

**Henna Weckman**

**OPIKELIJAMENTORINTI KIRKON NUORISOTYÖNOHJAAJAN  
AMMATILLISEN KASVUN TUKENA**

**Opinnäytetyö  
CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU  
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö  
Lokakuu 2016**

**TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ**

<b>Centria-ammattikorkeakoulu</b>	<b>Aika</b> Lokakuu 2016	<b>Tekijä</b> Henna Weckman
<b>Koulutus</b> Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö		
<b>Työn nimi</b> OPISKELIJAMENTOROINTI KIRKON NUORISOTYÖNOHJAAJAN AMMATILLISEN KASVUN TUKENA		
<b>Työn ohjaaja</b> KT Reetta Leppälä	<b>Sivumäärä</b> 55 + 13	
<b>Työelämäohjaaja</b> Asiantuntija (koulutus), Kirkkohallitus, Marja Pesonen		
<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja arvioida Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogitutkimuksen opiskelijamentorointia. Opiskelijamentorointi oli osa aikuisopiskelijoiden opintoja, jotka aloittivat opintonsa syksyllä 2012. Opinnäytetyö toteutettiin kyselytutkimuksena, johon osallistuivat opiskelijamentorointiin osallistuneet aktorit ja mentorit. Pääaiheina tutkimuksessa olivat mentoroinnin luomat merkitykset aktoreille ja mentoreille, opiskelijamentoroinnin soveltuvuus aikuisopiskelijoille sekä mentorin motivoiminen ja tukeminen. Tutkimuksen hankkeisti Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Kirkkohallitus.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan suurin osa kyselyyn vastanneista mentoreista ja aktoreista oli tyytyväisiä opiskelijamentorointiin. Opiskelijamentorointi rikastutti aktorin seurakunnallisen työelämäyhteistyön kokemusta opintojen aikana sekä tuki ammatillista kasvua silloin, kun mentorointisuhte oli onnistunut. Tyytymättömyyttä opiskelijamentorointiin aiheutti osalle vastaajista mentorointiprosessin käytännön järjestelyt oppilaitoksen taholta, mentorointisuhteen toimimattomuus ja osaltaan myös aktorin henkilökohtaiset syyt. Kaikki vastaajat pitivät mentorointia tarpeellisena osana opintoja. Sen koettiin tulevan esille jo tavallisissa oppimisympäristöjen työtehtävissä ja –keskusteluissa. Silloin on kuitenkin vaarana, että käytännön työssä oppiminen korostuu ja varsinaisen mentoroinnin merkitys heikkenee. Siksi oppimisympäristön ohjauksessa olisi hyvä varata erikseen aikaa myös ammatilliseen kasvuun liittyvien asioiden keskustelulle.</p> <p>Tutkimus antaa lähtökohtia opiskelijamentoroinnin kehittämiseen ja kirkon nuorisotyöntekijän ydinosamisalueiden uudelleentarkasteluun. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esille aiheeseen liittyviä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.</p>		

<b>Asiasanat</b> Ammatillinen kasvu, dialogi, identiteetti, kirkko, mentorointi, kirkon nuorisotyönohjaaja, oppiminen, seurakunnallinen työelämäyhteistyö
--

## ABSTRACT

<b>Centria University of Applied Sciences</b>	<b>Date</b> October 2016	<b>Author</b> Henna Weckman
<b>Degree programme</b> Bachelor of Humanities, Community Educator		
<b>Name of thesis</b> STUDENT MENTORING AS SUPPORTING CHURCH YOUTH LEADER'S PROFESSIONAL GROWTH		
<b>Instructor</b> Ed.D Reetta Leppälä	<b>Pages</b> 55 + 13	
<b>Supervisor</b> Advisor (education), Office of the Church Council, Marja Pesonen		
<p>The objective of this thesis was to describe and estimate student mentoring at Centria University of Applied Sciences. The student mentoring was a part of the Bachelor of Humanities adult student's studies which began in the autumn 2012. The thesis was carried out as a poll survey, where all actors and mentors participated who had participated in the student mentoring. The main themes in the study were the significance of mentoring for mentors and actors, how the student mentoring was suited for adult students and patronaging mentor. The work was commissioned by the Church Council of Evangelical Lutheran Church of Finland.</p> <p>The results showed that the largest part of mentors and actors were satisfied with the student mentoring. Student mentoring supported actor's professional growth when the mentoring relationship succeeded. The dissatisfaction with the student mentoring was caused by the practical arrangements of the mentoring process caused of the educational institution, inoperative mentoring relationship and actor's personal reasons. All the interviewees considered the mentoring as a necessary part of the studies. It was felt to come out in the ordinary learning environment, in assignments and discussions. Then there is danger that the learning in practical work in emphasised and the significance of the actual mentoring decreases. Therefore it would be good to reserve time seperately for the discussion of matters also which are related to the professional growth in the control of learning environments.</p> <p>The study gives some points for the development of the student mentoring and church youth leader's core competences evaluation. In addition to the study the potential topics for further research were studied.</p>		

<p><b>Key words</b> Professional growth, dialogue, identity, church, mentoring, church youth leader, learning, parochial work practice program</p>
--

**TIIVISTELMÄ  
ABSTRACT  
SISÄLLYS**

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 KIRKON NUORISOTYÖNOHJAAJA</b> .....	<b>4</b>
2.1 Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja .....	4
2.2 Kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosaaminen .....	5
2.3 Kirkon nuorisotyönohjaajan spiritualiteetti ja hengellisyys .....	8
<b>3 MENETELMÄNÄ MENTOROINTI</b> .....	<b>10</b>
3.1 Aktori ja mentori - mentorintisuhde .....	10
3.2 Dialoginen suhde .....	12
3.3 Mentorointimuodot .....	13
3.4 Mentorointiprosessi .....	14
3.5 Mentorointiprosessin ja –suhteen mahdolliset haasteet .....	15
<b>4 MENTOROINTI AMMATILLISEN KASVUN TUKENA</b> .....	<b>17</b>
4.1 Kirkon kasvatuksen asiantuntijan työidentiteetti .....	17
4.2 Kokemuksia mentoroinnista .....	19
4.2.1 Mentoroinnin käytännön toteutuksia .....	20
4.2.2 Opiskelijamentoroinnin vertailua muiden alan oppilaitosten kesken .....	22
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>26</b>
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat .....	26
5.2 Tutkimusmenetelmä .....	27
5.3 Tutkimuksen kohdejoukko .....	29
5.4 Tutkimusanalyysi ja –tulkinta .....	31
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	33
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>36</b>
6.1 Aktorin ammatillinen kasvu .....	37
6.2 Opiskelijamentorointimenetelmän onnistuminen .....	37
6.3 Näkökulmia mentorina toimimiseen .....	41
6.4 Toimintamallin soveltuvuuden arviointia aikuisopiskelijoille .....	43
6.5 Jatkotutkimusaiheita .....	46
<b>7 POHDINTA</b> .....	<b>48</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>51</b>
<b>LIITTEET</b>	

## **KUVIOT**

KUVIO 1. Kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosaamisalueet .....	6
KUVIO 2. Mentorin hyödyt .....	17
KUVIO 3. Nykyinen työntekijä, mentorit ja aktorit .....	30
KUVIO 4. Pisin työsuhde, aktorit .....	31
KUVIO 5. Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta .....	33
KUVIO 6. Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaamisalueiden päivittäminen.....	45

## **TAULUKOT**

TAULUKKO 1. Tyytyväisyysaste mentorointiin kokonaisuutena .....	40
TAULUKKO 2. Mentoroinnin tarpeellisuusaste .....	40

## 1 JOHDANTO

Tämän opinnäytetyön aiheena on Opiskelijamentorointi kirkon nuorisotyönohjaajan ammatillisen kasvun tukena. Mentorointi on vuorovaikutussuhde, jonka osapuolia ovat aktori ja mentori. Mentori on luotettava asiantunteva henkilö, joka tukee ja auttaa aktoria hänen ammatillisessa kehityksessään. Aktori on itsenäinen toimija, joka pyrkii aktiivisesti kehittymään ammatillisesti vuorovaikutussuhteen aikana. (Kupias & Salo 2014, 11–12; Pesonen, 11.)

Tutkimuskohteena ovat Centria-ammattikorkeakoulun Yhteisöpedagogi (AMK) -tutkinnon aikuisopiskelijat, jotka ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2012 sekä heidän mentorinsa. Valmistuttuaan Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogiopiskelijat saavat myös kirkon nuorisotyönohjaajan kelpoisuuden. Aikuisopiskelijoista käytetään tässä opinnäytetyössä myös nimitystä aktori.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia kirkon nuorisotyönohjaajien koulutuksen tukena käytettävää mentorointimenetelmää niin mentorien kuin aktorienkin näkökulmasta Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogitutkinnon aikuiskoulutuksessa. Aihe on tärkeä, sillä kirkon nuorisotyönohjaajia kouluttavista korkeakouluista vain Centria-ammattikorkeakoulun mentorointiohjelmasta ei ole juurikaan tuotettu kirjallista materiaalia. Tutkimuksessa pyrittiin löytämään vastauksia mentoroinnin merkityksestä opintojen aikana sekä kartoittamaan mentorointikokeilun onnistumisia ja haasteita. Lisäksi haluttiin selvittää, mikä tukisi mentoria entistä enemmän tehtävässään.

Opinnäytetyön kohderyhmänä olevasta aikuiskoulutusryhmästä jokaisella aktorilla oli sopimus mentoroinnista seurakuntien työntekijöiden kanssa ympäri Suomea. Mentorit olivat useimmiten nuorisotyönohjaajia, mutta joissakin tapauksissa myös kasvatus- tai nuorisotyöstä vastaavia pappeja. Mentoroinnista käytettiin myös nimitystä työelämäohjaus ja mentorista nimitystä työelämäohjaaja. (Nuorva 2016.)

Aikuiskoulutuksena toteutettu ammattikorkeakoulutus antaa kelpoisuuden samaan asiantuntijatehtävään ja jatko-opintomahdollisuuksiin kuin nuorten vastaavat koulutukset (Opintopolku 2016). Nuorten koulutus järjestetään yleensä päiväopetuksena, kun taas aikuiskoulutuksessa vaihtoehtoja opetuksen toteuttamiseen on useampia. Opetus voidaan järjestää esimerkiksi iltaisin, viikonloppuisin tai tietyissä sovituissa jaksoissa.

Aikuiskoulutukseen pyrkimisen ehtona voi olla jokin tietty aiempi tutkinto ja aina olemassa oleva tai aiemmin hankittu työkokemus. Aikuiskoulutuksen rinnalle on noussut käsite monimuotototeutus. Monimuotototeutus on käsitteenä väljempi, sillä se antaa mahdollisuuden erilaisiin opetusvariaatioihin ja vähentää lähiopetustuntien määrää samoin kuin aikuiskoulutuksessa, mutta ei vaadi hakijalta työkokemusta. Tällöin myös entiseen nuorten koulutukseen eli nykyiseen päivätoteutukseen hakeutuvat voivat hakea myös monimuotototeutukseen, jos se opiskelumuotona soveltuu paremmin hakijan elämäntilanteeseen. (Emmes 2016.)

Jokainen oppilaitos haluaa levittää tietoa omien koulutuksiansa työelämäyhteyksistä. Se on myös asia, jonka toteutumista eri oppilaitoksilta odotetaan. Tänä päivänä työelämäyhteydet käyvät yhä tärkeämmiksi, sillä opiskelijoille halutaan jo opiskelujen aikana osoittaa, mitä he oikeasti ovat opiskelemassa. Työelämälähtöisyyteen vastataan erilaisilla harjoituksilla, harjoitustöillä ja työharjoittelulla sekä mahdollisesti opettajien työelämäkokemuksella kyseiseltä alalta. (Väänänen 2012, 17–18.) Yhtenä osana työelämälähtöisyyttä on myös opiskelijamentorointi.

Oppilaitokset ovat alkaneet hyödyntää mentorointia koulutuksissaan enemmän 2000-luvun vaihteessa. Mentorointia opetetaan ja mentorointiohjelmat ovat käynnissä sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Mentorointia koskevat tutkimukset ovat lisääntyneet, mutta opiskelijamentorointia käsitteleviä tutkimuksia on olemassa vielä melko vähän. Mentoroinnin merkitys on kasvanut 2000-luvun alusta lähtien, erityisesti työaloilla, joista suuri joukko työntekijöitä on lähivuosina eläköitymässä. Heidän ammatillisen kokemuksensa jakamisessa uusille työntekijöille tarvitaan mentorointia. Mentoroinnin sisällölle ei ole yhtä yhteistä määritelmää. (Leskelä 2005, 15; Leskelä 2008, 164–165.)

Opiskelijamentoroinnin tärkeys perustuu sekä opiskelijan että mentorin saamaan hyötyyn. Opiskelijalle mentorointi tuottaa arvokkaan yhteistyöväylän työelämään, suo mahdollisuuden saada käytännön tietoa kiinnostavasta alasta sekä antaa erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia työelämästä oman urasuunnittelun pohjalle. Lisäksi mentorointi muodostaa opiskelijalle verkoston, joka edesauttaa työllistymisessä, lisää opiskelumotivaatiota ja antaa vinkkejä opintojen suunnitteluun. (Itä-Suomen yliopisto 2016.)

Toisaalta mentorointi antaa mentorille kiinnostuneen keskustelukumppanin omaan työhön ja työelämään liittyvistä asioista sekä avaa yhteyden alaa opettavien oppilaitosten maailmaan ja

tarjoaa käsityksiä alalle valmistuvien valmiuksista. Mentori saa mahdollisuuden vaikuttaa opetuksen sisältöön ja tietoa alan uusista kehityssuunnista. (Itä-Suomen yliopisto 2016.)

Opinnäytetyön hankkeistajana toimii Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Kirkkohallitus. Tutkimus perustuu Kirkon koulutuskeskuksen toiveeseen tuottaa uutta tutkimustietoa aiheesta, jonka on todettu käytännössä tuottavan hyviä tuloksia kirkon työntekijän ammatilliselle kasvulle. Tätä asiantuntijaksi kasvamista on tutkinut muun muassa Jori Leskelä (2005) väitöskirjassaan Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena ja Marja Pesonen (2001) pro gradu -työssään, jossa tutkittiin kehittämishankkeessa tapahtunutta mentorointia. Lisäksi tutkimuksen motivaatiotekijänä toimii opinnäytetyöntekijän oma halu tutkia mentoroinnin vaikutuksia tulevaisuuden nuorisotyönohjaajien koulutukseen, työhön, työotteeseen ja ammatillisen kasvun motivaatioon sekä haluun toimia mahdollisesti itse myöhemmin myös mentorina.



## 2 KIRKON NUORISOTYÖNOHJAAJA

Kirkon nuorisotyönohjaajan kelpoisuuden voi Suomessa saada kolmesta ammattikorkeakoulusta, joita ovat Diakonia-ammattikorkeakoulu, Centria-ammattikorkeakoulu sekä ruotsinkielinen Yrkeshögskolan Novia. Tässä tutkimuksessa keskitytään Centria-ammattikorkeakoulun humanistisen ja kasvatustieteiden Yhteisöpedagogi (AMK) -tutkinnon aikuisopiskelijoiden koulutukseen. Tutkinto sisältää piispainkokouksen 13. – 14.9.2005 päätöksestä ilmenevät 90 opintopisteen laajuiset teologiset opinnot sekä seurakunnan ja kirkon työhön liittyvät ammattiopinnot. Tutkinto antaa kelpoisuuden Suomen evankelis-luterilaisen kirkon nuorisotyönohjaajan virkaan.

Ammattikorkeakouluilla on velvollisuus antaa opiskelijoilleen sellaista opetusta, joka valmistaa heitä alansa asiantuntijatehtäviin ja tukea heitä ammatillisessa kasvussa (Ammattikorkeakoululaki 1:4§). Ammattitaidon yksi perusta on kouluttautuminen. Ammatillisella on käytössään monipuoliset ja kokonaisvaltaiset kyvyt suoriutua työtehtävistään, joita hän on valmis kehittämään sekä laajentamaan eri ammattirajojen yli. Tällöin puhutaan ammatillisesta asiantuntijuudesta, joka kohdistaa työntekijän osaamiseen johonkin aihealueeseen tai tehtävään. Asiantuntijalta odotetaan osaamista tiedon hankkimisesta ja uuden tiedon luomisesta. Lisäksi asiantuntijan tulee osata toimia yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa. Asiantuntijuuteen kehitytään vähitellen ammattiin valmistumisen jälkeen. Saavutuksien kohteina ovat selkeä kuva työstä, kyky osallistua työstä käytävään keskusteluun ja toisten työntekijöiden asiantuntijuuden sujuva hyödyntäminen. Itsereflektointi on tärkeä osa asiantuntijaksi kasvamista niin opintojen aikana kuin valmistumisen jälkeen. Reflektointi lisää itseymmärrystä ja itsetuntemusta - kun omia ajatuksia ja toimintatapoja tiedostaa, voi uudistua ja edetä paremmaksi. (Juujärvi, Myrsky & Pessa 2007, 9-12; Virkkala 2016, 37.)

### 2.1 Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja

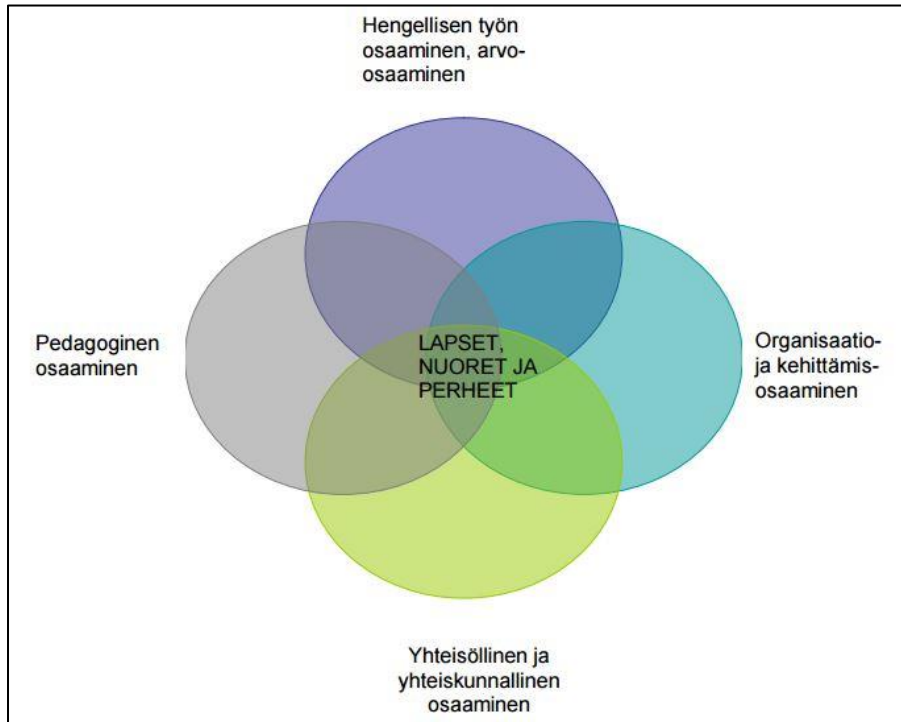
Yhteisöpedagogi (AMK) on kasvatustieteiden ammattilainen, joka toimii erilaisissa tehtävissä niin kasvatustieteiden, ohjaamisen kuin kouluttamisen tehtävissä. Centria-ammattikorkeakoulusta valmistuneet yhteisöpedagogit voivat työskennellä seurakunnissa, kunnissa, lastensuojelussa

ja erilaisissa järjestöissä sekä muissa lasten ja nuorten kasvatustehtäviin orientoituneissa työpaikoissa. (Centria-ammattikorkeakoulu 2016.) Yhteisöpedagogi korostaa työssään yhteisöllisyyttä ja liittää yksilöitä osaksi lähellä olevaa yhteisöä sekä koko yhteiskuntaa. Työssä käytetään erilaisia käytännön menetelmiä ja pedagogista osaamista. Toimenkuva on laaja ja vaihtelee nuorisotyöstä erilaisiin kansainvälisiin tehtäviin. Ohjaaminen on vahva osa työnkuvaa, mutta työ sisältää myös kouluttamista, toiminnan suunnittelua ja kehittämistä, koordinoimista sekä johtamista. Yhteisöpedagogin työssä painottuu moniammatillisuus. (Ammattinetti 2016.)

Tämä tutkimus pohjautuu sellaiseen Yhteisöpedagogi (AMK) -tutkintoon, jossa opiskelija saa myös kirkon nuorisotyönohjaajan kelpoisuuden. Centria-ammattikorkeakoulu on ainoa oppilaitos Suomessa, joka järjestää kyseiseen tutkintoon valmistavaa koulutusta. Yhteisöpedagogi (AMK) –tutkintonimikkeen voi suorittaa muissakin ammattikorkeakouluissa, kuten Mikkelin ammattikorkeakoulussa tai Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, jolloin opintojen sisältö poikkeaa Centria-ammattikorkeakoulun tutkinnosta. Esimerkiksi Humanistisesta ammattikorkeakoulusta valmistuvat yhteisöpedagogit valmistuvat nuorisotyön ammattilaisiksi tai järjestötyön asiantuntijoiksi. Mikkelin ammattikorkeakoulussa opiskelijat voivat suuntautua erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kanssa tehtävään työhön tai kulttuurilliseen monimuotoisuuteen ja kansalaisvaikuttamiseen. (Humanistinen ammattikorkeakoulu; Mikkelin ammattikorkeakoulu.)

## **2.2 Kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosaaminen**

Kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosaaminen koostuu neljästä osa-alueesta, jotka liittyvät toisiinsa (KUVIO 1). Ydinosaamisen keskiössä on työn varsinainen kohderyhmä – lapset, nuoret, nuoret aikuiset ja perheet. Seurakuntien kristillisen kasvatuksen määritelmä antaa mahdollisuudet määritellä kohderyhmä laajemminkin. (Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaaminen 2010; Muhonen & Tirri 2008, 67.)



KUVIO 1. Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosamisalueet (Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaminen 2010).

Seurakuntien ja nuorisotyönohjaajien toteuttama kristillinen kasvatus perustuu pääosin kasteopetukseen. Voidaan siis olettaa, että nuorisotyönohjaajien kohderyhmää ovat pääasiassa kastetut seurakunnan jäsenet. Seurakunnan kasvatus on kuitenkin kristillistä, vaikka siihen osallistuisi myös muita kuin seurakunnan jäseniä. Kirkon ja seurakunnan työntekijänä nuorisotyönohjaaja sitoutuu työssään kristilliseen orientaatioon ja ottamaan työnsä kohderyhmäksi kaikki ihmiset taustastaan riippumatta. (Muhonen & Tirri 2008, 67.)

Kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosamisalueita ovat hengellisen työn osaaminen, arvo-osaaminen, pedagoginen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen sekä organisaatio- ja kehittämisosaaminen. Hengellisen työn piiriin kuuluu kristillisen uskon keskeisen sisällön tunteminen, jonka perustana ovat kirkon missio ja teologian lähtökohdat. Lisäksi tulee osata tulkita ja välittää muuttuvissa olosuhteissa sekä osata käyttää kirkon perusteoksia, kuten Raamattua, virsikirjaa, kirkkokäsikirjaa ja katekismusta. (Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaminen 2010.)

Nuorisotyönohjaajalta odotetaan diakonian periaatteiden, työotteen, perusmenetelmien ja diakoniakasvatuksen hallitsemista. Sielunhoidon perusteiden ja käytännön tuntemista sekä sielunhoitoon liittyvien tietojen ja taitojen soveltamista erityisesti lasten ja nuorten kohdalla.

Pyhän kohtaaminen painottuu hengellisessä osaamisessa, tällöin nuorisotyönohjaajan tulee tuntee jumalanpalvelus- ja rukouselämää sekä musiikin merkitys kristillisessä työssä. (Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaaminen 2010.)

Nuorisotyönohjaajan pedagogisen osaamisen lähtökohtana on kyky kristillisen kasvatuksen ja kasteopetuksen toteuttamiseen, jonka puitteisiin kuuluu kasvattavan kirkon historian tunteminen ja hengellisen kasvun tukemisen edellytykset. Muun ohella nuorisotyönohjaaja tuntee koko Suomen evankelis-luterilaisen kirkon toimintaympäristönään ja on selvillä sen perustehtävästä sekä lainsäädännöstä. Yksilö ja ryhmät tulee osata kohdata heidän ikäkautensa kehityksen tuntien ja sitä kuunnellen. Perheen kasvatustyön tukeminen on osa nuorisotyönohjaajan ydinosaamista. Nuorisotyönohjaajan tulee samaistua työssään erilaisiin ammatillisiin rooleihin, kuten opettajan, kouluttajan ja koulutussuunnittelijan osiin. Hänen tulee osata työssään kouluttaa ja suunnitella koulutuskokonaisuuksia sekä niiden osia ja hallita rippikoulutyötä. Myös ammattinimikkeen mukainen ohjaustyön ja osallistavan toiminnan osaaminen korostuvat. Yksilöiden ja ryhmän ohjaamista tulee osata monissa eri viitekehyksissä ja ympäristöissä. Nykyään varsinkin verkkoympäristöissä ohjaamisen taidot korostuvat. (Launonen & Pesonen 2005, 270; Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaaminen 2010.)

Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen osaamisen kentässä nuorisotyönohjaaja hallitsee sosiaalipedagogisen ohjaamisen, johon kuuluu muun muassa taidot yhteisöllisestä toiminnasta ja erityisten tarpeiden tunnistamisesta, myös vuorovaikutustaidot ovat tärkeässä osassa. Nuorisotyönohjaajan tulee tuntee lastensuojelun moninaiset toimintatavat ja sitä ohjaavan lain. Työtehtävissään nuorisotyönohjaaja tuntee työympäristönsä ja kunnioittaa paikallisuutta, hän verkostoituu ammattiryhmien kanssa ja kykenee projektiluonteiseen työhön. Rakenteellinen vaikuttaminen alueellisesti ja valtakunnallisesti muun muassa lasten ja nuorten oikeuksien edistämiseksi onnistuu. Lisäksi nuorisotyönohjaaja toimii monikulttuurisuutta kunnioittaen ja ymmärtää lähetyksen, kansainvälisyyden, ekumeenisen, ekologisen ja kestävä kehityksen toiminnan vastuut. Hän hallitsee retki- ja leiritöiminnan periaatteet ja käytännöt. Nuorisotyönohjaajalla on osaamista viestinnässä ja mediaosaamisessa sekä niiden kriittisessä tarkastelussa. (Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaaminen 2010.)

Viimeisimpänä nuorisotyönohjaajan ydinosaamiseen kuuluvat organisaatio- ja kehittämisosaamisen taidot. Nuorisotyönohjaajan tulee osata oman työalansa koordinointi ja organisointi, johon kuuluvat muun muassa hallintotyön osaaminen, työyhteisötaidot sekä johtaminen. Nuorisotyönohjaaja tuntee oman virkavastuunsa sekä osaa arvioida ja analysoida

omaa työtään. Hän tunnistaa kehityshaasteita ja omaa tutkivan työtteen oman ammattikuntansa historiatiedon puitteissa. Nuorisotyönohjaaja tukee omaa ammatillista kasvuaan, työhyvinvointiaan ja koulutustaan. (Kirkon nuorisotyöntekijän ydiosaaminen 2010.)

### 2.3 Kirkon nuorisotyönohjaajan spiritualiteetti ja hengellisyys

Spiritualiteetilla tarkoitetaan hengellisyyttä ja elämää hengellisyyden kanssa. Sana on peräisin latinankielisestä sanasta ”spiritus” eli ”henki”. Spiritualiteetin määritelmiä on useita ja niissä korostuu uskon sekä hengellisyyden kokemuksellinen ulottuvuus. Spiritualiteetin teologiaa voidaan kutsua kokemuksen teologiaksi. (Kotila 2003, 13–17, 18–19.)

Kristillisille traditioille, ei-kristillisille uskonnoille ja filosofialle on yhteistä olemassaolon yleisinhimillinen mietiskely ja pohdinta. Omassa ajassamme spiritualiteetti koetaan ihmisen persoonalliseksi tavaksi elää ja olla. Se sisältää usein ominaisuuksia uskonnollisuudesta ja moraalista, mutta ne voidaan myös irrottaa spiritualistisesta asiayhteydestä. (Kotila 2003, 18–19.) Ihminen voi olla spirituaalinen ollessaan uskonnollinen, mutta myös silloin, kun hän ei ole (Tirri 2004, 20). Spiritualiteettiin liitetään usein erilaisia ominaisuuksia, joita voivat olla esimerkiksi herkkyys, mysteerisyys, kunnioitus, tuonpuoleisen kokeminen, ihmettely, itsetuntemus, rohkaisu ja erilaiset tunteet. Spiritualiteetti korostaa ihmisen sisäistä maailmaa. (Tuominen 2005, 35.)

Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan Jumala on luonut ihmiseen sielun ja hengen synnynnäisinä ominaisuuksina. Niiden avulla ihminen kykenee ja oppii ymmärtämään itseään, ympäristöään ja jumalasuhteitaan. Tämä ajatus pohjautuu ensimmäisen Mooseksen kirjan vertaukseen Raamatussa. (Tuominen 2005, 36.)

*”Ja Herra Jumala muovasi maan tomusta ihmisen ja puhalsi hänen sieraimiinsa elämän henkäyksen. Näin ihmisestä tuli elävä olento.” (1. Moos. 2:7)*

Kristillinen spiritualiteetti korostaa uskon harjoittamista muiden kristittyjen kanssa. Tätä käytännön toimintaa voivat olla esimerkiksi messuun osallistuminen, meditaatio, yhteys toisiin uskoviin, Raamatun lukeminen ja rukous. Spiritualiteetti tukee hengellistä kasvua. (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2016.) Kristillisen spiritualiteetin keskiössä ovat kaipuu Jumalan lähelle ja eläminen hänen yhteydessään. Tällöin Pyhä Henki innoittaa ihmistä kehittämään

suhdettaan Jumalaan. (Kotila 2003, 13–14.) Koko kristillisen spiritualiteetin ja hengellisyyden perustana on kasteen lahja, jonka tehtävänä on syventyä eri muodoissa koko ihmiselämän aikana. Syventämistä vahvistavat evankeliumi ja sakramentit sekä niiden aikaansaama usko. (Peura 2003, 166.)

Kristillinen spiritualiteetti voidaan nähdä myös tienä, jota pitkin ihminen kulkee. Tie on ollut olemassa jo ennen ihmisen maanpäällistä elämää ja se tavoittelee jonkinlaista voittoa – taivaaseen astumista. Matka on joskus väsyttävä ja vaikeakulkuinen, välillä usko ja Jumala jää muun elämän painostuksesta unohduksiin. Tosiasiassa ihmisen olisi hyvä nähdä spiritualiteetti kaikessa elämässään. Spiritualiteetti on elämäntarinoita. (Smith 2007, 1-3.)

Kirkon nuorisotyönohjaajan tehtävänä on osoittaa Jumalan työn merkkejä tässä maailmassa, jotka vaikuttavat myös yksittäisiin ihmisiin. Jumala on olemassa ihmisistä riippumatta, eikä Jumalasta tule vaieta Suomen evankelis-luterilaisen kirkon työssä. (Kirkkohallitus 2010, 5, 7.) Lapuan ja Oulun hiippakunnissa toteutettu tutkimus nuorisotyön tulevaisuudesta tuo esille johtopäätöksissään alueiden nuorisotyönohjaajien kaipuun muun muassa hengelliseen ohjaukseen ja sielunhoitoon liittyviin työtehtäviin (Salomäki 2004, 40). Kirkon nuorisotyönohjaajan viran työtä tukee, jos työntekijä itse kokee spiritualiteettinsa hoitamisen tärkeänä. Myös kirkon nuorisotyönohjaajien ydinsaamiskuvaus korostaa nuorisotyönohjaajan kristillisyyden ja kristityn identiteetin hoitamista. Tärkeä osa nuorisotyönohjaajan kristillisyyttä on myös Raamatun tunteminen sekä jo opintoja ennen syntynyt teologinen osaaminen ja ajattelu. (Kirkkohallitus 2002, 35; Kirkon nuorisotyöntekijän ydinsaaminen 2010; Launonen 2009, 92-93.)

### 3 MENETELMÄNÄ MENTOROINTI

Mentorointi on vuorovaikutussuhde, joka perustuu mentorin ja mentoroitavan väliseen luottamukseen. Mentoroitavasta käytetään myös nimitystä aktori. Mentorointi on aina vapaaehtoista ja vaatii molempien osapuolien sitoutumista. Mentorointia käytetään monissa eri ympäristöissä, kuten korkeakouluissa, yrityksissä ja ammattijärjestöissä. (KansalaisAreena ry, 2.)

Menetelmänä mentorointi –luku käsittelee mentorointia sekä mentorin että aktorin näkökulmasta. Tarkoituksena on avata mentorointisuhteen muodostumista ja etenemistä sekä kuvata mentorointiprosessia alkupisteestä päätökseen. Teksti käsittelee erityisesti mentorointimenetelmän etuja ja haasteita sekä mentoroinnin muotoja ja tapoja toimia mentorointisuhteessa.

#### 3.1 Aktori ja mentori - mentorointisuhde

Mentorointisuhteen muodostavat mentori ja aktori yhdessä. Mentori edustaa kokenutta ja osaavaa henkilöä, joka oman ammatillisuutensa vuoksi pyrkii, vuorovaikutuksessa aktorin kanssa, kasvattamaan erityisesti aktorin ammatillista osaamista sekä kypsyyttä. Mentorointi käsittää aiheet ammatillisesta ohjauksesta ja tuesta. Sen tarkoitus on olla tavoitteellista ja kahdenkeskistä toimintaa dialogisessa suhteessa. Tärkeää on mentorin ja mentoroitavan välinen luottamus, avoimuus ja sitoutuminen mentorointiin. (Totro 2003, 237–239.)

Hyvä mentorointisuhde perustuu aktorin haluun kehittyä prosessin aikana. Aktorilta odotetaan vastuullisuutta ja aktiivisuutta sekä mentorin arvostamista niin, ettei nosta tätä korokkeelle. Aktorin ei tarvitse esittää tietävämpää tai menestyvämpää kuin on, mutta osaa ottaa vastuun omasta oppimisestaan. Hän ymmärtää pohtia ja punnita mentorin käyttämiä sanoja ja ohjeita omaan ammatilliseen kasvuun ja oppimiseen sopiviksi. Merkityksellistä on, ettei aktori suhtaudu mentoriinsa pelokkaasti tai ihannoiden, tällöin oppiminen ja ammatillinen kasvu eivät välttämättä kohtaa aktorin tarpeita. Hyvä aktori on kriittinen ja antaa palautetta rakentavasti sekä esittää omia näkemyksiään ja testaa ideoitaan. Mentorointisuhde on oivallinen paikka kokeilla erilaisia ajatuksiaan ja toimintamalleja työstä. Aktorin tehtävänä on olla avoin

keskustelija, joka tuo esiin omat tunteensa aihepiiristä. Jos aktori ei ole kiinnostunut kehittämään itseään ja ammatillisuuttaan, mentorin mielenkiinto mentorointisuhteen syventämiseen saattaa kadota. Näin myös silloin, jos aktorin omat tavoitteet, päämäärät ja mentorointitilanne elämässä ovat epämääräisiä. (KansalaisAreena ry, 4; Kupias & Salo 2014, 122–124.)

Hyvää mentoria koskettavat samankaltaiset arvostuksen kohteet kuin aktoriakin. Mentorin on osattava olla oma itsensä ja haluta oppia uutta. Mentori on tavallinen alansa taitaja, joka odottaa uteliaasti mentorointia ja uuden mentorointisuhteen mahdollisuuksia. Tärkeää on osata jakaa tietojaan ja taitojaan eteenpäin yhteisöllisesti, ei yksilötyöskentelynä. Lisäksi mentorin tulee olla kärsivällinen keskustelukumppani, joka jaksaa käsitellä jotakin aihetta useampaan otteeseen, jos se on aktorin oppimisen kannalta olennaista. Mentori ymmärtää, että tietojen ja taitojen jakaminen edellyttää myös hiljaa paikallaan olemista ja kuuntelemista. Mentori osaa haastaa aktorin ilman valmiita ratkaisuja. Hänellä on käytössään useita erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä, jotka hän tuo aktorin tietoisuuteen esimerkiksi kritisoimalla, kyseenalaistaen ja ohjaten objektiivisesti. (Kansalaisareena, 2-3; Kupias & Salo 2014, 128–129.)

Onnistunut mentorointisuhte rakentuu aktorin ammatilliseen kehittymishaluun sekä mentorin työelämään liittyvien tietojen ja kokemusten hyödyntämiseen. Lisäksi mentorilla on syytä olla jonkinlaista aiempaa koulutusta mentorointiin tai kokemusta siitä. Mentorilla on oltava hallinnassa tehtävään tarvittavat tiedot ja taidot henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi. Mentorointikoulutusta Suomessa järjestävät muun muassa korkeakoulut ja erilaiset koulutuskeskukset. Tärkeässä osassa ovat myös yhteinen vuorovaikutus ja molempien osapuolien roolien ymmärtäminen. Mentorointisuhteen toimivuus edellyttää tavoitteiden asettamista, odotusten käsittelyä ja näiden yhteensovittamista. Tärkeää on myös luoda yhteiset pelisäännöt. Ajan, ulkoisten puitteiden ja muiden ympäröivien edellytysten tulee olla kunnossa. Aktori ja mentori vastaavat yhdessä mentorointiprosessin sujuvasta ohjauksesta. (Isotalo 2010, 35–37; Kupias & Salo 2014, 120–121; Opetushallitus 2016.).

Tavoitteiden selkiyttämiseksi aktorin on hyvä miettiä mentorointisuhteen alussa useita kysymyksiä itseensä ja ammatillisuuteensa liittyen. Hyviä kysymyksiä ovat esimerkiksi ajatukset omista toiveista ja tavoitteista oman itsensä, ammattinsa ja ammatti-identiteetin kehittämisessä sekä siinä, miten ne on mahdollista tavoittaa. Ratkaisujen kohdalla on syytä pohtia myös, mitkä voivat tuoda tavoitteisiin haasteita ja mistä aktori voi huomata



saavuttaneensa tavoitteensa. Aktorin ohella myös mentorin on harkittava luottamuksellisuuden, rehellisyyden ja asiantuntijuuden hallitsemisen ohella, muutamia asioita. Niitä ovat esimerkiksi omien ammattiverkostojen kartoittaminen ja aktorin tutustuttaminen niihin sekä pohtia erilaisiin työtilanteisiin liittyviä esimerkkejä, joista aktorin on mahdollisuus oppia. Lisäksi on syytä miettiä, miten tutustua parhaiten aktoriin ja tämän taustoihin, jotta yhteisten tavoitteiden asettaminen sekä hyvän dialogisen suhteen luominen olisi mahdollisimman mutkatonta. (Isotalo 2010, 44–46.)

### 3.2 Dialoginen suhde

Mentorointi edellyttää kontaktia, jossa mentori ja aktori ovat dialogisessa suhteessa keskenään. Dialogissa keskitytään kahden ihmisen väliseen keskusteluun, jonka osapuolet ovat aktiivisia, herkkiä kuuntelemaan toista ja empaattisia toisiaan kohtaan. Dialogi ei ole kilpailuhenkistä, vaan sen tarkoituksena on antaa toiselle ja saada jotakin itselle. Mentorointiprosessissa sekä mentori että aktori oppivat, haastavat toisiaan ja esittävät kysymyksiä kunnioittaen toisiaan. Tarkoituksena ei ole vain toisen osapuolen yksinpuhelu, joka voi johtaa kokemukseen siitä, että keskustelussa on vain oikeita ja väärä vastauksia. Hyvä dialogi pohjautuu hyvälle mentorointisuhteelle, jossa mentori ja aktori tulevat toimeen keskenään. (Olsson 2008, 48.)

Mentoroinnissa on kyse hiljaisen tiedon, sosiaalisen pääoman ja psykososiaalisen tuen siirrosta. Mentorilla on enemmän tietoa, ymmärtämystä ja kokemusta asiantuntija-alastaan kuin mentoroinnin kohteella. (Opetushallitus 2016.) Mentorin omaava hiljainen tieto asiantuntija-alastaan on määrältään valtavaa. Mentorit ovat keränneet työuransa aikana tietoonsa asioita, joiden alkuperäiset lähteet ovat hajanaisia. Kokemustiedon esille tuominen voi olla haastavaa tietouden sanoittamisen vuoksi. Mentorointi on siis ikään kuin muuntaja mentoroitavan tarvitseman tiedon ja mentorin omaavan tiedon välissä. Lisäksi mentori pysyy ajan tasalla osaamisen uusista suunnista. Mentorointi on väline keskustelemaan toimintatapaan, jossa uusimpien tietojen ja taitojen jakaminen nopeutuu. (Kupias & Salo 2014, 46–47.)

### 3.3 Mentorointimuodot

Mentorointia voidaan järjestää monella tavalla, kuten pari- tai ryhmämentorointina. Ryhmät ovat usein kooltaan melko pieniä, noin kuuden hengen henkilöitymiä. Ryhmämentorointi lähentelee usein vertaismentorointia, jolloin mentorointisuhteessa ei ole näkyvissä mentorien ja aktorien erottelua toisistaan. Tällöin esimerkiksi saman ammattikunnan ihmiset mentoroivat toisiaan. Käänteisellä mentoroinnilla tarkoitetaan tilannetta, jossa keskitytään jonkin tietyn osa-alueen oppimisprosessiin. Mentoriksi tulee se, joka taitaa osa-alueen parhaiten ja opettaa omalla osaamisellaan toista. Verkko- eli e-mentorointia käytetään hyödyksi entistä enemmän. Sen etuna on, ettei mentorointi ole paikkaan sidottua toimintaa. Verkkomentorointia on kehitetty viime vuosina projektien, verkko-oppimisalustojen, kuten avoin verkkoammattikorkeakoulu (AVERKO), julkaisujen ja hankkeiden kautta. (Isotalo 2010, 28–30.)

Mentorointi tulee avuksi myös muutosjohtamisessa, jossa mentorointi tukee organisaatiohenkilöstöä aste kerrallaan kohti haluttua muutosta. Tämän organisaatiomentoroinnin lähellä on myös projektimentorointi, jota käytetään usein muun muassa monissa korkeakouluissa. Tyypillistä sille on jokin suunniteltu aikataulutus sekä tarkat alkamis- ja loppumisajankohdat. (Isotalo 2010, 30.)

Mentorointia tapahtuu eri asemassa olevien ihmisten kesken. Työelämämentoroinnissa keskitytään jo työelämässä olevien keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä mentorointisuhteisiin. Mentorointi voi koskea koko työyhteisöä tai vain osaa sen henkilöstöstä, kuten esimiehiä tai juuri töihin tulleita. (Kupias & Salo 2014, 70.) Oppilaitoksissa suoritettava mentorointi on nimitykseltään opiskelijamentorointia, jonka tarkoituksena on valmistaa opiskelijaa kohti työelämää. Opiskelija ja alansa asiantuntijatehtävissä toimiva mentori keskustelevat keskenään alaan liittyvistä asioista. Mentorin tehtävänä on auttaa ja tukea opiskelijaa työnhaussa, opiskelussa sekä erilaisissa alan kysymyksissä ja ammatillisissa pohdintoissa. (Itä-Suomen yliopisto 2015.) Oppilaitoksissa tapahtuva mentorointi on aina oppilaitoskohtaista. Tavot tehdä ja toimia voivat erota jopa vuosikursseittain. Mentorointi voi olla myös kokeiluluonteista, kuten tämän tutkimuksen kohderyhmän kohdalla. Mentorointia voidaan tutkia ja arvioida sen teoriapohjaa, mutta vuorovaikutuksen menetelmänä sitä on hankalaa luotettavasti pitää samankaltaisesti toimivana prosessina erilaisissa ympäristöissä.

### 3.4 Mentorointiprosessi

Mentorointiprosessia edeltää pohdinta siitä, onko mentorointi sellainen menetelmä, joka sopii kullakin hetkellä voimassa olevaan tilanteeseen (Soininen 2008, 18). Mentorointiprosessiin kuuluu kaksi ulottuvuutta, jotka ovat mentorointiprosessin valmistelu ja mentorointiprosessin eteneminen. Prosessin valmisteluun kuuluu tavoitteiden ja suunnitelmien laatiminen. Nämä tavoitteet ja suunnitelma pyrkivät edesauttamaan aktoria ja mentoria saamaan toiminnastaan mahdollisimman paljon hyötyä. Suunnitellessa mentoroinnin rakennetta on hyvä ottaa huomioon myös mahdolliset kehittämisideat edellisistä mentorointiprosesseista. Joskus voi käydä niin, että varsinainen mentorointiprosessin suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen kulkevat käsi kädessä edellisen mentorointiprosessin kehittämiskeskusteluiden sekä arvioinnin kanssa. Usein mentoroinnista hyötyy myös koko organisaatio, joista aktori ja mentori tulevat. Tavoitteet syntyvät puolestaan organisaation kehittämistarpeista. (Kupias & Salo 2014, 68; Soininen 2008, 74.)

Määritelty suunnitelma ja tavoitteet ohjaavat mentorointimallin löytymistä. Jos tavoitteena on aktorin kehittyminen, keskiössä ovat aktorien tarpeet ja heille tulee etsiä sopivat mentorit. Tavoitteena voi olla myös joidenkin henkilöiden osaamisen jakaminen, jolloin on tarkoituksenmukaisempaa etsiä mentoreille sopivat aktorit. Tärkeää on myös kiinnittää huomiota siihen, ovatko mentorit ja aktorit osa samaa organisaatiota vai tulevatko he ulkopuolisina vuorovaikutussuhteeseen. Perehdytyspainotteisessa mentoroinnissa mentorointisuhteet kannattaa muodostaa saman yksikön sisällä kun taas yli yksikkörajojen tehtävässä yhteistyössä on luontevaa valita saman organisaation sisältä eri yksiköiden edustajia. Kokonaan uusien näkökulmien aikaan saamiseksi tarvitaan täysin ulkopuolisia henkilöitä. (Kupias & Salo 2014, 74–75.)

Mentorointiprosessin valmistelussa ja etenemisessä, mentorointiohjelmassa on hyvä noudattaa jonkinlaista ohjeistusta, joka voi olla esimerkiksi mentorointiohjelman laatineen listaus asioista, joita mentoroinnissa on saavutettava mentorin ja aktorin solmimista yksilöllisistä suunnitelmista sekä tavoitteista huolimatta. Muun muassa Akavan erityisalat ry on luonut mentoroinnille eettisen ohjeiston mallin, jossa käsitellään vaikkapa mentorointiin liittyvää sitoutumista, avoimuutta, kriittisyyttä ja tuloksellisuutta. (Isotalo 2010, 71–72.)

Mentorointiprosessin etenemisessä on kolme jaksoa, mentorointiprosessin alku, keskikohta ja lopetus. Ennen mentorointia aktorin ja mentorin tulee tutustua toisiinsa. Kummankin osapuolen

on hyvä tietää jotakin toistensa taustoista, kuten aiemmista kokemuksista, työkokemuksesta ja koulutuksesta sekä mentorointiin kohdistuvista tarpeista. Tutustumisen jälkeen he päättävät, aloittavatko he mentoroinnin. Jos mentorointisuhde syntyy, siirrytään aloitustapaamiseen, jolloin toimivalle mentorointiprosessille luodaan pohjaa ja keskustellaan jo aiemmin esille tuoduista yhteisistä tavoitteista, mentorointisuhteen rooleista sekä muista käytännön toteutukseen liittyvistä asioista, kuten siitä, miten usein tapaamisia on hyvä olla saataviin hyötyihin nähden. (Isotalo 2010, 50; Kupias & Salo 2014, 154–156.)

Aloitustapaamisessa voidaan myös miettiä tulevien tapaamiskertojen teemoja, mutta tilaa on syytä jättää myös akuuteille aiheille. Mentoritapaamisissa voidaan joko keskustella tai käyttää erilaisia ohjaustyökaluja. Joskus aktori pääsee vierailemaan mentorin työpaikassa tai muissa mentorointia tukevissa kohteissa. Kaikkien mentorointitapaamisten ei tarvitse olla kasvokkain tapahtuvia, vaan mentorointiprosessissa voidaan käyttää hyödyksi muita mahdollisuuksia, kuten sähköposteja, puheluita tai sosiaalista mediaa (Kupias & Salo 2014, 155–156.) On myös mahdollista, että mentorointi etenee omaa tahtiaan niin, ettei varsinaisia yleisiä ehtoja esimerkiksi ensimmäisen tapaamisen sisällöstä ole (Soininen 2008, 74).

Mentoroinnin lopetusajankohta on syytä sopia jo mentorointiprosessin aloitusvaiheessa. Päätös vaiheessa on hyvä arvioida koko mentorointiprosessia sekä aktorin ja mentorin omaa kehitystä. Mentorointisuhteen päättymisen ei tarvitse merkata vuorovaikutussuhteen loppumista. Mentorointisuhde voi jatkua esimerkiksi kollega- tai ystävyysuhteena. (Kupias & Salo 2014, 157.)

### **3.5 Mentorointiprosessin ja –suhteen mahdolliset haasteet**

Mentorointi on yksi ammatillisen kasvun ja työelämäyhteyksien muodoista opintojen aikana. Sen toimivuus ei ole aina itsestäänselvyys. Suurimpia haasteita mentorointiprosesseissa ja –suhteissa ovat usein siinä, että mentoroinnin organisointi on epämääräistä ja mentorointisuhteen roolit ovat epäselviä.

Organisointiongelmassa korostuvat usein määrittelemättömät tai epäselvästi määritellyt tavoitteet prosessille ja riittämättömät resurssit mentoroinnin toteutumiselle. Roolien epäselvyys puolestaan voi jopa johtaa vuorovaikutussuhteen konflikteihin, jos aktori joutuu varomaan toimintaansa esimerkiksi mentorin arvostelun takia. Mentorointiprosessin

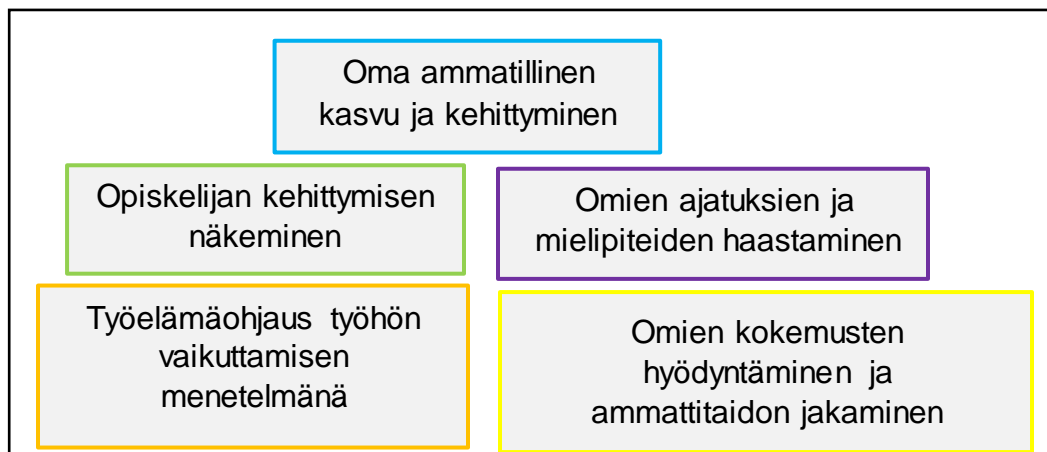
onnistuminen on mahdollista silloin, kun sekä aktorilla että mentorilla on selkeä käsitys siitä, miksi mentorointia järjestetään ja mitä mentorointi käsitteenä tarkoittaa. Tällöin säästytään vääriä luuloilta mentoroinnin sisällöstä ja pyritään välttämään rooliristiriitoja. Mentorin on tärkeää pyytää palautetta omasta toiminnastaan. (Clutterbuck 2014, 109–110; Kupias & Salo 2014, 76–78.) Kramin (1985) ajatusten mukaan mielipahaa mentoroinnin osapuolille voi aiheuttaa toisen vetäytyminen prosessista esimerkiksi siksi, ettei hän koe saavansa mentoroinnista sitä hyötyä, jota odotti saavansa (Leskelä 2005, 34). Aktori voi myös ladata liikaa odotuksia mentorointiin, jolloin hän saattaa käyttää mentoria jopa hyväkseen konfliktinsa ratkaisussa esimerkiksi työ- tai opiskelupaikalla ja sekoittaa hänet omiin työtilanteisiinsa (Matthisen 2009, 71).

Lisäksi mentorointiprosessin haasteita voivat olla arvioimattomuus, liiat muodollisuudet ja elitistisyys. Mentorointia työmuotona on hyvä arvioida koko ajan, on syytä miettiä, vastaako se mentorointisuhteen osapuolien tarpeisiin. Toisaalta on tärkeää arvioida ja tarkkailla myös mentorointiprosessin laatua, kokeeko aktori mentorinsa mentoroinnin osaajaksi ja osaako aktori puolestaan vaatia hyvää mentoroinnin laatua. Suhteen tulisi rakentua muodollisuuden ja epämuodollisuuden välimaastoon, jossa muodollisuutta edustavat esimerkiksi mentorin tukiverkosto sekä osittaista epämuodollisuutta mentorin ja aktorin välinen mentorointisuhteen vapaa muodostaminen. Elitistisyydellä viitataan siihen eriarvoistaako mentorointiprosessin tarjoaminen tietylle joukolle aktoreita ja mentoreita ihmisiä, jotka jäävät mentoroinnin ulkopuolelle. (Clutterbuck 2014, 110–112.) Eli tarjotaanko oppilaitoksissa mentorointimahdollisuutta vain tietylle joukolle opiskelijoista ja ketä pyydetään mukaan mentorointiprosesseihin työelämästä.

## 4 MENTOROINTI AMMATILLISEN KASVUN TUKENA

Ammatillisella kasvulla tarkoitetaan ihmisen sisäistä kasvua. Siihen kuuluu ammatillisen identiteetin kypsyminen, omien asenteiden muuttuminen, kriittisen arviointitaidon ja alan ammattitaidon kehittyminen. Ammatillisen kasvun tulisi opintojen aikana valmentaa työelämän asiantuntijuuden muutoksiin. Mentoroinnilla on erityinen asema ammatillisen kasvun tukemisessa. Se edistää kokonaisvaltaisesti tulevan asiantuntijan kasvua ammattilaiseksi. Lyhyellä aikavälillä mentorointi parantaa työsuorituksia ja elämää koskevien asenteiden kehittymistä sekä pitkällä aikavälillä persoonallisuuden kehittämistä ja muokkaantumista. Lisäksi se kehittää työidentiteettiä ja auttaa laajentamaan sitä. (Leskelä 2008, 186; Mäntylä 2007, 93.)

Mentori hyötyy mentoroinnista aktorin ohella (KUVIO 2).



KUVIO 2. Mentorin hyödyt (mukaillen Kupias & Salo 2014, 130).

Mentorointi tuottaa mentorille uusia ajatuksia ja näkökulmia asiantuntija-alastaan sekä antaa hänelle uusinta ammatillista tietoutta. Mentorointi saattaa mentoria parempaan ymmärrykseen omasta osaamisesta ja erityistaidoista niin nykyhetkessä kuin jatkossa työurallaan. Se voi antaa myös kaivattua arvostusta omaan työhön ja työnsisältöön omassa sekä mentorointiorganisaatiossa. (Kupias & Salo 2014, 130.)

### 4.1 Kirkon kasvatuksen asiantuntijan työidentiteetti

Identiteetillä tarkoitetaan ihmisen omaa käsitystä itsestään ja toimintatavoistaan. Tämä kuva muuttuu eri elämäntilanteiden ja roolien mukaan, joita ovat esimerkiksi oma ammatti,

ihmissuhteet ja maailmankatsomus. Ammatti-identiteetti puolestaan tarkoittaa asiantuntijan, tässä tapauksessa kirkon nuorisotyönohjaajan ja yhteisöpedagogin käsitystä omasta ammatistaan ja itsestään ammattilaisena. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 160; Salovaara & Honkanen 2013, 25.)

Ammatillisen identiteetin hahmottaminen auttaa asiantuntijaa käsittämään oman suhteensa työhön ja ammattiin. Tärkeitä osaamisen näkökulmia ovat esimerkiksi oman osaamisen tunnistaminen, sen tekeminen näkyväksi ja markkinointi. Ammatillisen identiteetin rakentaminen on jatkuva prosessi, sillä nykyään työuran ennustaminen ei useinkaan ole mahdollista. Projektiluonteista työtettä tarvitaan yhä enemmän. Suhde omaan ammatilliseen identiteettiin voi rikkoontua, jos työn odotukset ja riittämättömät resurssit vaivaavat, sillä aika oman työn reflektoinnille ei ole. Työssä, jossa henkilökohtainen persoona tulee esiin, tarvitaan persoonallista kasvua. Näin on esimerkiksi kasvatus- ja hoitotyössä. Omia työhön liittyviä odotuksia, arvoja ja ihanteita on muokattava työtilanteisiin sekä –ympäristöihin sopiviksi. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26–29.)

Työhön liittyvä identiteetti kuvaa siis ihmisen ja työn välistä suhdetta. Tämä kuvaus on laaja ja monitasoinen. Työidentiteetti rakentuu oman henkilökohtaisen historian ympärille, mutta siihen vaikuttavat myös omat tulevaisuuden odotukset työstä. Työhön liittyvä identiteetti on myös ammattialan yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen summa. Oma työidentiteettinsä on syytä tuntea, sillä sitä vaaditaan lähes kaikissa töissä. Omasta osaamisesta, tuloksista ja tavoitteista on pidettävä kirjaa, niitä on esiteltävä ja tehtävä näkyväksi. Elinikäinen oppiminen korostaa työidentiteetin jatkuvaa muokkausta. (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 93–94.)

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatus on kasvatusta kaiken ikäisille. Sillä pyritään mahdollistamaan ihmisen kokonaisvaltainen kasvu ja sen tukeminen. Kirkon kasvatukseen kuuluu kohdata ihminen arvokkaana ja Jumalan kuvaksi luotuna juuri sellaisena kuin hän on. Kasvatus perustuu kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen, johon kuuluu myös ihmisen hengellisyys. Kirkon kasvatus tapahtuu yhdessä kasvaen ja oppien. (Sakasti 2016.)

Kirkon kasvatukseen suuntauttavana tekijänä on usein työntekijän sitoutuminen kirkon uskoon ja elämäntulkintaan. Tämä on yleistä, sillä työnantajana organisaatiolla on ydintehtävänsä kristillisen uskon sanoman julistamiseen. Kristillisen uskon vaikutus nuorisotyönohjaajan ammatillisen identiteetin muotoutumiseen on olennainen ulottuvuus. Kutsumuksen laatu kirkon

työhön vaikuttaa myös paljon identiteetin muotoutumiseen. Lisäksi nuorisotyönohjaajat tarvitsevat työssään taitoa mukautua ja soveltaa työnsä kehyksiä useampaan otteeseen. Sitä kautta myös ammatillinen identiteetti muovautuu koko ajan. (Mäki 2012, 88–89, 91.)

Kirkon kasvatuksen asiantuntijan ja erityisesti nuorisotyönohjaajan ammatillinen identiteetti voidaan jakaa kolmeen ideologisen uratyyppin lajiin. Niiden avulla voidaan pohtia nuorisotyönohjaajien urasuuntautumisen syitä, uralla koettuja merkittäviä asioita ja tulevaisuuden näkymiä. Ideologisen uratyyppin lajeja ovat tutkimuksessa ankkuroitunut, joustava ja kriisiytynyt. Jokaisella on oma merkityksensä ammatillisen identiteetin muotoutumiseen. (Mäki 2012, 87–88.)

Kirkon kasvatuksen asiantuntijan identiteettiin kuuluu oman ammattinsa toimenkuvan ymmärtäminen ja vastuunkanto. Omaan työidentiteettiin kuuluu tutustuminen niin koko kirkon, pienempien toimintayksiköiden, kuten seurakuntien, kuin kasvatuksen työkenttien näkökulmiin. Kirkon kasvatuksen asiantuntijan työidentiteettiä ohjaavat myös ydinosaamiskuvauksen osaamisalueet. Suuri vaikutus identiteettiin on myös sillä, kokeeko asiantuntija työtään arvostettavan. Yhteisöpedagogi (AMK) –tutkintoon ja kirkon nuorisotyön virkoihin liittyviä työnarvostukseen liittyviä teemoja on tutkittu vuonna 2015. Tutkimuksessa saatiin selville, että tutkinnon suorittaneet kokevat tullessaan arvostetuiksi työelämässä, mutta tutkintonimike ei ole kovin tunnettu. Yhteisöpedagogin tutkintoa arvostettiin enemmän kirkollisissa työpaikoissa kuin kunnalla, lastensuojelussa, järjestöissä tai kolmannella sektorilla. Tietoisuutta on kuitenkin pyritty lisäämään esimerkiksi tiedotuskampanjoilla. Kun yleinen tietoisuus yhteisöpedagogien tekemästä työstä nousee, se nostaa esiin positiivisia puolia myös työntekijässä. (Parviainen 2009, 46–47; Poikola 2015, 29.)

## **4.2 Kokemuksia mentoroinnista**

Tässä kappaleessa käsitellään aiempia tutkimuksia mentorointiin, opiskelijamentorointiin ja ammatillisen kasvuun liittyen. Esittelyssä on myös aiheeseen kuuluva hanke. Tutkimusten ja hankkeen avulla pyritään selittämään ja aukaisemaan aiempia kokemuksia mentoroinnin edesauttamasta ammatillisesta kasvusta erilaisista näkökulmista. Tällaisella menetelmään tutustumisella halutaan helpottaa ja turvata tulosten siirrettävyyttä erilaisiin organisaatioihin, joissa aihe on esillä (Isotalo 2010, 32).



#### 4.2.1 Mentoroinnin käytännön toteutuksia

Mentorointiprosessia ammattikorkeakoulussa on tutkinut muun muassa Jori Leskelä väitöskirjassaan *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena* (2005). Tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan Hämeen ammattikorkeakoulun tuotantotalouden koulutusohjelman aikuisopiskelijoiden mentorointiprosessia vuosina 2002–2003. Tutkimusaineistona käytettiin osallistujien haastatteluja ja aktorien kirjoituksia aiheesta. Tutkimukseen kuuluivat ohjattavien ammatillisen kehittymisen tarkastelu ja aktori-mentoriparin vuorovaikutus-suhteen tutkiminen. Ammatilliseen kehittymiseen sisältöön kuului aktorien ammatillinen kasvu, uraa koskeva kehitys sekä aktorien ja mentorien roolit, strategioineen. (Leskelä 2008, 172.)

Leskelän väitöskirjan mentorointiprosessi käsitti 25 opiskelijan joukon, joista muodostettiin kolme toteutusryhmää. Mentoreina toimi kuusi aikuiskouluttajaa ja henkilöstökouluttaja. Prosessi oli kestoltaan kahdeksasta yhdeksään kuukautta. Mentorointiprosessiin kuului alkuperehdytys, kahdenkeskisiä mentorointitapaamisia, väli- ja loppuseminaari. Kahdenkeskisiä mentorointitapaamisia oli noin kolmen viikon välein ja ne kestivät kaksi tuntia kerrallaan. Väliseminaarissa puolestaan jaettiin kokemuksia mentoroinnista ja kehitettiin mentorointisuhdetta systemaattisesti. Aktorit valitsivat mentoroinnilleen teeman, kuten esimerkiksi esimiestyöskentelyn tai jonkin oman työn kehittämishankkeen. Mentorointia arvioitiin opiskeluun kuuluvana osana. Arviointi tapahtui pääosin opiskelijan kirjallisten tuotosten perusteella, joiden aiheina olivat mentorointiin perehtyminen, siitä raportointi sekä läsnäolo yhteisissä tapaamisissa. (Leskelä 2008, 172–173.)

Tutkimuksessa mentorointi edisti aktorien kehittymistä reflektiivisiksi asiantuntijoiksi. Aktorit kehittyivät erityisesti tietoisuudessa oman työnsä lähtökohdista ja taustaoletuksista sekä kriittisessä suhtautumisessa niihin. Heille syntyi realistinen ammatillinen itsetuntemus ja oman työotteen löytyminen helpottui. Lisäksi aktorit kehittyivät henkilökohtaisen kehittymisperspektiivin luomisessa. (Leskelä 2008, 184.)

Mentoroinnilla on mahdollisuus aktorin käytöksen muokkaantumiseen. Kirkpatrickin mallin (1998) mukaan koulutuksen onnistumista voidaan tutkia neljän vaikuttavuuskriteeristön avulla. Näitä kriteeristöjä ovat reaktiopalaute, oppiminen, käyttäytymisen muutos ja tulokset. Reaktiopalauteen positiivisuus vaikuttaa koulutuksen onnistumiseen, mutta ei aina takaa oppimista. Oppimista voidaan kuitenkin tutkia havaitsemalla käyttäytymisen muutoksia tai

opitun soveltamista. Jos aktori kokee, ettei mentoroinnin aikana ole oppinut mitään uutta, voidaan joissakin tapauksissa puhua voimaantumisesta. Tällöin käyttäytymisen muutokset voivat näkyä esimerkiksi itsetunnon vahvistumisena tai rohkeuden lisääntymisenä, jolloin yksilö osaa paremmin tuoda esille näkemyksiään vaikkapa työorganisaatiossa sekä toimii entistä oma-aloitteisemmin ja rohkeammin omien aikaisemmin opittujen käsitysten mukaisesti. (Leskelä 2008, 184–185.)

Leskelän tutkimuksessa koettiin, että jossain mentorisuhteissa aktorin saamat ammatillisen kehityksen hyödyt olisivat olleet suuremmat, jos mentorointia olisi jatkettu pidempään ja vuorovaikutussuhde olisi saanut syventyä. Mentoroinnin vahvuus koettiin olevan sen mahdollisuuksissa vaikuttaa kasvuun monen eri osatekijän valossa. Näitä osatekijöitä olivat ajattelu ja toiminta sekä itsereflektio ja persoonallisuuden kehittyminen. Kasvu oli kuitenkin mahdollista vain silloin, jos aktori itse sitä halusi. (Leskelä 2008, 185–186.)

Merja Karjalainen kertoo väitöskirjansa *Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla* (2010) mentoroinnilla olevan vaikutusta myös mentorien ja aktorien toimintaympäristöihin. Mentoroinnista saatavat hyödyt ja oppiminen ovat olennainen osa mentorien ja aktoreiden edustamien organisaatioiden, kuten seurakunnan tai oppilaitoksen, oppimista. Tällöin myös asiakkaat kohtaavat usein laadukkaampaa ja parempaa palvelua. Mentoroinnin vaikutukset voivat ulottua myös sen osapuolten yksityiselämään. (Karjalainen 2010, 123.)

Yhteisöpedagogi (AMK) –tutkinnon ja kirkon nuorisotyön virkaan kelpoistavien suorittaneet kertoivat vuonna 2015 toteutetussa tutkimuksessa, koulutuksen antaman teoriapohjan antavan runsaasti lähtökohtia käytännön työhön ja ammatillisuuden rakentamiseen. Teoria ja käytäntö yhdessä vahvistivat ammatillista identiteettiä, osaamista ja kasvuja. (Jarva 2015, 21.) Tämä tukee mentoroinnin merkitystä tutkinnon sisältönä. Mentorointiprosessin aikana käsitellään niin teoriapohjaista tietoa kuin käytännön kokemuksia sekä reflektoidaan niitä yhdessä keskustellen.

Internetissä tapahtuva mentorointi on nykyaikaa. Se on edullinen ja tehokas tapa mentoroida (Rajalin 2013, 31). Yksi e-mentoroinnin kehittämishanke on *eMentoroinnin kehittäminen*, joka toteutetaan Kajaanin ammattikorkeakoulun, Centria-ammattikorkeakoulun ja Kymen-Laakson ammattikorkeakoulun toimesta Euroopan sosiaalirahaston avustuksella. Tavoitteena on tukea ammattikorkeakoulun perustutkinto-opiskelijoita valmistumisvaiheessaan ja työelämään siirtyessään. Mentoroinnista vastaavat ylempään ammattikorkeakoulun opiskelijat ja alumnit.

Hankkeen tarkoituksena on luoda mentorointimalleja ja mentorointiin valmiuksia antavaa koulutusta. Hanke toteutetaan 1.8.2015–30.6.2017 välisenä aikana. (eMentoroinnin kehittäminen 2015.)

Eräs mentori kertoo blogissa odottavansa saavansa e-mentorointikoulutuksesta vahvistusta mentoroinnin teoriasta ja hallinnasta sekä tietoa mentoroinnin arvioinnista ja mentorointiprosessista. Mentori odottaa tutustumista mentorointiin uusien työvälineiden kautta. (Keränen 2016.)

Saara Ahtiaisen pro gradu –tutkielmassa *Mentorointi yhteistoiminnallisen oppimisen muotona* (2009) muistutetaan kuitenkin, ettei mentorointi voi olla ainoa tapa osaamisen ja ammatillisen kasvun kehittämisessä. Tutkimukseen mentorit kokivat, että mentorointi on toimiva tapa, jos molemmat osapuolet sitoutuvat siihen. Mentoroinnin lisäksi tarvitaan kuitenkin myös muita oppimisen menetelmiä sen rinnalle. (Ahtiainen 2009, 77–78.)

#### **4.2.2 Opiskelijamentoroinnin vertailua muiden alan oppilaitosten kesken**

Tämä vertailu toteutettiin avokysymyksiä sisältävien sähköpostitiedostojen (LIITE 1) avulla. Henkilökohtaisia tiedonantoja saatiin Centria-ammattikorkeakoulun, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja ruotsinkielisen Yrkeshögskolan Novia –oppilaitoksen kirkon nuorisotyönohjaajia kouluttavien ammattikorkeakoulututkintojen yli- tai vastuopettajilta. Centria-ammattikorkeakoulusta vastasi myös tutkittavan kohderyhmän tutoropettaja, joka oli mukana vahvasti mentorointikokeilun järjestelyissä ja pystyi oman roolinsa ansiosta myös seuraamaan tutkittavan ryhmän sisäistä kehittymistä muun muassa ammatillisesti. Jokainen kysely muunneltiin koskevaksi juuri kyseisen koulun opiskelijamentoroinnin sisältöä, mutta pääpiirteissään kysymykset olivat hyvin samanlaisia. Vertailussa pyritään löytämään korkeakoulujen tarjoaman opiskelijamentoroinnin samankaltaisuuksia ja eroja sekä antamaan teoriapohjaa myös tutkimustulosten kriittiselle tarkastelulle.

Kysyttäessä sitä, mitä opiskelijamentorointi tarkoittaa kussakin koulutusta tarjoavassa oppilaitoksessa, vastaukset erosivat toisistaan siinä suhteessa, miten vahva kokemus opiskelijamentoroinnin järjestämisestä oppilaitoksessa on. Diakonia-ammattikorkeakoulussa opiskelijamentorointia järjestettiin vahvasti suunnitelluilla tavoilla, joskin hyvin eri tavoin eri kampuksilla ympäri Suomea. Opiskelijat voivat esimerkiksi tavata opintojensa aikana nimettyä

seurakunnan työntekijää, kirkon nuorisotyönohjaajaa, pienessä ryhmässä. Mentori on pyritty pitämään samana läpi koulutuksen, jolloin pitkäkestoinen prosessi syntyy. Mahdolliset mentorit tavoitetaan lehtoreiden henkilökohtaisilla suhteilla tai esimerkiksi harjoittelukäyntien yhteydessä seurakunnissa. Opiskelijamentorointia on järjestetty myös kirkon kehittämistoiminnan kautta Kirke-leirien avulla, jotka ovat Kirkkohallituksen rahoittamia hengellistä identiteettiä tukevia leirejä. Näitä leirejä on ollut opintojen alkuvaiheessa, seurakuntaharjoittelun eri yhteyksissä tai opintojen loppuvaiheessa. (Valtonen 2016.) Kirke-leirit kuuluvat Kirke-hankeeseen, jonka tehtävänä on hengellisen ja kirkollisen identiteetin vahvistaminen. Tätä hanketta Diakonia-ammattikorkeakoulussa rahoittaa Kirkkohallitus ja sitä toteutetaan myös muissakin muodoissa. (Valtonen 2009, 46 [Salo 2006, 21-22.]

Ruotsinkielinen ammattikorkeakoulu Novia järjestää opiskelijamentorointia Kirkkohallituksen rahoittaman projektin, Projekt Novia Dei, kautta. Tarkoituksena on tukea opiskelijoiden ammatillisuutta ja opiskeluaikaa sekä hengellistä identiteettiä. Aktorit ottavat yhteyttä mahdolliseen mentoriin tai se järjestetään heille oppilaitoksen yhteistyötahojen kautta joko valmiista ”mentoripankista” tai esimerkiksi kirkon ruotsinkielisestä työstä vastaavan Kirkon keskuksen kautta. (Lindholm 2016.)

Centria-ammattikorkeakoulun opiskelijamentorointikokeilu eroaa muista oppilaitoksista siinä, että opiskelijamentoroinnista on käytetty nimitystä työelämäohjaus, josta tässä opinnäyteyössä käytetään kuitenkin nimitystä opiskelijamentorointi, ja joka on syntynyt työelämän oppimisympäristösopimusten pohjalta. Mentorointikokeilu oli käytössä ensimmäistä kertaa koulutuksessa. Tässä Centria-ammattikorkeakoulun mallissa syksyllä 2012 aloittanut aikuiskoulutusryhmä opiskeli lähijaksot Lapuan kristillisellä opistolla ja solmi työelämän oppimisympäristösopimuksen jonkin seurakunnan kanssa. Tästä seurakunnasta valikoitui opiskelijalle myös mentori eli työelämäohjaaja. Mentori on ollut useimmiten nuorisotyönohjaaja, mutta joissakin tapauksissa myös nuorisotyöstä tai kasvatustyöstä vastaava pappi. Mentoroinnin tehtävänä oli lähentää opiskelijoita ja työelämää toisiinsa. Niin mentori kuin aktori hyötyivät suhteesta. Mentori oli aktorin tuki opintojen aikana ja yhdessä keskustellen myös mentori sai uusia ajatuksia omaan työhönsä. Lisäksi vastauksissa korostettiin mentoroinnin tärkeyttä kirkon työhön rekrytoimisessa. (Leppälä 2016; Nuorva 2016.)

Oppimisympäristöissä tapahtunut mentorointi erottaa mentoroinnin rakenteen hyvin erilaiseksi verrattuna Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Novian malleihin, joissa mentoroinnilla

tarkoitetaan lähinnä pari- tai ryhmäkeskustelutilanteita eri muodoissa, jollakin tai joillakin valituilla teemoilla. Centria-ammattikorkeakoulun mallissa puolestaan tällaista mentorointikeskustelua on käyty pääasiassa työn lomassa, jotkut aktorit ovat suorittaneet mentorointia myös omassa työpaikassaan. Käytännössä mentorointi on tapahtunut esimerkiksi niin, että opintoihin kuuluvia opintojaksoja on suoritettu työelämän oppimisympäristössä, osittain yhdessä mentorin kanssa, ”oikeassa” seurakuntatyössä. Joissakin tehtävissä aktorit myös hankkivat syventävää materiaalia esimerkiksi esseekirjoituksiin keskustelemalla mentorin kanssa. (Nuorva 2016.)

Diakonia-ammattikorkeakoulun ja ammattikorkeakoulu Novian vastauksissa näkyi ohjeistuksen sekä ammattikorkeakoulun sisäisen organisoinnin merkitys opiskelijamentoroinnin toimimisessa. Kummassakin ammattikorkeakoulussa aktorin ja mentorin tuli tavata toisiaan vähintään kerran lukuvuodessa, mieluummin useammin. Centria-ammattikorkeakoulussa opiskelijamentoroinnin toteutuminen oli lähinnä aktorin vastuulla niin, että tutkintoon vaadittavat opintojaksot ja niiden tehtävät tulivat suoritetuiksi. Mentoreille järjestettiin yksi koulutuspäivä aktoreiden ensimmäisenä lukukautena ja palautepäivä toisen opintovuoden lopussa. Myös muissa oppilaitoksissa järjestettiin tällaisia yhteisiä, isompia tapaamisia pitkin opiskelijamentorointiprosesseja. (Leppälä 2016; Lindholm 2016; Nuorva 2016; Valtonen 2016.)

Kaikki oppilaitosten edustajat tunnistivat kirkon nuorisotyönohjaajaopiskelijoiden opiskelijamentoroinnissa tärkeäksi opintojen kytkemisen käytännön seurakuntatyön kysymyksiin, huoliin, odotuksiin ja ennen kaikkea ympäristöön. Kirkollinen ammatti-identiteetti vahvistuu ja myös muuhun työhön suuntautuvien opiskelijoiden ymmärrys sekä tietotaso kirkon työhön lujittuu. Opiskelijamentorointia pidettiin edistävänä tekijänä saada työelämä osaksi opintoja, jolloin aktorin opiskeluprosessin reflektointi saa monipuolisuutta ja syvenee. Työelämäyhteys auttaa myös oppilaitoksia muokkaamaan omaa opintotarjontaansa ja opintojaksosisältöjä työelämää vastaaviksi. (Leppälä 2016; Lindholm 2016; Nuorva 2016; Valtonen 2016.)

Opiskelijamentoroinnin haasteeksi ammattikorkeakoulujen edustajat mainitsivat aktoreiden ja mentoreiden huonon sitoutumisen sekä sen, miten opiskelijamentorointia voitaisiin kehittää niin, että kaikki osapuolet kokisivat sen tärkeäksi tehtäväksi. Mentorointityöskentelyä on hankalaa seurata. Varsinkin Centria-ammattikorkeakoulussa pahoiteltiin tilannetta, jossa mentorit eivät saavu edes ensimmäiseen tapaamiseen. Mentoroinnin ja erityisesti mentorin

tukea olisi lisättävä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että opiskelijamentoroinnin ohjeistuksissa tulisi entistä enemmän keskittyä siihen, miten jokaista mentorointisuhdetta voidaan ohjata ja tukea oppilaitoksen taholta yksilöllisesti. (Leppälä 2016; Lindholm 2016; Nuorva 2016; Valtonen 2016.)

Diakonia-ammattikorkeakoulun ja ammattikorkeakoulu Novian kohdalla koettiin opiskelijamentoroinnin toteutumisen kannalta erityisen merkittäväksi Kirkkohallituksen myöntämä Kirke-rahoitus. Rahoitus on kattanut mentoreiden tehtävään liittyvät kulut ja mahdollistettu se, että mentoroinnin organisointiin ja mentoreiden hankkimiseen on työaikaresursseja myös oppilaitoksen puolelta. Myös Centria-ammattikorkeakoulun mentoroinnin järjestämiseen on käytetty jonkin verran Kirkkohallituksen myöntämää Kirke-rahoitusta. (Lindholm 2016; Nuorva 2016; Valtonen 2016.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia opiskelijamentorointia kirkon nuorisotyönohjaajan ammatillisen kasvun tukena. Tutkimuksen kohdejoukko rajautuu Centria-ammattikorkeakoulun Yhteisöpedagogi (AMK) –tutkinon syksyllä 2012 aloittaneeseen aikuisopiskelijaryhmään sekä heidän mentoreihinsa. Mentoroinnista menetelmänä löytyy laajasti tietoa erilaisista kirjallisuuslähteistä ja tutkimuksista, mutta opiskelijamentoroinnista kirjoitetaan vähemmän. Tutkimus toteutetaan kyselytutkimuksena, jossa saatuja tutkimustuloksia analysoidaan abduktiivisen päättelyn avulla.

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Opiskelijamentorointi tutkimusaiheena on tärkeä ja ajankohtainen niin mentorien kuin aktorienkin näkökulmasta, sillä menetelmänä opiskelijamentorointi on koko Suomen opiskelutarjonnan laajuudessa varsin yleinen. Se on käytössä kirkon nuorisotyönohjaajia kouluttavissa oppilaitoksissa myös Diakonia-ammattikorkeakoulussa ja Yrkeshögskolan Noviassa. Lisäksi opiskelijamentorointi vahvistaa opiskelijan ammatillista kasvua ja valmiutta toimia muuttuvassa työelämässä sekä moniammatillisissa työyhteisöissä. On ensiarvoista, että opiskelijalla on dialoginen yhteys työelämänedustajiin jo koulutuksen aikana. Työelämäedustajat eli mentorit puolestaan saavat työhönsä uutta perspektiiviä monesta eri näkökulmasta katsoen.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen merkitys mentoroinnilla on ollut Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogitutkinon aikuisopiskelijoille opintojen aikana. Lisäksi kartoitetaan mentorointikokeilun onnistumisia ja haasteita sekä aktorien että mentorien näkökulmista. Tällainen arviointi on tarpeen, sillä Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogiopiskelijoiden mentoroinnista ei ole olemassa juurikaan kirjallista materiaalia tai selvityksiä. Tietoja tarvitsee muun muassa työn hankkeistajana toimiva Kirkkohallitus, joka seuraa aktiivisesti kirkon nuorisotyön virkaan opiskelevien koulutusta sekä asiantuntijaksi kasvamisen tukemista. Lisäksi kartoitus tuottaa lisätietoa alan oppilaitoksille mentorointiprosessin toteuttamisesta ja halutuista päämääristä. Tavoitteena on myös selvittää, miten ja millä osa-alueilla mentorin roolia mentoroinnissa voitaisiin tukea entistä paremmin.

Lisäksi tutkimus antaa välineitä kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaamisalueiden uudelleen tarkasteluun ja mentorointimenetelmän kehittämiseen kirkossa.

Opinnäytetyön tutkimusongelmat rajataan lyhyesti seuraaviin:

- ✓ Mikä merkitys mentoroinnilla on ollut aktoreille opintojen aikana?
- ✓ Miten mentorointi soveltuu osaksi aikuisopiskelijan opintoja?
- ✓ Miten tukea mentoria tehtävässään?

Ensimmäinen tutkimusongelma keskittyy aktorien subjektiiviseen kokemukseen juuri heidän saamastaan mentoroinnista sekä sen merkityksestä opinnoissa ja työelämän oppimisympäristöissä opintojen aikana. Tutkimusongelma pohjautuu erityisesti ammatillisen kasvun monipuoliseen tarkasteluun mentoroinnin avulla. Kirkpatrickin mallin (1998) mukaan merkityksiä etsitään niin mentoroinnin herättämien reaktioiden kuin oppimiskokemusten kautta. Kahdessa viimeisimmässä tutkimusongelmassa keskitytään myös Kirkpatrickin mallin kolmanteen osaan – käyttäytymisen muutoksiin. Tarkoituksena on tehdä johtopäätöksiä siitä, miten erilaiset positiiviset ja negatiiviset kokemukset mentorointikokeilusta ovat vaikuttaneet niin aktoreihin kuin mentoreihin. Tarkoituksena on saada selville, miten erityisesti Centria-ammattikorkeakoulun Yhteisöpedagogi (AMK) –tutkinon mentorointimalli soveltui osaksi aikuisopiskelijoiden opintoja. Tärkeää on kohdata myös ajatus siitä, millä tavoin työelämäohjaus käsitteenä vastasi opiskelijamentorointia ja oliko sillä vaikutusta tutkimustuloksiin. Mentorin kokemusten ja mielenkiinnon kohteiden perusteella tutkitaan myös sitä, mitkä asiat tukevat mentoria ja motivoivat jatkamaan tehtävää.

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyö on osaksi kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus, huolimatta pienestä kohderyhmästä, johon kuului 19 aktoria ja 17 mentoria. Joukko on kuitenkin niin suuri, ettei jokaisen siihen kuuluvan haastattelemineen olisi ollut mahdollista ajallisesti tai argumentointi mentoroinnin yleistasolla ollut luotettavaa. Kvantitatiivisen tutkimusotteen lisäksi opinnäytetyössä on ensisijaisesti näkyvissä kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä, jotka auttavat ymmärtämään tapauskohteita niin sen laadun, ominaisuuksien kuin merkityksien näkökulmasta. Kvantitatiivisen tutkimustavan tarkoituksena on kuitenkin rajata



tutkimusjoukkoa pienemmäksi ja helpottaa saatujen tietojen vertaamista aiemmin tutkittuun tietoon. Lisäksi aineistoa on mahdollista muokata tilastollisesti sopivaan muotoon niiltä osin kuin sille on tarvetta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 139–140, 160–161; Tuomi & Sarajärvi 2009, 22.)

Tutkimus toteutettiin sähköisenä Webropol-kyselynä (LIITE 2). Linkki lähetettiin mentoreille sähköpostitse ja aktoreille tutoropettajansa avulla opiskelijaryhmän Facebook-ryhmässä 4.4.2016. Muutama eläköitynyt mentori tavoitettiin tekstiviestitse entisen työseurakunnan kirkkoherran viraston kautta, kirkkoherranvirasto tavoitettiin puolestaan erillisellä sähköpostiviestillä (LIITE 3). Jokainen mentori sai linkin mukana saatekirjeen (LIITE 3) ja aktorit lyhyen saateviestin (LIITE 3), joissa esiteltiin lyhyesti kyselyn tarkoitus. Lisäksi mentorit ohjattiin vastaamaan kyselyyn tapauksessa, jossa he olivat itse toteuttaneet käytännön mentorointia kohderyhmän aktorien kanssa tai välittämään saatekirje sitä toteuttaneelle henkilölle. Webropol-kysely suunniteltiin kevään 2016 aikana ja sitä testattiin ennen lähettämistä. Lähettämisen jälkeen kysely oli vastattavissa kolme viikkoa huhtikuussa 2016. Kyselyyn vastaaminen vei aikaa noin 15 minuuttia, etukäteen ilmoitetusti. Saatekirjeessä ja –viestissä korostettiin tutkimustulosten luottamuksellisuutta ja yksittäisten vastausten erottelemattomuutta muiden joukosta. Muutamaan otteeseen lähetetyt muistutusviestit toivat lisää vastauksia kyselyyn. Mentorit saivat kahdesti muistutusviestin sähköpostitse ja aktoreille muistutus lähetettiin Facebook-ryhmässä viestinä. Kysely oli strukturoitu kyselytutkimus, jossa kysymysten asettelu ja esitysjärjestys olivat ennalta määrättyjä. Kysely sisälsi kuitenkin myös avoimia kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2010, 208.)

Kyselyn taustalla olivat useat mentoroinnista ja kirkon nuorisotyönohjaajien koulutuksesta sekä osaamisesta kertovat kirjallisuuslähteet ja tutkimukset. Näistä merkittävämpiä olivat Päivi Kupiaksen ja Matti Salon Mentorointi 4.0 (2014), Jori Leskelän Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena (2005) sekä Hans Tuomisen ja Terhi Paanasen toimitettu teos Nuorisotyön käsikirja (2004). Myös lähdemateriaalina käytetyt, avoimia kysymyksiä sisältävät sähköpostitiedustelut yhteisöpedagogitutkinnon yliopettajalle sekä muiden nuorisotyönohjaajia kouluttavien oppilaitosten edustajille sekä kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosaamiskuvaus, olivat avuksi.

Kysely sisälsi kaiken kaikkiaan 23 kysymystä aktoreille ja 16 kysymystä mentoreille. Niihin kuuluivat taustoittavat kysymykset, ammatillista kasvua koskevat kysymykset sekä mentorointiprosessia arvioivat kysymykset. Taustoittavat kysymykset olivat kutakuinkin

samankaltaiset molemmille vastaajaryhmille. Niitä olivat sukupuoli-, ikä-, elämäntilanne- ja työntajakysymykset. Eroavaisuuksia syntyi, kun kysely erkaantui aktoreiden ja mentoreiden kysymyksiin. Aktorit vastasivat opintojen etenemistä ja pisimpiä työsuhteita käsitteleviin kysymyksiin, kun taas mentorit vastasivat koulutustaustaan, seurakunnallisen työkokemuksen määrään ja kysymykseen siitä, olivatko he useamman aktorin mentoreita mentorointiprosessin aikana.

Ammatillista kasvua koskevat kysymykset suunnattiin tutkimusongelmien viitekehyksessä aktoreille. Asiaa lähdettiin työstämään kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosaamisalueiden kautta, joista aktorit saivat valita kaksi parhaiten mentoroinnista aktivoitunutta aluetta. Seuraavassa kohdassa näitä asioita tarkennettiin avoimen kysymyksen kautta – miten mentorointi tuki ammatillista kasvuasi opintojen aikana ja mahdollisesti työelämässä.

Mentorointiprosessia tutkivat kysymykset erosivat vain hieman aktoreiden ja mentorien kohdalla. Kumpikin osapuoli vastasi kysymyksiin mentoroinnin määrästä, asioista, jotka toimivat mentorointiprosessissa ja avoimessa kysymyksessä asioista, jotka eivät toimineet. Lisäksi aktorit arvioivat mentorinsa toimintaa mentorina ja mentorit arvioivat, saivatko tarvitsemaansa tukea mentoroinnin aikana tehtävässään.

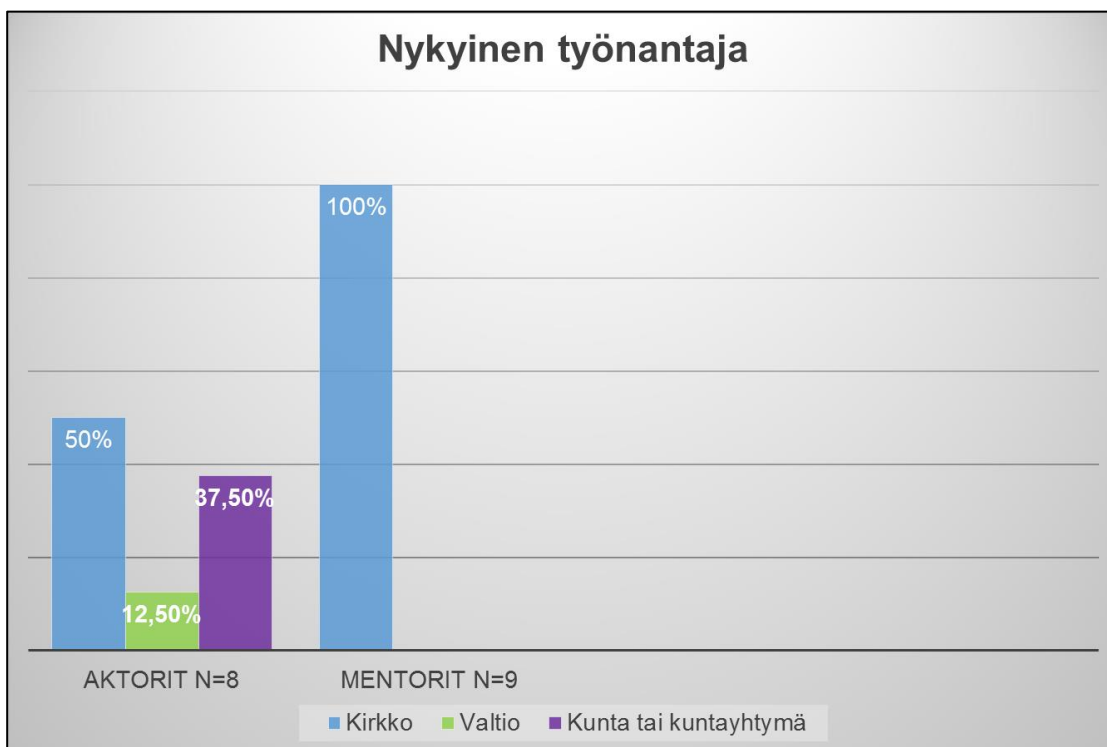
### **5.3 Tutkimuksen kohdejoukko**

Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogitutkinnon ja kirkon nuorisotyön opinnot syksyllä 2012 aloittanut aikuisopiskelijaryhmä ja heidän mentorinsa. Mentoreista tutkimukseen osallistuivat ne, jotka olivat mentorointiprosessin aikaan seurakuntatyössä. Centria-ammattikorkeakoulussa opiskelijamentorointi on ollut käytössä vain edellä mainitulla aikuisopiskelijaryhmällä, joten aiempaa kokemusta ja toimintamalleja mentoroinnista ei ollut mahdollista hyödyntää.

Tutkimuksen kohdejoukkoon kuului 17 mentoria ja 19 opiskelijaa eli aktoria. Kyselyyn vastasi yhdeksän mentoria ja kahdeksan opiskelijaa, yhteensä siis 17 henkilöä. Tällöin yhteiseksi vastausprosentiksi määräytyi noin 47,2. Yhteensä varsinaisen otantajoukon aktoreita oli 16, mentoreita puolestaan 15. Kahdella opiskelijalla oli sama mentori, muilla aktoreilla seurakunnassa työskenteleviä mentoreita oli vain yksi. Aktoreiden vastausprosentiksi määräytyi siis 50 ja mentoreiden vastausprosentiksi 60. Tämä tasapainottaa lopullista, yhteistä

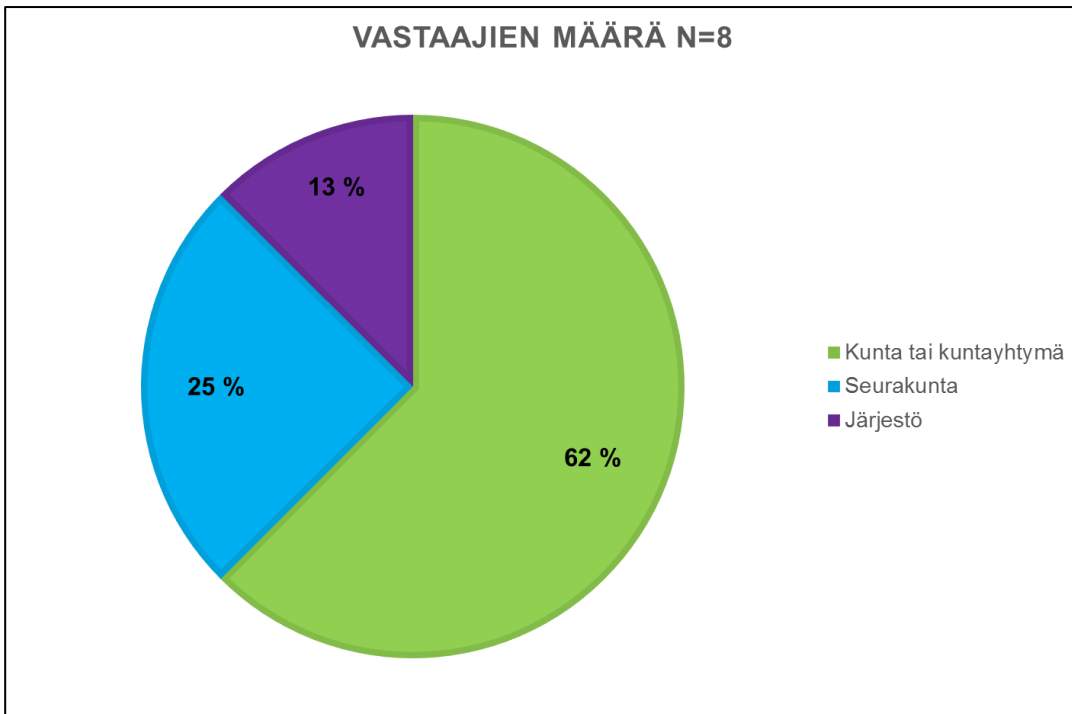
vastausprosenttia. Aktoreista naisia oli seitsemän ja miehiä yksi. Myös mentoreista yksi oli miehiä ja loput kahdeksan naisia. Aktoreiden keski-ikä oli noin 38 vuotta, nuorin heistä oli 28 vuotias ja vanhin 47 vuotias. Mentoreiden keski-ikä oli puolestaan noin 46 vuotta ja heistä nuorin oli 37 vuotias, vanhimman ollessa 54 vuotias.

Vastaajista kaikki, niin aktorit kuin mentoritkin, olivat kyselyyn vastaamishetkellä palkkatyössä. Nykyiseksi työnantajakseen aktorit kertoivat joko kirkon (4), valtion (1), kunnan tai kuntayhtymän (3). Mentoreista kaikki olivat työsuhteessa kirkkoon. (KUVIO 3.) Näin ollen kaikki vastaajat työskentelivät päätoimisesti vain yhden työnantajan palveluksessa.



KUVIO 3. Nykyinen työnantaja, mentorit ja aktorit

Aktoreista kuusi (75 %) oli kyselyyn vastatessaan jo valmistunut yhteisöpedagogiksi ja siten kirkon nuorisotyönohjaajaksi. Kaksi (25 %) heistä ilmoitti opiskelevansa vielä yhteisöpedagogin tutkintoon. Yli puolella (62,5 %) aktoreista pisin työsuhde kyselyyn mennessä oli kuntaan tai kuntayhtymään, neljäsosalla (25 %) toiseksi pisin työsuhde sijoittui seurakuntaan. Kolmanneksi pisin työsuhde järjestössä oli yhdellä (12,5 %) vastanneista aktoreista. (KUVIO 4.)



KUVIO 4. Pisin työsuhde, aktorit

Tutkimuksen suuntautuessa kirkon nuorisotyönohjaajan ammatillisen kasvun tukemiseen, mentoreilta tiedusteltiin seurakunnallista koulutustaustaa sekä työkokemuksen määrää seurakunnassa. Mentoreista neljä (44,5 %) ilmoitti koulutustaustakseen opistotason kirkon nuorisotyönohjaaja –opinnot. Heistä yksi oli suorittanut myös Sosionomi (AMK) –tutkinnon ja kirkon nuorisotyönohjaajan opinnot. Loput mentoreista olivat koulutukseltaan niin teologian maistereita kuin Diakonissa (AMK) –tutkinnon ja sairaanhoitajaopinnot suorittaneita. Suurin osa (88,9 %) mentoreista omasi yli 11 vuotta kokemusta seurakuntatyöstä sillä hetkellä, kun oli mentorointia tehnyt. Kukaan vastaajista ei ollut tehnyt työtä alle kuutta vuotta. Kupias ja Salo ovatkin teoksessaan todenneet mentoreiden pitkien työurien vahvistavan ja tukevan hyvän mentorin työskentelyä sekä oikeanlaisen suhtautumistavan löytymistä mentorointiin. (Kupias & Salo 2014, 128.)

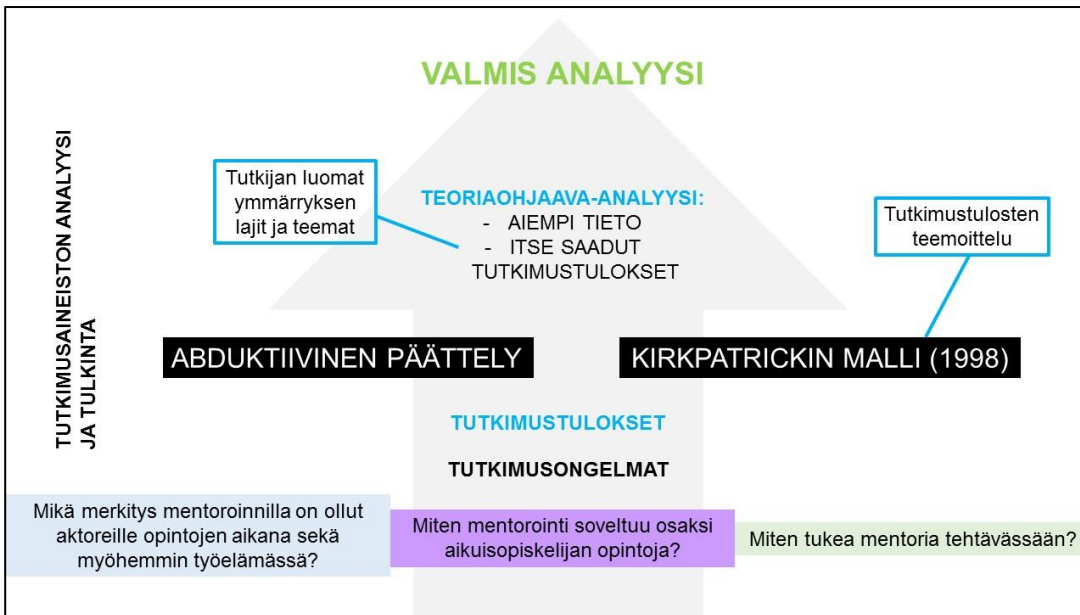
#### 5.4 Tutkimusanalyysi ja –tulkinta

Tutkimusaineiston analyysi- ja tulkintatavat pohjautuvat jo tutkimuksen alussa tehdyille valinnoille. Usein analyysia ohjaavat tutkimusongelmat ja ne ovat koko tutkimusprosessin ajan yhteistyössä keskenään. Tutkimuksen keskiössä tulee olla analyysi, tulkinta ja

johtopäätösten tekeminen. (Hirsjärvi ym. 2010, 221; [Eskola 1975, 47.]) Tässä opinnäytetyössä tutkimusaineisto on suurimmaksi osaksi laadullista eli kvalitatiivista, joskin nähtävissä oli myös kvantitatiivista aineistoa esimerkiksi tutkimuskohteen taustoittamisessa. Kvalitatiivinen tutkimus kuvaa usein todellista elämää, joka sisältää ajatuksen elämän moninaisuudesta. Jokainen asia on suhteessa toiseen ja muodostaa siten erilaisia yhteyksiä toisiinsa. Tärkeää on kuitenkin tarkastella tutkimuskohdetta kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2010, 161.)

Opinnäytetyön analyysissä korostetaan erilaisten kokemusten ja mielipiteiden merkitystä. Niiden avulla pyritään ymmärtämään tutkimuskohteen ajatuksia, tunteita ja kehittämispohdintoja opiskelijamentoroinnista sekä saamaan tutkimuskohteesta kokonaisvaltainen käsitys teemoittelemalla tutkimustuloksia erilaisiin ryhmiin. Tutkimustulosten perusteella arvioidaan mentorointiprosessin onnistumista kohderyhmän ilmaisemien valintojen ja ajatusten kautta. Erityisesti arviointivaiheessa näkyvät tutkimusta ohjaavat arvot. Arvolähtökohdat usein muovaavat sitä, miten tutkimuksessa esiin tulevat asiat ymmärretään. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuitenkin löytämään uusia tosiasioita, joten objektiivisuuden kärsiminen arvo-oletusten nojalla ei aina ole haitaksi. (Hirsjärvi ym. 2010, 161.) Tutkimuksessa arvostetaan oletusta, jonka mukaan mentorointi käsitteenä on yhteydessä myös opiskelijamentorointiin sekä oletusta, jossa opiskelijamentoroinnilla on vahva vaikutus kirkon nuorisotyönohjaajan ammatilliseen kasvuun ja sen tukemiseen.

Tämän opinnäytetyön analyysin rakentamisessa hyödynnetään aiheeseen liittyvää teoriaa. Analyysiin vaikuttaa aiempi tieto aiheesta, mutta tutkimuksen tehtävänä ei ole näiden tietojen testaus, vaan uusien päätelmien ja ajatusten tekeminen, mahdollisten jatkotutkimusaiheiden kehittäminen. Teoriaohjaavasta analyysistä voidaan käyttää myös nimitystä abduktiivinen päättely, jossa yhdistellään jo aikaisempaa olemassa olevaa tietoa sekä itse saatuja tutkimustuloksia. Aineistoyksiköt valitaan abduktiivisessa päättelyssä teoriasta, mutta analyysissä sen osuus asioiden tulkitsijana on valikoiva. Abduktiivisessa päättelyssä tutkimuksen tekemistä johdattaa aina jokin ennalta tehty pääajatus. Luotettavuuden rajoissa analyysissä on kyse myös keksimisestä. Se, millaisia teemoja tai ymmärryksen lajeja tutkimustuloksissa esiintyy, on kiinni tutkijasta ja tämän otteesta sekä arvoista liittyen analysoitavaan tutkimusaiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97, 100.) Nämä tutkimusanalyysin ja -tulkinnan muodot kootaan yhteen seuraavassa kuviossa (KUVIO 5).



KUVIO 5. Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta

Abduktiiviseen päättelytapaan päätyminen oli tutkimuksen kannalta perusteltu, sillä kysely aineistonkeruumenetelmänä toi esiin useita erilaisia näkökulmia aiheeseen. Tutkimuksessa oli mukana kaksi tutkimuskohdetta, joiden näkökulmat poikkesivat toisistaan jo heidän omasta kontekstistaan aiheeseen. Varsinaisten tutkimuskohteiden lisäksi heidän antamiin vastauksiin vaikuttavat monet muut kontaktit, kuten työympäristöt ja koulutus. Abduktiivinen päättely antoi vapautta laajan aineiston käsittelyyn ja selkeään teemoitteluun tulosten tarkastelussa. Jos tutkimus olisi nojannut pelkästään teorian luomiin tietoihin ja oletuksiin, moni näkökulma olisi voinut jäädä huomioimatta.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus perustuu kokonaisuuden johdonmukaisuuteen, jonka osia erilaiset luotettavuuden tekijät ovat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tutkijan tekemä tarkka selostus tutkimuksen toteutumisesta ja käytettävistä tutkimusmenetelmistä lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tärkeää on kertoa tarkasti niin aineiston keräämisestä kuin analyysin muodostamisesta. Aineiston keräämisessä on hyvä huomioida esimerkiksi aikataulu, suunnitelmallisuus, häiriötekijät ja virhetulkinnat. Analyysissä korostuu puolestaan erilaiset luokittelun muodot sekä se, millä perusteella ne on valittu juuri kyseiseen tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2010, 232, 261.)

Tutkimuksen luotettavuudessa tulee usein esiin käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti osoittaa tutkimuksen suuntautuvan juuri siihen, mihin tutkimus on rajattu tutkimusongelmien ja muun tarkastelun kautta. Reliabiliteetti puolestaan kuvaa mahdollisuutta toistaa saadut tutkimustulokset. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa näitä käsitteitä on kritisoitu, sillä ne ovat käytettävissä paremmin kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Niitä on kuitenkin mahdollisuus soveltaa myös laadullisen tutkimuksen käyttöön. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkijan omat lähtökohdat tehdä tutkimusta vaikuttavat väistämättä tutkimukseen. Näitä lähtökohtia ovat esimerkiksi ikä, sukupuoli, uskonto ja koulutus. Tämä tarkoittaa myös jollakin tasolla objektiivisuuden kärsimistä tutkimuksessa. Tilanteessa korostuukin tutkijan oma ymmärrys ja kuuntelemisen taidot, jotta hän pystyy analysoimaan toimintaansa ja tutkimustuloksiaan myös näiden lähtökohtien ulkopuolelta tai perustelemaan valintojaan ymmärtäen oman roolinsa käsiteltävissä asioissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Tässä opinnäytetyössä jonkinlainen haastelähtökohta oli toteuttaa kysely opiskelijoille, jotka ovat suorittaneet saman koulutuksen tutkijan kanssa, mutta jonkin verran eri sisältöisenä.

Opinnäytetyö toteutettiin otantatutkimuksena, jossa otos määräytyi opiskelijoiden mentorointisuhteiden mukaan. Otoksessa olivat mukana kaikki opiskelijat ja vain ne mentorit, jotka työskentelivät mentoroinnin aikaan kirkossa. Tämän perusteella kaikki kyselyyn vastaavat olivat samassa suhteessa toisiinsa ja pystyivät ymmärtämään esitetyt kysymykset lähes samalla tavalla. Näin tuloksia pystyttiin myös yleistämään koko otantajoukkoa koskeviksi silloin, kun siihen oli mahdollisuus. Voidaan siis sanoa, että tutkittava joukko oli varsin homogeeninen. (Heikkilä 2014, 12–13, 31, 34.)

Kyselyyn vastasi lähes puolet, 47,2 prosenttia, otokseen kuuluneista henkilöistä. Vastausprosenttia pienensi moni käytännön tekijä, kuten esimerkiksi se, ettei tutkimuksen tekijällä ollut maantieteellistä tai ajallista mahdollisuutta tutustua ensin tutkimuksen kohdejoukkoon ja esitellä heille tulevaa kyselyä. Eroteltaessa mentoreiden ja aktorien vastausprosentit toisistaan, vastausprosentit kohosivat. Tarkemmat vastausprosentit esitellään luvussa kuusi, tutkimustulokset.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat saivat tiedon kyselystä sosiaalisen median palvelun, Facebookin kautta, joka saattoi osaltaan vähentää tavoitettavuutta, sillä viestiä ei voinut

osoittaa kenellekään henkilökohtaisesti varsinaisen tutkijan toimesta. Kyselyyn vastanneista mentoreista muutamat olivat jo siirtyneet vuosien kuluessa eläkkeelle, heidän kiinnisaamisensa tuotti haasteita. Lisäksi kyselyyn vastaaminen sijoittui aikaan, jolloin moni seurakuntatyöntekijä piti pitämättömiä lomiaan ennen kesää, eivätkä siten olleet tavoitettavissa aikataulun mukaisesti. Kyselyyn vastaamisaikaa oli kuitenkin järjestetty runsaasti ja siihen vastaamisesta muistuteltiin aika-ajoin ennen viimeistä vastaamispäivämäärää.

Tutkimuksen onnistumista voidaan tehostaa hyvällä kyselyllä ja sen suunnittelulla. Kyselyä testattiin ennen sen lähettämistä opinnäytetyöseminaarien opiskelijaryhmän keskuudessa. Saatujen kommenttien perusteella tein tarpeellisia muutoksia muun muassa kysymysten järjestykseen, pakollisuuteen ja muokkasin kaksi erillistä kyselyä yhdeksi. Tämä paransi osaltaan myös tutkimuksen validiutta, sillä näin kyselystä tuli mahdollisimman tarkoituksen mukainen ja selkeästi ymmärrettävä. Kysely oli myös ajallisesti tehokas ja edullinen ratkaisu saada monipuolisia vastauksia. (Heikkilä 2014, 58; Hirsjärvi ym. 2010, 231.)

Tämän opinnäytetyön haasteina kyselytutkimuksessa oli huoli siitä, olivatko vastaajat suhtautuneet tutkimukseen rehellisesti ja laaja-alaisesti (Hirsjärvi ym. 2010, 195). Kyselyn vastaukset olivat sekä yhtäläisiä että erineviä, mutta joukosta löytyi myös vastauksia, jotka keskittyivät paljon yhden mielipiteen ilmaisuun koko kyselyn aikana. Nämä ilmaisut olivat monesti myös hyvin ”värikkäitä” ja sisälsivät paljon yllättävää tietoa. Jotta näitä asenteita, arvoja ja mielipiteitä olisi saatu mahdollisimman tarkasti ja luotettavasti selville, käytettiin tässä tutkimuksessa hyväksi muun muassa Likertin asteikkoa sekä avoimia kysymyksen asetteluja. (Heikkilä 2014, 54; Kananen 2008, 30). Niiltä osin, kun kyselyyn oli vastattu, oli kysymykset ymmärretty oikealla tavalla. Kyselyn avulla saatiinkin vastauksia asetettuihin tutkimusongelmiin. Tutkimusongelmien saavuttamista auttoi lisäksi teoriapohjaa varten kerätyt avointen kysymyssarjojen vastaukset sekä aiemmat tutkimukset aiheeseen liittyen.

Tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämä tarkoittaa tutkijan vastuullisuutta eettisten kysymysten huomioimisessa tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksessa eettisiä menettelytapoja on käytetty ja kunnioitettu sen eri muodoissa tässä kappaleessa esitetyillä tavoilla. Tutkimus on pohjautunut vapaaehtoisuuteen, jonka edellytyksenä on ollut se, että jokainen otantaan kuulunut on voinut itse valita osallistuuko tutkimukseen. He ovat myös olleet tietoisia siitä, mihin saatuja tutkimustuloksia tullaan käyttämään. (Hirsjärvi ym. 2010, 23–27.)



## 6 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuskohteena olivat vuonna 2012 Centria-ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogitutkinnon aloittaneet aikuisopiskelijat eli aktorit sekä heidän mentorinsa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia mentoroinnin merkitystä aktorien opinnoissa ja työelämässä sekä kartoittaa erilaisia onnistumisia ja haasteita mentorointikokeiluun liittyen tutkimuskohteiden näkökulmista. Lisäksi haluttiin lisätietoa kysymykseen, miten tukea mentoria tehtävässään.

Tutkimustulosten tarkastelussa pyritään etenemään loogisesti teemoittelemalla saatuja tutkimustuloksia Kirkpatrickin mallin (1998) mukaan ja etenemällä opinnäytetyön tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Kirkpatrickin mallin avulla pyritään löytämään muutoksia tutkimuskohteessa neljän vaikuttavuuskriteeristön perusteella. Tutkimustuloksia tarkastellaan suorien reaktiopalauteiden ja käyttäytymiseen liittyvien muutoksien kautta. Lisäksi tutkitaan sitä, miten mentoroinnin aikana opittuja asioita on onnistuttu soveltamaan aktorin ammatillisessa kasvussa. (Leskelä 2008, 184-185.) Tällöin työstettäviä teemoja ovat reaktiopalaute mentoroinnin luomasta merkityksestä aktorin ammatilliseen kasvuun sekä koko kohdejoukon ajatuksiin opiskelijamentoroinnin onnistumisesta. Edellä mainittujen teemojen yhteydessä pyritään löytämään viitteitä aktorien professionaalista oppimisesta ja käyttäytymisen muutoksista mentorointiprosessin aikana. Lisäksi pyritään kartoittamaan mentorien tuen tarpeita, käyttäytymisen muutoksia mentorin työidentiteetissä sekä sitä, millaisia tavoitteita opiskelijamentoroinnin aikana olisi voitu saavuttaa. Tutkimustuloksia verrataan ajoittain jo aiemmin tutkittuun tietoon, kirjallisuuteen ja muuhun lähdetietoon aiheesta. Lopussa tehdään johtopäätöksiä tutkimustulosten ja teorian nojalla siitä, millaiselta opiskelijamentoroinnin tulevaisuus näyttää. Erityisesti aihetta pohditaan Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogitutkinnon näkökulmasta.

Tärkeimmät tutkimustulokset on esitetty kootusti opinnäytetyön liitteessä (LIITE 4).

## 6.1 Aktorin ammatillinen kasvu

Aktorin ammatillisen kasvun ja osaamisen tukemista opiskelijamentoroinnissa tutkittiin kirkon nuorisotyönohjaajan ydinosaamisalueiden kautta (Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaaminen 2010). Kahdeksasta vastanneista aktoreista puolet olivat saaneet, joko parhaiten tai toiseksi parhaiten tukea organisaatio- ja kehittämisosaamisessa. Lisäksi hengellisessä ja arvo-osaamisessa aktoreista noin neljäsosa oli mielestään saanut tukea mentoroinnin avulla. Kahdessa vastauksessa aktorit kertoivat saaneensa tukea myös yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa sekä pedagogisessa osaamisessa. Jokainen osaamisalue näkyi opiskelijamentorointiprosessissa. Mikään ydinosaamisalue ei yksinään kuitenkaan ollut sellainen, johon kaikki aktorit olisivat kokeneet saaneensa tukea. Opiskelijamentoroinnin tarkoituksena oli kuitenkin lisätä aktoreiden tietoisuutta omasta työstä ja sen merkityksestä. Nämä asiat saattoivatkin vauhdittaa aktoreiden ammatillista kasvua (Leppälä 2016).

Avoimissa vastauksissa ammatillisen kasvun edistäjänä opinnoissa ja työelämän aikana aktorit kokivat selvästi tärkeimmäksi ominaisuuksiksi hyvän mentorointisuhteen sekä mahdollisuuden saada tukea mentoriltaan silloin, kun sitä tarvitsi. Lisäksi aktorit pitivät tärkeänä yhdessä pohtimista ja uusien näkökulmien avautumista. Vastauksista kävi myös ilmi, että kokenut mentori osasi antaa käytännön neuvoja ja apua arjen työtilanteissa. Yli puolet (62,5 %) vastanneista aktoreista kokivat opiskelijamentoroinnin olleen hyödytöntä oman ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi ne, joissa aktori koki ammatillisen kasvunsa pysähtyneen oman pitkän työuransa vaikutuksesta ja siitä, että varsinainen koulutus alalle oli jo olemassa. Toisaalta osa näistäkin aktoreista arvosti mahdollisuutta keskustella kollegansa kanssa työparina ammatillisista asioista, mutta eivät kokeneet sillä olevan vaikutusta ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen työelämässä. Tällaiset tutkimustulokset vastaavat Leskelän tutkimusta, jossa aikuisopiskelijoiden tarpeet opiskelijamentoroinnissa olivat vaihtelevia ja sisälsivät niin keskustelukumppanuutta, asiantuntijuutta ja täsmäohjausta (Leskelä 2010, 173).

## 6.2 Opiskelijamentorointimenetelmän onnistuminen

Suurimmaksi osaksi mentorit ja aktorit kokivat ohjaustapaamistensa määrän sopivaksi. Muutamissa vastauksissa kerrottiin ohjaustapaamisia myös olleen liian vähän. Kenenkään

mielestä niitä ei kuitenkaan ollut liikaa. Koko tutkimustuloksia leimaavana näkökulmana on, että mentorointiprosessi on loppunut jossakin vaiheessa, mutta aina sille ei oltu ennalta määritelty tarkkaa loppumisajankohtaa, vaan sekä mentori että aktori ovat vain jättäneet yhteydenpidon ja siten mentorointiprosessin kesken. Mentoroinnin katkeaminen on saattanut johtaa siihen, ettei kumpikaan osapuoli ole reflektoinut omaa oppimistaan ja ammatillista kasvuaan. Varsinkaan he eivät ole tehneet mentorointiprosessin arviointia yhdessä keskustellen. Tämä häiritsee omalta osaltaan opiskelijamentoroinnin onnistumista ja sen päätavoitteita. (Kupias & Salo 2014, 157.)

Kahdessa vastauksessa mentoroinnin kerrottiin jatkuneen prosessin jälkeen kollegiaalisena suhteena, mutta on ollut sitä myös jo mentorointia ennen ja sen jälkeen.

*Olemme toimineet työkavereina, joten ohjaus tulee työhönessä, eikä niinkään tietoisena "ohjaamisena" vaan normaalina keskusteluna, kanssakäymisenä ja yhteistyössä. (Aktori)*

Opiskelijamentoroinnin toimivuutta mitattiin erilaisten tutkimuksen teoriaa tukevien vaihtoehtojen kautta. Aktoreiden mielestä opiskelijamentoroinnissa parhaiten toimi rakentava ja avoin vuorovaikutussuhde mentorin kanssa, kun taas mentorit pitivät parhaiten toimivimpana asiana opiskelijamentoroinnin järjestelyjä seurakunnassa. Vastauksissa mentorit ja aktorit olivat yhtä mieltä opiskelijamentoroinnin tuottamasta ammatillisen kasvun edistämisestä ja edistymisestä.

Aktorit olivat tyytyväisempiä opiskelijamentoroinnin organisointiin kouluttavan oppilaitoksen taholta kuin mentorit. Samoin oman kiinnostuksensa ja mielenkiintonsa opiskelijamentorointiin prosessin aikana olivat säilyttäneet useimmiten aktorit kuin mentorit. Huomioitavaa kuitenkin on, että yli puolet (70,6 %) kaikista vastaajista oli jättänyt vastaamatta edellä mainittuun kysymysvaihtoehtoon, joten luotettava vertailu ei ole mahdollista. Vastaamattomuus voi joissakin tapauksissa kertoa siitä, ettei vastaajien mielenkiinto opiskelijamentorointiin pysynyt samanlaisena koko prosessin aikana. Tällainen reaktio voi olla yhteydessä mentorointiprosessin käytännön järjestelyjen toimimattomuuteen sekä muun muassa tavoitteiden asettamattomuuteen ja siihen, ettei aktori valinnut mentoria omien mentorointitavoitteidensa pohjalta. Toimiessaan nämä keinot parantavat mentorointisuhteen laatua ammattilaisten näkemysten mukaan. (Karjalainen 2010, 77–79).

Kysyttäessä sitä, mitkä asiat työelämäohjauksessa eivät toimineet, korostui sekä aktoreiden että mentoreiden vastauksissa aikaresurssien puute sekä epävarmuus siitä, mitä

opiskelijamentoroinnilla tarkoitetaan. Selvä merkki epävarmuudesta ja epätietoudesta nousi yhdestä mentorin vastauksesta, jossa lueteltiin asioita, joiden sisältö ei kuulunut opiskelijamentorointiin, vaan lähinnä muihin aktorin opintojen sisältöihin, kuten harjoitteluihin ja opinnäytetöihin. Asiat siis sekoittuivat keskenään. Opiskelijamentorointi oli mentoreiden työorganisaatiolle eli seurakunnalle usein uusi asia ja se sekoitettiin usein seurakuntaharjoitteluun (Nuorva 2016).

Myös informaation kulku oppilaitoksen ja mentoreiden välillä oli kahdeksan vastaajan mielestä heikkoa ja sen koettiin omalta osaltaan heijastuneen myös mentorointisuhteeseen. Moni mentoreista ei kuitenkaan osallistunut tilaisuuksiin, joista informaatiota ja koulutusta mentorin tehtävään olisi saanut (Leppälä 2016). Asiaan ovat saattaneet vaikuttaa esimerkiksi tunne siitä, että opiskelijamentorointi on välttämättömyys ilman siitä koituvia hyötyjä sekä suunnitelmien muutokset tai peruuntumiset lyhyistä varoitusajoista johtuen. Toisaalta noin neljäsosa sekä aktoreista että mentoreista kertoi opiskelijamentoroinnin hankaloituneen aktorin omista henkilökohtaisista syistä ja siitä, ettei aktori juuri pitänyt yhteyttä mentoriinsa tai pyrkinyt saamaan tukea mentorilta aktiivisesti. Yksi mentori toi myös esiin kaksikielisyyden ongelman, jolloin informaation tavoitettavuus kärsi, kun tietoa ei saanut omalla äidinkielellä. Hän halusi vastata myös lähetettyyn tutkimuskyselyyn ruotsinkielellä. Noin puolet mentoreista (44,4 %) vastasi, että heille ei annettu mahdollisuutta tarpeenmukaisen palautteen antamiseen, eikä sitä otettu oppilaitoksen taholta vastaan. Eräs vastaajista korosti aktorin aktiivisuuden tärkeyttä informaation kulun toiminnassa.

*Koska en päässyt [työelämäohjaajien] tapaamiseen, minulle jäi aika epävarma olo koko hommasta. Lisäksi tuntui ettei opiskelijakaan [aktori] oikein tiennyt/tiedä mitä, kuinka ja milloin. Opiskelija on pitänyt todella vähän yhteyttä. (Mentori)*

*Ohjaajia [mentoreita] ei informoitu tarpeeksi. - - Tuntui, että annettua palautetta ja kehittämisiä ei otettu vastaan. (Mentori)*

*Bristande information från utbildningsenheten, speciellt info på svenska. (Mentori)*

Aktoreiden ja mentoreiden tyytyväisyyttä opiskelijamentorointiin sekä opiskelijamentoroinnin tarpeellisuutta kuvataan tässä opinnäytetyössä taulukoiden avulla. Taulukoissa tulokset esitetään prosenttiyksiköissä. Onkin syytä muistaa suhteuttaa tarkasteltava prosenttiluku vastaajien määrään. Tällöin yhden vastaajan mielipide ei saa liian suurta arvoa muihin taulukossa esitettyihin arvoihin nähden. Aktoreiden vastaukset tyytyväisyydestä opiskelijamentorointiin kokonaisuutena hajaantuivat. Suurin osa aktoreista oli joko erittäin tyytyväisiä tai tyytyväisiä opiskelijamentorointiinsa. Jonkin verran he olivat myös jokseenkin ja

erittäin tyytymättömiä. Mentoreista puolestaan kolmasosa koki opiskelijamentoroinnin kokonaisuuden jokseenkin tyytymättöminä, mutta loput olivat kokonaisuuteen tyytyväisiä. (TAULUKKO 1.)

TAULUKKO 1. Tyytyväisyysaste mentorointiin kokonaisuutena

	<b>Aktorit N=8</b>	<b>Mentorit N=9</b>
Erittäin tyytyväinen	37,5 %	-
Tyytyväinen	37,5 %	66,7 %
Jokseenkin tyytymätön	12,5 %	33,3 %
Erittäin tyytymätön	12,5 %	-

Kaiken kaikkiaan noin 94 prosenttia kohderyhmästä piti mentorointia joko erittäin tarpeellisena tai tarpeellisena. Mentoroinnin tarpeellisuutta Centria-ammattikorkeakoulun Yhteisöpedagogi (AMK) -tutkinnossa ja kirkon nuorisotyönohjaajien opinnoissa mitattiin asteikolla, jonka mukaan aktoreista 25 prosenttia koki mentoroinnin erittäin tarpeelliseksi koulutuksessa, kun taas mentoreista erittäin tarpeellisena mentorointia piti 66,7 prosenttia. Aktoreista kuitenkin 62,5 prosenttia ja mentoreista 33,3 prosenttia piti mentorointia tarpeellisena. Loput vastaajista eivät pitäneet mentorointia lainkaan tarpeellisena koulutuksen osana. (TAULUKKO 2.)

TAULUKKO 2. Mentoroinnin tarpeellisuusaste

	<b>Aktorit N=8</b>	<b>Mentorit N=9</b>
Erittäin tarpeellinen	25,0 %	66,7 %
Tarpeellinen	62,5 %	33,3 %
Ei lainkaan tarpeellinen	12,5 %	-

Opiskelijamentorointiin tyytyväiset mentorit pitivät opiskelijamentorointia myös erittäin tarpeellisena Yhteisöpedagogi (AMK) –tutkinnon ja kirkon nuorisotyönohjaajan opintojen osana. Sekä erittäin tyytyväiset että erittäin tyytymättömät aktorit olivat samaa mieltä opiskelijamentoroinnin tarpeellisuudesta koulutuksessa. Erittäin tarpeelliseksi opiskelijamentoroinnin kertoneet aktorit kuvailivat opiskelijamentorointia hienoksi asiaksi, jossa olisi kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota mentoreiden laadukkuuteen ja osaamiseen mentorina. Tämä näkökulma on tärkeä silloin, kun aktori etsii itselleen mentoria. Mentorointikielessä tästä

käytetään nimitystä parinvalinta, jossa pohditaan sekä aktorin että mentorin ammatillista kontekstia ja historiaa. Huomioitavia asioita ovat muun muassa koulutustausta, elämäkokemus ja henkilökemia. (Clutterbuck 2014, 48; Isotalo 2010, 47.) Parin on oltava sellainen, joka mentorilta vaadittavien ominaisuuksien lisäksi pystyy omilla henkilökohtaisilla ammatillisilla taidoillaan, kokemuksillaan ja oppimishalullaan kehittämään myös yksilöllistä aktoria. Toisaalta, vaikka aktori ei ollut tyytyväinen mentoriinsa, aktori koki saaneensa tietoa ja kokemuksia siitä, millainen mentorin ei tule olla.

*Tiedän miten ei tule toimia työelämänohjaajana [mentorina]. (Aktori)*

Opiskelijamentorointia tarpeellisena pitävien vastaukset hajaantuivat tyytyväisyysasteikolla melko tasaisesti, pääosin aktorit olivat tyytyväisempiä prosessiin kuin mentorit. Mentorointiprosessin ei lainkaan tarpeelliseksi ilmoittaneet aktorit olivat kuitenkin tyytyväisiä omaan opiskelijamentorointikokemukseensa. Tarpeellisuuden mittaamisessa yksi vastanneista aktoreista tuo esiin tärkeän näkökulman opiskelijamentoroinnin suhteesta aktorin yksilölliseen ammatilliseen kontekstiin sekä työhistoriaan.

*”Työelämäohjauksen tarpeellisuus riippuu voimakkaasti opiskelijan [aktorin] aikaisemmasta koulutuksesta ja työkokemuksesta sekä siitä työskenteleekö opiskelija opintojen aikana kirkon palveluksessa vai jollain muulla alalla.” (Aktori)*

Opiskelijamentoroinnista vastaavat oppilaitoksen henkilökunnan edustajat pitivät myös opiskelijamentorointia yhteisöpedagogitutkinnossa erittäin tarpeellisena. Työelämän ja opintojen suhde lujittuu varsinkin työssä, jossa kohdataan nuoria, jotka ovat yhteiskunnallisen kehityksen edelläkävijöitä. Tällöin aktorit saavat monipuolisen kuvan yhdestä työelämäympäristöstä, joka tukee myös muissa ympäristöissä työskentelyä. (Leppälä 2016; Nuorva 2016.)

### **6.3 Näkökulmia mentorina toimimiseen**

Mentoreiden näkökulmia opiskelijamentoroinnin kiinnostavimpiin asioihin tutkittiin useampien tässä opinnäytetyössä käytettyjen lähdemateriaalien antamalla luokitteluilla mentoroinnin tuottamista hyödyistä mentoreille. Tässä tutkimuksessa opiskelijamentoroinnissa mentoreita kiinnosti ylivoimaisesti eniten mahdollisuus omien kokemusten ja ammattitaidon jakamiseen. Kolmasosalla mentoreista oli kiinnostusta myös kirkon työhön rekrytointiin sekä aktorin

kehittymisen näkemiseen. Myös oman ammatillisen kasvun kehittyminen, keskustelu työelämään liittyvistä asioista ja omien ajatusten sekä mielipiteiden haastaminen nousivat esiin yksittäisissä vastauksissa. Mentorit eivät kokeneet mentoroinnilla olevan keinoja vaikuttaa omaan työhönsä. Parhaimmissa tapauksissa mentorointi voisi kuitenkin olla mahdollisuus mentorin aiempaa suurempaan arvostamiseen työpaikalla, työyhteisön keskuudessa ja koko ammattialalla (Kupias & Salo 2014, 131). Mentorointiprosessin aikana mentori on myös yhteydessä esimieheensä ja työnantajaan. Tässä tutkimuksessa työnantaja on seurakunta tai seurakuntayhtymä, laajemmassa perspektiivissä Suomen evankelis-luterilainen kirkko. Mentorilla on siis mahdollisuus keskustelun kautta vaikuttaa esimerkiksi aktorin ajatteluun mentorin työorganisaatiosta, alaan liittyvistä kysymyksistä sekä olla esimiehen ja aktorin välisenä viestittäjänä. (Ristikangas, Clutterbuck & Manner 2014, 71–72.) Aktiivinen tiedon lisääminen kirkosta organisaationa näkyi myös tutkimustuloksissa.

[Mentori] *Auttoi selventää kirkon byrokratia kuvioita. (Aktori)*

Mentoreista yli puolet (66,7 %) koki saaneensa mentorointiprosessin aikana tarvitsemaansa tukea. Tärkeäksi koettiin yhteiset tapaamiset aktorin kanssa ja mahdollisuus saada tietoa oppilaitokselta aina sitä kysyttäessä. Ne mentorit, jotka eivät kokeneet saaneensa tarvitsemaansa tukea, kaipasivat oppilaitokselta tietoa esimerkiksi mentorin tehtävästä ja roolista prosessin aikana.

*Mielestäni en saanut tarpeeksi informaatiota työelämäohjaajan roolista/tarkoituksesta opiskelijan oppimiseen. (Mentori)*

*Kumpikaan meistä ei oikein tiennyt mitä ohjata. (Aktori)*

Vastavuoroisuutta aktoreiden kokemukseen mentoreiden epävarmuudesta ja epätietoisuudesta roolissaan, oli siis olemassa. Nämä mentorit kokivat usein oman tehtävänsä tarkoituksettomaksi tai tarkoituksen olevan kadoksissa. Kun mentoreilta kysyttiin heidän ammatillisen kasvunsa kehittymisen osa-alueita prosessin aikana, kukaan mentoreista ei vastannut. Tässä kohdassa korostuikin mentoreiden oma aktiivisuus ja halu kehittyä mentorin tehtävässä sekä oma tietoisuus mentoroinnista menetelmänä. Toisaalta mentoreiden halu kysyä ja kyseenalaistaa oli kouluttavan oppilaitoksen näkökulmasta turhankin pientä (Leppälä 2016).

## 6.4 Toimintamallin soveltuvuuden arviointia aikuisopiskelijoille

Tämän kappaleen tarkoituksena on arvioida Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogitutkinnon aikuiskoulutuksessa käytettyä mentorointimallin soveltuvuutta aikuisopiskelijoille. Opiskelijamentoroinnilla on haasteensa erityisesti rahoituksellisesta näkökulmasta, myös oppilaitosten maantieteellinen sijainti ja yhteistyökumppaneiden sijoittuminen lähiseudulle vaikuttavat siihen, voidaanko opiskelijamentorointia järjestää. Pohtimisen arvoista ovat ainakin tavat, jolla opiskelijamentorointia voidaan järjestää. (Lindholm 2016; Nuorva 2016; Valtonen 2016.)

Tämän tutkimuksen perusteella Centria-ammattikorkeakoulun tulevaisuus opiskelijamentoroinnin järjestämisessä aikuiskoulutuksessa eli nykyisessä monimuotototeutuksessa, on sekä avoin että haastava. Avoimuutta ja myönteistä suhtautumista luovat positiiviset reaktiopalauteet opiskelijamentorointisuhteen onnistumisista. Tulosten perusteella noin 71 prosenttia vastaajista suhtautui opiskelijamentorointiin uutena opintomuotona positiivisesti ja olivat siten tyytyväisiä sen käyttöönottoon. Ne vastaajat, jotka eivät olleet tyytyväisiä omaan kokemukseensa opiskelijamentoroinnista, kokivat tyytymättömyyden johtuvan mentorointiprosessin käytännön järjestelyistä kouluttavan oppilaitoksen taholta, mentorointisuhteen toimimattomuudesta tai aktorin henkilökohtaisista syistä.

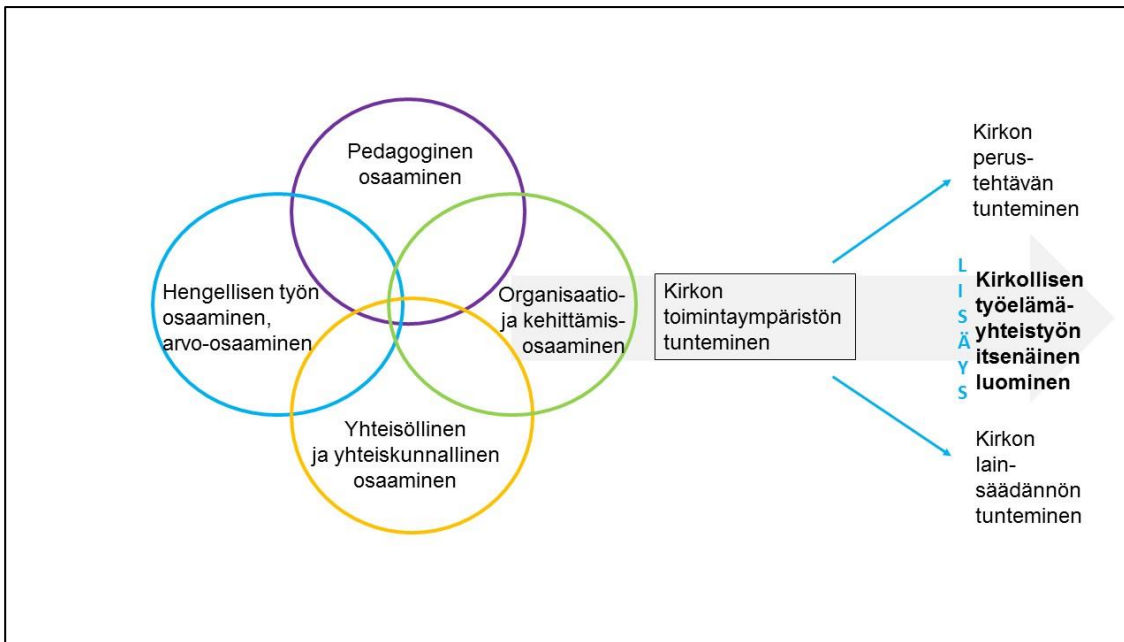
Mentorointi koettiin kuitenkin tarpeelliseksi opintojen osa-alueeksi siitä huolimatta, oliko oma kokemus opiskelijamentoroinnin onnistumisesta ja toimivuudesta hyvä tai huono. Tarpeellisuuden tason arviointia kuitenkin häiritsi epäselvyys siitä, miten mentorointi toimii työelämän oppimisympäristössä ja se, ettei mentoroinnille ollut selkeitä raameja oppilaitoksen puolesta. Tehtävät, harjoittelut, kokonaiset opintojaksot, opinnäytetyö ja tutkinto kokonaisuutena olivat aktoreiden sekä mentoreiden mielestä konkreettisia opintoihin liittyviä tavoitteita. Tutkimustulosten perusteella mentorointi hukkui kuitenkin näiden alle. Varsinaista mentorointiaikaa ei osattu järjestää niin mentorien kuin aktorienkaan taholta, sillä sen koettiin tulevan esille jo tavallisissa työtehtävissä ja –keskusteluissa. Tämä on tärkeä huomio, sillä monella aikuisopiskelijalla ammatillista kasvua on jo tapahtunut aiemman työuran aikana. Tutkimuksen pohjalta voidaan kuitenkin kyseenalaistaa ajatus siitä, loppuuko ammatillinen kasvu jossakin vaiheessa työuraa. Joskus myös aikuis- ja monimuoto-opiskelija tarvitsee erillisen ajan keskustelulle mentorinsa kanssa sekä mahdollisuuden keskustella



ammattillisuuteen ja työhön liittyvistä asioista jopa oman työyhteisön tai työelämän oppimisympäristön ulkopuolisen mentorin kanssa. Tutkimustuloksista voidaan myös päätellä opiskelijamentoroinnille olleen tarvetta varsinkin silloin, kun aktori koki oman ammatillisen kasvunsa jo pysähtyneen. Suurin osa mentoreista ja aktoreista ajatteli työelämän oppimisympäristön sekä mentoroinnin yhteenkuuluvuuden sekoittavan nämä kaksi toimintamallia niin, että toisen merkitys väheni. Konkreettisesti tämä tarkoitti sitä, että mentoroinnissa käytännön työssä oppiminen korostui ja ammatilliseen kasvuun liittyvistä asioista keskustelu jäi vähemmälle.

Tutkimustulokset osoittivat myös, että opiskelijamentoroinnin toimimisen heikkous saattoi olla siinä, ettei aktori ollut kiinnostunut suuntautumaan ainakaan opintojensa aikana kirkon työhön. Tärkeää olisikin moniammatillisessa työelämässä pohtia sitä, voidaanko opiskelijamentorointia kirkon nuorisotyönohjaajien koulutuksessa järjestää entistä enemmän niin, että mentorina toimiikin jonkun muun organisaation ja/tai alan edustaja. Mahdollisissa oppimistehtävissä tai suuremmissa oppilaitosten opiskelijamentorointitapaamisissa voitaisiin aktoreiden ja mentoreiden parissa keskustella sekä reflektoida ajatusta siitä, miten muualla kuin kirkon piirissä suoritettu opiskelijamentorointi näyttäytyy kirkollisen työn viitekehyksessä.

Tarpeellisuustason arvioinnissa on myös syytä pohtia, voisiko toimivan opiskelijamentoroinnin asettaa kirkon nuorisotyönohjaajia kouluttavien oppilaitosten opintotavoitteeksi esimerkiksi kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaamiskuvauksessa. Ydinosaamiskuvaus vaikuttaa vahvasti oppilaitosten laatimien opetussuunnitelmien sisältöön (Pesonen 2015). Tällä hetkellä ydinosaamiskuvauksessa mainitaan kirkon nuorisotyöntekijän organisaatio- ja kehittämisosaamisen osa-alueena kirkon toimintaympäristön tunteminen. Sen alaotsikointina ovat kirkon perustehtävän ja lainsäädännön tunteminen. Näiden lisäksi opiskelijamentorointi eli kirkollisen työelämäyhteistyön itsenäinen luominen, voisi olla osa ydinosaamiskuvausta (KUVIO 6). Itsenäisyyttä perustelee aktorin oma halu oppia ja etsiä itselleen sopiva mentori sekä mahdollisesti työelämän oppimisympäristö.



KUVIO 6. Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosamisalueiden päivittäminen (mukaillen Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaminen 2010)

Tutkimuksessa tulee esiin myös kohderyhmän mentoreihin liittyvät haasteet. Mentoreita tulisi motivoida ja kouluttaa tehtävänsä entistä paremmin. Nykyinen informaation kulku ei ole riittävää. Jos aktorit eivät ymmärrä opiskelijamentoroinnin merkitystä, heidän on vaikeaa solmia mentorointisuhteita ja pitää niitä yllä. Tulevaisuuden kannalta olisi tärkeää pohtia myös kirkon nuorisotyöntekijän ydinosamiskuvauksen valossa sitä, miten kirkon nuorisotyönohjaajien koulutuksessa esitellään mentorointia. Nykyiset opiskelijat ovat joskus tulevaisuuden mentoreita. Osaamista tarvitaan sujuvan korkeakoulu yhteistyön luomiseen työorganisaatioista käsin ja tietoutta kirkon työhön rekrytoimisen tärkeyteen työelämän edustajana.

Se, miten Centria-ammattikorkeakoulun työelämän oppimisympäristö –lähtöinen mentorointi on toiminut aikuiskoulutuksessa, sisältää sekä etuja että haasteita. Silloin, kun opiskelija eli aktori on löytänyt toimivan mentorisuhteen, asiat ovat edistyneet. Ilman varsinaisia mentorointiin liittyviä tavoitteita ja käsiteltäviä teemoja, mentorointi on kuitenkin ollut lähinnä työelämäohjausta. Tätä nimitystä käytettiin myös oppilaitoksen taholta koko prosessin ajan, siksi onkin jollakin tavalla harhaanjohtavaa ilmaista koulutuksessa tapahtuneen mentorointia. Työelämäohjaus on ollut onnistunutta niiltä osin, kun sopivat mentorointiparit ovat löytyneet ja aikaa työelämäohjauksen syventämiseen on ollut. Toimivuuden kannalta haasteita ovat tässä kappaleessa aiemmin mainittujen asioiden lisäksi juuri se, miten työelämäohjauksesta

siirrytään varsinaiseen opiskelijamentorointiin ja miten se mahdollistetaan monimuotokoulutuksen osana niin, että kaikki kokisivat ammatillisen kasvun tärkeäksi ja haluaisivat työn sekä koulutuksen ohessa etsiä itselleen toimivan mentorointisuhteen, joka kuuluu osaksi opintoja. Toisaalta voidaan miettiä, onko opiskelijamentoroinnin oltava pakollinen osa opintoja, mitä se on ollut työelämän oppimisympäristömallissa. Tämä tarkoittaa sitä, että mentoroinnin tulisi olla niin kiinnostavaa ja antoisaa, että siihen halutaan osallistua (Valtonen 2016).

## 6.5 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukselle on useita mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joista osa edustaa toiminnallisia ja osa tutkimuslähtöisiä opinnäytetyöaiheita. Yksi keskeinen jatkotutkimusaihe on mentoroinnin soveltuminen monimuotokoulutukseen. Yhtenä osa-alueena tutkimuksessa voitaisiin käsitellä sitä, millä tavalla aiempi suuntautuminen tai suuntautumattomuus kirkolliselle alalle vaikuttaa mentoroinnin toimimiseen ja sisältöön. Tärkeää on myös pohtia sitä, millä tavalla humanistisen ja sosiaalialan korkeakoulutuksessa käytettävä mentorointi eroaa muiden ammattialojen kokemuksista sekä sitä, millainen vaikutus muun muassa korkeakoulun maantieteellisellä sijainnilla ja yhteistyökontaktien mahdollisuuksilla on mentorointiin.

Yhdeksi jatkotutkimusaiheeksi voisi nousta myös mentoroinnin järjestämisessä huomioitavat asiat niin mentorien, aktorien kuin korkeakoulunkin näkökulmasta. Mahdollista olisi myös järkevän ja toimivan mentorointiohjelman kehittäminen esimerkiksi yhteisöpedagogitutkintoon Centria-ammattikorkeakoulussa. Edelleen jatkotutkimusaiheeksi voisi muodostua myös kartoitus siitä, onko päivätoimituksessa tarvetta mentoroinnille ja missä muodossa sitä voitaisiin toteuttaa. Tutkimuksessa voitaisiin esimerkiksi toteuttaa mentoreille ja aktoreille tarvittavaa koulutusta aiheesta jo ennen varsinaisen mentoroinnin alkamista sekä muita osapuolia tukevia järjestelyjä. Tässä kohtaa korostuu lisäksi samaa alaa kouluttavien korkeakoulujen yhteistyön lähempi tarkastelu, vertailu ja yhteen saattaminen.

Yhdeksi tässä opinnäytetyössä kokonaan käsittelemättä jääneeksi aiheeksi jäi mentorin ammatillisen kasvun osa-alueet mentoroinnin aikana, sillä kysymykseen ei saatu vastauksia mentoreilta. Yhdeksi jatkotutkimusaiheeksi voisikin nousta se, mitä mentorointi antaa mentorille ja mitä hän itse kokee saavansa siitä ammatillisesti. Ensiarvoista on verrata tätä

tietoa myös siihen, miten mentorin saama hyöty ja kokemus ammatillinen kasvusta vaikuttavat organisaatioon, jota hän edustaa sekä mentorin varsinaiseen työkenttään ja työyhteisöön. Jos kyseessä on kirkon alaa opiskelevan aktorin mentori, voitaisiin tutkimuksessa käsitellä sitä, millä tavalla kirkollisuus näkyi mentorin mentorointitehtävässä sekä millainen hänen käsityksensä kirkosta oli mentorointia ennen ja sen jälkeen.

## 7 POHDINTA

Opinnäytetyö oli pitkäkestoinen prosessi, joka tuotti itselleni haasteita ja onnistumisen iloa. Erityisen haastavaksi koin työn rajaamisen ja siihen liittyvän työn tärkeyden ylläpitämisen. Olen kiitollinen työni hankkeistajalle ja työelämäohjaajalleni siitä, että työn aiheen rajaamisvaiheessa omia lähtökohtiani ja kiinnostuksen kohteitani kuunneltiin. Lopulta tutkimusaiheeksi ja tutkimusongelmiksi muotoituivat juuri sellaiset asiat, joihin halusin työlläni vaikuttaa ja antaa kehittämispohjaa. Teoriaosan kirjoittaminen syvensi omaa tietämystäni ja osaamistani mentoroinnista sekä auttoi näkemään opiskelijamentoroinnin merkityksen ulkopuolisen tutkijan silmin. Mentoroinnin käsitteen selkeneminen kehitti minua ammatillisesti monipuolisemmaksi sekä asiantuntevammaksi yhteisöpedagogiksi ja kirkon nuorisotyönohjaajaksi. Uskon tästä opinnäytetyöstä olevan minulle hyötyä tulevaisuuden entistä moniammatillisemmalla työkentällä sekä mahdollisissa mentorointi- ja muissa työtehtävissä.

Pidin mielekkäänä päästä tutustumaan opiskelijamentorointiin näkökulmasta, jossa siihen osallistuvat opiskelijat ovat jo suuntautuneet alan työelämään, osa jopa usean vuoden työkokemuksella. Ensiarvoista oli myös kartoittaa mentoreiden mielipiteitä prosessista, jossa saivat olla vaikuttamassa alaa opiskelevan ammatilliseen kasvuun. Vaikka vastausprosentit olisivat voineet olla korkeammat, pidän yhtenä tutkimustuloksena myös vastaamattomuutta. Epävarmuus mentoroinnista ja sen sisällöstä saattoi karkottaa vastaajia, varsinkin, jos ei itse ollut mentoroinnin aktiivinen osapuoli opintojen aikana. Osa syy vastaamattomuuteen saattoi olla myös siinä, ettei opiskelijamentorointi ollut tuttu käsite kohdejoukon aktoreille tai mentoreille, sillä opintojen aikana he käyttivät toteutuksesta nimitystä työelämäohjaus.

Tutkimustuloksissa ei voitu pureutua yhteen tutkimusongelmista, sillä opiskelijamentorointi oli käsitteenä ja sisällöllisesti epävarma. Tämä tarkoittaa sitä, ettei aktoreiden ja mentoreiden kokemuksia opiskelijamentoroinnin merkityksestä muissa opinnoissa tai kirkon työelämässä juurikaan saatu. Yksi tähän johtaneista syistä saattoi olla, että puolet kyselyyn vastanneista aktoreista ei ollut työskennellyt seurakunnassa pisimpiä työsuhteitaan. Ne vastaajat, jotka olivat jo opintojensa aikana suuntautuneet kirkollisen puolen töihin, kertoivat useammin opiskelijamentoroinnin merkityksestä ja onnistumisesta omalla kohdallaan.

Opiskelijamentoroinnin soveltuvuuden arvioinnille aikuisopiskelijoiden näkökulmasta jäi kuitenkin hyvin tilaa. Soveltuvuutta arvioitiin juuri tutkimuksen kohdejoukon perspektiivistä. Tämä arviointi antoi hyvän mahdollisuuden pohtia työelämäohjauksen ja opiskelijamentoroinnin eroja käsitteinä sekä sitä, oliko Centria-ammattikorkeakoulussa käytetyssä työelämäohjauksessa oikeastaan kyse opiskelijamentoroinnista vai jostain muusta. Tärkeää oli kuitenkin huomata kummankin käsitteen ja toimintamuodon sisältävän vahvasti ajatuksen työelämäyhteyden ensiarvoisuudesta opintojen aikana ja siten työssä tapahtuvasta oppimisesta.

Aktoreiden ja mentorien saaman kyselyn lisäksi lähetin sähköpostitse kysymyksiä jokaiselle kirkon nuorisotyönohjaajia kouluttaville oppilaitoksille. Vastaukset antoivat paljon tarkennettua tietoa opiskelijamentoroinnin sisällöstä ja vertailu oppilaitosten organisointimallien välillä helpottui. Tieto toisten oppilaitosten toimintamalleista kiinnostaa myös muita opiskelijamentorointia toteuttavia koulutuksia ja korkeakouluja. Arvostinkin tutkimukseni ohessa sitä, miten avoimesti ja rehellisesti eri korkeakoulujen edustajat kertoivat minulle opiskelijamentorointimalleistaan sekä niihin liittyvistä ajatuksistaan. Yhtenä tutkimusongelmana oli kysymys siitä, miten tukea mentoria tehtävässään. Mielenkiintoista olikin, miten kaikki kouluttavien oppilaitosten edustajat korostivat opiskelijamentorointijärjestelyjään aktoreiden näkökulmasta, mutta kertoivat mentoreiden rekrytoimisen ja kouluttamisen kaipaavan tulevaisuudessa yhä enemmän resursseja ja aikaa.

Kyselyiden tutkimustulokset olivat linjassa teoriapohjan kanssa. Jos tutkimukseen käytettävät resurssit olisivat olleet rajattomat, olisin ollut kiinnostunut tutkimaan mentoreiden saamaa hyötyä mentoroinnista sekä sitä, millä tavalla he kehittyivät ammatillisesti prosessin aikana. Asian käsittelemistä hankaloitti se, etteivät mentorit olleet vastanneet ammatillista kasvuaan käsittelevään kyselyyn osaan. Jälkiviisaana olisi ollut mielenkiintoista kysyä, miksi opiskelijamentorointisuhteen luominen oli niin haastavaa aktoreille ja miksi yhteydenpito koettiin niin hankalaksi. Lisäksi minua kiinnosti koko opinnäytetyöprosessin ajan luoda Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogitutkinnon päivä- tai monimuotototeutukseen jonkinlainen opiskelijamentorointimalli. Tässä olisi ollut hyötyä muun muassa eMentoroinnin tarkemmasta tutkimisesta.

Opinnäytetyöprosessin ollessa pian takanapäin on syytä pohtia niitä asioita, joita tutkimuksessa olisi hyvä kehittää tai ottaa uudelleen huomioon, jos se olisi mahdollista. Ensimmäinen kehityskohteeni liittyy kyselyyn. Vaikka testasin ja keräsin palautetta kyselystäni

useammilta eri tahoilta, olisi sen muokkaamiseen voinut käyttää vielä enemmän aikaa. Muokkaamisella tarkoitetaan esimerkiksi kysymysten asettelujen yksinkertaistamista sekä sitä, että samankaltaisia kysymyksiä olisi voinut kysyä useamman kerran eri tavoin. Näin kysely olisi voinut tuoda esiin eri vivahte-eroja ja näkökulmia vastauksiin. Se olisi voinut myös kehittää saatuja reaktiopalauteita yhä syvemmiksi kokonaisuuksiksi. Kyselystä puuttui myös eräs tutkimusongelmaan olennaisesti vaikuttava kysymys siitä, miten opiskelijamentorointiin osallistuneen mentorin koulutustausta sekä ammatti vaikuttivat opiskelijamentoroinnin toteutumiseen ja laatuun. Kyselyn lähettämisen lomassa olisi ollut tärkeää myös avata opiskelijamentorointi- ja työelämäohjauskäsitteitä yhä tarkeimmin.

Tutkimuksen tekemisessä hyödynsin useampia vieraskielisiä lähteitä. Niiden tarkempi ja laajempi tutkiminen olisi tuonut lisäarvoa kansainvälisiin kokemuksiin mentoroinnista sekä kokemuksiin eri ammattialoilla tehtävään mentorointiin. Tutkimustuloksia ja oppilaitosten edustajien vastauksia käsiteltäessä oli suuri hyöty ruotsinkielisistä lähteistä silloin, kun kyselyiden ja henkilökohtaisten tiedonantojen vastaukset olivat ruotsinkielisiä. Tällainen lähteiden käyttö ja hyödyntäminen vei jonkin verran enemmän aikaresursseja koko opinnäytetyöprosessista, mutta mahdollisti vieraskielisyyteen liittyvien päätelmävirheiden minimoimisen.

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta tärkeäksi jatkaa ja kehittää opiskelijamentorointia niin Centria-ammattikorkeakouluissa kuin muissa kirkon nuorisotyön virkaan kouluttavissa korkeakouluissa. Ensiarvoista on, että opiskelijamentoroinnin merkitys opinnoissa, työelämän alussa ja työelämässä saadaan näkyviin niin, että sen arvo kirkon koulutuksessa, työntekijöiden osaamisessa ja suhtautumistavassa kirkkoon työympäristönä otetaan huomioon myös niin koko kirkon, seurakuntien kuin kouluttavien oppilaitostenkin osalta. Asiassa on huomioitava myös talouteen ja tehokkuuteen liittyvät näkökulmat liittyen siihen, miten entistä osaavimmat työntekijät vaikuttavat yhteiskuntaamme jo valmistumisen kynnyksellä, ehkä jo sitä ennen. Opiskelijamentorointia tarvitaan oman itsensä, ammattinsa ja ammatillisuuden tunnistamiseen sekä oman ammatillisuuden arvostamiseen. Sitä tarvitaan jatkamaan kohtaamiseen kehää, jossa kirkon ja muiden organisaatioiden kasvatustyössä on niitä ihmisiä, jotka joku on joskus kohdannut opiskelijamentoroinnissa, jotta he voivat kohdata muita.

Tutkimus ja siihen liittyvät tulokset sekä johtopäätökset tullaan esittelemään hankkeistajan pyynnöstä Kirkkohallituksen Kirkon nuorisotyönohjaajien koulutuksen seurantaryhmässä keväällä 2017.

## LÄHTEET

Ahtiainen, Saara. 2009. Mentorointi yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. Työkalu osaamisen kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Pro gradu – tutkielma. Saatavissa: [http://epublications.uef.fi/pub/URN\\_NBN\\_fi\\_joy-20090033/URN\\_NBN\\_fi\\_joy-20090033.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/URN_NBN_fi_joy-20090033/URN_NBN_fi_joy-20090033.pdf). Viitattu 28.9.2016.

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932>. Viitattu 21.2.2016.

Ammattinetti. 2016. Hae ammatit. Yhteisöpedagogi. Saatavissa: <http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/9adc6e710a65344601d71245390a0cf5>. Viitattu 21.9.2016.

Clutterbuck, D. 2014. Everyone Needs a Mentor. 5. painos. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Centria-ammattikorkeakoulu. 2016. Hakijalle. Päivätoteutukset. Yhteisöpedagogi (AMK). Saatavissa: <http://web.centria.fi/hakijalle/paivatoteutukset/yhteisopedagogi-amk>. Viitattu 21.9.2016.

eMentoroinnin kehittäminen. 2015. Hankkeen taustaa ja tavoitteita. Saatavissa: <http://ementorit.blogspot.fi/search?updated-min=2015-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2016-01-01T00:00:00-08:00&max-results=1>. Viitattu 25.9.2016.

Emmes, M. 2016. Centria-ammattikorkeakoulu. Opintoasiainpäällikkö. Sähköpostikeskustelu. 16.2.2016.

Eteläpelto, A. Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. 1.-3. painos. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät I. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. 9. painos. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Humanistinen ammattikorkeakoulu. Opiskelijaksi. Yhteisöpedagogi. Yhteisöpedagogi (AMK). Saatavissa: <http://www.humak.fi/opiskelijaksi/yhteisopedagogi/yhteisopedagogi-amk/#>. Viitattu 23.8.2016.

Isotalo, M. 2010. Mentorointiopas. Akavan Erityisalat ry. Saatavissa: <http://www.akavanerityisalat.fi/files/2618/Mentorointiopas.pdf>. Viitattu: 21.9.2016.



Itä-Suomen yliopisto. 2016. Opiskelu. Palvelut opiskelijalle. Urapalvelut. Opiskelijoille. Opiskelijamentorointi. Saatavissa: <https://www.uef.fi/opiskelu/opiskelijamentorointi>. Viitattu 28.9.2016.

Jarva, S. 2015. ”Siemen maahan ja vettä päälle”. Yhteisöpedagogin ammatillisen identiteetin kehittyminen opintojen aikana ja työelämässä. Centria-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Saatavissa [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/94025/Jarva\\_Saga.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/94025/Jarva_Saga.pdf?sequence=1). Viitattu 23.8.2016.

Juujärvi, S. Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Kananen, J. 2008. Kvantti. Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

KansalaisAreena ry. 2012. Mentorointiopas. Saatavissa: <http://www.kansalaisareena.fi/mentorointiopas2012.pdf>. Viitattu 21.9.2016.

Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23630/9789513938666.pdf?sequence>. Viitattu 18.4.2016.

Keränen, E. 2016. Ajatuksia ensimmäisen lähipäivän jälkeen. Saatavissa: <http://ementorit.blogspot.fi/2016/04/ajatuksia-ensimmaisen-lahipaivan.html>. Viitattu 25.9.2016.

Kirkkohallitus. 2010. Jumala on. Elämä on nyt. Rakkaus liikuttaa. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon lapsi- ja nuorisotyön missio ja visio sekä strategia 2010. Saatavissa: [http://www.evl-slk.fi/files/39/lapsi\\_ja\\_nuorisotyön\\_strategia04.pdf](http://www.evl-slk.fi/files/39/lapsi_ja_nuorisotyön_strategia04.pdf). Viitattu 22.8.2016.

Kirkkohallitus. 2002. Palvelijoiksi vihityt. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon vuonna 2000 asettaman virkarakennekomitean mietintö. Saatavissa: [http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/00bfcbeb3ee07bf7c225730800273b7d/c09f5071ad18a0c0c2257e2e0012d41b/\\$FILE/palvelijoiksi\\_vihityt.pdf](http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/00bfcbeb3ee07bf7c225730800273b7d/c09f5071ad18a0c0c2257e2e0012d41b/$FILE/palvelijoiksi_vihityt.pdf). Viitattu 22.8.2016. Helsinki: Kirkkohallitus.

Kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaminen. 2010. Saatavissa: [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/F69989152F5F3B0AC2257744002BF5ED/\\$FILE/nuorisot\\_t\\_yo.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/F69989152F5F3B0AC2257744002BF5ED/$FILE/nuorisot_t_yo.pdf). Viitattu 30.9.2016.

Kirkpatrick, D. 1998. Evaluating Training Programs. The Four Levels. Second edition. San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Kotila, H. 2003. Spiritualiteetti – ajankohtainen näkökulma. Teoksessa S. Häyrynen, H. Kotila & O. Vatanen (toim.) Spiritualiteetin käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy, 13–23.

Kram, K. 1985. Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organisational Life. Lanham: University Press of America.

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

- Launonen, P. 2009. Kasvu kirkon työntekijäksi. Diakoni-, diakonissa- ja nuorisotyönohjaajaopiskelijoiden ammatillinen motivaatio, osaaminen ja identiteetti vuosina 2004–2008. Saatavissa: [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4704/A\\_22\\_ISBN\\_9789524930758.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4704/A_22_ISBN_9789524930758.pdf?sequence=1). Viitattu 23.8.2016. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Launonen, P. & Pesonen, M. 2005. Koulutuksen haasteet – katekeetasta kasvatuksen ammattilaiseksi. Teoksessa T. Paananen & H. Tuominen (toim.) Nuorisotyön käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy, 267–279.
- Leppälä, R. 2016. Centria-ammattikorkeakoulu. Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö –koulutuksen lehtori, AKNS12Y-ryhmän tutoropettaja. Henkilökohtainen sähköpostikysely. 26.5.2016.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67498/951-44-6331-5.pdf?sequence=1>. Viitattu 30.9.2016.
- Leskelä, J. 2008. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. 1.-3. painos. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 164–190.
- Lindholm, H. 2016. Yrkeshögskolan Novia. Sosionomi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja – koulutuksen yliopettaja. Henkilökohtainen sähköpostikysely. 5.2.2016.
- Matthisen, P. 2009. Mentor – i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur AB.
- Mikkelin ammattikorkeakoulu. Koulutus. AMK-tutkinnot, päivätoteutus. Yhteisöpedagogi (AMK). Saatavissa: <http://www.mamk.fi/yhteisopedagogi>. Viitattu 23.8.2016.
- Muhonen, M. & Tirri, K. 2008. Mitä on kristillinen kasvatustieteiden tutkimus? Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: LK-kirjat, 63–82.
- Mäki, M. 2012. Ammatillinen identiteetti ja uratyypit kirkon nuorisotyössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu –tutkielma. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84019/gradu06255.pdf?sequence=1>. Viitattu 24.8.2016.
- Mäntylä, R. 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis. Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruhotien juhlakirja. Hämeenlinna: Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 92–102.
- Nuorva, V. 2016. Centria-ammattikorkeakoulu. Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö –koulutuksen yliopettaja. Henkilökohtainen sähköpostikysely. 5.2.2016.
- Nurmi, J-E. Ahonen, T. Lyytinen, H. Lyytinen, P. Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Olsson, M. 2008. Mentorskap. Malmö: Liber AB.

Opetushallitus. 2016. Säädokset ja ohjeet. Laadunhallinnan tuki. WBL-TOI Manual. Menetelmiä ja työvälineitä. Mentorointi. Saatavissa: [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/laadunhallinnan\\_tuki/wbl-toi/menetelmia\\_ja\\_tyovalineita/mentorointi](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki/wbl-toi/menetelmia_ja_tyovalineita/mentorointi). Viitattu 22.2.2016.

Paananen, T. & Tuominen, H. 2005. Nuorisotyön käsikirja. Helsinki: Kirjapaja.

Parviainen, I. 2009. Haaste tulevaisuudelle: yhteisöpedagogien (AMK) osaaminen näkyväksi! Saatavissa: <https://pro.humak.fi/humakpro/humak/487321/mahdollisuuksien-maailma.pdf>. Viitattu 23.8.2016. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 38–47.

Peura, S. 2003. Kirkko. Teoksessa O-P. Vainio (toim.) Johdatus luterilaisen spiritualiteetin teologiaan. Helsinki: Kirjapaja Oy, 165–186.

Pesonen, M. 2015. Asiantuntija (koulutus), Kirkkohallitus. Keskustelu. Henkilökohtainen tiedonanto 19.8.2015.

Pesonen, M. 2001. Mentorointi kehittämishankkeen ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8785/marpeso.pdf?sequence=1>. Viitattu 23.8.2016.

Pesonen, M. Mentorointi. Kirkkohallitus. Saatavissa: [http://www.helsinki.fi/teol/tdk/pdf/opiskelu/lomakkeet/Rekry/Marja%20Pesonen\\_mentorointiesitelm%C3%A4.pdf](http://www.helsinki.fi/teol/tdk/pdf/opiskelu/lomakkeet/Rekry/Marja%20Pesonen_mentorointiesitelm%C3%A4.pdf). Viitattu 23.8.2016.

Poikola, T. 2015. Yhteisöpedagogin työnkuva ja arvostus. Tutkimus Centria-ammattikorkeakoulusta valmistuneille yhteisöpedagogeille. Centria-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Saatavissa: [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/99902/Poikola\\_Teija.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/99902/Poikola_Teija.pdf?sequence=1). Viitattu 23.8.2016.

Rajalin, M. 2013. Avoimet oppimisympäristöt ja emessi. Mentorointi internetissä. Teoksessa M. Rajalin & P. Kaunismaa (toim.) Vertaisuutta verkossa – humanistisen ja kasvatustieteen pienten työpaikkojen ammattilaisten ementorointi (emessi) –esiselvitys. Saatavissa: [https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/12/humak\\_emessi04.pdf](https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/12/humak_emessi04.pdf). Viitattu 18.10.2016. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.

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

Salovaara, R & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Juva: Bookwell Oy.

Suomen evankelis-luterilainen kirkko. 2016. Sanasto. Spiritualiteetti. Saatavissa: <http://www.evl2.fi/sanasto/index.php/Spiritualiteetti>. Viitattu 22.9.2016.

Salo, E. 2006. Kirkon virkaan opiskelevien hengellinen kasvu ja sitoutuminen kirkkoon. Selvitys kirkolliskokouksen yleisvaliokunnan mietinnön 6/2004 pohjalta. Helsinki: Suomen evankelis-luterilaisen kirkon keskushallinto. Sarja C 2006:4.

Salomäki, H. 2004. Nuorisotyön tulevaisuus Lapuan ja Oulun hiippakunnissa. Nuorisotyönohjaajien näkemykset ammatti-identiteetistä, koulutustarpeista, alueellisista

kysymyksistä ja työn tulevaisuudennäkymistä. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Tutkimusraportti.

Sakasti. 2016. Seurakuntatyö. Kasvatus. Saatavissa: <http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp3?open&cid=Content498E49>. Viitattu 22.9.2016.

Smith, K E. 2007. Christian spirituality. London: SCM Press.

Soininen, H. 2008. Onnistunut mentorointiprosessi. Prosessista tukea mentorointisuhteelle. Tampereen yliopisto. Johtamistieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavissa:

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/80087/gradu03137.pdf?sequence=1>. Viitattu 18.10.2016.

Tirri, K. 2005. Spiritualiteetti uskontokasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa L. Heinonen, J. Luodeslampi & L. Salmensaari (toim.) Lapsityön käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy, 119–134.

Totro, T. 2003. Työnohjaus ja mentorointi. Teoksessa E. Huhta, M. Poutiainen, T. Totro & R. Turunen (toim.) Seurakuntatyön johtamisen käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy, 231–242.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuominen, H. 2005. Elän ja hengitän – nuoren spiritualiteetti. Teoksessa T. Paananen & H. Tuominen (toim.) Nuorisotyön käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy, 35–52.

Valtonen, M. 2009. Kertomuksia kirkon työntekijäksi kasvamisesta. Kirkon nuorisotyönohjaajiksi opiskelevien spiritualiteetin ja ammatillisen identiteetin muotoutuminen. Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Valtonen, M. 2016. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosionomi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja –koulutuksen yliopettaja. Henkilökohtainen sähköpostikysely. 4.3.2016.

Virkkala, S. 2016. Yhteisöpedagogiopiskelijoiden kasvutarinat. Teoksessa J. Hautala & R. Leppälä (toim.) Valotuksia kirkolliseen yhteisöpedagogikoulutukseen – Raudaskylän viisikymmenvuotias koulutusbrändi. Saatavissa:

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/106997/978-952-7173-04-6.pdf?sequence=1>. Viitattu 23.8.2016. Kokkola: Centria-ammattikorkeakoulu, 36–41.

Väänänen, M. 2012. Työelämälähtöisen koulutuksen kehittämistä ammattikorkeakoulussa – Pientä säätöä vai täydellinen remontti? HAMK:n julkaisuja 8. Hämeen ammattikorkeakoulu.

## **Opinnäytetyön haastattelukysymykset**

Vastaaja: N.N., titteli  
Centria-ammattikorkeakoulun yliopettaja  
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö

Haastattelun vastauksia tullaan käyttämään luottamuksellisesti osana opinnäytetyön *Opiskelijamentorointi ammatillisen kasvun tukena* lähdemateriaalia. Opinnäytetyön hankkeistajana toimii Kirkkohallitus ja työelämäohjaajana N.N.

1. Mitä opiskelijamentorointi tarkoittaa Centrian näkökulmasta (yhteisöpedagogiopiskelijat, aikuisten vuonna 2012 aloittaneiden ryhmässä)?
2. Mistä opiskelijamentorointi sai alkunsa kyseisessä koulutuksessa?
3. Miten mentorointiyhteydet seurakuntiin ja mentorointisuhteet luotiin?
4. Miten opiskelijamentorointi toimi/toimii? Mitä siihen kuului/kuuluu?
5. Opiskelijamentoroinnin hyviä puolia AKNS12Y-ryhmän ja heidän ammatillisen kasvunsa näkökulmasta?
6. Opiskelijamentoroinnin kehittämiskohteita AKNS12Y-ryhmän ja heidän ammatillisen kasvunsa näkökulmasta?
7. Hyvää ja kehitettävää muutoin opiskelijamentoroinnissa juuri Centrian Raudaskylän kampuksen yhteisöpedagogikoulutuksessa?
8. Järjestetäänkö opiskelijamentorointia koulutuksessa myöhemmin?
9. Miksi päivätoteutuksessa ei ole käytössä opiskelijamentorointia? Voisiko olla?
10. Mitä mieltä olet itse opiskelijamentoroinnista? Mitä muuta haluaisit tuoda aiheesta esille?

Vastaathan haastattelukysymyksiin viimeistään **8.2.2016**.

Kiitos ajastasi!

Ystävällisin terveisin,  
Henna Weckman  
Opiskelija  
Centria-ammattikorkeakoulu  
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö  
sähköposti  
puhelinnumero

## Opinnäytetyön haastattelukysymykset

Vastaaja: N.N.

Diakonia-ammattikorkeakoulun yliopettaja

Haastattelun vastauksia tullaan käyttämään luottamuksellisesti osana opinnäytetyön *Opiskelijamentorointi ammatillisen kasvun tukena* lähdemateriaalia. Opinnäytetyön hankkeistajana toimii Kirkkohallitus ja työelämäohjaajana N.N.

1. Mitä opiskelijamentorointi tarkoittaa Diakonia-ammattikorkeakoulussa sosionomi, kirkon nuorisotyönohjaaja –koulutuksen näkökulmasta?
2. Mistä ja milloin opiskelijamentorointi sai alkunsa kyseisessä koulutuksessa?
3. Miten mentorointiyhteydet seurakuntiin ja mentorointisuhteet luotiin/luodaan?
4. Miten opiskelijamentorointi toimi/toimii koulutuksen yhteydessä? Mitä siihen kuuluu?
5. Opiskelijamentoroinnin hyviä puolia sosionomi, kirkon nuorisotyönohjaaja -koulutuksessa ja opiskelijoiden ammatillisen kasvun näkökulmasta?
6. Opiskelijamentoroinnin kehittämiskohteita kyseisen koulutuksen ja opiskelijoiden ammatillisen kasvun näkökulmasta?
7. Miltä opiskelijamentoroinnin tulevaisuus näyttää kyseisessä koulutuksessa?
8. Mitä mieltä olet itse opiskelijamentoroinnista? Mitä muuta haluaisit tuoda aiheesta esille?

Vastaathan haastattelukysymyksiin viimeistään **11.2.2016**.

Kiitos ajastasi!

Ystävällisin terveisin,

Henna Weckman

Opiskelija

Centria-ammattikorkeakoulu

Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö

sähköposti

puhelinnumero

## Opinnäytetyön haastattelukysymykset

Vastaaja: N.N.

Lehtori, Yrkehögskolan Novia

Haastattelun vastauksia tullaan käyttämään luottamuksellisesti osana opinnäytetyön *Opiskelijamentorointi ammatillisen kasvun tukena* lähdemateriaalia. Opinnäytetyön hankkeistajana toimii Kirkkohallitus ja työelämäohjaajana N.N.

1. Mitä opiskelijamentorointi tarkoittaa yrkehögskolan Noviassa sosionomi, kirkon nuorisotyönohjaaja –koulutuksen näkökulmasta?
2. Mistä ja milloin opiskelijamentorointi sai alkunsa kyseisessä koulutuksessa?
3. Miten mentorointiyhteydet seurakuntiin ja mentorointisuhteet luotiin/luodaan?
4. Miten opiskelijamentorointi toimi/toimii koulutuksen yhteydessä? Mitä siihen kuuluu?
5. Opiskelijamentoroinnin hyviä puolia sosionomi, kirkon nuorisotyönohjaaja -koulutuksessa ja opiskelijoiden ammatillisen kasvun näkökulmasta?
6. Opiskelijamentoroinnin kehittämiskohteita kyseisen koulutuksen ja opiskelijoiden ammatillisen kasvun näkökulmasta?
7. Miltä opiskelijamentoroinnin tulevaisuus näyttää kyseisessä koulutuksessa?
8. Mitä mieltä olet itse opiskelijamentoroinnista? Mitä muuta haluaisit tuoda aiheesta esille?

Vastaathan haastattelukysymyksiin viimeistään **11.2.2016**.

Kiitos ajastasi!

Ystävällisin terveisin,

Henna Weckman

Opiskelija

Centria-ammattikorkeakoulu

Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö

sähköposti

puhelinnumero

**Opinnäytetyön kysely**

Vastaaja: N.N., titteli  
Centria-ammattikorkeakoulun lehtori  
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö

Kyselyn vastauksia tullaan käyttämään luottamuksellisesti yhtenä osana opinnäytetyön *Opiskelijamentorointi nuorisotyönohjaajan ammatillisen kasvun tukena* teoriaosuuden lähdemateriaalina. Opinnäytetyön hankkeistajana toimii Kirkkohallitus ja työelämäohjaajana N.N. Kysymykset käsittelevät Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen vuonna 2012 aloittaneen aikuisopiskelijaryhmän (AKNS12Y) työelämäohjauksoikeilua. Varsinaisessa tutkimuksessa käytetään käsitettä opiskelijamentorointi.

1. Mitä työelämäohjaus tarkoittaa Centria-ammattikorkeakoulun näkökulmasta?
2. Kuvaile omaa rooliasi työelämäohjauksoikeilussa.
3. Mitä hyötyä AKNS12Y-ryhmän opiskelijoille oli työelämäohjauksesta ammatillisen kasvun näkökulmasta?
4. Työelämäohjauksen mahdollisia kehittämiskohteita kyseisen opiskelijaryhmän kohdalla ammatillisen kasvun näkökulmasta?
5. Miten yhteistyö oppilaitoksen ja työelämäohjaajien kanssa toimi?
6. Millaista tukea työelämäohjaajille annettiin työelämäohjausprosessin aikana?
7. Kuinka tarpeelliseksi koet työelämäohjauksen ja opiskelijamentoroinnin Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö –koulutuksessa?
8. Hyvää ja kehitettävää muutoin opiskelijamentoroinnissa juuri Centria-ammattikorkeakoulun Raudaskylän kampuksen yhteisöpedagogikoulutuksessa?
9. Mitä muuta haluaisit tuoda esille työelämäohjauksoikeilusta ja opiskelijamentoroinnista?

Vastaathan kyselyyn viimeistään **pe 10.6.2016**.

**Kiitos ajastasi!**

Ystävällisin terveisin,  
Henna Weckman  
Opiskelija  
Centria-ammattikorkeakoulu  
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö  
sähköposti  
puhelinnumero



## Mentoreiden kysely

Sukupuoli \*

- Nainen
- Mies

Ikä \*

\_\_\_\_\_

Oletko tällä hetkellä... \*

- palkkatyössä
- opiskelija
- perhevapaalla
- armeijassa/siviilipalveluksessa
- eläkkeellä
- muu, mikä?

Nykyinen työnantaja \*

Voit valita useamman vaihtoehdon

- Kirkko
- Valtio
- Kunta tai kuntayhtymä
- Järjestö- tai kolmas sektori
- Yksityinen yritys
- Oma yritys
- Muu, mikä?

Roolisi vastaajana \*

- Yhteisöpedagogiopiskelija
- Työelämäohjaaja

Koulutustausta

Voit valita useamman vaihtoehdon

- Opistotasoinen kirkon nuorisotyönohjaaja
- Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja
- Sosionomi (AMK), kirkon nuorisotyönohjaaja
- Teologian maisteri
- Muu, mikä?

Tähän astisen työkokemuksen määrä seurakunnassa tai seurakuntayhtymässä

- 0-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- yli 11 vuotta

Toimitko työelämäohjaajana useammalle opiskelijalle?

- Kyllä, kuinka monelle?
- En

Kuinka paljon ohjaustapaamisia oli?

- Liian vähän
- Sopivasti
- Liikaa

Mikä työelämäohjauksessa kiinnosti sinua eniten?

	Eniten kiinnosti	Toisiksi eniten kiinnosti
Työelämäohjaus työhön vaikuttamisen menetelmänä		
Omien kokemusten hyödyntäminen ja ammattitaidon jakaminen		
Opiskelijan kehittymisen näkeminen		
Kirkon työhön rekrytointi		
Keskustelu työelämään liittyvistä asioista		
Omien ajatusten ja mielipiteiden haastaminen		
Oma ammatillinen kasvu ja kehittyminen		
Jokin muu, mikä?		

Saitko tarvitsemaasi tukea työelämäohjaajana?

- Kyllä, millaista?
- En, mihin kaipasit tukea?

Millä osa-alueilla työelämäohjaus tuki omaa ammatillista kasvuasi ja osaamistasi parhaiten?

	Parhaiten	Toisiksi parhaiten
Hengellinen ja arvo-osaaminen		
Pedagoginen osaaminen		
Yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen		
Organisaatio- ja kehittämisosaaminen		
Jokin muu, mikä?		

Mitkä asiat työelämäohjauksessa toimivat?

Voit valita useamman vaihtoehdon

- Työelämäohjauksen organisointi kouluttavan oppilaitoksen taholta
- Työelämäohjauksen järjestelyt seurakunnassa
- Rakentava ja avoin vuorovaikutussuhde
- Oma kiinnostus ja mielenkiinnon säilyminen työelämäohjaukseen
- Ammatillisen kasvun edistäminen ja edistyminen
- Jotakin muuta, mitä?

Kuvaile, mitkä asiat työelämäohjauksessa eivät mahdollisesti toimineet.

Kuinka tyytyväinen olit työelämäohjaukseen kokonaisuutena?

- Erittäin tyytyväinen
- Tyytyväinen
- Jokseenkin tyytymätön
- Erittäin tyytymätön

Kuinka tarpeelliseksi koet työelämäohjauksen Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö - koulutuksessa?

- Erittäin tarpeellinen
- Tarpeellinen
- Ei lainkaan tarpeellinen

Mitä muuta haluaisit sanoa?

Sukupuoli \*

Nainen  
Mies

Ikä \*

\_\_\_\_\_

Oletko tällä hetkellä... \*

palkkatyössä  
opiskelija  
perhevapaalla  
armeijassa/siviilipalveluksessa  
eläkkeellä  
muu, mikä?

Nykyinen työnantaja \*

Voit valita useamman vaihtoehdon

Kirkko  
Valtio  
Kunta tai kuntayhtymä  
Järjestö- tai kolmas sektori  
Yksityinen yritys  
Oma yritys  
Muu, mikä?

Roolisi vastaajana \*

Yhteisöpedagogiopiskelija  
Työelämäohjaaja

Yhteisöpedagogi, kirkon nuorisotyö -opinnot

Olen valmistunut  
Opiskelen vielä

Mitkä ovat olleet pisimmät työsuhteesi tällä hetkellä?

	Pisin suhde	Toisiksi pisin suhde	Kolmanneksi pisin suhde
Seurakunnan tehtävissä			
Lastensuojelun tehtävissä			
Järjestöpuolen tehtävissä			
Muualla, missä?			

Kuinka paljon työelämäohjaustapaamisia oli?

- Liian vähän
- Sopivasti
- Liikaa

Millä osa-alueilla työelämäohjaus tuki omaa ammatillista kasvuasi ja osaamistasi parhaiten?

	Parhaiten	Toisiksi parhaiten
Hengellinen ja arvo-osaaminen		
Pedagoginen osaaminen		
Yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen osaaminen		
Organisaatio- ja kehittämisosaaminen		
Jokin muu, mikä?		

Miten työelämäohjaus tuki ammatillista kasvuasi opintojen aikana ja mahdollisesti työelämässä?

Kuvaile lyhyesti työelämäohjaajasi toimintaa työelämäohjaajanasi.

Mitkä asiat työelämäohjauksessa toimivat?

Voit valita useamman vaihtoehdon

- Työelämäohjauksen organisointi kouluttavan oppilaitoksen taholta
- Työelämäohjauksen järjestelyt seurakunnassa
- Rakentava ja avoin vuorovaikutussuhde
- Oma kiinnostus ja mielenkiinnon säilyminen työelämäohjaukseen
- Ammatillisen kasvun edistäminen ja edistyminen
- Jotakin muuta, mitä?

Kuvaile, mitkä asiat työelämäohjauksessa eivät mahdollisesti toimineet.

Kuinka tyytyväinen olit työelämäohjaukseen kokonaisuutena?

- Erittäin tyytyväinen
- Tyytyväinen
- Jokseenkin tyytymätön
- Erittäin tyytymätön

Kuinka tarpeelliseksi koet työelämäohjauksen Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö -koulutuksessa?

- Erittäin tarpeellinen
- Tarpeellinen
- Ei lainkaan tarpeellinen

Mitä muuta haluaisit sanoa?

**Sähköpostiviesti seurakunnille, jossa mentori jo siirtynyt eläkkeelle  
tai vaihtanut työpaikkaa**

Hei SEURAKUNNAN NIMI!

Olen Henna Weckman, Centria-ammattikorkeakoulun kolmannen vuoden yhteisöpedagogiopiskelija. Tutkintoni antaa kelpoisuuden myös kirkon nuorisotyönohjaajan työhön. Teen opinnäytetyötäni aiheesta *Mentorointi ammatillisen kasvun tukena*, jonka hankkeistaa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Kirkkohallitus. Opinnäytetyö käsittelee Centria-ammattikorkeakoulussa syksyllä 2012 aloittaneen aikuisopiskelijaryhmän työelämäohjausprosessia. Työelämäohjauksesta voidaan käyttää myös nimitystä mentorointi. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat siis kyseisen aikuisryhmän opiskelijat ja heidän työelämäohjaajansa. Näistä työelämäohjaajista yksi on ollut seurakuntanne työntekijä, N.N.

Tutkimusta varten olen laatinut kyselyn, jonka lähetän jokaiselle kohderyhmän jäsenelle. On kuitenkin mahdollista, että tavoittelemani henkilö ei kuitenkaan jostakin syystä vastaanota viestiäni. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi eläkkeelle jääminen, virkavapaalla oleminen tai työpaikanvaihdos. Ystävällisesti pyydänkin mahdollisuksienne puitteissa joko välittämään tämän viestin seurakunnassanne asiaa koskevalle henkilölle tai ilmoittamaan minulle, miten hänet olisi parhaiten tavoitettavissa.

Kyselyn saatekirje on tässä viestissä liitteenä. Vastaamisessa on tärkeää, että opiskelijan työelämäohjaajista vain yksi vastaa kyselyyn. Mieluiten se, joka on allekirjoittanut Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen ja tämän opiskelijan välisen työelämäohjaussopimuksen sekä käytännössä toiminut työelämäohjaajana opiskelijalle. Mikäli tämä ei ole mahdollista, toivon, että kyselyyn vastaa se, joka on pääosin vastannut käytännön työelämäohjauksesta.

Linkki kyselyyn on tässä:

Vastaamiseen kuluu aikaa noin 15 minuuttia. Vastaukset on lähetettävä viimeistään perjantaina 22.4.2016.

Kiitos vaivannäöstä ja ajastasi!

Iloista kevättä!

Henna Weckman  
Opiskelija  
Centria-ammattikorkeakoulu  
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö  
sähköposti  
puhelinnumero

Hei, työelämäohjaaja!

4.4.2016

Olen Henna Weckman, Centria-ammattikorkeakoulun kolmannen vuoden yhteisöpedagogiopiskelija. Tutkintoni antaa kelpoisuuden myös kirkon nuorisotyönohjaajan työhön. Teen opinnäytetyötäni aiheesta *Mentorointi ammatillisen kasvun tukena* ja sen hankkeistaa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Kirkkohallitus. Opinnäytetyö käsittelee Centria-ammattikorkeakoulussa syksyllä 2012 aloittaneen aikuisopiskelijaryhmän työelämäohjausprosessia. Työelämäohjauksesta voidaan käyttää myös nimitystä mentorointi. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat siis kyseisen aikuisryhmän opiskelijat ja heidän työelämäohjaajansa, joiden joukkoon kuulut.

**Tutkimusta varten olen laatinut lyhyen kyselyn, jonka vastaamiseen kuluu aikaa noin 15 minuuttia.** Vastaamisessa on tärkeää, että opiskelijan työelämäohjaajista vain yksi vastaa kyselyyn. Mieluiten se, joka on allekirjoittanut Centria-ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksen ja tämän opiskelijan välisen työelämäohjaussopimuksen sekä käytännössä toiminut työelämäohjaajana opiskelijalle. *Mikäli tämä ei ole mahdollista, toivon, että kyselyyn vastaa se, joka on pääosin vastannut käytännön työelämäohjauksesta.*

**Vastaukset on lähetettävä viimeistään maanantaina 18.4.2016.**

Linkki kyselyyn:

Jos sinulle jäi jotakin kysyttävää, otathan yhteyttä!

Kiitos vaivannäöstä ja ajastasi!

Iloista kevättä!

Yhteistyöterveisin,  
Henna Weckman  
sähköposti



**Saateviesti opiskelijoille Facebook-ryhmään**

Olen Henna Weckman, Centria-ammattikorkeakoulun kolmannen vuoden yhteisöpedagogiopiskelija. Tutkintoni antaa kelpoisuuden myös kirkon nuorisotyönohjaajan työhön. Teen opinnäytetyötäni aiheesta Mentorointi ammatillisen kasvun tukena ja sen hankkeistaa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Kirkkohallitus. Opinnäytetyö käsittelee Centria-ammattikorkeakoulussa syksyllä 2012 aloittaneen aikuisopiskelijaryhmän työelämäohjausprosessia. Työelämäohjauksesta voidaan käyttää myös nimitystä mentorointi. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat siis kyseisen aikuisryhmän opiskelijat ja heidän työelämäohjaajansa, joiden joukkoon kuulut.

Tutkimusta varten olen laatinut lyhyen kyselyn, jonka vastaamiseen kuluu aikaa noin 15 minuuttia.

Vastaukset on lähetettävä viimeistään maanantaina 18.4.2016.

Linkki kyselyyn:

Jos sinulle jäi jotakin kysyttävää, otathan yhteyttä!

Kiitos vaivannäöstä ja ajastasi!

Iloista kevättä!

Yhteistyöterveisin,

Henna Weckman

sähköposti



## Tärkeimmät tutkimustulokset ja johtopäätökset

## TÄRKEIIMMÄT TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

	Aktorin ammatillinen kasvu	Opiskelijajamেন্টorointimenetelmän onnistuminen	Näkökuilimia mentoroimiseen	Toimintamallin soveltavuuden arvioimista aikuisopiskelijoilie
Reaktiopalaute		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lähes kaikki vastaajat kertoivat mentoroimisen prosessin jääneen kesken, useissa tapauksissa se johtui aikaresurssien puutteesta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mentoroimissa kiinnosti yllivalmisesti eniten omien kokemusten ja ammatillaidon jakaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mentoroimti koettiin tarpeelliseksi opintojen osa-alueeksi siitä huolimatta, oliko oma kokemus opiskelijamentoroiminnin onnistumisesta ja toimivuudesta hyvä tai huono</li> </ul>
Käyttäytymisen muutokset, opiskelijamentoroiminnin soveltavuus aktorin ammatillisen kasvun kehittäjäksi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eniten tukea saatiin organisaatio- ja kehittämisoosaamisessa</li> <li>Jokaista aktoria mentoroimti oli tukenut jollakin kirkon nuorisotyöntekijän ydinosaamisalueella</li> <li>Hyvä mentoroimintisuhdte edisti ammatillista kasvua</li> <li>Uudet näkökulmat tärkeitä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opiskelijamentoroimti jatkui kahden vastaajan tapauksessa kolle-giaalisenä suhteena</li> <li>Ammatillista kasvua oli haastavaa tavoittaa, sillä opiskelijamentoroiminnin sisältöä ja tavoitteita ei tiedetty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aktorin itsenäinen yhteydenpito oli heikkoa</li> <li>Kukaan mentoreista ei vastannut kysymykseen omasta ammatillisen kasvustaan mentoroimtiprosessin aikana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suurin osa mentoreista ja aktoreista ajatteli työelämän oppimisympäristön sekä mentoroiminnin yhteenkuuluvuuden sekoittavan nämä kaksi toimintamallia niin, että toisen merkitys väheni</li> </ul>
Mentorin tuen tarpeet opiskelijamentoroiminnin aikana		<ul style="list-style-type: none"> <li>Mitä mentoroimti oikeastaan tarkoitti?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informaation kulun parantaminen</li> <li>Kaksikielisyyden huomioiminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aktori ei joissakin tapauksissa ollut suuntautunut opintojensa aikana kirkolliseen työhön, motivoatio laski mentorin tarvetta</li> </ul>
Mitä opiskelijamentoroimti olisi voinut saavuttaa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opiskelijamentoroiminnin edistää ammatillista kasvua silloinkin, kun aktori ajattelee oman ammatillisen kasvunsa pysähtyneen</li> <li>Aktori olisi voinut olla aktiivisempi mentoroimiprosessin osapuoli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opiskelijamentoroimille oli tarvetta, mutta käytännön järjestelyjen toimimattomuus opintojen vähäinen omatoimisuuden aloittisuus ja aktorien henkilökohtaiset syyt aiheuttivat tyytymättömyyttä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opiskelijamentoroiminnin ei koettu olevan vaikutuskanava omaan työhön, sillä voisi olla kuitenkin merkitystä hyvin laajassakin perspektiivissä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Työelämäohjauksen ja mentoroiminnin käynnön toimimisen ero olisi pitänyt tehdä selvemmäksi</li> </ul>

KIRKPATRICKIN MALLI (1998)