



JORI LESKELÄ

Mentorointi aikuisopiskelijan ammattillisen kehittymisen tukena



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna.
17. päivänä kesäkuuta 2005 klo 12.

English abstract

Acta Universitatis Tampereensis 1090

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 1090
ISBN 951-44-6330-7
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2005

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 448
ISBN 951-44-6331-5
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

ESIPUHE

Työn ohessa ammattikorkeakouluinsinööriksi opiskelevat aikuisopiskelijat ovat usein siinä elämänvaiheessa, jossa he pohtivat uratulevaisuuttaan ja sitä, mitkä ovat heidän realistiset mahdollisuutensa suhteessa unelmiin. Koulutuksen ansios- ta sekä osaaminen että tutkinto ja niiden myötä uramahdollisuudet nousevat uu- delle tasolle. Harvalla aikuisopiskelijalla on ollut mahdollisuus keskustella noista asioista avoimesti kahden kesken jonkun kokeneen henkilön kanssa. Puolison kanssa käydyt keskustelut omasta uratulevaisuudesta eivät ole poistaneet tarvetta pohtia asioita jonkun ulkopuolisen luotettavan, asiasta kiinnostuneen henkilön kanssa. Työpaikallaan aikuisopiskelijat eivät yleensä ole jakaneet pohdiskelujaan kenenkään kanssa. Moni aikuisopiskelija ei ole paljastanut työpaikallaan edes olevansa jatko-opiskelija, koska jo pelkkä jatko-opiskelijaksi paljastuminen saat- taisi aiheuttaa ihmetteleviä, joskus jopa kateellisia reaktioita.

Edellä kuvattu tarve oli yksi niistä kolmesta perusteesta, joiden vuoksi ai- kuisopiskelijoille tarjottiin mahdollisuus sisällyttää osaksi AMK-tutkinto- opintojaan ammatillista kasvua tavoitteleva ”henkilökohtainen mentorointioh- jelma” -opintopaketti. Henkilökohtaisen keskustelukumppanin, mentorin, kanssa halukkaat saattoivat keskustella luottamuksellisesti omasta urasta, työstä, itsensä kehittämistä ja/tai muista itseä kiinnostavista asioista.

Toinen peruste mentoroinnin tarjoamiseen AMK-tutkintoa tavoitteleville ai- kuisopiskelijoille oli se, että mentoroinnin on uskottu olevan tehokas keino siir- tää ”hiljaista tietoa” esimerkiksi eläkeikää lähestyviltä kokeneilta työntekijöiltä nuoremmille. Lähimmän kymmenen vuoden aikana työelämästä siirtyy eläkkeel- le suuri määrä ihmisiä. Heidän mukanaan organisaatioista saattaa kadota arvo- kasta kokemuksesta tietoa, juuri hiljaista tietoa, jota ei voi pelkästään kirjoista tai koulussa oppia. Katsottiin, että oli hyödyllistä – ja koulutusohjelmalla suo- rastaan yhteiskunnallinen velvollisuus – lisätä aikuisopiskelijoiden ymmärrystä mentoroinnista ja sen hyödyistä sekä yksilöille että organisaatioille. Koulutusoh- jelma pyrki näin palvelemaan myös yritys-elämän henkilöstökoulutusta ja elin- ikäistä oppimista.

Kolmas peruste mentoroinnin käynnistämiseksi oli kiinnostus tarkastella mentoroinnin soveltuvuutta AMK-tutkintoa tavoittelevien aikuisopiskelijoiden ammatillisen kasvun edistämiseksi. Koulutusohjelmassa haluttiin laajentaa ai- kuiskoulutuksen oppimisympäristövaihtoehtoja ja mentoroinnissa katsottiin ole- van selvää potentiaalia. Lisäksi koulutusohjelmassa oli kokeneita aikuisopettajia, joilla oli innostusta lähteä mentoreiksi. Tämä alensi selvästi mentoroinnin aloit- tamiskynnystä.

Esitän erityiset kiitokseni professori Pekka Ruohotielle. Häneltä olen aina tarvitessani saanut palautetta, teräviä näkemyksiä ja suuntaviivoja. Tutkijakollega Sirkka Oksasen kanssa käydyt keskustelut ovat olleet hyödyllisiä. Tietopalvelusihteri Sisko Leiniäinen on ollut suurena apuna kirjallisuuden hankinnassa. Haluan kiittää myös kaikkia tutkimukseen osallistuneita aktoreita ja mentoreita avoimuudesta ja positiivisesta suhtautumisesta haastatteluihin. Ilman oman perheen antamaa tukea ja joustavuutta tämä työ olisi tuskin koskaan valmistunut.

Äitini muistolle. Hän valmistautui olemaan läsnä väitöstilaisuudessa. Hänelle läsnäoloa ei kuitenkaan suotu.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli laajentaa ymmärrystä mentoroinnista aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tavoitteena oli kuvata, analysoida ja tulkita aikuisopiskelijoiden mentorointiprosessia ja sen tuloksia.

Tutkimus oli laadullinen, fenomenografinen tapaustutkimus. Tutkimuksen kohteena oli Hämeen ammattikorkeakoulun tuotantotalouden koulutusohjelmassa Valkeakoskella vuosina 2002–2003 toteutettu aikuisopiskelijoiden mentorointiprosessi. Siihen osallistui 21 insinööriksi ja kaksi tradenomiksi työn ohessa opiskelevaa sekä kaksi avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijaa. Mentoreina toimi seitsemän kokenutta aikuiskouluttajaopettajaa.

Tutkimus keskittyi kolmeen tutkimusongelmaan, joissa tarkasteltiin sekä mentoroinnin tuloksia, ohjausta että vuorovaikutussuhdetta: Millainen merkitys mentoroinnilla oli aktoreille ammatillisen kehittymisen näkökulmasta? Millaiset orientaatioerustat aktoreilla ja mentoreilla oli? Millaisiksi mentori–aktoriparien vuorovaikutussuhteet muodostuivat?

Keskeisimmän tutkimusaineiston muodostivat aktoreiden (N=25) ja mentoreiden (N=7) nauhoitetut haastattelut. Sen lisäksi tutkimusaineisto sisälsi aktoreiden kirjallisia dokumentteja (esittely-, välipohdinta- ja väliseminaaridokumentit sekä loppuraportit) sekä väli- ja loppuseminaarien yhteydessä nauhoitettuja tai ylöskirjattuja lausuntoja.

Tutkimuksen päätulokset rakentuivat kuvauskategorioiksi, jotka ilmensivät mentoroinnin erilaatuisia ulottuvuuksia liittyen mentoroinnin tuloksiin, osapuolten orientaatioihin, mentoroinnin ohjaukseen ja vuorovaikutussuhteeseen. Viiden pääkategorian alle muodostui 14 alakategoriaa ja niihin yhteensä 91 käsitekuvasta.

Tutkimus osoitti, että mentorointi edisti laaja-alaisesti aikuisopiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Mentorointi tuotti merkittäviä vaikutuksia aktoreille muun muassa heidän käsitystensä uudistumiseen, voimaantumiseen ja urakehitykseen. Aktoreiden ammatillinen kehittyminen ei rajoittunut vain aktoreiden itsensä tavoitteeksi asettamiin kehittymisalueisiin. Kehittymisalueen pääpainopiste ja koko tavoiteorientaatio saattoivat muuttua merkittävästi alkuperäisestä.

Mentorin ja aktorin toiminnan ja vuorovaikutussuhteen tyypillisyyksien, moninaisuuden ja erojen kuvaamiseen käytettiin yhteensä kymmentä dimensiota (ala- ja lisäkategoriaa). Tutkimus osoitti, että aktoreiden itsesäätelystä ja tavoiteorientaatiosta sekä niissä toimintastrategioissa, joilla mentorit osallistuivat mentorointiin, oli merkittäviä eroja. Myös aktoreiden ja mentoreiden rooleissa, aktoreiden avoimuudessa ja eri mentorointisuhteiden emotionaalisessa välimat-

kassa oli suuria eroja. Lisäksi joillakin mentoreilla oli hyvin erilaisia rooleja eri aktoreiden kanssa toimiessaan.

Tutkimus osoitti, että osalla aktoreista ei ollut taitoa, halua tai uskallusta ohjata keskusteluja tai mentorin toimintaa toivomaansa suuntaan. Niissä tapauksissa, joissa aktori oli passiivinen, myöskään mentorilla ei ollut keinoja ohjata keskusteluja tai aktorin ajattelua haluamaansa suuntaan.

Tutkimus osoitti myös, että vaikka aktoreiden sitoutumisessa nykyiseen organisaatioon tapahtui suuria muutoksia (lisääntyi tai vähentyi) mentoroinnin seurauksena, aktoreiden sitoutuminen ja voimaantuminen sinänsä eivät olleet sidoksissa keskenään. Tutkimus nosti esille voimaantumiskäsitteen jaottelun positiiviseen ja uhmakkaaseen, joiden avulla voitiin paremmin kuvata sitoutumisen ja voimaantumisen välistä yhteyttä.

Mentorointiin osallistuminen vaikutti moniin aktoreihin niin, että he aikoivat tulevaisuudessa etsiä itselleen uusia mentoreita – ja innokkaimmat ehdivät jo toimia itse mentoreina tutkimuksen aikana.

Avainsanat: mentorointi, aikuisopiskelu, oppiminen, ammatillinen kehitys, urakehitys, vuorovaikutus, dialogi, ammattikorkeakoulu, kvalitatiivinen tutkimus.

ABSTRACT

The purpose of the study was to increase the understanding of mentoring as a method of professional and career development with adult students. The aim was to describe, analyse and interpret the mentoring relationship and the results of the mentoring process.

Mentoring was carried out in the Industrial Management and Engineering Study Programme at Häme Polytechnic University of Applied Sciences during years 2002–2003. The study involved 25 adult students as mentees and seven teachers as mentors. Most (21) of the students were studying for a BSc degree, two for a BBA degree and two students were enrolled on the courses of the open university of Häme Polytechnic.

The study was conducted to find answers to the following questions: what kind of professional and career development took place among the mentees, what were the orientations the mentees and mentors had like, and what kinds of mentee–mentor relationships were formed.

The study was conducted as a qualitative case study. The approach of the study was phenomenographical. The data consisted of interviews of the mentees (N=25) and the mentors (N=7) and documents written by the mentees.

The empirical results of the study are divided into categories which represent different dimensions of professional and career development, the orientations of the mentees and mentors, as well as the mentoring relationship. The categories provide a summarized picture of the research problems.

The findings showed that mentoring greatly developed the professional growth of adult students. Mentoring also developed the careers and career planning of adult students. The benefits of the mentoring for the mentees was not only limited to the areas the mentees originally had listed as objectives. The objectives and the focus were liable to be changed during the mentoring process.

The findings showed that there were substantial differences in the self-directiveness, goal-orientation, openness and roles of the mentees as well as the strategies and the roles of the mentors. Some of the mentees did not have the skills, courage or will to guide the mentoring dialogue or the actions of the mentor towards the decided direction.

The findings showed that mentoring caused changes in mentee–organization commitment. The commitment of quite many mentees either became stronger or weaker. The change in commitment was caused by the empowering process of the mentee during the mentoring. It seemed that because the empowerment both increased and reduced the commitment to the organization the empowerment concept had to be divided into two concepts. Positive empowerment increased a

mentee's commitment to his or her organization where as the defiant empowerment reduced the commitment.

Keywords: mentors, adult learning, professional development, career development, dialogue, career counselling, qualitative research.

SISÄLLYS

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
1 JOHDANTO	15
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	15
1.2 Tutkimuksen rajaus, tutkimustehtävä ja -ongelmat	16
2 MENTOROINTI JA SEN TEHTÄVÄT	21
2.1 Mitä mentorointi on?.....	21
2.2 Mentorointi aiempien tutkimusten valossa	29
2.2.1 Aktorin ja organisaation saamia hyötyjä	30
2.2.2 Mentorin saamia hyötyjä ja haittoja	31
2.2.3 Mentoriksi ryhtymiseen vaikuttavia tekijöitä.....	32
2.2.4 Vuorovaikutussuhde ja mentorointimuodot	34
2.2.5 Mentorin kokemus ja asema.....	37
2.2.6 Mentoroinnin aloittamista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä	38
2.2.7 Mentorointi sukupuolen ja rodun näkökulmasta	39
2.2.8 Vertais- ja ryhmämentorointi	40
2.2.9 Organisaatorajat ylittävä mentorointi.....	41
2.2.10 Persoonallisuuserot tutkimustulosten osaselittäjinä	41
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
3.1 Tutkimusmetodologiset ratkaisut.....	42
3.2 Tutkimuksen kohde.....	49
3.3 Tutkimusprosessin kulku	58
3.4 Tutkimusaineiston käsittely	60

4 MENTOROINTI AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN TUkena	61
4.1 Ammatillinen kasvu elinikäisenä vuorovaikutusprosessina	62
4.2 Oppiminen ja uudistava ammatillinen kasvu	66
4.2.1 Merkityksen rakentaminen	67
4.2.2 Käyttöteoria	69
4.2.3 Reflektointi	72
4.2.4 Uudistava oppiminen	75
4.2.5 Ammatillisen kasvun malli	79
4.2.6 Oppimistulosten nelikenttä	83
4.2.7 Oppimisen ja uudistumisen esteitä	84
4.3 Minäkäsitys, identiteetti, itsetunto ja voimaantuminen	85
4.3.1 Minäkäsitys ja identiteetti	86
4.3.2 Itsetunto	88
4.3.3 Voimaantuminen	90
4.4 Aktoreiden uudistavan ammatillisen kasvun kuvauskategoriat mentoroinnissa	92
4.4.1 Käsitusten uudistuminen	94
4.4.2 Aktorin voimaantuminen	99
4.4.3 Aktorin eheytyminen	105
4.5 Työura ja urakehitys	112
4.5.1 Työuran luonne muuttuu	112
4.5.2 Työura käsitteenä	113
4.5.3 Urapätevyyden ylläpito	116
4.5.4 Joustava ja monimuotoinen ura	116
4.5.5 Uran hallinta	117
4.5.6 Urapohdinta	119
4.5.7 Urakriisi	121
4.5.8 Vuorovaikutus urakehityksessä	121
4.6 Aktoreiden työuran kuvauskategoriat mentoroinnissa	123
4.6.1 Uraan liittyvät tulevaisuudensuunnitelmat	124
4.6.2 Uran edistäminen	130
4.6.3 Uralla etenemisen potentiaalinen kasvu	131
4.6.4 Sidoksen muuttuminen nykyiseen työnantajaan	133
 5 AKTOREIDEN JA MENTOREIDEN ORIENTAATIOPERUSTAT	 137

5.1 Itsesäätely ja tavoiteorientaatio.....	137
5.1.1 Itseohjautuva oppiminen	138
5.1.2 Itsesäätelyn osa-alueet, itsesäätelyvalmiudet ja tavoiteorientaatio	141
5.1.3 Itsesäätelymallit.....	145
5.2 Aktoreiden itsesäätelyn ja tavoiteorientaation kuvauskategoriat mentoroinnissa	149
5.2.1 Aktorin tavoiteorientaatio ja mentoroinnin teemat.....	152
5.2.2 Aktorin aktiivisuus toimijana mentoroinnin hyödyntämisessä	161
5.3 Ammatillisen kehittymisen ohjaus.....	167
5.3.1 Mentorointiin liittyvän ohjauksen tarkastelun lähtökohdat.....	167
5.3.2 Ohjausteoria ja ohjauksen tehtävä.....	169
5.3.3 Ohjaajan toiminta ja ohjausstrategiat	170
5.3.4 Ohjaajien lähtökohdat.....	175
5.4 Mentoreiden toimintastrategioiden kuvauskategoriat mentoroinnissa	176
5.4.1 Mentoreiden käyttämät ohjausstrategiat.....	177
5.4.2 Mentoreiden reflektiivisyys omassa toiminnassaan	182
6 VUOROVAIKUTUSSUHTEEN MUOTOUTUMINEN	187
6.1 Kehittävä vuorovaikutussuhde.....	187
6.1.1 Vuorovaikutuksen merkitys yksilön kehittymiselle	187
6.1.2 Dialogi	188
6.1.3 Emotionaalisuus dialogissa	192
6.1.4 Roolit	193
6.2 Vuorovaikutussuhteen muotoutumisen kuvauskategoriat mentoroinnissa	199
6.2.1 Aktori vuorovaikutussuhteessa.....	201
6.2.2 Mentorin roolit vuorovaikutussuhteessa.....	209
6.2.3 Emotionaalinen välimatka	225
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	236
8 POHDINTOJA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	242
8.1 Yleistä	242
8.2 Yhteenveto tutkimustuloksista.....	242
8.3 Tutkimustulosten ristiintarkastelua.....	245

8.4 Tutkimustulosten vertailua teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin.....	250
8.5 Merkittävimmät tutkimuslöydökset.....	257
8.6 Jatkotutkimusaiheita	257
8.7 Loppusanat.....	258
LÄHTEET	259
LIITTEET	284

Erikoismerkintöjen selityksiä

Lausumien lainauksissa käytetyn merkinnän selitys:

<mentori>

Hakasulkeissa esiintyvät sanat on vaihdettu erisnimistä yleisnimiksi. Esimerkiksi jos aktori on haastattelussa sanonut ”... siinä Matti kyllä osasi...”, tekstissä kommentti on esitetty muodossa ”... siinä <mentori> kyllä osasi...”

Muut erikoismerkinnät on esitetty liitteellä 6.

1 JOHDANTO

Tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen lähtökohtia ja esitetään tutkimuksen rajaukset, tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat. Luvun lopussa kuvataan lyhyesti tämän raportin rakenne.

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Mentoroinnin tutkimus Suomessa on varsin ajankohtainen aihe. Mentorointi on nopeasti yleistymässä. Syynä tähän on erityisesti se, että lähimmän kymmenen vuoden aikana työelämästä on siirtymässä eläkkeelle suuri määrä ihmisiä. Heidän mukanaan organisaatioista saattaa kadota arvokasta kokemuseräistä tietoa, ns. hiljaista tietoa, jota ei voi pelkästään kirjoista tai koulussa oppia. Yritykset ovat aktivoituneet tämän tosiasian edessä. Myös oppilaitosten aktiivisuus hyödyntää mentoroinnin mahdollisuuksia on lisääntynyt viime vuosina. Mentorointia opetetaan muutamissa korkeakouluissa ja opiskelijoihin kohdistettuja mentorointiohjelmaa on toteutettu useissa yliopistoissa (Niinikoski 2000). Monet mentorointiohjelmat ovat opiskelijajärjestöjen organisoimaa tutkintoon johtavan opiskelun rinnalla tapahtuvaa toimintaa, jossa kokenut työelämän edustaja toimii opiskelijan mentorina. Vaikka mentorointi on Suomessa selvästi lisääntymässä, akateemista tutkimusta mentoroinnista on Suomessa ja muissa Pohjoismaissa toistaiseksi tehty varsin vähän.

Mentorointi yleistyi USA:ssa 1970-luvulla, jolloin sitä ryhdyttiin myös tutkimaan. Tuolloin tutkimukset jo osoittivat, että mentoroinnin avulla voidaan nopeuttaa nuorten, kehityskelpoisten johtajien ura- ja palkkakehitystä sekä lisätä heidän työtyytyväisyyttään (Nakari et al. 1996). Roche (1979) ja Kanter (1977, 133–134) ovat osoittaneet, että menestyneillä johtajilla on ollut uransa aikana yksi tai useampi merkittävä ohjaussuhde tai puolestapuhuja (ks. myös Levinson et al. 1978).

USA:ssa mentorointi lisääntyi merkittävästi vielä 1980-luvulla. Se on edelleen organisaatioiden kasvavan kiinnostuksen kohteena. Esimerkiksi Fortune-lehden arvioimasta ”100 parhaasta amerikkalaisesta yrityksestä” 60 toteuttaa mentorointiohjelmaa (Nielson et al. 2001). Cambridgen yliopiston väitöskirjarekisteri, johon on koottu aineistoa USA:sta, Kanadasta ja Euroopasta (yli 1,5 miljoonaa väitöskirjaa ja pro gradua – pääosa väitöskirjoja), sisältää yli 1000 sellaista tutkimusta, joissa käsitellään mentorointia jossakin muodossa. Tosin tulee huomata, että suurin osa näistä mentorointitutkimuksista kohdistuu aihepiireihin,

joilla on vain vähän tekemistä tutkimuksen kohteena olevan mentoroinnin kanssa. Suuri osa mentorointitutkimuksia liittyy sosiaaliseen tai yhteiskunnalliseen mentorointiin (esimerkiksi ongelmanuorten mentorointi, uskonnollisten yhdistysten sisäinen mentorointi, rodullisten vähemmistöjen mentorointi, nuorten vanhempien mentorointi jne.).

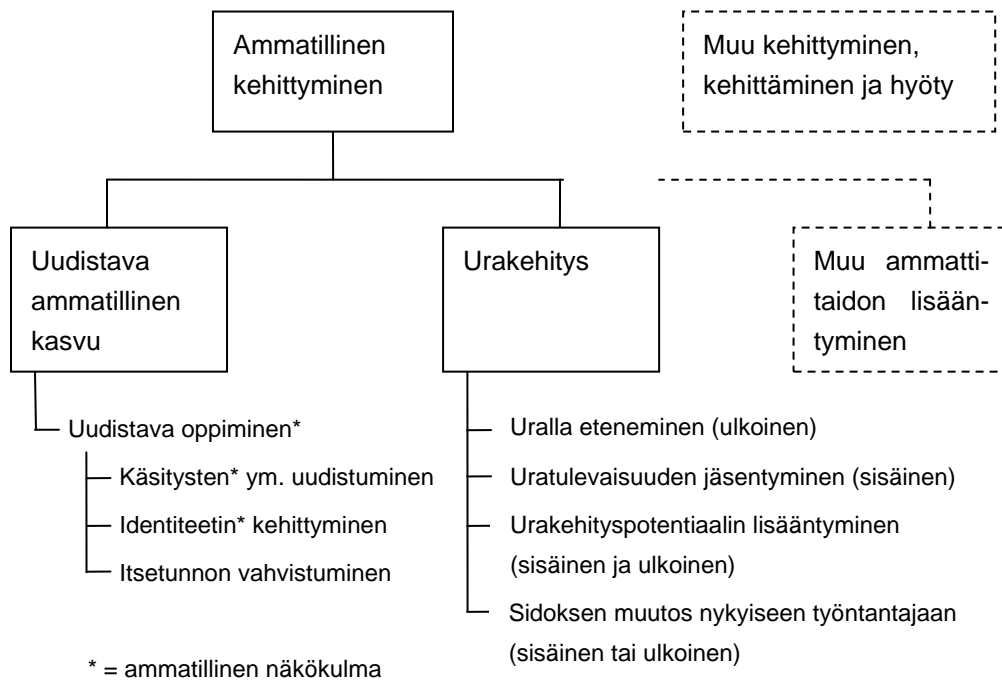
Tieteellisissä julkaisuissa on runsaasti mentorointitutkimuksia käsitteleviä artikkeleita, mutta vain hyvin pieni osa niistä käsittelee aktorin ja mentorin välistä vuorovaikutussuhdetta. Esimerkiksi Russell ja Adams (1997, 10) korostavat, että olisi erityisen arvokasta saada aikaan kuvaus mentorin ja aktorin käyttäytymisestä toisalta tapauksissa, jotka ovat johtaneet tehokkaihin tuloksiin, ja toisalta tapauksissa, jotka eivät ole tuottaneet tulosta. Myös organisaatorajat ylittävää mentorointia on tutkittu melko vähän. Organisaatorajat ylittävä mentorointi tarkoittaa asetelmaa, jossa mentori ja aktori eivät työskentele samassa organisaatiossa. Tätä mentorointimuotoa edustavat esimerkiksi oppilaitosten tai niiden opiskelijajärjestöjen organisoimat opiskelijoihin kohdistuvat mentoroinnit. Eby (1997) esittää, että organisaatorajat ylittävistä mentoroinnista aktori voi saada merkittäviä hyötyjä muun muassa informaation saamisena sekä työhön ja uraan liittyvänä ohjauksena. Vaikka Ragins (1997) pitää ulkopuolisen mentorin saamista monille henkilöille käytännössä vaikeana tehtävänä, hän pitää kuitenkin tällaista mentorointia hyödyllisenä. Eby (1997) uskoo erityisesti tällaisen mentoroinnin lisääntyvän tulevaisuudessa.

1.2 Tutkimuksen rajaus, tutkimustehtävä ja -ongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on laajentaa ymmärrystä mentoroinnista ammatillisen kehittymisen tukena. Tutkimuksen tavoitteena on analysoida ja kuvata aikuisopiskelijoiden mentorointiprosessia; sekä sen tuloksia, siihen liittyviä osallistujien orientaatioita, sen ohjausta että vuorovaikutussuhdetta. Tutkimuksen kohteena on Hämeen ammattikorkeakoulun tuotantotalouden koulutusohjelmassa vuosina 2002–2003 toteutettu aikuisopiskelijoihin kohdistettu mentorointi.

Tutkittavana ydinilmiönä on ammatillinen kehittyminen ja se prosessi, jolla tätä kehittymistä tapahtuu. Käsitteellisesti tässä tutkimuksessa ammatillinen kehittyminen on yläkäsite, joka jakautuu kahteen osaan, uudistavaan ammatilliseen kasvuun ja urakehitykseen (ks. kuvio 1).

Urakehitystä tarkastellaan laajasti. Tarkastelu koskettaa konkreettisen uralla etenemisen lisäksi uratulevaisuuteen liittyvien suunnitelmien jäsentymistä, uralla etenemisen potentiaalin lisääntymistä ja sitoutumisen muutosta nykyiseen työnantajaan.



Kuvio 1. Ammatillisen kehittymisen määrittely ja tutkimuksen rajaus.

Ruohotien (2000b, 9) mukaan ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi. Ammatillista kasvua voidaan tarkastella sekä ilmiönä, prosessina ja sen ohjauksena että tuloksena. Tässä tutkimuksessa ammatillista kasvua tarkastellaan kaikista mainituista näkökulmista.

”Kasvu” sanana viittaa erityisesti oppimiseen. Tässä tutkimuksessa ammatillista kasvua tarkastellaan erityisesti uudistavan oppimisen näkökulmasta. Uudistavassa oppimisessä korostuvat käsitysten, asenteiden, uskomusten, suhtautumisen ja käyttäytymisen uudistuminen sekä identiteetin ja itsetunnon vahvistuminen. Tämän painotuksen korostamiseksi tässä tutkimuksessa käytetään termiä *uudistava ammatillinen kasvu* (ks. kuvio 1).

Tutkimuksessa tarkastellaan uudistavaa ammatillista kasvua ja urakehitystä yksilön kannalta (vs. organisaation tai yhteiskunnan kannalta). Myös kehittymisprosessi on tutkimuksen kohteena. Tutkittavana kehittymismenetelmänä on yksi kahdenkeskisen dialogin avulla kehittymisen ja kehittämisen menetelmä – mentorointi. Tavoitteena ei ole arvioida eikä selittää, vaan lisätä ymmärrystä tarkasteltavana olevaan ilmiöön ja kuvata sitä.

Tutkimuksessa keskitytään mentoreiden ja aktoreiden kuvaamiin merkityksiin mentoroinnin vaikutuksista erityisesti aktoreihin sekä aktoreiden ja mento-

reiden antamiin merkityksiin mentoroinnin ohjauksesta ja vuorovaikutussuhteesta.

Tässä tutkimuksessa ammatillista kasvua tarkastellaan erityisesti oppimisprosessina ja yksilön yleisten työelämävalmiuksien sekä emotionaalisen älykkyyden kehittymisenä, ei niinkään erityisten ammattispesifisten taitojen kehittymisenä tai tietyn ammatin hallintaan tai pätevyyteen tähtäävänä toimintana.

Laakkonen (2004, 17–18) jakaa ammatillisen kasvun tarkastelun viiteen näkökulmaan: sosiologiseen, psykologiseen, filosofishistorialliseen, kulttuuriseen ja hallinnollispoliittiseen. Näistä kolme ensimmäistä näkökulmaa on esillä tässä tutkimuksessa. Keskeisimmäksi nousee psykologinen näkökulma. Laakkosen (2004) mukaan sosiologinen näkökulma tarkastelee ammatillisen roolin ja ammattiaseman omaksumista ja identifioitumista sosiaalisiin hierarkioihin. Psykologinen näkökulma tarkastelee kognitiivisten ja toiminnallisten skeemojen kehittymistä sekä sisäisten odotusten ja tarpeiden suhteuttamista ulkoisiin vaatimuksiin. Filosofishistoriallista näkökulmasta tarkastelun kohteena on persoonaksi muovautuminen ja kansalaiseksi kasvu ja yksilötasolla valitsemisen prosessi.

Ammatillista kasvua tarkastellaan tässä tutkimuksessa myös laajemmasta, so. ammattikasvatuksen, näkökulmasta. Ammatillinen kasvu on todettu edellä yksilön oppimisprosessiksi. Ammattikasvatus sisältää myös kasvattajan näkökulman, joka nousee esiin erityisesti tarkasteltaessa ammatillisen kasvun ohjaajien, mentoreiden, toimintaa. Ammattikasvatusta voidaan tarkastella edellisessä kappaleessa esitetystä viidestä näkökulmasta (Heikkinen 1995, 38–41; Laakkonen 2004, 17–18). Tässä tutkimuksessa ammattikasvatusta lähestytään psykologisesta näkökulmasta, jolloin huomio kiinnittyy erityisesti kehitymis- ja muuntumisprosessia edistävään toimintaan. Hallinnollispoliittinen näkökulma on ollut perustana tutkimuksen kohteena olevaa toimintaa käynnistettäessä.

Olisi ollut mielenkiintoista tutkia myös sitä, millä tavalla aktorit ovat uudistuneet heidän *esimiestensä*, *kollegojensa* ja mahdollisten *alaistensa* mielestä. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista. Esimerkiksi aktoreiden esimiehiltä olisi kyllä voitu kysyä, mikä oli muuttunut aktoreiden osaamisessa, ajattelussa, suhtautumisessa, asenteissa, käyttäytymisessä ja urakehityksessä, mutta esimiehet eivät olisi pystyneet erottelemaan, mikä oli nimenomaan *mentoroinnin* vaikutusta ja mikä mahdollisesti muun opiskelun vaikutusta. Tämän erottelun pystyisivät tekemään vain aktorit itse ja jossakin määrin myös heidän oma mentorinsa. Tässä tapauksessa oli siis tukeuduttava siihen, mitä aktorit itse kertoivat tai kirjoittivat. Mentoreiden näkemyksiä voidaan käyttää hyväksi kahdella tavalla tarkasteltaessa mentoroinnin merkitystä aktoreiden kannalta:

- Voidaan tarkistaa aktoreiden omaa tulkintaa vertaamalla aktoreiden ja heidän oman mentorinsa näkemyksiä samasta aiheesta.
- Voidaan joissakin tapauksissa tukeutua mentoreiden näkemyksiin, jos aktorin haastattelusta tai dokumenteista ei löydy viittausta analysoitavaan aiheeseen.

Edellä on mainittu, että myös kehitymisprosessi on tutkimuksen kohteena. Tutkimuksessa tarkastellaan niitä mekanismeja ja tekijöitä, jotka vaikuttavat amma-

tillisen kehittymisen syntymiseen. Tällöin tarkastelussa nousee vahvasti esiin sekä aktorin itsesäätely, kehittymisen (ulkoinen) ohjaus että aktorin ja mentorin välinen vuorovaikutussuhde.

Tutkimuksessa haetaan vastauksia seuraavaan kolmeen tutkimusongelmaan:

1. Millaista ammatillista kehittymistä aktoreissa tapahtui?
2. Millaiset orientaatioperustat aktoreilla ja mentoreilla oli?
3. Millaisiksi mentori–aktoriparien vuorovaikutussuhteet muodostuivat?

Ensimmäinen tutkimusongelma liittyy mentoroinnin tuloksiin, joita tarkastellaan erityisesti ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimusongelmasta muodostuu kaksi keskeistä tutkimuskysymystä:

- Millaista *uudistavaa ammatillista kasvua* aktoreissa tapahtui?
- Millainen vaikutus mentoroinnilla oli aktoreiden *urakehitykseen*?

Tutkimuksen lähtökohtaoletuksena on, että vaikka mentorointi on vain pieni osatekijä aikuisopiskelijan ammatillisessa kehittämisessä, se on kuitenkin niin merkittävä, että sen vaikutus voidaan saada erikseen näkyviin.

Toisesta tutkimusongelmasta nousee kaksi keskeistä tutkimuskysymystä:

- Millaisella *tavoiteorientaatiolla ja itsesäätelyllä* aktorit osallistuivat mentorointiin?
- Millaisella *toimintastrategialla* mentorit osallistuivat mentorointiin?

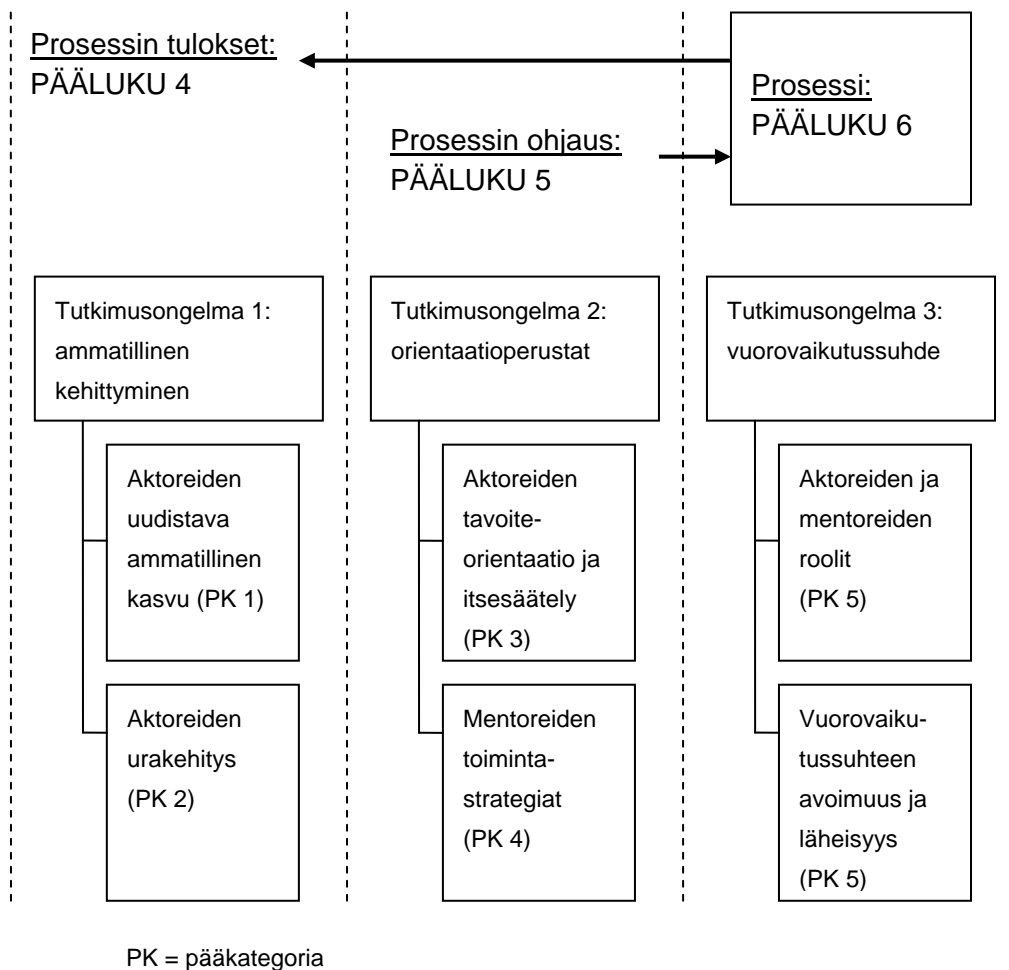
Kolmas tutkimusongelma voidaan esittää kahden keskeisen tutkimuskysymyksen avulla:

- Millaisia *rooleja* esiintyi vuorovaikutussuhteissa?
- Miten *avoimiksi ja läheisiksi* vuorovaikutussuhteet muodostuivat?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia erityisesti selvittämällä aktoreiden ja mentoreiden omia käsityksiä ja heidän antamiaan merkityksiä.

Tutkimuksen ydin tässä raportissa koostuu kolmesta pääluvusta (luvut 4–6). Päälukujen sisältöjä kuvataan kuviossa 2. Pääluku keskittyy käsittelemään vastausta yhteen edellä esitettyyn tutkimusongelmaan. Kukin pääluku sisältää yhden tai kaksi tutkimustulosten pääkategoriaa, joita on yhteensä viisi (ks. kuvio 2). Kussakin pääluvussa esitetään pääkategoriajaottelun mukaisesti ensin teoreettinen viitekehys ja sitten tutkimustulokset.

Tutkimusongelmien ja päälukujen sisällön *esitysjärjestyksen* valinta perustuu siihen, että tässä tutkimuksessa ydinteorian muodostaa uudistava oppiminen, joka keskeisesti sisältyy uudistavaan ammatilliseen kasvuun. Ensin käsitellään ydinteoriaa ja vasta sen jälkeen ydinteoriaan liittyviä teorioita, jotka ovat oppimisen ja kehittymisen ohjaus (ulkoinen ja sisäinen) sekä kehittävä vuorovaikutussuhde. Täten tutkimusongelmien ja päälukujen sisältöjen esittämisjärjestys perustuu ensisijaisesti tutkimuksen *teorioiden* (ei tutkimustulosten) esittämisen loogiseen järjestykseen.



Kuvio 2. Tutkimusongelmat, keskeiset tutkimuskysymykset, tutkimuksen pääluvut ja tutkimustulosten pääkategoriat.

Luvussa 2 tarkastellaan mentorointia määrittelyjen ja aiempien tutkimusten valossa. Luvussa 3 kuvataan tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja esitellään tutkimuksen kohde. Luvussa 7 arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta, ja luku 8 sisältää tutkimustulosten yhteenvedon, ristiintarkastelun, johtopäätöksiä, pohdintoja ja keskustelunaiheita.

Myöhemmässä tekstissä käytetään mentorointiin liittyen sanoja ”prosessi” ja ”vuorovaikutussuhde”. Mentorointiprosessi on käsitteenä toisaalta laajempi kuin mentoroinnin vuorovaikutussuhde, ja toisaalta kyse on eri tason käsitteistä. Mentorointiprosessi sisältää jonkin verran vuorovaikutussuhteen ulkopuolista toimintaa. Vuorovaikutussuhde käsittää mentorointidialogin sekä mentorin ja aktorin välisen henkisen keskusteluyhteyden.

2 MENTOROINTI JA SEN TEHTÄVÄT

Nopeasti muuttuvassa työelämässä tarvitaan kehittymismenetelmiä, jotka ovat saatavilla juuri silloin, kun olosuhteet niitä vaativat. Nopeasti reagoivana ja reaaliaikaisena kehittymisen muotona mentorointi sopii tarkoitukseen erittäin hyvin – ja erityisesti silloin kun organisaatiossa on samanaikaisesti menossa perinteisempiä koulutus- ja kehittämissuunnitelmia (Ruohotie 2000b, 222). Kelly et al. (1995) toteavat, että itsensä kehittäminen on tuskin menestyksekkästä ilman muiden tukea. Mentoroinnissa yksilöllä on käytettävissään henkilö, joka voi antaa palautetta, esittää pohtimisen arvoisia kysymyksiä, jakaa kokemuksia, keskustella, haastaa, nostaa esiin eriäviä mielipiteitä ja uusia näkökulmia ja auttaa näin yksilöä kehittymään.

2.1 Mitä mentorointi on?

Tässä luvussa mentorointia tarkastellaan määritelmän, keskeisen sisällön kuvaamisen ja lähikäsitteisiin vertaamisen (jota käsitellään lisää luvussa 5.3) avulla. Luvun lopussa esitetään, mitä mentoroinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa.

Mentoroinnin synty liitetään usein kreikkalaiseen mytologiaan. Homeroksen kirjoittamassa tarinassa kuningas Odysseus pyysi ennen Troijan sotaan lähtöä ystävänsä Mentoria toimimaan poikansa Telemakhoksen opettajana, neuvojana ja ystävänä. (Mm. Johnson 1989, 119; Cochran–Smith & Paris 1995, 181.)

Mentorointi- ja mentori-termin käyttö vaihtelee eri kulttuureissa ja maissa huomattavasti. Yhdysvalloissa mentorointi-termiä käytetään hyvin monentyyppisestä toiminnasta verrattuna esimerkiksi Isoon-Britanniaan (ks. Lyons et al. 1990, 228; Earwaker 1992, 110–111; Parsloe 1992). Jacobin (1991, 506–508; ks. myös Lyons et al. 1990) mukaan mentori-käsitteelle ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä perusmääritelmää. Mentorointia käsittelevässä kirjallisuudessa mentori-käsitteen määrittelyssä näyttää esiintyvän osittain jopa vastakkaisia näkemyksiä. Kun toiset toteavat mentorin olevan opettaja, neuvoja ja valmentaja (mm. Johnson 1989, 120), toiset ovat sitä mieltä, että mentorointi ei ole opettamista eikä valmentamista tai että mentori- ja valmentaja-käsitteen välillä on selvä ero (ks. Levinson et al. 1978; Parsloe 1992; Bell 1996; Nakari et al. 1996; Juusela et al. 2000). Jacobin (1991, 506) mukaan mentorointi-käsitteellä näyttää

olevan eri merkitys kehityspsykologeille, liike-elämässä toimiville ja akateemisessa ympäristössä toimiville.

Lindgren (2000) on selvittänyt Ruotsissa vuonna 1995 akateemisessa ympäristössä tehtyjä mentorointiohjelmia. Hän löysi kaiken kaikkiaan 12 ohjelmaa. Niistä mentoroinnin määritelmän täyttäviä hän katsoi olevan yhdeksän ohjelmaa. Loput kolme hän tulkitsi lähinnä pedagogiseen ohjaamiseen tai oppimisen edistämiseen keskittyviksi ohjelmiksi. Myös Suomessa osa mentorointi-termiä käyttävistä ohjelmista on sisällöltään opintojen ohjaamista; ohjelmien tavoitteena on muun muassa opintojen keskeyttämisen vähentäminen.

Mentorointia ei voi määritellä vain ohjaukseen osallistuvien henkilöiden roolin tai ohjaustyylin tai tehtävän perusteella (Kram 1983). Tarvitaan yhtäaikaaisesti myös ohjauksen sisällön, vuorovaikutussuhteen ja keston liittämistä osaksi määrittelyä. Levinson et al. (1978, 97–98; ks. myös Burke & McKeen 1997) korostavat, että mentorointi- ja mentori-sanoja ei voi kuvata yksinkertaisesti millään käytettävissä olevilla sanoilla:

Mentorointisuhde on yksi monimutkaisimmista ja kehitykselle tärkeistä suhteista, joita henkilöllä voi olla varhaisessa aikuisuudessa. Mentori on tyypillisesti aktoria vanhempi henkilö, jolla on enemmän kokemusta siinä maailmassa, johon nuorempi henkilö on astumassa. Ei mikään nykyisin käytössä olevista sanoista riitä kuvaamaan sellaisen suhteen luonnetta, jota nyt ajattelemme. Sellaiset sanat kuin ”valmentaja” tai ”guru” voisivat olla harhaanjohtavia. Mentori-termiä käytetään tavallisesti paljon kapeammin tarkoittamaan opettajaa, neuvonantajaa tai sponsoria. Kun me käytämme termiä, se tarkoittaa kaikkia näitä ja enemmänkin. – – Mentorointi on määriteltävä muodollisten roolien lisäksi myös vuorovaikutussuhteen luonteen ja siihen liittyvien toimintojen avulla.

Kram (1985) luettelee viisi tyypillistä mentorointiin liittyvää väärinkäsitystä:

- Oletetaan, että mentoroinnista hyötyy lähes pelkästään aktori. Tutkimukset osoittavat, että myös mentorit voivat saada merkittäviä hyötyjä mentoroinnista.
- Oletetaan, että mentorointi on aina positiivinen kokemus. Tutkimukset osoittavat, että mentorointiin ryhtyminen voi johtaa myös epämiellyttäviin kokemuksiin, esimerkiksi pettymyksiin, itsetunnon heikkenemiseen ja mielipahaan.
- Oletetaan, että mentorointisuhde on samanlainen kaikissa tilanteissa. Mentorointi voi vaihdella hyvinkin paljon toteutustavaltaan, intensiivisyydeltään, kestoaltaan, sitoutumistasoltaan ja teemaltaan ja sisältää aiheita yleisistä työasioista aina hyvin henkilökohtaisiin ja erityisen luottamuksellisiin asioihin.
- Oletetaan, että mentorointi on tarjolla kaikille niille, jotka sitä haluavat.
- Oletetaan, että mentorointi on ainoa tai keskeisin tapa henkilökohtaisessa kasvussa ja uralla etenemisessä.

Mentorointia voidaan toisaalta tarkastella yhtenä ohjaamisen muotona ja toisaalta erityisenä kehittävän vuorovaikutussuhteen muotona. Esimerkiksi englanninkielisessä ohjaamista ja opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään lukuisia termejä, jotka kaikki voidaan kääntää ohjaamiseksi (advising, counseling, mentoring, supervising, tutoring). Yhdysvaltalaisessa opiskelijoiden ohjaamista käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään yleisemmin mentor- kuin tutor-termiä, Isossa-Britanniassa tilanne on päinvastoin (Johnson 1989, 119–120; Earwaker 1992, 45–46, 110). Yhdysvalloissa yliopiston jatko-opiskelijoiden ohjaajasta käytetään mentor-termiä (mm. Johnson 1989), mutta Euroopassa supervisor-termiä (mm. Salmon 1992). Suomessa mentori-termin käyttö on vielä harvinaista opettaja–opiskelija-suhteessa ja tutor-sana liitetään oppilaan opintovalintojen ja -menestyksen ohjaukseen, jota antaa koko oppilaitoksen henkilökunta tai vanhempi opiskelija.

Ruohotie (2000b, 222; ks. myös Russell & Adams 1997) määrittelee mentoroinnin kiinteäksi ja kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi kokeneen seniorin (mentorin) ja vähemmän kokeneen juniorikollegan (aktorin, mentoroitavan, ohjattavan, engl. protege tai mentee) välillä. Vuorovaikutuksessa mentori antaa tukea, ohjausta ja palautetta aktorin urasuunnitelmista ja henkilökohtaisesta kehittymisestä (Ruohotie 1998b, 118). Mentorit kuvataan yleensä henkilöiksi, jotka sitoutuvat tukemaan ja auttamaan aktorien ammatillista tai persoonallista kehittymistä tai molempia sekä lisäämään näiden liikkuvuutta entistä vaativampiin tehtäviin (Ruohotie 2000b, 222).

Murrayn (2001) mukaan toiminta on mentorointia, jos kaikki seuraavat asiat (1–7) toteutuvat:

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

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

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

Yleinen suomalainen asiasanasto YSA (2005) määrittelee mentoroinnin tarkoitettavan arvostetun ja kokeneen asiantuntijan tietojen ja kokemusten siirtämistä nuoremmalle, uransa alkuvaiheessa olevalle. Tämä määritelmä korostaa muiden (tässä: Ruohotie, Murray ja jäljempänä mm. Kram) esittämiä määritelmiä voimakkaammin mentoroinnin tiedonsiirtotehtävää ja jättää mainitsematta muun

muassa henkilökohtaiseen kehittymiseen ja uralla etenemiseen liittyvät näkökulmat kokonaan.

Kram (1980; 1985) jakaa mentoroinnin kahteen päätyyppiin sen mukaan, mikä on mentorointikeskustelujen sisältö ja tavoite. Hän erottaa toisistaan työuraan liittyvän mentoroinnin (career mentoring) ja psykososiaalisen mentoroinnin (psychosocial mentoring). Kramin (1985) ja Seibertin (1999) mukaan työuraan liittyvä mentorointi edistää uralla etenemistä ja sisältää valmentamista, tukemista, suojelua, esilletuontia ja näkyvyyden lisäämistä (esiintymismahdollisuuksia, näyttömahdollisuuksia, aktorin auttamista tapaamaan tärkeitä ihmisiä ja tulemaan heille tutuksi) ja haasteellisten tehtävien antamista aktorille, jolloin aktori voi näyttää kykynsä. Psykososiaalinen mentorointi edistää pätevyyden tunnetta, itsearvostusta, identiteetin vahvistumista ja tehokkuutta ammatissa, ja se sisältää roolimallina olemista, hyväksynnän ja vahvistuksen antamista, neuvontaa ja ystävyyttä. Vaikka sisällöksi olisi rajattu vain jompikumpi näistä päätyypeistä, useimmissa tapauksissa myös toinen päätyyppi tulee mukaan pohdintaprosessiin ainakin jossain määrin. Jotta nämä voivat toteutua, aktorin ja mentorin välille tarvitaan hyvin toimiva vuorovaikutussuhde, joka edistää molemminpuolista luottamusta. (Kram 1985; Kram & Hall 1996.)

Kram (1985) liittyy mentorin aktorille antaman roolimallin osaksi psykososiaalista mentorointia. Eräät tutkijat ehdottavat roolimallin nostamista mentoroinnin kolmanneksi päätyypiksi. (Scandura & Schreishheim 1991; Scandura 1992; Scandura & Ragins 1993.)

Useat eurooppalaiset auktoriteetit (mm. Gibb & Megginson 1993; Megginson & Clutterbuck 1995; Clutterbuck 1998) liittävät Kramin esittämän työuraan liittyvän mentoroinnin pohjoisamerikkalaiseen ja psykososiaalisen mentoroinnin eurooppalaiseen suuntaukseen. Heidän mukaansa pohjoisamerikkalaisessa suuntauksessa mentoroinnin tehtävänä on erityisesti edistää aktorin urakehitystä. Mentorointi on tällöin lähellä sponsorointia. Mentori on tyypillisesti aktoria korkeammassa asemassa oleva samassa organisaatiossa toimiva henkilö, jolla on myös valtaa vaikuttaa aktorin uralla etenemiseen. USA:ssa käytössä oleva aktori-sana (protege) pohjautuu ranskan kielen sanaan ”proteger”, joka tarkoittaa suojelua (Carruthers 1993). Tämä ”suojatin” näkökulma korostuu siis Clutterbuckin ja kumppaneiden mukaan mentoroinnin pohjoisamerikkalaisessa suuntauksessa. Eurooppalainen suuntaus korostaa erityisesti henkilökohtaista kokonaiskehittymistä, esimerkiksi kehittymistä osaamisen, työsuorituksen ja/tai ajattelun alueella. Mentorointi on tällöin lähinnä kehittymisen tukemista. Niinpä mentorin odotetaan olevan aktoria kokeneempi. Shea (1994) toteaa kuitenkin, että sponsoroinnin tyyppinen mentorointi edustaa ”vanhaa mallia” ja se on tekevässä tilaa painotukselle, joka edustaa lähinnä Clutterbuckin ja kumppaneiden esittämää eurooppalaista mentoroinnin suuntausta.

Megginson ja Clutterbuck (1995) määrittelevät mentoroinnin amerikkalaiseen suuntaukseen kuuluviksi toiminnoiksi täsmälleen samat yhdeksän toimintoa (= mentorin roolia), jotka Kram (1985) on esittänyt jakaessaan mentoroinnin kahteen päätyyppiin: työuraan liittyvät (valmentaminen, esilletuonti, tukeminen, suojelu ja haasteellisten tehtävien antaminen) ja henkiseen tai ammatilliseen kas-

vuun liittyvät (roolimallina oleminen, hyväksynnän ja vahvistuksen antaminen, neuvonta ja ystävyys). Eurooppalaiseen (tässä: brittiläiseen) suuntaukseen Megginson ja Clutterbuck (1995) määrittelevät kuuluvaksi neljä toimintoa: suorituksen parantaminen, urakehitys, neuvonta ja tiedon jakaminen.

Megginson ja Clutterbuck (1995) näkevät mentoroinnin amerikkalaisessa ja brittiläisessä suuntauksessa muitakin eroja. He korostavat, että brittiläinen suuntaus urakehityksen osalta ei ole sellaista sponsorointia, jossa mentori pyrkisi epäsuhtaisesti ajamaan oman aktorinsa etuja ohi aktorin kollegojen. Enemmän on kysymys siitä, että mentori pyrkii antamaan aktorille mahdollisuuden ajatella perusteellisesti omaa uratulevaisuuttaan ja nostaa esille erilaisia vaihtoehtoja aktorin itsensä tarkasteltavaksi. Megginson ja Clutterbuck (1995) korostavat, että Isossa-Britanniassa mentorit varovat suosimasta liikaa aktoriaan tai vaihtoehtoisesti kaikille tarjotaan mahdollisuus osallistua mentorointiin. Toki he tunnustavat, että Isossa-Britanniassakin voidaan omaa aktoria suosia, jos on kysymys rotuun, sukupuoleen tai vähempiosaisuuteen liittyvä etenemiskynnysten alentaminen. Megginson ja Clutterbuck (1995) korostavat lisäksi, että tiedon jakaminen (sharing knowledge) ei amerikkalaisessa suuntauksessa näytä koskaan nousevan keskeiseen asemaan, toisin kuin Isossa-Britanniassa, jossa se nousee usein toiseksi tärkeimmäksi mentoroinnin alueeksi. Tässä on huomattava se, että Megginsonin ja Clutterbuckin vertailut perustuvat tutkimusaineistoon, joka on amerikkalaiselta osaltaan kymmenen vuotta vanhempaa kuin brittiläinen aineisto. Esimerkiksi Kram ja Hall (1996) kuvaavat amerikkalaista mentorointia nykyorganisaatioissa hyvinkin monipuoliseksi ja monella tavalla ammatillista kasvua edistäväksi.

Maynard ja Furlong (1995) ovat tunnistaneeet kirjallisuuden perusteella kolme melko erilaista mentorointimallia: oppipoika-, valmennus- (competency model) ja reflektiivisen toiminnan malli (reflective practitioner model). Oppipoikamallissa kokemattomampi toimii kokeneen osaajan mukana omaksuen tämän toimintatapoja. Tässä mentorointimallissa mentori on ensisijaisesti roolimallina kehittyjälle. Valmennusmallissa mentori ottaa systemaattisen valmentajan roolin tarkkaillen valmennettavaa usein ennakkoon laaditun tarkkailusuunnitelman mukaisesti ja antaa palautetta valmennettavalle. Tällä mentorointimallilla saadaan tehokkaasti syntymään toivottua käyttäytymistä. Reflektiivisen toiminnan mallissa mentori rohkaisee kehittyjää refleктоimaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan ja tekemään tätä ääneen mentorin kanssa, joka voi antaa kehittyjälle palautetta. Kyseisessä mallissa mentori toimii lähinnä ”tutkijakollegan” tai ”vanhemman tutkijan” roolissa.

Mentoroinnissa ja työnohjauksessa on paljon yhteisiä piirteitä, mutta myös eroja. Mentorointi ja työnohjaus eroavat toisistaan muun muassa siten, että työnohjaajana toimiva on yleensä saanut tehtävään tarvittavan erityiskoulutuksen, mutta mentorina toimivalta erityiskoulutusta ei edellytetä eikä sitä mentorilla yleensä ole. Työnohjaus on organisaation järjestämää. Mentorointi tapahtuu usein ilman järjestävää ”kolmatta osapuolta”. Työohjauksessa käsiteltävät asiat liittyvät tyypillisesti järjestävän organisaation määrittämiin tarpeisiin. Sen sijaan

mentoroinnissa käsiteltävät asiat voivat vaihdella laajasti organisaation tarpeiden ja aktorin määrittämien tarpeiden välillä.

Kun verrataan mentorointia Paunonen-Ilmosen (2001) esittämään analyysiin työnohjauksen määrittelyperusteista (taulukko 1), voidaan havaita, että työnohjauksessa ja Kramin esittämässä psykososiaalisessa mentoroinnissa (ja edellä esitetyssä mentoroinnin eurooppalaisessa suuntauksessa) on paljon yhteistä.

Taulukko 1. Työnohjauksen määrittelyperusteita (Paunonen-Ilmonen 2001).

Tarkoitus, tavoite tai päämäärä	Sisältö ja toiminnan luonne	Toteuttaja ja osallistujat	Aika-ulottuvuus
<p>Ammattitietojen ja -taitojen lisäys</p> <p>Henkinen kehittyminen, persoonallisuuden kasvu</p> <p>Tunne-elämän ja ammatti-identiteetin tuki, selkeytys ja vahvistus</p>	<p>Vuorovaikutus-, oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessi, sisältönä ohjattavan työ ja ohjattavan oma persoona suhteessa työhön</p>	<p>Ohjaaja on pääasiallisesti ohjattavan ammattia edustava, ammatillisesti ja tiedollisesti kokeneempi</p>	<p>Ohjattavan työhön kuuluva 1 – 3 vuotta kestävä prosessi</p>

Tutorointi tarkoittaa yksilön tai oppijaryhmän ohjaamista. Käsiteltävät asiat rajoittuvat tutoroinnissa opintoihin (opiskeluvalintoihin, oppimisessa avustamiseen ja opintojen edistämiseen). (Lehtinen & Jokinen 1996.)

Arnold ja Davidson (1990) korostavat, että mentorointiin kuuluu tyypillisesti myös aktorin ja mentorin välinen molemminpuolinen, voimakas, tunnepohjainen sitoutuminen. Tätä henkilökohtaista sitoutumista ei ilmene ohjaajan puolelta mentoroinnin lähikäsitteissä. Esimerkiksi työnohjauksessa ohjaajan voimakas tunnepitoinen sitoutuminen ei ole suotavaa.

Mentoroinnin eri muotoja voidaan kuvata jatkumona, jonka toisessa päässä ovat spontaanit tilanteet ja toisessa päässä tiukasti ohjatut ohjelmat. Shea (1994) jakaa mentoroinnin kolmeen päätyyppiin: spontaanit tilanteet (situational mentoring), tavoitteelliset epämuodolliset vuorovaikutussuhteet (informal mentoring relationship) ja muodolliset mentorointiohjelmat (formal mentoring program). Spontaanit tilanteet ovat satunnaisia kohtaamisia mentorin ja aktorin välillä. Tavoitteellisessa epämuodollisessa vuorovaikutussuhteessa mentori auttaa aktoria tietyllä kehittymisen alueella. Muodolliset ohjelmat ovat pitkäkestoisia ohjelmia,

jotka pohjautuvat organisaation tavoitteisiin ja sisältävät myös tulosten arviointia.

Juusela et al. (1996, 16–17) nostavat esille monenlaisia mentoroinnin muotoja. Mentoroinnit voivat olla luonnollisia, tilannekohtaisia, klassisia, osittain strukturoituja, ohjattuja, epämuodollisia, muodollisia ja suunnitelmallisia. Heidän mukaansa myös luonnollisesta toimintatavasta tulee menetelmä, kun sille asetetaan tavoitteita. Scandura ja Williams (2001) jakavat epämuodollisen mentoroinnin käynnistämistyyppit kolmeen ryhmään: aktorin käynnistämä, mentorin käynnistämä ja molempien käynnistämä mentorointi.

Mentoroinnin erikoistapauksiksi voidaan kutsua esimerkiksi vertaismentorointia ja ryhmämentorointia. Vertaismentoroinnissa mentorin ja aktorin kokemus- tai tietotasossa tai organisatorisessa asemassa ei ole merkittävää eroa. Ryhmämentoroinnilla tarkoitetaan tilannetta, jossa tyypillisesti yksi mentori antaa ohjausta usealle samanaikaisesti läsnä olevalle aktorille. (Kram 1985; Kaye & Jacobson 1995; Dansky 1996; Pullins et al. 1996; Russell & Adams 1997; Eby 1997.)

Mentoroinnin olemuksen hahmottamista hankaloittaa mentoroinnin monitahoisuus, kuten edellä on käynyt ilmi. Mentorointia voidaan käyttää moneen tarkoitukseen, siitä voidaan hyötyä monella eri tavalla, sen järjestämisestä voi vastata moni eri taho ja se voi olla monella eri tavalla suunniteltua ja ohjattua tai spontaania ja vapaamuotoista. Samaa nimitystä käytetään menetelmästä, jonka tarkoitus voi olla hyvin materialistinen (esimerkiksi uraportaisissa kiipeäminen ja sitä kautta vallan ja palkan lisääntyminen) tai henkistä kasvua edistävä (esimerkiksi ajattelun kehittymiseen ja ymmärryksen lisääntymiseen tähtäävä). Toisaalta mentorointi voi olla ensisijaisesti organisaation tavoitteita tai ensisijaisesti yksilön tavoitteita edistävä.

Clutterbuck (1998) lähestyy mentoroinnin olemusta myös mentorin roolien kautta. Hän kuvaa oppimisliittoutumiin liittyviä erilaisia ohjaavan osapuolen rooleja. Hän jakaa ohjaamisen kahteen dimensioon toisaalta vaikuttamistyyliin ja toisaalta sen mukaan, onko kyse rationaalisesta (älyllisestä) vai emotionaalisesta tarpeesta tai tarjonnasta. Näistä dimensioista muodostuvat mentorin roolit ovat valmentaja, huolenpitäjä, neuvonantaja ja verkostokontakti. Clutterbuck toteaa, että mentorointi erottuu muista ”oppimisen avustamisista” siten, että mentorin tulee pystyä toimimaan kaikissa mainituissa rooleissa liikkumalla tarpeen mukaan roolista toiseen (ks. tarkemmin kuvio 23 luvussa 6.1.4).

Clutterbuck (1998) vertaa mentorointia ja sen roolieroja muihin yleisiin kehittämisen- ja kehittymismenetelmiin. Hän vertaa mentorointia opettamiseen, tutorointiin, valmentamiseen ja neuvontaan ja tarkastelee eroja tiedonsiirron luonteen, oppimisen suunnan, valta-aseman ja palautteen luonteen sekä vuorovaikutussuhteen voimakkuuden avulla (taulukko 2). Clutterbuck löytää kaikista näistä (tiedonsiirto, oppimisen suunta, valta-aseman luonne, palautteen luonne ja vuorovaikutussuhteen voimakkuus) jotakin yhteistä ja jotakin eroa mentoroinnin ja muiden menetelmien välillä.

Taulukko 2. *Mentorointi ja sen roolierot suhteessa muihin yleisiin kehittämisen- ja kehittymismenetelmiin (Clutterbuck 1998, 12).*

	Roolit				
	Opettaja	Tutori	Valmentaja	Mentori	Neuvoja
Tiedon- siirron luonne	Informaatiota ja jonkin verran ymmärrystä, eksplisiittistä	Ymmärrystä, pääosin eksplisiittistä	Taitoa, jonkin verran ymmärrystä, pääosin eksplisiittistä	Viisautta, pääosin implisiittistä	Itsetietoisuut- ta, näkemystä, implisiittisen tekemistä eks- plisiittiseksi
Oppi- misen suunta	Opettajalta oppijalle	Pääosin tuto- rilta oppijalle, mutta joskus jonkin verran kaksi- suuntaisesti	Valmentajalta oppijalle	Kaksi- suuntaisesti	Pääosin yksi- suuntaisesti
Valta- aseman luonne	Korkea	Melko korkea	Melko matala	Matala	Matala (mutta mahdollisuus väärinkäyt- töön on suuri)
Palaut- teen luonne	Pesoonaton (ei kasvok- kain), arvosanat, kokonaan opettajan antamaa	Henkilö- kohtaista (kasvokkain), prosesseja koskevaa, pääosin tutorin antamaa	Henkilö- kohtaista (kasvokkain), suorituskykyä koskevaa, pääosin valmentajan antamaa	Henkilö- kohtaista (kasvokkain), oppijan tuottamaa	Välttää suo- raa palautetta, mutta keho- taa oppijaa tarkastele- maan omia kokemuksiaan
Vuoro- vaikutus- suhteen voimak- kuus	Yleensä matala	Matala tai melko matala	Melko matala, mutta voi kehittyä syväksi ystävyydeksi	Melko matalasta korkeaan	Hyvin vähäinen henkilö- kohtainen sitoutuminen

Luvussa 5.3 tarkastellaan mentorointia ohjauksen näkökulmasta. Tällöin tarkas-
tellaan myös, mitkä erot ilmentävät mentoroinnissa ja sen lähikäsitteissä tapah-
tuvaa ohjausta.

Lopuksi määritellään, mitä mentoroinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa:

Mentorointi *on* kahdenkeskinen, kehittävä, reaaliaikainen, luottamuksellinen, vastavuoroinen, henkilökohtaisesti merkittävä intensiivinen vuorovaikutussuhde, jossa kokenut henkilö – mentori – antaa tukea, ohjausta ja palautetta kehittyjän – aktorin – henkilökohtaiseen tai ammatilliseen kasvuun tai urapohdintoihin taikka edistää aktorin uraa muilla käytettävissään olevilla tavoilla.

Lisäksi mentoroinnille *on tyypillistä* pitkä ajallinen kesto (yli puoli vuotta), molemminpuolinen tunnepohjainen sitoutuminen ja se, että mentori on kokeneempi kuin aktori joko mentoroinnin teemassa tai yleisesti. Mentoroinnin toteuttamisessa mentorin toimintatavoissa voi olla merkittäviä eroja. Mentoroinnin käynnistämässä voi olla aktiivisena aktori, mentori, molemmat tai kolmas osapuoli. Mentorointiprosessi voi olla ensisijaisesti mentorin tai aktorin ohjaamaa.

2.2 Mentorointi aiempien tutkimusten valossa

Seuraavassa tarkastellaan amerikkalaisten, brittiläisten, kanadalaisten ja australialaisten sekä mm. kuuden suomalaisen (myös pro gradu -tutkielmia) ja kolmen ruotsalaisen tutkimuksen tuottamaa tietoa mentoroinnista. Tämän tutkimuksen kohteena oleva mentorointi liittyy ammatilliseen kehittymiseen ja urakehitykseen, ei opinnoissa edistymiseen. Aiempien tutkimusten tarkastelun painopiste on ollut yritysten sisäisissä mentoroinneissa ja organisaatorajat ylittävissä mentoroinneissa, joissa mentoroinnin tavoitteet ja sisällöt ovat yhteneväisempiä tutkimuksen kohteena olevan mentoroinnin kanssa. Seuraavassa ei perehdytä oppilaitoksen sisäisistä (opettaja–opiskelija) mentoroinneista tehtyihin tutkimuksiin, vaikka tutkimuksen kohteena olevassa mentoroinnissa onkin (pääosin) opettaja–opiskelija-suhde. Tutkimuksen kohteena oleva mentorointi kuuluu käsitteellisesti organisaatorajat ylittävien mentorointien piiriin.

Mentorointitutkimustulosten tarkastelu on ryhmitelty tarkastelunäkökulmien mukaan. Ensin tarkastellaan aktoreiden, organisaation ja mentoreiden saamia hyötyjä ja mentoreiden saamia haittoja mentoroinnista. Sen jälkeen tarkastellaan, millaiset ihmiset yleensä ryhtyvät mentoreiksi ja käsitellään mentoroinnin vuorovaikutussuhteeseen, mentoroinnin vaiheisiin ja mentoroinnin muotoihin liittyviä tutkimustuloksia. Seuraavaksi tarkastellaan mentorin kokemuksen ja aseman vaikutusta mentorointiin, mentoroinnin aloittamista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä, henkilökohtaisten tekijöiden (sukupuoli ja rotu) vaikutuksia ja mentoroinnin erikoismuotoja sekä organisaatorajat ylittävää mentorointia. Lopuksi nostetaan esiin Seibertin (1999) esittämä kysymys persoonallisuuserojen vaikutuksesta mentoroinnin tutkimustulosten osaselittäjänä.

2.2.1 Aktorin ja organisaation saamia hyötyjä

Mentoroinnin on yleisesti osoitettu tuottavan pääosin positiivisia vaikutuksia aktorille, mentorille ja aktorin organisaatiolle. Aktoreille koituvat hyödyt liittyvät urakehitykseen, ammattitaidon lisääntymiseen, ammatilliseen kasvuun, materiaaliin hyötyihin, työssä viihtymiseen jne. Hyödyt voivat olla välineellisiä (aktori saa itselleen neuvojan, valmentajan yms.) tai saavutettuja tuloksia (osaamisen kehittyminen, itsetunnon vahvistuminen yms.): aktoreiden urakehityksen nopeutuminen, uraliikkuvuuden nopeutuminen, palkan kohoaminen, työtehtävämahdollisuuksien lisääntyminen, lisääntynyt työ- ja uratyytyväisyys, yleinen ammatillinen kasvu, uusien näytönpaikka-tilaisuuksien saaminen, itsevarmuuden lisääntyminen haastavista tehtävistä selviytymiseksi, suojelejan/ohjaajan/opastajan/neuvojan/valmentajan/tukijan/roolimallin jne. avuksi saaminen omaan kehittymiseen tai etenemiseen, tulevaisuudensuunnitelmien ja tavoitteiden selkiytyminen, uraliikkuvuuden lisääntyminen, tyytyväisyyden lisääntyminen uraan ja palkkaan, esimiestoiminnassa kehittyminen, lisääntynyt itsearvostus ja itsevarmuus, itsetuntemuksen lisääntyminen, itsetunnon lujittuminen, motivaation lisääntyminen itsensä kehittämiseen, vähentynyt työstä tai työroolista johtuva stressi, pienentyneet rooliristiriidat työssä, osaamisen kehittyminen, yksittäisten tietojen ja taitojen lisääntyminen, asenteiden tai käyttäytymisen uudistuminen, samaistumismallin saaminen mentorista, hyödyllisen informaation ja palautteen saaminen, hyväksynnän saaminen, omille käsityksille vahvistuksen saaminen, työmotivaation lisääntyminen, verkoston laajentuminen, dialogin avulla kehittämisen ja kehittämisen taitojen lisääntyminen, henkisen tuen saaminen vaikeassa tilanteessa, omatoimisuuden, yrittäjyyden ja työssäoppimiskykyjen lisääntyminen ja toimintakyvyn parantuminen muutoksessa. Mentorointi voi myös auttaa aktoria tunnistamaan ja kehittämään omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan. (Ks. Kram 1985; Colarelli & Bishop 1990; Dreher & Ash 1990; Wilson & Elman 1990; Kram & Hall 1991; Viator & Scandura 1991; Whitely et al. 1991; Chao et al. 1992; Scandura & Schreisheim 1994; Scandura & Viator 1994; Turban & Dougherty 1994; Nakari 1995; Allen et al. 1995; Baugh et al. 1996; Aryee et al. 1996; Russell & Adams 1997; McManus & Russell 1997; Fagenson-Eland et al. 1997; Eby 1997; Allen et al. 1997; Chao 1997; Lindgren 2000; Nilsson 2000; Parkkonen 2002.)

Aktorin organisaation näkökulmasta mentoroinnin on tutkimusten perusteella todettu tuovan vielä lisäksi muun muassa seuraavia hyötyjä: työtehon lisääntyminen, työpaikan vaihtuvuuden vähentyminen, johtajakyvykkyyden lisääntyminen, sisäänajon nopeutuminen uuteen organisaatioon tai tehtävään, elinikäisen oppimisen edistäminen, sitoutumisen lisääntyminen nykyiseen organisaatioon, yrityksen tuloksen paraneminen, hiljaisen tiedon jakautuminen paremmin organisaatioon, oppivan organisaation toimintatavan edistyminen, aktorin lahjakkuuspotentiaalın parempi havaitseminen organisaatiossa, ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisääntyminen ja monipuolistuminen. (Ks. Kram 1983; 1985; Scandura & Viator 1994; Ragins & Scandura 1994; Baugh et al. 1996.)

Mentoroinnin on todettu vahvistavan ja varmistavan organisaatiokulttuurin jatkuvuutta (ks. Wilson & Elman 1990) ja takaavan tasaisen johtajakykyjen saannin organisaatiolle (ks. Bernstein & Kaye 1986). Greenin (1991) mukaan epämuodolliseen (spontaaniin) mentorointiin osallistuminen lisää organisaatioon sitoutumista.

Edellä olevasta poiketen Seibert (1999) ei ole havainnut tutkimuksessaan positiivista vaikutusta mentoroinnin ja työroolista johtuvan stressin vähentymisen välillä eikä myöskään mentoroinnin ja itsearvostuksen lisääntymisen välillä. Sen sijaan työtyytyväisyydellä ja mentorointiin osallistumisella on selvä positiivinen yhteys. Seibertin tutkimukseen osallistui 73 nuorta insinööriä samasta yrityksestä. Heistä 43 insinööriä oli mukana organisaation järjestämässä mentoroinnissa ja 30 muodosti vertailuryhmän, joka ei osallistunut mentorointiin.

Myös Burke ja McKeen (1997) ovat saaneet edellä esitettyyn nähden osittain erilaisia tuloksia tutkiessaan kanadalaisiin johtavassa asemassa oleviin naisiin kohdistunutta mentorointia. He eivät löydä yhteyttä mentorointiin osallistumisen sekä työhön sitoutumisen (= ”sitoutuminen nykyiseen organisaatioon”) ja työpaikanvaihtoaikomusten vähenemisen (= ”työpaikan vaihtuvuuden väheneminen”) välillä.

Scandura (1997) on tutkinut mentorointia, joka on kohdistunut australialaisiin johtajiin. Hän on päätenyt tulokseen, että mentorointiprosessissa olleet johtajat ovat kokeneet saavansa toimissaan enemmän oikeudenmukaisuutta osakseen kuin ne johtajat, joilla ei ole ollut mentoria.

Nielsonin et al. (2001) tutkimuksen mukaan ne, joilla on mentori, kokevat merkittävästi vähemmän työn ja perheen välisiä ristiriitoja, kuin ne, joilla ei ole ollut mentoria. Tutkijat pitivät tulosta yllättävänä. Kun mentoroinnilla on aktorin työhön ja uraan sitoutumista lisääviä vaikutuksia ja mentorointikeskustelutkin saattavat viedä aikaa perheeltä, olisi oletettavaa, että mentorointi lisää perheen ja työn välisiä ristiriitoja. Tutkimukseen osallistui 502 akateemisesti koulutettua henkilöä (318 miestä ja 184 naista), joista 283:lla oli mentori.

2.2.2 Mentorin saamia hyötyjä ja haittoja

Aktoriin kohdistuvia tutkimuksia jonkin verran vähemmälle huomiolle ovat jääneet mentorointisuhteeseen (Fagenson-Eland et al. 1997) ja mentoriin (Allen, Poteet & Borroughs 1997) kohdistuvat tutkimukset. Mentorin saamia hyötyjä ovat muun muassa lisäsisällön saaminen työhön, arvostuksen, työtyytyväisyyden, omanarvontunnon ja motivaation lisääntyminen, mahdollisuus oppia vuorovaikutuksessa aktorin kanssa, tyydytys siitä, että voi olla kehittämässä toisia oman kokemuksensa ja osaamisensa avulla, piristys nähdä aktori ”nuorta intoa täynnä”, oppiminen ja uusien näkökulmien saaminen aktorilta, aktorin osoittama lojaalisuus ja tuki mentorille, omien johtamis- ja vuorovaikutustaitojen ja tukiverkoston kehittyminen (aktori voi ehkä auttaa mentoria tilaisuuden tullen), virikkeiden saaminen aktoreilta omaan työhön sekä se, että tulee positiivisesti

huomatuksi organisaatiossa (Kram 1985; Allen, Poteet & Borroughs 1997; Turunen 2003).

Mentorointiin voi liittyä mentorin kannalta myös rasitteita. Mentorointi vie paljon aikaa, voi aiheuttaa työpaikalla kateutta muissa työntekijöissä, mentori voi joutua epälojaalin aktorin ”puukottamaksi” ja hän voi kokea olonsa kiusalliseksi, jos mentorointi ei tuota tulosta (Ragins & Scandura 1994). Mentori voi kokea aktorin ”roikkuvan” mentorissa rasittavalla tavalla. Mentorointi voi päättyä jommankumman tai molempien osapuolten osalta pettymykseen, esimerkiksi turhautumiseen, luottamuspulaan, keskinäiseen kateuteen tai jopa vihantunteisiin. (Scandura 1998.)

2.2.3 Mentoriksi ryhtymiseen vaikuttavia tekijöitä

Jonkin verran on tutkittu myös sitä, mikä saa henkilön ryhtymään mentoriksi. Allen, Poteet, Russell ja Dobbins (1997) ovat havainneet, että sisäinen kontrolli ja eteenpäin pyrkiminen ovat ominaisuuksia, jotka liittyvät aikomuksiin ryhtyä mentoriksi. Aryee et al. (1996) esittävät, että positiivisuus, epäitsekkyyks ja organisaatiosta kumpuava itseluottamus liittyvät merkittävästi motivaatioon mentoroida toisia. Pullins et al. (1996) ovat päätyneet teollisuuden myyjiin kohdistuvaa vertaismentorointia tutkiessaan siihen, että 1) työkokemus, työtyytyväisyys, vuorovaikutustaidot ja rooliristiriidat (role conflict) ovat yhteydessä *haluun* mentoroida toista ja 2) vuorovaikutustaidot ja rooliristiriidat *kykyyn* mentoroida toista.

Myös Allen, Poteet ja Borroughs (1997) ovat tutkineet mentoriksi ryhtymisen syitä. Tutkimukseen osallistui 27 mentoria. Tutkimuksessa tarkasteltiin aihetta neljästä näkökulmasta: yksilölliset perusteet mentoroida toisia, mentorointia edistävät tai ehkäisevät organisaatitokijät, aktorin ominaisuudet, jotka lisäävät kiinnostusta ryhtyä mentoriksi, sekä mentoroinnin tulokset. Allen, Poteet ja Borroughs löysivät aiemmista tutkimuksista yhden johdonmukaisen perusteen, mikä edistää mentoriksi ryhtymistä. Ne, jotka ovat jo aiemmin olleet mentorointiprosessissa mukana (mentorina tai aktorina), ovat tutkimusten mukaan halukkaampia osallistumaan edelleen mentorointiin (mentorina, aktorina tai molempina) (ks. myös Ragins & Cotton 1993; Allen, Poteet, Russell & Dobbins 1997).

Allen, Poteet ja Borroughs (1997) esittävät seitsemän kategorian, jotka kuvaavat *itseän kohdistuvia* syitä ryhtyä mentoriksi:

- mielihyvä, kun näkee toisen menestyvän tai kehittyvän
- vapaan saaminen muilta tehtäviltä mentoroinnin ajaksi henkilökohtainen halu työskennellä muiden kanssa
- oma samanaikainen kehittyminen ja oppiminen
- sellaisen aiheen saaminen, josta voi olla ylpeä
- halu voida vaikuttaa toisiin
- toisilta saatu arvostus.

Allen, Poteet ja Borroughs (1997) ovat päätyneet kuuteen kategoriaan, jotka kuvaavat *toisiin kohdistuvia* syitä ryhtyä mentoriksi:

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

Olian et al. (1993) ovat havainneet, että aktorin ominaisuudet vaikuttavat mentorin päätökseen lähteä mentoriksi ja etukäteisarvioihin mentoroinnin hyödyistä ja kustannuksista. Aktorissa nähtävissä oleva kehittymispotentiaali on siis yksi mentorin päätökseen vaikuttava tekijä. Samoin Newby ja Heide (1992) tuovat esille, että odotettavissa olevat aktorin aikaansaamat tulokset vaikuttavat mentorin päätökseen ryhtyä ohjaajaksi.

Allen, Poteet ja Borroughs (1997) ovat tutkineet myös, mitkä aktorin ominaisuudet houkuttavat mentoria ryhtymään juuri kyseiselle aktorille mentoriksi. He ovat kategorisoineet mentoreiden antamat vastaukset kuuteen pääluokkaan:

- aktorin ja mentorin samankaltaisuus
- aktorin persoonallisuusominaisuudet (ihmiskeskeisyys, rehellisyys, itsevarmuus, luotettavuus, rauhallisuus, joustavuus, huumorintaju)
- aktorin motivaatiotekijät (korkea työmoraali, aloitteellisuus, saavutusorientoituneisuus, energisyys, tehtävään paneutuminen)
- aktorin pätevyys (kyvykäs, täydentää mentorin osaamisalueita, hyvä viestintätaito, ”järjen käyttö”)
- aktorilla oleva tarve (tunne siitä, että voi auttaa, avun hakeminen mentorilta)
- aktorin oppimishalu (aktorin halukkuus/avoimuus oppimiselle, halukkuus ja avoimuus ottaa vastaan rakentavaa palautetta).

Burke et al. (1993) ovat havainneet, että mentorit mentoroivat aktiivisemmin niitä aktoreita, joilla on samankaltaisuuksia mentoreiden kanssa. Samankaltaisuudet liittyvät älykkyyteen, toimintatapoihin, persoonallisuuteen, taustaan, ambitioihin, koulutukseen ja harrastuksiin.

Kramin (1985) tutkimus osoittaa, että mentorit ovat kiinnostuneita mentoroimaan alemman tason johtajia, joilla on etenemispotentiaalia, jotka haluavat oppia, jotka ovat kyvykkäitä ja jotka ovat mukavaa seuraa. Myös Olian et al. (1993) ovat havainneet, että mentorit odottavat suurempaa työnsä palkitsemista ja ovat halukkaampia mentoroimaan aktoreita, jotka he arvelevat aikaansaavemmiksi, kuin aktoreita, jotka ovat keskinkertaisia suorittajia. Green ja Bauer (1995) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia oppilaitosympäristössä. He ovat havainneet, että lahjakkaammat korkeakouluopiskelijat saavat enemmän mentorointia ohjaajilta kuin heidän vähemmän lahjakkaat opiskelijakollegansa.

Mentori ei ole vain antavansa vaan myös saavansa hyödyllistä informaatiota mentorointiprosessin aikana (Mullen 1994). Arhén (1991) on tutkinut ruotsalaisiin naisiesimiehiin kohdistunutta organisaatorajat ylittävää mentorointia (mentoreina yritysjohtajia) ja selvittänyt muun muassa sitä, mitä mentorit saavat

itselleen. Mentorit mainitsevat seuraavia asioita: kehittymisen, ilon, uudet näkemykset ja virkistävän kokemuksen.

Mentoreiksi haluavia kiinnostaa toisten (nuorempien) ihmisten valmentaminen ja opettaminen asiantuntijoiksi näiden valitsemissa ammateissa, toisin sanoen siirtää omaa viisautta toisille (Kram 1988). Mentoriksi ryhtyneet ovat yleensä sitoutuneita, helposti lähestyttäviä, herkkiä, empaattisia ja luonteeltaan auttavaisia (Burke 1984).

Mentorointisuhdetta edistäviä osapuolten ominaisuuksia on selvitetty myös tutkimuksissa. Kram (1985) korostaa molempien osapuolten ihmissuhdetaitojen, viestinnän ja kuuntelemisen taidon merkitystä mentoroinnissa onnistumisessa. Olian et al. (1988) ovat päätyneet tutkimuksissaan siihen tulokseen, että henkilöt, joilla on laajat ihmissuhdetaidot, osallistuvat mentorointeihin useammin (=useammalle henkilölle) kuin heikommat ihmissuhdetaidot omaavat henkilöt.

2.2.4 Vuorovaikutussuhde ja mentorointimuodot

Kram (1983; 1985) on laatinut mentoroinnin vuorovaikutussuhteen kehittymisen mallin. Tämä malli sisältää neljä kehitysvaihetta: lähentymis- (initiation), kehittämis- (cultivation), irtautumis- (separation) ja uudelleenmäärittelyvaihe (redefinition). Lähentymisvaiheessa, joka Kramin mukaan kestää kuudesta kuukaudesta vuoteen, aktori ja mentori tutustuvat toisiinsa. Tänä aikana luodaan ja tuetaan positiivisia odotuksia ja fantasiat muuttuvat todellisuudeksi. Mentori alkaa valmentaa aktoria, antaa haastavia tehtäviä ja tuo aktoria esille organisaatiossa. Aktori antaa teknistä apua mentorille ja on valmennettavana. Luottamus vahvistuu. Lähentymisvaiheessa mentori ja aktori tutustuvat toisiinsa lähemmin, oppivat tuntemaan toistensa toimintatavat ja tulevat tietoisiksi toistensa odotuksista. Aktori hyötyy kokeneen mentorin neuvoista ja saattaa pitää mentoria ihanteenaan. (Kram 1985; ks. myös Scandura & Ragins 1997; Scandura & Williams 2001.)

Kehittämisvaiheessa, joka Kramin mukaan kestää kahdesta viiteen vuotta, tapahtuu laajassa mitassa työuraan ja henkiseen kasvuun liittyvää mentorointia. Molemmat osapuolet hyötyvät suhteesta. Henkinen yhteys mentorin ja aktorin välillä tiivistyy edelleen (Kram 1985). Mentori toimii valmentajana ja palautteen antajana aktorin kehittyessä. Aktori hyötyy vaiheesta monella tavalla; hän saa ammatillista ja psykososiaalista tukea ja hyötyy mentorista myös roolimallina (Burke 1984; Scandura 1992; Scandura & Ragins 1993; Scandura & Williams 2001).

Eroamisvaiheessa, joka Kramin (1985) mukaan kestää kuudesta kuukaudesta kahteen vuotea edellisen vaiheen jälkeen, mentoroinnin luonne muuttuu esimerkiksi organisaatiomuutoksista tai psykologisista muutoksista jommassakummasa tai molemmissa osapuolissa johtuen. Aktori ei esimerkiksi enää tarvitse mentorin ohjausta tai organisaatiomuutoksista johtuva fyysinen etäisyys tekee mentoroinnin hankalaksi. Jommankumman osapuolen halu vetäytyä voi aiheuttaa mielihapaa.

Uudelleenmäärittelyvaihe seuraa eroamisvaihetta. Tällöin mentorointisuhde joko lakkaa kokonaan tai muuttaa muotoaan, esimerkiksi muuttuu enemmän kollegojen väliseksi ystävyydeksi. (Kram 1985.)

Taulukossa 3 esitetään osa Kramin (1985, 72–73) kaaviosta, jossa hän liittyy yhteen ihmisen uravaiheet ja näistä uravaiheista johtuvia mentoroinnin keskeisiä aktoria koskettavia teemoja. Taulukkoon on poimittu kaksi uravaihetta, varhainen (early career) ja keski-ikäen ura (middle career).

Taulukko 3. *Tyypillisiä kehittymisteemoja varhaisessa ja keski-ikäen uravaiheissa (vrt. Kram 1985).*

	Varhainen uravaihe (early career)	Keski-ikäen uravaihe (middle career)
Itseen kohdistuva pohdinta	<p><i>Pätevyys:</i> Olenko aikaansaava esimies-roolissani tai työroolissani? Olenko hyvä puoliso tai vanhempi?</p> <p><i>Identiteetti:</i> Kuka minä olen työntekijänä? Mitkä ovat taitoni ja pyrkimykseni?</p>	<p><i>Pätevyys:</i> Millainen olen verrattuna kollegoihini, alaisiini, omiin tasovaatimuksiini ja tavoitteisiini?</p> <p><i>Identiteetti:</i> Kuka minä olen nyt, kun en enää ole noviisi? Mitä merkitsee olla ”seniori”?</p>
Uraan kohdistuva pohdinta	<p><i>Sitoutuminen:</i> Kuinka sitoutunut haluan olla nykyiseen organisaatioon? Pitäisikö minun tutkia tosissani muita vaihtoehtoja?</p> <p><i>Kehittyminen:</i> Haluanko kehittyä? Voinko edetä uralla ilman ristiriitaa tärkeiden arvojeni kanssa?</p> <p><i>Suhteet:</i> Miten voin säilyttää hyvät suhteet kollegoihini ja esimiehiini? Kun etenen, miten pystyn todistamaan pätevyytteni ja arvoni muille?</p>	<p><i>Sitoutuminen:</i> Haluanko yhä panostaa kovasti uraani kuten aikaisempina vuosina? Mihin tähtään, jos kehittymistavoitetta ei enää ole olemassa?</p> <p><i>Kehittyminen:</i> Onko minulla mahdollisuuksia kehittyä? Miten voin tuntee itseni aikaansaavaksi, jos en enää kehity?</p> <p><i>Suhteet:</i> Miten voin työskennellä tehokkaasti kollegojeni kanssa, kun he ovat kilpailijoitani, tai alaisteni kanssa, kun he saattavat ohittaa minut asemassa?</p>
Perheeseen kohdistuva pohdinta	<p><i>Perheroolin määrittely:</i> Miten voin säilyttää tyydyttävän oman elämänlaadun? Millaista elämänlaatua haluan ylläpitää?</p> <p><i>Työn ja perheen yhteensovittaminen:</i> Miten voin tehokkaasti tasapainottaa työhön ja perheeseen liittyvät asiat? Miten voin käyttää aikaani perheelle riskeeraamatta urakehitystäni?</p>	<p><i>Perheroolin määrittely:</i> Mikä on minun roolini perheessä nyt, kun lapset ovat aikuisia?</p> <p><i>Työn ja perheen yhteensovittaminen:</i> Miten voin hyvittää perheelleni sen ajan, jonka käytin urani edistämiseen noviisina?</p>

Scandura ja Williams (2001; ks. myös Scandura 1992) jakavat mentoroinnin kolmeen keskeiseen funktioon:

- ammatillinen tuki (sponsorointi, informaation jakaminen, ammatillisissa asioissa auttaminen)
- psykososiaalinen tuki (henkilökohtaisista asioista ja ongelmista keskustelu, sosiaalisuutta edistävät toimet, itsetunnon vahvistaminen, ystävyyden osoittaminen)
- roolimalli (aktori kunnioittaa ja ihailee mentoria ja saattaa matkia tämän käyttäytymistä tai ottaa vaikutteita häneltä).

Mentorointia on tutkittu myös tarkastellen mentoroinnin käynnistystapaa ja muotoa. Muodollinen (virallinen, formal/organizationally facilitated) mentorointi saa alkunsa organisaation käynnistämästä ohjelmasta, jossa sovitaan yhteen sopivia mentoreita ja aktoreita heidän yhtenevien kiinnostustensa ja intressiensä pohjalta. Sen sijaan epämuodollinen (informal) mentorointi käynnistyy luonnostaan, ilman mitään organisaation käynnistämää ohjelmaa. (Chao et al. 1992; Fagenson-Eland et al. 1997; Kilpeläinen 1999; Scandura & Williams 2001.) Seibert (1999) käyttää epämuodollisesta mentoroinnista termiä ”spontaani mentorointi” (spontaneous mentor relationship). Kram (1985) korostaa, että virallisessa organisaation ohjaamassa (julkinen ja yleensä sopimus pohjainen) mentorointisuhteessa mentorointi on pinnallisempaa kuin epämuodollisessa (ja epävirallisessa) mentorointisuhteessa johtuen siitä, että henkilökemioiden toimivuuteen ja henkilökohtaiseen sitoutumiseen ei ketään voida määrätä.

Mullen (1994) esittää, että virallinen mentorointisuhde on vähemmän miellyttävä kuin itsestään syntynyt mentorointisuhde eikä se rohkaise keskusteluun. Chaon et al. (1992) tutkimuksen mukaan muodollinen mentorointisuhde alentaa mentorin motivaatiota ja aktorin avoimuutta (verrattuna epämuodolliseen). Tosin saman tutkimuksen mukaan sekä virallisessa (muodollisessa) että epävirallisessa (epämuodollisessa) mentoroinnissa olleet aktorit ovat saaneet samantasoista psykososiaalista tukea mentoreiltaan. Tutkimus antaa myös viitteitä siitä, että aktorit pitävät epämuodollista mentorointia parempana kuin muodollista.

Scandura ja Williams (2001) ovat päätyneet omassa tutkimuksessaan tulokseen, että epämuodolliseen mentorointisuhteeseen osallistuneet aktorit ovat saaneet enemmän mentorointia osakseen kuin muodolliseen organisaation käynnistämään mentorointiohjelmaan osallistuneet. Chaon et al. (1992) tutkimuksen mukaan epämuodolliseen mentorointiin osallistuneet aktorit ovat kokeneet merkittävästi enemmän uraan liittyvää tukea kuin muodolliseen organisaation järjestämään mentorointiin osallistuneet aktorit. Sen sijaan Fagenson-Eland et al. (1997) eivät löytäneet tutkimuksessaan tällaista eroa, mutta päätyivät tulokseen, että epämuodolliseen mentorointiin osallistuneet aktorit ovat saaneet enemmän *psykososiaalista tukea* kuin muodolliseen mentorointiin osallistuneet aktorit. Ragins ja Cotton (1999) ovat havainneet, että epämuodolliseen mentorointiin osallistuneet aktorit ovat kokeneet enemmän urakehitykseen ja roolimalliin liittyvää mentorointia kuin muodolliseen mentorointiin osallistuneet.

Caruso (1992) on tutkinut Motorolassa toteutettua mentorointia ja toteaa sen olleen hyvin aktorikeskeistä toimintaa, joka on moneen suuntaan jakaantunutta. Motorolan mentoroinnissa aktorit valitsivat, keneltä he etsivät apua. Tyypillisesti he valitsivat laajasta valikoimasta ja yhdellä aktorilla saattoi olla samanaikaisesti useita mentoreita. Carruthers (1993) korostaa mentori–aktoriparin vapaata valitsemista (kahdenkeskeistä valikoitumista). Hän vertaa mentorisuhdetta avioliittoon ja kysyy, kummalla on paremmat onnistumisen mahdollisuudet, pakkoavioliitolla vai molempien vapaasta tahdosta syntyneellä avioliitolla.

Scandura ja Williams (2001) ovat päätyneet seuraavaan tulokseen: mitä enemmän *mentori* osallistuu mentorointisuhteen *käynnistämiseen*, sitä enemmän aktorin on mahdollista saada hyötyjä mentoroinnista (ks. myös Scandura & Williams 1998).

Burke ja McKeen (1997) ovat tutkineet johtajina ja asiantuntijoina toimivia naisia ja päätyneet muun muassa tällaisiin tuloksiin: 2/3:lla naisista on miesmentori, ja ne naiset hyötyivät enemmän mentoroinnista, 1) joilla on oma esimiesmentorina, 2) joiden mentorointisuhde on kestänyt pidempään ja 3) joiden mentoroinnilla on organisaation tuki takanaan.

Fagenson et al. (1997) esittävät, että aktoreiden mentoroinnille asettamat tulosodotukset saattavat kasvaa mentorointikokemusten lisääntyessä. Ragins ja McFarlin (1990) ovat päätyneet tulokseen, että aktoreiden, joilla on vähemmän mentorointisuhteita, voi olla vaikeampaa arvioida omia mentoreitaan. Samoin he ovat havainneet, että ne aktorit, joilla on vähemmän ja lyhyempiä mentorointisuhteita, kokevat saavansa enemmän mentorointia kuin ne aktorit, joilla on enemmän ja pidempikestoisia mentorointisuhteita.

Russell ja Adams (1997) kutsuvat pitkäkestoista (useita vuosia kestävä) mentorointia primääriseksi ja lyhytkestoisempaa mentorointia sekundaariseksi mentoroinniksi (ks. myös Whitely et al. 1991). Russellin ja Adamsin (1997) mukaan mentorointi on jonkin verran siirtynyt sekundaariseen suuntaan johtuen muun muassa kansainvälisen kilpailun kiristymisestä, teknologian nopeasta kehityksestä ja organisaatiorakenteiden madaltumisesta.

2.2.5 *Mentorin kokemus ja asema*

Mentorointitutkimuksissa on tarkasteltu myös aktorin ja mentorin välisen organisatorisen aseman vaikutusta. Esimerkiksi Burke et al. (1991) esittävät, että mentoroinnin laatuun vaikuttaa se, toimiiko aktorin mentorina hänen oma esimiehensä vai joku muu. Mullenin (1994) mukaan ne aktorit, joiden mentoreina toimivat heidän omat esimiehensä, viihtyvät paremmin keskustelemassa mentorinsa kanssa kuin ne aktorit, joiden mentori on aktoria etäämpänä organisaatiossa. Ragins ja McFarlin (1990) toteavat, että esimiesmentoreilla on henkilökohtaista ensikäden tietoa aktoreidensa tarpeista ja työympäristöstä ja heiltä edellytetään aktoreidensa (alaistensa) toimintaan vaikuttamista. Siitä johtuen esimiesmentoreiden aktorit saavat enemmän mentorointia (enemmän mentoroinnin vaikutuksia) kuin aktorit, joiden mentorina toimii joku muu kuin oma esimies.

Burke et al. (1993) osoittavat, että ne mentorit, jotka toimivat mentoreina omille alaisilleen, raportoivat tuottavansa enemmän urakehitykseen ja psykososiaalisiin hyötyihin liittyviä vaikutuksia aktoreilleen kuin ne mentorit, joiden aktorit ovat muita kuin mentorin omia alaisia. Raginsin ja McFarlinin (1990) tutkimustulos on samansuuntainen. Erona on se, että vaikutuksina ovat urakehitys ja neuvonta. Viimeksi mainitun tutkimuksen mukaan myös aktorit kokevat samoin. Tutkimukset osoittavat, että aktori saattaa omaksua esimiesmentorinsa johtamistyylin omaksi johtamistyylikseen, jos hän arvostaa mentoriaan ja tämän pätevyyttä (Bass 1990; Eby 1997).

Fagenson-Eland et al. (1997) ovat tutkineet mentorointisuhdetta ja erityisesti mentoreiden kokemuksen vaikutusta mentorointituloksiin. Tutkimusaineistossa oli 37 mentoria ja 44 aktoria. Kokeneemmat mentorit (joilla oli enemmän mentori–aktori-suhteita) kertoivat tuottavansa laajemmassa mitassa uraohjausta, ja ne mentorit, jotka olivat olleet pitkään (samassa) mentorointisuhteessa, kertoivat tuottavansa laajemmassa mitassa uraohjausta ja toimivansa roolimallina verrattuna vähemmän kokeneisiin mentoreihin. Sen sijaan psykososiaalisissa vaikutuksissa mentorin kokemuksella ei havaittu olevan merkitystä. Tutkimuksen mukaan ne mentorit, joiden mentorointisuhde oli virallinen, ilmoittivat tapaavansa aktorinsa harvemmin kuin ne, joiden mentorointisuhde oli epävirallinen. Lisäksi tutkimus osoitti, että esimiesmentorit ilmoittivat tuottavansa enemmän uraohjausta ja keskusteleavansa aktorinsa kanssa useammin kuin ei-esimiesmentorit. Kokeneemmat aktorit (joilla oli suurehko määrä mentorointisuhteita) saivat uraohjausta laajemmassa mitassa kuin kokemattomammat aktorit. Ne aktorit, joiden meneillään oleva mentorointisuhde oli kestänyt pitempään, raportoivat saavansa enemmän psykososiaalista tukea. Kokemuksen määrä aktorina olemisesta ei sen sijaan vaikuttanut tutkimuksen mukaan tapaamisten tiheyteen eikä siihen, kuinka paljon roolimalliin liittyviä hyötyjä aktori sai. Esimiesmentoreiden aktorit raportoivat tutkimuksen mukaan saavansa enemmän uraohjausta, psykososiaalista tukea ja tapaavansa mentorinsa useammin kuin ei-esimiesmentoreiden aktorit, mutta roolimallin saamisessa ei havaittu eroja.

2.2.6 Mentoroinnin aloittamista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä

Jotkut tutkijat ovat selvittäneet mentoroinnin aloittamista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä. Allen, Poteet ja Borroughs (1997) ovat selvittäneet syitä (ks. tutkimusaineisto edellä), jotka edistävät ja ehkäisevät mentoriksi ryhtymistä. He ovat kategorisoineet seitsemän mentorointiin ryhtymistä *edistävää* tekijää:

- organisaatiokulttuuri, joka tukee työntekijöitä oppimaan ja kehittymään
- yrityksessä oleva valmennusohjelma
- esimieheltä ja kollegoilta saatu tuki
- tiimimäinen työskentelytapa
- mahdollisuus päättää osallistumisesta mentorointiin
- miellyttävä työilmapiiri

- mentorointiin sopiva organisaatorakenne. (Ks. myös Kram 1985; Aryee et al. 1996.)

Allen, Poteet ja Borroughs (1997) ovat kategorisoineet neljä mentoroinnin aloittamista *ehkäisevää* tekijää:

- ajanpuute ja työn vaatimukset
- organisaatorakenne ei tue mentorointiin ryhtymistä
- kilpailuhenkinen työilmapiiri
- epäselvät odotukset johdon taholta.

Kram (1985) luettelee omiin tutkimuksiinsa perustuen viisi pääasiallista mentoroinnin aloittamista *ehkäisevää* tekijää:

- Organisaation palkitsemissysteemi korostaa voimakkaasti tulosta ja henkilöstövoimavarojen kehittäminen jää taka-alalle.
- Työjärjestelyt ovat sellaisia, että ihmisten välinen vuorovaikutus jää vähäiseksi.
- Henkilöstön valmennusohjelmat, vaikka olisivatkin käytössä, ovat puutteellisia eivätkä lopulta lainkaan kannusta mentorointiin ryhtymistä.
- Organisaatiokulttuuri voi tehdä mentoroinnin epäoleelliseksi – organisaation arvot, julkaisemattomat säännöt ja johdon käyttäytyminen eivät tue mentorointiin ryhtymistä.
- Yksilöiden asenteet, olettamukset ja taidot voivat olla esteenä mentorointiin ryhtymiselle. Henkilöillä voi olla puutteita ihmissuhdetaidoissa, aktiiviksi haluavat voivat ajatella, ettei kenelläkään ole aikaa mentoroida, tai yksinkertaisesti ihmiset voivat olla tietämättömiä tai omata vääriä mielikuvia mentoroinnin mahdollisuuksista ja hyödyistä sekä mentorointiin tarvittavista panostuksista eivätkä sen takia osaa pyrkiä mentorointiin.

Eby (1997) ja Ragins (1997) korostavat, että organisaatioiden toimintatavoissa ja työjärjestelyissä on tapahtunut muutoksia (osa-aikatyö, etätyö jne.) ja niiden osalta olisi syytä tutkia, mitkä tekijät edistävät tai ehkäisevät mentoroinnin syntymistä ja vaikutuksia.

2.2.7 Mentorointi sukupuolen ja rodun näkökulmasta

Erityisesti USA:ssa on paljon tutkittu myös sukupuolen ja rodun vaikutusta mentorointiin. Esimerkiksi Dreher ja Cox (1996) ovat päätyneet tuloksiin, että naisilla ja muilla kuin valkoihoisilla miehillä on (USA:ssa) käytännössä huonommat mahdollisuudet saada itselleen mentori kuin valkoihoisilla miehillä, vaikka periaatteessa naisilla ja miehillä mahdollisuudet ovat yhtä hyvät (Dreher & Ash 1990). Dreher ja Dougherty (1997) esittävät tähän ongelmaan ratkaisuksi mentoroinnille vaihtoehtoista menetelmää, organisaation käynnistämää uranhallinta- ja arviointijärjestelmää. Kaye ja Jacobson (1995) esittävät ryhmämentorointia erääksi keinoksi lähinnä naisia koskettavaan mentoripulaan.

Eräiden tutkimusten mukaan nais- ja miesmentoreiden kokemat hyödyt ja haitat mentoroinnista poikkeavat toisistaan (Kram 1985; Ragins 1995). Ragins ja Cotton (1993) ovat havainneet, että naiset ovat yhtä halukkaita mentoriksi kuin miehet (ks. myös Ragins & Scandura 1994), vaikka eräiden tutkimusten perusteella on odotettavissa, että naisilla on suurempi todennäköisyys kokea takaiskuja mentoroinnissa. Ragins ja Scandura (1994) ovat tutkineet 80 mies- ja 80 naismentoria ja havainneet, että naiset mentoroivat mieluummin naisaktoreita, kun taas miehillä on naisia useammin sekä mies- että naisaktoreita. Scanduran ja Williamsin (2001) tutkimukset osoittavat, että aktoreiden käynnistämässä mentorointisuhteissa miesaktorit saavat enemmän hyötyjä mentoroinnista kuin naisaktorit. Toisaalta heidän tutkimuksensa mukaan naisaktorit saavat miesaktoreita enemmän hyötyjä siinä tapauksessa, että mentorointisuhte on mentorin tai molempien käynnistämä. Lisäksi saman sukupuolen mentorointisuhteissa aktorit saavat enemmän hyötyjä roolimallista kuin eri sukupuolen mentorointisuhteissa. Lahtinen (1993) on havainnut, että eri sukupuolta olevien mentorointisuhteessa on erityisongelmia ja yksinkertainen ratkaisu tähän olisi, että mentori ja aktori olisivat samaa sukupuolta.

Monet tutkijat näkevät riskejä tilanteessa, jossa mentori ja aktori ovat eri sukupuolta eivätkä suosittele tällaista mentorointia (mm. Kram 1985; Carruthers 1993; Lahtinen 1993; Scandura 1998). Mahdollisen seksuaalisen virittyneisyyden syntyminen eri sukupuolta olevan mentorin ja aktorin välille nostetaan usein esille, mutta tutkimustuloksia sen yleisyydestä on vaikea löytää. Kram (1985) näkee sukupuolieron tuovan lisäksi esteitä erityisesti roolimallin saamiselle mentorista. Lisäksi hän toteaa, että eri sukupuolta olevan mentorin ehdotukset toimenpiteiksi eivät välttämättä sovi aktorille. Toisaalta Noe (1988) on havainnut, että eri sukupuolia edustava mentori–aktoripari hyödyntää mentoroinnin tehokkaammin kuin samaa sukupuolta oleva pari.

2.2.8 Vertais- ja ryhmämentorointi

Vertaismentorointi on mentorointia, jossa mentorina toimii aktorin kollega tai aktorin organisaatiossa tai sen ulkopuolella statukseltaan samassa asemassa oleva henkilö. Monet mentoroinnin toiminnot, jotka esiintyvät edellä esiin nostetussa (hierarkkisessa) mentoroinnissa, ovat läsnä myös vertaismentoroinnissa. Kram (1985) jakaa myös tämän mentorointimuodon toiminnot kahteen päätyyppiin: työuraan ja henkiseen kasvuun liittyvään mentorointiin. Vertaismentorointi voi hyödyttää aktoria monella tavalla, esimerkiksi jakamalla työhön liittyvää informaatiota, vaihtamalla urakehitykseen liittyviä ajatuksia, antamalla palautetta työhön liittyvistä asioista, tarjoamalla henkistä tukea aktorille, antamalla palautetta henkilökohtaisista asioista ja vahvistamalla aktorin käsityksiä asioista ja tarjoamalla ystävyyttä. Aktori voi saada hyötyä vertaismentorista myös organisaatiomuutoksissa ja uuteen tilanteeseen ja tehtäviin sopeutumisessa ja stressin vähentymisessä, esimerkiksi yritysostojen, työvoiman vähentämisen ja uudelleenjärjestelyjen tai uudelle paikkakunnalle tai ulkomaille sijoittumisen yhtey-

dessä. Ulkomaille sijoittumisen osalta vertaismentori voi auttaa aktoria uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Takaisin kotimaahan palattuaan aktori voi saada paikalliselta vertaismentorilta apua paluuseen liittyvässä organisaatioon sopeutumisessa. Mentori voi selventää yrityksen toimintatapoja, auttaa aktoria priorisoimaan tehtäviään ja auttaa häntä saamaan tietoa uuteen työrooliin liittyen. (Kram 1985; Tombaugh & White 1990; Feldman & Thompson 1993; Eby 1997.)

Ryhmämentorointi on eräs mentoroinnin erikoistapaus. Siihen voidaan sisällyttää sekä sellainen asetelma, jossa yhdellä mentorilla on samanaikaisesti läsnä useita aktoreita – näillä on jotakin yhteistä intressiä olla vuorovaikutuksessa mentorinsa kanssa – että asetelma, jossa ”mentorina” toimii aktorin osaamisalueen ammatillinen järjestö. Tällainen järjestö voi olla avuksi verkoston laajentumisessa ja ammattialalle ominaisen ”käyttäytymiskoodin” ja eettisten sääntöjen omaksumisessa, näkyvyyden lisääntymisessä, ammatti-identiteetin ja itsearvostuksen vahvistumisessa sekä roolimallin ja psykososiaalisen tuen antamisessa. (Dansky 1996; Eby 1997.)

2.2.9 Organisaatorajat ylittävä mentorointi

Organisaatorajat ylittävä mentorointi tarkoittaa asetelmaa, jossa mentori ja aktori eivät työskentele samassa organisaatiossa. Eby (1997) esittää, että tällaisesta mentoroinnista aktori voi saada merkittäviä hyötyjä muun muassa informaation saamisena sekä työhön ja uraan liittyvänä ohjauksena. Ulkopuolinen mentori voi myös toimia sponsorina, ja hän voi lisätä aktorin näkyvyyttä – ei aktorin organisaation sisällä vaan lähinnä toimialalla yleensä. Vaikka Ragins (1997) pitää ulkopuolisen mentorin saamista monille henkilöille käytännössä vaikeana tehtävänä, hän kuitenkin pitää tällaista mentorointia hyödyllisenä. Eby uskoo kyseisen mentoroinnin lisääntyvän tulevaisuudessa.

2.2.10 Persoonallisuuserot tutkimustulosten osaselittäjinä

Seibert (1999) esittää kritiikkiä joidenkin mentorointitutkimusten tutkimusasetelmaa kohtaan. Hän näki omassa tutkimuksessaan hankalaksi eliminoida yksilöiden persoonallisuuserot, jotka itsessään jo voivat selittää sekä erot vastaanotetun mentoroinnin määrässä että tuloksissa. Esimerkiksi sellaiset yksilölliset persoonallisuuserot, kuten vallanhalu, saavutusorientaatio ja tunteiden tasapainoisuus liittyvät henkilön saaman mentoroinnin määrään. (Ks. myös Fagenson 1992; Turban & Dougherty 1994.) Jos on niin, että henkilöiden persoonallisuuserot selittävät myös erot mentoroinnin tuloksissa, eräät päätelmät mentoroinnin vaikutuksista voivat olla epäpäteviä (vrt. Seibert 1999).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksessa käytetyt metodologiset ratkaisut, tutkimuksen kohde, tutkimusprosessin kulku ja tutkimusaineiston käsittely. Luvussa käsitellään myös tutkimusmetodologist ratkaisujen ja tutkimuksen luotettavuuden välistä kytkentää ja esitetään tutkimukseen liittyviä erotteluongelma.

3.1 Tutkimusmetodologiset ratkaisut

Varsinaisena tutkimusmetodologisena ratkaisuna on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksessa on käytetty aineistosuuntautunutta fenomenografista tutkimusotetta. Ference Marton kehitti fenomenografian erityisesti menetelmäksi tutkia, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Martonin (1982) mukaan fenomenografiaksi kutsutaan todellisuuden kokemisen ja käsitteellistämisen laadullisten erojen kuvausta siten, että näille eroille etsitään loogisia suhteita kuvauskategorioiden avulla.

Fenomenografialla ja fenomenologialla on paljon yhteisiä piirteitä. Fenomenografia ei kuitenkaan ole syntynyt fenomenologian pohjalta. Ne perustuvat osittain eri teorioihin ja menetelmiin. (Uljens 1996, 103; Marton & Booth 1997, 117.) Fenomenologisen käsityksen mukaan maailma ilmenee eri ihmisille erilaisena heidän erilaisista taustoistaan, ennako-oletuksistaan, mieltymyksistään, toiveistaan, haluistaan ja pyrkimyksistään käsin (Puolimatka 1999). Jotta ihminen voisi päästä tietoiseksi ilmiöstä sellaisena kuin se on, hänen täytyy siirtää syrjään omat ennako-oletuksensa ja tiedostaa ilmiö sellaisenaan. Harvat ihmiset saavuttavat käytännössä objektiivisen käsityksen ilmiöstä. Esimerkiksi eri oppijat antavat asioille eri merkityksiä. Se, mihin kukin oppija suuntaa huomionsa, vaikuttaa siihen, mitä hän näkee ilmiössä. Huomion suuntaamista hallitsee oppijan kiinnostus. Fenomenologisen näkemyksen mukaan ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää vain yksilön omien kokemusten, havaintojen ja tunteiden kautta. Se on hänen todellisuuttaan, ja jokaisella yksilöllä on oma todellisuutensa. (Aho, 1995.)

Fenomenologisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on erityisesti käsitysten erilaisuus ja keskeisenä tarkoituksena on opetuksen kehittäminen (Gröhn 1993). Hirsjärvi (1992, 113–114) toteaa, että inhimilliset kokemukset saavat tulkinnan kautta merkityksensä. Subjektiiivisella merkityksellä tarkoitetaan ihmisen itsensä antamaa tulkintaa omille kokemuksilleen ja toiminnoilleen. Objektiivinen merkitys on jonkin ulkopuolisen, kuten tutkijan, antama merkitys toisen ihmisen

toiminnoille. Fenomenologisen suuntauksen mukaan, Hirsjärvi (1992) toteaa, kaikki inhimillinen toiminta ilmenee aina ensisijaisesti subjektiivisissa merkitysyhteyksissä ja toiminnan mielekäs tulkitseminen edellyttää suhteuttamista toimijan aikaisempiin kokemuksiin siten, että se vastaa hänen toimintamotiivejaan ja intressejään. Tutkimuksen pääasiallinen tarkoitus on pyrkiä analysoimaan, ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä.

Filosofisesta näkökulmasta tarkastellen on tärkeää erottaa todellisuus ja käsitys todellisuudesta. Fenomenografiassa ei katsota, että ihmisen ulkopuolella olisi olemassa todellisuutta, vaan että käsitys todellisuudesta rakentuu omana tulkin-tana jokaisen ihmisen ymmärryksessä (jollakin yksilöllisellä tavalla) (Uljens 1989). Tässä syntyy ero fenomenografian ja husserlilaisen fenomenologian välillä. Uljensin mukaan jälkimmäinen olettaa, että todellinen maailma on olemassa, että on mahdollista ymmärtää sen sisältöjä ja että objektin eksistenssi ja merkitys ovat riippumattomia yksilön tavasta ymmärtää sitä. Sitä vastoin fenomenografiassa oletetaan, että objektin eksistenssi ja merkitys riippuvat niitä tarkastelevan subjektin tajunnasta.

Fenomenografisen tutkimuksen perustana on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisten ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista. Fenomenografian mukaan ihminen on rationaalinen olento, joka liittyy mielessään oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Ihminen muodostaa ilmiöistä käsityksiä, joita fenomenografi tutkii empiirisesti. Fenomenografia kiinnostavat ne sisällöllisesti eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman. Fenomenografiassa vertaillaan eri ihmisten käsityksiä, mutta myös suhteutetaan yhden ihmisen käsityksiä jostain ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. Fenomenografisen ajattelun mukaan kaikki kokemus merkitsee oppimista. Ihminen selittää itselleen saamansa kokemuksen ja tekee siitä ajatusrakennelman, joka hänen kannaltaan on järkevä ja joka auttaa häntä selittämään uusia kokemuksia. (Syrjälä et al. 1996, 116–117.)

Fenomenografisessa tutkimusotteessa teoria on erottamaton osa tutkimusprosessia. Ilman sitä tutkimus latistuu rakenteettomaksi kuvailuksi ja raportti ”muodottomaksi sitaattikokoelmaksi”. Fenomenografiassa teoriaa ei kuitenkaan käy-tä käsitysten luokitteluun ennakoita ja teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen. Näin menettelemällä tutkija hukkaasi suuren osan siitä informaatiosta ja uudesta tiedosta, jota hän voi avoimella käsittelyllä saada aineistostaan. (Syrjälä et al. 1996, 123.)

Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi. Niinpä aineiston merkitysten tulkintaa seuraa johtopäätösten teko. Tavoitteena on selvittää, missä suhteissa tutkimushenkilöiden käsitykset tutkittavasta asiasta vaihtelevat. Kun tulkinta on paljastanut tutkimushenkilöiden käsitykset asioista avaamalla niiden merkityssisällöt, merkityssisällöt voidaan luokitella. Luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja selittää samalla käsitysten erilaisuutta. Aineiston pohjalta tehtävät luokitukset kattavat koko vastausten variaation. Näin syntyvät luokitukset ovat jo sinänsä tutkimuksen tuloksia. Tulkinnassa tutkija lähtee ihmisen toiminnan monisäikeisyydestä. Hän ei tyydy ennalta muodostettuihin muuttujiin selittääkseen, miksi joillakin henkilöillä on tie-

tynlaisia käsityksiä. Tavoitteena ei ole käyttää ulkoisia tekijöitä selittäjänä henkilöiden käsityksille, vaan tehdä käsitykset ymmärrettäviksi niiden omissa ajatteluyhteyksissä. Aineistosuuntautuneen fenomenografisen tutkimusotteen vahvuus on siinä, että se korostaa sekä ilmiön kokemuksellisia että käsitteellisiä piirteitä. (Syrjälä et al. 1996, 116–117, 125–126; ks. myös Gröhn 1993; Järvinen & Järvinen 2000.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa luokitusjärjestelmä voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Horisontaalisessa luokittelussa laadulliset kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia tai yhtä tärkeitä ilman keskinäistä paremmuutta. Vertikaalisessa luokittelussa kuvauskategoriat asettuvat jonkin aineistosta nousevan kriteerin perusteella keskinäiseen järjestykseen, joka ei kuitenkaan edusta paremmuusjärjestystä, ja hierarkkisessa kategorisoinnissa kuvatavat käsitykset ovat toisiinsa nähden eri kehitysasteella tai ne esitetään kattavuusjärjestyksessä (Uljens 1989).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavana ilmiönä on ammatillinen kehittyminen ja vuorovaikutusprosessi, jolla tätä kehittymistä tapahtuu. Tutkiminen tapahtuu tarkastelemalla muutoksia aktoreiden ajattelussa ja käyttäytymisessä, tarkastelemalla muutoksia heidän suhtautumisessaan ympäristöön, tarkastelemalla muutoksia heidän käsityksissään siitä, miten ympäristö suhtautuu heihin sekä tarkastelemalla mentorin käsityksiä aktorissa tapahtuneista muutoksista. Osapuolten mentorointiin osallistumisen orientaatioiden tutkiminen tapahtuu tarkastelemalla osapuolten käsityksiä, asenteita ja intentioita. Vuorovaikutussuhteen tutkimiseen liittyy kaikkien edellä mainittujen asioiden tarkastelu. Tavoitteena on osallistuneiden henkilöiden antamien merkitysten pohjalta etsiä tutkittavaan mentorointiprosessiin kuuluneet syvällisen ymmärryksen edellyttämien osailmiöiden ulottuvuudet, maksimivariaatiot, moninaisuudet ja tyypillisyydet.

Tähän tutkimukseen liittyy toimintatutkimuksen kaltaisia piirteitä. Jo silloin, kun ”henkilökohtainen mentorointiohjelma” -opintojaksoa suunniteltiin toteutettavaksi, oli selvää, että opintojaksoon tulitaisiin kohdistamaan tutkimusta. Tutkija on sekä opintojakson suunnittelija, vastuuopettaja että yksi mentoreista. Alun perin ajatuksena oli paitsi tutkia mentorointitoteutuksia myös kehittää mentorointia tutkimustulosten perusteella toiminnan edetessä. Kehittämisajatuksista kuitenkin luovuttiin jo ensimmäisen toteutuksen alkuvaiheessa. Katsottiin, että kolme toteutettavaksi suunniteltua (osittain limittäin toteutettua) mentorointitoteutusta eivät muodostakaan kehitysjatkoa. Ohjeistuksen osalta olosuhteet päätettiin pitää niin vakiona kuin mahdollista kaikkien kolmen toteutuksen ajan. Vain kolme alkuperäisestä ohjeistuksesta tehtyä täsmennystä on tunnistettavissa tapahtuneeksi ensimmäisen toteutuksen startin ja kolmannen toteutuksen päätöksen välisenä aikana:

- Noin kuukauden kuluttua ensimmäisen toteutuksen aloittamisesta otettiin käyttöön välipohdinnaksi kutsuttu prosessi. Tarkemmin sanoen se otettiin suositukseksi, ei pakolliseksi.
- Toisesta ja kolmannesta toteutuksesta jätettiin pois ensimmäisessä esitetty pakollinen vaatimus, että ”aktorin on opetettava jokin asia mentorille (mutta mentori ei varsinaisesti ’opeta’ mitään aktorille)”.

- Samoin toisen ja kolmannen toteutuksen ohjeeseen lisättiin, että mento-roinnin teemana ei saisi olla ”mentorin saaminen konsultiksi avustamaan parempaan työpaikkaan pääsyä”, mikäli senhetkisessä työpaikassa ei ollut mitään kriisiä tai muuta ongelmaa.

Mentorointitoiminnan suunnittelun teoreettisena perustana oli humanistinen ihmiskäsitys ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, ammatillinen kehittyminen, ohjaus, dialogi, vuorovaikutus ja reflektiivinen oppiminen. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti aineistosta nousi vielä myöhäisessä vaiheessa esiin keskeisiä katsottavia ilmiöitä. Esimerkiksi voimaantumisen nousi näkyvästi mukaan teoreettiseen viitekehykseen ensimmäisen haastatteluvaiheen jälkeen tutkimusaineistoon perehtymisen yhteydessä.

Tutkimusaineiston muodostavat aktoreiden ja mentoreiden haastattelut, aktoreiden kirjalliset dokumentit (esittely-, välipohdinta- ja väliseminaaridokumentit sekä loppuraportit) ja väli- ja loppuseminaarien yhteydessä nauhoitetut tai ylöskirjatut suulliset lausunnot. Kirjallinen aineisto syntyi aktoreiden osalta ajanjaksona, joka käsitti 8–9 kuukauden mittaisen mentorointiprosessin ja lisäksi 1–1,5 kuukauden mittaisen jakson, jona aikana aktorit viimeistään laativat loppuraporttinsa ja osallistuivat haastatteluun.

Puolistrukturoitu haastattelu muodosti aineistonkeruun ytimen. Haastattelu antaa kyselylomaketta paremmat mahdollisuudet täsmentää kysymyksiä ja vastauksia. Se antaa haastateltavalle aktiivisena ja merkityksiä luovana osapuolena myös mahdollisuuden tuoda esille ja kuvailla haastateltavaa itseä koskevia asioita vapaasti. Se sopii käytettäväksi erityisesti silloin, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja tai kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan. (Hirsjärvi & Hurme 1993, 35.)

Haastattelussa toteutuu fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiivisuus. Se tarkoittaa, että haastattelijan hankkiessa tietoa toisen ihmisen ajattelusta mukana on koko ajan myös haastattelijan oma tietoisuus. Haastattelijan tietoisuuden rakenteet vaikuttavat siihen, miten hän tulkitsee toisen ihmisen ilmaisuja. Intersubjektiivisuuteen liittyy, että haastattelijan tulee tiedostaa omat lähtökohtansa, jotta hän voi arvioida niiden vaikutusta haastateltavan ilmausten tulkintaan. Haastattelijalta vaaditaan myös aktiivista kuuntelua, jotta hän voi tarvittaessa tarkentaa vastauksia lisäkysymyksin. Jotta haastattelun avulla voidaan päästä riittävän syvälle aiheeseen, haastattelua ei pidä rajata pelkästään valmiiden kysymysten varaan. Haastattelijalla tulee olla vapaus sovittaa kysymykset keskustelun kulun mukaan. (Syrjälä et al. 1996, 136–138.)

Fenomenografinen tutkija pyrkii saattamaan haastateltavan metatietoisuuden tilaan eli tietoisuuteen omasta tietoisuudestaan. Tutkimuksen kohteena ei ole käyttäytyminen vaan kokemus. Fenomenografinen tutkija etsii tutkimuksen kohteena olevan ilmiön merkitystä ja rakennetta pyrkien ymmärtämään, miten ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön. (Marton & Booth 1997, 112–116.)

Jotta fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti aineistosta voisi nousta tutkimuskohteelle keskeisiä ilmiöitä, valmiita haastattelukysymyksiä oli toisaalta

paljon ja ne olivat kattavia ja haastattelussa annettiin toisaalta tilaa biografiselle osuudelle. Biografinen haastattelu yhdistää seuraavat kolme näkökulmaa

- tutkimushaastattelu
- kliininen haastattelu
- keskustelu ystävän kanssa (Kram 1988).

Biografinen haastattelu on kuin strukturoitu tutkimushaastattelu, jossa täytyy käsitellä tietyt aihepiirit ja pääpaino on tutkimuksessa. Kliinisen haastattelun tavoin tutkija on sensitiivinen esitetyille tunteille; seuraa merkityssisältöjä, kun ne johtavat aiheesta toiseen. ”Keskustelussa ystävän kanssa” -suhde on tasapuolinen ja haastattelijä voi reagoida keskusteluun oman kokemuksensa pohjalta. (Kram 1988, 218–219.)

Tutkimuksessa käytetään tulkitsevaa tutkimusotetta ja mielenkiinnon kohteena on se, millaisia merkityksiä aktorit ja mentorit antavat tapahtumille sekä itsensä että aktorin organisaation kannalta tarkasteltuna.

Tutkimushaastattelussa käytettiin ARTT-tekniikkaa (Action-Reason-Thematic Technique, ks. Peters 1990), jonka juuret ovat fenomenologiassa. Se on haastattelutekniikka, jonka avulla pyritään saamaan haastateltavan implisiittiset lausunnot eksplisiittisiksi. Lyhyesti kuvattuna ARTT-tekniikan suuntaviivat ovat seuraavia:

- Kysymykset ovat mitä (tapahtui ym.), miksi (tapahtui ym.) ja myös miten (tapahtui ym.) -tyyppisiä (ks. Uljens 1989).
- Kysymykset ovat avoimia, ja haastateltavalta odotetaan omaa kuvausta kokemuksista tai perusteluista.
- Voidaan kysyä ehdottelevia kysymyksiä, mutta vältetään johdattelevia kysymyksiä.
- Käsitellään yksi kysymys kerrallaan valmiiksi.
- Haastattelijan tulisi reagoida vastauksiin (esimerkiksi niin, että jäljellä olevissa kysymyksissä otetaan huomioon aiemmat vastaukset).
- Vastauksiin liittyvät arvioinnit tulisi jättää haastattelun ulkopuolelle ja haastateltavan tulisi saada selittää näkemyksensä ilman keskeytyksiä.
- Voidaan käyttää keskustelunomaista haastattelutyyliä.
- Haastattelijan tulisi välttää esittämästä omia näkemyksiä tai ohjeita.
- Kysymysten tulisi keskittyä haastateltavan kokemuksiin ja näkemyksiin (jolloin kysymykset eivät esimerkiksi kosketa haastateltavan näkemyksiä haastattelijasta tai tämän ajattelumalleista).

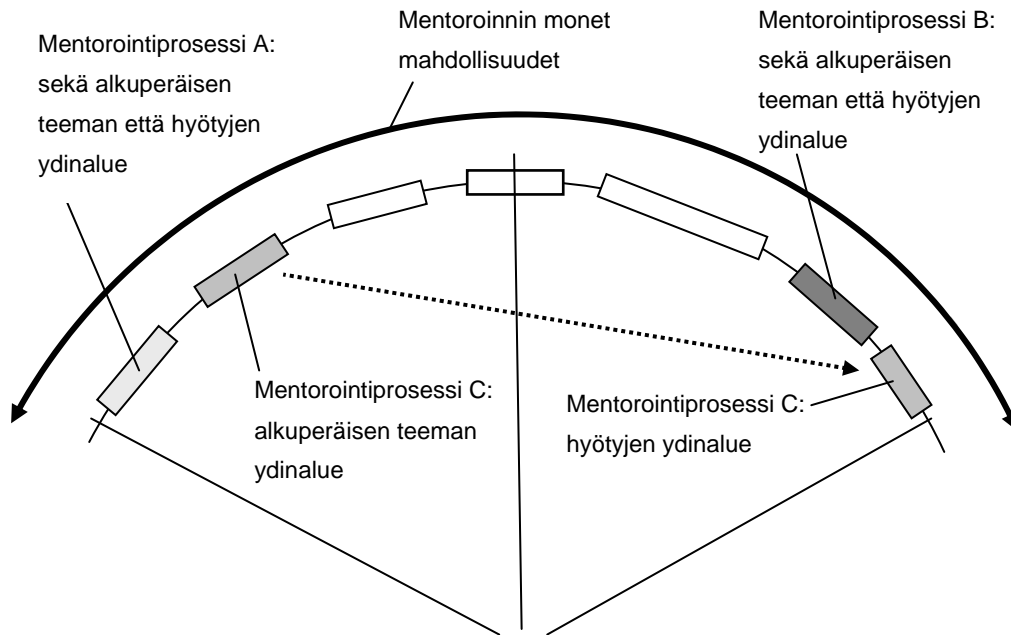
Tutkimushaastattelussa oli runsaasti valmiiksi laadittuja hyvinkin yksityiskohtaisia kysymyksiä, mutta silti siinä oli teemahaastattelun piirteitä. Tutkimuskysymysten suunnittelussa ei käytetty varsinaista kysymysten ennakkotestausta, siis kysymysten oikeintulkinnan yms. testausta. Tähän oli kolme syytä:

- Tutkija itse oli yksi toimijoista tutkittavassa prosessissa ja yksi haastateltavista. Tutkija pystyi tavallaan käyttämään itseään testajana.

- Ensimmäiseen toteutukseen osallistuneiden teemahaastattelukysymyksissä käytettiin joitakin hyvin lähelle samaa tarkoittavia kysymyksiä. Näin pyrittiin testaamaan kysymyksiä.
- Tämän laadullisen tapaustutkimuksen haastattelun ensisijainen tavoite oli löytää vastaajien omia tulkintoja, merkityssisältöjä ja merkitysrakenteita. Tällöin mikään ennalta suunniteltu kysymys ei välttämättä varmistanut kaiken vastaajan mielestä oleellisen esiintuloa.

Haastattelukysymykset toimivat myös katalyytteinä vastaajien lisäkommenteille. Kysymys saattoi olla esimerkiksi muotoa "oliko..." Jos vastaus oli kieltävä, siirryttiin seuraavan kysymykseen, mutta jos vastaus oli myöntävä, kohtaa lähdettiin avaamaan tarkemmin. Lisäkysymys tähän samaan aiheeseen oli silloin yleensä muotoa "miten..." tai "voitko kuvata tarkemmin..." Tämän jälkeen asiasta keskusteltiin ja vastaajan näkemyksiä avattiin niin kauan, kuin se tutkijasta ja vastaajasta tuntui sopivalta. Sen jälkeen tutkija siirtyi seuraavaan aiheeseen tai kysymykseen.

Kuvio 3 symbolisoi mentorointiin liittyvän haastattelututkimuksen problematiikkaa ja käytännön toteutusta. Esimerkkinä tarkastellaan yhtä tutkimushaastattelun aihepiiriä: aktorin saamia hyötyjä mentoroinnista. Kuviossa 3 on laaja kaari, jolle on annettu nimi "mentoroinnin monet mahdollisuudet". Mentoroinnista saatavat hyödyt voivat olla hyvin moninaisia. Kukin mentorointiprosessi keskittyy johonkin ydinalueeseen mentoroinnin laajasta mahdollisuuskentästä, ja erot teemoissa voivat olla merkittäviä. Kuviossa 3 mentorointiprosessit A ja B ovat teemaltaan ja aktorin saamilta hyödyiltään hyvin erilaisia keskenään. Toisaalta suuria eroja voi olla myös siinä, minkä teeman aktori alun perin valitsee mentorointiinsa ja millaisia hyötyjä hän lopulta kokee saaneensa mentoroinnista. Tätä kuvaa tilanne C. Käytännön esimerkkinä alkuperäisen teeman ja lopullisen hyödyn välisestä erilaisuudesta olkoon vaikkapa tilanne, jossa aktori haluaa turhautuneisuudesta johtuen vaihtaa työpaikkaa (=urakehitys) ja hän valitsee työpaikan vaihdon tavoitteekseen ja teemakseen mentoroinnissa. Mentorointi muuttaa kuitenkin alkuperäisen asetelman. Jo mentoroinnin alkupuolella aktori näkee asiat uudella tavalla. Mentoroinnin seurauksena hän päättääkin jäädä nykyiseen työpaikkaansa ja on siinä hyvin motivoitunut, sitoutunut ja voimaantunut ja hänen käsityksensä monista asioista on uudistunut merkittävästi (= uudistava ammatillinen kasvu).



Kuvio 3. Tutkimuskentän laajuuden ja tästä johtuvan haastattelukysymysten asettelun kaaviokuvaus

Tutkimusaineiston hankinnassa haastattelun osalta päädyttiin sellaiseen ratkaisuun, että jokaiseen mentorointiprosessiin kohdistetaan sama laaja haastattelukysymyspaketti. Vaikka aktorin valitsema alkuperäinen teema ja tavoite mentoroinnille olivat tutkijan tiedossa ja hänellä oli käytössään aktorin laatimaa kirjallista materiaalia tämän mentorointiprosessista, kaikki kysymykset käytiin silti läpi. Aina tarvittaessa tutkija lisäsi täsmentäviä kysymyksiä, esimerkiksi muodossa: ”Kerro, mitä tarkoitat sillä, että...” - ”Tapahtuiko...” - ”No, miten kuvaisit sitä...” Koko haastattelu kysymyksineen ja vastauksineen nauhoitettiin. Tällä tavalla oli mahdollista saada selville, mihin kussakin mentorointiprosessissa esimerkiksi hyötyjen ydinalue fokuoitiin, ja samalla saada ydinalueesta syvällisempää tietoa, johon tutkija voi myöhemmin perehtyä.

Tutkimuksessa haastattelun runkona käytettiin tutkijan kokoamia haastattelukysymyksiä. Ne koottiin teoreettista viitekehystä avaavista ja tutkimustuloksia esittelevistä kirjallisuuslähteistä sekä siitä esiymmärryksestä ja kokemuksesta, joka tutkijalle oli syntynyt ensimmäiseen haastatteluvaiheeseen tultaessa.

Haastattelututkimuksella voitiin myös selvittää, miten yhtenevästi mentori-aktoripari näki tapahtuneen mentoroinnin, käydyn dialogin, vuorovaikutussuhteen ja tulokset. Tutkimusaineisto sisältää sekä aktorihaastattelut (aktorit tarkastelevat itseään, omaa mentoriaan, vuorovaikutussuhdetta ja tuloksia) että mentorihaastattelut (kunkin mentorointiprosessin osalta erikseen mentorit tarkastelevat itseään, omaa aktoriaan, vuorovaikutussuhdetta ja tuloksia).

Tämän tutkimuksen metodivalintoihin vaikutti se, että aktoreilla oli samanaikaisesti – mentorointiprosessin aikana – meneillään muuta koulutusta, lähinnä formaalia luokka- ja laboratorio-opetusta. Tutkija päätteli, ettei kukaan muu – kuin aktori itse ja osittain hänen oma mentorinsa – pysty tulkitsemaan, mikä oli nimenomaan toteutuneen *mentoroinnin* vaikutus esimerkiksi aktorin käsitykseen hänen omasta ammatillisesta kasvustaan ja mikä oli muiden samanaikaisten opintojaksojen tai muun oppimisen ja kehittymisen vaikutusta. Tämä teki epärelevantiksi kysyä aktorin esimieheltä ja kollegoilta mentoroinnin vaikutuksia aktoriin. Heiltä olisi kyllä voitu kysyä, mikä on muuttunut aktorin osaamisessa, ajattelussa, suhtautumisessa, asenteissa tai käyttäytymisessä, mutta he eivät olisi pystyneet erottelemaan, mikä oli nimenomaan *mentoroinnin* vaikutusta ja mikä muun opiskelun vaikutusta.

Tämä erotteluongelma (mentoroinnin ja muiden samanaikaisten prosessien vaikutusten erottaminen toisistaan) oli läsnä haastateltaessa aktoreita mentoroinnin vaikutuksista. Mentoroinnin aikana aktorin suorittamat opintojaksot saattoivat joidenkin aktoreiden osalta käsitellä samoja asioita, joita aktori oli valinnut mentoroinnin teemaksi, ja opintojaksolla aktori saattoi saada lisää ymmärrystä kyseisiin asioihin. Tarvittaessa haastattelukysymys alkoi sanoilla: ”Pois lukien muun oppimisen vaikutuksen, miten koet mentoroinnin...” Muutamat aktorit totesivat haastattelussa joihinkin kysymyksiin liittyen, että heidän itsensä oli mahdotonta täysin erottaa mentoroinnin ja muun koulutuksen osuutta esimerkiksi jonkin yksittäisen käsityksen uudistumisen kohdalla. Tällöin esiin nousi kaksi asiaa: 1) Aktoria kehoitettiin vielä pohtimaan, mikä olisi ollut lopputulos ilman mentorointia. 2) Yleensä kyseessä oli aihepiiri, jota oli juuri ennen mentorointia tai mentoroinnin alkuvaiheessa käsitelty muissa opinnoissa. Tällöin muutamat aktorit totesivat, että lopputulos johonkin haastattelukysymykseen vastatessa syntyi muiden opintojen aikana tulleen ymmärryksen ja mentoroinnin tuoman syvällisemmän ymmärryksen *yhteisvaikutuksesta*.

3.2 Tutkimuksen kohde

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen kohteena ollut toiminta, sen järjestelyt ja siihen osallistuneet henkilöt. Henkilöitä ei esitellä nimillä. Tutkimuksen kohde pyritään kuvaamaan tarkasti, koska laadullisen tapaustutkimuksen tekeminen itsessään jo edellyttää sitä ja toisaalta tutkimuksen kohteena on mentorointimuoto, johon ei löydy riittävän samankaltaista aikaisempaa toteutusmuotoa. Ensin esitellään, missä mentorointi on tapahtunut, minkä toimesta ja millaisilla taustoilla olevia ihmisiä siihen on osallistunut ja kuvataan ne tapahtumat ja vaatimukset, jotka tähän mentorointitapaukseen liittyvät.

Tämä tutkimus kohdistuu Hämeen ammattikorkeakoulussa tuotantotalouden koulutusohjelmassa Valkeakoskella vuosina 2002–2003 toteutettuihin ”henkilökohtainen mentorointiohjelma” -opintojaksoihin. Työn ohessa opiskeleville aikuisopiskelijoille tarjottiin mahdollisuus osallistua tälle opintojaksolle. Ammat-

tikorkeakoulun tuotantotalouden aikuisopiskelijoiden on opiskeltava 8–13 opintoviikkoa vapaasti valittavia opintoja – joidenkin opiskelijoiden vielä niiden lisäksi 20 opintoviikkoa täydentäviä opintoja. Tämä henkilökohtainen mentorointiohjelma -opintopaketti kuului vapaasti valittavien ja täydentävien opintojen tarjontaan yhtenä monista vaihtoehdoista. Lisäksi opintopaketti tarjottiin Valkeakosken yksikön muiden koulutusohjelmien aikuisopiskelijoille (ilman kattavaa markkinointia) ja Hämeen ammattikorkeakoulun avoimen korkeakoulun opintoi-
na kenen tahansa valittavaksi. Opiskelijat saivat mentorointiin osallistumisestaan kolmesta kuuteen opintoviikkoa riippuen kirjarefleksointien määrästä. Mentorointi suunniteltiin alun perin ”aquisopiskelijan ammatilliseen kasvuun ja uratu-
levaisuuden jäsentymiseen” keskittyväksi mentoroinniksi.

Kaikki mentorit ja aktorit osallistuivat mentorointiin ensimmäistä kertaa elämässään. Yksi mentoreista oli pilottitoteutuksessa aktorina ja sitten kolman-
nessa toteutuksessa mentorina.

Mentorointitoteutusten aikataulut ja osallistujat

Henkilökohtainen mentorointiohjelma (HeMO) -opintopakettia järjestettiin kolme vuosina 2002–2003. Kunkin opintopaketin kesto oli 8–9 kuukautta. Kun halutaan erotella nämä mentorointitapahtumat toisistaan, käytetään termiä ”mentorointitoteutus” tai ”toteutus”. Niistä käytetään tässä alkamisjärjestyksen mukaisia lyhennekoodeja: HeMO1, HeMO2 ja HeMO3. Ne toteutettiin limittäin niin, että seuraava toteutus alkoi edellisen vielä ollessa kesken. Taulukossa 4 on esitetty kunkin mentorointitoteutuksen toteutusaikataulu, kesto ja osallistuneiden mentoreiden määrä ja kokemus mentoroinnista.

Taulukko 4. *Mentoroinnin toteutusaikataulu, kesto ja osallistuneiden mentoreiden määrät eri toteutuksissa.*

Toteutus	Mentoreiden määrä	Kesto	Aikataulu					
			4/02	11/02	10/02	01/03	5/03	9/03
HeMO1	4*	8 kk	[Gantt bar from 4/02 to 11/02]					
HeMO2	4**	8 kk		[Gantt bar from 10/02 to 01/03]				
HeMO3	6***	9 kk			[Gantt bar from 01/03 to 9/03]			

* Kaikki neljä mentoria ensimmäistä kertaa mentorina.

** Kolme mentoria toista kertaa mentorina, yksi ensimmäistä kertaa.

*** Kolme mentoria kolmatta, yksi mentori toista ja kaksi mentoria ensimmäistä kertaa. Viimeksi mainituista toinen ei ollut opettaja vaan henkilöstö konsulttina toimiva aikuisopiskelija, joka oli HeMO1:ssä itse aktorina.

Eri koulutustaustalla tai opiskelijastatuksella osallistuneiden aikuisopiskelijoiden määrä eri mentorointitoteutuksissa käy ilmi taulukosta 5.

Taulukko 5. *Mentorointiin osallistuneiden aktoreiden määrä ja koulutustausta tai opiskelijastatus.*

Toteutus	Eri koulutustaustalla tai opiskelijastatuksella osallistuneiden lukumäärät				
	Teknikosta insinööriksi -opiskelija	Merkonomista insinööriksi -opiskelija	Merkonomista tradenomiksi -opiskelija	Avoimen AMK:n opiskelija	Yhteensä
HeMO1	6	0	2	1	9
HeMO2	5	2	0	0	7
HeMO3	0	8	0	1	9

Mentoroinnin alkaessa aktoreista 24 oli työsuhteessa, yksi työttömänä. Mentorit ja heidän mentorointisuhteidensa määrä on esitetty taulukossa 6.

Taulukko 6. Aktoreiden määrä kullakin mentorilla eri toteutuksissa.

Mentori	Toteutus				
	HeMO1	HeMO2	HeMO3	Yhteensä	%
M5	2	2	1	5	20
M2	2	2	1	5	20
M3	3	1	2	6	24
M4	2	-	-	2	8
M7	-	2	1	3	12
M6	-	-	2	2	8
M1	-	-	2	2	8
Aktoreita yhteensä	9	7	9	25	100

Mentori–aktoriparit jakautuivat sukupuolen mukaan seuraavasti:

- miesmentori–naisaktoripareja 12
- miesmentori–miesaktoripareja 9
- naismentori–naisaktoripareja 3
- naismentori–miesaktoripareja 1.

Mentorointiprosessin käynnistäminen

Henkilökohtainen mentorointiohjelma -opintojakso käynnistettiin markkinoinnilla ja kahdella neljän oppitunnin mittaisella perehdyttämällä. Perehdyttäminen sisälsi mentorointiin orientoivat luennot, koko mentorointiprosessin esittelyn opintojaksovaatimuksineen, mentoreiden ja aktoreiden esittäytymiset, mentoreiden valintaprosessin ja mentori–aktoriparien tutustumisen toisiinsa. Perehdyttämiskokoonantumisen väli oli 1–2 viikkoa, ja sinä aikana aktoreiden tuli perehtyä jaettuun materiaaliin ja tarvittaessa hankkia sitä lisää (esimerkiksi kirjallistan pohjalta) sekä pohtia ja jäsenellä omaa mentorointiteemaa, mikäli se ei ollut selvä jo lähtötilanteessa. Sekä mentorit että aktorit laativat etukäteen ”ristiin” jaettavaksi kaksi dokumenttia. Ensimmäinen oli ”tietoa aktorista/mentorista” -lomake, jossa he kertoivat itsestään, nykyisestä työtehtävästään, aiemmasta työkokemuksestaan ja koulutuksestaan, mahdollisista erikoisosaamisalueistaan, harrastuksistaan, perheestä ja muista itseä koskettavista asioista. Toinen oli starttikyselylomake, jossa aktorit ja mentorit kertoivat syitä sille, miksi he olivat kiinnostuneita mentoroinnista, ja aktorit kertoivat myös siitä, mitkä olivat heidän henkilökohtaisia kehittymiskohteitaan ja/tai minkä teeman he aikoivat ottaa mentorointiteemakseen.

Ensimmäiseen toteutukseen tavoiteltiin kuudesta yhdeksään opiskelijaa. Mentoroinnin ensimmäisen toteutuksen markkinointi koostui pääosin kahdesta osasta: 1) kahden A4-arkin laajuisesta esitteestä, jossa lyhyesti kuvattiin mahdollisesti käynnistyvää uutta opintojaksoa, ja 2) potentiaalisille aikuisopiskelijaryhmille tehtyjä noin kymmenen minuutin mittaisia tietoiskuja. Ensimmäisen toteutuksen markkinoinnin oltua käynnissä jo noin viikon kohderyhmille jaettiin 9-sivuinen toteutussuunnitelma ”henkilökohtainen mentorointiohjelma, 3 ov”. Seuraavien toteutusten markkinoinnin yhteydessä toteutussuunnitelma jaettiin kiinnostuneille jo tietoiskun yhteydessä. Näiden tietoiskujen jälkeen asiasta kiinnostuneet saivat halutessaan lisätietoa mentoroinnista. Ensimmäisen toteutuksen markkinointiaikaa jatkettiin suunnitellusta kolmen viikon ilmoittautumisajasta, koska halukkaita ei ensin näyttänyt ilmoittautuvan riittävästi. Lisäajan jälkeen ilmoittautuneita oli kuitenkin hiukan yli tavoitellun eli kymmenen. Yksi ilmoittautuneista perui myöhemmin osallistumisensa työkiireisiinsä vedoten. Ensimmäisen mentorointitoteutuksen markkinointivaihe kesti kaiken kaikkiaan kaksi kuukautta ensimmäisestä informaatiosta toteutuksen alkamiseen.

Toisen ja kolmannen toteutuksen markkinointivaiheessa hyödynnettiin myös ensimmäisen toteutuksen aikana saatuja hyviä kokemuksia ja osallistuneiden kommentteja. Kiinnostuneille tarjottiin mahdollisuus osallistua meneillään olevan toteutuksen väliseminaariin, jossa osallistujat kertoivat siihenastisia kokemuksiaan. Tätä mahdollisuutta kukaan ei hyödyntänyt. Muilta osin markkinointi oli samanlaista kuin ensimmäisessä toteutuksessa. Markkinointivaihe oli kestoltaan lyhyempi kuin ensimmäisessä toteutuksessa.

Kaiken kaikkiaan ydinkohderyhmästä, kahdesta tuotantotalouden AMK-insinööriopiskelijaryhmästä, 40 % (21/50) osallistui mentorointiin.

Opintojaksovaatimukset esiteltiin myös kirjallisessa opintojakson toteutussuunnitelmassa. Toteutussuunnitelma sisälsi seuraavat vaatimukset ja suositukset aktoreille:

- Aktorit täyttivät ”tietoa aktorista” -lomakkeen ja aktorin starttikyselylomakkeen. Nämä täytetyt lomakkeet olivat keskeisiä välikappaleita mentorin tutustumisessa aktorin lähtötilanteeseen ja olivat pohjana mahdollista tarkempaa henkilökohtaista mentorointisuunnitelmaa laadittaessa (ei pakollinen).
- Aktoreille annettiin suositus informoida omaa esimiestä mentoroinnista. Aktorin tuli laatia tästä lyhyt raportti. Suppein mahdollinen raportti oli: ”En kytke tähän mentorointiin työnantajaani millään tavalla.”
- Aktoreiden tuli laatia sovittu määrä kirjarefleksointiraportteja. Kirjarefleksointien määrä riippui siitä, mikä opintoviikkomäärä opiskelijan kanssa oli sovittu opintojakson laajuudeksi. Reflektoitavat kirjat oli valittava ensisijaisesti toteutussuunnitelmassa esitetystä kirjalistasta, ja mikäli kirjarefleksiointeja oli enemmän kuin yksi, yhden kirjan aiheena piti olla mentorointi. Muuten kirjavalinnat suositeltiin tehtäväksi sillä perusteella, että kirjan sisältö tukisi kehittymistä aktorin valitsemassa teemassa. Kirjarefleksioinnista jaettiin myös erillinen ohjedokumentti, joka sisälsi arviointiperusteet ja

- ”hyvän kirjareflektoinnin ominaisuudet” ja yleensäkin kuvausta, mitä kirja-reflektoinnilla tarkoitetaan.
- Aktoreiden suositeltiin tekevän välipohdintadokumentteja. Jokaisen mentorointitapaamisen välillä aktorin suositeltiin laativan välipohdintadokumentin. Tämä ei ollut mentorointitapahtuman aikana laadittu muistio, vaan dokumentti, jonka tuli sisältää niitä pohdintoja, joita aktorille heräsi mentorointitapaamisen jälkeen. Aktorin toivottiin myös lisäävän kyseiseen dokumenttiin ajatuksia seuraavaan mentorointitapaamiseen valmistautuessaan. Lisäksi toivottiin, että mentori saisi lukea ajatukset ennen seuraavaa tapaamista tai viimeistään tapaamisen alussa.
 - Aktorin tuli laatia mentoroinnista loppuraportti. Se sisälsi aktorin näemyksen mentoroinnin hyödyistä, arvion asetettujen tavoitteiden saavuttamisen tasosta ja maininnat mahdollisista muutoksista, joita sisältöön tuli mentoroinnin aikana (suhteessa suunnitelmiin lähtötilanteessa), ja muuta loppuyhteenvetoa mentorointiohjelmasta.
 - Aktorin tuli koota yhteen portfolio, jossa kaikki edellä esitetyt raportit, väliseminaarissa tuotetut dokumentit, mahdolliset muut näytteet ja/tai mentoroinnin aikana syntyneet kirjalliset mietteet olivat mukana.

Toinen perehdyttämiskokoontuminen aloitettiin keskeisten asioiden kertaamisella ja mahdollisia aktoreiden esittämiä kysymyksiä käsittelemällä. Sen jälkeen aktorit ja mentorit esittelivät itsensä vielä suullisesti, vaikka kirjallisetkin esittelydokumentit oli jaettu. Jotkut aktorit olivat kohdanneet useampia mentoriehdokkaita muilla opintojaksoilla, mutta yleistä oli, että jokaisella aktorilla oli vähintään yksi ”tuttu” opettaja ja vähintään yksi ”uusi” opettaja mentoriehdokkaiden joukossa. Useimmille aktoreille oli tähän suullisen esittelyn vaiheeseen mennessä kirkastunut, minkä aihepiirin he haluavat mentorointiteemakseen. Aktorit toivat julki valitsemansa teeman siinä määrin, kuin se oli selkiytynyt.

Mentori–aktoriparien valinnassa pyrittiin ottamaan huomioon aktorien toiveet. Suullisten esittäytymisten jälkeen aktorit esittivät kirjallisen toivelistan, jossa kertoivat, kenet mentoriehdokkaista he halusivat ensi- tai toissijaisesti tai kolmantena vaihtoehtona itselleen mentoriksi. Oli myös mahdollista jättää mentorin valinta kokonaan ”mentorikollegion” päätettäväksi ilman omien toiveiden esittämistä. Tähän ratkaisuun päätyi vain kaksi aktoria. Mentoriehdokkaat eli ”mentorikollegion jäsenet” kokoontuivat keskenään päättämään mentoripareista. Yhdessäkään tapauksessa ei jouduttu turvautumaan aktorin kolmanteen toiveeseen. Useimmat saivat ensisijaisen toiveensa mentorikseen. Varsin monessa tapauksessa aktorin ensisijainen toive ja kyseisen mentorin oma julkistamaton toive kohtasivat. Tosin kolmannessa toteutuksessa muutamat mentorit kertoivat jo esittelyvaiheessa, etteivät he mielellään ota enempää kuin yhden aktorin, koska edellinen mentorointiprosessi vielä jatkui. Tämä vaikutti jonkin verran toivelistojen sisältöön.

Kun mentori–aktoriparit oli julkistettu, käynnistettiin tiimiytymiseksi nimetty tapahtuma. Sen tavoitteena oli lyhyessä ajassa auttaa mentoria ja aktoria tutustumaan toisiinsa yhteisen toiminnan avulla. Tämä toiminta koostui kahdesta ”so-

kean taluttamisesta” ja yhdestä yhteisestä ongelmatehtävän ratkaisemisesta. Yhteistä tehtävää pääsi ratkaisemaan, kun mentori sanallisten ohjeiden avulla ohjasi ”sokean” aktorin päämäärään. Kun ongelmatehtävä oli ratkaistu, aktorin vuoro oli ohjata ”sokea” mentori takaisin lähtöpisteeseen. Tämän jälkeen aktori ja mentori sopivat ensimmäisestä yhteisestä mentorointitapaamisajankohdasta ja paikasta ja kokoontuminen oli ohi.

Mentorointitapaamiset

Mentorointitapaamiset olivat määrältään muodollisia mutta sisällöltään eli keskusteluteemoiltaan lähes vapaita. Mentorointikeskustelujen ulkopuolelle rajattu aihepiiri oli tutorointi eli se, että aktori käyttäisi mentoria ensisijaisesti tutorina meneillään olevan opiskelunsa pohdintoihin ja opintovalintoihin. HeMO2:n ja HeMO3:n aikana myös ”työpaikanhakukonsultointi paremman työpaikan löytämiseksi”, jos mitään kriisiä ei ollut nykyisessä työssä, rajattiin keskustelujen ulkopuolelle.

Mentoritapaamisten määräksi oli asetettu 7–8 ja kunkin tapaamisen kestoksi 1,5–2 tuntia. Ensimmäinen mentorointitapaaminen oli suositeltu pidettäväksi aktorin työpaikalla, jolloin mentorilla oli jo hyvät mahdollisuudet perehtyä aktorin työympäristöön ja työn sisältöön. Mentorointitapaamiset suositeltiin pidettäväksi mahdollisuuksien mukaan noin kolmen viikon välein. HeMO1:ssä ja HeMO3:ssa kesätauko häiritsi muutamia mentorointiprosesseja niin, että tapaamisiin tuli yli kuuden viikon tauko. Mentoritapaamisten pituudessa ja määrässä oli käytännössä aika isoja eroja. Jotkut mentoritapaamiset kestivät 3–4 tuntia – niin pitkään kuin asiaa riitti, kuten eräs mentori totesi – ja niitä oli sitten lukumääräisesti vähemmän. Kustannussäästötavoitteista johtuen HeMO2:n ja HeMO3:n mentorointitapaamiset ensimmäistä tapaamista lukuun ottamatta suositeltiin pidettäväksi oppilaitoksella tai muutoin niin, ettei mentorille synny matkakustannuksia. Tyypillinen tapaamisajankohta oli perjantai-iltapäivä klo 15.00–17.00 ennen samana iltana alkavia pakollisten aineiden oppitunteja.

Välipohdinnat ja välipohdintadokumentit

Aktoreita kehoitettiin pohtimaan aktiivisesti teemaansa liittyviä asioita myös mentoritapaamisten välillä. Heitä kehoitettiin tekemään näistä pohdinnoista muistiinpanoja, joita kutsuttiin välipohdintadokumenteiksi. Niiden tarkoituksena ei ollut toimia edellisen mentoritapaamisen keskustelumuistiinpanoina, vaan edellisen tapaamisen synnyttämänä jälkikäteen esiin nousevien aktorin omien ajatusten muistiinpanoina. Aktoreille esitettiin jopa suositus, että he eivät tekisi keskustelumuistiinpanoja heti tapaamisen jälkeen, vaan odottaisivat ehkä seuraavaan päivään ja tekisivät silloin välipohdintadokumentin. Lisäksi aktoreille suositeltiin, että he lukisivat ennen seuraavaa tapaamista kaikki aiemmat välipohdintadokumenttinsa ja laatisivat vielä niiden synnyttämistä ajatuksista täydennyksen

viimeisimpään välipohdintadokumenttiin ja toimittaisivat sen mentorille ennen seuraavaa tapaamista, jotta mentori tietäisi, millaisia ajatuksia aktorilla on ollut edellisen tapaamisen jälkeen ja millaisin ajatuksin aktori saapuu seuraavaan tapaamiseen. Jotkut mentori–aktoriparit toimivat siten, että aktori toi tämän täydennetyin (noin yhden A4-arkin mittaisen) välipohdintadokumentin seuraavaan tapaamiseen ja tapaaminen aloitettiin tämän dokumentin läpikäynnillä.

Välipohdintadokumenttien tarkoituksena oli toimia aktorin omien ajatusten jäsentäjänä ja siirtovälineenä mentorille. Dokumenttien laatimistapahtumien tarkoituksena oli toimia aktorin reflektiivisen ja luovan ajattelun ”pysähdyspaikkoina”.

Mentoroinnille on ominaista, että sen keskusteluaiheita voi harvoin suunnitella ja aikatauluttaa yksityiskohtaisesti. Kuitenkin katsottiin, että olisi hyödyllistä tehdä mentoroinnista mahdollisuuksien mukaan suunnitelmallinen prosessi. Tämä tarkoitti sitä, että edellinen ja seuraava mentorointitapaaminen muodostaisivat suunnitelmallisen sisällöllisen jatkumon. Tämän mentoroinnin luonteeseen katsottiin sopivan, että suunnitelmallisen sisällöllisen jatkumon laatisi nimenomaan aktori, ei mentori.

Välipohdintadokumenttien tavoitteena oli toimia myös tämän suunnitelmallisen sisällöllisen jatkumon rakentamisen apuvälineenä ja antaa aktorille mentorointiprosessiin sopiva valmiiksi strukturoitu itseohjautuvan oppijan työkalu. Tämän työkalun avulla hiljaisellakin aktorilla oli mahdollisuus – niin halutessaan – helpommin ohjata seuraavan mentorointikeskustelun sisältöä.

Väliseminaari

Mentoroinnin puolivälissä, 3–4 mentorointitapaamisen jälkeen, pidettiin yhteinen väliseminaari. Väliseminaarissa kokoonnuttiin neljän tunnin ajaksi kuulemaan, miten mentorointiprosessit olivat edenneet, vaihtamaan ajatuksia ja tunteuksia sekä käymään läpi ns. dialogin kehittämisprosessi. Tämän kehittämisprosessin tarkoituksena oli auttaa ohjatusti mentoria ja aktoria

- pohtimaan oman vuorovaikutussuhteensa toimivuutta
- tuomaan esille näkemyksiä ja toiveita siitä, mihin suuntaan dialogia pitäisi kehittää
- käymään läpi ja analysoimaan omalta ja toisen osalta, millaisen roolin aktori ja mentori olivat ottaneet ja millaisen roolin he haluaisivat toistensa ottavan.

Tarkastelut tehtiin valmiiden lomakkeiden avulla. Tässä kehittämisprosessissa ei siis käsitelty lainkaan mentoroinnin teemaa, vaan ainoastaan mentorin ja aktorin välistä vuorovaikutussuhdetta.

Loppuseminaari

Loppuseminaari oli mentorointiprosessin virallisen osuuden päätöstilaisuus. Siinä kukin aktori esitteli kokemuksensa ja hyötynsä mentorointiprosessista ja luovutti portfoliokansionsa loppuraportteineen, kirjareflektointeineen ja kaikkine muine dokumentteineen.

Mentoreiden valmiudet

Mentoroinnin alkaessa tuotantotalouden koulutusohjelmalla oli noin kymmenen vuoden kokemus insinööritutkintoon johtavan aikuiskoulutuksen toteuttamisesta. Useimmilla mentoreilla oli kokemusta työskentelystä teollisuudessa haasteellisissa tehtävissä ennen opettajauraa. Aikuiskoulutuskokemuksen lisäksi useilla mentoreilla oli kokemusta myös yritysconsultoinnista ja täydennyskoulutuksesta. Kenelläkään heistä ei ollut suoranaista käytännön kokemusta mentoroinnista.

Kokeneiden opettajien saaminen pilottitoteutuksen mentoreiksi ei tuottanut vaikeuksia. Kun tuotantotalouden koulutusohjelman viikkokokouksessa asia oli esillä, mukaan ilmoittautui neljä monipuolista työelämäkokemusta omaavaa senioriopettajaa.

Tutkija itse oli mentorointiin lähdettyä ollut insinöörin kouluttajana nuoris- ja aikuiskoulutusohjelmissa 13 vuotta, josta kuusi vuotta aikuiskoulutuksen ja yrityspalvelutoiminnan kehittäjänä. Esimiehenä tutkija oli toiminut teollisuudessa viisi vuotta ja oppilaitoksessa kuusi vuotta, josta ajasta yhteensä kahdeksan vuotta yksikönjohtajana.

Lähtökohtalettamuksena oli, että kokeneet aikuiskouluttajat kykenevät kokemuksellaan ohjaamaan itse itseään tarvittaessa parempiin suorituksiin mentoroinnissa. Mentoreille kerrottiin perehdytyksen aikana, että kysymys ei ole opettamisesta, vaan siitä, että itsestään vastuuta ottava itseohjautuva oppija, aktori, halusi saada kokeneen henkilön avukseen pohtimaan oppijaa koskettavia ja askarruttavia asioita. Mentoreille korostettiin, että vastuu oli aktoreilla ja mentoreiden tuli lähinnä heittäytyä aktiivisesti olemaan aktorin pohdinnoissa käytettävissä ja että mentoroinnin ”piti antaa tapahtua”. On siis korostettava sitä, ettei mentoreita mitenkään erityisesti koulutettu tehtäväänsä.

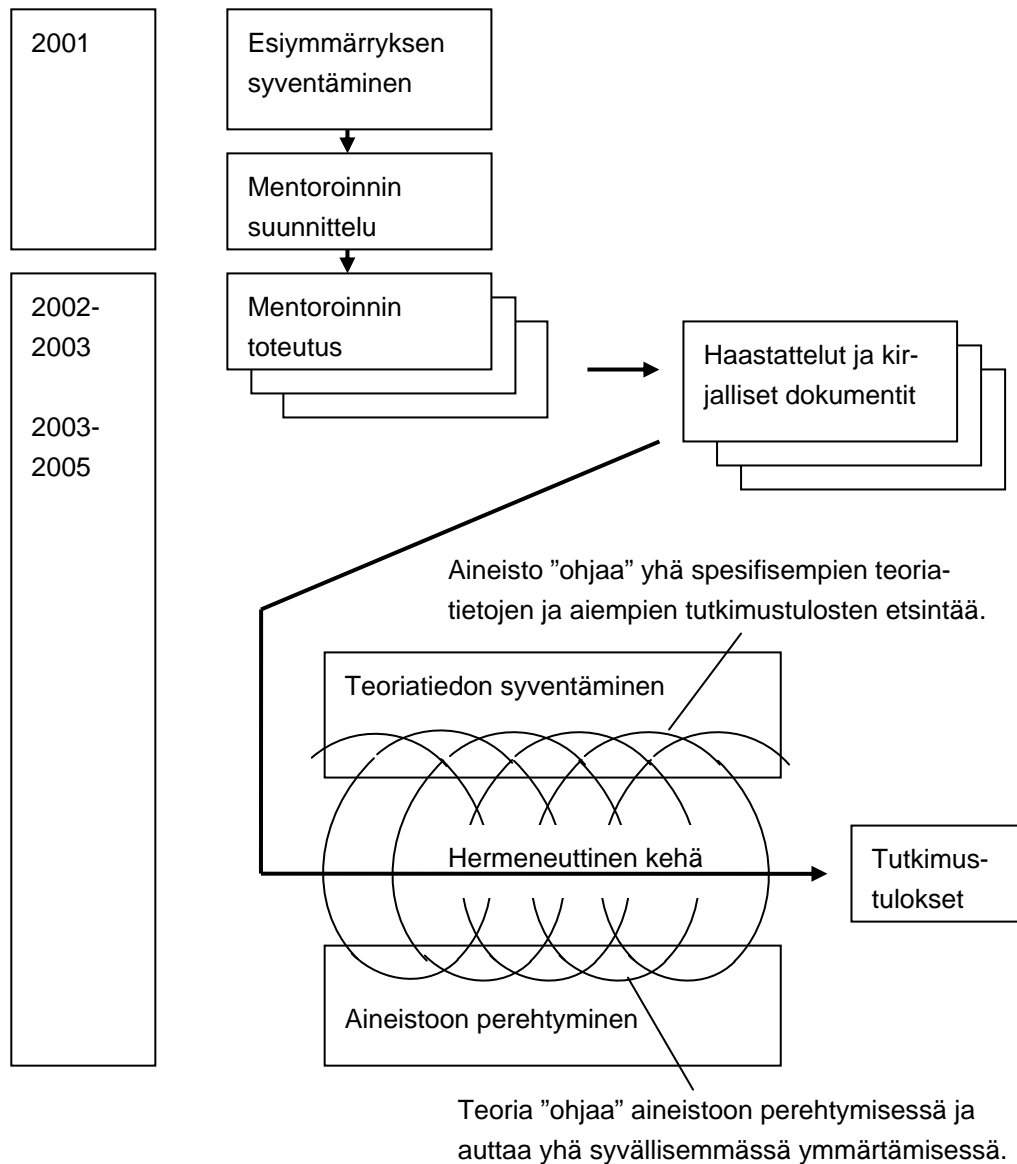
Kolmanteen toteutukseen liittyneet kaksi ensikertalaista mentoria saivat ainoana mentoreina (perehdytyksen lisäksi) mahdollisuuden osallistua samanaikaisesti toteutettuun mentorivalmennusohjelmaan. Käytännössä tämä heidän kohdallaan tarkoitti sitä, että he osallistuivat uusille mentoreille tarkoitettuun erilliseen väliseminaariin ja saivat henkilökohtaista ohjausta tarpeen mukaan. Tämä uusien mentoreiden väliseminaari pidettiin siinä vaiheessa, kun keskimäärin kaksi mentorointitapaamista oli pidetty.

3.3 Tutkimusprosessin kulku

Aktoreiden ja mentoreiden käsitysten avaamiseen haastattelussa käytettiin laajaa kysymyspakettia. Vastausten avulla pyrittiin ”rakentamaan” jokaisen mentorointiprosessin keskeinen olemus. Tämä rakentaminen ei tapahtunut aina kysymyksiin esitettyjen suorien vastausten pohjalta, vaan siihen saattoivat vaikuttaa merkittävästi myös biografisen haastattelun vastaukset ja kirjalliset dokumentit.

Aineiston keruuta tapahtui monessa vaiheessa vuosina 2002–2003. Aktoreiden nauhoitetut kahdenkeskiset haastattelut tehtiin kolmessa vaiheessa aina kunkin mentorointitoteutuksen päättymisen jälkeen: syksyllä 2002, kesällä 2003 ja syksyllä 2003. Mentoreiden ensimmäisen mentorointitoteutuksen haastattelut tehtiin myös syksyllä 2002, mutta toisen ja kolmannen toteutuksen osalta haastattelut tehtiin vasta kolmannen toteutuksen päättymisen jälkeen syksyllä 2003.

Tutkimusprosessin kulkua kuvataan kuviossa 4. Huomionarvoinen seikka liittyy siihen, että tutkija on ollut itse paitsi yksi mentoreista niin myös mentoroinnin kokonaisuudesta vastaava suunnittelija ja ohjaaja. Voisi ajatella, että tutkija ohjaajan roolissa olisi käyttänyt kaiken esitietämyksensä mentoreiden valmentamiseksi mahdollisimman hyvään suoritukseen. Tässä koko mentorointitapauksen toteuttamisessa ja tutkimisessa lähtökohtoletuksena on ollut kuitenkin se, että opettajat pelkällä lyhyellä perehdyttämällä mentoroinnin perusteisiin kykenevät suoriutumaan tehtävästään ja ohjaamaan itse itseään parempiin suorituksiin. Mentorointiohjelman ohjaajan rooli ja ohjaustapahtumat oli ennakkoon määrätty.



Kuvio 4. Tutkimusprosessin kulku.

Esiymmärryksensä pohjalta tutkija suunnitteli mentorointiprosessin käytännön toteutussovellutuksen aikuiskoulutusympäristöön. Tulokset – muun muassa hyödyt opiskelijoille – ammatillisen kehittymisen näkökulmasta olivat hyviä. Esiymmärrys ei silti riittänyt kaikkien helmien löytämiseen aineistosta. Tarvittiin runsaasti lisää vuorovaikutusta tutkimusaineiston ja teoria-aineiston (teoriakirjallisuuden ja tutkimustulosjulkaisujen) kanssa. Tämä tapahtui hermeneuttisessa kehässä niin, että kun aineistosta nousi alustavasti jotakin uutta mielenkiintoista tarkasteltavaa (ilmiö ym.), tutkija hankki lisää teoria-aineistoa nimenomaan kyseisen ilmiön paremman ymmärryksen synnyttämiseksi ja jäsentämiseksi. Tämä syventävä teoria-aineisto oli yhä spesifisempää. Nimenomaan aineiston käyttä-

minen etsintää ohjaavana valitsijana oli oleellista. Tutkimusongelmat *rajasivat* tutkimusta, mutta aineisto *ohjasi* tutkimuksen syventämistä.

3.4 Tutkimusaineiston käsittely

Keskeisimmän tutkimusaineiston muodostivat aktoreiden ja mentoreiden nauhoitetut haastattelut. Haastattelunauhojen yhteispituus oli noin 85 tuntia. Lisäksi tutkimusaineisto sisälsi aktoreiden kirjallisia dokumentteja (esittelydokumentit, välipohdinta- ja väliseminaaridokumentteja ja pakolliset loppuraportit) sekä väli- ja loppuseminaarien yhteydessä nauhoitettuja tai ylöskirjattuja suullisia lausuntoja. Aineisto oli siis varsin laaja.

Tutkimusaineiston litterointi tapahtui kolmessa vaiheessa. Sen jälkeen muodostettiin kuvauskategorioita käsittekuvausineen kahdessa vaiheessa. Litterointivälineenä käytettiin Excel-taulukkolaskentaohjelmaa. Ensimmäisessä vaiheessa litterat muodostettiin suoraan haastattelukysymysten pohjalta. Aineistona oli tällöin ensimmäisen mentorointitoteutuksen jälkeinen haastatteluaineisto.

Toisessa vaiheessa litterointi koski kaikkien kolmen toteutuksen haastatteluaineistoa. Kolmannessa vaiheessa litteroinnin perustan muodostivat lisääntyneen esiymmärryksen pohjalta keskeisiksi nousevat ilmiöt, ja käsiteltävä aineisto sisälsi haastattelunauhojen lisäksi myös kirjalliset dokumentit. Tutkija kävi vielä syvällisesti läpi sekä teoreettista viitekehystä että aiempia tutkimustuloksia. Neljäs vaihe oli viimeistelyä ja jatkokehittelyä, joiden pohjalta syntyi tutkimustulosten esittämiseksi pääkategorioiden, väli- ja alakategorioiden ja käsittekuvausten runko. Haastattelunauhat oli siihen mennessä kuunneltu läpi kolme kertaa. Tämän jälkeen alkoi kuvauskategorioiden ja käsittekuvausten muodostaminen Word-tiedostoon. Käsittekuvauksia muodostui tällöin noin 100 ja niiden yhteyteen liitettiin yhteensä noin 770 lausumaa, jotka todensivat ja vahvistivat aineistosta muodostettuja käsittekuvauksia. Lopullinen jäsennelty kokonaisuus sisälsi viisi pääkategoriaa, 14 alakategoriaa, 13 lisäkategoriaa ja 91 käsittekuvausta.

4 MENTOROINTI AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN TUkena

Tässä luvussa tarkastellaan ensimmäistä tutkimusongelmaa eli aktoreiden ammatillista kehittymistä. Kuten luvussa 1.2 on määritelty, ammatillinen kehittyminen käsitteenä sisältää tässä tarkastelussa sekä uudistavan ammatillisen kasvun että urakehityksen.

Mentorointi edisti monien aktoreiden ammatillista kehittymistä. Aktoreiden käsityksissä tapahtui uudistumista, ja monen sisäinen voimantunne kasvoi. Mentorointi edisti aktoreiden uraa ja uratulevaisuuden pohdintaa. Tässä luvussa käsitellään mainittuihin vaikutuksiin liittyvää teoriaa ja esitetään ammatilliseen kehittymiseen liittyvät tutkimustulokset.

Luvussa 4.1 tarkastellaan ammatillisen kasvun tarpeen lisääntymisen syitä, määritellään ammatillinen kasvu, esitetään erilaisia ammatillisen kasvun näkökulmia ja liitetään tämä tutkimus joihinkin näistä näkökulmista. Luvussa 4.1 tarkastelun kohteena on myös se, miksi ammatillinen kasvu on tärkeää yksilölle koko eliniän kestäväenä prosessina sekä tuodaan esille vuorovaikutuksen merkitys ammatillisessa kasvussa. Lisäksi tarkastellaan oppimisympäristöjä ammatillisen kasvun edistäjinä ja organisaatioita oppimisympäristöinä.

Ammatillinen kasvu voidaan nähdä sekä lopputuloksena että prosessina. Luvun 4.1 lopussa pohditaan erityisesti ammatillisen kasvuprosessin tavoiteltavaa lopputulosta, jota voidaan ilmaista ammatillisen kompetenssin käsitteen avulla, sekä kuvataan ammatillisen kasvun kannalta ihanteellisen, uusiutuvan työntekijän piirteitä. Luvussa 4.2 lähestytään ammatillista kasvua prosessina. Tällöin huomio kohdistuu erityisesti uudistavaan oppimiseen ja oppimisen kognitiivisiin mekanismeihin. Tarkastelussa nostetaan esiin käsitteet ”merkityksen rakentaminen”, ”käyttöteoria” ja ”reflektointi” ja kuvataan muun muassa Mentkowskin tutkijaryhmän esittämää ammatillisen kasvun mallia. Lopuksi tuodaan esille oppimiseen ja uudistumiseen liittyviä esteitä. Luvussa 4.3 tarkastellaan jälleen ammatillisen kasvun lopputuloksia. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti minäkäsityksen ja identiteetin muotoutuminen, itsetunnon kehittyminen ja voimaantuminen. Luvussa 4.4 esitellään tutkimustulokset mentoroinnin avulla saavutetusta uudistavasta ammatillisesta kasvusta.

Luvussa 4.5 käsitellään työuraa osana yksilön ammatillista kehittymistä. Ensin tarkastellaan sellaisia organisaatioissa ja niiden toimintatavoissa tapahtuneita muutoksia, jotka ovat aiheuttaneet ja aiheuttavat muutoksia yksilöiden työuran muotoutumiseen ja työuran hallintaan. Uraa lähestytään käsitteenä eri näkökulmista, ja esitellään yksilöillä olevia erilaisia urakäsityksiä. Lähemmin tarkastel-

laan monimuotoisen uran ja joustavan uran käsitteitä sekä uran hallintaan, uran edistämiseen ja uramenestykseen liittyviä tekijöitä sekä urapohdintaprosessin (= uramahdollisuuksien arvioinnin) kulkua, urarutiinia, urakriisiä ja siitä selviytymistä, uratulevaisuuden jäsentymistä ja uratavoitteen asettamista. Luvussa 4.6 esitellään tutkimustulokset urakehityksen osalta.

Luvussa 4.2 tarkasteltavat oppimisen ja kasvun teorit muodostavat ydinteorian luvussa 5 käsiteltäville ammatillisen kehittymisen ohjauksen ja itsesäätelyn tarkasteluille sekä luvussa 6 käsiteltävälle kehittävän vuorovaikutussuhteen tarkastelulle.

4.1 Ammatillinen kasvu elinikäisenä vuorovaikutusprosessina

Jatkuvasta ammatillisesta kehitymisestä on tullut keskeinen vaatimus monissa ammateissa. Ammatillinen kehittyminen edellyttää sitoutumista jatkuvaan oppimiseen. Työelämä tarvitsee aloitteellisia ihmisiä, jotka ottavat vastuun omasta tulevaisuudestaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 120; Tynjälä & Nuutinen 1997; Väisänen & Silkelä 2000, 21.)

Työn luonne muuttuu. Korkean teknologian yhteiskunnissa kansainvälistyminen, teknologian kehitys ja kiristynyt kilpailu muuttavat organisaatorakenteita, toimintatapoja ja työn luonnetta. Tämä näkyy esimerkiksi palveluosaamisen korostumisena, yhä laajenevana ja monipuolistuvana informaatioteknologian soveltamisena, työn organisoimisena verkosto- ja tiimityöksi sekä korkeatasoiseen tietämiseen perustuvan työn ja tietotyön lisääntymisenä. Työntekijä ei voi enää olettaa, että hän voisi työskennellä saman työnantajan palveluksessa koko työuransa ajan. (Mirvis & Hall 1994; Kram & Hall 1996; Tynjälä & Nuutinen 1997; Greenhaus et al. 2000; Ruohotie 2000b.)

Ammatillinen tieto uusiutuu nopeasti, jopa niin nopeasti, ettei se välttämättä ehdi kypsyä formaaliksi tiedoksi. Tällöin se ilmenee hiljaisena, sanattomana tietona (Nonaka & Takeuchi 1995). Kasvokkain tapahtuva kohtaaminen ja vuorovaikutus muodostavat keskeisen oppimisympäristön hiljaisen tiedon välittämisessä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 29; Pasanen 2000, 119; Heikkilä & Heikkilä 2001, 23–24.)

Yksilön oppimis- ja uusiutumiskyky korostuvat. Suomalaiset yritykset ovat osa globaaleja markkinoita. Liikeideoita, tuotteita ja markkinointitapoja on vaikea suojata. Ne ovat näkyviä ja siten kaikkien kopioitavissa. Tällaisessa tilanteessa Manka (2000, 79) korostaa organisaation kykyä oppia muita nopeammin. Menestyminen on selviytymistä jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa, joten oppiminen ja uudistuminen nousevat keskeisiksi menestystekijöiksi.

Organisaatioissa on alettu ymmärtää, että osaaminen on niiden ainoa voimavara. Juutin (2000) mielestä oppivat organisaatiot muodostavat jyrkän vastakohdan perinteistä organisaatioajattelua ylläpitäneiden rakenteiden, sääntöjen, valvonnan ja jopa yhtenevän tarinan luomisen välineiden, kuten strategian ja perin-

teisen johtamisen, kanssa. Juutin mielestä uudenlaiset verkosto- ja virtuaaliorganisaatiot asettavat suuria haasteita perinteiselle johtamiselle ja perinteiselle tavalle työskennellä organisaatioissa. Ihmiset ovat entistä enemmän kanssakäymisessä toistensa kanssa, ovat valmiita jakamaan osaamistaan ja tietouttaan muille sekä oppimaan muilta. Näihin haasteisiin on tartuttu johtamisessa lähinnä osaamisen johtamisen ja humanismin perinteitä jatkavan valtuuttamisen, valmentamisen ja mentoroinnin avulla.

Manka (2000, 80) kuvaa 2000-luvun selviytyjä- ja menestyjäyksilön ominaisuuksia. Tärkeitä yksilön työelämässä selviytymistä kuvaavia tekijöitä ovat oppimisen halu eli kasvumotivaatio, ammatillinen osaaminen sekä sitoutuminen työhön ja organisaatioon. Mankan mielestä itseohjautuva, elämänsä ohjaksissa oleva ihminen osaa kyseenalaistaa, osallistuu keskusteluun, tuntee itsensä ja omat oppimistarpeensa ja haluaa vaikuttaa ympäristöönsä. Ammatilliseen kasvuun liittyy pyrkimys syvenevään ammatilliseen itseymmärrykseen ja henkiseen vahvistumiseen (empowerment), joihin liittyy sisäisen tyydytyksen, jakamisen ja välittämisen tunteita (Kohonen 1997, 286).

Yksilön ammatillinen kasvu ja siihen kietoutuva oman identiteetin rakentaminen näyttää tulevaisuuden yhteiskunnassa käyvän entistä monimutkaisemmaksi (Eteläpelto 1993, 8–9). Ammatillinen kasvu on jatkuva *oppimisprosessi*, jonka kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. (Ruohotie 2000f; ks. myös Rauhala 1993, 23; London & Mone 1999, 119.) Ammatillista kasvua ohjaa yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutus. Ammatillinen kasvu edellyttää oppimistapahtumaa, jossa sekä yksilön käyttäytyminen muuttuu että hänen käsitteellinen ajattelunsa kehittyy. Yksilön ammatillinen identiteetti muotoutuu aina *oppimiskokemusten* välityksellä (Ojanen 2000a, 98). Cranton (1996, 24) korostaa emansipatorisen tiedon tärkeyttä ammatillisessa kasvussa.

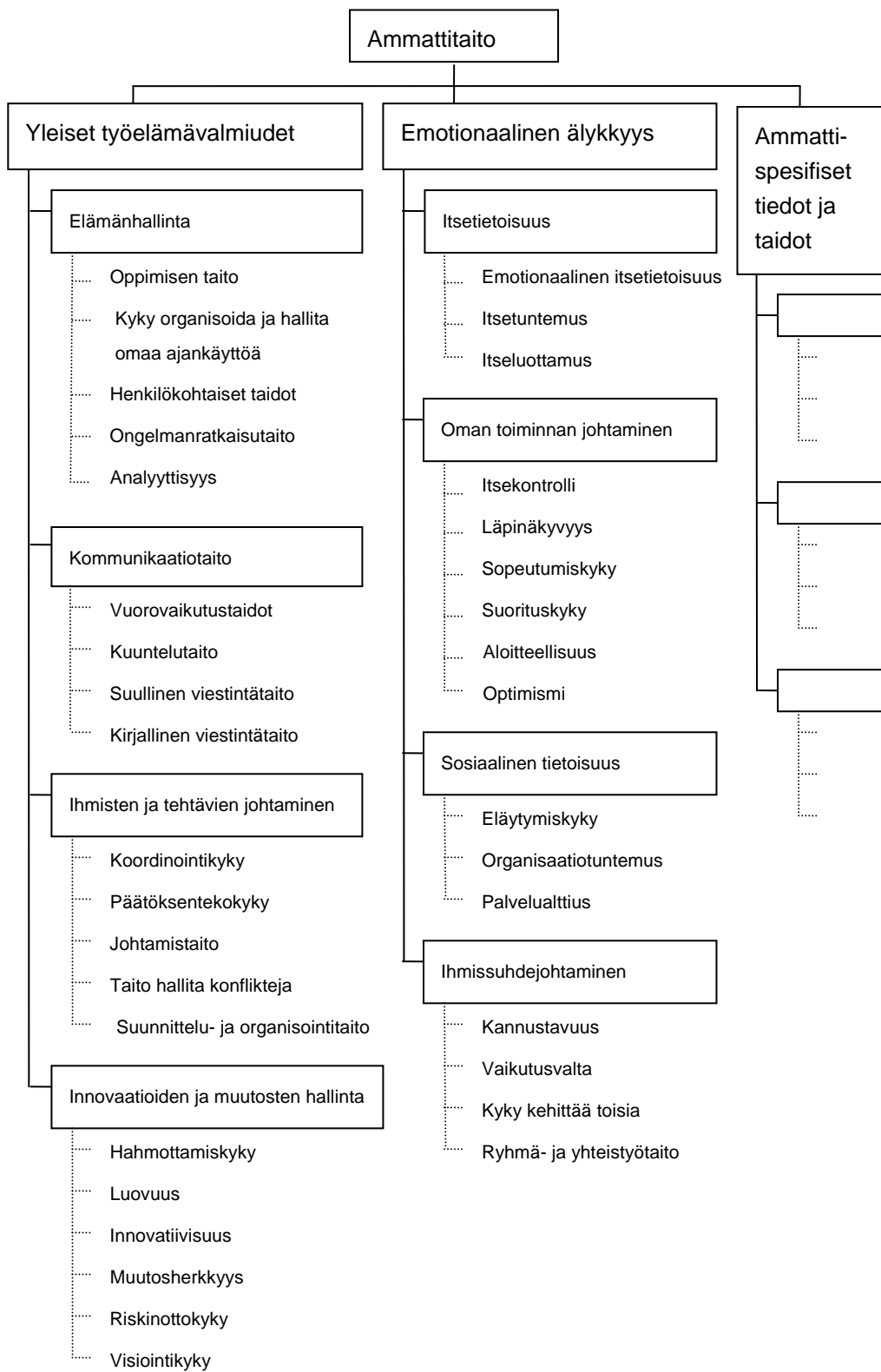
Ruohotie (1998a, 63) pitää ihanteena, että yksilön kehittyminen, kasvuprosessi, jatkuu koko työiän ajan. Ihannetapauksessa yksilö kokee, että hänellä on työssään jatkuvasti mahdollisuuksia kehittyä ja työtehtävät ja -paikat ovat hänen kannaltaan katsottuna jatkuva ura, jonka hän kokee nousevana tai laajenevana. Ruohotien (1998a) mukaan käytäntö on kuitenkin osoittanut, että kasvuprosessi katkeaa usein jossakin vaiheessa. Tuolloin työmotivaatio heikkenee, työn merkitys vähenee ja tehtävien hoito muuttuu rutiiniksi.

Aittola (1998) kaipaava suomalaiselta koulutusjärjestelmältä nopeampaa reagoitua muuttuviin tarpeisiin. Hän kuvaa nykyistä koulutusjärjestelmäämme rakenteeltaan jähmeäksi ja hitaasti muuttuvaksi instituutioksi, joka ei pysty aina reagoimaan yhteiskunta- tai tuotantoelämän tarpeisiin. Aittolan mukaan aikuis-koulutuksessa olisi tarpeen kehittää sellaisia oppimisen muotoja, jotka kumpuavat ihmisten omista kokemuksista ja liittyvät läheisesti heidän arkielämäänsä. Lisäksi olisi pyrittävä rakentamaan tiiviimpää yhteistyötä arkipäivän ongelmista kumpuavien oppimistapojen ja formaalisten koulutusinstituutioiden kesken. Samalla voidaan edistää sellaisia koulutuksellisia uudistuksia, jotka kiinnittävät aiempaa enemmän huomioita oppijoista lähteviin tarpeisiin, oppimisintresseihin.

Ammatillisen kasvun tasoa voidaan arvioida kompetenssin avulla. Ammatillinen kompetenssi on yksilön taitojen, kykyjen ja tietämyksen yhdistelmä, joka selittää (ja ennustaa) tietyin kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai suoriutumisen erinomaisuutta työtehtävissä tai -tilanteissa (Spencer & Spencer 1993, 9; Voorhees 2001, 8; myös Bers 2001, 29; Ruohotie 2004a, 92). Kompetenssit voivat olla motiiveja, luonteenpiirteitä, minäkäsityksiä, asenteita ja arvoja. Ne voivat sisältää ymmärrystä, tietoa ja käyttäytymistaitoa, mitä tahansa yksilön ominaisuuksia, joita voidaan mitata ja arvioida luotettavasti ja joiden voidaan osoittaa selkeästi erottavan erinomaiset ja keskitason suoriutujat tai tehokkaat ja tehottomat suoriutujat (Williams 2002, 103).

Attewell (1990) pitää taitoa (skill) kompetenssin (competence) synonyyminä. Siten ammatillinen kompetenssi voidaan ymmärtää ammattitaidon synonyymiksi.

Ammattitaito koostuu ammattispesifisistä tiedoista ja taidoista, yleisistä työelämävalmiuksista ja emotionaalisesta älykkyydestä (Anderson & Marshall 1994, 5–6; Evers et al. 1998, 5, 40–41; Goleman et al. 2002; Ruohotie 2003a). Kuvioon 5 on koottu edellä mainittuja ammattitaidon osa-alueita. Erityisesti emotionaalinen älykkyys (tunneäly) kompetenssinä on noussut voimakkaasti esille viime vuosina (mm. Goleman et al. 2002). Osaaminen on sidoksissa kykyyn jäsentää ammattispesifistä tietoa ja ymmärtää tehtävien perusteet ja merkitys. Huippuosajan kognitiivisille prosesseille on ominaista ammattiin liittyvien tietorakenteiden kompleksisuus ja työtehtävien syvä ymmärrys. (Ruohotie 2003a.)



Kuvio 5. Ammattitaidon osa-alueet.

Lopuksi tuodaan esille käsitteet *uusiutuva työntekijä* ja *reflektiivinen asiantuntija*. Ruohotie (1998a) korostaa, että aikuiskoulutuksen tulisi pyrkiä omalta osaltaan antamaan eväitä ammatilliseen kasvuun ja urapätevyyteen sekä vahvistamaan aikuisoppijassa uusiutuvan työntekijän ominaisuuksia. Uusiutuvalla työntekijällä on muun muassa seuraavia piirteitä ja kykyjä:

- Hän tuntee tai hallitsee oman alansa ja sitä lähellä olevien alojen uusimman tiedon, sovellutukset ja saavutukset.
- Hän tuo esille uusia ehdotuksia ongelmien ratkaisuksi.
- Hän etsii uusia sovellutuksia uusimmalle tiedolle.
- Hän ottaa vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä.
- Hän kykenee jatkuvasti parantamaan suoritustaan ja tulostaan.
- Hän pitää yllä henkilökohtaisia kontakteja oman alansa asiantuntijoihin.
- Hän osoittaa kriittisyyttä ongelmien ratkaisuisissa, tuotekehityksessä jne.
- Hän osaa käyttää tehokkaasti hyödyksi suoritusarviointia ja työstä saatua palautetta. (Ruohotie 1993, 107.)

Reflektiivinen asiantuntija on henkilö, joka pyrkii tekemään tietoiseksi oman työnsä lähtökohtia ja taustaoletuksia sekä suhtautumaan niihin kriittisesti (Eteläpelto 1992, 9). Tärkeinä keinoina reflektiivisyyden edistämiseksi Eteläpelto näkee itsearviointia edistävän palautteen, oman työn tutkivan kehittämisen ja työnhjauksen. Reflektiivinen suhtautuminen työhön johtaa realistiseen ammatilliseen itsetuntemukseen, jonka osa-alueita ovat muun muassa tavoitetietoisuus, oman työtyylin löytyminen, oman alan tiedollisen perustan ymmärtäminen ja henkilökohtaisen kehittymisperspektiivin hahmottaminen. Eteläpelto (1992, 9) pitää reflektiivistä suhtautumista työhön ja ammatillisen itsetuntemuksen kehittymistä tärkeänä, koska niihin sisältyvä prosessi estää pysähtymisen paikoilleen ja auttaa kestävän luovuuden löytämisessä.

4.2 Oppiminen ja uudistava ammatillinen kasvu

Tässä luvussa tarkastellaan oppimista keskeisten oppimiskäsitysten ja oppimisen kognitiivisten mekanismien näkökulmista. (Luvussa 6 painopiste on erityisesti vuorovaikutteisissa mekanismeissa.) Tarkastelun ytimenä ovat merkitysten rakentaminen ja niiden muuttaminen (jalostaminen) kokemusten ja käsitysten reflektoinnin avulla. Kokemusten reflektointi liittyy lähinnä *uusien merkitysten rakentamiseen*, kun taas olemassa olevien käsitysten (kriittinen) reflektointi liittyy enemmän *olemassa olevien merkitysrakenteiden jalostamiseen*. Tästä seuraa, että teoreettisen viitekehyksen keskiössä ei ole kokemuksellinen oppiminen yleensä vaan nimenomaan merkitysrakenteiden muuttaminen (jalostaminen) erityisesti kriittisen reflektoinnin avulla.

4.2.1 Merkityksen rakentaminen

Uudistavaa ammatillista kasvua tavoittelevaa mentorointia tarkastellaan erityisesti humanistisen ihmiskäsityksen, humanistisen ja (sosio)konstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä kontekstuaalisuuden ja situationaalisuuden valossa. *Humanistisen oppimiskäsityksen* mukaan oppimisen tavoitteena on ihmisen minän kasvu ja itsensä toteuttaminen. Opetuksen tehtävänä on helpottaa ja tukea oppijan kasvua ja itseohjautuvuutta. Ohjauksen rooli on humanistisessa oppimiskäsityksessä korostetummin esillä kuin konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Humanistinen oppimiskäsitys olettaa itseohjautuvuuden, minän kasvun ja itsereflektion valmiuksien olevan ihmislajille myötäsyntyisiä. *Konstruktivistisen oppimiskäsityksen* mukaan kyseiset valmiudet ovat mahdollisia ihmislajin yksilöille, mutta ne on opittava. Oppiminen on oppijan aktiivinen tiedon konstruointiprosessi. (Rauste-von Wright 1997.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydinajatus on, että ajatteluun liittyvät toiminnot tulkitaan tiedon rakentumisena. Ihminen luo hankkimastaan ja saamaansa informaatiosta tulkintansa avulla omat konstruktionsa. Nämä konstruktiot syntyvät niistä *merkityksistä*, joita ihminen antaa tulkitessaan informaatiota. Tästä informaatiosta oman tulkinnan pohjalta rakennettua merkitystä kutsutaan tiedoksi. Tietoa ei voi siirtää suoraan ihmiseltä toiselle, vaan ymmärryksen täytyy syntyä vastaanottajan ajattelun kautta tapahtuvan informaation tulkinnan ja siitä syntyvän merkityksen rakentamisen kautta. Tästä seuraa, että sama asia voidaan käsittää (tulkita) monella eri tavalla. (Kolb 1984; Mezirow 1991; Ruohotie 1993; Seibert 1996; Rauste-von Wright 1997.)

Vaikka ihmisen oppiminen on yksilöllistä, yksilön oppiminen tapahtuu suuressa määrin sosiaalisessa yhteisössä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää kognitiivisten elementtien lisäksi yksilön tunnepuolen ja tiedon sosiaalisen rakentamisen. Tätä korostaa erityisesti ns. *sosiokonstruktivistinen suuntaus*. Sen periaatteena on, ettei tietoa voida ymmärtää ilman sosiokulttuurista taustaa. Yksilö nivoo uuden tiedon aikaisempiin tietoihinsa. Tällöin syntyy uusi merkitysrakenne, joka alkaa ohjata myöhempää ymmärtämistä ja käyttäytymistä. Tähän uuteen konstruktion, merkitysrakenteeseen, vaikuttavat paitsi vastaanotettu uusi informaatio ja aikaisemmat kokemukset myös oppijan mielikuvat, ennakkoolettamukset ja metakognitiiviset kyvyt eli hänen tietoisuutensa ja käsityksensä omasta ajattelusta ja uuden tiedon muodostumisesta. Kyseessä on aina myös tietty taustayhteys, kokonaiskonteksti, johon ihmiset ja tapahtumat – ja siksi myös yksilön tekemien merkitysten tulkinnat – sijoittuvat. Näitä hankittuja käsityksiä, uskomuksia ja merkityksiä koetellaan sosiaalisessa kontekstissa. (Kolb 1984; Rauhala 1989; Mezirow 1991; Marsick 1995; Rauste-von Wright 1997; Miettinen 1998; Ruohotie 2000b; Ojanen 2000b; Garrison & Archer 2000.) Oppiminen on siten myös *kontekstuaalista* ja *situationaalista*.

Oppimisessa konteksti sisältää toimintatilanteessa vaikuttavat ulkoiset tekijät, ympäristön antamat merkitykset ja ajalliset ulottuvuudet, jotka luovat taustaa ja ennakoivat tulevaa. Kokemusta ja osaamista omaava toimija voi myös itse muo-

kata kontekstia, jolloin oppiminen, kehittyminen ja vaikuttaminen muodostavat hyvin monisuuntaisen prosessin (Järvinen et al. 2000).

Situationaalisessa oppimisessa yhdistyvät kognitiivinen ja sosiaalinen näkemys oppimisesta. Billet (1996) korostaa sosiaalisuuden merkitystä kognitiivisuuden rinnalla yksilön kehittämisessä kuuden esimerkin avulla:

- asiantuntijuus on alakohtaista, siis tiettyyn tilanteeseen ja ympäristöön sidottua
- ymmärrystä rakennetaan ongelmanratkaisun avulla, ja ongelmanratkaisu on kontekstisidonnaista
- ymmärryksen rakentaminen tapahtuu ”neuvottelemalla” käsityksistä sosiaalisissa tilanteissa
- tiedon siirtyminen liittyy vallitsevaan kulttuuriin
- yksilön oppimistulokset kytkeytyvät sosiaalisiin käytäntöihin
- yhteisössä vallitsevat järjestelmät liittyvät läheisesti yksilön kognitiiviseen ymmärrykseen.

Situationaalisuudesta seuraa, että yhdessä ympäristössä tai tilanteessa opittu asia tai tieto ei välttämättä siirry toisiin tilanteisiin (Tynjälä & Nuutinen 1997, 190; Ruohotie 2000f, 12). Situationaalisen kognition viitekehysessä kokemus ei toimi vain oppimisen katalysaattorina, vaan siinä korostetaan, että oppimisprosessia ei voida erottaa tilanteesta – toiminnasta, kontekstista tai kulttuurista – jossa oppiminen tapahtuu (Billett 1996; Hakkarainen 1996; Ruohotie 2000b; Anderson et al. 2000). Yksilölliset ja sosiaaliset taidot muodostavat situationaalisessa tarkastelussa toisistaan erottamattoman kokonaisuuden. Yksilöllisyys ja sosiaalisuus muodostavat vain erilaisen näkökulman oppimiseen (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 186–187). Oppimisen situationaalisuudesta seuraa, että oppijat lähestyvät opettelemaansa asiaa kukin oman esiymmärryksensä pohjalta ja opettaja lähestyy oppijoiden maailmaa aina omaan esiymmärrykseensä sitoutuneen ymmärryksen pohjalta (M. Lehtovaara 1996, 87).

On syytä erotella käsitteet ”tieto”, ”uskomus” ja ”asenne”. Tiedon ja uskomuksen käsitteiden erottelu on niiden sisällöllisen samankaltaisuuden vuoksi hankala tehtävä (mm. Pajares 1992, 309; Thompson 1992, 129–130). Edellä on esitetty, että (ulkoinen) informaatio muuttuu yksilön tulkinnan pohjalta (subjektiiviseksi) tiedoksi. Tällä tavalla tulkittuna tieto on aina henkilökohtaista ja heijastelee yksilön oman kokemushistorian tapahtumia. Tämä tulkinta tietokäsitteestä poikkeaa siitä määrittelystä, jossa tiedon käsite ilmaisee objektiivista tietoa, absoluuttista ja universaalista totuutta (Pajares 1992, 313; Alexander et al. 1991, 317). Tässä työssä tieto-termiä käytetään ensin mainitun tulkinnan mukaan. Kuitenkin tiedosta, joka on henkilökohtaista, käytetään useimmiten selvyiden vuoksi termiä ”subjektiivinen tieto” tai ”käsitys”. Uskomus-termi eroaa käsitys-termistä vain ulkopuolisen tulkitsijan muodostaman käsityksen pohjalta: ulkopuolinen tulkitsija käyttää yksilön subjektiivisesta tiedosta käsitys-termiä, kun tähän tietoon ei liity kyseenalaistavaa asennetta (totuudellisuudesta), ja uskomus-termiä, kun siihen liittyy kyseenalaistava asenne. Uskomuksista, jotka sisältävät positiivisen tai negatiivisen suhtautumisen johonkin asiaan, kutsutaan

asenteiksi (Dole & Sinatra 1998, 113). Suhtautuminen voi olla positiivisen ja negatiivisen lisäksi myös neutraali.

Yksilö käyttää konstruoimiaan *merkitysrakenteita* tulkitessaan kaikkea vastaanottamaansa informaatiota. Ne ohjaavat siis voimakkaasti yksilön ajattelua ja toimintaa. Jotta jostakin kohteesta tai tapahtumasta voidaan muotoilla tulkinta, tähän sovelletaan jo olemassa olevia merkitysrakenteita. Ne yhdessä muiden ennako-oletusten kanssa muodostavat ne lähtökohdat, joiden nojalla yksilö tuottaa tulkintansa ja ryhtyy toimintaan. (Mezirow 1995a; 1997b.)

Lapsuudessa merkitysrakenteita omaksutaan yleensä epäkriittisesti, usein liittyen oppijan ja tämän vanhempien, opettajien tai muiden mentoreiden välisiin emotionaalisesti latautuneisiin suhteisiin. Mitä vahvemmat oppimisen emotionaaliset puitteet ovat ja mitä enemmän merkitysrakenteita myöhemmin vahvistetaan, sitä pinttyneemmiksi ne muodostuvat. (Mezirow 1995a, 20.)

Oppiminen ja kasvu edellyttävät merkitysrakenteiden jalostamista. Merkitysrakenteiden jalostamisen ymmärtämiseksi on hyödyllistä tehdä ero eritasoisten merkitysrakenteiden välillä.

Mezirow (1990b; 1995a, 18, 20) jakaa merkitysrakenteet *merkitysskeemoiksi* (meaning schemes) ja *merkitysperspektiiveiksi* (meaning perspectives, habits of mind). Merkitysskeemat ovat uskomuksia, tunteita, asenteita, arvopäätelmiä ja ilmaistavissa olevia (=tietoisia) tulkintasääntöjä, jotka muokkaavat sitä, miten yksilö tulkitsee uusia havaintojaan. Ne sisältävät valmiita niin-jos- ja syy-vaikutus-suhteita, käsitteellisiä suhteita sekä olettamuksia toisiaan seuraavista tapahtumaketjuista. Merkitysperspektiivit ovat laajempia ja suuntaa antavampia korkeamman tason perusolettamuksia, tulkintaperiaatteita, joihin uudet kokemukset sulautetaan ja jotka tulkinnan kautta muokkaavat uuden kokemuksen saamaa merkitystä. Kokemukset vahvistavat, laajentavat ja jalostavat yksilön merkitysrakenteita ja vahvistavat hänen odotuksiaan siitä, miten asioiden pitäisi olla.

4.2.2 Käyttöteoria

Käyttöteoria liittyy tähän tutkimukseen kahdella tavalla. Toisaalta se kytkeytyy aktoreiden uudistavaan ammatilliseen kasvuun, ja toisaalta se kytkeytyy mentoreiden ohjausstrategiaan, jota käsitellään luvussa 5.

Ihminen ajattelee ja toimii tietyn, hänelle yksilöllisen käyttöteorian mukaisesti. Käyttöteoriat rakentuvat kulttuurin ja tapojen pohjalta ja sisältävät juuri niitä uskomuksia ja olettamuksia, jotka ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Argyris (1993) käyttää termiä *toiminnan teoriat* (theories of action) kaikista niistä teorioista, jotka ohjaavat ihmisen ajattelua ja toimintaa toisten kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Nämä teoriat voivat esiintyä *julkiteorioina* tai *käyttöteorioina*. Käyttöteoriat ovat usein yhteensopimattomia julkiteorioiden kanssa. Käyttöteoriat sisältävät ne arvot, strategiat ja perusolettamukset, joihin henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa yksilön soveltamat mallit todella perustuvat ja julkiteoriat kuvaavat sitä mallia, jonka mukaan yksilö sanoo toimivansa. (Argyris

1993, 183–184; ks. myös Argyris & Schön 1978, 10; Osterman & Kottkamp 1993.)

Muodollinen koulutus muuttaa paljon helpommin ihmisen julkiteorioita kuin käyttöteorioita. Julkiteoriat liittyvät ihmisen tietoiseen tasoon ja ne muuttuvat melko helposti ihmisen saadessa uutta tietoa tai uusien ideoiden syntyessä. Ne ovat helposti ilmaistavissa myös sanallisessa muodossa. Julkiteoriat ohjaavat kuitenkin ihmisen toimintaa selvästi vähemmän kuin käyttöteoriat, jotka ovat vaikeasti tunnistettavissa ja ilmaistavissa ja hitaammin muuttuvia. Tästä seuraa, että todellisuudessa ihmisen ajattelu ja käyttäytyminen eivät useinkaan muutu muodollisen koulutuksen myötä, vaikka näin oletetaan tapahtuvan. Muutoksen edistämiseksi yksilölle tarjotaan uutta tietoa ja uusia menetelmiä ja oletetaan, että hän omaksuu uudet toimintatavat. Kuitenkaan muodollinen koulutus (uusi informaatio) ei yllä vaikuttamaan käyttöteoriaan, vaan koskettaa ainoastaan julkiteorioita. Siten toimintatapojen muutosta ei tapahdu. (Argyris 1993, 183–184; Osterman & Kottkamp 1993.)

Käyttöteorian muuttuminen edellyttää tietoisuutta omasta käyttöteoriasta. Syy siihen, miksi käyttöteoria ei useinkaan muutu uuden informaation seurauksena, vaan ainoastaan julkiteoria, on se, että ihminen itse ei ole tietoinen vallitsevasta ristiriidasta. Tietämättään hän on oman käyttöteoriensa vanki. Hän ei tiedosta eroa 1) julkituomiensa uskomusten (julkiteorioiden) ja todellisen toimintansa (käyttöteorian) välillä tai hän ei tiedosta eroa 2) toimintansa ja tavoittelemiensa tulosten välillä. Merkittävää ihmisen ymmärryksen kehittymistä ei tapahdu, ellei ihminen tiedosta tätä ristiriidan olemassaoloa ja ellei hän opi tutkimaan oman toimintansa sisäisiä perusteita, omia käyttöteorioitaan. (Osterman & Kottkamp 1993; Argyris 1993, 183–184; Mezirow 1998, 188; Ruohotie 2000b, 72; Ojanen 2000a, 104–105; Keski-Luopa 2001, 116.) Keski-Luopa (2001) toteaa:

Mikään ulkopuolelta tuleva ”teoria” ei sitä muuta, ellei yksilö kykene vertaamaan tätä teoriaa siihen teoriaan, jota hän siihen mennessä on soveltanut. Aina hänellä on jokin ”teoria”, jonka mukaan hän toimii! Se voi olla tietoinen, mutta varsin usein se on tiedostamaton. Miten yksilö voi verrata käyttöteoriaansa mihinkään muuhun, ellei hän ole sen sisältöä tiedostanut ja jäsentänyt!

Ennen kuin tarkastellaan menetelmää yksilön omien käyttöteorioiden tiedostamiseksi ja tutkimiseksi (=reflektointia), tarkastelun kohteena ovat tutkijoiden ja asiantuntijoiden näkemykset merkitysrakenteiden syntymisestä ja muuttumisesta. Heidän käyttämässään käsitteistössä on semanttisia eroja.

Mezirowin (1995a, 391) mukaan Argyriksen käyttöteoriat muistuttavat Mezirowin *sisäistettyjä* merkitysperspektiivejä, julkiteoriat taas Mezirowin *reflektiivisiä* merkitysperspektiivejä.

Senge (1990) ja Roth (1995, 136–137) käyttävät termiä *mentaaliset mallit*. Ne ovat syvään juurtuneita olettamuksia, yleistyksiä tai jopa mielikuvia, jotka vaikuttavat siihen, miten ymmärrämme maailmaa ja miten ryhdymme toimi-

maan. Ne ovat usein tiedostamattomia ja ehkä jo rutiineiksi muuttuneita ajattelu- ja toimintatapoja. Ihmisillä on itsestään selvinä pidettyjä oletuksia siitä, miten asioiden tulisi olla. Tällaiset rutiinit ja oletukset saattavat estää uusien työn kehittämistä koskevien ideoiden toteuttamisen. Mitä enemmän ihmisellä on näitä malleja, sitä tehokkaampi hän on Rothin (1995) mielestä.

Ojanen (2000b, 86; ks. myös Marsick 1995, 53–54, 61) käyttää käsitettä *oma käyttöteoria*. Tätä Ojanen (2000b) kuvaa eräänlaiseksi sisäänrakennetuksi säännöksi tai ohjausjärjestelmäksi, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla. Työntekijä kehittää omaa käyttöteoriaansa, joka auttaa häntä ymmärtämään työtään koskevia uskomuksia, ennakkoluuloja ja rutiineja. Ojaseen mukaan jokaisella ihmisellä on oma käyttöteoriaansa useisiin toimintoihin riippumatta siitä, onko ihminen saanut koulutusta vai ei. Opettajalla on opettamisen ja oppimisen teoria, johtajalla teoria johtajuudesta, vanhemmilla oma kasvatusteoria ja niin edelleen. Käytännössä se merkitsee, että tutkiessaan omaa käyttöteoriaansa ihminen alkaa ymmärtää, minkälaisiin arvoihin, uskomuksiin, tietoihin ja vastaviin hänen toimintansa pohjautuu. Kyseessä ovat hänen itsensä antamat merkitykset, vaihtoehdot teoriat tai omat ristiriitaiset käsitykset, joita hän on asioille antanut. Käyttöteoria on ns. hiljaista tietoa (tacit knowledge), jota yksilön on usein vaikea ilmaista sanoin (Ojanen 1996).

Hynd (2003), Nurmi ja Kontiainen (2000) sekä Heinonen et al. (1997; ks. myös Hirsjärvi 1992, 10–11, 18) käyttävät termiä *akkomodaatio* siitä oppimisprosessista, jossa uusi merkitysrakenne syntyy, ja termiä *assimilaatio* siitä prosessista, jossa yksilö uusissa tilanteissa käyttää hyväkseen oppimisessa hänellä jo olevia merkitysrakenteita. Akkomodaatio on olemassa olevan merkitysrakenteen muokkaamista tilanteessa, jossa aikaisempi toimintarakente ei päde. Se johtaa laadullisesti uusiin, kehittyneempiin, merkitysrakenteisiin.

Ferrari ja Elik (2003; ks. myös Chi 1992, 129; Thagard 1992; Dole & Sinatra 1998) käyttävät termiä *radikaali käsitteellinen muutos* (radical conceptual change) erotuksena rutiininomaisesta tai tavanomaisesta oppimisesta. Radikaalilla käsitteellisellä muutoksella he tarkoittavat tilannetta, joka hämmingin (ristiriidan) jälkeen johtaa uuden merkitysrakenteen muotoutumiseen niin, että uusi merkitysrakenne on monimutkaisempi ja vakaampi kuin hylätty vanha. Usein tietoinen ongelmien uudelleentarkastelu johtaa juuri tällaiseen monimutkaisempaan käsitteelliseen ymmärtämiseen. (Ks. myös Chi 1992, 141; Sinatra & Pintrich 2003; Hennessey 2003; Limón Luque 2003; Andre & Windschitl 2003; Mason 2003; Hynd 2003.) Rutiininomaisessa oppimisessa oppija lisää uutta tietoa olemassa oleviin merkitysrakenteisiin, ilman että itse merkitysrakenteet muuttuvat. Sen sijaan käsitteellinen muutos edellyttää juuri merkitysrakenteiden muuttamista. Rutiininomaisesta oppimisesta Ferrari ja Elik (2003) käyttävät myös termiä *vähäinen käsitteellinen muutos* (weak conceptual change). Gentner et al. (1997, 31–32) erottelevat toisistaan *uskomusten korjaamisen* (tosiasiat muuttuvat), *teorian muuttamisen* (ymmärrysrakenteen muuttuu) ja *käsitteellisen muutoksen* (muutoksen niissä perusteissa, jotka muodostavat ymmärrysrakenteita).

Sinatra ja Pintrich (2003) käyttävät termiä *tavoiteltu käsitteellinen muutos* (intentional conceptual change, ks. myös Ferrari & Elik 2003; Hennessey 2003;

Limón Luque 2003; Andre & Windschitl 2003; Mason 2003; Southerland & Sinatra 2003). Sellainen oppimisympäristö, joka haastaa oppijan merkitysrakenteet, edistää oppijan käsitteellistä muutosta (Wandersee et al. 1994). Sinatran ja Pintrichin (2003) mukaan oppija ei aina suunnittele muokkaavansa ja jäsentelvänsä saamaansa informaatiota. Se voi tapahtua myös ilman oppijan tiedostamista. Toisaalta vaikka oppijaa autetaan tulemaan tietoiseksi siitä ristiriidasta, joka vallitsee hänen käsityksensä ja tieteellisen käsityksen välillä, ja vaikka oppija tämän havaitsisi ja tulisi tietoiseksi tästä ristiriidasta, se ei välttämättä riitä siihen, että oppija muuttaisi käsityksiään (vrt. Osterman & Kottkamp 1993; Argyris 1993). Se, että muutosta ei usein tapahdu, johtuu heidän mukaansa oppijan motivaatiosta, metakognitiivisista taidoista, tahdosta ja uskomuksista – siis puutteista näissä ominaisuuksissa. (Ks. myös Pintrich et al. 1993; Dole & Sinatra 1998.) Sinatran ja Pintrichin (2003) mukaan käsitteellisen muutoksen todennäköisyys lisääntyy, kun mainitut ominaisuudet tulevat paremmin oppijan tietoisuuden kontrollin piiriin. Tällöin on kyse tavoitellusta käsitteellisestä muutoksesta.

Limón Luque (2003) luettelee kolme ehtoa, joiden tulee toteutua, jotta tavoiteltu käsitteellinen muutos olisi mahdollinen:

1. Yksilöiden tulee *tiedostaa muutostarpeensa*, ja heidän on tiedettävä, minkä tulee muuttua (metakognitiivinen ehto).
2. Yksilöiden tulee *haluta* muutosta; heidän tulee pitää muutosta henkilökohtaisena tavoitteena (volitionaalinen ehto).
3. Yksilöiden tulee kyetä säätelemään – suunnittelemaan, tarkkailemaan ja arvioimaan – omaa muutosprosessiaan (itsesätelyehto).

Oppiminen ja ymmärryksen lisääminen edellyttävät edellä esitettyjen käyttöteorioiden jalostamista. Jalostamiseen tarvitaan reflektointia, jota tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa.

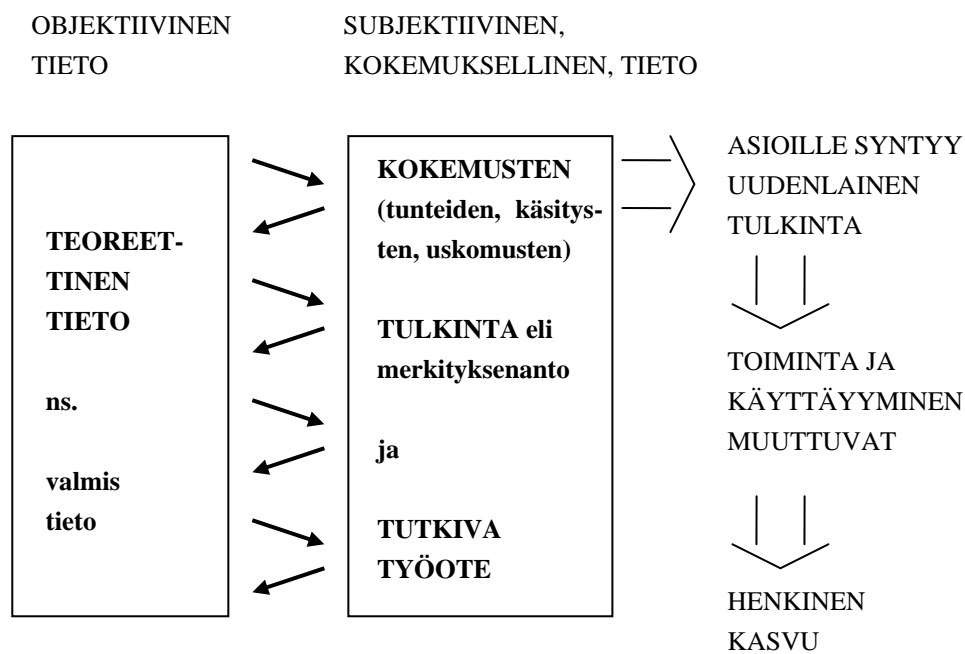
4.2.3 Reflektointi

Reflektointi on väline, jonka avulla yksilön toiminnan taustalla olevia käyttöteorioita voidaan saada näkyviksi (eksplisiittisiksi) ja paremmin yksilön tietoisuuteen. Niinpä reflektointi on prosessi, joka edesauttaa yksilöä jalostamaan käyttöteorioitaan. (Mm. Thompson 1992, 139; Griffiths & Tann 1992, 72–77.) Seuraavassa tarkastellaan erityisesti käsitteitä *reflektio* (reflektointi), *itsereflektio*, *kriittinen reflektio* ja *kriittinen itsereflektio*.

Ojasen (2000b, 71–73, 76–77) mukaan psykologiassa *reflektio*-käsitteellä ymmärretään kokemusten syvällistä pohdintaa. Se on eräänlaista tutkiskelevaa vuoropuhelua itsen ja toisen eli ympäröivän todellisuuden kanssa. Reflektointi on ohjaustilanteeseen tai tapahtumaan liittyvää *tietoista ajattelua, ajattelun ja tekemisen suhdetta*, joka voi johtaa uudenlaiseen ymmärrykseen.

Ojanen (1990, 17) käyttää reflektiosta myös ilmaisua *kokemuksen uudelleen rakentaminen*. Kokemuksen synnyttämiä merkityksiä ei voi nähdä eikä kuulla, niitä vain ymmärretään, mikäli ne ovat tiedostettuja (Silkelä 1998). Useimmiten

ne eivät sitä ole. Ihmisen ymmärtäessä eli hänen tiedostamisprosessinsa edetessä asiat hahmottuvat uudelleen ja alkavat loksahda paikoilleen muodostaen paremman kokonaiskäsitteen (ks. kuvio 6). Reflektiivisessä oppimisprosessissa teoreettinen ja kokemuksellinen tieto ovat aina läsnä samanaikaisesti (Ojanen 2000a, 102).



Kuvio 6. Kokemuksen käyttöönotto reflektoinnin avulla (Ojanen 2000a, 102).

Yksilö pystyy reflektion avulla paitsi ymmärtämään myös rekonstruoimaan ja uudistamaan käsityksiään sekä muuttamaan toimintatapojaan. Reflektointi auttaa yksilöä korjaamaan vääristymiä omissa uskomuksissaan ja virheitä ongelmanratkaisuisaan. Siten reflektointi auttaa löytämään ilmiöistä uusia ulottuvuuksia, joita ei ole aiemmin huomattu. Reflektointi siis auttaa yksilöä ymmärtämään ”ulkopuolellaan” olevia käytännön tilanteita ja omien ”sisäisten” olettamustensa ja uskomustensa kyseenalaistamista ja uudistamista. (Mezirow 1990b; Keski-Luopa 2001.)

Vaikka tutkijoiden ja asiantuntijoiden reflektio-terminologiassa on semanttisia eroja, yhteistä reflektio-määrittelyille on reflektion näkeminen prosessina ja tärkeänä osana oppimista. Jotkut määrittelevät reflektio-käsitteet hienojakoisesti (esim. Schön 1987; 1996; Griffiths & Tann 1992; Zeichner 1994; Marsick 1995; Brookfield 1995; Seibert 1996; Ruohotie 1998b) ja toiset tyytyvät käyttämään yhtä yleistä reflektio-käsitettä (esim. Dewey 1933; Ojanen 1996; 2000a). Toisaalta jotkut käyttävät sekä yleistä että hienojakoista määrittelyä (mm. Mezirow). Kriittisen reflektion ohella käytetään myös termiä ”kriittinen ajattelu” (mm. Brookfield 1989; Mezirow 1995a; Mitroff 2000). Näiden lisäksi käytetään käsit-

teitä ”reflektiivinen ajattelu” (mm. Mezirow ja Dewey), ”reflektiivinen oppiminen” (mm. Mezirow 1991; Rauste-von Wright & von Wright 1991; Kauppi 1993; Koro 1993b; Ruohotie 1998a) ja ”reflektiivinen toiminta” (mm. Mezirow 1991).

Griffiths ja Tann (1992, 78–79; ks. myös Zeichner 1994, 12–13) jakavat reflektoinnin viiteen tyyppiin reflektoinnin syvyyden ja nopeuden perusteella:

1. välitön reflektointi – vaistomainen, nopea, toiminnan yhteydessä tapahtuva
2. korjaus – toiminnan tarkkailu, nopea arviointi ja toiminnan korjaus, toiminnan yhteydessä tapahtuva
3. uudelleenarviointi – havainnointi, havaintojen analysointi ja uusi toiminta, joka tapahtuu muutaman tunnin tai päivän kuluessa
4. tutkimus – systemaattinen, tarkasti kohdennettu, kestää viikkoja tai kuukausia
5. uudelleenmuotoilu ja uuden teorian muodostus – abstrakti, tarkka, selkeästi muotoiltu, kuukausia tai vuosia kestävä.

Ensimmäinen reflektoinnin tyyppi liittyy toiminnan aikaiseen välittömään tilanteessa reagointiin. Toisessa tyypissä on kyse myös toiminnan aikaisesta reagoinnista, mutta siinä muutetaan ennakkosuunnitelmaa tilanteen aikana. Kolmas tyyppi tapahtuu toiminnan jälkeen ja sen seurauksena muutetaan suunnitelmia, joilla toimitaan vastaavissa tilanteissa. Neljännessä tyypissä kerätään systemaattisesti aineistoa, arvioidaan sitä ja reflektoidaan syitä tutkittavan ilmiön esiintymiseen. Viides reflektoinnin tyyppi edellyttää asiaan liittyvään teoriaan perehtymistä ja oman teorian kriittistä uudelleenarviointia. (Griffiths & Tann 1992, 78–79.)

Oppimista voi tapahtua myös ilman reflektointia. Kauppi (1993; 1998, 30) käyttää termiä *uusintava oppiminen* silloin, kun kyse on ei-reflektiivisestä oppimisesta (Jarvis 1987: non-reflective learning). Jarvis (1987, 150–152) kuvaa kolmenlaisia tilanteita, jotka ovat tyypillisiä vanhaa uusintavalle ei-reflektiiviselle oppimiselle. Kyseistä oppimista tapahtuu, kun

- yksilö oppii ilman syvällistä ajattelua
- yksilö matkii muita
- yksilö opettelee ulkoa saamaansa informaatiota.

Itsereflektio on prosessi, jonka kautta yksilö arvioi omaa pyrkimystä tulkita jokin kokemus ja määrittää sen merkityksen. Itsereflektion avulla yksilö hankkii tietoja omista sisäisistä psyykkisistä prosesseista, kuten ymmärryskyvystä ja asenteista. Toisaalta itsereflektio on oppijan taitoa säädellä omaa sisäistä toimintaa sovitamalla toiminnat eri tilanteiden vaatimuksia vastaaviksi, esimerkiksi etsimällä tarkoituksenmukaisia oppimisen strategioita kokeilun avulla. Itsereflektio edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa, omien pyrkimysten ja motiivien ottamista tarkastelun kohteiksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Mezirow 1995a; Ruohotie 1998b.)

Kriittinen reflektio on omien ongelmanasettamistapojen ja merkistyskeemojen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa

ja toiminnassa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi. Kun uskomuksen määräämä toiminta epäonnistuu käytännössä tai tulee ongelmalliseksi muuttuvissa olosuhteissa, kriittinen reflektointi saattaa paljastaa olettamuksen puutteellisuuden ja oma tietorakenne saattaa muuttua. Aikuisen oppimisprosessille on keskeistä tulkintojen ja uskomusten välisen yhteensopivuuden etsiminen sekä mahdollisuus kriittiseen reflektointiin. (Mezirow 1996, 163; 1997b; 1998.)

Mezirow (1995a, 9) antaa reflektiolle kolme funktiota: toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja aiemman tiedon perusteiden uudelleenarviointi. Mezirowin mukaan kriittisessä reflektiossa on keskeistä viimeksi mainittu funktio, kun taas kriittinen ajattelu voi sisältää kaikki kolme funktiota. *Kriittinen itsereflektio* on yksilön omien merkitysperspektiivien (ja käyttöteorioiden) kriittistä arviointia. Kriittinen itsereflektio sisältää kritiikkiä niitä tulkintaperiaatteita kohtaan, jotka ohjaavat yksilön ajattelua ja toimintaa. Tällainen reflektointi voi johtaa merkittävään uudistumiseen. Tästä uudistumisprosessista käytetään termiä *uudistava oppiminen*, jota käsitellään seuraavassa luvussa.

Brown ja McIntyre (1993, 6–7; ks. myös Ojanen 1990, 14) nostavat esiin käsitteen *reflektiivinen keskustelu*. He näkevät sen menetelmänä, jonka avulla ammattilaiset kohtaavat ongelmallisen tai epäselvän tilanteen. Reflektiivinen keskustelu voi auttaa ongelmien rajaamisessa, uusien näkökulmien esilletulossa, luovassa ajattelussa ja ratkaisun löytämisessä. Reflektiivistä keskustelua tarkastellaan lähemmin vuorovaikutussuhdetta käsittelevässä luvussa 6.

Rauste-von Wright ja von Wright (1991, 277–278) varoittavat luottamasta liikaa reflektiivisyyteen oppimisessa. Oppimisen valmiuksia säätelevät heidän mukaansa myös muut persoonallisuuden piiriin kuuluvat tekijät, kuten se, että

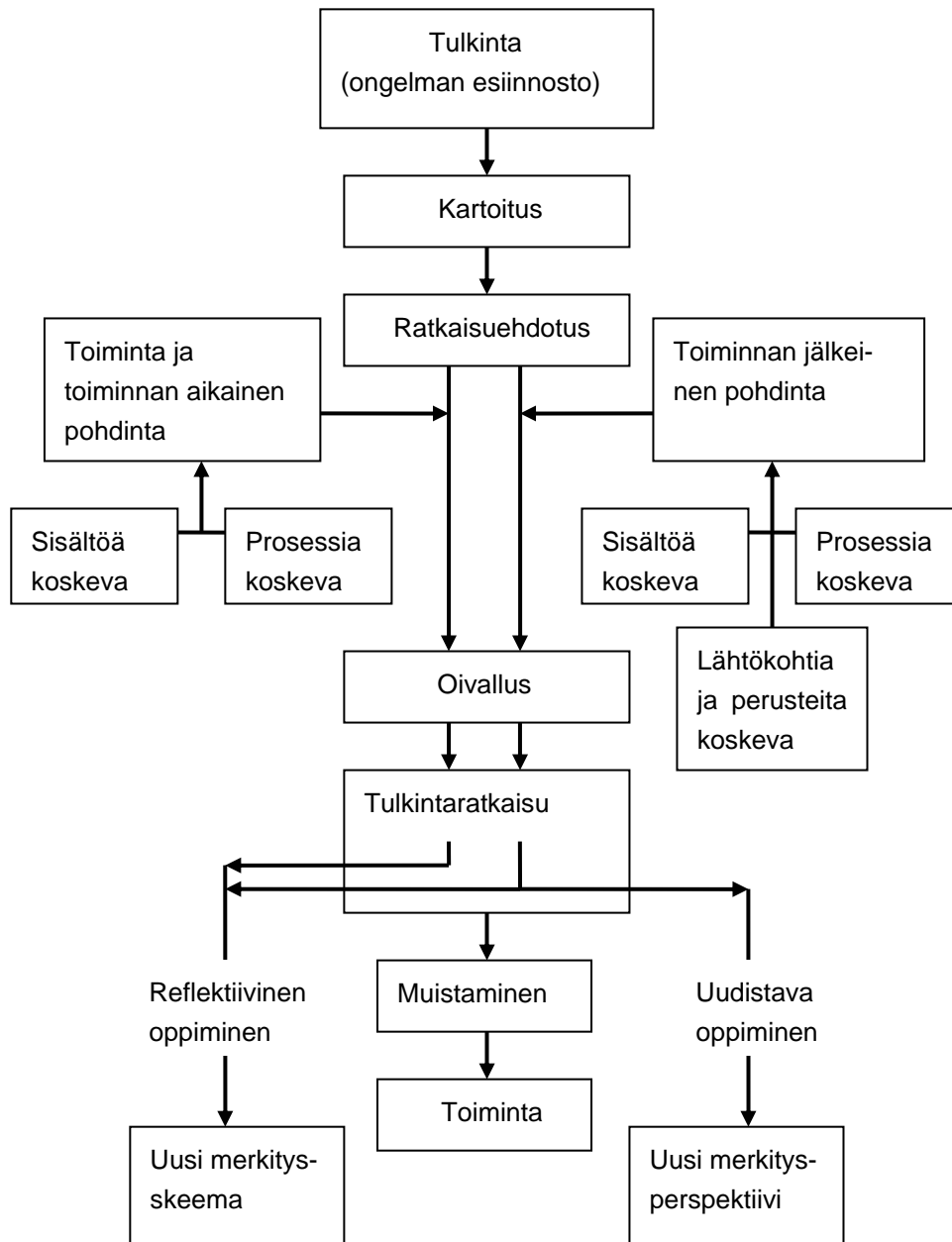
- oppijan maailmankuva on riittävän eheä ja johdonmukainen, jotta uusi tieto on siihen mielekkäästi assimiloitavissa ja sen pohjalta tulkittavissa ja jotta sen tietokehikkoja – ei vain sen erillisiä sisältöjä – voidaan mielekkäästi kyseenalaistaa ja muuntaa (akkomodoida)
- oppijan itsereflektio ei ulotu vain oppimisprosessiin vaan hänen toimintaansa yleisemmin eli hän pystyy ymmärtämään oman toimintansa perustelut ja suunnittelemaan toimintaansa
- oppijan itsearvostus on riittävä, jotta hänen on mahdollista uskaltautua kokeilemaan uutta ja kokemaan haasteet myönteisiksi; tämä on usein edellytys sille, että hän pystyy omaksumaan omaa toimintaansa ohjaavan subjektin aseman.

4.2.4 Uudistava oppiminen

Uudistava oppiminen perustuu kriittiseen reflektioon. Mezirowin (1990a; 1995a) mukaan uudistava oppiminen (transformative learning) tarkoittaa kriittisen itsereflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena on merkityspers-

spektiivien muuttaminen niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Oppimisprosessi sisältää myös tähän käsitykseen perustuvan toiminnan.

Mezirow (1991, 108–111) erotelee reflektiivisen ja uudistavan oppimisen prosessit toisistaan ja havainnollistaa erottelua kaaviolla. Tämä kaavio on esitetty hiukan mukaeltuna kuviossa 7. Reflektiivinen toiminta (= toiminta ja toiminnan aikainen pohdinta, ks. kuvio 7) on päätöksentekoa tai uuteen toimintaan ryhtymistä toiminnan aikaisen reflektoinnin seurauksena. Prosessi alkaa ongelman esiin nostamisella (asettamisella) ja päättyy toimintaan. Se sisältää kartoituksen, ratkaisuehdotuksen, pohdinnan, oivalluksen ja tulkintaratkaisun, joka voi johtaa uuden merkitysrakenteen muodostamiseen tai – kun kyseessä on myös lähtökoh-tia ja perusteita pohdiskeleva prosessi – uuteen merkitysperspektiiviin. Toimin-nan jälkeisessä pohdinnassa voi lisäksi olla kyse toiminnan lähtökohtien ja perusteiden tarkastelusta. Uudistava oppiminen voi liittyä toiminnan jälkeiseen sisällön ja prosessin pohdintaan, joka saattaa johtaa muutoksiin merkitysraken-teissa, ja lähtökohtien ja perusteiden pohdintaan, joka voi johtaa suoraan uusien merkitysperspektiivien syntymiseen.



Kuvio 7. Reflektiivinen ja uudistava oppiminen (vrt. Mezirow 1991).

Seibert (1996, 247–253) vähättelee toiminnan jälkeistä reflektiota ja korostaa reaaliaikaista reflektiota oppimisessa. Hän pitää toiminnan jälkeistä reflektiota aikaa vievänä, kapea-alaisena ja jälkeinpäin tapahtumisesta johtuen irrallaan varsinaisesta asiayhteydestä. Mezirow (1991, 108–110) korostaa nimenomaan toiminnan jälkeistä reflektiota. Hänen mukaansa se voi johtaa radikaalimpaan uudistavaan oppimiseen, kokonaan uusien ajattelumallien, uusien merkityspers-

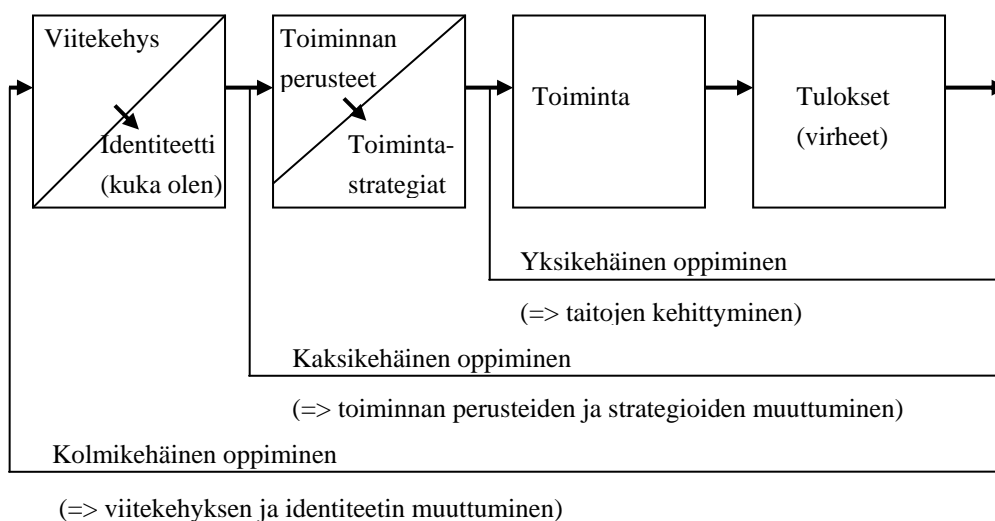
spektiivien, syntymiseen, kuten kuviosta 7 käy ilmi. Schönin (1987; 1996) ja Seibertin (1996) korostama toiminnan aikainen reflektio on saanut osakseen sekä kritiikkiä että puolestapuhujia (Ruohotie 2000b, 149–150).

Mezirowin alun perin esittämää uudistavan oppimisen teoriaa on arvosteltu neljästä asiasta (mm. Järvinen & al. 2000; Ruohotie 2000f, 17–22):

- Teoria laiminlyö kontekstin, jossa oppiminen tapahtuu.
- Teoria korostaa liikaa rationaalisuutta ja unohtaa ei-rationaaliset seikat, kuten emotion, intuition ja motivaatiotekijät. Se erottaa mielen ja kehon sekä järjen ja tunteen liiaksi toisistaan. Lisäksi teoria painottuu professionaaliseen ammattitaitoon ja vähättelee ruohonjuuritason oppimista.
- Teoriassa sosiaalisen toiminnan asema jää kiistanalaiseksi. Mezirow korostaa yksilön uudistumista sosiaalisen uudistumisen sijasta.
- On kritisoitu, onko teorian soveltaminen opettajan toiminnassa eettisesti oikeutettua. Jos uudistava oppiminen merkitsee uudenlaisen näkökulman löytymistä tai tietoisuuden avartumista, mikä voi olla myös hyvin emotionaalista, jopa tuskallista, niin mikä oikeutus opettajalla on puuttua oppijan maailmankatsomukseen (uskomuksiin, asenteisiin, tietoisuuden tilaan ym.).

Mezirow (1998) itse vastaa syytöksiin toteamalla muun muassa, että kriittinen reflektio ei sulje pois sosiaalista vaikutusta eikä pyrkimystä vaikuttaa ympäristöön ja valtarakenteisiin.

Uudistavaa oppimista voidaan tarkastella myös oppimisen kehien avulla (kuvio 8). Oppiminen on *yksikehäistä* (Argyris & Schön 1978, 18: single loop learning) vanhaa uusintavaa oppimista (Argyris ja Schön 1978), jos tarkoitusten ja tuotosten välillä on tasapaino (suunnitelma ja tulokset vastaavat toisiaan) tai jos todettu virhe oikaistaan vain toimintoja muuttamalla eli asettamatta kyseenalaiseksi ja muuttamatta systeemin arvoja. Yksilö oppii etsimällä tehokkaampia tapoja tehdä työtä vallitsevan toimintastrategian rajoissa. *Kaksikehäistä* oppimista (Argyris & Schön 1978, 20: double loop learning) esiintyy silloin, kun tarkoitusten ja tuotosten vastaamattomuus oikaistaan tutkimalla ja muuttamalla toimintoja määrääviä tekijöitä ja sen jälkeen varsinaisia toimia. Huomio on toimintaa ohjaavissa normeissa, joiden kriittinen tarkastelu ja muuttaminen johtavat toimintatapojen uudistumiseen. Oppija reflektoi kriittisesti omia kognitiivisia sääntöjään ja päätöksentekoaan. Oppiminen on ongelmanratkaisua, jossa tärkeintä on tunnistaa, minkä tason ongelmasta kulloinkin on kysymys. (Ruohotie 1998a, 37; Järvinen et al. 2000, 101.) *Monikehäinen oppiminen* on kykyä liikkua eri kehillä (Järvinen et al. 2000, 101). Mezirowin (1998, 193) mukaan kaksikehäinen oppiminen tarkoittaa samaa kuin kriittinen reflektiivinen oppiminen. Esille on nousut myös *kolmas oppimisen kehä* (Hargrove 1995, 27–34), jossa oppijan identiteetti uudistuu niin, että oppija muuttaa näkökulmia ympäristöönsä tai hänen oman minäkäsityksensä aspektit muuttuvat (ks. myös Ruohotie 2004a, 88–89). Vaikutukset näkyvät toimintaa ohjaavan viitekehyksen ja identiteetin muutoksena (Ruohotie 2004a, 89).



Kuvio 8. Oppimisen kehät ja uudistava oppiminen (Ruohotie 2004a, 89).

Beirsto ja Ruohotie (2003, 134) liittävät kaksikehäisen oppimisen uudistavaan oppimiseen ja voimaantumiseen. Heidän näkemyksensä mukaan kolmas kehä tarvitaan, jotta käyttäytymistä ja ajattelua ohjaavat mentaaliset mallit voisivat uudistua.

Mezirow (1998, 185–195) käyttää Isaacsin (1993) esittämästä kolmikehäisestä oppimisesta termiä *episteeminen omien olettamusten kriittinen reflektointi* (epistemic critical self-reflection of assumptions). Episteemistä omien olettamusten kriittistä reflektointia Mezirow kuvaa seuraavasti: Siinä oppija ryhtyy tutkimaan omiin tietorakenteisiinsa liittyviä *olettamuksia* ja etsimään niihin *syitä* (omaan elämäns historiaan, historiaan tai kulttuuriin liittyviä), tutkii niiden *sisältöä* (käsittäen moraaliset ja eettiset ulottuvuudet) ja *seurauksia* (henkilökohtaista ja muita koskevia) saadakseen selville, miksi hän tukeutuu niihin oppimisessaan ja tavoitteisiin pyrkimisessään. Tällöin hän pyrkii tekemään näkyväksi (täsmälliseksi) oman episteemisen – tiedon olemukseen liittyvän (onko totta ja millä perusteella) – tiedon- ja havainnonkäsittelyprosessinsa. Tällöin tietorakenteen prosessoinnin tarkoituksena ei ole minkään välittömän ongelman ratkaisu, vaan omien tietorakenteiden ja niiden alkuperän ja sisällön täsmällinen tunnistaminen, jotta voisi paremmin ymmärtää maailmaa, muita ihmisiä ja itseä.

4.2.5 Ammatillisen kasvun malli

Mentkowski tutkijaryhmineen (Mentkowski & ass. 2000, 189–204) esittää yksilön kasvumallin, joka yhdistää oppimisen, kehittymisen ja suorituksen (kuviokuva 9). Hän esittää kolme transformatiivista oppimissykliä, jotka mahdollistavat moni-

puolisen kehittymisen kasvun eri alueilla. Nämä kolme yksilöllistä kasvua edistävä transformatiivista oppimissykliä ovat

- metakognitiivisten strategioiden soveltaminen
- oman suorituksen arviointi
- paneutuminen monenlaisiin lähestymistapoihin, näkökulmiin ja toimintoihin.

Metakognitiivisten strategioiden soveltamisessa oppija yhdistää ajattelun ja toiminnan ja hänelle muodostuu mielikuva siitä, *mitä hän tietää ja kuinka hän soveltaa tätä tietoa*. Oppija tarvitsee usein harjoitusta käsitteellisissä taidoissa ennen kuin hän tottuu ajattelun ja toiminnan yhdistelyyn. Mentkowski kumppaneineen näkee transformatiivisen oppimisprosessin alkavan silloin, kun oppija yhdistää abstraktisen ajattelun ja suoritustavoitteet. Metakognitiivisten strategioiden soveltamissykli koostuu neljästä vaiheesta, jotka ovat

- tarvittavan mallin tunnistaminen
- ajattelu toiminnan aikana
- viitekehyksen pohtiminen
- tiedon konstruointi. (Mentkowski & ass. 2000, 189.)

Suorituksen laadun kannalta keskeistä on tarvittavien ammattispesifisten asioiden hallinta. Koska asiantuntijat kykenevät tarttumaan sellaisiin tilanteen vaatimiin malleihin, joihin noviisit tarvitsevat ponnisteluja ja tukemista, heidän on mahdollista ajatella jo toiminnan aikana ja pohtia sitä viitekehystä, johon toiminta liittyy. (Mentkowski & ass. 2000.)

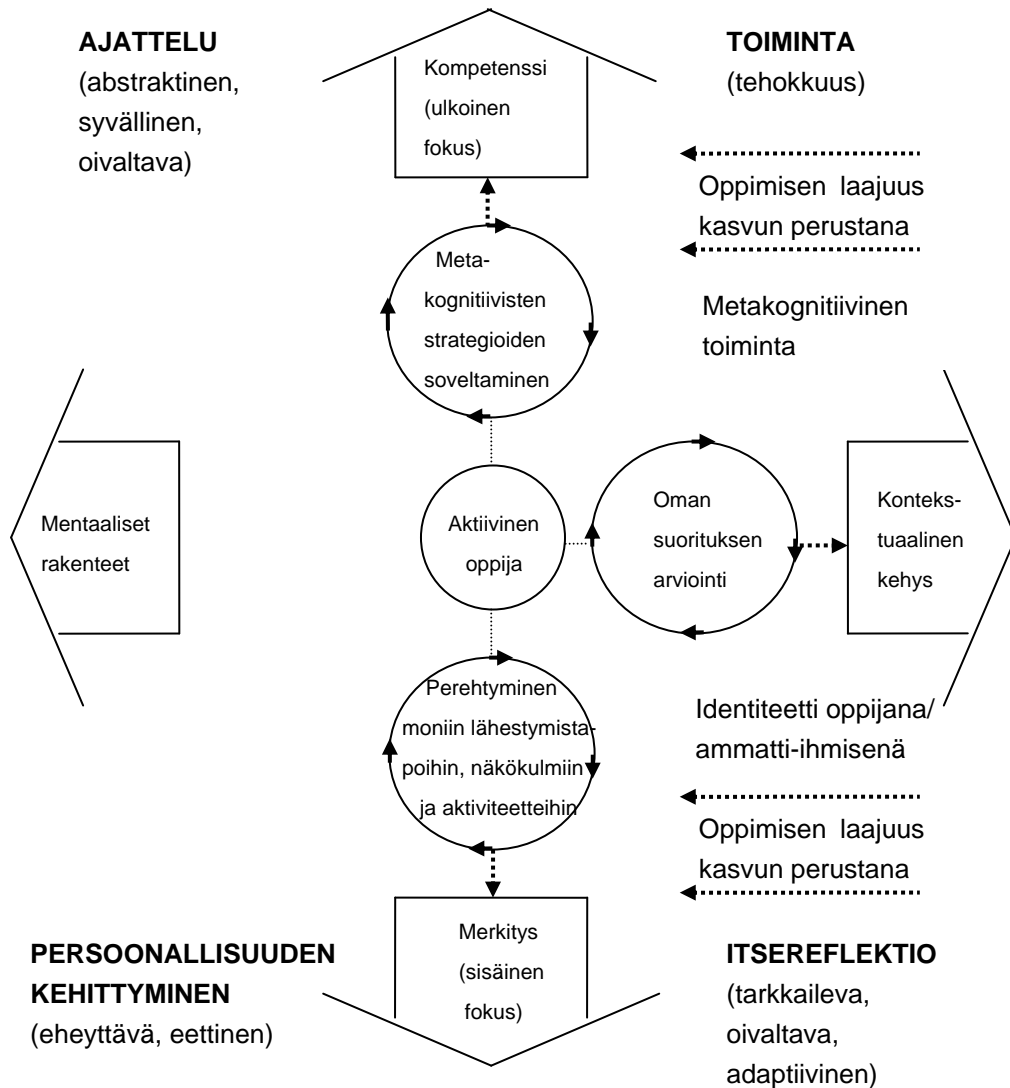
Mentkowskin tutkijaryhmän (2000) mukaan toisessa transformatiivisessa oppimissyklissä, oman suorituksen arvioinnissa, oppija yhdistää suorituksen ja itse-reflektion ja saa käsityksen siitä, *mitä hän osaa tehdä eri ympäristöissä ja miten hän voi parantaa suoritustaan*. Tämä sykli koostuu myös neljästä vaiheesta, jotka ovat

- oman suorituksen tarkkailu
- itsearviointi
- reflektiivinen oppiminen
- suorituksen mallintaminen.

Kehittäessään itsearviointitaitojaan oppija ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Juuri itsearviointitaidot ovat avain jatkuvaan oppimiseen ja taitojen siirtämiseen uusiin konteksteihin. Oman suorituksen arviointi antaa oppijalle mahdollisuuden oppia, miten suoritus ja itsereflektio toimivat yhdessä. Hän alkaa tarkkailla kriittisesti toimintaansa eri konteksteissa. Reflektiivisen oppimisen, suorituksen mallintamisen, suorituksen tarkkailun ja itsearvioinnin muodostaman syklin kautta opiskelijat identifioivat itsensä oppijoina ja vahvistavat luottamustaan omaan kykyihinsä. (Mentkowski & ass. 2000.)

Kolmannen oppimissyklin muodostaa paneutuminen monenlaisiin lähestymistapoihin, näkökulmiin ja toimintoihin. Mentkowskin tutkijaryhmän (2000) mukaan oppijan itsereflektio yhdessä kehittymishalun kanssa tuottaa tunteen

siitä, *kuka hän on ja millaiseksi hänen pitäisi tulla*. Monenlaisiin vaihtoehtoihin paneutuminen näyttää edistävän itsenäistä oppimista ja koko persoonan kehitystä. Mentkowski kumppaneineen viittaa tutkimuksiin, jotka ovat muun muassa osoittaneet, että korkeakouluopiskelijat, jotka kokevat enemmän mahdollisuuksia monipuolisten näkökulmien etsimiseen, kokevat myös suurempaa älyllistä ja eettistä kasvua. Nämä oppimissyklit Mentkowski tutkijaryhmineen (2000) liittävät ammatillisen kasvun kokonaisuudeksi kuvion 9 mukaisesti.



Kuvio 9. Ammatillisen kasvun eri alueita integroivat transformatiiviset oppimissyklit (Mentkowski & ass. 2000; ks. myös Ruohotie 2004c).

Mentkowskin tutkijaryhmän (2000) esittämä yksilön (=aktiivisen oppijan) kasvumallin kuvaaja muodostuu kahdesta dimensiosta. Ensimmäinen dimensio muodostuu yksilön fokuksesta. Dimension toisessa päässä yksilön orientaatio fokusoituu merkitykseen eli sisäiseen maailmaan, esimerkiksi persoonallisuuden kehittymiseen (sisäinen fokus), ja toisessa päässä orientaatio fokusoituu kompetenssiin eli ulkoiseen maailmaan, esimerkiksi työn asettamiin vaatimuksiin ja työssä kehittymiseen (ulkoinen fokus). Toisen dimension muodostaa akseli, jonka toisessa päässä ovat yksilön kasvua ohjaavat mentaaliset rakenteet ja toisessa päässä kasvuprosessin kontekstuaalinen kehys. Mentaaliset rakenteet jäsentävät yksilön ajattelua, tunteita ja eettisiä valintoja. Kontekstuaalinen kehys liittyy

yksilön toimintaan ja itsereflektioon. Näiden dimensioiden muodostamista pareista muodostuu neljä kasvun aluetta: ajattelu (mentaaliset rakenteet + kompetenssi), toiminta (kompetenssi + kontekstuaalinen kehys), itsereflektio (kontekstuaalinen kehys + merkitys) ja persoonallisuuden kehittyminen (merkitys + mentaaliset rakenteet). Persoonallisuuden kehittyminen ulottuu minän syvimpiin ja kestävimpiin rakenteisiin. Oppijan kehittymisen kannalta on tärkeää, että hän kasvaa itsenäisyyteen ja itseohjautuvuuteen. Oppijan kasvu kohti autonomiaa perustuu keskinäiseen riippuvuuteen. Tämä edellyttää sen ymmärtämistä, että yksilöt ovat monin tavoin ja yhä lisääntyvässä määrin sidoksissa toisiinsa. Persoonallisuuden kehittyminen lisää yksilön sisäistä eheytymistä.

Mentkowskin tutkimusryhmän (2000) mukaan opiskelijat ovat alkaneet arvostaa vapaata oppimista, kun he ovat yhdistäneet sen laajempaan ymmärrykseen asiantuntijan rooli-identiteetistä ja ovat luoneet samalla perustaa oman minän kehitykselle.

4.2.6 Oppimistulosten nelikenttä

Hall (1986; 1990) tarkastelee oppimista liittyen uralla kehittymiseen. Hän kuvaa oppimista neljän erilaisen oppimistuloksen avulla. Hän jakaa tulokset oppimistavoitteen aikajänteen ja oppimisen sisällön perusteella, jolloin muodostuu taulukon 7 mukainen oppimistulosten nelikenttä.

Taulukko 7. *Oppimistulosten nelikenttä (Hall 1986; 1990).*

	Työtehtäviin liittyvä oppiminen	Persoonallisuuden kehittäminen
Lyhyen tähtäimen oppimistavoite	Työsuorituksen parantuminen (tiedot, taidot, kyvyt)	Uraa ja elämää koskevien asenteiden kehittyminen
Pitkän tähtäimen oppimistavoite	Mukautuminen, kehittyminen kohti työn vaatimuksia ja tavoitteita, tulevaisuudesta vastaaminen	Identiteetin kehittyminen ja laajentuminen

Suurin osa muodollisesta uran kehittämisestä liittyy lyhyen tähtäimen oppimista-voitteeseen, työsuorituksen parantamiseen, pitkän tähtäimen sijasta ja suurin osa organisaation järjestämästä (muodollisesta) koulutuksesta kohdennetaan työtehtäviin liittyvään oppimiseen persoonallisuuden kehittämisen sijasta. Yleensä kaikista vähiten huomiota kiinnitetään pitkällä tähtäimellä persoonallisuuden kehittämiseen, siis identiteetin kehittämiseen. (Hall 1986; 1990.)

4.2.7 Oppimisen ja uudistumisen esteitä

Monet tekijät saattavat estää aikuisen ymmärryksen kasvua ja kehittymistä. Seuraavassa tarkastellaan yksilön sisäisiä tekijöitä eli niitä tekijöitä, joilla aikuinen tiedostamattaan tai tiedostaen itse vastustaa uuden oppimista.

Aikuinen oppija saattaa vastustaa vallitsevien sosiaalisten ja kulttuuristen arvojärjestelmien kanssa ristiriidassa olevia asioita. Jos oppiminen ei ole osa jonkin erityisen ryhmän kulttuurinormia, emansipoitumaan eli ”itsenäistymään” pyrkivän ihmisen täytyy ensimmäiseksi ylittää juuri niiden ihmisten vastahakoisuus, joiden kanssa hän on läheisimmin ja säännöllisimmin tekemisissä. Uudistava oppiminen ja uuden tiedon synty ovat lujasti sidoksissa vallitsevan kulttuurin normeihin. (Ruohotie 1998a, 78.)

Aikuinen oppija saattaa vastustaa omien uskomustensa kyseenalaistamista. Argyris (1993) käyttää käsitettä *defensiivinen perusteleminen* (defensive reasoning). Ihminen suunnittelee oman käyttäytymisensä suojautumisen eli defensiivisyyden perusteella (selittelevä, torjuva käyttäteoria). Defensiivinen käyttäytyminen tarkoittaa, että yksilö pitääytyy omissa perusteluissaan ja päätelmissään ja välttää niiden objektiivista testaamista. Argyriksen (1993) mukaan ihmisellä on taipumus suunnitella toimintaansa jatkuvasti neljän perusarvon mukaan:

- Hän suunnittelee toimintaansa niin, että hän voi hallita tilanteita (käsituskynsä asettamissa rajoissa).
- Hän pyrkii maksimoimaan ”voiton” ja minimoimaan ”häviön”.
- Hän pyrkii suojautumaan negatiivisilta tunteilta.
- Hän pyrkii olemaan mahdollisimman rationaalinen. Hän arvioi omaa käyttäytymistään sen perusteella, onko hän saavuttanut asettamansa päämäärät vai ei. (Argyris 1993, 183–188.)

Noiden arvojen tarkoituksena on häpeän, uhan, haavoittuvuuden tunteen ja kykenemättömyyden tunteen välttäminen. Kuitenkin oppiminen edellyttäisi muutumista, uusille asioille altistumista ja tuntemattoman kokeilemistä. Defensiivisyys toimii tehokkaasti oppimisen esteenä. Edes johonkin tavoitteeseen sitoutuminen ei poista defensiivisyyttä. Argyriksen (1993, 177–183) mukaan eivät edes korkeasti koulutetut ja arvostetut konsultit välttämättä ole reflektiivisiä oppijoita, vaan turvautuvat defensiiviseen perustelemiseen.

Aiemmin opitut mallit voivat olla uuden oppimisen esteenä. Engeström (1995) näkee aikaisemman kokemuksen olemassaolon oppimisen kannalta kaksiteräisenä. Toisaalta kokemus edistää oppimista, ja toisaalta se voi olla uuden

oppimisen esteenä. Kokemusoppimisen teorioille on yhteistä, että kokemus käsitetään jokseenkin itsestään selvänä ja yksiselitteisesti myönteisenä asiana. Engeström (1995) toteaa kuitenkin, että aina kun päätelmien teko nojautuu ensi sijassa aikaisemman kokemuksen havaitsemiin asiayhteyksiin, poikkeamat tavanomaisesta järjestyksestä sivuutetaan ja oikeaksi osoittautuneita päätelmiä liioitellaan. Engeström korostaakin, että kokemusperäinen on eri asia kuin kokeellinen:

Ylittääkseen kokemuksen rajat ihminen tarvitsee kokeilemista, siis hypoteesin muodostamista ja testaamista.

Asenteiden muuttaminen on vaikeaa. Räsänen (1994) näkee Engeströmin (1995) tavoin kokemuksen voivan olla uuden oppimisen esteenä. Räsänen (1994) mukaan uusia asenteita on helpompi luoda kuin muuttaa vanhoja. Hän luettelee muun muassa seuraavia asennemuutoksen esteitä:

- Jokainen uskoo tietävänsä käännättäjänsä paremmin, kuinka asiat todellisuudessa ovat. Jos hän epäilisi mielipidettään, hän samalla joutuisi epäilemään käsityskykyään ja kokemuksiaan.
- Ihmisellä on auktoriteettinsa, joiden mielipiteitä hän arvostaa. Lapsuuden ajan auktoriteetit saattavat vaikuttaa yhä.
- Ihmisen mielipide on samalla hänen ryhmänsä kanta. Siitä ei voi luopua luopumatta samalla jostakin itselle tärkeästä.
- Ihminen on saattanut ilmaista käsityksensä julkisesti eikä voi perääntyä kasvojaan menettämättä.
- Ihminen on voinut omaksua mielipiteensä hyödyn tähden. Se voi auttaa hankkimaan ystäviä ja saa hänet vaikuttamaan hyväksyttävältä muiden silmissä. Lisäksi se poistaa hänelle tärkeistä yhteyksistä niihin helposti kertyvää kitkaa.
- Mielipide, asenne, on osa ihmisen omaksumaa roolia, jossa hän toimii yhteiskunnassa. Hänen omaksumastaan asenteesta saattaa olla hänelle myös taloudellisesta hyötyä.

4.3 Minäkäsitys, identiteetti, itsetunto ja voimaantuminen

Mentorointi vaikutti aktoreiden käsityksiin, asenteisiin ja uskomuksiin. Vaikutukset eivät rajoittuneet pelkästään aktorin käsityksiin, asenteisiin ja uskomuksiin itsensä ulkopuolisista asioista. Mentorointi vaikutti ensisijaisesti aktorin käsityksiin omasta itsestä suhteessa ympäristöön. Aktorit hakivat mentorointikeskusteluissa vaikutteita omaan minäkäsitykseensä ja pyrkivät selkiyttämään omaa identiteettiään. Mentorointi vaikutti myönteisesti aktoreiden itsetuntoon ja voimaantumiseen.

Tässä luvussa tarkastellaan erityisesti minäkäsityksen, identiteetin, itsetunnon ja voimaantumisen käsitteitä ja tarkastellaan niiden muodostumista, kehittymistä ja keskinäisiä yhteyksiä. Ensin tarkastellaan minäkäsitystä ja siihen läheisesti liittyvää identiteetin käsitettä. Itsetunto määritellään minäkäsityksen avulla. Tarkastelua hankaloittaa se, että käsitteistö on osittain jäsentymätöntä. Lopuksi käsitellään voimaantumista, johon liittyvät läheisesti itseluottamus ja hallinnan tunne.

4.3.1 Minäkäsitys ja identiteetti

Minäkäsitys muodostaa ihmisen persoonallisuuden ytimen. Minäkäsitys tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestä ja asennoitumista itseän suhteessa itseä ympäröivään maailmaan. Mitään maailmasta eristettyä käsitystä vain itsestä ei voi olla. Minäkäsitys kuvastaa siten ennen kaikkea ihmisen koettua suhdetta maailmaan. Ihminen on tilanteensa kautta osa maailmaa, vaikka toisaalta hän erottuu siitä juuri maailmankuvan muodostajana. (Rauhala 1989, 140; Aho 1995, 28.)

Ihmisen minäkäsitys muotoutuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja itsereflektion kautta. Itsereflektio auttaa ihmistä näkemään itsensä toisten ihmisten perspektiivistä ja hahmottamaan itsensä yksilönä, toisaalta muiden kaltaisena, mutta toisaalta omana itsenään omine intentioineen, motiiveineen, arvoineen, asenteineen ja uskomuksineen. Ihminen peilaa itseään toisiin yksilöihin, nimenomaan sellaisiin, jotka hän syystä tai toisesta kokee merkityksellisiksi itselleen. Hän määrittelee itsensä suhteessa toisiin ihmisiin havaitsemiensa yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella. Minäkäsitys syntyy siten yksilön ja ympäristön vuorovaikutustapahtumassa kertyvien kokemusten pohjalta. (Hirsjärvi 1992, 115; Keltikangas-Järvinen 1994; Rauste-von Wright & von Wright 1994; Neufeld & Grimmett 1994, 208; Therborn 1995, 229; Ojanen 2000a, 98, 103; Keski-Luopa 2001; Ruohotie 2004b.)

Minäkäsitystä muokkaa kolmen elementin keskinäinen vuorovaikutus

- henkilön käsitys itsestä sellaisena, joksi hän itse kokee itsensä (= havaittu todellinen minä)
- henkilön käsitys itsestä sellaisena, jollaisena toiset henkilöt hänet kokevat (= sosiaalinen minä)
- ihanneminä, jollainen henkilö toivoisi olevansa sekä psyykkisenä että fyysisenä olentona. (Vrt. Hirsjärvi 1992, 115.)

Yksilön minäkäsitys on haavoittuva ja jatkuvan muutospaineen alainen. Yksilö joutuu puolustamaan minuuden tunnettaan ja tarkistamaan ja määrittämään paikkaansa yhteisössä yhä uudelleen. Säilyttääkseen ehyen minuuden tunteen ja voidakseen sietää muutosta yksilön on löydettävä minästään muuttuvissakin olosuhteissa riittävästi muuttumattomina säilyneitä piirteitä. Voisi esimerkiksi olettaa, että yksilön minäkäsitys pelkästään vahvistuu koulutuksen myötä. Opiskelijatovereiden ja kouluttajien antamat arvioinnit koulutuksen yhteydessä voivat kui-

tenkin johtaa siihen, että yksilön aikaisemmin itselleen rakentama minäkäsitys horjuu ja itsearvostus heikkenee. (Korpinen 1987, 40–43; Keski-Luopa 2001.)

Identiteetin käsite liittyy läheisesti minäkäsitykseen. Lähteenmäki (1992, 49) sekä Hall ja Mirvis (1996) pitävät minäkäsitystä ja identiteettiä jopa synonyymeinä. Sen sijaan Hirsjärvi (1992, 61) määrittelee identiteetin minäkäsityksen avulla: identiteetti tarkoittaa minäkäsitysten yhtenäisyyttä. Tällöin minäkäsitykset (havaittu todellinen minä, sosiaalinen minä ja ihanneminä) ovat riittävästi sopusoinnussa omien ihanteiden ja normien kanssa sekä realistisia suhteessa minään ja ympäristöön. Jos näin ei ole, puhutaan häiriytyneestä identiteetistä. Identiteetin käsitteeseen liitetään usein erityisesti se, millaiseksi yksilö tunnistaa oman asemansa ja paikkansa siinä yhteisössä, johon yksilö kuuluu tai haluaa kuulua (mm. Therborn 1995, 229; Keski-Luopa 2001).

Identiteetti voidaan jakaa persoonalliseen ja kollektiiviseen. Persoonallinen identiteetti on vastaus kysymyksiin ”kuka minä olen” ja ”mihin minä kuulun”. Siinä on oleellista, miten yksilö määrittelee itsensä suhteessa toisiin ihmisiin (vrt. ”identiteetti” edellä). Kollektiivinen identiteetti on vastaus kysymyksiin ”keitä me olemme” ja ”millaisiin arvoihin elämänmuotomme perustuu”. Kollektiivinen identiteetti kuvaa sosiaalisen yhteisön tai ryhmän erityislaatua suhteessa muihin yhteisöihin tai ryhmiin. (Ruohotie 2004b, 7; Heikkinen 2000, 13–14.)

Yksilön käsitys omasta identiteetistä muodostuu monista osaidentiteeteistä. Jokainen osaidentiteetti on näkymä itsestä tietyssä sosiaalisessa roolissa (esimerkiksi työntekijä, johtaja, äiti, isä, yhteisön jäsen). Rooli edustaa niitä odotuksia, joita yksilön merkittävänä pitämät henkilöt asettavat. (Hall & Mirvis 1996.)

Usein esiintyviä osaidentiteettejä ovat esimerkiksi uraidentiteetti ja ammatti-identiteetti (amatillinen identiteetti). Uraidentiteetti ilmaisee, missä määrin yksilö muodostaa käsityksensä itsestä ura-aseman kautta ja miten tärkeä ura on yksilölle. Uraidentiteetin voimakkuus näkyy työhön sitoutumisena ja haluna edetä työuralla. Uraidentiteettiä mittaavia ominaisuuksia ovat muun muassa sidonnaisuus työhön ja työyhteisöön, kasvumotivaatio, kiinnostus ongelmanratkaisuun (innovatiivisuus), tunnustuksen tarve ja johtamismotivaatio. Ammatti-identiteetin käsite liittyy läheisesti uraidentiteetin käsitteeseen. Ammatti-identiteetti ilmaisee yksilön käsitystä itsestä ammatin ja amatillisen osaamisen näkökulmasta. Yksilön aikaisemmat elämäkokemukset vaikuttavat voimakkaasti niihin mielikuviin, asenteisiin, arvoihin, ennakkokäsityksiin ja odotuksiin, joiden pohjalta hän ajattelee ja toimii sekä hänen amatilliseen kehitykseensä ja ammatti-identiteetin muodostukseen. Yksilön ammatti-identiteetti muotoutuu aina oppimiskokemusten kautta. (Knowles 1992; Ruohotie 1993; 1998b, 98, 100; Ojanen 2000a, 98.)

Uraidentiteetti käsitteenä kuuluu edellä esitetyssä identiteetin jaottelussa (persoonallinen/kollektiivinen) persoonallisen identiteetin puolelle. Sen sijaan ammatti-identiteetti käsitteenä kuuluu toisaalta persoonalliseen ja toisaalta kollektiiviseen identiteettiin. Ammatti-identiteetin voidaan katsoa ilmaisevan sekä yksilön suhdetta ympäristöön (”kuka minä olen”, mihin minä kuulun”) että amatillisen ryhmän erityislaatua (”keitä me olemme”). (Kari 1990, 103; Kaunismaa 1997; 220–222; Heikkinen 2000, 13–14.)

Minäkäsitykseen liittyviä alakäsitteitä ovat muun muassa itseluottamus, itsearvostus (itsensä hyväksyminen) ja oman pätevyyden tunnistaminen. Itsearvostus viittaa yksilön itsekunnioitukseen ja henkilökohtaisen arvon kokemiseen. Ihmisen perustarpeisiin kuuluvat hyväksynnän ja arvostuksen saaminen ja omanarvontunteen suojeleminen. Itsearvostukseen vaikuttavat hänen aikaisemmat suorituksensa (onnistumiset ja epäonnistumiset) ja omaa kyvykkyyttä tarkastelevat arvioinnit. Itseluottamus ilmaisee, missä määrin yksilö luottaa omiin kykyihinsä suoriutua tehtävistä ja haasteista. Työkäyttäytymisessä korkea itseluottamus näkyy siten, että henkilö osoittaa itsevarmuutta ratkaisuisissaan ja toimissaan, sopeutuu helposti muutoksiin (uusiin menetelmiin, sääntöihin, teknologioihin yms.) ja esittää uusia ideoita pelkäämättä eriäviä näkemyksiä. (Koho 1993b; Keltikangas-Järvinen 1994; Ruohotie 1998b, 99, 143; 1998d, 67.)

Ihmiselle on tärkeää, että hän kykenee arvostamaan itseään ja luottamaan omiin kykyihinsä. Ihmisen suhteessa ympäristöön on keskeistä se, missä määrin hän itse kokee voivansa ohjata omaa toimintaansa ja missä määrin hän kokee olevansa ulkoisten, itsestään riippumattomien ja itsensä ulottumattomissa olevien seikkojen ohjaama. Suhteessa ympäristöön ei ole tärkeää vain se, miten hän kokee asemansa ja toimintamahdollisuutensa, vaan myös se, mitä hän arvostaa ja tavoittelee itsensä osalta elinympäristössään. (Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Seuraavassa asiaa tarkastellaan lähemmin itsetunto-käsitteen avulla.

4.3.2 Itsetunto

Itsetunto on yksilön minäkäsityksen positiivisuuden (itseluottamuksen ja itsevarmuuden) määrä. Itsetunto on arvioiva käsite. Se on yksilön yleinen arvio omasta riittävydestä tai arvosta. Se on yksilön sisällä oleva tuntemus, että hän on hyvä ja arvokas (tai huono ja arvoton) suhteessa johonkin itse asettamaansa vertailukohteeseen. (Keltikangas-Järvinen 1994; Hall & Mirvis 1996; Silverman & Casazza 2000.)

Itsetunto kuvaa ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta sekä kykyä nähdä oma elämänsä tärkeänä ja ainutkertaisena. Itsetunto on ihmiselle tärkeä voimavara, ja sen kehittyminen on yhteydessä lähes kaikkeen, mitä ihmiselle tapahtuu. (Keltikangas-Järvinen 1994; Silverman & Casazza 2000.)

Onnistuminen edistää hyvää itsetuntoa, mutta itsetunto voi olla hyvä ilman merkittäviä onnistumisia. Tärkeitä tekijöitä hyvän itsetunnon saavuttamiselle ovat muiden osoittama arvostus, tunne siitä, että pystyy vaikuttamaan omaan elämään ja yltämään itselle merkittäviin saavutuksiin. Kun ihminen saavuttaa omassa lähipiirissään vallitsevat menestymiskriteerit, hänen itsetuntonsa kohoaa (tai pysyy korkeana). Itsetunto ei kuitenkaan synny vain ulkoisesta menestymisestä. Ihmisellä voi olla erinomaisen hyvä itsetunto, vaikka hän ei olisi elämässään tehnyt mitään ulospäin näkyvää tai merkittävää. Myöskään sellaiset taloudelliset tekijät, kuten puute ja huonot elinmahdollisuudet, eivät automaattisesti johda huonoon itsetuntoon. Itsetunto on yhteydessä ihmisen omiin asenteisiin.

Niinpä yksilöissä on hyvin suuria eroja siinä, kuinka paljon arvostusta tai menestystä tarvitaan itsetunnon vahvistumiseen; jollekin riittää vähäinen menestys josakin yksittäisessä asiassa, toinen tarvitsee paljon saavutuksia monilla alueilla. (Keltikangas-Järvinen 1994; Silverman & Casazza 2000.)

Vahva itsetunto on itsenäisyyttä oman elämän ratkaisuisissa ja riippumattomuutta muiden mielipiteistä. Vahvan itsetunnon omaava henkilö näkee itsensä tärkeänä ja ainutlaatuisena, ilman että hänen tarvitsee sitä jatkuvasti teoin ja sanoin todistella. Tämä tunne on riippumaton toisten ihmisten ajatuksista ja arvostuksesta häntä kohtaan. (Keltikangas-Järvinen 1994.)

Vahva itsetunto auttaa sietämään epäonnistumisia ja pettymyksiä. Henkilö, jolla on vahva itsetunto, ei masennu, vaikka hän silloin tällöin tekisikin vääriä ratkaisuja. Hän osaa ottaa virheistä opikseen. (Keltikangas-Järvinen 1994.)

Ihmisen itseluottamuksen määrä vaihtelee yleensä elämän eri osa-alueilla, ja jokaisen ihmisen itsetunto on jossakin hyvä, jossakin vähän huonompi. Jos henkilö kokee olevansa erityisen pätevä joissakin asioissa, hänen itseluottamuksensa määrä on suurimmillaan juuri niitä asioita tehdessään. – Ja päinvastoin, jos henkilö ryhtyy tehtävään, jossa hän kokee olevansa huono, myös hänen itseluottamuksensa saattaa olla huono. (Keltikangas-Järvinen 1994.)

Vaikka itsetunto on tärkeä ominaisuus, ihmisen arvoa tai onnistuneisuutta ei voi mitata itsetunnon määrällä. Hyvä itsetunto voi auttaa pääsemään pitkälle elämässä, mutta heikko itsetunto ei välttämättä johda epäonnistumisiin. (Keltikangas-Järvinen 1994.)

Hyvän itsetunnon omaava henkilö on avoimempi positiiviselle palautteelle omasta toiminnastaan, kun taas huonon itsetunnon omaava henkilö keskittyy tarkkailemaan negatiivista palautetta itsestään ja vähättelee positiivista palautetta (Silverman & Casazza 2000). Hyvän itsetunnon omaava ihminen on kyllä tietoinen heikkouksistaan, mutta kuvatessaan itseään hän korostaa omia hyviä puolia ja näkee ne huonoja tärkeämpinä. Heikkouksien myöntäminen joissakin asioissa ei heikennä hänen itseluottamustaan. (Keltikangas-Järvinen 1994.) Huonon itsetunnon omaava henkilö on varovaisempi; hän pyrkii suojelemaan itseään ja ottaa vähemmän riskejä verrattuna vahvan itsetunnon omaavaan henkilöön (Silverman & Casazza 2000).

Hyvästä itsetunnosta seuraa, että henkilöllä on rohkeutta olla oma itsensä. Muiden mielipiteet, asenteet ja uskomukset poikkeavat usein omistamme. Itsetunnoltaan vahva uskaltaa toimia, puhua, pukeutua ja ajatella niin kuin tuntee oikeaksi. Hyvään itsetuntoon kuuluu lisäksi kyky arvostaa muita ihmisiä. Itsetunnoltaan vahva ihminen osaa arvostaa myös toisten onnistumista, muiden ihmisten mielipiteitä ja osaa ihaila muiden kykyjä. (Keltikangas-Järvinen 1994.) Itsetunnoltaan vahva ihminen kokee hallitsevansa omaa toimintaa. Tätä tarkastellaan seuraavassa tarkemmin voimaantumisen käsitteen avulla.

4.3.3 Voimaantuminen

Voimaantuminen (empowerment) tarkoittaa yksilön sisäistä voimantunnetta. Siihen liittyy vahva vastuullisuus omasta kehittämisestä sekä halu ja kyky toimia tavalla, jonka hän itse arvioi oikeaksi (Bell & Gilbert 1994, 492; 1996, 16, 28, 36–37). Voimaantuminen on yksilöstä itsestä lähtevä persoonallinen ja sosiaalinen prosessi. Voimaantuneisuutta ei voi sellaisenaan siirtää toiselle. (Mm. Ceroni & Garman 1994, 142–143; Zimmerman 1995; Bell & Gilbert 1996; Fetterman 1996, 8–9, 11; Rodwell 1996; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997.) Voidakseen olla voimaantunut yksilöllä täytyy olla selkeä identiteetti (Neufeld & Grimmett 1994, 207–208; Ceroni & Garman 1994).

Ihmistä ei voi voimaannuttaa; hän voi voimaantua vain itse. Toiselle ihmiselle voidaan kuitenkin tarjota resursseja ja mahdollisuuksia kehittää oman kontrollin tunnetta, joka auttaa voimaantumisprosessissa. Häntä voidaan rohkaista päätöksentekoon ja palkita aloitteellisuudesta, ja hänelle voidaan luovuttaa päätösvaltaa. (Fetterman 1994, 5–8; 1996; Garman 1995, 31–32; Rodwell 1996, 310; Smith 1996, 10; Ruohotie 1998b, 28.)

Voimaantuminen edellyttää toimintavapauden ja autonomisuuden tunnetta. Voimaantumisprosessin on vaikeaa toteuttaa ilman toimivaa yhteisöä, luottamuksellista yhteistoimintaa ja tasa-arvoisen osallistumisen mahdollisuutta (Fullan 1992, 91; Harris 1994, 4; Garman 1995, 30–31; Zimmerman 1995).

Voimaantuneisuus liittyy keskeisesti muutoksen hallintaan (Spreitzer et al. 1999). Itsensä voimaantuneeksi (kykeneväksi; empowered) tunteva ihminen on potentiaalinen muutoksen kokija ja toteuttaja sekä emansipatorinen oppija. Hän ei koe olevansa muutoksen uhri vaan muutoksen ohjaaja. Uudistavaan oppimiseen liittyy usein ahdistuneisuuden kokemus. Vanhasta ja totutusta luopuminen saattaa olla tuskallista. Sellainen ihminen, joka ei tunne itseään edes jossakin määrin voimaantuneeksi, on voimaton lähtemään muutosprosessiin. Sen sijaan itseensä luottavalle henkilölle uudistava oppimiskokemus voi olla hyvinkin positiivinen. (Ruohotie 1998a, 78.)

Yhteistä erilaisille empowerment- ja empowering-käsitteen määrittelyille (niiden suomenkielisinä vastineineen) on, että niissä korostuu pyrkimys jollakin tavalla edesauttaa ihmisen oman henkisen voiman kehittämistä ja vastuun ottamista omasta kehityksestä ja oman työn suunnittelusta.

Englanninkielisistä termeistä ”empowerment”, ”empower” ja ”empowering” on muodostettu monenlaisia suomenkielisiä vastineita. Suomalainen terminologia hakee vielä muotoaan. Esimerkiksi Ojanen (1993, 6) käyttää termiä ”voimistaa”, Antikainen (1996, 253; 1998, 201) termejä ”valtautuminen” ja ”valtauttaminen” ja mainitsee myös termit ”toimintakykyistyminen”, ”toimintakykyistäminen”, ”voimistaminen”, ”voimistuminen”, ”vahvistuminen” ja ”vahvistaminen”. Kohonen (1997, 286) käyttää termiä ”henkinen vahvistuminen”, Ruohotie (mm. 1998a, 78) käyttää voimaantumisen lisäksi termejä ”oppijan voimistaminen ja vahvistaminen”, ”valtuuttaminen”, ”omien voimavarojen vapauttaminen” ja ”itsensä kykeneväksi tunteva”. Raunio (1999, 376) käyttää termiä ”voimistaminen” ja Peavyn (1999, 22) suomentaja termiä ”mahdollistaminen”. Myös ter-

mejä ”valtaistuminen”, ”valtautuminen”, ”valtaistaminen”, ”voimavaraistuminen” ja jopa muotoa ”elämän sosiaalinen muotoaminen” (Vähämöttönen 1999, 52) on käytetty kirjallisuudessa.

Adams (1991, 194, 208) liittyy voimaantumisen (empowerment) vahvaksi tulemiseen (becoming powerful). Hän toteaa, että joissakin maissa, erityisesti Hollannissa, emansipaatio-käsitettä on käytetty samassa tarkoituksessa kuin Britanniassa voimaantumista (Adams 1991, 211).

Voimaantumisen tarkasteluun liittyy kolme keskeistä näkökulmaa. Voimaantumista voidaan tarkastella joko prosessin lopputuloksena (esim. voimaantunut, sisäinen voimantunne, itsensä kykeneväksi tunteva), yksilön sisäisenä prosessina (esim. voimaantuminen, toimintakykyisyyden lisääntyminen) tai toimintana, jossa toinen henkilö edistää toisen henkilön sisäistä voimantunnetta (esim. valtaistaminen, valtuuttaminen, voimistaminen, voimaannuttaminen).

Zimmermanin (1995, 592–593) mukaan power-sana viittaa päätäntä- ja määräysvaltaan (authority). Sen sijaan psychological empowerment -termi viittaa oman kontrollin tunteeseen, kriittiseen tietoisuuteen omasta ympäristöstä ja aktiiviseen kiinnittymiseen siihen. Zimmerman korostaa, että valta ja kontrolli eivät ole välttämättömiä voimaantumisprosessissa, koska jotkut ihmiset eivät halua ottaa todellista kontrollia tai valtaa itselleen. He haluavat ensisijaisesti saada mahdollisuuden perehtyä asioihin, olla taitavampia ja terveempiä sekä olla mukana päätöksenteossa.

Spreitzer et al. (1999) käyttävät voimaantumisen (empowerment) sijasta termiä ”henkinen voimaantuminen” (psychological empowerment) erotuksena siitä, että aiemmin (1980-luvulla) voimaantuminen (empowerment) on käsitetty pelkästään johtamiseen liittyvänä toimenpiteenä ja tavoitteena. Henkinen voimaantuminen koostuu Spreitzerin et al. (1999) mukaan neljästä sisäiseen motivaatioon liittyvästä tekijästä, jotka heijastavat yksilön orientaatiota työhönsä. Nämä tekijät ovat

- työn merkitys (työn kokeminen merkityksellisenä; työn vaatimusten ja työntekijän omien uskomusten ja arvojen yhteensopivuus)
- pätevyyden tunne (oma usko siihen, miten selviytyy ja menestyy työssään)
- valtuudet päättää itseä koskevista asioista (esimerkiksi oman työn menettelmistä, työtahdista ja aikaansaannoksista)
- vaikuttamismahdollisuudet (esimerkiksi organisaation strategiaan, hallintoon tai toiminnan tuloksiin).

Spreitzer et al. (1999) ovat tutkineet johtamisen ja henkisen voimaantumisen välistä suhdetta. Heidän mukaansa voimaantuneet johtajat ovat innovatiivisia, pyrkivät myymään ideoita esimiehilleen ja innostavat omia alaisiaan. Spreitzer et al. kuvaavat (henkisesti) voimaantunutta ihmistä myös henkilöksi, joka ei odota passiivisesti ympäristön näyttävän suuntaa, vaan vaikuttaa ennakoivasti ympäristöönsä.

Voimaantuminen voidaan nähdä jatkumona, jonka toisessa päässä ovat ne yksilöt, joiden sisäinen voimantunne on erittäin heikko (powerless), ja toisessa päässä ne, joilla on vahva voimantunne (empowered). Vuorinen (2000) katsoo,

että koulun tehtävänä on luoda sellaiset työskentelyolosuhteet, joissa jokaisen sisäinen voimantunne voi kasvaa.

Useat tutkijat korostavat itsereflektion ja kriittisen reflektion yhteyttä voimaantumiseen. Ihmisen omaksumat uskomusjärjestelmät, kuten käsitys maailmasta ja minäkäsitys, muodostavat perustan ihmisen voimaantumisen kehittymiselle. Omien uskomusten, arvojen, olettamusten ja havaintojen tietoiseksi tekeminen ja jalostaminen kriittisen reflektoinnin avulla saattaa vapauttaa ihmisen sisäisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista kahleista ja synnyttää uudenlaisia tapoja ajatella ja toimia. (Mm. Vogt & Murrell 1990; Wilson 1993; Nummenmaa & Korhonen 2000.)

Nokelainen ja Ruohotie (2003) nostavat esille voimaantumisen vuorovaikutuksellisen näkökulman. Kun yksilö rakentaa tärkeitä ja merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita, hänen motivaationsa kasvaa ja hänen merkityksellisyyden tunteensa ja itsetuntemuksensa lisääntyy. (Ks. myös Walsh et al. 1998.)

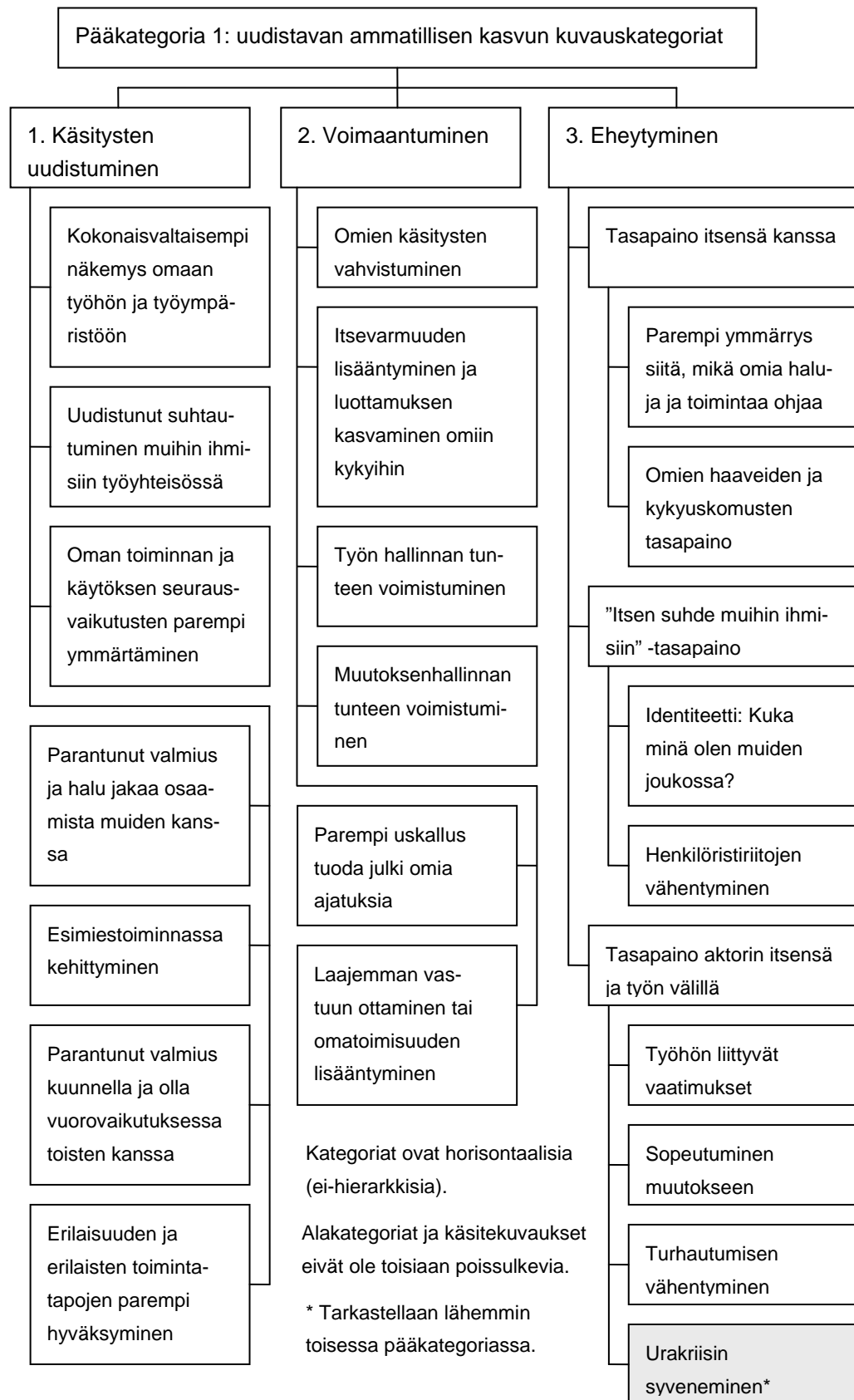
4.4 Aktoreiden uudistavan ammatillisen kasvun kuvauskategoriat mentoroinnissa

Mentorointi lisäsi monien aktoreiden uudistavaa ammatillista kasvua. Tätä tarkastellaan tutkimusaineistosta nousseiden alakategorioiden ja käsittekuvausten avulla. Alakategorioita on kolme (ks. kuvio 10). Ensimmäisessä alakategoriassa tarkastellaan aktoreissa tapahtunutta *käsitysten uudistumista*. Siinä kuvataan alueita, joissa aktori katsoo ympäristöönsä mentoroinnin seurauksena ”uusin silmin”. Tätä alakategoriaa voisi kuvata myös otsikolla ”ymmärryksen lisääntyminen itseä ympäröivästä maailmasta”.

Toisessa alakategoriassa tarkastellaan aktoreissa tapahtunutta *voimaantumista*. Siinä kuvataan alueita, jotka ovat synnyttäneet aktorissa aktivoitumista omassa työssään. Tätä alakategoriaa voisi kuvata myös otsikolla ”hallinnan tunteen lisääntyminen itseä ympäröivästä maailmasta”.

Kolmannessa alakategoriassa tarkastellaan aktoreissa tapahtunutta *eheytymistä*. Siinä kuvataan alueita, joissa tapahtuu aktorin mielenrauhan lisääntymistä tai rauhoittumista. Tätä alakategoriaa voisi kuvata myös otsikolla ”tasapainon lisääntyminen omien kykyuskomusten ja omien haaveiden sekä työn ja ympäristön välillä”.

Mentoroinnissa tapahtui sekä aktorien käsitysten uudistumista että myös aktorin omien käsitysten vahvistumista. Rohkeimmat aktorit testauttivat avoimesti omien käsitystensä kestävyyttä dialogissa mentorinsa kanssa. Arimmat aktorit kävivät käsitystensä testaamista lähinnä omissa ajatuksissaan.



Kuvio 10. Uudistavan ammatillisen kasvun kategoriat.

4.4.1 Käsitusten uudistuminen

Mentorointi vaikutti aktoreiden näkemyksiin, asenteisiin, uskomuksiin ja suhtautumiseen. Tässä ”käsitusten uudistuminen” -kategoriassa esitetyt käsittekuvaukset on jaettu vielä kahteen ryhmään. Ensimmäiset kolme käsittekuvausta vastaavat lähinnä kysymykseen ”mikä on muuttunut”:

- kokonaisvaltaisempi näkemys omaan työhön ja työympäristöön
- uudistunut suhtautuminen muihin ihmisiin työyhteisössä
- oman toiminnan ja käytöksen seurausvaikutusten parempi ymmärtäminen.

Seuraavat neljä käsittekuvausta vastaavat lähinnä kysymykseen ”miten muutos esimerkiksi näkyy”. Nämä käsittekuvaukset ovat

- parantunut valmius ja halu osaamisen jakamiseen muiden kanssa
- esimiestoiminnassa kehittyminen
- parantunut valmius ja halu kuunnella ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa
- erilaisuuden ja erilaisten toimintatapojen parempi hyväksyminen.

Lähtökohtana on se, että aktorin käsityksissä on tapahtunut ensin jokin muutos ja edellä esitetyt neljä viimeistä käsittekuvausta ovat edellisissä tapahtuneesta ajattelun muutoksesta johtuvaa seurausta. Varsinaisesti mitään syy–seuraus-suhdetta mainittujen käsittekuvausryhmien välillä ei tässä tutkimuksessa pyritä osoittamaan.

Kokonaisvaltaisempi näkemys omaan työhön ja työympäristöön

Tässä alakategoriassa tarkastellaan mentoroinnin seurauksena tapahtunutta aktorien näkemysten laajentumista. Tarkastelu rajoitetaan koskemaan vain ammatillista kehittymistä, vaikka muutakin näkemysten laajentumista on tapahtunut.

Aktorit kuvasivat näkemyksensä laajentumisen tapahtuneen seuraavasti: Ensin mentori onnistui ”nostamaan” aktorin katsomaan omaa tilannettaan, työtään ja työympäristöään itsensä ulkopuolelta ja eri näkökulmista – siis laajemmin kuin aktori oli yleensä tarkastellut asioita. Tämä tarkastelutapa iskostui jossakin määrin aktorin toimintatavaksi mentorointikeskustelujen jälkeenkin. Näkemykset laajentuivat myös siten, että aktorit alkoivat tarkastella omaa työympäristöään, työtään ja toimintaansa lisäksi toisen ihmisen näkökulmasta.

... kun on peilattu tilanteita ja asioita ja on nähnyt (ne) paljon niin kun isommas-
sa mittakaavassa tavallaan enkä vaan siinä pienessä ympyrässä, mitä täällä (tois-
sä). – – Vastaanottokyky on lisääntynyt jonkun verran. (Miten kuvaisit sitä?)
Just se, että osaa katsoo niitä asioita laajemmin ja yhdistellä – ja näkemystä.
(A2)

Myös kriittinen ajattelu lisääntyi mentoroinnin seurauksena. Eräs aktori alkoi tarkastella asioita useammasta näkökulmasta ja laajasti ja myös suhtautua ensimmäiseksi mieleen tuleviin ajatuksiinsa aiempaa kriittisemmin.

... nyt niinku tässä prosessin aikana oppi ajattelemaan asioita laajemmin, jopa hyvinkin laajasti. Tosiaan ottamaan huomioon muita ja sitten tosiaan jo tähän omaan ajatteluun sillä tavalla... suhtautumaan kriittisesti, että ei heti ensimmäisestä ajatuksesta, mikä tulee mieleen niin tarvi hyväksyä itsestäkään, vaan voi sitäkin pohtia toisestakin näkökulmasta. (A3)

Uudistunut suhtautuminen muihin ihmisiin työyhteisössä

Mentorointi vaikutti aktoreiden suhtautumiseen muihin ihmisiin. Erityisesti monet esimiesasemassa toimivat uudistivat suhtautumistaan. Esimiehet muuttivat johtamistyyliään ihmiskeskeisemmäksi mentoroinnin seurauksena. Aktorit kuvasivat olevansa keskustelelevampia, ottavansa huomioon muiden ajatuksia aiempaa paremmin, jakavansa enemmän informaatiota, pyrkivänsä ylläpitämään positiivista ilmapiiriä ja antavansa aiempaa runsaammin kannustavaa palautetta. Aktoreiden ymmärrys muiden ihmisten motivaatiosta ja muutokseen mukaan saamisesta kasvoi. Myös työtovereihin ja hankaliin kollegoihin kohdistuva ymmärtämys lisääntyi. Eräs aktori kuvasi hyväksyvänsä nyt hankalia ihmisiä entistä paremmin ja auttavansa muitakin ymmärtämään heitä, jotta muilla olisi helpompi olo.

Esimerkiksi eräs aktori koki muuttuneensa mentoroinnin ansiosta keskustelevämmäksi ja otti alaistensa ajatuksia aiempaa paremmin huomioon.

Mä kommunikoin heidän kanssaan (=alaisten kanssa) paljon enempi, otan heidän ajatuksia huomioon ja pyrin niinko asioita ajattelemaan myös heidän näkökulmastaan, en pelkästään siitä, että mä käytän... tietysti mun täytyy käyttää myös <työnantajan> etua, mut tota mä monesti otan sen pehmeämmän kannan tällä hetkellä, että mä en ota niin kovaa (kantaa), kun ehkä mun rooli työpaikalla edellyttäs. (A3)

Toisen esimiehenä toimivan aktorin (=esimiesaktorin) ymmärrys lisääntyi alaisten motivaation merkityksestä. Hän kuvasi muuttuneensa ihmisystävällisemmäksi johtamisessaan. Myös hänen mentorinsa näki tällaisen muutoksen tapahtuneen aktorin ajattelussa.

Kyl mun näkökulmani on niinko ehkä menny jollakin tavalla ihmisystävällisempään ja -läheisempään suhtautumistapaan. (A4)

Oman toiminnan ja käytöksen seurausvaikutusten parempi ymmärtäminen

Mentorointi lisäsi aktoreiden oman toiminnan ja käytöksen seurausvaikutusten ymmärtämistä. Oman käytöksen seurausvaikutusten parempaan ymmärtämiseen päästiin siten, että mentorin onnistui ”nostaa” aktori katsomaan omaa tilannettaan, toimintaansa, asennettaan ja käyttäytymistään ikään kuin itsen ulkopuolelta. Mentori siis sai aktorin näkemään itsensä uudesta näkökulmasta. Moni aktori alkoi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota omaan toimintatapaansa.

Mentoroinnin seurauksena monet esimiesaktorit ymmärsivät entistä paremmin, kuinka suuri merkitys omalla toiminnalla oli alaisten motivaatioon ja siihen, että oma innostus tai innostumattomuus heijastui myös alaisiin. Jotkut aktorit kuvasivat olevansa aiempaa neuvottelevampia ja kuuntelevampia toiminnassaan ja uskoivat esimiehinä ymmärtävänsä aiempaa paremmin, millä tavalla eri tilanteissa kannatti toimia alaisiaan kohtaan.

Esimerkiksi eräs aktori alkoi aiempaa enemmän ajatella, millainen hänen toimintansa vaikutus oli muihin ihmisiin. Kyse ei ollut vain siitä, mikä välitön vaikutus aktorin tekemisillä ja sanomisilla oli, vaan aktori esimiehenä tarkasteli asioita alaiensa kannalta aiempaa kokonaisvaltaisemmin.

Kyllä enemmän niinku katon itteeni ja tekemisiäni niinku sanotaan niinku ylhäältäpäin, että "mitä se <aktori itse> nyt oikein tuossa tekee". Että osais niinku ajatella vähän pidemmälle niitä asioita, että mikä tän tehtävän vaikutus on sitte tietyllä aikajänteellä ja mihinkin ihmiseen. (A5)

Toinen aktori näki mentoroinnin seurauksena paremmin oman käyttäytymisensä vaikutukset alaisiin ja ymmärsi myös paremmin, millä tavalla eri tilanteissa kannatti toimia alaisiaan kohtaan.

... niinku näkee ne vaikutukset, mitkä omalla käyttäytymisellä on. Pystyy vähän niinko tavallaan ennakoimaan sitä, millä lailla sitte vie asioita eteenpäin. (A6)

Mentoroinnista on ollut suuri hyöty tässä suhteessa, kun on oppinut ymmärtämään itseään paremmin. Lisäksi on huomannut monia asioita, joita ei välttämättä ole aikaisemmin tajunnut. Ei ole ymmärtänyt oman käytöksensä vaikutusta muihin, vaikka on mielestään toiminut juuri niin kuin pitääkin. (A6)

Parantunut valmius ja halu osaamisen jakamiseen muiden kanssa

Osaamisen jakaminen (samoin kuin kolme seuraavaa käsittekuvausta) on asetettu käsitysten uudistumisen alakategoriassa ryhmään ”miten muutos näkyy”. Tällöin lähtökohdana on ollut seuraava asetelma: jokin muutos aktorin käsityksissä tapahtui ensin, ja osaamisen jakamiseen liittyvä parantunut valmius ja/tai halu oli sen seurausta.

Mentorointi lisäsi aktoreiden valmiutta jakaa sitä osaamista, jota he olivat saaneet oppilaitoksessa. Tämä koski varsinkin sellaisia asioita, joista he olivat käyneet keskusteluja oman mentorinsa kanssa.

... niinku niitä tiettyjä asioita, mitä tässä nyt koulussa on opittu, niin niitä ei ehkä niinku olis sillä lailla ottanu puheeksi työyhteisössä, jollei niistä asioista olis puhunu sillä lailla vapaasti sen mentorin kanssa, et olis niinku jo käyny sitä keskustelua läpi. (A7)

Toisen aktorin valmius jakaa osaamistaan omille työkavereilleen lisääntyi. Kyseessä oli sellaisen osaamisen jakaminen, jonka aktori koki omaksuneensa oppilaitoksessa joko mentoroinnin ansiosta tai muuten. Tämä valmiuden lisääntyminen selittyi mentoroinnin aikaansaamana itsetunnon vahvistumisena ja uskalluksen lisääntymisenä. Aktorilla oli luontaista halua muiden auttamiseen, mutta häneltä oli puuttunut rohkeutta.

Myös halukkuus ryhtyä itse mentoriksi omassa organisaatiossa lisääntyi. Kolmas aktori tiedosti yleisesti tiedon jakamisen merkityksen yhteisölle ja mentorointipohdintojen merkityksen yksilön ajattelun kehittymiselle. Tämä aktori ryhtyi melko pian virallisen mentorointiprosessin päättymisen jälkeen mentoriksi omassa organisaatiossaan oppilaitoksen mentorivalmennuksen tukemana.

(Onko valmiutesi jakaa osaamistasi lisääntynyt mentoroinnin ansiosta?) Kyllä, on. Sanotaan että kun on itse nähny, mitä hyötyjä tämmösestä on, niin kyl se tottakai, kyl se motivoi myöski kehittämään samanlaista, vaikka vaan epävirallista kollegoiden ja muiden kanssa. (A8)

Esimiestoiminnassa kehittyminen

Mentorointi auttoi esimiesaktoreita kehittymään esimiestoiminnassaan. Kehittyminen ilmeni esimiesaktoreiden uudistuneena suhtautumisena alaisiin, toimintatapojen ja käyttäytymisen uudistumisena ja johtamiskulttuurin muuttumisena. Esimiesaktoriuden avoimuus, vuorovaikutus ja muiden huomioon ottaminen lisääntyivät. Mentorointiprosessin ymmärtäminen itsessään auttoi esimiesaktoreita kehityskeskustelujen käymisessä. Myös esimiesrooli ymmärrettiin aiempaa pa-

remmin. Moni esimiesaktori tunnisti positiivisen vaikutuksen tästä toimintatavan muutoksesta heijastuvan koko työyhteisöön.

Eräs aktori tunnisti johtamiseensa tulleen lisää pehmeitä asioita. Hänen mielestään siitä tulisi olemaan hyötyä pitkälle eteenpäin.

Tuntus et tua täst (mentoroinnista) sai semmosii niinko pehmeit asioit tämmöseen niinko (ihmisten johtamiseen), mitkä tuli tietyl taval toimintatavaksi ja muutti niinko omaa käyttäytymistä (esimiehenä) joissakin suhteis, niin mä uskon, et siit hyötyy koko loppuiän... Muutin ihan selkeesti semmosii niinko toimintatapo, luokkaa niinko ”periaatteellisesta” niinko ”järkipäremmäks”. (A4)

Toinen esimiesaktori sisäisti esimiesroolinsa aiempaa paremmin. Hän koki sen seurauksena myös vuorovaikutuksen lisääntyneen ja ilmapiirin parantuneen työyhteisössään.

Ja musta tuntuu, että tavallaan niinku mä oon omalta esimieheltäniki taas sitte... tavallaan hän on ehkä kanssa nähny sen mun kehityksen ja ehkä sillä lailla niinku kannustaa (jatkamaan). – – Kyllä mä oon ottanu semmosen aktiivisemman roolin siellä (esimiehenä). – – Kyllä musta tuntuu vähän tavallaan semmosta niinku työpaikan tämmöstä ilmapiiriäkin, niin että kun työnjohtaja on aktiivisempi (itse), niin kyllä se heijastuu sitte (muhinkin). (A6)

Parantunut valmius kuunnella ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa

Aktorit ovat havainneet mentorointiin osallistumisensa seurauksena kuinka hyödyllisiä omista näkemyksistä poikkeavat kannanotot voivat ylipäänsä olla. Niiden avulla voi jalostaa omaa ajatteluprosessia pohdinnassa olevien asioiden osalta tehokkaasti ja paremmin tuloksin kuin vain itsekseen pohtimalla. Muiden kuuntelemista voi käyttää myös oman päätöksenteon tukena. Eräs aktori oli ennen mentorointia pitänyt heikkoutena omien keskeneräisten ajatustensa esille tuomista. Mentoroinnin ansioista hän alkoi suhtautua myönteisemmin keskeneräisten ajatustensa jakamiseen. Yksi aktori havaitsi, että kuuntelemalla enemmän toista osapuolta voi päästä tiukoissa neuvotteluissa parempaan tulokseen. Mentorointi laajensi myös sitä piiriä, jonka kanssa aktori oli vuorovaikutuksessa. Mentoroinnin ansioista keskusteluyhteys laajeni sellaisiin henkilöihin, joiden kanssa aktori ei aiemmin tullut toimeen.

Esimerkiksi eräs aktori näki toisten näkemysten kuuntelemisen omaa ajattelua avartavana myös siten, että näiden näkemysten avulla saattoi päästä helpommin hyviin tuloksiin kuin vain yksin pohtimalla.

... mä opin niinku, että asioita pitäa aatella monelta kantilta ja just se, että ne toisten mielipiteet on niinku ... niitä kannattaa hakea niitä mielipiteitä, ja se on niinku se hyöty tavallaan siitä, et ku ite ajattelee aina jollain tavalla jotain asiaa, mut et joku toinen voi ajatella toisella tavalla ja sit voi ruveta löytyyn sielt väli- maastost joku, mikä sit jälkikäteen ittestäki tuntuu, että se on parempi. -- (Mitä opit?) Ehkä se on sitä, että on oppinu tavallaan sen, että miten sitä voi ratkoa niitä asioita niinku helpommin. Tai miten kannattaa niitä ratkoa. (A9)

Erilaisuuden ja erilaisten toimintatapojen parempi hyväksyminen

Mentorointi lisäsi joidenkin aktoreiden ymmärrystä erilaisuuteen ja erilaisiin toimintatapoihin. Se tapahtui ihmistuntemuksen lisääntymisen kautta tai sen avulla, että aktori osasi aiempaa paremmin katsoa asioita myös toisen ihmisen näkökulmasta. Yhden aktorin osalta kävi kuitenkin päinvastoin.

Eräs aktori koki ihmistuntemuksensa ja toisten ihmisten ymmärtämisen lisääntyneen huomattavasti.

... ihmistuntemus on kasvanu ja ymmärtäminen, ja se on skaalassa kasvannu huomattavastiki. -- Kyllä mä nyt oon niinkun ainaki oppinu arvostaan muita ihmisiä eri lailla ja näkeen ne ihmiset eri lailla. (A10)

Toista aktoria mentorointi auttoi hyväksymään toisten ihmisten toimintatapoja. Hän alkoi tarkastella asioita aiempaa enemmän myös toisen ihmisen näkökulmasta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että mentoroinnin vaikutukset kokonaisuudessaan aktoreiden käsitysten uudistumisessa ovat olleet paitsi moninaiset myös merkittävät. Tapahtuneilla aktoreiden käsitysten uudistumisilla voidaan arvella olevan vaikutuksia pitkälle tulevaisuuteen.

Tyypillinen asetelma näytti olevan, että aktori haki alun pitäen mentoroinnista käsityksilleen lähinnä vahvistusta, ei niinkään käsitystensä uudistumista. Valtaosa aktoreista oli kuitenkin valmis uudistamaan ajatuksiaan, jos mentorin kanssa käyty dialogi sai aktorin näkemään asioita uudesta näkökulmasta tai jos mentorin onnistui ”nostaa” aktori katsomaan omaa toimintaansa ikään kuin itsen ulkopuolelta. Tällainen tarkastelu uudisti aktorin ajatuksia.

4.4.2 Aktorin voimaantuminen

Aktoreiden voimaantuminen mentoroinnin seurauksena nousi selkeästi esiin tutkimusaineistosta. Voimaantumiskategorian käsitte kuvaukset on jaettu kahteen ryhmään. Ensimmäiset neljä käsitte kuvausta vastaavat lähinnä kysymykseen ”mikä muutoksen synnytti”. Nämä käsitte kuvaukset ovat

- omien käsitysten vahvistuminen
- itsevarmuuden lisääntyminen ja luottamuksen kasvaminen omaan kykyihin
- työn hallinnan tunteen voimistuminen
- muutoksenhallinnan tunteen voimistuminen.

Seuraavat kaksi käsitekuvausta ovat lähinnä edellisten seurausvaikutuksia ja vastaavat kysymykseen ”miten muutos näkyi”. Nämä käsitekuvaukset ovat

- parempi uskallus tuoda julki omia ajatuksia
- laajemman vastuun ottaminen tai omatoimisuuden lisääntyminen.

Seuraavassa tarkastellaan käsitekuvauksia tarkemmin.

Omien käsitysten vahvistuminen

Aktorien käsitysten uudistumisen lisäksi mentoroinnissa tapahtui merkittävästi myös aktorin omien käsitysten vahvistumista. Toiset aktorit testauttivat avoimesti omien käsitystensä pitävyyttä. Jotkut jopa haastoivat mentorinsa kyseisessä tarkoituksessa. Kaksi aktoria olisi halunnut mentorinsa toimivan ajatustensa testaamisessa vieläkin kovempaan haastajana. Aremmat aktorit kävivät ajatustensa testaamista enemmän omilla ajatuksillaan mentorin kanssa käymiensä keskustelujen pohjalta. Omien käsitysten vahvistuminen kohdistui ennen kaikkea johtamiskulttuuriin ja organisaation toimintakulttuuriin sekä urapohdintoihin liittyviin näkemyksiin.

Esimerkiksi eräs aktori koki, ettei hän saanut omille johtamis- ja toimintakulttuuriajatuksilleen riittävästi tukea omassa organisaatiossaan. Keskustelut mentorin kanssa vahvistivat hänen omia käsityksiään siitä, kuinka tulisi toimia.

... että ne näkemykset niinku joku muukin jakaa ihan ja sitä mitä niinku puhuttiin meidän yrityksestä ja miten mä nään asioita, mitä tulevaisuudessa tulee oleen johtamisasioissa ja tämmösissä ja nään ristiriitoja siitä, mitä tällä hetkellä on sielä ja niinku <mentorin> kokemukset ja näkemykset taas, miten hän niitä näkee, niin oli ihan niinku samoilla linjoilla siinä, missä mennään, että ... millä tulevaisuudessa yritys pärjää, niin minkälaisia johtamisjuttuja sielä pitäis olla. -- Kyl se niinku vahvisti sitä (omaa näkemystä). (A12)

Toinen aktori kävi sisäistä kamppailua oman uransa edistämiseksi. Hän oli edennyt urallaan nopeasti tiettyyn pisteeseen ja halusi edetä edelleen. Hän haki mentoroinnista vastausta siihen, tarvitsiko hän nyt uran edistämiseksi tutkintoja, kovia näyttöjä onnistumisista vai molempia. Hän koki saaneensa vahvistusta käsityksilleen mentorin kanssa käymiensä keskustelujen seurauksena.

Kolmannen aktorin omat käsitykset vahvistuivat, ja sen seurauksena hän kuvasi olevansa esimiehenä rohkeampi esittämään omia näkemyksiään.

... (olen) varmasti niinko rohkeempi toteuttamaan niinkun itseä esimiehenä tai tämmöstä. Että niinku ne omat ajatukset tavallaan vahvistu siellä, siinä prosessin aikana, niin sitä kautta on niinku tullu sitä rohkeutta ja kynnyks madaltunut siihen ... esittää niitä omia asioita. (A5)

Itsevarmuuden lisääntyminen ja luottamuksen kasvaminen omiin kykyihin

Enemmistö aktoreista sai lisää itsevarmuutta mentoroinnin seurauksena. He kuvasivat luottavansa enemmän itseensä ja omiin kykyihinsä, tarvitsevansa vähemmän tukea muilta ja ottavansa enemmän vastuuta. He uskoivat oppivansa tarvittavia uusia asioita ja pärjäävänsä muutoksessa ja vaikeissakin tilanteissa.

... uskoo siihen omaan tekemiseen enemmän. – – Vielä enemmän selkä suorana seisoo niitten ajatusten ja asioiden kanssa, mitä on tähänkin asti ollu. (A12)

Kyl määhä niinko koin silti sillai, että mä ehkä enemmän niinko sain sellast... oppi itte luottaan itteensä ja tekeen... kokeileen niit omii ajatuksii, ettei tarttenu niihin kenenkään tukee eikä kenenkään hyväksyntää, vaan otti sen vastuun ja vallan ja kanto siit sen vastuun, et mikä se päätös oli. (A4)

... itsetunto myös näitten (mentorointikeskustelujen) kautta vahvistunu, mä pysytyn varmemmin toimimaan. – – Uskaltaa niinku olla oma itsensä. (A3)

Mentori kuvasi erään aktorin muutosta toteamalla, että tämän rohkeus lisääntyi oman elämänsä ohjaamisessa.

Työn hallinnan tunteen voimistuminen

Mentorointi lisäsi joidenkin aktoreiden tunnetta siitä, että he hallitsivat työnsä, tai siitä, että he kykenivät suoriutumaan työstään. Työn hallinnan tunteen voimistuminen syntyi monella eri tavalla, muun muassa itsetuntemuksen ja ihmistuntemuksen lisääntymisen, oman työroolin sisäistämisen, esimiestäidoissa kehittymisen ja omien suoritusvaatimusten laskemisen aikaansaamina.

Esimerkiksi eräs aktori ajatteli vielä ennen mentorointia vaihtavansa työtä, koska hän koki sen henkisesti liian raskaaksi. Mentoroinnin ansiosta hän tuns nyt pärjäävänsä työssä.

... (mentoroinnin) alussa tuntu, että pitää etsiä aivan jotain muuta alaa, muuta tehtävää, niin siinä tietysti oli yhtenä kriteerinä se, että kun nykyään muuttuu

kaikki omassa työssä, niin ei oo valmis enää vastaanottamaan sitä tietoo ja nytten, kun tota mentoroinnissa sain vahvistuksia näihin itsetuntemukseen ja muuhun, niin nyt ei oookkaan mitään paniikkia lähteä vaihtamaan mitään... (kun uutta tulee) se menee niinkun näppärämmin siinä. (A3)

Toinen aktori uudisti asennettaan omaan työhönsä. Hänen toimenkuvaansa kuului olla jatkuvasti yhteyksissä asiakkaisiin, joilla saattoi olla monenlaisia murheita. Mentorointikeskustelujen ansiosta hän koki osaavansa työhön kuuluvat asiat ja pystyvänsä selvittämään epäselvät asiat ilman muiden apua.

... mä tosiaan otin niitä haastavia töitä, mitä tuli vastaan. Niin tota siinä niinku mulle tuli semmonen, että mä osaan nää ja pystyn selvittään ja mun ei tarvi joka asiaa käydä kysymässä. (A1)

Muutoksenhallinnan tunteen voimistuminen

Mentorointi lisäsi joidenkin aktoreiden muutoksenhallinnan tunnetta. Aktorit kuvasivat muutoksenhallinnan tunteen voimistumista muun muassa vastaanottavaisuuden ja rohkeuden lisääntymisenä, nopeampana päätöksentekokykyinä, lisääntyneenä uskona uusien asioiden oppimiskykyyn, parantuneena kriisin hallintana, muutosvastarinnan vähentymisenä ja kykyinä ajatella asiaa useammasta näkökulmasta. He kokivat myös, että muutos ei ahdistanut eikä pelottanut niin paljon kuin aikaisemmin.

Eräs aktori muutti toimintatapaansa muutosten läpiviemisessä. Hän reagoi esimiehenä ulkoiseen muutokseen, jo ennen kuin tilanne meni kriisiin. Hän ei enää odottanut päätöksiä ”ylhäältä”, vaan uskalsi itse toimia rohkeammin.

Kyl mä jollaki tavall niinko kaikist suurimman hyödyn sit sain täs, et tietyl tavall uskaltaa kokeil erilaisiiki vaihtoehtoi, semmosii mitä ei niinku ... (Aktori kuvaa vanhaa toimintatapaansa muutostilanteessa.) vaikk tietää, et ne on (hyviä), niin niit ei uskal ottaa käyttöön... (organisaatiossa vallitsevaa) linjaa ei haluu muuttaa, ettei sekota koko pakkaa, et antaa men niinko... jos se edes jollakin tavall menee. Odottaa niin kauan et joutuu kriisiin ja sit muuttaa vast. (Aktori kuvaa uutta toimintatapaansa muutostilanteessa.) Kyl nyt niinko aikasemmin ehkä reagoi tämmöseen. (A4)

(Onko toimintakykyysi parantunut muutoksessa?) Sitä oli varmasti. Sitä muutosta oli niin paljo ja tua siin tuli koko ajan niinko... siin kysyttiin sitä toimintakykyä muutokses... kyl mä uskon, et se tuli täst (mentoroinnista) niinko yhtenä suurenaki (hyötynä). (A4)

Mentoroinnin ansiosta toinen aktori piti itseään muutosten osalta paljon vastaanottavaisempana ja rohkeampana kuin ennen.

<Tässä työyhteisössä> ... sanotaan viimeisen kymmenen vuoden aikana, niin siellä on muuttunu kaikki... kaikki on muuttunu ja koko ajan muuttuu ja nyt taas ens vuosi mennään eri tavalla, kun mitä tähän mennessä on menty. Mutta tää (mentorointi) on sitten tosiaan niinku sillä tavalla pienentäny stressiäki, että tuota sen niinku osaa panna oikeeseen mittakaavaan sen muutoksen. (Muutokseen sopeutumisessako mentoroinnin vaikutus näkyy?) Muutoksia on nyt paljon helpompi vastaanottaa. (A3)

Sama aktori kuvasi vielä muuttunutta suhdettaan muutokseen ja uuden oppimisen kykyyn mentoroinnin seurauksena. Hän oli nyt muutosvastarinnan sijasta innostunut oppimaan uusia asioita ja koki pystyvänsä tekemään nopeita päätöksiä. Hän ei kokenut muutosta ahdistavana kuten aikaisemmin.

Kolmas aktori kuvasi toimintakykynsä parantumista muutoksessa siten, että muutosvastarinta vähentyi. Hän ajatteli asioita useammasta näkökulmasta kuin aiemmin. Neljännen aktorin suhtautuminen muutokseen muuttui myönteisemmäksi. Muutos ei enää tuntunut niin pelottavalta.

Parempi uskallus tuoda julki omia ajatuksia

Mentoroinnin ansiosta, ehkäpä itsevarmuuden lisääntymisen ja työnhallinnan tunteen voimistumisen seurauksena, aktorit kertoivat tuovansa rohkeammin julki omia näkemyksiään työpaikalla. Näkemykset käsittelivät muun muassa muutosta, hankalia ihmissuhteita, johtamista tai yleensä kysymyksiä, joihin aktori halusi muiden ottavan avoimesti kantaa.

Eräs aktori uskalsi mentoroinnin ansiosta auttaa rohkeammin työtovereitaan eri tilanteissa kertomalla, miten hän itse näki asian ja mitä hän itse oli oppinut asioista. Myös mentori tunnisti aktorissa tapahtuneen kyseisen muutoksen.

Kyllä se (mentorointi) on kehittävä juttu. No justiin se, että kun tota mä oon hirveen epävarma ja hiljanen ja semmonen, niin <mentori> haki sieltä mun luonteesta semmosia ihmeellisiä piirteitä, joista niinku semmosta voimaaki löytyy ja semmosta rohkeutta. – – Sit se, että kun huomaa niitten (työkavereitten) epävarmuuden jossain, niin sitä on niinku helpompi mennä sanoon niille, että voisinko mää vähän auttaa, että mää tiedän tän. (A13)

(Mentoroinnin ansiosta) hän (=aktori) varmaan uskaltaa sen oman mielipiteen ja oman näkemyksensä tuoda paremmin tulevaisuudessa esille. (M1)

Toinen aktori kertoi lähtevänsä nykyisin herkemmin mukaan työasioita koskeviin keskusteluihin ja käynnistävänsä itsekin keskusteluja.

Laajemman vastuun ottaminen tai omatoimisuuden lisääntyminen

Mentorointi vaikutti moniin aktoreihin siten, että he ryhtyivät ottamaan enemmän vastuuta työstään ja heidän omatoimisuutensa lisääntyi. He eivät hakeneet niin paljon tukea ja neuvoja muilta, vaan uskalsivat itse kantaa vastuuta ja tehdä päätöksiä itsenäisemmin.

Eräs yksikön esimiehenä toimiva aktori koki oppineensa ottamaan vastuuta ja uskaltavansa enemmän kokeilla asioita, joihin hän itse uskoi. Hän ei hakenut tukea ja hyväksyntää aiemmassa määrin, vaan luotti enemmän itseensä.

Mielestäni mä opin niinko uuteen niinko tämmöseen malliin kokeil erilaisii toimintatapoi, enemmän niinko ei niin teknisesti vaan tällain niinko psyykkisesti ja tällai... Uskaltaa niinko vaihtaa sitä mallia. Ehdottomasti tämmöseks niinko lähemmäks niinko kokee sitä omaa, mitä itte asiast aattelee niinko, se oma mielihpide asiasta. Kyl mää niinko koin silti sillai, että mä ehkä enemmän niinko sain sellast... oppi itte luottaan itteensä ja tekeen... kokeileen niit omii ajatuksii, ettei tarttenu niihin kenenkään tukee eikä kenenkään hyväksyntää, vaan otti sen vastuun ja vallan ja kanto siit sen vastuun, et mikä se päätös oli. (A4)

Toisen aktorin päätöksenteko nopeutui mentoroinnin ansiosta. Mentoroinnin avulla kolmas aktori huomasi, että lopulta kukaan muu ei estänyt häntä tekemästä sitä, mitä hän halusi. Hän ryhtyi omatoimisemmaksi ja otti enemmän vastuuta ja työtehtäviä itselleen.

Kun siinä (keskustelussa) kävi ilmi, että minkä takia mä halusin vaihtaa työpaikkaa, että se oli se, että mulle on kehkeytyny asenneongelma, että kun mä oon mennyy semmosen paikalle, jolla on ollu peukalo keskellä kämmentä, niin totta kai mua kohdeltiin samanlaisena, että mäkään en pysty kehittämään muuta. No mä oon vähä parempi niin... tai oon pystyny hallitteen töitä vähän eri lailla. (A1)

Mulla niinku asenne muuttu, niin mä niinkun otin haastavampia töitä tehtäväkseni itelle. Mä en niinku pelänny niitä sitten enää. Mä otin vaan ne. Kun aikasemmin niin mä vähän kyselemällä kävin, että voinks mä tehdä vai teek sä se. Niin nyt mä vaan otin ja... Kyllä niinku siitä (mentoroinnista) ihan oli aika paljon (hyötyä). (A1)

Yhteenvetona aktoreiden voimaantumisesta voidaan todeta, että vaikka mentorointi on toteutettu melko lyhykestoisena, mentorointi on onnistunut vaikutta-

maan aktoreiden sisäisen voimantunteen kasvuun, ja että vaikutukset tulivat esiin monella tavalla.

4.4.3 Aktorin eheytyminen

Pääosin mentorointi edisti aktoreiden eheytymistä. Eheytyminen tarkoittaa tässä muutosta kahden asian välisessä suhteessa niin, että yksilön mielestä muutoksen jälkeen näiden asioiden välillä vallitsee vähemmän ristiriitaa. Toinen näistä asioista oli yksilön sisäinen merkitysrakenne ja toinen oli sisäinen käsitys jostakin ulkopuolisesta, joka oli vuorovaikutussuhteessa itseän.

Eheytyksen alakategoriassa kuvataan alueita, joissa on tapahtunut aktorin mielenrauhan lisääntymistä, rauhoittumista tai stressin vähentymistä. Tätä alakategoriaa voisi kuvata myös ”tasapainon lisääntymisenä oman itsen, omien haaveiden, työn ja ympäristön välillä”. Tämä alakategoria on jaettu vielä kolmeen lisäkategoriaan, joissa kussakin on 2–4 käsittekuvausta.

Tässä yhteydessä on syytä huomata, että mentorointi ei pelkästään lisännyt aktoreiden tasapainoa mainituissa asioissa. Kolmessa tapauksessa tasapaino väheni. Vaikka monien aktoreiden turhautuminen vähentyi, yhden aktorin turhautuminen lisääntyi ja toisen turhautumisen tunne vaihteli mentoroinnin aikana ensin lisääntyen, sitten hiukan vähentyen. Yksi aktori koki, että henkilöristiriidat tulisivat lisääntymään hänen osaltaan mentoroinnin seurauksena.

Tasapaino itsensä kanssa

”Tasapaino itsensä kanssa” -alacategoria kuvaa aktorin eheytymistä omaa itseä koskevissa asioissa. Se on jaettu kahteen käsittekuvaukseen

- parempi ymmärrys siitä, mikä ohjaa omia haluja ja toimintaa
- omien haaveiden ja kykyuskomusten tasapaino.

Tätä eheytymistä tarkastellaan seuraavassa lähemmin.

Parempi ymmärrys siitä, mikä omia haluja ja toimintaa ohjaa

Mentorointi lisäsi joidenkin aktoreiden itsetuntemusta. Mentoroinnin ansiosta aktorit oppivat paremmin ymmärtämään itseään ja omaa käyttäytymistään eli sitä, mikä omaa ajattelua, haluja ja toimintaa ohjasi. Mentorointi auttoi myös tunnistamaan asioita, joissa aktori oli ollut turhan herkkänahkainen. Esimerkiksi mentorointi lisäsi merkittävästi erään aktorin ymmärrystä omasta itsestään.

(Minkä nostaisit kaikista merkittävimmäksi hyödyksi, minkä sait mentoroinnista?) Itsetuntemuksen paraneminen. Sen, että määh paljon enemmän ymmärrän itse

itseeni. – – Omasta itsestäni mää opin paljon semmosia asioita, mitä mää en ollu ikinä ... tai mistä mä kuvittelin, et mulla on jonkunlainen kuva, mut ei se välttämättä sit ollu ihan oikea. Se oli se kaikkein suurin asia ja hyödyllisin asia. – – Kun siinä prosessissa rupesin itseeni tutkimaan, niin siinä tuli paljo asioita, mitkä oli ristiriidassa (aiempien käsitysten kanssa). Mulla oli ihan eri käsitykset itsestäni, kun mitä siinä sitte muotoutu. (A8)

Omien haaveiden ja kykyuskomusten tasapaino

Mentorointi auttoi aktoreita tarkistamaan, olivatko omat haaveet realistisia suhteessa omiin kykyihin. Luonnollisestikaan ei ole olemassa mitään absoluuttista mittaa sille, mitkä omat kyvyt ovat. Kyse oli siitä, mitä kykyjä aktori näki itsellään olevan, ja siitä, kuinka tärkeinä hän niitä piti eri tarkoituksiin. Aktorit käyttivät mentoria apunaan molemmissa tarkastelunäkökulmissa. He halusivat tietää, miten mentori näki aktorin kyvyt ja mitkä kyvyt olivat tärkeitä omia haaveita tavoiteltaessa. Lähes puolet aktoreista sai lisää tasapainoa omien haaveidensa ja kykyuskomustensa välille mentoroinnin avulla.

Esimerkiksi eräs aktori testasi haaveittensa ja kykyjensä yhteensopivuutta mentorin kanssa keskustelemalla ja kertoi muodostaneensa selkeän kuvan itselleen siitä, mitä halusi tulevaisuudeltaan.

... mentorointi on niinku tuonu siihen mun ajatuksiin, niinku mun (opintojaksoilla) oppimiin asioihin, sellasen niinkun selkeyden ja jos sanoo rauhallisuuden ... semmonen niinku sisäinen tieto siitä asiasta, että hei mä pystyn tähän ja tavallaan se esimies- ja vuorovaikutuskurssi anto mulle keinot siihen ja mentorointi tavallaan niinku anto sen... niinku valmiuden siihen, että mä niinku itse tiedän, että mä pystyn siihen. – – Sanotaanko, se on sellanen sisäinen varmuus, mikä mulle on tässä tullu. Se on se semmonen hyvä asia. (A14)

Toinen aktori sai mentoroinnin kautta vahvistusta sille, että hän oli tehnyt oikean valinnan. Ennen mentorointia aktori oli vaihtanut radikaalisti työtehtäviä yrityksen sisällä ja koki, että monet epäilivät hänen onnistumistaan teknisemmissä tehtävissä.

... mun oma itsetunto niinku tuli vahvemmaksiksi sen suhteen, että mä oon tehny oikeen valinnan, että musta on siihen työhön ja että mä myös pystyn oppimaan niitä asioita ja yhdistelemään sitä, mitä mä koulutusta saan. (A2)

”Itsen suhde muihin ihmisiin” -tasapaino

Alakategoria, jonka nimenä on ”itsen suhde muihin ihmisiin’ -tasapaino”, sisältää kaksi käsittekuvausta, jotka liittyvät siihen, miten aktori kokee itsensä suhteessa niihin ihmisiin, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa

- identiteetti: kuka minä olen muiden joukossa
- henkilöristiriitojen ristiriitojen vähentyminen.

Kyseisiä käsittekuvausta tarkastellaan seuraavassa lähemmin.

Identiteetti: kuka minä olen muiden joukossa

Aktorit olivat jatkokoulutuksessa, ja se oli muuttamassa heidän statustaan työelämässä. Monet aktorit pohtivat omaa tulevaisuuttaan ja etsivät omaa rooliaan ja uutta suhdetta muihin ihmisiin. He odottivat, että uusi tutkinto edistäisi heidän uraansa.

Mentorointi edisti aktoreiden ammatti-identiteetin selkiytymistä. Tämän seurauksena he näkivät oman roolinsa muuttuneen tai he pyrkivät muuttamaan sitä työpaikallaan.

Esimerkiksi eräs aktori epäili ennen mentorointia olevansa opiskelijana muita huonompi ja epäili, saisiko hän edes insinööritutkintoa valmiiksi. Hän aikoi olla koulutuksessa mukana niin kauan, ”kunnes ne potkii mut pois”. Mentoroinnin ansiosta hänen ammatti-identiteettinsä kehittyi ja hän katsoi omaa uratulevaisuuttaan uusin silmin. Hän uskoi nyt tulevaisuutta hyväksi insinööriksi.

... toimenkuva, että mitä mää niinku rupeisin joskus tekeen, kun mää valmistun ja muuta niin, ei se tossa kun koulu alko niin ollu minkäänlaista mielikuvaa, että vois niinko vaihtaa vastuunalasempiin töihin ja että joskus tekis tulevaisuudessa niitä insinöörin töitä, mutta kyl toi meidän keskustelu (mentorin kanssa) tän sai sen ihan siihen, että kyllä minusta vielä hyvä insinööri tulee. (A13)

Toinen aktori toimi alalla, jossa insinöörikoulutuksen suorittaneita oli hyvin vähän. Aktori oli insinöörikoulutukseen hakeutuessaan tehnyt päätöksen, että hän vaihtaisi paitsi työpaikkaa myös toimialaa. Mentoroinnin ansiosta hänen ahdistuneisuutensa vaihtui viihtymiseen nykyisessä työpaikassa (henkilöristiriitojen poistuttua) ja lisäksi hänen ammatti-identiteettinsä kehittyi niin, että hän koki voivansa jatkaa insinöörinä nykyisellä alalla ja nykyisessä työssä ja koki insinööritutkinnon tuovan työhönsä lisäarvoa.

... mää aattelin jossakin vaiheessa, että ei kai insinöörikoulutuksella ole <nykyisen toimialani> kanssa mittään tekemistä. Mut nyt mä huomaanki, että ei se suinkaan sule pois sitä, että mä oisin <nykyisellä toimialalla>, vaikka mä oisin

insinöörikin. – – Kyllä mä niinkun <nykyisen toimialanikin> kannalta näen tän (nyt) pelkästään lisäarvona, että mä oon insinöörikoulutuksessa. (A3)

Kolmas aktori kaipasi vahvistusta sille, että pärjäisi uudessa teknisessä tehtävässä insinöörien joukossa vaikka ei vielä valmis insinööri ollutkaan. Hän koki, että työyhteisön oli vaikea hyväksyä hänen ammatillisen statuksensa muuttumista. Aktorin ammatti-identiteetti vahvistui mentoroinnin seurauksena.

Henkilöristiriitojen vähentyminen

Mentorointi vähensi aktoreiden henkilöristiriitoja. Tämä tapahtui ennen kaikkea siten, että aktori itse muutti suhtautumistaan muihin ihmisiin. Tämä saattoi tapahtua joko siten, että aktori entistä paremmin katsoi asioita toisten ihmisten näkökulmasta eikä vain omastaan tai siten, että aktori oppi ymmärtämään erilaisia ihmisiä entistä paremmin. Ristiriidat vähentyivät myös sen seurauksena, että aktori vaihtoi työpaikkaa mentorointipohdintojen seurauksena.

Eräs aktori kuvasi henkilöristiriitojen vähentyneen mentoroinnin ansiosta siten, että hän ymmärsi aiempaa paremmin erilaisia ihmisiä eikä loukkaantunut heidän puheistaan. Aktori koki, että ristiriidat vähentyivät työyhteisössä laajemminkin hänen ansiostaan.

Tasapaino aktorin itsensä ja työn välillä

”Tasapaino aktorin itsensä ja työn välillä” -alakategoria sisältää neljä käsittekuvausta, jotka liittyvät siihen, miten aktori kokee itsensä suhteessa nykyiseen työhönsä

- työhön liittyvät vaatimukset
- sopeutuminen muutokseen
- turhautumisen vähentyminen
- urakriisin syveneminen.

Seuraavassa tarkastellaan käsittekuvauksia tarkemmin lukuun ottamatta ”urakriisin syveneminen” -käsittekuvausta, jota tarkastellaan pääkategoriassa 2.

Työhön liittyvät vaatimukset

”Työhön liittyvät vaatimukset” -käsittekuvaus ilmentää työhön liittyvien vaatimusten ja kykyjen tai kykyuskomusten välisen tasapainon lisääntymistä. Käsittekuvaus liittyy jaksamiseen, stressiin ja stressinsietokykyyn.

Mentorointi vähensi joidenkin aktoreiden stressiä ja paransi heidän työssä jaksamistaan monin eri tavoin. Tämä ilmeni esimerkiksi seuraavasti: aktori uskoi

pärjäävänsä paremmin nykyisessä tehtävässään; hän madalsi omia suoritusvaatimuksiaan; hän muutti suhtautumistaan suvaitsevammaksi muita ihmisiä ja heidän toimintatapojaan kohtaan; aktori uskoi pärjäävänsä tulevaisuudessa irtisanomisuhasta huomatta; aktori koki pärjäävänsä aiempaa paremmin hankalien alaisten ja esimiehen kanssa; aktorin työkuormaa pienennettiin ja toimenkuvaa muutettiin mentoroinnin ansiosta.

Esimerkiksi eräs aktori koki stressin ja työpaineiden vähentyneen mentoroinnin seurauksena. Hän koki pärjäävänsä nykyisessä tehtävässään aiempaa paremmin. Toisaalta hän laski sisäistä vaatimustaan yrittää miellyttää kaikkia ja toisaalta hän uskalsi heittäytyä rohkeammin keskelle ongelmallisia ristiriitatilanteita.

Omalta kohdaltani olen saanut helpotusta esimiestyön paineisiin. Ymmärrän, että minäkin olen vain ihminen enkä voi miellyttää kaikkia. Esimiehenä minulla täytyy olla rohkeutta puuttua epäkohtiin, mennä vain sinne kaiken keskelle, vaikka sydän joskus väpättääkin. Antaa väpättää vaan, kyllä vahva sydän kestää! Olen mielestäni sisäistänyt myöskin esimiehen roolia alaisten kannustajana ja rinnalla kulkijana, olkoon mottoni sitten vaikka toimivan vuorovaikutuksen luominen työyhteisössä. (A6)

Sopeutuminen muutokseen

Mentoroinnin ansiosta joidenkin aktoreiden sopeutuminen muutokseen lisääntyi. ”Sopeutuminen muutokseen” -käsittekuvaus ilmentää

- tasapainon lisääntymistä uudistumispaineen (=koettu ulkoisista tekijöistä johtuva uudistumistarve) ja uudistumiskyvyn välillä
- muutosvastarinnan vähentymistä.

Mentorointi vähensi aktoreiden muutosvastarintaa, paransi työssäoppimiskykyjä, lisäsi jaksamista muutoksissa, vahvisti motivaatiota itsensä kehittämiseen, lisäsi motivaatiota opiskeluun tutkintoon johtavassa koulutuksessa, lisäsi itsesäätelyä itsensä kehittämisessä ja sai aktorin kadonneen elinikäisen oppimisen halun palaamaan.

Esimerkiksi eräs aktori oli selvästi valmiimpi ottamaan vastaan muutoksia. Hänen muutosvastarintansa vähentyi selvästi, ja hän kertoi työssäoppimiskykensä parantuneen. Myös hänen opiskelumotivaationsa vahvistui.

Työssäoppimiskyky on parantunu. No nyt kun tota tulee uutta asiaa, niin tavallaan niinkun pystyy paremmin sisäistämään ja nopeemmin sisäistämään kun mitä aikasemmin ja ei oo semmosta muutosvastarintaa ensinnäkään. – – Nyttten mä tunnen itteni paremmin, mä tiedän, kuka mä oon. Nyttten mä tiedän sen, että tuota mulla ei oo mitään paniikkia lähteä (nykyisestä) työstä minnekkään tällä het-

kellä, mulla on aivan eri lähtökohta lähtee kehittämään itseäni nykyisessäkin työssä (verrattuna mentoroinnin alkuketkeen). (A3)

Tää (mentorointi) nyt on antanu eri tavalla valmiuksia (kuin "tavallinen" opintojakso) kaiken kaikkiaan tähän opiskelun jatkamiseen ja tuleepa sieltä sitten nyt tän opiskelun tiimoilta periaatteessa mitä tahansa tietoo, nyt on tavallaan niinku uskallusta lähtee sitä tietoo hyödyntämään. (A3)

Turhautumisen vähentyminen

Pääosin mentorointi vähensi joillakin aktoreilla ollutta turhautuneisuutta nykyiseen työhönsä. Kyseinen käsitekuvaus ilmentää tasapainon lisääntymistä seuraavan kahden tekijän välillä:

- omat työhön ja työelämään liittyvät odotukset
- keinot, miten nykyinen työ pystyy odotuksiin vastaamaan.

Turhautuminen väheni monista eri syistä. Mentoroinnin ansioista aktori uskalsi ottaa haastavampia töitä hoitaakseen omalla työpaikallaan tai hän näki realistisena lähitulevaisuudenkuvana oman yrityksen perustamisen ja jaksoi sen takia vielä tehdä työtä vanhassa työpaikassa, joka ei enää tuonut haasteita. Mentoroinnin ansiosta moni esimiesaktori koki pärjäävänsä esimiestyössä aiempaa paremmin. Kolmasosa aktoreista kuvasi turhautumisensa vähentyneen jollakin tavalla.

Esimerkiksi erään aktorin turhautuminen vähentyi selvästi mentoroinnin seurauksena. Hän otti itselleen haastavampia tehtäviä toimenkuvansa rajoissa ja hän kertoi olevansa vähemmän turhautunut sekä purkavansa turhautumistaan kotona aiempaa vähemmän.

... en mä nyt tiedä, olinko mä koskaan niin hirveen stressaantunu, että mä olin enemmänkin vähä... turhautunu. Mutta se, että ei mua niinku enää painanu enkä mä nähny enää unia töistä enkä mitään tämmöstä. (Enää?) Niin, nyt tässä (mentoroinnin) väliseminaarin jälkeen. Niin no joulun jälkeenkään en sillai enää nähny unta (=työ ei tullut uniin). Mut en mä tiä, onko se sitä stressaantumista vai turhautumista. (A1)

Toisen aktorin turhautuminen nykyiseen työhön vähentyi, kun hän koki realistisena tulevaisuudenkuvana, että hän tulisi jättämään nykyisen työnsä, joka ei enää antanut haasteita ja jossa hän näki etenemismahdollisuudet vähäisinä. Hän aikoi lähivuosina ryhtyä itsenäiseksi yrittäjäksi.

Kahden aktorin turhautuminen lisääntyi mentoroinnin aikana. Turhautumisen lisääntymiseen palataan tarkemmin luvussa 4.6.1 urakriisin tarkastelun yhteydessä.

Loppuyhteenvetona aktoreiden uudistavan ammatillisen kasvun kuvauskategorioista (käsitysten uudistumisen, voimaantumisen ja eheytyksen osalta kokonaisuutena) voidaan todeta, että mentoroinnin myönteinen vaikutus aktoreiden ammatilliseen kasvuun on ollut laajaa ja merkittävää.

Aktorin omien ajatusten uudistumista sekä omien ajatusten testaamista edesauttoi se, että aktori sai itselleen mentorin, jolla oli paljon kokemusta ja jonka aktori koki auktoriteettina itselleen. Se, että aktori valitsi itselleen mentorin, jonka koki auktoriteetiksi, ei vielä taannut sitä, että aktori sai käsityksilleen vahvistusta tai uudistumista. Tämän lisäksi mentorilta edellytettiin muun muassa kykyä ”jättää oma itsensä sivuun” ja sitoutua aktorin ajatteluprosessiin dialogisissa.

Uudistava ammatillinen kasvu ei rajoittunut vain niihin aktoreihin, jotka olivat valinneet sen teemakseen. Toisaalta neljän aktorin osalta oli tulkittavissa, että mitään merkittävää uudistavaa ammatillista kasvua ei tapahtunut (A15–A18). Heidän kohdallaan ei tapahtunut myöskään työuraan liittyvää kehitystä. Työuraa tarkastellaan lähemmin luvuissa 4.5 ja 4.6.

4.5 Työura ja urakehitys

Mentorointi vaikutti merkittävästi monien aktoreiden työuraan. Osa vaikutuksista oli välittömiä (kertaluonteisia tai heti vaikuttavia) ja osa niistä oli välillisiä tai pitkävaikutteisia (esimerkiksi ammatillisen kasvun kautta urapotentiaalia lisääviä). Kaiken kaikkiaan mentorointi vaikutti muun muassa aktoreiden uralla etenemiseen, uran hallintaan, urapohdintoihin, urakriisin käsittelyyn ja urapätevyyden ylläpitoon.

Tässä luvussa tarkastellaan työuraa erityisesti yksilön näkökulmasta ja nostetaan esille keskeisiä työuraan liittyviä käsitteitä. Ensin tarkastellaan sellaisia organisaatioissa ja niiden toimintatavoissa tapahtuneita muutoksia, jotka ovat aiheuttaneet ja aiheuttavat muutoksia yksilöiden työuran muotoutumiseen ja työuran hallintaan. Uraa tarkastellaan käsitteenä eri näkökulmista. Tarkastelun kohteena ovat myös yksilöiden erilaiset urakäsitykset. Yhdeksi keskeiseksi huomioksi nousee se, että yksilön urakehitys käsitteenä tulisi ”ylenemisen ketjun” sijasta nähdä yhä voimakkaammin ammatillisena kasvuna, suhdeverkoston kehittymisenä ja urapätevyyden ylläpitona. Tämä tuo lähempään tarkasteluun käsitteet ”monimuotoinen ura” ja ”joustava ura”. Sen jälkeen tarkastellaan uran hallintaan, uran edistämiseen ja uramenestykseen liittyviä tekijöitä sekä urapohdintaprosessin (= uramahdollisuuksien arvioinnin) kulkua, urarutiinia ja urakriisiä ja niistä selviytymistä, uratulevaisuuden jäsentymistä ja uratavoitteen asettamista. Lopuksi tarkastellaan vuorovaikutuksen merkitystä urakehitykseen.

4.5.1 Työuran luonne muuttuu

Luvussa 4.1 on todettu, että korkean teknologian yhteiskunnissa kansainvälistyminen, teknologian kehitys ja kiristynvä kilpailu muuttavat organisaatorakenteita, toimintatapoja ja työn luonnetta. Organisaatioiden toimintaympäristöissä on niin paljon epävarmuutta tulevista tarpeista, että urapolkujen kartoittaminen ja työntekijöiden kehityksen ohjaaminen organisaation suunnasta on mahdotonta. Työelämä tarvitsee aloitteellisia ihmisiä, jotka ottavat vastuun omasta tulevaisuudestaan. Näin yksilön oman uran hallinnan merkitys korostuu entisestään. (Hall & Mirvis 1996; Tynjälä & Nuutinen 1997; Greenhaus et al. 2000; Ruohotie 2000b.)

Työuran luonne muuttuu. Työelämän nopeutunut muutostahti ilmenee yksilötasolla muun muassa siten, että ihmisillä saattaa olla useampia työtehtäviä tai ammatteja elämänsä aikana. Myös ammatissa käytettävä tietämys ja työvälineistö voivat uusiutua ja ammatin toimintayhteydet saattavat muuttua yksilön uran aikana. Ura-käsite on määriteltävä uudelleen nimenomaan suhteessa yksilön ja organisaation tiedon luomisen prosesseihin. Monet organisaatiot keskittyvät tiedon ja osaamisen tuottamiseen. Tällaisissa organisaatioissa työkokemus itsessään

ei edistä uraa. (Tynjälä & Nuutinen 1997; Ruohotie 1998a; Greenhaus et al. 2000.)

Työuraa koskevat muutokset ovat usein johtaneet työnantajan ja työntekijöiden välisen ”psykologisen työsopimuksen” uudelleen muotoutumiseen. ”Psykologisella työsopimuksella” tarkoitetaan kirjoittamatonta (hiljaista) ymmärrystä siitä, millaisen panoksen työntekijän oletetaan antavan työnantajan hyväksi ja mitä hänen oletetaan saavan siitä palkkioksi. Traditionaalinen työsuhde (”turvattu psykologinen työsopimus”) oli pitkäkestoinen, ja työntekijä sai varmuuden työpaikastaan antaessaan vastapainoksi tyydyttävän työpanoksen ja ollessaan lojaali työnantajalleen. (Korman 1999; Greenhaus et al. 2000.)

Kilpailun kiristymisen ja joustavuustarpeen lisääntymisen johdosta monet organisaatiot ovat ottaneet käyttöön lyhytjännitteisemmän ”vastavuoroisen psykologisen työsopimuksen”, joka sitoo vähemmän molempia osapuolia. Työntekijöiden odotetaan olevan joustavia hyväksymään uusia työtehtäviä ja halukkaita kehittämään itsessään niitä taitoja, joita organisaatio tarvitsee. Vastavuoroisesti työnantaja ei tarjoa turvattua työpaikkaa vaan lähinnä työllistymiskykyä (urapätevyyttä) – joko nykyisen työnantajan palveluksessa tai jossakin toisessa organisaatiossa – tarjoamalla työntekijälle mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun. Tällä siirtymisellä ”työllistymisen tarjoamisesta työllistymiskyvyn tarjoamiseen” on merkittäviä vaikutuksia yksilön työuran hallintaan. (Korman 1999; Greenhaus et al. 2000.)

4.5.2 Työura käsitteenä

Ura-käsitettä voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, esimerkiksi urakehityksen ja ammatissa kehittymisen näkökulmista ja organisatorisesta näkökulmasta. Ura voidaan nähdä etenemispolkuna työtehtävästä toiseen (myyntiedustaja, tuotepäällikkö, aluemyyntipäällikkö, myyntijohtaja yms.). Uran arviointi perustuu tällöin siihen, miten paljon lisää valtaa ja palkkaa henkilö on saanut. Toisaalta ura-käsitettä voidaan tarkastella yksilön osaamisen kasvun näkökulmasta. Osaamisen kasvuun tarvitaan sekä kokemuksia että oikeaa informaatiota. Oleellista on taitojen ja asiantuntemuksen lisääntyminen ja suhdeverkoston kehittyminen. Tällöin uraa voidaan arvioida sen mukaan, kuinka arvostettu asiantuntija henkilö on. Organisatorinen näkökulma ura-käsitteeseen kiteytyy seuraavassa määritelmässä: *yksilöiden urat ovat prosesseja, joiden avulla organisaatio uudistaa itseään.* (Bird 1994; Lähteenmäki 1995; Greenhaus et al. 2000, 8; Honka & Ruohotie 2000, 18; Ruohotie 2000c, 23.)

Bird (1994) ja Ruohotie (1998b, 93) korostavat, että uraa ei pidä käsitteenä nähdä vain ”ylenemisen ketjuna”. Yksilön urakehitystä ei säätele pelkästään byrokraattiselle organisaatiouralle tyypillinen vertikaalisen etenemisen logiikka. Muuttuvassa työelämässä ura ei enää merkitse vain erillisistä työtehtävistä muodostuvaa hierarkkista sarjaa, koska ei enää ole olemassa tikkaita, joita kavuta ylöspäin. (Bird 1994; Peavy 1996, 147; Ruohotie 1998b, 93.) Yksilön näkökulmasta katsoen uran muotoutumisessa on tapahtunut siirtyminen organisaation

sisällä tapahtuvasta urasta *monimuotoiseen (protean) uraan*. Monimuotoisessa urassa korostuu horisontaalinen kasvu, jolle on ominaista osaamisen jatkuva monipuolistuminen. (Hall & Mirvis 1996; Fletcher 1996.) Bird (1994) näkee uuden urakehitysmallin koostuvan ennemminkin yksilön informaation ja tietämyksen kuin pelkän työkokemuksen kasvusta. Työkokemus siis sinällään ei ole itseisarvo, vaan tärkeämpää on se informaatio ja tietämys, joka on syntynyt työkokemuksen tuloksena.

Laajasti tarkasteltuna ura voidaan määrittää kokonaisuudeksi työhön liittyviä kokemuksia, joita kertyy yksilön koko elämän ajan (Hall 1990; Ruohotie 1998a, 68; Greenhaus et al. 2000, 9). Nämä kokemukset sisältävät sekä asemat, tehtävät, toiminnot ja päätökset että subjektiiviset tulkinnat työhön liittyvistä tapahtumista, kuten toiveista, odotuksista, arvoista, tarpeista ja tuntemuksista (Greenhaus et al. 2000, 9). Kram ja Hall (1996) kuvaavat yksilön uraa kokonaisuudessaan synteesiksi, jossa ajan kuluessa yksilön identiteetti ja työrooli yhdistyvät.

Sekä uran että urakehityksen määritelmässä painottuvat joko tehtävissä eteneminen (uraportaat) tai ammatillinen kasvu ja suhdeverkoston kehittyminen. Lähteenmäen (1992, 43) mielestä työuraa koskevassa terminologiassa käytetään osittain rinnakkain noiden kahden lisäksi muitakin termejä kuten ”työura”, ”ammatillinen ura”, ”organisatorinen ura”, ”elämänura”, ”urakulku” ja ”urapolku”.

Ruohotie (1998b, 98, 100) ja Brousseau et al. (1996) nostavat tarkasteluun myös käsitteen *urakäsitys*. Urakäsitys kuvaa, miten realistisia käsityksiä yksilöllä on itsestään ja missä määrin yksilö on pohtinut uratavoitteita ja tehnyt suunnitelmia niiden saavuttamiseksi. Uramenestyksellä on erilaisia merkityksiä eri yksilöille, mikä näkyy muun muassa heidän tavoitteissaan. Toiset pyrkivät eteneeseen, jotkut etsivät turvallisuutta, ja joillekin vapaus ja itsenäisyys ovat tärkeimpiä. Monet pyrkivät löytämään tasapainon ja nivomaan henkilökohtaisen ja perhe-elämän tavoitteet uratavoitteisiin. Joustava uramalli antaa mahdollisuuksia muutella uraorientaatiota elämänkaaren eri vaiheissa.

Brousseau et al. (1996, 9) esittävät *pluralistisen urakäsityksen* mallin, joka sisältää neljä erilaista urakäsitystä:

- Linearisessa urassa uramenestys tarkoittaa etenemistä yrityksen hierarkiassa. Se edustaa perinteistä urakäsitystä, jossa eteneminen merkitsee ylenemistä korkeampaan asemaan sekä vallan ja vastuun lisääntymistä. Uramotiiveina ovat valta ja menestys.
- Asiantuntijaura tarkoittaa sitoutumista johonkin ammattialaan tai specialiteettiin. Uravalintansa jälkeen yksilö keskittyy kehittämään tietojaan ja taitojaan. Eteneminen merkitsee mahdollisuuksia ottaa vastuulle yhä haastavampia toimeksiantoja, joissa voi täydentää ja kehittää osaamista. Uramotiiveina ovat tällöin erikoistuminen ja turvallisuus.
- Spiraalisessa urassa suuretkin ammattialan, specialiteetin tai koulutuksen muutokset ovat mahdollisia tyypillisesti seitsemästä kymmeneen vuoden välein. Uramotiivina on henkilökohtainen kehittyminen.
- Liikkuva ura tarkoittaa sitä, että henkilö siirtyy kolmesta viiteen vuoden välein työstä tai ammattialasta toiseen. Uramuutokset voivat olla hyvinkin merkittäviä. Tällaisen uramallin omaavat henkilöt eivät välttämättä katso

itsellään olevan varsinaista uraa. Uramotiiveina ovat lähinnä vaihtelu ja itsenäisyys työssä.

Lähteenmäki (1995) on koonnut kymmenen objektiiviseen ja subjektiiviseen uran jaksotuskäsitykseen perustuvaa erilaista merkityssisältöä. Objektiivinen urajaksotuskäsitys tarkoittaa jaksottelua yksinomaan työpaikanvaihdosten mukaan (urapolku/objektiivinen uratulkinta). Subjektiivinen uran jaksotus on persoonallisuuden ja minäkäsityksen kehitysprosessi, jossa kriiseillä on kehitystä eteenpäin vievä rooli (subjektiivinen tulkinta). Siinä yksilöllistä kapasiteettia rakennetaan omaa ammatillista identiteettiä ja minäkäsitystä eikä niinkään organisaation tarpeita vastaavaksi. Uravaiheiden jaksottelu perustuu tällöin tasaiseen kehityksen ja kriisikausien vuorotteluun. Uraan liittyvät erilaiset jaksotuskäsitykset Lähteenmäki (1995) kuvaa seuraavasti:

- 1) ura koko elämän käsittävänä työpaikkojen sarjana, johon luetaan kaikenlainen liikkuvuus ja kaikki toimet (toimien ketju, urapolku, elämänura/ objektiivinen)
- 2) ura etenemisenä; vertikaalinen liikkuvuus (urakulku, urakehitys/ subjektiivinen)
- 3) ura ammatina; vertikaalinen liikkuvuus ainoastaan tietentyypisten tehtävien välillä hyväksytään työuraan kuuluvaksi (ammatillinen ura/ objektiivinen)
- 4) ura yksilön tekeminä peräkkäisinä valintoina (elämänura/ sekä subjektiivinen että objektiivinen)
- 5) ura itseä tyydyttävänä edistymisenä ja kehittymisenä ammatissa (ammatillinen ura/ subjektiivinen)
- 6) ura organisaatiossa; ainoastaan yhden organisaation sisällä tapahtuva liikkuvuus katsotaan kyseessä olevaan uraan kuuluvaksi (organisatorinen ura/ subjektiivinen)
- 7) ura sosiaalistumisprosessina organisaatiossa hankittujen kokemusten ja työpaikanvaihdosten seurantoina (organisatorinen ura/ subjektiivinen)
- 8) ura rinnakkaisten ja peräkkäisten roolien (lapsen, koululaisen, kansalaisen, työntekijän, puolison, kasvattajan jne.) yhdistelmänä ja seurantoina (elämänuran kaari, urakehitys/ ennen muuta subjektiivinen, mutta myös objektiivinen tarkastelu mahdollinen)
- 9) ura yksilön asenteiden ja käyttäytymisen jatkumona, joka liittyy elämän aikana läpi käytyihin kokemuksiin ja toimiin; likipitäen samanmerkityksisesti: ura roolisidonnaisten kokemusten sarjana, jolloin voidaan puhua vaikkapa kotiäidin työurasta (elämänura, elinikäinen työkokemus/ subjektiivinen)
- 10) ura ammatillisen identiteetin ja jopa persoonallisuuden kehitysprosessina; ura muodostuu peräkkäisten urakehitysvaiheiden seurantoina, joita uranankkurit ohjaavat pyrittäessä kohti ammatillisia päämääriä (urakehitys, elämänura/ subjektiivinen).

4.5.3 Urapätevyyden ylläpito

On tärkeää, että yksilöt säilyttävät *urapätevyytensä* koko työuransa ajan. Kuten edellä on todettu, uusi ”vastavuoroinen psykologinen sopimus” ei tarjoa yksilölle varmuutta työpaikasta. Yksilön on itse oltava valmis työnantajan tarjoamiin työllistymiskykyä ylläpitäviin mahdollisuuksiin. Tämä korostuu nykyisin aiempaa voimakkaammin, sillä kerran hankittu tietotaito vanhenee yhä nopeammin. Nuorena hankitun tutkinnon sisältämällä tietotaidolla ei välttämättä pysty pitämään työmarkkinoilla omaa markkina-arvoa riittävän korkealla koko työuran ajan. Yhä useammalla alalla tietoja ja osaamista täytyy päivittää jatkuvasti. Callananin ja Greenhausin (1999) mukaan ratkaisevassa asemassa ovat ne strategiat ja kompetenssit, jotka ovat välttämättömiä jatkuvalla sopeutumiselle ja kehittämiselle. He luettelevat kuusi tällaista tekijää:

- selkeän identiteetin kehittäminen
- työllistymiskyvyn jatkuva ylläpito
- elinikäiseen oppimiseen sitoutuminen
- oman imagon ja maineen tietoinen rakentaminen
- teknisten taitojen ylläpito
- yhteistyö- ja tiimityöskentelytaidot. (Callanan & Greenhaus 1999, 155–157.)

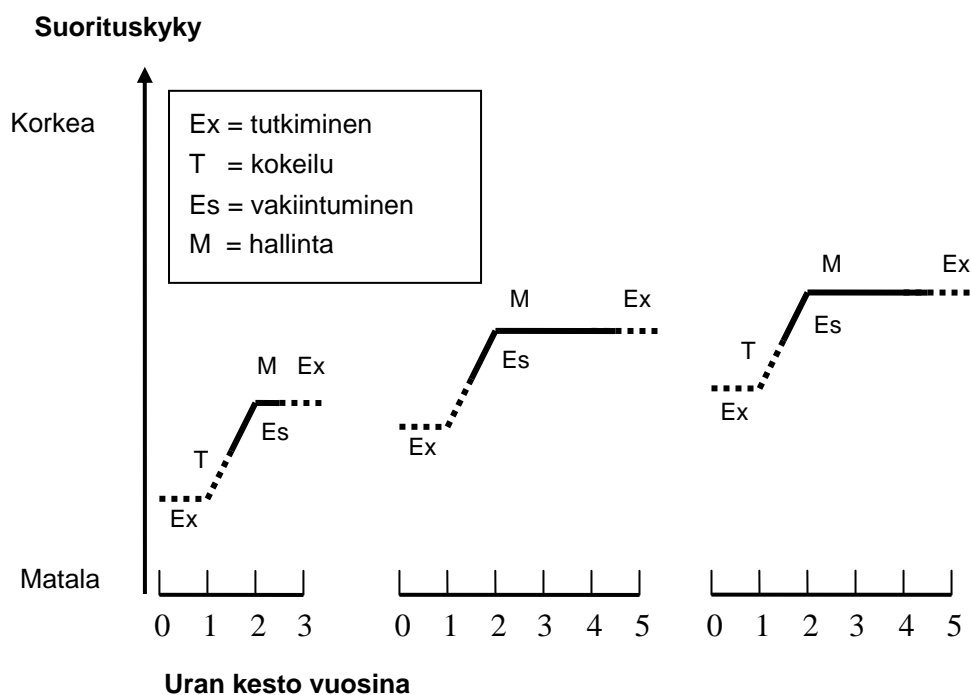
4.5.4 Joustava ja monimuotoinen ura

Yksilön ura voi sisältää hyvin monentasoisia muutoksia. Muutokset voivat koskea työn sisältöä, jolloin henkilö toimii edelleen samalla työnimikkeellä ja samalla työpaikalla tehden uusia töitä. Muutos voi liittyä vakanssiin, jolloin työtehtävät muuttuvat samalla työpaikalla tai yksilö siirtyy uusiin työtehtäviin – saman tai uuden työnantajan palveluksessa – ilman että työn velvollisuuksissa tapahtuu muutoksia. Muutos voi koskea yksilön valtuuksia, vastuita ja mahdollisuuksia. (Ruohotie 1998a, 71.)

Joustava ura tarkoittaa sitä, että yksilön työ, tehtävät ja työnantaja muuttuvat tai vaihtuvat usein. Joustava ura voi rakentua useiden *urasykli*en varaan (Hall & Mirvis 1996; Ruohotie 1998a). Yksi urasykli muodostuu uuden uran tutkimisesta, kokeilusta, uraan vakiintumisesta, uran hallitsemisesta ja ylläpidosta sekä urasta irtautumisesta (kuvio 11). Tähän liittyy liikkumista sekä yhden organisaation sisällä että organisaatioiden välillä – ja voi liittyä myös palaamista takaisin aiempaan organisaatioon, mutta uuteen tehtävään. Tällainen syklinen urakehitys mahdollistaa psykologisen uramenestymisen kokemukset. Psykologinen uramenestyminen sisältää uusien näkökulmien luomista omasta itsestä suhteessa uraan ja monenlaisia itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia. Tärkeänä edellytyksenä – metataitona – pidetään joustavuutta ja sopeutumiskykyä, joiden avulla yksilö hyväksyy uudet työtehtävät, solmii uudet ihmissuhteet ja sulauttaa uudet roolit ja vastuut henkilökohtaiseen identiteettiin. Yksilön *urajoustavuuteen* voidaan liittää muun muassa seuraavat viisi ominaisuutta: itseluottamus, joustavuus,

suoriutumistarve, taipumus riskinottoon sekä yhteistyökyky. (Ruohotie 1993; Hall & Mirvis 1996.)

Joustava ura vaatii oman minän ja identiteetin peilaamista, kyseenalaistamista, uudelleenjärjestelyjä ja totuttujen rajojen ylittämistä (Ruohotie 2000d, 116).



Kuvio 11. Urasykleistä koostuva joustava urakehitysmalli (Hall & Mirvis 1996).

Joustavan urakehitysmallin mukaan etenevä yksilö joutuu kysymään itseltään uransa aikana usein, mitä hän oikein on tekemässä. Hänen täytyy tasapainotella monenlaisten työhön ja perheeseen liittyvien rooli-odotusten kanssa. Tämä saattaa vaikuttaa yksilön ammatti-identiteettiin ja minäkäsityksen muotoutumiseen. Joustavan uran valinneella on mahdollisuus hankkia runsaasti erilaisia kokemuksia ja integroida ne minäkäsitykseensä. (Ruohotie 1998a.)

4.5.5 Uran hallinta

Uran hallinta (career management) tarkoittaa prosessia, jonka avulla yksilö voi ohjata uransa ja vaikuttaa sen suuntaan. Sen avulla yksilö kehittää, toteuttaa ja seuraa uratavoitteitaan ja strategioitaan. (Greenhaus et al. 2000, xi, 12, 35–36.) Lähteenmäki (1995) ja Ruohotie (1998b) tuovat esiin välineen, *ura-ankkurin*, jolla uraa voidaan hallita. Ura-ankkuri on jäsentynyt kuva omista kyvyistä, motiiveista ja arvoista. Työkokemuksen karttumisen myötä yksilö pystyy paremmin

tiedostamaan, mikä hänelle on tärkeää ja mitä hän haluaa. Ura-ankkuri on pysyväisluonteinen, mutta ei muuttumaton. (Lähtenmäki 1995; Ruohotie 1998b, 94–95.)

Yksilön *uratavoite* voidaan kuvata uraan liittyväksi lopputulokseksi, jonka yksilö aikoo saavuttaa (Greenhaus et al. 2000, 67). *Uratulevaisuuden jäsentyminen* on uratavoitteen selkiytymistä henkilöllä, joka miettii uratulevaisuuttaan. Altman ja Post (1996) määrittelevät lyhyesti ja samalla uuden urakäsityksen mukaisesti, mikä on keskeistä uraan liittyen: uratavoitteena on työllistymiskyky.

Uran edistämisessä vastuun painopiste on siirtynyt organisaatiolta yksilölle itselleen (Hall & Mirvis 1996; Fletcher 1996). Keskeinen uralla etenemisen edellytys on se, että yksilö suoriutuu haasteellisista tehtävistä. Onnistuminen ja menestyminen vauhdittavat uralla etenemistä. Onnistumisen ja edistymisen kokemukset vahvistavat omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä, lujittavat sidonnaisuutta työhön ja ohjaavat myöhempiä uratavoitteita. (Ruohotie 1998a, 70.)

Monien ulkoisten muospaineiden alaisena menestymistä ja selviytymistä edistävät uudistumis- ja oppimismyönteisen asenteen ja oppimiskyvyn kehittämisen lisäksi muun muassa kyvyt integroida nopeasti omaa ja muiden tietotaitoa sekä luoda verkostoja esimerkiksi yritysten yhdistyessä, yrittäjämäinen ajattelutapa, itsesäätely oppimisessa, päätöksentekokyky ja hyvien henkilökohtaisten mentorisuhteiden muodostaminen. (Arthur 1994; DeFilippi & Arthur 1994.)

Erityisesti keski-ikä uramenestyksen avaimia ovat sopeutumiskyky ja identiteetin mukautuminen. Jos henkilö kykenee itsereflektiivisyyteen, kykenee jatkaamaan oppimistaan ja itsensä arvioimista sekä kykenee muuttamaan käyttäytymistään ja asenteitaan, hänellä on hyvät edellytykset sopeutua uuteen ympäristöön ja menestyä keski-ikä uramuutoksessa. (Arthur et al. 1995; Hall & Mirvis 1996.)

Greenhaus et al. (2000, 32) nostavat esiin tutkimuksissa löydetyt seitsemän erilaista keinoa, joita työntekijät käyttävät (tai ajattelevat, että heidän tulisi käyttää) parantaakseen mahdollisuuksiaan menestyä uralla:

- pätevyyden lisääminen nykyisessä työssä
- työskentely pitkään ja ahkerasti
- työhön liittyvien taitojen kehittäminen (koulutuksella ja työkokemuksella)
- mahdollisuuksien kehittäminen (tarjoutumalla oma-aloitteisesti tehtäviin, jotka kiinnostavat, hankkimalla näkyvyyttä ja verkottumalla)
- kehittävien vuorovaikutussuhteiden hyödyntäminen (mentorit, sponsorit, kollegat)
- oman imagon rakentaminen (luomalla mielikuvaa menestymisestä tai sitoutumalla vaativiin tehtäviin, joissa voi näyttää kykynsä)
- pelaaminen ”omaan pussiin” (käyttämällä esimerkiksi sopivasti imartelua, mukautumista, liittoutumista, muiden mustamaalausta yms., jotta oma asema muihin nähden olisi mahdollisimman suotuista).

Manka (2000, 81) kuvaa yksilön menestymisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä neljän tekijän avulla. Nämä tekijät ovat

- työn hallinta

- elämänhallinta
- oppiminen
- hyvä työyhteisö.

Hyvä työn hallinta yhdistettynä korkeisiin työn psykologisiin vaatimuksiin johtaa työhön sitoutumiseen, vähentää poissaoloja ja vahvistaa kykyä luoda laajoja sosiaalisia verkkoja ja saada tarvittaessa tukea. Työn hallinta edellyttää vaikutusmahdollisuuksia päätöksenteossa ja sisältöjen monipuolisuutta. Elämänhallinta tarkoittaa kykyä selviytyä haasteista, jotka ympäristö ja ihminen asettavat. Siihen sisältyy uskomus, että ihminen voi itse vaikuttaa omaan elämäänsä omilla ponnisteluillaan. Korkeaan elämänhallinnan tunteeseen kuuluvat persoonallisuudenpiirteinä hallitsevuus, sosiaalinen rohkeus, itseluottamus ja sitkeys sekä myönteinen ajattelu- ja toimintatapa. Oppimiseen liittyy oleellisesti halu jatkuvaan kehittymiseen (kasvumotivaatio, itseohjautuvuus, ammatillinen kompetenssi). Hyvä työyhteisö muodostuu toimivasta ryhmästä ja ilmapiiristä, osallistavasta ja suoritukseen orientoivasta esimiehestä ja rakenteeltaan joustavasta organisaatiosta, joka antaa kannustavat puitteet työskentelylle. (Manka 2000, 81.)

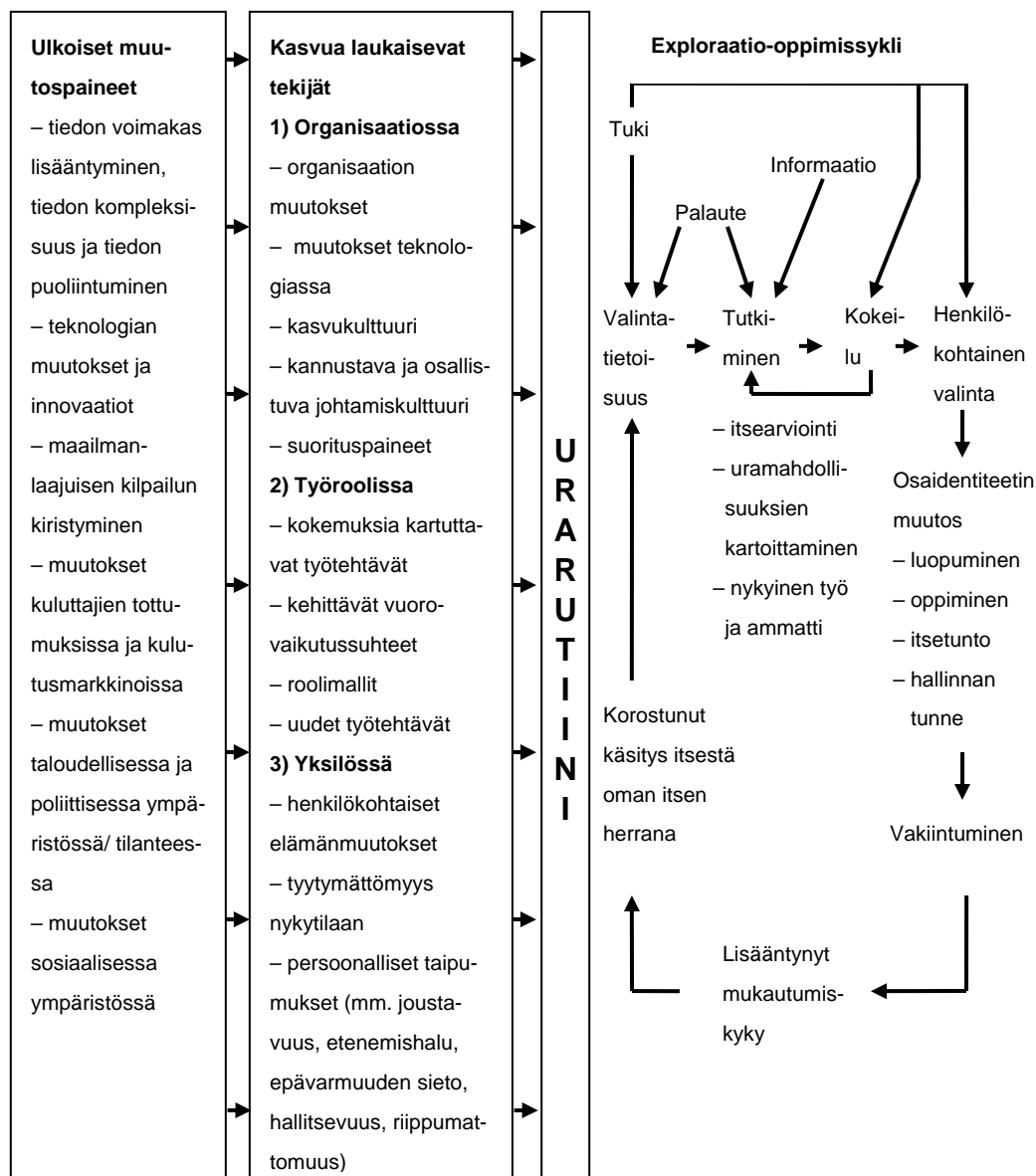
4.5.6 Urapohdinta

Urapohdintaprosessin eli omien uramahdollisuuksien arviointiprosessin (career appraisal process) avulla yksilö hankkii ja hyödyntää työuraan liittyvää palautetta. Rakentava palaute auttaa yksilöä päättämään, ovatko tavoitteet ja urastrategiat yhä järkeviä. Urapohdintaprosessin lopputulos on yksilön uratulevaisuuden aiempaa selkeämpi jäsentyminen. Tämä urapohdintaprosessi pitää sisällään seuraavaa:

- Yksilö kerää relevanttia tietoa itsestä ja työelämästä.
- Yksilö kehittää tarkan kuvan omista kyvyistään, kiinnostuksensa kohteista, arvoistaan ja aiemmasta elämäntyulistään sekä vaihtoehtoisista ammateista, työtehtävistä ja organisaatioista.
- Yksilö kehittää realistiset uratavoitteet edellä esitettyihin tietoihin pohjautuen.
- Yksilö kerää palautetta urastrategiansa toimivuudesta. (Greenhaus et al. 2000, 12, 32, 35–36.)

Keski-iässä usein esiintyvä työn ja uran muuttuminen rutiiniksi, urarutiini, voi murtua monella tavalla. Hall (1986), Ruohotie (1994; 1996) sekä Hall ja Mirvis (1996) kuvaavat sellaisia yksilön ammatillista kasvua ja urakehitystä määrääviä tekijöitä, jotka laukaisevat urarutiinin uramuutokseksi (kuvio 12). Toisaalta tätä muutosta edistävät ulkoiset muutospaineet ja toisaalta sisäiset kasvua laukaisevat tekijät. Kun urarutiini murtuu, henkilö alkaa pohtia uravalintaansa ja sen vaihtoehtoja. Ulkoinen informaatio, ohjaus, kannustus ja palaute voivat vahvistaa valintatietoisuutta. Uusi urapohdintaprosessi alkaa tutkimisvaiheella, jolloin yksilö arvioi itseään, arvojaan, tarpeitaan, harrastuksiaan ja taitojaan, etsii uusia ura-

mahdollisuuksia ja -vaihtoehtoja tai arvioi uudelleen nykyistä työtään ja ammatiaan. Tutkiminen tarkoittaa niitä toimia, jotka tähtäävät minää ja ulkoista ympäristöä koskevan tiedon lisäämiseen ja joiden tarkoituksena on helpottaa urakehitystä. Ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen ja selvien urasuunnitelmien laatiminen korostuvat tuossa vaiheessa. Tutkimisen tuloksena yksilö voi kokeilla erilaisia uusia asioita. Kokeilu tuottaa palautetta tutkimusprosessiin, ja saatujen kokemusten pohjalta yksilö tekee valinnan: hän joko jää entiseen työrooliinsa tai siirtyy uuteen. Uuden roolin valinta johtaa osaidentiteetin muutokseen: vanhasta roolista luopumiseen ja uusien taitojen, tietojen ja asenteiden oppimiseen. (Ruohotie 1996, 433–434.)



Kuvio 12. Ammatillista kasvua ja urakehitystä määrääviä tekijöitä (Ruohotie 1996).

Urapohdintaprosessi vaikuttaa myös itsearvostukseen. Aluksi uuteen rooliin saattaa liittyä epävarmuutta. Vakiintumisen seurauksena henkilö oppii kuitenkin luottamaan itseensä ja omaan kykyynsä omaksua uusia rooleja. Kehitys vahvistaa tietoisuutta itsestä uramuutosvoimana ja lisää tulevien uraoppimissykliä todennäköisyyttä. Kuviossa 12 eksploraatio-oppimissykli on sijoitettu laajaan kokonaisuuteen. (Ruohotie 1996.)

4.5.7 Urakriisi

Urapohdintaprosessi voi johtaa urakriisiin. Urakriisiä voidaan tarkastella osana laajempaa käsitettä, elämäkriisiä. (Lähtenmäki 1992, 30, 50; 1995.) Tässä rajoitetaan tarkastelemaan kriisin käsitettä potentiaalisena kasvun laukaisijana, ei lamaannuttavana tapahtumana. Elämäkriisissä koko yksilön maailmankuva ja todellisuuden käsitys – yksilön paradigma – ovat muutoksessa. Yksilön paradigma sisältää kaikki ne oletukset, havainnot, odotukset, tunteet, uskomukset ja arvot, joiden varassa yksilö toimii ja jotka auttavat häntä selviytymään eteen tulevista tilanteista, tapahtumista ja ongelmista. (Lähtenmäki 1995, 33.) Kriisi syntyy, kun aikaisempi paradigma ja sen mukainen roolikäyttäytyminen käyvät kyvyttömäksi ohjaamaan yksilön toimintaa häntä tyydyttävällä tavalla (O'Connor & Wolfe 1991, 325–326). Urakriisit voidaan liittää ammatillisen identiteetin etsintään ja kehittymiseen. Niitä voidaan pitää oleellisen tärkeinä käännepesteinä urakehityksessä, koska niiden kautta uraa uudelleen suuntaava muutos tunnustetaan tai sopeutuminen urapysähtykseen voi tapahtua. (Lähtenmäki 1995, 33.)

Tavallisesti urakriisin laukeaminen alkaa, kun yksilö havaitsee mahdollisen epätasapainon objektiivisen uran (tähänastiset saavutukset, asema ja työn sisältö) ja subjektiivisen uran (mielikuva ammatillisesta identiteetistä ja kehittymisestä kohti tavoitteita) välillä ja joutuu siksi arvioimaan uudelleen uratavoitteidensa realistisuutta, omia arvojaan ja koko ammatillista identiteettiään. Urakriisi voi laueta myös tilanteessa, jossa ammattiroolista luopuminen aiheuttaa tunteen identiteetin vaarantumisesta ja epäjatkuvuudesta. Urakriisin alkuvaiheeseen liittyy tyytymättömyyttä ja motivaation puutetta. Vaikka tyytymättömyys synnyttäisi muutoshalukkuutta, urakriisi ei aina välttämättä johda uramuutokseen. (Lähtenmäki 1995, 37.)

4.5.8 Vuorovaikutus urakehityksessä

Lopuksi tarkastellaan vielä vuorovaikutuksen merkitystä urakehityksessä. Erityisesti joustavassa urassa vuorovaikutuksen, ihmissuhteiden ja verkostojen merkitys korostuu. Koska joustavassa uramallissa yksilö ei sitoudu yhteen organisaatioon, hän on keskeisesti itse vastuussa oman uransa kehittämistä. Ruohotie (2001) nostaa esiin termin *vuorovaikutukseen perustuva urakäsitys*. Sen lähtökoh-

tana on, että yksilöt jokaisessa uravaiheessaan voivat oppia ja vaikuttaa toistensa oppimiseen ja että kaiken kattava tavoite on keskinäinen riippuvuus (vastakohtana itsenäisyydelle), joka tukee sekä tehtävän suorittamista että omaa oppimista. Tällöin yksilö tarvitsee työssään ensinnäkin ihmissuhteita, joille on tyypillistä keskinäinen riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus. Vuorovaikutteisen uran kehittyminen vaatii yksilöltä myös valmiutta pitää ihmissuhteita oman oppimisensa ja kehittymisensä lähteinä. Lisäksi vuorovaikutteinen ura edellyttää yksilöltä vuorovaikutustaitoja, joita ovat esimerkiksi taito tunkea empatiaa, itse-reflektion taito, kyky altistaa itsensä (eli oman haavoittuvuuden hyväksyminen ja hallinta), hyvä itseilmaisu, aktiivinen kuuntelu ja palautteen hyödyntämisen taito. (Kram & Hall 1996; Fletcher 1996; Ruohotie 2001.)

Fletcher (1996) luettelee neljä käytännön asiaa, jotka rakentavat vuorovaikutukseen perustuvia uria ja edistävät niiden kehittymistä ja jotka perustuvat keskinäiseen riippuvuuteen sekä molemminpuoliseen hyötyyn ja panostamiseen:

- On varmistuttava, että niin muodollisia teitä kuin sivukanaviakin pitkin kulkeva informaatio on tiimin jäsenten käytössä.
- Tiedon jakaminen ja opetus ovat kaikin tavoin vastaanottajan tarpeisiin keskittyviä, arvostavat oppijan älykkyyttä ja ottavat huomioon vastaanottajan kulloisenkin mielentilan.
- Yksilö käyttää suhteiden hyödyntämisen taitojaan ja pyrkii edistämään molempien tai kaikkien osapuolten etua. Hän voi esimerkiksi pyytää apua niin, että toinen huomaa hyötyvänsä auttamisesta ja samalla havaitsee myös omien intressiensä toteutuvan.
- Osapuolet rakentavat tiimihenkeä ja yhteistyöilmapiiriä.

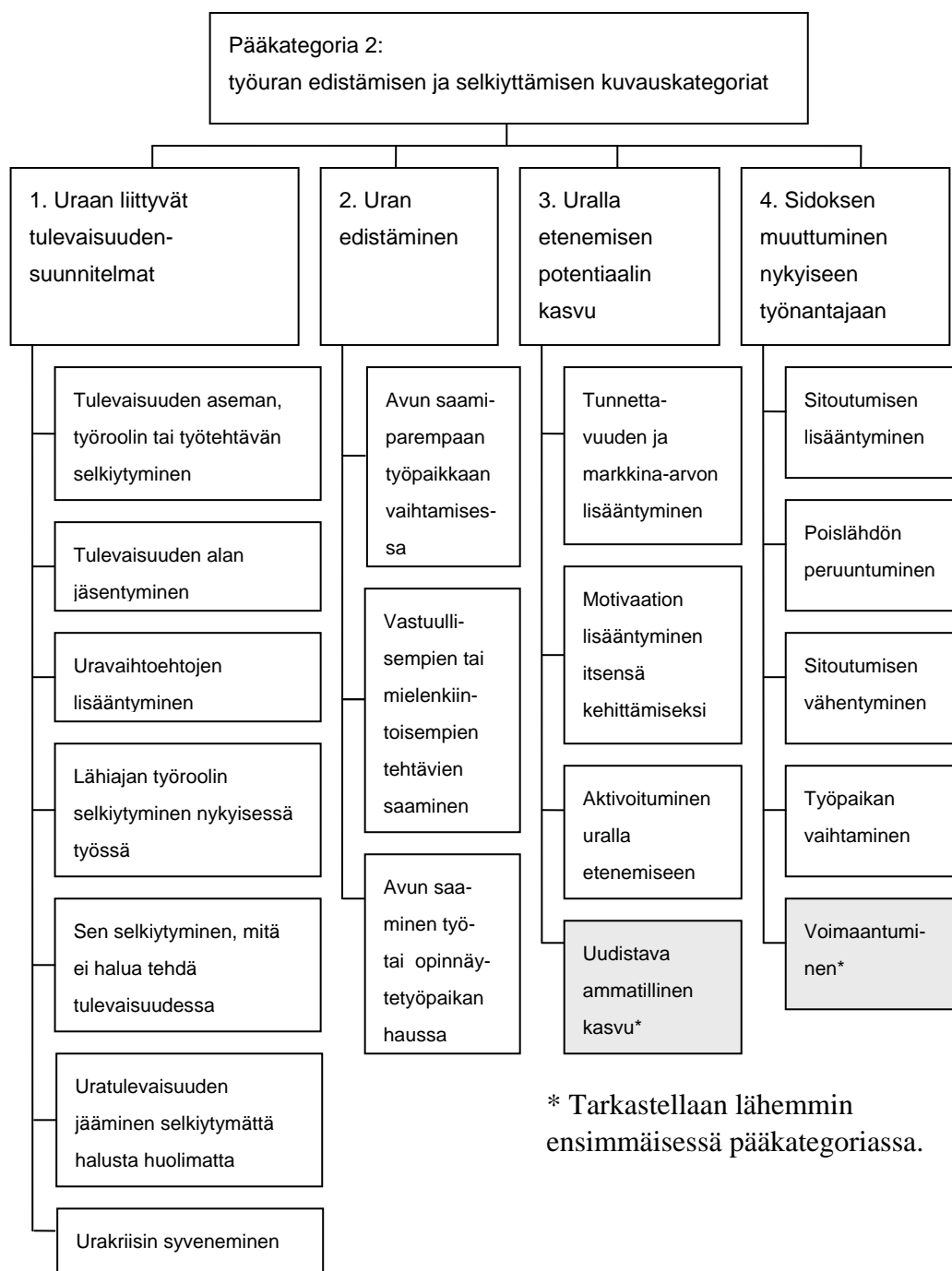
4.6 Aktoreiden työuran kuvauskategoriat mentoroinnissa

Mentorointi vaikutti merkittävästi monien aktoreiden työuraan. Tutkimusaineistosta nousseiden alakategorioiden ja käsitekuvausten avulla tarkastellaan aktoreiden työuraan liittyvien tekijöiden kehittymistä tai muuttumista mentoroinnin seurauksena. Osa aktoreista oli asettanut työuran käsittelyn mentoroinnin teemaksi. Aivan kuten uudistavan ammatillisen kasvun myöskään työuran muuttumisen osalta vaikutus ei rajoittunut vain niihin aktoreihin, jotka olivat valinneet uramuutoksen teemakseen.

Aktoreiden työuran edistymistä ja selkiytymistä tarkastellaan neljästä näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on se, miten aktori itse on nähnyt uratulevaisuutensa mentoroinnin aikana ja mitä hän on asettanut tavoitteeksi uransa osalta (luku 4.6.1). Toinen näkökulma on se, miten ura edistyi mentoroinnin aikana konkreettisesti (luku 4.6.2). Kolmas näkökulma käsittelee sitä, miten aktorin potentiaali edetä uralla kasvoi mentoroinnin aikana ilman välitöntä, näkyvää muutosta vielä mentorointivaiheessa (luku 4.6.3). Neljäs näkökulma tarkastelee mentoroinnin vaikutusta aktorin sitoutumiseen (tarkemmin: sidokseen) nykyiseen työnantajaansa (luku 4.6.4). Nämä neljä näkökulmaa muodostavat suoraan työuran tarkastelun neljä alakategoriaa:

- uraan liittyvät tulevaisuudensuunnitelmat
- uran edistämisen
- uralla etenemisen potentiaalinen kasvun
- sidoksen muuttumisen nykyiseen työnantajaan.

Kuviossa 13 ovat kaikki työuran kuvauskategoriat ja käsitekuvaukset tiivistettyinä. Kaksi käsitekuvausotsikkoa – uudistava ammatillinen kasvu ja voimaantuminen – on esitetty rasteroituna. Ne ovat sidoksissa työuran kehittymiseen. Toisaalta niitä on tarkasteltu jo ensimmäisen pääkategorian yhteydessä luvussa 4.4.



Kuvio 13. Työuran edistämisen ja selkiyttämisen kategoriat.

4.6.1 Uraan liittyvät tulevaisuudensuunnitelmat

Monet aktorit miettivät omaa uratulevaisuuttaan mentorointiprosessin aikana. Olivathan he – kahta avoimen ammattikorkeakoulun kautta osallistunutta lukuun ottamatta – nostamassa tutkintonsa tasoa. Osa heistä oli samalla laajentamassa

tutkintonsa alaa kaupallisesta tekniseen. Koulutustason noston ja osaamisen laajentamisen seurauksena oli luonnollista odottaa urakehitystä.

Aktorien uraan liittyvien tulevaisuudensuunnitelmien jäsentymisen on jaettu seitsemään käsittekuvaukseen:

- tulevaisuuden aseman, työroolin tai tehtävän selkiytyminen
- tulevaisuuden alan selkiytyminen
- uravaihtoehtojen lisääntyminen
- lähiajan työroolin selkiytyminen nykyisessä työssä
- sen selkiytyminen, mitä ei halua tehdä tulevaisuudessa
- uratulevaisuuden jääminen selkiytymättä halusta huolimatta
- urakriisin syveneminen.

Käsittekuvauksia tarkastellaan lähemmin seuraavassa.

Tulevaisuuden aseman, työroolin tai työtehtävän selkiytyminen

Jotkut aktorit pohtivat uratulevaisuuttaan yleisellä tasolla, ja joillekin aktoreille pohdinta oli hyvin konkreettista. Konkreettisessa tapauksessa aktorilla oli tarjolla selkeä mahdollisuus etenemiseen tai työtehtävien vaihtamiseen. Muutamat aktorit miettivät mahdollisuutta tavoitella ensimmäistä kertaa esimiestehtäviä. Erityisesti muutamat merkonomista insinööriksi kouluttautuvat aktorit eivät olleet pohtineet insinööriuraansa aiemmin vielä kovinkaan konkreettisesti. Heillä urapohdintaan liittyi ammatti-identiteetin uudelleen muotoutumista. Kaksi aktoria oli lopulta valmis muuttamaan uraansa hyvinkin radikaalisti – ryhtymään työtekijästä itsenäiseksi yrittäjäksi.

Esimerkiksi eräs aktori mietti uraansa kahden kiinnostavan vaihtoehdon välillä: jatkaisiko hän projektipäällikkönä vai ryhtyisikö vetämään uutta liiketoimintayksikköä, jonka perustamisesta yrityksessä oli keskusteltu. Hän löysi vastauksen.

(Tiedätkö paremmin, mitä haluat tulevaisuudeltasi ja uraltasi?) Kyllä "erittäin merkittävästi", ehdottomasti. Se oli alun perin ihan se tavoite ja kyl mä ... tai yks niistä tavoitteista ... ei kovin merkittävä ihan aluks, mutta kuitenkin se oli mielessä ja tosiaan tää oli varmaan se kaikkein paras anti (mentoroinnista). (A8)

Toinen aktori pohti pyrkimistä esimiestehtäviin ja sai varmuuden siitä, että hän oli kykenevä ja pätevä esimieheksi.

... mentorointi on niinku tuonu siihen mun ajatuksiin, niinku mun oppimiin asioihin, sellasen niinkun selkeyden ja jos sanoo rauhallisuuden... niinku sisäinen tieto siitä asiasta, että hei mä pystyn tähän ja tavallaan se esimies- ja vuorovaikutuskurssi anto mulle keinot siihen ja mentorointi tavallaan niinku anto sen...

niinku valmiuden siihen että mä niinku itse tiedän että mä pystyn siihen. – – (Uravalintojen edesauttaminen?) "Erittäin merkittävästi". – – Sanotaan, että se tietty epävarmuustekijä on mun ajatuksistani kadonnu. (A14)

Kolmas aktori keskittyi mentorointikeskusteluissa ensin pohtimaan ja sitten varsin pian selvittämään yrittäjäksi ryhtymistä. Hän oli joskus aikaisemmin tällaista haaveillut, mutta nyt hänellä oli mentoroinnin ansiosta aiempaa vakaammat käsitykset siitä, että hän todella tulisi ryhtymään yrittäjäksi ja jäisi jossakin vaiheessa pois nykyisestä työstään.

Tällä hetkellä tuntuu siltä, että noin että tää tie nyt tietyllä lailla käydään loppuun, ja jos en kokonaan saman tien irtisanoudu nykyisistä tehtävistä, niin ainakin otan jotain sapattivapaata tai jotain muuta, että siitä pääsee niinku päätoimisesti tähän asiaan keskittyyn. Ilman tätä kurssia (=mentorointia) se (tulevaisuuden suunnitelmien selkiytyminen) ei olis nyt tapahtunu, mutta mahdollisesti myöhemmin. (A20)

Tulevaisuuden alan selkiytyminen

Alun pitäen alan vaihtoa pohdiskeli kaksi aktoria. Toinen heistä tuli vakuuttuneeksi vaihdosta ja toinen päätyi jäämään nykyiselle alalle ainakin toistaiseksi.

Yksi aktori pohti alan vaihtoa myyntitehtävistä henkilöstökonsultointiin ja -koulutukseen. Mentoroinnin aikana hän sitten toteuttikin alan vaihdon. Hän vaihtoi työnantajaa ja koki olevansa tyytyväinen ratkaisuunsa.

Nyt mä oon löytäny sen osa-alueeni, joka mulle sopii erittäin hyvin tai ainakin se on mun juttu nyt. – – (Tulevaisuudensuunnitelmien jäsentyminen?) Kyllä, "erittäin merkittävästi". Elikkä nyt oon vaihtanu työpaikkaa ja nyt tuntuu, että oon sillä alalla, mihinkä oon koko ajan kuulunu. (A10)

Toinen aktori oli jo päättänyt vaihtaa alaa ja sen vuoksi hän oli hakeutunut nykyiseen insinöörinkoulutukseen. Mentoroinnin seurauksena hän koki kuitenkin tyytyväisyyttä nykyiseen toimialaan, työpaikkaan ja työtehtävään, eikä hän ainkaan kiirehtinyt alan tai työpaikan vaihtoa.

Uravaihtoehtojen lisääntyminen

Mentoroinnin vaikutukset urapohdinnoissa eivät rajoittuneet ainoastaan siihen, että urasuunnitelmat täsmentyivät jostakin suuresta vaihtoehtojen joukosta yh-

deksi tietyksi lopputulokseksi tai siihen, että yksi pohdinnassa ollut vaihtoehto olisi täsmentynyt selkeäksi urasuunnitelmaksi. Mentoroinnissa kävi yhdessä tapauksessa myös päinvastoin: yksi vaihtoehto vaihtui useaksi mielenkiintoiseksi vaihtoehdoksi.

Kyseisellä aktorilla oli mentoroinnin alussa selkeänä tavoitteena edetä esimiestehtäviin ("kalifiksi kalifin paikalle"). Hän halusi käyttää mentorointia tavoitteen edistämiseen. Mentoroinnin seurauksena hän kuitenkin näki useita tavoittelemisen arvoisia vaihtoehtoja.

Lähiajan työroolin selkiytyminen nykyisessä tehtävässä

Aktorit saivat mentoroinnista apua toimenkuvansa tai työroolinsa selkiytymiseen. Osassa tapauksista mentori sattui tuntemaan aktorin organisaation tai esmiehen, osassa tapauksista mentori pystyi olemaan apuna yleisemmällä tasolla.

Mentorointi nopeutti joidenkin aktoreiden sisäänajoa uuteen tai uudehkoon tehtävään. Kaikki ne aktorit, joilla sisäänajo oli meneillään mentoroinnin aikana, saivat hyötyä mentoroinnista. Mentoroinnista oli apua myös aktorin organisaation muutosprosessin ymmärtämisessä ja siinä pohdinnassa, mihin aktorin kannatti keskittyä työssään.

Kaksi aktoria sai mentoroinnista hyötyä sitä kautta, että mentori tunsu uuden organisaation ihmisiä tai toimintatapoja. Toinen aktoreista koki, että mentorin kanssa käydyt keskustelut auttoivat häntä erityisesti organisaatiossa olleeseen muutostilanteeseen sopeutumisessa. Hän vaihtoi tehtäviä yrityksen sisällä, ja samalla yrityksessä oli meneillään mittavia muutoksia.

Ilman niitä (mentorointi-) keskusteluja, niin mä olisin vielä enemmänkin ajatellu sitä, että hullu kun vaihdoin (toiseen työtehtävään yrityksen sisällä), sen takia että siellä oli se muutos... muutokset oli niin rajuja. Ja jollen mä olis käyny <mentorin> kanssa semmosia keskusteluja läpi, että mitä on se semmonen muutostilanteeseen sopeutuminen, että mitä se vaatii ja mitä se vaikuttaa, niin tota mä olisin niinkun... mä en ois ymmärtäny sitä. Mä oisin vaan ajatellu sen niin, että ei tämmösessä organisaatiossa voi olla, että jos täällä on kaikki asiat näin sekasin.
(A7)

Toinen aktori hyötyi työpaikan vaihdoksessa paitsi siitä, että mentori tunsu uuden työnantajan organisaation toimintatavat ja siellä olevia ihmisiä, myös siitä, että mentorilla oli kokemuksensa kautta annettavaa koko siitä alasta, joka aktoria kiinnosti.

Sen selkiytyminen, mitä ei halua tehdä tulevaisuudessa

Mentoroinnin lopputuloksena yksi aktori poisti tulevaisuudenkuvastaan yhden vaihtoehdon: juuri sen, jollaisessa tehtävässä ja asemassa hän oli parhaillaan.

Esimiehenä toimiva aktori tuli vakuuttuneeksi, että esimiestehtävät eivät ole hänen tulevaisuudenuransa. Mentoroinnin ensisijainen teema oli esimiehenä kehittyminen. Vaikka aktori koki kehittyneensä esimiehenä mentoroinnin aikana, hän halusi vaihtaa toisentyypisiin tehtäviin.

(Tulevaisuudensuunnitelmien ja tavoitteiden selkiytyminen?) Joo, erittäin paljon. No sillä lailla, että tota niin entistä voimakkaammin tuli se käsitys, että ne esimiestehtävät ei oo kuitenkaan ne, mitä mä haluan tehdä. (A6)

Uratulevaisuuden jääminen selkiytymättä halusta huolimatta

Kaikkien aktoreiden uratulevaisuus ei selkiytynyt. Toki kaikki aktorit eivät olleet etsimässäkään vastauksia uratulevaisuuspohtintoihin. Mutta ihan kaikki nekään, jotka etsivät vastausta, eivät saaneet uratulevaisuuttaan täysin selkiytettyä. Yhden aktorin vuorovaikutussuhde mentorin kanssa jäi niin etäiseksi, että se ei tuottanut aktorin haluamia tuloksia kyseisiin pohdintoihin.

Eräs aktori pohti uratulevaisuuttansa ja oli alun perin selvästi tyytymätön nykyiseen työhönsä. Mentoroinnin aikana hänen tulevaisuudenkuvansa ei täysin selkiytynyt.

(Uratulevaisuuden jäsentyminen?) No en tiedä vielä (naurua). (Mutta selkiytykö millään lailla?) Ei. Käsittääkseni se oli paremminkin niin, että työssäolo niinkun tuli mielekkäämmäksi. Mutta se, että ei se kumminkaan oo sitä, mitä mä haluan tehdä. Se on edelleen auki. (A1)

Toisen aktorin uratulevaisuuden jäsentyminen jäi kesken, vaikka uran pohdinta oli hänelle keskeinen teema koko mentoroinnin ajan. Mentoroinnin lopussa hän oli pohdinnassaan siinä vaiheessa, että tiettyjä haaveita oli romuttunut, mutta se, mitä niiden tilalle tulisi, oli vielä kokonaan avoin. Uratulevaisuuden jäsentymisen sijasta hän joutui urakriisiin. Tästä on lisää seuraavassa.

Urakriisin syveneminen

Mentorointi saattoi vaikuttaa niin, että aktori joutui urakriisiin tai hänen urakriisinsä paheni. Kuten edellä luvussa 4.5 on todettu, urakriisi purkautuu yleensä

ensin tyytymättömyytenä, motivaation puutteena ja muutoshalukkuutena. Kaksi aktoria koki urakriisin mentoroinnin aikana.

Kun toinen aktoreista aloitti mentoroinnin, hän oli energinen ja innostunut. Mentoroinnin aikana hän pohti urakehitysmahdollisuuksiaan nykyisen työnantajansa palveluksessa. Hän turhautui tullessaan siihen johtopäätökseen, että hänen etenemismahdollisuutensa olivat käytännössä hyvin vähäiset jatkokoulutuksessa olemisesta huolimatta. Hän oli edennyt nopeasti urallaan, mutta hän koki, ettei hän voisi enää edetä urallaan nykyisessä organisaatiossa eikä lisätä menestystään. Toisaalta hänen urakehityshaaveensa ei sallinut hänen jäävän vuosiksi tähän tilanteeseen. Virallisen mentoroinnin päättyessä aktori oli yhä urakriisissä.

(Tiedätkö nyt mentoroinnin ansiosta paremmin, mitä haluat tulevaisuudeltasi?) Se on semmoinen kysymys, mihin pitäis vastata ”kyllä” ja ”ei”. Ja sen ”kyllän” tiimoilta se, että kun on todettu, että jossakin ihan konkreettisessa pisteessä ollaan ja tavallaan ne haaveet ja muut on romuttunu, niin sit tullaan siihen ”ei” puolelle, että kokonaisuudessaankin asioita pitää vielä pohtia ja miettiä sen tiimoilta, että mitä haluan. (A19)

Ilmeisesti mentorointi selkiytti kuitenkin kyseisen aktorin ajatuksia, koska varsin pian virallisen mentoroinnin jälkeen hän vaihtoi tehtäviä nykyisen työnantajansa palveluksessa ja perusti oman yrityksen, jonka toimintaa hän alkoi päätoimensa ohella organisoida.

Toinen aktori halusi ensisijaisesti kehittyä esimiehenä. Hänellä oli toisaalta taustalla myös uraan liittyviä pohdiskelutarpeita. Moni asia ratkesi parempaan suuntaan ja hän koki pärjäävänsä esimiehenä aiempaa paremmin mentoroinnin ansiosta. Kuitenkin hänen sitoutumisensa ja motivaationsa nykyiseen työhön vaihteli mentoroinnin aikana. Ajoittain hän oli turhautunut, jopa urakriisissä. Virallisen mentoroinnin päättyessä aktori koki, että hänellä olisi energiaa vielä kovempiin haasteisiin, mutta toisaalta hänen urakehityksensä oli tullut tiensä päähän nykyisessä yrityksessä. Pian mentoroinnin jälkeen hän siirtyi asiantuntijatehtäviin nykyisen työnantajansa palveluksessa.

Mentorointiteemakseni valitsin kehittymiseni esimiehenä sekä kenties pohdintaa siitä, olenko oikea ihminen oikealla paikalla. (A6)

... entistä vahvemmin (on) tullu se tunne, että haluaa hakeutua (esimiestehtäviin) joihinkin muihin tehtäviin ... (A6)

Yhteenvedona uratulevaisuuden jäsentymisestä voidaan todeta, että kahta poikkeusta lukuun ottamatta ne aktorit, jotka halusivat selkiyttää omaa uratulevaisuuttaan, onnistuivat siinä mentoroinnin ansiosta. Nekin kaksi aktoria, jotka jou-

tuivat urakriisiin mentoroinnin aikana, näyttivät löytäneen uratulevaisuuteensa uuden suunnan melko pian mentoroinnin jälkeen.

4.6.2 Uran edistäminen

Mentoroinnin aikana tapahtui myös konkreettista uralla etenemistä. Aktorin uran edistäminen on jaettu kolmeen käsitte kuvaukseen

- avun saaminen parempaan työpaikkaan vaihtamisessa
- vastuullisempien tai mielenkiintoisempien työtehtävien saaminen
- avun saaminen työ- tai opinnäytetyöpaikan haussa.

Avun saaminen parempaan työpaikkaan vaihtamisessa

Kolme aktoria vaihtoi työpaikkaa mentorointiprosessin aikana. Seuraavassa tarkastellaan erityisesti asetelmaa, jossa aktori on halunnut alun pitäen osallistua mentorointiin paremman työpaikan saamiseksi. Tällaisia aktoreita oli näistä kolmesta työpaikan vaihtajasta vain yksi. Hän onnistui mentorin avustamana saamaan uuden työpaikan, johon hän oli erittäin tyytyväinen.

Mun mentoroinnissa paneuduttiin ... työpaikan vaihtamiseen. Ja pääpaino tuli sitte, että siinä käytiin kaikki eri portaat läpi, että mitä yleensä työpaikan vaihtaminen merkitsee. Mä kerroin <mentorille>, että minkälainen se vanha työpaikka on ja minkälaisen mä haluaisin sen uuden työpaikan olevan. Ja sitten siinä käytiin ihan papereitten ja hakemusten tekemisestä ... (A21)

Vastuullisempien tai mielenkiintoisempien tehtävien saaminen

Mentoroinnin tukemana eräät aktorit siirtyivät vastuullisempiin tai mielenkiintoisempiin tehtäviin tai heidän työkuvasa laajeni vastuullisempiin tai mielenkiintoisemmaksi. Eräs aktori sai mentorointikeskustelujen innoittamana esimiehensä mukaan keskusteluprosessiin, joka käsitteli aktorin toimenkuvaa. Lopputuloksena aktorin toimenkuvasta jäi urakehityksen kannalta vähäpätöisiä osia pois ja tilalle tuli vastuunalaisia tehtäviä. Se, mitä aktorille tarjottiin, jossain määrin jopa yllätti hänet positiivisessa mielessä.

Toinen aktori ei omasta mielestään saanut mentorointikeskusteluista itselleen suoranaisesti mitään hyötyä. Hän oppi kuitenkin, mitä mentorointi yleisesti ottaen oli. Kun hänen työpaikallaan kuultiin, että hän oli perehtynyt mentorointiin, hänen toimenkuvansa muuttui niin, että hän alkoi tehdä mentorointia päätyökseen. Myös sattuma oli mukana aktorin toimenkuvan muuttumisessa.

(Toimenkuvan muuttuminen mentoroinnin seurauksena?) Siis toimenkuvahan muuttu ihan täysin. ... (mentorointi on) ilmeisen hyvin onnistunu, että mää saan sen niinku päätökseni rueta "pastoriksi" (=mentoriksi). Onhan se, jos onnistumista mittarina pidetään, niin onhan se (mentorointi) silloin onnistunu! (A22)

Avun saaminen työ- tai opinnäytetyöpaikan haussa

Edellä on tarkasteltu asetelmaa, jossa aktori alun pitäen lähti mentorointiin vaihtakseen parempaan työpaikkaan. Seuraavassa tarkastellaan tilanteita, jotka liittyvät mentoroinnin aikana eteen tulleisiin työpaikanhakuprosesseihin tai siihen, että aktori on halunnut saada itselleen hyvän opinnäytetyöpaikan.

Yksi aktori halusi alun pitäen kehittyä tuotannonohjauksessa ja aikoi ryhtyä tekemään siihen liittyvää opinnäytetyötä nykyisessä työpaikassaan. Hyvin pian mentoroinnin aloittamisen jälkeen hän menetti kuitenkin työpaikkansa. Tuolloin mentoroinnin yksi keskeinen tavoite muuttui siten, että aktori halusi löytää itselleen hyvän opinnäytetyöpaikan ja mielellään sellaisen toimeksiantajayrityksen, jossa hän saattoi jatkaa työtään vielä opinnäytetyön jälkeen. Aktori löysikin mielestään erinomaisen opinnäytetyöaiheen ja toimeksiantajayrityksen.

Toinen aktori vaihtoi työpaikkaa mentoroinnin aikana. Hän ajautui työpaikallaan ristiriitaiseen tilanteeseen, josta ulospääsemiseksi hän ei nähnyt muuta vaihtoehtoa kuin uuden työpaikan etsimisen. Hän koki, että hän menettäisi työpaikkansa ennemmin tai myöhemmin. Hän oli erityisen tyytyväinen työpaikanvaihdokseensa. Hän saavutti kaksi tavoitetta yhdellä kertaa: hän vaihtoi itseä kiinnostavammalle alalle eikä jäänyt työttömäksi.

Loppuyhteenvedon voidaan todeta, että mentorointi näyttää toimivan joustavasti myös uran välittömän edistämisen välineenä, vaikka mentorointia ei siihen tarkoitukseen alun pitäen suunniteltukaan.

4.6.3 Uralla etenemisen potentiaalin kasvu

Mentorointi lisäsi joidenkin aktoreiden uralla etenemisen potentiaalia. Uralla etenemisen potentiaalilla tarkoitetaan niitä uraa edistäviä tekijöitä, jotka mentoroinnin aikana eivät vielä näy konkreettisesti uralla etenemisenä, mutta joiden voidaan olettaa edesauttavan aktorin urakehitystä tulevaisuudessa.

Aktorin uralla etenemisen potentiaalin kasvu on jaettu kolmeen käsittekuvaukseen:

- tunnettavuuden ja markkina-arvon lisääntyminen organisaation sisällä
- motivaation lisääntyminen itsensä kehittämiseksi
- aktivoituminen uralla etenemiseen.

Myös uudistava ammatillinen kasvu on keskeinen uralla etenemisen potentiaalia lisäävä tekijä. Kun aktori on aiempaa kykenevämpi, osaavampi ja voimaan-

tuneempi, hänen uralla etenemisen potentiaalin kasvaa. Uudistavaa ammatillista kasvua on tarkasteltu lähemmin luvussa 4.4.

Tunnettavuuden ja markkina-arvon lisääntyminen organisaation sisällä

Mentorointi lisäsi joidenkin aktoreiden uralla etenemisen potentiaalia siten, että heidän tunnettavuutensa tai markkina-arvonsa organisaatiossa lisääntyi tai heidän (käyttämätön) lahjakkuuspotentiaalin tuli organisaatiossa paremmin esille.

Eräs aktori koki, että hänen markkina-arvonsa kasvoi mentorointiin osallistumisen seurauksena. Mentorointiin osallistuminen ja henkilökohtaisen mentorin olemassaolo saivat aktorin oman esimiehen kiinnostumaan aktorin kehittymisestä ja uratulevaisuudesta.

(Onko markkina-arvosi kasvanut organisaatiossa ym.?) ... mä oon vieny esimiehelleni vaan (tiedon), että mä oon tämmöseen kouluun päässy. Ja tota se ei tieny alkuunkaan mitä tää koulu, yhtään... että "onko siellä tommosta mentorointiakin, että mitä ihmettä?" Sen jälkeen se (esimies) kysykin, että mitä sä oot suorittanu ja tuut suorittaan, et kyl se (esimiehen kasvanut kiinnostus) niinku sillain näky, että mä niinkun mentoroinnin takia niinkun tuln tiedetyksi. Siinä oli kyllä (mentoroinnilla) merkitystä siinä suhteessa, että se (esimies) rupes niinku kiinnostuun tästä koulutuksesta (=aktorin kouluttautumisesta) ja kiinnostuun kurseista ja ollaan puhuttu myöhemmin sitte semmosia, että mitä (kurseja) mun kannattas käydä, jotain logistiikan jatkokurseja sun muita. Ja jopa lopputyöstä se sano, että jos käy niin mä saan alkaa tekeen sitä sinne (työpaikalle), että... kyl se ihan "erittäin merkittävästi" on, että tää mentorointi sen sai aikaan, ei mikään muu. En mää osannu ite sitä (= tuoda itseäni esiin)... ei se ois muuten tullu esiin. (A13)

Motivaation lisääntyminen itsensä kehittämiseksi

Mentorointi lisäsi joidenkin aktoreiden motivaatiota itsensä kehittämiseksi. Voidaan olettaa, että jokaisella henkilöllä, joka on lähtenyt jatkokoulutukseen, on korkea motivaatio kehittää itseään. Siksi oletettiin, että mentorointi ei pystyisi enää kovin paljoa nostamaan korkeaa motivaatiotasoa. Monet aktorit kuvasivat kuitenkin motivaation itsensä kehittämiseksi lisääntyneen edelleen mentoroinnin seurauksena. Mentorointi lisäsi aktoreiden uskoa omiin oppimiskykyihinsä. Samoin motivaatiota itsensä kehittämiseksi lisäsi itsevarmuuden lisääntyminen, selkeämpi ymmärrys siitä, minkä oppimisesta olisi hyötyä itselle, vakuuttuminen tehtävien vaihtamisesta sekä muun muassa se, että aktori löysi mentoroinnista hyvän menetelmän, jolla voi kehittää itseään.

Eräs aktori kuvasi motivaationsa itsensä kehittämiseksi lisääntyneen siten, että mentoroinnin ansiosta jatkuva oppiminen "jäi päälle". Samoin hän ymmärsi

aiempaa paremmin, mistä kaikesta oppimisesta hänelle oli hyötyä muutenkin kuin vain tutkintotodistuksen takia.

Toisen aktorin motivaatio itsensä kehittämiseksi lisääntyi, kun hän päätyi pohdinnoissaan siihen, että hän tulisi vaihtamaan toisiin tehtäviin.

(Hyödynnätkö mentoroinnin ansiosta aiempaa laajemmin oppimismahdollisuuksia?)... tavallaan ehkä mutkan kautta sitäkin, että ku se oma identiteetti tavallaan on kehittynyt ja entistä vahvemmin tullu se tunne, että haluaa hakeutua joihinkin muihin tehtäviin, niin se taas lisää motivaatiota tätä koulua kohtaan. (A6)

Aktivoituminen uralla etenemiseen

Yhden aktorin uralla etenemisen potentiaali lisääntyi siten, että mentorointi sai hänet miettimään ylipäätään omaa uratulevaisuutta. Vaikka mentorointi ei tuonut selvyyttä hänen tilanteeseensa, hän ryhtyi aiempaa aktiivisemmin seuraamaan avoinna olevia työpaikkoja yrityksen sisällä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että mentorointi on lisännyt uralla etenemisen potentiaalia monella tavalla. Merkittävin vaikutus lienee syntynyt aktoreiden uudistavassa ammatillisessa kasvussa, jota on tarkasteltu lähemmin luvussa 4.4.

4.6.4 Sidoksen muuttuminen nykyiseen työnantajaan

Mentorointi toi monenlaisia muutoksia siihen sidokseen, joka aktoreilla oli työnantajaansa. Sidoksen muuttuminen on jaettu neljään käsitteekuvaukseen:

- sitoutumisen lisääntyminen
- poislähdön peruuntuminen
- sitoutumisen vähentyminen
- työpaikan vaihtaminen.

Lisäksi *voimaantuminen* nykyisessä työssä voidaan nähdä yhtenä sidoksen muutoksena. Voimaantumisesta (positiivista ja uhmakasta voimaantumisesta) on tarkasteltu ensimmäisen pääkategorian yhteydessä luvussa 4.4.

Sitoutumisen lisääntyminen

Monen aktorin sitoutuminen nykyiseen työnantajaansa lisääntyi mentoroinnin ansiosta. Sen syitä olivat muun muassa tunne oman merkityksen kasvusta organisaatiolle, esimiehen lisääntynyt kiinnostus aktorin uratulevaisuutta kohtaan sekä aktorin sopeutumisen lisääntyminen kovassa muutoksessa olevaan organisaatioon.

Eräs aktori oli insinöörikoulutukseen hakeutuessaan tyytymätön nykyiseen työhönsä. Hän piti työtään stressaavana jatkuvista muutoksista johtuen. Hän oli harkinnut vakavasti, että hän vaihtaisi työpaikkaa ehkä jossakin vaiheessa. Kuitenkin mentoroinnin ansiosta hänen työtyytyväisyytensä lisääntyi niin merkittävästi, ettei hän ainakaan lähitulevaisuudessa aikonut vaihtaa työpaikkaa; päinvastoin hänen kiinnostuksensa pysyä nykyisessä työpaikassa lisääntyi.

... No toki mulla on edelleenkin mielessä se, että mä haen varmasti muuallekin töihin, mutta että mulla ei oo nyt mitään paniikkia mihinkään suuntaan. Ja mä voin niinkun olla nykyisessä työssä ja mä näen siinä (työssä) paljon hyviä piirteitä. (A3)

Poislähdön peruuntuminen

Mentorointi vaikutti aktorin sitoutumiseen organisaatioonsa myös siten, että aktori päätti jäädä nykyiseen työpaikkaan, vaikka hän oli ennen mentorointia tehnyt päätöksen työpaikan vaihtamisesta. Syitä poislähdön peruuntumiseen olivat turhautumisen ja stressin vähentyminen, ristiriitojen vähentyminen ja voimaantuminen nykyisessä työssä.

Eräs aktori oli suunnitellut hyödyntävänsä mentorointia työpaikan vaihdossa, mutta mentoroinnista seurasi turhautumisen vähentyminen ja merkittävää voimaantumista nykyisessä työpaikassa. Vaikka aktori kuvasi sitoutumisensa lisääntyneen, hänellä oli silti mietinnässä työpaikan vaihtaminen jossakin vaiheessa.

Toisen aktorin esimiestaidot ja itsevarmuus lisääntyivät mentoroinnin ansiosta ja stressi ja turhautuminen vähenivät. Mentoroinnin ansiosta hän jaksoi jatkaa nykyisessä työssään.

(Vähentynyt työstä tai työroolista johtuva stressi tai pienentyneet rooliristiriidat?) "Erittäin merkittävästi." Mun mielestä mulla oli tossa keväällä semmonen vaihe, että mä olin jo hakemassa uutta työpaikkaa. Mä olin niinku täysin kurkuani myöten täynnä sitä työtä, mutta että nyt on ihan erilainen fiilis. Ja pitkälti varmasti johtuu tästä mentoroinnista. – – No mä niinku sitä lähinnä aattelin, että mua nyppi nuo (nykyiset) tehtävät tai se toimenkuva niin paljon, että mä oisin jo niinku halunnu lähtee johonkin toiseen tehtävään, mut että niinku tän mentoroinnin ansiosta mä nyt jaksan odotella vielä. Tavallaan sain sitä semmosta itsevarmuutta. (A6)

Sitoutumisen vähentyminen

Joidenkin aktoreiden sitoutuminen nykyiseen organisaatioon väheni ainakin osittain mentoroinnista johtuen. Sitoutumista vähensivät muun muassa turhautuminen nykyisessä työssä tai urakehitysmahdollisuuksien vähyys nykyisessä organisaatiossa.

Yksi aktori päätti entistä vakaammin lähteä pois nykyisestä työstään ja ryhtyä yrittäjäksi.

Tällä hetkellä tuntuu siltä, että tää tie nyt tietyllä lailla käydään loppuun ja jos en kokonaan saman tien irtisanoudu nykyisistä tehtävistä, niin ainakin otan jotain sapattivapaata tai jotain muuta, että siitä pääsee niinku päätoimisesti tähän (yrittäjäys-) asiaan keskittyyn. (A20)

Toinen aktori päätteli mentoroinnin aikana, ettei hän voi edetä urallaan nykyisessä työpaikassaan. Hän oli turhautunut, ja hänen sitoutumisensa organisaatioon väheni. Virallisen mentorointivaiheen jälkeen aktori perusti oman yrityksen, vaikka hän toimi vielä vanhan työnantajansa palveluksessa.

Kolmannen aktorin sitoutuminen nykyiseen työnantajaansa väheni nimenomaan mentorointipohdintojen seurauksena niin merkittävästi, että hän päätti kokonaan vaihtaa työpaikkaa. Hän toteutti työpaikan vaihdon jo mentoroinnin aikana.

Työpaikan vaihtaminen

Radikaalein sidoksen muuttuminen nykyiseen työnantajaan on työpaikan vaihto. Kolme aktoria siirtyi toisen työnantajan palvelukseen mentoroinnin aikana.

Yksi aktori vaihtoi työpaikkaa niin suunnitelmallisesti, että hän valitsi työpaikan vaihdon ainoaksi tavoitteekseen mentorointiin osallistuessaan.

Toinen aktori vaihtoi työpaikkaa pakon sanelemana. Hän ei olisi harkinnut työpaikan vaihtoa, elleivät ristiriidat työpaikalla olisi lisääntyneet hyvin nopeassa tahdissa. Työpaikan vaihtaminen tapahtui hyvin pian mentoroinnin aloittamisen jälkeen.

Kolmas aktori vaihtoi työpaikkaa mentorointipohdintojen seurauksena. Hän koki painostusta esimiehensä taholta ja päätti pohdintojen jälkeen vaihtaa työpaikkaa. Samalla hän päätti vaihtaa alalle, joka häntä erityisesti kiinnosti.

... vaikeudet esimiehen kanssa niinku kasvo, niin siitä tuli sitte niinku se prosessi, joka sitten vei kaiken tilan, ja oli ihan hyvä, että vei ja saatiin se hyvin vaiheeseen. Ja sit siinä vaiheessa, kun saatiin se asia hoidettua ja vaihdoin työpaikkaa, niin sitten keskityttiin taas jo sinne uuteen työpaikkaan. (A10)

Yhteenvedon voidaan todeta, että mentoroinnin seurauksena on tapahtunut monenlaisia muutoksia aktoreiden sidoksessa nykyiseen työnantajaansa. Mentoroinnin järjestäjä, oppilaitos, ei ole millään tavalla pyrkinyt edesauttamaan eikä estämään näitä muutoksia. Hyvin pieni osa aktoreista alun pitäen tavoitteli muutosta vallitsevaan sidokseen. Vain yksi aktori sekä tavoitteli että lopulta toteutti muutoksen. Tämän aktorin kohdalla mentoroinnin hyödyntäminen tähtäsi työpaikan vaihtamiseen.

5 AKTOREIDEN JA MENTOREIDEN ORIENTAATIOPERUSTAT

Tässä luvussa käsitellään toista tutkimusongelmaa eli sitä orientaatioperustaa, jolla aktorit ja mentorit osallistuvat mentorointiin. Orientaatioperusta-termillä tarkoitetaan tässä niitä ajattelua ja toimintaa ohjaavia tekijöitä, joita aktoreilla ja mentoreilla oli mentorointiin ryhtyessään ja mentoroinnin aikana. Aktorien osalta voidaan siten kysyä, mitä odotuksia ja tavoitteita aktorit asettivat mentoroinnilleen tai millaisiksi nämä muodostuivat mentoroinnin aikana, ja mihin ja miten he suuntasivat tietoista ajatteluaan ja toimintaansa mentoroinnin aikana. Mentoreiden osalta voidaan kysyä, millaista tietoista ajattelun ja toiminnan suuntaamista heillä oli mentoroinnin aikana.

Luvussa 5.1 tarkastellaan itsesäätelyä ja sen merkitystä oppimiselle ja ammatilliselle kehittymiselle. Luvussa 5.2 esitetään aktoreiden itsesäätelyä ja tavoiteorientaatiota koskevat tutkimustulokset. Luvussa 5.3 tarkastellaan oppimisen ja kehittymisen ohjaukseen liittyviä käsitteitä ja erilaisia strategioita, orientaatioita ja lähestymistapoja oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ohjaukseen liittyen. Luvussa 5.4 esitetään mentoreiden toimintastrategioita koskevat tutkimustulokset.

5.1 Itsesäätely ja tavoiteorientaatio

Aktoreiden itsesäätelyssä ja tavoiteorientaatioissa oli suuria eroja. Aktoreiden välillä oli eroja toisaalta siinä, kuinka he osasivat, halusivat tai uskalsivat ohjata kahdenkeskisiä mentorointikeskusteluja palvelemaan omia tavoitteitaan, ja toisaalta siinä, millaisia tavoitteita he asettivat mentoroinnille – vai asettivatko tavoitteita lainkaan. Jotkut aktorit toteuttivat mentorointia kokonaisuutena alusta alkaen määrätietoisesti itseohjattuna kehittämis-, etenemis-, pohdinta- tai kehittämisprosessina. Useimmat aktorit toimivat itseohjautuvasti mentorointikeskustelujen aikana. Jotkut aktorit heittäytyivät mentorointikeskusteluihin ilman tavoitteita ja jättivät myös mentorointiprosessin ohjaamisen lähes kokonaan mentorin tehtäväksi. Aktoreiden tavoiteorientaatioita voidaan kuvata uramotivaation, kasvumotivaation ja välineellisen motivaation avulla.

Tässä luvussa muodostetaan teoreettista pohjaa aktoreiden itsesäätelyn ja tavoiteorientaation tarkastelulle. Lähtökohtana on oletus aktoreista reflektiivisinä konstruktivisteina, itsenäisessä asemassa olevina, ajattelevina ja harkitsevina

toimijoina, jotka tekevät valintoja ja antavat asioille ja tapahtumille omia merkityksiään (vrt. Kosunen 1994, 21).

Itsesäätely on yksilön ”sisäistä” ja ”ulkoista” oman ajattelun, toiminnan ja toimintaympäristön ohjausta. Tässä itsesäätelyä tarkastellaan erityisesti oppimisen näkökulmasta. Oppiminen riippuu oppijan taidoista hallita itsesäätelyn eri osa-alueita. Taitavat oppijat hallitsevat itsesäätelyn osa-alueita taitamattomia paremmin; taitavilla oppijoilla on paremmat *itsesäätelyvalmiudet*. (Ruohotie 2000b, 84.)

Itsesäätelyä voidaan tarkastella joko oppimisen välineenä tai oppimisen tavoitteena ja tuloksena (Candy 1991; Cranton 1996; London & Mone 1999; 129). Toisaalta itseohjautuvaa oppimista (jota oppija ohjaa itsesäätelyn avulla) voidaan pitää yksilön taipumuksena tai yksilön suorittamana toimintana (Winne & Perry 2000; Ruohotie 2002, 8). Tässä yhteydessä itsesäätelyä tarkastellaan ensisijaisesti oppimisen välineenä. Toisaalta tarkastellaan myös itseohjautuvaa oppimista toimintana ja itseohjautuvan oppijan ominaisuuksia. Tässä tutkimuksessa itsesäätely liittyy keskeisesti siihen, millaisella tavoiteorientaatiolla ja intensiteetillä aktorit itse ovat vaikuttaneet omaan mentorointiprosessiinsa – sekä mentoroinnin tavoitteisiin, käynnistymiseen, arviointiin ja kehittymiseen että lopputulosten aikaansaamiseen.

Tämän luvun otsikossa tavoiteorientaatio on nostettu itsesäätelyn rinnalle, vaikka se sisältyy yhtenä osa-alueena itsesäätelyyn. Tavoiteorientaatio on mentoroinnissa keskeisessä asemassa, keskeisemmässä kuin formaalissa oppimisessa. Formaalissa oppimisessa on tyypillisesti asetettu oppimisen tavoitteet ja sisällöt etukäteen valmiiksi eikä oppija voi niihin merkittävästi vaikuttaa. Mentoroinnissa etukäteen asetettuja oppimisen (ammattillisen kasvun, urakehityksen yms.) tavoitteita ja sisältöjä ei ole lainkaan. Aktorin keskeinen tehtävä on asettaa tavoitteet mentoroinnille. Mentori ei voi tehdä sitä aktorin puolesta. Tavoitteita aktorin puolesta ei voi asettaa myöskään ns. kolmas osapuoli eli mahdollinen mentorointia organisoiva osapuoli.

Itsesäätelyä avataan ensin käsitteisisältöjen ja itseohjautuvan oppijan ominaisuuksien tarkastelun avulla. Sen jälkeen kuvataan itsesäätelyä oppimisessa itsesäätelyn osa-alueiden ja itsesäätelyvalmiuksien avulla ja tarkastellaan itsesäätelyä tavoitteellisessa, käsitteellisessä muutoksessa. Lopuksi tarkastellaan itsesäätelyvalmiuksia ammatillista kehittymistä ohjaavana metakognitiona ja kuvataan itsesäätelyä kahden itsesäätelymallin avulla.

5.1.1 Itseohjautuva oppiminen

Itsesäätelyä, itseohjautuvuutta, itseohjautuvaa oppimista ja itseohjautuvaa oppijaa ilmentäviä termejä on kirjallisuudessa runsaasti. Esimerkiksi Koro (1993a, 16, 21, 32) nostaa esille käsitteet ”itsenäinen oppija” (autonomous learner), itsenäinen oppiminen (autonomous learning), ”itseohjautuva oppija” (self-direction learner). Toisessa yhteydessä Koro (1993b) on liittänyt listaan lisäksi käsitteet ”itseohjattu oppiminen” (self-directed learning), ”itseohjaava oppiminen” (self-

directive learning), ”itsealoitettu oppiminen” (self-initiated learning), ”itsenäinen oppiminen” (independent learning), ”omaohjauksinen oppiminen”, ”itseopetus” (self-instruction) ja ”itsesuunniteltu oppiminen” (self-planned learning). Ah-teenmäki-Pelkonen (1996) on löytänyt vielä lisää itseohjautuvuuden termejä: ”self-study” ja ”self-inquiry”. Heikkilän (1995) mukaan on jopa kolmekymmentä termiä, joita on käytetty kuvaamaan itseohjautuvaa oppimista. Edellä olevaan voidaan siten lisätä muun muassa termit ”self-organized learning”, ”self-teaching” ja ”learner-controlled instruction”. Lisäksi muun muassa Revans (1980) käyttää termiä ”omavastuinen oppiminen” (self managed learning) ja Senge (1990) termiä ”itsehallinta” (personal mastery). Senge kuvaa itsehallintaa elinikäiseksi ja muuttuvaksi prosessiksi, jossa ihminen vaikuttaa omaan kasvuunsa ja oppimiseensa. Cranton (1996) käyttää termiä ”autodidaktinen oppiminen” (autodidactic learning), joka on oppimista täysin ilman ulkoista ohjausta.

Varsin runsaasta termien määrästä on valittu viisi termiä, joita käytetään tarkasteltaessa itsesäätelyä ja itseohjautuvaa oppimista lähemmin. Nämä termit osittaisine määrittelyineen ovat seuraavat:

- itseohjautuvuus: *kyky* toimia itseohjautuvasti tai oppimistapahtumaa ilmentävä *toimintamuoto*
- itsesäätely: varsinaista itseohjautuvaa *toimintaa* (esimerkiksi oppimisessa)
- itsesäätelyvalmiudet: kaikki ne kyvyt ja ominaisuudet, joiden avulla yksilö pystyy säätelemään omaa toimintaansa, esimerkiksi oppimisprosessiaan
- itseohjautuva oppiminen: itseohjautuvan oppijan oppimistoimintaa (tai oppimistapahtumaa ilmentävä *toimintamuoto*), joka tapahtuu itsesäätelyä hyväksi käyttäen
- itseohjautuva oppija: henkilö, joka itsesäätelyn avulla toimii oppijana ilman (tai pääosin ilman) ulkoista oppimisen ohjausta tai (keskeisesti) itse huolehtii oppimistarpeen ja oppimistavoitteiden asettamisesta sekä oppimisen arvioinneista ja valitsee itselleen tehokkaat oppimisstrategiat, keinot, tietolähteet ja oppimisympäristöt (ulkoisten rajoitusten sallimissa puitteissa).

Itseohjautuvan oppimisen malleja on runsaasti (mm. Bandura 1986; Zimmerman 2000; Pintrich 2000c; Schunk 2001). Ne sisältävät yhteisiä oppimiseen ja itsesäätelyyn liittyviä piirteitä. Ensinnäkin mallit lähtevät konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti siitä perusolettamuksesta, että itseohjautuva oppija on aktiivinen, ymmärrystä rakentava osapuoli oppimisprosessissa. Itseohjautuva oppija rakentaa itse oppimiseensa liittyvät merkitykset, tavoitteet ja strategiat saatavissa olevan informaation ja omien käsitystensä pohjalta. Toiseksi hän pystyy itse tarkkailemaan, säätelemään ja ohjaamaan omaa havainnointiaan, motivaatiotaan ja käyttäytymistään ja jossakin määrin myös vaikuttamaan oppimisympäristönsään vaikuttaviin olosuhteisiin. Kolmanneksi on olemassa jotkin kriteerit, joihin itseohjautuva oppija vertaa edistymistään, niin että hän joko jatkaa samalla tavalla tai tekee tarvittavia muutoksia oppimisprosessiinsa. Neljäs oletus, joka myös usein (Bandura 1986; Zimmerman 2000; Pintrich 2000c; Schunk 2001) liitetään itseohjautuvan oppimisen malleihin, on se, että itseohjautuvuus ei ole pelkästään oppijalla oleva sisäinen muuttumaton määrä tiettyjä ominaisuuksia tai

taitoja. Se ei ole myöskään vain ympäristön aikaansaannosta. Se on noiden molempien yhteisvaikutuksesta syntyvää yksilön toimintaa, jossa itsesäätelyn määrä vaihtelee tilanteesta toiseen (ks. myös Koro 1993a; Heikkilä 1995; Ruohotie 2000e).

Koro (1993b) jakaa itseohjautuvan oppimisen kolmeen tasoon. Ensimmäinen taso edustaa tilannetta, jossa oppijan on tehtävä valintansa toisten tekemistä valinnoista. Toinen taso edustaa todellista autonomiaa: aloitteenteko on oppijalla, ja hänellä on vapaus oppimista koskevien ratkaisujen teossa sekä tietoisuus häntä ohjaavista tekijöistä. Kolmannessa tasossa oppijalla on kriittinen tietoisuus valitsevasta yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja omasta roolistaan siinä. (Koro 1993b.)

Itseohjautuva oppija ottaa itse vastuun omasta oppimisestaan ja opintojensa järjestelyistä. Hän on oma-aloitteinen ja joustava yksilö, joka pystyy toimimaan itsenäisesti ilman kouluttajaa ja käyttämään ohjaajaa tasa-arvoisena konsulttina. (Cranton 1996; Paane-Tiainen 2000.)

Itseohjautuvaa oppijaa ohjaa sisäinen motivaatio, ja hän on sitoutunut jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Itseohjautuvalla oppijalla on hyvä itsetuntemus, ja hän kokee hallitsevansa omaa toimintaansa. Häntä ohjaa pikemminkin sisäinen kuin ulkoinen motivaatio. Hän ei ryhdy oppimaan toisten kehotuksesta, vaan oppii sen vuoksi, että haluaa tietää asioista. Hän pyrkii saavuttamaan tuloksia eikä tyydyttämään muiden ihmisten toiveita. Itseohjautuva oppija tietää, milloin ja miten tulee toimia yhteistyössä, ja hän osaa ottaa vastaan myös apua. Itseohjautuva oppija on sitoutunut jatkuvaan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Hän on halukas uhraamaan aikaa, energiaa ja rahaa saadakseen koulutusta osaa-misaukkojensa täydentämiseen ja työsuoritustensa parantamiseen. Itseohjautuvat oppijat erottuvat tovereistaan muun muassa tavoitteenasettelussa, oman käyttäytymisensä tarkkailun täsmällisyydessä ja strategisen ajattelun neuvokkuudessa (Schunk & Zimmerman 1994; Heikkilä 1995, 104–109; McNair 1996, 11–12; Pasanen 1998; Ruohotie 2000f; Zimmerman 2002.)

Koro (1993b) nostaa autonomian itseohjautuvan oppimisen yläkäsitteeksi. Hänen mukaansa autonomia sisältää ajatuksen ihmisen itsenäisyydestä suhteessa sekä ulkoisiin että sisäisiin pakotteisiin. Koron näkemyksistä poiketen Ruohotie (2000e) pitää autonomiaa yhtenä itsesäätelyn ominaisuutena. Ruohotie (2000e) näkee autonomian yksilön sisäisenä ominaisuutena, kypsymisen mukana kehittyvänä piirteenä ja oppimisen tuloksena. Yksilö toimii oppimisessa autonomisesti silloin, kun hän itse laatii tavoitteita ja suunnitelmia, käyttää valinnanvapautta ja turvautuu rationaaliseen pohdintaan.

Useat tutkijat ja asiantuntijat ovat määritelleet itseohjautuvan oppijan piirteitä ja ominaisuuksia (mm. Candy 1991, Heikkilä 1995; Ruohotie 1998b; Zimmerman 2002; Limón Lague 2003). Itseohjautuva oppija on sekä tietoinen omasta tietämyksestään ja omista uskomuksistaan että valmis muutokseen. Itseohjautuvalla oppijalla on

- ymmärrys eroista opettajajohtoisen ja itseohjautuvan oppimisen välillä
- kyky tunnistaa ristiriidat omien ja vaihtoehtoisten näkemysten välillä
- kyky tunnistaa omat oppimis- ja muutostarpeensa

- kyky johtaa virinneistä oppimistarpeista realistisia oppimistavoitteita
- kyky ylläpitää sitoutumista oppimistehtävään
- kyky suunnitella, tarkkailla ja arvioida omaa motivaatiota, omia emootioita ja strategisia taitoja
- kyky suhtautua ohjaajiin avustajina ja konsultteina sekä toimia omaaloitteisesti voidakseen käyttää näiden resursseja
- kyky hallita omaa ajankäyttöä
- kyky valita pätevää fakta-aineistoa
- kyky järjestää olosuhteet optimaaliseksi oppimisen onnistumiseksi
- kyky arvioida itseä oppijana ja arvioida oppimisprosessin tuloksia. (Heikkilä 1995, 104–109; Zimmerman 2002, 87; Limón Luque 2003.)

Ohjaajan ja itseohjautuvan oppijan välinen suhde pohjautuu yhteiseen tulkintaan prosessista sekä keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen. Itseohjautuvalle oppijalle ohjaus on oman toiminnan suunnittelua ja arviointia dialogissa ohjaajan kanssa. Tällöin ohjaus lähestyy kehittävää itsearviointia. (Vuorinen & Sampson 2000.)

5.1.2 Itsesäätelyn osa-alueet, itsesäätelyvalmiudet ja tavoiteorientaatio

Yksilö käyttää itsesäätelyä oman toimintansa tietoisessa ohjaamisessa. Itsesäätelyn osa-alueet suuntaavat ja kontrolloivat oppimista, motivaatiota ja suoritusta. Itsesäätely oppimisessa sisältää tavoitteiden asettamista oppimiselle, tehokkaiden strategioiden käyttöä muistettavan informaation jäsentämiseen, koodaamiseen ja kertaamiseen sekä tietolähteiden tehokasta käyttöä. (Ruohotie 1998a, 85; 2003c). Itsesäätely sisältää oppijan metakognitiivisuuden, motivaation ja aktiivisen toiminnan. Oppija on sitä itseohjautuvampi, mitä metakognitiivisempi ja motivoituneempi hän on ja mitä aktiivisempi hän on oman oppimisprosessinsa ohjaamisessa (Zimmerman 2001).

Monet tutkijat korostavat itsereflektion keskeistä merkitystä itsesäätelyssä (mm. Mezirow 1995a; 1997a; Peters 1995; Heikkilä 1995; Ruohotie 1998b; Manka 2000; Bandura 2000; Limón Luque 2003). Mezirowin (1997a) mukaan oppimisen itsesäätely viittaa ymmärrykseen, taitoihin ja rakenteisiin, jotka ovat välttämättömiä kriittisen reflektiivisyyden kehittämisessä ja aktiivisessa vuorovaikutuksessa olemisessa muiden kanssa niin, että omat uskomukset joutuvat dialogin kautta uudelleenarvioinnin kohteeksi.

Zimmerman (1998) mainitsee kuusi aluetta, joissa oppija voi säädellä omaa toimintaansa: motiivit, menetelmät, ajankäyttö, tuotokset, fyysinen ympäristö ja sosiaalinen ympäristö. Itsesäätely on mahdollista siinä määrin kuin oppijalla on valinnanmahdollisuuksia näillä alueilla. Ruohotien (2000e, 136) mukaan itsesäätelyvalmiudet kehittyvät yksilön kypsymisen ja oppimisen mukana.

Seuraavassa tarkastellaan lähemmin itsesäätelyn osa-alueita. Ruohotie (1998d, 70–73) esittää itsesäätelyyn sisältyväksi 11 osa-aluetta, jotka ovat

- tavoitteiden asettaminen
- tavoiteorientaatio
- tehokkuususkomukset
- mielenkiinnon suuntaaminen
- keskittyminen
- toimintastrategia (oppimistekniikat, toimintatavat)
- itsetarkkailu
- itsearviointi
- attribuutiotulkinnat
- tulosodotukset
- adaptiivisuus.

Voimakkaasti itseohjautuva oppija soveltaa ja kehittää erityisesti hänelle itselleen sopivia oppimistekniikoita ja toimintatapoja (=toimintastrategioita). Tarkkaavaisuutta suuntaamalla, keskittymällä, oppija suojaaa oppimispyrkimyksiään sisäisiltä ja ulkoisilta häiriötekijöiltä. Voimakkaasti itseohjautuva oppija on myös adaptiivinen. Hän pyrkii sopeutumaan tilanteeseen ja löytämään kuhunkin tilanteeseen tarkoituksenmukaisen oppimismenetelmän. Hän tietää, missä määrin ponnistelu on välttämätöntä kulloisessakin oppimisessa, miten nopeasti hän voi omaksua tietoa ja mikä on opitun tiedon totuudenmukaisuus. (Ruohotie 1998b, 86; 1998d, 70–73).

Itsetarkkailu on keskeinen ominaisuus, joka erottaa voimakkaasti itseohjautuvan huonosti itseohjautuvasta. Itsetarkkailun avulla oppija saa tietoa etenemisestään ja pysyy oikeassa suunnassa. Taitavan itsetarkkailun avulla hän tietää, milloin suoritus on hyvä tai huono, ja hän käyttää tätä tietoa suoraan toimintansa muuttamiseen sen sijaan, että jäisi odottamaan ympäristön palautetta. (Zimmerman & Paulsen 1995, 14–15; Ruohotie 1998d, 72.) Itsetarkkailu auttaa oppijaa yltämään tulosodotuksiinsa. Voimakkaasti itseohjautuva oppija uskoo selviytävänsä oppimistehtävistään ja yltävänsä tavoitteisiin (Ruohotie 1998d, 72).

Itsearvioinnissa oppija vertaa itsetarkkailun kautta saamaansa palaateinformaatiota ulkoisiin standardeihin tai tavoitteisiin taikka omiin tavoitteisiinsa. Voimakkaasti itseohjautuva oppija haluaa saada nopeaa ja tarkkaa informaatiota siitä, miten hän on suoriutunut. (Ruohotie 1998d, 72; Pintrich 2000c.)

Onnistumisen ja epäonnistumisen syiden tulkinnoissa (= attribuutiotulkinnoinnissa) on eroja eri oppijoiden välillä. Voimakkaasti itseohjautuva oppija muuttaa todennäköisemmin onnistumisen ja epäonnistumisen syiden tulkintaa verrattuna huonosti itseohjautuvaan. Epäonnistuessaan voimakkaasti itseohjautuva oppija suuntaa syyn alhaiseen ponnisteluun tai väärään strategiaan sen sijaan, että syyttäisi itseään yleisestä kyvyttömyydestä. Onnistuessaan hän suuntaa syyn omaan kyvykkyyteensä. (Zimmerman & Kitsantas 1997; Zimmerman 1998; Ruohotie 1998d; Pintrich 2000c.)

Tehokkuususkomukset vaikuttavat oppijan motivaatioon säädellä omaa suoritusta (Bandura 2000; Schunk 2001; Zimmerman 2002; Ruohotie 2002). Tehokkuususkomukset ovat oppijan omia tulkintoja siitä, miten kykenevä hän on suoriutumaan tehtävästä (Ruohotie 2002). Schunkin (2001) mukaan oppijoiden te-

hokkuususkomuksiin vaikuttavia tekijöitä ovat peräänantamattomuus, vaivannäkö, (motivoivien) tehtävien valitseminen ja aikaansaannokset. Työskennellessään oman oppimisensa eteen ja huomattessaan edistyvänsä he havaitsivat olevansa kykeneviä hyvin suorituksiin, ja se puolestaan edistää tehokkuususkomuksia myöhempien opintojen osalta. Oppijat, joilla on korkeammat tehokkuususkomukset, asettavat itselleen korkeampia tavoitteita (Zimmerman et al. 1992) ja todennäköisemmin valitsevat tehokkaat oppimisstrategiat verrattuna luokkatovereihin, joiden tehokkuususkomukset ovat alhaisemmat (Zimmerman & Bandura 1994). Lisäksi voimakkaasti itseohjautuvien oppijoiden tavoitteet ovat Banduran (1991, 263–265) mukaan selkeämpiä, täsmällisempiä ja kauaskantoisempia ja sisältävät useita hierarkkisia tasoja verrattuna huonosti itseohjautuvien oppijoiden tavoitteisiin.

Voimakkaasti itseohjautuvan oppijan tavoiteorientaatio poikkeaa heikosti itseohjautuvan tavoiteorientaatiosta. Voimakkaasti itseohjautuva asettaa osaamistavoitteita ja on tehtäväorientoitunut. Hän haluaa lisätä osaamistaan ja pätevyyttään. Heikosti itseohjautuva asettaa suoritustavoitteita ja vertailee omaa suoritustaan muiden suorituksiin. Hän pyrkii välttämään oppimistilanteita, joissa julkisesti vertaillaan hänen osaamistaan toisten osaamiseen. (Ruohotie 1998d, 71.)

Tavoiteorientaatioita voidaan tarkastella uramotivaation, kasvumotivaation ja välineellisen motivaation avulla. Uramotivaatio on yksilöllisten ominaisuuksien sekä urapäätösten ja urakäyttäytymismuotojen yhdistelmä, joka ilmentää yksilön uraidentiteettiä sekä uraan liittyviä käsityksiä, pyrkimyksiä ja sitkeyttä. Yksilön uramotivaatio vaikuttaa siihen, miten hän reagoi organisaatiossa vallitseviin kasvuedellytyksiin ja etenemismahdollisuuksiin. Uramotivaation osatekijöitä ovat muun muassa sidonnaisuus työhön, ammattiin ja organisaatioon, etenemisen tarve, tunnustuksen tarve sekä halu toimia johtajana. Kasvumotivaatio on sidoksissa uramotivaatioon. Kasvumotivaatio kuvaa yksilön motivaatiota oppimiseen, ammatilliseen kehittymiseen ja urapätevyyden ylläpitoon. Ura- ja kasvumotivaatio ohjaavat yksilön kehitymis- ja uratavoitteiden asettamista. Välineellinen motivaatio kuvaa esimerkiksi oppijan kiinnostuksen rajoittumista oppimisen sijasta pelkästään opintosuoritusmerkinnän saamiseen. (Vrt. Ruohotie 1998b, 98–101.)

Itsesäätelyä tarkastellaan vielä liittyen erityisesti uudistavaan oppimiseen ja tavoitteelliseen käsitteelliseen muutokseen (intentionaaliseen oppimiseen). Uudistavan oppimisen prosessi tuottaa itseohjautuvuutta, mutta toisaalta oppijan on ensin oltava itseohjautuva tai ainakin hänellä tulee olla itsesäätelyn taitoja, jotta uudistava oppiminen yleensä edes käynnistyy (Ruohotie 1998b, 27). Käsitteellistä muutosta tavoittelevan oppijan oppimisprosessi sisältää olemassa olevien käsitteiden uudelleen strukturoimisen (merkitysrakenteiden muuttamisen), jotta uusi informaatio yleensä voidaan ottaa vastaan (Chi 1992, 141; Vosniadou 1994; Dole & Sinatra 1998; Sinatra & Pintrich 2003). Jotta muutos olisi mahdollinen, oppijan on lisäksi asetettava rinnakkain voimassa olevat ja uudet (=tarjolla olevat) käsitteet ja verrattava niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Sekään ei silti takaa, että muutos tapahtuu. (Dole & Sinatra 1998.) Tavoiteltu käsitteellinen muutos saa alkunsa hämmingistä, ristiriidan havaitsemisesta voimassa olevan ja uuden (=tarjolla olevan) merkitysrakenteen välillä. Jotta nykyinen ymmärrys tulisi ky-

seenalaistetuksi, oppijalla täytyy olla oppimiseensa liittyvä tavoiteorientaatio. (Pintrich 2000a; 2000b.) Hämmingin selvittämiseksi oppija voi ryhtyä kokeilemaan, kyselemään, keskustelemaan tai muuhun sellaiseen intensiiviseen toimintaan, joka antaa oppijalle mahdollisuuden verrata keskenään kilpailevia merkitysrakenteita.

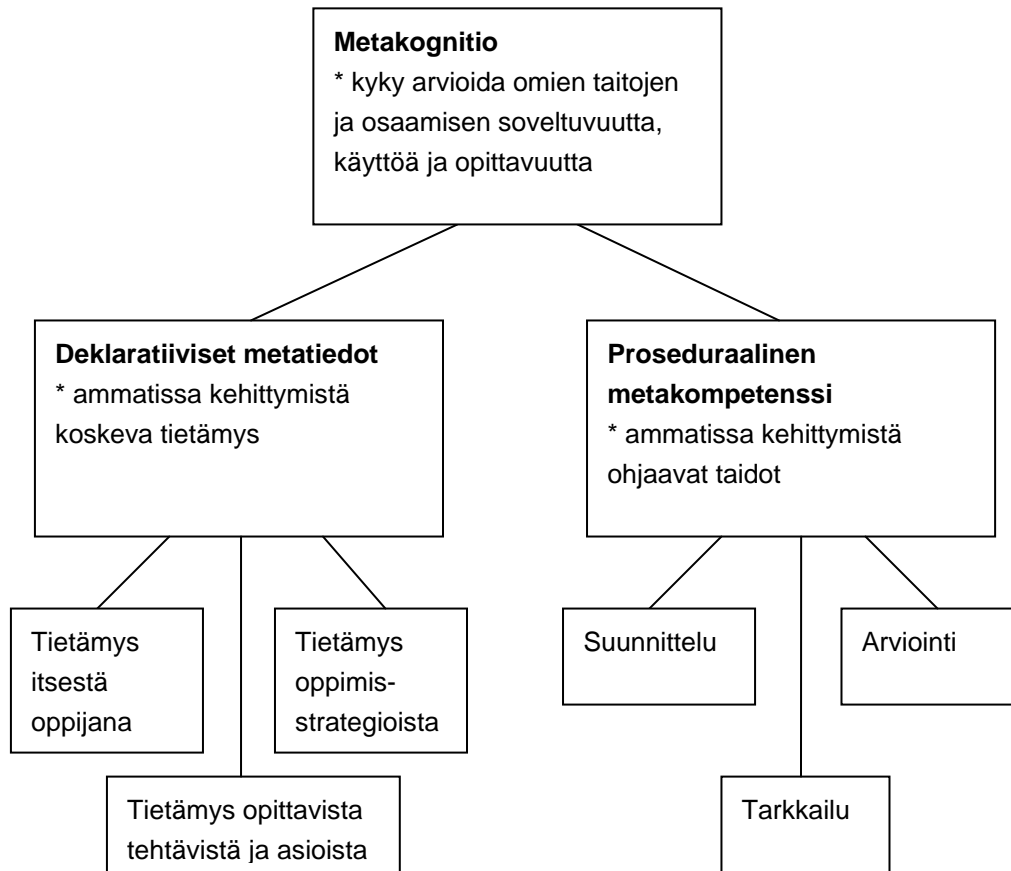
Ruohotien (2003a) mukaan *intentionaaliset oppijat* eivät ole sitoutuneet ainoastaan kognitiivisesti oppimisprosessiin, vaan he myös tarkkailevat ja säätelevät oppimistaan metakognitiivisesti, ja heidän toimintaansa ohjaavat motiivit, tavoitteet, uskomukset ja emootiot. *Metakognitio* on ”tietoa tiedosta”; se on oppijan kykyä arvioida henkilökohtaisten kompetenssiensa soveltuvuutta ja käyttöä sekä aihepiirin opittavuutta. Se on oppijan perusteellista omien vahvuuksien ja heikkouksien tuntemista oppijana, osaajana ja toimijana. Metakognition avulla oppija ohjaa omaa reflektointiaan sekä ymmärtää ja kontrolloi omaa oppimistaan. (Ojanen 1990; Koro 1993b; Winne & Perry 2000; Ruohotie 2003a.)

Metakognitiiviset taidot (taidot metakognition avulla ohjata omaa osaamistaan) eivät takaa sitä, että oppija käyttää myös ajattelukykyään. Metakognition soveltamisessa ja kehittämisessä motivationaaliset tekijät ovat ratkaisevia. Ellei oppijalla ole oppimismotivaatiota, tehokasta oppimista ei tapahdu. (Ruohotie 2003a.)

Ruohotie (2003c) tarkastelee yksilön itsesäätelyvalmiuksia ammatillista kehittymistä ohjaavana metakognitiona. Hän jakaa metakognition vielä deklaratiiivisiin metatietoihin ja proseduraaliseen metakompetenssiin (kuvio 14). Deklaratiiviset metatiedot sisältävät kokemusta ja tietoa erilaisten tehtävien vaikeudesta:

- tietoa omista kyvyistä, taidoista ja osaamisessa ilmenevistä puutteista
- tietoa oppimisesta, ongelmanratkaisusta ja toiminnan säätelystä
- tietoa tehokkaista oppimis-, muisti-, ongelmanratkaisu- ja korjausstrategioista
- tietoa tekniikoista, joiden avulla hallitaan erilaisia tehtäviä, kompensoidaan puuttuvia tietoja ja asetetaan realistisia tavoitteita.

Ruohotien (2003c) mukaan proseduraalinen metakompetenssi on välttämätöntä, jotta metakognitiivinen tieto voidaan optimaalisesti hyödyntää tavoitteellisessa toiminnassa. Siihen kuuluvat kaikki ne strategiat, jotka jäsentävät tehtäviä tai ongelmia ja auttavat ongelmanratkaisussa. Strategisiin toimenpiteisiin Ruohotie (2003c) sisällyttää myös tehokkaiden kognitiivisten apuvälineiden käytön, kognitiivisten resurssien tarkoituksenmukaisen käytön sekä oppimisen tai suorituksen jatkuvan tarkkailun ja arvioinnin.



Kuvio 14. Ammatissa kehittymistä ohjaava metakompetenssi (Ruohotie 2003c).

5.1.3 Itsesäätelymallit

Pintrich (2000c) kuvaa itsesäätelyä oppimisessa neljän vaiheen avulla ja tarkastelee tällöin itsesäätelyn sisältöä neljässä oppimisen ja käyttäytymisen osa-alueessa (taulukko 8). Hän muistuttaa kuitenkin, ettei kaikki akateeminen oppiminen noudata kyseisiä vaiheita, koska tapahtuu myös tiedostamatonta hiljaisen tiedon omaksumista ja tahatonta oppimista.

Taulukossa 8 esitetyt neljä vaihetta – aktivoituminen, tarkkailu, säätely ja reaktiot – eivät välttämättä toteudu hierarkkisessa järjestyksessä, vaan ne voivat tapahtua samanaikaisesti ja dynaamisesti oppijan edetessä kohti oppimistavoitetta. Taulukossa tiedostaminen-sarake sisältää tavoitteenasettelun ja sellaiset kognitiiviset strategiat, joita oppija käyttää oppiakseen ja suoriutuakseen tehtävästä, sekä sellaiset metakognitiiviset strategiat, joita oppija käyttää säädelläkseen ja

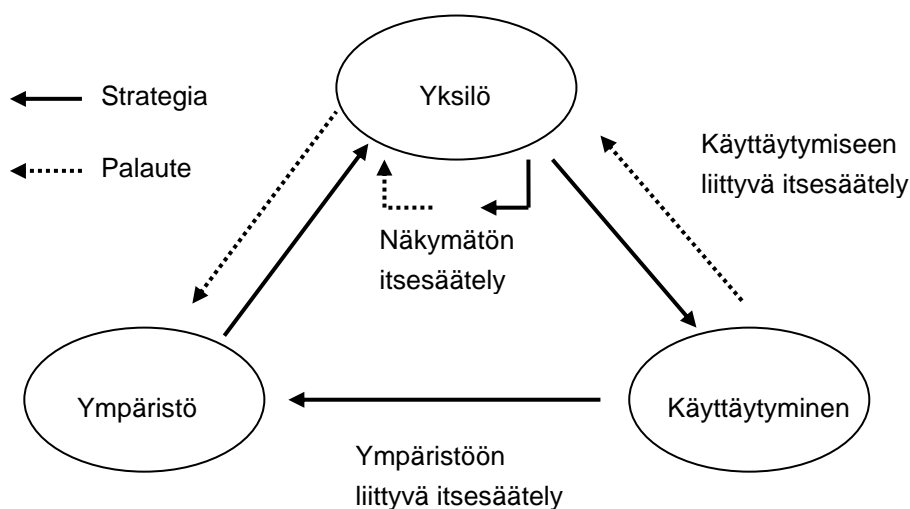
ohjatakseen tietoisuuttaan. Motivaatio-sarake sisältää erilaisia uskomuksia, joita oppijalla on itsestään suhteessa tehtävään, kuten tehokkuususkomukset ja käsitys tehtävän suorittamiseen liittyvästä arvosta hänelle itselleen. Käyttäytyminen-sarake koskee yleisiä pyrkimyksiä, joita oppija käyttää tehtävässä etenemisessä sekä sinnikkyuden, avun etsimisen ja oman käyttäytymisen tarkkailun ja muuttamisen. Neljäs sarake, konteksti, liittyy ulkoiseen oppimisympäristöön, kulttuuriin ja annetun tehtävän määrittelyyn. (Pintrich 2000c.)

Taulukko 8. *Itseohjautuvan oppimisen vaiheet ja osa-alueet (Pintrich 2000c).*

Vaiheet	Osa-alueet			
	Tiedostaminen	Motivaatio/ vaikutus	Käyttäytyminen	Konteksti
1. Aktivoituminen, valmistelu ja suunnittelu	Tavoitteen asettaminen Aiemman osaa- misen mieleen palauttaminen Meta- kognitiivinen aktivoituminen	Tavoiteorien- taation asettelu Tehokkuuden arvionti Vaikeusasteen tiedostaminen Saavutusten arvon tiedos- taminen Mielenkiinnon herääminen	Ajankäytön ja ponnistelujen suunnittelu Oman toimin- nan arvioinnin suunnittelu	Tehtävä- kokonaisuuden tiedostaminen Tilanne- kokonaisuuden tiedostaminen
2. Tarkkailu	Meta- kognitiivinen tarkkailu	Motivaation ja vaikutusten tiedostaminen ja tarkkailu	Ponnistuksiin, ajankäyttöön ja avuntarpee- seen liittyvä tietoisuus ja tarkkailu Oman käyttäyty- misen tarkkailu	Tehtävän- määrittelyn ja ympäristössä tapahtuvien muutosten tarkkailu
3. Säätely	Ajattelu- ja oppimis- strategioiden valinta ja säätely	Motivaation hallinta- keinojen valinta ja säätely	Ponnitelujen lisääminen tai vähentäminen Sinnikkyys tai periksiänto Avun etsiminen	Tehtävän- määrittelyn muuttaminen tai siitä neuvottelu Kontekstin muut- taminen
4. Regointi ja reflektointi	Tiedostamisen arviointi Onnistumisen ja epä- onnistumisen syiden pohdinta	Tunnereaktiot Onnistumisen ja epä- onnistumisen syiden tulkinta	Uudenlainen käyttäytyminen	Tehtävän- määrittelyn arviointi Kontekstin arviointi

Pintrich (2000c) korostaa, että vaikka tavoitteen asettamisen oletetaan yleensä tapahtuvan ennen tehtävän suorittamisen aloittamista, se voi tapahtua myös vasta toiminnan aikana. Oppija voi aloittaa tehtävän asettamalla tavoitteita oppimiselleen, ajankäytölleen ja lopulliselle toiminnalleen, mutta kaikkia näitä hän voi myös muuttaa tarkkailun, säätelyn ja reagoinnin seurauksena. Kuten aiemman tiedon mieleen palauttaminen myös metakognitiivinen aktivoituminen voi tapahtua lähes automaattisesti tai se voi olla enemmän kontrolloitua ja tietoista. Metakognitiivinen tarkkailu liittyy tietoisuuteen siitä, mitä jo osaa ja mitä vielä ei (judgments of learning) ja mitä uskoo hiljalleen olevan palautumassa mieleen (feeling of knowing). Pyrkimys säädellä motivaatiota sisältää tavoiteorientaation (tarkoituksen, miksi ryhtyä tehtävään), tehokkuususkomukset (arviot omasta pätevyydestä tehtävän suorittamiseen) ja arviot saavutuksen arvosta (uskomukset tehtävän tärkeydestä, tarkoituksenmukaisuudesta ja hyödyllisyydestä) ja henkilökohtaisen mielenkiinnon tehtävään ja sen sisältöön. (Pintrich 2000c.)

Zimmermanin (2000; ks. myös Bandura 1986, 23–24) mukaan itsesäätelyä voidaan kuvata sykliseksi kolmen tekijän vuorovaikutukseksi (yksilö, käyttäytyminen ja ympäristö, ks. kuvio 15). Palautteen hyödyntäminen on välttämätöntä, koska yksilö-, käyttäytymis- ja ympäristötekijät muuttuvat jatkuvasti oppimisen ja toiminnan aikana ja niitä täytyy koko ajan tarkkailla. Kuviossa 15 käyttäytymiseen liittyvä itsesäätely tarkoittaa itsetarkkailua ja strategista oman toiminnan hienosäätöä, kuten sopivien oppimismenetelmien soveltamista. Ympäristöön liittyvä itsesäätely koskee ympäristöolosuhteiden tarkkailua ja säätelyä sekä tulosten tarkkailua. Näkymättömässä itsesäätelyssä on kyse omien kognitiivisten ja emotionaalisten tilojen tarkkailusta ja säätelystä. Kuviossa 15 esitetty silmukka on Zimmermanin mukaan nimenomaan avoin. Suljettu silmukka tarkoittaisi, että itsesäätely rajoittuisi alentamaan toiminnan poikkeavuutta tai vaihtelua reaktiivisesti suhteessa johonkin vakiona pysyvään vaatimustasoon. Avoin silmukka tarkoittaa, että oppija *lisää* toiminnan poikkeavuutta tai vaihtelua proaktiivisesti, ennakoivasti, nostamalla tavoitteitaan ja etsimällä entistä haastavampia tehtäviä.



Kuvio 15. Itsesäätelymalli (Zimmerman 2000).

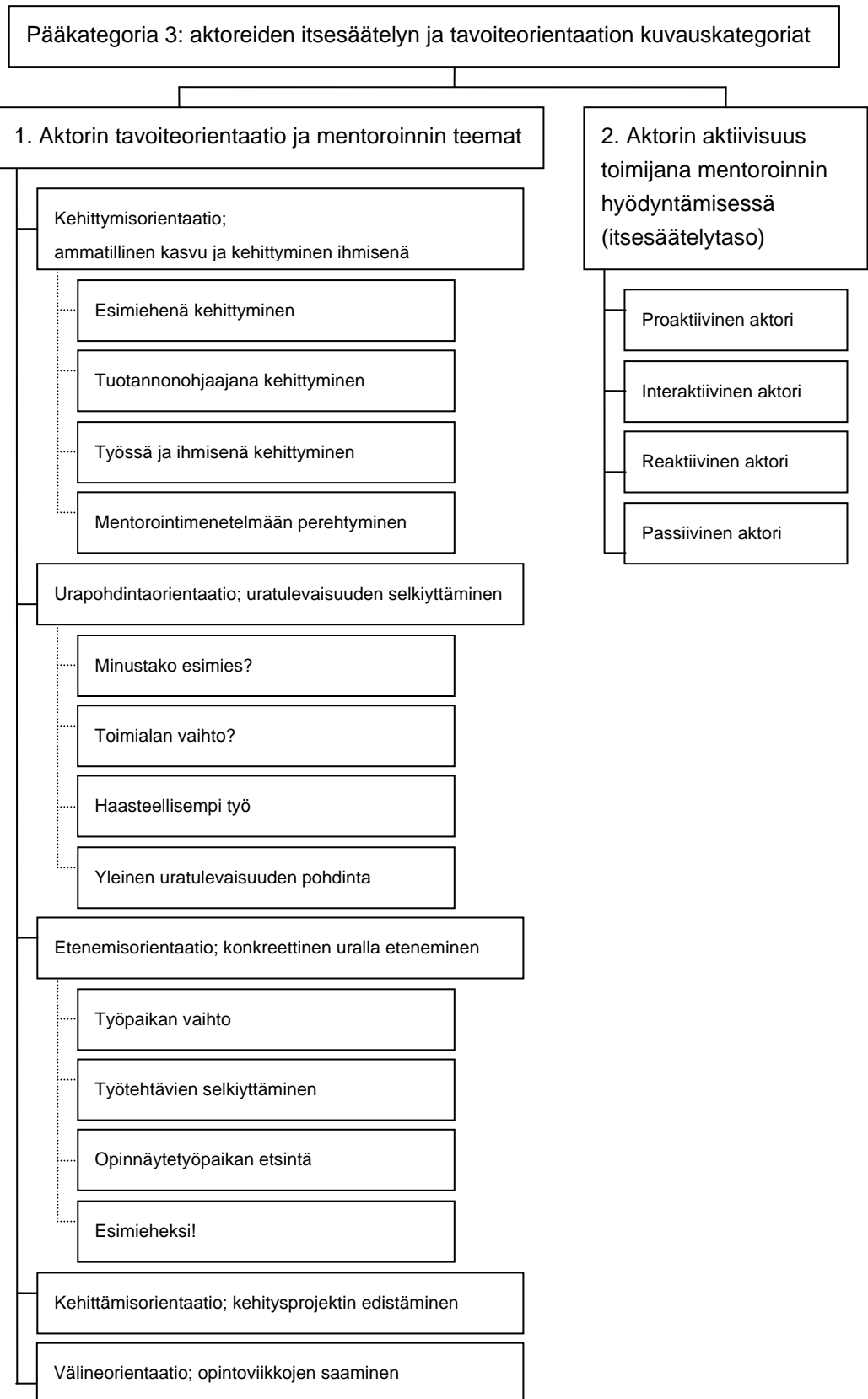
Lopuksi on syytä muistuttaa Ojasen (1990) ja Koron (1993a) tavoin, etteivät likikään kaikki oppijat, eivät edes kaikki aikuisopiskelijat, toimi voimakkaasti itseohjautuvina oppijoina. Ojanen (1990, 21) epäilee asetelmaa oppijoiden yleisistä itseohjautumisvalmiuksista toteamalla, että vain kolmas- tai neljäsosa opiskelijoista on autonomisia ja useimmat tekevät lähinnä sitä, mitä heidän käsketään tehdä. Koron (1993a, 22–23) mielestä itseohjautuvuus ja siihen liittyvä vastuullisuus omasta oppimisesta ovat kaikkia aikuisia koskevia ominaisuuksina myyttinen harhakuva.

5.2 Aktoreiden itsesäätelyn ja tavoiteorientaation kuvauskategoriat mentoroinnissa

Aktoreiden itsesäätelyssä on suuria eroja. Mentorointitoteutus sinällään oli etukäteen valmiiksi strukturoitu. Se mahdollisti aktorin osallistumisen mentorointiin ilman omien tavoitteiden asettamista ja itseohjautuvaa toimintaa. Toisaalta mentoroinnissa oli mahdollista toimia varsin itseohjautuvasti. Aktoreiden välillä oli suuria eroja siinä, kuinka he osasivat, halusivat tai uskalsivat ohjata kahdenkeskisiä mentorointikeskusteluja palvelemaan omia tavoitteitaan. Jotkut aktorit toteuttivat mentorointia alusta alkaen määrätietoisesti itseohjattuna oppimisprosesseina. Useimmat aktorit toimivat itseohjautuvasti mentorointikeskustelujen aikana. Jotkut aktorit heittäytyivät mentorointikeskusteluihin ilman tavoitteita ja jättivät mentorointiprosessin ohjaamisen lähes kokonaan mentorin tehtäväksi.

Aktorien itsesääätelyä tarkastellaan kahden alakategorian avulla. Ensimmäisen alakategorian osalta katsotaan, mitä aktori tavoittelee mentoroinnista itselleen, mikä on hänen tavoiteorientaationsa. Aktoreiden tavoiteorientaatioita voidaan kuvata kasvumotivaation (kehittymisorientaatio), uramotivaation (urapohdinta- ja etenemisorientaatio) ja välineellisen motivaation (kehittämisen- ja välineorientaatio) avulla. Toisessa alakategoriassa tarkastellaan aktoreiden itsesääätelyä mentoroinnissa. Erityisesti tarkastellaan, mitä omaehtoista toimintaa aktoreilla on ollut mentorointitapaamisten välillä ja millaisia aktorit ovat olleet mentorointikeskustelujen hyödyntäjinä. Alakategoriat ja käsittekuvaukset on esitetty kokonaisuudessaan kuviossa 16.

Aktorin avoimuus ja rooli mentorointikeskusteluissa liittyvät myös itsesääteilyyn. Mutta koska ne liittyvät vielä keskeisemmin vuorovaikutussuhteeseen, niitä tarkastellaan varsinaisesti luvussa 6, joka käsittelee vuorovaikutussuhdetta.



Kuvio 16. Aktoreiden itsesäätelyn ja tavoiteorientaation kategoriat.

5.2.1 Aktorin tavoiteorientaatio ja mentoroinnin teemat

Tässä alakategoriassa tarkastellaan aktoreiden mentorointiin osallistumiselle asettamia tavoiteorientaatioita ja teemoja mentoroinnin alussa. Nämä kaksi tarkastelunäkökulmaa ovat niin lähellä toisiaan, että on tarkoituksenmukaista yhdistää niiden tarkastelut samaan lukuun. Tämä alakategoria on jaettu vielä viiteen lisäkategoriaan seuraavasti:

Aktorin tavoiteorientaatio / mentoroinnin teema

- kehittymisorientaatio / ammatillinen kasvu ja kehittyminen ihmisenä
- urapohdintaorientaatio / uratulevaisuuden selkiyttäminen
- etenemisorientaatio / konkreettinen uralla eteneminen
- kehittämisorientaatio / ajankohtaisen kehitysprojektin edistäminen työpaikalla
- välineorientaatio / opintoviikkojen saaminen osallistumisesta.

Suuri osa aktoreista halusi saada jäsennehtyä ja selkeytettyä omaa uratulevaisuuttaan. Tätä selkeytymistä he tavoittelivat joko yleisellä kysymyksellä, esimerkiksi ”mitä minusta isona”, tai yksilöidyllä kysymyksellä, esimerkiksi ”onko minusta esimieheksi”. Osa heistä nimesi itselleen aihepiirin, jossa aktori halusi kehittyä, tai tavoitteen, jonka halusi saavuttaa, ja mentorointi keskittyi siihen. Jotkut aktorit halusivat edistää työpaikallaan ajankohtaista kehitysprojektia tai toimintaa. Lisäksi tarkastellaan tilanteita, joissa aktorilla ei ollut teemaa tai hänen nimeämänsä teema oli ylimalkainen.

Teeman muotoutumisen osalta on huomattava kaksi asiaa. Ensinnäkin vain osa aktoreista osasi nimetä itselleen teeman ensimmäisen ja toisen starttitilaisuuden välissä. Mahdollisimman monen aktorin toivottiin hahmottavan teemansa niin, että kun he toisen starttitilaisuuden loppupuolella esittäisivät toiveensa mentorista, he pystyisivät muodostamaan tämän toiveen valitsemansa teema huomioon ottaen. Koska useimmille aktoreille mentorointi oli käsitteenä uusi, tilanne oli heille haasteellinen. Toiseksi se, mitä aktorit asettivat aluksi teemakseen, saattoi vaihtua mentoroinnin jossakin vaiheessa hyvinkin nopeasti. Jos teema lakkasi olemasta ajankohtainen, tilalle nousi nopeasti toinen aihe. Jos esimerkiksi olosuhteet muuttuivat yllättäen, uusi teema saattoi tulla nopeasti aieman tilalle.

Eräs aktori menetti työpaikkansa mentoroinnin alkuvaiheessa. Oli varsin luonnollista, että hänen teemansa vaihtui käsittelemään tästä kriisistä selviämistä ja uuden työpaikan etsimistä. Hänen teemaansa sisältyi myös pohdintaa siitä, mitä hän oikeastaan halusi uratulevaisuudeltaan.

Toinen aktori kuvasi yhtäkkisen teeman muutoksen tapahtuneen sisäisenä prosessina ensimmäisessä mentorointitapaamisessa, jossa esimies ja henkilöstöpäällikkö olivat mukana.

Mulle tuli se shokki sen ensimmäisen tapaamisen aikana, että hetkinen, nythän täs ollaan ... nythän tuli semmosii asioita, mitä mää en ollu ollenkaan ajatellu ja mitkä mä koin paljon tärkeämmiks, kun sitte se alkuperänen teema. (A8)

Aktoreiden alussa asettama teema tai tavoite ja heidän näkemyksensä mentoroinnin lopussa siitä, mitä hyötyä he saivat mentoroinnista, saattoivat poiketa aihepiiriltään merkittävästi toisistaan siitäkkin huolimatta, että mentoroinnin teema ei varsinaisesti vaihtunut prosessin aikana.

Osalla aktoreista oli useita tavoitteita ja siten useita teemoja mentoroinnille. Toisissa usean teeman tapauksissa kaikki teemat liittyivät samaan orientaatioon, toisissa tapauksissa orientaatioitakin oli useita.

Kehittymisorientaatio; ammatillinen kasvu ja kehittyminen ihmisenä

Muutamit aktorit tavoittelivat konkreettista ja hyvin rajattua ammatillista kasvua ja jotkut yleisempää työssä kehittymistä. Tämä alakategoria on jaettu neljään käsitekuvaukseen

- esimiehenä kehittyminen
- tuotannonohjaajana kehittyminen
- työssä ja ihmisenä kehittyminen
- mentorointimenetelmään perehtyminen.

Seuraavassa käsitekuvauksia tarkastellaan lähemmin.

Esimiehenä kehittyminen

Osa aktoreista toimi esimiestehtävissä tai tavoitteli pääsyä esimiestehtäviin. Useimmat heistä halusivat myös kehittyä esimiestaidoissa.

Eräs aktori, joka ei tuolloin toiminut esimiesasemassa, valitsi teemakseen esimiestaitojen kehittämisen (ja myös esimieheksi pääsemisen). Hänen oma esimiehensä oli lähestymässä eläkeikää, ja hän arveli voivansa päästä tämän paikalle (”kalifiksi kalifin paikalle”). Mentoroinnin edetessä toiseksi vähintään yhtä keskeiseksi teemaksi muodostuivat organisaatiossa tapahtuvat muutokset ja niihin sopeutuminen. Toimipiste, jossa aktori työskenteli, aiottiin sulkea ja toimintoja siirtää yrityksen muihin toimipisteisiin, ja aktorin perheellä oli edessä muutto toiselle paikkakunnalle. Hänen tavoiteorientaationsa laajeni lopulta esimiestaitojen kehittämisen (kehittymisorientaatio) ja uran edistämisen (etenemisorientaatio) lisäksi muutokseen sopeutumiseen (kehittymisorientaatio) ja uratulevaisuuden pohdintaan (urapohdintaorientaatio).

Alkuvaiheessa teemaksi mä valitsin esimiehenä kehittymisen, elikkä mulla oli semmonen ajatus, että mä tuun työssäni etenemään sillä lailla, että mä siirryn esimiesasemaan. (A7)

Toinen aktori nimesi kolme teemaa, joista ensimmäiseksi nousi esimiehenä kehittyminen (kehittymisorientaatio) ja arkipäivän ongelmien ratkaiseminen työpaikalla (kehittämisorientaatio). Kolmantena teemana oli toimialan vaihtoon liittyvä pohdinta (urapohdintaorientaatio).

Kolmas aktori halusi kehittyä esimiestoiminnassa (kehittymisorientaatio). Lisäksi hän halusi pohtia sitä, liittyivätkö esimiestehtävät sittenkään hänen uratulevaisuuteensa (urapohdintaorientaatio).

Neljäs aktori pyrki kehittymään esimiehenä ja nimenomaan ihmisten johtamistaidoissa (kehittymisorientaatio). Hänen osaltaan kyseinen teema jäi taustalle jo mentoroinnin alussa ja tilalle nousi ensin urakehityksen pohtiminen yleisemmin (urapohdintaorientaatio) ja sen jälkeen uran edistäminen kohti tiettyä tehtävää (etenemisorientaatio).

Tuotannonohjaajana kehittyminen

Yksi aktori asetti tavoitteekseen kehittyä tuotannonohjaajana (kehittymisorientaatio). Tämä teema jäi jo mentoroinnin alkupuolella taka-alalle, kun tilalle tuli uuden työpaikan etsiminen (etenemisorientaatio). Koko ajan hänen mentorointiprosessiinsa sisältyi myös työssä ja ihmisenä kehittymistä (kehittymisorientaatio). Mentori kuvasi aktorin alkuperäistä teemaa seuraavasti:

Alun perin teema oli tuotannon ja tuotannonohjauksen ongelmien kartoittaminen ja tuotannonohjausjärjestelmän käyttöönotto työpaikalla, jossa aktori on työnjohtajana. (M2)

Työssä ja ihmisenä kehittyminen

Eräs aktori tavoitteli yleisesti työssä ja ihmisenä kehittymistä (kehittymisorientaatio). Monen muun aktorin osalta tällaista kehittymistä tapahtui ilman tietoista orientaatiota.

(Teemana on)... itsetuntemuksen kautta itsearvostuksen lisääminen, työssä ja ihmisenä kehittyminen. (A13)

Mentorointimenetelmään perehtyminen

Useimmat aktorit olivat kiinnostuneita mentoroinnista menetelmänä. Osa heistä tunsivat mentoroinnin terminä. Mentoroinnin tarkemmasta sisällöstä aktoreilla ei kuitenkaan ollut käsitystä ennen mentorointiopintojakson aloittamista. Mentoroinnista haluttiin tietää lisää, koska siitä oli muodostunut positiivinen mielikuva. Joillekin tämä mielikuva muodostui siinä vaiheessa, kun oppilaitos markkinoi mentorointia opiskelijoilleen vapaasti valittavana opintojaksona.

Esimerkiksi yhdellä aktorilla ei ollut mitään käsitystä mentoroinnista, mutta oppilaitoksen markkinointi herätti mielenkiinnon mentorointia kohtaan.

Ei mulla ollu mitään mielikuvaa (mentoroinnista). – – Ensimmäisenä kun sitä kaupattiin, niin mä lähdin etsiin, että mitä pirua se on. Sanovat, että on hieno sana, hieno juttu. (A22)

Toinen aktori tiesi heti (mahdollisuuden tultua ilmi) haluavansa osallistua mentorointiin. Hän halusi perehtyä mentorointiin menetelmänä. Varsinainen teema täsmentyi starttitilaisuuksien aikana, kun kerrottiin tarkemmin, mistä mentoroinnissa on kysymys.

Urapohdintaorientaatio; uratulevaisuuden selkiyttäminen

Moni aktori halusi pohtia omaa uratulevaisuuttaan. Yhtä lukuun ottamatta aktorit olivat nostamassa tutkintotasoaan. Tähän liittyi luonnollisena osana tulevaisuuden pohtiminen oman työuran kannalta.

(Miksi lähdit mentorointiin?) Tulevaisuuden suunnittelu. (A7)

(Urasuunnittelu ja tulevaisuuden suunnittelu?) Niin, että mikä vois olla semmonen alue ja miten se sitten vaikuttaa, koska kyllähän mulla niinku oli mielenkiintoinen työ silläkin hetkellä, mutta eihän se ollut sitten taas sitä, että kun mää opiskelulla haen jotain muuta, mutta että miten se (opiskelu, uusi tutkinto?) muuttaa niinku mun tilannetta ja mikä vois olla sit semmonen... esimerkiksi kun mä oon kumminki ajatellu, että jos niinku <nykyinen työnantaja> sillai porskuttaa, ettei mitään isompia tapahdu tässä, niin täällä on kumminkin niinku helppo tavallaan siis vaihtaa sitä uraa ja päästä alkuun. (A7)

Minustako esimies?

Kaksi aktoria halusi selvittää uratulevaisuuden mahdollisuutta esimiestehtävissä. Toinen aktori pohti uratulevaisuuttaan yleisesti, mutta pohdinnassa olivat erityisesti myös eteneminen esimiestehtäviin ja omien kykyjen arviointi esimiehenä.

Teemani on, mitä haluan tulevaisuudelta, ja että tulisiko minusta esimies, missä suhteessa olen hyvä, plussat ja miinukset. (A24)

Toinen aktori pyrki etenemään urallaan. Häntä kiinnostivat erityisesti päällikkötehtävät. Hän halusi saada urakehittymisen tavoitteelleen tukea pohtimalla mentorinsa kanssa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Hän halusi kehittää myös mahdollisesti esiin nousevia heikkouksiaan.

Toimialan vaihto?

Toimialan vaihtoa pohdiskelevia aktoreita oli kaksi. Toinen heistä oli kiinnostunut erityisesti siirtymisestä henkilöstönkehittämistehtäviin. Tämä teema jäi osittain taustalle, kun kriisi työpaikalla nousi keskeisimmäksi teemaksi ja johti työpaikan vaihtoon. Aktorille kävi kuitenkin onnellisesti: hän onnistui saamaan uuden työpaikan, joka liittyi henkilöstön kehittämiseen.

Haasteellisempi työ?

Yhdellä aktorilla oli aluksi teemana vaihtoehdon löytäminen nykyisille tehtäville (urapohdintaorientaatio). Hänellä oli vakaat aikomukset lähteä pois työpaikastaan. Hän ei kokenut haastetta työssään eikä nähnyt suuria mahdollisuuksia edetä omassa organisaatiossaan. Mentoroinnin alussa teema täsmentyi oman yrityksen perustamiseen liittyviin pohdintoihin ja lopulta konkreettisiin selvittelyihin (etenemisorientaatio).

Toinen aktori halusi edetä urallaan ja saada haasteellisempia tehtäviä. Hänen näkemyksensä mukaan se ei ollut mahdollista nykyisessä työpaikassa, joten hän oli valmis tarvittaessa vaihtamaan työpaikkaa.

Yleinen uratulevaisuuden pohdinta

Muutamilla aktoreilla uratulevaisuuden pohdinta ei fokusoitunut kapeaan tarkasteluun, vaan tapahtui yleisellä tasolla. Tähän pohdintaan luetaan kuuluvaksi myös työn ja kodin yhteensovittamiseen liittyvät pohdinnat.

Eräällä aktorilla oli monta teemaa, jotka liittyivät uratulevaisuuden pohtimisen kokonaisuuteen: työn, kodin ja opiskelun yhteensovittaminen. Tavoitteissa oli mukana myös ammatissa kehittyminen (kehittymisorientaatio).

Toinen aktori halusi saada tukea urasuunnitteluunsa ja vahvistusta jo tekemilleen ratkaisuille sekä apua opintosisältöjen nivomisessa nykyiseen työhönsä. Nämä teemat pysyivät muuttumattomina koko mentoroinnin ajan. Kolmannella aktorilla oli uralla etenemisen pohdintojen lisäksi tavoitteena löytää tasapaino perheen ja työn ristiriitaisten odotusten välillä.

Etenemisorientaatio; konkreettinen uralla eteneminen

Urapohdintojen lisäksi osa aktoreista tavoitteli mentoroinnin avulla konkreettista uralla etenemistä. Tämä alakategoria on jaettu neljään käsittekuvaukseen:

- työpaikan vaihto
- työtehtävien selkiyttäminen
- opinnäytetyöpaikan etsintä yhdistettynä työpaikan etsintään
- esimieheksi pyrkiminen.

Näitä käsittekuvauksia tarkastellaan seuraavassa lähemmin.

Työpaikan vaihto

Kaksi aktoria halusi käyttää mentorointiprosessia apuna työpaikan vaihtamiseen. Ensimmäisellä aktorilla suunnitelmat ja tavoitteet olivat selkeät, toisella puolestaan jäsentymättömät.

Mä kerroin <mentorille>, että minkälainen se vanha työpaikka on ja minkälainen mä haluaisin sen uuden työpaikan olevan. (A21)

(Miksi lähdit mentorointiin?) Työpaikan tai työtehtävien vaihto on käynyt mielessä, kun työnkuva ei vastaa niitä tehtäviä, joita minulle lueteltiin työhönottolanteessa. Kuulin ja olen myös lukenut, että tämän ohjelman avulla on mahdollista kehittää omaa uraa. (A1)

Toisen aktorin osalta mentorointi keskittyi kuitenkin enemmän nykyisen toimenkuvan pohtimiseen kuin mahdolliseen työpaikan vaihtoon.

Työtehtävien selkiyttäminen

Yksi aktori halusi hyödyntää mentorointia työtehtäviensä selkiyttämisessä. Hän sai esimiehensä mukaan työtehtäviä koskeviin keskusteluihin heti mentoroinnin alussa. Teema pysyi samana koko mentoroinnin ajan.

Saatiin karsittua niinku (toimenkuvasta) pois sellasia ja saatiin siihen jäämään jäljelle sellasia, mikä itteäkin kiinnostaa, ja siinä on sitten mahdollisuuksia päästä sitte eteenpäinkin. (A9)

Opinnäytetyöpaikan etsintä

Yksi aktori keskittyi mentoroinnissa opiskeluun liittyvän opinnäytetyöpaikan etsimiseen. Hän toivoi saavansa myös työpaikan samasta yrityksestä. Teema pysyi samana koko mentoroinnin ajan. Aktorilla ei kuitenkaan ollut minkäänlaista tavoitetta vielä siinä vaiheessa, kun hän ilmoittautui mentorointiin ja vastasi kirjalliseen kysymykseen, miksi hän osallistui mentorointiin ja mitä hän tavoitteli.

Henkilökohtaisesti kurssille en ole asettanut minkäänlaisia tavoitteita. Kyseiseen kurssiin en ole aikaisemmin osallistunut, joten siinäkin mielessä tavoitteiden nimeäminen on tässä vaiheessa hankalaa, ja aihe vaatii vielä itseltäni hieman paneutumista, sillä kurssin nimi ei minulle tässä vaiheessa paljon kerro. Uskon, että mahdolliset tavoitteet muodostuvat ajan kanssa, kurssin edetessä. (A16)

Aktori tiesi starttitilaisuuksien jälkeen, mitä hän halusi käsitellä kahdenkeskisissä tapaamisissa mentorin kanssa.

Teemana oli lopputyöpaikan (=opinnäytetyöpaikan) hakeminen. (A16)

Esimieheksi!

Eräs aktori halusi selkeästi ja yksiselitteisesti pyrkiä esimiestehtäviin, johtajaksi (etenemisorientaatio). Tämä teema jäi kuitenkin pääosin taka-alalle, ja tilalle tuli muutokseen sopeutuminen.

Oma esimieheni on jäämässä eläkkeelle, joten toivon pääseväni hänen tilalleen. – – Silloin kun mentorointi alkoi, olin varma, että tavoitteeni on (päästä) ”kalifiksi kalifin paikalle”. (A7)

Kehittämisorientaatio; ajankohtaisen kehitysprojektin edistäminen työpaikalla

Kolmella aktorilla oli tavoitteena oman organisaation kehittäminen tai omaan organisaatioon liittyvän kehitysprojektin edistäminen mentoroinnin avulla. Neljännellä aktorilla tavoite selkiytyi vasta mentoroinnin loppupuolella.

Yksi aktori valitsi kolme johtamansa yksikön kehittämiseen liittyvää teemaa: talous, asiakastyytyväisyys ja henkilöstön motivaatio. Käytännössä mentorointi keskittyi näistä teemoista viimeisimpään. Lisäksi aktori odotti mentoroinnin avulla kasvavansa ammatillisesti.

Teema oli monijakoinen. Siinä oli kolme suurempaa osa-aluetta, jotka olisin kaikki halunnu ottaa mukaan mentorointiin niin, että ne olisi tasapuolisesti käsitelty, koska ne kaikki vaikuttaa kaikkiin. Kesken matkaa, melko alussa, teema supistui yhteen alueeseen ja jäi siihen. Yhdessä osa-alueessakin oli mentorointiin kyllä riittävästi. (A4)

(Miksi lähdit mentorointiin?) Halu kokea ja oppia uutta. On kokeiltava uusi mahdollisuus saada henkilökohtaisiin heikkoihin alueisiin ohjeita ja tukea. (Mitä odostat mentoroinnilta?) Löytää ratkaisuja avoimiin kysymyksiin ja kehittää toimintamallia sekä ajattelutapaa. Saada lisää kokemuksia. (A4)

Toinen aktori kytki mentoroinnin teeman työpaikalla aloitettuun toimintojen kehittämisprojektiin. Teema muuttui heti alkuun, koska kyseinen kehittämisprojekti keskeytettiin. Teema muuttui omaa työtä ja motivaatiota koskevaksi (kehittämisorientaatio ja urapohdintaorientaatio).

Kolmas aktori valitsi mentoroinnin teemaksi kehityskeskusteluprosessin kehittämisen. Tämä kuului hänen vastualueeseensa työpaikalla. Mentoroinnin aikana teema supistui niin, että se keskittyi vain tiettyyn osaan kehityskeskusteluprosessia.

Välineorientaatio; opintoviikkojen saaminen osallistumisesta

Kuusi aktoria ilmaisi mentorointiin osallistumisensa yhdeksi keskeiseksi syyksi opintoviikkojen tavoittelun. Neljällä heistä opintoviikkojen tavoittelu oli ensisijainen syy. Näiden neljän aktorin teema jäi ylimalkaiseksi tai teemaa ei muodostunut lainkaan.

Eräs aktori tarvitsi ensisijaisesti lisää opintosuorituksia. Mentorointi sattui olemaan tarjolla juuri silloin. Koska aktorin aiempi tutkinto oli suoritettu ennen vuotta 1989 (”...mä oon niin vanha kääkkä...”), hän tarvitsi lisäopintoviikkoja insinööritutkinnon suorittamiseksi.

(Mitä hait mentoroinnista? Haitko aktorina olemisesta, että saisit mentorin kanssa keskustelun kautta suurimman osan, vai mietitkö sinä sitä sillä tavalla?) En mä ollenkaan kyllä aatellu...ei kyllä mitään sieltä kautta osannu odottaakaan! (Mitä kautta sitten? Oliko se yleistä tietoa?) Ei, ku täähän lipsahti siitä alkujaan vaan... se niinku lipsahti alkujaan. Mä en hakenu (mentoroinnista) mitään. Mä oon niin vanha kääkkä kato, mä tarvin lisäopintoviikkoja. Sehän se oli alkujaan (syy mentorointiin mukaan tuloon). (A22)

Kyseisen aktorin mentori vahvisti opintoviikkojen saamiseen painottuvan tavoiteorientaation.

No <aktorillahan> oli ensisijainen lähtökohta, kun se mentorointiin lähti, niin puuttuvat opintoviikot. Ja ei niinkään tää itsensä kehittäminen. (M5)

Samainen aktori ilmaisi, että hänellä ei ollut mentoroinnissa teemaa missään vaiheessa. Omasta mielestä hänellä olisi pitänyt olla jokin ”murhe” (kuten hän arveli toisilla olevan), jotta mentorointi olisi voinut hänen kohdallaan olla ”luonnollista” (aktorin käyttämä ilmaisu).

Täs törmätään (siihen), että mullei suuria murheita ollu kyllä tavallaan. Mulla ois pitänyt olla murhe. Ois ollu jotaki, jota ois oikeen varta vasten... että ois ollu joku asia, mitä ois lähteny pohtiin. Mutta kun se puuttuu. Kun nyt ei satu oleen tällä kertaa. (A22)

... ensimmäisessä tapaamisessa... laaja-alaisen ideariihen jälkeenkään en ollut oikein selvillä siitä, mikä olisi riittävän motivoiva mentoroinnin aihepiiri. Sen valinta oli todella vaikeata, vaikka olin tehnyt työtä jo etukäteen asiaa mielessäni mutustellessani. (A22)

Vaikka kyseisellä aktorilla ei ollut lainkaan tavoitetta keskustelujen sisällölle missään mentoroinnin vaiheessa, se ei silti tarkoita, että hänen osallistumisensa mentorointiin olisi ollut turhaa. Hänen kohdallaan hyöty tuli mentorointimenetelmään tutustumisen kautta. Aktorin yöpaikalla tarvittiin mentoria, ja hänet valittiin siihen tehtävään, kun kuultiin hänen perehtyneen mentorointiin.

Toisen aktorin teema liittyi esimiestoiminnassa kehittymiseen, mutta teeman tarkempi määrittely ja rajaaminen jäivät melko jäsentymättömiksi. Kolmas aktori

kuvasi teemansa ja tavoitteensa varsin laajasti: ”... sen selvittäminen, mikä minusta tulee isona”.

Ainoastaan yksi 25 aktorista antoi teemansa ohjautua keskustelussa osittain mentorin ominaisuuksien eikä omien mieltymystensä perusteella. Tällä aktorilla ei ollut selkeää teemaa mentoroinnin alussa.

Mulla ei ollut niinku mitään teemaa kirkkaana mielessä. Se oikeastaan lähti siltä puolelta, että me tutustuttiin ensin toisiimme ja sitte katottiin, minkälaisia ihmisiä me ollaan, miten meillä synkkaa ja sitten se vaikutti myös siihen niinku meidän aiheen valintaan. – Mulla ei ollut niinkö mitään vaatimuksia siitä mentorista ennen vaan mentorin... kun mä huomasin, että minkälaisia ominaisuuksia tällä mentorilla on, niin sitä kautta se myöskin vaikutti siihen meidän... teemoihin.
(A5)

Yhteenvedon voidaan todeta, että aktoreiden tavoiteorientaatiot vaihtelevat merkittävästi. Pääosalla aktoreista on ollut ”itseensä liittyviä tavoitteita”, kuten henkilökohtaisen ammatillisen kasvun, uratulevaisuuden selkiytymisen, uralla etenemisen tai opintoviikkojen saannin tavoittelua. Toisaalta on ollut myös ”itsen ulkopuolella” olevia tavoitteita, joita edustaa mentoroinnin hyödyntäminen ajankohtaisen projektin edistämiseksi työpaikalla. Nekin, jotka ovat asettaneet tavoitteen ”itsen ulkopuolelle”, kehitysprojektiin, ovat hyötäneet mentoroinnista ammatillisena kasvuna tai urakehityksenä.

Merkille pantavaa on, että omien käsitysten uudistumista, voimaantumista ja eheytymistä – varsinkaan näillä sanamuodoilla – kukaan aktoreista ei ole maininnut tavoitteikseen mentorointiin lähdetessä.

5.2.2 Aktorin aktiivisuus toimijana mentoroinnin hyödyntämisessä

Aktoreiden välillä oli suuria eroja siinä, miten aktiivisesti ja itseohjautuvasti he pyrkivät saamaan hyödyn itselleen mentoroinnista. Lisäksi jotkut aktorit pyrkivät mentorointidialogissa ensisijaisesti reflektoimaan, toiset ottamaan vaikutteita mentoriltaan.

Tässä tarkastellaan nimenomaan sitä, millaisella itsesäätelyllä aktorit ovat pyrkineet hyödyntämään mentorointia. Tässä esiintyviä eroja, itsesäätelytasoja, tarkastellaan neljän käsitekuvauksen avulla. Käsitekuvaukset (itsesäätelytasot) ovat

- proaktiivinen aktori
- interaktiivinen aktori
- reaktiivinen aktori
- passiivinen aktori.

Jäljempänä (luku 6.2) tarkastellaan erikseen sitä, miten avoimia aktorit ovat olleet mentorointikeskusteluissa ja millainen rooli heillä on ollut vuorovaikutussuhteessa mentorinsa kanssa.

Proaktiivinen aktori

Proaktiivisella aktorilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista aktoria, jonka tavoitteellisuus mentoroinnin hyödyntämisessä on ollut korkea ja joka on toiminnut määrätietoisesti, suunnitelmallisesti, ennakoivasti ja autonomisesti. Proaktiivinen aktori on pyrkinyt aktiivisesti reflektoimaan kokemuksiaan ja käsityksiään.

Proaktiivinen aktori pohdiskeli intensiivisesti mentorointitapaamisten välillä aikaisemmissa keskusteluissa esiin nousseita asioita ja ajatuksia. Näitä pohdintoja kutsuttiin välipohdinnoiksi. Aktoreille oli annettu suositus tehdä välipohdinnoista kirjallinen tuotos, niin että myös mentori saisi sen luettavakseen. Proaktiiviset aktorit toimivatkin toivotulla tavalla, jos heidän teemansa liittyi tulevaisuuden pohdintaan tai muuhun omien ajatusten jäsentelyyn. Aktiivisimmat proaktiiviset aktorit tuottivat runsaasti kirjallisia välipohdintadokumentteja ja tehostivat niiden avulla teeman ympärillä käytyä mentorin ja aktorin välistä vuorovaikutusta verrattuna pelkkiin tapaamisten yhteydessä käytyihin keskusteluihin.

Jos aktori haki uutta työpaikkaa tai keskittyi työtehtäviin liittyvän kehitysprojektin edistämiseen, hän ei tehnyt kirjallisia välipohdintadokumentteja, mutta toimi muuten proaktiivisesti.

Aktori saattoi toimia proaktiivisesti hyvin tuloksin, vaikka hän ei olisi ollut erityisen avoin. Proaktiivisuus ei kuitenkaan välttämättä aina johtanut hyvin – aktorin haluamiin – tuloksiin.

Seitsemän aktoria toimi proaktiivisesti. He olivat määrätietoisia ja heidän itsesäätelynsä oli voimakasta.

Eräs aktori hyödynsi mentorointia voimallisesti. Hänen tavoitteellisuutensa ja itsesäätelynsä tulivat hyvin esille hänen kommentissaan.

... ja sitä kautta niinkun vietiin sitä prosessia eteenpäin ja se oli hyvin johdonmukaista askel askeleelta eteenpäin etenemistä. (A19)

(Dialogin avoimuus?) Kyllä se oli niin avoin dialogi, kun nyt vaan ylipäättänsä olla voi. Ja sanotaanko että vielä siinäkin mielessä avointa, että periaatteessa edellisen tapaamisen jälkeisen raportin jälkeen seuraavassa tapaamisessa joudutaan palaamaan siihen edelliseen raporttiin selventääkseen asioitten oikeeta tolaa, koska kuitenkin se kirjallinen tuotos, mitä tein siinä koko ajan, niin ei ollut tarkoitukseen, etteikö se olisi koko prosessin aikana pistänyt ajattelemaan sen tapaamisen jälkeenkin. Niin silloin voidaan puhua näin, että se oli niin avointa, kun se ikinä voi olla. Koska siinä oli vielä tekstikin, vaikkakin täydentävää mutta myöskin avointa. (A19)

Kyseinen aktori oli erityisen aktiivinen kirjallisten välipohdintojen tuottaja. Hän osallistui ensimmäiseen mentorointiryhmään ja kertoi aktiivisuutensa syyksi paitsi oman mentorointiprosessinsa täysimääräisen hyödyntämisen myös halunsa panostaa koko mentorointijärjestelmän kehittämiseen.

Toisen aktorin teema oli hyvin selkeä. Hän valitsi omaan teemaansa liittyen asiantuntevimman mentorin ja hyödynsi hyvin määrätietoisesti mentorointia tavoitteensa saavuttamiseksi.

(Selkiytitkö omat päämääräsi, tai selkiytyivätkö ne niin, että halusit niin aktiivisesti tapahtuvan? Siis että sinä määräsit tavoitteen ja pidit huolta, että ne keskeiset asiat...) Sanotaanko, että maali oli selvä ja siinä vaan pyrittiin löytämään niitä tota oikeanlaisia välineitä ja sitten kuvaamaan sitä ympäristöä, että se... miten me päästään siihen. (A20)

Koska hänellä (=aktorilla) oli tietty projekti, jonka hän halusi ikään kuin sen meidän yhteisen prosessin puitteissa viedä läpi, niin silloin hänellä se ennako- valmistautuminen usein, niin se oli niinku selkee ja erittäin hyvä. (M4)

Kolmas aktori lähti selvästi muita proaktiivisia aktoreita passiivisemmin liikkeelle. Hän ymmärsi mentoroinnin olemuksen ensin väärin. Lisäksi hän vaihtoi teemaa toisella tapaamiskerralla. Siitä alkaen hän toimi erittäin itseohjautuvasti. Hän käytti tapaamiset tehokkaasti hyväksi välipohdintojen ja suunnitelmien avulla.

Neljäs aktori tiesi, mitä hän halusi mentoroinnilta ja valmistautui hyvin mentorointitapaamisiin. Silti hän oli jälkikäteen sitä mieltä, että hänen olisi pitänyt valmistautua niihin vielä systemaattisemmin. Aktori oli varsin itseohjautuva, systemaattinen ja itseään parempiin suorituksiin piiskaava.

Interaktiivinen aktori

Interaktiivisella aktorilla tarkoitetaan aktoria, joka on tuonut itseä kiinnostavia aiheita aktiivisesti keskusteluun. Hän ei kuitenkaan ole toiminut niin määrätietoisesti ja itseohjautuvasti mentoroinnin hyödyntämisessä kuin proaktiivinen aktori. Hän on antanut mentorin vaikuttaa mentoroinnin kulkuun enemmän kuin proaktiivinen aktori. Interaktiivinen aktori on mentorin avustuksella valmis aktiivisesti refleктоimaan kokemuksiaan ja käsityksiään ja on valmis uudistamaan käsityksiään.

Proaktiivisen aktorin tavoin myös interaktiivinen aktori pohdiskeli kovasti mentorointitapaamisten välillä aiemmissa keskusteluissa esiin nousseita asioita ja ajatuksia. Interaktiiviset aktorit tekivät välipohdintadokumentteja, jos heidän teemaansa liittyi tulevaisuuden pohdintaa tai muuta omien ajatusten jäsentelyä.

Kyseyseen käsittekuvausryhmään kuuluu eniten aktoreita. Ryhmän aktorit toivat avoimesti esille ajatuksensa ja olivat hiukan vastaanottavaisempia uusien

näkemyksen omaksumisessa kuin proaktiiviset aktorit. Merkittävimmän uudistavan ammatillisen kasvun kokeneet aktorit kuuluvat tähän kuvauskategoriaan.

Esimerkiksi eräs aktori toi aktiivisesti keskusteluun keskeisiä aihepiirejä yhdessä pohdittavaksi. Tällöin mentorin oli helppo osallistua keskusteluun.

(Missä asioissa olit erityisen hyvä aktorin roolissa?) No, mä toin asioita, jotka oli vaikeita, niin mä toin ne kyllä esille. (A3)

Toinen aktori oli aktiivinen kehittymistarpeidensa ja -tulostensa arvioinnissa sekä välipohdintadokumenttien tuottamisessa. Hän oli sitä mieltä, että mento-roinnista ei saanut hyötyä, jos ei itse ollut aktiivinen. Toisaalta hän odotti myös mentorin arvioivan hänen kehittymistarpeitaan ja näkemyksiään.

Kolmas aktori antoi mentorin osittain ohjata keskusteluja, mutta toi itse aktiivisesti näkemyksiään esille muun muassa saadakseen mentoriltaan palautetta. Aktori teki välipohdintadokumentteja vaihtelevasti ja koki hyötynensä niistä myös siten, että niiden avulla oli helppo palauttaa mieleen, millaisia ajatuksia asioista aiemmin oli ollut.

Reaktiivinen aktori

Reaktiivisella aktorilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista aktoria, joka on toiminut usein mentorin aloitteesta tai mentorin ehdotuksen mukaisesti. Aktori ei ole ollut kovin oma-aloitteinen ja häneltä on saattanut puuttua omia suunnitelmia, tavoitteita tai ideoita.

Reaktiiviset aktorit eivät olleet oma-aloitteisia refleктоimaan toimintaansa yhdessä mentorin kanssa. He tarvitsivat toista aktiivista osapuolta, mentoria, jonka reflektionin ohjaustaidoista riippui, kuinka helposti reflektointi lähti liikkeelle ja kuinka syvällistä se oli.

Neljä aktoria toimi reaktiivisesti. Sen sijaan, että he olisivat toimineet itseohjautuvasti ja määrätietoisesti, he odottivat mentorilta aktiivista roolia prosessin ohjaajana. Reaktiivisilla aktoreilla ei ollut erityisen selkeää teemaa. Yksi heistä aktoreista kertoi hakeneensa mento-roinnista ensisijaisesti vain opintoviikkoja.

Eräs aktori toi teeman keskusteluun, mutta keinot, näkökulmat ja ehdotukset tulivat mentorilta.

(Mietitkö, missä sinulla on kehittymistarpeita?) No joo, mut se tuli niinku lähinnä niinku <mentorin> kautta. Että tota se heitti ilmaan jotain. En mä niinku ite suoralta kädeltä, että se tuli just niitten keskustelujen kautta. (A1)

Kyseinen aktori ei tehnyt välipohdintoista kirjallisia dokumentteja, mutta muuten hän pohti aktiivisesti asioita tapaamisten välillä – tai kuten hän kuvasi, asiat ”pyörivät mielessä”. Yhdeksi syyksi siihen, miksi aktori ei tehnyt kirjallisia dokumentteja pohdintoistaan, hän mainitsi epäilyn, että keskusteluissa ei sitten olisi ollut mitään puhuttavaa.

Toinen aktori toi esille, että hän ei ollut oma-aloitteinen. Ensimmäisen tapaamisen jälkeen hän lakkasi olemasta aktiivinen keskustelija. Hän pitäytyi lähinnä mentorin kuunteluun. Reaktiivisuus ilmeni hänen kohdallaan myös siten, että hän jätti mentorointidialogin ohjauksen ensisijaisesti mentorin vastuulle. Aktori piti mentoria auktoriteettina eikä uskaltanut ohjata dialogia, vaikka hän ei ollut dialogin sisältöön tyytyväinen.

Kolmatta aktoria hänen mentorinsa piti passiivisena, varsinkin mentoroinnin alkupuolella. Aktori piti taas itseään aktiivisena.

(Kun kerroit näkemyksiäsi, niin odottiko hän palautetta sinulta?) Ei hän varmaankaan koskaan kysynyt niinku neuvoa. Ei se ollut sen tyyppistä. Se oli tuota... tosi ahdistavia (olivat) ne ensimmäiset tapaamiset silleen, ku se (keskustelu) oli niin jotenkin vähäsanasta. (M6)

(Missä määrin sinä vastasit tulosten arvioinnista?) Kyllä mä näin, että mä vastasin ja olin vastuussa niinkun siitä omasta oppimisesta ja kehittymisestä, että en niinkun nää sitä asiaa sillä tavalla, että mentorin pitää niinku vastata siitä kehittymisestä tai ammatillisesta kasvusta. (A5)

Yleensä mentori ei erityisesti kehottanut aktoria välipohdintoihin eikä antanut tälle tehtäviä valmisteltavaksi. Kyseessä oleva mentorointisuhde muodosti poikkeuksen. Mentori antoi aktorille ”kotiläksyjä”, tiettyyn aiheeseen liittyviä pohdintatehtäviä, joita sitten seuraavassa tapaamisessa käsiteltiin. Muussa yhteydessä mentori toi esille, että kyseinen aktori ei ollut kovin oma-aloitteinen, mikä oli syynä mentorin aktivoitumiseen kehottaa aktoria välipohdintoihin. Aktori ei tehnyt kirjallisia välipohdintoja.

(Miten kuvaat omaa aktiivisuuttasi välipohdintojen osalta ja välipohdintojen dokumentoinnin osalta?) Joo kyllä tämmösiä niinku henkisiä kotiläksyjä otettiin siinä, ja kyllä mä niinku omalta kohaltani niinkun käsittelin niitä asioita. En niitä laittanut paperille muuten kun sitten näitä muistioita, ja sitten mentorin kanssa käytiin nää muistiot sitte läpi aina seuraavassa palaverissa ja vedettiin vähän yhteen, että mitä me ollaan tähän asti tehty. (A5)

Passiivinen aktori

Passiivisella aktorilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa aktoria, joka on ollut aktiivisesti läsnä ja osallistunut mentorointikeskusteluun, mutta joka syystä tai toisesta ei ole panostanut itse mentoroinnin onnistumiseen. Sen lisäksi, että passiivinen aktori ei itse ole ohjannut mentorointidialogia, hän ei ole antanut mentorillekaan mahdollisuuksia dialogin ohjaamiseen.

Kaksi aktoria toimi mentoroinnissa passiivisesti. Yhteistä heille oli kolme asiaa:

- He eivät nimenneet konkreettista teemaa mentorointiin (toisin sanoen keskusteluilta puuttui tarkoitus ja tavoite).
- He eivät tiedäneet etukäteen, mitä mentorointi on.
- Heidän ensisijainen tavoitteensa oli saada opintoviikkoja (ei kehittyä, kehittää tai edetä uralla).

Toinen passiivisista aktoreista kertoi keskusteluissa usein sivutun työasioita ja jaksamista (lähinnä mentorin aloitteesta), mutta kuitenkin varsinainen teema puuttui. Tämän aktorin osalta jäi epäselväksi, miksi hän ei käsitellyt uratulevaisuuteen liittyviä asioita mentorinsa kanssa, vaikka ne häntä jollakin tavalla kiinnostivat ja vaikka mentoroinnin aikana hänen työpaikallaan ilmoitettiin työvoiman vähentämisestä ilman tietoa, keitä vähennys koskisi.

Toisen aktorin kommentteista kävi ilmi, että aktori itse ei panostanut mentoroinnin onnistumiseen. Hänellä ei ollut selkeää teemaa, ja hän odotti mentorin tuovan mielenkiintoisia keskustelunaiheita tapaamisiin. Koska näin ei aina käynyt, aktori oli tyytymätön. Lisäksi häntä häiritsi se, että mentori ei ollut riittävän avoin eikä myöskään riittävän aktiivinen. Aktori odotti mentorin ottavan enemmän vastuuta mentoroinnista.

Sillon alkuun, kun puhuttiin todella mielenkiintoisista asioista, esimerkiksi verrattuna tämä työpaikkayhteisö ja jääkiekkjoukkue, niin se vei paljonkin aikaa sen miettimiseen ja ajattelemiseen ja tämmöseen, mutta sitte tässä keväällä, kun tää meni vähän ympärööräks löpinäks, niin hyvä että muisti, minä päivinä nää tapaamiset oli, että tota tääkin niinku riippuu siitä niinku... ensinnäkin se aihe, et jos se on mielenkiintoinen ja sit niinku siihen, et kuinka paljon itse on valmis siihen panostamaan. (A18)

Tietyllä tavalla mulle jäi jokaisen niinku keskustelun jälkeen niinku mietityttämään se, että mitä mentorin päässä liikkuu. ... jos siellä on mentorillakin jotain ajatuksia, niin jos niitä ajatuksia vois johonkin peilata sen jälkeen, niin sieltä vois taas (aktori saada lisää ajatuksia)... koska sillonhan, kun sä lähet siitä tilaisuudesta ja rupeat miettimään sitä omaa asiaa, sä mietit niitten omien ajatuksien kannalta. Kun sä saisit mentorilta myös samanlaisen sen (kirjallisen) kuvauksen (=mentorin pohdintoja tapaamisen jälkeen), niin sieltä vois taas löytyä niinku uutta. Se tois niinku syvällisyyttä siihen asiaan. (A18)

Yhteenvedon voidaan todeta, että aktoreiden itsesäätelyssä on ollut merkittäviä eroja. Koska mentorointi oli etukäteen valmiiksi strukturoitu, mentorointi ei välttämättä vaatinut aktorilta korkeaa itsesäätelyä hyvän lopputuloksen saavuttamiseksi. Vaikuttaa siltä, että merkittävimmin hyötyjä eivät ole saaneet proaktiiviset aktorit, kuten voisi olettaa, vaan interaktiiviset aktorit.

5.3 Ammatillisen kehittymisen ohjaus

Tässä luvussa muodostetaan teoreettista pohjaa mentoreiden toimintastrategioiden tarkastelulle. Tarkastelussa pyritään avaamaan niitä teorioita, joiden avulla pystytään selvittämään ja kuvaamaan ohjaavia ajatusrakenteita ja käyttöteorioita. Näissä on kyse tekijöistä, jotka ohjasivat mentoreiden ajattelua, roolien valintaa, toimintatapoja ja oman toiminnan säätelyä. Kokonaisuudesta käytetään termiä *mentoreiden toimintastrategiat*.

5.3.1 Mentorointiin liittyvän ohjauksen tarkastelun lähtökohdat

Mentoreiden toimintaa lähestytään konstruktivistisesta näkökulmasta. Tarkastelun lähtökohdaksi on oletus mentoreista reflektiivisinä konstruktivisteina, itsenäisessä asemassa olevina, ajattelevina ja harkitsevina toimijoina, jotka tekevät valintoja ja antavat asioille ja tapahtumille omia merkityksiään (vrt. Kosunen 1994, 21).

Teoreettisessa tarkastelussa käytetään apuna mentoroinnin lähikäsitteitä, erityisesti oppimisen ja kehittymisen ohjausta, työnohjausta, ammatinvalinnan ohjausta, uraohjausta ja tutorointia. Koska kuusi mentoria seitsemästä oli kokeneita opettajia, korostuu myös opettajien käyttöteorioiden tarkastelu. Käyttöteorioiden syntyä ja kehittymistä on tarkasteltu luvussa 4.2 ja itsesäätelyä luvussa 5.1.

Tässä luvussa teoreettisen tarkastelun lähtökohdaksi voidaan kuvata seuraavasti: mentori mieltää ainakin jossain määrin, että hänen tehtävänänsä on toimia aktorinsa ammatillisen kehittymis-, kehittämis- tai etenemisprosessin ohjaajana. (Tämä on oletus, joka ei ole saanut olla rajoitteena tutkimusaineistoon perehtymisessä.) Seuraavassa kuvataan erityisesti ohjaukseen liittyviä käsitteitä ja erilaisia strategioita, orientaatioita ja lähestymistapoja oppimisen ja ammatillisen kehittymisen ohjaukseen liittyen.

Lähtökohdaksi mentoreiden toimintastrategioiden tarkastelussa pidetään sitä, että mentorit toimivat jonkin käyttöteorian pohjalta. Ohjaajat toimivat yleensä jonkin käyttöteorian tai arvoihin perustuvan käyttäytymismallin pohjalta, on tämä käyttöteoria tai malli selvästi tiedostettu ja ilmaistu taikka tiedostamaton. Tällainen käyttöteoria tai malli auttaa ohjaajaa ottamaan selvää ja määrittelemään ohjattavan ongelmaa, antamaan apua ohjattavalle ja muotoilemaan ohjauksen tavoitteet ja arvioimaan tuloksia. (Brooks 1990; Kosunen 1994, 276)

Kun tarkastellaan ammatillisen kehittymisen ohjausta mentoroinnissa, tulee muistaa, että mentorin asema mentoroinnin ohjaamisessa voi vaihdella voimakkaasti eri mentorointisuhteiden välillä – ja jopa saman mentorin eri mentorointisuhteissa. Jossakin mentorointisuhteessa mentorilla on määräävä rooli ohjaajana, jossakin toisessa aktori voi olla mentoria keskeisempi ohjaaja. Mentorointi poikkeaa lähikäsitteistään merkittävästi siten, että siinä ohjaajan asema ei ole itsestään selvä, vaan se muotoutuu vuorovaikutussuhteen aikana. Esimerkiksi tutoroinnissa, työnohjauksessa ja ammatinvalinnan ohjauksessa on selkeä työnjako, jonka mukaan ohjaaja ohjaa ja kehittyjä kehittyi. Sen sijaan mentoroinnissa kehittyjä voi toimia myös ohjaajana (ja molemmat voivat kehittyä – ohjaajana toimijasta riippumatta).

Toinen mentorointia ja sen lähikäsitteitä erottava piirre liittyy siihen, kuka asettaa tavoitteita toiminnalle. Esimerkiksi Vähämöttönen (1998), Peavy (1999) ja Spangar (2000) kutsuvat työnohjauksen ja ammatinvalinnan ohjauksen ohjausprosessia neuvotteluksi ja ohjaustoimintaa ”neuvottelevaksi ohjaukseksi”. Tällöin ohjaus on tavallaan kahden asiantuntijan välinen neuvottelutilanne, jossa käsitellään varsinaista aihetta ja keskustellaan myös ohjauksen luonteesta. Tällaisen neuvottelun tavoitteena on yhteisymmärrys. Kuitenkin ”neuvottelevassa ohjauksessa” voi ilmetä ohjattavan ja ohjaajan välillä erilainen näkemys ohjauksen luonteesta, aiheista ja toimenpiteistä. ”Neuvottelevassa ohjauksessa” ohjaaja voi asettaa sellaisia pyrkimyksiä etenemistoimenpiteille ja lopputulokselle, joita ohjattava itse ei toivo tai jotka ovat ohjattavan toiveen vastaisia. Tämä näkökulma on ristiriidassa mentoroinnin ohjausdialogin kanssa, jonka tulisi olla ”neuvottelevaa ohjausta” selkeämmin ”ohjattavan puolella olemista” (vrt. Isaacs 2001, 30, 39–40).

Mentoroinnissa aktori ja mentori osallistuvat dialogin, dialogin ulkopuolisen toiminnan ja vuorovaikutussuhteen ohjaamiseen riippuen heidän yhdessä sopimastaan taikka itse (keskustelematta) ottamastaan tai saamastaan roolista kyseisessä mentorointisuhteessa. Luvussa 6 tarkastellaan mentorointisuhdetta muun muassa mentorin ja aktorin saamien ja/tai ottamien roolien avulla. Ohjaukseen liittyen luvuissa 5.1 ja 5.2 on tarkasteltu aktoreiden itsesääätelyä ja tavoiteorientaatiota mentoroinnissa.

Teoreettista lähestymistä mentoreiden toimintastrategioihin vaikeuttaa se, että ei tiedetä, kumman mentori mieltää ohjaavaksi yläkäsitteeksi, roolin vai toimintastrategian. Voidaan ajatella joidenkin mentoreiden hahmottavan mentorointiin ryhtyessään ensin roolinsa, jolloin mentorin toimintastrategiat rajoittuvat tämän yhden roolin sisälle aktorista riippumatta. Toinen mentori voi pitää toimintastrategioita ohjaavana yläkäsitteenä, jonka sisällä on tilaa monenlaisille rooleille aktorin tilanteesta, asenteesta ja tavoitteesta riippuen.

5.3.2 Ohjausteoria ja ohjauksen tehtävä

Erityistä mentoroinnin teoriaa ei ole julkistettu, vaikka muun muassa Lairion ja Puukarin (2001, 42) mukaan on olemassa yli sata ohjauksen teoriaa. Erityisen teorian puute koskettaa myös työnohjausta (Keski-Luopa 2001, 173) ja uraohjausta (Brooks 1990). Ohjaaja, joka pystyy jäsentämään ohjattavan ongelmat ja pohdinnat usean teoreettisen viitekehyksen pohjalta, saattaa olla kyvykkäämpi kehittämään myös monenlaisia ratkaisukeinoja (Brooks 1990).

Mentorointia koskevan teorian voidaan katsoa ohjauksen osalta löytyvän yleisemmästä teoriasta, oppimisen ohjausteoriasta, joka tukeutuu oppimisen teorioihin. Tässä tutkimuksessa korostetaan erityisesti (sosio)konstruktivistista oppimiskäsitystä sekä situationaalista ja kontekstuaalista oppimista.

Ojasen (2000b) mukaan ohjausteorian tehtävänä on kuvata monitahoisesti ohjaussuhdetta ja sitä, mitä tapahtuu aidossa, kohtaavassa vuorovaikutuksessa ohjaajan ja ohjattavan välillä. Sen päämääränä on

- tarkastella ohjaajan ymmärrystä ohjattavan subjektiivisesta kokemuksesta
- tutkia ja tulkita ohjaajan kokemuksia
- lisätä ymmärrystä siitä, mitä ohjausprosessin aikana tapahtuu.

Ohjaus voidaan määritellä suhteellisen lyhytkestoiseksi ihmisten väliseksi teoriapohjaiseksi prosessiksi, jossa perustaltaan psyykkisesti terveitä ihmisiä autetaan ratkomaan kehityksellisiä ja tilannesidonnaisia ongelmia. Ohjauksen voidaan katsoa toimivan silloin, kun sen avulla pystytään auttamaan ohjattavaa niin, että tämä auttaa itseään. (Lairio & Puukari 2001, 9–10; Gladding 2004, 4–7, 24.)

Toiminta on ohjaus- ja neuvontatyötä (counselling) silloin, kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle. Ohjauksen yleisenä tavoitteena on auttaa asiakasta tutkimaan, löytämään ja selkeyttämään tapoja tyytyväisempään ja voimavaraisempaan elämään. (Onnismaa 1998, 9.)

British Association for Counselling määrittelee ohjauksen ja neuvontatyön (counselling) yleisenä tavoitteena olevan auttaa asiakasta kohti tyytyväisempää ja voimavaraisempaa elämää. Ohjaustyö koskettaa kehittäviä aiheita kuten ongelmanratkaisua, päätöksentekoa, kriisinkäsittelyä, ymmärryksen ja näkemyksen kehittämistä, itsetuntemuksen kehittämistä ja ihmissuhteiden kehittämistä. Ohjaajan tulee kunnioittaa niitä arvoja, voimavaroja ja kykyjä, joiden perusteella asiakas tekee valintansa kulttuurisessa kontekstissaan. (Bond 2000, 22.)

Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen on ohjattavan oman toiminnan tulos ja ohjattavan on otettava vastuu omasta kehittymisestään. Ohjaajan tehtävään kuuluu saada oppija tietoiseksi omista toimintatavoistaan ja tutkimaan vaihtoehtoisia näkemyksiä. Ainoastaan oppija itse voi oppia ja reflektoida kokemuksiaan. (Ojanen 2000b; Eteläpelto 1992.)

Ohjaus voidaan nähdä kahden erilaisen asiantuntijan kohtaamisena. Ohjattava ja ohjaaja voidaan nähdä kahden asiantuntijan muodostamana tiiminä, jossa oh-

jattava on oman elämänsä asiantuntija ja ohjaaja oppimis- tai kasvuprosessin asiantuntija. (Vähämöttönen 1998; Peavy 2000, 34–35; Spangar 2000; Vehviläinen 2001.)

Peavy (1997, 130) määrittelee työnohjaukseen liittyen ohjaus-käsitteen laaja-alaiseksi elämänsuunnitteluksi. Tavoitteena on auttaa ohjattavaa hänen voimaantumisprosessissaan, toisin sanoen auttaa häntä elämään aiempaa paremmassa tasapainossa ympäristönsä kanssa ja käyttämään omia mahdollisuuksiaan tavoitteellisesti hyväkseen (Sugarman 1996, 293–294; Peavy 1997, 130).

Intensiivinen vuorovaikutteisuus edistää oppimista. Edellä, luvussa 4, on käsitelty reflektointia ja sen merkitystä uudistavassa oppimisessä. On kuitenkin olemassa rajansa sillä, kuinka pitkälle yksilö voi reflektion avulla yksin edistyä oppimisessä. Oppimisprosessia voi merkittävästi kiihdyttää sopivalla tuella, kannustamisella ja muiden apuun tulolla. (Kelly et al. 1995; Boud et al. 1996.)

5.3.3 Ohjaajan toiminta ja ohjausstrategiat

Ohjaaminen edellyttää ohjattavan ymmärtämistä. Ohjaussuhteen kaltaisessa vuorovaikutteisessa oppimisessä pyritään ymmärtämään, mitä toinen osapuoli ilmaisee monin eri keinoin (ilmein, elein, sanoin jne.). Ohjaajan tulisi aistia myös eittiedostettuja viestejä ja hyväksyä ohjattava ehdoita. Tällöin ohjattava hyväksyy itsensä paremmin ja uskaltaa keskustella avoimemmin. (Ojanen 2000b, 44, 56, 67; Eteläpelto 1992, 16–17.)

Keskeinen ohjaajan tavoite on auttaa ohjattavaa juuri siinä tilanteessa, jossa tämä on ohjauksen tapahtuessa. Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppiminen on kontekstisidonnaista, sisältöön ja oppimistilanteeseen liittyvää. Ohjattavat toimivat aina jossakin sosiaalisessa kontekstissa, johon liittyvät sosiaaliset suhteet, yhteiskunnallinen asema ja oma menneisyys ja jossa he ovat omaksuneet tietyt tavat asennoitua elämään ja ratkaista ongelmia. Ohjaajan osallistumisen välineenä ohjaustilanteessa on erilaisten vaihtoehtoisten etenemis- ja ajattelutapojen ja tavoitetilojen esille tuominen. (Peavy 1999; Ojanen 2000b; Spangar 2000.)

Ohjattavaa autetaan pääsemään sellaiseen reflektiiviseen tilaan, jossa hän havainnoi itseään, omia ammatillisia tavoitteitaan ja niiden vaikutuksia sosiaaliseen elämäänsä. Häntä autetaan tunnistamaan omia voimavarojaan ja rajoituksiaan sekä käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä. (Peavy 1999, 9; Ojanen 2000b; Spangar 2000.) Ohjauksen tavoitteena on haastaa ohjattava dialogin avulla katsomaan omaa tilannettaan eri näkökulmista. Ohjaajan tulisi ymmärtää *olettamusten kriittisen reflektoinnin* merkittävyys kaikissa muodoissa ja ohjata ohjattava osallistumaan keskusteluihin, joissa tämä voi arvioida ja koetella uskomuksiaan, aikomuksiaan, arvojaan ja tunteitaan. (Ojanen 1996; Mezirow 1998, 197.)

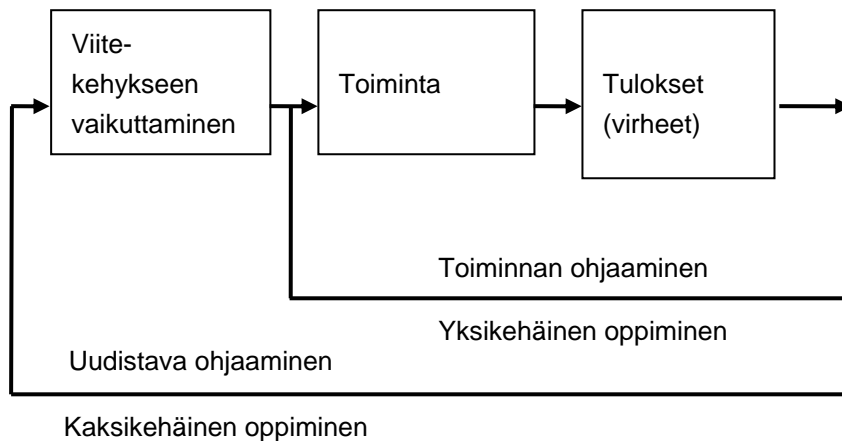
Reflektointiprosessiin liittyy kolme pääolettamusta, jotka reflektointiin ohjaavan tulisi ottaa huomioon:

- 1) Refleктоimaan ryhtyvä henkilö on sitoutunut sekä etsimään että ratkaisemaan ongelman. Käytännössä ongelmat voivat olla hahmottomattomia ja huonosti määriteltyjä. Refleктоintiin ohjaavan tulisi auttaa yksilöä katsomaan ongelmanasettelua useasta eri näkökulmasta.
- 2) Refleктоinti tarkoittaa sen arvioimista, mihin toimenpiteisiin kussakin erityisessä tilanteessa on syytä ryhtyä. Refleктоintiin liittyy eettinen ulottuvuus, koska refleктоinnissa on tavallisesti kysymys muutosten tavoittelusta itsessä, toisissa ihmisissä ja järjestelmissä.
- 3) Refleктоinnin odotetaan tuottavan jonkinlaista toimintaa, vaikka toiminta sitten olisikin harkittu päätös olla muuttamatta mitään. Ilman toimintavaihetta refleктоintiprosessi jää epätäydelliseksi ja henkilö voi turhautua. Refleктоintiin ohjaavan tulisi auttaa henkilöä pääsemään konkreettiseen tulokseen. (Ojanen 1996; Mezirow 1998; Merriam & Caffarella 1999, 233.)

Lehtinen ja Jokinen (1999, 40–42) ovat kiteyttäneet ohjaamisen ydinperiaatteet Galbraithia (1992, 10–12) soveltaen. He korostavat, että ohjaajan tulee

- kehittää filosofiaansa ja sisäistää toimintansa taustalla olevat teoriat
- ymmärtää aikuisoppijoiden ainutlaatuisuus, joka ilmenee muun muassa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä
- eliminoida ulkopuoliset kuormittavat tekijät mahdollisuuksien mukaan
- antaa oppijoille visioita
- olla aito ja uskottava
- antaa haasteita
- edistää kokeilua ja soveltamista
- seurata, miten aikuiset kokevat oppimisen
- rohkaista itsenäisyyttä.

Hargrove (1995, 119–121) soveltaa oppimisen kehien mallia (ks. kuvio 9) tarkastellessaan ohjaavaa interventiota (coaching intervention, ks. kuvio 17). Hän liittyy yksikehäisen oppimisen toiminnan ohjaamiseen ja kaksikehäisen oppimisen uudistavaan ohjaamiseen. Hargroven mukaan kaksikehäistä ohjaamista/oppimista (uudistavaa ohjaamista/oppimista) ehdotetaan tavallisesti tilanteisiin, joissa ihmisten toiminta johtaa epätoivottaviin tuloksiin tai ihmiset toimivat välttääkseen vaikeuksia, hämmennystä tai uhkaa.



Kuvio 17. Ohjaamisen kehät (Coaching Intervention/Hargrove 1995).

Ohjaajan keskeisenä tehtävänä on rakentaa toimiva ohjausprosessi. Ohjaus ei automaattisesti kehity reflektiiviseksi dialogiksi. Ohjaajan keskeisenä tehtävänä on edistää kahden henkilön välisistä kohtaamisista muodostumaan sellainen vuorovaikutussuhde, joka toimii reflektiivisenä dialogina. (Ojanen 1996; Isaacs 2001.)

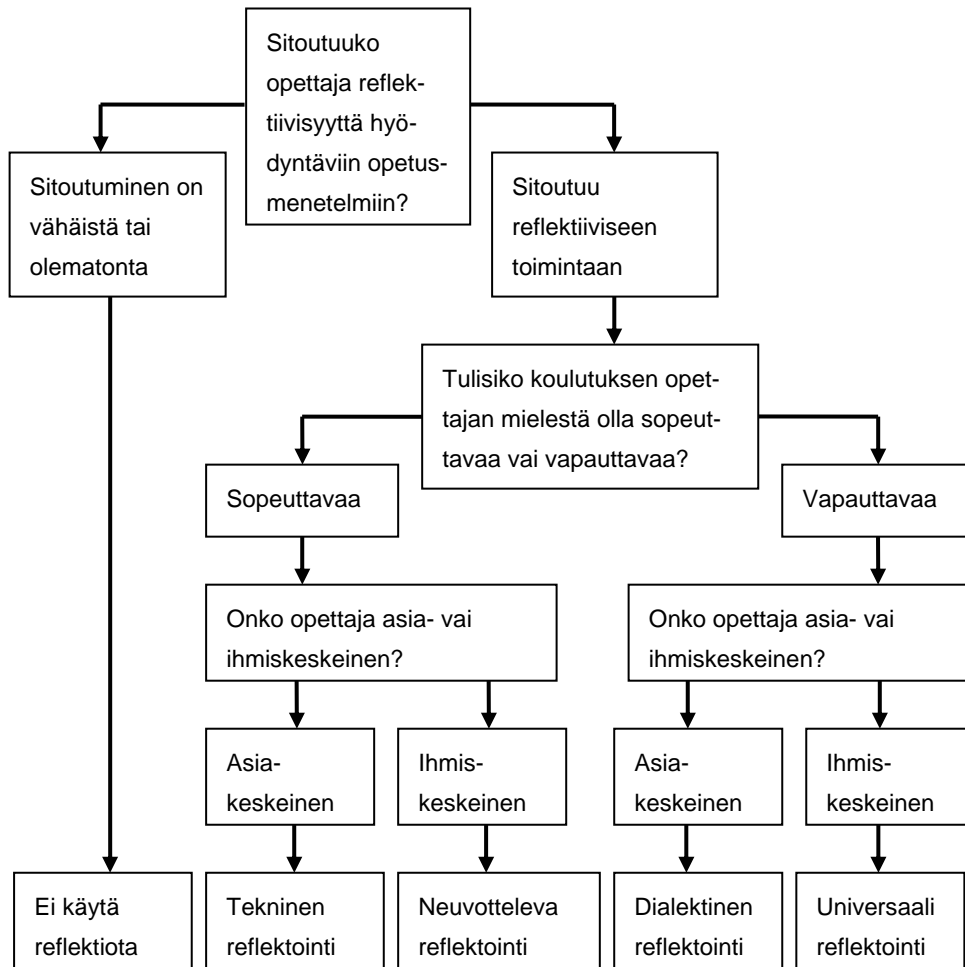
Yksi ohjauksen keskeinen tehtävä on auttaa ohjattavaa itseohjautuvaan kasvuun. Tämä tarkoittaa muun muassa ohjattavan reflektoinnin rikastuttamista ja reflektointikyvyn kehittämistä. Ohjattavan reflektointikyvyn kehittäminen voi tapahtua kahdella tavalla. Ohjattavaa voidaan auttaa tulemaan tietoisiksi omista käyttöteorioistaan, ja häntä voidaan auttaa saattamaan nämä herkemmin, itseohjautuvammin, alttiiksi muutokselle. Ohjattavaa voidaan auttaa luottamaan omaan asiantuntemukseensa auktoriteettien sijasta. Yksilö saattaa pitää itsestään selvänä totuutena, että tieto on jossakin hänen ulkopuolellaan, valmiina auktoriteettien hallussa. Vasta kun yksilön käsitykset ja uskomukset muuttuvat ja itsestänselvytykset karisevat, hänen käyttäytymisensä voi muuttua. (Ojanen 1996; 2000b, 76.)

Brookfield (1995, 199–200) varoittaa erityisesti uudistavan oppimisen ohjaamisen riskialttiudesta. Hän korostaa, että ihmisen toiminnan perustana olevien oletusten kyseenalaistaminen ja vaihtoehtoisten ajatusten tutkiminen on paitsi vaikeaa myös psykologisesti arkaluonteinen tehtävä. Omien avainoletusten tajuaminen ja sitten niiden kriittinen kyseenalaistaminen on Brookfieldin (1995) mukaan kuin psykologisten räjähdyspanosten paikoilleen asettamista. Kun sitten oletukset räjähtävät ja ihminen tajuaa, että hänen kertakaikkisina ja valmiina pitämänsä ajattelu- ja elämäntavat ovatkin vain vaihtoehtoja muiden joukossa, koko hänen oletusmaailmansa kehikko saattaa sortua. Brookfield korostaakin ohjaajien vastuuta ”rakennuksen hallitussa purkamisessa romahduttamisen sijas-

ta”. Ohjaajien on huolehdittava siitä, että kun näiden rakenteiden perusteita hoidetaan, yksilöllisen omanarvontunnon kehikko pysyy suhteellisen koskemattomana.

Brookfield (1995, 202) suosittelee käyttämään epäsuoria lähestymistapoja suorien sijaan, kun käsitellään oppijoiden olettamuksia – erityisesti oman elämänhistorian kriittisten tapausten käsittelyn yhteydessä. Viimeinen asia, joka kouluttajien tulisi tehdä, kun he auttavat oppijoita tutkimaan omia olettamusmaailmojaan, on kysyä suoraan, millaisten olettamusten varassa he minkäkin asian suhteen elämässään toimivat. Tällaiset kysymykset aiheuttavat Brookfieldin mielestä usein pelkoa tai närkästystä.

Ohjaajilla voi olla suuria eroja suhtautumisessa reflektoinnin merkitykseen ja hyödyntämiseen ohjauksessa. Heillä voi olla myös suuria eroja siinä, millä tavalla he toteuttavat reflektointia. Wellington ja Austin (1996, 312) ovat paneutuneet opettajien reflektointia hyödyntäviin opetuskäytäntöihin. Heidän mukaansa opettajat suhtautuvat reflektoinnin harjoittamiseen hyvin eri tavoin omien arvojensa ja koulutukseen liittyvien uskomustensa mukaan. Reflektointiin suhtautumiseen vaikuttaa myös se, uskovatko he koulutuksen olevan vapauttavaa, jolloin koulutuksen tehtävä on lisätä yhteiskunnallista tietoisuutta ja aktiivisuutta, vai sopeuttavaa, jolloin koulutuksen tehtävä on sopeuttaa oppijat yhteiskuntaan ja yhteisön tarpeet ovat yksilön tarpeita voimakkaampia. Wellington ja Austin ovat selvittäneet, miten voidaan lähestyä opettajien uskomus- ja arvojärjestelmät suodattavaa reflektoinnin hyödyntämistä opetuksessa. Tuloksena on viisi erilaista reflektioon liittyvää orientaatiota: ei käytä reflektointia, tekninen, neuvotteleva, dialektinen ja universaali reflektointi (kuviot 18).



Kuvio 18. Erilaisia orientaatioita reflektiiviseen toimintaan (Wellington & Austin 1996).

Wellington ja Austin (1996; ks. myös Atjonen 1995, 43) tulkitsevat, että jotkut opettajat eivät käytä reflektointia oppimisen muotona, koska he haluavat päästä helpolla. Ne, jotka katsovat koulutuksen tehtävän olevan sopeuttavaa, ovat taipuvaisia tekniseen (asiakeskeiset opettajat) tai neuvottelemaan (ihmiskeskeiset opettajat) reflektioon. Teknisessä orientaatioissa korostuvat esimerkiksi ohjeiden antaminen ja standardien noudattaminen. Neuvotteleva orientaatio korostaa henkilökohtaisen merkityksen löytämistä, siirtämistä ja arviointia. Tällä orientaatioalueella toimivat opettajat edustavat humanistista näkemystä, painottavat kommunikaatiota ja uskovat, että oppijan asenteet ja arvot ovat tärkeitä. Ihmiset, jotka pitävät koulutusta vapauttavana toimintana, soveltavat pääasiassa dialektista tai universaalia orientaatiota reflektoinnin soveltamisessa opetukseensa. Dialektisella orientaatioalueella opettajat pyrkivät muun muassa oppijoiden tietoisuuden ja aktiivisuuden lisääntymiseen. Opettamisessa korostuvat kyseleminen, kyseenalaistaminen, oppijoiden ohjaaminen käsitystensä jäsentelyyn, keskustelu sisäisistä arvoista, avoin keskustelu ja jopa näkemysten vastakkainasettelu. Myös

yhteisymmärrykseen pääseminen korostuu. Universaali orientaatio tähtää henkilökohtaiseen vapautumiseen. Opettaminen on tyypillisesti yksilökeskeistä, holistista ja yksilölliseen henkiseen kasvuun tähtäävää. (Wellington & Austin 1996.)

Wellington ja Austin (1996) eivät esitä, mitä reflektion tulisi sisältää. Opettajan tulee tunnistaa omat orientaationsa ja kunnioittaa muiden valitsemaa orientaatiota. Kun opettajat tiedostavat mieltymyksensä ja asenteensa, he voivat ryhtyä käyttämään reflektointia entistä laajemmin opetuksessaan.

Tulkittessaan muiden tilanteita ja ongelmia ohjaaja väistämättä tekee tulkintansa oman yksilöllisen viitekehityksensä mukaisesti. Ohjaajalla on omat käyttöteoriansa, jotka ohjaavat hänen ajatteluaan ja toimintaansa (Patrikainen 1999, 39; Keski-Luopa 2001). Ohjaajalle itselleen ovat ominaisia samat tiedonkäsittelyn rajoitukset kuin muillekin. Hänen oma maailmankuvansa on yhtä valikoitunut ja yksilöllinen kuin hänen ohjattavansa maailmankuva. Tästä syystä on tärkeää, että ohjaaja tuntee oman tapansa valikoida ja tulkita tietoa sekä ymmärtää oman kognitiivisen toimintansa rajoitukset. Ideaalinen, reflektiivinen ohjaaja liittyy ohjattavansa omaan reflektointiinsa ja tarjoaa hyvää tarkoittavan neuvonnan lisäksi ohjattavan kanssa dialogissa tämän lähtökohdista kumpuavaa etsivän ja tutkivan ajattelun sekä kokeilevan toiminnan vuorovaikutusta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Ojanen 1996.)

5.3.4 Ohjaajien lähtökohdat

Ohjaajien, erityisesti mentoreiden, lähtökohdissa voi olla merkittäviä eroja. Ohjaajilla on erilaisia taustoja ja kokemuksia, ja he saattavat toimia ammatillisen kehityksen eri tasoilla. Tästä syystä heidän näkemyksensä ja asenteensa työhön, itseensä ja ohjattaviin saattavat vaihdella. Ohjaajilla on myös erilaiset kyvyt analysoida ongelmia, käyttää ongelmanratkaisustrategioita ja sovittaa tietyt strategiat tiettyihin tilanteisiin. (Ojanen 1990; Keski-Luopa 2001.)

Ohjaajan oma asenne työhön vaikuttaa keskeisesti ohjauksen lopputulokseen. Ohjaajan tulee paneutua ja sitoutua tehtäväänsä. Ohjaajan kolme reflektiivisen ajattelun keskeistä toimintatapaa ovat avoimuus, vastuullisuus ja täysin sydämin mukana oleminen. Avoimuus tarkoittaa aktiivista halua kuunnella ja tarkastella asioita eri näkökulmista, kiinnittää huomiota erilaisiin vaihtoehtoihin, arvostaa ideoita niiden alkuperästä riippumatta ja uskoa virheen mahdollisuuksiin myös niissä ajatuksissa, jotka tuntuvat itsestään selviltä tai joista on vaikea luopua. Vastuullisuuteen liittyvät arviointi, erittely ja synteessin tekeminen. Niihin liittyvät kriittiset kysymykset, miksi teen niin kuin teen. Niihin kuuluvat myös omien ajatusmallien kriittinen tarkastelu ja sen muistaminen, etteivät jotkut annetut mallit sovi kaikkiin tilanteisiin. Täysin sydämin mukana oleminen tarkoittaa rohkeutta ja vaivannäköä mennä pintapuolisten asioiden ja vaikeuksien taakse ja samaistua ohjattavan tilanteeseen. (Atjonen 1995, 43.)

5.4 Mentoreiden toimintastrategioiden kuvauskategoriat mentoroinnissa

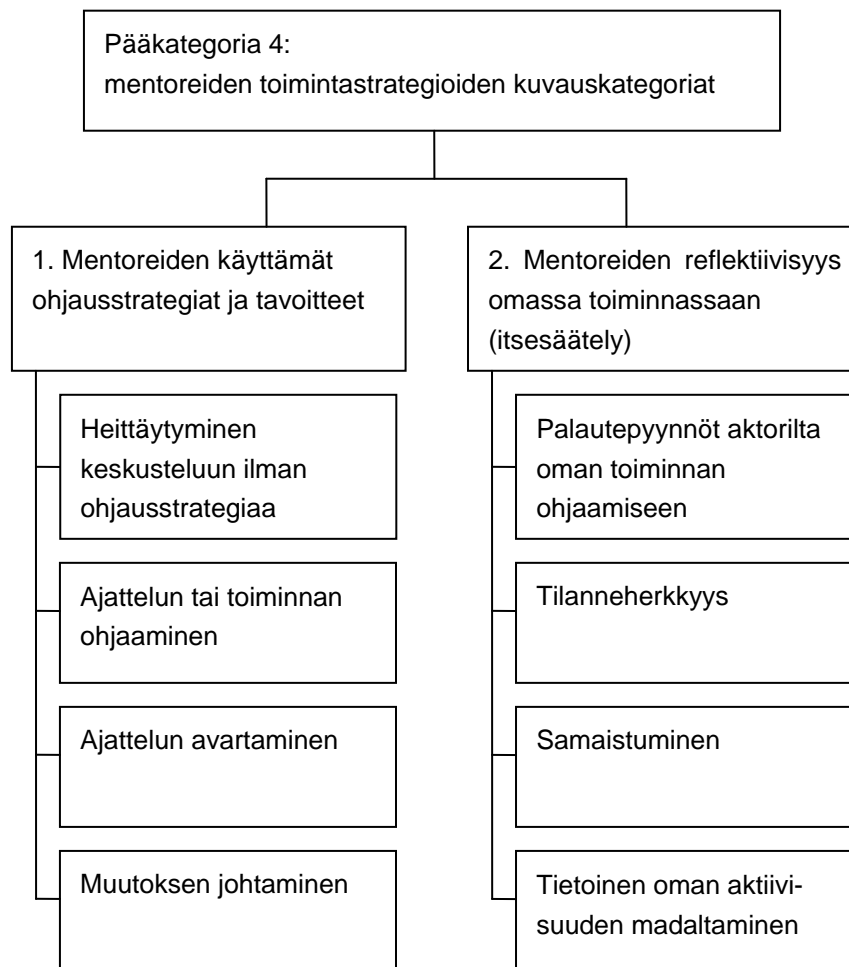
Mentoreiden toimintatavoissa oli merkittäviä eroja. Nämä erot liittyivät muun muassa siihen, millaisella ohjausstrategialla mentori toimi ja millä tavalla mentori pyrki löytämään sen roolin, joka sopi parhaiten kunkin aktorin kanssa toimimiseen – vai oliko mentorilla tällaista tietoaista pyrkimystä lainkaan.

Ohjaajien toimintaan liittyvän ajattelun tutkiminen on ongelmallista. Jotta voidaan tutkia ohjaajien ajattelua ja erityisesti sitä, miten ohjaaja perustelee toimintatapojaan ja päätöksiään, näitä asioita täytyy kysyä tutkittavalta itseltään. Tyypillistä on tällöin saada ohjaajalta kuvaus siitä, miten tämä toimii. Sen sijaan ohjaaja esittää vain harvoin perusteluja toiminnalleen (vrt. Johnston 1992; Kansanen 1996) tai pohtii ääneen toimintansa perusteita (Handal 1991, 79–80; Zeichner 1994, 13). Handal (1991, 79) kutsuu toiminnan tasoksi sitä, kun ohjaaja kertoo, mitä hän tekee, ja perustelujen tasoksi sitä, kun ohjaaja reflektoi (ääneen) perustellen toimintaansa. Zeichner (1994, 13) näkee syyksi vähäiselle perustelujen ilmaisemiselle sen, että esimerkiksi useimmissa kouluissa kulttuuri ei suosi kriittistä reflektointia ja tutkimista.

Mentorin ohjausstrategia ja aloitteellisuus on erotettu omiksi alakategorioiksi, jotka esitetään pääkategorioiden alla. Mentori voi olla enemmän tai vähemmän aloitteellinen riippumatta siitä, millä ohjausstrategialla hän toimii. Tässä luvussa pyritään kuvaamaan erityisesti sitä, mikä oli mentoreille ominaista riippumatta vuorovaikutussuhteesta. Mentoreiden aloitteellisuutta ja rooleja tarkastellaan lähemmin vuorovaikutussuhdetta käsittelevässä luvussa (6.2).

Mentoreiden toimintastrategioiden alakategoriat ja niiden käsitekuvaukset esitetään kuviossa 19. Mentoreille ominaista toimintaa tarkastellaan kahden alakategorian avulla. Nämä alakategoriat ovat

- mentorin käyttämä ohjausstrategia ja tavoite
- mentorin reflektiivisyys mentorin roolissa.



Kuvio 19. Mentoreiden toimintastrategioiden kategoriat.

5.4.1 Mentoreiden käyttämät ohjausstrategiat

Mentoreiden ohjausstrategioissa oli huomionarvoisia eroja. Erot korostuivat siinä, kuinka taitavasti mentorit onnistuivat

- kehittämään aktorin ajatteluprosessia
- saamaan aktorin ajattelemaan omaa tilannettaan uusista näkökulmista
- saamaan aktorin ajattelemaan tai toimimaan tietyn mallin mukaisesti.

Onnistuminen riippui totta kai aktorista, mutta myös siitä, millainen ohjausstrategia mentorilla oli. Uudistavan ammatillisen kasvun tarkastelussa (luku 4.4) on todettu, että mentorilta edellytettiin muun muassa kykyä ”jättää oma itsensä sivuun” ja sitoutua aktorin ajatteluprosessiin dialogissa. Mentoreilla oli tiedostettu tai tiedostamaton käyttöteoria, joka ohjasi heidän omaa toimintaansa mentorina

ja jonka mukaisesti he pyrkivät vaikuttamaan aktoriinsa: millaista muutosta tai ajattelua – ja miten – mentorit *halusivat* saada tapahtumaan aktorissa – vai oliko mentoreilla lainkaan tällaisia pyrkimyksiä. Tätä kutsutaan mentorin ohjausstrategiaksi.

Mentoreiden ohjausstrategiat jakautuvat neljään käsitte kuvaukseen:

- ajattelun tai toiminnan ohjaaminen: pyrkimys saada aktori ajattelemaan tai toimimaan tietyllä mentorin hyväksi katsomalla tavalla
- ajattelun avartaminen: pyrkimys saada aktori ajattelemaan pohdinnassaan olevia asioita uusista näkökulmista
- muutoksen johtaminen: pyrkimys johdatella aktori näkemään tilanteensa osana laajempaa kokonaisuutta tai teoreettista viitekehystä vasten
- jutusteluun osallistuminen: heittäytyminen keskusteluun ilman strategiaa.

Ajattelun tai toiminnan ohjaaminen

Kahden mentorin ohjausstrategiassa oli havaittavissa ajattelun tai toiminnan ohjaamista. Mentori pyrki saamaan aktorin ajattelemaan tai toimimaan tietyllä tavalla tai tekemään tietynlaisia ratkaisuja. Ohjausstrategiaan liittyi suorien neuvon antamista. Näiden kahden mentorin aktorit mainitsivat saaneensa ”kotiläksyjä” kuten opettajalta konsanaan. Kyseisessä ohjausstrategiassa oli voimakkaimmin tunnistettavissa se, että mentori koki omaavansa ns. oikean vastauksen, toisin sanoen mentori tiesi, mikä oli aktorille parhaaksi. Tällainen ohjausstrategia näytti toimivan silloin, kun aktori hyväksyi mentorinsa omaksi auktoriteetiksi.

Toinen noista mentoreista pyrki johdattelemaan aktoria ajattelemaan tietyllä tavalla. Kaksi kyseisen mentorin aktoria kuvasi mentorin toimintaa keskusteluisa käyttäen muun muassa seuraavia sanamuotoja: ”... johdattelee ...”, ”... aika vahvasti sano, että nyt unohdat sen ja keskityt tähän ja mietit näin ja näin ...”, ”... näytti mulle tietä ihan oikeesti ...”, ”... vähän niinkun kautta rantain halus painottaa sitä, että ...”, ”... halus painottaa ...”, ”... pyrki analysoimaan, olisiko jotain parannettavaa (aktorin toiminnassa)...” ja ”... (mentori antoi) vinkin, että seuraa koko ajan tilannetta...”

Mentorin omista kommenteista löytyi myös viittauksia tiettyyn ajatteluun ohjaamisesta.

... minä yritin häntä sitten kannustaa siihen ajattelutapaan, että... (M6)

(Pyritkö aktorin toiminnan osalta löytämään hänelle uutta tapaa toimia, uutta tapaa ajatella vai miten kuvaat?) Varmaan ajatella ... nimenomaan ajatella. Ja sieltä seuraa sitte se toiminta. (M6)

Toisella mentorilla oli kaksi toimintatapaa riippuen vuorovaikutussuhteesta. Mentorin ohjausstrategiassa oli tunnistettavissa ajattelun ja toiminnan ohjaamis-

ta, kun hän mentoroit yhtä aktoria. Mentorin toimintatapa tämän suhteen oli suorempi ja vähemmän johdatteleva kuin edellä kuvatun mentorin toimintatapa. Kyseisellä aktorilla oli selkeä ja konkreettinen teema ja tavoite (työpaikan vaihto). Hän koki mentorinsa merkityksen keskeisenä työpaikanhakuprosessissaan.

Mää sain oikeastaan niinku kotiläksyt <mentorilta> että "näitä asioita sun pitää niinkun miettiä", ja mä tein ne kotiläksyt niinkun ja sitten mä menin testeihin tai haastatteluihin. (A21)

... se (mentori) sano, että "turhaan semmosta haet" ... niin se mentori vähän niinku opetti semmosta, että... (A21)

Sen (mentorin) ei varmaan niinku pitäny sanoa, että mee nyt tonne ja tee se niinku tollai, vaan että se tuli varmaan siltä puoli vahingossa. (A21)

Muilla kyseisen mentorin aktoreilla teema oli huomattavasti vähemmän konkreettinen tai teema puuttui kokonaan, ja heidän kanssaan toimiessaan mentorilla ei ollut lainkaan tunnistettavaa ohjausstrategiaa. Pikemminkin kyse oli "heittäytymisestä keskusteluun ilman ohjausstrategiaa".

Ajattelun avartaminen

Neljän mentorin ohjausstrategiassa oli havaittavissa erityisesti ajattelun avartamiseen ohjaamista. Mentori pyrki saamaan aktorin ajattelemaan tämän pohdinnassa olevia asioita uusista näkökulmista, jotta aktori voisi löytää itselleen toimivan ratkaisun tai ajattelumallin. Mentori vältti antamasta suorita neuvoja ja käyttämästä johdatelua. Tässä ohjausstrategia poikkesi oleellisesti edellisestä, jossa mentorilla oli olemassa ns. oikea vastaus.

Eräs mentori sai hyvien omakohtaisten esimerkkiensä avulla aktorin tarkastelemaan pohtimaansa asiaa uudesta näkökulmasta.

<Mentorilla> on pitkä kokemus, hän pystyy sieltä vuosien varrelta valitsemaan sopivaa esimerkkiä tilanteeseen kun tilanteeseen. (A3)

Ei <mentori> koskaan mitään ratkasua suoraan tuonu, että "tee näin", vaan nimenomaan ... ajatteluun toi semmosia vivahteita, että asiaa voi tarkastella tältäkin kulmalta. (A3)

Kyseinen mentori ei johdatellut, vaan piti aktorin ajatteluprosessia yllä aiheeseen liittyvillä esimerkeillä ja antoi aktorin hoitaa pääosin puhumisen.

... En suoraan sitte sano, että kannattaa näin tehdä, mutta kuitenkin kerron niitä (esimerkkejä) ikäänkun sinne myllyyn jauhettavaksi sille aktorille. (M2)

Muutoksen johtaminen

Yhden mentorin ohjausstrategiassa korostui muutoksen johtaminen. Hän pyrki kytkemään aktorin tilanteen tai käsiteltävän asian johonkin teoreettiseen viitekehukseen. Hän pyrki myös saamaan aktorin katsomaan tilannettaan ja omaa toimintaansa laajemmasta kokonaisuudesta ja asiaan liittyvästä teoreettisesta viitekehystä. Mentori toimi tavallaan muutosjohtajana. Hän perehtyi ensin aktorin teemaan ja tilanteeseen kokonaisvaltaisesti ja valitsi sen jälkeen sopivan teoreettisen viitekehksen, jonka hän halusi aktorin ymmärtävän.

Mentori valitsi jokaiselle aktorille oman lähestymistavan muutoksen johtamisessa. Yhteistä lähestymistavoille oli se, että mentori pyrki saamaan aktorin tilanteen näkyvämmäksi tälle itselleen ja että lähestymistapa sopi tilanteeseen liittyvän muutoksen läpiviemiseen.

Kyseinen mentori oli ainoa, joka kertoi suoraan olleensa johdatteleva. Toisin kuin edellä ”ajatteluun tai toimintaan ohjaaminen” -strategiassa tämä mentori ei kokenut omaavansa ns. oikeaa vastausta. Hän ei yrittänyt johdatella aktoria mihinkään tiettyyn ajattelutapaan tai lopputulokseen. Hän ei myöskään pyrkinyt saamaan aktoria ajattelemaan asioita pelkästään uusista näkökulmista, vaan hän halusi saada aktorin näkemään itsensä ja tilanteensa osana laajempaa kokonaisuutta. Hän pyrki avartamaan aktorin ymmärrystä.

... Ja tässä ennen kaikkea se, että niinkun <kaikki aktorini> niin oltiin sen oman tilanteen vankina. Nähtiin se oma tilanne niin ainutlaatuseks, niin ongelmalliseks, ja tota sellaseks tuntemattomaks, ettei oikeen tietty, miten sitä pitäs lähestyä. Ja jos mä niinku motivaatioteorian lähtökohdista (lähestyn), että ihminen oppii kauheen huonosti silloin, kun se pelkää jotakin asiaa. Organisaatiossa kun halutaan tehdä muutosta, niin jotta muutos onnistuu, täytyy ihmisten oppia nopeesti, ja jotta ihmiset oppis nopeesti, tulis olla hyvä ilmapiiri, eli jos on niinku ihmiset ahdistuneita ja pitäs tehdä muutosta, niin se muutos ei onnistu, koska ihmiset vastustaa sitä. Ne ei opi uusia asioita. Ja tavallaan tässäkin tullaan siihen tilanteeseen, että kun pelätään, ollaan kaikkee vastaan, ollaan epävarmoja, niin jotta me pystytään keskustelemaan siitä asiasta niinku aika avoimesti, luottamuksellisesti, niin tota täytyy nostaa sitten se asia jotenkin niin, että eihän tässä nyt mitään erityistä oo, että se on hiukan sama juttu kun käydään tankkaamassa autoo, että näinhän joka päivä tehään... Ennen kaikkea sen teorian kautta aktorille tulee mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä. Se näkee, että jos mä vaikutan näihin asioihin, niin tää tilanne muuttuu. (M7)

Kaikki aktorit kuvasivat mentorinsa toimintaa samalla tavalla: mentori kertoi esimerkin, tarinan tai vertauskuvan, joka aktorin mielestä ei ehkä ensin vaikuttanut liittyvän lainkaan keskusteltavaan asiaan, mutta sitten aktori ymmärsi yhteyden asioiden välillä.

(Miten hyvin mentorisi onnistui ohjaamaan dialogia niin, että se auttoi sinua tarkastelemaan omaa toimintaasi, rutiinejasi tai ajatuksiasi kriittisesti ja uusista näkökulmista?) Ehkä mä niinku näen ainakin sen, että nää esimerkit oli niinku semmosia asioita, mitkä ... että jos mä olin kertonu jonkun asian, niin <mentori> kerto jonkun esimerkin. Se joko liitty siihen taikka... no jollakin lailla liitty siihen aiheeseen. Elikkä silloin niinku mä nyt paremmin ymmärsin, et mitä siinä tilanteessa oli tapahtunu. Elikkä mun mielestä hän osas hyvin ohjata sitä keskustelua niin, että jälkeinpäin kun mä mietin niitä sillä kertaa käytyjä keskusteluja, niin mä niinku osasin ajatella sitä asiaa vähä toiselta kantilta. (A7)

Kytkemällä aktorin tilanteen kokonaisvaltaisesti johonkin teoreettiseen viitekehukseen esimerkkien, tarinoiden tai vertauskuvien avulla mentori sai aktorin ymmärtämään tilanteen paremmin ja sen, että tämän tilanne ei ole ollut erikoistapaus eikä ylitsepääsemätön ongelma ja että aktori pystyisi itse vaikuttamaan voimakkaasti omaan kohtaloonsa, jos vain haluaisi.

Heittäytyminen keskusteluun ilman ohjausstrategiaa

Yksi mentori toimi ilman tunnistettavissa olevaa ohjausstrategiaa, lukuun ottamatta yhtä mentorointia, jossa hän käytti ”toiminnan tai ajattelun ohjaamisen” ohjausstrategiaa. Osassa niistä mentoroinneista, joissa mentori toimi ilman tunnistettavissa olevaa ohjausstrategiaa, aktoreilla ei ollut kunnollista teemaa.

Muista mentoreista poiketen hän ei lainkaan ohjannut dialogin avulla aktorin reflektointia. Kaksi hänen aktoreistaan totesi itse toimineensa välillä omalle mentorilleen mentorina. Mentori oli aktiivinen keskustelija, mutta hänellä itsellään ei ollut pyrkimystä johdattaa keskusteluja mihinkään tiettyyn aiheeseen tai lopputulokseen. Hän ei yrittänyt avartaa aktoreidensa ajattelua eikä pyrkinyt auttamaan niitä aktoreita, joilla ei ollut teemaa, myöskään löytämään sitä.

Eräs kyseisen mentorin aktori, jolla ei ollut konkreettista teemaa, kuvasi keskusteluja ”laimeaksi” ja ”pliisuksi”.

... mää taisin syöttää enemmän (omia ajatuksiani mentorille). Ku meillä ei ollu aihetta, niin se (keskustelu) aaltoili vaan ja sellasta oli. (A22)

(Ajatuksen kulun tarkistaminen tiedustelevin kysymyksin?) Kato ko se oli semmosta laimeeta. Mä en osaa sitä sanoo niinkun... mun on niin turha, kun ei oo mitään oikeen semmosta, että mä en osaa sanoo sitä, että siinä ois ollu mitään...

ku ei oo kauheen sitoutunu eikä kovin äkkivääriä kantoja, ettei se ollu oikeen ki-nasteluakaan. Tää on vähä semmonen pliisu. Ei kyllä paljon kyselty... (A22)

Yhdellä kyseisen mentorin aktoreista oli hyvin konkreettinen teema. Mentori oli suureksi hyödyksi aktorin pyrkimyksille. Hän auttoi aktoria ja valmensi tätä hyvään suoritukseen käyttäen ”toiminnan tai ajattelun ohjaamisen” ohjausstrategi-aa.

Loppuyhteenvedon voidaan todeta, että yhtä lukuun ottamatta mentorit ovat toimineet omaksumallaan ohjausstrategialla kaikkien aktoreidensa kanssa. Eroa-uuksia eri ohjausstrategioiden välillä voidaan pitää merkittävinä. Kolmea tun-nistettua ohjausstrategiaa ei voida asettaa paremmuusjärjestykseen.

5.4.2 Mentoreiden reflektiivisyys omassa toiminnassaan

Mentorin reflektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, miten ja millä intensiteetillä men-tori omassa roolissaan on pyrkinyt sopeutumaan aktorin tilanteeseen ja persoo-naan sekä aktorin ilmaisemaan tai sanattomaan mentorille asettamaan rooli-odotukseen. Mentoreiden reflektiivisyyden keinot jakautuvat neljään käsittekuvaus-seen:

- palautepyynnöt aktorilta mentorin oman toiminnan ohjaamiseen
- tilanneherkkyys
- samaistuminen
- tietoinen oman aktiivisuuden madaltaminen.

Palautepyynnöt aktorilta mentorin oman toiminnan ohjaamiseen

Eräät mentorit kysyivät jossakin mentoroinnin vaiheessa aktoriltaan suoraan, miten tämä toivoisi mentorin toimivan. He eivät tehneet palautepyyntöjä syste-maattisesti eivätkä käyneet oma-aloitteisesti kattavia keskusteluja rooli-odotuksista aktoreidensa kanssa. Viisi mentoria kävi kuitenkin jossakin vaiheessa keskus-telua, jonka avulla he pyrkivät reflektoimaan omaa rooliaan aktorin näkökulmas-ta. Kolme mentoria kysyi suoraan yhdeltä omalta aktoriltaan, millaista roolia aktori häneltä odotti. Näissä tapauksissa mentorointi lähti mentoreiden mielestä tunnustellen ja teemaa etsien liikkeelle. Kahdessa tapauksessa kolmesta aktori ei osannut antaa mentoria auttavaa vastausta, jolloin mentori teki johtopäätöksensä itse. Yksi mentori halusi tietää, oliko aktorilla kriisitilanteessa joku toinen uskot-tu henkilö, joka toimi ”itkuolkapäänä”. Kun mentori sai myöntävän vastauksen, hän katsoi, ettei hänen tarvinnut toimia kyseisessä roolissa. Yksi mentori halusi aktoriltaan palautetta siitä, oliko sopivaa, että hän kertoi omia kokemuksiaan ja esimerkkejään, koska ne kuitenkin olivat eri lähtökohdista syntyneitä verrattuna aktorin tilanteeseen.

Eräs mentori kysyi suoraan yhdeltä aktoriltaan palautetta omasta roolistaan, koska mentorointisuhteen alussa teema muuttui ja mentorointi haki suuntaa ja mentori halusi välttää liian aktiivista roolia keskustelujen ohjaamisessa.

(Kysyitkö aktorilta palautetta siitä, oliko ottamasi rooli sitä, mitä aktori halusi?) Silleen jos oikeen muistan, niin nimenomaan <aktorin> kanssa siitä oli sen takia puhetta, että kun se alku oli semmonen vähän niinku ilmassa leijuva, että mihin suuntaan tää koko prosessi on niinku lähössä liikkeelle. Koska kuitenkin halusin niinku hänen itsensä sen tavallaan määrittelevän ja viittottavan. (M4)

Kyseisen mentorin aktorilta saatu kommentti paljasti, että rooleista ja ohjaustyyleistä oli keskusteltu.

<Mentori> pelkäsi omasta puolestaan, että hän saattaisi alkaa liiankin innokkaasti esittämään omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan varmoina oikeina ratkaisuuina. Näin ei missään tapauksessa käynyt. Koin olevani täysin tasavertainen keskustelukumppani hänen kanssaan. (A12)

Toisen mentorin eräs mentorointisuhde lähti liikkeelle hyvin varovaisesti, tunnustellen ja tutustuen. Tällöin mentori otti aluksi selvää, miten aktori halusi mentorin toimivan. Kun mentori ei saanut selvää vastausta, hän otti itse aktiivisemmän roolin keskustelujen ohjaamisessa. Tämä toimintatapa tuntui sopivan aktorille.

(Otitteko yhdeksi keskustelunaiheeksi, minkälaista roolia ja toimintatapaa odottaa toiselta?) Kyllä se muistaakseni näin oli, että <mentori> kysyi, että miten mä haluaisin hänen toimivan niinku tässä keskustelun aikana ja mä en siihen oikeen osannu vastata. Hän sitten ilmeisesti teki omat johtopäätöksensä ja alkoi niinku tämmösellä johdattelulla ja kyselevällä linjalla sitte sitä vetää ja näin se oikeastaan sitte luovi. (A5)

Tilanneherkkyys

Tilanneherkkyydellä tarkoitetaan tässä niitä keinoja, joilla mentori tulkitsee aktorilta kysymättä – vuoropuhelun aikana – miten mentorin tulisi kussakin vuorovaikutussuhteessa toimia. Tilanneherkkyys voi tarkoittaa esimerkiksi intuitiivista rooli- ja tyylijoustoja aktorin tilanteeseen sopeutuen.

Eräs mentori kuvasi reagoivansa vaistomaisesti aktorin tilanteeseen ja toimivansa sen pohjalta. Hän kertoi, että hän ei ollut kokenut tarvetta muuttaa kyseistä toimintatapaa.

Toinen mentori selvitteli keskustelun alussa aktorin taustoja, keräsi kokonaiskuvaa tämän tilanteesta ja lähestyi vähitellen vaikeampia asioita. Hän kertoi myös seuranneensa ja opetelleensa aktorin kehon kieltä. Samalla hänelle muodostui käsitys, mikä oli se yhteinen koodi, joka toimi kussakin tapauksessa.

(Aluksi) jutellaan paljon muuta, kertoillaan hiukan semmosta, mitä kuuluu ja mitä työpaikalla (tapahtuu), ja jotenki luodaan semmosta aika laajaa viitekehystä. Ihan niinku senki takia, että tietää, että kun mennään hetken päästä siihen työyhteisöön (keskustelussa), niin kuitenkin siihen vaikuttaa kotiasiat ja sen firman historiat ja aikasemmat tapahtumat. Ja se on kuitenkin kaikki aika turvallista puheenaihetta. Mutta sitä kautta tavallaan tulee mulle näkemys siitä, mitä kaikkee tähän asiaan liittyy sitte... Mutta samalla aikaa puhutaan tämmösistä sinänsä väljistä asioista, niin opitaan tuntemaan sen ihmisen kehon kieltä hiukan, vaikkei sitä ossaa tulkitakaan akateemisesti, mutta se kertoo jotakin, hermostuneisuutta tai avoimuutta tai muuta. Ja yleensä tän keskustelun aikana syntyy semmonen tietty, puolin ja toisin, semmonen näkemys, että ton kaverin kans täytyy niinku puhua tollai. Se tapahtuu sillai niinku tunnepohjaisesti. Se yhteinen koodi löytyy ehkä siinä. Toisella tavalla vois löytyä toisentyypinen koodi. (M7)

Kolmas mentori, joka kysyi yhdeltä aktorilta suoraa palautetta, sai toiselta aktorilta palautetta pääosin pyytämättäkin, kun aktori ja mentori olivat ensin hiukan tutustuneet toisiinsa. Tutustumisen alussa aktori pyrki intuitiivisesti saamaan selville, mikä hänen roolinsa voisi olla.

Samaistuminen

Samaistumisella tarkoitetaan toisen asemaan – vertaiseksi – asettumista. Samaistujan roolin ottanut mentori halusi ja sai perehtyä perusteellisesti aktorin tilanteeseen. Tämä vaati mentorilta voimakasta sitoutumista mentorointisuhteeseen.

Eräs mentori koki samaistumisen kuuluneen keskeisesti yhteen mentorointisuhteeseensa. Hän käytti termiä ”vertaiseksi asettuminen”. Hänen aktorinsa mielestä kyseisessä mentorointisuhteessa tarvittiin juuri samaistumista.

(Mitä osaamista, ominaisuuksia ja taitoja mielestäsi tarvitsit mentoroinnin aikana?) No tuota, aikaa, huomiota, kunnioitusta! Tota... joo, niitä ohjauksen ... ja toisaalta niinku vertaiseks asettuminen ja toisaalta semmonen tavallaan ohjauksellinen. Tavallaan niinku siinä välimaastossa. (M6)

(Mitä ominaisuuksia, osaamista ja taitoja mielestäsi erinomaiselta mentorilta vaadittiin sinun tapauksessasi?) Samaistumisen taitoa. Ja sitten empatiaa. (Oliko mentori näissä asioissa hyvä?) Oli, kaikissa. Sain just sitä, mitä halusinkin. (A2)

Toisen mentorin aktori koki samaistumisen olleen keskeistä hänen mentoroinnissaan.

<Mentori> osasi niinku nähdä ongelman myös niinku mun kannalta. – – Jos <mentori> ei ois osanu siihen niinku mun tilanteeseen niinku asettua, niin silloin <mentori> ei ois osannu antaa ... ohjata mua oikein, ja silloin se lopputulos ei varmasti olis ollu näin hyvä. Sen mä koin kaikista (merkittävimmäksi hyödyksi) ja tietysti se tuki ja sitte se peilaus ja kaikki nää. Mutta se avain on niinku sen ongelman ymmärtäminen. (A10)

Tietoinen oman aktiivisuuden madaltaminen

Tietoinen oman aktiivisuuden madaltaminen oli yksi mentoreiden käyttämä tapa reflektoida ja ohjata omaa toimintaansa. Keskeiseksi painopisteeksi mentorin oman toiminnan tarkastelussa muodostui sen seuraaminen, ettei mentori itse ohjannut ja hallinnut liikaa keskustelua. Tämä koski yleensä henkilöitä, joille oli luontaista pyrkiä voimakkaasti vaikuttamaan tai hallitsemaan vuorovaikutussuhteessa. Kaksi mentoria kertoi madaltaneensa omaa aktiivisuuttaan mentorina ollessaan.

Toinen noista mentoreista varoi erityisesti olemasta liian ohjaileva. Hän tunnisti itsessään voimakkaan ohjaajan ominaisuuksia ja osasi siksi varoa niiden esiintuloa.

... jos mä lähtisin itte ohjailemaan sitä muuallakin (kuin aikataulun pitämisessä) niin mä tiedän, että mun luonteellani sitte se menis aivan metsään, koska sitte niinku ikäänkuin se ei oiskaan enää heidän prosessinsa vaan minun prosessini. (M4)

... kun on paljon tehny tätä erityyppistä koulutusta, konsultointia, tutorointia, niin oikeastaan semmosta tietosestä niinku mentorointinäkökulmasta, että otti niin jyrkästi sitte sen näkökulman, että pyrkii vaan tämmöseen dialogilla tukemaan ja tämmösessä niinku reflektiivisessä mielessä oleen tämmönen peili siinä prosessissa, niin tota se oli niinku ehkä niin jyrkän tietonen erilainen asetelma itelle, ku mitä on aikasemmin täs hommassa käyttäny. (M4)

Edellä esitetyt neljä mentorin oman toiminnan reflektiivisyyden keinoa eivät olleet toisiaan poissulkevia. Useimmat mentorit käyttivät kahta reflektiivisyyden keinoa, kaikki kuitenkin vähintään yhtä keinoa.

6 VUOROVAIKUTUSSUHTEEN MUOTOUTUMINEN

Mentorointi muodostaa erityisen vuorovaikutussuhteen kahden henkilön välille. Tässä luvussa käsitellään kolmatta tutkimusongelmaa, mentorin ja aktorin välisen vuorovaikutussuhteen muotoutumista. Luvussa 6.1 tarkastellaan vuorovaikutuksen merkitystä yksilön kehittymiselle ja kehittävän vuorovaikutussuhteen keskeisiä käsitteitä. Luvussa 6.2 esitellään tutkimustulokset vuorovaikutussuhteen muotoutumisen ja kehittymisen osalta. Tällöin tarkastellaan aktoreiden avoimuutta mentorointidialogissa, aktoreiden ja mentoreiden rooleja sekä vuorovaikutussuhteen läheisyyttä ja kehittymistä.

6.1 Kehittävä vuorovaikutussuhde

Kehittävän vuorovaikutussuhteen tarkastelussa nostetaan esiin erityisesti se, mikä merkitys vuorovaikutuksella on yksilön kehittymiselle, määritellään dialogi, tarkastellaan erityyppisiä dialogeja ja kehittävään dialogiin sisältyviä emootioita ja rooleja. Rooleja tarkasteltaessa tukeudutaan osittain ohjaajan ja oppijan suhdetta käsitteleviin malleihin ja osittain mentorointisuhteita käsitteleviin rooliasetelmiin.

6.1.1 Vuorovaikutuksen merkitys yksilön kehittymiselle

Ammatillinen kasvu perustuu keskeisesti yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. Yksilöt oppivat ja kehittyvät ensi sijassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutus tarjoaa mahdollisuuden intentionaaliseen uuden tiedon ja palautteen hankkimiseen. Sen lisäksi ihmisten välisessä kanssakäymisessä yksilöt havaitsevat – ilman varsinaista pyrkimystä – epäsäännöllisyyksiä ja epäselvyyksiä suhteessa omaan ymmärrykseen ja käyttöteorioihin. Tästä seuraa tutkivaa toimintaa, oivaltamista ja taas tutkivaa toimintaa. Kriittinen reflektio on todettu edellä (luku 4.2) prosessiksi, jossa itsestään selvinä pidettyjen perusteiden oikeutus ja pätevyys asetetaan koetteille. Tässä koettelussa dialogin rooli muodostuu keskeiseksi. Juuri dialogin kautta yksilöt pyrkivät ymmärtämään ja oppimaan, mikä toisten esittämissä väittämissä on pätevää, sekä pyrkivät saamaan omien väittämiensä pätevyyden toteennäytetyksi. Dialogi kyseenalaistaa

perinteiset hierarkkiset mallit (esimies–alainen, opettaja–opiskelija jne.) ja korostaa niiden sijaan kumppanuutta. Dialogi innostaa ihmisiä oppimaan toisiltaan. (Fullan 1994a; Mezirow 1995b; Marsick 1995; Ojanen 1996; 2000b; Clutterbuck 1998; Ruohotie 1998b; Aarnio 1999; Isaacs 2001.)

Dialogiin osallistuvien erilaisuus on oleellista dialogissa kehittymiselle. Dialogi sisältää suuren potentiaalin yksilön kehittymiseksi silloin, kun siinä ei vallitse konsensus ja kun osapuolet ovat erilaisia eivätkä tunne toisiaan kovin hyvin. Samankaltaiset eivät luonnostaan tuo niin paljon uusia näkökulmia keskusteluun kuin erilaiset. Itselflektiolla on vain rajoitetut mahdollisuudet tunnistaa omassa käyttöteoriassa olevia rajoituksia ja vääristymiä. Toisen ihmisen erilainen käyttöteoria tarjoaa hedelmällisiä ristiriitoja. Se tuottaa ”kulttuurien yhteentörmäyksiä” yhteisessä tarkastelussa. Nämä yhteentörmäykset tuovat päivänvaloon omassa käyttöteoriassa olevat kriittiset kohdat. (Fullan 1994a; Mezirow 1995b; Ojanen 1996; 2000b; Clutterbuck 1998; Aarnio 1999; Isaacs 2001; Keski-Luopa 2001; Heikkilä & Heikkilä 2001.)

Dialogissa kokemattomampi voi saada hyötyä ja oppia toisen kokemuksista. Jos yksilö saa olla vuorovaikutuksessa itseään vanhemman ja kokeneemman arvostamansa henkilön kanssa siten, että tällä on erityistä kiinnostusta reagoida yksilön kehittymishaluun, vuorovaikutuksessa kehittyminen voi olla merkittävää. (Kram & Hall 1996; Ojanen 1996; 2000b; Järvinen 1997; Clutterbuck 1998; Ruohotie 1998b; Lillia 2000.)

Stähle ja Grönroos (1999; ks. myös Heikkilä & Heikkilä 2001) katsovat dialogin paitsi yksilön uudistumisen paikaksi myös innovaatioiden syntypaikaksi. He korostavat kaaoksen merkitystä uudistumisen lähtökohtana. Ihmisten kohdassa syntyy helposti tarvittavaa kaaosta yksilöiden ajatteluun. Innovaatioilla on vastoin kaikkia oletuksia oma lempipaikkansa, jossa niitä syntyy enemmän kuin muualla. Innovaatioiden syntypaikkoina toimivat rajapinnat, joissa eri alojen ammattitaito, näkemykset tai intressit yhtyvät. Miksi näin on? Stählen ja Grönroosin (1999) perustelu yhtyy edellä esitettyyn ”kulttuurien yhteentörmäykseen”. Heidän mielestään rajapinnoissa syntyy aina kaaosta: Toisen ajattelutapa tuottaa riittävästi kaaosta omiin järjestäytyneisiin ajatuskuvioihin. Kun asiaa katsotaan uusista näkökulmista, huomataan, että vanhat mallit eivät päde, perspektiivi muuttuu ja yhteistyön kautta syntyy jotakin sellaista, mitä ei aiemmin ollut olemassa.

6.1.2 Dialogi

Dialogi-sanan etymologia pohjautuu kreikan kieleen. ”Dia” merkitsee paitsi sanaa ”kaksi” niin myös sanoja ”välissä” ja ”läpi”. ”Logos” puolestaan merkitsee paitsi ”sanaa” ja ”puhetta” niin myös ”ajatusta” ja ”arviointia”. Dialogiin kytkeytyy paitsi vastavuoroinen keskustelu niin myös keskustelijoiden välinen vuorovaikutussuhde ja keskusteluilmapiiiri. (Burbules 1993, 15, 21.)

Todellisesta dialogista on kysymys vasta silloin, kun osapuolet oppivat ymmärtämään ja tulkitsemaan oikein toistensa lähettämiä viestejä ja oppivat lähet-

tämään viestinsä vastaanottajan tulkintakyvyn ja -tilanteen huomioon ottaen. Siten oleellinen osa yksilön keskustelukompetenssista muodostuu kyvystä ymmärtää muiden ihmisten lähtökohtia. Toisen yksilön näkökulman huomioon ottamista edistää se, että keskustelun osapuolet pystyvät esittämään näkemyksensä ymmärrettävällä tavalla. Tämä edellyttää yleensä sitä, että ensin yksilö itsereflektion avulla jäsentee näkemyksiään, käsityksiään ja ajatuksiaan. (Burbules 1993; Järvinen 1997; Keski-Luopa 2001.)

Ojanen (2000b) tarkastelee dialogia sen peruslähtökohdista saakka. Fenomenologit ovat todenneet, ettei ihminen luonnostaan tiedä paikkaansa luomakunnan kokonaisuudessa ja että tästä syystä myös toiset ihmiset jäävät hänelle salaisuudeksi. Maailma on ihmiselle mysteeri, ja mysteeri hän on myös itselleen. Ihminen ei siis synny valmiina, mutta hän voi kasvaa kohti täyttä ihmisyyttä, koska hän on keskushermostonsa avulla tietoinen omasta tietoisuudestaan ja kykenee kielellisiin symboleihin perustuvaan viestintään. Näin nähtynä ihminen on tutkimustehtävä omalle itselleen. Perusparadigmaan liittyy loogisesti ihmiselle tyypillinen ominaisuus: kyvyttömyys kasvaa yksin täydeksi ihmiseksi. Siksi ihmisen kasvu mahdollistuu juuri dialogissa, yhdessä toisten kanssa taikka kasvat-tajan tai ohjaajan tukemana. (Ojanen 2000b.)

Dialogi on keskustelua, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta. Siinä energia suunnataan näkemyseroista johonkin sellaiseen, mitä ei vielä ole olemassakaan. Dialogia ohjaa etsimisen ja tutkimisen ilmapiiri, jossa osapuolet jakavat näkemyksiä ja kokemuksia, vaikka eivät olisi asioista samaa mieltä. Dialogi kohottaa ihmiset puolen valitsemisen yläpuolelle, kohti suurempaa yhteistä kokemusta, joten se on keino hyödyntää osallistujien yhteistä älykkyyttä ja voimaa. Kun neuvottelun tavoitteena on päästä sopimukseen erimielisten (eri-intressisten) osapuolten kesken, dialogin tavoitteena on saavuttaa uusi ymmärrys, joka muodostaa perustan myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle. (Burbules 1993, 8; Isaacs 2001, 39.)

Isaacs (2001) nostaa dialogin tarkastelussa esiin käsitteen *yhdessä ajattelu*, jolla hän tarkoittaa, ettei yksilö enää pidä omaa kantaansa lopullisena, vaan vain askeleena kohti lopputulosta. Yksilö hellittää otteensa vakaasta käsityksestään ja kuuntelee mahdollisuuksia, jotka olisivat muuten jääneet huomaamatta. Dialogi ei ole yhden ihmisen toiseen kohdistamaa toimintaa, vaan ihmiset käyvät dialogia yhdessä. Dialogi on elävä tiedonhankintakokemus, joka toteutuu ihmisten *sisimmässä* ja heidän *välillään*. Minkä tahansa keskustelun tärkeimpiä osatekijöitä ovat ne, joista yksikään osallistuja ei ole tietoinen ennen keskustelun alkua. (Isaacs 2001, 30, 40.)

Dialogi auttaa yksilöä jäsentämään itseään ja monimutkaista toimintaympäristöään. Nykyisin vastaan tulevat ongelmat ovat liian monimutkaisia vain yhden henkilön käsiteltäväksi. Ongelmien ratkaisemisessa tarvitaan useammat kuin yhden aivot. Dialogi pyrkii valjastamaan käyttöön lähistöllä olevien ihmisten yhteenlasketun ”kollektiivisen älykkyyden”. (Kelly et al. 1995; Boud et al. 1996; Ojanen 1996; Isaacs 2001, 32.)

Kehittävälle vuorovaikutussuhteelle on ominaista molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus eli se, että molemmat osapuolet hyötyvät yhdessä toimimisesta, ja

se, että oppijan ja ohjaajan roolit vaihtelevat. Kummankin itsearvostus kasvaa, kun molemmat huomaavat vaikuttavansa toisen edistymiseen ja toisaalta havaitsevat itse osaavansa asettua oppijan asemaan, kuuntelemaan ja havainnoimaan vastavuoroisesti. Vastavuoroisuus syntyy seuraavista tekijöistä:

- Kummallakin on taitoja, joita voi käyttää.
- Kumpikin on halukas joustavasti ylittämään rajoja, joita esimerkiksi asema ja rooli organisaatiossa omalle minälle asettavat.
- Molemmat pystyvät omaksumaan ja haluavat omaksua asiantuntijan roolin ja kykenevät taas vaihtamaan sen oppijan rooliin siten, että kumpikin hyötyy vuorovaikutuksesta. (Fletcher 1996; Ruohotie 2000a; Poikela & Nummenmaa 2002.)

Dialogi on keskustelua, jossa etsitään yhteistä perustaa ja jossa kumpikaan viestinnän osapuolista ei pyri nousemaan toisen yläpuolelle. Siinä kuunnellaan empaattisesti ja otetaan toisen sanoma todesta eli pyritään ymmärtämään ihmistä ja hänen tarkoitustaan hänen omaa viitekehystään vasten. Dialogissa kuunnellaan avoimin mielin ja valppaana yrittäen minimoida omien oletusten ja ennakkoluulojen vaikutus viestin ymmärtämiseen. Dialogissa kuunnellaan paitsi sitä, mitä sanotaan, myös sitä, mikä jätetään sanomatta. Ihminen voi osallistua dialogiin täysillä vain, jos hän on jo etukäteen valmis siihen, että antaa kuulemansa muuttaa itseään. Dialoginen kommunikaatio on olemisen tapa, joka hyväksyy toisen kumppaniksi tasa-arvoiseen viestintään. Siinä kumpikaan ei pyri hallitsemaan ja kumpikin osoittaa kunnioitusta toiselle ja keskinäisille eroavuuksille. Keskustelun aito dialogisuus toteutuu, jos keskustelu pitää sisällään seuraavat elementit: jatkuvuus, hyväksyntä, osallistuminen ja aktiivisuus, kuunteleminen, avoimuus, joustavuus, keskustelun tarve ja motivaatio, ymmärrys sekä empatia. (Eteläpelto 1992, 16–17; Burbules 1993, 10–14; Atjonen 1995, 43; Ellmin & Josefsson 1996, 43–45; Peavy 1999, 87–89; Ojanen 2000b.)

Ruohotie (2000a, 68) tarkastelee dialogia erityisesti vuorovaikutteisen oppimisen näkökulmasta ja liittää tarkasteluun autodidaktisen oppimisen käsitteen. Autodidaktisessa oppimisessä yksilöt eivät välttämättä ole edes tietoisia siitä, että he ovat oppijoita. Oppimisessa on kyse oppimismahdollisuuksien hyödyntämisestä luonnollisessa sosiaalisessa ympäristössä. Kyse on kasvavasta kyvystä liikkua yhä kompleksisempien keskinäisten riippuvuuksien tiloissa. Ei siis ole kyse oman itsen erilaistumisesta, vaan päinvastoin sen havaitsemisesta, että yksilönä on mitä moninaisimmin ja lisääntyvin tavoin sidoksissa toisiin. (Cranton 1996; Ruohotie 2000a, 68)

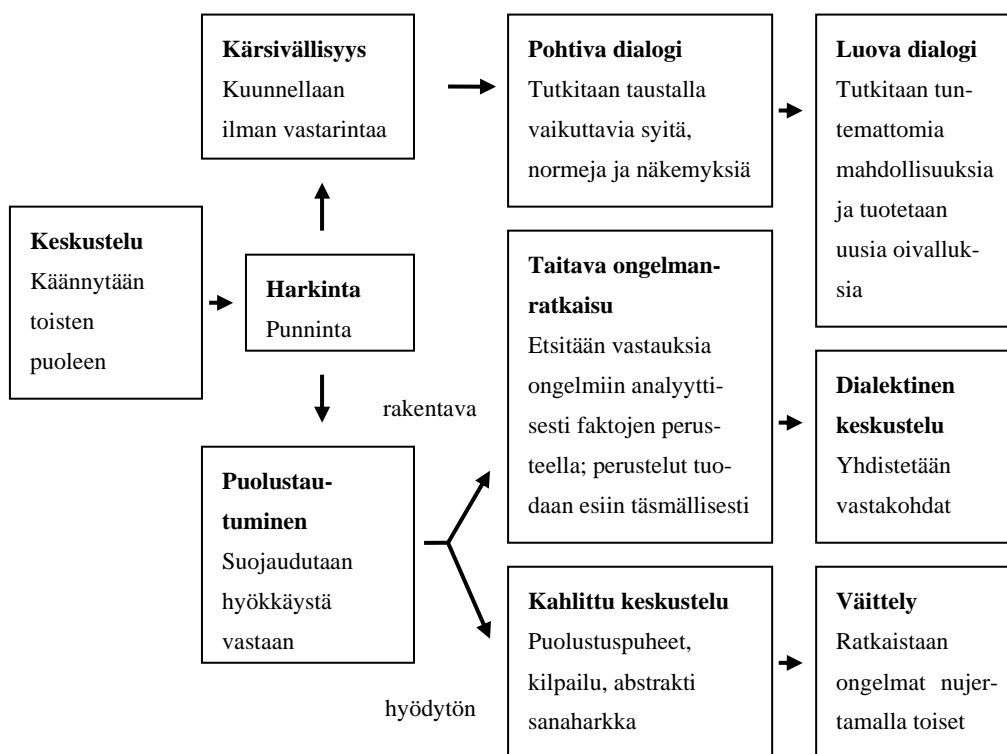
Ojanen (2000b) jakaa dialogin kahteen tyyppiin, avoimeen ja tekniseen. Avoin dialogi on ihmettelevää ja todellisuutta salaisuudeksi jättävää, toisen ihmisen varauksetonta kunnioittamista ja jatkuvasti muuttuvan todellisuuden oivaltamista. Avoin dialogi edellyttää rohkeutta uusiin kokemuksiin sekä avointa ja kiinnostunutta toisen kuuntelua. Painopiste on enemmän vuorokuuntelussa kuin vuoropuhelussa. Todellisuuden näkeminen salaisuutena merkitsee sitä, ettei heti lyödä lukkoon tulkintaa tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä, vaan pyritään tutkiskelemaan ilmiötä. Sitä vastoin tekniseen dialogiin liittyy rajoittuneempaa

tarkkaavaisuutta ja kuuntelua, ja toiseen suhtautuminen on vähemmän hyväksyvää, arvostavaa ja kunnioittavaa. Tekninen dialogi ei edistä ihmisen inhimillistä kasvua avoimen dialogin tavoin. Siinä etsitään faktoja ja tukeudutaan niihin, mutta ihmetellään vain tilapäisesti. Siinä ihmettelyyn suhtaudutaan vähätellen, koska ihmettely tulkitaan tietämättömyydeksi. Avoimen dialogin mietiskelevä ote ei sen sijaan vaadi heti tajuamaan kaikkea koettua. (Ojanen 2000b.)

Jenlink ja Carr (1996, 32–34; ks. myös Aarnio & Enqvist 2002) tunnistavat neljä erilaista dialogityyppiä:

- loogiseen argumentointiin pohjaava dialektinen keskustelu (dialectic), jossa tavoitteena on objektiivisen totuuden löytäminen
- subjektiivisiin mielipiteisiin perustuva keskustelu (discussion)
- reflektiivinen merkitysten jakamiseen ja rakentamiseen pohjautuva dialogi (dialogue)
- uuden luomiseen keskittyvä luova keskustelu (design).

Isaacs (2001, 56–62) jakaa keskustelun vaiheisiin ja nostaa esiin käsitteet ”pohtiva dialogi”, ”luova dialogi”, ”taitava ongelmanratkaisu”, ”kahlittu keskustelu”, ”dialektinen keskustelu” ja ”väittely”. Nämä vaiheet on esitetty kuviossa 20.



Kuvio 20. Keskustelun kehitys ja keskustelutyytit (Isaacs 2001, 59).

Mentoroinnin voidaan katsoa kuuluvan erityisesti kuvion 20 yläosaan, eli mento-
rintidialogin piirteitä ovat kärsivällinen kuuntelu, pohtiva dialogi ja luova dia-
logi.

Kärsivällisessä kuuntelussa (kuvio 20) on mahdollisuus *kuunnella yhdessä*
osana suurempaa kokonaisuutta. Jotta yhdessä kuunteleminen onnistuisi, näkö-
kulmaa täytyy vaihtaa. Pitää oppia kiinnittämään huomiota paitsi siihen, miltä
asiat näyttävät omasta näkökulmasta, erityisesti myös siihen, miltä asiat näyttä-
vät muiden näkökulmasta. Tämä edellyttää muutakin kuin empatiaa. Osapuolet
voivat laajentaa käsitystä omasta itsestään tai identiteetistään, jolloin heistä tulee
”kokonaisuuden puolestapuhujia”. (Isaacs 2001, 116.)

Kuunnellessaan jonkun puhetta kuulijan on tehtävä tärkeä valinta. Ensim-
mäinen vaihtoehto on muodostaa kuulemastaan heti mielipide puolustamalla
omaa näkemystään ja vastustamalla puhujan ajatuksia, jos ne eivät käy yksiin
kuulijan oman näkemyksen kanssa. Toinen vaihtoehto on olla kärsivällinen ja
lykätä *oman mielipiteen muodostamista* ja sitä tukevien perusteluiden keräämis-
tä. Odottaminen dialogissa tarkoittaa, että omia ajatuksia ei tukahduteta eikä niitä
tuoda esiin yksipuolisen vakaumuksen nojalla. Tällöin kuulija voi esittää omia
ajatuksiaan niin, että sekä esittäjällä itsellään että muilla on mahdollisuus ym-
märtää, mitä esittäjä ajattelee. Omat ajatuksensa ja tunteensa voi panna merkille,
muttei ole syytä pakottaa itseään panemaan toimeksi. Tällainen odottaminen voi
vapauttaa valtavasti luovaa energiaa. Odottamisen taustalla vaikuttaa tietoisuu-
den periaate: kun antaa tietoisuuden laajeta ja syventyä, siihen mahtuu entistä
enemmän välittömiä kokemuksia. (Isaacs 2001, 144–145, 153.)

6.1.3 Emotionaalisuus dialogissa

Aarnio ja Enqvist (2002) korostavat, että dialogisen suhteen luomiseen ja ylläpi-
tämiseen liittyy myös tiettyjä emotionaalisia elementtejä. Nämä vaikuttavat rat-
kaisevalla tavalla siihen, kuinka onnistuneeksi dialogiksi käynnissä oleva kes-
kustelu kehittyi: dialogisen suhteen syntyminen ja kehittyminen voivat joko ko-
konaan estyä tai dialogia voidaan edesauttaa. Aarnio ja Enqvist esittävät kuusi
dialogiin liittyvää keskeistä emotionaalista elementtiä:

- osallisuus ja välittäminen
- luottamus
- kunnioitus
- arvostus
- läheisyys
- hyvä tahto toisia kohtaan. (Ks. myös J. Lehtovaara 1996.)

Mentorointi ohjaussuhteena edellyttää erityistä läheisyyttä verrattuna esimerkiksi
tavanomaiseen opettaja–opiskelija-suhteeseen (Lyons et al. 1990, 279). Kehittä-
vässä vuorovaikutussuhteessa ei kuitenkaan ole kyse osapuolten välisestä emo-
tionaalisesta *riippuvuudesta* (Ruohotie 2000a, 69).

Clutterbuck (1998) korostaa mentorointisuhteeseen liittyvää sitoutumista ja selkeää tavoitetta. Ilman yhteistä käsitystä tavoitteesta osapuolten sitoutuminen vuorovaikutussuhteeseen ja siinä täysin mukana oleminen saattavat jäädä vähäisiksi, varsinkin jos osapuolet eivät ole persoonia, jotka muuten helposti ystävystyisivät.

Dialogissa kehittyminen vaatii erityisen ilmapiirin syntymisen. Kehittymistä edistää ilmapiiri, joka sallii osallistujien tutkia uskomuksiaan, käytäntöjään ja normejaan ja jossa ihmiset katsovat ongelmia useasta näkökulmasta, asettavat haasteita toinen toisilleen ja itselleen, esittävät typeriäkin kysymyksiä, rakentavat vastakohtaisuuksia, tutkivat erilaisia mahdollisuuksia ja lähestymistapoja, kokeilevat vaihtoehtoisia käyttäytymistä, havaitsevat omat epärationaaliset käyttäytymistapansa, toimivat kernaammin kuin vain puhuvat sekä refleктоivat vähän enemmän silloin, kun ovat taipuvaisia siirtymään ratkaisemaan ongelmaa, jota ei ole vielä ehditty harkita perusteellisesti. (Marsick 1995, 63–64; Ojanen 1996.)

Parkkonen (2002, 51) tuo esille, että mentori kokee mentoroinnin herkkänä ja monimutkaisena vuorovaikutuksena, jossa toisaalta toisen mielipiteitä on kunnioitettava ja niiden vaikutuksille annettava tilaa ja toisaalta on osattava olla kriittinen ja antaa aiheellista palautetta. Tämän seurauksena monet mentorit joutuvat opettelemaan itsehillintää ja toisen ihmisen aktiivista kuuntelemista.

Parkkonen (2002, 53–57) on havainnut mentorointiin liittyvän negatiivisyytteisiä tuntemuksia. Näitä ovat riittämättömyyden ja syyllisyyden tunne sekä epävarmuus. Sekä mentorit että aktorit saattoivat miettiä etenkin suhteen alkuvaiheessa, oliko heillä mitään annettavaa toiselle osapuolelle ja olivatko he sopivia vuorovaikutuskumppaneita keskenään. Näitä omia sisäisiä vuorovaikutussuhteeseen liittyviä tuntemuksia osapuolet eivät juuri nostaneet yhteiseen keskusteluun.

6.1.4 Roolit

Ojanen (1990, 33–36) esittelee Sydneyn mallin, joka kuvaa ohjaajan erilaisia rooli- ja toimintavaihtoehtoja. Erityisesti ohjauskeskeisessä roolissa voidaan nähdä neljä osa-aluetta:

- Suhteessa olo (relating). Luodaan luottamuksellinen, vapautunut ja ystävällinen ilmapiiri, josta muodostuu läheinen, huolehtiva, positiivinen ihmissuhde. Suhteessa olo voidaan vielä jakaa kiinnostuksen osoittamiseen, läsnä olemiseen ja hyväksymiseen.
- Vastavuoroinen reagoiminen (responding). Siinä tarvitaan sensitiivisyyttä, yllätyksettömyyttä ja epäsuoraa kysymistä mieluummin kuin sanallisesti selittäviä ja johdattelevia kysymyksiä, vastakkainasettelua tai vaatimista. Vastavuoroisen reagoimisen osa-alueita ovat selkiyttäminen ja avoimuus.
- Auttaminen (helping). Se sisältää ammatillista identiteettiä kehittäviä opetuksen affektiivisen puolen tehtäviä, esimerkiksi itsearvostuksen rakentamista, tietoisuuden lisäämistä ja uudelleen orientoitumisen tukemista.

- Vaikeuksien käsittely (handling difficulties). On tärkeää, että ohjaaja voi olla laukaisemassa stressaavia tilanteita silloin, kun ne ilmaantuvat. Tämän taidon komponentteja ovat stressin tunnistaminen, vahvistuksen antaminen ja vaihtoehtojen löytäminen.

Grow (1991; ks. myös Lehtinen & Jokinen 1999) kuvaa ohjaajan ja oppijan välistä suhdetta ja oppijan kehittymistavoitetta SSDL-mallin avulla (Staged Self-Directed Learning Model, ks. kuvio 21).

OPPIJA

Itseohjautuva	Yhteen-sopimaton	Yhteen-sopimaton		
Sitoutunut	Yhteen-sopimaton	"Oppimisaalue"		
Kiinnostunut				Yhteen-sopimaton
Riippuva			Yhteen-sopimaton	Yhteen-sopimaton
	Auktoriteetti	Motivoija	Avustaja	Delegoija

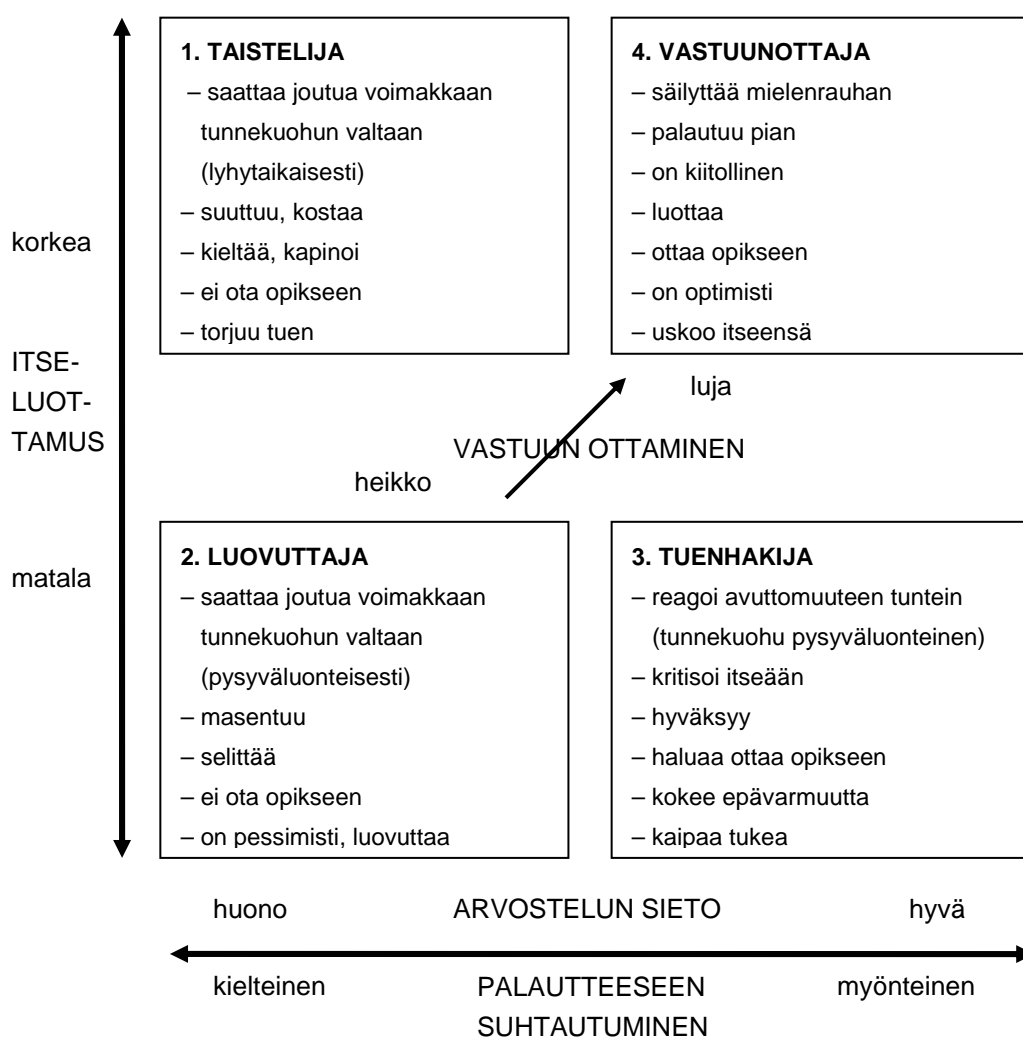
OHJAAJA

Kuvio 21. Ohjaajan ja oppijan välinen suhde ja oppijan kehittymistavoite (Grow 1991, 203, 222).

Mallin mukaisesti oppijan rooli kehittyi vähitellen ohjaajasta riippuvaisesta työskentelystä korkeaan itseohjautuvuuteen. Oleellista on, että ohjaaja kohtaa oppijan juuri sillä tasolla, jolla oppija on. *Riippuva oppija* tarvitsee aluksi ohjaajajohtoista ja sisältöpainotteista ohjausta, mutta kehittyessään hän tarvitsee motivoivaa ohjausta. Ongelmia syntyy, jos ohjaaja yrittää toimia tiimin vetäjänä tai delegoijana riippuvalle oppijalle. *Kiinnostunut oppija* on aktiivinen ja vuorovai- kutteinen. Hänelle sopivat muut ohjaajan roolit paitsi delegoija. *Sitoutunut oppija* kokee itsensä oman oppimisensa tekijäksi, mutta saattaa silti tarvita opastusta, joka lujittaa hänen itsetuntoaan. Ohjaajalle sopii tällöin motivoijan, tiiminvetäjän ja delegoijan rooli, mutta auktoriteetin rooli johtaa huonoihin tuloksiin. *Itseoh- jautuva oppija* on halukas ja kykenevä ottamaan täyden vastuun oppimisestaan, asettamaan tavoitteensa, jakamaan aikaansa oikein, arvioimaan omaa ja toisten oppimista sekä hyödyntämään oppimisresurssejaan monipuolisesti. Hän ei hyödy ohjaajasta, joka ottaa auktoriteetin tai motivoijan roolin. Sen sijaan hänelle sopii, että ohjaaja ottaa tiimin vetäjän tai delegoijan roolin. (Grow 1991.)

Pirnes (1997, 153–158) tarkastelee palautteesta oppimista. Hän kuvaa erilais- ten oppijoiden erilaisia palautteesta oppimisen tapoja nelikentän avulla (kuvio 22). *Taistelijalle* on tunnusomaista, että hän yliarvioi itsensä ja aliarvioi muut

sekä kieltää ja torjuu palautteen. Suuttumuksen tasaannuttua hän saattaa olla valmis miettimään palautetta uudelleen. Jos taistelijan saa pohtimaan omaa toimintaansa syvällisesti, hän saattaa vahvan itseensä uskomisen myötä ryhtyä muutokseen. *Luovuttajan* itsetunto on alhainen. Kielteinen palaute aiheuttaa hänelle helposti masennusta. Luovuttaja tarvitsee rohkaisua ja kannustavaa palautetta. Häntä tulisi hiljalleen auttaa myös kielteisen palautteen vastaanottamiseen. *Tuenhakija* vastaanottaa kielteisenkin palautteen. Hän saattaa kuitenkin alkaa syytellä itseään ja vajota avuttomuuden tilaan. Tuenhakija tarvitsee tukea ja rohkaisua muilta voidakseen sitoutua muutokseen. *Vastuunottajan* suhtautuminen palautteeseen on myönteinen ja opiksi ottava. Hän kykenee tunnustamaan puutteensa ja uskomaan kehitysmahdollisuuksiinsa.



Kuvio 22. Palautteesta oppiminen (Pirnes 1997).

Kram (1983; 1985) on mentorointitutkimuksessaan löytänyt seuraavia rooleja ja tehtäviä mentorille:

- valmentaja
- roolimalli
- ohjaaja ja neuvonantaja
- suojelija ja verkostotuki
- palautteen antaja
- haasteellisten tehtävien antaja
- aktorin näkyvyyden edistäjä.

Gibb ja Megginson (1993) ovat tutkineet 30 mentorointiprosessia Isossa Britanniassa. He löysivät kirjallisuudesta neljä mentorin roolia, joita he halusivat tarkastella lähemmin. Nämä roolit (tehtävät) ovat

- suorituskyvyn parantamisessa auttaminen
- urakehityksessä auttaminen
- luottamuksellisena neuvojana/ohjaajana toimiminen
- tiedon vaihto.

Tutkituista mentorointiprosesseista 80 % oli sellaisia, jotka sisälsivät kaikki edellä mainitut roolit. Gibb ja Megginson (1993) päätyivät tulokseen, että mentorointi järjestelmänä ei toimi siten, että mentori valitsisi tietyn roolin tiettyyn mentorointisuhteeseen. Mentorointi on monimuotoista, ja se voi sisältää samanaikaisesti monta tarkoitusta ja monia rooleja.

Clutterbuck (1998) jakaa oppimisliittoutumia kuvatessaan mentoroinnin neljään dimensioon toisaalta vaikuttamistyylin (suora/epäsuora) ja toisaalta sen mukaan, onko mukana rationaalinen (älyllinen) vai emotionaalinen tarve tai tarjonta. Kun nämä dimensiot asetetaan ristikkäisille akseleille, saadaan mentoroinnin dimensioista ja mentorin rooleista kuvion 23 mukainen esitys. Kuviossa suoran vaikuttamisen ja älyllisen haastamisen neljänneksessä on *valmentaja*, suoran vaikuttamisen ja emotionaalisen huolenpidon neljänneksessä on *huolenpitäjä*, emotionaalisen huolenpidon ja epäsuoran vaikuttamisen neljänneksessä on *neuvonantaja* ja epäsuoran vaikuttamisen ja älyllisen haastamisen neljänneksessä on *verkostokontakti*.

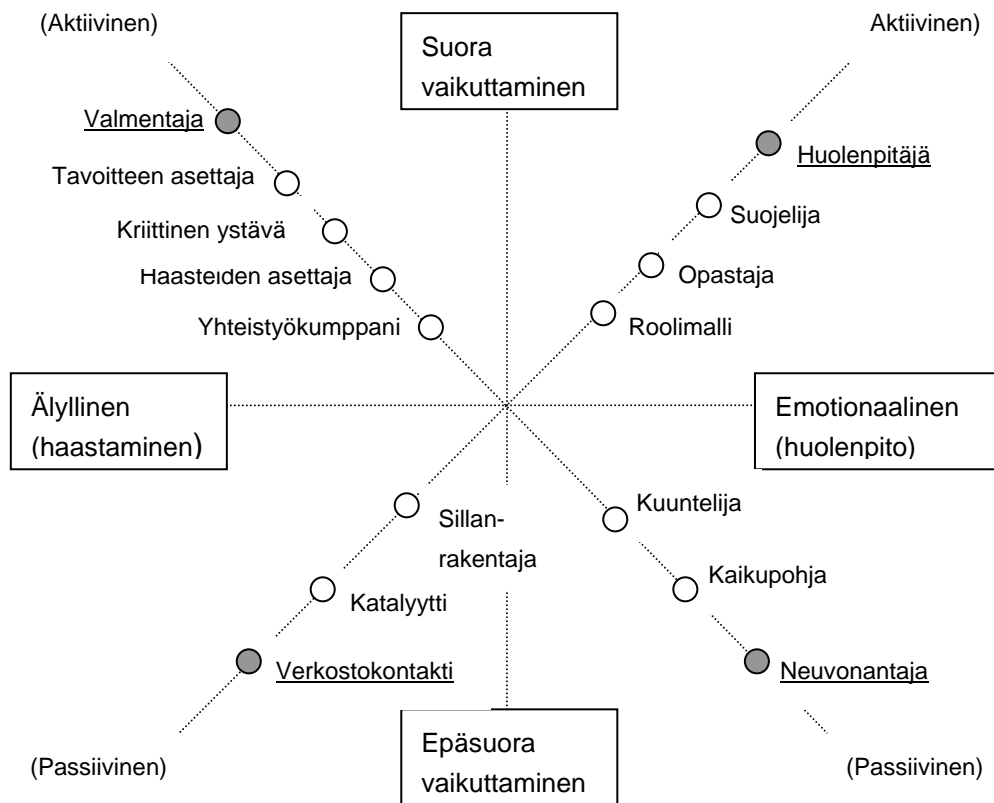
Valmentajan neljännekseen Clutterbuck (1998) sisällyttää tehtävien antamista, suoriutumisen seuraamista, palautteen antamista suorituksesta ja parannusehdotusten tekemistä. Valmentaminen voi olla melko suoraa ohjaamista tai sitten enemmän vuorovaikutteiseen keskusteluun perustuvaa. Ominaista tälle neljännekselle on, että oppija ei omista tai hallitse prosessia, joka riippuu valmentajan tarkkailukyvyvystä ja kyselemisen taidosta.

Clutterbuckin (1998) mukaan huolenpitäjä on tyypillisesti samassa organisaatiossa toimiva tukija, sponsori tai kummi, joka voi auttaa henkilöä oppimaan varmistamalla, että tämä pääsee mukaan projekteihin ja tiimeihin, joissa hän voi kehittyä tehokkaasti. Huolenpitäjä toimii tyypillisesti myös neuvojen antajana, roolimallina ja yleisenä opastajana käytännöllisten ja ”pelin politiikkaan” liittyvien asioiden oppimisessa organisaatiossa.

Neuvonantaja (/ohjaaja) on rooli, jossa oppijakeskeisesti annetaan tukea oppijalle. Neuvonantaja tukee oppijaa auttamalla tätä tunnistamaan omia motivaatiolähteitään ja pelkojaan sekä kehitystä estäviä näkymättömiä muureja.

Verkostokontaktin (/fasilisaattorin) tavoitteena on tehdä oppija kovasti itseensä luottavaksi ja itsenäiseksi mahdollisimman nopeasti. Verkostokontaktin rooliin kuuluu auttaa oppijaa laajentamaan informaatiokanaviaan ja vaikutuspiiriään sekä organisaatiossa että sen ulkopuolella. Verkostokontaktin rooli auttaa häntä ottamaan vastuuta omasta kehittymisestään laajentamalla hänen käytettävissään olevia kehittymismahdollisuuksia.

Kuviossa 23 on esitetty neljään mentoroinnin neljännekseen sisältyviä rooleja. Clutterbuck (1998) korostaa, että se, voidaanko niitä kaikkia pitää mentorin vaihtoehtoisina rooleina, riippuu siitä, tarkastellaanko asiaa amerikkalaisesta urakehittämisen näkökulmasta vai eurooppalaisesta ammatillisen kasvun näkökulmasta. Hän katsoo myös, että mentorointi erottuu muista ”oppimisen avustamisista” siten, että mentorin tulee pystyä toimimaan kaikissa rooleissa liikkumalla tarpeen mukaan roolista toiseen.



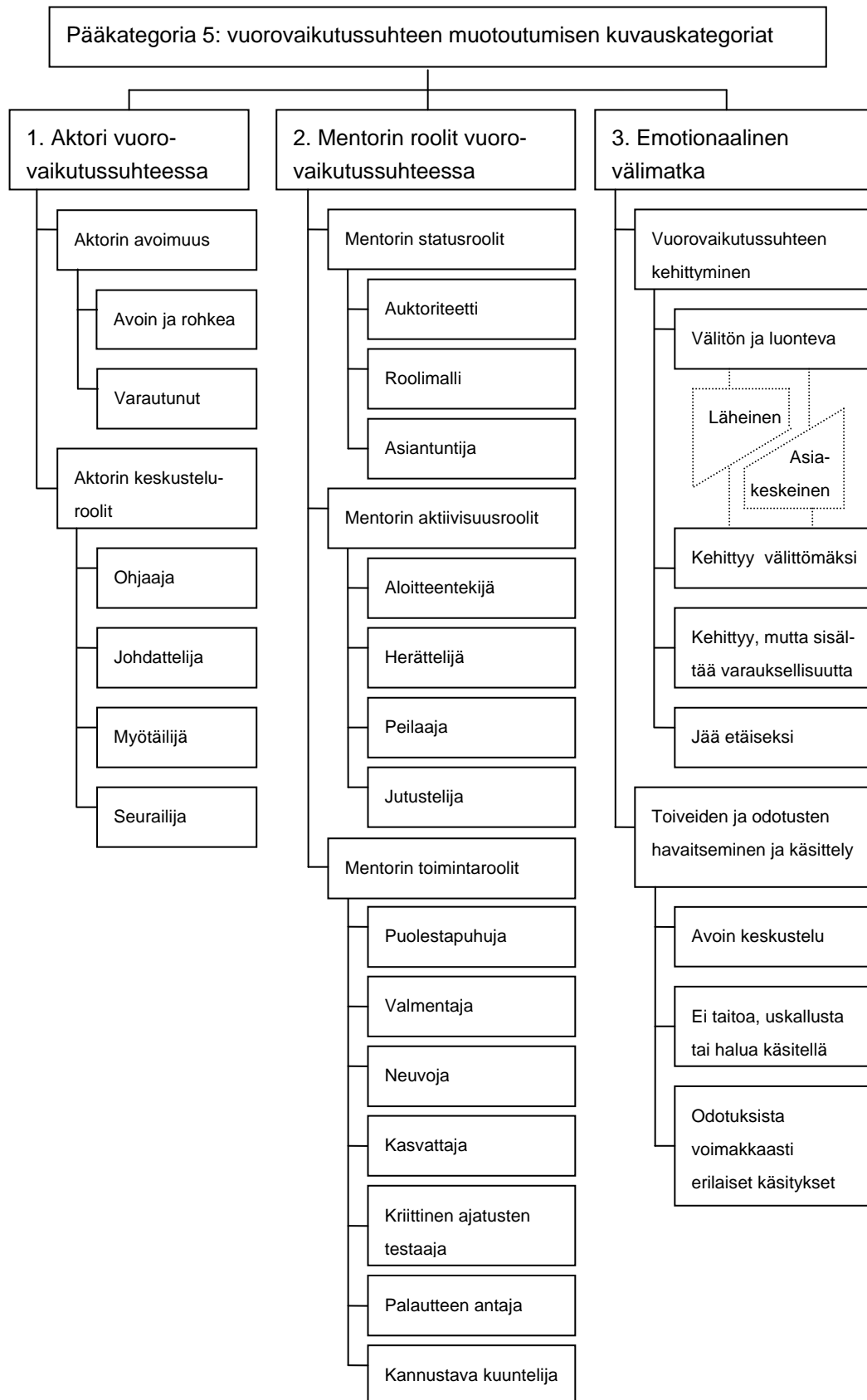
Kuvio 23. Mentoroinnin dimensiot ja mentorin roolit (Clutterbuck 1998).

Useat tutkijat ja asiantuntijat ovat tarkastelleet mentorin rooleja, mutta mentoroinnin toisen osapuolen, aktorin, roolien tutkiminen on jäänyt vähälle huomiolle. Clutterbuck (1998) jakaa aktoreiden toiminnan neljään roolivaihtoehtoon, jotka ovat valmennettava, avustaja, totuuden etsijä ja itseohjautuva oppija. *Valmennettava* etsii asetettavat tavoitteet, suhtautuu positiivisesti vaikeaan palautteeseen, on avoin uusille ideoille ja on sitoutunut asettamaan ja saavuttamaan omat tavoitteensa. *Avustaja* antaa mentorin valita käsiteltävät asiat, etsii hyväksyntää, käyttää mentoria roolimallina ja kaipaa neuvoja. *Totuudenetsijä* osoittaa luottamusta tuomalla keskustelunaiheita, on valmis näyttämään tunteensa, etsii jatkuvasti tukea (vakuutteluja) ja on riippuvainen. *Itseohjautuva oppija* haluaa apua luodakseen kontakteja, tuo omat ajatuksensa avoimesti esille, valitsee itse käsiteltävät asiat ja hyödyntää muitakin mentoreita.

6.2 Vuorovaikutussuhteen muotoutumisen kuvauskategoriat mentoroinnissa

Mentoroinnissa muodostui yhteensä 25 erilaista vuorovaikutussuhdetta. Niitä tarkastellaan seuraavassa lähemmin. Edellä on jo kuvattu, millaisin erilaisin orientaatioin, tavoittein, teemoin ja itseohjautuvuuksin aktorit osallistuivat mentorointiin ja millaisin strategioin ja itsensä ohjaamisen keinoin mentorit halusivat toimia mentoroinnissa.

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, mitä on tapahtunut kahden henkilön keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jossa edellä mainitut taustatekijät ovat mukana ja lisäksi jokainen osallistuja on oma persoonansa ja jokainen kahden persoonan välinen vuorovaikutussuhde muodostaa oman ainutkertaisen prosessinsa. Vuorovaikutussuhteen muotoutumisen ja kehittymisen osalta tarkastellaan aktorin ja mentorin rooleja ja emotionaalista välimatkaa sekä aktorin avoimuutta keskustelussa. Tarkasteltavat kuvauskategoriat esitetään kuviossa 24.



Kuvio 24. Vuorovaikutussuhteen muotoutuminen.

6.2.1 Aktori vuorovaikutussuhteessa

Mentorointikeskustelut paljastivat aktoreiden toimintavoissa merkittäviä eroja. Seuraavassa tarkastellaan erityisesti aktoreiden avoimuutta ja heidän ottamiaan erilaisia keskustelurooleja.

Aktorin avoimuus

Aktoreiden avoimuudessa oli suuria eroja. Toiset aktorit kertoivat avoimesti ja rohkeasti omista ajatuksistaan ja arkaluontoisistakin asioista mentorilleen. Jotkut aktorit välttivät paljastamasta ajatuksiaan, ja keskustelut olivat pinnallisia. Jotkut aktorit rajasivat hyvin tarkasti sen, mistä asioista he kertoivat avoimesti ja mitkä asiat he jättivät keskustelujen ulkopuolelle tai mistä ainakin välteltiin keskustelemasta syvällisesti.

Avoin ja rohkea keskustelija

Enemmistö aktoreista oli keskusteluissa avoimia, ja he toivat rohkeasti esille omia ajatuksiaan ja myös arkaluontoisia ja henkilökohtaisia asioita, joita ei kellenkään tahansa kerrottu. Jotkut aktorit kertoivat yllättyneensä, kuinka avoimesti he uskalsivat kertoa omista ajatuksistaan vieraalle ihmiselle.

Esimerkiksi eräs aktori piti omaa avoimuuttaan erityisen hyvänä mentoroinnissa. Hän toi henkilökohtaisia asioita rohkeasti keskusteluun.

(Missä asioissa olit mielestäsi erityisen hyvä mentorointiprosessissa?) Suoraan sanoen ihan ne omat ajatukset ja näkemykset ja sillain, että pystyin ihan avoimesti puhuun... Kun tossa syksyllä oli tommonen asia, mikä tietysti vaikutti kaikkeen mahdolliseen. – – Että siinä niinku käytiin tämmösiäki kaikennäköisiä asioita ja niistä ihan avoimesti sai puhuttua ne, niin mun mielestä silloin se avoimuus oli se hyvä asia, missä asiassa ainakin onnistuin ihan vitosen arvoisesti.
(A12)

Toinen aktori kävi läpi työpaikan menettämisen kriisin ja kuvasi heittäytyneensä avoimesti keskusteluun. Kolmas aktori ei mentorin mielestä aina ilmaissut asioita yksiselitteisen helppotajuisesti, mutta kuten aktori itse totesi, asiat selvitettiin aina lopulta perusteellisesti ja avoimesti.

Neljäs aktori koki toimineensa avoimesti ja tuoneensa itselleen keskeisiä aihepiirejä keskusteluun yhdessä pohdittavaksi. Hän kertoi avoimesti, mitä mieltä

hän oli asioista. Viides aktori oli avoin ja yllättyi, kuinka helppoa oli olla avoin vieraalle ihmiselle.

Yllätyin myös siinä, kuinka helppoa oli purkaa omaa tilannetta rehellisesti ja avoimesti vieraalle ihmiselle. (A1)

Varautunut keskustelija

Kahdeksan aktoria oli enemmän tai vähemmän varautuneita vuorovaikutussuhteessa. Varautuneisuus ilmeni joko niin, että aktori ei ryhtynyt syvällisiin keskusteluihin missään asiassa, tai niin, että aktori rajasi tarkasti sen, mistä asioista hän keskusteli avoimesti ja mitkä aiheet hän sivuutti joko kokonaan tai epämääräisin sanankääntein. Vain yksi aktori mainitsi varautuneisuuden johtuneen nimenomaan keskustelun toisen osapuolen, mentorin, persoonasta. Yhden aktorin varautuneisuus johtui keskeisesti siitä, että hän koki, että odotukset mentorin puolelta eivät kohdanneet keskusteluissa.

Eräs aktori rajasi keskustelunaiheet niin, että tietyt henkilökohtaiset asiat jäivät keskustelun ulkopuolelle, mutta silti hän mentorin mielestä epäselvin sanankääntein sivusi usein näitä asioita.

Olihan siinä vähän sellasta, että kuitenkin sitte <aktorin> kohdalla niinku jälkeinpäin ilmeni, että tota kun hän vähän niinkun pyöritellen puhu niistä niinkun muista kysymyksistä, niinku perhe- ja talousasioista ja tällasista, niin se tota... ehkä ois saanut tuoda aikasemminki esiin. (M2)

Kyseinen aktori kritisoi mentoriaan hiukan suoruuden puutteesta, mutta toi esiin oman varautuneisuutensa.

Niinku ehkä sentyyppistä mä olisin pikkasen (mentorilta) enemmän jossain tilanteessa kaivannu, et just tämmösiä inhottavia, teräviä kysymyksiä. Niin siin (mentor) oli pikkusen semmonen ylivarovainen. (A16)

... (en halua) ylittää itse enkä tykkää, että joku muu ylittää sen (yksityisyyden rajan)... (A16)

Aktori kehui vuorovaikutussuhdetta hyväksi, mutta jatkoi sitten heti, että hänen suunnastaan esiintyi tiettyä varauksellisuutta. Hän ei päästänyt mentoria lähelle, koska tutustuminen ei ollut hänen mielestään vielä riittävää edes mentoroinnin

päätyessä. Aktori koki, että hän olisi todennäköisesti ollut avoimempi, jos mentorointi olisi jatkunut pidempään.

Eräs mentori kuvasi yhtä aktoriaan varsin puheliaksi, joskus liiankin puheliaksi ja avoimeksi, mutta silti mentorin mielestä joitakin keskeisiä asioita aktori jätti kertomatta. Aktori itse kuvasi avoimuuttaan toteamalla, ettei hän uskaltanut kertoa mentorilleen mitä tahansa.

Kolmannen aktorin mentori koki, että hänen aktorinsa oli hankala keskustelukumppani ja että hän ei aina päässyt kunnolla selville aktorin ajatuksista.

(Kuinka hyvin onnistuit mentorina ohjaamaan dialogian niin, että se auttoi aktoria tarkastelemaan omaa toimintaansa, rutiinejaan tai ajatuksiaan kriittisesti ja uusista näkökulmista?) <Aktorin> kohdalla ei tällaista tapahtunu ollenkaan. <Aktorin> kohdalla (keskustelu) oli enemmän tämmöstä huulenhiettoa sitte. Että siinä täyty osata tuota kuvitelmissaan mennä niihin <aktorin> ajatuksiin. (Ei ollut helppo lukea ajatuksia aktorin sanoista?) Ei oo, ei oo helppo lukee, että täytyy ihan sinne ajatuksen taakse tosiaan päästä, että mitä sieltä (kommentista) sitte löytyy. <Aktorin> tyylikin on vähän sellanen, että niitä asioita tulee tavallaan vaan puoliselityksinä, mitä tulee vastaan, ja sit täytyy se toinen puoli arvata itte. Ja (aktori) hyppää aika nopeesti asiasta toiseen. Että se on semmosta aika nopeetemposta aina joskus. – – <Aktorista> ei tiedä, onko se lintu vai kala! (M5)

Siinä (avoimuudessa) on jonkinnäkönen näkymätön verho siinä välissä. Kyllä tässäkin alussa ihan sellanen oli, semmonen tunne, että aika vaikee on päästä kaveriin (tutustumaan). (M5)

Erään aktorin mielestä keskusteluissa olisi päästy paljon syvemmälle, jos olisi haluttu. Hänen mentorinsa olisi halunnut päästä syvemmälle, mutta mentori koki, että aktori ei sallinut mentorin puuttua hänen ajatteluunsa. Aktorin kommentista kävi ilmi, että hän ymmärsi, että mentoroinnin hyödyt riippuivat siitä, kuinka avoin aktori oli.

Täähän riippuu hyvin paljon aktorista, että miten hän haluaa tätä asiaa käsitellä, ja minä varmasti oisin voinu käsitellä näitä asioita paljon syvällisemmin. Varmasti ei ois pohja tullu vastaan, ku ois lähteny penkomaan. Sen voin suoraan sanoa, että niin syvälle ei oo menty penkomaan – syystä tai toisesta – mutta kyl täs niinku on mahdollisuuksia suureenkin kasvuun. Mutta se riippuu nyt täysin siitä aktorista, hänen tilanteestaan, aiheestaan ja siitä, että millä panostuksella hän haluaa tähän lähteä. (A18)

Viides aktori oli vähäsanainen, ja mentori joutui tekemään kovasti töitä saadaakseen aktorin kertomaan enemmän omista ajatuksistaan. Kuudes aktori oli hiljainen ja vähäpuheinen, eikä dialogi ollut avointa vuoropuhelua. Mentori ei saanut aina selville, mitä aktori ajatteli tai mitä mieltä aktori oli mentorin kommentista.

Eräs aktori ei missään omassa kommentissaan kertonut mitään varauksellisuuteen liittyvää, mutta hänen mentorinsa toi esille useassa yhteydessä, että hänen aktorinsa oli varautunut ja hiljainen. Yrityksistä huolimatta mentori ei saanut selville, mitä mieltä aktori oli asioista ja mentorin näkemyksistä.

Toinen aktori kuvasi varautuneisuutensa keskeisimmäksi syyksi huonosti toimineen vuorovaikutussuhteen. Hän muuttui avoimesta keskustelijasta varautuneeksi tarkkailijaksi siitä syystä, että vuorovaikutussuhde toimi huonosti.

Aktorin keskusteluroolit

Aktoreiden toimintatavoissa ja suhtautumisessa mentoriinsa oli merkittäviä eroja. Seuraavassa eroja tarkastellaan erilaisten roolien näkökulmasta. Nämä roolit on jaettu neljään käsitekuvaukseen:

- ohjaaja
- johdattelijä
- myötäilijä
- seurailija.

Edellä luvussa 5.3.3 on tarkasteltu – myös neljän käsitekuvauksen avulla – aktoreiden eroja mentorointikeskustelujen hyödyntämisessä ja erityisesti sitä, millaisella orientaatiolla, itsesäätelyllä, panostuksella ja aktiivisuudella aktorit pyrkivät hyödyntämään mentorointikeskusteluja. Se, että aktori on kuulunut edellä aktiivisimpaan tai passiivisimpaan käsitekuvaukseen, ei merkitse, että hän olisi yhtä aktiivinen tai passiivinen myös mentorointikeskustelujen ohjaamisessa.

Ohjaaja

Ohjaaja halusi, osasi ja uskalsi ohjata dialogia haluamaansa suuntaan, aiheisiin tai tyyliin. Ohjaaja-aktori ei kokenut mentoria sellaisena auktoriteettina, jota tarvitsisi erityisesti kunnioittaa vaan lähinnä asiantuntijana, jota oli mahdollista hyödyntää. Hän katsoi dialogin ohjauksen kuuluvan hänen itsensä eikä mentorin vastuulle.

Aktorit saattoivat toimia ohjaajana monella tavalla. Jotkut aktorit esittivät suoria kysymyksiä, joihin he halusivat mentorilta vastauksia. Jotkut aktorit kertoivat jostakin itseään askarruttavasta asiasta tai ongelmasta siinä tarkoituksessa, että mentori antaisi palautetta tai toisi mahdollisesti esille uusia näkökulmia, joita aktori ei ollut ajatellut. Eräät aktorit odottivat mentoriltaan suoria neuvoja. Kolme aktoria toimi dialogissa ohjaajan roolissa.

Esimerkiksi eräs aktori ohjasi mentorointikeskusteluja hyvin määrätietoisesti. Hän halusi mentoroinnin avulla jäsentää omaa uratulevaisuuttaan ja oli valmis tekemään myös tarvittavia henkilökohtaisia ratkaisuja. Hän halusi mentorin näkemyksen jo tekemiinsä päätöksiin ja kaikkiin uraa koskeviin pohdintoihinsa.

(Vahvistuksen hakeminen, peilaaminen?) Koko tän prosessin ajan, alusta ensimmäisestä tapaamisesta viimeiseen tapaamiseen ja tähän haastatteluunkin vielä mukaan ottaneena haen vieläkin sitä kokonaisuutta tän peilauksen kautta, että kaikissa asioissa, mitä koko prosessin aikana käsiteltiin, niin oli aina mukana se peilaus, se oli joka hetki läsnä. Ja vaikka oli itte tehny päätöksiä jo tietyllä tavalla toimintatavoista... että mitä teen ja minne ilmoitan asioista omassa organisaatiossani, miten paljon annan organisaatiolle tietoa, miten haluan toimii tän prosessin osalta ja se päätäntä ja kaikki muu niin, joka ikiseen kysymykseen haettiin kuitenkin mentorilta ikään kuin sitä mentorin näkemystä. Ja hyvin paljon oli sellasiakin ratkasuja, jossa käytiin siinä prosessin vaiheessa ennen päätöksentekoa keskusteluja, että teenkö niin vai teenkö näin... Se oli tän mentorointiprosessin suurin tehtävä ja siinä onnistuttiin kyllä "erittäin hyvin". (A19)

Kyseisen aktorin mukaan hän itse koki ohjaavansa keskusteluprosessia.

(Kuinka hyvin mentori onnistui ohjaamaan dialogia niin, että se auttoi sinua tarkastelemaan omaa toimintaasi, rutiinejasi tai ajatuksiasi kriittisesti ja uusista näkökulmista?) No, mun täytyy sanoa, että tässä meidän tapauksessa mentorille ei annettu edes sitä mahdollisuutta. (A19)

Myös toinen aktori ohjasi määrätietoisesti keskusteluja. Hän halusi mentorin avukseen ajankohtaiseen työhönsä liittyvään kehittämisprojektiin. Aktori valmistautui hyvin keskusteluihin ja tiesi, miten niiden avulla voi hyödyntää mentorin asiantuntemusta.

Kolmas aktori ohjasi keskustelua muun muassa siinä, mitä asioita käsiteltiin dialogissa avoimesti ja mitä ei. Hän oli niin määrätietoinen ja jopa jäärpäinen, ettei hän mentorin mielestä ollut valmis vastaanottamaan kaikkia niitä kommentteja, jotka olisivat voineet olla hänelle hyödyksi. Aktori ei antanut ohjata itseään.

Johdattelija

Johdattelija-aktori toimi aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti mentorin kanssa ja toi keskusteluun itseä kiinnostavia aiheita. Hän ei kuitenkaan niin määrätietoisesti ja aktiivisesti ohjannut – ei halunnut, osannut tai uskaltanut ohjata – dialogia (haluamaansa suuntaan, aiheisiin tai tyyliin) kuin ohjaaja-aktori, vaan teki sen hienovaraisemmin, johdattelemalla. Hän antoi myös mentorin ohjata keskustelua uusille ja yllättävillekin suunnille. Johdatteleva aktori koki mentorin tasaveroisena keskustelukumppanina tai auktoriteettina itselleen.

Suurin osa aktoreista oli johdattelevia. Tässä ryhmässä olevat aktorit toivat avoimesti esille ajatuksensa ja olivat valmiita ottamaan vastaan uusia näkemyksiä.

Eräs aktori kuvasi toimineensa avoimesti ja tuoneensa keskeisiä aihepiirejä keskusteluun yhdessä pohdittavaksi. Hän toi avoimesti esille, mitä mieltä hän oli asiasta. Tällöin mentorin oli helppo osallistua keskusteluun. Aktori halusi mentorin näkemyksen asioihin, ja hän antoi myös mentorin ohjata keskustelua.

(Käytitkö mentorointia tietoisesti hyväksi testataksesi ajatuksiasi, uskomuksiasi ja käsityksiäsi mentorin kanssa keskustelemalla?) Joo kyllä meillä niinkun tää oli oikeastaan johtava teema koko ajan elikkä tuota mä kerroin asian, mikä mua vaivaa, niinkö esimerkiksi jos otetaan tämä vaikee kysymys elikkä se ristiriitallinen (työyhteisössä), niin mä kerroin tilanteen. Mä kerroin, miten mä ite oon... mitä mä siitä niinku ite oon ajatellu, miten se on, ja sitten taas mentori joko vahvisti sitä minun kantaani tai sitten palautti vähän niinkun toiselle tasolle, että mietitäänpä asiaa tältä toiseltakin puolelta. (A3)

Toisen aktorin mentorointiprosessia ohjasivat sekä aktori että mentori. Aktori hyväksyi sen, että mentori valmensi häntä ja antoi hänelle suoria neuvoja. Kolmas aktori oli aktiivinen keskustelija ja nosti rohkeasti keskusteluun itseään askarruttavia asioita. Hän ei kuitenkaan osannut tai uskaltanut ohjata keskustelua kaikilta osin haluamaansa suuntaan ohjaaja-aktorien tavoin. Jälkikäteen aktori toi esiin, että hän olisi halunnut keskusteluilta enemmän syvällisyyttä. Aktori ei syytä syvyyden puutteesta mentoria vaan molempia. Mikään ei olisi estänyt häntä ohjaamasta keskusteluja syvällisemmiksi.

Neljäs aktori koki, että hänen olisi pitänyt olla ohjaavampi aktori ja vaikuttaa enemmän keskustelulisältöihin. Aktori oli sisäisesti varsin itseohjautuva, systemaattinen ja itseään parempiin suorituksiin piiskaava, mutta hän ei hallinnut vuorovaikutussuhteen ohjaamista. Hän tiesi, mitä hän halusi, mutta hän ei täysin osannut tai uskaltanut viestittää sitä mentorilleen. Hän toi kuitenkin rohkeasti vaikeitakin asioita pohdittavaksi mentorointikeskusteluihin.

Viides aktori oli aktiivinen ja johdatteleva keskustelija. Hän ei kuitenkaan vienyt keskustelua teemansa käsittelyyn, koska hänellä ei oikeastaan ollut teemaa lainkaan. Aktori koki toimineensa välillä mentorina omalle mentorilleen ja syöttäneensä tälle ajatuksia! Myös kuudes aktori, jolla oli sama mentori kuin edellisellä, oli aktiivinen ja johdatteleva keskustelija. Hänen teemansa oli hyvin ylimalkainen ja laaja. Mentori koki, että välillä aktori johdatteli keskustelunaiheet laajankin teeman ulkopuolelle. Myös tämä aktori johdatteli keskustelua niin, että hän jakoi tietoutta mentorilleen.

Myötäilijä

Myötäilijä-aktori oli aktiivinen keskustelija, mutta ei tuonut kovin oma-aloitteisesti ajatuksiaan esille eikä ollut aktiivinen johdattelemaan keskustelua itseä kiinnostaviin aiheisiin. Myötäilijä odotti mentorin mieluummin kysyvän häneltä mielipidettä, kuin kertoi sen kysymättä. Jos mentori oli innostunut, paneutunut aktorin tilanteeseen ja kuunteli tätä, aktori oli myös innostunut. Myötäilijä ei osannut tai uskaltanut ohjata dialogia haluamaansa suuntaan, aiheisiin tai keskustelutyylisiin, taikka hän ei osannut hyödyntää tätä mentorointiin sisältyvää mahdollisuutta. Hän keskusteli aktiivisesti ja avoimesti, jos mentori onnistui ohjaamaan keskustelun aktoria kiinnostaviin aiheisiin. Viisi aktoria toimi keskusteluissa myötäilijänä.

Eräs aktori toi kyllä teeman keskusteluun, mutta keinot, näkökulmat ja ehdotukset ja keskustelun johdattelu tulivat mentorilta. Toinen aktori ilmaisi, että hän olisi halunnut mentorin osallistuvan keskusteluun toisella tavalla, mutta hän ei suoraan sanonut sitä mentorilleen eikä itse ohjannut keskusteluja. Jälkikäteen aktori kritisoi hiukan mentorin toimintaa siitä, että tämä ei aistinut keskusteluissa sitä, mikä aktoria eniten kiinnosti, vaan lähti keskusteluissa myös aktoria kiinnostamattomille aihealueille. Toisaalta aktori itse ei ohjannut keskustelua pysymään häntä kiinnostavissa aiheissa. Sekä mentori että aktori kuvasivat, että aktori ei ohjannut keskusteluja muutoin kuin tuomalla aktoria kiinnostavia kysymyksiä keskusteluun. Sillä tavalla aktori kyllä hyödynsi (proaktiivisesti valmistellen) mentorointia (tai mentoria), mutta antoi sitten keskustelun suuntautua pois itseään kiinnostavimmista kysymyksistä.

Kolmannen aktorin kommentista tuli ilmi myötäilevä rooli mentorointikeskusteluissa. Aktori ei osannut nimetä erityistä asiaa, jossa olisi ollut hyvä mentorointiprosessissa. Hän ei myöskään osannut aluksi nimetä mentoroinnin teemaa. Mentori otti ensi tapaamisten jälkeen aktiivisemmän, johdattelevan roolin keskusteluissa, mihin aktori oli tyytyväinen. Mentori vaikutti myös siihen, mitä teemoja keskusteluissa käsiteltiin.

Seurailija

Seurailija-aktori oli aktiivisesti läsnä ja osallistui keskusteluun, mutta jätti keskustelun ohjaamisen kokonaan mentorin vastuulle. Hän myös vältti kertomasta avoimesti, mitä sisimmässään ajatteli. Kaksi aktoria toimi mentorointikeskusteluissa seurailijana.

Toinen noista aktoreista kertoi, että hänellä ei ollut mentoroinnissa teemaa lainkaan. Hän oli passiivinen itsesäätelystä ja seurailija mentorointikeskusteluissa. Myös hänen mentorinsa oli sitä mieltä, että aktori oli keskustelukumppanina passiivinen seurailija. Aktori ei tuonut keskusteluihin puheenaiheita eikä kysymyksiä eikä pohtinut asioita mentorinsa kanssa. Hän oli hiljainen kuuntelija. Hän ei kuitenkaan missään yhteydessä ilmaissut, että passiivisuus olisi johtunut esi-

merkiksi huonosta vuorovaikutussuhteesta. Mentori koki mentorointikeskustelut aika ajoin itselleen vaikeiksi.

Mä olin koko ajan se, joka herätti kysymyksiä. Jos mä olisin ollu se passiivinen osapuoli, niin kahdesta tunnista me oltas vartti juteltu. Mä yritin niinku... sillä lailla puhuttiin niitä ja näitä ja siis sillä lailla mä en yrittänykään mennä niinku sinne liian lähelle. Mutta edes se niinku pinnallinen juttu oli vaikeeta. Hän (=aktori) oli passiivinen. (M1)

Toinen aktori oli aluksi (reaktiivinen) myötäilijä, mutta muuttui keskusteluissa seurailijaksi petyttyään mentoriinsa. Hän piti mentoria auktoriteettina eikä uskaltanut ohjata dialogia, vaikka hän ei selvästikään ollut tyytyväinen. Lisäksi hän koki, että mentori ei ollut hänestä kiinnostunut. Tästä syystä hän otti keskusteluissa seurailijan roolin.

... ehkä mun ois pitäny olla aktiivisempi ja ottaa esille se tilanne, niinku nostaa kissa pöydälle, että tää ei oo nyt sitä, mitä mä odotin. (A17)

... mutta niinku sä (tutkijana) voit tästä nähdä, niin eihän täällä mitään oo pohdittu, että jonkun verran ollaan aina silloin tällöin juteltu, että ei se niinku mitenkään ihan pelkkää höpinää ollu, mutta oli se mulle vähän sillain pettymys, että kun kumminkin tähän käytettiin paljon aikaa. (A17)

Kyseinen aktori tunnusti olleensa liian arka ohjaamaan dialogia haluamaansa suuntaan.

Se meni enemmän sillain, että mä kuuntelin vaan niinku sitten toisen juttuja. Mä en niinku tienny sitten mitä... Mä en sitten siihen ruvennu ihan hirveästi panostaan, kun mä huomasin, että tilanne... Mä oon miettinyt, että mistä se niinko oikein johtuu, että se meni niin... että musta niinku tuntuu, että mentori ei ollut kiinnostunut mun asioista. Mut se voi johtua myös siitä, että kun mä oon kumminkin sellanen, että kun mä oon vuorovaikutuksessa, odotan sitä, että se toinen niinkun todella niinkun katsoo mua että... kuuntelee mua... Ja sitte tietysti etteihän se mun omakaan aktiivisuus sitten oo ollu niinku... niin voimakasta kun mä tavallaan ensimmäisellä tapaamisella... Heti niinku mulle tuli semmonen tunne, että no nytten toi (mentori) ei oo niinku kiinnostunu. Et mä en niinku rupee väkisin tuomaan omia asioitani esille. (A17)

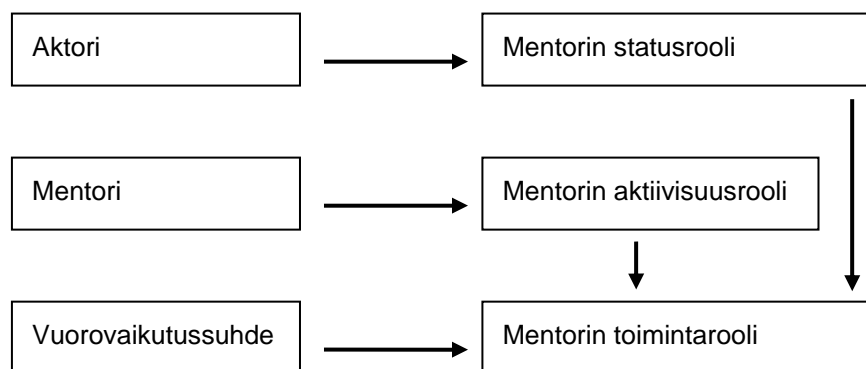
Aktori koki, että paras ratkaisu olisi ollut saada toisenlainen mentori, joka olisi ollut enemmän hänen kaltaisensa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että aktoreiden avoimuudessa ja keskustelurooleissa on ollut suuria eroja. Keskusteluroolit vaihtelivat määrätietoista keskus-

telun ohjaajasta sellaiseen aktoriin, joka jätti keskustelun ohjaamisen pääosin mentorin tehtäväksi. Kahden aktorin osalta avoimuus ja rohkeus syvälliseen, avoimeen keskusteluun eivät tulleet ilmi johtuen siitä, että heidän teemansa ei edellyttänyt tällaista pohdintaa.

6.2.2 Mentorin roolit vuorovaikutussuhteessa

Mentoreiden rooleja vuorovaikutussuhteessa voidaan tarkastella kolmella tasolla (kuvio 25). Ensimmäisen tason muodostaa aktorin näkökulma. Tästä näkökulmasta katsotaan, millaisen *statusaseman* aktori antaa mentorilleen (=statusrooli). Toisella tasolla mentorin roolia lähestytään mentorin *aloitteellisuuden* näkökulmasta. Aloitteellisuus kuvaa, kuinka oma-aloitteisesti ja voimakkaasti mentori pyrkii vaikuttamaan mentorointikeskustelujen kulkuun ja mentorointiin kokonaisuudessaan (=aktiivisuusrooli). Kolmannella tasolla tarkastelun kohteena on, miten mentori toimii ja millaista kehittävän vuorovaikutuksen ja aktorin reflektion ohjauksen tyyliä hän käyttää keskusteluissa (=toimintarooli).



Kuvio 25. Mentorin roolien tarkastelunäkökulmat.

Statusrooli muodostuu aktorin asennoitumisesta mentoriinsa. Mentoreiden vaikutusmahdollisuudet omaan statusrooliinsa ovat vähäiset. Aktiivisuusrooli näyttää olevan kullekin mentorille ominainen: yhtä mentoria lukuun ottamatta mentoreilla oli tässä tutkimuksessa vain yksi aktiivisuusrooli, jonka mukaan he toimivat kaikkien aktoreidensa kanssa. Mentorin toimintarooli vaihteli eniten vuorovaikutussuhteesta ja teemasta toiseen. Tässä tutkimuksessa ei ole pyritty etsimään toimintaroolin muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä, ainoastaan kuvaamaan mentoroinnissa esiintyneitä rooleja. Voidaan vain olettaa, että toimintaroolin muotoutuminen kussakin vuorovaikutussuhteessa saattaa riippua jollakin tavalla aktorin luonteesta, aktorin roolista, aktorin mielessä olevista tai ääneen mentorille esittämistä rooli-odotuksista, aktorin teemasta, aktorin asennoitumisesta mentoriaan kohtaan sekä luottamuksen muotoutumisesta aktorin ja mentorin välillä.

Aktiivisuus- ja toimintaroolien osalta tarkastelun kohteena on se, millaisia rooleja esiintyy ja se, millaisia rooleja aktorit olisivat halunneet mentoreidensa ottavan. Lisäksi tarkastellaan sitä, millaisia rooleja mentorit eivät ole halunneet ottaa. Tässä mielessä erot mentoreiden välillä olivat suuria. Esimerkiksi kaksi mentoria pyrki voimakkaasti välttämään roolia, jossa kolmas mentori oli erityisen aktiivinen (neuvoja), ja välttämään myös sellaista roolia, joka oli neljännelle mentorille yksi rooli muiden mahdollisten joukossa.

Jäljempänä – seuraavassa alakategoriassa (emotionaalinen välimatka) – tarkastellaan sitä, miten läheiseksi mentorointisuhde muodostuu, miten aktori ja mentori havaitsevat ja pystyvät käsittelemään mahdollisia eroja roolitoiveiden ja todellisuuden välillä.

Mentorin statusroolit

Statusrooli kuvaa sitä, miten aktori asennoituu mentoriinsa. Kuten edellä on todettu, mentorin vaikutusmahdollisuudet statusrooliinsa vuorovaikutussuhteessa ovat vähäiset. Kuitenkin yksi mentoreista pyrki toiminnallaan tietoisesti toimimaan niin, että aktorit suhtautuisivat häneen tietyn statusroolin mukaisesti. Mentorin statusroolit on jaettu kolmeen käsitte kuvaukseen:

- auktoriteetti
- roolimalli
- asiantuntija.

Seuraavassa tarkastellaan lähemmin kolmea statusroolia. Käsittekuvausten esittelyjen jälkeen nostetaan esiin vielä useiden aktoreiden ns. ulkopuoliselle mentorille antama erityismerkitys. Tämä voi liittyä kaikkiin kolmeen statusrooliin.

Auktoriteetti

Auktoriteetti statusroolina tarkoittaa sitä, että aktori arvostaa ja kunnioittaa mentoria ihmisenä hänen persoonansa, asiantuntemuksensa tai kokemuksensa ansiosta. Mentorin auktoriteettirooliin kuuluu, että aktori kokee mentorilla olevan itseensä nähden arvovaltaa.

Kaikki ne aktorit, jotka ovat saaneet merkittäviä hyötyjä mentorointikeskusteluista, esittävät kunnioittavia kommentteja mentoristaan. Tästä ei voi päätellä, että kunnioitus syntyi vasta hyötyjen seurauksena. Yhtä hyvin syy–seuraus-suhde saattaa olla päinvastainen: ne aktorit, jotka hyväksyvät mentorin auktoriteetiksi, saattavat sitoutua mentorointisuhteeseen voimakkaammin kuin ne aktorit, jotka eivät hyväksy mentoria auktoriteetiksi. Kaksi aktoria 25:stä esitti kommentteja, jotka osoittivat selvästi, että he eivät olleet hyväksyneet mentoria auktoriteetiksi itselleen.

Erään aktorin mielestä mentorilla oli arvovaltaa ja mentori oli esimerkki, jota aktori arvosti. Mentori oli aktorille siis jossakin suhteessa roolimalli. Mentori

itse kertoi päätyneensä siihen, että hän voisi toimia mentorointisuhteessa auktoriteetin asemassa. Hän koki auktoriteetin roolin itselleen luontevaksi.

(Yrititkö aktiivisesti havainnoida, että mikä se rooli voisi olla tässä mentorointitapauksessa?) ... kyllä se melko alkuvaiheessa sitte rauhattu se mun oloni, että ei oo mitään hätää, että tää menee ihan luonnikkaasti tässä ja mullahan ei oo siitä niinku epäilystä taikka epävarmuutta, etten mä tota pysty ottaan myös auktoriteetin roolia, että "hei kuule, herää nyt" -tyyliin. (M6)

Myös kolme muuta aktoria piti mentoriaan auktoriteettina. He kunnioittivat ja ihailivat mentoriaan. Yksi aktori mainitsi mentorinsa omaavan viisautta. Aktorit arvostivat omaa mentoriaan persoonana ja monipuolisen kokemuksen omaavana henkilönä.

Mä oikeastaan vähän melkein ihailin jo sellasta kykyä, että voi niinku olla ja silti, että vaikka aiheena on... tavallaan pohjaudutaan niinku ihan asiaohjaamiselle, kuten tuotannonohjaamiseen ja lasketaan niinku matemaattisesti, tähähän se niinku aika paljon on, niin silti niinku mentorilta löytyy sellanen toinen sielu sieltä takaa, joka on niinku pehmeä ja inhimillinen, niin miten voi niinku kaks tämmöstä piirrettä olla yhdessä ihmisessä. Sitä ihmettelen kyllä vieläkin, että voi-kohan tää ihan totta olla, että löytyy semmonen yhdistelmäpakkaus mun kohallani. (A25)

Roolimalli

Muutammat aktorit – erityisesti kolme heistä – kokivat oman mentorinsa roolimallikseen. Yhtäläistä näille aktoreille oli se, että heidän mentorillaan oli paljon kokemusta alasta tai tehtävästä, jossa aktori toimi, tai mentorilla oli osaamista, jota aktorikin halusi omaksua.

Eräs aktori koki mentorinsa roolimallikseen ja kertoi olleensa ylpeä, että juuri hän sai tämän henkilön mentorikseen.

Siinä mää just siitä <mentorista> tykkäsin, kun se on ihan samanlaista koulua käyny, samanikänen, samanikäset lapset ja kaikki. Sieltähän mä ammensin niin paljon, kun mä vaan suinkin sain. – – Se meni meillä kyllä niin nappiin se, että ku mä (kysyin), että "miten sä jaksoit, miten sä senkin kans pärjäsit" ja sitte kun se (mentori) alko selvittää, että ihan samanlaisia ongelmia. (A13)

(Samaistumismallin saaminen mentorista?) Sehän oli justiin se, että minkä takia <mentorin> halusinkin siihen mentoriks, että siltä sais niinku se... se on niin paljon samanlainen tilanne kun mulla. Sieltä mää kyllä (sain) sitä tietoa ja sa-

maistuin kyllä hirveesti <mentoriin> ja haluan kans päästä siihen samaan loppuvaiheeseen. (A13)

Toinen mentori muodosti aktorilleen roolimallin. Mentorilla oli monipuolinen työkokemus, ja hän kertoi paljon sellaisia esimerkkejä työelämästä, joista aktori koki voivansa ottaa mallia itselleen. Myös mentori itse tunnisti olleensa roolimallina aktorilleen.

Kolmas aktori koki mentorin roolimallina lähinnä sen takia, että aktoria kiinnosti kovasti se osaamisalue, johon mentori oli perehtynyt. Aktori vaihtoi työpaikkaa ja siirtyi alalle, jossa kyseistä osaamista tarvittiin.

Asiantuntija

Mentorit olivat yhtä lukuun ottamatta kokeneita opettajia ja aikuiskouluttajia, ja osalla heistä oli kokemusta myös työyhteisökouluttajana. Kaikki ne aktorit, jotka saivat merkittäviä hyötyjä mentoroinnista – tai tarkemmin sanoen mentorista – kuvasivat mentoriaan asiantuntijaksi. Jokainen mentori sai osakseen hyvän palautteen vähintään yhdeltä aktoriltaan. Neljä mentoria sai asiantuntemusta korostavia kommentteja kaikilta aktoreiltaan. Osa niistäkin aktoreista, jotka eivät saaneet hyötyjä, koki mentorinsa asiantuntijaksi. Toiset aktorit katsoivat mentorilla olleen asiantuntemusta aktorin teemaan liittyvissä asioissa, jotkut korostivat mentorin laajaa kokemusta ja näkemystä. Eräät aktorit kuvasivat mentorinsa olleen taitava mentori. Jotkut aktorit kokivat mentorinsa olleen asiantuntija kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla.

Erään mentorin kaikki aktorit kertoivat odottaneensa ja myös saaneensa mentorilta asiantuntemusta, erityisesti vuorovaikutustaidoissa.

Se mitä luin, koin ja kuulin, niin mun mielestäni <mentori> on ihan ammatti-ihminen tässä asiassa. Ja niinku ehkä nimenomaan se, että tässä sai ite tilaa omille ajatuksilleen ja mietteilleen. Se oli hyvä asia. (A14)

Toisen mentorin kaikki aktorit korostivat mentorin laajaa kokemusta ja näkemystä sekä yleensä että aktorin omaan teemaan liittyen. Kolmannen mentorin kaikki aktorit nostivat esille mentorin laajaa kokemusta ja myös tietynlaisia muutosjohtamisen taitoja. Kaikki neljännen mentorin aktorit uskoivat vahvasti mentorinsa ammatti- ja tietotaitoon. Viidennen mentorin aktori antoi ylipäänsä hyvän arvion mentorinsa taidoista ja erityisesti ihmistuntemuksesta, joka liittyi läheisesti käsiteltävään aiheeseen. Kuudennen mentorin aktori arvosti mentorin laajaa elämäkokemusta niin positiivissa asioissa kuin vastoinkäymisissäkin. Seitsemännen mentorin aktori koki mentorinsa olleen osaavan sekä mentorina että käsiteltävissä teemoissa.

Yksi mentori pyrki tietoisesti rakentamaan asiantuntijastatusta itselleen. Hän käytti imago-sanaa kuvatessaan, mihin asemaan hän pyrki suhteessa aktoreihinsa. Hänen rakentamaansa imagoon kuului takuu siitä, että kun aktori saapui tapaamiseen, tämä sai tapaamisesta aina hyötyä itselleen. Hän piti erityisen tärkeänä, että aina, kun hän oli mentorointitapaamisessa, aktori koki mentorin sulkevan kaikki häiriötekijät keskustelutilaisuuden ulkopuolelle. Mentori ei yhdenkään aktorin kohdalla pyrkinyt ystäväksi tai vertaiseksi. Hänen rakentamassaan imagoissa oli jotakin yhteistä tietäjä-käsitteen kanssa. Tietäjää arvostetaan, ja kun hänen luokseen tullaan, häneltä saadaan jotakin apua. Tietäjän imago säilyy vain, jos saadaan apua.

Aktorin antama erityismerkitys ulkopuoliselle mentorille

Tutkimuksen kohteena olevaan mentorointiin liittyi yksi kyseiselle mentorointimuodolle ominainen erityispiirre. Tämän merkitystä kannattaa tarkastella lähemmin seuraavassa. Ulkopuolisen mentorin erityismerkitys nousi esille monien aktoreiden kommentteissa.

Ulkopuolinen mentori tarkoittaa mentoria, joka ei työskentele aktorin kanssa samassa organisaatiossa. Sen lisäksi ulkopuoliselle mentorille on ominaista, että hän ei kuulu myöskään aktorin lähi- eikä perhepiiriin.

Ulkopuolinen mentori näytti pystyvän täyttämään sellaisen vuorovaikutussuhdeaukon, joka jäi perheenjäseniltä, lähipiiriltä ja työpaikan auktoriteeteilta täyttämättä. Aktorit luottivat mentoriinsa puolueettomana asiantuntija-auktoriteettina. He uskoivat, ettei mentorilla ollut mitään omaa intressiä värittää lausuntojaan mihinkään suuntaan.

Monen aktorin kuvauksissa ulkopuolisen mentorin merkityksestä korostui muun muassa neutraali asenne verrattuna aktorin lähipiiriin. Tietoisuus siitä, että mentorilla ei ollut omia intressejä palautteessaan, vaan hän tarkasteli aktorin tilannetta ja ajatuksia neutraalisti ja analyttisesti, nosti mentorin näkemysten painoarvoa aktorin silmissä.

Vaikka kotona ja lähipiirissä olen ongelmastani (=turhautumisesta töissä) puhunut, en ole pystynyt tekemään asialle mitään. Ulkopuolinen ja lähes tuntematon ihminen sai minut ajattelemaan asioita eri näkökulmista. Keskusteluissa koin, että pystyin näkemään asioita eri tavalla, ja mentorin kokemus ja esimerkit antoivat ajattelemisen aihetta. (A1)

... Ja sitte kotiväellä on aina semmonen puolustuskanta. Mut sitte vähän oudomman, niinku mentorikin on, se asenne on semmonen neutraali. Se niinku ei syyllistä eikä se puolusta, vaan se niinku on neutraali ja se kuuntelee. Se analysoi sen tilanteen. (Sillä ei ole omat intressit mukana?) Joo, ja sitten tavallaan myös mentorin kans kun keskusteli, niin se tavallaan toi myöskin semmosii herätteitä niinku siihen, että tän asian voi esittää niinku toisellakin lailla. Ite tieten-

ki mietti sen toisen tavan esittämisen (kotiväelle), jota testas kotona sitte. (Silläkin on merkitystä) miten sen (ehdotuksen kotiväelle) tuo julki. (A25)

... mentoroinnin kautta sai niinkun mä sanoin niin semmoseen, mitä oli itte ajateltu ja sitte niin sai niille asioille vahvistusta, että hei, että mä oon ajatellu nää ihan oikein ja kun sen pitää olla yleensä ulkopuolinen, joka sen sanoo sulle, että se ei saa olla perheestä kukaan. Ne on liian tuttuja. (A21)

Erityisesti kaksi aktoria oli sitä mieltä, että ulkopuolinen mentori oli parempi kuin organisaation sisäinen, vaikka näillä aktoreilla ei ollut sisäisestä mentorista kokemusta. Yksi mentori esitti myös hyviä hyötyjä ulkopuolisen mentorin olemassaololle. Heidän mielestään organisaation ulkopuolinen henkilö esitti luonnostaan kysymyksiä aidon uteliaisuuden pohjalta. Kun mentori ei tiennyt, miksi aktorin organisaatiossa oli päädytty johonkin tiettyyn toimintatapaan yms., mentorin oli pakko kysyä lisätäkseen ymmärrystään aktorin organisaation toiminnasta. Samalla hän pakotti aktorin muodostamaan loogiset vastaukset. Tässä saattoi käydä niin, että aktori ei heti pystynyt tyhjentävästi ja ulkopuolista tyydyttävällä tavalla perustelemaan olemassa olevien toimintatapojen paremmuutta tai tarkoituksenmukaisuutta. Kun kysymys jäi vaivaamaan aktoria, hänen täytyi ottaa selvää ja jäsenellä asioita.

Toinen edellä mainituista aktoreista aikoi tulevaisuudessa etsiä itselleen uuden mentorin silloin, kun hän astuisi seuraavan ura-askeleen ylöspäin organisaatiossa. Hän korosti samalla, kuinka tärkeää olisi se, että tällöinkin mentori tulisi oman organisaation ulkopuolelta. Ulkopuolinen mentori toisi lisäarvoa sekä oman käsitysten uudistumiselle että vahvistumiselle – eikä vain aktorille vaan koko organisaatiolle, jos sitä osattaisiin ja haluttaisiin hyödyntää.

Toinen aktori kuvasi ulkopuolisen mentorin etuja seuraavasti.

... Sä jätät ne asiat kertomatta (aktorina organisaation sisäiselle mentorille) ja miettimäti, mikkä... on ittestäänselvyyksiä... Sit ku sä lähet kertoon sen, että joku (ulkopuolinen mentori) kysyy heti aluks, että miks se ryhmä täytyy olla tällai kahtia jakautunu, miksei nää toisetki voi... silloin (kun ei ole ulkopuolinen mentori) ei huomaa niit asioit, mitä siellä on mahdollisuutena ollu jo aikasemmin. (A4)

Mentorin aktiivisuusroolit

Mentorin aktiivisuusrooli – aloitteellisuus – ja ohjausstrategia on erotettu omiksi alakategorioikseen. Tämä perustui siihen, että mentori saattoi olla enemmän tai vähemmän aloitteellinen riippumatta siitä, millä ohjausstrategialla hän toimi. Tässä alakategoriassa on tunnistettavissa aktiivisuusrooleja, jotka on nimetty käsittekuvausiksi seuraavasti:

- aloitteentekijä
- herättelijä
- peilaaja
- jutustelija.

Aktiivisuusrooleista aloitteentekijä on oma-aloitteisin ja jutustelija vähiten aloitteellinen. Näille kaikille rooleille on ominaista se, että mentori on jollakin tavalla aktiivinen keskusteluosapuoli. Mentoreiden toiminnalle oli ominaista, että he yhtä mentoria lukuun ottamatta toimivat samaa aktiivisuusroolia käyttäen kaikkien aktoreidensa kanssa.

Mentoria voidaan kutsua aktorin peiliksi (tai peilin käyttäjäksi) vuorovaikutussuhteessa. Tätä metaforaa käyttäen aloitteentekijämentori toi kuvaannollisesti peilin aktorin eteen ja pyysi tätä katsomaan itseään ja erityisesti sitä tiettyä asiaa itsessään, minkä mentori halusi aktorin näkevän. Herättelijämentori odotti, että aktori tuli peilin eteen itse, ja mentori pyrki näyttämään aktorille monista näkökulmista, miltä aktori niistä katsoen näytti. Myös peilaajamentori odotti, että aktori tuli peilin ääreen itse. Peilaajamentori pyrki siihen, että aktori näkisi itsensä uudesta näkökulmasta peilin avulla. Jutustelijamentorin tapauksessa aktori käytti peiliä itse.

Kuten edellä on todettu, mentorin aloitteellisuus ja ohjausstrategia ovat toisistaan riippumattomia alakategorioita. Esimerkiksi aloitteentekijämentorilla saattoi siis olla sama ohjausstrategia kuin vaikkapa peilaajamentorilla.

Aloitteentekijä

Aloitteentekijän aktiivisuusroolille oli ominaista se, että mentori toimi aloitteentekijänä keskustelunaiheiden valinnassa ja keskustelun suuntaamisessa ja toi oma-aloitteisesti esille näkemyksiä ja ratkaisuehdotuksia. Aloitteentekijälle oli ominaista myös aktiivinen vaikuttaminen teeman laajuuteen (rajaamiseen tai laajentamiseen).

Kaksi mentoria toimi ensisijaisesti aloitteentekijänä. Toinen näistä rajasi opintojen ohjauksen (tutoroinnin) keskustelujen ulkopuolelle ja toinen pyrki laajentamaan aktoreidensa teemaa.

Toinen noista mentoreista toimi johdattelevasti ja ideoita ja vinkkejä aktorille antaen. Nämä vinkit ja ideat liittyivät sekä tapaan ajatella asioita että toimintaan.

<Mentorilla> oli kyllä ihan hyviä ideoita ja vinkkejä aina... välillä, että miten niinku asioita voi miettiä... Sitä oon miettiny, mitä <mentorikin> sano, että jos hommaat niinku itelle talon sisältä mentorin. (A9)

Enemmän oli niinku <mentorin> puolelta sitä, että... se niinku kyseli sitä, että mitkä olis sellasii osa-alueita että niistä... mistä niinku pitäs parantaa omia kykyjä ja ehkä se tuli enemmän sieltä puolelta. Mutta kyllä niitä koetettiin sitte yhdessä arvioida. -- <mentori> todellakin käänsi sen keskustelun yhtäkkiä johon-

kin, ja mä ensiks katoin, että mitäs nyt – sillai et asiasta viidenteen – mutta että sit huomaa niinku sen jujun siinä. Se (ajattelu) lähti niinku menemään (eteenpäin). (A9)

Toinen mentori oli aktiivinen aloitteentekijä, erityisesti yhden aktorin osalta. Hänen mielestään niin oli pakko tehdä, koska aktori itse ei ollut aktiivinen. Tiettyissä asioissa hänellä oli valmis malli, jota hän pyrki tarjoamaan aktorille.

Tää mentori ei suoranaisesti mutta vähän niinku kautta rantain halus painottaa sitä, että tuommonen empaattinen puoli puuttuu (aktorilta) tai ei puutu, mutta sitä vois ehkä enemmän korostaa tässä mun ammatillisessa olemuksessa. (A5)

Muistan oikeen konkreettisesti... todella kun ei tulta niinku ottanu, vaikka mä mitä oisin syöttäny. Se (keskustelu jostain teemasta) hyvin lyhyesti aina loppu ja sitte mun täyty taas uutta aihetta yrittää kehitellä. Mutta ei se enää, ei todellakaan, ollu sitte lopussa sitä. Se meni niin luonnikkaasti vaan niinku kulki se, ja myös hän toi ajatuksia keskusteluun. (Mutta sinä olit alussa aktiivinen keskustelun viemiseksi uusille poluille?) Joo, jouduin oleen. (M6)

Herättelijä

Herättelijän aktiivisuusroolille oli ominaista, että mentori ei välttämättä tuonut keskusteluun uusia aiheita, mutta hän nosti keskusteluun aktiivisesti uusia tarkastelunäkökulmia, ideoita tai herätteitä aktorin pohdiskeltavaksi.

Esimerkiksi eräs mentori pyrki aktiivisesti herättelemään aktoria, tuomaan keskusteluun uusia näkökulmia, ideoita ja ohjaamaan keskustelua uusille urille.

(Mitä näistä mentorisi edusti?) Ideoivaa, sellasta muhimaan jättävää ideoivaa mentorointia. Nyt mä en tiedä, koetaanko tässä johdatteleva negatiivisena vai positiivisena, mutta mä koin sen positiivisena elikä siis tavallaan sillai, että se vei sitä asiaa niinkun eteenpäin sillä tavalla, että niinkun tuli sinne (keskustelun) väliin semmosia, että "mitä jos", "entäpä" ja näin päin. (A14)

Se (mentorointi) oli lähinnä sitä – ja nyt mä puhun positiivisesti – johdattelevaa ja herättelevää, elikkä se ei ollu sellasta, että <mentorilla> oli valmiit vaihtoehdot ja mallit. (A14)

Sama aktori koki, että hän ei saanut kaikissa tilanteissa mielestään riittävän täsmällisiä ja suoria kommentteja mentorilta, mutta sen sijaan hän sai pohdiskeltavaa. Myös mentorin muut aktorit kokivat mentorinsa samansuuntaisella tavalla. Yhden aktorin osalta sama mentori toimi jonkin verran myös aloitteentekijänä.

Toinen mentori olisi halunnut, että aktori olisi ollut aktiivisempi, ja hän itse olisi saanut olla lähinnä peilaajan eikä herättelijän roolissa. Kun aktori oli passiivinen, mentori koki, että hänen oli pakko ottaa aktiivisempi rooli. Aktorilla ei ollut kunnollista teemaa, ja keskusteluissa oli välillä puheenaiheista puutetta ja hiljaisia hetkiä. Mentorilla oli keskusteluissa hyvin vähän peilattavaa, koska aktori oli passiivinen keskustelija.

Kolmas mentori toi aktorin kehittämiskohteeseen aktiivisesti omia näkemyksiään ja herätteitä. Toisaalta hän toimi myös peilaajana. Toisen aktorinsa osalta mentori toimi alkuvaiheessa herättelijänä, jotta prosessi lähtisi liikkeelle, ja sen jälkeen hän toimi enemmän peilaajana.

Peilaaja

Peilaajan aktiivisuusroolille oli ominaista, että mentori antoi aktorin toimia aloitteellisesti dialogissa ja mentori reagoi vasta sitten. Peilaajamentori antoi aktorin ohjata keskusteluteemoja. Mentori ei pyrkinyt kovin aktiivisesti herättelemään aktoria ajattelemaan asioita kokonaan uusista näkökulmista. Peilaajamentori pyrki kuitenkin avartamaan aktorin ajattelua tuomalla keskusteluihin omiin kokemuksiinsa perustuvia esimerkkejä.

Kolme mentoria toimi ensisijaisesti peilaajana. He olivat aktiivisia ja toivat omia kokemuksiaan keskusteluun.

Esimerkiksi eräs mentori antoi aktorin ohjata keskusteluteemoja. Mentori toi keskusteluun runsaasti sellaisia omasta laajasta kokemustustaan nousevia esimerkkejä, joilla oli kytkentä aktorin valitsemaan puheenaiheeseen. Hän antoi aktorille myös suoria kommentteja ja neuvoja, mutta lähinnä vain aktorin nimenomaisesta pyynnöstä.

Onhan siinä (eri mentorointisuhteissa) aina pientä eroa, mutta kyllä mulla on kaikissa ollu vähä tämmönen, että yritän kuunnella, mutta sitte aika äkkiä rupeen kertoa omia kokemuksia. (M2)

(Kuinka hyvin mentorina onnistuit ohjaamaan dialogia niin, että se auttoi aktoria tarkastelemaan omaa toimintansa, rutiinejaan tai ajatuksiaan kriittisesti ja uusista näkökulmista?) Sanosin niin, että kun kerroin niitä esimerkkejä, niin ne tavallaan mutkan kautta tuota puolta toivat... panivat ajattelemaan toiselta puolelta sitä asiaa. Mutta ei ehkä niin, että olisin niinku saanu ajattelemaan kolmannelta ja neljänneltä puolelta, että siinä mielessä en onnistunut. Mutta onhan se jo paljon sekin, että jos niinku aika lailla yksioikonen ajattelutapa katotaan myöskin toiselta puolelta. Sanoisin, että puolittain tossa onnistuin. (M2)

Kyseisen mentorin eräs aktori kritisoi mentorin ”hiljaista” toimintatapaa, koska hän ei aina saanut suoria vastauksia tai neuvoja, vaan mentori ensisijaisesti kertoi

esimerkkejä ja jätti niiden vaikutuksen pohdinnan aktorille. Toisaalta aktori kehui kuitenkin mentorin käyttämää tapaa parhaaksi.

(Miten hyvin mentori onnistu luomaan hyvän vuorovaikutussuhteen?) Mun mielestä se onnistu hyvin siin tehtävässä ja just tää... Jälkeenpäin se niinko vasta niinko... oppi vielä näkemään ja saamaan siit sen hyödyn, et se on erilainen tapaa, mut se oli mun mielestäni hyvä. Taitaa olla kaiken paraskin tämmöseen systeemiin, et se mentori on enemmänkin vähän semmonen hiljanen kuuntelija saattikka että se ois puhdast vuorovaikutust, ett kaks ammatti-ihmist keskustelee tai kinastelee eri näkökulmist samast asiast. Tää anto enemmän ittelle semmost kehittymist, ku sitä asiaa mietti itte. Tää oli hyvä. (A4)

Toinen mentori oli aktiivinen palautteen antaja ja innostaja asioissa, jotka aktori nosti keskusteluun tai jotka aktori oli nimennyt kehittymiskohteikseen. Kolmas mentori antoi toiselle aktorilleen neuvoja ja näkemyksiä, mutta ei aloitteellisesti ja suoraan, vaan lähinnä peilaajan ominaisuudessa. Tätä roolia hän itse piti mentorinnille ominaisena.

Jutustelija

Yksi mentori toimi aktiivisesti peilaajana ja jopa aloitteentekijänä sen aktorin kanssa, joka itse toimi aktiivisesti ja toi keskusteluun selkeän teeman ja konkreettisia käsiteltäviä asioita ja joka toimi melko itseohjautuvasti. Reaktiivisen aktorin kanssa ja niiden aktoreiden kanssa, joilla ei ollut selkeää teemaa, mentori toimi lähinnä jutustelijana. Hän antoi aktorin viedä keskustelua vapaasti ja antoi jopa aktorin toimia hänelle itselleen mentorina.

<Aktorilla> niinku vaihtu noi ajatukset hyvin nopeessa tahdissa. Tuli uutta asiaa, ennenku vanhaa asiaa oli keritty edes kunnolla vielä käsitteleen. Tavallaan ryöpsähteli ne asiat. (Et lähtenyt johdattalemaan?) En lähteny. Annoin tulla sieltä mitä tuli. Sen verran käsiteltiin, ku <aktori> halus sitä asiaa käsitellä. <Toisen aktorin> kohdalla oli vähän sama tilanne. <Toisella aktorillahan> rönsyili välillä ne ajatukset. Välillä se pisti ihan ulkopuolelle koko touhun... Ehkä tuo johdattelu... sitä ois voinu <toisen aktorin> kohdalla vähän enemmän sitte hyödyntää tai tuoda esiin. Ois sitte ne syrjähyypyt niissä keskusteluissa jääny hiukan vähemmälle. Mä annoin niitten tulla, mitä tuli. (M5)

<Aktorihan> anto hyviä vinkkejä (mentorin työhön). (Aktorin) aktiivisuushan tuli sitä kautta. Tässä mä olin taas niinku kuuntelevana osapuolena. Itse asiassa aika paljon olin pelkästään kuuntelevana osapuolena <aktorin> kanssa, kun sieltä tuli juttua niin paljon. <Aktori> vei ja minä vikisin. Mä en kattonu edes tarvetta ittelleni suurempaan aktiivisuuteen, koska se tuli niinku <aktorilta> päin. (M5)

Mentorin toimintaroolit

Mentoreilla oli useita toimintarooleja. Ne on asetettu mentorin toiminnallisen aktiivisuuden mukaiseen järjestykseen niin, että ensin mainitussa roolissa mentori toimii aktiivisesti myös keskustelujen ulkopuolella tai hyödyntää suhteitaan. Seuraavissa rooleissa mentorin panos aktorin ohjaamisessa vaihtuu keskeisestä roolista pienempään päin. Näin saadaan mentoreille seitsemän toimintaroolia:

- puolestapuhuja
- valmentaja
- neuvoja
- kasvattaja
- kriittinen ajatusten testaaja
- palautteen antaja
- kannustava kuuntelija.

Seuraavassa tarkastellaan yhtäältä niitä rooleja, jotka aktorin tai mentorin mielestä ovat mentorilla, ja toisaalta niitä rooleja, joita aktori (tai mentori) olisi halunnut mentorilla olevan, ja kolmanneksi niitä rooleja, joita mentorit eivät ole halunneet ottaa. Jokainen mentori on toiminut useammassa kuin yhdessä roolissa.

Puolestapuhuja

Puolestapuhujan toimintaroolille on ominaista, että mentori toimii aktorin puolesta myös mentoritapaamisten ulkopuolella. Mentori voi toimia puolestapuhujana oma-aloitteisesti tai vasta aktorin pyynnöstä. Kokonaisuudessaan puolestapuhujana toimimista oli vain vähän.

Eräs mentori oli lupautunut toimimaan aktorin suosittelijana tämän työpaikanhakuprosessissa. Kun haku kohdistui yritykseen, jonka toimitusjohtaja oli mentorille tuttu, hän soitti mentorille ja kyseli aktorista.

Toisen mentorin verkosto auttoi aktoria saamaan juuri sellaisen opinnäyte-työpaikan, jollaista aktori etsi. Saman mentorin toinen aktori arveli mentorinsa toimineen myös mentorointikeskustelujen ulkopuolella aktorin hyväksi.

Kolmas mentori tunsu sen työpaikan, johon aktori oli kiinnostunut hakeutumaan, ja mentori pystyi antamaan kokonaiskuvan yrityksestä ja sen toimintakulttuurista. Lisäksi mentori oli lupautunut antamaan suosituksia, jos niitä työpaikan hakuun liittyen kysyttäisiin. Saman mentorin toinen aktori harkitsi työpaikan vaihtoa, ja mentori oli luvannut toimia suosittelijana, jos hänen puoleensa kääntyään.

Valmentaja

Valmentaminen tarkoittaa asetelmaa, jossa mentori konkreettisesti ohjaa aktoria parantamaan suoritustaan jossakin asiassa. Mentorin vastuulla on nähdä ja valita

keinot, joilla parantaminen voi tapahtua. Käytännössä valmentamista on esiintynyt ainoastaan uuden työpaikan hakuun liittyen.

Yhdessä mentorointisuhteessa oli merkittävästi valmentamista. Aktori haki uutta työpaikkaa, ja mentori auttoi häntä työhakemusten tekemisessä ja valmensi aktoria työhaastatteluihin ja työnhakutesteihin.

(Oliko mentoroinnissa valmentamista?) Toihan oli itse asiassa melkeen koko ajan tuota asiaa. – – Siinä käytiin nimenomaan valmennuksellisesti näitä asioita läpi. (M5)

Kyllä <mentori> pysty niinko... väliin valmentaanki. – – <Mentorihan> mua avitti, että mitä asioita mun pitää niinku miettiä, ja mä mietin. (A21)

Myös toinen aktori tunnisti, että mentori myös valmensi häntä. Valmennusta oli nimenomaan siinä vaiheessa, kun aktori oli hakemassa organisaationsa sisällä avoimna ollutta työpaikkaa.

Kolmannen mentorin kaksi aktoria haki sekä opinnäytetyöpaikkaa että mahdollisesti samasta yrityksestä saatavaa työpaikkaa opinnäytetyön jälkeen. Ensimmäinen heistä koki saaneensa valmennusta haastatteluihin ja toinen hakeuksiin liittyen.

Yksi mentori halusi nimenomaan välttää valmentajan roolia. Hän halusi olla vapaa vastuusta. Hän antoi mieluummin esimerkkejä ja malleja, joihin aktori pystyi vertaamaan omaa tilannettaan.

... tarkentasin vielä sen, että ku tää tilanne valmentamisesta, niin totta kai siinä on tilaisuus niinkun (sanoa että) "tee tälleen ja tee tälleen" ja se houkuttaa, mutta must tuntuu, että ennemmin mä niinku halusin olla vastuusta vapaa ja mieluummin sitte kertoo, että "kun sinä ja sinä vuonna mulla oli tällanen ja tällanen tilanne, niin näistä ja näistä syistä mä toimin tällä tavalla josta seurauksena oli tämä". Taikka siinä käytiin niin, että joku... kun Jorma Ollila oli tässä tilanteessa, hän teki tällasia päätöksiä, josta seurauksena on ollu tämmönen kehitys sitte. (M7)

Kyseinen mentori koki, että mentorin ja valmentajan roolit erosivat oleellisesti toisistaan tiedonhankinnan osalta. Hänen mielestään mentorin olisi ollut hyvin vaikea ottaa oikeasti valmentajan roolia mentoroinnissa. Hän kuvasi, että mentori sai tarvitsemansa tiedot tyypillisesti vain aktorinsa kautta, ilman omaa havainnointia aktorin työympäristöstä, mutta valmentajalla oli käytettävissään myös oma havainnointi ja enemmän tietolähteitä.

Neuvoja

Neuvoja tarkoittaa roolia, jossa mentori antaa konkreettisia ohjeita ja neuvoja aktorille toimien joko aktorin pyynnöstä tai pyytämättä, mutta kuitenkin niin, että aktori hyväksyy roolin.

Aivan kuten edellä asiantuntijaroolin tarkastelussa on tullut esille, myös neuvojan roolin osalta on voitu todeta, että jokaisella mentorilla oli vähintään yksi aktori, joka koki saaneensa mentoriltaan hyödyllisiä neuvoja. Aktorit näyttivät tosin kokevan neuvojen antamiseksi sellaisenkin toiminnan, jossa mentori auttoi aktoria näkemään tämän tilanteen laajemmin. Ilmeisesti aktorit kokivat tällöin mentorin toiminnassa olleen johdattelua kohti jonkinlaista päätelmää ja sillä tavalla neuvontaa.

Jos neuvontaa tarkastellaan aktoreiden tulkintana, oikeastaan kaikki mentorit ovat toimineet enemmän tai vähemmän neuvojan roolissa. Yksi mentori halusi välttää suorien neuvojen antamista, ja toinen mentori kertoi antaneensa niitä hyvin vähän.

Monet mentorit, sen sijaan että he olisivat antaneet suoria neuvoja, kertoivat esimerkkejä omasta kokemuspohjastaan, eli he toivat julki, miten he itse tai jotkut muut olivat vastaavassa tilanteessa tehneet. Ainoastaan yksi mentori vältti kertomasta omia kokemuksiaan. Kaikki hänen aktorinsa olisivat halunneet kuulla enemmän juuri mentorinsa omia kokemuksia.

Eräs mentori ei tyrkyttänyt neuvojaan ainakaan suoraan, mutta kertoi kyllä oman näkemyksensä, jos aktori pyysi neuvoa johonkin konkreettiseen tilanteeseen. Hän antoi aktoreille myös valmiita malleja joissakin tilanteissa.

(Oliko neuvontaa?) En kyllä malttais olla niinku antamatta (neuvoja), kun jotakin tällasia konkreettisia kysymyksiä tuli. (M2)

Eräs saman mentorin aktori olisi halunnut mentorin toimivan vielä toteutunuttaakin määrää enemmän suorien neuvojen antajana, mutta mentori ei tietoisesti suostunut tähän, koska ei pitänyt sitä mentorin roolille sopivana. Tämä aktori oivalsi ja hyväksyi lopulta, että suorien neuvojen saaminen ei ollut tavoiteltu asetelma hänen tilanteessaan. Kyseinen mentori oli siten hyvin valikoiva siinä, missä tilanteessa hän antoi neuvoja ja missä ei.

Toisen mentorin kaksi aktoria koki saaneensa hyödyllisiä neuvoja. Heidän mentorinsa itse halusi välttää suoria neuvoja, mutta oli jonkin verran tutoroinut yhtä aktoriaan. Kolmas mentori antoi yhdelle aktorilleen runsaasti ja toiselle aktorilleen jonkin verran suoria neuvoja. Muille aktoreilleen hän ei antanut lainkaan suoria neuvoja.

Neljännän mentorin yksi aktori kertoi saaneensa suoria neuvoja. Hänen toinen aktorinsa koki saaneensa epäsuoria neuvoja lähinnä uusien näkökulmien esiin nostamisen kautta. Kolmas aktori sai epäsuoria neuvoja mentorin kokemuksen ja näkemyksen kautta. Viidennen mentorin yksi aktori koki saaneensa

monenlaisia neuvoja ja vinkkejä ja toinen aktori saaneensa kohtalaisesti neuvoja lähinnä opiskelun ja tulevaisuuden suunnitteluun.

(Sisältyikö mentorointiin neuvontaa mentorin taholta?) Joo, kohtalaisesti. Kyllä se varmaan siihen opiskelujen suunnitteluun ja tulevaisuuden suunnitteluun (liittyi). (A5)

Kuudennen mentorin aktori koki saaneensa konkreettisia suoria neuvoja. Hänen toinen aktorinsa sai neuvoja ja vinkkejä – ei kuitenkaan suoraan, vaan mentorin kertomien omien kokemusten ja esimerkkien kautta.

Seitsemännen mentorin aktorit kokivat saaneensa hyviä neuvoja ja vinkkejä, vaikka mentori itse kertoi vältäneensä suoria neuvoja. Tämä mentori varoi tietoisesti edistämästä sellaista aktorin mentoriin kohdistamaa riippuvuussuhdetta, jossa mentori suoraan ohjasi ja neuvoi aktoria tämän valinnoissa ja päätöksissä. Hän pelkäsi, että aktori ei haluaisi katkaista tällaista mentorintisuuhdetta virallisen osuuden jälkeen.

Kasvattaja

Kasvattajan rooli kuvaa mentoria, joka korostetusti pyrkii vaikuttamaan aktorin ajatteluun kokonaisvaltaisemmin kuin kriittinen ajatusten testaja. Kasvattaja yrittää ottaa selvää aktorin tilanteesta ja nostaa tämän seuraavalle kehitystasolle.

Yhden mentorin toimintarooli oli ensisijaisesti kasvattaja. Toisella mentorilla kasvattajan rooli oli myös tunnistettavissa.

Kriittinen ajatusten testaja

Kriittinen ajatusten testaja tarkoittaa roolia, jossa mentori korostetusti pyrkii testaamaan esille tulevia aktorin ajatuksia (käsityksiä, uskomuksia, asenteita ym.) ja ajattelun kypsyiden koetteluun avulla saamaan aktorin päätymään kannaltaan mahdollisimman perusteellisesti pohdittuun lopputulokseen. Mentori pyrkii välttämään oman näkemyksensä korostamista, ja se edellyttää häneltä aktiivista aktorin kuuntelua.

Puhtaasti kriittisen ajatusten testajan roolin mukaisesti ei toiminut yksikään mentori, mutta kolmella mentorilla tämä rooli nousi kuitenkin selvästi esille. Yksi mentori halusi auttaa aktoria pohtimaan asioita perusteellisesti ja monesta näkökulmasta.

Pyrin niinku koetteleen aktorin käsityksiä ja mielipiteitä. Yritin saada aktorin tarkastelemaan niitä toisesta ja kolmannestakin näkökulmasta ja pyrin kyseen-

alaistamaan niitä niinkö positiivisessa mielessä vaan varmistaakseni, että onko aktori miettiny asioita kunnolla. (M3)

Toinen mentori toimi yhdessä mentorointisuhteessa erityisesti kriittisenä aktorin ajatusten testajana. Hän koki, ettei pystynyt kertomaan omakohtaisia kokemuksia ja esimerkkejä aktorin valitsemasta teemasta (yrittäjäksi ryhtymisen pohtiminen ja suunnittelu). Hän koki kriittisen ajatusten testajan roolissa pystyvänsä auttamaan aktoria eniten. Kolmas mentori pyrki kyseenalaistamisen kautta varmistamaan, että aktori päätyisi mahdollisimman hyvään lopputulokseen tämän teemassa (kehittämiprojektissa).

Erityisesti kriittisen ajatusten testajan roolin osalta tuli esille, että moni aktori olisi halunnut mentorinsa toimivan tämän roolin mukaisesti enemmän, kuin todellisuudessa tapahtui. Siis aktoreiden mielestä heidän mentorinsa ei toiminut riittävästi kriittisenä aktorin ajatusten kyseenalaistajana ja testajana eikä riittävästi myöskään kriittisen palautteen antajana. Varsinkin kolme aktoria korosti tällaista tarvetta mentorinsa toiminnassa.

Esimerkiksi eräs aktori olisi halunnut mentorinsa toimivan enemmän juuri aktorin ajatusten kyseenalaistajana. Aktori koki kyllä saaneensa vahvistusta käsityksilleen, muttei niiden kyseenalaistamista eikä syvempää testaamista. Aktorilla ja mentorilla oli melko samanlaiset käsitykset asioista, jotka liittyivät organisaation toimintaan ja kehittämiseen. Ne käsitykset poikkesivat aktorin organisaatiossa vallitsevista käsityksistä. Vaikutti siltä, että mentori koki merkityksellisemmäksi vahvistaa aktorin käsityksiä (ja vahvistaa hänen itsetuntoaan) kuin kyseenalaistaa sellaista, mistä mentori itse oli samaa mieltä.

Palautteen antaja

Palautteen antaja kuvaa mentorin roolia, jossa mentori pyrkii ottamaan kantaa aktorin esittämiin näkemyksiin ja ehdotuksiin, arvioimaan aktorin käsityksiä ja tekemisiä sekä antamaan palautetta aktorille, kun aktori sitä haluaa. Toisin kuin kriittisen ajatusten testajan roolissa palautteen antajan roolissa mentorin täytyy tuoda julki oma näkemyksensä. Hänen ei kuitenkaan tarvitse aktiivisesti ja omaaloitteisesti ravistella aktorin ajatuksia. Riittää, kun hän tunnistaa, milloin aktori haluaa palautetta ja reagoi siihen.

Kaikki mentorit toimivat jossakin määrin palautteen antajina. Aktoreilla oli tarve saada mentoriltaan palautetta omille ajatuksilleen. Vain yhden aktorin osalta mistään kommentista ei käynyt ilmi halu palautteen saamiseen. Aktorit olivat pääosin tyytyväisiä mentorilta saamaansa palautteeseen.

Moni aktori olisi halunnut mentoriltaan suurempaa tai kriittisempää palautetta. Eräs aktori olisi odottanut kriittisempää palautetta mentoriltaan siksi, että hän on tottunut sellaiseen.

... semmosta kovempaa... sanotaan semmosta vähä raaempaa palautetta tulee aina kotona niinku tämän asian tiimoilta, että... ehkä <mentori> oli vähän liiankin (varovainen palautteessaan)... kun ei tunne (minua) niin hyvin, että kuinka mä kestan kovaakin kritiikkiä. (A21)

Jotkut mentorit totesivat, että mentoroinnin vuorovaikutussuhde oli niin herkkä, että he varoivat liian voimakasta kriittistä palautetta, jotta luottamus säilyisi. Tämä joidenkin mentoreiden varovaisuus ja aktoreiden odotukset kriittisemmästä palautteesta ilmenivät erityisesti niiden mentoreiden kohdalla, joilta oli yleensä totuttu kuulemaan ”suoraa tekstiä”. Siksi aktorit odottivat mentoreiden puhuvan mentorointikeskusteluissakin suoraan.

Eräs mentori perusteli varovaista keskustelutyyliään mentoroinnissa sillä, että lyhyestä vuorovaikutussuhteen kestosta johtuen mentori ja aktori eivät ehdi kovin hyvin tutustua toisiinsa. He eivät aina tienneet, missä oli sopiva suoraan sanomisen raja.

... millä tyylillä (mentori toimii), niin se vaikuttaa (tosi paljon). Jos menee (keskustelussa) ikäänkun sohasemaan muurahaispesään (=sanomaan liian suoraan) sillai... että hetkinen emmää tota tarkottanu, niin se on kuitenkin jo tehty. Sitä ei pysty ottaan takasi siinä. Tavallaan kestää aikaa ennenkun tietää, miten (mentori) pystyy niinku tavallaan ravistelemaan (aktoria) tai jotakin. Ne on niitä hankalia asioita. Mä oon siinä suoraan sanomisessa mainettakin saanu, niin nyt oon (mentoroinnissa) yrittäny olla varovaisempi. (M3)

Kannustava kuuntelija

Kannustava kuuntelija tarkoittaa tässä mentoria, joka on paitsi hyvä kuuntelija ja empaattinen keskustelija, osaa myös kannustaa ja innostaa aktoria, samaistua, auttaa jaksamisessa, innostaa, lohduttaa jne. Neljän mentorin toiminnassa oli tunnistettavissa erityisesti kannustavan kuuntelijan rooli, ja lisäksi viides mentori pystyi antamaan aktorille tukea henkisesti vaikeassa tilanteessa, joka tyypillisesti vaati empaattista kuuntelutaitoa.

Esimerkiksi erään mentorin toiminnassa korostui paitsi kuuntelu myös rohkaisun antaminen ja lohduttaminen.

... No tässä kohtaa nyt juuri toimin niinku semmosena kuuntelijana ja tukena, että kun oli vähän semmosta epävarmuutta ja jopa vähä pelkoo tai semmosta, mitä tulevaisuus tuo, niin siinä niinku... lohduttelijan rooli taikka semmonen. (M2)

Toinen mentori sai hyvät arviot yhdeltä aktoriltaan erityisesti samaistumisessa, empatiassa, jaksamisen tukemisessa, innostamisessa ja henkisen tuen antamisessa.

(Mitä ominaisuuksia, osaamista ja taitoja mielestäsi erinomaiselta mentorilta vaadittiin sinun tapauksessasi?) Samaistumisen taitoa. Ja sitten empatiaa. (Oliko mentori näissä asioissa hyvä?) Oli, kaikissa. Sain just sitä, mitä halusinkin. (A2)

Kolmas mentori oli aktiivisen kuuntelijan roolissa silloin, kun aktorilla oli mentorointiprosessin aikana turhautumisvaihe. Neljäs mentori sai hyvät arviot eräältä aktorilta siitä, että tämä mielestään arkana henkilönä pystyi puhumaan mentorin kanssa aroistakin asioista. Mentori kannusti aktoria monessa tilanteessa. Lisäksi kaksi erään mentorin aktoria saivat paljon henkistä tukea aktorin vaikeassa tilanteessa.

Yksi mentori sai moitteita siitä, että hän ei kuunnellut eikä kannustanut aktoria. Aktori oli tilanteessa, jossa hän halusi kannustusta, auttamista jaksamaan jne. Aktori ei kuitenkaan tällaista empatiaa mentoriltaan saanut.

Mentoreiden rooleja on tarkasteltu edellä useasta näkökulmasta yhteensä 15 käsitekuvauksen avulla. Kaksi mentoreista toi julki, että he pyrkivät tietoisesti tiettyyn rooliin mentorointisuhteessaan. Molemmat liittyivät mentorin statusrooliin eli siihen rooliin, jonka aktori antoi mentorilleen.

6.2.3 *Emotionaalinen välimatka*

Emotionaalisella välimatkalla (läheisyydellä/etäisyydellä) tarkoitetaan tässä aktorin ja mentorin välisen vuorovaikutussuhteen välittömyyden, luontevuuden, luottamuksellisuuden, läheisyyden, jännitteisyyden ja varovaisuuden määrää ja sitä, kuinka hyvin aktori ja mentori pystyvät havaitsemaan toistensa toiveita ja tuomaan esille omia toiveitaan vuorovaikutussuhteen osalta sekä käsittelemään niitä dialogissa.

Emotionaalisen välimatkan tarkastelu on jaettu kahteen alakategoriaan:

- vuorovaikutussuhteen kehittyminen
- toiveiden ja odotusten havaitseminen ja käsittely.

Eräs aktori kuvasi mentoroinnin vuorovaikutussuhteena herkäksi ja helposti havoittuvaksi. Hänen mielestään vähäisetkin väärinkäsitykset ja asennoitumisvirheet voivat haitata vuorovaikutussuhteen kehittymistä.

Tapaaminen aloitettiin edellisen muistion asioiden pikaisella oikeinymmärryksen vahvistamisella. Turhilla väärinkäsityksillä olisi saattanut olla hyvinkin ratkaiseva vaikutus asioiden kulkuun jatkossa. Tällaisessa tilanteessa korostuu myös mentorin rooli ja aktiivisuus hyvän aktori–mentori-suhteen ylläpitämiseen.

On oltava aidosti kiinnostunut aktorin esille nostamista asioista. Pienikään asennoitumisvirhe ei jää huomaamatta. Asia on mielletävissä samoin kuin mikä tahansa kanssakäymisen tilanne, jossa kaksi henkilöä on edennyt kanssakäymisprosessissa niin pitkälle, että päästään sille, varsinkin suomalaisen yhteiskunnan, reviierialueelle, jolle ei päästetä kuin lähipiiri. Kyseessä on varsin haavoittuva alue. (A19)

Vuorovaikutussuhteen kehittyminen

Vuorovaikutussuhteen kehittämisessä oli eroja eri mentorointisuhteiden välillä. Vuorovaikutussuhteen kehittymistä pidettiin erityisen kriittisenä, koska mentoroinnin kesto oli vain 8–9 kuukautta. Kramin (1985) mukaan mentoroinnin lähentymisvaihe (initiation) kestää puolesta vuodesta vuoteen. Tulokset ovat Kramin mukaan pääosin odotettavissa vasta lähentymisvaiheen jälkeen.

Vuorovaikutussuhteen kehittymistä tarkastellaan lähemmin neljän käsittekuvausten avulla:

- suhde on välitön ja luonteva alusta alkaen
- suhde kehittyy luontevaksi ja välittömäksi
- suhde kehittyy, mutta sisältää varauksellisuutta
- suhde jää etäiseksi.

Lisäksi kahden ensimmäisen käsittekuvausten osalta – ne yhdistäen – vuorovaikutussuhteita lähestytään vielä asiakeskeisyyden ja läheisyyden (=ihmiskeskeisyyden) perusteella.

Suhde on välitön ja luonteva alusta alkaen

Selvä enemmistö mentorointisuhteista – 16 suhdetta 25:stä – oli välittömiä ja luontevia mentoroinnin alusta saakka. Yhden mentorin kaikki vuorovaikutussuhteet kuuluvat tähän ryhmään.

Aktorit kuvasivat välittömiä ja luontevia mentorointisuhteitaan korostaen muun muassa henkilökemian toimivuutta tai samalla aaltopituudella olemista, toisen ymmärtämistä jo puolesta lauseesta tai olemuksesta ja ilmeistä, keskustelun helppoutta tai avoimuutta, suhteen luottamuksellisuutta, lämpimyyttä, kitkattomuutta, kaveruussuhdetta, osapuolten samanlaista tyyliä ja hyvää kuuntelutaitoa taikka sitä, että kipeistäkin asioista voitiin puhua avoimesti.

Eräs aktori koki mentorointisuhteensa monella tavalla erittäin toimivaksi. Henkilökemia toimi hyvin ja luottamus oli hyvä. Aktori koki, että osapuolet ymmärsivät toisiaan jo puolesta lauseesta ja osasivat hyvin lukea toisensa ole-musta ja ilmeitä.

... meillä oli aika jännä ilmiö. Meillä ei aina niinku sanallisesti palautetta annettu, mut niinku mä <mentorillekin> sanoin, että meil oli uskomatonta, että melkein niin kuin toisten ajatuksia luettiin. Että toisen olemuksesta ja ilmeistä näki, että aha vain niin, et näin tää asia kannattaakin niinkun olla. (A25)

Toinen aktori tunsi mentorointisuhteen alusta saakka, että osapuolten oli helppo keskustella asioista. Mentori ja aktori eivät olleet aiemmin olleet vuorovaikutuksessa keskenään. Kolmas aktori koki, että heti alussa muodostui kaveruussuhde ja osapuolet pääsivät hyvään ja avoimeen keskusteluun. Aktori arvioi sekä mentorin että oman kuuntelutaitonsa erittäin hyväksi. Neljäs aktori kuvasi mentorointisuhdettaan avoimeksi, luottavaiseksi ja lämpimäksi, vaikka ihan alussa aktorin puolelta oli hiukan jännittämistä. Molemmat olivat samalla aaltopituudella, ja mentorille oli helppo kertoa asioista. Viides aktori koki, että keskustelusuhde oli luottamuksellinen ja lämmin. Hän kuvasi keskustelua aika avoimeksi ja kertoi myös, että kipeistäkin asioista pystyi puhumaan avoimesti.

Suhde kehittyi hiljalleen välittömäksi ja luontevaksi

Osa mentorointisuhteista vaati aluksi hiukan tutustumisaikaa, ennen kuin ne muodostuivat välittömiksi ja luonteviksi. Tähän ryhmään kuului kolme vuorovaikutussuhdetta.

Eräs mentori kuvasi aktorinsa olleen aluksi hyvin varautunut, ja siksi tämä ei mentorin mielestä alussa ottanut vastaan palautetta. Myös aktori koki molemminpuolista varovaisuutta olleen alussa. Mentoroinnin loppupuolella vuorovaikutussuhde parani mentorin mielestä merkittävästi ja muuttui luontevammaksi. Mentori koki luottamuksen kasvun myötä aktorin muuttuneen avoimemmaksi ja vastaanottavaisemmaksi.

... (Aktori oli) hiljanen ja niinku hitaampi tuomaan ulos niitä ajatuksia tai arempi ehkä. Mutta mitä pitemmälle se meni, niin sitä luonnikkaammaksi niinku meni se. Hän sanokin loppuseminaarissa sitten, että olipa mukava tavata taas. Elikä että hänkin sitten jo sai kertoa ja kertoilla. (M6)

Mentoroinnin alkupuolella toinen vuorovaikutussuhde haki muotoaan, kunnes aktori sopeutui mentorin tapaan toimia.

Mentori ei ottanut kantaa mihinkään, ja se aluksi häiritsi. Vähitellen homma alkoi toimia; ne tarvittavat tiedothan tosiaan ovat jo minulla. (A4)

Eroavuuksia välittömissä ja luontevissa vuorovaikutussuhteissa

Välittömät ja luontevat vuorovaikutussuhteet on jaettu vielä kahteen ryhmään, läheisiin ja asiakeskeisiin. Käytännössä mentoroinnin vuorovaikutussuhteet muodostavat jatkumon näiden kahden vaihtoehdon välillä.

1) Läheinen

Eräät mentorointisuhteet korostuivat läheisinä. Nämä kohdistuivat erityisesti kolmen mentorin mentorointisuhteisiin. Esimerkiksi eräs aktori kuvasi suhdetta lämpimäksi ja luottamuksellisiksi.

... sitä mietinkin, että tää on niin outoo, että ihan outo ihminen otetaan ja sille täytyy niinku ihan luottamuksellisesti rueta omia asioitaan... en mä oo semmoseen tottunu enkä ois ikinä uskonu, että mä rupeisin kellekkään semmosii puhumaan. Kyllä <mentoriin> pysty luottaa ja meillä oli ihan lämmin ja semmonen (vuorovaikutussuhde)... Ihan kyllä luotin häneen täysin, ja meillä oli ihan hyvä suhde. (A13)

Jokaisella mentorilla oli vähintään yksi vuorovaikutussuhde, joka ei muodostunut läheiseksi.

2) Asiakeskeinen

Eräät aktorit kuvasivat keskustelusuhdettaan luottamukselliseksi ja hyvin toimivaksi, mutta eivät kuitenkaan läheiseksi tai lämpimäksi vaan asiakeskeiseksi. Nämä kuvaukset keskittyivät neljän mentorin mentorointisuhteisiin. Yksi näistä mentoreista oli sama kuin edellä läheisen vuorovaikutussuhteen osapuoli.

Eräs aktori korosti suhteen luottamuksellisuutta, mutta totesi molempien osapuolten olevan asiaihmisiä, mikä näkyi suhteen lämpimydessä.

(Syntyikö luottamuksellinen ja lämmin keskustelusuhde?) Sanotaan että luottamuksellinen-sana varsin (hyvin kuvaa suhdetta). Kyl määhän ainakin ite niinkun lähdin siihen ihan selkeesti sillä linjalla, että nyt voi luottaa siihen, että asiat on semmosissa käsissä, että ei oo pelkoo siitä, että vaikuttaako mitkään muut motiivit siellä ku pelkästään se asia. Että se luottamuksellisuus on siinä käsitelty. Ja se mikä on lämmin keskustelusuhde, se on niin epämääräinen adjektiivi että tota lämmin ja lämmin. Me ollaan molemmat kuitenkin asiaihmisiä ja niin edespäin, niin kyl siihen nähden se oli lämmin. Ei voi semmosesta lämpimästä puhua, kun jonkun toisen parin kanssa, jotka on tunneihmisiä. (A19)

Suhde kehittyi, mutta sisältää varauksellisuutta

Kaksi mentorointisuhdetta kyllä toimi, ja niissä käsiteltiin keskeisiä aktoria kiinnostavia asioita, mutta ne kuitenkin sisälsivät selvästi ylivarovaisuutta ja varauksellisuutta keskusteluissa.

Kun saman mentorin toiset vuorovaikutussuhteet muodostuivat läheisiksi ja lämpimiksi, niin kaksi vuorovaikutussuhdetta sisälsi ylivarovaisuutta ja varautuneisuutta. Näitäkin vuorovaikutussuhteita voidaan pitää kuitenkin toimivina, luottamuksellisina ja aktoria hyödyttävinä. Molemmat suhteet olisivat kehittyneet luontevammiksi ja avoimmiksi, jos mentorointisuhde olisi vielä jatkunut. Ylivarovaisuus tuli esille erityisesti aktorin puolelta. Toisen aktorin mielestä myös mentori oli ylivarovainen. Nämä molemmat aktorit olivat hyvin määrätietoisia ja itseohjautuvia.

Ensimmäinen noista aktoreista oli hyvin pidättyväinen. Mentori ei aina saanut selville, mitä aktori ajatteli. Aktori kysyi itseään kiinnostavasta aihepiiristä mentorin näkemyksiä, mutta ei kertonut omia näkemyksiään eikä sitä, mitä mieltä hän oli mentorin näkemyksistä.

(Oliko aktorin ajatuksiin mukaan meneminen helppoa? Autoiko aktori siinä?) No siinä oli vähä rajoittuneisuutta. Hän oli jotenki ei nyt varsinaisesti varautunut, mutta kuitenkin, että piti vähän niinku enempi sisällään niitä ajatuksia kun muut (aktorit). (Syntyikö luottamuksellinen ja lämmin keskustelusuhde?) No siitä huolimatta kyllä syntyi, mutta että pientä varausta tai täntyyppistä siinä oli. (M2)

Toinen aktori kertoi mentorin mielestä joistakin omista asioistaan ja ajatuksistaan ympäröivästä, ja mentorin oli vaikea päästä niistä kunnolla selvyyteen. Aktori rajasi niin selkeästi keskustelunaiheet pois yksityisasiastaan – vaikka ne vaikuttivat aktoriin voimakkaasti – että se haittasi vuorovaikutussuhdetta. Mentoroinnin edetessä yksityisasiat tulivat peitellysti mukaan aktorin lausuntoihin. Mentori koki, että hän ei pystynyt niihin ottamaan kantaa. Aktori kuvasi mentoria ylivarovaiseksi.

Suhde jää etäiseksi

Neljä mentorointisuhdetta jäi etäiseksi. Kolmessa mentorointisuhteessa mentori koki, että aktori oli niin varautunut tai pidättyväinen, että tämä ei päästänyt mentoria mukaan pohdiskelemaan avoimesti mielessään olevia asioita. Kyseiset aktorit tulivat mentorointiprosessiin ilman selkeää teemaa, eikä teema muodostunut selkeäksi missään vaiheessa. Yhdessä vuorovaikutussuhteessa aktori puolestaan koki, että mentori ei ollut hänestä aidosti kiinnostunut eikä kuunnellut häntä ja

sen takia aktori muuttui pidättyväisemmäksi ja etäisemmäksi ensi tapaamiseen verrattuna.

Erään aktorin keskustelutilaisuudet olivat mentorin mielestä suorastaan tuskastuttavia. Aktori oli mentorin mukaan passiivinen ja keskustelussa syntyi hiljaisia hetkiä. Silti tapaamistilaisuudet pidettiin ennalta sovitun mittaisina. Mentori ei saanut aktorilta palautetta siitä, miten aktori suhtautui mentorin esittämiin kommentteihin tai näkemyksiin.

Mulle tuli niinku vaivautunu olo siinä, että se (keskustelun pituus) oli tarkasti se kaksi tuntia ja vaikka meillä ei ollu asiaa (aina niin pitkälle), niin hän (=aktori) halus, että me oltiin se kaks tuntii. Ja hän katso sen kellosta ja sit lähdettiin (pois). Ja mä koin, että sielä oli niinku vaivautuneita hiljaisuuksiaki välillä, koska mä en osannu enää herättää sitä... niinku kysymyksiä. (M1)

Eräs noista aktoreista koki, että hänellä olisi pitänyt olla jokin murhe, että mentorointi olisi ollut luonnollista. Itse asiassa samaisella aktorille oli – mentorin kerrotan mukaan – sattunut tapahtuma, joka selvästi vaivasi häntä, mutta jonka hän nosti keskusteluun vasta aivan mentoroinnin lopussa.

Kolmannen aktorin mentori koki vuorovaikutussuhteen selvästi etäiseksi. Hän koki, että aktori ei päästänyt häntä ajattelunsa avaamisessa pintaa syvemmälle. Aktori kuvasi vuorovaikutussuhdetta onnistuneeksi, mutta kommentit antoivat silti vaikutelman varauksellisesta vuorovaikutuksesta.

(Missä olit erityisen hyvä mentorointiprosessissa?) Kyllähän mun mielestä meillä hyviä keskusteluja oli (mentorin kanssa) ja... ainakin keskusteluja. Kuinka syvällisiä ne oli, niin se on sitten taas toinen (juttu). Välillä oli, välillä ei, että... mutta syvemmälleki ois paljon päästy, jos ois haluttu mennä. – – Siitä annan itselleni miinusta, että en kuitenkaan käyttäny sitä aikamäärää tai ollut niin aktiivinen, kun olisi pitänyt olla. Et kaikkia mahdollisuuksia ei varmaan käytetty. (A18)

Itse asiassa mentori olisi halunnut keskustella syvällisemmin, mutta hän koki, että aktori ei halunnut. Loppuraportissa aktori tilittää omaa passiivisuuttaan. Hän koki, että hän olisi saanut enemmän, jos olisi panostanut ja löytänyt aikaa enemmän prosessiin.

Prosessin aikana mentorini sanoi minulle monesti, että mentori on aktorin peili. Jos näin on, niin ei peilistäkään mitään näy, jos ei mene sen eteen seisomaan. Toisin sanoen sen sain, mitä pyysinkin. Olisinko halunnut tai odottanut enemmän, kuin mitä sain, niin voidaan kääntää ehkä niin päin, että en osannut mennä asiaan ehkä niin syvälle, kuin olisin halunnut, jolloin ehkä mentorinkin on vaikea siihen tarttua. – – Kysymykseen, lähtisinkö uudelleen, antaisin varauksella

vastauksen ”kyllä”. Tällä varauksella tarkoitan sitä, että tämä touhu vaatii aikaa ja valmistautumista. Suurin yllätys oli ehkä se, kuin paljon aikaa olisi tarvittu, ja sitä aikaa minulla ei nyt ollut käytössä. (A18)

Neljännän vuorovaikutussuhteen lähentyminen pysähtyi heti ensi tapaamisissa, kun aktori koki, että mentori ei ollut hänestä kiinnostunut. Sen sijaan puheli as mentori ei havainnut tätä aktorin kokemusta ja vetäytymisreaktiota, ei ainakaan itsestään johtuvaksi. Hän piti aktoria sulkeutuneena, vaikka kertoi aktorin avoimesti puhuneen itsestään mentoroinnin alussa. Tässä vuorovaikutussuhteessa henkilökemiat eivät kohdanneet eivätkä osapuolet onnistuneet lähentämään vuorovaikutussuhdetta. Vuorovaikutussuhde oli mennyt pilalle jo siinä vaiheessa, kun aktorille tuli varsin otollinen keskusteluteema. Hän ei ottanut sitä mentorin kanssa edes puheeksi, vaikka alussa aktori oli ollut avoin kertomaan omasta tilanteestaan.

Toiveiden ja odotusten havaitseminen ja käsittely

Vuorovaikutussuhteissa oli suuria eroja siinä, kuinka helposti niissä käsiteltiin mahdollisia kahdenkeskisen vuorovaikutussuhteen toimimiseen liittyviä asioita, esimerkiksi toiseen osapuoleen kohdistuvia rooli- tai toimintatapaodotuksia ja keskustelutapaohjautumista enemmän omien halujen mukaisesti. Minkään etäiseksi jääneen vuorovaikutussuhteen kahdenkeskisessä dialogissa ei käsitelty vuorovaikutussuhteen toimimiseen liittyviä asioita. Myöskään ylivarvoisissa, mutta silti toimivissa vuorovaikutussuhteissa mainittuja asioita ei otettu esille.

Välittömistä ja luontevista vuorovaikutussuhteista vain yhdessä asiakaskeisessä suhteessa osapuolet keskustelivat edellä mainituista asioista, mutta siinäkin tapauksessa vain mentorin esille nostamista asioista. Tässä kohdin aktori olisi halunnut pureutua paljon syvällisempiin keskusteluihin, kuin mitä toteutui, mutta hän ei kuitenkaan kertonut tätä toivetta omalle mentorilleen.

... jotenkin kumminki jälkeenpäin kattoen menttiin pikkasen silleen, että rima oli liian alhaalla asioitten käsittelyssä, ettei niinku justiin haettu syvyyttä ihan tarpeeksi niihin asioihin. (A12)

... vähän niinku liian helpolla päästettiin toinen toisemme. Se semmonen vaikka niinkun ymmärtää ja näkee ja on samaa mieltä, mutta ei kumminkaan lähteny semmoselle, että olis niinku vähän koetellu syvemmältä. (A12)

Toisen osapuolen toiveiden ja odotusten käsittely avoimessa kahdenkeskisessä keskustelussa tapahtui vain niissä vuorovaikutussuhteissa, jotka olivat ensinnäkin välittömiä ja luontevia sekä sen lisäksi lämpimiä ja avoimia. Asiakeskeisissä vuorovaikutussuhteissa joko suhteen toimivuuteen ei ollut tarvetta vaikuttaa tai

sitten tarpeet olivat niin vähäisiä, että niiden huomiotta jättäminen ei lopulta ollut haitallista kokonaisuuden kannalta.

Toiveiden ja odotusten havaitsemista ja käsittelyä vuorovaikutussuhteessa tarkastellaan lähemmin kolmen käsitekuvauksen avulla:

- avoin keskustelu
- ei taitoa, uskallusta tai halua käsitellä
- odotuksista voimakkaasti erilaiset käsitykset.

Avoin keskustelu

Oikeastaan ei ollut yhtään sellaista mentorointisuhdetta, jossa olisi avoimesti keskusteltu siitä, mitä osapuolet odottivat toisiltaan. Kahden mentorointisuhteen alussa tai alkupuolella näitä keskusteluja käytiin jonkin verran mentorin aloituksesta kun näytti siltä, että mentorointi ei muuten lähtisi sujumaan.

Erään mentorointisuhteen alussa käytiin keskustelua, muttei enää mentoroinnin edetessä.

(Kysyitkö aktorilta palautetta siitä, että onko ottamasi rooli sitä, mitä aktori haluaa?) Silleen jos oikeen muistan, niin nimenomaan <aktorin> kanssa siitä oli sen takia puhetta, että kun se alku oli semmonen vähän niinku ilmassa leijuva, että mihin suuntaan tää koko prosessi on niinku lähössä liikkeelle. Koska kuitenkin halusin niinku hänen itsensä sen tavallaan määrittelevän ja viitottavan... Ja kun se ikään kuin selkiytyi niin sitte menttiin niitten sopimusten ja pelisääntöjen mukaan. (M4)

Tällaista keskustelua erään toisen mentorointisuhteen alkupuolella käytiin myös. Mentori otti asian esille, kun hän koki, että mentorointisuhteen parantamiseksi oli tehtävä jotain.

Ja sit mä jossakin tapaamisessa (ajattelin), et nyt mä kyllä rohkeesti tän otan esille ja minä sitten hänelle siitä puhuin, että kokeeko hän, että minä painostan ja minä johdatan ja minä hiostan ja hän vakuutti niin tuhanteen kertaan, että ”ei”, että hän on tosi tyytyväinen näin. (M6)

Ei taitoa, uskallusta tai halua käsitellä

Erityisesti yhdessä mentorointisuhteessa aktori koki, että suhde ei toiminut. Aktori ei kuitenkaan uskaltanut selvittää puhumalla vuorovaikutussuhteeseen liittyviä toiveitaan. Hän oli sitä mieltä, että mentorin olisi pitänyt tunnistaa hänen

toiveensa ja toimintatapansa dialogissa ja toimia niiden mukaisesti. Kun mentori ei tätä tehnyt, aktori passivoitui. Aktori halusi auktoriteettimentorin itselleen ja oletti tämän olevan hyvä kuuntelija ja empaattinen, muttei sitten uskaltanut ohjata mentoriaan "oikeille raiteille", kun tämä ei ottanut empaattista kuuntelijan roolia.

... mä oon kumminkin sellanen, että kun mä oon vuorovaikutuksessa, odotan sitä, että se toinen niinkun todella niinkun katsoo mua että... kuuntelee mua, niin siinä on voinut käydä sillainkin, että me ollaan tulkittu toisiamme väärin, että <mentori> ei niinku tunnista musta sitä, että mä odotan sitä reaktiota, ja sitten se luulee, että mä en halua puhua ja sitten se rupee itte puhuun. (A17)

Kyseinen aktori tunnisti jälkikäteen olleensa liian arka ohjaamaan dialogia haluamaansa suuntaan. Toisaalta hän koki, että paras ratkaisu olisi saada toinen mentori, joka olisi enemmän hänen itsensä kaltainen.

(Jos nyt aloittaisit mentoroinnin alusta, mitä pitäisi tehdä toisin?) Pitäs niinkun heti alusta ottaa selvästi esille, että mä haluan tästä tämmöstä ja tämmöstä tulosta ja keskustella asioista ja sanoo se. Mutta ehkä mä haluaisin sitten, että mentori ois ehkä vähän enemmän semmonen samantyyppinen... samaa ihmistyyppiä kun minä itse. Että silloin se olis huomattavasti helpompaa. Se ei sitte niinku vaatis semmosta kauheeta yrittämistä. (A17)

Samainen aktori erotti vuorovaikutussuhteen henkilökemian ja dialogissa toimimisen toisistaan. Hänen mielestään henkilökemia pelasi "ihan hyvin". Aktori siis heittäytyi passiiviseksi, koska mentori ei hänen mielestään panostanut riittävästi mentorointiin eli mentori oli passiivinen. Aktori oli mentorin passiivisuudesta katkera ja loukkaantunut, mutta ei uskaltanut kertoa muutostoiveitaan mentorille.

Kyseessä olevassa tapauksessa aktorin ja mentorin rooliodotukset eivät kohdanneet. Aktorin sitoutuminen mentorointikeskusteluun väheni, ja tulokset jäivät vaatimattomiksi. Kun aktorilta kysyttiin, mikä hänen mielestään oli merkittävin hyöty mentoroinnista, aktori ei löytänyt yhtään hyötyä.

Odotuksista voimakkaasti erilaiset käsitykset

Kuten edellä on todettu, mentorointisuhteissa keskusteltiin hyvin vähän niistä odotuksista, joita osapuolilla oli toisiaan kohtaan. Kun puhetta oli vähän tästä aiheesta, paljon jäi sen varaan, mitä osapuolet tulkitsivat toistensa odotusten olevan. Muutamissa mentorointisuhteissa osapuolilla oli isoja tulkintaeroja.

Yhdessä vuorovaikutussuhteessa aktorilla ja mentorilla oli paljon vastakkaisia käsityksiä. Aktori koki olleensa aivan alussa avoin ja muuttuneensa passiivi-

seksi ensimmäisten tapaamisten seurauksena. Mentori taas kuvasi aktorin olleen aluksi pidättyväinen ja muuttuneen avoimemmaksi. Mentorilla ja aktorilla oli vastakkaiset käsitykset myös kuuntelun toimimisesta kyseisessä vuorovaikutussuhteessa. Mentorin mielestä kuuntelu toimi ihan hyvin, mutta aktorin mielestä mentori ei kuunnellut häntä. Mentorin mukaan luottamuksellinen vuorovaikutussuhde syntyi heti, aktori koki toisin. Aktorin mielestä hänen arvostuksensa mentoria kohtaan katosi ensi tapaamisten jälkeen.

Toisessa vuorovaikutussuhteessa näkemyserot liittyivät aktorin ja mentorin rooleihin ja rooliodotuksiin. Aktorin mukaan mentorin olisi pitänyt olla aktiivinen mentorointiprosessin ohjaaja ja aktorille olisi riittänyt passiivisempi rooli. Mentorin mielestä aktorin olisi pitänyt olla itseohjautuva oppija, joka ei tarvinnut ”viihdyttäjää”. Tällöin mentori olisi voinut toimia lähinnä aktorin ajatusten peilaajana.

<Mentori> sanoi usein, että mentori on aktorin peili... Tietyllä tavalla oon samaa mieltä, että jos ei peilin eteen mee, niin ei sieltä mitään näykkään mutta siinä vaiheessa kun jos tulee hiljaisia tilanteita niin – meillä niitä ei paljon ollut – mutta mitä jos aktori ei enää löydä mitään (uutta keskusteltavaa), vaan hän haluaa, niin onko mentori valmis kaivamaan niitä. En nyt halua pistää sitä mentorin piikkiin, ettei menty syvällisiin (asioihin) vaan... itsestähän se on kiinni, mutta siellä varsinkin kun tuntuu, ettei löydy sitä (keskusteluaihetta, juonta, ideaa...), niin ehkä mentorin olis syytä viedä sitä (dialogia) syvemmälle, ettei se nyt jäis pintaliidoks. (A18)

Kolmannessa vuorovaikutussuhteessa näkemyserot kohdistuivat avoimuuteen. Molemmat kuvasivat toista osapuolta ylivarovaiseksi. Aktori koki, että mentori ei kertonut tarpeeksi avoimesti näkemyksiään, ja mentori koki, että aktori ei tuonut keskusteluun avoimesti kaikkia niitä asioita, jotka mentorin mielestä olivat selvästi akuutteja ja joita olisi kannattanut ottaa keskusteltavaksi.

Neljännän vuorovaikutussuhteen osalta aktori harmitteli sitä, että mentori vei keskustelua ajoittain sivuun häntä kiinnostavista aiheista. Mentorin mielestä näin ei tapahtunut. Hänen mukaansa ongelma oli siinä, että aktori ei kertonut omista ajatuksistaan riittävästi. Aktori kyseli mentorin näkemyksiä, mutta ei kertonut omistaan eikä tuonut julki, mitä mieltä hän oli mentorin näkemyksistä. Hän kuvasi mentoria erinomaisen taitavaksi ohjaajaksi, jolla oli näkemystä ja joka osasi tarttua oleelliseen. Toisaalta aktori kritisoi mentorin hitautta asiaan pääsemisessä. Se, että aktori ei vienyt itse aktiivisesti keskustelua häntä kiinnostavaan ytimeen, viittaa siihen, että aktori on ohjannut huonosti dialogia. Mentori olisi voinut pysyä paremmin ytimessä, jos hän olisi tiennyt, mitä aktori halusi keskustelulta.

Viidennessä vuorovaikutussuhteessa mentori piti aktoria sulkeutuneena ja passiivisena ja koko mentorointia epäonnistuneena, mutta aktori piti vuorovaikutussuhdetta avoimena ja onnistuneena. Mentori ihmetteli, miksei keskusteltu tilanteesta, joka useimmille ihmisille ja myös aktorille oli henkisesti vaikea ja

jossa tämä oli mentoroinnin aikana. Aktori itse ei nähnyt mitään vaikeaa tilannetta tai uhkakuvaa. Mentori koki, että luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta ei syntynyt.

... että mitenkä saa tällöisen henkilön puhumaan. Että oisko se ollu sitte vaan se aika. Tarvitaanko sitte siinä hänen tyyppisen ihmisen kanssa pidempi prosessi, että se luottamus sitte löytyy? (M1)

Yhteenvetona voidaan todeta, että mentorointisuhteiden emotionaalisissa välimatkoissa (läheisyydessä/etäisyydessä) on ollut merkittäviä eroja. Osa suhteista oli välittömiä ja luontevia alusta alkaen, jotkut kehittyivät sellaisiksi, ja jotkut jäivät etäisiksi. Merkittäviä eroja oli siinä, kuinka helposti suhteissa pystyttiin käsittelemään toiseen osapuoleen kohdistuvia toiveita. Lisäksi joissakin mentorointisuhteissa oli olennaisia eroja aktorin ja mentorin näkemysten välillä siitä, kuinka luonteva mentorointisuhde oli kyseessä.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä useasta näkökulmasta. Tarkasteluun kuuluu tutkimusmenetelmien soveltuvuuden ja tutkimusasetelman arviointia sekä tutkimusaineiston ja tutkimustulosten luotettavuuden arviointia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liittyy lisäksi uskottavuuden ja vertailtavuuden arvioimista sekä arvioitavuuden ja vahvistavuuden tarkastelua. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 211.)

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä on tarkasteltu luvussa 3.1. Siinä käsitellään mm. tutkimusmetodologisten ratkaisujen ja tutkimuksen luotettavuuden välistä kytkentää ja esitellään tutkimukseen liittyvä erotteluongelma.

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Laadullisen tutkimuksen keskeiset luotettavuustekijät ovat tutkimusprosessin julkisuus ja avoimuus. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. (Tynjälä 1991, 395; Varto 1992, 103–104; Eskola & Suoranta 1999, 211.)

Luotettavuuden, uskottavuuden, vertailtavuuden, siirrettävyyden ja yleistettävyyden arvioimiseksi tutkijan on esiteltävä omat lähtökohtansa, teoreettiset lähtökohdat, käyttämänsä menetelmät, rajaukset, keskeiset käsitteet, tutkimuksen kohde, tutkimuksen kulku ja aineiston keruu mahdollisimman hyvin ja perusteltava tulkintansa sekä teoreettisesti että aineistolähtöisesti. Merkitysten tulkinta tulee todentaa esimerkein, jotta lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmaisuille on annettu. Lukijalle annetaan mahdollisimman tarkka kuvaus sekä teknisistä operaatioista että ajatusoperaatioista, jotka ovat johtaneet esitettyihin tuloksiin. (Varto 1992, 112–114; Ehrnrooth 1992, 40; Mäkelä 1992, 53; Stake 2000, 444; Alasuutari 1994, 205, 222; Sandberg 1996, 137; Syrjälä et al. 1996, 129–131.) Lukija voi arvioida itsenäisesti tutkimuksen luotettavuutta. Tästä seuraa, että tutkijan on nostettava näkyviin nimenomaan tutkimuksen kannalta kriittisimmät kohdat. Hänen tulee antaa lukijoille parhaat mahdolliset eväät arviointia varten. Osavastuu tulosten siirrettävyydestä jää aina tutkimustulosten hyödyntäjälle. (Tynjälä 1991, 390, 395; Mäkelä 1992, 53–54, 57–59.)

Tutkimuksen vahvistavuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelevista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1999, 213). Tapaustudkimusten tekijät raportoivat tapauksista tietäen, että kyseisiä tapauksia verrataan muihin. Siinä, kuinka paljon raportit sisältävät vertailua, on eroja. Useimmat naturalistista, etnografista ja fenomenografista tutkimusta teke-

vät tutkijat keskittyvät kuvaamaan tapausta niin yksityiskohtaisesti, että lukijalle muodostuu hyvä mahdollisuus tehdä vertailuja. (Syrjälä et al. 1996.)

Tutkimuksen pätevyys liittyy siihen, miten hyvin tutkimuksen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä.

Yleistykset, jotka tehdään tutkimuksen kuluessa ja esitetään tutkimustuloksina, edellyttävät, että tutkimuksen kulku ja siinä saadut päätelmät syntyvät vain tematisoidusta kokonaisuudesta, ei mistään muualta (Varto 1992, 103).

Ehrnroothin (1992, 40) mukaan kvalitatiivinen analyysi ei ehkä ole tasalaatuisten päätelmien ketju, vaan sarja eriluonteisia ja sangen eri tavoin seurattavia ajatusketjuja. Siksi hän suosittelee erottamaan toisaalta aineiston analyttisen käsitteilyn ja tulkinnan ja toisaalta analyttisen päättelyn ja argumentoinnin. Tämä helpottaa muun muassa tutkimuksen toistettavuutta. Varsinainen toistettavuus on ymmärrettävä seuraavasti: luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että niitä soveltamalla toinen tutkija päätyy samoihin tuloksiin. Analyysin arvioitavuus syntyy siitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä triangulaatiota. Triangulaatio voi olla aineisto-, tutkija-, teoria- tai metodologiatyypistä (Janesick 2000, 391; Eskola & Suoranta 1999, 69–70). Tutkijatriangulaatio tarkoittaa, että useampi tutkija suorittaa havaintoja samasta tutkimuskohteesta, jolloin he voivat verrata aineiston ja analyysin paikkansapitävyyttä. Teoriatrangulaatioissa ilmiötä lähestytään useasta eri teoriasta käsin. Metodologiatrangulaatio tarkoittaa usean tutkimusmenetelmän soveltamista aineiston hankinnassa. Aineistotriangulaatiossa käytetään samasta lähteestä useampia aineistoja (esimerkiksi haastatteluja, artikkeleita, kuvanauhoituksia, tilastotietoja jne.).

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkitysluokittelujen validiteetti riippuu kahdesta asiasta: siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuihin tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Aineiston kohdalla luotettavuus merkitsee ensinnäkin aitoutta. Aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Toiseksi aineiston on oltava relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Suojanen 1992, 129; Varto 1992, 103.)

Validi aineisto ei vielä takaa, että tehdyt johtopäätökset ovat luotettavia (Suojanen 1992, 52). Aineiston analysointi ja johtopäätösten tekeminen sisältävät aina tulkintaa, joka voi olla virheellistä. Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat valideja, kun ne vastaavat niitä merkityksiä, joita tutkitavat henkilöt tarkoittivat ilmaisuihin ja kun ne vastaavat ongelmanasettelun taustalla olevia teoreettisia lähtökohtia. (Eskola & Suoranta 1999, 214; Syrjälä et al. 1996, 129–130.)

Tutkimuksen uskottavuutta pystytään lisäämään siten, että tutkija tarkistaa tutkituilta kysymällä, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkit-

tavien käsityksiä (Suojanen 1992, 52). Tätä tutkija ei ole tehnyt, mitä voidaan pitää tämän tutkimuksen heikkoutena.

Tutkija on pyrkinyt kuvaamaan ja perustelemaan tekemänsä ratkaisut tarkasti, laajasti ja rehellisesti. Olisi kuitenkin suorastaan naiivia väittää, että tutkija olisi pystynyt täydelliseen objektiivisuuteen tai täydelliseen tutkimuksen kokonaissuoritukseen parhaasta yrittämisestään huolimatta. (Vrt. Wager 2000, 7–8.) Se, mitä tämä tutkimustyö on eniten opettanut, on se, että on oppinut olemaan entistä nöyrempi kaikenlaisessa tutkimustyössä ja johtopäätösten esittämisessä.

Tapaustutkimukselle on ominaista se, että tutkija ja tutkittavat ovat vuorovai-
kutuksessa keskenään. Tutkija on mukana hankkeessa omine subjektiivisine ko-
kemuksineen, ei kuitenkaan mielivaltaisesti siten, että hänen toiveensa ja ennak-
koluulonsa saisivat määrätä sen, mikä on tutkimuksen lopputulos. Kyse on siitä,
että tutkijalla on oma tapansa ymmärtää tutkimuskohdetta ja että hänellä on omia
siihen liittyviä oletuksia. Tapaustutkimus on arvosidonnaista, toisin sanoen
tunnustetaan, että tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla. Hänen
arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkit-
tavasta ilmiöstä. Tutkijan on pyrittävä tiedostamaan kaikki lähtökohtaolettamuk-
sensa, sitoumuksensa ja arvomaailmansa sekä tuomaan ne julki tutkimusta rapor-
toitaessa. (Syrjälä et al. 1996.)

Tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen ja käsitteleminen koko tut-
kimusprosessin ajan on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri.
Oman viitetaustan tiedostaminen auttaa tutkijaa mahdollisimman objektiivisesti
tavoittamaan tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. (Sandberg 1996, 137.)

Tutkimusasetelmasta johtuen tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus asettu-
vat erityisen kriittisen tarkastelun kohteeksi. Sekä tutkimuksen kohteena ollut
toiminta, mentorointi, että sen tutkiminen käynnistyivät tutkijan aloitteesta. Tut-
kija oli itse mentorointisysteemin suunnittelija, toteutuksesta vastaava ja yksi
mentoreista. Tutkimuksen kohteena olleista 25 mentorointiprosessista 24 % oli
sellaisia, joissa tutkija itse oli mentorina. Lisäksi tutkija oli ensimmäisen toteu-
tuksen aikana kolmen mentorin esimies. Tutkija oli myös kaikkien aktoreiden ja
yhden (kolmannessa toteutuksessa toimineen) mentorin kohdalla asemassa, jossa
hänellä oli valtuudet ja velvollisuus arvioida heidän suoritustaan ja antaa heille
arvosana opintojaksosta. Silloin kun tutkija haastatteli aktoreita, arvosana oli
vielä antamatta.

Tutkija on alusta alkaen tiedostanut oman monitahoisen roolinsa. Onhan hän
tutkinut itse suunnittelemaansa toimintaa ja sen sisällä itse ohjaamia vuorovai-
kutusprosesseja, ja hän on ollut myös yksi tutkimuksen kohteista. Voidaan esit-
tää kriittinen kysymys, onko tutkija pystynyt pysymään objektiivisena. Vaara
tutkimuksen vääristymiseen on toki olemassa ja manipulatiiviset mahdollisuudet
siihen ovat suuret.

Suurin este tutkimuksen vääristymisen tahalliselle syntymiselle on tutkijan
etiikka ja moraalit. Toinen este on avoimuus. Laatujärjestelmäterminologiassa
puhutaan jäljitettävyydestä, joka tarkoittaa, että jokaisesta myydystä tuotteesta
voidaan sen valmistusnumeron perusteella jäljittää kyseisen tuotteen koko val-
mistushistoria. Tähän tutkimukseen liittyen tutkija on tutkijayhteisön luottamuk-

sen varmistaakseen tallentanut arkistoonsa tarvittavat koodiluettelot, laajan julkaisemattoman raporttiversiön sekä tuhatlukuiset litteroinnit sisältävän tiedoston, joista jokainen halukas, voi jäljittää katkeamattoman ketjun tutkimustuloksista aina kulloiseenkin autenttiseen tutkimusaineiston osaseen saakka. Tutkimusaineistosta on valittu 770 lausumaa, jotka on nostettu kategorisoinnin perustaksi. Niistä vain pieni osa on liitetty lopulliseen julkaistujen tutkimusnäytteiden joukkoon. Tutkimustulosten pohdintaosuuksissa on usein verrattu tutkimustuloksia yksittäisen aktorin osalta kahden eri tutkimusosion (esimerkiksi kahteen eri tutkimuskysymykseen keskittyneen pääluvun) välillä. Koska tässä raportissa lukijalle esitetään vain pieni joukko 770 lausumasta, lukijan on joko hankalaa tai mahdotonta pystyä todentamaan tätä kahden tutkimusosion välistä vertailua. Siitäkin syystä tutkija säilyttää edellä mainittua laajaa aineistoa.

Se, että tutkija on päässyt hyvin läheltä seuraamaan ja kuulemaan tutkittavia henkilöitä ja ollut yksi toimija muiden joukossa, on auttanut häntä varmistamaan tutkimusaineiston luotettavuutta. Tutkija tunsikin kaikki mentorit, ja hänellä oli ollut vuorovaikutusta kahta lukuun ottamatta kaikkien aktoreiden kanssa ennen mentorointia opettaja–opiskelija-suhteen kautta.

Tutkija on hyödyntänyt aineistotyyppistä triangulaatiota. Aktoreiden osalta on voitu verrata haastatteluaineistoa ja kirjallisia dokumentteja. Lisäksi tutkija on pystynyt vertaamaan mentorin ja aktorin vastauksia keskenään. Haastattelukysymykset olivat suurelta osalta samoja mentoreille ja aktoreille (toisin sanoen molemmille esitetyt kysymykset kohdistuivat pääosin aktoriin).

Kuten edellä on todettu, kokonaisuudesta vastaavan opettajan ominaisuudessa tutkija oli vastuussa myös arvosanojen antamisesta. Tämä toi mukanaan riskin, että aktori halusi haastattelussa tai raporteissaan antaa liian hyvän kuvan toiminnastaan ja lopputuloksista hyvän arvosanan saadakseen. Mentoreiden esimiehenä toimiminen toi riskin, että mentorin ei haastattelussa halunnut tuoda avoimesti esille kaikkea tapahtunutta tai kaikkia omia käsityksiään.

Tutkija oli koko tutkimuksen ajan varmistavan epäileväinen, jotta hänelle muodostuisi mahdollisimman realistinen kuva tutkimuksen kohteesta. Tutkija tiedosti, että tämä tutkimusasetelma tulisi joka tapauksessa olemaan kriittisen akateemisen tarkastelun kohteena. Tutkijan objektiivisena pysymistä edisti kaksi asiaa: toisaalta hänen oma moraalinsa, joka esti häntä manipuloimasta tutkimusolosuhteita, -aineistoa tai tutkimustuloksia, ja toisaalta tieto siitä, että hän joutuu tutkijana puolustamaan objektiivisuuttaan.

Tutkija on pitänyt avoimuutta ohjenuoranaan koko tutkimuksen ajan. Tutkijan erityisen läheisestä suhteesta tutkimuskohteeseen nousee esiin kolme huomiota:

- 1) Tutkijalla oli prosessissa ”sisällä” olemisen kautta erinomainen mahdollisuus syventää ymmärrystään tästä prosessista. Ulkopuolisena, ilman omaa autenttista kokemusta olla mentorina, hän olisi jäänyt ulkopuolisemmaksi myös itse ilmiön ytimestä.
- 2) Tutkija kävi tutkimusaineiston ja -tulokset läpi myös ilman tutkijan ”omia” mentorointiprosesseja. Aineistoon jäi tuolloin 19 mentorointiprosessia. Tässä supistetussa aineistossa olleet kuvauskategoriat eivät muuttuneet

lainkaan laajempaan aineistoon (25 mentorointiprosessia) verrattuna. Yhdessäkään kategoriassa ja käsittekuvauksessa ei siis ole pelkästään tutkijan ”omia” aktoreita tai mentorointiprosesseja. Tällaista seurantaan tutkija teki tutkimuksen edetessä enemmän tai vähemmän tietoisesti. Vaikka tutkijan omat mentorointiprosessit olisi jätetty pois tutkimusaineistosta, oli erittäin hyödyllistä ja tulosten kannalta varmaankin merkityksellistä olla itse sisällä tutkittavassa prosessissa.

- 3) Tutkija itse uskoi vakaasti, että hän pystyi suhtautumaan itseensä mentorina lähes yhtä objektiivisesti kuin muihinkin mentoreihin. On tietenkin selvää, että muiden käsityksiä tulkittaessa välikappaleena käytettiin lausuttua tai kirjoitettua kieltä, mutta tulkittaessa omia käsityksiä lausuttua tai kirjoitettua kieltä ei aina ollut välikappaleena. Kokonaan haastateltuja oli kuusi mentoreita seitsemästä. Tutkija ei varsinaisesti siis haastatellut itse itseään. Tutkimusaineistossa on kuitenkin jonkin verran autenttista aineistoa myös tutkijan näkemyksistä ja kokemuksista. Tutkija muodosti mentoreihin liittyviä kuvauskategorioita siten, että muiden mentoreiden osalta kategorioinnin perustana olivat mentoreiden ja heidän aktoreidensa antamat ja kirjaamat lausunnot ja niistä tehdyt tulkinnat. Itsensä tutkija asetti kuvauskategorioihin omien aktoreidensa antamien lausuntojen ja ”sisäisen haastattelun” avulla. Tässä on huomattava, että tutkija ei yksin esiinny yhdessäkään kategoriassa tai käsittekuvauksessa, vaan on aina ”massassa muiden mentoreiden joukossa”.

Seuraava tutkijan omista pohdinnoistaan kirjaama muistiinpano ensimmäisen mentorointitoteutuksen jälkeen kuvaa tutkijan senhetkisiä näkemyksiä roolistaan ja tutkimusasetelmasta. Siinä tutkija ikään kuin ääneen lausuu julki perustelunsa.

Alussa tuntui epäilyttävältä se, että toimin sekä tutkimuskohteen pääsuunnittelijana (myös tutkimuksen aikana) ja yhtenä keskeisenä osallistujana (mentorina). Pelkäsin, että monen roolin sekoittuminen vääristää tuloksia tai ettei asetelmaa pidetä akateemisesti korkeatasoisena. Nyt kun olen saanut ensimmäisiä alustavia tutkimustuloksia pilottitoteutuksesta, olen tullut aivan päinvastaiseen mielentilaan: on aivan uskomattoman hyödyllistä tutkijalle päästä näkemään tutkittavaa kohdetta näin läheltä ja omakohtaisesti. Kun objektiivisuuteen on koko ajan kiinnittänyt erityistä huomiota, voi päinvastoin sanoa, että saatan jopa käyttää liikaa ”ylikriittisyyskerrointa” verrattuna tilanteeseen, jossa tutkija tarkkailee kohdetta ulkopuolelta. – – On pakko todeta, että paljon herkemmin tekisin vääriä johtopäätöksiä, jos olisin tässä prosessissa täysin kliinisen ulkopuolinen. Kunhan olen rehellinen itselleni, voin saada laadukkaita tutkimustuloksia.

Tutkimusaineisto oli varsin rikas muilta osin paitsi mentoreiden toimintastrategioiden tarkastelun osalta. Syvällisempiin tutkimustuloksiin pääsemiseksi olisi tarvittu enemmän mentoreiden omia lausuntoja. Aktoreiden osalta aineistona oli haastattelujen lisäksi joukko kirjallisia dokumentteja. Mentoreiden kohdalla ai-

neisto rajoittui heidän haastatteluvastauksiinsa ja välillisesti heidän aktoreidensa haastatteluvastauksiin. Mentoreiden haastattelussa olisi pitänyt päästä syvemmälle ajattelumalleihin ja käyttöteorioihin. Tässä tietysti tullaan laadullisen tutkijan ehkäpä ikuisuusongelmaan: aina voisi löytää vielä enemmän ja saada aikaan vielä syvällisempää analyysiä. Tämä johtaisi loputtomaan haastattelujen ketjuun. Asia kiusaisi ehkä vähemmän, jos tutkimusaineistoa olisi mahdotonta saada enää lisää, kuten joskus on asian laita.

Voidaan olettaa, että se tapa ja ne argumentit, joilla henkilökohtainen mentorointiohjelma -opintojaksoa markkinointiin opiskelijoille, vaikuttivat siihen, millaisia osallistujia mentorointiin saatiin. Se puolestaan merkitsi, etteivät mentorointiin osallistuneet aikuisopiskelijat välttämättä edustaneet keskimääräistä opiskelijaryhmää.

Tutkija on pyrkinyt huolehtimaan tutkittavien anonymiteetistä. Koska tutkittavien joukko oli pieni, kokonaan ei voida estää sitä, ettei asiaan vihkiytynyt, varsinkaan itse mentorointiin osallistunut, pystyisi osittain purkamaan yksittäisen tutkimukseen osallistuneen henkilön anonymiteetin.

8 POHDINTOJA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

8.1 Yleistä

Aktorit ja mentorit lähtivät mentorointiin avoimin mielin. He kaikki olivat ensikertalaisia. Vain hyvin pieni osa aktoreista osasi aluksi hyödyntää mentorointia tehokkaasti. Monet aktorit halusivat ensisijaisesti kokea, mitä mentorointi oli ja vasta toissijaisesti saada tuloksia mentorointiprosessin avulla. Muutama aktori tavoitteli vain opintoviikkoja osallistumisestaan mentorointiin.

Aktorit olivat jatkokoulutuksessa, ja se oli muuttamassa heidän statustaan työelämässä. Monet aktorit pohtivat omaa tulevaisuuttaan ja etsivät omaa rooliin ja uutta suhdetta muihin ihmisiin tutkintotason nousun myötä.

Mentorit osallistuivat mentorointiin kehitymis- ja kokeilunhaluisina. Mentorointiin osallistuminen koettiin lähes poikkeuksetta erityisen positiiviseksi kokemukseksi.

”Mentorointi on ammatillista kehittymistä inhimillisessä viitekehyksessä” (vrt. Oksanen 2004). Mentorointi on vuorovaikutussuhde, sosiaalinen konteksti, jossa eivät vain toisen vaan myös omat käyttäteoriat – uskomukset ja merkitysrakenteet – voivat asettua kriittisen, kehittävän tarkastelun kohteeksi. Mentoroinnissa aktorit pääsivät ensin tehokkaasti testaamaan omia käsityksiään ja tulevaisuudensuunnitelmiaan ja saivat palautetta omista kyvyistään ja kykyuskomuksistaan. Sen jälkeen he pääsivät vielä ohjatusti tai itseohjautuvasti etenemään useita kehitys- tai toiminta-askelia dialogissa vahvistuneiden tai uudistuneiden käsitysten pohjalta.

8.2 Yhteenvedo tutkimustuloksista

Mentorointi pystyi hyvin vastaamaan aikuisopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen varsin vaihteleviin tarpeisiin tarjoamalla keskustelukumppanuutta, kokemusta, asiantuntijuutta ja aktoreiden tarpeisiin soveltuvaa täsmäohjausta.

Mentorointiin osallistuminen edellytti heittäytymistä melko vieraan ihmisen kanssa käytävään dialogiin. Erityisesti aktorin näkökulmasta se sisälsi samanlaisesti sekä suuren mahdollisuuden että heikkouden. Suuri osa aktoreista hyödynsi mahdollisuuden olemalla rohkea, avoin, sitoutunut ja aktiivinen. Suuri

enemmistö heistä osa onnistui valitsemaan itselleen mentorin, jonka kanssa uskalsi olla avoin ja joka otti tilanteeseen sopivan roolin.

Kaiken kaikkiaan mentorointi tuotti aktoreille paljon positiivisia asioita: ammatillista kehittymistä, jaksamista, työtyytyväisyyttä, kriisistä selviytymistä, stressin ja turhautumisen vähentymistä, myönteisyyttä, voimaantumista, eheytymistä, urakehitystä ja uratulevaisuuden jäsentymistä.

Mentorointi uudisti aktoreiden näkemyksiä moninaisesti. Mentoroinnin ansiosta aktorit kokivat omaavansa kokonaisvaltaisemman näkemyksen omaan työhönsä ja työympäristöönsä. Heidän suhtautumisessaan muihin ihmisiin tapahtui uudistumista. He ymmärsivät oman toimintansa seurausvaikutukset työyhteisöönsä aiempaa paremmin. Aktoreiden ammatillinen uudistuminen näkyi myös parantuneena valmiutena ja haluna jakaa osaamista muiden kanssa, esimiestoiminnassa kehittymisenä, parantuneena valmiutena ja haluna kuunnella ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä erilaisuuden ja erilaisten toimintatapojen parempana hyväksymisenä.

Monien aktoreiden osalta tapahtui eheytymistä mentoroinnin seurauksena. Mentorointi lisäsi aktoreiden tasapainoa oman itsensä, omien haaveidensa, työn ja ympäristön välillä. Mentorointi auttoi aktoreita ymmärtämään aiempaa paremmin sitä, mikä ohjasi heidän omia halujaan ja toimintaansa. Tasapaino lisääntyi myös omien haaveiden ja kykyuskomusten välillä mentoroinnin seurauksena. Mentorointi auttoi aktoreita oman ammatti-identiteetin kehittämisessä. Myös ristiriidat muiden kanssa vähenivät. Aktorit löysivät paremman tasapainon itsensä ja työn välille. Heidän stressinsä vähentyi ja työssä jaksamisensa ja muutokseen sopeutumiskykynsä lisääntyivät. Mentoroinnin seurauksena joidenkin aktoreiden turhautuminen vähentyi, mutta joidenkin lisääntyi.

Aktoreiden voimaantuminen mentoroinnin seurauksena nousi selkeästi esiin tutkimusaineistosta. Voimaantuminen ilmeni aktoreiden itsevarmuuden lisääntymisenä, luottamuksen kasvuna omiin kykyihin sekä työn hallinnan ja muutoksenhallinnan tunteen voimistumisena. Se näkyi myös rohkeuden lisääntymisenä tuoda julki omia ajatuksia sekä laajemman vastuun ottamisena ja omatoimisuuden lisääntymisenä työssä.

Kokonaisuutena mentoroinnin tuomat positiiviset vaikutukset jättivät negatiiviset asiat selvästi varjoonsa. Negatiivisista asioista nousi esiin erityisesti yhden aktorin tyytymättömyys mentorointiin. Hän koki jääneensä kokonaan ilman hyötyjä omasta alkuinnostuksestaan ja -sitoutuneisuudestaan huolimatta. Mentorointi lisäsi myös kahden aktorin turhautuneisuutta. Mentoroinnin päättyessä he olivat vielä uratulevaisuutensa osalta epätietoisia, jopa urakriisissä. Mentoroinnin jälkeen molemmat vaihtoivat työpaikkaa ja vaikuttivat innostuneilta uusista työtehtävistään.

Mentoroinnille oli ominaista, että aktori sai sellaisiakin merkittäviä hyötyjä, joita hän ei osannut odottaa saavansa. Uudistavaa ammatillista kasvua tapahtui niissäkin aktoreissa, jotka eivät sitä mentoroinnista alun pitäen tavoitelleet. Työuraan liittyvät tekijät muuttuivat myös niillä aktoreilla, jotka eivät alun perin hakeneet muutoksia työuraan. Tämä saattaisi selittää sen, miksi niin monet aktorit olivat erityisen tyytyväisiä mentorointiin osallistumiseensa, vaikka he olivat

mentorointiin ryhtyessään aktoreina kokemattomia, ja useille heistä otollisen teeman valinta oli mentoroinnin alussa vaikeaa.

Mentorointitutkimus tuotti yhden selkeän yllätyksen. Jonkinmoisena alitajuisena oletuksena tutkijalla oli, että aktori ei voi saada hyötyjä mentoroinnista, jos sekä mentoroinnin teema puuttuu että aktori kokee mentorointikeskustelut hyödyttömiksi. Yksi aktori sai kuitenkin hyötyjä tällaisessakin tilanteessa. Kun hänen työyhteisössään sattumalta kuultiin hänen osallistuneen mentorointiin, hänen toimenkuvansa muuttui. Hän kuvasi ryhtyneensä päätoimiseksi mentoriksi. Hän koki työnkuvansa muuttumisen myönteisenä urakehityksenä.

Mentorointi aikuisopiskelijan opintojaksona ei taannut kaikkien kohdalla ammatillista kehittymistä siitäkään huolimatta, että opiskelija panosti kovasti mentorointiin. Mentoroinnin onnistuminen oli hyvin paljon kiinni aktorin omasta aktiivisuudesta ja oma-aloitteisuudesta. Mentorointiin liittyi epävarmuutta, niin että aktiivinenkaan opiskelija ei voinut etukäteen olla varma, tulisiko hän saamaan yhtä paljon hyötyä mentoroinnista kuin hänen opiskelijatoverinsa, jolla oli mahdollisesti eri mentori erilaisine toimintastrategioineen.

Mentorin ja aktorin toiminnan ja vuorovaikutussuhteen kuvaamiseen käytettiin yhteensä kymmentä kuvauskategoriaa (tässä: ala- ja lisäkategoriaa). (Koska kyse on vuorovaikutussuhteesta, joitakin kuvauskategorioita ei oikeastaan pitäisi sijoittaa joko mentorin tai aktorin toimintaa kuvaavaan luettelmaan vaan molempiin.) Näiden kategorioiden ja yhteensä 41 käsitte kuvauksen avulla pystyttiin kuvaamaan mentoroinnin vuorovaikutussuhteeseen liittyvät ”syvällistä ymmärrystä edellyttävät ulottuvuudet, maksimivariaatiot, moninaisuudet ja tyyppillisyydet”.

Aktoreiden toiminnan kuvaamiseksi tässä tutkimuksessa on tunnistettu kolme kuvauskategoriaa:

- aktorin itsesäätelytaso
- aktorin avoimuus/varautuneisuus
- aktorin käyttämä rooli keskustelijana dialogissa.

Mentoreiden toiminnan kuvaamiseksi on tunnistettu viisi kuvauskategoriaa:

- aktorin mentorille antama statusrooli
- mentorille ominainen aktiivisuusrooli
- mentorin vuorovaikutussuhteessa käyttämä toimintarooli
- mentorin käyttämä ohjausstrategia
- mentorin reflektiivisyys oman toimintansa ohjaamisessa.

Lisäksi on tarkasteltu

- vuorovaikutussuhteen muotoutumista
- toiveiden ja odotusten havaitsemista ja käsittelyä.

Aktorin kannalta ulkopuoliseen mentoriin liittyi sekä epävarmuustekijöitä että vahvuuksia. Useat aktorit kokivat ulkopuolisen mentorin täyttävän auktoriteetti-aukon, jota muut henkilöt aktorin verkostossa eivät olleet pystyneet täyttämään. Toisaalta ulkopuolinen, melko vieras henkilö ei ehtinyt melko lyhyen mentoroin-

tijakson aikana tulla aktoreille niin tutuksi ja läheiseksi, että kaikki aktorit olisivat uskaltaneet heittäytyä avoimesti hyödyntämään mentoroinnin mahdollisuuksia.

Osalla aktoreista ei ollut taitoa, halua tai uskallusta ohjata keskusteluja tai mentorin toimintaa toivomaansa suuntaan. Niissä tapauksissa, joissa aktori oli passiivinen, myöskään mentorilla ei ollut keinoja ohjata keskusteluja tai aktorin ajattelua haluamaansa suuntaan.

8.3 Tutkimustulosten ristiintarkastelua

Teemoihin liittyen merkille pantavaa oli, että monet aktorit nimesivät ”materialisemman” teeman ja tavoitteen, kuin mihin kohdistui se pääasiallinen hyöty, jota aktorit korostivat mentoroinnin jälkeen tutkimushaastattelun yhteydessä. Jos verrataan toisaalta niitä teemoja, joita aktorit mentoroinnin alussa ovat nimenneet keskustelunaiheiksi, ja toisaalta niitä luvussa 4.4 esitettyjä uudistavan ammatillisen kasvun osa-alueita, joita mentoroinnin tuloksena on syntynyt, voidaan havaita seuraavaa: mentoroinnille on ominaista, että hyvin harvat aktorit lähtevät hakemaan mentoroinnista uudistavaa ammatillista kasvua, esimerkiksi käsitysten uudistumista, itsetunnon vahvistumista ja voimaantumista, mutta hyvin monet sitä lopulta saavat.

Kuten edellä on todettu, aktorit hakivat mentorointiin osallistumisesta ensisijaisesti kokemusta siitä, mitä mentorointi oli ja vasta toissijaisesti hyötyjä mentorointikeskustelujen kautta. Vain jotkut aktorit osasivat heti alussa asettaa oikeantyyppien teeman ja tavoitteen mentoroinnille. Se ei silti estänyt merkittävien hyötyjen saamista, jos aktori oli aktiivinen ja pystyi lopulta asettamaan mentoroinnille selkeän, itseä kiinnostavan keskusteluteeman.

Aktoreiden itsesäätelyssä oli suuria eroja. Vaikka mentorointi oli varsin valmiiksi strukturoitu, se antoi aktoreille mahdollisuuden suureen itseohjautuvuuteen ja oppimisen itsesäätelyyn. Muutamat aktorit käyttivät aktiivisesti hyväkseen tätä mahdollisuutta. Heillä oli korkea itsesäätelyn taso mentoroinnin hyödyntämisessä. He ohjasivat aktiivisesti mentorointikeskusteluja, hyödynsivät mentorinsa asiantuntevuutta ja uskalsivat avoimesti ja rohkeasti tuoda arkaluontoisia henkilökohtaisia asioita keskusteluun. Huomionarvoista kuitenkin on, että itseohjautuvimmat aktorit eivät välttämättä hyödy mentoroinnista eniten.

Proaktiiviset ja interaktiiviset aktorit olivat itseohjautuvia mentoroinnissa ja vaikuttivat oleellisesti itse oman roolinsa muotoutumiseen vuorovaikutussuhteessa. Reaktiiviset ja passiiviset aktorit antoivat roolinsa muotoutua vuorovaikutussuhteen ja mentorin ottaman roolin pohjalta.

Kun yksittäisten aktoreiden tasolla verrataan luvussa 4.4 tarkasteltua aktoreiden uudistavaa ammatillista kasvua ja luvussa 5.2 tarkasteltuja aktoreiden itsesäätelytasoja, käy ilmi, että merkittävimmin uudistavaa ammatillista kasvua on tapahtunut interaktiivisten aktoreiden ryhmässä. Vaikka proaktiivisilla aktoreilla oli voimakas pyrkimys päästä tavoitteisiin, muutosta ei välttämättä tapahtunut.

Vain yhden kohdalla seitsemästä proaktiivisesta aktorista on voitu katsoa tapahtuneen voimakasta uudistavaa ammatillista kasvua (A4). Sen sijaan interaktiivisista aktoreista (yhteensä 11) seitsemän koki saaneensa merkittävää uudistavaa ammatillista kasvua (A3, A7, A6, A12, A13, A10, A8).

Miksi uudistavaa ammatillista kasvua tapahtui merkittävästi nimenomaan interaktiivisilla eikä proaktiivisilla aktoreilla? Mahdollisia syitä tähän voidaan vain pohdiskella tässä tutkimuksessa. Osittain selitystä voisi etsiä siitä, että proaktiivisten aktoreiden teemat ja tavoitteet joko olivat uudistavan ammatillisen kasvun ulkopuolella (aika monella urakehityksessä ja urapohdinnoissa) tai proaktiiviset aktorit eivät voimakkaasti itseohjautuvina antaneet mentorin ohjata mentorointidialogia uudistavan ammatillisen kasvun edistämiseen, vaikka mentori olisi siihen tarvetta nähnytkin (kuten eräs mentori toi esille). Toinen syy saattaisi olla siinä, että proaktiiviset aktorit olivat itseohjautuvampia oman toimintansa reflektiojia ilman mentorointiakin eikä mentorointi pystynyt heitä kovin paljoa uudistavan ammatillisen kasvun osalta auttamaan. Sen sijaan nimenomaan interaktiiviset aktorit hyötyivät eniten siitä, että he saivat toisen henkilön avukseen oman toimintansa ja ajattelunsa reflektointiin.

Passiiviset aktorit jäivät ilman uudistavaa ammatillista kasvua (ja ilman muitakin merkittäviä hyötyjä). Reaktiivisista aktoreista yksi neljästä saavutti merkittävää kasvua. Eräs syy, mikä selittäisi tämän eron uudistavan ammatillisen kasvun osalta näiden reaktiivisten aktoreiden välillä, voisi olla se, että tällä yhdellä reaktiivisella aktorilla oli mentori, joka osasi muutosjohtamisen ohjausstrategialla taitavasti ohjata ja johdatella aktorin refleктоimaan ajatteluaan ja toimintaansa. Toisen reaktiivisen aktorin osalta mentorointiin perehtymisellä oli positiivinen vaikutus urakehitykseen, vaikka hän kertoikin, ettei saanut mitään hyötyä itse mentorointikeskusteluista.

Vaikka ei voida suoraan sanoa, että avoimuus olisi mentoroinnissa ehdoton edellytys onnistumiselle, tutkimustuloksista on havaittavissa, että varautuneet aktorit ovat hyötyneet ammatillisen kehittymisen osalta selvästi vähemmän kuin avoimet aktorit. Kaikki passiiviset aktorit kuuluvat varautuneiden aktoreiden ryhmään (ks. kuvio 26).

Parkkonen (2002, 53–57) on havainnut mentorointitutkimuksessaan, että osapuolet eivät juuri nosta yhteiseen keskusteluun omia sisäisiä vuorovaikutussuhteeseen liittyviä tuntemuksia. Samansuuntaisia johtopäätöksiä on voitu tehdä myös tässä tutkimuksessa. Rooleista ja toiseen kohdistuvista odotuksista keskusteltiin varsin vähän, vaikka osapuolilla oli merkittäviäkin eroja siinä, mitä toiselta odotettiin ja mitä toisen oletettiin odottavan. Eräessä mentorointisuhteessa oli jopa täysin vastakkaisia näkemyksiä siitä, mitä osapuolet kokivat tapahtuneen ja millainen vuorovaikutussuhde osapuolten mielestä oli ollut.

Mentoreiden toimintatavoissa oli suuria eroja. Mentoreiden käyttämät ohjausstrategiat on jaettu neljään käsittekkuvaukseen:

- muutoksen johtaminen
- ajattelun avartaminen
- ajattelun tai toiminnan ohjaaminen
- ei ohjausstrategiaa.

Kaikilla kolmella ohjausstrategialla (poisluettuna käsitekuvaus ”ei ohjausstrategiaa”) on saatu aikaan hyviä tuloksia.

Kukin ohjausstrategia oli mentorille ominainen lukuun ottamatta yhtä mentoria. Hän sovelsi ajattelun tai toiminnan ohjaamista yhteen aktoriinsa, ja muiden aktoreiden kanssa toimiessaan hänellä ei ollut tunnistettavissa ohjausstrategiaa lainkaan.

Mentoroinnille oli ominaista, että aktorit sitoutuivat vuorovaikutussuhteeseen ensisijaisesti teeman eikä henkilösuhteen kautta. Yhtään sellaista mentorointisuhdetta ei ollut, jossa sitoutuminen vuorovaikutussuhteeseen olisi syntynyt ilman selkeää teemaa. Vaikutti siltä, että mentorointiosapuolet tarvitsivat yhteisen syyn olla vuorovaikutuksessa. Selkeä teema muodosti tällaisen yhteisen syyn. Mentoroinnin vuorovaikutussuhteita voisikin kuvata pääosin ”virallisiksi” tai ”asiakeskeisiksi”. Vain pieni osa vuorovaikutussuhteista muodostui läheisiksi. Mentori–aktoriparit muodostuivat melko pienen vaihtoehtovalikoiman ja melko vähäisen tutustumisen pohjalta. Aktorit joko eivät tunteneet mentoriaan ennalta lainkaan tai aktorit olivat kohdanneet mentorinsa vain opettajan roolissa luokkahuonetilanteessa ilman kahdenkeskistä tutustumista.

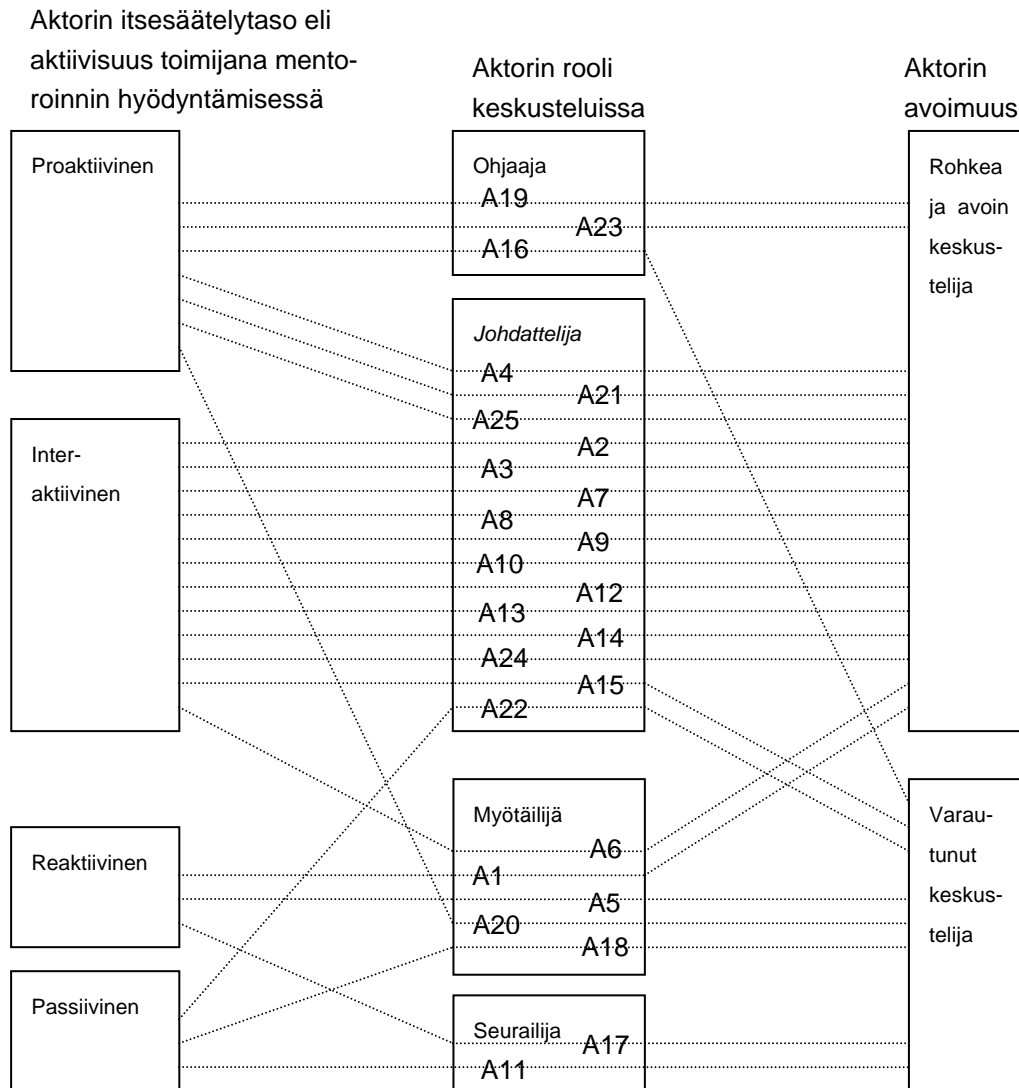
Luvussa 6.1 on nostettu esille Clutterbuckin (1998) lausuma, että ilman yhteistä käsitystä tavoitteesta osapuolten sitoutuminen vuorovaikutussuhteeseen saattaa jäädä vähäiseksi, varsinkin jos he eivät ole persoonia, jotka muuten helposti ystävystyisivät. Kun tarkastellaan toisaalta aktoreiden tavoiteorientaatioita ja mentorointiteemojen selkeyttä (luku 5.2) ja toisaalta osapuolten vuorovaikutussuhdetta yksittäisten mentorointiparien tasolla, voidaan todeta, että tämä tutkimus tietyiltä osin tukee Clutterbuckin lausumaa. Niissä vuorovaikutussuhteissa, joissa aktoreiden teema jäi hahmottomammaksi tai joilla ei ollut teemaa lainkaan, joko mentori tai aktori kuvasivat toista osapuolta huonosti sitoutuneeksi vuorovaikutussuhteeseen. Tämä ei liene yllättävää. Kaikissa niissä mentoroinneissa, joissa tulokset jäivät vaatimattomiksi, aktorit ja mentorit kuvasivat syyksi joko hahmottomatonta tai olematonta teemaa ja/tai toisen osapuolen sitoutumattomuutta, varauksellisuutta mentorointikeskusteluissa tai aktorin passiivisuutta.

Toteutettu mentori–aktoriparien muodostamistapa vaikutti toimivan hyvin. Tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, kuinka suuri merkitys juuri toteutetun kaltaisella parinmuodostuksella oli vuorovaikutussuhteen onnistumiseen. Kuitenkin voidaan todeta, että toteutettu parinmuodostus ei kaikissa tapauksissa taannut onnistunutta vuorovaikutussuhdetta.

Aktoreiden toiminta mentoroinnissa on kuvattavissa 13 erilaisen kolmen käsitekuvauksen yhdistelmän avulla. Tällöin aktoreiden toimintaa tarkastellaan yhtäaikaaisesti sekä itsesäätelytason (=aktorin aktiivisuus toimijana mentoroinnin hyödyntämisessä), roolin että avoimuuden näkökulmista. Kuviossa 26 itsesäätelytaso ja aktorin keskusteluroolit on asetettu ylhäältä alaspäin aktiivisemmasta passiivisempaan ja aktorin avoimuus ylhäältä alaspäin avoimesta varautuneeseen keskustelijaan. Kuvioon on merkitty jokaisen aktorin osalta (A1...A25) yhdistävä jana (yksi tai useampia) itsesäätelytasojen, roolien ja avoimuustasojen välille.

Kuviosta voidaan havaita, että suurin aktorijoukko (10 aktoria) kuuluu yhdistelmään ”interaktiivinen – johdattelijä – rohkea ja avoin keskustelija”.

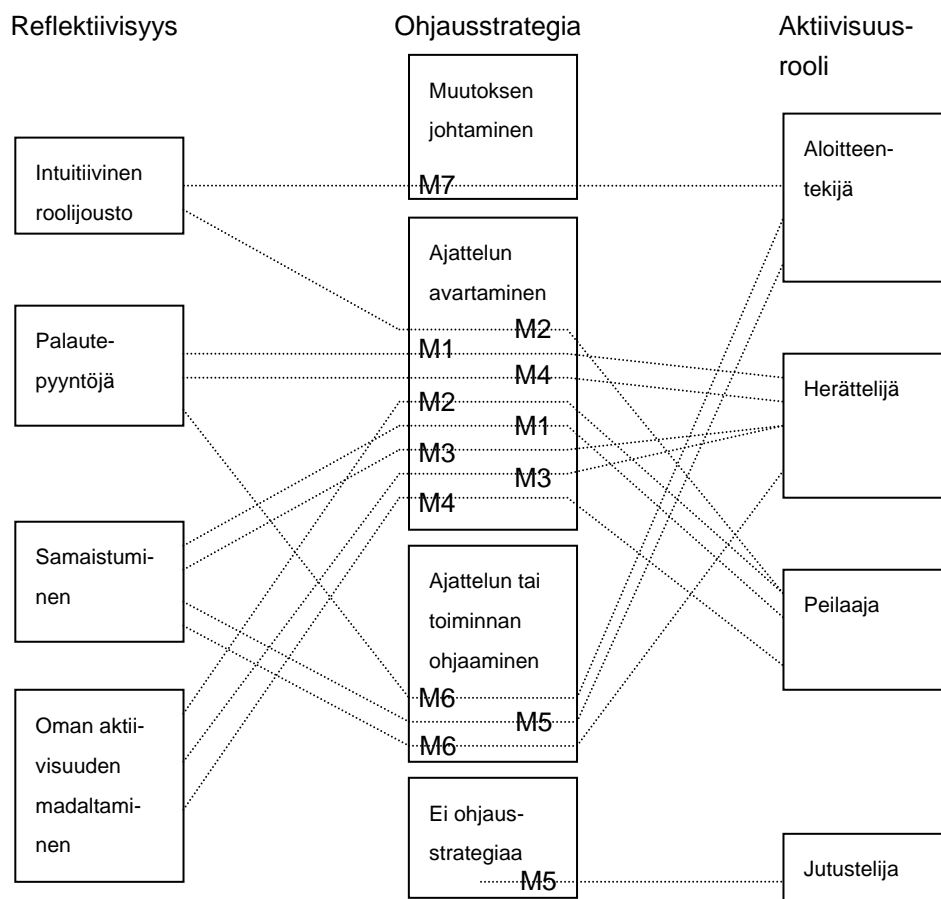
Kuviosta 26 voidaan myös havaita, että aktorin rooleista ”myötälijä” hajottaa eniten sitä harmoniaa, joka muodostuu vaakasuorista janoista itsesäätelytason, aktorin roolin ja avoimuuden välille. Myötälijärooli yhdistyi vähintään yhden kerran kaikkiin itsesäätelytasoihin ja molempiin avoimuustasoihin.



Kuvio 26. Aktoreiden itsesäätelytasojen, roolien ja avoimuuden yhdistelmät.

Myös mentoreiden toimintaa voidaan tarkastella kolmen käsitte kuvauksen yhdistelmänä. Kuviossa 27 tarkastellaan yhtä aikaa kolmea käsitte kuvausta, joissa on kyse kunkin mentorin käyttämästä ohjausstrategiasta, reflektiivisyydestä oman

toiminnan ohjaamisessa ja aktiivisuusroolista. Kuviossa ohjausstrategiat on asetettu ylhäältä alaspäin alkaen ajattelun uudistamisesta ja päätyen toiminnan uudistamiseen ja ohjausstrategian puuttumiseen sekä aktiivisuusroolit aktiivisesta passiivisempaan. Kuvioista voidaan havaita, että seitsemän mentorin toimintatavoista muodostuu yhteensä 11 erilaista kolmen käsitekuvauksen yhdistelmää.



Kuvio 27. Mentoreiden ohjausstrategian, reflektiivisyyden ja aktiivisuusroolin yhdistelmät.

Kuvion 27 tarkastelussa huomio kiinnittyy erityisesti kahden mentorin selvästi muista poikkeavaan toimintatapaan. Toinen heistä (M7) käyttää omintakeista toimintatapaa: intuitiivista roolijoustoja, muutoksen johtamisen ohjausstrategiaa ja aloitteentekijän aktiivisuusroolia. Toisella heistä (M5) on kaksi selvästi toisistaan eroavaa toimintatapaa:

- samaistuminen, ajattelun tai toiminnan ohjaaminen ja aloitteentekijän aktiivisuusrooli
- ei tunnistettavissa olevaa ohjausstrategiaa ja jutustelijan aktiivisuusrooli.

8.4 Tutkimustulosten vertailua teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin

Pirneksen (1997) ja Poikelan (1999) esiin nostama käsite ”palautteesta oppiminen” konkretisoitui mentoroinnissa. Kaikki aktorit, jotka kokivat oppineensa ja kehittyneensä ammatillisesti, kertoivat saaneensa hyödyllistä palautetta mentoriltaan.

Kuviossa 18 (luku 5.3.3) on esitetty Wellingtonin ja Austinin (1996) näkemys opettajien reflektiota hyödyntävistä käytännöistä. He ovat löytäneet viisi erilaista reflektoinnin käytäntöä: 1) ei reflektointia 2) tekninen, 3) neuvotteleva, 4) dialektinen ja 5) universaali reflektointi. Mentoreista kaksi toimi lähinnä universaalina (M1 ja M2), kaksi dialektisen (M3 ja M4) ja kaksi neuvottelevan (M6 ja M7) reflektoinnin mukaisesti. Teknisen reflektoinnin mukaisesti ei toiminut kukaan, ja yksi mentori ei harjoittanut reflektointia (M5).

Mentorointi edisti aktoreiden kehittymistä kohti Eteläpellon (1992, 2, 9) kuvaamaa *reflektiivistä asiantuntijaa* (ks. luku 4.1). Erityisesti kehittymistä tapahtui

- tietoisuudessa oman työn lähtökohdista ja taustaoletuksista sekä kriittisessä suhtautumisessa niihin
- realistisessa ammatillisessa itsetuntemuksessa
- oman työtyylin löytymisessä
- henkilökohtaisen kehittymisperspektiivin hahmottumisessa.

Mentorointi voi muuttaa aktorin käyttäytymistä, vaikkei aktori koe oppineensa mitään uutta. Donald Kirkpatrickin (1998) esittämä koulutuksen vaikuttavuuskriteeristö sisältää neljä tasoa: reaktiopalaute -> oppiminen -> käyttäytymisen muutos -> tulokset. Kirkpatrickin mukaan koulutuksen onnistumiseksi edellytetään ensin, että osallistujat antavat positiivisen välittömän palautteen koulutuksesta (=reaktiopalaute). Se ei kuitenkaan vielä takaa, että olisi tapahtunut oppimista. Jos oppimista todetaan tapahtuneen, voidaan odottaa käyttäytymisen muutosta. Sen seurauksena voidaan odottaa vaikutuksia organisaation tulokseen, mikä on koulutuksen ensisijainen tavoite. Ellei siis tapahdu oppimista, Kirkpatrickin vaikuttavuuskriteeristön mukaan ei tapahdu käyttäytymisen muutosta (tai opitun soveltamista) eivätkä silloin myöskään organisaation tulokset parane koulutukseen osallistumisesta huolimatta.

Mentoroinnin tutkimustulokset osoittavat, että käyttäytymisen muutosta voi tapahtua merkittävästi ainakin ilman yksi- ja kaksikehäistä oppimista (ks. kuvio 8). Jos yksilön omat käsitykset vahvistuvat ilman niiden muuttumista, näyttäisi voivan tapahtua itsetunnon vahvistumista, merkittävää rohkeuden lisääntymistä tuoda esille omia käsityksiä organisaatiossa ja toimia itsenäisemmin, omaaloitteisemmin ja rohkeammin omien käsitysten mukaisesti (siis voimaantumista). Ratkaisevaa on, mitä oppimisen käsitteeseen sisällytetään. Esimerkiksi identiteetin ja itsetunnon vahvistuminen on ihmisen kasvua (kehittymistä) ja samalla kolmikehäistä oppimista. Jos myös Kirkpatrick sisällyttää kolmikehäisen oppi-

misen oppimiskäsitteeseensä, ristiriitaa hänen esittämiensä näkemysten ja tämän tutkimuksen tulosten välillä ei ole.

Tämä tutkimus ei tue Seibertin (1999) tutkimustuloksia mentoroinnista. Luvussa 2.2 on esitetty, että muista mentorointitutkimuksista poiketen Seibert ei havainnut tutkimuksessaan positiivista vaikutusta mentoroinnin ja työroolista johtuvan stressin vähentymisen välillä eikä myöskään mentoroinnin ja itsearvostuksen lisääntymisen välillä. Sen sijaan työtyytyväisyydellä ja mentorointiin osallistumisella on Seibertin tutkimuksessa selvä positiivinen yhteys. Tämä tutkimus ei pyri etsimään selityksiä, syy-yhteyksiä tai riippuvuuksia eri tekijöiden välillä. Voidaan kuitenkin sanoa, että tämän tutkimuksen tulokset eivät ole samansuuntaisia Seibertin tekemien johtopäätösten kanssa. Mentorointi on vähentänyt joidenkin työroolista johtuvaa stressiä (mutta ei ole lisännyt kenenkään). Mentorointi on lisännyt useiden aktoreiden itsearvostusta (mutta ei vähentänyt yhdenkään). Työtyytyväisyyden ja mentorointiin osallistumisen välillä ei ole selkeää yhteyttä, koska mentoroinnin seurauksena useiden työtyytyväisyys on lisääntynyt, mutta silti joidenkin vähentynyt (lähinnä lisääntyneen turhautumisen seurauksena).

Mentoroinnin kestoaika oli liian lyhyt joidenkin vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle ja eräiden aktoreiden urapohdintaprosessille. Vaikuttaa ilmeiseltä, että näissä tapauksissa olisi päästy pidemmälle ja parempiin tuloksiin, jos mentorointia olisi vielä jatkettu. Luvussa 2.2 on tarkasteltu Kramin (1985) esittämää mentoroinnin vuorovaikutussuhteen kehittymismallia. Tutkimuksen kohteena olevan mentoroinnin osalta voidaan havaita, että vuorovaikutussuhteen kehittyminen ajallisesti tarkasteltuna kuuluu Kramin mallissa *lähentymis- eli initiaali-vaiheeseen*, johon kuluu vähintään kuusi kuukautta. Lähentymisvaiheessa Kramin mielestä vasta tutustutaan toiseen osapuoleen ja aktori alkaa vähitellen saada hyötyjä mentoroinnista itselleen. Merkittävimmät hyödyt syntyvät Kramin mukaan lähentymisvaihetta seuraavan vuorovaikutussuhteen *kehittymisvaiheen* (kesto 2–5 vuotta) aikana.

Muutamien aktoreiden ja mentoreiden kommentteista on luettavissa, että

- jatkamalla mentorointisuhdetta yli virallisen (8–9 kk) osuuden olisi eräissä hitaasti kehittyneissä vuorovaikutussuhteissa (muun muassa A16 ja A20) päästy syvempään, luottamuksellisempaan ja avoimempaan vuorovaikutussuhteeseen
- eräiden aktoreiden (A19, A6) elämässä tapahtui virallisen mentoroinnin jälkeen sellaisia muutoksia, jotka olivat saaneet sysäyksensä mentorointiprosessista. Tässä tilanteessa mentoroinnin jatkamisesta olisi saattanut olla aktorille merkittävää hyötyä.

Tutkimus tukee osaltaan Kramin laatimaa mentoroinnin vuorovaikutussuhteen kehittymismallia. Tutkimuksen kohteena olevat mentorointisuhteet olivat joko vielä Kramin määrittelemässä mentorointisuhteen *lähentymisvaiheessa* tai sitten *kehittymisvaiheen* alkutaipaleella. Kun tarkastellaan tuloksia (määrää ja laatua), voidaan tutkimuksen kohteena olevan mentoroinnin todeta tuottaneen lyhyessä

ajassa Kramin näkemyksiin nähden yllättävänkin merkittäviä hyötyjä aktoreille. Tähän voidaan olettaa olevan neljä syytä:

- Kaikki mentorit olivat kokeneita, paljon elämää nähneitä arvostettuja henkilöitä, mikä on eräs perusedellytys hyvälle mentoreille. Yhtä (henkilöstökonsulttia) lukuun ottamatta mentorit olivat myös kokeneita aikuispedagogeja. Voidaan olettaa, että heillä on ollut siten keskimääräistä mentoria paremmat edellytykset ohjata mentorointia.
- Verrattuna Kramin esittämän mentoroinnin vuorovaikutussuhteen kehittymismallin muodostamisen taustalla olleisiin mentoroinnin tutkimustapauksiin, tässä tutkimuksessa käytetty mentorointimuoto oli ohjatumpi sekä käynnistys- että toteutusvaiheessa.
- Aktoreiden aktiivinen osallistuminen palkittiin kahdella tavalla. Aktori sai mentorointiprosessin tuomat hyödyt itselleen. Sen lisäksi aktori tiesi, että aktiivisuudesta ja paneutumisesta palkittaisiin myös hyvällä arvosanalla tutkintotodistuksessa. Tämä on osaltaan voinut saada aktorit toimimaan ohjaajan esittämien – ”tavalliseen” aktoritoimintaan nähden ylimääräisten, mutta mentorointia aktivoivien – toimintaohjeiden mukaisesti.
- Aktorit olivat uravaiheessa, joka oli erityisen otollinen mentoroinnille. Aktorit olivat (yhtä lukuun ottamatta) nostamassa tutkintotasoaan ja osa heistä oli laajentamassa tutkintonsa alaa kaupallisesta tekniseen. Tutkintoon johtavassa koulutuksessa he saivat uutta ammattispesifistä tietoa, ja tähän koulutukseen kuului myös itsetuntemus-, ihmistuntemus- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Tätä uutta tietämystä aktorit pystyivät tehokkaasti soveltamaan käytäntöön mentorin avustamana.

Mentoroinnin vahvuus aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun tukena oli nimenomaan sen laajassa vaikutuskentässä. Kun tarkastellaan mentorointia aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun tukena ja verrataan sitä Mentkowskin tutkijaryhmän (2000) esittämään *ammattillisen kasvun eri alueita integroivien transformatiivisten oppimissykliä* kuvaajaan (kuvio 8), voidaan todeta, että mentoroinnin vahvuus kehittymismenetelmänä oppilaitoksessa on nimenomaan siinä, että se pystyy vaikuttamaan tehokkaasti eri kasvun alueisiin: ajatteluun, toimintaan, itsereflektioon ja persoonallisuuden kehittymiseen. Näistä ehkäpä vaikeimmin saavutettavaan ja herkimmin ulkopuolisen vaikutuksesta haavoittuvaan alueeseen, persoonallisuuden kehittymiseen (sisäiseen eheytymiseen, identiteettiin, itsetuntemukseen, itsetunnon kehittymiseen jne.), mentorointi vaikutti merkittävästi ja kuitenkin ”hellävaroin”, aktorin ehdoilla. Kehittymistä tapahtui vain, jos aktori salli ja halusi muutosta tapahtuvan.

Mentoroinnin laajaa vaikutuskenttää aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun tukena voidaan tarkastella myös Hallin (1990) esittämän *oppimisen nelikentän* avulla (taulukko 7). Nelikentässä esitettyyn *uralla kehittymiseen* liittyen voidaan todeta, että mentorointi pystyy vaikuttamaan kaikkiin neljään kenttään. Mentoroinnin vaikutus ulottuu sekä työtehtäviin liittyvään oppimiseen (lyhyt tähtäin: työsuorituksen parantuminen; pitkä tähtäin: mukautuminen) että persoonallisuuden kehittämiseen (lyhyt tähtäin: uraa ja elämää koskevien asenteiden kehittämi-

nen; pitkä tähtäin: identiteetin kehittyminen ja laajentuminen). Mentoroinnissa aktoreiden teemat ja tavoitteet painottuivat työtehtäviin liittyvään oppimiseen, mutta tulokset olivat merkittäviä, jopa merkittävämpiä, persoonallisuuden kehittämässä. Toki opiskelijoilla on saattanut olla ääneen lausumattomana tavoitteena omaan identiteettiin liittyvä pohdiskelu, vaikka he eivät ole sitä osanneet tai halunneet ilmaista. Ainakin se tuntuisi luonnolliselta tilanteesta, jossa aikuisopiskelija on nostamassa tutkintotasoaan.

Hall (1990) toteaa oppimisen nelikenttään liittyen, että yleensä organisaatioissa kaikista vähiten kiinnitetään huomiota persoonallisuuden kehittämiseen, siis identiteetin kehittämiseen ja laajentumiseen. Siinä tutkimuksen tulosten voidaan katsoa liittyvän Hallin toteamukseen, että pääosin aktorit eivät ole kiinnittäneet tavoitteissaan ja teemoissaan huomiota persoonallisuuden kehittämiseen. Tämän mentorointitutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin havaita, että mentorointi on yksi käytettävissä oleva menetelmä, joka tuottaa juuri persoonallisuuden kehittymistä.

Mentorointi muutti monen aktorin sidosta organisaatioonsa. Mentoroinnin vaikutus ei kuitenkaan ollut yksisuuntaisesti organisaatioon sitoutumista lisäävää eikä myöskään vähentävää. Mentoroinnilla voi olla seurausvaikutuksia yksilöllisesti kumpaan suuntaan tahansa. Luvussa 2.2 on todettu, että Burke ja McKeen (1997) eivät ole löytäneet – muista tutkimuksista poiketen – yhteyttä mentorointiin osallistumisen sekä työhön sitoutumisen (=sitoutuminen nykyiseen organisaatioon) ja työpaikanvaihtoaikomusten vähenemisen (=työpaikan vaihtuvuuden väheneminen) välillä. Tämä tutkimus tukee Burken ja McKeenin tutkimustuloksia. Mentorointi lisäsi joidenkin aktoreiden sitoutumista, mutta toisaalta vähensi joidenkin toisten sitoutumista nykyiseen organisaatioonsa. Työpaikanvaihtoaikomisissa mentoroinnin vaikutukset olivat moninaiset. Työpaikanvaihtoaikomis

- väheni sellaisella, joka oli aikonut vaihtaa (A1, A3, hiukan A6)
- ei vähentynyt sellaisella, joka oli aikonut vaihtaa (A21)
- lisääntyi sellaisella, joka ei ollut aikonutkaan vaihtaa (A19, A7, A12)
- lisääntyi sellaisella, joka oli jo aiemmin pohtinut työpaikan vaihtoa (A20, A10).

Mentorointi vaikutti aktoreiden kohdalla organisaatioon sitoutumisen muuttumiseen nimenomaan voimaantumisen kautta. Tämän selvittämiseksi tulisi verrata yksittäisten aktoreiden osalta sitoutumiseen liittyviä tuloksia (luku 4.6) ja uudistavan ammatillisen kasvun yhteydessä esitettyjä tuloksia erityisesti voimaantumisen osalta (luku 4.4). Tutkimustulosten vertailusta nousee esiin, että yksilön voimaantuneisuus (lisääntynyt henkinen voimantunne) on syytä jakaa kahteen tyyppiin sillä perusteella, kokeeko yksilö voimaantuessaan nousevansa mentaalisesti ”muiden joukkoon” vai ”jotakin vastaan”. Edellistä voisi kutsua *positiiviseksi voimaantumiseksi* (A1, A3, A7, A13, hiukan myös A8) ja jälkimmäistä *uhmakkaaksi voimaantumiseksi* (A4, A12, A16, A19).

Aktorin uhmakasta voimaantumista syntyi omien käsitysten vahvistumisen kautta ulkoa vaikutettuna (mentori organisaation ulkopuolelta), kun aktorin or-

ganisaatiossa ei ollut tilaa voimaantumiselle (ei-kasvuorientoitunut organisaatio tai ristiriitaa omien näkemysten ja organisaatiossa vallalla olevien näkemysten välillä; A12, A19 sekä lisäksi A16 muussa kuin työyhteisössä) tai yksilö koki, että tällaista tilaa ei ollut, vaikka todellisuudessa olisikin ollut (A4).

Positiiviselle voimaantumiselle oli tilaa organisaatiossa. Positiivisessa voimaantumisessa yksilö koki pääsevänsä toteuttamaan itseään organisaatiossaan ja koki saavansa uudesta toimintatavastaan positiivista palautetta, joka kannusti jatkamaan (A1, A3, A7, A13). Positiivinen voimaantuminen syntyi uuden oppimisen (käsitusten uudistumisen), itsetuntemuksen lisääntymisen sekä kokonaisuuksien ja syy-seuraussuhteiden paremman ymmärtämisen seurauksena tapahtuneen hallinnan tunteen kasvun ja itsetunnon vahvistumisen myötä.

Uhmakas voimaantuminen ei edellytä sitä, että yksilö automaattisesti saa voimaantumisensa jälkeen organisaatiossa vastustusta näkemyksilleen. Se ei myöskään edellytä sitä, että hänen näkemyksilleen ei olisi organisaatiossa tilaa, vaan sitä, että yksilö *olettaa* tällaista vastustusta ilmenevän (esimerkiksi aiempiin kokemuksiinsa perustuen). Oleellista tämän tutkimuksen uhmakkaan voimaantumisen osalta oli se, että yksilö (sisäisen kamppailun jälkeen) joko

- päätti uhmakkaasti pitää näkemyksistään kiinni ja toimi aiempaa näkyvämmiin niiden mukaisesti, vaikka oletti, että organisaatiossa eriäviäkin mielipiteitä esiintyi (A4, A12), tai
- päätti pitää näkemyksistään kiinni, turhautui ja hänen motivaationsa laski, kun hänen näkemyksilleen ei ollut tilaa organisaatiossa, ja näiden seurauksena hän saattoi vaihtaa työpaikkaa tai muuta toimintaympäristöä (A19, A16).

Siitonen (1999) käsittelee väitöskirjassaan luokanopettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua ja rakentaa keskeisimpänä löydöksenä sisäisen voimaantumisteorian. Teoriassaan hän väittää, että heikko voimaantuminen johtaa heikkoon sitoutumiseen ja vahva voimaantuminen johtaa vahvaan sitoutumiseen organisaatioon.

Tämä tutkimus ei täysin tue Siitosen voimaantumisteoriaa. Toki tutkimuksen kohde ja voimaantumisympäristökkin ovat erilaiset. Siitonen tutki opettajien voimaantumista työssään, tässä tutkittiin aikuisopiskelijoiden voimaantumista työssään organisaatorajat ylittävän mentoroinnin seurauksena. Kuten edellä on esitetty, tämä tutkimus viittaa siihen, että vahva voimaantuminen ei välttämättä johda vahvaan sitoutumiseen organisaatioon. Sen sijaan voidaan sanoa, että positiivinen voimaantuminen johtaa sitoutumisen lisääntymiseen, mutta uhmakas voimaantuminen vähentää sitoutumista.

Tutkimustuloksia voidaan tarkastella myös oppimisen ja ohjaamisen kehien näkökulmasta. Seuraavassa tarkastellaan ensin, miten erityyppiset teemat ja oppimisen kehät liittyvät toisiinsa. Sen jälkeen tarkastellaan mentoreiden ohjausstrategioita ja pyritään asettamaan eri ohjausstrategiat samaan kuvioon ohjaamisen kehien kanssa.

Kaksi mentoria toi esille, miten he kokivat oppimisen kehien (ks. kuvio 8) kytkettyvän mentoroinnin teemoihin. Ensimmäinen mentori tunnisti, että kun

aktori joutui kriisitilanteeseen, esimerkiksi menetti yllättäen työpaikkansa tai tunsu työpaikan säilymiseen liittyvän voimakasta epävarmuutta, kaksikehäinen oppiminen ei ollut tuolloin mukana, mutta ensimmäinen ja kolmas kehä korostuivat (vaikka muutoin yksikehäinen oppiminen ei olisi ollut mentorin ohjausstrategian mukaista).

... tuntuu, että pikemminkin tää kolmas silmukka, että se kytkeyty enempiki näihin kriisityyppisiin tilanteisiin. Se (oppimisen muoto) hyppäs niinku sen kakkosen yli ykkösestä kolmoseen. Mutta ei siinä ollu semmosta tietosta, mutta että se ehkä tuli sieltä tavallaan (alitajuisesti). Tilanne oli niinku syvältä kouraseva sen aktorin kannalta, että se varmaan siinä tuli esiin. Sillon ei tarvitse sen kummemmin miettiä ja filosofoida (pohdiskelu => 2-silmukan mukainen oppiminen), vaan se (pohdiskelu) luonnostaan tulee siihen mukaan. (M2)

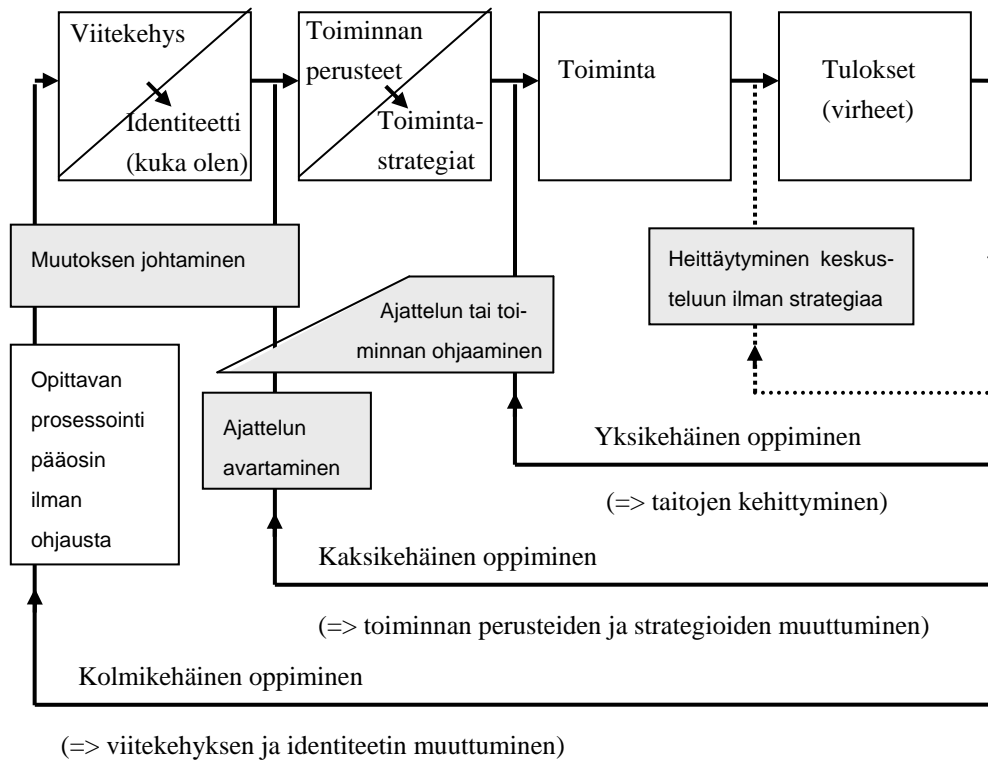
Myös toinen mentori tunnisti, että oppiminen toteutui kriisitilanteessa nimenomaan ensimmäisen ja kolmannen kehän mukaisesti, kun taas normaalitilanteessa tavoitteena (=mentorin ohjausstrategiana) oli lähinnä toisen kehän mukainen oppiminen.

... tunnistan tämmösen kaksikehaisen (oppimisen vähäisyyden kriisitilanteessa) kyllä siten, ettei sillon tavallaan sitä... sillon kun ollaan siinä kriisitilanteessa, niin tuota kyllä siinä pyritään keskittymään siihen, että löydettäisiin yhdessä konkreettisia lähiajan toimenpiteitä (=1-kehä) ja sitten kuitenkin tavallaan pyritään vahvistamaan sitä toisen itsetuntoa (=3-kehä). Se (itsetunto) on se, mikä on sillon hyvin herkässä tilassa. (M3)

Mentoreista oikeastaan vain yksi – muutoksen johtamisen strategiaa käyttänyt – pystyi melkein pä omaehtoisesti ilmaisemaan niitä teorioita, jotka ohjasivat hänen toimintaansa mentorina. Hänen kohdallaan riitti se, että haastattelussa pysähdyttiin tähän keskustelunaiheeseen. Lehtisen ja Jokisen (1999, 40) korostama (ks. luku 5.3) ensimmäinen ohjaamisen ydinperiaate – ohjaajan tulee kehittää filosofiaansa ja sisäistää toimintansa taustalla olevat teoriat – on toteutunut parhaiten hänen kohdallaan. Muillakin mentoreilla oli omat käyttöteoriansa, mutta ne olivat ehkä osittain tiedostamattomia, koska ne eivät haastattelussa tulleet yhtä selkeästi ilmi. Tässä yhteydessä on korostettava, että tämän tutkimuksen haastattelukysymyksiä ei alunpitäen laadittu mentoreiden käyttöteorioiden systemaattiseen avaamiseen.

Mentoreiden käyttämiä toimintastrategioita voidaan tarkastella oppimisen kehien (Ruohotie 2004a, 89, ks. kuvio 8) ja valmentavan intervention (Coaching Intervention/Hargrove 1995, 121, ks. kuvio 18) näkökulmista. Kuviossa 28 on asetettu oppimisen kehiiä täydentämään mentoreiden ohjausstrategiat aktoreiden ohjaamisessa. ”Heittäytyminen keskusteluun ilman strategiaa” edustaa ”0-

kehäistä” ohjaamista (= ei-ohjaamista). ”Ajattelun tai toiminnan ohjaaminen” edustaa pääosin yksikehäisen oppimisen ohjaamista. Ainoastaan ”muutoksen johtaminen” sisältää tietoista kolmikehäisen oppimisen ohjaamista eli viitekehäisen muuttamiseen ja identiteetin kehittämiseen tähtäävää toimintaa.



Kuvio 28. Mentoreiden ohjausstrategiat asetettuna oppimisen ja ohjaamisen kehillle.

8.5 Merkittävimmät tutkimuslöydökset

Tämän tutkimuksen merkittävimmiksi tuloksiksi nousevat seuraavat löydökset:

- Mentoroinnin vuorovaikutussuhteen perinpohjainen kuvaus. Aktoreiden ja mentoreiden toimintaa, ohjausta ja rooleja vuorovaikutussuhteessa on kuvattu, analysoitu ja tulkittu yhteensä kymmenen kuvauskategorian ja 41 käsitte kuvauksen avulla. Erityisesti aktoreiden erilaisia rooleja on aiemmin tutkittu varsin vähän.
- Aktoreiden ammatillisen kasvun syvälinen tarkastelu. Aktoreiden käsitysten uudistumista, voimaantumista ja eheytymistä on kuvattu, analysoitu ja tulkittu yhteensä 20 käsitte kuvauksen avulla.
- Voimaantumisen tarkastelu. Voimaantumisen jakaminen positiiviseen ja uhmakkaaseen, jotta voidaan kuvata yhteyttä mentorointiin osallistumisen ja aktorin organisaatioon sitoutumisen välillä.

Erityisesti luetellut löydökset tuottavat uutta tietoa mentoroinnista ja lisäävät mentoroinnin olemuksen ymmärtämistä.

8.6 Jatkotutkimusaiheita

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen, erityisesti fenomenografisen tutkimuksen, merkittävimmät tutkimuslöydökset jäävät kaipaamaan vastaavatyypiseen tutkimuskohteeseen liitettyä kvantitatiivista tarkastelua. Kvantitatiivinen tutkimus voisi antaa lisätietoa erityisesti tutkimuslöydösten yleistettävyyden osalta.

Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että erityisesti avoin keskustelu osapuolten rooliodotuksista voisi edistää mentorointisuhteen onnistumista. Mentorointiin liittyvät osapuolten rooliodotukset ja rooliodotuksista keskusteleminen (ja sen puute) sekä niiden merkitys mentorointisuhteen onnistumisessa nousevat jatkotutkimuksen kohteeksi.

Yksi kirjallisuudessa useassa yhteydessä vastaan tullut kommentti on jäänyt vaivaamaan tämän tutkimuksen jälkeenkin: opettajat tai yhtä hyvin muut kehittymisen ohjaajat eivät reflektoi ääneen käyttöteorioitaan ja heitä on vaikea saada kuvaamaan, millaisen käyttöteorian mukaan he toimivat. Tässä tutkimuksessa mentoreiden käyttöteorioita ei ole päästy avaamaan kovin syvällisesti. Kehittymisen ohjaajien käyttöteorioiden avaaminen on vaikea tehtävä. Voidaan silti kysyä, onko varaa olla tietämättä, millaiset käyttöteoriat ohjaavat kehittymisen ohjaajien toimintaa ja ajattelua. Hiljaisen tiedon mallintaminen on tullut viime vuosina voimakkaasti esille yhtenä käyttöteorioiden aukaisijana ja hyvien käytänteiden levittäjänä.

8.7 Loppusanat

Tutkimuksen julkaisemisen toivotaan antavan ylläkkeitä, ajatuksia ja toteutusideoita muille mentorointiprosessin käynnistäjille ja kehittäjille sekä aikuis-koulutuksen kehittämistoiminnasta vastaaville. Tutkija haluaa osallistua debattiin mentoroinnista ammatillisen kehittämisen ja kehittymisen menetelmänä sekä erityisesti debattiin mentoroinnin käyttökelpoisuudesta muodollisen aikuiskoulu-tuksen yhteydessä toteutettuna.

Viimeiset sanat annetaan tutkimukseen osallistuneille:

Kun meitä viime syksynä houkuteltiin mukaan henkilökohtaiseen mentorointioh-jelmaan, saimme kuulla, että kurssi on saanut opiskelijoilta erittäin positiivista palautetta. Se on nähty oivana keinona itsensä kehittämiseen. Voin omalta koh-dalta täysin yhtyä tähän mielipiteeseen. – – Omien kokemusteni perusteella voin suositella HAMK:n henkilökohtaista mentorointiohjelmaa jokaiselle, joka on valmis panostamaan omaan kehittymiseensä. Ja jos on vähänkään sitä mieltä, et-tä tällaiset asiat ovat toisarvoisia insinöörin työssä, kannattaa ehkä valita jokin muu kurssi – siihenhän meillä jokaisella on oikeus. (A6)

Mentorina oleminen edistää myös omaa kasvamista. Tuntuu olevan myös aika yleistä, että henkilö, joka osallistuu projektiin, uskoo mentorointiin yhä enem-män. Harvoin löytyy niin vahvoja positiivisia kommentteja mistään kehittämi-sestä, kuin mitä olen kuullut mentoroinnista. (M1)

LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2002. DIANA-toimintamallin kehittäminen ja soveltaminen. Teoksessa H. Aarnio, J. Enqvist & M. Helenius (toim.) Verkko-pedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessä. Diana-toimintamalli. Helsinki: Opetushallitus.
- Adams, R. 1991. *Protests by Pupils: Empowerment, Schooling and the State*. London: The Falmer Press.
- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagentti–opettaja – luovuuden irtiotto. Turun yliopiston julkaisusarja B:48. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Ahteenmäki–Pelkonen, L. 1996. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessä. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vaapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2 uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, P., Schallert, D. & Hare V. 1991. Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. *Review of Educational Research*, 61 (3), 315–343.
- Allen, T., McManus, S., Russell, J. & Reiniger, A. 1995. An examination of the impact of peer mentoring on socialization and stress. Orlando, Florida: Southern Management Association Proceedings.
- Allen, T., Poteet, M. & Borroughs, S. 1997. The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70–89.
- Allen, T., Poteet, M., Russell, J. & Dobbins, G. 1997. A Field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 1–22.
- Altman, B. & Post, J. 1996. Beyond the "Social Contract". An Analysis of the Executive View at Twenty-Five Large Companies. Teoksessa D. Hall

- and Associates: *The Career Is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Anderson, A. & Marshall, V. 1994. Core versus occupation-specific skills. London: HMSO Publications Centre.
- Anderson, J., Greeno, J., Reder, L. & Simon, H. 2000. Perspectives on Learning, Thinking and Activity. *Educational Researcher*, vol. 29, 11–13.
- Andre, T. & Windschitl, M. 2003. Interest, Epistemological Belief, and Intentional Conceptual Change. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 173–198.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistuksen seura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 251–296.
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Anttonen, E., Helakorpi, S. (toim.), Juuti P., Summa, H. & Suonperä, M. 1995. *Laatua kouluun. Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- Argyris, C. 1993. Teaching smart people how to learn. Teoksessa R. Howard & R. Haas (eds.) *The Learning Imperative: Managing People for Continuous Innovation*. A Harvard Business Review Book. 177–194.
- Argyris, C. & Schön D. 1974. *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön D. 1978. *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arhén, G. 1991. *Mentorskap. Viktig del i all chefutveckling*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Arnold, V. & Davidson, M. 1990. Adopt a mentor – the new way ahead for women managers? *Women in Management Review and Abstracts*. MCB University Press Ltd.
- Arthur, M. 1994. The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, 295–306.
- Arthur, M., Calman, P. & DeFillippi, R. 1995. Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive*, 9(4), 1–15.
- Aryee, S., Chay, Y. & Chew, J. 1996. The motivation to mentor among managerial employees. *Group and Organization Management*, 21, 261–277.
- Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2: Opettajien didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisu. Sarja A: tutkimuksia 8/1995.
- Attewell, P. 1990. What is Skill? *Work and Occupations*, 17, 422–449.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1991. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. 2000. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bass, B. 1990. Bass and Stogdill's handbook of leadership. New York: The Free Press.
- Baugh, S., Lankau, M. & Scandura, T. 1996. An Investigation of the Effects of Protégé Gender on Responses to Mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 309–323.
- Beairsto, B. & Ruohotie, P. 2003. Empowering Professionals as Lifelong Learning. Teoksessa B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (Eds.) *Professional Learning and Leadership*. Hämeenlinna: Research Center for Vocational Education and Training (RCVE).
- Bell, B. & Gilbert, J. 1994. Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching & Teacher Education*, 10(5), 483–497.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1996. *Teacher development: A Model from science education*. Falmer Press. Washington, DC.
- Bell, C. 1996. *Managers as Mentors: Building partnerships for learning*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Benner, P. 1993. Aloittelijasta asiantuntijaksi. SHKS. WSOY.
- Bernstein, B. & Kaye, B. 1986. Teacher, tutor, colleague, and coach. *Personnel Journal*, 65, 44–51.
- Bers, T. 2001. Measuring and Reporting Competencies. Teoksessa R. Voorhees (Ed.) *Measuring What Matters: Competency-Based Learning Models in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Billett, S. 1996. Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction*, 6, 263–280.
- Bird, A. 1994. Careers as repositories of knowledge: a new perspective on boundaryless careers. *Journal of Organizational Behavior*, Vol 15, 325–344.
- Bond, T. 2000. *Standards and Ethics for Counselling in Action*. Second edition. London: Sage Publications.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1996. Promoting reflection in learning. A Model. Teoksessa R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (eds.) *Adult Learners, Education and Training 1: Boundaries of Adult Learning*. London: Routledge.
- Brookfield, S. 1989. *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. 1995. Kriittiset tapahtumat oppijoiden olettamusten tutkimisessa. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Brooks, L. 1990. *Career Counseling Methods and Practice*. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates. *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brousseau, K., Driver, M., Eneroth, K. & Larsson, R. 1996. *Career Pandemonium: Realigning Organizations and Individuals*. Institute of Economic Research. Working Paper Series. Lund: Lund University.

- Brown, S. & McIntyre, D. 1993. *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Burke, R. 1984. Mentors in organizations. *Group & Organization Studies*, 9, 353–372.
- Burke, R., McKeen, C & McKenna, C. 1993. Correlates of mentoring in organizations: The mentor's perspective. *Psychological Reports*, 72, 883–896.
- Burke, R. & McKeen, C. 1997. Benefits of Mentoring Relationships among Managerial and Professional Women: A Cautionary Tale. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 43–57.
- Burke, R., McKenna, C. & McKeen, C. 1991. How do mentorships differ from typical supervisory relationships? *Psychological Reports*, 68, 459–466.
- Callanan, G. & Greenhaus, J. 1999. Personal and Career Development: The Best and Worst of Times. Teoksessa A. Kraut & A. Korman (eds.) *Evolving Practices in Human Resource Management: Responses to a Changing World of Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Candy, P. 1991. *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carruthers, J. 1993. *The Principles and Practice of Mentoring*. Teoksessa B. Caldwell & M. Carter (eds.) *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: The Falmer Press.
- Caruso, R. 1992. *Mentoring and the Business Environment: Asset or Liability?* Dartmouth: Aldershot.
- Ceroni, K. & Garman, N. 1994. The Empowerment Movement: Genuine Collegiality or yet another hierarchy? Teoksessa P. Grimmet & J. Neufeld (eds.) *Teacher Development and the Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in the Context of Change*. New York: Teacher College Press. 141–161.
- Chao, G. 1997. Mentoring Phases and Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15–28.
- Chao, G., Walz, P. & Gardner, P. 1992. Formal and Informal Mentorships: A Comparison on Mentoring Functions and Contrast with Nonmentored Counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619–636.
- Chi, M. 1992. Conceptual Change within and across ontological Categories: Examples from Learning and Discovery in Science. Teoksessa R. Giere (ed.) *Minnesota Studies in the Philosophy of Science. Vol. XV, Cognitive models of science*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 129–186.
- Clutterbuck, D. 1998. *Learning Alliances – Tapping into Talent*. London: IPD House.
- Cochran-Smith, M. & Paris, C. 1995. Mentor and Mentoring: Did Homer Have it Right? Teoksessa J. Smyth (ed.) *Critical discourses on teacher development*. New York: Cassell. 181–201.

- Colarelli, S. & Bishop, R. 1990. Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group and Organizational Studies* 15/1990, 158–176.
- Cranton, P. 1996. *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dansky, K. 1996. The Effect of Group Mentoring on Career Outcomes. *Group and Organization Management*, 21, 5–21.
- DeFilippi, R. & Arthur, M. 1994. The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307–324.
- diSessa, A., Elby, A. & Hammer, D. 2003. Personal Epistemologies and Intentional Conceptual Change. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dole, J. & Sinatra, G. 1998. Reconceptualizing Change in the Cognitive Construction of Knowledge. *Educational Psychologist*, 33, 109–128.
- Dreher, G. & Ash, R. 1990. A Comparative Study of Mentoring among Men and Women in Managerial, Professional, and Technical Positions. *Journal of Applied Psychology*, 75, 539–546.
- Dreher, G. & Cox, T. 1996. Race gender and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 81, 297–308.
- Dreher, G. & Dougherty, T. 1997. Substitutes for Mentoring: Promoting Equal Opportunity through Career Management and Assessment Systems. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 110–124.
- Eagly, A. & Chaiken, S. 1993. *The psychology of attitudes*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace.
- Earwaker, J. 1992. *Helping and Supporting Students: Rethinking the Issue*. Buckingham: SHRE & Open University Press.
- Eby, L. 1997. Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 125–144.
- Ehrnrooth, J. 1992. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus. 30–41.
- Ellmin, R. & Josefsson, L. 1996. *Utvecklingssamtal i skolan. En levande dialog*. Göteborg: Förlaghuset Gothia.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 1999. Innovative learning in work teams; Analysing cycles of knowledge creation in practice. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (toim.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittämisessä. Teoksessa R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. 9–18.
- Eteläpelto, A. 1993. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Asiantuntijuus ja oppiminen. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY. 181–205.
- Evers, F., Rush, J. & Berdrow, I. 1998. The Bases of Competence. Skills for Lifelong Learning and Employability. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fagenson, E. 1992. Mentoring – Who needs it? A comparison of protégés and non-protéges needs for power, achievement, affiliation and autonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 48–60.
- Fagenson-Eland, E., Marks, M. & Amendola, K. 1997. Perceptions of Mentoring Relations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 29–42.
- Feldman, D. & Thompson, H. 1993. Expatriation, repatriation, and domestic geographical relocation: An empirical investigation of adjustment to new job assignments. *Journal of International Business Studies*, 24 (3), 507–529.
- Ferrari, M. & Elik, N. 2003. Influences on Intentional Conceptual Change. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 291–317.
- Fetterman, D. 1994. Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1–15.
- Fetterman, D. 1996. Empowerment evaluation: An Introduction to Theory and Practice. Teoksessa D. Fetterman, S. Kaftarian & A. Wandersman (Eds.) *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc. 3–46.
- Fletcher, J. 1996. A Relational Approach to the Protean Worker. Teoksessa D. Hall and Associates. *The Career Is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Foster, E. 1997. Transformative Learning in Adult Second Language Learning. Teoksessa P. Cranton. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74/1997.
- Fullan, M. 1992. *Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. 1994a. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Fullan, M. 1994b. *Innovation, Reform, and Restructuring Strategies*. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (eds.) *New Themes for Education in a Changing World*. Tampere: Career Development Finland Ky.
- Galbraith, M. 1992. Nine principles of good facilitation. *Adult learning* 3 (6).

- Garman, N. 1995. The Schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. Teoksessa J. Smyth (ed.) *Critical discourses on teacher development*. New York: Cassell. 23–38.
- Garrison, R. & Archer, W. 2000. *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A Framework for Adult and Higher Education*. Amsterdam: Pergamon.
- Gentner, D., Brem, S., Ferguson, R., Markman, A., Levidow, B., Wolff, P. & Forbus, K. 1997. Analogical reasoning and conceptual change: A Case Study of Johannes Kepler. *Journal of the Learning Sciences*, 6(1), 3–40.
- Gibb, S. & Megginson, D. 1993. Inside corporate mentoring schemes: A new agenda of concerns. *Personnel Review*, 22 (1), 40–54.
- Gladding, S. 2004. *Counseling. A Comprehensive Profession*. 5. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Green, S. 1991. Professional Entry and the Adviser Relationship: Socialization, Commitment, and Productivity. *Group and Organization Studies*, 16(4), 387–407.
- Green, S. & Bauer, T. 1995. Supervisory mentoring by advisors: Relationships with doctoral student potential, productivity, and commitment. *Personnel Psychology*, 48, 537–561.
- Greene, M. 1995. Kirjallisuuden emansipatoristen mahdollisuuksien hyödyntäminen. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Greenhaus, J., Callanan, G. & Godshalk, V. 2000. *Career Management*. 3th edition. Orlando, FL: Harcourt College Publishers.
- Griffiths, M. & Tann, S. 1992. Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69–84.
- Grow, G. 1991. The Staged Self-Directed Learning Model. Teoksessa H. Long and Associates. *Self-Directed Learning: Consensus & Conflict*. Oklahoma: University of Oklahoma. 199–226.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, P. 1996. Teorian ja käytännön integrointi ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa P. Lambert & Y. Engeström (toim.) *Kehittävä työntutkimus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 150. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hall, D. 1986. Braking career routines: Midcareer choice and identity development. Teoksessa D. Hall & Associates. *Career Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Hall, D. 1990. *Career Development in Organizations*. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates. *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hall, D. & Mirvis, P. 1996. *The New Protean Career: Psychological Success and the Path with a Heart*. Teoksessa D. Hall & Associates. *The Career Is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Handal, G. 1991. Promoting the articulation of tacit knowledge through the counselling of practitioners. Teoksessa H. Letiche, J. van der Wolf & F. Plooi. *The Practitioner's Power of Choice in Staff Development & In-service Training*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger. 71–84.
- Hargrove, R. 1995. *Masterful Coaching: Extraordinary Results by Impacting People and the Way They Think and Work Together*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Harris, K. 1994. *Teachers: Constructing the Future*. London: Falmer Press.
- Heikkilä, J. 1995. Itseohjautuva oppiminen muutosagentin koulutuksessa. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagentti–opettaja – luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston julkaisusarja B:48. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi – Avain innovatiivisuuteen*. Juva: WSOY.
- Heikkilä–Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turku: Turun Opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, A. 1995. *Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA. 8–19.
- Heinonen, S., Kantasalmi, K., Kontianen, S., Nurmi, K. & Vehviläinen, S. 1997. Neljä diskurssia aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta. Teoksessa R. Rairvola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.
- Helakorpi, S. 2001. Osaamisen arviointi. Teoksessa M. Räikkönen & I. Uusitalo (toim.) *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hennessey, M. 2003. *Metacognitive Aspects of Students' Reflective Discourse: Implications for Intentional Conceptual Change Teaching and Learning*. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honka, J. & Ruohotie, P. 2000. Työkäyttätymisen tieteellinen tieto yritysten ja oppilaitosten käyttöön. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet 2000*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Huhtala, A. 2000. Työssä oppimisen filosofia John Dewey'n mukaan. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen (toim.) Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Julkaisu D:126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hynd, C. 2003. Conceptual Change in Response to Persuasive Messages. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 291–317.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jacobi, M. 1991. Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61 (4), 505–532.
- Janesick, V. 2000. The Choreography of Qualitative Research Design. Minuets, Improvisations, and Crystallization. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks, USA: Sage Publications Inc. 379–399.
- Jarvis, P. 1987. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jenlink, P. & Carr, A. 1996. Conversation as a Medium for Change in Education. *Education technology* 36 (1), 31–38.
- Johnson, C. 1989. Mentoring programs. Teoksessa M. Upcraft, J. Gardner & Associates. *The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College*. San Francisco: Jossey-Bass. 118–128.
- Johnston, S. 1992. Images: A Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 8, No. 2, 123–136.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Juuti, P. 2000. Ohjauksellinen näkökulma organisaatioiden johtamisessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Järvinen, A. 1997. Oppimisen organisoiminen työyhteisössä. Teoksessa R. Rai-vola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta ja menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja Oy.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kanter, R. 1977. *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kaunismaa, P. 1997. ”Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. *Sosiologia* (3), 220–230.

- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli – kontekstuaalisen oppimiskäsit-
tyksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uu-
det muodot. Kohti aktiivista oppimista. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankepe-
rustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Tutkimus 2/1998. Hel-
sinki: Opetushallitus.
- Kaye, B. & Jacobson, B. 1995. Mentoring: Mentoring Doesn't Have to be one-
on-one. With This New Twist on an Old Model, a Mentor Guides a
Group of Proteges through the complex Process of Developing Their Or-
ganizational Savvy and Their Careers. *Training & Development*, April
1995.
- Kelly, M., Beck, T. & abThomas, J. 1995. Mentoring as a staff development
activity. Teoksessa T. Kerry & A. Shelton Mayes (eds.) *Issues in Men-
toring*. London: Routledge.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filoso-
fisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Mentanolia
Instituutti.
- Kilpeläinen, S. 1999. Yrityksen toteuttama mentorointi. Pro gradu –tutkielma.
Helsingin kauppakorkeakoulu. Johtamisen laitos.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes
& A. Eteläpelto (toim.). *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän
yliopistopaino.
- Kirkpatrick, D. 1998. *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. Sec-
ond Edition. Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Kitchener, K. & King, P. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä kos-
kevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava
oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin
yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Knowles, J. 1992. Models for understanding pre-service and beginning teachers'
biographies. Teoksessa I. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*. New
York: Teachers College. 99–152.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutorprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu.
OK-projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Ko-
honen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1: Koulujen ja yliopiston yhtei-
nen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*.
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9. Tampe-
re: Tampereen yliopisto. 269–295.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Por-
voo: WSOY.
- Kolb, D. 1984. *Experimental Learning. Experience as the source of learning and
development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.
- Korman, A. 1999. Motivation, Commitment and the “New Contracts” Between
Employers and Employees. Teoksessa A. Kraut & A. Korman

- (eds.), *Evolving Practices in Human Resource Management: Responses to a Changing World of Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 98. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koro, J. 1993b. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa: *Aikuisen oppimisen uudet muodot*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajiksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsitysten pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. *Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 31. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kram, K. 1980. *Mentoring Process at Work: Developmental Relations in Managerial Careers*. Väitöskirja. Mikروفilmidokumentti. Yale University.
- Kram, K. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608–625.
- Kram, K. 1985. *Mentoring at work. Developmental Relationships in Organizational Life*. University Press of America.
- Kram, K. 1988. *Mentoring in the work place*. Teoksessa D. Hall and Associates. *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kram, K. & Hall, D. 1991. Mentoring as an Antidote to Stress during Corporate Trauma. *Human Resource Management*, 28, 493–510.
- Kram, K & Hall, D. 1996. *Mentoring in a Context of Diversity and Turbulence*. Teoksessa E. Kossek & S. Lobel. *Managing Diversity. Human Resource Strategies for Transforming the Workplace*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Business.
- Laakkonen, A. 2004. *Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Lahtinen, H. 1993. Mentoring female Executives. *Executive Development*, 6, 11–15.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1999. *Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Kolmas painos. Juva: Ateenakustannus.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. *Oppimiskäsitys*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen – haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraamaan maailmaan. Jyväskylä: PS-Viestintä Oy.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa 2 – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2 – ihmisenä työyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2 – ihmisenä työyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leino, J. 1996. Development and Evaluation of Professional Competence. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmer (eds.) *Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas*. Tampere: Career Development Finland Ky.
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M. & McKee, B. 1978. *The Seasons of a Man's Life*. New York: Alfred A. Knopf Inc.
- Lillia, T. 2000. Otetaan opiksi – kokemuksia omavastuisesta oppimisprosessista. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen. *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle*. Julkaisu D:126. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Limón Luque, M. 2003. The Role of Domain-Specific Knowledge in Intentional Conceptual Change. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 133–170.
- Lindgren, U. 2000. En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige. Innebörd, utformning och effekter. Turku: Åbo Academis förlag.
- London, M. & Mone, E. 1999. Continuous Learning. Teoksessa D. Ilgen & E. Pulakos (eds.) *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation, and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 119–153.
- Lonka, K. & Lonka K. 1993. Aktivoiva kirjoittaminen. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.
- Lyons, W., Scroggins, D. & Bonham-Rule, P. 1990. The mentoring in graduate education. *Studies in Higher Education*, 15 (3), 277–285.
- Lähteenmäki, S. 1992. “Mikä sille nyt tuli?” eli työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun kauppa- ja korkeakoulun julkaisuja. Sarja D-2:1992. Turku: Turun kauppa- ja korkeakoulu.
- Lähteenmäki, S. 1995. Mitä kuuluu – kuka kääntää? Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Väitöskirja. Turku: Turun Kauppa- ja korkeakoulu.

- Manka, M.–L. 2000. Transformaatioprosessi: Kohti tuottavaa, oppivaa ja positii-
vistä työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Teoksessa J. Hon-
ka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen
haasteet 2000. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Marsick, V. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Me-
zirow et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutukses-
sa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Marton, F. 1982. Towards a Phenomenography of Learning. III. Experience
and conceptualisation. Univesity of Göteborg. Department of Educa-
tion. Mölndal.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and Awareness. Mahwah, NJ: Lawrence
Erlbaum.
- Mason, L. 2003. Personal Epistemologies and Intentional Conceptual Change.
Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (Eds.) Intentional Conceptual Change.
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maynard, T. & Furlong, J. 1995. Learning to teach and models of mentoring.
Teoksessa T. Kerry & A. Shelton Mayes (eds.) Issues in Mentoring.
London: Routledge.
- McManus, S. & Russell, J. 1997. New directions for mentoring research: An
examination of related constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 51,
145–161.
- McNair, S. 1996. Introduction – Living with Diversity. Teoksessa S. McNair
(Ed.) Putting Learners at the Centre: Reflections from the Guidance and
Learner Autonomy in Higher Education Programme. Hihger Education
and Employment Division. Department for Education and Employment.
Sheffield.
- Megginson, D. & Clutterbuck D. (eds.) 1995. Mentoring in Action. A Practi-
cal Guide for Managers. London: Kogan Page Limited.
- Mentkowski, M. & Associates. 2000. Learning That Lasts. Integrating Learn-
ing, Development, and Performance in College and Beyond. San
Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. & Caffarella, R. 1999. Learning in Adulthood. A Comprehensive
Guide. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1990a. Preface. Teoksessa J. Mezirow and associates. Fostering
Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and
Emancipatory Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1990b. How Critical Reflection Triggers Transformative Learn-
ing. Teoksessa J. Mezirow & associates. Fostering Critical Reflection
in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.
San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Fran-
cisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1992. Transformation Theory: Critique and Confusion. *Adult
Education Quarterly*, Volume 42, Number 4, 250–252.

- Mezirow, J. 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 1995b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 1996. Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, Volume 46, Number 3, 158–173.
- Mezirow, J. 1997a. Transformative Learning: Theory to Practice. Teoksessa P. Cranton. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, 74.
- Mezirow, J. 1997b. Cognitive Processes: Contemporary Paradigms of Learning. Teoksessa P. Sutherland (ed.) *Adult Learning: a Reader*. London: Kogan Page.
- Mezirow, J. 1998. On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*. Volume 48, Number 3, Spring 1998, 185–198.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 2/1998, 84–97.
- Mirvis, P. & Hall, D. 1994. Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 365–380.
- Mitroff, I. 2000. Tartu oikeisiin ongelmiin. Porvoo: WSOY.
- Mullen, E. 1994. Framing the mentoring relationship as an information change. *Human Resource Management Review*, 4, 257–281.
- Murray, M. 2001. *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process. New and Revised Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Väitöskirja. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisutoiminta.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudamus. 42–61.
- Nakari, L. 1995. Tutkimus HEKO:n Ekonominaisten toteuttamasta mentorointitoiminnasta 1992–93. Helsingin kaupunkorkeakoulun liiketaloustieteen/hallinnon pro gradu-tutkimus. Helsinki.
- Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S., Riikonen, E. & Huhtala, T. 1996. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä. Forssa: Ekonomia Oy.
- Neufeld, J. & Grimmett, P. 1994. The Authenticity for Struggle. Teoksessa P. Grimmett & J. Neufeld (eds.) *Teacher Development and the Struggle for Authenticity. Professional Growth and Restructuring in the Context of Change*. New York: Teacher College Press. 205–232.

- Newby, T. & Heide, A. 1992. The value of mentorin. *Performance Improvement Quaterly*, 5 (1992), 2–15 .
- Nielson, T., Carlson, D. & Lankau, M. 2001. The Supportive Mentor as a Means of Reducing Work-Family Conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 364–381.
- Niinikoski, P. 2000. Tutkimus mentorointiprosessin onnistuneisuudesta ja kokemuksista Helsingin kauppakorkeakoulussa. Johtamisen laitos. Helsingin kauppakorkeakoulu. Pro gradu –tutkielma.
- Nilsson, L. 2000. Att tilltro sin handlingskraft: ett mentorsprogramers betydelse for fjorton kvinnors chefskarriärer. Luleå: Universitetstryckeriet.
- Noe, R. 1988. An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457–479.
- Nokelainen, P. & Ruohotie, P. 2003. Modeling the Prequisites of Empowerment. Teoksessa B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (Eds.) *Professional Learning and Leadership*. Hämeenlinna: Research Center for Vocational Education and Training (RCVE). 147–176.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nummenmaa, A. & Korhonen P. 2000. Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, K. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000*. Helsinki. Oy Edita Ab.
- O'Connor, D. & Wolfe, D. 1991. From crisis to growth at midlife: Changes in personal paradigm. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 12, 323–340.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 5. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ojanen, S. 1993. Kehittävä arviointi opettajan professionaalisen kehittymisen edistäjänä. *Opettajankouluttaja 2*: 6–9.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 2000a. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA. 98–106.
- Ojanen, S. 2000b. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Oksanen, S. 2004. ”Mentorointi on kuin pieni matka ja sitten erotaan”. Tapaustutkimus mentoroinnista Nordean henkilöstökoulutuksessa. Ammatillisesti suuntautuva lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.

- Olian, J., Carroll, S. & Giannantonio, C. 1993. Mentor reactions to protégés: An experiment with managers. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 266–278.
- Olian, J., Carroll, S., Giannantonio, C. & Feren, D. 1988. What do protégés look for in a mentor?. Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 15–37.
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä: Näkökulmia ohjauksellisten työtapojen erityispiirteisiin. *Työelämän tutkimus* 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Osterman, K. & Kottkamp, R. 1993. *Reflective Practice for Educators. Improving Schooling Through Professional Development*. Newbury Park, CA: Corwin Press Inc.
- Paane-Tiainen, T. 2000. *Oppijaksi aikuisena*. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Pajares, M. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Parkkonen, I. 2002. Mentorointi osaamisen ja hiljaisen tiedon välittäjänä. Tutkimus Tampereen yliopiston henkilöstönkehittämisyksikön mentorointiohjelmasta. *Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Parsloe, E. 1992. *Coaching, mentoring and assessing. A practical guide to developing competence*. London: Kogan Page.
- Pasanen, H. 1998. Refleksiivisen itseohjautuvuuskäsityksen hahmotusta. Teoksessa J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus modernin murroksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pasanen, H. 2000. Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 104–130.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Paunonen, M. 1989. *Hoitotyön työnohjaus. Empiirinen tutkimus työnohjauksen kehittämishojelman käynnistämistä muutoksista*. Väitöskirja. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. *Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: WSOY.
- Peavy, V. 1996. *Counselling as a Culture of Healing*. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 24, No. 1, 141–150.
- Peavy, V. 1997. A constructive framework for career counseling. Teoksessa T. Sexton & B. Griffin (Eds.) *Constructivist thinking in counseling practice, research and training*. New York: Teachers College Press.
- Peavy, V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma* 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus*

- ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Helsinki: Otava.
- Peters, J. 1990. The Action-Reason-Thematic Technique: Spying on the Self. Teoksessa J. Mezirow & associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Peters, J. 1995. Toiminta-perustelu-tematiikka -tekniikka eli minää vakoilemasa. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Pintrich, P. 2000a. An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P. 2000b. Multiple Goals, multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Education Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P. 2000c. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 451–502.
- Pintrich, P., Marx, R. & Boyle, R. 1993. Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, 63, 167–199.
- Pintrich, P. & Schunk, D. 2002. *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Second edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Pirnes, U. 1997. *Kehittyvä johtajuus*. Aavaranta-sarja. Toinen uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- Poikela, E. & Nummenmaa, A. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 1999. *Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitas Tampensis 675. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pullins, E., Fine, L. & Warren, W. 1996. Identifying Peer Mentors in the Sales Force: An Exploratory Investigation of Willingness and Ability. *Journal of Academy of Marketing Science*, 24, 125–136.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Ragins, B. 1995. Diversity, power and mentorship on organizations: A cultural, structural and behavioural perspective. Teoksessa M. Chemers, M. Costanzo & S. Oskamp (Eds.) *Diversity in organizations: forthcoming*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ragins, B. 1997. Diversified mentoring relationships in organizations: A power perspective. *Academy of Management Review*, 22, 482–521.
- Ragins, B. & Cotton, J. 1993. Gender and willingness to mentor in organizations. *Journal of Management*, 19, 97–111.
- Ragins, B. & Cotton, J. 1999. Mentor Functions and Outcomes: A Comparison of Men and Women in Formal and Informal Relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84, 529–550.
- Ragins, B. & McFarlin, D. 1990. Perceptions of mentor roles in cross-gender mentor relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 321–340.
- Ragins, B. & Scandura, T. 1994. Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 37, 957–971.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1991. Elämänkaari ja oppimisen ehdot. *Kasvatus* 22 (2), 273–278.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Revans, R. 1980. *Action learning: New Techniques for Management*. London: Blond & Briggs.
- Roche, G. 1979. Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 57 (1), 14–28.
- Rodwell, C. 1996. An Analysis of the concept of empowerment. *Journal of Advanced Nursing* 23, 305–313.
- Roth, I. 1995. Odotustottumusten kyseenalaistaminen. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. *Ammattikasvatussarja* 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1994. Professional Updating. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (eds.) *New Themes for Education in a Changing World*. Tampere: Career Development Finland Ky. 167–205.

- Ruohotie, P. 1996. Professional Growth and Development. Teoksessa K. Leithwood et al. (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwert Academic Publishers.
- Ruohotie, P. 1998a. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 1998b. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 1998c. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi. *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuu- tos – esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulutus 3/1998*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. 1998d. Konatiiviset rakenteet työssä oppimisessa. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi. *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuu- tos – esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulutus 3/1998*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. 2000a. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Hel- sinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA*. 64–71.
- Ruohotie, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000c. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet 2000*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikor- keakoulu. 23–31.
- Ruohotie, P. 2000d. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haas- teet 2000*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 102–121.
- Ruohotie, P. 2000e. Itsesäätely oppimisessa. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & L. Mustonen. *Työssäoppimisen haasteet ammattikasvatukselle. Julkaisu D:126*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. 2000f. Muuttuva työelämä ja jatkuva oppiminen. Teoksessa K. Har- ra, V. Raitaniemi & P. Ruohotie (toim.) *Työpaikkakouluttajan opas. Yri- tysanalyysseja ja työpaikkakouluttajan opetussuunnitelmia*. Helsinki: Ope- tus, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Ruohotie, P. 2001. Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P. 2002. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/02*.
- Ruohotie, P. 2003a. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuk- sen aikakauskirja 1/03*.
- Ruohotie, P. 2003b. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa E. Okkonen (toim.) *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet*. Hämeen- linna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. 2003c. Self-Regulatory Abilities for Professional Learning. Teok- sessa B. Bearisto, M. Klein & P. Ruohotie (Eds.) *Professional Learning and Leadership*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training. 251–282.

- Ruohotie, P. 2004a. Kompetenssit ammattikorkeakouluopetuksen tavoitteena. Teoksessa S. Kolehmainen & R. Kallinen (toim.) Laatussa ammattikorkeakouluopintojen ohjaamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 88–101.
- Ruohotie, P. 2004b. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1/2004. Helsinki: Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Russell, J. & Adams, D. 1997. The Changing Nature of Mentoring Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1–14.
- Räsänen, J. 1994. Työvalmennus. Opetus ja oppiminen käännekohdassa. Juva: WSOY.
- Salmon, P. 1992. *Achieving a PhD*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable? Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (Eds.) *Reflections on Phenomenography: Toward a Methodology?* Göteborg studies in educational sciences 209. Göteborg: Kompendiet. 129–140.
- Scandura, T. 1992. Mentorship and Career Mobility: An Empirical Investigation. *Journal of Organizational behaviour*, 13, 169–174.
- Scandura, T. 1997. Mentoring and Organizational Justice: An Empirical Investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 58–69.
- Scandura, T. 1998. Dysfunctional Mentoring Relationships and Outcomes. *Journal of Management*, vol. 24, No. 3, 449–467.
- Scandura, T. & Ragins, B. 1993. The Effects of Sex and Gender Role Orientation on mentorship in Male-Dominated Occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 251–265.
- Scandura, T. & Schreisheim, C. 1991. Effects of structural characteristics of mentoring dyads on protégé career outcomes. Teoksessa D. Ray & M. Schnake (Eds.) *Proceedings of the Southern Management Association*. Mississippi State, MS: Southern Management Association.
- Scandura, T. & Schreisheim, C. 1994. Leader-Member Exchange and Supervisor Career Mentoring as Complementary Constructs in Leadership Research. *Academy of Management Journal*, 37, 1588–1602.
- Scandura, T. & Viator, R. 1994. Mentoring in public accounting Firms: An Analysis of Mentor-protégé Relationships, mentorship Functions and Protégé turnover intentions. *Accounting, Organizations and Society*, 19, 717–734.
- Scandura, T. & Williams, E. 1998. Initiating Mentoring: Contrasting the Reports of Protégés in assigned and Informal Relationships. New Orleans, LA: Southern Management Association Proceedings.
- Scandura, T. & Williams, E. 2001. An Investigation of the Moderating Effects of Gender on the Relationships between Mentorship Initiation and Protégé Perceptions of Mentoring Functions. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 343–363.

- Schunk, D. 2001. Social cognitive theory and self-regulated learning. Teoksessa B. Zimmerman & H. Schunk (Eds.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, H. & Zimmerman, B. 1994. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. 1996. From technical rationality to reflection-in-action. Teoksessa R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (eds.) *Adult Learners, Education and Training 1: Boundaries of Adult Learning*. London: Routledge.
- Seibert, K. 1996. Experience Is the Best Teacher, if You Can Learn from It: Real-Time Reflection and Development. Teoksessa D. Hall & Associates. *The Career Is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seibert, S. 1999. The Effectiveness of Facilitated Mentoring: A Longitudinal Quasi-Experiment. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 483–502.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Shapiro, E., Haseltine, F. & Rowe, M. 1978. Moving Up: Role Models, Mentors and the “Patron System”. *Sloan Management Review*, 51–58.
- Shea, G. 1994. *Mentoring – Helping Employees Reach Their Full Potential*. New York: AMA Membership Publications Division.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto.
- Sikkelä, R. 1998. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? *Psykologia*, 32 (1997), 174–182.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 52. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Silverman, S. & Casazza, M. 2000. *Learning and Development: Making Connections to Enhance Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sinatra, G. & Pintrich, P. 2003. The Role of Intentions in Conceptual Change Learning. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1–18.
- Smith, J. 1996. *Empowering people. How to Bring out the Best in Your Workforce*. Great Britain: Biddles, Guilford and King’s Lynn.
- Southerland, S. & Sinatra, G. 2003. Learning About Biological Evolution: A Special Case of Intentional Conceptual Change. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (eds.) *Intentional Conceptual Change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 317–346.

- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Spencer, L. & Spencer, S. 1993. *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Spreitzer, G., De Janasz, S. & Quinn, R. 1999. Empowerment to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 511–526.
- Stake, R. 2000. Case Studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications Inc. 435–454.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä. *Ekonomia-sarja*. Porvoo: WSOY.
- Sugarman, L. 1996. Narratives of Theory and Practice: the Psychology of Life-Span Development. Teoksessa R. Woolfe & W. Dryden (Eds.) *Handbook of Counselling Psychology*. London: Sage Publications. 287–307.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Thagard, P. 1992. *Conceptual revolutions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Therborn, G. 1995. *European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies 1945–2000*. London: Sage.
- Thompson, A. 1992. Teachers’ Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. Teoksessa D. Grouws (ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics*. New York: Macmillan. 127–146.
- Tombaugh, J. & White, L. 1990. Downsizing: An empirical assessment of survivors’ perceptions in a post layoff environment. *Research in organizational behaviour*, 7, 177–222.
- Tuomisto, J. 1998. Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Turban, D. & Dougherty, T. 1994. Role of Protégé Personality in Receipt of Mentoring and Career Success. *Academy of Management Journal*, 37, 688–702.
- Turunen, T. 2003. Mentoroinnin hyödyntämistavat eri organisaatioissa ja tulevaisuudennäkymät. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2003. Konstruktivismista realismiin? *Aikuiskasvatus* 3/2003.

- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (Eds.) Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology? Göteborg studies in educational sciences 209. Göteborg: Kompendiet. 103–128.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Viator, R. & Scandura, T. 1991. A study of mentor-protégé relationships in large public accounting firms. Accounting Horizons, 20–30.
- Vienola, V. 1995. Systeemitteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus – toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia nro 23. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vogt, F. & Murrell, K. 1990. Empowerment in Organizations. How to Spark Exceptional Performance. San Diego: Pfeiffer and Co.
- Voorhees, R. 2001. Competency-Based Learning Models: A Necessary Future. Teoksessa R. Voorhees (Ed.) Measuring What Matters. Competency-Based Learning Models in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vosniadou, S. 1994. Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. Learning and Instruction, 4, 45–69.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vuorinen, R. & Sampson, J. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena – strategisia kysymyksiä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vähämöttönen, T. 1998. Ammatinvalinnanohjaus ohjaaja–asiakas-neuvotteluina. Työpoliittinen Aikakausikirja 3/1998.
- Vähämöttönen, T. 1999. Työn tuolla puolen? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Näköpiirissä valoa. Ohjauksen haasteita uudella vuosituhannella. Tampere: Juvenes-Print. 44–58.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Wager, M. 2000. Tunteellinen tutkija? *Aristos* 1, 5–9.
- Walsh, K., Bartunek, J. & Lacey, C. 1998. A relational approach to empowerment. *Journal of Organizational Behavior*, 5, 103–126.
- Wandersee, J., Minzes, J. & Novak, J. 1994. Research on Alternative Conceptions in Science. Teoksessa D. Gabel (Ed.) *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan. 177–210.
- Wellington, B. & Austin, P. 1996. Orientations to Reflective Practice. *Educational Research*, 38(3), 307–316.
- Whitely, W., Dougherty, T. & Dreher, G. 1991. Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers and professionals early career progress. *Academy of Management Journal*, 34, 331–351.
- Williams, R. 2002. *Managing Employee Performance. Design and implementation in organizations*. London: Thomson Learning.
- Wilson, J. & Elman, N. 1990. Organizational benefits of mentoring. *Academy of Management Executive*, 4, 88–94.
- Wilson, S. 1993. The Self-Empowerment Index: A measure of Internally and Externally Expressed Teacher Autonomy. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 727–737.
- Winne, P. & Perry, N. 2000. Measuring Self-Regulated Learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 531–566.
- Yleinen suomalainen asiasanasto YSA. 2005. <http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html>. Luettu 5.1.2005
- Zeichner, K. 1994. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. Teoksessa I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (eds.) *Teachers' Mind and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Palmer Press.
- Zimmerman, B. 1998. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa D. Schunk & Zimmerman, B. (Eds.) *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. 2000. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press. 13–39.
- Zimmerman, B. 2001. Theories of self-regulated learning and academic achievement: A overview and analysis. Teoksessa B. Zimmerman & D. Schunk (eds.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. 2002. Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. Teoksessa M. Ferrari (eds.) *The Pursuit of Excellence Through Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. & Bandura, A. 1994. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.

- Zimmerman, B., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. 1992. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663–676.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. 1997. Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from Process to Outcome Goals. *Journal of Education Psychology*, 89, 29–36.
- Zimmerman, B. & Paulsen, A. 1995. Self-Monitoring During Collegiate Studing: An Invaluable Tool for Academic Self-Regulation. Teoksessa P. Pintrich (Ed.) *New Directions for Teaching and Learning: Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zimmerman, M. 1995. Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599

LIITTEET

LIITE 1: Aktorin starttikyselylomake

Aktorin nimi: _____

Miksi lähdit mentorointiohjelmaan?

Mitä odotat mentoroinnilta yleensä?

Millaisia odotuksia sinulla on mentorista?

Miten oma organisaatiosi ja esimiehesi sitoutuu mentorointiohjelmaan ja mitä odotuksia sinulla on niiltä?

Mitä muuta haluat tuoda esille tässä vaiheessa (erityistoivomuksia, odotuksia, ehdotuksia yms.)?

LIITE 2: Tietoa aktorista -lomake

Aktorin nimi: _____

Nykyinen työtehtäväni/esimieheni/yksikkö: _____

Aikaisempi työkokemus: _____

Koulutus ja keskeisimmät kurssit: _____

Perhe ja/tai muut tärkeät ihmiset elämässäni: _____

Asiat, joita arvostan työssä: _____

Vapaa-ajan toiminta, harrastukset ja/tai yhdistystoiminta:

Erityistietoni ja -taitoni: _____

Muuta tärkeitä kerrottavaa, toiveita yms.: _____ ...

LIITE 3: Mentorin starttikyselylomake

Mentorin nimi: _____

Miksi lähdit mentoriksi? Mitä odotuksia sinulla on mentoroinnilta itsesi kannalta?

Mitä odotuksia sinulla on mentoroinnilta ajatellen oppilaitosta, aktoria ja aktorin organisaatiota (mitä hyötyjä...)?

Millaisia odotuksia sinulla on aktorista?

Miten toivoisit aktorin organisaation ja esimiehen kytkeytyvän mentorointiprosessiin?

Mitä annettavaa näet itselläsi olevan erityisesti aktorille?

Mitä muuta haluat tuoda esille tässä vaiheessa (erityistoivomuksia, odotuksia, ehdotuksia yms.)?

LIITE 4: Tietoa mentorista -lomake

Mentorin nimi: _____

Nykyinen työtehtävä: _____

Aikaisempi työkokemus (keskeiset osa-alueet): _____

Koulutus ja/tai kokemukset: _____

Asioita, joita arvostan: _____

Vapaa-ajan toiminta, harrastukset ja/tai yhdistystoiminta:

Erityistietoni ja -taitoni: _____

Muut mahdolliset resurssit: _____

Muuta tärkeitä kerrottavaa, toiveita yms.: _____

LIITE 5: Haastattelurunko

Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena

Aktorille esitetyt kysymykset

Huom: Mentorille esitettiin samat kysymykset muotoiltuna niin, että esim. aktoria koskevat kysymykset eivät olleet sinä-muodossa vaan aktori-muodossa jne.

A. Millaista ohjausta ja neuvontaa dialogissa tapahtui ja mihin ne kohdistuivat?

A1. Dialogin teemat mentoroinnin aikana

Kuvaa vielä kerran ne teemat, joihin mentoroinnissa paneuduttiin. Käsittele erikseen 1) teeman käsittelyn rakenne (= *muuttuiko teema eli oliko kyseessä muutama melko erillinen teema, oliko mentorointiprosessi teemaltaan loogisesti vaihe vaiheelta etenevä, vai oliko kyseessä kiinteä teema koko prosessin ajan*) ja erikseen 2) teeman tai teemojen sisältö (= *mitä käsiteltiin, mistä keskusteltiin yms.*)

A2. Kuinka monta mentoritapaamista oli yhteensä?

A3 on siirretty lomakkeen loppuun.

B. Mentoroinnin tulokset ja vaikutukset

B1. Kuvaa niitä hyötyjä, joita sait mentoroinnista

Seuraavassa luetellaan yleisesti mahdollisia aktorien saamia hyötyjä mentoroinnista. Kommentoi kunkin mahdollisuuden osalta, onko toteutunut sinun kohdallasi, kuinka merkittävästi ja kerro esimerkki. Ydinkohtiin keskittymisen helpottamiseksi, arvioi ensin, kuinka merkittävästi koet saaneesi hyötyjä (ei ollenkaan, vain vähäisessä määrin, kohtalaisesti/melko paljon, erittäin paljon).

Ammatissa kehittyminen (ammatillinen kasvu), *miten?*

Tulevaisuudensuunnitelmien ja tavoitteiden selkiytyminen tai jäsentyminen (esimerkiksi tiedät paremmin, mitä haluat elämältäsi ja uraltasi), *miten?*

Esimiestoiminnassa kehittyminen, *miten?*

Uralla eteneminen, *miten?* Muuttu(u/i)ko toimenkuvasi, vastualueesi yms.?

Parempi palkkakehitys, *miten?*

Lisääntynyt itsearvostus, itsetuntemus tai itsetunnon lujittuminen, *miten?*

Motivaation lisääntyminen itsensä kehittämiseen, *miten?*

Vähentynyt työstä/työroolista johtuva stressi tai pienentyneet rooliristiriidat, *miten?*

Osaamisen kehittyminen tai yksittäiset tiedot ja taidot, *miten?*

Aktorin sisäänajon nopeutuminen uuteen organisaatioon tai tehtävään, *miten?*

Samaistumismallin saaminen (mentorista), *miten?*

Hyödyllisen informaation saaminen, *miten?*

Hyödyllisen palautteen saaminen, *miten?*

Verkoston laajentuminen, *miten?* (*Vaikkapa oma mentori ja aktorit...*)

Dialogin avulla kehittymisen ja kehittämisen taidot, *miten?*

Henkisen tuen saaminen vaikeassa tilanteessa, *miten?*

Onko valmiutesi jakaa osaamistasi muiden kanssa parantunut mentoroinnin ansiosta?

Oletko mentoroinnin ansioista rohkeampi toteuttamaan itseäsi, luovempi, innovatiivisempi jne.?

Onko oppiminen nopeutunut pysyvästi mentoroinnin ansiosta?

Ovatko oppisisältöjen soveltamistaitosi käytännön tehtävien suorittamiseen tehostuneet pysyvästi?

Onko mentorointi edistänyt kykyäsi suoriutua nykyisestä työstäsi tai auttanut näkemään laajemmin omaa työtäsi tai työympäristöäsi?

Oletko saanut vastuullisempia tehtäviä mentoroinnin ansiosta?

Pääsetkö mentoroinnin ansiosta vaikuttamaan enemmän omaan ja muiden toimintaan?

Jos vaihdoit työpaikkaa, niin miten kuvaisit sitä urakehityksesi kannalta?

Onko sinulla kiinnostus kasvanut ryhtyä tavalla tai toisella edistämään mento-
rointia omassa organisaatiossasi? (Mentorointijärjestelmän kehittäminen, mento-
rina toimiminen, omien kollegojen suosittelu osallistumaan mentorointiproses-
siin...)

Onko oma päätöksentekosi nopeutunut jossakin asiassa (esimerkiksi asiassa,
jossa olet kokenut ratkaisunteen olevan tarpeen mutta hankalaa)?

Onko vaikutusalueesi kasvanut mentoroinnin ansiosta?

Onko markkina-arvosi jollakin tavalla kasvanut mentoroinnin ansiosta? (Päte-
vyys, näkyvyys jne.)

Tietääkö esimerkiksi työnantajasi nyt paremmin, mitä osaat ja missä olet hyvä?

Minkä nostaisit kaikista merkittävimmäksi hyödyksi, tai miten kuvaisit kaikista
merkittävintä hyötyä, jonka olet saanut mentorointiprosessista?

Mitä muuta hyötyä sait?

B2. Organisaatiolle tarjolla olevia hyötyjä

Seuraavassa luetellaan organisaation näkökulmasta mentoroinnista mahdollisesti
saatavia hyötyjä. Kommentoi kunkin mahdollisuuden osalta, onko toteutunut
sinun kohdallasi, kuinka merkittävästi ja kerro esimerkki. Ydinkohtiin keskitty-
misen helpottamiseksi arvioi ensin, kuinka merkittävästi koet saaneesi hyötyjä
(ei ollenkaan, vain vähäisessä määrin, kohtalaisesti/melko paljon, erittäin paljon)

Erityistietojen ja -taitojen lisääntyminen organisaatiossa

Ihmisten välisen vuorovaikutuksen laajentaminen ja monipuolistaminen organi-
saation sisällä ja sieltä ulospäin.

Aktorin auttaminen tunnistamaan ja kehittämään omia kykyjään ja mahdolli-
suuksiaan.

Nykyaikaisten ja monipuolisten vaikuttamis- ja johtamistaitojen kehittyminen.

Aktorin oman kehittymisen ja uravalintojen edesauttaminen.

Aktorin omatoimisuuden, itsenäisyyden, yrittäjyyden ja työssäoppimiskykyjen
lisääntyminen.

Elinikäisen oppimisen edistäminen.

Aktorin lahjakkuuspotentiaalin parempi havaitseminen organisaatiossa.

Aktorin motivoituneisuuden ja sitoutumisen lisääntyminen.

Aktorin toimintakyvyn parantuminen muutoksissa.

Hiljaisen tiedon jakautuminen paremmin organisaatioon.

Tulokset yritykselle paranevat.

Oppivan organisaation toimintatavan edistyminen.

C. Aktorin ja mentorin toiminnan ja prosessin laadukkuus mentoroinnin aikana

Aluksi: Millaisen arvosanan (0–5) antaisit koko mentoroinnista toteutuksena?

C1. Aktorin oma toiminta

Millaisen arvosanan (0–5) antaisit omasta aktiivisuudestasi ja panoksestasi mentoroinnista?

Missä asioissa olit mielestäsi erityisen hyvä mentorointiprosessissa?

Jos nyt aloittaisit mentoroinnin alusta, mitä tekisit toisin tai mitä pitäisi tehdä toisin, jotta voisit päästä vielä parempiin tuloksiin ja hyötyihin?

Käytitkö mentorointia tietoisesti hyväksi testaamalla aktiivisesti omia ajatuksiasi, toimintatapojasi tai uskomuksiasi mentorin kanssa keskustelemalla? *Jos olet käyttänyt, kerro esimerkkejä.*

Miten kuvaat omaa aktiivisuuttasi välipohdintojen ja välipohdintojen dokumentoinnin osalta? *Jos ei ollut aktiivista, miksi ei?*

Kävikö koskaan niin, että asiat tai pulmat, jotka olit ottamassa keskusteltavaksi, selkiytyivät ajatuksissasi osittain jo ennen keskustelua tai kertoessasi ajatuksistasi mentorille, siis tavallaan ennen kuin mentori tuli mukaan pohdintoihin? *Kerro konkreettisia esimerkkejä.*

C2. Aktorin itsesäätely mentoroinnissa

Missä määrin mielestäsi aktorina mentorointiprosessin aikana (kuvaa jotenkin/kerro esimerkki)

... arvioit omia kehittymistarpeitasi?

... päätit käytettävissä olevista oppimis- ja kehittymiskeinoista?

... vastasit itse oppimisen, kehittymisen tai ammatillisen kasvun arvioinnista?

... osallistuit mentorointiin saavuttaaksesi päämääräsi?

... käytit mentoroinnin aikana muutakin tukijärjestelmää (kuin mentoria) aktiivisesti hyväksi (samoissa aihepiireissä kuin mentorointi)?

C3. Dialogi

Seuraavassa esitetään luettelon omaisesti keskeiset toimintatavat dialogissa.

Millaisen arvosanan antaisit itsellesi (A) ja mentorillesi (M) seuraavista. Pyydettyessä kuvaa tarkemmin tai perustele. Käytä skaalaa: 5=erittäin hyvä, 4=hyvä, 3=tyytyttävä, 2=välttävä, 1=huono, 0=kelvoton.

C3.1. Järjestelyt

1. Aktiivinen osallistuminen mentorointiin (hyvin käytettävissä, joustavuus tapaamisaikojen löytymiseksi jne.). A: __, M: __

C3.2. Asennoituminen toiseen osapuoleen

2. Sitoutuminen keskusteluun. A: __, M: __

3. Vastavuoroinen suhtautuminen ja reagoiminen (molemminpuolista ajatustenvaihtoa, molemmin puolin kerrotaan yhtä luottamuksellista tietoa). A: __, M: __

4. Avoin, vilpitön ilmaiseminen (puhuja avoin, vilpitön ja yksiselitteinen). A: __, M: __

5. Kunnioittava suhtautuminen .A: __, M: __

C3.3. Vuorovaikutteinen keskustelu

6. Keskeneräisten ajatusten kulkujen ilmaiseminen ja hyväksyminen (pohdiskeleva tai ihmettelevä ote). A: __, M: __

7. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen erilaisten näkökulmien pohjalta. A: __, M: __

8. Toisen ajatuksen kulkujen tarkentaminen tiedustelevin kysymyksin (kuulija aktiivinen). A: __, M: __

9. Oman ajatuksen kulun tekeminen näkyväksi toiselle (puhuja aktiivinen). A: __, M: __

C3.4. Keskustelun kulku

11. Oman ajatuksenkulun tuominen rohkeasti esille tutkittavaksi ja kyseenalaistettavaksi. A: __, M: __
12. Viipyminen riittävän kauan keskustellen yhdestä teemasta – teemasta toiseen hyppelehtimisen sijasta. A: __, M: __
13. Uusien etenemispolkujen etsiminen asioiden työstämiseksi dialogissa. A: __, M: __

C3.5. Erityisen vaikeita ja kriittisiä kohtia dialogissa

14. Irtautuminen minäkeskeisyydestä vuoropuhelussa ja vuorokuuntelussa. (Oman tärkeyden unohtaminen. Oman sisäisen puheen vaijentaaminen, kun omaan mieleen tehdään psykologista tilaa toisen kerronnalle). A: __, M: __
15. Avoimien kysymysten muotoileminen lyhyiksi, ytimekkäiksi ja kysymyssanalla alkaviksi ilman pitkiä johdattelevia ehdotuksia. A: __, M: __

C4. Mentorin toiminnan arviointi

Miten hyvin mentorisi onnistui luomaan hyvän vuorovaikutussuhteen, jonka avulla aktori kehittyi?

Syntyikö luottamuksellinen ja lämmin keskustelusuhde?

Miten koit mentorin ammatillisen osaamisen (osuiko teemoihisi)?

Mitä ominaisuuksia, osaamista ja taitoja erinomaiselta mentorilta vaadittiin sinun tapauksessasi?

Missä näistä vaatimuksista sinun mentorisi oli hyvä, missä tyydyttävä ja missä ei riittävän hyvä?

Riittääkö (kuten lähtökohtana on ollut), että opettajamentorit omalla kokemuksellaan kykenevät perehdyttämisen jälkeen toimimaan itseohjautuvasti mentoreina (eli ohjaavat itse itseään parempiin suorituksiin) vai

- pitäisikö uusia opettajamentoreita kouluttaa enemmän tehtävänsä?
- pitäisikö mentoreita ohjata ja arvioida tiukemmin?

Jos joudut valitsemaan seuraavista vaihtoehdosta, niin mitä mentori edusti eniten (ja missä määrin oli muita): 1) kyselevää, 2) ideoivaa, 3) esimerkkejä kertovaa vai 4) johdattelevaa toimintatapaa?

Kuinka hyvin mentori onnistui ohjaamaan dialogia, niin että se auttoi sinua tarkastelemaan omaa toimintaasi, rutiinejasi tai ajatuksiasi kriittisesti ja uusista näkökulmista?

TAUSTAA: Mentorin tehtävänä on huolehtia siitä, että aktori katsoo ongelmia useista näkökulmista ja asettaa haasteita itselleen. Hyvä mentori esittää myös ”typeriä” kysymyksiä, rakentaa vastakohtaisuuksia, tutkii tai saa aktorin tutki-
maan erilaisia mahdollisia yhteyksiä, ehdottaa tai saa aktorin pohtimaan vaihto-
ehtoista käyttäytymistä ja saa aktorin havaitsemaan omat epärationaaliset käyt-
tämistapansa. Hyvä mentori ohjaa myös aktoria tarkastelemaan asioita vielä
uudelleen, jos mentori kokee, että aktori ei ole pohtinut asioita riittävän monesta
näkökulmasta tai jos mentorin mielestä aika ei ole vielä kypsä aktorin päätöksen
tai toimintasuunnitelman tekemiseen. *Miten sinun mentorisi onnistui tässä?*

Kävitkö mentorin kanssa ensisijaisesti ns. avointa dialogia vai ns. teknistä dialo-
gia?

TAUSTAA: Teknisessä dialogissa asiat tiedetään, eikä siinä ihmetellä kuin tila-
päisesti. Siinä esitetään faktoja, selityksiä ja ikään kuin keskitytään vastauksiin.
Avoin dialogi on ihmettelevä, kyselevä ja todellisuutta salaisuudeksi jättävä.
Avoimessa dialogissa ihmisen äly tai tahto ei ohjaa suhtautumista todellisuuteen,
vaan todellisuuden annetaan olla se, mitä se itsessään on. Painopiste on enem-
män vuorokuuntelussa kuin vuoropuhelussa. *Kerro esimerkkejä.*

D. Oppimistyyppit

Kerro ensin vapaasti, mitä uutta aktorina mielestäsi opit mentorointiprosessin
aikana.

Seuraavassa tarkastellaan, minkä TYYPPISTÄ oppimista mentoroinnin aikana
tai sen ansiosta tapahtui.

Seuraavassa kuvaan kolme erilaista oppimistasoa. Niitä erottaa se, miten helposti
uusi tieto voidaan ottaa vastaan jo olemassa olevan tiedon lisäksi. Vierasperäisel-
tää nimeltään tasot ovat assimilaatio, akkomodaatio ja metakognitio. Niiden ku-
vauksen jälkeen kysyn, mitä niistä oli mielestäsi mukana tässä mentoroinnissa ja
missä määrin.

1. Assimilaatioprosessi on yksinkertaisesti tiedon lisääntymistä olemassa olevan tiedon
rinnalle.

Siinä oppija lisää uuden informaation olemassaoleviin käsitteellisiin järjestelmiin. Oppi-
ja ikään kuin ottaa tiedon vastaan omaan tietovarastoonsa sellaisenaan. Uusi tieto ole
mitenkään ristiriidassa aiemman tiedon kanssa ja uusi tieto on siksi helppo ottaa vastaan.
Tämä uusi tieto rikastuttaa oppijan osaamista.

2. Akkomodaatioprosessi on tietorakenteiden uudelleen muovaamista.

Siinä uusi tieto on sillä tavalla ristiriitaista oppijan aiempiin käsityksiin verrattuna, että hän joutuu muuttamaan käsityksiään, uskomuksiaan tai oletuksiaan. Varastovertauksessa tämä tarkoittaa sitä, että uusi tieto ei sovi varastojärjestelmään sellaisenaan, vaan varastohyllyjä joudutaan ensin järjestelemään uuteen järjestykseen ja ehkä ottamaan jotakin vanhaa varastotavaraa pois, ennen kuin uusi tieto on mahdollista varastoida sisään. Akkomodaatioprosessiin liittyy siis jonkinlainen ristiriita aiemman tiedon – luetun, kuullun, koetun tai kuvitellun – ja uuden tiedon välillä.

3. Kolmas käsite on metakognitio (tässä: oppimaan oppiminen)

Kognitio on tiedostamista. Metakognitio on siten tiedostamista tiedostamisesta. Oppimiseen liittyen metakognitio tarkoittaa, että oppija ei pelkää uutta, vaan hänen tietoisuutensa lisääntyy siitä, miten hän yleensä ottaen oppii uutta. Siis hänen oppimaan oppimisen taitonsa paranevat, kun hän tiedostaa aiempaa paremmin sen, miten hän itse tehokkaimmin oppii uutta. Usein oppimaan oppimisen taitojen lisääntyminen näkyy itsesääätelyn lisääntymisenä oppimisessa, eli oppija suosii sellaisia oppimismenetelmiä, joiden avulla hän kokee oppivansa tehokkaasti, ja välttelee sellaisia menetelmiä, joiden avulla hän kokee oppivansa huonosti.

Nyt siis kysyn näistä kolmesta oppimistasosta. Tapahtuiko ko. oppimista, missä määrin ja kerro vielä esimerkki.

Siis tapahtuiko assimilaatiota eli uuden oppimista siten, että uusi tieto rikastutti sinun osaamistasi, ilman että syntyi ristiriitaa aiemman tiedon kanssa?

Tapahtuiko akkomodaatiota, eli uuden oppimista siten, että uuden tiedon vastaanottaminen edellytti väistämättä jonkintasoista vanhojen käsitysten ja uskomusten muuttamista?

Kehittyivätkö oppimaan oppimisen taitosi mentoroinnin aikana tai sen ansioista?

Onko mentorointi lisännyt itsesääätelyä opiskelussasi tai itsesi kehittämisessä?

E. Urapätevyyden ylläpito

On tärkeää että henkilöt säilyttävät urapätevyytensä koko työuransa ajan. Tänä päivänä siihen täytyy kiinnittää enemmän huomiota kuin aiempina vuosikymmeninä, sillä kerran hankittu tietotaito vanhenee yhä nopeammin. Nuorena hankitun tutkinnon sisältämällä tietotaidolla ei välttämättä pysty pitämään ”markkina-arvoaan työmarkkinoilla” riittävän korkealla koko työuran ajan, vaan tietoja ja osaamista täytyy päivittää yhä useammilla aloilla enemmän tai vähemmän koko ajan.

Seuraavassa käsitellään urapätevyyttä ja sen mahdollista kehittymistä mento-
roinnin seurauksena, vaikka välillisestikin. Ratkaisevassa asemassa ovat ne stra-
tegiat ja kompetenssit, jotka ovat välttämättömiä jatkuvalle sopeutumiselle ja
kehittymiselle.

Kommentoi, onko mentorointiprosessi millään tavalla edistänyt (selkiyttänyt,
vahvistanut yms.) urapätevyyden osa-alueita kohdallasi (ja jos on, niin miten).

Onko nimenomaan mentoriointi mitenkään edesauttanut seuraavissa osa-
alueissa:

Selkeän identiteetin kehittäminen. (Kuka minä olen, mitä osaan, mihin pystyn...)

Työllistymiskyvyn jatkuva ylläpito. (Motivaatio tietojen, taitojen ja osaamisen
päivittämiseen ja moniosaamisen kehittämiseen.)

Elinikäiseen oppimiseen sitoutuminen. (Esimerkiksi hyödynnät aiempaa laajem-
min tai monipuolisesti tarjolla olevia oppimismahdollisuuksia: koulutusta, työ-
kokemusta, vuorovaikutuksesta oppimista, Internettiä, itseopiskelua jne.)

Oman imagon ja maineen tietoinen rakentaminen. (Muut tietävät, missä olen
hyvä, mitä olen saanut aikaan...)

Teknisten taitojen ylläpito.

Yhteistyötaitojen tai tiimityöskentelytaitojen kehittäminen. (Monet työtehtävät
toteutetaan tiimeinä tai yhteistyönä. Organisaatiot ovat kiinnostuneita henkilöis-
tä, joilla on taito työskennellä yhdessä erilaisten ihmisten kanssa.)

A3. Mentoroinnin osa-alueita, toimintatapoja ja sisältöjä

Mentoroinnin voi jakaa esimerkiksi seuraaviin osa-alueisiin. Mitkä niistä mieles-
täsi toteutuivat kohdallasi. Kerro myös esimerkki kustakin osa-alueesta, joka oli
mukana.

Toimintatavat

Valmennus: Mentori esimerkiksi valmensi sinua parempaan konkreettiseen on-
nistumiseen jossakin asiassa siten, että tärkeiden painotusten valinta oli mentorin
vastuulla. *Kerro esimerkki.*

Roolimalli: Mentori oli sinulle roolimallina. Hän kertoi esimerkiksi omia koke-
muksiaan aiemmasta historiastaan tai jokin tapahtuma mentoroinnin edetessä oli
sellainen, jota pystyit peilaamaan itseesi, omaan toimintaasi ja mahdollisiin pää-
töksiisi. *Kerro esimerkki.*

Neuvonta: Mentori antoi sinulle esimerkiksi hyödyllisiä neuvoja johonkin tilanteeseesi tai tulevaisuuteesi liittyen. *Kerro esimerkki.*

Tuki/sponsorointi: Mentori toimi puolestasi esimerkiksi hyödyntäen omaa verkostoaan tai avasi väyliä sinulle tai mentori toimi suosittelijana jossakin sinua koskevassa asiassa antaen lausunnon tai lupautuen antamaan lausunnon, jos sitä kysytään. *Kerro esimerkki.*

Tulokset tai sisällöt

Työroolisi selkeytyminen: Sinulle selkeytyi johonkin sinulle mahdollisesti uudehkoon työtehtävään liittyvät odotukset, toimintatavat jne. *Kerro esimerkki.*

Haasteet työssä: Keskustelitte konkreettisista työhön liittyvistä aiheista, niihin liittyvistä ongelmista ja haasteista ja sait keskustelujen avulla uusia ajatuksia toimia. *Kerro esimerkki.*

Vahvistuksen tai hyväksynnän hakeminen omille näkemyksille: Esimerkiksi 1) toit keskusteluun joitakin pohdinnassasi olevia asioita niin, että testasit, miten mentori suhtautuisi, jos tekisit niin tai niin, olisiko se mentorin mielestä hyväksyttävä ratkaisu; tai 2) toit keskusteluun joitakin pohdinnassasi olevia asioita niin, että mentori pystyi dialogissa antamaan palautetta ja vahvistusta sille, että oletko oikealla tiellä. *Kerro esimerkki.*

Uusien näkemysten tai ahaa-elämysten syntyminen: Keskustelun aikana esimerkiksi mentorin esittämän esimerkin tai kysymyksen avulla sinulle heräsi uusia ajatuksia. *Kerro esimerkki.*

F. Erilliskysymykset

Miten organisaatiosi ja esimiehesi tuki mentorointohjelmaa ja sitoutui siihen?

Kuvaa vielä laajasti mentoroinnin kytkentä organisaatioosi. Tietoisuus, suhtautuminen, tuki, hyödyntäminen...

Mitä mentori mielestäsi sai itselleen tästä mentorointiprosessista?

LIITE 6: Lausumien lainauksissa käytettyjen merkintöjen selityksiä

(Mitä uutta opit?)

Aktoreita ja mentoreita haastateltiin strukturoiduin kysymyksin, ja toisaalta haastattelukeskustelu eteni tilannekohtaisesti. Suorien haastattelukommenttien yhteydessä suluissa esitetyt kysymyslauseet olivat tutkijan kyseisessä tilanteessa haastateltavalle esittämiä. Tutkijan tekemä kysymys esitetään aina, kun sen katsotaan asiayhteyden kannalta olevan tarpeen. Esimerkki: Tutkija kysyi aktorilta, selkiytyivätkö tulevaisuuden suunnitelmat ja tavoitteet mentoroinnin ansiosta, ja aktori vastasi:

(Tulevaisuudensuunnitelmien ja tavoitteiden selkiytyminen?) Joo, erittäin paljon. No sillä lailla, että entistä voimakkaammin tuli se käsitys, että ne esimies-tehtävät ei oo kuitenkaan ne, mitä mä haluan tehdä. (A6)

Lausumaan on lisätty täydentävä sana

Lausumaan on asiayhteyden perusteella saatettu lisätä sana tai sanoja kolmessa eri tarkoituksessa. Lisätyt sanat esitetään suluissa. Usean sanan esiintyminen suluissa tarkoittaa käytännössä sitä, että alkuperäistä pitkää lausumaa on lyhennetty huomattavasti alkuperäisestä. Vain lausuman ydin on julkaistu. Suluissa esitetyn selventävän ilmaisun hylkääminen tarkoittaisi lausuman palauttamista huomattavasti pidempään muotoon, mikä ei toisi lisäarvoa lausumaan, mutta tekisi luettavuuden huonommaksi.

Esimerkiksi: ”...ilman niitä keskusteluja, niin mä olisin vielä enemmän ajatellu sitä, että hullu kun vaihdoin (toiseen työtehtävään yrityksen sisällä) sen takia, että siellä oli se muutos ...”

On lisätty selventävä sana käyttäen = -merkkiä: ”... niin kyllä mä koin, että mä sain siitä (=mentoroinnista) hyötyjä.”