinkin, kuuluvat luottamus ja keskinäinen arvostus sekä vastavuoroisuus. Peruselementtejä, joiden varaan hyvä mentorointisuhde rakennetaan, ovat; aktorin kehittymishalu, mentorin kokemuksen ja tiedon hyödyntäminen, yhteiset tavoitteet ja odotukset, ymmärrys aktorin ja mentorin rooleista, selvät yhteiset pelisäännöt sekä ulkoiset tekijät (aika, puitteet ja muut ulkoiset tekijät). (Kanniainen, Nylund & Kupias 2017, 6–7.) Mentoroinnin keskeisiä tekijöitä on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Mentoroinnin keskeiset tekijät (muokattu Kanniainen, Nylund & Kupias 2017, 6.)

Hyvässä mentorointisuhteessa molemmilla osapuolilla on motivaatio kehittyä ja halu oppia. Hyvä mentorointisuhde voi olla opastavaa, valmentavaa tai dialogista.

Opastavassa mentoroinnissa toista autetaan ymmärtämään jotain

työhön/opiskeluun liittyvää ilmiötä ja oma osaaminen tuodaan esille niin, että toisen on helppo oppia siitä. **Valmentavassa mentoroinnissa** autetaan ensisijaisesti toista ymmärtämään, oppimaan ja oivaltamaan myös itsestään. **Dialogisessa**

mentoroinnissa taas molemmat osapuolet luovat jotain uutta tai oivaltavat yhdessä. (Kupias & Salo 2014, 120–121.)

Mentorointi ja sen mahdollisuudet ovat lähes aina vaikuttamassa aktorin osaamiseen ja sen kautta onnistumiseen, sekä vahvistamassa aktorin osaamista sekä luottamusta omiin kykyihin. Mentorointi usein hyödyttää myös mentoria, kun he pääsevät nopeammin ja helpommin sisälle uusiin asioihin sekä oikean tiedon löytyminen helpottuu. Kun mentoroinnissa käydään luottamuksellisia keskusteluja, voi ideoiden arviointi ja ongelmanratkaisu tuottaa myös uusia mahdollisuuksia ja näkökulmia mentorille. Mentoroinnin voidaan myös nähdä olevan mahdollisuus jaksamisen ja omien voimavarojen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, mikä voi lisätä molempien osapuolien hyvinvointia. Toisten mentorien tapaaminen on nähty tärkeäksi, erityisesti silloin jos oma työyhteisö puuttuu esimerkiksi yrittäjillä. Aktorien tuomat ongelmat ja haasteet voivat saada mentorin pohtimaan ja refleктоimaan omaa työtään, jolloin he mahdollisesti kyseenalaistavat omia toimintatapojaan tai oppivat arvostamaan aikaisempaa enemmän omaa osaamistaan. (Isotalo 2010, 41–42.)

Barnes ja Parrish (2017) ovat tehneet työelämän kehittämistutkimuksen, jossa implementoitiin PDSA-mentorointimallia (Plan-Do-Study-Act) fysio- ja toimintaterapeuttiopiskelijoille. Kehittämistutkimuksessa selkeästi nousi esille se, että yksittäisen opiskelijan käsitykset mentoroinnin tavoitteista ja mentorointiin liittyvistä tarpeista tulee ottaa huomioon mentoroinnissa. Tutkimuksessa nousi esille myös se, että mentorin ja aktorin välisellä suhteella voi olla merkittävä rooli aktorin taitojen, henkilökohtaisen kasvun ja ammattitaidon kehittämisessä. Barnes ja Parrish (2017, 1–5) ovat sitä mieltä kehittämistyöstään nousseiden havaintojen perusteella, että opiskelijat hakevat aitoa, välittävää, asiantuntevaa ja saatavilla olevaa neuvonantajaa oman toimintansa ohjaajaksi sekä tulevaisuuden terveydenhuollon ammattilaiseksi muuttumisen

tukemiseksi. Esille nostettiin myös se, että tehokkaat mentoroinnin puitteet ja mentorointi paransivat opiskelijoiden osallistumista sekä tietoisuutta. Opiskelijoiden tyytyväisyyttä paransi mentorointiprosessi yhdistettynä mentoroinnissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, jossa keskitytään aktorin henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kasvuun. (Barnes & Parrish 2017, 1–5.)

Myös Milner ja Bossers (2004, 104) ovat kuvanneet toimintaterapeuttien mentoriktorisuhdetta arvioivassa tutkimuksessaan, että mentorointi lisää aktorin ammatillista asiantuntijuutta ja ammattiin sitoutumista sekä lisää tyytyväisyyttä. Mentorin toivotaan olevan avoin, lämmin, kuunteleva, kiinnostunut, innostava, omaa rooliaan arvostava, kannustava, kunnioittava ja mentorin toivotaan rohkaisevan itsenäiseen ajatteluun. Mentorin toivottiin myös vähentävän aktorin pelkoja ja toimivan roolimallina. (Milner & Bossers 2004, 96–111.)

Doyle, Jacobs ja Ryan (2016) ovat tutkimuksessaan keränneet kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden e-mentoroinnista. E-mentoroinnilla tarkoitetaan sähköisten välineiden avulla toteutettua mentorointia, joita ovat esimerkiksi sähköposti, webkameran käyttäminen sekä muut sähköiset välineet, kuten puhelin. Tutkimuksessa todettiin, että e-mentoroinnin avulla on saavutettavissa samanlaisia tuloksia kuin kasvotusten tapahtuvassa mentoroinnissa. (Doyle, Jacobs & Ryan 2016, 305–317.)

Doyle ja kumppanit (2016) sekä Barnes & Parrish (2017) ovat tutkimuksissaan todenneet, että mentorointi voi edistää opiskelijoiden tyytyväisyyttä, ammattitaitoa sekä ammatillista tuottavuutta. Molemmissa tutkimuksissa myös todettiin, että mentorointitapaamisten tiheydellä on merkitystä opiskelijoiden motivaation ylläpitämiseen sekä opintoihin keskittymiseen, mentorointisuhteen rakentumiseen sekä mentoroinnin suunnan ohjaamiseen. On siis todettavissa, että suunnitellulla ja melko tiheään toteutetulla mentoroinnilla on saatavissa paremmin hyötyjä, kuin suunnittelemattomalla ja harvoin toteutetulla mentoroinnilla.

2.2.2 Mentorien kokemat hyödyt ja haasteet

Mentoreitten kokemia hyötyjä ovat väitöskirjoissaan kuvanneet sekä Karjalainen (2010) että Leskelä (2005). Näitä mentoreitten kokemia hyötyjä on koottu kuvioon 1. Mentorointisuhde on vastavuoroista ja se merkitsee sitä, että myös mentori hyötyy mentorointisuhteesta ja oppii siitä. Tutkimuksissa on kuvattu, että mentorilla voi olla aktorin avulla mahdollisuus tutustua toisenlaisiin toimintaympäristöihin, joihin mentorilla ei välttämättä muutoin olisi mahdollisuutta tutustua tai päästä. Mentorointi voi tarjota mentorille motivoivan, haastavan ja mielekkään tavan työskennellä. Mentorointi myös tarjoaa mahdollisuuden oppia ohjaussuhteesta, joskus hankalastakin, jotakin uutta. Mentoroinnin on todettu myös luovan varmuutta ohjaustilanteisiin sekä vahvistavan mentorin ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja. Mentorit oppivat ohjaustilanteissa esittämään aktorille kysymyksiä, jotka edistävät kehitystä ja kuuntelemaan aktiivisesti toista. Mentorina toimiessa on mahdollisuus kriittisesti reflektoida omaa osaamistaan sekä työskentely- ja toimintatapojaan, mikä antaa mahdollisuuden oman ammattitaidon, osaamisen ja tietotaidon arvostamiseen, tiedostamiseen ja jäsentämiseen. Lisäksi tutkimuksissa on todettu, että mentorointi voi antaa myös uusia konkreettisia työkaluja ja lisäsisältöä omaan työhön. Mentorina toimimisen on todettu kehittävän mentoria usealla elämäntasolla ja kokemus mentoroinnista tuo heille erityistä osaamista. Tämä osaaminen voi olla myös työelämässä vahvuus, jota kaikilla ei ole. (Karjalainen 2010, 85-86; Leskelä 2005, 31-32.)



Kuvio 2. Mentoreiden kokemia hyötyjä (mukaellen Karjalainen 2010, 85–86 ja Leskelä 2005, 31–32.)

Mentoroinnista saatavat kokemukset eivät kuitenkaan ole pelkästään myönteisiä. Leskelä (2005) on väitöskirjassaan kuvannut, että mentorointi voi olla aikaa vievää ja se saattaa aiheuttaa kateutta toisissa saman organisaation työntekijöissä. Mentoroinnista saadut kokemukset voivat olla myös kiusallisia, mikäli mentorointi ei tuota kaan toivottavaa tulosta. Mikäli aktori on ”epälojaali”, saattaa mentorointi tuntua epämiellyttävältä ja mentori voi kokea selkään puukottamisen tunnetta. Jos aktorilla on taipumusta ripustautua mentoriin, saattaa se tuntua mentorista rasittavalta. Aina on myös mahdollisuus siihen, että mentorointisuhde päättyykin pettymykseen tai negatiivisiin tunteisiin joko kummankin tai toisen osapuolen näkökulmasta. Näitä negatiivisia tuntemuksia voi olla esimerkiksi keskinäinen kateus, turhautuminen, luottamus pula tai jopa vihantunne. (Leskelä 2005, 32.)

Mentoroinnin vaikutus oppimiseen

Karjalainen (2010) on väitöskirjassaan kuvannut mentorointia oppimissuhteena, joka on vastavuoroista ja suhteen perustana on tasavertaisuus mentorin ja aktorin kesken. Tällaisessa vuorovaikutussuhteessa oppimista tapahtuu molemmilla osapuolilla. Tasavertaisessa ja vastavuoroisessa mentorointisuhteessa molemmat osapuolet tuovat esille omia kokemuksiaan, näkemyksiään ja ajatuksiaan. Jotta vastavuoroista oppimista tapahtuisi, tulee antamisen ja saamisen välinen suhde olla tasapainossa ja molemmilla osapuolilla tulee olla oletus siitä, että he hyötyvät suhteesta ja olettavat kasvavansa sen avulla. Vastuuntunteminen, halu oppia ja opettaa sekä taito edistää omaa sekä toisen kasvua ja kehitystä on edellytys vastavuoroisuudelle. Mentorointisuhteen voidaankin ajatella olevan uuden luomista eikä vain aikaisemmin olemassa olevan tiedon ja osaamisen siirtämistä. (Karjalainen 2010, 113–114.)

Opiskelijoiden mentoroinnissa pääpaino on siinä, että miten heidät saa omaksumaan teoreettista tietoa ja soveltamaan sitä käytäntöön sekä siinä, että miten heidät saa arvioimaan sitä, mitkä ovat keskeisiä taitoja työelämässä. Mentorin tehtävänä on opettaa ja neuvoa aktoria käyttämään niitä työkaluja työelämässä, joita hän on saanut opintojensa aikana. Yksi tavoitteista on myös se, että mentori laajentaa aktorin näkökulmaa siitä, missä tehtävissä hän voi toimia ja miten hän voi hyödyntää sekä käyttää opinnoissaan hankkimia tietoja ja taitoja eri toimenkuvissa. Mentorin roolina ei ole tarjota valmiita ratkaisumalleja aktorille, vaan paremminkin tarjota kokemuksiaan ja ajatuksiaan aktorin tueksi ratkaisuihin, jolloin aktori voi itse ratkaista omat kysymyksensä. Mentorilla puolestaan on mahdollisuus aktorin kautta tutustua toisenlaisiin työympäristöihin. Mentorin osalta oppimista tapahtuu ohjaustaitojen vahvistumisen kautta sekä siinä, että mentorilla on mahdollisuus saada osaamiseensa ja työhönsä uusia näkökulmia. (Karjalainen 2010, 114; Luhanka-Aalto 2017, 3.)

3 Ammatillinen kasvu

3.1 Ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetti

Ammatillinen kasvu on yksilön ammatillisten ominaisuuksien ja valmiuksien kehittymistä. Ammatillista kasvua voidaan kuvata tapahtuvan silloin, kun kokemus, tiedot ja taidot lisääntyvät (Korpi 2018, 24). Ammatilliseen kasvuun olennaisena osana kuuluvat ammatti-identiteetin muodostuminen sekä ammattietiikan omaksuminen. Ammatillinen pätevyys muodostuu ammattitaidosta, persoonallisista kyvyistä ja ominaisuuksista sekä yleisestä osaamisesta. Ammatillisen kasvun prosessi jatkuu läpi elämän ja sen kautta ammatillinen pätevyys lisääntyy. (Laine, Salervo, Sivén & Välimäki 2012, 21.)

Ammatti-identiteetti

Ammatti-identiteetti on osa ammatillista kasvua. Se tarkoittaa yksilön henkilökohtaista kokemusta itsestään oman ammattinsa edustajana. Ammatillisen identiteetin voidaankin ajatella olevan yhdistelmä yksilön henkilökohtaisesta identiteetistä ja ammatista. Pohja ammatillisen identiteetin kehittymiselle sekä omaksumiselle luodaan koulutuksen aikana ja työelämän kokemusten myötä se vakiintuu, selkiytyy ja kehittyy jatkuvasti siten, että siitä muodostuu osa persoonaa. Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan ominaisuuksia, jotka kuvaavat yksilön omaan ammattiinsa samaistumista. Ammatti-identiteetin muodostuminen edellyttää, että ammatti on yksilöllisiltä piirteiltään ja ominaisuuksiltaan muista ammateista erottuva, ammatin tulee olla yhteiskunnalliselta merkitykseltään selkeä ja ammattiin tulee pystyä samaistumaan. Ammatti-identiteetin muodostumisen edellytyksenä on, että yksilö pyrkii itsensä kehittämiseen sekä pystyy samaistumaan ammatin etiikkaan ja normeihin. (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014, 22–24; Laine, Salervo, Sivén & Välimäki 2012, 22.)

Dige (2009) on artikkelissaan kuvannut niitä tekijöitä, jotka kuuluvat toimintaterapia-alan ammattilaisena toimimiseen eettisistä näkökulmista ajatellen. Artikkelissa tode-

taan, että toimintaterapeutina toimiessa vaaditaan laajaa teoreettista sekä käytäntöön pohjautuvaa ammatillista osaamista. Ammatilliseen osaamiseen liittyy vahvasti myös eettinen osaaminen ja asiakaslähtöisesti toimiminen. Toimintaterapeutin ammattia opetettaessa vaaditaan hyvin organisoituja tutkinto-ohjelmia, joiden avulla taataan toimintaterapeutin vahva ammatillinen osaaminen. Dige on myös todennut, että toimintaterapeutin ammatissa toimiminen vaatii suurta itsenäisyyttä työelämän tehtävien erilaisuuden ja vaativuuden vuoksi. (Dige 2009, 88–91.)

3.2 Ammatillinen kasvu jatkuvana prosessina

Yksilöt oppivat sekä tietoisien ponnistelun kautta että tiedostamattaan. Olennaista ihmisissä on se, että he tutkivat omia arkisia kokemuksiaan ja yrittävät samalla oppia niistä. Erityisesti tämä tapahtuu niissä tilanteissa, joissa koetaan epäonnistumista tai tapahtuu jotakin ristiriitaista. Omista arkikokemuksista oppiminen onkin tavallista asiantuntijatyössä toimiessa eli omaa toimintaa reflektoidessa. Reflektio on ajattelua, joka on tutkivaa, etäisyyttä ottavaa ja pohtivaa. Reflektio poikkeaa ”arkiajattelustamme” siinä, että reflektiossa on mukana mahdollisuus sille, että epäilemme omia aikaisempia tulkintojamme niiden vahvistamisen sijasta. Tällöin pyrimme ajattelustamme siihen, että omilla näkemyksillämme on mahdollisuus muuttua tai korjaantua. (Vehviläinen 2014, 46–47.).

Korven (2018) mukaan terveydenhuoltoalalla osaaminen ja oppiminen tapahtuu aina koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Hänen mukaansa työssäoppimisella on merkittävä osuus terveydenhuoltoalan ammattilaiseksi kasvamisessa. Terveydenhuoltoalalla toimiessa vaaditaan, että jatkuvasti muuttuvassa työelämässä ammatillisen pätevyyden ajan tasalla pitäminen vaatii jatkuvaa osaamisen ylläpitämistä. Ammatillisen osaamisen kehittyminen mahdollistuu työelämässä käytännön työtehtävien ja ammattiteorioiden yhdistämisessä, kliinisen päättelyn ja taitojen kehittämisessä sekä oppijan tunnistaessa niitä merkityksiä ja asioita, joita hän on perusopintojensa aikana oppinut. Henkilökohtaisessa ammatillisessa kasvussa on kysymys itseohjautuvuudesta ja itsereflektiosta, asiakaskokemuksista oppimisesta sekä hiljaisen tiedon oppimisesta ja tunnistamisesta. Hiljaista tietoa voidaan oppia esimerkiksi keskusteluissa,

ryhmätöissä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja mentoroinnissa. (Korpi 2018, 24–29.)

Johnson Coffelt ja Gabriel (2017) ovat tehneet tutkimuksen, jossa he tutkivat toimintaterapeuttien jatkuvan osaamisen kehittämistä. Jatkuvan osaamisen kehittäminen on AOTA:n (American Occupational Therapy Assosiation) mukaan prosessi, jossa ammattilaiset pitävät yllä suorituskyykyään, tietämystään, ihmissuhdetaitojaan sekä kriittistä ja eettistä päättelykykyään. Tutkimuskyselyn tuloksien perusteella toimintaterapeutit pyrkivät kehittämään omaa osaamistaan etsimällä tutkimusnäyttöön perustuvaa tietoa oman osaamisensa tueksi. Toimintaterapeuteilta myös odotetaan jatkuvaa tietojen ja taitojen kehittämistä sekä käytännön taitojen ylläpitämistä ja tehokkuutta omiin työtehtäviinsä liittyen. Tämä toimintaterapeuttien ammatillinen velvoite käsittää heidän itsensä lisäksi myös asiakkaiden, työpaikkojen ja yhteiskunnallisiin asioihin liittyvien kompetenssien jatkuvan kehittämisen. Näiden kompetenssien ylläpitämistä voidaan katsoa myös eettisestä näkökulmasta, jolloin ammattitaidon ylläpitäminen ja jatkuva osaamisen kehittäminen on osa toimintaterapeuttien ammatillista vastuuta. Toimintaterapeuttien odotetaan osallistuvan jatkuvaan kehittämiseen vastatakseen asiakkaiden tarpeisiin. Toimintaterapeuttien ammatilliseen kasvuun voidaan katsoa kuuluvan elinikäinen sitoutuminen oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen sekä itsearviointiin ja kriittisen sekä eettisen päättelytaidon kehittämiseen. Terapeuttien odotetaan ymmärtävän myös jatkuvan kehittämisen merkitys, koska se tarkoittaa tiedon ja suorituskyyvyn lisäksi myös kykyä analysoida ja ratkaista ongelmia. (Johnson Coffelt & Gabriel 2017, 1–18.)

Ammatillisen kasvun mahdollisuudet mentoroinnissa

Ammatti-identiteetin vahvistuminen on mahdollista mentorointiprosessissa, mikäli mentori on valmis avoimesti refleктоimaan omaan osaamistaan sekä tietojaan ja peilaamaan näitä avoimen dialogin kautta mentorointisuhteessa. Mentorit voivat myös herätä siihen, että haluavat kehittää itseään vielä lisää ammatillisesti tai valmentavan työskentelyotteen käyttämisessä. Dialogisessa mentoroinnissa tavoitteena on ensisijaisesti oppia toinen toisiltaan, jolloin luottamuksellinen dialogi on yhteistä kehittymistä ja ajattelua. (Kupias & Salo 2014, 68–69, 143–144.)

Aktorin oman toiminnan reflektointi sekä oman itsensä ja toimintatapansa yhteinen tarkastelu yhdessä mentorin kanssa on ammatillisen kehittymisen mentorointia. Mentori toimii ammatillisena peilinä, jolloin hän rohkaisee, kyselee ja kuuntelee aktoria sekä tarvittaessa myös haastaa häntä. (Kupias & Salo 2014, 39–40.)

4 Ohjausosaaminen

Ohjausosaamisesta on tehty paljon tutkimuksia, joissa on selvitetty mm. ohjauksen muotoja, vuorovaikutusviestintää, menetelmiä, rooleja ja vuorovaikutussuhteita. Näissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ole saatu kuvattua yksiselitteistä ja selkeää kuvausta ohjauksesta tai ohjausta tekevien henkilöiden ohjauskäsityksistä. (Vänskä 2012, 14.)

Käsite ohjaus on monimutkainen ja kompleksinen, eikä sille ole yhtä määritelmää, joka olisi yksiselitteinen. Vehviläisen (2014) mukaan tutkimustieto, joka koskee ohjausta, on hajautunutta. Epäselvyyteen vaikuttaa omalta osaltaan se, että ohjaus-sana käännetään englanniksi sanoilla *guidance*, *supervision* tai *counselling* riippuen asiayhteydestä. Ohjaus-käsite voidaan ajatella olevan myös valmennusta (*coaching*) tai mentorointia. Suomenkielinen termi *ohjaus* käsittää syystäkin paljon asioita sisällään ja kaikenlaista ohjausta sisältää samoja ydinelementtejä. Ohjaus voi myös ilmetä monin eri tavoin ja siihen liittyvät käsitteet voivat erota toisistaan sen mukaan, mitä halutaan korostaa. Ohjaukseen liittyvät käsitteet ja ilmenemismuodot vaihtelevat sen mukaan, halutaanko korostaa menetelmää, toimijaa, vuorovaikutusta, kontekstia, prosessia, omaa kokemusta vai käsitteellistä viitekehystä. (Vehviläinen 2014, 37–38, 50–51; Vänskä 2012, 14.)

4.1 Ohjausosaamisen määrittelyä

Ohjaaminen on rinnalla kulkemista, huomion ja kunnioituksen antamista. Ohjaus on yksi työkalu, joka auttaa ohjattavaa etenemään oikeaan suuntaan (Onnismaa 2007, 7). Kuten myös mentoroinnissa, on myös ohjauksessa tärkeää luottamuksellinen ja tasavertainen ohjaussuhde sekä ohjaajan ja ohjattavan välinen keskustelu. Ohjauksessa ihmiset kohdataan tietoineen, taitoineen, reaktioineen ja tunteineen.

Ohjaus on vuorovaikutustilanne, joka toteutuu dialogisesti, kunnioittavasti sekä rakentavasti. (Vehviläinen 2014, 7, 12.)

Ohjausprosessit voidaan nähdä pitkäkestoisina kasvu- ja oppimisprosesseina, jotka voivat toteutua esimerkiksi opintojen tai opiskelun ohjauksessa. Usein ohjausprosessit linkittyvät institutionaalsiin polkuihin tai niiden siirtymäkohtiin, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmiin tai opintoihin. Toisinaan ohjausprosessin kulku tai sen tarkemmat tavoitteet eivät ole välttämättä rajautuneet kovin tarkasti, jolloin ne muokkautuvat prosessoinnin tai ohjattavan tilanteen myötä. Tällöin ohjaus muotoutuu keskustelun tai reflektion kautta. (Vehviläinen 2014, 12–14.)

Ohjauksessa tärkeää on se, että ohjaus on tietoista toimintaa. Tällöin ohjauksen keinot, toimintamallit ja ohjaajan väliintulo valitaan sen mukaan, että ne vahvistavat ohjattavan toimijuutta. Ohjauksen avulla haetaan niitä välineitä tai keinoja, joilla voidaan auttaa ohjattavaa tunnistamaan omat taitonsa, tietonsa, voimavaransa. Ohjauksessa autetaan ohjattavaa arvioimaan omien toimintatapojensa toimivuutta sekä harjoittelemaan uusia tapoja toimia ja olla osallisena. Tavoitteena on, että ohjattavan mahdollisuudet toimia laajenevat. Karjalaisen (2010, 17) mukaan ohjauksessa ohjaajan pyrkimyksenä onkin vahvistaa ohjattavan toimintakykyä, samalla välttämällä valmiiden ratkaisujen tarjoamista. Oman toimijuuden vahvistuminen voi rauhoittaa, tuoda varmuutta ja kykenemistä, ja antaa tunteen omasta paikasta ja kuulumisesta jonnekin. (Vehviläinen 2014, 20–21.)

Kun ohjataan opiskelijoita, joilla on tutkinto tavoitteena, niin ohjaus kohdentuu opiskelijan osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen, ammatillisen kehittymisen ja oppimisen ohjaukseen sekä opiskelun ohjaukseen. Tavoitteena tässä on ohjaus tutkinnon suorittamisessa (Onnismäki 2007, 72.).

Yhteenvetona voidaankin todeta, että ohjausprosessi voidaan nähdä yhteistoiminnallisena oppimisprosessina, jossa jokaisen ymmärrys ohjauksen kohteena olevasta asiasta kasvaa ja päämäärä on yhteinen. Ohjauksessa voidaan käyttää tutkivaa, ongelmanratkaisuun keskittyvää, kannattelevaa tai opettavaa suuntautumista. Hyvin usein tarvitaan näitä kaikkia. Parhaimmillaan ohjaus on

tiedostavaa ja reflektiivistä oppimista ja dialogista toimintaa. (Vehviläinen 2014, 27, 197.).

4.2 Ohjausosaamisen kehittyminen

Ohjaajan kykenevyyttä tai pätevyyttä voidaan ajatella ohjaustyön näkökulmasta, jolloin pätevyys on paljon muutakin kuin vain hyvä tulos. Pätevä yksilö on henkilö, jolla on valta tai kyky toimia asianmukaisesti kaikissa tilanteissa, jotka tulevat eteen. Pätevyyden voidaankin katsoa olevan taito ja kyky reagoida muuttuviin tilanteisiin asianmukaisesti. (Amundson 2005, 147.)

Ohjaajan osaamista voidaan kuvata kahdeksalla eri osatekijällä, joita ovat; määrätietoisuus, ongelmanratkaisu, viestintätaidot, teoreettinen tieto, sovellettu tieto, kyky toimia organisaatiossa, ihmissuhteet ja itseluottamus.

Määrätietoisuudella tarkoitetaan ohjaajan kokemusta oman työnsä merkityksestä ja tarkoituksesta, joka antaa voimaa, auttaa sitoutumisessa sekä motivoi. Ohjaajan tulee määrätietoisesti määritellä oma päämääränsä, jolla hän ilmaisee oman työnsä tarkoituksen. Ongelmanratkaisulla tarkoitetaan kykyä löytää olennainen sekä tarkastella asiaa useista eri näkökulmista, ajatella luovasti ja käyttää tervettä harkintaa. Vaikeissa tilanteissa korostuvat hyvät ongelmanratkaisutaidot. Ohjaajan viestintätaidoilla tarkoitetaan taitoa viestiä tehokkaasti ja kykyä ilmaista omia ajatuksia toisille sekä yhdistää toisten ajatuksia osaksi omaa ajattelua motivoiden samalla muita. Ohjaajan on pysyttävä ajan tasalla teoreettisen tiedon suhteen ja on välttämätöntä kyetä elinikäiseen oppimiseen. Ohjausosaamisessa on tärkeää myös sovelletun tiedon osaaminen, jolloin siirretään teoreettista tietoa osaksi käytäntöä. Kyky toimia organisaatioissa tarkoittaa ohjaajan ymmärrystä organisaation säännöistä sekä taitoa käyttää tätä tietoa hyväksi eri ihmisten kanssa toimiessa. Ohjaajalle välttämätöntä on kyky muodostaa monenlaisia ihmissuhteita sekä ylläpitää niitä tavalla, jossa tuot esille välittämistä. Ihmissuhteisiin liittyy myös taito palautteen antamiseen sekä kyky ottaa vastaan palautetta. Itseluottamuksen kehittymiseen tarvitaan kokemuksia, rakentavaa palautetta, osaamisen ja onnistumisen kokemuksia, tukea ja halua kehittyä. Jotta ihminen kehittyy, täytyy

uskaltaa ottaa riskejä ja ottaa opiksi erehdyksistä, jolloin on mahdollisuus kehittyä entistä pätevämmäksi. (Amundson 2005, 147–150.) Ohjausosaamisen voidaan ajatella kehittyvän vain kokemusten kautta ja näihin kokemuksiin ovat vaikuttamassa kaikki edellä mainitut osatekijät ja niissä kehittyminen.

Ohjausosaaminen mentoroinnissa

Ohjaussuhteen ja mentorointisuhteen välisiä eroja on kuvattu useissa eri lähteissä, mutta myös hyvin paljon samankaltaisuuksia on havaittavissa mentoroinnissa ja ohjauksessa. On kuitenkin todettu, että mentori ei useinkaan ole koulutettu neuvonnan tai ohjauksen ammattilainen. Kuitenkin usein tuodaan esille, että mentori tarvitsee ohjaustaitoja, mutta ei kuitenkaan määritellä mitä nämä tarvittavat ohjaustaidot ovat.

Tutkimuksissa on Onnismaan (2014) mukaan todettu, että onnistuneeseen mentorointisuhteeseen vaikuttavia tekijöitä ovat mentorointisuhteen kesto ja tyyppi sekä myös väestötieteelliset asiat, kuten esimerkiksi etninen tausta ja sukupuoli. Mentorointisuhteen tuottavuuteen ja tyydyttävään suhteeseen vaikuttavia tekijöitä ovat läheisyys, luottamus, vuorovaikutuksen tiheys, suhteen osapuolten odotuksien selkeys, oikeanlainen ja riittävä palaute sekä halu ottaa vastaan palautetta. Tutkimuksissa on niinikään Onnismaan (2014) mukaan havainnoitu, että jopa puolet palautteesta jota mentorit antavat, on kielteistä sävyiltään. Tämän perusteella onkin todettavissa, että mentorien kouluttamisessa olisi tarpeellista ja hyödyllistä harjoitella oikea-aikaisen ja oikeanlaisen palautteen antamista. (Onnismaa 2007, 86–87.) Kupiaksen ja Peltolan (2019) mukaan on todettavissa, että ohjaamisosaamisella on merkittävä vaikutus mentorointiin ja sen onnistumiseen. Mentorilla on mahdollisuus auttaa aktoria oppimaan ja olennaista tässä on se, miten heitä ohjataan. Hyvä mentori osaa tukea aktoria oppimaan ja samalla tukee häntä niin, että taidot oppia aktorilla kehittyvät. (Kupias & Peltola 2019, 131–132.).

Työelämään tähtäävien tutkintojen suhteen on määritelty ne vaatimukset ammattitaidolle, joiden perusteella määritetään osaamistavoitteet.

Osaamistavoitteiden pohjalle suunnitellaan opiskelu, joka on tavoitteellista ja tähän

kuuluu myös työssäoppiminen. Mentorilta vaaditaan ohjausosaamista sen suhteen, millaisia työelämään ja työhön kuuluviin taitoihin liittyviä asenteita, toimintatapoja ja tietoja välitetään opiskelijalle. Tavoitteet ja tehtävät liittyen oppimiseen voidaan määritellä vasta sitten, kun opiskelijan osaamista on kartoitettu. Jotta voidaan jäsentää ammattitaitoa, täytyy kuvata niitä työn kokonaisuuksia, joissa haasteet ammattipätevyyden suhteen sijaitsevat. Opiskelijan pätevyys on vasta sitten ymmärrettävää, kun se on kytkeytynyt ammatinhallintaan eli yhteisön yhteiseen taitoon ja muiden tekemiseen. Ammattitaitoa kehitettäessä onkin tärkeämpää pohtia yhdessä sitä mitkä ovat pätevyysalueen suhteet, kuin luetella pelkästään pätevyysalueita. Ammattitaidon hahmottaminen onkin helpompaa, kun kuvataan perustehtävän suorittamiseen liittyviä vuorovaikutustilanteita. Ammattitaitoa on mahdollista tunnistaa, vaikka osa siitä oliskin vielä sanatonta ammattitaitoa. On mahdollista tunnistaa myös se, miten kehittynyt ammattitaito näkyy ja millaisissa tilanteissa se näkyy. Työelämän ja ammatillisen koulutuksen rajan hahmottaminen oppimisen ja muutoksen mahdollisuutena vaatii sen, että ohjaustoiminta suuntautuu työelämän kehittämistarpeisiin sekä työn sisältöihin. (Onnismaa 2007, 88–90.)

Toimintaterapeuttien mentorointia koskevassa tutkimuksessa Milner ja Bossers (2004) ovat todenneet, että ohjauksen ja neuvonnan kautta mentori voi tukea aktorin ammatillista kehittymistä. Mentorit ohjaavat aktoria tunnistamaan sitä, mitkä ovat hyviä toimintatapoja ammatillisissa työympäristöissä ja mahdollisesti vastaan tulevista hankalissa tilanteista. Lisäksi mentorit auttavat aktoria rakentamaan ammatillista itseluottamusta sekä ohjaavat luovaan ja itsenäiseen ajatteluun. (Milner & Bossers 2004, 107.)

Mentoroinnin mahdollisuutena voidaankin nähdä dialogisen ohjauksen avulla tehtävä työn sisältöjen näkyväksi tekeminen ja ammatissa toimimisen vaatimien taitojen, tietojen ja vaatimusten sanoittaminen.

5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää mentorointitoimintaa sekä työelämän ja koulutuksen yhteistyötä. Opinnäytetyön tavoitteena on kuvata työelämän mentoreitten kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista sekä mentoroinnin vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun ja ohjaamisosaamiseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden työelämän mentorit saavat mentoroinnista?
2. Millaisia kokemuksia mentoreilla on mentoroinnin vaikutuksesta ammatilliseen kasvuunsa?
3. Millä tavalla mentorit kokivat mentoroinnin vaikuttaneen omaan ohjaamisosaamiseensa?

6 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat ja toteutus

6.1 Tutkimusmenetelmät

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus usein keskittyy ilmiöihin, ihmisiin ja ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Laadulliselle tutkimukselle on myös ominaista se, että tutkittavaa asiaa tarkastellaan useasta eri näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään siihen, että ilmiöstä saadaan ymmärrystä ja asiaa pystytään käsittelemään syvemmin. Laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmien ja kokemusten merkityksellisyys, yksittäisten tapausten tarkasteleminen sekä tutkijan tiivis suhde tutkimusaineiston ja tutkimuskohteen välillä. (Alasuutari 2011, 62; Puusa & Juuti 2011, 31, 47–48.)

Tämä opinnäytetyö on laadullista tutkimusta sen vuoksi, että tutkimuksessa tarkastellaan mentoreitten kokemuksia mentorointiprosessista ja otos on pieni. Tutkimuksen kannalta merkittävää on se, että tutkimuksen kohderyhmä on tarkoin määritelty ja tutkimus keskittyy nimenomaan mentoreitten kokemuksiin mentorointiprosessin aikana.

6.2 Aineistonkeruu

Yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu. Haastattelut ovat sopivia tietäntyyppisiin tilanteisiin ja ne tuottavat tietoa, jonka perustella pyritään muodostamaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84–86.) Haastattelut voidaan jakaa joko strukturoituihin tai strukturoimattomiin haastatteluihin sen mukaan, kuinka sitovia kysymykset ovat. Näiden välimaastoon sijoittuu puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelun jotkin näkökohdat on ennalta päätetty. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 10–12.)

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty täsmäryhmähaastattelulla (focus group interview). Täsmäryhmähaastattelussa ryhmä koostuu muutamasta ihmisestä, jotka ovat tarkoin valittuja ja heidän mielipiteillään ja asenteillaan on merkitystä tutkittavan asian suhteen. Ryhmällä on myös määritelty tavoite ja se on ilmoitettu haastateltaville. Täsmäryhmähaastattelussa tutkija toimii ryhmän puheenjohtajana ja joka helpottaa ajatusten vaihtoa ryhmässä. (Flick 2014, 242–243; Krueger & Casey 2009, 2–3; Valtonen 2005, 223–225.) Täsmäryhmähaastattelussa osanottajat kommentoivat edeltä määriteltyä asiaa/teemaa spontaanisti, tuottavat tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja tekevät huomioita. Täsmäryhmähaastattelussa tutkija puhuu koko ryhmälle yhtäaikaaisesti ja tarvittaessa suuntaa kysymyksiä yksittäiselle haastateltavan ryhmän jäsenelle. Tutkija myös rohkaisee osallistujia keskustelemaan keskenään ja tarvittaessa hän pyrkii saamaan mukaan myös ne yksilöt, jotka eivät muuten osallistu keskusteluun. Täsmäryhmähaastattelun avulla pyritään saamaan selville ryhmän kollektiivinen näkemys tutkittavaan asiaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61–63; Krueger & Casey 2009, 2–3; Roulston 2010, 35.)

Kuulan (2011, 99–100) mukaan tutkimukseen osallistuvia henkilöitä tulee tiedottaa etukäteen tutkimusaineiston käytöstä sekä tutkimusaineiston säilyttämisestä ja hävittämisestä. Osallistujat tutkimuksen täsmäryhmähaastatteluun kutsuttiin sähköpostitse mentorointikirjeessä, joka lähetettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun opettajan toimesta. Kyseisessä sähköpostissa oli liitteenä kutsukirje ryhmähaastatteluun (liite 1), jossa kerrottiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, anonymiteetin säilymisestä, haastattelun toteutuksesta tutkimustarkoituksessa, haastattelun äänittämisestä sekä tutkimusaineiston säilyttämisestä ja hävittämisestä. Kutsukirjeessä kerrottiin myös siitä, että ryhmähaastattelun äänittämisestä ja haastattelumateriaalin käyttämisestä tutkimustarkoituksessa tullaan pyytämään kirjallinen lupa haastateltavilta. Ennen täsmäryhmähaastattelun toteuttamista haastattelutilanteessa kerrottiin vielä kertaalleen tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tarkoitus ja se, mihin tutkimustietoa tullaan käyttämään. Heiltä kerättiin kirjallinen suostumus, jossa he antoivat luvan haastattelun äänittämiseen, ja luvan käyttää haastatteluaan osana tutkimusta (liite 2). Toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentorina toimivilla henkilöillä oli vapaus valita, haluavatko osallistua tutkimukseen.

Täsmäryhmähaastattelun osallistujat olivat tarkoin valittuja, tässä tutkimuksessa siis mentorointiprosessiin osallistuneita toimintaterapeuttimentoreja. Opinnäytetyön aineisto kerättiin mentorien täsmäryhmähaastattelulla 28.10.2019 Seinäjoen ammattikorkeakoululla. Haastattelutilaksi oli varattu erillinen huone, jossa ryhmähaastattelu voitiin toteuttaa rauhallisessa ympäristössä. Mentoriprosessin aloitti yhteensä 21 mentoria ja 30 toimintaterapeuttiopiskelijaa. Osa opiskelijoista keskeytti opintonsa ensimmäisen vuoden aikana, jolloin myös osalla mentoreista prosessi keskeytyi. Yhteensä 13 mentoria jatkoi mentorointiprosessin loppuun saakka ja näistä kolmesta toista mentorista kahdeksan ($n=8$) suostui haastateltavaksi täsmäryhmähaastatteluun.

Täsmäryhmähaastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna, jolloin ryhmähaastattelun teemat oli ennalta päätetty tutkimuskysymyksien perusteella. Tutkimushaastattelun teemoina olivat mentorien kokemukset mentorointiin liittyen ja kokemukset siitä, miten mentorointi vaikutti mentorin ammatilliseen kasvuun sekä oh-

jaamisosaamiseen. Täsmäryhmähaastattelussa oli keskustelun tukena ennalta laadittu haastattelussa käsiteltävät teemat ryhmiteltynä lyhyesti erilliselle paperiarkille. Nämä teemat olivat haastateltavien nähtävillä koko haastattelun ajan. Ryhmähaastatteluun oli valmistauduttu etukäteen määrittelemällä haastattelun teemat ja joita-kin niihin liittyviä kysymyksiä (liite 3), mutta täsmäryhmähaastatteluun olennaisesti kuuluvan vuorovaikutuksellisen tilanteen vuoksi kysymykset muuttivat muotoaan haastattelun edetessä sen mukaan, miten vuorovaikutus tilanteessa haastattelijan ja haastateltavien kesken eteni. Tutkija ohjasi tai suuntasi kysymyksillään keskustelua tiettyihin aiheisiin haastattelun aikana tutkimuskysymysten mukaisesti.

Täsmäryhmähaastattelu nauhoitettiin tutkimukseen osallistuvien luvalla. Haastattelun nauhoituksessa käytettiin sekä ulkoista nauhuria että kannettavan tietokoneen nauhoitusohjelmaa. Täsmäryhmähaastattelun kesto oli 46 min 48 s. Haastattelun aineisto litteroitiin eli puhuttu aineisto muutettiin kirjallisesti tekstimuotoon. Litteroinnin tarkkuus määritellään Ruusuvuoren (2010, 424) mukaan metodisen lähestymistavan ja tutkimusongelman perusteella. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui täsmäryhmähaastattelun asiasisältöihin, joten litterointi tehtiin ns. peruslitterointina. Peruslitteroinnilla tarkoitetaan puheen muuttamista sanatarkasti puhekielen mukaan, mutta litteroinnin toteuttaminen ei ole täysin yksityiskohtaista (Ruusuvuori 2010, 425). Litteroinnin pituus oli kirjallisessa muodossa noin 19 sivua, rivivälillä 1, fontti Calibri ja fonttikoko 12.

6.3 Aineiston analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan analysoida useilla tekniikoilla. Yksi tapa on aineistolähtöinen sisällönanalysointi. Tuomen ja Sarajärven (2018, 117) mukaan sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla voidaan tehdä analyysiä aineistosta puolueettomasti ja järjestelmällisesti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on tavoitteena muodostaa teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta, jolloin aineistosta valitaan tietyt analyysiyksiköt tehtävänasettelun ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Kun analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä, niin aikaisemmat teorit, havainnot tai tiedot eivät saa vaikuttaa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–122.). Aineistosta pyritään saamaan analyysissä

irti sellaista, mitä ei ole suoraan luettavissa suorista lainauksista. Tässä tärkeänä lähtökohtana on sopivan havaintoyksikön määrittäminen, joka on selkeästi yhteydessä tutkimuskysymykseen. Ryhmittelyssä on tarkoituksena merkityksen antaminen ilmiön kuvailulle, ymmärryksen lisääminen aiheesta ja tiedon luominen. (Elo & Kyngäs 2007, 111; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9–11.)

Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä voidaan lähestyä joko induktiivisesti tai deduktiivisesti sen mukaan, mikä on tutkimuksen tarkoitus. Induktiivista lähestymistapaa suositellaan silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä ei ole tarpeeksi aikaisempaa tietoa tai se on hajanaista. Deduktiivista lähestymistapaa suositellaan, kun tutkimuksen rakenne perustuu aikaisemmalle teorialle ja tutkimuksen avulla halutaan testata teoriaa. (Elo & Kyngäs 2007, 109.)

Eskolan (2018, 212–213) mukaan aineistoa voidaan käsitellä teoriasidonnaisesti, jolloin analyysiin liittyy teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjaa suoraan teoriaan tai nouse teoriasta. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat sitä mieltä, että aineiston analyysiä voi olla hyvä lähestyä teoriaohjaavasti. Teoriaohjaava analyysi lähtökohtaisesti etenee samaan tapaan aineiston ehdoilla, aivan kuten aineistolähtöinen sisällönanalyysikin. Erona on kuitenkin se, että aikaisempi teoria voi ohjata analyysiä, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan. Myös teoriaohjaavan analyysin voidaan katsoa pohjautuvan induktiiviseen päättelyyn, jolloin päätelyn lopputuloksessa näkyy teorian merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 133.)

Täsmäryhmähaastattelun aineisto analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Tutkimusaineistoa lähestyttiin induktiivista lähestymistapaa käyttäen, koska toimintaterapeuttien mentoroinnista aikaisempi olemassa oleva tieto on vähäistä ja se on hajanaista. Tässä tutkimuksessa teorian avulla tarkasteltiin aineistoa ja aineistosta pyrittiin löytämään mentoreitten kokemuksia mentoroinnista sekä myös kokemuksia siitä, vaikuttiko mentorointi mentoreitten ammatilliseen kasvuun ja ohjausosaamiseen.

Eskolan (2018, 221) mukaan analyysin tehtävänä on tutkimusaineiston järjestäminen, tiivistäminen ja jäsentäminen sellaisella tavalla, että aineiston informaatioarvo kasvaa eikä mitään olennaista jää huomioimatta. Täsmäryhmähaastattelun litteroinnin jälkeen seuraavaksi aineiston analyysi jatkui siten, että aukikirjoitetun tutkimusaineiston sisältä pyrittiin etsimään ne alkuperäisilmaisut, jotka kuvasivat tai vastasivat tutkimuskysymyksiä. Apuna tässä vaiheessa käytettiin erivärisiä korostuskyniä, joilla korostettiin aina samaa tarkoittavat ilmiöt samalla värillä. Nämä alkuperäisilmaisut jaettiin värikoodein, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiä. Seuraavaksi alkuperäisilmaisut pilkottiin osiin ja pelkistettiin (redusoitiin) eli niistä karsittiin tälle tutkimukselle epäolennaiset asiat pois (esimerkki taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki mentoreitten positiivisten kokemusten pelkistettyjen ilmaisu-
jen muodostamisesta

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
On muuttunut sillä tavalla, että aluksi tietysti tutustumista ja kun tutustui siihen henkilöön, niin sit löyty onneksi sellainen yhteinen sävel.	Kokemus yhteisen sävelen löytymisestä
Nyt kun mennään tässä vaan samanarvoisesti, niin on ollut mukavaa.	Tunne samanarvoisesti toimimisesta
Ja että kuinka, kun mä oon ainakin unohtanut sen aikaa sitten, että mitäköhän tässä pitikään tehdä. Vaan sitä mennään aina sen mukaan, mitä on sillä hetkellä ikään kuin ajankohtaista.	Kokemus toimimisesta tilanteen vaatimalla tavalla
Musta tuntui, että ehkä ihan viimeisin tapaaminen meillä on ollut vasta sellainen vastavuoroinen keskustelu.	Kokemus vastavuoroisesta keskustelusta

Pelkistetyt ilmaisut ryhmiteltiin samankaltaisuus huomioiden yhteen ja niistä muodostettiin alaluokkia eli aineisto ryhmiteltiin (esimerkki taulukko 2). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124–125) ovat kuvanneet, että ryhmittelyssä aineistossa tapahtuu tiivistymistä ja ryhmittelyn avulla luodaan alustavaa kuvausta ilmiötä, joka on tutkimuksen kohteena.

Taulukko 2. Esimerkki tutkimusaineiston ryhmittelystä mentoroinnin yhteydestä ohjausosaamiseen

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Kokenut jakaneensa omaa kokemusosaamistaan	Kokemusosaamisen jakaminen
Kokenut avanneensa toimintaterapia-työn monipuolisuutta	Ammattiosaamisen jakaminen ja vahvistuminen
Kokemus teorian tiedon yhdistämisestä käytäntöön	Teorian tiedon linkittäminen käytäntöön
Kokemus arvostuksesta	Arvostuksen lisääntyminen
Kokenut oppineensa uutta	Uuden oppiminen

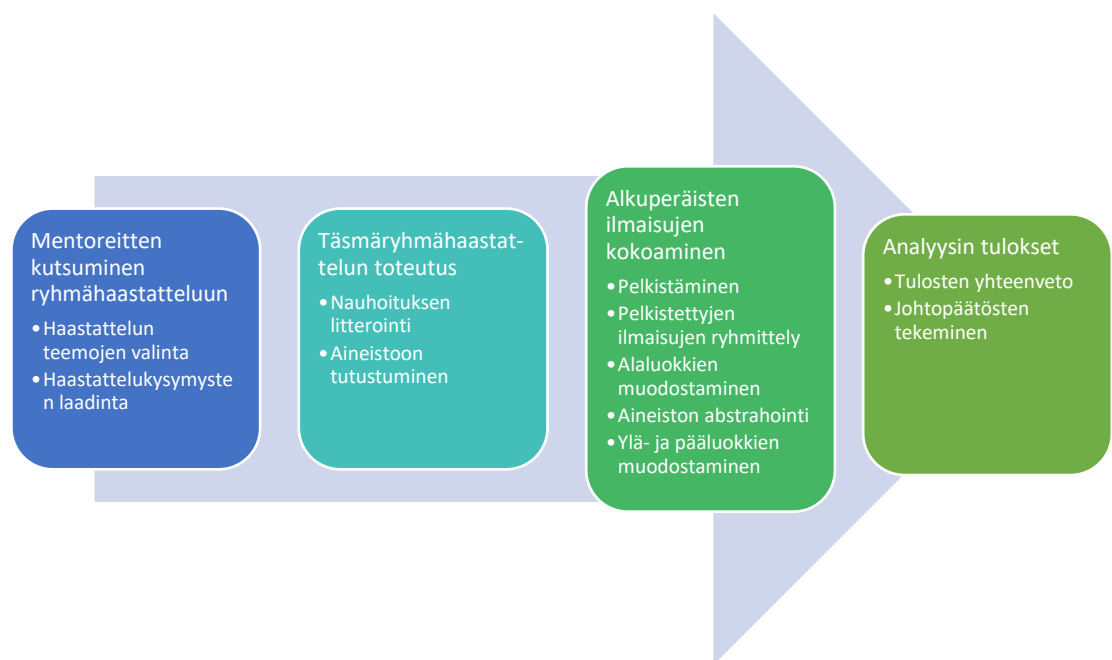
Tutkimusaineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin jälkeen aineisto käsitteellistettiin eli abstrahoitettiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 125–127) mukaan käsitteellistämisessä on tavoitteena luokitusten yhdistäminen niin pitkälle, kuin on järkevää aineiston kannalta, ja lopulta saadaan tutkimuskysymyksiin vastaus. Analyysin abstrahoinnissa alaluokkia yhdisteltiin ja niistä muodostettiin yläluokkia ja pääluokkia. Pääluokat on nimetty sen mukaisesti, että ne kuvaavat aineistosta nousevaa ilmiötä (esimerkki taulukko 3).

Taulukko 3. Esimerkki tutkimusaineiston abstrahoinnista

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Mentoreitten kokemukset	Psykososiaalinen tuki	Pystyvyyskäsitteiden vahvistaminen
Yhteys ammatilliseen kasvuun	Oman osaamisen monipuolisuuden ja laajuuden tunnistaminen	Kokemusosaamisen jakaminen
Yhteys ohjausosaamiseen	Dialoginen ohjaus	Vuorovaikutusosaaminen

Aineiston analyysin viimeisenä vaiheena on empiirisen aineiston ja teoreettisten käsitteiden yhdistäminen, jossa johtopäätöksiä ja teoriaa verrataan alkuperäiseen aineistoon ja muodostetaan uutta teoriaa. Kuitenkin on huomioitava analyysin kaikissa vaiheissa se, että tutkijalla tulee olla pyrkimys ymmärtää tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

Täsmäryhmähaastattelusta saatu tutkimusaineisto analysoitiin sen prosessin mukaan, mitä yllä on kuvattu. Yhteenveto mentoreitten kokemuksista on tehty sisällönanalyysin vaiheita mukaillen. Tutkimusaineiston kerääminen ja sisällönanalyysin toteutus on kuvattu lyhyesti kuviossa 2. Yhteenveto toteutettiin vertaamalla mentoreitten kuvaamia kokemuksia ja pääluokkia toisiinsa. Lopulliseksi tuloksiksi on saatu kolme pääluokkaa, jotka ovat Mentoreitten kokemukset mentoroinnista, Mentoroinnin yhteys ammatilliseen kasvuun ja Mentoroinnin yhteys ohjaamisaamiseen.



Kuvio 3. Tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin vaiheet

7 Tutkimuksen tulokset

Tämä osio kuvaa niitä mentoreitten kokemuksia, joita he ovat kuvanneet täsmäryhmähaastattelussa mentorointiprosessin aikana kokeneensa. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentorit kokivat saaneensa mentoroinnin aikana ja millaisia yhteyksiä he kokivat mentoroinnilla olleen heidän ammatilliseen osaamiseensa ja ohjausosaamiseensa. Tutkimuksesta nousi

esille kolme keskeistä teemaa, jotka olivat 1. Mentoreiden positiiviset kokemukset ja haasteet mentoroinnissa, 2. mentoroinnin yhteys ammatilliseen kasvuun ja 3. mentoroinnin yhteys ohjaamisaamiseen.

7.1 Positiiviset kokemukset ja haasteet mentoroinnissa

Tutkimuksen tulosten mukaan mentoreiden kokemukset mentoroinnista olivat pääasiassa myönteisiä kokemuksia sekä toteutuksen että muiden kokemusten suhteen, mutta myös joitakin haasteita mentoroinnin suhteen tuli esille.

Mentoroinnin toteuttamistavat

Mentorit kertoivat mentoroinnin toteutuneen eri tavoin. Tavat vaihtelivat mentorointiparien mukaan, kaikilla ei ollut yhtä samanlaista tapaa sovittuna mentorointitapaamisten suhteen. Suurin osa mentoreista kertoi tavanneensa opiskelijoita pääasiassa kasvatustien. Nämä tapaamiset tapahtuivat erikseen sovituissa paikoissa. Muutama opiskelija kävi mentorin työpaikalla mentorointiin liittyen ja he saivat olla myös asiakastapaamisissa mukana asiakkaiden luvalla. Nämä tapaamiset tapahtuivat pääasiassa niiden mentoreitten luona, jotka toimivat omassa yrityksessään ja he saivat asiakkailta luvan, että aktori voi olla terapiassa mukana.

Samalla lailla toteutunut, osa kasvatustien ja osa etänä ja osa sitten työtä seuraamalla.

Mentorointia toteutettiin myös etäyhteyksiä käyttämällä eli e-mentorointina. Mentorointipareissa oli sellaisia henkilöitä, jotka asuivat fyysisesti kaukana toisistaan eri paikkakunnilla. Näissä tapauksissa mahdollistivat erilaiset sähköiset palvelut mentorointikeskustelujen toteutumisen. Erilaisia sähköisiä yhteyksiä, joita etämentoroinnissa käytettiin, olivat muun muassa sähköposti, Whats Up-viestit ja Whats Up-puhelut. Etäohjauksella toteutettavan mentoroinnin mentorit kokivat sujuneen hyvin ja kokemukset etäyhteyksien käyttämisestä olivat positiivisia. Etäyhteyksien käyttäminen mentoroinnissa koettiin tasavertaisena kasvatustien tapahtuvan mentoroinnin kanssa. Mentorit toivat kuitenkin esille sen, että ohjaus etäyhteyksiä käyttämällä

vaati enemmän ennakkovalmistautumista ja selkeäsanaista ohjausta, kun ei voinut konkreettisesti näyttää aktorille mitä tarkoittaa. Mentorit kuitenkin totesivat sen, että sähköisten viestimien käyttäminen mentoroinnissa on yhtä antoisaa kuin kasvotusten toteutuvaa mentorointi.

Positiiviset kokemukset

Mentorit kokivat opiskelijoiden olleen motivoituneita mentorointiin, *”oli tosi kiva huomata, että kuinka opiskelijat olivat motivoituneita”*. Alussa aikaa kului luonnollisesti siihen, että mentori ja aktori tutustuivat toisiinsa sekä sopivat mentoroinnin toteuttamisesta. Kokemukset vuorovaikutuksen toteutumisesta mentoroinnin aikana olivat pääosin positiivisia. Vuorovaikutustilanteet koettiin luonnollisina ja keskustelujen sisältö sekä keskustelujen aikana toimiminen koettiin myönteisenä mentorien haastattelun perusteella.

Mentoroinnin muodon nähtiin muuttuneen mentorointiprosessin myötä. Alkuun mentoroinnin koettiin olleen enemmän perehdytysmentorointia, koska mentorit kokivat opastaneensa opiskelijoita useissa eri käytännön asioissa. Mentoroinnin alussa mentorointikeskustelut liittyivät hyvin paljon opiskelun käytäntöihin liittyviin asioihin, eikä itse toimintaterapiaan liittyviin aiheisiin keskusteluissa päästy. Prosessin edetessä mentoroinnin muoto muuttui ja mentoroinnin lähestyessä loppua, kokivat mentorit mentoroinnin muuttuneen vastavuoroiseksi ja reflektoivaksi dialogiseksi mentoroinniksi.

Musta tuntui, että ehkä ihan viimeisin tapaaminen meillä on ollut vasta sellainen vastavuoroinen keskustelu.

Mentoroinnin edetessä keskustelujen aiheet muuttuivat enemmän toimintaterapiatyön sisältöjä ja aiheita vastaaviksi. Keskusteluissa löytyi yhteinen sävel ja mentorit kokivat toimivansa aktorien kanssa samanarvoisina, *”on muuttunut sillä tavalla, että aluksi tietysti tutustumista ja kun tutustui siihen henkilöön, niin sit löyty onneksi sellainen yhteinen sävel.*

Mentorit toivat esille sen, että he kokivat osanneensa toimia tilanteessa aina senhetkisen vaatimuksen mukaisesti.

Ja että kuinka, kun mä oon ainakin unohtanut sen aikaa sitten, että mikäköhän tässä pitikään tehdä. Vaan sitä mennään aina sen mukaan, mitä on sillä hetkellä ikään kuin ajankohtaista.

Yhdellä mentorilla oli kokemus siitä, että hän toimi osittain vertaismentorina opiskelijalle, kun kyseinen mentori opiskeli itsekin. Tällöin mentoroinnin aiheet sivusivat paljon opiskeluun liittyviä asioita, ”*jotenkin samanlainen kokemus itselläkin on, kun itsekin opiskelen, että mä olin semmonen opiskelijamentori*”.

Haasteet mentoroinnin aikana

Mentoroinnin toteuttamisessa tuli esille myös muutamia haasteita. Muutama mentori koki oman epäselvyyttä omasta roolistaan. Oman roolin epäselvyys liittyi siihen, että he eivät aina tienneet, mitä mentorilta ja mentoroinnilta odotettiin koulun, opiskelijan tai opettajien taholta. Tällöin mentori koki epäselvyyttä siitä, kuinka merkittävä rooli hänen tulisi ottaa mentoroinnin aikana opiskelijoiden ohjaamisessa.

Pikkasen epäselkee kuitenkin, että mihin mitä kukakin odottaa, mitä odottaa. Ehkä koulu, X (nimi), se mentoroitava.

Muutamalla mentorilla oli kokemus myös ulkopuolisuuden tunteesta mentorointikeskustelujen aikana. Ulkopuolisuuden tunne liittyi vahvasti siihen, että mentorointitapaamisissa oli kaksi aktoria yhtäaikaaisesti ja tällöin mentori koki jääneensä opiskelijoiden keskinäisen keskustelun ulkopuolelle, ”*mulla oli aluksi sellainen olo, että mä olin ihan ulkopuolella, kun mulla oli kaksi ohjattavaa*.”. Näissä tilanteissa opiskelijat tapasivat keskustella opiskeluun konkreettisesti liittyvistä asioista ja itse mentorointi on jäänyt näissä tilanteissa vähäisemmälle huomiolle. Ulkopuolisuuden tunteeseen liittyen myös kokemus sanattomuudesta oli yhdellä mentorilla, ”*mulla jäi sellainen olo, että mä en osaa sanoa tähän niinkun mitään*”. Sanattomuuden tunne liittyi sii-

hen, että mentori ei kyennyt opastamaan aktoria tiettyyn opiskeluun liittyvän käytännön asian suhteen ja mentorin kokemus oli se, että hän jää tilanteessa täysin sanattomaksi.

Omat haasteensa mentoroinnin suhteen olivat myös aikataulujen osalta, *”mulla ehkä oli niinku aikataulullisia haasteita, tän mun niinku toisen mentoroitavan kanssa”*.

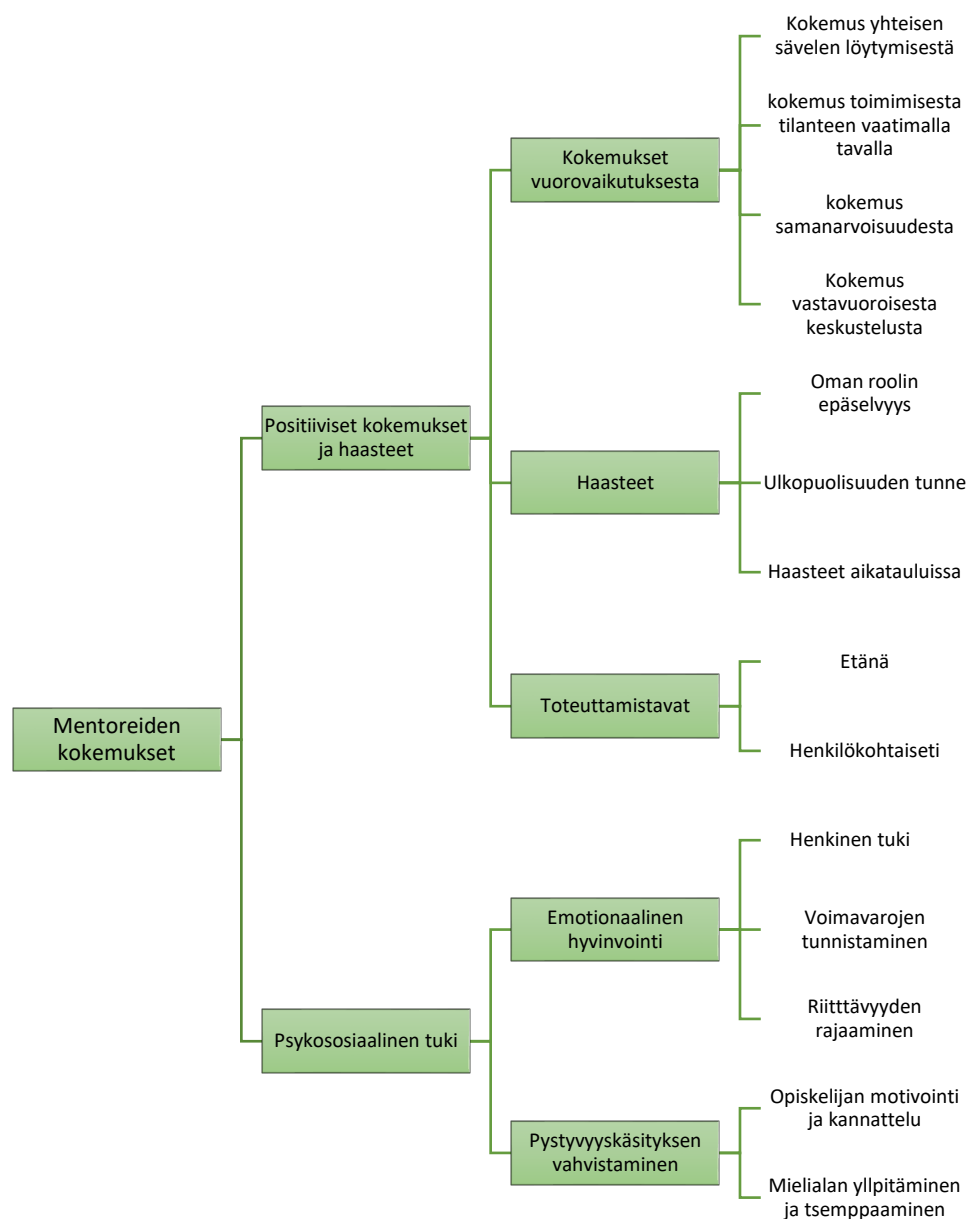
Mentorin ja aktorin aikataulujen yhteensovittaminen koettiin haasteelliseksi, jolloin mentorointiin oli vaikea saada sovittua yhteistä aikaa. Aikatauluhaasteisiin liittyviksi koettiin myös opiskelijoiden työmäärät, jotka asettivat omat raaminsa mentoroinnin toteutumiselle ja mentoroinnissa käsiteltäville asioille, jolloin aktorit toivat mentorointikeskusteluihin myös opintojen aikatauluihin liittyviä asioita yhteisiin keskusteluihin mukaan.

7.2 Mentorien kokemus psykososiaalisesta tukemisesta

Hyvin vahvasti mentoreitten ryhmähaastattelussa nousi esille se seikka, että mentorit kokivat vaikuttaneensa positiivisella tavalla aktorien emotionaaliseen hyvinvointiin. Mentorit kokivat toimineensa aktorien henkisenä tukena opiskelujen aikana, *”se on ollut enempi semmosta henkistä tukea”*. Mentorit kertoivat kokemuksestaan, että he tukivat opiskelijan omien voimavarojen löytämisessä ja ylläpitämisessä. Opiskelijoilla oli mentorien kokemuksen mukaan paljon itsenäisiä tehtäviä, ja sen lisäksi opiskelijat kävivät samanaikaisesti töissä opintojen ohessa. Tällöin oli havaittavissa opiskelijoiden väsymistä ja voimavarojen hupenemista. Mentorit auttoivat opiskelijoita tunnistamaan omia voimavarojaan sekä sitä, mikä on riittävän hyvä suoritus. Osalla opiskelijoista oli suuret vaatimukset itseään kohtaan opintojen suorittamisessa. Mentorit kokivat auttaneensa opiskelijoita tunnistamaan ja rajaamaan omaa riittävyytään henkilökohtaisen elämän ja opiskeluelämän keskinäisen suhteen vaatimusten tunnistamisessa.

Mut jossakin kohtaa oli pakko sanoa, että sä voit palata näihin aina vielä. Et pitää miettiä niitä voimavaroja siinä kohtaa.

Mentorit kokivat vahvistaneensa aktorien pystyvyyskäsitystä. He kertoivat kannatelleensa opiskelijaa ja samalla motivoineensa opintojen suorittamisessa ja niistä selviytymisessä, *”Joo-o, siinä alkuun oli semmonen olo, että nyt niinku motivoidaan ja kannatellaan ja sä tuut selviytyä tästä”*. Mentorit kokivat pitäneensä yllä opiskelijoiden mielialaa sekä samaan aikaan kannustaneensa sekä rohkaisseensa opiskelijoita. Mentorien kokemus psykososiaalisen tuen antamisesta koettiin ehkä yhtenä merkityksellisimmistä asioista, jota he kokivat antaneensa opiskelijoille mentoroinnin aikana. Mentorien kokemukset on kuvattu sisällönanalyysin mukaan kuviossa 4.



Kuvio 4. Kokemukset mentoroinnista

7.3 Mentoroinnin yhteys ammatilliseen kasvuun

Mentorit kokivat mentoroinnin vahvistaneen ammatillista identiteettiään ja samalla edistäneen ammatillista kasvua. Mentorit kokivat tulleen arvostetuksi mentorina toimiessaan. Arvostuksen lisääntymisen kokemus tuli haastattelussa esille kaikkien mentoreitten kokemana.

Kun opiskelijat antoivat palautetta, että kuinka tärkeää heille on ollut nähdä liveä ja sitä myöden, että mentorina on ollut toimintaterapeutti, että oon käsittänyt, että meillä on niin kuin ollut suuri merkitys ja painoarvo heille.

Opiskelijoilta oli tullut palautetta, että he kokivat merkitykselliseksi ja painoarvoltaan tärkeäksi sen, että oman alan ammattilainen on toiminut työelämän mentorina. Osalla mentoreista oli myös kokemus siitä, että heitä oli niin sanotusti nostettu jalustalle ammattilaisina, jolloin he kokivat saaneensa arvostusta kokemuksistaan toimintaterapeutteina. Arvostuksen lisäksi mentorit kokivat, että opiskelijat olivat olleet kiitollisia siitä, että heidän opiskelemansa alan ammattilainen on heitä opastamassa kohti ammatillista toimijuutta, ”Kiitollisena ollut, että on joku toimintaterapeutti, jolla on aikaa hänelle edes se tunti kuukaudessa keskustella niistä asioista, mitkä on hänelle tärkeitä.”

Mentorit kokivat mentoroinnin aikana jakaneensa ammatillisuuttaan opiskelijoille, ja samalla he ovat tuoneet esille myös toimintaterapia-alan merkittäviä ja tärkeitä asioita. Kokemukseen pohjautuvan toimintaterapia-alan tiedon ja innostuksen jakaminen koettiin tärkeänä ja ryhmähaastattelun perusteella mentoreilla oli pyrkimys jakaa omaa osaamistaan ja innostustaan alaa kohtaan. Mentorit kokivat omaavansa vahvan ammatillisen identiteetin toimintaterapeutteina ja siitä haastattelun perusteella oltiin ylpeitä. Mentorit reflektoivat omaa osaamistaan ja toimintaansa ammatillisina sekä pyrkivät jakamaan kokemuksia aktorin kanssa ja käymään näistä kokemuksista dialogista vuoropuhelua yhdessä.

Tuoda niitä meidän alan tärkeitä juttuja esille, että ne varmasti siis pysyy, jotka tulee kokemuksesta, mitkä ovat tärkeitä, merkittäviä.

Mentoreitten kokemus oli, että he olivat pystyneet kertomaan ja kuvaamaan toimintaterapia-alan erilaisuutta ja tämän myötä pystyneet avartamaan opiskelijoiden näkemystä toimintaterapeutina toimimisesta. Mentorit kokivat myös tuoneensa esille sitä, kuinka erilaisissa työympäristöissä ja työtehtävissä toimintaterapeutina voi työskennellä. Aktoreille oli mentoroinnin sekä lähiopetuspäivien tapaamisten myötä avautunut toimintaterapiatyön mahdollisuudet sekä työn monipuolisuus. Se, kuinka useissa eri paikoissa toimintaterapeutti voi työskennellä ja kuinka erityyppistä työtä toimintaterapeutina voi tehdä, riippuen siitä missä työskentelee, *”Mitä se niinku karkeasti jakaen, mitä erilaisia asioita niinkun se toimintaterapeutti tekee. Se auttoi motivoimaan ja ymmärtämään, niin tämmöstäkin on.”*

Mentoreitten kokemuksen mukaan he toimivat myös jollakin tavalla toimintaterapian kokemusasiantuntijoina, jolloin he kertoivat konkreettisia asioita omasta työstään ja toimintaterapeutin ammatista. Oman osaamisen ja kokemusten jakamisen koettiin vahvistaneen ammatti-identiteettiä ja lisänneen ammatillista osaamista.

Uuden teorian tiedon ja tietopohjan oppiminen nousi esille mentorointiin liittyen. Osa mentoreista on ollut jo työelämässä pitkään ja omista opinnoista oli useampi vuosi aikaa. Tänä aikana toimintaterapia-alan teorian ovat kehittyneet ja nyt mentoroinnin myötä mentorit tutustuivat heille uusiin teorioihin ja toimintaterapian malleihin sekä oppivat niistä, *”Mitä on OTIPM. Niin se on semmonen, mikä tietous on lisääntynyt.”*

Yksi mentoreista toi selkeästi esille sen, että hän pyrki mahdollisimman paljon oppimaan mentoroinnin aikana. Hän kertoi, että pyrkimyksenä mentorina toimiessa oli se, että hän luki ammatillista kirjallisuutta sekä tekstejä toimintaterapiaan liittyen, jolloin myös oma osaaminen lisääntyi tai vahvistui.

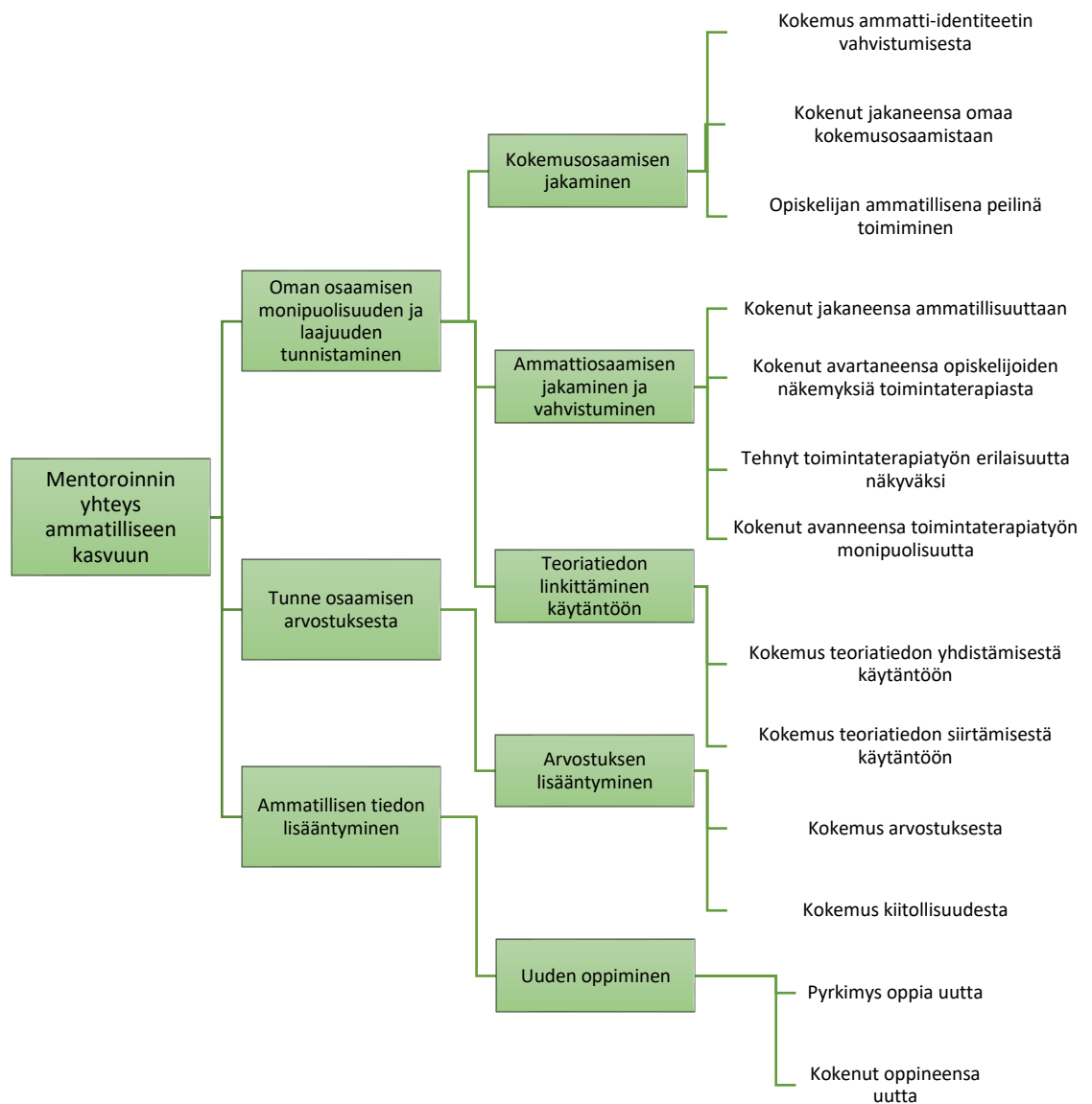
Mä taas lähdin siltä lähtökohdalta, että mä yritän oppia mahdollisimman paljon. Että oon hyödyntänyt tätä mahdollisuutta ja oon niinku tavallaan yrittänyt kulkea hänen kanssaan vähän samaa polkua. Että oon lukenut samanlaisia tekstejä ja kirjallisuutta, niin paljon kuin oon jaksanut ja voinut.

Haastattelussa nousi esille se, että mentorit olivat pohtineet mentorina toimiessaan sitä, millainen hän on toimintaterapeutina ja miten hyödyntää uutta opittua tietoa omassa ammatissa. Oman osaamisen tunnistamista tapahtui ja uutta tietoa opittiin, josta voi olla hyötyä toimintaterapeutina työskennellessä.

Kyl mä koen, että mä oon oppinut siis ihan uutta, myös noissa webinaareissa. Et oon saanut jotakin ihan teoratietoa, mitä ei oo ainakaan tämmöisessä aktiivisessa tiedossa ollu hallussa. Et oon kokenut, että oon saanu tietopohjastakin hyötyä.

Yhtenä erityisenä ja merkityksellisenä asiana ammatillisen identiteetin kehittämisessä nähtiin toimintaterapian teoratiedon linkittäminen käytännön työhön. Mentorit kokivat, että omien kokemustensa myötä he pystyivät jakamaan aktorille sitä tietoa, kuinka teoria kohtaa käytännön työn ja kuinka tärkeää on oman alan tutkittu teoreettinen tieto sekä sen hyödyntäminen käytännössä. Mentorit kuvailivat ryhmähaastattelussa ihan konkreettisesti kertoneensa, että miten jotakin toimintaterapian mallia hyödynnetään käytännön työelämässä tai kuinka he olivat opiskelijan työelämän esimerkin perusteella kertoneet, että miten kyseistä asiaa voidaan lähestyä toimintaterapian viitekehyksistä käsin. Mentorit kokivat vahvistaneensa opiskelijoiden ammatillista kasvua ja ammatti-identiteetin kehittymistä sen avulla, että he kertoivat konkreettisesti toimintaterapiatyöhön liittyvistä asioista sekä sanoittivat ja jakoivat omaa osaamistaan.

Mentoroinnin yhteys ammatilliseen kasvuun sisällönanalyysin mukaisesti on kuvattu kuviossa 5.



Kuvio 5. Mentoroinnin yhteys ammatilliseen kasvuun

7.4 Mentoroinnin yhteys ohjaamisaamiseen

Mentoroinnin vaikutus ohjaamisaamiseen nähtiin myönteisenä. Mentorit kokivat ohjaamisaamisensa lisääntyneen tai mentoroinnin ainakin vähintäänkin ylläpitäneen ohjaamisaamista, ”on se ylläpitänyt ohjaamistaitoja, jossei sitten niitä lisännyt.”.

Mentorit kokivat, että mentorina toimiminen on vahvistanut vuorovaikutusosaamista, joka on yksi ohjausosaamisen merkittävimmistä osa-alueista. Vuorovaikutusosaamisen koettiin vahvistuneen sen vuoksi, että mentorit pyrkivät olemaan vuorovaikutuksessaan selkeäsanaisia samalla pohtien ja tunnistaen omia vuorovaikutustaitojaan. Erityisesti e-mentoroinnissa selkeäsanainen ohjaus korostui, kun ohjauksessa ei ole ollut mahdollisuutta näyttää mentorille mitä tarkoittaa, vaan kaikki on pitänyt kertoa sanallisesti. Mentorit kokivat myös reflektoineensa omaa olemistaan tilanteessa, miten on toiminut ja miksi on toiminut sillä tavalla. Mentorien pyrkimyksenä on ollut tasapuolisesti toimiminen, jos samassa tilanteessa on ollut mukana kaksi opiskelijaa yhden mentorin kanssa.

Kun on ollut ihan erirytmiset opiskelijat, niin on joutunut tosi monella tavalla refleктоimaan sitä omaa olemista siinä tilanteessa, jotta molemmat tulisi kuulluksi ja olis niinku tasapuolisesti molempien kanssa siinä keskustelussa.

Ryhmähaastatteluissa tuli esille myös se, että mentorointiin liittyen mentorit ovat tehneet etukäteisvalmistautumista keskusteluihin. Tällöin omaa ohjausosaamista on täytynyt tunnistaa sekä tarvittaessa kehittää sitä.

On pitänyt valmistautua etukäteen ja sit me ollaan monta kertaa tehty niin, että me on sovittu, mistä keskustellaan seuraavalla kerralla.

Mentorit kokivat tunnistaneensa omaa hiljaista tietoaan sekä jakaneensa sitä aktoireille, ”Ja kyllä sitä haluaa jakaa sitä omaa hiljaista tietoa, mitä on tullut matkan varrella, niille uusille.”. Hiljaisen tiedon tunnistamisen lisäksi mentorit olivat sanoittaneet ja tuoneet näkyväksi omaa osaamistaan.

Mentorit kokivat psykososiaalisena tukena toimimisen lisäksi myös ohjanneensa opiskelijoita siinä, kuinka on hyvä pitää mielessä kirkkaana se, kuinka tärkeää on pitää eri elämän osa-alueet tasapainossa. Aktorin voimaannuttaminen ohjaamalla tunnistamaan omia haasteitaan sekä kykyä selviytyä niistä koettiin yhtenä tärkeänä ohjausosaamisen osa-alueena.

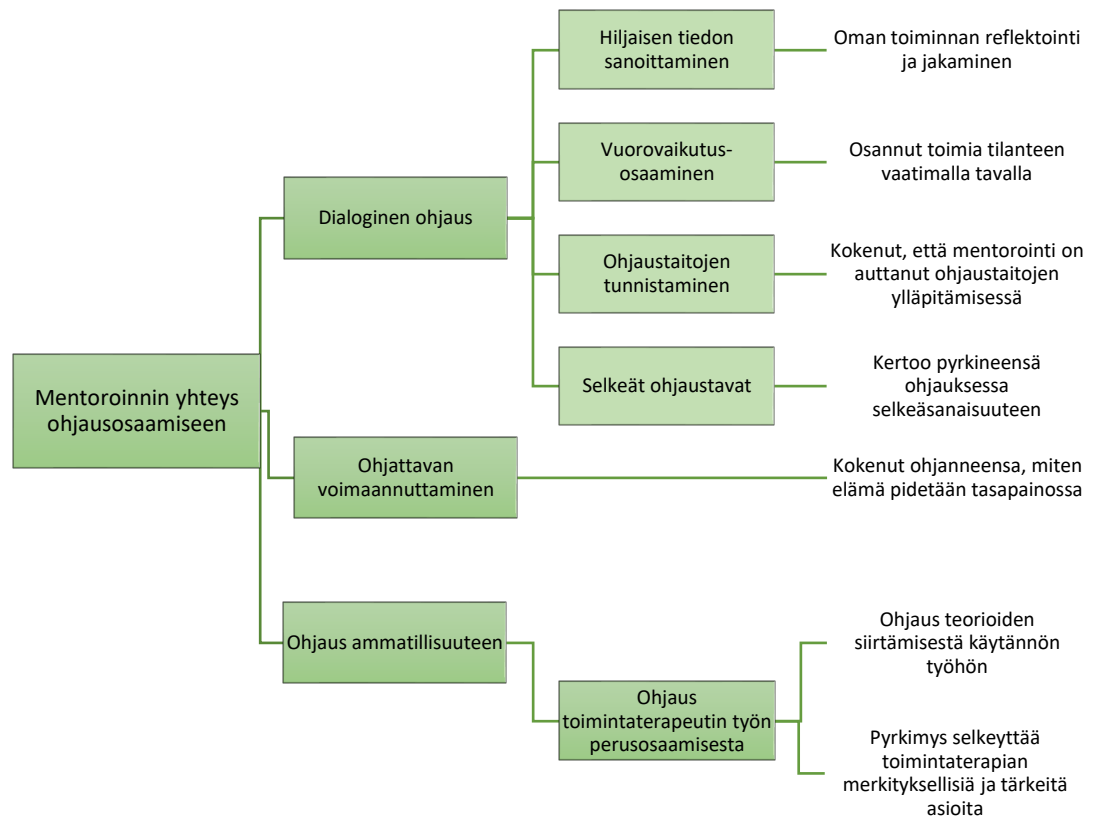
Mentorit kokivat myös ohjanneensa opiskelijoita ammatillisuuteen. Mentorointikeskusteluissa on käsitelty paljon toimintaterapian teorial tietoa, ja mentorit ovat pyrkineet ohjauksen avulla selkeyttämään toimintaterapia-alan tärkeitä asioita sekä auttaneensa opiskelijoita tunnistamaan omaa osaamistaan ja niitä taitoja, joita he ovat toimintaterapiasta jo siihen mennessä oppineet. Ammatillisuuteen ohjaamiseen liittyi hyvin vahvasti se, että mentorit ohjasivat opiskelijoille, kuinka toimintaterapian teorial tietoa siirretään käytännön työhön ja kuinka teoria näkyy työssä.

Semmoset kysymykset mun opiskelijalla on liittynyt niinku ehkä teoriapohjaan enemmän ja niinku sitä kautta, et miten tää muka näkyy sun työssä? Koita nyt kertoa, mihin tätä tarvitaan.

Sitä varmaan olikin niin paljon just, että mihin kannattaa keskittyä. Jotenkin yritti aina tuoda sitä, että no jos he jotenkin, niinku mitkä on ne pääjutut, jotenkin yritti sitä selkeyttää.

Kerettiin keskustella tosi paljon siitä, että miten mä tekisin sen mitä hän oli niinku tehnyt jo siinä työssä ja hän niinkun tuli toki se oivallus siitä erilaisesta.

Mentoroinnin yhteys ohjausosaamiseen sisällönanalyysin mukaisesti on kuvattu kuviossa 5.



Kuvio 6. Mentoroinnin yhteys ohjausosaamiseen

8 Pohdinta

8.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisellä neuvottelukunnalla (TENK) on tavoitteena edistää sekä ohjeistaa hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä Suomessa. Jotta tutkimus on eettisesti hyväksyttävä, on tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden edellytyksenä se, että tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Näiden asioiden mukaisesti tutkimuksen toteuttajalta vaaditaan huolellisuutta ja rehellisyyttä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen tiedonhankinta, tutkimusmenetelmät sekä

arviointimenetelmät suunnitellaan sekä valitaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti. Tutkimuksessa viitataan muihin tutkimuksiin ja lähteisiin asianmukaisesti. Tutkimuksessa tekemisessä käytetään tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti sekä eettisesti kestäväällä tavalla. Tutkimus tehdään avoimesti ja tutkimuksen tulokset julkaistaan vastuullisesti. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2013, 6.)

Tässä tutkimuksessa on noudatettu sen kaikissa vaiheissa hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä. Tutkimuksen toteutus, aineiston analysointi ja tutkimustulosten esittäminen on tehty erityisesti huomioiden rehellisyys, huolellisuus ja avoimuus. Tutkimus on tehty yhteistyössä Toteemi-hankkeen kanssa ja asianmukainen yhteistyösopimus on tehty hankkeen yhteyshenkilön kanssa.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on koonnut ohjeen tukemaan Euroopan Unionin yleistä tietosuojasetusta (2016/679) ja sen soveltamista. Ohjeen mukaan niissä tutkimuksissa, jotka kohdistuvat ihmiseen, edellytetään tutkimukseen osallistuvien yksilöiden henkilötietojen käsittelemistä. Tässä tutkimuksessa on noudatettu ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaan tutkija on vastuussa oman tutkimuksensa eettisyydestä. Tähän liittyy olennaisesti se, että tutkittavia on riittävästi tiedotettu toteutettavan tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä sekä tutkittavan osallistumisesta tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa tutkittavia tiedotettiin ennen täsmäryhmähaastattelua kaikista edellä mainituista asioista sekä suullisesti että kirjallisesti. (Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa, 4, 14–15.).

Tätä tutkimusta varten on laadittu Tietosuojalain L1050/2018 mukainen henkilötietojen käsittelyä koskeva rekisteriseloste, joka on alkuperäisen tutkimussuunnitelman liitteenä ja tarvittaessa saatavilla tutkijalta henkilökohtaisesti. Rekisteriselosteessa on kerrottu, että täsmäryhmähaastattelussa osallistuvilta henkilöiltä kerättyjä henkilö-

tietoja käytetään vain tätä tutkimusta varten. Henkilötietoja on kerätty vain toimintaterapeuttiopiskelijoiden näyttöpäivässä toteutettavassa täsmäryhmähaastattelussa. Laaditussa rekisteriselosteessa on kuvattu, että tutkimusta varten kerätään täsmäryhmähaastatteluun osallistuvien henkilöiden etu- ja sukunimitietoja (allekirjoitus ja nimen selvennys) ja tiedot kerättiin ainoastaan henkilöiltä itseltään. Täsmäryhmähaastatteluun osallistujat antoivat allekirjoituksellaan suostumuksen tallennetun täsmäryhmähaastattelun käyttämiseen tässä tutkimuksessa. Henkilötiedot kerättiin erilliselle suostumuslomakkeelle, jossa kerrottiin mihin allekirjoittaneet antavat suostumuksensa allekirjoituksellaan (liite 2). Näitä suostumuslomakkeita on säilytetty tutkimuksen ajan lukitus tilassa siten, että vain tutkija pääsee lukemaan henkilötietoja. Henkilötietoja ei ole luovutettu eikä tulla luovuttamaan kolmansille osapuolille. Rekisteriselosteessa on kerrottu myös se, että kerättyjä henkilötietoja säilytetään opinäytetyöprosessin ajan ja tutkimuksen valmistuttua ne hävitetään pysyvästi ja asianmukaisesti. Rekisteriselosteen mukaan rekisteröidyllä on oikeus koska tahansa saada tieto omasta osallistumisestaan täsmäryhmähaastatteluun ja peruuttaa missä tahansa vaiheessa prosessia suostumuksensa tuotetun materiaalin käyttämiseen tutkimuksessa.

Kuulan (2011) mukaan tutkimuksessa kunnioitetaan yksilöiden itsemääräämisoikeutta sillä, että heillä on mahdollisuus valita tutkimukseen osallistumisestaan. Jotta yksilö voi tämän päätöksen tehdä, on hänellä oltava tutkimuksesta riittävästi tietoa (Kuula 2011, 61–65). Tässä tutkimuksessa on kunnioitettu haastateltavien itsemääräämisoikeutta antamalla heille mahdollisuus valita tutkimukseen osallistumisesta. Ennen suostumustaan tutkimukseen osallistuvia tiedotettiin tutkimuksen tarkoituksesta ja menetelmistä sekä suullisesti että kirjallisesti. Tutkimukseen osallistuvilta kerättiin kirjallinen suostumus, jossa he antoivat luvan käyttää haastatteluaan osana tutkimusta (liite 2). Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on huomioitu luottamuksellisuus, vaitiolovelvollisuus sekä yksityisyydensuoja. Täsmäryhmähaastattelussa jokainen haastateltava sai itse päättää, kuinka paljon hän oli osallisena haastattelussa ja mitä tietoja hän kertoi. Kuulan (2011, 75–77) mukaan yksilöillä on oikeus säilyä anonyyminä sekä rajoittaa itseään koskevan tiedon pääsyä ulkopuolisten tietoon. Tutkimuksessa haastateltavien henkilöllisyys säilytettiin anonyyminä sekä haastattelujen

nauhoituksessa että kirjallisissa dokumenteissa. Haastattelusta saatu aineisto on anonymisoitu, jolloin siitä on poistettu suorat ja epäsuorat tunnistetiedot. Aineiston analyysivaiheessa haastateltaville annettiin koodit ja näitä koodeja käytettiin tutkimuksen tekemisessä. Tutkimuksen tuloksista ei voida tunnistaa ketään täsmäryhmähaastatteluun osallistunutta. Tutkimuksessa tehdyn täsmäryhmähaastattelun nauhoite sekä koodattu haastatteluaineisto tallennettiin tutkijan tietokoneelle sekä pilvipalveluun, jotka ovat suojattuna salasanoin. Tämä varmisti koko tutkimuksen ajan sen, että kenelläkään ulkopuolisella ei ollut pääsyä tutkimusaineistoon. Täsmäryhmähaastattelun aineisto oli ainoastaan tutkijan käytössä ja vain tämän tutkimuksen ajan. Tutkimuksen valmistuttua täsmäryhmähaastattelun nauhoitus ja dokumentit hävitettiin asianmukaisesti sekä luottamuksellisesti. Tutkimus suoritettiin vaitiolositoumuksen mukaisesti ja tutkimusaineiston yksittäisiä tietoja ei kerrottu tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.

Laadullista tutkimusta ja sen luotettavuutta tulee arvioida sille asetettujen vaatimusten mukaisesti niin, että koko tutkimusprosessin luotettavuus kohdistuu arvioinnin kohteeksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 165) toteavat, että yksityiskohtainen raportointi tutkimuksen toteutuksesta lisää tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan luotettavuutta arvioida myös tutkimuksen uskottavuuden, siirrettävyyden ja vakiintuneisuuden kautta. Tutkimuksen uskottavuus ilmentää sitä, että tutkittavien käsitykset tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä ovat vastaavat tutkimustulosten kanssa. Siirrettävyys kuvastaa sitä, että tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä toiseen vastaavaan kontekstiin. Vakiintuneisuus puolestaan kuvaa sitä, että tutkimustulokset ovat arvioitavissa tutkimuksen ulkopuolisen henkilön toimesta. (Eskola & Suoranta 1998, 152–158; Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–172.) Tässä tutkimuksessa toteutusprosessi ja tutkimuksen tulokset on koetettu kuvata mahdollisimman tarkasti ja havainnollistamalla, jotta tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida puolueettomasti myös ulkopuolisen näkökulmasta.

Menetelmänä tutkimuksessa oli laadullinen tutkimus, joka osoittautui erittäin hyvin soveltuvaksi tutkimuskohteena olevan asian tutkimiseen. Laadullisen menetelmän avulla tutkittiin mentoreiden kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden mento-

roinnista sekä mentoroinnin vaikutuksesta mentorin ammatilliseen kasvuun sekä ohjausosaamiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 75) kuvaavat, että laadullisen tutkimuksen tekemisessä on tärkeää tunnistaa, tiedostaa ja määritellä se, mitä on tekemässä kussakin tutkimuksen vaiheessa. Tutkimusmenetelmänä oli täsmäryhmähaastattelu, joka sopi erittäin hyvin pienen tarkasti koostetun joukon kokemusten keräämiseen. Aineistonkeruun vaiheessa tutkimuksen luotettavuus on pyritty huomioimaan sillä, että täsmäryhmähaastattelu nauhoitettiin ja tämän avulla kyettiin tarvittaessa palaamaan alkuperäiseen aineistoon. Täsmäryhmähaastatteluun osallistuvien mentorien määrä oli pieni, joten tutkimuksen tuloksien osalta voidaan pohtia sitä, miten yleistettävissä ne ovat. Täsmäryhmähaastatteluun suostui kahdeksan ($n=8$) mentoria kolmestatoista ($N=13$). Osa niistä mentoreista, jotka eivät osallistuneet täsmäryhmähaastatteluun, kertoi syyksi aikataululliset ongelmat. On kuitenkin tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää pohtia myös sitä, miksi nämä kahdeksan suostuivat haastatteluun. On mahdollista, että näiden mentoreiden suhtautuminen mentorointiin oli myönteistä ja tämän vuoksi he halusivat tuoda esille kokemuksiaan osallistumalla tutkimukseen. Mikäli täsmäryhmähaastatteluun olisi osallistunut kaikki mentorointiprosessin loppuun asti saattaneet mentorit, olisi saattanut tutkimusaineistosta nousta esille enemmän myös kielteisiä kokemuksia ja haasteita mentoroinnin suhteen esille.

Tutkimuksen toteutukseen liittyen on tärkeää tiedostaa myös se, että tutkija itse on saman ammattiryhmän edustaja kuin mentorit ja tunsi osan haastatelluista jo edeltävästi. Tämä on voinut vaikuttaa täsmäryhmähaastattelussa annettuihin vastauksiin ja haastateltavien käyttäytymiseen joiltakin osin. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se näkökulma, että mahdollisesti tutkijalle tutut mentorit halusivat tukea tutkijaa tutkimuksen tekemisessä, joten se saattoi myötävaikuttaa heidän osallistumiseensa tutkimukseen. On myös mahdollista, että he jossakin määrin saattoivat kuvata kokemuksiaan myönteisinä tämän sidonnaisuuden vuoksi.

Tutkija itse koki tutkimuksen aiheen tärkeänä ja tutkijan ennako-oletuksena oli, että mentorointi tullee myös hyödyttämään mentoreita. Tutkija tunnisti tämän oman näkökulmansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa ja pyrki toteuttamaan tutkimuksen rehellisesti ja avoimesti niin, etteivät ennako-oletukset vaikuttaneet tutkimuksen

tuloksiin. Aineistoa analysoitaessa on pitäydytty tarkasti alkuperäisaineistossa ja keskitytty huolellisesti sekä tarkasti pitämään tutkijan käsitykset ja omat näkemykset erillään käsiteltävänä olevasta aineistosta. Tutkimustulosten raportoinnissa ja johtopäätöksiä tehtäessä on myös pyritty siihen, että tutkijan omat ajatukset ja näkemykset eivät vaikuta tuloksiin sekä niistä tehtäviin johtopäätöksiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 165) ovat kuvanneet, että tutkimuksen luotettavuus lisääntyy tutkimuksen yksityiskohtaisen raportoinnin avulla. Tämän tutkimuksen raportoinnissa on pyritty kuvaamaan tarkasti ja johdonmukaisesti tutkimuksen tarkoitus, tavoite, aineiston keruu ja aineiston analysointi sillä tavoin, että lukija kykenee saamaan luotettavan käsityksen tutkimuksen kulusta ja kaikista sen vaiheista.

Täsmäryhmähaastatteluun osallistuneet työelämässä toimivat mentorit kokivat tutkimuksen aiheen tärkeäksi ja he olivat motivoituneita sekä innostuneita. Osa heistä oli tutustunut ennakkoon tutkimuksen tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Lisäksi he olivat etukäteen tutustuneet kutsukirjeessä esitettyihin täsmäryhmähaastattelussa käsiteltäviin aiheisiin ja pohtineet vastauksiaan niihin. Tämän voidaan katsoa lisäävän kokonaisarvoa, mitä tutkimuksesta saadaan.

8.2 Johtopäätökset ja kehittämis ehdotukset

Tässä luvussa tutkimuksen johtopäätökset esitetään kolmea eri osa-aluetta tarkastellen. Lisäksi johtopäätöksiä peilataan soveltuvin osin aikaisempiin kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimustuloksiin.

Tarve tämän tutkimuksen toteuttamiselle nousi esille, kun Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Seinäjoen ammattikorkeakoulun välisenä yhteistyönä aloitettiin Seinäjoella toimintaterapeutin tutkintoon tähtäävät toimintaterapiaopinnot avoimen väylän polkuopintoina. Opiskelijoille haettiin työelämän mentoreita työssä oppimisen ja osaamisen kehittymisen tueksi. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentorina toimimisesta on vähäisesti tutkimustietoa olemassa, joten mentorien kokemuksista kaivattiin lisää tutkimustietoa.

Valmistautuminen tutkimuksen tekemiseen aloitettiin etsimällä teoreettista tietoa sekä muodostamalla ymmärrystä mentoroinnista ja sen toteutumismuodoista sekä ammatillisesta kasvusta ja ohjausosaamisesta. Jo teoreettisen tiedon keräämisvaiheessa oli huomattavissa, että mentoroinnin toteutumiseen liittyvät teemat ovat hyvin lähellä ohjausosaamisen teemoja. Nämä teemat ovat myös tutkimuksen tuloksissa hyvin lähellä toisiaan, ja aineiston analysointivaiheessa oli hankalaa päättää, kumpaa aihetta jotkin haastateltavien vastaukset kuvaavat. Onkin todettavissa, että mentorointia ja ohjausosaamista on hyvin vaikea erottaa toisistaan, sillä niiden teemat ja aiheet ovat hyvin samankaltaisia keskenään.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostamisen vaiheessa päädyttiin siihen, että tutkimus rajataan tarkastelemaan vain niin sanottua perinteistä mentori-aktorisuhdetta, jolloin mahdollinen opiskelijoiden keskinäinen vertaismentorointi jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Teoreettista tietopohjaa ja ymmärrystä syvennettiin perehtymällä mentoroinnin muotoihin, mahdollisuuksiin ja haasteisiin sekä ammatilliseen kasvuun oleellisesti liittyvään ammatti-identiteetin kehittymiseen ja ohjausosaamisen käsitteisiin. Teoreettisessa selvitystyössä pyrittiin kartoittamaan toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentorointiin liittyviä kokemuksia sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Tässä haasteena nousi esille se, että tutkimustietoa oli hyvin vähän saatavilla kansallisesti ja kansainvälisesti nimenomaan toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista. Teoreettisen tiedon osalta päädyttiin siihen, että toimintaterapeutteja koskevan tutkimustiedon vähäisyyden vuoksi tutkimuksia kerättiin myös muiden ammattiryhmien opiskelijoiden mentorointiin liittyvistä tutkimuksista.

Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet saavutettiin hyvin. Tulosten avulla voidaan kuvata mentoreitten kokemuksia mentoroinnista. Pääasiassa mentoreiden kokemukset mentoroinnista olivat positiivisia, mutta myös joitakin haasteita mentoroinnista nousi esille. Tutkimus osoitti sen, että mentoroinnilla on myönteisiä ja vahvistavia vaikutuksia mentorin ammatilliseen osaamiseen ja myös uuden oppimista mentoroinnin aikaan tapahtui. Ohjausosaamisen suhteen oli tutkimustuloksista löydettävissä myös positiivisia vaikutuksia ohjausosaamisen vahvistumiseen, mutta ei niin mittavissa määrin kuin ammatillisen kasvun osalta. Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset ovat

kriittisesti vertailtavissa muihin kansainvälisiin ja kansallisiin tutkimuksiin sekä toimintaterapeuttien että muiden ammattiryhmien osalta. Aikaisempiin muita ammattiryhmiä koskeviin tutkimuksiin verraten mentoreiden positiiviset kokemukset olivat hyvin samankaltaisia ja myös koettujen haasteiden suhteen oli samantyyppisiä kokemuksia löydettävissä, joskin myös joitakin eroavaisuuksia oli myös havaittavissa. Eri-tyisesti psykososiaalista tukea koskevat tutkimuksen tulokset ovat yhteneviä muihin valtakunnallisiin mentorointia koskeviin tutkimuksiin ja niiden eri ilmiöihin. Tässä tutkimuksessa mentorit kokivat mentoroinnin vaikuttaneen positiivisesti ammatilliseen osaamiseen ja myös uuden oppimista mentoroinnin aikaan tapahtui. Ohjausosaamisen suhteen oli tutkimustuloksista löydettävissä myös positiivisia vaikutuksia, mutta ei niin mittavissa määrin kuin ammatillisen kasvun osalta.

Karjalaisen (2010, 85–86) mukaan mentorointi voidaan nähdä oppimissuhteena, joka on tasavertainen ja vastavuoroinen. Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella on todettavissa, että oppimista tapahtui sekä aktorilla että mentorilla mentoroinnin aikana ja mentorit kokivat vastavuoroisen sekä tasavertaisen mentorointisuhteen syntyneen opiskelijoiden kanssa mentorointiprosessin myötä.

Leskelä (2005) ja Karjalainen (2010) ovat kuvanneet väitöskirjoissaan, että mentorit kokevat hyötyvänsä mentoroinnista monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa mentoroinnista koettujen hyötyjen voidaan katsoa olevan hyvin samankaltaisia, joita aikaisemmin on tutkimuksissa kuvattu. Myös tästä tutkimuksesta nousi esille kokemus siitä, että mentorointi tarjoaa mentorille mahdollisuuden mentorointisuhteessa oppimiseen. Vuorovaikutustaidot ja varmuus ohjaustilanteissa vahvistuivat, kun mentorit joutuivat pohtimaan omia ohjaustapojaan ja ohjauksessa käyttämiään menetelmiä. Mentorointikeskustelujen aikana mentorit joutuivat aktiivisesti kuuntelemaan aktoria ja samalla esittämään heille kysymyksiä, jotka edistivät aktorin kehittymistä. Tutkimustulosten mukaan mentorit pyrkivät näissä keskusteluissa kriittisesti reflektimaan omaa osaamistaan ja sanoittamaan omaa osaamistaan, minkä voidaan katsoa lisäävän oman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä hiljaisen tiedon sanoittamista.

Yhtenä tämän tutkimuksen merkittävimpänä tuloksena voidaan nähdä mentorien kokemus opiskelijoiden psykososiaalisena tukena toimimisesta. Psykososiaalista tukea koskevat tulokset ovat yhteneviä aikaisempien tutkimusten (Barnes & Parrish 2017, 1–5; Milner & Bossers 2004, 104) kanssa, joissa mentorin todettiin kannustavan ja rohkaisevan aktoria. Nämä kokemukset nousivat esille myös tähän tutkimukseen osallistuneiden mentorien kokemuksista. Aikaisempiin em. tutkimuksiin yhtenevänä tuloksena voidaan mentoroinnin nähdä myös tukevan jaksamista ja auttavan omien voimavarojen tunnistamisessa ja tunnustamisessa, mikä voi lisätä molempien osapuolien psyykkistä hyvinvointia. Isotalon (2010, 41–42) mukaan mentorointi lähes aina vahvistaa aktorin osaamista ja lisää hänen luottamustaan omiin kykyihinsä. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentorit kokivat vahvistaneensa opiskelijoiden pystyvyyksistä ja auttaneensa opiskelijoita rajaamaan sitä, mikä on riittävän hyvä suoriutuminen opinnoissa sekä tunnistamaan, miten henkilökohtainen elämä ja opinnot pidetään tasapainossa. Opiskelijoiden mielialan ylläpitäminen ja tsemppaaminen edesauttoi opiskelijoiden henkistä hyvinvointia ja jaksamista. Mentorit kokivat tuke-neensa opiskelijoita emotionaalisesti ja lisänneensä heidän henkistä hyvinvointiaan. Mentoreiden kokemus siitä, että on voinut auttaa toista henkisen hyvinvoinnin alu-eella, voi vahvistaa mentorin omanarvontuntoa ja kokemusta omasta pystyvyydes-tään.

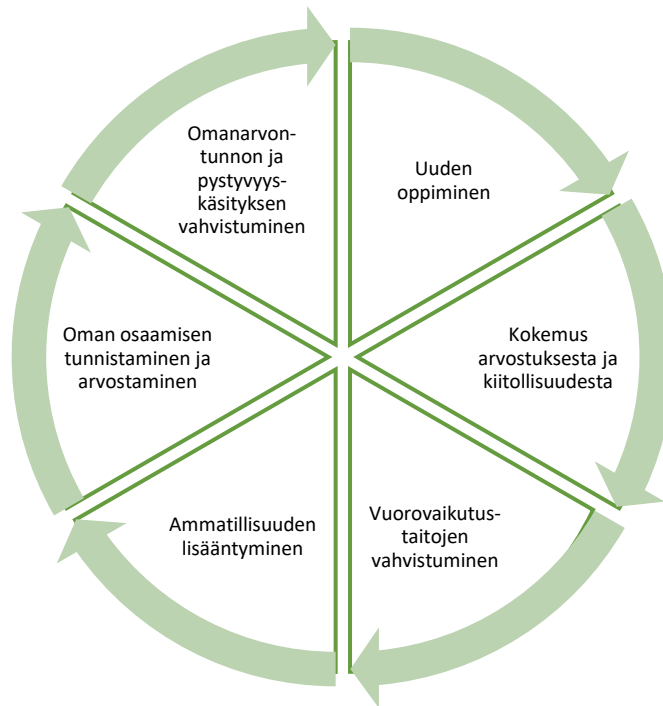
Tässä tutkimuksessa nousseiden kokemusten perusteella mentoroinnilla on selkeä vahvistava yhteys ammatilliseen kasvuun. Tutkimus osoitti sen, että mentorin ja ak-torin välisellä suhteella on myönteinen vaikutus aktorin taitojen, henkilökohtaisen kasvun ja ammattitaidon kehittymisessä. Korven (2018, 24) mukaan ammatillista kas-vua tapahtuu kokemuksen, tietojen ja taitojen lisääntyessä. Mentorit kokivat oppi-neensa uutta ja saaneensa konkreettisia sekä uusia työkaluja itselleen mentoroinnin aikana. Myös oman osaamisen tunnistamista ja sanoittamista tapahtui, joka voi vah-vistaa ammatti-identiteettiä entisestään. Osa mentoreista kuvasi oppineensa uuden toimintaterapian käytännön työn mallin mentoroinnin aikana, jota he pystyvät konk-reettisesti hyödyntämään työssään toimintaterapeuttina. Tämä tutkimustulos on lin-jassa aikaisempien tutkimusten tuloksiin (Karjalainen 2010, 85–86; Leskelä 2005, 31–32), joissa todettiin, että mentorointi voi antaa mentoreille lisäsisältöä työhön ja mahdollisesti myös uusia konkreettisia työkaluja. Tutkimustuloksista nousee esille

myös se, että mentorointi on tarjonnut mentorille mahdollisuuden oman toimintansa kriittiseen tarkasteluun sekä reflektointiin. Tämä on lisännyt mentorin oman ammattitaidon, osaamisen monipuolisuuden ja laajuuden tunnistamiseen sekä osaamisen ja tietotaidon arvostamiseen, tiedostamiseen ja jäsentämiseen.

Mentorit kokivat ohjanneensa opiskelijoita ammatillisuuteen ja uuteen ammattiin kasvamisessa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Barnes & Parrish 2017, 1–5.) on todettu, että mentoroinnilla on myönteisiä vaikutuksia aktorin ammatilliseen kasvuun. Onnismaan (2007, 88–90) mukaan mentorin ohjausosaamiseen kuuluu työelämään ja työhön liittyvien taitojen, tietojen ja toimintatapojen välittäminen opiskelijalle. Tutkimustulosten mukaan mentoroinnin aikana on sivuttu keskusteluissa hyvin paljon toimintaterapian teoretietoa, ja mentorit ovat myös pyrkineet ohjauksen avulla selkeyttämään toimintaterapiaan liittyviä tärkeitä asiakokonaisuuksia. Tuloksista nousee esille myös mentoreiden pyrkimys ohjauksen avulla auttaa opiskelijoita tunnistamaan omaa osaamistaan. Mentorit ovat myös ohjanneet opiskelijoille, kuinka millä tavalla toimintaterapian teorit näkyvät käytännön työssä ja kuinka teoretietoa voidaan siirtää käytännön työhön.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että mentorien kokemukset toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista olivat myönteisiä ja kuvattujen kokemusten perusteella mentoroinnilla on selkeä vahvistava yhteys mentorin ammatilliseen kasvuun ja ohjausosaamiseen. Mentorit kokivat hyötynensä monella eri tavalla siitä, että olivat toimineet mentorina. Mentorit olivat kokeneet kiitollisuutta ja arvostusta, oppineet uutta ja ammatillisuus oli lisääntynyt. Lisäksi mentorit kokivat vuorovaikutustaitojensa vahvistuneen. Mentorit olivat oppineet tunnistamaan ja arvostamaan omaa osaamistaan, jolloin myös omanarvotunto ja pystyvyyskäsitys olivat vahvistuneet. Tutkimuksen perusteella voidaan myös todeta, että työelämän mentorin saaminen uuteen ammattiin opiskelevan henkilön tueksi voi olla erityisen merkityksellinen ja tärkeä tekijä opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisessa, ammatti-identiteetin vahvistumisessa sekä henkisen hyvinvoinnin tukemisessa.

Tässä tutkimuksessa mentoreiden kokemia hyötyjä mentoroinnissa on kuvattu kuviossa 7.



Kuvio 7. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentorien kokemat hyödyt

Mentorointiin liittyvät kokemukset eivät ole aina pelkästään myönteisiä. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoreitten kokemuksista nousi melko vähän esille kielteisiä kokemuksia. Leskelä (2005, 32) on kuvannut väitöskirjassaan, että joskus mentorointi voi tuntua rasitteelta ja kokemukset mentoroinnista voivat olla kiusallisia, mentorointi saattaa päättyä pettymykseen tai aiheuttaa monia negatiivisia tunteita kateudesta jopa vihantunteeseen. Toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentorien kokemat haasteet mentoroinnin aikana olivat tässä tutkimuksessa aikaisempiin tutkimuksiin verraten erityyppisiä ja haasteita nousi esille lähinnä aikataulutuksen tai vuorovaikutussuhteen osalta. Mentorit kokivat ulkopuolisuuden tunnetta ja epävarmuutta omasta roolistaan. Kuitenkaan he eivät kuvanneet mentorointia rasitteena eikä kokemuksista noussut esille kielteisten tunteiden kokemuksia tai epämiellyttäviä kokemuksia mentorointisuhteen sujumisesta tai onnistumisesta.

Tutkimuksesta ei saatu tietoa siitä, vaikuttaako mentorointi ammattilaisten kokemuksiin verkostoitumisesta. Tutkimuskysymyksissä oli kysymys siitä, että vaikuttiko

mentorointi verkostoitumiseen ja jos vaikutti, niin millä tavoin. Tutkimuksen täsmäryhmähaastattelussa mentorit vastasivat yksimielisesti kysymykseen verkostoitumisesta, että he eivät olleet kokeneet mentoroinnin lisänneen verkostoitumista. Perusteluksi tähän he kertoivat sen, että toimintaterapeuttien ammatillisen verkosto on alueellisesti sen verran pieni, että mentorointi ei lisännyt verkostoitumista. Kuitenkin toisaalla ryhmähaastattelussa nousi mentoreitten ajatuksista esille se, että mentorit kokivat vuoropuhelun oman kollegiaalisen verkoston kanssa lisääntyneen, joten tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa jossakin määrin mentoroinnin vaikuttaneen myös verkostoitumiseen positiivisella tavalla. Mentorit myös kokivat ammattikorkeakoulun ja työelämän mentoreitten vuoropuhelun lisääntyneen, joten myös tässä voidaan ajatella verkostoitumista tapahtuneen ammatillisen koulutuksen ja työelämän ammattilaisten välillä.

Tutkimuksesta nousi esille kehittämisajatuksia mentoroinnin toteutukseen ja ajankohtaan liittyen. Mentorien kokemuksista nousi selkeästi esille mentorointitoimintaan liittyvät ehdotukset mentoroinnin jakamisesta useammalle vuodelle ja mentoroinnin mahdollisen aloituksen siirtämistä toimintaterapiaopintojen myöhäisempään vaiheeseen. Osa mentoreista pohti sitä, että olisiko mentoroinnin ajankohta voinut olla myöhäisemmässä vaiheessa toimintaterapiaopintoja. Perusteluiksi he nostivat sen, että kun aktoreilla on opintojen edetessä enemmän perustietoa toimintaterapian ammatillisista teorioista ja kokemusta käytännön harjoittelusta, niin mentorointisuhde voisi olla hedelmällisempi aktorin ammatillista kasvua ajatellen. Toisena kehittämisajatuksena nostettiin esille se, että mentorointiprosessia voitaisiin jakaa kahdelle eri vuodelle, jolloin olisi aikaa enemmän dialogiselle keskustelulle ja reflektoinnille. Tätä perusteltiin sillä, että alkuun mentoroinnissa meni aikaa opintojen aloitukseen liittyvien käytännön asioiden selvittelyyn ja kun mentorointiprosessi kehittyi vastavuoroisen keskustelun suuntaan, se alkoikin jo päättymään. Tämän vuoksi osa mentoreista koki jatkoa ajatellen hyödylliseksi sen, että mentorointi tapahtuisi pidemmällä ajanjaksolla. Mentorointiprosessi kuitenkin koettiin niin positiivisena, että kaikki haastatteluun osallistuneet mentorit olivat jatkossakin halukkaita toimimaan mentorina sellaisen mahdollisuuden ilmaantuessa.

Jatkotutkimusaiheena tästä tutkimuksesta nousi esille se, että onko mentoroinnilla yhteyksiä mentorien verkostoitumiseen? Verkostointia voidaan jatkotutkimuksissa tarkastella joko keskinäisen verkostoitumisen tai työelämän ja koulutuksen keskinäisen verkostoitumisen näkökulmista tutkien. Tässä tutkimuksessa verkostoitumisen osalta tulokset olivat ristiriitaisia ja olisikin mielenkiintoista myöhemmin tutkia tarkemmin sitä, onko mentoroinnilla ollut vaikutusta verkostoitumiseen toimintaterapeuttien kesken tai työelämän ja koulutuksen verkostoitumisen osalta. Mielenkiintoista olisi myös tutkia esimerkiksi vuoden päästä sitä, millä tavalla nyt mentoroinnista koetut hyödyt ovat vaikuttaneet mentoriin pidemmällä ajanjaksolla. Ja jos ovat, niin millä tavoin?

Tästä tutkimuksesta hankittua tietoa voidaan jatkossa hyödyntää mentoritoiminnan kehittämisessä sekä toimintaterapeuttikoulutuksen kehittämisessä. Tutkimustiedon perusteella voidaan jatkossa pohtia sitä, mikä on oikea ajankohta hyödyntää työelämän mentoria perustutkintoa opiskelevan opiskelijan osaamisen tukena. Tämä tutkimus antaa myös tärkeää tutkimustietoa siitä, millaisia hyötyjä mentorit kokevat saavansa mentoroinnista ja tätä tietoa voidaan hyödyntää jatkossa mentorien rekrytoimisessa opiskelijoiden tueksi.

Lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. Tampere. (E-kirja).

Amundson, N.E. 2005. Aktiivinen ohjaus, Opas uraohjauksen ammattilaisille. Psykologien kustannus. Helsinki.

Barnes, L. & Parish, R. 2017. Improving student-perceived benefit of academic advising within education of occupational and physical therapy in the United States: a quality improvement initiative. Journal of Educational Evaluation for Health Professions 2017; 14: 4. Viitattu 28.11.2019.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5435569/>

Dige, M. 2009. Occupational therapy, professional development, and ethics. Scandinavian Journal of Occupational Therapy 2009;16, 88-98. Viitattu 5.5.2020.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11038120802409754?journalCode=occ20>

Doyle, N., Jacobs, K. & Ryan, K., 2016. Faculty Mentors' Perspectives on E-Mentoring PostProfessional Occupational Therapy Doctoral Students. Occupational Therapy International. Vol.23. issue 4, 305-317. Viitattu 28.11.2019.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/oti.1431>

Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing; 62(1): 107–115.

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. Valli, R. PS-Kustannus, Jyväskylä.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Osuuskunta Vastapaino. Tampere. E-kirja. <http://ekirjasto.kirjastot.fi/ekirjat/johdatus-laadulliseen-tutkimukseen/>

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Julkaisussa Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!. Toim. Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. Jyväskylän Yliopisto, Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä. Viitattu 2.5.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6020-9>

Flick, U. 2014. An Introduction to Qualitative Research. Edition 5. SAGE Publications Ltd. London.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 24.1.2020.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunnan ohje. 2019. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Viitattu 9.5.2020.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Isotalo, M. 2010. Mentorointiopas. Helsinki. Akavan Erityisalat ry. Viitattu 12.4.2020.
<https://www.akavanerityisalat.fi/files/2618/Mentorointiopas.pdf>

Johnson Coffelt, K. & Gabriel, L. 2017. Continuing Competence Trends of Occupational Therapy Practitioners. The Open Journal of Occupational Therapy. Vol. 5: Iss. 1, Article 4. 1-18. Viitattu 2.5.2020. <http://dx.doi.org/10.15453/2168-6408.1268>

Kanniainen, M-R., Nylund, J. & Kupias, P. 2017. Mentoroinnin työkirja. Helsingin Yliopisto, Helsinki. Viitattu 5.5.2020.
https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf

Kantanen, M. & Niskanen, A. 2020. Työn opinnollistaminen ja osaamisen näyttöpäivät toimintaterapian polkuopinnoissa – ”Tehän puhutte jo toimintaterapiaa!”. Elinikäisen ohjauksen verkkolehti Elo, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 5.5.2020
<http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-1799-8395-119>

Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 14.4.2020.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3866-6>

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Toim. Valli, R. & Aaltola, J. Jyväskylä: PS-kustannus, 74 – 88.

Korpi, H. 2018. Changing Landscape in Professional Development, Narrative Research from the Physiotherapy Students' Perspective. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta. Viitattu 26.4.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7569-2>

Krueger, R.A. & Casey, M.A. 2009. Focus Groups, A Practical Guide for Applied Research, Fourth Edition. SAGE Publications, Inc. United States of America.

Kupias, P. & Peltola, R. 2019. Oppiminen työssä. Gaudeamus Oy. Helsinki.

Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. 1.painos. Alma Talent Oy. Viro.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Tampereen Yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Viitattu 14.4.2020. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67498/951-44-6331-5.pdf?sequence=1>
- Luhanka-Aalto, R. 2017. Mentorointiopas. Opas mentorointikoordinaattoreille. Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy. Metropolian Digipaino.
- Milner, T. & Bossers, A. 2004. Evaluation of the mentor-mentee relationship in an occupational therapy mentorship programme. Occupational Therapy International, Volume 11: Issue 2, 96-111. Viitattu 11.5.2020. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/oti.200>
- Ristikangas, V., Ristikangas, M-R. & Alatalo, M. 2019. Valmentava mentorointi. 1.painos. Helsingin seudun kauppakamari.
- Roulston, K. 2010. Reflective Interviewing. A Guiden to Theory and Practise. Sage Publications Ltd. London.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Haastattelun analyysi. Toim. Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. Vastapaino. Tampere.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Haastattelun analyysi. Toim. Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. Vastapaino. Tampere.
- L1050/2018. Tietosuoja laki. Annettu 5.12.2018. Viim. muutos 5.12.2018. Viitattu 11.5.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Haastattelu; tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- TOTEEMI- Työstä oppimassa, työhön. 2019. N.d. Toteemi-hankkeen kuvaus hankkeen sivustolla. Viitattu 5.5.2020. <http://amktoteemi.fi/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas, yhteistyössä kohti toimijuutta. Gaudeamus Oy. Tallinna.
- Vänskä, K. 2012. Ohjauksen osaajat- Miten he sen tekevät? Terveystalan ohjaajien käsityksiä ohjausosaamisesta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Tampereen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.

Liitteet

Liite 1. Täsmäryhmähaastatteluun osallistuvan saatekirje

HYVÄ VASTAANOTTAJA,

Opiskelen Jyväskylän Ammattikorkeakoulussa toimintaterapeutin ylempää ammattikorkeakoulututkintoa monialaisen kuntoutuksen koulutusohjelmassa. Opinnäytetyöni ohjaajia ovat Mari Kantanen ja Tiina Kuukkanen Jyväskylän Ammattikorkeakoulusta.

Seinäjoen ammattikorkeakoulussa on alkanut tammikuussa 2019 toimintaterapeuttikoulutus yhteistyössä Jyväskylän ammattikorkeakoulun kanssa. Ensimmäisen vuoden opinnot toteutuvat avoimen väylän polkuopintoina. Toimintaterapeuttiopiskelijoilla on ensimmäisen vuoden opintojen aikana työelämän mentori, joka on mentoroinut opiskelijaa opintojen aikana.

Teen opinnäytetyönäni laadullisen tutkimuksen, jossa halutaan toimintaterapeuttiopiskelijoiden työelämän mentoreitten kokemuksia mentoroinnista. Tavoitteena on selvittää mentoreitten kokemuksia siitä, millaisia kokemuksia heillä on mentorointiprosessista sekä siitä, miten mentorit ovat kokeneet mentoroinnin vaikuttavan omaan ammatilliseen osaamiseensa sekä ohjausosaamiseensa. Opinnäytetyöstä saatua tietoa ja tuloksia voidaan jatkossa hyödyntää opiskelijoiden mentorointiprosessin kehittämisessä sekä mahdollisesti uusien toimintatapojen suunnittelussa.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat Seinäjoen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun yhteistyössä toteuttaman toimintaterapeuttikoulutuksen työelämän mentorit, jotka ovat toimineet opiskelijoiden mentoreina ensimmäisen opiskeluvuoden aikana.

Tutkimus suoritetaan ryhmähaastatteluna, johon kutsun teidät osallistumaan opiskelijoiden näyttöpäivässä lokakuun 28.päivä vuonna 2019. Ryhmähaastattelu kestää noin 30-45 minuuttia ja se nauhoitetaan. Mikäli ette pääse mukaan opiskelijoiden

näyttöpäivään, niin näille mentoreille järjestetään ryhmähaastattelu etähaastatteluna joko Zoom tai Skype-yhteyttä käyttämällä. Myös etänä toteutettava ryhmähaastattelu nauhoitetaan, joka tapahtuu haastattelun etäyhteyden tallentimella. Ryhmähaastattelujen salassapito on turvattu niin, että nauhoitteet/tallenteet sekä tutkimusaineisto ovat ainoastaan minun käytössäni. Kuitenkin ohjaajien kanssa käytävissä ohjauskeskusteluissa ohjaaja saattaa nähdä niistä osia.

Kun tutkimus on valmistunut, tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisesti. Tutkimusaineistossa ei kerätä eikä säilytetä haastateltavien nimitietoja ja vastaajia ei kyetä tunnistamaan tutkimusaineistosta. Tutkimustulosten raportointi tehdään niin, että haastateltavia ei voida tunnistaa.

Ryhmähaastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista.

Opinnäytetyö esitellään Jyväskylän Ammattikorkeakoulussa ja Toteemihankkeelle keväällä 2020. Opinnäytetyö julkaistaan sähköisesti Theseus-tietokannassa.

Mikäli Sinulle herää kysymyksiä, niin Ole hyvä ja otathan yhteyttä.
Yhteistyöstä kiittäen,

Henna Mäkipelto

Liite 2. Täsmäryhmähaastatteluun osallistuvan suostumuslomake

RYHMÄHAASTATTELUUN OSALLISTUVAN SUOSTUMUSLOMAKE

Minua on pyydetty osallistumaan opinnäytetyön ryhmähaastatteluun, opinnäytetyön aiheena on Mentoreitten kokemuksia toimintaterapeuttiopiskelijoiden mentoroinnista opintojen aikana. Olen saanut tutkimuksesta sekä suullista että kirjallista tietoa ja mahdollisuuden kysymysten esittämiseen tutkijalle. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista koko tutkimuksen ajan.

Tutkimus suoritetaan täsmäryhmähaastatteluna. Ryhmähaastattelu nauhoitetaan tulosten analysointia varten. Haastattelun nauhoite on vain ja ainoastaan tutkijan (haastattelija) hallussa ja se tuhotaan asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Puhtaaksikirjoitetussa tutkimusaineistossa ei ole tunnistetietoja, eikä siitä pystytä tunnistamaan haastateltua. Tutkimusaineisto on luottamuksellista ja se säilytetään tutkijan henkilökohtaisella tietokoneella salasanojen takana. Ulkopuoliset eivät pääse tutkimusaineistoon käsiksi.

Opinnäytetyöstä saatuja tuloksia ja tietoja voidaan hyödyntää jatkossa mentorointitoiminnan ja toimintaterapeuttikoulutuksen kehittämiseen sekä suunnitteluun.

Paikka ja päivämäärä

Haastateltavan allekirjoitus

Haastattelijan allekirjoitus

Nimenselvennys

Nimenselvennys

Liite 3. Teemaryhmähaastattelun teemat

TEEMARYHMÄHAASTATTELUN TEEMAT

Kokemuksia ja odotuksia:

Minkä vuoksi lähditte mukaan mentorointiin?

Oliko teillä aikaisempaa kokemusta mentoroinnista?

Millaisia odotuksia teillä oli mentorointiin liittyen?

Miten mentorointi eteni prosessina?

Muuttuiko mentoroinnin muoto prosessin edetessä?

Jos muuttui, niin miten?

Miten mentorointi tapahtui ja miten mentorointia toteutettiin?

Mitä tai millaisia asioita olette oppineet?

Mitä olette tykänneet/pitäneet mentorina roolista?

Kuvailekaa, mitä hyötyä on ollut mentorina toimimisessa.

Onko mentorointi aiheuttanut jotakin haasteita tai haittaa?

Ammatillinen kasvu / ammatti-identiteetti

Mitä ja millaisia asioita olette oppineet mentorina toimiessanne?

Onko mentorointi vaikuttanut mentorin ammatilliseen kehittymiseen?

Millä tavalla?

Onko mentorina toimiminen vahvistanut toimintaterapeutin ammatti-identiteettiä?

Kuinka?

Onko ollut hyötyä toimintaterapeutin työhön?

Mitä tai millaista hyötyä?

Oletko oppinut jotakin toimintaterapiasta?

Jos olette, niin mitä?

Onko mentorointi vaikuttanut jotenkin verkostoitumiseen muiden kanssa?

Ohjaamisosaaminen

Sisältyikö mentorointisuhteeseen mielestänne ohjaamista?

Jos sisältyi, niin kuinka se ilmeni?

Onko mentorina toimiminen vaikuttanut ohjaamisosaamiseenne?

Jos on, niin millä tavalla?

Lopuksi:

Haluaisitko toimia jatkossakin mentorina?

Onko jotakin asioita, joita haluaisitte vielä jakaa mentoroinnista?